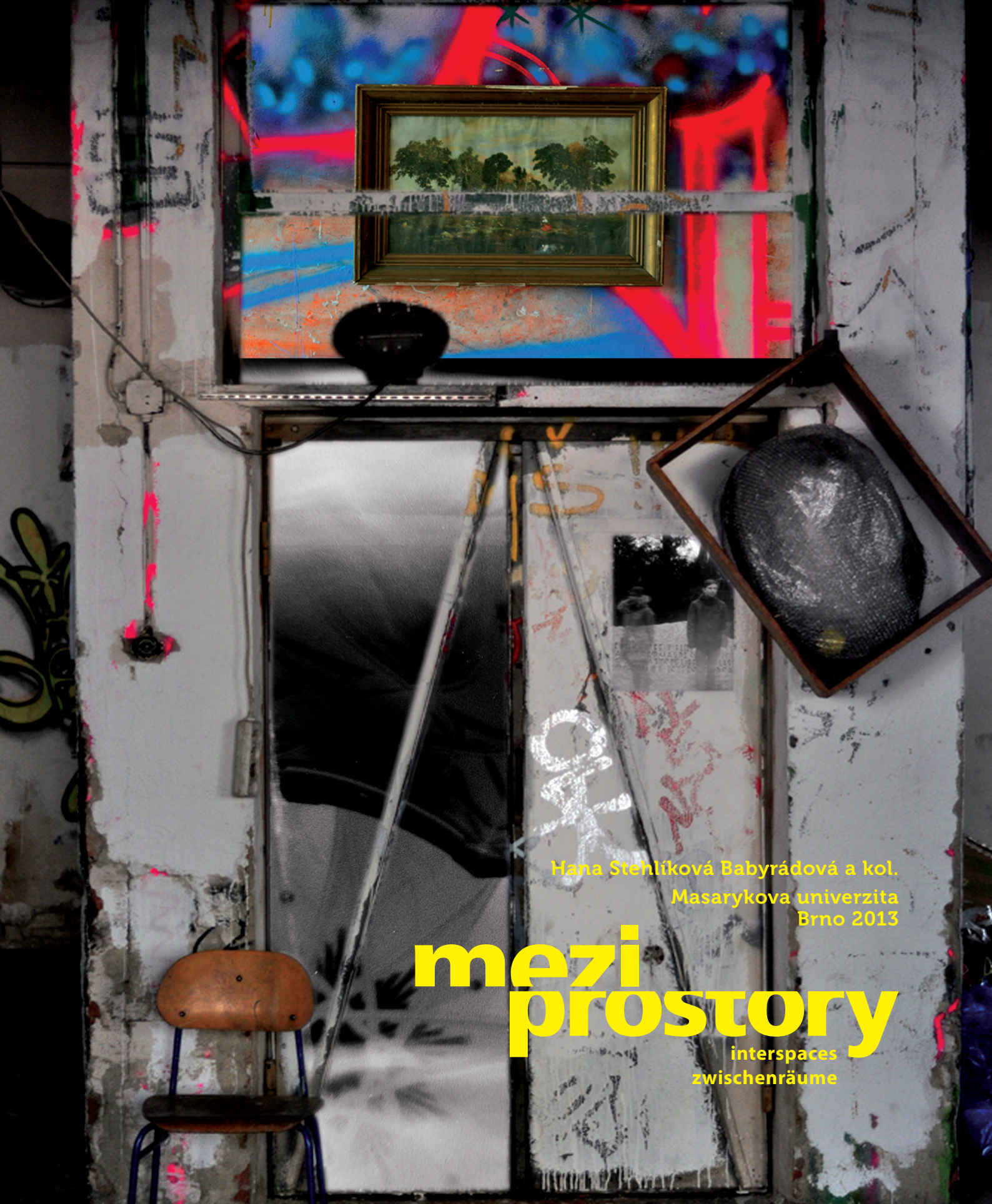


Hana Stehlíková Babyrádová a kol.

Masarykova univerzita
Brno 2013

mezi prostory

interspaces
zwischenräume

mezi

prostory

interspaces

zwischenräume

doc. PaedDr. Hana Stehlíková Babyrádová, Ph.D.
doc. PhDr. Jiří Havlíček
Mgr. MgA. Petr Kunčík, DiS.
Mgr. Lenka Gumulec
Mgr. et Mgr. MgA. Ondřej Navrátil
Mgr. MgA. Petr Kovář
Mgr. Táňa Šedová
Mgr. et Mgr. Kateřina Plesníková, DiS.
MgA. Bc. Marta Kovářová, Ph.D.
Mgr. Eva del Risco Koupová
Mgr. Radka Vejrychová
Mgr. BcA. Darina Hlinková
Mgr. Stanislava Červenáková
Mgr. Jana Reichel
Mgr. MgA. Martina Nováková
Mgr. Veronika Drobná
Mgr. David Medek
Dr. Franziska Pirstinger
Prof. Mario Urlaß
Mag. Beatrice Jaschke
Dr., MA Nora Sternfeld

Výzkum mezioborových aspektů v rámci teorie a praxe výtvarného umění a edukace.
Výsledek projektu realizovaného v rámci grantu specifického výzkumu Katedry výtvarné výchovy 0737/2012 PdF MU, Brno 2013, hlavní řešitel projektu Hana Stehlíková Babyrádová.

Publikace slouží ke studijním a vzdělávacím účelům. Do odborných textů jsou vloženy pasáže dokumentující experimenty. Tyto části textu jsou vyznačeny šedou barvou. Neoprávněné užití tohoto díla je porušením autorských práv.

Recenzenti
prof. PaedDr. Radek Horáček, Ph.D.
doc. Vladimír Havlík

© 2013 Hana Stehlíková Babyrádová a kolektiv
© 2013 Masarykova univerzita
ISBN 978-80-210-6654-0

MASARYKOVA UNIVERZITA, BRNO 2013

Obsah

Meziprostory jako výzva 7
Hana Stehlíková Babyrádová (editorka)

Filozofické, psychologické a pedagogické aspekty prostoru mezi současnou výtvarnou edukací, uměním a veřejností 9

Výtvarné dílo mezi estetickým objektem a ideou 11
Hana Stehlíková Babyrádová

Meziprostor hry a transcendence v době postsekulární 21
Jiří Havlíček

Artblogy: hledat, sbírat, sdílet a archivovat v meziprostoru celoplanetární sítě 33
Petr Kunčík

Výchova a vzdělání mezi mladými a starými lidmi 43
Lenka Gumulec

Prostor mezi výtvarnou a environmentální výchovou a umění 51
Ondřej Navrátil

Slovy mezi obrazy 67
Petr Kovář

Vývoj a aktuální tendence muzejní pedagogiky v rakouském, německém a českém prostředí 81
Táňa Šedová

Experimenty v meziprostorech 99

Barvy hlasu 101
Kateřina Plesníková

Mezi svým a cizím 109
Marta Kovářová

Výtvarně-pedagogický potenciál mýtické úžiny mezi domovem a vnějším světem 123
Eva del Risco Koupová

Mezi vědomím a nevědomím – metoda imaginace v práci s příchozími 139
Radka Vejrychová

Camera obscura – mezi digitalizací, historií a realitou 147
Lenka GumulecRadka Vejrychová

Rozmanité role fotografie ve vzdělávání s ohledem na fototerapii 155
Darina Hlinková

„Godot“ brněnské Zbrojovky 167
Stanislava Červenáková

Komunikace mezi uměním a veřejností **177**
Kurátor versus pedagog v prostoru galerií současného umění 179
Jana Reichel
Ukryto v umění 191
Martina Nováková
Zhořova cesta na pomezí teorie výtvarné výchovy a umění 205
Veronika Drobná
Mezi virtuálním a haptickým prostorem 217
David Medek

Mezi hranicemi **227**
Učitelka výtvarného umění mezi požadavky a skutečností 229
Franziska Pirstinger
Kunsterzieherin zwischen Anspruch und Wirklichkeit 230
Franziska Pirstinger
Transformace v pracovním skladu 251
Mario Urlaß
Transformationen im Arbeitsspeicher 252
Mario Urlaß
Mezi-prostory participace 267
Beatrice JaschkeNora Sternfeld
Zwischen/räume der partizipation 268
Beatrice JaschkeNora Sternfeld

Autoři textů / Anotace / Resumé / Rejstřík **281**
Resumé 298
Summary 300
Věcný rejstřík 303
Jmenný rejstřík 305

Meziprostory jako výzva

Hana Stehlíková Babyrádová (editorka)

Přemíra myšlení může zapříčinit jen problémy.
Jenny Holzer

„Potlačení chaosu vede k potlačení tvořivosti, jehož výsledkem je odolnost vůči představivosti. Tvořivá představivost, projevující se nejvýrazněji u lidí, jako byli Euler nebo Bach, by mohla stejně tak působit v každém. Ale lidé jsou vůči své vlastní tvořivé představivosti rezistentní." (Abraham, 2008, s. 65)

Během našeho života se setkáváme s mnoha příležitostmi nabízejícími možnosti řešit zcela neočekávané situace, hledat příležitosti poznávat nepoznané a vytvářet něco nového, co je mimo hranice daného a průměrného. Prakticky od raného dětství jsme vystaveni učení se obydlování určitých prostorů a pohybování se mezi prostory rozdílné povahy. Je mylné, domnívat se, že cílem výchovy a vzdělávání je dokonale ovládnout určitá prostředí a zabydlovat se v nich bez možnosti překračovat jejich hranice. K tomu, abychom mohli tvořit, se často potřebujeme dostat do oblasti mezi tím, co je nám známé a co je už prozkoumané a mezi tím, co se teprve rýsuje a co vlastně ještě nebylo zcela objeveno. Zavěšeni v mezičasí, v meziprostoru a v mnoha dalších „mezi", osvobozeni od povinnosti a závazku poznávat, ocitáme se tedy zejména „mezi příležitostmi" to nové a nepoznané konat a reflektovat.

Cílem odborné knihy „Meziprostory" je naplnění výzvy ke zkoncipování a realizaci příspěvků pojednávajících o povaze „tvůrčích prostorů mezi" v následujících oblastech: výtvarné umění, výchova uměním, umělecká tvorba, filozofie a sociologie umění, výtvarná pedagogika. Tato výzva byla adresována kolektivu autorů složenému z vysokoškolských pedagogů a studentů doktorského studijního programu na katedře výtvarné výchovy PdF MU Brno. Záměrně jsem jako editorka publikace vyčlenila více prostoru pro zvěřejnění příspěvků studentům – doktorandům než kolegům či zkušeným teoretikům umění a výchovy, kteří přispívali do knih vydaných v rámci minulých projektů specifického výzkumu. Vystavila jsem tak nynější publikační projekt určitému riziku souvisejícímu přirozeně s tím, že mladí autoři a autorky budou psát texty sice velmi živé a aktuální, ale na druhé straně budou jejich příspěvky vykazovat určitou nedokonalost v odborné profesionální zkušenosti. Nicméně právě určitá „živá profesní labilita" reflektovaná v textech přispěvatelů byla pro mne cennější než konkluzívní výsledek vykazující uzavřenost.

Obsahy jednotlivých příspěvků jsou shrnuty v resumé, takže v úvodu bych se k nim vyjádřila jen krátce.

Za cennou považuji zjeména tu skutečnost, že autoři publikující své příspěvky v monografii uchopili dané téma vždy pod prizmatem individuálně zvoleného námětu souvisejícího s problematikou řešenou v aktuálně nastavených osobních výzkumných úkolech. Tento předpoklad byl

jistou zárukou, že se jejich příspěvky nestanou pouze reflexí minulého, ale že budou splňovat kritéria „živého materiálu“. Nešlo tedy ani tak o artikulaci uzavřených hodnocení a názorů, ale spíše o to, aby byla čtenářům nabídnuta možnost participace na pokračování rozvržených témat. Čtenář by se v tomto smyslu měl ocitnout také někde „mezi“ iniciačními citacemi, originálními myšlenkami pisatelů a hlavně „mezi teorií a praxí“.

Filozofické, psychologické a pedagogické aspekty prostoru mezi současnou výtvarnou edukací, uměním a veřejností

Výtvarné dílo mezi estetickým objektem a ideou

Hana Stehlíková Babyrádová

„Estetický zážitek v přesně vymezeném smyslu prožíváme při kontemplaci konkrétního objektu a zdrojem libosti je v tomto případě to, jak objekt vypadá. Tento typ zážitku nám poskytují přírodní objekty, některé řemeslné a průmyslové objekty a pouze malá část uměleckých děl (nejčastěji soch, obrazů a architektonických či hudebních výtvorů)." (Dziemidok, 2010, s. 307)

„Protiklad umění a života, z nějž umění získávalo své nejlepší síly, se rozpadá tam, kde výtvarné umění dnes ztrácí své zajištěné hranice vůči jiným médiím a systémům symbolického dorozumění. Tento vývoj nabízí šance, ale i problémy pro budoucnost oboru, jenž se vymezením svého předmětu (umění) ospravedlnil vůči ostatním oborům vědění i vůči interpretaci." (Belting, 2000, s. 131)

Není zdaleka jisté, že v počátcích zrodu kultury vznikaly estetické objekty. Prvotní impuls k vytvoření estetického objektu, který by se dal nazvat „krásným", vyplynul ze snahy uvidět a povýšit nejenom „spatřené", ale i „prožité" prostřednictvím nevizuálních smyslů do pozice symbolu. Postupem času - tedy vlastně v průběhu celého dějinného vývoje kultury - se vtisknutí ideje „neestetickému" ocitá poměrně často v centru zájmu historiků a teoretiků umění. Ve výtvarném umění se zejména ve dvacátém století doslova střídají dva hlavní principy tvorby umění – první z nich spočívá v přímém zpracování hmoty (*materia prima*) cestou obtížného „boje" s materiálem, skrze poznávání kvalit výchozí látky a cestou materiálové realizace záměru autora. Ve finalizaci díla je autor mnohdy závislý na řemeslné pomoci jiných a na také na finanční podpoře při získávání hmoty, technologií, transportu díla apod. Druhý princip je realizován cestou vidění, nalézání, objevování a povyšování nalezeného do symbolické roviny. Tento druhý způsob tvorby je často nazýván „ozvláštňováním", odborný název pro tento způsob vzniku díla je „koncept". Zastánci tohoto druhého způsobu tvorby uměleckého díla musí často čelit výtkám, že nahrazují vlastní materiálovou kreativitu[1] (*creatio*) rozumovou aktivitou (intelekt, koncept[2]) a že se zcela vzdalují od přímého

1 **Tvořivost** neboli **kreativita** (z lat. creo = tvořím), či **invence**, je zvláštní soubor schopností, které umožňují uměleckou, vědeckou nebo jinou tvůrčí činnost. Ta se projevuje jako vynalézavost, jako vznik něčeho nového, originálního, popř. tvůrčím řešením problémů. Wikipedia. Tvořivost. [online]. 2013 [cit. 2013-05-11]. Dostupné z: < http://cs.wikipedia.org/wiki/Tvo%C5%99ivost>

2 Koncept – zatímco původní význam tohoto slova je první předběžné zpracování, návrh, náčrt (zejména textu); nákres, osnova, skica, rozvrh (Wikipedia. Koncept. [online]. 2013 [cit. 2013-05-11]. Dostupné z: <http://cs.wikipedia.org/wiki/Koncept>, ve výtvarném umění znamená koncept neboli konceptuální dílo hotový produkt - Konceptuální umění vzniklo v polovině 60. let, nicméně v různých podobách se tento nevšední experimentální umělecký směr objevuje i dnes. Ve svém počátku bylo konceptuální umění reakcí na formalitu tehdejšího americ-

kontaktu s fyzickým materiálem. Otázkou ovšem je, co je dnes vlastně tvorba jako taková? A jestli je myšlenková aktivita neboli koncept rovnocenná tvorbě materiálové nebo jestli je dokonce jakousi vyšší nemateriální a tudíž i duchovnější verzí tvoření?

Vzdalování se od podmíněnosti kreativity existencí výsledného materiálního produktu osvobozuje autora od povinnosti stvoření hotového objektu a otevírá mu cestu do obtížně zmapovatelného prostoru situovaného do sféry myšlení. Tato sféra však není pouze říší nehmotných idejí, ale je prostorem mezi „zemí" a „nebem" – tedy zároveň i meziprostorem, jenž představuje jednak smyslově vnímatelný svět (z tohoto světa je odvozen zpravidla koncept díla), a jednak myšlenkový svět.

To, co bývá současnému umění a dále i umělecké výchově vytýkáno, je jistý nadbytek intelektualizace, který je příčinou vytrácení jakéhokoliv materiálna z umělecké tvorby jako takové. V centru zájmu umělců i pedagogů jsou pak komunikační kanály a způsoby jejich propojování. Spíše než „aktivita" založená na součinnosti oka a ruky, je důležitá „inter-aktivita", a to zejména myšlenková výměna, realizovaná často tvz. bezkontaktními formami komunikace v meziprostorech virtuálních: „Nová informační společnost zásadně mění interakční systémy mezi lidmi – omezuje se přímý kontakt mezi lidmi, který je nahrazen zprostředkovanou technickou a mediální interakcí, na druhé straně však vznikají zcela bezprecedentní komunity spojené extrémně rychlou komunikací zprostředkovanou počítači a jinými technickými vymožeností." (Petrusek, 2012, s. 65)

Co tedy představuje v současnosti tolik frekventovaný pojem „interaktivita"? Není to nic jiného než opět obsazování prostoru mezi dvěma a více subjekty. Mohlo by se zdát, že pro uskutečňování interaktivity ve vší pohotovosti, plynulosti a rychlosti představuje internetové prostředí ideální prostředek. Je však interaktivita realizovaná například prostřednictvím facebooku skutečným setkáváním? Jakkoliv může být každé setkání na sociálních sítích praktické a mnohdy i velmi bohaté na obrazové či verbální informace, chybí zde přece důležitý moment osobního fyzického kontaktu tváří v tvář, kdy mají oba nebo i více aktérů tohoto setkání možnost vyjadřovat své emoce, sympatie či antipatie vůči druhým například tak, že se skutečně nějak zatváří, že použijí gesta, mimiku či řeč těla. Považuji za paradox, že jedna z nejoblíbenějších forem komunikace ve virtuálních meziprostorech se nazývá „facebook", což lze volně přeložit jako „knihu mapující setkání mnoha podob tváří či profilů".[3] Na tomto místě bych si dovolila uvést osobní komentář k práci s médiem facebooku. Moje zprostředkovaná i osobní zkušenost s facebookem mne nutí k opatrnosti. Svoji existenci na facebooku, která je v současnosti velmi omezená, si představuji následovně: Pokouším-li se dávat na facebook příspěvek, činím tak tímtéž způsobem, jako bych psala knihu. Vysílám na facebook pouze tu informaci, o které bych si přála, aby se zapsala do věčnosti. Pečlivě zvažuji volbu příspěvku jde mi o to, abych zveřejnila něco, co není tak úplně pomíjivé, abych nezatěžovala adresáty nadbytečnou informací. Co se týče adresátů, nerozlišuji zde své přátele od jiných „čtenářů" mého příběhu. Zveřejňuji to, co by mohl číst kdokoliv.

Již zmíněný facebook a další komunikační kanály považované za velmi praktické a spolehlivě fungující virtuální meziprostory spojující jednotlivé uživatele, fungují velmi rychle a operativně. Otázkou je, zda právě tato rychlost a pohotovost je výhodou a předností anebo naopak, zda komunikaci jako takovou neochuzuje o určité klíčové dimenze. Největším problémem je zde, dle mého

kého výtvarného světa. Jeho název poprvé použil v roce 1961 umělec Henry Flynt v jednom ze svých článků publikovaných Fluxusem (ArtMuseum. Konceptuální umění. [online]. 2019 [cit. 2013-05-11]. Dostupné z: <http://www.artmuseum.cz/smery_list.php?smer_id=75>)

3 Pokud například zadáme slovo facebook do automatického překladače do češtiny – tento nám odpoví opět facebook (jedná se tedy o slovo nepřeložitelné). Pokud zadáme odděleně face book, dostaneme odpověď tvář knihy, což bychom mohli chápat, že tato novodobá platforma znamená sdílení tváře neboli podoby knihy našeho života, a to v tom smyslu, že podobně jako kniha čtenářům stejně tak i virtuální komunikace skrze facebook dovoluje nahlížet do životních událostí a příběhů jiných lidí.

mínění, skrytost iniciátorů komunikace – jejich anonymita (vystupují často pod pseudonymy, mění svoji identitu, propůjčují si cizí tváře), která je zbavuje zodpovědnosti za účinek vysílaných verbálních a vizuálních informací a svádí mimo jiné k manipulativnímu jednání: „Třetím prvkem virtuálního ponoření je interaktivita, to znamená možnost virtuální svět nejen pozorovat, ale i manipulovat s ním. To je nejdokonalejší forma virtuální reality. Některé systémy dávají možnost virtuální svět jen zkoumat, ale plná interaktivita zahrnuje obojí." (Aukstalknis, Blatner, 1996, s. 33)

Nebezpečí „manipulace" je jedním z největších úskalí internetového prostředí. Na jedné straně zde tedy existuje jakási „interaktivní všudypřítomnost všech", která však na straně druhé může znamenat celkovou ztrátu kontroly nad účinky onoho všeobecného sdílení „všeho každým". V tomto momentě bychom se mohli odvolat na etické zákony, které nás vedou k dodržování určitých pravidel. Jedním z těchto etických pravidel by pak byla zásada nepoužívat převahu ve vlastnictvím určitého vědění k manipulaci jiných osob: „Skládáme se z linií, řekli jsme, ze tří druhů linií. Anebo spíše z balíků linií, neboť každý druh je mnohonásobný. Jedna z linií nás může zajímat více než ostatní a možná, že je skutečně jedna, která je nikoli určující, ale na které záleží víc než na ostatních…pokud tam je. Neboť ze všech těchto linií jsou nám některé vnucovány zvnějšku, alespoň zčásti." (Deleuze, Guattari, 2010, s. 228)

Ve skutečnosti, ať už chceme či nechceme, jsou naše osudy součástí velkého společenství lidí i otevřeného prostoru přírody – jsme pohybující se jednotkou v Univerzu. Zdařilým zmapováním povahy univerzálních meziprostorů, ve kterých se pohybujeme, je například dílo současného umělce Romana Ondáka Měření vesmíru (2007). Ondákovi se podařilo spojit performance (návštěvníci prázdné galerie přicházeli k jejím stěnám, na něž zaznamenávali linkou svoji výšku a jména) s esteticky působivým dílem (linky a písemné záznamy vytvářely na stěnách emocionálně působící grafiku). Ondákova instrukce zde zapůsobila jako výzva ke kolektivnímu dílu přesahujícímu intimitu individuálních osudů. Dílo bylo dovršeno grafickým zpoetizováním reality, kdy divák byl „pozitivně zmanipulován" k prostému zviditelnění své individuality za účelem grafického znázornění podmíněnosti jeho bytí kolektivitou. Z praxe jsou ovšem známy jiné druhy manipulace sloužící nikoliv k symbolizaci existence, ale k přivlastňování. Vždyť pouze to, že vím víc, že mám o určité věci více dostupných informací, mne však neopravňuje ovlivňovat myšlení, cítění a následně i jednání druhých. Kromě problému manipulace se v souvislosti s komunikačními aktivitami realizovanými skrze digitální média objevuje další fenomén – a to simulace. Počítačoví experti se v zájmu zdokonalování práce s elektronickými médii snaží pomocí technických prostředků simulovat například hmatové počitky, a to zejména proto, že hmat je velmi důležitým senzorem, co se týká ověřování věrohodnosti fyzické existence věcí a prostředí. I když pro výtvarnou tvorbu je nejdůležitějším smyslem zrak, právě kinesteticko-haptické senzory sehrávají celkově důležitou roli v existenci uměleckých výtvorů.

„Je nepochybné, že pocit, že svět okolo nás reaguje protitlakem na naše dotyky, je klíčový pro věrohodnost každé počítačové simulace. Už jsme uváděli příklad s obtížemi při našroubování matice necitlivými prsty. Ještě větší nesnáze a zklamání vám připraví situace, když něco uchopíte do ruky a nebudete v ní nic cítit. Zvedněte židli a nebudete cítit, že ji máte v ruce, vaše svaly nebudou signalizovat její váhu. Chcete otočit kohoutkem, ale vaše ruka nepozná, kdy jste se ho vlastně dotkli a tím méně, jestli jste s ním skutečně točili." (Aukstalknis, Blatner, 1996, s. 126)

Doposud jsem se zaměřila ve svých úvahách na zkoumání povahy meziprostorů vznikajících v oblasti interpersonální komunikace a utváření vzájemně sdílených existenční polí. Stejně tak jako nově vznikající formy interakce mezi lidmi podobně vznikají interakce mezi obory. Vzájemné reagovaní mezi obory se pak odehrává nejdříve v praxi – v konkrétních případech často zcela spontánně a živelně. Na tuto vzniklou situaci pak reaguje teorie v pojednáních o nově se utvářejících praktických změnách a začíná používat nové nástroje reflexe takto vzniklé situace v podobě transdisciplinárního diskurzu. Co se týká vztahu jednotlivých oborů v současném umění, dnešní doba je charakteristická

tím, že se zcela samozřejmě pohybujeme mezi jazyky různých druhů umění (Goodman, 2007). Ocitáme se v situacích, kdy velmi obtížně přiřazujeme jedno dílo k tomu či onomu druhu umění.

V každém případě se v době intenzívního používání „nových médií" ve výtvarném umění pohybujeme také v nově se utvářejících a proměňujících symbolických systémech stále více založených nejenom na vizuálních kódech, ale i na kódech audiálního charakteru. Tyto „jazyky" mají audiovizuální povahu a jsou mnohdy utvářeny uměle. Situace fungování těchto systémů je velmi nepřehledná, aktuální komunikační toky jsou charakteristické tím, že se zde propojují obrazové znaky se znaky jazykovými a jsou tvořeny jakési propletence symbolů. Porozumět těmto způsobům sdělení vyžaduje znát kontexty a historii pohybu významů jednotlivých symbolů, z nichž jsou tyto komplikované útvary složené. Podrobně charakterizuje tyto procesy již zmíněný Nelson Goodman, který ve svých publikacích píše o notačních systémech fungujících na základě nepředvídatelného propojování obrazových a verbálních sdělení: „Notační systém, jak jsme viděli, splňuje našich pět podmínek. Jazyk, ať notační či nikoliv, splňuje alespoň první dvě: syntaktické podmínky oddělenosti a rozlišitelnosti. Přirozené jazyky obvykle porušují zbývající podmínky sémantické. Nejazykové systémy do jazyků, zobrazení od popisu, obrazové od verbálního a malby od básní se liší především nedostatkem rozlišitelnosti – tedy hustotou (a z ní plynoucí naprostou absencí artikulace) – symbolického systému. Nic není zobrazením samo o sobě: status zobrazení závisí na symbolickém systému. Obraz v jednom systému může být v jiném systému popisem. Zda je denotující symbol zobrazením, nezávisí na podobnosti s tím, co denotuje, ale na jeho vztazích s ostatními symboly daného systému. Systém je zobrazivý, jen když je hustý: a symbol je zobrazením, pouze náleží-li ke skrznaskrz hustému systému nebo k husté části systému hustého jen částečně. Takový symbol může být zobrazením, i když nic nedenotuje." (Goodman, 2007, s. 176)

Mezi čím vším se tedy pohybujeme?

Četné pokusy o zcela originální obydlování nově definovaných meziprostorů najdeme v dílech autorů tzv. experimentální neboli nové hudby. Autoři v této oblasti pracují na principech samoorganizace environmentu, kdy počítají se spolupůsobením samovolně utvářených zvukových kulis propojovaných s přirozenou nebo digitálně zprostředkovanou vizualizací tělových gest nebo i se zviditelňováním biologických rytmů apod.: „…Christian Marclay pracuje ve svém instruktivním participačním konceptu Hovory pro Cage s anarchicky distribuovanými zvuky, jež dnes dominují veřejnému prostoru – vyzváněcími tóny a melodiemi mobilních telefonů. Proměnlivý environment nezáměrných zvukových reprezentací, náhodně generovaný vstupy návštěvníků, se stal vhodným ambientním doprovodem k celé výstavě. Ze stejného roku pocházejí zvukový kus Davida Dunna Prahy a křehké stavy (11. září 2011) je míněn jako simulace samoorganizujícího se sonického systému, jež byl generován naživo s pomocí nelineárních chaotických oscilátorů a má evokovat biologické prostředí, schopné samoorganizace na primární existenční úrovni. Chaos se potkává s rytmem v prostoru, který Deleuze a Guattari nazvali chaosmem." (Czeres, Weckwert, 2012, s. 88)

Další „mezi" bychom mohli tedy charakterizovat následovně: mezi obrazem – zvukem – tělem a přirozeným prostorem, mezi uměleckým a „neuměleckým", mezi spontánním a konceptuálním, mezi chaosem a řádem. Umělec nebo obecněji vyjádřeno „tvůrce" přichází do prostoru s iniciační akcí a další vývoj jeho díla je dotvořen tím, co se nachází mezi ním samotným a lidmi i předměty v prostoru přirozeně existujícími. V dílech realizovaných v tomto duchu je stírána hranice mezi tvůrcem a divákem, mezi procesem a produktem. Tvůrce se nesnaží „vítězit" nad chaosem tím, že vkládá do svého díla ideu řádu. Přistupuje naopak k chaosu jako k potenciálnímu zdroji svých nikdy nekončících experimentů, neusiluje o to, aby chaos pokořil, nejde mu o vítězství nad chaoticky utvářenou materií, sympatizuje s neuspořádaností a vidí v ní nejpříhodnější potenciál kreativity.

Mezi kultovním předmětem a předmětem zkoumaným vědou

„Tak jako dnešní člověk nerozumí obsahu a smyslu starých obrazů, tak nebude budoucí rozumět vědeckým grafům a schématům. – Že kultovní předměty „nefungují" zatímco vědecké přístroje ano? – S oběma je přece třeba umět zacházet a přiměřeně se k nim vztahovat, což předpokládá rozumět jejich předpokladům a souvislostem." (Neubauer, 1994, s. 19)

Stejně tak jako umění podobně i věda se vztahuje k jedné a téže „objektivní realitě". Ve skutečnosti „mezi" objektem zájmu umělců a vědců neexistuje žádný rozdíl. Rozdíly mohou nastat pouze ve způsobu pohledu na jednu a tutéž věc – například na obyčejný předmět, jakým je nádoba. Zatímco vědec bude zkoumat vlastnosti materiálu, ze kterého je zhotovena, způsoby chování tohoto materiálu za určitých podmínek – tj. jeho odolnost vůči tlaku, teplu, chladu atd., bude se dále zabývat popisem kvantifikace v materiálu obsažených složek, nebo výpočtem objemu tekutiny, kterou je možno naplnit obsah nádoby, umělec bude nahlížet na kvalitu objektu – v tomto případě nádoby – synkreticky: bude vnímat tvar, obsah i funkci nádoby jakoby najednou a všechny možné její kvality zvýznamní v aktu symbolizace existenciálního významu nádoby pro život člověka. Zatímco vědec bude rozkládat svůj postup zkoumání nádoby na jednotlivé kroky, aby teprve pak došel k syntéze, umělec bude zvýznamňovat celek. Učiní tak například v aktu performance, kdy po celý den bude naplňovat a vyprazdňovat obsah nádoby nejrůznějšími potravinami, aby tak symbolizoval její multifunkčnost a nezastupitelnost v naplňování existenciálních lidských potřeb. Nádoba takto ožije v opakovaném rituálu. Ovšem i vědec, pokud chce vyčerpat svoje zkoumání povahy a kvality nádoby, bude muset ke svým bádáním připojit popis kultu – obřadu, skrze něž je nádoba uváděna v život. V tomto bodě se tedy umělec i vědec ocitají ve stejném meziprostoru, v němž je nádoba zvýznamňována – povyšována na kultovní předmět. Proces jejího užívání, jenž je nazván kultem, je vrcholným předmětem zájmu vědy i umění.

Role univerzit v obsazování meziprostorů

„…, informační společnost' je společností vědění právě proto, že na bázi teoretického vědění jsme schopni informace měřit, pořádat a využít. Teoretické vědění se v tomto pojetí vymezuje třemi rysy – je abstraktní (tzn., že se ke konkrétním situacím a problémům neváže přímo, ale zprostředkovaně), je generalizované, „zobecněné" (tzn., že si uchovává význam i za hranicemi konkrétních okolností, jež vedly k jeho formulaci) a je kódováno na řadě velmi odlišných nosičů (knihy, počítačové systémy, výukové kurzy atd." (Petrusek, 2012, s. 50)

Humanitní obory zaměřené na výchovu tak získávají pole otevřené pro nové formy mezioborové spolupráce. Zatímco dříve byly na univerzitách praktikované obory pedagogicko-uměleckého vzdělávání jasně vymezeny a odděleny, nyní dochází k jejich fúzi. Univerzitní vzdělávání se stává platformou pro interdisciplinární diskurz.

Výtvarné umění i výtvarná výchova jsou obory, které příliš netrvají na potvrzování své existence teorií. Na fungování a podpoře institucí jsou však oba tyto obory přímo závislé. Teoretické reflexe v těchto oborech však mají zvláštní charakter. Je například velmi těžké vytvářet právě v těchto oborech pevnou hierarchii výstupů. Má-li být totiž zachována živost a otevřenost dnes vzájemně se prolínajících oborů, je třeba být stále ve střehu, podporovat inovace prací a vytvářet takové reflexe, které platformu znalostí neuzavírají, ale spíše otevírají novým příspěvků. Pokud tedy i v tzv. teorii výtvarné výchovy učiníme princip otevřenosti základní podmínkou její existence, ocitáme se před otázkou, jakým způsobem koncipovat cesty bádání v této oblasti a jak definovat výstupy. Především je třeba podpořit dialogický charakter vztahování se k předmětu zkoumání, kterým je umělecký, dětský a studentský výtvarný projev. Při rozkrývání jeho povahy nehledáme pouze objektivní náhledy, ale ptáme se po příčinách jeho vzniku, motivaci jeho tvůrců a sledujeme také zpětné vazby ve formě reakcí na aktuální neustále se proměňující přesahy výtvarné tvorby do jiných oblastí humanitních oborů.

Dar prostoru „mezi“

Stanovit samotnou definici povahy meziprostorů v humanitních vědních oblastech a v umění je velmi obtížné. Občas se průnik do úžin mezi prostory již definovanými podobá dobrodružství, jehož povahu si připomeňme citací textu Michala Ajvaze – literárního tvůrce balancujícího v mezioborových prostorech s lehkou elegancí: „A pak se prodral posledním houštím a najednou stál, v roztrhaných šatech a pokrytý krvavými šrámy, v prudkém světle na kraji skalního srázu, v poslední chvíli se musel zachytit větve, aby nesklouzl po drolící se hraně. Podíval se dolů a uviděl na dně propasti mezi palmami azurové jezírko, do kterého se s hukotem řítil vodopád. Sledoval kamínky, které se uvolnily pod jeho nohama, skákaly po strmém útesu a poté dopadaly na hladinu. Teprve po dlouhé chvíli zvedl zrak: okraj útesu tvořil ustupující oblouk, který byl hustě porostlý křovím…“ (Ajvaz, 2011, s. 121)

Dílo je často dotvářeno objevováním, divák je nucen se k jeho vnímání a přečtení doslova proklestit skrze sebe sama i skrze spletitý svět významů, do něhož autor někdy i bezděky své dílo vkládá.

Jeden z nejdůležitějších meziprostorů se nachází mezi vytvořením díla (produkcí) a jeho přijímáním (recepcí). Uvažujeme-li, že mezi oběma těmito póly je velmi živé pole související s myšlenkovými světy dvou aktérů – subjektem umělce a subjektem diváka. Původce díla – tvůrce nabízí prostřednictvím svého výtvoru příjemci díla možnost nahlížet do prostoru svých idejí, na základě nichž je dílo tvořeno.

Výtvarné umění, jeho vnímání anebo i spontánní výtvarný projev plní v současnosti i mimořádné sociální role – například roli genderové identifikace osobnosti. Zatímco v minulosti jsme po dobu výchovy v dětství a v dospělosti byli konfrontování s hierarchicky uspořádaným hodnotovým systémem rolí, nyní si spíše my sami hledáme své místo na a určujeme si prostřednictvím vlastní zkušenosti budoucí klíčové role přímo v interakci.

„Převládající společenské kódy konstruují a vštěpují většinové hodnoty, přičemž konvencí ustanovené struktury jazyka, obrazů, praktik a instituce posilují a zdůrazňují mocenské a regulační vztahy. Podle Deleuzeho a Guattariho musí odpor probíhat tak, že se ‚stáváme jinými‘ (*becoming- other*), což je přechod mezi předem danými kategoriemi mužský/ženský, bílý/nebílý, dospělý/dítě, lidský/nelidský.Tento přechod tvoří ‚stávání se ženou‘, ‚stávání se černochem‘, ‚stávání se dítětem‘, ‚stávání se zvířetem‘, což anuluje binární opozice společenských kódů a umožňuje vynález nových forem myšlení a interakce.“ (Deleuze a Quattari, 2005, s. 99)

A tak se tedy učíme neustálému pohybu v meziprostorech nejrůznější povahy. Pohyb „mezi“ stále se objevujícími novými poli považujeme už za samozřejmost. Přijímáme výzvu k tomuto pohybu jako dar. Přijmutí tohoto daru je však zároveň závazkem. A ačkoliv by bylo pro nás snadnější podřídit se tradicí tvořeným společenským kódům zosobňujícím vzorce chování, jednání, vyjadřování anebo i cítění většiny, raději vstupujeme do meziprostorů, jejichž povaha nám není dopředu známa. Riskujeme a cesta rizika je cestou k poznání sebe sama i svého, v dnešní době velmi rozmanitého, vnějšího prostoru bez hranic.

Použitá literatura

AJVAZ, M. *Lucemburská zahrada.* Druhé město. Brno 2011. ISBN 978-80-7227-312-6

AUKSTALKINS, S., BLATNER, D. *Reálně o virtuální realitě*. Jota. Brno 1994. ISBN 80-85917-41-2

BELTING, H. *Konec dějin umění.* Mladá Fronta, Praha 2000. ISBN 80-204-0856-8

CZERES, J., WECKWERTH, G. Eds. *Membra Disjecta for John Cage. Wanting to Say Something About John.* DOX PRAGUE a Galerie výtvarného umění v Ostravě. Ostrava 2012. ISBN 978-80-87446-16-4

DELEUZE, G., GUATTARI, F. *Tisíc plošin*. Herrmann a synové. Praha 2010. ISBN 978-80-87054-25-3

DELEUZE, G., GUATTARI, F. In: Bertens, Hans – Natoli, Joseph. *Encyklopedie postmodernismu*. Barrister a Principal. Brno 2005, ISBN 80-86598-26-8

DZIEMIDOK, B. Spor o estetickou povahu umění. In: Kulka, T., Ciporanov D. *Co je umění.* Pavel Mervart. Praha 2010. ISBN 978-80-87378-46-5

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

PETRUSEK, M. *Společnost a kultura sociologické úvahy a eseje.* Nadace Dagmar a Václava Havlových VIZE. Praha 2012. ISBN 978-80-904956-5-4

PETRUSEK, M. *Společnost a kultura sociologické úvahy a eseje.* Nadace Dagmar a Václava Havlových VIZE. Praha 2012. ISBN 978-80-904956-5-4

NEUBAUER, Z. *Přímluvce postmoderny.* Herman a synové. Praha 1994. ISBN 80-7111-012-4

1 *Koule v prostoru*, autor student didaktiky, koncept využívající banálního keramického objektu, foto studentský archiv

2

2 *Kresba podle improvizovaného pohybu modelu.* Ateliér kresby a akční tvorby, 2013. Libovolný formát, uhel na papíře. (foto archiv autorky)

3 *Hliněný objekt inspirovaný gestem*, autoři studenti KVV PdF MU Brno ve výuce didaktiky výtvarné výchovy, 2013. (fotodokumentace výzkumu, foto archiv autorky)

Meziprostor hry a transcendence v době postsekulární

(zamyšlení nad simulakrem interdisciplinarity)

Jiří Havlíček

Jsme bezděčnými svědky znesvěcení prostoru mezilidské komunikace jeho stále komplikovanějším „zasíťováním" dealerskými lobby nejrůznějšího druhu, kde pravidla nesčetných rozehraných her jsou znejasňována a chaoticky měněna za pochodu.

Transcendence se více a více stává pouhou fikcí, nenaplněnou vizí a touhou.

Upřímně vyjádřeno, pojem meziprostor mi evokuje představu čehosi stísněného, současně však i otevřeného, podobně jako most mezi dvěma prostoročasovými entitami.

Co si počít s těmito statickými fikcemi lidského myšlení a paměti?

Jsou apriorní anebo je nazíráme jenom deformovány ve zpětném zrcátku ze zběsile uhánějícího mentálního vehiklu, z kabinky filozofujícího řidiče, izolováni od nehybného okolí za krajnicí dálnice, propojující zabetonovaným koridorem jednotlivé cílové výstupy do reálného světa?

Mohou být propojeny i inkubační komorou či izolačním průlezem v pomyslné schránce kosmické lodi, z mezihvězdného prostoru do nitra plavidla, kam by k nám, pohodlně tu zabydleným pozemšťanům, neměla pronikat znepokojující simulakra[1] zdánlivě nelidských vetřelců z nebeských pekel za konstrukty horizontů událostí.

Duchovně i branou mezi paralelními světy minulosti, přítomnosti a budoucnosti, přičemž oním skutečným meziprostorem je stísněný a prchavý okamžik stálého neuchopitelného zpřítomňování.

A tak lze zaznamenat i označování dnešních časů jako údobí postsekulárního, neboť nepochybně dochází k revitalizaci religiozity ve světových kulturách, včetně četných symptomů v civilizačně kulturním okruhu pro nás dominantním – euroamerickém.

Třeba dodat, metaforicky a jednoduše vyjádřeno – čerta ďáblem nevyženeš.

Bývalé politické ideologie, jež ztrácejí anebo ztratily podstatnou část potenciálu vlivu a působnosti, ustupují renesanci historických duchovně zakřivených horizontů. Sdílená sociální skutečnost se během posledních desetiletí dramaticky proměnila, na zeměploše interaktivního *theatrum mundi*. Již dávno padlo členění na prostor, vyhrazený pozorovatelům – hlediště a hercům – jeviště.

Jaderný fyzik a filozof vědy Werner Heisenberg to již v minulosti předznamenal v amfiteátru moderního výzkumu pro interpretaci dvojího pojetí kvantové teorie, kde badatel i s jeho labora-

1 Pojem simulakrum zpopularizoval ve filozofii francouzský teoretik postmoderny Jean Baudrillard (1929 - 2007) v publikaci Simulacres et Simulation. Pojem charakterizuje virtuální realitu a produkty „čtvrtého řádu", k nimž neexistuje originál. Vlastně jde o imitativní iluze neskutečného původu, které jsou však sdíleny v sociální realitě a komunikaci jako dominantní a výchozí prvky kolektivního konsensu (Pozn. autora studie). (Baudrillard, 1981)

toří se stali nedílnou součástí experimentu, jehož podmínky ovlivňují a nastavují. Od oněch časů jakoby i naše kolektivní myšlení a mentalita v pomyslných dějinách pulzovala a oscilovala mezi eleatickým nehybným jsoucnem a explozemi i implozemi revolucí a kontrarevolucí.

Analogicky lze vyjádřit, že i interdisciplinarita neboli mezioborovost v poetickém smyslu spadá do řádu obzvláště znepokojujících meziprostorů. Věda jako simulakrum sociální povahy se během svého historického vývoje ustavičně štěpila a štěpí do nových oborů rozpadem těch tradičních a starších. Ostatně obdobné procesy lze vysledovat i v těch oblastech, které zahrnujeme pod ustálené kategorie náboženství nebo umění.

Jako děti jsme byli fascinováni otáčivými mechanickými dveřmi, kde se v kruhu kolem ústředního čepu točila mohutná křídla zasklených veřejí. Rádi jsme se v tom „meziprostoru" motali kolem dokola, často okřikováni a odháněni dospělými. Ti chtěli jenom rychle projít zvenku dovnitř či naopak, zatímco my, vlastně poměrně nedávno zrození na tento pozemský svět, jsme v té přechodové „komůrce" mezi venku a uvnitř rádi trávili alespoň malou část našich dětských her – v podobné zábavě jako na kolotočích a houpačkách.

V oné zvláštní hravé radosti jako by bylo v zárodku a skrytě přítomno lidské toužení po překračování hranic pouhého smyslového světa kamsi do neviditelných světů odpoutaného myšlení. Je to touha po extatickém vstupu tam, kam všichni společně nikdy nepronikneme anebo pokud ano, pak každý jinak a po svém. Trochu kacířsky mne napadá, že rovnocenná tam kdesi v meziprostorech je vzrušená hra na šamanský bubínek stejně jako soustředěné bádání v aseptické, domněle izolované, laboratoři. Ostatně někdy se skutečné hodnoty obracejí naruby. Třebas v hraničním kontrastu Johanna Sebastiana Bacha v extatickém tvůrčím osvícení, improvizujícího a komponujícího na varhanách složitou fugu, vedle omrzelého laboranta provádějícího rutinní operaci, jež třebas ani nepovede k žádnému výsledku, mimo žalostné zklamání z promarněného času.

Meziprostory se tedy vedle stísněnosti vyznačují i virtuální rozlehlostí dané možností transcendence. Někdy stačí pouhý průvan imaginárního ducha dětské představivosti, instinktivní tušení překračování pomyslných hranic mezi protiklady, hravá náhoda. Jindy je nezbytný trpělivý a vytrvalý nápor na citovou a rozumovou složku bdělé přítomnosti, oddělení snu od skutečnosti. Avšak často je třeba si uvědomit, že skutečnost není než kolektivní socializací snu jedince, jenž v minulosti otevíral bránu do prostorů neznámých a zapovězených. Osobnost, jíž je propůjčena síla strhnout polobdící spáče do objevování nových světů i za cenu rizika zklamání nebo propastných pádů, může ukazovat cestu ke spáse nových horizontů duchovních. Kolik takových osobností bylo v dějinách lidstva a ještě nepochybně přijde, ať již v náboženství, vědě, umění či jinak.

Nejprve pronásledovaní lhostejností, pak výsměchem a pochybami, posléze i drasticky trestáni na duchu i těle za souhlasu většiny současníků. Přesto na jejich poznání a objevech trvá naše přítomnost i budoucnost.

Samotná věda je dnes, v době nazývané – dobou postsekulární[2] –, velice složitým útvarem, kde se například přírodní či exaktní vědy zdají být stále, s jistou mírou fatality, odděleny tradiční hranou od věd humanitních. Sociální vědy se pak jeví jako most vzájemného propojení. Přitom i o toto dělení s různými obměnami je poměrně konzervativní. Jsou tu však i další rozmezí i rámce, do nichž vtěsnáváme někdy tak neposedné lidské myšlení.

Na platformě umělecké kritiky současný britský dokumentarista a výtvarný kritik Ben Lewis zaujal vůči dnešní umělecké scéně velmi odsuzující stanovisko.

2 Pojem postsekulární společnost, umění, doba atd. se často objevuje v různých teologických statích, v úvahách filozofa Václava Bělohradského a jinde (Pozn. autora studie).

V oblasti umění např.: VESELÁ, Romana. *Nástup postsekulární společnosti?*. Artalk [online]. [cit. 2013-16-05]. Dostupné z: <http://www.artalk.cz/2013/05/16/nastup-postsekularni-spolecnosti/>

Takzvanou postmoderní uměleckou produkci v její převažující většině, zejména té vynášené vlivnými kurátory a mecenáši, přiřkl rozsudek: plagiátorská, akademisující, dekadentní.

U některých autorů, například v Británii populárního Damiena Hirsta, shledává úpadkové rokokové rysy: „V éře postmodernismu je originalita údajně přežitkem, v módě je pastiš, styl je mrtev, heslem dne je pluralismus. Přesně totéž však platí pro finální etapu každého velkého estetického hnutí. V éře manýrismu citace velkých mistrů renesance nahradily invenci a z realismu se stala pouhá dekorace." (Lewis, 2010)

Lewisův postoj je sice ostře radikální a v některých kritikách cituje i ruského revolucionáře a politika Lva Davidoviče Trockého a to v odsouzení buržoazní pokleslé produkce v kultuře i umění, ale zapomněl na jedno.

Náboženství, umění, ba ani věda nikdy nebyly ohniskem skutečných inovací. Ty se odehrávaly v mentální a duchovní sféře většinou mimo ně, podprahově, kdesi na periférii.

Samozřejmě, že i okrajové oblasti jsou zaplavovány odpadem z center, relikty skatologického myšlení, jež je permanentně v kurzu k soumraku rozbahněného chaosu klesajících vln bývalých uzákoněných inovací a revolučních destruktivních tsunami.

Bývalí buřiči končí na popravištích anebo v akademických a vládních křeslech.

Lewis konstatuje, že konceptualismu – jako dominujícímu proudu takřka tří desetiletí a modernistické vizi vůbec – došel dech během zpětné rázové vlny postmodernismu, která vývoj zase vrhla nazpátek do minulosti, podobně jako tomu bylo po barokním vzepětí ve fázi dekorativního rokoka anebo v manýristické produkci po renesanční revoluci v šestnáctém století.

Dovoluji si připomenout, že již německý teoretik literatury a výtvarného umění Gustav René Hocke (2001) ve své publikaci Die Welt als Labyrinth (Svět jako labyrint), vydané v polovině dvacátého století, představuje rozsáhlou komparaci střídání dobových modernistických -ismů s vývojem po klasické fázi renesance, považované za vrcholnou v akademických dějinách umění.

Vůbec bych tedy nepředstavoval vývoj umění například od dadaistické radikální revolty až po nedávný konceptualismus jako destrukci akademických forem, ale spíše jako komentář umění k tehdejším a následným sociálním událostem, ať to byla již první světová válka nebo revoluce i kontrarevoluce následující po ní – od komunistické přes fašistickou až po nacistickou. Posléze druhá světová válka a vznik militarizovaného bilaterálního světa takzvaného kapitalismu a totalitního socialismu a jejich společnou hybris v globálním postkomunistickém konzumeristickém chaosu.

Tím nemíním pouhá historická a politická hodnocení, ale reakci na seismické otřesy ve společnosti, které byly zvěstovány neřízenou střelou industriální revoluce v technologiích, ale ještě předtím a souběžně v přírodních i humanitních vědách. Posléze pak propadem industriální epochy do její postindustriální fáze, přičemž proces kulturní globalizace se dodnes nese v jakémsi bolywoodském imperiálním duchu. Jediné co tuto křeč zmírňuje, jsou, jak se to jeví, snahy o uměleckou produkci zaměřenou kooperativně a sociálně, spíše nežli komerčně.

Žel umění zůstává stále výjimečným řemeslem, techné virtuozity, – nebo alespoň pokusem o ně a to i v dobách radikálního modernismu, neboť konceptualismus v odmítání artefaktu a důrazu na procesuální stránku tvorby byl často blízký poetice filosofie anebo pomíjivé jevištní inscenaci hudební či divadelní.

Náš malý klíčový problém je v tom, že vzhledem k našim poměrně velmi krátkým životům máme sotva čas sledovat jenom svoje bezprostřední okolí a málokdy, i když třebas patříme ke vzdělancům, hodnotit z celostní perspektivy horizonty vzdálené minulosti, přítomnosti a zejména mlžným oparem zahalené budoucnosti.

Takřka celé drama dvacátého století by pak bylo navázáním na dávný příběh o klasickém prvku v konfliktu s prvkem romantickým, variantou na události v kulturní oblasti na sklonku evropského osmnáctého a počátku devatenáctého století. Zajímavě o této možnosti těsně po druhé světové válce uvažoval rakouský marxistický estetik Ernst Fischer (1966) ve studii Původ a podstata romantismu.

Proto není snadné zvážit, zda jisté návraty k tradičním uměleckým vyjadřovacím prostředkům v současném umění jsou variantami na klasická anebo romantizující estetická témata.

Mohou být návraty inovativní, byť rezignovaly na primární stigma modernismu, jímž byla autorská osobitost za každou cenu a můžeme se naklonit nad bezednou studnici minulosti a čerpat z ní inspiraci?

Jsem přesvědčen, že odpověď může být kladná.

V současnosti žijeme ve světě nelineární komunikace, kde vizualizovaný report o čemkoliv má mnohem vyšší stupeň přitažlivosti a dosah nežli verbální sdělení psaným textem či živým slovem. Vzhledem k dominantní virtualizaci obrazových informací v elektronickém kyberprostoru je proto namístě zdůraznit význam tradiční malby jako významného terapeutického prostředku. Kultivovat vnímání vizuálního statickou formou klasického umění malby – s posunem třebas i do vystřihování, vyšívání, tapetového dekoru či aplikací iluzivní chromatiky, blízké hudební kompozici, má hlubší smysl návratů do přirozeného světa.

Z filosofického úhlu mentálního pohledu proto lze upomenout i na odkaz fenomenologického proudu ve filosofii, kde od Edmunda Husserla až po Jana Patočku, bylo vysloveno mnoho varovného – o nejen novověké dominaci přírodovědných specializací, bezduché matematizaci evropských věd (Husserl,1972), prázdném spekulativním racionalismu, – ale i nepřímo anticipováno hypnotické inferno současných komunikačních prostředků, které imitují skutečný lidský přirozený svět na nespočetných obrazovkách a displejích.

Příval nové senzibility si vyžaduje právě takové uzdravující návraty k přirozeným tvůrčím pramenům…

Co dodat pro naše společné poučení z časů dávno již minulých: „Postoj vyžadovaný od toho, kdo se svatému obrazu klaní, vyjadřuje řecké slovo – hesychia –, jež má význam – pozorný klid -. Vyznačuje se trpělivostí, netečností k okolí, pokorou a nábožným soustředěním. Filokalia – byzantská antologie textů o – lásce ke Krásnu – z 5. století n. l., připodobňuje tento stav k zaujetí kočky číhající na myš…“ (Davies, 2005, s. 36-46)

A tímto zen-buddhisticko-taoisticko-ortodoxním způsobem se na čas ve své představivosti loučím s bočním jevištěm umění v imaginární svatyni lidského poznání…

V obecnějším smyslu, relevantním pro metodologii vědy vůbec, francouzský sociolog a historik Maurice Halbwachs, jenž zahynul v koncentračním táboře v Buchenwaldu, již v období před druhou světovou válkou propracoval svou teorii sociální paměti v konfrontaci paměti individuální a kolektivní.

Formuloval také jako první vědec známý pojem „cadres sociaux“ jako sociálních referenčních rámců.

Osobně mne obzvláště zaujalo, že do sociálních a humanitních věd zavádí nejen, dneškem tak oblíbené „rámcování“ například ve vědách o výchově, jehož původ často mnohý odborník nezná, ale jiný stěžejní a varovný poznatek.

Podle mého názoru, během okamžiků zpřítomňování je paměť permanentní rekonstrukcí zdánlivě nekonečného příběhu.

Nejde jen o horizonty krátkodobé a dlouhodobé paměti, její složitou mnohovrstevnatost, ale o mnohem širší celostní integritu, o níž tak dobře vědí nejen historici, ale i lékaři například v souvislosti s různými formami poruch osobnosti (schizofrenie) anebo paměti (Alzheimerova choroba).

Jako jedinci nikdy nejsme schopni evidovat veškerá smyslová i duchovní data, složité asociační řetězce a plně zvědomovat prožitou skutečnost osobní povahy. Provádíme ustavičný spontánní výběr a mnohé si ani neuvědomujeme, často nevíme, co bude podstatné v budoucím dění pro rekonstrukci minulého, abychom podrželi nezbytnou integritu a kontinuitu osobního.

Většinu dne mnoho lidských bytostí, i v takzvaném bdělém stavu, tráví v jakési bezbolestné polovičaté přítomnosti, což je zhusta záviděníhodný nebeský dar pro ty, co trpí plným až obsedantním bezezbytkovým zvědomováním.

Součástí lidské paměti je i podivuhodná schopnost jejího kouzlení s fakty, s přenosem a interpretací smyslových dat. Paměť je podstatně závislá právě na rozmezí jazyka a řeči, v níž osciluje,

nejen pak na viděném a zaslechnutém, ale na hapticky a čichově prožívaném, což nás má – k velmi snu blízkému zachycování a „zapisování" bdělých prožitků.

Bráníme se tomu a oddělujeme noc ode dne, nevědomí od vědomí a zhusta i nadvědomí, ale marně, o čemž svědčí i snění našeho náboženství, věd a umění, což nelze snadno popřít pouhým racionálním zpětným překladem.

Vzhledem k tomu, že reálnými nositeli vzpomínání a tudíž paměti jsou podle Maurice Halbwachse výhradně konkrétní jedinci, může dojít za jistých, tak často nám známých okolností, v určitém kolektivním sociálním rámci k hromadnému potlačování a vytěsňování nežádoucích vzpomínek, – až k mentální kastraci a genocidě, jak bych to sám otevřeně nazval.

Společnost programově zapomene svou vlastní minulost jejím snadným přepsáním. Jak často se to děje v novodobé historii, ještě žité – jejími konkrétními pamětníky, podle zcela utilitárních politických, ekonomických či jiných záměrů a potřeb.

Nejen v masových médiích a účelové propagandě, ale i za asistence předních vědeckých kruhů. Někdy z potřeby zbabělé přizpůsobivosti, z existenčního strachu, jindy pro bezohledný kariérní růst, ale též z čiré lhostejné nedbalosti a pohodlnosti.

Navazujíc na tento vstup jsem se pokusil v následující úvaze Kouzelná moudrost knih osvětlit smysl naší civilizace a kultury právě v reflexi smyslu pro uplynulé, co jenom zdánlivě mizí v propadlišti dějin.

Nalézáme se ve zvláštní době označované nadneseně, avšak mlhavě jako informační epocha.

Již takřka více nežli půl století je však předjímán mnohými mysliteli její inflační – pro lidskou bytost odcizující a znehodnocující charakter. Za jeden z prvních varovných hlasů považuji analýzu informačních médií švýcarského myslitele Maxe Picarda (1948), autora závažné varovné knihy *Hitler v nás*, jež vyšla krátce po druhé světové válce.

Masy zvěstí, sdělení a zpráv jsou pouhou bezcennou hlušinou tříštící naši osobní integritu, v níž je nesnadné objevit ty pro nás závažné a smysluplné. Mnohdy jde o pouhé hoaxy, řetězce poplašných informací, jež nás mají za účel zmást, vytěžovat a manipulovat, jiné mají cíleně odvracet naši pozornost od všeho důležitého a podstatného pro lidské bytí a přirozenou existenci, ukolébat nás v zábavných bohaprázdných snech a iluzích. Dnes se objevují i myšlenky o nutnosti nového oboru informační ekologie, neboť soudobá finanční, ekonomicko-společenská krize je zapříčiněna mimo jiné informačním znečištěním tj. přesycením informacemi. Například americký politik a známý ekolog Albert Gore hovoří o „exformacích" (Tomáš, 2010), formě odpadu produkovaného v kritickém množství informační explozí. Přetížení informačních sítí a jejich chaotický charakter znemožňuje lidem smysluplné rozhodování právě v kritických a krizových momentech.

Teorie exformace evokuje nezbytnost informačního inženýrství, regulujícího nadbytečné používání počítačů pro zpracování informací, které jsou často elektronickými digitálními postupy devalvovány a deformovány do bezcenné a nepřehledné formálně statistické podoby.

Nelze odolat citovat Al Gora doslova: „Není náhodou, že právě v době přemíry informací nastává krize vzdělávání. Její podstatou je totiž recyklace znalostí – dnes je pro nás snazší generovat nová fakta, než uchovat a používat znalosti, které už máme. Jestliže se ocitneme před problémem neznalosti, začneme okamžitě vytvářet nové a nové informace, aniž bychom si při tom uvědomovali, že ani hodnotné informace nemohou nahradit skutečné poznání, natož moudrost." (Tomáš, 2010)

Některé technologické vymoženosti, které by měly být extenzemi (rozšířením) našich přirozených smyslů v intencích estetické teorie Marshalla McLuhana (1991), nás spíše otupují, ohlupují a nevratně negativně ovlivňují zdánlivě kouzelným a bezbřehým komfortem. Tak se projevují v mentálním horizontu populace civilizovaného a kulturního světa i přívaly banálních simulaker, kopií od nichž nikdy neexistoval žádný původní originál.

Francouzský filosof Jean Baudrillard myšlenkově navazuje na Waltera Benjamina: radikálním

tvrzením o vznikání nového řádu reality ve věku digitální reprodukovatelnosti tzv. hyperreality[3], maskující zpočátku skutečnou realitu a posléze ji naplno nahrazující ryzí bezvztahovou simulací virtuálního charakteru – označovanou jako „realita" čtvrtého řádu.

Tak jsme vystaveni stálému pokušení a svádění do hlubin oceánu nicotností, banalit a absurdit.

Americký filosof Neil Postman (2010)[4], se zabývá základní premisou – způsobem použité komunikace (médiem) ovlivňujícím obsah komunikace. Dokládá, jak převládající způsob komunikace ovlivňuje náš způsob myšlení, přičemž rozlišuje tři vývojové fáze v historii euroamerické civilizace: 1. věk slova, 2. věk písma a 3. věk obrazu.

Tyto tři fáze do sebe volně navzájem přecházejí, nejsou ostře časově odděleny, i když například zejména objev knihtisku v Evropě situaci dramaticky mění.

Vzpomeňme, jak v proslulém románu Victora Huga Zvoník od Matky Boží je barvitě popisována zášť provozovatelů klášterních skriptorií, – kde jsou originální rukopisy, velice finančně nákladné, zdlouhavě ručně sepisovány či přepisovány a iluminovány na ušlechtilém pergamenu pro potřeby velmi omezené movité elity, – vůči destruktivní konkurenci nové technologie knihtiskařských lisů, které mohou chrlit desítky i stovky kopií z „originálu" zrcadlové matrice, levných tištěných listů na papíru z jedné desky či sazby.

Tu je kořen Benjaminova fenoménu „reprodukovatelnosti" (Horáková, 2010). Ne ještě fotografickou cestou, ale co nejvěrnější grafickou reprodukcí reálné předlohy na řezané či ryté matrici ze dřeva nebo kovu – znázorňující známou aktuální událost, příběh, nástěnnou malbu, architektonický interiér či exteriér atd.

To otevírá revoluční možnosti přenosu a šíření textových i obrazových informací, třebas karikatur, jejich demokratizaci, možnost údernou letákovou formou rychle ovlivňovat veřejnost. Vázané knihy jsou samozřejmě stále poměrně nákladné, ale rozdíl oproti minulosti je nesmírný.

Tisk samozřejmě je nedílným průvodním jevem revolučního procesu církevní reformace a počátků novověké vědy.

Cesta od verbálních ke sdělnějším vizuálním informacím vede přes objevy telegrafu, telefonu, fotografie, kinematografie, rozhlasu, až k rané televizi. O vlivu rozvoje dopravních prostředků nemluvě: vlak, automobil, letadlo, se s rozvojem reprodukčních a levných tiskařských technik spolupodílejí na pokroku informačního přenosu.

Rychlost cesty informace, možnost jejího okamžitého přenosu v planetárním měřítku, se opět dramaticky liší od pomalého pohybu cestovatele minulosti, kdy přenos zpráv závisel na rychlosti cestovatele a použitého historického prostředku cestování – pěšky, koňmo, lodí atp.

Důsledkem je postupná devalvace hodnoty informace ve smyslu možnosti přenášet okamžitě obrovská kvanta informací a to bez výběru, z čehož vyplývá, že rychlost přenosu informace získává dominaci nad jejím obsahem. V mžiku lze přenášet nehodnotné a bezobsažné informace a opomíjet jejich skutečnou hodnotu pro příjemce. Výhodou je ovšem možnost, například tiskových médií tj. novin, přinášet bez ustání denně nové a nové zprávy ze všech koutů světa. Ty se

3 Centrum Viléma Flussera pro filosofii médií a kultury. *Pojem hyperreality. Filosofiemedii* [online]. [cit. 2013-10-20] Dostupné z: <http://www.filosofiemedii.org/texty/pojmy/hyperrealita >

Fakulta podnikohospodářská VŠE: Projekt podporující ukotvení terminologie v oblasti arts managementu a arts marketingu Bc AM a Mg AM (FRVŠ 2012). Artslexikon [online]. [cit. 2013-10-20] Dostupné z: http://artslexikon.cz/index.php/Hyperrealita

4 POSTMAN, Neil. *The Disappearance of childhood*. New York: Vintage Books by Random House 1982. ISBN 0-679-75166-1. Amazonbooks [online]. [cit. 2013-10-20] Dostupné z: <http://www.amazon.com/The-Disappearance-Childhood-Neil-Postman/dp/0679751661#reader_0679751661 >

Dále o něm, viz: Dostupné z : <http://cs.wikipedia.org/wiki/Neil_Postman>.

dříve šířily velice pomalu a vlastně do nejzazších končin, na velké vzdálenosti, doputovaly jen ty nejdůležitější, to znamená zprávy vysoké důležitosti o válkách, pohromách atp.

Tento výčet technologických proměn Postman končí přenosovým médiem televize: od telegrafu k televizi, jelikož se nedožil rozmachu počítačové éry, o interaktivní komunikaci prostřednictvím elektronických médií – počítače, internetová celoplanetární síť – nemluvě.

Lze dodat, že od oněch časů, kdy informace byly zdlouhavým procesem ústního podání deformovány, se většina současných komunikovaných informací procesem degradace důležitosti a komercionalizací – stala „vatou" či pověstnou kupkou sena, kde ukrytou jehlu zásadního významu je takřka nemožné nalézt.

Redundance, informační nadbytečnost, posuzována z pohledu teorie Norberta Wienera, otce kybernetiky, dnes přejmenované na informatiku, je vlastně kryptofonií „nosného energetického šumu" v klasických telefonech, devalvací jakéhokoliv sdělení na nosný zvuk energetického pole, podprahově vnímatelného jako monotónní nesrozumitelný bzukot na pozadí přenosu. Primární je kvantita a rychlost před kvalitou a převládajícím přenosovým médiem se nakonec stává místo zvuků slov univerzálnější obraz.

Z tohoto procesu konečně například vyplývá, že podstatné je jak člověk vypadá (image, kouzlo osobnosti, charisma) nežli to, co vlastně sděluje.

Do toho vstupuje i etické hodnocení, neboť v konečném efektu – hodnota informace se redukuje na zábavu oproti například informacím poučného charakteru (publikace N. Postmana Ubavit se k smrti).

Důležitá je manipulace lidských emocí: reklamou ovlivňující konzumenty obrazy umělých spotřebitelských rájů, sportem podněcujícím pasivní vybíjení emocí fanoušků, politikou nabízející formou reklamy lživá řešení, denním zpravodajstvím informujícím o násilí, zločinech a obecně senzacích a masovou kulturou, končící ve stupidních kultech zpěváckých, sportovních hvězd a společenských celebrit, brutalitou a kýčem, kvizy a soutěžemi, nekonečnými seriály, – tedy showbusinessem obecně.

Finální redukce na stupidní zábavu má nadobro uchvátit pozornost konzumentů a Postman svá tvrzení ilustruje vývojem americké společnosti ve dvacátém století.

Uveďme ještě jiný příklad, jak chápat Postmanovo dělení na věk slova, písma a obrazu:

Středověký člověk byl jiný (nikoliv méně hodnotný ve svém myšlení), protože převážně žil ve věku slova (doplňme – slova živě šířeného z kazatelen), které formovalo jeho způsob nahlížení světa.

Tato situace obecně trvala až hluboko do doby barokní – sedmnáctého a osmnáctého století.

„Středověké" myšlení je proto odlišné od způsobu uvažování následujících generací.

Děti byly vnímány jako zmenšení dospělí lidé. Specifický vztah k dětem, jako k dosud nezformovaným bytostem se vyvíjí až v novověku, kdy byl vyvolán potřebou strukturovat lidské poznávání světa do přesně po sobě jdoucích fází, v souvislosti se schopností naučit se číst a potom postupně porozumět stále složitějším textům. Tento proces jde ruku v ruce se zavedením povinné školní docházky, vzpomeňme ve střední Evropě v habsburské monarchii známé tereziánské reformy.

Nás však zajímá jaký je podstatný rozdíl mezi výše zmíněnými třemi způsoby komunikace?

Postman kritizuje věk obrazu z „konzervativních" pozic.

Například si lidé postupně odvykají číst psaný či tištěný text, nebo jej sice přečtou, ale mají potíže jej sami aktivně v komunikaci používat. Z toho plyne postupná ztráta myšlenkové pružnosti, založené na schopnosti převádění písmového kódu do myšlenkových pojmů a souvislostí, degradace inteligenční kombinatoriky založené dominantně na aktivním čtení a psaní textu, nikoliv tedy na řeči jako promluvě, nýbrž na brilantní schopnosti manipulace s jazykem jako informačním kódem primárním vůči druhotným obrazům.

Ty mají pouze podřízenou funkci, sloužící jen ke zvýšení názornosti – ilustrace, fotodokumentace, tabulky atp.

Postman ztrátu analytických schopností v populaci vnímá jako celkově negativní proměnu lidského myšlení. Oproti tomu „číst" obrazy je snadné, sledovat zábavu ještě svůdnější a snadnější…

Takže náš současný život a kultura, nesená ve jménu dominace vizuality je vlastně postupným otupováním a usmrcováním intelektu, pustnutím a barbarizací lidské inteligence.

To je samozřejmě velmi pesimistický obraz evoluce, který si můžeme odlehčit a zpochybnit ve jménu kreativní manipulace s obrazovými informacemi, vytvářet verifikovatelné falzifikace, iluzívní konstrukty, hoaxy a nejrozmanitější falza a simulakra ve smyslu filozofie Popperovy (1997) či Baudrillardovy.

Avšak může nás uklidnit, že efektivně se dá klamat i ryze verbálními metodami bez obrazů…

Proto zanechme drahé tištěné knihy v zaprášených regálech minulosti a bez obav se chopme svých kouzelných tabulek – notebooků, iPodů, i Phonů, chytrých mobilů a všelijakých jiných technických zázraků a vydejme se surfovat do virtuálních dimenzí kdesi za zrcadlem přirozené skutečnosti.

Imaginární knihovna Borghesova či Ecova se nám tam určitě vejde a s ní i pozoruhodné autorské knihy z výstav Fenomén kniha, pořádaných pravidelně iniciativou docentky Blanky Růžičkové, akademické malířky, katedrou výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity.

Je pravdou, že jejich výběr časem najdeme i v chaotické kupě sena na internetové síti v podobě fotografické, ale nemohu se zbavit pocitu, že prohlédnout si je ve skutečné reálné podobě je mnohem užitečnější a důležitější, alespoň prostřednictvím reálné každoroční expozice Fenoménu kniha.

Internet je sice jakousi nelineární univerzální biblí dneška, ale skutečné zázraky lidských rukou jsou skryty v podobě knižních objektů, vztahujících se ke skutečné nevirtuální kreativitě a magii tradiční papírové materie.

Nezapomínejme ve jménu budoucnosti na včerejšek, neboť jsme ustavičně vystaveni nebezpečí pádu kultury a umění do virtuální banality v labyrintu, jenž je bez východu.

Sociální odkouzlení světa, zvěstované otcem sociologie – Maxem Weberemb (1998) na prahu dvacátého století, proměňuje se v sesouvání přirozeného světa do temné magie virtualizované dezinformační noční můry třetího milénia…

Informatika, původně kybernetika vytvořená Norbertem Wienerem (1963) po druhé světové válce, v propojení se sociálními vědami se dnes podbízí jako přitažlivé modelové a technologické simulakrum interdisciplinárního přemostění či meziprostoru pro současný diskurs mezi tradičními humanitními obory a širokým komplexem přírodověd.

To je plodem bouřlivého rozvoje elektronických technologií v posledních desetiletích, které dominantní část vyspělé globalizující se lidské společnosti posouvají do tenat virtuálního světa, jenž je plně funkčně závislý na řízení a komunikaci prostřednictvím elektronických, sociálních a jiných „sítí".

A všimněte si záměny pojmu příliš stabilního „rámce" za pružnější pojem „sítě". Jejími oky proklouzne či vyklouzne hladce i leccos, co vypadlo již dávno z imaginárního rámečku.

Změna senzibility vymezování, způsobovaná nekritickým nadužíváním elektronických médií, může však záludně působit jako kolektivní droga globální donkichotiády…

Již klasickým příkladem interdisciplinarity z minulosti tudíž mohou být – například propojení jaderné fyziky s filozofií v teorii Wernera Heisenberga (1966) v návaznosti k Fritjofu Capra (2004), jenž kvantovou fyziku interpretuje pod prismatem učení taoismu a nové biologické teorie autopoiesis (sebeutváření), vykládající svět jako holistický komplex sítí od buněk až k celoplanetárnímu systému Gaia. Dále pak psychologie člověka v kombinaci s etologií, naukou o chování zvířat v učení Konráda Lorenze a jeho žáka a pokračovatele Eibla-Eibesfeldta (2005) s návazností k sociální antropologii nebo spojení biologie se sociologií u Edwarda Osborna Wilsona (1999; 1993) v novém vědním odvětví sociobiologie.

Nesmíme opomenout ani dřívější inspiraci hlubinné psychologie Carla Gustava Junga (2000) se srovnávací vědou náboženskou a spirituální tradicí alchymie. Transpersonální psychologie Stanislava Grofa[5] (pak zohledňuje takzvané prenatální matrice a rozprostraněné kosmické nadvědo-

5 GROF, Stanislav. *Transpersonální psychologie.* Wikipedia [online]. [cit. 2013-10-20] Dostupné z: <http://cs.wikipedia.org/wiki/Stanislav_Grof>, <http://cs.wikipedia.org/wiki/Transperson%C3%A1ln%C3%AD_psychologie >

mí, dává podnět k meditační praxi prostřednictvím holotropního dýchání a tak dále.

To je jen velmi neúplný výběr možností.

Někdy však taková přemostění mohou působit jako pověstné hrdlo lahve, komunikační zúžení. Rovněž nové transdisciplinární či příčné vědy a vědní obory vznikají ad hoc, podle potřeby výzkumné praxe anebo i z ryze spekulativních důvodů.

Rovněž se přímo naléhavě postupně vynořuje kardinální otázka, zda hranice mezi náboženstvím, vědou, uměním a tak podobně není pouze výplodem ustrnulé konvence západního myšlení, mentálním artefaktem, jenž má sice línějším myslím usnadňovat výše zmíněné chronické „rámcování" (viz Halbwachs) a vymezující kategorizaci relevantního, co má být předmětem zkoumání prostřednictvím mentálních konstruktů.

Ty mohou být konstruovány mechanicky a anachronicky, konečně pak zcela postrádat aktuálnost pro možné scénáře budoucího vývoje společnosti.

To je významné zejména v oblasti edukace nových nastupujících generací, jejichž adaptabilita, dnes se s oblibou používá novotvar konkurenceschopnost, může být vážně poškozena a nevratně narušena.

Osobně se přikláním namísto darwinisticky destruktivního termínu „konkurenceschopnost" k pojmu „kooperace" jako aktivního předpokladu pro strategický cit solidarity a mentální připravenosti k široké sociální spolupráci v radikálně se proměňujícím životním prostředí.

Kdyby šlo o pouhou variantu zápasu o druhové přežití v primitivním biosociálním smyslu vedlo by to s jistotou k celospolečenské krizi a katastrofě. Ostatně jsme svědky takových signálů soběstředných trendů, jak v ekonomice, tak i v politice. O takovou přizpůsobivost na nemilosrdný konkurenční boj je nebezpečné usilovat, protože výchovou nových generací na podobnou situaci ji vlastně přímo anticipujeme a modelujeme příští temný svět sociální selekce, nepokojů a válek.

Právě z uvedených důvodů je záhodno zvážit jakým dílem participujeme na ustavování a budování sociální skutečnosti, kterou sdílíme nejen se svými bezprostředními bližními, ale v rámci globální lidské společnosti, avšak i nad a mimo tento rámec. To mnohým zavání nerealistickým fantazírováním a spasitelským chiliasmem. Zvláště při dnešní oblíbené skepsi vůči například multikulturalismu či takzvaným nepřizpůsobivým sociálním minoritám.

Peter Berger (1999) a Thomas Luckmann svoji teorií sociálního konstruktu reality v šedesátých letech navázali na výzkumy antropologů, jež v tomto směru probíhaly od počátků dvacátého století. Socializaci je třeba chápat jako ustavující faktor institucionalizace sdílené skutečnosti především výchovou. Status konvencionalizace navozuje pouze iluzi danosti a nehybnosti společenských vztahů a situace. Zvláště v našem prostředí posttotalitní společnosti se projevuje rezignace, apatie, asociální trendy animozity a tak podobně.

Veřejný prostor je bezostyšně oktrojován, privatizován a drancován, což se týká obecně i politické a ekonomické moci.

Navíc, aby se situace ještě více komplikovala a vývoj nezastavil, pozoruhodná současná filozofie sociologické teorie, označované jako Actor – Network Theory (ANT) trojice Latour (2005) – Callon – Law, operuje s rozsáhlým rejstříkem faktorů, v němž výpad třebas jen jediného chybějícího prvku, - případně změna jeho funkčnosti během vzájemné výměny znaků v interakci komplikované síťové skladby, – způsobí kolaps. Do jisté míry je tu podobnost k Thomově matematické teorii chaosu a chování vývojových křivek podivných atraktorů. Zjednodušeně: všechno se vším souvisí a ovlivňuje všechno, přičemž tradiční chápání hierarchie pozbývá smyslu. Tedy něco na způsob upovídaného ladícího kolíčku, náhodně z nouze vyřezaného ze dřeva mlčenlivé staré vrby, - a použitého nevědomky v bručivé base, jež tvrdí muziku, v klasické Borovského politické satiře o králi Lávrovi s dlouhýma ušima.

Nepočítá se tudíž jen s živými aktéry sociálních hrátek, ale se vším možným i nemožným, co do hry vstupuje a z ní vyplývá, včetně neživých spoluhráčů – pálek, míčků, závanů větru, slunečního úpalu, proměnlivého stavu trávníku a tak dále donekonečna. To abychom neusnuli u pohodlných

schémat indických a postmarxistických ustrnulých bajek o kastách a třídních systémech a prokousali se dále dynamikou přechodových sociálních vrstev – stratů v rozvinuté postindustriální kapitalistické společnosti až daleko za limity postmoderní skepse. Ono ostatně i prognózování dlouhodobého chování počasí v meteorologii přináší obdobná úskalí: Nebude-li pršet, tak nezmokneme, praví jedna hezká dětská říkánka.

Změna k lepšímu není možná bez široké aktivní participace roztříštěné „občanské" společnosti atomizovaných prekariotů[6] a jiných sociálních skupin a skupinek, která je bohužel lobbistickými skupinkami a lídry všelijakých hospodářských i politických uskupení vnímána jenom jako pasivní množina objektů vystavených mediálním kampaním, štvanicím a bezostyšné manipulaci.

Možnosti přímé demokracie jsou proto systematicky a cíleně diskreditovány, zesměšňovány a napadány, ovlivňováním zejména mladé generace třebas i na sociálních internetových sítích.

Obraz rekonstrukce světa neprobíhá jenom prostřednictvím jazyka, jak to interpretuje většina lingvisticky orientovaných antropologů, nýbrž příkladem chování a činů dospělých a starší generace. Verbální komunikace tu má význam pouze mentorský a komunikativní, zejména pokud chování a činy svědčí o zcela odlišném záměru nežli ten, co je vyhlašován.

Zamyslíme-li se nad tím, uvědomíme si s plnou naléhavostí, že této fatální chyby se dopouštíme až příliš často – všichni bez výjimky, byť v různé míře.

To ostatně bezprostředně souvisí s etickými a morálními normami zejména převážně bezvěrecké většinové společnosti, kde sice občas narazíme na stupidní relikty náboženského fundamentalismu anebo na poblouznění spirituálním snílkovstvím, ale jinak putujeme pouští chytrácké konzumeristické lhostejnosti.

Soudobý konstrukt sociálních sítí v celostním pojetí by mohl takovou inflaci zpochybnit, znehybnit a vyloučit. Otázkou je, zda je reálně uskutečnitelné tak interaktivní zasíťování veřejného komunikačního prostoročasového kontinua novými technologickými prostředky bez jejich zneužití cílenými zásahy a manipulacemi, znejasňováním jejich vnitřní smysluplnosti. A má vůbec smysl komunikovat, něco sdílet v poli kde vše bylo již vyřčeno různými způsoby, posléze zapomenuto a ztraceno, opět nalezeno či znovuobjeveno a prezentováno jako aktuální?

Je namístě otázka – proč se vracet k věroučnému synkretismu často kritizovanému pravověrnými teology různého ražení? Jaký smysl má konstruovat pozapomenuté a zpřetrhané sítě souvislostí, jež byly vytěsněny v zájmu sterilizace duchovního prostoru, jeho záměrného umenšování v zájmu ideologických a politických manipulací moderního věku?

Veřejný prostor je tak možno chápat i jako vyprázdněný pojem, jehož smysl je postupně nahrazován virtuálním zasíťováním prostřednictvím interaktivních elektronických médií, v nichž jsou zachyceni jejich účastníci jako ve vícedimenzionálních potrhaných a chaotických pavučinách sdíleného snění. Kdysi hlouběji v minulosti byla víra v křesťanské interpretaci prezentována jako radostná zvěst evangelií. Tedy jako zpráva, informace, jež měla být plně přenosná ze zvěstujícího na přijímajícího. Fakt víry byl v momentu ztotožnění, což se rovnalo vlastně znovuzrození do sdíleného života věčného.

6 Pojmy prekariát, prekarizace, prekariot se dnes často objevují v současné sociální teorii i politologii. Charakterizují jednotlivce i skupiny v prekérní tj. nejisté sociálně-ekonomické situaci, která je vyvolávána vleklou globální krizí a destrukcí solidárních sociálních funkcí, následným omezováním pracovních příležitostí i nabídky adekvátního zaměstnání. Navíc je podporována diferenciace společnosti permanentní redukcí středních vrstev, zvyšováním počtu obyvatelstva žijícího v nedostatku a chudobě a státy nekontrolovanou akumulací majetku i moci v rukou bezohledných bohatnoucích menšin.

Lidé, často vysokoškolsky vzdělaní, zejména mladší generace, jsou buď bez práce anebo zaměstnáváni na částečné a časově omezené úvazky. To je zdrojem zvyšujícího se sociálního a politického napětí a opakovaných vln nepokojů i revolt v globálním měřítku, zejména pak v oblasti euroamerického civilizačního a kulturního okruhu. (Pozn. autora studie)

Veřejný prostor dneška je však cosi jako ohrazené hřiště, polepené nesčetnými stupidními reklamami na mantinelech a plotech a vstupuje se tam za poplatek a pod pečlivým dohledem pořadatelských institucí. Je nám jen dočasně pronajímán s mnoha omezeními a mnozí jsou z něj pro nepatřičné chování vylučováni. Bohužel právě často ti, kteří jsou povolanými, ale nežádoucími nositeli radostné zvěsti!

Sociální realita postsekulární informační společnost je plně ovládána záludnými pravidly traumatizujícího marketingu:

A kterou reklamní dezinformaci pomíjivé současnosti jako pro vás relevantní jste si vybrali podvědomě právě teď, vy sami?

Použitá literatura

ASSMANN, Jan. *Kultura a paměť.* Praha: Prostor 2001. Společenská konstrukce minulosti: Maurice Halbwachs. 36 – 46 s. ISBN 80-7260-051-6.

BAUDRILLARD, Jean. *Simulacres et Simulation.* Paris: Editions Galilee 1981. 235 p. ISBN 2718602104.

BERGER, Peter.L. - LUCKMANN, Thomas. *Sociální konstrukce reality*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury 1999. 216 s. ISBN 80-85959-46-1.

CAPRA, Fritjof. *Tkáň života (Nová syntéza mysli a hmoty)*. Praha: Academia 2004. 290 s. ISBN 80-200-1169-2.

DAVIES, Norman. *Evropa - Dějiny jednoho kontinentu.* Praha: Academia 2005. 263 s. ISBN 80-200-1334-2.

FISCHER, Ernst. *Původ a podstata romantismu.* Praha: Nakladatelství politické literatury. 1966.

HEISENBERG, Werner. *Fyzika a filosofie*. Praha: Svoboda 1966. 170 s.

HOCKE, Gustav René. *Svět jako labyrint / Manýrismus v literatuře.* Praha: Triáda/H&H 2001. 600 s. ISBN 80-86138-21-6

HORÁKOVÁ, Jana. *Umělecké dílo v době své digitální reprodukovatelnosti* (FF MU 2010). IS MUNI [online]. 2010 [cit. 2011-08-04] Dostupné z: <http://is.muni.cz/do/rect/el/estud/ff/ps10/dilo/web/pages/dilo_uvod.html >

HUSSERL, Edmund. *Krize evropských věd a transcendentální fenomenologie (Úvod do fenomenologické filosofie)*. Praha: Academia 1972. 588 s.

JUNG, Carl G. *Představy spásy v alchymii* (Výbor z díla). Brno: Nakladatelství Tomáše Janečka 2000. 373 s. ISBN 80-85880-21-0 (šestý svazek).

LATOUR, Bruno. *Reassembling the Social - An Introduction to Actor-Network-Theory* (Foreword by Bruno Latour). Oxford: Oxford University Press 2005. 316 p. ISBN 10-0199-256-047.

LEWIS, Ben. *Smetiště dějin umění. Literarky* [online].2010 [cit. 2010-08-04]. Dostupné z : <http://www.literarky.cz/kultura/vytvarne-umni/2619-smetit-djin-umni>.

McLUHAN, Marshall. *Jak rozumět médiím.* Praha: Odeon 1991. 361 s. ISBN 80-207-0296-2.

PICARD, Max. *Hitler v nás*. Praha: Universum 1948. 214 s.

POSTMAN, Neil. *Ubavit se k smrti*. Praha: Mladá Fronta 2010.192 s. ISBN 978-80-204-2206-4.

POPPER, Karl R. *Logika vědeckého zkoumání.* Praha: Oikúméné 1997. 618 s. ISBN 80-86005-45-3.

TOMÁŠ, Marek. *Informační problém v díle Alberta Gora - Země na misce vah*. Inflow [online]. [cit. 2010-07-05]. Dostupné z: <http://www.inflow.cz/informacni-problem-v-dile-alberta-gora-zeme-n-misce-vah >

WEBER, Max. *Metodologie, sociologie a politika.* Praha: Oikúméné 1998. 356 s. ISBN 80-86005-48-8.

WIENER, Norbert. *Kybernetika a společnost*. Praha: Československá akademie věd 1963. 220 s.

WILSON, Edward O. *Konsilience (Jednota vědění – O nezbytnosti sjednocení přírodních a humanitních věd)*. Praha: Nakladatelství Lidové Noviny 1999. 384 s. ISBN 80-7106-321-5.

WILSON, Edvard O. *O lidské přirozenosti*. Praha: Nakladatelství Lidové Noviny 1993. 248 s. ISBN 80-7106-076-3.

Artblogy: hledat, sbírat, sdílet a archivovat v meziprostoru celoplanetární sítě

Petr Kunčík

Stává se každý z nás jakýmsi neuronem obrovského planetárního mozku, anebo chceme vytvářet množství virtuálních společenství, v nichž se putující mozky dávají dohromady k vytváření a ke sdílení smyslu? (Lévy, 2000, s. 117)

I. Sběratelství, archiv umělce a artblog

Jestliže je oproti minulosti něco pro dnešní dobu opravdu charakteristické, tak je to otevřené pole možností virtuálního sdílení informací v meziprostorech celoplanetární sítě. Posun od soukromého až intimního směrem k veřejnému, urazil za posledních několik let (předně díky sociálním sítím) skok s nebývale důmyslně provedenou akcelerací. Jelikož se navíc o současnosti mluví jako době přesycené obrazy, osvojení si postupů třídění a inventarizování vizuálních obsahů konečně ve svém důsledku začíná být palčivě nutným pro kohokoli. V tomto příspěvku se tedy zaměřuji na specifika vytváření umělecky podnětných obrazových archivů v prostředí blogosféry[1], tzv. artblogů.

Mnoho umělců si pro svou tvorbu pečlivě sbírá různé předměty, obrazové či fotografické fragmenty ad., které považují za dále umělecky využitelné nebo přetvořitelné. Třídění a uchovávání informací nebylo samozřejmě ani dříve ničím zvláštním, možnosti internetu ale daly uživatelům velmi jednoduchý nástroj, jak tvořit své sbírky a archivy v nemateriálním stavu, a nadto je také moci publikovat a sdílet s co nejširším počtem dalších uživatelů. Jako předchůdce dnešních artblogů lze v přímé paralele zmínit práci Gerharda Richtera s názvem Atlas (Richter, 2013). Jde o kolekci sesbíraných vizuálních podnětů a předloh (výstřižky z novin, fotografie, koláže, drobné kresby ad.), které seřadil a povýšil na samotný akt tvorby. „Před zhruba čtyřmi desetiletími začal Richter sbírat, kategorizovat a revidovat náměty pro své malby. Ve složkách a zásuvkách uchovával v šedesátých letech zprvu tyto předlohy svých maleb. Po pěti letech sbírání fotografií, reprodukcí a skic, začal tyto předlohy třídit a řadit na kartonových tabulích. Postupně si začal všímat umělecké kvality těchto svých souborů. V roce 1972 představil své zarámované předlohy v Muzeu umění Hedendaagse v Utrechtu, tehdy poprvé pod názvem ATLAS. Od té doby se konvolut rozrostl z 343 na 783 tabulí s více než 8.000 jednotlivými motivy." (*Světové výtvarné umění: Gerhard Richter*, 2013)

1 Provázanost blogů funguje obdobně jako sociální síť, kterou představuje právě blogosféra. Blogosférou se tedy rozumí souhrn všech blogů a vazeb, které je spojují.

Ještě dříve před Richterem, v první třetině dvacátého století, podobným způsobem postupoval také sociolog Aby Warburg. Svůj projekt nazval *Atlas Mnemosyne*. „Warburg seskupoval různé obrazy, reprodukce, fotografie, texty a předměty k určitému tématu na desku s černým pozadím. Pozici a pořadí obměňoval a vytvářel tak nové vztahy mezi jednotlivými obrazovými prvky. Tabule pak opakovaně fotografoval. Což byl výsledek jeho hyper archívu." (Baladrán, 2005)

V souvislosti s artblogy se tím mimovolně do popředí dostává i téma sběratelství a archivních tendencí. Dochází k rozmělnění hranic mezi rolemi umělce (diváka, vědce), archiváře a kurátora.

Na rozdíl od Richterova *Atlasu* a Warburgova *Atlasu Mnemosyne* existujících ve fyzické podobě, nemají ale artblogy samy o sobě ambici a pravděpodobně ani potenci stát se uměleckým dílem. Zůstává tak pouze u snahy o medializaci uměleckých obsahů, což platí i o specifických uměleckých projektech, které jsou cele prezentačně zpracovány ve formě blogu. V prostředí internetu artblogy fungují jako virtuální archivy s uměním, shromaždiště zajímavých vizuálních kuriozit, nebo slouží jako jednoduchý nástroj k prezentaci tvorby, individuálních i společných vkusových soudů, názorů, aktualit a doporučení. Představují také samozřejmě patrně nejsnadnější cestu jak si výběrově zajistit aktualizované zprávy ze světa umění, čímž se dají využívat jako rychlé inspirační zdroje.

II. Základní rozdělení a příklady artblogů

Nabídka artblogů je příjemně pestrá, podobně jako celý informační prostor blogosféry. Pro jejich rozdělení si lze vypomoci kategoriemi weblogů, které popsala Margaret Simons (Simons, 2008). V rámci tohoto rozdělení lze ale artblogy samotné přiřadit pouze k pěti obecným kategoriím z devíti popsaných. Tyto vybrané kategorie dle Simons typologicky spojuji s vlastním podrobnějším rozdělením artblogů.

Do základny umělecky orientovaných blogů, by bylo možné přiřadit s mírnou benevolencí i obrovské spousty osobních blogů příznivců umění, od amatérských nadšenců až po studenty uměleckých škol. V typologickém členění může jít o rozptyl mezi specificky vedeným deníkem až po výběrové blogy nižší úrovně.[2] Mohou obsahovat vlastní tvorbu i odkazy na přejímané neboli reblogované obsahy nalezené na síti (a tedy ne samostatně aktivně vytvářené). Povětšinou nejde ani o odborné zdroje, ale spíše jen o jakési osobní deníčky vizuálních podnětů, které se v provázané komunitě blogosféry navíc velmi často opakují. Jde hlavně o subjektivně tříděný výběr různých vizuálních podnětů a osobních zážitků. Informačně obrazový kompilát v takovém formátu je povětšinou hodně kvalitativně různorodý. Za svého druhu umělecké inspirační zdroje ale určitě považovány být mohou, i když řada z nich neuvádí k obrazům žádný odkaz na stránky původu a někdy ani jméno autora. Prioritou a zároveň zvláštností takových osobních artblogů je, sbírat, třídit a vytvářet obrazové kolekce, které autory nějakým způsobem oslovují, zajímají, a chtějí je dále sdílet. Roli této skupiny artblogů hodně oslabil nástup sociálních sítí, kde je toto sdílení v sociální rovině přímočařejší. I Přesto se ale těší velké oblibě a z celkového počtu artblogů stále zaujímají největší množství[3].

2 Podle Margaret Simons spadají blogy z této množiny do dvou skupin: „The Diary" a „The Digest Blog".

3 Jako lepší příklady, ale víceméně nahodile vyhledané, lze pro představu uvést tyto blogy: *<http://ifthisisawoman.tumblr.com/>; <http://hollower.tumblr.com/>; <http://mrkiki.tumblr.com/>; <http://ijustloveart.tumblr.com/> ; <http://giantwavecrests.tumblr.com/>*

II.1 Odborné, převážně obrazové artblogy

Už méně početnou skupinu tvoří odborné artblogy spravované např. uměleckými teoretiky, kurátory, sběrateli, galeristy nebo samotnými umělci.[4] Rozdíl je v poučenější koncepci výběru obsahu, jeho kvalitě, i v etice zacházení s ním. Jde o zdroje s jasnou vizí a posláním, tj. nenáročnou formou tvořit a zprostředkovávat především kvalitní obsah. Častěji je zde také mezi prioritami podpora současného mladého umění, a snaha prezentovat či zviditelnit výběr uměleckých portfolií, které sami umělci správcům blogů posílají. Mnoho jich u příspěvků navíc podporuje ukázkový výběr odkazů na stylově podobná portfolia, čímž vzniká velmi bohaté inspirační prostředí.[5] Tyto artblogy koncepčně dovedně plní úlohu virtuálních galerií, a slouží k přestupu přes publikovaná díla na osobní stránky autorů, nebo stránky zástupných galerií.

„Přinejmenším web již dnes nabízí např. překonání modelu ‚výstava = soustředění materiálu na jednom místě' modelem ‚výstava = virtuální architektura propojující vzdálené body.' (Ptáček, 2009, s. 178)

II.2 Zpravodajské artblogy o umění

Nejvyšší standard tvoří artblogy naplňované týmem lidí. Každý z přispěvatelů má většinou tematicky odlišnou rubriku a díky tomu se daří obstojně pokrývat významnou část uměleckých aktivit ve zvoleném regionu. Obsah je aktualizovaný téměř denně, a kromě vizuálních podnětů může přinášet např. autorské články, rozhovory, reflexe výstav a zprávy o kulturním dění obecně.[6] V takové podobě už se jedná o plnohodnotný umělecký žurnál a o přímou konkurenční alternativu klasických tištěných médií. Návštěvnost a popularita těchto artblogů samozřejmě dalece převyšuje ostatní typy blogů a počtem také (už dlouhodobě) jednotlivé čtenářské základny tištěných periodik. Nesporné výhody jsou samozřejmě dostupnost i aktuálnost informací v souběhu právě probíhajících výstav a kulturních akcí tady a teď.[7]

II.3 Artblog jako zpětná vazba uměleckých institucí

Na internetu figuruje také mnoho samostatných uměleckých stránek a portálů, kde je blogem označena pouze část s aktualizovanými příspěvky. Nezřídka si jej na svých stránkách zakládají

4 Opět jde o kategorii uváděnou Simons jako „The Digest Blog", ovšem ve vyšším kvalitativním standardu.

5 Typově mohu zmínit například tyto:
<*http://www.vvork.com/*> - svého času velmi oceňovaný artblog, který dokumentuje v prostředí blogosféry poměrně častý jev, kdy přestane být aktualizován, ale nadále je stále přístupný jako archiv starších příspěvků. V horším případě bývá s ukončením aktualizace zrušen celý artblog, což se může týkat i větší části ze zde uváděných zdrojů.
<*http://www.booooooom.com/*> - jeden z nejznámějších a nejnavštěvovanějších artblogů, který představuje medailony umělců mladší generace v širším výběru jejich tvorby. Dají se na něm také (jako na jednom z nemnoha) komentovat příspěvky a účastnit se tím možné diskuze.
<*http://www.contemporaryartdaily.com/*> - odborný blog jednoduššího standardu, reflektující množství aktuálních mezinárodních výstav.
<*http://www.brightstupidconfetti.com/*> - další oceňovaný artblog, který se profiluje jako online galerie a publikuje také krátké eseje o současném umění.
Mezi dalšími výběrově např.:
<*http://www.ilikethisblog.net/*>; <*http://pietmondriaan.com/*>; <*http://butdoesitfloat.com/*>
<*http://weblog.bezembinder.nl/*>; <*http://www.rawfunction.com/*>

6 Simons tento typ pojmenovává „The News Blog".

7 U nás je nejznámějším a zároveň nejkvalitnějším typem takového artblogu Artalk.cz. Ze zahraničních zpravodajských artblogů lze pak uvést např.:
<*http://artobserved.com/*>; <*http://dailyserving.com/*>; <*http://www.thisistomorrow.info/*>; <*http://blog.art21.org/*>; <*http://arrestedmotion.com/*>

galerie, tištěná umělecká periodika, aukční síně ad. Mezi výhody patří rychlé informování o novinkách, možnost propagace obecně, a také získávání zpětné vazby díky propojení se sociálními sítěmi. Příspěvky jsou vkládány nepravidelně nahodile, s víceméně zřejmým reklamním záměrem. Je škoda, že takto spravované blogy si drží přiznaně komerční charakter a výjimky z tohoto pravidla (kdy přidružený blog naopak slouží k neformálnějšímu ozvláštnění muzea, galerie, nakladatelství ad.) jsou v pravdě vzácností.

II.4 Artblogy prioritně zaměřené na techniku, styl…

Poslední zvláštní podskupinu si zaslouží artblogy, které jsou úžeji zaměřené pouze na určitou techniku nebo styl, tematickou příbuznost tvorby různých autorů, případně sledující určitý umělecký problém či fenomén.[8] Velmi populární jsou současně blogy naplňované tvorbou lidí používajících některou z kreativních mobilních aplikací nebo softwaru (např. Instagram, Pixelstick, Isometric ad.). Kolem těchto blogů se formují nová společenství lidí založená na sdílení jistých estetických hodnot, výtvarných nebo koncepčních přístupů.[9]

„V této nové formě kultury, kterou bychom mohli nazvat ‚kultura užití' nebo ‚kultura aktivity', funguje umělecké dílo jako dočasné ukončení sítě navzájem propojených prvků, jako by to byl příběh, který pokračuje v předchozích příbězích a nově je interpretuje. Každá výstava zahrnuje skript jiné výstavy; každé dílo lze vložit do různých programů a může sloužit jako základ různých scénářů. Dílo už není terminálem, nýbrž jen okamžikem v nekonečném řetězci příspěvků." (Bourrilaud, 2004, s. 11)

III. Hledání…

Pokud jde o vyhledání uměleckých zdrojů, funguje na síti dostatek stránek, které sestavují pořadníky úspěšnosti blogů dle zadaných kritérií (počet denních návštěv, počet přístupů z Googlu atd.). Problémem výsledků takto vygenerovaných žebříčků je, že se na poměrně velkém množství příček umísťují odkazy z kvalitativního hlediska velmi pochybné. Díky informační zahlcenosti internetu a tomu, že ani vyhledávače nezvládají rozlišit kvalitní odkazy od nekvalitních, je získávání informací o opravdu relevantních zdrojích dosti problematické.[10] Povědomí o hodnotných zdrojích se tak šíří různými cestami přes osobní doporučení, díky zvědavosti při přestupu z jiných stránek, až po náhodu.

8 Dle Simons této podskupině definičně blízce odpovídá „The Popular Mechanics Blog", které popisuje jako blogy podrobněji zaměřené na určitou část lidské činnosti a zájmu, kam patří např. i různá hobby.

9 Za takové lze považovat např.:
<*http://www.doodlersanonymous.com/*> *a* <*http://thekingdom-magazine.blogspot.cz/*> - oba vybrané z množství dalších artblogů zaměřených pouze na kresbu
<*http://blogaart.blogspot.cz/*> - blog cílený na současnou abstraktní malbu a grafiku
<*http://www.creepmachine.com/*> - blog zaměřený na zvláštní, surrealistické a v tomto duchu jinak alternativní projevy v současném umění
<*http://painters-table.com/*> - prioritně zaměřen na malbu
<*http://www.paintedetc.com/*>

10 Jako startovní můstek pro ty, kteří chtějí usnadnit cestu za artblogy informačním labyrintem internetu, lze uvést tyto tři relevantně hodnotné zdroje s doporučenými seznamy:
<*http://www.ped.muni.cz/kvv/cz/odkazy/*> - kromě odkazů na artblogy a jiné umělecké zdroje (z nichž některé byly zde už zmíněné), obsahuje odkazy přehledně setříděné do tematických podskupin
<*http://www.artchipel.com/tagged/links*>
<*http://www.boooooooom.com/2013/05/07/ultimate-list-of-all-the-best-art-photo-tumblrs-to-follow/*>

„Uživatel internetu vytváří své vlastní stránky, svou *homepage*; je nucen neustále třídit získané informace, vyhledává adresy, které si založí mezi své oblíbené a které bude moci libovolně rozmnožovat. Při hledání nějakého jména či tématu nám s použitím internetového vyhledávače na obrazovce naskočí celá myriáda informací z labyrintu databází. V internautových představách defilují spoje, správné vztahy mezi nesourodými stránkami. *Sampler*, přístroj na přetváření hudebních produktů, rovněž znamená neustálou aktivitu; poslech desek se stává prací o sobě, kdy se ztenčuje hranice mezi poslechem hudby a hraním – a při tom všem se mění stav lidského poznání. Tato recyklace zvuků, obrazů či forem předpokládá neustálé proplouvání meandry dějin kultury – přičemž tato plavba se nakonec sama stává námětem uměleckého zpracování." (Bourrilaud, 2004, s. 10)

IV. Závěr

Dospívající generace už má nepoměrně jiný vztah k programovým, digitálním a informačním technologiím. S nepřebernými možnostmi stažených aplikací v mobilním telefonu mohou tvořit nebývale kvalitní výstupy kdekoli se jim zachce. Možnost kdykoli fotografovat je díky chytrým telefonům všednodenní záležitostí, i okamžitá úprava fotografií, stejně jako natáčet videosnímky a ihned je publikovat na internetu. Signifikantní je také podvědomá nutnost neustále kontrolovat a doplňovat statusy u svých profilů na sociálních sítích. Samotný proces sdílení informací online se stal téměř dokonale běžným, a publikování tvorby (ať už vlastní nebo cizí) s co největším počtem lidí na Síti, se pro mnoho uživatelů internetu i umělců stává dostatečně naplňujícím momentem i bez reálného vystavování mimo Síť.

Ladislav Kesner ve své knize Muzeum umění v *digitální době* příhodně uvádí zásadní otázky: „Budou tito lidé schopni pochopit, že součástí prožitku uměleckého díla může být i cesta, pouť za dílem - nepohodlí, potíže, únava, setkání na cestě? Že je skutečně rozdíl mezi tím prožívat reálné umělecké dílo a ‚prožívat' jeho digitální stín na obrazovce monitoru?" (Kesner, 2000, s. 244).

Vzhledem k faktu, že muzea viditelně o své návštěvníky digitalizací obrazů nepřicházejí, dá se díky potenciálu internetu směle uvažovat i o opaku, tj. že je možné funkčním způsobem propojit a oživit sémantickou podobu výtvarné výchovy a výrazně tak proměnit u mladých studentů kontextuální povědomí o umělecké scéně. Zprostředkování umění přes databáze, artblogy, galerijní weby, virtuální prohlídky výstav (i když prozatím s velmi diskutabilním měřítkem v oblasti kvality percepce), nabízí zasadit se a vybídnout studenty k celoživotnímu vzdělávání dostatečně jednoduchou formou, kdy například jednou týdně navštíví každodenně se aktualizující vybraný artblog o současném umění. Je tak možné zajistit si porci novinek ze světa umění, samozřejmě i inspiraci, vždy ale navíc prostor pro přemýšlení i kritickou reflexi. Protože takových možných e-zdrojů je obrovská spousta, je vhodné, ne-li v dnešní době i nutné, aby se v dostatečně širokém spektru o tyto zdroje zajímal i výtvarný pedagog a dokázal na ně studenty podle jejich zájmu výběrově odkazovat. Tak jako dříve fungovalo toto odkazování na jména a monografie autorů (které nejlépe musel pedagog sám vlastnit), tak se dnes nabízí odkazovat přímou cestou nejen na stránky jednoho autora, ale rovnou na zdroj, kde je podobných autorů (příbuzných tematicky) více. Díky hypertextualitě a hyperlinkům je bude už hlouběji do sítě navigovat sám internet.

„Tady je zásadní rozdíl mezi strukturou umělecké monografie nebo časopisu. Ta je vždy konečná. Lepší paralelou by snad mohla být knihovna, nebo archiv. I tam se řídíme pomocí podobných ‚hyperlinků' – hesel, na jejichž základě vyhledáváme další zdroje informací. Internet ovšem umožňuje provádět tyto operace z jednoho místa. To, co bylo tradičně výsadou vědců, respektive úzké skupiny lidí, kteří se v ‚archivu' orientovali, stává se nyní dostupné každému, kdo má ‚připojení'." (Zálešák, 2007, str. 97)

Použitá literatura

BALADRÁN, Zbyněk. *Ruiny, archeologie a mezera mezi obrazy.* Publikováno v katalogu výstavy „Need to document", Kunsthalle Baselland, [online] 2005. [cit. 2013-10-20]. Dostupné z: <http://www.zbynekbaladran.com/cs/texty/ruiny-archeologie-a-mezera-mezi-obrazy>.BOURRIAUD, Nicolas. *Postprodukce.* 1. vyd. Praha: tranzit.cz, 2004. 106 s. ISBN 80-903452-0-4.

DVOŘÁK, Tomáš. *Sběrné suroviny : texty, obrazy a zvuky nedávné minulosti.* 1. vyd. Praha: Filosofia, 2009. 176 s. ISBN 978-80-7007-304-9.

FILIPOVÁ, M., RAMPLEY, M. *Možnosti vizuálních studií.* 1. vyd. Brno: Společnost pro odbornou literaturu a Masarykova univerzita, 2005. 254 s. ISBN 978-80-87029-26-8.

GRÚŇ, Daniel. *Archív umelca – paralelná inštitúcia alebo prostriedok seba-historizácie?* Sešit pro umění, teorii a příbuzné zóny. 2011 , roč. 5., č. 11, s. 64-83. ISSN 1802/8918.

KESNER, Ladislav. *Muzeum umění v digitální době: Vnímání obrazů a prožitek umění v soudobé společnosti.* 1. vyd. Praha: Argo, Národní galerie v Praze, 2000. 260 s. ISBN 80-7203-252-6.

LÉVY, Pierre. *Kyberkultura*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2000. 229 s. ISBN 80-246-0109-5.

PTÁČEK, Jiří. 11127 neomalených kurátorů. In KORECKÝ, David (Ed.) *Médium kurátor: Role kurátora v současném českém umění.* 1. vyd. Praha: Agite/Fra, 2009, s. 175-181. ISBN 978-80-86863-34-4.

RICHTER, Gerhard. *Atlas* [online]. 2013 [cit. 2013-10-22]. Dostupné z: <http://www.gerhard-richter.com/art/atlas/>.

RUSNÁKOVÁ, Katarína. *Rozšírené sposoby diváckej recepcie digitálneho umenia.* 1. vyd. Fakulta výtvarných umení, Akadémia umení v Banskej Bystrici, 2011. 176 s. ISBN 978-80-89078-92-9.

SIMONS, Margaret. *Towards a taxonomy of blogs* [online]. Australian Policy Online, Publ. 11. 9. 2008 [cit. 2013-10-18]. Dostupné z: <http://apo.org.au/commentary/towards-taxonomy-blogs-0>.

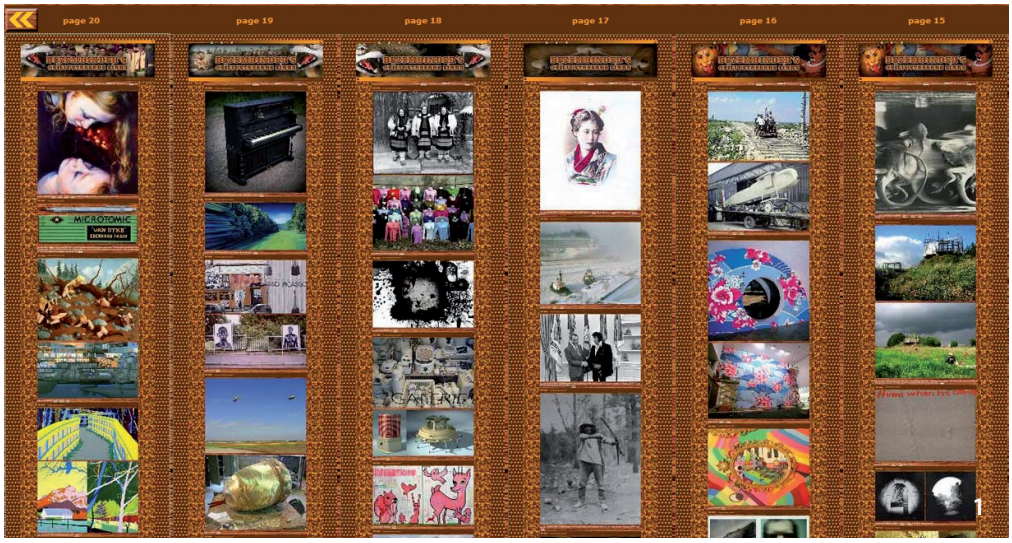
SONVILLA-WEISS, S. *Mashup Cultures*. 1. vyd. Wien : Springer-Verlag, 2010. 256 s. ISBN-13: 978-3709100950.

SAK, P.; SKALKOVÁ, J.; MAREŠ, J. *Člověk a vzdělání v informační společnosti.* 1. vyd. Praha : Portál, 2009 . 296 s. ISBN: 978-80-7367-230-0.

SVĚTOVÉ VÝTVARNÉ UMĚNÍ: Gerhard Richter. Atlas [online]. Drazdany.info, Aktual. 5. 4. 2013 [cit. 2013-10-22]. Dostupné z: <http://www.ddin.cz/infobox/47-aktuality/dalsi-akce/207-gerhard-richter-atlas>.

TADEUSIEWICZ, R., *Spoločenstvo internetu*. Košice: Technická univerzita, 2008. 188 s. ISBN: 978-80-553-0081-8.

ZÁLEŠÁK, Jan. *Rámce interpretace – disertační práce*. Brno: Pdf MU, 2007. 247 s.



1 Print Screen. *BEZEMBINDER´S ILLUSTRATED LINKS blog* [online]. [cit. 2013-10-22]. Dostupné z: <http://weblog.bezembinder.nl/>

3 Print Screen. *WHITE blog* [online]. [cit. 2013-10-22]. Dostupné z: <http://gregoutthere.tumblr.com/>

4 Print Screen, *SMITH, Cassandra. Let's Go Shopping!, ECCENTRICKOLLECTOR blog* [online]. [cit. 2013-10-22]. Dostupné z: <http://eccentrickollector.tumblr.com/>

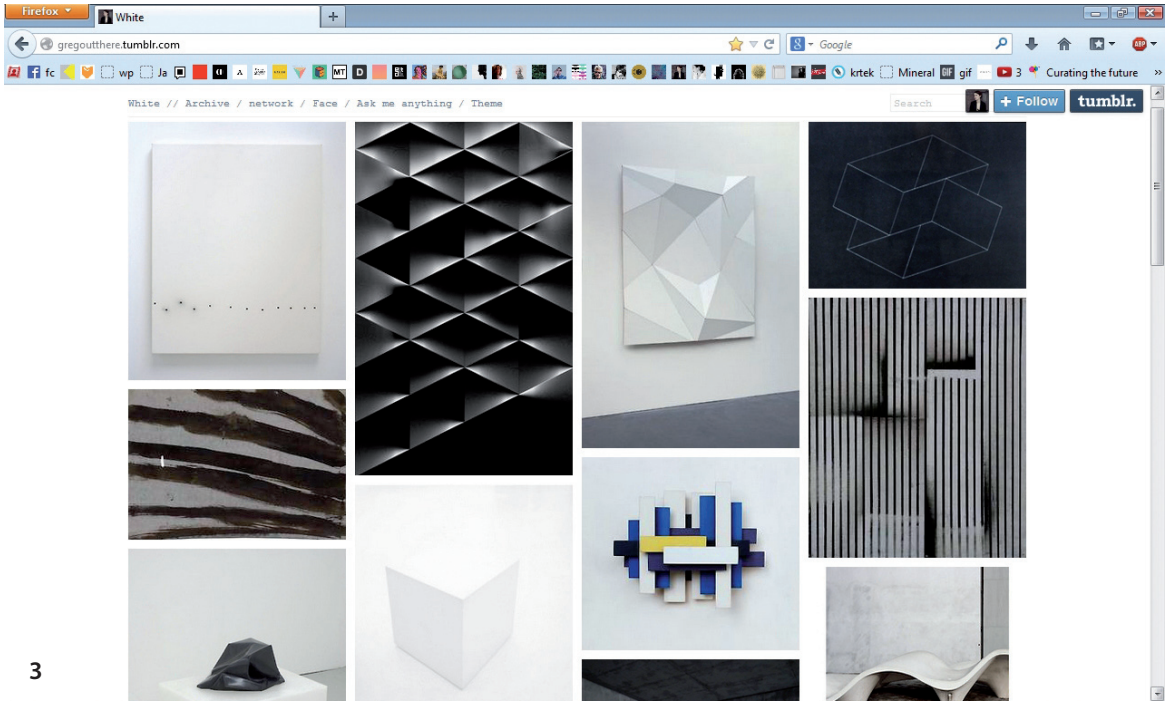
17.35 Harte Südsee

Die Villa Motril in Spanien soll bald Fabiolas neues Heim sein

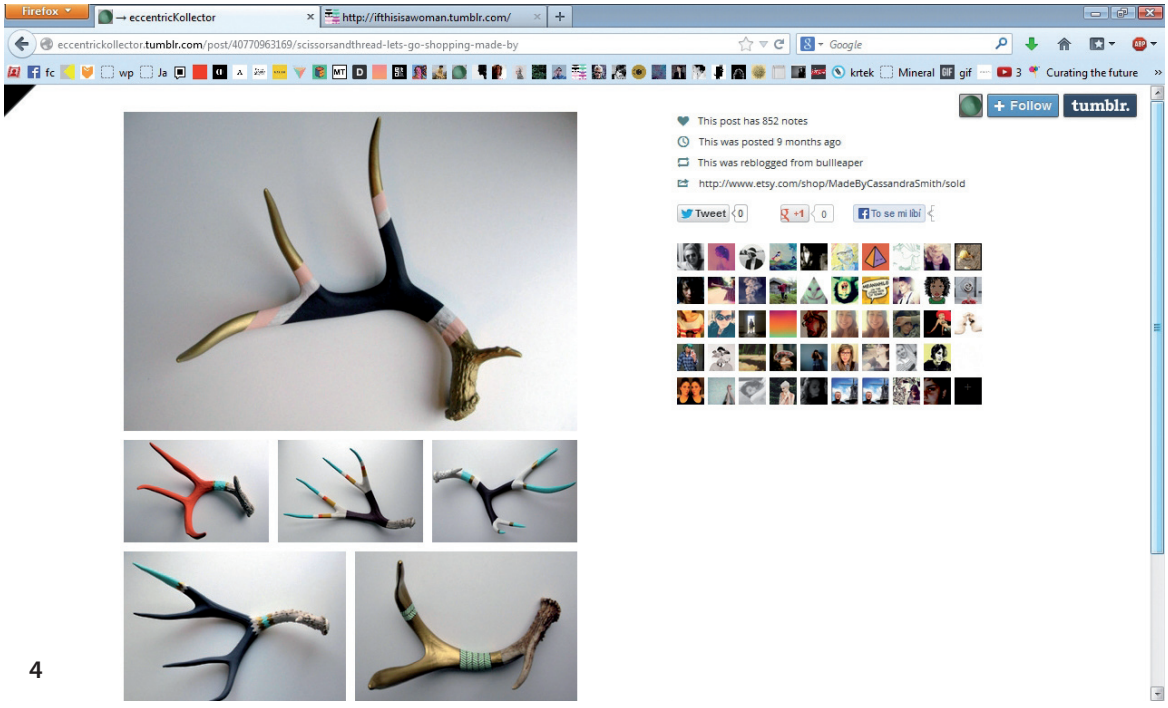
Neue Modelle von Alfa Romeo: oben C giger Aufhängung aller Räder und Sch Unten die neue 2600 SZ-Ausführung, ebe und Leichtmetallkarosserie.

a)
Welches der beiden Bilder wird
a = 5 Punkte b = 2 Punkte

2 RICHTER, Gerhard. *Atlas: tabule 5*, 1962. [online]. [cit. 2013-10-22]. Dostupné z: <http://www.gerhard-richter.com/art/atlas/>


Firefox
White
gregoutthere.tumblr.com
Google
White // Archive / network / Face / Ask me anything / Theme
Search
+ Follow
tumblr.

3


Firefox
→ eccentricKollector
http://ifthisisawoman.tumblr.com/
eccentrickollector.tumblr.com/post/40770963169/scissorsandthread-lets-go-shopping-made-by
Google
+ Follow
tumblr.
This post has 852 notes
This was posted 9 months ago
This was reblogged from bullleaper
http://www.etsy.com/shop/MadeByCassandraSmith/sold
Tweet
To se mi líbí

4

Výchova a vzdělání mezi mladými a starými lidmi

aneb Přístupy k otázkám stáří v rámci českých a amerických projektů realizovaných na školách a jejich možné využití ve výtvarné výchově

Lenka Gumulec

I. Vymezení problematiky

Budeme-li pojednávat o problematice mezigeneračních vztahů a postavení seniorů ve společnosti, považujeme za nutné nastínit současnou situaci postavení seniorů rámci širšího společenského kontextu. Proměna současné společnosti není patrná pouze v rámci změn v demografickém vývoji, ale také v rámci impulzů, které působí a proměňují postavení samotné rodiny. Současná oblast mezigeneračních vztahů a stárnutí je podrobena mnoha výzkumům, které mapují současnou situaci a poukazují na stárnutí obyvatelstva nejen v rámci České republiky (*Národní zpráva o rodině*, 2004), ale také v rámci celé Evropy. (Special Eurobarometer, 2012a; Special Eurobarometer, 2012b; Eurostat, 2011; Walker, 1999) Tyto výzkumy se zaměřují na celospolečenský problém v oblasti stárnutí obyvatelstva. Zároveň se týkají současného postavení rodiny a její úlohy v dnešním světě. Tato provázanost mezigeneračních vztahů a rodiny je zřejmá zejména při pohledu na současné složení a uspořádání rodiny a jejich členů žijících v jedné domácnosti. V ještě v relativně nedávné minulosti bylo běžné soužití i tří či čtyř generací. (*Národní zpráva o rodině*, 2004; Možný, 2011) Avšak dřívější modely vícegeneračního soužití se vytrácí. (Helus, 2007) Tento model je dnes téměř nahrazen rodinou, která je běžně nazývaná tzv. „nukleární jednotkou", kooperující v domácnosti se soužitím jednoho či dvou rodičů a dítěte či dětí. Dalším problematickým aspektem, který nenapomáhá mezigeneračním vztahům v rámci rodiny, je častá geografická separace prarodičů a dětí. (Možný, 2011) Současné trendy v rámci rodiny a zároveň míry ochoty pomáhat si navzájem shrnuje výzkum *Mezigenerační solidarita*. (Možný, 2004) Ten na základě porovnání prostředí zemí jako je Německo, Chorvatsko a Česká republika poukazuje, že solidární chování mezi jednotlivými členy rodiny je u nás oproti stavu například v Německu velmi uspokojivé.[1] Tyto výsledky by zcela jistě mohly naznačovat velký potenciál dnešních rodin a jejich mezigeneračních vztahů na území České republiky. Ovšem tento relativně uspokojivý fakt je v závěru postaven do kontrastu prognóz, kdy kapitál dnešní rodiny v podobě solidarity mezi jejími členy bude dle Možného vyčerpán v průběhu dalších deseti-dvaceti let.

1 Vysoká míra pozitivních interakcí v rámci mezigeneračních vztahů u nás je dle Možného způsobena tím, že na rozdíl od Německa u nás není natolik vybudováno institucionální zázemí, starající se o věkovou skupinu seniorů. To má za následek, že senioři jsou v rámci České republiky i ve stáří odkázáni na pomoc vlastní rodiny, které se jim také v hojné míře dostává.

V rámci textu jsme se zabývali postavením seniorů ve společnosti v kontextu vnitřního uspořádání rodin. V rámci interakcí mezi jednotlivými členy probíhají emocionální vazby, které zapříčiňující citovější přístup k vlastním prarodičům. Při pohledu na obecnou rovinu vnímání seniorů ve společnosti, je ovšem patrné, že současný stav vnímání seniorů ve společnosti není tak pozitivní, jako je tomu u mezigeneračních vztahů v rámci českých rodin. Nové impulzy pohledů na tuto problematiku byly zprostředkovány díky zprávě Active Ageing, vydané Special Eurobarometrem 378 z roku 2012 (Special Eurobarometer, 2012a), která v rámci svých závěrů poukazovala na ne příliš pozitivní vnímání seniorů ve společnosti zejména na území České republiky.[2] Tyto výzkumy zcela jistě nejsou jedinými indikátory poukazujícími na fakt, že v rámci naší země není vytvořeno přátelské prostředí pro skupiny lidí seniorského věku. K podpoře pozitivního smýšlení o lidech seniorského věku nepřispívá jak nálada ve společnosti a postoj médií, tak ani stanoviska současné vlády, která seniory prezentuje jakožto finančně zátěžovou skupinu pro stát. V roce 2012 byly zveřejněny výsledky Eurobarometru (Special Eurobarometer, 2012a), který naznačuje masivní stárnutí obyvatelstva Evropy, ale také poukazuje na možnou vyloučenost a diskriminaci osob seniorského věku. V tomto kontextu byl rok 2012 vyhlášen Evropskou unií Evropským rokem aktivního stárnutí a mezigenerační solidarity. Tento diskurs tak podnítil nový zájem o problematiku mezigeneračních vztahů a stárnutí v širším měřítku a zároveň se pokusil zatraktivnit tuto oblast.

II. Mezigenerační vztahy jako téma projektů realizovaných na školách a volnočasových pracovištích

V předchozím textu jsme reflektovali výzkumy, podporující tezi nezbytnosti pozitivní podpory mezigeneračních vztahů. Pokud se chceme dotýkat této tématiky úžeji, považujeme za vhodné analyzovat tyto problematické otázky i v kontextu projektů, které ji přibližují dětem a žákům na školách. Právě implementace problematiky mezigeneračních vztahů a stárnutí do škol, či volnočasových pracovišť by se mohla stát jednou z cest, jak pozitivně podněcovat smýšlení o stáří již u dětí a žáků a tím předcházet negativnímu pojímání starší věkové skupiny obyvatel.[3] V této souvislosti považujeme za relevantní představit některé realizované projekty na území České republiky a USA. Volba amerického prostředí není v rámci srovnání náhodná. Při bližším zkoumání jsou předkládané projekty a výzkumy provedené na území České republiky a USA v rámci jejich koncepcí a zaměření diametrálně odlišné. Rozdíly jednotlivých přístupů budou dány do kontrastu v nadcházejících kapitolách. Zároveň se v textu budeme zabývat výtvarnými projekty, které s implementací mezigeneračních vztahů a stárnutí otevřeně pracují.

2 V rámci tohoto výzkumu respondenti jednotlivých zemí EU odpovídali, jakým způsobem jsou ve společnosti daného státu obecně vnímáni lidé starší pětapadesáti let. Čtyřiapadesát procent dotázaných z 1003 osob starších patnácti let v rámci České republiky odpovídalo, že soudí, že daná společnost tyto osoby vnímá velmi negativně. Tyto výsledky výrazně kontrastují s výsledky ostatních států EU, kde stáří neneslo tolik pejorativní zabarvení, jako tomu bylo v České republice či Maďarsku.

3 Zajímavé výsledky kontextu školního prostředí a tématiky vztahů mezi generacemi se objevily v analytické zprávě z roku 2009. (Flash EB No 269 – *Intergenerational solidarity* EUROBAROMETER, F. 2009. Intergenerational solidarity. European Union, EUROBAROMETER, S. 2008. Discrimination in the European Union: Perceptions, Experiences and Attitudes. European Union) Jednou z tvrzení, které bylo respondentům starším patnácti let předloženo, zněla: *Školy mohou podporovat lepší vztahy mezi mladými a starými lidmi* (ibid.) Průzkumu se zúčastnilo 1006 respondentů starších patnácti let na území České republiky. Dotazovaní odpovídali, že s tímto tvrzením: silně souhlasí (51,7 %), spíše souhlasí (33,9 %), spíše nesouhlasí (10,8 %), silně nesouhlasí (2,8 %). Na základě tohoto výzkumu lze vyslovit závěr, že škola je v téměř 85 % dotázaných případů shledávána jakožto prostředí, které by mohlo napomáhat mezigenerační problematiku zprostředkovávat mladým lidem a žákům a tím pozitivně podporovat mezigenerační vztahy.

III. Projekty pracující s tématikou mezigeneračních vztahů a stárnutí v rámci amerických škol a volnočasových pracovišť

Současný diskurz týkající se otázek mezigeneračních vztahů na území USA, je podpořen stejně jako u nás prognózami, které poukazují, na výrazné stárnutí americké populace. (Federal interagency forum on aging-related statistics USA, 2012) V této souvislosti se zde objevuje snaha s touto problematickou oblastí dotýkající se mezigeneračních vztahů pracovat jak na úrovni škol, tak v rámci volnočasových center. Možnosti přístupů, jak převést toto téma do škol rozebírá Storm (1995). Vztah mezi toliko rozdílnými generacemi vnímá v kontextu partnerství a kooperace dětí a seniorů navzájem. Potenciál spatřuje v setkávání se těchto rozdílných generací ve školních třídách v rámci mezigeneračně koncipovaných projektů a hodin. Stejnými tendencemi, které spatřují potenciál v setkávání se seniorů a dětí na půdě školy se ubírá stať Spundicha (2010). Spundich v textu naznačuje možné praktické projekty, které by učitelé mohli zařazovat do výuky na školách.[4]

Čtenář by při letmém prostudování těchto textů mohl shledat, že v uchopení této tématiky jak v rámci amerického prostředí, tak prostředí českého se neobjevují významnější rozdíly v koncepci programů, které na školách vznikají. Vliv rodícího se diskurzu v americkém prostředí ovšem vyvolal potřebu analyzovat problematiku mezigeneračních vztahů i v oblasti výzkumů. Tyto výzkumy mají za cíl doložit relevantnost hypotézy, zda dlouhodobější kooperace a setkávání seniorů a dětí je pozitivním činitelem ovlivňující obě tyto věkové skupiny.

Tyto výzkumné projekty byly cíleny na žáky základních a středních škol (Bales et al., 2000; Barton, 1999; Cummings et al., 2002; Lynott a Merola, 2007; Meshel a McGlynn, 2004). Za zmínku jistě stojí, že veškeré tyto výzkumy trvaly v řádech několika týdnů či dokonce měsíců. Výzkumy zároveň kooperovaly s možností osobních interakcí mezi skupinami dětí a seniorů na půdě škol. Některé výstupy z kurzů také poukazovaly na proměnu vnímání seniorů dětmi.[5] Zaměříme-li se ovšem na oblast výtvarné výchovy, která by implementovala toto téma do projektů s žáky, zjišťujeme, že zájem učitelů o danou problematiku je minimální. V kontextu výzkumů či projektů převádějících téma mezigeneračních vztahů do výtvarné pedagogiky se objevují v americkém prostředí pouze jednotlivosti.[6] Programy dotýkající se umělecké tvorby aplikuje například Meshel et al. (2004), který v projektu slučujícím seniory a žáky využíval vyprávění příběhů v rámci mezigeneračního dialogu a prvky malby. Kreativní potenciál tvorby také využívá Cummings (2002), který ovšem pracuje s žáky a seniory především v hodinách environmentální výchovy. Navzdory implementaci mezigenerační tématiky do hodin environmentální výchovy, však také využívá prvky kresby i akční tvorby ve snaze aktivizovat tuto nesourodou skupinu.

4 Je-li pohled zacílen na programy, které v rámci zpracování této látky předkládá, zjišťujeme, že se jedná o projekty typu: dopisování si se seniory, interview, večery věnované rodinám či mezigenerační sdílení oblíbených knih.

5 Například v rámci projektu, který zpracovával Bales (2000), byli žáci tázáni, jaké postoje mají k seniorské populaci. Po ukončení společných aktivit mezi žáky a seniory, měli za úkol znovu jednoslovně hodnotit tuto věkovou skupinu obyvatel. Ve výsledcích se objevoval významný nárůst pozitivně laděných slov a významný úbytek těch negativních.

6 Typická pro zmiňované projekty je implementace tematických činností jako rozhovory, dopisování, kolektivní aktivity vedoucí ke zpracování společného projektu, pracovní činnosti a jiné.

IV. Projekty pracující s tématikou mezigeneračních vztahů a stárnutí v rámci českých škol

V prostoru české pedagogiky je využití mezigeneračních vztahů ne příliš zpracovávaným tématem. Také ovšem nelze tvrdit, že by tato tematická oblast zůstala zcela nepovšimnuta. Při bližším pohledu na projekty zabývající se tématem mezigeneračních vztahů se setkáváme pouze s jedním větším souborem, snažícím se převést mezigenerační vztahy do praxe českého školství. Tento projekt autorů Dlouhá et al., uskutečněný ve spolupráci Kruhu Obecné a Občanské školy s Diakonií Českobratrské církve evangelické byl nazván Mezigenerační vztahy a stárnutí ve školním vzdělávacím programu. Výsledná realizace vznikla díky podpoře Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy v rámci Národního programu přípravy na stárnutí v období let 2003-2007. (Dlouhá et al., 2005) Tento projekt pracoval se začleněním tématiky mezigeneračních vztahů a stáří do hodin občanské výchovy. Jeho koncepce spočívala v teoretickém námětovém přesahu mezigeneračních vztahů, který by byl dále uplatnitelný v rámci vzdělávacích obsahů do rámcového vzdělávacího programu. V metodické části bylo toto téma včleněno do vzdělávací oblasti Člověk a společnost. Taktéž byly navrženy očekávané výstupy žáka a navrženo učivo pracující s tématikou stáří. Metodická část pak byla zaměřena zejména na žáky 6.–9. tříd základních škol. Některé z těchto projektů byly realizovány na školách objevily se zde projekty Moje místo pro žáky sekundy na Gymnáziu Jana Keplera v Praze, projekt Jak děti naučit, co je to ageismus na ZŠ Praha 8, Libčická, O starých lidech uskutečněný ve Středisku volného času Lužánky, Brno a další. Ovšem pouze jediný projekt s názvem Trojští pamětníci, který zpracovávali žáci na Trojském gymnáziu Sv. Čecha, poukazuje na výsledky tvorby žáků. Ostatní projekty zde zmíněné pouze naznačují možnosti práce s touto tématikou a nepřináší výsledky převedené do praxe.

Zcela zásadní je ovšem zjištění, že rozsáhlejší projekty počítající se zařazením mezigeneračních vztahů a stárnutí do prostoru výuky na školách se ve větším rozsahu nevyskytují. Projekty, které by byly včleňovány do kurikulárních dokumentů, a zároveň systematicky mapovaly i přínosnost pro jednotlivé žáky, ale běžnou záležitostí nejsou a většinou probíhají v jiných předmětech, než je výtvarná výchova. Zmíněné projekty sice poukazují na přítomnost tématiky mezigeneračních vztahů v rámci hodin a projektů realizovaných na českých školách, nepřináší ovšem ucelenější výzkum o přínosnosti práce s mezigenerační problematikou pro samotné žáky a taktéž jen velice málo otevřeně pracují na bázi dlouhodobého setkávání se dětí a žáků se starší generací.

V. Koncepční přesah mezigeneračních vztahů a námětů stáří v hodinách výtvarné výchovy

Pokud chceme nastínit možnosti uchopení tématu mezigeneračních vztahů v kontextu výtvarné výchovy jejími pedagogy, považujeme za vhodné nejprve obrátit pozornost k umělcům, kteří tuto oblast reflektují. Přesah k současné umělecké scéně není v textu zmiňován náhodou. Právě umělci dotýkající se ve své tvorbě mezigenerační tématiky by se mohli stát inspiračním zdrojem pro učitele. Obrátíme-li tedy pozornost na současnou oficiální uměleckou tvorbu, je patrné, že tématika mezigeneračních vztahů a stárnutí je reflektována spíše v rámci dílčích uměleckých počinů. Ale i přes toto zjištění se objevují tvůrci, kteří se touto námětovou oblastí zabývají. V tvorbě samotné může být obsažen princip uvolnění. Taktéž se může stát expresivním či symbolickým vyjádřením vnitřních pocitů. Tvorba může uzdravovat či překonávat bariéry. Tento princip uzdravení je přítomen v projektu Kateřiny Šedé s názvem Je to jedno. (Šedá, 2005) Konceptualistka Šedá během něj navštěvovala babičku, která úplně rezignovala na veškeré činnosti. Nekomunikovala a jedinou její činností bylo sledování televize. Šedá se ji snažila navrátit k životu tím, že jí dávala

za úkol kreslit nářadí, které po celý život prodávala. Díky těmto zadáním babička nalezla smysluplnou činnost a autorce se podařilo babičku přimět ke komunikaci. Zcela opačná tendence by se dala vysledovat v mé diplomové práci s názvem Dědeček. (Tučková, 2010) Samotné pojetí práce spočívalo ve snaze znovu navázat vztah s dědečkem a zároveň se smířit s těžkou nemocí v rodině. Během návštěv, které jsem iniciovala, jsme spolu hovořili. Kromě záznamů těchto hovorů, jsem tajně pořizovala i fotografie. Ty posléze sloužily jako předloha k velkoformátovým portrétům, které jsem našívala šicím strojem na džínovinu. Práce byla díky velikosti formátu časově náročná, což mělo své opodstatnění v možnosti mého přehodnocení problémové situace v rodině. V tomto případě interakce mezi mnou a dědečkem nebyla cílena jakožto pomoc nemocnému a částečně i psychicky poznamenanému člověku, ale stala se pro mne samotnou impulzem ke smíření se s těžkou situací a umíráním v rodině. Tyto dva rozdílné přístupy nejsou jedinými tvůrčími přesahy tématu mezigeneračních dialogů přetransformovaných v umělecké dílo. Záměrem textu ovšem není výčet autorů, kteří se tohoto tématu dotýkají. Podstatnější je zjištění, že i přes relativně malou exponovanost této tématiky na poli současného umění, lze vysledovat tvůrce, kteří by se mohli stát inspirací pro samotné učitele.

Vraťme se tedy k minulé kapitole. V ní jsme se dostali k propojení mezigenerační tématiky a stáří v rámci projektů pro žáky a seniory na školách s přesahem k výtvarné či jinak kreativní činnosti. Jak již bylo řečeno, tyto projekty se objevují, ale ne v tak hojné míře, jako je tomu v rámci jiných školních předmětů. Nabízí se nám tedy otázka, jak je možné, že projekty pracující se seniorskou otázkou na úrovni škol jsou učiteli výtvarných předmětů tak málo voleny? Je to snad dáno tím, že tato tematická oblast stojí na periferii jejich zájmu? Na první pohled by se dalo prohlásit, že zájem u učitelů kreativních oborů je mizivý. Možná ano. Jistě nenalézáme velký počet projektů, které by v kontextu výtvarné tvorby sdružovaly a otevřeně pracovaly na kooperaci seniorů a dětí. Zcela opačný dojem bychom ovšem mohli nabýt při pohledu na enormní účast škol a žáků v soutěži *Šťastné stáří očima dětí* (Asociace poskytovatelů sociálních služeb ČR, 2013), vyhlášené pod záštitou Ministerstva práce a sociálních věcí a Ministerstva školství a mládeže. V roce 2012 bylo do soutěže přihlášeno 1 158 výtvarných prací dětí, zejména z kategorie základních škol. Při bližším pohledu na zaslané obrazové materiály zjišťujeme, že se zde objevují náměty vlastních prarodičů, ale taktéž seniorů pojímaných ve všeobecném měřítku. V těchto kresbách a malbách lze sice vysledovat kreativní potenciál výtvarné tvorby při práci s tématem stáří a zájem, který soutěž u učitelů a žáků vyvolala, avšak již nelze zjistit, jaký měla tato práce dopad na jednotlivé aktéry: ať se již jednalo o samotné tvůrce či zobrazované osoby. Taktéž může být diskutabilní, zda a nakolik probíhala během tvorby samotná interakce seniorů a dětí navzájem.

Pokud se tedy poohlédneme po projektech, které by naplňovaly pro nás všechny důležité aspekty, které jsme v projektech vyhledávali, jako je dlouhodobost, osobní interakce mezi seniory a dětmi a zároveň kreativní činnost, která by v kurzech byla přítomna, objevíme pouze ojedinělé příklady. Jedním z nich byl projekt s názvem *Příběhy dvou generací*, realizovaným ZŠ Sedmikráska v Rožnově pod Radhoštěm. Během něj žáci navštěvovali domov důchodců a zapisovali příběhy jednotlivých seniorů. Výstupem se poté stal výtvarně pojednaný film. (Sumec, 2012) Nejkomplexněji uchopenou tématiku mezigeneračních vztahů a stárnutí s přesahem do oboru výtvarné výchovy, spatřujeme v projektu s názvem *Stáří spolu vytváří* (EDUin a Nadační fond Tesco, 2012), sdružující klientky domova pro seniory Naděje a žáky ZŠ Husova 17 v Brně. Projekt je realizován díky nadačnímu fondu Tesco. Osobní interakce probíhají mezi seniory a dětmi během celého roku. Spolupráce dětí a seniorů otevřeně kooperuje s tvůrčím přesahem zaměřujícím se na literární a zejména výtvarný potenciál tvorby. V rámci námětů tu objevujeme činnosti, které jsou v oblasti volené techniky schůdné i pro věkovou skupinu seniorů (keramika, malba), ale zároveň v rámci námětů dostatečně podnětné pro obě věkové skupiny. Celoroční práce bude završena vydáním knihy, zachycující podobu dětství, školy v různých dobách – současných i minulých, která bude zároveň mapovat společnou cestu: seniorů a dětí.

Opřeme-li se o americké výzkumy, které jsme v textu nastínili, můžeme vyslovit tezi, že právě toto koncepční řešení je tou nejlepší cestou, jak budovat mosty mezi seniory a dětmi. Tyto projekty nejen využívají opravdové možnosti ukotvené v kreativním vytváření, ale zároveň skýtají i obrovský potenciál v rámci osobních interakcí. Ty mohou mít za následek potlačení negativního vnímání stáří očima studentů. Zároveň mohou smysluplnou činností aktivizovat seniory.

VI. Závěr

V textu byl učiněn náhled do problematiky mezigeneračních vztahů zařazovaných do projektů a výzkumů jak na školách, tak v rámci volnočasových pracovišť u nás i v USA. Tento výčet je pojímán pouze fragmentárně než v podobě celistvé přehledové studie. Ale i přes tento pouhý nástin lze vysledovat tendence, které se objevují v těchto zcela kulturně i společensky odlišných zemích. V rámci srovnání lze konstatovat, že v projektech s dětmi a seniory na území amerických států pracují dlouhodoběji se snahou podnítit u žáků lepší vnímání starší generace. Americké výzkumy nám mohou naznačit dopad těchto interakcí probíhajících v rámci školy. Bohužel bližší srovnání s českým prostředím je bezpředmětné z důvodů absence těchto výzkumů na půdách českých škol. V tomto hluchém místě je spatřován potenciál práce s tématem mezigeneračních vztahů u nás. Za zmínku taktéž stojí možnost prolnutí této tématiky s oborem výtvarné výchovy. V kontextu výtvarné výchovy se jak v americkém tak českém prostředí objevuje zařazení mezigeneračních témat do tohoto kreativního oboru spíše sporadicky. Přitom zejména v současném českém umění jsou přítomni tvůrci, kteří tuto tematickou oblast nevynechávají a ve své tvorbě ji reflektují. Jejich tvorba by se zcela jistě mohla stát inspiračním zdrojem i pro učitele. Záleží jen zcela na nich, zda této značně problematické oblasti budou věnovat i ve svých hodinách pozornost ve snaze budovat pozitivní pohled na stáří již u školních dětí.

Použitá literatura

ČESKO. MINISTERSTVO PRÁCE A SOCIÁLNÍCH VĚCÍ. *Národní zpráva o rodině.* Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí. 2004. ISBN 80-86878-18-x.

ASOCIACE POSKYTOVATELŮ SOCIÁLNÍCH SLUŽEB ČR, O. S. *Šťastné stáří očima dětí* [Online] 2013. [cit. 2013-04-29]. Dostupné z: <http://www.stastne-stari.cz/index.php/minule-rocniky>.

BALES, S. S., EKLUND, S. J. & SIFFIN, C. F. *Children's perceptions of elders before and after a school-based intergenerational program.* Educational Gerontology, 26, 2000. 677-689.

BARTON, H. *Effects of an intergenerational program on the attitudes of emotionally disturbed youth toward the elderly.* Educational Gerontology, 25, 1999. 623-640.

CUMMINGS, S. M., WILLIAMS, M. M. & ELLIS, R. A. *Impact of an Intergenerational Program on 4th Graders' Attitudes Toward Elders andSchool Behaviors.* Journal of Human Behavior in the Social Environment, 6, 2002 .91-107.

DLOUHÁ, R., DOLEŽAL, T., FIGRÁNOVÁ, D., HRABĚTOVÁ, E., CHALOUPECKÁ, Z., JAROLÍMOVÁ, E., KALVACH, Z., MARUŠÁK, R., MOTÝLOVÁ, I., PEŠOUTOVÁ, B., SÝKOROVÁ, D., VEVEROVÁ, M., VIDOVIĆOVÁ, L. & VOTRUBOVÁ, J. *Mezigenerační vztahy a stárnutí ve školním vzdělávacím programu.* [Online]. 2005. Kruh spolupracovníků Obecné a Občanské školy; Diakonie ČCE, [cit. 2013-04-29]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/mezigeneracni-vztahy-a-starnuti-v-svp>.

EDUIN & NADAČNÍ FOND TESCO. *Mládí a stáří spolu vytváří* [Online] 2012. [cit. 2013-04-29]. Dostupné z: <http://www.extratrida.cz/projekt/www/projektova-nastenka/?idProjektu=69>.

EUROSTAT. *Active ageing ang solidarity between generations: A statistical portrait of the European Union 2012*. Luxembourg: European Union. 2011. ISBN 1830-7906.

FEDERAL INTERAGENCY FORUM ON AGING-RELATED STATISTICS USA. *AgingStats.gov* [Online]. 2012. [cit. 2013-04-29]. Dostupné z: <http://www.agingstats.gov/Main_Site/Data/2012_Documents/Population.aspx>

HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy.* Praha: Grada. 2007. ISBN 9788024711683.

LYNOTT, P. P. & MEROLA, P. R. *Improving the attitudes of 4th graders toward older people through a multidimensional intergenerational program*. Educational Gerontology, 33, 2007. 63-74.

MESHEL, D. S. & MCGLYNN, R. P. *Intergenerational contact, attitudes, and stereotypes of adolescents and older people. Educational Gerontology,* 30, 2004. 457-479.

MOŽNÝ, I. *Mezigenerační solidarita: výzkumná zpráva z mezinárodního srovnávacího výzkumu "Hodnota dětí a mezigenerační solidarita"*. Brno: VÚPSV, výzkumné centrum. 2004. ISBN 80-239-4279-4.

MOŽNÝ, I. *Rodina a společnost.* Praha: Sociologické nakladatelství (SLON). 2008. ISBN 978-80-86429-87-8.

SPECIAL EUROBAROMETER. *Discrimination in the European Union: Perceptions, Experiences and Attitudes*. European Union. 2008.

SPECIAL EUROBAROMETER. *Active Ageing*. European Union. 2012a

SPECIAL EUROBAROMETER. *Future of Europe*. European Union. 2012b.

SUMEC, P. *Projekt Příběhy dvou generací* [Online]. 2012. [cit. 2013-04-29]. Dostupné z: <http://www.ucitelske-listy.cz/2012/12/pavel-sumec-projekt-pribehy-dvou.html>

ŠEDÁ, K. *Je to jedno*. Brno: Kateřina Šedá. 2005. ISBN 9788023962901.

TUČKOVÁ, L. *Dědeček*. Olomouc. diplomová práce. Univerzita Palackého v Olomouci. 2010.

WALKER, A. *Ageing in Europe - challenges and consequences*. Zeitschrift Fur Gerontologie Und Geriatrie, 32, 1999. 390-397.

Prostor mezi výtvarnou a environmentální výchovou a umění

Ondřej Navrátil

I. Vstup do meziprostoru

Každý výtvarný pedagog na základní nebo střední škole se dnes setkává s požadavkem, aby do své výuky začlenil také environmentální téma. Aktuálním se tak stává interdisciplinární dialog výtvarné a environmentální výchovy, přičemž důležitou inspirací pro překlenutí tohoto „meziprostoru" se může stát výtvarné umění. V tomto textu si proto přiblížíme poměr těchto dvou oborů, především však environmentální výchovy k land artu. Vhled do jeho současné reflexe nám přiblíží potenciál této umělecké inspirace coby mezioborového svorníku.

I.1 Geneze setkávání výtvarné a environmentální výchovy

Environmentální výchova je definována úsilím o „rozvoj kompetencí potřebných pro environmentálně odpovědné jednání, tj. jednání, které je v dané situaci a v daných možnostech co nejpříznivější pro současný i budoucí stav životního prostředí." Přičemž „environmentálně odpovědné jednáním je chápáno jako osobní, občanské a profesní jednání týkající se zacházení s přírodními zdroji, spotřebitelského chování a aktivního ovlivňování svého okolí s využitím demokratických a právních procesů" (Broukalová, 2012, s. 3). Jedná se o poměrně nový obor, který se na starších základech zformoval v posledních desetiletích 20. stol., přičemž se v jeho rámci objevila řada proudů a přístupů. (Činčera, 2006) U nás prochází zásadním rozvojem především od počátku 90. let, kdy se tato platforma postupně posouvala od spíše dobrovolnické polohy k pevnějšímu institucionálnímu zakotvení. (Kulich, 2010) Po roce 2000 pak byla začleněna do školského systému a stala se součástí Rámcových vzdělávacích programů. Zde je průřezovým tématem, tedy interdisciplinárním průsečíkem a má být rozvíjena ve všech vyučovaných oborech. Environmentální výchova se tak vztahuje i k výtvarné výchově, přičemž z jejího prostředí vycházejí určité podněty ke spolupráci.[1]

V české výtvarné pedagogice není environmentální téma neznámou záležitostí. Jeho první reflexe se objevily již na počátku 70. let 20. stol., tedy v době kdy se začínalo prosazovat v širším společenském měřítku. (Uždil, 1972) Posílení tohoto zájmu pak můžeme spojovat s politickým i oborovým uvolněním na přelomu 80. a 90. let. V následujících letech bylo environmentální téma proklamativně přítomno v řadě textů a spojováno s různými pedagogickými přístupy. Nejúže-

1 Učitelé se nejčastěji setkávají s různými soutěžemi. Objevují se také metodiky jako je Zlatá niť (Nováčková, 2012).

ji s duchovní a smyslovou výchovou Marty Pohnerové a Jiřího Davida, přičemž ti se odvolávají na hlubinnou ekologii - dobově dominantní proud environmentalismu (Pohnerová, 1997; David, 2008). Tyto víceméně intuitivní a individuální reakce dostávají pevnější institucionální zakotvení v prvním desetiletí nového tisíciletí se zavedením Rámcových vzdělávacích programů. Zároveň výtvarná výchova získává v environmentální výchově i jasnějšího partnera v oblasti environmentálního myšlení. Také ve výtvarné výchově vznikají určité metodické návrhy (Cikánová, 2007; Šmíd, 2010), zájem o toto téma ve výtvarně-pedagogických publikacích však není velký.

I.2 Místa dotyku

Na prostor mezi výtvarnou a environmentální výchovou můžeme pohlédnout také z hlediska styčných ploch těchto dvou oborů. To nás vede k nutnosti, si nejdříve přiblížit základní strukturu environmentální výchovy, přičemž spíše než poněkud vágní Rámcový vzdělávací program, nám mohou posloužit Doporučené očekávané výstupy: Metodická podpora pro výuku průřezových témat v základních školách a podobné určené gymnáziím (DOV) (Pastorová, 2011b). Ty rozdělují obsah environmentální výchovy do pěti klíčových témat, kterými příčně prolíná pět propojujících témat. Prvním klíčovým tématem je Senzitivita, která „rozvíjí citlivost, vztah a empatii vůči přírodě a životnímu prostředí" (Pastorová, 2011 b, s. 38). Téma Zákonitosti předpokládá osvojení základních principů ekologických dějů. V oblastech Problémy a konflikty a Výzkumné dovednosti a znalosti je pak rozvíjena schopnost samostatné analýzy environmentálních problémů a konfliktů. Téma Akční strategie se zaměřuje na rozvoj znalostí a dovedností, „aby žáci mohli přijmout takové jednání, které v dané situaci povede k environmentálně nejpříznivějším důsledkům" (Pastorová, 2011b, s. 41). Z propojujících témat si můžeme povšimnout především oblasti Vztah k místu, která usiluje o rozvoj pozitivního poměru k lokalitě a regionu prostřednictvím racionálního i jiného poznání.

Tato témata ukazují, že environmentální výchova je z hlediska svých výstupů široce rozkročena, s čímž souvisí i potřeba různých strategií poznání. V tématu Zákonitosti je kladen důraz na osvojování faktografických vědomostí, které jsou odvozeny od výkladu světa přírodních věd. Umělecká výchova nemá prostředky k předávání většího množství informací faktografické povahy a ani o to neusiluje. Pracuje s jinou strategií poznání skrze uměleckou tvorbu a dílo. K spolupráci tu tak může docházet jen v omezenější a nepřímé podobě. Procesy výtvarné výchovy mohou přispět k zarámování osvojování poznatků ve smyslu vzniku určité obecnější motivace a upevnění zobecněného poznatkového rámce. Podobně vědomostní obsahy environmentální výchovy mohou do výtvarné výchovy pronikat jen v redukované podobě v rovině určitých doprovodných motivů.

Zvláště v posledních třech tématech je věnována velká pozornost rozvoji konkrétnějších i obecnějších dovednostních dispozic. Zde může výtvarná výchova rozvíjet některé pro environmentální výchovu podstatné kompetence. Na mysli máme dovednost emancipovaně se zapojit do komunikačních procesů společnosti skrze vizuální vyjádření, rozvoj kritického myšlení nebo kreativity. Dále pak schopnost naladit se na intenzivní estetické vnímání okolí, která hraje důležitou úlohu v tématu Senzitivita, smyslová citlivost je však podstatná i jinde.

Především do rámce tématu Senzitivita spadá formování emoční a obecnější postojové orientace jedince. Tato oblast je realizována cestami, které mají charakter jiného než přísně racionálního poznání. Nejprve spíše neuvědoměle prostřednictvím pozitivního prožitku kontaktu s přírodou. Žák se tak cítí v přírodě příjemně, přitahuje jeho pozornost, prožívá radost při kontaktu s ní. Poté následuje vědomější formování tohoto vztahu prostřednictvím reflexe zážitku. Ta by měla žáka vést k uvědomění si vlastní zkušenosti s přírodou a postojů k ní, stejně jako k reflexi obecně kulturních postojů k přírodě a jejich etických obsahů. Také výtvarná výchova v sobě nese důležitý výchovný aspekt. Především v tzv. gnozeo-centrické a animo-centrické tendenci byl zdůrazněn předpoklad, že výtvarná tvorba má kultivační účinky a může formovat vztah ke světu. V tomto rozvoji poměru ke skutečnosti a přírodě byl v minulosti také viděn hlavní příspěvek tohoto oboru

k environmentální výchově. Pro výtvarnou výchovu je přitom typické poznání, které je spíše porozuměním, orientací v kultuře a bytí. Prostředkem je pak výtvarné vyjádření a prožitek, přičemž proces by měl ústit do reflexe jejímž obsahem jsou osobní i obecně lidské vztahy ke světu.

Můžeme tak říci, že především v této oblasti tématu Senzitivita se mohou oba obory střetávat nejkonstruktivněji, chceme-li symbioticky. Nicméně opomíjet nelze ani další témata.

I.3 Umění jako most ke spolupráci

Uvádíme-li umění jako možný inspirační zdroj pro mezioborovou spolupráci, pak máme na mysli především umění přímo tematizující environmentální problematiku. Toto zaměření je nejzřetelnější v dílech, která bývají někdy shrnována do rámce environmentálního nebo ekologického umění. Genezi tohoto přístupu můžeme sledovat od 60. let 20. stol. na ose land artu, v některých dílech Hanse Haackeho, Josepha Beyuse, Agnes Denes, Newtona a Helen Mayer Harrisonových a dalších. V 90. letech se pak tato tendence stala výraznějším a širším prostorem vymezovaným uvedenými pojmy. Jako podnětná se však mohou jevit i díla, kde environemntální obsah není zřejmou intencí autora. Na mysli máme některá díla land artu, nebo práci s odpadovými materiály. I tato díla a tvůrčí strategie totiž mají silný potenciál otevírat témata vztahu člověka k přírodě či kulturních mechanismů devalvace a vyloučení. K tomuto umění se může smysluplně vztahovat vedle výtvarné i environmentální výchova a můžeme je tak považovat za „majetek" obou oborů. A tedy i za „most", který může inspirovat vzájemný dialog a spolupráci.

Dále si proto přiblížíme vybrané příklady reflexe tohoto umění v environmentální a poté krátce i ve výtvarné výchově. Tento vhled nám může doložit, zda se je správná domněnka, že vybraná umělecká díla a strategie mohou inspirovat smysluplné setkávání obou oborů. Pojem environmentální/ekologické umění, i to co se za ním skrývá, však patří v našem prostředí k víceméně neznámým. Svou pozornost v tomto textu proto zaměříme k reflexi land artu.

II. Land art v environmentální výchově

V této kapitole si přiblížíme dva příklady setkávání environmentální výchovy s land artem. První představuje setkání se samotným uměním. Druhý příklad si pak všímá reflexe land artu ekopedagogy, které inspiruje v jejich vlastní výukové praxi.

II.1 Místa setkání – díla land artu a environmentální výchova

II.1.1 Úvod

Zajímavým a specifickým projektem jsou Místa setkání. Vznikají v rámci programu Dům přírody, který je zaštítěn Agenturou ochrany přírody a krajiny České republiky a jeho cílem je vybudování sítě návštěvnických středisek ve významných chráněných krajinných oblastech. Tyto body mají návštěvníky informovat o fenoménech chráněné oblasti, zvyšovat povědomí o ochraně krajiny, vytvářet pozitivní vztah návštěvníků k místu, umožňovat setkávání místních obyvatel nebo prodej publikací.

Původně velkoryseji koncipovaný program byl později omezen, nicméně jedno z plánovaných center Dům přírody Litovelského Pomoraví vzniká nedaleko Olomouce v Horce nad Moravou v areálu Centra ekologických aktivit Sluňákov. Tento „dům" se od ostatních liší tím, že není umístěn v interiéru a také svým charakterem. Zatímco jiné lze víceméně zařadit do kategorie interaktivních muzeí, v Sluňákově oslovili několik umělců, kteří získali poměrně volnější ruku k realizaci své představy.

Iniciaci této podoby projektu lze spojit s ředitelem Sluňákova Michalem Bartošem. Ten se v rámci Ekologických dnů, které se pravidelně konají v Olomouci, seznámil s umělci, kteří ve svém díle tematizují environmentální problematiku či osobní vztah ke krajině a přírodě. Z nich pak byl

osloven Miloš Šejn, František Skála, Miloš Fekar a Marcel Hubáček. Ti předložili návrhy na podobu areálu centra v podobě rozsáhlých i drobnějších objektů a instalací v přírodě, z nichž pak byly vybrány ty, které jsou v současnosti realizovány.

Do areálu bude moci veřejnost podle plánu vstupovat volně. V budově bude mít k dispozici materiály ve formě sešitů, které budou strukturovat návštěvníkovu zkušenost v intencích vybraného příběhu. Tyto příběhy – klíčová sdělení – jsou koncipovány jako Sedm bran Litovelského Pomoraví a každý sleduje určité téma. Brána poutníků by tak měla cílit na migraci a prožitek poutě, Brána poetická na smyslové kvality kontaktu se zdejší přírodou, Brána zemní na půdní kontexty a tajemství podzemních prostor, Brána vodní je věnována zásadnímu živlu zdejších ekosystémů, Brána větrná klimatu a ptákům, Brána ohňová je zaměřena na tisíciletou interakci člověka a zdejší krajiny a Brána sluneční se zabývá „vztahy všeho živého, hledání souvislostí, kontexty krajin vnějších a vnitřních, kontexty přírodních míst a lidského nitra, které je vnímá a učí se v nich žít" (Bartoš, 2013, s. 17). Ústředním symbolem celého projektu je strom, který čerpá sílu z krajiny utvářené setkáváním země a vody a tyto živly spolu s dalšími jsou pak základním námětem projektu.

II.1.2 Hora živlů

Umělci většinou navrhli více objektů, než bylo v důsledku vybráno k realizaci, Miloš Šejn původně připravil plán celého areálu. Lokalitu charakterizuje tak, že „připomíná ve svém schématu rozevřenou ruku. Situace míst je tu otevřená nekonečně mnoha interpretacím a variacím smyslu a významu. Půdorys vtištěného obrazu dlaně. (…) jednotlivé chiromatické pojmy jako čára života či osudu, místa života, slunce, měsíce a smrti mohou být inspirací." (Šejn, 2009, s. 1) Do tohoto prostoru pak navrhl dvanáct realizací. Nejnáročnějším objektem je Hora živlů[2], vizuální dominantou se měl stát Obelisk slunce – místo pro setkávání i osamělé snění. Divadelním, tanečním a pohybovým aktivitám má sloužit jednoduchá dřevěná scéna, umístěná částečně nad vodou a další dvě divadla. Do areálu Šejn umístil také několik „chýší" z živě rostoucích vrbových keřů: Žabí pavilón jako místo rozjímání mezi tůněmi či oválné místo setkávání. Vysoké úrovně podzemní vody využíval návrh bludiště mělce vykrojeného v terénu. V areálu se měly nacházet také zahrady vůní a barev, jejichž tvar se mohl inspirovat geometrií ornamentů kultury moravské malované keramiky nebo půdorysem labyrintu chodeb Mladečských jeskyní. Vstup měl být řešen alejí nebo bránou z tvarovaných stromů, v budově centra měla být xylotéka.

Z těchto návrhů byla k realizaci vedle lesního divadla vybrána Hora živlů. Ta má v návrhu podobu nasypané spirálové mohyly s vnitřní kopulí završenou komorou. Zvenčí je zpřístupněna dvěma tunelovými chodbami, se zákruty a slepou větví. Uvnitř komory či jeskyně je Pramen počátku – studna s vodou, která je přiváděna a odváděna kanálem. Ve studni je zvon, doplňující svým tichým hlasem zurčení vody, další zvony jsou zavěšeny v komíně, který stoupá z otvoru klenby až k vrcholu hory. Tyto větrné zvony jsou rozeznívány proudícím vzduchem. V jeskyni jsou rozmístěny dotekové plastiky určené k určitému druhu meditace, kámen na prst, na klečení či jako lehátko, slepá chodba končí leštěným čedičovým zrcadlem. Celý interiér je vytvořen z lokálních druhů kamenů a jílů. Jeskyně tak má poskytnout silný kontakt „s tělem země" (Bartoš, 2013, s. 24). Poté lze vyjít po obvodu hory na vrchol a „rozhlédnout se po lese a louce, po krajině, prožít propojení přírodních živlů. Venkovní krajina je proměněna předcházejícím zážitkem. Vertikální cesta vzhůru vede člověka ke slunci, do oblak. Spirálová hora je horou otázek, které člověka napadají: Kdo jsem, co dělám, kam směřuji?" (Bartoš, 2013, s. 24). V prezentaci návrhu je naznačena celá řada symbolických odkazů k tématu živlů, citovány jsou vlastní Šejnovy texty i literární tituly typu Ovidiových Proměn nebo Hypnerotomachia Poliphili. Návrh také situuje na tento objekt i do okolní

2 V návrzích také jako Sluneční hora (Šejn, 2009).

krajiny řadu nápisů, jako ilustraci uvádím jeden, navržený pro klenák u vstupu do Hory živlů:

„Jeskyní u hrany skály se na okamžik stávám / Rudou skvrnou zapadajícího slunce / Sílím zpěvem ptáků /Planu ohněm a mním nebem/ V korunách stromů." (Šejn, 2010b, s. 2)

Realizace Františka Skály se jmenuje Rajská zahrada. Architektura romantického „jižního" charakteru má půdorys lodi, uzavřený dvůr je ukryt za zdí s výklenky a překvapivými zákoutími, např. hřbitovem mazlíčků. Oba konce „lodi" jsou zastřešeny arkádou a prostor je rozdělen transparentním plotem na dvě části – klidovou, odpočinkovou, meditativní pro návštěvníky a část, která je určena zvířatům. Prostor doplňuje řada drobnějších realizací vytvořených ve spolupráci s dalšími participanty, jako je zahrada motýlů, fontána vážek, domek pro hmyz, čmeláčí úl nebo ještěrkovník. Součástí měly být také nerealizované Skálovy fresky či fontána Adama a Evy. Tento svébytný uzavřený areál, nacházející se nedaleko místního hřbitova má být prostorem rozjímání o mikrosvětě fenoménů místní přírody, „vyvolávající v návštěvnících úžas z prostředí plného barev, vůní a zvuků Litovelského Pomoraví..." (Bartoš, 2013, s. 21).

Třetím výrazným objektem je Sluňákovský zvěrokruh Miloslava Fekara. Ten v kontextu své tvorby navrhl sochu-architekturu oproštěnějšího vzhledu. Kruhový prostor je překryt trámovými žebry stínícího altánu. Na jeho vrchol stoupá k vyhlídkové plošině dvojramenné schodiště. Dvanáct do kruhu uspořádaných lavic pod ním „umožňuje přiřadit své myšlení a pocity k jednotlivým přírodním živlům, k čtyřem ročním obdobím, čtyřem světovým stranám, (…) porovnat své vlastní znamení horoskopu se sluňákovským horoskopem, který je vytvořen ze zástupců živočišné říše Litovelského Pomoraví. (…) Poslech zvuků lesa, louky a vody, které do altánu přináší vzduch." (Bartoš, 2013, s. 23) Celý areál je doplněn řadou dalších prvků, interaktivních smyslových nástrojů běžného charakteru, jako je stromový xylofon a podobně.

Z hlediska uměleckých kategorií, do nichž je obvykle členěn český land art, můžeme tyto projekty nejsnáze přiřadit ke krajinářskému, urbanisticky laděnému proudu. Tato monumentální, permanentní forma je nejméně typická pro Šejna, v jehož díle představuje neobvyklé vybočení. Kontinuitu s celým autorovým dílem ale můžeme sledovat v tématu.

II.1.3 Vztah k přírodě

Nyní se podíváme, jakou úlohu mají hrát jmenovaná díla v koncepci celého areálu. Bartoš jako jeden z možných předobrazů plánované lokality zmiňuje romantické krajinné areály, jakým je veltruský nebo úprava lesoparku v okolí nedalekých Nových Zámků. Uvádí, že z dětství si sám v tomto kontextu nejvíce pamatuje zážitky kontaktu s přírodou neotřelého, dobrodružnějšího charakteru. Proto je i sluňákovský „dům" koncipován tak, že se snaží „vyvolávat v lidech pocit setkání s přírodou tváří v tvář, k tomu co v areálu reálně existuje, co je dostupné okamžitě, na první pohled, to, co je ihned zřejmé, dotyk s vodou, větrem, zemí. Když jsem pozorný a jsem doveden na místa, kde mohu usednout a vnímat pozorněji přírodu kolem sebe, (…) V projektech je zvýrazněn zážitek setkání, který si pamatuji jinak, než když jej simuluji (…) počítačově. V krajině jsou tato setkání, s různými projevy živého, pro každého jedinečným zážitkem. Situace podobných setkání je vždy jiná, lidé na ni musejí čekat, vyvinout osobní úsilí." (Bartoš, 2013, s. 3-4) Dále podobně jako drobné lichtenštejnské stavbičky roztroušené po místních lesích mají tyto objekty zesilovat genius loci a také „je v tom jakýsi druhý plán – lidský... je to o vztahu lidí k přírodě, měl by z toho být cítit vztah těchto umělců, kteří jsou velmi citliví k přírodě a znají metody jak to sdělit..."[3] Shrnuto řečí dokumentů – tato Místa setkání mají umožňovat smyslové střetávání s přírodními fenomény, jinými lidmi i vlastní přirozeností. (Bartoš, 2013, s. 19)

3 Ústní sdělení M. Bartoše, 12. 6. 2013.

Tato orientace na smysly, emoce a empatické postoje dobře odpovídá přístupu samotných umělců. Pokud se nyní zastavíme jen u Šejna, je fascinace přírodním a krajinným komplexem, potřeba smyslového setkávání s ním a hluboký prožitek tohoto kontaktu nejvlastnějším obsahem jeho díla. Jeho strategii, jejíž interpretace je ovlivněna holistickým myšlením, může přiblížit výrok: „Důležité je především skládání jednotlivých, někdy drobnějších, jindy silnějších zážitků do jedné hluboké zkušenosti. (…) Podstatná je výměna energie, někdy provázená světlem a pocitem blaha a uspokojení." (Šejn, 2010a, s. 28) Tyto zážitky Šejn obvykle vyjadřoval prostřednictvím efemérních akcí a záznamů, zde je tato zkušenost přetavena do monumentální zemní a interaktivní formy. Analogie bychom jí spíše než v Šejnově díle mohli hledat u jiných umělců land artu. Připomenout můžeme projekty jako jsou meditační chýše Chrise Druryho. Také Drury směřuje k rituálnímu, mytickému a archetypálnímu a jeho nejznámějšími díly jsou chýše a kontemplativní síně, sladěné s místem, budované z místních, převážně přírodních materiálů ve spolupráci s místními komunitami, trvalejšího i dočasného charakteru. Tyto objekty lze interpretovat více způsoby, ostatně vyvíjelo se i Druryho pojetí. Můžeme je tak vnímat jako základní lidskou potřebu spjatou s mnoha koncepty a pocity, stejně jako prezentaci – stopu Druryho lidské přítomnosti v místě. Některé jsou pak meditativním prostorem, do kterého je zvána příroda, jak napovídají i názvy jako Útulek pro stromy, Útulek pro severní ledovce[4]. „Co mě vždy zajímalo, je tato záležitost vnitřního a vnějšího – vnitřní lidské přírody a vnější a jak jedno hovoří s druhým…" (Gooding, 2002, s. 76) „Líbí se mi, že chýše má interiér a exteriér. (…) Mám rád způsob jakým tě vnitřní prostor vtahuje do tebe samého (…) postrkujíc tělo a mysl za jejich obvyklá omezení." (Boetzkes, 2010, s. 125) Chýše tedy zprostředkovává dialog mezi vnitřním a vnějším a má prolínat návštěvníka s vnější přírodou. Další typ chýše je pak vybaven camerou obscurou, která promítá projekci vody a oblohy na podlahu. Dochází tak k narušení stability divákova modu percepce přírodní zkušenosti. Tato percepčně problematizovaná konfrontace s přírodními fenomény, navíc intenzifikovaná umístěním do uzavřeného prostoru chýše, vede k zviditelnění a novému vnímání přírody. Mohli bychom činit i další více či méně případná srovnání, například s úpravou kráteru Jamese Turrella.

II.1.4 Variantní cesty

Projekt Sluňákova vzniká na zajímavém pomezí environmentální edukace a umění. Vybraní tvůrci zde v rámci základního zadání dostali poměrně volnou ruku k naplnění svých představ. Ty v pozdějších fázích byly vystaveny určitým korekcím především z ekonomických důvodů i otázkám ekologů, nicméně ve svém principu zůstaly projekty zachovány. Tyto realizace by pak měly být provázány s určitým edukativním programem, jehož cílem je prohloubit především smyslovou a citovou zkušenost návštěvníků s přírodou. Jedná se tak o poměrně neobvyklý experiment probouzející různá více i méně reálná očekávání.

Z hlediska zadavatele lze za hlavního iniciátora této podoby označit Bartoše. Toho můžeme považovat za příslušníka zakladatelské generace středisek ekologické výchovy, přičemž ta stejně jako celý environmentálně pedagogický segment, vznikala především „odspodu". Tedy jako v mnoha ohledech intuitivní reakce na aktuální environmentální problematiku, která byla otevřena různým pojetím a přístupům. Touto „svobodou výuky v podobě ochrany ‚polyvariantních' přístupů k uchopení bohatého světa Fysis" (Bartoš, 2008, s. 207), se Bartoš vymezuje proti současné institucionalizaci environmentální výchovy a školní podobě tohoto oboru, přičemž by dle něj bylo možno takto otevřeně směřovat celou síť středisek environmentálního vzdělávání. Oproti variantě uzavřeného poznání, kdy jsou kumulovány poznatky utvrzující v jediném pravdivém poznání přírody a světa, staví otevřený model zpřístupňující porozumění různým, částečně navzájem těž-

4 *Shelter for the Trees, Shelter for the Northen Glaciers* (Boetzkes, 2010, s. 126).

ko srovnatelným pohledům. Zároveň si můžeme povšimnout, že se obává redukce obrazu přírody především prostřednictvím expertního racionálního poznání a zdůrazňuje proto jeho vyvažování emoční složkou setkávání s ní. „Přirozené pobývání v přírodě je pobytem v ní a setkávání s tím jiným v ní, neustálým smlouváním prostoru a podob svých projevů v celku živého. S tím, do čeho narážíme, čeho se bojíme, co se nám líbí, nelíbí... Následně je pak možno pátrat po charakteru těchto prožitků, zajímat se o to, co a jak se nám stalo, co se kolem nás děje. Možná tyto prožitky jsou právě tím, co zbývá, až všechno školní o přírodě zapomeneme." (Bartoš, 2008, s. 221)

V tomto kontextu můžeme Místa setkání interpretovat jako jednu z oněch variantních cest k poznání přírody. Jednu z metod „otevřeného porozumění" ve kterém je environmentální vzdělávání doplňováno o formy vztahování k přírodě, které nejsou založeny na vědeckém poznání. Umění samotné přitom Bartoš považuje za jeden ze zajímavých způsobů, jak poznávat přírodu, přičemž i prostřednictvím tohoto projektu chce ukázat, že je to možné.

Tento příklad nám ukazuje, byť z mnoha pohledů může být považován za rozporuplný, že umění land artu může pro environmentální výchovu představovat zajímavý podnět a může zde docházet ke konstruktivnímu prolínání těchto dvou oblastí.

II.2 Do krajiny za land artem – umělecká strategie jako inspirace ekopedagogů

II.2.1 „Land artové" programy

V tomto oddíle si nejprve přiblížíme několik příkladů programů environmetální výchovy, které jsou zaštítěny pojmem land art.

Program Ateliér příroda[5] je určen pro třídní kolektivy prvního stupně základní školy a jeho délka se přibližuje dvěma hodinám. Na jeho počátku je účastníkům představen land art coby výtvarný směr a žáci jsou inspirováni prostřednictvím promítaných fotografií. Poté si žáci vyberou v přírodní krajině svá místa a pomocí materiálů, které zde najdou, vytváří většinou drobné objekty a obrazce. Ty jsou prezentovány a dokumentace probíhá dvakrát. Poprvé bezprostředně po tvorbě, podruhé s měsíčním odstupem, aby žáci mohli sledovat, jak příroda s jejich výtvory naložila. Je zde tedy snaha začlenit do programu i přírodní procesy v podobě dynamického neustále probíhajícího dění.

Land artová tvorba je zařazena také jako jedna z komponent do příručky Proč do lesa (Danišová, 2012), který je plánem lesních aktivit pro 6. třídu základní školy. Cílem programu je poznání lesa skrze zkoumání faktů i vlastní zážitky. Ve čtvrté lekci pak žáci zažijí jednu z variant výuky v terénu, kterým podle podmínek může být skutečný les i park. Jedním z bodů této lekce je pak i Zastavení v lesní galerii, které je anotováno jako land art. Podle varianty programu je na tuto tvorbu vyčleněno 20-75 minut. Žáci se s land artem seznamují prostřednictvím stejnojmenné pracovní karty, kde je stručně načrtnuta historie směru, zmíněna jména umělců jako je Robert Smithson, Zorka Ságlová a Andy Goldsworthy. Uvedeny jsou také některé takto orientované webové stránky. Další pracovní list pak slouží jako obrazová inspirace a jsou zde shromážděny z internetu stažené obrázky objektových realizací a zásahů z přírodních materiálů v přírodním prostředí. Obecně je pro tento výběr příznačný rys silné estetizace a dekorativnosti. Na základě tohoto podnětu pak žáci tvoří a poté následuje vernisáž, tedy představení děl autory spojené s fotodokumentací.

Land artová tvorba je součástí návrhu celoročního projektu pro školní koordinátory EVVO Zlatá niť (Nováčková, 2012). Zde je tento umělecký směr charakterizován jako soustředěný na zásahy do přírody nebo pracující s přírodními materiály v přírodě, přičemž pro tvůrce je důležitější prožitek tvorby než výsledek. Událost může být realizována v zajímavém a bezpečném exteriéru. Žáci

5 Středisko ekologické výchovy Český ráj.

nejprve pracují s pracovním listem, který jim mimo jiné slouží také jako inspirace pro další činnost. „Žáci si nejprve nasbírají a připraví vhodný materiál, nabídneme jim pro tvorbu obsahově široké téma (...) Mohou se také pouze inspirovat prostorem a okamžitým nápadem. Autor díla by vždy měl svému výtvoru dát v závěru práce název a tím vlastně představit svůj přístup a jeho ztvárnění. (...) Je dobré při hledání vhodného prostoru tvorby využít metody ‚hledáčku', kdy pomocí dřevěného rámečku o rozměru asi 30 x 30 cm označíme zajímavé místo..." (Nováčková, 2012, s. 86) Respektována má být přitom osobnost žáka a jeho individuální pohled. Výsledky práce jednotlivců pak mohou být odstraněny nebo ponechány na místě, aby se rozpadly a splynuly s přírodou.

Další dílny se obracejí k učitelům a lektorům. Program Krajina na dotek (Hejtmánková, 2013) je rozdělen do tří témat, která mohou být realizována v cyklu i samostatně. V úvodní fázi je vysvětlen sám pojem a jeho využití v pedagogice, prostřednictvím drobných materiálových her se představí účastníci. Evokace, například prostřednictvím textu, pak vede k vlastní tvorbě. Důležitou součástí je také závěrečná reflektivní fáze, která je označována jako „galerie". Zde může dojít k tvorbě vlastní interpretace, jejímu sdílení a konfrontaci s ostatními.

Tvorba, která je součástí těchto dílen, má charakter tvorby objektů a intervencí do krajiny. V bloku Land-art jako skupinová tvorba v přírodě na dané téma se může stát společným námětem na nalezeném místě například „cesta". Tu jedna skupina interpretovala jako zážitkovou stezku, jiná s evolučním podtextem tvorbou živočichů z přírodních materiálů, třetí jako metaforickou instalaci odkazující k životu. Druhá dílna Land artové hry s přírodou, v přírodě, v rytmu přírody je výčtem několika aktivit, které mají víceméně charakter avizované hry. S land artem je zde spojována především určitá estetika výsledné formy, popřípadě akční prvek. Poslední dílna je na rozdíl od předchozích pojímána jako individuální tvorba a je zde kladen důraz na aktivaci pozornosti k okolí a místu. Jednotlivci vytváří intervence, které upoutají pozornost k zvoleným detailům a krajinným prvkům.

Pro učitele byl určen kurz Krajina jako místo tvorby – Land art aneb Velká cesta malého pána nabízený střediskem ekologické výchovy Sluňákov.[6] V rámci jednodenního přibližně šestihodinového bloku byl představen land art coby umělecký směr. Výchozím bodem prezentace bylo akční umění, které bylo představeno prostřednictvím událostí tzv. freezingu a flash mobu[7], které nelze považovat v této podobě za uměleckou tvorbu, nicméně posloužily lektorce k odkazu na land art, coby umění pracující s tématem času a určitou intervencí. Poté byl stručně prezentován samotný land art na příkladech Roberta Smithsona, Richarda Longa, Andyho Goldsworthyho a Christa. Vedle důležitosti prožitku byla opakovaně zdůrazňováno, že takováto tvorba je dětem přirozená, s odkazem na spontánní tvůrčí aktivity dětí v přírodním prostředí. Dále byla land artová tvorba definována prostřednictvím řady pojmů, které většinou odkazovaly k charakteru umělecké tvorby jako takové. Mezi nimi lze pak upozornit na „dotyky", tedy přímý tělesný kontakt s přírodním, přičemž ty mohou ojediněle být pro některé děti problém.

Následovalo více aktivit, které měly motivační charakter a jejich cílem bylo rozvinout pozornost vůči krajině, uvolnit, otevřít účastníky a přiblížit téma. V jedné z etud se pracovalo s reprodukcemi krajinomaleb impresionistů, přičemž pomocí drobných úkolů měly být formulovány dojmy z barevnosti obrazu či dějů, které jsou v krajině skryty. V jiné se do kresby krajiny umisťovaly přírodní a umělé prvky, nalézaly se tradiční i netradiční řešení a sdělení těchto konfrontací. Aktivita Práce s fotkami umělců land artu pak zahrnovala soustředěný pohyb kolem fotografií děl rozložených na podlaze. K těm pak byly přiřazovány názvy, které zde byly k dispozici, jako Zabal mě, Seřaď mě, Barevné kameny. Cílem bylo načerpat inspiraci pro land artovou tvorbu, která následovala. Bezprostřední motivací byla četba úryvku z knihy Lenky Uhlířové Velká cesta malého

6 Konal se 5. 6. 2013 ve SEV Sluňákov, lektorka Zdeňka Štefanidesová.

7 Dramatické a hudební intervence do veřejného prostoru.

pána, doporučena byla také charakterem obdobná literatura od Petra Síse nebo Františka Skály. Tato volná evokace vyústila ve skupinovou tvorbu objektů či zarámování určité přírodní situace. Závěrečná část spočívala ve společném shlédnutí realizací, přičemž vzhledem k předpokládané práci s dětmi byly jednotlivé výtvory představeny coby imaginární bytost, kladoucí na diváky určité úkoly, většinou smyslového charakteru.

Programem pro dospělé byl také víkendový Land art jarních Krkonoš[8], v jehož rámci se účastníci formou přednášky seznámili s tímto uměleckým směrem a pak se věnovali různým výtvarným činnostem. Jednou z nich byly tělesné akce s červeným hedvábím ve větru. Pozornost ke krajině měla být upoutána prostřednictvím individuální tvorby instalace-ukazatele, který směřoval k určitému bodu v krajině. Účastníci tak mohli upozornit na určitý výřez horizontu, spíše si však vybírali bližší detail. Další činnost měla charakter hry, kdy účastníci vzájemně rozvíjeli a dokončovali své objekty z přírodnin. Z metod environmentální výchovy vycházela také hra s přírodninami v interiéru, kdy jednotlivci skládali své přírodní materiály tak, aby byly ve výsledné konstrukci co nejviditelnější, což byla paralela na přírodní procesy.

Pokud vyjdeme z těchto šesti příkladů, naznačují nám, že pojem land art je v environmentální výchově užíván k označení určitých výukových metod, které vědomě odkazují k příslušnému uměleckému směru a inspirují se jím. Odkazováno je přitom na nejpopulárnější představitele tohoto směru. Tvorba je zakotvena v širším didaktickém rámci, důležitá je následná reflexe. Z hlediska výtvarné formy je kladen důraz především na práci s přírodními materiály a tvorbu drobných instalací a intervencí. Pozornost může být věnována také některým přírodním procesům. V souladu s východisky oboru je kladen velký důraz na ohleduplnost této tvorby.

II.2.2 Environmentální senzitivita

Z hlediska cílů užití land artových postupů, mohou ty být umístěny do různých kontextů, důraz je však obvykle kladen na rozvoj smyslového vnímání přírody, prožitek, vztah k přírodě. Ve zmíněné příručce se tak sděluje, že „land art je dobrou metodou pro originální a motivační smyslový prožitek z přírody, pro vytváření vztahu k přírodě a konkrétnímu místu..." (Hejtmánková, 2013, s. 37). Podobně jsou zacíleny i konkrétní výukové programy. Dosud nezmíněný program Malíři bez štětce tak „je spíše než na získávání nových vědomostí zaměřen na zdokonalení toho, co každý od narození máme, ale ne všichni to ve svém životě plně využíváme. Jde o naše pocity a hlavně smysly..." a tedy „žáci si prohloubí své zkušenosti s přírodou a naučí se více vnímat krajinu ve které žijí."[9] Podobně účastníci programu program Ateliér příroda „pomocí materiálů, které si sami v přírodě najdou, budou rozvíjet svou fantazii a schopnost smyslového vnímání a výtvarného vyjadřování".[10] Cílem land artu v příručce Zlatá niť „je především seznámit děti s rozmanitostí přírodních materiálů, rozvíjet jejich fantazii a kreativitu při práci s přírodninami a učit je vnímat krásu přírody" (Nováčková, 2012, s. 85). Můžeme tak říci, že všechny tyto programy míří k obsahům tématu Senzitivita. Přibližme si proto tuto oblast environmentální výchovy blíže.

Pojmem environmentální senzitivita byl označen jeden z cílů environmentální výchovy již v 70. letech 20. stol. v důležité Tbiliské deklaraci. Poněkud vágní termín byl později v pojetí, které budeme sledovat, více konkretizován jako empatický pohled na životní prostředí či sada afektivních atributů, které vedou k osobnímu pohledu na přírodu z empatické perspektivy. (Činčera, 2012) V tomto smyslu se také objevil v některých klasických modelech environmentální výchovy.

8 13.–15. 4. 2012.

9 *Malíři bez štětce* [online]. [cit. 2013-03-02]. Dostupné z: <http://www.podhoubi.cz/ucitele/evp/maliri.html>.

10 *Ateliér příroda* [online]. [cit. 2013 -04-12]. Dostupné z: <http://www.sevceskyraj.cz/programy-podporene-opvk_programy-podporene-opvk10>.

V českém prostředí se pojem environmentální senzitivita spolu s určitým pojetím environmentální výchovy prosazuje především díky Janu Činčerovi. Může se přitom opřít i o domácí tradici a jako ekvivalent pojmu environmentální senzitivita zde mohou být užívána označení vztah k přírodě, postoj k přírodě, vnímání přírody a podobně (Činčera, 2012). Jeho současné pojetí v dokumentech environmentální výchovy jsme si již popsali.

Z hlediska prostoru rozvoje environmentální senzitivity někteří autoři zmiňují obtížnost jejího rozvoje v podmínkách formálního vzdělávání a směrují tento úkol do prostoru informálního a neformálního vzdělávání, kde jsou bezesporu lepší předpoklady. (Hungerford, 1990) Jiní se domnívají, že takto důležitá oblast má být a může být rozvíjena i v rámci formálního vzdělávání. Doporučována je především spolupráce s centry ekologické výchovy, které nabízí takto orientované programy. (Pastorová, 2011a)

Z hlediska věkové kategorie je v DOV tato oblast spojována nejvíce s předškolním a mladším školním věkem. V předškolním věku si děti zřejmě ještě nemohou vybudovat citovou vazbu k přírodě, nicméně může vznikat již vazba k určitým místům a častý kontakt s přírodou vede k tomu, že se v ní cítí bezpečně a příjemně. Za nejvýznamnější věk pro rozvoj environmentální senzitivity bývá někdy považován mladší školní věk. V tomto údobí jsou děti připraveny již více samostatně a také zaujatě zkoumat a pozorovat přírodu, kterou dokáží ocenit i v její prosté podobě, zároveň však již s věkem mohou přibývat i bariéry. Také se učí odpovědnosti a konají první kroky k morální samostatnosti. V starším školním věku se pak pozornost obrací především k sociální sféře a vlastnímu nitru a obecně ubývá zájmu o přírodu. Nicméně nemusí tomu tak být vždycky a v adolescenci pak mohou někteří přírodu znovu objevit. (Krajhanzl, 2012)

Z hlediska vlastních prostředků rozvoje environmentální senzitivity, je za klíčový považován především intenzivní a pozitivní prožitek v přímém kontaktu s přírodou. V DOV je pak doporučováno „zabezpečit častý kontakt s přírodou a prostor pro samostatné interakce s přírodou a pro její poznání“ (Pastorová, 2011, s. 38). Krajhanzl rozděluje tyto kontakty s přírodou na tři typy (Krajhanzl, 2010, 84). Jedná se o „přímou zkušenost“ zažitou ve volné, relativně méně ovlivněné přírodě. „Nepřímou zkušeností“ pak označuje setkání s regulovanou zahradou typu rodinné zahrady či zkušeností z chováním psa. Konečně mimo fyzický kontakt se odehrává „zprostředkovaná“ či „symbolická zkušenost“, jejímž médiem jsou obrazy, knihy nebo filmy. Za nebezpečí tohoto vzdalování od přímého kontaktu považuje fakt, že konzumenti těchto obrazů nezískávají realistickou představu o přírodě a neosvojují si schopnost se s ní setkávat. Nicméně v DOV se můžeme setkat s odkazem na četbu knih nebo sledování vhodných filmů (Pastorová, 2011b, s. 56). Ty tak mohou hrát úlohu doplňujících podnětů.

Podstatný je ale také charakter tohoto kontaktu, přičemž v tomto kontextu jsou užívány dva pojmy „hra v přírodě“ a „hra s přírodou“. První popisuje ty činnosti v přírodě, pro něž je přírodní prostředí spíše jen určitým prostorem, aniž by se k němu specifičtěji vztahovaly. Hry s přírodou naopak vstupují do přímější reflektované interakce s přírodním jevem. Důležitý je zde tedy nejen samotný kontakt, ale rozvíjena je také aktivita pozitivně posilující a směrující prožívání a jeho vhodnou interpretaci (Činčera, 2012). Například výtvarné či badatelské činnosti orientované na přírodní fenomén jsou tak účinnější než ty, které vedou jen k utilitárnímu vnímání přírody. Zde pak také můžeme spatřovat úlohu formálního vzdělávání, kde spíše než v informálním mohou být iniciovány aktivity tohoto typu a dítě směřováno k reflexi. S čímž také pracují programy zaměřené na rozvoj environmentální senzitivity o nichž se zmíním později.

II.2.3 Rozvoj environmentální senzitivity v praxi

Mezi přístupy environmentální výchovy, kde je kladen důraz na budování vztahu k přírodě a kde hraje důležitou úlohu poznání jiného než racionálního charakteru, lze jako výrazný příklad uvést dva modely rozvíjené od 70. let 20. století.

Prvním z nich je Výchova o Zemi spojená s osobností Steva Van Matreho, která byla ovlivněna myšlenkami hlubinné ekologie. Její obsah je shrnut do tří bodů. V „porozumění“ jde o pochopení

hlavních ekologických systémů a společenství Země, cílem „cítění" je vštípit lidem hluboké a trvalé emocionální spojení se Zemí a jejím životem. Lidé by si přitom měli osvojit čtyři základní pocity, kterými jsou radost z kontaktu s prvky života, příbuzenství se všemi živými formami, úcta k přírodním společenstvím a láska k Zemi. „Zavádění" pak vede k budování hodnotové orientace, formování životního stylu a jednání. Základem výuky jsou pak přesně promyšlené a naplánované několikadenní pobytové programy. Mezi zásady jejich tvorby patří také uvědomění si přírody jako krásného a příjemného místa, rozšiřování smyslového vnímání prostřednictvím různých typů cvičení a ponoření se do přírody prostřednictvím samoty – tzv. Magické místo (Činčera, 2006, s. 36).

Druhou metodou je model nazvaný „plynulé učení" (flow learning) rozvíjený Josephem Cornellem. Ten deklaruje, že „cílem plynulého učení je poskytnout každému opravdový a povznášející prožitek z přírody. Při úspěšné lekci plynulého učení by měl každý účastník jemně a radostně zažít pocit jednoty s přírodou a odcházet s vyšší mírou citlivosti vůči všemu živému. Tak zjistíte, že lidé ochotně naslouchají debatám o přírodovědných tématech a ekologii, pokud jim nejprve umožníte dostat se do vnímavého i inspirovaného rozpoložení." (Cornell, 2012, s. 16) Autor vyšel z prostředí neformální výuky a program zformuloval dle svého tvrzení víceméně intuitivně na základě dlouhodobých zkušeností. Název se snaží postihnout plynulost a plné soustředění poměrně jednoduchého čtyřfázového výukového procesu, který může integrovat řadu aktivit posilujících prožitek v kontaktu s přírodou.

První fází je „probuzení nadšení", tedy intenzivního zájmu a bdělosti. Druhá nazvaná „zaměření pozornost" vede k tiché koncentraci, většinou skrze smysly. „Přímým prožitkem" se pak prohlubuje intuitivní porozumění, kdy „tichou pozorností můžeme citlivěji vstoupit do rytmu a plynutí přírody, která nás obklopuje" (Cornell, 2012, s. 16) a ponořit se tak do vlastní zkušenosti s ní. „Sdílení inspirace" je pak reflexivní fází, kdy se ve sdílení upevňují a ozřejmují získané zkušenosti.

U nás byly tyto programy v kompletní podobě reflektovány poměrně nedávno. Příkladem využití Cornellova cyklu je program Nesem se lesem vytvořený sdružením Tereza (Danišová, 2012). Jeho hlavní cíl, tedy rozvoj environmentální senzitivity je specifikován tak, že se žák vžije do stromu, při pobytu v lese se zaměřuje na jeho vnímání více smysly a vyjádří jak na něj les působí. Zájem je probouzen skrze aktivitu Staň se stromem, kdy celá skupina vytváří živé tělo stromu a následně svou činnost reflektuje. Pozornost je soustředěna skrze vnímání, rozlišování a mapování zvuků a dále hledání prezentovaných přírodnin v okolí. Ve fázi přímé zkušenosti jednak skrze haptické hry vnímají strom, poté se v aktivitě Lesní fotoaparát zaměřují na koncentrované vnímání vizuality krajiny a jejich detailů a spatřené vyjadřují kresbou. V závěrečné fázi v aktivitě Lesní galerie kreslí svůj imaginativní les a zkušenost s ním. Poté se seznamují s reprodukcemi děl známých malířů a interpretují jejich vztah k lesu.

Typ smyslových aktivit inspirovaných právě popsanými zdroji, je však již u nás znám dlouho a patří k běžné programové nabídce středisek environmentální výchovy (Witt, 1996). Autorky jednoho z popisů takovýchto aktivit[11] primárně orientovaných na přiblížení se přírodě a tvorbu hlubšího pozitivního vztahu k přírodě, je rozdělují na tišší a klidnější a spíše aktivní a pohybové, které mohou být navzájem prokládány. První mají spíše meditativní a introspektivní charakter, přinášejí pocit přiblížení přírodě a vyžadují koncentraci i ochotu ke spolupráci, kterou je třeba budovat. Aktivity jsou plánovány na čtvrt hodiny až hodinu a jednu z motivačně náročných pro spíše starší ročníky ocituji. „Skupina nebo jednotlivec mají za úkol najít v přírodě místo, které je silně přitahuje. Při hledání se řídí výhradně svou intuicí. (…) Na zvoleném místě se účastník pokusí ‚odpoutat sám od sebe' a být součástí přírody. Je dobré si sednout nebo lehnout a snažit se maximálně splynout s prostředím..." (Daňková, 2009, s. 148). Aktivnější cvičení pak mají zlepšovat

11 Milada Dobiášová a Jitka Macháčková (Daňková, 2009).

pozornost a smyslové vnímání, přičemž se procvičují jednotlivé smysly a mívají charakter hry. K velmi známým patří Vůňový koktejl a Paletky přírodních barev, kdy žáci sbírají zdroje přírodních vjemů nebo hmatová cvičení. Z hlediska prostředí autorky uvádějí za nejvhodnější přírodní prostor typu smíšený les „za humny" či louka a potřebu dobrého počasí.

Autorka jiné metodiky zaměřené na rozvoj smyslového vnímání (Šircová, 2007), doporučuje jakékoliv nerušené přírodní prostředí. Malým dětem zaměřeným na detail může stačit i tráva. Připouští i práci s přírodninami v interiéru, která může být jistou alternativou pro špatné počasí. Nicméně vhodné může být každé počasí i roční období, záleží však, jak již zmíněno, na zkušenosti. U zkušenějších a starších tak může být počasí i výzvou. Připomíná, že cílem je rozvoj všech smyslů, protože čím více smyslů se do poznání zapojí, tím je naše prožívání obvykle hlubší a bohatší. Aktivace opomíjenějších smyslů je pak často dosahována prostřednictvím vyřazování zraku, přičemž připomíná s tím související potřebu psychického bezpečí.

Zde se obloukem dostáváme opět k land artu. Popsané „smyslovky" jsou velmi podobné, někdy až identické s environmentálními programy označovanými tímto pojmem. „Land art" v environmetální výchově je tak dalším rozvinutím těchto strategií rozvoje empatického vztahu k přírodě.

Tento druhý příklad nám ukázal, že land art je také inspirací pro praxi ekopedagogů. Ti na něm pozitivně hodnotí obrat pozornosti k přírodě, strategii přímého a prožitkového kontaktu, zdůrazňují ohleduplnost a citlivost některých jeho forem, oceňují empatický postoj k přírodě některých jeho tvůrců.

Obecně pak můžeme říci, že tento příklad nám ukázal, že metody inspirované tímto uměním jsou vhodnou a důležitou cestou rozvoje jedné z klíčových oblastí environmentální výchovy. Tedy té, kterou jsme si označili za výtvarné výchově nejbližší.

III. Land art ve výtvarné výchově

Nyní je před námi krátká charakteristika reflexe land artu ve výtvarné výchově. Ukáže nám, zda se i z této strany otevírá prostor pro dialog.

První reflexe land artu na stránkách časopisu Výtvarná výchova se objevuje již na přelomu 60. a 70. let (Klivar, 1970). Takřka o dvě desetiletí později zde pak podoby tohoto směru shrnul Igor Zhoř (Zhoř, 1988), hlavní postava „obratu k umění", zdůrazňujícího vazbu na aktuální uměleckou tvorbu. Již během této doby pronikaly land artové inspirace do praxe některých progresivnějších pedagogů, dělo se tak v rámci výtvarných soustředění, letních táborů či výuky na Lidových školách umění. Na přelomu 80. a 90. let pak můžeme sledovat na stránkách Estetické výchovy jistou polemiku o recepci soudobého umění, která se otevřela právě kolem land artu. Jistou opozici zde vycházeje z psychologizujících perspektiv zaujal Jaromír Uždil.[12] Nicméně ve stejné době se land artová tvorba prosazuje do výuky kateder výtvarné výchovy pedagogických fakult, což dokumentují skripta Akční tvorba, především kapitolou V dialogu s přírodou Vladimíra Havlíka (Zhoř, 1991). Kompendium Věry Roeselové Techniky ve výtvarné výchově, které vyšlo v druhé polovině 90. let, pak může být dokladem definitivního přijetí land artových strategií mezi výrazové prostředky výtvarné výchovy (Roeselová, 1996). Inspirace land artem tak dnes není ničím novým, její nižší uplatnění v praxi souvisí spíše se specifickými podmínkami a náročností realizace.

Od počátku je přitom reflexe land artu spojována s rozvojem vztahu a empatie k přírodě. V 80. a 90. letech především v dikci hlubinných přístupů, dobově populárních nejen ve výtvarné výchově. Příkladem mohou být úryvky ze zmíněných skript. Havlík sděluje, že umělci land artu se snažili „navázat zpřetrhanou kontinuitu, napojit se znovu na životadárnou energii matky Země, na přiro-

12 Diskuse, do níž se zapojilo větší množství autorů, byla otevřena článkem Jaromíra Uždila (Uždil, 1990).

zený čas přírodního rytmu." Dále mluví o základních přírodních elementech jako archetypálních symbolech a rozporu mezi přírodou a utilitární civilizací. Člověk „přesto touží po ne-všedním, po magickém radostném svátku, po očistné oběti, touží po autentickém pocitu života v harmonii s přírodou a se sebou samým." Uzavírá pak, že „záleží na naší otevřenosti (neboť smysl akcí míří do našeho nitra), na naší citlivosti, na aktivní spoluúčasti a víře v smysluplnost našeho činění; záleží na schopnosti ‚přátelství' se stromem, kamenem, větrem,…" (Zhoř, 1991, s. 77).

Později tyto holistické interpretace mizí, nicméně myšlenka podnětnosti land artu pro tematizaci environmentální problematiky ve výtvarné výchově zůstává. Hana Stadlerová sděluje, že výtvarná výchova nabízí „prostor pro zamyšlení nad vztahem člověk-příroda, rozvíjí smysl pro krásu, cit, soulad, harmonii (...) podněcuje emocionální vztah k prostředí i citlivý přístup k přírodě, rozvíjí schopnost vnímat estetické kvality prostředí, krásu přírody..." přičemž land artové přístupy „dávají dětem možnost silných zážitků z procesu tvroby, umožňují neobvyklá výtvarná řešení a jsou právě prostorem pro vnímání a poznávání světa v širších souvislostech, tedy i souvislostech ekologické výchovy." (Stadlerová, 2006, s. 33). Příkladem mohou být diplomové magisterské práce potencionálních budoucích výtvarných pedagogů, kde je land art běžně viděn jako cesta k otevírání environmentální problematiky.

Ukazuje se tak, že pojímání land artu ve výtvarné a environmetální výchově je si velmi blízké a inspirace tímto uměleckým proudem může být základem platformy pro užší spolupráci.

IV. Závěr

Reflexe environmentální problematiky ve výtvarné výchově má delší tradici, nicméně teprve nedávno bylo toto téma pevněji zakotveno ve školském systému a výtvarná výchova získala v této oblasti jasnějšího partnera. Tím je environmentální výchova, která zaujala pozici průřezového tématu Rámcového vzdělávacího programu, v důsledku čehož se stal dialog obou oborů nezbytným.

Některá témata environmentální výchovy mají větší potenciál stát se základem této platformy. Zatímco osvojování faktografických poznatkových obsahů je výtvarné výchově vzdálenější, více průsečíků můžeme najít v rovině rozvoje dovednostních dispozic. Nejblíže má výtvarná výchova k tématu Senzitivita, které je vedle rozvoje smyslového vnímání zaměřeno na kultivaci emoční a obecně postojové orientace jedince.

Důležitou inspirací tohoto mezioborového dialogu může být umění. Na mysli máme především současné a nedávné umění, které více či méně přímo otevírá environmentální téma a pohybuje se tak v prostoru podobného interdisciplinárního dialogu. K tomuto umění se pak mohou vztahovat oba vzdělávací obory, přičemž má potenciál stát se mostem k nalézání společné řeči.

Proto jsme zaměřili svou pozornost na reflexi tohoto umění v rámci obou oborů, především však environmentální výchovy. Bližší pohled nám může ukázat, v jaké podobě je zde toto umění reflektováno a zda může být inspirací spolupráce obou oborů. Protože tzv. environmentální či ekologické umění, kde se environmentální téma zjevuje nejzřetelněji, je u nás prakticky neznámé, zaměřili jsme se na reflexi land artu.

V prostoru environmentální výchovy jsem popsal dva příklady. První má podobu projektu permanentního areálu, který má sloužit návštěvníkům střediska ekologické výchovy Sluňákov a CHKO Litovelské Pomoraví. Je navržen umělci a má podobu krajinářského land artu. Je poměrně specifickým příkladem, nicméně nám ukazuje, že díla těchto umělců jsou vnímána jako podnětná z environmentálního hlediska, jako jeden z možných prostředků realizace cílů environmentální výchovy.

Druhý příklad je pak vhledem přímo do praxe environmentálních pedagogů. Přibližuje, že se zde pojem land art stává populárním, přičemž jsou takto označovány určité výukové programy. Ty jsou primárně zaměřeny na rozvoj pozitivního vztahu k přírodě prostřednictvím smyslového vnímání, prožitku a určité postojové reflexe. Rozvíjí tak především obsahy tématu Senzitivita. Tyto

land artové programy jsou přitom blízké dalším strategiím, které ekopedagogové využívají k rozvoji tohoto tématu. Ukazuje se tak, že tyto umělecké přístupy mohou být podnětné i pro samotnou jejich praxi a to v oblasti, kde jsou si výtvarná a environemntální výchova nejblíže.

Tyto strategie pak můžeme srovnat s recepcí land artu ve výtvarné výchově. Ta má starší tradici, přičemž některé aspekty interpretace se proměňovaly, nicméně vždy zde byla pociťována silná vazba na environmentální téma. A to v kontextu kultivace poměru k přírodě.

To nám ukazuje, že reflexe land artu může být dobrým inspirativním činitelem při hledání společné řeči obou sledovaných oborů. Tato umělecká strategie však nemusí vyčerpávat všechny naše možnosti. Nabízí se otázka, zda bychom neměli věnovat pozornost i dalším, z hlediska environmentálního tématu relevantním formám umění.

Použitá literatura

BARTOŠ, Michal. *Proměny environmentální ideologie ve veřejném prostoru (dis. p.).* Brno: Masarykova univerzita, 2008. 272 s.

BARTOŠ, Michal. *Příloha č. 1: Dům přírody Litovelského Pomoraví a 7 bran k přírodě Litovelského Pomoraví* (Dokumentace projektu). 2013. 39 s.

BOETZKES, Amanda. *The Ethics of Earth Art*. Vyd. 1. Minneapolis, London: University of Minnesota Press, 2010. 228 s. ISBN 978-0-8166-6588-4.

BROUKALOVÁ, Lenka; NOVÁK, Miroslav. *Cíle a indikátory pro environmentální vzdělávání, výchovu a osvětu v České republice. Envigogika* [online]. 2012, roč. 7, č. 1. [cit. 2013-05-21]. Dostupné z: <http://www.envigogika.cuni.cz/index.php/Envigogika/article/view/66>. ISSN 1802-3061.

CIKÁNOVÁ, Karla, SEDLÁK, Michal. *Výtvarná výchova k projektu Environmentálního vzdělávání: Metodika pro 2. stupeň ZŠ a osmiletá gymnázia.* Vyd. 1. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2007. 31 s.

CORNELL, Joseph Bharat. *Objevujeme přírodu: učení hrou a prožitkem*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2012, 141 s. ISBN 978-80-262-0145-8.

ČINČERA, Jan. *Environmentální výchova: od cílů k prostředkům.* Vyd. 1. Brno: Paido, 2007. 116 s. ISBN 978-80-7315-147-8.

ČINČERA, Jan. *Vliv výukového programu na rozvíjení environmentální senzitivity žáků. Envigogika* [online]. 2012, roč. 7, č. 2 [cit. 2013-05-21]. Dostupné z: <http://www.envigogika.cuni.cz/index.php/Envigogika/article/view/73>. ISSN 1802-3061.

DANIŠOVÁ, Justina. *Proč do lesa*. Vyd. 1. Praha: Sdružení Tereza, 2012.

DAŇKOVÁ; Lenka; KULICH, Jiří; TOUŠKOVÁ, Blanka. *Škola pro život II: jak na ekologickou/environmentální výchovu po zavedení Rámcových vzdělávacích programů*. Vyd. 1. Praha: Sdružení středisek ekologické výchovy Pavučina, 2009, 260 s. ISBN 978-80-903345-9-5.

DAVID, Jiří. *Století dítěte a výzva obrazů: (eseje)*. 2., rozš. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2008. Ontologie výtvarné výchovy a ekologie a emocionalita, s.326 – 331. ISBN 978-80-210-4593-4.

GOODING, Mel. *Artists land nature.* Vyd. 1. New York: Harry N. Abrams, 2002. 167 s. ISBN 0-8109-4189-9.

HEJTMÁNKOVÁ, Tereza; HŮRKOVÁ, Michaela; TROJANOVÁ, Alžběta. *Do krajiny za land-artem.* Rýchory: Středisko ekologické výchovy a etiky Rýchory, 2013. 96 s. ISBN 978-80-86838-45-8.

HUNGERFORD, Harold R.; VOLK, Trudi L. *Changing Learner Behavior Through Environmental Education.* The Journal of Environmental Education, 1990, vol. 21, no. 3, p. 8-21.

KLIVAR, Miroslav. *Land-art*. Výtvarná výchova. 1970, roč. 2, č. 5, s. 86-87.

KRAJHANZL, Jan. *Charakteristika osobního vztahu k přírodě (dis. p.).* Praha: Univerzita Karlova, 2010. 369 s.

KRAJHANZL, Jan. Děti a příroda : Období dětského vývoje z hlediska environmentální výchovy. In: Máchal, Aleš; Nováčková, Helena; Sobotová, Lenka. (eds.) *Úvod do environmentální výchovy a globální rozvojové výchovy : soubor učebních textů.* Vyd. 1. Brno: Lipka, 2012.

KULICH, Jiří. *Celoživotní vzdělávání ve vztahu k životnímu prostředí* [online]. 2010. [cit. 2013-10-12]. Dostupné z: http://www.cenia.cz/web/www/web-pub2.nsf/$pid/MZPMSFGSJ1VT/$FILE/Vývoj%20EVVO%20pro%20roce%201989.pdf.

NOVÁČKOVÁ, Helena, ŠTEFANIDESOVÁ, Zdenka. *Zlatá niť.* Vyd. 1. Horka nad Moravou: CEA Sluňákov, 2012. 249 s. ISBN 978-80-905347-2-8.

PASTOROVÁ, Markéta. *Doporučené očekávané výstupy: Metodická podpora pro výuku průřezových témat na gymnáziích.* Vyd. 1. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2011a. 54 s. ISBN 978-80-87000-77-9.

PASTOROVÁ, Markéta. *Doporučené očekávané výstupy: Metodická podpora pro výuku průřezových témat v základních školách.* Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2011b. 1. vyd., 76 s. ISBN 978-80-87000-76-2.

POHNEROVÁ, Marta. *Duchovní a smyslová výchova.* Vyd. 1. Rychnov nad Kněžnou: Ježek, 1997, 45 s. ISBN 80-85996-05-7.

ROESELOVÁ, Věra. *Techniky ve výtvarné výchově.* Praha: Sarah, 1996, 241 s. ISBN 80-902267-1-x.

STADLEROVÁ, Hana. *Výtvarná výchova – prostor pro realizaci cílů environmentální výchovy.* In: ČINČERA, Jan (ed.). *Ekologická výchova: nové cesty.* Vyd. 1. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2007. s. 32-37. ISBN 978-80-7372-164-0.

ŠEJN, Miloš. *Několik poznámek k projektu Sluňákov / 7 bran do Litovelského Pomoraví* (Dokumentace projektu). 2009. 14 s.

ŠEJN, Miloš. *Miloš Šejn: býti krajinou = being landscape.* Vyd. 1. V Řevnicích: Arbor vitae, 2010a. 143 s. ISBN 978-80-87164-31-0

ŠEJN, Miloš. *Poznámky pro Sluňákov II.* (Dokumentace projektu). 2010b. 8 s.

ŠIRCOVÁ, Ivana. *Bystříme své smysly.* Vyd. 1. Praha: Projekt Odyssea, 2007. 50 s. ISBN 978-80-87145-35-7.

ŠMÍD, Jan. *Výtvarná výchova v environmentálním vzdělávání: příručka k projektu Alma Mater Studiorum.* Vyd. 1. Praha: UK v Praze, Pedagogická fakulta, 2010, 52 s. ISBN 978-80-7290-443-3.

UŽDIL, Jaromír. *Mezi uměním a výchovou.* Vyd. 1. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988. Člověk prostředí a výchova, s. 233-236. ISBN 14-629-88.

UŽDIL, Jaromír. *Umění, umělost a výchova.* Estetická výchova. 1990, roč. 30, č.1, s. 3-5.

WITT, Reinhard. *Vnímejme přírodu všemi smysly.* Vyd. 4. Praha: Pražské ekologické centrum, 1996, 24 s. ISBN 80-901377-7-6.

ZHOŘ, Igor. *Výtvarné události v přírodě.* Estetická výchova. 1988, roč. 28, č. 9., s. 260-263.

ZHOŘ, Igor; HORÁČEK, Radek; HAVLÍK, Vladimír. *Akční tvorba.* Vyd. 1. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1991. 84 s. ISBN 80-7067-074-6.

Slovy mezi obrazy

aneb Řezbář, krejčí a ten třetí

Petr Kovář

Byl jsem telefonicky zavolán z Radiojournalu, abych něco přednesl, mohlo by to být tak něco – (...) O umění?, no ovšem, řekl jsem si, ale co z toho lidé budou mít?
(Josef Čapek)

I. Interpretování interpretací

I.1 Pohádky oka a jazyka

Komu patří panna? Otázka nám asociuje příběh, který známe z pohádky Rozum a Štěstí[1]. Je to tázání po významu darů; řezbář vyřezal pannu, krejčí jí ušil šaty a ten třetí ji naučil mluvit. Němá princezna, jíž je příběh vyprávěn, nemá s rozhodováním žádný problém, triviálnost dotazu ji dokonce rozčílí tak, že promluví a pannu přisoudí jednoznačně tomu, kdo ji naučil mluvit. Ponechme její řešení prozatím stranou. Pozoruhodné je, že ten, který panně dal dar řeči, „ten třetí", nemá žádné zařazení, žádnou oborovou specializaci. Samozřejmě, v pohádce je jím vypravěč, takže ten třetí je vlastně „já", a čtenář ví, že je to ještě donedávna hloupý synek rolníka, do něhož kvůli dětinské sázce vstoupil Rozum. Ale co když ten příběh bude vyprávět řezbář? Vyřezal jsem pannu, krejčí ji ušil šaty a… kdo naučil tu sochu mluvit? Interpret!

„V současnosti se jazykovou interpretací obrazových znaků zabývá řada oborů, především pak dějiny umění, estetika, umělecká kritika, ale i filosofie, teorie médií, galerijní pedagogika nebo výtvarná výchova. Každý z těchto oborů má své specifické cíle (…), nicméně všechny tyto obory se musí vyrovnat se základním problémem, a tím je převod vizuálního vjemu do pojmů jazyka." (Zálešák, 2007, s. 7)

1 Karel Jaromír Erben, Pohádky - výbor uspořádal a doslov napsal Julius Dolanský, vydalo nakladatelství Československý spisovatel roku 1989, 185 stran. V pohádce Rozum a Štěstí se Rozumem obdařený mladík pokouší, jako již mnozí před ním, přivést oněmělou princeznu k řeči. Vyprávěním příběhu o třech tovaryších, z nichž jeden vyřezal pannu, druhý ji ušil šaty a třetí ji naučil mluvit, a teď se hádají, komu panna patří, se mu to podaří. Odměnou má být sňatek s princeznou, ale protože mladík není urozeného rodu, král mu místo princezny nabízí bohatou peněžní odměnu. Mladík trvá na smluvené odměně, na základě čehož se král rozzuří a uvězní ho. Musí tedy zasáhnout štěstí, aby mladík skrze svůj rozum nakonec nepřišel o život.

Jazykové interpretace obrazových znaků jsou přitom pravděpodobně v historii ukotvené stejně hluboko, jako samotná tvorba obrazů. Z antického světa známe například tzv. ekfrasis[2], líčení či popis uměleckých děl literárními prostředky tak, aby čtenář nabyl co nejplastičtější představy o povaze díla.

Interpretace je příliš široký pojem, kterému se dokonce i při redukci na oblast výtvarného umění věnuje hned několik oborů, nadto můžeme zkoumat také interpretace nejazykové, které představuje práce kurátorů výstav či tvorba site specific projektů.[3] V nejobecnějším pojetí můžeme za interpretaci označit už i samotné vidění. Oproti dřívější představě tzv. nevinného oka, dnes převládá mínění, že vidění není, zjednodušeně řečeno, tak nezávislé na vědění. Lidé s odlišnými zkušenostmi, pocházející z různých kulturních a sociálních prostředí uvidí při tomtéž výhledu každý něco jiného, jinak.[4] Tato kulturně-sociální podmíněnost ale vstupuje i do samotných jazykových interpretací, u nichž v našem textu zůstaneme, koneckonců víme, že vyřezaná a ošacená socha promluvila, je zde jasně zmíněn dar řeči, slova.

I.2 Hranice řeči jsou hranicemi světa

Aby byl interpret schopen překonat výše zmíněné úskalí převodu vizuálního vjemu do pojmů jazyka jistě nestačí říct, že jazyk lidí se např. od jazyka zvířat liší tím, že vedle společných funkcí výrazu a apelu má ještě funkci zobrazovací, která není ani výrazem, ani návodem jednání, ale popisem[5]. Nepostačí ani vědomí, že jazyk je systém znaků s určitými pravidly, která umožňují jejich skládání a propojování. Ani poznámka o vlivu strukturalistů, kteří podobné strukturní vztahy začali zkoumat i v jiných oblastech (v jiných „jazycích"), mezi nimiž byla touto strukturou objevena větší spřízněnost, což přiléhavě vystihuje i mnohokrát citovaný básník a spisovatel Octavio Paz (1992): „(...) je snazší překládat aztécké básně do jejich architektonických a skulpturálních ekvivalentů než do španělštiny. Surrealistické malířství je bližší poezii tohoto směru, než kubistickému malířství."

Je pozoruhodné, že neschopnost vyjádřit vlastní představu slovy je daleko běžnější jev, nežli naopak. Ale ve výsledku je to podobné, jako kdybychom očekávali, že když pochopíme zákonitosti otěru tuhy o papír, budeme schopni nakreslit, cokoli si zamaneme. Nyní to pro změnu vypadá jako úplná banalita; kdo potřebuje k životu umět kreslit? Ovšem domyšleno do důsledku, na naší individuální interpretační schopnosti závisí podoba světa; svět permanentně tvoříme tím, jak jsme schopni jej číst, tomuto čtení rozumět a porozumění sdílet ve společenství. Filosof Martin Heidegger mluví o řeči jako o základu lidského bytí, o nalézání vlastní identity vrůstáním do jazyka. Jeho vrstevník, Ludwig Wittgenstein, označil hranice řeči za hranice světa, ve smyslu *„hranice mé řeči jsou hranicemi mého světa"*.

Princezna tedy, nezapomeňme, že jsme v pohádce, velice rozumně a v kontextu s výše zmiňovaným, uvádí jako největší dar, dar řeči. Povšimněme si, že je to až řeč, co je spojováno se životem (v Pygmalionu G. B. Shawa stačilo sochu vytesat a zamilovat se do ní – srov. „mnozí filozofové, jako např. Günter Anders jsou dokonce toho názoru, že i diferencovaný citový život je možný jen tehdy, je-li pro něj k dispozici diferencovaný jazyk"(Liessmann, 1994, s. 52)). Interpretace, která skutečně nechá promluvit dílo, je dílem schopností zcela nesamozřejmých, a to vzdor tomu, že jsme ji v největší šíři pojmu spojili s jakýmkoli vnímáním. Konečně, ani řezbářovi, ani krejčímu panna neožila.

---

2 např. popis Achilleova štítu v 18. zpěvu Homérovy Iliady

3 instalační řešení výstavy, reakce díla na prostor nebo jiné dílo, v jehož blízkosti je prezentováno, případně na určitou událost (načasování výstavy)

4 Jan Slavík zde klade pojmy prekoncept a koncept, přičemž prekonceptem rozumíme individuální zkušenost, osobní uchopování paměti, zatímco konceptem rozumíme zážitkové a interpretační pole společné všem. (Slavík, Wawrosz, 2004, s. 145)

5 účinnost jazyka ve třech funkcích podle Karla Bühlera

Výtvarný kritik, malíř a filosof Gillo Dorfles přichází v sedmdesátých letech minulého století s pojmem „specializované vnímání". To, podle něj vyžaduje jisté vrozené předpoklady, ale musí být podpořeno důkladným technickým vzděláním. Přitom bez onoho rozvinutého vnímání vlastně nemáme možnost odhalit umělecké dílo v jeho úplnosti. Dorfles považuje čtení díla za jeho samozřejmou součást. „Dokonce s jistým zjednodušením můžeme uvažovat, zda Dorfles nenaznačuje, že samotná podstata díla je stejně závažnou součástí jeho působení jako proces jeho vnímání. (…) Chybí-li interpretační schopnost, chybí i sdělitelnost díla, chybí-li komunikace, nenastane estetický moment.' " (Fišer, Havlík, Horáček, 2010, s. 172) Umělecký jazyk dřevěné panny se projevil teprve při třetím setkání, při setkání s interpretem. Zjevně teprve on uspokojivě překonal zmiňovaná úskalí převodu vizuálního vjemu do pojmů jazyka. Kdybychom pak příběh o němé panně interpretovali aplikací kategorií textových interpretací Umberta Eca (2004), uvedli bychom, že zatímco řezbář a krejčí se při čtení (skenování, porozumění) panny spokojili s interpretací sémantickou, hlavní hrdina pohádky zvolil interpretaci kritickou. Zatímco sémantická interpretace se snaží textu porozumět, odhalit jeho význam, kritická interpretace nahlíží také na to, proč je význam formulován právě tímto způsobem, jak tato forma prospívá či neprospívá zjevení významu.

II. Interpretační platforma

II.1 „Trafic jam" komunikačních kanálů

Ještě než konkrétněji přistoupíme k problematice reflexí výtvarného umění v tisku, zastavme se obecněji u informací a u médií, která představují prostředí pro jejich šíření. Staré pravidlo tvrdící, že kdo má peníze, má také moc, stále platí, jen peníze byly v rovnici nahrazeny právě informacemi. Nebudeme se zde zabývat všemi rozličnými podobami takové moci z informací, přesto stojí za připomenutí akcelerace společnosti po vynálezu knihtisku, nebo její otupění permanencí televizního vysílání. Bezesporu nejradikálnější z vynálezů pro šíření informací v současnosti je internet, který v sobě spolu s rychlostí přenosu dat a přístupu k jejich obrovskému množství nese také ideu svobodného přístupu k nim. Že tomu tak není zcela, a rozhodně ne všude, snad ani netřeba dodávat, přestože např. význam tzv. sociálních sítí byl oprávněně vyzdvihován v souvislostmi s několika posledními revolucemi[6]. Za součást svobodné internetové generace se také považuje čínský umělec a aktivista Ai Weiwei, přestože on sám je v Číně internetem nedohledatelný[7]. Mohli bychom zmínit kauzu Wikileaks[8], Pirátská strana pak otevřeně hovoří o současné celosvětové informační válce v kyberprostoru, o zásadním konfliktu ovlivňujícím svobodu a životy lidí, odehrávající se ovšem mimo jejich pozornost. Manipulace s informacemi a jejich cenzura se neobjevují jen v těchto čtenáři pocitově tak vzdálených končinách, ale setkává se s nimi denně sám. V denním tisku či televizním zpravodajství.

„Své" periodikum si čtenář obvykle vybírá podle toho, jak mnoho se dokáže ztotožnit s texty zde publikovanými. Je přitom jasné, že autor článku je až poslední tečkou ve struktuře média. Idea nezávislosti médií je eliminována už jen jejich finanční závislostí: a) na početné čtenářské základně – nabízí se úvaha o podbízivosti obsahu zpráv degradujících potřebnou čtenářskou masou, b) na reklamě – je opět třeba mít patřičný počet čtenářů adekvátní cílové skupiny, aby se

6 Šafránová revoluce v Barmě; Arabské jaro, 2011

7 „V Číně fungují pravidla související s kontrolou toku informací. Existuje zde velké Ministerstvo propagandy, které ovládá strana. (…) Je zde víc než sto tisíc internetových policistů, kteří se na síti nevěnují ničemu jinému, než mazání informací." (Ai Weiwei, In Flash Art, 2013, č. 27, s. 21).

8 server, který se zaměřil na publikování tajných diplomatických depeší

reklama firmám vyplatila, c) na „ochranných křídlech" silné organizace (ekonomické korporace, politické strany). Podoba např. denního tisku je tak i skrze základní servisní informační službu určována zejména ekonomickými a politickými zájmy majitelů a sponzorů (vlastníci mediálních firem jsou podnikatelé s dalšími zájmy, jichž prostřednictvím "svého" média dosahují). Současná cenzura a manipulace skrze média v tzv. demokratických státech je přehledně představena např. v britském dokumentárním filmu Shadows of Liberty[9].

II.2 Svět podle novin

Právě tady se můžeme opět vrátit k interpretačním kategoriím Umberta Eca. Porozumění mechanismu médií a kritické čtení zpráv je, neskromně řečeno, důležité pro poznávání (interpretaci) světa. Jaký je vztah mezi žurnalistickými produkty a obecnějšími společenskými procesy? Jedna z úvah o sociálně integrující roli médií vychází z teorie sociální konstrukce reality.[10] „Ta naznačuje, že žurnalistika (…) pro příjemce svět konstruuje a naznačuje mu, co je ‚normální' a co ‚úchylka', co je ‚extrémní' a co ‚přijatelné'. Stuart Hall konstatoval, že zpravodajství nereferuje o událostech, nýbrž je aktivním činitelem v konstruování sociopolitického prostředí, jež dává veřejnosti výkladový rámec událostem, o nichž se referuje." (Jirák, Köpplová, 2007, s. 59) Je snazší manipulovat s člověkem, který přijímá informace pouze z jednoho zdroje, respektive přijímá je jako fakta. Mocensky jsou tedy média atraktivní i proto, že většina lidí používá k vstřebávání informací interpretaci sémantickou (co se stalo, jaký význam to má pro mě, jaký význam to má pro mé okolí) a jen menšina interpretaci kritickou (co se stalo, jak je o tom referováno, proč nyní, jakou reakci na zprávu lze předpokládat u veřejnosti). Média nejsou všemocná, přesto, jak dokazují mediální studia, hrají v naší společnosti velmi důležitou roli. Inspirativně kritická je role, jíž spisovatel Orhan Pamuk přisoudil právě postavě novináře v románu Sníh: „Spousta lidí si už z nás utahovalo, že píšeme o událostech, ještě než k nim dojde. Mysleli si, že neděláme novinařinu, ale věštectví – a pak nedokázali skrýt údiv, když se ukázalo, že se ty události uskutečnily na vlas stejně, jak jsme to napsali. A k mnoha událostem došlo jenom proto, že jsme o nich nejdřív referovali. Tomu se říká moderní žurnalistika." (Pamuk, 2009, s. 36) Podle mediálních studií patří mezi zjevné účinky (na jednotlivce a společnost), například tzv. nastolování agendy. „Média ovlivňují to, o čem lidé přemýšlejí, a do jisté míry také to, jak o tom přemýšlejí, tím, že některá témata zařazují do svých obsahů a jiná nikoli. Ale také tím, že tato témata ‚rámují', tj. různými prostředky (např. řazením zpráv) signalizují pořadí jejich důležitosti a dalšími prostředky (především signály preferovaného čtení) signalizují jejich možnou interpretaci." (Jirák, Köpplová, 2007, s. 181)

Z pohledu zpráv o kultuře jako specializované oblasti (výt. umění, hudba, atd.) je deformace (absence) poctivého zpravodajství zpravidla důsledkem působení zmíněného bodu a), tedy menšinovou přitažlivostí takových zpráv, nikoli „vyšších" mocenských zájmů, jimž by důslednější naplňování kulturních rubrik škodilo (i když!). Přesto především zjevný vliv médií na to, o čem přemýšlíme, alarmuje konkrétně k současnému stavu výtvarné publicistiky, která z nespecializovaných médií téměř vymizela. Jak vyplynulo z našeho loňského průzkumu obsahu tří hlavních deníků, o výtvarném umě-

9 Shadows of Liberty, režie Jean-Philippe Tremblay, Velká Británie, 2012, 93 min. Na otázku, kdo hlídá hlídacího psa demokracie, odpovídá dokument o současných amerických médiích paradoxně. Média jsou ovládána globálními korporacemi, které pečlivě střeží své ekonomické zájmy. Snímek o krizi investigativní žurnalistiky, cenzuře ve zpravodajství a možnostech nezávislejšího a adekvátnějšího přístupu k informacím ukazuje, kdo rozhoduje o tom, co a jak se o událostech ve světě dozvídáme. (MF dokumentárních filmů Ji.hlava)

10 Sociální konstruktivismus je skupina sociologických směrů, které tvrdí, že sociální realita není jedinci objektivně dána jako fakt, ale je neustále znovu konstruována v procesu sociální interakce a komunikace. Při konstrukci sociálního světa hraje velkou roli jazyk, který svět nejen zobrazuje, ale i spoluvytváří.

ní se píše, v porovnání se všemi ostatními uměleckými obory, nejméně, převládají zprávy z aukcí či přejaté tiskové zprávy. (Kovář, 2012, s. 47) Z výše popsaného lze dedukovat: výtvarné umění nikoho nezajímá, proto se o něm nepíše. Ale také: o výtvarném umění se nepíše, proto nikoho nezajímá.

III. Kritika a čtenář

III.1 Krize výtvarné kritiky

O krizi naší současné výtvarné kritiky se diskutuje snad déle než o krizi světové ekonomické. Jisté ovšem je, že diskuse místy proráží v praktické snahy. Tam lze vedle individuální péče některých kritiků a publicistů zmínit etablování serveru pro výtvarné umění Artalk či letošní založení Ceny Věry Jirousové, která má sloužit k podpoře mladých výtvarných kritiků. Taktéž letos vzniká v Centru současného umění DOX v Praze podobně zaměřená iniciativa, ovšem soustředěněji pracovního rázu, směrovaná ke studentům středních a vysokých škol. Problém současného psaní o vizuálním umění jako nekritičnost výtvarné kritiky rozebírá ve své dizertační práci také Jan Zálešák: „…v průběhu poslední čtvrtiny dvacátého století poměrně výrazně zastoupena kritika pojetí usilujícího o ‚objektivní nezaujatost', která má být zárukou udržení vědeckého statutu disciplíny. V rámci dějin umění tedy sílí ‚kritický' proud – jednou z jeho základních charakteristik je respektování vlastní subjektivity jako nutného východiska interpretace." (Zálešák, 2007, s. 67) A dále: „Vedle toho je však současné kritice často vytýkáno, že není dostatečně ‚kritická'. Že se v ní jen minimálně objevují hodnotící soudy, že se velmi často omezuje pouze na popis viděného, respektive na popis základních konceptů, na jejich elementární analýzu a kontextualizaci." Zdá se, že situace je v zásadě přesně opačná, než ta, kterou ve spise Současnost kritizuje přibližně před sto lety Søren Kierkegaard (1969), „kdyby někdo na sobě udělal takový pokus, že by zapomněl všechno, co ví o této době a o její faktické relativitě vystupňované zvykem, a pak by přišel jako návštěvník z docela jiného světa a přečetl si tu či onu knihu, článek v novinách (…), vyvolalo by to v něm takovýto dojem: Panečku, tady se ještě dnes večer něco stane…" Ovšem už sousední stránky filozofického spisu vykazují nebezpečnou podobnost Současnosti s naší současností: „Jedinec (…) nenačerpá ze sebe dost zanícenosti, aby se vysmekl ze sítě reflexe, z její svůdné nejistoty." (Kierkegaard, 1969, s. 16) Kierkegaard kritizuje naši reflexi, neustálé zvažování všech možných úhlů pohledu a možností omylu, která vede jen k intelektuálním kličkám, a zoufale pozbývá schopnost skutečného rozhodnutí a činu. Konstatuje, že ve finále jsme uspokojeni a „okouzleni" (i v pozici diváka/čtenáře) právě těmito kličkami, jakýmsi sněním o možnostech i bravurou, s jakou se mluvčí vyhne jednoznačnému vyústění.

Dílem jsme se v úhlu pohledu přesunuli ke čtenáři odborně vzdělanému. Právě z jeho perspektivy je nahlížena situace kritiky, jak o ní referuje Jan Zálešák. Ačkoliv v centru naší pozornosti stojí široká neodborná veřejnost, citujeme Jana Zálešáka pro zařazení „krize" kritiky do hlubšího kontextu, neboť je zjevné, že to, co komplikuje čtení výtvarných recenzí neodborníkům, trápí také odborníky. Jen poháry trpělivosti mají různě velké, respektive pro uvedené cílové skupiny je rozdíl ve smrtelné dávce.

III.2 Určující role čtenáře / diváka

Zaměřme se proto na čtenáře. To je ten, kterému média naznačují, „co je ‚normální' a co ‚úchylka', co je ‚extrémní' a co ‚přijatelné'" (viz výše, Jirák, Köpplová, 2007, s. 59). Proč by právě výtvarná publicistika měla rezignovat na publikum? A to v situaci, shrňme si, kdy výtvarná teorie uvádí diváka jako spolutvůrce výtvarného artefaktu, média mají sílu až manipulativní a na popularizaci (údajně komplikovaného a nesrozumitelného) současného umění nerezignovaly ani galerie – důrazem na aktivity lektorských oddělení (u nás např. GASK). Jaký „čtenář" umění, takové dílo.

„Fakt, že význam díla není ukotven pouze v jeho struktuře, respektive není dán intencí autora, dobře vyjadřuje pojem ‚otevřené dílo', který v polovině padesátých let užil Umberto Eco. Od přelomu šedesátých a sedmdesátých let pak došlo k dalšímu posílení role subjektu při interpretaci v rámci poststrukturalismu a dekonstrukce. Nejradikálnější představitelé těchto směrů de facto tvrdili, že význam se vždy utváří až v aktuálních procesech ‚čtení' a že díla jsou otevřena relativně neomezenému množství interpretací." (Zálešák, 2007, s. 59) To jsme ostatně uvedli již výše v souvislosti s přístupem teoretika Gillo Dorflese. Jiří Kulka úvahu o neomezeném množství interpretací uměleckého díla zpřesňuje, když rozlišuje mimo jiné umělecké dílo a umělecký artefakt. Uměleckému artefaktu, podle Kulky, předchází umělecký projekt. Ten ale může být realizován v různých artefaktech. Artefakt sám tedy nepokrývá celý projekt. „Umělecké dílo je esteticky komunikovaný artefakt, přesněji, soubor všech možností konkrétních realizací uměleckého projektu a jejich recepcí." (Kulka, 2008, s. 27)

Umělecké dílo vnímáme v jednotě tvorby a percepce. Přestože je pro výtvarné umění tak stěžejní pohled diváka, neznamená to zároveň, že na něj bude brát umělec jakékoliv ohledy při vlastní tvorbě. Od interpretací, kde je pozice „čtenáře" také stěžejní, ať u těch nejazykových (výstava v galerii) nebo u jazykových (komentář, recenze výstavy), se to už očekává. Zveřejňování je jejich principem, důvodem existence.

K našemu náhledu na reflektování významu čtenáře může posloužit interpretační kategorizace zavedená Umbertem Ecem. Ten uvádí tři rovnocenné postupy odhalování významu uměleckého artefaktu podle intence autora, intence díla a intence diváka. První postup vnímá jako základ záměr autora, který je interpretem vykládán skrze umělcovu osobu, skrze její psychické, kulturní a sociální ukotvení a přesahy. Druhý se soustředí převážně na samotné dílo; určující pro interpretaci se stává to, co je obsaženo přímo v něm, aspekty, které je případně možné srovnat s aspekty jiných děl (formalismus). V rámci intence diváka je kladen důraz na komunikační situaci a subjektivní přístup. V současnosti se jedná o postup nejrozšířenější, přestože je třeba konstatovat, že absolutní přitakání jednomu, respektive eliminace dalších dvou přístupů, se v praxi nevyskytuje – mluvíme spíše o převládajícím pohledu.

IV. Otázky atraktivity

IV.1 Nezáživně relativní hodnocení a úskalí lineárního čtení

Současné recenze se vyznačují především popisem jednotlivých artefaktů výstavy s několika asociacemi a subjektivním pocitem z celku, hodnotící soudy se nepoužívají, převládá mínění, že recenze má jenom otevřít čtenáři dveře, vytvořit podněty k samostatnému uvažování o díle. Čtenář, který pak očekává od recenze informace o kvalitě uměleckého díla, které by mu pomohly zorientovat se v současném světě umění, bývá zklamán. Obecně lze soudit, že vymýcení tradičně přijímaného stanoviska, že pro porozumění výtvarnému dílu je potřeba znát autorův záměr, může u čtenářů otevřít nový zájem o vnímání výtvarného dění. Porozumění záměrům autora se totiž může zdát komplikované, vyžadující přílišné množství informací. Na druhou stranu představa, že porozumění dílu je zcela na divákovi; vždyť přece každý si tam něco najde, každý má svoji pravdu, je podobně tradiční a rozšířená, a ve vyhraněné poloze nejenže tvoří z umění nevědomé impulsy, ale tím pádem ani nijak nepřispívá k zájmu o interpretace. Ladislav Kesner pak připomíná, že relativita interpretace, její subjektivnost, ještě neznamená, „že ve výkladu uměleckého díla je možné cokoliv. Uspokojivá interpretace neusiluje o ‚pravdu', musí ale být originální, pravděpodobná a odpovídat faktům (…)." (Kesner, 2005, s. 22) Vzdor výše řečenému a současné publicistické praxi máme zato, že situace, kdy je subjektivní kritika legitimním prostředkem interpretace a interpret „spolutvůrcem díla", staví potenciál jazykové interpretace do nového čtenářského světla.

Ale dříve, než se k tomu světlu dostaneme, zastavme se ještě u jiného momentu onoho úskalí převodu vizuálního jazyka do jazyka slov, které také souvisí s atraktivitou čtení o výtvarném umění. Britský historik umění a kurátor Michael Baxandall (2005) v eseji Jazyk umělecké kritiky mj. poukazuje na zásadní rozdíl mezi kritikou literární a výtvarnou, který tkví v linearitě slovního záznamu. Zatímco román má strukturu plynutí a čtenářského poznávání podobnou (i přes různé zpětné odkazy atd.) té, jíž se vyznačuje text kritiky, vizuální umění vnímáme v jednom „teď", třebas je i postupně rozvíjené.

Jak uvádí Kateřina Dytrtová v knize Čas, prostor, hudba a výtvarné umění, je naše vnímání složitější také u výtvarného díla. Ani zde je nevidíme celé se všemi detaily naráz, pozorování se odehrává v čase. Oko krouživými pohyby osahává obraz vedeno pak zejména výraznými kompozičními prvky.„…i výtvarník počítá s posloupností ve čtení a předjímá ji budováním uzlových bodů." (Dytrtová, 2006, s. 35). Ještě podstatnější roli čas sehrává v mnoha současných výtvarných disciplínách jako jsou konceptuální umění, videa nebo performance. Tady by byl zapotřebí komplexnější náhled.

Pro diskusi v rámci klasické malby je však zjednodušení uvedené Baxandallovým příkladem adekvátní. Pozorovatel obrazu vnímá od počátku celek díla. Čas i způsob, který potřebuje k prozkoumání detailů malby je nesrovnatelně menší, nežli potřebuje k prozkoumání všech detailů románu. (samozřejmě bychom dokázali vytvořit i obraz a román, které by toto záměrně popřely) Faktem, na který jsme poukazovali, zůstává, že způsob, jakým je čten obraz, je natolik odlišný od způsobu, jakým je čten román (a recenze), že vyžaduje zcela jiný způsob vnímání a koncentrace. Ten může ve výsledku snižovat zájem o čtení výtvarných recenzí u lidí, kteří samotné malbě svou pozornost věnují. Literární kritiku můžeme číst jako román sám, ale výtvarnou kritiku jako obraz stěží. To může být jedna z příčin neatraktivity těchto reflexí.

IV.2 Cílové skupiny a „Blesk na nebi"

Problém atraktivity výtvarných recenzí v našem tisku naznačený několika poznámkami v předchozích odstavcích nás posunuje jednoznačně do oblasti popularizace výtvarného umění. Dovolili jsme si pár obecných soudů, ale k jejich relevantnímu zkoumání by bylo zapotřebí znát cílové skupiny, adresáty těchto textů, jejich očekávání a preference.

Protože tyto prozatím nemáme (výzkum je v počátku), můžeme si modelovat fiktivního čtenáře jen podle dostupných příbuzných zdrojů. Takovým zdrojem by mohla být například disertační práce Obrazové menu – intence diváka v kontaktu s obrazem (Ištvánová, 2012), v níž autorka analyzuje přístup laické veřejnosti k výtvarnému umění a zvláště ke galerijním aktivitám. Z výzkumu zde uvedeného vyplývá, že většina návštěvníků galerie se o výstavě dozvídá z médií, tisku a plakátů. Nejčastěji přicházejí studenti společenskovědních oborů. Jako důvod návštěvy galerie je nejčastěji uváděn obecně zájem o umění (nikoliv konkrétní zajímavá akce, program galerie, ani oblíbený výtvarník). Mezi návštěvníky nejméně zastoupenou skupinou jsou lidé v poslední dekádě věku před důchodem. Přestože absolventi společenskovědních oborů reflektují umělecká díla poučeněji (dílčí znalost terminologie a dějin umění) než absolventi technických oborů, obě dvě skupiny řadí nad estetické vlastnosti a obsah díla jeho subjektivně psychologické působení. Mluvíme-li zde o převodu vizuálního jazyka do jazyka slov a dostáváme signál o dominantním úhlu čtení díla, nabízí se minimálně úvaha o možnostech jeho zapracování do interpretací. Takové zapracování je samozřejmě myšleno jen v úrovni funkčního interpretačního nástroje, nikoli hodnotících soudů či interpretačních sdělení. Opět je to jen vědomí potenciálu, nelze stanovit jako pravidlo (přesný recept ostatně není a nemůže být naším záměrem).

Modelujme si tedy cílového čtenáře našich textů. Druhou nejpočetnější návštěvní skupinou z hlediska profese jsou údajně učitelé. Naším předpokládaným čtenářem tak může být středoškolský učitel společenskovědních oborů, ve věku mezi 30 a 50 lety, který se o výtvarné umění sice nijak cíleně nezajímá, ale příležitostně navštíví galerii rád, nikoli pro konkrétní výstavu, ale pro zážitek z umění. Tato modelace nám umožňuje mimo jiné vyvrátit obavu z bulvarizace. Necílíme na

anonymní masu (o níž víme naprosto přesně např. to, že posunula Blesk na pozici nejčtenějšího periodika v naší zemi), jíž by bylo třeba aktivovat jedině útoky na první signální soustavu. Ostatně vrátíme-li se k našemu příměru s pohádkovým příběhem třech kumpánů, řezbáře, krejčího a „interpreta", kteří putují staromládenecky světem, nabízí se otázka, v čem spočívala jejich potřeba komunikace. Co vlastně panna řekla, resp. jak vypadala její jazyková interpretace v podání toho třetího. Jinak řečeno, ani rubriku kultura v běžném denním tisku nečte každý, přestože v cílové skupině periodika jako celku snad může být „každý" zastoupen.

Jak jsme výše uvedli, většina návštěvníků galerií se o výstavě dozví z tisku, ale nadto, většina z nich je se současnou galerijní praxí nespokojena, a mezi návrhy možných změn uvádí především „rozšíření nabídky tiskových materiálů (15,1%)" (Ištvanová, 2012, s. 209). Náš učitel právě patří mezi tyto návštěvníky, kteří se rádi dívají na obrazy, a pokud jim nerozumí, hledají oporu v textu nebo v průvodci, nerezignují, ale nechávají si napovědět, pokud ovšem není nápověda složitější než „čtení" samotného díla (!). Ke specifikám vnímání návštěvníků muzeí podotýká Ladislav Kesner (2000, s. 70), „že muzea výtvarného umění nejenže navštěvuje pouze určitý omezený segment populace, ale že také pravděpodobně jen menšina návštěvníků skutečně věnuje vystaveným dílům pozornost dostatečně dlouhou a soustředěnou na to, aby vedla k hodnotnému prožitku. Statické obrazy a objekty buď nedokážou zaujmout a upoutat jejich pozornost, nebo kladou příliš velké nároky na jejich interpretační schopnosti." Ištvanová (2012) uvádí, že přestože u návštěvníků galerií se společenskovědním vzděláním je prokazatelná dílčí znalost výtvarné terminologie a dějin umění, „největší úspěch" u nich slaví díla z období do roku 1900. Přitom pod vlivem převažujících zpráv o výtvarném umění v denním tisku (zprávy z aukcí) bychom už mohli očekávat větší pozornost k obrazům moderny.

Tato přímočarost mimo jiné vyplývající z naší exkurze do mediálních studií (výše, viz nastolování agendy) je samozřejmě příliš zjednodušující. Fenomén zpráv (nejen) z aukčních síní má ještě jednu, troufáme si říci, významnější rovinu. Co se náš čtenář z takové zprávy dozvídá? Za prvé vidí reprodukci díla a jméno autora. Za druhé čte cenu, jež byla za dílo zaplacena. Kontext vzniku a existence díla bývá maximálně zjednodušen, jakákoli další interpretace chybí. Dílo bylo vydraženo za mimořádně velkou cenu, jinak by o tom média nepsala. Přeloženo: Toto dílo, potažmo díla tohoto typu, případně díla tohoto autora jsou mimořádně ceněná. Skutečně dal někdo tolik peněz za takovou mazanici!? ptá se čtenář. Těžištěm takové zprávy ve většině případů není referování o kvalitním umění (přestože se většinou o kvalitní umění jedná). Těžištěm je ohromení laického publika. Díky bulvárnímu pojetí tak sice do médií proniká aspoň nějaké výtvarné umění, ale v tomto případě děkujeme za medvědí službu.

V. Umělecké dílo jako interpretace uměleckého díla

V.1 „Svatba teorie s praxí"

Kde se tedy nachází naše výše zmiňované „světlo" situace výtvarné publicistiky? Jakou podobu zpráv o výtvarném umění by uvítal náš modelový čtenář? Michael Baxandall se domnívá, že situaci může řešit zapojování deduktivních postupů. Tedy nepodávat zprávu skrze vlastní pasivní pocity („přečtěte si jaký dojem to na mě udělalo"), ale zapojit do „tvorby" obrazu čtenáře. „Slova, která vyvozují příčinu, jsou hlavním nástrojem demonstrativní přesnosti v umělecké kritice. (…) Současně zapojují mluvčího do vyvozování a posluchače do rekonstruování (…)." (Kesner, 2005, s. 258) Je to vlastně takový pedagogický model, jaký znají učitelé z hodin, v nichž stojí o pozornost studentů. Tištěná jazyková komunikace má ovšem ještě tu zvláštnost a nevýhodu, že neposkytuje zpětnou vazbu, která je určující pro započetí běžné verbální (i jiné) lidské komunikace. „Lidská komunikace nikdy nebývá jednosměrná. Nejenže vždycky vyžaduje nějakou reakci, ale tato předem očekávaná reakce navíc přímo utváří její samotnou formu a obsah. (…) Není snadné proniknout

do myslí nepřítomných osob, z nichž většinu ani nebudete znát." (Ong, 2006, s. 196-197) Přesto, nebo právě proto, tam, kde chybí výraz živého komunikujícího učitele, bychom neměli podceňovat výraz textu. Výraz závislý na onom vcítění se do „plánovaných" čtenářských skupin, jeho schopnost zaujmout, strhnout pozornost k něčemu, co posléze může dostat svůj prostor a prostor pro čtenářovu dedukci, a přitom neskončí u bulvární podbízivosti bez obsahu. I novinová zpráva o výtvarném dění může mít hodnotu literární.

Je užitečné uvědomění, že „dění" každého konkrétního uměleckého díla není nikdy ukončeno, a jako takové tedy ani nemůže být nikdy zcela popsáno, charakterizováno či definováno. „(…) umělecké dílo je plně slovy nevyjádřitelné a (…) jakákoli jeho analýza musí být nedostatečná." (Kulka, J., 2008, s. 29) Toto uvědomění poskytuje úlevu v zoufalství ze snahy po vědeckém zhodnocení díla; nikdy nebudou shromážděna všechna relevantní fakta. Přesto jakákoli interpretace k objasňování uměleckého díla přispívá. Nabízí se tedy důvod sáhnout po různých způsobech, pohledech a přístupech výkladu. Vedle zmiňované přísně objektivní linie[11], by svůj prostor měla mít i linie subjektivně kritická, poetická, volně imaginativní atd.

Velmi přínosným se v této oblasti jeví zkoumání Jany Besmákové, jejíž interpretace obrazů se k obrazům samotným vztahují sebevědomě stejným prostředkem tvořivosti. Uvažování o díle tu není pijavicovým přívažkem, second-handovým prodejem, v nějž zabředáme nebezpečně hluboko (nesledujeme film, ale film o filmu, nevidíme výstavu, ale čteme recenzi, nečteme román, ale jeho kritické ohlasy), ale stojí jako dílo souznící svou existencí s dílem jiným. Konkrétněji Besmáková využívá možností imaginativní epizace artefaktu. „To koncept (tedy příběh) je nástrojem, jehož užitím můžeme obrazu jako celku porozumět naším přirozeným způsobem." (Besmáková, 2011, s. 32) V rámci interdisciplinarity tvůrčího procesu se „tvůrčímu psaní o výtvarném umění" věnuje Zbyněk Fišer. Autor mimo jiné konstatuje, že „příběhy a básně vyprávějí i příběh obrazů. Textové tvůrčí cvičení se tak mj. stává interpretací vystavených děl a nabízí verbalizovanou metaforou – vyprávěním – odpovědi na otázky tápajícího diváka na začátku výstavy." (Fišer, Havlík, Horáček, 2010, s. 54) Při stanovení cílů samotného psaní v galerii Fišer uvádí jako legitimní přesah osobní příležitostné odpovědi pisatele v text, který funguje v literární komunikaci i mimo galerii. To znamená, že je schopen poetickou formou tlumočit atmosféru či obsah výtvarného díla čtenáři, jenž jeho podobu nezná.

Jistě netřeba dodávat, že vyprávění příběhu z naprosto nenarativního obrazu může čtenáře výrazně zmást. Zatímco u tvůrčího psaní jde spíše o rozvíjení schopnosti psát funkční texty, případně obecněji o rozvoj kreativity, přijmeme-li příběh jako nástroj reprezentativní interpretace, není to spása absolutní. Když tedy Jana Besmáková (2012, s. 16) v souvislosti se svou prací příhodně hovoří o „svatbě teorie s praxí", vnímáme i nebezpečí takového manželského soužití, pokud v něm bude chybět tolerance. Znovu se dostáváme ke konstatování nezbytnosti výrazné osobnosti interpreta, v tuto chvíli o něm bez nadsázky uvažujeme jako o spisovateli. Literatura pak samozřejmě disponuje také nenarativními postupy.

Je zjevné, že literatura, potažmo poezie, může být z pozice autentického díla (oproti pozici sekundárního zdroje) pro čtenáře sdílnější než klasický teoretický text. Rozhodně alespoň dílčí, zájem probouzející cestou.

V.2 Výzkumná část

Tomu nasvědčuje také malý předvýzkum, který jsme této popularizační alternativě věnovali. Zaměřili jsme se na publikované recenze, v nichž se objevuje tvořivý imaginativní jazyk a testovali

11 „V diskurzu dějin umění je v průběhu poslední čtvrtiny dvacátého století poměrně výrazně zastoupena kritika pojetí usilujícího o „objektivní nezaujatost", která má být zárukou udržení vědeckého statutu disciplíny." (Zálešák, 2007, s. 67)

jejich čtení na určitém vzorku čtenářů. S využitím metod tvůrčího psaní čtenáři vytvářeli z teoretického textu báseň pouze výtahem a propojením slov při zachování jejich chronologie.

Participanty průzkumu se stali potenciální čtenáři tiskovin a kulturních rubrik, mladí umělci a učitelé. Podle výzkumu Zuzany Lštvanové (viz. výše) je jejich návštěvnost galerií vysoká a v budoucnu se měnit příliš nebude. Pro čtení byl vybrán text významného teoretika starší generace a současně tvůrce vizuální poezie, Jiřího Valocha o výstavě konceptuálních obrazů Jiřího Šiguta, a text mladého kurátora a teoretika Petra Vaňouse o výstavě expresivních maleb Vladimíra Vély. Po splnění úkolu participanti vyplnili reflexivní dotazník.[12] Většina respondentů např. shledává báseň jako čtenářsky přínosnou pro porozumění výtvarnému dílu, byť často pochybují o prostoru pro poezii v současném tisku.

Na otázku, *Myslíš, že může báseň přínosně hovořit o výtvarném díle? A je na podobnou poetickou interpretaci místo v současných periodikách, nebo je to nevhodné?* lze rozlišit v principu tři skupiny odpovědí:

1. Ne, báseň nemůže vypovídat o výtvarném díle. Nebo může, ale bude to příliš subjektivní a ještě méně pochopitelné než u odborného textu.
(12% respondentů)
Dle mě báseň neřekne o díle o nic více nebo méně, než klasicky psaný text. Spíše by její užití mohlo způsobit větší nepochopení a zmatení. Poezie je z principu k vnímání příliš subjektivní.
(Jakub K.)

2. Může a bylo by to zajímavé, ale je neatraktivní pro současného většinového čtenáře.
(28 % respondentů)
Myslím, že může, ovšem pro mne osobně to přínos nemá, poezii bohužel nerozumím, nikdy jsem si k ní nevytvořila pozitivní vztah. Ovšem do periodik typu Atelier, A2, Literární noviny, Labyrint a typově podobných, je to určitě vhodné.
(Karolína H.)

3. Ano, přiblížení myšlenky díla prostřednictvím jiného díla je výborná cesta pro interpretaci.
(60% respondentů)
Nevidím důvod, proč by báseň nemohla přínosně vypovídat o díle. Sama poezie se uměleckému dílu přibližuje tím, že dokáže vhodnějším způsobem zprostředkovat emoce a výrazovou stránku malby na rozdíl od komplikovaného teoretického textu, který je sice vyčerpávající informativně, ale vždy zůstane vně: nedokáže jako báseň proniknout do podstaty.
(Jan Ch.)

VI. Závěr

Bývá pravidlem, že čtenář, který se chce dozvědět, o čem se píše v nevzhledně rozsáhlém textu, podívá se zprvu na jeho úvod a pak na závěr. To by mělo stačit pro učinění představy o celku. V případě tohoto textu však na začátku stojí pohádka (dokáži si představit nikoli nelichotivou reakci: a v pohádce jsme zůstali až do konce), která se k tématům vztahuje alegoricky, narativně, tedy formou, o níž bylo rozvažováno v poslední části textu věnované možnostem tzv. popularizačního psaní, které je skutečně těžištěm zájmu autora těchto řádků. Soustředili jsme se na důležitost práce interpreta a na potřebu nerezignovat na jazykovou interpretaci uměleckých děl pro neodbornou veřejnost. K tomu nás vedlo několik dílčích poznatků: 1) interpretace umění se vedle

12 Předvýzkum nebyl v době odevzdání tohoto textu plně ukončen, proto zde přinášíme jen dílčí sondy pro dokreslení živosti teoreticky nahlíženého problému.

umění vyskytuje odnepaměti, 2) v současnosti je výtvarné umění publicisticky nejméně reflektovaný umělecký obor v tradičním dělení hudba, film, divadlo, literatura, 3) média, byť v zajetí osobních a ekonomických zájmů, mají výrazný podíl na utváření naší sociální reality, 4) sílící kritika výtvarné kritiky. Pozornost jsme zaměřili na nástrahy, mezi něž patří už obtíže převodu jazyka vizuálního do jazyka slov, přičemž těžiště zkoumaných obtíží jsme tentokrát posunuli od chápání znakových struktur k procesu vnímání obrazu a čtení textu. Čtení, které je v linearitě percepce mnohem přísnější, „volá" po impulzech, jež by nahradily atraktivitu možnosti obhlédnout celý obraz a teprve poté se nořit hlouběji odhalováním detailů textury, kompozice a kontextu. Jednou z těchto cest může být rozvíjení deduktivních metod, kdy čtenář není jen pasivním konzumentem cizích dojmů, ale jejich aktivním spolustrůjcem. Podobný aktivační potenciál obsahuje i psaní formou výrazné subjektivní kritiky. Další alternativou, jíž jsme zakončovali stať o nerezignovaných textech pro oborově nespecializovaná média, je interpretace díla jiným uměleckým dílem, v našem případě literaturou, potažmo poezií. Výtvarné dílo je v čase neukončené. Předpokládá další a další kontexty a komentáře, které teprve přijdou, budou odhaleny. Není možné jej definitivně popsat, zhodnotit, uzavřít. Z této perspektivy otevřenosti se nabízí jako prospěšné „sáhnout" po různých interpretačních formách a postupech. Autentický tvar literárního díla pak může být pro čtenáře mnohdy sdílnější než konvenční teoretický text. Taková situace předpokládá, aby v oblasti výtvarné kritiky a psaní o umění vůbec, nacházely prostor výrazné osobnosti – spisovatelé. V takovém případě by se jistě ulevilo i těm teoretikům, pro něž se slovo „popularizace" tváří navlas stejně jako bulvár. A jestli neumřeli, žijou tam dodnes.

Použitá literatura

BABYRÁDOVÁ STEHLÍKOVÁ, Hana, ZEMÁNKOVÁ, Terezie, BESMÁKOVÁ, Jana, KLÄGER, Max. *Obrazy příběhů – příběhy obrazů*. Brno: Masarykova univerzita, 2011. 110 s. ISBN 978-80-210-5734-0.

Baxandall, Michael. Jazyk umělecké kritiky. In Kesner, Ladislav. *Vizuální teorie.* Jinočany: H&H, 2005. 372 s. ISBN 80-7319-043-5.

BESMÁKOVÁ, Jana. Remytologizace v umění. In Babyrádová Stehlíková, H., Horáček, R. (eds). *Z poznámkových bloků dizertačních prací.* Brno: Masarykova univerzita, 2012, s. 16-20. ISBN 978-80-210-6133-0.

DYTRTOVÁ, Kateřina. *Interpretace a metody ve vizuálních oborech.* Ústí n.L.: Acta Universitatis UJEP Ústí nad Labem, 2010.

DYTRTOVÁ, Kateřina. *Čas, prostor, hudba a výtvarné umění.* Ústí n.L.: Acta Universitatis UJEP Ústí nad Labem, 2006. 138 s. ISBN 80-7044-765-6.

ECO, Umberto. *Meze interpretace.* Praha: Karolinum, 2004.

FIŠER, Zbyněk, HAVLÍK, Vladimír, HORÁČEK, Radek. *Slovem, akcí, obrazem*. Brno: Masarykova univerzita, 2010. 208 s. ISBN 978-80-210-5389-2.

IŠTVANOVÁ NOVOTNÁ, Zuzana. *Obrazové menu – intence diváka v kontaktu s obrazem*. Disertační práce. Brno, Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra výtvarné výchovy. Vedoucí práce: doc. PhDr. Jiří Havlíček. 2012.

JIRÁK, Jan, KÖPPLOVÁ, Barbara. *Média a společnost.* Praha: Portál, 2007. s. ISBN 978-80-7367-287-4.

KESNER, Ladislav. *Muzeum umění v digitální době.* Argo a Národní galerie v Praze, 2000. 259 s. ISBN 80-7203-252-6 (Argo), ISBN 80-7035-155-1 (NG).

KESNER, Ladislav. *Vizuální teorie*. Jinočany: H&H, 2005. 372 s. ISBN 80-7319-043-5.

KIERKEGAARD, Søren. *Současnost*. Z dánského originálu (Kodaň 1903) přeložil Miloslav Žilina. Praha: nakladatelství Mladá fronta, 1969. 78 s.

KLEE, Paul. *Čáry.* Vybral a přeložil Ivan Wernisch. Praha: Odeon, 1990.

KOVÁŘ, Petr. Výtvarná reflexe v nespecializovaných médiích. In Babyrádová Stehlíková, H., Horáček, R. (eds). *Z poznámkových bloků dizertačních prací*. Masarykova univerzita, Brno, 2012, s. 45 – 50. ISBN 978-80-210-6133-0.

KULKA, Jiří. *Psychologie umění*. Praha: Grada, 2008. 440 s. ISBN 978-80-247-2329-7.

KULKA, Tomáš. *Umění a kýč*. Praha: Torst, 2000. 292 s. ISBN 80-7215-128.

KULKA, Tomáš. *Umění a falzum*. Academia, 2004. 184 s. ISBN 80-200-0954-X.

LEE, Yongwoo, KONTOVÁ, Helena. *Ai Weiwei: Pochopení celkové situace ze mě udělalo to, čím jsem.* Flash Art: Czech a Slovak Edition, 2013, roč. 6, č. 27, s. 20–23. 1336 - 9644.

LIESSMANN, Konrad., ZENATY, Gerhard. *O myšlení.* Olomouc: Votobia, 1994. 388 s. ISBN 80-85619-94-6.

ONG, J. Walter. *Technologizace slova.* Praha: Karolinum, 2006. 236 s. ISBN 80-246-1124-4.

PAMUK, Orhan. *Sníh*. Praha: Argo, 2009.

PAZ, Octavio. *Luk a lyra*. Praha: Odeon, 1992.

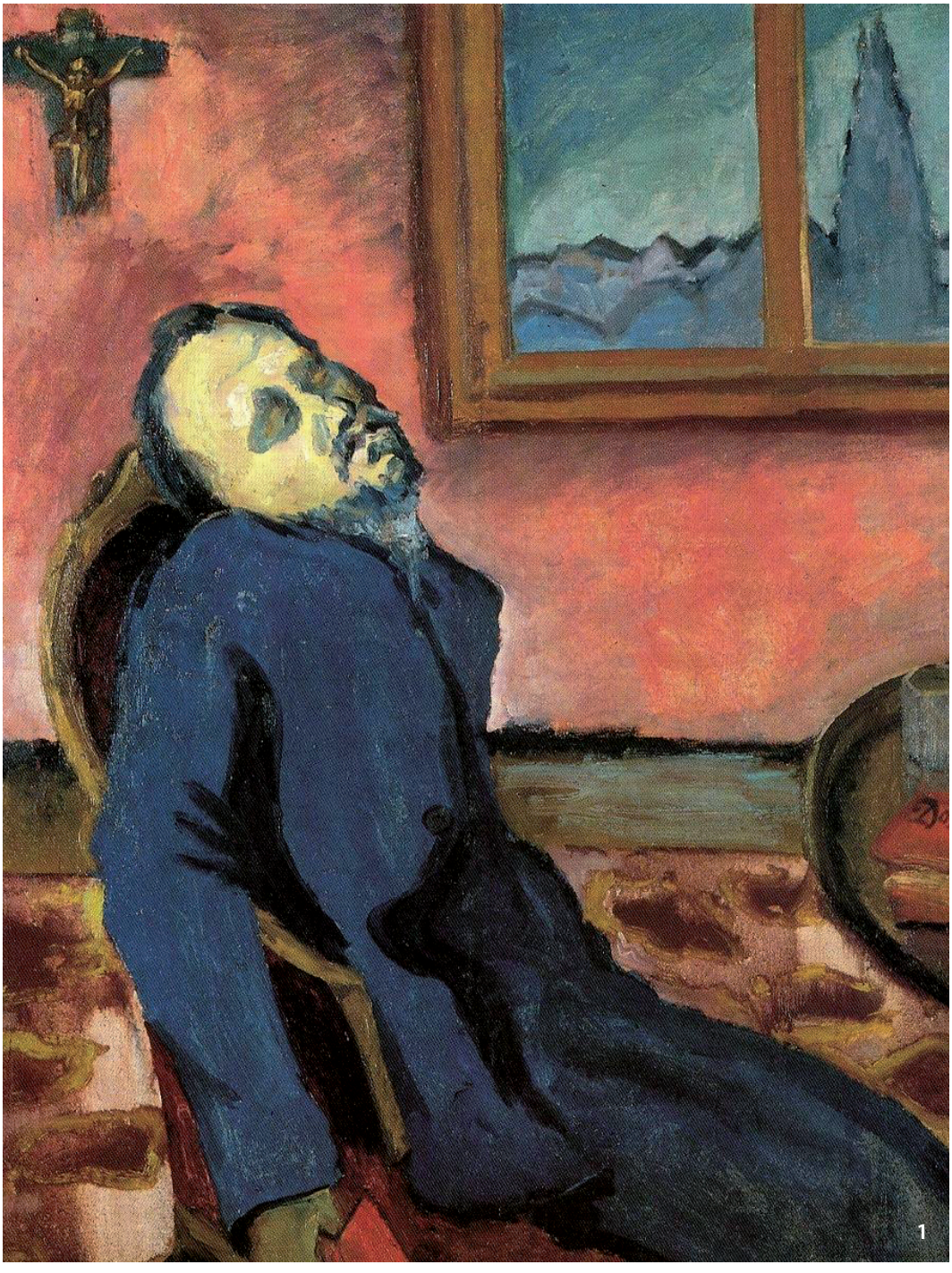
POSTMAN, Neil. *Ubavit se k smrti: veřejná komunikace ve věku zábavy*. Přeložila Irena Reifová. Vyd. 1. Praha: Mladá fronta, 1999.

Příručka pro novináře střední a východní Evropy [Mallette, 2000]. Editor Malcolm F. Mallette. 3. vyd. Praha: Centrum nezávislé žurnalistiky, 2000.

SLAVÍK, Jan; WAWROSZ, Petr. *Umění zážitku, zážitek umění II. díl: teorie a praxe artefiletiky*. Praha: Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, 2004. 304 s. ISBN 8072901303.

WITTGEINSTEIN, Ludwig. *Filosofická zkoumání.* FÚ ČAV Praha, 1993. 296 s.

ZÁLEŠÁK, Jan. *Rámce interpretace.* Disertační práce. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra výtvarné výchovy. Vedoucí práce: doc. PaedDr. Radek Horáček, PhD. 2007.



1 Emil Filla, Čtenář Dostojevského (olej na plátně, 98,5 x 80 cm, 1907) Repro: rajce.idnes.cz

Vývoj a aktuální tendence muzejní pedagogiky v rakouském, německém a českém prostředí

aneb Na pomezí umění, vzdělání a zábavy

Táňa Šedová

V současné době při stále rychlejším vývoji informačních technologií a změnách v přístupu a zpracování informací je kladen důraz na dynamiku měnícího se systému vzdělávání. Ze strany státu je věnována pozornost především rozvíjení klíčových kompetencí žáků, jejich samostatnému přemýšlení, komunikaci a řešení problémových situací. Vedle školy jako hlavní instituce má v tomto vzdělávacím procesu nezastupitelné místo rovněž muzeum případně galerie, které přispívají k estetickému vzdělání, k rozvoji kreativního myšlení a nahlížení na svět.

Z důvodu geografické blízkosti a kulturní podobnosti se tento příspěvek soustředí na oblast Německa, Rakouska a České republiky, přičemž se věnuje vývoji a současným trendům muzejní pedagogiky, jejímu institucionálnímu ukotvení a důležitosti vzájemné spolupráce muzea a školy; sleduje paralely v přístupech kulturní politiky těchto tří států a poukazuje na markantní rozdíly v nahlížení daných společností na výchovu uměním.

I. Vnímání vizuální kultury v muzejním kontextu a její zprostředkování

Muzea komunikují se svým publikem nejen prostřednictvím vystavených objektů, nýbrž, stále ve větší míře, pomocí osobního zprostředkování, jehož nabídka v muzeích v posledních letech narůstá. „Od výstav se zpravidla očekává, že zprostředkují komplexní, odborně fundované souvislosti širokému publiku. Muzejní pedagogika se naopak záměrně pokouší seznámit rozdílné typy návštěvníků, prostřednictvím vhodných didaktických metod ještě intenzivněji a důrazněji s vybranými tématy nebo obsahy z dané výstavy." (Reust, 2000, s. 59) Vycházíme-li tedy z tvrzení, že je publikum muzeí silně heterogenní, je potom cílem muzejní pedagogiky přenést „řeč" muzea a výstav do jazyka návštěvníků všech věkových, sociálních a národnostních skupin, rozdílného vzdělání a vztahu k výtvarnému umění. Samotným prožitkem pozorovatele, jeho rolí a tím i úlohami zprostředkování umění se zabývá Michael Bockmühl, který poukazuje na požadavek předchozích divákových zkušeností pro plnohodnotné pochopení vystavovaného: „Největší problém spočívá v tom, že naše současné zvyklosti vědění a vidění zakrývají produktivní kategorii umělecké zkušenosti. Člověk potřebuje určité povědomí, aby byl schopný něco pojmenovat nebo vztáhnout do odpovídajícího kontextu." (Bockmühl, 1998, s. 112) Přijmeme-li Bockmühlovo tvrzení, uvědomíme si, že v současné době plní právě muzejní pedagogika funkci daného zprostředkovatele či učitele, který přispívá k získání požadovaného povědomí diváka.

Hans Rudolf Reust ve svém článku Zprostředkovávat výstavy – K mediální struktuře muzea (*Ausstellungen vermitteln – Zur medialen Struktur des Museums*) naopak zmiňuje vliv antropologických změn a zrychlení životního tempa a zdůrazňuje, že muzeum musí reagovat na měnící se společnost a stále se zrychlující vnímání každodenních podnětů. V této souvislosti si klade několik otázek: „Kolik času průměrně stráví člověk v muzeu? Jak dlouho se člověk vydrží soustředit na jeden objekt? Čím a maximálně na jak dlouho může být tato pozornost prodloužena? A má být vůbec prodlužována nebo představuje rychlé ‚střídání' vnímaných objektů, podobně jako přepínání televizních programů nebo samplování nové hudby nové kvality vnímání v muzeu?" (Reust, 2000, s. 66) Na rozdíl od kurátorského přístupu, který tento fenomén řeší prostorovou rozmanitostí expozice a uspořádáním vystavených děl, vychází muzejní pedagogika ze skutečnosti, že výstava strukturuje čas: dobu soustředění a dobu zážitku. Řešením jsou změny rytmu mezi klidnými a pohyblivými, meditativními a aktivizujícími momenty.

Podíváme-li se na tuto mladou vědní disciplinou z institucionálního pohledu, zjistíme, že muzejní pedagogika, jako osobní forma zprostředkování umění a druh estetické výchovy, si v posledních letech již vybudovala rovnocenné postavení vedle tradičních úloh muzea (sbírání, uchovávání, bádání a prezentování). Jednou z příčin jsou bezpochyby zásadní změny v postavení muzea ve společnosti, v jeho otevřenějším přístupu k širší veřejnosti a způsobu komunikace. Karina Kottová, věnující se roli návštěvníka a jeho prožitku, v této souvislosti uvádí, že „…se návštěvník muzea vzhledem k tlakům kulturní politiky, boji o podporu ze soukromého sektoru i soupeření těchto institucí s jinými volnočasovými aktivitami dostává do střetu zájmu. Zdaleka se již nejedná jen o kvantifikaci návštěvnosti. Muzea zajímá diverzita jejich publika i to, co si jednotlivý návštěvník z této specifické zkušenosti vlastně odnáší. …jít do muzea již neznamená jen kontemplovat vybrané předměty, díla či expozice, ale stát se součástí řady dalších aktivit, které s vystaveným objektem nemusejí nutně souviset." (Kottová, 2011) Tento názor, proti němuž by mohlo stát tvrzení, že „vstřícný přístup" k širokému spektru návštěvníků se negativně promítne do úrovně programové nabídky výstav i doprovodných akcí, adekvátně doplňuje Hannelore Kunz-Ott s v Německu již legendárním výrokem „Akce láká, obsah upevňuje" (*Event zieht, Inhalt bindet*). Podle Kunz-Ott „se současnému muzeu nepodaří dlouhodobě zaujmout diváky pouze prostřednictvím výstav pro malou elitní skupinu, nýbrž pomocí zážitkových akcí. To znamená, zprostředkovat obsahy skrze příběhy ve spolupráci s různými partnery, převážně s umělci. Muzea jsou mimořádná místa kontemplace v hektickém světě a měla by být přístupná všem rozdílným skupinám obyvatel – rovněž zahraničním spoluobčanům, dospívajícím ze sociálních okrajových skupin, dětem v mimoškolním čase. Každá aktivita musí ale obsahově souviset s tématem výstavy. Pokud tento vztah chybí, potom se stane událost pouze samoúčelnou akcí." (Kunz-Ott, 2007) „Akcí" se přitom v tomto případě rozumí aktivity širokého spektra: muzejní noc, festivaly, divadelní představení, filmové projekce, odborné konference, diskuse, přednášky, výtvarné dílny ad. Četné statistické výzkumy v Německu dokládají, že zážitkové aktivity v muzeích nejsou pro návštěvníky pouhou atrakcí, nýbrž si dobře uvědomují jejich důležitou obsahovou a tematickou návaznost na výstavní program instituce a tato skutečnost se promítá i do návštěvnosti. Například v Novém muzeu umění a designu v Norimberku tvoří počet návštěvníků vzdělávacích programů až třetinu celkové návštěvnosti. (Marquardt, 2013[1]) Tím se potvrzuje, že stálé příznivce si muzeum získá jen soustavnou kvalitní nabídkou aktivit, které propojují vzdělávací (obsahovou) a zážitkovou složku.

Proměna muzejní instituce z „chrámu" uchovávajícího hmotné kulturní památky společnosti (tzv. akumulovanou zkušenost lidstva) k výše popsanému centru setkávání a diskuse byla dlouhá.

1 Autorčin rozhovor s Claudii Marquardt, vedoucí lektorského oddělení Neues Museum – Staatliches Museum für Kunst und Design v Norimberku, 12. 6. 2013. Archiv autorky.

Muzea prošla rozmanitým vývojem, který měl v jednotlivých zemích vliv na aktuální vzdělávací a výchovnou funkci těchto uměleckých institucí. V následujících řádcích si proto dovolím stručně nastínit vývoj vztahu muzea a školy a vznik oboru muzejní pedagogika.

II. Stručný nástin historického vývoje muzejní pedagogiky v oblasti střední Evropy

Muzea byla odnepaměti považována za místa, kde docházelo prostřednictvím bádání a poznávání k estetickému vzdělávání a podpoře uměleckého vnímání. Nahlédneme-li proces přibližování se muzeologie a pedagogiky z širší perspektivy, zjistíme, že vztah muzea a vzdělání sahá již do poloviny 17. století, do období zakládání prvních veřejných muzeí, jejichž zřizovatelé si dobře uvědomovali vzdělávací funkci těchto institucí a jasným důkazem je mimo jiné skutečnost, že muzea bývala zprvu zpřístupněna jen pro studijní účely. Množství odborné literatury nám umožní zorientovat se ve vývoji kulturního vzdělávání a přestože se starší historické události (před rokem 1918) ve střední Evropy prolínají, rozhodla jsem se, věnovat se zvlášť vývoji v jednotlivých dotčených zemích.

II.1 Specifika muzejních institucí v České republice, jejich proměna od počátků po současnost

Přestože muzejní pedagogika zaznamenala v České republice výrazný rozvoj až po Sametové revoluci, dřívější cílené využívání muzeí pro vzdělávací účely, pomineme-li jejich častý propagandistický a úzce politicky zaměřený charakter ve 20. století, není zanedbatelné. I přesto je postavení muzejní pedagogiky v současné literatuře marginální. Důvodem je nejspíše skutečnost, že se doposud historickému vývoji uplatnění muzeí ve vzdělávacím systému nevěnovala náležitá pozornost a starší odborná literatura zůstala bez povšimnutí.

Na edukativní funkci muzeí poukazoval již Jan Amos Komenský v rámci svých osvětových myšlenek v oblasti pedagogiky, přičemž jejich přínos viděl především v názornosti, kterou muzeum oproti škole disponovalo. O celé jedno století později, na přelomu 18. a 19. století vznikaly školní sbírky, které sice již nesly název *muzeum*, ale jednalo se tehdy spíše jen o kabinety názorných pomůcek. Přímé zapojování veřejně přístupných muzeí do vzdělávacího systému bylo v českém prostředí spojováno teprve až s obdobím romantismu, se vznikem zemských muzeí, která se mohla svým fungováním inspirovat v nedalekém *Joaneu* ve Štýrském Hradci. V Českých zemích formuloval jasně program a činnost muzeí František Palacký, který byl rovněž otcem myšlenky „působení muzeí na školní mládež". Na konci 19. století a začátku 20. století byla výchova mládeže směřována k ochraně památek a k úctě k nim a muzeum mělo v tomto pojetí výchovy nenahraditelné místo. (Šebek, 2010, s. 9).

Období druhé světové války znamenalo útlum veškeré spolupráce mezi muzeem a školou. Zásadními změnami prošlo potom muzejnictví v období 50. let 20. století, kdy byla všechna muzea a galerie zestátněny. Stát začal činnost těchto institucí finančně podporovat, dosadil do nich státní zaměstnance včetně vysokoškolských odborníků, díky čemuž došlo k výrazné profesionalizaci. V roce 1959 byl vydán zákon o muzeích a galeriích (zákon č. 54/1959 Sb.), který mimo jiné vytvořil pokrokovou síť muzeí. Ve skutečnosti se ale jednalo o podklady Svazu československých muzeí, které byly pouze „rozšířeny" o ideologickou nálepku. (Šebek, 2010, s. 12) Stinnou stránkou progresivního rozvoje muzeí byl rovněž fakt, že totalitní komunistický režim zneužíval muzejní činnosti pro šíření své ideologie a přestože se interní fungování muzeí a péče o sbírky výrazně zlepšily, kvalitní výstavní programy byly zastíněny agitačními akcemi a většina veřejnosti o výstavní instituce neprojevovala zájem.

Ve stejném roce, ve kterém byl vydán zákon o muzeích a galeriích vznikl i dokument o využití muzeí a galerií mládeží, na který navazoval sborník prací Muzeum a škola. V následujících

20 letech byly této problematice věnovány pravidelné semináře a odborná setkání. Mezi nejvýznamnější z nich patří např. konference Spolupráce práce školy a muzea z roku 1971, Význam spolupráce múzea a školy z roku 1973, O problematice spolupráce muzea a školy z roku 1976 a Múzeum a škola z roku 1986. (Jůva, 1994, s. 11) Témata diskutována na těchto akcích jsou nyní dobrou ukázkou dřívějšího pojetí vztahu muzea a školy a odmyslíme-li si jejich ideologickou skořápku, nutno přiznat, že některé z nich jsou aktuální i v současnosti. Již tehdy byla diskutována připravenost učitele na výuku v muzeu, vhodné formy a metody spolupráce školy a muzea nebo otázka vhodných tištěných materiálů pro školy. Sborníky konferencí představovaly rovněž světlou výjimkou v nabídce veřejnosti těžce dostupné odborné literatury.

Od roku 1989 docházelo v návaznosti na významovou přeměnu muzeí a s jejich částečnou demokratizací k rozkvětu a etablování muzejní pedagogiky jako samostatného vědního oboru. V současnosti je již muzejní pedagogika považována za funkci rovnocennou historicky starším úlohám muzea. Stalo se tak s dvacetiletým zpožděním za sousedními zeměmi střední Evropy, kde se tyto tendence projevovaly již od 70. letech minulého století.

II.2 Zprostředkování umění v Rakousku v druhé polovině 20. století a nadějné vykročení do nového tisíciletí

Právě období 70. a 80. let 20. století je v rakouských publikacích pojednávajících o vzniku a vývoji zprostředkování umění zmiňováno nejčastěji a to především v souvislosti s četnými zlomovými událostmi, které byly startovacím můstkem pro nové inovativní myšlenky, změny ve vnímání umění a jeho zprostředkování. V tomto duchu prosazoval nové postupy Alfred Schmeller, ředitel Muzea moderního umění ve Vídni (MUMOK), který od roku 1970 nabízel v muzeu, přímo v expozicích – před vystavenými díly, aktivizující programy pro děti. Schmeller chtěl rozšířit ustrnulé chápání pojmu muzea, neboť ho vnímal nejen jako sbírkotvornou a výzkumnou instituci, nýbrž rovněž jako místo tvůrčí činnosti – určitou formu ateliéru. Akce pro děti s názvem „Volné malování" nebo „Muzeum jinak" měly za cíl podpořit dětskou tvořivost a výsledné práce z workshopů byly následně v *Muzeu 20. století* prezentovány současně s ostatními uměleckými díly (Höllwart, 2005, s. 107).

Stejně jako v ostatních zemích západní Evropy provázely i v Rakousku tyto klíčové události diskuse o společenské roli a úlohách muzeí, které následně vyústily v požadavek transformace muzejních institucí[2]. Počátky zprostředkování umění se zde potkaly s kulturně-politickým programem, tzv. *Kultura pro všechny*, který zavedla vláda v roce 1975 za účelem zlepšení úrovně vzdělání a kulturního povědomí veřejnosti. Jedním z hlavních požadavků bylo zpřístupnit umění a kulturu všem vrstvám společnosti, tedy rovněž sociálně a zdravotně znevýhodněným skupinám, jehož logickým následkem byla potřeba zprostředkování umění (zprostředkovatelů a nových metod). Nejvýraznější rakouskou osobností oblasti muzejní pedagogiky je bezpochyby Heiderose Hildebrand (více viz kapitola Výrazné osobnosti teorie a praxe muzejní pedagogiky), která pořádala od roku 1977 se svou soukromou iniciativou „…žijící muzeum…" (…*das lebende Museum*…) aktivizující programy na výstavách ve spolkových muzeích. Jejím prvním výrazným projektem či metodou byl Kolibří let (*Kolibri flieg*) kombinující asociativní fázi (tzv. subjektivní poznání) a zprostředkování informací (formální analýzu). Tato forma programu bývala často doplňována praktickou činností, která měla dialog s uměleckými díly ještě prohloubit. Do té doby nestandardní přístupy H. Hildebrand a její kritické nahlížení institucionálního umění byly zprvu přijímány s despektem a označovány pojmem Rušivá služba (*StörDienst*). V průběhu 90. let se ale diskuse o autonomii

2 V Německu na konci 60. let měly události vycházející z nespokojenosti veřejnosti s fungováním vzdělávacích a kulturních institucí mnohem bouřlivější průběh, který si vynutil rychlejší řešení situace a markantní změny (viz. kapitola Historický vývoj v Německu).

kritického zprostředkování umění a zpochybňování institucionálních konvencí stále zvětšovala a po celém Rakousku se začaly v těchto letech formovat nezávislé spolky prosazující inovativní projekty. Jmenujme alespoň pár z nich: tým EigenArt/museum (T.E.A.m) a skupina Infrarot, kancelář trafo.K ve Vídni, KuVert v Kremži, KOM.M.A. v Innsbrucku, Perspektiva kulturservice v Linci, Seegang a Kunstwerk ve Štýrském Hradci.

V roce 1990 zorganizovali muzejní pedagogové první celostátní setkání, v návaznosti na něj se o rok později zformoval spolek Zprostředkovatelé kultury v muzejnictví a výstavnictví (*KulturvermittlerInnen im Museums und Ausstellungswesen*). Tento spolek se v následujících letech výrazně zasadil o profesionalizaci zprostředkování umění, jeho etablování jako samostatného vědního oboru a akceptování muzejní pedagogiky v muzejním a uměleckém managementu. V roce 1999 inicioval spolek první publikaci, která přiblížila pojmy muzejní pedagogika a zprostředkování umění v muzeích a na výstavách. K dalšímu šíření informací sloužil časopis Faxen, který se věnoval nejen teorii a praxi zprostředkování umění, ale rovněž kulturně-politickým souvislostem. Další organizací zásadního významu byla Kancelář pro zprostředkování kultury (Büro für Kulturvermittlung) zřízená v roce 1993 ministerstvem školství a umění, k jejichž úlohám patří vydávání odborných publikací, finanční podpora nezávislých organizací koncepčně stejně zaměřených, správa veřejné knihovny a spolupráce s umělci a studenty.

90. léta minulého století byla již v duchu demokratizace a „otevření" muzeí širším vrstvám veřejnosti.

II.3 Německo – bouřlivé události 20. století a jejich vliv na inovativní vývoj muzejní pedagogiky

Dějiny spolupráce muzeí a škol jsou v německém prostředí na počet a význam událostí podstatně bohatší než v českém. Vladimír Jůva ve své publikaci Vývoj německé muzeopedagogiky (1994) zpracovává toto téma velmi podrobně od poloviny 16. století do 80. let 20. století. Pro účely tohoto textu uvedu jen nejdůležitější milníky a hlavní představitele.

Jedním z pionýrů německé muzejní pedagogiky byl Emil Adolf Roßmäßler (1806-1867). Působil v Lipsku, kde vytvořil na svou dobu pokrokovou koncepci přírodovědného muzea, které mělo plnit funkci demokratického vzdělávacího zařízení, kde má každý návštěvník vše pochopit a může se tak lépe seznámit se svou vlastí. (Kuntz, 1977, s. 24-28) Další významnou osobnost představoval Alfred Lichtwark, který se od roku 1885 jako ředitel hamburské Kunsthalle snažil přilákat nejširší publikum pomocí bohaté nabídky výchovně-vzdělávacích aktivit vedoucích nejen k pozorování a poznávání vystavených děl, ale rovněž k samotné tvořivosti. Jana Šindelová v souvislosti s Lichtwarkovými metodami nahlížení uměleckých děl uvádí, že se „Odvracel od pouhých dějin umění a všeobecných výkladů a vztah dítěte k umění zakládal na přímém vztahu k uměleckým dílům. Za úspěšné považoval samotné myšlení žáků, že děti nečekaly na otázky, ale samy otázky kladly." (Šindlerová, 2007, s. 145)

Z hlediska institucionálního hrálo důležitou roli mnichovské Německé muzeum mistrovských děl přírodovědy a techniky (*Deutsches Museum von Meisterwerken der Naturwissenschaft und Technik*), které vzniklo v roce 1903 jako jedno z prvních s primárně výchovně vzdělávacím záměrem. Četné modely zprostředkování umění rozpracoval pro muzeum reformní pedagog Georg Kerschensteiner, autor tzv. pracovní školy (*Arbeitschule*), která v muzeálním kontextu představovala dialog s exponáty, který se přemění do vlastní tvořivé práce.

V období fašistického Německa vývoj edukativních aktivit upadl. Jedinou výjimku tvořil pedagog a kulturní politik Adolf Reichwein, který od roku 1939 až do své popravy nacisty roku 1944 působil jako vedoucí oddělení Škola a muzeum v Muzeu německého národopisu v Berlíně. „Reichwein zdůraznil, že podstatný aspekt kvalitní spolupráce muzea a školy tvoří motivace a správná odborná příprava učitelů, na které by se měla podílet i samotná muzea." (Jůva, 1994, s. 27) Německo se dlouho vzpamatovávalo z druhé světové války a proto k opětovnému otevření

muzeí a rozvoji muzeopedagogických aktivit dochází až od 60. letech minulého století. V průběhu 70. let vznikala po celém Německu centra muzejní pedagogiky buď jako samostatné instituce nebo jako oddělení přidružená k muzeím a prostřednictvím vzdělávacích a doprovodných programů k výstavám hledala novou cestu pro navázání kontaktu s návštěvníky. Tento fenomén přímo souvisel s rozsáhlými změnami ve struktuře managementu muzeí a jejich postavení ve společnosti, se kterými se v tomto období potýkala celá německá muzejní oblast. (Krämer, 1998, s. 10) Muzejní pedagogika, nový obor, který se etabloval jako nezbytná součást muzea rovnocenná jeho klasickým funkcím a který se konstituoval jako svébytná vědní disciplína, se v té době stal jedním z východisek pro překonání krize německého vzdělávacího systému a muzejních institucí[3]. Současně přibývalo i teoretických materiálů, převážně se ale jednalo o drobnější publikace - periodika. Důležitou novinkou spadající do oblasti muzejní pedagogiky byla tzv. malířská dílna (*Malstube*), kterou zřídila jako první v roce 1968 Kunsthalle Hamburg v návaznosti na studentské nepokoje. V této malířské dílně mohly děti tvořit pod vedením mladých učitelů výtvarné výchovy. (Denado, 2000, s. 25-27) Samostatným fenoménem jsou Dětská muzea, která v Německu vznikala od 80. let. Tato muzea pracují s konceptem „Learning by doing" a „Hands on".

Od 90. let byly vzdělávací programy, vlivem zvětšující se nabídky volnočasových aktivit a rostoucího zábavního průmyslu, začleňovány mezi muzejní marketingové strategie. Výstavy začaly být „prodávány" pomocí doprovodných akcí – komentovaných prohlídek, vzdělávacích programů, výtvarných dílen a dalších, jelikož teprve tyto programy měly zaručit nejlepší zážitek z návštěvy výstavy. Jak již bylo v úvodu zmíněno, tyto tendence s sebou nesou i určitá rizika, nové otázky, zájem odborné veřejnosti a hledání nových přístupů. „Právě v tomto změněném prostředí rostoucí ‚zážitkové muzeologie' vznikala potřeba zamýšlet se nad kvalitativním aspektem muzejního zprostředkování umění, nezacházet s návštěvníky výhradně jako s konzumenty, nýbrž jim otevírat oči a vést je k samostatnému, prožitkovému, kognitivnímu učení v muzeu." (Meier, 2000, s. 12)

III. Výrazné osobnosti muzejní pedagogiky a zlomové projekty - paralelní linie pomyslně protínající česko-rakousko-německý trojúhelník

Z hlediska kategorizace je muzejní pedagogika výrazně multidisciplinární a promítá se kromě klíčové pedagogiky a muzeologie do řady dalších obsahově vzdálenějších oborů jako je sociologie či psychologie. Z těchto důvodů není možné (a není to ani cílem) zmapovat v tomto textu celou uvedenou oblast a analyzovat veškerou relevantní literaturu. Prostor bude věnován „pouze" oborům přímo souvisejícím se zprostředkováním umění, tedy muzejní pedagogice a jí přidružené galerijní animaci.

Jeden z prvních teoretiků zabývajících se v českém prostředí od 90. let 20. století podrobněji

3 Na konci 60. let minulého století vládla v Německu neutěšená společenská situace. Němečtí studenti byli nespokojení se stavem tehdejšího vzdělávacího systému, což vyústilo v roce 1968 studentskými protesty proti autoritám, poslušnosti, ekonomicky zaměřené společnosti a kritika byla zaměřena i na vzdělávací funkci kulturních institucí. Muzea začala zpochybňovat svou vlastní existenci a vyvstaly otázky na význam a funkci tradičních úloh muzea. Do té doby bylo poslání muzea striktně vědecky a výchovně zaměřené a navenek působilo spíš jako chrám či ochránce elitářského kulturního majetku, takže pro veřejnosti nepřístupné.

Díky tomu, že byla muzea donucena, uvědomit si opět svůj společenský význam, přeměnila se v instituce orientované převážně na diváka. Kromě viditelných změn jakými bylo zřizování muzejních kaváren, konferenčních místností nebo ateliérů pro výtvarné dílny, si muzea stanovila nové cíle: otevřít se širšímu spektrum návštěvníků, úzce spolupracovat se školami a pomocí propagačních informačních materiálů zprostředkovávat dění v muzeu. Změny se dotkly i samotné prezentace umění a při tvorbě konceptu výstav bylo stále více myšleno na diváka, což se promítlo do prostorového členění výstav, tematické okruhy byly barevně odděleny, objevily se doprovodné texty k exponátům, k dispozici byli audio průvodci výstavou, dokumentační materiály a didaktické pomůcky.

pojmem muzejní pedagogika (příp. muzeopedagogika nebo muzejní edukace) je Vladimír Jůva. Nový výraz analogický k německému *Museumspädagogik* a anglickému *museum education* používá pro novou vědní disciplínu, která po roce 1989 začala hledat své místo i v českém prostředí. Pedagogický slovník nabízí následující formulaci „Muzejní pedagogika je nově se rozvíjející pedagogická disciplína, zkoumající všechny aspekty využívání muzeí a v nich uchovávaných sbírek pro výchovně-vzdělávací činnost, např. didaktické a metodické problémy vytváření specializovaných expozic (dětská muzea, muzea pro mládež), přípravy zvláštních prohlídek pro školy, vyučovacích hodin a ‚dílen' probíhajících v muzeu aj." (Průcha, Walterová, Mareš, 1995, s. 124)

Dalším mladším, muzejní pedagogice příbuzným termínem je galerijní animace. Autorem tohoto pojmu je Radek Horáček, který ho vysvětluje jako aktivizující programy, „při nichž se návštěvníci dozvídají o smyslu výtvarného umění a o dílech i myšlenkách umělců prostřednictvím vlastních aktivních činností a tematických diskusí" (Horáček, 1998, s. 16). Rozdíly mezi pojmy muzejní pedagogika a galerijní animace, stejně jako role aktéra, jímž je muzejní či galerijní lektor, pedagog nebo animátor, se v praxi často stírají. Terminologicky je podstatně jednodušší situace v německy mluvících zemích, kde termín galerijní animace neexistuje a používanými pojmy jsou zprostředkování umění a muzejní či galerijní pedagogika. Přestože je praxe k používání výše uvedených pojmů shovívavější, na teoretické úrovni má vymezení pojmů své místo. Na rozdíl od galerijní animace, kterou chápu jako samotnou činnost aktivizující (animující) návštěvníky konkrétní výstavy, muzejní pedagog má širší záběr působnosti. Měl by dohlížet nad celkovou vzdělávací stránkou muzea: plánovat doprovodné programy, spolupracovat s dalšími složkami muzea – s kurátory při přípravě výstav a PR oddělení a v neposlední řadě komunikovat se školami – se svými hlavními „klienty".

Podíváme-li se na významné osobnosti zprostředkování umění, nabízí se celá plejáda jmen – teoretiků umění, metodiků výtvarné výchovy, aktivních popularizátorů umění uvnitř i vně muzejní instituce. V českém prostředí byl nejvýraznější před a polistopadovou osobností teoretik a praktik v jedné osobě, Igor Zhoř, který bravurně obsáhl všechny výše uvedené aktivity. Přestože nemohl v letech 1970-1985 oficiálně publikovat, zanechal spoustu teoretických a metodických spisů, přičemž k zásadním patří Proměny soudobého výtvarného umění z roku 1992, metodické sešity Školy výtvarného umění z 80. let a Pracovní sešity z výtvarné výchovy z let devadesátých. (Horáček, 1998, s. 27) Podobně jako Igor Zhoř vyniká v Rakousku Heiderose Hildebrand, průkopnice muzejní pedagogiky, která od roku 1985 působila jako vedoucí pedagogického oddělení spolkových muzeí Rakouska a později stála u zrodu pedagogického oddělení v Muzeu moderního umění Nadace Ludwig (*MUMOK*) ve Vídni. Za podpory státních orgánů připravila řadu metod zprostředkování umění, přičemž nejznámější technikou, která se rozšířila i za hranice Rakouska a v německy mluvících zemích a dnes patří mezi běžně používané praktiky, je forma dialogu před uměleckými díly - tzv. Čínský koš (*Der Chinesicsche Korb*). Podrobněji se této technice věnuji na konci textu, v části Druhy vzdělávacích programů. V německém prostředí je významnou osobností přispívající teoreticky i prakticky k rozvoji zprostředkování umění Cornelia Brüninghaus-Knubl, která v roce 1987 založila ve Wilhelm Lehmbruck Museum v Duisburku jedno z prvních německých dětských muzeí a díky pedagogické činnosti na univerzitách v Essenu, Düsseldorfu a Gießenu předávala odborné zkušenosti z oblasti muzejní pedagogiky a umění mladší generacím.

V České republice je v současnosti jedním z mála, kdo se zprostředkování umění zabývá jak v teoretické, tak v praktické rovině Radek Horáček. Kromě jeho stěžejních monografií Galerijní animace a zprostředkování umění a Aktuální otázky zprostředkování umění, na které spolupracoval s teoretikem současného umění Janem Zálešákem, hojně přispívá do pedagogických periodik i těch věnujících se výtvarnému umění. Současně aplikuje své teoretické zkušenosti i v praxi. Dalšími uznávanými odbornicemi u nás v otázkách výtvarné výchovy a aktivizujících programů na výstavách jsou Hana Babyrádová-Stehlíková a Petra Šobáňová, které jsou velmi činné jak v teorii výtvarné výchovy, tak jako iniciátorky výtvarného projevu dětí i dospělých. Kromě zmíněných činností se realizují i ve vlastní umělecké tvorbě. Posledními monografiemi P. Šobáňové z roku 2012

jsou Muzejní edukace a Edukační potenciál muzea. Z dlouhé řady publikací H. Babyrádové-Stehlíkové jmenujme alespoň monografie Symbol v dětském výtvarném projevu z roku 2004 a Výtvarná dílna z roku 2005. V Rakousku se v rámci pedagogické činnosti na Univerzitě užitého umění ve Vídni (*Universität für angewandte Kunst Wien*) zabývá výtvarnou výchovou a aktuálními koncepty zprostředkováním umění Ruth Mateus-Berr a podobně se na Karlově univerzitě zaměřuje Marie Fulkuvá, která je autorkou učebnic výtvarné výchovy pro základní a střední školy.

Zásadní publikací posledních let pro praktickou vzdělávací činnost v muzeích, budování vztahu mezi muzeem a školou a návaznost na Rámcový vzdělávací program představuje Brána muzeí otevřena: Průvodce na cestě muzea k lidem a lidí do muzea, která zpřístupňuje výsledky stejnojmenného projektu podpořeného Nadací Open Society Fund a jejíž manažerkou byla Alexandra Brabcová. Tento projekt probíhal v letech 1997-2002 a vytvořil platformu pro vzájemné předávání muzeopedagogických zkušeností. V rámci programu, kterého se zúčastnilo 40 muzejních pedagogů, bylo podpořeno 250 projektů a vzniklo 9 metodických a školících center, které ve svých aktivitách nadále pokračují. Byly stanoveny čtyři klíčové oblasti vzdělávání v muzeu: výchova uměním, programy vztahující se k historii, objektové učení a komunitní učení. Publikace obsahuje jak teoretické stati, tak metodický materiál pro zpřístupňování muzeí a galerií široké veřejnosti, zejména v oblasti spolupráce se školami.

Čistě teorii se podobně jako Vladimír Jůva věnuje Lenka Mrázová Krajíčková zabývající se jak samotnou profesí muzejního pedagoga, tak přípravou metodických materiálů propojujících Rámcový vzdělávací program (Jagošová, Mrázová, 2010) a interkulturní vzdělávání. V Německu je výraznou osobností současnosti Hannelore Kunz-Ott, která se jako předsedkyně Spolkového spolku muzejní pedagogiky podílela na řadě metodických příruček a publikací týkajících se aktuálních tendencí zprostředkování umění. Příručka Kvalitativní kritéria pro muzea: vzdělávací a zprostředkovací činnost (*Qualitätskriterien für Museen: Bildungs- und Vermittlungsarbeit*) je první závazné vodítko pro všechna muzea v německy mluvícím prostředí pojednávající nejen o práci s publikem, ale poskytuje rovněž návody pro lepší argumentaci pro získání finančních prostředků od zřizovatele.[4] Vedle odborných publikací se začala v zahraničí hojně objevovat rovněž odborná periodika a metodické materiály.[5]

IV. Vzdělávání v oblasti muzejní pedagogiky

S rozvojem muzejní pedagogiky jako samostatné vědní disciplíny vznikala potřeba nejen odborné literatury ale i adekvátního odborného vzdělání pro muzejní a galerijní pedagogy. Možnosti získání muzejně-pedagogického vzdělání jsou v každé zemi, v závislosti na školství, odlišné. Zatímco se v České republice muzejní a galerijní edukace začlenila do studijních oborů pouze na vysokých školách, v německy mluvících zemích je ji možné studovat rovněž na vyšších odborných školách a institutech formou nástavbového vzdělání, případně prostřednictvím kurzů dalšího vzdělávání, které nejsou zakončeny titulem, nýbrž po jejichž absolvování obdrží účastník certifikát. Vzdělání zaměřené na muzejní pedagogiku nabízí v Německu Vysoká škola techniky, ekonomiky

4 Publikace vznikla ve spolupráci tří muzejně-pedagogických spolků v Mnichově, Vídni a Meikirchu ve Švýcarsku, čímž mimo jiné dokládá výraznou oborovou propojenost německy mluvícího prostoru.

5 Již od roku 1976 vycházel v Německu časopis Škola a muzeum. Muzeum ve vyučování a vědě (*Schule und Museum. Das Museum in Unterricht und Wissenschaft*). V současnosti se objevují muzejně-pedagogická témata v německých časopisech Muzejnictví (*Museumskunde*), Umění a vyučování (*Kunst und Unterricht*), Stojná a hrající noha (*Standbein – Spielbein*) nebo BDK-sdělení (*BDK-Mitteilungen*). V Rakousku se těmito tématy zabývá časopis Nové muzeum (*Neues Museum*) a v České republice časopis Výtvarná výchova a Muzeum Bulletin.

a kultury v Lipsku v rámci oboru muzeologie, dále v rámci magisterských programů Univerzita Brémy, Univerzita Heinrich-Heine v Düsseldorfu, Univerzita Carl von Ossietzky v Oldenburgu a Vysoká škola výtvarného umění v Saarbrückenu. Různé možnosti dalšího a nástavbového vzdělání nabízí Bavorská Muzejní akademie, Institut zprostředkování umění a Vyšší odborná škola Tempelhof-Schöneberg v Berlíně, Akademie ve Wolfenbüttelu a Hesenský spolek v Kasselu. V Rakousku je situace o poznání složitější, jelikož záměr vzdělávacích institucí nejde vždy ruku v ruce s politickou reprezentací. Již v roce 1988 otevřel Meziuniverzitní výzkumný institut pro zahraniční studia (*Interuniversitären Forschungsinstitut für Fernstudien (IFF)*) na univerzitě v Klagenfurtu obor Muzejní pedagogika. Přes velký zájem ze strany uchazečů proběhl ale pouze jeden ročník, jelikož ministerstvo požadovalo, aby bylo studium tohoto oboru zpoplatněno. V roce 1990 byl zahájen program Vzdělání pro kurátory uměleckých muzeí a institucí se zaměřením na téma Muzeum a komunikace. Od roku 2002 nabízí toto vzdělání v pozměněné podobě pod názvem *ecm – educating/ curating/ managing Univerzita užitého umění* ve Vídni jako součást nástavbového magisterského studia. V Linci od roku 2005 připravený koncept programu Muzejní škola (*MuseumsSchule*) v rámci Nástavbového studia kulturního transferu a praxe (*Kultur.plus – Linzer Aufbaustudien für Kulturtransfer & Kulturelle Praxis*) na Johannes Kepler Universität bohužel stále čeká kvůli nedostatku financí na své realizování. Další vzdělání v oboru umožňují formou krátkodobých certifikovaných kurzů kulturní instituty ve Vídni, v Salcburku a Linci. (Ihrenberger, 2007, s. 49-53) U nás se praktické galerijní edukaci věnují v rámci učitelství výtvarné výchovy katedry výtvarné výchovy na Karlově Univezitě v Praze, Univerzitě Palackého v Olomouci a zprostředkování umění zahrnuje v rámci kurátorských studií katedra dějin a teorie designu Univerzity J. E. Purkyně v Ústí nad Labem. Samostatný magisterský obor Galerijní pedagogika a zprostředkování umění zaštiťuje, zatím jako jediná, Katedra výtvarné výchovy Masarykovy univerzity v Brně. Teoreticky se muzejní pedagogikou a zprostředkováním umění částečně zabývají obory muzeologie a pedagogiky na filozofických fakultách.

Nepřehlédnutelným přínosem pro samotný obor jsou rovněž odborné konference, které pravidelně organizují vedle samotných muzeí i vzdělávací instituce (VŠ a metodická centra). Kromě možnosti mezinárodní výměny zkušeností mají sborníky z konferencí důležité místo i na poli odborné literatury.

V. Kulturní politika a kritéria pro dobrou spolupráci muzea a školy

Postoj státu ke kultuře není v České republice často konzistentní a nezajišťuje kulturním institucím (v kontextu této práce institucím výtvarného umění) potřebnou autonomii v koncipování jejich programové náplně, která jim bezpochyby přísluší. Otázky budí nejenom rozdělování finančních prostředků v oblasti kultury a nedostatečné plnění Koncepce účinné podpory[6], která byla vytvořena na žádost Ministerstva kultury a schválena již v roce 2006 (Smolíková, 2011, s. 2), ale rovněž i legislativní ošetření otázek spolupráce muzea a školy. V rakouském a německém prostředí je financování kultury kromě celostátních a komunálních dotací převážně v pravomoci jednotlivých spolkových zemí disponujících rozdílnými finančními prostředky, což se odráží i v úrovni kulturní nabídky každé spolkové země.

Co se týče vztahu školního a muzejní vzdělávání neexistují ani v jednom z těchto tří států práv-

6 Koncepce účinnější podpory umění pro léta 2007-2013, první strategický dokument v ČR zaměřený na oblast kultury po roce 1989, byl schválen usnesením vlády č. 676 ze dne 31. května 2006. Práce na koncepci byla započata v roce 2004 a zpracováním koncepce byl ministerstvem kultury (dále jen MK) pověřen Divadelní ústav (nyní Institut umění – Divadelní ústav). Tento dokument definoval předmět, cíle a nástroje podpory, specifikoval vztahy státu a jeho orgánů k různým kulturním institucím. Kvůli častým změnám na MK nebyla koncepce v praxi doposud plně implementována.

ní předpisy, které by mělo vedení výstavních a školních institucí zohledňovat. Markantní rozdíl je ale v úrovni vývoje společnosti a začleněnosti výtvarné kultury do každodenního života občanů. Odlišný vývoj v těchto zemích v druhé polovině 20. století stále přináší rozdíly v pohledu a participaci běžné veřejnosti na uměleckém dění. Německo je typické častým sdružováním občanů do spolků (tzv. *Vereinswesen*). Většina občanů je členem jednoho či více spolků; jsou tedy integrováni do určitých aktivit, které se stávají automatickou součástí jejich života.[7] Z výše uvedeného se může zdát, že postoj státu nemá na upevnění spolupráce mezi muzei a školami podstatný vliv. Opak je ale pravdou, tam kde není tento vztah ještě dostatečně ustálen a výtvarní pedagogové nejsou vedením školy motivovaní k mimoškolním aktivitám, hraje politika a legislativa důležitou roli a může stávající situaci výrazně zlepšit. Příklad není třeba hledat daleko. V 90. letech minulého století zavedla britská vláda Národní učební plán, v rámci kterého bylo od učitelů požadováno, aby s žáky každý rok navštívili muzeum či galerii výtvarného umění nebo alternativně, aby žákům donesli do výuky reprodukce uměleckých děl. Následkem tohoto opatření se zájem o vzdělávací programy v galeriích podstatně zvýšil. (Peppin, 2000, s. 155)

VI. Muzejně-pedagogická centra jako odborná oddělení ve službě muzeí

Vedle výše zmíněných obecných právních předpisů jsou podobně důležité institucionální aktivity státu – zejména zřizování metodických center, stanovení jejich úloh a podpora jejich činnosti. Tato metodická, výzkumná a školící centra se zabývají v širším rozsahu otázkami zprostředkování umění a bývají buď přímo přidružená k muzejní či galerijní instituci, nebo jsou z pohledu zřizovatele nezávislá a jejich služeb (poradenství, školení, konferencí, exkurzí) a produktů (teoretických publikací i metodických praktických příruček) mohou rovnocenně využívat všichni zájemci. V Rakousku je dobrým příkladem „nezávislého" sdružení s širokým záběrem činností Spolek Schnittpunk ve Vídni, jehož tým tvoří odbornice (teoretičky a muzejní pedagožky) působící současně ve veřejných a soukromých muzeích. Další výraznou organizací je kancelář Rathb & Winkler[8] v Innsbrucku spolupracující primárně s rakouskými a německými muzei, pro která připravuje nejen vzdělávací programy ale rovněž celkovou muzejně-pedagogickou strategii a didaktickou strukturu expozic. Kromě dvou výše uvedených funguje v Rakousku bezpočet dalších organizací, např.: EDUCULT, trafo.K, selection.a[9]. V České republice jsou v posledních letech díky postupné transformaci postavení muzejních a galerijních institucí a požadavku na jejich otevřenější přístup k veřejnosti zakládány, převážně při muzeích, veřejnoprávní výzkumná metodická centra. V Německu patří k největším centrům tohoto druhu Spolkový spolek muzejní pedagogiky[10] sdružující 700 muzejních pedagogů. Dalšími organizacemi zaměřenými na dětské publikum jsou Spolkový spolek dětských muzeí

7 Dobrý příklad začlenění uměleckých institucí do běžného života občanů tvoří v praxi Nové muzeu umění a designu v Norimberku, jehož kapacita programů pro školy je již dlouhou dobu plně vyčerpána a kromě tří, každý den standardně probíhají paralelně workshopy a komentované prohlídky. Čilý ruch, který díky několika třídám školáčků panuje každé dopoledne v Muzeu moderního MUMOK ve Vídni je dalším příkladem.

8 Rath & Winkler. Dostupné z: <www.rath-winkler.at>

9 *EDUCULT. Dostupné z:* <educult.at>; trafo.K. Dostupné z: <www.trafo-k.at>; selection.a. Dostupné z: <www.sectiona.at>

10 Spolkový spolek muzejní pedagogiky (*Bundesverband Museumspädagogik e.V.*). Dostupné z: <www.museumspaedagogik.org>

a muzeí pro mládež[11] a Spolkové sdružení kulturního vzdělání dětí a mládeže[12]. Nejvýraznější Rakouskou organizací je Rakouský spolek zprostředkovatelů kultury v muzejnictví a výstavnictví[13]. V České republice neexistuje bohužel žádné veřejnoprávní metodické centrum, které by se svým rozsahem aktivit přibližovalo podobným organizacím v sousedních zemích. V roce 2004 bylo při Moravskému zemskému muzeu v Brně zřízeno jako jedno ze sedmi metodických pracovišť Ministerstva kultury Metodické centrum muzejní pedagogiky. Teoreticky je sice programová náplň centra rozmanitá, ale v praxi se doposud nepodařilo program ve větší míře naplnit. Možná i proto se centrum ještě nedostalo do širšího povědomí odborné veřejnosti, nenavázalo bližší spolupráci s jinými výstavními institucemi a nevstoupilo do kontaktu se zahraničními partnery.

Hojně využívanou komunikační sítí (i když ne přímo muzejně pedagogickou), která umožňuje pedagogům a vychovatelům všech oborů výměnu zkušeností, je Metodický portál RVP.CZ založený „jako hlavní metodická podpora učitelů a k podpoře zavedení rámcových vzdělávacích programů ve školách"[14]. Rakouskou obdobu tvoří Rakouský školní portál[15] a úzce specializovaný Blog zprostředkování umění [16].

Kromě zmíněných výzkumných metodických center, která se z pravidla v celostátním (spolkovém) měřítku zaměřují na teorii a výzkum muzejní pedagogiky, funguje v každém větším městě nebo při větším muzeu, centra nebo oddělení věnující se prakticky zprostředkování umění, tedy samotné realizaci vzdělávacích programů a komunikaci se školami. První taková centra vznikala již v 80. letech minulého století v Berlíně, Mnichově, Mohuči, Kielu a Bonnu. V Rakousku plní tuto úlohu například centrum Zprostředkování kultury Dolní Rakousko[17]. U nás žádné pedagogické centrum spolupracující s více muzei ještě neexistuje a naopak jsou běžná lektorská oddělení fungující jako součást jednotlivých muzeí. Příkladem dobré praxe může být lektorské oddělení při Moravské galerii v Brně a při Galerii Středočeského kraje v Kutné Hoře. Interní edukační oddělení slouží mateřskému muzeu či galerii bezpochyby lépe než externí pedagogická centra „spravující" více institucí ve městě. Z praxe je ale nutné podotknout, že pro menší galerie s omezenějším rozpočtem bývají externí centra záchranou řešící otázku vzdělávacích programů k výstavám, spolupráce se školami a studenty muzejní pedagogiky.

VII. Muzeum a škola – příklady dobré praxe a návaznost vzdělávacích programů v muzeích na školní vzdělávací systém

Muzea byla odnepaměti součástí vzdělávání, ať už jako přímé vzdělávací instituce nebo jen na neformální, vždy ale společností akceptované, bázi. Vladimír Jůva upozorňuje na nezastupitelné

11 Spolkový spolek dětských muzeí a muzeí pro mládež (*Bundesverband Deutscher Kinder- und Jugendmuseen e.V.*). Dostupné z: <www.bv-kindermuseum.de>

12 Spolkové sdružení kulturního vzdělání dětí a mládeže (*Die Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung – BKJ*). Dostupné z: <www.bkj.de>

13 Rakouský spolek zprostředkovatelů kultury v muzejnictví a výstavnictví (*Der Österreichische Verband der Kunstvermittlerinen im Museums- und Ausstellungswesen*), Dostupné z: <www.kulturvermittlerinnen.at>

14 Dostupné z: <http://rvp.cz/informace/o-portalu/>

15 Dostupné z: <www.schule.at>

16 Dostupné z: http://kunstvermittlung.twoday.net/

17 Zprostředkování kultury Dolní Rakousko (*Die Kulturvermittlung Niederösterreich*), Dostupné z: <kulturvermittlung.net>

postavení muzea ve výchovně-vzdělávacím procesu, které „je zvláště markantní z hlediska rozvoje jedincovy hodnotové orientace. ...V prvé řadě je důležité kognitivní zvládnutí systému vybraných hodnot, získat o nich komplexní informace, a to adekvátně doložené… Muzeum je právě a jedině tehdy muzeem, plní-li dokumentačně komunikativní úlohu..." (Jůva, 1992, s. 6)

V posledních letech se v českém prostředí klade důraz na to, aby koncepce muzejních edukačních programů vycházela ze znalostí Rámcových vzdělávacích programů (dále jen RVP[18])[19], především průřezových témat a stanovených klíčových kompetencí, které jsou v nich popsány. Přestože je vzdělávací systém v každé zemi jiný, v trendu návaznosti muzejní výchovy na školní učební plány se neliší. Český RVP a okruhy klíčových kompetencí odpovídají obsahově, rozvržením a hlavními cíly učebním plánům sousedních zemí, opět s tím rozdílem, že v Rakousku a Německu stanovuje Ministerstvo školství „pouze" obecnou strukturu vzdělávacího systému a učební plány jednotlivých oborů si stanovují spolkové země samostatně. Některé výstavní instituce ve své nabídce vzdělávacích programů přímo odkazují na dílčí okruhy učebního plánu, tzv. klíčových kompetencí (můžeme tak vidět například v Germánském národním muzeu v Norimberku, Centru současného umění DOX v Praze nebo Moravské galerii v Brně). Tyto informace není ale dle zákona povinné uvádět. Některým pedagogům mohou však ulehčit tematické začlenění daného programu v muzeu do jejich výuky.

Možné formy komunikace (interakce mezi vystavenými objekty a diváky) umožňují buď samostatné lektorské prohlídky případně výtvarné dílny vycházející z tématu jedné výstavy, nebo v současnosti stále rozšířenější, koncepční programové cykly zaměřené na dlouhodobou spolupráci více muzeí a škol. Tyto rozsáhlejší projekty vyžadují však vzhledem ke svému rozsahu, organizační a finanční náročnosti finanční podporu většího subjektu (státu, města, nadnárodního grantu nebo sponzora). Příkladem takového projektu z českého prostředí je již zmíněný a ukončený projekt Brána muzea otevřena a celorepubliková soutěž pro žáky a studenty od 14 do 19 let Máš umělecké střevo?[20], jejíž čtvrtý ročník 2013 pořádají Moravská galerie v Brně, Národní galerie v Praze, Centrum současného umění DOX a Mezinárodní centrum pro současné umění MeetFactory. V rakouském prostředí stojí za pozornost projekt podporovaný ministerstvem školství Museum online[21], který probíhal v letech 1995 až 2010. Ročně se tohoto projektu zúčastnilo v každé spolkové zemi jedno muzeum či kulturní instituce a minimálně dvě školy, které kooperovaly na vzniku mezioborových aktivit a zavádění nových komunikačních technologií.

Ekvivalentem českého projektu Brána muzea otevřena byl v Německu program schule@museum[22], kterého se během jeho osmiletého trvání zúčastnilo 135 škol, 180 muzeí a přes 3000 žáků

18 RVP patří mezi kurikulární dokumenty, které do vzdělávacího systému zavedl Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, tzv. *Bílá kniha*. Bílá kniha pracuje ve dvou rovinách, v rovině státní a školní: „Státní úroveň představuje rámcové vzdělávací programy, předložené ministerstvem jako závazné rámcové směrnice, druhou úroveň reprezentují školní vzdělávací programy, které si vytváří každá škola podle zásad stanovených v příslušném rámcovém vzdělávacím programu." (Maňák, Janík, Švec 2008, s. 11) Obsah učiva je stanoven tedy pouze rámcově a pozornost je zaměřena na rozvoj tzv. klíčových kompetencí představujících soubor určitých znalostí, schopností, dovedností a postojů, které jsou důležité pro další osobní rozvoj jedince i pro jeho fungování ve společnosti. Důraz je kladen na rozvoj samostatného myšlení, kritičnost, výběru a třídění informací a schopnost aplikovat a využívat informace pro řešení problémů.(Jagošová, Mrázová 2010, s. 37)

V současnosti, necelých deset let po zavedení RVP, počet kritických postojů proti této kurikulární reformě avšak narůstá.

19 Dostupné z: <http://www.nuv.cz/ramcove-vzdelavaci-programy>

20 Máš umělecké střevo? Dostupné z: <http://umeleckestrevo.cz/>

21 Museum online. Dostupné z: <http://www.museumonline.at>

22 schule@museum. Dostupné z: <www.schule-museum.de>

z celé země. Každý soutěžní ročník se profiloval jiným tématem a zaměřením na různé typy kooperace. Výsledkem projektu je kromě navázané spolupráce rovněž publikace Škola@muzeum - výpomoc pro spolupráci (*schule@museum – Eine Handreichung für die Zusammenarbeit*), která je možným inspiračním zdrojem pro další kulturní instituce. Projekt Škola@muzeum spolupracuje v současnosti (od roku 2008) s nejrozsáhlejší kulturně-vzdělávací iniciativou v Německu Děti na Olymp[23], která je zaštítěna spolkovým prezidentem. Hlavní její heslo zní „Kultura není luxus, nýbrž nutnost" a projekt ho naplňuje formou dílčích aktivit (studentské soutěže, konference, vydávání publikací, metodických materiálů ad.) propojujících kulturní a vzdělávací instituce a odbornou veřejnost. Iniciativa si klade za cíl začlenit umění a kulturu do života všech dětí od mateřských školek až po ukončení školního vzdělání, přičemž zpracovává aktuální otázky interdisciplinární a multikulturní výchovy. Podrobně zpracované webové stránky nabízí bohatou škálu příkladů dobré praxe.

VIII. Metody vzdělávacích programů a aktuální tendence muzejní pedagogiky

Kvalitativní vzdělávací činnost v muzeích disponuje množstvím metod, které by měly obecně ulehčit pochopení obsahů výstav a jednotlivých vystavených objektů. Muzejně-pedagogické programy můžeme rozdělit na osobní (verbální) a mediální, u kterých jsou zprostředkovateli didaktické objekty. Větší muzea (s finančními a prostorovými možnostmi) často využívají oba druhy, aby poskytla návštěvníkům maximální servis a umožnila aktivní prožití výstavy i náhodně příchozímu návštěvníkovi. Variantami non-personálního zprostředkování mohou být didaktické pomůcky, se kterými návštěvník prochází výstavu. Jedná se například o tzv. muzejní kufřík, pracovní sešity (aktivní listy), audio-průvodce nebo didaktické „koutky", které jsou buď přímo součástí výstavy, nebo na expozici úzce navazují. Obsahují často objekty, kterých je možné se dotýkat a vyzkoušet je (Hands-on), experimenty, interaktivní audiovizuální stanice, literární koutky apod. Příprava těchto interaktivních „stanic" je zpravidla finančně a časově náročná a z toho důvodu, i přes to, že bývají návštěvníky oblíbené, zřizují muzea podobné dílny většinou pouze k velkým, déle trvajícím výstavním projektům. Příkladem může být výstava Františka Kupky: Cesta k amfoře na Pražském hradě. V Muzeu moderního umění v Salcburku (*Museum der Moderne*) je jedna z výstavních místností stabilně věnována didaktickým aktivitám a dílčí interaktivní činnosti jsou obměňovány dle probíhajících výstav.

Podíváme-li se nyní na osobní metody zprostředkování umění, patří mezi ně teoreticky zaměřené aktivity (komentované prohlídky, výstavy, diskusní setkání před exponáty nebo přednášky a diskuse umělců a teoretiků) a události mající s tématem expozice mezioborovou souvislost (divadelní, taneční, hudební představení a literární setkání). Pro mladší publikum bývají zpravidla vhodnější aktivizující programy, jakými jsou výtvarné dílny navazující tematicky na výstavu, automatické psaní, asociativní pohybové hry nebo již zmiňovaná technika *Čínský koš* (*Chinesischer Korb*[24]). (Kunt-Ott, 2008, s. 15-18)

23 Děti na Olymp (*Kinder zum Olymp*). Dostupné z: <www.kinderzumolymp.de>

24 Koncept pochází od rakouské muzejní pedagožky Heiderose Hildebrand, která ho poprvé aplikovala v Muzeu moderního umění ve Vídni. Čínský koš se skládá z 15 až 20 předmětů, které mají sloužit jako asociativní pojítko mezi každodenními myšlenkami návštěvníka a uměleckým dílem. Návštěvník si z koše nebo krabice vylosuje jeden předmět, který má přiřadit k nějakému exponátu. Předměty mohou být nahodile vybrané věci denní potřeby (kusy oblečení, nádobí, hudební nástroje, rostliny) nebo naopak netradiční/neznámé předměty. Metoda má umožnit hravý přístup k umění a aktivovat tvořivost. S pomocí muzejního pedagoga (animátora) se následně hledají souvislosti mezi zvoleným exponátem a vylosovaným předmětem, během čehož dochází i k bližšímu seznámení s uměleckým dílem a ke zprostředkování informací.

V otázkách aktuálních trendů se německá a rakouská muzejní pedagogika shodují a jednotlivým klíčovým okruhům se věnuje odborná literatura, stejně jako se odráží i v samotných praktických výstupech. Jedná se z velké části o témata reflektující aktuální společenské problémy – imigrace, inkluze, participace a feminismus. Tato témata jsou sice aktuální i u nás, ale systematičtější práce vedená tímto směrem se objevuje jen výjimečně. Vedle zapojení zdravotně znevýhodněných a seniorů se v souvislosti s tématem integrace jedná v německy mluvících zemích převážně o zapojení menšin z blízkého východu. V České republice bychom mohli hledat podobnost u romského obyvatelstva, i když snaha o integraci této menšiny zatím probíhá pouze na poli školního a mimoškolního vzdělávání, ne však v kontextu muzea. Zajímavé kritické zamyšlení nad „zprostředkováním umění v migrující společnosti" včetně popisu několika praktických výstupů nabízí sborník stejnojmenné konference (*Kunstvermittlung in der Migrationsgesellschaf*t) z roku 2011. Bohatým inspiračním zdrojem jsou rovněž aktivity vídeňského sdružení trafo.K, které se zmíněným klíčovým tématům věnuje jak ve své teoretické, tak i praktické činnosti.

Téma participace nahlíží z různých úhlů pohledu Nora Sternfeld ve svém článku Hraní podle pravidel hry: Participace v postreprezentativním muzeu *(Playing by rules of the game: Participation in the postrepresentative museum)*. Sternfeld se opírá o výrok „umění pro všechny" a objasňuje někdy mylně vysvětlovaný pojem participace: „demokratické pochopení participace znamená mít možnost participovat na rozhodovacím procesu, který určuje podmínky participace, rozhodování a reprezentace. Participace není pouze o zapojení se do hry, nýbrž rovněž o možnosti zpochybnit pravidla hry: tedy podmínky existence vzdělání, veřejné sféry a reprezentace v rámci institucí." (Sternfeld, 2011, s. 3-4)

V souvislosti s aktuálními otázkami muzejní pedagogiky považují Beatrice Jaschke a Nora Sternfeld rovněž za stěžejní „aspekt vypořádání se s prolínáním a rozdíly role kurátora a zprostředkovatele" a aktivistické činnosti muzejních a galerijních pedagogů. „Janna Graham píše v našem sborníku o zprostředkovatelích jako o ‚parazitech' (Graham, 2012, s. 131-138), dlouhodobých, kritických aktérech v institucích." (Jaschke, Sternfeld, 2013) Eva Sturm doplňuje, že hranice mezi zprostředkováním umění a samotnou uměleckou činností se v posledních letech stírají a zprostředkování je ve skutečnosti součástí umělecké práce. (Höllwart, 2005, s. 114) Jako exemplární příklady přístupu a samotné praxe zmiňují Jaschke a Sternfeld činnost kanceláře trafo.K a umělecké aktivity Karin Schneider, Hansel Sato a Nory Landkammer. Za české umělce věnující se v rámci svých aktivit i zprostředkování umění jmenujme alespoň, v tomto směru aktivního, Petra Nikla a Vladimíra Kokoliu, kteří často pořádají v rámci svých výstavních projektů nebo i nehledě na nich umělecky zaměřené aktivizující programy pro veřejnost. Jak již bylo ve článku nastíněno, v České republice není stále ještě běžnou praxí, aby se výtvarní pedagogové podíleli spolu s kurátorem na koncipování výstav, především jejich didaktické koncepci, a tím plnili roli zmíněných „kritických aktérů v institucích". Aktuální vývoj neustálé transformace výstavních institucí tomuto trendu ale napomáhá a je tedy možná jen otázkou času, kdy se i v českém prostředí role kurátora a zprostředkovatele začnou prolínat.

Na závěr bych nechtěla opomenout ještě dvě aktuální dílčí témata muzejní pedagogiky: performance a veřejný prostor, která se často v praxi objevují – někdy jako metoda či prostředek při zpracovávání širších výše uvedených problémových okruhů, jindy jako vlastní téma zprostředkování.

IX. Závěr

Muzeum současnosti se ocitlo vlivem společenských událostí a kulturně-antropologických změn druhé poloviny 20. století na křižovatce své kulturně-vzdělávací funkce a zábavního průmyslu. Schopnost skloubit zmíněné rádoby nesourodé funkce se stala podmínkou pro úspěšné obhájení postavení muzea ve společnosti a dle praxe se jeví aktivní zapojení diváků a interaktivita jako vhodná cesta k dosažení požadovaného cíle. Je nutno podotknout, že v České republice

i téměř čtvrtstoletí po Sametové revoluci není oproti situaci v západní Evropě význam/ zprostředkování umění, jeho vnímání a participace na něm doceněna. Jak vyplývá z výše uvedeného má muzejní pedagogika v rakouské a především v německé společnosti ve srovnání s českým prostředím, mnohem silnějším pozici. Rozdíl je markantní nejen na straně běžné veřejnosti a výstavních institucí, ve kterých zastává rovnocennou pozici se staršími úlohami muzea, ale i z pohledu kulturní politiky, která staví zprostředkování umění k hlavním úlohám muzea. Zajímavé institucionální (muzejně-pedagogické) přístupy můžeme najít ve vídeňských muzeích MUMOK a Sbírce ESSL. Z hlediska managementu je inspirativním příkladem Nové muzeum umění a designu v Norimberku, kde má muzejní pedagog v hierarchii instituce rovnocenné postavení s kurátorem. Jednu z pozitivních výjimek na českém území tvoří české muzeum GASK, jehož lektorské centrum má ze strany vedení značnou svobodu a netrpí personálním nedostatkem. Tyto dobré příklady z praxe jsou pomyslnými vlaštovkami a potvrzením, že se i v České republice ubírá vývoj nadějným směrem a je jen otázkou času, kdy se z muzeí stanou živá centra. Místa setkávání umění a vzdělání, kde se budou diskutovat a kriticky nahlížet aktuální témata a návštěvníci zde budou ve větší míře trávit volný čas. Za taková inspirativní centra můžeme považovat např. *M*uzeum výtvarných umění v Lipsku nebo Dům umění města Brna.

Jedním z hlavních problémů, jehož vyřešení je v České republice pro zdárný rozvoj muzejních a galerijních institucí zásadní, je postoj české státní kulturní politiky k umění, který není doposud jasně specifikovaný a nezajišťuje kulturním institucím (v kontextu této práce, institucím výtvarného umění) potřebnou autonomii v koncipování jejich programové náplně, která jim bezpochyby přísluší. S podobným problémem se potýkají, i když v menším rozsahu, i v zahraničí. Ve všech dotčených zemích svádí muzea se zábavním průmyslem boj o přízeň publika a o lepší finanční ohodnocení ze strany politických orgánů. Přes všechna zmíněná úskalí jsou ale zástupci samotných výstavních institucí ve svých vyhlídkách optimističtí. Dle Bertholda Eckera, ředitele Muzea města Vídeň (MUSA) začíná být mezi dospívajícími „in" chodit do muzeí, účastnit se jejich doprovodných programů a bavit se o uměleckém dění v jejich okolí. (Ecker, 2013[25]). Rostislav Koryčánek, bývalý ředitel Domu umění města Brna, se zase domnívá, že díky rostoucímu zájmu především mladé veřejnosti o aktuální kulturní dění v jejich okolí, bude politická reprezentace města časem nucena přistoupit na diskusi s občany (návštěvníky galerií) a následně činit kroky pro zlepšení situace kulturního dění ve městě (Koryčánek, 2013[26]). Budeme-li věřit v naplnění slov odborníků, můžeme se tedy těšit na lepší budoucnost.

Použitá literatura

BABYRÁDOVÁ, Hana. *Symbol v dětském výtvarném projevu.* 2. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2004. s. 132. ISBN 80-210-3360-6.

BABYRÁDOVÁ, Hana. *Výtvarná dílna.* Praha: Triton, Nakladatelství MU, 2005. s. 290. Spisy Pedagogické fakulty MU č. 96.

BOCKMÜHL, Michael. Zu Grundfragen der Betrachtung, der Kunstvermittlung und zur Zukunft der Museen. In KRÄMER, Harald. HARTMUT, John. *Rheinisches Archiv- und Museumsamt. Zum Bedeutungswandel der Kunstmuseen*. Verlag für moderne Kunst Nürnberg, 1998. s. 112.

BRABCOVÁ, Alexandra (ed.). *Brána muzeí otevřená : Průvodce na cestě muzea k lidem a lidí do muzea.* 1. vyd. Náchod: JUKO Náchod, 2003. ISBN 80-86213-28-5.

DENADO, Dolores. Gedanken zum Verhältnis zwischen Museum und Öffentlichkeit. In MEIER, Thomas Dominik; REUST, Hans Rudolf (ed.). *Medium Museum. Kommunikation und Vermittlung in Museen für Kunst und Geschichte*. Bern, Stuttgart, Wien : Haupt, 2000. ISBN 3-258-05741-9, s. 25-27.

25 Autorčin rozhovor s Bertholdem Eckrem, 17. 5. 2013. Archiv autorky.

26 Autorčin rozhovor s Rostislavem Koryčánkem, 26. 6. 2013. Archiv autorky.

FULKOVÁ, M. Diskurs umění a vzdělávání. Praha Jinočany: Nakladatelství H&H, 2008. ISBN 978-80-7319-076-7.

GRAHAM, Jann*a. Para-Sites, Para-siten wie wir.* In. E*ducational turn Handlungsräume der Kunst- und Kulturvermittlung*. Wien : ebda, Verlag Turia + Kant, 2012. s. 131-138.

HÖLLWART, Renate. Vom Stören, Beteiligen und Sichorganisieren : Eine kleine Geschichte der Kunstvermittlung in Wien. In Schnittpunkt : JASCHKE, Beatrice, MARTINZ-TUREK, Charlotte, STERNFELD, Nora (ed.). *Wer spricht? Autorität und Autorschaft in Ausstellungen*. Wien : Verlag Turia + Kant. 2005. s. 105-119.

HORÁČEK, Radek. *Galerijní animace a zprostředkování umění*. 1. vyd. Brno : CERM, 1998. S. 142. ISBN 80-7204-084-7.

IHRENBERGER, Elisabeth. Schwer vermittelbar? Die Ausbildung für Kunst- und Kulturvermittlung in Österreich. In *Neues Museum*. Die österreichische Museumszeitschrift, Nr. 3, Oktober 2007, S. 49 – 53.

JAGOŠOVÁ, Lucie, MRÁZOVÁ, Lenka. *Aplikace rámcových vzdělávacích programů do přípravy muzejně-pedagogického programu*. In *Muzeum a vzdělávací systém v České republice : sborník příspěvků : V. celorepublikové kolokvium na aktuální téma českého muzejnictví*. 1. vyd Praha : Asociace muzeí a galerií České republiky. 2010. ISBN 978-80-86611-39-6.

JAGOŠOVÁ, Lucie, JŮVA, Vladimír., MRÁZOVÁ, Lenka. *Muzejní pedagogika : Metodologické a didaktické aspekty muzejní edukace.* Brno: Paido. 2010. ISBN 978-80-7315-207-9.

JŮVA, Vladimír. *Vývoj německé muzeopedagogiky.* Brno : Paido - edice pedagogické literatury, 1994.

KOTTOVÁ, Karina. *Diktát publika*. ARTALK.CZ [online]. 2011. [cit. 2011-10-7]. Dostupné z: <http://www.artalk.cz/2011/10/07/diktat-publika/>.

KUNZ-OTT, Hannelore. *Museum – wohin, vom Bildungs- zum Erlebnisort? Nummer : Zeitschrift für Kultur in Würzburg* [online]. 2007, č. 7. [cit. 2011-10-7]. Dostupné z: <http://www.nummer-zk.de/nummer/07/07_01.html>.

KUNZ-OTT, Hannelore, KUDORFER, Susanne, WEBER, Traudel (ed.). *Kulturelle Bildung im Museum: Aneignungsprozesse - Vermittlungsformen - Praxisbeispiele.* Bielefeld: Transcript, c2009. s. 199. Kultur- und Museumsmanagement, Bd. 9. ISBN 978-383-7610-840.

KUNZ-OTT, Hannelore (ed). *Qualitätskriterien für Museen: Bildungs- und Vermittlungsarbeit.* Deutscher Museumsbund e.V., Berlin, 2008. ISBN 978-3-9811983-2-4.

KRÄMER, Harald. HARTMUT, John. *Rheinisches Archiv- und Museumsamt. Zum Bedeutungswandel der Kunstmuseen.* Verlag für moderne Kunst Nürnberg. 1998.

KUNTZ, A. Emil. *Adolf Roßmäßler – ein demokratischer Museumspädagoge ders 19. Jahrhunderts*. In Schule und Museum, 1977. sešit 4., s. 24-28.

Kunstvermittlung in der Migrationsgesellschaft / Reflexionen einer Arbeitstagung. Institut für Auslandsbeziehungen (ifa). Institute for Art Education (IAE), Zürcher Hochschule der Künste ZHdK; Institut für Kunst im Kontext der Universität der Künste Berlin. 2011.

MAŇÁK, Josef, JANÍK, Tomáš, ŠVEC, Vlastimil. *Kurikulum v současné škole.* Brno: Paido, 2008.

MEIER, Thomas Dominik; REUST, Hans Rudolf (ed.). *Medium Museum. Kommunikation und Vermittlung in Museen für Kunst und Geschichte*. Bern; Stuttgart; Wien: Haupt. 2000. ISBN 3-258-05741-9.

PASTOROVÁ, Markéta. *R*ámcové vzdělávací programy a školní vzdělávací programy jako východisko pro rozvoj edukačních programů muzeí a galerií. In *Muzeum a vzdělávací systém v České republice : sborník příspěvků : V. celorepublikové kolokvium na aktuální téma českého muzejnictví.* 1. vyd. Praha: Asociace muzeí a galerií České republiky, 2010. ISBN 978-80-86611-39-6.

PEPPIN, Anthea. Auf die Bilder zugehen – Von der Schule ins Museum. In MEIER, Thomas Dominik; REUST, Hans Rudolf (ed.). *Medium Museum. Kommunikation und Vermittlung in Museen für Kunst und Geschichte.* Bern; Stuttgart; Wien: Haupt. 2000. ISBN 3-258-05741-9.

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál, 1995. s. 292. ISBN 80-7178-029-4

REUST, Hans Rudolf. *Ausstellungen vermitteln – Zur medialen Struktur des Museums.* In MEIER, Thomas Dominik; REUST, Hans Rudolf (ed.). *Medium Museum. Kommunikation und Vermittlung in Museen für Kunst und Geschichte*. Bern; Stuttgart; Wien: Haupt. 2000. ISBN 3-258-05741-9.

ŠEBEK, František. Několik pohledů do historie spolupráce muzeí a škol v českých zemích. In *Muzeum a vzdělávací systém v České republice : sborník příspěvků : V. celorepublikové kolokvium na aktuální téma českého muzejnictví.* 1. vyd. Praha: Asociace muzeí a galerií České republiky, 2010. s. 35-43, . ISBN 978-80-86611-39-6.

ŠINDLEROVÁ, Jana. Proč kresba? Alfred Lichtwark a jeho metoda nazírání na umělecká díla. In MYSLIVEČKOVÁ, Hana, ŠOBÁŇOVÁ, Petra (ed.). *Vysokoškolská příprava výtvarných pedagogů – současný stav a perspektivy. Sborník příspěvků*. Univerzita Palackého v Olomouci. 2007. ISBN 978-80-244-1953-4.

STERNFELD, Nora. *Playing by rule sof the game : Participation in the postrepresentatice museum.* CuMMA papers #1

ŠOBÁŇOVÁ, Petra. *Muzejní edukace*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-224-3003-4.

ŠOBÁŇOVÁ, Petra. *Edukační potenciál muzea.* 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3034-8.

1, 2 Komentovaná prohlídka výstavy *raum_körper einsatz / Positionen der Skulptur*, Muzeum města Vídeň (MUSA), 2010; archiv MUSA; foto Michael Wolschlager

3 Zprostředkování umění na výstavě *Mutations I*, Muzeum města Vídeň (MUSA), 2007; archiv MUSA; foto Táňa Šedová

1

2

Experimenty v meziprostorech

Barvy hlasu

Hledání tvůrčích paralel mezi malířským a hlasovým projevem

Kateřina Plesníková

Malíř, jenž nenalézá uspokojení v pouhém zobrazování, jakkoliv uměleckém, nemůže ve své touze po vyjádření svého vnitřního života nezávidět hudbě, tomu nejnemateriálnějšímu umění dneška, snadnost, s níž tohoto cíle dosahuje. Přirozeně se snaží využít hudebních metod pro své vlastní umění. A odtud pramení ona moderní touha po rytmu v malbě, po matematických, abstraktních konstrukcích, po opakovaných barevných notách, po rozpohybování barvy.
(Vasilij Kandinskij)

I. Hudba jako klíč k branám abstrakce

Není jistě náhoda, že dva nejvýznamnější průkopníci abstraktního malířství Vasilij Kandinskij a František Kupka měli úzký vztah k hudbě. K oproštění se od závislosti na vnějších konkrétních vizuálních tvarech jim napomohla hudba – médium, které vnímáme pomocí sluchu. U obou malířů se podněty z poslechu hudby a vlastního malování vzájemně prolínaly. Kupka si stejně jako Kandinskij přál, aby jeho obraz „zněl" jako hudba. Oba malíři byli ovlivněni především klasickou hudbou. Kandinskij poslechem Wágnera, Kupka Bachovými fugami. František Kupka se stal také jedním se spolu zakladatelů malířského směru orfismu, který přímo propojoval malířské a hudební formy. Hudba významným způsobem ovlivnila vývoj malířství ve dvacátém století.

Mnoho současných audiovizuálních umělců se ve své tvorbě odkazuje na ovlivnění průkopníky abstrakce. Patří mezi ně například Anthony Martin – jeden z vynálezců show s tekutým světlem. V českém prostředí se audiovizuálním projekcím věnuje Jakub Aelryn, který vytváří obrazový doprovod například k hudbě Steva Reicha. (HIS VOICE, 2013) Dalším umělcem, který v současnosti propojuje vizuální stránku se zvukovou, je Pavel Mrkus.[1]

II. Nástroj hlasu

Tradiční spojení mezi malířstvím nebo vizuální projekcí a hudbou se vztahují převážně na interpretovanou nebo reprodukovanou hudbu. Jaký výsledek se však dostaví, zredukujeme-li nositele hudebního projevu na nejbytostnější a základní nástroj – lidský hlas?

1 Stránky autora s ukázkami jeho děl: <http://mrkus.ixode.org/home.htm>

Lidský hlas má mnoho jedinečných vlastností. Je přímo svázán s primárními funkcemi lidského života – s dechem a komunikací. Každý člověk má svébytnou intenzitu a barvu hlasu. Vyjádření se skrze hlas je naším jedinečným individuálním projevem, který nás doprovází každý den. Díky hlasu můžeme rozpoznat nejniternější hnutí mysli a pocitů člověka, situaci, v níž se nachází či jeho zdravotní stav. Hlas má tedy neuvěřitelně pestrou škálu vyjadřovacích a dorozumívacích schopností.

Mezi průkopníky v poznání hlasového projevu patří zejména americká skladatelka Meredith Monk.[2] Je zakladatelkou tzv. rozšiřující vokální techniky, v níž objevuje možnosti projevu hlasu mimo nejčastěji používané formy slovní komunikace. Zaměřuje se především na nonverbální hlasový projev. Co zůstane, oprostíme-li hlas od slov či daných melodií? Zvukové odrazy našich nejvnitřnějších pocitů. Povzdech, uleknutí či citoslovce nadšení, které vycházejí bezprostředně z aktuálního niterného hnutí naší mysli. Inovativní přístup vyžaduje vzdání se jakýchkoli nánosů předstírání nebo rozpaků. Autorčin přístup ohromuje upřímností, odvahou a vynalézavostí. Meredith Monk získala za svou padesátiletou tvůrčí činnost řadu mezinárodních ocenění. Rovněž spolupracovala s mnohými světoznámými hudebními i filmovými tvůrci.

V českém prostředí objevují nové dimenze práce s hlasem například Petr Váša, Iva Bittová nebo její sestra Ida Kellarová.

III. Experiment – Hlasem malovat, malbou zpívat

Výše uvedené podněty mne inspirovaly k propojení hlasových a malířských způsobů projevu v jeden celek. Přínos hlasového projevu oproti tradiční malířské interpretaci slyšené hudby se jeví následovně. Hlasový stejně tak jako malířský projev je úzce spjat s bytostným originálním vyjádřením každého jedince, které lze kultivovat a rozvíjet. Mezi oběma projevy lze aktivně nalézat tvůrčí paralely. Tyto podněty jsem se rozhodla rozvinout v rámci experimentu se studenty Katedry výtvarné výchovy v Brně, který se uskutečnil během dvou odpoledních setkání, v rámci předmětu Výtvarná akce.

III.1 První setkání – Naslouchat, zaznamenat, vést

Obsah prvního setkání se zaměřil zejména na rozvíjení schopnosti naslouchat a na malířský záznam zvuku.

III.1.1 Naslouchání

První část setkání se zaměřila na vnímání zvuků. Pomocí barevných stop měli studenti zaznamenat zvuky, které slyší kolem sebe (Obr. 1). Jejich pozornost se měla zaměřit zejména na: **1) záznam rytmu** (jedná-li se o přerušovaný, opakovaný druh rytmu, dlouhý nebo krátký zvuk), **2) intenzitu zvuku** (síla přítlaku barevné stopy měla následovat intenzitu zvuku), **3) typ zvuku** (hledání charakteru stopy pro jednotlivé druhy zvuků - chrčení, ťukání, zpěv ptáků). Cílem cvičení bylo rozvinutí schopností vnímání charakteru a odlišností jednotlivých zvuků a jejich různorodé interpretace. Úkol byl uveden na začátku setkání, neboť naslouchání se jeví jako jeden ze základních předpokladů pro vnímání hudby.

Zhodnocení: Na záznamech studentů se objevily typy zvuků jako rozjíždějící se tramvaj, kroky v učebně, hvízdání sanitky, tekoucí voda a další. Určité aspekty záznamu zvuků se jevily jako problémové. Volba malířského vyjádření zvuků pomocí barev se zdála pro úvodní část projektu kompliko-

2 Autorka textu měla čest zúčastnit se v Praze v roce 2010 dílny vedené Meredith Monk díky sdružení Hlasohled, které se zaměřuje ve svých dílnách a přednáškách na práci s hlasem.

vaná množstvím použitých prostředků (výběr barvy, způsob zachycení zvuku). Mezi další nedostatky patřila absence jasné definice časového ohraničení záznamu. Výběr barvy, namíchání, promyšlení způsobu záznamu zvuku se odehrával v delším časovém horizontu, než samotný probíhající zvuk, který v čase záznamu již mnohdy dávno odezněl, a začaly se objevovat nové sluchové impulzy.

Možným řešením obou komplikací v obdobném druhu cvičení by se mohla stát volba média kresby. V jednoduchém kresebném záznamu by se eliminovaly potíže s výběrem a mícháním barvy.

III.1.2 Úvod do práce s hlasem

Ve workshopu Barvy hlasu se prostředek lidského hlasu nepoužíval ve své v současnosti nejvíce užívané funkci – mluva (komunikace pomocí slov) ani druhotně používané funkci (zpěv). Hlas byl uchopen jako autonomní nástroj. Inspirací se stala zejména rozšiřující vokální technika Meredith Monk. Hledali jsme roviny, jak s hlasem zacházet a používat jej jiným způsobem, nežli skrze slovní nebo hudební vyjádření. Pokusili jsme se zapomenout na běžné užití hlasu a prozkoumat jej jako způsob vyjadřování. Během krátkého setkání nebylo možné představit celou hlasovou techniku. Důležité bylo upozornit alespoň na základy práce s hlasem. Jednalo se především o celkové uvolnění těla, práci s těžištěm, dechem a zapojení bránice. Zmíněné aspekty lze rozvinout pomocí krátkých cvičení používaných například v dramatické výchově.

Zhodnocení: Zapojení hlasu se jevilo pro studenty výtvarné výchovy jako nejvíce problémové. Pro mnohé bylo těžké překonat bariéru a ostych během zvukového vyjadřování, které se neváže na běžný slovní projev. Způsob vyjádření vnímali mnozí studenti jako velmi intimní záležitost a mnohým nebylo příjemné se tímto způsobem mezi sebou prezentovat.

III.1.3 Dirigent, rytmus, melodie

Další část experimentu pracovala se studenty ve skupinách po třech (Obr. 2). Každý z nich dostal speciální roli. Společně pak měli vytvořit zvukové těleso. Řídící postavou trojice se stal dirigent, který korigoval začátek a konec skladby a také nástupy, pauzy a intenzitu hlasitosti ostatních dvou spoluhrajících. První z nich měl na starost rytmus. Mohl se skládat z rozličné směsi zvuků, jež se opakovaly. Druhý interpret se chopil role tvůrce krátké melodie. Skladby jednotlivých skupin se poté přehrávaly před ostatními.

Zhodnocení: Úloha dirigenta se po absolvování tvorby skladby jevila jako nejnáročnější na přípravu. Dirigent musel vymyslet specielní gesta pro dorozumění se spoluhráči. Rovněž na něm spočívalo rozhodnutí o charakteru a délce skladby.

III.1.4 Hlasem malovat

V následující fázi setkání se studenti rozdělili do dvojic. V prvním části úkolu se měli vystřídat v úloze zpěváka a malíře – interpreta (Obr. 3). Volba zvukového vyjádření byla libovolná. V druhé části měl zpěvák krátkou skladbu opakovat.

Zhodnocení: Zmíněnou část nakonec hodnotili studenti nejvíce kladně. Přínos pro ně spočíval zejména v první fázi, kdy mohli zvuky volně vyluzovat bez omezování. Mezi zpěvákem a malířem často docházelo k humorné konfrontaci. Libovolný výběr zvuků zajistil širší a svobodnější pole působnosti zpěvákovi, který mohl podle své vůle malíře ovládat. Druhá část naopak umožnila malíři možnost pečlivěji zachytit slyšený zvuk. Pro některé zpěváky bylo mírně únavné stejnou skladbu dokola opakovat. Rozhodující úlohu v celkově pozitivním hodnocení hrál, podle autorky textu fakt, že se studenti dokázali v druhé části odpoledního setkání již více uvolnit a naladit se na zpracovávané téma.

III.2 Druhé setkání – Prolínání barvy se zvukem

Úkolem druhého setkání, které navazovalo na první, byl pokus o nalezení konkrétních zvukových vyjadřovacích prostředků k barevné stopě. Funkce hledaných prostředků byla následně testována v komunikační hře.

Komunikace se studenty byla zpočátku znesnadněna faktem, že se dostavili převážně ti, kteří nebyli přítomní u prvního setkání.

III.2.1 Barevné zvuky

Na začátku druhého setkání měli studenti sdělit barvu, která je něčím oslovuje. Mezi studenty zazněla barva červená, černá a modrozelená. Podle výběru barvy se studenti rozdělili do třech malých skupin. Každá z nich měla pro vybranou barvu vyhledat vhodný zvuk. Studenti měli vzít v úvahu především: **1) výšku tónu** (například bude-li zvuk hluboký nebo vysoký), **2) délku zvuku**, **3) písmena** (jaká souhláska, samohláska nebo slabika bude tón charakterizovat), **4) rytmus** (zda součástí interpretace bude také rytmus).

Skupina „Červená" vybrala zvuk v rytmu tlukotu lidského srdce s hláskami „tnn, tnn, tnn". „Černí" se shodli na asi tři sekundy dlouhé hluboké slabice „móóóó" (Obr. 4). Poslední skupina interpretovala modrozelenou barvou pomocí samohlásky „úúúúúúú" trvající rovněž asi tři sekundy.

Z dedukce zvuku barvy studenti následně přistoupili k interpretaci nalezeného zvuku barevnou stopou. Při zpěvu si měli nejprve načrtnout a posléze najít formu pro barevnou stopu. U „červených" se objevila expresivně pojatá malba ovlivněna spíše nechutí tento úkol zpracovávat, nežli interpretací zvuku s dodatkem možného záznamu rytmu srdce. „Černí" pojednali táhlý zvuk „móó" jako černou spirálu. „Modrozelení" se nemohli příliš shodnout na jednotné formě vyjadřovaného zvuku, protože každý z nich vnímal tón jiným způsobem. Nakonec vybrali delší jemně zvlněnou stopu.

V následující fázi jsme se rozhodli z nalezených zvuků komponovat obraz. Každý mohl podle své chuti k nachystané podkladové ploše přijít a provést zvukový záznam. Hlavní část skladby naplňovalo ticho a občasné zazvučení. Výsledný obraz jsme nakonec interpretovali jako celek společnými hlasy (Obr. 5 a 6).

Zhodnocení: Až na výjimky přistupovali studenti k úkolům se značnými rozpaky. Na závěr setkání se svěřili, že je pro ně jako primárně introvertně zaměřené výtvarníky jednodušší vyjadřovat se s pomocí barvy, nežli skrze zvuk.

III.2.2 Zvuková pošta

Funkci interpretace zvuků s pomocí barevného záznamu jsme nakonec otestovali ve hře na zvukovou poštu. Ve skupině byli vybráni dva malíři a jeden hlavní interpret, ostatní měli úlohu zprostředkovatelů, kteří oba malíře propojovali pomocí řady. Impulz ke zvukové zásilce dal nejprve malíř číslo jedna, který na určité místo na ploše namaloval vybranou barvou tvar. Výsledek shlédl hlavní interpret, jenž za pomocí zvuku tvar sdělil následujícímu zprostředkovateli, který byl k obrazu otočen jako všichni ostatní zády. Zvuk následně doputoval až za dveře do další místnosti, kde jej druhý malíř na shodný formát namaloval. Aby se tvary na ploše objevovaly co nejpřesněji, pomáhali si posílající určením umístění zvuku na dlani. Obě výsledné malby jsme na závěr umístili vedle sebe a pokusili se nalézt shodné a odlišné prvky (Obr. 7). Největší shoda se objevila u prvně zaznamenaného zvuku ve tvaru srdce, kde se druhá malířka strefila také do typu použité barvy.

Zhodnocení: Podobně jako u předchozí skupiny se až v druhé fázi setkání začali studenti dostávat do tématu. Hra na zvukovou poštu byla přijata celkově kladně. Možnost ke zlepšení v přenosu zvukového záznamu se nabídla prostřednictvím zacpaných uší tak, aby následující zprostředkovatel nebyl ovlivněn interpretací kolegů před ním.

III.2.3 Pohybem ozvučená sousoší

Poslední úkol druhého setkání se přímo inspiroval jednou z hlasových her uskutečněných na workshopu s Meredith Monk. Do hry již nebyla zapojena barva, ale pohyb. Stoupli jsme si do kruhu. Následně pak jeden vstoupil dovnitř a začal vyluzovat zvuk doprovázený pohybem. Kdokoli cítil, že by mohl zvuk pohybem a hudbou dotvořit, mohl opět vstoupit doprostřed kruhu a připojit se. Chtěl-li naopak někdo přestat, vyšel z centra zpět k ostatním. Vznikala tak jedinečná neopakovatelná skladba.

Zhodnocení: Poslední úkol hodnotili studenti z daného setkání nejlépe. Zdálo se, že se prostřednictvím pohybu mohli lépe uvolnit a také nebyli svázáni tématem interpretace malby. Studenti zastávali názor, aby byl podobný experiment uskutečněn se zpěváky, kterým je vyjadřování skrze hlas bližší.

IV. Závěr

V propojení hlasu a malby se nabízí velké množství vzájemného tvůrčího obohacení. Malířský projev si na rozdíl od hlasového, nežádá v práci ve skupině takovou míru uvolnění a překonání studu z projevu. Jisté je, že v běžném životě jsme si vědomi pouze zlomku možností použití vlastního hlasu. Překonávání těchto bariér se může stát významným krokem v poznání sebe sama a podnětem k tvůrčímu rozvoji.

Ze závěru setkání vyšlo najevo, že ideálním východiskem pro příští společnou práci by byla vícedenní dílna. Naladění se na vnímání možností použití vlastního hlasu si žádá delší časový úsek a obtížně se realizuje v rámci jednoho dvouhodinového setkání. Prostředí důvěry je potřeba rozvinout jak ve vzájemném vztahu jednotlivých účastníků, tak i v rámci komunikace mezi posluchačem a lektorem. Workshop by byl primárně určen pro účastníky, kteří by měli zájem o netradiční způsob práce s hlasem nebo se sami věnovali malbě či jinému druhu výtvarného vyjádření. V nejlepším případě by se obě skupiny měly v přístupu ke zpracování tématu navzájem obohatit a sledovat specifika každého z tvůrčích přístupů.

Jedním ze závěrů proběhnutého experimentu byl poznatek, že v prolínání malby a hlasového projevu hraje velmi důležitou roli načasování. Je důležité určit, zda a do jaké míry se malba, která se neváže bezprostředně na přítomnost jako hlasový projev (příprava barvy, promyšlení tahu, interpretace) přizpůsobí hlasu a naopak. S tímto poznatkem je třeba počítat během koncipování příštích tvůrčích setkání.

Další možnosti pro výzkum nabízí malířská interpretace hlasového projevu. Bylo by myslitelné najít obecně platné interpretační znaky podle tónu, rytmu, intenzity zvuku? Nebo by se jejich ztvárnění vždy odráželo od individuálního vnímání každého jedince?

Spojení hlasu a barvy skýtá mnoho východisek pro tvůrčí práci. Zmíněný experiment nastínil v tématu určitou počáteční cestu.

Použitá literatura

HIS VOICE: časopis o jiné hudbě. *Světelné show, VJ a vizuální hudba.* 2013, roč. 3. Hudební informační středisko, v. o. s. 2001-. Vychází 6x ročně. ISSN 1213-2438.

JOWITT, Deborah. *Meredith Monk : Art+Performance.* 1st printing. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1997. 213 p. ISBN 0-8018-5540-3.

KANDINSKY, Wassily. *O duchovnosti v umění.* 2. vydání. Praha: Triáda, 2009. 136 s. ISBN 978-80-87256-08-4.

1

2

4

5

6

7

3

1 Naslouchání – malířská interpretace slyšených zvuků, foto Marta Kovářová
2 Dirigent, rytmus, melodie, foto Marta Kovářová
3 Hlasem malovat – záznam z workshopu, foto Marta Kovářová
4 Malířská interpretace hlubokého tónu „móóó“, foto Kateřina Plesníková
5, 6 Společná malířská interpretace postupně vyluzovaných zvuků, foto Kateřina Plesníková
7 Zvuková tichá pošta – závěr – nahoře odesílatel, dole příjemce, foto Kateřina Plesníková

Mezi svým a cizím

Marta Kovářová

Když mi bylo patnáct, obarvila jsem sousedům vodu v bazéně na červeno.
Zaslechla jsem totiž, jak si soused na zahradní oslavě svých narozenin posteskl,
že by se rád podíval k Rudému moři, ale že mu to už zdraví asi nedovolí...
(autorčina vzpomínka na léto 1998)
Rodiče mi nevynadali.

I. Umění porozumění

Posláním výtvarné výchovy dnes není vychovat zdatného kreslíře a malíře, nýbrž přemýšlivého a vnímavého člověka, který nalézá vhodné prostředky pro vyjádření svých postřehů, člověka, kterému není lhostejné okolí ve kterém žije, pozitivně jej ovlivňuje a přetváří. Výtvarníci naplňují význam slova výtvarný; tvarují své myšlenky do činů. Abychom neztratili kontakt s projevy současného umění, je záhodno si s ním v galeriích potykat a fyzicky se jej (skrze vlastní tvorbu) dotýkat.

Po revizi studijních programů na katedře výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity jsme s ohledem k současným potřebám učitele výtvarné výchovy zařadili od roku 2012 povinnou výuku předmětu Výtvarná akce pro všechny studenty prvních ročníků, kteří mají jakoukoliv studijní kombinaci s výtvarnou výchovou. (Dříve tento předmět absolvovali pouze studenti kombinace Výtvarná výchova-Vizuální tvorba a Speciální výtvarná výchova). Domníváme se, že seznámením budoucích učitelů s performance, happeningem, tělovými akcemi, land-artem a dalšími formami akčního umění obohatíme rejstřík jejich výrazových prostředků. Učitelé pak budou moci v praxi pružněji reagovat na potřeby svých žáků a například těm méně kresebně nadaným dají příležitost projevit se i jinak.

Když zpětně z pozice učitele hodnotím svoji spontánní pubertální reakci, pojmenovala bych ji jako trefnou výtvarnou akci s trochu nedomyšleným koncem. Jelikož jsem ale tehdy o akčním umění neměla žádné tušení, nedokázala jsem své výtvarné ambice před sousedy obhájit ani je solidně zdokumentovat.

„Ve 2. polovině 20. století vznikla potřeba narušit po staletí udržovanou hranici mezi uměním a životem, vynést umění z bezpečí galerií a jevišť do ulic a přírody." (Morganová, 1999, s. 7) Prostor, který se mi po nastoupení na katedru výtvarné výchovy otevřel, se rozpíná mezi pedagogickou činností

a vlastní potřebou výtvarně reflektovat dění kolem. Od roku 2008 vycházíme se studenty Výtvarné akce z bezpečí zavřených učeben do vestibulu školy, na dvůr, do tramvaje nebo do centra města.

II. Umění učit akční umění

Teoretička Pavlína Morganová pojmem **akční umění** v českém prostředí označuje „umělecký proud, který se zformoval v různých částech světa na konci 50. let 20. století. Zahrnuje rozmanité umělecké tendence, jejichž společným rysem je důraz na čistou kreativitu, časový rozměr uměleckého díla a novou úlohu umělce i diváka." (Morganová, 1999, s. 7) Výtvarník a pedagog Vladimír Havlík mezi akční umění zahrnuje „takové aktivity, které se vážou na živou realizaci akce v konkrétním prostoru a čase. V České republice zahrnuje pojem akční umění jak performance, které pracují s fenoménem těla, tak realizace landartového typu. (Havlík In Fišer, Havlík, Horáček, 2010, s. 103) Když se, se zpožděním několika desetiletí dostaly dějiny akčního umění do učebnic, bylo potřeba o nich začít podávat následovníkům co nejvěrnější svědectví. Otázkou bylo a je, jak tyto informace zprostředkovávat.

Miloš Vojtěchovský, teoretik, kritik a pedagog působící na FAMU a FaVU v roce 1999 zformuloval osobitý názor, týkající se osobnostních předpokladů kvalitního performera. Troufám si říci, že většina formulovaných charakteristik se shoduje s rysy kvalitního výtvarného pedgoga. „Performerem se člověk rodí, tato profese se nedá naučit, nastudovat, nacvičit. Pokud tu není cit pro prostor, ovládání vlastního těla, řeči, situace, vrozená senzitivita pro komunikaci a interakci s celým okolím a celková a nehmatatelná aura osobnosti, může to performer nebo případně divák zabalit. Jde o specifickou schopnost kombinující živelnost a sebekontrolu, zcela jinou, než je tomu u herců, hudebníků, politiků, obchodníků, sportovců. Snad nejblíže to má k činnostem šamanů, eskamotérů, ceremoniářů, psychologů. Je potřeba notný kus kouzla osobnosti, ale narcismus obvyklý u herců, hudebníků, a politiků a vůbec popstars je u oboru performance nesnesitelný a rušivý, protože zde nemá jít o předstírání a předvádění se, ale předkládání něčeho." (Vojtěchovský, 1999, s. 10) Multimediální umělec, pedagog a kurátor František Kowolovski naopak nabídl běžnému návštěvníku galerie možnost stát se performerem za chvíli. Na jaře roku 2013 společně se studenty a umělcem testujeme jeho instalaci s názvem Variabil, v podstatě prolézačku určenou pro výcvik performera. Fotografie na stěnách galerie návštěvníky navádějí k opakování autorových dřívějších akcí, tentokrát ovšem v určeném prostoru instalace. Studenti, kteří se výcviku zúčastní obdrží od autora osobně podepsaný certifikát performera.

Vojtěchovský tvrdí, že performerem se nelze vyučit, Kowolovski (samozřejmě s nadsázkou) performera školí za tři hodiny. Ať už jsou si kvality osobností performera a pedagoga bližší či vzdálenější, na Katedře výtvarné výchovy Pedagogické fakulty MU navštěvují studenti seminář Výtvarné akce tři hodiny týdně během celého prvního ročníku. V dalších letech se obvykle akci věnují individuálně.

III. Koncepce výuky výtvarné akce

III.1 Otcové projektů akční pedagogiky

Jak uvádí žák a částečně následovník profesora Igora Zhoře Radek Horáček: „Základem Zhořovy Školy výtvarného myšlení a později jeho Kurzů akční tvorby na katedře výtvarné výchovy v Brně byly praktické výtvarné etudy, v nichž se účastníci dozvídali o aktuálních tendencích nikoliv formou teoretického výkladu, ale přímým uskutečněním určité variace na postup, který používal některý umělec. Opakovaně jsem zaznamenal jeden negativní ohlas na tuto metodu z úst vý-

tvarníka Dalibora Chatrného, ten tvrdil, že přímým použitím postupů, které musel umělec sám pracně a dlouhodobě objevovat, se hodnota autentického uměleckého výkonu snižuje. Že se tím ‚zlehčuje'." (Horáček In Babyrádová, 2005, s. 237) Kdybychom se chtěli vyhnout kritice Chatrného ve všech oblastech vzdělávání, mohli bychom po každém žákovi vyžadovat, aby si vše potřebné k životu objevil sám. Děti by patrně svůj tvůrčí potenciál vyčerpaly na vynálezu kola nebo penicilinu. Opakování postupů a jejich přizpůsobovaní vlastním potřebám je již od nejútlejšího věku tím nejefektivnějším druhem učení. Havlík, podobně jako Zhoř, spatřuje v opakování postupů akčních umělců smysluplný akt poznávání: „Zopakování dává šanci porozumět už vytvořeným systémům, postupům či technikám, šanci vědomě prožít znovu a jinak určitou ‚modelovou situaci'." (Havlík In Fišer, Havlík, Horáček, 2010, s. 109) Na obhajobu Chatrného však musíme vzít v potaz, že jedinečnost výtvarné výchovy, ve srovnání např. s přírodovědnými obory, tví právě v tom, že jedince v procesu hledání autentického výrazu podporuje v samostatném experimentování a objevování od nuly. Petr Kamenický, výtvarník a pedagog však vlastní praxí potvrzuje: „Analýzou a rekonstrukcí vybraných výtvarných akcí pochopíme její mechanismy, limity, podmínky jejího vzniku a zániku."[1] Reinterpretace, redefinice, aktualizace, remake, remix a přivlastnění jsou legitimními prostředky v uvažování současného umělce. V roce 2006 získala Cenu Jindřicha Chalupeckého Barbora Klímová s projektem Replaced, ve kterém zopakovala akce pěti českých performerů ze 70. a 80.let. Opakování v její práci vedlo k úvaze nad tím, že i když doslovně přebíráme postupy, smysl a vyznění akce se mění v důsledku proměny doby.

Opakování, či lépe řečeno uplatňování charakteristických prvků vybraných akcí v novém kontextu se mi jeví jako inspirativní hledání prostoru „mezi cizím a svým". Rozhodla jsem se jej ve výuce akce uplatnit. Student se seznámí s životem a tvorbou vybraného akčního umělce, odhalí nosné principy v jeho tvorbě, které pak přenáší do vlastní akce, původním autorem inspirované. Odpovídáme-li si v procesu přípravy i průběhu akce na otázku proč, jak, kde a co opakujeme, není opakování mechanické, ale podrobené analýze, pochopené, přijaté a v každém kroku uvědomělé. Použiji tedy přesnější termín *přivlastnění*. Akt přivlastnění posiluji ve výuce ještě o další metodu, kterou jsem nazvala pracovně *Ich forma*.

III.2 Moje forma. Ich forma

Ich forma je termín používaný v literární vědě pro označení způsobu vyprávění příběhu. Příběh je zde vyprávěn v první osobě jednotného čísla, to znamená, že příběh vidíme z pohledu jedné z postav. Tento způsob vyprávění vyvolává pocit skutečnosti a osobní zkušenosti autora, disponuje tedy silnými motivačními a emočními účinky, které mimo jiné vedou k lepšímu zapamatování. *Ich forma* využívá určitého druhu přivlastnění biografie, myšlení a tvorby autora, s jehož využitím studenti prezentují životní příběh a tvorbu výtvarníka. Student si na základě svých sympatií vybírá umělce, s jehož myšlenkami rezonuje. Na začátku výuky jej právě v *Ich formě* představuje spolužákům: „...Když jsem se probral, zjistil jsem ke svému překvapení, že jsem naživu. Moje tělo bylo pokryto obrovskou vrstvou tuku a jakousi chlupatou hmotou. Až pak jsem pochopil, že se mě ujali Kozáci a rozhodli se mi léčit rozsáhlé popáleniny svojí tradiční metodou..." (Joseph Beuys v podání studenta 1. ročníku). Abychom projev oživili, a aby přirozeněji plynul, osvědčila se forma dialogu. Představovanému umělci jsou kladeny otázky smyšlenou postavou v situaci, kterou si studenti sami zinscenují: „Mistře, modrá došla. Ale máme tu i jiné pěkné barvy..." (Prodavačka v obchodě Barvy laky v rozhovoru s Yvesem Kleinem) nebo „Pane Nikl, vaše diagnóza po tom všem, co jste mi o sobě odhalil, zní: roztroušená kreativita do všech oblastí mozku, které souvisí s centry pro

1 Autorčin rozhovor s Petrem Kamenickým na chodbě katedry, 2010.

kresbu, malbu, hudební performance, sochu..." (Petr Nikl na návštěvě u psychologa). Na konci besedy je ponechán volný prostor pro otázky spolužáků a učitel uvádí vybraného autora do širšího kontextu výtvarné scény. Mimo tyto vstupy zůstává učitel v ústraní, v roli koordinátora, který zasahuje do průběhu hodiny jen v nezbytných momentech. Po besedě následuje akt *přivlastnění* – společná praktická tvorba. (obr. 1,2)

III.3 Akt přivlastnění

Jak jsme již řekli, pod vlivem vybraného umělce student vytváří koncept svojí akce. V úvahách nad dílem umělce jde především o objevení, pojmenování a převzetí nosného principu z tvorby autora (př. Christo – akt zabalování, Kovanda – intervence do veřejného prostoru bez využití rekvizit... apod.) Tento princip student převezme a uplatní v nových podmínkách. Přípravě akce předcházejí konzultace s učitelem, na kterých studenti společně s pedagogem vybírají z předložených nápadů ten nejpřiléhavější myšlence, zvažují svoje materiální, časové a fyzické možnosti.

III.4 Akce jako reakce

Akce často mívají podobu reakce na situaci, kterou student vnímá jako neutěšenou. Výchozí inspirací tedy není vybraný umělec, nýbrž téma, skrze které si student výtvarníka vybírá. Takto se například absenci stojanů na jízdní kola na fakultě rozhodla řešit studentka, která se v hodině představila jako Kateřina Šedá, neúnavná iniciátorka společenských setkání s cílem vyřešit konkrétní problém. V akci Stojíme o stojan, vyzvala studenty, aby přijeli v určený den do školy. Po fotografování kol zaparkovaných na rozličných místech – v žebrech topení, u „hlídače Komenského", v bufetu, na záchodě apod. vyzvala účastníky, aby nakreslili vlastní návrh stojanu. Nákresy společně s fotodokumentací a průvodním dopisem obdržel tajemník fakulty, který v odpovědi na dopis přislíbil nápravu. Dalším příkladem reakce na vzrůstající neosobnost při jednání na fakultě byla akce Slisujem vás, ve které studenti – ala skupina Ztohoven vytvořili pozměněnou prezentaci výhod Informačního systému. Prezentaci posléze legálně propašovali do informačních obrazovek ve vstupní hale fakulty. (obr. 8, 9)

IV. Dokumentace a prezentace

Každou akci si studenti ve spolupráci s učitelem dokumentují fotograficky, případně videozáznamem. Reprezentativní výběr spolu s vysvětlujícím komentářem umisťují průběžně do veřejné webové fotogalerie. Galerie se po ukončení akademického roku stává součástí prezentace katedry v sekci: Nápady pro učitele.[2] Závěrečné zápočtové setkání probíhá tak, že si studenti různých výtvarných skupin vzájemně představují a komentují své projekty dokumentované on-line ve fotogaleriích. (obr. 10)

V. Experimentální část

Abych se vyhnula jednostrannému popisu, pokusila jsem se účinnost využitých metod *přivlastnění* a představení umělce v *Ich-formě* ověřit v závěrečné besedě se studenty a následně otevřeným dotazníkem reflexívního charakteru. Na otázky odpovídali studenti prvního ročníku

2 Dostupné z: <http://www.ped.muni.cz/kvv/cz/napady-pro-ucitele/vytvarna-akce>

předmětu Výtvarná akce po uzavření prvního semestru v únoru 2013. V besedě se vyjadřovali ústně, v dotazníku psaným projevem, anonymně.

Otázka č.1: Jak hodnotíte formu prezentace umělce s využitím *Ich-formy*?

„Tento způsob prezentace vlastního referátu je podle mého názoru velmi praktický. Myslím, že většinu věcí o ‚mém' umělci v životě nezapomenu, ale ne jen o mém, ale i o ostatních. Při obyčejných prezentacích, kdy ostatní pouze čtou, co mají v prezentaci, já po chvíli vypustím, protože neudržím příliš dlouho pozornost. Takhle je to mnohem živější, mě to baví a poslouchám celou dobu. Důležité je, že si na konci můžeme vyzkoušet způsob tvorby umělce, díky tomu si umíme představit výhody i nevýhody tvorby a podobně."

Z 25 dotazovaných studentů hodnotilo 23 metodu jako přínosnou, dva se vyjádřili k jejímu efektu neutrálně, akcentovali její náročnost na přípravu: „…je to zajímavé pro posluchače, ale náročné a těžké na přípravu. Obyčejná prezentace by mi vyhovovala víc, i když rozhovor je originálnější."

Dále mě zajímalo, jestli se objevily v hodinách momenty, které byly studentům z nějakého důvodu nepříjemné, a zda-li si myslí, že by je bylo možné eliminovat nebo ne.

Otázka č. 2: Vyberte prosím tři věci, které na výuce hodnotíte negativně a napište, proč je tak hodnotíte, případně navrhněte způsob jejich řešení.

„Na mě byla výuka až **příliš společenská** (asi tak 3x za semestr)."

„Všichni nejsou rádi středem pozornosti a občas tomu byli vystaveni, nelíbily se mi akce **v chladném počasí venku.**"

„Asi bych uvítal krátkou **přestávku** v polovině – 3 hodiny je dlouhá doba na koncentraci, výdrž a patřičné nasazení. Jednou jsme museli **mluvit o svých pocitech**, které asi nikoho nezajímaly."

„Nakombinovat **kolektivní a individuální práci**, ale ani né v poměru 50:50, ale většinou vytvářet v kolektivu (to si myslím, že je přínosnější) a občas si odpočinout od ostatních ve svém vlastním uměleckém světě, nebo nás nechat rozhodnout, kdo chce pracovat sám a kdo ve skupině."

„Dvojsečnost (překvapení x nepraktičnost) toho, že jsme dopředu **nevěděli co se bude dít** (jen si vzít žádané pomůcky)."

„**Neochota některých jedinců zúčastnit se projektů**, které nebyly nikterak omezující (např. v náročnosti, počtu účastníků...). Pro některé akce nebyl dostatek času, nebo **nebyly dobře koncipovány pro všechny**, omezení na činnost umělce i v nevyhovujícím počasí (land art)."

„Jsem praktický člověk, některé akce mi přišly **nesmyslné**. **Komplikovanost vhodného ztvárnění** akce vzhledem k prostoru a počasí v některých případech."

V dalších odpovědích se odrazila nechuť k brzkému vstávání, neochota ke shánění speciálních pomůcek v krátkém čase, přetahování hodin, touha být více venku (v podzimním semestru bylo akcí venku méně).

Otázku **míry exhibicionismu** reflektovalo pět studentů, přičemž v jednom případě byla spojená s nechutí **sdílet prožitky s ostatními**. Pro některé studenty se staly hodiny akce výzvami překonávání studu: „Jinde, ne, to se stydím, ale tady s ostatníma, po tom co se všichni známe, že jsme ulítlí, se klidně rozjedu a užiju si to.", pověděla mi velice plachá a pilná studentka. Míra otevření se, mimo individuální osobnostní nastavení, souvisí především s tím, jak jsme schopni v kolektivu vybudovat vzájemný **pocit důvěry**. „Skrze tvorbu, sdílení zážitků a naslouchání se nám otevírá nový prostor pro poznání a vcítění se do druhých. Švédský psychoanalytik Heikki Majava nazývá toto zvláštní magnetické pole lidských vztahů ‚empatickou bublinou'. Vznik empatické bubliny pociťujeme jako naladěnost na zážitky druhého člověka. Tato naladěnost se pak může projevit jako psychická ‚nakažlivost' expresivních projevů radosti, zlosti nebo smutku. Jak už dávno dolo-

žil klasik teorie motivace, Abraham Harold Maslow, bez pocitu bezpečí a základní důvěry, nelze dospět k autentickému tvůrčímu projevu, především v dětském věku, protože přirozená tvořivost je podvázaná úzkostí." (Slavík In Babyrádová, 2005, s. 230) Stmelujícím prvkem v hodinách je i skutečnost, že studenti tvoří pod **společným jménem výtvarné skupiny**, kterou na začátku semestru společně zakládají. Pod stejným jménem zakládají i emailový účet a veřejně dostupnou fotogalerii na internetu. Vytvoření identity tvůrčí skupiny je samozřejmě nadsazenou hrou na skutečnou uměleckou skupinu, ale tato nadsázka, kromě stmelujících účinků, pomáhá studentům odbourat prvotní stud hovořit před spolužáky a motivovat je k činorodosti. V neposlední řadě tu hraje roli kolektivní odpovědnost/vina za celek. **Podíl společné a individuální práce** je určen charakterem akce, určujícím prvkem je i neměnný počet studentů ve skupině (15-20), kterému přizpůsobujeme formát akce. Studenti, kteří akci navštěvují, jsou namícháni ze všech oborových studijních kombinací s výtvarnou výchovou. Kromě ryze výtvarně zaměřené studentů výtvarné a vizuální tvorby hodiny navštěvují i kolegové s kombinacemi výtvarné výchovy s matematikou, biologií, jazyky apod. Tato skutečnost ovlivňuje **atmosféru v hodinách, i míru ochoty zapojovat se** do aktivit. Tvoříme v pestrém názorovém prostředí a setkáváme se s různorodými reakcemi na stejný podnět: „ráda se dotýkám země", „v hlíně se rukama hrabat, nebudu". „Fialka potřebuje k životu vlhčí prostředí", zaznělo např. při zakládání protestního záhonu v projektu Raději park než parkoviště na dvorku fakulty. Zdánlivá **nesmyslnost a komplikovanost počínání, reflektovaná** v akci studentem, prozrazuje to, že byl k některým nápadům rezervovanější (jak sám uvádí: jsem praktický člověk, některé akce mi přišly **nesmyslné**), nedostatky je též potřeba hledat v slabé motivaci či vysvětlení záměru tvůrcem akce a učitelem. „Lektor, chce-li být poměřován profesionálními parametry, si musí v každé fázi práce uvědomovat, do jakých širších souvislostí činnost v dílně právě spadá. Ale neméně naléhavě by tuto svou vědomost měl umět zprostředkovat svým žákům." (Slavík In Babyrádová, 2005, s. 232) „Zasvěcení do problematiky předpokládá osobu znalou věci a citlivou k proměnám situace. Průvodce, podněcovatel, lektor, pedagog ‚organizátor' je klíčovou osobou, neboť s jeho energií a soustředěností (silou osobnosti) stojí a padá důvěra v prováděné ‚podivnosti'. Učitel musí být svým způsobem performer – důvěra, že to co dělají (i když si to v pragmatické rovině v danou chvíli nedokáží představit) má smysl. **Metodika vychází z vyhodnocení každé jednotlivé situace**." (Havlík In Fišer, Havlík, Horáček, 2010, s. 110)

Zajímavé je, že se do reakcí studentů viditelně nepromítly pocity jako nuda, zmar, nejistota, nervozita a tápání, které často (třeba jen v prožitku jednotlivce) provázejí tak křehký a nestabilní organismus, kterým akce je. Uspokojivým vysvětlením může být fakt, že tyto pocity považují za přirozenou součást poznávacího procesu. V druhém případě tyto pocity vnímají negativně, ale neví, jakým vnějším zásahem okolností by je bylo možné eliminovat a proto je v odpovědích neuvádějí.

Dále mě zajímalo, co si studenti z výuky výtvarné akce odnáší, co považují za cenné.

Otázka č. 3: Uveďte tři věci, které na výuce hodnotíte kladně a proč?

„Totální **volnost myšlení a interpretace**, žádné lavice, žádné testy."

„Výborná **atmosféra** v hodinách, způsob jak se tvoří dobrý **kolektiv, praktické zkoušení tvorby umělce**, dobrá **zkušenost uvedení kolektivu**, sranda."

„Rozhovory na začátku hodiny – přínosné a zábavné, akce na základě jiných umělců – **poučné a inspirativní, konzultace** před akcí – užitečná domluva."

„**Pestrost** – pokaždé se dělá něco jiného, do tvoření **zapojujeme celou univerzitu – spolupráce se studenty, reakce** na univerzitní prostředí, problémy, seznámení s významnými autory zábavným a nenuceným způsobem + zdroj inspirace."

„Na mnoha akcích se mi líbilo, že člověk **poznává sám sebe** i tak, jak se nezná. Jde o určitý **rozvoj osobnosti, imaginace** apod."

V nejvyšší míře se vyskytovaly odpovědi, které vystihují klíčová slova: zážitek, spolupráce, fantazie, možnost realizovat vlastní nápady, inspirace, seberozvoj, volnost pohybu. Otázka byla formulována tak, že směřovala k pojmenování věcí, týkající se přímo výuky. Jiná zjištění by mohla vyplout na povrch, kdybychom se tázali na osobní přínos kurzu. Zřejmě z důvodu takto kladené otázky a relativní „mladosti" účastníků se v odpovědích nevyskytly odpovědi, které bychom mohli přiřadit k pojmům jako: zcitlivění vnímání, trénink improvizace a koncentrace, proměna pohledu na věc, příprava na potenciální neúspěch apod.

Otázka č. 4: Jakou besedu byste vyhodnotili jako nejpřínosnější a proč?

Více než polovina dotazovaných studentů vyhodnotili za nejzajímavější besedu s Claesem Oldenburgem pro „výbornou znalost umělce a jeho tvorby, sedící provedení, prožité, vynikající vžití se do výtvarníka a převlek (včteně pleši)." (odpověď spolužáka z 1. ročníku) Další ceněnou besedou byla prezentace Johna Cage – „výborně propojená beseda s akcí", kterého jako přednášejícího hosta do svojí hodiny pozvala velmi pedantská kantorka. Svoboda Cageových myšlenek, využití náhody a volnost, kterou poskytoval tvůrcům, účinně kontrastovala s uzurpativním stylem kantorčina přístupu. S úspěchem se setkalo i seznámení se s výtvarníkem Danielem Spoerri, se kterým studentka na ulici před zraky spolužáků vyplnila anketu týkající se výživy. Šikovně položenými otázkami se přes autorovu klasickou tvorbu dostala k jeho oblibě kulinářství a záměru zřídit vlastní restauraci. Následovala akce, během které jsme ve vestibulu na odjímatelných deskách stolů společně posnídali, zbytky na desce zafixovali, přetřeli a artefakty vystavili ve školním bistru.

Otázka č. 5: Jakou akci, tedy „přivlastnění", byste vyhodnotili jako nejzajímavější a proč?

„Krištof Kintera – výroba a starání se o Jonáše nás všech." (obr. 11a-e)

„Christo – zabalování lidí – dle mého nejakčnější akce a líbila se mi spolupráce s nechápajícími lidmi, kteří se ale všichni postupně zapojili."

V odpovědích byly výrazně zastoupeny dvě zmiňované, dále níže analyzované akce. V prvním případě jsme se inspirovali objektem To (1997) Krištofa Kintery, pojízdným vejcovitým tvarem, který je možné venčit na vodítku. Převzali jsme princip „starání se o neživou věc" a vyrobili společnými silami tvora jménem JoNáš, který měl končetiny z ponožky každého z nás. Po dobu jednoho měsíce jsme se střídali v opatrování tvora, kterému každý připravil speciální program. V deníku, který měl zašitý v ústech, si můžeme přečíst, že JoNáš seděl dva dny za pokladnou, učil se hrát na klavír, tančil na rockovém koncertě, divil se v divadle, hrál si s dětmi, spal se zvířaty, na Vánoce dostal náhradní baterie do očí apod. Na jaře 2013, na výstavě Krištofa Kinetry v Blansku, byl JoNáš věnován umělci. Studenti na této akci oceňovali společně vytvořený objekt, který nese stopy každého z autorů. Dále vyzdvihli přesah akce mimo rámec hodiny, do svých životů.

Akce inspirovaná Christem měla jednoduchý koncept – princip zabalování uplatnit na živých lidech čekajících ve vestibulu. Zabalení znamenalo zafixování v jejich přirozené odpočinkové poloze a znemožnění pohybu, proměnu v objekty. V původním záměru jsme si vytyčili cíl zabalit veškeré sedící bytosti se sedadly a postupně je spojit v jeden velký zabalenec. Akce, zprvu vnímaná jako banální, měla nebývalý ohlas. Po zabalení prvních dvou neznámých čekajících studentů do pružné potravinové fólie, projevili zájem i ostatní. Pro studenty síla akce spočívala především ve výrazné proměně přístupu cizích osob, které jsme vyzvali k spolupráci-zabalení. Ti, kteří zprvu vůbec nechtěli, po tom, co viděli dílčí výsledky, zabalení sami iniciovali: „já bych chtěl taky zabalit". Akce trvala cca 2 hodiny, do doby, než začala přednáška, na kterou ve vestibulu všichni čekali.

VI. Závěr

VI.1 Abstrakce a potenciál výtvarné akce

Vraťme se ještě na moment k Rudému moři na zahradě sousedů. Pokusíme-li se celý proces od prvotního impulsu k tvorbě až po konečné důsledky akce rozebrat, můžeme dojít k následující abstrakci, která je obecně platná, ať už se jedná o vznik sochy, o realizaci výtvarné akce nebo třeba průběh vyučování. V tabulce jsem horizontálně, z leva doprava, v čase seřadila jednotlivé fáze tvůrčího procesu. Vertikálně, směrem dolů, popisy konkrétní situace abstrahuji až na dvě hesla: *vnější a vnitřní*. Za vnější prostředky považuji impulsy zvenčí jako motivaci autora, pomůcky pro realizaci a následně reakci diváka. Za *vnitřní* považuji myšlenkové pochody nutné k analýze situace, zapojení tvůrce do akce fyzicky, zpětné vyhodnocení akce a řešení následků.

událostí chronologicky	1	2	3	4	5	6
popis situace	Odposlech rozhovoru na oslavě – soused chce k Rudému moři.	Co pro splnění jeho přání k narozeninám mohu udělat?	Soused má napuštěný bazén, mám červenou potravinářskou barvu. Potřeba mechanismu pro obarvení vody.	Po setmění obarvuji bazén.	Sousedé vycházejí ven a podivují se temnotě vody. Hledají viníka/ výtvarníka.	Další den se přiznávám k činu. Rodiče platí znečištěnou vodu. Nastupuji na čistící práce.
klíčové procesy	podnět – inspirace	analýza situace	shromáždění prostředků	akce samotná	reakce diváků	řešení následků
využívané prostředky	vnější	vnitřní	vnější	vnitřní	vnější	vnitřní

Abstrahováním docházíme k tomu, že se celý tvůrčí proces odehrává v podstatě jako ping-pong mezi vnějším a vnitřním světem, jako konfrontace mezi myšlením a činy autora na jedné straně, který neustále přehodnocuje své zásahy do okolí na straně druhé. Myšlenku vyjadřuje jinými slovy i Paul Klee: „Současně s tvorbou, vlastně bezprostředně po jejím zahájení, nastupuje protipohyb: vnímání při něm tvůrce kontroluje a zvažuje práci, kterou vykonal." (Klee, 1999, s. 23) Každý tvůrčí proces lze tedy zjednodušeně popsat jako ping-pong mezi vnějším a vnitřním světem (průběh výtvarné akce) nebo neoddělitelný tok tvorby a vnímání (vznik sochy). Nechci nadsazovat význam výtvarné akce nad ostatní výtvarné disciplíny, jen poukázat na její potenciál v přípravě učitelů výtvarné výchovy. Akce se zpravidla odehrávají v krátkém čase, konfrontace mezi vnějším a vnitřním světem je přehledná (procesy lze oddělit), zpětná vazba se tvůrci dostává během akce i bezprostředně po ní (nemusí čekat např. až bude jeho socha vystavena v galerii). Přípravou např. takového happeningu trénujeme budoucí učitele v pružnosti, improvizaci, pohotových reakcích, vnímavosti, empatii, koordinaci, výrazu, sdělnosti, zodpovědnosti, nebojácnosti, nahlížení na situaci z různých úhlů, v práci s lidmi, prostorem a materiálem. Vladimír Havlík přínos intermediální akční tvorby charakterizuje takto: „Uchopení a přetváření situací performativními prostředky dynamizuje, ozvláštňuje, ‚zatraktivňuje' jakýkoliv pracovní proces. Prožitek a zkušenost aktivního účastníka akce otevírá prostor pro experiment, kreativní myšlení, které zpochybňuje ‚zažitá řešení', vyvrací předsudky, obnažuje banality, rozbíjí stereotypy, zahání nudu." (Havlík In Fišer, Havlík, Horáček, 2010, s. 98)

VI.2 Mezi svým a cizím. Mezi dětstvím a poučením.

Mysl dospělého vyhodnocuje vjemy z okolí již na základě předchozích zkušeností a vědomostí tak, aby se každodenním atakem inspirativních podnětů protloukl bezpečně a bez zbytečného vyčerpání. Jinak, ve smyslu pozorněji, jsme koukali na svět v dětství, kdy nám vše přišlo nové a stálo za prozkoumání. Jako starší jsme se přirozeně stali k některým jevům a projevům vnějšího světa lhostejnými, otupělými. *Přivlastnění* způsobu nahlížení na svět očima vybraných umělců nám rozšiřuje vlastní výhled, podobně jako bychom si nasazovali brýle, které dokáží zaostřit na jev, kterého bychom si bez brýlí nevšimli. Brýle Šedé se na svět dívají s jiným zabarvením než Niklové, jinou optikou než Chatrné a s jiným zakřivením než Cageovy preparované. Půjčení brýlí nás přiblíží k půjčiteli, zároveň však k nám samotným, protože si všimneme rozdílu v optice naší a druhých… a možná si v takto rozšířeném výhledu všimneme, že je naše okolí prosycené prostory, které stojí za prozkoumávání… a nebudeme ani muset myslet na umění, protože budeme umět žít.

Strávila jsem několik dní s rejžákem u sousedů v bazéně, abych dostala rudou barvu z bílých stěn. Bylo horko a Savo mi žralo ruce. Přesto, nelitovala jsem. Jen jsem měla pocit, že si toho moře málo užili. Sousedi chodili kolem bazénu a dívali se na mě shora. Pak jednou, jakoby se chtěli zeptat někoho v nebi pronesli: „...tak dnes nám obarví bazén... a co můžeme čekat zítra... a co teprv za rok?... Co jsme jí proboha udělali? “
Vy jste mě inspirovali.
(autorčina vzpomínka na léto 1998)

Použitá literatura

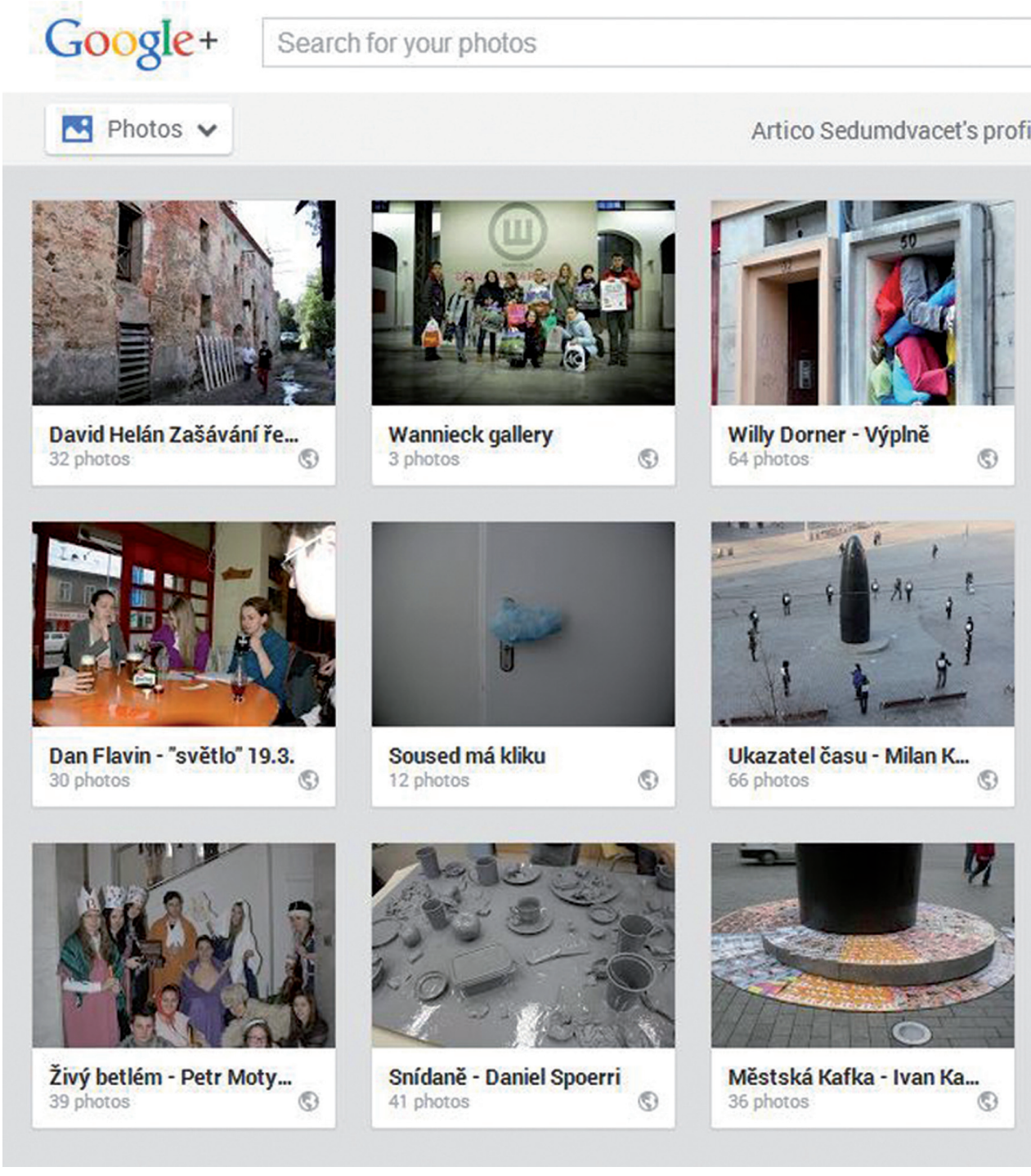
BABYRÁDOVÁ, Hana. *Výtvarná dílna.* Brno: Masarykova univerzita, 2005. 289 s. ISBN 80-210-3879-9

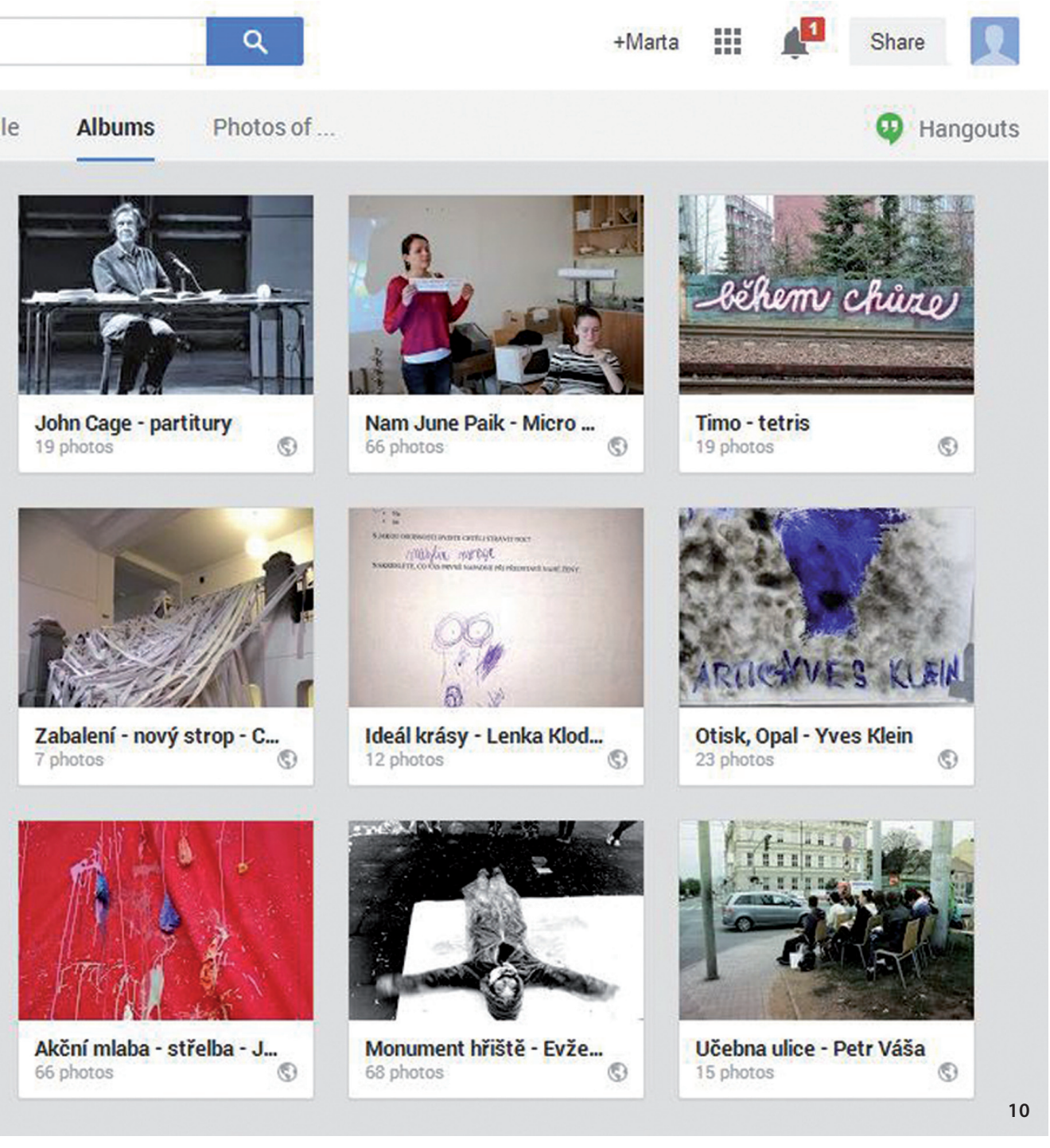
FIŠER, Zbyněk, HAVLÍK, Vladimír, HORÁČEK, Radek. *Slovem, akcí, obrazem*. Brno: Masarykova univerzita, 2010. 208 s. ISBN 978-80-210-5389-2

KLEE, Paul. *Pedagogický náčrtník*. Překlad Anita Pelánová. Nakladatelství Triáda, 1999, 80 s. ISBN 80-86138-15-1

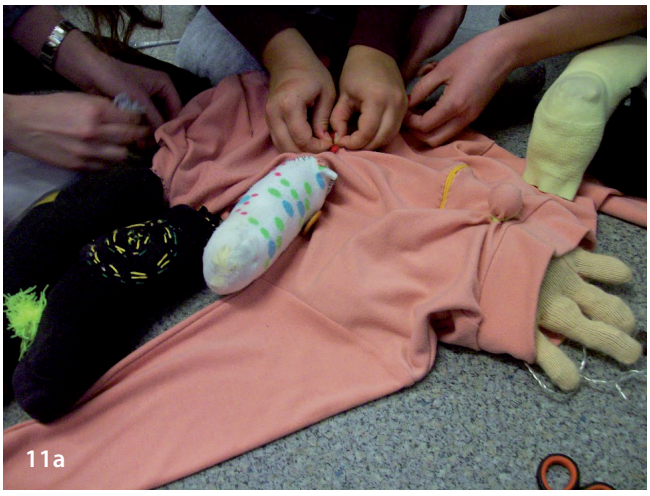
MORGANOVÁ, Pavlína. *Akční umění.* 1. vyd. Olomouc: Votobia, 1999, 269 s. ISBN 80-719-8351-9.

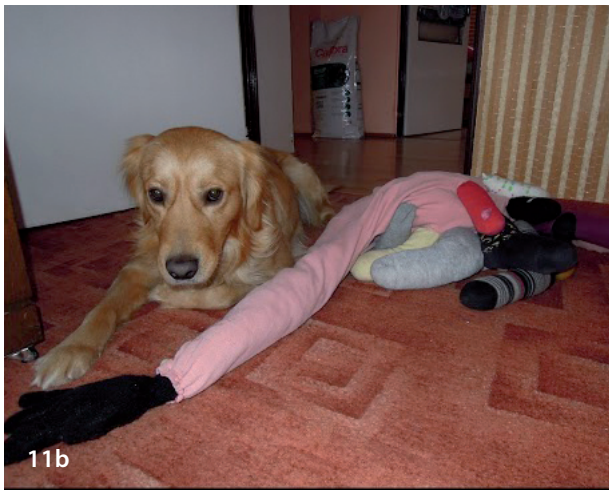
VOJTĚCHOVSKÝ, Miloš. *Rodilý performer ještě žije.* Umělec. 1999, č. 5-6, s. 10.


Google+
Search for your photos
Photos
Artico Sedumdvacet's profi
David Helán Zašávání ře...
32 photos
Wannieck gallery
3 photos
Willy Dorner - Výplně
64 photos
Dan Flavin - "světlo" 19.3.
30 photos
Soused má kliku
12 photos
Ukazatel času - Milan K...
66 photos
Živý betlém - Petr Moty...
39 photos
Snídaně - Daniel Spoerri
41 photos
Městská Kafka - Ivan Ka...
36 photos



10 On-line fotogalerie výtvarné skupiny Artico 7.20


11a


11b

11c

11d

11e

11a–e Akce JoNáš inspirovaná Krištofem Kinterou a jeho objektem To. Výroba joNáše, joNáš se psem, na hodině klavíru, na koncertě, u vánočního stolu. Výtvarná skupina Občerstvení s.r.o., 2013.

1a, 1b Akce inspirována Vladimírem Havlíkem a jeho výměnou dlažební kostky za koberec. V našich podmínkách jsme vyměnili rohožku ve vstupu na fakultu za jarní trávník. Výtvarná skupina Občerstvení s.r.o., 2013

2 Beseda: Claes Oldenburg v zapáleném výkladu o své tvorbě.

3 Beseda: Anketa o výživě s Danielem Spoerri.

4 Beseda: Ivan Kafka v dialogu s uklízečkou.

5 Přivítání Jiřího Kovandy na besedě, výtvarná skupina Artico 7.20, 2013.

6 Příklady *Ich-forem*: Beseda s Willy Dornerem, který ve své tvorbě "vyplňuje hluché prostory", studenti výtvarné skupiny Směremven, 2013.

1a

1b

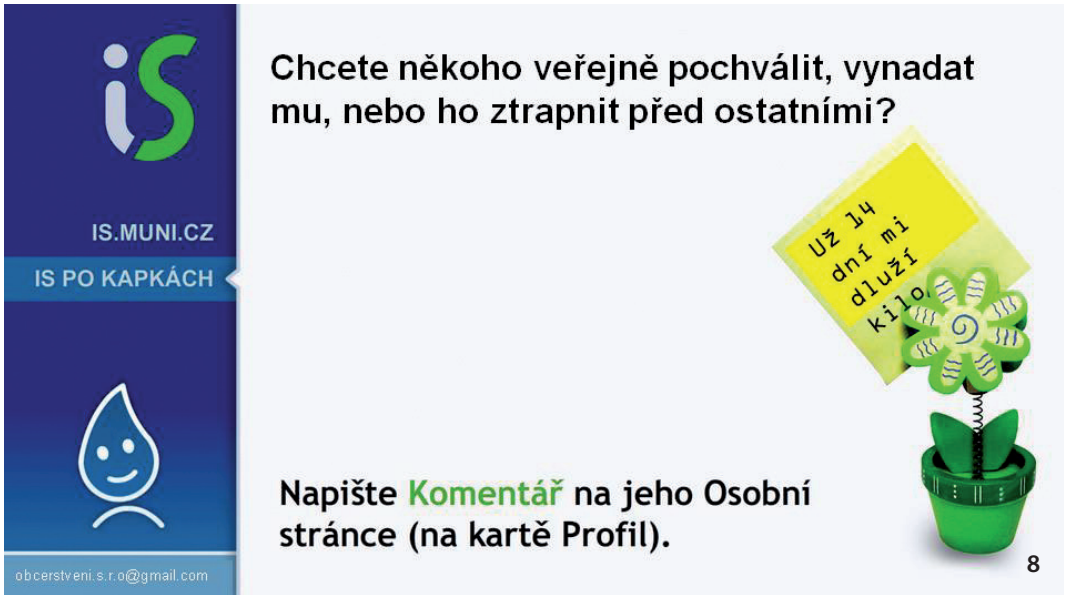
2

3

4

5

6



8, 9 Příklady přivlastnění – pozměněná prezentace o výhodách ISu.
Výtvarná skupina Občerstvení s.r.o., 2013

Výtvarně-pedagogický potenciál mýtické úžiny mezi domovem a vnějším světem

Eva del Risco Koupová

Proč jste chtěl mít divadlo právě doma, vždyť váš byt není velký a je i ateliérem? Tady mi to vyhovuje. Nejsem vázán na cizí prostor, na čas, jsem naprosto neomezený, můžu komukoliv kdykoliv zahrát. Je příjemné si večer sednout, zapálit svíčky a spekulovat, co by se dalo dělat dál. To jsem dříve nemohl, vždy jsem divadlo někde postavil, zahrál, zboural a odvezl. K soustředění nebyl čas.
(Rozhovor J. Krbůška s P. Niklem v rámci seriálu Rozmluvy v ateliéru Petra Nikla Adéla a Jaroslav Krbůškovi uveřejněného v časopise Domov 6/94)

I. Životní prostor domova – přirozená výtvarná a materiálová dílna

Spontánní dětská tvorba je ukotvena v přirozené nenásilné hře s materiály uvnitř domova. Tato prvotní zkušenost člověka je mnohdy polozapomenutou úžinou každé lidské individuální biografie. Materiály, tvary, barvy – tedy ryze výtvarně – estetické hodnoty, navozují člověku pocit bezpečí „vystlané měkké dělohy domova". Na otázku, jak vnímají domov, dospělí často odpovídají bezpečí, zázemí, láska, vstřícnost.[1] Bezpečí nemusí primárně znamenat pevné a ohraničené zdi domu, spíše se jedná o jednotu prakticky užívaných materiálů a našich emocí.

Řekneme-li dnes „domov", stále přetrvává jeho spojení **s výtvarnou synestetickou hodnotou** jídla, vůní vaření, pečení a kuchyně. Na otázku, jaká barva se vybaví řekneme-li domov, odpověděli oslovení studenti v rámci malého průzkumu nejčastěji teplé barvy kuchyně a koření. Sice dnes již nejsme ve svých příbytcích v kontaktu s hlínou, hlinkami, popelem a nerosty, ale koření je jedním z mála přírodních materiálů, jež v našich moderních domovech přetrvaly z pradávných časů – tyto drcené rostliny jsou vlastně „materiálovým příbuzným pigmentů". Zkušenost dětí s přírodním materiálem koření bývá veskrze haptická, radostná a synestetická. Podobně i první člověk si přírodní materiály svého domova užíval tělesně, když doteky zkoumal hlinky i drcené přírodní

1 Dospělí mají domov spojen spíše s pocity, vizuálními představami a obrazy, až při hlubších dotazech se vynořují smyslovější a **synestezické** asociace spojené například s cinkáním zvonečků, zvukem talířů dávaných na stůl před obědem, vůněmi upečeného koláče či typické vůně na chalupě.

materiály, nebo když své tělo do těchto materiálů otiskával.[2] Vpravdě archetypálním tématem otevřené výtvarné hry v kuchyni je například pečení chleba. Není nic nového, když děti ve školce či ve výtvarné výchově na 1. stupni ZŠ tvoří s potravinářskými surovinami, jako s těstovinami, luštěninami, krupicí či moukou. Jedná se o materiály domova, které měly své zastoupení v boji o život a utváření domova - stejně jako vosk, kožešiny, textil, papír, vosk, uhlí, tuk, plsť, kov, dřevo. Tyto materiály moderní umělci arte povera chápali jako procesy života a nejelementárnější stavy jako teplo, chlad, vlhko, sucho. J. Beuys své materiálové instalace nazýval symbolizacemi základních procesů a silových konstelací. Umění arte povera mělo velmi blízko antropologické tematice novodobého oživení mýtu, zahrnujícího i otázky přirozené výchovy a vzdělávání.

Spontánně vznikají nejrůznější kombinace zdánlivě nesourodých materiálů v přirozené dílně domova. Například na obrázcích č. 1, 2, 3 a 4 vidíme výtvarné artefakty, jež jsou výsledkem otevřené dětské hry v kuchyni, vytvořené například spojením těsta s voskem, či listového těsta s plastelínou. Autorkou těchto plastik z různorodých domácích materiálů je holčička předškolního věku. Artefakty vznikly spontánně jako přirozená paralela domácích prací.

Chléb, coby archetypální surovina, inspiroval i současné umělce. Zatímco předškolní dítě je schopno vytvořit si z kousku nakousnuté kůrky hračku a vidět v ní různé výjevy, konceptuální umělec Jakub Jan Kotík pracoval s materiálem spálených toustů v politicky angažované rovině. V díle Snídaně šampiónů použil toustovací pícku a na 80 krajíců toustovacího chleba vypálil obraz ruské družice Mir. Jindy na 240 kousků toustovacího chleba vypálil schematickou kresbu TF-34-100H. Těmito svými díly naráží na vzájemné propojení materiálu, z něhož jsou toustovače vyráběny a globální politiku.

Religiozita „každodenního aktu mazání krajíce chleba" máslem je jednou z etud Jiřího Davida v rámci jeho velkého projektu „Záře", když v roce 2001 nainstaloval na střechu Rudolfina obří modrou neonovou trnovou korunu. Součástí příprav bylo i množství doprovodných přípravných etud – duchovně laděných kreseb, maleb (jako například obraz Nenarozený, 2000), ale i fotografická řada Krajíc chleba, na níž můžeme vidět krajíce namazané máslem, jehož povrch je zdoben vrypy trnové koruny.

Je třeba také upozornit na magické a rituální významy těchto elementárních přírodních surovin a materiálů, z nichž byly vytvářeny užitkové i rituální předměty v prostoru pravěkého domova. Původní magicko-mýtický význam materiálů a tvarů zprostředkovala současná rumunská umělkyně Ioana Nemes (nar. 1979, žije a pracuje v Bukurešti) v rámci výstavy Relicts for the Afterfuture, která v roce 2009 proběhla v Galerii Jiřího Švestky. Na výstavě byly vystaveny její objekty evokující prosté užitkové předměty z lidového prostředí, vyrobené řemeslníky ze všech koutů Rumunska a tedy technikami, které se dochovaly jen v jednotlivých regionech. Umělkyně upozorňuje, že tyto formy a techniky z větší části ztratí svoji kdysi funkční, rituální úlohu. Přesto jsou vystaveny postupnému vyprazdňování svého významu, jejich symbolická hodnota ztratila veškerou magii. Na výstavě bylo možné zhlédnout ve vzájemné souhře materiály jako bronz, ale i široké spektrum přírodních materiálů, jako dřevo, koňské žíně, ovčí kůži, rohovinu, vlnu i peří. Prapůvodní mýtická hodnota domova vnáší specifické kvality do životní čáry člověka. Jednotlivé epochy života mů-

2 V rámci katalogového textu Meandry, obrazy a les (1997) v katalogu Petra Kvíčaly sledující jeho tvorbu od července 1984 až do 28. 2. 2006, rozvíjí Miloš Votěchovský zajímavou úvahu o „pralinii", prvotních obrazech, symbolech, předchůdcích slov a ornamentů, které vznikaly v intimním prostoru domova člověka – tedy v tmavé světnici, u skalní stěny. V polosvětle podzemního doupěte byly hmatány, hněteny dlaněmi a bříšky prstů uvnitř jílovitého nitra obydlí. Pravděpodobně se jednalo o stopu pohybu dlaně na vlhké a vláčné stěně jeskyně nebo možná v písku na břehu jezera. Tyto pokusy, otisky, záznamy pobytu a pohybu musely být podmíněny rituálním prožitkem sváteční chvíle odpočinku – nebyly podmíněny ekonomikou ani nebyly nutné k živobytí. Více než světlo hrál svou roli fyzický a bytostný kontakt s různými materiály. Zážitek materiálů dnes v prostoru našeho domova bohužel již nehraje takovou roli.

žeme evokovat nejen fotografiemi a vzpomínkovými předměty, ale i určitým druhem výtvarné činnosti. **Tvorba a reflexe s konkrétním materiálem je jednou z možností, jak si uvědomit prapůvodní mýtickou hodnotu domova skrze hmat, zrak, ale i čich.** Tentokrát ani tak neupozorňuji na procesualitu a narativnost iniciovanou prací s materiálem, ráda bych spíše přiblížila vjem a jednotný emocionální stav iniciovaný a reflektovaný prostřednictvím materiálu. Součinností smyslů, materiálu a emoce můžeme získat vhled, navodit vzpomínku, rezonovat, ventilovat či přesměrovat emoce, nebo prostřednictvím zpracovávání materiálů, dokonce umožnit proměnu svých osobních kvalit.

II. Heterotopie vnitřního prostoru domova

Prostor budovy, zahrada ohraničená zdí či uzavřená do dvora – životní prostor ohraničený zdmi je běžnou realitou člověka žijícího ve velkoměstě. Například ohraničenost městské zahrady je původně zdrojem symboliky a abstrakce dekoru perských koberců. Pro téma domova, coby naší vnitřní úžiny mezi prostory, je však mnohem významnější hledisko psychologické, duševní a interiorní.

Volba místa a tvůrčího prostoru – genius loci v krajině, ale i potenciál uzavřeného velkoměstského interiorního prostoru, může být klíčem při koncipování výtvarné dílny a při volbě místa, ale i východiskem pro pojetí hodin výtvarné výchovy. Celistvé vnímání a zážitek můžeme v rozdrobeném velkoměstě získat dlouhodobější koncentrací na jedno místo. Máme na výběr z rozmanitého množství zřetězených a vzájemně seskládaných i protikladných mikroprostorů a vzájemně nesourodých míst. Kino, zahrada, hřbitov, obchodní centrum… Subjekt je vnímán v hlubokém sepětí s místem – vesmírem, zemí, městem, domem, ba přímo bytem a pokojem. Ať je to místo, do něhož byl člověk zrozen či kam přichází, anebo prostor, který si sám buduje jako obraz vlastní proměňující se duše. Spisovatelka Daniela Hodrová (autorka románové trilogie Trýznivé město) místa ve své literární tvorbě mytizuje. Spisovatelka sama mýtizaci považuje za jeden ze způsobů, jak navázat závažný vztah s místem, zduchovňuje místo a sbližuje je s námi. Ve chvíli, kdy se místu otevřeme, kdy ho obejmeme, se nám místo otevře, jeho banalita mizí, vnímáme jeho neobyčejnost, magičnost. Výtvarná tvorba nebo jakákoliv umělecká tvorba je cestou, jak tuto banalitu přetavit v mytičnost. Jako v rituálech, tak i v navázání dialogu s místem, prostorem, místností i předmětem je klíčovým vztahem vztah empatie, autobiografická identifikace a ztotožnění – tedy procítění.

Francouzský filozof Michele Foucault zdůrazňuje význam volby místa a jeho tvůrčí mýtizace, sledování vzájemné spolupráce místa a času. Při volbě místa pro výtvarnou dílnu je dobré brát v potaz tvůrčí potenciál uzavřených a zakonzervovaných míst, neurčitých míst na pomezí, heterotopních prostorů kumulujících čas či naopak místa času prchavého. Vnější svět Foucault chápe jako soubor (kompozici) vztahů, v nichž **domov sehrává roli vnitřního hájemství** vůči vnějšímu životnímu prostoru dorážejícímu, narušujícímu soustředění, prostoru tryznivému pro svou nestejnorodost, způsobujícímu rozdrobování našich životů. Heterotopii definuje reálnými místy, situovanými však **mimo společenskou normalitu**, třebaže jednoznačně lokalizovanými. Upozorňuje, že do heterotopních míst se nám podaří proniknout, vykonáme-li určitá gesta jako propustku. Ty se mohou dotýkat míst aktivního života (kasárna, psychiatrická léčebna, věznice, nevěstinec, klášter, starobinec, zdravotnické středisko, knihovna), ale i zakonzervovaných lokalit jako je hradní ruina, zámek, muzeum, památník či pomník, mrtvý kostel sloužící jinému účelu, hřbitov, atd. Daniela Hodrová hovoří **o pojízdném topoi**, například vlak nebo metro v hlubinách země. Heterotopie začíná fungovat, když se dostaneme do absolutní **roztržky s tradičním časem**. Myšlenka shromažďování všeho, založení jakéhosi všeobecného archívu, vůle uzavřít do jediného místa všechen čas, všechny doby, formy i proměny vkusu, snaha uspořádat v jednom nepohyblivém prostoru akumulaci času – celá tato myšlenka, jak uvádí Michel Foucault, patří k naší modernitě. Například

hřbitov se pro jednotlivce odvíjí od ztráty života, kvazi-věčnosti, jejímž stálým dílem jsou rozpad a mizení. Muzea a knihovny jsou heterotopie kumulujícího se času, kde jsou věci neustále kupeny. Opakem heterotopie jsou místa spojená s časem a jeho prchavostí, například několikadenní bazary na okraji měst. (Foucault, 1996)

Daniela Hodrová potvrzuje Foucaultovy úvahy o významu vnějšího prostoru velkoměsta a proměnách jeho mapy. Pojetí heterotopie města obohacuje o **rovinu mapy a bujícího textu**. Hodrová město vnímá narativně coby text a ve svém díle proplétá prostory vnitřní a vnější, skutečné a zdánlivé, centrální a okrajové. Podle jejího pozorování, jak se město rozrůstá, přibývá v něm map a textů, jež ani rodilý obyvatel nezná, jimž nerozumí či o nichž nemá tušení. Naráží na dekompozici dílčích informací, absenci celistvého poznání, vnímání a prožívání.[3]

Heterotropii našeho osobního prostoru například reflektovala Eva Koťátková, když v rámci svého konceptuálního sebezkušenostního kvalitativního průzkumu reflektovala pohyby a úkony uvnitř jednotlivých ohraničených prostorů svého domova. (Právo, 2007, s. 19) Klíčovým pojmem tohoto projektu bylo emocionální a tělesné mapování osobního prostoru. Například ji zajímalo, jak si bezděky člověk přenáší jednu věc z jednoho pokoje do druhého, nebo jak přechází z jedné místnosti do druhé. V rámci svého uměleckého kvalitativního průzkumu v prostoru domova Koťátková budovala tunely, kterými prolézala, nebo si stavěla překážky. Sledovala otevírání dveří, jak do nich člověk vstupuje, jak sedí u stolu, jak leží na posteli nebo na koberci. Jednalo se o reflexi nejzákladnějších úkonů, které přicházejí přirozeně a neuvědoměle. Většinu těchto akcí natáčela na video. Konkrétním výstupem pak byla její instalace, již v rámci přehlídky laureátů ceny Jindřicha Chalupeckého prezentovala v roce 2007 v Galerii Jelení, kde se **rozhodla prostřednictvím objektu převyprávět své každodenní pohyby a pocity doma**. Při převyprávění těchto poznatků v Galerii Jelení pak **vycházela přímo ze specifické bytové atmosféry této galerie s přilehlým dvorem** obklopeným poslepovanými **bloky domů**. Na otázku, ve kterém prostoru se cítí nejlépe odpovídá, že v takovém, k němuž má osobní vazbu, jako nejbezpečnější uvádí prostor u sebe doma nebo svůj pokoj, kde má ty nejosobnější věci, připomínající různé situace, události, vzpomínky na dětství, přičemž se brání jakékoliv sentimentalitě.

Právě přítomnost nebo absence sentimentálního pocitu vymezují rozhraní dvou časoprostorů naší psychiky – prostoru přítomnosti a prostoru minulosti. Zatímco mladá umělkyně Eva Koťátková reflektovala svůj osobní heterotopický prostor domova konceptuálně – v následující kapitole charakterizuji výtvarné projekty stárnoucích autorek, jejichž míra osobních zkušeností je více emocionální, vzpomínková až nostalgická. Klíčovou roli v jejich rekapitulaci hraje symbolizace obyčejných předmětů během jejich umělecké výtvarné narace uvnitř heterotopního prostoru.

3 Podle Daniely Hodrové v tzv. „textu moderního velkoměsta" mizí začátek a konec, jenž byl dříve vymezen příkopem, hradbami či branou. Roli vymezení dnes hrají názvy ulic. Okraj moderního města je roztřepený a nezřetelný, stejně jako jeho střed, pokud město nějaký střed, např. historické jádro s chrámem, má nebo pokud střed nezaniká v nové zástavbě. Hladká fasáda novostaveb se podobá prázdnému textu charakteristickému svou „nefigurativností", zpravidla chybí architektonické figury typu věže, kupole, oblouku, sloupu, brány apod… Jedná se o masu málo členěných a nevýrazných fasád, v nichž nelze rozeznat okno od stěny. „Text" takových budov postrádá pro čtoucího záchytné body, o než by se mohl při čtení opřít. Holá plocha fasády, po níž klouže zrak, ani nemá být čtena a čten ani nemá být vnitřek, do něhož nelze nahlížet... (Hodrová, 2006)

III. Relikt v intimním přechodovém rituálu

...Eliška cítí na zádech babiččin cop...
(úryvek z románu Trýznivé město D. Hodrové)

Jednou z cest, která odpradávna člověku pomáhá reflektovat tuto základní dimenzi lidské duše, je tvorba předmětů, ale i **performativní manipulace s osobními věcmi**. Autentický osobní prostor domova se stává úžinou mezi invazivními systémy vnějšího světa. Charakteristikou specifických uměleckých projektů vybraných českých umělkyní bych nyní ráda doložila skrytý potenciál plnohodnotného osobního prostoru pokoje – bytu – domova. Mentální stav blízký mýtickému a hlubinná dimenze lidské psychiky – tedy vnitřní domov – je těžko uchopitelný slovy a běžnými obrazy. Výtvarná a narativní hra s artefaktem je možnost výtvarné konkretizace, verbalizace a reflexe komplikovaných autobiografických témat, jinak těžko vyjádřitelných.

Na obrázku číslo 5 vidíme **dřevitý suk**, který symbolizoval totalitní režim v autobiografickém výtvarném rozhovoru s řeholnicí dominikánského řádu, který proběhl mezi zdmi v uzavřeném prostoru zahrady malého dominikánského kláštera v Praze. V rámci této komorní performativně laděné výtvarné narace se jednotlivé artefakty osobních věcí – jako například límeček, háčkované rukavičky, kámen, svíce i symbolický bílý řeholní hábit dominikánek – se staly prostředky velmi intimního rozhovoru. Výsledek výtvarné narace s artefaktem můžeme vidět i na obrázku číslo 6 – jedná se o strukturální kolorovanou plastiku, kdy do hmoty řeholnice otiskávala kovové artefakty a hřeby. Vtláčení kovových součástek jí pomohlo verbalizovat vzpomínky na výslechy StB, nucené přesuny i nucené práce v továrnách. V neposlední řadě se tyto symbolické osobní věci a předměty staly příležitostí zviditelnit těžko vyjádřitelnou dimenzi její víry a spirituality. Primárně byl cílem výtvarný rozhovor, výsledkem je výtvarný artefakt.

V jiném případě se symbolickým artefaktem stala **nit a příze**. Ruční vyšívání obrazce **límečku** na plátno s fotografií prapředka (prababičky) je rituálním aktem a soukromou výtvarnou meditací na téma rodinných a rodových kořenů.

Zatímco tyto dvě uvedené výtvarné etudy se týkají vzpomínek starého člověka nebo vzpomínek na starého člověka, sebereflexi dítěte předškolního věku napomůže například výtvarná hra s vlastními nastříhanými dětskými vlásky – na obrázku č. 7 vidíme vytváření koláže na podklad dětské pleny.

Všechny uvedené výtvarné performativně laděné etudy v sobě nesly aspekty tichého a velmi osobního přechodového rituálu, pomohly uvědomit si přechody mezi jednotlivými životními etapami.

Motiv věcí a věcnosti, stejně jako i tematizace lidské personality hraje podstatnou roli v tvorbě Adrieny Šimotové. Motiv věcí a věcnosti se v její tvorbě objevil již dříve, stejně jako obrazová tematizace lidské personality. Když kvůli stavebním úpravám opouštěla svůj ateliér v podkroví starého činžovního domu v pražské Letenské ulici, formou kresebných meditací se po několik týdnů znovusetkávala s uloženými částmi interiéru, s místem i s předměty. Aby evokovala jejich vnitřní smysl, výtvarnou cestou znovu vyvolávala stopy příběhů a událostí, jež toto místo kdysi neslo. Obdobně si počínala, když byla dlouhodobě upoutána na lůžko v tomto bytě, kde vyrůstala s rodiči a prarodiči a pak žila i s manželem a svými dětmi. V tu dobu zaznamenávala drobné věci, jež zde nacházela. Na tento námětový okruh navázala uhlovými kresbami na ručním papíře s názvem Magie věcí. I v roce 2005 se ještě vracela k tematice věcí – nádoby, šaty, části dveří a oken, z jejichž „paměti" – **prostřednictvím dotyků a otisků – se snažila vyvolávat ozvěny příběhů, na nichž věci měly svůj podíl**. Tázala se sebe sama, kým jsme my sami, kteří se takto k věcem vztahujeme.

Intermediální umělkyně a psychoterapeutka Kamila Ženatá podnikla v roce 2009 pozoruhodný výtvarný, autobiograficky laděný počin, když se rozhodla výtvarně rozloučit s prostorem čtyř-

pokojového bytu ve 2. patře domu v pražské Myslíkově ulici. Toto její „site specific" sehrálo roli přechodového rituálu, když se touto cestou rozhodla definitivně uzavřít kapitolu druhého manželství a opustit tento byt, v němž strávila 25 let a vychovala své děti. Poté, co byly vystěhovány všechny věci a nábytek, uvolnil se prostor pro výtvarné intermediální bilancování a sebereflexi – v prázdném prostoru autorka zviditelnila sny, iluze a představy. Jednotlivé místnosti obydlela instalacemi, texty a fotografiemi, přemalovanými výjevy z rodinného alba. Zdi většiny pokojů i předsíně od stropu až dolů hustě pokryla vlastnoručně psaným textem, jenž diváka naváděl svými sděleními do příběhů, monologů, snů, imaginací, souvislostí tajemného děje odehrávajícího se „někomu" a „někde", kde se zastavil čas. Z textu bylo možné vyčíst útržky rozhovorů, prázdné prostory bytu naplnila příběhem o nemožnosti dvou lidí potkat se v jednom prostoru. Pozoruhodná byla instalace z drobných artefaktů, vytvořená v jedné z místností – zavěšené na vlasce napohled levitovaly a vznášely se drobné osobní věci, rámečky, hřebeny, klíče, brýle, nádobí, klíče, kousky a úlomky – drobnosti, které se již nevešly do zavazadel a jakoby zůstaly viset někde na pomezí minulosti a přítomnosti. Tím, že byly všechny natřeny na bílou barvu evokovaly dušičkovou atmosféru minulých a stále přítomných vzpomínek. Výběr předmětů do této instalace fungoval na principu **rozhraní** uchovaných památek a opuštěných předmětů, s nimiž se loučíme. Těmto drobným **„významným – nevýznamným" předmětům** připadl úděl věcí nepotřebných. Tím, že byly začleněny do instalace, staly se relikty.

Zajímavým zjištěním je, že výběr předmětů, které Kamila Ženatá začlenila do pozoruhodné instalace v bytě v Myslíkově ulici, odpovídá výběru věcí, který uvedli v průzkumu v roce 2008 mladí lidé ve věku 14-18 let. Měli tehdy odpovědět na otázku, jaký předmět se jim automaticky asociativně vybaví, když se řekne domov: dívky uvedly klíč, sporák, čajová konvice, postel a peřina, okna, hodiny, stůl nebo zarámovaná fotografie. Oproti tomu mladí muži uvedli například předměty spojené s akcí či zájmem – například nůžky či kytaru. Na dotaz, které konkrétní předměty by studenti použili při realizaci určitého osobního rituálu, se dívky identifikovaly s tužkou a jinými psacími potřebami, ale i pilinami z tužek, jež postupně zaplňují papír, dále s cigaretami, čajovou svíčkou, kytarou, klavírem, fotoaparátem, náramkem a oblečením, ale opět i s nůžkami.

Formálně i obsahově mnohovrstevnaté dílo Kamily Ženaté, ale i spirituálně laděné dílo Adrieny Šimotové, považuji za výtvarnou analogii literárního díla spisovatelky D. Hodrové. Stejně jako v přístupu obou uvedených umělkyní, taktéž v imaginativní realitě Tryznivého města Daniely Hodrové **se „lidské dušičky" i po smrti upínají k životu skrze věci či spíše skrze ostatky věcí** (například imaginace obrazů špendlíku - trn, osten, smrt, která se zachycuje k životu). Věci, místo a prostor autorka (podobně jako Ženatá) perzonifikuje, identifikuje se s nimi – podobně jako spisovatelka Daniela Hodrová. Klíčovou roli v nich hrají věci nejbližší našemu tělu a zejména kůži jako **oblečení a věci spojené s oblečením jako knoflíky, nitky, skříň, šaty či svetr s dekorem jelínků a další věci našeho těla - cop, kůže, kapesník, předměty háčkované a pletené** – pletené šaty, dečky a ubrusy. V narativních obrazech Daniely Hodrové jsou dušičky zachyceny v situaci při své oblíbené činnosti se svým oblíbeným předmětem… například „Babička Mlynářová háčkuje dečku"… „Sofie Syslová si pomalu obléká dlouhé bledě fialové šaty, které si ušila." Je například obrazem fialových osobních šatů v takřka rituální situaci situace oblékání. „Dědeček Sysel sedí léta na divanu v modrém flaušovém kabátku se saténovým límcem"... „Eliška cítí na zádech babiččin cop. Nesmrtelná jej kdysi nosila obtočený kolem hlavy." Nechybí ani **hrníček, chléb a káva**: „Babička Orionová se suše zasměje a usrkne ze skleněného hrníčku, naplněného až po okraj, doušek čínského čaje." Specifickou časoprostorovu symboliku hrají v románu Tryznivé město **otáčivé předměty jako kolotoč či otáčivá židle**: „Jazykozpytec Sysel sedí ve svém otáčivém křesle v pokoji s černým nábytkem vykládaném perletí…" **Mapa, kukátko, pudr a herecká kosmetika, kalendáře – deník.** Jednou ze schránek s výpovědní charakterizační hodnotou je také skříň plná vůně, šatů, hedvábí. Identifikační, archivářskou a také výtvarnou roli hrají nápisy na oblečení – například šátek Exposition Paris 1937, kabát: Prague 21 AOUT 1968. Specifická role v románu Tryznivé město

připadá **loutkám** (z divadla Říše loutek). Motiv loutek celý román posouvá nejen do imaginativní performativní inspirace divadla a dramaterapie.

Všechny tři zmíněné umělkyně nalezly svůj autentický tvůrčí prostor a svou osobní osu v hájemství vlastního městského bytu a svého domova. Pod vlivem životní situace podnikly umělecký výtvarný projekt, akci, instalaci nebo vytvořily cyklus děl. Svou životní situaci reflektovaly prostřednictvím prostoru, jeho zákoutí, předmětů, rodinných materiálů, věcí a artefaktů. Přičemž Ženatá a Hodrová prostor, věci a předmětů perzonifikují až mýtizují v rámci genia loci daného místa. Výtvarnými prostředky byly haptické otisky (Šimotová), pohyby a stavění objektů (Koťátková), malba, videoart, text a asambláže (Ženatá). Výtvarné umělecké počínání umělkyň můžeme označit jako rituální, přičemž relikty bytu a osobních předmětů jsou svým způsobem oživovány a stávají se přechodovými předměty na jejich osobní cestě do další životní fáze, tedy další vnitřní proměny.

IV. Performativní a rituální aspekty péče o rodinný hrob

Péče o rodinný hrob, ale i výtvarné reflexe genia loci heterotopního prostoru hřbitova považuji za **zvláštní syntézu aspektů mýtické úžiny domova**. Zatímco domov bytu je ochrannou schránkou před smrtí – hrob je ochrannou schránkou po smrti. Vystihuje moment loučení, vazby k předkům, uctívání památky předků prostřednictvím rodinné, výtvarné a rituální tvorby. Lokalizace hrobů našich předků v krajině nám podává informaci o rodinné a rodové cestě, kudy přesně probíhal pohyb rodů a rodin. Téma migrace otevírá prastarou zkušenost lidské společnosti, která je součástí boje o přežití, stejně jako **stabilní ukotvení v krajině a péče o nalezený domov**. Migrace, hledání nové osy, putování, křížení cest – to je prastará realita rodin, jež se odpradávna stěhují, rozpadají, opouští staré a hledají nové, udržují své vnitřní hodnoty a rituály, postupně zapomínají na svůj původ, aby si utvářely novou identitu. Relikty osobních věcí můžeme označit za symbolické schránky našich vnitřních obrazů, vzpomínek a emocí – tedy věci, byty, prostory, v nichž jsme dlouhodobě žili či pobyli a na nichž nenávratně zůstaly stopy našeho DNA. Téma domova i mapování stezek lidské migrace otevírá nepopulární téma hrobů a pohřbívání.

Vycházím zde z průzkumu mezi mladými lidmi ve věku od 14 do 18 let (počet zkoumaných mladých lidí činil přibližně 70 osob). Při dotazu, jaké emoce, asociace v nich téma péče o rodinných hrob vyvolává, většina z nich zareagovala negativně, podobně jako na téma prarodičů. Zatímco předškolní děti k tématu rodinných hrobů a péče o rodinný hrob zpravidla přistupují zvídavě a spontánně, mezi mládeží se toto důležité autobiografické téma netěší prvoplánové oblibě. Převaha negativních emocí na téma hřbitovů a péče o rodinný hrob podle mého názoru vyvěrá z dvou pramenů – prvním je umrtvující až znehybňující svázanost pravidly heterotropního prostoru hřbitova. Druhou příčinou nezájmu mládeže o toto téma je kvalita rodinné výchovy i mezilidských vztahů, jejíž součástí je také vztah k předkům. Teenageři ve věku od 14 do 18 let například péči o hrob ohodnotili coby „neupřímnost", mezi další negativní emoce spojené s hroby patří smutek, obraz jak nad tím hrobem stojím a nevím co dál, nemilá povinnost, deštivé počasí a ponurá nálada, naprostá beznaděj a deprese, myšlenky typu – jsem individualista, anebo: nechci v tom hrobě skončit. Z celého množství přibližně 70 dotázaných jsem zaznamenala pouze dva mladé lidi – dívku a hocha – kteří se vzájemně neznali, oba dbali o své alternativní a kreativní image. Tito dva studenti tematiku hrobů a péče o hrob jednoznačně označili za velmi zajímavou a s rodinným rituálem péče o rodinný hrob byli bytostně ztotožněni. „Jednou jsem místo do školy šla na hřbitov, upravila jsem tam květiny a bylo mi tam dobře," řekla Bára B., která vyrůstala v domě společně s babičkou, takže můžeme předpokadat pozotivní vliv prarodiče. Otevírá se otázka, jak může škola, třeba i ve spolupráci s rodinou, nosné téma performativní péče o rodinné hroby přiblížit – jak by mohla otevřít či alespoň naznačit jeho hlubinný význam.

1. Hřbitov a péče o rodinný hrob – kód časové, materiálové a narativní procesuality

I když mezi teenagery v průzkumu na téma společné péče o rodinný hrob převládalo množství negativních emocí spojených s tematikou rodinné péče o hrob, objevily se i hloubavé a přemýšlivé odpovědi, které nám vlastně naznačují možné východisko vedení výtvarných dílen. Zájem a osobní angažovanost mládeže hledejme v odpovědích jako: *nikoliv smutná záležitost, ale nová cesta… vzpomínky a kruh… úcta a pochopení… touha vrátit čas… touha poznat ty, které jsem nezažila…* Tyto reakce vyjadřují určitou touhu mládeže více poznat své předky, jejich příběhy, v odpovědích můžeme zaznamenat filozofické ozvuky časové procesuality, nejvíce patrné na místech, kde se odehrává loučení i chátrání, kde cítíme minulost i zvědavost, co vlastně bylo a již není. **Souvztažnost mezi přítomným a minulým je charakteristická pro uchopení autobiografických témat.**

Na principu uchopení časové procesuality heterotropního místa hřbitova byla postavena velmi jednoduchá výtvarně-pohybová akce „**Dušičky – hroby – tělo**", která se na podzim roku 2008 odehrála na Broumovsku na poloopuštěném hřbitově v sousedství uzavřeného kostela v Heřmánkovicích. Vycházeli jsme ze sugestivní atmosféry a genia loci místa, které je lokalizováno v kraji s tragickou historií, a na němž jsou dnes z valné poloviny pohřbeni předkové vyhnaných sudetských Němců, o jejichž hroby již nikdo nepečuje. Na tento velmi silný příběhový potenciál jsme se však příliš nezaměřovali, vyžadoval by hlubší historické sondy a průzkumy. Na obrázcích 9-14 vidíme, nakolik výtvarně-pohybová akce vycházela z velmi prostého **uchopení místa tělesným pohybem** nad opuštěnými hroby. Jediným výtvarným prvkem byl pruh gázy, do něhož se dívky halily a s nímž si všelijakými způsoby fyzicky hrály. Výsledkem byla performance, které na scéně opuštěného hřbitova rozehrála vizuálně působivou **scénu evokující „tanec duší"**.

Z hlediska časové procesuality můžeme potenciál mnohovrstevnatého rodinného a rodového tematického celku **„tělo – dům – hrob"** ještě lépe pochopit a zkonkrétnit s pomocí dvou autorek, a to spisovatelky Daniely Hodové a výtvarné umělkyně Adrieny Šimotové. Adriena Šimotová v roce 1989 vytvořila v podkrkonošském Hostinném, v bývalém františkánském klášteře, velkoformátové perokresby **Mapování prostoru – Tělo kláštera**, v nichž chtěla vyjádřit a uchovat svědectví vyvolávané její kresbou z paměti chátrajícího, v minulosti násilně uzavřeného řeholního domu.

Adriena Šimotová budovu kláštera chápe jako tělo, chátrající organismus s pamětí. Tuto paměť poznává zkoumáním jednotlivých prostorů a zákoutí kláštera – čímž otevírá další nosné a zajímavé téma „mapování". Genius Loci, paměť místa tohoto těla a duše kláštera, je ovlivněna faktem, že byl násilně uzavřen, svým způsobem odkázán k zániku, byl pohřben. Klášter se stává prázdným prostorem, stává se hrobem. Opět bych uvedla konstrukt spisovatelky Daniely Hodrové, která ve svém díle Trýznivé město **dům – budovu** chápe coby spojení předmětu a konkrétního místa, které sahá až do podzemí. Hodrová chápe dům stejně jako i město coby organismus a osobnost, tělo a paměť – do něhož můžeme vstoupit. Daniela Hodrová vyrůstala na Žižkově naproti Olšanským hřbitovům. Uvědomovala si, že podzemí a sklepení jejich domu je napojeno na hroby sousedícího hřbitova, například i při koupeli ve vaně, když voda odtékala černým otvorem kanálku vedoucího až do podzemí. Přeneseně řečeno jsou hroby a hrobky v kontextu románu organicky seskládanými domy a byty. Procházíme-li se dnes Olšanskými hřbitovy, obzvláště jejich okrajovou starou částí, jíž Daniela Hodrová ztvárnila ve svém románu, můžeme vidět, jak dobře funguje vztah tohoto památečního místa hřbitova a veřejnosti. Stará část Olšanských hřbitovů veřejnost inspiruje svou patinou, heterotropií, atmosférou starých zašlých a minulých časů. Hřbitov vlastně slouží jako park, kam lidé chodit odpočívat. Mnoho procházejících si hroby prohlíží a domýšlí s příběhy, kdo v nich je pohřben. Toto místo s veřejností navazuje vztah tím, že většina hrobů je opuštěných, tudíž neznámých. Také slouží jako tvůrčí místo, kde někteří lidé opravují cizí hroby, skládají na hrobech tvary z přírodnin, kreslí, fotografují, sbírají kaštany, na hroby kladou ozdobené vánoční stromečky, kde se mladí lidé nechávají unést atmosférou a vzájemně se fotografují převlečeni do kostýmů.

Péči o rodinný hrob můžeme chápat coby příležitost výtvarné, tělesné a rituální činnosti, která v sobě nese autobiografickou identifikaci se zemí předků. Hřbitov a péče o rodinný hrob v sobě nese výrazný aspekt časové, materiálové a narativní procesuality, jedná se vlastně o esteticky pojatý archív a záznam příběhů, kdy jednotlivé hroby lze chápat coby kamenné, výtvarně ztvárněné archívy s nápisy jmen a fotografií. Lokalizace jednotlivých hrobů jsou vlastně reálné stopy, díky nimž můžeme mapovat stěhování a pohyby rodin, sledovat topografii rodu. Konceptuální aspekty trasy rodinných hrobů jsou další dimenzí rodinné tematiky hrobů a mohou přesahovat až do smyslové landartové polohy. Péče o rodinný hrob obnáší často haptický kontakt s hlínou, hraničící se zahradničením. Atmosféra místa hřbitova připomíná archeologickou, příběhovou a časoprostorovou **provázanost minulosti s přítomností**.

V. Mýtická meziprostorová úžina domova jako meziprostor mentálního stavu a jako zdroj spontánní automatické kresby

Více než jako dílčí téma se snažím fenomén „**mýtické meziprostorové úžiny vnitřního domova**“ zprostředkovat coby mentální stav, vnitřní magicko-mýtické duševní rozpoložení, z něhož plyne spontaneita, synestetické vnímání, automatická kresba, dětská kresba a dětská hra – potažmo automatická kresba a výtvarná intermediální hra.[4] V rámci výtvarné dílny může být tento mentální psychický stav navozován například promyšlenou volbou materiálů, výtvarnou reflexí vázanou na předměty a osobní věci, vhodnou volbou místa – ať již specifického genius loci či heterotopního prostoru, k němuž řadíme i soukromý obytný prostor domova. Podnětem je především duševní mentální stav navozený koncentrací, možností zastavit se v nepodmíněném množství času a neomezeně tvořit. **„Jak se mýtický mentální stav může reálně odrazit v automatické kresbě a spontánní výtvarné tvorbě?“**

Srovnejme tři spontánní automatické kresby autorek různého věku – holčičky předškolního věku a dvou mladých žen v teenagerovském věku.

1. První doložená kresba na obrázku č. 14 je spontánní – jedná se o kresbu prstem do mouky. Kresba vznikla v přirozeném prostoru domova. Autorkou je holčička předškolního věku ve věku 4 let. Tatáž autorka o rok později, ve svém přirozeném prostředí domova, nakreslila kresbu na obrázku č.15, tematizující ženskou mýtickou postavu. Faktem je, že v institucionální výtvarné výchově školky nikdy tatáž autorka nevytvořila podobně uvolněné kresby. Zázemím jejího mentálního uvolnění a uvolněných kreseb byl prostor rodiny a domova.

2. Dvě narativní kresby na obrázku číslo 16 a 17 vznikly během hodiny výtvarné výchovy na Střední pedagogické škole v Praze 6. Jednalo se o imaginaci ruského mýtu O Vasilise. Ženská hrdinka Vasilisa pobývá u Baby Jagy v jejím svérázném a velmi autentickém obydlí na kuří noze

4 Z mýtické úžiny domova bych zdůraznila 6 meziprostorů, jež podle mého názoru nesou potenciál pro autobiograficky laděné výtvarné dílny a projekty s důrazem na aspekty rodové a rodinné.

Meziprostor vzpomínek a odkaz emočních asociací, kvalitativní **časo-meziprostor coby průnik** k zážitku prehistorické kvality času, **meziprostor magicko-mýtické dětské hry** a zrcadlení domova v dětské kresbě, **přechodové meziprostory** mezi jednotlivými lidskými etapami, v prostoru domova definované rodinnými rituály či akcemi, v zápasu s virtuální reflexí vlastního „time-linu“, **kvalita meziprostorů mezigeneračního dialogu** a vztahů mezi jednotlivými rodinnými příslušníky a rodinné klima. Dále domov jako autentický tvůrčí prostor a přirozená výtvarná dílna: synestezie rodinné tvorby, rodinných tradic a rituálů, vnímání **každodenních pracovních úkonů coby druh rituálů**. Reflexe přínosu rodinného tvůrčího života, pojetí domova coby plnohodnotného tvůrčího „prostoru“, jehož klima a identita může pozitivně formovat a inspirovat institucionální výtvarnou výchovu ve smyslu citlivé aplikace autobiografického pojetí výtvarné výchovy, rodinné a rodové tematiky.

a plní úkol – vaří pokrm pro Babu Jagu. Obě kresby tematizují ženské domácí práce v jejich mýtické archetypální rovině a zároveň se vyznačují takřka živočišnou uvolněností, spontaneitou a narativností. Autorkami jsou mladé ženy v teenagerovském věku, které byly založeny alternativně a kulturně byly ukotveny v jiném proudu než-li mainstreamovém. Dívky přijímaly živelnou imaginaci Baby Jagy velmi přirozeně a spontánně.

3. I čtvrtá automatická kresba na obrázku číslo 18 vznikla v institucionální výtvarné výchově na Střední pedagogické škole v Praze 6 a jedná se o velmi zvláštní médijní narativní kresbu. Autorkou byla 16 letá dívka, která se od ostatních spolužaček odlišovala svým mentálním založením, jednoznačně ukotvených v magicko-mýtickém světě. Je přírodně založená, velmi slušného, tichého a skromného vystupování. Její prospěch ve škole byl špatný, neprospívala z několika předmětů. Narozdíl od většiny svých vrstevníků velmi pozitivně přijímala fenomén péče o rodinný hrob a téma stáří, jež jsme v té době zpracovávali v hodinách výtvarné výchovy. Dívka vyrůstala s babičkou a přiznala se, že jednou namísto do školy s potěšením šla a upravila květiny na rodinném hrobě. V hodinách výtvarné výchovy nebyla schopna jiného kresebného projevu. Vnějškové znázorňování (mimésis) jí bylo zcela cizí. Podobně jako malé dítě předškolního věku, i ona kresby doprovázela bohatou verbální narací, její médijní kresby jsou nabity osobními a symbolickými obsahy.

Z formálního hlediska všechny čtyři specifikované automatické kresby spojuje narativnost, plošnost a neperspektivnost. Na obrázcích vidíme proudění linií a převahu spirál a vírů. Vyvěrají z mentálního rozpoložení mýtické úžiny vnitřního domova. Uvedené autorky výtvarných kazuistik mají jedno společné – jsou spíše alternativně založeny, mají rády přírodu a se systémem školní instituce se míjí. Holčička předškolního věku je vývojově ukotvena v tzv. magickém období a s touto dimenzí jejího psychického vývoje rezonuje pobyt doma – zatímco ve školce vznikají spíše stereotypní schematické výtvarné výtvory, v prostoru domova vytváří velmi uvolněné kresby, z nichž je očividně patrné její mentální ukotvení magicko-mýtického charakteru.

Další dvě autorky teenagerovského věku sice školu navštěvují, ale mentálně jsou ukotveny v meziprostoru magicko-mýtickém, čímž se od svých vrstevníků v systému školy značně odlišovaly. V hodinách institucionální výtvarné výchovy jim velmi svědčila vizualizace a vnitřní imaginace starověkého mýtu, po čemž následovala velmi uvolněná automatická kresba.

Na základě těchto tří uvedených kazuistik, ale i realizace výtvarně-pohybové akce **Dušičky – hroby – tělo** na opuštěném hřbitově v Heřmánkovicích na Broumovsku, si můžeme uvědomit několik variant aplikace magicko-mýtických témat. **Jednou možností je přirozená uvolněná tvorba v osobním prostoru domova. Dalšími možnostmi jsou výtvarné imaginace mýtu ve školním prostředí či volba vhodného místa – ať již motivace heterotopním prostorem nebo zajímavým géniem loci.**

VI. Domov – reálný meziprostor kvalitativního pojetí času „kairos“

Nazývám-li náš vnitřní prostor domova **meziprostorovou úžinou**, narážím na vzájemný zápas dvou pojetí času – kvantitativního času „chronos“ na úkor kvalitativního času „kairos“. V průběhu tohoto textu několikrát zazněly narážky na podmínku soustředění se na výtvarnou tvorbu. Hodnotu mýtické úžiny domova, ale i výtvarné dílny, v meziprostorech ostatních invazivních systémů můžeme zažívat prostřednictvím mentálního stavu, plynoucího z kvality času až bezčasí. Domov je přirozeným prostorem tohoto mentálního rozpoložení, tolik příznivého pro výtvarnou tvorbu stejně jako i pro dětskou hru. Je to právě otázka pojetí našeho času a časoprostoru, díky níž si můžeme uvědomit potenciál vnitřního prostoru domova pro vedení výtvarné dílny, stejně jako i volbu vhodného místa k tematizaci mýticky laděných témat a námětů.

Je to právě archetypální vnitřní prostor lidského domova, který je v dnešní době takřka idealizován a konstruován coby vzpomínka i novodobé hledání ztraceného času. Například holandská publicistka Monique Wortelboer ve svých knižních úvahách Domácnost a péče o život naráží na

novověké kvantitativní pojetí času, které je ze své podstaty nepřátelské k pomalému tvůrčímu růstu, potažmo i k výtvarné tvorbě a také k realizacím výtvarné dílny. Časová omezení se však nevztahují pouze k pozici estetické a výtvarné výchovy v institucích, ale všeobecně například i ke kvalitě rodinného života, svobodného dětství, spontánní dětské hry, základní lidské potřebě se uvolnit, tvořit a proměňovat. Wortelboer upozorňuje, že základním právem člověka je „**svoboda času**" – tedy taková míra svobody a pocitu „časověčnosti", abychom měli možnost se uvolnit a věnovat zvolené činnosti, tak jako se například zapomenou děti předškolního věku. Jedná se o tvorbu, která předpokládá uvolnění v čase, zapomenutí existence času, jiný zážitek času a v souvislosti s tím zážitek pomalosti a rozvoj trpělivosti. Naše civilizace, a to se odráží i v členění času ve školách a ve většině školních institucích, k času přistupuje kvantitativně. Času máme buď málo nebo přebytek, měříme, stanovujeme jednotné měření a datování, určujeme časové zóny. Původně organický čas je mechanizován, ovládán přáním čas přerozdělit a rozčlenit na další a další časové jednotky vytěsňuje hodnotu domova a vytváří z ní úzký meziprostor mezi mnoha dalšími bujícími expandujícími systémy. Novověké pojetí času je ze své podstaty nepřátelské k smyslovým zážitkům, výtvarné tvorbě, a to i k institucionalizované výtvarné výchově, pro níž je technicky vymezeno jen malé množství času, tudíž v životě jejích účastníků (návštěvníků školní instituce) může jen stěží sehrát hlubší výchovnou roli. Toto omezení se však nevztahuje pouze k pozici estetické a výtvarné výchovy, ale například i k problémům moderní rodinné pospolitosti, svobodného dětství nepodmíněného výkony, spontánní dětské hry, k základní lidské potřebě se uvolnit, tvořit a proměňovat. Způsob vnímání dějového procesu ve svém myšlení nahrazujeme fixací momentů, čímž je časová dimenze redukována z časového úseku na časový okamžik. Ztrácí se tak myšlenka vývoje a tím i pochopení základní schopnosti všeho živého rozvíjet se, měnit a proměňovat. Klid, zašifrován v každém organickém vývoji, uvolňuje místo spěchu a neklidu.

Pomalost a časová neomezenost jsou podmínkou výtvarné tvorby a práce s materiály rozvíjející kvality člověka jako například odvahu, moudrost, trpělivost, vytrvalost, pokoru, naději, skromnost, důvěru, soucit nebo vyrovnanost. **Kvalita výchovy** je podmíněna kvalitativním vnímáním času. Hledání způsobu navozování psychického **stavu či pocitu mýtické „časověčnosti"** – tolik příznivé a nezbytné pro rozvoj vnitřních kvalit člověka – považujme za výzvu zejména pro výtvarného pedagoga vyučujícího v rámci institucionální výtvarné výchovy.

VII. Závěr

Heterotopie prostoru, kvalita času, vázanost na osobní věci, životní osa v krajině, ale i vzpomínka na materiálové zázemí domova, v němž se odehrává spontánní otevřená dětská hra – to vše jsou **aspekty vnitřního domova**. Tento náš „spirituální interiér" jsem charakterizovala v rámci jednotlivých kapitol. Každá kapitola je určitou variantou aplikace výtvarně pedagogického potenciálu mýtické úžiny domova, uskutečňující se mezi prostory vnějšího světa. Tyto jednotlivé úhly pohledu vykrystalizovaly na základě výtvarně-pedagogických realizací s ženami takřka všech věkových skupin, ale jsou podpořeny též pozorováním ženských výtvarných projektů z oblasti současného výtvarného umění. „Interiorní heterotopní meziprostor domova" tedy ve výsledku chápu jako **součást obrazu prapůvodní i současné feminity**, realizující se v rovině spirituální a zároveň i v rovině tělesné, smyslové, performativní a rituální. **Výslednou kapitolou je automatická a dětská kresba iniciovaná mytologickými tématy.**

Každý výtvarný pedagog, který pracuje v klasickém školním systému ví, že duševní meziprostor blízký magicko-mýtickému se zdá být s pravidly institucionálních systémů takřka neslučitelný. Ovšem při dobré vůli výtvarného pedagoga a výtvarné pedagogiky je možné tento zúžený meziprostor **pootevřít či rovnou rozevřít v plnohodnotný prostor** sebeuvědomění a empatie.

Použitá literatura

FOUCAULT, Michel. *Myšlení vnějšku*, část O jiných prostorech. Praha: Hermann a synové 1996, 303 s. ISBN 80-238-0471-5.

HODROVÁ, Daniela. *Trýznivé město*, část Podobojí a Kukly, Praha: nakl. Hynek. ISBN 8086202321.

MONIQUE, Wortelboer. *Domácnost a péče o život*. Fabula 2006, Hranice, ISBN 80-86600, s. 31, časopis Domov 6/94: Adéla a Jaroslav Krbůškovi, rozhovor s P. Niklem, seriál Rozmluvy v ateliéru Petra Nikla.

HODROVÁ, Daniela. Citlivé město: (eseje z mytopoetiky). 1. vyd. Praha: Akropolis, 2006, 414 s. ISBN 80-86903-31-1.

Právo. *Eva Koťátková.* Praha: 16. listopadu 2007, s. 19. ISSN 1211-2119.

12

13

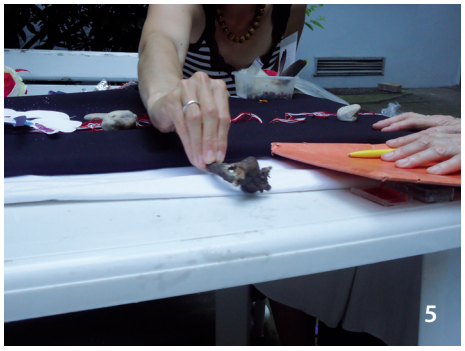
8–13 Akce Dušičky-hroby-tělo, 2008, foto archiv autorky

1, 2, 3, 4 Výtvarné artefakty jsou výsledkem otevřené dětské hry v kuchyni například spojením těsta s voskem, či listového těsta s plastelínou. Autorkou těchto spontánních plastik je holčička předškolního věku. Artefakty vznikly spontánně jako paralela domácích prací. Zdroj: foto archiv autorky.

5 Jednotlivé artefakty osobních věcí se staly prostředky velmi intimního autobiografického rozhovoru. Zdroj: foto archiv autorky.

6 Strukturální kolorovaná plastika je výsledkem intimního rozhovoru s řeholnicí dominikánského řádu, která do něj promítla své vzpomínky. Zdroj: foto archiv autorky.

7 Sebereflexe dítěte předškolního věku skrze výtvarnou hru se svými vlastními nastříhanými vlásky (koláž na podkladu dětské pleny). Zdroj: foto archiv autorky.



14 Spontánní kresba prstem do mouky, která vznikla v přirozeném prostoru domova. Autorkou je holčička předškolního věku ve věku 4 let. Tatáž autorka o rok později, vytvořila kresbu na obrázku č.15 tematizující ženskou mýtickou postavu. Zdroj: foto archiv autorky.

15 Dětská kresba autorky v předškolním věku pěti let. Zázemím jejího mentálního uvolnění a uvolněných kreseb byl prostor rodiny a domova. Zdroj: foto archiv autorky.

16, 17 Imaginace ruského mýtu O Vasilise. Tematizace ženských domácích prací v jejich mýtické archetypální rovině, živočišné uvolněnosti a spontaneity. Zdroj: foto archiv autorky.

18 Medijní automatické kresby nabité osobními a symbolickými obsahy byly doprovázeny bohatou verbální narací jejich autorky. Zdroj: foto archiv autorky.

Mezi vědomím a nevědomím – metoda imaginace v práci s příchozími

Radka Vejrychová

I. Kultura a jazyk a jejich role v životě příchozího

Termín *příchozí*, používaný v tomto textu, označuje člověka, který se v České republice nenarodil, do České republiky přišel z jiné země (tedy z jiného sociokulturního prostředí, z jiné kultury) a čeština není jeho rodným jazykem. Tento člověk byl od narození součástí jiné kultury v zemi původu. Kultura v jeho zemi se často v mnoha ohledech liší od toho, co považujeme za normu v české společnosti. Když opustí svou zemi a začne žít v jiné, v tomto případě v České republice, stojí před obtížným úkolem – pochopit českou společnost na základě jejích kulturních vzorců, projevů chování i prostřednictvím systému jazyka. V prvních momentech ho možná čeká kulturní šok, vše může být až příliš odlišné. Poté přichází dlouhé období pátrání, nejistoty, co je správné či žádoucí. Příchozí se snaží o pochopení kultury země, kam přišel, a začlenění do společnosti.

I.1 Kultura a její charakteristiky

Některé antropologické teorie říkají, že lidské bytosti jsou zprvu pouze kusy hlíny, kterým dá tvar až určitá kultura. Jiné tvrdí, že lidstvo je předem zformováno, má určité neměnné vlastnosti. Současná antropologie nahlíží na kulturu jako na vše, co je a bylo vytvořeno člověkem. „Pojem kultura se vztahuje spíše k projevům chování lidí." (Průcha, 2006, s. 46) Tímto tvrzením ji vymezuje vůči všemu, co již bylo vytvořeno v přírodě bez lidského zásahu. Kulturu můžeme popsat na základě jejích charakteristik – pro tento text jsou vybrány dvě: její nedědičnost a nevědomost.

Kultura, jak již bylo řečeno, je přímo navázána na svět lidí. „Kultuře se lze učit, samotná kultura je založena na vzorech a je specificky lidským fenoménem." (Wolf, 1993, s. 177-178) První charakteristikou kultury je její nedědičnost. Kulturu nedědíme, tedy ani vzorce chování a myšlení, které jsou součástí kultury. Kulturní vzorce si lidé v daném společenství předávají v procesu učení.

Kultura je dále z velké části nevědomá. Z toho vyplývá, že vzorce chování, tradice či hodnoty jsou součástí nevědomé složky kultury, kterou společně sdílí příslušníci dané kultury. V interkulturní psychologii (či interkulturní komunikaci) je často využíván model ledovce, na němž lze dobře demonstrovat, že lidské chování je ovlivněno nevědomými aspekty kultury. Ve vědomé části (v úseku ledovce viditelného nad hladinou, což jsou zhruba dvě až čtyři procenta) je vše, co můžeme na první pohled identifikovat jako znak kultury či její projevy – tedy umění, sport, způsob oblékání, vaření a stolování, populární hudba. V nevědomé části (což je mnohem rozsáhlejší část ledovce umístěná pod hladinou) se nacházejí právě vzorce chování, pojetí a chápání krásy, výchovné ideály, hodnoty a postoje, či míra sociální interakce. (*Interkulturní učení – T-Kit*, 2000, s. 19)

Z výše popsaného vyplývá, že každé společenství lidí si vytváří specifickou kulturu. Každá kultura je utvářena v konkrétním prostředí a je s ním těsně spjata. Zároveň je navázána na činnost lidí, ti jsou tvůrci této kultury a její výsledné podoby. Z toho je patrné, že jednotlivé kultury se od sebe navzájem liší, a to právě ve způsobu chování, chápání krásy, hodnotách a postojích. Jednou z nejvýraznějších a na první pohled nejviditelnějších odlišností je jazyk, který je důležitý z hlediska dorozumívání a komunikace mezi lidmi.

I.2 Jazyk jako součást kultury

Jazyk je součástí kultury. Osvojování jazyka hraje významnou roli při poznávání nové kultury. Jde o pochopení mechanismů, jakým způsobem lidé myslí, potažmo se vyjadřují. Důležité v tomto ohledu jsou poznatky, které souvisí se vztahem jazyka a myšlení. Vyjít můžeme z teorie jazykového relativismu, tzn. Sapirovy a Whorfovy hypotézy, která je založena na tvrzeních, že myšlení lidí a jejich pohled na svět jsou určovány charakterem toho jazyka, jakým mluví a že rozdíly mezi jazyky se tudíž musí odrážet v odlišnostech vidění světa u jejich uživatelů (srov. Průcha, 2010; Salzman, 1997) Autoři této hypotézy tvrdí, že vnímání a interpretace světa závisí na tom jazyce, v němž se člověk od dětství vyvíjí. Jazyk je v tomto smyslu determinantou lidského chování, jednání a sdělování skutečností. Jednoduše řečeno, jaký jazyk ovládáme, tak se vyjadřujeme a tak také myslíme.

Jazyk patří k nedílným součástem kultury a představuje bránu k začlenění se do společnosti. Pokud nerozumíme, cítíme se v sociální interakci nejistí. „Prostřednictvím jazyka se může příchozí zorientovat v novém světě a pochopit smysl a významy jednotlivých situací okolo sebe." (Krchová, Víznerová, 2008, s. 51) Osvojení jazyka bývá první snahou člověka přicházejícího do České republiky o pochopení myšlení a fungování nové společnosti. Naučit se jazyk, který vnímáme jako cizí, a osvojit si v něm efektivní komunikaci (popř. pochopit jazyk jako systém) je obtížné. Jedná se výhradně o kulturní přenos procesem učení, neboť jazyk není geneticky podmíněn a nedědí se. Pokud se člověk jazyku aktivně neučí nebo s ním nemá alespoň minimální kontakt, není schopen si ho osvojit, což dokazují případy tzv. vlčích dětí. Ty byly schopny plně si osvojit veškeré způsoby chování zvířat, a tak přežily ve smečkách v divoké přírodě. V době, kdy byly z toho společenství přesunuty k lidem, neuměly lidskou řeč, během let si ji nikdy nedokázaly plně osvojit.

Příchozí se postupně stává součástí kultury a osvojuje si jazyk. Tento proces je důležitý právě z toho hlediska, aby mohl plně fungovat a začlenit se do společenství lidí, pochopit jejich chování v nejrůznějších situacích a také způsoby myšlení, které jsou navázány především na systém jazyka.

II. Mezi vědomím a nevědomím

Jak již bylo zmíněno, kultura je z velké části nevědomá. Většina z toho, co děláme, jak se chováme, je neuvědomovaná. Jednáme pod vlivem nevědomých (výchovou předávaných a naučených) složek kulturních vzorců. Tento fakt se projevuje v každodenním životě člověka. Zejména důležitý je v momentě, kdy společenství lidí, ve kterém příchozí začíná žít, má jistá očekávání ohledně jeho chování. Například český sociolog Ivan Gabal píše: „V české společnosti je ‚český' způsob vyžadovanou normou." (Gabal, 1999, s. 79) Lidé obecně přistupují k cizímu a neznámému s opatrně a s větší ostražitostí. Lidé v české společnosti jsou specifičtí v tom, že se snaží, aby jim jejich život a zajeté koleje nic nenarušilo, aby se všichni chovali obdobně, aby nikdo moc nevybočoval. Nemají rádi změny. Je to obranný mechanismus, možná tak čelí neuvědomovanému strachu (z neznámého). To má za následek uzavřenost většiny lidí z české společnosti (i vůči nových, či odlišným věcem), jejich negativní postoj vůči příchozím a menšinám, který často přechází až v xenofobní názory. S tím se příchozí v české společnosti musí vyrovnat, hlavně v momentě kdy zde začíná žít. Z počátku zcela tápe. Pravděpodobně nechápe, jaké mechanismy řídí chování lidí ze společnosti, kam právě přišel. Nemusí rozumět tomu, co je od něho očekáváno, jak se má chovat.

Z obecného hlediska lze rozpoznat a identifikovat prvky, které mohou mít kultury společné. O to se snažil holandský vědec Geert Hostede (In Průcha, 2010, s. 34), který identifikoval *pět dimenzí kultury* (vzdálenost moci, vyhýbání se nejistotě, maskulinita, individualismus, dlouhodobá orientace), která přehledně stanovují, jak se dané kultury (dané země) chovají v konkrétních situacích. Díky této typologii jsme v současné době schopni dopředu posoudit, jak pravděpodobně bude probíhat střet dvou či více rozdílných kultur. Zde se také projevuje již zmíněný model ledovce. Interakce mezi lidmi z odlišných kultur, resp. mezi kulturami, se děje na nevědomé úrovni. **Lidé mají očekávání, která pramení ze zažitých nevědomých mechanismů.** Střet na nevědomé úrovni a následný konflikt vznikají právě ve fázi, kdy jsou tato očekávání diametrálně odlišná. Příchozí v nové kultuře často prožívají „akulturační stres (akulturace = osvojování hodnot, norem a zvyklostí kultury hostitelské země) a také mívají existenční potíže, jejich etnická identita je ohrožena" (Průcha, 2006, s. 129). Příchozí může být díky těmto nevědomým procesům, které se odehrávají mimo jeho kontrolu, zmatený a rozpolcený. Trvá dlouhou dobu, než začne chápat způsoby a mechanismy, jakým se daná kultura projevuje.

Stejné mechanismy, jaké pozorujeme v kultuře z hlediska vědomých a nevědomých složek, můžeme nalézt i na úrovni osobnosti člověka a jeho myšlení. Lidská mysl má nedocenitelnou vlastnost – umí zapomínat. „Kdybychom všechno, co si pamatujeme, neustále udržovali v osvětlené části duševní reality, bylo by naše vědomí zakrátko naprosto zahlceno vzpomínkami." (Slavík, 2011, s. 28) Zapomínáme. Většinou všechno, co si nechceme pamatovat, zapomeneme, vytěsníme, upozadíme. Zážitky, vzpomínky, zkušenosti ale v tomto procesu nemizí v černé díře. Jsou stále s námi, v nás. Přesunuly se jen z vědomé úrovně do té nevědomé. Skryly se ve stínu, ve kterém v tichosti čekají, než budou mít příležitost být znovu objeveny.

C. G. Jung poukazoval na to, že „všichni stojíme mezi dvěma světy: světem vnějšího vnímání a světem vnímání nevědomí" (Jung, Shamdasani, 2010, s. 212). Ke sjednocení racionální a iracionální pravdy nedochází ani tak v umění jako mnohem spíše v symbolu, přičemž podle Junga symboly pocházejí z nevědomí. „Symbol je tedy reprezentací, která zjevuje skrytý smysl." (Durand, 2012, s. 13) Výtvarná tvorba je prostředkem, jak konfrontovat nevědomé složky osobnosti s těmi vědomými. Na vědomé úrovni s myšlenkami můžeme pracovat. Pokud zůstávají v nevědomé, lze to jen těžko. Často nevíme, s čím přesně se potýkáme, zbude jen nepříjemný pocit, náznak řešení, protože do stínu nevidíme tak jasně, šero nám znemožňuje se na celou situaci podívat důkladněji. „Objekt, který již jednou v duševním nitru ‚zmizel' a stal se na čas nevědomým, se po nějaké době sice objeví, ale často v neúplné, pozměněné, nebo v úplně přetvořené podobě oproti té, v níž byl zprvu zachycen." (Slavík, 2011b, s. 28) Umělecké disciplíny jako arteterapie či artefiletika se pohybují na hranici mezi vědomou a nevědomou částí, čelí poznatkům vynořujícím se ze stínu. Skrze výtvarné vyjadřování a symboliku můžeme nahlédnout do svého nevědomí, které poodhalí něco z toho, co se doposud skrývalo ve stínu. Nabídne nám tak možnost konfrontace a také následně i možnost řešení.

Pokud tedy připočteme k vědomým a nevědomým složkám osobnosti člověka i ten fakt, že se pohybuje v odlišné kultuře, jejíž složkou jsou do velké míry nevědomé procesy, vidíme, že příchozí jsou pak zatíženi dvakrát – na osobní úrovni a na úrovni kulturního poznávání. Čelí poznatkům skrytým ve stínu jejich nevědomí na osobní úrovni a zároveň i změně prostředí, poznávají odlišnou kulturu a její vzorce. V tomto ohledu je výtvarná tvorba s příchozími charakteristická, výše popsané aspekty může tvorba reflektovat.

III. Imaginace a výtvarná tvorba

Fantazie, to není představovat si, čím by věci mohly být, ale udělat to z nich.
(Karel Čapek)

Imaginace, představivost a fantazie. Na příkladech textů a myšlenek jednotlivých autorů (Junga, Kastové, Slavíka) se pokusím nastínit blíže, jak je pojem imaginace nahlížen v tomto textu.

Metodu aktivní imaginace vymyslel a začal rozvíjet C. G. Jung, který ji popisuje: „Aktivní imaginace (…) znamená, že obrazy mají svůj vlastní život a že symbolické události se vyvíjejí podle své vlastní logiky - samozřejmě jen tehdy, jestliže váš vědomý rozum nezasahuje." (Jung, 1993, s. 180) Dále Jung ve svých tavistockých přednáškách zmiňuje fakt, že při aktivní imaginaci je veškerý materiál tvořen ve vědomém stavu, tudíž má větší výpovědní hodnotu než sny. Také mluví o reakcích svých pacientů a jejich potřebě vyjádřit výtvarně všechna citová a emoční pohnutí během imaginace.

Jung používal metodu imaginace jako prostředek k vyléčení pacienta. Prostřednictvím imaginací člověk poznává sám sebe a hodnotí svoje činy z jiné perspektivy. Schopnost imaginace má každý. Její využití je v současné době mnohem širší (než jen v psychoterapeutické praxi). Verena Kastová píše: „Mít imaginativní schopnost znamená, že člověku je dáno, aby více či méně vědomě viděl obrazy něčeho, co už nebo ještě není (…) Tyto představy mohou být velmi názorné, určené spíše barvami nebo formou; mohou je však vyjádřit (…) vzpomínky, fantazie. Jindy se projeví spíše jako myšlenky." (Kastová, 2010, s. 13) Každý člověk může pracovat na vlastních imaginacích a poznávat tak sám sebe. Prostřednictvím sondy do nevědomí, myšlenek a jazykových schopností se lze dostat ke kulturním vzorcům a pochopit tak své vlastní postavení ve společnosti, v kulturním kontextu. „Imaginativní projev chápeme jako zobrazení ‚tvaru' (Gestaltu) představy, něčeho osobitého v závislosti na autorské zkušenosti a tvořivé aktivitě, ale kulturně podmíněného volbou výrazových prostředků." (Slavík, Lukavský a Lajdová, 2008, s. 117)

To ostatně platí i v oblasti výchovy. Jak píše Slavík (2011b): „Ve výchově uměním je umělecká tvorba nástrojem, jejímž prostřednictvím lze nečekanými způsoby pohlédnout na to, co jsme již někdy zažili, nebo na to, po čem do budoucna toužíme. (…) Tak dokážeme lépe poznat sami sebe... lépe pochopit svou osobní pozici mezi lidmi a uprostřed kultury, v níž člověk vyrůstá." (Slavík, 2011b, s. 29) Imaginace je důležitá v procesu tvorby a sebepoznání. Z nevědomých sfér prostřednictvím tvorby vyplouvají do vědomé oblasti věci, které jsou zachyceny v procesu výtvarné tvorby.

Na imaginaci je v tomto textu nahlíženo právě z pohledu výtvarného tvoření. Je také vnímána jako schopnost představovat si. Je-li představivost vázána na vjem, lze mluvit o myšlení v obrazech (Dilthey In Čačka, 1999, s. 17) Tím, že umělecká tvorba může zachytit nevědomé stránky a pochopit je, může i sám autor kreativně uchopit a fantazijně přetvořit určitý obsah (Curie, Ravenscroft 2002, s. 11) Metoda imaginace umožňuje pomocí výtvarné práce, obrazů a symbolů zprostředovat kontakt vědomé složky osobnosti s nevědomou. Poznatky upozaděné a vytěsněné do nevědomí mají možnost se prostřednictvím výtvarné tvorby zaznamenat a příchozí s nimi může být konfrontován. Tato metoda je chápána jako prostředek k osvětlení faktů, které jsou, nebo byly upozaděny. Tím příchozí může získat vhled do své osobní situace, a to i v rámci odlišného kulturního kontextu.

IV. Výzkumná část

V rámci výzkumu realizovaného s účastnicemi, které přišly do České republiky z jiného sociokolturního prostředí, je využívána i zmiňovaná metoda řízené imaginace. Imaginativní setkání a následná výtvarná práce probíhají se šesti účastnicemi, které žijí v České republice a které mají na různých úrovních osvojen český jazyk. Jde o ženy ve věku od 26 do 40 let. Země jejich původu

jsou různé a nehrají při výběru podstatnou roli, kritériem je pouze znalost češtiny. Tři ženy jsou z Evropy – konkrétně z Rumunska, Ukrajiny a Kosova, dvě další z oblasti severního Kavkazu – Čečensko a Kabardinsko – Balkarsko a jedna z nich je z africké Angoly. V České republice žijí různě dlouhou dobu (v průměru pět a více let). Jejich úroveň češtiny se liší – většinou umí česky na komunikativní úrovni, tři z nich rozumí lépe než mluví, u dvou z nich není kromě menšího přízvuku poznat, že jejich rodnou řečí není český jazyk. Tři z těchto žen jsou uprchlice – azylantky, jsou pod mezinárodní ochranou České republiky. Dvě z nich mají české státní občanství.

Všechny účastnice před začátkem výtvarného tvoření řekly, že neumí kreslit, ani malovat. Z počátku byla znát velká nedůvěra ve vlastní umělecké dovednosti. Bylo ale potřeba prolomit tuto hranici a dostat se za ni, objevit doposud nepoznané možnosti v oblasti výtvarné tvorby. Imaginace se stala jedním z prostředků, jak toho docílit. Setkání a řízená imaginace probíhaly ve skupině žen. Byl vytvořen prostor pro sdílení každodenních zkušeností s životem v České republice. Neformálně – sdílením zážitků – začínalo každé setkání. Poté přišel prostor pro předem připravenou imaginaci, která byla zaměřena poznávání sebe sama a svého okolí. Ženy byly požádány, aby se usadily v příjemné poloze a uvolnily se. Kastová podotýká k této fázi imaginace: „V uvolněném stavu jsou imaginace živější, emocionálnější, více se člověka dotýkají..." (Kastová, 2010, s. 26) V tomto stavu je vyprávěn krátký příběh – při setkáních bylo použito například téma *rostliny* (Liebmann, 2010), *tajné zahrady* a *domu* (Kastová, 2010). Tato témata byla zvolena s ohledem na cílovou skupinu příchozích s přihlédnutím k již zmíněným charakteristikám při práci s ní (sebepoznání v odlišném kulturním prostředí, konfrontace s „uplynulým či minulým", nalezení sama sebe). Rostlina je symbolem toho, jak vnímáme sami sebe a svoje postavení v rámci společenství lidí, ve kterém se momentálně pohybujeme. Hledání tajné zahrady a domu je zase výletem do minulosti a konfrontací s tématem domova a rodiny, což je v případě příchozích velmi silné a stále aktuální téma, neboť oni prožívají „ztrátu" domova, rodiny i svých hodnot. Obě tato témata se přímo vztahují k pochopení pozice sama sebe, tedy příchozího, v novém sociokulturním prostředí. Následná reflexe na výtvarnou tvorbu umožňuje *sdílení nesdělitelného* (Slavík, 2010b, s. 157) a konfrontaci imaginace, myšlenek a výtvarné tvorby.

IV.1 Zhodnocení experimentu

Imaginativní setkávání s příchozími jsou důležitou složkou výzkumu zaměřeného na výtvarný projev příchozích (a vliv kulturního prostředí na výtvarný projev jedince). Designem výzkumu je případová studie. Probíhá sběr dat, která se týkají konkrétních případů získávaných v rámci rozhovorů, osobních výpovědí, pozorování, také jsou shromažďovány výsledky jejich výtvarné tvorby. Výtvarné vyjádření je realizováno ve dvou úrovních. První je samostatná práce na tématech, která jsou zadávána autorkou textu a které se přímo vztahují k problematice změny kulturního prostředí (např. autoportrét, komunikace, dům-domov). Druhá úroveň zahrnuje imaginativní výtvarná setkání, která podporují samostatnou výtvarnou práci a prohlubují kontakt s nevědomou složkou osobnosti a pomáhají si uvědomovat skryté touhy a přání, upozaděné věci z minulosti.

Imaginace prostřednictvím vyprávěného příběhu byla pro všechny zúčastněné zprvu neprobádaným územím, neznámem, které by se dalo srovnat s novou kulturou (resp. s příchodem do nové kultury). Nicméně v tomto procesu nešlo jen o kulturní vzorce, ale především o poznání složek sebe sama. Proto byl tento proces pro všechny účastnice zpočátku poněkud nepříjemný, čelily poznatkům a zkušenostem ukrytým ve stínu, které nedokázaly hned z počátku přesně identifikovat a popsat. Během několika setkání si zvykly na formu práce, ale také na to, že procesem řízené imaginace získají nový pohled na svou životní situaci.

Použitá literatura

BYRNE, Ruth M. *The rational imagination: how people create alternatives to reality*. Cambridge, Mass.: MIT Press, c2005, xiv, 254 p.

CURRIE, G.; RAVENSCROFT, I. *Recreative Minds. Imagination in Philosophy and Psychology*. New York : Oxford University Press, 2002.

ČAČKA, Otto. *Psychologie imaginativní výchovy a vzdělávání s příklady aplikace*. Vyd. 1. Brno: Doplněk, 1999, 366 s.

DURAND, Gilbert. *Symbolická imaginace*. 1. vyd. Praha : Malvern, 2012, 2012, 103 s

DIMAGGIO, Paul a María Patricia FERNÁNDEZ-KELLY. *Art in the lives of immigrant communities in the United States*. New Brunswick, N.J.: Rutgers University Press, 2010, vii, 292 p.

GABAL, I. *Etnické menšiny ve střední Evropě: konflikt nebo integrace*. Vyd. 1. Praha: G plus G, 1999. 341 s. ISBN 8086103234

Interkulturní učení – T-Kit. [online]. 2000, [cit. 2013-07-30]. Dostupné z: <http://www.kr-olomoucky.cz/clanky/dokumenty/926/tkit-4-interkulturni-uceni.pdf>

JUNG, Carl Gustav a Sonu SHAMDASANI. *Červená kniha: Liber Novus*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2010, 372 s.

JUNG, Carl Gustav. *Analytická psychologie: její teorie a praxe : Tavistocké přednášky*. Vyd. 2. Praha: Academia, nakladatelství Akademie věd České republiky, 1993, 205 s.

KAST, Verena. *Imaginace jako prostor setkání s nevědomím*: [využití představivosti při terapii i sebepoznání]. Vyd. 1. Praha: Portál, 1999, 167 s.

KRCHOVÁ A., VÍZNEROVÁ H. *Diskriminace azylantů a azylantek v ČR z genderové perspektivy*. 1. vyd. Praha: Evropská kontaktní skupina, 2008. 76. s.

LIEBMANN, Marian. *Skupinová arteterapie: nápady, témata a cvičení pro skupinovou výtvarnou práci*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2010, 279 s.

MCGINN, Colin. *Mindsight: image, dream, meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press, c2004, vi, 209 p.

MASON, Rachel a Teresa Torres Pereira de EÇA. *International dialogues about visual culture, education and art*. Bristol, UK: Intellect, 2008, 278 p. v

PECHAR, Jiří. *Prostor imaginace.* 1. vyd. Praha: Psychoanalytické nakladatelství, 1992, 114 s.

PRŮCHA, Jan. *Interkulturní komunikace*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010, 199 s.

PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova:příručka (nejen) pro učitele.* 1. vyd. Praha: Triton, 2006. 263 s. ISBN 80-7254-866-2.

READ, H. *Výchova uměním.* Praha: Odeon, 1967. 421 s.

SALZMANN, Z. *Jazyk, kultura a společnost: úvod do lingvistické antropologie.* 1. vyd. Praha: Ústav pro etnografii a folkloristiku AV ČR, 1997. 211 s.

SLAVÍK, Jan. *Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefiletiky – 1.díl.* 2., ekonomické vyd. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2011a, 281 s.

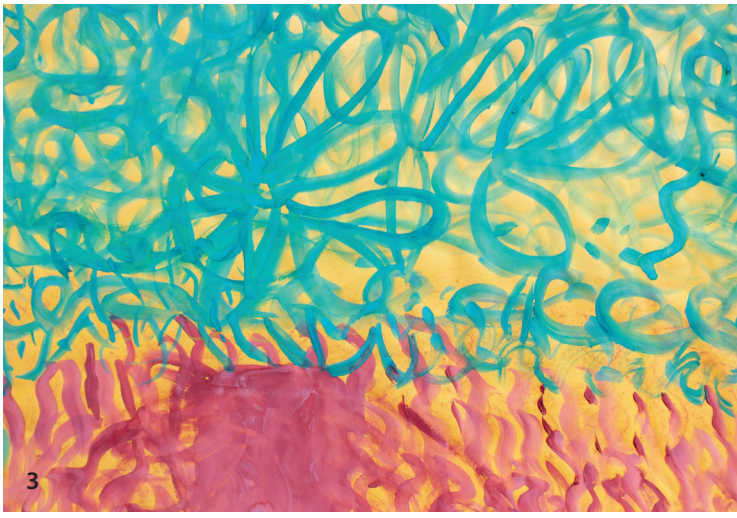
SLAVÍK, Jan a Petr WAWROSZ. *Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefiletiky – 2.díl.* 2., ekonomické vyd. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2011b, 303 s.

SLAVÍK, J., LUKAVSKÝ, J., LAJDOVÁ, A. Princip imaginace v didaktické znalosti obsahu: (na empiricko-výzkumném příkladu výtvarného projevu). In *Metodologické problémy výzkumu didaktických znalostí obsahu*. Brno: Paido, 2008. s. 113-127.

WOLF, Josef. *Člověk a jeho svět: úvod do studia antropologických věd, základní antropologické otázky, kulturní a sociální antropologie : humanologie.* 1. vyd. Praha: Karolinum, 1993. 313 s.

4 Dům a tajná zahrada, žena z Ukrajiny, 2013, malba temperami, A2, fotoarchiv autorky

5 Dům a tajná zahrada, žena z Kabardska Balkarska, 2013, kresba pastelem, A2, fotoarchiv autorky



1 Rostlina, žena z Ukrajiny, 2013, malba temperami, A2, fotoarchiv autorky

2 Rostlina, žena z Kosova, 2013, kresba pastelkami, A2, fotoarchiv autorky

3 Rostlina, žena z Angoly, 2013, malba temperami, A2, fotoarchiv autorky

Camera obscura – mezi digitalizací, historií a realitou

aneb Možnosti camery obscury a její místo ve světě digitálních technologií

Lenka Gumulec
Radka Vejrychová

Stres, shon, chaos. To jsou slova, která popisují a zároveň charakterizují společnost, ve které žijeme a ve které se pohybujeme. Jsou to slova, která slyšíme téměř každý den. Ten, kdo je nepoužívá, kdo nikam nespěchá a není ve stresu, jakoby do této společnosti ani nepatřil, a také nebyl dostatečně „in". Být stále v pohybu, ve spěchu to je model, který nás obklopuje. K těmto slovům přidejme ještě *rychlost a dynamiku* a dostaneme plastičtější obraz současné společnosti.

Všechno kolem nás se rychle mění. Těmto změnám jsme nuceni se přizpůsobovat, a to v nejlepším případě rychle. Tak funguje společnost, kterou tvoříme, která zpětně ovlivňuje nás a která se stává naší každodenní realitou. S rychlostí a dynamikou se přistupuje i k zachycení reality. Toto zachycení reality se často děje pomocí fotoaparátu a odráží to, jak chápeme svět kolem nás. Informace v podobě obrazových sdělení jsou díky možnostem nových médií a internetu rychle šiřitelným médiem, které bezprostředně po svém zachycení mohou být vystaveny k prohlížení na internetových či sociálních sítích. Tento enormní pohyb informací a vizuálních sdělení je model, který nás obklopuje. Díky současné vizuální době můžeme mluvit o dominantním postavení obrazových sdělení v současném světě rychle šiřitelných informací.[1]

I. Fotografie versus pravda?

Fotografie již od počátku svého objevu byla pojímána jako obraz, který dokáže postihnout realitu lépe, než tomu je v případě malby či kresby. Nejde jen o rychlost samotného vytvoření obrazu na světlocitný materiál, ale o míru detailu a dokonalost zobrazení. (Láb, Turek, 2009) Fotografie v kontrastu k technice malby také dovolovala zachytit reálné situace tady a teď bez subjektivního postoje malíře, který do obrazů projektoval osobní přístup.[2] V případě malířského či kreslířského

1 Flusser v této souvislosti zmiňuje termín „vizuální znečištění životního prostředí". Toto znečištění má za následek jistou míru otupělosti vůči obrazovým sdělením, které nás obklopují. Přitom ale tyto obrazy na nás podprahově působí a programují naše chování. (Flusser, 1994)

2 Fotografický obraz je utvářen uvnitř fotografického přístroje. Na vznik výsledného díla má tedy fotograf jen mizivý vliv. Může sice ovlivňovat to, co se bude fotografovat a nastavení expozice a clony, ale na samotný proces vzniku fotografie vliv nemá. (Láb, Turek, 2009)

díla mohla být také snadněji využita invence autora, který mohl zapojit vlastní imaginaci v pojetí svého díla. Autor mohl libovolně upravovat, předělávat, deformovat či dotvářet malebný či kresebný záznam a to i v případě, že zaznamenával objekty dle skutečnosti. Naproti tomu v případě klasické fotografie exponované na kinofilm či na jiný světlocitlivý materiál byl a je tento přístup k úpravě a využití imaginace o mnoho složitější. Proto bylo na fotografii již od počátku svého vzniku nazíráno jako na médium, které dokáže zprostředkovat reálné obrazové záznamy. (Sontagová, 2002)

Můžeme ovšem mluvit o současné digitálně utvářené fotografii jako o reálném obraze? Díky již běžnému přístupu k digitálním médiím a softwarům, umožňujícím úpravy výsledného obrazu je jasné, že současná digitální fotografie již nemůže být pojímána jako „odraz reality". Se současnými novými technologiemi přichází možnost médium ještě víc než dřív jednoduchým způsobem ovlivňovat a přetvářet. Tím může docházet ke změně vnímání věrohodnosti fotografie.

Procházíme-li současné databanky fotografií, na něž jejich tvůrci z řad zejména laických uživatelů vyvěšují své digitálně pořízené fotografie, můžeme si všimnout jednoho velice zajímavého fenoménu. Mnohé fotografie jsou pod vlivem zřejmě módního trendu záměrně upravovány tak, aby svou podobou připomínaly fotografie staré, exponované na kinofilm a to i s jejich přirozenými vadami, které byly způsobeny po technické stránce nedokonalou optikou přístroje fotoaparátu, nekvalitními kinofilmy či jinými aspekty, které ovlivňovaly výslednou fotografii v její historii.[3] Lisa Stunken polemizuje nad strategií výrobců kompaktních fotoaparátů či vývojářů aplikací do mobilních zařízení a tabletů, které jsou vybavené fotoaparáty a v nich přítomné aplikace a programy, které dovolují jediným stiskem vyvolat dojem fotografií starých. V této strategii spatřuje poptávku u uživatelů po tom, aby právě jejich fotografie působily reálným dojmem, ve snaze zobrazit iluzi fotografického realismu. (Strunken, Catwright, 2009) Vnímání fotografie jako reálného zobrazení toho, co se událo na určitém místě v určitém čase, je dnes značně narušeno jednoduchostí manipulace obrazu v počítači. Možná právě proto současní uživatelé fotoaparátu tíhnou nejen po nostalgii klasické podoby fotografie s jejími nedokonalostmi, ale taktéž zde může být přítomna i snaha poukázat, že jejich fotografie zaznamenávají reálné lidi, situace a místa.

II. Digitální svět obrazů

Zmínili jsme se o rychlosti toku informací formou obrazových sdělení. Současná doba umožňuje exponovat snímky jak na fotoaparát, který může být díky pokročilým technologiím ve velikosti dlaně, a stejně tak mohou být snímky pořízeny na mobilní telefon či tablet, které v rámci svého zařízení již fotoaparát obsahují. Dnes je relativně jednoduché vlastnit zařízení opatřené fotoaparátem. Vlastně snad ani neexistují „chytré telefony" které by neměly alespoň základní možnost pořizovat snímky. A tak s ohledem na masové rozšíření přístrojů a zároveň jednoduchost jejich ovládání dochází k masovému pořizování snímků čehokoliv a kdekoliv.[4]

Není ovšem tento přístup popřením zážitku z výletu, koncertu, návštěvy galerie, pokud svět pozorujeme výhradně skrze hledáček fotopřístroje?

3 V rámci nedokonalostí je myšlen zejména posun barevného spektra nebo vinětace, která se projevuje do tmava zbarvenými okraji snímku.

4 O této mánii vlastníka fotoaparátu vždy a všude připraveného číhat s okem přiloženým k hledáčku fotoaparátu, pojednává Flusser. Majitel fotoaparátu-fotograf se stává na svém přístroji závislý. „Nestojí‚nad' fotografováním, ale je pohlcen lačností svého fotoaparátu, stává se jeho prodlouženou samospouští." Majitel fotoaparátu poté podléhá svému přístroji do té míry, že se na něm prakticky stává závislým s absencí schopnosti cokoli pozorovat jinak než skrze hledáček své kamery. (Flusser, 1994, s. 48-50) Do jisté míry na tom mohou mít podíl velkokapacitní paměťové karty, které fotografovi dovolují chrlit nepřeberné množství dat v podobě digitálních fotografií.

Aktuální příspěvek k tématu absence zážitku z cest popisuje filozof Umberto Eco. Ten v článku v italském týdeníku L'Espresso poukazuje na syndrom elektronického oka. Dle Umberta Eca lidé potlačují zážitky z cest díky neustálé fascinaci vlastním mobilním zařízením či fotoaparátem, na nějž pořizují tisíce obrazových záznamů. Lidé pak reálné situace doopravdy nevnímají, ale pouze otrocky zaznamenávají to, co mohou vidět vlastníma očima. Tyto obrazy pak dále šíří a umisťují na internet. (Eco, 2012)

Neuvažujeme, neprožíváme, ale fotíme. Vše a všude. Nemusíme na nic čekat. Stačí zmáčknout spoušť a na displeji fotoaparátu okamžitě vidíme odraz reality – tedy jednotlivých aspektů světa kolem nás. A fotíme dál, někdy i bez toho, aniž bychom se zabývali výsledným produktem či obrazem. Stačí proces neustálého „cvakání" spouště. Ruku v ruce se současnými možnostmi pořizujeme snímky, které díky internetu můžeme ihned publikovat na sociálních sítích a volně upravovat v mobilních zařízeních.

Ano, je to svět, který je rychlý, dynamický. Je to svět digitálních technologií, kterými jsme doslova přehlceni. Často si ani neuvědomujeme, že realita se ukrývá možná úplně někde jinde. Paradoxní je, že nikam nezmizela, je stále kolem nás. Stačí jen zpomalit, abychom ji viděli v celé její kráse. Zastavit se, pozorovat ji, užívat si ji plnými doušky. Máte na to ale čas?

Co by ovšem nastalo, kdybychom se vydali opačným směrem, který by sledoval první pokusy o zachycení reality formou fotografie? Dostali bychom se ke zdlouhavému procesu, který provázel objevitele prvních fotopřístrojů…

III. Camera obscura (nejen) ve světle dějin

Camera obscura (neboli dírková komora) je schránka s malým otvorem, kterým za průniku světla po určitou dobu lze vytvořit obraz na její protější stěně. Velmi jednoduchým způsobem tak můžeme zachytit scénu, realitu, svět kolem nás. Camera obscura je předchůdce fotoaparátů, jaké známe dnes. Její použití v současnosti není žádnou převratnou novinkou. Podívejme se do historie na vznik a rozšíření techniky dírkové komory. Sledujme ve zkratce také možnosti jejího využití i její postavení v různých obdobích napříč staletími.

Již v pátém století před naším letopočtem čínský filozof Mo Tsu jako první zaznamenal vznik obráceného obrazu pomocí malé dírky a plátna. Byl si vědom toho, že objekty odráží světlo do všech směrů, tyto paprsky z horní části objektu se při průchodu dírkou projeví ve spodní části obrazu. (Grepstad, 1996) To jsou první zmínky o procesu, kterým lze jednoduše přenést obraz, aniž by se porušila jeho perspektiva. „Princip camery obscury byl znám od antiky. Tvrdilo se, že Ibn al-Haitham sestavil fungující cameru obscuru v 10. století. Její potenciál v pomoci při překreslování se vžil u umělců dříve než v 15. století; Leonardo da Vinci popsal cameru obscuru ve spisu Codex Atlanticus." (Robinson, 2007, s. 51) V těchto stoletích se obraz překresloval, zaznamenával na plátno, nebo se proud světelných paprsků v podobě obrazu nechal pro diváka zobrazit na stěně.

V průběhu dalších století byla dírková komora hojně využívaná. Byl to vedle malby a kresby prostředek, jak zachytit realitu. Během 19. století, kdy vzrostla její obliba, bylo postaveno na různých místech několik velkých, veřejně přístupných budov – camer obscur (například v Edinburghu). První záznam (první fotografie) z dírkové komory na sebe nechala čekat až do poloviny 19. století a v podstatě znamenala konec malby jako jediného prostředku zachycení reality. První fotografie pořízené dírkovou komorou vznikly v první polovině 19. století (Niepce, Brewster) a technika se začala více používat. Více se prosadila až koncem 19. století. Poté se stala ještě populárnější a začala se ve velkém prodávat nejen v Evropě, ale i ve Spojených Státech či Japonsku. Například v Londýně v roce 1892 bylo prodáno 4000 kusů camery obscury. (Grepstadt, 1996)

Ve dvacátém století byla s rozvojem nových technologií camera obscura téměř zapomenuta. Ke znovuoživení fotografií pomocí této techniky došlo v 60. letech minulého století. V současné době je jakýmsi protipólem digitální fotografie, zálibou všech, kteří chtějí přijít na to, v jakém procesu vzniká obraz na plátně (či světlocitném materiálu) a jakým způsobem se dá zachytit realita.

IV. Funkčnost camery obscury

Světlo z vnější strany se malým otvorem dostane na protější vnitřní stranu, kde se vytvoří obraz předmětu, či scény, kterou snímáme. Obraz tedy vzniká na základě přímočarého šíření světla. Obraz na protější stěně je menší než ve skutečnosti a také převrácený. Důležitá se samozřejmě dírka, která je zdrojem světla. Tento proces průchodu světla vytváří obraz na protější straně (plátně, kinofilmu). Tento přístroj funguje bez optického zařízení, takže výsledná fotografie odpovídá kvalitě dírky.

V. Popis výroby

Cameru obscuru vyrobíte opravdu snadno – stačí k tomu menší či větší krabička (nebo karton, či lepenka, z které krabičku vyrobíte), která bude velmi dobře utěsněná tak, aby do ní nešlo žádné světlo. Nejdůležitější je ovšem dírka, ta by měla být bez nepřesností, a to jak ve velikosti, tak tvaru. Z hliníkové plechovky lze vystřihnout malý kousek, do kterého jehlou propíchnete maličkou dírku od průměru cca 0.02 mm (změřit jde za použití lupy a pravítka). Tento kousek hliníkového materiálu nalepíte na jednu stranu krabičky. Na protější stranu dovnitř krabičky nalepíte světlocitný materiál (kinofilm). A můžete snímat, fotit, exponovat. (viz obr. 2)

VI. Od teorie k praxi aneb kreativní workshop

Právě dírková komora neboli camera obscura hrála hlavní roli ve workshopu se stejně jednoduchým názvem – Camera obscura. Krátká anotace workshopu, která obsahovala popis akce a která zároveň vybízela k sestrojení vlastního fotoaparátu, se snažila nalákat milovníky focení na jiný druh práce v procesu tvorby fotografie, ve kterém je kladen důraz právě na čas. Čas na přípravu focení a čas na nalezení místa pro expozici nejrozličnějších městských zákoutí.

Workshop proběl v rámci třetího ročníku Týdne výtvarné kultury, který měl podtitul Creative help a jeho aktivity měly směřovat k sociálním tématů. Téma Camery obscury nebylo vybráno náhodně. Oběma jeho tvůrkyním šlo právě o již zmiňované zastavení se uprostřed každodenního shonu a prozkoumávání svého okolí jinýma očima. Idea stála na předpokladu, že si lidi budou moci vyfotit pomocí dírkové komory známé prostředí, s větší časovou dotací, s trochu větším odstupem a promýšlením kompozice.

Workshop byl určený pro studenty a studentky vysokých i středních škol, i pro širší veřejnost, kterou baví fotografování. Na obou workshopech (oba proběhly během jednoho dne) se sešlo velmi pestré složení lidí – od středoškoláků až po pracující, ženy i muže nejrůznějších oborů (například z odvětví matematického, či fyzikálního). (viz obr. 4, 5, 7)

Workshop začal představením camery obscury a jejích možností. Proběhl podrobný popis, jak cameru obscuru sestrojit s použitím kartonu a lepící pásky. V průběhu dvou hodin si účastníci a účastnice měli možnost dírkovou komoru sestrojit. Měli možnost zjistit, jak tento jednoduše sestrojený přístroj funguje. Nejobtížnější částí bylo propíchnutí malé dírky do hliníkové destičky, tak aby propouštěla dostatečné množství světla na světlocitný materiál. Tato technika je ze své podstaty nedokonalá, tudíž nebylo důležité sestrojit dokonalé přístroje s dokonalými dírkami. Spokojili jsme se pouze s metrem a tvrdším alobalem a jehlou.

V další fázi šli účastníci a účastnice ven, kde se snažili zachytit obrazy reality, atmosféru města, nejrůznějších městských zátiší. Poté nastala nejzajímavější část – vyvolání filmu. Vše probíhalo v temné komoře. Chvíli napětí, zda vůbec na filmech něco bude, vystřídala radost, protože všem se povedlo docílit obrazového materiálu.

Použitá literatura

BALIHAR, David. *Co je dírková komora* [online]. 2001, [cit. 2013-07-12]. Dostupné z: <http://www.pinhole.cz/cz/pinholecameras/whatis.html>.

ECO, Umberto. *Stupido, metti via quel telefonino* [online]. 2001, [cit. 2013-07-30]. Dostupné z: <http://espresso.repubblica.it/dettaglio/stupido-metti-via-quel-telefonino/2185815/18>.

FLUSSER, Vilém. *Za filosofii fotografie.* Vilém Flusser ; z němčiny přeložili Božena a Josef Kosekovi. Vyd. 1. Praha : Hynek, 1994. 75 s. (Punkt ; sv. 2) ISBN 808590604X.

GREPSTAD, Jon. *Pinhole Photography - History, Images, Cameras, Formulas* [online]. 1996, [cit. 2013-07-10]. Dostupné z: <http://photo.net/learn/pinhole/pinhole>.

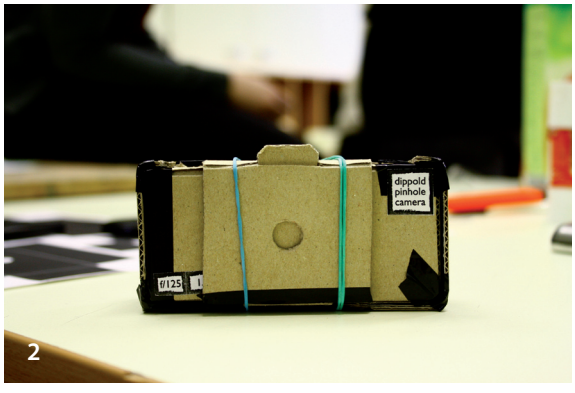
LÁB, Filip a TUREK, Pavel. *Fotografie po fotografii*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2009. ISBN 978-80-246-1617-9.

MICHELSON, Annette, Richard ALLEN a Malcolm TURVEY. *Camera obscura, camera lucida: essays in honor of Annette Michelson.* Amsterdam: Amsterdam University Press, c2003, 294 p.

ROBINSON, Linda. *Art of professional photography*. 1st ed. Chandni Chowk, Delhi: Global Media, 2007, 1 v. (unpaged).

SONTAG, Susan. *O fotografii*. 1. vyd. Praha: Paseka, 2002. 181 s. ISBN 80-7185-471-9

STURKEN, Marita, CARTWRIGHT, Lisa. *Studia vizuální kultury.* Vyd. 1. Praha: Portál, 2009, 471 s. ISBN 9788073675561.



1 Kateřina Slezáková, Martina Hanáková, Bez názvu, 2013, digitalizový negativ, 36×24 mm, archiv autorů

2 Kateřina Kocurková, Camera Obscura, 2013, archiv autora

3 Kateřina Slezáková, Martina Hanáková, Bez názvu, 2013, digitalizový negativ, 36×24 mm, archiv autorů

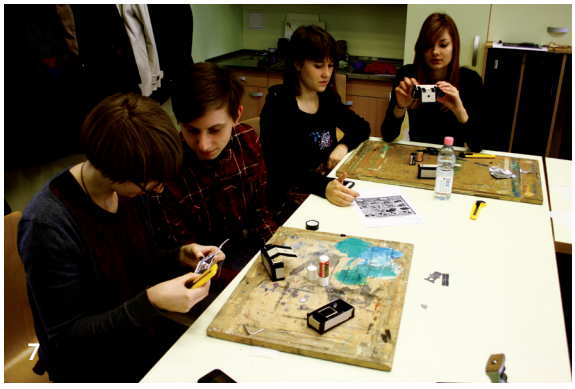
4 Kateřina Kocurková, Fotografie z workshopu, 2013, archiv autora

5 Lenka Tučková, Fotografie z workshopu, 2013, archiv autora

3

4

5



6 Jana Nevosadová, Michael Nechvátal, Bez názvu, 2013, digitalizový negativ, 36×24 mm, archiv autorů

7 Kateřina Kocurková, Fotografie z workshopu, 2013, archiv autora

Rozmanité role fotografie ve vzdělávání s ohledem na fototerapii

Darina Hlinková

I. Úvod

Fotografie v širokém slova smyslu patří bezesporu k jedněm z nejvýraznějších fenoménů a médií, které hrají roli v oblasti vzdělávání nejrůznorodějších věkových, sociálních i zájmových skupin. Pokud nahlížíme na fotografii čistě z hlediska jejího edukačního potenciálu, a ne jako předmětu vzdělávání, objevuje se nám několik typických kategorií, ve kterých se toto médium dokáže plnohodnotně uplatnit.

Nabízí se rozdělení do těchto kategorií:
- **oblast muzejního a galerijního vzdělávání, doprovodné programy, workshopy**
- **školní vzdělávání, hodiny výtvarné výchovy a projektová výuka**
- **pomezí umělecké tvorby, arteterapie a artefiletiky**

Tato kapitola je věnována nejzajímavějším a zároveň nejpropracovanějším projektům, programům a aktivitám, které zohledňují edukační potenciál fotografie v rozličných podobách. Samozřejmě nelze obsáhnout všechny projekty, které fotografii v rámci vzdělávání využívají, volila jsem proto programy a projekty, které jsou co nejpestřejší, aby obsáhly široké pole využitelnosti fotografického média, s důrazem na odkazy nebo příznačný potenciál využití fotografie z hlediska fototerapie, jejíž modifikace jsou v současné době novým trendem zejména na poli muzejní a galerijní pedagogiky. Fototerapeutický přístup silně ovlivňuje i způsob, jakým fotografii vnímáme a interpretujeme. Fototerapeutický náhled na médium fotografie často přináší do doprovodných edukačních programů nový přístup k těm fotografiím, které by umělecká kritika pravděpodobně neposuzovala jako umění, ale spíše jako produkt lidové tvořivosti.

Z těchto důvodů nejprve musíme vymezit pojem fototerapie.

II. Vymezení pojmu fototerapie

Fotografie jsou stopy naší mysli, zrcadla našich životů, odlesky našich srdcí, zmrazené vzpomínky, které držíme v tichosti v našich rukou a doufáme, že navždy. Dokumentují nejen to, kde jsme byli, ale rovněž mohou ukazovat cestu, kam jsme možná směřovali, ať už to již víme nebo ještě ne...
(Judy Weiser)

Termín fototerapie vznikl z anglického slova *photography* (fotografie) a *therapy* (terapie).[1] Je založen na domněnce, že každý snímek, momentka, fotografický záznam se svým způsobem dotýká naši mysli, jako zrcadlo, působí jako nositel příběhu nebo předzvěst určitého stavu. I pouhý pohled klientů na pohlednice, fotografie z časopisů nebo internetu, které vytvořil někdo jiný, vyvolává reakce s úzkou vazbou k jejich podvědomí. To jak si fotografii vykládáme, jak ji interpretujeme a jak jsme schopni ji dekódovat, souvisí podprahově, spontánně a částečně i nekorigovatelně s naším způsobem vidění, hodnocení a vnímání reality. Pokud se například díváme na momentky, spontánně si vytváříme vnitřní výklad fotografie, který, jak si někdy mylně myslíme, vychází z formy a obsahu fotografie samotné nebo původního záměru fotografa. Při hledání významu a poselství fotografie vzniká v naší mysli tzv. emocionální analýza díla – obrazu, která odpovídá osobnosti, charakteru, pocitovému náboji anebo zkušenostem či vzpomínkám jedince, individualita každého jedince tedy ovlivňuje silně percepci fotografie. Z tohoto základu vychází předpoklad, že reakce klientů na fotografie odhalují veliké množství více či méně skrytých informací o klientovi samotném, s ohledem na podobu a obsah otázek, které jsou klientovi v souvislosti s interpretací fotografie kladeny.

Dalším pozoruhodným faktem, týkající se fotografií, zejména rodinných, osobních a momentek, je způsob, jakým se fotografiemi obklopujeme aniž bychom hlouběji zkoumali, kde nebo proč u nás tato potřeba vznikla. V kontextu práce s klientem se potenciál momentek dá využít nejen pouze jako připomenutí určité zaznamenané situace, a podprahově i pocitů, s ní spojenými, ale mohou být chápány i jako spojnice mezi zkoumáním reakcí jedince, otevíráním nových cest komunikace mezi klientem a terapeutem, popř. hledáním souvislostí s pocity a vzpomínkami, včetně těch zapomenutých nebo potlačených. Toto vnímání fotografie v souvislosti s terapií vychází ze symbolického konstruktivismu, kde metaforické posuzování zkoumaného objektu jako dočasného záznamu hraje jednu z klíčových rolí. Terapeut pracující s touto metodou zkoumá klientův postoj k fotografii, emoce spojené s vybavováním vzpomínek, nebo např. změny v chování v průběhu terapie.

Během fototerapie se však terapeut nezabývá pouze klientovou interpretací a reakcí na fotografie, které jsou pasivně analyzovány. Klienti mnohdy během terapie s fotografiemi tvoří, účastní se aktivně fotografického procesu, nechávají se fotografovat, dokreslují fotografie, dopisují k nim komentáře a příběhy, reinterpretují staré fotografie, popř. znovu fotografují kdysi vyfocené téma nebo objekty.

Fototerapie je často označována jako mezioborový systém poradenských technik za užití média fotografie, které používají profesionálové z oblasti léčby duševního zdraví jako součást jejich terapeutického procesu, aby pomohli klientům vědomě řešit skryté a potlačené problémy, traumata nebo zneklidňující aspekty jejich vnitřního světa.

V této souvislosti se dostáváme k podstatným rozdílům v terminologii. Fototerapie není totéž co terapeutická fotografie. Tyto termíny se často zaměňují zejména ve Velké Británii a některých dalších evropských zemích. Terapeutickou fotografií myslíme svépomocné aktivity, které nejsou většinou primárně pod vedením terapeuta nebo specialisty z oblasti duševního zdraví. U terapeutické fotografie se jedná o sebeobjevovací proces s výrazně uměleckými záměry, zatímco ve fototeterapii terapeut užívá techniky spojené s fotografií, aby docílil pozitivní změny u klienta. Můžeme sice namítnout, že i proces terapeutické fotografie v sobě nese docílení pozitivních změn, přestože se ho neúčastní terapeut, ale pouze umělec nebo tvořící jedinec, který se v tomto případě zcela koriguje sám. V tomto případě se jedná spíše o další přínos tvorby samotné, jako další složky sebepoznávacího procesu, ne o terapii, kdy role terapeuta obnáší i zajištění co největšího bezpečí v oblasti řízených sebepoznávacích a analytických technik určených klientovi.

1 Důležité v tomto kontextu je nesplést si fototerapii v českém překladu s vědeckou metodou užívající stejného názvu, kdy se jedná a léčbu depresí a poruch spánku za užití světla.

Vzhledem k tomu, že fototerapii vymezuje spíše soubor nejrůznějších modifikovatelných technik, spíše než ustálený systém zaštítěný pod jedním psychologických paradigmatem, může být aplikována v nejrůznějších oblastech pod vedením terapeutů s rozdílným konceptuálním zaměřením a přístupem. Tento fakt přibližuje fototerapii silně arteterapii, i z pohledu vzdělání a praxe osob, které tyto techniky mohou užívat, ať už se jedná o klinické psychiatry, psychoterapeuty nebo osoby, které prošly arteterapeutickým výcvikem.

Fototerapie se užívá k řešení stejných nebo podobných problémů jako arteterapie, v dnešní době se fototerapeuti zaměřují na nejrůznější témata od sebeporozumění a sebezkoumání, posílení vazeb v komunitě, rodině nebo jiném sociálním uskupení, řešení konfliktů, mezigeneračních propastí až po vzdělávání, rehabilitace, prevence, výzkum a klinickou léčbu samotnou. V 80. letech se postupně začala fototerapie etablovat jako svébytný obor, ne pouze jako jeden z poddruhů arterapie. Přestože oba typy terapií pracují se stejným základem, které terapeut Spence nazval tzv. podvědomým zráním nebo růstem skrze umění (tzn. výtvarným zhmotňováním vnitřního světa, přetváření neviditelné elementy ve viditelné a podporující léčbu jedince skrze umělecké obory, techniky a umělecká média, apod.), objevila se spousta terapeutů, kteří poukazovali na podstatné rozdíly mezi arteterapií a fototerapií. (Spence, 1986)

Kraus (1983) vymezuje základní body, které tyto dva druhy terapie odlišují. Oba druhy jsou založeny na myšlence symbolické reprezentace našich vjemů ovlivněných informací a zkušeností, které budou vždy mírně limitovány našimi interpretačními a verbálními dovednostmi. Pokaždé v procesu tvorby, kresby nebo fotografie nebo reakce na obrazy druhých uplatňujeme náš osobitý výklad a porozumění tématu skrze užití metafor a přirovnávání. Když se klienti dívají na fotografie nebo jiná umělecká díla, ať už svá vlastní nebo ne, zkoumají téma, skrytá poselství nebo myšlenku, kterou do děl projektoval autor, podvědomě ke svým interpretacím přidávají více nebo méně silný emocionální náboj, který je rovněž ovlivněný jejich podvědomým vnímáním obrazu. Stejně jako v arteterapii, tak ve fototerapii je komunikace silně ovlivněna tzv. obrazovou projekcí. Průběh obrazové projekce se však v těchto druzích terapií výrazně liší. V arteterapii se zaměřujeme na klientovu vnitřní interpretaci užitím výtvarné techniky ke zhmotnění vnitřní vize, pokud možno co nejspontánněji, velkou úlohu zde sehrává rovněž fantazie a představivost, klient nemusí bezprostředně pracovat, reagovat nebo se vymezovat objektům a tématům, které zobrazuje. Fotografie je naopak proces naprosto opačný – fotografující klient musí být fyzicky přítomný na daném místě, nebo alespoň hledat místo podobné, s nímž se stejně nakonec musí zkonfrontovat. Zatímco arteterapie pracuje s externalizací vnitřních subjektů, fototerapie je závislá naopak na internalizaci objektů vnějších, což vnímáme jako absolutně odlišný způsob projevu klientova symbolismu.

Dalším podstatným rozdílem je dostupnost, přístupnost a snaha klienta sdílet pocity a představy ze svého vnitřního světa. V tomto ohledu se fototerapie jeví jako jednodušší a přístupnější oproti arteterapii, kde klient musí aktivně tvořit, což se může setkat s dlouhodobějšími bariérami, odporem nebo pocitem tlaku.

Obecně lidé mají tendence vnímat fotografii jako faktický odraz reality.

Vzhledem k tomu, že fototerapie vnímá fotografii více jako komunikační element než jako nositele uměleckých hodnot, není podstatná žádná předchozí zkušenost s fotografováním nebo médiem fotografie. Fototerapie navíc podněcuje v klientovi vytváření jedinečných vizuálních konstruktů reality (Judy Weiser často fotografii s nadsázkou přirovnává ke slovesu, protože nutí klienty vytvářet a vyprávět příběhy, které jim daná fotografie asociuje). Tyto techniky však zaznamenaly úspěch i u klientů, pro něž čistá verbální komunikace je psychicky, fyzicky nebo emocionálně velmi náročná, socio-kulturně omezená nebo ve specifickém kontextu limitující, co mají na mysli. Díky této vlastnosti začala být fototerapie více aplikovaná v oblastech zaměřených na multikulturní problematiku, otázky genderových nerovností, sociální inkluzi postižených jedinců, terapie hledající řešení konfliktu nebo manželských, popř. rozvodových sezení.

Díky rychlému pokroku v oblasti fotografie, zejména nástupu a rozšíření digitálních technologií se rozrůstají i techniky fototerapie za užití digitálních fototaparátů, scenerů, webových prezentací, fotografie jsou online manipulovány a deformovány prostřednictvím specifických počítačových programů, dokonce se začal užívat termín *cyber-therapy*. (Weiser, 2010)

III. Oblast muzejního a galerijního vzdělávání, doprovodné programy, workshopy

Využití fotografie v nejrůznějších podobách od klasické analogové po digitální se objevuje v programech muzeí a galerií velmi často, ať už dílny vede muzejní nebo galerijní lektor, animátor nebo muzejní, galerijní pedagog, ať už vznikají v rámci výtvarné dílny nebo workshopu vedeném umělcem, popřípadě fotografem. V této kapitole jsem se zaměřila na programy, které nejsou pouhým vyučováním fotografických technik nebo výtvarnou dílnou bez artefiletického přesahu, ale mají souvislost se vzděláváním a rozvojem jedince v širším slova smyslu.

Pavla Pazderníková ve svém článku Cesty k umění – Využití tvůrčího psaní v galerijních animacích nahlíží na oživování fotografických obrazů v rámci Muzejní noci z roku 2006, kdy na základě výstavy fotografií a kreseb Miroslava Tichého, bylo vybráno devět fotografií jako předlohy pro budoucí texty. Účastníci animace měli nejprve dané fotografie najít přímo v expozici, vnímat je, nechat se jimi inspirovat a inspiraci zaznamenat v textové formě. Vytvořili tak jakési minipříběhy a těmi „rozpohybovali" Tichého fotografie. Na psaní měli vymezený čas i rozsah, na každou fotografii byla vymezena jedna věta, kterou mohli psát po dobu jedné minuty.

Tento způsob tvorby nazývá autorka vizuální stimulací, kdy na základě obrazové předlohy organizujeme naše myšlení imaginativním způsobem. Její program nebyl vystavěn jen na principu imaginativního myšlení, ale i tzv. filmové řeči. Vyjadřování ve filmu – k danému záběru, v podstatě fotografii, se řídí zákonitostmi jazykového vyjadřování. Dle slov Stanislava Perknera je soustava filmové řeči jakýmsi útvarem, který operuje s prostředkujícími znaky, audiovizuálními obrazy, tzn. záběry a jejich skladbou, podobně jako mluvená řeč operuje se slovy. (Perkner, 1988)

Autorka článku na závěr potvrzuje existenci a použitelnost tzv. fotografické řeči v rámci edukace, dokládá to na faktu, kdy se účastníci programu pokoušeli převést slova a významy ukotvené ve fotografiích v grafémy, obrazové básně. (Pazderníková, 2007)

V rámci dvouletého programu ArtCrossing – multimediálního vzdělávacího programu pro žáky, studenty a učitele realizovaného Lektorským oddělením Národní galerie v Praze vzniklo rovněž několik počinů, které využívají médium fotografie v edukačním kontextu. Jeho cíle se soustředily mimo jiné na rozvoj vizuální gramotnosti a diskuzi nad různými přístupy a souvislostmi médií.

Fotografický obraz je zde stejně jako v předchozích případech vnímám především jako komunikátor, ať už ve smyslu reflexe mezi různými formami sdělení nebo vztahu mezi textem a vizuální stránkou. (Chocholová, Škaloudová, Vobořilová, 2008)

Fotografka Michaela Thelenová, tvůrkyně doprovodného edukačního programu Digitální hrátky, se tímto tématem již ve své tvorbě zabývala v projektu Na chvíli, kdy prezentovala na zdech pražského nábřeží fotografické výpovědi ze svého intimního života ve veřejném prostoru.

Program Digitální hrátky byl určen pro cílovou skupinu studentů druhého stupně základních škol a trval dvě a půl hodiny. Autorka uvádí, že program se snažila vystavět na třech zásadních principech – technické stránce (pochopení praktických dovedností), znalostní (získání pojmových znalostí) a tvořivé. Účastníci měli být po absolvování programu vybaveni pro práci s digitální technologií v běžném životě a zároveň schopni interpretovat umělecké dílo na základě diskuze nebo vciťování.

V rámci technické praktické stránky se studenti učili pracovat s digitálním fotoaparátem a počítačem, pracovali s programem na úpravu fotografií Gimp. Znalostní stránka byla zaměřena pře-

devším na pojmy interpretace, parafráze a recyklace. Studenti byli konfrontováni s konkrétním uměleckým dílem – fotografií od Mileny Dopitové. Tvořivou stránku zastoupila vlastní interpretace uměleckého díla z galerie, redefinice tématu a rozvinutí vlastního pohledu na věc.

Součástí programu Digitální hrátky byla i doporučení pro činnosti ve škole ještě před návštěvou NG. V doporučení nalezneme např. seznámení se s pojmem znak, znakový příběh, komiks a interpretace. Po teoretickém úvodu následuje aktivita na principu tiché pošty, kdy si každý donese dvě stejné fotografie dle vlastního výběru. Student si jednu kopii ponechá, na její zadní stranu napíše její stručný popis a druhou kopii fotografie předá svému spolužákovi, který ji nějakým způsobem upraví, něco domaluje, pozmění apod. Fotografie putuje po skupině na principu tiché pošty, tzn., že každý z účastníků na ní něco změní. Po ukončení této aktivity studenti porovnávají všechny změny a zásahy, jimiž fotografie prošla a vztahují to k původnímu a nezměněnému obsahu.

Po návštěvě galerie a účasti na tamním doprovodném programu mohou účastníci ve škole absolvovat ještě další činnost v rámci hodiny výtvarné výchovy. Studenti pracují ve dvojicích, kdy během krátké chvíle vyfotografují nějaký běžný objekt nebo výjev ze svého okolí. Fotografie stáhnou do počítače a vyberou několik výřezů. Každá dvojice poté vybere jeden výřez a promítne jej celé třídě. Ostatní se pokusí výřez interpretovat, na závěr se seznámí s původní fotografií. Na základě těchto aktivit si mají studenti uvědomit možnosti interpretace obrazu a diskutují otázky na téma změny obsahu a smyslu.

Další aktivitu postavila autorka na souvislostech textu a obrazu. Studenti na internetu vyhledají fotografii s textovou informací. Ve skupinkách si mezi sebou fotografie vymění, tentokrát bez textové informace. Ostatní se pokusí k fotografii domyslet příběh, komentář. Na závěr porovnají komentář, který byl původně u fotografie s následnou interpretací. (Chocholová, Škaloudová, Vobořilová, 2008)

Další z programů ArtCrossing pracující s fotografií je Umění v pohybu od Pavla Mrkuse, rovněž pro žáky druhého stupně ZŠ. Žáci jsou zde vedeni k zamyšlení se nad pasivní konzumací současné audiovizuální kultury. V první části programu uvažují nad možností filmového obrazu, propojení obrazu a zvuku. V druhé části tvoří vlastní audiovizuální kompozici s použitím fotografií detailů dynamických obrazů Františka Kupky, které si sami nafotí v expozici NG. Studenti se následně seznamují s technikami koláže, citace, rekonstrukce a rekontextualizace. Uvědomují si souvislost mezi hudbou a vizuálním uměním. Stejně jako v předchozím případě, předchází i tomuto programu doporučení pro činnost ve škole.

Hodina výtvarné výchovy je směrována k zamyšlení se nad příběhy filmových a televizních hrdinů. Nejprve se, v rámci motivace, studenti zamyslí nad různými prostředky televizního nebo filmového příběhu, sloužících k udržení divákovy pozornosti. Následně se pokusí ve třídě spojovat a vytvářet nové příběhy hrdinů, zamýšlet se nad možnými variantami apod, za užití obrázků z novin a časopisů. Po této aktivitě následuje hledání souvislostí – seznámení se s abstrakcí, po motivační diskuzi si vyrobí speciální kukátko např. z papíru a zaměřují se na části obrazu, které považují za zajímavé z dostupných reprodukcí malířů. V případě, že škola poskytne fotoaparát, mohou s nimi pracovat v režimu makro, kdy fotí detaily obrazu, které si posléze promítnou.

S fotoaparáty pracují studenti i v rámci domácího zadání, kdy si vyfotí plakáty, obrazy nebo zajímavé detaily, které mají doma. Ve škole z těchto programů vyskládají nové kompozice za užití počítačového programu ArKaos nebo Windows Movie Maker. Následně diskutují o vztahu zvuku a obrazu. (Chocholová, Škaloudová, Vobořilová, 2008)

S fotografickým záznamem se setkáme i v rámci programu 3007 – blízká budoucnost, který je zaměřen na odpoutání se od fyzické, hmotné malby a přenesení se do digitální představy nahlížení současnosti z budoucnosti. Po motivačním úvodu, studentské diskuzi nad obrazem a představou budoucnosti následuje vizualizace, kdy je studentům zadán úkol představit si a ztvárnit člověka budoucnosti. Následně se přesunou studenti do expozice NG a po krátké diskuzi nad díly New New Painters zaznamenají digitálním fotoaparátem prostředí pro svou vytvořenou bytost.

Celý proces lektor prakticky směřuje na zacházení se základními funkcemi fotoaparátu – zoomem a bleskem. Následně studenti vzniklé fotografie přenesou do počítače a spojí je s naskenovaným výtvorem bytosti budoucnosti. Montáž je provedena v programu Gimp.

V hodině výtvarné výchovy by se studenti, dle návrhu autorky programu Leonory Kitzbergerové, měli navzájem vyfotografovat digitálním fotoaparátem a fotografii upravit technikou koláže nebo kresby tak, aby vznikl obraz na téma můj pravnuk/pravnučka. V další hodině je možno na tuto aktivitu navázat prací s fotografií známého nebo oblíbeného místa, kterou studenti přetvoří dle tématu – *Jak asi bude vypadat… za 1000 let*. Na závěr hodiny je vhodná diskuze, porovnání výsledků práce a názorů na budoucnost. (Chocholová, Škaloudová, Vobořilová, 2008)

V programu Animovaný film a minimalistické sklony od autora Matěje Smetany hraje fotografie rovněž svoji nezastupitelnou úlohu. Studenti po úvodní diskuzi s umělcem zamíří do expozice, kde se zaměří na minimalistická díla, která se stanou základem jejich animovaného filmu. Dílo si vyfotografují z různých úhlů a velikostí – detail, celek, s prostředím galerie apod. Fotografie si vytisknou a vloží do kapsové fólie, na kterou kreslí fixami a znovu jednotlivé fáze vyfotografují. Následně, dle instrukcí, fotografie spojí do animace v programu VirtualDub. Cílem této aktivity je reflektovat náladu minimalistického díla, odlišnosti svého vnímání a kritické zhodnocení úkolu.

Úkoly pro práci ve škole rovněž využívají fotoaparát jako nástroj animace, kdy vykreslují jednotlivé fáze pohybu – dle zadání učitele, např. moje nálada. Fotografie následně upraví do animace v programu Movie Maker. Podobný princip je použit i u následující aktivity, kdy studenti vytvářejí vlastní loutkový animovaný film z fotografických záběrů. (Chocholová, Škaloudová, Vobořilová, 2008)

Na pomezí galerijní animace a školního vzdělávání je návrh edukačního programu Hany Svobodové z její diplomové práce Pěna dní. Ve své práci se zabývá tématem fotografie a konceptuálního umění, obtížností interpretace a zprostředkování těchto témat žákům a studentům. Poukazuje na obrovský potenciál postmoderního umění jako nástroje pro rozvoj kritického a analytického myšlení. Na příkladu reakcí z animace, kterou realizovala se svou kolegyní Susan Maly během působení v Galerii BKC v Brně, demonstruje postoj studentů k výtvarnému umění, kdy většina zaujímala názor, že umělecké dílo musí být spojeno s řemeslnou zručností. Konceptuální fotografii spojuje s tématem interpretace. Neuvažuje pouze v rovině obsahové a filozofické, ale i čistě praktické. Navrhuje jednotlivé aktivity s využitím média fotografie. Např. výrobu vlastního fotoaparátu na principu camery obscury, vytvoření fotogramů, využití tradičních technik fotografie apod. Na příkladu vyvolávání fotografií a chemických procesů poukazuje na propojení výtvarné výchovy s ostatními předměty. A navrhuje jejich důslednější provázanost. (Svobodová, 2013)

IV. Školní vzdělávání, hodiny výtvarné výchovy a projektová výuka

Fotografie se pomalu dostává do popředí i v oblasti školního vzdělávání, ať už se jedná o aktualizaci školního kurikula o témata zprostředkování digitálních technologií nebo jako pomoc při řešení nejrůznějších projektů v rámci běžné školní výuky. Je překvapivé, že zejména digitální fotografie figurovala daleko dříve v edukaci v prostředí muzeí nebo galerií, do školního prostředí se dostala s menším zpožděním. Domnívám se, že důvod spočívá v samotné povaze galerijního a muzejního vzdělávání, které pružněji reaguje nejen na aktuální trendy ve výtvarném umění a vizuální kultuře, ale i v poptávce a větší diverzitě ze strany vzdělávaných.

Fotografie se využívá již v předškolní edukaci a to nejčastěji ve formě koláže, muchláže nebo dokreslování. Jedním z takových typických úkolů je tvorba portrétu, kdy pomocí koláže, dokreslované nebo domalované, se děti zaměřují na sebepojetí a vnímání druhých lidí na základě vnějšího vzhledu, učí se rozdíl mezi karikaturou a např. oslavným portrétem.

Ve vzdělávacím programu s názvem Proměna se děti z MŠ prostřednictvím fotografie a fotografických obrazů seznamují s úkony, jakými jsou přiřazování, uspořádání, porovnávání, identifikují svoje rysy a odlišují je od ostatních, poznávají části lidského těla.

V nadstavbě pro základní školy se již zohledňují historické, sociální a kulturní souvislosti, uspořádání objektů do celků. Mění se materiál a nejčastějším zdrojem fotografií jsou barevné časopisy, noviny, reklamní letáky, odborné publikace malířů a fotografů.

Kromě tvůrčího záměru se samozřejmě směřuje k osvojování principů symbolizace – metafory. Žáci se seznámí s technikou koláže při skládání obličeje i s principem přenášení významu na základě smyslové nebo vizuální podobnosti. Pochopení metafory zůstává skutečně zásadní, jedná se o princip propojení smyslového vnímání s uchopením významů v jazyce. Jazyk je postaven na tělesné a smyslové zkušenosti, která zase podmiňuje představy.

Za dílčí vzdělávací cíle tohoto edukačního programu považujeme nejen rozvoj tvořivosti, tzn. tvořivého myšlení pomocí vizuální informace – fotografie, ale i řešení problémů nebo sebevyjádření, užívání a kombinování prvků vizuálně obrazného vyjádření ve vztahu k celku, nalézání obsahu vizuálně obrazných vyjádření a zapojování do komunikace v sociálních vztazích. (Slavíková, Slavík, Eliášová, 2007)

Podobným programem v tomto kontextu je aktivita s názvem Zvířátka, která mám rád, kdy děti pracují s fotografií zvířecí postavy, kterou různými způsoby dotvářejí.

Stanislav Tropp (2007) poukazuje ve svém článku *V*ýtvarné pomedzie copy-artu a mail-artu na využití fotografie ve vzdělávání, zejména v souvislosti s internetovou komunikací. Vzhledem k urychlování a zdokonalování informační a masmediální techniky, která formuje naše vnímání, myšlení, zkušenosti i zážitky, dochází k posunu i v oblasti definic obrazů a představ. Tvorba a hra s elektronickými obrazy a fotografiemi – jejich opakování, zvětšování, fragmentace, koláže, montáže, deformace, ale třeba i určitá forma recyklace rozšiřují prostor vizuální fantazie. Tento potenciál v oblasti výpovědi, sdělení obsahu, poselství a komunikace je obrovský a přináší zcela nové formy zážitků a dojmů.

Fotografie se stala v dnešní době významným médiem využívaným v oblasti tzv. mail artu – poštovního umění, spíše ve formě elektronické než zásilkové. Edukační přednosti tohoto umění tkví především v originalitě sdělení a sdílení, kdy komunikace samotná je přetvořena na samotný artefakt pohybující se po síti. (Tropp, 2007)

Anton Jusko (2007) v kapitole Obsah výtvarnej výchovy pre 1. – 9. ročník základnej školy zmiňuje využití média fotografie ve výtvarné výchově zejména při zprostředkování témat intermediálních systémů, akčního umění a body artu. Fotografie v tomto případě slouží nejen jako výtvarný a dokumentační prostředek, ale zároveň jako prostředek komunikace a srovnávání. Ve svých navržených edukačních programech se zabývá např. tématem reálné skutečnosti a jeho výtvarné podoby, studenti nahlíží na obraz jako prostředku vyprávění a demonstrace události. V tomto ohledu se nahlíží na fotografie jako na odraz skutečnosti a podstatné je potom výtvarné zpracování té samé události jinou než fotografickou technikou. (Jusko, 2007)

Anton Jusko se k využití fotografie ve vzdělávání rovněž vyjadřuje v kapitole Metamorfózy – zámerné premeny výtvarného díla, ve které se zamýšlí nad možností využití uměleckých děl v estetické výchově. Roli fotografie zohledňuje ve dvou rovinách. Tou první míní parafráze výtvarných děl, kdy studenti i pomocí media fotografie reinterpretují, obměňují, aktualizují, znovu vyprávějí nebo reflektují obsah či formu uměleckého díla. Využívá při tom třech základních postupů. Prvním je realizace uměleckého díla z představy, reprodukce nebo vzpomínky, další vzniká přímým pozorováním uměleckého díla a třetí propojením obou forem. Metamorfózu – přeměnu uměleckého díla zdůrazňuje v následující kapitole.

Mezi různé techniky a postupy zohledňující metamorfózu díla užitím přemalby, přeměny materiálové podstaty, scénického aranžování nebo úpravy námětu patří i tzv. inscenované obrazy. Tato technika interpretace za užití lidského faktoru, zůstává na pomezí happeningu, performance, divadla i akce. Vznikají živé obrazy, které jsou „zafixovány" fotografií, popř. videozáznamem. Často vznikají živé obrazy jako reakce na známá alegorická klasická díla. Anton Jusko uvádí příklad živého ztvárnění freskové malby od Rafaela Santiho Athénská škola umělcem Vladimírem Kordošem,

ve kterém byli zapojeni nejen studenti, ale i učitelé, externisti a sympatizanti Střední školy užitého umění v Bratislavě. (Jusko, 2007)

Vladimíra Zikmundová se zabývá tématem digitálních interaktivních aplikací ve výtvarné výchově za užití multimédií. Aplikace na bázi obrazu, zvuku, textu a příběhu odvozené z klasické animace nebo filmové tvorby se odráží i v tzv. scénáři – storyboardingu, kdy na zeď lepíme v tomto případě dílo vizuální kvality, tzn. i fotografie.

Tento postup tvůrci pomáhá zorganizovat příběh, získat povědomí o vizuální formě, událostech, detailech, zdrojích i časové dotaci. Můžeme tak odhalit i možné problémy a řešit je s předstihem. Zároveň stimulujeme naši představivost, máme prostor experimentovat a zkonkretizovat danou představu. Storyboard může být řešen jak lineárně, tak za užití schématu sítě. K detailnější reorganizaci i klasifikaci jednotlivých kategorií slouží tzv. pojmové neboli konceptové mapování, kdy se soustředíme na hlavní koncepty, abychom vyjádřili myšlenku díla skrze médium, vizuální informaci zprostředkovanou např. fotografií, které máme k dispozici. (Zikmundová, 2007)

Marie Fulková ve svém článku Mluvení o obrazu – diskurs empirického diváka vztahuje téma edukace a fotografie k výstavě Bettiny Rheims a Serge Bramly I.N.R.I. v Galerii Rudolfinum v roce 2001. Fotografickou výstavu zkoumá z hlediska znaků, symbolů, sociálního kontextu a narace prostřednictvím fotografického obrazu a jeho vlivu na skládání obrazu tohoto světa.

Toto téma navíc aplikuje na výtvarnou výchovu v kontextu její komunikativní a sociální povahy, ne pouze té tvůrčí a výtvarné. Poukazuje na nutnost nových interpretací a především nového přístupu zejména z oblasti filozofie, kulturní antropologie, sociologie, pedagogiky, dějin umění. Rovněž na příkladu této fotografické výstavy demonstruje paradox dnešní doby - na jedné straně tlak komerční sféry, jehož výsledkem je nadprodukce a silné formování obrazové kultury, na straně druhé ohrožení existence oboru výtvarná výchova jako školního předmětu.

Východiskem z této situace je dle Fulkové rozšíření teorie i praxe výtvarné výchovy mimo tradici úzkého rámce výtvarného umění, do sféry kulturní vzdělanosti. Galerii v kooperaci se školou a naopak, potom vnímá jako důležitý činitel pro vytváření prostoru pro kritické myšlení a aktivizaci studentů v chápání rozličnosti a odlišnosti kultury. (Fulková, 2004)

K podobnému využití fotografie, jako v předchozím případě analýzy reakcí dětského diváka na výstavu, dospěla i Teresa M. Tipton ve svém článku Myths of Certainty: Interruptions into the Nature of Learning and Meaning. Na základě díla fotografa Gregory Crewdsona se zabývá myšlenkou rozvoje myšlení v rámci výtvarné výchovy. Zabývá se kódováním a kódovacími systémy v uměleckých dílech, jejich interpretací a zprostředkováním studentům.

Poukazuje na charakter umění jako otevřeného prostoru, v němž se prolínají různé znakové systémy. Předmětem zájmu nové pedagogiky je potom vyzdvižení současného umění z okraje praxe výtvarné výchovy do centra zájmu. Díky interpretaci Crewdsonových fotografií se odvolává na postupy sémiotické pedagogiky prostřednictvím dialogického a reflektivního výzkumu. (Tipton, 2008)

Digitálním obrazem a digitální fotografií se v širším edukačním kontextu zabývá i Martin Mrázik, který poukazuje na nutnost změny nebo korekce systému výuky výtvarné výchovy na vysokých školách. Zejména zdůrazňuje přizpůsobení se aktuálním trendům, práci s novými médii, interdisciplinaritu a celkovou změnu koncepce. Nutnost vytvoření komplexních výukových programů, které jsou schopny postihnout sledovaný výtvarně tvůrčí prostor v celé jeho komplexnosti, tak aby uměli zprostředkovat nejen umění, ale hlavně formy výtvarné podoby, jak v zážitkové, tak v interpretační rovině. (Mrázik, 2004)

Fotografie se objevuje často i v rámci videoprojektů realizovaných na školách, zejména v animacích. Na význam fotografie v tomto kontextu upozorňuje i Marie Hlávková ve svém článku Videoart a jeho začlenění do výuky na základních, základních uměleckých a středních školách.

Fotografie je zde vnímána jako jedna složka gramotnosti v oblasti digitálních médií, spolu s počítačovou grafikou, animací a videem. Autorka zmiňuje např. program vytvořený Václavou Vymazalovou, která pracuje se studenty tím způsobem, že nejprve upravují vytvořené fotografie

ve Photoshopu a potom z nich animují jednotlivé fáze do krátkého videa. (Hlávková, 2008)

Fotografie se rovněž velmi často uplatňuje v mezigenerační pedagogice, i v rámci školních projektů. Věra Uhlířová ve svém příspěvku ve sborníku na téma Veřejnost a kouzlo vizuality reflektuje několik programů věnovaných seniorské populaci s důrazem na nedostatečné množství nabídky výtvarných programů právě pro tuto věkovou a sociální skupinu. Poukazuje na mýtus chápání seniorských aktivit z šedesátých letech, kdy byl seniorský věk vnímán ve smyslu poklidného trávení času v prostředí domova. Ve svém článku Mezigenerační porozumění ve výtvarné pedagogice pro seniory upozorňuje na potřebu najít novou roli seniora ve společnosti, podporovat aktivní účast seniorů ve společenském i politickém životě a podpořit principy nediskriminace.

Výtvarnou výchovu pro cílovou skupinu seniorů můžeme vnímat jako zprostředkování vizuálního výrazu, způsob komunikace, nástroj k rozvoji kreativity a posílení identity osobnosti, nejedná se tedy pouze o jakousi pracovní terapii, která má sloužit k zabavení a vyplnění času. K častému klišé ve smyslu výtvarné výchovy pro seniory se řadí fakt, že se orientují na produkt, konečný výsledek jejich činnosti a ne na celý průběh akce se socioemocionálními aspekty.

V německém Lindenhalu vznikl mezigenerační projekt porozumění dětí a seniorů s názvem Akce člověk v roce 2007, kdy bylo deset seniorů pozváno přímo do vyučování. Děti se rozdělily do skupin, každá skupinka dětí se pod vedením jednotlivých seniorů věnovala různým činnostem založeným na reinterpretaci starých fotografií. Na závěr celého programu vystoupila bývalá ředitelka školy – důchodkyně, která veda hodinu frontální výuky, aby si děti mohly zažít, jak probíhalo vyučování v době jejich rodičů a prarodičů. (Skřivanová, 2008)

V. Pomezí umělecké tvorby, arteterapie a artefiletiky

Technikami fotografie a videa se v artefiletickém kontextu zabývá Lucie Hajdušková, která vytvořila program atefiletického kurzu pro dospělé. Techniku digitální fotografie zvolila zejména z důvodu její rychlosti, snadné použitelnosti a rychlého výstupu. Konceptem celého programu byl protiklad muž – žena. Hlavní náplň programu spočívala nejenom v autentické zkušenosti a individualizovaném prožívání účastníků, ale i v reflexi vlastní páce a vzájemném dialogu. Témata programu byla velmi pestrá, od kontroverznějších oblastí šovinismu, přes homosexualitu, feminismus, gender až po čistě vztahové záležitosti. Účastníci programu nejprve asociovali své představy o ženském a mužském rodě, o typicky ženských a typicky mužských znacích, které ztvárňovali pomocí kresby na papír. Navazující aktivita rozdělila účastníky do několika pracovních skupin, ve kterých měli vytvořit buď krátké video nebo sérii/cyklus maximálně deseti fotografií na téma muž/žena. Nejprve musela skupina vytvořit scénář – obrazový i textový, poté si rozdělit role (fotograf, režisér, herec, apod.) a následně dílo zrealizovat. Během prezentace proběhla diskuze, při které účastníci konfrontovali své pocity z průběhu i výsledku tvorby.

Technika fotografie projevovala v tomto případě spíše okrajový charakter, hlavní záměr byl směrován k tématu. Přestože každá výtvarná technika má svůj specifický jazyk i výrazové prostředky, kterými můžeme ztvárnit daný obsah, důležitým momentem reflektivního dialogu byly právě postřehy účastníků k práci s kamerou nebo fotoaparátem.

Nejstěžejnější momenty pro účastníky představovala práce s vlastní osobou – podobou, otázka role a její přijetí, se stala jednou z nejčastějších. Pracovalo se ve třech skupinách, z toho jedna z nich ztvárnila fotografiemi téma ženy. Účastníci – tvůrci použili metaforické zobrazování ženských symbolů – gesto rukou, popř. ruku držící konkrétní předmět – podprsenku, sedmikrásku, jablko, hadr, apod. Jednotlivé atributy a symboly vyvolávaly v účastnících různé asociaci, např. jablko – Eva, podprsenka – erotika, sedmikráska – slovní hříčka s krásou, květina – křehkost.

Lucie Hajdušková vnímá celý artefiletický program jako volnou verzi akčního výzkumu, dle citátu od McBrida (1995):„Učitelé dělají vlastní výzkum již ve chvíli, kdy učí a mají pocit, že hodina by se dala

zlepšit nebo změnit." Její artefiletický program potvrdil, že si účastníci s sebou přinášejí do kurzu své osobní nebo socio-kulturní stereotypy, které vkládají do své tvorby a během porovnávání a diskuze o výsledcích získávají příležitost poznat vzájemné rozdíly a shody. S pomocí lektora poté objevují širší souvislosti svého jednání a zasazují je do rozmanitého kontextu. Důraz na zájem a motivaci účastníků je jedním z nejdůležitějších elementů pedagogické práce. (Hajdušková, 2008)

Využití fotografie v edukaci je poměrně časté i v rámci speciální pedagogiky. Do popředí se dostává v poslední době výchova a vzdělávání jedinců s kombinovaným postižením. Postižení jedinci mají v mnohých závažnějších případech narušenou celkovou osobnost, proto se neustále hledají nové metody, techniky a postupy, jak jejich postižení redukovat, minimalizovat nebo alespoň podporovat a rozvíjet jednotlivé oblasti jejich osobnosti.

Výměnný obrázkový komunikační systém, tzv. VOKS, je aplikován nejvíce v oblasti rozvoje komunikace u osob s autismem, přesto se jeho části modifikují i pro jedince s kombinovaným postižením. Název je odvozen z metody The Picture Exchange Communication System – PECS od Andy Bondyho a Lori Frost z roku 1985. Celý soubor metod je velmi úspěšný zejména v oblasti komunikace. Úpravu metody pro české prostředí provedla Margita Knapcová. Hlavní principy spočívají ve vysoké motivaci (konkrétní odměna pro každého individuálního klienta), smysluplné a okamžité výměně obrázku za věc („dáš, dostaneš") a použitím fyzické asistence bez slovních pokynů. Metoda není aplikována pouze na klienty s autistickým postižením, ale i s poruchami verbální komunikace – Downův syndrom, dětská mozková obrna, afázie.

Jitka Petrželková ve své diplomové práci uvádí konkrétní případ práce s klientem za pomoci nejrůznějších fotografií, piktogramů a obrázků. Často se pro klienty na míru hledají alternativní řešení, které vycházejí z klientova aktuálního stavu, ať už fyzického či mentálního. Např. u klientů s nedostatečně rozvinutou jemnou motorikou (DMO, Downův syndrom, apod.) musíme obrázky zvětšovat, barevně zvýrazňovat, či je použít pouze ve fotografické podobě, aby vypadaly co nejreálněji. Někdy se dokonce fotografie podlepují krabičkou, aby je klient mohl snadněji uchopit, nebo se do krabiček ještě přidává materiál, který vytváří zvuky. Využívají se i nástěnky nebo tzv. komunikační knihy, kde jsou fotografie zvětšeny. (Petrželková, 2009)

Fotografie v rámci terapie s přesahy do arteterapie je využívána v českém prostředí v jiném kontextu než kanadská metoda Judy Weiser. K metodám fototerape, terapie za užití fotografie, se hlásí i Dr. Stejskalová, která působí jako psychoterapeutka na Dětské klinice fakultní nemocnice Motol v Praze, která vypracovala vlastní metodiku práce s klientem. Její program práce s terapeutickou skupinu má diskusní rysy. Klienti si na sezení přinesou 2-3 libovolné fotografie ze svého alba, nad kterými následně diskutují. Poté se klienti fotografiemi zabývají více do hloubky, tzn. např. důvodem, proč je přinesli, jak obtížný byl jejich výběr, co jim evokují, emoce s nimi spojené, apod. Následně si fotografie vymění s jiným klientem na základě osobní preference. Jedná se o jakýsi akt sblížení skupiny, otevírají se nové pole komunikace a práce se skupinou.

Následuje další sezení, při kterém klienti např. seřazují fotografie podle libovolného klíče. Tato aktivita slouží znovu jako podnět ke komunikaci a sdílení ve skupině. Dojde-li během procesu ke konfliktu, obvykle je řešen kompromisem. Fotografie mají v tomto případě silný zprostředkovací charakter, podporují v klientech uvědomění si a soustředění se na chování, motivace a role ostatních. (Mikscheová, 2013)

Když se vrátíme k tématu na pomezí umělecké tvorby a zkoumání jak sebe, tak svého okolí, dostaneme se k systému několika cvičení Jennifer Jacobs, která ve svém článku Photography Projects to Jumpstart your Creativity, doporučuje pár metod pro rozvoj kreativního myšlení, vnímání detailů nebo hledání kontextu. Její metoda má sedm částí.

První se nazývá *365 dní*. Tato technika, jak název napovídá, doporučuje klientovi, aby každý den vyfotil jeden obrázek, témata jsou různá, nejčastěji autoportrét a zkoumání okolí. Technika pomáhá klientovi soustředit se na aspekty jeho života, poznat určitý životní koloběh, rozpoznat a zobrazit věci, ke kterým může mít negativní přístup. Podporuje jeho vytrvalost, organizovanost a systém.

Druhá technika se nazývá *Fotoprocházky*, kdy klient cíleně s fotoaparátem objevují své okolí, místa, která nikdy nenavštívil, i když jsou jen pár metrů od jeho bydliště nebo místa, která předtím, ať už záměrně nebo ne, ignoroval. Tato technika podporuje zvídavost a aktivitu klientů, překonává bariéry a stereotyp.

Třetí technika je o něco kontaktnější. Jmenuje se *Cizinec*. Cílem je oslovit lidi na ulicích nebo v pracovním/školním prostředí a prostě je vyfotografovat. Tato technika nejen, že podporuje klientovu odvahu a sebevědomí, ale posiluje zároveň komunikační dovednosti a sociální interakci.

Další technika *A-Z* je založena na hledání souvislostí. Má mnoho variant, např. klient si vybere písmeno a potom fotografuje předměty, jejichž název začíná právě zvoleným písmenem. Další variantou je hledání tvaru písmena v běžných předmětech. Tato metoda si klade za cíl především zvýšit vizuální citlivost a představivost.

Technika *Vyber něco!* směruje klienta k vytváření fotografických kolekcí, kdy si vybere jedno ústřední téma, popř. předmět a ten pak fotografuje v různých obměnách ve svém okolí nebo hledá podobné varianty. Touto technikou se tříbí pozornost a smysl pro detail a pozorování.

Šestá technika *Jednobarevně* pracuje s černobílou fotografií. Ukazuje klientovi různé varianty a kvality obrazu, zvyšuje se citlivost na vnímání barev a zároveň se prohlubuje klientova představivost.

Poslední technika *Lov* je určena pro více klientů najednou. Ve skupině se zadá jedno téma, které se bude hledat – fotografovat. Často se jedná i o virtuální skupinu na internetu, kdy si vyměňují fotografie a postřehy online. Tato technika podporuje vícepohledovost, komunikaci, diskuzi, ale např. i sebereflexi nebo toleranci. (Jacobs, 2013)

VI. Závěr

V tomto článku jsem se snažila popsat projekty a edukační programy, které se zdály být co nejrůznorodější a nejpestřejší, tak aby vynikla celá škála možností, které fotografie ve své podstatě v rámci vzdělávání nabízí. Zvláštní důraz byl přitom kladen na principy fototerapie. Vzhledem k rozsahu tohoto článku jsem v popisu edukačních aktivi upřednostnila evropský kontext. Za zmínku jistě stojí i fakt, že v Kanadě a zejména v USA se projevuje kromě fototerapeutického přístupu i iniciativa vycházející z principu Society for Photographic Education, která staví na základech hledání kulturních a sociálních souvislostí s pomocí a prostřednictvím fotografie.[2] V tomto případě se nejedná o fototerapeutický přístup, vycházejí spíše než z psychologického ze sociologického hlediska fotografie. Do jaké míry je přístup Společnosti pro fotografické vzdělávání totožný nebo rozdílný od toho evropského můžete porovnat na jejich stránkách <http://www.spenational.org>.

2 Society for Photographic Education. *History of Society for Photographic Education*. [online] [cit. 2013-06-21] Dostupné z: <https://www.spenational.org>

Použitá literatura a další zdroje

FULKOVÁ, Marie. Mluvení o obrazu – diskurs empirického diváka. In: *Výtvarná výchova a mody její komunikace, Symposium České sekce INSEA*. 1. vyd. [Olomouc]: Univerzita Palackého v Olomouci, [2004] s. 179. ISBN 80-244-0779-5.

HAJDUŠKOVÁ, Lucie. Muž a žena hledáčkem kamery. In: HORÁČEK, Radek, ZÁLEŠÁK, Jan. *Veřejnost a kouzlo vizuality – rozvoj teoretických základů výtvarné výchovy a otázky kulturního vzdělávání*. 1. vyd. Brno : Masarykova univerzita, 2008, s. 255 – 263. ISBN 978-80-210-4722- 8.

History of Society for Photographic Education. [online] Society for Photographic Education [cit. 2013-06-21] Dostupné z: <https://www.spenational.org>

HLÁVKOVÁ, Marie. Videoart a jeho začlenění do výuky na základních, základních uměleckých a středních školách In: HORÁČEK, Radek, ZÁLEŠÁK, Jan. *Veřejnost a kouzlo vizuality – rozvoj teoretických základů výtvarné výchovy a otázky kulturního vzdělávání*. 1. vyd. Brno : Masarykova univerzita, 2008. ISBN 978-80-210-4722- 8.

CHOCHOLOVÁ, Lucie, Barbora ŠKALOUDOVÁ a Lucie ŠTŮLOVÁ VOBOŘILOVÁ. *ICT a současné umění ve výuce - inspirace pro pedagogy výtvarné, hudební a mediální výchovy*. Praha: Národní galerie, 2008, 156 s. ISBN 9788070353783.

JACOBS, Jennifer. *Photography Projects to Jumpstart your Creativity*. [online] Digital photography school , [cit. 2013-06-21] Dostupné z: <http://digital-photography-school.com/7-photography-projects-to-jumpstart-your-creativity>

JUSKO, Anton. Aktivne vytvarne cinnosti vo vychove umenim. In: JUSKO, Anton a kol. *Výtvarná výchova dnes a jej perspektívy*. SSEA/InSEA. 1. vyd. Prešov: POLYGRAF PRINT, spol. s. r. o., 2007, s. 401 – 427. ISBN 80-8068-067-1.

JUSKO, Anton. Učebné osnovy výtvarnej výchovy pre triedy s rozšírenou časovou dotáciou v základných školách. In: JUSKO, Anton a kol. *Výtvarná výchova dnes a jej perspektívy.* SSEA/InSEA. 1. vyd. Prešov: POLYGRAF PRINT, spol. s. r. o., 2007, s. 297 – 334. ISBN 80-8068-067-1.

MIKSCHEOVÁ, Kristýna. *Film a fotografie jako umělecké a vizuální projevy a možnosti jejich využití v terapeutické práci*, 2013. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Ústav hudební vědy. Vedoucí diplomové práce: PhDr. Marina Stejskalová, CSc. 74 s.

MRÁZIK, Martin. Interdisciplinarita a struktura praktických disciplín ve výtvarné výchově na VŠ - Struktura praktických disciplín na KVV (otázka médií ve výtvarné výchově). In: BABYRÁDOVÁ, Hana. *Digitální věk a smysl výchovy: sborník textů z mezinárodního doktorandského kolokvia* : (Masarykova univerzita Brno, UJEP Ústí nad Labem) : konaného 10.4.2003 na katedře výtvarné výchovy PdF Masarykovy univerzity. [Brno: Masarykova univerzita. Středisko pro pomoc studentům se specifickými nároky, 2004.

PAZDERNÍKOVÁ, Pavla. Cesty k umění. Využití tvůrčího psaní v galerijních animacích. In: HORÁČEK, Radek, ZÁLEŠÁK Jan, ed. *Aktuální otázky zprostředkování umění – teorie a praxe galerijní pedagogiky, vizuální kultura a výtvarná výchova.* 1.vyd. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra výtvarné výchovy, 2007. s. 190. ISBN 978-80-210-4371-8.

PERKNER, Stanislav, Galina KOPANĚVOVÁ a Katarína BELNAYOVÁ. *Řeč dramatu: (umění vnímat umění)*. 1. vyd. Praha: Horizont, 1988, 291 s.

SLAVÍKOVÁ, Vladimíra, Jan SLAVÍK a Sylva ELIÁŠOVÁ. *Dívej se, tvoř a povídej!: artefiletika pro předškoláky a mladší školáky.* Vyd. 1. Praha: Portál, 2007, 194 s. ISBN 9788073673222.

SKŘIVANOVÁ, Věra Uhl. Mezigenerační porozumění ve výtvarné pedagogice pro seniory. In: HORÁČEK, Radek, ZÁLEŠÁK, Jan. *Veřejnost a kouzlo vizuality – rozvoj teoretických základů výtvarné výchovy a otázky kulturního vzdělávání*. 1. vyd. Brno : Masarykova univerzita, 2008. ISBN 978-80-210-4722- 8.

SVOBODOVÁ, Hana. *Pěna dní*. Doprovodný text k praktické diplomové práci. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra výtvarné výchovy, 2013, s. 131. Vedoucí diplomové práce: Mgr. Petr Kamenický.

PETRŽELKOVÁ, Jitka. *Edukace jedinců s kombinovaným postižením - využití metody VOKS*. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Pedagigická fakulta, Katedra speciální pedagogiky, 2009, 81 s. Vedoucí diplomové práce: PhDr. Mgr. Dagmar Opatřilová, Ph.D.

TIPTON, Teresa M. Myths of Certainty: Interruptions into the Nature of Leading and Meaning. In: HORÁČEK, Radek, ZÁLEŠÁK, Jan. *Veřejnost a kouzlo vizuality – rozvoj teoretických základů výtvarné výchovy a otázky kulturního vzdělávání.* 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2008, s. 59 - 67. ISBN 978-80-210-4722- 8.

TROPP, Stanislav. Výtvarné pomedzie copy-artu a mail-artu. In: JUSKO, Anton a kol. *Výtvarná výchova dnes a jej perspektívy.* SSEA/InSEA. 1. vyd. Prešov: POLYGRAF PRINT, spol. s. r. o., 2007, s. 181 – 193. ISBN 80-8068-067-1.

WEISER, Judy. *Phototherapy Techniques*. 1. vyd. Vancouver: Phototherapy Centre, 1999, s. 384. ISBN 0-968561-0-X.

ZIKMUNDOVÁ, Vladimíra. Řekněte to sítí. Nelineární obraznost ve Výtvarné výchově. In: HORÁČEK, Radek, ZÁLEŠÁK Jan, ed. *Aktuální otázky zprostředkování umění – teorie a praxe galerijní pedagogiky, vizuální kultura a výtvarná výchova.* 1.vyd. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra výtvarné výchovy, 2007, s. 190. ISBN 978-80-210-4371-8.

„Godot“ brněnské Zbrojovky

Výtvarné akce v industriálních objektech

Stanislava Červenáková

I. Industriální památky – historie a současnost

Za poslední století se ráz průmyslu v naší zemi výrazně změnil. Výrobní tovární komplexy v centrech měst byly nahrazeny automatizovanými halami na jejich periferiích a v důsledku levného importu z Asie klesla poptávka po domácích produktech. Díky těmto faktorům najdeme v městech staré textilky, strojírenské dílny, pivovary – kdysi rušná místa zaměstnávající tisíce lidí, dnes vylidněné budovy s osobitým charakterem. Stavby, které mají svoji historii, které ve své době byly živým organizmem a které uchovávají genia loci[1]. Najdeme v nich neobyčejně rozlehlé prostory, specifická okna, zajímavé struktury, jedinečně řešenou architekturu, která „obvykle patřila k nejvýznamnějším cílům, dominantám a orientačním bodům ve městě a krajině – svou hmotou, výškou, jasným a zažitým komunikačním propojením s ostatní zástavbou, ale i významem, který zde měly pro život celých generací.“ (Fragner, 2005)

Tyto industriální areály se nacházejí v jakémsi „meziprostoru“ času a funkce, ve fázi mezi ztrátou původní funkce a ortelem, zda budou zbourány nebo zrevitalizovány pro nový účel.

Během tohoto „čekání“ budovy chátrají, občas jsou provizorně využívány, stávají se z nich skladiště, místa pro zapadlé dílny a squaty. Díky nedostatečné údržbě se pomalu mění v ruiny.

Průzkumem a popularizací této tematiky v České republice se zabývá Výzkumné centrum průmyslového dědictví[2] (dále VCPD). Publikace vydané v rámci VCPD popisují a systematicky zaznamenávají průmyslové stavby. Kromě knih z konferencí v rámci bienále Industriální stopy[3], se současná česká industriální literatura věnuje topografiím, které zachycují aktuální stav průmyslo-

1 „Je to důvod, který neumíme pojmenovat, ale kvůli kterému se na dané místo vracíme.“ (Cílek, Schmelzová, 2010, s. 226)

2 Je členem TICCIH (Mezinárodní výbor pro obnovu industriálního dědictví). Bylo založeno 1. 5. 2002 při Českém vysokém učení technickém v Praze.

3 Bienále Industriální stopy se koná od roku 2001. Řeší aktuální otázky týkající se industriálního dědictví. Od roku 2011 probíhá akce. (Horešovská, 2012)

vého dědictví[4] v konkrétním kraji. Vydány už byly Industriální topografie pro pět krajů[5] a pro další se plánují. To vše vzniká v rámci projektu „MK ČR Industriální topografie České republiky – nové využití průmyslového dědictví jako součásti národní a kulturní identity v rámci programu aplikovaného výzkumu NAKI" (Charta průmyslového dědictví TICCIH, c2013). Letos v rámci tohoto projektu byla přeložena také „bible" průmyslového dědictví Charta průmyslového dědictví TICCIH. V roce 2013 vyšla stavební kniha Nový život opuštěných staveb: průmyslové dědictví (Brotan, 2013), která nám stejně jako topografie poukazuje na všudypřítomnost těchto staveb a vzrůstající zájem o ně. Se záměrem ukázat brněnské industriální revitalizace vyšel dokument Brno brownfields 2013. Najdeme v něm ukázky brněnských rekonstruovaných budov.[6]

Zmiňujeme zde pouze publikace z roku 2013. Nárůst zájmu o tyto památky ale evidujeme už delší dobu, za posledních dvanáct let byly v této oblasti vydány desítky knih a článků.

Literatura se většinou zabývá problémem, jak tyto budovy zrevitalizovat, jak je opravit. Což je pochopitelné, neboť nalezení náhradní funkce těmto budovám pro ně znamená možnou záchranu.

Budoucnost těchto staveb můžeme můžeme spatřovat ve čtyřech možných přístupech.

- Zakonzervovat je a prohlásit je za kulturní památky. Tímto způsobem udržovat všechny naše industriální budovy je ale ekonomicky nepřijatelné a z hlediska racionálního i neúčelné.
- Jediným, v zahraničí ověřeným řešením na jejich záchranu je, najít jim jiné využití. (Beran, 2008) Znovu tyto budovy oživit a přitom se pokusit uchránit co nejvíc z původní stavby. Zachránit tak stávající kulturní dědictví pro nové generace.
- Dalším způsobem „zachování" je, nechat je chátrat dál, což v konečném důsledku povede k dalšímu z přístupů, a sice:
- k jejich demolici.[7]

Spousta staveb je určena k demolici nebo je jejich osud nejasný. Je důležité se právě o tyto budovy, které jsou ve stavu čekání, starat i teď. Udržovat je, využívat je, mít zájem. Seznamovat s nimi studenty, lidi obecně, protože tyto prostory jsou pomíjivé. Vždyť za pár let tady spousta z nich, ať chceme nebo nechceme, ať bojujeme jakkoliv, už nebude. Ty, které se nám nepodaří v nějaké formě zachránit, bychom si měli alespoň zapamatovat.

Jednou z možností, jak se tyto prostory využít i v jejich polorozpadlém stavu, jsou umělecké akce, divadelní představení, hudební koncerty, či zážitkové postapokalyptické larpy[8]. Jak napsal Benjamin Fragner v knize Divadlo v netradičních prostorech, performance a site specific, byly to právě alternativní umělecké intervence, které veřejnosti dřív než developeři představovaly průmyslové objekty a přiváděly tyto budovy k životu. Výstavy, performance i koncerty jsou také nedílnou součástí již zmíněného bienále Industriální stopy. Z dalších uměleckých projektů můžeme zmínit cyklus akcí doprovázející čtyřleté bytí opuštěné benzínové stanice u Slaného, které jsou popsané v knize Ben-

4 „Industriální dědictví sestává z pozůstatků industriální kultury, jež mají historickou, technologickou, sociální, architektonickou nebo vědeckou hodnotu. Těmito pozůstatky mohou být budovy a strojní vybavení, dílny, továrny, doly a lokality, sloužící ke zpracování a zušlechťování surovin, sklady, místa, v nichž je vyráběna, přenášena a využívána energie, doprava a veškerá infrastruktura, právě tak jako místa společenských aktivit, spojených s průmyslem jako jsou bydlení, náboženství nebo vzdělání." (Charta průmyslového dědictví TICCIH, c2013)

5 Ústecký kraj, Karlovarský kraj, Královéhradecký kraj, Pardubický kraj, Olomoucký kraj

6 Například: Obchodní centrum a galerie Vaňkovka – bývalá slévárna, lokalita Masná-Křenová – bývalá jatka, Moravan – bývalá textilní továrna

7 V Brně bude zbourán například bývalý areál Vlněny či bývalá Zbrojovka.

8 Zkratka z anglického Live Action Role Play.

zinka (Horák, 2011) nebo také aktivity Kladna Záporna[9]. „Ty se svým způsobem staly téměř modelovým příkladem dnešní syntetické podoby site specific[10] projektů, která dokáže neobyčejně úspěšně vést dialog mezi diváky a místem." (Cílek, Schmelzová, 2010, str. 33) O těchto a dalších aktivitách se dozvídáme v knize Divadlo v netradičním prostoru, které spolu s knihami Umění místa (2012) a Site specific (2008) představují mnohé umělecky-divadelní projekty konané v industriálních místech.

Bylo realizováno i spousta menších projektů spojených s opuštěnými industriálními areály, můžeme připomenut: instalování špulek v brněnské Vlněně Táni Šedové (2009), Hanu Babyrádovou (2005)s výtvarnou dílnou nazvanou Viditelná neviditelnost.

Další cesta, jak využít těchto prostor v jejich nezrevitalizovaném stavu, je pedagogická. Tato místa se „mohou stát prostorem k sebereflexi, místem pro výuku, tvorbu a nový umělecký zážitek. Právě v tomto typu historického dědictví lze úspěšně rozvíjet tolik potřebný dialog mezi uměním, technikou a společností" (Schmelzová, 2009-2012).

II. Zbrojovka jako multifunkční centrum

Jedním z příkladů opuštěného industriálního areálu, který čeká na svůj osud (na svého „godota") je brněnská Zbrojovka. Z areálu se využívá jen málo budov, většinou se jedná o různé sklady či dílny, které ke svému provozu potřebují velký prostor. Jedna z budov je však využívána živelně - atraktivně pro lidi. Konkrétně se jedná o sedmou budovu, ve které najdeme ateliéry i lidi, kteří se o budovu starají. Čas od času se zde konají koncerty, akce pro fotografy či divadelní představení lákající veřejnost. I já jsem tento areál začala v jeho polorozpadlém stavu využívat. Konkrétně pořádáním výtvarných akcí pro studenty (více viz kapitola III). Protože zvýšení povědomí o těchto prostorech nám dává jistou naději pro jejich úspěšnou revitalizaci. Projekty a akce, konající se v těchto areálech, často čerpají z historie objektu. Je tedy důležité se s ní seznámit.

Zbrojovka byla založena roku 1918. Z firmy vyrábějící především zbraně se postupem času stala společnost vyrábějící obráběcí stroje, frézy, jízdní kola, psací a šicí stroje, osobní, sportovní i nákladní automobily, traktory a ledničky. „Na konci 30. let se pak brněnská zbrojovka stala jedním z nejvýznamnějších zbrojařských koncernů." (Hlušičková, 2002, s. 431-432) Díky úspěšnosti se postupně rozšiřovalo také její území jejího působení. V roce 1939 vlastnila, kromě mateřského závodu, závod v Považské Bystrici, pobočku ve Vsetíně, Optikotechnu v Přerově a další. V roce 1946 to bylo 15 pobočných závodů. Zbrojovka byla úspěšným podnikem až do 90. let, kdy postupně začala propouštět zaměstnance a krachovat. Definitivně byl provoz ukončen v roce 2006. (Skřivan, 2005) „Areál brněnské Zbrojovky o rozloze 22,5 ha byl koncem ledna 2008 vydražen za částku 707 milionů korun. Od roku 2008 pak byl jasný i její osud. Zbrojovka bude zbouraná a bude zde postavena ‚živoucí čtvrť.'" (Smetana, 2008) Od té doby se však v areálu nic podstatného neděje. V roce 2011 bylo uveřejněno, že firma, která Zbrojovku vlastní, čeká na příhodnější podmínky pro realizaci svého projektu. (Homolka, 2011)

V současné době je využívána jenom část areálu, vesměs se jedná o přízemní prostory, protože ve vyšších podlažích je díky chátrající střeše příliš vlhko. Více jak polovina budov je ale v dezolátním stavu.

9 „Občanské sdružení Kladno Záporno vzniklo při přípravě prvního čísla stejnojmenné kulturní revue v září 2006. Název sdružení a časopisu odkazuje k městu Kladnu a k aktivitám, při nichž se již v minulosti objevilo spojení Kladno±Záporno (doprovodné akce k bienále Industriální stopy, 2005)." (Kladno Záporno, 2011)

10 Neexistuje přesný překlad tohoto slova do čeština. Často se využívá interpretace: umělecký projekt pro určitý prostor. Další výklady tohoto spojení najdeme v příspěvku od Denisy Václavové a Tomáše Žižky v publikaci Divadlo v netradičním prostoru. (Cílek, Schmelzová, 2010, s. 90-91)

Všechny však mají své kouzlo. Je to obrovský komplex se spoustou pozůstatků po slavné éře. Když procházíme budovami, nacházíme hromady židlí, na kterých za stoly seděly úřednice. Rozházené lístky z kartotéky, které nám říkají, jak obsáhlá byla místní knihovna. Neskutečně mnoho šatních skříní, u kterých se převlékali dělníci pracující s velkými stroji. Skříně na šanony a šanony na papíry, v kterých jsou rozsáhlé záznamy snad o každém detailu. Odpadkové koše a lustry. Pohledy ze závodního rekreačního střediska. Obrovské prázdné prostory, v kterých pracovaly kdysi stovky lidí. A právě tyto pozůstatky považuji pro jejich ducha za tolik inspirující.

III. Výtvarné dílny ve Zbrojovce

V praktické části příspěvku představuji dva projekty, které se konaly v roce 2013 v brněnské Zbrojovce.

První z nich byl workshop zaměřený na rekonstrukci a „restaurování" nábytku nazvaný Rekonstrukce nábytku ve Zbrojovce.

Druhý navazoval na moji diplomovou práci, v které jsem zorganizovala ve stejném areálu výtvarný projekt pro studenty v mimoškolním prostředí. Projekt vybízel studenty k zamyšlení se nad industriálními budovami. Skládal se z několika výtvarných úkolů navazujících na sebe. Akce byla určena pro žáky Biskupského gymnázia v Brně.

V současných projektech zkouším jiné přístupy zprostředkování průmyslové architektury. Jsou to spíše výtvarné dílny nevyžadující organizované vedení, či zážitkové akce.

III.1 Rekonstrukce nábytku ve Zbrojovce[11]

(2013, industriální areál Zbrojovka Brno, počet účastníků: 10, autorka projektu Stanislava Červenáková)

Tento workshop byl inspirován nekončícími haldami nábytku, které se ve Zbrojovce nachází. Ten, stejně jako budova sama, čeká na likvidaci. Nápad vznikl z rozhovoru mezi mnou a Pavlem (člověkem, který se stará o jednu z budov). Zamýšleli jsme se nad osudem Zbrojovky a říkali jsme si jaká je obrovská škoda, že všechno tohle jednou zmizí. Dřív živoucí továrna plná lidí, dnes pustá schránka, ale se specifickým kouzlem. Ve Zbrojovce v začátcích pracovalo asi 700 lidí a na konci socialistického období až 15000. (Vaishar, 2012) Všichni tito zaměstnanci potřebovali ke své práci nějaký nábytek – od dílenských ponků, přes šatní skříňky až po kartotéky a speciální skříně na dokumenty.

Mnoho přeživších kusů tohoto nábytku bylo nastěhováno bez ladu a skladu na půdě jedné z opuštěných budov. Protože mi přišla škoda nechat jej tam napospas vlhkosti deroucí se přes chátrající střechu, rozhodli jsme se využít velkolepých prostor Zbrojovky pro zorganizování tvůrčí dílny zaměřené na rekonstrukci nábytku.

První iterace workshopu se konala na konci jarního zkouškového období v roce 2013. Byla určena zejména pro studenty Pedagogické fakulty MU. Přestože akce byla inzerována pouze pomocí e-mailů a sociálních sítí, přihlásili se i studenti z jiných škol, např. Filozofické fakulty MU, Fakulty sociálních studií MU či z oboru Nábytku a designu na Mendlově univerzitě v Brně.

Účastníci měli pět dní (případně i déle) na realizaci, tedy zrekonstruování kusu nábytku, který si vybrali.

První den si účastníci vybrali nábytek, se kterým během následujícího týdne pracovali. K dispozici byly stoly, skříně, stolky, šuplíky, židle, křesla i odpadkové koše. U všech těchto věcí bylo možno vybrat exemplář v relativně dobrém stavu. Některé potřebovaly sklížit, sešroubovat, na-

11 Celá akce proběhla se svolením vedení Zbrojovky, které nám dovolilo nábytek použít. Mnohokrát děkujeme.

rovnat či vyměnit vadné části, jiné stačilo jen obrousit smirkovým papírem a natřít. K tomu jsme měli k dispozici na provizorní podmínky perfektně vybavenou dílnu, kde byly vibrační brusky, přímočaré pily, vrtačky a dostatek vhodného ručního nářadí. Obrušovalo se opravdu ve velkém; studentky z nábytkářské školy poznamenaly, že když se v bakalářském studiu učily, že restaurování je jen o „šmirglování", tak učitelé měli pravdu. Pro ně to byla vlastně skoro první praktická zkušenost s nábytkem.

Očekávali jsme, že populární budou zejména malé věci: šuplíky, telefonní stolečky, skříňky. K mému překvapení se ale výrazná část účastníků vrhla do velkých stolů. Vznikaly krásné věci. Například velmi hezký pracovní stůl s bílou deskou a šuplíky, jehož konstrukce byla tvořena jedinou, důmyslně zprohýbanou trubkou. Bílá barva byla celkově populární. Natíraly se jí židle, jídelní stolík, schůdky i šuplík, který dostal novou funkci poličky.

Některým objektům zůstal původní nátěr, kterému stačilo jen trochu osmirkovat olupující se vrstvy a nalakovat. Tuto povrchovou úpravu dostal opravdu nádherný noční stolek se skříňkou, který měl původně dva nátěry, šedý a zelený. Šetrným obroušením se však tyto nátěry promixovaly a vznikla pozoruhodná mapa barev.

Úplně v přírodní hnědé pak zůstala skříňka s 12 šuplíky, které sloužili zřejmě jako lístkovnice. Po odstranění vrchní i bočních stěn zůstala jen laťková konstrukce pro 12 šuplíků. Nahoru bylo položeno plexisklo. Celý tento objekt působil vzdušně a prakticky. Dovedu si jej představit třeba jako stolek u gauče.

Ještě si neodpustím zmínit jeden nábytkový komplet – stoličku a skříňku na kolečkách, která byla dříve součástí psacího stolu a byla na telefon. Studentka židli uřezala opěrátko a molitan znovu očalounila. Židle spolu se skříňkou byly barevně sladěny do růžovo-hnědé barvy s červenou. Komplet vypadal opravdu moderně a elegantně.

Celá akce dopadla velmi dobře a nejen proto, že si studenti odnesly krásné kusy nábytku, ale myslím si, že i já jsem splnila svůj cíl. Za dobu strávenou ve Zbrojovce, je tato budova stihla okouzlit. Sami o ni projevovali zájem a zajímal je její osud.

III.2 Doma ve Zbrojovce

(2013, industriální areál Zbrojovka Brno, počet účastníků: 25, autorka projektu: Stanislava Červenáková)

Jedna z dalších akcí, která využívala samotného prostoru Zbrojovky a nenásilnou formou seznamovala studenty vysokých škol se samotným prostorem, proběhla v jarním semestru.

Účastníci hledali jakési své meziprostory v syrovém, „neútulném" industriálním světě. Projekt se uskutečnil v rámci Týdne výtvarné kultury 2013. Byl určen studentům od patnácti do dvaceti šesti let a ti během něj měli možnost poznávat průmyslový prostor z bezprostřední blízkosti.

Na začátku jsme si společně prošli prostor dvoupatrové budovy, účastníci do ruky dostali připínáčky a ty měli zapíchat do míst nebo k prvkům, které se jim na budově líbí. Chtěla jsem, aby se seznámili s prostorem a zamysleli se nad tím, co je na budově baví.

Pro hlavní úkol si ale studenti museli v areálu vybrat jedno místo. Najít si svůj vlastní prostor, ve kterém se budou cítit dobře, který se jim líbí, který je jim sympatický a zde se zabydlet.

Kromě tří barevných sprejů, dvou kyblíků barvy, lepicí pásky a balící fólie, měli k dispozici pouze věci, které našli na místě. Nalezli využití pro umakartové desky, kusy rozbitého nábytku, staré textilie a molitany, prázdné lahve i trosky rádia či psacího stroje.

Každý účastník úkol pojal vlastním způsobem. Někteří skutečně budovali jasně ohraničenou místnost a přemýšleli nad ním, jakoby tam opravdu chtěli bydlet. Vyzdobili si stěnu nalezeným plakátem s Vladimírem Mišíkem a dali si tam vše, co potřebují: postel, stůl, sklenku vína. Před pokoj postavili drátěnou konstrukci hlídacího psa, vybavenou plastovým náhubkem.

Jiní se zaměřili pouze na jeden prvek, detail, který by v pokoji chtěli mít. Další vymýšleli celé složité mechanismy, které působili spíše jako instalace.

Jedna skupina využila vysokých stropů Zbrojovky a vytvořila křehký a zároveň dynamický objekt, který se kymácel mezi stropem a zemí. Řekla bych, že v tomto případě nejvíce využili možnosti a atmosféru, kterou jim prostor Zbrojovky nabízel.

Účastníci se při realizaci měli možnost zamyslet se nad tím, jestli by v takové budově chtěli bydlet, proč by v ní chtěli bydlet, proč by v ní bydlet nechtěli. Co se jim tam líbí. S věděním, že tato budova bude zdemolována, přemýšleli nad tím, jestli by se přece jen nedalo udělat něco pro její záchranu.

Tyto otázky účastníky zajímaly, ptali se na ně, takže jsme během práce i diskutovali.

Téma brownfields[12] je fenoménem současné doby a protože Zbrojovka není bezproblémově přístupná, přilákala tato akce hodně návštěvníků. Bylo zřejmé, že někteří využili právě tuto eventualitu, přišli, pokochali se budovou, vyfotili pár fotek a odešli. Jiní se ale s odvahou a nasazením pustili do tvoření.

Myslím si, že když se člověk dostane do nového prostoru – a to ještě do tak unikátního prostoru jako je Zbrojovka – je těžké si představit, že by tam mohl žít. Navzdory tomu si zde každý ale našel to, co potřeboval.

Většina zúčastněných se odvázala a vytvářela konstrukce, někdy až absurdní objekty, které by si ve vlastním bytě nejspíše nedovedli představit. Protože Zbrojovka dává tyto možnosti, dává svobodu. Je inspirující. Člověk zde může tvořit velkoryse, neboť ví, že vlastně nic nezkazí.

IV. Závěr

Jak naznačují popsané projekty a nastíněná literatura, opuštěné industriální prostory nabízejí možnosti zajímavého využití i ve svém syrovém nezrevitalizovaném stavu.

Zážitkové a výtvarné akce v těchto prostorách nám dávají neobvyklou zkušenost s průmyslovou architekturou, vedou k zamyšlení se nad problémem nevyužitých prostor a pomíjivosti výdobytků civilizace. Žáci a studenti se seznamují s historií budovy, vnímají paměť místa. Výtvarné aktivity reflektují použitý prostor – jsou svobodné a velkorysé. Studenti nemusí přemýšlet jestli něco zašpiní, neomezuje je rozměr školního výkresu a dostanou se k technikám, které jsou pro práci ve třídě neaplikovatelné. Mohou malovat po stěnách a vytvářet prostorné instalace. Pracují s materiály, které nejsou ve škole obvyklé: spreje, fólie, lepicí pásky. A v neposlední řadě také s artefakty nalezenými v budově i s budovou samotnou.

Těmito přístupy se tak přibližují k tvoření samotných současných umělců. Mohou pracovat s prostorem jako Jakub Janovský, hledat ve skvrnách jako Vladimír Boudník, mohou lépe chápat fotky Václava Jiráska.

Realizovanými a reflektovanými workshopy má snaha nekončí, v současné době připravuji sérii školních projektů, které si kromě popularizace a zprostředkování průmyslových prostor kladou za cíl obohatit školní výuku. V mimoškolním prostředí tak žáci propojují historii, techniku i umění, rozvíjejí své výtvarné cítění a učí se, že i staré věci mají svoji hodnotu.

12 „BROWNFIELD je nemovitost (pozemek, objekt, areál), která je nedostatečně využívaná, zanedbaná a může být i kontaminovaná. Vzniká jako pozůstatek průmyslové, zemědělské, rezidenční, vojenské či jiné aktivity. Brownfield nelze vhodně a efektivně využívat, aniž by proběhl proces jeho regenerace. (Definice dle Národní strategie regenerace brownfieldů)" (Brno brownfields 2013, 2013)

Použitá literatura

BABYRÁDOVÁ, Hana. *Výtvarná dílna*. Vyd. 1. Praha: Triton v koedici s Masarykovou univerzitou v Brně, 2005, 289 s. ISBN 80-7254-705-4.

BERAN, Lukáš. *Průmyslové dědictví.* Praha: VCPD ČVUT v Praze ve spolupráci s Kolegiem pro technické památky ČSSI & ČKAIT, 2008.

Brno brownfields 2013. [online] 2013 [cit. 2013-10-05]. Dostupné z: <http://www.brno.cz/sprava-mesta/magistrat-mesta-brna/usek-rozvoje-mesta/odbor-uzemniho-planovani-a-rozvoje/dokumenty/upp/mapa-brownfields/>

BROTAN, Aleš. *Nový život opuštěných staveb: průmyslové dědictví : stavební kniha 2013*. 1. vyd. Praha: Pro Českou komoru autorizovaných inženýrů a techniků činných ve výstavbě (ČKAIT) vydalo Informační centrum ČKAIT, 2013, 134 s. ISBN 978-80-87438-36-7.

CÍLEK, Václav a SCHMELZOVÁ, Radoslava. *Divadlo v netradičním prostoru, performance a site specific: současné tendence* : [úvodní publikace]. 1. vyd. Praha: Akademie múzických umění v Praze, 2010, 249 s. ISBN 978-80-7331-184-1.

FRAGNER, Benjamin. *„Brownfield" v souvislostech průmyslového dědictví.* [online] 2005 [cit. 2013-10-05]. Dostupné z: <http://www.vesmir.cz/clanek/brownfield-v-souvislostech-prumysloveho-dedictvi.

HLUŠIČKOVÁ, Hana. *Technické památky v Čechách, na Moravě a ve Slezsku.* 1. vyd. Praha: Libri, 2002, 622 s. ISBN 80-7277-043-8.

HOMOLKA, Marek. *Byty i kanceláře ve Zbrojovce vyrostou, až bude trh v kondici.* [online] 2011 [cit. 2013-10-05]. Dostupné z: <http://brno.idnes.cz/byty-i-kancelare-ve-zbrojovce-vyrostou-az-bude-trh-v-kondici-plx-/brno-zpravy.aspx?c=A110119_1517472_brno-zpravy_dmk>

HORÁK, Jan a Ondřej HORÁK. *Benzinka*. Vyd. 1. Slaný: Benzinka, 2011, [36] s. ISBN 978-80-260-1324-2.

HOREŠOVSKÁ, Markéta. *Bienále Industriální stopy přejdou na každoroční akci.* [online] 2012 [cit. 2013-10-05]. Dostupné z: <http://www.archiweb.cz/news.php?action=show&id=12381&type=1>

Charta průmyslového dědictví TICCIH. V Praze: České vysoké učení technické, Výzkumné centrum průmyslového dědictví Fakulty architektury, c2013, [20] s. ISBN 978-80-01-05235-8.

Kladno Záporno. O nás. [online] 2011 [cit. 2013-10-05]. Dostupné z: <http://www.kladno-zaporno.cz/o-nas/>

SCHMELZOVÁ, Radka. *Průmyslové dědictví a jeho perspektivy.* [online] 2009-2012 [cit. 2013-10-05]. Dostupné z <http://elearning.historickededictvi.com/zobraz/materialy/odborne-texty/prumyslove-dedictvi>

SKŘIVAN, Aleš, Jr. *Export of Zbrojovka Brno (Czechoslovak Arms Factory of Brno) to China in the Interwar Period.* Prague Papers on the History of International Relations. 2005, roč. 9, s. 111-134. ISBN 80-7308-118-0.

SMETANA, Jiří. *Nové Zbrojovce dají tvář architekti z Brna.* [online] 2008 [cit. 2013-10-05]. Dostupné z: <http://brno.idnes.cz/nove-zbrojovce-daji-tvar-architekti-z-brna-fjo-/brno-zpravy.aspx?c=A080423_204749_brno_taj>

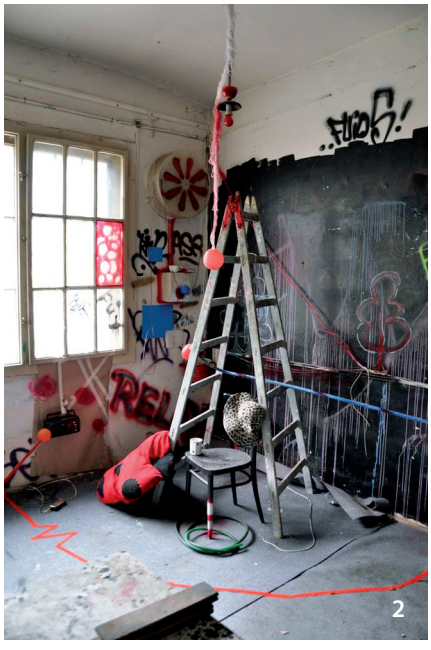
ŠEDOVÁ, Táňa. Genius loci. [online] 2009 [cit. 2013-10-05]. Dostupné z: <https://is.muni.cz/auth/th/105376/pedf_m/>

VÁCLAVOVÁ, Denisa, Tomáš ŽIŽKA a Jan DVOŘÁK. *Site specific*. Vyd. 1. Praha: Pražská scéna, 2008, 324 s. ISBN 978-80-86102-44-3.

VAISHAR, Antonín. *Staré zátěže a brownfieldy v prostoru Brno - východ*. Brno: Mendelova univerzita v Brně, 2012, 48 s. ISBN 978-80-7375-694-9.

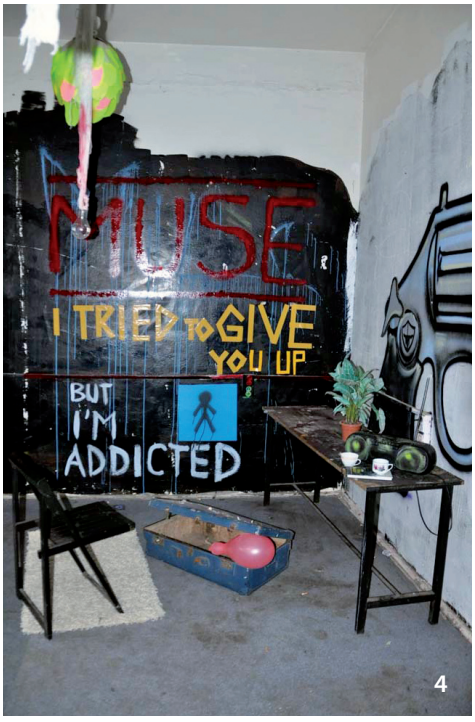
ŽIŽKA, Tomáš a Václav CÍLEK. *Umění místa: katalog studentských projektů 2010-2012.* 1. vyd. Praha: Akademie múzických umění v Praze, 2012, 206 s. ISBN 978-80-7331-226-8.

1



2

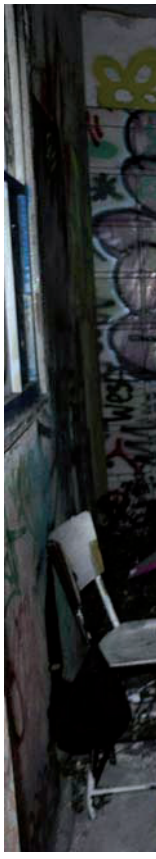
3



4

5

6



2, 4, 6, 7, 11 Můj pokoj, Doma ve Zbrojovce, výtvarná dílna, 2013, fotoarchiv autorky

5 Iveta Kalousková, Zrekonstruovaný šuplík a schůdky, Workshop restaurování nábytku Zbrojovka, 2013, fotoarchiv autorky

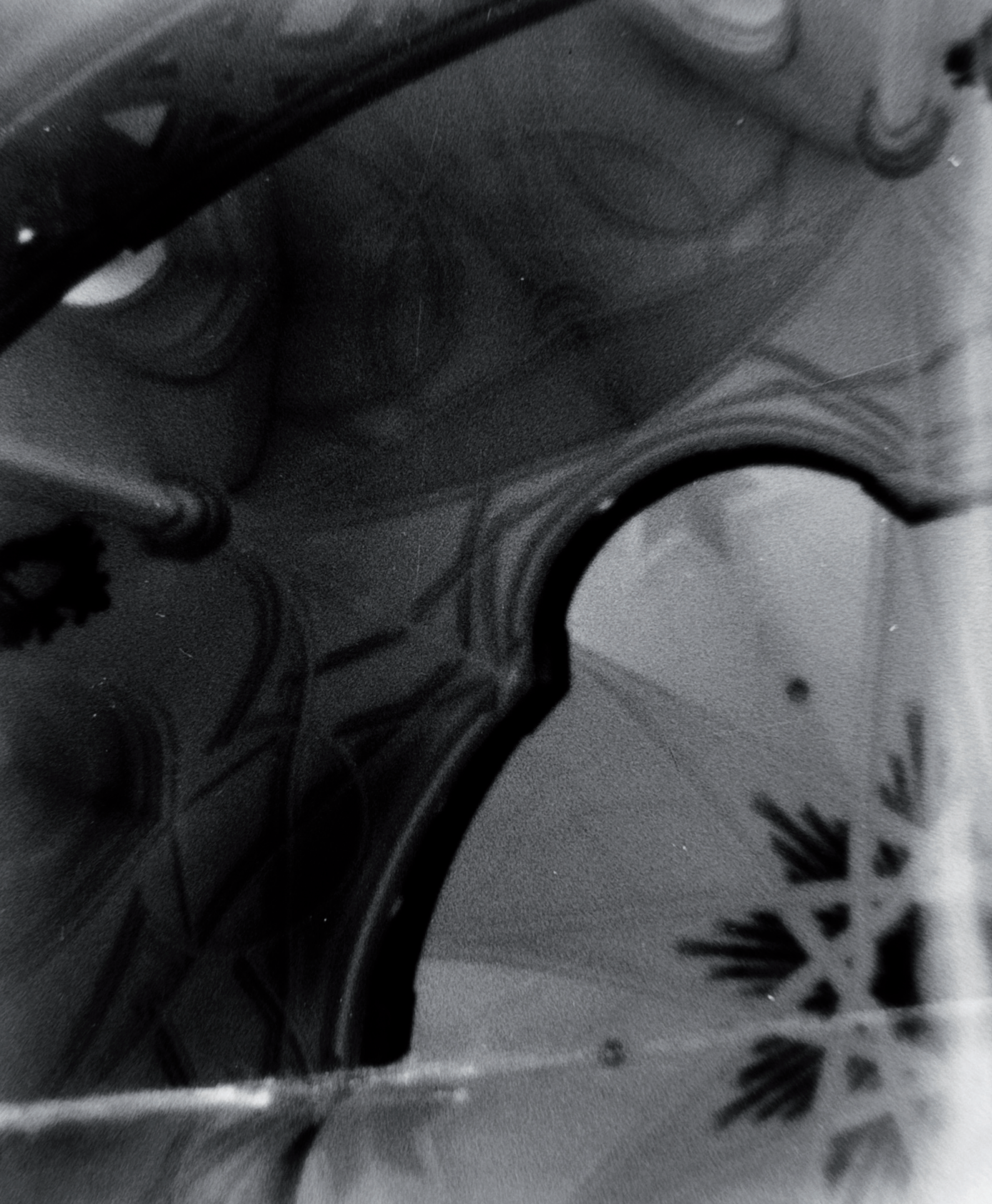
3, 8, 9 Nábytek – dílna, workshop restaurování nábytku Zbrojovka, 2013, fotoarchiv autorka

10 Zrekonstruovaná skříňka, Workshop restaurování nábytku Zbrojovka, 2013, fotoarchiv autorky

1 Zuzana Machalová, Zrekonstruovaná židle se stolkem, Workshop restaurování nábytku Zbrojovka, 2013, fotoarchiv autorky

11

Komunikace mezi uměním a veřejností



Kurátor versus pedagog v prostoru galerií současného umění

Jana Reichel

I. Úvodní zamyšlení

Relativně novým trendem ve vzdělávání je zcela opodstatněné propojování oborů, které jsou kurikulárně vymezeny, hovoříme o mezioborových aspektech různých vzdělávacích oblastí, přesazích, propojování, interdisciplinaritě atd., které vedou k vzájemnému obohacování a utváření komplexnějšího, kritického pohledu na danou problematiku. Také dnešní trendy ve výstavnictví zahrnují různé interdisciplinární formy aktivizace návštěvníka, využití informačních technologií. Nabízí se nová témata, v nichž jde především o změnu postojů a vnímání nejširší veřejnosti. V tomto terénu se přirozeně prolínají i hranice profesní, kdy odborníci využívají zcela cíleně znalostí a zkušeností z jiných příbuzných oborů. Běžně se tak stane, že na profesním setkání galerijních pedagogů potkáte nezávislého kurátora, umělce nebo projektového manažera konkrétní galerie.

V českých galeriích zaměřených především na současné umění se mi však jeví tyto vzdělávací trendy stále poněkud opomíjeny. Naopak se role různých subjektů spíše vůči sobě vymezují, místo toho aby společně kooperovali na dosažení co nejlepšího výsledku – prezentace umění v podobě ideální expozice, aby společně vytvářeli z galerie místo přátelské a plně otevřené vzdělávání. Propojování oblastí se děje mnohdy nesystematicky, náhodně, nebo zcela individuálně a neplánovaně. Zde budu hovořit o profesích kurátora a galerijního pedagoga, o jejich vztahu - meziprostoru, kterým by mohla být efektivní spolupráce stejně jako nepochopení a demonstrace nadřazenosti jedné profese vůči druhé. Nutné ještě zdůraznit, že se budu pohybovat výhradně na poli galerií současného výtvarného umění, přestože mnohá tvrzení vycházejí z oblasti muzeologie a muzejní pedagogiky[1] a zpětně se k ní vrací.

V květnu 2012 se uskutečnila v Helsinkách mezinárodní konference s názvem It's all mediating a přesně rok na to v roce 2013 vychází stejnojmenný sborník[2]. Účastníci byli postaveni před obdobné otázky, které si volně vypůjčuji: Kde jsou meze kompetencí kurátora a kde začíná terén pedagogův? Jaké zájmy a hodnoty provází jejich práci? Jaký je současný model vztahu těchto profesí a jak nalézt ideální způsob jejich spolupráce?

1 Definici muzejní pedagogiky a galerijní pedagogiky se věnuje Radek Horáček v publikaci *Slovem, akcí, obrazem*. Brno: Masarykova univerzita. 2010.

2 KAITAVUORI, K., KOKKONEN, L., STERNFELD, N., ed. *It's all mediating. Outlining and Incorporating the Roles of Curating and Education in the Exhibition Context*. Newcastele upon Tyne: Cambridge Scholars Pubishing. 2013.

Osobní setkání s organizátorkou konference a editorkou sborníku Kaijou Kaitavuori mne utvrdilo v přesvědčení, že toto téma je dnes velmi živé v mezinárodním kontextu i v zemích, kde má galerijní pedagogika generační náskok. Při vymezování termínů a hledání definic obou rolí neustále nacházím tvrzení, která se dají bez rozdílu použít pro obě profesní postavení, což pouze demonstruje skutečnost společného všeobecného záměru na obou stranách – jedná se o zprostředkování umění návštěvníkovi, který se stává příjemcem a účastníkem vzájemné komunikace o umění.

V následujícím textu se pokusím definovat roli kurátora a galerijního pedagoga podle posledních trendů zejména v zahraniční literatuře, která vychází z několika konferencí a profesních setkání vztahující se k tomuto problému. Zaměřím se na třecí plochy obou profesí, tenze plynoucí z potřeby vybudovat si v galerii silné postavení a zázemí, a nakonec na nástin možností jejich efektivní kooperace. Jako příklad vycházející z mých vlastních zkušeností jsem vybrala výstavní projekt Signály z neznáma, Český komiks 1922-2012, jenž dobře ilustruje interdisciplinární přístup v kurátorské práci a současně byl provázen řadou vzdělávacích či jiných doprovodných programů.

II. Rozdělení rolí a zprostředkování umění

„Výstavy jsou základním prostorem, kde se význam děl buduje, udržuje a někdy také zpochybňuje" (Obrist, 2012, s. 11), tvrdí Christophe Cherix v předmluvě k Obristově (2012, s. 11) Stručné historii kurátorství. Galerie současného výtvarného umění jsou společenským místem, kde se stýkají různé zájmy. Jedná se o reprezentační a interpretační stánky umění, které se snaží veřejnosti představit pokud možno to nejlepší ze soudobé umělecké scény v poutavém a estetickém uspořádání. Pokouší se nikoli o objektivitu, ale o prezentaci a interpretaci. Zaměřuji se zde na dvě klíčové funkce galerie současného umění – kurátorskou a vzdělávací a na vztah mezi nimi. V obou případech se jedná o formu zprostředkování umění. „Od vzniku muzeí dnešního typu postupně neustále přibývají různé formy programů, při nichž je umění veřejnosti více přibližováno a vysvětlováno. Čím komplikovanější je soudobé umění, tím více je třeba věnovat se jeho zprostředkování." (Horáček, 1998, s. 19)

Kurátorská a vzdělávací role nebyla vždy oddělena. Kurátoři zastávali veřejnou tvář muzea, starali se o skupiny návštěvníků stejně jako o umělecká díla. Představovali sbírky umění veřejnosti, komentovali je a vysvětlovali, čímž plnili vzdělávací funkci muzea či galerie. (Kaitavuori, 2013, s. 11) První samostatné oddělení pečující o vzdělávání v galerii vzniklo v roce 1937 v Muzeu moderního umění v New Yorku.[3]

V současnosti se vymezily v prostředí galerií a muzeí dvě autonomní relativně mladé profese, kurátorská a pedagogická. Obě vznikly z potřeby profesionalizace galerijních pracovníků a obě se dynamicky vyvíjejí společně se stejnojmennými studijními obory. Studijní obor Galerijní pedagogika[4] se soustředí na proces samotného vzdělávání v galeriích, na metody vytváření kvalitních vzdělávacích programů. Kurátorská studia[5] jsou zaměřena především na produkci výstav v širším společenském a historickém kontextu. V praxi však obě profese zastávají.

3 Viz také: LIND, M. Why mediate art? In KAITAVUORI, K., KOKKONEN, L., STERNFELD, N., eds. *It's all mediating. Outlining and Incorporating the Roles of Curating and Education in the Exhibition Context*. Newcastele upon Tyne: Cambridge Scholars Pubishing. 2013.

4 V současnosti běží magisterský studijní obor Galerijní pedagogika a zprostředkování umění na PdF MU, pro rok 2013/2014 akreditován magisterský studijní obor Muzejní a galerijní pedagogika na UP v Olomouci.

5 Magisterský studijní obor Kurátorská studia otevřela Fakulta umění a designu Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem v akademickém roce 2007/2008. Předměty věnující se kurátorství se vyučují např. tradičně na AMU (Seminář vystavování a kurátorství) či FaVU (O kurátorství. Teorie a praxe).

Kurátor je odpovědný za organizaci výstav, zatímco galerijní pedagog se zabývá výhradně úkolem uvedení diváka a následným vyvíjením metod a přístupů, jak pečovat o vzdělávací funkci galerie. Tato jednoduchá polarizace obou profesí pak ale vede k jejich oddělení, nevidíme v ní průsečíky a třecí plochy, na nichž se setrvávají ve vzájemném dialogu. Jak si ukážeme dále, je pro kurátora stěžejní příjemce neboli návštěvník, stejně jako je pro pedagoga podstatné uspořádání a koncepce expozice.

Koncem devadesátých let vymezuje Radek Horáček (1998, s. 99) přímé zprostředkování umění, „jímž se zabývají samotní umělci, kurátoři výstav, odborní galerijní pracovníci, výtvarní teoretikové a kritikové a také specializovaní muzejní a galerijní pedagogové". Ti, jak praví dále Horáček (1998, s. 99), „zpravidla pracují přímo s originálem výtvarného díla a podstatnou měrou své práce představují onen spojovací most mezi uměním a veřejností". Za posledních dvacet let se situace však značně pozměnila. Kurátoři nabývají svébytného postavení, jsou kreativní ve svých přístupech, krystalizují se jako samostatné osobnosti. Zatímco galerijní vzdělávání začíná být obvyklou součástí provozu galerie, službou nabízenou školám i veřejnosti.

V organizační struktuře galerií současného umění se objevují různé termíny označující na jedné straně funkci kurátorskou na druhé straně pozici pedagogických pracovníků. Mnohdy je pozice kurátorů označována za umělecké oddělení či umělecké vedení, pozice pedagogická za lektorské centrum, vzdělávání, galerijní animace atd.

II.1 Kurátorský obrat aneb výstavy bez umělců

Kurátorům jde stručně řečeno o výběr, uspořádání a představení umění veřejnosti. Zde bychom mohli dlouze rozebírat skutečnou náplň práce kurátora, kterou se pokouší reflektovat také řada současných profesionálů v publikaci Médium kurátor. Dle Františka Kowolowski „kurátor nehodnotí umění nebo dílo, ale uskutečňuje určité paralely k tématům, s nimiž pracují sami umělci" (In Korecký, 2009). Jejich pozice v dnešní době vstupuje do popředí. Hovoří se o kurátorských konceptech výstav, které přináší nové pohledy, dávají do souvislosti různé podoby současného vizuálního umění. Stávají se součástí umění jako takového. Fenomén kurátorství jakožto druh umění odhaluje Jan Zálešák ve studii Kritické umění a kurátorství v nejisté době (In Sešit pro umění, teorii a příbuzné zóny, 8/2010), kde popisuje napětí, které tak vzniká mezi umělci samými a kurátory. Anton Vidokle (2010) v textu Umění bez umělců upozorňuje na úskalí, spojené s rostoucími pravomocemi kurátorů a kritizuje aktuální debatu, která nově vymezuje kurátorskou praxi směrem do metakategorie „kulturní produkce par excellance".

Paul O'Neil definuje v monografii z roku 2008 tento trend rychle nastupující v posledním desetiletí jako „kurátorský obrat", kdy se objevuje rozsáhlé množství kurátorských projektů stojících vedle umění jako takového. Dochází k vyzdvihování zážitku a interpretace umění, které vzniká teprve prostřednictvím těchto silných konceptů výstav.

V textu Curatorial Strategy přináší Liz Wells (2008) další úhel pohledu, kurátorství je výzkumná práce, které předchází, studium, bádání a kritická reflexe prezentovaného uměleckého artefaktu. K tomuto pojetí se ještě vrátíme v případové studii výstavního projektu Signály z neznáma.

Dle Martiny Pachmanové tkví kurátorská práce ve „zprostředkovávání uměleckých hodnot a v kladení nových otázek týkajících se smyslu, formy, média či vlivu umění" (Pachmanová In Korecký, 2009, s.128). Galerijní pedagogové se neustále pokouší o tytéž otázky – nebo lépe řečeno pomáhají najít cestu návštěvníkovi, aby si je položil sám. Pachmanová se ve svých definicích kurátorské praxe přibližuje popisu práce galerijního pedagoga, přestože v textu a ani celé knize Médium kurátor o vzdělávací roli galerie nezazní jediná zmínka. Dále autorka uvádí, že „úlohou kurátora je mimo jiné, aby divák na výstavě netápal, aby byl puzen k hledání významů a souvislostí a aby umění pochopil jako výzvu" (Pachmanová In Korecký, 2009, s. 129). Co jiného si klade za cíl galerijní pedagog?

II.2 Obrat ke vzdělávání bez pedagogů

Termín „educational turn" (O'Neil, 2010) se na mezinárodním uměleckém poli objevuje poslední léta a představuje určitou orientaci umělců a kurátorů k vzdělávacím projektům, které čelí kritice za své komerční či marketingové zaměření (přilákat návštěvníka?). Vzdělávání v galerii se dostává v současnosti pod drobnohled a pečlivé zkoumání, jakožto fenomén, který využívají umělci či kurátoři k iniciaci a participaci návštěvníků. Umění jako vzdělávání, vzdělávání jako umění. Toto je zjednodušeně řečeno míněno termínem „educational turn", ovšem bez účasti profesionálních pedagogů.

V roce 2010 přichází Paul O'Neil s monografií Curating in educational turn. Kaija Kaitavuori však v úvodu sborníku It's all mediating v tomto kontextu popisuje „obrat ke vzdělávání" jako relativně nepříznivě naladěný vůči pedagogické práci, která se skutečně v galeriích odehrává. To se děje za situace, kdy jsou profesionální pedagogové z debaty vyloučeni. Jak autorka uvádí, „galerijní edukace je zde zmíněna v negativním světle, jako něco čistě didaktického čeho je třeba se vyvarovat" (Kaitavuori, 2013, s. 13).

Marian Lind (2013) ve svém příspěvku popisuje osobní zkušenosti obdobně, pedagogické přístupy v galerii jsou profesionální (uměleckou, uměnovědnou) komunitou vnímány spíše jako obtěžující než užitečné. Jsou galerijní pedagogové považování za profesionály ve svém oboru?

III. Napětí nebo polemika?

Spolu s definováním a rozdělením profesionálních rolí kurátora a galerijního pedagoga dochází i k jejich odcizení. Vědí skutečně kurátoři, co přesně pedagogové v galerii dělají a proč? A jsou pedagogové dostatečně obeznámeni s prací kurátorů a účastní se jejich diskuzí?

Konference It's all mediating otevřela otázky, jak najít cestu spolupráce a způsoby, jakými přemostit vzdálenost mezi oběma břehy. Obě profese disponují vlastní vnitřní debatou, teoretickým a metodologickým zázemí, filozofickými přístupy, obě jsou kritizovány přirozeně z venčí i mezi sebou navzájem.

Galerijní pedagog iniciuje vzdělávací proces v kontextu konkrétní expozice. Prostřednictvím vzdělávacího programu. Vstupuje do komunikace mezi uměleckým dílem a divákem, kterému zprostředkovává nejen nové poznatky, ale především prožitky s uměním spojené. Kurátor výstavy tak vytváří formu, terén, v němž se galerijní pedagog pohybuje, z nějž vychází. Postupy obou profesí jsou obsahově či teoreticky logicky propojené. Kurátor vstupuje do přímého procesu vzdělávání svými kurátorskými komentovanými prohlídkami, případně debatami s umělci a diváky. Nepřímo však zprostředkovává a přináší nové pohledy, je jejich tvůrce a tak je potřeba s ním dnes i zacházet. Proto by měl být pedagog obeznámen velice dobře nejen s vystavovanými artefakty v širším historickém, teoretickém či společenském kontextu, ale stejně tak by měl být poučen a dobře obeznámen s kurátorským přístupem a konkrétním záměrem.

Ve výše zmíněné knize Curating and Educatioal Thurn popisuje Mick Wilson napětí mezi pedagogy, kurátory a umělci, při čemž se zaměřuje na postavení galerijního pedagoga v organizační struktuře galerie. Galerijní vzdělávání je považováno podle něj více za službu či servis nabízený galerií, přidanou hodnotu k výstavám, než za samostatný obor. (In O´Neil, 2010) Je galerijní edukace pouze servis galerie nebo profesionálním povoláním? Může se vůbec postavení pedagoga galerie porovnávat s kurátorskými osobnostmi nebo slavnými umělci, jejichž díla jsou prezentována? Odpovědi na tyto otázky nacházíme ve vizích a strategických plánech galerií současného umění, které vzdělávání přikládají větší či menší důležitost, což se přirozeně promítá také od oblasti financování a investic do vzdělávání. Z tohoto úhlu pohledu je galerijní pedagog stále podhodnocen, což odráží společenskou prestiž a postavení pedagogů jako takových v české společnosti.

Vraťme se však ke galerijní pedagogice. Kdo v galerii či muzeu stojí v první řadě za vzděláváním? Dle Jean Marc-Blais by mělo být vzdělávání odpovědností, nebo lépe řečeno úkolem, každého pracovníka muzea – od ředitele, přes personál, k pokladní. Bohužel se tak často neděje.

(In Moffat, 2004) Na vztah kurátora a edukačního pracovníka galerie se často zapomíná, pokud nefunguje v mezích osobních a přátelských vazeb. Na otázku, co považuje za důležité ve vztahu kurátor – umělec, kurátor – výstavní instituce, kurátor – divák, odpovídá Marek Pokorný jednoznačně. „Důvěru. Důvěru. Důvěru. Oboustranně." (In Korecký, 2009, s. 144) Nikde nepadne slovo o vztahu s pedagogem, přestože by odpověď mohla být identická. V galeriích, které disponují edukačním zázemím, vstupuje galerijní pedagog přirozeně do těchto výše zmíněných vztahů rovnou měrou, přestože se všeobecně klade největší důraz na vztah pedagog – návštěvník, tomu však přirozeně předchází vazby na umělce, kurátora i samotnou výstavní instituci.

Jak vypadá tato důvěra v praxi? V našem prostředí převažuje v ideálním případě model jednostranný. Vznikne konkrétní expozice na základě kurátorského konceptu, po vernisáži dostane prostor edukátor galerie, který si výstavu prohlédne a absolvuje komentovanou prohlídku ze strany kurátora. Na základě získaných informací vytvoří vzdělávací program, který je nabídnut různým cílovým skupinám. Často chybí zapojení galerijních pedagogů do postupné tvorby expozice, debata či vzájemná polemika se většinou vytrácí, nebo v lepším případě vzniká až během provozu výstavy.

Valérie Lagier popisuje své zkušenosti z galerií v Renne a Grenoblu z pozice kurátorky a edukátory současně, kdy sama považuje tuto kombinaci profesních zkušeností a zájmů u jedné osoby za vymírající druh. Často pracuje jako zprostředkovatel mezi dvěma odlišnými odděleními. Jako vedoucí toho vzdělávacího nese plnou odpovědnost, že pedagogové nejen předávají kurátorskou koncepci, ale plně ji reflektují.[6]

Galerijní pedagog neorganizuje samotnou výstavu, ale přichází denně do bezprostředního kontaktu s návštěvníky, často je tak přímo konfrontován s otázkami učitelů, žáků, studentů, ale i rodin s dětmi a nejširší veřejností. Z takového úhlu pohledu se pedagog stává cenným evaluačním článkem pro kurátora, reflektujícím partnerem. Často je však redukováno vzdělávání v galerii pouze na návštěvy školních skupin či práce s mimoškolními vzdělávacími institucemi, opomíjí se obecně aspekt celoživotního vzdělávání a sebevzdělávání všech návštěvníků galerie a vzdělávacího potenciálu doprovodných programů. V takovém prostředí může obtížně vznikat žádoucí polemika mezi pedagogy a kurátory, jejich vztah určuje spíše napětí či vyhýbavost.

IV. Přemostění aneb možnosti spolupráce

Je otázkou individuálních osobností, jakým způsobem dochází k vzájemné interakci profesních rolí. Jak praví zkušený lektor Ondřej Horák (2012): „Zajímá mě umění v situaci, která znemožňuje rozlišení složky edukační, kurátorské, umělecké a kde vše funguje jako celek." Zde částečně vypouštím či opomíjím funkci umělce, který pochopitelně do procesu edukace v galerii také vstupuje, ať už přímo nebo nepřímo. Soustředím se na možnosti fungování galerie, v níž se hranice a možnosti kurátorské a vzdělávací prolínají.

Úvahy o kurátorském obratu či orientaci umění a kurátorství směrem k edukaci, jak jsem popsala výše, neřeší praktickou otázku spolupráce obou profesí. Pachmanová tyto přesahy kurátorské praxe popisuje následovně: „Kurátor by neměl počítat jen s poučeným divákem, tedy s někým, kdo je beztak již ‚zasvěcen', ale učit se tlumočit komplikovanou (a mnohdy kontroverzní) povahu současného umění co možná nejširšímu, tedy i laickému obecenstvu, což znamená uvažovat stejnou měrou o produkci jako o recepci umění." (In Korecký, 2009, s. 128)

Jak jsem již výše poznamenala, galerijní pedagog by měl být velmi dobře obeznámen s kurátor-

6 Více v příspěvku LAGIER, V. On both sides of the mirror: The Curator/Educator. In. KAITAVUORI, K., KOKKONEN, L., STERNFELD, N., eds. *It's all mediating. Outlining and Incorporating the Roles of Curating and Education in the Exhibition Context.* Newcastele upon Tyne: Cambridge Scholars Pubishing. 2013. S. 33.

ským záměrem, jelikož mnohdy netlumočí veřejnosti či školním skupinám pouze obsah vystavených artefaktů, ale právě i kurátorské postupy, objasňuje určitá spojení, výběr, konstalaci atd. Stejně tak vzniká potřeba seznámit kurátora s koncepcí vzdělávacích programů konkrétního výstavního projektu.

Galerijní pedagog sice nevytváří samotnou podobu expozice, ale pokud je s ní konfrontován, může velmi cennými postřehy přispět k výslednému tvaru, ovlivnit určité uspořádání podporující divákovu interaktivitu nebo poukázat na potřeby potenciálního dětského návštěvníka. Valérie Lagier se ve své práci často snaží zprostředkovat kontakt mezi kurátorským a vzdělávacím oddělením, při čemž vidí možnosti jejich spolupráce následovně: „Autorita kurátora může posílit postavení vzdělávacích projektů v očích managementu galerie při plánování strategie. Jeho samotná praxe může být současně velmi obohacena otázkami a zkušenostmi pedagoga." (In Kaitavuori, 2013, s. 31)

Jak uvádí Elian Hooper Greenhill role a kompetence galerijního pedagoga se v současnosti rozšiřují, „zahrnují práci v týmu, který výstavy vytváří, připravuje návštěvnické studie, organizuje a iniciuje vzdělávací školení…" (Hooper-Greenhill, 2004, s.16). Měl by být schopen připravit evaluační studie a podávat zpětné vazby managemetu galerie a v neposlední řadě kurátorům konkrétních projektů. Galerijní pedagog je přesně onen krajní článek ve struktuře galerie, který přichází denně do přímého kontaktu s publikem. Málokterý pedagog je však dnes součástí týmu při vzniku výstav, má stabilní postavení, potřebné sebevědomí a respekt.

IV.1 Příklady dobré praxe

Zde uvedu jen několik málo konkrétních příkladů. Možnosti a hranice spolupráce českých kurátorů a pedagogů nejsou dosud dobře prozkoumány. Dějí se často pouze na základě osobních vztahů, mění se a vyvíjí, stejně jako se neustále vyvíjí tyto vědní disciplíny (galerijní pedagogika, kurátorství).

V Centru pro podporu současného umění a designu Spike Island v Bristolu neexistuje lektorské oddělení či vzdělávací centrum, ale interpretační skupina, která zahrnuje také místní umělce, kteří se podílí společně s kurátory a pedagogy na koncepci a tváři prezentací a výstav. (Beryl, 2010, s. 164)

Metropolitní Muzeum v New Yorku zaměstnává padesát lektorů na plný úvazek, jak ukázal výzkum z roku 2003, kterého se zúčastnilo 85 muzeí a galerií napříč Spojenými státy (Kotler, 2008). Všechna muzea i ta nejmenší, která se průzkumu zúčastnila, vytváří vzdělávací programy ke svým sbírkám i krátkodobým výstavám a zaměstnávají minimálně jednoho galerijního pedagoga, který je „po ruce" kurátorovi. Jejich širokou škálu popisují autoři jako samozřejmost a nezbytnou součást marketingového chování.

V roce 2013 Tate Britain realizovala ve spolupráci s Londýnskou univerzitou (Uviverzity of Arts London) projekt Time and Influence Fashion Project, který zapojil londýnskou mládež do navrhování oděvů a módy inspirované sbírkami v Tate a rozsáhlými archivy. Výstupem byla modní performace a společenský večer plný hudby a umění nazvaný Late at Tate, který kurátorovali sami účastníci projektu ve spolupráci s personálem Tate Britain a studenty Londýnské univerzity. Cílem vzdělávacího oddělení bylo zapojit přímo do dění a programu Tate Britain mládež ve volném čase. Akce Late at Tate se zúčastnilo za jeden večer přes 3000 návštěvníků.

Se svými zkušenostni z Národní galerie Ondřej Horák zakládal v roce 2010 lektorské centrum v Galerii Středočeského kraje v Kutné Hoře, kde spolupracoval s hlavním kurátorem Ondřejem Chrobákem a týmová souhra fungovala pod vizí „všechno je možné" až do roku 2011. Nové vedení galerie s sebou přineslo také personální změny.

Dle Katrin Šnajdrové Militké je nutností galerijního pedagoga vyjádřit svůj úhel pohled. Jako vedoucí lektorského centra Galerie Středočeského kraje (GASK) v Kutné Hoře se pravidelně podílí na uměleckých poradách. Jak praví, „mám tedy maximální přehled o chystaných výstavách a jejich fázích přípravy. Kolegyně nás lektory zapojují i do diskuze v případě výstavního plánu." Jak však dále Katrin uvádí, je dobrý vztah kurátorů a lektorského centra výrazně dobrý především pro osobní a přátelské vztahy a současně také pro pedagogické vzdělání či učitelskou zkušenost současných kurátorek.

IV.2 Případová studie

Unikátní výstava českého komiksu s názvem Signály z neznáma, Český komiks 1922 -2012 (dále budu uvádět jen hlavní titul Signály z neznáma) se v Domě umění města Brna uskutečnila od 26. září 2012 do 13. ledna 2013. Kurátoři Tomáš Prokůpek a Pavel Kořínek vydali současně stejnojmennou knihu mapující historii českého komiksu v kontextu dobových událostí. Výstavní projekt putoval z Domu umění města Brna do pražské galerie DOX, kde byl k vidění od 8. března do 20. května 2013.

Veškeré údaje zde uvedené čerpám z osobních zkušeností, webových stránek Domu umění města Brna, publikace Signály z neznáma (Kořínek, 2012), dále z rozhovorů s galerijními pedagogy a edukátory do projektu zapojenými a v neposlední řadě s oběma kurátory.

IV.2.1 Kurátorská vize

Koncepce výstavního projektu Signály z neznáma směřovala nejen k zmapování a představení veřejnosti vývoj české komiksové tvorby, jemuž se zatím nikdo do takové hloubky a podrobností nevěnoval, ale také k uvedení českého komiksu v souvislostech dobových, politických i společenských. Prezentace nebyla vystavěna čistě chronologicky ani tematicky. V předmluvě knihy Signály z neznáma se píše: „Jsme přesvědčeni, že oproštění se od čistě chronologické, dějinné deskripce umožňuje spolu se zaměřením na motivické, personální i mediální souvislosti nahlédnout proměny českého komiksu ve sledovaném období z nové a leckdy – jak věříme – neobvyklé perspektivy." (Kořínek, 2012) Signály z neznáma jsou přesně onen typ výstavního projektu, kterému předchází dlouhá precizní výzkumná práce a je zcela na volbě kurátorů, kterému tématu či oblasti věnují více či méně pozornosti, vědomě se nesnaží vyhnout určité míře subjektivity, jak v publikaci přiznávají. Definují vlastní přístup jako interdisciplinární.

Výstava v Domě umění byla rozdělena podle témat do jednotlivých prostorových úseků. Například jedna místnost věnovaná zvířecímu hrdinovi s názvem Smějeme se zvířátky nebo určitý úsek zaměřený pouze na tvorbu Káji Saudka. Samostatná místnost byla věnována také převedení komiksu do filmu, loutkového divadla či jiného experimentu. Procházkova síň představovala současné podoby komiksu, nové směry a také ukázku, jak komiks vzniká. Zde byla také jedna část vyhrazena k posezení, čtení přístupných časopisů. (pohled do Procházkovy síně, obr. 2)

IV.2.2 Vzdělávací a doprovodné programy

Dům umění oslovil nezávislého pedagoga Ondřeje Horáka se záměrem vytvoření doprovodného vzdělávacího programu pro školy. Nutno podotknout, že v době výstavy nezaměstnával Dům umění vlastního edukačního pracovníka a produkci doprovodných programů měla na starosti jedna osoba na plný úvazek. Ondřej Horák přinesl myšlenku veřejných komiksových happeningů předvedených při zahájení výstavy 26. září 2012, na nichž se podíleli žáci a studenti brněnských škol a volnočasových organizací. Zapojila se také skupina romských dětí pod vedením doktorandky KVV PdF MU Marianny Petrů.

Úvodní happening předznamenal velký vzdělávací potenciál, který výstava v kontextu města Brna skýtala, což dokládá poptávka ze strany škol a zájem školních pedagogů. Doprovodné programy k projektu Signály z neznáma byly velmi bohaté a různorodé. Z teoretických programů se uskutečnila řada komentovaných prohlídek s kurátory a komiksologické kolokvium. Během výstavy se uskutečnilo v Domě umění několik filmových projekcí (např. Alois Nebel) a koncertů (např. Květy / Méliès Biograf Sound, projekce krátkých filmů za živého hudebního doprovodu skupiny Květy).

Programy pro školy zahájil Dům umění města Brna ke dni 17. října 2012. Na jejich tvorbě spolupracovali studenti Katedry výtvarné výchovy PdF MU. Ti za dobu konání výstavy realizovali 24 galerijních

animací, kterých se zúčastnilo celkem 533 žáků a studentů středních a základních škol.[7] Spolupráce se studenty přinesla navzdory organizačním úskalím neobvyklou rozmanitost programů. Každá dvojice či skupina studentů si připravila a realizovala vlastní program včetně přípravy pracovních listů. Jako mimořádně dobře zvládnutý animační program uvádím příklad, kdy jsme se studentkami použili meotar, jehož prostřednictvím žáci základní školy na stěnu promítali vlastní komiksové hrdiny a příběhy. Do jejich obrazu pak sami interaktivně vstupovali. (obr. 1, 5)Tuto animaci jsme realizovali několikrát i během hodiny českého jazyka. Stejnou metodu jsem využila i při práci se sluchově postiženými studenty, které se tímto podařilo lépe iniciovat a vtáhnout do procesu tvorby. (obr. 3)

Se žáky prvního stupně pracovaly studentky performativní formou, kdy samy sebe využívaly jako „herce" nebo postavy z komiksu, čímž se staly živou součástí výstavy. (obr. 4)

Množství odlišných koncepcí animací svědčí o rozmanitosti přístupů a možnostech galerijního pedagoga jakým způsobem vystavovaný fenomén přiblížit. Toto pestré střídání studentů vedoucích animace vedle sebe však přináší i svá úskalí.

IV.2.3 Bariéry a úskalí

Výše jsem popsala záměr a strategii kurátorů projektu Signály z neznáma a nabídku vzdělávacích a doprovodných programů. Nyní je na řadě hledat průsečíky jejich práce. Na debatách o kurátorské koncepci či na samotné instalaci výstavy Signály z neznáma se žádný galerijní pedagog cíleně nepodílel. Studenti oboru Galerijní pedagogika, kteří následně realizovali galerijní animace, absolvovali jednu komentovanou prohlídku s kurátorem a jedno sezení s Ondřejem Horákem, během nějž došlo k analýze a popisu pracovních listů, které v praxi využívány nebyly. Tímto se spolupráce naprosto vyčerpala.

Z hlediska designu či architektury výstav, byla expozice profesionální. Zkušený galerijní pedagog by však mohl vznést několik námitek. Místnost věnovaná zvířecímu hrdinovi prezentovala ukázky komiksů a obrázků ve výšce naprosto nepřiměřené vůči dětskému divákovi. Zde zůstává otázkou, zda se s dětským divákem vůbec počítalo? Rovněž ostré skleněné rohy na pohyblivých stolcích, které uvnitř skrývají Čtyřlístek a podobné dětské časopisy, jsou nebezpečné a dětského diváka či rodinu s dětmi při prohlídce expozice velmi limitují. Nechybí v expozici čtenářský koutek? Tedy velký čtenářský koutek obsahující kopie dětských časopisů pro okamžité využití dětským návštěvníkem?

Tyto příklady kritické praxe jsou ukázkou nikoli možného sporu či nepochopení vzájemné práce, ale pouze dokladem jiného úhlu pohledu, pohledu očima návštěvníka, s nímž galerijní pedagog přichází do neustálého kontaktu.

Kurátor by měl být stejně oprávněn podílet se na vzdělávacích programech a doprovodných akcích – nad rámec toto, že provede návštěvníka během komentované prohlídky a de facto odříká fakta z textů uvedených na početných tabulích v každé místnosti. Výstavní projekt Signály z neznáma je ukázkou velmi obsahově rozsáhlé a složité výstavy, kterou se během jedné návštěvy doslova nelze pročíst. Úkolem galerijního pedagoga je provést takovou selekci, která zprostředkuje koncepci výstavy a fenomén komiksu v omezeném čase, případně motivuje návštěvníka k dalším samostatné prohlídce.

Zřejmé je taky to, že oba externí kurátoři byli dostatečně vytíženi se zpracováním samotného tématu natolik, že na konfrontaci s pedagogem či na spolupráci na vzdělávacím programu už zkrátka nezbyl potřebný čas a energie.

Vše je však otázkou zvolené dlouhodobé strategie galerie. Je potřeba si napřed zodpovědět základní otázky typu: Jaké cílové skupiny chceme v nejbližším horizontu zaujmout? Co jim můžeme nabídnout? Jakou roli v našich prioritách hraje vzdělávání v nejširším slova smyslu?

7 Statistická jednotka Domu umění města Brna.

V. Na závěr o konfrontaci

Pachmanová velmi trefně uvádí, že „rolí kurátora není jen sloužit umělcům. Její stejně důležitou součástí je sloužit veřejnosti"(In Korecký, 2009, s. 130). Tato dvojí orientace je typická pro práci galerijního pedagoga. V zájmu umění „pomáhat" veřejnosti v jeho vnímání, prožívání a pochopení.

Smyslem debaty o vztahu kurátora a galerijního pedagoga v prostoru galerie současného umění je upozornit na jejich vzájemné postavení, prolínání a možnosti, jimiž se mohou vzájemně podporovat. Galerijní pedagog zdaleka nepřichází na scénu až ve chvíli, kdy už je vše hotovo a připraveno k zahájení výstavy, i když se podřizuje a plně vychází z kurátorského konceptu při tvorbě vzdělávacích programů. Může být velmi užitečný při formování konceptu výstavy stejně jako při její instalaci, pokud je zkrátka přítomen procesu vznikání a formulování výstavního projektu, sžívá se s ním, vytváří si osobní vazby a získává hlubší vhled do problematiky.

Stejně tak ale galerijní pedagog respektuje a vychází z potřeb cílové skupiny, věku, schopností a požadavků, pro nějž je vzdělávací program určen. Je nezbytné, aby s příjemci komunikoval, respektoval a považoval je za spolutvůrce vzdělávacího programu samotného. Neměla by chybět ani následná zpětná vazba.

Tyto vnější faktory ovlivňují výsledný vzdělávací akt, který za každou cenu nemusí striktně dodržovat určité kurátorské plány.[8] Galerijní pedagog stejně jako kurátor je ve své profesi kreativní tvůrce, který se nesnaží vnutit návštěvníkovi svůj úhel pohledu, ale ukázat možné cesty uvažování o umění jako takovém. Prolnutí smyslu profesí kurátora a pedagoga by se dalo shrnutou takto:

Oba podněcují veřejnost k zamyšlení, k utváření si vlastního postoje.
Oba mohou provokovat, evokovat a iniciovat řadu otázek a emocí.
Oba jsou kritikové a mohou si dovolit vést polemiku.
Oba by neměli předkládat dogmata.
Oba tvoří za procesu konfrontace.
Oba jsou silní komunikátoři i organizátoři.
Oba jsou tzv. kulturní vůdci[9], zprostředkovávají umění veřejnosti.

Kurátor je konfrontován s umělci, díly, historií, společenským kontextem, pedagog je konfrontován přímo s cílovou skupinou. V kontextu takzvaného „vzdělávacího obratu" jsou umělci i kurátoři přímo konfrontováni s příjemci. Jakou roli zde hrají pedagogové? Jak uvádí Kaija Kaitavuori: „Máme problém definovat role umělců, pedagogů a kurátorů. Potřebujeme však všechny tři kvality pohromadě…" (In Kaitavuori, 2013 s. 75) Optimálním přístupem k současnému umění je prolnutí všech třech oblastí a respektování jejich úlohy. V každém případě ale hraje svoji podstatnou roli management či politika galerie, která určuje její preference, směřování i strategii, čemuž podléhají jak kurátoři, tak pedagogové. Vedle sebe pak vidíme galerie, investující prostředky do nákupu uměleckých děl, prezentování svérázných kurátorských konceptů, ale na druhou stranu postrádající stabilní lektorské oddělení, které by se systematicky věnovalo tvorbě vzdělávacích programů. Naopak vzdělávání a přilákání širokého publika se mnohdy daří tam, kde chybí velkorysé výstavy velkého společensko-estetického rozsahu.

8 Například není vždy nutné dodržovat chronologické rozvržení retrospektivní výstavy. Pedagog může začít se skupinou studentů nečekaně od konce, od vrcholu díla autora a vracet se zpět ke kořenům. Podobně může doplnit některé odkazy a náznaky kurátora o konkrétní obrazový materiál, tj. použít literaturu nebo projekci.

9 „Are Educators Cultural Leaders?", ptá se Jane Sills v doslovu sborníku *It´s all mediating*, s. 75.

Použitá literatura

BERYL, G., COOK, S. *Rethinking Curating. Art after New Media*. London: The MIT Press, 2010.

BLACK, G. *The Engaging Museum. Developing Museum for Visitors Involvement*. Oxton: Routledge, 2005.

BLACK, G. *Transforming Museum in the Twenty-first century.* Oxton: Routledge, 2012.

Creating exhibition for learning, In MOFFAT, H., WOOLARD, V., eds. *Muzeum and gallery education.* Manual of good practise. Plymouth, UK. Altamira Press: 2004.

FIŠER, Z., HAVLÍK, V., HORÁČEK, R. *Slovem, akcí, obrazem*. Brno: Masarykova univerzita. 2010.

HOOPER-GREENHILL, E., ed. *The Educational Role of the Muzeum.* London: Routletge, 2004.

HORÁČEK, R. *Galerijní animace a zprostředkování umění.* Akademické nakladatelství CERM, 1998.

KAITAVUORI, K., KOKKONEN, L., STERNFELD, N., eds. *It's all mediating. Outlining and Incorporating the Roles of Curating and Education in the Exhibition Context. Newcastele upon Tyne: Cambridge Scholars Pubishing*. 2013.

KORECKÝ, D., ed. *Médium kurátor. Role kurátora v současném českém umění.* Praha: Agite/Fra. 2009

KOŘÍNEK, P., PROKŮPEK, T. eds. *Signály z neznáma. Český komiks 1922 – 2012.* Řevnice: Arbor vitae, 2012.

KOTLER, N., KOTLER, P., KOTLER, W., I. *Museum marketing and Strategy.* San Francisco: A Wiley Imprint, 2008.

MOFFAT, H., WOOLARD, V., eds.: *Muzeum and gallery education.* Manual of good practise. Plymouth, UK: Altamira Press, 2004.

LIND, M. Why mediate art? In KAITAVUORI, K., KOKKONEN, L., STERNFELD, N., eds.: *It's all mediating. Outlining and Incorporating the Roles of Curating and Education in the Exhibition Context.* Newcastele upon Tyne: Cambridge Scholars Pubishing. 2013

O´BRIEN, M.: Art Speaking *Towards an Understanding of the Language of Curating*. [online] 2005 [cit. 5. 10. 2013]. Dostupné z: <http://curatorsincontext.ca/en/talk.php?id=24>

O'NEIL, P., ed. *Curating Subjects*. Amsterdam: De Apper. 2007.

O'NEIL, P., WILSON, N., ed. *Curating and the Educational Turn*. London: Open editions, 2010.

O'NEIL, P. The Curatorial Turn: From Practice to Discourse. In. RUGG, J., SEDGWICK, M., eds.: *Issues in Curating Contemporary Art and Performance*. Bristol: Intellect Ltd., 2008.

OBRIST, H., U. *Stručná historie kurátorství*. Kutná Hora: GASK, 2012.

PACHMANOVÁ, M. Kdo je to kurátor. In KORECKÝ, D., ed.: *Médium kurátor. Role kurátora v současném českém umění.* Praha: Agite/Fra. 2009.

ROGOFF, I. *Turning*. E-flux. [online] 2008 [cit. 5. 10. 2013]. Dostupné z: <http://www.e-flux.com/journal/turning/>

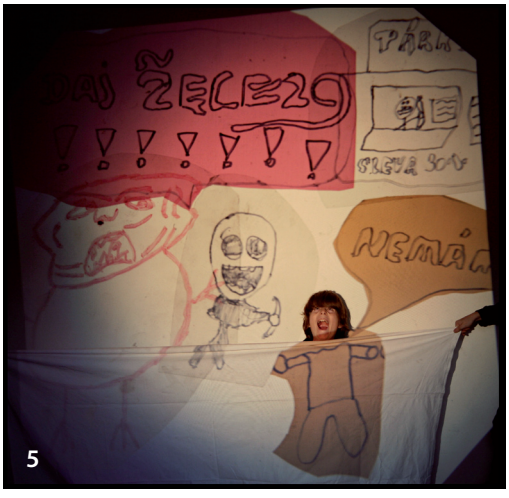
RUGG, J., SEDGWICK, M., eds. *Issues in Curating Contemporary Art and Performance.* Bristol: Intellect Ltd., 2008

VIDOKLE., A. *„Art Without Artists?"*, e-flux journal, [online] 2010 [cit. 5. 10. 2013]. Dostupné z: <http://www.e-flux.com/journal/view/136>

WELLS., L. Curatorial Strategy as Critical Intervention. The Genesis of facing East. In. RUGG, J., SEDGWICK, M., ed.: *Issues in Curating Contemporary Art and Performance.* Bristol: Intellect Ltd., 2008.

ZÁLEŠÁK, J. Kritické umění a kurátorství v nejisté době. In *Sešit pro umění, teorii a příbuzné zóny*. 8/2010.

1



1–5 Galerijní animace k výstavě Signály z neznáma. Český komiks 1922-2012, Dům umění města Brna, 2012, fotoarchiv autorky

Ukryto v umění

Martina Nováková

„Umění znát nemusím. Já ho dělám."
Andy Warhol

Projekt Ukryto v umění se v průběhu času rozvinul do tří stěžejních témat, o nichž pojednávají kapitoly Meziprostory rolí, Meziprostory umění a kapitola Meziprostory jazyka. Jejich cílem bylo hledání mezních situací ve třech rozdílných problematikách, které vzájemně spojuje výtvarné umění a jeho obecné vnímání. Texty jsou zaměřeny i na základní techniky rané výtvarné tvorby a mapují postupy jejich transformací, dotýkajíc se i osobností, které se tímto tématem či technikou zabývají či zabývaly. Posledním zkoumaným tématem je přenos informace pomocí obrazového jazyka, proměny významu a je zde nastíněna rozdílnost nejen kulturního, ale především jazykového vnímání výtvarného umění.

I. Meziprostory rolí

I.1 Interpretace uměleckého díla

Schopnost věnovat se více disciplínám, jenž mohou být uplatněny v jakémkoliv kontextu, se nyní zdá mnohem důležitější, než dříve a schopnost vnímání přesahů v uměleckém světě otevírá mnohonásobně více dveří. Touto cestou se také ubíral projekt, který se pokusil zmapovat meziprostor toho, co se ukrývá v umění.

Mnoho knih je věnováno interpretaci uměleckých děl, jejich zařazení do historických souvislostí a také snahám o přesný výklad umělcových pohnutek ke vzniku konkrétního díla. Z hlediska základního vnímání uměleckého díla se zaměříme na dva zásadní přístupy interpretace. První z nich odpovídá pravidlům teoretičky umění Mileny Slavické (2013):

1. technický popis díla (medium, materiál, rozměry a další údaje)
2. popis výrazových prostředků (barva, linie, tvar, forma, scénická dramaturgie a scénický čas (v případě akčního umění a video), prostorová dramaturgie (v případě instalace) a další)
3. určení záměru autora (jde o úvahu a předpoklad interpreta)
4. určení obsahu a významu díla (jde o úvahu a předpoklad interpreta)

Autorské dílo[1] je zde pojato v celé své šíři a interpretace je založena na umělecké gramotnosti interpreta, zejména na kontextuálních znalostech. Interpretační text bývá ovlivněn preferencemi, zaměřením a vkusem daného autora, opírá o zavedenou logickou strukturu či se řídí tradičními interpretačními postupy. Podle Umberta Eca v knize Meze interpretace by ale interpret neměl být oprávněn říci, že vzkaz díla může znamenat *cokoli*. V širším výkladu je tento stav srovnatelný s etickým kodexem restaurátorů (Asociace restaurátorů, 2012), v němž restaurátor přebírá hmotnou a historickou zodpovědnost za obnovované dílo a je povinen dbát všech ustanovení obecně platných v oblasti jeho profese a – co je nejdůležitější – je povinen svým zásahem zachovat autenticitu hmotné podstaty díla a nesmí jej úmyslným činem či neúmyslným nevykonáním patřičného kroku nevratně poškodit. Ze stejného hlediska lze posuzovat i obsahový dopad interpretace uměleckého díla. V tomto ohledu se může jevit druhý přístup k interpretaci díla jako hodnotnější a více přibližující diváka ke konkrétnímu dílu. Jedná se o interpretaci samotným autorem.

I.2 Umělec interpretem

V současné době nejznámějším způsobem prezentace ve formě přednáškového večera, v němž autor představuje a komentuje vlastní dílo je Pecha Kucha (uváděno také jako Pecha Kucha night). Termín Pecha Kucha pochází z japonštiny a v angličtině znamená *chit-chat*, což v českém jazyce přibližně odpovídá slovu „tlachání". Projekt je původním nápadem Astrid Klein a Marka Dythama, členů architektonického studia Klein-Dytham Architecture, který vznikl v roce 2003. Projekt Pecha Kucha je výjimečnou příležitostí k setkávání architektů, designérů, grafiků, výtvarných umělců, teoretiků a techniků. Poskytuje prostor pro výměnu zkušeností a informací o novinkách v oboru, a v neposlední řadě také prostor pro komunikaci s veřejností. (Pecha Kucha, 2013) Dominantou tohoto projektu je především skutečná sociální síť, existující mimo digitální svět internetu, v němž se mohou odehrávat setkání výše zmíněných osobností. Principem Pecha Kucha, který je chráněn *ochrannou známkou TM*, je formát skrývající se pod označením *20x20*. Každý autor na projekci během večera představuje dvacet snímků, z nichž každý je komentován dvacet vteřin. Tímto způsobem je docíleno maximální stručnosti a zároveň také hutné poutavosti při interpretaci vlastního díla. Dle autorů také odpadá nepříjemné provolávání věty: „Další snímek, prosím!" (Pecha Kucha, 2013) V současnosti je do projektu Pecha Kucha zapojeno 703 měst (Pecha Kucha, 2013), která prezentují nejen vlastní významné regionální osobnosti, v rámci koncepce pořadatelských měst se večera může zúčastnit jakýkoliv autor. Ten zpravidla představuje své současné kreativní projekty, umělecké práce, nezřídka také kolekce hudebních nahrávek nebo dokonce snímky z dovolené. Dle slov autorů projektu je klíčem k poutavé prezentaci věta: „to present something you love".

I.3 Student interpretem

Projekt Ukryto v umění byl realizován v rámci třetího ročníku Týdne výtvarné kultury, který měl podtitul Creative help. Tento projekt nebyl zaměřen na sociální aktivity ve spojitosti s okrajo-

1 Dle Autorského zákona (zákon č. 121/2000 Sb.) „předmětem práva autorského je dílo literární a jiné dílo umělecké a dílo vědecké, které je jedinečným výsledkem tvůrčí činnosti autora a je vyjádřeno v jakékoli objektivně vnímatelné podobě včetně podoby elektronické, trvale nebo dočasně, bez ohledu na jeho rozsah, účel nebo význam (dále jen ‚dílo'). Dílem je zejména dílo slovesné vyjádřené řečí nebo písmem, dílo hudební, dílo dramatické a dílo hudebně dramatické, dílo choreografické a dílo pantomimické, dílo fotografické a dílo vyjádřené postupem podobným fotografii, dílo audiovizuální, jako je dílo kinematografické, dílo výtvarné, jako je dílo malířské, grafické a sochařské, dílo architektonické včetně díla urbanistického, dílo užitého umění a dílo kartografické." [cit. 2013-09-12]. Dostupné z: <http://zakony-online.cz/?s4&q4=all>.

vými sociálními skupinami, ale více na přesah sociálních rolí v rámci společnosti. Obecné vnímání středoškolského systému je definovatelné jako poskytující sekundární všeobecné nebo odborné střední vzdělání, případně zaměřené na vybranou oblast humanitního, vědeckého nebo uměleckého oboru. Střední škola bývá běžně chápána jako prostor, v němž je student utvářen a formován, kde získá základní teoretické a materiálové vědomosti. Většinou není kladen přílišný důraz na jeho samostatnou tvůrčí činnost (v jakémkoliv smyslu), ale spíše je rozvíjeno jeho základní nadání a vlohy v rámci zvoleného typu střední školy.

Veškerá studentova tvůrčí iniciativa se odehrává prostřednictvím předložených úkolů, jenž plní. Příležitost být kreativní je možno uplatnit pouze nestandardním plněním standardizovaných zadání. Největší prostor k rozvoji sebeuplatnění má dospívající v aktivitách mimo školu. Avšak v případě, že jsou tyto roviny – školní a soukromá – vzájemně propojeny, či se nárazově protínají, vzniká největší možná příležitost, díky níž absolvent střední školy bude později moci nalézt budoucí uplatnění.

V současné době více, než kdy jindy, platí, že student, který se sám aktivně rozvíjí, využívá vlastního potenciálu a je činný ve spolupráci se školou, kdy jen pasivně neposlouchá přednášené, ale plně vnímá obsah, si ze svých studií odnese mnohem více, než student, který bez vlastní iniciativy pouze plní zadané.

Projekt Ukryto v umění volně navazuje na princip Pecha Kucha, jímž byl nezáměrně inspirován. Prvotním motivem k uspořádání tohoto přednáškového večera ale nebyla pouhá prezentace osobností ve formátu 20x20, ale jednalo se o realizaci tématu v rámci projektu Meziprostory v pojetí hranic vnímání rolí, v tomto případě o proměnu rolí student – umělec; student – kurátor; student – interpret. Cílem přednáškového cyklu bylo tedy vyzvat k účasti studenty Střední školy umění a designu, stylu a módy v Brně, jejichž dosavadní tvorba nějakým způsobem vybočuje ze zavedeného a kteří tvoří nad rámec svých studijních povinností.

Třináct vybraných studentů dostalo příležitost ke konfrontaci vlastních uměleckých děl s divákem a zároveň se jednalo o střet studenta výtvarné školy s rolí uměleckého odborníka analyzujícího své vlastní dílo.

Pořadatelským ani pedagogickým záměrem nebylo příliš zasahovat do textů, které si jednotliví studenti připravili. Pouze jim byla poskytnuta rámcová osnova pravidel teoretičky umění Mileny Slavické (viz výše), z nichž se měli zaměřit především a třetí a čtvrtý bod, tedy na ty, které jsou při autointerpretaci klíčové. Ve výběru se objevili studenti prvních až čtvrtých ročníků a ačkoliv nervozita hrála svoji neopomenutelnou roli, příkrov tmy dodal odvahy i těm největším trémistům. Každý, dle vlastního uvážení, prezentoval průřez vlastní autorskou tvorbou. Z hlediska témat se v těchto třinácti prezentacích objevila velmi různorodá témata. Uvedu například Martinu Fischerovou, studentku třetího ročníku oboru Nová média, která se paralelně ke svému oboru již od přelomu roku 2011 aktivně věnuje tetování. V přednášce se zaměřila nejen na techniku používanou v této profesi, ale také popsala základní přehled motivů, nejčastěji zobrazovaných na kůži. Zároveň také podotkla, jak náročné je se v tomto odvětví pohybovat, a v prezentaci bylo možno vidět i vývoj kresebného stylu.

Další výraznou osobností byla Eva Kolomazníková, studentka prvního ročníku oboru Fotografie, která představila divákům čtyři videoklipy, v nichž zazní písně skladatele a hudebníka Toma Kočka a se kterým následně autorka navázala i další spolupráci. Videoklipy byly součástí její autorské divadelní hry Ondráš. Nejen že se divadelnímu žánru věnuje již od základní školy, aktivně se podílí na výtvarných performancích, reportážně fotografuje koncerty a divadelní představení, ale také píše scénáře a divadelní hry a texty k vlastním písním.

Posledním vybraným příkladem je student, který se věnuje nejen vytváření nových forem, ale především přeměnou těch starých. Ve své práci se v rámci studia i ve volném čase Pavel Liška, student čtvrtého ročníku oboru Design interiéru, zabývá především formami recyklace starého nábytku. Své tvarové kompozice pak umisťuje do veřejného prostoru a z povzdálí pozoruje, jak jsou

kolemjdoucími přijímány. V rámci své prezentace seznámil diváky s příhodou, kdy jeden z objektů nesl s přáteli do školy, ale protože byl objekt těžký, na chvíli jej postavili na zem, a aby si odpočinuli, zaskočili si do nedalekého okénka pro jídlo. Na jeho objekt mezitím usedla dvojice starších občanů. Jak sám podotýká – tento zážitek se pro něj stal důkazem, že veškeré objekty, které vytvoří, mohou aktivně sloužit lidem a jeho práce má smysl.

Pozitivním aspektem projektu Ukryto v umění nebyla pouze prezentace, které se v průběhu večera zúčastnilo více než sto diváků, nejen z řad spolužáků přednášejících, ale také mnoho vysokoškolských studentů, pedagogů a laické veřejnosti, tento večer především poskytl příležitost jednotlivým autorům k prvnímu zviditelnění se na veřejnosti. Všichni zúčastnění studenti se setkali s kladnými reakcemi a potleskem diváků, několik z nich pak skutečně navázalo novou spolupráci či dostali konkrétní pracovní nabídku od zájemců z řad publika. Je možno říci, že kromě soutěží studenti středních škol nemají příležitost se v rámci organizovaných akcí individuálně prezentovat na veřejnosti a projekt Ukryto v umění jim tuto příležitost poskytl. Ačkoliv byl tento večer určen pouze pro přednášející studenty ze Střední školy umění a designu, stylu a módy v Brně, sklidil velmi příznivý ohlas diváků.

Shrnutí

Prioritou bylo poskytnout studentům středních škol – mladým začínajícím umělcům – příležitost prezentovat se v rámci přednáškového večera na veřejnosti, zároveň byla důležitým prvkem i vzájemná konfrontace a proměna zažitých sociálních rolí.

student – umělec
student – kurátor
student – interpret

Nové způsoby chápání jednotlivých uměleckých a výtvarných disciplín z hlediska těchto přesahů obohatily nejen autory cennou zkušeností reprezentace, divákům také autoři umožnili vhled do rozmanitého světa středoškolského studenta, jehož dílo již má potenciál a mohlo by být konfrontováno se zavedenými autory, kteří se v oblasti umění pohybují již řadu let. Z hlediska vnímání odlišnosti a budoucí uplatnitelnosti umělců podpořil tento projekt i tezi – vše, co děláme, má smysl a je cenné, umí-li člověk více, než se od něj očekává.

UKRYTO V UMĚNÍ I.

12. 3. 2013, 17:00–20:00, Kabinet Múz, Brno

SEZNAM PŘEDNÁŠEJÍCÍCH STUDENTŮ A JEJICH TÉMATA

Klaudie Ančincová (IV. r., DIN), užitý design
Martina Fischerová (III. r., Nová média), tetování
Michael Janov (III. r., Nová média), obraz, film a technika
Aneta Jarmolíková (IV. r., DIN), oděv a kostým
Jan Grmela (III. r., Nová média), hudba a zvuk
Eva Kolomazníková (I. r., UFO), divadlo
Tomáš Komárek (II. r., Nová média), redesign kol
Kryštof Kučera (III. r., Nová média), animace
Pavel Liška (IV. r., DIN), recyklovaný nábytek
Žaneta Reková (III.r., UMA), malba jinak
Eva Rybářová (III.r., UFO), časové stopy ve fotografii
Jakub Svoboda (II.r., UFO), portrétní fotografie
Adam Tippl (III.r., DIN), interiérový design

II. Meziprostory umění

V současné době je běžným trendem vychovávat mladého člověka i v oblasti kulturní gramotnosti. Je potřeba jej touto cestou provést citlivě. Většina žáků, kteří dovršili patnáct let, a na základě svých vloh byli přijati na umělecké školy, má přesto ve svém „stylu" zakódovanou jistou kresebnou manýru, kterou hojně užívali v období přibližně mezi 11 a 15 rokem života. Samozřejmě – v mnohých případech byli tito mladí umělci různou měrou ovlivněni pedagogy základních uměleckých škol či jinými obdobnými zdroji a tento jev byl potlačen. Z vlastní pedagogické zkušenosti však mohu tyto prvky umělecké tvorby snadno odhalit – stačí studentům zadat, aby z paměti nakreslili nějaký dekor, či abstraktní obraz.

„Primitivní" (v tomto smyslu myšleno jako výtvarný styl předcházející čisté umělecké tvorbě) vyjádření bývá často srovnatelné s pouhým automatickým čmáráním na list papíru, například ve chvíli, kdy telefonujete, a vychází z původního výtvarného stylu daného studenta.

Druhým aspektem, jímž jsou studenti hojnou měrou ovlivněni, jsou konkrétní výtvarné úkoly, jimiž si prošli v období docházky na základní školu. Mnozí z nás si ještě živě vzpomínají na vatu lepenou na modrý papír, práce s voskovkami a tuší, bramborová razítka. Dalo by se říct, že zmíněné výtvarné úkoly patří již mezi tradičně užívané techniky, které napomáhají při rozvoji motorické a estetické oblasti vývoje dítěte. Na detailní rozbor těchto technik by bylo vhodnější dizertační téma zabývající se výtvarnými technikami v předškolním a školním období.

Cílem dílčí části projektu Ukryto v umění – Meziprostory umění, bylo nalézt umělecké postupy a rozvinout výtvarné techniky tak, aby výsledkem bylo hodnotné dílo, které na první pohled nebude zaměnitelné s výchozí „primitivní" technikou. Předmětem studentského zkoumání bylo především hledání nového materiálového řešení (například záměna foukacích fixů za spreje) a rozvoj původní techniky (například nebyly listy a větve užívány k otiskům na papír, ale bylo jimi malováno jako štětcem).

V projektu se vybraná skupina studentů seznámila nebo si spíše oživila techniky důvěrně známé z dětství. Los každému z nich určil jednu techniku. Jednalo se o rozsáhlý průřez nejen technikami a tématy, ale i typologií použitého materiálu.

II.1 Od bramborových razítek k designu

Jedním z nejvýraznějších konceptuálních přesahů byla *bramborová razítka* Tomáše Komárka. Klasická a mnohokrát opakovaná technika řezby do brambor nebo gumy a následný otisk motivu bývá užíván jako monotisk, kdy je motiv otisknut na papír pouze jednou, či je množen do dekoru.

Prvním logickým krokem byla zkouška a ověření tohoto postupu. Studenti byli záměrně motivování k tomu, aby si původní techniku pouze vyzkoušeli a oživili. Více času měli věnovat technologickým a materiálovým pokusům, které by je přivedly k nové formě. Tomáš se dlouhodobě věnuje designu a redesignu a proto mu tato technika byla velice blízká.

Sériový otisk tohoto studenta přivedl k důležitému spojení termínů *sériový a nesériový*. V rámci těchto dvou kategorií se pokoušel nalézt dva protikladné předměty, které by těmto termínům odpovídaly.

Nakonec zvolil dva zástupné předměty:

Tašku, kterou je možno považovat za produkt sériové výroby, stejně tak jako sériový a vždy (téměř) stejný otisk bramborových razítek. V tomto případě tašku (z technických důvodů) ušil ručně. Taška se tedy stala spojením motivu sériové výroby v textilních závodech, přitom je však originálem, který je šitý jako jediný kus a dle jeho slov je „inspirována samotnou přírodou". Je tedy na hranici mezi termíny *sériový a nesériový*.

Druhým předmětem, který měl původně být *nesériový*, bylo madlo této tašky, protože „věc, jako větev, je vždy jiná a stejnou nikdy v životě nenalezneme". Větev umožňuje uživateli tašky změnu. Při procházce lesem je přece tak lákavé madlo vyměnit za jiné. Náhodně vybraná větev.

Aby se kruh uzavřel, ocitlo se dokonce i madlo na hranici obou termínů. Aby student dostál původnímu zadání bramborových razítek a také trochu díky vlastní touze po estetickém pojednání dřeva, rozhodl se madlo pojednat texturou. V těchto rozměrech nebylo možné uplatnit brambor, musel tedy postačit štětec. Výsledkem je set tří madel, z nichž každé samo o sobě je unikátem, avšak každé z nich je pojednáno texturou, vzorem nebo barvou, které je možno zopakovat.

Finálním dílem Tomáše Komárka byla instalace, v níž dominovala jednoduchá ručně šitá taška a „set" tří větví. Sériová taška vytvořená nesériovým způsobem, tedy ručně, s madlem, které je ve své podstatě jediné svého druhu a tvaru a s motivem, který je naopak sériový a tedy opakovatelný.

II.2 Obkreslování a „blotted line"

S technikou obkreslování motivů se setkávají děti již od nejútlejšího věku a postupem času, jak se jejich kresba vyvíjí a nabývá autonomního vyjadřování, ti zdatnější se pak zcela odklání od „daných motivů"[2] k vlastnímu autorskému projevu. Obkreslování motivů může být považováno za jeden z přirozených projevů nápodoby, při kterém se dítě učí zdokonalovat jemnou motoriku ruky a co nejvíce se přiblížit originálu.

Je také možné tvrdit, že technika obkreslování motivů spadá mezi základní kresebné techniky a ve starším věku se téměř zcela vytrácí. V historii výtvarného umění však nalezneme jednoho autora, který tuto techniku povýšil na umělecké dílo. S technikou *blotted line* začal experimentovat za svých studií na Carnegie Institute of Technology Andy Warhol (americký malíř, grafik a filmový tvůrce, 1928 – 1987). „Technika *blotted line* je kombinací kresby s velmi základním způsobem tisku. Warhol začal část po části kopírovat linii na neabsorpční papír (například na pauzovací papír). Poté přitiskl papír s liniemi na savější druh papíru. Aby se mu předlohy neposouvaly, byly oba archy k sobě přilepeny. Starým plnicím perem obtahoval Warhol malé úseky kresby, a kresbu vlhkým inkoustem přitisknutím převedl na druhý list, poskvrnil (překlad slova *blooted*) tak oba listy. Rozsáhlejší kresby dělal po částech. Dokončení velkých rozpitých linií zabralo delší čas a vyžadovalo opakované přitlačení papírů k sobě. Tento proces, pomocí kterého byly Warholovy ilustrace charakteristické, zanechával linii tečkovanou, přerušovanou a jemnou." (*Blotted line drawing*, 2013) Technika umožňovala vznik velké škály kreseb stejného motivu, který skýtal různorodost lineárního zpracování. V textech a knihách o Warholovi se však autoři často zmiňují, že neuměl příliš dobře kreslit a tuto techniku začal používat jako jednoduchý způsob multiplikace motivu. Celé Warholovo dílo je založeno na reprodukci a práci s danými motivy, fotografiemi a logy, čímž proměnil svůj nedostatek v přednost, kterou postupem let rozvinul k dokonalosti.

II.2.1 Přenos informace

V rámci plenérové tvorby byla právě technika překreslování a *blotted line* výchozí technikou pro studentku druhého ročníku. Barbora Sokolíčková, při hledání dalších východisek těchto technik dospěla k vlastním postupům. Při přenosu pomocí *blotted line* využívala především materiály s různými šířkami stop. Na rozdíl od omalovánek, překreslovaných motivů a Warholových ilustrací si cíleně vybírala v přírodě se vyskytující tvary, které nebyly člověkem ohraničeny do čisté linie. Konkrétní linie hledala pomocí durofolové fólie, tuše a vodou rozmývatelných fixů zejména ve vrstvách zdi barokní sýpky. Výsledkem byl cyklus abstraktních kreseb, v nichž se mísily subtilní a masivní linie, jemné čáry i skvrny. A na rozdíl od původní techniky ji průhledná fólie umožňovala linie nejprve sbírat, bez obav ze zaschnutí stopy je mohla i po delším čase nanášet na kvalitní podklad. Průhledná fólie navíc umožňovala práci s kompozicí. Výsledné dílo nebylo na první pohled popisné

2 Myšleno ve smyslu kopírování předloh v knihách, ilustrací, pohádkových postav, kreseb známých autorů, například Disney, atd.

a nevyjadřovalo žádný konkrétní motiv. Obsah bylo možné dohledat až pouze v textovém doprovodu k dílu. Abstraktní kresba se stala otiskem na první pohled nerozeznatelného obsahu.

II.3 Sádrový trpaslík a kýč, který není vidět

Nejproblematičtějším a nejkontroverznějším tématem k diskuzi se stala technika nazvaná *trpaslík*. Na rozdíl od předchozích technik, které byly studentům předloženy, *trpaslík* neobsahoval žádné další pokyny a ze strany pedagogů šlo spíše o návnadu a zkoumání, jakým způsobem se lapený student s tímto tématem vypořádá.

II.3.1 Kýč ve výtvarném umění

V případě tohoto tématu je zapotřebí definovat základní terminologii, zejména pojmy jako *kvalita díla, estetická hodnota*, pojem *krása, kýč* a další pojmy, které by svým rozsahem mohly být námětem na mnoho knih.

Podívejme se na tento problém z jiného úhlu. Motiv trpaslíka je obecně vnímán jako nejběžnější lidový sochařský námět, přesto se v diskuzích objevil dotaz, *jak to, že se tedy trpaslík nenachází v národních sbírkách výtvarného umění*[3]. Tento názor je možno částečně[4] vyvrátit jménem sochaře, jenž je řazen do skupiny umělců nové figurace a grotesky, Kurta Gebauera (*1941). Sochař ve svém díle „navenek šokuje a provokuje nejrůznějšími nezávaznostmi a žertíky, trpaslíky a politickými karikaturami, proměnlivým výrazem i nejrůznějšími technickými postupy, od figur odlitých podle živého modelu, přes blikající elektroinstalace až po sestavy neopracovaných kamenů, je Gebauerův vývoj vnitřně velice souvislý a soustředěný." (Pečinková, 1995) Tvarosloví trpaslíka je pro něj natolik lákavé a fascinující, že jej zasazuje do nejzávažnějších témat, „pozornost vzbuzuje především řada politicko-ironických instalací, které se stávají průzračnými symboly nesmyslnosti hroutícího se režimu. Patří sem trpaslíci, kteří získali Gebauerovi takovou popularitu. Nejsou jen nevinným sochařským žertem namířeným proti *genocidě trpaslíků v Čechách*, jak je sám autor obhajoval, ale spíš apelem proti genocidě lidské svobody a autenticity." (Pečinková, 1995)

Jakmile autor do své tvorby zařadí trpaslíka, okamžitě se stává terčem diskuzí o správnosti volby, je poptáván po motivech volby, střetává se se srovnáváním s klasickou lidovou tvorbou. Z celkového pohledu na toto téma velice obsáhlé, podařilo se Alici Šindelářové, která si v rámci plenérové tvorby toto téma zvolila, nalézt neotřelé východisko, které ji umožnilo trpaslíky vytvořit.

Základní tvar vycházel z linie pivní lahve, kašírovaný papír jej umožňoval dotvořit do vytoužené formy. Nové pojetí je možné nalézt paradoxně v barevném zpracování. Obecně je kýč popisován jako naoko líbivé, ale umělecky bezcenné dílo a právě v barevnosti trpaslíka je největší síla. Slečna Šindelářová ale záhy pochopila, že tato cesta by nepřinesla žádný nový vklad, jakmile byl první trpaslík vybarven „tradičním způsobem". Jak popřít kýč a zejména pak trpaslíka? Předmět mnohdy přestává být kýčem, je-li jeho základní podstata nebo vizuální stránka narušena. Jediná správná cesta, která se tedy nabízela, bylo trpaslíka skrýt. Jak je patrné z obrazových příloh, neviditelný trpaslík přestává působit rušivým dojmem a stává se krajinou.

3 Informace pochází z neformálních diskuzí, které není možné správně citovat, proto je tato teze uváděna jako „názor lidu", který byl využit jako primární motiv k dalším úvahám v rámci tématu, pozn. autorky textu.

4 Autorka textu nemá dostupné informace o tom, zda se sochy trpaslíků Kurta Gebauera skutečně nachází například ve sbírkách NG v Praze či v jiných.

III. Meziprostory jazyka

Kapitola třetí je věnována projektu, který byl zaměřen na práci s jazykem a komunikaci prostřednictvím obrazů, tedy přesněji řečeno, pomocí piktogramů[5] a jeho cílem bylo pokusit se analyzovat rozdílnost přístupů dvou odlišných národů a zjištění míry rozdílného myšlení v daném jazyce. Záměrně byl zvolen obrazový formát komiksového stripu[6], jehož typické rysy umožňovaly snadné a přehledné ztvárnění děje. Téma Meziprostory jazyka, které je součástí projektu Ukryto v umění, bylo uskutečněno jako jednodenní workshop v Berlínské galerii PremArts. Cílovou skupinou byli i v tomto případě studenti Střední školy umění a designu, stylu a módy v Brně, kteří zde spolupracovali s německými studenty sociální pedagogiky ze střední odborné školy Alice-Eleonoren v Darmstadtu v Německu.

III.1 Volba tématu

Základní pravidla, která obdržely obě strany, byla velmi prostá. Maximální počet výjevů byl deset, téma bylo libovolné. Účastníci měli k dispozici různá digitální zařízení k živému zobrazení motivu (mikroskopová kamera, fotoaparát, dataprojektor), ale výtvarnou technikou byla prostá kresba. Na začátku se nabízela otázka, každý účastník vyhotovoval stejné téma, ale v zájmu různorodosti byla ponechána volba tématu na vlastní úvaze. Obě skupiny studentů nesměly o tématu mluvit nahlas (společným jazykem byla angličtina). Mnozí ze studentů volili banální úkony každodenního života, nebo vyjadřovali své zájmy a koníčky. Často používali i univerzálního znakového jazyka, který divákovi napovídal směr čtení jednotlivých panelů, například šipky, často měli také tendenci zjednodušovat obecně známé předměty až na hranici abstrakce, například kapky pro naznačení deště, či motiv slunce a zjednodušený tvar paprsků.

III.2 Analýza obsahu kreseb

Samotný překlad jednotlivých kreseb nebyl nijak obtížný. Ukázalo se však, že i v případech, kdy je překlad zcela jasný, hraje obrovskou roli práce s představivostí autora „překladu". Každý ze studentů měl dva úkoly, na list zvlášť napsat krátký souvislý text o činnosti, kterou právě nakreslil.a druhým úkolem bylo napsat totéž, ve svém jazyce na libovolný počet cizích kreseb.

Získali jsme touto cestou výchozí kresbu, originální text autora a text „překladatele" obrazu v českém, anglickém nebo německém jazyce. Na „překladech" bylo možno sledovat, jaké motivy nejvíce přitahovaly pozornost. Vytvořili jsme tímto způsobem rozbor, který je často používaný v reklamních agenturách jako marketingový průzkum kvality obrazového sdělení. V tomto procesu je analyzováno, jakých motivů si nezávislý divák všímá na první pohled, jak dobře je rozeznatelný děj, či jakou roli hraje zvolený kresebný styl daného autora.

III.2.1 Josef Kosuth, Jedna a tři židle

Studenti pracovali zejména se všeobecně známými symboly, které mohou existovat bez nutnosti textového popisu. Tento postup je možno přirovnat k instalaci konceptuálního umělce Josepha Kosutha – Jedna a tři židle[7], který zkoumal způsoby vnímání mezi fotografií, skutečným

5 „Piktogram je grafický znak znázorňující pojem nebo sdělení obrazově. Většinou jde o malý a srozumitelný nákres věci." *Piktogram*. [online]. [cit. 2013-10-28]. Dostupné z: <http://cs.wikipedia.org/wiki/Piktogram>

6 Komiksový strip je výjev 3-6 obrazových panelů, které ve své stručnosti a popisnosti vyjadřují klíčové scény děje.

7 The Museum of Modern Art. [online]. [cit. 2013-10-29]. Dostupný z: <http://http://www.moma.org/learn/

objektem a slovem. Kosuth sice není původním autorem žádného z těchto tří prvků, originální je však jeho instalace představující přenos významu prostorového předmětu v plošný (fotografie předmětu) a jeho proměnu v jazykový popis (v originále byla použita zvětšená xerokopie významu slova *židle*). Všechny tři části zachovávají stejný význam tohoto slova.

III.3 Možnosti překladu

Ačkoliv se tento workshop týkal pouze výtvarného umění, uvědomili jsme si, že nejen obraz se může stát nositelem příběhu či obsahu. Práce na tématu Meziprostory jazyka se zúčastnil i jeden z hudebníků, kteří byli pozváni, aby zahráli v rámci závěrečného prezentačního večera. Jeho kresbou byla jednoduchá skladba. Způsob pojetí tohoto zkoumání byl založen na předpokladu znalosti notového zápisu, ale na rozdíl od kresebného projevu neumožňoval chybnou interpretaci, neboť obsah a způsob notového zápisu je celosvětovým jazykem.

Jak již bylo řečeno v kapitole Interpretace uměleckého díla, interpret je zodpovědný za text, jímž obrazové dílo popisuje. V tomto modelovém případě ale došlo k mírnému odklonu od obsahu obrazu, který interpret viděl, k vlastnímu tvůrčímu vstupu směrem k další imaginaci a fantazijnímu popisu. Pro úplnost uveďme obraz (obr 9) a oba texty v původním znění.

Ich züchte afrikanische Heuschrecke zu Hause. Ich lasse Weizen keimen, vie Tage wachsen und dann füttere ich die Heuschrecke damit. Die Männchen sind etwas kleine als die Weibchen, damit sie bei die Paarung auf die Weibchen passen. Die Weibchen strefen dann ihren Schwanz 8cm tief in Erde und legen 20-50 Eier, aus denen dann winzige Heuschrecke aus die Erde grieben. Nach sechs Monaten sind die Heuschrecke erwachsen und haben Flügel. Gebratene sind sie echt lecke.
(Michael Schmacke, DE)

Nejprve umyju semínka kobylce, která se tváří velice smutně. Nechám je vyklíčit a poté je kobylky sní a pak spí. Na řadu přichází pravé kobylčí páření, které se jen tak nikde nevidí. Kobylka zplodí mladé. Ty pak vykrmím, jako Ježibaba vykrmovalaJeníčka a Mařenku v perníkové chaloupce, a až jsou dost tlusté, tak je sním.
(Martina Fischerová, CZ)

Shrnutí

Tato část projektu Ukryto v umění byla zaměřena na práci s cizím jazykem, kulturní rozdílnosti a odlišném uvažování, a potvrzuje pomocí výtvarné činnosti problematiku interpretace uměleckého díla. Již z malého vzorku kreseb a několikajazyčných textů bylo zřetelné, jak málo stačí k tomu, aby autor začal vyprávět vlastní příběh dle předložených obrazů jiného autora.

Objektivní interpretace autorských děl je zpravidla dílem odborníků v oblasti výtvarného umění, avšak vždy je možné předpokládat existenci subjektivního vstupu autora, který celé vyznění textu může ovlivnit.

moma_learning/joseph-kosuth-one-and-three-chairs-1965>

Závěr

Projekt si kladl za cíl hledání meziprostorů ukrytých v umění. Během hledání se naskytlo mnoho důležitých témat, kterých se text pouze dotýká, nebo jejich nastíněním odkazuje na jiné zdroje. Projekt Ukryto v umění byl rozdělen na tři důležité části. V části Meziprostory rolí dostali studenti příležitost veřejně prezentovat a hodnotit svá díla. Tato kapitola mapuje proměnu rolí a hlavní kontexty týkající se vnímání autorského díla a jeho veřejné prezentace. Druhý celek je zaměřen především na vnímání dětského výtvarného projevu. Výstupem týdenního projektu se stal soubor námětů a technik, které tyto „primitivní" postupy dále rozvíjí tak, že výsledná podoba výtvarného díla často dosahuje kvalitativní úrovně galerijního artefaktu. Poslední část je věnována práci s jazykovými bariérami a naznačuje možnosti vnímání obrazového materiálu. Na základě jednoduchých technik studenti ověřují, jakým způsobem cizinec interpretuje jejich komiksové vyjádření.

Ačkoliv je možno každou z kapitol považovat za samostatný celek, spojujícím prvkem je nejen hledání možností v oblasti výtvarného umění, ale především cílová skupina studentů Střední školy umění a designu a stylu a módy v Brně, kterým projekt otevřel nové cesty vnímání umění, sociálních rolí a rozdílnost vnímání jazyka a obrazu.

Použitá literatura

Asociace restaurátorů. *Etický kodex restaurátorů*. [online]. 2012. [cit. 2013-08-02]. Dostupné z: <http://www.asociacerestauratoru.cz/?what=ek>.

Blotted line drawing. [online] 2013 [cit. 2013-07-21]. Dostupné z: <http://edu.warhol.org/aract_blot.html>.

ECO, Umberto. *Dějiny ošklivosti.* 1. vyd. Praha: Argo, 2007. 455 s. ISBN 97-880720-3893-0.

ECO, Umberto. *Meze interpretace*. Univerzita Karlova. Nakladatelství Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0740-9

HENDL, J. *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál. 2008. ISBN 978-80-7367-485-4.

KOLEKTIV AUTORŮ PHAIDON. *Vitamin D2: New Perspectives in Drawing*. London: Phaidon Press, 2013, ISBN 978-0714865287

MUKAŘOVSKÝ, Jan. *Estetická funkce, norma a hodnota* [online]. 2008 [cit. 2013-10-28]. Dostupné z: <http://www.phil.muni.cz/estetika/pomucky/virtlib/czech.htm>.

PECHA KUCHA, www.pechakucha.cz, [online]. [cit. 2013-07-21]. Dostupné z: <http://www.pechakucha.cz>.

PEČINKOVÁ, Pavla. *Text o Kurtu Gebauerovi*. [online]. 1995 [cit. 2013-07-21]. Dostupné z: <http://www.kurtgebauer.cz/texty/obrazy_pecinkova.htm>.

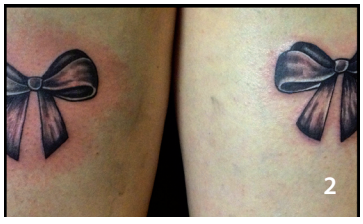
The Museum of Modern Art, *www.moma.org*, [online]. [cit. 2013-10-29]. Dostupné z: <http://http://www.moma.org/learn/moma_learning/joseph-kosuth-one-and-three-chairs-1965>.

SLAVÍK, J. *Umění zážitku, zážitek umění. Teorie a praxe artefiletiky.* 1. díl. Praha: UK, 2011. ISBN 978-80-7290-498-3

SLAVICKÁ, Milena, Dr., *Interpretace uměleckého* díla [online]. [cit. 2013-07-22]. Dostupné z: <http:// http://www.avu.cz/news/interpretace-um%C4%9Bleck%C3%A9ho-d%C3%ADla-phdrmslavick%C3%A1-podm%C3%ADnky-pro-z%C3%A1po%C4%8Det-553>.

ZÁLEŠÁK, J. *Umění spolupráce.* Praha: Akademie výtvarných umění, 2011. ISBN 978-80-87108-26-0.

4


2

3

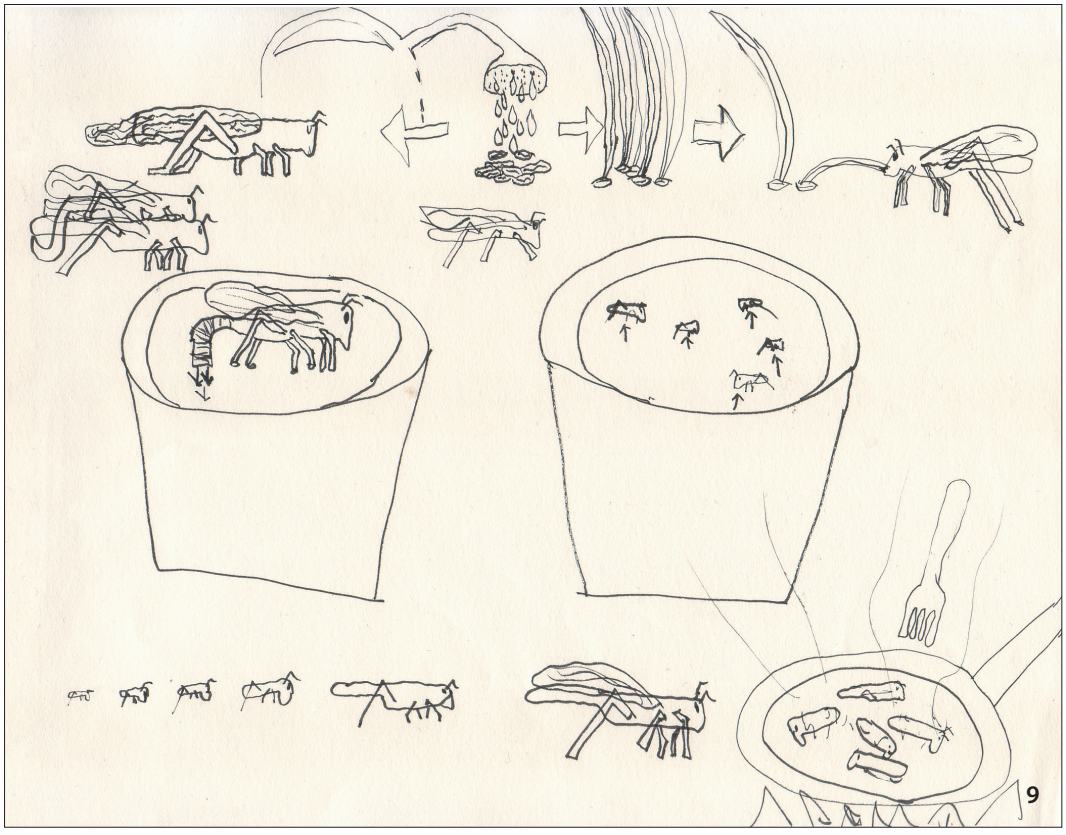
1

5

chair, n hence v; *chaise* (longue) and *chay*; (ex) *cathedra*, *cathedral* (adj and n), *cathedratic*; *ekmonit Archal*, *Anahum*, q.v. *sep*.

1. *Gr hedra*, a seat (cf *Gr hexaedrai*, to sit, and, alt, F SIT), combines with *kata*, down (cf the prefix *cata*-), to form *kathedra*, a backed, four-legged, often two-armed seat, whence L *cathedra*, LL bishop's chair, ML professor's chair, hence dignity, as in 'to speak *ex cathedra*', as from—or as if from—a professor's chair, hence with authority. L *cathedra* has LL-ML adj *cathedrālis*—see *sep* CATHEDRAL; and the secondary ML adj *cathedrāticus*, whence E legal *cathedratic*.
8

7



Popis a umístění obrazové přílohy a příslušnost ke kapitolám

Student interpretem (1. 3)

1 Tereza Drábková při prezentaci autorského grafického designu. Foto: autorka textu, 2013

2 Ukázka tetování Martiny Fischerové. Foto: archiv autorky, 2012

3 Divadelní představení Ondráš Evy Kolomazníkové, Foto: archiv autorky, 2011

4 Pavel Liška, recyklovaný nábytek. Foto: archiv autora, 2012

Od bramborových razítek k designu (2.1)

5 Sériové a nesériové, Tomáš Komárek. Foto: autorka textu, 2013

Přenos informace (2. 2. 1.)

6 Stopy zdí, blotted line Barbory Sokolíčkové, Foto: autorka textu, 2013

Sádrový trpaslík a kýč, který není vidět (2. 3)

7 Mizející trpaslíci, Alice Šindelářová, Foto: autorka textu, 2013

Josef Kosuth, Jedna a tři židle (3. 2. 1)

8 Joseph Kosuth. One and Three Chairs. 1965. foto: Tony Godfrey, Conceptual Art, 2008

Možnosti překladu (3. 3)

9 Michael Schmacke, komiksová kresba, Foto: autorka textu, 2013

Zhořova cesta na pomezí teorie výtvarné výchovy a umění

Veronika Drobná

I. Úvod

Celoživotní snahou výtvarného pedagoga a teoretika umění prof. Igora Zhoře bylo zprostředkovávat umění široké i odborné veřejnosti, a to v teoretické i praktické rovině. Tato průsečnice mezi pedagogikou, vědou a uměním představovala pro Igora Zhoře možnost ověřovat či aplikovat své teoretické poznatky v praxi nebo naopak vycházet z praktických zkušeností při teoretickém výkladu adresovaném jeho **posluchačům** či čtenářům.

Obsahem posledního příspěvku Igora Zhoře na Symposiu České sekce INSEA v roce 1997 bylo zamyšlení se nad tím, zda by měl být výtvarný pedagog více pedagogem nebo více umělcem. Nebo zda má být rovným dílem umělcem a současně pedagogem. Svůj příspěvek podtrhuje citátem, že „výtvarný pedagog by měl ‚sedět u nohou umělců' a učit se z jejich příkladu." (Zhoř, 1997, s. 23)

Igora Zhoře budeme trvale spojovat s řadou podnětných činů, určujících pohyb soudobého výtvarného myšlení. Byl iniciátorem nespočetných objevných výstav moderního umění, autorem jejich provokujících zahájení, netradičním pedagogem a vykladačem novodobého umění, ovlivňující v duchu svých avantgardních představ profesionální i neprofesionální výtvarnou scénu. Osobitost odborného přístupu k dané tematice byla u Zhoře ovlivněna bohatou pedagogickou zkušeností a systematičností zaujatého komentátora výtvarného dění.

Tento text bude rozčleněn do tří částí, které čtenáři představí nejprve cestu Igora Zhoře k pedagogické činnosti, dále jeho samotnou pedagogickou činnost konfrontovanou i s obdobím represe v dobách komunismu a na závěr objasní jeho teoretická východiska v oblasti výtvarné pedagogiky a umění s přesahem do současnosti.

II. Životem

Igor Zhoř se narodil 9. 3. 1925 v Brně jako jedináček do rodiny učitele a autora knih pro děti Antonína a učitelky Milady Zhořových. Vzhledem k tomu, že pocházel z učitelské rodiny, měl vždycky blíže k humanitním vědám. Sám se ve svém životopise zmiňuje, že díky rodičům mu byla blízká pedagogika, která později s oborem umění ovlivnila jeho celoživotní dráhu.

Po studiích na obecné škole a později na reálném gymnáziu byl Igor Zhoř přijat na Přírodovědeckou fakultu Masarykovy univerzity ke studiu deskriptivní geometrie a na Vysoké učení technické (Fakulta architektury) na obor Výtvarná výchova. Výtvarnou výchovu navštěvoval na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity, kde složil v roce 1949 druhou státní zkoušku.

Únorové události roku 1948 prožil bezpartijní Igor Zhoř na vysoké škole. Jeho politické smýšlení po těžkých letech zmáhaných fašismem korespondovalo v tu dobu s ideologií Komunistické strany Československa a bylo na straně záchrany orientace k socialismu a komunismu. Prošel studijní a politickou prověrkou při tzv. demokratizaci vysokých škol a později i prověrkou akčního výboru pedagogické fakulty, který mu umožnil podrobit se rigoróznímu řízení, na jehož základě získal v roce 1950 doktorát z pedagogiky jako jeden z prvních posluchačů pedagogické fakulty v Brně. V dizertační práci se zabýval vnímáním malířských děl.

Ještě před promocí obdržel výzvu, aby se stal učitelem v pohraničí. Od poloviny 50. let tedy nastoupil do školní služby a byl přidělen na měšťanskou školu do Pohořelic, kde působil čtyři roky. Po svých studiích se zabýval otázkou výchovy uměním a zařazením tzv. „besed o umění" do osnov školy v Pohořelicích. O tomto tématu přednášel i během působení na Vyšší škole pedagogické (dále VŠP). Speciální působení výtvarného umění řešil ve spolupráci s MUDr. Šipkou pro Výzkumný ústav zdravotnické osvěty v Praze.

V té době byl Igor Zhoř také vyzván vedoucím katedry výtvarné výchovy VŠP prof. Eduardem Milénem k účasti v konkurzu na místo aspiranta, ale v důsledku reorganizace školství byla tato aspirantura zrušena. Poté se Zhoř stal členem Socialistické akademie pro šíření politických a vědeckých znalostí a později tajemníkem pracovní skupiny dějin výtvarných umění. Díky této pozici se organizačně podílel na řadě významných přednáškových cyklů pro Dům umění v Brně, pro Český svaz mládeže i pro Krajské armádní osvětové středisko. Tato příznivá doba dovolovala, aby Igor Zhoř publikoval řadu článků v denním i odborném tisku.

V říjnu 1954 byl Igor Zhoř povolán na uvolněné místo na Oddělení výtvarné výchovy Výzkumného ústavu pedagogického v Brně, kde se stal na čtyři roky asistentem. Pracoval především na výzkumu osnov kreslení a na otázkách výchovy výtvarným dílem, a to až do doby, kdy byla pobočka zrušena. Dráhu vysokoškolského učitele zahájil jako civilní zaměstnanec a odborný asistent na oddělení pro výchovu uměním na Vojenské akademii Antonína Zápotockého v Brně, kde působil jeden rok.

V odborném asistentství poté pokračoval v letech 1960–1971 na Katedře výtvarné výchovy Univerzity Jana Evangelisty Purkyně (dříve i dnes Masarykova univerzita) v Brně. Byl pověřen vedením oboru dějiny a teorie výtvarného umění. Později k tomu externě přednášel dějiny umění na Janáčkově akademii múzických umění v Brně. Jako jeden z mála se zabýval i světovým výtvarným uměním 20. století.

V březnu roku 1968 byl Igoru Zhořovi udělen titul na Filozofické fakultě UJEP v Brně u profesora Alberta Kutala (Csc.). Kandidátskou dizertační práci psal na téma „Historie uměleckých škol a jejich podíl na výtvarné situaci Brna v posledních šesti desetiletích", vydal ji v témže roce i knižně s názvem Historie výtvarných škol v Brně pod hlavičkou Univerzity J. E. Purkyně. (Zhoř, 1967) Vlivem následujících událostí byly ale nerozprodané svazky převezeny do sběrny starého papíru v Líšni. Na téže fakultě roku 1969 prošel Igor Zhoř habilitačním řízením. K jeho jmenování však nedošlo v důsledku rozvázání pracovního poměru ze strany vedení fakulty, které usoudilo, že se svým konáním i smýšlením neztotožňuje s ideologií komunistického režimu.

V těchto pohnutých letech se stal Igor Zhoř předsedou koordinačního výboru uměleckých svazů a připravil výstavu Bloku tvůrčích skupin, která byla posledním pokusem zvrátit normalizační vývoj. Nejen tyto aktivity, ale i fakt, že Igor Zhoř byl jednou z vůdčích osobností reformních snah na Pedagogické fakultě Jana Evangelisty Purkyně (PedF UJEP) a patřil i k zakladatelům Klubu mladších vědeckých pracovníků vedly k pozdějšímu nucenému odchodu z univerzity, k zákazu publikování a posléze i k životu v ústraní.

Po normalizaci a nuceném odchodu z akademické půdy a kvůli zdravotnímu stavu, pro který nemohl vykonávat těžkou manuální práci, se Igor Zhoř dostal do podniku Brněnské výstavy a veletrhy, kde zpracoval obsáhlý podnikový manuál, návrhy na kalendáře a texty propagačních tiskovin. Jednou z oblastí, které se v té době také věnoval, bylo vzdělávání dospělých.

Během 80. let se Igor Zhoř znovu postupně zapojoval do veřejného uměleckého života a svými názory a myšlenkami jej významně ovlivnil. Stal se vedoucím kurzů amatérských výtvarníků

tzv. Škol výtvarného myšlení. Do podvědomí veřejnosti se po dlouhodobé represi dostal jako autor textů v katalozích výstav a poté i příspěvků v časopisu Ateliér.

Po sametové revoluci se Igor Zhoř po dlouhých 21 letech strávených v ústraní vrátil na akademickou půdu pedagogické fakulty. Tehdejší rektor Prof. PhDr. Milan Jelínek Csc. napsal návrh na Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy prof. Milanu Adamovi, který byl předem schválen Akademickou radou Masarykovy univerzity, aby byl Igor Zhoř jmenován docentem a později profesorem. Jeho celoživotní profesní dráha je spjata s rozvojem Katedry výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity.

Igor Zhoř stál u zrodu a byl jedním ze zakladatelů Fakulty výtvarných umění Vysokého učení technického v Brně (dále FAVU), kde byl tvůrcem prvních učebních plánů a působil zde v Kabinetu teorie a dějin umění. Po odchodu Vladimíra Preclíka z FAVU, zde prof. Igor Zhoř završuje roku 1997 svoji kariéru funkcí děkana, škola se tak stabilizovala a měla možnost připravit dlouhodobou koncepci, která je na FAVU dodnes respektována. Profesor Zhoř také obsahově a personálně rozšířil výuku teorií a dějin umění, což se promítlo do rozdělení diplomových prací na teoretickou a výtvarnou (praktickou) část. (Fakulta výtvarných umění VUT v Brně, 2013)

V této funkci bohužel pobyl pouze krátce. Ve svém rodném městě profesor Igor Zhoř 22. 11. 1997 ve svých 72 letech náhle zemřel.

III. Pedagogická činnost

III.1 Zprostředkování umění v teorii i praxi

V Brně ve druhé polovině 20. století se problematika zprostředkování umění dostává do popředí díky zájmu a aktivitě profesora Jiřího Kroupy ze semináře dějin umění na Filozofické fakultě v Brně. Dalším výtečným zprostředkovatelem současného a moderního umění byl ve své praxi přednášek, výtvarných kurzů i textů právě Igor Zhoř. Byl také iniciátorem, autorem i kurátorem ve spolupráci s Pavlem Navrátilem a tehdejším kurátorem Národní galerie v Praze Petrem Spielmannem projektu „školy vidění", který měl být tvořen třemi didaktickými výstavami – o kresbě, o barvě a o kompozici. Realizovala se pouze výstava „Výmluvnost kresby", která roku 1961 v Domě umění města Brna pomocí ukázek zapůjčených ze sbírek Národní galerie v Praze přibližovala návštěvníkům fenomén kresby a moderní umění. (Horáček In Kratochvílová, Pejčochová, 2012, s. 29-30)

Jedinou oblastí, ve které bylo dovoleno Igoru Zhořovi po roce 1969 se angažovat a která úzce souvisela se zprostředkováním umění, byla zájmová činnost dospělých. Této oblasti se věnoval nejen prakticky, ale i teoreticky napsáním dvoudílného materiálu nazvaného **Škola výtvarného myšlení**, který slouží jak pro neprofesionální výtvarníky, tak i pro pedagogy.

III.1.1 Využívání mezioborových vztahů ve Zhořových Školách výtvarného myšlení

Zhoř na začátku publikace s názvem Škola výtvarného myšlení vysvětluje, jaký význam má tvorba neprofesionálních výtvarníků. Zmiňuje samozřejmě potřebu každého člověka vyjádřit se, k tomuto účelu je výtvarné umění jednou z nejvhodnějších možností. Dalším důvodem tvorby je potřeba vytvářet něco krásného a pro některé neprofesionální výtvarníky je podnětem pro tvorbu i potěšení ze hry. Zhoř uvádí, že do hravých prvků výtvarné práce patří ale i technickořemeslná zručnost. Ve většině případů musí totiž tvůrce postupovat technicky adekvátně a musí prokázat jistou dovednost a trpělivost.

V programu Školy výtvarného myšlení se Igor Zhoř zaměřoval především na výtvarný projev poskytující tvůrci možnost k výrazu, protože tvorba je neverbálním jazykem umožňujícím sdělení. „Výraz a sdělení tvoří tvůrčí poselství, jež je nepochybně podstatnou složkou umělecké tvorby. Má významnou úlohu v díle profesionálů, a musí tedy být respektováno i v činnosti amatérů." (Zhoř, 1987, s. 4)

Zhoř byl zastáncem toho, že účastník kurzu by měl poznat všechny techniky od malby po prostorovou tvorbu až po prvky moderního umění a uvádí následující zásady:

- „Nezužovat výtvarné umění do příliš jednostranného rámce (například výběrem určitých žánrů nebo technik), ale ukazovat je v celé bohatosti i polaritě.
- Pokoušet se nabídnout více různých cest umožňujících tvůrčí zpracování zvoleného tématu. Z profesionálního umění přebrat především to, co učí citlivému vnímání a hlubokým reakcím. Využít analytické metody, založené na mnohostranném zkoumání určitého problému – myšlenkového i tvárného.
- Nedávat amatérským výtvarníkům návody, které je zavádějí k povrchní ‚výtvarnosti'. Nenavádět k postupům založeným na nezávazné hře s formou, i když mohou vést k efektivním výsledkům. Zamyslet se nad tím, zda sami nepřeceňujeme rozličné ‚rychlené' realizace, které jsou ve své podstatě jen estetické a plytce artistní (akvarelování do mokrého podkladu, dekalky, přetisky a monotypy, trojrozměrné práce z propalovaného materiálu apod.).
- Zdůraznit, že tvorba záleží především na myšlence, která dokládá osobní postoj autora. Hodnota výtvarné práce je o to závažnější, čím vnitřně bohatší je její tvůrce a čím širší a diferencovanější jsou jeho horizonty." (Zhoř, 1987, s. 4)

Igor Zhoř se také zabýval tzv. projekty výtvarného myšlení, kterými měl na mysli řadu na sebe navazujících úkolů realizovaných v určitém časovém období. Úkoly byly zadávány jednak jako samostatné „domácí" a jednak jako „školní", které vznikaly v kolektivu a pod přímým vedením. Každý projekt měl několik etap/částí.

První etapa byla motivační, kdy měl autor proniknout k neznámému, zadané téma bývalo spíše skrovné, mohlo se jevit až banálně. Jako vstupní téma byl zvolen libovolný triviální předmět z okolí člověka (brýle, rukavice apod.), o kterém měl zpočátku účastník Školy výtvarného myšlení přemýšlet, uvědomovat si jeho funkci, soustředit se na něj, zkoumat jeho vztah k člověku. Proto v této etapě účastníci sbírali a vybírali pečlivě předměty (jeden druh v různých modifikacích) a z těch pak uspořádali improvizovanou výstavu. Exponáty pak vnímali nejen zrakem, ale i hmatem.

Teprve až po tomto poznání se účastníci chopili tužky, protože v následující etapě bylo jejich úkolem vytvořit studijní kresbu, kdy pečlivým kresebným zkoumáním dosáhli hlubšího poznání vybraného předmětu a bližšího vztahu k němu.

V další etapě práce pak vybrané předměty proměňovali a převáděli z plochy do prostoru, tedy od kresby a malby k asambláží, objektům nebo k plastikám. V této etapě využívali i hmatu, sluchu a čichu, aby předmět poznali i po smyslové stránce. Předmět sledovali i v různých časech a případně i paralelně fotografovali. Poté si pohrávali s názvem předmětu, tedy se slovem ve formě deníkových záznamů, haiku, různých forem vizuální poezie apod.

Dle Zhoře se v tomto procesu výtvarné myšlení prohlubovalo hned ve čtyřech fázích, nejprve když autor přemýšlel nad tématem, poté když téma analyticky zkoumal a hledal k němu přístupy z různých stran, potřetí když úkol prakticky prováděl a počtvrté když svůj úkol dokončil, interpretoval jej a hodnotil.

Touto příručkou Igor Zhoř představil velmi důmyslný návod, jak pracovat se skupinou dospělých neprofesionálních výtvarníků, ale samozřejmě jej lze aplikovat i ve školních institucích. Tímto „zhořovským" přístupem zapojujícím do tvorby nejen zrak, ale i ostatní smysly a vytváření projektových cyklů, kdy se účastníci zabývali jedním tématem, které zpracovávali mnoha nejen výtvarnými metodami, se inspirovali i další výtvarní pedagogové, kteří jej aktivně využívali při své profesi a nadále jej rozvíjeli ve svých výtvarných projektech při výuce. V dnešní době tuto metodu nazýváme Projektovou a pedagogové ji stále hojně využívají.

III.1.2 Kniha „Návštěva mezi obrazy“

Dalším významným Zhořovým metodickým dílem tentokrát z oblasti „galerijní“ pedagogiky je kniha, která nese název Návštěva mezi obrazy (s podtitulem Vyprávění o obrazech a umělcích a řada hravých etud pro obě oči). Tato publikace byla vydána v období, kdy Igor Zhoř nemohl publikovat, byl tedy nucen ji vydat pod jménem svého přítele Leonida Ochrymčuka (Praha, 1973, Státní pedagogické nakladatelství). Kniha byla věnována dětem ve věku zhruba 10-15 let a zpřístupňovala jim poznatky o moderním umění. Tím že knihu Igor Zhoř věnoval dětem, navazoval na tvorbu svého otce Antonína Zhoře, známého autora knížek pro mládež. Motivaci k vyprávění o obrazech poskytla Igoru Zhořovi návštěva skupinky chlapců a dívek v bytě sběratele umění, který své hosty postupně seznamuje s vybranými díly předních českých malířů Václava Špály, Antonína Procházky, Jana Zrzavého, Františka Tichého, Emila Filly, Josefa Čapka, Bohdana Laciny a Jiřího Johna. Upozorňuje je na významné momenty ze života těchto výtvarníků a mezi řečí uvede i mnoho dalších poznatků a zajímavostí, například poučí o vzniku krajinomalby a o nejužívanějších grafických technikách, stručně objasní některé odborné názvy, zmíní i význam sběratelské činnosti a pomocí nákresů vysvětlí, jak správně nainstalovat obrazy na stěnu. Významné jsou především Zhořovy etudy a úkoly, při jejichž řešení potřebovali chlapci i dívky vystřihovánky a nákresy, které byly připojeny ke knize jako příloha. Hravou formou tak děti mohly poznávat díla ze zvětšeného detailu nebo si vyzkoušet, zda si pamatují tvary a barvy použité na obrazech, o nichž se mluvilo. Posunováním motivu po schematickém náčrtu děti mohly zkoušet uvažování nad kompozicí a mohly také ve svých představách umístit do nakresleného rámu obraz, který je zaujal a líbí se jim. (Ochrymčuk, 1973; Rambousek, 2005, s. 28)

III.2 Založení doktorského studia v kontextu zkoumání prostoru mezi uměním a vědou

Nedílnou součástí výtvarné pedagogiky je i rozvoj tohoto oboru a prohlubování jeho potenciálu v českém vzdělávacím systému. Igor Zhoř se v tomto ohledu plně angažoval a snažil se, aby výtvarná pedagogika měla ve vzdělávacím systému své pevné a neodmyslitelné místo, jehož post chtěl dále upevňovat za pomoci následovníků a pokračovatelů v oboru, tedy mimo jiné i absolventů doktorských studií. Prvořadým úkolem kateder výtvarné výchovy je vymezení pracovního pole mezi uměním a vědou, mezi tvorbou a teorií, tvorbou a její didaktikou.

Katedra výtvarné výchovy PdF MU umožňovala absolventům magisterského studia od roku 1987 pouze rigorózní řízení zakončené udělením titulu CSc. Počátky doktorského studijního programu s názvem Specializace v pedagogice, oboru Výtvarná výchova zakončeného udělením titulu Ph.D., jsou úzce spjaté se jménem Igora Zhoře, díky jehož iniciativě a entusiasmu vznikl společný akreditační program pro brněnskou a pražskou katedru výtvarné výchovy. Půdu pro doktorské studium začal připravovat Zhoř již v roce 1990. Tříleté studium bylo akreditováno pro brněnskou a pražskou katedru výtvarné výchovy o tři roky později.

Bylo také nutné vytvořit oborovou radu doktorského studia teorie výtvarné výchovy, proto Igor Zhoř, Jaroslav Brožek, Jiří David, Jaromír Uždil a další navázali úspěšným absolvováním jmenovacího řízení na svoje docentury z konce 60. let a stali se její významnou oporou. Díky aktivitě Jaroslava Brožka a profesorů Jiřího Bartůňka a Miloše Michálka se později k akreditaci přidala i Katedra výtvarné výchovy v Ústí nad Labem. (Horáček In Kratochvílová, Pejčochová, 2012, s. 39)

III.3 Mezinárodní spolupráce na poli výtvarné pedagogiky

Česká sekce INSEA (International Society for Education through Art/ Mezinárodní společnost pro výtvarnou výchovu) se připojila v roce 1960 (coby Československá sekce INSEA) k mezinárodní společnosti INSEA. Zanedlouho se jejím členem stal i Igor Zhoř, který se účastnil domácích

i zahraničních vědeckých konferencí a v roce 1966 byl tajemníkem vědeckého programu XVIII. Světového kongresu INSEA v Praze, který úvodní přednáškou s názvem Krize racionálních věd a úloha umění zahájil proslulý Jan Patočka. Igor Zhoř později redigoval kongresový mezinárodní sborník z tohoto kongresu. (*EduArt: Česká sekce INSEA* [online])

V roce 1967 vznikl Československý komitét INSEA, na jehož vzniku i organizaci se podíleli vedle Igora Zhoře i Jaromír Uždil, Jaroslav Brožek a Jiří David. Později po roce 1990 Igor Zhoř s kolegy ze slovenské strany v dialogu s předsednictvem mezinárodního výboru INSEA úředně zpracovával koncept rozdělení na českou a slovenskou sekci. Od roku 1992 INESA působí jako národní česká sekce. (Horáček In Kratochvílová, Pejčochová, 2012, s. 38)

V letech 1990–1993 byl Igor Zhoř po jedno funkční období prezidentem české sekce INSEA a zasloužil se o integraci české výtvarné pedagogiky do mezinárodního kontextu INSEA. V roce 1996 byl mezi deseti nominovanými na mezinárodní cenu Herberta Reada. Igoru Zhořovi a Jaromíru Uždilovi jako nejvýznamnějším představitelům české výtvarné pedagogiky bylo uděleno v roce 2003 in memoriam ocenění Evrospkého komitétu INSEA, což je důkazem mezinárodního přínosu jejich díla.

IV. Teoretikem mezi obory

Teorie je dle Zhořových slov „zastřešující označení toho, co ve výtvarné výchově leží proti praxi, proti tvořivým činnostem, které vedou k artefaktu. V teorii jde především o slovní popis určitých jevů z našeho oboru, o popis a konstatování, které mohou být někdy velmi náročná a elementární – v práci se žáky něco vytvoříme a pak to prostě popíšeme – jde tedy o prostou reflexi převedenou do slov." (Zhoř, 1997, s. 18-19)

Igor Zhoř se díval na teorii výtvarné výchovy ze třech úhlů. Jedná se o reflektovanou praxi (neboli „metodiku"), která se objevuje ve výtvarné výchově nejčastěji. Pedagogové, řadoví učitelé i vysokoškolští pedagogové popisují svou praxi v řadě článků nebo čas od času i v knižních publikacích. Dalším úhlem pohledu je obecnější teoretická práce, která byla bohužel v České republice zastoupena nejméně. Jedná se například o teorii barvy, písma apod. Třetí úhel pohledu je zaměřen na zkoumání výtvarné výchovy vcelku, tedy jejího pojetí, jejích obsahů a cílů. Zhoř zároveň konstatoval, že zde máme málo teoretiků, kteří by se problematice teorie výtvarné výchovy soustavně věnovali a kteří o ní publikovali. Problém nastává již ve vzdělávání studentů a úrovně jejich absolventských prací, které jsou v oboru výtvarné výchovy pojaty často prakticky s doplněním ve formě doprovodného textu. Uvědomění si tohoto problému bylo jedním z hybných motorů k angažovanosti Igora Zhoře při zavádění doktorských studií.

Zhoř vždy také apeloval na čerpání informací o našem oboru ze zahraniční literatury a na jeho celkovou globalizaci. V dnešní době internetu a množství elektronických časopisů by to neměl být problém. Stále však kupříkladu neexistuje česká publikace, která by reflektovala vývoj výtvarné výchovy od porevolučního období až po současnost. Aby si čtenář mohl přečíst o této éře výtvarné pedagogiky, musí sáhnout po zahraničním titulu od výtvarného pedagoga Jana Koblera z Německa, který tento nedostatek částečně vyřešil napsáním publikace Pädagogische Transformationsprogramme in der Tschechischen Republik 1990-1999 (Pedagogické transformační programy v ČR v letech 1990–1999).

IV.1 Na pomezí teorie výtvarné pedagogiky a teorie umění

Jedním z proudů, vypozorovaných ve výtvarně-výchovné praxi, je i proud nazvaný art-centrický, který popsal Jan Slavík. Ten je i osobním vyznáním Igora Zhoře. Podle jeho názoru „se výtvarná výchova nemůže rozvíjet z jiných podnětů než z těch, které přicházejí z profesionálního výtvarné-

ho umění." (Zhoř, 1997, s. 23) To souvisí se Zhořovým citátem uvedeným na začátku toho článku, který avizoval, že výtvarný pedagog by měl „sedět u nohou umělců" a učit se z jejich příkladu. Jsou to právě sochaři, malíři, performeři, land artisté apod., kdo vytvářejí umění a jsou přítomní u jeho zrodu, na rozdíl od filozofů, psychologů, či sociologů. Igor Zhoř se proto snažil účastníkům kurzů nebo přednášek představit umělcův proces, díky kterému jeho dílo vzniklo.

Proces vzniku uměleckého díla popisoval i v řadě teoretických statí či publikací, které nesou vysokou informační hodnotu až do dnešní doby. Kromě popisu procesu vzniku uměleckého díla ve svých textech uváděl i řadu okolností, které se vznikem díla souvisely či jej do značné míry ovlivnily. Vždy zmiňoval i informace o autorovi, které s daným dílem jednak souvisely a jednak navedly čtenáře k lepšímu pochopení jeho tvorby. Velkou předností Igora Zhoře byla jeho schopnost vybrat umělce a jejich díla z různých období a uvádět je do souvislostí, ať už vzhledem k námětu, technice, výrazovému prostředku apod.

V umění jde o reflexi, která se manifestuje beze slov a je jednou z nonverbálních forem lidské odpovědi na otázky existence. Podle Zhoře jde o odpovědi na všechny otázky a není žádná oblast, jíž by se umění vyhýbalo, nebo která by mu byla nedostupná. Proto by měl být výtvarný pedagog dobře vzdělán nejen v oblasti dějin umění, ale i v „řeči obrazů", měl by dobře rozumět jazyku výtvarného projevu, a to nejen u umění léta prověřeného, ale i nově vznikajícího.

Zhořovy publikace, jako například Člověk a výtvarné umění (1963), Hledání tvaru (1967), Klíče k sochám (1989), Proměny soudobého výtvarného umění (1992, rukopis dokončen v roce 1988) atd. jsou nejen velmi srozumitelně a přitom odborně napsanými teoretickými texty, ale jsou i výbornými pomůckami pro učitele výtvarné výchovy. Igor Zhoř se srdcem pedagoga, jakoby i při psaní odborných teoretických textů myslel na to, aby byly vhodnými materiály pro učitele při vytváření učebního plánu výtvarné výchovy a poskytovaly mu podporu z oblasti teorie dějin umění.

Současný výtvarný pedagog již není v postavení poslušného vykonavatele cizích návodů, ale je tvůrcem výtvarných koncepcí, tím se výtvarná výchova více personalizuje, individualizuje a nabývá rysy toho, kdo ji realizuje nebo o ní přemýšlí. Vzdělávání učitele je vzděláváním osobnosti především v oblastech teorie umění, pedagogiky i praktických výtvarných technik, jehož úkolem je své poznatky nadále předávat svým žákům. Příprava učitele výtvarné výchovy je stále komplikovanější, náročnější a ubírající se dvěma protínajícími se cestami: jednou je příprava tvůrčí, umělecká, druhou příprava na teoretickou práci i vědu. (Zhoř, 1997, s. 22-25)

„Posláním pedagogických fakult a kateder výtvarné výchovy by měla být snaha absolventy vybavovat do života i morálně, vybavovat je nezbytnou sebekontrolou, skromností a zdrženlivostí. Naučit je pozorovat sama sebe z nadhledu a s odstupem." (Zhoř, 1997, s. 17)

IV.2 Přesahy do současnosti

„Socializace umění, kterou se Igor Zhoř zabýval celý život, je disciplínou vnitřně specifikovanou, disponující jasným obsahem a směřující ke konkrétním cílům. Měla by být autonomním oborem, spolupracujícím s historií a teorií umění na jedné straně a s pedagogikou, sociologií a psychologií na straně druhé. Vzhledem ke svému mezioborovému postavení si musí budovat vlastní integritu jako věda, která má své dějiny, zřetelně vymezený předmět zkoumání a specifické pracovní metody." (Zhoř, 1996, s. 90)

V dnešní době můžeme najít v oblasti české výtvarné pedagogiky několik osobností, které na práci prof. Igora Zhoře ať už přímo nebo nepřímo navazují a socializací umění se také zabývají. V následujícím textu zmíním ve stručnosti tři vybrané osobnosti a jejich nejvýznamnější počiny z oblasti socializace umění, které navazují na práci prof. Zhoře.

Na Igora Zhoře v otázce zprostředkování umění bezprostředně navazuje jeho student, nyní profesor a vedoucí Katedry výtvarné výchovy Pedagogické fakulty MU v Brně Prof. PaedDr. Radek Horáček, Ph.D., který na konci 90. let rozšířil svoji disertační práci a vydal publikaci nazvanou Gale-

rijní animace a zprostředkování umění. V ní se prof. Horáček zabývá především zprostředkováním současného umění. Zmiňuje zde ale i historii, jednotlivé druhy galerijních a muzejních programů zprostředkovávajících umění, výtvarné etudy, jejichž cílem je prožitek účastníků animace, a snaží se tak podat přehledný návod, jak pracovat se žáky, studenty či dospělými přímo v prostorách galerií či muzeí. (Horáček, 1998)

Na otázky zprostředkování umění se zaměřilo i kolokvium uskutečněné v Brně v roce 2007 s názvem Aktuální otázky zprostředkování umění (vydán stejnojmenný sborník v témže roce), které se uskutečnilo právě na popud Radka Horáčka a Jana Záležáka. Vystoupili na něm především studenti doktorského studijního programu specializace v pedagogice v oblasti výtvarné výchovy.

Nejaktuálnější snahou zprostředkování umění široké veřejnosti je akce s názvem Týden výtvarné kultury, jehož idea se také zrodila v jeho hlavě. Týden výtvarné kultury je mimo jiné i připomínkou Zhořova odkazu a každoročně se koná v týdnu, na který připadá výročí jeho narozenin. Týden výtvarné kultury si klade za cíl upozornit na význam výtvarného umění a na řadu zajímavých doprovodných programů, které k výstavám v tomto týdnu nabízejí brněnská muzea, galerie, vysoké školy apod. ve spolupráci s Katedrou výtvarné výchovy Pedagogické fakulty MU.

Horáček publikoval také řadu odborných i popularizačních článků zabývajících se zprostředkování i teorií umění, část z nich věnoval i osobnosti Igora Zhoře. Zmíněné návaznosti na prof. Zhoře jsou pouze marginálním výčtem z aktivit a počinů, které Radek Horáček vykonává.

Další významnou osobností navazující na Zhoře je také jeho studentka, nyní docentka Hana Stehlíková Babyrádová, která také působí na Katedře výtvarné výchovy Pedagogické fakulty MU a od roku 2004 též na Univerzitě Palackého v Olomouci. Po Zhořově smrti cítila povinnost pokračovat v tradici etablování výtvarné pedagogiky jako vědního oboru na univerzitě, k čemuž samozřejmě v první řadě patří vědecká a publikační činnost. Tuto „povinnost" se jí daří naplňovat mnohými publikacemi a odbornými články z oblasti výtvarné výchovy zabývajícími se například terapiemi ve výtvarném umění, dětským výtvarným projevem, symbolem, rituálem, spiritualitou apod.

V době svého působení na ZUŠ v Brně (1985–1993) se věnovala experimentálnímu ověřování projektové metody ve výuce výtvarné výchovy, při čemž se Zhořem spolupracovala. Pořádala výtvarné dílny a organizovala řadu výstav zaměřených na dětský výtvarný projev. Její snahou bylo prosazování zájmu pedagoga o dítě a jeho výtvarný projev. Výtvarnými dílnami se zabývala jak v rovině teoretické, tak praktické, a to v zahraničí i u nás v České republice. Teoreticky interpretuje různé aspekty dílny jakožto vzdělávací formy v oblasti výtvarné výchovy a tyto poznatky dokládá prakticky realizovanými příklady ve své knize s názvem Výtvarná dílna (2005). Klade velký důraz na místo konání výtvarné dílny a skupinu účastníků, kteří bezprostředně ovlivňují její průběh.

Od roku 1998 vede seminář doktorského studia, založený Zhořem, nazvaný Teorie výtvarné výchovy a socializace umění.

Posledním pokračovatelem odkazu prof. Igora Zhoře, kterého jsem za účelem tohoto článku vybrala, je PaedDr. Jaroslav Nečas, který pochází z Prostějova a je absolventem Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci v oboru Výtvarná výchova – Výchova mimo vyučování. Vystudoval také psychologii na filozofické fakultě v Brně a té se věnuje i v současnosti jako policejní psycholog v Praze. Cesty Igora Zhoře a Jaroslava Nečase se sešly v období normalizace v Prostějově při kurzech pro amatérské výtvarníky, které zorganizoval fotograf Bohuslav Pacholík společně s Nečasem. Pravidelná setkání pod Zhořovým vedením a za spolupráce Jaroslava Nečase zanedlouho získala věhlasu a rozšířila se tak do dalších krajů, kde byly později kurzy uskutečňovány. Zhoř je následně pojmenoval již známým názvem Školy výtvarného myšlení.

Nečasovi byla dána na konci 70. let pracovní umístěnka do Zvláštní školy internátní do Čech pod Kosířem, kde pracoval 13 let s dětskými klienty s mentálním postižením či sociálním zanedbáním. Při této činnosti využil znalosti z oboru psychologie i výtvarné pedagogiky a vedl klienty k výtvarným činnostem. Výsledné artefakty od těchto „amatérských výtvarníků" dosahovaly takové

kvality, že byly několikrát vystaveny. Nečas stejně jako Zhoř zastávali názor, že amatérský výtvarník na rozdíl od profesionálního může být pravdivý už jen tím, že je odpoutaný od komerční sféry.

Jaroslav Nečas v dnešní době vede psychologické semináře pro policisty, při kterých využívá i zkušenosti výtvarného pedagoga, a začleňuje do nich kromě teorie i výtvarné etudy.

Medailonky osobností, které navazují na Zhořovu práci, by vydaly na samostatný článek či dokonce publikaci. Výběr těchto tří osobností nebyl náhodný, chtěla jsem poukázat na to, jak rozmanitými směry lze v jeho odkazu pokračovat.

V. Závěrem

Prof. Igor Zhoř je zásadní osobností české výtvarné pedagogiky 2. poloviny 20. století a jednou z jeho velkých předností byla snaha o výzkum a zpracování teorie zprostředkování umění.

Oplýval i vlastnostmi kritika a publicisty nadaného talentem srozumitelně vysvětlit složitý výrazový, významový a tvaroslovný systém výtvarného díla, zdůraznit jeho objevné stránky, ale nevyhýbal se ani upozorněním na úskalí možné stagnace. Jeho kritiky jsou klasickou ukázkou toho, jak by měly vypadat recenze výstav v denním tisku, Zhoř tu navazuje na nejlepší tradice meziválečného novinářství. Byl věčným analytikem výstavních programů a galerijních koncepcí. Jeho východiska a jeho soudy byly vždy založeny na širokém interdisciplinárním rozhledu. Oplýval schopností srovnávací, viděl věci v souvislostech a dovedl vždy najít to nejpodstatnější. Velmi aktivně se věnoval problematice interpretace výtvarného díla, teorii výtvarné výchovy a také se velmi vážně zabýval teorií umění. Měl velmi blízko k výtvarným umělcům i k odbornému životu galerií a muzeí umění.

V textu jsem chtěla seznámit čtenáře se Zhořovou pedagogickou dráhou a poukázat na související stěžejní životní okamžiky, které do jisté míry ovlivnily jeho směřování. Příkladem jsou Školy výtvarného myšlení, které by možná nevznikly, kdyby Zhoře z politických důvodů nepropustili z fakulty a nezakázali mu vědeckou činnost. Kvůli tomu přijal pozvání do Prostějova, kde začal vést a koncipovat kurzy pro neprofesionální výtvarníky, ty Zhoře proslavily i v jiném okruhu lidí, než mezi profesionálními výtvarníky, teoretiky a kritiky umění, výtvarnými pedagogy a odbornou veřejností.

Zhořovo rozčlenění výtvarné pedagogiky do třech úhlů pohledu (metodika, obecnější teoretická práce a věda) se promítá i v jeho četných textech, kde je každý z těchto úhlů zastoupen. Psal jak vědecké, tak metodické a samozřejmě i obecnější teoretické texty. Byl ale především popularizátorem umění, takže některé texty nabývají i popularizační formu.

Jednou z celoživotních Zhořových otázek bylo dilema, zda má být výtvarný pedagog více pedagogem či umělcem. Jelikož se ale řadil k příznivcům tzv. art-centrického proudu výtvarné pedagogiky a vždy dbal na osvětlení vzniku i obsahu díla, je zřejmé, že pro něj byla osoba umělce velmi důležitá. Proto byl zastáncem toho, aby byli pedagogové v kontaktu s umělci, protože jen oni jsou tvůrci umění a jen oni znají proces vzniku děl a jejich smysl. Pokud tyto informace bude výtvarný pedagog mít, včetně vlastní výtvarné zkušenosti a prožitku při tvorbě, tak bude schopen tyto vědomosti i dovednosti předat adekvátně žákům. Výtvarná výchova se nemůže rozvíjet z jiných podnětů než z těch, které přicházejí z profesionálního výtvarného umění. To dokládají i tři medailonky vybraných osobností uvedené v poslední kapitole, které v současnosti přímo navazují na Zhořovu práci, leč každá v jiném směru.

Igor Zhoř se tedy neustále pohyboval v pomyslném meziprostoru výtvarné pedagogiky, umění a vědy.

Použitá literatura

BABYRÁDOVÁ, Hana. *Výtvarná dílna.* Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, 2005, 289 s. Spisy Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně, sv. 96. ISBN 80-210-3879-9.

EduArt: *Česká sekce INSEA* [online]. [cit. 2013-09-02]. Dostupné z: <http://casopis.eduart.cz/kategorie.asp?idk=24>

Fakulta výtvarných umění VUT v Brně. *Kdo jsme.* [online]. 2013 [cit. 2013-08-12]. Dostupné z: <http://www.ffa.vutbr.cz/favu/fakulta/kdo-jsme

GABRIELOVÁ, Bronislava; MARČÁK, Bohumil. Teoretický model Igora Zhoře. In Bulletin Moravské galerie v Brně. *Brno : Moravské galerie v Brně*, 1998. s. 84-88.

GABRIELOVÁ, Bronislava a Bohumil MARČÁK. *Renesanční osobnost našeho výtvarného života*. Univerzitní noviny: List Masarykovy univerzity a Nadace Universitas Masarykiana. 1997, roč. 4, 12/97. DOI: ISSN 1211-6866.

HORÁČEK, Radek. Z historie katedry výtvarné výchovy. In MU-90 - *Křehké jistoty.* 1. vyd. *Brno : Masarykova univerzita*, 2009. 2 s. ISBN 978-80-210-4810-2.

HORÁČEK, Radek. *Igor Zhoř a jeho odkaz*. Komenský, Brno : Pedagogická fakulta MU, 114, 2, od s. 34-35, 2 s. ISSN 0323-0449. 2007.

HORÁČEK, Radek. Škola výtvarného myšlení. In *Naše věc*. 2009.

HORÁČEK, Radek. *Galerijní animace a zprostředkování umění: Poslání, možnostia podoby seznamování veřejnosti se soudobým výtvarným uměnímprostřednictvím aktivizujících programů na výstavách.* 1. vyd. Brno: CERM, 1998, 139 s. ISBN 80-720-4084-7.

INSEA: Art Education in the Czech Republic [online]. [cit. 2013-09-02]. Dostupné z: <http://www.insea.europe.ufg.ac.at/index2.htm>

Fakulta výtvarných umění VUT v Brně. *Kdo jsme.* [online]. [cit. 2013-08-12]. Dostupné z: <http://www.ffa.vutbr.cz/favu/fakulta/kdo-jsme

KRATOCHVÍLOVÁ, Jitka; PEJČOCHOVÁ, Hana [eds.]. Jaroslav Brožek - mezi umělcem, pedagogem a vědcem: kritická. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, Pedagogická fakulta, 2012. ISBN 978-80-7414-563-6.

Nová encyklopedie českého výtvarného umění. 1. vyd. Praha, Akademia 1995.

OCHRYMČUK, Leonid. *Návštěva mezi obrazy: vyprávění o obrazech a umělcích a řada hravých etud pro obě oči.* 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1973, 118 s.

RAMBOUSEK, Jiří. *Utajená kniha Igora Zhoře*. Universitas: Revue Masarykovy univerzity v Brně. 2005, s. 2.

Statutární město Brno, Slavné osobnosti – Igor Zhoř, [online], [cit. 2011-04-04]. Dostupné z: <http://www2.brno.cz/index.php?nav01=2222&nav02=2220&nav03=2447&idosobnosti=125>

TOMAN, P.: *Nový slovník československých výtvarných umělců. II. díl* (L—Ž), 3. (značně rozšířené) vyd. Praha, Nakladatelství čs. výtvarných umělců 1950, 768 s.

ZHOŘ, Igor. *Člověk a výtvarné umění.* 1. vyd. Praha: Orbis, 1963, 124 s., [32] s. čb. fot. příl. Kultura kolem nás.

ZHOŘ, Igor. *Historie výtvarných škol v Brně a jejich podíl na umělecké situaci města v posledních šesti desítiletích*. 1967, 292 s. Spisy Pedagogické fakulty Univerzity J.E. Purkyně v Brně.

Zhoř, Igor. *Hledání tvaru : čtení o moderním sochařství s historickým prologem.* 1. Praha : Mladá fronta, 1967. 93 s.

ZHOŘ, Igor. Ještě znovu o socializaci umění. In: *Výtvarná výchova a emocionalita: sborník textů z konference České sekce INSEA.* Praha: Česká sekce INSEA, 1996, s. 83-91.

ZHOŘ, Igor. *Klíče k sochám* : (čtení o sochách a sochařích). Praha : Albatros, 1989. 184 s.

ZHOŘ, Igor. *Proměny soudobého výtvarného umění. 1*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1992. 165 s. ISBN 80-0425-555-8.

ZHOŘ, Igor. *Škola výtvarného myšlení* : [metodický materiál pro práci v zájmové výtvarné činnosti]. Brno : Krajské kulturní středisko v Brně, 1987.

ZHOŘ, Igor. *Škola výtvarného myšlení II* : [metodický materiál pro práci v zájmové výtvarné činnosti]. Brno : Krajské kulturní středisko v Brně, 1989. ISB 80-85027-00-3.

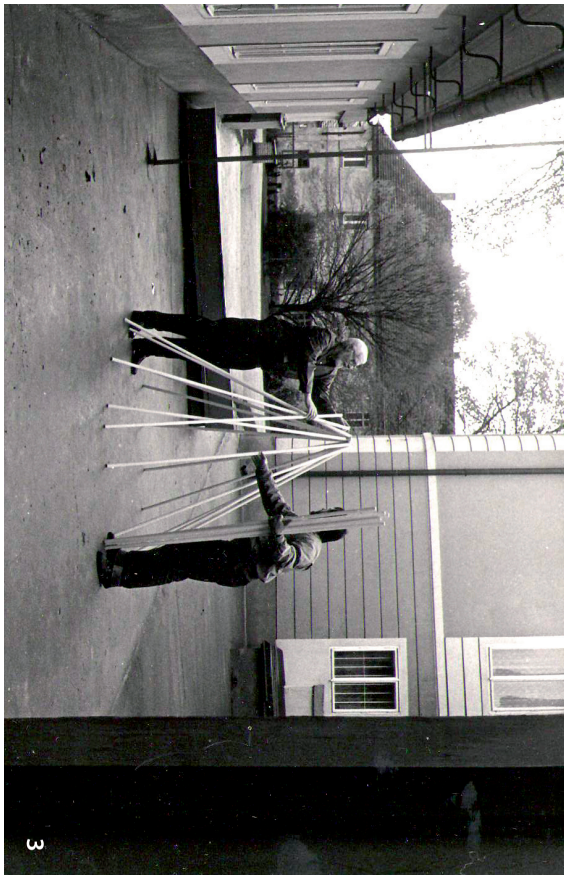
ZHOŘ, Igor. *Umění, teorie a poslání učitele. Horizonty vzdělávání učitele výtvarné výchovy:* Sborník symposia INSEA 1997. 1997, s. 14-25.

ZHOŘ, Igor; Uždil, Jaromír. *Výtvarné umění ve výchově mládeže*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1964. s.

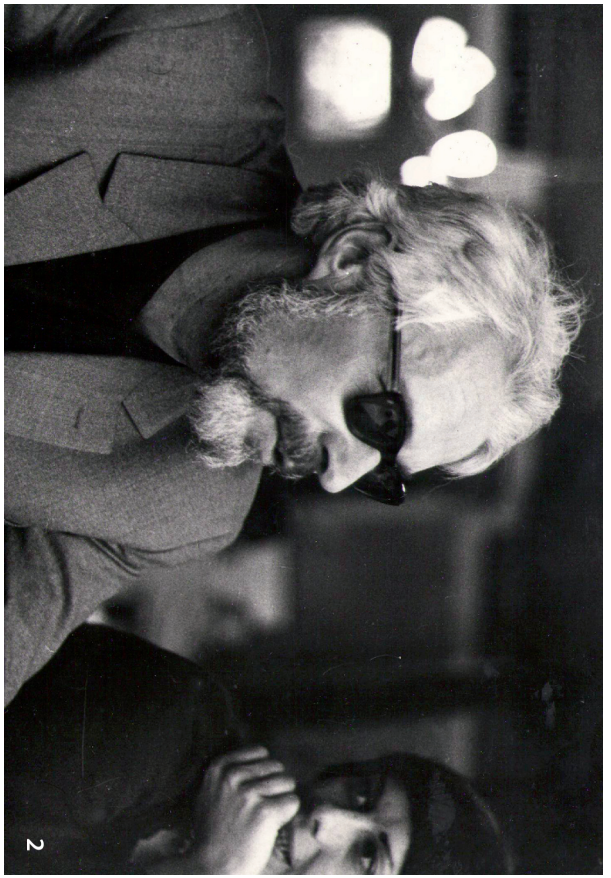
ZHOŘ, Igor. *Historie výtvarných škol v Brně a jejich podíl na umělecké situaci města v posledních šesti desítiletích*. [s.l.] : [s.n.], 1967. 292 s.

ZHOŘ, Igor. *Výtvarná výchova v projektech*. Výtvarná výchova, 1995, 1s. 3-4. ISSN 1210-0369. 1995.

ZHOŘ, Igor. *Výtvarná výchova v projektech* I. Havlíčkův Brod : Tobiáš, 1995. ISBN 80-85808-30-7.



3



2

1

1, 2 Igor Zhoř zahajuje při vernisáži výstavu Vlaďky Sedlákové v galerii Československý spisovatel v r. 1983, archiv Igora Zhoře

3 Igor Zhoř při výtvarné akci s bílými tyčemi po roce 1990, archiv Igora Zhoře

4 Igor Zhoř se silákem Františkem Kocourkem na přelomu 70. a 80. let, archiv Igora Zhoře

Mezi virtuálním a haptickým prostorem

David Medek

Umělecký projev – v daném případě sochařství – , odedávna doprovázelo hledání nových výrazových možností, jiných materiálů či nových technologií. V osmdesátých letech 20. století začali umělci používat digitální technologie, které jim umožňují realizovat projekty dříve neproveditelné. U některých oborů se už uplatnění daných technologií stalo samozřejmým – například ve fotografii, filmu či architektuře. Dlouhou dobu však bylo takřka nepředstavitelné, že by digitální technologie mohla ovlivnit natolik klasický a s materiálem spjatý obor, jakým je sochařství.

Médium sochy je charakterizováno svou trojrozměrností a s ní spojenou hmatovou kvalitou. V obecné rovině se rozlišuje mezi plastikou, která je vytvářena z měkkých materiálů modelováním hmoty a následně je případně odlita, a skulpturou vznikající naopak otesáváním pevného materiálu, například kamene či dřeva. V uplynulých třiceti letech se však prosazuje nový způsob vytváření objektů nebo soch, kterým je právě modelování virtuální, jež nevzniká hapticky, ale na ploše obrazovky počítače za pomoci 3D programů ovládaných specializovaným odborníkem nebo umělcem.

Jaké prostředky mají sochaři pracující s virtuálním prostorem v současnosti k dispozici? Na prvním místě je třeba uvést *programové vybavení*, které umožňuje vytváření nehmotných virtuálních soch či objektů, a současně *břitové obrábění*, které de facto zprostředkovává převedení virtuálních objektů do materiálu, ovšem s určitými technologickými limity. Dalším zařízením je pak prostorový *3D skener*, který převádí již hotové objekty nebo objemy do digitální, nehmotné podoby, čímž lze provádět jejich libovolné úpravy či změny přímo v počítači. Největší přínos pro výtvarníky, kteří pracují s objemem, představují *prostorové tiskárny*, které umožňují převod jejich návrhů – vytvořených v prostorových programech – do hmotné podoby. I tyto tiskem tvarované objekty však mají svá omezení daná především velikostí tiskové plochy 3D tiskáren a cenou tisku.[1]

Socha může být vytvořena „téměř z čehokoli", jak dokládá vývoj, kterým prošla od nástupu moderny a zvláště pak během druhé poloviny 20. století. V tomto období získala novou autonomii nezávislou na konkrétním místě a opustila tradiční zobrazovací, kultovní i oslavnou funkci. Od počátku 20. století se v sochařství střetávají dva základní směry: figurální, respektující především tradiční sochařské postupy, a avantgardní, programově se rozcházející s dávnými konvencemi a uplatňující nové tvůrčí techniky; mnozí sochaři minulého století opustili tradiční témata a zavá-

1 Informace spojené s programovým vybavením a obecně s 3D technologiemi poskytuje jejich dodavatel – v našem prostředí se jedná o společnost MCAE. Srov. *Mechanical Computer Aided Engineering* (MCAE) [online] [cit. 2013-09-02]. Dostupné z: <www.mcae.cz.>

děli do své tvorby nové materiály i nové způsoby zpracování. Za nejvýznamnější osobnost stojící na rozhraní tvůrčích epoch je považován Auguste Rodin, který využíval dosavadních výsledků sochařství a v jistém smyslu je do své tvorby zahrnul, ale zároveň četnými experimenty naznačil nové cesty tvůrcům 20. století.

I. 3D technologie v sochařství: inovace tradiční disciplíny

V prostorovém umění se v posledních letech začíná masivně prosazovat digitální technologie, přesněji 3D technologie včetně Rapid Prototypingu – rychlého modelování. Je tato nová technologie, tento nový přístup k sochařství, pouhým módním výstřelkem, nebo se jedná o nový impuls pro stagnující obor? Odpověď na tuto otázku se snažíme formulovat na základě výzkumu prováděného v oblasti současného umění, a to především v zahraničí. Současně se však soustřeďujeme také na domácí umělecké dění, jemuž je věnován tento příspěvek. V letech 2012-2013 jsme prováděli výzkum zaměřený na tvorbu českých umělců, kteří využívají 3D technologií a v souvislosti s tím jsme se zabývali rovněž tématem zavádění těchto nových postupů do výuky na vysokých školách pedagogického zaměření. Důraz je při tom kladen na otázku, zda studenty – konkrétně budoucí pedagogy – seznamovat ve výuce s těmito technologiemi a zda by případně bylo možné haptické modelování nahradit modelováním virtuálním.

Vývoj sochařství jako uměleckého oboru je podmíněn hledáním nových materiálů a technologií. Protože v polovině dvacátého století podléhala tato klasická disciplína jisté stagnaci, nemálo sochařů ji opustilo a začalo se věnovat instalaci či akci. Výrazným impulsem pro sochařství se staly technologie používané ve strojírenském průmyslu, designu a dalších oborech. Technologie byla uvedena do praxe pod názvem Rapid Prototyping[2] do češtiny překládaným jako rychlé modelování. Termínem Rapid Prototyping[3] se označuje soubor technologií výroby prototypů pomocí počítačových programů a 3D tisku. Uvedená technologie byla před deseti lety vyučována pouze na několika málo amerických a evropských univerzitách.[4] V současnosti se učí také na vybraných školách v České republice – v sochařském oboru například na Fakultě výtvarných umění Vysokého učení technického v Brně v rámci 3D studia, které zde bylo založeno v roce 2007 při Ateliéru sochařství 1 jeho vedoucím Michalem Gabrielem a odborným asistentem Tomášem Medkem jako vůbec první svého druhu na umělecké škole v České republice a jako druhé v Evropě.[5]

2 Tyto prototypy – na základě použité technologie – zpravidla nejsou vhodné pro větší zatížení a slouží většinou pouze k verifikaci představy o vzhledu (designové návrhy), k zástavbě do stroje či k menšímu zatížení. Virtuální 3D model součásti je „rozřezán" na tenké vrstvy, které se různými technologiemi vytváří z různých materiálů a vrství se na sebe. Výsledkem tohoto procesu je finální prototyp. Srov. KOUTNÝ, Daniel. *Digital Technology Laboratory,* [online] [cit. 2013-09-10]. Dostupné z: <http://ldt.uk.fme.vutbr.cz/rapid-prototyping.html>

3 Rapid Prototyping je skupina technik používaných k rychlé výrobě makety fyzické součásti nebo sestavy pomocí trojdimenzionálního softwaru do počítače a 3D tiskárny. První technologie pro Rapid Prototyping vznikly v roce 1980, kdy byl daný systém použit pro výrobu modelů a prototypových dílů. V současnosti se používá pro daleko širší spektrum aplikací a uplatňuje se též při výrobě dílů v relativně malých množstvích. Uvedená technologie pronikla také do oblasti sochařství. Srov. Rapid Prototyping: *An Overview, Efunda*, [online] [cit. 2013-09-12]. Dostupné z: <http://www.efunda.com/processes/rapid_prototyping/intro.cfm>

4 V USA se jedná o Herberger Institute for Design and the Arts na Arizona State University a Fine Arts Department na New York Institute of Technology, v Evropě o Manchester Institute for Research and Innovation in Art and Design (MIRIAD) a École nationale supérieure des beaux-arts v Paříži. Zde se tato technologie začala vyučovat nejen v rámci produktového designu, ale i v rámci volného sochařství.

5 Srov. *3D studio*. FaVU VUT v Brně. [online] [cit. 2013-10-15]. Dostupné z: <https://www.ffa.vutbr.cz/aktivity/kurzy-verejnost/3d-studio>

Virtuální modelování umožňuje jiný přístup k vytváření uměleckého objektu i nové pojetí, které předtím nebylo myslitelné. Současně zprostředkovává i zcela nová konstrukční řešení. Přestože se zpravidla jedná o sochy či prostorové objekty, výsledkem nemusí být vždy nutně sochařské dílo – nová technologie působí napříč uměleckými obory, třebaže zatím je plně využívána pouze úzkou skupinou výtvarníků. Kvalitativní průzkum prováděný mezi českými umělci, kteří ve své tvorbě uplatňují metodu Rapid Prototyping a zároveň pedagogicky působí na vysokoškolských a středoškolských pracovištích, byl proto uskutečněn prostřednictvím strukturovaných rozhovorů vedených s pouhými čtyřmi respondenty: Michalem Gabrielem (vedoucím Ateliéru sochařství 1 a spoluzakladatele 3D studia na Fakultě výtvarných umění VUT v Brně), Tomášem Medkem (odborným asistentem Ateliéru sochařství 1 a vedoucím 3D studia na Fakultě výtvarných umění VUT v Brně), Helenou Lukášovou (vedoucí Ateliéru grafického designu a multimédií na Katedře počítačové grafiky a designu Fakulty informatiky Masarykovy univerzity) a Rostislavem Štefánkem (vedoucím oboru Multimediální tvorba na Střední uměleckoprůmyslové škole v Uherském Hradišti).

II. Stručně k technologickým procesům a výstupům práce virtuálních sochařů

a) *virtuální sochy* – jedná se o sochy vytvořené v 3D programech, které je možno vidět pouze na monitoru počítače; lze rovněž vytisknout obraz objektu (fotografie). Konečný výstup je v 2D.

b) *břitové obrábění* – virtuální sochy vytvořené výše popsaným způsobem jsou pomocí NC strojů vyfrézovány do různých materiálů jako je kámen, dřevo či kov. Jedná se o zhmotnění virtuálního obrazu skulptivním způsobem.

c) *vytištění obrazu na trojdimenzionální tiskárně* – virtuální obraz z počítače je vytištěn jako prostorový hmotný objekt. První tiskárny pracují s nestabilním materiálem, celulózou či voskem; takto získané výtisky lze zaformovat a odlít do bronzu. Současné tisky je možno realizovat v běžně používaných materiálech jako je plast či kov.

d) *prostorový skener* – jeden ze zásadních vstupů do virtuálního sochařství umožňující do trojdimenzionálního prostoru vložit prostorový obraz konkrétního objektu, sochy či organické hmoty (například i lidského těla).

e) *prostorové tiskárny s materiálem ABS* – výtisky z této tiskárny jsou tvořeny tvrdým plastem; žhavá hlavice tiskárny natavuje tento plast v pravidelných řádcích a vrstvách. Plné objemy jsou tvořeny voštinovou strukturou, takže jsou natolik pevné, že se dají použít jako finální výrobek, a to nejen v oblasti sochařství. Běžně slouží ve strojírenském průmyslu pro testování spojů, složitých soukolí či prověřování tvarové správnosti.

III. Použití počítače ve vzdělávacím procesu: vybrané způsoby výuky 3D modelování

Téma výuky informačních technologií je velmi široké. Doby, kdy počítač vstoupil a do života jednotlivce i společnosti coby nový fenomén, dávno minuly. Většina mladých lidí nebo lidí středního věku v našem prostředí je víceméně počítačově gramotná. Předmětem diskuse tedy není neznámé zařízení, jehož využití je doménou programátorů a odborníků na informační technologie – v současnosti se výpočetní technika využívá téměř ve všech pracovních odvětvích, čemuž odpovídá i programové vybavení, které se zásadně změnilo ve prospěch běžného uživatele. Počítač se stal integrální součástí volnočasových aktivit (pomineme-li počítačové hry, běžně jsou využívány možnosti přehrávání a archivace hudby, videa, úpravy fotografií a mnohé další; aktuální

téma virtuální existence člověka v rámci sociálních sítí ponecháváme vzhledem k jeho rozsahu stranou). Počítač nahradil psací stroj a otevřel nekonečnou možnost komunikace; v současnosti je využíván dětmi od nejútlejšího věku, takže o výuce počítačové gramotnosti lze hovořit pouze v souvislosti se vzděláváním na základních školách. Výuka na dalších stupních už probíhá v rámci specializovaných kurzů.

IV. Konstruování prostoru v různých dimenzích

Při haptickém vytváření prostoru studenti postupují trojím způsobem: 1. odebíraní hmoty – skulptivní způsob realizace; u finálních materiálů jako je například dřevo či kámen se z většího bloku materiálu postupně odebírá až k finální podobě. Tento způsob je přirozenější a tudíž častější v případě, kdy studenti pracují s hlínou. Modelace je prováděna nástrojem, zpravidla špachtlí, což připomíná řezbu dlátem; 2. přidání hmoty – plastický konstruktivní způsob realizace; při práci s hlínou či modelovacími hmotami je tento způsob méně častý – je využíván spíše u začínajících studentů. Spočívá ve vytváření dílčích částí, které jsou navzájem spojovány v celek. Při spojování menších částí působí objekty „nesochařsky"; 3. přetváření hmoty tlakem – mačkání, hnětení, tahání či stlačování je pro práci s modelovacími hmotami nejpřirozenější. Haptické modelování je založeno na kombinaci jmenovaných tří postupů.

U počítačového 3D modelování se využívá všech tří zmiňovaných způsobů vytváření prostoru stejně jako u klasických modelovacích materiálů. Pro třetí způsob modelování – přetváření hmoty tlakem – bylo donedávna nutno využívat speciálního programu a tvářecí páky, která pomáhá přenášet pohyb ruky; na utváření materiálu se nepoužívala myš. Zajímavou vlastností programu je, že při vstupu virtuálního nástroje do virtuální hmoty cítí uživatel odpor tvářecího materiálu. Tato funkce je nejlépe řešena v 3D modelovacím programu ZBrush, v němž lze vytlačovat a vtlačovat hmotu za pomoci myši nebo tabletu a který nabízí výběr z celé řady nástrojů. Dominantní pozici při vytváření virtuálních objektů zaujímá konstruování, při němž se vytvářejí jednotlivé – většinou geometrické – prvky, které se k sobě spojují nebo se od sebe odečítají.

Pomocí počítače lze také modelovat. Například v designérských studiích se můžeme setkat s objekty, které byly skulptivním způsobem vyfrézovány břitovým obráběním podle digitální předlohy do speciální thermohlíny. Takovéto objekty slouží k vizuální kontrole digitálního obrazu. Haptickým způsobem se pak zpravidla domodelovává – upravený objekt se přeskenuje zpět do počítače, kde se porovnává nebo upravuje s objektem předešlým.

V. Způsob výuky 3D modelování

Na základě praktických pedagogických zkušeností autora příspěvku lze výuku počítačového modelování realizovat dvěma základními způsoby: 1. přímá výuka softwarových aplikací; 2. předvádění obrazu realizací a prezentace možností 3D technologií.

První způsob je založen na přímém podílu vyučujícího na získávání vědomostí a dovedností v práci s aplikacemi určenými pro budování 3D prostoru. Přednášející vybere program nejlépe vyhovující řešení dané problematiky. Výuku rozdělí do jednotlivých lekcí odpovídajících předpokládané hodinové dotaci, přičemž v rámci přípravy programu výuky stanoví cíl, kterého by studenti měli dosáhnout.

U druhého způsobu výuky přednášející nikterak neopomíjí řemeslnou znalost či dovednost, která je v tomto případě zastoupena softwarovou gramotností, kterou student nabývá prostřednictvím počítačových kurzů na základě samostudia. Lektor se pak soustředí na doporučení programu vhodného pro optimální řešení zvolené problematiky. Objasní studentům možnosti jed-

notlivých 3D aplikací a pomůže jim s jejich výběrem pro řešenou oblast. Možnosti 3D aplikací přiblíží rovněž formou stručného exkursu do nedlouhé historie digitálního sochařství.

Oba naznačené způsoby výuky se mohou navzájem prolínat. Přesto však každý z nich klade jiné nároky jak na vybavení učeben, tak na znalosti a orientaci lektora v problematice 3D programových aplikací. Druhý způsob vyžaduje hlubší samostudium posluchačů a preciznější přípravu lektora, který je povinen vypracovat sadu výukových kurzů nebo již vypracované kurzy zpřístupnit studentům.

Přímou výuku softwarových aplikací – tedy první z obou uvedených způsobů – uplatňuje Helena Lukášová při výuce předmětu Výtvarná anatomie v rámci Ateliéru grafického designu a multimédií na Katedře počítačové grafiky a designu Fakulty informatiky Masarykovy univerzity:

„Náplní předmětu je naučit studenty modelovat lidský charakter pomocí 3D modelovacích programových nástrojů. Tuto znalost pak mohou využít v praxi při tvorbě počítačových her, pro reklamu atp. Oproti počítačové 2D grafice je 3D modelování podstatně náročnější, jak po stránce zvládnutí softwarového nástroje, tak po výtvarné stránce. Jde o to, že vizuální model se na obrazovce monitoru neustále deformuje podle zákonů lineární perspektivy. Je nutné přepínat mezi perspektivami a ortografickým zobrazením modelu. Trojrozměrná představivost je nesmírně důležitá, bez ní není možné dosáhnout kýženého výsledku. Ideální je zkušenost s modelováním v reálném prostoru, tedy práce s hlínou. Další problém je ten, že tato práce vyžaduje dokonalou znalost lidské anatomie. Modelace těla určuje, jakým způsobem má být řešena polygonální síť, aby při animaci nedocházelo k nepravděpodobným deformacím povrchu. Vždy se najdou studenti, kteří tento náročný úkol zvládnou, ale stejně pociťuji absenci předešlé sochařské zkušenosti jako velký handicap. V první polovině školního roku soustřeďuji výuku na vysvětlení vztahu anatomie a 3D modelování. Pro přesvědčivý výsledek, kterým jsou rendery 3D scén, musí studenti zvládnout další úskalí modelování v 3D prostředí, kterými jsou kompozice, světlo a barva."[6]

VI. Audiovizuální technika a nová řešení učeben

Pokud uvažujeme o výuce 3D technologií formou názorných návodů, kdy pedagog předvádí jednotlivé kroky práce s počítačovým programem, je pro upevnění těchto poznatků důležité, aby každý student měl možnost pracovat na počítačovém zařízení samostatně a nebyl odkázán na poznámky a paměťovou schopnost. Práce s 3D programy a jejich ovládání jsou natolik složité, že pro správné osvojení si a upevnění nabytých poznatků je nezbytné mít k dispozici PC či pracovní stanici. Pro prezentaci práce v náročných 3D aplikacích je nezbytností také dataprojektor. Tento přístroj určený pro promítání počítačového obrazu lze nahradit nejmodernější didaktickou technikou, jíž je interaktivní tabule. Uvedené zařízení je vhodné pro výuku prováděnou oběma zmiňovanými způsoby.

Dataprojektor totiž představuje určitou bariéru v komunikaci vyučujícího se studenty. Lektor je před nimi ukryt za monitorem a ztrácí možnost navázat s nimi oční kontakt; postrádá tak zpětnou vazbu a nemůže dostatečně vnímat, zda studenti probírané látce rozumí, zda při výuce nepostupuje příliš rychle, nebo naopak pomalu. Interaktivní tabule má oproti dataprojektoru rovněž výhodu spočívající v možnosti rozvíjet kreativitu jak u studentů, tak u vyučujícího. Vhodné řešení počítačové učebny představuje zřízení tzv. digitálních hnízd s interaktivní tabulí, tj. skupiny počítačů, které jsou s tímto zařízením vzájemně propojeny prostřednictví wi-fi připojení. Takovéto propojení pak vyučujícímu umožňuje přepnout pracovní plochu studentovi stanice na plochu interaktivní tabule a vysvětlit konkrétní problém všem posluchačům současně. Digitální hnízdo s interaktivní tabulí zároveň umožňuje individuální práci vyučujícího se zkušenějšími studenty i jednoduchou kontrolu práce všech posluchačů. Další výhoda spočívá v otevřenosti systému – každý student s vlastním notebookem se může bez problémů do hnízda připojit přes wi-fi zařízení.

6 Strukturovaný rozhovor Davida Medka s Helenou Lukášovou ze dne 27. 6. 2013.

VII. Kvalitativní průzkum

„Kvalitativní průzkum zahrnuje popis a interpretaci sociálních nebo individuálních problémů a jeho podstatou je vytvoření komplexního obrazu o zkoumaném jevu. Snaží se zejména o porozumění, ale nezříká se ani vysvětlení jevu, který zkoumá. Porozumění znamená rekonstrukci toho, jak někdo jiný propojuje skutečnosti pomocí jím uznávaných zákonitostí, zatímco vysvětlení znamená propojení událostí pomocí zákonitostí uznávaných námi, např. pomocí různých psychologických teorií." (Hendl, 1999)

Do kvalitativního průzkumu se na rozdíl od průzkumu kvantitativního obvykle nevstupuje s žádnou již předem vypracovanou hypotézou, která by se následně ověřovala. V tomto průzkumu však budou hypotézy stanoveny, neboť se vzhledem k respondentům, kteří jsou ze stejného prostředí, dá očekávat potvrzení či vyvrácení předem stanovených tezí.

VII.1 Výběr účastníků průzkumu

Výběr účastníků byl omezen na české umělce, kteří tvůrčím a aktivním způsobem používají 3D technologe, respektive Rapid Prototiping, a současně pedagogicky působí: Michala Gabriela, Tomáše Medka, Helenu Lukášovou a Rostislava Štefánka.

VII.2 Struktura otázek interview:

1. *Ovlivnilo užití 3D technologií vaši tvorbu? Jakým způsobem?*
2. *Využíváte 3D technologií pro plnohodnotnou výtvarnou (sochařskou) tvorbu?*
3. *Jaké další postupy 3D technologií jsou použitelné pro vaši práci?*
4. *Předcházela vaší práci s 3D technologiemi zkušenost s haptickým modelováním?*
5. *Domníváte se, že bez haptické zkušenosti byste 3D technologie nevyužili dostatečně?*
6. *Máte představu o dalších technologiích, které by 3D překonaly?*

VII.3 Vyhodnocení odpovědí

1. Ovlivnilo užití 3D technologií vaši tvorbu? Jakým způsobem?

Všichni dotazovaní odpověděli kladně, přičemž se shodli, že jim 3D technologie otevřela nové možnosti. Michal Gabriel dokonce uvádí, že některé jeho sochy by bez daných technologií ani nemohly vzniknout. Ostatní dotazovaní uvádějí, že technologie jim umožnily realizovat objekty, které by pro svou složitost nebyly haptickým způsobem realizovatelné. 3D technologie současně umožňuje vytvořit zcela reálný model budoucího díla tak, aby mohl být například nabídnut potenciálním investorům.

Vyhodnocení těchto odpovědí mi napomohlo v rámci mého pedagogického působení rozhodnout komplikovanou otázku, zda vůbec zavádět tuto zatím poměrně drahou a náročnou technologii do uměleckého nebo pedagogického vzdělávání a zda výuku nabídnout všem zájemcům nebo pouze vybranému okruhu technicky zdatnějších posluchačů.

2. Využíváte 3D technologií pro plnohodnotnou výtvarnou (sochařskou) tvorbu?

Z odpovědí vyplývá, že tato otázka nebyla položena zcela konkrétně. Odpovědi směřují k problémům nově nastupujících technologií spojeným s nedostatečným a přístrojovým vybavením a zejména s velkou finanční náročností, která se týká jak pořizování strojního vybavení, tak výsledného produktu.

3. Jaké další postupy 3D technologií jsou použitelné pro vaši práci?

Odpovědi na tuto otázku se vzácně shodují u všech respondentů. Využívají veškeré dostupné technologie – 3D modelování, CNC frézu, optickou digitalizaci a 3D tisk –, přičemž jejich využívání v současnosti omezuje pouze značná finanční náročnost. Respondenti zmínili také jednu ze

sochaři poněkud opomíjených disciplín, jíž je animace. Uplatňování animačních postupů je v sochařství zatím spíše výjimečné. Příkladem užití animace je dílo zakladatelské osobnosti virtuálního sochařství Michaela Reese, který ve svém projektu Putto 2x2x4 za pomoc i animátora Seonga Joona Leea rozpohyboval své bizardní bytosti.[7]

4. Předcházela vaší práci s 3D technologiemi zkušenost s haptickým modelováním?

Všichni respondenti se vyjádřili kladně, přičemž většina z nich používá haptické modelování doposud. Tuto zdánlivě banální otázku jsem položil záměrně, neboť je pro mou práci stěžejní. Podle mého mínění je zásadní nejdříve vnímat objekt nebo sochu v reálném prostoru a teprve následně v prostoru virtuálním. V souvislosti s tím se nabízí otázka, zda by sochaři mohli virtuálně modelovat bez haptické zkušenosti.

5. Domníváte se, že bez haptické zkušenosti byste 3D technologie nevyužili dostatečně?

Odpověď na tuto otázku nejlépe ilustruje vyjádření Heleny Lukášové: „Na svých studentech vidím, že je haptická zkušenost velmi důležitá – bez ní se hůře orientují ve virtuálním prostoru. Je jednoduší modelovat v materiálu a v reálu, než ve virtuálním prostoru. A to z toho důvodu, že například při modelování v hlíně autor neustále podvědomě vztahuje proporční poměry na okolní svět. Při pohledu na detail také neztrácí celkovou optickou kontrolu nad svým dílem. Oproti tomu při modelování ve virtuálním prostoru se model neustále deformuje podle zákonů lineární perspektivy, takže vidíme jen jeho dvourozměrnou iluzi. Dále jej nemáme k čemu vztáhnout, čili proporční vztahy se odehrávají jen v rámci jednoho modelu či scény. Pokud pracujeme na detailu, ztrácíme přehled o celkovém tvaru modelu. Kvůli perspektivnímu zkreslení je nutné přepínat mezi ortografickým a perspektivním zobrazením, zde je pak haptická zkušenost k nezaplacení."

Tato zkušenost je spojena s výukou prováděnou v současných 3D programech, které jsou velmi uživatelsky náročné. Situace se může změnit v případě, že dojde k laicizaci 3D modelování, tj. k vytvoření uživatelsky přívětivějších prostředí a budou vyvinuty jednoduší modelovací nástroje. Haptická zkušenost však přesto zůstane nenahraditelná.

6. Máte představu o dalších technologiích, které by 3D překonaly?

Odpověděli na závěrečnou otázku se různí a jsou velmi zajímavé. Dá se očekávat, že dojde ke zlepšení a zjednodušení jednotlivých technologií a k jejich vzájemnému propojení. Současné technologie pokrývají potřeby sochařů pro vytváření či zobrazování jejich prostorových představ. Další posun může přinést změna práce s energií a hmotou, kdy bude pro prostorové skenování dostačující pouhé ohmatání objektu.

Výsledky tohoto – byť zatím pouze dílčího – průzkumu jsou pro zavádění výuky 3D technologií velmi důležité. Vývoj práce s prostorovými objekty se bude ubírat naznačeným směrem a nepochybně dojde také ke zlevnění a zpřístupnění daných technologií. 3D technologie disponuje obrovským potenciálem rozvoje a bude nás nadále ovlivňovat v mnoha aspektech – jak v oblasti umělecké tvorby, tak v oblasti výuky. Z těchto důvodů je nutné tento trend soustavně sledovat a v dané technologii se vzdělávat. Nelze proto souhlasit s výrokem komise pro rozvoj vysokých škol, že výuka 3D technologií na pedagogických fakultách je zbytečná. Domnívám se, že vzhledem k možnostem, které 3D technologie nabízejí, je důležité zavádět jejich výuku i na pedagogických fakultách.

7 Michael Rees, Putto 2x2x4, 2005, výška sochy 45,7 cm, LED display, animace, 1:30. Kemper Museum of Contemporary Art, podpořeno DST, Kansas City, Missouri, USA. Srov. Michael Rees. [online] [cit. 2013-11-15]. Dostupné z: <http://michaelrees.org/putto/>

Závěr

Nástup digitálních technologií masivně zasahuje do všech oblastí lidského života a stále více ovlivňuje i umělecké obory. Stále výraznější je jejich vliv dokonce i na sochařství – obor, který je bytostně spjat s materiálem. Z dílčího kvalitativního průzkumu provedeného mezi zástupci české umělecké scény vyplývá, že 3D technologie a počítačové modelování Rapid Prototyping jsou natolik nosné, že s nimi umělci budou nadále disponovat a rozvíjet je. Z toho vyplývá jednoznačná odpověď na elementární otázku, zda budoucí pedagogy na vysokých školách seznamovat ve výuce s novými technologiemi: studenti jakožto budoucí učitelé výtvarných oborů by měli být s těmito technologiemi seznámeni a měli by mít možnost získat i praktické zkušenosti v tomto oboru – zejména vezmeme-li v potaz předpokládaný rozvoj 3D technologií a jejich rozšíření mezi laickou veřejnost.

Autorův předpoklad, že virtuálnímu modelování by mělo předcházet modelování haptické, který vychází z jeho pedagogické zkušenosti, byl potvrzen i výsledky kvalitativního průzkumu – obdobně uvažují i všichni oslovení respondenti. Zkušenost s fyzickým modelováním studentům umožní lepší prostorové vnímání, prohloubení představivosti a zvládnutí prostorové orientace v programech určených pro modelování 3D prostoru, který je zde paradoxně budován pomocí 2D.

Použitá literatura a internetové zdroje

HENDL, Jan. *Úvod do kvalitativního výzkumu.* Praha: Karolinum, 1999, 278 s. ISBN 80-246-0030-7

KOUTNÝ, Daniel. *Digital Technology Laboratory,* [online] [cit. 2013-09-10]. Dostupné z: <http://ldt.uk.fme.vutbr.cz/rapid-prototyping.html.>

Mechanical Computer Aided Engineering (MCAE) [online] [cit. 2013-09-02]. Dostupné z: <http://www.mcae.cz>

Rapid Prototyping: An Overview, *Efunda*, [online] [cit. 2013-09-12]. Dostupné z: <http://www.efunda.com/processes/rapid_prototyping/intro.cfm>

Michael Rees. [online] [cit. 2013-11-15]. Dostupné z: <http://michaelrees.org/putto/>

3D studio, FaVU VUT v Brně, [online] [cit. 2013-10-15]. Dostupné z: <https://www.ffa.vutbr.cz/aktivity/kurzy-verejnost/3d-studio>

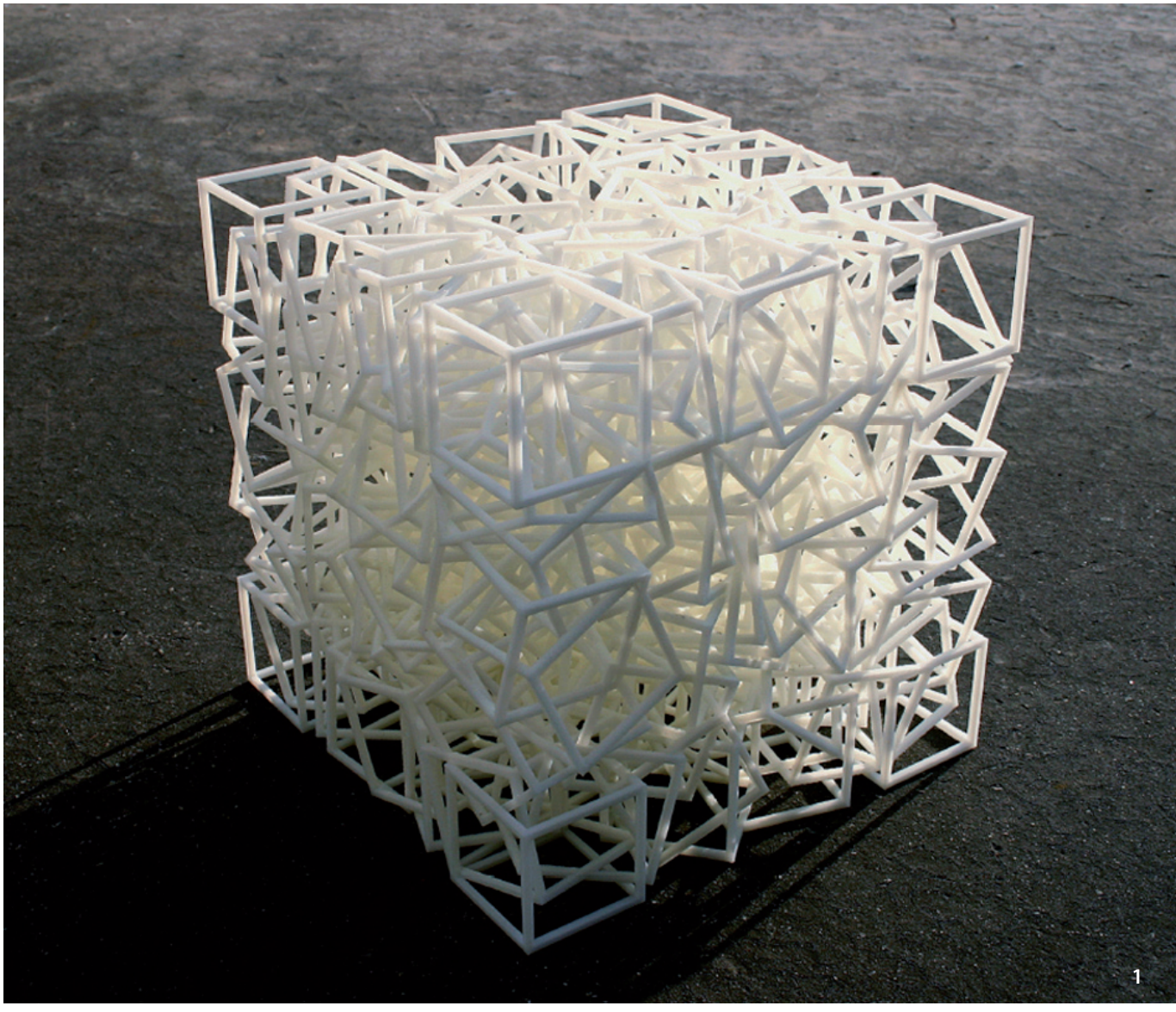
Další zdroje

Strukturovaný rozhovor Davida Medka s Michalem Gabrielem ze dne 15. 5. 2013.

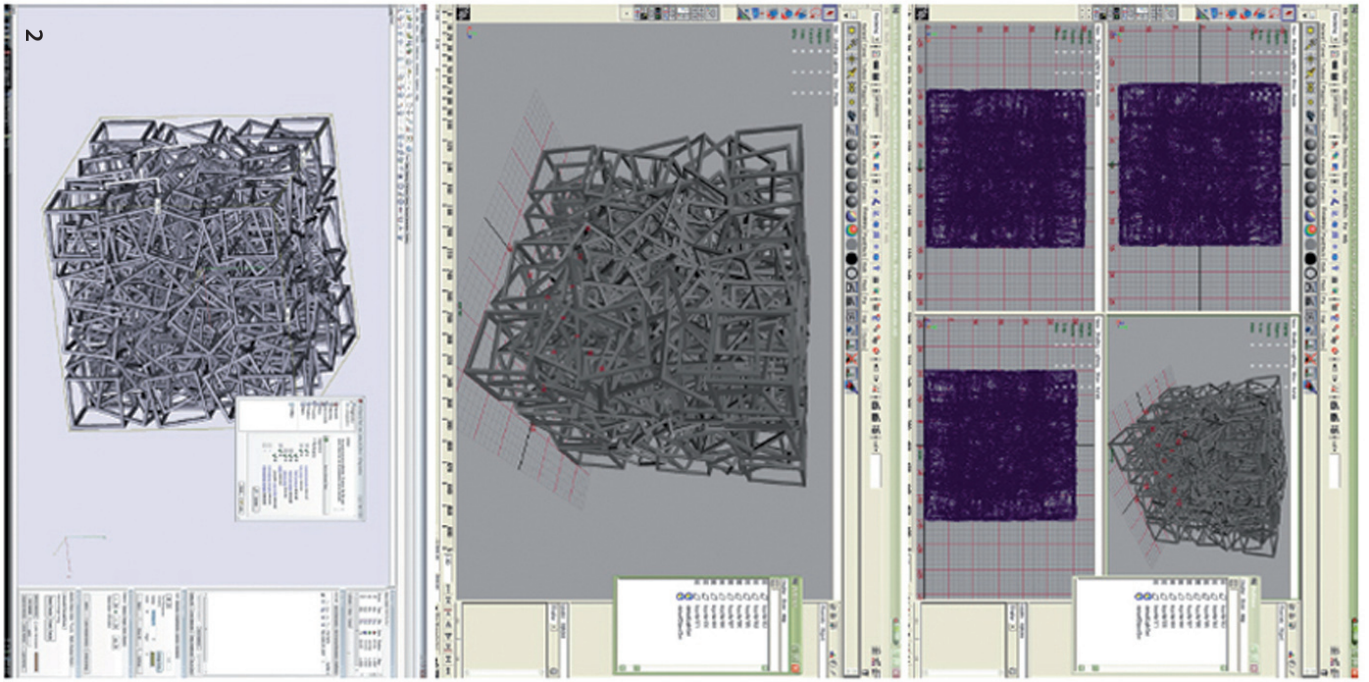
Strukturovaný rozhovor Davida Medka s Tomášem Medkem ze dne 22. 4. 2013.

Strukturovaný rozhovor Davida Medka s Helenou Lukášovou ze dne 3. 6. 2013.

Strukturovaný rozhovor Davida Medka s Rostislavem Štefánkem ze dne 27. 6. 2013.



1, 2 NEW CUBE, 2006, ABS plast, 24x24x24 cm


2

Mezi hranicemi

V následující kapitole knihy jsou publikovány texty známé rakouské teoretičky výtvarné výchovy Franziski Pirstinger, která působí na Vysoké škole pedagogické v Grazu, dále profesora Maria Urlaß z Vysoké školy pedagogické v Haeidelbergu, Beatrice Jaschke, která je členkou vedoucího týmu magisterského studijního programu pro teorii a praxi výstavnictví na Univerzitě užitého umění ve Vídni a Nory Sternfeld profesorky předmětu Curating and Mediating Art na Univerzitě Aalto v Helsinkách.

Texty zahraničních příspěvatelů neprošly žádnou jazykovou úpravou a byla respektována citační a publikační norma původních příspěvků.

Učitelka výtvarného umění mezi požadavky a skutečností

Franziska Pirstinger

Když mě Hana Stehlíková požádala o příspěvek pro Meziprostory, napadla mě okamžitě moje vlastní role učitelky výtvarného umění a umělkyně.

Jako učitelka výtvarného umění, školitelka učitelů a malířka se cítím být privilegována, že smím vykonávat povolání, které zcela odpovídá mým schopnostem, silným stránkám a talentům a naplňuje mě. Dalo by se říci, že se jedná o určitý druh poslání.

A přesto jsou dny, kdy bych všechny ty objemné umělecké předměty chtěla odložit a vkročit do seminární místnosti na vysokých podpatcích, s pěstěnými, nalakovanými nehty a flash-diskem v ruce.

A někdy bych také chtěla mít úplně jinou práci, nemuset nikoho motivovat, přesvědčovat, poučovat a dělat jen to, co mi říká moje kreativita.

Role učitelky výtvarného umění je opravdu rozpolcená. Má sice umělecké vzdělání a často je též sama umělecky činná, často se jí ale nedostává uznání jako umělkyně.

Ze strany umělců často zaznívá názor, že se zřejmě neuměla rozhodnout, aby zanechala svého hlavního povolání „učitelky" a vydala se na finančně nejistou dráhu „umělkyně".

I mezi učiteli má učitelka výtvarného umění výjimečnou roli. Od ní se takřka očekává, že bude trochu chaotičtější, trochu nespolehlivější, trochu nekonformnější, prostě „kreativní".

„Umělcům" se ve škole přiznává jakási zvláštní role. Ale úplně vážně je a jejich obor vlastně nikdo nebere.

Co tedy vede ke krizím identity, frustraci a pocitům vyhoření u učitelů výtvarné výchovy?

Z mého pohledu spočívá problém v následujících bodech:

- **Velký rozdíl mezi světem umění a uměním ve škole**

Pro vzdělané vrstvy společnosti je velkým módním trendem, ukazovat se na uměleckých akcích, oslavovat hvězdy výtvarné scény a sbírat nějakou formu umění, ale školní výtvarná výchova, která by měla být základem tohoto všeho, je spíše opomíjena. Rakousko se sice cítí být zemí umění a hojně to uvádí v reklamách, ale postupně zkracuje počet hodin vyhrazených pro výtvarné předměty, a to jak na základních školách, tak i ve vzdělávání učitelů.

- **Předmět dekorační a kompenzační**

O výtvarné výchově se mluví nejčastěji proto, že někde po ní zbylo příliš mnoho špíny a barev a úklid je pracnější než v jiných předmětech. Stále znovu někdo upozorňuje na výtvarné objekty, ale ne pro požitek z estetiky, ale spíše proto, že jsou někomu v cestě.

Úplně jinak to ale vypadá, pokud se chystá nějaká školní akce. Učitelé výtvarné výchovy jsou v tomto případě první, kdo je žádán o dekoraci, která by reprezentovala kulturní instituci jménem škola.

Kunsterzieherin zwischen Anspruch und Wirklichkeit

Franziska Pirstinger

Als mich Hanna Stehlikova um einen Beitrag für „In Between“ bat, fiel mir intuitiv meine eigene Rolle als Kunsterzieherin und Künstlerin ein.

Ich fühle mich als Kunsterzieherin, Lehrerinnenbildnerin und Malerin privilegiert einen Beruf ausüben zu dürfen, der meinen Fähigkeiten, Stärken und Talenten unmittelbar entspricht und mich total ausfüllt. Man könnte sagen: Eine Art Berufung.

Und doch gibt es Tage, wo ich all den sperrigen Kunstkram an den Nagel hängen möchte, und einfach mal mit High – Hills, gepflegten lackierten Fingernägeln und mit einem USB- Stick in der Hand den Seminarraum betreten möchte.

Und es gibt auch Tage, da möchte ich überhaupt ganz was anderes arbeiten, niemanden motivieren, überzeugen, belehren müssen, sondern einfach nur tun, was meine Kreativität mir sagt.

Die Rolle der Kunsterzieherin ist tatsächlich eine Zwiespältige. Sie ist zwar künstlerisch gebildet und arbeitet oft auch selber künstlerisch, als Künstlern anerkannt wird sie eher kaum.

Von Kunstseite wird behauptet, sie hätte sich ja nicht entscheiden können, den Brotberuf „Lehrerin“ an den Nagel zu hängen und sich auf das finanziell unsichere Pflaster „Kunstmarkt“ zu begeben.

Auch als Lehrerin kommt der Kunsterzieherin eine Ausnahmerolle zu. Man gesteht ihr zu, etwas chaotischer, etwas unzuverlässlicher, etwas quertreiberischer zu sein, „Kreativ“ eben.

Den „Künstlern“ gesteht man in der Schule eine Art Sonderrolle zu. Aber ganz ernst nimmt man sie und ihr Fach nicht.

Was nun macht die Identitätskrisen, den Frust, das Burnout bei Kunsterzieherinnen und Kunsterziehern aus?

Aus meiner Sicht liegt das Problem hinter folgenden Punkten:

- **die große Diskrepanz zwischen der Kunstwelt und der Schulkunst**

Während es für die Bildungsschicht on Vouge zu sein scheint, auf Kunstevents präsent zu sein, Kunststars zu feiern, sowie das eine oder andere Kunstwerk zu sammeln, fristet die schulische Kunsterziehung, die ja die Basis all dessen legen soll, ein eher stiefmütterliches Dasein. Österreich fühlt und bewirbt sich zwar als Kulturland, kürzt aber sukzessive die Stunden in den künstlerischen Fächern, sowohl in der Pflichtschule, als auch in der Lehrerinnenausbildung.

- **Das Dekorations – und Kompensationsfach**

Am Häufigsten kommt das Fach ins Gespräch, weil irgendwo zuviel Schmutz und Farbe übrig geblieben ist und der Putzaufwand höher ist, als in anderen Fächern. Immer wieder wird man auf

Takovýto postoj vůči tomuto předmětu prohlédnou i žáci základních škol:

„Abych řekl pravdu, měl jsem s tímto předmětem potíže už od svého nástupu do školy… Na základce to bylo po většinu doby zcela lhostejné, co si člověk kreslil, a malůvky stejně zas musely zmizet pod lavicí. Maximálně člověk dostal vynadáno za špinavé prsty a stoly. Při slavnostních příležitostech nebo soutěžích ale najednou bylo potřeba vyrobit nádherný obraz. Takřka na povel, který platil vždy pro ty nejnadanější."

- **„Poslední" předmět na vysvědčení**

Pro většinu rodičů nemá známka z výtvarné výchovy žádnou váhu. Opakovaně slyšíme takovéto názory: „V hlavních předmětech musíš být dobrý a snažit se, ale je mi jedno, jak dopadneš ve vedlejších předmětech". Výtvarná výchova a náboženství, to jsou předměty, kde se skoro automaticky očekává známka Výborný. Tento postoj má fatální následky pro přístup žáků. Někteří žáci hodiny „výtvarky" opravdu využívají, aby se zotavili z náročnějších předmětů a rušili výuku. Talentovaní a zaujatí žáci se naopak setkávají s tím, že jejich nadání není bráno vážně:

„Když jsem byla starší, opravdu mě zlobilo, že jsem nejlepší zrovna v předmětu, který byl zřejmě tím nejméně důležitým: výtvarná výchova. Kéž by to byla třeba matematika nebo latina. Další věc byla, že o mém talentu byla přesvědčená jen učitelka výtvarky."

- **Předlohy a šablony**

I nadále je v rakouských školách otázkou štěstí, natrefit na fundovaně vzdělanou učitelku výtvarné výchovy. Kreslící šablony a předlohy a příliš detailní či naopak příliš volná zadání ničí fantazii dětí, mnohé zavedené tematické okruhy již nereflektují životní situaci dětí a tudíž nemotivují a špatně organizované hodiny výtvarky v příliš malých prostorách a na konci školních dní způsobují stres pro žáky i učitele. Žáci snadno získají pocit, že je většinou úplně jedno, co si budou kreslit – většina děl stejně bez jakéhokoli rozboru skončí v přihrádce. Příliš brzy, a aniž by měli všichni žáci tu možnost, naučit se základní dovednosti, je některé z dětí vybráno coby „nadané" a následně se od něj očekávají dekorační obrázky a úspěchy v soutěžích. Zbytek žáků se současně rozhodne, že stejně nemá šanci a že vůbec nemá smysl se namáhat.

- **Trvalý tlak, muset se ospravedlňovat**

Během mé 25leté činnosti jako učitelka výtvarné výchovy jsem strávila mnoho času hledáním pádných argumentů pro výtvarnou výchovu a skoro každý rok jsem znovu bojovala proti krácení hodin. Většinou marně. Argumenty jsou zpravidla vyslechnuty, politici je též rádi citují v rámci svých nedělních rozhovorů, ale v realitě jsou zpravidla dosti neúčinné a zdá se, že veřejnost je moc nechápe.

Tlak, vůči němuž se předmět výtvarné výchovy musí ospravedlňovat, je značný.

Předsudky vůči tomuto předmětu a jeho reálným možnostem, které dosud ovšem nejsou příliš využívány, jsou obrovské. A přesně mezi těmito mlýnskými kameny stojí učitelka výtvarné výchovy.

Vědecké poznatky:

Abych blíže poznala motivy a motivaci výtvarné výchovy, předložila jsem rakouským žákům 2000 dotazníků a osobně jsem se dotazovala asi 100 učitelů.

Přitom se ukázalo, že vnímání žáků a učitelů, co se týká ohodnocení předmětu, bývá dosti rozdílné. Obliba předmětu výtvarné výchovy je učiteli tohoto předmětu často přeceňována, vlastní oblíbenost mezi žáky je ale často podceňována.

bildnerische Objekte hingewiesen, nicht weil diese Ästhetik und Freude bereiten, sondern eher, weil sie jemandem im Weg sind.

Ganz anders hingegen, wenn ein Schulevent ansteht. Da wird auf jeden Fall der oder die Kunsterzieherin als erstes um Produkte zur Dekoration gebeten, um die Kulturstätte Schule zu positionieren.

Diese Haltung dem Fach gegenüber durchschauen selbst schon Volksschüler:

„Ehrlich gesagt, machte mir das Fach schon seit meinem Schuleintritt zu schaffen…. Während es in meiner Volksschulzeit die meiste Zeit völlig belanglos schien, was man so dahinzeichnete und die Zeichenblätter wieder im Bankfach verschwinden mussten, man höchstens für schmutzige Finger und Bänke getadelt wurde, sollten bei feierlichen Anlässen oder Wettbewerben das tolle Bild her. – Auf Knopfdruck sozusagen und von der Talentiertesten."

- **Das „letzte" Fach im Zeugnis**

Für die meisten Eltern hat die Note in Kunsterziehung wenig Relevanz. Man hört immer wieder: „ In den Hauptfächern musst du gut sein und dich anstrengen, wie du in den Nebenfächern bist ist mir egal". Kunsterziehung gilt neben Religion als Fach in dem man fast automatisch ein Sehr Gut bekommt. Diese Haltung wirkt sich fatal auf die Arbeitshaltung der Schüler aus. Manche Schüler und Schülerinnen nutzen die Kunststunde tatsächlich dafür sich von anderen anstrengenden Fächern zu erholen und auch zu stören. Andere talentierte und interessierte Schülerinnen, sehen sich in ihrer Begabung nicht ernst genommen:

„Als ich dann älter wurde ärgerte ich mich regelrecht, dass ich ausgerechnet in jenem Fach die Beste war, das offensichtlich das am wenigst wichtige in der Schule war: Bildnerische Erziehung (Kunst) – wäre ich doch bloß Mathematik oder Latein bei den Besten.

Was noch erschwerend dazukam war, dass nur die Kunsterzieherin von meinem Talent überzeugt war."

- **Gestaltungsvorlagen und Schablonen**

Nach wie vor ist es in Österreichs Schulen „Glückssache" eine fundiert ausgebildete Kunsterzieherin anzutreffen. Gestaltungsschablonen und Bastelbögen, zu enge oder auch zu offene Vorgaben, zerstören die Phantasie der Kinder, viele altbewährte Themenstellungen treffen die Lebenssituation und daher die Motivation der Kinder nicht mehr– unorganisierte Kunststunden in viel zu kleinen Räumen und am Ende des Tages verursachen Stress bei Lernenden und Lehrpersonen. SchülerInnen bekommen leicht das Gefühl, dass es die meiste Zeit völlig belanglos ist, was man so dahinzeichnet - die meisten Werke verschwinden ohnehin unbesprochen im Bankfach. Viel zu früh und ohne jedem Schüler die Möglichkeit zu geben, sich Grundlagenfertigkeiten anzueignen, wird ein Kind als „begabt" auserkoren, das dann zuständig für Dekorationsbilder und Erfolge bei Wettbewerben zeichnet. Gleichzeitig beschließt der Rest der SchülerInnen ohnehin keine Chance zu haben, und sich von vorneherein nicht mehr anzustrengen.

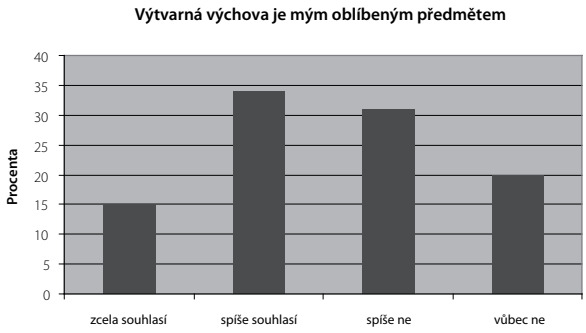
- **Der ständige Legitimationsdruck**

In meiner 25- jährigen Tätigkeit aus Kunsterzieherin habe ich sehr viel Zeit damit verbracht gute Argumente für den Kunstunterricht zu finden und fast jedes Jahr wieder gegen Stundenkürzungen angekämpft. Meist vergeblich. Die Argumente werden gerne gehört und bei Sonntagsreden der Politiker auch teilweise zitiert, aber in der Realität bleiben sie eher wirkungslos und scheinen von der Allgemeinheit nicht verstanden zu werden.

Der Legitimationsdruck im Fach Kunst ist enorm.

Die Vorurteile gegenüber dem Fach und den tatsächlichen Möglichkeiten im Fach, die bislang zugegebenermaßen zuwenig ausgeschöpft werden, ist riesengroß. Und genau dazwischen steht die Kunsterzieherin.

Anketa mezi žáky



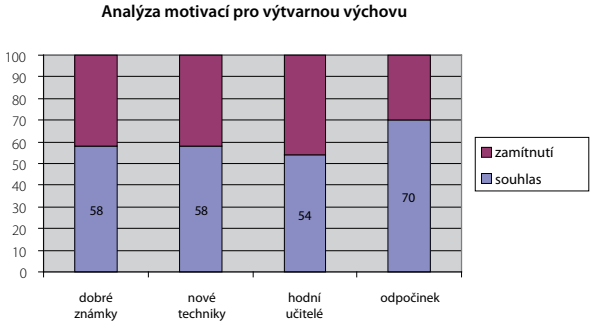
Oblíbenost předmětu
Pro 14 % 10 až 14letých je výtvarná výchova nejoblíbenějším předmětem.
Dalším 34 % je tento předmět spíše sympatický.
Oblíbenost předmětu signifikantně klesá s věkem.
20 % dotázaných z principu nemají rádi výtvarnou výchovu.

Další otázka zní, proč je výtvarná výchova mezi žáky oblíbená.

70 % žáků tento předmět oceňuje, protože si zde mohou odpočinout od ostatních „náročných předmětů".

Kompenzační aspekt výtvarné výchovy hraje pro žáky důležitou roli. Pro 58 % žáků je snadno získatelná „dobrá známka" dalším významným faktorem. Zkoušení a učení se novým metodám je též silnou motivací. Dalším relevantním faktorem pro oblíbenost předmětu je přátelský přístup učitelky.

Proč máš rád výtvarnou výchovu?



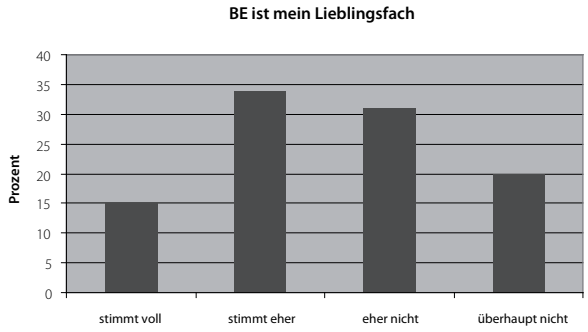
Ohodnoť výuku výtvarné výchovy a také samotný předmět výtvarné výchovy.
Pokud bys učitelům a předmětu mohl dát známku, která by to byla?

Wissenschaftliche Erkenntnisse:

Um die Motive und Motivation für Kunstunterricht genauer kennenzulernen habe ich 2000 österreichische Schülerinnen mittels Fragebogen untersucht und etwa 100 Lehrerinnen befragt.

Dabei hat sich herausgestellt das die Schülerinnensicht und die Lehrerinnensicht bezüglich Einschätzung des Faches oft erheblich auseinandergehen. So wird die Beliebtheit des Faches von Kunsterzieherinnen häufig überschätzt, die eigene Beliebtheit als Lehrperson aber häufig unterschätzt.

Schülerbefragung:



Beliebtheit des Faches:

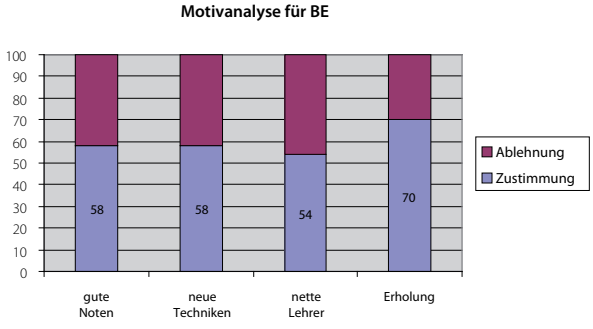
Für 14% der 10- bis 14-jährigen ist BE das Lieblingsfach
Eher sympathisch ist das Fach weitern 34 %
Die Beliebtheit des Faches sinkt mit dem Alter signifikant ab.
20% der Befragten mögen Kunstunterricht prinzipiell nicht.

In einer weiteren Fragestellung geht es um die Frage „Warum Kunstunterricht bei Schülern beliebt ist.

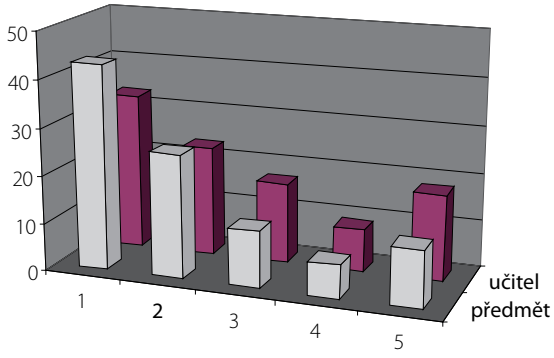
70% der Schüler schätzen das Fach, weil sie sich hier von den anderen „anstrengenden Fächern" erholen können.

Der kompensatorische Aspekt der BE spielt für die Schüler eine wesentliche Rolle. Für 58% der Schüler spielt die leicht zu erreichende „gute Note" mit. Das Erproben und Erlernen neuer Techniken ist eine starke Motivation. Die nette Lehrerin ist ein wesentlicher Faktor in der Einschätzung der Beliebtheit des Faches bei den Schülern.

Warum magst du Bildnerische Erziehung?



Známky pro předmět a pro učitele



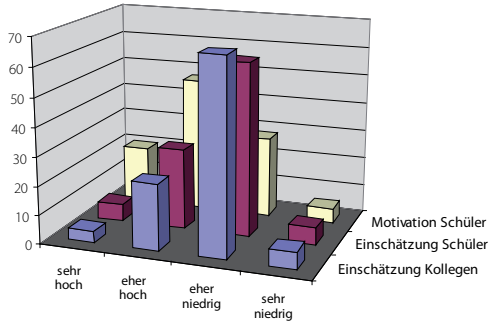
Hodnocení předmětu

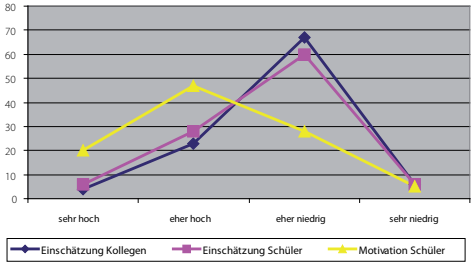
42 % žáků by předmět ohodnotilo známkou Výborný.
S učiteli jsou ale přísnější. Jen 33 % učitelů výtvarné výchovy zaslouží dle názoru žáků hodnocení Výborný.
Převážné procento žáků sice hodnotí tento předmět známkami Výborný a Chvalitebný, přesto ale nesmíme přehlédnout 12 % Nedostatečných pro výtvarnou výchovu a 18 % Nedostatečných pro učitele výtvarné výchovy.

Hodnocení významu výtvarné výchovy z hlediska učitelů

74 % učitelů výtvarné výchovy si myslí, že jejich kolegové považují tento předmět za nevýznamný nebo spíše nevýznamný. 66 % žáků považuje důležitost předmětu za spíše nízkou nebo úplně nízkou. Pro asi 5 % žáků je význam předmětu velmi vysoký.

Motivace žáků týkající se výtvarné výchovy je hodnocena jako spíše vysoká (48 %) až velmi vysoká (20 %).

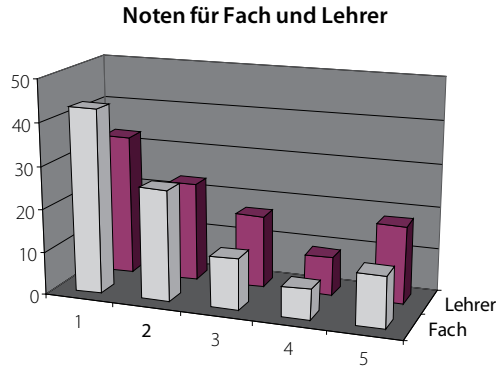




35 % dotázaných učitelů posuzuje význam svého předmětu jako velmi vysoký (Výtvarná výchova je mým hlavním předmětem! Odjakživa!). 42 % jej považuje za spíše vysoký. Jen 20 % považuje svůj předmět za spíše nedůležitý. Učitelé si zároveň myslí, že 67 % jejich kolegů považují význam tohoto předmětu za spíše nízký až velmi nízký (5 %). Podobným způsobem tito učitelé hodnotí i pohled žáků. Myslí si, že pro 66 % žáků hraje předmět jen malou roli a že jen 5 % považuje předmět za velmi významný.

Motivace dětí je učiteli hodnocena jako spíše vysoká (48 %) či dokonce velmi vysoká (20 %).

Bewerte den BE – Unterricht und das Fach BE.
Wenn Du den Lehrern und dem Fach eine Note geben könntest, welche?



Bewertung des Faches

42% der Schüler würden das Fach mit Sehr gut beurteilen.

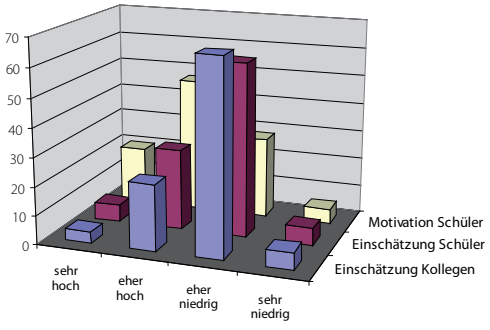
Mit den Lehrern ist man strenger. Nur 33% der BE Lehrer sind nach Einschätzung der Schüler Sehr gut.

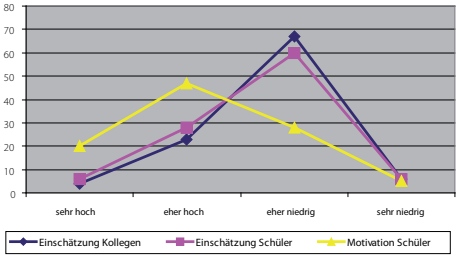
Obwohl der überwiegende Prozentsatz der Schüler das Fach mit Sehr gut und Gut beurteilen, darf man den Prozentsatz 12% Nicht Genügend für Kunstunterricht und 18% Nicht Genügend für Kunstlehrerinnen nicht übersehen.

Einschätzung der Bedeutung BE aus Lehrerinnensicht

74% der BE- LehrerInnen glauben, dass ihre Kollegen das Fach für unbedeutend bzw. eher unbedeutend halten. 66% der Schüler würden den Stellenwert des Faches eher niedrig bis ganz niedrig sehen. Für etwa 5% der Schüler sei die Bedeutung des Faches enorm hoch.

Die Motivation der Schüler bezüglich BE wird als eher hoch (48%) bis sehr hoch (20%) eingeschätzt





35% der befragten LehrerInnen schätzen die Bedeutung ihres Faches als sehr hoch ein (BE ist mein Hauptfach! Schon immer!) 42% halten es für eher hoch. Nur 20% halten das Fach für eher unwichtig. Gleichzeitig glauben die Lehrerinnen, dass ihr Fach von 67% ihrer Kolleginnen eher niedrig – bis sehr niedrig 5% eingeschätzt würde. Ähnlich schätzen die LehrerInnen die Schülersicht ein. Sie sind der Meinung, dass 66% der Schüler das Fach eine geringe Rolle spielt und nur ein Prozentsatz von 5% das Fach als sehr bedeutend einschätzt.

Die Motivation der Kinder wird von den Lehrern mit 48% eher hoch – bei 20% sogar sehr hoch eingeschätzt.

Z celkového výzkumu lze usuzovat následně:

- Výtvarná výchova je ve srovnání s jinými oblastmi všeobecného vzdělání velmi špatně vybaveným předmětem.
- Motivovaní, kreativní učitelé s omezenými prostředky kompenzují kvalitativně hodnotné výsledky.
- Tito angažovaní učitelé ale zdaleka nestačí k tomu, aby si získali všechny žáky.
- Cílené pokroky ve vzdělávání učitelů jsou přímější cestou ke zlepšení výtvarné výchovy ve třídě.
- Kvalitní programy pro výtvarnou výchovu mají vliv na dítě, na učitele, na vzdělávací prostředí a tím na celou společnost.

Nechci skončit, dokud neobsáhnu to množství fascinujících prvků výtvarné výchovy, které mě stále znovu motivují, abych s největší možnou svědomitostí a odpovědností přistupovala k vysoce komplexní výuce výtvarné výchovy.

Praktická práce

Chtěla bych začít bodem, který je nejsilněji spojován s výtvarnou výchovou a který skoro všechny děti vnímají se značnými emocemi: praktickou prací.

• Konečně je tu předmět, jehož ústřední náplní je řemeslná práce – můžeme objevovat, zkoušet, zkoumat, zviditelňovat, experimentovat. Konečně máme příležitost, dělat něco vlastníma rukama, zkoumat a konstruovat. Dobrodružství, potenciál podnětů a zkušeností, materiál. Tady si můžeme osahat své technické schopnosti a dovednosti, rozvíjet je a zlepšovat. Učení se stává aktivním procesem zahrnujícím všechny smysly, celé tělo a celý svět. Nejen mozek myslí, nýbrž celé tělo. Trénuje se jemná motorika rukou, ve kterých se skrývá dosud neobjevený potenciál rozvoje a vývoje. Stěžejním prvkem je cesta k optimálnímu výsledku, jehož nelze dosáhnout bez trpělivosti, cviku, přemýšlení, objevení vlastních hranic, možnosti ztroskotání a opakování. Učení probíhá během celého pracovního procesu – kýžený výsledek je vnímán jako osobní úspěch. Během shlížení vlastního, individuálního díla zjišťujeme, že lidské učení není nekonečným opakováním probíhajícím u všech jedinců stejně, nýbrž že přesahuje své vlastní hranice a přináší tak nová řešení, poznatky, praktické postupy a výrobky.

Inteligence rukou

• Geniální kombinace a propojení mozku a rukou dělá člověka tvůrcem a výtvarníkem světa. Umožňuje volnost a autonomii. Na toto bychom neměli zapomínat ani v době, kdy práce, která zašpiní ruce, je hůře placená než intelektuální činnost. Dělení práce hlavy a rukou a s tím spojený úbytek hodnoty řemesla, které započaly nejpozději s nástupem průmyslové revoluce, mají trvalé následky na způsob našeho myšlení a učení: Mnozí lidé si opravdu myslí, že v uměleckých předmětech není potřeba přemýšlet – alespoň ne tak intenzivně jako v matematice nebo latině.

Četná rčení svědčí o tom, že klíčová role rukou byla pevně zakotvená v každodenním vědomí našich předků. Dnešní Evropa však položila ruce do klína.

Jsou to vždy nejprve ruce, které ve spolupráci se všemi ostatními smysly doslova osahávají a chápají svět a přizpůsobují novým okolnostem.

Slovo chápat souvisí s pojmem chopit se, ale v německém jazyce také se slovem „dojetí“. Ne nadarmo označila Maria Montessori ruku za nástroj lidské inteligence. Výzkum takzvané laterality (tedy preference určité strany těla) u lidí ukazuje, že tato je výsledkem procesů učení a že se řeč a ruce vyvíjejí v úzké souvislosti. Lateralita vlastně představuje dělení úkolů na uchopující, nářadí používající ruku a cítící, držící, podávající ruku. Podobný vztah mají obě mozkové poloviny s jejich asymetrickými, rozdílnými úkoly. Efektivní myšlení a pracování spočívá v optimální koordinaci a spolupráci obou stran.

Aus der Gesamtuntersuchung konnten folgende Schlüsse gezogen werden:

- BE ist ein im Vergleich mit anderen Bereichen der allgemeinen Bildung schlecht ausgestattetes Fach.
- Eine motivierte, kreative Lehrerschaft kompensiert mit limitierten Mitteln qualitativ hochwertige Ergebnisse.
- Mit diesen engagierten LehrerInnen können aber längst nicht alle SchülerInnen erreicht werden.
- Gezielte Fortschritte in der Lehrerbildung führen direkt zu verbesserter Kunsterziehung im Klassenzimmer.
- Qualitätsvolle Kunsterziehungsprogramme haben Auswirkungen auf das Kind, die Lehre, die Lernumgebung und somit auf die Gesellschaft.

Ich möchte nicht enden, bevor ich nicht die vielen faszinierenden Elemente der Kunsterziehung, die mich immer wieder motivieren mit größtmöglicher Sorgfalt und Verantwortung an die hochkomplexe Kunstunterrichtsstunde, heranzugehen.

Handelndes Tun

Ich möchte mit dem Punkt beginnen, den man am unmittelbarsten mit Kunstunterricht verbindet und dem fast alle Kinder mit großer Emotion begegnen: der praktischen Arbeit.

• Endlich ist da ein Fach, in dem die handwerkliche Arbeit im Zentrum steht – man kann entdecken, erproben, erforschen, sichtbar machen, experimentieren. Endlich Gelegenheit haben, mit den eigenen Händen nachahmend, forschend, konstruierend etwas zu tun. Abenteuer Anregungs- und Erfahrungspotential Material. Hier kann man seine technischen Fähigkeiten und Fertigkeiten ausloten, entwickeln und verbessern. Lernen wird zu einem aktiven Austauschprozess aller Sinne und des ganzen Körpers mit der Welt. Nicht nur das Hirn, sondern der ganze Körper denkt. Die Feinmotorik der Hände in denen unausgeschöpftes Entfaltungs – und Entwicklungspotential steckt wird trainiert. Zentral ist der Weg hin zu einem optimalen Ergebnis, der nicht ohne Geduld, Übung, Nachdenken, der Erfahrung der Grenze, des Scheiterns und Wiederholens auskommt. Lernen geschieht während des ganzen Arbeitsprozesses – das stimmige Ergebnis wird als persönlicher Durchbruch erlebt. In der Betrachtung des eigenen, individuellen Werkstückes erfahren wir, dass sich menschliches Lernen nicht von Individuum zu Individuum endlos wiederholt, sondern über sich selbst hinaustreibt und so neue Lösungen, Erkenntnisse, Praktiken und Produkte hervorbringt.

Die Intelligenz der Hände

• Die geniale Kombination und Verknüpfung von Hirn und Hand macht den Menschen zum Creator und Gestalter von Welt. Sie ermöglicht Freiheit und Autonomie. Das sollten wir auch in einer Zeit nicht vergessen, in der Arbeit, die die Hände schmutzig macht, schlechter entlohnt wird, als intellektuelle Tätigkeit. Die Trennung von Kopf- und Handarbeit und die damit verbundene Entwertung des Handwerks, die spätestens mit der industriellen Revolution einsetzte, hat nachhaltige Auswirkungen auf unser Denken über Lernen: - Tatsächlich glauben viele Menschen, dass man in den künstlerischen Fächern nicht denken muss – zumindest nicht so intensiv wie in Mathematik oder Latein.

Zahlreiche Redewendungen zeugen davon, dass im Alltagsbewusstsein unserer Vorfahren die Schlüsselrolle der Hände tief verankert war. Das Europa der Gegenwart hat jedoch die Hände stillgelegt.

Es sind zuallererst die Hände, die im Verbund mit allen anderen Sinnesorganen buchstäblich die Welt immer wieder neu begreifen und den aktuellen Gegebenheiten anpassen.

Begreifen hat mit angreifen – aber auch mit von etwas „ergriffen sein" zu tun. Nicht umsonst bezeichnete Maria Montessori die Hand als ein Werkzeug menschlicher Intelligenz. Die Forschung über die sogenannte Händigkeit oder Seitigkeit des Menschen zeigt, dass diese Ergebnis von Lernprozessen ist und dass sich Sprache und Hand in enger Wechselbeziehung entwickeln. Eigentlich ist Händigkeit eine Aufgabenteilung

Naučit se myslet propojeně

Díky poznatkům mozkového výzkumu dnes víme, že se jednotlivé části mozku vyvíjejí podle jejich aktivace a využívání. Ursula Mildener (1994) poukazuje na řadu výzkumů, které dokazují, že mozek dětí je do značné míry symetrický, zatímco u dospělých našeho kulturního okruhu dominuje levá mozková hemisféra. Vzorce vnímání a myšlení se vyvíjejí na základě stupně aktivace a využívání jednotlivých částí mozku. Dnešní školský systém využívá především levou hemisféru mozku. Rozsáhlé části mozku zůstávají nevyužité – lidé s dominantní pravou polovinou mozku jsou v našem vzdělávacím systému znevýhodněni.

V levé polovině mozku se odehrávají logické, analytické, kvantitativní a na fakta zaměřené myšlenkové procesy, které souvisejí s řízenou řečí a vnímáním času a čísel.

V pravé polovině oproti tomu probíhají holistické, intuitivní, syntetizující a integrující myšlenkové procesy; charakteristické znaky jsou prostorová orientace a obrazné myšlení. Učení a konání jsou velmi úzce spojené.

Umělecké předměty aktivují především pravou hemisféru mozku, která je ve škole často zanedbávána, a pomáhají budovat komplexní neuronální spoje.

Pamatujeme si:

10 % toho, co čteme,
20 % toho, co slyšíme,
30 % toho, co vidíme,
50 % toho, co slyšíme a vidíme,
70 % toho, co sami řekneme,
a 90 % toho, co jsme sami dělali.

Konající činnost (slovo „pochopit“ souvisí s „uchopit“) je v kreativním procesu základní zkušeností, k tomu se přidává úzké spojení s pozitivními emocemi (smysluplné učení se dotýká smyslů) a holistické podílení se na intrinsní motivaci (zážitek „flow“). Pro vícečetné uložení v paměti je podpora učení pomocí aktivity velmi důležitá, protože sítě budované v mozku se zdůrazňují teprve mnohočetnými souvislosti jednotlivého problému či věci. Gustav Zankl, učitel výtvarné a řemeslné výchovy z rakouského Grazu, učil: „Abstraktního myšlení je schopen ten, který má potenciál chápat. Většina lidstva umí tento potenciál vybudovat jen ve vztahu k objektům a konání, a potřebuje jej, aby měla k dispozici pojmy pro náročnou formu vyjadřování, kterou je lidský jazyk. Chápání totiž není jen mentální, ale ve značné míře i emocionální proces. Kdo si ale pročte školní osnovy, najde v nich jen málo prostoru pro rozvoj srdce a ruky. Umění je prostor pro získávání zkušeností, který umožňuje výměnu informací mezi vnitřkem a vnějškem a rozvoj našich smyslů v širším pojetí – jde tu o vhled do našich procesů vnímání, o rozhovory týkající se našich zážitků a v neposlední řadě i o kreativní utváření vlastního života. Výtvarná výchova tak přispívá k tomu, aby se náš moderní svět stal přístupným, poznatelným a uchopitelným. Estetické poznávání a konání jsou samostatnou, velmi účinnou cestou, kterak poznávat svět, sebe sama ve vztahu ke světu a vnímání světa ostatními lidmi.

Rozvíjení kreativity

Jak říká Erich Fromm: „Kreativita není vlastnost, které by mohli dosáhnout jen obzvláště nadaní lidé a umělci, nýbrž postoj, kterého může dosáhnout každý člověk. Proto je výchova ke kreativitě to stejné jako výchova k životu.“ Výchova ke kreativitě musí být součástí všech předmětů, učitel výtvarné výchovy však kreativní strategie ukazuje modelovitě a autenticky. Kreativita je způsob bytí, a jak píše Goleman (2003), jedná se o sociální jev, nikoli psychologický! Budete se mnou jistě souhlasit, když tvrdím, že každý občan, který má kreativitu a schopnost zažívat a vytvářet, je obohacením společnosti.

zwischen einer greifenden, werkzeugführenden Hand und der spürenden, haltenden, zureichenden Hand. Ähnlich verhält es sich mit den beiden Gehirnhälften mit ihren asymmetrisch verteilten unterschiedlichen Schwerpunkten. Effektives Denken und Arbeiten passiert in der optimalen Koordination und Zusammenarbeit der beiden Seiten.

Vernetzt denken lernen

Aus den Erkenntnissen der Gehirnforschung wissen wir heute, dass sich die jeweiligen Gehirnteile entsprechend ihrer Aktivierung und Nutzung entwickeln. Ursula Mildener (1994) weist auf eine Reihe von Untersuchungen hin, die aufzeigen, dass das Gehirn bei Kindern weitgehend symmetrisch ausgebildet ist, während bei Erwachsenen unseres Kulturkreises die linke Hirnhemisphäre dominiert. Entsprechend der Aktivierung und Nutzung der jeweiligen Gehirnteile entwickeln sich Wahrnehmungsmuster und Denkstrukturen. Das derzeitige Schulsystem nutzt hauptsächlich die linke Gehirnhälfte. Weite Teile des Gehirns bleiben ungenützt • Rechtshirndominante Menschen bleiben in unserem Bildungssystem benachteiligt.

In der linken Hälfte des zelebralen Gehirns spielen sich die logischen, analytischen, quantitativen und tatsachenorientierten Denkprozesse ab, die mit gerichteter Sprache, Zeit und Zahl zu tun haben.

In der rechten Hälfte ereignen sich dagegen die holistischen, intuitiven, synthetisierenden und integrierenden Denkprozesse; Merkmale hier sind die räumliche Orientierung und das bildliche Denken. Lernen und Handeln sind also eng miteinander verbunden.

Künstlerische Fächer aktivieren besonders die in der Schule oft vernachlässigte rechte Gehirnhemisphäre und helfen komplexe neuronale Vernetzungen aufzubauen.

Wir merken uns:

10% von dem, was wir lesen,
20% von dem, was wir hören,
30% von dem, was wir sehen,
50% von dem was wir hören und sehen,
70% von dem, was wir selbst sagen,
aber 90% von dem was wir selber getan haben.

Handelndes Tun („Begreifen“ kommt von „Angreifen“) ist grundlegende Erfahrung in der kreativen Praxis, dazu kommen eine enge Koppelung an positive Emotionen (sinnvolles Lernen berührt die Sinne) und ein holistisches Beteiligt sein durch intrinsische Motivation (Flow Erlebnis). Für eine multiple Eincodierung ist die Unterstützung des Lernens durch Handeln von großer Bedeutung, da Netzwerke, die im Gehirn aufgebaut werden, durch vielfältige Bezüge eines Problems oder einer Sache deutlich werden. Der Grazer Kunst- und Werkerzieher Gustav Zankl lehrte:„Abstrakt denken kann, wer über ein Begriffspotential verfügt. Die Mehrheit der Menschen kann dieses Potential nur objektbezogen, handlungsorientiert aufbauen, um die Begriffe für die anspruchsvollste Ausdrucksform, für die menschliche Sprache, verfügbar zu haben.“ Begreifen ist eben nicht nur ein mentaler, sondern auch wesentlich ein emotionaler Prozess. Wer die Lehrpläne studiert wird jedoch für die Entfaltung von Herz und Hand wenig Raum finden. Kunst ist so ein Erfahrungsraum in dem es um einen Austausch von Innen und Außen geht, um das Entwickeln unserer Sinne in einem erweiterten Sinnesverständnis – um Einblicke in unsere Wahrnehmungsprozesse, um das Gespräch über unsere Erlebnisse und nicht zuletzt um die kreative Gestaltung unseres Lebens. Kunstunterricht leistet so einen Beitrag die moderne Welt zugänglich, erfahrbar und handhabbar zu machen. Ästhetisches Erfahren und Handeln sind ein eigener, besonders effizienter Modus, Welt und sich selbst im Verhältnis zur Welt und zur Weltsicht anderer zu erfahren.

Zvědavost vůči technickým souvislostem, přírodním a společenským fenoménům a radost z uměleckého experimentování jsou výchozími body této výuky. Během činnosti člověk dosahuje svých hranic – selhává – snaží se o zlepšení a učí se pomocí cvičení a disciplíny, přesahovat vlastní hranice. Každá vážně míněná umělecká práce je prací myslitelskou, týkající se komplexního problému – provedení, hledání cest a jedinečného řešení. Umělecké, kreativní učení se jasně liší od nereflektovaného memorování a slepého, bezmyšlenkovitého konání a podporuje tak vědomosti, které vycházejí z vlastní motivace a vlastního úsilí, a vědomého, reflektovaného vytváření.

Každý umělecký proces je procesem řešení problémů a vyžaduje a trénuje tak kreativitu. Každý problém má četné možnosti pojetí a mnohá různá řešení. Výtvarná výchova je tak ve své podstatě experimentální situací – pojednává o otázkách a problémech a orientuje se na jejich řešení.

Proces řešení problému je zasíťováním samostatné práce, uměleckých postupů, částečně vědeckých a často z každodenního života vycházejících postupů a vědecké reflexe. Tento proces i v naší rychlé době vyžaduje trpělivost a výdrž. Zpomalení je zde devízou – jde o koncentraci na to důležité. Vedlejším efektem je tak procvičování klíčových dovedností jako jsou výdrž, disciplína, schopnost koncentrace, ochota podávat výkony, odolnost vůči zátěži a vůči stresu.

Jediné správné řešení, které stejně zpravidla bývá reprodukované, zde neexistuje. Správné a špatné jsou relativnější – inovace, jedinečnost a to, co tu ještě nebylo, jsou zajímavé a podporují toleranci vůči nezvyklému, vůči novému. Z přístupu mých kolegů a spolužáků se mohu učit a nechat inspirovat. Umění tak od začátku podporuje a vyžaduje schopnost práce v týmu a kooperaci – současně se člověk ale učí hájit si vlastní názory a argumentovat.

Kreativní výchova vyžaduje široké základní znalosti dovedností a technik a také procesově orientované, otevřené koncepty v podobě dílenské práce resp. estetického zkoumání. Práce formou projektů dělá z žáků vynálezce, objevitele, umělce, vědce, hudebníky, básníky, herce, spisovatele a filozofy. „Lidé nejsou všeobecně kreativní, lidé jsou kreativní v určité oblasti“ (Howard Gardener, 1999). Důležitý není jednorázový výkon. Kreativní lidé trvale přemýšlejí o oboru, ve kterém pracují a působí. Takto nacházejí nová řešení, která pak nalézají i společenské uznání. „V lidské kreativitě se nachází největší společenský kapitál národa,“ shrnul Joseph Beuys v roce 1980.

Celistvost

Zdá se, že se nám v životě ztratila celistvost. Nacházíme se uprostřed transformačního procesu, od dialogické k digitální kultuře. Následkem jsou dalekosáhlé změny vnímání, vědomí a chování lidí. Důraz na intelekt, čistá účelnost, informační zavalení médii a počítači nás odcizili od naší smyslové skutečnosti. Musíme se postavit realitě, současně ale také vynaložit úsilí, které udrží naše zasíťované vztahy a postaví nás nohama na zem. Vidíme jen to, co známe. Umění člověka dává do vztahu k tělesné a duševní celistvosti. Vyžaduje nasazení celého člověka. Tělo, cit a rozum působí společně a spouštějí kreativní proces, který umožňuje flexibilitu a nové způsoby imaginace. Estetická zkušenost zde není protikladem racionálního myšlení, spíše je jeho základem. Protože veškeré myšlení začíná touto otázkou: co vnímám?

Význam celostní výchovy je hluboce zakořeněný v evropské kulturní historii. Sahá od řeckých filozofů přes Schillerovy dopisy až po estetickou výchovu a k reformačním pedagogům, jako jsou třeba Montessori nebo Steiner.

V souvislosti s kognitivní jednostranností a nepřátelským postojem školy vůči smyslovému vnímání (Rumpf, 1981; Staudte, 1988) získává dimenze estetického chování ke světu stále více na významu. Duncker (1994, s. 217) v rámci svých úvah o pedagogice základních škol považuje fantazii za významnou oblast pro „poznávání a vytváření určitého světonázoru“. Též pro Gerda Schäfera (1995, s. 245) je estetická zkušenost základním předpokladem všech vzdělávacích procesů. Kreativní předměty se výborně hodí pro vytvoření schopnosti vyjadřovat se symboly, představivosti a fantazie (Staudte, 1980; Otto, 1990).

Kreativität entfalten

Weil wie Erich Fromm sagt „Kreativität keine Eigenschaft ist, die nur besonders begabte Menschen oder Künstler erreichen können, sondern eine Haltung, die jeder Mensch erreichen kann ist Erziehung zur Kreativität gleichbedeutend mit der Erziehung zum Leben". Kreativitätserziehung muss sich durch alle Fächer ziehen, jedoch lebt der Kunsterzieher kreative Strategien modellhaft und authentisch vor. Kreativität ist eine Daseinsform und wie Goleman 2003 schreibt, ein soziales Ereignis, kein psychologisches! Sie werden mir zustimmen, wenn ich behaupte, dass jeder Bürger der über Kreativität, Erlebnis- und Gestaltungsfähigkeit verfügt, unsere Gesellschaft bereichert.

Die Neugierde an technischen Zusammenhängen sowie Natur- und Gesellschaftsphänomenen und die Freude am künstlerischen Experiment sind Ausgangspunkt des Unterrichts. Im Tun macht man Grenzerfahrungen – scheitert – strebt nach Verbesserung und lernt durch Üben und Disziplin über sich selbst hinauszuwachsen. Jede ernsthafte künstlerische Arbeit ist Denkarbeit über ein komplexes Problem – die Ausführung eine Wegfindung hin zu einer einzigartigen Lösung. Künstlerisches kreatives Lernen grenzt sich klar von unreflektiertem Auswendiglernen und blindem reflexionslosem Agieren ab und fördert selbstmotiviertes, erarbeitetes Wissen und bewusste selbstreflexive Gestaltung.

Jeder künstlerische Prozess ist ein Problemlösungsprozess und erfordert und trainiert somit die Kreativität. Für jedes Problem gibt es vielschichtige Zugangsweisen und mehrere unterschiedliche Lösungen. Kunstunterricht ist somit im Wesentlichen experimentelle Situation – geht Fragen und Problemstellungen nach und ist lösungsorientiert.

Der Problemlösungsprozess ist eine Vernetzung selbsttätiger Arbeit, kunstnaher Vorgangsweisen, vorwissenschaftlicher, oft an Alltagserlebnisse anknüpfende Verfahren und wissenschaftlicher Reflexion. Dieser Prozess erfordert in einer sehr schnelllebigen Zeit, Geduld und Ausdauer. Verlangsamung ist eine Devise – Es geht um Konzentration auf das Wesentliche. So werden als Nebeneffekt Schlüsselqualifikationen wie Ausdauer, Diziplin, Konzentrationsfähigkeit, Leistungsbereitschaft trainiert und außerdem Belastbarkeit und Residenz gegenüber Stress gefördert.

Die einzige richtige Lösung, die meist reproduziert ist, gibt es hier nicht. Richtig und Falsch relativiert sich vielmehr – das Innovative – Einzigartige – noch nie Dagewesene ist interessant und fordert zugleich auch Toleranz gegenüber Fremdartigem, Neuem. Vom Lösungsansatz meiner KollegInnen kann ich lernen – mich inspirieren lassen. So fördert und erfordert die Kunst von vorneherein Teamfähigkeit und Kooperation– gleichzeitig lernt man, eigene Positionen zu verteidigen und zu argumentieren.

Kreative Erziehung fordert breites Grundlagenwissen von Fertigkeiten und Techniken, sowie prozessorientierte, offene Konzepte in Form von Werkstattarbeit bzw. ästhetischer Forschung. Durch die projekthafte Ausrichtung erleben sich Lernende als Erfinder, Entdecker, Künstler, Forscher, Musiker, Dichter, Schauspieler, Schriftsteller und Philosophen. Menschen sind nicht kreativ im Allgemeinen, Menschen sind kreativ auf irgendeinem Gebiet" (Howard Gardener 1999). Nicht die einmalige Leistung zählt, sondern kreative Menschen denken ständig über das Fachgebiet nach, in dem sie arbeiten und wirken und finden so zu neuen Lösungsmöglichkeiten, die dann auch gesellschaftliche Anerkennung finden. In der menschlichen Kreativität liegt das größte gesellschaftliche Kapital einer Nation, "fasste Joseph Beuys 1980, die Bedeutung der Kreativität zusammen.

Ganzheitlichkeit

Was uns verloren gegangen zu sein scheint, ist die Ganzheitlichkeit des Lebens. Wir befinden uns mitten im Transformationsprozess von einer dialogischen zu einer digitalen Kultur. Tiefgreifende Veränderungen der Wahrnehmung, des Bewusstseins und Verhaltens des Menschen sind die Folge. Verkopfung, Verzweckung, Überflutung durch Medien und die Computerisierung haben uns unserer sinnlichen Wirklichkeit entfremdet. Wir müssen uns der Realität stellen, gleichzeitig aber auch Kräfte freisetzen, die vernetzen und die nötige Bodenhaftung geben. Wir sehen nur was wir wissen. Kunst bringt den Menschen in Bezug zur leib -seelischen und körperlichen Ganzheit. Der ganze Mensch

Výtvarná výchova svou obsahovou otevřeností podněcuje fantazii a kreativní myšlení, tak jak to žádný jiný předmět nedokáže. Umění poskytuje duševní volné prostory, které děti mohou zaplnit originálními nápady a koncepty. Tyto volné prostory s sebou přinášejí i povinnost, přejímat odpovědnost za individuální rozhodnutí a stanoviska.

Cokoli se totiž může stát předmětem esteticky-umělecké zkušenosti – vlastní životní situace, společnost, historické umělecké dílo, současné umělecké vyjádření i jakýkoli předmět každodenní potřeby, svět filmu a reklamy atd. Umění zkrátka otvírá smysly pro všechny aspekty a otázky přítomnosti, ptá se ale i po transcendentálních otázkách a po budoucnosti. Předivo umění není tvořeno jen věcmi, nýbrž také formami vědění, strukturami, procesy, strategiemi a vnímáním, které zpravidla pochází z oblastí mimo systém umění. V umělecké činnosti jde o to, vytvářet vztahy mezi komplexními informacemi. Tento předmět proto spojuje různé vědy tak, jak žádný jiný, a táže se na základy naší vykonstruované skutečnosti. Při řešení matematického problému existuje vždy jen správná nebo špatná odpověď. Při tvorbě uměleckého díla musejí děti mnohem samostatněji definovat pravidla, vymýšlet nové možnosti a odpovědně je zhodnocovat. Žádný jiný předmět neumožňuje tolik smyslové blízkosti k věcem, tak mnohočetné pohledy na dané skutečnosti a tak mnohovrstevné způsoby interpretace. Žádný jiný předmět nemá tolik možností, dotknout se lidské mysli a takto komplexně spojovat vnímání, myšlení a jednání. Umění celostně uvolňuje síly vlastní tvořivosti, protože je cestou pro reflexi a transformaci života a vývoje hodnot.

Výchova ke vkusu – vizuální alfabetizace

Kultura souvisí se vkusem. Již od dětství potřebujeme estetickou výchovu, protože právě znalost kvality nám může pomoci překonat to destruktivní, to zchátralé. K tomu patří naslouchání, umění nahlížet, ze kterého se vyvíjí vlastní tvoření. Potřebujeme estetickou výchovu, která se vyjadřuje tím, že s chutí a nadšením budeme shlížet umělecká díla a budeme je i sami vytvářet. Rozvoj uměleckých schopností, radost z tvorby a z tvoření – schopnost najít vlastní výraz vždy znamená i vysvobození sebe sama, možnost dospět k životu, který přesahuje prosté každodenní nutnosti a nachází své určení a své naplnění v podílení se na mnohotvárnosti kulturního života a dědictví. Umění se často považuje za luxus, za pouhou sladkou polevu života, za kompenzační pomůcku, která odvádí myšlenky od náročných všedních dní. Umění je ale spíše cestou, kterou se život v určitém údobí vyjadřuje – umění je to, co dělá život lidským. Bez umění a kultury by svět již nebyl lidský. Zkušenost, že se může podílet na vytváření, na tvorbě, emancipuje člověka od předstíraného, blyštivého světa konzumu. Kdo ale vytváří, ten přebírá i odpovědnost. Odpovědné tvoření je možné jen na základě informací a vědomostí o estetice a psychologii vnímání.

Ve dnešním světě jsou obrazy skoro všudypřítomné – obrazové světy reklamy a virtuálních médií dosáhly ohromného rozšíření a čím dál tím víc ovlivňují naše každodenní vnímání a tím i naše pojetí reality. Americký historik umění Thomas Mitchel již v roce 1992 poukazoval na takzvaný pictural turn („obrazový obrat") coby kulturní přelom. Burda/Maar 2004 v souvislosti s globalizující kulturou obrazu mluví o ikonickém obratu. Dospívající lidé jsou obzvláště silně vystaveni záplavě obrazů a vizuálních, kdykoli manipulovatelných informací. Vlna estetizace všedního života formou povrchních dekorací se mladých lidí týká skrze stylizaci, módu, vytváření vlastního těla, vystupování atd. Image mládeže se stává součástí konzumní společnosti a masové produkce. Právě proto zaujímá výtvarná výchova roli toho, kdo umožňuje uvědomění, zprostředkování a orientaci. Vizuální kompetence není jen rozpoznání manipulovaných obrazů, vytváření kulturních kontextů, rozpoznání mezikulturních rozdílů a transkulturních souvislostí, ale také vědomí o možnostech změny. Často zdánlivě snadná srozumitelnost obrazů má za následek jejich manipulativní sílu. Obrazy jsou specifické systémy symbolů, které vyžadují zvláštní procesy dekódování. Vznikají a jsou vnímány v historicky-kulturním kontextu. Tento vizuální jazyk se musíme učit stejně tak, jako řeč pomocí slov. Jak brizantním tématem je vizuální alfabetizace, ukazuje výrok Billa Gatese: „Kdo ovládá obrazy, ovládá svět." Kdo umí kriticky

ist gefordert. Körper, Gefühl und Verstand wirken zusammen und lösen den kreativen Prozess aus, der Flexibilität und neue Imaginationsweisen ermöglicht. .Ästhetische Erfahrung steht dabei nicht im Gegensatz zum rationalen Denken, sondern bildet eher dessen Grundlage. Denn alles Denken beginnt mit der Frage: Was nehme ich wahr.

Das Wissen um die Bedeutung ganzheitlicher Erziehung ist in der europäischen Kulturgeschichte tief verankert. Es reicht von den griechischen Philosophen über Schillers Briefen zur ästhetischen Erziehung und den Reformpädagogen, wie Montesossori oder Steiner.

Mit dem Blick auf kognitive Einseitigkeit und Sinnenfeindlichkeit der Schule (Rumpf 1981) (Staudte 1988) gewinnt die Dimension ästhetischen Verhaltens zur Welt zunehmend an Relevanz. Duncker (1994) sieht im Rahmen seiner grundschulpädagogischen Überlegungen in der Fantasie einen wesentlichen Wirkungsbereich für das „Erkennen und Entwerfen eines Weltbildes" S 217. Auch für Gerd Schäfer (1995, S 245) ist ästhetische Erfahrung grundlegende Voraussetzung jeglicher Bildungsprozesse. Kreative Fächer eignen sich herausragend zur Ausbildung von Symbolisierungsfähigkeit, Imaginationskraft und Fantasie (Staudte 1980, Otto 1990).

Bildnerische Erziehung fördert wie kein anderes Fach Fantasie und kreatives Denken durch ihre inhaltliche Offenheit. Die Kunst bietet geistige Freiräume, die die Kinder mit originellen Ideen und Konzepten füllen können. Diese Freiräume bringen aber auch die Verpflichtung mit sich Verantwortung für individuelle Entscheidungen und Standpunkte zu übernehmen.

Es kann nämlich alles zum Gegenstand ästhetisch- künstlerischer Erfahrung werden – die eigene Lebenssituation – die Gesellschaft – ein historisches Kunstwerk oder eine aktuelle künstlerische Äußerung genauso wie jeder Alltagsgegenstand, die Film- und Werbewelt usw.. Kunst öffnet eben die Sinne für alle Aspekte und Fragen der Gegenwart, fragt aber auch nach dem Transzendentalen und dem Zukünftigen. Das Material der Kunst besteht nicht nur aus Dingen, sondern zudem aus Wissensformen, Strukturen, Prozessen, Strategien und Wahrnehmungen, die meist außerhalb des Kunstsystems angesiedelt sind. Es geht in der künstlerischen Auseinandersetzung darum, komplexe Informationen zueinander in Beziehung zu setzen. Daher vernetzt das Fach wie kein anderes, alle Wissenschaften und hinterfragt unsere konstruierte Wirklichkeit. Gibt es bei der Lösung eines mathematischen Problems immer nur eine richtige oder eine falsche Antwort, so müssen Kinder beim Entwerfen eines Kunstwerkes viel selbstständiger Richtlinien definieren, neue Möglichkeiten erfinden und eigenverantwortlich bewerten. Kein anderes Fach ermöglicht eine so sinnliche Nähe zu den Dingen, eine so multiple Sicht auf Gegebenheiten und so vielschichtige Interpretationsweisen. Kein anderes Fach hat so viele Möglichkeiten Betroffenheit auszulösen, Wahrnehmung, Denken und Handeln so komplex zu verbinden. Kunst vermag die selbsttätigen Kräfte ganzheitlich freizusetzen, weil Kunst Mittel ist, Leben zu reflektieren, zu transformieren und Werte zu entwickeln.

Geschmackserziehung – Visuelle Alphabetisierung

Kultur hat etwas mit Geschmack zu tun. Wir bedürfen von Kindesbeinen an der ästhetischen Erziehung, weil gerade die Erfahrung von Qualität mithelfen kann, das destruktive, Verkommene zu überwinden. Und dazu gehört das Hinhören, das Hinschauen- Können, aus dem sich das eigene Gestalten entwickelt. Damit ist eine ästhetische Erziehung angesprochen, die sich auch darin äußert, dass man mit Lust, mit Vergnügen Werke der Kunst betrachtet, bzw. auch selbst tätig wird. Entfaltung künstlerischer Fähigkeiten, Freude am Gestalten und an der Gestaltung – Fähigkeit seinen eigenen Ausdruck zu finden meint immer auch Befreiung zu sich selbst – zu einem Leben das die bloßen Notwendigkeiten des Alltags überschreitet und seine Bestimmung und Erfüllung in der Teilhabe an der Vielfalt des kulturellen Lebens und Erbes findet. Im allgemeinen Verständnis wird Kunst oft als Luxus betrachtet, als Zuckerguss auf dem Leben – als Kompensationsmittel das vom harten Alltag ablenkt. Kunst ist aber vielmehr der Weg wie sich Leben in einer bestimmten Epoche ausdrückt – Kunst ist das menschliche am Leben. Ohne Kunst und Kultur wäre die Welt nicht mehr menschlich. Die Erfahrung

analyzovat, ten si všimne, že obrazy a obrazotvorné technologie již v našem každodenním životě začaly předbíhat a rozmělňovat jazyk coby komunikační prostředek.

Umění jako vyvažovací síla a dekódovací kompetence

Naše kultura se stále více orientuje dle estetických kritérií. Obrázková sdělení se již dávno stala dominantní formou komunikace.

Esteticky působící, neverbální a neracionální kódy, obrazy a symboly, design a image, zábava a prožitek, ale také hudební sdělení v podobě jinglů nebo videoklipů hudebních kanálů dominují veřejnému komunikačnímu prostoru. Pestrý pohádkový svět nové zážitkové kultury s eventy, happeningy a trendy, kde často již nelze rozlišit kulturu, umění a komerci, vyžaduje obzvláštní pozornost a dobré dekódovací kompetence.

V „tvůrčí činnosti" se nacházejí a vyvíjejí důležité kompetence pro náš měnící se, technizovaný svět. Technické a kreativní procesy procvičují schopnost samostatně rozpoznávat a řešit problémy, organizovat sám sebe během procesu učení, „číst" písemná a obrazná sdělení a rozvíjet své sociální chování. Umožňují tak individuální výkony žáků. Tyto vlastnosti se v kontextu estetického vzdělávání zaměřují na rozvoj celé osobnosti a její kreativní schopnosti utvářet svůj život v komplexní kultuře.

Wolfgang Welsch (1993, s. 76) označuje zkušenost s uměním za „nejlepší školu (…), jak se přiměřeně chovat v situacích radikální plurality; není nutné ji perhoreskovat, nýbrž můžeme do ní vnímáním proniknout a konat v jejím rámci. Zkušenost s uměním a s estetickým myšlením se tak stávají osvědčenými nástroji současnosti."

Umění stále výrazněji funguje jako tvůrce a realizátor „nepravděpodobných" způsobů komunikace. Současní umělci opouštějí svůj black box či white cube a vztahují svou práci na sociální kontakty a reálné životní situace. Umělci do svých performancí a děl ve stylu site-specific-art často implementují rušivé faktory a užívají cizorodých, často též iritujících postupů. Divák či příjemce se dostává do středu zájmu a je jakýmsi dovršením uměleckého díla. Změna estetických hodnot, která se pohybuje mezi extrémy přiřazení k uměleckému dílu až po odcizení od umění, má bytostný vliv na výtvarnou výchovu." Pro Pieangela Maseta (1995) stojí a padá legitimace kreativních předmětů s vytvářením přístupů k současnému umění, které materiálně a teoreticky experimentuje s vnímáním, také s výchovou k alfabetizaci obrazových jazyků a ke schopnosti dekódovat estetické objekty. To je podle něj signifikantním a kurikulárním úkolem těchto předmětů, aby si mladí lidé mohli osvojit komunikační a dorozumívací prostředky.

I umělecko-pedagogická praxe se pokouší „ověřovat skutečnost a kultivovat kulturu narušení" a nevěnovat se pouhému „zdobení školy krásnými obrázky". Didier Deschamps je názoru, že zabývání se uměním je nejlepší cestou pro rozvoj kritické inteligence. Naše společnost potřebuje samostatné osobnosti, vizionáře, obnovitele, myslitele „za roh" a ne šplhouny se samými jedničkami. Dle názoru Hartmuta von Hentiga (1998) může kreativita být protilátkou a nutnou korekcí společností, které mají sklony pojímat vše přísně racionálně a potlačovat spontaneitu, „chybovost" a tím humanitu, aby byla zachována nadvláda ekonomiky a pořádku.

Umění vytváří komplexní modely, které sice nejsou vždy jednoduše přenositelné, zato ale mají analogickou funkci pro chápání skutečnosti – skutečnosti, kterou nejen že denně přijímáme, ale také stále znovu vytváříme.

Umění jakožto vizionářská strategie budoucnosti

Společnost, jejíž socioekonomické vlastnosti se mění čím dál tím rychleji, musí mít schopnost flexibilně rozvíjet i své výchovné systémy. Musí být schopná, vytvářet nové koncepty pro předávání vědomostí a kulturních kompetencí. Umění otevírá smysly pro všechny aspekty a otázky života.

Fundované znalosti možností estetického vyjadřování a suverénní, samostatné zacházení s nimi jsou předpokladem pro výchovu našich dětí v odpovědné občany demokratické společ-

des Mitgestalten Könnens emanzipiert den Menschen von der vorgegaukelten schönen Welt des Konsums. Wer aber gestaltet übernimmt auch Verantwortung. Verantwortungsbewusste Gestaltung ist nur möglich auf Grundlage von Information und Wissen über Ästhetik und Wahrnehmungpsychologie.

In der Welt der Gegenwart sind Bilder nahezu omnipräsent – die Bilderwelten der Werbung und der virtuellen Medien haben eine immense Ausweitung erfahren und bestimmen mehr denn je unsere Alltagserfahrung und damit unser Wirklichkeitsverständnis. Der US-amerikanische Kunstwissenschaftler Thomas Mitchel hat bereits 1992 auf den pictural turn als kulturelle Wende hingewiesen. Burda/Maar 2004 sprechen angesichts der globalisierenden Bildkultur von Iconic turn. Heranwachsende sind besonders der Bilderflut und dem Umgang mit visueller, jederzeit manipulierbarer Information ausgesetzt. Die Ästhetisierungswelle des Alltags als oberflächliche Dekoration ergreift Jugendliche durch Styles, Fashions, body-building, outfits usw.. Das Erscheinungsbild des Jugendlichen wird Bestandteil der Konsumgesellschaft und der Massenproduktion. Gerade hier kommt dem Kunstunterricht die Rolle der Bewusstmachung, der Vermittlung und Orientierung zu. Visuelle Kompetenz meint nicht nur das Durchschauen von manipulierten Bildern, das Herstellen kultureller Kontexte, interkultureller Differenzen und transkultureller Zusammenhänge, sondern auch das Wissen über Möglichkeiten zur Veränderung. Die oft scheinbar leichte Verständlichkeit von Bildern bewirkt gerade deren manipulative Kraft. Bilder sind spezifische Symbolsysteme die eigene Prozesse der Decodierung beanspruchen. Sie entstehen in historisch-kulturellen Kontexten und werden in historisch-kulturellen Kontexten wahrgenommen. Diese visuelle Sprache muss ebenso gelernt werden wie die Wortsprache. Wie brisant visuelle Alphabetisierung ist, zeigt der Ausspruch Bill Gates: Wer die Bilder beherrscht, beherrscht die Welt. Wer kritisch analysiert, merkt dass in Bereichen unseres Alltags Bilder und bildgebende Verfahren bereits begonnen haben, die Sprache als Verständigungsmittel zu überholen und abzulösen.

Kunst als Gegenkraft und Entschlüsselungskompetenz

Unsere Kultur orientiert sich immer mehr an ästhetischen Kriterien. Bilderbotschaften sind längst zur dominierenden Kommunikationsform geworden.

Ästhetisch geprägte, nonverbale und nicht-rationale Codes, Bilder und Symbole, Design und Image, Fun und Feeling, aber auch musikalische Botschaften wie Jingles und Videoclips der Musiksender dominieren den öffentlichen Diskurs. Die bunte Wunderwelt der neuen Erlebniskultur mit ihren Events, Happenings und Trends, bei denen oft Kultur, Kunst und Kommerz nicht mehr auseinander zuhalten sind, erfordert besonders umsichtige Entschlüsselungskompetenz.

Wesentliche Kompetenzen einer im Wandel begriffenen technisierten Welt sind im „Schöpferischen“ zu finden und zu entwickeln. Fähigkeiten zu selbstständigem Erkennen und Lösen von Problemen, zur Selbstorganisation im Lernprozess, Kompetenzen im „Lesen“ von Schrift und Bild- sowie im Sozialverhalten werden in technisch-kreativen Prozessen geübt und ermöglichen individuelle Lernleistungen. Diese Eigenschaften zielen im Kontext ästhetischer Bildung auf die Entwicklung der ganzen Persönlichkeit in ihren kreativen Fähigkeiten zur Lebensgestaltung in einer komplexen Kultur.

Wolfgang Welsch (1993, S 76) bezeichnet Kunsterfahrung als die „beste Schule..., sich in einer Situation radikaler Pluralität angemessen zu bewegen; (man) muss sie nicht perhorreszieren, sondern kann sie wahrnehmend durchdringen und in ihr agieren. Daher werden Kunsterfahrung und ästhetisches Denken zu probaten Mitteln der Gegenwart.“

Kunst fungiert zunehmend als Generatorin und Realisatorin „unwahrscheinlicher“ Kommunikationen. Zeitgenössische Künstler verlassen die black box oder den white cube und beziehen sich auf soziale Kontakte und reale Lebenssituationen. Künstler implementieren in Perfomances und Site specific Art oft Störfaktoren und bedienen sich kunstfremder, oft irritierender Verfahren. Der Zuschauer oder Betrachter rückt in den Mittelpunkt des Interesses und vollendet quasi das Kunstwerk. Der ästhetische Wertewandel, der sich zwischen den Polen der Zuschreibung zum Kunstwerk und

nosti, v občany, jež sebevědomě utvářejí svůj život a umějí si představit jak sebe, tak i okolní svět v jiném světle. Na základě těchto vlastností si estetická výchova určitě může činit nárok na svou roli coby důležitý předmět a vůdčí princip současné pedagogiky.

Aby toho všeho mohla dosáhnout, musí se výtvarná výchova chápat jako určitá laboratoř (Regel, 2003), která se věnuje překladu uměleckých forem do životních forem, transformaci estetiky do aistetiky (Welsch, 1993), vědomému „zabudování pozornosti do životních forem" (Sloterdijk, 1999). Učitelka výtvarné výchovy je přitom průvodkyní v hodnotové orientaci a při hledání individuálního smyslu života.

Aby předmět mohl splnit všechny tyto funkce, potřebuje samozřejmě určité rámcové podmínky – přiměřené prostory ateliérového charakteru, kvalifikované učitele výtvarné výchovy a přiměřený počet hodin určený uměleckým předmětům. Bylo by žádoucí, posílit kooperaci a různá partnerství škol a kulturních zařízení, stejně jako výměnu zkušeností a setkávání s umělci.

Náš školní systém je odkázaný na velmi kreativní, flexibilní učitelské osobnosti, které až uměleckým způsobem vycítí potřeby současné doby a citlivě na ně reagují. Učitelé výtvarné výchovy mohou dávat podněty pro integrované projekty, protože výuka má zasahovat do života. Výtvarná výchova se zde může stát jakýmsi předivem, které spojuje a zesiluje všechny výchovné procesy, místo aby, tak jako dosud, povrchně zkrášlovala. Slovy Josepha Beuyse: „…veškeré lidské vědění pochází z umění. Každá schopnost pochází ze schopnosti člověka, vytvářet umění, totiž: být kreativně činným.

Odkud by jinak mohla pocházet? Pojem vědy je až odbočkou od obecné kreativity. Z tohoto důvodu je nutné vyžadovat, aby se člověku dostalo i umělecké výchovy, nebo ne?

My toto instinktivně víme. Proto ve škole máme výtvarnou výchovu. Ale nevíme to dostatečně dobře. Výtvarná výchova tu je, více či méně, už jen z tradice – a do jisté míry degenerovaná. A je tu jistá jednostranná odumírající tendence, to znamená, že státu už moc nezáleží na umělecké a estetické výchově člověka, spíše se zaměřuje na reprodukci technické inteligence, která zajistí udržení mocenského systému…"(Joseph Beuys v rozhovoru se Siegfriedem Neuhausenem, v: Kunst und Unterricht 4/1969, s. 50–53)

Tam, kde se umění nehodnotí jako pouhá okrasa společnosti bazírující na vědecké efektivitě, nýbrž jako důležitá součást kulturní identity, tam se výchova skrze a pomocí umění může znovu stát královskou cestou osobnostního vývoje.

Kdybychom výtvarnou výchovu konečně zbavili její zdánlivě prosté zábavní a zkrašlovací funkce, kdybychom ji osvobodili od toho všeho vzhledového odpadu, pak by se mohla stát motorem inovativní, udržitelné změny školy i společnosti.

Umění – jedná se o samostatný jazyk, který existuje odděleně od jazyka slovního, a proto jej těmito větami vlastně nemůžeme vysvětlit ani dokázat. Musíme se do něj ponořit, zažít jej a činně prozkoumat.

Entkunstung bewegt, beeinflusst den Kunstunterricht zutiefst.“ Für Pieangelo Maset (1995) steht und fällt die Legitimation der kreativen Fächer mit dem Schaffen von Zugängen zur materiell und theoretischen mit Wahrnehmung experimentierenden Gegenwartskunst, mit der Ausbildung zur Alphabetisierung von Bildsprachen, zur Dekodierfähigkeit von ästhetischen Objekten – das sei die signifikante wie curriculare Aufgabe dieser Fächer, damit sich Jugendliche Orientierungs- und Verständigungsmittel aneignen.

Auch kunstpädagogische Praxis versucht „Wirklichkeit zu erproben und Unterbrechungskultur zu kultivieren anstatt die Schule mit „schönen Bildern“ zu dekorieren. Didier Deschamps meint, dass durch die Beschäftigung mit Kunst sich kritische Intelligenz am bestens entwickeln könne. Unsere Gesellschaft braucht eigenständige Persönlichkeiten, visionäre Erneuerer, Querdenker, statt strebsame Einserabsolventen. Kreativität kann dabei, glaubt man Hartmut von Hentig (1998) Gegenmittel, notwendiges Korrektiv von Gesellschaften sein, die dazu neigen, alles durchzurationalisieren und damit die Spontaneität, den „Fehler“ und damit Humanität unterdrücken, um das Primat von Ökonomie und Ordnung einzuhalten.

Kunst schafft komplexe Modelle, die zwar nicht immer einfach übertragbar sind, jedoch eine analoge Funktion zum Verständnis von Wirklichkeit haben, einer Wirklichkeit, die wir nicht nur täglich aufnehmen, sondern immer wieder auch neu schaffen.

Kunst als visionäre Zukunftsstrategie

Eine Gesellschaft, deren sozioökonomische Gegebenheiten sich mit immer größerer Geschwindigkeit verändern, muss ihre Ausbildungssysteme flexibel mitentwickeln können. Sie muss in der Lage sein, neue Konzepte der Vermittlung von Wissen und Kulturkompetenz zu schaffen. Kunst öffnet die Sinne für alle Aspekte und Fragen des Lebens.

Die fundierte Kenntnis ästhetischer Ausdrucksmöglichkeiten und ein souveräner, selbst bestimmter Umgang mit ihnen ist also Voraussetzung für die Erziehung unserer Kinder zu eigenverantwortlichen Bürgern einer demokratischen Gesellschaft, zu Bürgern die ihr Leben sowohl selbstbewusst gestalten als sich die Welt auch flexibel anders vorstellen können. Angesichts dieser Eigenschaften kann die ästhetische Bildung durchaus den Anspruch erheben, ein Leitfach und Leitprinzip zeitgenössischer Pädagogik zu sein.

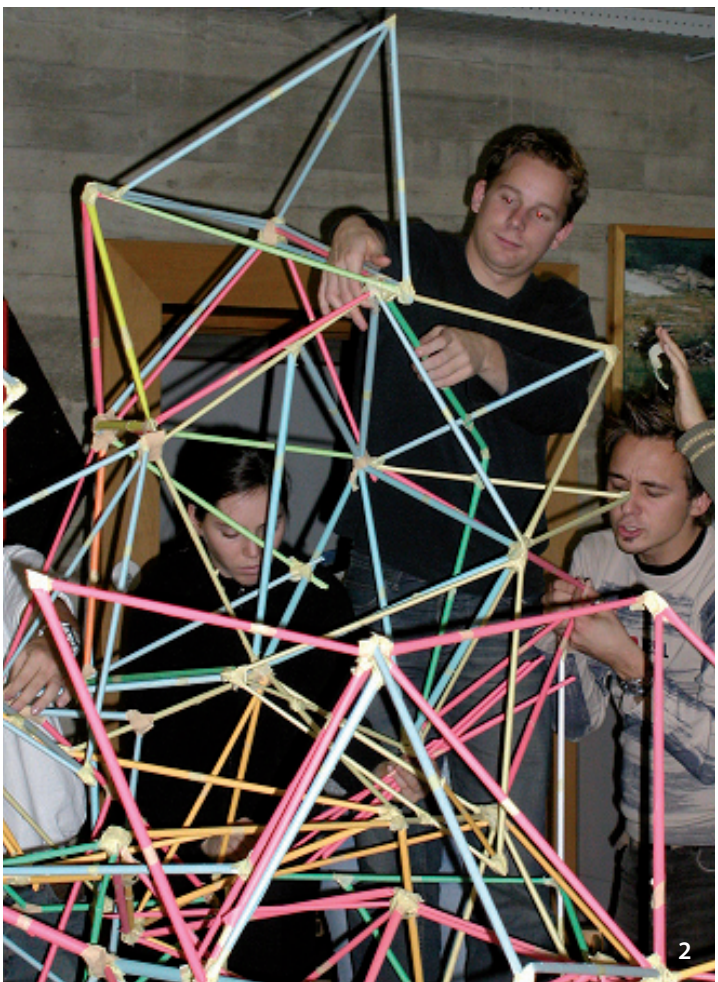
Um all das zu erreichen, muss sich der Kunstunterricht als eine Art Laboratorium (Regel, 2003) der Übersetzung von Kunstformen in Lebensformen, einer Transformation von Ästhetik in Aisthetik (Welsch, 1993), durch bewussten „Einbau von Aufmerksamkeit in Lebensformen“ (Sloterdijk 1999), die Kunsterzieherin jedoch als Begleiterin bei der Wertorientierung und bei der Findung des individuellen Lebenssinns, begreifen.

Natürlich braucht das Fach um all das leisten zu können, die nötigen Rahmenbedingungen –wie einen geeigneten Raum mit Ateliercharakter, qualifizierte KunsterzieherInnen und ein angemessenes Stundenausmaß für die künstlerischen Fächer. Verstärkte Kooperationen und Partnerschaften zwischen Schule und Kultureinrichtungen, sowie Austausch und Begegnung mit Künstlern wären zu intensivieren.

Unser Schulsystem ist angewiesen auf sehr kreative, flexible Lehrerpersönlichkeiten, die fast wie Künstler die Zeichen der Zeit aufspüren können und sensibel darauf reagieren. KunsterzieherInnen können zu integralen Projekten animieren, denn Unterricht soll ins Leben hineinreichen. Kunsterziehung kann da wie ein Sauerteig wirken, der alle Bildungsprozesse durchwirkt, anstatt wie bis jetzt verharmlosend zu behübschen. Denn wie Joseph Beuys feststellt:

…alles menschliche Wissen stammt aus der Kunst. Jede Fähigkeit stammt aus der Kunstfähigkeit des Menschen, das heißt: kreativ tätig zu sein.

Woher soll es anders stammen können? Der Wissenschaftsbegriff ist erst eine Abgablung von dem allgemeinen Kreativen. Aus diesem Grunde muss man auch eine künstlerische Erziehung für den Menschen fordern, nicht?



1, 2 Dokumentace výuky autorky textu na Pedagogické akademii v Grazu v Ateliéru prostorové tvorby.

1, 2 Dokumentieren einiges seminare der Autorin des Textes an der Pädagogischen Akademie in Graz im Atelier Raumschöpfung.

Instinktiv weiß man das ja auch. Infolgedessen gibt es in der Schule den Kunstunterricht. Aber man weiß es nicht gründlich genug. Es ist mehr oder weniger nur aus Tradition noch da- und degeneriert. Und die Tendenz ist ja von einer Seite aus eine absterbende, das heißt, der Staat legt keinen großen Wert mehr auf die künstlerische ästhetische Erziehung des Menschen, sondern er legt Wert auf die Reproduktion von technischer Intelligenz zur Aufrechterhaltung seines Machtsystems… (Joseph Beuys im Gespräch mit Siegfried Neuhausen, in: Kunst und Unterricht 4/1969, S 50 -53)

Wo die Künste nicht als Zierde einer auf wissenschaftlicher Effizienz basierenden Gesellschaft gewertet werden, sondern als integraler Bestandteil der kulturellen Identität, kann eine Erziehung in und durch Kunst wieder ein Königsweg der Persönlichkeitsentwicklung werden.

Wenn wir die Kunsterziehung endlich von ihrer scheinbar harmlosen Unterhaltungs- und Behübschungsfunktion entbinden würden, sie vom ganzen Gestaltungsmüll befreien, dann könnte sie darüber hinaus auch zu innovativer, nachhaltiger Veränderung von Schule und Gesellschaft anstiften.

Die Kunst – da es sich um eine Sprache parallel zur Wortsprache handelt, lässt sich mit all diesen Sätzen letztendlich nicht erklären und beweisen – man muss sich in die Kunstwelt einlassen – sie erleben und handelnd erproben.

Transformace v pracovním skladu

Mario Urlaß

Umělecká projektová práce na základní škole

Můj příspěvek zkoumá potenciály a zvláštní význam procesů, metod a strategií umělecké výchovy na základní škole. Účastní se umělecko-pedagogické diskuse, která chce procesu učení a učení se poskytnout současné perspektivy. Na příkladě umělecké projektové práce na základní škole chci ukázat rozsah možností v umělecko-pedagogické praxi a poukázat na relevanci uměleckých témat pro vzdělávací procesy. Jedná se přitom o otevřenou formu umělecké pedagogiky, která se trvale nachází ve stavu vznikání a experimentování s pozměněnými formami učení a učení se.

Umělecké vzdělávání na základní škole

V zaměření umělecko-pedagogických teoretických a praktických koncepcí se v posledních letech v Německu ustálil myšlenkový proud, který umělecké vzdělávání považuje za specifickou formu učení a učení se.[1] Ve středu dění se nachází subjekt se svými jedinečnými vlastnostmi a se schopností konstrukce sebe sama. Umělecké vzdělávání zaměřuje uměleckou pedagogiku paradigmaticky podle umění jako takového. Koncepce uměleckého vzdělávání vyžaduje, aby umělečtí pedagogové byli umělci ve smyslu vykonávání umělecké kompetence – v užším i širším smyslu se jedná o výtvarné umělce a umělce zprostředkování, kteří rozvíjejí a pomáhají zprostředkovat kompetence v souvislosti s existenciálními tvůrčími procesy v životě.[2]

Nalezení potenciálů, možností a hranic konceptu uměleckého vzdělávání je nutné, protože v současnosti na základních školách často zažíváme strnulou výtvarnou výchovu, která slouží jako formálně-estetické cvičení, zesiluje povrchnost a „interpretuje“ svět a vztah k němu v dekorativních dílčích výsecích. Děti často nejsou vedeny k vlastnímu určení a schopnosti rozhodovat, které

1 Srov. Kettel, Joachim; IGBK; Landesakademie Schloss Rotenfels (vydavatel): Künstlerische Bildung nach Pisa: Beiträge zum Internationalen Symposium „Mapping Blind Spaces – Neue Wege zwischen Kunst und Bildung, Oberhausen 2004; Buschkühle, Carl-Peter: Die Welt als Spiel (I/II), Oberhausen 2007; Regel, Günther: Das Künstlerische vermitteln… Aufsätze, Vorträge, Statements und Gespräche zur Kunst, Kunstlehre und Kunstpädagogik, München 2008.

2 Srov. Buschkühle, Carl-Peter: „Kunstpädagogen müssen Künstler sein. Zum Konzept künstlerischer Bildung“, in: Pazzini; Sturm; Legler; Meyer: Kunstpädagogische Positionen 5, Hamburg 2004.

Transformationen im Arbeitsspeicher

Künstlerische Projektarbeit in der Grundschule

Mario Urlaß

Mein Beitrag hinterfragt die Potenziale und besondere Bedeutung von Prozessen, Methoden und Strategien einer künstlerischen Bildung in der Grundschule. Er mischt sich in einen kunstpädagogischen Diskurs ein, der Lehren und Lernen zeitgemäße Perspektiven verleihen möchte. Anhand künstlerischer Projektarbeit in der Grundschule soll ein Möglichkeitsraum kunstpädagogischer Praxis vorgestellt und die Relevanz des Künstlerischen für Bildungsprozesse aufgezeigt werden. Dabei geht es um eine offene Form der Kunstpädagogik, die sich im unablässigen Zustand des Entstehens und Experimentierens mit veränderten Lehr- und Lernformen befindet.

Künstlerische Bildung in der Grundschule

In der Ausrichtung kunstpädagogischer Theorie- und Praxiskonzepte etablierte sich in den letzten Jahren in Deutschland eine Bewegung, die künstlerische Bildung als eine spezifische Lehr- und Lernform favorisiert.[1] In deren Mittelpunkt steht das Subjekt mit seiner Eigenart und Selbstkonstruktionsfähigkeit. Künstlerische Bildung richtet Kunstpädagogik paradigmatisch an der Kunst aus. Die Konzeption der künstlerischen Bildung fordert, dass Kunstpädagogen Künstler/-innen im Sinne der Ausübung einer künstlerischen Kompetenz sein müssen – im engeren und erweiterten Sinne zu verstehen als Bildende Künstler/-innen und als Vermittlungskünstler/-innen, die Kompetenzen auch im Hinblick auf existenzielle Gestaltungsprozesse der Lebensführung entwickeln und vermitteln helfen.[2] Eine Auslotung der Potenziale, Möglichkeiten und Grenzen des Konzepts der künstlerischen Bildung ist notwendig, weil wir auch gegenwärtig einen häufig erstarrten Kunstunterrichts in der Grundschule erleben, der formalästhetischer Einübung dient, Oberflächlichkeit verstärkt und die Welt und das Verhältnis zu ihr in dekorativen Teilmomenten „interpretiert". Kinder werden kaum zu Selbstbestimmung und Entscheidungsfähigkeit über die Frage befähigt, welches Wissen und Kön-

1 Vgl. Kettel, Joachim; IGBK; Landesakademie Schloss Rotenfels (Hrsg.): Künstlerische Bildung nach Pisa: Beiträge zum Internationalen Symposium „Mapping Blind Spaces – Neue Wege zwischen Kunst und Bildung, Oberhausen 2004; Buschkühle, Carl-Peter: Die Welt als Spiel (I/II), Oberhausen 2007; Regel, Günther: Das Künstlerische vermitteln… Aufsätze, Vorträge, Statements und Gespräche zur Kunst, Kunstlehre und Kunstpädagogik, München 2008.

2 Vgl. Buschkühle, Carl-Peter: „Kunstpädagogen müssen Künstler sein. Zum Konzept künstlerischer Bildung", in: Pazzini; Sturm; Legler; Meyer: Kunstpädagogische Positionen 5, Hamburg 2004.

znalosti a dovednosti jsou přiměřené a potřebné pro zpracování otázky, která má určitou důležitost pro jejich svět.[3] Často dochází k permanentnímu nedostatečnému vytížení dětí v rámci výtvarné výchovy. Z toho nelze vyvodit žádné vzdělávací šance, žádné metody, které by bylo možné dát do souvislosti s otázkami po individualitě, která v rámci práce s určitou věcí jde vlastními cestami. Ve výtvarné výchově na základní škole se často setkáváme s nivelací a stejnoměrností, s pedagogikou stylu *input-output*, která radikálně omezuje vlastní rozhodování dětí. Výsledkem tohoto instrumentalizovaného pojetí vzdělávání jsou uniformní práce. Je zřejmé, že takovýto postup dělá z dětí nesvéprávné lidi. Tato výuka se vlastně ukazuje být neuměleckou, protože skoro nepřipouští citlivé vnímání, kritickou reflexi, kontextualitu a samostatnou transformaci coby součásti umělecké tvorby. Ani dnes se často nedodržuje ani to, co v rámci reformní pedagogiky před více než 100 lety bylo formulováno jako významné pro vzdělání: „Jakýkoli prostředek, kterak vychovat volné, nezávislé osobnosti, je nedocenitelný. Jakákoli oblast, ve které vznikající člověk nemusí poslouchat vnější autority, nýbrž jen své já, svou individualitu, musí být pedagogice svatá. Takovouto oblastí je život v umění."[4]

Musíme se ptát, jak se na základní škole může podařit, navádět žáky do zásadně experimentálních, otevřených výukových situací, které budou oni sami organizovat a strukturovat, aby tak nalezli vlastní strategie a metody a také vlastní umělecké vyjádření a stanovisko. Jednou z cest je umělecké vzdělávání, které ve své celistvosti uchopuje jak individualitu, tak i věc. Tak jako žádný jiný předmět má výtvarná výchova možnost, uvolnit síly umění, které tvarují člověka i jeho osobnost, podpořit vznik uměleckého myšlení a chování, umožnit pochopení „umění a umělecké činnosti coby jedinečného způsobu produktivního poznávání života a světa, přivlastňování si světa a měnění skutečnosti"[5]. V této souvislosti je pozoruhodné, že důraz na roli uměleckého konání ve výuce není novým vynálezem či dokonce výtvorem zastánců uměleckého vzdělávání. Richard Seyfert, jeden z nestorů saského vzdělávání učitelů, formuloval již v roce 1905: „Umělecké je to, co je osobní, co je vlastní každé jednotlivé osobnosti. Výuka je duševní výměna mezi dvěma osobami, plná života, a proto je nutné ponechat uměleckému vyžití dostatečný prostor."[6]

O umělecké pedagogice musíme uvažovat a rozvíjet ji na základě umění a jeho jedinečných vlastností. Současně je nutné nedržet se jen tradičního pojetí umění a umělecko-estetického vzdělávání a výchovy, nýbrž vyvozovat v rámci výtvarné výchovy důsledky z rozšířeného pojetí umění a díla. Z mého pohledu je nutné následovat metodiku hravě experimentálního a průzkumného učení, orientovaného dle tvůrčího procesu, která především v rámci uměleckých projektů zohledňuje otázky dětí a hledá cesty, na nichž by se daly rozvíjet podoby uměleckého myšlení a jednání.

Tyto projekty oscilují mezi iniciovaným učením a učením z vlastního popudu, mezi otevíráním a řízením, mezi skutečností a možností, mezi uvolněným a přísným myšlením, mezi odbornými a osobními požadavky. Všechny tyto polarity se během tvorby díla vypracovávají a svádějí k sobě – to je centrálním cílem uměleckých projektů. Charakteristickými znaky této práce jsou pomalu a dlouhodobě se rozvíjející téma, vnímání a tvoření a reflexe zaměřené na proces a na dílo, hravě experimentální výukové situace, imanentní interdisciplinarita, multiperspektivita a multimedialita.[7] Umělecký projekt se chápe celostně, ve vztahu k subjektu žáka a k tématu jako takovému.

3 Srov. Aden, M.; Peters, M.: Chancen und Risiken einer kompetenzorientierten Kunstpädagogik, 2012, http://www.zkmb.de/index.php?id=78 [5.8.2012].

4 Weber, Ernst: Ästhetik als pädagogische Grundwissenschaft. Leipzig 1907, s. 14.

5 Regel, G., a.a.O., s. 380.

6 Seyfert, Richard: Die Unterrichtslektion als Kunstform, Leipzig 1905, s.16.

7 Srov. Buschkühle 2007/II, s. 168 a násl.

nen für die Bearbeitung einer lebensweltlich wichtigen Fragestellung adäquat und notwendig ist.[3] Nicht selten werden Kinder im Kunstunterricht permanent unterfordert. Daraus ergeben sich keine Bildungschancen und Methoden, die in Beziehung zu Fragen nach dem Individuum gesetzt werden können, das in der Auseinandersetzung mit einer Sache eigene Wege verfolgt. Oft erleben wir im Kunstunterricht in der Grundschule Nivellierung und Gleichmaß, eine input-output-Pädagogik, die eigene Entscheidungen der Kinder radikal beschneidet. Was bleibt sind uniforme Arbeiten als Ergebnis eines instrumentalisierten Verständnisses von Bildung. Es liegt auf der Hand, dass ein derartiges Vorgehen Kinder vielmehr zu unmündigen Menschen macht. Dieser Unterricht erweist sich im Grunde als unkünstlerisch, weil er sensible Wahrnehmung, kritische Reflexion, Kontextualität und eigenständige Transformation als Elemente des Künstlerischen kaum zulässt. Auch 134 Grundschule heute wird in weiten Teilen noch nicht einmal das eingelöst, was in der Reformpädagogik vor über 100 Jahren als bildungsbedeutsam formuliert wurde: „Jedes Mittel, freie unabhängige Persönlichkeiten heranzubilden, kann nicht hoch genug geschätzt werden. Jedes Gebiet, wo der werdende Mensch nicht äußerer Autorität, sondern nur seinem Ich, seiner Individualität gehorchen kann, muß der Pädagogik als heilig gelten. Ein solches Gebiet ist das Leben in der Kunst."[4]

Es gilt zu hinterfragen, wie es in der Grundschule gelingen kann, die Schüler/-innen in grundsätzlich experimentell-offene Lernsituationen zu führen, die sie schließlich selbst organisieren und strukturieren, um hierdurch zu eigenen Strategien und Methodenfindungen sowie zu einer eigenen künstlerischen Aussage und Position zu gelangen. Ein Weg ist dabei die künstlerische Bildung, welche in ihrer Ganzheitlichkeit das Individuum und die Sache ergreift. Kunstunterricht hat wie kein anderes Fach die Möglichkeit, die der Kunst eigenen menschen- und persönlichkeitsbildenden Kräfte freizusetzen, indem er künstlerisches Denken und Handeln auszubilden hilft, „Kunst und künstlerische Tätigkeit als eine ganz eigene Art produktiver Lebens- und Welterfahrung, Weltaneignung und Wirklichkeitsveränderung"[5] begreifbar macht. Bemerkenswert in diesem Zusammenhang ist, dass die Betonung der Rolle des Künstlerischen im Unterricht keine neue Erfindung oder gar die Schöpfung von Protagonisten der künstlerischen Bildung ist. Richard Seyfert, ein Nestor der sächsischen Lehrerbildung, formulierte bereits 1905: „Das Künstlerische ist das Persönliche, das jeder Einzelpersönlichkeit Eigentümliche. Da der Unterricht ein lebensvoller geistiger Verkehr von Person zu Person ist, ist dem Künstlerischen ein breiter Raum zu lassen."[6]

Kunstpädagogik muss von der Kunst und ihrer Eigenart her gedacht und entwickelt werden. Zugleich gilt es, nicht am tradierten Verständnis von Kunst und künstlerisch-ästhetischer Bildung und Erziehung festzuhalten, sondern aus dem erweiterten Kunst- und Werkverständnis Konsequenzen für den Kunstunterricht zu ziehen. Zu verfolgen ist aus meiner Sicht eine am Werkprozess orientierte Methodik spielerisch-experimentellen und forschenden Lernens, welche besonders im Rahmen künstlerischer Projekte die Fragestellungen der Kinder aufnimmt und Wege ausfindig macht, durch die sich Formen künstlerischen Denkens und Handelns entwickeln lassen.

Diese Projekte oszillieren zwischen initiiertem und selbst verantwortetem Lernen, zwischen Öffnung und Steuerung, zwischen Wirklichkeit und Möglichkeit, zwischen lockerem und strengem Denken, zwischen fachlichen und personalen Ansprüchen. All diese Polaritäten erfahren in der Werkgestaltung, darauf sind künstlerische Projekte zentral ausgerichtet, ihre Ausarbeitung und Zusammenführung.

3 Vgl. Aden, M.; Peters, M.: Chancen und Risiken einer kompetenzorientierten Kunstpädagogik, 2012, http://www.zkmb.de/index.php?id=78 [5.8.2012].

4 Weber, Ernst: Ästhetik als pädagogische Grundwissenschaft. Leipzig 1907, S. 14.

5 Regel, G., a.a.O., S. 380.

6 Seyfert, Richard: Die Unterrichtslektion als Kunstform, Leipzig 1905, S.16.

Vedle mé činnosti na vysoké škole jsem před nějakou dobou učil i třídu na základní škole, čtyři roky v umělecké výchově, abych vyvinul to, co odpovídá mému pojetí uměleckého vzdělávání. Výuka probíhala především formou umělecké projektové práce.[8]

Rozsah této práce neumožňuje detailní popis všech hledisek projektu. Přesto bych v následujícím textu chtěl nastínit, jak lze pomocí komplexního pojetí tématu zpracovat individuální a kolektivní otázky, perspektivy a představy, konfrontaci s novými předměty a situacemi, jejich vlastnosti a související kontexty. Projekt zahrnoval postupné fáze, jejichž obsahové a tvůrčí diferenciace nebyly zpočátku určitelné. Podobně jako u řetězové reakce docházelo k objevování stále nových oblastí významu a relevantních souvislostí. Došlo jak na emocionální a tvůrčí procesy, tak i na věcné rešerše a vypracování uměleckých, historických, kulturních a každodenních souvislostí a významů.

Na půdě[9]

Naším příkladem je tematicky zaměřený umělecký projekt 3. třídy. Po dobu třinácti týdnů jsme téma zpracovávali, vždy dvě hodiny za týden. Většinu času jsme strávili na půdě školy. Půdy jsou místa skrytých, zapomenutých a tajemných věcí, skladiště, do kterých každé dítě vstupuje se směsicí zvědavosti a strachu, aby se tam setkalo s tajemnými, nečekanými, možná i strachuplnými či zakázanými jevy. Půda může být prostorem pro objevy, skladiště příběhů, prožitého i pomíjivého. Je to prostor, který dovoluje zažít, nacházet a vynalézat. Půda může být skladem materiálů i informací. Naše výzkumné a výtvarné pojetí vycházelo především z těchto dvou aspektů.

Induktivní výchozí scénář

Děti byly vyzvány, aby nejprve u sebe doma prozkoumaly vlastní půdu, sklep nebo jiné odkládací prostory, vyfotografovaly je a přinesly věci, které vyprávějí nějaký příběh. Přinesené fotky a upomínkové předměty, staré rodinné fotografie, knihy, šperkovnice, kachlička s drakem, mince a klíče, mrtvý hmyz a staré hodiny poskytly témata k rozhovoru, přinesly mnohé příběhy a umožnily nám první vstup do tématu. Děti ve svých projektových knihách zapsaly své objevy, kreslily, vysvětlovaly, dostávaly přinesené věci do nových souvislostí, vytvářely příběhy na pokračování a přidávaly k nim vlastní významy. Výchozí situace vytvářela zvědavost, zda věci nalezené na privátní půdě mohou být srovnatelné s půdou instituce.

Průzkum místa

První výstup na půdu školy sloužil pro prozkoumání místa a předběžné „zajištění stop". Objevovali jsme relikty minulosti, které nám prozradily něco o naší škole a její minulosti a také o lidech, kteří tam byli před námi a něco zanechali. Třeťáci rychle objevili nápisy, které dřívější generace žáků načmáraly nebo vryly na zdi. Nejstarší nalezený podpis pocházel od jistého Adolfa Halbrocka, který se zvěčnil v roce 1913.

Kromě individuálních podpisů, které nás zavedly do dlouhé školní historie a žáky velmi fascinovaly, jsme objevili také různé plakáty a transparenty. Pocházely z doby, kdy Německo ještě bylo rozdělené. Saská škola, kde jsem učil, skrývala kousek historie Německé demokratické republiky.

8 Srov. Urlaß, Mario: „Pendeln und Bündeln. Potenziale künstlerischer Bildung in der Grundschule", In: Buschkühle; Kettel; Urlaß: Horizonte. Internationale Kunstpädagogik, Oberhausen 2009; Urlaß, Mario: „Künstlerische Subjektbildung in der Grundschule", In: Grund-Schule-Kunst, BDK Landesverband Baden-Württemberg 2011.

9 Detailní dokumentace procesu a díla najdete na adrese <http://www.ph-heidelberg.de/kunst/personen/hauptamtlich-lehrende/biographie-prof-mario-urlass/urlass-downloads.html>

Kennzeichnend für die Arbeit ist ein sukzessive sich entwickelndes Thema über einen langen Zeitraum, sind prozess- und werkorientierte Rezeption, Produktion und Reflexion, sind spielerisch-experimentelle Lernsituationen, immanente Interdisziplinarität, Multiperspektivität und Multimedialität.[7] Ein künstlerisches Projekt ist ganzheitlich zu begreifen, bezogen auf das Schülersubjekt und das Thema selbst. Neben meiner Hochschultätigkeit unterrichtete ich vor einiger Zeit eine Grundschulklasse vier Jahre lang im Fach Kunst, um das zu entwickeln, was meinem Verständnis von künstlerischer Bildung entspricht. Der Unterricht fand vorwiegend in Form künstlerischer Projektarbeit statt.[8]

Urlaß Transformationen im Arbeitsspeicher Der Umfang erlaubt es nicht, alle Fassetten eines Projektes differenziert darzustellen. Trotzdem soll im Folgenden umrissen werden, wie anhand der komplexen Bearbeitung einer Thematik individuelle und kollektive Fragen, Perspektiven und Vorstellungen sowie die Konfrontation mit neuen Gegenständen, Sachverhalten, ihren Eigenschaften und den damit zusammenhängenden Kontexten befördert wurden. Das Projekt gliederte sich in aufeinander folgende Phasen, deren inhaltliche und gestalterische Differenzierungen anfangs nicht absehbar waren. Gleich einer Kettenreaktion wurden immer wieder neue Bedeutungsfelder aufgedeckt und relevante Zusammenhänge erarbeitet. Emotionale und gestaltungsorientierte Zugänge fanden dabei ebenso statt, wie sachliche Recherchen und die Erarbeitung von künstlerischen, geschichtlichen, kulturellen und alltagsästhetischen Bedeutungszusammenhängen.

Auf dem Dachboden[9]

Das Beispiel ist ein themenorientiertes künstlerisches Projekt aus Klasse 3. Wir arbeiteten dreizehn Wochen an der Thematik, wöchentlich zwei Stunden. Einen Großteil der Zeit verbrachten wir auf dem Schuldachboden. Dachböden sind Orte des Verborgenen, Vergessenen und Geheimnisvollen, Speicher, die jedes Kind mit einer Mischung aus Neugier und Angst betritt, um dort auf Geheimnisvolles, Unerwartetes, vielleicht auch Erschreckendes und Verbotenes zu treffen. Ein Dachboden kann ein Entdeckungsraum sein, Speicherort für Geschichten, Gelebtes und Vergängliches. Ein Raum, der es erlaubt, zu erleben, zu finden und zu erfinden. Ein Dachboden kann Material- und Informationsspeicher zugleich sein. Um diese beiden Aspekte kreiste zentral unsere forschende und gestalterische Auseinandersetzung.

Induktives Ausgangsszenarium

Die Kinder waren aufgefordert, zunächst daheim ihren Dachboden, Keller oder andere Abstellräume zu erkunden, zu fotografieren und Dinge mitzubringen, die eine Geschichte erzählen. Die mitgebrachten Fotos und Erinnerungsgegenstände, alte Familienfotos, Bücher, Kästchen mit Schmuck, eine Drachenfliese, Münzen und Schlüssel, tote Insekten, eine alte Uhr, waren Gesprächsanlass, eröffneten zahlreiche Geschichten und ermöglichten uns einen ersten Einstieg in die Thematik. In ihren Projektbüchern sicherten die Kinder ihre Entdeckungen, zeichneten, erläuterten, verstrickten das Mitgebrachte in neue Kontexte, spannen es weiter, versahen es mit eigenen Bedeutungen. Grundsätzlich machte die Ausgangssituation neugierig darauf, ob die gefundenen Dinge des privaten Dachboden-Raumes mit einem institutionellen Dachboden vergleichbar sind.

7 Vgl. Buschkühle 2007/II, S. 168 ff.

8 Vgl. Urlaß, Mario: „Pendeln und Bündeln. Potenziale künstlerischer Bildung in der Grundschule", in: Buschkühle; Kettel; Urlaß: Horizonte. Internationale Kunstpädagogik, Oberhausen 2009; Urlaß, Mario: „Künstlerische Subjektbildung in der Grundschule", in: Grund-Schule-Kunst, BDK Landesverband Baden-Württemberg 2011.

9 Eine ausführliche Prozess- und Werkdokumentation findet sich unter http://www.ph-heidelberg.de/kunst/personen/hauptamtlich-lehrende/biographie-prof-mario-urlass/urlass-downloads.html

Zvlášť podivný se dětem zdál jeden transparent, protože obsahoval slovo, kterému nerozuměly. "UNTER FÜHRUNG DER SED ZU NEUEN ERFOLGEN IN BILDUNG UND ERZIEHUNG" („Pod vedením SED k novým úspěchům ve vzdělávání a výchově"). Slovo „SED" pro ně bylo cizí a tak jsem jim vysvětlil, že se jedná o zkratku politické strany (Sozialistische Einheitspartei Deutschlands, tedy Socialistická jednotná strana Německa), která existovala v dřívější NDR. Tento velký nápis byl dříve upevňován na škole, k příležitosti určitých politických svátků a s propagandistickým záměrem. Děti toho věděli jen málo o státě, ve kterém vyrůstali jejich rodiče a prarodiče. Dostaly za úkol, poptat se u pamětníků a přinést materiály týkající se tehdejší doby. V další výukové hodině jsme mluvili o všedním životě v NDR, protože rodiče a prarodiče dodali dostatek témat k rozhovoru. Lhea se od své matky dozvěděla o podrobnostech z politických masových akcí pro děti a mládež a vyfotografovala ji s odpovídajícími kousky oděvu pionýrské organizace a mládežnické organizace FDJ. Jiné děti přinesly fotografie, doklady, knihy a pozůstatky z doby NDR. Hovořili jsme o „Zdi", kterou děti již neznaly, považovaly ji ale za nespravedlivou.

První nálezy z půdy se tak staly spouštěčem pro přiblížení se k historickým a politickým kontextům v rámci uměleckého projektu. Toto zároveň charakterizuje generalistickou organizovanost projektu, který v celostním smyslu zahrnuje rozbor nových, samovolně vzniklých významů a souvislostí, ač se na první pohled nezdají být uměleckými.[10] Bývalo by bylo absurdní, omezit se v rozhovorech o nalezených věcech jen na estetické vlastnosti. Tato vložená perspektiva v žádném případě neznamená, že by se umělecká pedagogika sama připravila o své záměry. Naopak se později ukázalo, jak právě toto zapracování části německé historie přímo ovlivnilo tvůrčí záměry dětí.

Po volném pátrání a objevování na místě, prohrabávání a neplánovitém odkrývání následovalo pečlivé seznámení s nalezenými materiály a předměty z půdy. Jeden z prvních úkolů spočíval v kreslířském objevení přítomných detailů. Architektonické zvláštnosti, staré kusy nábytku nebo stíny byly pomocí kreslířského uhlu přeneseny na papír.

Také prach, který za ty roky napadal na dřevěná prkna půdy, byl vynikajícím pigmentem pro tvorbu grafických stop a stínování pomocí prstů.

Po kreslení následovaly další způsoby, jak se blíže seznámit s tímto místem. Cílem bylo, samostatně experimentovat s nalezenými předměty a materiály. Po úvodní diskusi o postupech při materiálních experimentech se třeťáci rozdělili do malých skupin a dle svých zájmů objevovali obrovskou školní půdu. Sběr, třídění, rovnání a montování nalezených předmětů poskytly první diferencované tvůrčí možnosti. Jedna skupina se soustředila na sběr a roztřídění záhadných věcí, fragmentů starých učebních materiálů, malých kovových částí a starých elektronických součástek. Čtyři chlapci se věnovali experimentálnímu stavění se zbytky střešní lepenky.

Několik dívek bylo fascinováno starými anténami a kabely a použilo je jako stavební materiál pro půdního ducha. Jiné děti se sešly okolo špinavého školního stolu a aranžovaly tam opotřebované nálezy, plechové součástky, staré žárovky a spoustu špíny. První možnosti pojetí, nalezené dětmi, poskytly kritéria pro další tvůrčí práci, bylo jen potřeba ji kultivovat a rozšířit. Hravé, experimentální kombinace materiálů aktivovaly a inspirovaly k cílené tvorbě v následujících hodinách výtvarné výchovy. Nalezené předměty měly hodnotu poznatku i charakter výzvy k další činnosti. Činnosti přitom vycházely z předmětů samotných. Poznávající osvojování a aktivní a záměrné přetváření právě charakterizují proces umělecké produktivity. Sběr, strukturování, kombinování a přetváření následně vedly k vývoji vlastních uměleckých děl.

10 Srov. Buschkühle, Carl-Peter: „Bildung eines Generalisten. Kreative Existenz und künstlerische Bildung", in: Informationsschrift Nr. 64, IfW der Pädagogischen Hochschule Heidelberg, Heidelberg 2003, s. 4 a násl.

Ortssondierung

Ein erster Gang auf den Speicher der Schule diente einer Sondierung des Ortes und einer vorläufigen Spurensicherung. Es galt Relikte der Vergangenheit zu entdecken, die uns etwas über unsere Schule und deren Geschichte, über Menschen, die vor uns dort waren und etwas hinterließen, erfahren lassen. Schnell entdeckten die Drittklässler erste Inschriften, die frühere Schülergenerationen auf die Wände gekritzelt und geritzt hatten. Die älteste Unterschrift die entdeckt wurde, stammte von einem Adolf Halbrock, der sich im Jahr 1913 verewigt hatte.

Neben individuellen Signaturen, die uns in die lange Schulgeschichte zurückführten und die Schüler/-innen nachhaltig faszinierten, entdeckten wir unterschiedliche Plakate und Transparente. Diese stammten aus der Zeit, in der Deutschland noch geteilt war. Die sächsische Schule, an der ich unterrichtete, barg ein Stück Geschichte der Deutschen Demokratischen Republik in sich. Ein großes Transparent erschien den Kindern besonders merkwürdig, weil es ein Wort enthielt, das sie nicht kannten. "UNTER FÜHRUNG DER SED ZU NEUEN ERFOLGEN IN BILDUNG UND ERZIEHUNG." Das Wort „SED" war für sie unverständlich, bis ich ihnen erklärten, dass dies die Abkürzung einer Partei ist (Sozialistische Einheitspartei Deutschlands), die es in der früheren DDR gab. Das große Schild mit der Aufschrift wurde damals zu bestimmten politischen Festtagen und mit propagandistischer Absicht an der Schule angebracht. Die Kinder wussten wenig über jenen Staat, in dem ihre Eltern und Großeltern aufgewachsen waren. Sie erhielten die Aufgabe, Zeitzeugen zu befragen und Material über die damalige Zeit mitzubringen. So sprachen wir im folgenden Unterricht über den Alltag in der DDR, denn die Eltern und Großeltern hatten reichlich Material Historischer Dachbodenfund der Drittklässler Grafische Annäherung an den Speicher mit Staub und Zeichenkohle dazu geliefert. Lhea erfuhr Details über die politischen Massenorganisationen für Kinder und Jugendliche von ihrer Mutter und fotografierte diese mit entsprechenden Kleidungsstücken der Pionierorganisation und der Jugendorganisation FDJ. Andere Kinder brachten Fotos, Dokumente, Bücher und Relikte aus der DDR-Zeit mit. Wir sprachen über die „Mauer", die sie nicht mehr kannten, aber als ungerecht empfanden.

So wurden die ersten Dachbodenfunde auch Auslöser für eine Annäherung an geschichtliche und politische Kontexte innerhalb eines künstlerischen Projektes. Dies kennzeichnet zugleich dessen generalistische Organisiertheit, welche im ganzheitlichen Sinne die Auseinandersetzung mit neuen, sich aufdrängenden Bedeutungskontexten beinhaltet, selbst wenn diese zunächst außerkünstlerisch erscheinen.[10] Es wäre absurd gewesen, das Vorgefundene nur auf ästhetische Momente zu reduzieren. Und keineswegs birgt diese eingeschlagene Perspektive eine Selbstenteignung der Kunstpädagogik in sich. Vielmehr wird an späterer Stelle deutlich, wie gerade diese Einarbeitung in einen Teil deutscher Geschichte direkten Einfluss auf die gestalterische Intensionen der Kinder nahm.

Den offenen Suchbewegungen vor Ort, dem Stöbern und planlosen Aufdecken, folgte eine behutsame Annäherung über vorgefundene Materialien und Dinge auf dem Dachboden.

Eine erste Aufgabe bestand in der zeichnerischen Erkundung von Details des Ortes. Architektonische Eigenarten, alte Möbelstücke, Schatten wurden mittels Zeichenkohle zu Papier gebracht.

Auch der Staub, der im Laufe der Jahre auf die Holzdielen des Dachbodens gerieselt war, erwies sich als hervorragendes Pigment, um mit den Fingern grafische Spuren und Schattierungen auf dem Blatt zu erzeugen.

Dem Zeichnen folgten weitere Wege, sich den Ort vertraut zu machen. Ziel war es, mit den vorgefundenen Gegenständen und Materialien selbst zu experimentieren. Nachdem Vorgehensweisen für Materialexperimente besprochen waren, konnten sich die Drittklässler in Kleingruppen aufteilen

10 Vgl. Buschkühle, Carl-Peter: „Bildung eines Generalisten. Kreative Existenz und künstlerische Bildung", in: Informationsschrift Nr. 64, IfW der Pädagogischen Hochschule Heidelberg, Heidelberg 2003, S. 4 ff.

Fabrika na špínu

Sophie, Sadaf a Christina cílevědomě pracovaly na své kombinaci objektů na starém školním stole. Stůl byl prostorově omezenou platformou, která sloužila pro hravé uspořádání, změny funkce a provázání nejrůznějších „stavebních součástek". To, co vytvářely, jednou nazvaly „fabrikou na špínu". Vypracovaly si představu fabriky, která ze špíny vyrábí elektrický proud. Tento se pak dodává lidem. Samotná fabrika na špínu se stále více rozrůstala do prostoru, jako organismus, až přes hranu stolu. Staré kabely a trubky byly spojeny s fabrikou a sloužily jako fiktivní systémy pro dodání proudu.

Půdní fabrika z drátů, žárovek, krabic, kovových součástí, hadic, kabelů, písku a špíny mi dala podnět, vybrat postupy z oblasti moderního umění, kde nacházíme podobné strategie a výtvarná díla, jaká měly i děti. Náplní příští hodiny výtvarné výchovy proto byli Anne a Patrick Poirierovi, kteří provozují uměleckou archeologii na pomezí imaginace a vědy, a dílo Josepha Beuyse. Objekt Zaječí hrob (1967) se vymyká přímému racionálnímu vysvětlení, zdá se být záhadným a mnohoznačným. Vidíme zde nahromadění spotřebovaných věcí, stejně jako u fabriky na špínu na půdě. Žáci byli vyzváni, aby sepsali své nápady týkající se uměleckého díla a srovnali je s fabrikou na špínu, vytvořenou třemi děvčaty. Bylo pozoruhodné, kolik analogií děti nalezly mezi „fabrikou na špínu" a „zaječím hrobem". S oběma díly spojovaly pojmy energie, zničení přírody, odpadky, tajemné materiály, past a chaos. Magický potenciál obou děl podněcoval interpretace plné fantazie. Marie napsala: „Všimla jsem si, že umělecké dílo vypadá jako hromada odpadu. Mohlo by se jmenovat ‚Zaječí hrob', protože si zajíci s těmito věcmi rádi hrají a zahrabávají je. Nebo také to, že pod tím vším harampádí je zahrabaný zajíc, nebo že zajíc zemřel kvůli těmto věcem. I fabrika na špínu je z takových starých krámů, které člověk tak najde. A je to chaotické."

Hotová fabrika na špínu za krátkou dobu prodělala další způsob transformace. Děvčata svůj vynález chtěla namalovat. Ukázal jsem jim, jak lze pomocí pojiva a špíny na půdě vytvořit barvu. Sophie malovala sama. Sadaf a Christina vytvořily společný obraz. Vznikla expresivní díla, která navíc obsahovala kolážované originální materiály z fabriky na špínu.

Vitrína minulých věcí

Sabrina, Lhea a Marie objevily zaprášenou odklápěcí vitrínu, kterou vyčistily a postupně zaplnily nalezenými předměty, které našly během svých dlouhých výprav po půdě. Vznikla „vitrína minulých věcí", kterou děti samy pojmenovaly a která obsahovala především starý výukový materiál. V rámci sbírky tyto předměty získaly symbolický význam. Povzbudil jsem děti, aby předměty katalogizovaly stejně jako v muzeu a aby sepsaly důležité souvislosti. Každá součástka byla pečlivě očíslována a opatřena textem. Popisy jsou vymyšlené, někde mezi lží a skutečností, a evokují možné významy jednotlivých předmětů. Dva příklady: „Magnetofonový pásek obsahuje tajemné nahrávky od jednoho detektiva. Tyto nahrávky ještě nikdy nikdo neslyšel." (č. 21, magnetofonová páska). „Toto je zubní nit jednoho obra. Žije na naší půdě." (č. 22, šňůra). Navíc je zajímavé, že děti z nalezených písmenkových kartiček vybraly písmena S, E a D, aby ve vitríně mohly znázornit politickou stranu, která pro ně patří k dávno uplynulým věcem.

Magický dům

Skupina tří dětí využila předměty nalezené v materiálovém skladu, který obsahoval starý výukový materiál a rozbité kusy nábytku. Děti z nich stavěly. Věci spojily a naplnily mnoha významy a vytvořily tak svůj „magický dům". Navzdory improvizovanému charakteru, uměly děti spolužákům přesně vysvětlit všechny funkční vlastnosti a zvláštnosti svého magického obydlí, od magického koberce přes magickou elektrárnu až po magickou skříň. Opakovaně přibývaly nové věci nebo se něco vyměňovalo. Během trvání projektu se tato instalace stala i obydlím dětí. Dva žáci v rámci procesu reflektujícího rozbor své práce vytvořili obraz smíšenou technikou, kde pojmenovali všechny magické součásti svého domu.

und ihren Interessen entsprechend den riesigen Schuldachboden erkunden. Im Sammeln, Sortieren, Ordnen und Montieren des Vorgefundenen wurden erste Differenzierungen von Gestaltungsoptionen gewonnen. Eine Gruppe konzentrierte sich auf das Sammeln und Sortieren rätselhafter Dinge, Fragmente von alten Lernmaterialien, Kleinteile aus Metall, alte Elektronikbauteile. Vier Jungen widmeten sich dem experimentellen Bauen mit Dachpapperesten.

Experimetelle Materialerkundung mit Dachpapperesten Einige Mädchen waren fasziniert von alten Antennen und Kabeln und nutzen diese als Baumaterial für einen Dachbodengeist. Andere Kinder versammelten sich um einen schmutzigen Schultisch, arrangierten darauf abgenutzte Fundstücke, Blechteile, alte Glühbirnen und reichlich Dreck. Die von den Kindern entdeckten ersten Zugänge stellten Kriterien für die weitere Gestaltungsarbeit bereit, die es zu kultivieren und auszubauen galt. Die spielerischen, experimentellen Materialkombinationen aktivierten und inspirierten zu zielgerichteten Werkgestaltungen in den kommenden Kunststunden. Die Fundstücke boten Erkenntniswert und Aufforderungscharakter zugleich. Die Handlungen sind dabei aus den Dingen selbst hervorgegangen. Erkennende Aneignung und denkende sowie handelnde Umgestaltung kennzeichnen dabei den Prozess künstlerischer Produktivität, aus dem durch Sammeln, Strukturieren, Kombinieren, Umgestalten in der Folgezeit eigene künstlerische Werke entwickelt wurden.

Die Dreckfabik

Sophie, Sadaf und Christina arbeiteten zielstrebig an ihrer Objektkombination auf dem alten Schultisch weiter. Der Tisch war eine begrenzte Plattform, die zu spielerischer Anordnung, Umdeutung und Verknüpfung unterschiedlichster „Bauteile“ diente. Was sie da gestalteten, nannten sie irgendwann „Dreckfabrik“. Sie entwickelten die Vorstellung von einer Fabrik, die aus Dreck Strom erzeugt. Dieser wird an die Menschen weitergeleitet. Die Dreckfabrik selbst wucherte zunehmend wie ein Organismus in den Raum, über die Tischkante hinaus. Alte Kabel und Röhren wurden mit der Fabrik verbunden und waren fiktive Systeme um Strom zu transportieren.

Die Dreckfabrik. Kombination von Fundsachen und Zuweisung neuer Bedeutungszusammenhänge Die Dachbodenfabrik aus Drähten, Glühbirnen, Schachteln, Metallteilen, Schläuchen, Kabeln, Sand und Dreck war für mich Anlass, Positionen der zeitgenössischen Kunst auszuwählen, in denen sich ähnliche Strategien und Werkformen zeigen, wie sie die Kinder entdeckten. Neben Anne und Patrick Poirier, die eine künstlerische Archäologie zwischen Imagination und Wissenschaft betreiben, stand deshalb in der kommenden Kunststunde ein Werk von Joseph Beuys im Zentrum. Das Objekt „Hasengrab“ (1967) verweigert sich einer vordergründigen rationalen Erklärung, es erscheint rätselhaft und mehrdeutig. Man sieht eine Anhäufung verbrauchter Dinge, ähnlich wie bei der Dreckfabrik auf dem Dachboden. Die Schüler/-innen waren aufgefordert, ihre Ideen zum Kunstwerk aufzuschreiben und es mit der Dreckfabrik der drei Mädchen zu vergleichen. Es war erstaunlich, welche Analogien die Kinder zwischen „Dreckfabrik“ und „Hasengrab“ aufspürten. Energie, Umweltzerstörung, Abfall, geheime Materialien, Falle und Chaos waren Begriffe, die sie mit beiden Werken in Verbindung brachten. Das magische Potential beider Arbeiten regte fantasievolle Interpretationen an. So schrieb Marie: „Mir fällt auf, dass das Kunstwerk aussieht wie ein Schrotthaufen. ‚Hasengrab’ könnte es heißen, weil Hasen mit diesen Dinge gerne spielen und sie vergraben. Vielleicht auch, dass unter diesem Gerümpel ein Hase vergraben ist oder ein Hase an diesen Dingen gestorben ist. Die Dreckfabrik hat auch so altes Gerümpel, was man so finden kann. Und es ist Chaos.“ Die gebaute Dreckfabrik fand kurze Zeit später eine weitere Form der Transformation. Die Mädchen wollten ihre Erfindung zusätzlich malen. Ich zeigte Ihnen, wie man mit Bindemittel und dem Dachbodendreck Farbe herstellen kann. Sophie malte allein. Sadaf und Christina gestalteten gemeinsam ihr Bild. Es entstanden expressive Werke, die außerdem collagierte Originalmaterialien der Dreckfabrik enthielten. Die Vitrine der vergangenen Dinge Sabrina, Lhea und Marie entdeckten eine verstaubte Klappvitrine, die sie reinigten und nach und nach mit Fundsachen bestückten, die die Sammlerinnen nach ausgedehnten Suchgängen auf dem Dachboden aufstöberten.

Spravedlivá státní hranice

Konfrontace žáků s historickými souvislosti, vážné rozhovory o „Zdi", která Německo dříve dělila, byly skupinou chlapců opatřeny uměleckým nápadem. V prázdné místnosti obrovské školní půdy začali stavět něco jako bariéru, která dělila místnost – aniž by si jich spolužáci nejprve všimli. Ve výklenku našli velké střešní břidlice, které měly díky svému materiálu zvláštní kouzlo. Stejná skupina předtím snášela a sestavovala malé zbytky střešní lepenky. Toto stavění bylo nyní rozšířeno o politické pozadí. Chlapci v rámci průběžné prezentace vysvětlili, že se zde jedná o jejich verzi „spravedlivé státní hranice". Dá se jí totiž procházet. Hranice sice dělí, ale současně je otevřená.

Toto je příklad, kterak může multiperspektivní zapracování do tématiky, totiž předchozí zapracování do minulosti NDR, poskytnout impulzy pro umělecké jednání a konání. Pravidelně jsem žáky základní školy podněcoval, aby vytvářeli písemné komentáře své práce. Tyto poznámky školí jazykovou vyjadřovací schopnost týkající se uměleckých a neuměleckých situací, objasňují výtvarnou motivaci dětí a umožňují jistou fixaci nápadů pro další práci. Constantin, který se svými spolužáky vyvinul spravedlivou státní hranici, napsal ve svém textu o této skupinové práci: „Státní hranice. Zeď byla postavena, aby se zlo nedostalo do Německa. Dovnitř a ven smělo jen dobro. Původcem tohoto nápadu byl Walter Ulbricht v roce 1961. Walter chtěl být dokonalý. Chránil by zeď i vlastními pěstmi. Zeď byla jako jeho dítě. Přesto byla nespravedlivá."

Představení výsledků projektu veřejnosti patří k samozřejmým součástem uměleckého vzdělávání, které bere práci dětí vážně a cení si jí. V rámci rozsáhlé výstavy jsme prezentovali výsledky naší práce se školní půdou.

Stanoviska

Projekt dokazuje, že děti jsou schopné, zabývat se po delší dobu jedním tématem, zaměřit se na dílo a na proces a přitom svými díly formulovat vlastní vyjádření a stanoviska. Umělecký projekt coby koncept pro zprostředkování přitom spojuje strukturu a otevřenost, reprezentuje způsob vzdělávání zaměřený na umělecký proces a vyznačuje se multiperspektivitou a interdisciplinaritou. Interdisciplinární podoby předávání a osvojování vědomostí se užívají a přetvářejí v jednotlivých dílech. Umělecký projekt tak přesahuje vazbu na daný předmět a stává se metodou napříč předměty.

Představený projekt dětem navíc poskytl příležitost objevovat v rámci mnohočetných forem interakce možnosti k organizaci sebe sama a kooperaci. Podpořil vytváření individuální a kolektivní kreativity, vyžadoval určení vlastních cílů i akceptaci těch cizích, podtrhoval individuální činnost coby skupinové práce a také společné organizování a realizaci výtvarných záměrů. Konkrétně se zde jedná o formu realizace kooperativního, podílejícího se učení. V naší pluralistické společnosti jsou schopnosti spolupráce, rozpoznání a akceptace rozdílů nepostradatelné. Žáci ve svých školních projektech musejí rozvíjet smysl pro příslušnost, toleranci a vzájemný respekt. Proces učení se tak stává stejně důležitým jako výsledek. Učitelé a žáci společně pracují na vytvoření výukového prostředí, ve kterém nezávislé individuality společně plní kooperativní úkoly. To odpovídá aktuálnímu a participačnímu pojetí vzdělávání jako takového.

Umělečtí pedagogové čelí výzvě, kterak svým žákům vytvořit takové podmínky, které by podněcovaly k vnímání, průzkumu, hravému experimentování, poznávání a tvoření a které by poskytovaly prostor vlastní iniciativě. Základní podmínkou přitom je, uznat vzdělávací potenciál, který se nachází v umění, a chápat samotné pedagogické procesy jako umělecké tvůrčí procesy. Pokud se žáci naučí, jít po vlastních cestách vyjádření a tvorby, pak získávají schopnosti, které mají centrální význam pro svobodně určený život. Zaujetí osobního stanoviska vůči určité věci je požadavkem, který komplexní společnost permanentně klade jednotlivcům.

Es entstand eine „Vitrine der vergangenen Dinge“, so die Bezeichnung der Kinder für ihr Objekt, das vorwiegend veraltetes Lernmaterial in sich barg. In der Sammlung erhielten diese Dinge symbolische Bedeutungen. Ich regte die Kinder an, die Gegenstände wie in einem Museum zu katalogisieren und wichtige Zusammenhänge aufzuschreiben. Akribisch wurde jedes einzelne Teil nummeriert und mit einem Text versehen. Die Beschreibungen sind Erfindungen zwischen Lüge und Wirklichkeit, die mögliche Bedeutungen der Gegenstände evozieren. Zwei Beispiele: „Auf dem Tonband sind geheimnisvolle Aufnahmen von einem Detektiv. Noch nie zuvor hat jemand diese Aufnahmen gehört“ (Nr. 21, Tonband). „Das ist die Zahnseide von einem Grafische Transformation der Dreckfabrik ins Großformat Die Vitrine der vergangenen Dinge. Sammlung, Archivierung und Umdeutung von Fundgegenständen Riesen. Er lebt auf unserem Dachboden“ (Nr. 22, Schnur). Interessant ist außerdem, dass die Kinder aus gefundenen Buchstabenkarten S, E und D auswählten, um in der Vitrine die Partei auszulegen, die für sie zu den längst vergangenen Dingen zählt.

Das magische Haus

Eine Gruppe von drei Kindern nutzte die Gegenstände eines Materiallagers, es enthielt altes Unterrichtsmaterial und kaputte Möbelstücke, um damit zu bauen. Sie setzten Dinge beziehungsreich zueinander und kreierten ihr „magisches Haus“. Trotz des improvisierten Charakters konnten die Kinder alle Funktionsweisen und Eigenarten ihrer magischen Behausung den Mitschülern genau erklären, angefangen vom Magieteppich, über das Magiekraftwerk bis hin zum Magieschrank. Immer wieder kamen neue Dinge hinzu, wurden Sachen ausgetauscht. Für die Dauer des Projektes wurde die Installation gleichzeitig zur Behausung der Kinder. Zwei Schüler/-innen gestalteten im Prozess der reflektierenden Auseinandersetzung mit ihrer Arbeit ein Bild in Mischtechnik, in dem sie alle magischen Teile ihres Hauses benannten.

Eine gerechte Staatsgrenze

Die Konfrontation der Schüler/-innen mit geschichtlichen Zusammenhängen, die ernsten Gespräche über die „Mauer“, die Deutschland früher teilte, wurde von einer Gruppe von Jungen mit einer künstlerischen Idee besetzt. Von allen anderen zunächst unbemerkt, begannen sie in einem leeren Raum des riesigen Schuldachbodens eine Art Barriere zu bauen, die den Raum durchschnitt. Sie hatten in einer Nische große Dachschiefer gefunden, die aufgrund ihrer Materialität offenbar einen besonderen Reiz ausübten. Die gleiche Gruppe hatte einige Zeit zuvor bereits kleine Dachpappereste gestapelt und verbaut. Nun wurde dieses Bauen mit politischem Inhalt besetzt. Sie erklärten im Rahmen einer Zwischenpräsentation, dass dies eine Version einer „gerechten Staatsgrenze“ sei. Man könne durch sie hindurch laufen. Sie trennt zwar, ist zugleich jedoch offen. Dies ist ein Beispiel dafür, wie eine multiperspektivische Einarbeitung in eine Thematik, die vorausgegangene Einarbeitung in die Geschichte der DDR, Impulse für künstlerisches Denken und Handeln anstiften kann. Regelmäßig regte ich die Grundschüler/-innen immer wieder zu schriftlichen Kommentaren über ihre Arbeit an. Diese Notizen schulen den sprachlichen Das magische Haus. Bauen mit vorgefundenen Dingen und imaginative Besetzung Ausdruck über künstlerische und außerkünstlerische Sachverhalte, erhellen die Gestaltungsintentionen der Kinder und ermöglichen es, Ideen zur Weiterarbeit zu fixieren. Constantin, er entwickelte mit seinen Mitschülern die gerechte Staatsgrenze, schrieb in seinem Text über das Gruppenwerk: „Die Staatsgrenze. Die Mauer wurde erbaut, damit das Böse nicht nach Deutschland kam. Nur das Gute durfte rein und raus. Auf die Idee kam Walter Ulbricht 1961. Walter wollte perfekt sein. Er hätte die Mauer auch mit seinen eigenen Fäusten beschützt. Die Mauer war wie ein Kind für ihn. Trotzdem war sie ungerecht.“ Die Projektergebnisse der Öffentlichkeit vorzustellen gehört zu den Selbstverständlichkeiten einer künstlerischen Bildung, die die Arbeiten der Kinder ernst nimmt und wertschätzt. Im Rahmen einer umfangreichen Ausstellung präsentierten wir die Ergebnisse unserer Auseinandersetzung mit dem Dachboden im Schulhaus.

Umělecká projektová práce je přitom i kritizována a považuje se za umělecko-pedagogické pochybení, protože se jí podsouvá, že „mnohé z těch moderních ‚uměleckých' projektů, které velkohubě slibují ‚volné' myšlení a cítění, (…) nakonec kladou příliš malé požadavky na žáky".[11] Zde uvedené pojetí a příklad mají ukázat, že umělecké projekty mohou od žáků vyžadovat mnoho a mohou vybízet jejich kreativitu, reflexivitu zaměřenou na subjekt, imaginaci, pochopení věcných a obecných souvislostí a řemeslné i tvůrčí nasazení. Vytvářejí tak předpoklady pro to, aby vůbec bylo možné pochopit umělecké pojetí, zažít jej a možná jej i prožít.

11 Sowa, Hubert: „Vertiefter Mehrkampf. Anforderungen an eine professionelle Kunstpädagogik", In: BDKIN-FO/Bayern (9), München 2007, s. 26.

Positionierungen

Das Projekt zeigt, dass Kinder in der Lage sind, sich werk- und prozessorientiert mit einer Thematik über einen längeren Zeitraum auseinanderzusetzen und dabei in ihren Gestaltungen eigene Aussagen und Positionen zu formulieren. Das künstlerische Projekt als Vermittlungskonzept vereint dabei in sich Strukturiertheit und Offenheit, stellt einen am künstlerischen Prozess orientierten Weg der Bildung vor, der sich durch Multiperspektivität und Interdisziplinarität auszeichnet. Interdisziplinäre Formen der Vermittlung und Aneignung von Wissen finden Anwendung und Umformung in Werken. Das künstlerische Projekt überschreitet damit die Bindung an ein Fach und zeigt sich als fächerübergreifende Methode. Zugleich vermittelte das vorgestellte Projekt den Kindern durch vielfältige Interaktionsformen Möglichkeiten der Selbstorganisation und Kooperation. Es verhalf zur Ausbildung individueller und kollektiver Kreativität, zur Förderung von Selbstbestimmung und zur Akzeptanz von Fremdbestimmung, zur Ausbildung von Selbsttätigkeit als Teil der Gruppenarbeit und letztlich auch zur gemeinsamen Organisation und Realisierung der Gestaltungsvorhaben. Konkret stellt dies eine Realisierungsform kooperativen, teilhabenden Lernens dar. In unserer pluralistischen Gesellschaft sind die Fähigkeit zur Zusammenarbeit und die Fähigkeit, Unterschiede anzuerkennen und zu akzeptieren, unabdingbar. Schüler/-innen müssen in ihren Lernprozessen den Sinn für Zugehörigkeit, Toleranz und Respekt füreinander entwickeln. Der Lernprozess wird dadurch genauso wichtig wie das Ergebnis. Lehrer/-innen und Lernende arbeiten gemeinsam daran, ein Lernumfeld zu schaffen, in dem unabhängige Individuen Eine gerechte Staatsgrenze. Verknüpfung historischer Zusammenhänge mit Material- und Ortsspezifik gemeinsam kooperative Aufgaben bewältigen. Dies entspricht deutlich einem zeitgemäßen und partizipatorischen Verständnis von Bildung. Kunstpädagogen sind herausgefordert, ihren Schülern Bedingungen zu schaffen, die zu wahrnehmender, forschender, spielerisch-experimenteller, erkennender und gestalterischer Auseinandersetzung anregen, die Selbstbewegungen ermöglichen. Die grundlegendste Bedingung dabei ist, die der Kunst eigenen Bildungspotentiale anzuerkennen und pädagogische Prozesse selbst als künstlerische Gestaltungsprozesse zu begreifen. Wenn die Schüler/-innen lernen, eigene Wege des Ausdrucks und der Gestaltung zu verfolgen, dann sind dies Fähigkeiten, die von wesentlicher Bedeutung für eine selbst bestimmte Lebensführung sind. Persönliche Positionierungen im Verhältnis zu einer Sache sind Anforderungen, die an das Individuum in einer komplexen Gesellschaft permanent gestellt werden.

Dabei steht künstlerische Projektarbeit durchaus auch in der Kritik, wird als kunstpädagogische Fehlleistung angesehen, weil unterstellt wird, dass „viele jener modischen ‚künstlerischen' Projekte, die großspurig ein ‚freies' Denken und Fühlen versprechen […] doch von den Schülern letztlich viel zu wenig verlangen".[11] Der dargelegte Ansatz und das Beispiel sollen deutlich machen, dass künstlerische Projekte Schülern sehr wohl viel abverlangen können, dass sie in ihrer Kreativität, ihrer subjektzentrierten Reflexivität, Imagination, in Sach- und Weltbezug sowie handwerklich und gestalterisch in besonderer Weise herausgefordert werden. Damit wird eine Voraussetzung geschaffen, mit der das Künstlerische überhaupt erfahren, erlebt und vielleicht auch gelebt werden kann.

11 Sowa, Hubert: „Vertiefter Mehrkampf. Anforderungen an eine professionelle Kunstpädagogik", in: BDKINFO/ Bayern (9), München 2007, S. 26.

1

2

3

1 Historický nález na půdě učiněný třeťáky.

2 Grafické pojetí skladiště pomocí prachu a uhlu.

3 Experimentální prozkoumávání materiálů se zbytky střešní lepenky.

1 Historischer Dachbodenfund der Drittklässler

2 Grafische Annäherung an den Speicher mit Staub und Zeichenkohle

3 Experimetelle Materialerkundung mit Dachpapperesten

4 Fabrika na špínu. Kombinace nalezených předmětů a přidělení nových významových souvislostí.
5 Grafická transformace fabriky na špínu do velkého formátu.
6 Vitrína minulých věcí. Sběr, archivace a přeměna nalezených předmětů.
7 Magický dům. Stavění z nalezených věcí a imaginární obsazení
8 Spravedlivá státní hranice. Spojení historických souvislostí se specifickými materiály a místy.

4 Die Dreckfabrik. Kombination von Fundsachen und Zuweisung neuer Bedeutungszusammenhänge

5 Grafische Transformation der Dreckfabrik ins Großformat

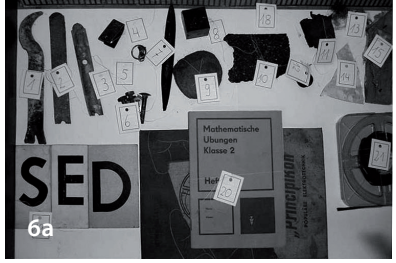
6 Die Vitrine der vergangenen Dinge. Sammlung, Archivierung und Umdeutung von Fundgegenständen

7 Das magische Haus. Bauen mit vorgefundenen Dingen und imaginative Besetzung

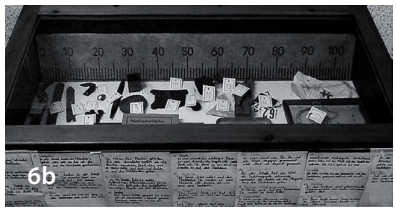
8 Eine gerechte Staatsgrenze. Verknüpfung historischer Zusammenhänge mit Material- und Ortsspezifik

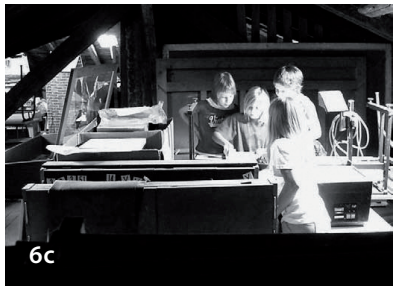
5a

5b



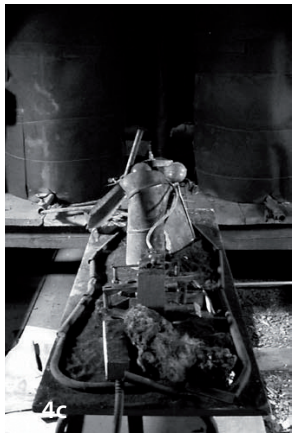
6a


6b


6c

4a

4b


4c

7a

7b

7c

8a

8b

8c

Mezi-prostory participace

Beatrice Jaschke
Nora Sternfeld

„Muzeum není nic jiného, než to, co s ním lze udělat, než způsoby, kterými si jej lidé osvojují. To je náš příspěvek k radikální, politické, nové definici umělecké relacionality."[1] Těmito slovy formuloval Jorge Ribalta již v roce 2004 směřování svých zprostředkovatelských názorů pro muzeum MACBA v Barceloně. Muzeum, které popisuje, na sebe bere určité riziko: stává se veřejným prostorem, ve kterém se projednávají společenské otázky. Náš text si klade za cíl, uchopit tuto radikálně demokratickou perspektivu muzeí a její zprostředkovávání. Věnujeme se při tom teoretickým východiskům, které participaci chápou nejen jako pouhé „účastnění se", nýbrž také jako formu účasti a podílnictví, která bere v potaz i vlastní podmínky této účasti.

Podíváme-li se na zrychlený výstavně-teoretický diskurs posledních let, zjistíme, že se těžiště diskusí přesunulo na výstavy a muzea coby demokratické a veřejné prostory.[2] Zásadní podněty pro tento vývoj přináší současné umění: Etabloval se zde samostatný kurátorský diskurs, který se vyznačuje kritikou uměleckých institucí, s emancipačními postoji zlepšuje praktiky v oblasti archivace, participace a vzdělávání a zahrnuje též umělecky-vědecké perspektivy a témata. Participace se zde zásadně liší od komunikace a interakce, neboť účast návštěvníků a návštěvnic může mít faktický vliv na chod muzea.[3] Muzeum na sebe tedy bere určité riziko, chápe-li se jako veřejný prostor, v němž jsou diskutovány společenské otázky. Takto pojatá participace – myšlená jako faktická připravenost rozlomit dosavadní struktury a odevzdat definiční moc a zdroje – vyžaduje transformaci institucí a i samotných podmínek pro vytváření vědění. Irit Rogoff v této souvislosti mluví o „educational turn in curating", tedy o „edukačním obratu v kurátorství"[4]. Navrhuje změnu

1 Jorge Ribalta, Mediation and Construction of Publics. The MACBA Experience, in: transversal webjournal 04/2004, http://eipcp.net/transversal/0504/ribalta/en

2 Srov. např. James Clifford, Museums as Contact Zones, in: ders., Routes, Travel and Translation in the Late Twentieth Century, Cambridge, MA 1997, str. 188-219, Oliver Marchart, Kunst, Raum und Öffentlichkeit(en). Několik zásadních poznámek ke složitému vztahu public art, urbanismu a politické teorie, http://eipcp.net/transversal/0102/marchart/de; Dorothee Richter/Rein Wolfs, Institution as Medium. Curating as Institutional Critique?, On Curating, 02 issue #08/11, http://www.on-curating.org/documents/oncurating_issue_0811.pdf, Simon Sheik, In the Place of the Public Sphere? Or, the World in Fragments, http://www.republicart.net/disc/publicum/sheikh03_en.htm

3 Srov. Christian Kravagna, Arbeit an der Gemeinschaft, republicart webjournal 1/1998.

4 Srov. Rogoff, Irit, Turning, in: Paul O'Neill/Mick Wilson (Hg.), Curating and the educational turn, London 2010

Zwischen/räume der partizipation

Beatrice Jaschke
Nora Sternfeld

„Ein Museum ist nichts anderes, als das, was damit getan werden kann, die Formen, durch die die Menschen es sich aneignen. Das ist unser Beitrag zu einer radikalen politischen Neudefinition künstlerischer Relationalität.“[1] Mit diesen Worten formuliert Jorge Ribalta bereits 2004 die Stoßrichtung seiner Vermittlungsansätze für das MACBA in Barcelona. Das Museum, das er beschreibt, geht ein Risiko ein: Es wird zum öffentlichen Raum, in dem gesellschaftliche Fragen verhandelt werden. In unserem Beitrag möchten wir diese radikaldemokratische Perspektive auf Museen und ihre Vermittlung aufgreifen und nach den theoretischen Hintergründen einer Partizipation fragen, die nicht nur als bloßes „Mitmachen“ verstanden wird, sondern als eine Form der Teilnahme und Teilhabe, die die Bedingungen des Teilnehmens selbst ins Spiel bringt.

Sehen wir uns nun avancierte ausstellungstheoretische Diskurse der letzten Jahre an, so lässt sich feststellen, dass Ausstellungen und Museen zunehmend als demokratische und öffentliche Räume in den Fokus der Auseinandersetzung gerückt sind.[2] Wesentliche Impulse dafür kommen aus der Gegenwartskunst: Hier hat sich ein eigenständiger kuratorischer Diskurs etabliert, der, von künstlerischer Institutionskritik geprägt, Praktiken des Archivs, der Partizipation und Bildung mit emanzipatorischer Absicht vorantreibt und kulturwissenschaftliche Perspektiven und Themen inkludiert. Grundsätzlich wird Partizipation hier von Kommunikation und Interaktion dadurch unterschieden, dass die Teilnahme der BesucherInnen eine tatsächliche Auswirkung im Museum haben kann.[3] Das Museum geht also ein gewisses Risiko ein, wenn es sich als öffentlicher Raum verstehen will, in dem gesellschaftliche Fragen verhandelt werden. Eine so verstandene Partizipation – gemeint als die tatsächliche Bereitschaft, Strukturen aufzubrechen und Definitionsmacht und Ressourcen abzugeben – erfordert

1 Jorge Ribalta, Mediation and Construction of Publics. The MACBA Experience, in: transversal webjournal 04/2004, http://eipcp.net/transversal/0504/ribalta/en

2 Vgl. etwa James Clifford, Museums as Contact Zones, in: ders., Routes, Travel and Translation in the Late Twentieth Century, Cambridge, MA 1997, S. 188-219, Oliver Marchart, Kunst, Raum und Öffentlichkeit(en). Einige grundsätzliche Anmerkungen zum schwierigen Verhältnis von Public Art, Urbanismus und politischer Theorie, http://eipcp.net/transversal/0102/marchart/de; Dorothee Richter/Rein Wolfs, Institution as Medium. Curating as Institutional Critique?, On Curating, 02 issue #08/11, http://www.on-curating.org/documents/oncurating_issue_0811.pdf, Simon Sheik, In the Place of the Public Sphere? Or, the World in Fragments, http://www.republicart.net/disc/publicum/sheikh03_en.htm

3 Vgl. Christian Kravagna, Arbeit an der Gemeinschaft, republicart webjournal 1/1998.

perspektivy ve vztahu k dosavadní logice vytváření vědění. Zprostředkování přitom nabývá zcela nového významu, protože muzeum se stává místem diskuse o tom, kdo produkuje vědění a jaké vzdělávací koncepty budou realizovány.

Muzea a výstavy tedy získávají nové určení jako místa tvorby vědění a vzdělávání. Pojem „participace" se ovšem v rámci této konjunktury stal více či méně prázdným módním pojmem pro nové veřejné požadavky muzejního diskurzu[5]. Pro lepší orientaci v tomto často používaném a o to méně reflektovaném pojmu chceme v tomto textu vysledovat význam a používání tohoto slova, a to prostřednictvím četby několika relevantních referenčních textů.

Nina Simon: Muzea jako prostory pro spoluúčast

Nina Simon[6] ve své knize „The Participatory Museum" navrhla kategorizaci momentálně praktikovaných forem spoluúčasti v kontextu muzeálních projektů. Rozlišuje je do čtyř skupin dle stupně definice institucionálních rámcových podmínek: Contributing, Collaborating, Co-Creating und Hosting, tedy Přispívání, Spoluúčast, Spoluvytváření a Pořadatelství. Nejběžnější cesta participace, totiž „Přispívání", může být chápána jako druh spolupráce. Návštěvníci mohou přispět sdílením svých myšlenek a výtvorů v rámci veřejných fór, ústní nebo písemnou zpětnou vazbou v rámci svých návštěv muzeí, zapůjčením objektů nebo děl pro výstavy a sběrné projekty, vyjádřením svého názoru v návštěvních knihách, komentářových zdech nebo dotaznících se zpětnou vazbou nebo zveřejňováním svých vzpomínek a fotografií na internetu. Sociální média hrají při této první podobě účasti čím dál větší roli.

Pod pojmem Přispívání rozumíme spíše náhodnou spolupráci návštěvníků, zatímco projekty postavené na „Spoluúčasti", dle slov Niny Simon, vycházejí z určité vazby mezi účastníky a muzeem; iniciátorem a zaštiťujícím orgánem je ale stále muzeum. Zaměstnanci muzea spolupracují s partnery z komunity návštěvníků na tvorbě nových programů, výstav a zprostředkovatelských nabídek.

Třetí skupinu participace v muzeu nazývá Nina Simon Spoluvytváření: Spolutvůrčí projekty vycházejí z různých partnerství s návštěvníky a nejsou zaměřeny výhradně na to, aby sloužily cílům dané instituce. Komunity tak mohou žádat o podporu muzea, aby mohly realizovat projekty, na kterých jim záleží. Spolutvůrčí projekty umožňují kulturním institucím, dát lokálním komunitám hlas a orientovat se dle jejich potřeb. Členové těchto komunit tak získají místo, kde se mohou angažovat a účastnit dialogu. Publikum a instituce se zde stávají rovnocennými partnery. Instituce sama sebe chápe spíše jako „Enabler", tedy „Umožňovatel", dává participantům k dispozici určité nástroje a sama je jen podporuje. V případě pořadatelských projektů dává muzeum k dispozici část svých prostor a/nebo zdrojů, aby mohlo prezentovat nabídky vyvinuté a realizované různými skupinami nebo návštěvníky. Instituce se o své prostory a/nebo o své nástroje dělí s velmi různorodými skupinami. Takovéto projekty umožňují účastníkům, využít rámec dané instituce, aby opravdu uspokojovali vlastní potřeby. Účast muzea je při tom minimální.

5 Srov. Katharina Jedermann/ Kristina Leko, The Participatory Imperative. Art Mediation, The Art of Mediation, in: Zivot Umjetnosti Nr. 88/2011, str. 6-19.

6 Srov. Nina Simon, The Participatory Museum, Santa Cruz 2010

eine Transformation der Institutionen und damit der Bedingungen für Wissensproduktion selbst. Irit Rogoff spricht in diesem Zusammenhang von einem „educational turn in curating“[4]. Sie schlägt einen Perspektivenwechsel in Bezug auf die herkömmlichen Logiken der Wissensproduktion vor. Die Vermittlung nimmt dabei einen völlig neuen Stellenwert ein, denn das Museum wird zum Ort der Verhandlung darüber, wer Wissen produziert und welche Bildungsentwürfe realisiert werden.

Museen und Ausstellungen werden also als Orte der Wissensproduktion und der Bildung neu gedacht. Der Begriff „Partizipation“ ist allerdings im Zuge dieser Konjunktur auch zu einem mehr oder weniger leeren „Buzz Word“ des neuen öffentlichen Anspruchs der Museumsdiskurse geworden[5]. Um eine bessere Orientierung über den ebenso viel verwendeten wie wenig diskutierten Begriff zu erhalten möchten wir in diesem Text der Bedeutung und Verwendung des Begriffs nachgehen, indem wir die Lektüre einiger relevanter Referenztexte vornehmen.

Nina Simon: Museen als Räume der Mitwirkung

Nina Simon[6], hat in ihrem Buch „The Participatory Museum“ eine Kategorisierung der aktuell praktizierten Formen der Mitwirkung im Kontext musealer Projekte vorgeschlagen. Diese unterscheidet sie, je nach Definierungsgrad der institutionellen Rahmenbedingungen, in vier Stufen: Contributing, Collaborating, Co-Creating und Hosting. Der gängigste Weg der Partizipation „Contributing“ kann als eine Art Mitarbeit verstanden werden. BesucherInnen können sich einbringen, indem sie Gedanken und ihre Werke in öffentlichen Foren teilen, indem sie bei Museumsbesuchen mündlich oder schriftlich Feedback geben, Objekte oder Werke für Ausstellungen und Sammelprojekte zur Verfügung stellen, ihre Meinung im Gästebuch, auf Kommentarwänden, oder Feedbackbögen äußern oder Erinnerungen und Fotografien im Internet zur Schau stellen. Social Media spielen bei dieser ersten Form der Beteiligung zunehmend eine große Rolle.

Während unter Contribution eine eher beiläufige Mitarbeit der BesucherInnen zu verstehen ist, basieren Collaboration-Projekte laut Nina Simon auf einer Bindung zwischen TeilnehmerInnen und Museum; werden aber nach wie vor von Museen initiiert und kontrolliert. MuseumsmitarbeiterInnen kollaborieren mit PartnerInnen aus der Community an neuen Programmen, Ausstellungen und Vermittlungsangeboten.

Die dritte Stufe der Partizipation im Museum nennt Nina Simon Co-Creating: Co-kreative Projekte basieren auf PartnerInnenschaften mit BesucherInnen und sind nicht allein darauf ausgelegt, den Zielen der Institution zu dienen. So können Communities Unterstützung des Museums suchen, um Projekte zu realisieren die ihnen ein Anliegen sind. Co-creation-Projekte ermöglichen Kultureinrichtungen lokalen Communities eine Stimme zu geben und auf ihre Bedürfnisse einzugehen und geben Community-Mitgliedern einen Ort, an dem sie sich engagieren und in Dialog treten können. Das Publikum und die Institution werden hier zu gleichberechtigten PartnerInnen. Die Institution sieht sich mehr in der Rolle des „Enablers“, gibt den Partizipierenden Werkzeuge an die Hand und versucht unterstützend zu agieren. Bei Hosting-Projekten schließlich, stellt das Museum einen Teil seiner Räumlichkeiten und/oder Ressourcen zur Verfügung um Angebote zu präsentieren, die von Gruppen oder BesucherInnen entwickelt und durchgeführt werden. Die Institutionen teilen ihren Raum und/oder ihre Werkzeuge mit gänzlich unterschiedlichen Gruppen. Hosting-Projekte ermögli-

4 Vgl. Rogoff, Irit, Turning, in: Paul O’Neill/Mick Wilson (Hg.), Curating and the educational turn, London 2010

5 Vgl. Katharina Jedermann/ Kristina Leko, The Participatory Imperative. Art Mediation, The Art of Mediation, in: Zivot Umjetnosti Nr. 88/2011, S. 6-19.

6 Vgl. Nina Simon, The Participatory Museum, Santa Cruz 2010

Irit Rogoff: Muzea jako prostory plné možností

Teoretička a historička umění Irit Rogoff zastává v souvislosti s participací v muzeu výrazně radikálnější postoj. Svůj text „Looking Away. Participations in Visual Culture“[7] („Odhlížení. Participace ve vizuální kultuře“) zahajuje otázkou: „Co přichází po kritické analýze kultury?“ Chce tedy vysledovat, co mohou udělat instituce, co by přesahovalo institucní kritiku. Změna pojetí, kterou Rogoff navrhuje, spočívá v překrytí binární logiky aktérů a pozorovatelů: „posun tradičního vztahu mezi vším, co souvisí s tvorbou objektů vizuální kulturní pozornosti a vším, co souvisí s jejich shlížením.“ Zatímco tradiční dějiny umění a ověřená zprostředkovatelská praxe vždy vycházely z toho, že je nutné společně, lépe a přesněji „nahlížet“, Rogoff navrhuje strategii participace spočívající v „ohlížení“ („looking away“). Soustředí se na to, co se může stát, kdy:

- intence (umělců a kurátorů) již nejsou dominantou všech rozhovorů a forem jednání v rámci výstav
- dochází k nečekaným a neobvyklým setkáním
- performativní počiny generují nové formy jednání s institucemi a výstavami. Pojetí participace dle Rogoff tedy začíná ve chvíli, kdy opustíme ideu výstav coby prostorů pro reprezentaci a vzniknou prostory pro možnosti.

Co tedy následuje po kritice? Nebo jinými slovy: jak může mít kritika muzea v muzeu následky, které nelze již předem znát a definovat? A jak mohou tyto následky přesahovat pouhou reprezentaci a již předem vytvořené představy o identitě? Rogoff se věnuje důležitému aspektu diskusí týkajících se „identit“, které probíhají v posledních 20 letech. Ve skutečnosti jsou tyto diskuse úzce provázány s debatou týkající se „participace“, protože ta je často nedílnou součástí funkce muzeí a institucí směřující k „sociální inkluzi“. Rogoff upozorňuje na to, že reprezentace marginalizovaných skupin není sama o sobě vymožeností. Zřejmě – jak bychom rádi dodali k Rogoff – jsou zprostředkovatelské koncepty, směřované na marginalizované skupiny nebo jejichž cílem je sociální inkluze, při bližším pozorování spíše otázkou přisuzování než sebedefinice. Často se zde definují nové cílové skupiny, kde může dojít k tomu, že pojmenování a určení coby společenská skupina hodná inkluze může zesílit mnohé aspekty exkluze (aktérů přesahujících cílovou skupinu). V popisech participačních projektů se pak hrdě mluví například o „bývalých drogově závislých“ – což je přisouzení, které vnáší minulost zúčastněných do jejich přítomnosti na výstavě. Proč vlastně? V záležitostech týkajících se participace, integrace a inkluze je navíc důležitá další otázka, totiž kdo a jakým právem si myslí, že může koho inkludovat. Aby tuto otázku obešla a současně ji otevřela možným způsobům jednání, navrhuje Rogoff, zavést nový, post-identitní pojem „my“. Participaci tímto způsobem chápe jako kolektivní praxi veřejného mluvení a jednání, která se brání identitnímu přisuzování.

James Clifford: Muzea jako kontaktní zóny

Pokud tedy identitní přisuzování nestojí v popředí kritické kontestace, tak jak požaduje Rogoff, pak vyvstává otázka, jak se vypořádat s rozdíly, vyloučením a mocenskými poměry. Při tom nám možná pomůže pojem, který používali postkoloniální teoretikové James Clifford a Mary Louise Pratt v devadesátých letech 20. století: Koncept Kontaktní zóny (Contact Zone). Jako takové Kontaktní zóny popisují společenské prostory, v nichž se setkávají různé sociální a kulturní pozice, které spolu musejí – více či méně konfliktně – každodenně vycházet a vyjednávat své postoje.

7 Irit Rogoff: Looking Away. Participations in Visual Culture, http://umintermediai501.blogspot.com/2009/12/irit-rogoff-looking- away-participations.html, staženo dne 30.08.2011.

chen es TeilnehmerInnen den Rahmen der Institution zu nutzen, um wirklich ihren eigenen Bedürfnissen nachzugehen. Die Beteiligung des Museum ist dabei minimal.

Irit Rogoff: Museen als Möglichkeitsräume

Einen viel radikaleren Shift in Bezug auf die Idee der Partizipation im Museum nimmt die Theoretikerin und Kunsthistorikerin Irit Rogoff vor. Ihren Text „Looking Away. Participations in Visual Culture“[7] beginnt sie mit der Frage : „What comes after the critical analysis of culture?“ Sie will also dem nachgehen, was über die Institutionskritik hinaus in Institutionen getan werden kann. Der Blickwechsel, den Rogoff dabei vorschlägt, besteht darin, binäre Logiken von AkteurInnen und BetrachterInnen zu durchkreuzen: „a shift of the traditional relations between all that goes into making and all that goes into viewing, the objects of visual cultural attention.“ Während die traditionelle Kunstgeschichte ebenso wie die erprobte Praxis der Vermittlung immer davon ausging, dass es darum ginge, besser, gemeinsam und genauer „hinzusehen“, schlägt Rogoff „Wegsehen – looking away“ als eine Strategie der Partizipation vor. Sie lenkt den Blick auf das, was geschehen kann

- wenn die Intentionen (von Künstlern und Kuratoren) nicht mehr alle Gespräche und Handlungsformen in Ausstellungen dominieren.
- wenn unerwartete und ungewöhnliche Begegnungen stattfinden.
- wenn performative Handlungen neue Formen des Umgangs mit Institutionen und Ausstellungen generieren. Rogoffs Verständnis der Partizipation beginnt also dann, wenn die Vorstellung von Ausstellungen als Räume der Repräsentation verlassen wird und ein Raum der Möglichkeit entsteht.

Was kommt also nach der Kritik? Oder mit anderen Worten: Wie kann die Kritik am Museum im Museum Folgen haben, die wir nicht bereits vorher definieren und kennen? Und wie können diese Folgen über bloße Repräsentation und vorgefertigte Identitätszuschreibungen hinausgehen? Rogoff geht auf einen wichtigen Aspekt der Diskussionen um „Identitäten“ der letzten 20 Jahre ein. Tatsächlich sind diese stark mit der Debatte um „Partizipation“ verbunden, geht diese doch oft Hand in Hand mit der Funktion der Museen und Institutionen zur „sozialen Inklusion“. Rogoff macht darauf aufmerksam, dass die Repräsentation von marginalisierten Gruppen keine Errungenschaft an und für sich ist. Und offensichtlich – soll hier über Rogoff hinaus hinzugefügt werden – sind die Vermittlungskonzepte, die sich an marginalisierte Gruppen richten bzw. deren Ziel die soziale Inklusion ist, bei näherer Betrachtung viel mehr von Zuschreibungen als von Selbstdefinitionen getragen. Hier werden zumeist neue Zielgruppen definiert, deren Anliegen zur Inklusion als benannte und ausgemachte gesellschaftliche Gruppe in zahlreichen Aspekten die Exklusion (als über die Zielgruppe hinausgehende Akteure) sogar verstärken kann. Gerne ist etwa in Vorstellungen von partizipatorischen Projekten dann stolz von „ehemaligen Drogensüchtigen“ zu hören – eine Zuschreibung, die die Vergangenheit der Beteiligten in ihre Gegenwart in einer Ausstellung hereinträgt. Warum eigentlich? Bei Fragen der Partizipation, Integration und Inklusion ist darüber hinaus auch die Frage danach wichtig, wer hier mit welchem Recht glaubt, wen inkludieren zu können. Um dieser Frage zugleich zu entgehen und sie für eine mögliche Handlungsmacht fruchtbar zu machen, schlägt Rogoff vor, einen neuen post-identitären „Wir-“Begriff zu entwickeln. Sie versteht Partizipation auf diese Weise als eine kollektive Praxis des öffentlichen Sprechens und Handelns, die sich identitären Zuschreibungen widersetzt.

7 Irit Rogoff: Looking Away. Participations in Visual Culture, http://umintermediai501.blogspot.com/2009/12/irit-rogoff-looking- away-participations.html, Zugriff am 30.08.2011.

Tento pojem tak vyzývá stávající koncepty společenstva: překrývá představy „autenticity" i „bezmoci". Umožňuje tak analýzu, která rozdíly nenormuje ani neesencializuje. Hierarchie se zde nepovažují za jediný významný faktor, ale ani se neignorují. Vzniká tak možnost, představit si v teorii i v praxi moc ke konání, která je k dispozici všem účastníkům kontaktní zóny – ovšem rozdílně, na základě stávajících asymetrií v mocenských poměrech. Kontaktní zóny jsou tedy prostory pro možné konání.

Praktické pojetí interakce vycházející ze společné prezence nahrazuje esencializující představy společenstva: koncept kontaktní zóny odmítá jak fantazma sebeurčení (které hnutí osvícenství zřejmě předpokládalo, a to i na účet velkých částí světa), tak i představu totálního řízení zvnějšku. Soustředí se spíše na dynamické akční potenciály a vyjednávací procesy, které jsou navzdory dominantním vztahům výsledkem společné prezence: „Pojem ‚kontakt' upřednostňuje interaktivní, improvizační dimenze mocenských setkání, které jsou tak snadno ignorovány nebo potlačovány z titulu obsazování a dominance ze strany nadřazeného."[8]

Pratt zastává názor, že tento pojem tvoří kontrast k „Imagined Community", tedy „Představované komunitě" zmíněné Benedictem Andersonem. Ta představuje společenství jako něco, co vzniká procesem plánování.[9] Naproti tomu se u kontaktní zóny jedná o formy společenství, které vznikají stále znovu, performačně pomocí praktického uplatnění a interakce. Pratt v této souvislosti zmiňuje, že v oddělených prostorech převládají různá „pravidla hry", a to současně a souběžně.[10]

„The Museum as a Contact Zone", tedy „Muzeum jako Kontaktní zóna" – pod tímto názvem James Clifford převzal pojem Mary Louise Pratt a užívá jej v rámci studie týkající se etnografických muzeí. Upozorňuje na to, že kontaktní zóny vytvářejí formy reciprocity, tedy vzájemnosti, které ovšem nevycházejí z rovnocennosti v rámci reálných mocenských poměrů, nýbrž často probíhají na základě masivní hierarchické nerovnoprávnosti.[11] Clifford proto zdůrazňuje, že si kontaktní zóny nesmíme představovat jako bezkonfliktní prostory pro setkávání prosté mocenských pozic: „A kind of reciprocity was claimed, but not a give-and-take that could lead to a final meeting of minds, a coming together that would erase the discrepancies, the ongoing power imbalances of a contact relations." („Byl konstatován určitý druh reciprocity, ale nejedná se o rovnocenné dávání a přijímání, které by mohlo vést k finální shodě názorů, k setkání, které vymazává diskrepance a stávající mocenské nepoměry takovéhoto kontaktního vztahu.")[12] Clifford označuje tento kontakt s nestejnými výchozími podmínkami jako „uneven reciprocity"[13] – tedy nerovnoměrnou

8 Mary Louise Pratt, Imperial Eyes. Travel Writing and Transculturation, New York, 2. Auflage 2008, s. 8.

9 „Představa kontaktní zóny je částečně zamýšlena jako protiklad k představám o komunitě, které tvoří základ většiny uvažování o jazyku, komunikaci a kultuře, se kterým přicházejí lidé na akademii ", Mary Louise Pratt, Profession 91, New York MLA 1991, s. 37.

10 „Analyzujeme-li třídu jako sociální svět - jednotný a homogenizovaný ve vztahu k učiteli, pak cokoli, co studenti dělají nad rámec toho, co učitel určuje, je neviditelná nebo anomální pro analýzu. Jaké je potom místo nevyžádaných projevů diskurzu, parodie, odporu, kritiky v tomto modelovém společenství třídy? Mají mít učitelé pocit, že jejich výuka byla nejúspěšnější v případě, že eliminovali takové věci a sjednotili tento sociální svět, pravděpodobně k jejich vlastnímu obrazu? Kdo vyhraje, když budeme takto postupovat? Kdo prohraje?, Mary Louise Pratt, Profession 91, New York MLA 1991, str. 38.

11 „V kontáktních zónách (…) geograficky a historicky oddělených skupin se etablují pokračující vztahy. Tyto vztahy nejsou rovnoprávné, i když procesy vzájemného využívání a osvojení mohou probíhat. Jak jsme mohli vidět, základní představy o vztahu samotném – tedy pojmy jako výměna, spravedlnost a vzájemnost – mohou být tématem boje a vyjednávání ", James Clifford, Museums as Contact Zones, in: James Clifford, Routes, Travel and Translation in the Late Twentieth Century, Harvard University Press: Cambridge1997, s. 194-195.

12 James Clifford, Museums as Contact Zones, in: James Clifford, Routes, Travel and Translation in the Late Twentieth Century, Harvard University Press: Cambridge1997, s. 193.

13 James Clifford, Museums as Contact Zones, in: James Clifford, Routes, Travel and Translation in the Late

James Clifford: Museen als Kontaktzonen

Wenn nun – wie bei Rogoff gefordert – identitäre Zuschreibungen nicht mehr im Vordergrund kritischer Kontestationen stehen, stellt sich allerdings die Frage, wie Unterschiede, Ausschlüsse und Machtverhältnisse dennoch ausgehandelt werden können. Dabei kann möglicherweise ein Begriff helfen, den die postkolonialen TheoretikerInnen James Clifford und Mary Louise Pratt in den 1990er Jahren geprägt haben: das Konzept der Contact Zone. Als solche beschreiben sie gesellschaftliche Räume, in denen unterschiedliche soziale und kulturelle Positionen aufeinandertreffen und miteinander alltäglich – mehr oder weniger konfliktuell – auskommen müssen und verhandelt werden.

Der Begriff fordert bestehende Konzepte von Gemeinschaft heraus: Er durchkreuzt Vorstellungen von „Authentizität" ebenso sehr wie von „Ohnmacht". Er ermöglicht so eine Analyse, die Unterschiede weder normiert noch essentialisiert. Hierarchien werden dabei weder als einziger Bedeutung produzierender Faktor betrachtet, noch werden sie außer Acht gelassen. Dadurch wird es möglich, Handlungsmacht in Theorie und Praxis zu denken, die allen Beteiligten in einer Kontaktzone zur Verfügung steht – allerdings vor dem Hintergrund bestehender Asymmetrien der Machtverhältnisse in jeweils unterschiedlicher Weise. Kontaktzonen sind also vermachtete Handlungsräume.

Die Praxis der Interaktion vor dem Hintergrund einer Ko-Präsenz ersetzt essentialisierende Vorstellungen von Gemeinschaft: Sowohl das Phantasma einer Selbstbestimmung (wie sie die Aufklärung offensichtlich auf Kosten weiter Teile der Welt vorgenommen hat) als auch die Idee totaler Fremdbestimmung werden in der Konzeption der Kontaktzone zurückgewiesen. Vielmehr wird der Blick auf dynamische Aktionspotentiale und Aushandlungsprozesse gerichtet, die trotz der Dominanzverhältnisse das Ergebnis gemeinsamer Präsenzen sind: „The term ‚contact' foregrounds the interactive, improvisational dimensions of imperial encounters so easily ignored or suppressed by accounts of conquest and domination told from the invader's perspective."[8]

Der Begriff kontrastiert, Pratt zufolge, mit jenem der „Imagined Community" bei Benedict Anderson. Dieser würde Gemeinschaft als etwas beschreiben, das auf dem Reißbrett entsteht.[9] Demgegenüber handelt es sich bei der Kontaktzone um Formen der Gemeinschaft, die performativ durch Praxen und Interaktionen immer neu produziert werden. Pratt zeigt in diesem Zusammenhang auf, dass in geteilten Räumen unterschiedliche Spielregeln zugleich und nebeneinander vorherrschen.[10]

„The Museum as a Contact Zone" – unter diesem Titel greift James Clifford den Begriff von Mary Louise Pratt auf und wendet ihn in einer Studie über ethnografische Museen an. Er macht darauf aufmerksam, dass Kontaktzonen Formen der Reziprozität – der Gegenseitigkeit – erzeugen, die allerdings keineswegs auf Gleichheit innerhalb der realen Machtverhältnisse beruhen, sondern vielmehr oft auf Basis massiver hierarchischer Ungleichberechtigung stattfinden.[11] Clifford betont daher, dass wir uns

8 Mary Louise Pratt, Imperial Eyes. Travel Writing and Transculturation, New York, 2. Auflage 2008, S. 8.

9 „The idea of the contact zone is intended in part to contrast with ideas of community that underlie much of the thinking about language, communication, and culture that gets done in the academy", Mary Louise Pratt, Profession 91, New York MLA 1991, S. 37.

10 „If a classroom is analyzed as a social world unified and homogenized with respect to the teacher, whatever students do other than what the teacher specifies is invisible or anomalous to the analysis. What is the place of unsolicited oppositional discourse, parody, resistance, critique in the imagined classroom community? Are teachers supposed to feel that their teaching has been most successful when they have eliminated such things and unified the social world, probably in their own image? Who wins when we do that? Who loses?, Mary Louise Pratt, Profession 91, New York MLA 1991, S. 38.

11 „In contact zones (…) geographically and historically separated groups establish ongoing relations. These are not relations of equality, even though processes of mutual exploitation and appropriation may be at work. As we have seen, fundamental assumptions about relationship itself – notions of exchange, justice, recipocity – may be topics of

vzájemnost. Tento koncept je tak plodný, protože umožňuje popis forem komunikace, aniž by bylo nutné přehlížet reálné mocenské poměry. Dialogická komunikace se totiž často vysvětluje buď s předpokladem rovnosti – a tím pádem za cenu nivelace reálných nestejnoměrností – nebo na základě mocenských poměrů a hierarchií, které většinou ponechávají příliš málo prostoru pro určení akčního potenciálu a komunikačních kanálů na straně marginalizovaných pozic. Idea kontaktních zón coby „nerovnoměrných vzájemností" nám nyní metodicky umožňuje současnou analýzu obou faktorů: nestejnoměrných mocenských poměrů i podob moci ke konání. „Contact zones – places of hybrid possibility and political negotiation, sites of exclusion and struggle (…)" („Kontaktní zóny – místa hybridních možností a politických jednání, lokality vyloučení a úsilí")[14] – takto James Clifford pojmenovává mnohovrstevnatost pojmu, kterým on a Pratt konceptualizují komplexní dimenze koloniálních, post- a neokoloniálních interakcí. Vytvářejí tak analytickou kategorii, která jim umožňuje popisovat činy a formy vědění, taktiky a praktiky v oddělených prostorech, ve kterých vládnou různé mocenské poměry a různá pojetí. Kontaktní zóna obou vědců ale není pouhou analytickou kategorií – proto je pro náš text tak zajímavá. Jedná se též o normativní pojem, který chce popsat jiné muzeum.[15] Clifford píše s rozhodností: „My account to museums as contact zones is both descriptive and prescriptive." („Moje pojetí muzeí coby kontaktních zón je jak deskriptivní, tak i preskriptivní.")[16] Clifford tímto vědomým obsazením pojmu dvěma významy rozvíjí svou vizi „muzea coby kontaktní zóny", která vychází z již existujících strategií a možností interakce a komunikace za předpokladu nestejných mocenských poměrů.

Další úrovní kontaktní zóny, která je při použití tohoto pojmu často špatně pochopena nebo zapomenuta, je konflikt. Setkávání v nestejných mocenských poměrech samozřejmě ukrývá četné konfliktní potenciály. Tyto potenciály v pojmu nejsou vytlačovány, nýbrž jsou jeho nedílnou součástí: kontaktní zóna dle Clifforda umožňuje analýzu muzea coby místa, kde došlo k sedimentaci konfliktů. Muzea tak již nejsou vnímána jako mocenské prostory, nýbrž spíše jako rostlé struktury, ve kterých se odrážejí různé sociální souboje formou trvalého zápasu o moc výkladu. Z toho vyplývá hegemonicky-teoretický důsledek: pokud se jedná o rostlé struktury, které jsou výsledkem bojů uvnitř mocenských poměrů, pak tyto struktury samy o sobě nejsou neměnné, lze o nich pochybovat a vytvářet nové definice.

Agonismus u Chantal Mouffe

Pro lepší pochopení produktivní současné přítomnosti kontaktu a konfliktu v sociálním prostoru se zdá být zajímavé srovnat pojem kontaktní zóny s pojmem agonismu z teorie demokracie, vytvářené Chantal Mouffe. Dimenze konfliktu v Cliffordově kontaktní zóně totiž sdílí dva významné aspekty s agonismem Chantal Mouffe. Zaprvé se v obou případech jedná o hegemoniální kontingenci: oba pojmy vycházejí z toho, že status quo není neutrální, objektivní ani samozřejmý, nýbrž je výsledkem

Twentieth Century, Harvard University Press: Cambridge 1997, s. 193.

14 James Clifford, Museums as Contact Zones, in: James Clifford, Routes, Travel and Translation in the Late Twentieth Century, Harvard University Press: Cambridge1997, s. 212

15 V díle Mary Louise Pratt „Imperial Eyes" převažuje deskriptivní pojetí tohoto pojmu, zatímco její text „Arts of the Contact Zone" sleduje výraznější preskriptivní pojetí – zde se přímo ptá po technikách užití kontaktní zóny ve školní třídě. James Clifford sám říká, že pojem zahrnuje obě strany. Na základě jeho textu „Museums as Contact Zones" lze tento pojem použít pro analýzu muzeí. Lze jej číst především jako návrh pro proměnu etnografických muzeí.

16 James Clifford, Museums as Contact Zones, in: James Clifford, Routes, Travel and Translation in the Late Twentieth Century, Harvard University Press: Cambridge1997, s. 213

Kontaktzonen nicht als konfliktfreie Räume einer machtfreien Begegnung phantasieren können: „A kind of reciprocity was claimed, but not a give-and-take that could lead to a final meeting of minds, a coming together that would erase the discrepancies, the ongoing power imbalances of a contact relations."[12] Diesen Kontakt unter ungleichen Ausgangsbedingungen bezeichnet Clifford mit „uneven reciprocity"[13] – unebene Gegenseitigkeit. Was dieses Konzept so fruchtbar macht, ist, dass damit Formen der Kommunikation beschrieben werden können, ohne über reale Machtverhältnisse hinwegsehen zu müssen. Sehr oft wurde dialogische Kommunikation nämlich entweder unter der Vorannahme der Gleichheit – und damit um den Preis der Nivellierung realer Ungleichheit – gedacht oder auf der Grundlage von Herrschaftsverhältnissen und Hierarchien, die zumeist wenig Platz ließen, um Handlungsräume und Kommunikationen auf Seiten marginalisierter Positionen in den Blick zu bekommen. Mit der Idee von Kontaktzonen als „uneven reciprocities" gelingt es nun methodisch beides zugleich zu analysieren: ungleiche Machtverhältnisse und Formen der Handlungsmacht. „Contact zones – places of hybrid possibility and political negotiation, sites of exclusion and struggle (…)"[14] Mit diesen Worten benennt James Clifford die Vielschichtigkeit des Begriffs, mit dem er und Pratt die komplexen Dimensionen kolonialer, post- und neokolonialer Interaktionen konzeptualisieren: Sie erringen damit eine Analysekategorie, die es ihnen ermöglicht Handlungen und Wissensformen, Taktiken und Praktiken in geteilten Räumen zu beschreiben, in denen unterschiedliche Machtverhältnisse und Verständnisse vorherrschen. Allerdings ist die Kontaktzone bei beiden nicht nur Analysekategorie – und das macht sie für diesen Text so interessant. Sie ist auch ein normativer Begriff, der ein anderes Museum beschreiben will.[15] So schreibt Clifford dezidiert: „My account to museums as contact zones is both descriptive and prescriptive."[16] Mit der bewusst doppelten Besetzung des Begriffs entwickelt Clifford seine Vision des „Museums as Contact Zone" aus bereits exististierenden Handlungsstrategien und aus bereits bestehenden Möglichkeiten der Interaktion und Kommunikation unter ungleichen Machtverhältnissen.

Eine weitere Ebene der Kontaktzone, die bei der Verwendung des Begriffs oft missverstanden oder vergessen wird, ist jene des Konflikts. Eine Begegnung unter ungleichen Machtverhältnissen birgt selbstverständlich zahlreiche Konfliktpotentiale. Und diese sind in dem Begriff nicht verdrängt, sondern vielmehr integral enthalten: So ermöglicht die Kontaktzone bei Clifford eine Analyse des Museums als Ort, in dem sich Konflikte sedimentiert haben. Museen werden auf diese Weise nicht mehr bloß als mächtige Räume sondern vielmehr als gewachsene Strukturen gesehen, in denen sich unterschiedliche soziale Kämpfe als ständige Prozesse des Ringens um Deutungsmacht niederschlagen. Daraus ergibt sich eine hegemonietheoretische Schlussfolgerung: Insofern es sich um gewach-

struggle and negotiation.", James Clifford, Museums as Contact Zones, in: James Clifford, Routes, Travel and Translation in the Late Twentieth Century, Harvard University Press: Cambridge1997, S. 194-195.

12 James Clifford, Museums as Contact Zones, in: James Clifford, Routes, Travel and Translation in the Late Twentieth Century, Harvard University Press: Cambridge1997, S. 193.

13 James Clifford, Museums as Contact Zones, in: James Clifford, Routes, Travel and Translation in the Late Twentieth Century, Harvard University Press: Cambridge1997, S. 193.

14 James Clifford, Museums as Contact Zones, in: James Clifford, Routes, Travel and Translation in the Late Twentieth Century, Harvard University Press: Cambridge1997, S. 212

15 In Mary Louise Pratts „Imperial Eyes" überwiegt ein deskriptives Verständnis des Begriffs, während in ihrem Text „Arts of the Contact Zone" ein sehr viel stärkerer preskriptiver Ansatz verfolgt wird – fragt sie hier doch dezidiert nach Techniken der Kontaktzone im Klassenraum. James Clifford sagt selbst, dass der Begriff beide Seiten beinhaltet. Anhand seines Texts „Museums as Contact Zones" kann der Begriff zur Analyse von Museen herangezogen werden. Er kann aber vor allem als Vorschlag für eine Veränderung ethnografischer Museen gelesen werden.

16 James Clifford, Museums as Contact Zones, in: James Clifford, Routes, Travel and Translation in the Late Twentieth Century, Harvard University Press: Cambridge1997, S. 213

sociálních bojů. To, co je, by tedy mohlo být i jiné a i v budoucnosti může být jiné.[17] Zadruhé, oba pojmy zdůrazňují důležitost uznání stávajících konfliktů, místo aby se vytěsňovaly či harmonizovaly. Chantal Mouffe to ale výrazně jasněji a důrazněji vysvětluje z hlediska teoretické demokracie: „Konsens je určitě potřebný. Je ale nutné, aby byl doprovázen dissensem."[18] Nebo podrobněji:

„Tvrdím, že je nejen koncepčně špatné, ale také politicky nebezpečné, směřovat pomocí pojmů jako je konsens a smíření k cíli demokratické politiky. Usilování o svět, ve kterém by již bylo překonáno rozlišení pojmů My a Oni, vychází z chybných předpokladů. Kdo tuto vizi následuje, ten nemůže jinak než nerozpoznat vlastní úkol demokratické politiky."[19]

Co tedy přesně znamená pojem agonismu? Chantal Mouffe vychází z toho, že společnost je protkána politickými antagonismy – prudkými konflikty a rozlišením My/Oni. Tyto jsou pro politiku nezbytné[20], znemožňují ale kvůli své dichotomii typu přítel/nepřítel jakékoli společenství. Dle slov Mouffe se tyto antagonismy s ohledem na možnost soužití a vyjednávání proto domestikují. Tuto formu sublimovaného antagonismu Mouffe označuje za „agonismus". Mluví o jakémsi „konfliktním konsensu", který „oponentům coby ‚legitimním nepřátelům' poskytuje symbolický společný prostor".[21] Tento společný symbolický prostor bychom zde rády spojily s pojmem kontaktní zóny. Kontaktní zónu tak můžeme vnímat jako prostor pro vyjednávání, který je postaven na konfliktu, ovšem jen domestikovaném, a je protkán konkrétními, funkčními, ale ne neměnnými mocenskými poměry.

Pokud si tento prostor agonismu dle Mouffeové představíme společně s konceptem kontaktní zóny, pak tento prostor získá jistou decentralizaci – tam, kde jsou stávající pravidla a vypravování onou marginalizovanou stranou trvale nově definovány a čteny různým způsobem. Agonistické vyjednávání se tak děje v nejrůznějších oblastech společnosti. Z konceptu kontaktní zóny totiž víme, že kde je moc, tam pro druhou stranu neexistuje jen bezmoc, nýbrž vždy i moc k jednání. Tam, kde je prosazována hegemonie (například ve školní třídě nebo v muzeu), může být pomocí domestikace antagonismu pojata i agonisticky, jak bychom nyní díky Chantal Mouffe mohli říct.

Závěr

Po tomto průřezu různými teoretickými pojetími je nyní jasné, že muzeum, které se vážně chce věnovat demokracii a participaci, musí chápat samo sebe i jako vyjednávací prostor. Ale i takto otevřené pojetí je spojeno s nebezpečím pouhého přebírání. V oblasti etnografických muzeí existuje od devadesátých let 20. století množství přístupů pracujících s pojmem kontaktní zóny. V souvislosti s dosavadními realizacemi ovšem Tony Bennett oprávněně kritizuje, že byl daný koncept nejprve použit či zneužit k tomu, aby vyprodukoval další vědomosti o ostatních. Stal se tak vládnoucí technikou pro efektivní sběr informací, při níž stávající mocenské poměry zůstávají ne-

17 „V agonistickém boji (…) je ve hře samotná konfigurace mocenských poměrů, okolo nichž je vybudována společnost. Jedná se o boj mezi neslučitelnými hegemoniálními projekty, které nikdy nebude možné racionálně smířit. Antagonistická dimenze je zde stále přítomna, jedná se o reálnou konfrontaci, ovšem regulovanou celou řadou demokratických postupů akceptovaných oběma protivníky.", Chantal Mouffe, Über das Politische. Wider die kosmopolitische Illusion, Frankfurt am Main 2007, s. 31.

18 Chantal Mouffe, Über das Politische. Wider die kosmopolitische Illusion, Frankfurt am Main 2007, s. 43

19 Chantal Mouffe, Über das Politische. Wider die kosmopolitische Illusion, Frankfurt am Main 2007, s. 8.

20 „Antagonismy se projevují velmi různorodým způsobem a je iluzorní, myslet si, že by bylo možné je vymýtit. Proto v rámci pluralistického demokratického systému musejí dostat agonistickou možnost vyjádření.", Chantal Mouffe, Über das Politische. Wider die kosmopolitische Illusion, Frankfurt am Main 2007, s. 43.

21 Chantal Mouffe, Über das Politische. Wider die kosmopolitische Illusion, Frankfurt am Main 2007, s. 70.

sene Strukturen handelt, die Ergebnisse von Kämpfen innerhalb von Machtverhältnissen sind, sind diese auch nicht unveränderlich, können in Frage gestellt werden und Neudefinitionen erfahren.

Agonismus bei Chantal Mouffe

Für ein besseres Verständnis der produktiven Gleichzeitigkeit von Kontakt und Konflikt in einem sozialen Raum scheint es interessant, den Begriff der Kontaktzone mit jenem des Agonismus in der Demokratietheorie von Chantal Mouffe zusammen zu lesen. Die Dimension des Konflikts in der Kontaktzone Cliffords hat nämlich zwei wesentliche Aspekte mit dem Agonismus bei Chantal Mouffe gemeinsam. Erstens geht es in beiden Fällen um hegemoniale Kontingenz: Beide Begriffe gehen davon aus, dass der status quo weder neutral, noch objektiv oder selbstverständlich ist, sondern Ergebnis sozialer Kämpfe und dass das was ist, daher auch anders sein könnte und in Zukunft anders sein kann.[17] Zweitens betonen beide Begriffe die Wichtigkeit der Anerkennung bestehender Konflikte, statt sie zu verdrängen oder zu harmonisieren. Chantal Mouffe macht das allerdings aus der Perspektive der Demokratietheorie viel klarer und deutlicher: „Konsens ist zweifellos notwendig. Er muss aber von Dissens begleitet werden."[18], schreibt sie. Oder ausführlicher:

„Ich behaupte, es ist nicht nur konzeptionell falsch, sondern auch mit politischen Gefahren verbunden, wenn das Ziel demokratischer Politik in Begriffen von Konsens und Versöhnung anvisiert wird. Das Streben nach einer Welt, in der die Wir-Sie-Unterscheidung überwunden wäre, basiert auf fehlerhaften Prämissen, und wer sich die Vision zu eigen macht, muß die tatsächliche Aufgabe demokratischer Politik zwangsläufig verkennen."[19]

Worum geht es nun genau in dem Begriff des Agonismus? Chantal Mouffe geht davon aus, dass die Gesellschaft von politischen Antagonismen – heftigen Konflikten und Wir/Ihr Unterscheidungen – durchzogen ist. Diese sind notwendig für Politik[20], verunmöglichen aber als Freund/Feind Dichotomien jede Gemeinschaft. Im Hinblick auf ein mögliches Zusammenleben und eine Verhandlungsfähigkeit werden diese daher, Mouffe zufolge, domestiziert. Diese Form des sublimierten Antagonismus bezeichnet Mouffe nun mit „Agonismus". Sie spricht von einer „Art konfliktualen Konsens", „der den Opponenten als ‚legitimen Feinden' einen gemeinsamen symbolischen Raum erschließt."[21] Dieser gemeinsame symbolische Raum soll hier mit der Idee der Kontaktzone in Verbindung gebracht werden. Dadurch gelingt es diese als Verhandlungsraum in den Blick zu bekommen, der grundlegend auf Konflikt – aber eben auf domestiziertem Konflikt – basiert und von konkreten, durchsetzungsfähigen, aber nicht unveränderlichen Machtverhältnissen durchzogen ist.

17 „Im agonistischen Kampf (…) steht die Konfiguration der Machtverhältnisse selbst auf dem Spiel, um welche herum die Gesellschaft strukturiert ist: Es ist ein Kampf zwischen unvereinbaren hegemonialen Projekten, die niemals rational miteinander versöhnt werden können. Die antagonistische Dimension ist dabei immer gegenwärtig, es ist eine reale Konfrontation, die allerdings durch eine Reihe demokratischer, von den jeweiligen Gegnern akzeptierten Verfahrensweisen reguliert wird.", Chantal Mouffe, Über das Politische. Wider die kosmopolitische Illusion, Frankfurt am Main 2007, S. 31.

18 Chantal Mouffe, Über das Politische. Wider die kosmopolitische Illusion, Frankfurt am Main 2007, S. 43

19 Chantal Mouffe, Über das Politische. Wider die kosmopolitische Illusion, Frankfurt am Main 2007, S. 8.

20 „Antagonismen äußern sich auf verschiedenste Weise, und es ist illusorisch zu glauben, sie könnten je aus der Welt geschafft werden. Daher muß ihnen in Gestalt des pluralistischen demokratischen Systems unbedingt eine agonistische Ausdrucksmöglichkeit gegeben werden.", Chantal Mouffe, Über das Politische. Wider die kosmopolitische Illusion, Frankfurt am Main 2007, S. 43.

21 Chantal Mouffe, Über das Politische. Wider die kosmopolitische Illusion, Frankfurt am Main 2007, S. 70.

měnné, místo aby byly vyzývány a diskutovány.[22] V tomto smyslu se zdá být důležité, aby prostory, které chce muzeum otevřít, nebyly ihned konceptuálně uzavřeny. Měly by se stát mezi-prostorem, otevřeným prostorem mezi hegemonickým věděním o nárocích státu a hodnotných sbírkách na jedné straně a možnými veřejnými reklamacemi a obsazeními na straně druhé. Irit Rogoff přesně v tomto smyslu definuje participaci jako „to lay the ground for a claim" („budování základů pro nároky")[23]. V tomto pojetí participace nejde o to, formulovat nároky nebo i jen očekávání, nýbrž vytvořit mezi-prostor pro nečekané události, v němž teprve vzniká možnost, formulovat požadavky. Příkladem může být Center for Possible Studies, tedy Centrum pro možné studie, které patří pod Serpentine Gallery v Londýně a svůj program významně orientuje na otevřené a nečekané setkávání. „Where some research Centres depart from a fixed idea of knowledge, of what has to be learned and taught, the Centre for Possible Studies is derived from encounters: between artists, local people, university researchers and workers, those moving to, from and along the Edgware Road." („Některá výzkumná centra se vzdalují od fixní idey vědění, co má být učeno a předáváno. Centrum pro možné studie vychází ze setkávání: mezi umělci, místními lidmi, univerzitními vědci a pracovníky, kteří se pohybují směrem k, od nebo podél ulice Edgware Road.")[24]

Participativní muzeum v tomto smyslu by muselo vyvinout strategie, kterak se odnaučit vlastní nároky na pravdu a chápat samo sebe jako terén, o který se bojuje. Až pak se může stát opravdovým, radikálně demokratickým prostorem vyjednávání a možností.

22 Srov. přednášku Tonyho Bennetta, „Thinking (with) Museums. From Exhibitionary Complex to Governmental Assemblage", v rámci konference European Science Foundation, Re-Visiting the Contact Zone: Museums, Theory, Practice, Linköping, 17.-21. července 2011

23 Srov. seminář Irit Rogoff „Participace" v zimním semestru 2013/2014 na Aalto University v Helsinkách.

24 <http://centreforpossiblestudies.wordpress.com/about/>

Wenn wir nun diesen Raum des Agonismus, über Mouffe hinaus, gemeinsam mit dem Konzept der Kontaktzone denken, dann erfährt er eine Dezentrierung – dorthin wo bestehende Regeln und Erzählungen von marginalisierter Seite ständig umdefiniert und anders gelesen werden. Die agonistische Verhandlung tritt somit als an unterschiedlichen Orten der Gesellschaft stattfindend in den Blick. Denn vom Konzept der Kontaktzone wissen wir: Wo Macht ist, gibt es für deren andere Seite nicht nur Ohnmacht, sondern immer auch Handlungsmacht. Dort wo Hegemonie durchgesetzt wird (wie etwa im Klassenzimmer oder im Museum), kann diese also – wie wir dank Mouffe nun sagen können – durch Domestizierung des Antagonismus auch agonistisch ausgetragen werden.

Fazit

Nach diesem Durchlauf durch unterschiedliche theoretische Ansätze wurde deutlich, dass ein Museum, das auf ernsthaft auf Demokratie und Partizipation setzen will, sich auch als Verhandlungsraum verstehen müsste. Doch auch ein solcher offener Zugang ist mit Gefahren der bloßen Vereinnahmung verbunden. Im Bereich ethnographischer Museen gibt es etwa seit den 1990er Jahren einen Boom von Ansätzen, die mit dem Begriff der Contact Zone operieren. In Bezug auf die Umsetzungen, die seither stattgefunden haben, kritisiert Tony Bennett allerdings zurecht, dass hier das Konzept zunächst und zumeist als Deckmantel genutzt wurde, um weiteres Wissen über Andere zu produzieren. Es würde so zu einer gouvernementalen Technik effizienter Informationsbeschaffung, bei der die bestehenden Machtverhältnisse intakt blieben, statt herausgefordert und verhandelbar zu werden.[22] In diesem Sinne scheint es wichtig, die Räume, die das Museum zu öffnen beansprucht, nicht gleich wieder konzeptuell zu schließen. Es müsste wörtlich zum Zwischen-Raum werden, einem offenen Raum zwischen dem hegemonialen Wissen seiner staatlichen Ansprüche und wertvollen Sammlungen einerseits und möglicher öffentlichen Reklamationen und Besetzungen andererseits. Ganz in diesem Sinne definiert Irit Rogoff Partizipation als „to lay the ground for a claim“[23]: Bei diesem Verständnis von Partizipation geht es nicht darum, selbst Forderungen oder auch nur Erwartungen zu formulieren, sondern vielmehr darum Zwischen/Räume für Unerwartetes zu schaffen, in denen es überhaupt erst möglich wird, dass Forderungen formuliert werden. Ein Beispiel in diesem Zusammenhang ist das „Center for Possible Studies“ der Serpentine Gallery in London, das sein Programm wesentlich auf offenen und unerwarteten Begegnungen ausrichtet: *„Where some research Centres depart from a fixed idea of knowledge, of what has to be learned and taught, the Centre for Possible Studies is derived from encounters: between artists, local people, university researchers and workers, those moving to, from and along the Edgware Road.”*[24]

Ein partizipatives Museum in diesem Sinne müsste Strategien entwickeln, um seine eigenen Wahrheitsanspüche zu verlernen und sich selbst als umkämpftes Terrain verstehen zu können. Erst dann kann es wohl tatsächlich zum radikaldemokratischen Verhandlungs- und Möglichkeitsraum werden.

22 Vgl. den Vortrag von Tony Bennett, Thinking (with) Museums. From Exhibitionary Complex to Governmental Assemblage auf der Konferenz der European Science Foundation, Re-Visiting the Contact Zone: Museums, Theory, Practice, Linköping, 17.-21- July 2011

23 Vgl. Irit Rogoffs Seminar zu „Partizipation“ im Wintersemester 2013/2014 an der Aalto University in Helsinki.

24 http://centreforpossiblestudies.wordpress.com/about/

Autoři textů
/
Anotace
/
Resumé
/
Rejstřík

Výtvarné dílo mezi estetickým objektem a ideou

doc. PaedDr. Hana Stehlíková Babyrádová, Ph.D.
působí na Katedře výtvarné výchovy PdF MU

/*1959/ Od druhé poloviny osmdesátých let 20. století se věnuje teorii a praxi výtvarné pedagogiky. Publikovala několik monografií zaměřených na symbol, rituál a mýtus ve výtvarném projevu, na otázky spirituálních aspektů umění a výchovy a dále na fenomén spontaneity ve výtvarném vyjadřování. Zároveň se věnuje vlastní výtvarné tvorbě – zejména kresbě, malbě, objektu a instalaci. Působí jako docentka na katedrách výtvarné výchovy na PdF MU v Brně a na PdF UP Olomouc. Od devadesátých let prezentuje své publikace na mezinárodních sympoziích v zahraničí (Německo, Rakousko, Polsko, Anglie, Turecko, Španělsko).

Anotace Text pojednává o přesazích hmotné podstaty výtvarného díla do sféry konceptu a naopak. Autorka zkoumá povahu ideových procesů předcházejících materiálové produkci výtvarného objektu a dále i procesy přímého promítání myšlenkového světa výtvarného tvůrce do způsobu jeho zacházení s materiálem. Věnuje se také sledování opačných postupů – a to otázce možností odvozování ideového konceptu autorů výtvarných děl přímo z hmotné povahy materie.

Abstract Text discusses the overlap of the material substance of artwork within its sphere of conceptual existence. The author examines the nature of ideological processes prior to production of fine material object and also the process of direct projection of thought world of visual creators in the way of his own material handling. He also tracking opposite processes – and to question the possibility of deriving the ideological concept of authors of works of art from the material nature of matter.

Meziprostor hry a transcendence v době postsekulární

(zamyšlení nad simulakrem interdisciplinarity)

doc. PhDr. Jiří Havlíček
působí na Katedře výtvarné výchovy PdF MU

/*1946/ Vizuální umělec a teoretik umění působí na Katedře výtvarné výchovy Pedagogické fakulty MU. Vystavoval na četných samostatných i kolektivních výstavách v ČR a zahraničí. Badatelsky zaměřen na filozofickou, antropologickou a sociologickou problematiku umění.

Anotace Meziprostor hry a transcendence v době postsekulární (zamyšlení nad simulakrem interdisciplinarity) – je název této práce. Smysl této úvahy spočívá v popisu a analýze postavení vybraných pojmů, které se vztahují ke spojení slov "meziprostor" a "interdisciplinarita". Úvaha autora má kritický charakter a soustřeďuje se na vztahy mezi různými obory vědy a teoriemi.

Abstract Interspace games and transcendence at the time of post-secular (reflection on interdisciplinarity simulacra) - is the title of this work. The purpose of this account is to describe and analyze the status of key terms that apply to the combination of words "interspace" and "interdisciplinarity". Author's reasoning is critical character and focuses on the relationships between different fields of science and theories.

33/42

Artblogy: hledat, sbírat, sdílet a archivovat v meziprostoru celoplanetární sítě

Mgr. MgA. Petr Kunčík, DiS.
student doktorského studia Katedry výtvarné výchovy PdF MU

/*1981/ Student doktorského programu na Katedře výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity. V rámci studia absolvoval v roce 2012 půlroční stáž na University of Leeds, School of Design v Anglii. Tematicky se v dizertační práci zaměřuje na problematiku zprostředkování umění na internetu. V současné době učí na Gymnáziu P. Křížkovského s uměleckou profilací a je webmasterem stránek katedry výtvarné výchovy Pdf MU v Brně.

Jako umělec samostatně vystavuje od roku 2002 (Česká republika), společně od roku 2001 (Česká republika, Rakousko). Žije a tvoří v Brně.

Anotace Ve svém příspěvku se věnuji tzv. artblogům, neboli blogům, které zpracovávají umělecký a jinak vizuálně podnětný obsah. Uvádím základní rozdělení i jednotlivé příklady artblogů, jejich vyhledávání a výhody použití, zaměřuji se na cíle a motivace jejich naplňovatelů. Okrajově se v souvislosti s artblogy věnuji také archivním a sběratelským tendencím.

Abstract In this paper I write about artblogs, blogs on art or blogs containing other types of visual content. I look into different types of artblogs, as well as specific examples. I describe how to search for these artblogs, their advantages and I focus on the motivation of the 'artbloggers'. Where relevant to artblogging, I also mention archivism and collecting.

43/49

Výchova a vzdělání mezi mladými a starými lidmi

aneb Přístupy k otázkám stáří v rámci českých a amerických projektů realizovaných na školách a jejich možné využití ve výtvarné výchově

Mgr. Lenka Gumulec
studentka doktorského studia Katedry výtvarné výchovy PdF MU

/*1984/ Vystudovala obor Učitelství výtvarné výchovy pro střední školy a ZUŠ na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci. V současné době studuje obor Dějiny umění na FF MU v Brně a doktorské studium na Pedagogické fakultě v Brně Specializace v pedagogice, obor Výtvarná výchova. Ve své doktorandské práci se zaměřuje na otázky přístupů ke stáří a možností, jak tuto problematickou oblast vnímání seniorů ve společnosti přiblížit žákům a dětem na školách.

Anotace V současné době je významným tématem podpora pozitivní percepce stáří a seniorů ve společnosti nejen v České republice ale i ve světě. Výzkumy naznačují, že vnímaní starší věkové skupiny obyvatel je v rámci majoritní společnosti nepříliš uspokojivé a to i navzdory mnohým projektům a volnočasovým aktivitám, které vznikají ve snaze podnítit pozitivní smýšlení o starší věkové generaci. Jednou z možností, jak podpořit pozitivní percepci seniorů, by se mohlo stát zařazení tohoto tématu do oblasti výtvarné výchovy. Díky projektům, cíleným na mladou věkovou skupinu žáků základních a středních škol, které využívají kreativní potenciál výtvarné tvorby, by mohlo docházet k lepšímu pochopení stáří jakožto přirozené součásti lidského živo-

ta. V rámci textu bude shrnut současný stav problematiky stáří v rámci České republiky a USA. Podrobněji bude zaměřen na možnou implementaci tématu stáří a mezigeneračních vztahů do oblasti výtvarné výchovy.

Abstract Currently, the major theme of promoting positive perceptions of aging and older people in society , not only in Czech Republic but also in the world . Research suggests that perceptions of older age groups is in the majority not very satisfactory in spite of the many leisure activities and projects that arise in trying to encourage positive thinking about the older ages . One of the ways to promote positive perceptions of seniors could happen include the topic in the field of art education. Thanks for projects targeted at the young age group of pupils in primary and secondary schools that use creative potential of art making, could lead to a better understanding of age as a natural part of human life. The text summarizes the current state of the problem of old age in the Czech Republic and the USA . More details will be focused on the possible implementation on ageing and intergenerational relations in the field of art education.

Prostor mezi výtvarnou a environmentální výchovou a umění

Mgr. et Mgr. MgA. Ondřej Navrátil
student doktorského studia Katedry výtvarné výchovy PdF MU

/*1980/ Autor je studentem doktorského studia na Katedře výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně, kde také zároveň vyučuje. Zajímá se o oblast environmentálního umění a výchovy. Je kurátorem galerie OFF/FORMAT v Brně a je sám výtvarně činný (člen uměleckého sdružení Rasvád).

Anotace Aktuálním tématem výtvarné výchovy je dialog s výchovou environmentální. Důležitou inspiraci tohoto setkávání může představovat umění tematizující environmentální problematiku. V textu sledujeme současnou reflexi land artu v české environmentální a krátce také výtvarné výchově, přičemž tento vhled nám přibližuje podnětnost tohoto umění pro oba obory i místa obsahového sbližování.

Abstract The current issue of art education is a dialog with environmental education. The art concerned with environmental issue can represent important inspiration for this encounter. The text shows current reflection of land art in the Czech environmental education as well as briefly in the art education. This insight draws nearer the stimulating nature of art for both the domains and the places of rapprochement of the contents.

67/79

Slovy mezi obrazy

aneb Řezbář, krejčí a ten třetí

Mgr. MgA. Petr Kovář
student doktorského studia Katedry výtvarné výchovy PdF MU

/*1979/ Učí odborné předměty v ateliéru malby na Střední uměleckoprůmyslové škole v Jihlavě-Heleníně, působí v pozici kurátora soukromé galerie OFF/FORMAT v Brně a jako redaktor v projektu mediálního družstva Kulturní noviny. Je členem uměleckého sdružení Rasvád. Po studiích na Katedře výtvarné výchovy Pedagogické fakulty MU v Brně (1999-2004) a v ateliérech Environment a Malba I na Fakultě výtvarných umění VUT tamtéž (2001-2008) krátce působil jako redaktor pro výtvarné umění a literaturu v Literárních novinách (2008-2009). V roce 2009 se s Jiřím Plockem a Miroslavem Švejdou podílel na založení Kulturních novin. V tématu své dizertační práce Text ve zprostředkování výtvarného umění nachází průsečík pedagogických, výtvarných a publicistických aktivit.

Anotace Interpretace provází tvorbu výtvarného díla odnepaměti. Jazykové interpretace vizuálního umění přitom jsou, už ve svém základní principu, problematičtější než například jazykové interpretace děl literárních. Tato skutečnost se dnes promítá do výtvarné publicistiky; četnost reflexí výtvarného umění je v oborově nespecializovaných médiích nejslabší ze všech tradičních uměleckých disciplín (literatura, divadlo, film, hudba,…). Autorův text tuto mediální situaci nahlíží, poukazuje na fakt, že slabá publicita není jen důsledkem nezájmu veřejnosti o výtvarné umění, ale dílem i jeho příčinou, a v rámcích současné teorie výtvarného umění, filozofie a psychologie naznačuje cesty pro výtvarnou publicistiku.

Abstract Creation of a work of art has always been accompanied by interpretation. Basically, verbal interpretation of visual art is more complicated than verbal interpretation of literary work. This is now reflected in visual journalism – frequency of reflexion of fine arts in branch unspecialized media is the weakest of all the traditional artistic disciplines (literature, theatre, film, music, …). The following text concerns this media situation, referring to the fact that poor publicity is not only the result of public apathy, but partly its cause, and suggesting ways for visual journalism within the current theories of art, philosophy, and psychology.

81/98

Vývoj a aktuální tendence muzejní pedagogiky v rakouském, německém a českém prostředí

aneb Na pomezí umění, vzdělání a zábavy

Mgr. Táňa Šedová
studentka doktorského studia Katedry výtvarné výchovy PdF MU

/*1984/ V rámci studia absolvovala v roce 2009 roční stáž na Referátu výtvarného umění odboru kultury magistrátu města Vídeň a v roce 2010 měsíční stáž v Neues Museum für Kunst und Design v Norimberku. Ve své disertační práci se zabývá specifiky veřejnoprávních muzeí současného umění, jejich transformací a rolí ve společnosti, přičemž porovnává aktuální vývoj v České republice se situací v německém a rakouském prostředí. V letech 2011-2012 působila jako projektová manažerka v Centru současného umění DOX v Praze a v současnosti pracuje na pozici manažerky galerie v Leica Gallery Prague.

Anotace Vývoj informačních technologií, zrychlující se životní tempo a změny ve způsobu trávení volného času s sebou přinášejí potřebu transformace muzejních institucí a tím i budování nových forem komunikace s veřejností v rámci jejich výchovně-vzdělávací funkce. Autorka se ve článku zabývá historickým vývojem a rozdíly v aktuálních tendencích muzejní pedagogiky v českém, německém a rakouském prostředí, uvádí inovativní příklady z praxe a zamýšlí se nad vlivem kulturní politiky a možným budoucím vývojem.

Abstract The development of information technologies, the increasing pace of life and changes in the way people spend their free time have forced museum institutions to develop new forms of communicating with the public in order to fulfil their educational remit. In the article, the author considers the historical development and differences in current approaches to museum education in the Czech Republic, Germany and Austria (looking at several innovative examples) and examines the impact of cultural policy and possible future developments.

Barvy hlasu

Hledání tvůrčích paralel mezi malířským a hlasovým projevem

Mgr. et Mgr. Kateřina Plesníková, Dis.
studentka doktorského studia Katedry výtvarné výchovy PdF MU

/*1980/ Historička umění, pedagožka, malířka, která vystudovala dějiny umění a výtvarnou výchovu na Univerzitě Palackého v Olomouci. Během studia absolvovala půlroční stáž na katedře dějin umění ve Florencii. V současnosti působí jako pedagog dějin umění na střední škole a jako doktorandka na katedře výtvarné výchovy PdF Masarykovy univerzity v Brně. V dizertační práci se zabývá tématem času v současném umění. Kromě toho se také věnuje malířské tvorbě. V posledních letech publikovala texty z oblasti výtvarné výchovy v předškolním vzdělávání.

Anotace Lze najít spojení mezi malířským a hlasovým projevem? Jak se mohou tyto dva rozdílné tvůrčí přístupy doplňovat? Text představuje nástin možností propojování obou médií s odkazem na stručný vývoj vzájemných vztahů malířství a hudby v minulém století. Hlavní část pojednání tvoří popis workshopu, uskutečněného se studenty Katedry výtvarné výchovy Masarykovy univerzity v Brně v květnu roku 2013, který dané téma rozvíjel.

Abstract Is it possible to find a connection between painting and voice expession? Which way leads to a creative complement to each other? The text presents some possibilities in the intercommunication between them. Theoretical part deals with précis of the relation between painting and music during the last century. Main part presents results of the workshop with students of Pedagogical Faculty MU in Brno.

109/122

Mezi svým a cizím

MgA. Bc. Marta Kovářová, Ph.D.
působí na Katedře výtvarné výchovy PdF MU

/*1983/ Autorka se narodí v Ostravě do rodiny fyziků. Přírodovědně zaměření rodiče odhalují, že rozvíjením uměleckých sklonů v dětství naroste potomkům kus mozku. Přihlášují tedy Martu do výtvarného kroužku a již dále jí nebrání v hudební průpravě v rukou babičky. V patnácti letech zakládá se svým bratrem alternativní rockovou kapelu Budoár stare dámy, fungující dodnes. Po studijích na gymnáziu autorka absolvuje obor Video-Multimédia-Performance na FaVU, VUT a Lékařskou fyziku na Přírodovědecké fakultě v Brně. Doktorská studia na Katedře výtvarné výchovy PdF MU věnuje tématu Audiovizuální tvorba a její uplatnění v pedagogické praxi, pořádá tvůrčí dílny a spolupracuje na inovaci studijních programů. V současnosti učí Výtvarnou akci a Audiovoziální tvorbu na KVV PdF MU.

Anotace První projevy akčního umění, tak jak pojem chápeme dnes, spadají do padesátých let dvacátého století. První pokusy o zprostředkování a praktickou výchovu výtvarné akce zavádí profesor Igor Zhoř na katedře výtvarné výchovy PdF MU v Brně roce 1990, kdy do studijních katalogů zařazuje předmět akční tvorba. Autorka v příspěvku, na základě studia literatury, debat s odborníky a svých profesních zkušeností, nastiňuje přístup k výuce výtvarné akce. Navržené metody Ich-formy a Přivlastnění testuje v praxi. Jejich přínos zhodnocuje v záverečné reflexi a dotazníkem pro studenty.

Abstract The first manifestations of action art, as the concept is understood nowadays, date back to the fifties of the twentieth century. The first who attempts to mediate it and put into education practice is Igor Zhoř, the art department professor at the Faculty of Education of Masaryk University in Brno. In 1990 he introduces a new undergraduate course called Action creation. Based on her studies, discussions with experts and own professional experience, the author of the contribution wants to outline her own approaches to teaching Art action, proposing methods of „ first-person narrative“ and „appropriation“ and testing them in practice. Her final reflexion and questionnaire for students appreciate the contribution of both methods.

123/137

Výtvarně-pedagogický potenciál mýtické úžiny domova mezi prostorem vnějšího světa

Mgr. Eva del Risco Koupová
studentka doktorského studia Katedry výtvarné výchovy PdF MU

/*1978/ Věnuje se umělecké tvorbě, výtvarné pedagogice, ilustraci pro děti a publicistické činnosti. Je absolventkou SUPŠ v Ostravě (obor Malba), poté vystudovala Pedagogickou fakultu Ostravské univerzity. V roce 2001 absolvovala půlroční stáž na AVU v Praze na oboru Grafiky. Obrazy a kombinované techniky vystavuje v galeriích v Praze a na Moravě. V roce 2006 uskutečnila intermediální projekt Prostor a kyvadlo vázaný na genius loci Synagogy na pražské Palmovce. Ve své dizertační práci v rámci doktorského studia pozoruje autobiografické aspekty výtvarné tvorby a reflektuje možnosti obohacení výtvarné výchovy aspekty rodinnými a rodovými. Úročí zkušenosti jak ze svého soukromého rodinného života, pozorování dění na současné výtvarné

scéně, tak i z mnohaletého působení na Střední pedagogické škole a výtvarném gymnáziu s estetickým zaměřením v Praze.

Anotace Institucionální výtvarná výchova může být obohacována hodnotami „vnitřního a vnějšího“ domova – zázemí vhodného pro rozvoj magicko-mýtické dimenze našeho vědomí, jakožto "meziprostoru mezi prostorem". Fyzickým zázemím této duševní dimenze jsou v našem každodenním životě různé aspekty vnějšího "domova materiálového". Jedná se o klíčový aspekt autobiografie člověka – přirozenou „výtvarnou dílnu“ pramenící z hlubin lidské přirozenosti a identity. Iniciačními metodologickými prostředky může být volba místa, výtvarné ztvárnění mýticky laděného tématu nebo též spontánní dětská hra s materiály v prostoru domova. Text příspěvku reflektuje hledisko časové, hledisko materiálové vázanosti člověka na osobní věci, i na konkrétní prostor či místo. Fenomén péče o rodinný hrob považuji za zvláštní syntézu a vyústění uvedených hodnot i vnitřního duchovního hledání vnitřní osy v krajině. Na závěr příspěvku přináším kazuistiky, jejichž výsledkem jsou automatické a spontánní kresby, dokládající hodnotu "mýtické úžiny domova" coby našeho vnitřního mentálního stavu. Jedná se o automatické kresby teenagerů, i psychofyzicky podmíněné kreslení dítěte předškolního věku.

Příspěvek úročí osobní zkušenosti z rodinného života, zejména však praktické zkušenosti s realizací výtvarných dílen. V hodinách výtvarné výchovy na Střední pedagogické škole a výtvarném gymnáziu v Praze jsem si prakticky ověřila, že je možné do institucionálního školního prostředí a výtvarné výchovy vnášet autobiografické aspekty výtvarné tvorby, stejně jako rodinné a rodové mýtické aspekty naší lidské duchovní dimenze. Výtvarné projekty byly postupně realizovány od roku 2005 a jejich cílovou skupinou byly převážně mladé ženy ve věku od 14 do 19 let a děti předškolního věku. Pozorování a realizace těchto výtvarných autobiograficky laděných projektů je dále podpořena ukázkami z oblasti současného umění.

Abstract Institutional art education can be supplemented by values from the “internal and external” home – an environment conducive for the development of the magical-mystical dimension of our consciousness, the “interface between spaces”. In our everyday lives, the physical basis of this mental dimension is represented by various aspects of the external “material home”. This is a crucial aspect of a person’s biography – a “natural art workshop” drawing from the depth of human nature and identity. The choice of place, artistic rendition of a mythical subject or spontaneous children’s play with materials occurring within one’s home can serve as the means of initiating and guiding these activities. The essay reflects upon the perspective of time and the way a person is attached to material personal items, a specific space or place. In my view, the phenomenon of looking after a family grave stems from the blending of the aforementioned values and the internal spiritual quest for the imagined axis in the landscape. At the end of my essay I present several case studies involving automatic and spontaneous drawings which prove the importance of the “mythical realm of home” as our internal mental state. These drawings were created by teenagers and pre-school children.

Apart from my personal domestic experience, the essay draws from my practical experience with leading art workshops. Through art classes at the Secondary pedagogical school and Secondary art school in Prague I have been able to practically confirm my proposition that it is possible to incorporate autobiographical aspects into institutional school environment, along with elements of family history and our human spiritual dimension. The art projects presented took place in the years 2005 – 2013; the main target group included young women aged 14-19 and preschool children. The observations and outcomes of these autobiographical art projects are supported by various examples of contemporary artwork.

Mezi vědomím a nevědomím – metoda imaginace v práci s příchozími

Mgr. Radka Vejrychová
studentka doktorského studia Katedry výtvarné výchovy PdF MU

/*1985/ Narodila se ve východních Čechách v malebném městečku Litomyšl, kde také vychodila gymnázium. Vystudovala Pedagogickou fakultu v Brně, obor Český jazyk a Výtvarná výchova. Nyní zde pokračuje v doktorském studiu na KVV, zabývá se výtvarným projevem migrantů a migrantek příchozích do České republiky, její dizertační práce sleduje vliv sociokulturního prostředí na výtvarné vyjádření jedince. Pracuje v neziskové organizaci NESEHNUTÍ, kde mimo jiné realizuje ženské multikulturní výtvarné skupiny a také volnočasové aktivity pro české děti a děti příchozích migrantů žijících v ČR. Výtvarné dílny příležitostně realizuje i v uprchlickém táboře Zastávka u Brna.

Anotace Text Mezi vědomím a nevědomím se věnuje výtvarné tvorbě příchozích lidí do České republiky. Zabývá se změnou kulturního zázemí jedince a jejím vlivem na výtvarnou tvorbu.

Termín příchozí je v textu používán záměrně. Označuje skupinu migrantů a migrantek, či chcete-li cizinek a cizinců, žijících v České republice. Termín migrant je v české společnosti chápán dosti stereotypně, nevyhovuje ani termín cizinec, který sami příchozí označují za pejorativní. Tato skupina lidí, pokud je nazveme skupinou v momentě, kdy je patrné, že je velmi různorodá, žije v České republice a jako cizinci se zde necítí. V České republice se sice nenarodili, nyní zde ale žijí a vnímají ji jako svůj domov.

Text popisuje výtvarnou práci příchozích formou imaginativních sezení. Proč zrovna zapojení imaginace? Lidé, kteří přišli do České republiky z jiných zemí, si s sebou nesou spoustu věcí ze své minulosti. Často to mohou být zážitky, které vytěsnili do nevědomí. V nevědomých procesech člověka hraje velkou roli také kulturní zázemí. Imaginace může pomoci do těchto procesů vstoupit a uvědomit si je. Je tedy v tomto textu chápána jako prostředek, který prostřednictvím vyprávěného příběhu aktivizuje představy a vede k výtvarnému ztvárnění těchto představ.

Abstract The following text named Between the conscious and the unconscious is dedicated to fine arts of incoming people in the Czech Republic. It deals with cultural background of an individual, his leaving the country of the origin and the influence of these changes on the art work.

The term incoming is deliberately used in that text and indicates a group of migrants (you can also use foreigners, or another term) living in the Czech Republic. The term migrant is seen rather stereotypically in Czech society. Even a term foreigner is not acceptable for incomings, they call it as a pejorative one. This very diverse group of people lives in the Czech Republic and they feel like home here (a part of the society), not as foreigners, or migrants.

The text describes art work of incomings in the form of imaginative sessions. Why is imagination involved? People who came to the Czech Republic from other countries have a lot of thoughts from past in their mind. These experiences can be displaced into the unconscious. There is a cultural background in unconscious processes. Imagination can help to get into these unconscious processes, visualize and then realize them. It is also understood as a process of activating ideas by a narrative which leads to the visual representation of these ideas.

Camera obscura – mezi digitalizací, historií a realitou

aneb Možnosti camery obscury a její místo ve světě digitálních technologií

Mgr. Lenka Gumulec
Mgr. Radka Vejrychová

Anotace Příspěvek si klade za cíl poukázat na možnosti využití techniky camery obscury v současném světě digitálně pořizovaných obrazových záznamů. Je zde poukázáno na historii techniky camery obschury a její možné využití v dnešní době. V rámci příspěvku je popsán workshop s názvem Camera obscura, který proběl v roce 2013 v rámci Týdne výtvarné kultury v Brně.

Abstract Post wants to imagine the possibility of the camera obscura in the current world record digitally acquired image. It is shown by the camera obschury history and its possible use nowadays. The text describes the workshop titled Camera obscura, which probelm in 2013 during the Week of visual culture in Brno.

Rozmanité role fotografie ve vzdělávání s ohledem na fototerapii

Mgr. BcA. Darina Hlinková
studentka doktorského studia Katedry výtvarné výchovy PdF MU

/*1984/ Vystudovala dějiny umění a muzeologii na Filozofické fakultě MU v Brně a ateliér konceptuální tvorby Environment na Fakultě výtvarných umění VUT v Brně. Absolvovala několik pracovních, výzkumných a studijních stáží v zahraničí (Drážďany, Berlín, Stockholm, Reykjavík, New York a Vancouver). V současné době je PhD studentem na Pedagogické fakultě MU v Brně, kde se zaměřuje na vzdělávání seniorů v souvislosti s fotografií a fototerapií. Přednáší na Filozofické fakultě v Brně a Bratislavě a na Univerzitě třetího věku MU. Spolupracuje na edukačních programech s Mendelovým muzeem a se soukromou fotografickou školou Photogenia. Teoreticky se zaměřuje na postmoderní umění, fotografii a design, vede workshopy na zprostředkování umění a rozvoj kreativního myšlení.

Anotace Fotografie v souvislosti se vzděláváním zahrnuje nejen oblast muzejní a galerijní pedagogiky, školní a projektové výuky, ale i arteterapie a artefiletiky. Jako příklad muzejní a galerijní práce s návštěvníkem jsou v tomto článku uvedeny rozmanité programy pro různorodé cílové skupiny, využívající princip aktivní imaginace, filmové řeči, podpory vizuální gramotnosti a komunikace nebo zvýšení technické a technologické dovednosti. Následující kapitola reflektující školní vzdělávání, hodiny výtvarné výchovy a projektovou výuku, popisuje tuto problematiku v kontextu výtvarné výchovy, rozvoje klíčových kompetencí studenta nebo jako prostředek zlepšení lingvistických, sociálních, popř. komunikačních dovedností studenta. V poslední kapitole zabývající se pomezím umělecké tvorby, arteterapie a artefiletiky, se fotografií zabýváme zejména v terapeutickém, sebereflektivním, rozvojovém a podpůrném kontextu.

Abstract Photography in context of education consists of not only museum and gallery education, school and project education, but also art-therapy and artefiletics. There are, as the example of museum and gallery work with visitor, diverse educational programs for various focus groups of visitors, dealing with principles of active imagination, film discourse, visual literacy and communication or improvement of technical and technological skills. Next chapter deals with school education, lessons of art and project education. It describes diverse ways focused on improvement student´s key competences and various methods of improvement of linguistic, social or communicative skills. The last chapter is dedicated to the art production, art-therapy and artfiletics. We understood photography in this context therapeutically, self-reflectively, developmentally and supportively

„Godot" brněnské Zbrojovky

Výtvarné akce v industriálních objektech

Mgr. Stanislava Červenáková
studentka doktorského studia Katedry výtvarné výchovy PdF MU

/*1986/ Vystudovala obor učitelství výtvarné výchovy a matematiky pro střední školy na PdF Masarykovy univerzity v Brně. V současné době učí výtvarnou výchovu na Základní škole Antonínská a studuje doktorské studium na PdF v Brně. Ve své disertační práci i volném čase se zabývá otázkou, jak zprostředkovat industriální dědictví veřejnosti, zejména dětem.

Anotace Opuštěné průmyslové komplexy nacházející se v jakémsi „meziprostoru" po ztrátě své původní funkce, tvoří významnou část městské zástavby. Velká část z nich čeká na svou demolici, a jen některé mají naději na ohleduplnou revitalizaci.

Text se zabývá otázkou, jak využít tyto pozůstatky industrializace během tohoto přechodného období s důrazem na jejich potenciál při pořádání výtvarně-zážitkových akcí.

V praktické části autorka představuje dva projekty inspirované motivem „meziprostory", které navrhla a zrealizovala v průběhu podzimního semestru 2013 v areálu brněnské Zbrojovky.

Abstract Abandoned industrial complexes located in an "interspace", after losing their original purpose, form a significant part of the urban area. The majority of these buildings are waiting for demolition – only few of them have a chance for gentle revitalization.

The text deals with the question how to use these relics of industrialization during this transitional period, emphasizing their potential when organizing artistic experiential events.

In the practical part, the author presents two projects inspired by the motif of interspace, which she designed and implemented during the fall semester 2013, in Zbrojovka factory in Brno.

Kurátor versus pedagog v prostoru galerií současného umění

Mgr. Jana Reichel
studentka doktorského studia Katedry výtvarné výchovy PdF MU

/*1984/ Pochází z Valašska, v Brně vystudovala Výtvarnou výchovu pro střední školy na Pedagogické fakultě a Český jazyk a literaturu se zaměřením na vzdělávání na Filozofické fakultě Masarykovy univerzity. Studovala též žurnalistiku a působila v Nakladatelství Host, od roku 2007 s přestávkami spolupracuje s Domem umění města Brna jako galerijní lektorka. Pracovala rovněž jako asistentka soukromého galeristy v Praze. V současnosti se kromě péče o syna věnuje doktorskému studiu na PdF MU.

Anotace Vztah kurátorů a galerijních pedagogů není v české odborné literatuře dostatečně reflektován, odehrává se však v terénu a různé míře spolupráce nebo vzájemné ignorace. Zahraniční literatura popisuje problematiku jako aktuální téma, které odráží orientaci galerií současného umění na vzdělávání v galeriích.

Abstract The relationship between gallery educators and art curators has not beet described in the czech research enough still they are in confrontation and cooperate more or less. Foreign professional focues more on the educational roloe of the conteporary gallery as a way of attracting new audience.

Ukryto v umění

Mgr. MgA. Martina Nováková
studentka doktorského studia Katedry výtvarné výchovy PdF MU

/*1084/ Autorka se podílela na vzniku projektu Speciální výtvarná výchova, jehož řešitelem byl Mgr. Petr Kamenický, lektorským vedením Tvůrčích dílen – diagnostický ústav. Během tří let vzniklo více než dvacet pět dílen určených pro studenty PdF a klienty Diagnostického ústavu. Výsledky projektu byly k vidění v Domě pánů z Kunštátu v Brně na výstavě s názvem Creative help. V současné době je autorka vedoucí oboru Nová média na Střední škole umění a designu, stylu a módy a VOŠ v Brně. Dlouhodobě spolupracuje s německou galerií PremArts, zabývá se natáčením dokumentárních filmů pro firmy, vede kurzy animované tvorby a je autorkou mnoha ilustrací pro Pedagogickou fakultu.

Anotace Projekt Ukryto v umění je zaměřen na tři rozdílné přístupy umělecké tvorby, které byly realizovány v rámci praxe se studenty střední umělecké školy v Brně. Text je rozdělen do tří základních kapitol, které jednotlivá témata dále rozvádí. První je zaměřena na význam sociální role v uměleckém prostředí a konfrontaci s publikem. Druhá část v praxi ověřuje proměnu a rozvoj uměleckých technik a poslední kapitola je věnována tématu jazykových bariér.

Abstract Project „Hidden in art" is focused on three different approaches to artistic activity which were realised as a part of practice with students of art high school in Brno. The text is divided into three basic chapters. Each of them develops particular topic. The first of them is focused on social role in artistic environment and confrontation with the audience. The second one practically tests a change and development of artistic techniques and the last one examines language barriers.

205/216

Zhořova cesta na pomezí teorie výtvarné výchovy a umění

Mgr. Veronika Drobná
studentka doktorského studia Katedry výtvarné výchovy PdF MU

/*1985/ Pochází z Jihlavy, kde vystudovala Střední uměleckou školu grafickou. Zájem o umění společně se zájmem o pomoc osobám s postižením skloubila při studiu na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity v oborech Výtvarná výchova, Galerijní pedagogika a Speciální pedagogika. V rámci celoživotního vzdělávání navštěvovala i dvouletý kurz arteterapie vedený doc. PhDr. Ottou Čačkou. Nyní studuje doktorské studium na Katedře výtvarné výchovy PdF MU a zpracovává dizertační práci zaměřenou na osobnost prof. Igora Zhoře.

Anotace Prof. Igor Zhoř je zásadní osobností české výtvarné pedagogiky 2. poloviny 20. století a jeho celoživotní práce byla významným přínosem nejen v tomto oboru, ale i v oboru teorie a zprostředkování umění. Příspěvek si klade za cíl ozřejmit polaritu, vzájemné prolínání i ovlivňování těchto oborů a jejich projekci v díle prof. Zhoře, který je zde představen jak v roli pedagoga, tak i teoretika a zprostředkovatele umění.

Abstract Prof. Igor Zhoř is a crucial character of Czech art pedagogic in the 2nd half of 20th century and his lifelong work was an important contribution not only in this area, but also in the field of theory and mediation of art. This paper aims at clarifying the polarity, mutual diffusion and interaction of these fields and their projection in the work of Prof. Zhoř who is introduced both in the roles of a pedagogue and theoretician and mediator of art.

217/226

Mezi virtuálním a haptickým prostorem

Mgr. David Medek
student doktorského studia Katedry výtvarné výchovy PdF MU

/*1969/ Sochař, řezbář, kreslíř, který se v letech 1983-1987 vyučil dřevomodelářem a kovomodelářem na Středním odborném učilišti v Brně-Modřících. V letech 1987-1990 studoval na Střední uměleckoprůmyslové škole v Brně a v letech 1992-1998 na Fakultě výtvarných umění Vysokého učení technického v Brně. Od roku 2000 učí modelování a sochařství na katedře výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci. Členem Klubu konkretistu 2 od roku 2001 do 2005. Od roku 2011 doposud člen uměleckého sdružení Rozumění.

Anotace Příspěvek mapuje vybrané umělecké projekty vzešlé z využívání nových technologií jako je virtuální modelování, optická fotometrie a především trojdimenzionální tiskárny – tedy procesy, které lze zahrnout pod termín Rapid Prototyping. Vyzdvihuje nové přístupy a postupy v tvorbě prostorových soch, zároveň však upozorňuje také na problémy spojené s imaginací a na nutnost nadále vyučovat v rámci vysokoškolských pracovišť s uměleckým a pedagogickým zaměřením haptické modelování, které rozvíjí prostorovou a rozměrovou představivost, již nedokáže nahradit žádný – byť sebelepší – trojdimenzionální software.

Abstract The article concentrates on the selected art projects which originated from the usage of new technologies such as virtual modeling, optical photometry and a three-dimensional printer above all – i.e. processes which can be included in the term Rapid Prototyping. It emphasizes new approaches and procedures used during the production of spatial statues. At the same time it also points out the problems connected to the imagination and the necessity to go on teaching of haptic modeling at university and colleges with the art and pedagogy specialization, because it develops the spatial and dimensional imagination which cannot be substituted by any - even by the best three-dimensional software.

Učitelka výtvarného umění mezi požadavky a skutečností

Kunsterzieherin zwischen Anspruch und Wirklichkeit

Dr. Franziska Pirstinger

Učitelka výtvarné výchovy, lektorka učitelů a malířka. Pracuje na pedagogických vysokých školách v rakouském Štýrsku. Žije a pracuje v blízkosti města Grazu.

Anotace Role učitelky výtvarného umění je opravdu rozpolcená. Má sice umělecké vzdělání a často je též sama umělecky činná, často se jí ale nedostává uznání jako umělkyně. Ze strany umělců nezřídka zaznívá názor, že se zřejmě neuměla rozhodnout, aby zanechala svého hlavního povolání „učitelky" a vydala se na finančně nejistou dráhu „umělkyně". I mezi učiteli má učitelka výtvarného umění výjimečnou roli. Od ní se takřka očekává, že bude trochu chaotičtější, trochu nespolehlivější, trochu nekonformnější, prostě „kreativní". „Umělcům" se ve škole přiznává jakási zvláštní role. Ale úplně vážně je a jejich obor vlastně nikdo nebere. Co tedy vede ke krizím identity, frustraci a pocitům vyhoření u učitelů výtvarné výchovy?

Abstract Die Rolle der Kunsterzieherin ist tatsächlich eine Zwiespältige. Sie ist zwar künstlerisch gebildet und arbeitet oft auch selber künstlerisch, als Künstlern anerkannt wird sie eher kaum. Von Kunstseite wird behauptet, sie hätte sich ja nicht entscheiden können, den Brotberuf „Lehrerin" an den Nagel zu hängen und sich auf das finanziell unsichere Pflaster „Kunstmarkt" zu begeben. Auch als Lehrerin kommt der Kunsterzieherin eine Ausnahmerolle zu. Man gesteht ihr zu, etwas chaotischer, etwas unzuverlässlicher, etwas quertreiberischer zu sein, „Kreativ" eben. Den „Künstlern" gesteht man in der Schule eine Art Sonderrolle zu. Aber ganz ernst nimmt man sie und ihr Fach nicht.

251/266

Transformace v pracovním skladu

Transformationen im Arbeitsspeicher

Prof. Mario Urlaß

Profesor Vysoké školy pedagogické v Haeidelbergu.

Anotace Umělecká projektová práce na základní škole. Můj příspěvek zkoumá potenciály a zvláštní význam procesů, metod a strategií umělecké výchovy na základní škole. Účastní se umělecko-pedagogické diskuse, která chce procesu učení a učení se poskytnout současné perspektivy. Na příkladu umělecké projektové práce na základní škole chci ukázat rozsah možností v umělecko-pedagogické praxi a poukázat na relevanci uměleckých témat pro vzdělávací procesy. Jedná se přitom o otevřenou formu umělecké pedagogiky, která se trvale nachází ve stavu vznikání a experimentování s pozměněnými formami učení a učení se.

Abstract Künstlerische Projektarbeit in der Grundschule. Mein Beitrag hinterfragt die Potenziale und besondere Bedeutung von Prozessen, Methoden und Strategien einer künstlerischen Bildung in der Grundschule. Er mischt sich in einen kunstpädagogischen Diskurs ein, der Lehren und Lernen zeitgemäße Perspektiven verleihen möchte. Anhand künstlerischer Projektarbeit in der Grundschule soll ein Möglichkeitsraum kunstpädagogischer Praxis vorgestellt und die Relevanz des Künstlerischen für Bildungsprozesse aufgezeigt werden. Dabei geht es um eine offene Form der Kunstpädagogik, die sich im unablässigen Zustand des Entstehens und Experimentierens mit veränderten Lehr- und Lernformen befindet.

267/280

Mezi-prostory participace

Zwischen/räume der Partizipation

Mag. Beatrice Jaschke
Dr., Ma Nora Sternfeld

Beatrice Jaschke Zprostředkovatelka a popularizátorka umění; studovala dějiny umění na univerzitách ve Vídni, Hamburku a Florencii. Od roku 2006 je členkou vedoucího týmu magisterského studijního programu pro teorii a praxi výstavnictví /ecm. educating. curating. managing. na Univerzitě užitého umění ve Vídni. Od roku 2004 vede oddělení pro zprostředkování umění v klášteře Klosterneuburg; spoluzakladatelka a předsedkyně iniciativy schnittpunkt. ausstellungstheorie & praxis („Průnik teorie a praxe výstavnictví"; v letech 1997-2001 organizovala kurzy pro kurátory v Institutu pro kulturní vědu ve Vídni; předtím coby nezávislá popularizátorka umění a kultury vybudovala zprostředkovatelské oddělení v Muzeu Leopold; organizovala tzv. Infopool organizace basis wien ve vídeňském muzejním centru Museumsquartier. Před nedávnem vydala: UTB Handbuch für Ausstellungstheorie und praxis (UTB Příručka pro teorii a praxi výstavnictví) v nakladatelství Böhlau.

Nora Sternfeld Zprostředkovatelka umění a kurátorka; od roku 2012 profesorka předmětu Curating and Mediating Art na Univerzitě Aalto v Helsinkách; od roku 2006 je členkou vedoucího týmu magisterského studijního programu pro teorii a praxi výstavnictví /ecm. educating. curating. managing. na Univerzitě užitého umění ve Vídni. Od roku 1999 je spoluzakladatelkou

a podílnicí kanceláře trafo.K; V letech 2004–2012 byla docentkou v Institutu pro uměleckou výchovu na Akademii výtvarných věd ve Vídni; se svými přednáškami hostovala na univerzitách Humboldt Universität zu Berlin, Kunstuniversität Kassel, Zürcher Hochschule der Künste, Wiener Kunstschule a Pädagogische Hochschule Wien; v letech 1994–2006 byla členkou zprostředkovatelského týmu Kunsthalle Wien; od roku 2001 je hybnou silou iniciativy schnittpunkt. ausstellungstheorie & praxis (Průnik vystavovatelské teorie a praxe); od roku 2006 je redaktorkou časopisu Bildpunkt – Zeitschrift der IG Bildende Kunst; publikuje práce k tématům současného umění, zprostředkování, politickému výkladu dějin a antirasismu. Před nedávnem vydala: Kontaktzonen der Geschichtsvermittlung. Transnationales Lernen über den Holocaust in der postnazistischen Migrationsgesellschaft (Kontaktní zóny ve zprostředkování historie. Transnárodní výchova o holocaustu v postnacistické migrační společnosti) v nakladatelství Zaglossus.

Anotace „Muzeum není nic jiného než to, co s ním lze udělat, než způsoby, kterými si jej lidé osvojují. To je náš příspěvek k radikální, politické, nové definici umělecké relacionality." Těmito slovy formuloval Jorge Ribalta už v roce 2004 směřování svých zprostředkovatelských aktivit pro muzeum MACBA v Barceloně. Muzeum, které Ribalta popisuje, na sebe bere určité riziko: stává se veřejným prostorem, ve kterém se projednávají společenské otázky. Náš text si klade za cíl, uchopit tuto radikálně demokratickou perspektivu muzeí a její zprostředkovávání. Pro lepší orientaci v často používaném a o to méně reflektovaném, moderním pojmu „participace" chceme vysledovat význam a používání tohoto slova, a to pomocí rozboru několika relevantních referenčních textů. Věnujeme se při tom teoretickým východiskům, které participaci chápou nejen jako pouhé „účastnění se", nýbrž také jako formu účasti a podílení se, která bere v potaz i samotné podmínky této účasti.

Abstrakt „Ein Museum ist nichts anderes, als das, was damit getan werden kann, die Formen, durch die die Menschen es sich aneignen. Das ist unser Beitrag zu einer radikalen politischen Neudefinition künstlerischer Relationalität." Mit diesen Worten formuliert Jorge Ribalta bereits 2004 die Stoßrichtung seiner Vermittlungsansätze für das MACBA in Barcelona. Das Museum, das er beschreibt, geht ein Risiko ein: Es wird zum öffentlichen Raum, in dem gesellschaftliche Fragen verhandelt werden. In unserem Beitrag möchten wir diese radikaldemokratische Perspektive auf Museen und ihre Vermittlung aufgreifen. Um eine bessere Orientierung über das ebenso viel verwendete wie wenig reflektierte Buzz-Word der "Partizipation" zu erhalten möchten wir in diesem Text der Bedeutung und Verwendung des Begriffs nachgehen, indem wir die Lektüre einiger relevanter Referenztexte vornehmen. Wir widmen uns dabei jenen theoretischen Positionen, die Partizipation nicht nur als bloßes „Mitmachen" verstehen, sondern als eine Form der Teilnahme und Teilhabe, die die Bedingungen des Teilnehmens selbst ins Spiel bringt.

Resumé

Meziprostory

Monografie Meziprostory shrnuje výsledky výzkumu realizovaného v rámci stejnojmenného grantu specifického výzkumu na Katedře výtvarné výchovy PdF v akademickém roce 2012-13. V tomto smyslu představuje na jedné straně sjednocující průřezové téma a na druhé straně velmi široké téma dotýkající se přímo námětů dizertačních prací studentů interního i externího studia doktorského studijního programu Výtvarná výchova – specializace v pedagogice. Hlavním předpokladem zveřejnění kapitoly v monografii slučující autory převážně z řad doktorandů (svoje příspěvky zde publikují i dva pedagogové domácí a čtyři zahraniční), byla kvalita daná soustředěnou koncentrací na zvolený námět prolínající se celou odbornou knihou, kterým bylo sledování povahy určitých prostorů nacházejících se na pomezí disciplín, dílčích témat nebo i otázek souvisejících s profilací vybraných osobností z oblasti umění a výtvarné pedagogiky. Příspěvky editoři rozdělili pak uvnitř knihy do tří námětových okruhů: I. Teoretické studie týkající se monografických profilů osobností výtvarné pedagogiky, aktuálních socio-kulturních námětů a filozofie výtvarné výchovy, II. Odborné reflexe experimentálních částí dizertací vybraných autorů, III. Interpretace a zpřístupňování výtvarného umění. Na závěr je pak uveden příspěvek významného německého představitele experimentální výtvarné pedagogiky Maria Urlaße (Transformationen in Arbeitsspeicher) a rakouské vysokoškolské pedagožky Franzisky Pirstinger (Kunsterzeiherin zwischen Anspruch und Wirklichkeit).

Do výše zmíněné první části publikace jsou zařazeny následující kapitoly: Výtvarné dílo mezi estetickým objektem a ideou (H. Stehlíková); Zamyšlení nad simulakrem interdisciplinarity. Meziprostor hry a transcendence v době postsekulární (J. Havlíček); Artblogy - hledat, sbírat, sdílet, archivovat (P. Kunčík); Výchova a vzdělání mezi mladými a starými lidmi aneb Přístupy k otázkám stáří v rámci českých a amerických projektů realizovaných na školách a jejich možné využití ve výtvarné výchově (Lenka Gumulec),Prostor mezi výtvarnou a environmentální výchovou a umění (O. Navrátil); Slovy mezi obrazy (P. Kovář); Vývoj a aktuální tendence muzejní pedagogiky v rakouském, německém a českém prostředí (T. Šedová). Společným mottem první části je průnik do aktuálních teoretických zdrojů reflektujících zvolené náměty a jejich následné vyhodnocení z hlediska potřeb současně se rozvíjející teorie a zejména praxe umělecké výchovy. V příspěvku věnovaném možnostem výtvarné práce se seniory (L. Gumulec) se nabízí možnost seznámit se s mezinárodním kontextem výtvarného vzdělávání seniorů, který v současné době inspiruje i Českou republiku. Výraznými mezioborovým námětem umělecko-pedagogické práce jsou ekologické aspekty umění a výchovy, kterým se věnuje velmi zasvěceně ve svém příspěvku O. Navrátil. Ovšem v současné době jsme obklopeni nejenom přírodou, ale i virtuálním prostředím. Tato tématika se stala centrem pozornosti J. Havlíčka, který ji řeší ve svém příspěvku z důsledného interdisciplinárního hlediska. Hana Stehlíková Babyrádová se ve své kapitole zamýšlí nad povahou nejobecnějších aspektů meziprostorů týkajících se umění a výchovy. P. Kunčík uvádí ve svém textu základní rozdělení i jednotlivé příklady artblogů, jejich vyhledávání a výhody použití, zaměřuje se na cíle a motivace jejich naplňovatelů, okrajově se v souvislosti s artblogy také věnuje archivnímu impulsu v umění. Petr Kovář řeší ve svém textu vztah mezi verbální reflexí díla a vnímáním jeho vizuální podoby. V textu

Táni Šedové jsou uvedeny odborné pohledy na komparativní diskurs vedený v galerijní a muzejní pedagogice v Německu, Rakousku a v České Republice.

Ve druhé výše zmíněné části knihy věnované umělecko-pedagogickým experimentům jsou publikovány kapitoly: Barvy hlasu (K. Plesníková); Prostor mezi svým a cizím (M. Kovářová); Výtvarně-pedagogický potenciál mýtické úžiny domova mezi prostory vnějšího světa (E. del Risco Koupová); Mezi vědomím a nevědomím – role imaginace ve výtvarné práci s příchozími (R. Vejrychová); Camera obscura – mezi digitalizací, historií a realitou. Možnosti camery obscury a její místo ve světě digitálních technologií (R. Vejrychová, L. Gumulec), Rozmanité role fotografie ve vzdělávání s ohledem na fototerapii (D. Hlinková); „Godot" brněnské Zbrojovky (S. Červenáková).

Teorie je nemyslitelná bez empirického materiálu. Proto je druhá část knihy věnována odborným reflexím experimentům konaným aktuálně v rámci praktických výzkumných částí dizertací. Tyto výzkumné části tvoří vlastně jakési „tělo" dizertací. Jsou tedy i z tohoto důvodu čtenářsky přitažlivé a zaslouží si stejnou pozornost jako teoretické studie. Dokumentují aktuální stav praxe – a to tak, že samy autorky jsou na výzkumu osobně zaangažovány a zároveň se snaží o určitý teoretický odstup. Tak například v kapitole věnované „barvám hlasu" (K. Plesníková) najdeme pozoruhodnou odbornou zprávu o audiovizuálním experimentu. Dále v příspěvku R. Vejrychové a L. Gumulec věnovaném reflexi autentické výtvarné práci se studenty na projektu Camera Obscura se dozvídáme, že návrat k „primitivní technice" může být velmi pozitivním nástrojem jak uměleckého vyjádření, tak i výchovy. S. Červenáková nás zase prostřednictvím svého textu přivede do záhadných, zdánlivě neobyvatelných prostor bývalé brněnské Zbrojovky. Eva del Risco Koupová zkoumá zase ve svých experimentech téměř existenciální námět autobiografických zdrojů výtvarné tvorby. R. Vejrychová se věnuje neustále ožehavému tématu možnosti uplatnění výtvarného projevu v sociální práci s uprchlíky. Marta Kovářová se zabývá úvahou nad možností znovuuchopení v minulosti již realizovaných děl. Kapitola věnovaná fototerapii (D. Hlinková) pojednává o arteterapeutickém využití fotografie.

V třetí závěrečné části knihy najde čtenář kapitoly: Kurátor versus pedagog v prostoru galerie současného umění (J. Reichel); Ukryto v umění (M. Nováková); Zhořova cesta na pomezí teorie umění a teorie výtvarné pedagogiky (V. Drobná).

Do třetí části knihy byly tedy zařazeny příspěvky věnující se prezentaci, interpretaci a zprostředkování umění veřejnosti. Autorky těchto příspěvků se shodují v tom, že nejaktuálnější umění produkované i těmi nejmladšími autory a dále i umění umístěné ve významných výstavních institucích potřebuje prostředníka, osobu zprostředkovatele nebo alespoň vzdálené vysvětlení, komentář. V textu věnovanému Igoru Zhořovi (V. Drobná) nalezne čtenář nejenom podrobná autobiografická data ze života tohoto významného průkopníka moderní výtvarné výchovy a popularizátora výtvarného umění, ale seznámí se i s aktuálním odkazem jeho díla. Obsáhlý příspěvek Jany Reichel je zaměřen k otázkám možností součinnosti rolí galerijního kurátorství s rolemi edukačními. M. Nováková se věnuje přímo otázkám koncepce autorské interpretace děl, které řeší na příkladech odborné reflexe výzkumného experimentu.

V závěru knihy je zveřejněn text Maria Urlaße, který je orientován na transformační procesy inovativních tendencí v německé výtvarné pedagogice. Tento příspěvek rozšiřuje horizont publikace za hranice ČR, jakož i další text věnovaný zamyšlení nad meziprostorem obývaným pedagogem a umělcem v jedné osobě, jehož autorkou je rakouská teoretička výtvarné výchovy Franziska Pirstinger. Odborná kniha Meziprostory představuje aktuální příspěvek do interdisciplinárního výzkumu, realizovaného katedrou výtvarné výchovy, jejími pedagogy a především studenty doktorského a magisterského studijního programu. Lze s největší pravděpodobností předpokládat, že námětové okruhy, které jsou v publikaci řešeny v jednotlivých kapitolách, se v budoucnu znovu objeví v dalších navazujících projektech.

Summary

Interspaces

The monograph "Interspaces" sums up the results of the research carried out within the scope of a grant of the same name for a specific research at Art Education Department of Faculty of Education in the academic year 2012-13. In this sense, on the one hand it represents a unifying underlying topic and on the other hand a very wide topic concerning directly the themes of dissertations of students of both internal and external studies in the doctor study programme of Art – specialisation in pedagogy. The main precondition for publishing a chapter in a monograph including authors mainly from the ranks of inceptors (there are also contributions published by two Czech and two foreign educationists) was the quality resulting from concentration on the chosen topic interweaving through the whole professional publication, which was observation of the nature of certain spaces situated at the border line of some disciplines, partial topics or issues connected with profiling of selected personalities in the field of art and art education. The editors divided the contributions in the book into three topics: I. Theoretical studies concerning monographic profiles of personalities in the field of art education, current social and cultural topics and philosophy of art education, II. Professional reflections of experimental parts of dissertations of selected authors III. Interpretation of art and making it accessible. In the conclusion there is a contribution by a significant German representative of experimental art education Marius Urlass (Transformationen in Arbeitsspeicher) and an Austrian university professor Franziska Pirstinger (Kunsterzeiherin zwischen Anspruch und Wirklichkeit).

The above specified first part of the publication includes the following chapters: Work of art between the aesthetic object and the idea (H. Stehlíková), Contemplation about interdisciplinarity simulacrum. Interspaces of games and transcendence in the post-secular era (J. Havlíček), Art blogs – search, collect, share and archive (P. Kunčík), Upbringing and education of young and old people or approaches to the issues of old age in the Czech and American projects implemented at schools and their possible use in art lessons (Lenka Gumulec), Space between art and environmental education and art (O. Navrátil), Words among pictures (P. Kovář), Development and tendencies of museum education in the Austrian, German and Czech environment (T. Šedová). The common motto of the first part is penetration into the current theoretical sources reflecting the chosen topics and their subsequent assessment from the point of view of the needs of the currently developing theory and mainly practice of art lessons. The contribution about possibilities of art lessons for seniors (L. Gumulec) offers an opportunity to learn about the international context of art education of seniors which is currently also inspiring the Czech Republic. A significant interdisciplinary topic of art education work is environmental aspects of art and education which are discussed knowledgeably in the contribution by O. Navrátil. Naturally, nowadays we are surrounded not only with nature but also with a virtual environment. This topic has become the centre of attention for J. Havlíček who discusses it in his contribution looking at it from a consistent interdisciplinary point of view. In her chapter, Hana Stehlíková Babyrádová contemplates the nature of the most general aspects of interspaces concerning the art and education. In his text, P.

Kunčík describes the basic classification and individual examples of art blogs, searching for them and advantages of their use, he focuses on the goals and motivation of the bloggers, but marginally in connection with art blogs he also pays attention to the archive impulse in art. In his text, Petr Kovář solves the relationship between the verbal reflection of the work and perception of its visual form. The text by Táňa Šedová describes expert views of the comparative discourse held in the field of gallery and museum education in Germany, Austria and the Czech Republic.

In the second above-mentioned part of the book focused on artistic and educational experiments there are the following chapters: Colours of voice (K. Plesníková), Space between my own and somebody else's (M. Kovářová), Art education potential of the mythical "place" of your home among the areas of the external world (E. Risco Koupová), Between cognizance and noncognizance – the role of imagination in art work with incomers (R. Vejrychová), Camera Obscura – between digitalisation, history and reality. Possibilities of camera Obscura and its place in the world of digital technologies (R. Vejrychová, L. Gumulec), Phototherapy (D. Hlinková), "Godot" of Zbrojovka Brno (S. Červenáková).

Theory cannot exist without empiric material. Therefore the second part of the book deals with expert reflections of experiments carried out within the scope of practical research parts of dissertations. These research parts are a kind of "body" of dissertations. Therefore they are also very attractive for readers and they deserve the same attention as theoretical studies. They document the current state of practice – in such a way that the authors are involved personally in the research and at the same time they try to have a certain theoretical distance. For example in the chapter dealing with "colours of voice" (K. Plesníková) we can find a remarkable professional account of an audiovisual experiment. Also in the contribution by R. Vejrychová and L. Gumulec dealing with reflection of authentic art work with students on the Camera Obscura project we will find out that return to "primitive technologies" can be a very positive tool of both art expression and education. In her text, S. Červenáková brings us to mysterious, seemingly uninhabitable premises of former Zbrojovka Brno factory. In her experiments, Eva Risco Koupová examines existence of an almost existential topic of autobiographic sources of art work. R. Vejrychová deals with a constant delicate topic of possibility of using art expression in the social work with refugees. Marta Kovářová contemplates a possibility of new approach of artwork already implemented in the past. The chapter dealing with phototherapy (D. Hlinková) discusses the art-therapeutic use of photographs.

In the third, final part of the book you can find these chapters: Curator versus educator in the area of the gallery of the contemporary art (J. Reichel), Hidden in the art (M. Nováková), Zhoř's way at the borderline of art theory and art education theory (V. Drobná).

The third part of the book therefore includes contributions dealing with art presentation and interpretation and making it accessible to the public. The authors of these contributions agree that the most current art produced even by the youngest authors and also the art situated in significant exhibition institutions need a mediator – a commentary, a person of a mediator or at least a distant explanation. In the text devoted to Igor Zhoř (Drobná) you can find not only detailed autobiographic data from the life of this significant pioneer in the field of modern art education and propagator of art work, but you will also learn about the current legacy of his work. This extensive contribution from Jana Reichel is focused on the issues of possible cooperation of the roles of gallery curators and education roles. M. Nováková deals directly with the issues of the conception of author's interpretation of art work, which are solved on examples of professional reflection of a research experiment. In the conclusion of the book there is a text by Marius Urlass which is focused on transformation processes of innovative tendencies in German art education. This contribution extends the horizon of the publication beyond the borders of the Czech Republic, as well as another text which contemplates the interspaces inhabited by an educator and artist in one and which was written by Franziska Pirstinger, an Austrian art education theoretician. The

professional book "Meziprostory" represents a current contribution to interdisciplinary research carried out by the Art Education Department, its professors and mainly students of both the doctor and master degree study programmes. Most probably it can be assumed that the topics dealt with in the individual chapters will appear again in future in other following projects.

Věcný rejstřík

A

abstrakce 101, 116, 128, 198
akce 102, 109–116, 130–132, 150, 167–173, 229
animace 87, 158, 160, 181, 186, 212, 223
antropologie 139, 162
artblog 33–37
arteterapie 141, 155, 157, 163, 164
asociace 47, 129
ateliér 57, 59, 84, 123, 127, 169, 207, 247, 218, 219, 221
audiovizuální 14, 93, 101, 158, 159, 192, 221, 299

C

camera obscura 147, 149, 150, 152, 299

D

dekódovací 245
design 82, 89, 95, 143, 170, 184, 186, 192–195, 209, 218–221, 245
divadlo 77, 168, 194
dovednost 52, 63, 143, 158, 165, 207, 213, 237, 241, 220, 253
duše 21, 125, 130, 131, 140, 150, 156, 182,198, 223, 241, 243, 245

E

ekologie 25, 61
emoce 12, 56, 76, 125, 129, 156, 169, 237, 239
empatie 62, 125, 133
environment 14, 45, 51–57, 59, 60–65
evaluace, evaluační 183, 184
existence 13, 15, 72, 74, 94, 133, 162, 211, 220
experiment 14, 56, 93, 102, 103, 105, 111, 112, 116, 143, 162, 185, 196, 212, 218, 237, 241, 245,251, 253, 257, 261
expozice 28, 82, 93, 143, 159, 160, 179, 181–186

F

fantazie 115, 142, 157, 161, 243, 259
feminismus 94, 163
fikce 21
fototerapie 155–158, 165

G

galerijní edukace 88, 182
generace 30, 37, 45, 48, 56, 69, 76, 168, 255
genius loci 55, 125, 130, 131
gesto 163
globalizace 23

H

happening 109, 116, 161, 185, 245
hemisféra 239
heterotopní 125, 126, 129–133, 139
hmat, hmatový 13, 62, 125, 208
hodnota 27, 111, 124, 140, 197, 208
holistický 28, 56

I

ideologie 21, 83
ilustrace 27, 196
imigrace 94
implementace 44
improvizace 115
individualismus 141
individualita 156
industriální 167–173
inkluze 94, 271
inovace 15, 218, 241
institucionální 43, 51, 52, 81–85, 90, 95, 131, 132, 133, 269
interaktivita, interaktivní 12, 13, 94
interdisciplinarita 22, 253
interpretace 56, 58, 63, 64, 68–77, 102, 104, 105, 107, 111, 114, 140, 156, 159–161, 181, 191, 192, 199, 213, 243, 259
intuitivní 52, 56, 61, 239

J

jazyk 14, 16, 24, 27, 30, 67–77, 81, 114, 139, 140, 142, 143, 161, 163, 186, 191, 198–200, 207, 211

K

klient 47, 87, 156, 157, 164, 165, 212
kognitivní 86, 92, 241
kompetence 52, 184, 243, 245, 251
konceptuální 14, 73, 76, 124, 126, 131, 157, 160, 195, 198
kurátor 23, 34, 35, 68, 73, 76, 82, 87, 89, 94, 95, 110, 179, 180–188, 190, 193, 194, 207
kvantitativní 132, 133, 222, 239

L

landart 110, 131
lateralita 237

M

maskulinita 141
médium 101, 148, 155, 158, 162, 181, 191, 217
mentální 21, 24, 25, 29, 127, 131, 132, 137, 164, 212, 239
mezigenerační 43–48, 131, 157, 163
meziprostor 7, 8, 12–16, 21, 28, 33, 51, 131–133, 167, 171, 179, 191, 195, 198, 199, 200, 213
migrace 94, 129
multikulturní 93
multimedialita 253
muzeum 37, 81–85, 88–95, 125, 184, 267, 269, 273, 275, 277, 279
mýtus, mýtický, mýtizace 163

N

náboženství 22, 23, 25, 29, 231
narativní 75, 127, 128, 130–132
narcismus 110
nová média 193, 194

P

participace 30, 94, 95, 267, 269, 271, 279
performance, performer 13, 15, 73, 94, 109–112, 117, 130, 161, 168, 211
popularita, popularizační 35, 76, 76, 212, 213
popularizace 73, 77, 172
post-identitní 271
projekce 82, 157, 185
příchozí 93, 139–146
přivlastnění 111, 112, 115, 117, 122

R

redefinice 111, 159
reformní 85, 206, 253
relikt 23, 30, 127–129, 255
remake 111
remix 111
respondent 44, 76, 219, 222–224
revitalizace 168
rituál 15, 56, 124–133, 212
rytmus 103, 104, 107

S

sampler 37
senioři 43
senzitivita 52, 53, 59, 60, 63, 64, 110
schopnost 24, 27, 52, 59, 60, 63, 68, 69, 71, 74, 75, 94, 102, 110, 133, 142, 187, 191, 211, 221, 237, 241, 243, 245, 251, 261
site specific 68, 128, 168, 169, 245
sociální 12, 16, 21–25, 28–37, 47, 49, 60, 60–72, 77, 81, 139, 140, 147, 149, 150, 155, 158, 161–165, 168, 170, 192, 193, 198, 200, 212, 222, 239, 245, 269, 271, 275, 277
sugestivní 130
symbol 11–17, 54, 60, 63, 88, 124–132, 141–144, 156, 157, 161–163, 197, 198, 212, 243, 277
symptom 21

T

tělo, tělový 14, 46, 56, 61, 109, 111, 124, 130, 132, 135, 207, 237, 241, 299
terapie, terapeutický 157, 158, 164, 212
topoi 125

V

verbální 12–14, 24, 26, 28, 30, 74, 93, 132, 137, 157, 164, 298
virtuální 12, 13, 17, 22, 26, 28, 30, 33–35, 37, 131, 165, 217–224, 243
vnímání 16, 24, 44, 45, 48, 52, 56, 59, 60–64, 58–77, 81–84, 95, 102, 105, 115, 116, 125, 126, 131, 133, 140, 141, 148, 156, 157, 160, 165, 179, 187, 191, 193, 194, 200, 206, 224, 231, 239, 243, 253
výrazový 109, 142, 191, 213, 217
výtvarný projev 15, 16, 143, 207, 212

X
xylotéka 54

Z
zážitek 11, 55, 73, 86, 115, 124, 125, 133, 169, 194, 239
zpěv 27, 55, 102–105
zprostředkování umění 37, 81–96, 180, 207, 211–213, 299
zvukový 14, 104

Jmenný rejstřík

A
Aelryn, Jakub 101
Ajvaz, Michal 16
Anders, Günter 68

B
Babyrádová, Hana 87, 212
Bach, Johan Sebastian 7, 22, 101
Bartoš, Michal 53, 55, 56, 57
Baudrillard, Jean 21, 25, 28
Benjamin, Walter 25, 26
Beuys, Joseph 111, 124, 241, 247, 259
Borghes, Luis 28

C
Cage, John 14, 115, 117,
Capra, Fritjof 28
Clifford, James 267, 271, 273, 275

D
David, Jiří 52, 124, 209, 210
Deleuze, Gilles 14
Dorfles, Gillo 69, 72

E
Eco, Umberto 28, 72, 149

F
Fischer, Ernst 23
Foucault, Michele 125, 126
Fromm, Erich 239

G
Gabriel, Michal 218, 219, 222, 224
Gates, Bill 245
Goldsworthy, Andy 57, 58
Goodman, Nelson 14
Gore, Albert 25
Greenhill, Hopper Elian 184
Grof, Stanislav 28

H
Halbwachs, Maurice 24, 25, 29
Havlík, Vladimír 62, 110, 111, 116, 121
Heisenberg, Werner 21, 28
Hildebrand, Heiderose 84, 87, 93
Hocke, Gustav René 23
Hodrová, Daniela 125, 126, 128, 129, 130
Horáček, Radek 87, 110, 181, 212

CH
Cherix, Christophe 180

J
Jung, Carl Gustav 28, 141, 142
Jusko, Anton 161

K
Kamenický, Petr 111, 293
Kesner, Ladislav 37, 72, 74
Koťátková, Eva 126, 129
Kottová, Katarina 82
Kowolowski, František 181
Kupka, František 101

L
Landkammer, Nory 94
Latour, Bruno 29
Lewis, Ben 22, 23
Lukášová, Helena 221

M
Marc-Blais, Jean 183
Martin, Anthony 101
McLuhan, Marhall 25
Mildener, Ursula 239
Mitchel, Thomas 243
Mo Tsu 149
Monk, Meredith 102, 103, 105
Morganová, Pavla 110
Mouffe, Chantal 275, 277

N
Nikl, Petr 94, 11, 112, 117, 123

O
Ondák, Roman 13

P
Pachmanová, Martina 181, 183, 187
Perkner, Stanislav 158
Picard, Max 25
Popper, Karl 28
Postman, Neil 25, 27

R
Reich, Steve 101
Reust, Hans Rudolf 82
Richter,Gerhard 33, 34, 40
Rogoff, Irit 271, 279

S
Ságlová, Zorka 57
Sato, Hansel 94
Schneider, Karin 94
Simons, Margaret 34, 35, 36
Skála, František 54

Š
Šedá, Kateřina 46, 112
Šejn, Miloš 54, 55, 56
Šimotová, Adriena 129, 130

T
Thelenová, Michaela 158
Tropp, Stanislav 161

U
Uhlířová, Lenka 163

V
Váša, Petr 102
Vojtěchovský, Miloš 110

W
Weber, Max 28
Weiser, Judy 155, 157, 164
Welsch, Wolfgang 245
Wilson, Edward Osborn 28
Wittgenstein, Ludwig 68

Z
Zálešák, Jan 71, 87, 181, 212
Zankl, Gustav 239
Zhoř, Igor 205–213
Ženatá, Kamila 127, 128, 129

mezi prostory
interspaces
zwischenräume

Editorka	Hana Stehlíková Babyrádová
Vydala	Masarykova univerzita, Brno 2013
Grafická úprava a sazba	Jana Nedomová
Logo Meziprostory	Pavel Brabec
Tisk	Tiskárna Didot, spol. s.r.o., Trnkova 119, 628 00 Brno-Líšeň

Vydání první, 2013
Náklad 150 kusů

ISBN 978-80-210-6654-0

Autorský kolektiv
doc. PaedDr. Hana Stehlíková Babyrádová, Ph.D.
doc. PhDr. Jiří Havlíček
Mgr. MgA. Petr Kunčík, DiS.
Mgr. Lenka Gumulec
Mgr. et Mgr. MgA. Ondřej Navrátil
Mgr. MgA. Petr Kovář
Mgr. Táňa Šedová
Mgr. et Mgr. Kateřina Plesníková, DiS.
MgA. Bc. Marta Kovářová, Ph.D.
Mgr. Eva del Risco Koupová
Mgr. Radka Vejrychová
Mgr. BcA. Darina Hlinková
Mgr. Stanislava Červenáková
Mgr. Jana Reichel
Mgr. MgA. Martina Nováková
Mgr. Veronika Drobná
Mgr. David Medek
Dr. Franziska Pirstinger
Prof. Mario Urlaß
Mag. Beatrice Jaschke
Dr., MA Nora Sternfeld

ISBN 978-80-210-6654-0