

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta

Katedra výtvarné výchovy

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Německá koncepce uměleckého vzdělávání v teorii a praxi
German conception of artistic education in theory and practice

Jan Kroutil

Vedoucí práce: PhDr. Věra Uhl Skřivanová, Ph.D.

Konzultant: Prof. Dr. Joachim Kettel

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Výtvarná výchova se zaměřením na vzdělávání

2018

Odevzdáním této diplomové práce na téma „Německá koncepce uměleckého vzdělávání v teorii a praxi“ potvrzuji, že jsem ji vypracoval pod vedením vedoucí práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 20. 4. 2018

Na prvním místě bych chtěl poděkovat paní doktorce Věře Uhl Skřivanové, která mi svou osobní i profesní blízkostí německému prostředí a zkušeností s výzkumem v oboru česko-německé srovnávací pedagogiky pomohla lépe proniknout do zde zkoumané problematiky. Paní doktorce vděčím za důsledné a trpělivé vedení mé práce, za starost o mé dlouhodobé úsilí a za oporu při překladu německy psaných pasáží a oborové terminologie.

Dále patří můj velký dík a obdiv profesorovi Joachimovi Kettelovi za vřelý způsob, jakým mě přijal na institut umění, a za přátelský a upřímný vztah, který mezi námi vznikl, dále za jeho neutuchající snahu rozšiřovat mi vědomostní horizont a předávat mi své vědění, za jeho věcné komentáře, za podporu a poskytnutí materiálů při psaní diplomové práce a celkově za osvětu v oblasti pedagogiky, výtvarného umění, kultury a mnoha dalších. Bez jeho vlivu bych se necítil tak silně přesvědčen o své budoucí dráze výtvarného pedagoga.

Poděkování si zaslouží také má německá spřízněná duše Sarah Siegl, a to především za její ochotu překládat pro mě některé německy psané texty do angličtiny, a za její věčnou trpělivost se mnou při vysvětlování mnohdy obtížně přeložitelných a pochopitelných termínů nebo frází.

V neposlední řadě děkuji rodině za pečlivou jazykovou korekturu mé práce, a také těm, kteří mi umožnili zveřejnit dokumentaci své umělecké tvorby nebo přepis rozhovoru.

ABSTRAKT

Diplomová práce usiluje především o uvedení německé koncepce uměleckého vzdělávání do kontextu české výtvarné výchovy a o její komparaci s některými oborovými didaktickými proudy. V první části práce jsou na základě analýzy relevantních zahraničních publikací nejprve představena klíčová teoretická východiska koncepce, dále jsou popsána její specifiky, vzdělávací metody a cíle. Závěr teoretické části tvoří ukázky možného pojetí projektů uměleckého vzdělávání v německé školní praxi.

V empiricko-praktické části práce, která vychází z autorových osobních zkušeností získaných během erasmového studia v Německu (Karlsruhe, Pedagogická vysoká škola, Institut umění), je představena realizace koncepce v rámci vysokoškolské přípravy studentů umění, a to zejména na úrovni umělecké a pedagogické praxe studentů. Druhá část dále obsahuje reflexi vlivu koncepce uměleckého vzdělávání na autorovu vlastní výtvarnou tvorbu. Druhá část je zakončena analýzou dvou školních projektů, realizovaných německými praktikanty, a návrhem na jejich zlepšující alteraci za pomoci metod uměleckého vzdělávání.

V závěru práce jsou shrnuty a zhodnoceny výsledky teoretické, empirické i praktické části, a jsou vysloveny otázky týkající se jednak možného přínosu koncepce do diskursu české výtvarné výchovy, jednak možností realizace této koncepce na českých školách. Autor se na konec zamýšlí nad vlivem koncepce na tvorbu jeho vlastního pojetí výtvarné výchovy, a naznačuje směřování další možné práce na tématech, která tato diplomová práce otevírá.

KLÍČOVÁ SLOVA

německá pedagogika umění, vzdělávání prostřednictvím umění, koncepce uměleckého vzdělávání, výtvarná výchova, komparativní pedagogika

ABSTRACT

This diploma thesis seeks above all to introduce the German concept of artistic education into the context of the Czech art education and to compare it with some of the didactical tendencies within this field. Based on the analysis of German and English publications, firstly the pivotal theoretical influences of the concept are introduced, and then its specifics, educational methods and goals are described. The theoretical section is concluded by examples of practical approaches using the described concept in the field of German school praxis.

The empirical-practical section, that is based on the author's personal experiences gained during Erasmus studies in Germany (Karlsruhe, University of Education, Institute of Art), introduces how the concept is being applied during the training of university students, in particular on the level of the artistic and pedagogical praxis. This section also contains a reflection of the concept of artistic education's influence on the author's own artistic work. The second section concludes by analysing two student projects in a German school, applying the methods of artistic education, and outlines how these projects could be improved.

At the end of the thesis the results of the theoretical, empirical and practical sections are summarized and evaluated. Questions are brought up concerning firstly how the artistic education could contribute to the Czech art education discourse, and then the options of implementing the concept in the Czech education system. Finally, the author explores how the concept has influenced the formation of his own approach towards art education, and indicates further work to be undertaken which could develop themes introduced in this thesis.

KEYWORDS

german art education, education through art, concept of artistic education, czech art education, comparative education

OBSAH

ÚVOD.....	10
-----------	----

I. TEORETICKÁ ČÁST

Teoretický rámec a východiska uměleckého vzdělávání.....	16
--	----

1. Koncepte uměleckého vzdělávání..... 16

1.1 Paradigma uměleckého vzdělávání.....	16
1.2 Působíště a milníky uměleckého vzdělávání.....	18

2. Vymezení uměleckého vzdělávání..... 20

2.1 Tradiční výuka umění v Německu.....	20
2.2 Estetická výchova a estetické vzdělávání (Gunter Otto a Gert Selle).....	22
2.3 Umělecké a estetické myšlení.....	26
2.4 Konfrontace cizího (Theodor W. Adorno).....	26
2.5 Vnímání, reflexe, imaginace (Joachim Kettel podle Wolfganga Welsche).....	30

3. Rozšířené pojetí umění 36

3.1 Rozšířené pojetí umění a umělecká činnost (Günther Regel).....	36
3.2 Umění jako všeobecný princip vzdělávání (Joseph Beuys).....	38
3.3 Umělecké vzdělávání a škola (Günther Regel).....	40
3.4 Filosofický koncept Lebenskunst (Wilhelm Schmid).....	48

4. Sebetvorba jako vzdělávací cíl 54

4.1 Radikální konstruktivismus (Ondrej Kaščák).....	54
4.2 Konfrontace sebe a cizího jako pedagogická metoda a vzdělávací cíl (J. Kettel).....	58
4.3 Vzdělávání jako sebereflexe (Reimar Stielow).....	60

5. Subjekt a rozvoj osobnosti..... 60

5.1 Každý člověk je umělec (Joseph Beuys).....	61
5.2 Společensky relevantní výchovně-vzdělávací cíle uměleckého vzdělávání.....	62

6. Pedagog uměleckého vzdělávání 66

6.1 Pedagog a umělec v jedné osobě.....	66
6.2 Rozmanitost přístupů pedagoga umění.....	68
6.3 Student pedagogiky umění a jeho koncepce (Reimar Stielow).....	70
6.4 Role vyučujícího.....	72

7. Metody uměleckého vzdělávání.....	74
7.1 Umělecký projekt jako forma praxe.....	74
7.1.1 Časový rámec	74
7.1.2 Interdisciplinární a multimediální charakter uměleckého projektu	74
7.2 Strukturální elementy uměleckého projektu	78
7.2.1 Indukce.....	78
7.2.2 Experiment.....	78
7.2.3 Kontextualita.....	80
7.3 Otevřený a strukturovaný projekt.....	80
Otevřený projekt.....	82
Strukturovaný projekt.....	82
7.4 Pracovní formy uměleckého projektu.....	82
7.4.1 Rešerše	82
7.4.2 Konstrukce	82
7.4.3 Transformace.....	84
8. Pojetí projektů uměleckého vzdělávání.....	86
8.1 „Smyslová explorace města Leverkusen“ (Joachim Kettel)	86
8.1.1 Popis a cíle projektu	86
8.1.2 Průběh projektu.....	88
8.1.3 Výstava vzniklých děl	90
8.1.4 Učební aspekty.....	90
8.2 „Fotografické klamání“ (Carl-Peter Buschkühle)	94
8.2.1 Koncept.....	94
8.2.2 Úvod do projektu	96
8.2.3 První úkol - fotografie	98
8.2.4 První exkurz - romantismus	100
8.2.5 Zhodnocení fotografií a zadání hlavního úkolu.....	100
8.2.6 Druhý exkurz - Jihoafrická republika	102
8.2.7 Druhý úkol - tvorba prospektu.....	104
8.2.8 Učební aspekty	106
9. Shrnutí teoretické části.....	112
9.1 Dílčí závěry.....	112
9.2 Grafické zobrazení - model uměleckého vzdělávání	114

II. EMPIRICKO-PRAKTICKÁ ČÁST

Umělecké vzdělávání v teoretické i praktické přípravě budoucích učitelů a v autorské výtvarné praxi

10. Pedagogická vysoká škola Karlsruhe	120
Specifika školy a informace o studiu	120
Studentská praxe	120
11. Umělecké vzdělávání na Institutu umění	122
11.1 Podoba studia oboru umění.....	122
11.2 Umělecká studia - kolokvium Presentace a konzultace studentské tvorby a přístupů ..	123
11.3 Umělecká studia - kurz Instalace v kontextu I, II.....	126
11.3.1 První semestr.....	126
11.3.2 Druhý semestr	130
11.4 Umělecká studia - Studentská umělecká pozice (Jacqueline Schmid).....	134
11.5 Dlouhodobý autorský projekt „Subjektivní kartografie“	137
11.5.1 Tělo jako prostředek vnímání prostoru.....	138
11.5.2 Napůl zapomenutá vesnice	140
11.5.3 Mapování italské krajiny	142
11.5.4 Reflexe autorského projektu	146
11.6 Školní praxe - praxe studentů oboru umění na reálné škole (Joachim Kettel).....	147
11.6.1 Úvod do situace	147
11.6.2 Podoba a obsah výuky realizovaných projektů	148
11.6.3 Didaktická analýza projektu „Metamorfóza boty“ a jeho zlepšující alterace..	151
11.6.4 Didaktická analýza projektu „Hra s materiály“ a jeho zlepšující alterace	154
11.6.5 Reflexe faktorů dílčích neúspěchů výuky umění v rámci praktika	159
11.6.6 Problematičnost realizace uměleckého vzdělávání v rámci praktika	160
12. Shrnutí empiricko-praktické části.....	161
12.1 Závěry empirické části.....	161
12.2 Reflexe vlivu koncepce uměleckého vzdělávání na vlastní výtvarnou praxi	163

III. SHRNU TÍ

13. Závěrečné shrnutí diplomové práce.....	164
13.1 Snaha o zprostředkování koncepce českému čtenáři.....	164
13.2 Shrnutí specifik a nároků koncepce a jejího významu pro vzdělávání.....	164

13.3 Vliv koncepce na tvorbu osobního pojetí výtvarné výchovy	166
13.4 Možnosti realizace uměleckého vzdělávání na české základní škole	167
13.5 Diskuse nad diplomovou prací.....	168
BIBLIOGRAFIE.....	172
INTERNETOVÉ ZDROJE.....	177
DOPLŇKOVÉ INTERNETOVÉ ODKAZY	179
ROZHOVORY	180
SEZNAM VYOBRAZENÍ	180

ÚVOD

Východiska diplomové práce

V následujícím textu se pokusím čtenáři přiblížit německou koncepci uměleckého vzdělávání (Künstlerische Bildung), představující možné pojetí vzdělávání prostřednictvím umění. Práci jsem psal s nadějí, že se mi tento cizí přístup podaří českému čtenáři zprostředkovat do té míry, aby se mohl koncepcí inspirovat a rozšířit si svou představu o pojetí výtvarné výchovy. Jelikož umělecké vzdělávání představuje specificky vyhraněný koncept vycházející z odlišného národnostního, politického a kulturního prostředí, čtenář bude nejspíše konfrontován s mnoha cizími pojmy a ideami.

K tomu, abych se uměleckým vzděláváním zabýval ve své diplomové práci, mě podnítilo především to, do jaké míry se má studentská představa o výtvarné výchově shodovala s některými níže uvedenými tezemi uměleckého vzdělání. Předtím, než jsem absolvoval studijní erasmovský pobyt v německém městě Karlsruhe, mi byla v rámci magisterského studia poskytnuta pouze žalostně krátká doba pro realizaci výuky na základě vlastního prekonceptu výtvarné výchovy. Nicméně to stačilo k vytvoření si prvotní představy o ‚učitelově pojetí daného předmětu‘. Krátce po započetí studia na Pedagogické vysoké škole v Karlsruhe na Institutu umění¹, v té době ještě vedeném profesorem Joachimem Kettelem, jsem se na přednáškách začal seznamovat s koncepcí uměleckého vzdělávání. Postupně jsem začal zjišťovat, že se některé její teze shodují s mým vlastním pojetím výtvarné výchovy, což mě vedlo ke zvýšenému zájmu o veškeré dění na tomto institutu. A tak jsem mohl, především díky ochotě ze strany pana profesora a otevřenosti ze strany studentů oboru *umění*, nashromáždit velké množství nestrukturovaných materiálů, jež následně posloužily jako základ k práci.

Velkou oporou při mém poznávání či mapování koncepce uměleckého vzdělávání a následném psaní této diplomové práce se stala disertační práce doktorandky Lucile Schwörer-Merz, působící na Institutu umění Pedagogické vysoké školy v Karlsruhe jako „učitelka na smlouvu“² od roku 2006. Ve své disertaci s názvem *Metody a potenciály uměleckého vzdělávání a jejich účinek na umělecko-pedagogické sebepojetí* (2016)³ se v části věnované koncepci uměleckého vzdělávání snaží o představení paradigmat koncepce, jejích metod a její společenské relevance, a o uvedení zástupců uměleckého vzdělávání společně s jejich reali-

¹ Dostupné na: <https://www.ph-karlsruhe.de/institute/ph/institut-fuer-kunst/kunst-studieren/>.

² Německy Lehrbeauftragte neboli „osoba pověřená učit“. Taková osoba nemá s vysokou školou pracovní poměr, ale je jí umožněno vést na této škole semináře, lekce, kurzy či jiné formy výuky. Daná osoba získává za vyučování odměnu formou honoráře nebo vykonává činnost bezplatně.

³ Jelikož Lucile na své disertaci v době odevzdání této práce stále pracovala, po dohodě s profesorem Kettelem uvádím její disertaci jako interní materiál Institutu umění.

zovanými projekty. Další část disertace vztahuje autorka na samotný institut umění s cílem zjistit, jak se koncepce uměleckého vzdělávání projevuje napříč vyučováním oboru umění - jak vypadá nabídka vyučovaných předmětů, v jakých předmětech si studenti přivlastní obsah uměleckého vzdělávání, jaká je jeho metodika (Schwörer-Merz 2016, s. 129). Takto pojaté zpracování mi velmi usnadnilo práci s další sumarizací potřebných materiálů pocházejících z cizího prostředí. Každý, kdo se někdy probíral odbornými texty v cizím jazyce a pokoušel se o jejich překlad a interpretaci, zřejmě pochopí, jak je tato činnost časově náročná.

Má práce obsahuje z velké části volné překlady textů z knihy *Perspektivy uměleckého vzdělávání* (2003) profesora Carla-Petera Buschkühleho, který je dalším spoluzakladatelem koncepce uměleckého vzdělávání a který působí na Institutu pedagogiky umění v německém městě Gießen. Jeho publikace byla i přes své „stáří“ z mého pohledu nejucelenějším, nejprehlednějším a vzhledem k problematice vznikající při překladu oficiálně nejsrozumitelnějším vydaným souborem tezí uměleckého vzdělávání, který jsem k představení koncepce mohl použít.

Obsah mé práce jsem několikrát během psaní konzultoval s profesorem Joachimem Kettelem, který je dalším ze zakládajících členů koncepce uměleckého vzdělávání, a který byl v době mého studijního pobytu v Karlsruhe vedoucím Institutu umění.

Problematika překladu německých pojmů do českého jazyka

Během zpracovávání německy psaných materiálů jsem se pokoušel o zachycení odborných ekvivalentů české koncepce výtvarné výchovy. Problém nicméně představovaly několikanásobně složená podstatná jména a slovesa (např. die Auseinandersetzung), které není prakticky možné jednoslovně přeložit, a bylo nutné je v závislosti na kontextu buď rozepsat, nebo nalézt kompromis v podobě jiného, nejlépe vystihujícího slova. Dále jsem často narážel na podstatná a přídavná jména (např. die Gestaltung), pro které existuje několik množných výrazů podle toho, v jakém kontextu jsou použity.

• die Gestaltung

Nejprve tedy vyjasním překládání slova *Gestaltung* a od něj odvozeného přídavného jména *gestalterisch*. Podstatné jméno *Gestalt* známe např. ve spojení s tvarovou psychologií a znamená tvar či formu. Sloveso *gestalten* lze překládat jako tvarování, utváření, vytváření něčeho, dodávání něčemu podoby. Podstatné jméno *Gestaltung* pak v sobě zahrnuje zmíněnou činnost, tedy ztvárňování či formování, současně ho lze chápat i jako výraz pro konkrétní věc, tedy pro tvorbu či výtvarnou realizaci. V souvislosti s koncepcí uměleckého vzdělávání

se pak pojem nejčastěji objevuje ve spojení s jedním ze specifík koncepce, které ji dle autorů odlišuje od ostatních pojetí (viz 2. kapitola) - s procesem proměny, formulování, přetváření a transformování získaných materiálů, poznatků, prožitků a zkušeností do něčeho nového, do vlastního vyjádření (více v 7. kapitole).

• **das Künstlerische**

Dalším pojmem vyžadujícím osvětlení je podstatné jméno *das Künstlerische*, tedy slova (to) umělecké. Slovo v sobě v rámci uměleckého vzdělávání zahrnuje obecně orientaci na umělecké procesy, pokud jde např. o uměleckou činnost člověka (viz 3. kapitola), nebo je použito při vyjasnění uměleckého přístupu vůči estetickému (více ve 2. kapitole).

• **die künstlerische Forschung**

V diplomové práci se několikrát objeví překlad podstatného jména *Forschung*, slovesa *forschen* a adjektiva *forschend*. Pojem *Forschung* lze zejména v kontextu s odbornou nebo vědeckou činností přeložit jako zkoumání, pátrání, výzkum či průzkum, a slovo *forschen* pak jako bádání či zkoumat. Zájmeno *forschend* je však v překladu možné chápat jako pátravý, bádavý, zvědavý, zkoumavý (zkoumající). Při čtení diplomové práce je tak nutné rozlišovat tyto dvě možnosti použití slova *forschung* a jeho další slovní druhy, neboť se někdy jedná o popis aktivity, kdy subjekt aktivně a intenzivně zkoumá svými smysly např. své okolí a jevy v něm, a někdy jde o souvislost s pojmem *künstlerische Forschung* (umělecký výzkum), který můžeme chápat jako ekvivalent českého termínu *výzkum uměním*. Joachim Kettel se v kapitole 2.5 zabývá touto uměleckou formou subjektivního vytváření poznatků v kontrastu s objektivním vědeckým postupem, a popisuje snahu uměleckého vzdělávání vytvořit ze subjektu výzkumníka hledajícího v umělecko-výzkumném procesu nové formy, stejně jako tomu je při vědeckém postupu. V tomto druhém případě se v textu uchylují k použití oněch slov bádání, zkoumání či pátrání při popisu uměleckých aktivit žáků.

• **die künstlerische Auseinandersetzung**

Překladově pravděpodobně nejproblematictějším pojmem, na který jsem často narážel i během studia v Německu při rozhovorech s ostatními studenty, je *die Auseinandersetzung*. Termín lze použít k označení diskuse, hádky, sporu či střetu dvou stran, které si mezi sebou vyměňují odlišné názory (*auseinander* = jeden od druhého). Ve slovesném tvaru lze pojem chápat také ve smyslu důkladného zabývání se zkoumanou věcí, s vynaložením veškerého úsilí, s plným nasazením. Pro nás je však nejdůležitější třetí možnost použití tohoto termínu,

a to jest vypořádání se, vyrovnání se s něčím. Ustálené slovní spojení *die künstlerische Auseinandersetzung* pak můžeme chápat k popisu celého uměleckého procesu - od prvotního střetnutí se s daným tématem (věcí či problémem), jeho konfrontací, jeho postupným zkoumáním, ponořením se do něj, až dojde k vyrovnání, k vypořádání se s ním. Z praktického důvodu se tak na následujících stránkách uchyluji nejčastěji k poslední verzi překladu, tedy k *vyrovnání se* a *vypořádání se* (i se zvratným zájmenem).

• **die Selbstausssetzung, die Selbstverwicklung**

V některých německých textech (zejména Kettelových, např. v kapitole 8.1, kde je popisována realizace jeho školního projektu) se objevují německé termíny *die Selbstausssetzung* a *die Selbstverwicklung*, přeložitelné do češtiny jako “sebevystavení se” a „sebezapletení se“. Kettel pojmy používá především při popisu situace, kdy se subjekt v rámci estetických a uměleckých procesů tvorby rozhodne konfrontovat zvolený předmět tak, že se mu plně *vystaví* svým tělem i myslí, tedy svou fyzickou přítomností, svými smysly, pocity, úvahami, asociacemi atd. Daným předmětem je v textech často nějaké cizí prostředí či místo a s ním spojené jevy, objekty, lidi atd., které na sebe subjekt nechá delší dobu působit. Tímto “sebe-exponováním” se subjekt s předmětem *zapletá* a proces působení intenzivně všemi smysly výtvarně vnímá a zaznamenává. Vystavením a zapletením se s cizím podnětem by mělo subjekt uměleckého vzdělávání vést k pocitu odcizení také vůči sobě samému, čímž bude subjekt iritován a díky kterému bude schopný transformovat své nabyté zkušenosti a výsledky práce do nových forem.

Zpracování textu diplomové práce

Obsah stránek v první (teoretické) části diplomové práce je členěn do dvou textových proudů. První proud lze chápat jako *hlavní text* diplomové práce, obsahující podstatné informace týkající se uměleckého vzdělávání a objevující se vždy na levé straně. Hlavní text je doprovázen *doplňkovým textem*, jenž zahrnuje mé osobní postřehy, rozšiřující informace k danému tématu, knižní citace nebo přímé výpovědi získané v rámci rozhovorů. Doplnkový text se vyskytuje vždy na pravých stránkách a je označen **modrým pruhem**.

Hlavní text je zároveň uváděn do souvislostí *textem domácích souvislostí*. Tento text v závislosti na daném tématu z německého prostředí obsahuje informace, které se dle mého názoru jeví jako souvislosti, paralely a analogie z prostředí českého, primárně pak z diskursu výtvarné výchovy. Jedna věc je překlad německy psaných textů do českého jazyka, druhá věc je jejich usouvztažnění k nám blízkým pojetím, tezím a východiskům výtvarné výchovy.

Text domácích souvislostí má tedy čtenáři naznačit, jak se na předkládané teze můžeme dívat a jak je můžeme chápat. Tak jako v diskursu německé pedagogiky umění existuje pluralitní přístup k oboru, i u nás lze nalézt různorodá pojetí. Vzhledem k tomu, že jsem měl možnost studovat výtvarnou výchovu na katedře výtvarné výchovy na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy, budu se především snažit o usouvztažnění s pojetím zastoupeným na této katedře, tedy s pojetím výtvarné výchovy orientující se na vizuální a kulturní gramotnost (Fulková 2008). Text domácích souvislostí je označen **zeleným pruhem** a střídá se na pravých stranách s doplňkovým textem.

Pro přehlednost čtení jsou doplňkový text i text souvislostí vždy propojeny příslušnými grafickými pruhy k odpovídajícím částem v hlavním textu. Způsob zpracování obou textů lze do určité míry chápat jako jakési poznámky pod čarou, které však navíc obsahují vizuální část. Vzhledem k propojenosti dvou textových proudů je pro srozumitelnost nutné vždy zobrazovat levou i pravou stránku zároveň (v digitální podobě). Dvouproudé členění se vyskytuje pouze v teoretické části (kapitoly 1 - 9), zbytek obsahu práce toto členění opouští a text se čte obvyklým způsobem. Číslování skutečných poznámek pod čarou v teoretické části sleduje samostatně hlavní text, doplňkový text a text souvislostí pak mají společně vlastní číslování. V ostatních částech diplomové práce jsou poznámky pod čarou číslovány již běžným způsobem.

Komparativní charakter diplomové práce

Vzhledem k tomu, že následující práce obsahuje popis zkušeností s vyučovací realitou (reálná škola) a s vysokoškolským vzděláváním (pedagogická vysoká škola) z jiné evropské země, lze práci částečně chápat jako snahu o přispění získanými poznatky do diskursu české výtvarné výchovy, ze kterých by mohli čerpat pedagogové i studenti oboru. Díky jejímu zaměření tak lze práci i přes svůj subjektivní charakter (zejména v empiricko-praktické části) zařadit na pole *srovnávací pedagogiky* (více např. Jan Průcha, 2006). Výše popsaná funkce textu domácích souvislostí je prvním pokusem o průběžnou komparaci ve smyslu juxtapozice, tedy stavění jednotlivých souvislostí (doslova) vedle sebe za účelem jejich vzájemného porovnávání a hodnocení.

I. TEORETICKÁ ČÁST

Teoretický rámec a východiska uměleckého vzdělávání

1. Koncepce uměleckého vzdělávání

Koncepci uměleckého vzdělávání programově zformovali koncem 90. let minulého století Carl-Peter Buschkühle, Joachim Kettel a Günther Regel.¹ Dle Kettela vzniklo paradigma uměleckého vzdělávání nahlédnutím do rámcových podmínek společenské a kulturní existence, jejích uměleckých a pedagogických transformací v komplexní společnosti, jež je podmaněna silným procesům proměny (2004, s. 26).

1.1 Paradigma uměleckého vzdělávání

Už od počátku devadesátých let minulého století se v Německu rýsují kontury **jinak poji- mané pedagogiky umění**, která se vyprošťuje z dohledu společenských věd, z níž doposud odvozovala parametry a legitimize nutné pro vzdělávací procesy, a nově se pokouší svým vlastním sebevědomým výzkumem hledat vzdělávací možnosti, jež přináší **procesy umělecké** (tamtéž, 26; Kettel 2001, s. 432). Ke změně dochází dle Kettela již od 60. let vlivem postupného **rozrušování hranic** dosavadního **pojetí umění** a kvůli **důsledkům**, které toto rozšíření pojetí umění přináší pro **pedagogiku umění** a **sociální kontexty** (Kettel odkazuje na *rozšířené pojetí umění* podle Josepha Beuyse; více ve 3. kapitole); dále se změnou souvisí zohlednění impulsů uměleckých tendencí vzhledem k možnostem participace a alternativních forem zprostředkování (Kettel 2004, s. 26). Vlivem těchto faktorů se mění i samotné **sebepojetí umělecké práce**, které se oprošťuje od klasicky přiřazovaných rolí a pouští se do vědomého „zamíchání“ diskursem umění, politiky, vědy a vzdělávání jako **subversivních strategií** (tamtéž s. 26).

Jako důsledek těchto změn se tedy začala v oborovém diskursu pedagogiky a didaktiky umění rýsovat **změna paradigmatu**, která zohledňovala zmíněné posuny uvnitř uměleckého diskursu a která brala v potaz potenciality a vlastnosti „**uměleckého**“ jako autentického a jedinečného **vzdělávacího principu** v koncepci uměleckého vzdělávání (tamtéž, s. 26). V roce 1997 se v Německu v rámci sympózia „*Učit umění?*“ vedla nová debata o problematickém **vztahu umění a vzdělávání**, konkrétně se zde diskutovalo o otázkách **pozměněné výuky umění**, která by využívala možnost **zprostředkování procesů orientovaných na subjekt a umění** (tamtéž, s. 24).

¹ Kettel v osobní emailové korespondenci uvádí, že dalšími autory uměleckého vzdělávání jsou: Stefanie Marr, Reimar Stielow, Gerd-Peter Zaake, Iwan Pasuchin (Intermediale künstlerische Bildung), Susanne Posselt, Dieter Warzecha a Mario Urlaß.

Umělecké vzdělávání v českém překladu

Věra Uhl Skřivanová popisuje krátce koncepci uměleckého vzdělávání ve svém přehledu současných koncepcí německé pedagogiky umění (2011, s. 26-27). Cílem uměleckého vzdělávání „je orientovat pedagogiku umění směrem k umění, především však k umění v rozšířeném slova smyslu dle J. Beuyse na ‚umění žít‘. Vystupují proti snížení role samotného umění v rámci oblasti vizuální kultury, odklánějí se od hlavního proudu orientace obraznosti v Německu. Již G. Selle, na které pojetí uměleckého vzdělávání navazuje, doporučoval vyvozovat didaktiku umění přímo z umění, začlenit umělecké formy myšlení a jednání do procesů umělecko-didaktických. Dle pojetí uměleckého vzdělávání má umění zůstat centrální role, etablovat svou teorii a praxi do procesu vzdělávání, což byl také leitmotiv J. Beuyse ‚didaktika umění jako analog uměleckých procesů‘. Cílem se tak stává umění života Lebenskunst - tedy přechod z umění do života. Ve své podstatě se jedná o humanistickou perspektivu akcentující rozvoj osobnosti člověka nejen po stránce kognitivní inteligence, ale také po stránce eticko-morální a estetické. Učitel v tomto pojetí je především umělcem, který sám na sobě zažívá umělecké procesy a obdobným způsobem je zprostředkovává dál.“

Interdisciplinární inspirace uměleckého vzdělávání a výtvarné výchovy

Umělecké vzdělávání, mimo již zmíněné faktory v hlavním textu, opírá svou teorii a praxi o poznatky z oblasti filosofie (estetika, historická antropologie), psychologie (kognitivní výzkum), společenských věd (systémová teorie / konstruktivismus), biologie (neurobiologie) a pedagogiky, a především o umění samotné (Kettel 2001, s. 432), a rovněž se obrací k nejaktuálnějšímu vědecko-teoretickému stanovisku vzhledem ke vzdělávání žáka jako subjektu a jeho identity (Kettel 2001, s. 55).

Fulková uvádí, že do teoretického diskurzu výtvarné výchovy vstupují „inspirující vlivy filozofického a sociologického myšlení 20. století, kulturní antropologie, kulturálních a vizuálních studií, soudobé fenomenologie, analytické filozofie, poststrukturalistických kritických teorií, vizuální sémiotiky, estetiky a neurovědy“ (Fulková in: Slavík, Chrz, Štech 2013, s. 381).

Historii konaných událostí v souvislosti se změnou paradigmatu a uměleckým vzděláváním shrnuje Schwörer-Merz (2016, s. 16): Změna paradigmatu směrem k uměleckému vzdělávání vedla v rámci sympózia „*Umělecké vzdělávání a škola budoucnosti*“, konaného roku 2001, k vytvoření jasných obsahových kontur uměleckého zprostředkování teorie a praxe ve školních kontextech. Změnou paradigmatu se pokračovalo sympóziem z roku 2003, který proběhl v internacionálním kontextu, a který rozšířil paradigma o otázky implementace uměleckého vzdělávání do celodenních škol a do mimoškolních kontextů (celodenní škola neboli Ganztagschule, viz kapitola 3.3). V roce 2007 se paradigmatem opět hýbalo, když se spolu se světovým sdružením InSEA konal celosvětový výzkumný kongres, orientující se na inovace uvnitř uměleckého vzdělávání. Další konference s názvem „*Umělecká pedagogika umění*“ z roku 2011 přinášela k diskusi otázky o rozmanitosti pedagogiky umění, která své obsahy, cíle a metody na umění zakládá a z umění odvozuje. V Německu tak už od devadesátých let probíhá snaha o rozvoj této specifické pedagogiky umění, spolu s rozvojem perspektiv pro budoucí práci na tomto poli.

1.2 Působíště a milníky uměleckého vzdělávání

Umělecké vzdělávání je v současnosti praktikováno na několika německých pedagogických školách. V následujícím seznamu jsou uvedeny názvy institucí spolu s příslušnými osobnostmi, které koncept na daných institucích oficiálně zastupují (seznam poskytl J. Kettel):

- HBK Braunschweig (Prof. Dr. Reimar Stielow)
- Staatliches Seminar für Lehrerbildung Sekundarstufe II Hannover (Gerd-Peter Zaake)
- Gymnasium Groß-Ilse (Dieter Warzecha, do roku 2005)
- Pädagogische Hochschule Heidelberg (Prof. Dr. Stefanie Marr)
- Universität Gießen (Prof. Dr. Carl-Peter Buschkühle)
- Pädagogische Hochschule Karlsruhe (Prof. Dr. Joachim Kettel, Martin Pfeiffer)
- Universität Leipzig (Prof. Dr. emeritus Günther Regel)
- Pädagogische Hochschule Heidelberg (Prof. Mario Urlaub)
- Mozarteum Salzburg/Universität Salzburg (Dr. Iwan Pasuchin)

Kongresy a publikace uměleckého vzdělávání

Od konce minulého století se k uměleckému vzdělávání konaly tyto internacionální kongresy (a u jejich příležitosti vydány příslušné publikace):

1997 - kongres *Učit umění?*; spolková akademie Wolfenbüttel/Vysoká škola pro výtvarná umění Braunschweig; vedení: Joachim Kettel

Art-centrické pojetí výtvarné výchovy

Když v Německu během 90. let hledali způsoby, kterými by bylo možné z umění vyvozovat a za vzdělávacími účely ve výuce zprostředkovávat umělecké procesy, učitelé a teoretici výtvarné výchovy u nás formovali programové hnutí zaměřující se na **výtvarné umění** a posílení **umělecké dimenze**. Jan Slavík toto pojetí pojmenoval jako **artcentrické** (1997, s. 161). Dle představitelů pojetí měla výtvarná výchova „upoutat pozornost k uměleckému dílu, ukázat jeho postavení v dějinách umění a objeovat vztah uměleckého sdělení k soudobému vnímání světa“ (Horáček a kol. 1994, s. 9-10). Výtvarné umění je v tomto pojetí „předkládáno jako soubor dovedností, které je třeba si osvojit, jejichž zvládnutí je podmínkou k vstupu do jeho světa, jako soubor norem, jimž je třeba vyhovět“, píše Leonora Kitzbergerová (2014, s. 14).

Autorka se dále vyjadřuje o jistém úskalí této „archaické“ formy artcentrického pojetí, neboť zde dochází k „normativnímu pohledu na výsledky tvorby, který nutně vede k třídění žáků na nadané a nenadané, jež rozvíjení specializovaných dovedností, často vyžadujících vrozené dispozice, ještě dále prohlubuje“ (tamtéž). Pojetí se tak orientovalo na zvládnutí výtvarných technik, na přejímání bravury uměleckého projevu i s jeho stylistikou atd.

Artcentrický přístup však dle Kitzbergerové nabízí i současnější pojetí výuky, kde **umělecká tvorba** nabízí způsob ke zkoumání světa a společnosti a kde se **výtvarné umění** stává **látkou**, jejímž prostřednictvím se žáci **učí** (tamtéž). „Učitel se svými žáky vstupuje do světa současného a moderního umění v oblasti recepce, tvorby i reflexe, formou tvůrčích experimentů ohledává různé možnosti výpovědi. Tvůrčí činnosti jsou v tomto pojetí vnímány jako cesty k pochopení principů umělecké tvorby a k hledání vztahů a souvislostí mezi myšlením tvořícího žáka a umělce, čili ve výsledku k prožití tvůrčího procesu a pochopení jeho dynamiky.“ (tamtéž)

- 2001** - sympóziium *Umělecké vzdělávání a škola budoucnosti*; svazek Perspektivy uměleckého vzdělávání (2003); Pedagogická vysoká škola Heidelberg; vedení: Carl-Peter Buschkühle
- 2003** - sympóziium *Mapping Blind Spaces - Umělecké vzdělávání po Pise*; svazek Umělecké vzdělávání po Pise. Nové cesty mezi umění a vzděláváním (2004); Pedagogická vysoká škola Karlsruhe/ZKM Karlsruhe; vedení: Joachim Kettel
- 2007** - kongres *horizonte/horizons in sea 2007 germany*; svazek horizonte. Internacionální pedagogika umění (2009); Pedagogické vysoké školy Karlsruhe a Heidelberg; vedení: Carl-Peter Buschkühle, Joachim Kettel, Mario Uraß
- 2011** - konference *Umělecká pedagogika umění*; svazek Umělecká pedagogika umění. Diskurs k uměleckému vzdělávání (2012); Univerzita Gießen; vedení: Carl-Peter Buschkühle
- 2016** - kongres *The Missing LINK 2016*; svazek Přejídné formy umění a pedagogiky v kulturním vzdělávání - Umělecká pedagogika umění v kontextu (2016); Pedagogická vysoká škola Karlsruhe; vedení: Joachim Kettel

2. Vymezení uměleckého vzdělávání

Výuka umění v Německu prošla ve 20. století radikálním vývojem vlivem různorodosti přístupů a kontextů - přes reformní pedagogiku na počátku minulého století, reformní pedagogiku v době Výmarské republiky, pedagogiku za vlády Národního socialismu, poválečnou múzickou pedagogikou umění, až po estetickou výchovu formující se v 60. letech, zastupovanou především Gunterem Ottou, který se zasadil o etablování výuky umění jako rovnocenného školního předmětu.² Současná podoba německé tradiční výuky umění tak v sobě nese stopy tohoto vývoje, a nezdá se lze setkat s praktikami vycházejícími právě z Ottova přístupu.

2.1 Tradiční výuka umění v Německu

Umělecké vzdělávání preferuje umělecké formy práce před tradičními praktikami ve výuce předmětu umění (Kettel 2004, s. 26). Buschkühle se o tradičním způsobu výuky

² Česky přeložený přehled německé pedagogiky umění od 50. do 80. let minulého století uvádí ve své knize Uhl-Skřivanová (2011, s. 23-24) na základě knihy Úvod do pedagogiky umění Georga Peeze (2005).



Tradiční podoba německého předmětu umění a české výtvarné výchovy

obr. 1-2 / individuální práce žáků prezentované na chodbě reálné školy (Friedrich Realschule, Durlach, Karlsruhe): první série obrazů by se dala nazvat „malba à la Jackson Pollock“, ve druhé měli žáci zřejmě podle společného návodu vyplnit plochu spektrem barevných tónů

obr. 3 / nástěnková prezentace výsledků práce z hodin výtvarné výchovy na téma český kubismus (ZŠ Slovinská, Praha)

Výzkum k problematice tradičního způsobu výuky předmětu umění

Podle Schwörer-Merz jsou v tradičně pojaté výuce umění praktikovány stále stejné metody: pozorování obrazu (díla), zadání úkolu, praktická činnost - a v nejhorším případě jde o výuku, kde se usiluje o „výchovu k napodobování děl“ (2016, s. 103). Ve výzkumu, který Schwörer-Merz realizovala (2016, s. 103-104), zaměřeném na učitele umění upřednostňující operacionalizovanou výuku, uvedli dotazovaní dva důvody pro tuto preferenci. Prvním důvodem je pro ně snadnější možnost ohodnocení žákovských prací díky tomu, že je žáci tvoří na základě určitých kritérií. Jako druhý důvod uvádějí z prvního vyplývající pozitivum, s jakou lehkostí a „nechaotičností“ si mohou žáci tyto racionalizované a rozčleněné úkoly odpracovat, což prý odpovídá údajné odpočinkové, relaxační povaze předmětu umění.

předmětu umění, který je prý v Německu nezdědka stále pozorovatelný, vyjadřuje kriticky, neboť pečuje o dlouho přežitou tradici nevykazující ani nejmenší náznak spojitosti s všedním světem dětí a žáků, stejně jako s kulturními požadavky současnosti (2010b, str. 27). Výuka v tradičně pojatých hodinách se běžně koncentruje na formální a umělecko-historické zadávání témat, na zprostředkování technologií a na operacionalizaci učebního procesu, který udržuje subjekt oddělený od předmětu výuky (Kettel 2004, s. 26).

Kettel k problematice tradiční výuky dodává, že jsou dětské výtvořiny příliš často formalizovány, estetizovány, objektivizovány a porovnávány s běžnou schematicou produkcí na školách, čímž je individualita žáka potlačována. Sama libovolnost nerefektovaného použití barev, forem, technik obrazových typů všech druhů zdůrazňuje výchovnou potřebu po vyjasnění a zábavě jako „programu moderny“ (Kettel 2001, s. 260).

2.2 Estetická výchova a estetické vzdělávání (Gunter Otto a Gert Selle)

Buschkühle i Kettel kriticky vymezují koncept uměleckého vzdělávání vůči jiným umělecko-pedagogickým a umělecko-didaktickým konceptům, zejména však vůči estetické výchově a estetickému vzdělávání (Buschkühle 2003, s. 32-36; Kettel 2004, s. 26-28). Toto vymezení tak lze chápat jako estetické oproti uměleckému. Estetické vzdělávání Gerta Selleho dává podle Buschkühleho bezesporu zásadní impulzy didaktice orientované na umění a na způsoby uměleckého myšlení a jednání (2004, s. 33), jako je podle Kettela zaměření se na intenzivní rozvoj osobnosti a práce orientovaná na zkušenost a smysly (2004, s. 27). Kettel i Buschkühle se však shodují, že u Selleho pojetí hrozí nebezpečí redukce intelektuální dimenze umění na úkor subjektivistických zkušeností s uměním. Ve prospěch sebeutváření subjektu v procesu umělecké práce Selle rozsáhle vyčleňuje mentální kontexty umění, což se projevuje obzvláště při recepci uměleckých děl (Buschkühle 2003, s. 33). Toto zvyšuje subjektivismus vlastní zkušenosti ve styku s uměním až k monologizacím na díle, které se vyhýbají jakýmkoli výzvám kromě subjektivního tvoření asociací (tamtéž, s. 33-34). V estetickém vzdělávání tak jde v zásadě o **zkušenost** subjektu.³

Buschkühle i Kettel se shodují v pozitivních i negativních přínosech pojetí Guntera Otta. Ten podle nich oproti zkušenosti zdůrazňuje procesy **porozumění**, které umění otevírá a vyžaduje (např. Buschkühle 2003, s. 34). V poslední době podle Buschkühleho vznikla četná vyjádření (včetně od Selleho) o tom, že umění nemůže být redukováno na porozumění (tamtéž, s. 34). Otto nicméně poukazuje na význam intelektuálního vyrovnání se s uměním, které

³ Joachim Kettel se studií estetického projektu Gerta Selleho kriticky zabývá ve své knize *SelbstFREMDheit* (2001; kapitola 4., s. 71-194).

Tradiční pojetí výtvarné výchovy u nás

Také v našem prostředí se lze setkat s kritickým postojem vůči „tradiční“ podobě oboru výtvarné výchovy. Pojetí výtvarné výchovy zastoupené na katedře výtvarné výchovy v Praze, orientující se na vizuální a kulturní gramotnost (Fulková 2008), poukazuje na výsledky výzkumů ze školního terénu, které určují jako hlavní faktory vedoucí k problematické podobě tradičně pojeté výuky vysokou neaprobovanost učitelů, nízkou kompetenci učitelů i žáků v oblasti vizuální kultury, dále koncentraci na výuku výtvarných technik, rezignaci na nároky kognitivní dimenze tvůrčí činnosti, důraz na tradiční výzdobu a propagaci školy a relaxaci od náročných předmětů (Fulková in: Slavík, Chrz, Štech 2013, s. 377-378). Fulková vysvětluje, že je řada těchto poloh „odvozena od redukce mnohotvárnosti, procesuality, komunikačních a hodnotových modalit výtvarného díla na službu triviálním vkusovým požadavkům, jiné od redukce výtvarné činnosti na intuitivní, vhledové a emocionální projekce psychických stavů, další na zúžené chápání kultury jako domény „elitního“ umění,...“ (tamtéž, s. 378).

Současné tendence a koncepce německé pedagogiky umění

V prologu knihy *Art Education in Germany* se dočteme, že v současné situaci dominují předmětu umění tři pozice - orientace k obrazu (vizuální komunikace), k umění (umělecké vzdělávání) a k subjektu (estetická zkušenost) -, a že je tak diskurs pedagogiky umění charakterizován pluralitně, jelikož estetických zkušeností i umělecky a obrazově specifických kompetencí lze dosáhnout prostřednictvím kterékoli z těchto oblastí (Peez 2015, s. 16-17). Pole různých současných přístupů, které se pohybují v rámci třech hlavních oblastí, mapuje např. Uhl-Skřivanová: estetická výchova („Gunter Otto a jeho didaktický koncept vyučování umění“), estetické vzdělávání („Gert Selle a jeho estetické projekty blízké umění“), estetický výzkum a biografická orientace (Helga Kämpf-Jansen), orientaci obraznosti a umělecké vzdělávání (2011, s. 25-28). Georg Peez se historií a přehledem různých pojetí pedagogiky umění v Německu zabývá také ve své knize *Einführung in die Kunstpädagogik* (2005).

přesahuje horizont vlastní zkušenosti subjektu a konfrontuje ho s novým a cizím, přičemž Otta nezajímají výhradně kognitivní výkony, nýbrž zdůrazňuje také rozmanitost estetické racionality (tamtéž, s. 34). Avšak tím, že práci s uměním redukuje na výklad rozložený do didaktických dílčích částí, ničí umělecký myšlenkový proces (Buschkühle 2003, s. 34; Kettel 2004, s. 27). Infiltruje ho cizími metodami a způsoby myšlení, zneužívá umění k didaktickým účelům místo toho, aby odvozoval didaktické perspektivy a metody z umění samotného (Buschkühle 2003, s. 34).⁴

Umělecké vzdělávání vychází z rozšířeného pojetí umění, tak jak ho chápal Joseph Beuys (viz 3. kapitola), přičemž Buschkühle použil označení umělecké vzdělávání poprvé ve své studii pedagogiky umění Josepha Beuyse (Buschkühle 1997), kde se Buschkühle pokoušel vyvodit první důsledky z Beuysova umění a jeho porozumění pro pedagogiku umění (Buschkühle 2003, s. 34). Buschkühle i Kettel (2003; 2004) upozorňují na to, že tento základ rozšířeného pojetí umění odmítá námitku, že by vzdělávání, založené na umění a jeho způsobů uvažování a jednání, chtělo znovu dát ústřední pozici elitářské či dokonce „vladařské“ představě o umění, a vyloučit tak vypořádání se s jinými estetickými produkcemi (např. masmédií nebo subkultur mládeže). Schwörer-Merz připomíná, že estetická výchova a estetické vzdělávání, prosazující se od 70. let minulého století, rozšiřují své pole také na neumělecké, estetické fenomény a zkušenosti, což je nezbytný posun vzhledem k přibývajícím estetizujícím procesům⁵ v konzumní a zábavní kultuře, majícím vliv také na všední svět žáků (2016, s. 111). Nicméně tam, kde se estetické vzdělávání vymezuje na zabývání se všemi relevantními estetickými výrazovými formami naší kultury, rozšířené pojetí umění jde ještě dál, když cílí na subjekt vzdělávání, kterému přiřkládá klíčovou pozici (Buschkühle 2003, s. 34). Touto koncentrací na subjekt je podle Buschkühleho zároveň odůvodněna potenciální otevřenost rozšířeného pojetí umění ke všem fenoménům, kladení otázek a problémům, které mohou mít pro subjekt význam. (tamtéž, str. 34). Vztahem uměleckého vzdělávání a jeho subjektu se podrobněji zabývá 5. kapitola.

⁴ Ilustraci o zadání výtvarných úkolů v Ottově pojetí ve spojení s tzv. formálním vyučováním v Německu v 70. letech uvádí např. Uhl-Skřivanová (2010, s. 23): „Na základě různých cvičení, např. ‚Rostliny na mořském dně‘ žáci trénují vystižení a diferenciaci různých odstínů a tónů zelené barvy. Bohužel se tak děje bez ohledu na individualitu žáka.“

⁵ Pojem „estetizující procesy“ jsou objasněny v kapitole 2.5.

Estetickovýchovná orientace v české výtvarné výchově

Pokud se během 70. let v rámci německé pedagogiky umění objevuje estetická výchova a později estetické vzdělávání, můžeme v kontextu české výtvarné výchovy z období 2. poloviny 20. století pozorovat důraz na rozvoj schopnosti estetického osvojování skutečnosti a receptivního i tvořivého zohlednění estetického působení podnětů na prožitek a zkušenost žáka. Dobové texty autorů jako byl Jaromír Uždil dokládají tehdejší význam estetické výchovy a její složky ve výtvarné výchově:

„V užším slova smyslu rozumíme estetickou výchovou zpravidla výchovu k uvědomělému prožitku uměleckých děl přiměřených obsahem a formou dětskému citění a chápání (receptivní estetická výchova) a výchovu vlastní tvořivé a reprodukční činnosti (aktivní estetická výchova) v oborech souvisejících svou povahou a metodou s uměním (výt. činnosti, zpěv a hudba, četba lit. děl a sloh).“ (Uždil 1960, s. 11)

„Důslednou estetickovýchovnou orientaci předmětu si vynutily současné společenské požadavky na rozvoj výtvarné kultury. Stejně jako se mluví o explozi poznatků ve vědě a technice, můžeme hovořit o prudkém růstu estetických, zejména zrakových informací. Proto vzniká požadavek rozvíjet schopnosti žáků esteticky vnímat, prožívat a hodnotit krásu umění, přírody, předmětů a života, kultivovat jejich estetický vkus, což vytváří předpoklady pro jejich aktivní zapojení do kulturního dění v době vědecko-technické revoluce.“ (Macko, Nevřelová 1980, s. 5)

Rozšíření obsahového pole předmětu umění a výtvarné výchovy

Koncepce uměleckého vzdělávání tedy reflektuje zvyšující se tendenci estetizace v oblasti konzumní a zábavní kultury a její vliv na všední svět žáků, a tak do svého pole zahrnuje nejen všechny formy umění, ale i neumělecké, estetické fenomény a zkušenosti, které by pro žáky mohly být relevantní.

Pojetí výtvarné výchovy orientované na vizuální a kulturní gramotnost zaujímá v určitém směru podobný postoj, neboť vzhledem ke vzdělávání reaguje mimo jiné na tzv. obrat k obrazu a s ním spojenou vizuální povahu současné kultury, a na všeobecný zájem o multikulturní přístupy, a za pomoci sémiotiky (koncept symbolické vizuální komunikace a reflexivity vidění) získává interdisciplinární charakter, neboť se zabývá celým prostorem kultury (Fulková 2008, s. 300). Předmětem tvorby a zkoumání (a tudíž námětem vyučování ve výtvarné výchově) se mohou stát všechny vizuální artefakty i expresivní projevy, jejich provedení a jejich působení v kontextech kultury, v níž vznikají a v níž působí (tamtéž, s. 300).

2.3 Umělecké a estetické myšlení

Jak bylo zmíněno výše, vymezení uměleckého vzdělávání vůči dvěma opozičním koncepcím lze chápat jako umělecké proti estetickému. Přesněji tento vztah vymezuje Buschkühle i Kettel (2003; 2004). Podle Buschkühleho jsou obě oblasti mezi sebou úzce propojené, estetické však zůstává více v popředí, neboť jeho účinek na nás působí vždy nezávisle na individuálním vkusu (2003, s. 35). Soustředěním se pouze na estetické působení vede podle Kettela jen k povrchním prožitkům a zkušenostem (2004, s. 27). Estetické myšlení tak vychází z vnímání a odtud konstruuje svůj význam - je to tedy **konstruktivní proces** (Buschkühle 2003, s. 35).

Umělecké myšlení je oproti tomu **dekonstruktivní** (tamtéž, s. 35). Vychází také často z vnímání, ale nejde mu primárně o zkušenosti ani o poznatky, nýbrž se zaměřuje na tvoření - **Gestaltung** (tamtéž, s. 35), které v sobě spojuje umělecké i estetické formy myšlení a jednání (Kettel 2004, s. 26). Tvořením se umělecké myšlení chopí předmětu vnímání a pustí se do něj se záměrem ho změnit, spojit ho do nových forem a kontextů, dát mu nové významy (Buschkühle 2003, s. 35). Procesy uměleckého myšlení tedy estetickou zkušeností nebo poznatkem nekončí, nýbrž tvořením pokračují (Schwörer-Merz 2016, s. 112). Estetické je v kontextu uměleckého vzdělávání rozuměno jinak, než jak ho chápali představitelé estetické výchovy v 70. letech, vysvětluje Schwörer-Merz: tehdy bylo pojmem estetický signalizováno rozšíření obsahové oblasti pedagogiky umění - vše, co vycházelo z umění, mělo nalézt zohlednění jako estetický fenomén (2016, s. 112). V uměleckém vzdělávání však obsahy estetického zůstanou vlastní umění, pouze zafungují jako stimul otevírající cestu tvoření a vtahující subjekt do náročného, dekonstruktivního procesu, který nevede pouze k produkci díla, nýbrž ke změně subjektu samotného (Buschkühle 2010b, s. 24). Günter Regel ve svých tezí k uměleckému vzdělávání obhájí teorii za předpokladu, že do sebe estetickou výchovu začlení, a tak bude možné podporovat a rozvíjet jedincův cit pro krásné a autentické (Regel in Buschkühle 2003, s. 121).

2.4 Konfrontace cizího (Theodor W. Adorno)

Buschkühle i Kettel přepisují uměleckému myšlení ještě jednu významnou odlišnost. Uměleckému uvažování totiž nejde o vysvětlení, nýbrž se pouští do **znejasňování** a do **odcizování** (Buschkühle 2003, s. 35). Buschkühle to vysvětluje takto (tamtéž, s. 35): Každý, kdo už se někdy pohyboval v uměleckých procesech, ví, že se umělecké dílo nejprve stává cizím, ať už při jeho pozorování, nebo při jeho tvoření. Odcizení (Entfremdung) se dotkne také subjektu, autora samotného, a jeho představy, očekávání a záměry se stanou cizími. Tato

Umělecké a estetické myšlení (Carl-Peter Buschkühle)

Buschkühle se estetickým myšlením podle Welsche zabývá ve spojitosti s osvojováním kompetencí uměleckého myšlení (Buschkühle in: Kettel 2004, s. 389-393). V kapitole píše, že umělecké myšlení sice estetickou dimenzi obsahuje, nicméně jde ještě o krok dál. S daným fenoménem, ať už je to jakýkoli materiál, předmět či téma, není zacházeno pouze na úrovni **vnímání a reflexe**, ale k procesu se vztahuje také **imaginace**. Člověk, který se vyrovnává s fenoménem uměleckým způsobem, se nespokojí se získáním pouhého kritického poznatku, nýbrž v díle, které tvoří, zaujímá také svou pozici. Jeho **imaginace** přitom funguje jako transformační faktor, neboť člověku umožní přesáhnout danosti zkoumané věci směrem k novým tvůrčím možnostem. Imaginace tak podněcuje člověka ke zformulování a vyobrazení nového výrazu.

cizost mobilizuje síly (pocity, kognici, imaginaci) a vůli, pomocí které je člověk schopný vynaložit úsilí k tomu, aby v procesu tvorby vytrval a dospěl k novým formám a novým výpovědím (tamtéž, s. 35). Nutí subjekt k **duševní pohyblivosti** (geistige Beweglichkeit, viz níže a kapitola 5.2), která se rozvíjí v rytmu **sebepohybu** (Selbstbewegung) a **sebelokace** (Selbstverortung). Buschkühle pojmy vysvětluje: sebepohyb do rešerše relevantních kontextů a sebelokace jako transformační práce, která spojuje získané kontexty do nového tvaru a do nových významů (tamtéž, s. 35).

Joachim Kettel, který se **sebeodcizením** zabývá ve své knize SelbstFREMDheit (2001), popisuje proces odcizení podobně. Podle něj je k dosažení úspěšného esteticko-uměleckého vzdělávání a výchovy nutné, aby byl subjekt „zabydlen momentem cizího vlivu“, což mu umožní zakusit sebe sama jako něco cizího a jiného, co ještě nezažil (2001, s. 433). Kettel mluví o záměrné konfrontaci subjektu s něčím neznámým, odlišným, nejasným, nepsaným, v daný moment nedefinovatelným (tamtéž, s. 433), ať už se jedná o pro něj cizí materiál, uměleckou myšlenku či dílo (2004, s. 27). Tuto definici přejímá Kettel (rozhovor č. 2 s J. Kettelem, 15. 5. 2017) především od Theodora W. Adorna, který tvrdí, že svět našich věcí oplývá něčím tajemným, že není možné definovat vše jazykem, neboť ne všude se jazyk dostane; tyto věci mají svůj vlastní, unikátní způsob porozumění (Adorno to nazývá die expressive Dingwelt - expresivní svět věcí). V rámci výuky umění je pak takové intenzivní **sebevystavení** podle Kettela charakteristické pro akt transformace a tvoření (2004, s. 27).

Toto intenzivní, mnohdy obtížné, náročné a zcela pohlcující vystavení vlastního těla v estetických a uměleckých procesech je podle Kettela bezpodmínečnou nutností k rozvoji zvědavého, zkušenostem otevřeného a přetrpění schopného subjektu (2001, s. 434). Iritace či perturbace subjektu ho povede k vlastnímu směřování myšlení a jednání (Kettel 2004, s. 27), jak to budou demonstrovat ukázky projektů uměleckého vzdělávání v 9. kapitole.

Umění jako místo hravého, experimentálního vypořádání se s cizím provokuje jedince k nutnosti formulovat svůj názor, v čemž podle Buschkühleho i Kettela spočívá centrální vzdělávací hodnota uměleckého vzdělávání (2003, s. 36; 2004, s. 26), a tím se tak odlišuje v rámci své umělecké činnosti od estetického poznatku či zkušenosti, které do sebe začleňuje. Umělecké vzdělávání podněcuje a rozvíjí schopnost zaujetí vlastního stanoviska (Positionierungsfähigkeit, viz 5. kapitola) jedince, který je nucen vzhledem k nějakému uměleckému dílu, předmětu, tematické, problému, místu, kontextu nebo během vlastního tvoření (Kettel 2004, s. 26), a na základě vlastního vnímání, reflexe a imaginace, k vytvoření nějaké nové formy a vyjádření (Buschkühle 2003, s. 36).

K procesu odcizení se váže také zmíněná schopnost duševní pohyblivosti. Joachim Ket-

Odcizení (Joachim Kettel)

Kettel (rozhovor č. 2 s J. Kettelem, 15. 5. 2017) dává příklad v souvislosti s procesem odcizení. Odcizení nutí subjekt změnit pohled a tak vidět pozorované věci jinak. Může se to stát třeba na ulici plné lidí, pokud si ji představíme jako divadelní jeviště s lidmi po ní se pohybujícími jako herci. Pozorným vnímáním zvláštností lidí - jejich specifického chování, jednání, komunikování, ale také např. barvy jejich oblečení - změníme obvyklý pohled a tak ho zcizíme (obr. 4-7).



obr. 4-7 / autorské kresby z let 2015-2017

tel mluví (rozhovor č. 2 s J. Kettelem, 15. 5. 2017) o duševní pohyblivosti jako o flexibilitním, fluidním myšlení, které je schopné změnit směr, integrovat či asimilovat cizí elementy. Jde o jakési resilientní myšlení nakloněné toleranci k nejednoznačnostem, odlišnostem, kontrastům, nestejnorodostem. Jedinec disponující duševní pohyblivostí by měl být schopný myslet a přehodnocovat - konstruovat, dekonstruovat a rekonstruovat. V dlouhém procesu myšlení o určitém problému a práce na něm by se jedinec neměl vzdát příliš brzy, naopak by měl vytrvat a prohloubit vlastní zkušenosti, najít nové významy a spojení. Tím si jedinec vytváří rhizomatické myšlení, které je podle Kettela součástí kreativity.

2.5 Vnímání, reflexe, imaginace (Joachim Kettel podle Wolfganga Welsche)

Joachim Kettel se ve svém příspěvku *Proč se učit umělecky myslet?* (Kettel in: Buschkühle 2012, s. 447-465) v rámci budapeštského kongresu zabývá uměleckým myšlením v souvislosti s myšlením estetickým, a s myšlením obecně.⁶ Odkazuje se na úvahy Josepha Beuysa a na jeho výrok „*Kdo nechce přemýšlet, vyletí ven!*“ (*svou vinou*)⁷, kterým Beuys dle Kettela tvrdí, že samotná myšlenka má formativní síly obsahující **tvořivý charakter**, a že koncept kreativity je již ustanoven v **myšlení každého člověka**, přičemž myšlením lze v našem světě **utvářet formy**⁸ (tamtéž, s. 448). Kreativní myšlení se tak nevztahuje pouze na profesionální práci umělců, nýbrž sahá mnohem dále (viz 3. kapitola). Kettel dále odkazuje na J. W. Goetha a jeho tvrzení, že myšlení nelze oddělit od dívání, stejně tak jako je dívání již myšlením, které se ukazuje jako předmětné myšlení (tamtéž, s. 448). Pozorování bez myšlení nevede podle Goetha k získání poznatků, neboť pouhé zadívání se na věc nás nepozvedne: každý pohled vede k úvaze, každá úvaha volá po reflexi, každou reflexí docházíme ke spojování významů, a tak můžeme říci, že se pomalu každým pozorným pohledem dostáváme k teoretizování o světě (Goethe 1980).

Kettel se dále obrací na úvahy o estetickém myšlení německého filosofa Wolfganga Welsche (Kettel in: Buschkühle 2012, s. 449), který již počátkem 90. let minulého století mluvil o nutnosti chápat **estetické myšlení** jako jediné realistické, vzhledem k široce se rozmáhajícím společenským trendům **estetizace**, tedy konstituování skutečnosti v podstatné míře přes procesy mediálního vnímání (1996, s. 170 a dále).⁹ Podle Welschova popisu je východis-

⁶ Buschkühle se estetickým myšlením podle Welsche zabývá ve spojitosti s osvojováním kompetencí uměleckého myšlení ve svém příspěvku v knize *Umělecké vzdělávání po Pise* (Buschkühle in: Kettel 2004, s. 189-193).

⁷ Větu Beuys vyslovil po jednom celodenním semináři na documentě 6 v roce 1977, viz katalog k výstavě *documenta 6*, Kassel 1977.

⁸ Viz plastická teorie Josepha Beuysa v doplňkovém textu ke kapitole 7.2.

⁹ Welsch své teze zformuloval už ve své knize *Ästhetisches Denken* (1990), která byla v roce 1993 přeložena do

Estetické myšlení (Wolfgang Iser)

Iser (1993, s. 42-43) své tvrzení o estetickém myšlení obhajuje na příkladu, který převzal z knihy *Agonie reálného* Jeana Baudrillarda. Ve zkratce: Baudrillard zde hovoří o natáčení jednoho amerického televizního seriálu, zachycujícího osudy jedné rodiny z vyšší střední vrstvy. Režisér seriálu, točeného bez skriptu a bez scénáře, se po jeho dokončení vyjádřil, že herci se při natáčení chovali tak, jakoby při tom kamery vůbec nebyly (Baudrillard, něm. překlad *Agonie des Realen* 1978, s. 45). Iser konstatuje, že jsou lidé obecně dnes prostřednictvím televizních procesů socializováni do takové míry, že se každý den ve všedních chvílích chovají tak, jakoby při tom byla televizní kamera. Proto Iser tvrdí, že skutečnost - vnější, ale i vnitřní skutečnost sebepojímání a sociálního naprogramování - je dnes v podstatné míře konstituována skrze masmediální vnímání (1993, s. 43). (Na stejném místě přidává Iser navíc ještě další příklad - nejlepším prostředkem pro poznávání cizích zemí se stále častěji stává nikoliv cestování, nýbrž studování televizních programů o těchto zemích.) Aktuálně se k zamyšlení nabízí také např. otázka, do jaké míry ovlivňují pornografické filmy naše chování a intimní pocity v sexuálním životě.

Iserovo tvrzení ještě lépe osvětluje doktorka Andréa Gilroy ve své youtubové lekci na téma Jean Baudrillard a postmoderna¹, kde ve vztahu k Baudrillardově konceptu simulacrum (tj. kopie originálu neobsahující jeho skutečnou podstatu) hovoří také o typické rodině zobrazované formou televizní show. Gilroy říká, že tato fiktivní rodina sice oplývá některými vlastnostmi skutečné rodiny, je zejména tvořena naším očekáváním toho, jak by podle nás měla taková rodina vypadat, neboť pokud by se chovala jinak, jako diváci bychom ji nepřijali. Tato imaginární rodina, nějakým způsobem reprezentující realitu, pak podle Gilroyové má vliv na to, jak ve skutečnosti chápeme rodiny v našem reálném životě - začneme podle této představy soudit, jak by měly rodiny vypadat, jak by měli žít, co by si měly oblékat nebo jaké hodnoty by měli vyznávat. Tímto tak dochází k tomu, že vlivem médií soudíme reálné na základě falešného, uzavírá Gilroyová.



obr. 8-9 /
Sidney Lumet: Network (1976)
Hádka mezi nevěrným manželem
a jeho milenkou (scénáristka
televizního programu):

*„Po šesti měsících s tebou
se ze mě stává jeden z tvých
scenářů!... Tohle není scénář,
Diano... Jde tu o skutečný
aktuální život.“*

¹ Dostupné na: <https://youtu.be/1Fmyj35YPuQ>.

kem estetického myšlení *pozorování*, které slouží jako inspirační zdroj, a kterým lze spolu s *imaginací a reflexí* dosáhnout celkového pohledu na dotyčný fenomén (Welsch 1993, s. 37):

1. Pozorování
2. Imaginace
3. Reflexe
- 4. Celkový pohled**

Pozorování jako první krok k utváření složitějších obrazů světa je tedy potřeba rozvíjet. Zejména **umělecká zkušenost** podle Kettela zostruje všednodenní kompetenci ke vnímání (Kettel in: Buschkühle 2012, s. 450), dle Welsche podněcuje umělecká zkušenost ke změně pohledu (k zavrnutí konvenčních způsobů vnímání a k vytvoření způsobů nových) a ke vnímání nenápadného a neobyčejného (Welsch 1996).

Kettel dále uvádí (Kettel in: Buschkühle 2012, s. 450), že podle Welsche jsou procesy interpretace a vidění ovlivňovány skrze zkušenost s obrazem a zkušenostmi z běžného života (Welsch 1996). Pokud jde o rozvoj estetického myšlení, obzvláště **výtvarné umění** podle Welsche umožňuje subjektu prostřednictvím umělecké činnosti získat zkušenosti, které zvyšují především jeho schopnost percepce (tamtéž).

Následně se Kettel dostává k potenciálu současného umění **utvářet a kritizovat poznatky** (Kettel in: Buschkühle 2012, s. 451). Zmiňuje Umberta Eca, který označil umělecké dílo za **epistemologickou metaforu** (Lüthi 2006), a tvrdí, že takové dílo a proces práce jsou schopné **generovat vědění**, které je charakteristické odkrýváním sebe sama a světa kolem (Kettel in: Buschkühle 2012, s. 451). Tak dospívá k domněnce, že specifické formy vyvozování poznatků, které je možné rozvíjet na základě uměleckého myšlení, jsou rozhodující pro vzdělávací procesy (tamtéž). Zde nachází Kettel potvrzení u německé filosofky a umělkyně Anky Haarmann, která píše o funkci umění generovat vědění už od dob moderny a o přenesení pozornosti z uměleckého díla na aspekt **uměleckého výzkumu** (tamtéž). Podle Haarmann se od té doby změnil způsob zacházení s uměleckým dílem, jež se stalo **médiem poznatku**, neboť je schopné **materializovat vědění** - dílo umožňuje skrze estetickou zkušenost porozumět našemu světu (2007).¹⁰ Dělat umění tak znamená specifickými prostředky umění něco zkoumat, objevit něco o světě, společnosti nebo lidech (tamtéž).

slovenštiny. Zde uvedenou Welschovu citaci lze nalézt ve slovenské verzi na straně 42 (1993). Pro konkrétní představu o tom, co si pod procesy mediálního vnímání představit, je v doplňkovém textu uveden Welschův názorný příklad.

¹⁰ Jedná se o příspěvek Anke Haarmannové s názvem Umělecký výzkum z roku 2007, který napsala pro přednášku konanou na Univerzitě umění v Berlíně. Online příspěvek je k dispozici na: <http://www.aha-projekte.de/HaarmannArtisticResearch.pdf>.

Vizuální a kulturní gramotnost (Marie Fulková)

Autoři uměleckého vzdělávání se odkazují na estetické myšlení teoreticky rozpracované Wolfgangem Iwansky-Welschem. Pojetí výtvarné výchovy orientující se na vizuální a kulturní gramotnost, taktéž reflektující současnou vizuální povahu dnešní kultury se všemi možnostmi působení obrazových sdělení, upozorňuje na stále přetrvávající obecnou naivní představu, že obrazy (vyskytující se v reklamě, filmu, televizní tvorbě, obrázkových časopisech) kolem nás jsou reprezentacemi reality, tedy že jsou navzdory jejich vlivnému působení ve veřejném prostoru bez podezření přijímány a považovány za součást „přirozeného světa“ bez toho, aniž by byly podrobovány „kritickému“ čtení (Fulková 2008, s. 299). Teprve disponováním vizuální a kulturní gramotnosti je člověk schopný v náporu vizuálních informací a tlaku komerční sféry vyhnout se manipulacím a pochopit své místo a sebe sama v „komplexitě multikulturní společnosti“ (tamtéž, s. 302).

Vliv mediální manipulace na realitu žáků (DOX)

Otázkou mediální manipulace se v roce 2017 zabýval např. vzdělávací formát s názvem PROGRAM, nabízený centrem současného umění DOX. Program, určený pro žáky 2. stupně základní školy a středoškolské studenty a je doporučený k začlenění do předmětů výtvarná, mediální a občanská výchova, základy společenských věd, český jazyk, či dějepis, si kladl za cíl mimo jiné “zkoumat různé podoby manipulace, které na nás působí v současném světě”². Vzdělávací programy, vedené lektorem Michalem Kučerákem, byly v roce 2017 uspořádány k výstavám *BIG BANG DATA* (program Datový stín - téma soukromí a bezpečnost na internetu) a *Před očima: příběhy Iráku* (program Pravda nebo lež? - téma fake news).

Paralelně s formátem PROGRAM pořádal DOX workshopy pro pedagogy (projekt Škola v DOXu / DOX ve škole), členěné na teoretickou (přednášky, debaty) a praktickou část (aktivita účastníků na výstavě), nabízející možnosti didaktizace daného tématu a prostor pro diskusi nad zkušenostmi jednotlivých účastníků (většinou jde o již praktikující učitele). Workshopy se snažily reflektovat dopad vizuální kultury, sociálních sítí (Facebook, Instagram atd.), manipulativních tendencí médií (obrazové a informační) na dnešní mládež a usilovaly o hledání způsobů, jak na tyto vlivy reagovat ve výuce.

² Dostupné na: <http://www.dox.cz/cs/skoly-a-skupiny/program-pravda-nebo-lez>.

Příspěvek o potenciálu uměleckého díla umožňuje Kettelovi se konečně dostat k tomu, jak se odlišuje **umělecké myšlení** jako forma získání poznatku od způsobu **racionálního**, tedy od **vědeckého myšlení** (Kettel in: Buschkühle, s. 451). Tak Kettel srovnává umělecký a vědecký způsob zabývání se předmětem zkoumání: zatímco umělec, který je s ním po celou dobu úzce propletený, přistupuje ke světu i k sobě samotnému subjektivně, postupuje induktivním a syntetizujícím způsobem, a uvažuje v analogiích, vědec oproti tomu sleduje princip příčiny a následku, verifikuje, falsifikuje, dedukuje, nachází logické odpovědi jako výsledky kauzalit (tamtéž, s. 452).

Kettel tak vidí v uměleckém výzkumu, který zdůrazňuje procesuální charakter bádání, významnou paralelu k uměleckému vzdělávání, a v této souvislosti navrhuje pozměněný model estetického myšlení Wolfganga Welsche, který lze chápat jako **model uměleckého myšlení** (tamtéž, s. 453):

1. Pozorování
2. Reflexe
3. Imaginace
- 4. Tvoření**

Aby Kettel představil tento model na v praxi, uvádí ve svém příspěvku několik **uměleckých projektů** studentek oboru umění z pedagogické vysoké školy v Karlsruhe (viz doplňkový text). Kettel píše, že umělecké vzdělávání rozvíjí u jedince výše zmíněné schopnosti prostřednictvím svých třech **pracovních forem** (viz kapitola 7.4) a v rámci uměleckého projektu (viz kapitola 7.1), s cílem podnítit jedince k zakoušení kontrolovaných procesů onoho sebevystavení v konfrontaci s cizím, které budou jedince provokovat ke kladení vlastních otázek, k vlastnímu výběru médií a k vlastnímu hledání vhodných forem (tamtéž).

Kettel hovoří (rozhovor č. 2 s J. Kettelem, 15. 5. 2017) o snaze ustálit žáky jako **výzkumníky**, kteří se budou pokoušet v průběhu umělecko-výzkumného procesu nalézat nové formy, podobně jako při vědeckém postupu, přičemž je zásadní, aby jim toto hledání nabízelo neustále další impulzy a otázky k práci. Cílem je tedy udržet kladení otázek, hledání vhodných forem a následného tvoření v procesu **stálého pohybu**, jak to bude demonstrovat **graf uměleckého pracovního procesu** v rámci uměleckého vzdělávání (kapitola 9.2). Kettel pro takový dynamický systém použil metaforu **spirály** - při otočení se v kruhu nedojdeme zpět k počátečnímu bodu, nýbrž se dostaneme do nových otáček. Pozorování, reflexe a imaginace jsou pak spolu s ostatními prvky uměleckého vzdělávání do tohoto procesu integrovány. Pozorováním je myšleno intenzivní zapojení všech smyslů do observace okolního prostředí.

Emmanuelle Guth - Opona (Joachim Kettel)

Ve svém příspěvku *Proč se učit umělecky myslet?* uvádí Joachim Kettel (Kettel in: Buschkühle 2012) mimo informací zmíněných již v hlavním textu také umělecké projekty studentek oboru umění. Emmanuelle Guth je autorkou projektu *Opona* (Vorhang). Na základě jejích psaných úvah nad vlastní uměleckou tvorbou, zamýšlenou k prezentaci při závěrečné zkoušce k ukončení studia, představuje Kettel její nelehkou cestu ve světle principů uměleckého vzdělávání. Studentka se původně dlouhodobě zabírala kresbou lidí a vystižením jejich vztahu ke galerijnímu prostoru, v němž se pohybovali a vůči kterému zaujímalí tělesný postoj. Tento projekt se i přes stovky zhotovených kreseb rozhodla studentka znenadání opustit a začala nově pátrat po dalších možných motivech, jež by se daly nalézt v jedné ze školních místností. Intenzivním vnímáním **konfrontovala** přednáškovou místnost, disponující mimo jiné malým jevištěm a oponou ovládatelnou příslušným systémem. Kettel píše, že místnost, které se záměrně vystavila jako **cizímu prostoru**, se po následující měsíce stala středobodem jejího sondování, a to nejprve prostřednictvím kresby, poté fotografie a nakonec videa. Vznikly tak opět stovky dokumentačních záznamů prostorových vztahů mezi světlem, stíny, barvami, předměty (např. konstelace nábytku) a materiálů, shromažďovaných postupně v jejím výzkumném deníku. Proces doplňovala **kritickými reflexemi** v podobě textů, majících intertextuální charakter (odkazy na vlastní dřívější úvahy, na pasáže z bible, na odborné texty atd.) a zaznamenávajících způsoby jejího přemýšlení a jednání.

Výsledky esteticko-uměleckého výzkumného procesu také ukazují, s jakými **těžkostmi** a **krizemi** se studentka v průběhu práce potýkala. Její intenzivní mapování místnosti se nakonec víc a víc začalo zaměřovat na onu jevištní oponu, na její hru světla a stínů a na její pohyby v průvanu. Studentka tak ve finále, vlivem svých dětských vzpomínek na sousedův podobně se pohybuující závěs a na základě slunečního svitu osvětlujícího oponu v přednáškové místnosti, **zrekonstruovala** uměle prostřednictvím větráku odpozorované pohyby opony. Celou akci studentka zdokumentovala pomocí videa. Tato umělost vytvořených pohybů opony se však podle Kettela nezdá být pro pozorovatele překážkou, naopak se mu vnímáním lehce se vlnící opony dostane téměř meditativní a kontemplativní zkušenosti. Kettel ze studentčina uvedeného výzkumného procesu vyvozuje aspekty uměleckého myšlení. Proces spočíval nejprve v **intenzivním shromáždování** různých **postřehů** („zapletení“ se všemi svými smysly do jevů a působení věcí vyskytujících se v před-

Imaginace nám pomáhá nalézat ten správný kontext pro práci, pomáhá předpovídat nadcházející situace a zároveň nám umožňuje představit si formu vznikajícího díla. Reflexe pak slouží ke kritickému promýšlení jednotlivých fází procesu tvorby. Až teprve na základě těchto tří elementů mohou vzniknout první tvůrčí myšlenky.

Rozvíjením pozorování, reflexe a imaginace u subjektu povede ke schopnosti zaujmout vlastní postoj, tedy získat uprostřed plurality a rozporů, které pronikají postmoderní společností a kulturou, schopnost formulovat vlastní hlediska, zodpovědně posuzovat a rozvíjet osobní představy (Buschkühle 2010b, s. 206). Wilhelm Schmid v rámci svého filosofického konceptu **Lebenskunst** navrhuje své tři elementy uměleckého myšlení, potřebné k zodpovědnému a sebeurčujícímu způsobu vedení a utváření si svého vlastního života v dnešní postmoderní době (viz kapitola 3.4).

3. Rozšířené pojetí umění

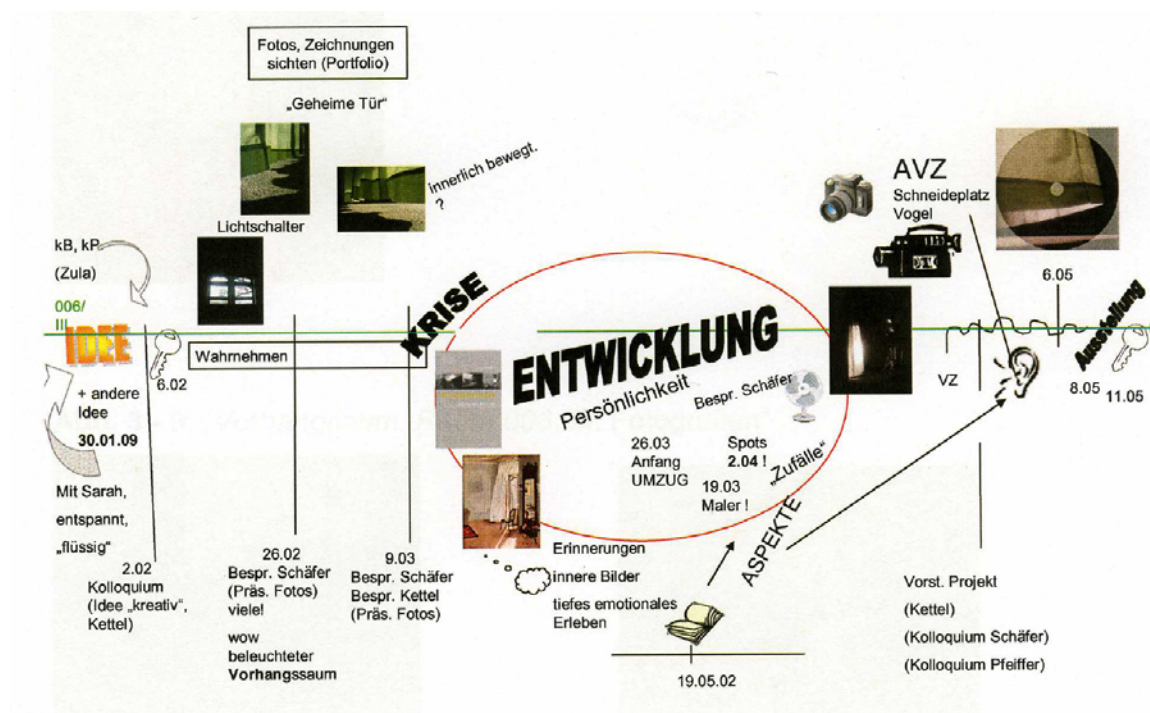
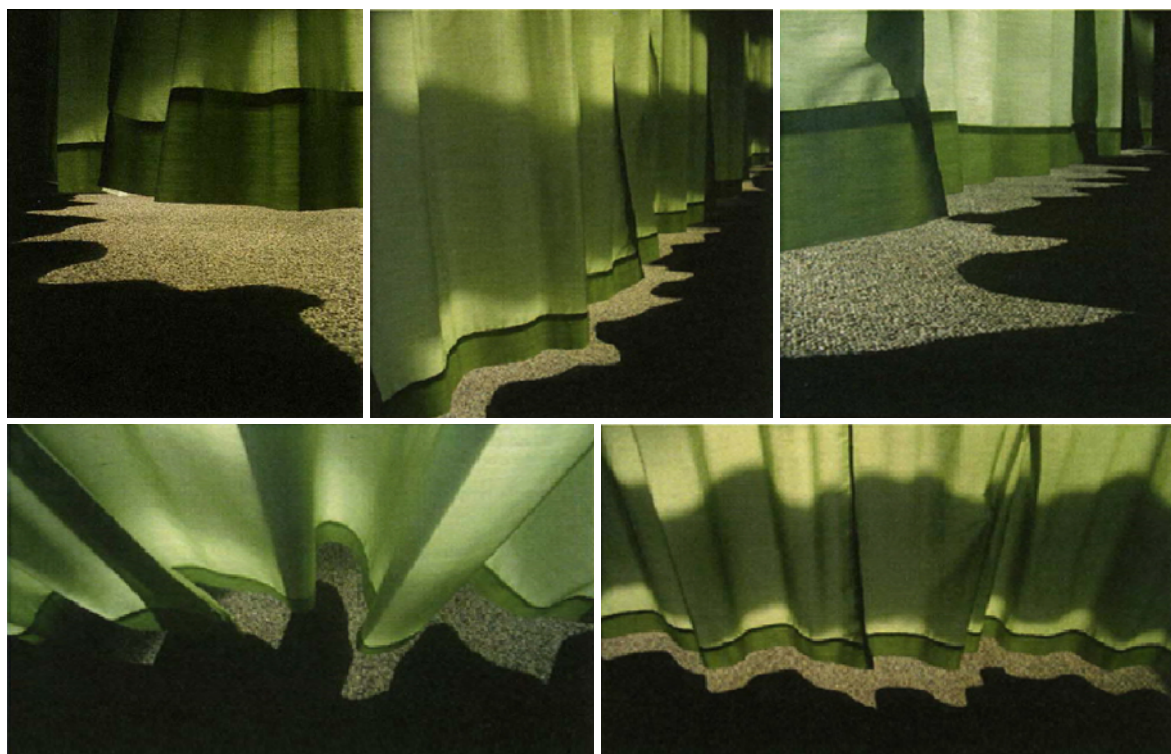
Buschkühle uvádí, že „rozšířené pojetí umění“¹¹ bylo zdůrazněno jako konsekvence vývoje moderního umění a, opatřeno pedagogickými důsledky, zformulováno Josephem Beuysem (Buschkühle 2003, s. 37). Umělecké vzdělávání využívá vzdělávacích příležitostí a metod, které rozšířené pojetí umění se svými kulturními a společenskými kontexty nabízí. Pro pochopení tohoto potenciálu k osobnostnímu rozvoji jedince skrze umění je však nutné zde zmínit Beuysovy ideje „každý člověk je umělec“, „umělecká činnost“ a „sociální plastika“. Dále je třeba zmínit, že umělecké vzdělávání chápe tuto uměleckou činnost jako všem lidem zprostředkovatelnou základní kvalifikaci, jak pro důstojný, naplněný a zdařilý osobní život, tak i pro podílení se na utváření sociálních a kulturních vztahů (Regel in: Buschkühle 2003, s. 122).

3.1 Rozšířené pojetí umění a umělecká činnost (Günther Regel)

Podle profesora pedagogiky umění Günthera Regela, z jehož příspěvku o uměleckém a rozšířeném pojetí umění budu v následující části čerpat (tamtéž, s. 121-139), je **umělecké** (das Künstlerische), chápáné v nejširším smyslu, schopnost člověka vyjádřit svou osobnost a úplnost svých vztahů ke světu a času, přičemž prožívání u toho hraje rozhodující roli. Člověk si ale musí uvědomovat psychické procesy, kterými se jeho já vztahuje k sobě samému a k předmětům jeho světa, a tyto procesy dále podstoupit uměleckému procesu. Jeho

¹¹ Rozšířenému pojetí umění se věnuje Věra Jirousová ve své předmluvě ke knize *Rozhovory s Beuysem* (1999, s. 8-10).

náškové místnosti), a na následné **imaginaci**, díky které bylo možné předpovídat budoucí podoby vznikající opony nebo oživovat vzpomínky na významné události vzhledem k historii studentčina života. Nedílnou součástí sebeorganizované práce na projektu bylo průběžná myšlenková **reflexe** dosavadních výsledků, které je nutné vždy interpretovat a přiřazovat jim význam.



obr. 10-14 / Emmanuelle Guth: Opona (autorčiny fotografie)
obr. 15 / Emmanuelle Guth: autorčin graf zobrazující průběh její práce na projektu Opona

prožívání však nesmí zůstat u pouhého výrazu, u externalizace psychických stavů, nýbrž musí pro jejich vyjádření nalézt a vytvořit za pomoci určitého materiálu tu správnou **formu**. Tím pádem se před něj staví **tvůrčí problém**, jehož vyřešení si žádá kreativitu a schopnost používat prostředky a možnosti obrazového jazyka. V ideálním případě se následně forma stane úplným a věrohodným vyjádřením jejího obsahu. Vzniká útvar, jehož jednotlivosti získaly vzájemnou souvislost a tím jako celek nabyly na významu. A protože takto vytvarovaná forma zastupuje něco nevnímatelného, něco prožitého, získá také význam symbolu.

Výše popsany princip se za normálních okolností týká uměleckého vyjádření, jehož autorem by nejspíš byla osoba, kterou obvykle nazýváme umělcem. Podle Regela lze však **uměleckou činnost** rozšířit i na **mimoumělecké oblasti života**. Pokud tak učiníme, bude ji možné zakusit, prožít a nakonec realizovat téměř u všeho, co člověk dělá a vytváří: ať už to je při kreslení, malování, modelování, uskutečňování akcí či realizování konceptů, nebo při běžných činnostech z denního života či z práce, při utváření vlastního života nebo při soužití s ostatními (při utváření sociálních skupin). V každé vyjadřovací formě se pak uskutečňuje to, čím je myšleno ono **rozšířené pojetí umění**, které když se podaří, daná činnost, popř. její výsledek, získá kvalitu **uměleckého**.

Základním předpokladem k tomu je **kreativita** člověka (jeho tvůrčí potenciál) a jeho schopnost se s plným nasazením angažovat do všech činností, které vykonává, čímž má Regel na mysli Beuysovo tvrzení, že „každý člověk je umělec“. Regel se v rozhovoru s Frankem Schulzem (Regel, Schulz 2008, s. 365) baví o tom, že se Beuysův citát vztahuje na každého člověka, který vykonává svou práci aktivně bez upadnutí do rutiny, ať se jedná o kuchaře, zahradníka či zubaře, svou činností tvořícího něco, co odpovídá jeho profesi - tedy zkrátka, každý může být ve svém oboru kreativní. Tuto činnost lze poté přirovnat ke způsobu, jakým funguje umělecké dílo, schopné vypovědět něco o svém tvůrci a jeho vztahu k realitě.

Rozšířené pojetí umění našlo své teoretické rozpracování, vzhledem k jednomu ze svých hlavních cílů (schopnost sebeurčujícího řízení života jedince uprostřed heterogenních vztahů společnosti), ve filosofickém konceptu *Lebenskunst* Wilhelma Schmida, kterým se budu zabývat níže (Buschkühle 2003, s. 38).

3.2 Umění jako všeobecný princip vzdělávání (Joseph Beuys)

V duchu sociální plastiky a rozšířeného pojetí umění navrhoval Beuys radikální změnu povahy oboru umění, kdy se měl stát obecným principem vzdělávání samotného, a tak by působil i do všech ostatních oblastí života (Schwörer-Merz 2016, s. 106). V rozhovoru se Siegfriedem Neuenhausenem (Neuenhausen in: Beuys 1969, s. 46) Beuys vysvětloval, že



obr. 16-22 / Christina Mann: výzkum madon, ukázky z výzkumného portfólia (Karlsruhe, 2007)

Christina Mann: Výzkum madon (Joachim Kettel)

Autorkou dalšího Kettelem prezentovaného projektu (Kettel in: Buschkühle 2012) je studentka Christina Mann. V projektu nesoucím výzkumný charakter se pokusila vyrovnat s obrazem *madony* ve vztahu k problematice *originálu* a jeho *kopii*. Její pracovní portfolio obsahuje velké množství shromážděných fotografií vlastních plastických objektů, fotografií vyobrazujících madonu v architektonických kontextech, novinových výstřižků, textů, skic atd. Dle Kettela tak vzniklo intertextuální dílo podobé atlasu Abyho Warburga, které usiluje o vystižení kulturních významových kontextů a o jejich novou tvorbu.

Beuysova akce 7000 dubů (obr. 23 a 24)

Beuysovu sociální plastiku a rozšířený pojem umění jasně demonstruje umělecká akce *Zalesnění města namísto městské správy. 7000 dubů*, započatá v rámci výstavy *documenta 7* v německém Kasselu roku 1982. Beuysovým cílem bylo postupně vysázet sedm tisíc dubů napříč městem, a ke každému z nich umístit jeden čedičový kámen. Beuys akci inicioval zasazením prvního dubu. „Tím začal boj s městskou byrokracií trvající pět let: akce byla dokončena teprve po Beuysově smrti (1986) u příležitosti *documenta 8* (1987)“, a to jen za pomoci jedinců, městské správy, darů a také výstavy *documenta*. (Rebmannová 1998, s. 9-10) „Beuys chtěl se svou prací vyjít ven z muzea, ve smyslu svého ‚rozšířeného pojmu umění‘ chtěl mobilizovat občany Kasselu, městskou správu, sponzory, (...) média a podnikatele ke společné aktivitě.“ (Rebmannová 1998, s. 9-10) Akce 7000 dubů je konsekventní akcí Beuysova ekologického a humanisticko-antropologického programu.

by se změny dosáhlo, pokud by se umělecké dostalo do povědomí všech lidí současně se zdůrazněním jeho nepostradatelnosti ve vzdělávacím procesu. Tvrdil, že umělecké musí působit do všech oborů, a že vyučovat umění jako izolovaný obor nemá smysl.

Beuys ve stejném rozhovoru kritizoval běžnou výuku umění a její koncentraci na výtvarné problémy, redukované na izolované pozorování a zhotovování prací podle uměleckých děl, aniž by byla výuka uvedena do **širších souvislostí**, čímž dochází k ignorování rozšířeného pojetí umění (tamtéž, s. 47). Kritiku vysvětlil na konkrétním příkladu, kdy žáci vytvořili schematickou kresbu nosu namísto toho, aby jim učitel nabídl podnět v podobě např. anatomického atlasu, a tím jim umožnil poznat a porovnat různé typy nosů spolu s rozmanitostí jejich forem. Žáci by tak začali myslet v nových, širších souvislostech, zajímat se a stávat se tak „plastickými“, „prohnětenými“, což je přesný protiklad k současnému stavu vzdělávacího systému, který žáky často zanechává „neplastické“, neaktivní (unlebendige), a výsledek zůstává na povrchní úrovni.

Carl-Peter Buschkühle se své studii *„Wärmezeit. Zur Kunst als Kunstpädagogik bei Joseph Beuys“* (1997) vyrovnává s rozšířeným pojmem umění a pokouší se vypracovat takové umělecko-pedagogické vlastnosti a impulzy, popřípadě získat podněty k překonání stagnující školní pedagogiky umění (2010b, str. 21). Umělecké vzdělávání pak dle Buschkühleho obsahuje dvě perspektivy: první označuje snahu o obnovení uměleckého učení ve škole (školního oboru umění a umění jako principu vzdělávání obecně), druhá pak platí v širším významu plynoucího z rozšířeného pojetí umění a jeho vztahu k již zmíněnému konceptu *Lebenskunst*, a jako princip v mimoškolních vzdělávacích iniciativách a aktivitách (2004, s. 25).

3.3 Umělecké vzdělávání a škola (Günther Regel)

Umělecké vzdělávání usiluje o rozvoj osobnosti nejen po stránce kognitivní inteligence, nýbrž také po stránce **eticko-morální** a **estetické** (Buschkühle 2004, Kettel 2004). Toto v jádru humanistické pojetí vzdělávání a jeho cílů se tak staví - pod proměňujícími se historickými okolnostmi a také vzhledem ke společnosti charakteristické změnou, rozmanitostí a protikladností - proti tendenci ve vzdělávání klást důraz především na využitelné oborové kompetence a vědomosti (Buschkühle 2003, s. 30).¹² V podobném smyslu formuluje Günther Regel (tamtéž, s. 30) v horizontu uměleckého vzdělávání záměr rozvíjet umělecké jako životní názor (*Lebensanschauung*) a způsob života (*Lebensart*). Svou pedagogickou

¹² Autoři uměleckého vzdělávání hovoří v *Uměleckém vzdělávání po Pise* o „kognitivně operující matematicko-přírodovědecko-technické inteligenci“ (Kettel 2004, s. 21).



obr. 23 /
V roce 1982 sází Joseph Beuys první
dub na náměstí Friedrichsplatz
v německém Kasselu v rámci
svého díla *Zalesnění města*
namísto městské
správy. 7000 dubů.

obr. 24 /
Kassel, documenta 14, 2017
Děti si hrají na oněch čedičových ka-
menech o 35 let po jejich umístění
(vlastní fotoarchiv).



perspektivou rozsáhlého rozvoje schopností jedince se tak Regel dotýká na jednu stranu představ rozšířeného pojetí umění, na druhou stranu vytváří překlenutí z uměleckého učení do umění žít (Lebenskunst), které může přenést sensibilitu, kritické hodnocení a tvořivé jednání ze „cvičebního“ prostoru školy do společenského prostoru individuálního řízení života a společenské zodpovědnosti (tamtéž, s. 30).

Před uvedením Regelových tezí se nejprve vrátím k pojmu sociální plastika Josepha Beuyse. V této ideji se skrývá Beuysova celoživotní snaha: „Mým úkolem stejně jako úkolem umění je formovat společenské uspořádání podobným způsobem jako plastiku.“ (citace in Omanová 1988) Jak jsme se výše dozvěděli, každý člověk může být podle Beuyse umělec nezávisle na tom, jakou činnost vykonává. Regel se ve výše zmíněném rozhovoru se Schulzem baví o roli obyčejného občana, který ve svém životě ovlivňuje věci, jež se ho týkají (vměšuje se do nich), a který se aktivně podílí na utváření svých sociálních skupin - rodiny, školní třídy, učitelského kolegia, party spolubydlících atd. (Regel 2008, str. 365). Občan takto vlastně praktikuje přímou demokracii a pomáhá tím tvořit onu Beuysovu „sociální plastiku“. Regel ještě konstatuje, že k tomu, aby si občan skutečně svůj život takovýmto způsobem utvářel, nezáleží pouze na jeho výchově a vzdělání, ale především na jeho uměleckém vzdělání a morální zodpovědnosti (Regel 2008, s. 358).

Regel (v jiné části zde již citovaného příspěvku; 2003, s. 121-139) na základě potenciálu uměleckého vzdělávání propojuje myšlenku sociální plastiky s možnostmi školní formy Ganztagschule (tzv. celodenní škola), jejímž smyslem bylo v Německu po roce 2000 reformovat tehdejší stagnující vzdělávací systém (viz doplňující text).

Před samotným uvedením své perspektivy se Regel pozastavuje nad různými aspekty ovlivňujícími diskurs uměleckého vzdělávání: hodnotí negativně zastaralou podobu školního oboru umění, který dle něj nereflktuje změny v současné společnosti a umění, dále zdůrazňuje potenciál uměleckého vzdělávání ve světle reformy školního vzdělávání v Německu, a následně předkládá návrhy k reformě školy (kde mimo jiné naznačuje, že by se žáci měli naučit „žít“ už ve škole, pokud by se v ní vytvořila vhodná sociální a kulturní atmosféra, a že tak jako se každý občan musí vměšovat do politických záležitostí, i žáci by se měli stát politicky a společensky angažovanými, a přebírat zodpovědnost za své záležitosti).

Své další kritice podrobuje Regel současný přístup mladých lidí ke společenské zodpovědnosti v době zábavy, masmédií a fiktivních realit. Žít krásně by podle Regela chtěla většina lidí, mladí lidé však mají často tendenci přijmout svět takový, jaký prostě je, a nepřemýšlet o existenčních problémech lidstva dnes a s výhledem do budoucna. Mají totiž možnost se jednoduše nechat životem unášet a manipulovat konzumním nátlakem, a raději usilovat

Celodenní škola jako řešení krize

V roce 2000 byly zveřejněny první výsledky mezinárodního testu školních vědomostí Pisa, porovnávající výkony žáků ve čtení, matematice a přírodních vědách. Neúspěch německých žáků na mezinárodní úrovni způsobil v Německu šok, což vyvolalo reformu školního vzdělávání, spočívající ve „zkvalitnění školy ve smyslu vyšší výkonnosti ve zprostředkování vědomostí“ a ve snaze o nalezení rychlého a jistého řešení této krize (Ježková, von Kopp, Janík 2008, s. 158-159). Toto až hektické úsilí o zlepšení situace, zahrnující sondování v systémech jiných států (tamtéž, s. 158), vedlo v roce 2003 německou spolkovou vládu k vytvoření investičního programu *Budoucnost vzdělávání a péče o děti* (Zukunft Bildung und Betreuung), podporujícího budování a rozvoj tzv. *celodenních škol* (Ganztagschule; Schwörer-Merz 2016, s. 109). Oproti konvenčním školám, kde výuka probíhá v zásadě dopoledne, žákům není zajištěno stravování ani školní družina atd., se celodenní školy odlišují především tím, že umožňují realizaci inovativních pedagogických koncepcí, mezipředmětového vyučování a překonání frontální výuky ve prospěch nových vyučovacích forem (např. výuky v dílnách), neboť čas není v celodenních školách vyhrazen pouze získávání vědomostí (tamtéž, s. 109). Celodenní škola tak není konkrétním typem instituce, nýbrž „organizační formou školy, která vzdělává žáky v souladu se specifickou pedagogickou koncepcí“ (Pavlíková 2008, s. 48).³ Stálá konference ministerstva školství (Kultusministerkonferenz) uvádí tuto definici:⁴

1. Žáci musí mít možnost účastnit se komplexní nabídky edukačních aktivit v rámci celodenního vzdělávání nejméně 3 dny v týdnu, nejméně 7 vyučovacích hodin denně.
2. Žáci, kteří se účastní odpoledních aktivit, musejí mít možnost společného stravování v polední přestávce.
3. Odpolední aktivity musejí být koncepčně v souladu s dopoledními aktivitami a musejí být organizovány v úzké spolupráci s vedením školy, které za ně nese odpovědnost.

Schwörer-Merz cituje ze stránek spolkového ministerstva vzdělávání a výzkumu

³ Citovaná publikace se nazývá *Německá celodenní škola - Studie o implementaci pedagogické koncepce do praxe* a autorka se v ní zabývá teoretickou studií a empirickým výzkumem zaměřenými na pedagogickou koncepci celodenní školy. Dostupné na: http://www.ped.muni.cz/pedor/archiv/2010/pedor_10_4_nemeckacelodenniskola_pavlikova.pdf.

⁴ Dostupné na: <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/bildungswege-und-abschluesse/ganztagschulen-in-deutschland.html>.

o osobní štěstí (a když už ne ve skutečném, tak ve virtuálním světě).

Škola by pak dle Regela měla na tuto situaci reagovat razantně - jednoduše ducha aktuální doby nepřijmout a raději usilovat o to, aby žáci odolávali fiktivnímu světu a postavili se realitě čelem. Aby nespolehali na nějaké naděje na lepší svět, nýbrž aby střízlivě viděli ohrožení společnosti (zapříčiněné lidmi samými) a chápali je jako výzvu (i na osobní úrovni) ke zlepšení tohoto stavu. Aby považovali skutečnost nejen za změnitelnou (v malém i velkém měřítku), ale aby se na této změně také sami podíleli, aby se jako občané vměšovali tam, kde je to potřeba. Škola by měla vyžadovat a podporovat vlastní aktivitu a samostatnost žáků, měla by obstarat povzbuzující podmínky pro rozvoj kreativního, sebeurčujícího a zodpovědného jednání žáků a pro rozvoj jejich sebevědomí a sociální kompetence.

Regel ve svých úvahách reflektuje také změnu myšlení umělců ve vztahu k jejich vlastní tvorbě, životu a společenskému dění. Tvrdí, že podle současných umělců dnešní umění už neusiluje o to být v první řadě muzejním a galerijním uměním, nýbrž se snaží být určitým životním názorem, tedy jak Regel vysvětluje, mělo by být současné umění chápáno jako zcela vlastní způsob produktivního zakoušení života, osvojování si světa a možnosti měnit realitu. Současně by mělo takové umění být přiblíženo a zprostředkováno všem lidem. Regel tvrdí, že umělci dnes přistupují k umění jako ke způsobu života, a jako ilustraci uvádí aktivity mladých lidí jako sprejování nebo performativní umění, kde je tělo využíváno jako vyjadřovací prostředek k přirozenému vyjádření života samého, aniž by zde umění svými požadavky či formálními pravidly toto vyjádření omezovalo. Podle Regela v tomto přístupu vidí umělci možnost, jak vyjádřit něco opravdového a vlastního, nějaký skutečný prožitek, a zároveň tak vyjádřit odpor vůči pasivnímu konzumu produktů „industrií kultury“.

Regel tedy tvrdí, že se současné umění vztahuje na skutečný život a prožívání lidí, a to tolik otevřeně na všechno, co se lidí týká a co je ovlivňuje, že se umění beze strachu vměšuje do všech možných mimouměleckých oblastí života (např. do dění uvnitř nějaké komunity, do vědy, politiky nebo oblasti sociální práce), aniž by však opustilo umělecké metody práce.

•

Výsledkem zde uvedeného Regelova uvažování je jeho perspektiva k uskutečňování uměleckého vzdělávání na třech různých, navzájem propojených rovinách.

První a nejdůležitější oblastí je **výuka umění** jako jádro a centrum uměleckého vzdělávání. Zde si v pedagogicky doprovázeném procesu reflektované zkušenosti musí žáci postupně osvojit tvořivé, estetické a umělecké schopnosti, které především tvoří základ uměleckého (2003, s. 131). Regel se v rámci první roviny zároveň vyjadřuje k problematické otázce, zdali smí být výuka umění rozuměna pouze jako umělecký obor, nebo jestli ji není nutné chápat

celou řadu kompetencí a cílů, které pedagogická koncepce celodenní školy nabízí:⁵ vedení dětí k rozvoji kreativní a kompetentní osobnosti, zodpovědnému chování, orientaci ve světě; otevření nových možností učení a podporu interkulturní soudržnosti skrze inovativní, flexibilní výukové formy; vedení k toleranci a otevřenému myšlení; podporu interdisciplinárního myšlení a schopnosti se vyjadřovat, atd.

Joachim Kettel (rozhovor č. 2 s J. Kettelem, 15. 5. 2017) vysvětluje, že původní nastavení prvního a druhého stupně německé základní školy před rokem 1968 se orientovalo na výuku „náročných“ předmětů (matematika, fyzika atd.), vyžadujících nejvyšší koncentraci žáků, v ranních hodinách, a předměty jako umění se vyučovaly až po tomto prvním intenzivním bloku. Zavedení školních forem Gesamtschule (myšlenka o sjednocení prvního a druhého stupně základní školy a gymnázia) a Ganztagschule mělo zbavit školní systém diferenciací a selektivnosti, mělo naopak vytvořit jednotné prostředí, a dát tak novou dynamiku uspořádání vyučovaných předmětů (umělecké předměty i dopoledne, náročné předměty odpoledne).

Umělecké vzdělávání po Pise

V úvodu knihy *Umělecké vzdělávání po Pise - Nové cesty mezi uměním a vzděláváním*, vydané k příležitosti symposia *Mapping Blind Spaces z roku 2003*⁶ - píše Joachim Kettel a další organizátoři symposia o dvou protichůdných názorech, vzešlých z diskuze nad kvalitou výuky a vysokoškolského vzdělávání v souvislosti s výsledky testů Pisa a Timms. Podle autorů knihy se proti sobě tehdy zformovaly dva názory: zastánci prvního názoru prosazovali neoliberalní, globální ekonomickou ideologii, a byli přesvědčeni, že lze krizi ve vzdělávání vyřešit komprimací učební látky, zvýšenou efektivitou, disciplinarizací, kanonizací a strukturální funkcionalizací v rámci jen těch nejdůležitějších oborů; druhý názor hovořil o potenciálu celodenních škol a prosazovali představu o znovuoživení humanistického vzdělávacího konceptu, vycházejícího ze **vzdělávání komplexní osobnosti** (2004, s. 21). Autoři zmíněné knihy se shodli na tom, že jednostranné zaměření na kognitivně operující inteligenci nezahrnuje možnost rozvoje osobnosti a esteticko-umělecké, emoční a morální inteligence, a že pokud musí být vědomosti transformovány do kompetencí, nemělo by umělecké vzdělávání jako rozhodující faktor osobnostního vzdělávání ve školním vzdělávacím procesu být dále marginalizováno (tamtéž).

⁵ Dostupné na: <https://www.ganztagsschulen.org/de/1547.php>.

⁶ Viz seznam konaných událostí k uměleckému vzdělávání v kapitole 1.2.

také jako umělecko-vědecký obor. Zastává názor pojímat výuku prvořadě jako obor umělecký (výuka se uskutečňuje jako proces analogický umění), aniž by tím však byly vylučovány umělecko-vědecké přístupy (chápání umění jako historického, sociálního a kulturního fenoménu), tedy obě pojetí by měla být ve vzájemném vztahu a tak se doplňovat. Jako poslední zdůrazňuje Regel podmínku výuky umění v rámci uměleckého vzdělávání - musí po zúčastněném (žákovi i vyučujícím) vyžadovat největší úsilí ve smyslu vnitřního zapojení celé osobnosti - umělecká činnost totiž vyžaduje, jako žádný jiná činnost, takové plné nasazení (čímž by se naplnilo Beuysovo prohlášení, že obor umění musí být tím nejnáročnějším oborem, nikoli tím nejpohodlnějším).

Druhou (školní) oblastí, ve které se umělecké musí odehrávat, je veškeré dění mimo výuku, zejména **sociální** a **kulturní život** ve **škole**, které teprve umožňuje uměleckému vzdělávání stát se centrem smysluplného utváření života. Regela příkládá v souvislosti s touto oblastí důležitou roli uměleckým předmětům (výtvarné umění, literatura, hudba, divadlo), když zdůrazňuje, že by k nim nemělo být přistupováno jednotlivě a doplňkově, nýbrž jako k „dobře kalkulujícímu akčnímu poli“, ve kterém mají žáci možnost stát se aktivními účastníky znovunalezení, využitím a zdokonalením toho, co si osvojili ve výuce uměleckých oborů. Regel nakonec připomíná, že se právě v mimovyučovací oblasti naskýtá první reálná příležitost pracovat na Beuysově „sociální plastice“, tedy na utváření sociálních skupin do organismů, které jsou srovnatelné s uměleckými díly. To znamená, že žáci sami zde mohou jako nikde jinde ve škole zakoušet umělecké v jeho nejradikálnější a nejširší podobě, a v soužití s ostatními ho také praktikovat.

Třetí oblastí uměleckého vzdělávání je myšlena **integrace** v širším smyslu rozuměného **uměleckého** do **ostatních oborů**. Pedagogové umění by tak při spolupráci s dalšími učiteli dostali možnost zohlednit estetické, tvořivé a umělecké aspekty a záměry v dalších oborech, v rámci interdisciplinárního vyučování např. formou projektu. Regel zde opět připomíná Beuysov starý požadavek, že se umělecké musí táhnout skrze všechny předměty, a že učitel umění musí být dostatečně vycvičený k tomu, aby věděl, jak jeho obor souvisí s ostatními. Ke třetí oblasti se podle Regela vztahuje též současná tendence uměleckého i vědeckého diskursu, na které je jasně vidět, že také ostatní obory včetně přírodních věd jsou zcela otevřeny uměleckému tázání. Jedná se jednak o snahu umělců rozšířit si své kompetence např. do oblasti přírodních věd, jednak o stále častější prosazování „poetického, obrazově-názorného pochopení“ vědy, namísto někdy omezujícího rozumového, pojmového poznání. Škola by dle Regela měla tuto tendenci ve svém vzdělávání zohlednit a následovat.

Sociální a kulturní život na pražském gymnáziu

Příklad toho, jak u nás může fungovat sociální a kulturní dění v prostředí školy, dokládá každoroční akce gymnázia Elišky Krásnohorské v Praze (zkráceně GEKOM). Studenti zde pod záštitou organizace Jeden svět od roku 2004 pořádají filmový festival *Jeden svět na Ohradní*, který nabízí besedy s pozvanými hosty a tematickou filmovou projekci ve vyučovací době. Například v roce 2016 se festival nesl po dobu tří dnů v duchu nastolení totalitního režimu:⁷

„Zajímavou inovací byla interaktivita celého festivalu. Kromě přísné kontroly docházky byli studenti nuceni dodržovat vyhlášky hlásající zásady gekomismu, které visely po celé škole, a ctít prezidenta festivalu Jakuba Reinsteina a další členy jeho týmu. Za svou oddanost režimu mohli sbírat razítka a vyhrát tablet.“ „Filmy se samozřejmě týkaly tématu totality a nesměli chybět ani zajímaví hosté, například sám kníže Karel Schwanzenberg, Martin Dejdar, Radkin Honzák, Jaromír Štětina, Ondřej Kundra, Zdeněk Hazdra, Jiří Lukšiček či Erika Bezdíčková.“ „Poslední den festivalu nastal pád totality a během zakončení na hřišti došlo k šokujícímu odhalení - soutěž o tablet byla podvod. A tak se studenti GEKOMu nechali strhnout a ošálit totalitou.“

Na základě výše uvedeného textu si lze dobře představit, co vše taková akce, usilující o svou realizaci na celoškolské úrovni a organizovaná samotnými studenty, do školního prostředí přináší a jakým vzdělávacím potenciálem disponuje. Změna režimu se nutně promítla do školního života všech zúčastněných žáků, kteří tak mohli dopad příkazů omezujících svobodu pocítit na vlastní kůži. Zároveň realizace obnášela přípravu celé řady materiálů (hrané spoty a klipy, tvorbu tiskovin atd.) a organizačních záležitostí. Na festival byly pozvány veřejně známé osobnosti, aby se studenty o tématu otevřeně debatovaly. Taková návštěva přímo na půdě školy může pro studenty znamenat velké vědomostní obohacení, a osobní setkání s hostem, jehož studenti znají pouze skrze média, dotýčného v jejich očích polidštití. Tematicky promítané filmy pak mohou studentům též rozšířit obzor a podnítit je k diskusi.



obr. 25-26 /
youtubové náhledy
filmových spotů
vytvořených studenty
Gekomu

⁷ Historie festivalu je dostupná na: https://festival.gekom.cz/index.php?strana=o_festivalu. Krátký filmový spot vytvořený studenty jako úvod k festivalu, ve kterém ztvárnili převzetí moci nad Gekomem, je k vidění na: <https://youtu.be/RU2YVchoz-w>.

3.4 Filosofický koncept Lebenskunst (Wilhelm Schmid)

Umělecké vzdělávání stojí podle Buschkühleho v úzkém vztahu k perspektivě **Lebenskunst**, tj. **Umění žít**, neboť tento koncept obsahuje návrhy, které může umělecké vzdělávání využít k tomu, aby vedlo jedince ke způsobilosti **zodpovědně a seburčujícím způsobem vést a utvářet si svůj vlastní život** (2004, s. 20). Schmid totiž navrhuje třístupňové rozvíjení sensibility (viz níže), které tvoří centrální elementy uměleckého vzdělávání. Tyto tři stupně vnímavosti zdůrazňují **celistvost duševních schopností** individua, na které je vzhledem ke komplexní a rozporné realitě odkázáno jako nikdy předtím (tamtéž, s. 20).

Pro zjednodušení uvádím níže volný překlad pro nás relevantních částí z anglicky psané disertační práce novozélandského doktoranda Christopa Tescherse, zabývající se zevrubnou studií Schmidovou teorií Lebenskunst ve vztahu ke vzdělávání (Teschers 2013):¹³

•

Schmidův filosofický koncept Lebenskunst představuje **holistický přístup** k žití **dobrého a krásného života**. Jedinec žijící v dnešní neoliberální době nemůže uniknout jejím důsledkům. **Vliv** takového **prostředí** (charakteristické silně kompetitivním trhem práce, politikou soustředící se na ekonomický růst bez ohledu na životní prostředí a orientaci společnosti na výkon) sahá až do samého jádra **společenských hodnot a přesvědčení**. Současně má také silný dopad na **utváření sebepojetí** jedince, který je vychováván v neoliberálním kontextu s přesvědčením, že jedinci jednají ve vlastním zájmu, konzumují a neustále činí volbu (Roberts, Codd 2010). Tyto sociokulturní kondice **limitují** jedincovu schopnost utvářet jeho vlastní já na základě vlastního uvažování a rozhodování.

Schmid chápe **postmoderní dobu** jako **intenzifikaci moderny**: rychlejší růst technologických vymožeností, rychlejší a vědečtější vývoj, vyšší nároky na lidi, zdánlivě rychlejší plynutí času, nemít dostatek času se stává častější zkušeností, změny v denním životě lidí se dějí častěji než dříve. V takové postmoderní společnosti vedla ztráta tradičních hodnot, pravidel a vzorců jako bodů orientace k nejistotě a nedostatku vedení (Schmid 2000a, s. 9; Bauman 2000, s. 7-8). „Jedinci dnes na vlastní pěst čelí řadě konfliktních životních voleb, to znamená, že jim čelí ve zvyšující se izolaci a s malým výhledem na podporu ze strany nějakého kolektivního orgánu nebo systému.“ (Gane 2001, s. 269) To je důvod, proč Schmid zdůrazňuje individuálně založený přístup k dnešnímu umění žít.

Krásný život je pro Schmidu život, který může být chápán jako **umělecké dílo**. Schmid odkazuje na antický řecký pojem *kalos zen* (žít krásně) a usiluje o obnovení tohoto ori-

¹³ Disertační práce v PDF je k dispozici na:
https://ir.canterbury.ac.nz/bitstream/handle/10092/8688/thesis_fulltext.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
Následující volný překlad se nachází v rozmezí stran 89-168.

Lebenskunst a Patchwork-identity (Joachim Kettel, Heiner Keupp)

K teorii Lebenskunst ve vztahu k uměleckému vzdělávání se vyjádřil v osobním rozhovoru i Joachim Kettel (rozhovor č. 2, 15. 5. 2017). Dle něj umožňuje Lebenskunst klást si otázku, jak mohu najít formu pro sebe sama a pro svůj život. Toto hledání začíná formováním každého všedního dne - reflektováním toho, co vidím, co čtu atd. Tak lze život chápat jako tvarovatelný materiál, a tím ho činit smysluplnějším. Výzvou pro vzdělávací systém je pak otázka, jak dnes můžeme mladé lidi vzdělávat k vlastní zodpovědnosti v době globalizace, proměnlivých společností a komunit, migrace, atd.

Kettel zde odkazuje na myšlení současného německého sociálního psychologa Heinera Keuppa a jeho metaforu **Patchworkidentität** (neboli směsice, mozaika identit). Keupp, který na toto téma také přispěl svým textem k uměleckému vzdělávání (Keupp in Kettel 2004, s. 67-84), uvažuje podobně jako Schmid, když mluví o „každodenní práci na vlastní identitě“. Subjekt tak pracuje na své autentické identitě na základě vlastní představy „dobrého života“, vlastních prostředků a společenských nároků; rozvíjí ji v konfliktu mezi vlastní umíněností a společenských rolí. V době neustálých změn (politická situace, humanitární krize, terorismus) si musí najít svou vlastní pozici, a vzdělání by mu k tomu mělo poskytnout vhodné nástroje a možnosti.

ginálního významu skrze jeho koncept umění žít. Jako každé umělecké dílo, krásný život je unikátní a není determinován souborem pravidel či norem, nýbrž je tvořený jedincem z příležitostí a možností - filosofie umění žít tak může být pouze „*optativní*“, a ne „*normativní*“ (Schmid 2000b, s. 8).

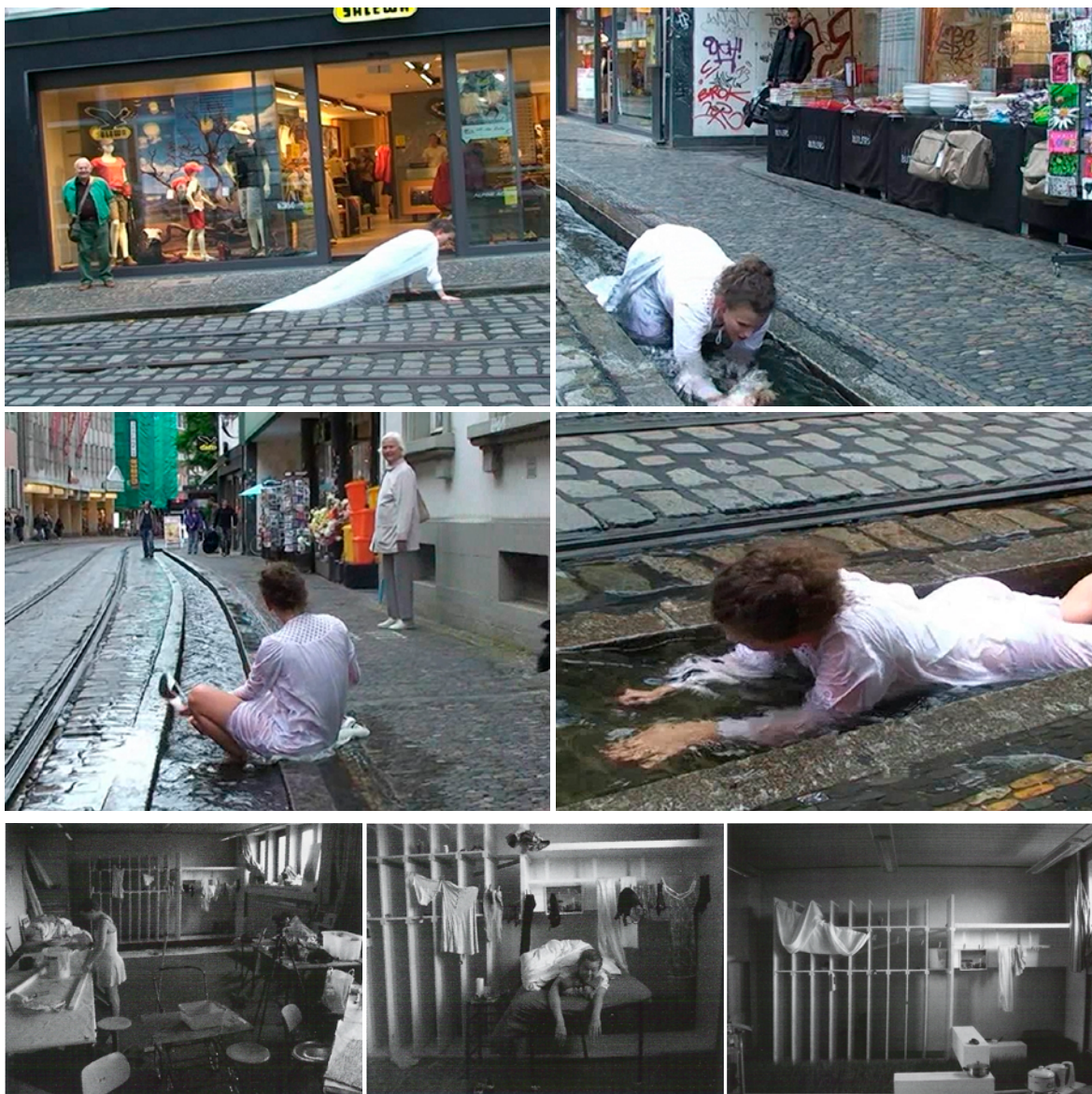
Schmid předpokládá, že každý člověk si přeje žít krásným životem, význam „krásného“ má však subjektivní kvalitu. Lze však předpokládat, že každé individuum usiluje o dosažení krásného života podle jeho vlastního úhlu pohledu. Schmid jako důvody k usilování o umění života jmenuje **množství svobody** v moderní a postmoderní společnosti a spolu z toho plynoucími požadavky.

Hlavní otázka pro subjekt umění života zní „**Jak mohu vést svůj život?**“ (Schmid, 2000b, p. 26), základní myšlenkou Schmidova konceptu umění života je pak „**práce péče**“ (Arbeit der Sorge; tamtéž, s. 32), zahrnující jednak **péči o sebe**¹⁴, jednak **péči o svůj život**. Jedinec musí přijmout zodpovědnost a aktivně rozvíjet své vlastní umění žít. Premisou této péče a rozvoje je **volba**. Dalším faktorem je „**dřina**“ - krásný život nepřichází snadno; stejně jako tvorba každého uměleckého díla, i utvoření sebe sama a vlastního života vyžaduje úsilí.

Jedna ze základních myšlenek pro rozvíjení umění žít je schopnost **činit volby** a mít určitou míru **svobody volby**. Svoboda volby je důležitá pro umění žít, jelikož aktivní utváření vlastního života jedince vyžaduje mít vůbec dostupné volby, ze kterých lze vybírat. Z této úvahy pak vyplývají důsledky pro vzdělávání. Toto je poprvé v naší historii, kdy děláme dennodenně stále více a více voleb vlivem velkého množství možností, příležitostí a požadavků. Povědomí o našich limitech je nejen známé, ale je využité např. v **reklamě** k ovlivnění rozhodování jedince nikoli v nejlepším zájmu pro něj, nýbrž v zájmu třetí strany. Aby tedy byli mladí lidé připraveni na svět, ve kterém žijí, musí si být vědomi okolností, které mohou a budou využity jinými lidmi.

Primárním **cílem vzdělávání k umění žít** je tedy podpora jedince k získání jeho vlastní **svobody**, pomoci mu k jejímu utvoření tak, aby pro něj byla „žitelná“ (liveable) a umožnit mu utvořit si svůj život do uměleckého díla. Jedinec by měl získat znalost, vzdělání a dovednost k tomu, aby byl schopný o sebe pečovat (Selbstsorge), utvářet své vlastní já a činit rozumné volby, a to pokud možno skrze **sebevzdělávání**. V procesu vzdělávání, a to je zde důležité, by totiž žák neměl být ovlivňován takovým způsobem, že rozhodnutí budou dělána za něj, nýbrž by měl **mít možnost vlastní volby**. Jinými slovy nemanipulovat člověka tak, aby sledoval konkrétní postup, nýbrž mu umožnit dělat reflektovaná rozhodnutí a nalézt svůj vlastní směr v životě (Schmid, 2000a, s. 310-312). (*konec volného překladu Teschersovy práce*)

¹⁴ Teschers píše, že zde Schmidu jasně ovlivnil foucaultův koncept Péče o sebe (Foucault 1984).



Performativní dílo Wandy Sprenger

obr. 27-30 / Freiburgská strouha

obr. 31-33 / pobyt v malířském ateliéru (Karlsruhe, 2009)

Wanda Sprenger - život a umění (Joachim Kettel)

Poslední zde uvedenou studentkou umění z Kettelova příspěvku (Kettel in: Buschkühle 2012) je Wanda Sprenger. Ústřední otázkou se pro ní dlouhodobě stalo téma *ženské identity* na pomezí intimního (privátního) a veřejného. Problematiku zkoumala různými performativními akty uvnitř budovy pedagogické vysoké školy a v městském veřejném prostoru.

Centrum města Karlsruhe se rozhodla projít během zimního období se svým mobilním šatníkem plným letního oblečení. Ten sloužil jako převlékací kabina, umožňující studentce okamžitě a nezávisle na místě vklouzávat do různých šatů a neustále tak

Následující část se bude týkat **integrace** zmíněných **elementů Lebenskunst** do koncepcie uměleckého vzdělávání. Tento úsek je mimo několika odkazů na Tescherse volným překladem Schmidova příspěvku (Schmid in: Buschkühle 2004, s. 47-5):

•

Schmid předpokládá, že pokud je jeho teorie **otázkou volby** - tedy nutnosti učinit rozhodnutí -, smysluplně se rozhodnout je možné až na základě **Klugheit**, tedy moudrosti, chytrosti či prozíravosti. Schmid se zamýšlí nad tím, jak by mohla vypadat **škola Lebenskunst** - mohla by uvést vzdělávání k chytrosti, které by bylo základem osobního zájmu jedince - naučit se žít a osvojit si pro to potřebné předpoklady. Základem k chytrosti je pak **sensibilita**, a to na třech úrovních - **smyslová, strukturální a virtuální**.

Smyslovost je cvičena pozorným vnímáním všedních událostí, čímž se zostřují jedincovy smysly a percepce (Teschers 2013, s. 135). Smysly a smyslovost by měly být systematicky procvičovány v přírodě a při styku s uměním, aby se jedinec naučil intenzivně a diferenciovane vnímat, a aby nespouštěl z očí prchavé, proměnlivé a nenápadné jednotlivosti, na jejichž znalosti pak závisí učinění vhodné volby.

Na druhé úrovni stojí povědomí o tom, jaké souvislosti mezi sebou tyto vnímané detaily utváří. **Strukturální uvažování** není možné bez teorie a abstrakce, proto se člověk snaží s teoretickým úsilím pochopit abstraktní souvislosti unikající smyslům, ale které i přesto odhalují skutečné podmínky, ze kterých je označováno pole možné volby. Toto strukturální povědomí poskytují především tradiční školní předměty - žák se díky nim dozví o fundamentálních strukturách života a světa, včetně historického kontextu a současné společenské relevanci (Teschers 2013, s. 135). Předpokladem k obdržení těchto vědeckých znalostí je zároveň znalost znaků ve formě jazyka, psaní a porozumění čísel, což na jednu stranu umožňuje participaci v informačním světě, na druhou stranu poskytuje základ hermetickým schopnostem, které mohou být trénovány skrze interpretaci textů a příběhů (tamtéž, s. 135). Díky strukturálnímu vnímání je podle Schmidova pak jedinec schopen např. proniknout skrze „interface“ těžko srozumitelných mediálních struktur a rozpoznat sktruktury moci, které se za obrazovkami monitorů skrývají.

Ke zvládnutí technologických výzev a moderního přílivu možností je zapotřebí **virtuální sensibilita**, která usiluje o celkové vnímání možností - existujících i těch, které je možné teprve objevit či vymyslet. Rozvoj fantazie a představivosti podporuje nejen tuto vnímavost, ale také otevírá bohatství možností osobnosti a světa za hranicí skutečnosti, a napomáhá člověku k neuzavření se v převládající realitě, ale k získání pohledu na horizont budoucího a smyslu pro virtuální reality. Virtuální sensibilita se zaměřuje také na virtuální prostor sa-

měnit její ženský obraz.

Vodní strouhou města Freiburg se, opět v zimním počasí a tentokrát v jiném stavu, probrodila oblečená do svatebních šatů. Při zdolávání jednotlivých úseků kanálu se postupně jednotlivých částí svého nasáklého oděvu zbavovala (obr. 27-30). Z videa je patrné, že některé přihlížející kolemjdoucí zanechala studentka svou vysilující akcí silně znepokojené.

Jako regulární ubytování posloužil studentce školní malířský ateliér, kde po dobu pěti týdnů spala, vařila, koupala, starala se o hosty, bavila se s návštěvníky a nebo uspořádala veřejnou oslavu své dcery (obr. 31-33). Během školního uměleckého kurzu v Itálii využila příležitost pokřtít svou dceru v místním barokním kostele.

Joachim Kettel upozorňuje, že studentčiny performativní akce, v nichž se pohybuje mezi mediálně vytvářenými ženskými identitami / vzorovými rolemi (starostlivá a vařící matka či mateřsky pečující kuchařka) a jejich skutečným osobním prožíváním, mohou připomínat strategie používané Cindy Shermanovou či Valie Export. Nejsou však deduktivně odvozeny ze znalosti těchto ženských uměleckých pozic, nýbrž je studentka rozvinula na základě logiky vlastního uměleckého myšlení. Svými akcemi vystavuje vlastní osobu, intimitu a život svému okolí, když každodenní momenty posouvá do jiných, neobvyklých kontextů. Život a umění tak v jejím díle vstupují do nové aliance, když studentka ze své vnitřní nutnosti obě sféry zkoumá pro jejich vzájemně se obohacující a zároveň irutující obsahy.

motný, který v sobě ukrývá obrovské možnosti, a ve zvyšující se míře disponuje vědomostmi a informacemi, majícími význam pro řízení života jedince a pro učinění vhodné volby.

4. Sebetvorba jako vzdělávací cíl

Jak už jsem uvedl v doplňkovém textu první kapitoly, využívá umělecké vzdělávání podle Kettela mimo jiné poznatky společenských věd, konkrétně jde o teorie pracující s pojmem *autopoiesis* neboli sebeorganizace (teorie systémů Niklase Luhmanna a radikální konstruktivismus), Kettel dále mluví také o interakcionalistickém konstruktivismu (Kersten Reich)¹⁵ a kognitivním výzkumu. Komplexnější pochopení teorie uměleckého vzdělávání, jeho pedagogického přístupu k subjektu vzdělávání, pracovních metod, formy praxe atd. by bylo možné uvedením vztahů ke všem těmto teoriím, v našem případě však bude stačit, když specifika uměleckého vzdělávání vyplynou na základě radikálního konstruktivismu. Kettel se sebeorganizací zabývá podrobněji ve své knize *SelbstFREMDheit* (2001, s. 50-77), v následující části nicméně předkládám ve zredukované podobě příspěvek Ondreje Kašćáka pro časopis *Pedagogika* (2002)¹⁶, který se zabývá radikálním konstruktivismem, *autopoiezi* a *sebereferencialitou*, a tak se dotýká všech podstatných bodů spadajících pod toto téma.

4.1 Radikální konstruktivismus (Ondrej Kašćák)

Podle představitelů radikálního konstruktivismu není svět objektivní realita, zažívaná všemi subjekty stejně, nýbrž se sestává z jednotlivých subjektivních konstrukcí skutečnosti (Smejkalová 2014, s. 4).¹⁷ Chápání a pojetí reality vychází ze subjektu, který ji vytváří pozorováním a poznáváním; subjekt (poznávající organismus) se stává „tvůrcem“ toho, co označujeme za skutečné, čili zjednodušeně - realitu můžeme chápat jako subjektivní konstrukt (Kašćák 2002, s. 389). Biologický výzkum prokázal, že mozek jako „operační a sémanticky uzavřený systém“ není schopný přijímat informace ve smyslu významů, neboť ty se vytváří až uvnitř buněčného systému, což „znamená, že významy a následné chování organismu jsou určované jeho vlastní strukturou a ne vnějšími podněty“ (tamtéž, s. 389). Tyto vnější podněty se k uzavřenému organismu dostávají pouze v podobě jakéhosi nespecifického „rušení“, „pertrubace“, a fungují pouze jako spouštěče pro kognitivní procesy, vyvolávající v organismu určité změny, ale záleží na systému organismu, jak následnou reakci

¹⁵ Podrobněji např. zde: <http://konstruktivismus.uni-koeln.de/texte/download/einfuehrung.pdf>.

¹⁶ Článek ve formátu PDF ke stažení na: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=2111&lang=cs>.

¹⁷ Článek ve formátu PDF k nahlédnutí na: <http://paideia.pedf.cuni.cz/download/smejkalova.pdf>.

Strom poznání (Humberto R. Maturana, Francisco Varela)

Objev o uzavřených systémech učinili a dále rozpracovávali biologové Maturana a Varela už v roce 1973. Své myšlenky shrnuli v knize *Strom poznání*, která byla poprvé do češtiny přeložena v roce 2016 nakladatelstvím Portál (Maturana, Varela 2016). V anotaci k obsahu knihy stojí:⁸

„Jedna z hlavních myšlenek knihy souvisí s pojmy ‚strukturní determinismus‘ a ‚autopoiesis‘: Organismus vnímá pouze takovou realitu, která odpovídá jeho vlastní struktuře, a má tendenci tuto strukturu replikovat, utvářet sebe sama. V tomto smyslu neexistuje nic takového jako informace a vnímání nepředstavuje znázornění objektivně existující reality, ale spíše neustálou tvorbu struktury organismu. Poznání proto nereprezentuje vnější realitu, nýbrž ji konstruuje a při tom na sebe prostředí a organismus navzájem působí - určují se v procesu žití. Druhá základní myšlenka knihy pak spočívá v tom, že popsany mechanismus se vyskytuje na mnoha úrovních života - od buňky přes mnohobuněčné organismy a společenství až k člověku, který při konstrukci světa užívá jazyk.

Od svého prvního vydání v roce 1987 se kniha stala jedním ze základních děl konstruktivismu a systemické teorie a její myšlenky našly široké uplatnění zejména v sociálních vědách včetně pomáhajících profesí.“

⁸ Anotace dostupná na: <https://obchod.portal.cz/odborna/strom-poznani/>.

determinuje (tamtéž, s. 390). Z toho vyplývají dva důležité poznatky: význam se nepřenáší, nýbrž se vytváří a produkuje; individuum jako autonomní systém nelze plně kontrolovat (tamtéž, s. 390-391).

Na základě výše nastíněných poznatků vznikla koncepce tzv. „autopoietických systémů“ k popisu veškerých „živých systémů“, přičemž pojem autopoietický se dá doslova přeložit jako „vytváření sebe sama“, přeneseně „sebetvorba“ či „sebeorganizování“ (tamtéž, s. 391). Autopoietický organismus je stále aktivní a vystavuje se působnosti pertrubací, podřizuje však všechny strukturální změny k udržení své vlastní organizace, čímž pracuje „sebereferenčně“, tj. „vztahuje se na sebe sama, vnímá se, reflektuje vlastní historii a spontánně odvozuje interní pravidla svého dalšího fungování, na jejich základě získává specifickou a nezaměnitelnou identitu“ (tamtéž, s. 391). Kontrastem k takovému autonomnímu, „nespolehlivému“ a nevypočitatelnému systému jsou např. jednoduché a snadno ovladatelné přístroje (tamtéž, s. 391).

Kaščák na základě vplynuvšího dilematu - tedy že když se lidský organismus autopoieticky organizuje sám, „není potřeba žádné výchovné nebo vzdělávací aktivity, aby se tento proces inicioval, udržoval v chodu či byl podepírán“ (Lenzen 1996, s. 64) - vyvozuje dva pedagogické důsledky (tamtéž, s. 392-393). První z nich se týká změny způsobu výuky z frontální na individuální (Lenzen 1999), což by zlepšilo učební výkon jednotlivých žáků. Druhý důsledek je dle autora daleko závažnější (a v našem případě klíčový pro umělecké vzdělávání), protože na základě předpokladu o subjektivitě průběhu autopoietických procesů a jeho nepředvídatelnosti zpochybňuje možnost dosahovat plánovaných vzdělávacích a výchovných záměrů, jelikož je to učitel, kdo posuzuje výkony žáků, a tak nemůže nikdy plně zjistit, jestli všichni dosáhli stejných učebních cílů (Kaščák 2002, s. 393). „Člověka není možné ovlivnit přímo, je možné ovlivnit kontext (čili perturbovat) a doufat, že ten snad příznivě zapůsobí na individuum.“ (tamtéž, s. 393) Učitel by tedy měl přistupovat k žákovi jako k sebeorganizujícímu se systému, „respektovat jeho kognitivní sebereferencialitu a chápat učení jako autonomní a individualizovaný rozvoj kognitivních funkcí“; svou pedagogickou činnost by pak měl zaměřit na „odstraňování překážek, které provázejí proces organizace sebe sama“, a poskytovat žákovi „materiál vhodný k autopoiesis“, případně „umožňovat, aby si tento materiál vyhledával nebo vytvářel sám subjekt“ (tamtéž, s. 394). Aby mu to bylo umožněno, „učební prostředí“ musí mít volný, otevřený charakter s možností nabídky: „V didaktickém smyslu slova jde o postupné ‚předkládání‘ volně spojeného souboru materiálů a situací použitelných na vytváření nejrozličnějších a vzájemně odlišných (individuálních) konceptů poznávání“. (tamtéž, s. 394) Kaščák ilustruje změnu pedagogické činnosti na

Teorie systémů (Niklas Luhmann)

Německý sociolog Niklas Luhmann se snažil svou teorií systémů s pomocí poznatků evoluční biologie (systémy jsou autopoietické, viz dále v hlavním textu) popsat společnost jako komplexní systém komunikací. Svou tezi rozpracovává např. v knize *Sociální systémy: Nárys obecné teorie* (2006), z níž pochází následující část anotace:

„[Luhmann] navrhuje sociologii, aby převzala pojem autopoiesis, a tak mohla vytvořit hlubší teorii seberefrenčních systémů. Systémy se ve velmi radikálním smyslu dají chápat jako seberefrenční systémy. Na základě této teoretické změny lze i sociální systémy chápat jako takové systémy, které všechno, co používají jako jednotku - ať už jde o jejich prvky, jejich procesy, jejich struktury, jejich parciální systémy a v neposlední řadě i o ně samotné - konstituují jako jednotku teprve ony samy.”

Joachim Kettel hovoří (rozhovor č. 2, 15. 5. 2017) v souvislosti s Luhmannovou teorií o nutnosti uměleckého vzdělávání zajímat se o to, s čím se potýká systém umění, systém školního oboru umění a kognitivní systém jedince.

Koncept problémového vyučování (Věra Roeselová)

Věra Roeselová ve své knize *Řady a projekty ve výtvarné výchově* (1997) v souvislosti s krizí vývoje dětského výtvarného projevu uvádí tzv. problémové vyučování jako jeden z možných způsobů, jak této krizi předejít. Principy tohoto způsobu vyučování se do velké míry shodují s pedagogickými postupy radikálního konstruktivismu, neboť se zde taktéž klade důraz na sebeorganizaci žáků a individuální řešení daných problémů. Roeselová píše (1997, s. 26), že učitel v takto pojaté výuce poskytuje žákům podněty k samostatnému hledání a zodpovídání vlastních otázek, a že namísto toho, aby vstupoval do tvůrčího procesu žáků svými výtvarnými názory a tím je nezdravě ovlivňoval a vnášel do jejich projevu cizorodé prvky (role mentora), učitel raději ponechává rozhodování o nastoupené výtvarné cestě na žákovi samém (role iniciátora).

„Současné pojetí výtvarné výchovy podporuje každého, aby přiměřeně svým schopnostem rozvíjel svou osobnost, aby samostatně pozoroval a přemýšlel, aby tvořivě a z více pohledů přistupoval k řešení složitých otázek. Ve výtvarné výchově tento proces stimuluje problémové vyučování. Vhodnými podněty probouzí zájem o svět, předkládá problémy, které navozují řetězce souvislostí, a motivuje úvahy vedoucí k osobitým postojům. Učí nejen odpovědi hledat, ale směřovat hlouběji a klást

přechodu z tzv. „tebeučení“¹⁸ (tradiční pedagogická intencionalita) na „sebeučení“ (tamtéž, s. 394).

Kašćák nakonec mluví o nové pedagogické úloze a o jedinci a jeho vztahu k realitě (čímž zde v našem případě navazuje na Beuysovu filosofii a na jednu z klíčových snah uměleckého vzdělávání). Podle něj jde o „vytváření podmínek pro (spolu)účasť žáků na plnosti skutečnosti, protože až svobodná konfrontace s vícedimenzionálním světem může zabezpečit plnohodnotný a nenásilný rozvoj dětí a mládeže“ - pedagog umožní žákovi přístup k realitě, aby se žák mohl individuálně podílet na kolektivním celku, přičemž je pouze na něm, jakým způsobem se s tím vypořádá (tamtéž, s. 394).

4.2 Konfrontace sebe a cizího jako pedagogická metoda a vzdělávací cíl (Kettel)

Joachim Kettel se vzdělávacím potenciálem teorie systémů a autopoiesis zabývá ve své knize *SelbsFREMDheit* (2001, s. 55-70), a dále např. v souvislosti se svým uměleckým projektem *Leverkusen* (kapitola 8.1). Ve zmíněné knize na straně 68 píše o výhodách, které přináší uplatnění výše popsaných poznatků v pedagogické praxi. Výuka podporující subjektivitu uplatňováním takového typu komunikace, kdy je žák nucen se během aktivit a rozhodování vztahovat ke své osobě, může vést k upevnění žákovy identity. Zohledněním žákovy osobního života tak lze přispět ke zvýšení jeho vnitřní motivace, jež posiluje učební proces a může dát učení smysluplný osobní význam. Procesy, kdy žák pocítí odcizení vůči předmětům a obsahům, které konfrontuje ve výuce (a potažmo i ve svém okolí), mohou v důsledku vést k tomu, že bude objevené souvislosti chápat dlouhodobě.

Kettel ve své knize často používaný pojem sebereferenční chápá jako vzdělávací cíl pedagogiky umění a systémově-konstruktivistickou pedagogickou metodu, při které jde o náročný proces konfrontace sebe sama a cizího (2001, s. 68). Tento proces se zdaleka vyhýbá přímému pedagogickému ovlivňování a též necílí na změnu v chování subjektu, nýbrž je procesem řízení a organizování vlastních aktivit, během kterých je subjektu umožněno vnímat sebe sama a popisovat své prožívání ve vztahu ke zkoumané věci (tamtéž, s. 68). Sebereferenční metoda a cíl osobního rozvoje identity žáků může dle Kettela vést ke zcela novým perspektivám a výsledkům uměleckého zkoumání a experimentování, a tak rozrušit převládající distanční a analytické myšlení, dělící subjekt od předmětu výuky (tamtéž, s. 431). Namísto nereflexivní imitace cizích uměleckých technik, postupů a způsobů zobrazování proto umělecké vzdělávání usiluje ve svých projektech o to, aby jedinec získal schopnost individuálního cítění a vynalézavost při tvorbě (Kettel in: Busse a Pazzini 2008, s. 299).

¹⁸ Pojem definoval Štefan Švec (1995).

si otázky nové, překonávat povrchnost a myšlenkovou lhostejnost. [...] Žák, který v takovém duchovním prostředí dospívá, si utváří svébytný postoj nejen k vlastnímu výtvarnému projevu, ale také ke všemu, co ho obklopuje...“ (Roeselová 1997, s. 25).

Akomodace a asimilace ve vývojové psychologii (Jean Piaget)

V oblasti pedagogiky a psychologie se u nás můžeme setkat kromě vlivu pedagogického konstruktivismu také s kognitivní teorií Jeana Piageta. Na protější straně uvedené poznatky (kapitoly 4.1 a 4.2), na jejichž základě vyvozuje radikální konstruktivismus pedagogické důsledky, se podobají učebnímu procesu dítěte, který již Piaget popisoval ve své teorii kognitivního vývoje dítěte (vývojová stádia) a k ní se pojící učební proces asimilace a akomodace. „Celý vývoj člověka, jeho existence a interakce se světem je podle Piageta dána [...] souhrou asimilačních a akomodačních mechanismů“, která „neprobíhá jenom na bázi fyzických aktivit, ale promítá se rovněž do roviny intelektuálních operací.“ (Nezkusil 2004) Během *asimilace* dítě začleňuje vnější data do své zkušenosti, tedy přizpůsobuje okolní předměty samo sobě, do okruhu svých činností (při prvním setkání s chrastítkem s ním začne dítě mávat; tamtéž). Během *akomodace* se naopak organismus dítěte mění pod tlakem okolí, když dítě přizpůsobuje sebe sama novým nárokům (např. při setkání s malou kuličkou zjistí, že ji nezvládne uchopit jako chrastítko, a že tak musí své pohyby zjemnit; tamtéž).

Při srovnání Piagetova učebnímu procesu a procesu autopoiéze v pojetí radikálního konstruktivismu lze nalézt určité podobnosti, neboť konstruktivistický směr z Piagetovy kognitivní psychologie (mimo jiné) vychází (Smejkalová 2014). V obou případech lze říci, že přístupy chápou jedince jako samostatně fungující organismus, který poznává a jedná na základě své vnitřní struktury, do které začleňuje vnější impulzy, nebo které je schopný přizpůsobit nové zkušenosti. Tyto vnější podněty jsou ze chápány jako iniciátory kognitivních procesů, které vyvolávají ve struktuře jedince změny, přičemž je pouze na jeho systému, jaký význam těmto změnám přiřadí. Takový organismus každopádně vždy jedná tak, aby si svou vnitřní strukturu udržel v rovnovážném stavu (Piaget nazývá tento stav ekvilibrium).

4.3 Vzdělávání jako sebereflexe (Reimar Stielow)¹⁹

Profesor pedagogiky umění a Kettelův školitel doktorského studia Reimar Stielow píše, že pro něj didaktika uměleckého vzdělávání začíná Beuysovým prohlášením, že každý člověk je umělec. Na základě tohoto požadavku nejde podle Stielowa nadále o zprostředkování uměleckých děl formou vědomostí, nýbrž o to, probudit potenciální kreativitu každého jednotlivého člověka a učinit ji vědomou. Kreativita jedince se však nerozvíjí sama, nýbrž je nutné její rozvoj ve všech vzdělávacích procesech podporovat. K tomu je zapotřebí mnohdimenzionální didaktická rozvaha a úsilí, vycházíme-li z předpokladu, že se lidský mozek řídí a organizuje sám, tedy že vzdělávání je nakonec vždy sebevzdělávání.

Stielow si klade otázku, jak tento problém didakticky uchopit tak, aby si žák uvědomil, že je to on sám, kdo se vzdělává, a ne nějaký vnější faktor. Za sebe i za své vzdělávání je žák zodpovědný sám, mnoho německých žáků si však podle Stielowa dodnes myslí opak, tedy že jsou učení, že jsou „objektem poučení“. Nepředpokládají, že by mohli spolurozhodovat, nebo si dokonce sami určovat, co a jak se budou učit. Vědomí o svém procesu učení může žák podle Stielowa nabýt pouze skrze sebereflexi, pomocí zpětné vazby (Rückkopellung). Stielow přikládá reflexivnímu sebevzdělávání jednotlivce centrální didaktickou roli, a staví ji proti neoliberalním nátlakům na jedince k přizpůsobení se a reprodukování vnějších podnětů. Podle Stielowa pak enormní možnosti k sebevzdělávacím procesům nabízí, vedle dalších uměleckých oborů, právě školní předmět umění jako umělecké vzdělávání individua.

5. Subjekt a rozvoj osobnosti

Z doposud uvedených kapitol vyplývá, že v centru uměleckého vzdělávání stojí subjekt (žák), kolem něhož se představované výchovné, vzdělávací a umělecké procesy točí. V této kapitole bude vztah koncepce k subjektu ozřejmen v souvislosti s Beuysovým proslulým tvrzením a s vytyčenými výchovně-vzdělávacími cíli koncepce.

5.1 Každý člověk je umělec (Joseph Beuys)

Ze 3. kapitoly vyplývá, že se umělecké vzdělávání vztahuje na rozšířené pojetí umění. Tím, že Joseph Beuys tvrdil, že každý člověk je umělec, se umění stává antropologickým principem s následkem, kdy umělecké nemůže být vyhrazeno pouze umělcům, nýbrž by mělo být každému umožněno myslet a působit umělecky - nelze tedy vylučovat děti, mládež

¹⁹ Následující podkapitola vychází ze Stielowa příspěvku s názvem „Veškeré umělecké vzdělávání je sebevzdělávání“, uveřejněném v knize Horizonte (Stielow in: Buschkühle, Kettel, UrLaß, s. 195-206).

ani studenty, píše Schwörer-Merz (2016, s. 113). To však podle ní neznamena, že by umělecké vzdělávání popíralo skutečné rozdíly mezi tvorbou umělce a tvorbou žáka, spíše je podle ní s ohledem na rozšířené pojetí umění zřetelné, že otázka toho, zdali jsou děti umělci či ne, není vůbec rozhodující, neboť uměleckému vzdělávání nejde o kvalitativní rozdíly, o kterých se dle ní často v diskursu pedagogiky umění kontroverzně diskutuje, nýbrž o formy myšlení a jednání, které umělecké tvoření provokuje (tamtéž, s. 113).

5.2 Společensky relevantní výchovně-vzdělávací cíle uměleckého vzdělávání

Umělecké vzdělávání chápe uměleckou činnost jako centrální vzdělávací princip a jako všem lidem zprostředkovatelnou základní kvalifikaci jak pro důstojný, naplněný a zdařilý osobní život, tak i pro podílení se na utváření sociálních a kulturních vztahů (Regel in: Buschkühle 2003, s. 122). Koncepce si klade za cíl osobnostní rozvoj, tedy rozvoj jedince, který bude schopný uvážlivé orientace uprostřed dnešní heterogenní společnosti a kultury - tedy v době narůstající společenské komplexity, změny hodnot a zvyšování nejistot -, a kterému se tímto otevřou možnosti k autonomnímu a zodpovědnému utváření života (Buschkühle in: Kettel 2004, s. 393). Základním předpokladem jedince pro takovou schopnost orientace a utváření života je osobně zodpovědné zaujetí pozice či stanoviska vůči nějaké věci nebo tématu, k čemuž ho umělecké vzdělávání v procesu tvorby podněcuje. V tomto smyslu pojatý obor umění dle Kettela totiž disponuje možnostmi, které žákům nabízí skrze receptivní a produktivní přístup ke všem formám umění a každodenní kultury možnosti konstruování identity (Kettel in: Billmayer 2008, s. 88).

Buschkühle výše uvedené teze uměleckého vzdělávání formuluje jako vzdělávací cíle vzhledem k jejich společenské relevanci (2003, s. 38-40). Následující text je volným překladem Buschkühleho definic, místy doplněný o již uvedené poznatky:

•

1. Umělecké vzdělávání rozvíjí schopnost vlastního postoje jedince (Positionsfähigkeit)

Umělecká díla konfrontují žáky s novými úhly pohledu a způsoby vyjadřování, výuka jim přináší nové souvislosti k reflektování, rozpracování vlastního díla je nutí k prověření a modifikaci vlastních hledisek. Každý tvořivý krok, každé ověření výsledku, každé schválení a doplnění díla jsou kroky zaujímání pozice či názorů, které každý žák při tvůrčí práci s novým, neznámým či cizím rozvíjí a učí se je obhajovat. Toto představuje onu centrální schopnost sebeurčujícího vedení života v diferenciovaných společenských vztazích.

•

Výtvarný projev dítěte v obrazovém diskursu (Marie Fulková)

Marie Fulková (2008, s. 301) zdůrazňuje pozici dítěte a jeho výtvarné výpovědi v souvislosti s dnešní vizuální kulturou. Jelikož zahrnuje obrazový diskurz široké pole vizuální produkce, jeho součástí je zákonitě také vizuální výpověď dítěte, jehož pozici na tomto poli mu nesmíme upírat, neboť je rovnocenná pozici výpovědi verbální, píše Fulková.

Spontánní kreativita v podobě art brut (Jean Dubuffet)

Výtvarný projev amatérských a duševně nemocných tvůrců, vizionářů a dětí inspiroval Jeana Dubuffeta v roce 1949 k definování výtvarného projevu art brut. Principy „syrového umění“ se do určité míry shodují s Beuysovou tezí „každý člověk je umělec“, neboť tvůrci art brutu zpravidla nemají výtvarné vzdělání a svou tvorbou se neřadí do oficiálního proudu současného umění. Nutkání k tvorbě pochází z jejich niterných pohnutek a je pro ně způsobem jak „uchopit svoji existenci, tedy jak opanovat prostor, ochočit tělo, zkrotit mysl“.

Předchozí citát pochází z anotace k výstavě ART BRUT LIVE, uspořádané kulturním centrem DOX v roce 2015,⁹ k jejíž příležitosti jsem během studia cvičně vytvořil návrhy edukačního programu (úvodní hodina ve škole, práce na výstavě, reflexe výstavy ve škole) a pracovních listů (*obr. 34-35*). Při vymýšlení vhodných aktivit pro žáky jsem vycházel ze specifika, že mnohá vystavená díla vznikla na základě zájmů a zálib jejich autorů (žáci mají při práci na listech hledat v expozici díla s takovou tematikou, která je jim blízká). Pro autory, jenž se potýkají s psychickou poruchou, s existenčními problémy nebo se sociální odloučeností, představuje tvorba způsob, jak se se svým psychickým stavem vypořádat. Uplatnění různých zájmových činností (meteorologie, písmo, móda, dopravní prostředky, architektura atp.) dalo vzniknout osobním mytologiím, náboženstvím a spasitelským projektům. Rozmanitá díla, charakteristická osobou autora a jeho osudem, vykazují velkou míru spontaneity, kreativity, fantazie a svobodného, volného projevu, neboť nejsou ovlivněna vnějšími schémata, která vytváří umění a kultura.

„Každý je malíř. Malovat, to je jako mluvit, nebo chodit. Pro lidskou bytost je kreslit na jakoukoliv plochu, co přijde pod ruku, [...] stejně přirozené jako mluvit. Což děti stejně živelně jako mluví, také nekreslí a nečmárají?“ (Dubuffet 1946, s. 35)

⁹ Anotace dostupná na: <http://www.dox.cz/cs/vystavy/art-brut-live-sbirka-abcd-bruno-decharme>.

2. Umělecká práce rozvíjí duševní pohyblivost a schopnost orientace jedince

Kognitivní a tvůrčí umělecké „zapletení“ uvádí do pohybu všechny duševní síly. Specifikem uměleckého vnímání a myšlení je chápat každý předmět celistvě (komplexně), což v člověku aktivizuje smyslovost, cítění, kognici a imaginaci, které se navzájem střídavě ovlivňují, inspirují, ale také se mezi sebou dostávají do konfliktu. Tyto duševní schopnosti pak lze označit za „vnitřní pohyblivost“. Umělecká práce však vyžaduje také pohyblivost směrem ven, která se projevuje střídavým vztahem sebepohybu (řešení kontextů a získávání poznatků) a sebelokace (výběr z různorodých materiálů, zkušeností a poznatků a jejich přetvoření do vlastního díla). Duševní pohyblivost musí být užita cíleně k zostření orientace a k nalezení vyjádření. Orientace vůči novému a cizímu, orientace uprostřed různorodosti a rozporů, a tolerance těchto elementů a jejich integrace je dalším důležitým požadavkem k seburčujícímu řízení života.

•

3. Umělecká práce rozvíjí zodpovědnost jedince

Tvorba vlastního díla po žákovi vyžaduje, aby za její rozvoj a zvládnutí převzal zodpovědnost. Zodpovědnost je po žákovi vyžadována v průběhu celého tvůrčího procesu - při výběru vhodného materiálu a tématu, při zvolení uměleckých strategií a technik, při adekvátním zpracování díla, a nakonec při jeho prezentaci a obhajobě. Sociální zodpovědnost je rozvíjena ve skupinových a kolektivních pracích. Teprve na základě takto ve školním prostředí získané zodpovědnosti může žák postupně přebírat zodpovědnost i za své mimoškolní záležitosti, vměšovat se do věcí, které se ho dotýkají, a stát se politicky a společensky angažovaným.

•

4. Umělecká práce rozvíjí schopnost demokratické komunikace

V souvislosti se zodpovědností jedince je rozvíjena kritická schopnost demokratické komunikace. Umění cvičí pozorné vnímání a samostatné formulování vyjádření, a tyto kriticky-konstruktivní postoje jsou přeneseny také do komunikačních procesů výuky umění. Jedinec je zde vyzván, aby své pohledy i tvorbu představil a obhájil (učiteli, žákovi, skupině, návštěvníkům výstavy atd.). Jednak tedy vystavuje své výpovědi a výtvary kritice ostatních (kterou se musí naučit přijmout a využít ji), zároveň je tak povolán jako člen skupiny sám citlivě, věcně a přiměřeně kritizovat vyjádření a díla ostatních.

•

5. Umělecké vzdělání mobilizuje iniciativu jedince

Tím, že výuka umění zahrnuje do svého obsahu kromě umění samotného také produkci médií (např. mediální inscenace vzorů a hodnot), estetizování všedního světa (konstituování

pracovní list č. 4 k výstavě ART BRUT LIVE
téma: Z REALITY DO FANTAZIE

7. NAJDĚTE NA VÝSTAVĚ A DOKRESLETE:

Najděte na výstavě umělce, jenž se ve své kresbě zabývá módou, ženským oblečením a nakupovním. Přecházejte si, co o sobě umělec prokládá. Inspirujte se nápaditostí oděvů a za pomoci tužky a pastelky zkuste vytvořit své vlastní, fantastické oděvy na postavách, které už nemusí připomínat člověka, ale třeba pohádkovou bytost. Nebojte se popustit uzdu fantazie a nakreslete šaty, které by se ve skutečnosti nedaly nosit. Kombinujte barvy, čmárejte, uvoľněte ruku! Nakonec postavy ozdobte módním doplňky z netradičních materiálů. Pro inspiraci znovu citujeme Jeana Dubuffeta:




*... ve jménu deha, kromě snad míry užasnosti, zdobí se člověk náhrdelníky z mullí a ne silnými pavouka, kožolínkou lásky a ne jejími vnitřnostmi, chtějí bych vědět, ve jménu deha. Nemály by člověku být drahé odpadky a špína, jež jsou jeho průvodci na celý život, a není to pro něj dobrá služba, jestliže mu připomeneme jejich krásu?**

pracovní list č. 3 k výstavě ART BRUT LIVE
téma: Z REALITY DO FANTAZIE

6. NAJDĚTE NA VÝSTAVĚ A DOKRESLETE:

Najděte na výstavě umělce, jehož záliba spočívá v precizním rýsování vlakových souprav na milimetrový papír. Přecházejte si, co ho k takové činnosti přivedlo. Vzápětí si, že umělcovi vlaky mají realistický vzhled. Nechte se tedy opět inspirovat kresbami a transformujte vlaky je skrze fantazijní prvky do vašeho imaginárního světa. Čmárejte, zkoušejte nové tvary vagonů, vlak za jízdy, koufící lokomotivu a několika patry, co vás napadne.



obr. 34-35 / autorský návrh pracovních listů k edukačnímu programu v DOXU (2015)

skutečnosti v podstatné míře přes procesy mediálního vnímání), témata ze všednodenního světa žáků či politické problémy (např. xenofobie), podporuje umělecké vzdělávání kritické podílení se na současné kultuře, na vývoji společnosti a na diskusi o něm. Pokud přitom umění nepracuje jen kriticky s poznatky, ale též vyžaduje formulaci vlastních výpovědí, posiluje tím aktivní a osobní snahu zabývat se problémy a řešit je, a to nejen při tvorbě díla.

6. Pedagog uměleckého vzdělávání

V následující části bude uvedena celá řada nároků a požadavků, které jsou na pedagoga ze strany uměleckého vzdělávání kladeny, a to jak v průběhu jeho pregraduální přípravy, tak i během jeho profesního působení ve škole.

6.1 Pedagog a umělec v jedné osobě

Buschkühle i Kettel často zdůrazňují, že jednou z hlavních premis pro zdařilé působení učitele v rámci zde představované pedagogiky je **nutnost vlastní umělecké praxe**, tedy že se **pedagog musí stát** současně také **umělcem** (2003; 2004). Kettel např. píše, že zástupci uměleckého vzdělávání v rámci vzdělávání učitelů v různých vzdělávacích kontextech mají zájem o vzdělávání sebevědomých osobností učitelů, kteří během soustředěného studia a výzkumu získají nejen estetické, nýbrž zejména umělecké kompetence, které následně - vedle studií praktického vyučování, didaktiky, vědy a historie umění - prokážou jako umělci a jako pedagogové (Kettel 2004, s. 55). Tato **integrální dvojitá kvalifikace** je pak podle něj nutnou výchozí bází uměleckého vzdělávání (tamtéž s. 55).

V rámci zde představené pedagogiky umění je totiž podle Buschkühleho nutné chápat učení a vyučování ne zcela jako plánovatelný, nýbrž jako **tvarovatelný proces** (2009, s. 212-213). Proto Buschkühle považuje vlastní uměleckou praxi pedagoga, vedle jeho pedagogických schopností a znalostí obsahu, za bezpodmínečnou k utváření často **nepředvídatelných průběhů** uměleckých projektů (tamtéž, s. 213). Až tato praxe umožní učiteli zacházet ve výuce s nepředvídatelným produktivně a využívat individuální problémy v procesech experimentu, rešerše a tvoření žáků ve prospěch dalšího učení (tamtéž, s. 213).

Až když se pedagog stane umělcem, teprve pak je schopný umělecké vyučovací procesy **iniciovat a doprovázet** (Buschkühle 2003, s. 37). Buschkühle v rámci definování toho požadavku na pedagoga jako jedné z tezí uměleckého vzdělávání píše, že se umělecké procesy pohybují mezi neúspěchem a úspěchem, mezi otevřenými problémy a objevitelnými řešeními, a na straně autora mezi motivací a rezignací, přičemž pak tato protichůdnost

Výtvarný umělec a pedagog výtvarné výchovy

V otázce umělecké praxe pedagoga výtvarné výchovy doktorka Leonora Kitzbergerová v rámci rozhovoru (rozhovor, 6. 3. 2018) potvrdila, že je pro pedagoga profesní výhodou, když na základě **vlastní výtvarné praxe** hledá tvořivé možnosti práce s tématem (z formálního i obsahového hlediska), které by chtěl ve výuce otevřít a s žáky se mu věnovat. Z vlastní zkušenosti s vyučováním mohou zmínit např. tvorbu filmů pomocí různých animačních technik, kde předchází vlastní zkušenost učitele s animováním výrazně přispívá k jeho představě o vznikajících žákovských filmech, o jejich realizačních úskalích, o vhodném využití výrazových prostředků filmového jazyka a celkově tak o žádoucím směřování průběhu animované tvorby žáků (viz kapitola 11.5.3).

Na dotaz o možnostech uplatnění výtvarného myšlení a jednání při kontaktu se samotným umělcem v intencích výuky reagovala v rozhovoru doktorka Kitzbergerová tak, že není úplně jednoduché najít umělce, který se dokáže pro žáky přiměřeně verbálně vyjadřovat o své tvorbě. Setkání a živý rozhovor s umělcem žákům přináší řadu prožitků a zkušeností, které jsou jinak nenahraditelné - osobní kontakt, často jedinečné prostředí ateliéru nebo komentované prohlídky výstavy, nahlédnutí do způsobu myšlení a formulace postojů, které nejsou ve společnosti zcela běžné. Pokud však jde o porozumění dílu a tvůrčím principům, měl by to být podle jejího názoru především **výtvarný pedagog**, kdo by se měl chopit role **mediátora** a tvůrčí cestou zprostředkovávat žákům způsoby a motivy tvorby. Učitel by měl být připraven

zkušeností přispívá k utváření osobnosti žáka, stejně jako k rozvoji jeho tělesných, duševních i mentálních schopností (tamtéž, s. 37). Buschkühle zdůrazňuje, že žák během tohoto procesu potřebuje doprovod a podporu učitele, který musí být schopný zhodnotit jednak rozvoj žákovy práce, jednak žákův osobní vývoj (předpoklady, motivace, učební pokrok atd.), a nabídnout žákovi odpovídající impulzy. Podpora individuálních způsobů tvorby vyžaduje vysokou míru pozornosti učitele vůči jednotlivci (tamtéž, s. 37); Kettel v této souvislosti hovoří o nutnosti pozorného vnímání pedagoga vůči sebepohybu (viz 2. a 5. kapitola) jednotlivých žáků (2004, s. 28). Učitel však musí být rovněž schopný umožnit vzhledem k dané tematice společné učební procesy třídy, k čemuž může být nápomocná rozmanitost přístupů (Buschkühle 2003, s. 37).

6.2 Rozmanitost přístupů pedagoga umění²⁰

Buschkühle ve své knize vysvětluje, že rozmanitý přístup k oboru jako požadavek kladený na pedagoga se zrcadlí v charakteru sympózií, k jejichž příležitosti byly vydány některé publikace citované v této diplomové práci, např. *Perspektivy uměleckého vzdělávání* (2003) nebo *Umělecké vzdělávání po Pise* (2004). Smyslem sympózií (pořádaných Buschkühlem a Kettelem) nebylo představit koncepci uměleckého vzdělávání, nýbrž v současném poli pedagogiky umění nahlédnout na ty přístupy, které usilují o rozvíjení umění přiměřených způsobů učení a vyučování, a které umožňují rozvíjet dovednosti a postoje jedince posilující jeho schopnost vlastní orientace a sebeurčujícího pozicování uprostřed dnešní heterogenní společnosti. Umělecko-pedagogické strategie, představené v knize *Perspektivy uměleckého vzdělávání* v rámci jednotlivých příspěvků,²¹ dle Buschkühleho dokazují, že osobní zájem a angažmá pedagoga mohou vést k osobitým konceptům a strategiím v iniciovaných vzdělávacích procesech. Pedagog přitom musí rovněž reflektovat oborovou historii a oblast umění, a brát v potaz vlastní síly i vzdělávací požadavky žáků.

Z této pozice autorů uměleckého vzdělávání je jasné, že chápou svou koncepci jako **jednu z možných způsobů vzdělávání prostřednictvím uměleckých procesů**, a že by se měly kriticky zkoumat všechny přístupy, které (podle Buschkühleho kritérií) ve vztahu k tématu

²⁰ Následující podkapitola je volným překladem Buschkühleho stejnojmenné kapitoly v knize *Perspektivy uměleckého vzdělávání* (Buschkühle 2003, s. 30-32).

²¹ Jako příklady lze uvést esteticko-vědecký přístup Helgy Kampf-Jansen (název jejího příspěvku v *Perspektivách uměleckého vzdělávání* zní *Estetický výzkum - Spojení každodenních zkušeností, uměleckých strategií a vědeckého diskursu v inovativním konceptu estetického vzdělávání*; tento přístup využívá mimo jiné tzv. mapování jako výzkumnou metodu), nebo tzv. displacement, zastupovaný např. Christianou Brohl (jde o přístup, který chápe umělecko-pedagogické jednání jako umělecký výzkum v „nejistém terénu“; Brohl o displacementu přednášela na kongresu v Karlsruhe).

i na situaci, kdy jeho interpretace umělcova díla a jeho výpovědi směřuje za hranice momentální zkušenosti žáků, kteří se tak nedovedou s interpretací okamžitě identifikovat. Porozumění dílu i situaci autora se může dostavit i s časovým odstupem, s novou životní zkušeností a osobnostním zráním žáka.

V současné době u nás problematiku **umělců v roli pedagogů** mapoval např. tříletý výzkum Jitky Géringové a Dagmar Myšákové z katedry výtvarné kultury v Ústí nad Labem, který vyústil publikací *Působit, klást překážky, vyjít vstříc: rozhovory s výtvarnými umělci na téma jak učit umění* (2016). Autorky vybíraly pro svůj výzkum umělce bez soustavného pedagogického vzdělání, a předpokládaly, že si každý z nich intuitivně vytvořil osobité pojetí toho, jak učit, tedy „jak předávat hodnoty, jak vyjadřovat obsah, jak dosahovat cílů při práci se studenty” (Géringová, Myšáková 2015, s. 7). Všichni tázaní umělci jsou však spjati především s působením v oblasti vysokoškolského vzdělávání studentů uměleckých oborů. Autorky dále uvádí příklad (australský dlouhodobý vzdělávací projekt Ars Victoria), kdy spolupráce s umělci a uměleckými organizacemi v rámci vzdělávání přináší studentům a žákům profit projevující se v pozivním přístupu k učení, v sociálním jednání a v rozvoji tvořivých schopností (tamtéž, s. 9). Výsledky jmenovaného projektu zároveň přinášejí jistá negativa tohoto vztahu, neboť „poukazují na fakt, že umělci nemají tendenci zabývat se kompetencemi danými kurikulem, neznají učební styly žáků a strategie osvojování učebních schémat a často odmítají přijmout metakognitivní aspekty uměleckých aktivit” (tamtéž). Z výzkumu Ars Victoria vyplynulo, že umělec je schopný u studentů iniciovat proces tvorby a dovést je k vytvoření nového díla, avšak aby si studenti uvědomovali nabyté zkušenosti a vnímali je smysluplně, potřebují k tomu pomoc pedagoga (tamtéž).

Dobrým příkladem úspěšného aktivního výtvarného umělce (řada ocenění za grafiku), majícího současně zkušenosti s pedagogickým působením také na nižších vzdělávacích institucích (pražská základní škola Lyčkovo náměstí, gymnázium Na Pražačce) je Šimon Brejcha. Ukázkou jím realizované výuky uvádím v kapitole 11.5.4.

otevívají množství obsahových vztahů, metod a médií, které aktivizují komplexitu tělesných i duševních schopností, které umožňují seberefencialitu a které mobilizují kreativitu jako sebeorganizované hledání a řešení problémů.

Požadavek na pedagoga umění je analogický výše zmíněnému stanovisku autorů uměleckého vzdělávání. Dle Buschkühleho by si totiž měl každý pedagog umění jako iniciátor a moderátor umělecko-didaktických procesů **navrhovat** svoji **vlastní koncepci vyučování**, a ne se za všech okolností podřizovat metodice. Učitel umění by se měl sám stát umělcem, aby byl schopný využívat ve výuce postupy blízké umění, které budou zároveň adekvátní úrovni dotyčných žáků. Takový učitel pak může, na základě odpovídající pedagogické i umělecké kompetence, s uplatněním všech svých schopností a při zohlednění své osobnosti, rozvíjet zodpovědné umělecko-pedagogické vystupování a působení.

6.3 Student pedagogiky umění a jeho koncepce (Reimar Stielow)

Jak již byl zmíněno v kapitole 4.3, předmět umění nabízí podle Stielowa enormní možnosti k procesům sebevzdělání skrze reflexi. Vyučování s cílem sebereflexe a sebevzdělávání subjektu však vyžaduje odpovídajícím způsobem vzdělané a vycvičené pedagogy umění, kteří dokážou kreativní a sebevzdělávací vyučovací proces didakticky iniciovat (Stielow in Horizonte, s. 198). Tím logicky vznikají důsledky pro vzdělávání učitelů, v jehož centru musí stát umělecké sebevzdělávání budoucích pedagogů (Schwörer-Merz, s. 116).

Stielow popisuje reakce studentů pedagogiky umění po nastoupení do prvního ročníku (Horizonte, s. 198-199). Podle něj se běžně stává, že velká část studentů utrpí hned na začátku „šok“, neboť jejich očekávání vzhledem k umění a studijnímu oboru nejsou naplněna. Jednak pokládají předmět umění za zábavný, jednoduchý obor se spoustou svobody, jednak jsou z předchozí školy zvyklí dostávat zadání úkolu již definované od učitele. Když si pak po nástupu do studia mají sami klást zadání ke svým vlastním uměleckým problémům, čehož nejsou zdaleka schopní, nastane u nich značná frustrace, píše Stielow. Teprve v pomalých, namáhavých krocích se učí problematizovat svou vlastní imaginaci, a tím i své vlastní umělecké představy. Bez zkušenosti s vlastní uměleckou prací a jejích procesů nejistoty a vždy možného neúspěchu však nemůže žádný pedagog umění vykonávat své povolání seriózně, dodává Kettel (2004, s. 28).

Schwörer-Merz tvrdí, že se postřehy Stielowa shodují do značné míry s výsledky jejího výzkumu, který realizovala jako součást své doktorandské práce (2016, s. 116). Také jí dotázaní studenti potvrdili, že na začátku studia zažili podobný šok a že se cítili přetížení. Schwörer-Merz však vysvětluje, že pokud má být v tvořivém procesu umožněno sebevzdělávání žákům,

musí si nejprve studenti (budoucí pedagogové) takové procesy zažít na vlastní kůži, aby také nakonec chápali pedagogické procesy samotné jako umělecké. Cílem veškerého vysokoškolského didaktického snažení uměleckého vzdělávání je tedy podle ní umožnění studentům a pedagogům umění nalezení jejich vlastní cesty, tedy rozvinutí reflexivního umělecko-pedagogického sebekonceptu. Taková koncepce, kterou musí mít vyučující neustále v hlavě, daleko přesahuje jednotlivé vyučovací hodiny a zajišťuje dlouhodobou orientaci vůči vytyčeným vzdělávacím cílům a obsahový základ výuky, dodává Regel (2008, s. 341).

6.4 Role vyučujícího

Nakonec je možné shrnout, o co by měl pedagog uměleckého vzdělávání ve světle výše uvedených tezí (sebereferencialita, sebereflexe, sebevzdělávání) usilovat. Vyučující pomáhá žákům iniciovat jejich individuální umělecké projekty a doprovází je během sebevzdělávacích procesů, které si žáci sami objeví a uvedou do pohybu (Schwörer-Merz, s. 122). Jak se dozvíme níže v souvislosti s metodami uměleckého vzdělávání v 7. kapitole, učitel se při vyučování pohybuje v polaritě mezi orientací (rámcové zadání úkolu) a otevřeností (individuální možnosti uchopení zadání), mezi společnou výukou, zadáváním úkolů a podporou individuálního hledání cesty jednotlivých žáků (tamtéž, s. 122). Aby však mohl takové projektové výuky dosáhnout, musí být schopný se pohybovat na poli obsahů a médií, které takové projekty otevřou (Schwörer-Merz, s. 122). Po pedagogovi je tak požadováno intuitivní porozumění problematice nastolené žákem, aby mohl učitel vést s žákem nad dílem debatu a podpořit jeho pracovní a sebevzdělávací proces (Buschkühle 1997, s. 339). Kromě pedagogické sensibility musí pedagog prokázat kritický vhled do současného umění a společnosti, mediálních kompetencí a interdisciplinární znalosti obsahu (tamtéž, s. 122), aby věděl, jak řekl Beuys, jak jeho obor souvisí s těmi ostatními.

Základní znalost obsahu a pedagogické dílo (Marie Fulková)

Již víme, že se naše pojetí výtvarné výchovy zabývá celým prostorem kultury, což klade na pedagoga výtvarné výchovy obdobné nároky jako ty, které vyžaduje umělecké vzdělávání. Znalost kultury jako celku se stala základní znalostí obsahu, kterou musí učitel disponovat, aby vůbec mohl vstoupit do dialogu se svými žáky (Fulková in: Slavík, Chrz, Štech 2013, s. 382). Výtvarný pedagog musí současně brát v potaz interdisciplinární vlivy v oboru výtvarné výchovy, vyrovnávat se se změnami v myšlení a v podmínkách práce, tyto změny didakticky transformovat a vytvářet tak „vlastní kulturní artefakt - neboli vyučování s autorským rukopisem, pedagogické dílo“ (tamtéž, s. 381).

Projektová výuka (Věra Roeselová)

Věra Roeselová se v již zmíněné publikaci zabývá mimo jiné také historií projektové výuky, diskusí nad projektovým vyučováním a samotnou ukázkou výtvarných projektů (1997). Píše, že u nás má projektové vyučování (výtvarně projektová metoda) tradici již od sedmdesátých let¹⁰ - učitelé si začali mezi dětmi všimnout narůstající netečnosti, povrchního vztahu ke světu a lhostejnosti v mezilidských vztazích, a tak se snažili za pomoci nosných, vícedimenzionálních témat „dotýkat nejen podob věcí, ale především souvislostí, jejichž prostřednictvím by bylo možné okolnímu světu porozumět a získat k němu hlubší vztah“ (tamtéž, s. 28). Roeselová dále uvádí, že toto snažení, které podle ní tvoří protiváhu pragmatickému přístupu k životu (upozaďujícímu některé morální hodnoty), mělo rozvíjet osobnostní aktivitu žáků učení k tvořivému myšlení a ke svobodnému projevu, vážení stanovisek a samostatnému vyvození eticky motivovaných postojů (tamtéž, s. 29). Tato úvahová východiska se do velké míry shodují s některými hlavními tezí uměleckého vzdělávání (viz Regelova kritika přístupu mladých lidí k životu či Kettelem zdůrazňovaný význam uměleckého vzdělávání pro rozvoj osobnosti a esteticko-umělecké, emoční a morální inteligence jako protipól pragmatické inteligence), rozdíl je však v tom, že umělecké vzdělávání dospělo k volbě projektu jako formě výuky reflexí změn v umění (rozvoj výrazových forem akční a interdisciplinární povahy).

V další kapitole se Roeselová zabývá definicí výtvarných projektů. Píše, že se pokoušejí „sledovat více než jednu cestu při ztvárnění myšlenky nebo problému

¹⁰ V kapitole se v souvislosti s projektovým vyučováním objevují jména pedagogických osobností jako Igor Zhoř, Karla Cikánová nebo Hana Dvořáková.

7. Metody uměleckého vzdělávání

V této části budou přiblíženy metody uměleckého vzdělávání, které uceleně formuluje např. Buschkühle (2003, 2010b), a které se vztahují především na školní výuku předmětu umění. Metody tvoří umělecký projekt jako specifická forma praxe, pod kterou spadají tři metodické formy práce (rešerše, konstrukce a transformace) a tři strukturální elementy (indukce, experiment, kontextualita). Následující část je po kapitole 7.2, až na výjimky, volným překladem Buschkühleho textů (2003, s. 41-44).

7.1 Umělecký projekt jako forma praxe

Umělecké vzdělávání vyžaduje postupně se rozvíjející tematickou činnost, zaměřenou na práci s poznatky a na tvorbu. Umělecké zabývání se nějakým problémem posiluje individuální otázky, perspektivy a představy, a zároveň podporuje konfrontaci s novými předměty a okolnostmi, jejich vlastnostmi a s nimi souvisejícími kontexty. Umělecké vzdělávání proto využívá projektovou výuku jako základní vyučovací formu.

7.1.1 Časový rámeček

Komplexní obsahové a formální procesy umělecké práce mohou rozvíjet intenzitu osobního nasazení teprve tehdy, pokud mají dostatek času k vývoji. Projektová práce umožňuje práci na tématu rozvíjet kontinuálně i přes členění tradiční vyučovací struktury do týdenních intervalů. Znamená to však, že je nutné se daným tématem zabývat čtvrt nebo půl školního roku, neboť obsahové souvislosti jsou objevovány postupně (sukcesivně) a rozvíjení tvorby žáků vyžaduje zpravidla více stupňů - od prvotních skicovitých konceptů, přes experimentální návrhy až po dotvoření díla. Jiná struktura postupu rozvíjí tvořivou práci skrze vícero mediálních vyjadřovacích forem, které obsahují modifikace vyjádření, popř. komplexnější stupňování (skici, model, digitální produktová fotografie, internetová prezentace).

7.1.2 Interdisciplinární a multimediální charakter uměleckého projektu

Umělecké projekty by měly mít interdisciplinární charakter, neboť za účelem zpracování vlastního vyjádření k tématu se pro žáky stávají relevantní otázky, které mohou či dokonce musí vést mimo oblast samotného umění - např. otázka po anatomických požadavcích při modelaci těla, po vědeckých souvislostech při práci s genetickým inženýrstvím, klonováním, individualitou atd. Schwörer-Merz dodává, že v jí zkoumaných a popsáných projektech uměleckého vzdělávání žáci sahalí do oblasti jejich všedního světa, kultury či médií, ale přišlo i na společenské problémy a formální problematiku (2016, s. 121). V závislosti na tématu

a široce vyčerpat zvolenou problematiku“, čímž vzniká „složitý obraz“, snažící se „dospět k podstatě zvolené otázky“ (tamtéž, s. 33). Chápání tématu jako obtížně uchopitelné reality s mnoha fazetami nutí učitele i žáky k pluralitnímu přístupu, vedoucím do několika proudů výtvarných aktivit (tamtéž, s. 33). Takové projekty pak nejčastěji začínají „prostým seznamováním se se zkoumanou skutečností, s jevem nebo s výtvarným problémem“ za pomoci smyslového vnímání, záznamem za použití různých médií (kresba, malba, fotografie) nebo ztvárněním odborných informací, a dále se projekty vyvíjí v závislosti na zvoleném přístupu (výtvarná analýza, intuitivní prožívání, asociace atd.) a na osobních preferencích učitele (tamtéž, s. 33-34).

Projekty uměleckého vzdělání taktéž využívají záznam smyslového vnímání nebo rešerši různorodých informací jako úvod či vstup do tématu. Roeselová uvádí, že se výtvarnému pedagogovi při volbě látky projektu musí podařit v dílčích motivech obsáhnout hlavní myšlenkovou linii, a zároveň zohlednit zájmy, rozumové možnosti a výtvarné schopnosti žáků (tamtéž, s. 34). Podobně jako pedagog uměleckého vzdělávání, který rámcově vymezuje zadání úkolu a současně zajišťuje každému žákovi individuální možnosti uchopení zadání, i výtvarný pedagog vytváří projektový „program provázaný společným tématem“, jež má žákům zaručit „svobodný přístup k výtvarnému vyjadřování“, tedy „možnost volit si výtvarný motiv nebo způsob projevu“, ale především pak „aktivně vstupovat do výuky“ odkýváním podnětů či souvislostí a iniciováním nových objevů, na což učitel reaguje přizpůsobením svého postupu (tamtéž, s. 34).

Pokud bychom porovnali míru svobody žáků, projektová výuka podle Roeselové jim sice nabízí prostor k rozhodování o vlastních aktivitách a volbách (motivy, způsoby zpracování, nové nápady), ale pouze v rámci výtvarné dimenze. Toto projektové vyučování uchopí např. téma lidského těla jako mimouměleckého tématu, avšak pokouší se ho zkoumat a pochopit rovnou skrze výtvarné aktivity. Umělecké vzdělávání oproti tomu vybízí k samostatným mimouměleckým rešerším k projektu se vztahujících informací, se kterými žáci teprve posléze zkouší výtvarně pracovat a přetvářet je, čímž pro ně získají osobní význam (viz Buschkühleho projekt v 8. kapitole).

Uplatněním projektové výuky v naší současné výtvarné výchově se zabývá např. publikace s názvem *Téma - Akce - Výpověď*¹¹, vydaná Univerzitou Palackého v Olomouci v roce 2015 a nesoucí podtitul *Projektová metoda ve výtvarné výchově*. Autoři

¹¹ Dostupné také na: http://kvv.upol.cz/images/upload/files/tema_akce_vypoved_31052015.pdf.

se také nabízí spolupráce s dalšími uměleckými (hudba, tanec, literatura) i neuměleckými obory (zeměpis, přírodověda, náboženství, sport atd.).

Volba uměleckého projektu jako formy výuky je reakcí na vývoj umění v posledních desetiletích. Umělci začali rozvíjet vyjadřovací formy akční a interdisciplinární povahy, jako např. performance či videoart, které navzájem propojují obraz, jazyk, hudbu i tělesný pohyb. Využití takových uměleckých forem v jejich novodobé komplexitě ke vzdělávání vyžaduje odpovídající prostorové, časové a technické předpoklady, kterými podle Buschkühleho disponuje právě umělecký projekt. Mimo práci s poznatky se umělecký projekt vyznačuje transformací vědomostí a zkušeností do vlastních výpovědí a formulací významu zúčastněných. Tím je vyžadováno zpracování osobního vztahu, vlastní postoje k dané věci. Toto spojení práce s poznatky s kritickou imaginací se může odehrávat také ve spolupráci s neuměleckými obory, jak uvádí Buschkühle v souvislosti s konceptuální uměleckou formou tzv. hledání či zajišťování stop (Spurensuche či Spurensicherung, viz doplňkový text), která rozvinula způsoby práce spojující historické nebo vědecké rešerše se zobrazovacími formami jako kresba, malba, fotografie či instalace. Objektívni práce s poznatky je tak spojována se subjektivním postojem.

Buschkühle píše, že sukcesivní vypracování tématu v rámci interdisciplinárně pojatého projektu rozvíjí kontext, jenž obsahuje obecné zkušenosti a poznatky třídy, ale stejně tak podněcuje žáky k individuálním rešerším a transformacím. Tak např. projekt na téma „nenávist k cizincům“ dle Buschkühleho sahá při společné výuce po zprávách v tisku nebo televizi, zároveň se však snaží, aby žáci prováděli vlastní rešerše „v terénu“ (ve třídě, ve škole, doma, ve městě), kde se mohou setkat s příslušným okruhem lidí. Projektová práce na tématu tak do vzájemných vztahů staví různorodé, mnohdy protichůdné informace, dojmy a poznatky žáků (např. skloubení politické problematiky, otázek etiky a morality, osobních prožitků a zájmů).

Pokud mají žáci při konfrontaci s daným tématem formulovat vlastní vyjádření, musí nejprve na základě představy o svém díle nalézt adekvátní způsob jeho zobrazení. K vyjádření se skrze příslušné médium je však vyžadováno osvojení si relevantních kontextů (viz odstavec výše) a kritický přístup k jedinečnosti příslušného média. V druhém případě píše Buschkühle v souvislosti s tradičními a novými médii o tom, že umělecký projekt staví do vzájemného konfliktního vztahu obsahu a výrazové formy, neboť umělecká praxe posledních let rozvinula vztah reality a virtuality do jakéhosi „crossoveru“. Autentické vjemy a prožitky jsou tvořivě transformovány do virtuálních obrazů (např. video), a naopak umělá tvorba je kriticky komentována a proměňována do malby, instalace či performance. Vzájem-

v ní uvádí (2015, s. 46), že projektová metoda je tou nejpreferovanější a nejúčinnější metodou, a že si své uplatnění v našem oboru nachází ve stále větší míře. Vypovídají o tom autory zmiňované Národní přehlídky výtvarného oboru ZUŠ a celostátní přehlídka výtvarných prací dětí a mládeže; je však nutno podotknout, že základní umělecké školy mají oproti školám základním mnohem lepší podmínky pro realizaci projektové výuky (zastoupení základních škol na přehlídkách však podle seznamů zúčastněných jednotlivých ročníků nebylo zanedbatelné¹²).

Umělecká forma hledání a zajišťování stop (Christian Bolstanski)

V jednom webovém příspěvku¹³, pojednávajícím o německé výstavě „Hledání stop. Zapomínání a vzpomínání v současném umění“ z roku 2006, se dozvíme, že v 70. letech minulého století se mezi umělci objevila tendence analytického zabývání se konstrukcí a rekonstrukcí vzpomínek a historie. Jedním z hlavních představitelů této formy „hledání stop“ se stal francouzský umělec Christian Bolstanski, jehož tvorba se až dodnes vyznačuje „archivním charakterem“. Mnohodílná, rozsáhlá díla se skládají z pečlivě nashromážděných dokumentů a zvětšených fotografií (dílo „Lidský“ čítá 1300 Boltanskim nalezených fotografií lidí různých osudů) nebo jiných materiálů (dílo „Země nikoho“ odkazuje k holocaustu a obsahuje 30 tun použitého oblečení a 3000 plechovek od sušenek).

Německá Wikipedie¹⁴ uvádí, že k oné tendenci se dál řadí např. francouzský umělecký pár Anne a Patrick Poiriérové (pracující metodou archeologického výzkumu - vytvořili panorama zřícenin známého římského sídliště), Ital Claudio Costa (orientující se na etnologický výzkum - vystavil např. tabulky s barvami kůže) a Němec Nikolaus Lang (např. shromážděním na dvě stovky předmětů jedné bavorské rodiny napodobil typický způsob práce tzv. „všednodenní historie“ a „muzea místní historie“).

Práce umělců ve vztahu k uměleckému vzdělávání (Joachim Kettel)

Umělecké vzdělávání nechce dle Joachima Kettela (rozhovor č. 2, 15. 5. 2017) reprodukovat osobní umělecké styly či známé umělecké směry, pokud má postupovat induktivní cestou. Je potřeba spíše umělecká metodologie, tedy bližší zkoumání toho, jak dnes umělci zachází s materiálem. Kettel pozval na kongres v Karlsruhe

¹² Dostupné na: <http://vytvarneprehlidky.cz/>.

¹³ Dostupné na: <https://www.art-in.de/incmu2.php?id=1094>.

¹⁴ Dostupné na: [https://de.wikipedia.org/wiki/Spurensicherung_\(Kunst\)](https://de.wikipedia.org/wiki/Spurensicherung_(Kunst)).

ný tvořivý vztah tělesné zkušenosti a elektronického zobrazení, virtuálního obrazu a materiálního přetvoření otevírá kritický vztah ke specifičnosti každého média a podporuje rozvoj kompetence v samostatném zacházení s nimi.

7.2 Strukturální elementy uměleckého projektu

Učení v uměleckém projektu vyžaduje - v závislosti na předpokladech účastníků - určitou strukturu (Buschkühle 2010b, s. 205). Vhodným způsobem, jak jedinci umožnit objevení vlastní cesty a utvoření individuálního vyjádření v podobě díla, je induktivní způsob práce (Schwörer-Merz 2016, s. 118; také Buschkühle 2003, Kettel 2004). Indukce, experiment a kontextualita pak tvoří tři strukturální aspekty uměleckého projektu.

7.2.1 Indukce

Indukce znamená co nejotevřenější nástup do dané tematiky. Jde o pedagogův prvotní impuls, jehož cílem je poskytnout žákům podněty a orientační podklady, zároveň ale otevřít co nejindividuálnější cesty k tvůrčí práci. Induktivní nástup vytvoří zprvu více či méně chaotickou výchozí situaci, která žáky vyzve k dalšímu průzkumu a pokusům, ústícím nakonec do procesů utvoření vlastního díla.²² Buschkühle píše, že se může jednat o prvotní hravé, spontánní, rychlé a nezáměrné pokusy, které nemusí nutně znamenat účelnou tvorbu vzhledem k danému úkolu, ale přesto jimi lze zkoumat prvotní směr cesty a možnosti zpracování (Buschkühle 2010b, s. 221). To vše přispívá k počátečnímu otevření pole formálních vlastností a tvořivých, řemeslných a technických možností, které dovoluje individuální způsoby pokračování práce, ale zároveň poskytuje určitou orientaci k tomu, aby se dotyčný neztratil v náhodnosti (tamtéž, s. 221). V této počáteční chaotické fázi je nutné, aby byl učitel žákům jako poradce vždy k dispozici.

7.2.2 Experiment

Experiment je všeobecná vlastnost umělecké projektové práce - může posloužit jako induktivní úvod do tématu, nebo se jím pokračuje již cíleně v utváření díla na základě předchozích pokusů (Buschkühle 2010b, s. 221). Experiment probíhá jak vzhledem k řemeslným schopnostem a dovednostem, tak k formálním a obsahovým aspektům vznikající práce (Schwörer-Merz 2016, s. 119). V experimentální tvořivé práci se stávají důležitými vlastnosti uměleckého myšlení: vznikající dílo vyžaduje pozorné vnímání formálních vlastností a účinků, kvality

²² Buschkühle v souvislosti s indukcí zmiňuje Beuysovu skicu plastických procesů kreativity (chaos - pohyb - forma). Této myšlence se krátce věnuje např. Hellevi Rebmánová (viz doplňkový text dále).

záměrně ty osoby, které se ve svých příspěvcích dotýkaly otázky transformace uměleckého myšlení a vědomostí do vzdělávacích procesů. Jde tedy o nalezení a rozvoj uměleckých metod a strategií, s jejichž pomocí lze zacházet s materiálem takovým způsobem, který povede k získání nových poznatků o světě.

Spolupráce umění a vědy (Günther Regel)

Regel ve svém příspěvku (Regel in: Buschkühle 2004, s. 136) v souvislosti s potenciálem školní mezioborové spolupráce připomíná, že se kooperace mezi uměleckým oborem a vědními obory uskutečňuje již dlouho. Umělci mají tendenci rozšiřovat si své kompetence např. do oblasti přírodních věd, a naopak to platí i ze strany vědy, která uplatňuje tam, kde je rozumové poznání krátké, poetické a obrazově-názorné pochopení.

Regel konkrétní příklady neuvádí, nicméně umělců, jejichž tvorba se vyznačuje interdisciplinárním charakterem, lze na poli současného umění nalézt spoustu. U nás je to např. Federico Díaz, který dle webové databáze Artlist rozvíjí „pomocí nových médií svoji tendenci odhalovat primárními lidskými smysly nezachytitelné imateriální elementy přirozeného žitého prostředí denní reality“, a pro kterého jsou věda a umění v rámci jeho práce „dvě zcela rovnocenné integrální součásti“.¹⁵ Díaz využívá moderních technologií, aby např. za pomoci naprogramovaných algoritmů generoval umění „bez doteku“ lidské ruky - viz jeho instalace s názvem „Geometric Death Frequency - 141“. Australský umělec Stelarc zkoumá za pomoci robotiky (např. dílo „Druhá ruka“), chirurgického inženýrství (dílo „Ucho na ruce“), prostetik nebo lékařských zobrazovacích metod (rentgenové snímání, různé typy mikroskopů atd.) hranice svého vlastního těla. Umělec Olafur Eliasson, pracující prostorově s elementárními materiály jako je světlo, voda (mlha) a vzduch (teplota, vlhkost), založil v Berlíně laboratoř prostorového výzkumu a zkoumá např. sluneční záření.

Na stránkách Centra pro umění a média (Zentrum für Kunst und Medien),¹⁶ které jsem během mého pobytu v Karlsruhe mnohokrát navštívil, se dozvíme, že centrum zastřešuje řadu „sub-institucí“ - Muzeum nového umění, Muzeum médií, „Mediatéku“, Institut obrazových médií, Institut hudby a akustiky a Laboratoř zastaralých video-systémů -, že svou činností spojuje tvorbu a výzkum, výstavy a akce, zprostředkování a dokumentaci, a že disponuje rozmanitými možnostmi k rozvoji interdisciplinárních

¹⁵ Dostupné na: <http://www.artlist.cz/federico-diaz-1962/>.

¹⁶ Dostupné na: <http://zkm.de/ueber-uns>.

materiálů a výrazu, řemeslných a technických aspektů (Buschkühle 2010b, s. 221). Vnímání aktivuje kritickou reflexi, která se může týkat formálních aspektů, ale může také zahrnovat obsahové souvislosti (tamtéž, s. 221). Pohánějící silou tvořivého procesu je imaginace, jež umožňuje vytváření představ o vznikajícím díle, které však budou zpochybněny vyvstávající realitou, tudíž je potřebná modifikace z obou směrů - jak vzhledem k záměru autora, tak též k formě díla (tamtéž, s. 222).

7.2.3 Kontextualita

Z hlediska průběhu se umělecký projekt člení do jednotlivých, na sebe vystavěných a mezi sebou propojených fází (Schwörer-Merz 2016, s. 120). Kontextualita pak vytváří souvislosti mezi jednotlivými fázemi projektu, mezi různými obsahovými aspekty a popřípadě také mezi různými médii, které jsou k tvorbě použity (Buschkühle 2010b, s. 222).

7.3 Otevřený a strukturovaný projekt

Carl-Peter Buschkühle rozlišuje v souvislosti s kontextualitou uměleckou projektovou práci na otevřenou a strukturovanou (Buschkühle 2010b, s. 222-223). Otevřený projekt umožňuje individuální práci, což vyžaduje určité znalosti a zkušenosti s uměleckou prací a dovednost zacházet s příslušnými médii (tamtéž, s. 223). Téma je zadáno pouze rámcově a je na žácích či studentech, aby si sami na základě svých zkušeností s různými formami práce dále určili, jakou cestou chtějí při rozvíjení tématu postupovat (Schwörer-Merz, s. 118).²³ Otevřený projekt, poskytující pouze okrajové tematické „mantinely“, tak klade vysoké nároky na žákovu schopnost samostatného vytyčení si problému jeho zájmu a na schopnost organizovat si vlastní práci. Tento typ projektu je proto vhodnější pro žáky vyšších ročníků nebo pro studenty vysoké školy (Buschkühle 2010b, s. 223).

Ve strukturovaném projektu učitel s žáky sukcesivně rozvíjí dané téma v navzájem provázaných fázích. Střídají se zde různé fáze individuálních rešerší a tvůrčích prací s fázemi společných učebních chodů v celých nebo malých skupinách (tamtéž, s. 223). Učební chody však mohou být zahrnuty také pro jednotlivce, podle potřeby vývoje tvůrčí práce jsou propojeny do obsahových, formálních a řemeslně-technických otázek. Mohou se týkat osvojení si potřebných technik nebo řemeslných dovedností, ale mohou se také vztahovat na získání nutných odborných znalostí a obsahovat fáze analýzy umění, médií nebo textu (Buschkühle 2010b, s. 223). Ve strukturovaných projektech označují učební stupně fáze systematické výuky, které

²³ S tímto typem zadání jsem se setkal během studia v Německu právě v kurzu vedeném Lucile Schwörer-Merz (Instalace v kontextu). Východiskem a tedy tématem k tvorbě se stalo samotné, předem vybrané místo, bývalá vila v Karlsruhe, v jejímž interiéru jsme měli hledat vlastní možnosti instalace. Více v kapitole 11.3.

projektů a mezinárodní spolupráce. V roce 2015 uspořádala instituce k příležitosti třístého výročí založení města Karlsruhe obří tematickou výstavu s názvem GLOBALE, zaměřenou na kulturní efekty globalizace a digitalizace a propojující umění, technologii a vědu.

V rakouském městě Linec je každoročně pořádán festival Ars Electronica, kam jsou zváni umělci, vědci a výzkumníci z celého světa, aby konfrontovali specifické, interdisciplinární, každý rok jiné téma formou přednášek, workshopů, výstav a sympózií.¹⁷ Mnoho uměleckých projektů prezentovaných na documenta 14 v roce 2017 mělo výzkumný charakter - např. projektem Preah Kunlong, jak se můžeme dočíst na webových stránkách k výstavě¹⁸, zkoumá kambodžský umělec Khvay Samnag v podstatě formou etnografického výzkumu (pozorování a participací) domorodý kmen Chong, aby pochopil, jak po předcích děděné orální vyprávění slouží tomuto lidu jako metoda k alternativnímu mapování (tzv. countermapping) jejich ohroženého území. Tento spirituální přístup k teritoriu v údolí Areng (jihozápadní Kambodža), které je determinované zmíněným vyprávěním a ustanované skrze tělo, staví autor proti mocnářskému způsobu zabírání a vymezování nových území koloniálních zemí Západu.

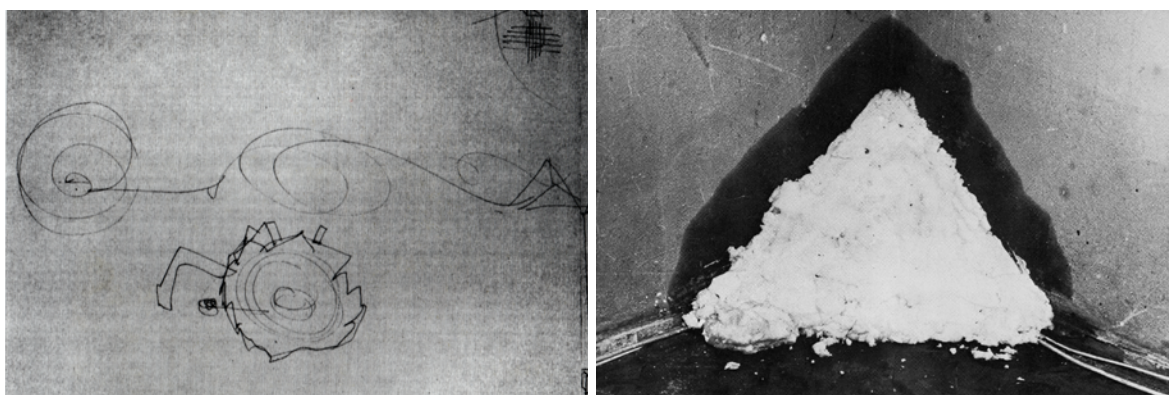
Díla Josepha Beuyse

obr. 36 / vlevo

Graf, pomocí kterého Beuys vysvětloval svůj plastický proces - zleva chaos (amorfnost), uprostřed pohyb (myšlení, proces) a zcela vpravo forma (geometrický tvar - trojboký jehlan).

obr. 37 / vpravo

Fotografie zobrazuje již ztuhlou formu, Beuysův proslulý Fettecke, tedy Tukový roh z roku 1963.



¹⁷ Dostupné na: <https://www.aec.at/about/>.

¹⁸ Dostupné na: <http://www.documenta14.de/en/artists/13507/khvay-samnag>. Text je extraktem z brožury documenta 14: Daybook (Latimer a Szymczyk 2017).

jsou nápomocné, popř. nutné pro rozpracování tematiky v individuálních pracích žáků.

Podle Buschkühleho stojí umělecká projektová práce se svým sukcesivním rozvojem proti zvyku ve výuce umění „přeskakovat“ z tématu na téma, jehož cílem je probrat v průběhu školního roku v jednotlivých bodech různé tematické okruhy, bez toho aniž by mezi sebou vykazovaly nějakou spojitost (Buschkühle 2005, s. 9).

7.4 Pracovní formy uměleckého projektu

Ke strukturální trojici indukce - experiment - kontextualita stojí v rozmanitých vztazích trojice rešerše - konstrukce - transformace, které Buschkühle označuje za operační elementy uměleckého projektu (Buschkühle 2010b, s. 223). Tři pracovní formy je možné podle potřeby vzájemně střídat buď společně v rámci celé třídy, nebo vzhledem k individuálním pracovním procesům jednotlivých žáků či malých skupin.

7.4.1 Rešerše

Po zadání tématu by měly možnosti jeho tvůrčího rozpracování podnítit žáky k tematické rešerši (Schwörer-Merz 2016, s. 120). Rešerše může zahrnovat aktivity jako záznam vnímání a pozorování z konkrétního místa, experimentální explorační materiálů, technik a formálních problémů, či pátrání v literárních nebo digitálních zdrojích po textech nebo obrazech (Buschkühle 2010b, s. 205). Výše zmíněný induktivní nástup může být s rešeršemi zcela spjatý, např. při otevření pojmového pole k tématu formou brainstormingu nebo myšlenkové mapy (Buschkühle 2010b, s. 223). Rešerše podněcuje žáky k vlastní aktivitě, sensibilizuje jejich smysly a probouzí v nich zvědavost vůči zkoumanému problému.

7.4.2 Konstrukce

Konstrukce znamená práci na utváření souvislostí a rozvoji významů, tedy kriticky reflektující, popř. dokumentární způsob zacházení s různorodými elementy rešerše (Buschkühle 2010b, s. 205). V této fázi žáci shromáždí všechny dosavadní nálezy, provedou jejich kritickou reflexi s ohledem na dané téma a pokusí se mezi nimi nalézt významové souvislosti, neboť heterogenní výsledky rešerše zpočátku vzájemnou spojitost nemusí jevit (Schwörer-Merz 2016, s. 120). Žáci by se měli pokusit o vytvoření intelektuálních souvislostí, např. ve formě kulturně či umělecko-historických kontextů (analýzou děl a textů), nebo navázat reflektované souvislosti na osobní zkušenosti, názory, na tvořivé záměry a nápady (tamtéž, s. 120-121; Buschkühle 2003, s. 41). Konstrukce souvislostí z rozličných informací k danému tématu je tak znovu aspektem kontextuality (Buschkühle 2010b, s. 224).

(kap. Indukce) Plastická teorie Josepha Beuys (chaos - pohyb - forma)

Plastické teorii Josepha Beuys se věnuje ve své útlé knížce Hellevi Rebmanová (1998, s. 40-41), ze které pochází následující text: „Podobně cenný materiál představuje pro Beuys včelí vosk. Tuk a vosk jsou pro něj ztělesněním onoho procesu transformace materiálu ze stavu teplého, tekutého a amorfního (chaos) do konečného stavu (forma), kdy materiál tuhne v geometrickou formu. Proces proměny tuku nebo vosku spuštěný přívodem tepla nazývá Beuys ‚tepelným procesem‘, který má evoluční charakter a skrze přítomnost myšlení začíná jako plastický proces. Ve spojení s elementem času (‚evoluční proces‘) a pohybu vzniká z něčeho neurčitého, intuitivního, nějaká potenciálně možná racionální, ztuhlá forma. Znamená to (...) že postup od nezformovaného ke zformovanému je podle Beuys ‚plastickým procesem‘, tento ‚pohyb‘ je onou ‚plastikou‘, fází mezi neurčitým (chaos) a určitým ve smyslu konečného stavu racionálního (forma); to je tedy ona ‚neviditelná skulptura‘ nebo (...) ‚sociální plastika‘.“

Transformace z vlastní zkušenosti

Joachim Kettel se k fázi transformace vyjádřil následovně (rozhovor č. 2 s J. Kettelem, 15. 5. 2017). Poté, co si jednotliví žáci prošli rešerší a konstrukcí aditivně získaných materiálů, následně provedou jejich syntézu, čímž tak dílo zintenzivní transformací do nové podoby. Transformace by však měla být plynulá, odpovídající procesu tvorby a vycházející z logiky doposud vznikajícího díla. Kettel to vysvětluje na metafoře s modelovací hlinou: člověk postupně sbírá kusy „anonymních“ hroud hlíny a z nich dohromady vytvoří nový tvar. Vzniklý tvar musí vykazovat určitou soudržnost na základě kritérií kvality, která určí, jestli je forma podařená či ne; současně v sobě musí forma odrážet obsah a naopak, aby bylo dílo schopné mluvit samo za sebe.

V této souvislosti mohu uvést dobrý příklad z mé vlastní výtvarné praxe. Na kurzu výtvarné tvorby v přírodě jsme byli jako studenti konfrontováni se zadáním Michala Sedláka na téma *sběrači*. Při sondování okolní krajiny jsem narazil na úzkou, lesem se několik stovek metrů linoucí stezku, ohraničenou při jednom vstupu lesní křižovatkou, při druhém volným vyústěním na pastvinu. Až na pár otevřených míst obklopoval cestu les i s výhledem na nebe. Stezka se stala jedním z mých zpracovaných témat.

Při pohybu po ní a jejím okolí jsem si všiml nemalého množství povalujících se uschlých klacků a pořezaných větví v její blízkosti. Začal jsem tedy přemýšlet o klacku

7.4.3 Transformace

Pod pojmem transformace jako vrcholné (ale ne nutně konečné) fáze uměleckého projektu, ve které se sbíhá předchozí rešerše a konstrukce, není rozuměna pouhá dokumentace zkušeností nebo poznatků, nýbrž proces proměny, přetvoření a zformulování nového (Schwörer-Merz 2016, s. 121). Umělecký projekt se touto syntézou a propojením objektivní práce s poznatky a subjektivního postoje liší od vědeckého pojetí, končícího dokumentací a prezentací faktů (Schwörer-Merz 2016, s. 121). Transformace naopak může v tvůrčím procesu znovu otevřít dveře novým rešerším a konstrukcím (Buschkühle 2003, s. 41; Kettel in: Busse a Pazzini 2008, s. 279-307), jelikož se všechny tři metodické formy práce nemusí nutně odvíjet v rigidním, lineárním pořadí, nýbrž jsou prostorovější a mohou se střídat v závislosti na záměru učitele, konkrétní nastalé situaci ve výuce, ale především na individuálních potřebách žáků (Schwörer-Merz 2016, s. 121). Průběh uměleckého projektu není pro každého žáka stejný, nýbrž si jednotlivci s přibývajícím samostatností utváří vlastní rytmus práce - pro úspěšnou transformaci žák zahájí např. další rešerši (Buschkühle 2005, s. 8).

Buschkühle označuje transformaci jako kontinuální tvůrčí práci za jádro uměleckého vzdělávacího procesu, neboť vyzývá žáky k uvážení, modifikování a proměnění jejich zkušeností, poznatků a fantazií do vlastní výpovědi, vlastního výtvoru (Buschkühle 2003, s. 41). Transformace do díla, do kontextů nebo do neustálého procesu tvoření a přetváření podporuje podle Kettela vlastní uměleckou pozici permanentní schopnosti pohybu, namísto jistoty sugerující estetiky napodobování (2004, s. 27).

jako o primitivním nástroji člověka (hůl, zbraň, pracovní nástroj, ale i stavební prvek) a o stezce jako o záměrně vedené stopě určitým směrem, o usměrnění jdoucího člověka, o obchodní stezce. Zaměřil jsem se tedy na propojení těchto dvou motivů - po několikerém průchodu stezkou jsem se rozhodl pro označení jejího vchodu ze strany, která ústila do křižovatky.

Symbolickým vstupem na stezku by v tomto případě mohla být brána. Začal jsem sbírat ony klacky a větve s nápadem překlenout z nich cestu, pokud by se mi podařilo sestavit z nich dostatečně silný oblouk, jehož konce bych zaklínil do stromků po stranách pomyslného vstupu. Už předtím jsem si v jiné části lesa všiml pěkných pořezaných větví, s ideální délkou na překlenutí oblouku. Neváhal jsem je použít a vytvořit z nich větší část vznikající brány, kterou jsem doplnil suchými klacky nalezenými podél stezky. Bránu se mi nakonec i přes zápolení s konstrukcí podařilo vztyčit (*obr. 38*).

Při závěrečné skupinové prohlídce jsem si však po podnětném komentáři Michala Sedláka uvědomil, že dílo samo o sobě funguje prakticky, ale už ne tak dobře z hlediska mnou stanoveného kritéria. Mým prvotním záměrem bylo upozornit na „hermetický“ prostor vytyčený stezkou za pomoci materiálů nalezených právě přímo na ní nebo v jejím nejbližším okolí, avšak použitím větví z úplně jiné části lesa jsem toto kritérium porušil. Divák procházející bránou by sice nerozlišoval mezi původem stavebního materiálu, z hlediska vnitřní integrity procesu tvorby, obsahu a formy díla v tom nicméně zpětně vidím principiální nedostatek.



obr. 38 / autorská fotografie lesní brány (2015)

8. Pojetí projektů uměleckého vzdělávání

V následující kapitole bude představeny dva vybrané školní projekty, za jejichž realizací stojí dva hlavní představitelé uměleckého vzdělávání, Joachim Kettel a Carl-Peter Buschkühle. Otevřený a strukturovaný projekt demonstrují uplatnění celé řady specifík koncepce.

8.1 „Smyslová explorace města Leverkusen“ (Joachim Kettel)

Svůj školní projekt prezentoval profesor Joachim Kettel poprvé během kongresu InSEA v roce 2003, podruhé ve svém příspěvku v knize vydané k příležitosti spolkového kongresu v Dortmundu v roce 2007. Projekt byl realizován v roce 2001 na jednom gymnáziu v německém městě Leverkusen, a probíhal v hodinách předmětu umění po dobu bezmála dvou měsíců. Projektu se zúčastnili žáci a žákyně 11. třídy.²⁴ Následující text je volným a zredukovaným překladem zmíněného příspěvku (Kettel in: Busse a Pazzini 2008, s. 279-307).

8.1.1 Popis a cíle projektu

Zadání projektu spočívalo v utvoření si zkoumavého, osobního, esteticko-uměleckého vztahu k místu či „ne-místu“, nacházejícího se v obývané oblasti města Leverkusen, a jehož volba spočívala pouze na žácích a jejich zvědavosti. Z tohoto vztahu měly být v průběhu intenzivního a individuálního „sebevystavení se“ (sebeexpozice) okolnímu prostředí všechny vnímané, zkoumané a shromážděné stopy, objekty, poznámky a dokumenty převedeny žáky do uměleckého tvůrčího procesu a posléze vyústit do nalezení odpovídající formy. Průběh explorace a tvoření si měli žáci zaznamenávat do projektového deníku, obsahujícího též všechny úvahy, reflexe, zvažované změny, plánování, atd. Bylo taktéž na žácích, jaké dokumentační médium (kresba, malba, fotografie, zvukové a obrazové nahrávky, text, zajištění evidence) si k vnímání a zkoumání vybraného místa zvolí, a jak si naplánují jednotlivé fáze vzhledem k časovému rámci.

Cílem projektu byla podle Kettela intenzifikace schopnosti vnímání vůči své vlastní osobě a vůči cizímu, ještě neznámému místu. Dále šlo o umožnění rozsáhlé sebeorganizace a sebeřízení celého průběhu projektu a jeho jednotlivých momentů, a na závěr o koncepci a realizaci výstavy ve školní galerii, která měla prezentovat výsledky projektu jako autonomní výtvořiny.

Kettel uvádí, že se jako učitel záměrně pokoušel o vyměření a rozšíření prostoru možností školy a výuky v uměleckém smyslu. Šlo mu též o to, aby se účastníci projektu konfrontovali sami se sebou a se společenskou realitou, která je obklopuje.

²⁴ Na českém čtyřletém gymnáziu by se jednalo o žáky 2. ročníku, tedy o žáky ve věku 16 až 17 let.



obr. 39 / mapa města Leverkusen (Google Maps) - červené tečky označují místa vybraná žáky, žlutá tečka označuje polohu školy

obr. 40 / dokumentace vernisáže výstavy

8.1.2 Průběh projektu

Žáci si měli nejprve vybrat nějaké místo v budově školy nebo jejím areálu, a na něm (venku zabalení v dece) nějakou dobu setrvat. Veškeré vjemy a smyslové zkušenosti měli písemně zaznamenat. Dále následovalo podobné sondování a zaznamenávání na „nepříjemném“ místě v budově školy, na vlakovém nádraží a v městském parku. Tuto téměř třítydenní sensibilizační fázi doprovázelo společné čtení textů o smyslové psychologii lidí a zvířat, o funkci, konstruktivité, výkonnosti a omezenosti lidských smyslů při procesech vnímání a učení, a o vztahu umění a konstrukce významu.

Teprve následně si žáci měli v prostoru města vybrat jedno „pozitivní“ a jedno „negativní“ místo, společně s odpovídajícími dokumentačními médii, a prozkoumat a odhalit (researchieren) jejich atmosféru a smyslovou dimenzi, a pokusit se vystihnout a písemně zaznamenat příslušné asociace, reakce či vyvolané vzpomínky. Písaná forma umožnila první reflexi a strukturaci shromážděných zkušeností a úvah, a pomohla vytvořit hlubší osobní vztah, který dodal a udržoval vnitřní motivaci žáků k dalšímu procesu sondování a tvoření.

Leverkusen je největším centrem chemického průmyslu na Rýnu. Svou lokací je město jednou z nejdůležitějších dálničních křižovatek v Evropě uvnitř městské části, do této hlavní dopravní tepny proudí nespočetné spoje z městských i venkovských regionů. Kettel uvádí, že si spousta žáků vybrala právě místa jako dálnice, chodníky nebo přejezdy, volba však padla také např. na dětská hřiště, obchod s květinami, válečný pomník, plochu pro větroně, základní školy, fotbalový stadion či „písák“.

Jelikož byli žáci částečně odkázaní na práci mimo třídu, její prostor se stal v průběhu projektu jakousi projektovou kanceláří, útočištěm, poradnou, místem setkávání, odpočinku i výměny zkušeností. Při práci mimo třídu museli žáci Joachima Kettela vždy informovat o tom, kdy a na jakém místě budou ve městě k zastižení. Pokud se žáci při práci potýkali s těžkostmi, pan profesor jim poskytoval individuální pomoc a úlevu od frustrace.

Po fázi intenzivního sondování se žáci museli následně protřídít nashromážděnými výsledky a provést jejich ocenění. Žáci své materiály - zdokumentované postřehy, nalezené objekty, materiály (použité techniky uvádím v úvodu projektu) - archivovali nebo pokoušeli se o jejich výklad.

Po zorientování se ve svých kolekcích je žáci měli postupně přetvořit skrze tvůrčí proces do vlastního díla. Žáci mimo dvouhodinového bloku dopoledne pracovali na projektech z vlastní iniciativy i během odpoledne, tedy celkem pět hodin týdně. Kvůli nedostatku standardního času se někteří žáci rozhodli dotvářet svá díla u nich doma. Jelikož každý zúčastněný žák rozvíjel svůj vlastní unikátní projekt, Kettel ve svém textu popisuje každé

Projekty žáků (výběr)

Isabel zkoumala místní lesní školku (obr. 41). Do školy transportovala dva metry vysoký kmen břízy, opatřila mu sokl a oba pokryla listím. Podél kmenu připevnila mnoho fotografií z privátního rodinného alba, zobrazujících onu lesní školku s předškolačkou Isabel, jejími spolužáky, učiteli, rodiči, přáteli a příbuznými. Dynamicky se střídající obrazový archiv se spirálovitě obtáčet kolem kmenu do výšky a fotografiemi tak vyrašil do prostoru. Pozorovatel musel strom obcházet dokola, pokud chtěl sledovat Isabelinu biografii. Bohatství symbolických vztahů, které strom nabízí, jsou zřejmé. Vzpřímený, k nebi mířící, svědčí o neustále obnovované životní síle jako strom života. Jeho „plody“ představují jednak přírodní listy, jednak umělé listy fotografií, které dokládají Isabelin život a jeho historii jako proces utváření. Ke kořenu stromu Isabel později rozložila malé desky s fotografiemi lesní školky (obr. 42).



obr. 41 / Isabel - dokumentace naistalovaného projektu

obr. 42 / Isabel - desky s fotografiemi lesní školky

dílo samostatně. Z praktických důvodů zde prezentuji pouze několik z nich, spolu s fotografickými ukázkami.

8.1.3 Výstava vzniklých děl

Poslední fáze projektu spočívala v převedení vzniklých děl do přesvědčivého a napínavého kontextu výstavy, nainstalované do prostoru dvou místností školní galerie, a v jejím zpřístupnění veřejnosti. Příprava nejprve vyžadovala kresebné plány, následovalo dlouhé plánování a představování, realizace se neobešla bez spousty diskusí, přemístování a představování, než se všichni žáci shodli na finální podobě. Instalace výstavy měla z hlediska didaktiky v tomto případě velký význam, neboť se žáci učili pečlivě zacházet s výtvary ostatních, a odlišnost a rozmanitost těchto výtvorů respektovat a ocenit. Též bylo nutné promyslet a zohlednit možnosti divákovi recepce děl ve vztahu k prostoru. Žáci si museli v týmu poradit např. s přirozeným i umělým osvětlením či prostorovým umístěním akustických instalací, aby byla zohledněna výpovědní hodnota jednotlivých děl a jejich účinek v místnosti. K plánování výstavy náležely i patřičné organizační záležitosti, jako tvorba pozvánek, formulace textu pro tisk, domluvení dozoru nad výstavou během dne, příprava občerstvení atd. Výstava se těšila velkému zájmu návštěvníků a novinářů, kterým žáci své projekty verbálně představili a odpověděli tisku na otázky.

8.1.4 Učební aspekty

Joachim Kettel v reflexi celého projektu znovu shrnuje jeho cíl: Cílem bylo vést každého žáka do procesu intenzivního „sebezapletení se“ (Selbstverwicklung), skrze sebevystavení se v učební situaci, z principu experimentálně-otevřené, kterou by si žák měl sám organizovat a strukturovat, aby tak dospěl k vlastním uměleckým strategiím, k nalezení metod v uměleckém explorativním procesu, ke zformulování vlastního názoru a k nalezení vhodné výrazové formy.

V intenzivním, těžkém a zcela strastiplném (leidbehaftet) vystavení sebe sama na cizím místě vlastní volby se žák cítí nejprve udiveně a odcizeně (vůči sobě i okolí). Během tohoto „setkáním se sebou samým a s cizím“, jevícím se jako explorativní proces sondování okolí, jehož průběh je určován vlastními otázkami a jednáním v dané chvíli, je dosaženo velkého množství výsledků.

Získání výsledků pátrání následuje až po individuální volbě odpovídajících dokumentačních médií, uměleckých strategií a metod, které nejsou vydedukovány ze znalosti uměleckých strategií a metod, nýbrž jsou induktivně získány v procesu sondování (nebo je

Martin zkoumal stadion místního fotbalového klubu. K tomu si od Joachima Kettela vyprosil písemné povolení a přímluvu od vedení školy spolu s potvrzením, že jde o umělecký projekt. To mu umožnilo se účastnit tiskové konferenci a zpřístupnilo všechny prostory stadionu. V rámci své sondovací fáze shromáždil Martin celou řadu fanouškovských materiálů, šály, trikoty, vlastní fotografie z chlapeckého oddílu, vstupní karty a cestovní upomínky, praporky, fotbalové míče s autogramy, plakáty a osobní poznámky z fotbalových zápasů jeho oblíbeného klubu. Sbíрку doplnil rozhovory s mluvčími klubu, mnoha skicami, osobními fotografiemi stadionu a vlastní, na počítači vytvořenou a na CD vypálenou multimediální reportáží. Nakonec postavil z lepenky a propagačních materiálů fotbalového klubu model stadionu ve zmenšeném měřítku. Při pohledu na výstavu se Martin rozhodl vystavit své sbírkové předměty formou multimediální devoční prezentace, kterou umístil do rohu galerijního prostoru na zdi a stoly (obr. 43).



obr. 43 / Martin - dokumentace nainstalovaného projektu

žáci znají ze všedního života). Zapletení se do procesu zkoumání provokuje žáka k vlastní orientaci a organizaci, a k managementu vlastního konání (časová struktura, logistika, použití dostupných materiálů, nástrojů, prostředků, atd.).

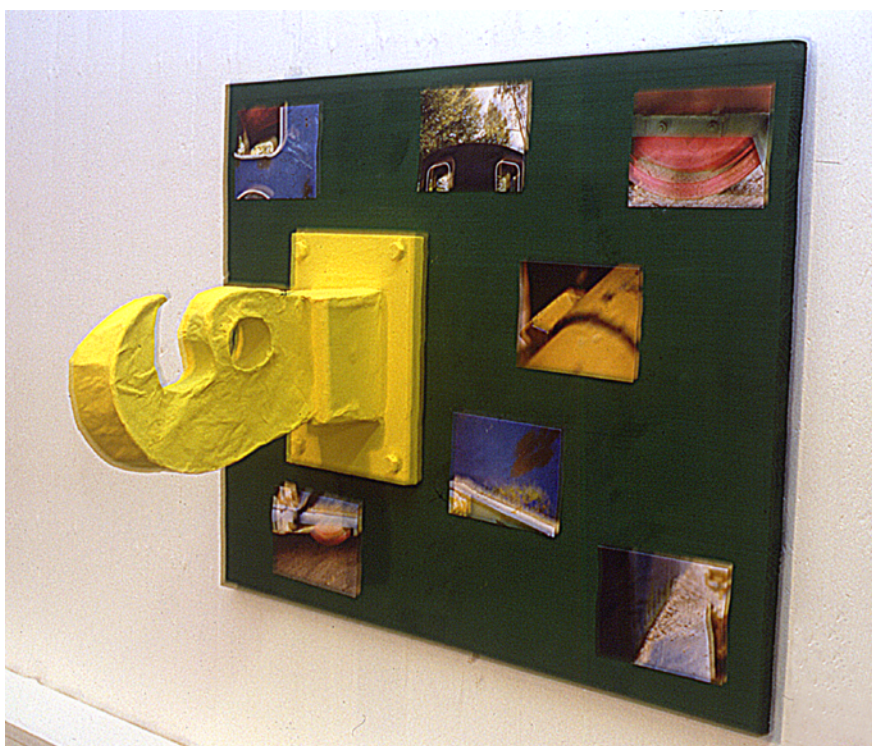
Tento experimentální proces je podle Kettela podobný tomu, který se uskutečňuje v dílnách, ateliérech, laboratořích nebo jiných vhodných místech současných umělců, a který má též za cíl tvorbu na základě získaných materiálů. V případě Kettelových žáků vedl transformační proces ke smyslově vnímanému a prožívanému výtvoru jako k výsledku explorační, které ale nemusí být chápán jako nutně finální - může totiž vést k dalšímu tvůrčímu procesu, což konstatuje též Buschkühle (2003).

Zde uplatněný umělecký transformační proces jako způsob práce se řídí induktivní logikou a vychází z rozšířeného pojetí umění. Žáci si totiž v průběhu svých tvůrčích procesů vyvíjejí postupy, které jsou srovnatelné s metodickými strategiemi současného umění, aniž by je však kopírovali či neuvědoměle napodobovali. Kettel zde záměrně míří na rozvoj seberefenciality (sebeodkazování) jako cíle a metody ze strany subjektu, který se musí v esteticko-uměleckém procesu naučit poradit si s nesoulady, přechkat frustraci či ustát těžké momenty při tvorbě (její ztroskotání, zbourání a nový začátek), a na druhou stranu musí být odhodlaný k tomu se smyslově, racionálně i duševně naplno vložit do uměleckého projektu a intenzivně zapracovat na jeho obsahových a formálních aspektech. Tato práce na obsahu však nesmí být chápána příliš úzce a vztahovat se pouze na samotné tradiční umělecké řemeslo, a už vůbec ne pouze na formálně-obsahové vypořádání se s konkrétně zadaným úkolem. Když chce práce, o které zde Kettel mluví, vyjádřit něco uměleckého, musí být chápána v širším pojetí, a tudíž přesahuje zmíněné okruhy. Umělecká práce na obsahovém aspektu díla se podle Günthera Regela totiž týká celého způsobu života dospívajícího člověka, tedy zintenzivněných vztahů k jeho žité realitě (Lebenswirklichkeit), k jeho přírodnímu a sociálnímu okolí (Regel 1999).

Během práce v nejrůznějších přírodních, kulturně-spoločenských kontextech a prostředích si žák osvojuje schopnost pílě a orientace, hravost a obratnost. Samostatnou dekonstrukcí, rekonstrukcí a novou konstrukcí významu, formováním vlastních momentů myšlení a jednání, schopností se neustále pohybovat (Bewegungsfähigkeit) se žák stává tvůrcem a subjektem svých vlastních aktivit, kterým už není bezmocně a pasivně vystaven.

V závěru upozorňuje Kettel na to, že žák jako „učící se systém“ (jak to dokazují výsledky výzkumu mozku, neurobiologie a radikálního konstruktivismu či sociálního konstruktivismu) není nějakým triviálním přístrojem (fén, počítač, automobil atd.), nýbrž jedná a myslí jako živoucí systém podle principů sebeorganizace, sebeodlišování a sebeodkazování, tedy

Sarah zhotovila asambláž. Na dřevěnou desku, potaženou zelenou látkou, umístila vedle pestrobarevných fotografických studií detailů lokomotivy, nalézající se na dětském hřišti, tažný hák lokomotivy v měřítku 1:1, jež vyrobila z drátu a papíru a natřela monochromní žlutou barvou. Během výstavy tak hák hrozivě vyčníval hluboko do místnosti. V asambláži se jí podařilo šikovně propojit fotografickou dokumentaci plochých, malířsky barevných stop vnějšího pláště lokomotivy s objektivě prostorovými elementy rekonstrukce kdysi funkční části.



obr. 44 / Sarah - fotografie lokomotivy na dětském hřišti

obr. 45 / Sarah - dokumentace naistalovaného projektu

včetně zpětného vztahování se na historii svého života a učení. Jak již bylo řečeno ve 4. kapitole na toto téma, zmíněné poznatky mají své pedagogické důsledky, které umělecké vzdělávání zcela záměrně zpracovává do své specifické metodiky.

8.2 „Fotografické klamání“ (Carl-Peter Buschkühle)

Projekt nazvaný Fotografické klamání realizoval na konci 90. let Carl-Peter Buschkühle s gymnazisty 10. ročníku.²⁵ Projekt byl rozvíjen po dobu školního půlroku v rámci předmětu umění ve dvouhodinovém bloku (1 x 90 minut) každý týden. Projekt Buschkühle zveřejnil v roce 2007 ve své knize *Die Welt als Spiel*, následující text vychází především z druhého vydání knihy (2010b, s. 224-242). Jelikož se jedná o strukturovaný projekt, rozčleněný do různých na sebe vystavěných a navzájem propojených fází, pro získání plné představy o jeho komplexnosti budou popsány všechny jeho fáze. Buschkühle se zde oproti Kettelovi zaměřuje více na vykreslení konkrétních situací ve třídě s žáky a na podrobný popis didaktického materiálu spolu se zdůvodněním jeho výběru.

8.2.1 Koncept projektu

Buschkühleho přivedla k myšlence tohoto projektu zřejmě reflexe fotografie jako média a možností jejího záznamu. Nejprve zmiňuje využití fotografie, od privátního záznamu událostí a prožitků, po fotografie obklopující nás denně na veřejnosti, objevující se v komerční fotografii, v novinách, v časopisech nebo na internetu. Taková fotografie už podle něj neslouží tolik tvorbě vzpomínek, jako spíš vyvolávání představ a přání, které by však měly být ve vzpomínkách stále vybavovány. Buschkühle zde naráží na tendenci směřování vzpomínek jako dokumentace a představ přání na osobních fotografiích. Podle něj tyto fotky nezobrazují událost jednoduše tak, jak byla, nýbrž tak jak by si měl člověk představit, že byla. Někdy se při fotografování dotýká na fotoaparát záměrně usměje, někdy fotograf upraví pozice fotografovaných, přidá něco do záběru či nastaví fotoaparát ideálně podle postavení slunce. Tím podle Buschkühleho dochází u privátních fotek, předstírajících dokumentování událostí, ke „klamání“. Privátní fotky se prosadí s motivy vytoužených, smyšlených ideálů a tak se stanou ve vlastním zájmu z větší části reklamou, kdežto reklama tyto ideály produkuje a tak stanovuje privátní představy tím, že klame ještě vypočítavěji a chytřeji.

Téma práce v sobě mělo dle Buschkühleho začleňovat problematiku vztahů mezi zdánlivým a reálným, mezi skutečností a jejím mediálním zprostředkováním. Jeho záměrem bylo s žáky ověřit manipulaci reality v závislosti na záměrech fotografa. Zároveň mohly

²⁵ Na českém čtyřletém gymnáziu by se jednalo o žáky 1. ročníku, tedy o žáky ve věku 15 až 16 let.

být zpracovány elementy fotografické tvorby tím, že byly porovnány neuspokojivé výsledky s přitažlivými záběry.

Žáci v průběhu projektu dostali za úkol vytvořit cestovní leták zobrazující fiktivní místo z dovolené. Toto místo mělo vzejít ze skutečných míst a prostorů z domácího prostředí daného regionu²⁶, ve kterém se žáci měli možnost v rámci projektu pohybovat, ve výsledku se však nemělo zobrazeným způsobem vztahovat k jedinému, reálně existujícímu prostoru. Žáci totiž měli pokračovat záměrnou manipulací reality skrze fotografii místa zobrazeného na letáku. Fotografie si museli žáci sami pořídit a nechat vyvolat,²⁷ dále napsat odpovídající reklamní texty a za pomoci počítače vytvořit vhodný layout letáku. Zobrazení ideálního letoviska z dovolené tak mělo být výsledkem intenzivního vypořádání se žáků se strategiemi reklamy cestovního ruchu, spolu s jejich představami o tom, která místa z prostředí jejich rodiště by pomyslní zájemci o dovolenou shledali atraktivními (Schwörer-Merz, s. 146).

8.2.2 Úvod do projektu

Buschkühle uvedl žáky do projektu projekcí diapozitivu zobrazujícího liduprázdnou pláž za bílého dne, se dvěma palmami v popředí a mořem a ostrovem v pozadí (*obr. 46*, původně sytě barevný). Žáci začali reagovat na obrázek pojmy jako pláž, moře, slunce, volný čas, dovolená, plážový volejbal, tedy asociace spojené s představou o místě pro ideální dovolenou. Buschkühle žertem prohodil, že by mohlo jít o pirátské doupě a pak nadhodil otázku, zdali by taková krajina byla vhodná pro život. Úvaha nad místními podmínkami přinesla určité pochyby - pobyt v tomto ráji je nejspíš možný jen jako krátkodobé vytržení z běžného života.

Buschkühle následně konstatoval, že zmíněné reakce na daný obrázek si v sobě nosí každý, a že nikdo nepochyboval o tom, co diapozitiv zobrazuje - rajskou, exotickou krajinu ideální pro dovolenou. Odkud se však berou takové představy, dotázal se Buschkühle? Dostávají se k nám skrze masmédiá, která se záměrně snaží vzbudit touhu potenciálního turistu po takovém ráji, idyle - po blaženém světě, po harmonii člověka s jeho okolím a přírodou, po pohodovém, bezstarostném pocitu a úlevy od práce.

Buschkühle píše, že se zde nabídlo zeptat se žáků, jakým způsobem byla fotografie vytvořena, že dosahuje tak vyzývavého účinku - jestli šlo o náhodnou momentku, nebo

²⁶ Buschkühle píše o regionu Hochsauerland, ležícím v západním Německu mezi městy Düsseldorf a Kassel, jako o zemi specifické svou kopcovitou a lesnatou krajinou.

²⁷ V té době nebyly ještě na daném gymnáziu k dispozici digitální fotoaparáty, žáci mohli používat pouze tři školní zrcadlovky nebo své vlastní analogové fotoaparáty. Žákům se tak na počátku projektu dostalo technického poučení o zacházení s fotoaparátem, a v průběhu se pak měli naučit pracovat s ním také tvořivě.



obr. 46 / scan diapozitivu pláže použitého Buschkühlem pro vstup do tématu v rámci projektu Fotografické klamání

o propočítané zachycení obrazu. Když se žáci na diapozitiv pláže zaměřili pozorněji, všimli si nerealistické sytosti barev, až se vše jevilo příliš perfektně. Usoudili, že byly nejspíš použity barevné filtry. Buschkühle též upozornil na poměr plochy oblohy a zbytku krajiny v obraze, a když kresbou na tabuli pozměnil kompozici, účinek původní fotografie se změnil, a atmosféra navozující lehkost a volnost díky převaze nebe zmizela.

Zkoumáním záměrných kompozičních znaků odhalil Buschkühle s žáky další aspekt toho, co fotograf podnikl pro vzbuzení dojmu z ideálního místa skrze fotografii. Ideálnosti totiž nemusí být dosaženo pouze tím, co fotografie ukazuje, nýbrž také tím, co zatajuje. Hned vedle naší krásné pláže se třeba nachází panelový hotel, nebo je v jiné části plná turistů. Buschkühle tak mohl dojít k názoru, že záměrným vynecháním některých prvků z obrazu lze fotoaparát klamat (silněji řečeno lhát), neboť člověk nabyde z místa úplně jiný dojem. Žáci tak mohli pochopit, že zdánlivě neproblematický záznam obyčejné reality nemusí znamenat pravdivost obrazu. Zároveň bylo možné uvědomit si účinnost masmediálně rozšířených a stále opakovaných stereotypů, které na jednu stranu uspokojují určité požadavky po blaženém světě, na stranu druhou však podobu takové idylly sami upevňují.

8.2.3 První úkol - fotografie

Příští hodinu si měli žáci přinést fotografie z dovolené. Fotky byly pořízeny žáky nebo jejich blízkými a zobrazovaly různorodé motivy. Následná debata Buschkühleho s žáky o obsahu fotografií a záměrech, se kterými byly vytvořeny, přivedla skupinu znovu k problému fotografického tvoření. Vyplynulo totiž, že se jednalo především o momentky, tedy spontánní záběry nepříliš schopné zprostředkovat původní atmosféru. Záměrem Buschkühleho bylo nechat žáky ve srovnání s ideálně působící fotografií slunné pláže poučit se z vlastních chyb, z nesouladu mezi záměrem a výsledkem.

Buschkühle některé fotky okopíroval na fólii, a na zpětném projektoru za pomoci zakrývání částí obrazu, zdůraznění určitých elementů, oříznutí nebo změny formátu zkusil s žáky, do jaké míry lze ovlivnit hodnotu a účinek obrazů. Žáci pak měli možnost provést experiment s kopiemi vlastních fotek. Tato zkušební manipulace posloužila k sensibilizaci vnímání pro rozsah tvořivých možností s fotografií a připravila žáky pro nadcházející fázi. V té dostali za úkol pořídit dvanáct různých záběrů z prostředí jejich rodiště, které budou atraktivním způsobem zobrazovat místa a motivy pro potenciálního rekreanta. Při práci měli žáci už cíleně využívat záměrné manipulace skrze výřez, perspektivu a kompozici obrazu ve vztahu k zobrazovanému předmětu. Podnět k různorodosti záběrů také vybízel k otázkám po osobních zálibách a osobním pohledu na vlastní domov.

8.2.4 První exkurz - romantismus

Čas dvou týdnů, který žáci na pořízení a vyvolání fotografií dostali, využil Buschkühle pro „zajížďku“ do romantismu. Pojem romantický padl několikrát ze strany žáků během pozorování diapozitivu ve spojení s pláží či západem slunce. Ale co je vlastně romantické, ptá se Buschkühle? Prožitek přírody, příjemný pocit v krajině, láska, něco, s čím se setkáme v milostném filmu či šlágrech, jako kontrast všednímu dni. Když Buschkühle ukázal žákům obraz *Osamělý strom* Caspara Davida Friedricha z roku 1822 (*obr. 47*), zdál se jim nejprve naprosto romantický - zelená planina v pozadí, starý dub s malým rybníčkem. Při bližším pozorování nemocné koruny stromu bez listů, zastíněné louky v popředí, zamračené oblohy a známek civilizace však začali mít pochyby, jestli se opravdu jedná o romantické vyobrazení.

Buschkühle žákům naznačil, že kromě krásné krajiny je možné v obraze nalézt také určitou křesťanskou symboliku, a tak si o Friedrichově malbě přečtli krátké pojednání. Vědeckým výkladem však Buschkühle nechtěl žáky přesvědčovat o přítomnosti symboliky v obraze, spíše mu šlo o odhalení rozdílů mezi malbou, reprezentující epochu romantismu, a dnešními obrazy, které jsou běžně označovány jako romantické. Friedrichovi nešlo o pouhé zobrazení krásné krajiny, nýbrž o poukázání na zbožnost člověka ke stvořiteli, vyvolanou romantickým pocitem z podívané na krásu přírody. Žáci si tak měli uvědomit, že z romantiky, jak ji Friedrich zobrazoval skrze své mlčenlivé, rozjímající postavy uprostřed přírodní krajiny, zůstal v dnešních zobrazeních krásné prázdninové krajiny pouze apel na pocit. Už však nejde o protikladné pocity mezi radostí a smutkem umělce, ale o jasné zobrazení a předstírání pozitivní, nezkalené radosti, jde tedy o zábavu. Přitom už není vyžadováno umělcovo individuální cítění, nýbrž výroba dojmů a pocitů, které působí okamžitě, neboť je každý zná - slunce, léto, zábava. Osobní vztah k místu, ke krajině, ve které se člověk nachází, se též vytrácí.

8.2.5 Zhodnocení fotografií a zadání hlavního úkolu

Následující fáze sloužila ke zhodnocení žáky vytvořených fotografií z jejich domácího prostředí. Na fotografiích se objevily různorodé motivy - zvláštní místa v lese a u jezera, pamětihodnosti, kostely, radnice, tržiště s fontánami, objevilo se i pár objevů jako hrázděné domy, lesní přístřešky, dřevěné mostky přes potok atd. Když se měli žáci zamyslet nad důvodem výběru motivů, vyplynulo, že se především snažili ukázáním charakteristických míst a budov zprostředkovat dojem z daného místa; mimo to jim šlo také o pátrání po obzvláště krásných, idylických pohledech, které by mohly přilákat potenciální rekreanty.

První „klam“ či „lež“ tak vnikla už výběrem motivů. Při zaměření pozornosti na způsob



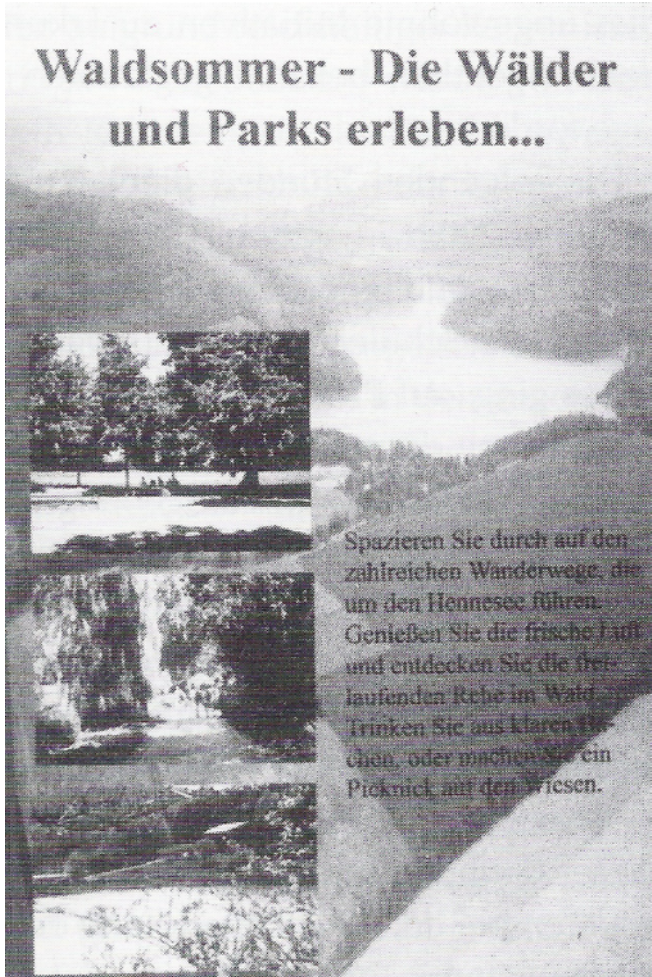
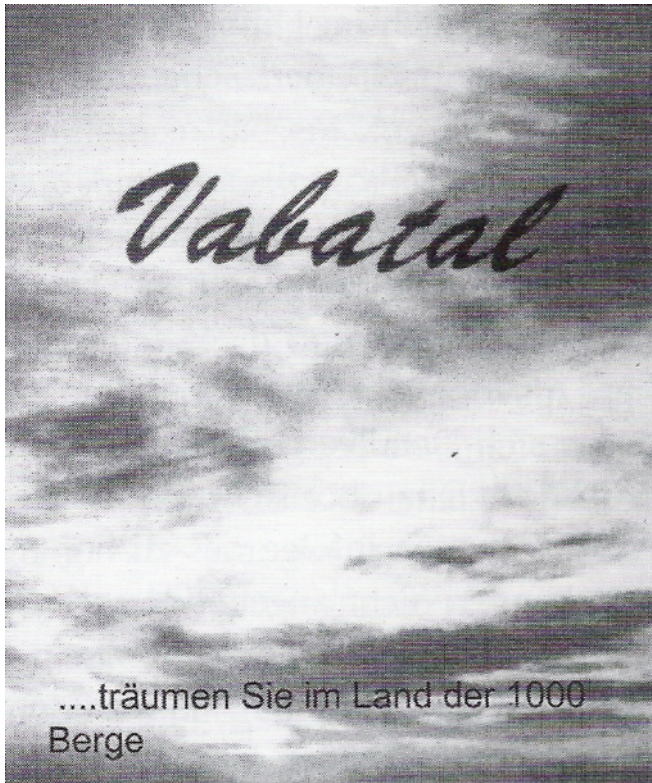
obr. 47 / Caspar David Friedrich - Osamělý strom (1822)

jejich foto-grafického zpracování však vyplynulo, že zde lhát skrze fotografii je těžší, neboť ve většině případů zamýšlenou krásu v obraze něco narušovalo. Obraz tak mnohdy ztratil zamýšlenou přitažlivost, některé záběry dokonce působily nudně. Žákům uniklo např. zaparkované auto či dopravní značka, anebo měli problémy s celkovým ohraničením fotografie a zdůrazněním centrálního předmětu. Za pomoci zakrývání částí obrazů se tak žáci mohli pokusit o zvýšení působení obrazu.

Teprve na tomto místě oznámil Buschkühle plné znění hlavního úkolu. Žáci měli své dosavadní fotografie vylepšit a rozšířit o nové, aby vytvořili fiktivní cestovní leták, který bude obsahovat podstatné informace o místě rekreace, jenž však bude smyšlené. Tímto způsobem se lež rozšíří. Tentokrát už nemělo jít o pouhou dokumentaci města či vesnice, nýbrž o vytvoření co nejideálnějšího obrazu idylické dovolené. Smyšlení místa mělo být provedeno skrze montáž různých motivů nacházejících se v prostředí domácího regionu. Žákům bylo zároveň zadáno, aby si k daným budovám, místům a památkám dohledali relevantní informace. Tato rešerše později posloužila jako základ textů doprovázející vyobrazené místo na letáku. Promícháním reality s fikcí žáci na jednu stranu dostali možnost spatřit své domácí prostředí z dosud nevidaného hlediska reklamní fotografie, na stranu druhou získali nové poznatky o historii a současnosti o prostředí, ve kterém žijí. Rešerší byli nuceni najít a osvojit si vlastní cesty a strategie obstarávání informací. Buschkühle působil též jako příležitostný poradce. Žáci při pátrání oslovovali příslušné osoby, navštěvovali knihovny nebo hledali informace na internetu.

8.2.6 Druhý exkurz - Jihoafrická republika

Na zhotovení fotografií k fiktivnímu letáku měli žáci opět dva týdny. Buschkühle se rozhodl využít čas a rozšířit s žáky téma prozkoumáním různých způsobů cestování a podob cestovního zpravodajství. K tomu shlédli videonahrávku kvízového programu o Jihoafrické republice. Jako kontrast tomu tvořily úryvky textu z Goethovy cesty do Itálie, ve kterých líčí dojmy z krajiny, postřehy o vegetaci nebo popisuje formy osídlení místních obyvatel. Videonahrávka pocházela z doby, kdy v JAR ještě existoval apartheid, a jelikož byly politické souvislosti známy žákům jen vágně, Buschkühle jim přečetl zprávu z politického časopisu. Teprve na základě těchto souvislostí byli žáci schopni analyzovat informace a obrazy kvízu. Poznali, že obrazy strategicky marginalizovaly politické a sociální problémy, které v dané době v zemi převládaly, a tak mohli vidět, že kvízem zprostředkované dojmy byly manipulované, neboť divákům hledajícím zábavu namlouvaly, jak vynikající je Jihoafrická republika země pro navštívení.



obr. 48-50 / ukázky cestovních letáků zachycujících fiktivní turistické destinace

Goethovy deníkové zápisky a kresby z cesty ukazují oproti tomu úplně jiný postoj k zemi a lidem. Žáci si při čtení textů rychle uvědomili způsob Goethova cestování. Ve svém deníku všímavě pozoruje změnu krajiny během cesty po Itálii, uvažuje nad způsobem života místních lidí, nad tím, jak obhospodařují svou zem, jaké přirozené podmínky jim příroda poskytuje. Popisuje také kulturní specifika a líčí své osobní pocity z krajiny, obyvatelů, míst a klimatu. Spojuje tak nově objevené se svými vlastními vzpomínkami a znalostmi. Žáci též vzali na vědomí rychlost jeho cestovního tempa, daného jízdou v kočáru. Jeho pohyb byl pomalý a vyžadoval úsilí, a k pravidelnému zaznamenávání do deníku potřeboval trpělivost a na kresbu čas. Zato videoukázka, lákající k navštívení JAR, byla střižená rychlými záběry - momentkami - ze vzduchu, ukazovala povrchní „optické senzace“ a zaměřovala se emočním působením na zábavu a pohodlnost. Srovnáním dvou odlišných strategií cestování a jejich divergentních metod dokumentace bylo žákům jasné, jaký přístup se vyznačuje manipulatívností obrazu, a jaký je nástrojem zcela osobní dokumentace vlastního pozorování, pocitů, zážitků a zkušeností.

8.2.7 Druhý úkol - tvorba prospektu

V následujících hodinách žáci pracovali na tvorbě prospektů. Nejprve bylo nutné, aby si žáci své fotografie protřídili a vybrali ty nejlepší, popř. našli možnosti na jejich vylepšení. Vybrané fotky měly být následně optimalizovány vzhledem k jejich účinkům. Za pomoci počítače mohli žáci zvětšovat detaily, upravovat barevnou škálu a hloubku ostrosti. Pro práci s počítačem byly vytvořeny maximálně tříčlenné skupinky, přičemž se v každé nacházel alespoň jeden člen schopný práce v programu na úpravu digitálního obrazu. Užití počítače bylo nutné také později k sestavení layoutu prospektu, tedy k umístění obrázků a textů do plochy jednotlivých stránek (prospekty tvořila titulní strana a strany vnitřní), ke zdůraznění nápisů a k výběru fontů. Žáci tak vzhledem k atraktivitě celkového vzhledu museli řešit podobu jednotlivých grafických elementů a jejich prostorové vztahy.

Po tomto prvním pokusu o grafickou úpravu analyzoval Buschkühle s žáky brožury k dovolené, které si žáci měli obstarat doma. Někteří žáci nevěděli, že o jejich vesnici nebo městě vůbec nějaký reklamní materiál existuje, jiní si brožury z vlastní iniciativy do školy donesli už při práci na první sérii fotografií. Buschkühle o nich s žáky nehovořil detailněji, domluvil se s nimi však, že se vyhnou použití kopírování motivů z brožur. V této fázi si je třída důkladně prohlédla vzhledem k obsahu jejich informací, vzhledu a účinku. Někteří žáci byli udivení idealizovaným vyobrazením jejich domoviny, jiní, místní, se podívovali nad tím, kde se dotyčná místa mohou nacházet. Objevili nicméně fotograficky manipulatívní strat-



obr. 51-53 / ukázky cestovních letáků zachycujících fiktivní turistické destinace

egie, které sami již předtím vyzkoušeli. Důležité bylo také analyzovat texty objevujících se v brožurách. Zkoumán byl především jejich charakter, volba slov a obsah informací - zvoucí, zvědavost vzbuzující, apelující a výstižné texty převládaly. Žáci měli využít podobného „reklamního jazyka“ a propojit pochvalná, smyšlená doporučení, vyzývající k navštívení oněch fiktivních míst (lákející na jejich zvláštnosti), se skutečnými získanými informacemi. Následně byly texty formou třídní debaty a partnerské práce zkorigovány, zvláštní pozornost byla věnována vhodné formulaci pasáží vychvalujících přednosti prezentovaných lokací pro předpokládané požadavky potenciálních rekreatantů. (Jeden z žáků tak zval na provázenou pěší túru přírodní rezervací, zakončenou odpočinkem u vydatného ajntopfu - husté polévky - při výhledu na krajinu.) Během této práce byl Buschkühle k dispozici ke konzultaci, kriticky se vyjadřoval k textům žáků, občas jim dával potřebné impulsy nebo radil v krizových momentech.

Na tomto místě je dle Buschkühleho jasné, že se takto pojatý projekt nabízí k mezioborové spolupráci. V souvislosti s tvorbou komunikačních forem se sjednocuje předmět umění s předmětem němčina, dále by byla možná kooperace s obory jako zeměpis, historie nebo biologie. Pedagog však musí dbát na vyváženost zúčastněných oborů, upozorňuje Buschkühle, jinak umění ztratí svůj záměrný fiktivněhravý charakter a půjde o pouhou dokumentaci např. hospodářsko-geografických souvislostí regionu.

Po finální korekci, vytištění a vytvoření vazby byly reklamní brožury ve škole vystaveny. Brožury si mohl kdokoli prolistovat, zároveň byly prezentovány také ve velkém formátu jako jednotlivé strany, zarámované za sklem a pověšené. Žákům z ostatních tříd se tak naskytly překvapivé efekty. U některých vyobrazených budov, míst v přírodě a přitažlivých detailů si nebyli jisti jejich přiřazením, většinu vyobrazených míst ale rozpoznali, avšak iritovalo je jejich objevení se v cizích souvislostech. Mohli tak prožít své domácí prostředí jiným, novým, odcizeným pohledem, který byl umocněný idealizovanými fotografiemi. Záměrná manipulace vyvolala údiv, pobavení i dohady o tom, kde se asi tak místa nacházejí.

8.2.8 Učební aspekty

Buschkühle v poslední části textu shrnuje znaky výše představeného projektu, které nesou charakter uměleckého vzdělávání (v doplňkovém textu je uvedeno základní shrnutí projektu). Projekt kladl na žáky různorodé, komplexní nároky. Během půl roku si postupně prošli pracovními činnostmi jako fotografováním, úpravou obrazů, formulací textů, tvorbou layoutů a nakonec tiskem a vazbou brožur. Projekt přitom střídal různé metody práce jako zhotovení fotografií, opatření potřebných informací, formulace textů, analýza mezivýsledků

Shrnutí projektu Fotografické klamání

Zadání:

Tvorba letáku propagujícího fiktivní prázdninovou destinaci.

Znaky:

Strukturovaný projekt

Indukce, experiment, kontextualita

Rešerše, konstrukce, transformace

Vnímání, reflexe, imaginace

Interdisciplinarita

Konfrontace cizího

Vyučovací metody:

Zhotovení fotografií, opatření potřebných informací (rešerše), formulace textů, analýza mezivýsledků (fotek, textů, layoutů), demonstrace a cvičení (částečně ve skupinách) při práci na PC, teoretické sekvence.

Pracovní metody:

Fotografování, úprava a výběr obrazů, tvorba layoutu, formulace textů, tvorba layoutů, tisk a vazba brožur.

Fáze:

Úvod (indukce):

Obsahová a formální analýza diapozitivu, pokyn k přinesení fotografií na příští hodinu.

→ *sensibilizace žáků pro manipulativní strategie fotoaparátu*

→ *zamyšlení se nad možnostmi a strategiemi ‚lhaní‘ fotoaparátem, reflektování a zrevidování myšlenky ‚fotografie ukazuje pravdu‘*

První úkol (experiment):

Manipulace přinesených fotografií z dovolené, zadání prvního úkolu (12 fotografií).

→ *dosažení obrazových účinků skrze experimentální manipulaci, sensibilizace vnímání žáků pro další možnosti fotografického zpracování*

(fotek, textů, layoutů), demonstrace a cvičení (částečně ve skupinách) při práci na PC, teoretické sekvence. Žáci se tak učili používat moderní komunikační média skrze formulaci vlastních výpovědí. Přitom žáci na jednu stranu získali zkušenost s relativním charakterem mediálně zprostředkované skutečnosti (jak vzhledem k vlastní produkci, tak i k jiným vyoobrazením v reklamních fotografiích, prospektech a filmu, stejně jako v uměleckém díle), na druhou stranu se naučili utvářet si vlastní výpovědi skrze cílenou manipulaci ve fotografiích, skrze formulaci textů a skrze layout brožury.

Metodicky se kontext projektu rozvíjel mezi vlastní činností žáků a oproti tomu ve společné výuce reflexí dosavadních výsledků a zprostředkováním obsahu ze strany pedagoga. Vlastní vnímání, stanovování priorit, průzkum na daném místě, výběr a kritika umožnily nové zkušenosti, poznatky a vztahy mezi žáky a jejich domácím okolím. Přinucení ke změně pohledu, vidět prostředí očima zaujatého rekreaanta, a tedy očima reklamního fotografa, otevřelo nové, nezvyklé postřehy a hlediska ke zdánlivě důvěrnému. Tím se podle Busch-kühleho žáci pohybovali v onom kreativním rytmu sebepohybu a sebelokace (viz kapitoly 2.4 a 5.2). Objevení míst podnítilo k různorodým, rozsáhlým průzkumům, práce na prospektech pak spojila rozmanité výsledky do nových výtvorů. V této souvislosti jsou zřetelné metodické elementy rešerše a konstrukce (viz 7. kapitola). Vypátrání motivů a obstarání informací posloužilo hravému spojení cizího kontextu, skutečnosti jako záměrné lži. Fiktivní reklamní prospekty přitom zůstaly mezi charakterem dokumentace jako spojení významů a umělecké transformace jako odcizení, proměny rešerší a konstrukcí do nějakého nového, autonomního celku.

Krátkým shrnutím znaků uměleckého vzdělávání v rámci představeného projektu se zabývá i Schwörer-Merz (2016, s. 156-160). Píše, že projekt Fotografické klamání využívá nejen pracovních forem koncepce - rešerše, konstrukce a transformace, nýbrž také tří jeho strukturálních elementů - indukce, experimentu a kontextuality (viz kapitola 7.2).

Indukce v podobě analýzy diapozitivu slunné pláže umožnila vstup do mediálně ovlivněného světa zkušeností žáků, přinesla pro následující postup významné aspekty a zároveň zůstala otevřená pro další tvůrčí práci.

V prvním, dílčím úkolu šlo experimentální manipulací fotografií o sensibilizaci vnímání žáků pro možnosti fotografického zpracování. Tyto prvotní hravé experimenty žáků obsahovaly již řadu aspektů, jež byly nutné pro nadcházející fáze a jež připravily další zadání. V něm měli žáci pořídit za použití možností manipulace záběry z jejich domácího prostředí, přičemž byla tato činnost stále charakterizována hravým zkoušením bez nátlaku finálního úkolu, přestože už byla aplikována pozorovaná hlediska prvních experimentů. Hravý,

První exkurz - romantismus (kontextualita):

Přiblížení pojmu romantický v souvislosti s analýzou malby C. D. Friedricha (Osamělý strom, 1822), čtení krátkého pojednání o Friedrichově malbě a diskuse k její symbolice.

→ *odhalení rozdílů mezi malbou, reprezentující epochu romantismu, a dnešními obrazy, které jsou běžně označovány jako romantické*

Mezifáze (reflexe), hlavní zadání (rešerše):

Zhodnocení žáky zhotovených fotografií, zdůvodnění výběru motivů. Zadání hlavního úkolu (tvorba prospektu; pořizování fotografií, obstarání relevantních informací).

→ *uvědomění si komplikací s dosahováním obrazových účinků na základě rozboru vlastních „nedokonalých“ fotografií*

Druhý exkurz - Jihoafrická republika (kontextualita):

Prozkoumání různých způsobů cestování a podob cestovního zpravodajství televizní program v kontrastu s texty z osobního cestovního deníku J. W. Goetha).

→ *uvědomění si srovnáním dvou odlišných strategií cestování manipulativnost reklamního obrazu, jeho povrchnosti a emočního působení na lidské stavy jako zábava a pohodlnost*

Finální úkol (konstrukce, transformace):

Práce na prospektech – výběr a grafická úprava fotografií, formulace textů, tvorba layoutu. Analýza brožur k dovolené v místech z domácího prostředí žáků. Finální korektura textů. Tisk, vazba a výstava brožur ve škole.

→ *zkušenost s prací v počítačovém programu na úpravu obrazu*

→ *opětovné objevení manipulativních strategií (obrazových i textových) díky předchozí zkušenosti*

→ *možnost prožít své domácí prostředí jiným, novým, odcizeným pohledem, umocněným idealizovanými fotografiemi*

→ *konstrukce vlastních významů a jejich transformace do formy vlastního fiktivního prospektu*

experimentální charakter pokračoval také při práci na prospektech, uvedené v rámci hlavního zadání, které obsahovalo poznatky z prvních experimentů jako kritéria, ale zároveň bylo formulované tak, že mohlo být využito k tvorbě prospektu každým žákem individuálně.

Buschkühle se dle Schwörer-Merz nespokojil s tím, že žáci v rámci projektu získají nějaký kritický poznatek, nýbrž měli dílem zaujmout své vlastní stanovisko. K rovině vnímání a reflexe se připojila skrze tvorbu fiktivního prospektu také rovina imaginace:

Výběr, prozkoumání a fotografické vyobrazení daných míst vyžadovalo pozornost (pozorné vnímání), čas k „zapletení“, vůli se do něčeho pustit a podniknout různé pokusy. Zhotovení fotografií, textů a nakonec prospektů vyžadovalo kritickou reflexi vztahu mezi požadavkem a skutečností vytvořené formy, mezi manipulací a pravdou, a mezi osobními přáními a představami (ovlivněnými populárními obrazy a konvencemi). Celkový proces tvoření je ovlivněný a doprovázený imaginací, představou fiktivního prospektu, zamýšleným účinkem fotografií, textů, layoutem, plánovaným účinkem na imaginárního pozorovatele a potenciálního zákazníka. Každý tvořivý krok na této cestě, každé ověření výsledku, každé schválení a doplnění díla jsou kroky zaujímání pozice, které každý jedinec při práci na tematice rozvíjí (Buschkühle in: Kettel 2004, s. 392).

Estetické myšlení se tak rozšiřuje skrze dimenzi uměleckého (viz 2. kapitola). Na základě toho, že je naše současná kultura určována elektronickými médii, je dle Buschkühleho nutné „estetické“ považovat a rozvíjet jako nepostradatelný „elementární kulturní nástroj“. Teprve schopnosti pozorného vnímání, reflexe a s tím spojeného kritického myšlení v souvislostech umožňují podle Buschkühleho orientaci uprostřed obrazové záplavy a jejích skrytých účinků.

9. Shrnutí teoretické části

9.1 Dílčí závěry

V předchozích kapitolách byly představeny **okolnosti vzniku** koncepce uměleckého vzdělávání, její **autoři** a **místa** jejího působení v rámci institucionalizovaného vzdělávání v Německu. Koncepce byla jasně **vymezena** vůči **tradiční výuce** a některým dalším současným pojetím pedagogiky umění v Německu, orientovaným zejména na **estetický aspekt** výtvarné činnosti. Ačkoliv autoři uměleckého vzdělávání neopomíjejí dřívější přínos těchto pojetí pro daný obor, vyčítají jim zanedbávání intelektuální stránky umění přílišnou koncentrací na **zkušenost** (estetické vzdělávání), anebo naopak až vědeckou snahu o **porozumění** umění a ničení komplexního procesu uměleckého myšlení a jednání jeho rozkladem do dílčích výtvarných úkonů, dosahovaných lineární cestou (estetická výchova). Ve vztahu uměleckého k estetickému bylo vysvětleno, že umělecké vzdělávání **estetické myšlení** do svého uměleckého myšlenkového procesu přímo **začleňuje**, a že se koncepce oproti dvě zmíněným pojetím vyznačuje dalšími **specifiky**. Mezi ty patří předpoklad, že každý člověk disponuje **tvůrčím potenciálem** (rozšířené pojetí umění Josepha Beuyse), dále podněcování subjektu na základě pozorování, reflexe a imaginace (elementy uměleckého myšlení) k **zaujetí stanoviska** a ke **zformulování vlastního názoru** v podobě nového výtvarného vyjádření (**tvoreni** nových forem a významů). Koncepce kromě toho navíc nutí subjekt ke konfrontaci se sama a cizích podnětů za cílem změny subjektu samotného.

V další části byla uvedena celá řada různých **východisek** a **vlivů** tvořících **diskurs** uměleckého vzdělávání. Byly vyvozeny důsledky myšlenek **Josepha Beuyse** na pedagogiku a vysvětleny jeho základní teze (každý člověk je umělec, umělecká činnost, sociální plastika, umění jako všeobecný princip vzdělávání) ve vztahu k uměleckému vzdělávání. Ve vztahu k Beuysovi byly představeny dvě **perspektivy** uměleckého vzdělávání: v souvislosti s ideou sociální plastiky šlo o **návrh na uskutečňování** uměleckého vzdělávání na třech úrovních (předmět umění, mimoumělecké obory, sociální a kulturní život ve škole), a dále o filosofický koncept **Lebenskunst**, rozpracovaný na základě rozšířeného pojetí umění (jedinec disponuje schopností zodpovědně a sebeurčujícím způsobem vést a utvářet si svůj vlastní život). Další kapitoly chtěly oproti tomu poukázat na snahu koncepce vyrovnat se také s vlivem **vědních oblastí** (neurobiologie, radikální konstruktivismus, teorie systémů) na vzdělávání. Na základě poznatků o **autopoietických systémech** využívá umělecké vzdělávání **sebe-tvorbu** (sebeorganizaci) jako pedagogickou metodu a jako vzdělávací cíl. Výuka umění v takovém pojetí se vyhýbá přímému ovlivňování subjektu, a naopak ho nutí ke konfrontaci cizích podnětů i se sama, k sebeorganizaci a vlastnímu rozhodování o uměleckých

učebních procesech. Subjekt by měl touto cestou dosáhnout vlastních procesů vzdělávání.

V dalších kapitolách byl ozřejměn vztah koncepce jednak k **subjektu** jejího vzdělávání, jednak vůči **pedagogovi** uměleckého vzdělávání. Ve vztahu k prvnímu byly vytyčeny společensky významné **vzdělávací cíle** koncepce, tj. především **osobnostní rozvoj** jedince prostřednictvím **umělecké činnosti**. Poměr koncepce k pedagogovi umění byl definován zejména **požadavky** na něj kladenými, počínaje nutností projít si procesy sebevzdělávání z pozice **studenta** v rámci pregraduálního studia, nutností disponovat vedle **kompetence pedagogické** také **kompetencí uměleckou** v podobě **vlastní umělecké praxe**, nutností utvářet si především **vlastní koncepci vyučování** s vědomím toho, že umělecké vzdělávání je jen jeden ze způsobů dosahování vzdělávacích cílů prostřednictvím uměleckých procesů, a v neposlední řadě uvědomování si své role jako **iniciátora** a **průvodce** žákovských uměleckých projektů.

Na závěr byly představeny jak **metody** uměleckého vzdělávání, tak jejich možné uplatnění v praxi, demonstrováné na dvou **školních uměleckých projektech** realizovaných dvěma hlavními představiteli uměleckého vzdělávání. Bylo řečeno, že umělecké vzdělávání vyžaduje podle daných okolností realizování výuky formou **otevřeného** nebo **strukturovaného** (podle předpokladů žáků) **uměleckého projektu** (zvoleného jako forma výuky zohledňující vývoj umění v posledních letech), jenž umožňuje **dlouhodobě** a **kontinuálně** rozvíjet dané téma, postupně objevovat **souvislosti** a práci členit do vícero **fází** (hlavnímu výtvaru předchází návrhování, experimentování atd.). Zdůrazněna byla také **mezioborová** a **multimediální** povaha uměleckého projektu, neboť formulace vlastního vyjádření se mnohdy vztahuje na otázky vedoucí **mimo uměleckou oblast** a vyžaduje volbu vhodných **médií** (z pole tradičních i nových). Následně byly popsány **strukturální elementy** uměleckého projektu (indukce, experiment a kontextualita) jako prvky umožňující **široký vstup** do tématu, dávající projektu zkoumatý charakter **experimentální činnosti** s formami i obsahy, a udržující souvislou vazbu mezi jeho fázemi, a **pracovní formy** uměleckého projektu (rešerše, konstrukce a transformace), fungující jako **operační elementy** využívané učitelem podle daných okolností. Za rešerši byly označeny **aktivizační činnosti** jako záznam pozorování konkrétního místa, experiment s materiály, technikami či formami, nebo rešerše informací. Konstrukcí byla míněna **reflexe heterogenních výsledků** rešerše, tedy kritické zhodnocení shromážděných materiálů s ohledem na dané téma a **nalezení vzájemných souvislostí**. Transformace představovala určitou **syntézu** dosažených výsledků, neboli **přetvoření** získaných zkušeností, poznatků a představ do **vlastního vyjádření, do nové formy**. Nakonec dva realizované projekty představily možnou podobu otevřeného (J. Kettel) a strukturovaného (C.-P.

Buschkühle) pojetí projektové výuky v rámci uměleckého vzdělávání. Otevřenost v Kettelově výuce spočívala ve **volnosti** žáků při **výběru** zvláštního místa uvnitř města Leverkusen, jehož atmosféru a jevy měli žáci ve vztahu k vlastním pocitům intenzivně smyslově vnímat a zaznamenávat, a v důrazu na **vlastní organizaci činností a řízení průběhu** individuálních projektů. Žáci měli nakonec přetvořit získané výsledky do **vlastní umělecké výpovědi** o místě jejich explorační, a ty prezentovat na společně zorganizované **výstavě**. Buschkühleho strukturovaný projekt zkoumal pro změnu kriticky v průběhu **provázaných fází** médium **fotografie** a možnosti její **manipulace**, zejména v oblasti **reklamy**. Projekt střídal společné **celotřídní aktivity s individuální prací** žáků, jejímž cílem bylo vytvořit **cestovní leták** atraktivního, leč fiktivního **místa**, které ve skutečnosti existuje v okolí domova žáků. U obou projektů byly shrnuty klíčové **učební aspekty**.

Teoretická část představila koncepci uměleckého vzdělávání v co největším záběru, neboť ji osvětlila v historickém kontextu německé pedagogiky umění, vymezila ji vůči některým dominujícím a z jejího pohledu nedostačujícím pojetím pedagogiky umění, ukotvila ji v současném poli pojetí vzdělávání prostřednictvím umění, představila její východiska, vzdělávací specifika, metodiku a nakonec její možné uplatnění ve školní výuce.

9.2 Grafické zobrazení - model uměleckého vzdělávání

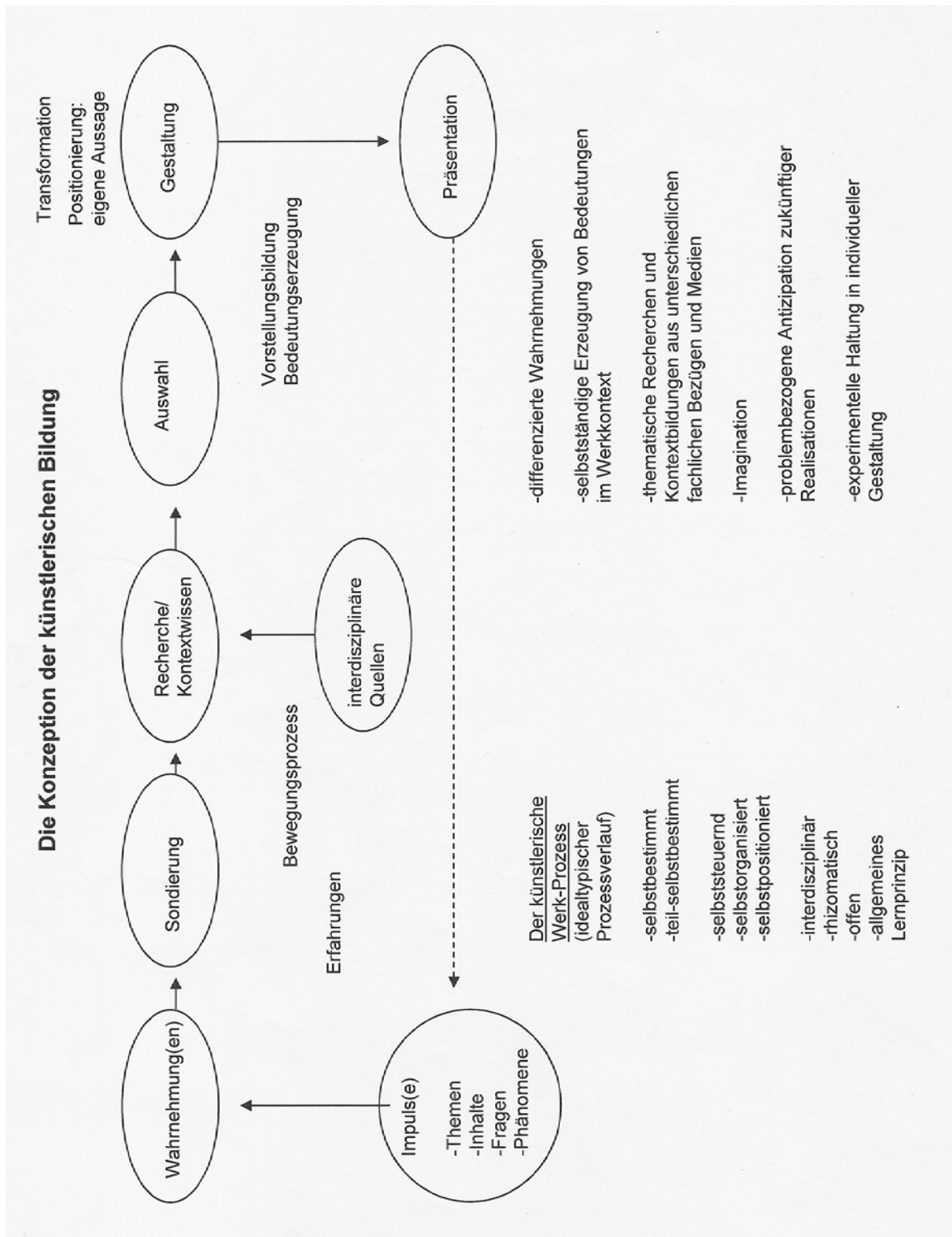
Každý student na institutu umění v Karlsruhe má v rámci studijních materiálů k dispozici grafické zpracování pracovního uměleckého procesu (*obr. 54*). K uzavření teoretického rámce a východisek uměleckého vzdělávání jsem se rozhodl provést syntézu teoretických poznatků formou nového grafického vyobrazení, které je komplexnější a obsahuje všechny důležité aspekty koncepce.

Nový graf v první části (*obr. 55*) je centralizován kolem subjektu uměleckého vzdělávání, a kromě pracovních forem koncepce (řešení, konstrukce a transformace), cyklicky se opakujících, obsahuje též odpovídajícím způsobem začleněné elementy uměleckého myšlení (vnímání, reflexe a imaginace) a strukturální elementy (indukce, experiment a kontextualita). Z grafu je patrné, jaké aktivity subjekt v příslušných fázích projektu vykonává. Navíc je zohledněna dimenze výuky jako místo, kde se subjekt jednak střetává s novými podněty, jednak dostává prostor pro vlastní výtvarné vyjádření, a vůči kterým je nucen neustále zaujímat vlastní postoj. Do výuky svými tématy vstupuje výtvarný pedagog, jenž pomáhá žákům iniciovat individuální umělecké projekty a zároveň musí výuku strukturovat a přinášet do ní adekvátní impulsy.

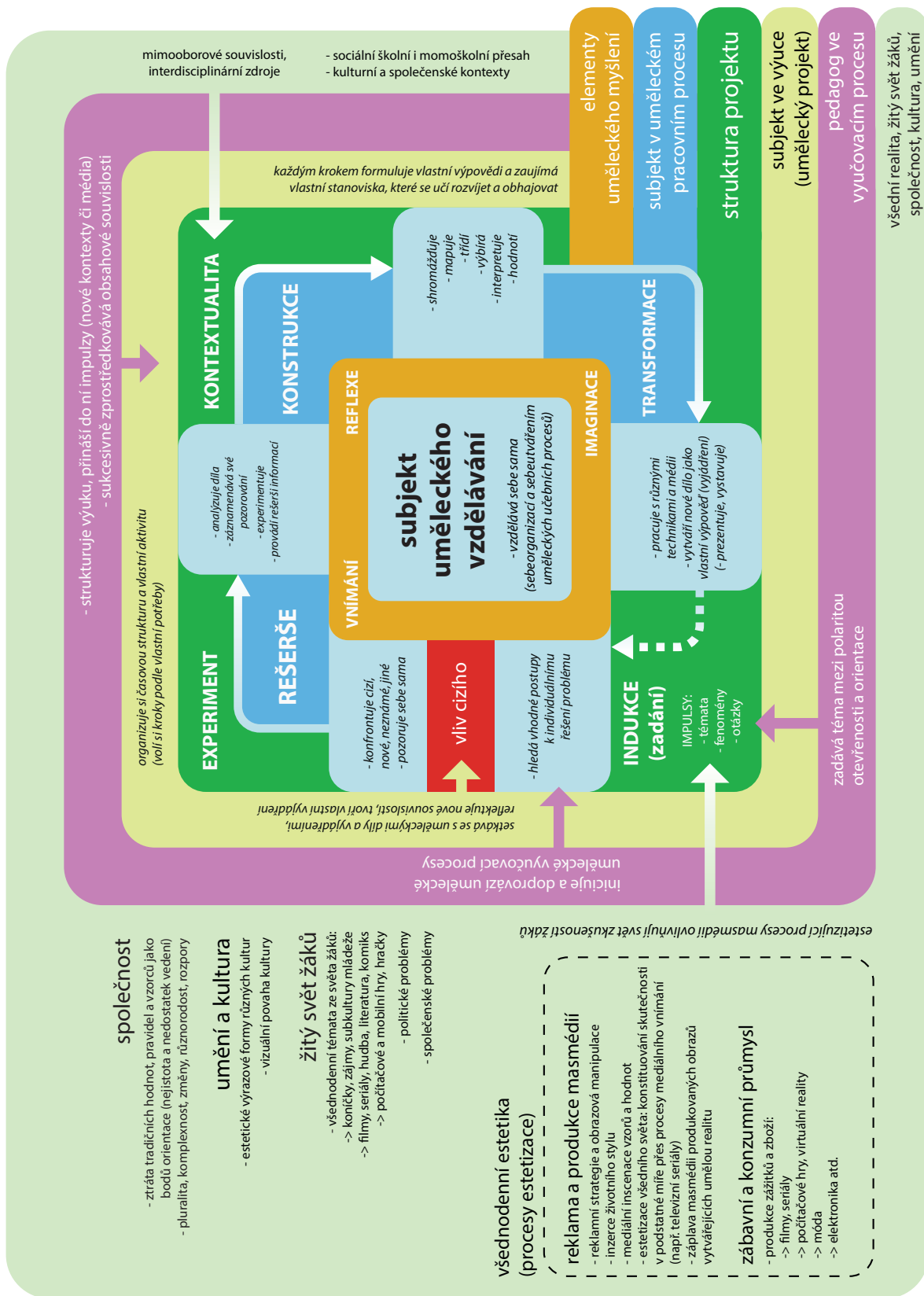
Poslední „rámuje“ vrstvu grafu tvoří oblast bezprostředně ovlivňující životy žáků -

všední, žitá realita prostupovaná současnou komplexní a heterogenní společností, kulturou a jejími různorodými formami a v neposlední řadě také uměním. Žáci jsou denně vystaveni vlivu konzumního a zábavního průmyslu, ať už se jedná o reklamní strategie (inzerce životního stylu), televizní seriály (inscenace vzorů a hodnot) či virtuální reality (vytváření falešné reality). Jelikož se tento masmediální nátlak, měnící svou estetizující tendencí samotný pohled na skutečnost, promítá do života a zájmů každého žáka, je nutné tento jev začlenit do obsahu výuky a v rámci umělecké činnosti se ho pokoušet rozkrývat a reflektovat. Orientace jedince v dnešní společnosti totiž obnáší také odolnost vůči mediální manipulaci v různých podobách.

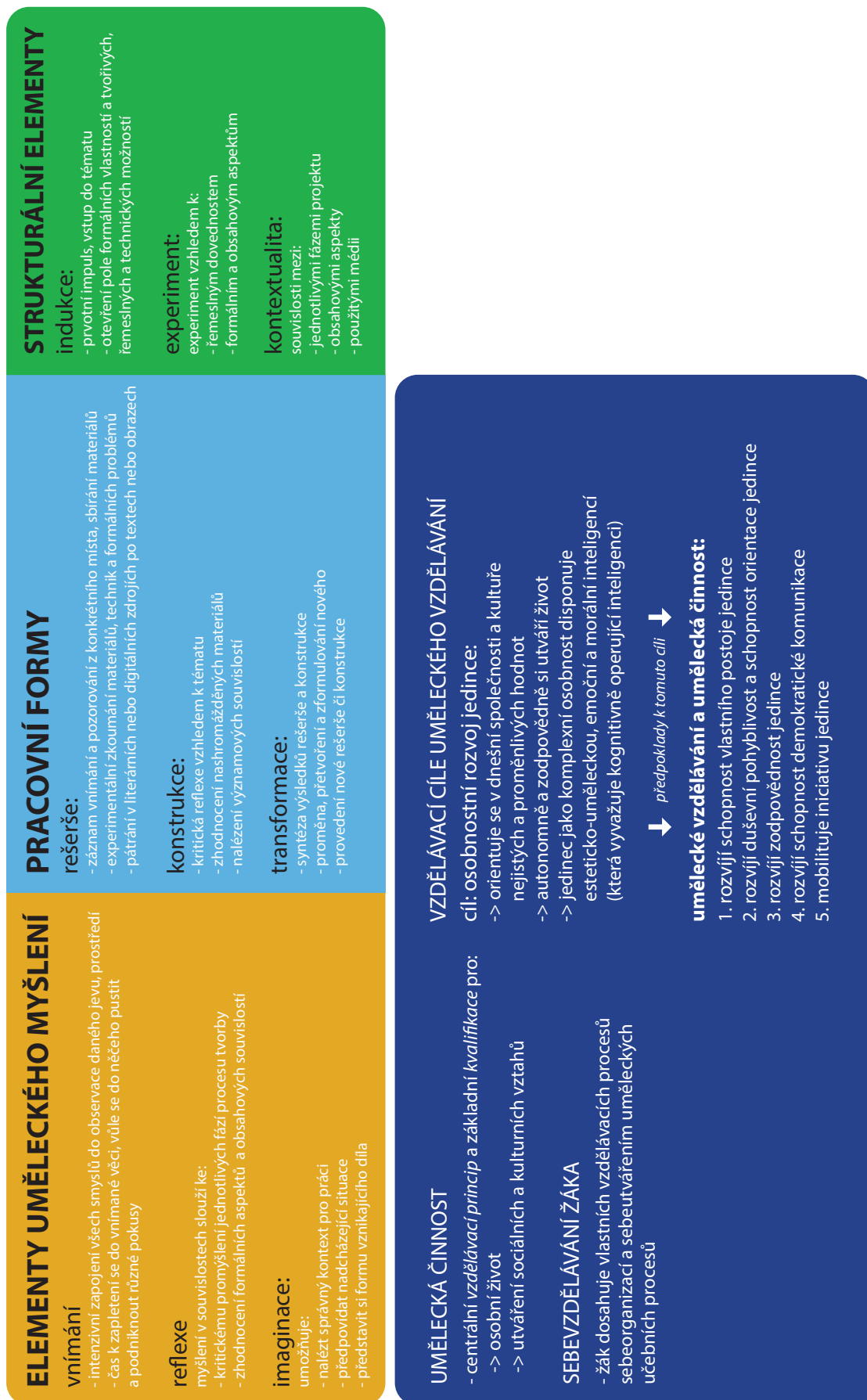
Druhá část grafu (*obr. 56*) obsahuje vysvětlivky k třem hlavním popisovaným oblastem (elem. uměleckého myšlení, pracovní formy a strukturální elementy), spolu se vzdělávacími specifiky (vzdělávání skrze uměleckou aktivitu a sebeorganizaci učebních procesů) a přehledem o vzdělávacích cílech uměleckého vzdělávání a podmínkách pro jejich naplnění.



obr. 54 / původní graf uměleckého vzdělávání



obr. 55 / přepracovaný graf uměleckého vzdělávání (první část)



obr. 56 / přepracovaný graf uměleckého vzdělávání (druhá část)

II. EMPIRICKO-PRAKTICKÁ ČÁST:

Umělecké vzdělávání v teoretické i praktické přípravě budoucích učitelů a v autorské výtvarné praxi

10. Pedagogická vysoká škola Karlsruhe

Předtím, než se pokusím popsat na základě mé roční zkušenosti podobu studia na Institutu umění určenou uměleckým vzděláváním, je nutné nejprve zmínit alespoň základní údaje o Pedagogické vysoké škole Karlsruhe (Pädagogische Hochschule Karlsruhe, zkráceně PH). Škola se nachází ve třetím největším městě spolkové země Baden-Württemberg, disponuje třemi fakultami a v současnosti nabízí možnost studovat učitelství formou bakalářských a magisterských studijních oborů (učitelství prvního a druhého stupně základní školy)¹, a samozřejmě postgraduálního studia. Škola se profiluje důrazem na evropská kulturní studia, interkulturní a mediální vzdělávání a vícejazyčnost (těmito interdisciplinárními oblastmi si studenti mohou rozšiřovat kompetence formou rozšiřujících kurzů), důrazem na integrovanou praktickou zkušenost studentů od samého počátku studia (tzv. Praktikum, viz níže) a poskytováním přípravy studentů na bilingvální výuku (výuka různých předmětů v anglickém nebo francouzském jazyce např. metodou CLIL).²

Studenti zmíněné školy si do nově zavedeného bakalářského a magisterského studia (od akademického roku 2015/2016) volí ke společnému základu dva povinné obory a mají možnost si dle vlastního zájmu přibrat předměty další. Na tento systém jsme u nás v Čechách zvyklí, během mého pobytu jsem se nicméně setkával se studenty, kteří nastoupili ještě za starého režimu čtyřletého studia zakončeného státními zkouškami. Tito studenti učitelství (zaměřeného na školy pracovní-reálné - typ specifický pro Bádensko-Württembersko -, hlavní a reálné) si totiž byli povinni vybrat jeden hlavní obor a dva vedlejší, což se nutně projevilo na míře jejich profesionalizace v jednotlivých oborech a s ní spojené hloubce patřičných znalostí, zkušeností a kompetencí.

Povinně musí každý student vysoké pedagogické školy během studia absolvovat třístupňovou praxi, tzv. Praktikum.³ Poprvé se do školy studenti podívají hned po prvním semestru v rámci orientační praxe (Orientierungspraktikum; cca 50 hodin), kde doprovází

¹ V Německu je první stupeň základní školy na republikové úrovni všude stejný, druhý stupeň základní školy si však žáci musí vybrat z několika typů, čímž tak dochází k selektivnímu výběru. Strukturu vzdělávacích systémů v Německu uvádí např. Skřivanová (2011, s. 33).

² Dostupné na: <https://www.en.ph-karlsruhe.de/de/home/>.

³ V části o praxi na PH vycházím z informací dostupných na: <https://www.ph-karlsruhe.de/stud-lehre/schulpraktische-ausbildung/> a z osobních zkušeností z absolvování praxe v podobě náslechu. .



obr. 57-59 / kresebné pohledy na Karlsruhe z autorského cyklu *Die Orte* (Místa) z let 2015-2016

dotyčného učitele během školního dne, hospitují, pomáhají s drobnými úkoly ve výuce, poznávají školní život a dokonce mají možnost si podle přání něco málo samostatně odučit. Od čtvrtého semestru mohou nastoupit na integrovanou školní praxi (Integrierten Schulpraktikum; 100 hodin hospitování a 30 hodin vlastní výuky), jež trvá celý semestr na přidělené škole a účastní se jí nanejvýč čtyři studenti. Taková skupina se připravuje na výuku společně, její členové se ve výuce střídají a po celou dobu jsou pod dohledem příslušného místního pedagoga a profesora z jejich vysoké školy. Bezprostředně po ukončení výukového bloku probíhají ještě ve škole skupinové reflexe vyučovacích jednotek, následně doprovázené kolokvii konanými později na půdě vysoké školy. Třetí fáze se otevírá od šestého semestru a jde o tzv. profesionalizační praxi (Professionalisierungspraktikum; cca 120 hodin). Student si školu vyhledá sám, může zde sám vyučovat, připravovat se na svou vědeckou práci, realizovat výzkumné projekty, zaměřit se na podporu jednotlivých žáků ve výuce nebo spolupra-

covat s rodiči, přičemž zůstává pod dohledem pověřeného pedagoga na dané škole a popř. i profesora z institutu.

Složením závěrečné zkoušky a ukončením vysokoškolského studia však příprava pro některé studenty nekončí. Pokud se rozhodnou pro učitelství na gymnáziích nebo učňovských školách, musí si navíc projít zhruba dvouletou přípravnou službou, tzv. referendariátem (Referendariat), v rámci něhož se studenti účastní studijních či vzdělávacích seminářů a kde se vyloženě orientují na praktický výkon povolání v dané škole. Toto období je zakončené druhou státní zkouškou a po něm jsou konečně připraveni na učitelské povolání.

11. Umělecké vzdělávání na Institutu umění

Následující kapitola se pokouší přiblížit profil studia na institutu umění v Karlsruhe pod vlivem uměleckého vzdělávání, a to na základě textů tamní doktorandky a prostřednictvím vlastních zkušeností získaných z perspektivy studenta.

11.1 Podoba studia oboru umění

Schwörer-Merz ve své disertační práci uvádí (2016, s. 133-134), že na základě rozhodnutí Konference ministrů kultury (Kultusministerkonferenz) o oborových kompetencích, kterými by absolventi oboru Výtvarné umění (das Fach Bildende Kunst) měli disponovat, bylo studium na Institutu umění rozděleno do čtyř oblastí - studia školní praxe (Schulpraktische Studien), věda o umění (Kunstwissenschaft), didaktika umění (Kunstdidaktik) a umělecká studia (Künstlerische Studien). Následující přehled vychází opět z textu Schwörer-Merz.

Školní praxe pro obor umění zahrnuje absolvování druhé úrovně praktika, tedy integrované školní praxe. Většinu informací jsem již zmínil v 10. kapitole, dodám jen, že v diskusích ve škole a v doprovodných kolokviích na PH jsou reflektovány obsahy, formy a metody (proběhlé) výuky umění a jsou zpracovávány strategie jejího plánování, analýzy a hodnocení.

Věda o umění představuje zejména dějiny a teorii výtvarného umění. V rámci přednášek se studenti seznámí s veškerými epochami dějin umění až po současnost, během seminářů se naučí analyzovat a interpretovat kopie nebo originály uměleckých děl (při návštěvě galerií města Karlsruhe a jeho okolí).

Didaktika umění, chápána jako teorie zprostředkování uměleckých fenoménů, je dle Schwörer-Merz centrálním instrumentem studentů a následných učitelů umění. Zahrnuje teorii i praxi vyučování a učení, a osvojení si metodiky. Dále se didaktika umění nabízí jako reflexivní rovina při snaze o porozumění či zprostředkování uměleckého díla, anebo při

snaze učinit v rámci umělecké práce určitý problém smyslově vnímatelný a schopný komunikace, píše Schwörer-Merz.

Umělecká studia se člení do jednotlivých uměleckých disciplín, jde tedy o kresbu, malbu, grafiku, sochu, fotografii, performanci a „instalativní umělecké formy“. Uměleckou praxi si studenti procvičují v rámci příslušných seminářů (uměleckých kurzů), a svou tvorbu pak reflektují při kolokviích. V nich má každý student prostor představit výsledky své práce a objasnit svůj umělecký pracovní proces. Docent, který kolokvium vede, se studenty konzultuje jejich tvůrčí proces a je jim oporou.

Profesor Kettel mi nastínil (rozhovor č. 1, 25. 9. 2016), jakou výhodu vidí v tom, že Bádensko-Württembersko doposud nezačlenilo vysoké pedagogické školy pod univerzity, jak se tomu stalo v jiných spolkových zemích. Studenti umění tím podle něj získávají velkou výhodu, neboť studium díky koncepci uměleckého vzdělávání probíhá integrálně - teorii, praxi i metodiku mají jako na dlani. Na univerzitách nebo uměleckých akademiích jsou jednotlivé oblasti vztahující se k danému oboru vyučovány odděleně, což zahrnuje minimálně tři osoby, které jsou na svou práci sami a musí komunikovat navzájem (může se např. stát, že vyučující dějin umění nebude mít o umělecké vzdělávání žádný zájem). V takových podmínkách umělecké vzdělávání nelze praktikovat.

Jako zahraniční student jsem měl možnost zapsat se po nástupu na institut umění prakticky na jakýkoliv zde vyučovaný předmět. Během dvou semestrů jsem absolvoval spoustu zajímavých předmětů napříč všemi čtyřmi oblastmi, pro představu uvedu pouze zlomek z nich. Následující text je psán formou osobních výpovědí z mé pozice studenta studujícího v cizím vysokoškolském prostředí a v německém jazyce. Zkušenosti vypovídají nejen o **formě, obsahu** a celkové **koncepci** popisovaných předmětů ve vazbě na umělecké vzdělávání, nýbrž také o jejich **sociálním aspektu** ve smyslu mé integrace z pozice cizince do kolektivu studentů, kdy docházelo k sociální interakci, rozhovorům o výtvarné tvorbě atd. Současně v této části prezentuji **vlastní výtvarné uvažování** a **tvorbu** z období studia v Karlsruhe, které byly ovlivněné mým postupným pronikáním do koncepce uměleckého vzdělávání.

11.2 Umělecká studia - kolokvium Presentace a konzultace studentské umělecké tvorby a přístupů (Joachim Kettel)

V popisu obsahu předmětu stojí, že jeho cílem je sensibilizace studentů k vlastnímu kladení otázek a jejich transformace do umělecké projektové práce. V průběhu kolokvií bude probíhat diskuze o uměleckých procesech a produktech vlastního i cizího uměleckého bádání, a zároveň bude diskutováno rozšiřovat slovní vyjadřovací dovednosti studentů a povede je

k adekvátnímu sebehodnocení. Ve vzájemné kritické a konstruktivní debatě si studenti mezi sebou a docentem cvičí své koncepční umělecké schopnosti během rozvíjení samostatných výtvarných přístupů. Reflektovány mohou být také zkušenosti z institutem pořádaných výtvarných kurzů na německém zámku Rotenfels poblíž města Gaggenau a v italském městě Civitella d'Agliano



obr. 60 / Corinna Brener: série vystavovaných objektů, jejichž konstelaci jsme měli na základě různých pravidel (velikost, tvar) měnit

(oba kurzy jsem měl možnost absolvovat). Kromě toho budou jednotlivé studentské umělecké přístupy uváděny ze strany docenta i studentů do kontextu s uměleckým diskursem.

Předmět je na Institutu umění veden každým ze tří docentů zvlášť (studenti si volí, ke komu se přihlásí), já jsem se rozhodl po oba semestry navštěvovat kolokvia Joachima Kettela. Průběh byl vždy takový, že dva předem nahlášení studenti dostali každý přibližně 45 minutový prostor k prezentaci svých aktuálně řešených výtvarných problémů, a ostatní zúčastnění spolužáci měli na představovaná díla reagovat. Joachim Kettel vždy podněcoval k formální a obsahové analýze, vybízel např. ostatní ke změně konstelace vystavené série objektů či k otáčení řady obrazů k objevení možností jejich estetických účinků, a často své moderování diskuse zcela přenechal v režii některého z účastníků kolokvia. Někdy vystavující studenti sami pokládali spolužákům otázky v naději, že jim jejich zpětná vazba vnukne novou myšlenku, podnět či inspiraci. Každý student byl povinen prezentovat alespoň dvakrát za semestr, a tak se po dobu celého roku dal dobře pozorovat postupný vývoj jednotlivých projektů.

Překvapily mě momenty, které během té asi dvacítky navštívených kolokvií nastávaly poměrně často, kdy se diskuse točila podle mého zdání (ne vždy jsem byl schopen porozumět veškerým informacím) velmi intenzivně na formální stránku vystavovaných děl - manipulativní hra s řadou obrazů (rotování, zakrývání částí, změna pořadí, vyřazování jednotlivých obrazů atp.) tak snadno uzmula polovinu času vyhrazeného pro jednoho studenta (obr. 60). Kettel totiž studentům kladl na srdce, aby při prezentování vždy uvažovali o způsobu instalace svých prací a jejím účinku na diváka.

Profesor Kettel obvykle během prezentací hledal analogie mezi díly studentů a současných

výtvarných umělců, a to z hlediska pracovních přístupů, témat, metod, technik a formálního zpracování. Po prezentacích se účastníci přesunuli do učebny s projektorem a Kettel na internetu vyhledal příslušné umělecké pozice k ukotvení studentských přístupů v současném uměleckém diskurzu.

Jak při prezentacích na kolokviích, tak během absolvování uměleckých kurzů jsem průběžně pozoroval jistou rozpačitost až bezradnost některých studentů nad jejich výtvarnou tvorbou. Běžným jevem bylo uchylování se k reprodukování obsahů fotografií, tendence ke schematičnosti, výrazová nesmělost, nejistota při hledání smyslu vlastní tvorby, tápání nad definicí umění atp. Jak jsem postupně začal zjišťovat, studenti si svá výtvarná témata musí během studia většinou hledat a vybírat sami, čímž ze strany vedení odpadá jakási implicitní jistota. Tento jev ostatně zaznamenává na institutu i Lucile Schwörer-Merz ve svém výzkumu (zde zmíněno v kapitole 6.3), kdy se zároveň odvolává na zkušenosti profesora Reimara Stielowa z jeho působení na vysoké pedagogické škole ve městě Braunschweig. Jen připomenu, že oba shodně popisují „šok“ studentů po nástupu do studia při zjištění, že jim úkoly podle jejich zvyku nebudou nadále předkládány vyučujícím, nýbrž že si umělecké problémy budou muset začít hledat sami. Jejich zprvu pocíťované přetížení (osobně jsem byl několikrát při tom, když si studenti navzájem stěžovali na náročnost studia a velké množství požadavků na ně kladených) u nich však postupně mizí s pomalým odbouráním tohoto zvyku vytyčováním vlastních témat, nalézáním jejich výtvarného zpracování, vlastního významu a následným prezentováním na kolokviích, kde dostávají zpětnou vazbu a motivaci k další práci, a tak úspěšně přecházejí na mód požadovaného sebevzdělávání (viz Stielowa kapitola 4.3 o sebereflexivním vzdělávání).

Pozice vyučujících na Institutu umění v Karlsruhe je v tomto ohledu jasná. Joachim Kettel mi své vystupování při kolokviích popisoval tak, že se z principu nikdy neuchyluje k hodnocení studentských projektů formou dobrý či špatný, jelikož to odpovídá autoritativnímu pedagogickému přístupu, a nikoliv partnerskému, o který umělecké vzdělávání usiluje. Studenti by před takovou autoritou ztratili sebevědomí i motivaci; konstruktivní kritika je nicméně žádoucím prvkem dialogu o díle. Studenti jsou záměrně ponecháni v nelehké situaci, kdy si musí dle Kettelových slov „svou cestu sami vyhmatať“, i za cenu frustrace. Kettel tak neodkazuje na nic jiného, než na principy sebeorganizace a sebereferenciality jako pedagogické metody, kterou jsem již dostatečně představil v kapitole 4.2 (Konfrontace sebe a cizího jako pedagogická metoda a vzdělávací cíl).

11.3 Umělecká studia - kurz Instalace v kontextu I, II (Lucile Schwörer-Merz)

11.3.1 První semestr

Z anotace⁴ k tomuto kurzu prostorové tvorby se dozvíme, že jeho záměrem není soustředit se pouze na objektovou tvorbu, ale především na práci s kontextem, který tuto tvorbu obklopuje. Studenti jsou nuceni reagovat obsahově nebo také čistě formálně na předem vybrané místo. Individuálně nashromážděné stopy, předměty, dokumenty, postřehy a poznatky by žáci měli převést do uměleckého tvůrčího procesu, který by měl nakonec vyústit do instalativního, intermediálního díla. V rámci kurzu budou studentům zprostředkovány informace a impulsy formou návštěv aktuálních uměleckých výstav a skrze debaty o kritériích umění. Ke zdárnému dokončení projektů povedou studenti konzultace v plénu mezi sebou a s vyučujícím, a budou svou tvorbu pravidelně prezentovat a diskutovat o možnostech dalšího postupu. Nakonec by měli koncipovat a realizovat vlastní instalaci v rámci výstavy, která bude zpřístupněna veřejnosti. Studenti jsou povinni zorganizovat výstavu zahájenou vernisáží, vytvořit pozvánky a vymyslet titul výstavy.

Kurz se otevírá každý semestr znovu, jeho výše uvedená koncepce však zůstává stejná. V mém případě zůstalo po oba semestry stejné jak místo/kontext (v Karlsruhe situovaná vila Kolb, vystavěná ve 40. let minulého století, původně vlastněná majiteli továrny na cukrovinky a od roku 2009 poskytována městem uměleckým skupinám), tak i téměř polovina studentů. V následující části popíši osobní zkušenosti z průběhu kurzu v obou semestrech a na jejich základě se pokusím analyzovat specifika uměleckého vzdělávání.

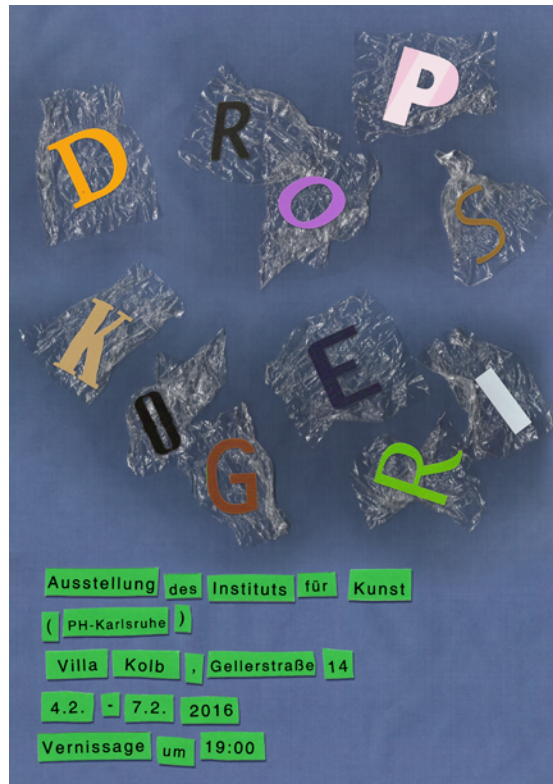
V úvodu semestru jsme se měli každý zamyslet nad tématy, kterými bychom se chtěli v rámci výstavy zabývat. Vyučující předmětu Lucile Schwörer-Merz předeslala, že je možné shodnout se na společné koncepci anebo pojmout svůj projekt individuálně. Z prvotní prezentace návrhů vyplynulo, že se studenti rozhodli pro druhou variantu, neboť se do kurzu většina z nich přihlásila již s určitou vlastní představou o tom, co by chtěli ve vile realizovat. Jako student ovlivněný kurzy objektové a prostorové tvorby, vedené Michalem Sedlákem a specifické společným tematickým zadáním, jsem se pokusil na základě prostorové dispozice a výstavního potenciálu vily nadchnout ostatní pro společnou debatu nad sjednocujícím tématem. Můj návrh vycházel z pozorování bezdomovců města Karlsruhe, jejich každodenních strastí jako obstarávání si jídla či hledání vhodného místa k přenocování. Skrze tyto postřehy jsem ve vztahu k objektu vily dospěl k pojmům jako „základní životní potřeby k přežití, přístřešek, útočiště, vila jako místo s ochrannou funkcí“. Má snaha o společnou shodu nad tématem, nebo alespoň o podnícení debaty o koncepčním přístupu,

⁴ Anotace je uvedena na webových stránkách PH v seznamu předmětů vyučovaných Institutem umění.

se nicméně nesešla s valným přijetím. Jak jsem zjistil až později, studenti oboru umění musí jako součást závěrečné zkoušky prezentovat svou výtvarnou tvorbu jejím vystavením ve vhodném prostoru, a jelikož se dispozice vily nabízí jako skvělá příležitost, z mé skupiny se této příležitosti chopilo hned několik studentů. Po tomto mém nepříliš ideálním začlenění do okruhu účastníků kurzu jsem se raději uchýlil k pasivnější pozici a soustředil jsem se dle dohody na svou vlastní práci.

Na doporučení vyučující Schwörer-Merz se ostatní na základě předchozí zkušenosti několika studentů s již dřívějším absolvováním kurzu pustili do vymýšlení názvu výstavy. Formou brainstormingu se tak vzhledem k historii vily a jejím vlastníkům dospělo k názvu Drops Kogeri, což údajně dánsky znamená „továrna na bonbóny“. Pojmenováním výstavy však prakticky končila nějaká společná výtvarná aktivita. Od momentu, kdy se zvolilo jméno výstavy, jsme začali současně pracovat také na návrzích **plakátu** výstavy, přičemž rozpracován byl můj a kolegův návrh (*obr. 61-62*), práce však opět vyšla vniveč, neboť skupina se v pokročilém stádiu rozhodla bez mé přítomnosti a vědomí pro kolegovu variantu.

Když jsme se následně přesunuli do další fáze a práce se posunula do prostoru vily, došlo na rozdělování jejích místností jednotlivým členům kurzu. Schwörer-Merz s ostatními postupně procházeli vilou a zohledňující individuální výtvarné požadavky studentů určili, kdo kde



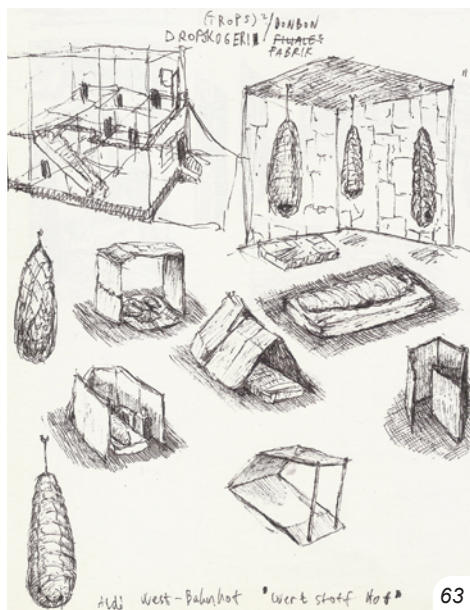
*obr. 61 (vlevo) / plakát k výstavě Drops Kogeri Philippa Janositze (2015)
obr. 62 (vpravo) / autorský návrh plakátu výstavy Drops Kogeri (2016)*

bude. Privilegováni k přednostnímu výběru byli ti, kteří se rozhodli prezentovat své závěrečné práce zde. Jelikož vila disponuje především místnostmi obsahujícími částečně stopy po původním interiéru a nábytku, „čistější“ pokoje blízcími se formě „white cube“ připadly samozřejmě k těmto prezentačním účelům. Sledující postupné přiřazování, rezignoval jsem na nárokování si čehokoliv a čekal jsem, co na mne zbyde. Byla to prostorná, okny prosvětlená místnost v přízemí se zabudovanou komodou, vitrínou, dvěma svícny na stěně a ústředním topením - zřejmě bývalý obývací pokoj nebo společenská místnost.

Právě v kontrastu s představou o původním zařízení mé místnosti, s prostorností vily (až čtrnáct výstavních prostorů včetně chodeb a zahrady) a potažmo s celým objektem jako známkou vyššího společenského statusu jsem uvažoval o výše zmíněných podmínkách **bezdomovectví** a individuální vypořádávání se s nimi. Ačkoliv mne k tématu přivedl také soucit, mým primárním výtvarným záměrem nebylo vyjádřit lítost k dotyčným osobám, se kterými jsem se setkal, ani zmapovat aktuální situaci bezdomovectví v daném městě, nýbrž poukázat na to, že i přes praktické, sociální a existenční obtíže - nedostatek standardních prostředků pro život, zredukování životních priorit na pro nás banální záležitosti, vyčlenění na okraj společnosti a pocit nesounáležitosti - jsou schopní adaptovat se na dané životní podmínky.

Jako první jsem si všiml a následně navázal kontakt se starším mužem malé a nezdravě útlé postavy. Na místo jeho útočiště jsem narazil při jedné ze svých cest do školy - usadil se poblíž cyklostezky vedoucí skrze univerzitní kampus pod přístřeškem jedné z budov (*obr. 65*). Jak se ukázalo, pocházel z Maďarska a neovládal jinou než svou mateřskou řeč, což znemožnilo verbální komunikaci. Při dalších návštěvách jeho místa jsem mu alespoň nosil ovoce a zanechal mu list s otázkami do amatérsky přeložené maďarštiny ohledně toho, co bych pro něj mohl udělat, příště mu přinést atd. Jídlo postupně mizelo, na list však nereagoval. Zprvu jsem se domníval, že dané místo i přes svou rušnou lokalitu zvolil hlavně kvůli přístřešku proti větru a dešti. Až později jsem si povšiml, na jakém povrchu se vlastně ukládá do spacího pytle ke spánku - lehával na kovové mříži, skrze kterou proudil teplý vzduch z výduchu zevnitř budovy.

Tyto postřehy a zkušenosti mne postupně vedly k zaměření se na způsoby konkrétního „boje“ s podmínkami ovlivněnými živly jako je déšť, mráz či vítr a možnostmi, jak se proti těmto podmínkám chránit. Při návštěvě Stuttgartu jsem si povšiml místa pod mostem pro chodce, kde si lidé bez domova vytvořili spací plochu za pomoci kartonů částečně izolujících chlad přicházející ze země a zároveň sloužící jako provizorní stěny (*obr. 64*). Toto primitivní „stavitelství“ mne přivedlo k uvažování o základních architektonických principech a modalitách stavby z kartonu (*obr. 63*). V případě maďarského bezdomovce však upoutal mou



63



64

obr. 63 / kresby bezdomoveckých příbytků (Karlsruhe 2016)

obr. 64 / autorská fotografie (Stuttgart, 2016)

obr. 65 / autorská fotografie (Karlsruhe, 2016)

obr. 66 / Germaine Krullová: Bezdomovec (1928)



65



66

Spadlá drapérie

Didi-Hubermann se ve své eseji o spadlé drapérii v souvislosti s „Ninfou modernou a jejím ubohým patosem“ zabývá také tématem bezdomovectví (Ninfa moderna 2009, s. 103). Píše, že na snímcích fotografky Germaine Krullové (obr. 66), zobrazující bezdomovce v ulicích velkoměst, můžeme nalézt „smrtnou spřízněnost zanedbaných lidských těl a dlažby přímo pod nimi“, sloužící, slovy Waltera Benjamina, jako kamenná pohovka pro „vždy nepohodlný odpočinek těla“ (tamtéž, s. 105). Skrumáže dek a hadrů, kterými se mnou zachycení bezdomovci zakrývaly, pak notně připomínají onen Didi-Hubermannův pád Ninfy v podobě drapérie postupně sklouzávající z lidského těla.

pozornost spací pytel, a to jednak z fyzického, materiálního hlediska jako předmět schopný udržení tepla uvnitř i ochrany před vnějším chladem, jednak z hlediska symboliky jako předmět rozdělující soukromý prostor od veřejného, resp. od vnějšího světa.

Realizaci nakonec našla myšlenka zavěsit za strop mé místnosti **spací pytle** vycpané tak, aby připomínaly **lidskou figuru** (obr. 67). Metaforu izolace jsem zdůraznil hermetickým uzavřením otvorů pytlů a jejich vytvarováním do podoby pomyslné hlavy. Zmnožení spacích pytlů a jejich překlopení z přirozené horizontální polohy do vertikální mělo spolu s evokovanými asociacemi (jatka, kokony, tajemství, neznámo, skrytost atd.) a kontrastem ve vztahu k danému prostoru diváka zneklidnit, znejistit a vytrhnout ho ze stereotypního vnímání. Záměr díla, nazvaného ‚An der Schnur‘ (Na provázku), zdůraznil samovolný pád některých pytlů na zem kvůli nedostatečnému uchycení (obr. 68).

11.3.2 Druhý semestr

Absolvování kurzu Instalace v kontextu v druhém semestru u mne probíhalo v duchu jakési dvojúrovňové revolty, jednak vůči některým přístupům výtvarných umělců ke jejich oboru, jednak vůči samotné koncepci kurzu. Neodrazen neúspěchem z prvního semestru jsem na počátku druhého kurzu opět vyrukoval s návrhem na **společné téma**, respektive s pracovním rámcem. Takový přístup by znamenal pouze určité spojující východisko a v zásadě by jednotlivé členy neomezoval ve volbě tématu. (V praxi je běžné, že kurátor výstav osloví ty umělce, kteří jsou na základě své umělecké zkušenosti blízko danému tématu a mohou k němu přispět z různých úhlů.) Přišel jsem otevřeně s návrhem na vymanění se ze stereotypního přístupu k členění výstavního prostoru vily (na jednoho studenta připadá jedna místnost), na odmítnutí běžných prezentačních norem (např. narušit divákovu očekávání při vstupu do prostoru, „neservírovat“ mu dílo jako na talíři, nechat ho tápat, požadovat jeho bystrost atd.) a na nalezení nového způsobu využití potenciálu prostoru vily. Zmínil jsem pojmy jako „vzájemné propojení, spojení, na druhé straně, za zdí“ s představou, že bychom jednotlivá díla nemuseli nutně uzavírat do prostoru o šesti stěnách, ale naopak je komponovat napříč místnostmi, skrze zdi, stropy či podlahu, jako fragmenty atd.

Avšak rychle jsem vystřízlivěl díky opětovnému, ještě ostřejšímu odmítnutí. Zklamán a iritován konformitou některých studentů, hájících se znovu obhajobou závěrečných prací, jsem zvažoval se kurzem dále neúčastnit. Nakonec jsem se pro účast rozhodl s tím, že se pokusím předloženou koncepci zrealizovat alespoň sám. Uvažoval jsem nad zohledněním původní funkce vily znovupoužitím některých interiérových prvků (naplnění skříně oblečením, vitríny knihami, umyvadlo a poličku hygienickými potřebami atd.). Zprvu o tato místa nejevil



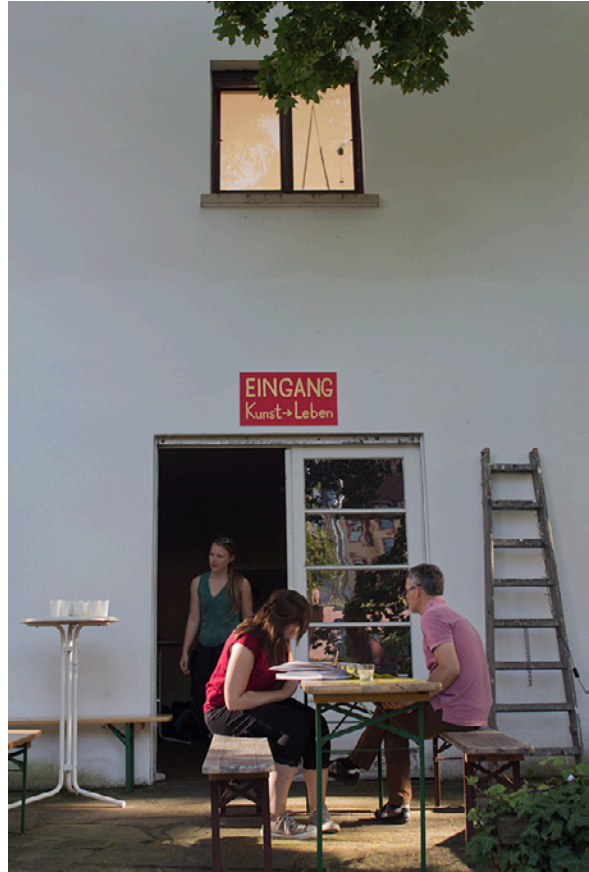
obr. 67-68 /
dokumentace autorského projektu
realizovaného v rámci kurzu
Installation im Kontext I (2016)

nikdo valný zájem, postupně však vyplynulo, že mé „díleč“ využití místností musí ustoupit projektům využívajícím celý prostor místnosti. Nikdo si totiž nepřál, abych svou prací jakkoliv zasahoval do „cizího“ prostředí. Postupně jsem tak byl vytlačen do míst, které zbyly, což mne přinutilo naposledy pozměnit koncepci. Omezil jsem se na konceptuální přístup, a jak už jsem zmínil výše, rozhodl jsem se pracovat s budovou vily jako s kritickou metaforou poukazující na způsob, jakým někteří umělci, zejména studenti uměleckých akademií, přistupují ke své tvorbě.

Z dvou návštěv zimních a letních klauzur na místní Akademii výtvarných umění v Karlsruhe, spolu s několikerým navštívením pražských klauzur Vysoké školy uměleckoprůmyslové, pociťuji spíše osobní zklamání. Občas se sice vynoří svébytné dílo, vykazující hlubší zájem o danou problematiku nebo řešící také související společenské problémy, a které se v množství produkováných děl neztratí a naopak ve mně dlouho rezonuje, většinou však z vystavených klauzurních prací necítím, že by vznikaly z nejniternější potřeby autora tvořit v reakci na okolní dění. Studenti jsou povinni pravidelně vykazovat své umělecké výsledky, čímž se toto nastavení nese v profesním duchu vytlačující dojem, že jde o určité poslání, mající za cíl zprostředkovat vyšší hodnoty bez ohledu na finanční úspěch či renomé. S tím do určité míry souvisí i tendence současného výtvarného umění separovat se od většinové společnosti, nebo jak to trefně vyjádřil v jednom rozhovoru Kurt Gebauer,⁵ „stává se jakýmsi ghettem pro zasvěcené kamarády, kteří žijí v pocitu vlastní důležitosti“. Na menších vernisážích se, a to i dle mé zkušenosti z Německa, scházejí převážně „zasvěcení“ známí vystavujících, a člověk má z některých témat pocit, že dochází k určitému zacyklení připomínající tendenci *l'art pour l'art*, neboť zde nedochází k propojení s širšími politickými či sociálními problémy (mám na mysli aktuální mladé umění, ne retrospektivní výstavy renomovaných autorů).

Mé výše uvedené názory jsem se pokusil vyjádřit v rámci kurzu za pomoci jednoduchých nápisů umístěných do různých míst v exteriéru vily - nad vchod z ulice, nad dveře do zdmi obehnané zahrady a do samotného zarostlého prostranství zahrady (*obr. 69-72*). Zatímco vstupové nápisy odkazovaly k oné problematice polarity mezi uměním komunikujícím s širším společenským okruhem (vstup do vily z ulice, v překladu Život → Umění) a uměním provozovaným uvnitř sevřenější komunity umělců (vstup z privátní zahrady, Umění → Život), nápisy *das Interesse* (zájem) a *das Bestreben* (snažení) měly přilákat samotné návštěvníky výstavy do nevyužitého prostoru zahrady, přičemž svou druhou významovou vrstvou reagovaly na proces umělecké tvorby (prvotní cesta k tématu skrze zájem

⁵ K dispozici na: http://ceskapozice.lidovky.cz/kurt-gebauer-kdyz-nejbudeme-kulturejsi-skoncime-ve-zkaze-pmr-/tema.aspx?c=A140222_230355_pozice_139208.



obr. 69-72 / dokumentace autorského projektu realizovaného v rámci kurzu Installation im Kontext II (2016)

o něj, hlubší vypořádání se s ním vyžaduje velké úsilí). K tématu mnou navrženému jako společnému pro naši skupinu jsem se vyjádřil velmi prostým vylepením slova *Nekonformita* napříč chodbami a skrze stěny v prvním poschodí vily. Tento zásah bylo možné vnímat opět na dvou úrovních - popírání tradičně členěného prostoru z výstavního hlediska a odmítnutí konformního přístupu ve smyslu otevření se novým myšlenkám a experimentům.

Vernisáže uzavírající oba kurzy proběhly za hojné účasti a vnímal jsem je podle očekávání jako příjemné události, vytahující pedagogy a studenty z prostřední školy a seznamující rodinné příslušníky, přátele, kolemjdoucí a veřejnost s uměleckou tvorbou. Nemohu se však zbavit pocitu, že se realizované projekty do určité míry minuly s koncepcí kurzu, neboť jak již název napovídá, mělo by jít o „instalaci v kontextu“. Samotný prostor vily, resp. její historický kontext, se však během mé zkušenosti stal „pouhým“ exkluzivním prostředím k vystavení jednotlivých děl. Dokážu pochopit nechuť ostatních účastníků přistoupit na společnou úmluvu o koncepci předloženou jedním člověkem, navíc cizincem, zklamal mě ale nezájem vést jakoukoli debatu spolu s nevolí vystoupit ze své „bezpečné zóny“.

Domnívám se, že vlivným faktorem ovlivňujícím výše zmíněný postoj ostatních studentů mohl být dán tím, jak silně jsou na institutu umění v duchu koncepce pedagogicky vedeni k hledání individuálních řešení svých projektů. Jak bylo zřetelné z postoje zaujatého Lucile Schwörer-Merz jako vedoucí kurzu, bylo už jejím vědomým zvykem ponechat nám plnou zodpovědnost v rozhodování o koncepci výstavy, v individuálních uměleckých realizacích a ve všech organizačních věcech (jako skupina jsme dostali klíče a neomezený přístup do vily). Lucile mi v osobním rozhovoru potvrdila, že tento postoj z pedagogického hlediska koresponduje s koncepcí uměleckého vzdělávání. Objevují se tu tak prvky sebeorganizace a nutnost přebírat za své vlastní dílo zodpovědnost.

11.4 Studentská umělecká pozice (Jacqueline Schmid)

V průběhu obou semestrů jsem měl možnost pozorovat a dokumentovat uměleckou tvorbu studentky Jacqueline Schmid. Už když jsem započal studium na institutu umění, již nějaký čas se zkoušela umělecky vyrovnat s tématem *domova* a s ním spojených osobních významů jako rodina, místní tradice, obyčej, příroda, potažmo přírodniny atd. Jacqueline totiž pochází z hornaté, zalesněné oblasti nazývané *Schwarzwald* (Černý les, *obr. 73*), jež se rozprostírá podél hranice s Francií mezi městy Karlsruhe na severu a Basilej na jihu. Pohoří tak tvoří východní hranici nížiny, která svírá tok řeky Rýn. Pro Schwarzwald je typický textilní, sklářský a hodinářský průmysl (zrodily se zde proslulé kukačkové hodiny), stejně jako folklorní tradice nošení krojů předávaných napříč rodinami.

Mé první setkání se studentčinou tvorbou se událo již ve vile Kolb, kde jako účastnice kurzu Instalace v kontextu vystavovala **prostorovou instalaci** (obr. 74). Pracovala zde pouze se dřevem a jeho dvěma stavy - solidní dřevotřískou vytvořila jednoduché geometrické tvary a pilinami pokryla celou podlahu místnosti. V jednoduchém gestu tak lze najít vyjádření symbolického vztahu člověka k přírodě (k lesu) proměnou přirozené podoby dřeva v lidské výrobky.



obr. 73 (vlevo) / autorská fotografie pořízená v Černém lese (2015)
obr. 74 (vpravo) / Jacqueline Schmid: prostorová instalace ve vile Kolb (2016)

V dalším semestru konzultovala studentka svůj projekt poté, co se pokusila téma rozvinout do více směrů, aby zjistila, jakým se vydat dále. Na základě procházek po svém rodném lesnatém kraji, vlastních dětských vzpomínek, experimentů s různými technikami a důkladné rešerši materiálů v oblasti typických motivů, produktů, kulturních zvyků, a umělců vztahujících se k tématu Černého lesa se jí podařilo shromáždit celou řadu artefaktů, přírodnin, fotografií a poznatků, které částečně vložila do obsáhlé knihy. Na stolech v rámci kolokvia Jacqueline prezentovala obsáhlou knihu plnou koláží a textů, kresby a grafiky zobrazujících přírodní i zvířecí motivy, mezi pauzovací papír slisované nebo do knihy vlepené rostliny, do různých sklenic uzavřené objekty atd. (obr. 76-77). Zajímavým jsem shledal její pokus o prozkoumání vlastního vztahu k rodinné zvyklosti nošení krojů typických pro folklorní tradici v dané oblasti Schwarzwald. Na fotografiích se zachytila při zkoušení krojů (německy Tracht) po své babičce, v jednom pro běžné denní nošení a ve druhém pro slavnostní události (obr. 75). Matka jí pomohla splést vlasy tradičním způsobem do dvou culíků obvázaných černou stužkou kolem hlavy, na kterou si Jacqueline nasadila typickou příkrývku hlavy - tzv. Schappel. V knize pak popisuje své pocity a dojmy, když se pozorovala v zrcadle.



Dokumentace uměleckého projektu studentky Jacqueline Schmid:

(kolokvium): obr. 75 / zkoušení krojů po babiččce; obr. 76-77 / shromážděné tematické materiály
 obr. 78 / instalace pruhů ve vile Kolb

Prezentace shromážděných věcí vyvolala mezi studenty živou debatu. Téma shledali velmi osobní, profesor Kettel dle svého zvyku vznesl otázku, zdali by se daly objekty naaranžovat jiným způsobem, pročez studenti zkoušeli konstelaci variovat. Následně Kettel upozornil na důležitost samotného výběru toho, co se má ostatním prezentovat. Vedla se diskuse o tom, jestli je např. možné chápat takto systematicky utříděnou kolekci jako určitou vědeckou sbírku, podobnou expozicím v přírodovědeckém muzeu. Někdo ze studentů namítl, že papírové pruhy obsahující slisované rostliny nepůsobí jako součást vědecké práce, ale spíše jako nějaký herbář, neboť se při zavěšení mohou nesystematicky pohybovat a odporovat nějakému pevně danému řádu. Jacqueline se zmínila o svém záměru vystavit je ve vile, a tak studenti při představě, že budou pruhy zavěšeny ze stropu místnosti napříč jejím prostorem, zkoušeli uhádnout možné reakce návštěvníka, který by nevěděl, zdali může vzniklým labyrintem volně projít. Tímto by se podařilo přenést zkušenost kontaktu s přírodou a pocity s ním spojené do nového, městského, člověkem uměle vytvořeného prostoru.

Studentka se nakonec rozhodla pro výběr oněch rostlinných pruhů (*obr. 78*), neboť jí gesto umožnilo vyjádřit její vztah ke vzdálenému domovu: nasbírané rostliny a kořeny zastupovaly Schwarzwald a tamní přírodu, slysování přírodnin do papíru pak mělo symbolicky vyjádřit jejich uchování (zakonzervováním), umožňující jejich přenos do nového prostředí (fyzická upomínka na domov, kde má člověk „kořeny“), zároveň podlouhlý papír do sebe obsah zahalil (domov je studentce vzdálený a tak momentálně nedosažitelný). Jak je při pohledu na již nainstalované dílo patrné, podařilo se jí v původním obytném prostoru subtilním způsobem vytvořit lyrickou a klid navozující atmosféru (pruhy se skutečně v průvanu lehce kývaly).

Díky tomu, že studentka provedla rozsáhlou tematickou rešerši, sběr rozličných materiálů a následně řadu materiálových, technických i významových experimentů, se jí otevřelo široké pole nových cest. První fázi projektu i následující postup - zvolit nejvhodnější směr, uchopit část přírody, přetvořit ji vertikálním „zakonzervováním“ (o svých skleničkách s různým obsahem mluvila jako o zakonzervování vzpomínek a jejich přenesení do jiného kontextu) a umístit ji do nového prostředí - tak lze označit za myšlenkový a tvůrčí proces odpovídající pojetí uměleckého vzdělávání.

11.5 Dlouhodobý autorský projekt „Subjektivní kartografie“

V této kapitole bych chtěl souhrnně představit svou dlouhodobou snahu o vizuální mapování prostoru, zejména prostřednictvím záznamu tělesného vnímání pohybu skrze onen prostor. Zkoumání tématu u mne během posledních let neprobíhalo kontinuálně ani koncepčně, neboť jsem se k němu nevědomky vracel po různě dlouhých odmlkách a vždy z trochu jiného směru. Až psaní diplomové práce mne přivedlo k rozpoznání důvodů této inklinace a k reflexi tématu z hlediska jeho výtvarného a didaktického potenciálu.

Celý život mne fascinovaly disciplíny zabývající se mapováním zemského povrchu (geodézie) a konstruováním map pomocí přenosu prostorových údajů do vizuální podoby (kartografie), topografické mapy (zobrazení vrstevnic, plastický povrch). Podobný požitek jsem zažíval z výšky zobrazených ilustrovaných plánů společenských deskových her a virtuálních environmentů počítačových her. V dětství i na střední škole mne tak ve volném čase zaměstnávala tvorba vlastních map, zejména fiktivních městských i krajinných území inspirovaných fantastickými světy literárních děl a počítačových her, ale také slepování vystřihovánek měst a hradů (inspirace např. Langweilovým modelem Prahy). Následující text spolu s výběrem autorských obrazů reprezentují a reflektují průřez postupným vývojem mého výše popsaného snažení, které vyvrcholilo během studijního výtvarného kurzu v Itálii.

11.5.1 Tělo jako prostředek vnímání prostoru

Po určitou dobu studia na pražské katedře jsem se pokoušel pozorovat chování lidí a jejich pohyb v městském prostředí, formovaném s určitým záměrem či funkcí, a uvažovat o metaforickém významu jeho fyzického vlivu na pozici našich těl. Sledování chování individuálního člověka ve specifickém prostoru vyústilo v cyklus *Tramvaj (obr. 79-81)*, kde jsem se soustředil na lidská těla uvnitř tohoto dopravního prostředku, resp. na design interiéru určující polohu těl. Vnímáním vlastních tělesných reakcí během intenzivního využívání pražské MHD jsem si např. povšiml toho, že design některých tramvají nezohledňuje řadu základních předpokladů pro úspěšnou jízdu pasažérů (např. dřevěné sedačky škodovacké tramvaje ForCity 15T z roku 2009 musely být později částečně vyměněny za nové s pogumovaným povrchem, neboť se zjistilo, že lidé z hladkého dřevěného povrchu při jízdě zkouzávali) a pro jejich pohodlí vzhledem k jejich individuálním potřebám (stojícím pasažérům by se dala cesta ulehčit např. přidáním opěradel pro záda namísto pouhých kovových horizontálních tyčí).

Téma mne však postupně přinutilo začít vnímat těla z hlediska masovosti jako jednotný organismus, který se přeskupuje a vyplňuje městské prostory (dopravní prostředky, prostorné interiéry, výtahy atp.) zautomatizovaným, obřadným pohybem (*obr. 82-84*). Uvažoval jsem nad tím, jestli rozkrytí způsobu hromadného pohybu těl odhalí intence a povahu systémů, jež tento pohyb podvědomě usměrňují, a jestli je pro individuum možné se z tohoto tělesně-pohybového diktátu vymanit a přitom stále fungovat v běžném denním životě.

O rok později jsem začal během cestování dopravními prostředky (auto, vlak) experimentovat se záznamem vnímání reakcí vlastního těla na pohyb (*obr. 85-86*). Záznamy jsem prováděl zpravidla poslepu nebo bez očního kontaktu s kresebnou plochou, a vnímáním pohybu (změny v rychlosti vozidla, plynulost jízdy, změny ve směru atd.) jsem se pokoušel odtušit trajektorii protínaného prostoru.

Ačkoliv se zmíněné pokusy točily především kolem tělesné polohy a pohybu člověka v prostoru, prostor samotný nebyl uvnitř obrazu často spojován s konkrétním místem, spíše se projevoval pouze jako vnější faktor působící na dané aktéry. Prostor se tak dařilo mapovat nepřímo prostřednictvím do něj se otiskávajících těl.



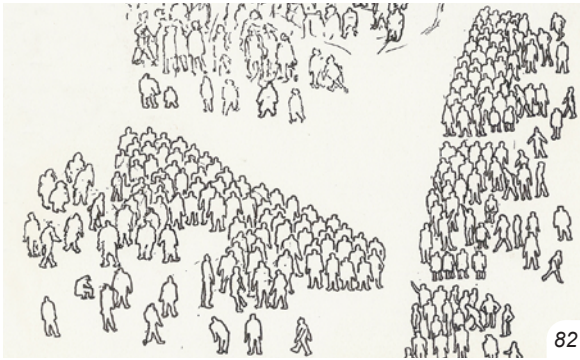
79



80



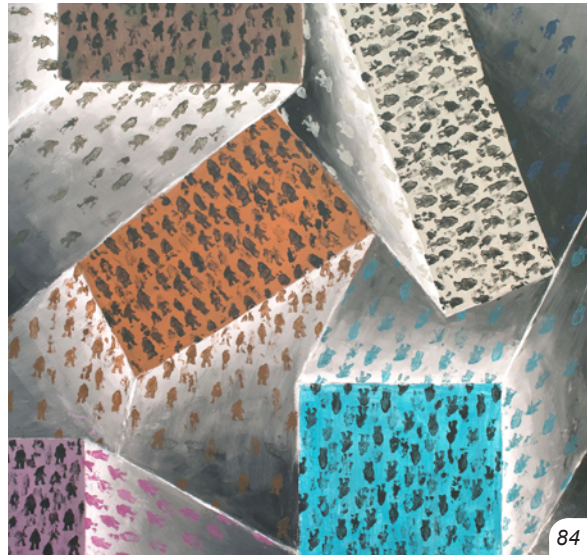
81



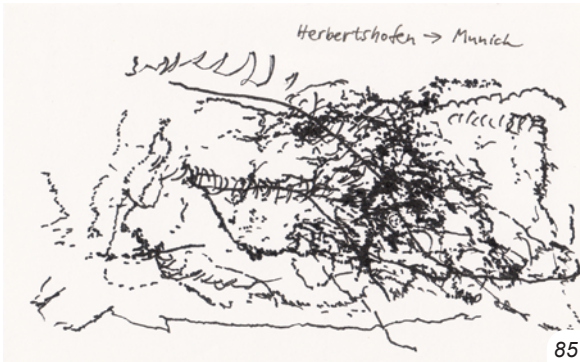
82



83



84



85



86

obr. 79 / Tramvaj (akryl na plátně, 2015)

obr. 80 / Tramvaj (beton, 2016)

obr. 81 / fotografický experiment k cyklu Tramvaj (2015)

obr. 82 / přípravné skici k obrazu Formování (2015, detail)

obr. 83 / kresba studentské párty z cyklu Die Orte (2015, Karlsruhe)

obr. 84 / Formování (akryl na sololitu, detail, 2015)

obr. 85-86 / dvě kresby záznamu pohybu dopravním prostředkem (2016)

11.5.2 Napůl zapomenutá vesnice

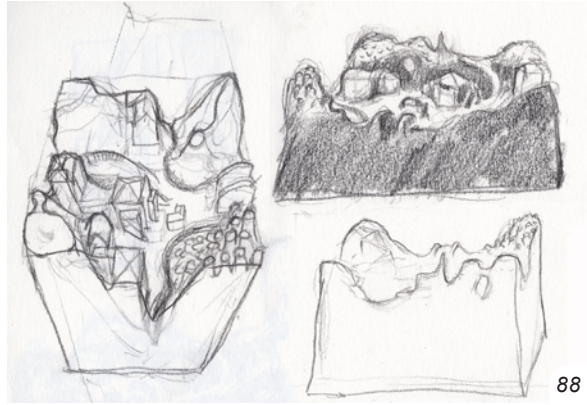
Projekt vznikl během pětidenního výtvarného workshopu organizovaného institutem umění na zámku Rotenfels poblíž města Gaggenau. Jako studenti jsme měli možnost pracovat na zadané téma „*směřování k domovu*” (homeward bound) nebo na vlastním projektu. Vzhledem k mé pozici studenta pobývajícího celý rok mimo vlastní domovinu jsem se rozhodl pro první variantu. Co znamená domov si člověk nejsilněji uvědomí, až když je od něj dlouhodobě odloučen.

Projektu předcházela sólo procházka lesnatými kopci v blízkosti zmíněného zámku, při které jsem si povšiml jistých terénních a atmosferických podobností mezi prozkoumanou částí a krajinou, jež obklopuje mou rodnou vesnici Skuhrov nad Bělou, ležící v podhůří Orlických hor. Objev mne přivedl k myšlence vytvořit plastický model vesnice jen za pomoci mentálních obrazů, které jsem si během života na tomto místě postupně vytvářel. Při konstruování povrchu plastiky jsem se chtěl vzdálit objektivnímu přepisu reality, a mnohem více jsem usiloval o zformování prostoru na základě syntézy vzpomínek, prožitků a subjektivních vjemů. Povrch krajiny tak opanovaly pouze domy, místa či lokace, které se do mého života významným způsobem promítly, a prostorové vztahy v krajině podléhaly oproti jejich reálnému stavu subjektivní deformaci (*obr. 87-90*).

Původně jsem zamýšlel hliněnou plastiku odlít přes sádrový negativ do betonu, ale při vydlabávání hlíny jsem své rozhodnutí změnil, neboť se mi v negativu vesnice jevila cize a vzdáleně. Objekt jsem proto po zbytek zahraničního pobytu zanechal v nedokončeném stavu a na práci jsem pokračoval až po návratu domů (*obr. 91*). Shodou okolností jsme se nedlouho poté rozhodli s rodinou přestěhovat do původní rodné vily a provést zde rekonstrukci jedné z obytných částí. Přípravy a odklizení původního zařízení interiéru vily, kde jsem trávil dětství až po odchod na střední školu, mi vniklo myšlenku zpracovat některé odpadové materiály a použít je namísto původně zamýšleného betonu k vytvoření opětovného pozitivního odlitku. Experimentálním přetvořením staré hmoty a jejím „vnitřním” otiskem do mentálně-pocitové plastiky vesnice byly nové mapy ještě více prostorově zkresleny, avšak umožnily rozšířit významové pole tématu. Opakované použití solidní negativní formy je možné symbolicky nahlížet jako ono neustálé vracení se domů prostřednictvím vzpomínek. Během experimentů s novými formami jsem zažíval různé pocity spojené např. s archeologickou (skládání úlomků do původní kompozice, *obr. 92*) či restaurátorskou činností (čištění silně zpuchřelé a potřhané tapety, *obr. 93*). Negativní odlitek svou plastičností (různé výšky terénu, množství záhybů a skulin) uvnitř uzavřeného bloku poskytoval prostor k navozování atmosféry (hrou se světly a stíny) či k inscenaci lokálních historických událostí (*obr. 94*).



87



88



89



90



91



92



93



94

obr. 87-88 / kresebné návrhy plastiky vesnice (2016)

obr. 89-90 / hotový hliněný model (2016)

obr. 91 / negativní sádrový odlitek (2016)

obr. 92 / fragmenty pozitivního otisku plastiky (omítka z dětského pokoje smíchaná s vodou, 2017)

obr. 93 / pozitivní otisk plastiky (útržky tapety s dětskými motivy podlepené textilíí, 2017)

obr. 94 / čištění negativního odlitku vodou z řeky Bělé (odkaz na povodeň z roku 1998, 2017)

11.5.3 Mapování italské krajiny

Své studium v Německu jsem uzavřel účastí na výtvarném kurzu v italské obci Civitella d'Agliano (region Lazio ve střední Itálii; *obr. 97*), pořádaném v září roku 2016 profesorem Kettelem. Ještě před odjezdem z Karlsruhe jsem se rozhodl důsledně zmapovat všechny veřejné cesty, tvořící pozemní komunikaci ve zmíněné obci, za pomoci aplikace Google Maps a jejích funkcí Street View (panoramatické snímky ulic), umožňující průchod všemi dostupnými ulicemi a cestami z perspektivy chodce (*obr. 95*), a 3D satelitní mapy (*obr. 96*). Díky této virtuální prohlídce jsem apriori získal základní prostorovou orientaci v Civitelle, omezené povědomím o jejím urbanistickém řešení a takovou představu o místní atmosféře, jak jen to dovolí fotografie ve vysokém rozlišení.

Hned po příjezdu mnou prostoupila zvláštní náklonnost k místnímu prostředí, specifickému pro své středomořské podnebí, pro pahorkovitou krajinu, kontinuálně měnící svou formu vlivem eroze, pro cypřišemi lemované cesty, ladně se linoucí podél hřebenů, nebo pro středověká města budovaná ze strategických důvodů na skalních útvarech, umožňujících pouze jediný přístup. Atmosféru bylo možné nasát pouze vlastním průzkumem okolí, a tak jsem spolu se svým anglickým spolužákem Antonym podnikl během prvních dní pobytu několik „explorativních“ procházek. Průběh několika málo delších i kratších výletů, jejichž směr byl často spontánní, avšak vždy se ubírající kolem naší obce Civitella, jsem kresebně zaznamenával přímo na cestě (*obr. 100*) nebo po návratu (*obr. 101*) do svého deníku. Středem mé pozornosti se stal především vztah člověka ke krajině, tedy způsob, jakým člověk adaptoval svůj život na zdejší přírodní podmínky (např. ono zakládání sídel na strategických bodech, nutnost stavět cesty v pahorkatých oblastech podél hřebenů), a s tím související působení eroze na podobu krajinných útvarů (např. skalní útvar, na němž se nachází „umírající město“ Bagnoregio - *obr. 98* -, se vlivem eroze postupně bortí a strhává tak s sebou některé krajní domy). Při pochodu přírodou jsem narazil na šišky cypřiše stálezeleného (*obr. 102*), jehož tvar výrazně ovlivňuje ráz tamní krajiny. Proces semenného rozmnožování, měnící tvar šišky z neproniknutelné vejcovité schránky (ochraňující budoucí život) na rozevřený paprskovitý tvar (ztrácející smysl po splnění své funkce), se mi jevil jako analogie erozivnímu rozkladu hornin (*obr. 103*). Toto uvažování mne přivedlo k zájmu o vznik místních typů hornin z geologického hlediska - vrchní vrstva vulcanického kamene se neustále drolí, neboť spočívá na měkkém podloží z nestabilní hlíny, jež silně eroduje vlivem vodních proudů a přívalových dešťů (*obr. 99*).

Během objevování mne nejvíce fascinoval způsob, jakým jsme se jako cestovatelé neznámou krajinou museli ubírat. Pokud totiž nebylo možné projít po hřebenu na druhý konec



95



96



97



98



99



100



101

obr. 95-96 / výsledky rešerše z virtuální prohlídky Civitelly d'Agliano (Google Maps)

obr. 97 / Civitella d'Agliano

obr. 98 / Civita di Bagnoregio

obr. 99 / údolí calanchi u Bagnoregia (calanchi = strmý, suchý, neúrodný a zerodovaný terén)

obr. 100 / kresba v plenéru: veřejně přístupná cesta linoucí se po hřebenu pahorkatiny a končící soukromým pozemkem

obr. 101 / ateliérová kresba: lidská sídla souznějící s charakterem krajiny

(soukromý pozemek, prudký sráz), nezbývalo nám nic jiného než se vrátit stejnou cestou zpět, i když byl od nás jiný vrchol či hřeben vzdušnou čarou vzdálen pouze pár desítek metrů. Způsob nejistého, ale bezpečného pohybu po vrcholcích hřebenů tak člověka nutil k respektování morfologie zdejší přírody. Při práci na cestovních záznamech jsem se soustředil na kresebné zobrazení jednotlivých míst, kde se nám něco zvláštního přihodilo, kde se nám naskytl malebný výhled do krajiny, kde jsme objevili nějaký zajímavý přírodní jev nebo kde člověk vhodně využil morfologii krajiny pro své sídlo (*obr. 107*). Díky postupnému shromažďování zážitků a zkušeností z cest, získávání vědomostí o přírodě i životě tamních lidí, a tvorbě celé řady kreseb a fotografií jsem byl schopný proniknout do místního prostředí hlouběji a utvořit si o něm komplexnější obraz (*obr. 105*). Výsledky mého badatelského úsilí jsem se nakonec rozhodl promítnout na rozměrné malířské plátno. Vzniklý obraz, prezentovaný na závěrečné výstavě projektů všech účastníků kurzu, měl fungovat především jako symbolická mapa, vytvořená subjektivní metodou mapování prostoru a zdůrazňující místa nesoucí osobní význam, avšak do určité míry umožňující divákovi rozpoznat konkrétní část krajiny (*obr. 106*).

Kdybych měl zpětně zhodnotit (pod vlivem koncepce uměleckého vzdělávání) italský projekt dnes, postupoval bych v některých ohledech jinak. Promítnutí objevených částí krajiny do plochy plátna až jako finální souhrnné gesto potlačilo procesualitu vznikání mapy. Záznamy by bylo vhodnější zanašet na plátno bezprostředně po každém návratu z cesty, i s nevědomím toho, kam bude umístěn záznam z dalšího výletu. To by vedlo k zamezení možnosti předem odhadovat dobré kompoziční uspořádání vznikající mapy, a k otevření prostoru náhodě, nepředvídatelnosti, vrstvení a překrývání zobrazených motivů, zkrátka k ještě více subjektivnějšímu principu konstrukce prostoru a ke vzdálení se objektivní srozumitelnosti a čitelnosti ze strany diváka. Další změnu bych učinil v poloze malířského plátna při tvorbě z původní vertikální na horizontální, evokující tak více vnímání prostorového plánu spíše než závěsného obrazu. Poslední nedostatek v postupu shledávám v úpěnlivé snaze o záznam pouze prostřednictvím kresby a fotografie. Mnohem zajímavější a pestřejší výpovědi o probádaných cestách bych zcela jistě dosáhl sběrem celé škály nalezených objektů (živých i neživých přírodnin, člověkem vyrobených předmětů atd.), textových i obrazových materiálů či rozhovorů s místními lidmi. Tyto materiály, podávající přímé svědectví o místech a jejich příbězích, by se mohly stát součástí vznikající mapy, dávající celému projektu charakter přírodovědné sbírky nebo sociologického výzkumu.

Pokud bych měl výše popsany projekt vnímat v souvislosti s možnými pozicemi výtvarných umělců, existoval přinejmenším od 16. století zvyk mezi umělci vydávat se na „pozná-



102



103



104



105



106



107

obr. 102 / kresby šiškek cypřiše stálezeleného

obr. 103 / kresba vyjadřující analogii procesu eroze hornin a rozmnožování cypřiše

obr. 104 / Leonardo da Vinci: detail mapy západního Toskánska (1503)

obr. 105 / kresba procestované krajiny syntetizující objevená místa a získané poznatky

obr. 106 / finální malba mapující prozkoumanou krajinu (akryl na zavěšené plátno, originál barevný)

obr. 107 / stylizovaná kresba příkré cesty vedoucí k luxusnímu hotelu na vrcholku kopce

vací” výpravu do Itálie za tamním životem, přírodou i antickou kulturou (takovou cestu podnikl kolem roku 1552 např. Pieter Bruegel starší). Cestu z Prahy na Benátské bienále absolvoval pěšky v roce 1993 František Skála, a její průběh zachycoval kresebně i formou textů do cestovních deníků (Skála 2005). Taktéž J. W. Goethe se v roce 1786 vydal napříč Itálií, a své poznatky a dojmy průběžně zaznamenával pomocí textů i kreseb do své knihy *Italská cesta* (Goethe 1982; pro více detailů o jeho cestě viz kapitola 8.2.6). O geografii a kartografii se zajímal již Leonardo da Vinci, což dokládá celá řada jím vytvořených map, zachycujících především italská města a krajinu. Vzhledem k tomu, že při poznávání zákonitostí přírody uplatňoval vědecko-technický přístup, logicky se u zobrazení prostorových vztahů přenesených na papír snažil o matematickou akurátnost (pro přesnější vyměřování vynalezl vlastní měřicí nástroje, a vytvořil jednu z prvních map zobrazující město v jeho půdorysu). V mapě západního Toskánska (sousedícího s Laziem) z počátku 16. století dal však da Vinci přednost stylizovanému způsobu zachycení pahorkatiny před akurátností (*obr. 104*). Tento ilustrativní způsob vyjádření plastičnosti terénu, používaný až do poloviny 18. století, se totiž vzdaloval skutečnosti a mnohem více vypovídal o charakteru zobrazené krajiny (Semotanová 1994, s. 26).

11.5.4 Reflexe autorského projektu

V mé výše popsané snaze o subjektivní mapování prostoru se odráží jednak neustálá potřeba vnímat vliv prostoru na tělesnost člověka, jednak neutuchající touha po objevování, dobrodružství, zážitku a sdílení zkušeností z absolvovaných cest. Představená tvorba by měla z různých úhlů vypovídat o tom, jak okolní prostor a jevy působí na mé smysly, na mé prožívání, na mou tělesnost a na mé estetické cítění. Metodu subjektivního mapování, umožňující vznik osobních významů a subjektivně zkreslující prostor, vnímám jako protiklad „objektivní kartografické metodě poznávání skutečnosti” (Plánka 2014, s. 22). Uživatel mapy sice musí při jejím používání zobrazené grafické informace interpretovat po svém a na základě toho si utvářet vlastní představu o původní skutečnosti (tamtéž), avšak typ použitého zobrazení je určen k objektivnímu čtení a nemá za cíl nevypovídat o osobě jeho autora. Uplatněním subjektivní metody se nesnažím odmítat vědecký přístup či se vyhýbat používání moderních technologií při chápání prostoru a pohybu v něm, spíše se mimo spolehání na objektivní data paralelně pokouším poměřovat konfrontovanou realitu prostřednictvím vlastního těla, kde záznam prostoru ovlivňují faktory jako tělesná námaha či smysl pro orientaci a k nim se pojící riziko neúspěchu.

11.6 Školní praxe - praxe studentů oboru umění na reálné škole (J. Kettel)

11.6.1 Úvod do situace

Cílem zprostředkování mé zde popsané zkušenosti není hodnotit realizovanou studentskou praxi z hlediska její didaktické a pedagogické úspěšnosti, nýbrž mi jde o to zjistit, jak se koncepce uměleckého vzdělávání promítá do přípravy a realizace výuky umění. Profesor Kettel mě hned po mém nástupu na institut pozval k pravidelnému hospitování výuky umění na vybrané reálné škole, díky čemuž jsem mohl shromažďovat materiály kontinuálně po oba semestry strávené v Karlsruhe.

Hlavní část praxe studentů umění jako hlavního oboru tvořil souvislý vyučovací blok (90 minut jednou týdně) na vybrané škole, skupinová reflexe jednotlivých odučených bloků v přítomnosti vedoucího (J. Kettel) i místního vyučujícího a osobní a skupinová průběžná příprava na vyučování. Vedení institutu umění každý rok domlouvá s vedením vybrané školy realizaci praxe, včetně komunikace s místním vyučujícím či vyučující předmětu umění. Mnou navštěvovaná reálná škola - Friedrich Realschule⁶ - se nachází v nejstarší městské části Karlsruhe - Durlachu (*obr. 108*), kde umění vyučuje a během praxe i reflexe je ve třídě vždy přítomna paní učitelka Patricia Angelucci. Po oba semestry dvě praktikující skupiny studentů vyučovaly stejnou třídu, tedy 8. B.

Na počátku praxe si studenti zvolí, zdali chtějí praxi absolvovat samostatně (každý vyučuje to, co si sám připraví), nebo kooperativně (samostatné vyučování, ale společná příprava projektu), a jestli chtějí vyučovat po jednom nebo ve dvojici. Praktikanti, kteří v daný den nevedli výuku, byli přítomni ve třídě, vypomáhali s přípravou, chodili po zadání práce mezi žáky, konzultovali s nimi individuální řešení atd., především však na sebe brali roli hospitantů - pozorovali výuku, zaměřovali se na její jednotlivé aspekty a vše si průběžně zaznamenávali.


Praktikanti si ke každému vyučovacím bloku připravovali (možnost přípravnou fází konzultovat s vedoucím z institutu ani jedna skupina nevyužila) **formulář** (Verlaufspan, *obr. 109*) obsahující téma dané hodiny, její strukturu a stanovené učební cíle. Struktura



obr. 108 / památník v Durlachu s Friedrich Realschule v pozadí z cyklu Die Orte

⁶ Webové stránky reálné školy dostupné na: <http://friedrich-realschule.de/joomla/>.

ve formě tabulky obsahovala informace o jednotlivých fázích hodiny a jejich délce, dále počínání učitele, aktivitu žáků, formu výuky a použité prostředky. Formuláře (individuálně zpracované právě vyučujícím studentem) obdržel každý účastník hospitací těsně před začátkem výuky.

ISP Friedrich-Realschule Durlach WS 15/16					
Fach: Kunst Betreuerin: Frau Angelucci Professor: Herr Prof. Dr. Kettel Lehrperson: Lisa Schäfer, Sara Breuninger					
Klasse: 8c Datum: 20.10.2015 Uhrzeit: 11:30 – 13:00 Uhr Thema: Begriffseinführung der Metamorphose – Gestaltung einer Collage					
					
Zeit	Phase	Impulsgebung (Lehrerverhalten)	Schülerverhalten	Unterrichtsform	Mittel und Medien
11.30 Uhr (10 Min.)	Einstieg	<ul style="list-style-type: none"> Begrüßung der SuS Wdh. Bildergeschichte „Von der Raupe zum Schmetterling“ 	<ul style="list-style-type: none"> Die SuS begrüßen die Lehrkräfte Die Schüler erzählen anhand der Bilder den Prozess der Metamorphose am Beispiel einer Raupe 	Frontalunterricht	Powerpoint, Beamer
11.40 Uhr (5 Min.)	Erarbeitung	<ul style="list-style-type: none"> Begriffseinführung Metamorphose 	<ul style="list-style-type: none"> Begriffsbildung 	Frontalunterricht	Powerpoint, Beamer
11.45 Uhr (12 Min.)	Vertiefung	<ul style="list-style-type: none"> Tafelbild: Mindmap - Metamorphose in Verbindung mit Kunst 	<ul style="list-style-type: none"> Brainstorming, Vervollständigung des Tafelbildes 	Frontalunterricht	Tafel, Plakate
11.57 Uhr (3 Min.)	Sicherung		<ul style="list-style-type: none"> Vervollständigung des Arbeitsblatts 	Einzelarbeit	Arbeitsblatt, Tafel
12 Uhr (45 Min.)	Übung	<ul style="list-style-type: none"> Klärung des Arbeitsauftrags (siehe Arbeitsblatt) 	<ul style="list-style-type: none"> Die SuS arbeiten an ihrer Collage weiter. Schüler die in der Stunde damit fertig werden überlegen sich zu ihrer Collage eine kleine Geschichte. Am Ende werden die Schuhzeichnung, die Collage und die Geschichte gemeinsam auf einen Karton geklebt. Der Prozess der Metamorphose wird verdeutlicht. 	Freiarbeit	Zeichenblatt, Originalbild, Kopie, Zeitschriften, Schere, Kleber, Bleistifte
12.45 (15 Min.)	Schluss	<ul style="list-style-type: none"> Ausgewählte Beispiele werden am Visualizer gezeigt Aufräumen 	<ul style="list-style-type: none"> Die SuS beschreiben die fertigen Arbeiten ihrer Mitschüler 	Frontalunterricht	Visualizer, fertige Schülerarbeiten

Zielsetzung: Begriffsbildung „Metamorphose“ und Förderung der eigenen Kreativität durch Verfremdung der eigenen Schuhzeichnung

obr. 109 / ukázka jedného z formulářů připraveného praktikantkou

11.6.2 Podoba a obsah výuky realizovaných projektů

Projekt z prvního semestru ve mně zanechal místy rozporuplné dojmy, avšak celkově dopadl spíše pozitivně. Skupina praktikantů přišla s tématem *Metamorfóza boty* (obr. 111-114), inspirované dřevořezem *Metamorfóza II.* (1940) nizozemského grafika M. C. Eschera (obr. 110). Proměny obuvi měli žáci dosáhnout animační technikou stop motion, a tak se obsah hodin v následných devíti týdnech točil zejména kolem tvorby animovaného filmu. Výuka se tak vyznačovala technickým charakterem, neboť byla po žácích vyžadována práce s fotoaparáty, stativy, počítačovým programem či zařízením k nahrávání zvuku. Průběh výuky však nedoprovázely větší krizové momenty a projekt do určité míry umožňoval žákům projevit svou kreativitu.

Žáci v úvodní fázi nejprve individuálně přetvořili své nakreslené boty v nové objekty či bytosti skrze koláž doplněnou fiktivním příběhem. V hlavní fázi došlo k rozdělení žáků

do skupin, vymyšlení nových příběhů, sestavení storyboardu a k samotnému animování fyzických bot. Tvorba filmů zahrnovala seznámení se s programem Windows Moviemaker a s možností nahrávání vlastních zvuků. Projekt praktikanti zakončili projekcí vzniklých filmů a jejich společným ohodnocením ze strany žáků.



obr. 110 / Maurits Cornelis Escher: Metamorphosis II, 1939-1940 (detail)

obr. 111-114 / dokumentace výuky praktikantů z prvního semestru

Pokud nesl první umělecký projekt alespoň nějaké známky osobitých výrazů žáků, druhý projekt se mi jevil rozpačitě a vyústil didaktickým „fiaskem“. Téma výuky umění by se v tomto případě dalo nejlépe pojmenovat asi jako *Hra s materiály* (obr. 115-119). Žáci během nadcházejících dvanácti týdnů experimentovali s různorodými materiály (umělými i přírodními, samostatně obstaranými i poskytnutými praktikanty), resp. při vytváření nových forem kombinováním materiálů měli zohledňovat jejich tvar, materiál, barvu, velikost, asociativnost, atd. Průběžně se seznámili s vybranými díly některých výtvarných umělců (Joseph Beuys, Tony Cragg, Jessica Stockholder, Joseph Cornell), jejichž materiály a způsob práce s nimi se podobají zadáním úkolů ve výuce. Dále žáci své nové výtvary rozřazovali do kategorií podle zmíněných vlastností (tvrdý - měkký, světlý - tmavý atd.), zkoumali na výsledných konstelacích estetické účinky kompozice a působení barev. S prvotními materiály doplněnými o výstřižky s časopisů znovu utvářeli plastické koláže na téma Já, Tělo a Životní prostředí.



obr. 115-119 / dokumentace výuky praktikantů z druhého semestru

Do tohoto momentu jsem se praxe účastnil pouze v roli hospitantů, vývoj výuky mne avšak přinutil zapojit se poprvé také do jejího plánování. Pokusil jsem se, na základě svého tehdejšího povědomí o uměleckém vzdělávání, dopomoci praktikantům ke zkoncepcování nového tématu, který by však zohledňoval doposud nabyté zkušenosti žáků a využíval pracovní metody uměleckého vzdělávání. Navrhl jsem, že by žáci mohli ve skupinách vytvořit

kolektivní obraz školy, přičemž by každý žák individuálně přispěl tím, že si vybere jemu blízké místo v prostoru školy (kam se rád o přestávkách uchyluje, kde se cítí bezpečně atp.) a pokusí se toto místo vlastním způsobem vyportrétovat (rešerše - smyslová observace interiéru/exteriéru školy a záznam vnímání, konstrukce - roztřídění získaných materiálů, transformace - koordinované sestavení skupinové koláže či asambláže obrazu školy). Po první fázi tak nastal jistý odklon od formálně-estetických materiálních hrátek, když se žáci při výuce dostali ven na dvůr školy a zakusili jinou výtvarnou činnost. Svůj návrh jsem nicméně nebyl schopný praktikantům srozumitelně zprostředkovat, a tak se pokus o změnu neukázal jako žádoucí východisko, neboť žáci zadání nepochopili. V jeden moment si žáci dokonce stěžovali, že je úkol hloupý a nesmyslný. V hodinách zbývajících do konce školního roku se proto praktikanti vrátili se k tématu materiálů, znovu ho doplnili o hru s kompozičními prvky a celý projekt uzavřeli výstavou ve škole.

11.6.3 Didaktická analýza projektu „Metamorfóza boty“ a jeho zlepšující alterace

Z didaktického hlediska se dle mého úsudku praktikanti prvního semestru dopustili řady chyb, neboť jejich projekt obsahoval hned několik nedostatků vedoucích k významovým nelogičnostem: žáci → provedli kresebný záznam boty dodané praktikanty → poznali část Escherovy grafiky pracující s formální transformací založené na principu teselace → proměnili svou kresbu boty s pomocí koláže do nového tvaru → prostřednictvím animace se pokusili o podobnou proměnu fyzické boty s použitím různých materiálů či objektů. Překlenutí prvního úkolu (kresba boty) na druhý (proměna použitím koláže) přes Escherovu metamorfózu (praktikanti ukázali jen malou část Escherova grafického pásu) nevykazuje logickou návaznost ani z hlediska uměleckého přístupu a použitých médií (realistická kresba - fotografická koláž - grafika na matematicko-geometrickém principu), ani z hlediska zkoumaného jevu (metamorfóza) jako principu schopného proměnit formu (vnějšek) i podstatu (vnitřek) dané věci - přidáním koláží bota spíše proměnila svou funkci.

Na druhou stranu spatřuji na prvním projektu několik pozitivních náznaků. Uvedením hlíny do výuky si žáci mohli ověřit její účinky za účelem vytváření pohybu, ve výsledných filmech se nicméně hlína objevuje pouze jako materiál ke tvarování statických doplňkových prvků. I když praktikanti promítli dva animované filmy (Tma-Světlo-Tma Jana Švankmajera a ukázkou Ukradených Vánoc Tima Burtona), aby s žáky probrali kritéria „dobrého“ animovaného filmu („jaké prvky dělají film dobrým“), hlína jako prostředek efektivní formální proměny vyzdvížena nebyla. Za klíčové považují rozhodnutí pracovat se storyboardem, ocenitelným zejména při dlouhodobé tvorbě, nicméně funkčnímu storyboardu by měl

předcházet řádný brainstorming prvotních myšlenek, jejich následný výběr a týmová shoda nad definitivní podobou příběhu, což se v tomto případě nestalo a při pozdější tvorbě to mělo své důsledky. Cením si technického zázemí obstaraného praktikanty, včetně dotažení hudební a zvukové stránky filmů (možnosti nahrát si vlastní zvuky nikdo nevyužil), a celkového pojetí dispozice třídy, která měla charakter umělecké dílny.

•

Domnívám se, že téma metamorfózy ve spojení s animací je didakticky velice nosné. Přinejmenším z hlediska filmového námětu a jeho obrazového zpracování na základě osobní zkušenosti s vedením animačních workshopů vím, jak velký tvůrčí potenciál by téma transformace nabídlo. Pokud bych plánoval půlroční výuku na druhém stupni základní školy za pomoci metodiky uměleckého vzdělávání, ponechal bych animační techniku a téma proměny jako rámcovou problematiku projektu. Nároky stop motion animace na čas a trpělivost při tvorbě by zohlednila projektová výuka. Za hlavní **vzdělávací cíle** projektu bych označil získání vhledu do základních principů stop motion animace (vyjádření psychologie postav jejich pohybovým oživením, práce s časovou strukturou a fázováním pohybu), přehledu o výrazových prostředcích animace, citlivosti pro kompozici filmového obrazu a práci s jejími estetickými účinky, schopnosti konstruování příběhu jako obrazové a zvukové komunikace, schopnosti ovládat počítačový program pro stříh a zvučení, schopnost pracovat týmově a v určené roli a další. Díky postupnému získávání zkušeností s možnostmi animačních technik, rozšiřování pole uplatnitelných médií, zkoumání tématu z obsahového hlediska a osvojování si potřebných technických dovedností by šlo o **strukturovaný projekt**.

Do tématu bych se žáky **vstoupil** jiným Švankmajerovým animovaným dílem, filmem *Možnosti dialogu* (1983), který by je jednak uvedl do zvolené animační techniky, jednak by otevřel téma metamorfózy (1. část filmu - Dialog věčný, *obr. 120*: jedna hlava sežere druhou a vzápětí ji vyplivne mírně proměněnou; proces se opakuje, dokud nedojde k úplné proměně). Před filmem bych žákům rozdál textové instrukce (na co se mají zaměřit) a po jeho zhlédnutí bych je nechal provést filmový rozbor, zaměřený na základní principy audiovizuálního vyprávění (příběh - fáze filmového vyprávění, filmové záběry, kompozice, stříh a jeho logická posloupnost děje, zvuky, hudba) a v souvislosti s procesem proměny na práci s předměty měnící jiné předměty skrze svou destruktivní, paradoxní funkci (dialog vyčerpávající, *obr. 121*: kleště stříhají cukr, papírová obálka drtí kovové náprstky atd.).

Žáky bych stimuloval skrze **experiment** s pixilací (stop motion animace prostřednictvím vlastního těla) tak, že by měl každý žák za úkol v rámci jedné dlouhé animované proměny svým pohybem vždy navázat na pozici (ale ne nutně pohyb) předchozího žáka. Tento pokus



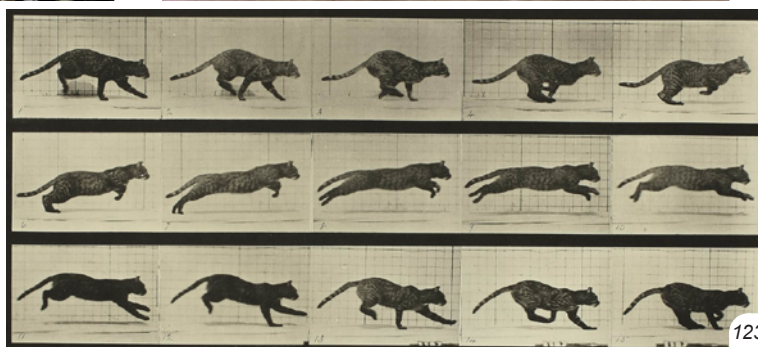
120



121



122



123

obr. 120 / J. Švankmajer: Možnosti dialogu - dialog věcný
 obr. 121 / J. Švankmajer: Možnosti dialogu - dialog vyčerpávající
 obr. 122 / D. Cronenberg: Moucha - návrhy fází makeupu
 obr. 123 / E. Muybridge: fotografie kočky ve fázích pohybu

bych následně doplnil ukázkami Muybridgeových fotografických sérií studie pohybu (obr. 123). S jejich pomocí bych zdůraznil iluzivnost zaznamenávaného pohybu (sled fází), nutnost dlouhodobé koordinace pohybu a píli potřebnou k realizaci.

Po úvodní části by bylo vhodné nechat žáky provést individuální **rešerši** v různých oblastech žitého světa žáků, tím vysledovat jev metamorfózy v širším **kontextu** a zároveň zohlednit jejich různé **zájmy** a **zkušenosti**. V oblasti literatury se nabízí např. Kafkova *Proměna* či Ovidiovy narativní básně *Proměny*, ve výtvarném umění např. ony Escherovy *Metamorfózy*, v komiksu, filmu či seriálu série *Transformers*, *Strážci vesmíru*, *Moucha* Davida Cronenberga (obr. 122), epizoda *Tom a Jerryho* (Tom se zde po ráno do hlavy chová jako myš), v biologii dokonalá a nedokonalá proměna u hmyzu, v geologii metamorfované horniny apod. **Zreflektované** výsledky bych doplnil výše zmíněnými díly (čtená ukázka z *Proměny*, projekce *Toma a Jerryho* či ukázky z *Mouchy*) a společně se žáky bych se pokusil odvodit dva možné způsoby transformace - vnější a vnitřní. Na tomto místě bych žákům řekl o **hlavním zadání** projektu v rámci každé skupiny vytvořit animovaný film.

V následné mezifázi by žáci **experimentovali** s modelářskou hlinou. Zde bych kladl důraz na možnosti její formální transformace, žáci by např. tvořily jednotlivé statické fáze

měnícího se objektu či postavy, a proces buď pouze fotograficky dokumentovali, nebo už se pokoušeli o animaci. Zkušenosti s tvárností hlíny i hlínu samotnou jako animační materiál by žáci mohli později využít při animování jejich výsledného filmu.

Žáci by se v další fázi museli sami rozdělit do skupin na základě toho, co je doposud na projektu nejvíce zaujalo - způsob metamorfózy, typ animační techniky, konkrétní zmíněné nebo v průběhu jimi samotnými dodatečně objevené dílo. V utvořených skupinách by shrnuli doposud nabyté zkušenosti a ohodnotili své dosavadní výsledky projektové práce, aby na tomto základě mohli **zkonstruovat** nový příběh, pracující tvůrčím způsobem s procesem transformace. Díky dřívějšímu seznámení se s problematikou tvorby animovaného filmu by snadněji vytvořili storyboard, jemuž by předcházela týmový brainstorming. Důraz by byl kladen na formální i obsahový aspekt filmu, a na způsob pojetí metamorfózy.

Poslední fáze projektu by sloužila k řádnému seznámení se s technikou (účelné ovládnutí fotoaparátu a manipulace se stativem, popř. se zařízením pro nahrávání zvuku), k animování filmů a k seznámení se s programem umožňujícím vkládání jednotlivých snímků, ozvučení, tvorbu titulků atd. (před ozvučením filmů se nabízí analýza jiné ukázky, podobná té z úvodní fáze projektu, jen zaměřená na účinky zvuků a hudební stopy). Žáci by **transformovali** navržený příběh do vlastního animovaného díla. Široké pole forem, prostředků a přístupů, které by projekt otevřel, by týmy vedlo k animování metamorfózy postav (a jejich chování), objektů, hmot, materiálů, struktur, abstraktních (geometrických) tvarů atp., a to jak chtěné (Transformers, Strážci vesmíru), tak nechtěné (Proměna, Moucha, Tom a Jerry). Dlouhodobá, náročná a na individuálním rozhodnutí týmů založená práce by žáky nutila k její vlastní organizaci (obstarání potřebných materiálů, rozdělení rolí podle schopností - animátor, fotograf, scénograf, nahrávač zvuků atd.).

11.6.4 Didaktická analýza projektu „Hra s materiály“ a jeho zlepšující alterace

Jak jsem již předestřel, projekt praktikantů druhého semestru se z mého pohledu nepodařilo uspokojivě realizovat, neboť se jeho realizace potýkala s celou řadou problémů. První fáze zaměřená na zkušenost s materiály vyzněla poněkud samoučelně, jelikož byla nesmyslně odtržena od zájmových okruhů žáků, a ani zde nabyté zkušenosti nebyly později využity jako základ pro tvorbu nového, samostatného díla. Zadané úkoly evokovaly stejnou umělost a vy-preparovanost jako materiály, se kterými se mělo pracovat. Z reakcí žáků vyplývalo, že se s výsledky formálně-estetických úkolů neidentifikovaly, protože pro ně neměly hlubší osobní význam. V určité fázi totiž na straně praktikantů došlo k bezradnému tápání při plánování následujících fází (některé hodiny tak mezi sebou z obsahového hlediska nejevily jasnou sou-

vislost), a ke vzájemnému nepochopení (např. praktikantka zadala na konci hodiny žákům úkol, jenž však v následující hodině nebyl další praktikantkou zohledněn), které se vyjevilo i při společných reflexích odučených hodin.

I přes tyto nezdary jsem byl častokrát překvapen, jak svérázně a vynalézavě si někteří žáci dokázali poradit s nastoleným problémem (např. vytvoření koláže za použití shromážděných materiálů), i přesto, že jim prostředky neumožňovaly vyjádřit se individuálnější způsobem (slovy profesora Kettela, zadání žákům nenabídlo „individuální vnitřní prostor“). I přes zdánlivě otevřeně formulované zadání „zobraz koláží svůj sen nebo přání“ dopadly výsledky právě kvůli omezeným prostředkům banálně a schematicky. Rozvíjení estetického citění a vnímání pro kompoziční účinky je samozřejmě žádoucí, avšak pouze pokud je spojeno s hledáním vhodné formy, která jde ruku v ruce se smysluplným, identifikaci umožňujícím obsahem. V realizované výuce nicméně spatřuji též některé pozitivní elementy, jako např. uvádění uměleckých přístupů v souvislosti s výtvarnými aktivitami (které však nebyly dostatečně reflektovány), práce s portfoliem jako reflexe a verbalizace čerstvých osobních zkušeností (kterou však byli žáci v tomto případě příliš zatěžováni), a taktéž ono stimulační experimentování s estetickými účinky se zvolenými materiály (testování kompozičních účinků variováním vztahů jednotlivých prvků však mohlo být rozvedeno šířeji, sestavením většího počtu konstelací - žáci s tavící pistolí v ruce měli tendenci předměty ihned po umístění lepit na plochu).

•

Pokud bych měl navrhnout za pomoci metodiky uměleckého vzdělávání jiný postup k tématu výuky, pak bych při zpětném ohlednutí na projektem otevřená témata úplně vynechal materiální hru a vycházel bych pouze z trojice pojmů *já -tělo -svět*. Pojem „svět“ by se však vztahoval zejména na prostředí *školy*. Ve středu projektu by stálo dítě a jeho role žáka ve vztahu ke školnímu systému pravidel, usilujících o kontrolu a moc nad žakovým tělem v prostorové a časové dimenzi. Projekt by tak měl *subversivní* charakter, zaměřený na kritické zkoumání vlivu školy jako instituce na lidské tělo. Vzhledem k tomu, že by byl obsah spadající pod zvolené téma žákům zprostředkováván postupně tak, aby osvětlil různé možnosti vyjádření, šlo by o projekt zprvu **strukturovaný**, hlavní úkol by se však blížil projektu **otevřenému**. Koncepce zde navrhované alterace výuky je částečně inspirována školním projektem pedagoga a umělce Šimona Brejchy, který jako příklad z praxe představila Marie Fulková ve své knize *Diskurs umění a vzdělávání* (2008, s. 146-153). Brejchových inspiračním zdrojem se stala výstava *Podivné nebe*, konaná v Rudolfinu roku 2003 a představující tehdy současnou čínskou fotografii. Jeden z autorů, Shi Yonga, vytvořil inscenované fotografie inspirované

dvěma knihami o sebeprosazení (166 tipů pro sebeprosazení a Průvodce obchodními zvyklostmi). Brejcha po navštívení výstavy vedl žáky ve výuce k vytvoření obrazového „manuálu školního řádu“, jímž bylo možné z pozice výtvarné výchovy kriticky zkoumat „zásadní, tradičně nezpochybnitelné a nezpochybňované mechanismy, zabezpečující fungování školní instituce“, píše Fulková (tamtéž, s. 147).⁷

Vzdělávacími cíli by se v tomto případě stala především schopnost rozkrývat a kriticky zkoumat snahy různých systémů o ovlivňování našeho chování, dále schopnost zaujmout vůči takovému vlivu vlastní svébytný postoj, najít pro něj vhodnou formu prostřednictvím výtvarného vyjádření a tím se z vlivu fyzicky i symbolicky dočasně vymanit.

Žáky bych do projektu **uvedl** krátkou ukázkou z filmu *Playtime* (1967) francouzského režiséra a herce Jacquese Tatiho (scéna, kdy si hlavní postava Hulot - sám Tati - krátí čas čekáním na schůzku zkoumáním moderních kožených sedáků a pozorováním moderního muže v obleku; *obr. 126*). Žáci by měli scénu po jejím **pozorném zhlédnutí** analyzovat a dojít k základním poznatkům - ústřední postava se cítí nejistá a odcizená vůči moderní architektuře, která ji obklopuje; zkoumáním fungování nábytku se chová komicky a nevhodně v kontrastu s elegantními, ale místy až přehnanými gesty uhlazeného muže v obleku.

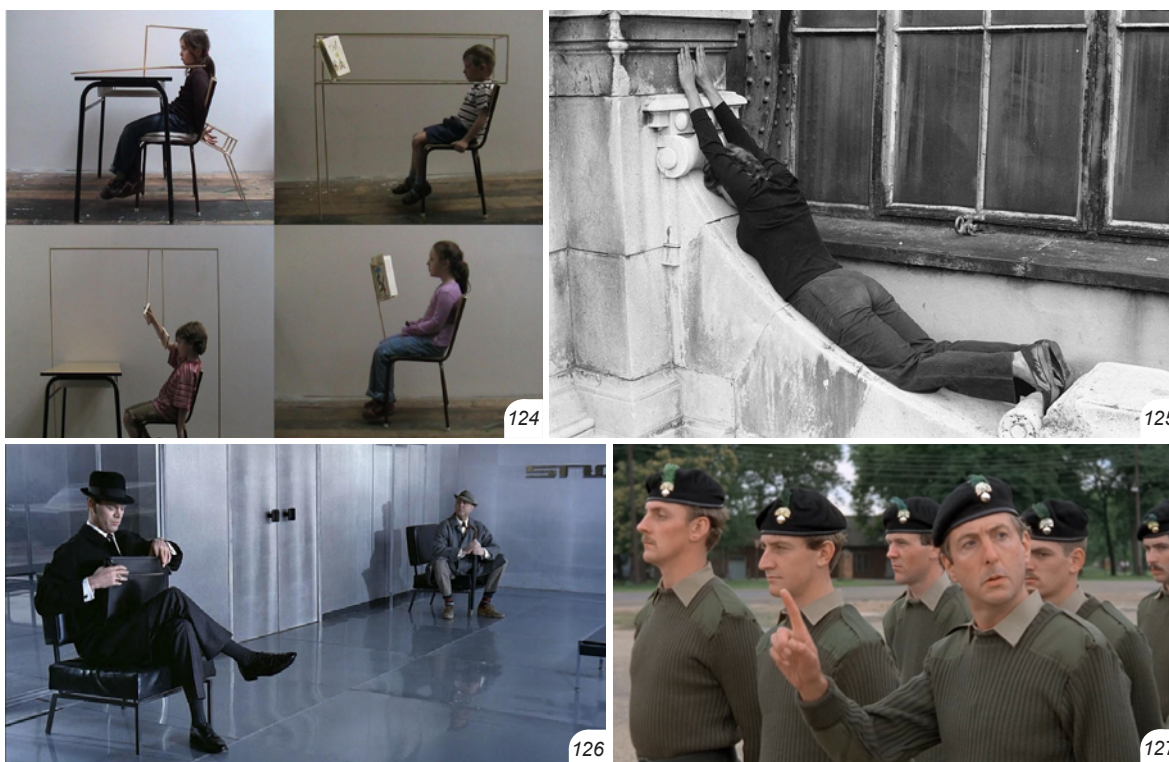
Žákům bych zadal první úkol v návaznosti na poznatky z filmu. V rámci **rešerše** by měli individuálně mimo výuku po dobu jednoho až dvou týdnů vytvářet **záznam** pozorování vlastního chování (textově, fotograficky). Sledovali by na sobě své chování pod vlivem pravidel vytvořených společností pro různé situace v každodenním životě (chování jako vnější projev člověka - vyjadřování, jednání, pohyby, gesta, oblékání), tzn., jak se mají chovat a chovají doma, v knihovně, na úřadě, v kostele atd., resp. do jaké role jsou automaticky stavěni např. ve škole (žák). Příští hodinu by se ke svým shromážděným výsledkům měli vyjádřit a spolu bychom vyvodily důsledky pro další práci - existují různé systémy, jejichž vlivům v životě podléháme, a které nás nutí chovat se podle určitých pravidel; v životě tak na sebe bereme různé sociální role, ve kterých vhodně jednáme, abychom v oněch systémech mohli fungovat. Téma by šlo doplnit o seznámení se s pravidly o správném chování z oblasti etikety (televizní epizody Ladislava Špačka) nebo se zmíněným čínským Průvodcem obchodními zvyklostmi.

Dále bych žákům promítnul některé fotografie z projektu *Sedět rovně* (2008) umělkyně Evy Kořátkové (*obr. 124*). Ty zobrazují děti sedící na židli ve školní lavici v poloze určené konstrukcemi, jež nutí žáky správně sedět, hlásit se, číst knihu atd. Žáci by měli na fotografie

⁷ Otázkou vlivu společenských institucí a pravidel na lidské chování se zabíral např. Pierre Bourdieu, když hovořil o pojmu habitus (1998).

reagovat a vedla by se o nich diskuse. Následoval by druhý úkol, spočívající v tělesné exploraci prostoru školní třídy a předmětů nacházejících se v ní. Měli by se pokusit porušit obvyklé způsoby používání předmětů prostřednictvím **experimentální hry** s vlastními těly. Hledáním nových, neobvyklých a absurdních způsobů toho, jak jinak lze sedět na židli, fyzicky použít školní lavici, uskladňovat pomůcky či uspořádat nábytek ve třídě, nebo k jakým dalším akcím lze využít učitelovu katedru, by se žáci vymanili z mocenské snahy školního systému kontrolovat žáka v prostorové a časové rovině. Performativní hra by probíhala ve dvojicích, kdy by jeden žák performoval a druhý akci zachycoval pomocí fotografie či videa. Třída by akci zreflektovala společnou prezentací vzniklých výsledků, které bych doplnil o fotografie umělkyně vystupující pod jménem Valie Export. Ta se v rámci díla *Tělesné konfigurace* (70. a 80. léta) nechala vyfotografovat v různých tělesných polohách napříč městským veřejným prostorem, v chodbách a bytech uvnitř domů a v přírodě, aby zdůraznila tvary a prostory této architektury a mocenské vztahy skrývající se v ní (obr. 125).

Posledním příspěvkem rozšiřujícím zkoumané téma by byla další filmová ukázka a skupinová akce žáků vedená učitelem. Pustil bych krátkou scénu z filmu *Smysl života* (1983) britských komiků Monty Python, ve které se vrchní seržant snaží s vojáky pochodovat



obr. 124 / Eva Kořátková: Cesta do školy

obr. 125 / Valie Export: Tělesné konfigurace

obr. 126 / Jacques Tati: Playtime - scéna se sedáky a mužem v obleku

obr. 127 / Monty Python: Smysl života - scéna s pochodováním na place

na cvičišti (*obr. 127*). Před samotným maširováním však vznáší na vojáky dotaz, zdali by nechtěli dělat raději něco jiného. Vojákům je tedy postupně dovoleno odcházet provozovat své záliby a na place zůstává a pochoduje pouze seržant. Následně bych s žáky hovořil o v ukázce použité satíře jako o způsobu kritizování, zesměšňování a ironizování vojenského řádu, v němž je možné najít plno nesmyslných, absurdních příkazů, snahu o dosažení disciplíny a o potlačení individuálního projevu jedince atd. (z tvorby Monty Python se nabízí též skeč *Ministerstvo švihlé chůze*). Poté bych zkusil se žáky podle prostorových možností pochodovat po školním dvoře ve „vojenské“ formaci, nejlépe při společném přesunu na oběd, kdy by akci mohli pozorovat ostatní spolužáci a učitelé. Žáci by se pak měli vyjádřit k tomu, jak se při akci cítili, zdali se jim situace jevila absurdní, anebo jak je asi vnímali přihlížející diváci. Akce by měla žáky uvrhnout do jim **cizí, neobvyklé** a možná **nepříjemné** situace, zkoumající pozici toho, kdo se onomu kontrolnímu systému naopak poddává a řídí se přísně jeho pravidly. Pakliže by byla akce realizována ve společném školním prostoru, jednalo by se o určitou formu sociální intervence do školního prostředí, a mohla by být žákům představena některá umělecká řadící se k performanci a happeningům. Také formy akce uplatněné ve škole by měly potenciál narušit stereotypní řád systému a vnést do něj moment ozvláštňení, vyzvat okolí k interakci atd. Zde uvedené zkoumání tématu vztahu těla k prostoru různými úkoly by se jejich provázaností blížilo naší **tematické řadě**.

V další fázi by proběhla společná **reflexe** dosavadní práce a zadání hlavního individuálního úkolu. Zpětně bych se žáky ohlédl za doposud získanými poznatky a nabytými zkušenostmi a pokusili bychom se odhalit vliv zmíněných pravidel pro chování v rámci školního systému. Mezi pojmenovaná pravidla by mělo patřit vhodné oblékání, správné zacházení se školními pomůckami a nábytkem, dodržování časové struktury, odpovídající chování atd. Hlavním úkolem žáků by pak bylo na vyvozená školní pravidla (určující roli, chování a pohyb) individuálně reagovat a **vlastním výtvarným vyjádřením** se z těchto vlivů dočasně vymanit. Zhodnocením výsledků rešerše a experimentálních úkolů, nalezením vzájemných souvislostí mezi nimi (**konstrukce**), kritickým zaujetím osobního postoje vůči tématu a výběrem ze široké plejády představených vyjadřovacích prostředků by žáci měli být schopni **transformovat** dosažené výsledky do nového, subverzivního díla. K vymanění by mohli využít umělecké postupy a vyjadřovací prostředky, se kterými se seznámili v průběhu projektu, avšak hledáním možností pro vlastní vyjádření by je vedlo také k objevení nových postupů. Při hledání by měli zohlednit též **vlastní zájmy** a pro ně **významné souvislosti**, vztahující se i na **mimovýtvarné oblasti** (práce s vlastním tělem - tělocvik, gymnastika, tanec, hudba, zpěv, divadlo; práce s objekty - nábytkový design; dále občanská výchova, móda atp.)

Pomohl bych žákům **iniciovat** jejich individuální projekty a **konzultoval** bych s nimi práci v průběhu vývoje, vlastní práci by si však žáci museli **organizovat sami**. **Otevřené pole možností vyjádření** se k tématu při zohlednění vlastních zájmů by mělo vést žáky k práci v celém prostoru školy, ke zkoumání funkcí různých předmětů a jejich popírání, nebo naopak k hledání funkcí nových či dotváření věcí osobitým výtvarným zásahem (např. ozdobení židle podle libosti k příjemnějšímu pocitu sezení), k uplatnění různých forem satirického a absurdního vyjádření, k práci s vlastním tělem, k citlivému zkoumání architektury školního prostředí a reagování na něj, k individuálnímu zásahu do sociálního dění ve škole v období mezi výukou formou vystoupení (např. prezentováním vlastních zájmů nebo koníčků jako tanec, čtení básně, prodej vlastnoručně vyrobených věcí), k vyzývání ostatních spolužáků a učitelů k interakci, k experimentování s odlišným chováním a oblékáním ve výuce i mimo ní atp.

Projekty žáků by neunikly pozornosti ostatních spolužáků a učitelů včetně vedení školy, čímž by měly na **školní dění** živý **dopad** a mohly by tak otevřít **debatu** o roli školní instituce, o našich každodenních rolích (nejen ve škole jako žáci), o tom, jak děti vnímají vlastní identitu, o způsobech odívání, o chování a genderových stereotypech, a o jedinečném potenciálu výtvarného umění umožňujícím žákům tato témata prostřednictvím uměleckých děl i vlastní výtvarné tvorby zkoumat, zaujímat k nim osobní postoj a tak individuálně rozvíjet jejich osobnost.

11.6.5 Reflexe faktorů dílčích neúspěchů výuky umění v rámci praktika

Pokud bych se měl zamyslet na možnými příčinami neúspěchu výuky praxe na Friedrich Realschule (a potažmo studentů Institutu umění), na základě absolvování poměrně velkého množství předmětů a seznámení se s nemalým počtem tamních studentů bych za nejdůležitější faktor označil povrchní **znalost dějin výtvarného umění**, nezáměr **aktivně** ve svém volném čase **navštěvovat umělecké výstavy** a **malou výtvarnou praxi**. Kettel mi příčiny potvrdil a doplnil, že vedení institutu z tohoto důvodu raději upustilo od testování hlásících se studentů ze znalosti dějin umění. Jak jsem již výše uvedl, můj pokus společně s praktikanty druhého semestru naplánovat určitou část jejich výuky nedopadl nejlépe. Příčinou tohoto nezdaru byla, v souvislosti s novým úkolem (vytvořit kolektivní obraz školy), mimo jiné právě neznalost praktikantů mnou navrhovaných umělců a jejich děl (Max Ernst, frotáž Pták; Georges Braque, koláž Zátíší na stole). Díla měla sloužit jako ukázky dvou uměleckých technik a přístupů - *frotáž* jako technika zachycení skrytých podob zkoumané věci skrze její otisk (materiální stránka budovy školy) a jako princip ke kombinaci těchto otisků k vytvoření neobvyklých

forem; *koláž* (popř. asambláž) jako technika spojování různých materiálů (a předmětů) do jednoho obrazu a jako princip k utváření komplexnosti tohoto obrazu (školy) díky individuální interpretaci reality v každém dílčí „koláži“ (individuálně vnímaný a zachycený prostor vybraných školních míst). Přičiněním mé tehdejší jazykové (ne)vybavenosti se má myšlenka ztratila v překladu, nicméně povrchní znalost, s jakou praktikanti přistupovali k uměleckým pozicím již zmíněných umělců (Beuys, Stockholder, Cragg, Cornell) musela nevyhnutelně vést k patové situaci, jaká ve druhém semestru nastala.

11.6.6 Problematičnost realizace uměleckého vzdělávání v rámci praktika

Profesor Kettel se mi během osobního rozhovoru (rozhovor č. 1, 25. 9. 2016) svěřil s nepříliš ideální **pozicí praktikantů** institutu umění. Ti se sice snaží při realizaci výuky uplatňovat **metody uměleckého vzdělávání**, avšak **systémové nastavení**, charakteristické tradiční formou krátké výuky (např. Friedrich Realschule v Durlachu), jim to **neumožňuje**. V Karlsruhe existují školy s rozvinutějším, reformním systémovým nastavením (práce s portfoliem, charakter dílny, otevřený učební proces), ale sjednání kontaktu funguje na základě osobní známosti a kolaborace není jednoduchá, vysvětlil Kettel. Praktikanti jsou pak podle něj v **konfliktu** mezi požadavky místní učitelky, Kettelovými nároky na umělecké vzdělávání a vlastními zkušenostmi a představami. Osobně mohu konstatovat, že i během mé účasti na plánování výuky s praktikanty z druhého semestru mezi nimi docházelo až k pocitům frustrace a rozhořčení z požadavků na ně kladených a ze situace, do které se výuka dostala. Mezi teoretickými požadavky uměleckého vzdělávání a jejich uplatněním ve školní praxi jsou tak na institutu stále velké mezery.

Druhou překážku v oblasti praktikování uměleckého vzdělávání vidí Kettel u učitelů, kteří v Karlsruhe prošli uměleckým vzděláváním, absolvovali obor umění, a následně nastoupili do druhé přípravné fáze (referendariát). Žádný z těchto učitelů se však dle Kettelových slov nezúčastnil jím pořádaného kongresu v Karlsruhe v roce 2016. Panuje u nich totiž tendence během studia získané zkušenosti zahodit a inklinovat k tzv. „subjektivní teorii“, tedy místo toho, aby se jejich kompetence stmelovaly skrze společná setkání na pravidelných seminářích (součást referendariátu), vrátí se k tomu pojetí předmětu umění, s jakým se setkali na základní nebo střední škole (ovlivnění jejich bývalými učiteli je dle Kettela tak silné, že zastíní vše, co se studenti na institutu naučili, jakz údajně prokázal empirický výzkum). Podle Kettelových odhadů se daří „vycvičit“ pouze 10% kvalitních pedagogů uměleckého vzdělávání.

12. Shrnutí empiricko-praktické části

12.1 Závěry empirické části

Druhá část diplomové práce se pokusila představit konkrétní podobu koncepce na úrovni **pregraduální přípravy** budoucích studentů **oboru umění** na institutu umění v Karlsruhe. V úvodu byl nejprve popsán **profil** Pedagogické vysoké školy v Karlsruhe a obecná podoba **studentské praxe** (Praktikum). Dále byly krátce představeny **čtyři oblasti** tvořící studium na institutu umění, a posléze dvě z nich zprostředkovány blíže - **umělecká studia** z mé pozice studenta absolvujícího nabízené kurzy, a **školní praxe** zejména z mé pozice hospitantů výuky předmětu umění. Tato část měla za cíl zjistit, jak se koncepce uměleckého vzdělávání **promítá** do jednotlivých vyučovaných předmětů, které jsem měl možnost absolvovat.

Pozorováním prezentací studentských projektů a pozic během představeného Kettelova **kolokvia** se potvrdilo, že koncepce v praxi skutečně na studenty umění klade vytyčené požadavky (viz kapitola 6.3), jak potvrdil také výzkum realizovaný Lucile Schörer-Merz (kapitola 11.2). Studenti si na „vlastní kůži“ procházeli náročnými uměleckými procesy, když byli záměrně nuceni ke **hledání a zaobírání se vlastními tématy**, které měli dlouhodobě rozvíjet a výtvarně zpracovávat. Vystavováním a prezentováním svých děl **zaujímali** studenti **vlastní stanoviska** - tvorbu ostatním účastníkům kolokvia mohli představit, zeptat se jich na zpětnou vazbu, obhájit tvorbu vůči kritickým otázkám nebo se zeptat ostatních na rady, jakým směrem by se mohla tvorba ubírat dále. Ostatní účastníci byly naopak podněcováni vystavená díla formálně i obsahově verbálně analyzovat, interpretovat, měnit způsob instalace a vyjadřovat vůči nim svůj **osobní názor**. V některých případech jim byla přenechána **role moderátora**, prostřednictvím které si mohli zkoušet své vyjadřovací schopnosti a formulování vhodných otázek.

Ve čtyřech představených uměleckých projektech⁸ studentek Emmanuelle Guth, Christiny Mann, Wandy Sprenger a Jacquelyny Schmid bylo možné nalézt celou řadu specifik uměleckého vzdělávání. *E. Guth* uplatnila při práci na projektu *Opona* prvky **uměleckého myšlení** k dosažení úspěšné umělecké tvorby, a to i přes momenty tvůrčí **krize**. Ty studentka překonala díky dlouhodobému **vystavení se a setrváním v konfrontované** místnosti, pozorným **vnímáním** jevů se záměrem zkoumat jejich estetické i významové kvality, důsledným **reflektováním** svých pocitů z průběžných výsledků práce, a usměrňováním práce jednak na základě **představy** o možnostech její vhodné, ale realizovatelné podoby, jednak zohledňováním významných vzpomínek z vlastního života. Svými dlouhodobými

⁸ První tři projekty mi byly známy pouze prostřednictvím Kettelova příspěvku, a proto jsem je raději zařadil do teoretické části jako doplňkové texty.

performativními akcemi *W. Sprenger* dokázala, že **vlastní život a umělecké působení** mohou být úzce provázány, a že se obě sféry mohou navzájem silně ovlivňovat. Její pozici tak lze vnímat jak ve smyslu Beuyssem propagovaného **rozšířeného pojetí umění** (pronikání uměleckého myšlení a tvorby do všech životních činností dotyčného člověka, aktivní působení na své sociální prostředí), tak i v souvislosti s **uměním žít** Wilhelma Schmida (přetvoření života do uměleckého díla). Podoba a obsah pracovní knihy *Ch. Mann* poukazuje na jí zvolený pracovní postup blízký **výzkumné činnosti** (zkoumání různých podob zvoleného motivu a hledání analogií napříč různými kontexty). Převedením velkého množství zprvu chaoticky shromažďovaných materiálů (**rešerše i vlastní tvorba**) do knižní podoby získal celkový obsah záměrnou posloupnost, a tak se díky nově **zkonstruovanému významu** vyjevily studentčin sledovaný záměr (obrazné vyjasnění pojmů originál a kopie pomocí výtvarných analogií). Poslední představená studentka *J. Schmid* dospěla k tématu na základě **vlastní biografie** a možnosti **vypořádat se s fenoménem domova**. Nutnost **zaujmout** k tak osobnímu tématu **vlastní postoj** spustila proces hledání vhodného **obsahu a formy**. Proces zahrnoval intenzivní **rešerši, shromažďování, rozřídění a výběr** příslušných materiálů, tvůrčí **experimentování** s nimi, průběžné **reflektování mezivýsledků** (první výstava ve vile, zpětná vazba spolužáků).

Během předmětu **Instalace v kontextu** se vzhledem k uměleckému vzdělávání nejzřetelněji projevila snaha o **přenechání** veškerých **aktivit**, v tom případě včetně organizace výstavy, zúčastněným **studentům**. Postoj vedoucí předmětu Lucile Schwörer-Merz byl v tomto ohledu tak silný, že se zde poměrně ostře střetl s mým zažitým přístupem, vycházejícím ze zkušenosti s výtvarnou přípravou v domácím prostředí a s běžným postupem při koncipování umělecké výstavy s více účastníky. Vezmeme-li v potaz druhý důvod uvedený v předchozí větě, vyvstává otázka, zdali je **seberorganizace** vedoucí k vzájemné izolovanosti jednotlivých studentských pozic vhodná i tam, kde se mezi vystavujícími členy z principu očekává jistá kooperace.

Část pojednávající o **studentské praxi** přiblížila situace praktického aplikování koncepce uměleckého vzdělávání do školní výuky předmětu umění. Popis průběhu výuky o délce dvou semestrů a výpověď profesora Kettela o problematice realizace především naznačily, jaké **komplikace** tato snaha přináší, zároveň vyplynulo na povrch **studentské pojetí** koncepce uměleckého vzdělávání a **problematika** jejího **osvojování**. Zejména situace a výsledky ze druhého semestru poukazovaly na neuspokojivou úroveň práce s **metodikou** koncepce ze strany studentů, respektive na obtížnost při zvládnutí **nároků koncepce** vyžadovaných k úspěšnému využití metodiky. Opět zde tak vyvstává otázka, jestli celkové nastavení studia

na institutu umění a nároky koncepce odpovídají vědomostní a zkušenostní úrovni studentů hlásících se ke studiu umění, když tito studenti nedisponují ani základními znalostmi dějin umění, ve volném čase nenavštěvují umělecké výstavy atd.

Na druhou stranu má studentská praxe prvotní zkušenosti s vyučovací realitou a ověření si vlastního raného pojetí koncepce vyučování vůbec umožnit, i za cenu neúspěchu. Mnou navržené **zlepšující alterace** obou realizovaných studentských projektů měly sice využitím metodiky uměleckého vzdělávání a zohledněním požadavků uměleckého vzdělávání dokázat, že je možné výuku díky koncepci teoreticky naplánovat, avšak realizace alterací v praxi by vlivem nedostatečných pedagogických zkušeností či nepředvídatelných faktorů nemusela ani zdaleka probíhat podle plánu.

12.2 Reflexe vlivu koncepce uměleckého vzdělávání na vlastní výtvarnou praxi

Zkušenost z Německa a seznámení se s koncepcí uměleckého vzdělávání zcela jistě ovlivnilo způsob mého **výtvarného uvažování a tvoření**. V mé vlastní tvorbě prezentované napříč diplomovou prací lze identifikovat celou řadu **postupů a tendencí** odpovídajících některým **specifikům uměleckého vzdělávání**: intenzivní smyslové vnímání jevů v daném prostředí, hledání širších souvislostí a využívání poznatků z mimouměleckých oblastí s tvůrčími záměry, provádění záznamů a sbírání materiálů k prozkoumání formálně-obsahové šíře tématu, hledání vhodné formy experimentováním s různými médii a technikami, průběžné psané reflektování tvorby, komplexní a dlouhodobé přístupování ke zvolenému tématu.

Při zpětné reflexi mého **projektu** z výtvarného kurzu v Itálii jsem si díky povědomí o **metodách** koncepce lépe uvědomil jeho **další možná** či **vhodnější výtvarná řešení**. Je zřejmé, že realizovanou výtvarnou práci je snadnější hodnotit s časovým odstupem, a že by se výtvarný pracovní postup měl odvíjet především na základě své vlastní **vnitřní logiky**. Pokud si však tvůrce uvědomí, že mu citlivé uplatnění metod blízkých **současné umělecké praxi** může rozšířit pole **činností a postupů** pro zkoumání tématu (viz pracovní formy, strukturální elementy a elementy uměleckého myšlení / vzdělávání), obzvláště pokud ještě jako student tápe, může to přirozeným způsobem obohatit jeho tvůrčí zkušenost.

Vlastní výtvarná **zkušenost s tématem** představeným v kapitole 11.5 (Subjektivní kartografie) se **promítla** do mého návrhu na **zlepšující alteraci** projektu realizovaného německými studenty na reálné škole (druhý semestr). Zaujetím pozice k tématu „vztah těla k prostoru“ a vlastním ověřováním tvůrčích možností pod ním se skrývajících se mi otevřelo pole didaktických obsahů, které budu moci později už jako pedagog s žáky rozvinout v rámci výtvarných činností.

III. SHRNU TÍ

13. Závěrečné shrnutí diplomové práce

Po roční zkušenosti s uměleckým vzděláváním získané erasmovým studiem na Institutu umění v Karlsruhe, po dlouhodobé studii vybraných a přeložených materiálů vztahujících se ke koncepci a po více než roce stráveném psaním této diplomové práce mohu dojít ke konečnému shrnutí a reflexi získaných materiálů.

13.1 Snaha o zprostředkování koncepce českému čtenáři

Studie německy (a částečně anglicky) psaných materiálů v různé míře dotýkajících se koncepce uměleckého vzdělávání pro mne představovala velkou výzvu. Vytyčený cíl zprostředkovat koncepci českému čtenáři co nejsrozumitelněji a se všemi jejími specifiky vyžadoval pochopení okolností jejího vzniku, hlubší proniknutí do jejího diskursu a teoretických východisek, pochopení tezí jejích autorů, zakusení jejího vlivu na vlastní osobu během studia oboru umění a pozorování její realizace v rámci studentské praxe. Pro porozumění textů byl zapotřebí jejich překlad, nalezení vhodných ekvivalentů či alternativních termínů. Vzhledem k neustále vznikajícím publikacím dedikovaným uměleckému vzdělávání jsem byl nucen učinit výběr těch materiálů (monografie, příspěvky autorů koncepce v knihách na téma vzdělávání skrze umění, texty vydané u příležitosti kongresů na zmíněné téma), kterým jsem byl schopný porozumět, a které se mi zároveň jevily jako podstatné pro tento účel. Proces tak často doprovázely pocity frustrace z neschopnosti zcela proniknout do studovaných materiálů a strachu z opominutí některých neméně zajímavých tezí. Velké sousto jsem si taktéž ukrojil nespokojením se pouze s obsahem disertační práce Lucile Schwörer-Merz, která se mi zprvu sice jevila jako velmi komplexní, avšak po uvědomění si komplexnosti samotné koncepce jako zdaleka nedostačující. Založení struktury diplomové práce částečně na výzkumu Schwörer-Merz, její rozšíření o další podstatné aspekty na základě vlastní studie dostupných materiálů a konzultace obsahu s profesorem Kettelem by mělo práci zajistit určitou míru konzistence.

13.2 Shrnutí specifik a nároků koncepce a jejího významu pro vzdělávání

Koncepce představuje jedno z možných a v současné německé pedagogice umění praktikovaných pojetí vzdělávání skrze (procesy) umění, mající zastoupení na celé řadě školských vzdělávacích institucí. Umělecké vzdělávání tak působí nejen na úrovni **školního předmětu**, ale je také součástí **pregraduální přípravy** budoucích pedagogů umění. Koncepce usiluje na základě radikálního **konstruktivismu** a z něj odvozených pedagogických důsledků

o dosažení takového stavu, kdy **subjekt** jejího vzdělávání (žák i student umění) skrze **řízení** a **organizaci** vlastních aktivit vzdělává sám sebe. Vytyčených vzdělávacích cílů dosahuje koncepcí podněcováním **způsobů myšlení** a **tvoření** analogických současným **uměleckým procesům**. Mezi **specifika** uměleckého vzdělávání tak patří vedení subjektu k **zaujímání postoje** vůči konfrontovaným **cizím podnětům** i vůči **vlastní tvorbě** a pocitům, vedení k vlastnímu způsobu vyjádření a jeho obhájení, a zároveň k respektování postojů ostatních. Subjektu je poskytnuta větší **svoboda** při postupu a výběru prostředků, čímž je nucen k organizaci vlastní práce vzhledem k charakteru a požadavkům vznikajícího díla. V ideálním případě by tak měl subjekt postupně nalézt cestu k vlastní **samostatnosti**, převzít plnou **zodpovědnost** za své dílo, nalézt v něm osobní **význam** a tak docílit momentu, kdy bude pracovat ne za účelem splnění zadání pro druhou osobu, ale kvůli vnitřní motivaci a z vlastní potřeby se s danou problematikou vyrovnat. Koncepcie také záměrně pracuje, analogicky k umělecké činnosti, s možností **neúspěchu** a pocitu **frustrace**, když subjektu přenechává autonomii a konfrontuje ho s cizím podnětem, s cílem subjekt **iritovat** a **podnítit** ho k intenzivnímu vystavení se estetickým a uměleckým procesům.

Významný přínos uměleckého vzdělávání spočívá v tom, že nabízí možnost přiblížit se způsobem práce ve výuce současným **uměleckým pracovním postupům**. Koncepcie díky svému propracovanému metodologickému aparátu, založenému na uměleckých způsobech **myšlení** a **jednání**, umožňuje pedagogovi umění **didaktizovat** vybrané **téma** a specifickým způsobem zkoncipovat výuku. Aby však pedagog mohl metody koncepcie systematicky využívat k úspěšnému realizování uměleckých projektů, je na něj kladena celá řada **nároků** - zkušenost s vlastní uměleckou praxí, aktivní zájem o umělecké výstavy, znalost uměleckých děl, přístupů a tendencí, vysoká pedagogická kompetence, směřování projektu k naplnění vzdělávacích cílů uměleckého vzdělávání, reflektování aktuálního společenského a politického dění na lokální i globální úrovni, schopnost zohledňovat ve výuce vývoj a vliv vizuálních a elektronických médií, schopnost vhodnými způsoby rozkrývat manipulativní strategie reklamy a médií, zohledňování zájmů a zkušeností žáků, schopnost pružně reagovat na neočekávaný průběh naplánovaného projektu a řada dalších požadavků.

Nastíněním součástí diskursu uměleckého vzdělávání se tak nejen vyjevilo, jaké oborové, oborově blízké i mimooborové **vlivy** musí pedagog umění při svých úvahách a působení mít na zřeteli (podobně jako je tomu u diskursu výtvarné výchovy), ale zároveň se tím ukázal **význam** uměleckého vzdělávání jako pojetí schopného na tyto vlivy **reagovat**, jejich vyvozené důsledky pro vzdělávání **integrovat** do své metodiky a tento přístup na poli pojetí pedagogiky umění úspěšně **obhajovat** (o významnosti role koncepcie vypovídá řada

koncepti podporujících příspěvků ze strany osobností vlivných ve svých oborech). Jak také vyplývá z *textu domácích souvislostí* z teoretické části, mezi uměleckým vzděláváním a pojetím výtvarné výchovy na katedře výtvarné výchovy v Praze se podařilo najít **společné stanovisko** v otázce zohlednění interdisciplinárních vlivů a řadě dalších (kritika tradičního pojetí výuky, rozšíření obsahového pole výuky, nutnost odolávat manipulativnímu vlivu vizuální kultury ad.).

Za určité **úskalí** koncepce bych považoval **radikální snahu** o její uplatnění při plánování veškerých projektů. Násilným šroubováním její metodiky tam, kde je z povahy tématu či problému vhodnější jiný přístup, by nemuselo vést k žádoucím výsledkům. Sami tvůrci uměleckého vzdělávání chápou koncepci jako jedno z nabízejících se pojetí, které využívá umělecké procesy k dosahování vzdělávacích cílů.

13.3 Vliv koncepce na tvorbu osobního pojetí výtvarné výchovy

Po uplynulých sedmi letech vysokoškolského studia oboru výtvarná výchova bych měl mít i s minimální praxí poměrně dobrou představu o vlastním **pojetí výtvarné výchovy**: jaký význam a potenciál pro mne má výuka výtvarné výchovy z hlediska vzdělávání a výchovy, čeho by se mnou vybíraná témata měla ve výuce dotýkat, jakými prostředky a formami by měla být výuka realizována, jakým způsobem by se mělo pracovat s uměleckými díly a pozicemi, jak zacházet s obsahem rámcového (popř. školního) vzdělávacího programu, jak by měla vypadat kritéria pro hodnocení individuální tvorby žáků, atd.

Tvorbu mého raného pojetí ovlivnilo velké množství faktorů. Během studia jsem jako **student** získával krůček po krůčku představu o **možnostech přístupů** k mému **oboru** - prostřednictvím oborové didaktiky, dějin a teorie umění, vlastní výtvarné a pedagogické praxe. Seznámil jsem se s různými proudy, pojetími a tendencemi či metodami ve výtvarné výchově (artefiletika, projektová výuka, pojetí orientující se na vizuální gramotnost, čtyři pojetí dle Jana Slavíka), s možnostmi galerijní edukace, s oborovou historií, s odbornou literaturou z diskursu výtvarné výchovy, s konkrétními ukázkami realizované výuky atd. Obeznamení se s rámcovým a školním vzdělávacím programem mi pomohlo utvořit si základní představu o vzdělávacích cílech, očekávaných výstupech a učivu, i když se s programy dá reálně pracovat až po nástupu do školy. Zjistil jsem, že existují podpůrné učební materiály jako např. učebnice *Výtvarná výchova* (autorka Marie Fulková a další), které ale poskytují „pouze“ inspirace, témata a náměty k výtvarným úkolům. No a samozřejmě jsem se u nás i v německém školním prostředí setkal s oním tradičním pojetím výtvarné výchovy, které nemůže žádného svědomitého pedagoga z oboru nechat klidným.

Vlivem všech těchto dílčích faktorů ve mně postupně krystalizovalo mé prvotní, do určité míry **idealistické pojetí výtvarné výchovy**, které v tomto naivním stavu logicky přetrvává dodnes, neboť k jeho prověření pouhá útržkovitá praxe nestačí. S příchodem do školní reality dojde zcela ke ztrátě iluzí, přehodnocení a přizpůsobení pojetí daným podmínkám.

Zkušenosti z Německa a některé zde představené teze, které **koncepte uměleckého vzdělávání** zastává, se na tvorbě mého pojetí zcela jistě podepsaly, zde bych vyzdvihl pouze jeden z vlivů, jenž lze chápat jako určité předsevzetí do mého budoucího profesního působení. Již v Německu jsem nabyl přesvědčení, že bych měl v roli pedagoga vystupovat jako **inspirativní partner**, který bude žákům s patřičnou odhodlaností otevírat prostřednictvím výtvarného umění a činností dveře k **poznání světa i sebe samých**. Ztotožňuji se s **pedagogickým vystupováním** vycházejícím z **radikálního konstruktivismu** a z něho plynoucích tendencí přenechávat žákům určitou míru **autonomie při rozhodování** o vlastním **obsahu a způsobu práce** a zohledňovat v zadané výtvarné činnosti **osobní zájmy** žáků. K vytváření onoho **podnětného prostředí** motivujícího žáky k **sebevzdělávání** mohu využívat svého zápalu pro vlastní **poznávání** individuálních **uměleckých pozic** a jejich **zprostředkovávání** ve **výuce** v co nejširším **kontextuálním rámci**, vlastního zájmu o **produkci různých průmyslů** (filmy, seriály, mobilní a počítačové hry, virtuální realita, youtubering) blízké **mladistvým**, osobního sklonu k **liberálnějšímu pojetí zadání** a nechuti žáky příliš **nutit a omezovat**.

13.4 Možnosti realizace uměleckého vzdělávání na české základní škole

Realizace uměleckého vzdělávání se žáky základní školy přináší značný **problém** a zároveň velkou **výzvu**, už jen vzhledem k řadě **požadavků**: projektové pojetí výuky, zahrnující dlouhodobé rozvíjení projektu; závaznost obsahu a cílů projektu vůči školnímu vzdělávacímu programu; jednání s vedením školy o zohlednění individuálních požadavků žáků k realizaci projektů (opouštění školy v průběhu výuky); dostatečná vybavenost třídy pro výtvarnou výchovu a možnost měnit podle potřeby její uspořádání atd. Umožněním individuálního řešení projektů musí pedagog počítat s časem navíc ke konzultacím jednotlivých žakovských projektů, stejně jako - v závislosti na zadání - s náročnější organizací (jak tomu bylo např. u Kettelova projektu Leverkusen).

Na druhou stranu, některé z ukázek výuky výtvarné výchovy, prezentovaných v Diskursu umění a vzdělávání pod hlavičkami *Dispozitiv vyučování* a *Učitelská brikoláž* (Fulková 2008, s. 89-99), dokazují, že je možné „**přeznačovat**“ **prostorový dispozitiv školy** jeho promyšleným přetvořením ve prospěch zkoumaného uměleckého díla či tématu. Jiná kapitola ze stejné knihy pojednává o výhodách ateliérové výuky ve výtvarné výchově, kterou je

dle autorky si při zohlednění současného „kritického kontextu myšlení“ (s. 92) a podmínek této specifické formy učení (volný pohyb v prostoru, změna vztahu učitele a žáka atd.; s. 88) dobré ponechat. Jak jsme se ve zmíněné publikaci *Téma - Akce - Výpověď* mohli dozvědět v souvislosti s prezentací českých výtvarných přehlídek, projektovou metodu se v praxi daří uplatňovat i navzdory jejím požadavkům také na **základních školách**. Profesor Mario Urlass, pedagog umění a zástupce uměleckého vzdělávání na univerzitě v německém městě Gießen, svým tříletým projektem *Slunečnice*¹ (2006-2009) dokazuje, že umělecké vzdělávání lze realizovat v dlouhodobém horizontu i při edukaci na **prvním stupni základní školy**, a to v podmínkách podobných našemu prostředí.

Některé metody uměleckého vzdělávání mohou dle mého názoru sloužit jako funkční **nástroj** pro systematickou **didaktizaci** jakéhokoliv **tématu**, pro které se učitel výtvarné výchovy rozhodne. Metody mohou např. posloužit začínajícímu učiteli, tápajícímu při plánování své první výuky výtvarné výchovy, k vytvoření si **základní představy o podobě výuky**. Na základě pracovních forem rešerše, konstrukce a transformace může učitel: **didakticky transformovat** zvolené **téma** a jeho **obsah** (vytyčení hlavních vzdělávacích cílů, zvolení vhodných aktivit a prostředků pro seznámení se s podtématy); naplánovat, jak bude v průběhu výuky postupně **zprostředkovávat** další oborové (umělecká díla, pozice a směry, techniky a postupy), oborově příbuzné (užité umění, literatura, hudba, tanec, film atd.) a mimooborové (dějepis, zeměpis, přírodověda, psychologie atd.) **souvislosti**; zajistit **provázanost** jednotlivých **fází** výuky, aby žáci mohli průběžně zohledňovat své dosavadní **zkušenosti** a **znalosti**, a aby se jím zvolená **média** logicky vztahovala k tématu výuky; zvolit **formy výuky** (práce individuální, skupinová nebo společná) a její **organizační stránku** (dílna či ateliér, individuální pohyb žáků ve škole nebo mimo ní).

Ověření metodiky u nás by poukázalo na to, do jaké míry je úspěšnost koncepce vázána na kontext a prostředí svého vzniku, nebo naopak do jaké míry jsou její teze napříč tímto rámcem obecně přenesitelné vzhledem k pluralitnímu charakteru našeho oboru.

13.5 Diskuse nad diplomovou prací

Diplomová práce, která se u nás zatím zřejmě jako jediná v takovém rozsahu zabývá německou koncepcí uměleckého vzdělávání a jejím diskursem, dává, mimo již zmíněné možnosti realizace koncepce (předchozí kapitola 13.4), **impulzy** k řadě dalších činností. Mnou studované texty představují pouze malý zlomek celku, který v Německu řeší aktuální

¹ Urlassův projekt se objevuje ve svazku *horizonte. Internationale Kunst-pädagogik* (Buschkühle, Kettel, Urlass 2009). Projekt je též dostupný v PDF na: <https://www.mario-urlass.de/lehre/schulprojekte/> pod názvem *Künstlerisches Projekt "Sonnenblume"*.

otázku hledání způsobů, jakými lze realizovat vzdělávání prostřednictvím umění. Má práce tak může vybízet k **odborným překladům** některých zde zmíněných publikací, stejně jako k **mezinárodní spolupráci** vzdělávacích institucí nebo k organizaci společného **výtvarného kurzu** pro vysokoškolské studenty obou zemí. Tyto snahy by mohly vést k vytvoření podkladu pro **komparativní výzkum** v oblasti německé **pedagogiky umění** a české **výtvarné výchovy** - mohlo by jít např. o **empirický výzkum** na německých školách, kde se umělecké vzdělávání realizuje (viz seznam německých institucí a pedagogů hlásících se ke koncepci v kapitole 1.2) a ve školách českých, ve kterých se na úrovni primárního a sekundárního vzdělávání objevují snahy o realizování výuky výtvarné výchovy blízké **současným uměleckým postupům a pozicím**.

Po seznámení se s podobou studia oboru umění na institutu umění v Karlsruhe, které je paralelní naší výtvarné výchově, se nabízí možnost převzetí některých **inovativních přístupů** ke vzdělávání tamních studentů. Osobně jsem byl pozitivně překvapen, s jakou důsledností probíhá **pedagogická praxe** německých studentů (komplexní analýza proběhlé výuky za přítomnosti všech zúčastněných pedagogů), anebo jaká **pozitiva** (viz kapitola 12.1 - Závěry empirické části) přináší **princip prezentace individuálních studentských prací** v rámci kolokvia (společná kritická zpětná vazba ze strany vedoucího a spolužáků). Bylo by zajímavé zjistit, zdali by bylo možné tyto inspirativní formy studia přenést do **českého prostředí** a uplatnit je při **vzdělávání vysokoškolských studentů výtvarné výchovy**.

BIBLIOGRAFIE

- BACHMAIR, Ben. *Medienwissen für Pädagogen: Medienbildung in riskanten Erlebniswelten*. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2009. ISBN 978-3-531-16305-5.
- BAUDRILLARD, Jean. *Agonie des Realen*. Berlin: Merve-Verlag, 1978. ISBN 978-3-920986-99-9.
- BAUMAN, Zygmunt. *Liquid modernity*. Malden, MA: Blackwell Publishers, 2000. ISBN 978-0-7456-2410-5.
- Bericht über die allgemein bildenden Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland – 2002 bis 2004*. Bonn: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2006.
- BEUYS, Joseph. *Rozhovory s Beuysem*. Olomouc: Votobia, 1999. ISBN 80-7198-378-0.
- BOURDIEU, Pierre. *Teorie jednáni*. Praha : Karolinum, 2008. ISBN 80-7184-518-3.
- BUSCHKÜHLE, Carl-Peter. *Wärmezeit: zur Kunst als Kunstpädagogik bei Joseph Beuys*. Frankfurt am Main; Berlin; Bern; New York; Paris; Wien: Lang, 1997. ISBN 978-3-631-30992-6.
- BUSCHKÜHLE, Carl-Peter (ed.). *Perspektiven künstlerischer Bildung. Beiträge zum Heidelberger Symposium: Künstlerische Bildung und die Schule der Zukunft*. Köln: Salon Verlag, 2003. ISBN 978-3-89770-170-0.
- BUSCHKÜHLE, Carl-Peter; KETTEL, Joachim; URLAß, Mario (eds.). *horizonte. Internationale Kunstpädagogik*. Oberhausen: Athena Verlag, 2009. ISBN 978-3-89896-371-8.
- BUSCHKÜHLE, Carl-Peter. *Die Welt als Spiel, II. Kunstpädagogik: Theorie und Praxis künstlerischer Bildung*. Oberhausen: Athena Verlag, 2010b. ISBN 978-3-89896-283-4.
- BUSCHKÜHLE, Carl-Peter (ed.). *Künstlerische Kunstpädagogik. Ein Diskurs zur künstlerischen Bildung*. Oberhausen: Athena Verlag, 2012. ISBN 978-3-89896-514-9.

- BUSCHKÜHLE, Carl-Peter: *Zum künstlerischen Projekt*.
In: Kunst+Unterricht Heft 295/2005.
- BUSSE, Klaus-Peter; PAZZINI, Karl-Josef. *(Un)Vorhersehbares Lernen: Kunst-Kultur-Bild*. Dortmund, Dortmunder Schriften zur Kunst: Books on Demand GmbH, 2008. ISBN 978-3-8334-7718-8.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. *Ninfa moderna: esej o spadlé draperii*.
Praha: Agite/Fra, 2009. ISBN 978-80-86603-80-3.
- DIEDERICHS, Joachim. *documenta 6* (tři svazky). Kassel: Paul Dierichs GmbH KG & Co, 1977. ISBN 978-3-920453-00-2.
- DUBUFFET, Jean. *Prospekt amatérů, všeho druhu*.
Paříž: Gallimard, 1946. ISBN 2070220397.
- FOUCAULT, Michel. *Dějiny sexuality. III, Péče o sebe*. Praha: Herrmann & synové, 2003. ISBN 80-239-1186-4.
- FULKOVÁ, Marie. *Diskurs umění a vzdělávání*. Jinočany: H&H, 2008. ISBN 978-80-7319-076-7.
- FULKOVÁ, Marie. *Výtvarná výchova - Návod k použití*. In: SLAVÍK, Jan; CHRZ, Vladimír; ŠTECH, Stanislav et al. *Tvorba jako způsob poznávání*. Praha: Karolinum, 2013, s. 376-397. ISBN 978-80-246-2335-1.
- GANE, Nicholas. Zygmunt Bauman: Liquid modernity and beyond.
Acta Sociologica, 2001. **44**(3), 267-275.
- GÉRINGOVÁ, Jitka; MLADIČOVÁ, Iva (eds.). *Působit, klást překážky, vyjít vstříc: rozhovory s výtvarnými umělci na téma jak učit umění*. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, 2016. ISBN 978-80-7561-042-3.
- GÉRINGOVÁ, Jitka; MLADIČOVÁ, Iva. Umělec jako učitel - učitel jako umělec.
Výtvarná výchova, 2015. **55**(1), s. 7-11.
- GOETHE, Johann Wolfgang; OTT, Gerhard a PROSKAUER, Heinrich O. (ed.). *Farbenlehre. Mit Einleitungen und Kommentaren von Rudolf Steiner*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben, 1980. ISBN 9783772507021.

- GOETHE, Johann Wolfgang. *Italská cesta*. Praha: Odeon, 1982.
- HORÁČEK, Radek a kolektiv. *V dialogu s uměním - metodický materiál určený učitelům a studentům výtvarných oborů středních a vysokých škol*.
Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, 1994.
- JEŽKOVÁ, Věra; von KOPP, Botho; JANÍK, Tomáš. *Školní vzdělávání v Německu*.
Praha: Karolinum, 2008. ISBN 978-80-246-1558-5.
- KETTEL, Joachim. *SelbstFREMDheit. Elemente einer anderen Kunstpädagogik*.
Oberhausen: Athena Verlag, 2001. ISBN 3-932740-93-9.
- KETTEL, Joachim (ed.). *Künstlerische Bildung nach Pisa, Neue Wege zwischen Kunst und Bildung*. Oberhausen: Athena Verlag, 2004. ISBN 978-3-89896-205-6.
- KETTEL, Joachim. *Bildung braucht Kunst! Mehr Kunst in die Bildung!*
In: BILLMAYER, Franz (ed.). *Angeboten. Was die Kunstpädagogik leisten kann*.
München: kopaed, 2008. ISBN 978-3-86736-119-4.
- KETTEL, Joachim (ed.). *Übergangsformen von Kunst und Pädagogik in der Kulturellen Bildung - Künstlerische Kunstpädagogik im Kontext*.
Oberhausen: Athena Verlag, 2016. ISBN 978-3-89896-650-4.
- KITZBERGEROVÁ, Leonora. *Didaktika výtvarné výchovy*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-667-3.
Určeno pouze k elektronické prezentaci. Dostupné na:
https://uprps.pedf.cuni.cz/UPRPS-353-version1-didaktika_vytvarne_vychovy.pdf
- LATIMER, Quinn; SZYMCZYK, Adam (eds.). *documenta 14: Daybook*. Munich; London; New York: Prestel Verlag, 2017. ISBN 978-3-7913-5655-6.
- LENZEN, Dieter. *Reflexivität und Methexis*. In: BORRELLI, Michele; RUHLOFF, Jörg. *Deutsche Gegenwartspädagogik, Band II*.
Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 1996. ISBN 3-87116-781-9.
- LENZEN, Dieter. *Orientierung Erziehungswissenschaft: Was sie kann, was sie will*.
Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag, 1999. ISBN 3-499-55605-7.
- LUHMANN, Niklas. *Sociální systémy: nárys obecné teorie*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2006. ISBN 80-7325-100-0.

- LÜTHI, Michael. *Die eigentliche Tätigkeit. Aktion und Erfahrung bei Bruce Nauman*.
In: FISCHER-LICHTE, Erika; SOLLICH, Robert; UMATHUM Sandra;
WARSTAT, Matthias (eds.). *Auf der Schwelle: Kunst, Risiken und Nebenwirkungen*.
München: Wilhelm Fink Verlag, 2006, s. 57-74. ISBN 978-3-7705-4335-9.
- MATURANA, Humberto R.; VARELA, Francisco J.. *Strom poznání: Biologické základy lidského rozumu*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1119-8.
- NEUENHAUSEN, Siegfried: *im Gespräch mit Joseph Beuys: Das ‚Bildnerische‘ ist unmoralisch*. In: BEUYS, Joseph: *Werke aus der Sammlung Karl Ströher, 16. November, 1969-4. Januar, 1970, Kunstmuseum Basel, Emanuel Hoffmann-Stiftung*. Basel: Kunstmuseum Basel, 1969.
- PÁNKÁ, Ladislav. *Kartografie I. Část I*. Ostrava: Vysoká škola Báňská - Technická universita Ostrava, Hornicko-geologická fakulta, 2014. Dostupné na:
http://igdm.vsb.cz/igdm/materialy/KARTOGRAFIE_I_1_UVOD.pdf.
- PEEZ, Georg. *Einführung in die Kunstpädagogik*.
Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, 2005. ISBN 3-17-018642-6.
- PEEZ, Georg (ed.). *Art education in Germany*. Münster, New York:
Waxmann Verlag GmbH, 2015. ISBN 978-3-8309-3265-9.
- PRŮCHA, Jan. *Srovnávací pedagogika: Mezinárodní komparace vzdělávacích systémů*.
Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-155-7.
- REBMANNOVÁ, Hellevi. *Neviditelná skulptura (O Josephu Beuysovi)*.
Olomouc: Votobia, 1988. ISBN 80-7198-328-4.
- REGEL, Günter. *Das Künstlerische in das Bewusstsein bringen! Zu Grundfragen des erweiterten Kunstunterrichts. BDK-Mitteilungen*. 1999, **99**(1), 12-14.
- REGEL, Günter; SCHULZ, Frank (ed.). *Das Künstlerische vermitteln ...: Aufsätze, Vorträge, Statements und Gespräche zur Kunst, Kunstlehre und Kunstpädagogik*.
München: kopaed, 2008. ISBN 978-3-86736-118-7.
- ROBERTS, P.; CODD, John. *Neoliberal tertiary education policy*.
In: THRUPP, Martin; IRWIN, Irwin (eds.), *Another decade of New Zealand education policy: Where to now?* Hamilton: Wilf Malcolm Institute of Educational

- research. 2010, s. 99–110. ISBN 978-0-9582504-5-0
- SEMOTANOVÁ, Eva. *Kartografie v historické práci*. Praha: Historický ústav Akademie věd České republiky, 1994. ISBN 80-85268-37-X.
- SCHMID, Wilhelm. *Philosophie der Lebenskunst: Eine Grundlegung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 2000a. ISBN 9783518289853.
- SCHMID, Wilhelm. *Schönes Leben?: Eine Einführung in die Lebenskunst*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 2000b. ISBN 978-3518412077.
- SCHWÖRER-MERZ, Lucile. *Methoden und Potenziale der Künstlerischen Bildung und ihre Wirkung auf kunstpädagogische Selbstkonzepte*. Karlsruhe, 2016. Disertační práce, interní materiál. Pedagogická vysoká škola v Karlsruhe, Institut umění. Školitel práce Prof. Dr. Joachim Kettel.
- SKÁLA, František. *Praha - Venezia: cestovní deníky 1993*. Praha: Arbor vitae, 2005. ISBN 80-86300-63-3.
- STEHLÍKOVÁ BABYRÁDOVÁ, Hana; ŠOBÁŇOVÁ, Petra; BLAŽEK Timotej et al. *Téma - Akce - Výpověď*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4506-9. Digitální verze v PDF dostupná na: http://kvv.upol.cz/images/upload/files/tema_akce_vypoved_31052015.pdf.
- ŠVEC, Štefan. *Základné pojmy v pedagogike a andragogike*. Bratislava: IRIS, 1995. ISBN 8089018319.
- UHL SKŘIVANOVÁ, Věra. *Pojetí vzdělávacích cílů v ČR a Německu, aneb, Umělecko-pedagogická interpretace kurikulárních dokumentů českých a bavorských gymnázií*. Brno: Paido, 2011. ISBN 978-80-7315-228-4.
- WELSCH, Wolfgang. *Ästhetisches Denken*. Stuttgart: Reclam, 1990. ISBN 978-3-15-008681-0.
- WELSCH, Wolfgang. *Estetické myslenie*. Bratislava: Archa, 1993. ISBN 80-7115-063-0.
- WELSCH, Wolfgang. *Grenzgänge der Ästhetik*. Stuttgart: Reclam, 1996. ISBN 978-3-15-009612-3.

INTERNETOVÉ ZDROJE

Ars Electronica, Linec, Rakousko. Profil festivalu Ars Electronica. In: *aec.at* [online].
[cit. 20. 04. 2018, s. 81]. Dostupné na: <https://www.aec.at/about/>.

BRABEC, Jan. Kurt Gebauer: Když nebudeme kulturnější, skončíme ve zkáze.
In: <http://ceskapozice.lidovky.cz> [online]. 02. 03. 2014 [cit. 20. 04. 2018, s. 132].
Dostupné na: http://ceskapozice.lidovky.cz/kurt-gebauer-kdyz-nebudeme-kulturnej-si-skoncime-ve-zkaze-pmr-/tema.aspx?c=A140222_230355_pozice_139208.

Bundesministerium für Bildung und Forschung. *Eine zukunftsweisende Schule* [online].
[cit. 20. 4. 2018, s. 45]. Dostupné na: <https://www.ganztagsschulen.org/de/1547.php>.

Centrum současného umění DOX. ART BRUT LIVE - sbírka abcd | Bruno Decharme.
In: *dox.cz* [online]. [cit. 20. 04. 2018, s. 63]. Dostupné na:
<https://www.dox.cz/cs/vystavy/art-brut-live-sbirka-abcd-bruno-decharme>.

Centrum současného umění DOX. PROGRAM: Pravda nebo lež?
In: *dox.cz* [online]. [cit. 20. 04. 2018, s. 33]. Dostupné na:
<https://www.dox.cz/cs/skoly-a-skupiny/program-pravda-nebo-lez>.

Filmový festival Jeden svět na Ohradní. *Historie festivalu Jeden svět na Ohradní*.
Gymnázium Elišky Krásnohorské [online]. [cit. 20. 4. 2018, s. 47] Dostupné na:
https://festival.gekom.cz/index.php?strana=o_festivalu.

FOLKERTS, Hendrik. Khvay Samnang. In: *documental4.de* [online].
[cit. 20. 04. 2018, s. 81]. Dostupné na:
<http://www.documental4.de/en/artists/13507/khvay-samnang>.

GILROY, Andréa. Jean Baudrillard and Postmodernism.
In: *Youtube* [online]. 17. 9. 2015 [cit. 20. 04. 2018, s. 31]. Dostupné na:
<https://youtu.be/1Fmyj35YPuQ>. Kanál autorky videa.

HAARMANN, Anke. *Umělecký výzkum*. Přednáška na Univerzitě umění v Berlíně
[online]. Květen 2007 [cit. 20. 04. 2018, s. 32]. Dostupné na:
<http://www.aha-projekte.de/HaarmannArtisticResearch.pdf>.

IPPENDORF, Stefanie. Spurensuche. “Vergessen und Erinnern in der Gegenwartskunst”
- Kunstmuseum Wolfsburg (28.2.-13.8.06). In: *art-in.de* [online]. 06. 03. 2006

- [cit. 20. 04. 2018, s. 77]. Dostupné na: <https://www.art-in.de/incmu2.php?id=1094>.
- KAŠČÁK, Ondrej. Je pedagogika připravená na změny perspektiv? Rekontextualizace pohledů na výchovně-vzdělávací proces pod vlivem radikálního individuálního konstruktivismu a postmoderního sociálního konstruktivismu [online].
Pedagogika. 2002, **52**(4), 388-414 [cit. 20. 04. 2018, s. 54]. ISSN 0031-3815.
Dostupné na: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=2111&lang=cs>.
- KRATOCHVÍL, Jan. Federico Díaz. In: *artlist.cz* [online]. [cit. 20. 04. 2018, s. 79].
Dostupné na: <http://www.artlist.cz/federico-diaz-1962/>.
- Kulturministerkonferenz. *Ganztagsschulen in Deutschland* [online]. [cit. 20. 4. 2018, s. 43].
Dostupné na: <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/bildungswege-und-abschluesse/ganztagsschulen-in-deutschland.html>.
- NEZKUSIL, Vladimír. Interpretace uměleckého textu a RVP ZV - I. In: *clanky.rvp.cz* [online]. 15. 09. 2004 [cit. 20. 4. 2018, s. 59]. Dostupné na: <https://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/93/INTERPRETACE-UMELECKEHO-TEXTU-A-RVP-ZV---I.html/>.
- Obchod Portál. Publikace Strom poznání. In: *obchod.portal.cz* [online]. [cit. 20. 04. 2018, s. 55]. Dostupné na: <https://obchod.portal.cz/odborna/strom-poznani/>.
- PAVLÍKOVÁ, Jana. Německá celodenní škola: studie o implementaci pedagogické koncepce do praxe. *Pedagogická orientace* [online]. Olomouc: Česká pedagogická společnost. 2010, **20**(4), 48-68 [cit. 20. 04. 2018, s. 43]. ISSN 1211-4669.
Dostupné na: http://www.ped.muni.cz/pedor/archiv/2010/pedor_10_4_nemeckacelodenniskola_pavlikova.pdf.
- Pedagogická vysoká škola v Karlsruhe. Profil školy. In: *en.ph-karlsruhe.de* [online]. [cit. 20. 04. 2018, s. 120]. Dostupné na: <https://www.en.ph-karlsruhe.de/de/home/>.
- Pedagogická vysoká škola v Karlsruhe. Zentrums für Schulpraktische Ausbildung. In: *ph-karlsruhe.de* [online]. [cit. 20. 04. 2018, s. 120]. Dostupné na: <https://www.ph-karlsruhe.de/stud-lehre/schulpraktische-ausbildung/>.
- SMEJKALOVÁ, Kateřina. K pojetí konstruktivismu jakožto modernímu paradigmatu vzdělávání. *Paideia*. 2014, **9**(1), s. 4 [cit. 20. 04. 2018, s. 54]. ISSN 1214-8725.
Dostupné na: <http://paideia.pedf.cuni.cz/download/smejkalova.pdf>.

Spurensicherung (Kunst). In: *Wikipedie: Otevřená encyklopedie* [online]. 27. ledna 2018 [cit. 20. 04. 2018, s. 77]. Dostupné z: [https://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Spurensicherung_\(Kunst\)&oldid=173379676](https://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Spurensicherung_(Kunst)&oldid=173379676).

TESCHERS, Christoph. *Education and the Art of Living* [online]. Canterbury 2013. Disertační práce. University of Canterbury. [cit. 20. 4. 2018, s. 48]. Dostupné na: https://ir.canterbury.ac.nz/bitstream/handle/10092/8688/thesis_fulltext.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

Zentrum für Kunst und Medien, Karlsruhe, Německo. Profil ZKM. In: *zkm.de* [online]. [cit. 20. 04. 2018, s. 79]. Dostupné na: <https://zkm.de/de/ueber-uns>.

DOPLŇKOVÉ INTERNETOVÉ ODKAZY

Festivalu Jeden svět na Ohradní. Spot 2016 - Převzetí moci nad Gekomem.

In: *Youtube* [online]. 22. 12. 2016 [cit. 20. 04. 2018, s. 47]. Dostupné na: <https://youtu.be/RU2YVchoz-w>. Kanál festivalu Jeden svět na Ohradní.

Friedrich-Realschule Durlach. Profil školy. In: *friedrich-realschule.de* [online].

[cit. 20. 04. 2018, s. 147]. Dostupné na: <http://friedrich-realschule.de/joomla/>.

Pedagogická vysoká škola v Karlsruhe. Profil Institutu umění.

In: *ph-karlsruhe.de* [online]. [cit. 20. 04. 2018, s. 10]. Dostupné na: <https://www.ph-karlsruhe.de/institute/ph/institut-fuer-kunst/kunst-studieren/>.

REICH, Kersten. Úvod do interakcionalistického konstruktivismu.

In: *konstruktivismus.uni-koeln.de* [online]. Datum aktualizace 31. 08. 2007 [cit. 20. 04. 2018, s. 54]. Dostupné na: <http://konstruktivismus.uni-koeln.de/texte/download/einfuehrung.pdf>.

URLASS, Mario. Projekt Slunečnice. In: *mario-urlass.de* [online]. [cit. 20. 04. 2018, s. 168]

PDF stažitelné pod názvem “Künstlerisches Projekt ‘Sonnenblume’” na: <https://www.mario-urlass.de/lehre/schulprojekte/> pod názvem Künstlerisches.

Výtvarné přehledky [online]. [cit. 20. 04. 2018, s. 77]. Dostupné na:

<https://vytvarneprehlidy.cz/>.

ROZHOVORY

Rozhovor s profesorem Joachimem Kettelem č. 1, 25. 9. 2016 v Karlsruhe.

Rozhovor s profesorem Joachimem Kettelem č. 2, 15. 5. 2017 v Karlsruhe.

Rozhovor s doktorkou Leonorou Kitzbergerovou, 6. 3. 2018 v Praze.

SEZNAM VYOBRAZENÍ

obr. 1-2 / školní práce žáků, Friedrich-Realschule v Durlachu, 2016 (foto Jan Kroutil)

obr. 3 / školní práce žáků, ZŠ Slovinská, 2014, Praha (foto Jan Kroutil)

obr. 4-7 / Jan Kroutil: *Kresby*, 2015-2017, černá propiska, centropen

obr. 8-9 / Sidney Lumet: *Network*, 1976, film, 121 min, USA

obr. 10-14 / Emmanuelle Guth: *Opona*, video, Karlsruhe

obr. 15 / Emmanuelle Guth: graf k projektu *Opona*, Karlsruhe (foto autorka)

obr. 16-22 / Christina Mann: portfolio k projektu *Výzkum Madon*, 2007, Karlsruhe

obr. 23 / Dieter Schwerdtle: Joseph Beuys sází první dub, 1982, fotografie Kassel

obr. 24 / Jan Kroutil: *Beuysovy duby*, 2017, digitální fotografie, Kassel

obr. 25-26 / Festival Jeden svět na Ohradní: *Spot 2016 - Převzetí moci nad Gekomem*, 2016

obr. 27-30 / Wanda Sprenger: *Freiburgská strouha*, video, Freiburg

obr. 31-33 / Wanda Sprenger: pobyt v malířském ateliéru, 2009, Karlsruhe (foto autorka)

obr. 34-35 / Jan Kroutil: návrh pracovních listů k edukačnímu programu v DOXU, 2015

obr. 36 / Joseph Beuys: diagram plastického procesu, 1979

obr. 37 / Joseph Beuys: *Tukový roh*, 1963

obr. 38 / Jan Kroutil: *Lesní brána*, 2015, dřevo (foto autor)

obr. 39 / mapa města Leverkusen (Google Maps)

- obr. 40 / dokumentace vernisáže výstavy projektu *Leverkusen*, 2007 (foto Joachim Kettel)
- obr. 41-45 / dokumentace žákovských prací, projekt *Leverkusen*, 2007 (foto J. Kettel)
- obr. 46 / scan diapozitivu pláže, projekt *Fotografické klamání* (scan C.-P. Buschkühle)
- obr. 47 / Caspar David Friedrich: *Osamělý strom*, 1822, olej na plátně, 55.0 × 71.0 cm,
Alte Nationalgalerie Berlin
- obr. 48-53 / cestovní letáky žáků, konec 90. let (foto Carl-Peter Buschkühle)
- obr. 54 / graf uměleckého vzdělávání, studijní materiál Institutu umění (poskytl J. Kettel)
- obr. 55-56 / Jan Kroutil: přepracovaný graf uměleckého vzdělávání, 2017, Adobe Illustrator
- obr. 57-59 / Jan Kroutil: kresby z cyklu *Die Orte*, 2015 - 2016, centropen, barevné fixy
- obr. 60 / Corinna Brener: prezentace uměleckých objektů, 2016 (foto Jan Kroutil)
- obr. 61 / Philipp Janositz: návrh plakátu k výstavě Drops Kogeri, 2015, Karlsruhe
- obr. 62 / Jan Kroutil: návrh plakátu k výstavě Drops Kogeri, 2016, kombinace materiálů
- obr. 63 / Jan Kroutil: *Bezdomovecké příbytky*, 2016, Karlsruhe, centropen
- obr. 64 / Jan Kroutil: *Bezdomovec pod mostem*, 2016, digitální fotografie, Stuttgart
- obr. 65 / Jan Kroutil: *Bezdomovec*, 2016, digitální fotografie, Karlsruhe
- obr. 66 / Germaine Krullová: *Bezdomovec (pod mostem)*, 1928, fotografie,
Essen, Museum Folkwang (foto Museum Folkwang)
- obr. 67-68 / Jan Kroutil: *Na provázku*, 2016, Vila Kolb, Karlsruhe (foto autor)
- obr. 69-72 / Jan Kroutil: *Nekonformita*, 2016, Vila Kolb, Karlsruhe (foto autor)
- obr. 73 / Jan Kroutil: *Černý les*, 2015, digi. fotografie, Bádensko-Württembersko
- obr. 74 / Jacqueline Schmid: prostorová instalace ve vile Kolb, 2016, Karlsruhe (foto PH)
- obr. 75 / Jacqueline Schmid: portfolio (zkoušení krojů po babičce), 2016 (foto Jan Kroutil)
- obr. 76-77 / Jacqueline Schmid: školní prezentace materiálů, 2016 (foto Jan Kroutil)

- obr. 78 / Jacqueline Schmid: instalace ve vile Kolb, 2016 (foto Jan Kroutil)
- obr. 79 / Jan Kroutil: *Tramvaj*, 2015, akryl na plátně, Praha
- obr. 80 / Jan Kroutil: *Tramvaj*, 2016, beton, Karlsruhe
- obr. 81 / Jan Kroutil: experiment k cyklu *Tramvaj*, 2015, digitální fotografie, Adobe Photoshop (foto Monika Švajková)
- obr. 82 / Jan Kroutil: přípravné skici k obrazu *Formování* (detail), 2015, centropen, Praha
- obr. 83 / Jan Kroutil: kresba z cyklu *Die Orte*, 2015, Karlsruhe, centropen
- obr. 84 / Jan Kroutil: *Formování* (detail), 2015, akryl na sololitu, Praha
- obr. 85-86 / Jan Kroutil: kresebný cyklus, 2016, centropen
- obr. 87-88 / Jan Kroutil: návrhy na plastiku *Napůl zapomenutá vesnice*, 2016, tužka, zámek Rotenfels, Gaggenau
- obr. 89-90 / Jan Kroutil: *Napůl zapomenutá vesnice*, 2016, plastika, modelářská hlína
- obr. 91 / Jan Kroutil: negativní odlitek plastiky *Napůl zapomenutá vesnice*, 2016, sádra
- obr. 92 / Jan Kroutil: fragmenty pozitivního otisku plastiky, 2017, omítka, voda
- obr. 93 / Jan Kroutil: pozitivní otisk plastiky, 2017, útržky tapety, textilie, klovatina
- obr. 94 / Jan Kroutil: negativní odlitek naplněný říční vodou, 2017, Skuhrov nad Bělou
- obr. 95-96 / Jan Kroutil: modifikovaná mapa obce Civitella d'Agliano, 2016, Google Maps, Adobe Photoshop
- obr. 97 / Jan Kroutil: *Civitella d'Agliano*, 2016, panorama. digitální fotografie, Lazio, Itálie
- obr. 98 / Jan Kroutil: *Civita di Bagnoregio*, 2016, digitální fotografie, Lazio, Itálie
- obr. 99 / Jan Kroutil: *Údolí calanchi u Bagnoregia*, 2016, digitální fotografie, Lazio, Itálie
- obr. 100-103, 105, 107 / Jan Kroutil: kresebný cyklus, podklad k projektu *Mapování italské krajiny*, 2016, centropen, Lazio, Itálie
- obr. 104 / Leonardo da Vinci: *Mapa západního Toskánska*, 1503, Royal Library, Windsor Castle: Corbis Collection

- obr. 106 / Jan Kroutil: *Syntetický obraz italské krajiny*, 2016, akryl, napnuté malířské plátno bez rámu, originál barevný, Civitella d'Agliano, Itálie
- obr. 108 / Jan Kroutil: kresby z cyklu *Die Orte*, 2015 - 2016, centropen, barevné fixy
- obr. 109 / hospitační formulář, materiál studentů Institutu umění, 2015, Durlach, Karlsruhe
- obr. 110 / Maurits Cornelis Escher: *Metamorphosis II* (detail), 1939-1940, dřevořez, 19.2 cm × 389.5 cm
- obr. 111-114 / školní praxe studentů Institutu umění na Friedrich-Realschule v Durlachu, 2015 - 2016 (foto Jan Kroutil)
- obr. 115-119 / školní praxe studentů Institutu umění na Friedrich-Realschule v Durlachu, 2016 (foto Jan Kroutil)
- obr. 120 / Jan Švankmajer: *Možnosti dialogu* (Dialog věcný), 1983, krátký animovaný film, 12 minut, Československo
- obr. 121 // Jan Švankmajer: *Možnosti dialogu* (Dialog vyčerpávající), 1983, krátký animovaný film, 12 minut, Československo
- obr. 122 / Stephan Dupuis: návrhy fází makeupu pro film *Moucha* Davida Cronenberga, 1986, 27.9 x 21.6cm, David Cronenberg Collection, TIFF Film Reference Library
- obr. 123 / Eadweard Muybridge: *Běžící kočka*, 1887, fotografie, destička 720 z cyklu *Zvířecí lokomoce*, 48 cm x 72 cm, USC Libraries
- obr. 124 / Eva Kořátková: video, součást výstavy *Cesta do školy*, 2008, Galerie Václava Špály, Praha
- obr. 125 / Valie Export: *Mahoniflöte*, 1982, fotografie z cyklu *Tělesné konfigurace*, (foto Hermann Hendrich)
- obr. 126 / Jacques Tati: *Playtime*, 1967, film, 113 min, Francie / Itálie
- obr. 127 / Terry Jones, Terry Gilliam: *Monty Pythonův smysl života*, 1983, film, 107 min, Velká Británie