

Kultura, umění a výchova

Mezinárodní konference k příležitosti založení stejnojmenného odborného recenzovaného časopisu a k příležitosti 440. výročí založení Univerzity Palackého.

Katedra výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci

23. – 24. 5. 2013

1

Téma výchovy umením k umeniu ako neexistujúci problém

Katarína Sokolová

Anotace: Príspevok reflektuje súvislosti medzi umením a vzdelávaním ako relácie vzájomne sa determinujúcich sfér kultúrneho praktizovania. Autorka si ich všíma hlavne cez sociálny aspekt a poukazuje na príčiny, ktoré znemožňovali, aby sa vo formálnom všeobecnom vzdelávaní mohla etablovať edukácia umením k umeniu. Poukazuje na to, že takto cieleňá edukácia sa mohla udomáčniť len v neformálnom vzdelávaní: v oblasti galerijnej edukácie. Autorka zároveň však poukazuje aj na isté trendy a ich riziká v galerijno-edukačnej praxi, ktoré jej zmysel (poslanie) ohrozujú, či priamo negujú.

Klíčová slova: výchova umením k umeniu, výtvarná výchova, galerijná edukácia, kultúra, umenie, spoločenské záujmy

Úvod

V priebehu 19. storočia, keď sa na Západe etabloval moderný spoločenský systém, dovršovali sa aj dôsledky objavu UMENIA. Pritom nielen umenie, ale aj chápanie samotnej kultúry ľudstva (ako aj národa, ľudu), boli v tej dobe výsledkom pomerne nových konštruktov, podobne ako ňou bola aj idea všeobecného vzdelávania ľudových mäs. Napriek tomu, že aj takého vzdelávanie pôvodne iniciovali osvietenké ideály 18. storočia¹, nemohlo

¹ Zakladali sa preto na antickej *kalokagthii*, proklamovanej (a dodnes rezonujúcej) ako „všestraný rozvoj osobnosti“.

Kultura, umění a výchova

Mezinárodní konference k příležitosti založení stejnojmenného odborného recenzovaného časopisu a k příležitosti 440. výročí založení Univerzity Palackého.

Katedra výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci

23. – 24. 5. 2013

2

dôjst' k skutočnému začleneniu poznávania umenia do jeho obsahu. Vnímanie umenia sa totiž na základe jeho pôvodných spoločenských funkcií pevne zakorenilo ako elitná záležitosť, a navyše, nadobudlo punc sekulárnej sakrálnosti. V 19. storočí význam pojmu *krásne umenia* (v tom čase už nazývané aj ako *vysoké umenie*, či bežne len ako *umenie*) označoval isté oblasti výtvarnej tvorby² vnímané ako luxusné produkty, a v rámci nich maľbu a sochárstvo aj ako artefakty bez úžitkovej hodnoty. Pritom začleňovanie oblastí kultúry do obsahu všeobecného vzdelávania širokých vrstiev spoločnosti už vtedy podliehalo utilitárnym záujmom spoločnosti, a tie sa v ére dynamicky sa rozvíjajúceho kapitalizmu začali riadiť úzko chápanou politickou ekonomikou. Z aspektu takejto vzdelávacej politiky sa poznávanie vysokého výtvarného umenia javilo ako „nepragmatické“, teda nepotrebné.

Do obsahu všeobecného vzdelávania sa oblasť výtvarného umenia na jednej strane síce predsa len začlenila, a to pomerne rýchlo. Avšak na strane druhej len v takej podobe, ktorá zákonite podliehala pragmaticky orientovaným spoločenským požiadavkám. Išlo o výtvarnú výchovu³ slúžiacu záujmom priemyselnej výroby a následnej spotrebiteľskej praxe (a čiastočne aj ideologickým – národným záujmom jednotlivých krajín). Práve kvôli

² Medzi výtvarné umenia sa v 19. stor. zaradili niekdajšie *kresbové umenia* – *maľba, sochárstvo a architektúra* (od 18. stor. zahrnuté do väčšej skupiny *krásnych umení*). *Úžitkové umenia* ktoré nepretrhli svoju úzku väzbu so zabehnutým systémom objednávky – produkcie a predaja, sa začali postupne emancipovať až od 2. pol. 19. stor. a až k jeho koncu sa pomaly stávali plnohodnotne uznávanou súčasťou UMENIA. Zaslúžili sa o to hlavne idey hnutia Arts and Crafts a ich vplyv na tvorbu *gesamtkunstwerku* presadzovaného architektmi od obdobia secesie a neskôr BAUHAUS-u. Genézu umenia, jeho druhov a estetických kategórií vid' napr. in W. Tatarkiewicz: *Dzieje sztuki*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe, 2012.

³ Spočiatku niesol tento učebný predmet názov *kreslenie*, čo zároveň implicitne poukazuje na utilitárne podmienené zázemie vzniku tohto učebného predmetu. Pomenovanie učebného predmetu *výtvarná výchova* (1960), ktorého obdobu nachádzame okrem českého a slovenského jazykového prostredia len v poľštine (*wychowanie plastyczne*), svojim substantívom (*výchova*) svedčí aj o zakorenenom oddelenom vnímaní procesov výchovy a vzdelávania.

Kultura, umění a výchova

Mezinárodní konference k příležitosti založení stejnojmenného odborného recenzovaného časopisu a k příležitosti 440. výročí založení Univerzity Palackého.

Katedra výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci

23. – 24. 5. 2013

3

uvedeným motiváciám sa tento učebný predmet začal špecifikovať ako činnostne, produkčne založený a pritom s voľným vzťahom k umeniu. Nešlo v ňom o vzdelávanie o umení, ale hlavne o výcvik k zručnostiam, estetickému cíteniu / vkusu. Neskôr, od druhej polovice 20. storočia, sa ciele výtvarnej výchovy preorientovali k rozvíjaniu tvorivosti (teda aj predstavivosti, emocionality) žiakov, čím sa ukotvil jej subjektívne vnímaný zmysel. Tým následne ale došlo k znejasneniu jej spoločenského zmyslu.

Hlavnou sledovanou témou a problémom našich úvah je výchova, presnejšie *edukácia umením k umeniu*⁴. Keďže táto nie je v centre záujmu všeobecnej výtvarnej výchovy, našu pozornosť sústredíme predovšetkým na oblasť, v ktorej je jej bytostným záujmom, na galerijnú edukáciu. Proces edukácie umením k umeniu má dnes teda šancu odohrávať sa v rámci užších hraníc poľa umenia, na pôde galérií / múzeí umenia⁵. Skôr, ako sa zameriame na okruh sledovaných problémov, považujeme za potrebné dotknúť sa najprv problematiky umenia, nakoľko vidíme isté súvislosti medzi vývojom jeho chápania a konceptmi výchovy umením.

1. ČO TO VLASTNE JE, UMENIE (?)

Odvtedy, ako sa v 19. storočí definitívne presadil moderný významu pojmu *umenie*, už nie sú pochyby o tom, čo delí umenie od remesla alebo od vedy: presne sa určilo, ktoré formy činností patria do jeho oblastí. Napriek spomenutej sémantickej kryštalizácii však stále

⁴ Ide o výchovu, v ktorej je umenie cieľom i prostriedkom edukácie (t.j. nie len jej prostriedkom). Zámerne preto uprednostňujeme pojem edukácia a nie výchova, nakoľko chceme zdôrazniť úzku spätosť procesov výchovy a vzdelávania. Máme pritom na mysli edukáciu, ktorá buduje u jedinca základy pre komplexnejšie porozumenie zmyslu umenia a umeleckých diel.

⁵ Pojmy múzeum umenia a galéria v texte používame vo väčšine prípadov v synonymnom význame a v súlade s tým nerozlišujeme významové rozdiely medzi pojмами galerijná pedagogika a umelecká múzejná pedagogika.

Kultura, umění a výchova

Mezinárodní konference k příležitosti založení stejnojmenného odborného recenzovaného časopisu a k příležitosti 440. výročí založení Univerzity Palackého.

Katedra výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci

23. – 24. 5. 2013

4

sledujeme isté modifikácie jeho obsahu. Tieto konotačné posuny sú určované vnútornými, umeleckými mocenskými mechanizmami v rámci poľa umenia a sú to pritom novo nastupujúce tvorivé stratégie avantgardy, ktoré neustále upravujú rozsah tohto pojmu.

Zložito prepracovaný koncept *poľa umenia*⁶ P. Bourdieua (zjednodušene povedané) *predstavuje autonómne fungujúci priestor štruktúrovaných pozícií umelcov, teoretikov a kritikov umenia, inštitúcií umenia* (s vlastnými pravidlami hry o predmet hry – *illusio* – a s vlastnými kritériami hodnôt, s vlastnou kultúrou a atmosférou), *ktorý je poľom bojov* (úsilia aktérov o presadenie sa; presadenie preferovaných umeleckých ideí v umeleckom konkurenčnom boji) *a ktorý nesie stopy transformácií svojej historickej genézy*. Miera autonómnosti poľa umenia úmerne závisí od miery jeho závislosti od vonkajšej, t.j. politickej a ekonomickej moci⁷. *Objektívne vzťahy sú tak základným stavebným prvkom štruktúry poľa umenia*. V týchto reláciách *majú umelci isté možnosti voľby*, a to buď *pre spoločenský (mimoumelecký, oficiózny) kariérny postup, alebo pre uznanie zo strany jej vlastných, v poli umenia relevantných aktérov, čo znamená aj voľbu individuálnej tvorivej cesty*. (Bourdieu, 2010) Naproti tomu koncept *sveta umenia* (pojmem zavedený A. Dantom a rozpracovaný G. Dickiem), hoci tiež rozlišuje existenciu *viacerých svetov, avšak len v rámci umenia, ktoré existujú ako jeho subsystemy*. *Zohľadňuje tým len zredukovaný súhrn individuálnych činiteľov* (hlavne umelcov a teoretikov a kritikov umenia, umelecké inštitúcie). *Tieto subjekty disponujú odbornou, profesijnou kompetenciou pre určenie toho, čo je umením*. *Predstavujú totiž relevantný rámec pre prezentáciu umeleckého diela publiku*. (Dickie in Kulka, Ciporanov, eds., 2010, s. 113-132). Táto inštitucionálna teória umenia sa interpretačne flexibilne prispôsobila premenám tvorivých stratégií umelcov, ktoré sa v priebehu 20.

⁶ P. Bourdieu vypracoval viac druhov polí, reflektoval a analyzoval ich zo sociologických pozícií a určil ich vzájomné determinácie.

⁷ Táto závislosť je pritom podmienená dobovými a kultúrnymi – národnými špecifikami jednotlivých krajín.

Kultura, umění a výchova

Mezinárodní konference k příležitosti založení stejnojmenného odborného recenzovaného časopisu a k příležitosti 440. výročí založení Univerzity Palackého.

Katedra výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci

23. – 24. 5. 2013

5

storočia, hlavne zásluhou počinov antiumenia a jeho efektov, krajne zradikalizovali. Modernisti dokázali, že umením sa môže stať čokoľvek, ak sa ako také presadí na platforme sveta umenia.

Predstavy a názory o tom *čo je umenie*, sa však vo všeobecnom povedomí ľudí nielen rôznia, ale vo väčšine prípadov sa dokonca výrazne líšia od predstáv profesionálnych tvorcov a teoretikov umenia, teda od odborníkmi zdieľaného konsenzu, hoci ani v ich kruhoch dodnes neexistuje absolútna zhoda⁸. Zdá sa, že v oblasti prevádzkovania a sprostredkovania umenia dochádza „k informačným šumom“. Tieto nemôžeme pripisovať len na vrub masmédií, hoci práve tieto sú dnes hlavnými konštruktérmi „lifestylu“ a jeho „mainstreamu“ – sú teda názorotvorné i postojotvorné a ako také, významnou mierou ovplyvňujú aj predstavy ľudí o umení. Avšak, chápanie významu tohto pojmu po jeho vyše dvestopäťdesiat ročnej kryštalizácii, by už aj napriek naznačenému masmediálne šírenému „šumu“, malo byť aj vo všeobecnom povedomí širokých vrstiev populácie aspoň približne zhodné s názormi odborníkov. Nemalo by dochádzať k tomu, aby sa gýč vnímal ako (čistý) estetický objekt⁹, či dokonca ako umelecké dielo. Nechceme však tento fakt jednoznačne pripísať ani na vrub základnej výtvarnej výchovy, ktorú už absolvovalo viac generácií väčšiny populácie Západu¹⁰. Tento problém je príliš zložitý, heterogénne podmienený. V nasledujúcich úvahách sa dotkneme len niektorých súvislostí, hlavne etymologického zázemia slova *umenie* – ako kultúrne ukotveného základného kódu pre jeho chápanie, a teda i pre jeho možné významové skreslenia.

⁸ Vid' T. Kulka – D. Ciporanov, eds.: *Co je umění? Texty angloamerické estetiky 20. století*. Praha: Pavel Mervart, 2010.

⁹ Prívlastkom *čistý* u estetického objektu naznačujeme, že gýč, ako ho postihol T. Kulka, je esteticky defektný, nie je teda v pravom zmysle slova estetickým objektom, je neumením. (T. Kulka: *Umění a kýč*. Praha: TORST, 1994.)

¹⁰ Pritom podiel výtvarnej výchovy na tomto stave je jedným zo zásadných.

Kultura, umění a výchova

Mezinárodní konference k příležitosti založení stejnojmenného odborného recenzovaného časopisu a k příležitosti 440. výročí založení Univerzity Palackého.

Katedra výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci

23. – 24. 5. 2013

6

Pôvodné, staroveké reflektovanie umenia (grécke *techné* a latinské *ars*) v sebe, v *ume*, koherentne spájalo intelektuálne, racionálne schopnosti jedinca a jeho remeselné zručnosti pri vytváraní niečoho (idey, výkonu či artefaktu) na základe dokonalého zvládnutia požadovaných pravidiel. Produkcia výtvarných artefaktov patrila kvôli fyzickej stránke ich realizácie medzi menej cenené remeslo, teda medzi služobné umenia. Tieto oblasti ešte v stredoveku neboli hodné toho, aby sa uvádzali medzi vtedajšími siedmimi – nižšie hodnotenými – mechanickými umeniami¹¹. Počnúc renesanciou produkovanie malieb, sôch a architektúry na jednej strane stále odkazovalo na *zručnosť* a súčasne sa už tesne zviazalo s *intelektuálnym rozmerom* subjektívneho výkonu: tieto oblasti *techné/ars* mali ambíciu stať sa prevažne intelektuálnou vecou. Už vtedy sa ale začala reflektovať aj ich druhá, spirituálna a expresívna dimenzia (t.j. vymykajúca sa racionálnemu uchopeniu). Tieto obsahové dimenzie sa v časoch osvietenstva 18. storočia sémanticky skoncentrovali vo vtedy novom kultúrnom konštrukte, tzv. krásnom umení.

Pre koncept *krásnych umení* Ch. Batteuxa bol však pritom apriórny (antický a neskôr renesanciou sledovaný) koncept *mimézis*. Práve ten výrazne oddialil väzbu medzi remeselnou stránkou produkovania artefaktov (*technitai*) a napodobňujúcou (niečo zobrazujúcou / reprezentujúcou) činnosťou (*mimesthai*). *Mimetická teória umenia* sa tak stala určujúcou pre zrod moderného významu pojmu umenie. Zásadnú modifikáciu jeho chápania ale spôsobil romantizmus 19. storočia presadením *emocionálnej koncepcie*¹² zdôrazňujúcej expresívnu podstatu tvorby diela (Ciporanov in Kulka, Ciporanov, eds., 2010, s. 17 – 42). Tvorba umenia a jeho esteticko-filozofická reflexia zákonite podľahli jednej z dominantných paradigiem doby – *psychologickej paradigme*, čo sa prejavilo na viacerých hlavných kategóriách,

¹¹ Okrem staviteľstva, ktoré bolo zviazané s matematickými výpočtami konštrukcie a statiky budov (teda s oblasťami spočívajúcimi na duševných, intelektuálnych výkonoch) a jeho úžitková hodnota bola vysoká.

¹² Presadilo sa tak psychologicky ukotvené vnímanie umenia, umelca, tvorby i estetického prežívania umeleckého diela.

Kultura, umění a výchova

Mezinárodní konference k příležitosti založení stejnojmenného odborného recenzovaného časopisu a k příležitosti 440. výročí založení Univerzity Palackého.

Katedra výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci

23. – 24. 5. 2013

7

ústředních pojmových i tématických estetiky. Súčasnne došlo k sakralizácii / fetišizácii umenia, umelca i umeleckého diela, povahe ktorého sa organicky s tým pripísala schopnosť vyvolávať u vnímateľa transcendentálne účinky: „Ešte pred Kantom ďalší európski autori ... [sa] ... snažili definovať vkus ako psychickú skúsenosť s osobitým morálnym a filozofickým prínosom. Uznatie umeleckého a estetického zážitku ako hlavnej témy kritických a filozofických výskumov ... je súčasťou rozsiahlej a všeobecnej tendencie dodať svetskému novú hodnotu. V tomto zmysle možno objavenie estetiky chápať ako prenos duchovných hodnôt z náboženskej sféry...“ (Duncan, in Orišková, 2006, s. 62).

Medzi tým sa oblasti niekdajších tzv. kresbových umení zásluhou štátom podporovanej akademickej pôdy¹³ stali osobitou oficiálne akceptovanou profesiou, ktorej reprezentanti prevzali na seba právo určovať normy, pravidlá tvorby diel a hodnotenie ich úrovne. Oblasť reflektovania umenia sa stala vecou špecializovaných vedeckých disciplín, zručnosti a kritiky, ktorá sa stala účinným nástrojom umelecko-mocenských bojov¹⁴. Oprávnenosť vyčleňovať istý okruh kultúrnych produktov do skupiny umeleckých artefaktov či výkonov tým definitívne padlo do výhradnej právomoci hlavných aktérov spomenutých diskurzov (umelcov, teoretikov vied o umení, kritikov, galeristov). Avšak kým v klasicizme sa od *umelca* – ak mal byť považovaný za *majstra* – očakávalo suverénne zvládnutie istých potrebných zručností podľa určených pravidiel a zároveň prejavenie individuálnej inovatívnej schopnosti v kombinovaní vzorov veľkých majstrov minulosti, tak od romantizmu už hlavne

¹³ Akadémie krásnych umení sa stali jedinými plne kompetentnými na vzdelávanie umelcov.

¹⁴ Naznačenou inštitucionalizáciou sa umenie súčasne stalo viac vecou duchovnej a už menej sociálnej elity. Sociálna a duchovná elita sa však v tom čase viac ako dnes prekrývali, nakoľko obe podliehali oveľa užším väzbám medzi sociálnym, ekonomickým a kultúrnym kapitálom (podrobnejšie vid' P. Bourdieu: Pravidla umění. Brno: Host, 2010.)

Kultura, umění a výchova

Mezinárodní konference k příležitosti založení stejnojmenného odborného recenzovaného časopisu a k příležitosti 440. výročí založení Univerzity Palackého.

Katedra výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci

23. – 24. 5. 2013

8

od novej výrazovej *originality* – subjektívnej expresie. Vyvrcholením tejto bol zas moderný konštrukt *génia*¹⁵.

Zásadnou udalosťou v 19. storočí bol zrod fenoménu *čistého umenia*¹⁶. Bol výdobytkom avantgardného hnutia *l'art pour l'art*¹⁷, ktoré sa opozične vyhranilo voči meštianskemu, konformnému umeniu (to si udržiavalo podriadenosť politickým, mocenským záujmom) i voči bohémkym – tzv. posväteným avantgardám (oddaným sociálnym / morálnym cieľom). Došlo k vymaneniu sa produkcie umeleckých diel z ekonomiky a k vytvoreniu ich vlastného systému *umeleckej ekonomiky* s vlastnou logikou a zákonitosťami fungovania¹⁸. Mohlo k tomu ale dôjsť len na základe spomenutých predošlých zmien v oblastiach tvorby (a jej reflexie), zmien pozície samotných tvorcov z hľadiska ich spoločenského statusu a pozície jednotlivých autorov, akú zaujímali v mocenskej štruktúre poľa umenia. (Bourdieu, 2010).

¹⁵ Humanistický renesančný koncept génia ako individuality disponujúcej vrozenými výnimočnými schopnosťami božskej inšpirácie pre tvorbu, bol východiskom pre skoncipovanie moderného významu slova *génius*. Romantizmus ho začal vnímať v spojitosti s *originalitou* ako idiosynkratickým štýlom tvorby a vnímanie tvorby sa zviazalo s kultom *novosti*.

¹⁶ T.j. umenie, ktoré tvorbu chápe ako esteticky autonómnu. Je nezávislé od mimoumeleckých oblastí spoločnosti a riadi sa logikou umenia, ktoré svoj zmysel vidí samé v sebe. (Vid' tiež poznámku 17.)

¹⁷ *L'art pour l'art* presadilo ideu čistého umenia tvoreného umelcom úplne oddaného umeniu, žijúcim *umením a pre umenie*. Takýto umelec odmieta akékoľvek spoločenské uznanie a pocty i spoločenské zdôvodnenia umenia a riadi sa výhradne autonómnymi normami svojho umenia. Hnutie *l'art pour l'art* začalo kulminovať tesne pred polovicou 19. stor. a definitívne sa presadilo v priebehu jeho posledných dvoch dekád.

¹⁸ Ekonomika umenia je apriórne opačná (bežnej) ekonomike. Ideovo vyrastá z premisy odmietania uznania a finančného ohodnotenia diel meštianskou spoločnosťou, a preto komerčný zisk autora z produkcie diel, a tým aj rýchle dosiahnutie spoločenského uznania, sú vnímané ako zlyhanie v oblasti umeleckej tvorby, resp. aspoň sú dôvodom pochybností o umeleckej úrovni tvorby autora.

Kultura, umění a výchova

Mezinárodní konference k příležitosti založení stejnojmenného odborného recenzovaného časopisu a k příležitosti 440. výročí založení Univerzity Palackého.

Katedra výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci

23. – 24. 5. 2013

9

Odhliadnuc od víťazstva romantickej emocionálnej paradigmy, sa v období etablovaného akademizmu v substantívu *umenie* ešte organicky prelínali významové dimenzie *techné/ars*, ktoré sa ale po vzniku moderného avantgardného umenia konca 19. storočia a hlavne prvej polovice 20. storočia, začali stále viac prikláňať k intelektuálnemu a duchovnému / transcendentálnemu pólu jeho významu. Stratégie avantgardy boli pritom apriórne namierené proti tradíciám, pravidlám, normám a hraniciam, čím sa potlačil aj význam remeselnej zručnosti v tvorbe v prospech experimentovania. Napriek všetkým spoločensko-kultúrnym zmenám, sa ale aj v modernom (t.j. i súčasnom) význame slova *umenie* udržali jeho oba významy z antických čias. V povedomí odborníkov sa pôvodná danosť jednoty fyzickej a duševnej stránky tvorby výtvarného obrazu (pôvodne bipolárne, neskôr stále ambivalentnejšie vnímaná) preto neprestala vnímať ako istý vnútorný obsahový konflikt moderného pojmu umenie. Tento rozpor sa niektorými teoretickými koncepciami umenia začal reflektovať ako jeho dvojznačnosť¹⁹ (Elkins, 2007). Jeho pretrvávanie si vysvetľujeme ako zákonité dedičstvo vyplývajúce z odvekých nárokov na tvorbu estetického objektu. Ide o hlboko zakorenenú sémantickú väzbu slova umenie s jeho etymologickým základom.

Na názory a vkus bežných ľudí pritom majú dnes vplyv nielen masmediálne šírené obrazy, ale aj bežná dostupnosť reprodukčných techník. Mnohí za umenie preto považujú artefakty, ktoré sú len čistým remeslom (zručnosťou) a ktoré zachytávajú realitu čo najvernejšie a pritom „krásne“. Mimetická paradigma umenia, bytostne previazaná s napodobňovaním krásnej prírody, zdá sa, „zludovela“: remeselná zručnosť a ľúbivé zobrazenie je väčšinou reflexne prijímané ako „umenie“. Na druhej strane však s obdobným klasifikačným efektom „zludoveli“ aj expresívne, dokonca aj abstraktné výtvarné prejavy.

¹⁹ Chápanie tejto dvojznačnosti sa prirodzene prelína s vžitým konceptom nápodoby skutočnosti (mimézis) reprezentovanej figuratívnymi formami výtvarného umenia vnímanými ako antipól jeho abstraktných (či konceptuálne orientovaných) foriem. V tejto súvislosti podotýkame, že nástup emocionálnej paradigmy umenia neznamenal zánik jeho mimetickej paradigmy (chápanie tejto sa len modifikovalo).

Kultura, umění a výchova

Mezinárodní konference k příležitosti založení stejnojmenného odborného recenzovaného časopisu a k příležitosti 440. výročí založení Univerzity Palackého.

Katedra výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci

23. – 24. 5. 2013

Mimikry avantgardních formálních výdobytků čistého umění – pro svou nezrozumitelnost, nemožnost porozumět im běžným uvažováním – sú laikmi tiež takto automaticky hodnotené.

Všetky tieto skutočnosti sme spomenuli preto, lebo v situácii dnešnej kultúry – keď sa v rámci umenia môže stať umeleckým dielom „všetko“, keď v rámci širšej vizuálnej kultúry vládne gýč – sa vo všeobecnom povedomí bežných ľudí zákonite stierajú hranice medzi umením a neumením. To vytvára a zároveň determinuje možnosti i efekty výchovy umením. Navyše, ohrozujú sa tým aj perspektívy vydobytých pozícií umenia v spoločnosti²⁰, v ktorej sa stalo výrazným kultúrotvorným faktorom, a tým aj možnosťou pre jeho zastúpenie v obsahu všeobecného vzdelávania. Problematika výchovy umením sa tak ukazuje byť nanajvýš dôležitá. Hlavne preto, lebo vymanením sa oblastí produkcie diel voľného, čistého umenia z akýchkoľvek mimoumeleckých spoločenských väzieb, sa sproblematizovala ich legitímnosť. Pritom ale práve fakt estetickej autonómnosti je už vyše jedno storočie hlavným determinantom existencie UMENIA. Teda tých jeho prejavov, ktoré sú dnes v poli / svete umenia považované za najhodnotnejšie, a z foriem ktorých od druhej polovice 20. storočia práve preto čerpá inšpirácie aj výtvarná výchova. Vnímanie spoločenského zmyslu výtvarnej výchovy sa však stále vzdďaluje požiadavkám kladeným na všeobecné vzdelávanie²¹. Pri zdôrazňovaní parciálnych gramotností sa nevidí podstata väzby medzi funkčnou kultúrnou gramotnosťou a vizuálnou gramotnosťou.

1.1. ČO JE A O ČOM JE VÝCHOVA UMENÍM, ČO A O ČOM JE EDUKÁCIA K UMENIU

²⁰ Myslíme na vysoký status umelca a vysokú symbolickú hodnotu (symbolický status) umenia.

²¹ Subjektívne ukotvený zmysel výtvarnej výchovy (sledujúci psychologizujúce ciele výučby) je v podstate zo strany moci len tolerovaný. Teória výtvarnej výchovy nedokázala zatiaľ dostatočne zargumentovať spoločensko-kultúrny zmysel výchovy umením a len minimálne sa venuje pedagogickým problémom sprostredkovania poznatkov o umení a významu umenia v spoločnosti.

Kultura, umění a výchova

Mezinárodní konference k příležitosti založení stejnojmenného odborného recenzovaného časopisu a k příležitosti 440. výročí založení Univerzity Palackého.

Katedra výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci

23. – 24. 5. 2013

Podoby výchovy umením²² sa vyprofilovali do dvoch základných, paralelne sa vyvíjajúcich, foriem: *výtvarnej výchovy* a *galerijnej edukácie*. Prvá vníma umenie ako prostriedok výchovy, kde výtvarné diela spĺňajú hlavne funkciu motivačného a inšpiračného zdroja pre výtvarné činnosti učiacich sa. Poznávanie umenia sa v nej chápe ako výsledok procesov praktického riešenia tvorivých problémov, ktoré pri tvorbe estetického obrazu jednak prirodzene vyvstávajú a jednak sú zámerne navodzované učiteľom. Cez nazeranie na umenie ako na prostriedok výchovy sa vo výtvarnej výchove sprostredkovanie teoretických poznatkov a poznávanie ikonických diel (t.j. kognitívna a receptívna zložka výučby) zákonite javia ako druhoradé.²³ Naproti tomu, v druhej základnej forme výchovy umením – v galerijnej edukácii – je situácia opačná. Za jej hlavný, všeobecne formulovaný cieľ sa totiž považuje budovanie *receptívnej kompetencie* jedinca, t.j. jeho schopností vedúcich k samostatnej interpretácii umeleckých diel. To si vyžaduje rovnocenné akcentovanie vzdelávacej a receptívnej stránky edukačného procesu. Výtvarné činnosti a rôzne animačné aktivity tu v zásade zohrávajú roľu pomocného edukačného prostriedku k dosiahnutiu spomenutého cieľa. Galerijná edukácia sa tak má orientovať na takú výchovu umením, ktorá je *edukáciou umením k umeniu*, t.j. k poznávaniu umenia viac intelektuálne²⁴ orientovanou cestou. Jej

²² Myslíme na oblasť výchovy umením prevádzkovanú v rámci všeobecného formálneho vzdelávania a v rámci voľnočasových aktivít nonformálneho vzdelávania, teda mimo odborného formálneho umeleckého vzdelávania.

²³ Spontánna výtvarná sebaexpresia žiakov je považovaná za hlavnú cestu vedúcu k poznávaniu umenia, čo pripomína vnímanie tvorby (a prežívania) umeleckého diela v emocionálnej paradigme umenia.

²⁴ V pedagogickom myslení a zvlášť v teóriách výchovy umením, stále pociťujeme efekty oddeleného vnímania emotionality a racionality človeka, pričom ide o neoddeliteľné, vzájomne previazané vnútorné dimenzie človeka. V našich úvahách vychádzame z presvedčenia, že emocionalita je aktivátorom a udržiavateľom procesov myslenia (viac viď in V. Rollo: *Emocionalita a racionalita*, aneb, *Jak ďábel na svet prišiel*. Praha: Slon, 1993). Bipolárne založené vnímanie a hodnotenie (vecí, javov) je determinované aj pojmami myslenia, ktoré podľa kognitívnych lingvistov G. Lakoffa a M. Johnsona, majú metaforickú povahu. Podľa nich tzv. *orientačné metafory* vychádzajú z orientácie sa človeka v priestore určené vertikálou (*dole - hore*). Tieto

Kultura, umění a výchova

Mezinárodní konference k příležitosti založení stejnojmenného odborného recenzovaného časopisu a k příležitosti 440. výročí založení Univerzity Palackého.

Katedra výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci

23. – 24. 5. 2013

12

ambíciou by malo byť vytváranie podmienok pre širšie spoločenské uplatnenie umenia, a to cez formovanie jedinca schopného nielen nachádzať významy umeleckých diel, ale aj schopného chápať kultúrny a spoločenský zmysel existencie umenia. Teda formovanie jedinca, ktorý chápe fungovanie zvláštnej ekonomiky umenia a nielen toleruje, ale aj oceňuje poslanie umelcov v živote spoločnosti.

Edukácia umením k umeniu stelesňuje možnosti (doteraz nenaplneného) ideálu demokratizácie umenia²⁵. Predstavuje reálny predpoklad pre udržanie doterajších autonómne fungujúcich pozícií poľa umenia od iných sfér spoločnosti – predovšetkým od polí spoločenskej moci (ekonomiky, politiky). Má sa totiž usilovať o vytvorenie spoločenských podmienok pre taký sociálny konsenzus, na základe ktorého rôzne elementy spoločenskej štruktúry a rôzne vrstvy populácie, by sa časom mohli stať priaznivo naklonenými faktom existencie tak „nepragmatickej“ sféry, za akú je umenie stále považované.

Vyučovací predmet Výtvarná výchova sa na našich základných školách hrdí svojou dlhou históriou, jednou z najstarších v tradícii primárneho a sekundárneho všeobecného vzdelávania. Pre teoretikov výtvarnej výchovy je tento fakt (vnímaný prizmou historickej paradigmy 19. storočia) argumentom spoločenskej potrebnosti výtvarnej výchovy a súčasne aj

determinanty myslenia umiestňujú kladné významy hore a záporné dole (G. Lakoff - M. Johnson: *Metafory*, ktorými žijeme. Brno: Host, 2002). V modernom umení pritom emocionálna paradigma presadila tvorivú (spontánnu) sebaexpresiu (t.j. „emocionalitu“) *hore*, teda ako niečo apriórne kladné – umelecké. Vnímanie prevažne racionálne konštruovaných výtvarných foriem (antipól expresívnym formám vyjadrenia) sa síce tiež akceptuje, ale nie v každom prípade. Napr. klasicistické, akademické diela, založené na dodržiavaní predpísaných pravidiel a noriem, sa už od druhej polovice 19. stor. vnímali ako „prežitok“, brzda kladne vnímaného pokroku – novátorstva v umení (teda *dole*). Avšak napr. geometrická abstrakcia či konceptuálne formy umenia sú hodnotené kladne (*hore*). Navyše, v konotačnom podtexte dvoch foriem tvorby poznania – vede a umení – sa emocionalita sa začala vnímať ako vec umenia a racionalita ako vec vedy.

²⁵ Problém demokratizácie umenia pritom súvisí s problémom, ktorý P. Bourdieu spája s tzv. kultúrnym kapitálom – kedysi tesne prepojeným s ekonomickým kapitálom – a sociálnym kapitálom.

Kultura, umění a výchova

Mezinárodní konference k příležitosti založení stejnojmenného odborného recenzovaného časopisu a k příležitosti 440. výročí založení Univerzity Palackého.

Katedra výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci

23. – 24. 5. 2013

13

jej perspektívnej životaschopnosti. Teória výtvarnej výchovy však dodnes nedokázala uspokojivo analyzovať zázemie príčin vzniku niektorých špecifik tohto vyučovacieho predmetu. Pri ich objasňovaní – zohľadňujúc didaktické, pedagogicko-psychologické determinácie procesov učenia – sa väčšinou opiera o zázemie špecifik tvorby umeleckého diela. Paradoxne preto hlbšie nereflektovala ani príčiny voľného vzťahu tohto učebného predmetu k umeniu²⁶, avšak práve preto (a opäť paradoxne) sa zameriava hlavne na didaktické problémy súvisiace s detskou výtvarnou tvorbou obrazu²⁷, ktorý chápe ako bezprostredný vizualizovaný prejav sebaexpresie dieťaťa, jeho prirodzenej potreby komunikácie²⁸. Školskej praxi preto predkladá možnosti využívania tvorivých postupov moderného a súčasného umenia, výtvarné techniky, a to bez dostatočného objasňovania zázemia ich vzniku a zmyslu ich uplatňovania.

Aj pri zdôvodňovaní spoločenskej potrebnosti galerijnej edukácie je v odborných diskurzoch galerijnej pedagogiky jedným z hlavných argumentov uvádzaná jej dlhá história. Na rozdiel od výtvarnej výchovy sa však význam tejto formy edukačnej praxe musí

²⁶ A to napriek tomu, že sa tento vyučovací predmet zaštituje práve sférou umenia ako jeho spoločensky relevantnou platformou pre svoju existenciu.

²⁷ Ide síce o hlavný (a zároveň doteraz legálne chápaný) predmet záujmu výtvarnej didaktiky, avšak len preto, že školská výtvarná výchova je dominantne koncentrovaná na výtvarné činnosti žiakov. Žiaci sú vnímaní ako (malí) „umelci“, ktorí sa prostredníctvom výtvarného prejavu obrazne, nonverbálne „sebavyjadrujú“, k čomu nepotrebujú, aby si osvojili základné poznatky z oblastí umenia. V rámci tvorby obrazu dieťaťom sa ciele výučby výtvarnej výchovy koncentrujú hlavne na výtvarný jazyk. Len zriedkavo (a a len okrajovo) sa zameriavajú aj na aspekty širších spoločensko-kultúrnych relácií vzniku a fungovania umenia. Žiaci – deti sú vnímané ako „tvorcovia diel – artefaktov umenia“. Tvorivosť, vnímaná ako prirodzene daná vlastnosť každého jedinca (ľudskej bytosti) v zmysle niečo nové vytvoriť (t.j. vytvoriť nový artefakt), sa cez koncept emocionálnej paradigmy umenia, prelína s konceptom psychologizujúcej paradigmy výtvarnej výchovy. Detským výtvarným prácam sa preto pripisuje skôr transcendentálne vnímaný rozmer a menej sa v nich zohľadňujú efekty učenia.

²⁸ Formu komunikácie obrazom u dieťaťa však vnímame z veľkej časti ako spoločensky – kultúrne podmienenú.

Kultura, umění a výchova

Mezinárodní konference k příležitosti založení stejnojmenného odborného recenzovaného časopisu a k příležitosti 440. výročí založení Univerzity Palackého.

Katedra výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci

23. – 24. 5. 2013

14

presadzovať vnútri poľa umenia a nie mimo neho. Najväčšie problémy má galerijná (i múzejná) edukácia doteraz v presadení sa v rámci muzeológie. Kým však v praxi umenovedných inštitúcií (múzeí umenia, galérií) začala byť prijímaná²⁹ ako potrebná súčasť ich práce, tak v teoretických reflexiách muzeológie je stále často vnímaná ako cudzorodý, nežiaduci prvok vo fungovaní múzeí. (Waidacher, 1999). Ide pritom o „zvláštny“ paradox, veď spoločenská dimenzia týchto inštitúcií je dnešnou muzeológiou zvlášť zdôrazňovaná, hlavne v oblasti múzejnej komunikácie, v rámci ktorej je rola edukátorov dnes už nespochybniteľná.

Galerijná edukácia v porovnaní so školskou výtvarnou výchovou, je viac determinovaná užšími existenciálnymi záujmami umeleckých inštitúcií, na pôde ktorých sa realizuje a ktorým od svojho vzniku začala slúžiť. Tieto relácie ju zväzujú s ich samotným spoločenským opodstatnením. Stratégia dokazovania spoločenskej potrebnosti múzeí umenia cez vzdelávaciu činnosť sa začala gradovať v časoch, keď naopak – aspoň pokiaľ ide o československý kontext – sa význam školskej všeobecnej výtvarnej výchovy pomaly začal spochybňovať. Prejavilo sa to na konci osemdesiatych rokov 20. storočia presadzovaním panestetického konceptu výtvarnej výchovy. Kompenzovalo sa ním opustenie pôvodných, no stále očakávaných pragmatických, utilitárnych záujmov spoločnosti, pre ktoré v podstate výtvarná výchova vznikla v podobe vyučovacieho predmetu. Dnešná výchova umením, v oboch svojich základných formách, sa však zo svojej podstaty prirodzene vzpiera úzkym utilitárnym očakávaniam spoločnosti / moci štátu. Uskutočňuje sa v záujme umenia a cez túto viazanosť naplňa svoj spoločenský zmysel, hoci tento nie je bežným, každodenným logickým ani „ekonomickým“ myslením postihnuteľný.

²⁹ Hlavne po r. 1973, keď vypukla veľká ropná kríza, dôsledkom ktorej bolo okrem iného aj obmedzenie finančného podporovania kultúrnych inštitúcií zo strany štátu. Viac in L. Kesner: Marketing a management múzeí a památek. Praha: Grada Publishing, a. s., 2005.

Kultura, umění a výchova

Mezinárodní konference k příležitosti založení stejnojmenného odborného recenzovaného časopisu a k příležitosti 440. výročí založení Univerzity Palackého.

Katedra výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci

23. – 24. 5. 2013

15

2. GALERIJNÁ EDUKÁCIA A JEJ EXISTENČNÝ PRIESTOR

Opodstatnenosť i povahu galerijnej edukácie determinuje inštitúcia, na pôde ktorej sa odohráva. Táto je verejnou kultúrnou inštitúciou múzejného i mimomúzejného typu. Múzeum umenia má pritom jasne definované svoje poslanie i základný súbor svojich odborných funkcií. V rámci nich je zvlášť významná prezentácia vedeckých poznatkov. Primárna forma múzejnej komunikácie (t.j. výstavno-prezentačná) prebieha cez autentické objekty (ako zdroje poznania a hodnotenia), cez ostenziu. Aj galerijné – tak ako všetky ostatné múzejné – expozície a výstavy, majú naratívnu povahu, sú teda istým druhom textu. Exponátom v podobe umeleckých diel ale nie je možné porozumieť len na základe múzejnej / galerijnej výstavnej reči, logického objasňovania cez sprostredkovanie faktov, príčinných súvislostí. Fyzické sprístupnenie umeleckých diel formou priestorovej vizualizovanej interpretácie umenia je vo vzťahu k širokej verejnosti nedostačujúce. Múzeá umenia / galérie boli preto v svojom vlastnom záujme nútené riešiť problémy vyplývajúce z nezrozumiteľnosti ich (umeleckých) exponátov, a to hlavne pomocou edukačných aktivít³⁰. Veď veľkú časť ich návštevníkov vždy tvorili laici v oblasti umenia, ktorí bez edukačnej interpretačnej pomoci nedokážu dekodovať významy diel ani kurátorské zámery spôsobu ich zoradenia do celku výstav. Základný komunikačný problém vyplývajúci z charakteru exponátov však nebol múzeami umenia ani verejnými galériami automaticky pocitovaný ako ich bytostný handicap. A ak bol takto vnímaný, išlo skôr o výnimky. Kvôli tomu dlho nebolo bežným, aby sa galerijné edukačné aktivity vyvíjali a prijímali ako prirodzená a organická súčasť činnosti týchto inštitúcií. Na druhej strane si galerijné edukačné aktivity časom vynútila (a v podstate ich aj presadila) aj vonkajšia motivácia: od múzeí umenia sa totiž začalo požadovať

³⁰ Okrem nich aj tie typy múzeí, v prezentáciách ktorých sa nachádzajú umelecké či estetické objekty ako aj ostatné, na prezentáciu umenia zamerané inštitúcie, akými sú napr. domy umenia (typu *Kunsthalle*).

Kultura, umění a výchova

Mezinárodní konference k příležitosti založení stejnojmenného odborného recenzovaného časopisu a k příležitosti 440. výročí založení Univerzity Palackého.

Katedra výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci

23. – 24. 5. 2013

preukazovanie ich spoločenskej potrebnosti, žiadanosti ich produktov nielen zo strany užšej odbornej, ale hlavne širokej laickej verejnosti³¹.

Praktizovanie galerijných edukačných aktivít, ako účinného inštrumentu spoločenského – verejného presadzovania sa samotného múzea umenia, si tak vynútili jednak jeho vlastné vnútorné ambície (riadiace sa ušľachtilou snahou naplňat' ideály demokratizácie umenia), a jednak mimoumelecké, ekonomické záujmy (riadiace sa číselnými kritériami „merania naplňania demokratizácie umenia“³²). Cez tieto vonkajšie, cudzorodé, požiadavky boli tieto inštitúcie prinútené, aby cez kvantitatívne ukazovatele svojich výkonov dokazovali dôležitosť svojho verejného významu, opodstatnenosť svojej existencie v ekonomicky založenom systéme fungujúcom na mechanizmoch a princípoch trhu. Teda pravidlách apriórne cudzím tým, ktoré fungujú v rámci poľa umenia i v rámci tvorby poznania. Oblasť umeleckej tvorby, formy odbornej reflexie umenia i galerijnej edukácie, patria do oboch spomenutých sfér, a tie sa svojou podstatou vzpierajú kvantitatívne nastaveným kritériám hodnotenia i utilitarizmu konkurencie vnímanej prizmou ekonomiky (Liessmann, 2010).

Problém začlenenia múzeí umenia do konkurenčného boja na poli akejkoľvek úrovne kultúrnej produkcie je v tom, že sú tým apriórne handicapované: ich produkty nie sú určené pre masové formy, spôsoby konzumu. Problém je tiež v tom, že kým frekvencia usporadúvania múzejných či múzejno-umeleckých stálych (resp. dlhodobých) expozícií

³¹ Na americké múzeá umenia sa takéto tlaky vyvíjali už od druhej polovice 19. stor., kým na európske až od sedemdesiatych rokov 20. stor. (po tzv. veľkej ropnej kríze), kedy boli aj kultúrne inštitúcie vysokého umenia včlenené do konkurenčného boja na poli ponuky rôznorodých kultúrnych produktov. V Čechách a na Slovensku tento stav nastal až od deväťdesiatych rokov 20. stor. (Viac vid publikácie od L. Kesnera uvedené v použitej literatúre tohto príspevku.)

³² Ironizujúcim použitím úvodzoviek naznačujeme, že kvalita (demokratizácie umenia) sa nedá merať, nedá sa kvantifikovať miera všeobecného osvojenia si umenia populáciou, nakoľko táto závisí od individuálnych vnútorných dispozícií jedincov, ich záujmov, postojov, druhu a úrovne vzdelania, sociálno-ekonomických, kultúrnych a i. podmienok ich formovania.

Kultura, umění a výchova

Mezinárodní konference k příležitosti založení stejnojmenného odborného recenzovaného časopisu a k příležitosti 440. výročí založení Univerzity Palackého.

Katedra výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci

23. – 24. 5. 2013

17

a výstav je limitovaná viacerými relevantnými determináciami³³, tak usporadúvanie edukačných podujatí už tak náročne podmienené nie je, a môžu byť preto realizované v oveľa väčšom množstve. Koniec-koncov, ich hlavnou úlohou je poskytovanie sprievodných podujatí a služieb návštevníkom k prezentáciám. Navyše, nemusia byť viazané len na tieto hlavné produkty múzeí umenia. Ich vykazovanie v sumári aktivít jednotlivých múzeí tým pádom vylepšuje obraz danej inštitúcie v očiach nadriadených orgánov. Vyzerajú totiž z hľadiska požadovaných kvantitatívnych ukazovateľov oveľa prijateľnejšie, ako neporovnateľne nižšie počty vykazované v rámci ďalších základných funkcií múzeí umenia. Pri takto nastavenom hodnotení ich práce a významu sa zákonite bagatelizujú kvalitatívne ukazovatele, ich výskumné, pamäťotvorné poslanie – vrátane úlohy galerijnej edukácie na mentálnom sprostredkovaní umenia (teda snahe o skutočné realizovanie étosu demokratizácie umenia). Spomenutými konštatovaniami sme chceli poukázať na *všeobecný základný paradox situácie galerijnej edukácie: uskutočňuje sa v podmienkach, ktoré si jej existenciu vynútili, ale v ktorých je nútená svoje edukačné poslanie oslabovať, až opúšťať*. Jej poslaním by totiž mala byť tak cielená edukácia umením k umeniu, ktorá je determinovaná špecifickom média múzea umenia / galérie ako reprezentanta sveta umenia. Podstata tohto paradoxu pripomína L. Kesnerom (2000) sformulovaný paradox múzeí umenia, ten, ktorý galerijná edukácia mala pôvodne eliminovať.

Galerijná edukácia vznikla ako sekundárny, servisný prvok práce múzea umenia a naďalej je v podstate nútená ostávať v takejto pozícii, hoci význam sociálnej, vzdelávacej funkcie múzea umenia sa graduje. Ako forma interpretácie umenia s edukačným zámerom, by už dnes mala byť na pôde tejto inštitúcie plne emancipovaná, rešpektovaná ako plnohodnotná odborná oblasť jej práce. Takáto pozícia však predpokladá, že aj ona by sa mala uskutočňovať

³³ Odhliadnuc od vynaloženého času a mentálnej námahy na ich skoncipovanie, naplánovanie a zrealizovanie, sú to hlavne determinácie dané časom ich trvania, priestorovými, personálnymi, organizačnými a finančnými podmienkami.

Kultura, umění a výchova

Mezinárodní konference k příležitosti založení stejnojmenného odborného recenzovaného časopisu a k příležitosti 440. výročí založení Univerzity Palackého.

Katedra výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci

23. – 24. 5. 2013

na základe výskumu. A ten si vyžaduje (okrem vysokej odbornosti jednotlivých edukátorov) hlavne čas. Naše kultúrne inštitúcie sú ale prinútené svoj význam dokladovať prostredníctvom počtov zrealizovaných podujatí, teda hlavne tých edukačných. Od edukačných pracovníkov ich nadriadení tak očakávajú kvantifikovateľné výkony, prilákanie čo najväčšieho počtu návštevníkov. Najefektívnejšou stratégiou sa v galerijnej edukačnej praxi preto stávajú atraktívne pôsobiace, proces edukačnej interpretácie umeleckých diel zľahčujúce prístupy (predovšetkým) edutainmentu. Veď vo veľkej miere práve týmito typmi produktov môžu – na poli trávenia voľného času, zábavy – prispieť ku konkurencie schopnosti svojej inštitúcie. Pre nízke intelektuálne nároky pri koncipovaní a realizovaní takýchto edukačných podujatí sa ale edukátori nemôžu plne zžiť s charakterom odbornej, na výskume založenej práce múzea umenia.

Proces plnej emancipácie galerijných edukátorov na pôde múzeí umenia teda brzdí to, že v svojej práci často aplikujú prístupy a metódy, ktoré sú danému druhu kultúrnej inštitúcie (zastupujúcej sféru vysokého umenia a vysokej kultúry) cudzie a kontraproduktívne. Nerešpektuje sa v nich, že hlavné produkty múzeí umenia – expozície a výstavy – sú určené na *pozeranie sa na umelecké diela*. Avšak, ak edukačné interpretačné metódy minimalizujú priestor na pozeranie a diskutovanie o exponovaných dielach a na ich úkor sa predimenzujú iné „aktivizujúce“ metódy, vzdávajú sa zmyslu svojho poslania. Zároveň tak prispievajú k tomu, že návštevníci, na ktorých sa edukačne pôsobí, si neuvedomia ani osobitý spoločensko-kultúrny význam múzeí umenia. Edukátori neraz zabúdajú na to, že proces ich snaženia sa realizuje v prostredí, ktoré zásadným spôsobom ovplyvňuje procesy učenia a učenia sa³⁴, nakoľko je nahustené rôznorodými signálmi vysielanými samotným médiom múzea umenia a cezeň aj signálmi samotného poľa / sveta umenia. Často zabúdajú aj na to, že

³⁴ Pritom návštevníci na tieto edukačné podujatia prichádzajú s istými prekonceptmi, predporozumeniami, teda názormi na umenie a postojmi k nemu, čo vo veľkej miere ovplyvňuje aj možnosti edukačného úsilia.

Kultura, umění a výchova

Mezinárodní konference k příležitosti založení stejnojmenného odborného recenzovaného časopisu a k příležitosti 440. výročí založení Univerzity Palackého.

Katedra výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci

23. – 24. 5. 2013

proces galerijnej edukácie by mal zachovávať rás, atmosféru kultúrneho podujatia. Mali by sa preto snažiť aj o to, aby ich metódy učenia nepodľahli dominancii prístupov aplikovaných vo výtvarnej výchove.

Formy a metódy galerijnej (i inej múzejnej) edukácie sú vo veľkej miere vyvíjané v jej praxi samotnými edukátormi. Galerijná pedagogika ich analyzuje a zároveň prijíma ako edukačné javy stojace v centre jej záujmu. Avšak galerijná / umelecko múzejná i múzejná pedagogika je na tesnom rozhraní pedagogiky (ktorá má tendenciu si ju prisvojovať) a muzeológie (ktorá má zase opačnú tendenciu odmietat' ju). V otázkach učenia sú pre ňu však prirodzené, typické, inšpirácie z oblasti teórie a praxe výtvarnej výchovy, hlavne tých, ktoré vyvíja alternatívne školstvo³⁵. Má teda tendenciu nekriticky prijímať edukačné koncepty a prístupy, ktoré do nej prenikli z iného (t.j. formálneho výchovno-vzdelávacieho) prostredia, sledujúce iné ciele. Pritom jej cieľ je galerijnou pedagogikou jasne definovaný: budovanie *recepčnej kompetencie* vedúcej k schopnosti jedinca vedieť si samostatne interpretovať umelecké diela, resp. budovanie *galerijnej gramotnosti*³⁶. Ide o formulácie, ktoré implicitne rešpektujú zmysel edukačnej praxe na pôde múzea umenia. Nie náhodou je za jej ťažiskový prístup považované objektové učenie. Toto ale postuluje dominantnú roľu recepčného a kognitívneho rozmeru jej procesu, t.j. uprednostňovanie metód zameraných na *pozeranie sa na diela / exponáty, sprostredkovanie potrebných poznatkov* o nich a *diskutovanie* o nich a ich väzbách k iným dielam, k celku výstavy a k iným relevantným kontextom. Praktické kreatívne aktivity, ktoré učiacim sa jedincom poskytujú možnosť skúsenostného prehľbenia a overenia si nových poznatkov, a tým aj ich trvalejšieho osvojenia, by mali byť uplatňované až po dôkladnom pozeraní sa na diela, po poskytnutí potrebného času na to, aby diváci mohli

³⁵ Tieto sa síce javia vhodnejšími pre aplikáciu na galerijnej a múzejnej pôde, avšak neboli skoncipované pre edukáciu v špecifickom, galerijnom prostredí ani pre učenie umením k umeniu.

³⁶ O koncepte galerijnej gramotnosti C.B. Stappovej viď napr. K. Sokolová: Galerijná pedagogika – stručný nárys jej vývoja, teórie a praxe. Banská Bystrica: PF UMB, 2010.

Kultura, umění a výchova

Mezinárodní konference k příležitosti založení stejnojmenného odborného recenzovaného časopisu a k příležitosti 440. výročí založení Univerzity Palackého.

Katedra výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci

23. – 24. 5. 2013

20

viest' s dielami vnútorný dialóg. V galerijnom edukačnom procese však práve „činnostné“ metódy pričasto zaberajú najväčší časový priestor, predovšetkým v rámci podujatí pre deti³⁷ a mládež. Začalo tak dochádzať k deformáciám, ktoré podstatu a kultúrny zmysel edukácie umením k umeniu na samotnej pôde galérií negujú.

ZÁVER

Koncepty romantizmu presadili emocionálnu paradigmu umenia, ktorá dodnes výrazným spôsobom ovplyvňuje výtvarnú tvorbu a jej reflektovanie a od druhej polovice 20. storočia výrazne rezonuje aj v psychologizujúcej paradigme výchovy umením. V teóriách výchovy umením (či už výtvarnej výchovy, alebo galerijnej pedagogiky) ako oblastí estetickej výchovy opretej o koncepty estetiky, sa preto hlboko vžilo presvedčenie, že umenie sa najlepšie osvojuje cez vlastnú výtvarnú „tvorbu učiaceho sa“ jedinca. Hlavne v prípade učenia detí a mládeže sa táto idea hlboko zakorenila, príčiny čoho vidíme v dvoch hlavných, vzájomne sa podmieňujúcich ideách: romantickej originalite ako idiosynkratického štýlu tvorby a zároveň vo viere, podľa ktorej pre tvorbu a kontempláciu umenia sú vedomosti o umení skôr na škodu, lebo umenie je hlavne vecou „emocionality“, t.j. emocionálneho prežívania. Ved' umelecké dielo má – v súlade s týmto – samé od seba schopnosť vyvolávať transcendentálne účinky a každý má právo na svoju vlastnú interpretáciu³⁸.

³⁷ Zdôvodňované je to tvrdením, že žiaci základných škôl by sa v galérii nudili, ak by sa mali dlhšie pozeráť na exponáty, len diskutovať o nich a nevyvíjať „žiadne činnosti“.

³⁸ Nespochybnujeme spirituálny účinok obrazov, ved' na ňom je založené aj nami zdieľané presvedčenie, že umenie (i iné symbolické obrazy) vznikli na základe schopnosti človeka vidieť / nachádzať vo *videnom* (prírodných javoch, prírodných veciach i artefaktoch – kultúrnych aktoch) niečo „iné“ – symboly. Tieto symboly sú však vecou kultúry, a teda aj vzdelávania – „zasvecovania“ do spoločenstvom zdieľaných špecifických kódov dorozumievania sa. Avšak jedincova *vlastná interpretácia* diela bez poznania týchto kódov vedie skôr k misinterpretácii, k jeho neporozumeniu či plytkému chápaniu.

Kultura, umění a výchova

Mezinárodní konference k příležitosti založení stejnojmenného odborného recenzovaného časopisu a k příležitosti 440. výročí založení Univerzity Palackého.

Katedra výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci

23. – 24. 5. 2013

21

Týmto subjektívne ukotveným zmyslom výchovy umením sa ešte viac znejasnilo to, že aj v nej je potrebné učiť sa faktom. Pritom v školskej výtvarnej výchove sa dnes navyše začína zdôrazňovať už aj potreba, aby sa do jej obsahu zahrnuli aj prejavy širšej vizuálnej kultúry³⁹. Táto, spoločensky síce odôvodnená a životom podložená aktuálna potreba, ktorá je určovaná stavom súčasnej vizuálnej kultúry a rolou masmédií na jej formovaní, však naďalej udržuje odstup tohto učebného predmetu od umenia.

Edukácia umením k umeniu sa v rámci výtvarnej výchovy nemohla a nemôže realizovať. Často sa dokonca nerealizuje ani v rámci galerijnej edukácie. Ved' súčasná situácia v akej sa múzeá umenia nachádzajú, v podstate bráni procesu jej napĺňania. Diskurzy teórie výchovy umením sa pritom stále vyhýbajú analytickému reflektovaniu problémov, ktoré sú efektmi toho, že školská výtvarná výchova i galerijná edukácia vznikli a udržali sa kvôli utilitárnym, hlavne ekonomickým záujmom a nie kvôli „všestrannému rozvoju jedinca“. Teda vôbec nie kvôli tomu, aby nastupujúca generácia mohla byť vedená k budovaniu subjektívnej schopnosti jedinca porozumieť UMENIU.

„Neexistujúci problém“ výchovy umením k umeniu vo všeobecnom vzdelávaní tkvie, podľa nás, hlavne v neochote jej teoretických báz podrobiť sa sebareflexii. Bez nej ale nezískajú dostatočné argumenty k tomu, aby presvedčivo zdôvodnili opodstatnenosť perspektívnej existencie ich vlastného predmetu skúmania: praxe výtvarnej výchovy a galerijnej edukácie. Hrozí, že sa tým bude naďalej hatiť aj možnosť skutočného uplatnenia UMENIA v procese formovania jedincov i spoločnosti. Túto sebareflexiu považujeme za najakútnejšiu výzvu pre oblasti súčasnej výchovy umením.

³⁹ Rozumej potrebu edukácie o obraze, hlavne k poznávaniu stratégií tvorby a chápania masmediálnych (obrazných) informácií. Umenie ako apriórne pole výtvarných stratégií tvorby obrazov a ich významov (obsahov) je z hľadiska všeobecného vzdelávania stále považované za menej „praktické“, t.j. v živote „menej využiteľné“, hoci z nich ťažia aj masmediálne, mimoumelecké obrazy, resp. texty (v širokom význame pojmu). Uvádzanie žiakov do symbolickej kultúry, do kultúrnych hodnôt ľudského spoločenstva, sa tým ešte viac marginalizuje.

Kultura, umění a výchova

Mezinárodní konference k příležitosti založení stejnojmenného odborného recenzovaného časopisu a k příležitosti 440. výročí založení Univerzity Palackého.

Katedra výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci

23. – 24. 5. 2013

22

Literatura

BOURDIEU, Pierre. 2010. *Pravidla umění. Geneze a struktura literárního pole*. Brno: Host. ISBN 978-80-7294-364-7.

DUNCAN, Carol. 1995. Múzeum umenia ako rituál. In: ORIŠKOVÁ, Mária (ed.). 2006. *Efekt múzea: predmety, praktiky, publikum. Antológia textov anglo-americkéj kritickéj teórie múzea*. Bratislava: Vysoká škola výtvarných umení, s. 55 - 71. ISBN 80-89259-08-1.

ELKINS, James. 2007. *Proč lidé pláčou před obrazy*. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-1509-9.

KESNER, Ladislav. 2000. *Muzeum umění v digitální době*. Praha: Argo; Národní galerie. ISBN 80-247-1104-4 (NG), 80-7203-252-6 (Argo).

KESNER, Ladislav. 2005. *Marketing a management muzeí a památek*. Praha: Grada Publishing. ISBN 80-247-1104-4.

LAKOFF, George – JOHNSON, Mark. 2002. *Metafory, kterými žijeme*. Brno: Host. ISBN 80-7294-071-6.

LISSMANN, Paul, Konrad. 2009. *Teorie nevzdelanosti. Omyly společnosti vědení*. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-1677-5.

KULKA, Tomáš. 1994. *Umění a kýč*. Praha: Torst. ISBN 80-85639-17-3.

ROLLO, Vlastimil. 1993. *Emocionalita a racionalita, aneb, Jak ďábel na svět přišel*. Praha: Slon, 1993. ISBN 80-901059-8-X.

SOKOLOVÁ, Katarína. 2010. *Galerijná pedagogika – stručný nárys jej vývoja, teórie a praxe*. Banská Bystrica: PF UMB. ISBN 978-80-8083-981-9.

TATARKIEWICZ, Władysław. 2012. *Dzieje sześciu pojęć*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN. ISBN 978-83-01-16670-0.

WAIACHER, Friedrich. 1999. *Príručka všeobecnej muzeológie*. Bratislava: Slovenské národné múzeum. ISBN 80-7204-084-7.

Toto je pracovní nerezovaná verze konferenčního příspěvku.

Kultura, umění a výchova

Mezinárodní konference k příležitosti založení stejnojmenného odborného recenzovaného časopisu a k příležitosti 440. výročí založení Univerzity Palackého.

Katedra výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci

23. – 24. 5. 2013

23

Title: Theme Art Education towards The Art as non-existent problem

Anotation: The contribution reflects the connection between the Arts and Education as proportions which are determined each other in the cultural practice. The author notes mainly through their social aspect and highlights the reasons which make it impossible to be in a general formal Education to establish Arts Education towards the Arts. It shows that targeted education of this should to incorporate to non-formal education: the gallery education. However, the author also points out the same trends and risks in gallery educational practice, its meaning (mission) endanger, directly negate.

Keywords: art education towards the art, art education, gallery education, culture, art, society's preferences

Autor

PaedDr. Katarína Sokolová, PhD.

Katedra výtvarnej kultúry, Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela Banská Bystrica

katarina.sokolova@umb.sk

Príspevek ani jeho souvisejší pasáže nebyly publikovány a nebyly odevzdány k publikování v jiném časopisu, sborníku nebo monografii.