

Soudobá pozice výtvarné výchovy – výchozí teorie a mezinárodní kontext

1 Porozumění, pokora a nadhled v pedagogice umění

Věra Uhl Skřivanová

Úvod

Konference České sekce InSEA 2019 v Plzni byla věnována profesoru Jaroslavu Brožkovi (* 6. 2. 1923 – † 22. 1. 2019), se kterým jsem měla tu čest se pravidelně setkávat v Ústí nad Labem. Vedli jsme dialog o historii i současnosti výtvarného oboru. Vzpomínal na XVIII. světový kongres INSEA v r. 1966, který Jaromíru Uždilovi pomáhal organizovat. Otevřenost myšlení považoval za předpoklad rozvoje oboru a otevřenost zahraničním vlivům vnímal jako přínosnou. Nazval mě trefně srovnávací didaktičkou a měl radost z příprav mezinárodní konference v Plzni.

Mezinárodní konference České sekce InSEA konaná v Plzni 17. – 18. června 2019 si kladla za cíl:

- přispět k ozřejmění a reflexi pozice české výtvarné výchovy v mezinárodním kontextu;
- navázat na kořeny české výtvarné výchovy a podpořit vznik historiografických oborových studií;
- identifikovat zahraniční vlivy a zásadní mezinárodní kontext oboru formující rozvoj naší výtvarné výchovy od jejích počátků do současnosti;
- identifikovat zásadní koncepce výtvarné výchovy a jejich východiska i zahraniční souvislosti;
- reflektovat specifické, ale také interkulturní charakteristiky současné výtvarné výchovy a zároveň přispět k tříbení soudobé oborové terminologie, užívané na různých pracovištích u nás i v zahraničí.

Realizovaná konference přispěla přinejmenším k otevření nových otázek a reflexi výše popsaných odborných problémů. Na konferenci vystoupili zvaní řečníci především z Německa, ale také předseda InSEA Prof. Peter Gregory z Canterbury Christ Church University. Tato publikace tak přináší různé zahraniční náhledy a koncepce výtvarné

pedagogiky. Konkrétně v německém prostředí se jedná o tři nejvýznamnější koncepce tzv. orientace na obraz (Bildorientierung) neboli hnutí vizuální gramotnosti, umělecké vzdělávání (Künstlerische Bildung) a estetický výzkum (Ästhetische Forschung) spolu s biografickou orientací (Biografie-Orientierung).

1.1 Orientace na obraz aneb vizuální studia v pedagogice umění

Johannes Kirschenmann zástupce koncepce orientace na obraz neboli přístupů vizuálních studií navazuje na osobnost pedagogiky umění – Guntera Otto. Ten se věnoval tzv. estetické výchově. Od r. 1968 vydával časopis „Kunst + Unterricht“. Spolu s Maria Otto pak vydal v roce 1987 zásadní dílo „Výklad“, ve kterém se zabývá estetickou výchovou jako tzv. praxi výkladů „obrazů a v obrazech“. Dle této koncepce je školní předmět estetická výchova možné vyučovat prostřednictvím pozorování, rozhovorů, sbírání, vytváření a porozumění obrazům. Obrazy jsou výrazem obrazotvornosti dětí, vyjádření jejich zkušeností, stejně je třeba zabývat se obrazy ve smyslu interpretování výtvarných děl. Pod pojmem obraz je přitom míněno nejen plošné výtvarné dílo, ale také třídimenzionální objekt, plastika, architektura, design, performance atd. Na počátku 21. století se dokonce stává jedním z témat diskurzu otázka, zda je třeba, aby se pedagogika umění orientovala především na umění, nebo raději na veškeré obrazy, tedy spíše vizuální studia. Je totiž zřejmá nutnost porozumět vizuální komunikaci, tedy potřeba tzv. vizuální gramotnosti, kompetence porozumění obrazům, které nás obklopují v současné společnosti a médiích na každém kroku.

Mezi nejvýznamnější zástupce současného hnutí orientace na obraz je Spolek německých pedagogů umění spjatý s časopisem Kunst + Unterricht. Jednou z hlavních tezí tohoto hnutí je, že všeobecné vzdělávání se v současné době neobejde bez porozumění obrazu. Je jisté, že Ottovo pojetí pojmu obraz „Bild“ je nutno v současnosti rozšířit o pojmy: obrazová a vyjadřovací či zobrazovací kompetence „Bild- und Darstellungskompetenz“, které v sobě zahrnují procesy produkce, recepce, kontemplace i tvůrčí aktivity. Do popředí pak vstupují vizuální studia (Peez, 2005). Platí věta: „Je mnoho obrazů, avšak jen minimální část z nich jsou umělecká díla.“ (Billmayer, 2003, s. 2).

Johannes Kirschenmann vystoupil na konferenci s přednáškou nazvanou „Rány algoritmů“. Jedná se o odborníka, který se hlásí již k výše popsané koncepci orientace na obraz a navazuje na G. Otto. Zabývá se vizuálními studii, širokým společenským kontextem, politologií, sémiotikou, hermeneutikou a dějinami i teorií soudobého i starého umění – interpretací uměleckých děl. Ve své přednášce kritizuje povrchní užívání termínu kompetence

a stereotypní chování, algoritmy ve společnosti, které zabíjí kreativitu. Místo vymezení cílů formou kompetencí navrhuje zabývat se raději vzdělávacím obsahem současné společnosti. Jako podstatná témata pro školní vyučování pedagogiky umění navrhuje: nadměrnou expanzi vědomostí, poznatků, které se předávají na školách, téma digitalizace, současnou ekologickou katastrofu. Vzdělávání chápe jako otevřený proces, protože pouze volná chvíle – dostatek prostoru umožní zabývat se věcí samou a ne jejím cílem. Jako další důležitá témata pro pedagogiku umění navrhuje v rámci vizuálních studií: kulturu mladých, sociologické a politologické přístupy, tělo a tělesnost, gender. Tvrdí, že právě obraz člověka v umění je v současné době centrální komplementární opozicí k obrazu digitálnímu.

1.2 Umělecké vzdělávání

Koncepce uměleckého vzdělávání (Künstlerische Bildung) je typická především pro západní část soudobého Německa. Myšlenkově navazuje na Gerta Selleho s koncepcí estetického vzdělávání (Ästhetische Bildung). G. Selle vznáší požadavek zůstat i v rámci procesu vyučování v blízkosti umění. Jako příklad uvádí akci Josepha Beuyse „Jak člověk vysvětlí mrtvému zájící obrazy“, kterou považuje za určitý přístup, jak se lze přiblížit umění za pomoci uměleckých postupů. Dle G. Selleho obsahuje pedagogika umění ve své podstatě jak elementy umění, tak pedagogiky, ovšem orientace předmětu má směřovat především do sféry umění. Roli učitele vnímá jako roli umělce-didaktika (přičemž didaktika je chápána jako analogie umění). Svůj přístup nazývá estetickým vzděláváním - tedy procesem edukace s aktivní účastí studenta. Vysokoškolští studenti učitelství, se kterými pracoval, získávají kompetence v rámci vlastní umělecké práce, vlastní umělecko-pedagogické praxe, prostřednictvím výtvarného experimentu a reflexivních záznamů vlastní tvorby. Jedná se tak o určitou subjektivní umělecko-pedagogickou autodidaktiku.

V návaznosti na G. Selleho se v Německu na počátku 21. století konstituovalo hnutí uměleckého vzdělávání. Jejich cílem je orientovat pedagogiku umění ve větší míře 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 na obraz v Německu. Již G. Selle, na kterého hnutí uměleckého vzdělávání navazuje, doporučoval vyvozovat didaktiku umění přímo z umění, začlenit umělecké formy myšlení a jednání do procesů umělecko-didaktických. Dle hnutí uměleckého vzdělávání má umění zůstat centrální role, etablovat svou teorii a praxi do procesu vzdělávání.

Učitel v tomto pojetí je především umělcem, který sám na sobě zažívá umělecké procesy a obdobným způsobem je zprostředkovává dál (Peez, 2005).

Andreas Brenne s tématem přednášky „*Vševýzkum!?*“ – *Umělecký výzkum (Artistic Research) jako paradigma zprostředkování umění orientovaného na současnost* myšlenky formuluje na pomezí koncepce uměleckého vzdělávání a tzv. estetického výzkumu. V rámci svého příspěvku na konferenci vymezil umělecký výzkum jako synergické propojení uměleckých a vědeckých metod. V popředí pak stojí integrace uměleckého obsahu do výuky a procesuálnost zprostředkování obsahu. Andreas Brenne názorně objasňuje umělecký výzkum na příkladech propojení estetického výzkumu dle Helgy Kämpf-Jansen a umělecký terénní výzkum hamburské umělkyně Lili Fischer.

1.3 Estetický výzkum a biografická orientace

Estetický výzkum (Ästhetische Forschung) a biografická orientace (Biografie-Orientierung) jsou soudobá pojetí vyučování umění ve smyslu sebetvorby, sebeutváření subjektu prostřednictvím estetických procesů. Hlavní představitelkou této myšlenky byla v Německu Helga Kämpf-Jansen. Podstatou popisované umělecko-pedagogické koncepce antropologické orientace je umožnění a zprostředkování estetických zkušeností (nejen uměleckých) žákům, a to za pomoci uměleckých strategií a soudobého umění. Výtvarné úkoly nezadáva s předem daným cílem v pojetí H. Kämpf-Jansen učitel, nýbrž každá žákyně a žák hledá a nachází své zadání úkolu jako východisko vlastního estetického výzkumu. Vyučovací metody jsou většinou metody projektové a práce v ateliéru či dílně. Žáci se učí porozumět vlastním nabytým zkušenostem (Peez, 2005).

Manfred Blohm ve svém příspěvku *Úvahy o rozšíření umělecko-pedagogických komfortních zón aneb Proč bychom mohli potřebovat nové formy vyprávění o umělecké výuce* tematizuje přístupy estetického výzkumu, objasňuje přínos estetické zkušenosti a praxe. Jeho kolega Markus J. Herschbach pak v přednášce *Umělecko-pedagogické přístupy v interkulturních projektech aneb Proč není „the third space“ žádný ofsajd...* představil interkulturní výzkumný projekt v německo-dánském pohraničí z r. 2013. Přestavuje možnosti přátelské spolupráce v rámci společného přeshraničního projektu.

1.4 Zahraniční oborový kontext jako předpoklad porozumění

Konference *Pozice české výtvarné výchovy v mezinárodním kontextu* umožnila přímý dialog především mezi českými a německými didaktiky výtvarné výchovy a umělci. Příspěvky byly

veškeré překládané do českého kontextu a také tato publikace má sloužit k objasnění a porozumění pojednávaným obsahům. Obsahy totiž nelze interpretovat mimo kontext, znalosti školství dané země, oborového diskurzu a terminologie. V mezinárodním oborovém dialogu dochází často k nedorozuměním, kdy odborníci na konferencích, ačkoliv všichni hovoří například anglicky, nemohou rozumět obsahům vytrženým z oborových kontextů. Oborové termíny jsou používány v jiném významu.

Z tohoto důvodu je důležité, aby byla etablována srovnávací výtvarná pedagogika jako obor, který nabízí jednak instrumenty mezinárodního srovnání, ale také rámec interpretace nových zahraničních poznatků v kontextu oboru obou srovnávaných zemí.

1.5 Srovnávací výtvarná pedagogika

V rámci výtvarné pedagogiky je tématu ekvivalence jako předpokladu porozumění v rámci mezinárodní výměny věnována minimální pozornost. Kolegové z různých zemí se sice setkávají na konferencích a většinou v anglickém jazyce probírají problematiku výtvarné pedagogiky, avšak ke skutečné výměně dochází jen zřídka. Je třeba si uvědomit, že každý z nás vychází z určitého oborového kontextu – kontextu výtvarné pedagogiky země, ve které získal vzdělání, systému, se kterým je obeznámen, terminologie, která často není usazená ani v rámci jedné země, natož pak v mezinárodním kontextu. V této situaci evropského diskurzu pak nedochází k nalezení skutečné báze mezinárodní výměny.

Jaký je stav soudobé srovnávací výtvarné pedagogiky? Jak může pomoci k vyjasnění komunikovaných obsahů? Jaký potenciál nabízí jako báze mezinárodní výměny? Jakou metodologii a které nástroje využívá?

V současné době vznikají publikace, jako např. Hickman, Richard (ed.) *The International Encyclopedia of Art and Design Education* (2019) či Bering, Kunibert, Hölscher, Stefan, Niehoff, Rolf a Karina Pauls (Eds.): *Visual Learning. Positionen im internationalen Vergleich* (2013). Druhá zmiňovaná kniha se hlásí přímo ke srovnání již ve svém názvu, avšak ve skutečnosti se jedná spíše o popis různých umělecko-pedagogických koncepcí a přístupů, které jsou v knize řazeny vedle sebe. Ke skutečnému srovnání nedochází.

Již v 60. letech 20. století přitom definoval F. Hilker (1962 in Adick 2008, s. 145-147) čtyři stupně srovnání:

1. deskripce ve smyslu popis stavu;

2. interpretace neboli explikativní - objasňující výklad;
3. juxtapozice, tedy porovnání „vedle sebe“ zkoumaných pedagogických fenoménů na základě definovaných kritérií, tzv. tertium comparationis;
4. komparace jako vyšší stupeň srovnání na principu hledání nadřazených společných hodnotících kritérií pro různé fenomény, které umožní tvorbu teoretické hypotézy.

V současné době jsou v rámci výtvarné srovnávací pedagogiky přitom nejvíce využívány tři první stupně srovnání, aniž by docházelo ke skutečné komparaci, protože najít společné nástroje srovnání za předpokladu volby ekvivalentních kategorií a pochopení širokého oborového kontextu různých zemí je velice náročné. Přesto je právě předpokladem porozumění zahraničním textům a koncepcím hlubší znalost kontextu, a tedy i možnost nalézat ekvivalenty v prostředí domácím.

Srovnávací pedagogika je navíc vnímána často jako pouhá metoda srovnání. Je přitom nutné rozlišovat srovnávací analýzu, oproti srovnávací pedagogice, tedy vědní disciplíně s etablovanými postupy a metodologií, která je založena na teoretických a metodologických přístupech společenských věd. Využívá přitom kvantitativní a kvalitativní metody (Průcha 2012). Srovnávací pedagogika je multidisciplinární obor s rozsáhlým polem, srovnávající vzdělávací systémy a procesy, jejich determinanty a efekty v sociálním kontextu, a to na různých úrovních, včetně úrovně globální (Walterová, 2014).

Také M. Hummrich (Universität Flensburg) potvrzuje, že obzvláště aktuální jsou v současné době otázky po metodologii kulturního srovnání. Jakým způsobem lze srovnávat kultury, aniž bychom je příliš zvěcnili či esenciovali, případně s pojmem kultura zacházeli příliš libovolně. Srovnávací pedagogika je v současné době velice progresivní disciplína integrující vedle klasické komparatistiky také interkulturní pedagogiku. Christel Adick (2008) vnímá jako legitimní součást srovnávací pedagogiky také etnopedagogiku. Hovoříme dokonce o multidisciplinárním poli srovnávací pedagogiky. V anglicky mluvících zemích pak je zdůrazněna nutnost rekonceptualizace pole komparativní a mezinárodní edukace i výzkumu. Crossley (2012) kladé akcent na poznání kultury a kontextu jednotlivých zemí (Uhl Skřivanová, 2019).

Závěr

Předpokladem přeshraniční spolupráce a porozumění je funkční báze mezinárodní kooperace. Evropská spolupráce předpokládá znalost oborového kontextu různých zemí – školských systémů, kurikula, oborové teorie a diskurzu, pojmosloví a oborového myšlení, stejně jako znalost ekvivalentních kategorií výměny a instrumentů skutečného srovnání (Uhl Skřivanová, 2019). Důraz je třeba položit na kulturní specifika a porozumění kontextu, což je nejstálejší charakteristika komparativního a mezinárodního výzkumu v rámci vzdělávání (Crossley, 2012, s. 84).

Zahraniční příspěvky na konferenci byly tlumočeny do češtiny a překladatelka z oboru se měla možnost předem s texty seznámit, aby se jí podařilo objasnit zvolené ekvivalenty v českém oborovém kontextu. Přesto je dobré znát také oborový diskurz země, odkud přednášející pochází, protože množství termínů i pojednávaných otázek je právě typických pro určité oborové myšlení, pojetí, koncepci. A tak se např. v německém oborovém diskurzu setkáváme s pojmy jako „estetická zkušenost“, „náznost ve smyslu vizuálního zpodobení“ apod., které soudobý český oborový diskurz jako pojmy nechápe a příliš nevyužívá.

V mezinárodním diskurzu je však dobré uvědomit si i další fakta. V Evropě existuje množství definovaných a v praxi ověřených umělecko-pedagogických koncepcí, viz příklady výše. Mladý obor výtvarná výchova má velmi živý oborový diskurz, kdy jednotlivé koncepce vychází spíše z dějin a teorie umění či estetiky nebo vizuálních studií. Pojmosloví oboru je pak různorodé i v jednotlivých zemích, natož například v celé Evropě. Přesto je velmi poučné vyslechnout si příspěvky ze zahraničí, jen je namístě jistá pokora, co se skutečného hlubokého a diferencovaného pochopení pojednávané problematiky týče. Není nic jednoduššího, než informace následně zasazením do kontextu jiného dezinterpretovat.

A na skutečný závěr pár osobních postřehů. I když se budeme muset spokojit s vlastní omezenou schopností porozumět do hloubky přednášeným textům, přesto jsou příspěvky velice inspirativní. J. Kirschenmann již uchopením zvolené problematiky překvapuje českého výtvarného pedagoga. Vytyčené téma totiž řeší v širokém celospolečenském kontextu, kontextu dějin a teorie umění, umění historického a soudobého, v kontextu politologie a společenských věd. Veškeré německé příspěvky pak odkazují k dobře strukturované metodice oboru, ačkoliv autoři také s oblibou užívají poetické metafory. Ty kompetence, které v české výtvarné výchově často chybí, tedy schopnost deskripce a interpretace děl, reflexe děl a analýza vlastní tvorby, je v německém výkladu výtvarně-pedagogické práce naprostou

samozřejmostí. Žáci se učí prezentovat, hodnotit dílo, formulovat odůvodněný postoj a nabyté kompetence zapojovat do širšího společenského kontextu. A tak nelze než doporučit výtvarným pedagogům našeho malého českého oboru výtvarná výchova, aby se co nejčastěji rozhlíželi za hranice, protože poznání mezinárodního oborového dění vede člověka jednak k pokoře a jednak k nadhledu v rámci oboru.