

Odkiaľ a kam? Modely umeleckého vzdelávania

*Umelecké vzdelávanie
v kontexte súčasnosti*

— a — ka

Zborník
konferenčných
príspevkov

zostavili:
Juliana Sokolová
Zuzana Révészová
Peter Tajkov

Texty publikované v tomto zborníku
prešli recenzným konaním.

Vedeckí recenzenti

prof. PhDr. Milena Bartlová, CSc.
prof. Ing. Tibor Uhrín, ArtD.

Zostatovatelia

Juliana Sokolová, M.A. et M.A.
Mgr. et Mgr. Zuzana Révészová
Mgr. Peter Tajkov, PhD.

Grafický dizajn

Mgr. art. Lucia Tomaschová

Jazyková a technická korektúra

Andrea Gavalcová
Hana Tihlaříková

Vydala

Fakulta umení
Technickej univerzity v Košiciach
2019

ISBN 978-80-972017-9-1

Konferenciu a vydanie zborníka z verejných
zdrojov podporil Fond na podporu umenia.

FUTU|REXX

u. fond
na podporu
umenia

Odkiaľ a kam?
Modely umeleckého
vzdelávania

*Umelecké vzdelávanie
v kontexte súčasnosti*

OBSAH

I. KONTEXTY

- 9 Václav Janoščík
Jatka, kasárny a kanceláře
Prostory a modely uměleckého vzdělávání
- 20 Zuzana Branišová
Akademické (umelecké) vzdelávanie a edukačný obrat
- 32 Petra Hlaváčková
Za rošádu center
Poznámky k feministickému uměleckému
a uměleckohistorickému vzdělávání

II. PEDAGOGICKÉ PŘÍSTUPY

- 43 Radovan Čerevka
Hľadanie didaktiky za úsvitu návratu sugestívnych vodcov
- 51 Martina Smutná
Institute: Ragnarok
- 61 Jan Michl
Mezera v pedagogice architektury a designu aneb
o potřebě pojmů styl a *styling* a o nutnosti přestat
uspokojovat fiktivního klienta
- 75 Zuzana Turlíková
Majú pedagógovia radi tímovú prácu?
Korene výchovy k individualizmu v dizajnérskom
vzdelávaní na Slovensku

III. CIELE UMELECKÉHO VZDELÁVANIA

- 84 Ingeborg Radok Žádná
Uživit se uměním – význam zvyšování manažerských
dovedností studentů uměleckých vysokých škol
- 91 Isabella Grosseová
Incidental Person

IV. MODELÝ VÝUKY/TEORETICKÉ POROVNANIA

- 102 Zdeno Kolesár
Kontinuita či diskontinuita?
Dizajnérske vzdelávanie v Bratislave a v Zlíne
- 108 Anna Ulahelová
Modely výuky designu.
Porovnaní Katedry vizuální komunikace v Bratislavě
(VŠVU, Slovensko) a Departamento de Comunicação e Arte
(Universidade de Aveiro, Portugal)
- 119 Lenka Sýkorová
Fenoméń kurátorství z pohledu oboru Kurátorská studia
na FUD UJEP v Ústí nad Labem a reflexe pojmu umělec-kurátor

V. KONKRÉTNE ATELIÉROVÉ MODELÝ

- 133 Henrieta Moravčíková
Reflexie architektúry.
Pokus o uchopenie aktuálnej architektonickej diskusie
v rámci a nad rámec výučby
- 141 Karolína Jirkalová
Cesta do neznáma
- 148 Zuzana Tabačková, Andreas Brück
Constant urban design education

VI. NÁVRHY PRE BUDÚCNOSŤ

- 155 Pavína Fichta Čierna
Ateliér empatického pohybu v sociálnom priestore
- 165 Radim Labuda
Umelecké vzdelanie vo veku antropocénu

ODKIAĽ A KAM?



Umelecké vzdelávanie
v kontexte súčasnosti

Umelecké vysoké školy v našom regióne aktuálne stoja pred potrebou hlbšej reflexie priorít, povahy a podstaty vyššieho umeleckého školstva v širšom spoločenskom a ekonomickom kontexte súčasnosti. Ten formujú o.i. otázky o spoločenskej úlohe a funkcii univerzít a vysokých škôl, o podstate a cieľoch vzdelávacieho procesu, o produktivite a iných zdrojoch hodnoty a i. Ďalej sú to špecificky otázky o podstate umeleckej tvorby a jej vzťahu k spoločnosti, o vzťahu medzi umeleckým vzdelávaním a žargónom a prioritami kreatívneho priemyslu, o povahe umeleckej práce a práce ako takej a d. Zároveň čelia nutnosti na úrovni inštitúcií, infraštruktúry a organizácie výuky reflektovať a reagovať na modely a vzorce zdedené z minulosti.

Aktuálny zborník prináša príspevky z konferencie *Odkiaľ a kam? Modely umeleckého vzdelávania* (5. a 6. október 2018), ktorú na pôde Fakulty umení Technickej univerzity v Košiciach organizovala Katedra teórie a dejín umenia, využívajúc príležitosť, ktorú poskytlo 20. výročie založenia Fakulty na spoločnú odbornú reflexiu pedagógov, absolventov a študentov. Konferencia sa sústredila na zadefinovanie kľúčových faktorov formujúcich súčasný stav umeleckého vzdelávania na vysokoškolskej úrovni, predovšetkým na Slovensku a v Česku, a na reflexiu rôznych modelov umeleckého vzdelávania, primárne v oblastiach výtvarného umenia, architektúry a designu, ktoré by do budúcnosti poskytovali živé a životaschopné odpovede na takto zadefinované otázky/tlaky/potreby/problémy/situácie. Na konferencii sa zúčastnili teoretici ako aj výtvarníci, architekti a dizajnéri, čo sa odzrkadlilo v rôznosti východísk, prístupov a pozícií, ktoré sú evidentné aj v typovej rôznorodosti príspevkov zaradených do zborníka.

Zborník rámcujú úvodná sekcia *Kontexty*, ktorá jeho témy zasadzuje do priestorových a historických kontextov, a v závere sekcia *Návrhy pre budúcnosť*, ktorá diskusiu otvára *vis-a-vis* titulnej otázke *Kam?* Jednotlivé sekcie skúmajú otázky týkajúce sa podstaty umeleckého vzdelávania a jeho nastavenia (K čomu má proces vzdelávania na umeleckých školách smerovať? Aké kompetencie buduje, resp. by budovať malo? Aký je jeho širší spoločenský rozmer?); otázky týkajúce sa pedagogického procesu (napr. otázky authority, hierarchií, patriarchálnych dynamík alebo vzťahu k trhu); ako aj konkrétne modely výuky.

Ako v úvodnom príspevku zborníka píše filozof a pedagóg Václav Janoščík, „[j]e nutné si znovu pripomenout, jakou roli a příležitost skýtá samotná existence výtvarných akademií, škol a fakult.“ Cieľom aktuálneho zborníka je asistovať inštitúciám, pedagógom, výskumným pracovníkom, absolventom a študentom v reflexii o výzvach súčasnej situácie a o možnostiach, ktoré špecifickosť vyššieho umeleckého vzdelávania poskytuje.

I. KONTEXTY

VÁCLAV JANOŠČÍK

Jatka, kasárny a kanceláře

Prostory a modely
uměleckého vzdělávání

Mgr. et Mgr. Václav Janoščík, PhD.

- Katedra teorie a dějin umění,
Akademie výtvarných umění, Praha
- Katedra Fotografie, Filmová a televizní
Fakulta Akademie múzických umění, Praha

janoscik.vaclav@gmail.com

Slaughterhouses, Barracks and Office Buildings: Spaces and Models of Art Education

At the end of the 1990s, the Icelandic Academy of Fine Arts was about to move into a new building erected in a historicist style in downtown Reykjavik. However, the school's management found that they required a different setting or architecture – a more open space for their non-studio-based form of education. This they found in another recently completed building, that of a slaughterhouse, with which they eventually swapped spaces.

10

Models of art education, as well as their spaces and stories, vary greatly between different places. In this paper I attempt to provide a fragmented, but hopefully an effective, description of some examples and moments of contemporary visual art education, in order to confront selected examples of the Czech and Slovak studio-based model (Prague, Ústí nad Labem, Brno, Ostrava, Košice) with international examples, in which the non-studio-based approach prevails (Glasgow, Reykjavik, San Francisco, Vienna, Zurich).

Rather than a serious comparison or analysis, this is an intimate probe into the possibilities and atmospheres of specific places and institutions: art with regard to knowledge and its locations; education in relation to organisation and hierarchy; me in respect to you.

Jatka: Od moderního k současnému umění Od řemeslného k továrnímu prostoru

Když v roce 1998 vznikla Islandská akademie umění, lokální samospráva ji nechala renovovat menší, ale reprezentativní budovu v historizujícím slohu v centru Reykjavíku. Vedení školy však ihned zjistilo, že budova neodpovídá jejím představám o vzdělávání v rámci výtvarného umění, a to rozměrem, dispozicí ani infrastrukturou. Naštěstí v podobné době na okraji města byla dokončena také obří budova jatek. Došlo proto k výměně. Studenti umění tak mohou dodnes využívat velkorysých industriálních prostor určených původně k porážce ovcí, zatímco jatka údajně dodnes využívají bývalou budovu akademie pro administrativu.

Nejde ale jen o kuriózní zápletku. Myslím si, že tato přesmyčka reprezentuje nejen to, jak klíčový je vztah vzdělání a prostoru, ale dokonce jistý konkrétní předěl v uvažování a výtvarném umění a školství. Když si dovolím první z mnoha zjednodušení, která budou následovat, mohu tvrdit, že moderní umění, nehlédě na velmi různé kulturní a společenské kontexty, vznikalo ve vztahu ke svému účelu a sociální ukotvení, vlastně mnohem spíše než skrze formální a estetické inovace. Na místo náboženských a feudálních vlivů, od kterých se umělci osamostatňovali, však brzy přišla národní reprezentace. Jako v případě Islandu, který svou nezávislost na Dánsku získal teprve v roce 1977 a který rozhodně stál o (výtvarné) umění, které by artikulovalo a reprezentovalo jeho specifika i problémy.

11

Akademie výtvarných umění měla v tomto politickém ohledu reprezentovat tradice, estetickou svéráznost a tradiční, obecně srozumitelnější formy. Oproti tomu samotné vedení akademie potřebovalo infrastrukturu odpovídající aktuální umělecké produkci, která se již zcela vymykala myšlenkám vážné míněné národní reprezentace, ale i prostředí ateliérové, mistrovské či řemeslné dílny. Do této ambice můžeme zahrnout snahy pracovat s výstavním prostorem a instalací, tlak na intermedialitu a kolaboraci, ale z hlediska výuky také potřeby dialogu a kontaktu s více pedagogy, které odpovídají nikoli (historicky chápánému) modernímu umění, ale spíše takovému umění, které jsme zvyklí označovat jako současné, a to minimálně od šedesátých do sedmdesátých let.

Zatímco moderní umění a jeho výuka tak operuje s termíny talentu či génia, současné umění se odehrává po „smrti autora“,¹ a jsou pro něj naopak relevantní takové strategie a formy jako readymade, instalace, performance, landart, kolaborace, apropiace, citace, intertextualita, ironie, pastiš, asambláž, ale i nová média, která jdou daleko za a často i proti kategorii talentu, řemesla a tradičního chápání autorství. Zdá se,

¹ Viz slavné eseje Michela Foucaulta a Rolanda Barthesa: BARTHES, Roland. 1978. *The Death of the Author*. In BARTHES, Roland. *Image, Music, Text*. New York : Hill and Wang, s. 142 – 148. FOUCAULT, Michel. 1980. *What is an Author?*. In BOUCHARD, Donald F. (ed.), *Language, Counter-memory, Practice Selected Essays and Interviews* by Michel Foucault. Ithaca : Cornell University Press, s. 113.

jako by současné umění, jeho strategie, procesy i reprodukce proměňovaly prostory umění, a naopak ten zpětně formoval podmínky možnosti současného umění.

Kasárny: Od ateliérového k blokovému modelu

Kromě hlavního kampusu na Chestnut Street má sanfranciská akademie od roku 2017 také druhé středisko Fort Mason. Celá budova je přestavěným dokem, a to konkrétně tím dokem, ze kterého vyplouvali američtí vojáci na bojiště po celém Pacifiku. Dnes je celý prostor kromě dvou galerií a několika malých seminárních místností rozčleněn na menší kóje tak, aby každý graduate student měl své studio. Velmi podobný kampus má navíc také California College of Art (CCA), sídlící na opačné straně San Francisca.



Iceland Academy of the Arts.
Foto | archiv autora

12

Stejně jako v případě islandské akademie je pro produkci a výrobu umění využitý prostor původně určený k industriálnímu zpracování, či dokonce vojenské disciplíně. Vytváření i výuka umění už nejsou podrobeny mistrovskému systému a prostředí dílen, ale mnohem spíše uzpůsobeny individuální produkci a sebedisciplíně. Tomu odpovídá nejen prostor, ale i model výuky na SFAI; stejně jako na Islandu je založen na plnění ročníkových či blokových povinností, a nikoli na přítomnosti v konkrétním ateliéru. Jádrem výuky je kladeno na vlastní práci studentů ve studiu (nikoli na plnění zadání a úkolů), ale také na hromadné konzultace (*group critique*), které více méně nahrazují ateliérové schůzky a dějí se s širším okruhem pedagogů; nedefinují přináležitost studenta tak jako v ateliérovém modelu.

Z těchto důvodů můžeme tento model výuky umění označit jako blokový, oproti původnímu ateliérovému či mistrovskému. Nebo můžeme využít ještě metaforičtější označení, jakým je cihlový systém oproti skleníkovému. Takový model určuje průběh studia plněním postupných a všem

studentům školy více méně stejných povinností a kroků, na jejichž základě pak teprve student buduje vlastní umění a nezávislost. Naopak pro ateliérový model je klíčová příslušnost do určitého kolektivu, a zejména k jeho vedoucímu pedagogovi. To skýtá větší svobodu, ale hned ji vyvažuje rizikem zneužití osobního charakteru výuky, ale i menšího ohledu na společné, nebo také obecně teoretické předpoklady. To znamená, že v tomto skleníkovém modelu pak může bujet širší spektrum uměleckých projevů (za předpokladu radikální otevřenosti vedoucího pedagoga), ale s relativně menším ohledem na informovanost, sdílení a kontext.

Blokový, nebo také studiový model je tak založen na sebedisciplíně a vlastní odpovědnosti studentů, ale také na produkci materiálních objektů, které je podřízen prostor výuky. Zatímco ateliérový model si bere za ideál prostor mistrovské dílny, blokový model využívá industriální a militární prostory, které zvláštním způsobem spojují uzavřenost (individuálních studií) a otevřenost celého prostoru (kompetitivnosti a sebedisciplinace). Studiový model tak ubírá na osobním vztahu pedagoga a studenta, ale na druhé straně zase otevírá větší možnosti pro celoškolní dialog a v důsledku také schopnost reagovat na společenské podmínky. Nebo ještě přesněji prostředí tohoto vzdělávání odpovídá podmínkám společenského systému fordismu.²

Kanceláře: Od fordismu k postfordismu

13

Jsou ale ještě další kroky, výzvy a zápletky. V roce 2007 byla vytvořena Akademie umění v Curychu (*Zürcher Hochschule der Künste, ZHdK*)³ spojením dvou starších uměleckých škol. Pro účely Akademie byla přebudována velmi velkorysá budova známá jako Toni Campus. Na rozdíl od kampusu islandské i sanfranciské akademie má budova ZHdK zcela jiné parametry. Původně šlo o továrnu na jogurty (Toni) a při její přestavbě se zprvu uvažovalo o kancelářském využití a umístění ZHdK je chápáno spíše jako dočasné. Přestože má škola profesionální dílenské vybavení, chybí jí například prostor pro širší setkávání studentů. Provoz celé budovy je omezen jak časově, tak možnostmi jeho využití. Stále má kancelářský charakter, a je dokonce propojená s obytnou částí, ve které je množství luxusních bytů a loftů. Proti těmto podmínkám samotní studenti opakovaně protestovali.⁴

2 Model masové produkce a konzumace spojovaný s revoluční strategií Henryho Forda, standardizovanou produkcí, růstem platů dělníků, moderními metodami práce, například také s montážní linkou, ale i se sociálním státem. Pojem fordismu zpopularizoval například Antonio Gramsci, který jej však dobově (1929 – 1935) spojil s celou řadou dalších kulturních fenoménů (zejména s dominancí USA, ale i s otázkou pohlaví). Viz např. GRAMSCI, Antonio. 1999. *Americanism and Fordism*. In GRAMSCI, Antonio. *Prison Notebooks*. Londýn : ElecBook, s. 558 – 622.

3 Za informace o ZHdK děkuji Vojtěchu Novákovi.

4 Především při klauzurách v roce 2016. Viz: NIEDERMANN, Florian. 2016. *Studenten versprachen die ZhdK*. In *Der Landbot* [online, cit. 20181220]. Dostupné na internetu: <https://www.landbote.ch/ueberregional/studenten-versprachen-die-zhdK/story/23322498> JACOBY, Simon. [s. a.] *Eskalation an der ZhdK kurz vor der Diplomfeier: Ist das Kunst oder kann das weg?* In Tsüri [online, cit. 20181220]. Dostupné na internetu: <https://tsri.ch/zh/ist-das-kunst-oder-kann-das-weg-eskalation-an-der-zhdK-kurz-vor-der-diplomfeier/>

Přitom je curyšská akademie velmi prestižní a vyhledávanou školou. Její možnosti a výhody však vyplývají z adaptace na jiné společenské podmínky, vlastní současnému globálnímu kapitalismu, které často označujeme jako postfordismus⁵. Tvorba umění stejně jako obecné podmínky produkce jsou imateriální. Nejde již o vytváření produktů, služeb a vlastně ani uměleckých děl, ale mnohem spíše o produkci významů, znaků, a dokonce i nás samých.⁶



Fort Mason Campus,
SFAI, San Francisco.
Foto | archiv autora

14

Jakkoli zde jde o jeden příklad prostoru výtvarného vzdělávání a bylo by naivní jím zakládat obecnou kritiku postfordismu, nebo dokonce neoliberalismu, pokusím se charakterizovat některé klíčové principy, které minimálně podporují postfordistické aspekty současné produkce a práce. Především je v tomto modelu uměleckého vzdělávání soustředěna pozornost na schopnost orientovat se v současném dění, mobilitu a flexibilitu, soft skills, sebe prezentaci, spolupráci (s kurátory) a networking. Samotná práce a přemýšlení o umění se vůči propagaci a „jménu“ umělce tak trochu převrací, a tak se dostáváme do situace, kdy umění spíše než aby plnilo obvyklou představu svobodné oázy vůči dominantním politickým a ekonomickým tlakům, stává se jejich nejčistším naplněním.

Model produkce a konzumace, který postfordismus generuje, totiž není jen o flexibilní cirkulaci komodit, ale také také my sami se v jeho rámci

⁵ Viz např. AMIN, Ash (ed.). 1994. *Post-Fordism: A reader*. Oxford : Blackwell Publishers. Postfordismus je obvykle reprezentovaný dematerializací a individualizací produktů a práce, specializací na menší série výrobků s kulturní konotací, důležitostí služeb a informačních technologií.

⁶ K produkci subjektivity a její souvislosti s uměním viz např.: GUATTARI, Félix. 1995. *Chaosmosis*. Bloomington : Indiana University Press, s. 1 – 32. CHIAPELLO, Eve – BOLTANSKI, Luc. 2017. *The New Spirit of Capitalism*. Londýn : Verso, s. 461. KUNST, Bojana. 2015. *Artist at Work: Proximity of Art and Capitalism*. Winchester : Zero Books, s. 139.

stáváme centrální komoditou, závislou na cirkulaci a symbolické směně. Na trhu práce i umění je nutné prosadit se nejen vlastní prací či jejími výsledky, ale také naší subjektivitou. Je nutné přesvědčit o svých schopnostech, ukázat potenciál. Nestačí standardní nasazení, ale je třeba ukázat motivaci a angažovanost. Ale právě neustálou aktualizací se potenciál nejen odhaluje, ale také unavuje, vyčerpává a podkopává. Přitom potenciál, a především ten umělecký, spočívá právě ve schopnosti udělat cokoli, včetně možnosti neudělat vůbec nic.⁸ Jde o ono „ještě ne zde“,⁹ co dělá umění potenciálním – progresivním, transverzálním či svobodným, anebo vůbec ve vážném smyslu zajímavým.

Emaily: od studiového k poststudiovému modelu výuky

ZHdK podrobuje důsledné kontrole nejen své prostory, ale například i emailovou komunikaci, která prochází potvrzením administrátorů. Vojtěch Novák, který na curyšské akademii studoval v roce 2015 v rámci své klauzury, následně ohodnocené cenou Generalsallee udělovanou Divadelní fakultou ZHdK, získal ze zdrojového kódu školy emailové adresy všech pedagogů a studentů, aby vytvořil volné vlákno, které mohl kdokoli využít. Posléze zjistil, že emailový adresář školy obsahuje přes 2500 kontaktů nejen na studenty a pedagogy školy, ale především na další důležité osobnosti, které tvoří síť zcela klíčovou pro to, čím ZHdK opravdu je. Navíc se obecně zdá, jako by kontrolní mechanismy (jejichž legitimitu nechci obecně zpochybňovat) narážely na možnosti svobodné komunikace a produkce subjektivity a umění, speciálně v prostředí, kde je komunikace i produkce do velké míry dematerializovaná.

15

Co se týče samotného vytváření uměleckých projektů, nejen že již v tomto poststudiovém modelu není podstatné řemeslné zvládnutí formy a materiálu, ale samotný status uměleckého díla je čím dál více rozpouštěn jeho schopností mluvit a cirkulovat. Jedním z důvodů je nepochybně i přítomnost umění online. Výstavy jsou vytvářeny s čím dál tím větším ohledem na jejich fotodokumentaci, jména samotných autorů a schopnost za(u)jmout diváka, spíše než se zájmem o umělecké dílo samotné.

Možnosti cirkulace a zhodnocení umění jsou samozřejmě i finanční. Nejspíš proto je samotná budova, kde se v umění vzdělává, propojena s byty potenciálních kupců. Smyčky virální cirkulace obrazů a významů, stejně jako ekonomické cirkulace kapitálu (finančního a kulturního) se utahují a efektivně zapadají do soukolí současného ekonomického řádu.

7 Viz např. TIQQUN. 2012. *Preliminary Materials for a Theory of the Young-Girl*. Cambridge : The MIT Press.
BAUDRILLARD, Jean. 2017. *Symbolic Exchange and Death*. Londýn : Sage. IMHOFF, Aliocha – QUIROS, Kantuta – DE TOLEDO, Camille. 2016. *Les Potentiels du Temps: Art & Aesthetique*. Paris : Manuella Editions. Jako příklad neoliberálního přjetí této logiky: EERIGHE, Joshua. Why You Should Always See Yourself As A Commodity [online] In *Social Man* [cit. 2018-12-20]. Dostupné na internetu: <https://thesocialman.com/see-yourself-commodity/>

8 KUNST, Bojana. 2015. *Artist at Work: Promximity of Art and Capitalism*. Winchester : Zero Books, s.85 – 86.

9 Ibidem, s. 133.

Přitom si uvědomuji, že i já spolu s tím, jak se zajímám o vztah výuky umění k současným společenským podmínkám, sám těmto podmínkám podléhám. Snaha hledat další a nové podněty a kontakty; snaha sám být mobilnější a flexibilnější, pracovat s větším a osobním nasazením zcela bez ohledu na pracovní dobu nebo úvazky; paraakademické cestování; a ještě obecněji nomádský způsob výuky vždy na několika institucích naráz; jistá závislost na grantech a financování z mnoha různých zdrojů – všechny tyto vzorce jako by pouze naplňovaly podmínky práce a života v pozdním kapitalismu; podmínky vůči kterým jsem chtěl hledat kritickou a snad i ochrannou perspektivu právě v prostředí umění a vzdělávání.

Nicméně právě flexibilita, prekarizace, institucionální promiskuita, osobní angažovanost, komunikativně orientovaná práce – klíčové prvky toho, co se označuje jako post-fordistický systém práce či produkce – nakonec mohou být východiskem, nebo ještě přesněji motivací hledat naopak pevnější struktury, trvání navzdory podmínkám, dlouhodobé strategie, institucionální péči, a hlavně fyzický prostor, který by byl vlastní výuce i umění.

Ateliéry: návrat do budoucnosti

Ve vši jednoduchosti jsem se pokusil na třech příkladech načrtnout vývoj modelů a forem výuky výtvarného umění, jako by šlo o chronologii od ateliérového přes blokový až po poststudiový model. Jsem přesvědčený, že tato posloupnost dává smysl, byť může mít zcela různý charakter a průběh v různých prostředích. Rozhodně ale nechci formulovat nějakou hierarchii či lineární vývoj. Každý ze zmíněných modelů má své silné a slabé stránky, z nichž ty nejsilnější jsem se již snažil zmínit.

Blokový model klade větší důraz na vlastní iniciativu studenta, umožňuje hlubší propojení celé školy (než např. systém nezávislých ateliérů); ale na druhé straně mu často chybí osobnější rozměr a radikálnější otevřenost vůči odchylkám a excesům, které pro umění mohou být klíčové. Poststudiový model je spojen s příslibem snazšího navazování kontaktů a snad i úspěchu ve světě umění, ale také schopnosti reflektovat globální témata a být mobilnější; z opačné strany se ale stává poplatný tlaku na prezentaci, networking, flexibilitu a jiné formy postfordistické práce a prekarizace.

V mnoha ohledech opačný je první, ateliérový model, o kterém jsem mluvil zatím nejméně a který dosud přetrvává na značné části akademií ve střední Evropě a prakticky na všech českých a slovenských výtvarných školách. Jde o výuku velmi koncentrovanou na vztah studenta a vedoucího ateliéru, který samozřejmě skýtá výhodu osobního a flexibilního přístupu, ale na druhé straně je náchylný ke zneužití nebo selhání. Na rozdíl od studiového (blokového) a poststudiového modelu je nutné tento způsob výuky vyvažovat kontrolními mechanismy, které by například bojovaly s problémy, jakými jsou bohužel stále ještě časté obtěžování

a patriarchální charakter vztahu, ale také (ne)schopnost, motivaci a odvahy studentů komunikovat a orientovat se mimo „rodinné“ prostředí domácího ateliéru.

Ateliérový model přitom není jen čím dál tím více přežitým pozůstatkem původních akademií založených na mistrovském způsobu výuky, ale stává se také aktuální alternativou ke studiovému a poststudiovému modelu – právě pokud si připustíme jejich politický kontext a to, jakým způsobem odpovídají dobovým podmínkám produkce a moci. Jistou anachroničností, ale i důrazem na vyhrčenou individualitu a stále ještě radikální otevřenost se může právě kolektivní ateliér stát prostorem, který konfrontuje současné neoliberální podmínky práce a produkce. Jde o dialektiku času i prostoru, která je vlastní neoliberalismu a kterou je třeba pochopit, pokud máme ambici se s ním konfrontovat.



Toni Areal,
ZHdK, Curych.
Foto | archiv autora

17

Tato linie úvah se samozřejmě týká i jistého předělu mezi západním a východním uměleckým prostředím, které ve svém známém manifestu *Chvála lenosti* konfrontoval Mladen Stilinović.¹⁰ Podle něj je umění možné vlastně již jen na Východě – spolu s možností nic nedělat, respektive být líný, na rozdíl od Západu a jeho tlaku na práci a produktivitu. Mně jde vlastně o vyjádření institucionálních podmínek takového chápání umělecké „lenosti“, kterou Stilinović spojuje s bývalým Východem. Nejen práce, ale i lenost může být institucionalizována, byť samozřejmě s velmi různými výsledky jak na straně akademie, tak na straně studentů.

¹⁰ STILINOVIĆ, Mladen. In praise of Laziness. In *Moscow Art Magazine* 22/1998 [online, cit. 2018-12-20].
Dostupné na internetu: <http://www.guelman.ru/xz/english/XX22/X2207.HTM>

Závěr: umělecké myšlení

Mým cílem bylo formulovat vztahy mezi prostorem výuky a tvorby, modelem vzdělávání a institucí, ale i samotnou koncepcí umění, a hlavně společenskými podmínkami produkce. Velmi provizorně jsem odlišil tři takové modely – ateliérový, studiový a poststudiový – a to právě na základě jejich prostorových dispozic. Tato schémata by pak ve spekulativním smyslu odpovídala jak historickému vývoji výuky na výtvarných akademiích – 19., 20. a 21. století – ale také dobovým podmínkám práce a produkce.

<u>Prostor</u>	<u>Model</u>	<u>Koncepce umění</u>	<u>Společenské podmínky</u>
ateliér (dílna)	ateliérový	moderní	modernita
studio (továrna)	studiový (blokový)	současné	fordismus
není (kancelář)	poststudiový	postsoučasné	postfordismus

Místo toho, abych prostor výtvarného umění chápal jako exkluzivní a svobodný prostor umělecké či společenské reflexe, snažil jsem se naopak koncipovat jej ve spojení se společenskými podmínkami. Samozřejmě jde o spojení obecné, jde o modely, jejichž jednotlivé příklady a snahy po naplnění mohou poskytnout velmi různorodé institucionální výsledky. Přesto si troufám tvrdit, že tyto modely mohou poskytnout důležité referenční body při diskusi o možnostech univerzitního výtvarného vzdělávání.

18

Právě tato diskuse přitom nejenže probíhá a může přinést výsledky pro samotné akademie, ale stává se také vodítkem obecnějších a důležitějších problémů. Jaká je role uměleckého vzdělávání,¹¹ ale i uměleckých institucí obecně¹² v dnešní době poznamenané environmentální depresí, vzedmutím populismů a xenofobie, ale i dalších problémů? Jaká je relevance umělecké práce tváří v tvář nezpochybnitelné moci neoliberalismu?¹³ Co vůbec je možné dělat (ve vztahu umění a společnosti)?¹⁴

Je nutné si znovu připomenout, jakou roli a příležitost skýtá samotná existence výtvarných akademií, škol a fakult.¹⁵ Relativně mnoho literatury a pozornosti bylo věnováno různým institucím světa umění,

11 VAN HEUSDEN, Barend – GIELEN, Pascal (ed.). 2015. *Arts Education Beyond Art: Teaching Art in Times of Change*. Amsterdam : Valiz.

12 Paper Monument. 2018. *As Radical, As Mother, As Salad, As Shelter: What Should Art Institutions Do Now?*

13 KUNST, ref. 8.

14 The Invisible Committee. 2017. *Now*. Cambridge : MIT press.

15 Například i oproti literatuře, která nemá své univerzitní školství, nebo hudbě a performativním umění, jejichž akademie se nezdají být natolik sepnuté s tradicemi společenské a filosofické reflexe.

především muzeím, galeriím, výstavní ideologii, ale i problému kurátování nebo bienalizace a globalizace umění. Naopak umělecké akademie zůstávají podceňovaným a tak trochu samozřejmým prvkem celé stavby uměleckého světa.

Přitom právě ony odpovídají tomu, co Luis Camnitzer označuje jako „umělecké myšlení“ [*art thinking*] v protikladu k „vytváření umění“ [*art fabrication*] a jeho oceňování [*art appreciation*]¹⁶. Umělecké vzdělávání a vůbec možnost pedagogicky působit a navštěvovat různé akademie výtvarného umění pro mě představuje možnost dotýkat se něčeho, čeho si na umění vážím nejvíce. Je to něco, co přísně vzato nemohu vidět v galerii nebo v kvalitách samotného uměleckého díla.

Je to schopnost (umění) myslet mimo rámec daných a hotových forem či řešení, možnost zapojit a zhmotnit naši představivost, snahu dělat něco úplně jiného, byť by tím jiným mělo být opakování nebo třeba nedělání ničeho. Je to především schopnost rozumění si a *bytí spolu*. Umění tak může být nikoli vytvářením artefaktů a výstav, ale právě tímto neustálým promýšlením a vytvářením nových a citlivějších způsobů, *jak být spolu*. Tato schopnost přitom není zcela nezávislá [*being independent*] a záleží na mnoha spojích a podmínkách [*being interdependent*], jež se často spojují v tom, co označujeme jako umělecké myšlení a umělecké vzdělávání a co také spojujeme s uměleckými akademiemi.

16 CAMNITZER, Luis. 2015. *Thinking about Art Thinking*. In *Supercommunity / e-flux* [online, cit. 2018-12-20]. Dostupné na internetu: <http://supercommunity.e-flux.com/texts/thinking-about-art-thinking/>

ZUZANA BRANIŠOVÁ

Akademické (umelecké) vzdelávanie a edukačný obrat

Mgr. et Mgr. art. Zuzana Branišová, ArtD.

→ Katedra pedagogiky výtvarného umenia,
Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave

zuzana.branisova@truni.sk

Academic (Art) Education and the Educational Turn

The educational turn, as a tendency within contemporary art, can be witnessed not only within the art context but also in the academic environment, with a number of art projects aiming to regenerate established forms of education. The present paper consists of two parts: the first presents a theoretical view of the issue of the educational turn, in particular within the academic context, and a brief explanation of the term and its genesis. It examines examples of selected art projects (such as *Future Academy*, Copenhagen Free University, A.C.A.D.E.M.Y.) that directly or indirectly engage with academic education and asks whether and how art projects working with education as a medium can be applied within the school environment. The paper draws on criticisms levelled by artists and theoreticians of art at educational policy determined by the Bologna Process, seeing it as an overly bureaucratic, standardised and homologised model of education implemented to the detriment of local educational traditions. The second part of the paper examines the experimental art-educational project ADD-SHARE-LEARN (2015) as an example of how art education can expand beyond the closed academic environment and respect local specificities. The paper is primarily interested in events and models that succeeded in updating and democratising academic (art) education.

Edukačný obrat alebo obrat k vzdelávaniu je tendencia v umení, ktorú evidujeme od konca 20. storočia až po súčasnosť.¹ Uvažovanie o vzdelávaní ako umeleckom médiu sa simultánne vyskytuje v troch oblastiach,² vďaka ktorým nadobúda špecifické formy.

Galérie či múzeá umenia si osvojujú edukáciu ako tému a kurátorské projekty sa čoraz viac realizujú v intenciách rozšírenej vzdelávacej praxe.³ Druhou oblasťou výskytu obratu k vzdelávaniu sú rôzne koncipované participatívne umelecké projekty, ktoré vznikajú pomimo inštitúcie a bez jej priamej kritiky. Sem môžeme zaradiť napríklad umelecké projekty, kde je vzdelávanie sociálne angažované a organizátori-umelci preberajú na seba úlohu sociálnych pracovníkov. Treťou oblasťou je vysokoškolský priestor, ktorý sa stáva, vďaka umeleckým projektom vytvárajúcim k univerzitnému prostrediu alternatívne modely, terčom kritiky.

Ústrednou témou edukačného obratu je teda vzdelávanie, pričom teoretikov umenia, umelcov a kurátorov⁴ zaujímajú procesy učenia a učenia sa v prirodzenej forme, teda mimo oficiálnych vzdelávacích štruktúr. Na diskurz o umení a vzdelávaní je často nahliadané cez kritiku školskej politiky, v európskom kontexte určovanej od roku 1999 Bolonským procesom. Mnoho umelcov i teoretikov umenia podrobuje ostrej kritike zbyrokratizovaný, štandardizovaný a homologizovaný model poskytovania vzdelania, ktorý je presadzovaný na úkor lokálnych tradícií vo vzdelávaní.

Bolonský proces a kritika neoliberálnych praktík vo vzdelávaní

22

Európske vysoké školstvo prešlo a neustále prechádza výraznými zmenami, ktoré sa dejú v rámci Bolonského procesu. Počiatočným bodom transformácie akademického prostredia bolo podpísanie Bolonskej deklarácie.⁵ Jedným z hlavných cieľov reformy je ambícia vybudovať spoločný európsky vysokoškolský priestor, ktorý má umožniť voľný pohyb študentov, učiteľov, vedcov a umelcov. Okrem podpory akademickej mobility, Bolonský proces zjednocuje štruktúru vysokoškolského štúdia ako aj spôsob evidencie a evaluácie výsledkov umeleckej a publikačnej činnosti akademických pracovníkov. Uvedenými mechanizmami sa zvyšuje kompatibilita vysokoškolského prostredia a zjednodušuje sa možnosť dozerieť na kvalitu publikačnej, vedeckej a umeleckej činnosti členov akademickej obce.

1 Záujem o vzdelávanie ako umelecké médium však môžeme zaznamenať oveľa skôr. Za precedентné pokladáme, napríklad Beuysove performatívne prednášky či založenie alternatívnej umeleckej školy pod názvom *Free International University* (1973, Düsseldorf).

2 Uvedené delenie do troch oblastí treba chápať iba ako pomôcku pre lepšie zorientovanie sa v problematike edukačného obratu. Spomenuté oblasti nie sú izolované a môžeme registrovať ich vzájomné presahy a prieniky. Aj z tohto dôvodu sú projekty v rámci edukačného obratu také rôznorodé.

3 O'NEILL, Paul – WILSON, Mick. (ed.) 2010. *Curating and the Educational Turn*. London : Open Editions/De Appel, s. 12.

4 V súčasnosti sa stretávame čoraz viac so zdvojenou funkciou: umelec-kurátor.

5 V roku 1999 bola v Bolognipodpísaná deklarácia zaväzujúcasignatárov aplikovať stanovené ciele v dlhšom časovom horizonte. Bolonský proces však nepozostáva len z jednej deklarácie, ale predstavuje celý rad dohôd a doplnkových smerníc.

Na prvý pohľad sa reformy Bolonského procesu nemusia javiť negatívne. Skôr naopak, evokujú zjednodušenie medziuniverzitnej komunikácie a spolupráce, ako aj prihládanie na profil absolventa schopného zaradiť sa aktívne do spoločnosti a využiť svoje odborné znalosti v praxi.

V kontexte aplikácie „bolonských“ reforiem je znepokojivá predovšetkým infiltrácia pojmov ako konkurencieschopnosť, employabilita, excelentnosť, konkurenčná výhoda a i., čo priamo odkazuje k ekonomickým motiváciám celej reformácie. Zvýšenie medzinárodnej konkurenčnej schopnosti približuje univerzity a vysoké školy k podnikovému a podnikateľskému sektoru⁶. Manažérska rétorika súčasnej vzdelávacej politiky je v rozpore s tradičnými koncepciami vzdelávania, ktorými sa univerzitný svet riadil. Kým v minulosti univerzity udržiavali idey založené na jednote výskumu/umeleckej činnosti a učenia, na slobode vedy/umenia a na koncepte všeobecného vzdelávania vedou/umením,⁷ dnes sa univerzity menia na podnikateľský subjekt.⁸

Financovanie a podpora vysokých škôl úzko súvisí s ich schopnosťou spolupracovať s tzv. odberateľskou sférou. Preferované sú najmä tie vysoké školy a odbory, ktoré svoju vedecko-pedagogickú spoluprácu priamo nadväzujú s konkrétnymi spoločnosťami, firmami a podnikmi. Tieto preferencie zo strany štátu, dozorcovi aplikácie reforiem Bolonského procesu, sú likvidačné pre humanitné vedy a umenie, ktoré nie sú vo svojej podstate schopné podobnej spolupráce. Konrad Liessmann vo svojom polemickom spise konštatuje „miznutie humanitných, teda duchovných a múzických odborov z univerzitného obehu“.⁹ Humanitné a umelecké odbory sú vytláčané vďaka jednostrannej orientácii štúdia na ciele hospodárskej využiteľnosti. Liessmann ďalej poznamenáva, že je presadzovaný „koncept vzdelania, ktorý sa upriamuje iba na profesionálne orientovaný výcvik s ťažiskom v prírodovede, technike a ekonómii“.¹⁰ Školy poskytujúce umelecké vzdelávanie, vzhľadom k tomuto trendu, dopĺňajú svoje programy o ďalšie študijné jednotky zamerané na manažérske zručnosti svojich študentov.

Komeracionalizácia poznania, absencia ľudského rozmeru či chápanie vzdelania ako investície sa stáva predmetom kritiky umelcov, kurátorov, teoretikov umenia, filozofov či sociológov. Slavoj Žižek vníma Bolonský proces a s ním spojené zmeny vo vysokoškolskom sektore ako „verejný útok na používanie rozumu“.¹¹ Ideál absolventa vysokej školy je adapta-

6 KAŠČÁK, Ondrej – PUPALA, Branislav. 2012. *Škola zlatých golierov. Vzdelávanie v ére neoliberalizmu*. Praha : Slon, s. 128.

7 LIESSMANN, Konrad, P. 2015. *Hodina duchů. Praxe nevzdělanosti. Polemický spis*. Praha : Academia, s. 23.

8 O. Kaščák a B. Pupala vo svojej publikácii *Škola zlatých golierov* venujú zvýšenú pozornosť premene univerzity, a vzdelávania ako takého, v kontexte neoliberalizmu. Univerzity meniace sa reformami Bolonského procesu pripodobňujú podnikom.

9 LIESSMANN, ref. 7, s.125

10 Ibidem

11 ŽIŽEK, Slavoj. 2010. *A Permanent Economic Emergency*. In *New Left Review* [online], no. 64. Dostupné na internete: <https://newleftreview.org/11/64/slavoj-zizek-a-permanent-economic-emergency>

bilný typ bez hlbšej schopnosti kriticky premýšľať. Viac ako poznanie sa do popredia dostáva výcvik. V centre záujmu sú „užitočné“ odbory, ktoré vytvárajú expertov na riešenie problémov zadaných zvonka.¹²

Kritické ohlasy na „bolonské“ reformy v kontexte edukačného obratu

Na pozadí zmien, podnietených Bolonským procesom, vzniklo v európskom kontexte niekoľko alternatívnych projektov iniciovaných ako umelcami, tak aj kurátormi či teoretikmi umenia.¹³ Experimentálne ladené projekty boli opozitom voči stabilnému majoritnému systému vzdelávania a preferovali predovšetkým samoorganizované a samoinštitucionálne formy. K takýmto projektom patrí napríklad *protoacademy*, *Future Academy*, *Copenhagen Free University*, *Manoa Free University*, *A.C.A.D.E.M.Y.* a mnohé ďalšie.



Zuzana Branišová, ADD-SHARE-LEARN,
2015, Sklenofka. Dočasný umelecký priestor.
Foto | Zuzana Branišová

24

Vzdelávanie ako téma v súčasnom umení a kurátorstve nemusí mať vždy priame filiačie ku kritike Bolonského procesu či k neoliberalným praktikám vo vzdelávaní.¹⁴ V mnohých prípadoch ide o prehodnocovanie zaužívaných spôsobov učenia a voľné experimentovanie s prirodzenými, no nie inštitucionálne etablovanými modelmi verejného vzdelávania.

- 12 Slavoj Žižek pracuje s termínom *useless academic study*, vo voľnom preklade *neužitočné akademické štúdiá*, ktoré podľa neho neponúkajú riešenia na problémy zadané „spoločnosťou“ (v skutočnosti ide o štát a kapitál). Patria sem odbory, ako napr. filozofia, umenie, náboženstvo, sociológia a i., ktoré sa zamýšľajú nad samotnou formou problémov a nemajú nevyhnutnú potrebu priniesť unáhľenie riešenia. (viac na: ŽIŽEK, S. 2010. *A Permanent Economic Emergency*. In *New Left Review* [online], no. 64. Dostupné na internete: <https://newleftreview.org/11/64/slavoj-zizek-a-permanent-economic-emergency> alebo online záznamy z prednášok: Slavoj Žižek on Academia and the Role of Universities, dostupné na internete: <https://www.youtube.com/watch?v=gFyVotkER3M>)
- 13 V podobných projektoch nie je možné oddeľovať umelca od teoretika umenia a kurátora. Často ide o kumulovanú „funkciu“ a jednotlivec preferuje niektoré postavenie podľa aktuálnej situácie a potreby. Obyčajne ide o tímovú prácu, kde miznú hranice medzi tými, čo „robia“ umenie a tými, čo o ňom píšú.
- 14 Kritika je však implicitná a odmietanie či negácia neoliberalných mechanizmov vo vzdelávaní sa odohráva na pozadí spomenutých projektov.

Od roku 1998 do roku 2002 bežal popri Edinburgh College of Art experiment pod názvom *protoacademy*. Iniciátorom tejto otvorenej a fluentnej platformy pre umenie a príbuzné odbory bol Charles Esche, ktorý spolu so študentmi vytvoril neformálny (ne)priestor, ktorý „konzumuje byrokráciu a produkuje komunitu“.¹⁵ Ana Nikitovic v rozhovore s Charlesom Eschem pripodobnila *protoacademy* k subjektu, ktorý v istom zmysle parazituje na už existujúcej vzdelávacej štruktúre tým, že ju využíva priestorovo i personálne.¹⁶ Projekt bol založený na jednoduchej idey prázdneho stola, ku ktorému môže ktokoľvek prísť a zapojiť sa do diskusie. Metafora *tabula rasa* sa zhmotnila v priestorovom vymedzení projektu, určeným iba stolom so stoličkami. Vďaka tomuto faktoru nebolo miesto realizácie experimentu fixované, ale naopak, bol podporený voľný pohyb a infiltrácia do iných hostiteľských inštitúcií.

Protoacademy ako ne-inštitúcia, bez vlastnej organizačnej štruktúry, s výrazným samoorganizátorským charakterom a sklonom ku kolektivitě stojí v opozícii k neoliberalnému individualizmu. Proces vzdelávania bol vnímaný ako voľná výmena vedomostí a skúseností bez byrokratického a marketingového zaťaženia. *Protoacademy* so svojím prefixom *proto* odkazuje k pojmom ako *proto-typ* alebo k anglickému výrazu *protean*,¹⁷ ktorý znamená premenlivý. Rovnako štruktúra celého experimentu *protoacademy* mala neustále sa meniaci charakter.

Po skončení fungovania *protoacademy*, edinburská umelecká škola podporovala obdobný projekt. *Future Academy* bola programovo nezávislým pendantom umeleckej školy, ktorý fungoval ako tieňový vzdelávací program a vymedzoval intelektuálny priestor domovskej vzdelávacej inštitúcie. *Future Academy* bola založená v roku 2002 s cieľom preskúmať globálnu transformáciu umeleckého školstva a so vstupom študentov do projektu sa snažila predpovedať podmienky pre samostatný a nezávislý výskum a umeleckú tvorbu v budúcnosti.¹⁸ *Future Academy* pozostávala z experimentálnych eventov založených na kolaboratívnom učení a počas jej trvania boli realizované stretnutia v Londýne, Glasgowe, Dakare, Delhi, Bangalore, Mumbai, Portlande, Oregone, Ljubljane, Patrase, Tokiu, Nagoyi, Yamaguchi, Melbourne a v Kasseli. Zakladateľka projektu Clémentine Deliss v projekte tiež sledovala postkoloniálne témy, pričom pozornosť venovala implantácii západného systému vzdelávania do bývalých kolónií.

25

15 ESCHE, Charles. 2010. *Start with a Table...* In O'NEIL, Paul – WILSON, Mick. (ed.). *Curating and Educational Turn*. London : Open Editions/De Appel, s. 317.

16 *Protoacademy* fungovala vo vzdelávacích inštitúciách (Edinburgh College of Art, Stuttgart Kunst Academy, ai.), múzeách umenia či ako kurátorský projekt v rámci bienále súčasného umenia v Gwangju roku 2002. Je dôležité tiež poznamenať, že účastníci boli poväčšine „zapožičaní“ z radov študentov a pedagógov vzdelávacej inštitúcie, kde boli stretnutia v rámci *protoacademy* realizované. (Viac na: ESCHE, Charles. 2010. *Stand I Don't*. In O'NEIL, Paul – WILSON, Mick. (ed.). *Curating and Educational Turn*. London : Open Editions/De Appel.)

17 ESCHE, ref. 31, s. 27

18 DELLIS, Clémentine. 2009. *Roaming, Prelusive, Permeable: Future Academy*. In MADOFF, Steven, H. (ed.) 2009. *Art School. Propositions for the 21st Century*. Massachusetts : Massachusetts Institute of Technology, s. 119.

Riešené parciálne témy, zostava participantov či zvolené metódy boli menené v závislosti od miesta, kde sa daný experiment odohrával. Typickým znakom boli DIY triedy modelované lokálnymi podmienkami. *Future Academy* v rámci svojich viacerých eventov a stretnutí testovala možnosti tzv. túlavej umeleckej školy s víziou polyhistorického edukačného modelu. Otvorenosť otázok, ktoré projekt nastolil dokladá aj jeho oficiálne neukončenie. Nevieme, kde a či vôbec budú ďalšie vzdelávacie eventy a aký formát na seba prevezmú. *Future Academy* tak môžeme vnímať ako metaforu samotného vzdelávania, ktorého hlavným znakom je nikdy nekončiace reťazenie získavania a odovzdávania poznatkov.

Iným príkladom reakcie na otázky vzdelávania je projekt *Copenhagen Free University* (2001 – 2007), ktorý bol absolútne nezávislý od inštitucionálnych štruktúr a dotácií. Umelci Henrietta Heise a Jakob Jakobsen zriadili miesto pre slobodné vzdelávanie vo svojom byte v Kodani. Ako sami uviedli: „[...] matrace sa stali rezidenciou, spálňa kinom, obývačnica izba priestorom na stretnutia, pracovňa archívom; náš byt sa stal univerzitou“.¹⁹

Umelecký projekt bol koncipovaný ako samoinštitúcia s neekonomickým správaním s cieľom vrátiť vzdelávanie, učenie sa a schopnosť zdieľať informácie a zručnosti do každodenného života. Zámer projektu bol viacvrstevný, experimentálny a sčasti utopický, no i napriek tomu realizovateľný.

Copenhagen Free University odmietala akceptovať novú ekonomiku vzdelávania. Miesto toho participantí pracovali s formami vzdelávania, ktoré sú „prchavé, tekuté, schizofrenické, nekompromisné, subjektívne, neekonomické, akapitalistické, vyrobené v kuchyni, produkované spánkom alebo dosiahnuté sociálnou exkurziou – kolektívne“.²⁰ Počas svojho trvania CFU vstúpilo do niekoľkých oblastí autonómneho výskumu. Voľným formulovaním myšlienok, skúmaním archívnych materiálov, premietaním filmov či predstavovaním dokumentov a umeleckých diel sa otvárali otázky feministických organizácií, umenia a ekonomiky, mediálneho aktivizmu, histórie umenia a iné.

Dánsky prototyp slobodnej univerzity predstavuje subverziu oficiálnych univerzít, ktorá môže fungovať bez prerastenej byrokratickej zložky. Na rozdiel od *protoacademy* a *Future Academy* bola *Copenhagen Free University* úplne odstrihnutá od akademického prostredia a nemala snahu mobilizovať sa za hranice svojho teritória, ohraničeného stenami kodanského apartmánu. CFE bol výlučne lokálny projekt, ktorý však inšpiroval vznik ďalších samoorganizovaných vzdelávacích ne-inštitúcií v privátnom prostredí. J. Jakobsen vníma tento fakt ako dôkaz, že neoliberálny model univerzity nie je jedinou možnosťou ako ponúknuť a odovzdať vzdelanie.

¹⁹ Dostupné na internete: <http://www.opencouncil.co.uk/links%20Copenhagen%20Free%20University.html>

²⁰ KRAUSS, Annette – PETHICK, Emily – VISHMIDT, Marina. 2010. *Spaces of Unexpected Learning 2*. In O'NEIL, Paul – WILSON, Mick. (ed.). *Curating and Educational Turn*. London : Open Editions/De Appel, s. 257.

Na odkaz kodanského umeleckého experimentu priamo nadviazal rakúsky umelecký projekt *Manoa Free University* (2003 – 2008), ktorý bol vytvorený ako otvorená platforma disponujúca vzdelávaním prostredníctvom výmeny, archivácie a distribúcie. Pracovný tím MFU chápal fenomén slobodnej univerzity ako protipól k pretrvávajúcemu trendu podriaďovať oblasti vzdelávania a vedy neoliberalným imperatívom. Zaujímavým momentom je, že *Manoa Free University* vystupuje ako homogénny subjekt bez vyčleňovania individualít. Formulácie názorov, vyhlásení či odkazov na webovej stránke MFU sú vždy v pluráli, čím sa prehlbuje absencia autority a podporuje myšlienka kolektivity.



Zuzana Branišová, ADD-SHARE-LEARN/
Otvorené vyučovanie č. 3, 2015, Sklenofka.
Dočasný umelecký priestor.
Foto | Andrea Michaličková

27

Špecifické miesto zaujíma medzinárodný kurátorský projekt A.C.A.D.E.M.Y. (2006). Na rozdiel od vyššie spomenutých projektov, A.C.A.D.E.M.Y. vznikla popri múzeu umenia ako niekoľko mesiacov trvajúci set výstav, projektov a eventov. Názov projektu nesie v sebe metaforu odkazujúcu k jednému z hlavných princípov univerzity, ktorým je bezpečné miesto pre slobodný rozvoj myslenia. Spoločný bod s ostatnými zmienenými projektmi má A.C.A.D.E.M.Y. v prehodnocovaní dopadu Bolonského procesu na akademické vzdelávanie. Irit Rogoff, ako jedna zo spoluorganizátoriek projektu, poznamenala, že hoci projekt A.C.A.D.E.M.Y. vznikol v čase búrlivých debát okolo reforiem vysokého školstva, napriek tomu neboli skeptickí, ale snažili sa vidieť a vyzdvihnúť princípy vo vzdelávaní, ktoré by mohli uplatniť na všetky ich inštitucionálne aktivity.²¹ Ambíciou realizačného tímu bolo vytvoriť protipól voči profesionalizácii, technokratizácii a privatizácii akademického sektora spôsobeného Bolonským procesom.

Všetky uvedené umelecké alebo kurátorské projekty majú spoločné črty, ktoré sa prekrývajú so základnými prvkami anarchizmu. Autonómia, dobrovoľné združovanie, samoorganizovanie, vzájomná pomoc a priama de-

21 ROGGOFF, Irit. 2010. Turning. In O'NEIL, Paul – WILSON, Mick. (ed.). *Curating and Educational Turn*. London : Open Editions/De Appel, s. 35.

mokracia sú princípy, ktoré sa len veľmi ťažko dajú naplno uplatniť v akademickej sfére. David Graeber vo svojej publikácii *Fragments anarchoantropologie* poznamenal, že „byť otvorene anarchickým profesorom by znamenalo spochybňovať spôsob, akým sú univerzity vedené“.²² Hoci mnohí akademickí pracovníci pociťujú negatívne dopady neoliberalnej školskej politiky a sú názorovo v protiklade k nej, zároveň si uvedomujú vlastnú kolaboráciu so systémom.²³ Bolo by naivné domnievať sa, že alternatívne modely sú naplno aplikovateľné do praxe a môžu zmeniť majoritný vzdelávací systém. O to, v konečnom dôsledku, samoorganizovaným art-edukačným (samo)inštitúciám ani nešlo. *Protoacademy*, *Future Academy*, *Copenhagen Free University* a mnohé iné umelecké/kurátorské projekty vznikali ako kritika, zrkadlo pre existujúci systém, pričom skúmali fundamentálne a trvalo udržateľné možnosti ako pracovať so vzdelávaním. Prvky alternatívneho akademického vzdelávania je možné aplikovať predovšetkým na úrovni najmenšej organizačnej jednotky vysokoškolského vzdelávania; čiže v rámci akademických predmetov alebo vo vedení ateliérov. Ďalšou možnosťou je model tieňového programu podporujúceho myšlienku slobodnej univerzity.

Experiment s názvom ADD-SHARE-LEARN

V roku 2015 organizovali členky Katedry pedagogiky výtvarného umenia Pedagogickej fakulty Trnavskej univerzity v Trnave medzinárodné sympóziu s názvom *Conjunctions of Curating and Art Education/ Priešečníky kurátorstva a pedagogiky umenia*,²⁴ ktorého súčasťou bol experiment ADD-SHARE-LEARN.

28

ADD-SHARE-LEARN bol formulovaný ako procesuálny umelecko-edukačný projekt, ktorého cieľom bolo ísť nad rámec tradičnej akademickej výučby. Projekt bol realizovaný v centre Trnavy, v priestoroch bývalého Tatraskla (Trhová 2, Trnava), od septembra do decembra 2015. Štruktúra eventov, workshopov a prednášok mala svoje východiská v Deluze-Guattariho teórii rizomatického myslenia a v Rancièreovej štúdii *Emancipovaný divák*. Trvanie projektu bolo len krátkym intervalom v súbore nekonečných línií, sietí a vektorov, ktoré vyjadrujú neukončenosť a rozvetvenosť procesu učenia, zdieľania a zhromažďovania vedomostí, skúseností, zručností.

22 GRAEBER, David. 2004. *Fragments anarchoantropologie*. Praha : tranzit, s. 37.

23 Každý akademický pracovník zavádza reformy Bolonského procesu do obeh univerzity viacerými cestami. Jednak je to podieľanie sa na zabezpečovaní akreditovaných akademických predmetov, udeľovanie hodnotenia študentovi a jednak je to umelecká a publikačná činnosť, ktorá je evidovaná do systému a pripravená na evaluáciu. V neposlednom rade sú to vedecké projekty, ktoré sú odkázané na financovanie zvonka, a tým aj tematicky závislé na dopyte „donátora“. Prijatie systému je evidentné aj v kariérnom raste akademických pracovníkov, pre ktoré je nevyhnutné splnenie predpísaných noriem.

24 Organizačný a realizačný tím medzinárodného sympózia tvorili Mária Orišková a Barbara Balážová z Katedry pedagogiky výtvarného umenia Pedagogickej fakulty Trnavskej univerzity v Trnave a Judit Angel z tranzit.sk. Za experimentálnu časť zodpovedala Zuzana Branišová (taktiež z KPvU PdF TU). Dostupné na internete: <http://sk.tranzit.org/sk/prednaska/0/2015-10-21/priesenky-kurtorstva-a-pedagogiky-umenia>; www.add-share-learn.sk; VALOVÁ, Miroslava, K.. 2015. Sklenofka. In *FlashArt*, vol. 8, s. 10

Projekt ADD-SHARE-LEARN môžeme vnímať ako uzol, ktorý spájal úvahy a interné kuloárne rozhovory o možnostiach a limitoch vzdelávania spolu s víziou adaptovať otestované alternatívne vzdelávacie modely do budúcich umelecko-edukačných projektov i samotného vyučovania.

Experimentálny projekt, ako aj medzinárodné sympóziu, nevznikol ex nihilo, ale predchádzali mu viaceré, spočiatku spontánne, neskôr vedomé umelecké intervencie do vyučovania. Študenti i samotné vyučovanie sa stali umeleckým médiom, prostredníctvom ktorého sa diala aspoň čiastočná aktualizácia výučby vybraných akademických predmetov.²⁵ Predmety, ktorých štruktúra bola prehodnocovaná, absolvovali študenti z rôznych, nielen umeleckých, odborov,²⁶ čo prinášalo rozličné prístupy a metodiku.

Spoločnými znakmi takýchto hodín bola tzv. iniciačná inštalácia, dynamická skupina študentov a absencia autority vyučujúceho, ktorý bol koordinátorom a facilitátorom skupiny.

Iniciačná inštalácia alebo situácia predstavovala navodenie témy. Študent vstupoval do ateliéru s vopred vytvoreným prostredím, ktoré sa počas trvania hodiny menilo. Nestály charakter úvodnej inštalácie bol metaforou na vzdelávací proces, ktorý je variabilný, adaptabilný a prinášajúci vždy nové situácie.

Študenti sa spolupodieľali na výučbe a počas nej v nepredvídaných fázach menili svoj status. Výmena rolí, učiteľ vs. učený, výrazne oslabovala funkciu vyučujúceho ako jedinej autority poskytujúcej nové informácie. V tejto súvislosti treba spomenúť ideu emancipovanej osobnosti študenta, ktorý nie je, podľa J. Ranciéra, pasívne vedený učiteľom, ale je nútený cez vlastnú skúsenosť získavať nové poznanie, overovať si ho a tiež formulovať cestu ako sa k tomu poznaniu dopracoval.²⁷

Experiment ADD-SHARE-LEARN fungoval vo veľmi špecifickom priestore, ktorý určoval tvorbu ideovej i obsahovej náplne projektu. Presklené steny podčiarkovali myšlienku transparentnosti a zdôrazňovali jeden z hlavných cieľov projektu – vykročenie z uzavretého prostredia univerzity smerom von. Okrem toho boli priehľadné steny *Sklenofky*²⁸ metaforou otvorenej umelecko-vzdelávacej platformy. Čokoľvek sa vnútri dialo bolo sprístupnené aj pre verejnosť. Ktokoľvek mohol vstúpiť dnu, mohol diskutovať, plánovať, tvoriť alebo byť iba prítomný.

25 Sem patrí napr. hodiny s názvom: *Ako vysvetliť študentom sociálnej pedagogiky štruktúru a dynamiku vývoja priestorových výtvarných médií za 80 minút* (2014), *Frotáž* (2015), *Umenie inštalácie* (2014) a i.

26 Katedra pedagogiky výtvarného umenia zabezpečuje teoretické a umelecké predmety ako vo svojich študijných programoch (Animácia výtvarného umenia, Pedagogika výtvarného umenia a Učiteľstvo výtvarného umenia v kombinácii s iným predmetom), tak aj pre katedry zamerané na elementárnu a sociálnu pedagogiku.

27 RANCIÈRE, Jacques. 2015. *Emancipovaný divák*. Bratislava : Edícia Svetové Divadlo, s. 15.

28 Presklená miestnosť podnikovej predajne bývalého Tatraskla dostala príznačný názov *Sklenofka*. Dočasný umelecký priestor. Názov je v trnavčine, čo malo odkazovať na domáce prostredie.

Celková štruktúra ADD-SHARE-LEARN sa opierala predovšetkým o Deluze-Guattariho teóriu rizomatického myslenia. Jednotlivé eventy, workshopy či otvorené hodiny sa paralelne vynárali v rôznych štartovacích bodoch, prelínali sa, dočasne koexistovali, aby sa opäť rozišli a pokračovali vlastnou cestou. Udalosti v *Sklenofke* vytvárali spleť a nepravidelnú sieť transportu poznania, ktorá mala nepredvídateľnú povahu. Súčasťou tejto siete boli aj vybrané akademické predmety so site-specific vyučovaním, generovaným príznačným prostredím *Sklenofky*.

Za zmienku stojí, napríklad, vedenie ateliéru textilnej tvorby, ktorý v istom bode existoval spolu s teoretickým predmetom Postmoderné a súčasné umenie. Teoretický predmet zameraný na súčasné témy vo výtvarnom umení vstupuje do textilného kurzu uvažujúceho o prvotnom, prehistorickom spracovávaní textilu a vytvára tak prienik dvoch zdanlivo vzdialených oblastí.²⁹

Spolubytie oboch predmetov bolo časovo obmedzené a predstavovalo iba jedno stretnutie. To však dalo impulz pre vznik novej série eventov, rozvíjajúcej ďalej myšlienku nájdeného objektu s aditívnymi témami ako pamäť miesta, zberateľstvo a i.³⁰

Bohatú a na prvý pohľad neprehľadnú štrukturálnu diferenciáciu projektu ADD-SHARE-LEARN nie je jednoduché postihnúť lineárne.³¹ Pozičajúc si jazyk botaniky, programová náplň postupne vyrastala ako výhonky z hustej koreňovej spleti.³² Eventy, umelecké workshopy a iné stretnutia mali, napriek načrtnutému komplikovanému systému, jednoduchý, neformálny, voľne plynúci ráz s tendenciou k samoorganizovaniu.

Projekt ADD-SHARE-LEARN vznikol ako potreba revitalizovať zaužívané postupy vyučovania umeleckých i teoretických predmetov a prispôbiť ich aktuálnym témam. Okrem toho bol reakciou na novú generáciu študentov s rôznou úrovňou poznatkov, skúseností a mnohokrát s absenciou kritického myslenia. Snahou bolo inovatívnymi cestami vzbudiť záujem o získavanie poznania a tiež v študentoch pedagogickej fakulty podnietiť uvažovanie o nových možnostiach výučby.

- 29 Premiestnenie dávnej minulosti so súčasnosťou bolo vďaka fenoménu zbierania, triedenia a spracovávania nájdeného objektu. Paralelou k pravekým zberačom sa stalo umenie Gabriela Orozca. Priesečníkom oboch akademických predmetov bol nájdený objekt, ktorý v prehistorických dobách, rovnako ako v umení G. Orozca, nadobúda hodnotu symbolu. Kým v praveku to boli predmety výlučne prírodného charakteru, v súčasnosti sa pripájajú aj reziduá priemyselnej výroby. Dostupné na internete: www.add-share-learn.sk
- 30 V téme nájdeného predmetu sa pokračovalo ďalej hľadaním zvyškov po bývalých nájomníkoch priestoru. Nájdené predmety sa triedili, fotili, dokumentovali, vytvárali sa katalógy a registre. Pracovalo sa s pamäťou daného miesta a s jeho viacvrstvnosťou. Ako motivácia slúžili diela Gabriela Orozca, v ktorých nájdené objekty charakterizuje ako zvyšky špecifických situácií.
- 31 Nie je jednoduché a vo svojej podstate je nemožné lineárne (slovne a vo vetách) popísať štruktúru, ktorá vychádza z rizómu.
- 32 Kontrast medzi výhonkom a koreňovým systémom rizómu je evidentný najmä v spôsobe rastu. Kým výhonok je tvarovo čistý a rastie smerom nahor, koreň rizómu rastie nekontrolovateľne všetkými smermi.

Na záver bez záveru

Nájsť jednoznačný model pre akademické (umelecké) vzdelávanie a aplikovať ho do vysokoškolského priestoru by bolo kontraproduktívne. Akýkoľvek alternatívny spôsob by sa paušalizoval a stratil by na svojej aktuálnosti. Ak má dochádzať k zmenám, dôležitejšia je dispozícia formulovať otázky než poskytovanie presných odpovedí. Uvedomovať si fungovanie sveta, v ktorom žijeme je hybným momentom k zmenám v aktuálnom priestore a čase. Tento fakt vedie viac k vytváraniu vedomej než iba poučenej osobnosti. Vedomie a nájdenie súvislostí môže prispieť k zmenám vedeným zdola.

PETRA HLAVÁČKOVÁ

Za rošádu center Poznámky k feministickému uměleckému a umělecko- historickému vzdělávání

Petra Hlaváčková

- kritička a kurátorka
- 4AM Fórum pro architekturu a média
- Brněnský architektonický manuál
- Guerilla.film

petrahlavackova7@gmail.com
petrahlavackova.wordpress.com

Let's Pivot the Centres

In her famous essay *Why Have There Been No Great Women Artists?* (1971), Linda Nochlin writes: "The fault lies not in our stars, our hormones, our menstrual cycles, or our empty internal spaces, but in our institutions and our education." Half a century later, the gender inequalities in the ways art sciences function and in how canons of art history are created that were highlighted by the first feminist art theoreticians have not disappeared. This is partly because some of them are not easy to discern, identify, name and conceptualise, and partly because a number of these institutions stubbornly maintain the status quo, with the aid of both men and women. The present paper asks whether it is even possible for an institution to be feminist. And if so, what means are required to achieve this? Three case studies drawn from history and from today's practice help answer these questions.

Na tu chvíli si přesně pamatuji: byl to okamžik náhlého prozření, ke kterému se schylovalo již dlouho. Studovala jsem tehdy v posledním ročníku magisterského studia dějin umění a právě jsem se účastnila přednášky o tvorbě známého barokního architekta Domenica Martinelliho, kterou vedl můj oblíbený profesor. Už půl hodiny rozebíral šambránu jednoho zámeckého okna a srovnával ji s jinou šambránou jiného zámeckého okna. Něco je tady špatně, řekla jsem si tehdy a rozhlédla se po ospalých tvářích ostatních poslouchajících. Začalo mi docházet, že toto nejsou dějiny umění, kterých bych chtěla být součástí. Bylo mi jasné, že nedokážu nekriticky přijmout potěmkinovský tradiční kánon a přehlížet do oka bijící jevy – jako třeba důležitá fakta, že se do učebního materiálu nedostaly skoro žádné ženy a že obor netematizuje jiná než evropská a americká díla. Zdálo se mi tehdy, že formální analýza a všudypřítomné uhranutí abstrahovaným stylovým vývojem umělcovy tvorby visí ve vzduchoprázdnu. Jejich rozbor měl sice rozluštit velkou záhadu datace a atribuce, ale říkal málo o dobové každodennosti nebo pozici, ze které se na tato díla díváme dnes. Přitom i staré umění a architektura mohou promlouvat o důležitých skutečnostech doby, ve které vznikly, a odrážet sociální a ekonomické podmínky či politický a institucionální kontext, nejen často zbožštěný vztah objednavatele (většinou šlechtického původu) a umělce. Vypadá to, že estetizující, romantizující a apolitický formalismus však dosud na českých katedrách dějin umění převládá nad kritickým přístupem. Že stále panuje obava odkrýt pozice, ze kterých promlouváme a zajímat se i o méně vznešená témata. Umělecká díla zbavená nánosu patosu a paradigmatu kvality mohou však být živým zdrojem informací a obohacujícími sociálními aktéry.

34

Nedokázala jsem se také sžít s u nás obecně zažitou představou o historii umění jakožto zalkyni životních osudů velkých umělců (mužů) a pilnou hledačkou záchvěvů jejich talentem povznesené umělecké duše. Dějiny umění pro mě zachránila až feministická teorie se svoji poststrukturalistickou kritikou a sociálním přístupem (stará již desítky let), jejíž detaily nám ve škole důsledně tajili. Transformačním zážitkem byly texty amerických historiček umění a kritiček Lindy Nochlin, Marcie Tucker, Susan Rubin Suleiman nebo Miry Schor, které mluvily o tématech, jako je diskurzivní psaní dějin umění, soustavná metodologická sebereflexe, politika vizuální slasti či kritika institucionálních struktur. Kdo v historii mohl tvořit a za jakých podmínek? Kam neměly ženy a nemajetní přístup a proč? Jak fungovaly umělecké školy, co bylo pro ženy tabu a co si mohly dovolit jen některé z nich?

Institute vždycky vytvářely jasný rámec, nikdy nebyly otevřené všem bez rozdílu, a tak je to i dnes, i když se nám tato privilegia mohou zdát neviditelná. Stále se však setkáváme s různými formami genderové, sociální a rasové diskriminace a se zjevnými i skrytými překážkami, a to i v uměleckých institucích a na školách, které tematizování a odkrývání těchto druhů diskriminací mají oficiálně ve svém programu. Může vůbec takováto instituce fungovat jinak? Není již institucionalizace samotným problémem? Tyto otázky si kladly i iniciátorky minulých a současných reforem

akademické umělecké výuky, kterým bych se ráda v tomto textu podrobněji věnovala. Jde o tři příklady feministické praxe, které spojuje snaha o proměnu dodnes platných institucionálních struktur a přístupů k výuce umění a dějin umění: Feministický umělecký program na Kalifornském uměleckém institutu (California Institut of the Arts) z počátku 70. let, magisterský program Feminismus a vizuální umění na Univerzitě v Leeds v Anglii z 90. let a současné dění na Vídeňské akademii výtvarných umění.

Jeho práce

Na co tyto feministické aktivity usilují? Dá se říci, že na téměř totožnou situaci, jakou řešíme i my dnes. Na patriarchální projevy uvnitř hierarchického systému univerzitního prostředí, kde jsou reprodukovány různé formy útlaku včetně sexismu a genderových stereotypů. Americká malířka a teoretička Mira Schor tuto situaci popisuje ve své eseji *Autorita a učení* z roku 1991¹ jako „způsob vyučování, jehož genderové podmíněné charakteristiky jsou falešně prezentovány jako univerzální. Tento nejvíce přetrvávající a všudypřítomný způsob zneužívání je typický tím, že pozice vyučujícího (většinou muže) je nedostatečně specifikována a netransparentní a odlišnost a multiplicita jsou tak ignorovány a potlačovány.“

Americká umělkyně a vedoucí ženského programu na CalArts Judy Chicago zase ve své knize *Skrze květy: Moje obtíže být umělkyní* popisuje situaci svých pozdějších studentek, které do té doby „trávily většinu času v hodinách vedených muži, kde jim byly promítány práce převážně mužských umělců, a byly nuceny pracovat na projektech, které měly jen málo společného s jejich životy a zájmy.“² Jejich sebepojetí a přístup k vlastní práci byly podle ní touto socializací poznamenány.

Americká básnířka a feministická aktivistka Adrienne Rich šla ještě dále. Ve svém textu „Směřem k ženami utvářené univerzitě z roku 1973“ píše: „Struktura ‚mužsky utvářené‘ univerzity neustále potvrzuje využívání ženy jako prostředku pro uskutečňování mužské práce ve smyslu mužské kariéry a profesního úspěchu. Jádrem této struktury je nabádání žen k vnímání sebe samotných jako prostředku – což je výsledek celospolečenského působení. Ospravedlněním této služby má být téměř nábožný koncept fenoménu ‚jeho práce‘ (his work)“.³ I když se nám tato charakteristika může zdát přehnaná, nebo dokonce již přežitá a patřící do excitovaných projevů americké druhé vlny feminismu, pokud se opravdu poctivě zamyslíme nad současnou situací a vlastními zkušenostmi, je jisté, že se v mnohém podobá. Stále totiž žijeme v patriarchátu, stejně jako před padesáti lety.

1 SCHOR, Mira. 1997. *Wet. On Painting, Feminism, Art and Culture*. Londýn, s. 126.

2 CHICAGO, Judy. 1993. *Through the Flower: My Struggle as a Woman Artist*. Middlesex : Harmondsworth, s. 91.

3 RICH, Adrienne. 1975. *Toward a Women-Centered University*. In *Women and the Power to Change*. New York, s. 15 – 46. Dostupné na internetu: <http://feministlit.pbworks.com/w/page/8649395/Toward%20A%20Woman%20Centered%20University> [cit. 201812-16].

Navíc velkou smůlou boje proti určitému druhu nerovnosti je její skrytost, nepostižitelnost nebo dokonalá vnitřní internalizace problému samotnými dotčenými osobami. Takže mnoho z nich si nespravedlnosti ani nevšimne, pokud nezažijí katarzní moment uvědomení – například při zavalení náročnou administrativní, produkční, pedagogickou a jinou neviditelnou organizační prací, kterou vykonávají v dobré víře, zatímco jejich mužští kolegové se věnují prestižní vědecké nebo umělecké činnosti.

Na uměleckých vysokých školách však lze snadno najít i jednoduše rozpoznatelné projevy sexismu a diskriminace – na některé z nich upozornilo v roce 2016 ostře sledované video českého feministického uskupení Čtvrtá vlna.⁴ Mohou to být poznámky pedagogů o nedostatečném kreativním potenciálu žen, shazování jejich technických dovedností nebo degradování témat jejich uměleckých a vědeckých prací (patří sem i homofobie a problémy s uznáváním queer identit). Dále je to ignorování feministické teorie dějin umění na většině českých a slovenských umělecko-historických kateder (včetně sociálních dějin umění a kritické [sebe]reflexe tradičního umělecko-historického kánonu), takže studentky i nadále studují díla velkých géniů mužů, vykládaná převážně muži (v ČR dosud máme pouze dvě profesorky dějin umění), nedostává se jim dostatečných informací o ženách umělkyních a vědkyních, se kterými se mohou identifikovat, a většinou nejsou otevřena témata specificky ženské (nebo jinak odlišné) zkušenosti. Stejně jako v roce 1985 i my dnes můžeme situaci popsat s Griseldou Pollock, která tvrdí, že ženy musejí své osobnosti dobrovolně pokřivit nebo zkroutit, aby vůbec na uměleckých školách – „bastionech reakcionářských myšlenek o umění a vyučování, sebevyjádření a individualismu“ – mohly působit.⁵

36

A je tu ještě jeden jasně viditelný aspekt nerovnosti, který přetrvává z minulosti. Jde o nerovné zastoupení žen a mužů ve vedení uměleckých ateliérů a umělecko-historických kateder nebo v oborových radách těchto institucí.⁶ A ano, it's 2019, známý text Lindy Nochlin, „Proč neexistovaly žádné velké umělkyně“, byl napsán před čtyřiceti osmi lety.

Cock and Cunt Games

V roce 1970 byl na kalifornské Státní vysoké škole ve Fresnu (Fresno State College) otevřen pod vedením Judy Chicago první ženský umělecký program v historii, který se o rok později přesunul na nově reformovaný Kalifornský umělecký institut (California Institut of the Arts).

4 Dostupné na internetu: <https://www.facebook.com/ctvrtavlna/videos/vl148112185672923/1623718984599929/?type=1> [cit. 20181216].

5 POLLOCK, Griselda. 1985. *Art, Art School, Culture: Individualism and the Death of Artist*, Block, no. 14, 1985/6. In ROBINSON, Hilary. 2015. *Feminism Art Theory: An Anthology 1968 – 2014*, Wiley Blackwell, s. 110.

6 Například na pražské Akademii výtvarných umění máme skóre 16:3 ve prospěch mužů, na Fakultě výtvarných umění VUT v Brně je to 14:2, na Fakultě umění Technické univerzity v Košicích nenajdeme žádnou ženu ve vedení ateliéru.

Děkanem Školy výtvarných umění CalArts byl tehdy Paul Brach, manžel malířky Miriam Shapiro a oba pak společně s Chicago založili Feministický umělecký program a Program Ženského designu, který vedly Chicago a Shapiro první rok společně. CalArts byl v té době dějištěm i dalších uměleckých a pedagogických experimentů, šlo o svobodný prostor a působitě tehdejší umělecké avantgardy. Ponětí o genderové rovnosti však tehdy neměl téměř nikdo, avantgardu nevyjímaje. Podle Judy Chicago trvalo dva měsíce, než mohly se studentkami v ateliéru přestat jenom mluvit a začít tvořit. Nejdříve probíhala „consciousness raising“ sezení a pokusy o terapeutickou práci, kdy si ženy sdílely svoje osobní příběhy a pocity. Zdánlivě banální a osamocené strasti či pocity viny a selhání byly často identifikovány jako společný problém, jako výsledek působení společenských a rodinných modelů, tlaků a očekávání, ne otázka vlastní neschopnosti. Některé tyto terapeutické techniky byly dosti psychicky náročné, jak popisuje Mira Schor,⁷ která nakonec z programu odešla. Pracovalo se s třaskavými a bolavými obsahy, jejichž vytažení na světlo mohlo být bez další jemné péče pro řadu žen zraňující.

Chicago ani Shapiro totiž neměly profesionální psychoterapeutický výcvik a ani nesledovaly daná teoretická východiska, při výuce postupovaly spíše intuitivně. Judy Chicago například používala metody kolektivního fungování, které viděla u svého otce, dělnického předáka, který na společných setkáváních u nich doma dával vždy důsledně slovo každé/mu přítomné/mu, aby všichni měli možnost se k probíraným otázkám vyjádřit.⁸ Učila také dívky asertivně komunikovat, představovat se a mluvit o svojí práci. Prováděly společně „Cock and Cunt games“, ve kterých zkoumaly principy konstruktů „ženskosti“ a „mužskosti“ a učily se vystupovat důrazně – tedy tak, jak to dělali jejich mužští kolegové a jak to pravidla uplatnění se na umělecké scéně podle Chicago vyžadovala. Šlo jí také o to, aby se zkušenosti studentek staly tématy jejich uměleckých prací. Pracovat takto intenzivně s osobními a do té doby často tabuizovanými tématy bylo v době, kdy oficiální americké umělecké scéně vládly minimalistické formy, zcela nové.

Během prvního roku fungování ateliéru nemohla univerzita nabídnout žádné vyhovující prostory, setkávání se tedy odehrávala v soukromých obývacích. Problémem také bylo najít místo pro společnou závěrečnou výstavu, dokud historička umění Arlene Raven nepřišla s nápadem použít starý opuštěný dům a přeměnit jej na společné dílo. Studentky našly sedmnáctipokojový viktoriánský dům na avenue North Mariposa v Los Angeles určený k demolici, který dostaly od majitelky na tři měsíce zdarma k dispozici a kde vznikla jejich proslavená instalace *Womanhouse*.⁹

7 PACHMANOVÁ, Martina (ed.). 2001. *Věrnost v Pohybu: Hovory o feminismu, dějinách a vizualitě*. One Women Press, s. 106.

8 Judy Chicago popisuje průběh výuky v rozhovoru pro National Museum of Women in Arts, který vznikl v dubnu 2017 ve Washingtonu. Dostupné na internetu: <https://www.youtube.com/watch?v=Z9muNnozFGY> [cit. 20181218].

9 Úryvek z filmu *Womanhouse* Johanny Demetrakas je dostupný na internetu: https://www.youtube.com/watch?v=RvxjDpv3L_o [cit. 20181218].

Dvacet šest žen dům v náročném šestitýdenním procesu, jenž některé označují za nejhorší i nejlepší zážitek v životě zároveň¹⁰, opravilo a přeměnilo na umělecké dílo tematizující mimo jiné převažující životní náplň většiny bílých žen střední třídy tehdejší doby – péči o domácnost. Jednotlivá přítomná díla tyto aktivity ironizovala nebo transformovala do feministických obsahů – jako např. dílo Vajíčka na řadra Vicky Hodgetts – volská oka ve formě nader, rozmístěná po stěnách kuchyně, Menstruační koupelna s krvavými tampóny Judy Chicago, Schodiště nevěsty od Kathy Huberland nebo Domeček pro panenky Miriam Shapiro. Výraznou součástí byly také performance probíhající v obývacím pokoji domu, jako například Čekání Faith Wilding.¹¹

Tato první čistě žensky zaměřená instalace v uměleckém světě vůbec měla obrovský úspěch – navštívily ji tisíce lidí.¹² Ukázalo se tedy, že nově etablované „feministické umění“, které přímočaře odkrývá neestetizovanou realitu života žen, má obrovské publikum. I tehdy už však byl v části feministických kruhů tento radikálně osobní, často tělesný a živelně expresivní přístup umělkyň (hlavně v performance) kritizován jako esencialistický. Jak ale uvádí Mira Schor – Womanhouse nelze takto snadno zarámovat. „Vnímaly jsme silné propojení naší tělesnosti se společenskou konstrukcí genderu [...] a to, po čem jsme toužily, byla společenská proměna, a nikoli oslava biologického ‚osudu‘. Chápaly jsme společenské otázky skrze tělesnost a tělo naopak skrze společenskou konstrukci.“¹³

Bez ohledu na úspěch výstavy a etablování feministických přístupů Judy Chicago školu v roce 1973 opustila, částečně proto, že díky novým školním prostorům, kam se v dalším roce se studentkami přestěhovaly, byl podlé ní ženský program neblaze institucionalizován a administrativně zatížen.¹⁴ Společně s grafickou designérkou Sheilou Levrant de Bretteville a historičkou umění Arlene Raven založily v Los Angeles uměleckou organizaci Feminist Studio Workshop (FSW) a poté Woman's Building – nový prostor bez tradičního institucionálního rámce se zaměřením na feministické umění, který slučoval komunitní centrum, uměleckou školu, galerii, ateliéry, vydavatelství a aktivistickou organizaci a který fungoval až do roku 1991.

Informace o aktivitách prvního ročníku ženského programu na CalArts i výstavě Womanhouse byly dlouho veřejně nedostupné. Až teprve v 90. letech byla skupinou studentek v odpadním kontejneru školy nalezena archivní dokumentace programu, která se stala podkladem pro pozdější konferenci

10 Studentky pracovaly osm hodin denně a prováděly náročné stavební práce, což byl také jeden z cílů výuky – naučit se technicky a manuálně náročné úkony ovládané do té doby hlavně muži. Judy Chicago vyžadovala od studentek plné nasazení, některé z nich to však vnímaly jako realizaci jejich vlastních mocenských ambicí. Chicago zase popisuje třídní střet mezi studentkami, které přišly z Fresno a patřily spíše k nižší sociální vrstvě a byly zvyklé pracovat a některými z těch, které šly přímo na dražší CalArts, pocházely ze středostavovských rodin a nebyly na pravidelnou manuální práci zvyklé.

11 Dostupné na internetu: <https://www.youtube.com/watch?v=5rnKlxfRf4> [cit. 20181218].

12 První den výstavy byl určen pouze ženám.

13 PACHMANOVÁ, ref. 7, s.111

14 O důvodech svého odchodu mluví Chicago více v rozhovoru pro National Museum of Women in Arts, viz pozn. no. 8.

a výstavu s názvem „F word“, díky níž se tyto události teprve dostaly do povědomí americké umělecké scény a veřejnosti.

Sebekritika a provokování

Dalším zajímavým přístupem k uměleckému vzdělávání, který byl programově feministický a jehož cílem byla proměna studia historie umění a umělecké praxe, byl magisterský program Feminismus a vizuální umění na Univerzitě v Leeds. V letech 1992 – 2003 jej vedla profesorka sociálních a kritických dějin umění Griselda Pollock a MAFEM (Master in Feminism and Visual Art) byl inovativní v mnoha směrech. Pollock jej zavedla jako mezioborové studium, propojila umění, historii umění, uměleckou kritiku a kurátorství a studentky a studenti si také mohli vybírat podoby závěrečných výstupů – mohlo jít o umělecké dílo, výstavu nebo teoretickou práci. To vše se odehrávalo v ateliéru, který byl zároveň učebnou – šlo o vytvoření nového, svobodného prostoru v rámci univerzitního systému jako opozice k neosobním posluchárnám. Cílem studia bylo přímo „rozvíjet kritiku sociálního, ekonomického, intelektuálního, hierarchického a institucionálního sexismu“.¹⁵

„Feministická pedagogika“ Griseldy Pollock vycházela z několika inspiračních zdrojů. Jedním z nich byl přístup Paula Freireho (1921 – 97), brazilského učitele a filozofa, autora knihy Pedagogika utlačovaných z roku 1968 a zakladatele tzv. kritické pedagogiky. Jejím základem je otevřený vztah mezi učitelem a žákem, přiznaná pozice, ze které učitel promlouvá a odkrývá konstrukce celého procesu vzdělávání – *co se učím a proč?*

39

Dále to byly texty afroamerických feministek – bell hooks nebo Elsy Barkley Brown. Ta mluví o uznání existence mnoha center zkušeností různých skupin (nejen jedné hlavní), sítě různých realit a narativů. Jedině tak mohou podle ní vznikat (i v dějinách umění) nenormativní modely, které jsou hodnocené svými vlastními kritérii bez omezujícího srovnávání s „hlavním proudem“ (centrem). Brown mluví například o nemožnosti pochopení situace černé ženy bílými mužskými studenty. Místo toho navrhuje „centralizovat onu jinou zkušenost, dát jí váhu a soudit ji jejími vlastními standardy bez potřeby srovnávání a vytváření vlastního rámce. Tak nemůže dojít k decentralizaci někoho, aby byl někdo jiný centralizován. Stačí neustále provádět „rošádu center““.¹⁶

Pro Pollock bylo také důležité vědecké zkoumání propojovat s vlastní osobní zkušeností, protože podle ní jsou feministické teorie jen abstraktně vyjádřená živoucí témata, která se týkají kreativního potenciálu

¹⁵ POLLOCK, ref. 5, s. 121

¹⁶ BARKLEY BROWN, Elsa. *African-American Women's Quilting: A Framework for Conceptualizing and Teaching African-American Women's History*. In MALSON, Micheline R. et al. (ed.). *Black Women in America: Social Science Perspectives*, University of Chicago Press, s. 10.

lu žen nebo vyjadřování se o věcech, které patriarchální kultury z historie vymazaly nebo devalvovaly. Uvědomení si vlastní zkušenosti může studentkám a studentům pomoci pochopit výchozí bod každé teorie – a to jsou žité skutečné problémy a jevy. Dávala jim proto na začátku prvního ročníku zdánlivě banální otázku – „Jak jste se dozvěděli o feminismu a co to pro vás znamenalo?“. Odpověď mohla být provedena ve formě textu, uměleckého díla nebo instalace – důležité bylo vyprávět o vlastní osobní zkušenosti.

Podle svých slov se Pollock ve feministickém programu na univerzitě v Leeds snažila o vytvoření bezpečného místa pro různé typy zranitelnosti, zároveň svojí experimentální metodou přicházela jako pedagožka o vlastní komfortní zónu. Ve výuce šlo totiž o výzkum nových témat za použití nových metod a jejich reflexi, ne o reprodukci již zažitého tradičního kánonu. Studium bylo založeno na rozborech konkrétních případů v konkrétním historickém kontextu, důraz byl například kladen na „generace a geografii“ – tedy na to, jak rodinné a společenské zázemí a místo původu ovlivňovaly uměleckou činnost nebo přístup k ní. „Neustálá práce na sebekritice a provokování byla základem – proto, aby studentky a studenti neměli pocit, že se učí o ustanovené entitě. Místo toho vstupovali do stále živého a jen v obrysech načrtnutého prostoru pro intelektuální a uměleckou kreativitu, ke kterému mohli přidávat vlastní kapitoly a umělecká díla.“¹⁷

Feministický program v Leeds byl v roce 2003 vedením školy bez jasného vysvětlení ukončen.

40

Nezbytné kvóty

Posledním příkladem zajímavé feministické praxe, kterým se chci zabývat je současné dění na Akademii výtvarných umění ve Vídni. Od roku 2011 zde jako rektorka působí historička Eva Blimlinger, která společně se svým týmem prosadila několik jednoduchých pravidel a proměnila tak instituci, která se nyní sama nazývá feministickou. Některé změny vycházely z legislativních inovací zavedených rakouskou vládou, jako třeba požadavek na padesátiprocentní kvóty v obsazování zaměstnaneckých pozic na univerzitách. Ty toto pravidlo však do důsledku neplní, stejně jako nařízení, že když se do výběrového řízení přihlásí muž a žena se stejnou kvalifikací, musejí přijmout ženu. Blimlinger a její tým se rozhodli tato pravidla plnit bezpodmínečně a kvóty se dodržují při obsazování pozic na všech úrovních – od vedení ateliéru po řadový personál. Díky tomu se akademie stala jedním z důležitých uměleckých center současného feministického a queer dění v Evropě. Dále byla zrušena vrchovanost „mistrovských“ ateliéru, studující mají možnost si ateliér i umělecké médium volně vybrat. Velká pozornost je věnována antidiskriminačním opatřením – nejen v oblasti genderové, ale i etnické diskriminace či na základě neznalosti jazyka. Vznikl tak Tým za rovné příležitosti a Koordináční kancelář pro podporu žen, které mají na

17 POLLOCK, ref. 5, s. 121

starosti vyučování feministických teorií a na které se lze také obrátit v případě nespravedlnosti.

Vedení akademie se snaží vytvářet podmínky pro kariérní růst žen, který je často ohrožen kvůli péči o dítě. Škola provozuje dvě dětské školky pro zaměstnankyně a studentky, podporuje poloviční úvazky nebo výjezdy žen do zahraničí, což je položka v životopise, která ženám často kvůli péči chybí a jsou tím oproti mužským kolegům znevýhodněné.¹⁸ Dalším aktuálním tématem je také vytvoření podpůrného prostředí pro osoby s transgender a non-binary identitou a rozvolnění tradičního administrativního rámce v této otázce.

Cílem mého textu není nabízet konkrétní doporučení v otázce inovace uměleckého a uměleckohistorického vzdělávání nebo z uvedených příkladů vyvozovat jednoznačné závěry – to by odporovalo samotné povaze feministického teoretického uvažování. Šlo mi o připomenutí jedinečných skutečností z historie a současnosti, které jsou podle mého názoru v mnohém inspirativní.

Feministický program Judy Chicago a Miriam Shapiro na CalArts byl založen na posilování ženského sebevědomí a uzdravování komplexů způsobených skrytými i viditelnými tlaky patriarchální společnosti. A i když jimi používané metody nebylo vždy úspěšné, tento aspekt založený na promlouvání o osobních zkušenostech s nerovností je podle mě důležitý i dnes. Bez jejich tematizování nemají diskriminované skupiny možnost poznat nerovnosti, kterým čelí a uvědomit si svůj potenciál.

41

Feministický program v Leeds byl výzvou v otázce interdisciplinární spolupráce, stírání hranic mezi obory a jejich identifikace jako často nefunkčního konstruktů. Přístup Griseldy Pollock byl založen na výuce kritického myšlení a na otevřeném přístupu k uměleckohistorickým fenoménům a zpochybňování metod jejich uchopování.

V případě vídeňské akademie se ukazuje, že kvóty jsou velmi potřebným nástrojem. Bez nich nelze nastavit institucionální struktury tak, aby nebyly pro ženy nevýhodné.¹⁹ A to je jednoduchý krok, kterým by mohla být iniciována přeměna i dalších uměleckých institucí vysokých škol i u nás. Tak je možné vytvořit prostředí přátelské k různorodým zkušenostem a nenormativním identitám a pak „rošáda center“ může opravdu začít.

¹⁸ RAPOŠOVÁ, Ivana. 2017. Treba to len začať robiť. S Evou Blimlinger o rodovém hladisku v akademickej sfére. In *A2 kulturní čtrnáctideník*, no. 11/2017.

¹⁹ K podobným závěrům dospěla i iniciativa organizace Tranzit, která se v roce 2017 věnovala otázce „co je to feministická (umělecká) instituce?“ Výsledkem byl kodex o čtyřech bodech, dostupný na internetu: <http://feministinstitution.cz/kodex/> [cit. 20181220].

II. PEDAGOGICKÉ PRÍSTUPY

RADOVAN ČEREVKA

Hľadanie didaktiky za úsvitu návratu sugestívnych vodcov

doc. Mgr. art. Radovan Čerevka, ArtD.

→ Vedúci Ateliéru slobodnej kreativity 3D,
Fakulta umení Technickej univerzity v Košiciach

cererad@yahoo.com

Searching for a Didactics at the Dawn of the Return of Charismatic Leaders

This paper is a reflection on ways of dealing with tensions between liberal (J. Rancière) and dogmatic (masters' studios) models of the pedagogical process, on the basis of the author's own experiences. Is the tension between the contextual and discursive on the one hand and the suggestively fundamental on the other? Projecting a simple dualism into the matter would certainly be misleading if it was our final verdict. It can however be a useful starting point for deconstructing this traditional discourse in order to show, through specific examples, a more complex and paradox-ridden nature of the problem at hand.

44

The introduction of a didactic method into the process of education in such an opaque field as art is can in practice amount to the process of preparation of an “elixir,” mixing in aspects of the individual teacher's personality and worldview, the object of study and the specificities of communication. This “master recipe” for the reproduction of knowledge often appears in narratives that at times border on the mythological.

As a result of its unfinished transformation, our system of education faces new challenges also in the wider societal context – the crises of rationality and democracy, the need for a spirituality and the political wave of populist charismatic tyrants.

Moja doterajšia skúsenosť s umeleckým vzdelávaním sa týkala viacerých pozícií, od študenta voľného výtvarného umenia cez doktoranda a odborného asistenta až po tzv. garanta odboru. Ocital som sa tak defacto na rôznych stupňoch hierarchie školského systému. Okrem toho išlo o 4 vysoké umelecké školy v Česku a na Slovensku, a tak sa z mojej strany logicky núka i pokus o porovnanie špecifik prostredí, ktoré sa však nestalo ústredným motívom mojej úvahy. Hlavným dôvodom je presvedčenie, ktoré potvrdila i samotná konferencia. Spočíva v tom, že sa v základných rysoch najdôležitejšie problémy súčasného umeleckého vzdelávania, napr. v rámci českého a slovenského prostredia, fatálne nelíšia. Naša pozornosť sa sústreďuje na pretrvávajúce praktiky edukácie viažuce sa dokonca ešte k minulému režimu, úskalia (neo)liberálnej transformácie a jej dopad na oblasť humanitných vied ako aj aktuálne výzvy v rámci globalizovanej spoločnosti. Zaznievajú kardinálne otázky akým spôsobom, s akými cieľmi nastoľovať podmienky edukačného procesu a, dokonca, predmetom čoho by vlastne mala edukácia v oblasti umenia byť. Považujem sa za predstaviteľa akejsi generácie testovania transformácie na viacerých úrovniach, prebiehajúceho predovšetkým v nultých rokoch. Z toho vyplývajú rozpory vo vzťahu k reflexii pojmov autority, kolektívu a v podmienkach edukácie v oblasti umenia, s ktorými sa ako aktér tejto interakcie neustále vyrovnávam. Napriek tzv. „edukačnému obratu“ a rozšírenému poľu edukačných aktivít v rámci kurátorskej praxe sú dejiskom umeleckého vzdelávania predovšetkým verejné vysoké školy. Ako „insiderovi“ tohto prostredia vo mne prevládlo rozhodnutie vystupovať tu (na ploche tohto textu) a teraz miestami aj v nominatíve.

45

Jednou z pestovaných predstáv v prostredí našich vysokých škôl je, že sa im po roku 1989 dostalo náležitej mentálnej transformácie smerom k slobodnej inštitúcii, ktorá uplatňuje princípy otvorenosti a demokracie nielen smerom dovnútra, ale aj navonok. V rovine odbornej deklarácie týchto zmien je dobre viditeľným javom aj vznik mnohých ateliérov, ktoré svojím charakterom predstavujú posun od klasických výtvarných disciplín smerom ku konceptuálnym, intermediálnym, multimediamiálnym či interdisciplinárnym formám umenia. Túto diverzifikáciu, samu o sebe potrebnú z hľadiska reflexie súčasného umenia, môžeme považovať iba za parciálny znak transformácie. V situácii, keď je praxou drvivej väčšiny ateliérov prekračovanie hraníc zažitej umeleckej praxe sa takýto postoj stáva štandardným. Zároveň sa kľúčová otázka presúva do oblasti sociálnych vzťahov a interakcie. Samotná otvorenosť rôznym umeleckým formám má potenciál vydávať sa za otvorenosť ako takú. Tzv. umelecká sloboda má nejasné kontúry a efemérny charakter. Ako podotýka Jakub Stejskal, v súvislosti s umením hovoríme o slobode celkom prirodzene, avšak sloboda je predovšetkým morálnou než estetickou kategóriou.¹ Odmietnutie striktnej diferenciácie medzi vedou a ideológiou, privilegovanosťou poznania a nevedomosťou ohlasuje J. Rancière po skúse-

1 STEJSKAL, Jakub. 2006. O pojmu politické umění. In A2 kulturní čtrnáctideník [online], no. 48. Dostupné na internete: <https://www.advoka.cz/archiv/2006/48/o-pojmu-politicke-umeni>

nosti so študentskými revoltami kritizujúcimi pomery na univerzitách a ich následnom teoretickom rámcovaní.² História radikálnych vstupov do akademického prostredia v 20. storočí (J. Beuys, študentské hnutia v 1968, feministické vzdelávanie J. Chicago...), ktoré nabúravalí skostnatosť a odhaľovali reprodukcie spoločenskej nerovnosti, sa stala súčasťou evidencie poznania v rámci teórie a dejín umenia. Tradícia výsostne apolitickej akademickej pôdy (na rozdiel od západnej tradície školy ako aktívneho garanta občianskych slobôd) sa neviaže len k sfére odmietnutia partajnej politiky, ale aj k všeobecnej nechuti vmiešavania ideologických rámcov do procesu výučby. V našich pomeroch hovoríme predovšetkým o porevolučných pomeroch 90. rokov, keď krátke obdobie vyhánania zlých duchov komunizmu³ a spoločenskej satiry vystriedalo obdobie dobiehania postmoderných prúdov.⁴ Dnes môžeme, naopak, v našom prostredí sledovať nárast kolektívnych tendencií, spontánnych ohnisk vzdoru, a to aj v akademickom prostredí (štrajky učiteľov a študentov, iniciatíva PRO AVU), so snahou o presah do celospoločenských pomerov a ich pozitívnej zmeny (iniciatíva Za slušné Slovensko). Naproti tomu metodické (a mechanické) implantovanie angažovanosti a spoločných aktivít s ňou súvisiacich môže viesť k vzniku akademickej verzie angažovaného umenia. Ako niečo vopred zamýšľané a zrežované má svoju analógiu v dialektike. Václav Bělohradský poznamenáva, že tzv. „vopred pripravené je v reči škodná, ktorá vysáva zo slov zmysel ako lasička žltok z vajčiek. Vopred pripravené môže byť vyrábané priemyselne, narásť do obrovských rozmerov a zakryť celý horizont reči ako nepriehľadná clona. Nakoniec sa ale vždy pretrhne a človek je donútený sa dozvedieť to, pred čím ho vopred pripravené už neuchráni“.⁵

46

Du bist eine Klasse

V nemeckom prostredí funguje model tzv. majstrovských tried (Meisterklasse), ktorý definuje mimoriadny program odohrávajúci sa po ukončení regulárneho štúdia. Jeho hlavným znakom je posilňovanie vzťahu medzi študentom a autoritou poznania. Toto štúdium je umožnené len vybraným študentom, ktorí tak majú možnosť zažiť tento exkluzívny vzťah. Vo vzťahu medzi adeptom (Meisterschüler) a profesorom-majstrom sa uskutocňuje tento archetyp odovzdávania vedenia. Nemecký jazyk má svoju logickú stavbu a v tomto prípade môžeme preložiť slovo Meisterschülern ako majstrovskí, alebo dokonca majstrovi žiaci. Pendant tohto modelu u nás nachádzame v tzv. ateliérových školách pražskej akadémie ako aj

2 J. J. Rancière sa po rozchode s althusserizmom venuje štúdiu emancipácie robotníckej triedy a neskôr kľúčovým úvahám ohľadom vzdelávania (Nevzdelaný učiteľ, 5 prednášok o intelektuálnej emancipácii, 1987) STEJSKAL, Jakub. 2009. Rancière a estetika. In *Sešit pro umění, teorii a příbuzné zóny*, no. 6 – 7/2009, p. 110.

3 Vyhánanie zlého ducha „VEŠVU“ bola porevolučnou akciou očistného charakteru organizovanou akad. sochárom Jurajom Bartuszom na pôde VŠVU v Bratislave.

4 Nosnými prúdmi v rámci slovenskej výtvarnej scény v 90. rokoch sa stali predovšetkým neo a post konceptuálne tendencie, intermedialita a nástup nových technológií, a to napriek vypätej politickej situácii v období tzv. mečiarizmu.

5 BĚLOHRADSKÝ, Václav. 2009. *Společnost nevolnosti*. Praha : Slon, s. 38.

niektorých typoch ateliérov VŠVU v Bratislave (napr. ateliéry po vzore škôl Albína Brunovského), kde je postava pedagóga formujúcim esenciálnym prvkom odborného rastu. Študenti prijímajú slobodne rolu pokračovateľov či rozvíjateľov poznania. Tu ani slovné spojenie „pečať pedagóga“, nemusíme chápať metaforicky. Žiaci účastníka konferencie docenta Ivana Gürtlera sa prezentujú iniciálami I.G. ako hrdí absolventi jeho architektonického ateliéru. Inštitút autority poznania je dôležitým identifikačným aspektom rastu každého študenta. Najmä dnes, v informačne fragmentovanej dobe, v ére krízy autorít a poklesu rozlišovacích schopností. Napriek protiargumentu v podobe širokej ponuky rôznych iných edukačných či informačných kanálov a platform v dnešnej ére komunikácie sa práve „starý dobrý“ profesor môže stať útočiskom a alternatívou ku chaosu. V dôsledku toho tu vyvstáva riziko mimetickej orientácie na autoritu a nekritickej reprodukcie jeho poznania. V tejto situácii sme odkázaní na osvietenosť a najmä nato, ako je vôbec táto autorita v prostredí rozpoznaná. De facto poverená, habilitovaná či inaugurovaná.

Domnievam sa, že aj keď na Slovensku neexistuje klasická umelecká akadémia s dlhou tradíciou, tento typ nastavenia vzťahov funguje v rôznej miere vo väčšine ateliérov i v súčasnosti. De jure argumentom v prospech tohto tvrdenia sa stáva aj aktuálne platný systém opierajúci sa o pozície odborných garantov s celým radom privilégii ako je právo veta či špeciálne vyjednané pracovné podmienky. Anglosaský model odbornej garancie, ktorá je dekoncentrovaná a postavená na širších tímoch odborníkov s podobnými výstupmi, ako má obvykle napr. jeden kľúčový profesor alebo docent v pozícii garanta kvality, bol v doterajších podobách návrhov slovenskou akademickou obcou odmietnutý.⁶ Menej zjavným argumentom je situácia v samotných ateliéroch, kde je pedagógom ponechaná značná metodická autonómia ako aj spôsoby komunikácie vo vnútri im zverenej skupiny. „Meisterklasse“ je v nich prítomná niekedy v soft verzii, inokedy sa vynára a stráca v určitých situáciách, ako sú napr. klauzúrne či štátnicové hodnotenia. Nehodlám tu prehlásiť model majstrovskej výučby za úplne neprospešný. Ak celkom oprávnené z dnešného pohľadu stanovíme oblasť komunikácie ako jeden z kľúčových faktorov, ktorý determinuje všetko ostatné, tak sa dá spätne povedať, že som majstrovský model zažil aj ja sám. Konzultácie o našich ideách a nápadoch prebiehali výhradne na individuálnej báze. To, samozrejme, vonkoncom neeliminuje pôsobenie vplyvov mimo tento „uzavretý“ okruh a dokonca môže vyvolať i užitočnú vzburu a potrebu väčšej dialektickej otvorenosti. Tzv. individuálny prístup môžeme charakterizovať v spektre od prísneho dohľadu cez priateľský a úprimný rozhovor až po intímnu spoveď. Aj toto tútorstvo má svoje prednosti, predovšetkým v potenciáli zohľadňovať špecifiká subjektu, intelektuálne a sociálne pozadie študenta. Tento prístup však viac-menej psychologicky posilňuje hierarchický princíp v rámci podmienok komunikácie.

⁶ Inou príbuznou témou je znemožnenie garantovania kvality odborníkom z praxe pre ich absenciu doterajšieho pôsobenia na vysokých školách a absolvovanie kariérneho postupu.



Peter Cako: Žiadost o dokonalú bytosť, kombinovaná technika, Ateliér slobodnej kreativity 3D, 2017/2018. Foto | Lena Jakubčáková

Práca študenta sa zaoberala hľadáním – kreselným brainstormingovaním ideálnej bytosti, s ktorou by si chcel byť blízky a na ktorú sa aj dopytoval fiktívnej inštitúcie, ktorú zároveň sám reprezentoval. Dala impulz k vzniku kurátorského projektu, ktorý pripravujeme spolu s P. Tajkovom.

Paradoxom je, že práve interpersonálna rovina komunikácie je v mediálnej teórii označovaná ako dialogická a miera monologickosti stúpa, naopak, pri zvyšovaní počtu aktérov komunikácie. Dnes všeobecne rozšírený prístup postavený na skupinových konzultáciách sa javí ako prospešnejší a demokratickejší. Zažil som ho na AVU v Prahe počas mojej stáže. Rozoberajú sa v rámci neho práce jednotlivcov ako aj zábery celej skupiny. Nezriedka doň vstupujú viacerí, aj externí aktéri. Nemali by sme však podliehať dojmu, že ide zákonite o podmienky predurčujúce rovný a demokratický prístup pre účastníkov diskusie. Podstatné je, aké postavenie je jednotlivým aktérom skupiny prisúdené zo strany vedúceho a iniciátora tejto skupinovej komunikácie. Môže ísť o inscenáciu priateľskej atmosféry a spolupráce, dnes aktuálneho co-workingu, za štafážou ktorej nachádzame opäť len prostredie s vopred rozdelenými rolami. Barbora Švehláková konštatuje, že dnešné podoby moci operujú so subverzívnosťou, antisystémovosťou, s rozpúšťaním definícií, teda s praktikami takpovediac z opačnej strany barikády.⁷ Techniky posilňovania identity skupiny prostredníctvom spoločných aktivít, trávenia voľného času už dlhšiu dobu úspešne fungujú ako v korporátnom prostredí, tak aj v menších komunitách. Slavoj Žižek opakovane pracuje s pojmom tzv. postmoderného „liberálneho otca“ ako opozitom k autoritatívnosti, proti ktorej existuje jasne formulovateľný postoj. Túto úvahu rozvíja na výchovnom modeli „musíš“ a „môžeš“. Manipulácia prebieha na báze slobodného rozhodnutia vybrať si z niekoľkých možností, pretože je obohatená o predikciu želaného výberu najmorálnejšej z nich. Je v konečnom dôsledku omnoho tvrdšia ako priamy rozkaz a oslabuje možnosť rezistencie.⁸

48

⁷ ŠVEHLÁKOVÁ, Barbora. 2018. Vzdělání mezi akademií a radikální tradicí. In Flashart CZ/SK June – August 2018, p. 31.

⁸ ŽIŽEK, Slavoj. 2017. „The postmodern father“. In POTTER, John – MCDUGALL, Julian. 2017. Digital Media, Culture and Education: Theorising Third Space Literacies. London : Palgrave Macmillan p.by Springer Nature, s. 85.

Dedičstvo

V roku 2015 som musel vyriešiť kurátorský problém ako nastaviť rámec retrospektívnej výstavy absolventov môjho „alma mater ateliéru“ k jeho 15. výročiu fungovania. Osoba vedúceho ateliéru a profesora, aj keď vonkoncom nešlo o hegemonia s prísne nastavenými pravidlami hry, tu predsa len nemohla byť z mojej strany opomenutá. Tak vznikol názov Homo Creātus⁹, do určitej miery pravdivý v zmysle prirodzenej autority, náležitého pátosu a v určitom ohľade i autoironický v glorifikovanom odkaze na pseudoantropológiu – osobitý druh ľudí s určitými charakteristickými črtami. Medzitým sa význam slova kreatívny a kreativita adaptovala vo všeobecnejšom povedomí. Ľudia kreatívni sú v dnešnej perspektíve neo-liberalizmu nielen talentovanými, ale aj osobami oplývajúcimi nebývalou adaptabilitnosťou, predovšetkým v otázke ekonomického uplatnenia. Je to vlastnosť, ktorá sa dnes nevyžaduje len od umelcov, ale od ľudí širokého spektra profesií ako ich pridaná hodnota flexibility. A oni takí, v krajných prípadoch i v pude sebazáchovy, sú. Rozhodnutie ponechať starý názov ateliéru taký, aký je (aj keď so skratkou ASK 3D) nebol poznačený bážňou pred rokmi budovaným menom. Ide o nanajvýš idealistický a romantický prístup. Pritakanie i akt vzdoru zároveň. Nateraz to z môjho pohľadu znamená i jeho subverzívne fungovanie v dnešnom teritóriu významu slova kreatívny.

Niekoľko postrehov na miesto syntetického poučenia:

49

„Všetci sa neustále vznášame medzi tradíciou a modernosťou, pretože nám ani jedna z nich úplne nevyhovuje.“ I. T. Budil¹⁰

A: Niekedy sa ocitám v roli motivátora.

B: Nechtiac motivátora proti vôli študenta.

(Ak to preženiem, spomeniem si na video Jany Moravčíkovej-Kapelovej, v ktorom ako svedkyňa Jehovova stojí a ponúka okoloidúcim pred Kunsthalle odbornú tlač o súčasnom umení.)

A: „Angažovanosti“ sa nedá naučiť.

B: Nie sme výrobcovia umeleckých predmetov.

A: Vnútrotná sloboda so svetom nepohne.

B: Vnútrotná sloboda je rezistentná pred vonkajším svetom.

C: Sloboda neexistuje v ľudskom srdci, ale preukázateľne iba v politickej sfére (H. Arendt)

9 prof. akad. soch. Juraj Bartusz založil a viedol na VŠVÚ v Bratislave po roku 1989 Ateliér slobodnej kreativity 3D, jeden z prvých na Slovensku, ktorý zaviedol do sochárskej výučby prvky intermediality, performativity, videa ako aj iných experimentálnych polôh. V rokoch 1999 – 2017 aj na Fakulte umení TU Košice.

10 BUDIL, Ivo, T. 2015. *Moderní totalitarismus a síla politické imaginace*, s. 34. In MOLÁKOVÁ, Jana. 2015. *Krise moderní doby a její dopady autorita a svoboda, štúdia*. In Manipulátoři.cz [online]. Dostupné na internete: <https://manipulatori.cz/krise-moderni-doby-a-její-dopady-autorita-a-svoboda/>

A: Slobodná vôľa ako benevolencia par excellence
B: Benevolentnosť pedagóga par excellence

A: S témou prichádza v zásade študent.
B: S výnimkou toho, ak si sám zadanie nevyžiada.

A: Odmietnutie mojej rady a presadenie vlastného riešenia
je akceptovateľné.
B: Odmietnutie diskusie, kde sa má vyjaviť argumentácia
v prospech vlastného riešenia, akceptovateľné nie je.

A: Líder nevyvstáva z titulu titulu a funkcie.
B: V situáciách, kde je mu to umožňované, v podmienkach,
kde dostáva adekvátnu príležitosť a slovo.

MARTINA SMUTNÁ

Institute:
Ragnarok

MgA. Martina Smutná

→ výtvarná umelkyňa

aglajasmutna@gmail.com

Institutions: Ragnarok

My paper examines art education from a feminist perspective. It draws on concrete experiences of students at the Academy of Fine Arts in Prague, the Academy of Arts, Architecture and Design in Prague and the Faculty of Fine Arts in Brno. The structure of educational institutions in the arts reflects the functioning of the art world, which reproduces the inequalities embedded in art schools. I thus view the experiences acquired while studying as foreshadowing the functioning of galleries and art institutions. The paper looks at the activities of the Štvrtá vlna (The Fourth Wave) feminist group, which came to public attention at the end of 2016 with its video work capturing student testimonies about sexism in art schools. It triggered discussions within the Czech art scene and academia and allowed us, as women artists, to come face to face with a wide range of attitudes to (un)equal treatment of female and male students in the fields of visual art and art criticism. Our experience has taken us to places where it seemed possible, at first at the theoretical and later at the practical level, to seek solutions to gender inequality. The question was, and still is: how to build institutions that create a strong and efficient system of education based on feminist principles? Two years after the release of the video, we can evaluate the efforts of specific institutions that declared their affinity to feminist values. Overall, these have not borne fruit, sometimes for reasons that were beyond their control. The paper draws on my personal experiences with hidden and overt inequalities and attempts to promote examples of good institutional practice, highlighting i.e. established procedures from other fields. As the paper's title suggests, it might be the case that educational institutions need to experience a collapse first in order to be replaced by new ones built on updated principles.

Můj příspěvek nahlíží umělecké vzdělávání z feministické perspektivy. Vychází z mých zkušeností z doby studií na Akademii výtvarných umění a vysvětluje, proč právě studium považuji za adekvátní zmenšeninu fungování celého uměleckého provozu. K Akademii výtvarných umění v Praze se častěji vracím jako k jedné z určujících umělecko-vzdělávacích institucí v České republice.

Dalo by se namítnout, že taková perspektiva je jen úhlem pohledu bývalé studentky, možná dokonce osobním nářkem. Za prvé se domnívám, že popisované zkušenosti nejsou výsadou AVU, ale existují napříč celým uměleckým, vzdělávacím i galerijním systémem. Za druhé, nesouhlasím s rozšířeným odsudkem analýzy postavené na popisu vlastních negativních zkušeností, která bývá chápána jako individuální neschopnost nebo osobní selhání. Jako feministka jsem si už zvykla na obecnou potřebu bagatelizovat feministické požadavky nálepkou ufnukanosti. Mluví se o přehnané psychologizaci a ta je pak nálepkována jako typicky ženská vlastnost. V umělecké branži je prodloužením této vlastnosti dokonce vlastní kategorie – takzvané ženské umění.

Ostatně jako ryze ženský a příliš osobní by se dal rámovat i populární a veleúspěšný román *I Love Dick* americké umělkyně a kritičky Chris Kraus. Přitom však román z roku 1997 podává dodnes jeden z nejproněkavějších obrazů machismu a pokrytectví newyorské umělecké smetánky, a to právě skrze popis vlastního životního vrávorání a uměleckého nepřijetí ženy ve středních letech. Na jednom místě v knize zaznívá i citát umělkyně Hannah Wilke: „Jestliže jako ženy selháváme v tvorbě univerzálního umění, protože jsme zaseklé v tom osobním, proč tedy neudělat osobní univerzálním a neobrátit jej v subjekt našeho umění?“¹

53

Možná z podobné potřeby vzniklo video o sexismu na uměleckých školách, které jsme s Evou Svobodovou a Marií Lukáčovou v roce 2016 publikovaly pod hlavičkou tehdy vznikající organizace Čtvrtá vlna. Neustálé komentování toho, jaké jsme, jaké bychom měly být a čemu hlavně musíme předejít, abychom nedopadly jako „zbouchnuté na vesnici jako spolužačky“, nebylo totiž ničím výjimečným. Zpětně se dá dokonce říct, že oněch šest let studia bylo jako uzavřený kruh, ve kterém se cyklí určitý typ situací a jednání.

Zážitky před nástupem do školy byly jen nepatrně odlišné. Než jsem na AVU v roce 2009 nastoupila, podnikla jsem cestu do Prahy na výrazně doporučené osobní konzultace. Dnes mi tento formát přednostního upevňování osobního vztahu s pedagogem přijde problematický. Proč by zvyšování pozornosti u budoucího pedagoga mělo mít přímou paralelu se zvýšením šancí na přijetí na školu? Tenkrát jsem to tak ale samozřejmě nevnímala. Ráda jsem v tu dobu nosila jednu sukni ze sekáče, s tygrovaným vzorem. Více než sexy mi přišla vtipná, tak jsem si ji vzala na sebe. Pamatuji si, že jsem tehdy s nadějí rozložila svoje obrovské desky, ale více pozor-

¹ KRAUS, Chris. 2016. *I Love Dick*. In *Serpent's Tail*, s. 195.

nosti se dostalo oné sukni než mým pracem. A namísto technických či jiných malířských doporučení jsem si odnesla verdikt, že „nejsem ještě dost žena, ale už nejsem ani holka“. Co to mělo znamenat pro moji šanci dostat se na školu, to nevím, vyhodnotila jsem to tehdy tak, že bude lepší přihlásit se do konzervativnějšího ateliéru.

Po čase jsem se do tohoto prvního ateliéru přece jen vrátila, abych v něm začala pracovat na diplomové práci. Z dlouho očekávané diskuze nad mou prací si pamatuji převážně to, že mi bylo doporučeno, abych méně přemýšlela, a že by mi jako člověku prospělo se trochu uvolnit, být více odvážná, potažmo divoká.

Představa vedoucích, že součástí pedagogiky je i výchova, jako bychom my studentky a studenti byli jejich dcerami či syny ve vývinu, je bohužel důsledkem neproblematizovaného a po desetiletí budovaného statu quo vedoucích ateliérů. Jeho role je naddimenzovaná a problematická už v základu. Na AVU se totiž studenti a studentky hlásí přímo do ateliérů konkrétních osob, nikoli obecně do ateliéru např. malby či do Fine Arts Department, jak je to běžné v některých zahraničních školách. Výuka je tak postavená na osobnosti vedoucího, nikoli na oblasti umění, ve které se chcete vzdělávat. Je to trochu prodloužení jakéhosi tradičního modelu „mistr a žák“.

Volba konkrétního vedoucího znamená rozhodnutí, který pedagog nejlépe reprezentuje moje vlastní umělecké vyjádření. V době, kdy jsem se hlásila do ateliéru malby, se výběr pohyboval v rozmezí od dynamické malby s přesahy do intermédií přes hyperrealismus až po umírněnější zkoumání barevnosti. Ke všem vedoucím těchto ateliérů jsem měla a mám dodnes respekt. Dnes už si uvědomuji, že kromě svého malířského působení reprezentují také generaci mužských vůdčích osobností vědomě i nevědomě vychovávající novou generaci dominovanou mužskými malíři. Tehdy jsem to tak pojmenované neměla. Ale přesto mi něco chybělo, a nebyl to jiný malířský styl. Přišla jsem na to až po letech – byl to jiný styl výuky.

Mezi jakými malířskými a pedagogickými přístupy bych se asi rozhodovala, kdybych měla na výběr možnost studovat u malířek? Jakou změnu by přinesla přítomnost žen v takzvaně tradičních malířských a sochařských oborech, více než století dominovaných muži? Lze namítnout, že třeba žádnou – ale tato námitka je čistě teoretická, neboť za dobu více než jednoho a půl století fungování AVU zde žádná žena obor malby nikdy nevyučovala, ani nepůsobila v pozici asistentky.

Coco Fusco, teoretička umění a pedagožka působící na prestižních amerických školách, napsala článek „Umělecký svět a umělecké školy jsou líhni sexuálního obtěžování“. Přestože se americké umělecké školství od českého liší přímým napojením na umělecký trh a vysokým školným, kterým si studenty zavazuje, některé příčiny sexismu, které popisuje, nám mohou být velmi povědomé: „Umělecké školy vytváří

zvláštní prostředí, ve kterém jenáročné obtěžování identifikovat. Hraje v tom roli způsob, jakým studenti chápou vlastní jednání, jak se muži spojují, aby se vyhnuli kontrole, a jak se vzdělávací instituce brání skandálům a soudním sporům.“²

Podle Coco Fusco jsou tyto ženy v podstatě trestány namísto skutečných viníků a odnášejí si (nejen) profesní poškození, zatímco příčiny a detaily útoků na ně zůstávají nerozkryty.

Odhalit příčiny obdobných problémů není snadné ani na českých uměleckých školách. Dějí se v tichosti a za zavřenými dveřmi, a když je po všem, nikdo se už neptá, proč třeba několik studentek změnilo pedagogické vedení po návratu ze školního ateliérového výjezdu do zahraničí nebo proč pod vedením téhož pedagoga nediplomovala ani jedna jediná studentka.

Umělecké vzdělávání vyžaduje neformálnost, velkou míru socializace a vzájemné setkávání se i mimo akademický prostor, mnohdy v soukromí. Izolovat se od dynamiky ateliéru je pak vnímáno jako prudérní, kritizovat nebo se být jen snažit o pojmenování problémů je pro zbytek kolektivu často otravné a je to bráno jako moralizování. A to rozhodně nejsou atributy, se kterými by se někdo, obzvláště v prostředí umění, rád ztotožňoval.

Na druhou stranu neformálnost, kterou umělecké školy nabízejí, se dá v mnohých ohledech brát jako osvěžující opozice proti zbytku společnosti svázané pravidly a normami. Lenka Vráblíková, teoretička kulturních studií, se v textu „Vstříc feministickým místům“ ohlíží za svým studiem na FaVU v Brně:

„Škola byla otevřená studentům, pro které by jinak bylo těžké získat univerzitní titul. Poskytovala možnost vzdělání těm, kteří z různých důvodů ‚nezapadali‘ a neměli by jinak šanci se k vysokoškolskému vzdělání dostat. Umělecké školy byly v mnohých ohledech protiváhou univerzitnímu establišmentu. Samorostem, který odolával normativitě a disciplíně, místem svobodné tvorby, kde se kreativita mísila s občanskou neposlušností a disidenstvím. Umělecké školy představovaly výjimku ve vzdělávacím systému, odchylku od norem odolávající kvantifikaci univerzitního hodnocení a poskytovaly dostatek prostoru pro experimentování jak v umění, tak v životě.

Avšak moje zkušenost studentky umění tento optimistický obraz narušila. Existovala další hranice, které si umělecká katedra nevšimla i přes její všudypřítomnost. Ačkoli katedry zpochybňovaly limity univerzity, zdálo se, že tyto jejich pochybnosti dále upevňovaly další institucionální hranici, kterou instituce nebyla schopná vůbec rozpoznat: rodovou nerovnost.“³

2 FUSCO, Coco. 2017. How the Art World, and Art Schools, Are Ripe for Sexual Abuse. Dostupné na internetu: <https://hyperallergic.com/411343/how-the-art-world-and-art-schools-are-ripe-for-sexual-abuse/>

3 VRÁBLÍKOVÁ, Lenka. Towards feminist spaces in art education: Accounting for the intricacies of one journey.

Vráblíková výstižně popisuje zkušenost, kterou má spousta z nás stejnou: chtěly jsme také rebelovat, být zahrnuty, ale samotná podstata rebelie na umělecké škole stála na neměnné a neprostupné struktuře vybudované mužskými výtvarnými elitami.

Zdánlivá progresivita školy, reprezentovaná divokými večírky, neformálními schůzkami a ještě méně formálními vztahy mezi pedagogy a studujícími, často jen zakrývá fakt, že umělecké školy jsou svým uspořádáním mnohem méně otevřené a více konzervativní instituce, než se může zdát. Nemožnost žen dostat se přes práh pozice studentky do jakékoliv viditelnější, vůdčí struktury předčí i technické školy a vyrovná se pouze teologickým fakultám.

V praxi toto napětí mezi dvěma póly ústí do pocitu osobního selhání. Určitě nejsem sama, kdo na různých uměleckých školách hledal autonomní prostor, ve kterém by bylo možné se čas od času ukryt. Jenže hrdost, že mohu být součástí nekonvenčního a exkluzivního prostředí, se narušila, když se tento prostor ukázal jako vylučující. Od uměleckých institucí jsem čekala a nadále čekám, že budou posouvat hranice možného, že strnulost nahradí imaginací a individualismus společenstvím. Namísto toho jediné, čím nás umělecké školství trvale zásobuje, je elitářská dekadence, která zdaleka není pro všechny, a ubezpečování, že jen několik z nás to může dotáhnout daleko. Jako by hlavním cílem studia mělo být stát se superstar s ostrými lokty.

56

Kladu si otázky: Jaká těla mají vlastně přístup k pobytu v ateliérech, kde se vyučuje umění? Je vůbec možné, že se za léta mých studií nenašel jediný zájemce o studium umění, který nebo která by měli tělesné postižení? Je snad tělesné zdraví podmínkou pro malování nebo pro tvorbu videí? Je podmínkou být bílá? Mluvit plynou česťinou bez přízvuku? Bylo by nasnadě říct, že ne, pokud by ovšem instituce byly ochotné i takovýmto uchazečkám vyjít vstříc. V případě AVU je v angličtině pouhý zlomek informací na webu a neexistuje žádná nář�věda pro uchazeče ze zahraničí. A po zadání termínu „bezbariéřový přístup“ vám ve vyhledávací na webu vyskočí automatická odpověď: „Vyhledávání nenašlo žádné výsledky, zkontrolujte prosím překlery“. Smutný, ale trefný bonmot by v kontextu českých uměleckých škol mohl veškerou snahu o myšlení za hranicemi daného označit za „překlep“.

Uvedu jiný příklad. V okruhu přátel jediné romské studentky na AVU se ví, že opakovaně čelí rasistickému chování ze strany zaměstnanců školních technických služeb – truhlářů či zámečníků. Co potřebujeme k tomu, abychom přešli od tiché podpory spolužačky ke skutečnému řešení situace? Co máme po školách požadovat a co nám musí být schopny zajistit? Myslím, že v prvé řadě potřebujeme místa, kde

bude náš hlas vyslyšen – ať už bude takzvaně afektovaný, subjektivní, nebo s ruským přízvukem.

Rozeznat a pojmenovat problém není nikdy jednoduché, stejně jako není snadné se s ním vypořádat, ať už je to kupříkladu rasismus, či sexismus. Někdy je snazší moment, kdy přestane být možné mlčet, co nejvíc odsouvat, protože hlasité pojmenovávání problémů vnáší neklid do zaběhnutých mechanismů. Pojmenovat problém tam, kde na to není nikdo zvědavý, z nás samotných dělá problém. Feministická teoretička Sara Ahmed používá přiléhavý termín „feminist killjoy“, neboli feministická vražedkyně srandy. Ahmed nazývá postavu „killjoy“,⁴ protože přesně tak je viděna zvenčí. Snaha o řešení otázek nerovnosti a útlaču a domáhání se změn vnáší do nespoutanosti uměleckých škol pravidla, která tam „nemají co dělat“ a „kazí zábavu“. Killjoy je postava, která je vzdálená randě, dynamice ateliéru, nekonvenčnímu jednání uměleckého vedoucího. Je s ní zkrátka něco špatné.

I já jsem měla pocit, že je se mnou něco špatné. Změnil se, až když jsem ho pro sebe kontextualizovala – a pochopila rámec, ve kterém vůbec vznikl. Jakmile jsem se totiž zbavila potřeby mlčet a tvářit se navenek stejně odosobněně jako zbytek uměleckého okolí, pochopila jsem ze všech historek spolužaček i generačně starších kolegyně napříč obory i školami, že ten pocit není individuální, ale sdílený.

Tak vzniklo video, které na sociálních sítích vidělo 154 tisíc uživatelů. Jak se dalo čekat, podobný pocit totiž mlčky sdílelo mnohem více lidí. Video rozpoutalo debatu, která nás dostala do kanceláří rektorů obou velkých pražských uměleckých škol. V jedné z institucí jsme se dokonce měly zodpovídat z toho, co jsme to „provedly“ a proč jsme takovou věc vůbec udělaly. Jako bychom to byly my, kdo se proti něčemu či někomu provinil. Nepřekvapilo mě to. Jak už jsem uvedla u citátu Coco Fusco, snaha potrestat ženu, která si stěžuje, namísto muže, který obtěžuje, je zcela běžná.

Feminismus je v očích mnohých brán jako potřeba nafukovat drobné problémy do neúměrných proporcí. Je to prý senzacechtivost, nebo rovnou úplný nesmysl – někdo někomu pochválí sukni a už se z toho dělá téma.

Když se ale podívám na seznam ženských vedoucích v oboru malířství a sochařství na Akademii výtvarných umění, seznam, který se datuje až do roku 1799, nevidím na něm jediné ženské jméno. Naše země je parlamentní demokracií, což znamená, že by její instituce měly reprezentovat společnost jako komplexní celek. V České republice nežije nula celá nula žen v poměru ke sto procentům mužů. Že

4 AHMED, Sara. 2017. *Living a feminist life*. Duke University Press.

by žádná z nich nebyla kompetentní k výuce tradiční umělecké disciplíny? Nemyslím si, že je senzacechtivost chtít po veřejných školách, aby struktura vyučujících a studentů lépe odpovídala struktuře společnosti. Naopak: podle mě je obrovským selháním institucí samotných, že toho dosud nebyly schopny.

Vedení akademie o změnu zájem má. Vyplynulo to mimo jiné i z mého setkání s rektorem a vedoucím katedry teorií, kteří se usnesli, že budou důrazně doporučovat a podporovat genderově vyvážené dvojice ve vedení ateliérů. To bylo před rokem a půl.

Před čtyřmi měsíci proběhly na AVU konkurzy na výše zmíněné pozice. Chtěla jsem se vyhnout běžným argumentům, že „žádné malířky prostě nejsou“, a aktivně jsem se snažila najít, oslovit a podpořit různé ženy generace, které by vzhledem ke zkušenostem příslušelo chopit se takového úkolu. Pochopitelně jsem očekávala, že z podobné role budou mít respekt, obavu, nebo si budou předem připadat vyloučeny. Přesto mě zarazilo, jak „nemožný“ jim takový úkol přišel. Obava z „převzetí žezla“ se ukázala jako příliš velká. A úplně nejpálčivějším problémem se ukázalo skloubení práce s aktuálním nebo budoucím mateřstvím. Je nezpochybnitelně těžké sladit veřejnou činnost s prací v domácnosti a rodině, kde ale jinde tento model uvést v praxi než na poli uměleckých škol, jejichž rozvrh není tak striktní? Vždyť v těch horších případech nám vedoucí ateliéru běžně věnují pouhé čtyři dny v měsíci. Domnívám se, že skutečnou překážkou nebyl čas, který by si bylo třeba týdně vyhradit, ale nulová připravenost instituce na přítomnost rodičů s dětmi a jejich potřebami. Vybavuji si, že těhotných spolužaček bylo za dobu mého studia docela dost, zato křik dítěte jsem na chodbách akademie nikdy neslyšela. Kam se poděly všechny umělkyně-matky, které se mnou studovaly? Dá se říct, že dočasně – často dlouhodobě – vyklidily pole, protože na jejich specifické prostorové a tělesné potřeby nebyl a dosud není na uměleckých školách, jakož i ve většině galerií nikdo zvědavý.

Zeptám se ještě jednou: jaká těla mají přístup do světa umění? Jsou to těla nedeformovaná, neobtěžkaná těhotenstvím, únavou z péče. Jsou fit, flexibilní, jsou to těla, kterým je umožněno být ve správném čase na správném místě. Tělům, která neodpovídají těmto nárokům, zůstávají dveře českých uměleckých škol uzavřeny.

Ano, rektor pražské akademie chce na škole ženy. Osobně podporoval několik kandidátek, ale když jedna z nich oznámila, že plánuje dítě, raději ji podpořil v plánu zůstat doma a zkusit to znovu za čtyři roky. Naproti tomu rektorka vídeňské akademie po svém nástupu na školu vybudovala dvě školky a umožnila zaměstnankyním a kolegyním možnost polo-vičních úvazků. Na Akademii ve Vídni je 50 % zastoupení žen na všech pozicích. Na Akademii v Praze v tomto roce nastoupí do vedoucích pozic čtyři noví malíři a jedna jediná, historicky první asistentka v oboru malby, a to ještě k tomu partnerka svého vedoucího, zřejmě vrozené kompetentnějšího k vedoucí roli.

Uvědomuji si, že neustálé přepočítávání poměrů pohlaví a hnidopišské upozorňování na chybějící zastoupení žen není zrovna zábavné. Ale není zábavné ani pro mě. Bylo by prostě skvělé se víc než počítáním zabývat obsahově hlubšími otázkami, otevírat nové workshopy, bavit se o budoucnosti umění a uměleckého školství projednou ve vztahu k technologiím, a ne k genderu. Je ale možné přeskakovat do budoucnosti, když naše principy patří hluboko do minulosti?

Kolik úsilí by stálo umělecké instituce naslouchat a zkoušet vyjít vstříc potřebám svých uživatelek? Jak těžké je zbudovat školku, potažmo dětskou skupinu s otevíracími hodinami upravenými časovým potřebám studujících a vyučujících matek? Moje otázky zřejmě přesahují hranice představitelného. Zdá se, že do experimentální a nekonvenční atmosféry prostě nelze zahrnout i principy péče a rodičovství. V hierarchii hodnot našich institucí jsou tyto prvky vnímány jako mnohem méně podstatné oproti podpoře otevírání nových kurzů „spekulativního realismu“ nebo výstavy slibující návštěvy zahraničních uměleckých a teoretických hvězd.

Jsem součástí generace, která si tyto problémy uvědomuje více než naše starší kolegyně a kolegové, kteří svou uměleckou kariéru budovali v atmosféře zdánlivě nekonečných možností devadesátých let. Nemálo z nás chápe, že alternativou k hierarchickému institucionálnímu systému, podporujícímu konkurenční boj, může být i vytváření vlastních kolektivů a budování spolupráce. Přestože však v hodnoty solidarity, spoluutváření a péče věříme, nejsme schopni je sami naplnit. Bohužel jsme individualismem a tlakem na konkurenceschopnost – z velké části díky vysokému uměleckému školství – vychováni natolik, že nás samotné to od sebe odděluje a vytváří to překážky, vedoucí k rozpadům kolektivů a ztroskotání snah o změnu.

Radikálnost a přehodnocování norem, historicky spojované s umělci, dnes dostává jiný nádech – stává se doménou antisystémových nacionalistických stran, a dokonce normou pro mnohé představitele státu. Akademie výtvarných umění, jako nejstarší a nejprestižnější umělecká instituce v České republice, by neměla reagovat na společenské změny uzavíráním se do vlastních (ne)fungujících útrob a pěstovat radikalitu jen v mezích devatenáctého a dvacátého století. Pro rozmanitost a kreativitu není nic horšího než neměnnost. Stálost nikdy nepodmiňuje změnu.

Osobně si vážím rektora pražské Akademie a vím, že čelí mnohým výzvám a že jejich množství není obsáhnutelné prací jednoho člověka. Umělecké vzdělávací instituce však nejsou nikdy jen jedna osoba. Měly by, tak či onak, využít svého postavení k vytváření pozitivních příkladů. Argument, že agenda je plná dalších úkolů, nemůže ospravedlnit desítky let trvající přehlížení nerovností.

Jsem si vědoma toho, že instituce jsou součástí širšího systému, který je velmi těžké měnit, a to jak po byrokratické, finanční, kapacitní, tak i po osobní stránce. Stejně tak mi je zřejmé, že „instagramová“ generace studentů a studentek, již jsem součástí, je převážně apolitická a je jí vlastní spíše vytváření memů než dlouhodobý tlak na instituce a trpělivá účast v pomalém procesu transformace. Bez tohoto tlaku se ale neobejdeme. A pokud není možné ve stávajícím systému dosáhnout viditelné změny, mělo by být naším cílem vytvářet úplně nové instituce, na úplně nových základech, a nečekat, až tyto impulsy přijdou odněkud odjinud – a je jedno, zda zdola, nebo shora.

JAN MICHL

Mezera v pedagogice architektury a designu

aneb o potřebě pojmů *styl*
a *styling* a o nutnosti přestat
uspokojovat fiktivního klienta¹

Profesor emeritus, PhDr. Jan Michl

→ Oslo School of Architecture and Design,
Norsko

michl.nor@gmail.com

www.janmichl.com

¹ S výjimkou otázek okolo pojmů *styl* a *styling* jsem se řadou problémů, zmiňovaných v tomto textu, zabýval také dříve. Z toho důvodu v poznámkách odkazuji skoro výhradně na své vlastní články. Ve většině z nich čtenář najde velké množství bibliografických odkazů na další literaturu.

A Gap in the Education of Designers and Architects

*On the Pedagogical Importance
of the Notions of Style and Styling
and on the Need to Stop Gratifying
a Fictitious Client*

The modernist architecture and design schools have educated several generations of aesthetically highly capable designers and architects. They all, however, have been willing to work merely in the anti-figurative, anti-decorative, and anti-historicist, exclusively abstract aesthetic idiom – the only one taught in the schools for the past seventy years. This long-running aesthetic abstinence is the result of a once novel, but now very old, modernist idea, according to which the duty of a modern architect or designer is not to heed the diverse aesthetic preferences of the market but to fulfil the “Modern Epoch’s” alleged desire for its very own aesthetic expression. This metaphysical thesis, implying that the true customer of designers and architects is the “Modern Epoch” – a fictitious client, insisting that the aesthetic diversity of the market be ignored – led to many subsequent problems. The paper focuses primarily on one of them: the expulsion of the notion of style from architecture and design pedagogy and the negative impact this expulsion has had on the responsibility felt by architects and designers for their aesthetic decisions.

motto

„Historik umění, který chápe styly minulosti pouze jako výraz doby, rasy, nebo třídní situace, bude trýznit žijícího umělce prázdňným požadavkem, aby i on vyjadřoval podstatu a ducha své doby, rasy, třídy, anebo, což je úplně nejhorší, svého já.“

E. H. GOMBRICH, 1957²

1. Styl: zastaralý, nebo aktuální pojem?

Tento příspěvek je velmi kritický vůči monopolnímu postavení modernistické estetiky ve školách architektury a designu, a proto bude asi hladit některé čtenáře proti srsti. Nejde přitom o kritiku modernistické estetiky jako takové, ale o kritiku modernistického učení, na jehož základě monopol oné estetiky vznikl a na jehož základě je tato estetika většinou dodnes interpretována, a hlavně, dodnes vyučována. Půjde zde o samotné jádro modernistického učení: o chápání architektury a designu³ jako výrazu moderní doby – a z toho vyplývající vypuzení údajně už nepotřebného pojmu styl z pedagogického i kritického slovníku. Přestože se bude hodně mluvit o estetických a stylových otázkách, nechci tím nijak naznačit, že např. funkční problematika je pro tyto profese méně důležitá než stránka estetická. Zdůrazňuji to proto, že jednou z tezí modernistického učení bylo, že o formě nelze mluvit odtrženě od funkce, protože v modernismu je prý forma výrazem funkčních řešení. Tento text má za to, že taková teze je radikálně pomýlená a že samostatná diskuze o formě, estetice a stylu budov a produktů je nejenom možná, ale i nutná.

63

Tedy k otázkám estetiky a stylu. Nová, antifigurativní, antidekorativní, antisymetrická a vůbec antihistorizující estetika modernistů se ukázala jako vítaná a často skvělá volba, ve srovnání s jinými stylovými možnostmi dneška. O jiných stylových možnostech mluvím záměrně. Chci tím naznačit, že modernistickou estetiku zde chápu jinak, než je normou v dnešních modernistických školách. Nechápu ji jako jediný legitimní stylový idiom moderní doby, s nárokem na monopolní pedagogické postavení, ale jako brilantní přínos ke stylové rozmanitosti dneška.

Pojmem stylové rozmanitosti dneška mám konkrétně na mysli všechno to nové a zároveň jiné než esteticky modernistické, co nacházíme okolo sebe a o co se dnešní vysoké školy designu a architektury nezajímají. Příkladem mohou být různé esteticky tradicionalistické typy rodinných domů, historizující a vůbec nemodernistické typy nábytkového designu, ať už v obchodech či v hotelových interiérech, rozmanité druhy figura-

2 GOMBRICH. 1963 A. Art and Scholarship. Srov. též GOMBRICH, Ernst H. 1968. Style. In *International Encyclopedia of the Social Sciences*, David L. SILLS (ed.), vol. 15, s. 352 – 361. a GOMBRICH, Ernst H. 1978. *Expression and Communication*. In *Meditations on a Hobby Horse and Other Essays on the Theory of Art*. London – New York : Phaidon, s. 56 – 69.

3 Slovo design zde odkazuje především na třidimenzionální kategorii designu (někdy označované jako architektura v malém měřítku), nikoliv na dvoudimenzionální grafický nebo textilní design, kde modernistická estetika srovnatelné monopolní postavení, zdá se, nemá.

tivního designu či dekorativních a ornamentálních řešení atd. Prostě všechny ty nemodernistické stylové idiomy, o které je na trhu stále zájem, ale kterými se školy už nějakých 70 let odmítají zabývat – a které mají následkem toho často podprůměrnou výtvarnou kvalitu. Součástí této stylové rozmanitosti jsou také dnešní zahraniční, ambiciózní a kvalitní architektonické alternativy k modernistické architektuře, které se ale v dnešních, většinou pro-modernistických, médiích téměř neobjevují a o nichž se téměř nepíše.⁴

Jsem si vědom toho, že pojem stylu, který zde obhajují a který chápu jako něco volitelného, a tudíž také odmítnutelného, zní pro naše modernistické uši značně zastarale, takže to možná vypadá jako jakési podivné staromilství se tohoto slova zastávat. Slovo se nám ale, podle mého, jeví zastarale pouze a výhradně proto, že modernistické učení ovládá školy architektury a designu, stejně jako odborná media, už tři čtyři generace, takže všichni my, „lidé od umění“, jsme modernisté už svým výchozím nastavením. Proto máme všichni pocit, že pojem stylu, chápáného jako něco, co architekt či designér vědomě volí, je beznadějně *passé* a že do moderního diskurzu o architektuře a designu prostě nepatří, protože estetika současné architektury přece není cosi volitelného, nýbrž něco funkčně či technologicky determinovaného a historicky nutného.⁵ Jak jsem naznačil, chci zde čtenáře přesvědčit, že se stylové otázky takto jeví pouze z hlediska modernistického učení a že samo toto učení je už dlouho zralé pro skartaci.

64

2. Modernističtí pedagogové zapírají, že modernistickou estetiku vyučují jako styl

Bezprostřední východisko mé obhajoby pojmu styl je následující: Osobně jsem sice vždycky učil pouze dějiny a teorie designu, nikoliv navrhování, ale zúčastňoval jsem se čas od času také prezentací, tedy kritik, jak u studentů designu, tak i architektury. Tyto seance mne přivedly pokadě ke stejnému závěru, totiž že pedagogové vedou studenty k osvojování si platných estetických konvencí a norem, tedy konkrétního vizuálního stylu, a že s ohledem na ony platné estetické normy také korigují práce studentů.

4 Výjimkou v českém a vůbec v západním kontextu je rozsáhlé pojednání *Za krásnější svět: Tradicionalismus v architektuře 20. a 21. století* (448 stran) od Martina Horáčka; viz HORÁČEK, Martin. 2013. *The Problem of Expiration of Style and the Historiography of Architecture*. In LEPINE, Ayla – LODDER, Matt – MCKEVER, Rosalind (ed.), *Revival. Memories, Identities, Utopias*, pp. 86 – 99. London : Courtald Books Online [online]. Dostupné na internetu: www.researchgate.net/publication/292379094_The_Problem_of_Expiration_of_Style_and_the_Historiography_of_Architecture

5 Takové i jiné problémy jsem probíral už v článku MICHŁ, Jan. 2012. *Monopol modernismu – nebo stylová rozmanitost ve vzdělávání designérů a architektů*. In *Funkcionalismus, design, škola, trh: Čtrnáct textů o problémech teorie a praxe moderního designu*. Brno : Barrister & Principal, s. 249 – 282., tehdy ale bez diskuse o pojmech styl a styling. Srov. také MICHŁ, Jan. 2011. *The Modernist Idea of Architecture – or Please, do not disturb: Busy producing art historically correct expressions of the Modern Epoch*. Paper read at the Plymouth University, School of Architecture Conference „Fixed?“, UK. Dostupné na internetu: www.janmichl.com/eng/modernism-plymouth.html

Zároveň ale titíž pedagogové, aspoň podle mých zkušeností, vytvářeli dojem, vůči studentům, a často i mezi sebou, že o styl, jako systém estetických zákazů a příkazů, v jejich pedagogické činnosti vůbec nejde – že pedagogové studentům pouze asistují při vzniku jakýchsi přirozených a nutných estetických řešení – jakoby se ona estetika, kterou studenty ve skutečnosti učí jako určitý stylový idiom, rodila pokaždé znovu jaksi od nuly. Pojmy jako *forma* nebo *estetika*, které slovo styl s příchodem modernismu postupně vytlačily, jsou v pedagogickém procesu už léta upřednostňovány. Připomínají sice, že ve vyučování jde o tzv. zvládnutí formy či estetiky, ale už nijak nepřipomínají, že jde o zvládnutí *správné* formy a *správné* estetiky, tedy o osvojení si souboru stylových konvencí a norem, považovaných za platné.

3. Zmizení pojmu styl z pedagogiky designu bylo výsledkem modernistické teze, že Moderní Doba žádá svou vlastní estetiku

Nevole pedagogů připustit, že školy vyučují konkrétnímu stylu, je pocho-pitelná. Znamenalo by to připustit, že modernistická estetika, přestože je nápadně odlišná od všech předchozích stylových idiomů, představuje v konečném ohledu stylový idiom, který je volitelný, stejně jako každý jiný styl. Připustit si to by ovšem potenciálně podrylo dlouholeté mono-polní postavení této estetiky ve školách, protože by záhy vznikla otázka, proč školy neučí také jiným stylovým idiomům, existujícím a používa-ným mimo zdi škol, časově současně s modernistickou estetikou. Školy ale jiné idiomy neučí proto, že dodnes stojí na modernistickém krédu, že Moderní Doba, jako údajně zcela odlišná od všech minulých dob, si žádá také zcela vlastní estetický výraz. V Moderní Době, prý stejně jako v předchozích Epochách, je proto místo pouze pro jednu legitimní este-tiku – ne několik. Takové krédo vyznávali všichni modernističtí architekti a designéři – proto se jim ostatně říká modernisté. Podle této víry není primárním úkolem architekta a designéra vztahovat se ke stylovým pre-ferencím různých lidských objednavatelů, uživatelů či institucí, nýbrž být prostředníkem estetického výrazu Moderní Doby. Slovy druhého ředitele Bauhausu, architekta Hannese Meyera, „Každá doba vyžaduje vlastní formu. Naším cílem je dát novému světu nové tvary s využitím dnešních prostředků. Naše znalosti minulosti ale představují břemeno, a naše pokročilé vzdělání plodí překážky, které nám tuto novou cestu znemožňují. Principiální potvrzení dnešní doby si vyžaduje bezohledné odmítnutí minulosti.“⁶

Někdo ovšem může namítat, že taková interpretace modernismu, připi-sující klíčový význam myšlence nové formy, je pochybená, protože cíle modernistů byly pragmatické. Modernisté prý plédovali především pro využívání moderních technologických možností a vymožeností, které podle nich historisté 19. století ignorovali. Tato teze o údajně pragmatic-kém východisku modernismu se někdy dodnes, podle mého ale mylně, zdůrazňuje jako vlastní podstata modernismu. Teze je ale mylná, a to

6 MEYER, Hannes. 1975. *The New World (1926)*. In *Form and Function; A Source Book for the History of Architecture and Design 1890 – 1939*, ed. T. BENTON – C. BENTON – D. SHARP. London : Crosby Lockwood Staples, s. 106 – 109.

proto, že vtažení oněch nových vymožeností a možností do architektury a designu nebylo u modernistů motivováno v první řadě touhou po lepší funkčnosti budov a objektů, tedy snahou lépe vyhovovat uživatelům, nýbrž bylo cele podřízeno modernistickému úsilí o zrod nové estetiky, vlastní Nové Době. K této nové estetice, respektive k novému stylu Doby, mělo právě využití všech nových moderních vymožeností dovést, nezávisle na postojích, přáních a preferencích objednavatelů a uživatelů. Stejný estetický cíl byl ostatně smyslem známé teze, že funkce má určovat formu. Ani zde nešlo v první řadě o lepší fungování staveb a výrobků, což termín funkcionalismus dodnes scestně naznačuje, ale přede vším ostatním o to, aby se z nových funkčních určení zrodila ona nová, vlastní forma Nové Epochy.

Modernismus byl tedy programem nové estetiky, odpovídající Moderní Době. Zdůrazněme znovu, že tuto novou estetiku modernisté nechápali jako nový styl ve smyslu něčeho volitelného nebo snad jako novou výtvornou módu. Z hlediska kréda, že každá Doba vyžaduje vlastní formu, a že taková forma musí tudíž být historicky nutným, tj. žádným člověkem nezvoleným, výrazem Moderní Doby, byl pojem stylu pochopitelně považován za neužitečný a v podstatě bezcenný.

4. Modernismus jako idea má kořeny v nové umělecko-historické vědě 19. století

Ptáme-li se, kde se modernistické lpění na „historicky nutném“ výrazu Moderní Epochy vzalo, není pochyb o tom, že rané modernisty očarovaly závěry nových historických věd a oborů, a to zejména kunsthistorie 19. století. Ta byla od začátku úzce napojená na hegelovskou, metafyzicky založenou koncepci dějin jako odvíjení historického plánu Vyšší Inteligence, s jejím chápáním stylových epoch jako jednotlivých historických výrazů „Ducha“ té které dějinné epochy.

66

V této době se také pravděpodobně ustálil nový význam pojmu styl. Do té doby se styl chápal především jako věc *volby* – jako něco, co architekt či designér volí z možných stylových alternativ. Slovo styl, stejně jako slovo móda, prostě odkazovalo k volbě jednoho z možných *způsobů* dělání věcí. (V situaci, kdy se věci dělají pouze jedním způsobem, není pojmů styl a móda, a vlastně ani slova *způsob*, zapotřebí.) Nyní ale vlivem kunsthistorie přestává pojem stylu označovat estetickou *volbu* ze strany architektů a designérů a začíná být chápán jako *výraz* – nikým nezvolený estetický výraz určité epochy – v češtině i slovenštině často označovaný slovem *sloh*.

V návaznosti na tuto změnu se začátkem 19. století vynořuje úplně nová, do té doby neexistující a pro argumenty modernistů zásadní představa – totiž představa historického sledu po sobě následujících, hodnotově rovnocenných slohových Epoch minulosti, chápaných jako jedinečné výtvorné výrazy té které Epochy. Tehdejší tradicionalističtí architekti viděli problém této nové představy především v nové historické rovnocennos-

ti oněch slohových epoch; do začátku 19. století byl totiž architektonický klasicismus považován za bezkonkurenčně nejlepší, a tudíž jediný správný sloh. Odtud jejich naléhavá otázka: „V jakém stylu máme my architekti vlastně stavět?“ Pro malé skupiny architektů a kritiků, později nazývaných modernisté, vedla ale představa sledu jednotných, vzájemně nezávislých stylových Epoch, k úplně jiné otázce, totiž: „Jaký je ve skutečnosti sloh naší vlastní Doby?“ – k otázce, na kterou byla pozdější modernistická architektura a design odpovědí. Pro modernisty tedy z nového, uměleckohistorického obrazu minulosti vyplývalo, že nová, Moderní Epocha, musí mít zcela vlastní, slohově jednotný výraz, stejně jako (údajně) měly předchozí umělecké Epochy.

5. Základním problémem modernismu bylo od začátku, že startovat od nuly není možné

Jak teď ale takového vlastního výrazu Doby docílit? Architekt podle modernistického názoru neměl a nesměl začínat od předchozích stylových konvencí (neboť jejich „datum použití“ prý už vypršelo), nýbrž pouze od vlastní přítomnosti, od dneška, od „teď“, v podstatě jaksi od nuly. Jak ale na to? Heslo *forma následuje funkci*, které se vynořilo na konci 19. století ve Spojených státech a které se v Evropě rozšířilo po druhé světové válce, se mezi architektky a designéry stalo velmi populárním zřejmě proto, že zdánlivě ukazovalo, že od nuly začít lze. Tím nulovým bodem měl být pojem Funkce, přesněji řečeno představa, že každá Funkce si žádá, a také obsahuje, svou vlastní správnou formu.⁷ (Toto modernistické, evidentně metafyzické pojetí slova Funkce, je zde, i níže, odlišeno od běžných významů tohoto slova pomocí velkého začátečního písmene; ze stejného důvodu, tam kde to je namístě, jsou velkými začátečními písmeny odlišeny i slova Forma, Nová Doba, Moderní Doba a Nová Epocha.)

67

Podívejme se teď krátce zblízka na praktickou způsobilost tohoto hesla. Myšlenka, že forma následuje funkci, respektive že funkce určuje formu, zní bezprostředně přesvědčivě. Lze říci, že funkcí např. židle je umožnit sezení, a zdá se tedy, že ona „funkce“ židle existuje jaksi samostatně, předtím, než se designér vydá hledat pro tuto „funkci“ vhodnou formu. Od oné „funkce“ tedy lze, zdá se, začít.

Je zde ale háček. O tom, co nazýváme „funkcí“ židle, totiž víme jenom a výhradně díky tomu, že samotná židle, resp. její forma, už existuje. Jinými slovy, teprve forma židle ve skutečnosti ono fungování židle – tedy „funkci“ židle – umožňuje. Designér židle, který se domnívá, že začíná od funkce židle, začíná proto nutně od její *formy*. Tvary úplně prvních nástrojů ostatně nebyly vyvinuty na základě „funkci“, pro něž se teprve tvary

⁷ Srov. MICHL, Jan. 2012 *Forma že následuje co? Modernistický pojem funkce jako carte blanche*. In *Funkcionalismus, design, škola, trh: Čtrnáct textů o problémech teorie a praxe moderního designu*. Brno : Barrister & Principal s. 87 – 125. Dostupné na internetu: www.janmichl.com/cz.fff.html. Srov. též MICHL, Jan. 2012. *Gombrichova neispěšná adopce hesla forma následuje funkci: Okolnosti a problémy*. In *Funkcionalismus, design, škola, trh: Čtrnáct textů o problémech teorie a praxe moderního designu*. Brno : Barrister & Principal, s. 127 – 158. Dostupné na internetu: www.janmichl.com/cz.gombrich-fff.html

hledaly; tyto tvary nebyly vynalezeny, ale nalezeny. Předměty nalézané v přírodě nabízely různé použití a ono zpočátku velmi primitivní fungování (tedy *funkce*) takových nalezených forem bylo postupně vylepšováno. Řečeno obecněji, formy vedou k funkcím, ne naopak. Heslo jako metoda začínání od nuly bylo tedy nepoužitelné. Požadavek, aby Funkce táhla formu byl podobně nelogický jako požadavek, aby vůz táhl koně. Funkce chápaná jako něco, co existuje před formou, tzn. úplně nezávisle na formě, jak heslo vlastně prohlašovalo, byla jinými slovy čirá fantazie. Nikdo tudíž „od Funkce“, tj. opravdu „z gruntu“, od nuly, nikdy nezačal a ani začít nemohl.⁸

To je důvod, proč všichni architekti a designéři, stejně jako všichni činní lidé bez výjimky, začínají, obrazně řečeno, vždycky od nějaké už existující židle, tedy včerejškem, tj. minulostí. Architekti a designéři se bytostně vztahují ke včerejšku už z toho důvodu, že žádné předchozí řešení, ať už jejich vlastní, nebo cizí, není nikdy úplně vyhovující. Veškerá činnost architektonické i designéřské profese začíná vylepšováním, opravováním, měněním, rekombinováním, a vůbec redesignováním, včerejších, už existujících řešení. Žádné nové řešení přitom ale není, a ani nemůže být, úplně dokonalé,⁹ tzn. *dokonané*, tedy konečné: požadavků na design čehokoliv je pokaždé celá řada, a ty jsou ve vzájemném konfliktu, a navíc se neustále proměňují. Každé řešení je tedy nutně určitým kompromísem, který je ale vždycky možno, a často nutno, v dalším kole vylepšit. Design architektury i design výrobků se v pohledu z blízka prostě jeví jako redesign – redesign minulých řešení.¹⁰

68

6. Příklady táhnou – také modernisty

Modernistická estetika nicméně vypadá, jako by opravdu vznikla jaksi od nuly. Historie modernismu ale dokládá, že i tato radikálně nová estetika měla, stejně jako všechny stylové změny minulosti, neradikální povahu postupných kroků, začínajících po celou dobu od předchozích, už existujících řešení. První modernisté například, za účelem viditelného přihlášení se k současnosti a odlišení se od historistů, nápaditě přebírali elementy inženýrských řešení, jako např. nezakryté ocelové překlady nad okny a jinde, které měly původně čistě technický smysl. Po první světové válce byly objemy a tvary netechnických staveb, jako obytných budov, škol, či nemocnic, které modernisté navrhovali, nové především tím, že imitovaly vzhled existujících industriálních budov, zejména továren s plochými střechami a skeletovou konstrukcí.

- 8 Podle Karla Poppera, „Kdyby někdo chtěl začít od Adama, dál než Adam by se nedostal.“ Srov. POPPER. 1979. Podle Carla Sagana „Pokud si přejete udělat jablkový koláč úplně z gruntu [from scratch], musíte nejprve vymyslet vesmír.“ Srov. SAGAN, Carl. 1980. *Cosmos: A Personal Voyage*. Dostupné na internetu: <https://youtu.be/7s664NsLeFM>
- 9 Srov. MICHL, Jan. 2012. O svůdné myšlence funkční dokonalosti: Příspěvek k realistické teorii designu. In *Funkcionalismus, design, škola, trh: Čtrnáct textů o problémech teorie a praxe moderního designu*. Brno: Barrister & Principal, s. 157 – 177. Dostupné na internetu: www.janmichl.com/cz.dokonalost.html
- 10 Srov. MICHL Jan. 2002. *Vidět design jako redesign*. Dostupné na internetu: <https://janmichl.com/cz.redesign.html>

Všechny tyto po první světové válce vzniklé modernistické stavby tehdy začaly přejímat estetické idiomy nového abstraktního umění, vzniklého ve 20. letech, tedy estetiku, která měla původ mimo vlastní pole architektury a designu. Jinými slovy, nová estetika modernistů nebyla jakýmsi vedlejším produktem funkčních či technických řešení, jak modernisté od začátku tvrdili a jak se má dodnes vágně za to. Na úzký vztah mezi modernistickou estetikou a abstraktním uměním poukázali už před skoro devadesáti lety, tj. začátkem 30. let minulého století, američtí historikové umění z Muzea moderního umění v New Yorku u příležitosti své výstavy nové architektury, kterou nazvali *International Style*.¹¹ Američané v katalogu k výstavě zdůraznili, že abstraktní estetika nové evropské architektury byla produktem malého počtu vůdčích evropských architektů, které ostatní modernisté posléze následovali. Podle Američanů šlo především o čtyři architektky – Gropia, Ouda, Le Corbusiera a Miese. Ti údajně jako první vytvořili onu novou, abstraktní výtvarnou řeč či styl, a to na základě postkubistických uměleckých experimentů holandského neoplasticismu a francouzského purismu. Architektonická řešení jmenovaných architektů se potom stala stylisticky závaznou normou pro ostatní modernisty.¹² Tezi o funkčním původu modernistické estetiky, obhajovanou evropskými modernisty, Američané v textu katalogu odmítli jako nesmysl.

7. Osvobození od estetických požadavků lidských uživatelů, které modernistické učení nabídlo, je hlavní důvod, proč toto učení stále přežívá

Modernističtí pedagogové dosud, i když dnes už většinou vágně, trvají na víře, že posláním skutečně moderních architektů a designérů je být prostředníky výrazu Moderní Doby – oné záhadné bytosti, která určité estetické idiomy schvaluje, kdežto jiné nesnáší.

Jedno možné vysvětlení, proč se modernisté už víc než sto let drží takové fantastické představy, je toto: architekti a designéři mají jako profese sklon vzhlížet k vyššímu společenskému statusu umělců a vůbec k prestiži tzv. autonomního, volného umění, tedy oné exkluzivní, protože údajně

- 11 Srov. MICHL, Jan. 2012. *Dvě doktríny modernismu: Funkcionalismus a abstraktivismus*; kap. 4: „International Style versus funkcionalismus“. In *Funkcionalismus, design, škola*, trh: Čtrnáct textů o problémech teorie a praxe moderního designu. Brno : Barrister & Principal, s. 68 – 73. Dostupné na internetu: www.janmichl.com/cz.dve-doktriny.html
- 12 Normativní role vůdčích architektů, kterou američtí autoři popsali, funguje stejně i dnes. Dnešní architektonická obec začíná od přítomnosti esteticky či stylově už definované vůdčími figurami, jako jsou či byli Hadid, Koolhaas, Gehry, Nouvel a řada jiných. Řečeno obecněji, formy v dílech minulých i současných architektů nikdy nenásledovaly Funkce, nýbrž jejich obzvlášť úspěšné kolegy, přesněji řečeno esteticky inovativní řešení těchto úspěšných kolegů. Na tom není samo o sobě nic ani divného, ani výjimečného, ani špatného. Problém je pouze v tom, že skutečnost, že architekti a designéři nevyhnutelně pracují v rámci stylových norem, není možno integrovat do školní pedagogiky, protože ta je stále ovládána principy modernistického učení, pro které je otevření vyučování stylových norem zradou modernistických principů. Protože ale každá pedagogika nutně funguje normativně, je modernistická, údajně antinormativní a „bezpříkladná“ pedagogika už po řadu generací jakousi prapodivnou hrou na schovávanou, kde není dost dobře možné nazývat věci pravým jménem. Srov. také MICHL, Jan. 2012. *Příklady táhnou: O krizi bezpříkladné funkcionalistické pedagogiky a (možné) budoucí roli uměleckoprůmyslových muzeí*. In *Funkcionalismus, design, škola*, trh: Čtrnáct textů o problémech teorie a praxe moderního designu. Brno : Barrister & Principal, s. 235 – 248.

nikomu nesloužící, kategorii činnosti, do níž od zhruba poloviny 18. století bylo zařazováno malířství a sochařství a kam dnes patří i jejich nejnovější permutace, kam ale architektura ani design, jako činnosti *sloužící* konkrétním uživatelům, zařazovány nebyly.

Zdá se tedy, že jeden důvod, proč je pro pedagogy těžké přiznat si, že vyučují konkrétnímu stylu, je to, že vyučování estetiky jako už existujícího stylového idiomu je neslučitelné s modernistickou tezí, která v jejich vlastních očích posunula jejich tradičně heteronomní, služebnou činnost do blízkosti autonomního, tedy neslužebného umění – totiž s tezí, že architekti a designéři jsou zprostředkovateli estetického výrazu Moderní Doby. Tato teze se rýmovala s romantickou představou o tom, co dělá autentický, originální umělec: Tak jako umělec svým dílem údajně zprostředkovává výraz svého unikátního Já, tak i modernistický architekt a designér, analogicky, zprostředkovává unikátní výraz své vlastní Doby. Tím na architekturu i design v očích architektů a designérů samotných i v očích sympatizujících kritiků jaksi zástupně usedla prestiž volného umění – a o tu se profese architektů i designérů zřejmě zdráhá přijít. Přiznání, že školy vyučují stylu, ve smyslu něčeho vědomě adresného, by obě profese v očích jejich členů hrozilo vytlačit z oné pozice v blízkosti umění, a tím snížit jejich status na úroveň řemeslné činnosti, tedy znovu něčeho tradičně služebného.

Obracet se, esteticky vzato, k lidským uživatelům, vztahovat se ke konkrétnímu trhu, brát v potaz něčí vkus, snažit se konkrétním lidským adresátům esteticky vyhovovat a vůbec usilovat o estetická řešení, která by se publiku nedej bože líbila, se mezi architektky a designéry modernistického přesvědčení od začátku považovalo za cosi suspektního a v diskuzích se v té souvislosti objevovalo také slovo prostituce, označující zřejmě (z hlediska modernismu) nepřijatelné estetické *vyhovování* klientovi. Zdá se, že jediná činnost, které osočení z prostituce nehrozí, je praxe tzv. volného umění, protože to jediné – údajně – nikomu neslouží a nikomu nevyhovuje. Taková představa o povaze volného umění možná vysvětluje, proč se dnešní vysoké *uměleckooprůmyslové* školy jaksi samospádem pomalu transformují ve školy *uměleckoúmyslové*.¹³

Ona bizarní představa o Moderní Době jako jakési vědomé bytosti zřejmě přežívá ještě z dalšího, hlubšího důvodu. Argumentace pojmem Moderní Doba umožnila modernistům radikálně změnit tradiční charakter jejich heteronomních profesí směrem k vlastním estetickým preferen-

13 Slovní hříčku *uměleckooprůmyslová* – *uměleckoúmyslová* jsem před lety slyšel od pražského designéra Maxima Velčovského. Jedno možné vysvětlení zmíněného samospádu může být to, že pro vedení škol je velmi nepopulární tuto tendenci brzdit, obzvlášť v situaci, kdy je politicky korektní, mezi studenty i pedagogy, pohlížet na fenomén obchodu, trhu i průmyslu tzv. kriticky (tj. neomarxisticky). Jiné možné vysvětlení je, že v dnešní poměrně zámožné společnosti je pro dekorativní produkty „volného designu“ a dekorativní kvality volného umění na trhu fakticky rostoucí poptávka, takže onen samospád má možná racionální sociologické jádro. Srov. také MICHL, Jan. 2012. *Jsou omezení umělcovy svobody překážkou – nebo podmínkou umění? Dva kritické pohledy na myšlenku umělecké autonomie*. In *Funkcionalismus, design, škola, trh: Čtrnáct textů o problémech teorie a praxe moderního designu*. Brno : Barrister & Principal, s. 221 – 234.

cím. Myšlenka, že Doba žádá svou vlastní formu vedla k tomu, že si modernisté postupně začali osobovat právo mluvit jménem Moderní Doby jako její legitimní představitelé. „Doba“ proto, nepřekvapivě, přicházela pouze s takovými požadavky, které jí architekti a designéři sami vložili do úst. To, že Doba podle modernistů chtěla pouze svůj vlastní estetický výraz, potom zdůvodnilo, proč není možné brát ohled na rozmanitost estetických preferencí trhu. Modernisté takto ve jménu Doby vytěsnili lidské uživatele z vlastního uvažování, čímž se architekti a designéři dobrali k míře estetické svobody, jakou mentálně nikdy předtím neměli. Právě toto osvobození se od estetických požadavků lidských uživatelů, kterého modernisté ve jménu Doby dosáhli, je zřejmě hlavní důvod, proč je pro architektky a designéry těžké se oné fikce o Moderní Době konečně zbavit. Kdo by se chtěl dobrovolně zřici jednou získané svobody od estetických požadavků uživatelů?

8. Všichni architekti a designéři, nemodernističtí i modernističtí, nutně praktikují *styling*

Z hlediska těch, kteří, podobně jako pisatel těchto řádků, nesdílejí metafyzickou báňorku o Moderní Době vybavené vlastní vůlí, je zřejmé, že modernisté dávali svým budovám a objektům, o své vlastní vůli, konkrétní, poznatelný styl, výrazně odlišný od ostatních stylových idiomů. Jinými slovy, stejně jako všichni nemodernističtí architekti a designéři před nimi, i modernističtí architekti a designéři – řečeno pomocí nepopulárního anglického termínu – praktikovali *styling*. Nic na věci nemění, že v případě modernistů šlo o *styling*, praktikovaný pod praporem boje proti *stylingu*.

71

Pojem *styling* se běžně používá v oblasti módy, v automobilovém designu i v práci redaktorů. Zde všude znamená upravování a sjednocování vzhledu oblečení, karoserie nebo textu na základě zvolené stylové konvence či módy, tak, aby byl výsledek pro objednavatele, zákazníka či uživatele přitažlivější.

Slovo *styling*, v angličtině odvozené od slovesa „to style“, dosud v češtině i slovenštině chybělo. Od pojmu styl se slovo *styling* liší hlavně svou jednoznačností. „Styl“ má dnes, jak uvedeno výše, dva rozdílné významy: může znamenat buď adresnou estetickou volbu, anebo neadresný estetický výraz, tedy „sloh“. Slovo *styling* je ale narozdíl od slova styl zcela nedvojznačné: jde o proces, respektive výsledek, záměrné volby stylu za účelem stylového utváření či stylové úpravy pro určitý kontext. Je proto důležité importovat do pedagogického diskurzu vedle slova styl i pojem *styling* jako slovo pro to, co architekti a designéři nevyhnutelně dělají.

Modernističtí, anglicky mluvící (či rozumějící) architekti a designéři shledávají slovo *styling*, použité jako charakteristiku jejich estetické produkce, ještě daleko urážlivějším, než pojem styl. V architektonickém diskurzu i v souvislosti s průmyslovým designem se slovo *styling* používá jako pohrdavý termín pro jakousi „povrchní“ či „lacinou“, protože údajně

„mechanickou“, „neorganickou“ aplikaci určitého stylu – v podstatě jako termín pro špatný design. Je zřejmé, že námitky proti tomuto slovu a emoce, které budí, mají tentýž původ jako modernistické námitky proti slovu styl ve smyslu volby. Myšlenka aplikace existujícího stylu, jak už zmíněno, frontálně koliduje s ústřední modernistickou tezí, která chápe modernistickou estetiku jako designérem *zprostředkovaný* – nikoliv ale designérem *vytvořený* – objektivní estetický výraz Doby.

9. Modernismus je antimoderní doktrína

To, že modernisté vytěsnili fakt rozmanitosti estetických požadavků lidských uživatelů ze svého uvažování o architektuře a designu, je připomínkou, že modernismus, navzdory svému jménu, je svou povahou antimoderní doktrína.¹⁴

Modernisté tvrdili, že byli fascinováni moderní dobou. To, co ale bylo pro jejich program určující, nebylo jejich nadšení přítomností, ale, jak už naznačeno, jejich očarování minulostí. Modernisté byli uhranuti představou onoho uměleckohistorického průvodu stylově jednolitých minulých Epoch. Na jeho konci jim ale chyběl jednotný sloh jejich vlastní Doby. Pro přítomnost, v níž sami modernisté žili, byla však charakteristická rostoucí stylová pluralita, spojená s růstem střední třídy a nejvýrazněji reprezentovaná rozmanitostí architektury 19. a začátku 20. století. Tuto rozmanitost modernisté chápali jako projev babylonského zmatení jazyků, z něhož bylo třeba najít cestu. Odtud jejich konzervativní úsilí o napodobení (údajně) estetické jednoty předmoderních, předpluralitních, předdemokratických, v podstatě aristokratických Epoch. Pedagogický monopol jediného stylového idiomu, prohlášeného před sedmdesáti lety za autentický výraz Doby, po druhé světové válce postupně etablovaný ve všech vysokých školách architektury a designu v západním světě, měl sloužit tomuto konzervativnímu, antimodernímu cíli.

72

10. Zavedení pojmů styl a styling do pedagogiky designu otevře cestu k osobní odpovědnosti za zvolený stylový idiom

Samotná modernistická estetika architektury a designu, která z modernistického učení vzešla, představuje esteticky propracovaný přínos k jinak většinou méně propracované, nemodernistické stylové rozmanitosti dneška – méně propracované právě v důsledku dlouholetého omezení estetického vyučování na pouze jediný idiom. Pozitivní stránkou tohoto výlučného soustředění se na jeden idiom je estetická kultivovanost tohoto idiomu, a pro tuto kultivovanost je nutno si modernistické estetiky cenit. Není ale třeba si cenit samotného modernistického učení, které

¹⁴ Více k této tezi v MICHL, Jan. 2012. *Monopol modernismu – nebo stylová rozmanitost ve vzdělávání designérů a architektů?*; kap. 2: „Modernismus v architektuře a designu jako anti-moderní ideologie“. In *Funkcionalismus, design, škola, trh: Čtrnáct textů o problémech teorie a praxe moderního designu*. Brno : Barrister & Principal, s. 255 – 260.

prostřednictvím školního monopolu až dosud vychovává studenty k loajalitě vůči onomu fiktivnímu klientovi jménem Moderní Doba, i k respektu vůči smyšlence jménem Funkce. Modernistická estetika samotná je sice plod antimoderního modernismu, ale antimoderní estetikou zůstává pouze potud, pokud je i nadále považovaná za jedinou legitimní estetiku Moderní Doby, vyžadující monopolní pozici ve školách. Aby se stylový přínos abstraktní estetiky stal operativním obohacením moderního estetického pluralismu, je třeba se klamného modernistického učení úplně zbavit.

Je nutné, aby se školy otevřely skutečnosti, že za jejich zdmi po celou dobu existuje svět estetické rozmanitosti a aby konečně přestaly připravovat další generace studentů na uspokojování – řekněme to ještě jednou – *fiktivních požadavků neexistujícího klienta*. Otevření se rozmanitosti stylových preferencí reálného světa by také postupně odstranilo onen mentální zátaras, časově vzniklý kdesi u Bauhausu,¹⁵ za nímž se podle modernistů rozprostírá svět neživých forem minulosti – neživých, protože jejich datum použití prý už vypršelo. Proti tomuto víc než sto let starému dogmatu je třeba postavit opačnou tezi, totiž že na stylové idiomy minulosti, včetně modernistické estetiky, je třeba se dívat jako na výtvarné vynálezy s neomezenou platností.¹⁶

Jaký výsledek by mělo úplné zrušení pedagogického zákazu používat předmodernistické a vůbec nemodernistické stylové idiomy, je nesnadné odhadnout. Jsem však přesvědčen, že svoboda vydat se pro stylové nápady za onen bauhausovský zátaras, tedy také kamkoliv do nemodernistické minulosti, by vedla k obrovskému obohacení invenčních možností architektů a designérů, a konečně ke kultivaci také jiných stylových idiomů. Výsledkem by, doufejme, byla esteticky propracovaná architektonická a designová řešení také pro jiné části publika než pouze pro privilegované obdivovatele nefigurativní estetiky. Zrušení modernistického zákazu by zřejmě změnilo i perspektivu předmětů *dějiny architektury* a *dějiny designu*. Oba předměty, pokud by byly chápány jako dějiny výtvarných vynálezů s neomezeným datem použitelnosti, by se posunuly blíž praktickému navrhování, než bylo tradiční vyučování předmodernistických dějin architektury a designu, jejichž posláním bylo, a většinou stále je, především argumentativně podepírat teze modernistického učení.

73

15 Srov. MICHL, Jan. 2014. *Taking Down the Bauhaus Wall: Living design history as a tool for better design*. In *The Design Journal*, 17: 545 – 54. Dostupné na internetu: www.janmichl.com/eng.livingdesign.pdf

16 Srov. MICHL, Jan. 2015. *Proč lze přistupovat ke stylovým idiomům minulosti jako k výtvarným vynálezům s neomezenou platností: Pohled na dějiny architektury jako na permanentní přítomnost minulosti a jeho důsledky pro vzdělávání architektů a designérů*. [České shrnutí anglického textu "Towards understanding visual styles as inventions without expiration dates: How the view of architectural history as permanent presence might contribute to reforming education of architects and designers", ARS 2015, 48: 3 – 21.]. Dostupné na internetu česky: www.janmichl.com/cz.neomezena-platnost.pdf; dostupné na internetu anglicky: www.janmichl.com/eng.no-expiration.pdf. Srov. také Horáček. 2015. *The Problem of Expiration of Style and the Historiography of Architecture*.

Jsem přesvědčen, že cesta k osobní odpovědnosti architektů a designérů za estetickou stránku staveb a objektů začíná odmítnutím modernistické báčorky, že moderní doba si nárokuje pouze jí vlastní estetický výraz a že odmítá estetické vměšování ze strany jakýchkoliv jiných předchozích stylových epoch. Pedagogové by měli jednou provždy odvrhnout smyšlené estetické požadavky oné smyšlené bytosti jménem Moderní Doba. Školy by měly budoucí architektky a designéry učit, že estetickou povahu své doby ve skutečnosti vytvářejí svými stylovými rozhodnutími a že tato rozhodnutí nesou odpovědnost oni sami a nikoliv „Moderní Doba“. Řadu generací trvající snaha o zprostředkování vlastního estetického výrazu onoho fiktivního klienta by jinými slovy měla být vystřídána estetickým zřetelem k lidem a k institucím, pro které se budovy stavějí a věci vyrábějí, a ohledem na publikum, které většinou nemá možnost se těmto objektům vyhnout.

Taková osobní estetická odpovědnost ale, podle mého názoru, nevznikne bez nového pedagogického postoje k pojmům styl a *styling*. Protože modernisté údajně přiváděli na svět pravdivý estetický výraz Moderní Doby, jevil se *styling*, ve smyslu adresné volby stylu, jako cosi absurdně vnějšího, neboť (jak by asi zněla námitka), pravdivý výraz Doby přece nepotřebuje žádnou dodatečnou stylovou úpravu. Jakmile ale představu o Době, nadané vlastní vůlí, a trvající na svém vlastním výrazu, definitivně odmítneme, začne se zavedení pojmů styl a *styling* do vyučování architektury a designu jevit jako podstatný krok směrem k realismu v estetickém vzdělávání architektů a designérů. Oba pojmy, styl i *styling*, jsou klíčové v tom, že architektky a designéry vedou samy, přirozenou cestou, k otázce, kterým lidským adresátům je zvolený stylový idiom návrhů ve skutečnosti určen: na koho vlastně mají předkládaná výtvarná řešení vizuálně působit a koho mají zaujmout či esteticky potěšit nebo pobavit.

Tím, že se pojmy styl a *styling* bytostně váží k faktu estetické rozmanitosti světa artefaktů okolo nás, jsou oba pojmy touto svou povahou výrazně antimodernistické. Ale právě tím jsou zároveň výrazně promoderní.

ZUZANA TURLÍKOVÁ

Majú pedagógovia
radi tímovú prácu?
Korene výchovy k individualizmu
v dizajnerskom vzdelávaní
na Slovensku

Mgr. art. Zuzana Turlíková, ArtD.

→ Ústav dizajnu, Fakulta architektúry,
Slovenská technická univerzita v Bratislave

zuzana.turlikova@stuba.sk

Do Pedagogues Like Teamwork? Roots of the Individualistic Approach in Design Education in Slovakia

Teamwork in design is widely practised in the commercial environment in Slovakia as well as abroad. However, during their academic training at Slovak universities, design students have little opportunity to practise it. In spite of the rapidly growing need for multidisciplinary collaboration and communication, design studies are still being taught in a very traditional way emphasizing an individualistic approach.

76

Design education in Eastern Europe was, as in the West, influenced by functionalism's stress on "example-less" pedagogy that replaced, as Jan Michl notes, the earlier example-based teaching at schools of decorative arts. Functionalist theory of design and design education emphasised aesthetic and authorial autonomy that did not perceive dialogue as desirable. The approach to design and its teaching in the first Czechoslovak university departments was further strongly influenced by the ideology of socialism, which did not welcome a plurality of opinions nor the creative dialogue. It was in this climate when university design education in Czechoslovakia was founded. Zdeněk Kovář initiated the process in Zlín in 1959 and Václav Kautman in 1966 in Bratislava. Students of these brilliant sculptors and designers currently represent a mature but departing generation of pedagogues at Slovak universities. They are however raising a new generation, in a new era, that stands in front of new challenges. The paper aims at providing insights into the history of design education with a focus on the issue of teamwork and on identifying the causes of the current situation.

Pred deviatimi rokmi, ešte počas magisterského štúdia, mala autorka tohto textu možnosť stráviť v rámci programu Erasmus jeden semester na výmennom študijnom pobyte na Copenhagen University College of Engineering, dnes súčasť Dánskej technickej univerzity. Kurz niesol názov International Design Semester. Stretli sa v ňom záujemcovia o kurz dizajnu s rozdielnym profesionálnym zázemím. Vznikli interdisciplinárne tímy, ktoré riešili komplexné problémy. Tímová práca, pedagogické vedenie a komunikácia so zadávateľom poskytli profesionálnu skúsenosť, ktorá významne ovplyvnila autorkine ďalšie pôsobenie v oblasti dizajnu. Konštruktívna a efektívna spolupráca na vtedajšom projekte prebudila záujem o problematiku a mechanizmus tímovej práce a neskôr aj determinovala predmet a tému dizertačnej práce.¹

Doktorandský výskum okrem iných zaujímavých zdrojov identifikoval jeden cenný prameň. Richard Tucker je docentom na Deakin University v Austrálii a spolu s ďalšími kolegami realizoval v rokoch 2011 – 2014 národný výskum s názvom *Posilnenie a hodnotenie tímovej výuky v architektúre a príbuzných dizajnerských kontextoch*.² Jeden z článkov na tému tímovej práce vo vzdelávaní dizajnérov analyzoval nedostatok motivácie študentov (na austrálskych univerzitách) pracovať v tíme.³ Naša slovenská skúsenosť je, z nášho pohľadu, opačná. Študenti deklarujú, že v tímoch pracovať chcú. Aspoň si to chcú vyskúšať, keďže stále tých možností nie je dostatok. Skúmali sme teda, prečo je tých príležitostí pracovať v tímoch pre študentov dizajnu málo. Rôznym otázkam, parafrázujúc aj spomínaný článok z austrálskeho prostredia, dominovala jedna: Čo ak sme to my, pedagógovia, ktorí, z akýchkoľvek dôvodov, tímovú prácu nemáme radi?

77

Dovolili sme si teda postaviť provokatívnu hypotézu: *Pedagógovia nemajú radi tímovú prácu*. Autorkina dizertačná práca neskúmala medzigeneračné vzťahy a zmeny v pedagogickom prostredí. Pedagogická skúsenosť aj pokračujúci výskum v oblasti tímovej práce však naznačili potrebu venovať pozornosť ešte aj historickým kontextom a súvislostiam: akým spôsobom a či vôbec prebiehala spolupráca u začínajúcej generácie dizajnérov na Slovensku a v Česku?

Historicko-spoločenský kontext

Dovoľme si pomenovať tri dôvody, ktoré identifikujú tendenciu individualistického prístupu k tvorivej práci dizajnéra v akademickom dizajnerskom vzdelávaní na Slovensku. Tento zoznam nie je vyčerpávajúci ani konečný; dôvody naznačuje. Kladie si však za cieľ otvoriť diskusiu v tejto oblasti.

1 Dizertačnú prácu s názvom *Tímová práca v dizajne* autorka obhájila v júli 2017 na FA STU v Bratislave.

2 TUCKER, Richard et. al. 2014. *Enhancing and assessing group and team learning in architecture and related design contexts* [online].

3 Porov. TUCKER, Richard – ABBASI, Neda. 2016. *Bad attitudes: Why design students dislike teamwork* [online].

1. Prvým dôvodom môže byť samotné slovo „dizajn“. Pojem „dizajn“, z angl. „design“ etymologicky pochádza z latinského jazyka („designare“). Objavuje sa koncom 14. storočia, keď ho preberá tzv. anglický jazyk stredného veku („designen“ znamená „vyznačiť“, „zvýrazniť“).⁴ Výklad pojmu „dizajn“ uvádza: a/„vyhotoviť kresbu, vzor, skicu (čoho)“; b/„nakresliť plán pre (čo)“.⁵ Významy slova poukazujú na aktivitu individuálneho tvorcu. Jan Michl uvádza, že pojem „dizajn“ popisuje zámerný, cielený charakter aktivít dizajnéra, jeho *individuálne* aspekty a konečné výsledky dizajnérskeho procesu. Proces vytvárania umeleckého diela sa od romantizmu vzťahoval výhradne k činnosti jednotlivca. Táto tendencia bola prenesená z oblasti umenia do oblasti dizajnu. Michl považuje pojem „dizajn“ za užitočný, avšak príliš úzky. Na presný popis činnosti dizajnéra je potrebné vnímať širšiu perspektívu, ktorá by zahrnula celý proces tvorby dizajnu: kde produkt začína a kam smeruje, kto a čo je v procese jeho vzniku obsiahnuté a podobne.⁶ Michl tiež popisuje pedagogické dôsledky chápania dizajnu ako osamelej činnosti. Ak chýba kolektívny a kooperatívny aspekt chápania dizajnu, študenti majú sklon klásť si nereálne ciele v otázkach absolútnej originality založenej na „tvorbe od nuly“. Výsledkom je pochybnosť o svojich schopnostiach prameniaca z neschopnosti tieto ciele dosiahnuť.⁷ Skutočná prax totiž naznačuje, že je bežné začínať od hotových riešení a stavať na nápadoch druhých.

2. Druhým dôvodom môže byť rola Bauhausu a jeho významný vplyv na dizajnérske vzdelávanie vôbec. Gropiova prvá koncepcia školy pochádza z roku 1916. Inšpirovaná Werkbundom potvrdzuje technológiu a strojovú výrobu a propaguje spoluprácu medzi priemyselníkom, technikom a umelcom. Rozvíja koncept „sociálneho štúdia“, ktorého princípom k získavaniu schopností a zručností je účasť každého – učiteľa i študenta – na kolektívnej práci. Denná realita školy so všetkými rozpormi a konfliktmi, všeobecná tendencia odklonu od duchovna v dvadsiatych rokoch a utópia voči praktickým každodenným otázkam však viedli k zmene Gropiovho myslenia. V rokoch 1922 – 1923 Gropius koncentroval svoju teóriu jednoty v duchu antropologického obratu k individu a jeho vzťahu k svetu. Predstavil tak nové smerovanie školy: pre víziu celku je tiež dôležitý *subjektívny* aspekt, rovnako ako objektívny.⁸

Teória funkcionalizmu tiež priniesla novú pedagogiku, ktorá popierala príklady, vzory a zaužívané schémy. Michl ju s dávkou zveličenia označuje ako pedagogiku „bezpríkladovú“. Podľa tejto pedagogiky už prob-

4 Collins Dictionary [online, cit. 2018-10-30]. Dostupné na internete: <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/design>

5 Merriam-Webster Dictionary [online, cit. 2018-10-30]. Dostupné na internete: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/design>

6 MICHL, Jan. 2012. Vidět design jako redesign. In *Funkcionalismus, design, škola, trh*. Praha, s. 15 – 51.

7 Ibidem

8 SVOBODOVÁ, Markéta. 2016. *Bauhaus a československo 1918 – 1938*. In *Študenti – koncepty – kontakty*. Praha, s. 20.

lémy samotné naznačujú riešenia a tieto riešenia sú jediné správne a konečné. Nepotrebujú riešenia predchádzajúce a vylučujú ďalší vývoj nápadov. V tej dobe bolo nepredstaviteľné, aby bol raz funkcionalizmus nahradený inou filozofiou. Zdá sa, že dizajnéri tej doby mali obavu zo straty či vzdania sa svojej estetickej autonómie. Súhlas s existujúcimi normatívmi by mohol oslabiť ich profesionálny imidž a prestíž a ich dizajn by sa tak stal – opäť – „len“ úžitkovým umením.⁹

Podľa Michla tak funkcionalistická teória dizajnu stojí na ilúzii, že v procese dizajnu je možné zaobísť sa bez odkazov na modelové a vzorové riešenia. Je paradoxné, že antinormatívne funkcionalistické vyučovanie malo v skutočnosti *normatívny* charakter, keď sa Bauhaus stal modelovým príkladom „bezpríkladovej“ pedagogiky na školách architektúry a dizajnu v ďalších dekádach.

3. Tretím dôvodom môže byť politický režim a atmosféra socializmu a totality, v ktorej bolo dizajnérske vzdelávanie v Česku a na Slovensku ustanovené a realizované.

Kým v západoeurópskych krajinách a v Spojených štátoch dochádzalo k povojnovej eufórii z tzv. „hospodárskeho zázraku“ smerujúcej ku vzniku konzumnej spoločnosti, situácia v sovietskych satelitoch rozvoju dizajnu veľmi nepriala: viac sa ideologicky teoretizovalo na konferenciách, zjazdoch a v periodikách, než sa praktizovalo. Napriek tomu proklamácia nutnosti priblížiť umenie širokým masám pracujúcej vrstvy a zlepšiť jej životný štandard viedli k širšej inštitucionálnej podpore priemyselného návrhárstva. Aj odborné školstvo sa cielene zameralo na problémy sériovej výroby.¹⁰

Socializmus však so sebou priniesol aj predstavu továrenskej organizácie spoločnosti. Centralisticky riadené hospodárstvo bránilo rozvoju industrializmu tým, že podkopávalo fungovanie rozsiahlej delby práce, na ktorej industriálna spoločnosť stojí. Na prelome päťdesiatych a šesťdesiatych rokov československý dizajn zažíval výstavné úspechy; mnohé z návrhov, prevažne pre export, sa aj v sériách realizovali. V silách ani vôli výrobných podnikov však nebolo ponúkané vytvarné možnosti plne využiť. Táto náročná situácia v priemyselnom návrhárstve, ktorá sprevádzala celé obdobie netrhového hospodárskeho systému, viedla k tomu, že mnohí výtvarníci realizovali svoje návrhy – pôvodne určené pre priemysel – ako autorskú tvorbu. Diela však získavali silnejšiu väzbu na voľné umenie a strácal sa aspekt úžitkovosti, praktickosti a finančnej dostupnosti.¹¹

Socializmus vo veľkej miere ohrozoval osobnú slobodu; nedôvera medzi ľuďmi vzrastala. Úspech často závisel od miery sympatizovania s režimom a jeho akceptácie; „lídri“ tímov, pracovníkov a inštitúcií boli

9 MICHL, Jan. 2012. *Příklady táhnou*. In *Funkcionalismus, design, škola*, trh. Praha, s. 235 – 248.

10 SKŘIVÁNKOVÁ, Lucie. 2016. *Pod tlakem ideologií: design a politika 1939 – 1953*. In KNOBLOCH, I. *Design v českých zemích 1900 – 2000*. Praha, s. 336.

11 HLAVEŠ, Milan. 2016. *Ateliérová tvorba*. In KNOBLOCH, I. *Design v českých zemích 1900 – 2000*. Praha, s. 436.

dosadzovaní. Nie je našim cieľom generalizovať, rovnako sme si vedomí, že mohli existovať a existovali výnimky. Naša generácia zažila obdobie socializmu len okrajovo, avšak jeho dôsledky priamo ovplyvnili naše rodiny a sú v nich živo prítomné.¹²

Vlastný výskum

V záujme odstrániť istú mieru subjektívneho naznačenia dôvodov vyplývajúcich z historicko-spoločenského kontextu, v akom sa dizajnárske vzdelávanie ocitlo, výskum pokračoval rozhovormi a zbieraním autentických spomienok protagonistov tej doby. Vybrali sme niekoľko respondentov prvej generácie dizajnérov-pedagógov z Česka i Slovenska, ktorí aktuálne vzdelávajú alebo nedávno ešte vzdelávali ďalšie generácie dizajnérov (niektorí z nich tiež pôsobia ako pedagógovia). Zaujímalo nás, ako prebiehala spolupráca, či vôbec bola prítomná a akú úlohu v tom procese hral pedagóg. Taktiež nás zaujímalo, ako sa táto generácia vyrovnávala so situáciou, keď prípadná kooperácia ohrozovala autorskú autonómiu. Prví slovenskí dizajnéri boli dušou i remeslom pôvodne výtvarníci. Výtvarník má lepšiu kontrolu nad svojím výrobkom vďaka relatívnej jednoduchosti výrobu. Konštrukčná, mechanická a technologická náročnosť priemyselných výrobkov je výrazom vysokého stupňa delby práce, a teda nárokov na spoluprácu, s ktorou sa museli vyrovnáť.¹³

Marian Drugda (1945) patril ku generácii, ktorá iniciovala svoje štúdiá v roku 1966 práve s otvorením nového Oddelenia tvarovania priemyselných výrobkov, predchodcu dnešnej Katedry dizajnu na Vysokej škole výtvarných umení v Bratislave pod vedením Václava Kautmana (1922 – 1981). Profesor Peter Paliatka (1952), dnes vedúci Ústavu dizajnu Fakulty architektúry Slovenskej technickej univerzity v Bratislave, nasledoval kroky Mariana Drugdu niekoľko rokov neskôr. Docent Miroslav Zvonek (1955), ktorý pôsobí v Brne a Bratislave, patrí ku generácii dizajnérov, ktorých pedagogicky viedol profesor Zdeněk Kovář (1917 – 2004), zakladateľ Oddelenia tvarovania strojov a nástrojov na Vysokej škole uměleckého průmyslu na detašovanom pracovisku v Gottwaldove (dnešný Zlín). U každého respondenta bol vyselektovaný jeden výrok, ktorý ilustruje ich vnímanie spolupráce.

1. „Najviac som sa naučil, zažil a pochopil, keď sme chodili výtvarníkom pomáhať do ateliérov.“ (Peter Paliatka)

Dialóg s prof. Paliatkom naznačil, že študenti trávili spolu veľa času, v rámci ateliéru mali priateľské vzťahy a často sa rozprávali o svojich projektoch. V súvislosti s tímovou prácou profesor Paliatka uvádza ako

¹² Autorka textu pochádza z rodiny akademického sochára, pedagóga a organizátora kultúrneho diania na Slovensku Alexandra Trizuljaka (starý otec), ktorý pre svoje náboženské presvedčenie a neochotu vstúpiť do komunistickej strany v období normalizácie musel nútené zanechať pedagogickú prácu na Vysokej škole výtvarných umení v Bratislave a úplne sa stiahnuť z verejného a spoločenského života.

¹³ MICHL, Jan. 2012. Dva různé osudy. In Funkcionalismus, design, škola, trh. Praha, s. 295 – 30

vzácný a kľúčový čas, ktorý ako študenti strávili vypomáhaním v ateliéroch rôznych výtvarníkov. Tam sa najviac naučili. Zároveň priznáva, že osobnosť autora-tvorcu tej doby je náchylná presadzovať seba a vlastný názor. Paliatka spomína na Kautmana ako na osobu dialógu, pripraveného počúvať, konfrontovať a byť konfrontovaný, čo napomáhalo vzájomnej komunikácii a pripravenosti spolupracovať.

2. „Prekvapením pre nás študentov bol záujem profesora o to, ako v Prahe žijeme a či nám nič nechýba.“ (Miroslav Zvonek)

Profesor Kovář, na druhej strane, dialóg nepodporoval. Bol rešpektovanou autoritou a silnou osobnosťou, avšak jeho výuke dominovala autokratická a autoritatívna metóda.¹⁴ So študentami zásadne nediskutoval.¹⁵ Študenti si tak svoje individuálne zadania konzultovali navzájom. Miroslav Zvonek zažil posledné roky Zdeňka Kováře. To už bol čas, keď sa profesor Kovář snažil pristupovať k študentom menej odmeraným spôsobom.¹⁶

3. „Tímy fungovali.“ „Vzájomnú súťaž sme nemali radi, ale názor sme akceptovali.“ (Marian Drugda)

Diskusia s M. Drugdom najkomplexnejšie objasnila obraz doby, štúdia, ľudí a profesionálnej praxe. Spomienky M. Drugdu na štúdium z prelomu šesťdesiatych a sedemdesiatych rokov 20. storočia popisovali prácu študentov v ateliéroch: študentov bolo zopár, boli kvalitní, manuálne zruční a odhodlaní profesionálne sa v odbore realizovať. Hypotézu o slabej preferencii spolupráce rozprávanie nepotvrdilo. Spolupráca a vzájomná komunikácia boli prítomné v nevyhnutnej miere vo vzťahu k projektu a boli vecné bez ohľadu na osobnú preferenciu jednotlivca.

81

Záver

Stanovená hypotéza zámerne nesie v sebe istú mieru provokácie, naivitu, subjektivity, preferencie a emócie. Komunikuje dojmy a názory, ktoré sú mezigeneračne v akademickom prostredí prítomné a je potrebné sa s nimi vyrovnáť a porozumieť im. V priebehu výskumu sme hľadali odpovede na to, či je dôležitá emočná rovina (mať rád tímovú prácu, a teda ju propagovať) alebo rovina faktická (existencia tímovej práce).

Dialóg s Drugdom ukázal, že nie všetko sa dá porovnávať. O existencii, schopnosti a povahe spolupráce vtedy a dnes nešpekuloval, vnímal ju pragmaticky. Sonda do života protagonistov tak neodhalila prekvapujúce zistenia, ale upriamila pozornosť na historicko-politický kontext a spoločensko-metodický vývoj vo vzdelávaní a manažmente ľudských

14 ŠMARDOVÁ, Lucie. 2012. Kovářovi žáci, historie Zlínského VŠUP 1959 – 2011. Praha, s. 53.

15 VRÁNKOVÁ, Karolína. 2012. Tenkrát u frézy [online]. In Respekt. [cit. 2018-11-01].

16 ŠMARDOVÁ, Lucie. 2012. Kovářovi žáci, historie Zlínského VŠUP 1959 – 2011. Praha, s. 55.

zdrojov. Iná doba, iné prístupy, iné motivácie, iné schopnosti a zručnosti, iné potreby... Nejde viac o povahu spolupráce, ale o inú povahu dizajnu.¹⁷

Dizajn – a tímová práca – sa vyvíjajú tak, ako sa aj spoločnosť a ľudia menia. Pedagógovia majú radi tímovú prácu, avšak nemajú radi zvýšený nárok na organizáciu, metodológiu a jej manažment a tiež novú terminológiu s ňou spojenú. Existuje totiž obava, že tieto môžu viesť k strate autorskej nezávislosti a autonómie, ak na uvádzané nároky pristanú.

Kým v minulosti bola tímová práca prítomná buď v rovine pragmatickej alebo roviny založenej na priateľských väzbách rôznej povahy, dnes je spolupráca inštitucionalizovaná a metodologizovaná. P. Paliatka uzatváral rozhovor: „Tímová práca vždy existovala, avšak v inej forme.“ Aj toto je dnes výzvou pre nové modely umeleckého vzdelávania.

¹⁷ Aká je doba a tímová práca teraz? Autorský výskum k dizertačnej práci sa zaoberal existenciou príležitosti a metodiky vzdelávania v oblasti tímovej práce v dizajne na vysokoškolských vzdelávacích inštitúciách na Slovensku (pozri Zuzana Turliková: *Tímová práca v dizajne*, 2017).

III. CIELE UMELECKÉHO VZDELÁVANIA

INGEBORG RADOK ŽÁDNÁ

Uživít se uměním – význam
zvyšování manažerských
dovedností studentů
uměleckých vysokých škol

PhDr. Ingeborg Radok Žádná

→ prorektorka Akademie múzických
umění v Praze

ingeborg.radokzadna@hamu.cz

Doing Arts for a Living: the Importance of Enhancing Managerial Skills for Students of Arts Degrees

International co-operation and projects, the mobility of artists, the blurring of boundaries between art genres, the changes in art forms as well as in the social and economic environments – all of these place new requirements on artists' professional flexibility and organisational and communication skills. They adapt to new forms of artistic expression, to the increased interconnectedness of the creative and productive elements of their work, to different organisation and tempo of work and to new ways of financing it. The changing professional context for artists has been addressed by many art schools, researchers and professionals over the past decade. The paper argues that art schools should reflect the hybrid character of the arts job market and support the students' ability to react to their constantly changing work environment. The paper provides a general overview of the situation in the Czech Republic, in comparison to other countries.

Ve svém příspěvku si kladu otázku, zda vysoké umělecké školy připravují své studenty dostatečně na komplexní uměleckou dráhu, zda investice do uměleckého vzdělávání, které je bezesporu nákladné a dlouhé, zahrnuje i reálné praktické potřeby umělecké profese. Zamýšlím se nad tím, jak sladit nabídku a uplatnění uměleckého produktu s ambicí umělce, která spočívá spíše v touze po uznání a úspěchu, v realizaci uměleckého záměru.¹ A zda si umělec sám má uvědomovat, komu a za jakou cenu svůj produkt prodá.²

Základním impulsem pro můj příspěvek je moje působení na Hudební a taneční fakultě (HAMU) Akademie múzických umění v Praze (AMU), kde vyučuji několik předmětů studenty katedry hudební produkce, tedy budoucí produkční či manažery. Zároveň učím některé předměty studenty tvůrčích a výkonných oborů, muzikanty, studenty nonverbálního divadla a operní režiséry. Často jsem zaskočena jejich základní neznalostí daňové problematiky, autorského práva nebo jejich minimální ekonomickou představitostí. Společně se studenty různých oborů pracujeme na reálných nebo modelových grantových žádostech. Jejich schopnost popsat verbálně nebo písemně svůj umělecký záměr a projekt, jakkoli je zajímavý, uvědomit si, co znamená jej zrealizovat, jakými spolupracovníky se při jeho přípravě a organizaci obklopit a kolik to celé bude stát, je často zcela základní nebo nedostatečná.

Další pohnutkou k zamyšlení na toto téma pro mě bylo i to, že součástí mé pracovní agendy na AMU je komunikace s našimi bývalými studenty, absolventy. O jejich uplatnění nemáme přesné informace a naše kontakty, zpravidla velmi dobré, jsou spíše osobního a neformálního charakteru. Neznáme typ zaměstnání, ve kterém působí, neznáme výši jejich průměrného platu či honorářů, disponujeme jenom velmi obecnými údaji z pracovních úřadů. V ČR není zaveden ani žádný speciální systém podpory umělců, jaký existuje v několika zemích Evropy, který by nám poskytl konkrétnější obrázek o uplatnění našich absolventů. Na tomto místě bych se ráda zmínila o chystaném šetření o uplatnění absolventů, které letos společně s Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) provádí Centrum pro studium vysokého školství, výsledky bychom měli znát v průběhu jara 2019. I když je dotazníkové šetření spíše obecné, může poskytnout některá individualizovaná data i jednotlivým uměleckým školám.

V rámci Operačního projektu MŠMT Věda, výzkum a vzdělávání, podpořeného z evropských prostředků, do kterého se AMU zapojila, se jako odborný garant jedné z mnoha aktivit věnuji přípravě kurzu Performing Arts Managementu pro studenty tvůrčích oborů všech tří fakult AMU. Kurz by měl být během tří let začleněn do studijních plánů. V rámci prá-

1 HAUSMANN, Andrea. 2010. *German artists between bohemian idealism and entrepreneurial dynamics: Reflections on cultural entrepreneurship and the need for start-up management*. In *International Journal of Arts Management*.

2 BAUER, Christine – VIOLA, Katharina – STRAUSS, Christine. 2011. *Management skills for artists: 'learning by doing'?*. In *International Journal of Cultural Policy*, vol. 17.

ce na projektu se zabývám se svými kolegy i externími spolupracovníky upřesněním potřeb studentů různých uměleckých disciplín a obsahem chystaného kurzu tak, aby studenti co nejlépe vybavili tým, co po absolutoriu budou potřebovat pro svou praxi.

Výchozí situace

Pracovní prostředí umělce v dnešní době se v mnoha ohledech liší od toho, na co jsme byli po léta zvyklí a co odrážely a ve větší míře stále odrážejí studijní plány uměleckých vysokých škol. Trvalé smlouvy a trvalá pracovní místa jsou na ústupu, umělecké profesní prostředí otevírá nové možnosti a také jich nabízí daleko víc. Umělci kombinují různé typy a druhy práce – vlastní kreativní uměleckou činnost jako osoby samostatně výdělečně činné a činnost pedagogickou nebo zaměstnanecký poměr.³ Každý typ práce má jiné rozvržení, časový rámec různou mírou udržitelnosti. Umělci dnes mohou zakládat za účelem realizace svého uměleckého záměru malé spolky, ateliéry, firmy, malá divadla, sami získávají finance, sami si vybírají spolupracovníky. Po umělcích se chce, či dokonce vyžaduje, aby byli flexibilní, aby byli schopni se rychle přizpůsobovat, pracovat v různých kontextech a prostředích. Jsou zapojeni do práce v mezinárodních týmech. Mobilita umělců v rámci EU i mimo Evropu již během studia nebo i po absolutoriu je běžná, což přináší konkurenci v oblastech, ve kterých jsme na to nebyli doposud zvyklí – zvyšuje se například zájem zahraničních umělců o uplatnění v orchestrech a tanečních souborech. Tvůrčí projekty jsou velmi často financovány a organizovány projektově, což klade velké nároky na přípravu, plánování a administraci práce. Propojuje se vlastní tvorba umělců a produkce, umělecké formy a způsoby vyjádření se proměňují a prolínají.

87

Specifika uměleckých profesí

Každá umělecká profese vychází z jiných předpokladů, její vývoj probíhá odlišným způsobem a v různém časovém rozvržení. Příprava na uměleckou dráhu hudebníka a tanečníka je daleko delší, začíná v dětství, budoucí umělec prochází už během studia řadou zkoušek, konkurzů, soutěží.⁴ Příprava na profesi a výuka je z velké části individuální, ale práce samotná je většinou kolektivní. Nabídka zaměstnání pro tyto profese v kmenových institucích je daleko širší díky síti orchestrů a divadel. Výtvarní umělci, architekti, fotografové, designéři, spisovatelé a herci se začínají věnovat své profesi později, nejsou rádi „závislí“ na zaměstnavateli, jsou zvyklí pracovat „na volné noze“, v samostatném podnikání. Výsledky jejich práce lze, na rozdíl od divadla a hudby, využít i více komerčně. A je nutné zmínit, že každý umělec má jiné osobnostní předpoklady, kterých

3 BAUER, Christine – STRAUSS, Christine. 2015. *Educating artists in management – An analysis of art education programmes in DACH region*. Cogent Education.

4 STERNAL, Małgorzata. 2014. *Artist entrepreneurship in education and professional life – is there room for creative approaches?* In *Acta Academiae Artium Vilnensis*/72.

by si alespoň částečně měl být vědom a ze kterých by měl při volbě svého uměleckého působení vycházet.

Z šetření v některých evropských zemích vyplývá, že absolventům uměleckých škol chybí po vstupu do praxe základní manažerské dovednosti, mají nedostatek sebevědomí a financí a na pozdější získávání vzdělání v oblasti managementu nemají čas.⁵ Někteří absolventi zmiňují, že je důležité být připravený na různé typy kvalifikace, nikoliv se úzce zaměřit na jednu specializaci. Některým chybí jasná představa, čím chtějí být a co chtějí dělat.⁶

Umělecká vysoká škola by měla sama nabídnout svým studentům ještě v průběhu studia kurzy nebo předměty z oblasti manažerských dovedností, které by je vybavily na budoucí profesi. Je důležité zjistit a nabídnout každé profesi specificky to, co by ke svému budoucímu co nejlepšímu uplatnění potřebovala. Některé dovednosti jsou vhodné pro všechny typy uměleckých profesí, některé jsou specifické pro tu kterou oblast.

Pokusila jsem se zmapovat z dostupných zdrojů a na základě již realizovaných šetření, jakým způsobem jsou manažerské dovednosti, nazývané v jednotlivých školách a zemích různě – například soft skills, basic skills, manažerské dovednosti, arts management, entrepreneurship, culturepreneurship, working life skills, transferable skills, professional practice skills, business skills – nabízeny studentům a absolventům uměleckých škol.

88

Typy poskytovaného vzdělávání a způsob výuky

Vezmeme-li v úvahu, jaký by měl být profil absolventa umělecké vysoké školy (vycházíme-li z evropského kvalifikačního rámce a z dalších relevantních dokumentů výsledky učení popisujících) absolvent by podle dosaženého stupně vzdělání měl být flexibilní, reagovat tvořivým způsobem na prostředí, ve kterém se pohybuje, měl by umět používat technické prostředky jak ve vlastní tvorbě, tak pro propagaci svého profesního portfolia, má umět aktivně komunikovat, využívat IT nástroje a pracovat v týmu – citují jen některé z požadavků, které by měli naši absolventi splňovat. Podívejme se tedy, co školy nabízejí či poskytují svým studentům, aby dostaly tomu, co od svých absolventů očekávají.

Kurzy a předměty manažerských dovedností jsou v některých případech přímo součástí akademického vzdělávání – jsou buď součástí studijních plánů v jednotlivých oborech, nebo školy poskytují manažerské předměty napříč pro několik uměleckých oborů. Některé školy poskytují svým

⁵ WELSH, Dianne H.B. – ONISHI, Tamaki – DEHOOG, Ruth H. – SYED, Sumera. 2014. *Responding to the needs and challenges of arts entrepreneurs: an exploratory study of arts entrepreneurship in North Carolina higher education*. In *A Journal of Entrepreneurship in the Art*., vol. 3, no. 2.

⁶ STERNAL, ref. 4

studentům individuální workshopy nebo semináře. Dalším modelem je spolupráce umělecké školy s jinou institucí, například vysokou školou ekonomického nebo obchodního zaměření, někdy obdobné kurzy poskytují instituce přímo na to zaměřené (Institut of Culture Management ve Vídni) nebo neziskové organizace. Existují také speciální postgraduální nebo extrakurikulární kurzy, které zajišťují tzv. kariérní centra nebo nezávislé konzultační organizace. Některé kurzy sdílejí studenti managementu se studenty uměleckých oborů. Velmi často se ale studenti naučí to, co potřebují, sami v praxi či praxí, tzv. learning by doing, metodou pokus omyl, od přátel či kolegů nebo prostřednictvím internetu. Doplnění vzdělání v této oblasti je možné též formou opakujících se konferencí (USA).

Výuka probíhá různým způsobem – jako klasická výuka předmětů nebo kurzů, praxe, stáž, pilotní projekt, mentoring, hub, startup nebo studentský projekt s odborným profesionálním vedením.

Entrepreneurship

V souvislosti s tématem se často používá a vyskytuje slovo „entrepreneurship“, pokusím se vysvětlit význam nebo chápání tohoto výrazu. Entrepreneurship, v českém překladu „podnikání“, je chápán různě, specifická definice pro podnikání umělců neexistuje. Někdy je slovo entrepreneurship v našem kontextu chápáno čistě „businessově“, někdy je chápáno jako spojení umělcovy kreativity a schopnosti prosadit svou práci na trhu, někdy pod tímto pojmem chápeme souhrn manažerských dovedností či soft skills, jako je komunikace, plánování, fundraising, organizace, marketing atd. Odvozené výrazy, se kterými se v této souvislosti setkáváme, jsou „entrepreneur“ a „culturepreneur“ – přímé spojení podnikání a oblasti podnikání – kultury.⁷

89

Příklady výuky manažerských dovedností v zahraničí a v ČR

Na několika příkladech uvádím, jaké jsou možnosti získání manažerských dovedností na některých evropských školách, v USA a v ČR. V Polsku se v posledních letech otevřely kurzy řízení, komunikace a marketingu jako povinná nebo volitelná součást výuky na každé hudební akademii. To neplatí v případě akademií výtvarných a divadelních škol.⁸

Jen jediná škola z celkem osmi uměleckých univerzit v Rakousku nenabízí žádné manažerské předměty a to je Akademie výtvarných umění ve Vídni, všechny ostatní školy nějaké předměty z této oblasti poskytují, i když omezeně a jako volitelné v rozsahu 1 až 2 kreditů, buď v rámci kurikula, nebo jako postgraduální kurzy. Výjimku představuje Institut

⁷ HAUSMANN, ref. 1

⁸ STERNAL, ref. 4

kulturního managementu ve Vídni, který poskytuje škálu kurzů pro studenty Univerzity múzických umění i studentům z jiných škol. Kurzy poskytuje také Uměleckoprůmyslová univerzita ve Vídni a Univerzita umění v Linci. Některé školy spolupracují se školami ekonomického směru. Asi jedna třetina uměleckých vysokých škol v Německu nenabízí žádné „business-related“ programy. Školy podporují studenty prostřednictvím studentských kariérních center (např. Career and Transfer Service Center of the Arts Universities of Berlin, Centre for International Art Management). Centra absolventům poskytují další vzdělávání v oblasti managementu, marketingu, řízení atd. Dvě třetiny škol ve Švýcarsku poskytují manažerské kurzy ve velkém rozsahu, zvláště v oblasti designu. Celoživotní vzdělávání je poměrně drahé.⁹ Více než osmdesát procent uměleckých škol ve Velké Británii nabízí prakticky orientované kurzy (marketing, účetnictví), absolventům pomáhají při vstupu na pracovní trh kariérní centra.

Téměř dvě třetiny škol v USA nabízejí předměty typu Meeting Arts and Entrepreneurship, Art and Entrepreneurship Practicum, Career Management, Entrepreneurial Development a další. Některé neziskové organizace a centra poskytují celoživotní vzdělávání a mezioborové programy, některé formou workshopů.¹⁰

Fakulta multimediální komunikace Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně nabízí studentům modulární výuku komunikačních dovedností, ekonomii pro neekonomy, management, základy IT, autorské právo. Výuka je povinná. Fakulta umění a designu Univerzity Jana Evangelisty Purkyně nabízí studentům fotografie, designu a grafického designu jako povinné předměty účetnictví, management a komunikaci. UMPRUM má volitelný kurz Management umění, zaměřený na přípravu vlastního projektu, pro všechny své studenty. Pro studenty i pedagogy organizuje kurz Soft skills (time management, práce v týmu, prezentační dovednosti, písemná komunikace a další), dále povinný Kurz prezentačních dovedností pro všechny studenty 1. ročníku a nepovinný Kurz sociálních dovedností (řízení projektu, finanční gramotnost). Fakulta umění a designu Ladislava Sutnara Západočeské univerzity v Plzni nabízí letní kurzy celoživotního vzdělávání Arts management (projektový cyklus, komunikace, marketing, strategické plánování). Filmová a televizní fakulta AMU nabízí jednodenní nepovinný modul Strategické plánování/ Management pro všechny své studenty, Divadelní fakulta AMU jedná se Studium DAMÚZA, založeným absolventy DAMU, o postgraduálním kurzu arts managementu pro zájemce z řad absolventů. Hudební a taneční fakulta AMU nabízí pro některé obory (tanec, operní režie, nonverbální divadlo) předměty z oblasti managementu jako povinně volitelné nebo volitelné, ale v omezeném rozsahu. Obsahem kurzů jsou základy managementu, fundraisingu, plánování a marketingu. Divadelní fakulta JAMU připravuje a pilotně ověřuje Kurz profesní připravenosti pro studenty uměleckých oborů. Kurz má formu jednorázové blokové výuky pro končící bakalářské i magisterské ročníky (základy autorského práva, smluvní problematiku, účetnictví, daně, marketing). Hudební fakulta

90

⁹ BAUER – STRAUSS, ref. 3

¹⁰ WELSH – ONISHI – DEHOOG – SYED, ref. 5

JAMU připravuje povinně volitelný modulový kurz pro studenty všech programů v magisterském stupni Základy hudebního manažerství, zaměřený na právní gramotnost, projektové řízení, přípravu projektové žádosti, rozvoj soft skills a další.

Závěr

Vycházíme-li z předpokladu, že každý student je především individuální umělecká osobnost, je třeba pečlivě zvážit, jakými dovednostmi ho vybavit a jakým způsobem ho učit, zda mu nabízený způsob opravdu pomůže na pracovním trhu. Doplnění studijních plánů o předměty typu marketing nebo management ještě neznamena, že se student lépe uplatní. Jak vyplývá z dostupných zdrojů, v USA jsou kurzy manažerských dovedností a poradenství pro studenty normou.¹¹ Evropské školy, každá podle svých možností, nabízejí nebo zajišťují výuku v této oblasti nebo ji nabízejí formou poradenství. V ČR zatím spíše setrváváme na obvyklých konzervativních modelech výuky. Je pravda, že část umělců bude v praxi zastupována profesionální agenturou či galerií, ale někteří budou vystaveni vysoké konkurenci a v takovém případě budou manažerské dovednosti určitě potřebovat. Kurzy by měly být spíše zaměřeny na potřeby jednotlivců, případně umělců, pracujících v malých týmech.

Z mnoha zdrojů a šetření vyplývají některé těžkosti, které jsou s výukou manažerských dovedností spojeny – jednak je to obsah výuky, která by co nejlépe měla posloužit svému účelu. Jaké konkrétně předměty učit, jakými konkrétními dovednostmi studenta vybavit? Jakým způsobem? Bude-li to pro něj příliš složité a přímo převzaté z oblasti managementu, ekonomie, marketingu, bude to vzdálené jeho způsobu přemýšlení, studenta to nezaujme, nebude tomu rozumět. Jakým způsobem začlenit do výuky praxi, která je v některých případech nejefektivnější – jak by měla být dlouhá, aby se student něco naučil, kdo by ji měl vést, pokud je vykonávána mimo školu, jak ji začlenit do akademicky zaměřeného vzdělávání?¹² Jsou pedagogové připraveni na jiné nastavení přemýšlení svých studentů? V některých krajních případech mezi studenty i pedagogy převládá pocit, že specifické manažerské dovednosti musí mít ten, kdo je méně talentovaný, a ten, kdo má výrazný talent, se prosadí automaticky.¹³ Otázka je, zda jít cestou doplnění stávajících studijních plánů, nebo spíše změnit celkový přístup a nastavení přemýšlení studentů a pedagogů, který by se měl integrálně odrážet v celém vzdělávacím procesu.

91

11 LINDEN, Paul. 2015. *Entrepreneurship: Theory and Application in a University Arts Management Settings*. In MEIEA Journal, vol. 15, no. 1.

12 STERNAL, ref. 4

13 Ibidem

ISABELLA GROSSEOVÁ

Incidental
Person

MgA. Isabela Grosseová

→ výtvarná umelkyňa

isgrosse@gmail.com

Incidental Person

In my research I focus on defining the competences in artistic education by examining the paths taken by those graduates of Prague's Academy of Fine Arts (AFA) who have not become “famous” artists but who managed to capitalise on their education as a mode of thinking. This paradox expresses the (neo-liberal) mystery of artistic education, which, paradoxically, does not lead to becoming a “famous” artist, but nonetheless becomes a nourishing background for other activities entirely or partly independent of art. I suggest this is a fundamental question: What happens to artistic competence, in the end, when artists put their sensibilities into other activities. What is interesting about this formation, and why are we voluntarily still part of the invisible dark matter of transitory art worlds?

93

In my research I came across an interesting connection with the activities of two British artists, John Latham and Barbara Steveni. In the 1970s they established a movement called the APG (the Artist Placement Group). They explored the idea of a type of a complex person with an artistic training who could act as a “double agent” in a broad range of other professions and jobs. Latham created a name for this situation – an “Incidental Person.” In the paper I compare the information gathered from research interviews with AFA graduates with the philosophy of the APG.

Ve svém výzkumu hledám způsob, jak definovat kompetence uměleckého vzdělání na příkladech absolventů pražské Akademie výtvarných umění, kteří se nestali profesionálními umělci v konvenčním smyslu, nicméně dokázali svoje vzdělání vědomě zúročit jako typ myšlení. Jedná se o paradox, vystihující záhadu uměleckého vzdělání, které nevede k tomu stát se slavným umělcem, ale je vyživujícím pozadím jiným aktivitám na umění částečně nebo zcela nezávislým.

Jak tedy naznačuji, jde o zásadní otázku: Co se stane s tím, co činí umělce výjimečnými, když svoji způsobilost a své vize vloží nakonec do jiných aktivit? Co je na tomto vzdělání zajímavého a proč jsme dobrovolně součástí neviditelné temné hmoty uměleckého světa? Najít takové příklady absolventů z českého prostředí je pro mě výzvou, a jak uvidíte, není to úplně snadné. To, co vidíte na fotografiích v příloze, jsou kresby a dokumentační fotografie z mé výstavy *Průraz*,¹ na které proběhlo několik setkání s dnes už staršími absolventy AVU.

Kresby, o které jsem je požádala, vznikly jako reakce na moji otázku, zda je možné vyjádřit kresbou, co si člověk může vzít ze svého uměleckého vzdělání, pakliže pracoval nakonec v jiném oboru, a co naopak v sobě musel z uměleckého vzdělání potlačit.

Jako koncepční model na této výstavě sloužila stěna – síto, na kterém se mohlo něco usadit a něco jiného jím naopak prošlo. Motivy na kresbách je ale velmi obtížné hermeneuticky rozebrat, mnohem výrazněji se ukázalo, že vyjádřit se výtvarně není příliš spontánní. Kresby spíše ukázaly poslední živou výtvarnou představu vyvolanou touto situací. Zdálo se, že jde o výjev pro konkrétního umělce velmi důležitý a že byl také často vytvořen v období, kdy bylo nutné řešit rozpolcení mezi mnohými dalšími zaměstnáními, kterým bylo nutné se věnovat. V podstatě podle toho, do jaké míry spontánně bylo možné zapojit uměleckou představivost a pokusit se reagovat výtvarně jako odpověď na moji otázku, ukázalo nakolik bylo v životech absolventů AVU nutné potlačit uměleckou přirozenost a jak složité, nebo někdy i nemožné, je ji vyvolat zpět. Abych ale cíl svého zájmu ilustrovala jedním velmi dobrým příkladem ze zahraničí, zmíním Raivo Puusempa, který je dnes už poměrně známý. Jeho práce jako starosty v letech 1975 a 1977 byla v odstupu několika let, díky zájmu a finanční podpoře jeho přítele Paula McCarthyho, zveřejněna v publikaci dnes už neexistujícího kolektivu Highland Art Agents. Následně v roce 2013 vyšla další publikace autora Stephena Wrighta nazvaná *Beyond Art – Dissolution of Rosendale, N.Y.*² a souběžně byl Puusempův projekt součástí putovní výstavy kurátorsky připravené Kristem Gruijthuisenem. Puusemp předtím, než se stal starostou, žil v New Yorku a věnoval se konceptuálnímu umění. Měl výstavy. Některé jeho projekty by se daly popsat jako uhnízďovací nebo implantační. Jak mi Steven Wright během našeho setkání popsal, Puusemp při setkáních s kamarády umělci nenápadně nadhazoval různé koncepty s tím, že doufal, že je někdo jiný bude

1 Výstava *Průraz* (Break Through) se uskutečnila v termínu 15. 11. – 10. 12. 2017 v galerii Entrance.

2 PUUSEMP, Raivo – WRIGHT, Stephen. 2012. *Beyond Art: Dissolution of Rosendale, N.Y. : A Public Work*. ABM Studio. Project Press.

realizovat. Jak zmiňuje v rozhovoru s Gruijthuisenem „Vždy jsem myslel na umění, prostě jsem ho jen nedělal. Něco bych vymyslel a myslel si, že by to měl někdo udělat. Ale nikdy bych to nedělal sám.“³

Puusemp to považoval za uměleckou práci, ale nikdy o ní takto otevřeně nemluvil, podobně jako tomu bylo s jeho obdobím starosty. Starostou byl zvolen v maloměstě Rosendale ve státě New York, sužovaném dluhy, špatnou infrastrukturou a nefunkčními veřejnými službami a jeho plánem a řešením krize bylo administrativní sloučení s větším regionálním městem o stejném jméně, což během dvou let prosadil a realizoval. V textech není popsáno, v čem byl Puusemp jako umělec lepší než kdokoli bez tohoto vzdělání, ale nějak zůstává viset ve vzduchu povědomí o tom, že je tato situace fascinující. Zvláště z perspektivy lidí svázaných s institucionalizovaným světem umění.



Výstava Průraz, galerie Entrance, 2017.
Foto | Isabela Grosseová

95

A pro mě toto srovnání a seznámení se s 50 příběhy žité zkušenosti absolventů AVU⁴ otvírá celou kapitolu toho, jak vnímat opuštění uměleckého světa, vzdání se tvorby uměleckých artefaktů na výstavě. Zásadním se zdá, nakolik vědomě absolvent realizuje odpoutání se od vize stát se profesionálním umělcem a jak vnímá etapy života, které s uměleckým světem přímo nesouvisejí. Zda se například jedná o zdroje obživy, díky kterým je možné se věnovat malbě obrazů, které ale nebývají vystavené na výstavách.

Mezi absolventy Akademie jde o rozšířený – nepříliš optimistický – fenomén, který nazývám „umělecké myšlení v záloze“. Velmi silným bytostným poznatkem, který jsem si díky této práci uvědomila, je, že naprostá většina absolventů, kteří se uměním nemohou živit, nerozvine plnohod-

³ „I've always thought about art, I just haven't done it. I would see something, and think someone should do that. But I would never do it myself.“

⁴ Jako součást své dizertační práce na Akademii výtvarných umění v Praze jsem uskutečnila celkem 55 rozhovorů s jejími absolventy v období od října 2014 do června 2016.

notně jiné zaměstnání. Pracují jen příležitostně, spíše jako zaměstnanci, nebo dokonce brigádníci, stylem, který je běžný pro studenty. Absolvent Akademie si vedle vlastní výtvarné práce na život vydělává příležitostnými pracemi, které ho od umění neodvedou příliš daleko. Je tak v pohotovosti, připravený kdykoliv začít úspěšnou kariéru umělce.



Výstava Průraz, galerie Entrance, 2017.
Foto | Isabela Grosseová

96

Pokud absolventi restaurují, tak většinou pracují pod někým, pokud jsou grafiky, pracují v grafickém studiu, pokud učí, jsou asistenty, učí na lidových školách umění nebo i třeba učí na středních a vysokých uměleckých školách, které nezaložili a na jejichž chod nemají vliv. Co z toho tedy vyplývá? Umělecké myšlení je udržováno při životě ve své nejméně aktivní podobě. Absolvent pracuje pro sebe, „do šuplíku“, jak se v této generaci říká. Jeho potenciál je v čekajícím stavu: „Výstavu jsem neměl teď už několik let, ale kdyby byla ta možnost, tak mám věci, které bych chtěl ukázat“.

Pozice Raivo Puusempa ve vztahu k jeho odchodu ze světa umění je zcela jiná. Je možné také zmínit Lee Lozano, která je dalším známým příkladem ze zahraničí radikálního zavržení umělecké kariéry. Do svého zápisníku zaznamenává dne 8. září 1971 manifest nadepsaný „I have no identity“⁵ a svou vědomou postupnou transformaci odklonu od umělkyně k neumělkyni nazvala Dropout Piece.⁶ Podobně jako Puusemp je až dnes tímto svým příkladem proslavena.

5 LOZANO, Lee. 2009. *Note Books 1967 – 70*. New York : Primary Information (kniha není stránkovaná).

6 LEHRER – GRAIWER, Sarah. 2014. *Lee Lozano: Dropout Piece*. London : Afterall.

V obou případech toto vědomé definitivní odpoutání se má, jak se zdá, na psychiku úplně opačný pozitivní vliv. Podobně jako jsem to zaznamenala u jen velmi málo z absolventů AVU, se kterými jsem mluvila. Jak Lozano, tak i Puusemp jsou výjimeční v tom, že jednali jako jednotlivci. I přesto, že pracovali v kontextu teoretické a umělecké práce Allana Kaprowa, zvláště textů publikovaných později souhrnně jako *Essays on the Blurring of Art and Life*, museli udělat svoje rozhodnutí sami za sebe a sami se na dlouhý čas, nebo možná navždy, poměrně radikálně od umění odizolovali.

Pomalu se dostávám k dalšímu příkladu, který mě zaujal. V roce 2011 jsem v Londýně viděla velkou výstavu⁷ věnovanou umělecké skupině APG – Artist Placement Group. Skupině založené v roce 1966 dvěma umělci Johnem Lathamem a Barbarou Steveni, kteří vytvořili důležitý milník v historii britského konceptuálního umění.

Skupina APG v podstatě během několika let soustavné práce zformovala ideu umělce jako člověka migrujícího a přechodně existujícího v různých neuměleckých rolích.

Termín, který to vystihoval z textu Johna Lathama, zní „Incidental Person“, komplexní člověk s uměleckým vzděláním, který je jakýmsi dvojitým agentem v široké škále dalších profesí a zaměstnání. APG za dobu svého trvání realizovalo 15 umístění umělců na dobu od několika týdnů až na několik let. Většinou byli umělci součástí průmyslových korporací, například British Steel, a později také různých ministerstev a vládních organizací jako například Ministerstva životního prostředí, ale také Skotské televize, intenzivní jednotky nemocnice Clare Hall v Londýně nebo Britských drah.

97

Příkladem „Incidental Person“ je umělec Andrew Dipper, který byl součástí kolektivu zaměstnanců ropné společnosti ESSO a pilvil se na tankeru směřujícím do Perského zálivu. Sám popisuje, že mnohem spolehlivější devizou jeho potenciálu v kolektivu spíše než schopnost nakreslit věrný portrét bylo to, že umí svařovat. Dále také popisuje, že se při plavbě intenzivně věnoval čtení a fotografování.

APG usilovalo o změnu statutu umělecké práce tak, aby byla více provázaná s realitou, ekonomikou a politikou. Chtěli, aby umění, a hlavně umělecký přístup a myšlení mělo obecný vliv na společnost. Barbora Steveni v době svého studia na St. Martins kritizovala sochařství svých spolužáků, například Richarda Serry, podobně jako o desetiletí později hudební skupina z Austrálie The Histrionics ve skladbě *Useless Steel In The Mall*.

Cituji „We don't need no public sculpture, Serra, leave our space alone“. Komentují tím instalaci obřího nakloněného oblouku Richarda Serry na Manhattanu. Zhudebnili tak úryvky dobového kritického textu⁸ teore-

⁷ Výstava se uskutečnila pod názvem *The Individual and the Organisation: Artist Placement Group 1966 – 79* v galerii Raven Row v Londýně v termínu od 27. září do 16. prosince 2012.

⁸ Text D. Crimpa *Serra's Public Sculpture: Redefining Site Specificity* (Serrova socha ve veřejném prostoru: Redefinování sitespecific) vyšel v knize editované Rosalind E. Krauss, nazvané *Richard Serra/Sculpture* (Richard Serra/Socha) New York : The Museum of Modern Art, 1986.

tika a editora časopisu October, Douglase Crimpa. Zásadním momentem pro APG bylo pozvání od Josepha Beuyse k účasti na diskuzi v rámci Dokumenty 6 v roce 1977 o praktikách APG a možnostech jejich rozvíjení v Německu. Kritika, která ovšem v této chvíli přichází, argumentuje, že APG vytváří podobně jako Beuys Sociální sochy (Social Sculpture), což je problematické a v důsledku asociální podobně jako o několik let dříve v roce 1972, Art Council – umělecká rada pozastavuje jako výstrahu grant s tím, že tu nejde o skutečné umění, ale o sociální inženýrství. Vládní granty poté stále APG podporují, ale v nižších sumách.

APG se nakonec vlivem ostré kritiky zvenčí po 5 letech postupně rozpadalo. Největší vliv na to mělo negativní přijetí jejich výstavy v Bonnu. Odborná veřejnost kritizovala to, že se APG dobrovolně sloučilo s poměrně komerčním sektorem společnosti a že z této spolupráce nebyla jasně čitelná kritika kapitalismu a korporací. Kritici zřejmě pod vlivem toho, že se s ideály APG setkali v prostorách galerie, nedokázali vidět uměleckou a estetickou kvalitu v jejích neobvyklých zonách výskytu. Bylo zřejmě těžké, stejně jako je tomu dnes, zbavit se romantické představy umění jako pozitivní nezkompromované ideologie, která má svoji čistotou, nepotříšněnou auru.



Výstava Průraz,
galerie Entrance, 2017.
Foto | Isabela Grosseová

Možná ale nešlo jen o nedostatečnou vůli vystoupit z komfortní zóny toho, co považujeme za umělecký projev a kde má své hranice. Je možné, že specifická poloha, kterou APG prosazovalo a jak umělce viděli v těch různých rolích, bylo také ne úplně experimentální v pravém slova smyslu, jak bychom se odvážili si představit. Často bylo v publikovaných materiálech ukazováno, jak umělci jako „Incidental Person“ v továrnách, kde působili, fotili, malovali a kreslili, jako by byli na umělecké rezidenci. Takto se to spíše jeví jako snaha zprostředkovat v neuměleckém prostředí setkání s figurou tvořícího člověka a nahlédnutí do jeho praxe zblízka a bezprostředně.

Velkou roli v komunikaci toho, co se při působení umělců v těchto různých podnicích mohlo na velmi jemné úrovni ovlivňování obou sfér dít, má roli chybějící forma slovního vyjádření. Jak komunikovat uměleckou způsoblost tak, abychom nezněli infantilně, přecitlivěle a banálně? Jak popsat

umělcovu citlivost? Má nějaký potenciál nechat toto pouze pro představu? Může skutečně to, že popíšeme slovy estetický zážitek nebo vliv, tento vjem zbanalizovat a zničit, jak mnozí tradiční umělci tvrdí? Domnívám se, že ne. Naše možnosti vyjádření jsou nevyspělé. Nic se od 19. století nezměnilo, stále mluvíme o talentu, vnuknutí, píli, kreativitě, pohnutkách citu, tvůrčí snaze atd. A čím dál méně si toho pod těmito pojmy představujeme. Ztrácíme kontakt s materiálem, se kterým pracujeme. Z perspektivy této prohlubující se propasti se jeví aktivity a filozofie APG mnohem progresivnější než jakkoli odvážné deviate současné estetiky. APG pojmenovalo situaci, v níž umělec migruje do jiných pracovních sfér, a osvobodili mnoho lidí od nepříjemného patosu osobního selhání, neúspěchu v uměleckém prostředí a zahořknutí. Z prolínání uměleckého a neuměleckého udělal zcela normální situaci.



Výstava *Průraz*,
galerie Entrance, 2017.
Foto | Isabela Grosseová

99

Jak výstava v Raven Row v diskuzích naznačila, umělců, kteří se živí prací neuměleckými, je velké množství. Je tu ale zásadní rozdíl v přístupu. Tato zmiňovaná většina absolventů uměleckých škol je postižena emočním pocitem prohry, pokud s uměním skončí z důvodu, že nejsou jako umělci svým okolím rozpoznáni. Tady otvírám další problém a představu, že k tomuto rozpoznání může dojít jen tak, že si vás všimne nějaká kurátorka a prosadí vás. Jako by šlo o pasivní konsekvenci toho, že ve vás umělkyni uvidí někdo jiný. Jako by tu hrála roli skromnost a forma cílevědomého sebeprosazování byla negativní.

Je tedy velký rozdíl mezi tím, když z absence jiných možností absolvent zanevře na možnost vyjadřovat se uměním, a když se svobodně rozhodne pro formu sobě vlastního způsobu s uměleckou kompetencí pracovat mimo galerie, výstavy, instituce, atd. Právě příkladů tohoto nezávislého pozitivního vztahu k vlastnímu potenciálu je velmi málo.

Popsala bych teď z českého kontextu jednu konkrétní situaci absolventa AVU, který jako součást svojí praxe umělce následně vystudoval teologii a stal se knězem. Viděl svoje působení jako roli dvojího agenta.

Věnoval se jak kresbě a malbě, tak i kázání. Zajímavé pro mě bylo, že považoval malbu a kresbu jako způsob, jak se touto rutinní činností mobilizovat k performanci svých ekumenických textů. Kresba a malba v tomto případě slouží jako zdroj inspirace a výsledkem procesu je teprve kázání před publikem. Stejně jako většina mých respondentů absolvoval Akademii v období roku 1968 a dnes by mu bylo cca 70 let, kdyby se jich dožil. Jedním z motivů považovat kázání za mnohem lepší prostředek předání estetické zkušenosti bylo, že klasické umělecké dílo ztratilo svoje emoce a komunikační potenciál.

Já si tuto situaci vykládám podobně, jako když Marcel Duchamp popisoval termínem „Koeficient umění“ ve své přednášce *The Creative Act*, jak nedokonalý je přenos myšlenek umělce na diváka prostřednictvím artefaktu. Zde máme situaci přenosu 1:1, která je velmi intenzivní. Jak uvažovat o textu veřejně předneseném jako o výtvarném díle?

Svoji zásadní roli zde má představivost. Představte si například Lotovu ženu, která se postupně proměňuje v kamenný sloup. Jak tento kámen vypadá? Jakou má barvu a velikost? Je to zkamenělá postava, nebo jde o abstraktní tvar? Když bychom se kamene dotkli, jakou má teplotu? Představivost umožňuje zprostředkovat mluveným slovem – jazykem – virtuální obrazy a pocity. Jedno jeho kázání bylo sepsáno v ženském rodě. Bůh žena. Možná proto, že je obvyklé si pod označením bohyně představit řeckou mytologii, byl v každé větě, kde zaznělo slovo Bůh, dovětek žena.

Jinými studiemi by byl případ absolventa AVU, který je profesí zedníkem, instruktorem jógy, shiatsu masér, majitel eko farmy, kterou sám vybudoval. Pro dnešek bych ale zůstala u příkladu umělce kněze.

IV. MODELÝ VÝUKY/ TEORETICKÉ POROVNANIA

ZDENO KOLESÁR

Kontinuita
či diskontinuita?
Dizajnérske vzdelávanie
v Bratislave a v Zlíne

doc. PhDr. Zdeno Kolesár, PhD.

→ Vysoká škola výtvarných umení
v Bratislave

zdenokolesar@hotmail.com

Continuity or Discontinuity? Design Education in Bratislava and Zlín

103

Bratislava and Zlín were important centres of design pedagogy in Czechoslovakia. Although the common federal state dissolved more than a quarter of a century ago, the teaching of design in these cities still bears the seal of their common background. The paper asks to what extent do the pedagogical methods of these educational institutions fulfil the requirements for environmental, and civilizational, sustainability.

Vo svojom príspevku sa chcem venovať dvom mestám, ktoré sa stali dôležitými ohniskami dizajnerskej pedagogiky v Československu, a hoci spoločný štát je už vyše štvrtstoročia minulosťou, výučba dizajnu v Bratislave a Zlíne stále nesie pečať spoločných východísk. Chcel by som si položiť otázku, do akej miery naplňali či naplňajú pedagogické metódy ich vzdelávacích inštitúcií súčasný pohľad na úlohy a význam dizajnu.

Počiatky dizajnerskeho vzdelávania v sledovaných mestách siahajú do odlišných období medzivojnovkej, resp. vojnovkej éry. V Bratislave vznikla Škola umeleckých remesiel v období hospodárskej konjunktúry v roku 1928, v Zlíne Škola umění v roku 1939, keď sa svet ponáral do najničivejšieho konfliktu svojej histórie.

Bratislavská aj zlínska škola boli nesporne ovplyvnené nemeckým Bauhausom, ale mali aj svoje špecifiká súvisiace s odlišnými tradíciami, hospodárskymi pomermi aj subtilnými osobnostnými charakteristikami svojich zakladateľov a pedagógov.

Škola umeleckých remesiel v Bratislave bola predovšetkým dielom Josefa Vydra, neúnavného organizátora, skúseného výtvarného teoretika a praktika. Na Slovensko prišiel Vydra z Čiech v roku 1919. V Bratislave v roku 1920 založil Spoločnosť umeleckého priemyslu zameranú na výrobu a propagáciu nových výrobkov vychádzajúcich z domácich výrobných tradícií. V roku 1928 zakladal s podobnou myšlienkou pestovania aktuálnych dizajnerských výhonkov na koreňoch lokálneho remesla Školu umeleckých remesiel. Tej prischla nálepka slovenský Bauhaus, ale najväčšia autorita v skúmaní odkazu ŠUR Iva Mojžišová tento názor spochybňuje: „Na otázku, či na fáme o bratislavskom Bauhause bolo niečo pravdy, sa dá odpovedať: menej bolo a viacej nebolo. Mnohí profesori vskutku dýchali tie podnety. Dotkli sa jednotlivcov a sčasti aj ich didaktických metód a odzrkadlili sa v štruktúre výučby... V skutočnosti nezohral Bauhaus vo vzťahu s ŠUR úlohu starostlivo napodobňovaného vzoru. Vydrova koncepcia nechcela byť, ako sa zvyčajne tvrdí, priamou napodobeninou či derivátom nemeckej školy... Vydra si plne uvedomoval danosti i obmedzenia prostredia, v ktorom ŠUR pôsobila, aj svoje vlastné, a usiloval sa mať ich vždy na zreteli. To znamená, že i keď dianie na Bauhause, ako sám hovorieval, „pozorne sledoval“, a v mnohom našiel poučenie, nepokúšal sa prekročiť svoj tieň“ – píše Iva Mojžišová.¹ Z pohľadu súčasných názorov o potrebe zmeny paradigmy dizajnu však môžeme konštatovať, že odklonom od bauhausovského vzoru sa Vydrovi skôr podarilo prekročiť tieň Bauhausu, hoci jeho cesta býva vnímaná ako anachronizmus podmienený nerozvinutosťou slovenského priemyslu. Vydra si bol dobre vedomý limitujúceho hospodárskeho kontextu, preto sa výučba orientovala skôr na prepojenie remeselnej výrobnéj zručnosti a výtvarných schopností študentov. Na rozdiel od väčšiny európskych krajín, vrátane Nemecka, na Slovensku z predindustriálneho obdobia prežívala tzv. domácka remeselná výroba, ktorej živé tradície chcel vo výučbe využiť.

¹ MOJŽIŠOVÁ, Iva. 2013. *Škola moderného videnia. Bratislavská ŠUR 1928 – 1939*. Bratislava : Artforum a SCD, s. 123.

Išlo do určitej miery o koncepciu podobnú tej, ktorá zabezpečila úspech škandinávského dizajnu v povojnovom období. Môžeme to ilustrovať nasmerovaním oddelenia keramiky na Škole umeleckých remesiel. Viedla ho Julie Horová, mladá výtvarníčka, ktorá sa práve vrátila z parížskeho študijného pobytu u keramikára Lechenala a z manufaktúry v Sèvres, takže pôvodne nemala s lokálnou remeselnou výrobou nič spoločné. Výučbu na keramickom oddelení na novozriadenej škole však spojila s praxou v keramickej dielni v Modre pri Bratislave. Ako jedna z mála dielní, ktoré na Slovensku prežili do medzivojnového obdobia pokračovala vo výrobe tradičnej keramiky. Študenti v nej mohli získať praktické výrobné skúsenosti, zároveň pod vedením Horovej vytvárali aktuálne formy nadväzujúce na domácu tradičnú výrobu. Darilo sa tak eliminovať jeden z problematických rysov modernizmu, spretŕhanie vývojovej kontinuity, pohrdavý postoj k možnosti poučiť sa zo skúseností predkov. Program reformy dizajnu zabezpečujúceho trvalú civilizačnú udržateľnosť sa dnes, podobne ako kedysi nasmerovanie ŠUR, hlási k využívaniu domácich surovinových zdrojov a tradičných spracovateľských techník. Jeho organické prepojenie s ľudskými chápaným racionalizmom, ktorý aspoň deklaratívne bol súčasťou bauhausovskej ideológie, sa javí aj z dnešného pohľadu zmysluplne.

V roku 1939, teda roku zániku bratislavskej Školy umeleckých remesiel, sa v stopäťdesiat kilometrov vzdialenom moravskom Zlíne rodila z odlišných pohnútok Baťova Škola umění, ktorá mala s tou bratislavskou mnoho spoločného. Zlínsky kolega Vít Jakubiček dokonca nedávno v pozostalosti riaditeľa Školy umění Františka Kadleca objavil korešpondenciu z rokov 1939 – 1948 s (vtedy už bývalým) riaditeľom Školy umeleckých remesiel v Bratislave Josefom Vydróm, ktorý sa medzičasom v súvislosti s politickými udalosťami presunul z Bratislavy na riaditeľské miesto Školy umeleckých remesiel v Brne. Ich listy poukazujú na duchovnú spriaznenosť oboch riaditeľov a aj na to, že ich školy spájala silnejšia väzba, než sa doteraz predpokladalo. Obe boli založené na duálnej výuke remesiel a umenia. Prelínali sa v nich teoretické disciplíny, výtvarné cvičenia a praktický výcvik, v prípade baťovskej školy viac zameraný na prácu so strojom. Podobne ako v Bratislave aj v Zlíne výuka prebiehala v poobedňajších a večerných hodinách a v sobotu, keďže študenti doobeda povinne pracovali v baťovských továrňach za plat, ktorý im umožňoval hradiť si štúdium. Ak sa v porovnaní s Bauhausom bratislavská Škola umeleckých remesiel snažila viac oprieť o domáce výrobné tradície, potom špecifikom zlínskej Školy umění bol typicky baťovský pragmatizmus v dôraze na praktickú využiteľnosť absolventov i pedagógov vo vlastnej firme. Aj renomovaní výtvarníci museli prejsť dielenským školením v továrni, predavačským a účtovníckym kurzom. Predstava Vincenca Makovského alebo Václava Viléma Štecha v predavačskom plášti nám dnes pripadá komická, na druhej strane treba spomenúť, že nejdenný študent sa v súčasnosti sťažuje, že školský „skleník“ ho nie celkom dobre pripravil na skutočnú životnú prax. Dizajnér ako pomocník v každodenných aktivitách je tiež súčasťou stratégie trvalej udržateľnosti.

Vo všeobecnosti bratislavskú Školu umeleckých remesiel a zlínsku Školu umění spájal antiakademický charakter výuky, ruskinovská snaha spojiť

umenie a bežný život. A hoci po relatívne krátkom období obe inštitúcie zanikli, ich legendy prežili. Tak ako sa v Chicagu či v Ulme pokúsili vzkriesiť ducha Bauhausu, dochádzalo aj v Bratislave a Zlíne k snahám o nadviazanie na legendárne vzdelávacie inštitúcie. Spočiatku na dvoch stredných umelecko-priemyselných školách, postupne sa pridávali školy vysoké. V Bratislave vznikla v roku 1949 Vysoká škola výtvarných umení pôvodne so zámerom „bauhausovsky“ prepojiť výuku voľných a úžitkových výtvarných disciplín. Realita síce priniesla nevyhnutnosť mnohých kompromisov, ale koncom 50. rokov uplynulého storočia sa tieto plány začali naplňovať a po roku 1989 sa v novom programe školy zdôraznila úplná voľnosť pri pohybe medzi ateliérmi voľného a úžitkového výtvarníctva.

Aj v Zlíne došlo k prenosu tradície z niekdajšej Školy umění na nové vysokoškolské inštitúcie. V roku 1959 tu vznikol detašovaný ateliér pražskej Vysokej školy umeleckoprůmyslovej, ktorého vedením bol poverený Zdeněk Kovář patriaci medzi prvých absolventov Školy umění. Z ateliéru sa postupne stala katedra a po jej presune k materskej pražskej inštitúcii na jej tradície nadväzujú dizajnérske ateliéry novej zlínskej univerzity, ktorá symbolicky nesie meno Tomáša Baťu.

Zakladajúcim pedagógom odboru dizajnu (ako sa vtedy hovorilo odboru priemyselného tvarovania) na VŠVU v Bratislave bol v roku 1965 Václav Kautman, absolvent brnenskej ŠUR-ky v čase, keď ju riadil Josef Vydra, a podobne ako on hľadal v lokálnych technologických a materiálových východiskách žriedlo poučenia pre aktuálny dizajn. Hegemónom v euro-americkom dizajne však v tom čase bol modernizmus s jeho technologicko-ekonomickým pragmatizmom, a tak sa Kautmanova koncepcia podobne ako „sochársky“ prístup k dizajnu Zdeňka Kovára v Zlíne javili ako zastarané. K revízii diktátu modernizmu dochádzalo až od neskorých 80. rokov vplyvom postmoderny a potom v súvislosti s poznaním, že sa ako neudržateľný ukazuje predátorský vzťah k životnému prostrediu a pažravosť ekonomického rastu a konzumu, pre ktoré bol modernizmus vhodným nástrojom. V tejto súvislosti spomeňme zavedenie technokraticky definovaného štúdia dizajnu na Strojníckej fakulte SVŠT v Bratislave, po reforme neskôr oprávnené presunutého na Fakultu architektúry.

106

Na VŠVU sa od počiatku 90. rokov uplynulého storočia od sémanticky sterilnej modernistickej koncepcie evidentne vzdaloval ateliér produktového dizajnu Františka Buriana, ktorého podtitul znel „človek a identita“. Skôr než na veľkosériovú výrobu sa orientoval na malé série či solitéry a na dizajn, ktorý narúša životné stereotypy, ovplyvňuje každodenný život, zdôrazňuje individualitu človeka, vypovedá o tvorcovi a jeho vzťahu k súčasnosti. Od roku 1998 potom František Burian s podobným programom viedol až do zániku zlínskej filiálky pražskej VŠUP jeden z jej ateliérov. V Bratislave pokračuje pod modifikovaným názvom art-dizajn podnes. Humánne akcentovaný dizajn sa tiež radí k stratégiám pre zmysluplnú budúcnosť.

Ak som v úvode spomínal, že medzivojnová ŠUR v Bratislave sa usilovala aktualizovať lokálne výrobné a materiálové tradície, potom si zaslúži byť

spomenutá podobne zameraná súťaž ÚLUVu nazvaná Kruhy na vode, organizovaná od roku 2000. Ďalší z ateliérov VŠVU, ateliér industriálneho dizajnu Ferdinanda Chrenku, ktorý sa inak dominantne zameriava na riešenia v duchu „formy nasledujúcej funkciu“, sa na tejto súťaži pravidelne zúčastňuje a získava ocenenia. Vydrovská koncepcia teda prežíva, hoci treba upozorniť, že jej potenciál sa v reálnej výrobe na Slovensku zatiaľ využíva len málo.

Modernistická, povedzme „ulmská“ dizajnerská metodika, ktorá sa v Zlíne udomácnila v 60. rokoch, sa od 90. rokov minulého storočia, podobne ako v Bratislave, v rôznych rovinách revidovala. Pozornosť si zaslužia ekologicky orientované projekty. Za všetky spomeniem aspoň nedávnú účasť Fakulty multimediálnych komunikácií Baťovej univerzity na REED – REjuvenate European Design – medzinárodnom projekte zameranom na oblasť cirkulárnej ekonomiky a dizajnu. Jeho cieľom bolo vyskúšať nové trhové modely a nabádať študentov k tvorbe produktov šetrných k životnému prostrediu, neklásť dôraz na prvoplánovú estetickú atraktivitu, ale hľadať cesty k zodpovednému dizajnu. Úlohou bolo dohľadávať produkty z hotelovej prevádzky, ktoré už stratili svoje pôvodné funkcie a boli určené k likvidácii (napríklad poháre od nápojov a zaváranín, korkové zátky, čajové vrecúška, odpadový papier, textil či mydlá) a navrhnúť ich možné využitie. Vznikol tak napríklad pohlčovač pachu z použitých vrecúšok od čaju, kúpeľňový set z narezaných sklenených nádob alebo vak pre servisný hotelový vozík z recyklovaných textílií. Okrem hľadania nových funkcií v limitovanom priestore si tak študenti mohli hlbšie uvedomiť absurdnosť civilizácie produkujúcej predmety na efemérne jednorazové použitie.

107

Vo svojom príspevku som, samozrejme, glosoval len niektoré aspekty tej dizajnerskej pedagogiky v Zlíne a v Bratislave, ktorá naplňa potreby reformovania obsahu dizajnerskej profesie a jej výučby. Pointou môjho príspevku by mohlo byť to, že sa sotva dočkáme nejakého jednoduchého globálneho riešenia, treba skôr preverovať rôznorodé cesty, z ktorých sa, dúfajme, aspoň niektoré uplatnia v synergii vedúcej k žiadanej zmene. A netreba sa zaoberať len stratégiami, ktoré sú momentálne v konjunktúre, ale trepezlivo hľadať a preverovať aj postupy z hlbšej minulosti.

ANNA ULAHELOVÁ

Modely výuky designu

Porovnání Katedry vizuální komunikace
v Bratislavě (VŠVU, Slovensko)
a Departamento de Comunicação e Arte
(Universidade de Aveiro, Portugal)

Mgr. art. Anna Ulahelová

→ Vysoká škola výtvarných umení
v Bratislave

aulahelo@gmail.com

Models of Design Education.

*A Comparison of the Department
of Visual Communication,
AFAD in Bratislava and
the Department of Communication
and Art, University of Aveiro*

The paper compares two models of design education, one from the Department of Visual Communication at the Academy of Fine Arts and Design (AFAD) in Bratislava, Slovakia and one from the Department of Communication and Art (Departamento de Comunicação e Arte) at the University of Aveiro in Portugal. The paper highlights the influence the different respective traditions have had on both platforms and their institutional contexts. While in Bratislava the Department was created within AFAD, an institution with a long artistic tradition, developed since 1957, the Aveiro design programme evolved, since circa 1996, within a university with a diverse profile that includes technical, social and natural science departments. On the basis of a comparison of the structures and the focus of the two study programmes (academic year 2017/2018), the paper draws out the differences in the types of modules taught, in design approaches and in teaching methodologies (studio-based versus project-based). The paper then presents a re-evaluation of the question of the training of authors-designers and of their role in the design process. The aim of the paper is to consider the extent to which the two approaches respond to contemporary social and professional contexts and to re-evaluate the question of what skills should design education prioritise.

Následující text se věnuje porovnání modelů edukace grafického designu na dvou vysokých školách v Portugalsku a na Slovensku. První je Katedra vizuální komunikace (dále KVK) na Vysoké škole výtvarných umění (dále VŠVU) v Bratislavě, kde v současnosti pracuji na svém doktorandském výzkumu a reflexi vývoje grafického designu u absolventů oboru po roce 1989. Druhou platformou je Oddělení komunikace a umění (Departamento de Comunicação e Arte – dále DeCa) na Univerzitě v portugalském Aveiru, kde jsem v letním semestru 2018 působila na výzkumné stáži u profesorky Heleny Barbosa. Na základě získaných empirických zkušeností a rozhovorů s vyučujícími na obou platformách přednesu analýzy odlišných přístupů a úvahy nad možnostmi v definování vzdělání grafického designu na vysokých školách.

Vycházím z předpokladu, že kontexty, tradice a struktura těchto institucí ovlivňují typ výkladu a chápání významu oboru grafický design. Školy vytvářejí také jistý předpoklad na souhrn dovedností, znalostí a hodnot, které bude absolvent oboru v praxi preferovat. V neposlední řadě to jsou také školy, které se staly alternativou ve vytváření obrazu profesionála – grafického designéra v určité lokalitě a společnosti. Důvodem takového postavení designérských (a uměleckých) škol je mimo jiné i nejednoznačné teoretické zázemí oboru. Jorge Frascara ve své esejí *Grafický design – volné umění, nebo sociální věda?* tuto situaci přibližuje následovně: „Obor grafický design funguje odedávna ve spojení se společností, avšak na rozdíl od architektury, literatury nebo volného umění se vyvíjí bez větší teoretické reflexe.“¹

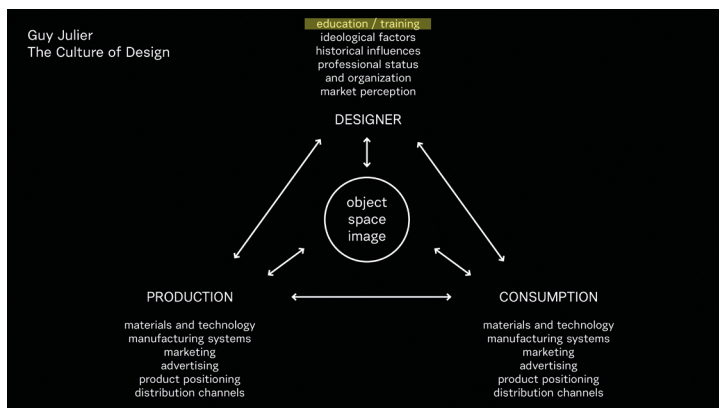
110

Grafický design je oborem, jehož kořeny se ve výkladu historie spojují s výtvarným uměním, kreativními a estetickými hodnotami. Na druhou stranu rozvoj trhu a spotřební společnosti směřoval novodobé definování grafického designu směrem ke komunikační funkci, potřebám klienta, jeho produktu, servisu a uživateli. Grafického designéra definují protichůdné dovednosti a způsoby uvažování. Kromě výtvarných a kreativních, také komunikační, technické, analytické nebo manažerské schopnosti. V rámci znalostí je nucen konfrontovat se s fenomény produkce a spotřeby, tedy znalostmi z oborů, jako je estetika, ekonomie, sociologie a psychologie. Tento ekosystém designu pojmenovává Guy Julier ve své teorii tzv. *culture of design*² (překl. kultury designu) (obr. 1), kde znázorňuje strukturu propojení všech vzájemných elementů a kontextů, které souvisejí se současnou designérskou praxí. Diagram ukazuje propojení designérů se spotřebou a produkcí – jejich vztah k produktu designu – ale i vnější aspekty, které osobu designéra profesionála ovlivňují, mimo jiné i vliv vzdělání.

Vyvstává tu několik otázek: Jakým způsobem na tyto různorodé vnější změny oboru reaguje Katedra vizuální komunikace v Bratislavě a jak Oddělení komunikace a umění v Aveiru? Jaký preferenční přístup v designu

1 BENNETT, Audrey. 2006. *Design Studies: Theory and Research in Graphic Design*, Princeton Architectural Press. ProQuest Ebook Central. Dostupné na internetu: <http://ebookcentral.proquest.com/lib/vsvu-ebooks/detail.action?docID=3387502>

2 JULIER, Guy. 2000. *The Culture of Design*. 1. vyd. London : Sage publications Ltd.



obr. 1

utvářejí? A jaké předpoklady chápání grafického designu můžeme vyčíst ze struktury, institucionálního definování a modelu výuky na obou školách?

Následující analýza načrtává historické a institucionální kontexty, ze kterých vyhodnocuji, jakým způsobem si obě instituce definovaly samotné chápání designu a z toho vyplývající metodiku výuky. Vizualizovala a kategorizovala jsem struktury předmětů obou institucí. Na základě jednotlivých analýz v závěru zhodnocuji charakteristiku obou přístupů a jejich aktuálnost. Mým cílem není hodnotit kvalitu výuky nebo studentských projektů, ale předpoklady, které vyplývají ze samotného nastavení oboru na obou školách.

111

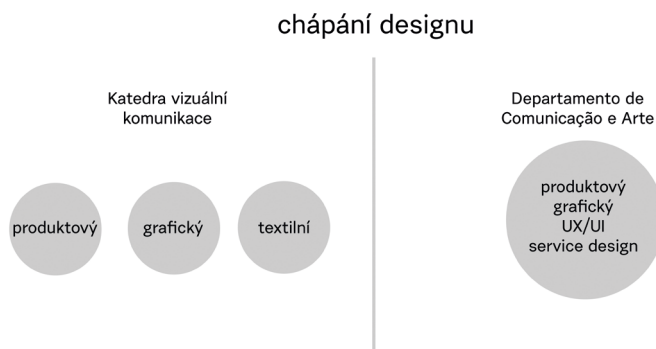
Kontexty institucí

Kromě rozdílného národního a kulturního kontextu se obě oddělení vyvinula v rámci odlišného institucionálního zázemí. Katedra vizuální komunikace se nachází na vysoké škole s tradicí vzdělání ve výtvarném umění. V současnosti je jednou z dvanácti kateder mezi obory, jako je architektura, malba, socha, volná grafika nebo užité umění. Obor design v Aveiru spadá pod Oddělení komunikace a umění na všeobecné univerzitě polytechnického typu. Tvoří jedno z šestnácti oddělení mezi přírodovědnými, technickými a humanitními obory.

Rozdílná je i tradice a historie obou oddělení. Tradice Katedry vizuální komunikace a její kořeny jako oboru užité grafiky sahají do roku 1957. Tato situace a zároveň i vliv ideologického tlaku a normalizace oboru (orientace na politický plakát) přetrvávala až do roku 1989. Po sametové revoluci s vlivem společenskopolitických změn došlo k restrukturalizaci školy a ateliéry pokračovaly pod novým pojmem *grafického designu*. Nutné je zde zmínit, že se jednalo vůbec o první porevoluční instituci, která na Slovensku oficiálně začala používat pojmenování oboru jako grafického designu

vedle trhu a běžné produkce. Později v roce 1999 se oddělení osamostatnilo od Katedry designu a jako samostatná platforma se přejmenovalo v roce 2008 na současnou Katedru vizuální komunikace.³

Oddělení designu v Aveiru bylo založeno až v polovině 90. let (roku 1996). Zpočátku navázalo na standardní členění výuky oboru na industriální a komunikační design. Avšak zakladatelé oboru (tým učitelů a designérů kolem profesora Júlia Pedrosa) měli možnost širší reflexe výuky designu, která už probíhala na univerzitách v Lisaboně anebo Portě. Oproti slovenskému kontextu v Portugalsku už v té době existovala širší infrastruktura organizací, spolků a školených designérů. Celkově je možné říct, že emancipace oboru mezi designéry a ve společnosti byla v lepší výchozí pozici. Z této situace mohli zakladatelé vycházet, inspirovat se přístupy a pojetím designu. V roce 2001 došlo k přehodnocení systému výuky a byl přijat jednotný název oboru „Design“. V tomto ohledu dochází k protichůdným situacím. Zatímco snahou oboru na VŠVU bylo postupně osamostatnit grafický design od jiných druhů designu a vytvořit autonomní profesi, v Aveiru naopak dochází ke spojování disciplín.



obr. 2

112

Modely chápání designu

Uvedený vývoj a zázemí institucí ovlivňuje také způsob vzdělání a celkové chápání designu na škole. Vysoká škola výtvarných umění představuje v současnosti klasičtější model členění oboru designu podle médií. V tomto pojetí vizuální komunikace (respektive jednotlivé ateliéry grafického designu) tvoří samostatnou katedru oddělenou od produktového a textilního designu. Na druhou stranu současné Oddělení designu v Aveiru předkládá holistickou vizi, která pracuje s chápáním designu jako celkového přístupu a propojuje produktový, grafický design, design servisu nebo design digitálního prostředí do jednoho (obr. 2). Student se na bakalářském stupni učí dovednosti z širšího rozsahu disciplín a až na magisterském

³ BARANÍKOVÁ, Katarína. 2012. Od oddelenia užitkovej grafiky po Katedru vizuálnej komunikácie. In *Designum*, 18 (3), s. 6 – 9.

stupni si vybírá specializaci na určitý druh nebo téma designu. Výuka je více založena na propojování různých druhů designu a jejich vzájemném vlivu a kooperaci.

Vasco Branco a Francisco Providência, jedni ze zakladatelů nového systému vzdělání na škole v Aveiru, v příspěvku k dvaceti letům založení oboru uvádějí, že 90 % trhu v Portugalsku je tvořeno malými a středními podniky.⁴ Tyto podniky preferují, respektive dokážou lépe integrovat do svého procesu práce, menší týmy designérů. Ke změně přístupu ve vzdělání tak mimo jiné vedl aspekt, který vyšel ze zhodnocení pragmatické trhové reality Portugalska a sledování jeho vývoje v 90. letech. V kontextu KVK došlo v 90. letech více k intuitivnímu a empirickému vývoji v nastavování nového systému vzdělání. Tento aspekt je pochopitelný vzhledem k dynamickému rozvoji nového trhu a transformačních proměnám slovenské společnosti po roce 1989.

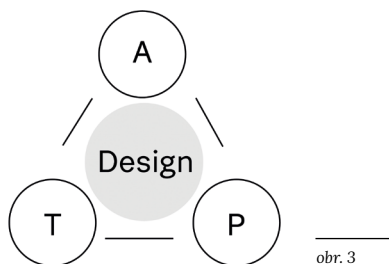
Asi nejvíce se projevuje odlišnost chápání designu v nastavení výuky praktických předmětů. Na VŠVU se vzdělání odvíjí od principů ateliérové výuky – studiové práce. Jednotlivé ateliéry grafického designu si postupně po roce 1989 formovaly svoji náplň. Zaměření ateliérů se vyvíjelo především na základě profesních zájmů vyučujících designérů pedagogů. V rámci školního roku 2017/2018 došlo ke stabilizaci charakterů jednotlivých ateliérů. Původní číselné názvy ateliérů (303, 304, 305) nahradilo označení, které definuje povahu designové práce ateliérů. V současnosti Katedru vizuální komunikace tvoří tři ateliéry vedené absolventy školy: Ateliér Prostor (Pavel Choma, Marcel Benčík), Identita (Stanislav Stankoci, Ondrej Gavalda) a Písmo (Pavol Bálik, Michal Tornyai), a tři specializovaná pracoviště: Ateliér multimédií (Ján Šicko), Laboratorium aplikovaného designu (Juraj Blaško) a Přípravný kurz vizuální komunikace (Peter Nosál). Název ateliéru (do velké míry) předurčuje typ projektu, na kterém studenti budou pracovat. Pro příklad v Ateliéru Prostor se řeší zadání, které propojuje design a architekturu, výstavní design nebo orientační systémy.

113

Na univerzitě v Aveiru ateliérový systém výuky designu neexistuje. Místo toho každého půl roku ročník studentů společně absolvuje tzv. designový projekt (design project). Systém výuky vychází z odlišného koncepčního nastavení, tzv. triadického (trojúhelníkového) modelu výuky designu (obr. 3).

Tento model stojí na třech elementech designového procesu – autorství (designér), technologie (nebo konstrukce, realizace), programu (zadání). V textu Francisco Providência, který je autorem tohoto modelu, uvádí: „Praktikování designu rozumíme jako cestu k řešení na základě tří druhů intervencí: jedna vychází od operátora – designéra (jednotlivce nebo kolektivu) druhá od technických podmínek (technický vývoj, základní materiály

4 BRANCO, Vasco – PROVIDENCIA, Francisco. 2017. *Design as Cultural Mediation between Matter and What Matters*. In *The Design Journal*, DOI: 10.1080/14606925.2018.1396025



obr. 3

a operační nástroje) nebo od producenta. A třetí přichází od klienta (přímo nebo nepřímě) – a zahrnuje určitý program očekávání a výkony v kontextu zájmů trhu.⁵

V obou případech jak na Katedře vizuální komunikace, tak i na oboru Design pracují studenti na určitých zadáních – tedy designových projektech. Rozdíl je však v přístupu, jakými jsou praktické projekty definovány (zadání) a následně i jaké je nastavení přístupu studentů k procesu práce na projektu – od jeho analýzy, interpretace, zohlednění vnějších faktorů, které do práce vstupují až k návrhu řešení.

114

V případě Aveira, kde nefungují ateliéry, odpadá do jisté míry mandát (autorita) pedagoga, který si soustavně buduje svoje zázemí (atelier) a může zde (ale i nemusí) časem docházet k prosazování vlastních zadání, přístupů a jednoho pohledu nebo uvažování nad grafickodesignérskou produkcí. Tento model vychází z tradice uměleckých škol minulosti (tzv. model *mistr a jeho žáci*), který výuka grafického designu na VŠVU přebírala. Otázkou je nakolik je tento přístup v rámci grafického designu, ale i designu obecně v současnosti aktuální. Pokud chápeme současnou pluralitu názorů a možnosti designérských přístupů a rolí, neměla by výuka poskytovat studentům zkušenosti s různými mezinárodními, mimoakademickými a zejména interdisciplinárními postupy? Neměl by být designér veden k větší otevřenosti v uvažování nad rozdílnými aspekty své práce? Konfrontovat se také s vnějšími faktory každodenního života, které jsou pro jeho práci signifikantní a odlišují ho od umělecké produkce?

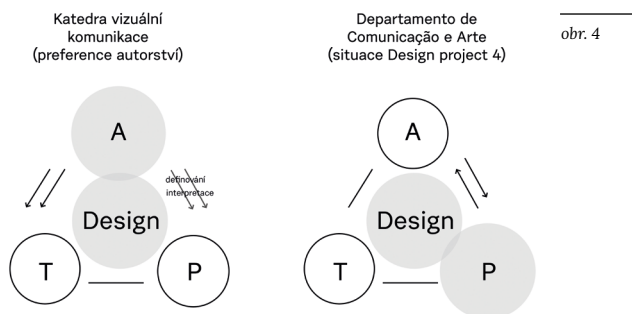
Jednu z možných alternativ nového vzdělání může představovat systém v Aveiru. Studenti v zadáních po semestrech řeší nejen samotný objekt plakátu pro kulturní akci, ale učí se také chápat vztahy jednotlivých složek designového procesu. V Design project 2 zkoumají studenti vztah designu a autora-designéra – jeho vliv na objekt. V Design project 3 vztah designu a technologií – zaměření na konstrukční proces, získání znalostí o širším

⁵ Ibidem

okruhu realizačních postupů a jejich vlivů na design. V Design project 4 vztah designu a programu – souvislosti zadání, jako je klientská a uživatelská potřeba. Na jednu stranu takový přístup znejasňuje výuku tradičních médií grafického designu, na straně druhé klade důraz na širší souvislosti toho, jakým způsobem je designový proces veden a jaké složky do něho zasahují.

Především pochopení vztahu programu (zadání) a designu v rámci reálně definovaného zadání tzv. „zvenku“ je dle mého názoru přínosný (obr. 4). V sylabech předmětu Design project 4 se doslova uvádí: „*Program' – zadání a z toho vyplývající práce s klientem – je více uznáván za tvůrčí potenciál pro designéra, než omezení, které ho zdánlivě utlačuje.*“⁶

Trojúhelníkový model je také vertikálně aplikovaný do celého systému výuky a využívají ho například předměty teorie a historie designu pro interpretaci a edukaci o designu v širších souvislostech, stejně jako i některé odborné předměty.



115

Chápání jednotlivých složek designérského procesu (teorie designérského procesu) vnímám v rámci Katedry vizuální komunikace za podstatně méně reflektovaný a diskutovaný aspekt práce studenta. Přeneseme-li uvedený model z Aveira na Katedru vizuální komunikace, je možné v téměř každém zadání i ateliéru zkoumat jako převažující element autorství designéra a metodiku práce, která se zaměřuje zejména na jeho úhel pohledu. Autor-student – budoucí grafický designér – se často dostává do pozice, kdy si zadání sám definuje, interpretuje a následně i rozhoduje o způsobech technické realizace (obr. 4). Tedy tyto mechanismy procházejí zejména filtrem jeho osobnosti, názoru, ale i kulturního kontextu a vkusu, ve kterém byl vychován (zejména prostředí ateliéru, ve kterém studuje). Tento přístup dle mého názoru vylučuje vstup jiných možných elementů, které grafický designér nezbytně musí chápat a učit se s nimi pracovat – jako je konfrontace kultury, zájmů a chování uživatele, politické a ekonomické motivy

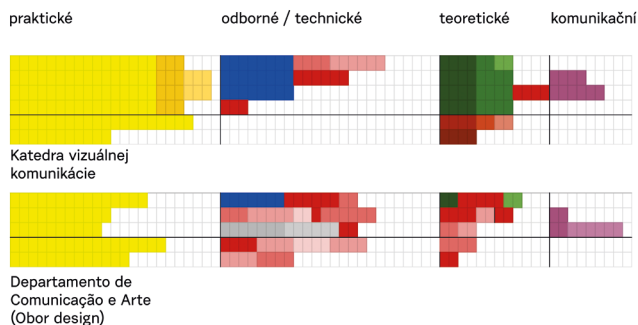
⁶ Sylaby předmětu na stránce Univerzity v Aveiru dostupné na internetu: <https://www.ua.pt/deca/uc/13831> [cit. 2018-10-28].

klienta nebo současná otázka ekologických možností designu. Dalo by se tak do jisté míry říct, že přístup vzdělání grafického designéra na VŠVU má blíže k chápání designéra jako autora a užitého grafika z doby před rokem 1989.

Struktura předmětů

V rámci porovnání jsem se také věnovala zhodnocení struktury předmětů, které svým studentům obě platformy nabízejí i mimo praktická zadání. Jednotlivé předměty na obou oborech jsem rozdělila do kategorií podle toho, jaký typ dovedností a znalostí studenta rozvíjejí (obr. 5):

1. Praktické předměty (které jsem už popisovala výše, v tabulce žlutě),
2. Odborné nebo technické předměty (rozvíjející zejména odborné dovednosti, v tabulce červeně),
3. Teoretické předměty (v tabulce červeně a zeleně) a
4. Předměty, které rozvíjejí komunikační a manažerské dovednosti – profesní dovednosti (v tabulce fialově).



obr. 5

Struktury obou platform jsem vizualizovala v rámci tabulek, kde je možné vidět všechny předměty z bakalářského a magisterského stupně studia po jednotlivých ročnících. Zaznamenala jsem také časové trvání předmětů – počet hodin předmětu týdně (v letním i zimním semestru). Proces analýzy a výsledné grafy mě vedly k několika poznatkům, a zejména k hlubšímu pochopení nastavení přístupu k vzdělání designérů i v rámci teoretických a odborných předmětů. Záznam a vizualizace každého předmětu ukazuje také časový rámec, který je věnovaný rozvoji určitému typu dovedností. Například je možné sledovat, že KVK dává větší časový prostor pro praktické předměty a ateliéry než DeCa v Aveiru.

V rámci odborných dovedností je možné sledovat v Aveiru větší pestrost (obr. 5 – vyznačeno změnou odstínu barvy) vyučovaných předmětů. Co se týká konkrétních druhů odborných předmětů, Univerzita v Aveiru definuje kromě technických předmětů bakalářského stupně, jako je tvorba písma nebo kresba, také předměty, které se zaměřují směrem

k vnějším společenským tématům designu, jako je navrhování udržitelného výrobku, designu pro sociální inovace nebo design v kontextu muzeologie (na magisterském stupni). Pro porovnání odborných předmětů na KVK vyšel jako převažující odborný předmět Kresba (více jak 50 % času v každém ze čtyř ročníků, obr. 5 – vyznačeno modře), kterou studenti absolvují během celého bakalářského studia. Tato situace může vést k předpokladu, že také studenti budou více inklinovat k výtvarnému, kresebnému a ilustrativnímu pojmání grafického designu.

Analýza teoretických předmětů potvrzuje tendenci po silnému vlivu uměleckého pohledu a výuky na KVK. U teoretických předmětů v drtivé většině převažuje výuka umělecky orientovaných předmětů, zejména Dějin umění a estetiky (obr. 5 – vyznačeno zeleně). K teorii a historii designu se studenti dostávají až ve třetím, předposledním ročníku bakalářského stupně(!). V Aveiru je na druhou stranu historie a teorie designu součástí výuky od prvního ročníku studia. Historie portugalského designu dokonce hned od druhého ročníku studia.

Při podrobnější analýze sylabů předmětů v Aveiru bylo zajímavé také sledovat, že často v různých předmětech dochází k prolínání teoretické přípravy a praktického zadání. V Aveiru jednoznačná kategorizace a členění předmětů na praktické a teoretické v podstatě neexistuje. Studenti jsou naopak přirozeněji vedeni k chápání a aplikování teorie v praxi anebo naopak k teoretické reflexi vlastní praktické práce.⁷

117

Kromě historie designu DeCa v Aveiru nabízí další předměty, které rozvíjejí teorii a metodologii oboru v praxi. Například cílem předmětu Strategic design (překl. Strategický design) je naučit studenty chápat design jako nástroj k navrhování produktových, firemních a institucionálních procesů, konceptů a budoucích inovací. Tedy namísto designování artefaktů vede tento předmět studenty více k chápání designu jako způsobu uvažování, kterým je možné „designovat“ i abstraktní procesy, interakce, uživatelské nebo firemní strategie.

Co se týká předmětů, které by rozvíjely praktické organizačně-komunikační dovednosti, jako je tzv. design management, prezentační schopnosti a jiné praktické dovednosti související s profesním působením designéra, zde je poměr předmětů na obou platformách vyrovnaný.

Závěry

Předložené analýzy a porovnání obou univerzitních platform mohou shrnout do několika tezí, které jsou charakteristické pro současné nastavení obou platform a přístupů, které předávají svým studentům.

⁷ Kupříkladu profesorka Helena Barbosa participuje jako historička a teoretička designu na některých praktických předmětech. V rámci výkladu historie designu dává studentům zadání, která vycházejí ze zkoumání konkrétních artefaktů a projektů, na základě kterých se studenti učí interpretovat širší dobové souvislosti, ale i technologické, autorské a programové aspekty práce (aplikování triadického modelu v teorii).

Grafický design na KVK v tomto směru hodnotím jako obor, který je stále pod silným vlivem uměleckých tendencí. Převažuje umělecko-estetická perspektiva, která má blíže k uvažování o designu jako o kreativní činnosti a jeho chápání v uměleckém slova smyslu. Příčina této situace vychází mimo jiné z popsané tradice oboru spojeného s uměleckou školou. Projevuje se také v silném vlivu teoretických a odborných předmětů výtvarného a umělekovědního základu. Stejně tak je přetrvávající tendence vyzdvihovat roli designéra jako individuálního autora projektu.

Obor design v Aveiru naplňuje více designérskou perspektivu, tak jak ji definuje ve své teorii *Culture of Design* Guy Julier. Přístup v Aveiru předkládá více otevřený koncept designu a jeho chápání v širších mimouměleckých kontextech, jako je vztah k spotřebě nebo společenské dopady designu. Tato situace se projevuje také v rozhodnutí vyučovat design holisticky a na základě kontextového uvažování a vyplývajících elementech v procesu práce (viz trojúhelníkový model). Na druhou stranu pro grafický design na VŠVU je charakteristická větší možnost odborné specializace na určité médium nebo druh designu, kterou definuje nastavení ateliérů a vyučujících. Vyplývá to také z analýzy předmětů na KVK, které rozvíjejí více technickou, výtvarnou a materiální zručnost studentů (např. předměty jako Kresba, Písmo a typografie a Knižní vazba).

Výrazným problémem KVK je teoretická (a kritická) reflexe a nedostatek teoretických předmětů se zaměřením na kritická témata a širší společenské vazby designu a metod design thinking (překl. designového uvažování). Situace na oddělení DeCa v Aveiru je v tomto směru opačná. Studenti jsou vedeni k analytickým a výzkumným dovednostem, které jsou s designem spojené, což se během mého pobytu projevovalo například i tím, že studenti více času věnovali teoretické přípravě a výzkumu zadání ve skupinách a následně si tyto poznatky prezentovali nebo ověřovali v praktických zadáních.

Vrátím-li se k otázce aktuálnosti obou těchto přístupů, mohu na závěr zhodnotit, že pro Katedru vizuální komunikace je charakteristická tendence, která má blíže k zaměření na lokální tradice a chápání kulturních hodnot grafického designu v kontextu Slovenska. Zatímco Obor design v portugalském Aveiru má blíže k pojmání diskurzu v holistických souvislostech, a tím i blíže k soudobému trendu chápání oboru design jako nástroje, který je součástí společensko-ekonomického vývoje.

LENKA SÝKOROVÁ

Fenomén kurátorství z pohledu oboru Kurátorská studia na FUD UJEP v Ústí nad Labem a reflexe pojmu umělec-kurátor

Mgr. Lenka Sýkorová, PhD.

- Katedra dějin a teorie umění, Fakulta umění a designu
Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem
- kurátorka Galerie Altán Klamovka v Praze
- externí kurátorka Oblastní galerie Liberec

lenka.sykor@email.cz

Curatorial Studies and the Phenomenon of Artists-Curators

The paper reflects on the way Curating is taught at the Department of Art History and Theory, Faculty of Art and Design at the Jan Evangelista Purkyně University in Ústí nad Labem, Czech Republic, since it was accredited in 2007 as the only study programme of its kind in the country. Combining theory and practice, it is conceived as an artistic field of study, leading to a master's degree in art, thus deepening co-operation between curators and artists within one generation.

The paper then proceeds to present the findings of my long-term research of artists-curators in the Czech Republic and Slovakia, whose activities have developed both of the art scenes, usually in close co-operation with art universities. I map the activities of independent galleries, opting for the term “independent” rather “alternative” galleries in line with the artists-curators own use of the term. These are “artist-run spaces” and “off spaces,” i.e. galleries for young artists in alternative spaces, studios or apartments that are mostly run by artists, have a flexible exhibition programme and are operated at low cost. These galleries were often established in the Czech regions where local universities opened faculties of visual arts in the 1990s, specifically in Ústí nad Labem, Ostrava, Brno, Plzeň, Liberec and others. By operating them, artists-curators enrich the local art scenes and often establish themselves more easily. The paper explores the following questions: *Is there a correlation between artists-curators and their future creative growth? How many established Czech or Slovak visual artists work as artists-curators or have exhibited in the independent galleries run by artists-curators? How do independent galleries fit into the recent history of Czech and Slovak contemporary art? What has their impact been? And finally: Is it still topical to keep opening new artist-run independent galleries or has this format become exhausted? What are their future prospects?*

Fenomén kurátorství je v posledních letech velmi aktuální téma na poli současného vizuálního umění nejen v České republice a na Slovensku, ale také ve světovém měřítku jak v dominantních zemích euroamerické zóny, tak v zemích tzv. třetího světa, které se rychle rozvíjejí. Celá řada odborníků na danou oblast z nastupující střední generace zaměřila své doktorandské studium na fenomén kurátorství s důrazem na rozvoj lokální komunitní kulturní platformy s přesahy na celosvětový vývoj současného vizuálního umění. Kupříkladu mexicko-anglická historička umění Ana Bilbao¹ se zabývá fenoménem SVAOs (*Small Visual Arts Organisations*), což jsou malé organizace prezentující vizuální umění, které se vyvíjely od devadesátých let minulého století jako alternativy k tradičním muzeím a galeriím v mezinárodním měřítku. Ve svém doktorandském a postdoktorandském výzkumu Dr. Ana Bilbao vyzdvihuje roli kurátorů podle jejich pole působnosti a viditelnosti na mezinárodní umělecké scéně a proti nim klade příklady SVAOs. Ty začaly vznikat v letech, kdy se zájem dominantní euroamerické scény obrátil k novým teritoriím, konkrétně k třetímu světu a pozornost se tak upřela k jižní polokouli. A i přesto nový formát institucí typu SVAOs, které podporují umělce a pracují s místní komunitou, vzniká dle Bilbao jak na dominantní euroamerické scéně – Západě, tak i právě na již zmíněné jižní polokouli – konkrétně viz například Dakar (Afrika), Tchaj-pej (Čína) a další. Hlavní důraz klade Ana Bilbao na problematiku rozvíjení lokální spolupráce těchto institucí, které se podílejí na profesním rozvoji začínajících umělců a na práci s veřejností, která je v dané lokalitě podporována a svoji interdisciplinaritou směřuje i k veřejnosti, jež se na daných projektech setkává se současným uměním vůbec poprvé. Souběžně jsou však tyto instituce reflektovány i na mezinárodní úrovni, a to především internetovými platformami, které organizace zastřešují.

121

Na tento fenomén se podívám z pohledu dlouholetého pedagoga oboru Kurátorská studia, který je vyučován v rámci České republiky jen na Fakultě umění a designu UJEP v Ústí nad Labem. Jedná se o případovou studii, ve které budu demonstrovat skloubení svého doktorandského projektu s pedagogickou praxí a výchovou další generace kurátorů u nás. Podobně jako Ana Bilbao jsem strukturovala svůj doktorandský a postdoktorandský výzkum *Action Galleries*² na FUD UJEP v Ústí nad Labem, zaměřený na fenomén umělců-kurátorů konkrétně na území České republiky s přesahy na Slovensko, s reflexí vývoje v kontextu širšího záběru, překračujícího hranice území bývalého východního bloku, protože současný vývoj v umění u nás je stále nutné vnímat s ohledem na nedávnou historii, která nás neustále ovlivňuje a vytváří naše kulturní specifika. Z tohoto úhlu pohledu je vhodné uvést příklad vývoje z postsovětských zemí: mladou litevskou historičku umění, dokončující magisterská studia, Vaidu Stepanovaitė, která je aktivní nezávislou kurátorkou putovního projektu *Kabinetas*,³ založe-

1 Ana Bilbao je editorkou časopisu *Afterall* a výzkumnou pracovnící Afterall Research Centre in Central Saint Martins, University of the Arts v Londýně. Dostupné na internetu: <http://repository.essex.ac.uk/19859/> (1. 12. 2018).

2 Dostupné na internetu: <http://www.actiongalleries.info> [cit. 20181201].

3 Dostupné na internetu: <http://kabinetas.com/about/> [cit. 20181201].

ného na principu série událostí. Vaida Stepanovaitė v současné době působí již celosvětově, nejen v Evropě, především mezi Berlínem a Litvou, ale také se účastní celé řady mezinárodních rezidencí určených kurátorům. Je příkladem dynamického vývoje kurátorství v posledních letech, kdy se ho ujímá nastupující generace a začíná ohýbat pojmy profese kurátor a umělec, a to nejen směrem umělec-kurátor, ale i zpět. Více se problematice kurátora jako umělce a tvůrce věnuje také slovinšká historička umění Beti Žerovc v knize *When Attitudes Become the Norm: The Contemporary Curator and Institutional Art* (2018).⁴



Performance Jiřího Kovandy
To, co je sladké, Galerie Kaluž,
Ostrava, 2013.
Foto | archiv galerie

122

Z tohoto úhlu pohledu je nutné chápat i aktivity litevské nezávislé kurátorky Vaidy Stepanovaitė. Ta se kupříkladu v roce 2018 zabývala problematikou *Embodied Space*, kdy se zaměřila na netělesné nebo nehumánní ztělesnění v kontextu aktuálního pojmu posthumanismus, a to v intencích nástroje pro experimentální průzkum produkčních dovedností, které ještě nebyly objeveny. Zkoumá, co ve skutečnosti představuje prostor ve smyslu společenskofyzického vytváření prostoru. V rámci jejího cyklu se uskutečnily různé dočasné performativně prostorové situace: na benzínové pumpě v Kodani, ve veřejném prostoru v Berlíně, na dvorku kulturní instituce v Kaunasu v Litvě, na tureckém trhu v Berlíně, na večírcích a v rozhlase ve Vilniusu (Litva), na cestě vlakem mezi Amsterdamem a Maastrichem, či performativní přednáška v rámci vernisáže výstavy Inka umělkyně Barbory Čákové u mě v pražské galerii Altán Klamovka. Projekt *Kabinetas* se pohybuje podprahově a na hraně nebezpečí illegality

⁴ ŽEROVC, Beti. 2018. *When Attitudes Become the Norm: The Contemporary Curator and Institutional Art*. Ljubljana : Igor Zabel Association for Culture and Theory. Především kapitola: The Exhibition as a Work of Art and the Curator as Its Author, s. 176 – 196.

pod vedením Vaidy Stepanovaité a Ruty Stepanovaité ve spolupráci s dalšími kurátory. *Kabinetas* dokazuje, že dnes již není nutný fyzický prostor galerie, ale důležitější je fenomén sdílení, které se může odehrávat v rámci „platformy“ – tedy místa setkávání a sdílení zkušeností – obrazového a textového materiálu – mnohdy i „internetové platformy“. Dokazuje sílu internetu jako všude zpřítomnělého média, které je mocným nástrojem virtuálního networkingu, i když je stále důležitý i fyzický networking, především pak v komunikaci s místní komunitou, ale také v rámci mezinárodních akcí setkávání za účelem předávání si osobních zkušeností. V oblasti nezávislého kurátorství a galerií vedených umělci (artist-run space) je jednou z nejdůležitějších událostí švédský *Supermarket Art Fair*,⁵ kde mnohdy dochází ke kumulaci jen online projektů, které jsou pak v rámci veletrhu ve Stockholmu tváří v tvář fyzicky konfrontovány a dochází k dalším důležitým krokům k budoucí případné spolupráci.

Kdo je kurátor?

Na začátku příspěvku je vhodné položit si otázku: *Kdo je kurátor a jaká je jeho role ve světě umění?*⁶ Kurátora chápeme jako prostředníka mezi umělcem a divákem. V galerijním prostředí, ve kterém se pohybuje postava kurátora, dochází k prezentaci uměleckého díla nejen odborné veřejnosti. Otevírá se tak prostor pro divácký moment a následnou interpretaci díla. Zde je klíčová role kurátora, protože je to on či ona, který či která vybírá dané dílo z uzavřeného prostředí umělcova ateliéru a dává je do kontextu dalších děl a zasazuje do kurátorského záměru za účelem vystavit celek – chápeme výstavu – světu na odiv. Poukazuje tak na to, co by mohlo zůstat na věky skryto. Kurátor/ka⁷ tedy úzce spolupracuje s umělci, snaží se pochopit jejich tvorbu a díla uvádí do galerijního prostoru.

123

Pozice kurátora ve světě umění není stále pevně definována, i přes rozšířená studia kurátorství „neexistuje žádná skutečná metodika nebo jasný odkaz, jež mají tato studia předat.“⁸ Je nutné uvědomit si historický fakt, že profese kurátora je poměrně novým fenoménem. V průběhu 20. století je kladen stále větší důraz na první prezentace uměleckých děl formou výstav a jejich dokumentaci. Otevřel se prostor pro kurátora, k posílení jeho pozice na poli světa umění a logicky následně k jeho profesionalizaci přibyla možnost kurátorských studií. Možnost studovat tento obor v magisterských programech se rozšiřuje od 80. let 20. století v dominantním euroamerickém prostředí. Mezi nejprestižnější patří magisterské progra-

5 Švédský *Supermarket Art Fair* je příkladem mezinárodního veletrhu zaměřeného na alternativní galerie podporující především začínající kurátory a umělce, který jejich aktivity mezinárodně mapuje a zastřešuje. Dostupné na internetu: <https://supermarketartfair.com/> [cit. 20181201].

6 Vnímejte jako současného vizuálního umění.

7 Nadále budu užívat profesi kurátora v mužském rodě. I přes příručku vyváženého vyjadřování v českém prostředí, kterou posvětilo Ministerstvo školství ČR, se nadále užívají některé profese převážně v mužském rodě, s odůvodněním, že zní v mnoha případech odborněji, a takto postupují i já.

8 CHERIX, Christophe. 2012. *Předmluva*. In OBRIST, Hans Ulrich: *Stručná historie kurátorství*. Kutná Hora : GASK, s. 9.

my Curating Contemporary Art na Royal College of Art v Londýně⁹ a The Center for Curatorial Studies Bard College v New Yorku¹⁰ nebo postgraduální program v Curychu.¹¹ Tyto programy se v mnohém staly předlohou pro vznik kurátorských studií v zemích v bývalém východním bloku – ku příkladu na FUD UJEP v Ústí nad Labem v České republice¹² (magisterský program od roku 2007) a na Maďarské univerzitě výtvarných umění v Budapešti v Maďarsku¹³ (bakalářský program od roku 2009 na Katedře teorie umění a kurátorství).

Kurátorská studia

Pozornost příspěvku je upřena na kurátora, umělce-kurátora, ale i na institucionální rámec prezentace uměleckého díla, tedy na galerii a výstavu. V rámci historie kurátorství je nutné odkázat i na profesi nezávislého kurátora, která se tříbila v 60. a 70. letech 20. století jak na Západě, tak i na Východě, a to z rozdílných politických důvodů, právě odchodem z oficiálních kamenných galerií do alternativních prostor. Pozice kurátora na české a slovenské výtvarné scéně, a to se zacílením na umělce, kteří jsou aktivní mimo kreativní činnost také na poli kurátorském – tedy umělce-kurátory –, se tedy stala klíčovou pro tento text s odkazem na projekt *Action Galleries*, prostřednictvím kterého mapují od roku 2008 nezávislé galerie vedené umělci v České republice s rozšířením na Slovensko. V průběhu výzkumu byly již vydány dvě recenzované publikace *Konečně spolu* (2011) a *Nezávislé kurátorství ve volném čase* (2016).

124

Začátek však sahá do roku 2004, odkdy kurátorsky vedu neziskovou a nezávislou galerii Altán Klamovka v Praze. Výstava *Klamovka*¹⁴ Dominika Langa v roce 2006 mě přiměla přemýšlet nad interpretací postkonceptuálního umění širokou veřejností. Tedy tou, která do galerie normálně nechodí a která je opakem vernisážové komunity tvořené z aktivních členů světa umění: umělců, kritiků a kurátorů atd. Hluběji jsem si uvědomila uzavřenost současného výtvarného umění a také fakt, že mnoho podobně zaměřených galerií je vedeno umělci. Absence profesionálního kurátora jako vykladače nejen současného umění ve společnosti velmi chyběla a mnohdy se pak odrážela v nepochopení uměleckých děl nastupující generace výtvarných umělců širší veřejností. Tato situace byla způsobena nedostatečným prostorem pro studijní příležitosti v oblasti kurátorství v České republice. Mimo tradiční kunsthistorické obory na filozofických

9 Dostupné na internetu: <https://www.rca.ac.uk/schools/school-of-arts-humanities/cca/> [cit. 20181201].

10 Dostupné na internetu: <https://ccs.bard.edu/> [cit. 20181201].

11 Dostupné na internetu: <http://www.curating.org/> [cit. 20181201].

12 Dostupné na internetu: <http://fud.ujep.cz/odborna-pracoviste/katedra-dejin-a-teorie-umeni/kuratorska-studia/> [cit. 20181201].

13 Dostupné na internetu: http://www.mke.hu/en/art_theory.php [cit. 20181201].

14 Samotná instalace spočívala v zahalení altánu maskovací sítí na tanky. Tzv. zničení galerie ze zorného pole paradoxně vyvolalo největší návštěvnickou odezvu. Po prvním úleku se náhodní kolemjdoucí zastavovali a dávali se do debat o umění. Samozřejmě to rezonovalo i uvnitř nastupující umělecké scény.

fakultách (v Praze, v Olomouci, v Ostravě a v Brně, dnes v bakalářském stupni v Českých Budějovicích), které bohužel plně nepřipravovaly své absolventy na požadavky, jež jsou v dnešní době na profesi kurátora kladeny, nebyly jiné volby studia. Obory se zaměřením na kurátorství byly otevřeny až na UMPRUM v Praze (2005) v rámci magisterského programu Dějin a teorie designu a nových médií, kde je kurátorství vyučováno jako předmět, a jako obor Kurátorská studia na FUD UJEP v Ústí nad Labem (2007). A teprve dnes, deset let poté, jsme schopni hodnotit podíl absolventů těchto oborů nejen na české a slovenské scéně, ale vnímáme již i značné přesahy do mezinárodního kontextu na poli současného umění. V současné době jsou plány na rozšíření oboru Kurátorských studií i na Fakultě multimediálních komunikací Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně v České republice a na Slovensku na VŠVU v Bratislavě, což dokazuje potřebu obor stále rozvíjet a rozšiřovat. V Bratislavě již několik let působí Juraj Čarný na pozici vedoucího vzdělávacího programu *Curatorial Studies*, který je nezávislou platformou bez akademického institucionálního rámce. *Curatorial Studies*¹⁵ vznikl v reakci na absenci kurátorských studií na Slovensku v roce 2015 v době, kdy Juraj Čarný působil jako ředitel Slovenského centra vizuálních umění a Domu umenia alias Kunsthalle Bratislava za podpory Jany Binder a Goethe Institutu. V roce 2017 po změnách iniciovaných SNG se platforma transformovala do *Curatorial Studies Institut*, který zastřešuje více vzdělávacích programů a výstav. Této problematice s ohlednutím na fenomén kurátorství se věnuje číslo 46 časopisu *Flash Art CZ/SK*, kde je kupříkladu dobře reflektována v rámci bývalého východního bloku výuka tříletého bakalářského programu na Katedře teorie umění a kurátorství na Maďarské univerzitě výtvarných umění,¹⁶ která jako první poskytovala komplexní výuku kurátorství v Maďarsku. Nutnost profesionalizace kurátorství ve světě umění úzce souvisí s rozvojem porozumění současnému umění mnohdy v místě působnosti kurátora, který se v dnešní době u nastupující generace rychle internacionalizuje, a to nejen pomocí internetu, ale také celé řady mezinárodních studijních a rezidenčních programů určených pro kurátory.

125

Nová generace profesionálních kurátorů – absolventů oboru Kurátorská studia

Ústecká Kurátorská studia jsou zaměřena na propojení teorie a praxe se zacílením na podporu regionů v České republice, kde se velká část absolventů také uplatnila a v současné době rozvíjí nejen místní kulturu. Kupříkladu absolventka a současná doktorandka Romana Veselá od roku 2018 působí na Fakultě multimediálních komunikací Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně v Ateliéru skla na pozici odborné asistentky.¹⁷ Její kolegyně

¹⁵ Curatorial Studies Institute. 2018. In *Flash Art CZ/SK*, December 2017 – February 2018, vol. XIII, no. 46, pp. 46 – 47.

¹⁶ LÁZÁR, Eszter. 2018. *Pracovní náplň kurátora je nekonečná*. In *Flash Art CZ/SK*, December 2017 – February 2018, s. 35 – 37.

¹⁷ V konkurzu na dané místo obstála především na základě dlouhodobé praxe na děkanátu FUD UJEP a na pozici ředitelky kulturní fabriky Armaturka v Ústí nad Labem, která byla koncem roku 2017 uzavřena. Romana Veselá se také brzy stala hlavní kurátorkou nové kulturní platformy fakulty – Galerie G18 ve Zlíně.

2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Galerie Vitrínka, Praha	Display, Kladno, Praha	Mayrau, AM 180, Kladno, Praha	AM 180, Praha	Etc. Galerie, Praha	Entrance Gallery, Praha	Benzínka, u Slaného	Petrohrad Gallery, Píseň	m.odia, Praha	Galerie F43, Praha	Outdoor Gallery Nitra	Burka, Ústí n. L.	Galerie In Vitro, Ústí n. L.	Galerie Ahoj Nazdar, Liberec	Vzájemnost, Praha	Bytové galerie, Ústí n. L.	Galerie Vykřad, Tmava
Vitrínka, Praha	Eing Gang, Ostrava	Galerie Půda, Jihlava	Galerie Půda, Jihlava	Etc. Galerie, Praha	Strážná věž, Ostrava	36, Olomouc	Píseň	Galerie Potraviny, Brno	Vitrínka, Ústí n. L.	UKG	Vitrínka Deniska, Olomouc	Mimochodem, Praha	Cau, Liberec	Makelake Gallery, Brno	Monomach, Brno	12.3. galerie, Praha
Vitrínka, Praha	Galerie a další města	Galerie Home, Praha	Galerie Home, Praha	Etc. Galerie, Praha	Strážná věž, Ostrava	36, Olomouc	Píseň	Galerie Umakart, Brno	Fresh Art Gallery, Píseň	Galerie Ferdinand Baumanna, Praha	Galerie SPZ, Vojka, Praha	Galerie Stožár, Praha	Galerie Křivoňna, Brno	Makelake Gallery, Brno	Monomach, Brno	12.3. galerie, Praha
NOON, Praha	Galerie Home, Praha	Galerie Home, Praha	Galerie Home, Praha	Etc. Galerie, Praha	Strážná věž, Ostrava	36, Olomouc	Píseň	Galerie Umakart, Brno	Fresh Art Gallery, Píseň	Galerie Ferdinand Baumanna, Praha	Galerie SPZ, Vojka, Praha	Galerie Stožár, Praha	Galerie Křivoňna, Brno	Makelake Gallery, Brno	Monomach, Brno	12.3. galerie, Praha
Bytovka, Ústí n. L.	Galerie Home, Praha	Galerie Home, Praha	Galerie Home, Praha	Etc. Galerie, Praha	Strážná věž, Ostrava	36, Olomouc	Píseň	Galerie Umakart, Brno	Fresh Art Gallery, Píseň	Galerie Ferdinand Baumanna, Praha	Galerie SPZ, Vojka, Praha	Galerie Stožár, Praha	Galerie Křivoňna, Brno	Makelake Gallery, Brno	Monomach, Brno	12.3. galerie, Praha
Galerie 761, Ostrava	Galerie Home, Praha	Galerie Home, Praha	Galerie Home, Praha	Etc. Galerie, Praha	Strážná věž, Ostrava	36, Olomouc	Píseň	Galerie Umakart, Brno	Fresh Art Gallery, Píseň	Galerie Ferdinand Baumanna, Praha	Galerie SPZ, Vojka, Praha	Galerie Stožár, Praha	Galerie Křivoňna, Brno	Makelake Gallery, Brno	Monomach, Brno	12.3. galerie, Praha
Eskort, Brno	Galerie Home, Praha	Galerie Home, Praha	Galerie Home, Praha	Etc. Galerie, Praha	Strážná věž, Ostrava	36, Olomouc	Píseň	Galerie Umakart, Brno	Fresh Art Gallery, Píseň	Galerie Ferdinand Baumanna, Praha	Galerie SPZ, Vojka, Praha	Galerie Stožár, Praha	Galerie Křivoňna, Brno	Makelake Gallery, Brno	Monomach, Brno	12.3. galerie, Praha
Jana 10, Ostrava	Galerie Home, Praha	Galerie Home, Praha	Galerie Home, Praha	Etc. Galerie, Praha	Strážná věž, Ostrava	36, Olomouc	Píseň	Galerie Umakart, Brno	Fresh Art Gallery, Píseň	Galerie Ferdinand Baumanna, Praha	Galerie SPZ, Vojka, Praha	Galerie Stožár, Praha	Galerie Křivoňna, Brno	Makelake Gallery, Brno	Monomach, Brno	12.3. galerie, Praha
Safra porte, Ostrava	Galerie Home, Praha	Galerie Home, Praha	Galerie Home, Praha	Etc. Galerie, Praha	Strážná věž, Ostrava	36, Olomouc	Píseň	Galerie Umakart, Brno	Fresh Art Gallery, Píseň	Galerie Ferdinand Baumanna, Praha	Galerie SPZ, Vojka, Praha	Galerie Stožár, Praha	Galerie Křivoňna, Brno	Makelake Gallery, Brno	Monomach, Brno	12.3. galerie, Praha
C.I.G.I., Ostrava	Galerie Home, Praha	Galerie Home, Praha	Galerie Home, Praha	Etc. Galerie, Praha	Strážná věž, Ostrava	36, Olomouc	Píseň	Galerie Umakart, Brno	Fresh Art Gallery, Píseň	Galerie Ferdinand Baumanna, Praha	Galerie SPZ, Vojka, Praha	Galerie Stožár, Praha	Galerie Křivoňna, Brno	Makelake Gallery, Brno	Monomach, Brno	12.3. galerie, Praha

action CZ
galleries

Časová osa
projektu
Action Galleries
Foto | Lenka
Sykorová

ze studií Tereza Nováková, dlouhodobě působící po absolvování jako asistentka v Galerii Emila Filly v Ústí nad Labem, se od jara roku 2018 stala kurátorkou sbírky kresby a grafiky ve Východočeské galerii v Pardubicích.¹⁸ Olga Staníková již dlouhodobě rozvíjí své kurátorské schopnosti na pozici kurátorky moderního a současného umění Muzea moderního umění v Olomouci, se zaměřením na rozvoj projektu *Central European Art Database* (CEAD) s mezinárodním přesahem a zaměřením na region střední a východní Evropy. Radka Zahradníková, která je na pozici asistenta kurátora v uměleckém oddělení a registru sbírek v GASK v Kutné Hoře.

V samotném Ústí nad Labem působí celá řada absolventů, ale nejvýraznější je Adéla Machová v rámci vedení provozu Domu umění Ústí nad Labem a nově na pozici odborné asistentky na Katedře dějin a teorie umění FUD UJEP. Za pražskou scénu je vhodné zmínit ještě studující Veroniku Čechovou, která uspěla v konkurzu v roce 2017 na místo PR specialistky a asistentky kurátora prestižní Ceny Jindřicha Chalupeckého, či Kristýnu Kottovou v podobné pozici v Kunsthalle Praha, která se stále připravuje na zahájení provozu. Absolvent Jakub Král zase dlouhodobě pracuje v oddělení sbírek v Galerii hlavního města Prahy. Vedle úspěšnosti v oblasti kurátorství se naši absolventi uplatňují také na pozicích galerijních produkčních, například Zuzana Pištěková v Galerii hlavního města Prahy v Domě fotografie, jako redaktorky, například Lenka Kolářová a Kateřina Kostková v online magazínu Czechdesign, a především pak jako edukátorky, například Tereza Zachová, která má největší mezinárodní zkušenosti z kurátorských rezidencí, na pozici galerijní lektorky v Moravské galerii v Brně a Petra Kašková v Oblastní galerii Lázně v Liberci.

127

Tento výčet jistě není úplný, ale poukazuje na desetiletou zkušenost s profesionalizací kurátorství u nás prostřednictvím jeho zavedení do akademického prostředí v magisterském programu. Za jednu dekádu se již vyprofilovala nová generace kurátorů a teoretiků umění, kteří formují současnou českou scénu a potažmo inspirují i tu slovenskou a určují již dnes budoucnost našeho oboru.

Dřívější alternativy k profesionálnímu kurátorství. DIY aktivity. Umělci-kurátoři.

V České republice celá řada „profesionálních“ kurátorů střední generace, která neměla možnost studovat konkrétně obor kurátorství, vycházela z alternativního prostředí nezávislých galerií, které byly ve svých počátcích často vedeny umělci z čistého entuziasmu, bez nároku na honorář a čekání na prosazení se, opačně tomu bylo v Rusku v devadesátých letech minulého století, jak uvádí v rámci srovnání umělecké ruské a české scény Václav Magid (chápejme u nás nultá léta našeho století): „Na rozdíl od ruských tvůrců [...] čeští mladí umělci nechápou své působení v komunitních

¹⁸ V následujícím roce bude dokončovat doktorandské studium na FUD na téma kulturních fabrik, na jehož základě byla odbornou komisí doporučena na pozici kurátorky VČG v Pardubicích, kterou čeká stěhování do Automatických mlýnů (tedy kulturní fabriky).

souvislostech jako dočasný stav, než se jejich mezinárodní kariéra rozjede na plné obrátky. Většinou počítají, že umění pro ně zůstane spíš způsobem trávení volného času než prostředkem obživy. Užívají si tvořivé atmosféry tady a teď“.¹⁹

Projekt *Action Galleries* dlouhodobě zkoumá fenomén umělců-kurátorů na české a slovenské scéně, jejichž aktivity formují vývoj obou výtvarných scén. Upřednostňují pojem „nezávislá“ nad „alternativní“ galerií, protože čeští a slovenští umělci-kurátoři pojem nezávislá galerie hojně používají, a ten je tedy využit k mapování jejich aktivit a následnému výzkumu. Jedná se o příklady „artist-run space“ a „off space“, tedy nezávislé galerijní prostory pro mladé umělce na alternativních místech, v ateliérech, v netradičních prostorech nebo v bytech, vedené převážně umělci s průběžným výstavním programem a provozované nízkonákladově. Tyto galerie konkrétně v ČR vznikají často v regionech, kde byly v 90. letech 20. století zakládány fakulty umění v návaznosti na místní univerzity – konkrétně v Ústí nad Labem, Ostravě, Brně, Plzni, Liberci a dalších městech. Umělci-kurátoři jejich provozem rozšiřují místní uměleckou scénu a často se pak na ní snadněji etabloují.

Styčnými body galerií jsou tři symptomy: performance, site-specific art a public art. Za všechny příklady uvedu jednu galerii, která nese všechny příznaky. Galerie Kaluž²⁰ je ostravským příkladem nezávislé galerie fungující v letech 2010 – 2012. Za jejím založením stál Libor Novotný, odborný asistent na Katedře grafiky a kresby Fakulty umění Ostravské univerzity a malířka Jana Zhořová. Společně se pod hlavičkou Galerie Kaluž pokoušeli o kritiku místní galerijní scény, která jim nebyla lhostejná. A tak se do ní roku 2010 aktivně zapojili s momentem náhody a čekání na déšť. Jejich kouzlo tkvělo ve vernisážových setkáních kolem běžné kaluže, která se v ulici Podlahova pravidelně tvořila, kde bylo možné shlédnout a prožít jiné vidění běžných situací převedených do výtvarné formy. V galerijní Kaluži se setkával performativní prvek se site-specific uměním a public artem. Je to jedinečný příklad galerie chápáné jako umělecké dílo.

128

Zhodnocení

Projekt *Action Galleries* je značně zdokumentován na webových stránkách (actiongalleries.info) a ve dvou publikacích. Nyní tak pokročil do fáze, kdy lze reflektovat zájem o zakládání galerií s odstupem dvou dekad. Proto si již mohou klást tyto otázky:

1. Lze vysledovat přímou úměru mezi umělci-kurátory a jejich následným tvůrčím rozvojem?

Jisté souvislosti lze vystopovat. V roce 2018 byla nominována na Cenu Jindřicha Chalupeckého (CJCH) Kateřina Olivová, která se dlouhodobě

¹⁹ MAGID, Václav. 2007. Fenomén „tusovky“ v ruském umění devadesátých let a současná umělecká scéna – pokus o srovnání. In *Umělec*, 1/2007. Praha : Divus, s. 27 – 30.

²⁰ Dostupné na internetu: <https://galeriekaluz.wordpress.com/> [cit. 20181201].

profiluje vedle performativní tvorby i jako kurátorka brněnské Galerie Umakart. Dalším příkladem z Brna je Matyáš Chochola, který zde vedl galerii Potraviny v letech 2008 – 2010 a v roce 2016 získal CJCH. Ze Slovenska je vhodné uvést příklad Miry Gáberové s Galerii Chladnička (v Bratislavě a nyní Praze), která získala v roce 2012 Cenu Oscara Čepana.

Vedení galerií tak umělcům otevíralo možnosti konfrontace vlastní tvorby se širokým záběrem do umělecké scény, především pak v získávání potřebných kontaktů pro rozvoj vlastní umělecké kariéry. Vedle prestižních ocenění celá řada umělců-kurátorů nyní působí na vysokých uměleckých školách v pozicích pedagogů. Kupříkladu rektor Akademie výtvarných umění (AVU) v Praze Tomáš Vaněk (za PAS – produkce aktivit společnosti), Robert Šalanda a Lukáš Machalický z Ateliéru malířství I na AVU (za Galerii SPZ v Praze) či Jakub Hošek a Ník Timková z Ateliéru malířství III na AVU (za A. M. 180 v Praze).

2. Jak se nezávislé galerie zapisují do nedávné historie současného českého vizuálního umění? Jak je formují?

Formují je především v rovině nabídky galerijní formy off space, kdy je umělci umožněno realizovat výstavní projekt a získat tak zpětnou vazbu na své dílo. Dlouhodobější zájem o vystavující umělce tento typ galerií nepěstuje. Umělci-kurátoři se také pohybují v akademickém prostředí, a tak působí na nastupující uměleckou generaci v rovině zkušenějších „tutorů“ světa umění.

3. V neposlední řadě vyvstává důležitá otázka současného výzkumu

Action Galleries: Je stále aktuální zakládat další nezávislé galerie vedené umělci, nebo je tato forma již vyčerpaná, a jaké jsou další perspektivy?

Vyčerpanost se projevuje úpadkem vlny zakládání galerií již od roku 2013. Česká vizuální scéna se však od roku 2010 posunuje od nezávislého k profesionálnímu modelu a více se obrací k západním směrům. Rozvíjí se nový model sociálně-kulturně-komunitních platform, které se snaží oslovovat lidi mimo svět umění, a hledají se nové cesty k divákovi. Lze tedy říci, že model nezávislých galerií provozovaných umělci v České republice s přesahem na Slovensko se postupně vyčerpává. Zároveň je jasné, že umělci vedení nezávislých galerií v letech 2008 – 2012 chápali jako součást svého profesionálního růstu.

Závěr

Téma umělců-kurátorů je stále aktuální jako výpověď doby počátku 21. století a to dokazuje i aktuální anketa časopisu *Flash Art CZ/SK* čísla 46 *Umelci -kurátoři. V otázce „V čem je tvůj kurátorský přístup podobný a v čem odlišný od toho umeleckého?“ se respondenti pochopitelně neshodli na jednoznačné odpovědi: „Kurátorská praxe je pro nás tím, jak ji pojmáme, zároveň praxí umeleckou“ (Linda a Daniela Dostálkovy), „Někdy s trochou ironie říkám, že když dělám svoje vlastní umění, chovám se a přemýšlím tak trochu jako kurátor, zatímco když ‚kurátoruju‘ výstavu cizích uměleckých děl, přemýšlím pro změnu jako*

umělec“ (Milan Mikuláščík), „Nikdy som sa nesnažil presne definovať hranice, kde končím byť umelcom a začínám byť kurátorom“ (Jaro Varga). Odpovědi jasně dokazují flexibilitu šíří pojmu kurátor a jeho možný budoucí vývoj směrem k tvůrčímu potenciálu. Teprve budoucnost ukáže, zda se profese kurátora rozvine i do tvůrčí oblasti.²¹

A jak je to s profesionálními kurátory u nás? Jak již bylo napsáno, obor Kurátorská studia je v České republice vyučován jen na FUD UJEP v Ústí nad Labem a výčet absolventů, kteří v současné době našli uplatnění mimo Prahu i v regionech, ukazuje potřebu lokálního rozvíjení povědomí o současném umění. Na FUD UJEP v rámci Kurátorských studií dochází k investici do kritického myšlení v oblasti současného umění a společnosti jako celku. Výuka je zaměřena na propojení teorie – kontextualizace a interpretace díla – a praxe – produkce a uměleckého provozu. Hlavní předností ústeckého oboru je Kurátorský workshop, který obě složky propojuje. Jeho garantem je prof. Michal Koleček, který dlouhodobě rozvíjí ústeckou uměleckou scénu.

Fenomén kurátorství výtvarného umění se v posledních čtyřiceti letech dramaticky rozvinul. Projevuje se v důslednější prezentaci současného umění v lokálních komunitních centrech, a to po celém světě, jak se jim věnuje Ana Bilbao (SVAOs), nebo můj projekt *Action Galleries*, který je specificky lokálně zaměřený, s důrazem na pojem umělec-kurátor. Vedle klasické profese historiků umění tak plnohodnotně vystupují ve společnosti umělci-kurátoři a profesionální kurátoři (chápejme ti, kteří mají odborné vzdělání v oboru kurátorství) jako vykladači aktuálních forem výtvarného umění. To vyžaduje pohotovější interpretaci, protože se jedná o reflexi neustále se měnící společnosti na pozadí akceleračního rozvoje technologií. Nové formy prezentace současného umění se mnohdy transformují do webových platforem, které členům světa umění stačí ke sdílení potřebných informací (kupř. projekt *Kabinetas Vaidy Stepanovaitė*). Svět umění, dříve založený na autenticitě, se mění ve sdílení obrazového a textového obsahu v digitálním prostředí, kdy jsou fotografie z výstavy důležitější než výstavu vidět „naživo“ v galerii či alternativním prostoru. Přináší to své výhody v rychlosti a dostupnosti, ale i negativa spojená s nepřesností pochopení díla. Nadále však zůstává důležitá rovina diskuze o umění v reálném prostředí, avšak cesty k tomuto setkání jsou usnadněny dostupností všudepřítomného internetu. Kurátorství u nastupující generace se tak rychle internacionalizuje, a to především pomocí rozvoje mezinárodního kulturního networkingu a široké nabídky rezidencí, stáží a studijních příležitostí. Ze své vlastní pedagogické praxe mohu potvrdit, že studenti dnes mají otevřené možnosti jak lokální, tak mezinárodní spolupráce. Zůstává potřeba správně se zařadit do umělecké komunity,²² která začínajícímu kurátorovi, umělci a umělci-kurátorovi poskytne odborné zázemí a prostor pro interpretaci jeho díla. To vše se může v rovině prezentace díla (chápejme uměleckého, tak i výstavy jako výsledku tvůrčího kurátorského proce-

130

²¹ Ibidem

²² Neméně důležité je zapojení se do akademické komunity v rámci studií tvůrčích oborů či kurátorství.

su) odehrávat jen online, mobilně nebo se může jednat o malý prostor, jak uvádí Ana Bilbao ve své studii zaměřené na malé organizace se zaměřením na vizuální umění, jejichž symptomy jsou prostory do 1000 m² (chápejme ve světovém měřítku), s omezeným počtem zaměstnanců a rozpočtem bez ambice budovat sbírku, ale s důrazem na výzkum, vedení digitálního archivu a nabídky rezidencí atd. Kupříkladu sledované galerie v projektu *Action Galleries* jsou malé prostory cca do 100 m², vedené s entuziasmem a s minimálními finančními prostředky s digitálním archivem výstav bez cíle umění sbírat. Pro obě sledované skupiny organizací je signifikantní spolupráce s místní komunitou. Některé SVAOs se vyvinuly z artist-run space, tedy prostorů vedených umělci pro umělce s potřebou formalizovat svou strukturu na účelem získání dalších finančních příležitostí (kupř. Para Site, Hong Kong, 1996 a ruangrupa, Indonésie, 2000). Za projekt *Action Galleries* uvádím tranzitdisplay, Praha, 2001. Tímto poukazují na fakt, že budování kultury vede od lokální spolupráce s komunitou po snahu zapojit se do mezinárodního dialogu a často jsou výše zmíněné instituce vedeny ve spolupráci umělců-kurátorů s kurátory a v našem prostředí mnohdy již absolventy Kurátorských studií na FUD UJEP.

V. KONKRÉTNE ATELIÉROVÉ MODELY

HENRIETA MORAVČÍKOVÁ

Reflexie architektúry.
Pokus o uchopenie
aktuálnej architektonickej
diskusie v rámci
a nad rámec výučby.

prof. Dr. Ing. arch. Henrieta Moravčíková

→ Fakulta architektúry,
Slovenská technická univerzita v Bratislave

henrieta.moravcikova@stuba.sk

Reflections of Architecture: an Attempt at Grasping Contemporary Discussions on Architecture Within and Beyond the Teaching Process

The project *Reflections of Architecture* focuses on contemporary architecture, with an emphasis on current architectural discussions. It was developed in the spring of 2016 at the Faculty of Architecture, Slovak Technical University in Bratislava within the module *Current Architectural Trends*, intended primarily for final year students. The project aims not only to expand the syllabus of the course but also to create an open communication platform between the academic environment, the professionals shaping the face of contemporary architecture and the wider public. In its conception, we worked with the assumption that the participants in architectural discussions keep up-to-date with architecture's contemporary manifestations, that they note their formal characteristics as well as the key figures, but that they will not be aware of the genesis of these manifestations, the context in which they were created and the reasons why. The project's ambition is therefore to place contemporary architectural discussions into a wider social, historical and geographic context, while also drawing attention to the internal architectural dynamics. The project engages with current trends, important figures, schools or groupings. It focuses on uncovering the less visible background phenomena and processes that influence contemporary architectural production. An integral part of the project's concept is the cultivation of critical thinking and critical writing of its participants, as evidenced by a series of books that bring together the lectures given by invited architects and the critical responses to their talks by audience members.

Reflexie architektúry sú trochu ambivalentným projektom. Jeho základ tvorí predmet Súčasné trendy v architektúre, ktorý je súčasťou vzdelávania v poslednom ročníku inžinierskeho stupňa štúdia na Fakulte architektúry STU. Na túto základňu nadväzuje otvorená platforma série verejne prístupných prednášok a diskusií o súčasnej architektúre, v rámci ktorej akademické prostredie komunikuje s praxou. Dôležitú úlohu v procese kreovania podoby predmetu aj celého projektu pritom hrá presvedčenie, že práve akademická pôda a formát diskusií umožňuje trendy či tendencie v súčasnej architektúre nielen pomenovať, ale ich aj vložiť do spoločenského či historického kontextu a kriticky ich reflektovať.

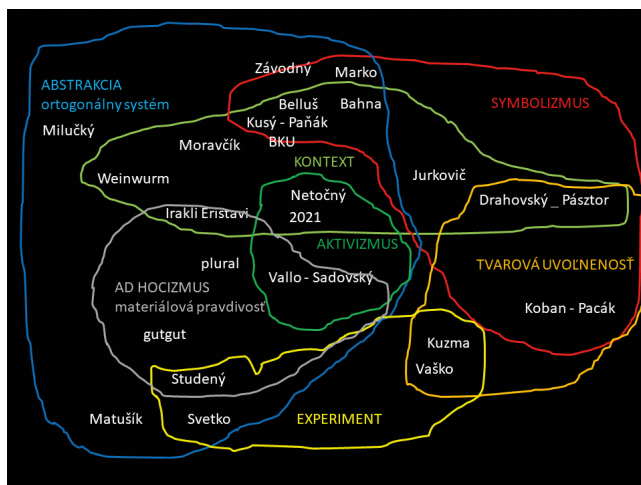


>
Program prvého
ročníka projektu
Reflexie architektúry.
Foto | archív autorky

>>
Obálka knihy
Reflexie architektúry
9,10,11,12/2016.
Foto | archív autorky

135

Prvý ročník projektu sme realizovali v roku 2016 a našou ambíciou bolo rovnovážne uchopiť „trendy“ aj „reflexie“. Znamenalo to nielen pomenovať aktuálne tendencie, ale aj sa vo vzťahu k nim kriticky vymedziť. Moja pozícia historičky a kritičky architektúry mi súčasne umožňovala uchopiť aktuálne architektonické dianie v širších súvislostiach. Do pedagogického procesu som sa teda pokúsila preniesť postupy a nástroje, ktoré sa používajú v procese výskumu a hodnotenia architektúry. Prvým z nich bolo mapovanie architektonickej scény viazanej na určité teritórium. Išlo o takzvané národné scény, respektíve architektonické scény štátu či regiónu. Táto takmer kartografická pomôcka nám umožnila načrtnúť mapu určitého architektonického územia. Pritom je dôležité zdôrazniť, že rovnako ako základateľ všeobecnej sémantiky Alfréd Korzybski aj my sme si uvedomovali, že „mapa nie je územie“. Naša mapa architektonickej scény bola interpretačným nástrojom a nie verným obrazom situácie. Znakmi, ktoré v našom prípade architektonickú scénu ilustrovali, boli architekti pochádzajúci z daného územia a tvoriaci na danom území. V rámci každého teritória sme sa usilovali identifikovať charakteristické tendencie a smerovania, ktoré určujú aktuálnu architektonickú diskusiu a súčasne odrážajú špecifiká lokálneho historického vývoja. Nadväzovali sme pritom aj na domácu skúsenosť



Mapa slovenskej
architektonickej scény.
Foto | archív autorky

slovenskej architektonickej scény, ktorá bola od druhej polovice 20. storočia opakovane charakterizovaná prostredníctvom rozličných viac či menej kritických „máp“. Ich podoba sa pritom líšila nielen v závislosti od situácie na architektonickej scéne, ale aj od ich autora či obdobia, v ktorom vznikali. Mohli by sme spomenúť knihu *Architektúra dnes*, kde Matúš Dulla sústredil pozornosť najmä na takých protagonistov a javy, ktoré vnímal ako prejavy postmodernizmu.¹ Úplne inú mapu slovenskej architektonickej scény sme načrtli v knihe *Nová slovenská architektúra*, kde bolo naším zámerom zaznamenať dobové prejavy slovenskej architektúry po roku 2000 v čo najväčšej komplexnosti.² Mária Topolčanská v texte *Architecture on a Diet* zase zaostriala na vybrané dovtedy marginalizované diela, ktoré mali ilustrovať určitú defenzívu slovenskej architektonickej scény počas krízy stavebnej produkcie po roku 2010.³ Úplne inú perspektívu museli voľiť autori publikácie *Súčasná architektúra na východe Slovenska*, keď chceli zachytiť relatívne malé teritórium a jeho najmladšiu architektonickú generáciu.⁴ Nakoniec aj náš aktuálny edičný projekt *Ročenka slovenskej architektúry* pracuje s mapovaním a so špecifikáciou trendov národnej scény, pričom súčasne reaguje aj na svoju periodickú koncepciu a na témy, ktoré sa prejavili ako ťažiskové v danom dvojročnom období.⁵ Predostrieť účastníkom série prednášok *Reflexie architektúry* mapy jednotlivých národných architektonických scén teda vôbec

136

1 DULLA, Matúš. 1993. *Architektúra dnes*. Bratislava : Pallas.

2 MORAVČIKOVÁ, Henrieta. 2012. *Nová slovenská architektúra*. Bratislava : Slovart.

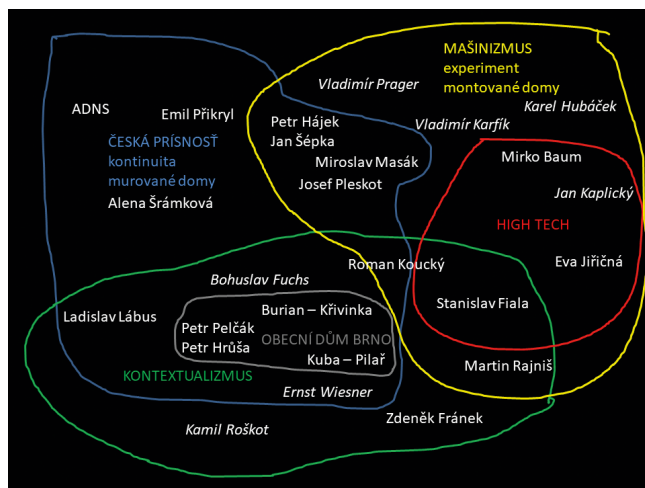
3 TOPOLČANSKÁ, Mária. 2011. *Architecture on a Diet*. In *A10*, vol. 40, s. 56 – 58

4 ALEXY, Elena – BURÁK, Michal. 2014. *Trnovská katarína: Súčasná architektúra na východe Slovenska*. Bratislava : Slovart.

5 HABERLANDOVÁ, Katarína – MORAVČIKOVÁ, Henrieta – PASTOREKOVÁ, Laura – SZALAY, Peter. 2016. *Ročenka slovenskej architektúry 2014/2015*. Bratislava : Slovart. a HABERLANDOVÁ, Katarína – MORAVČIKOVÁ, Henrieta – PASTOREKOVÁ, Laura – SZALAY, Peter. 2018. *Ročenka slovenskej architektúry 2016/2017*. Bratislava : Slovart.

nebolo jednoduché ani jednoznačné. Napriek tomu sme sa o to pokúsili a na základe charakteristických čŕt tvorby, formálnych znakov či pracovných postupov sme jednotlivých tvorcov zoskupili do určitých klastrov, reprezentujúcich najvýraznejšie či pozoruhodné prejavy lokálnej scény. Tu sme uplatnili ďalší pracovný nástroj na uchopenie aktuálnej architektonickej situácie, ktorým bola štýlová kategorizácia. Podobne ako americký historik a teoretik architektúry Charles Jencks v 70. a 80. rokoch či nedávno španielsky architekt Alejandro Zaera-Polo pre časopis *El Croquis*, aj my sme pri ilustrácii tejto kategorizácie pracovali s diagramami. Pracovne sme ich nazvali architektonickým nebom a jednotlivé klastre oblakmi, ktoré ho definujú. V tejto súvislosti treba pripomenúť, že ide o nástroj na premýšľanie a podnietenie diskusie a nie o meritórnu definíciu. Naším zámerom totiž nie je predkladať dogmy, ale inšpirovať účastníkov projektu ku kritickému uvažovaniu. Prostredníctvom diagramov ich nabádame k premýšľaniu o postavení jednotlivých protagonistov na danej architektonickej scéne, o ich vzájomných prepojeniach či individuálnych charakteristikách. Usilujeme sa poukázať na skutočnosť, že všetky súčasné trendy sú dôsledkom predchádzajúceho vývoja, že reagujú na širšiu situáciu a nie sú len produktom individuálnych rozhodnutí. Tento aspekt reflexií považujeme za mimoriadne dôležitý najmä vo vzťahu k budúcim architektom, ktorým tak ponúkame určitú možnosť na argumentáciu svojej vlastnej tvorby. Mapy národných scén či „obláčikové“ diagramy tvorili základ pre definovanie skupiny prednášajúcich v jednotlivých ročníkoch projektu. Snažili sme sa pritom obsiahnuť všetky aktívne tvoriace generácie architektov a čo najviac zo smerovaní, ktoré sme na danej scéne identifikovali.

137



Mapa české architektonickej scény.
Foto | archív autorky

Tretím nástrojom na uchopenie aktuálnej architektonickej scény bola jej kritická reflexia prostredníctvom textu. Každý architekt mal v rámci prezentácie predstaviť svoj autorský program. Našou snahou pritom bolo redukovat enumeráciu projektov a povzbudiť teoretizovanie o vlastnej

tvorbe, priblíženie východísk, vzorov či celkového rámca vlastného uvažovania o architektúre. Úlohou publika bolo reagovať formou krátkej eseje na architektovu prezentáciu. Nešlo pritom o posúdenie performačných schopností architekta, ale o kritické zhodnotenie toho, čo možno identifikovať ako princíp tvorby či autorský program. Výsledkom bola vzrušujúca konfrontácia dvoch pohľadov. Pohľadu architekta na seba a svoje dielo a pohľadu na ten istý objekt záujmu zo strany študenta, respektíve zo strany laickej verejnosti. Na tejto konfrontácii je vystavaná aj koncepcia malých kníh, ktoré projekt zaznamenávajú. Párne strany prezentujú kľúčové myšlienky architekta, nepárne strany prinášajú najzaujímavejšie kritické reflexie poslucháčov. Práve texty z publika pritom mnohokrát veľmi bystro odhalujú skryté, problematické či protirečivé súčasti architektovej autorskej tvorby.

2017 REFLEXIE ARCHITEKTÚRY

CYKLUS PREDNÁŠOK O ARCHITEKTÚRE, DISKUSIE A KRITICKÝCH REFLEXIÍ

06. 10. / PIATOK / 11.00 JAN ŠEPKA
09. 10. / PONDELOK / 16.00 JÁN STEMPEL
13. 10. / PIATOK / 11.00 MARTIN RAJNÍŠ
20. 10. / PIATOK / 11.00 STUDIO H3T ARCHITEKTI
23. 10. / PONDELOK / 16.00 ONDŘEJ CHYBÍK A MICHAL KRÍŠTOF
30. 10. / PONDELOK / 16.00 JITKA RESSOVÁ
06. 11. / PONDELOK / 16.00 ZDENĚK FRÁNEK
14. 11. / UTOROK / 14.00 PETR PELČÁK
20. 11. / PONDELOK / 16.00 MIRKO BAUM
27. 11. / PONDELOK / 16.00 ROMAN KOUCÝK
04. 12. / PONDELOK / 16.00 MICHAL KUZEŇSKÝ
12. 12. / UTOROK / 14.00 ZDENĚK ZAVŘEL
18. 12. / PONDELOK / 16.00 ZÁVEREČNÁ DISKUSIA

STU MESTNOSŤ 0. 19
FA FAKULTA ARCHITEKTÚRY STU
NABÍEŠTE BUDOVY V Bratislava

VÝROBNÉ PRÁVNÍKOVÉ PREDNÁŠKY PREBERANÉ OD
SEPTEMBRA DO DECEMBRA 2017 ADO VOČASŤ
PREDMETU TRENDY SOČASNEJ ARCHITEKTÚRY

u. Bratislava

9,10,11,12/2018

24/9 Úvodná prednáška
Henriety Moravčíkovej
1/10 András Pálffy
(Jabornegg-Pálffy Architekten)
8/10 Dietmar Eberle
(Baumschlager-Eberle Architekten)
29/10 Sven Matt
(Innauer Matt Architekten)
19/11 Marie-Therese Harnancourt-Fuchs
(The next enterprise Architects)
26/11 Juri Troy
(Juri Troy architects)
3/12 Michael Obrist
(Feld 72)
10/12 Roland Gruber
(nonconform)
17/12 Záverečná
diskusia

**REFLEXIE
ARCHITEKTÚRY**

Číslo prednášky, dátum a časovný rozsah
a autorstvo

Všetky prednášky
sú otvorené pre verejnosť

STU Bratislava

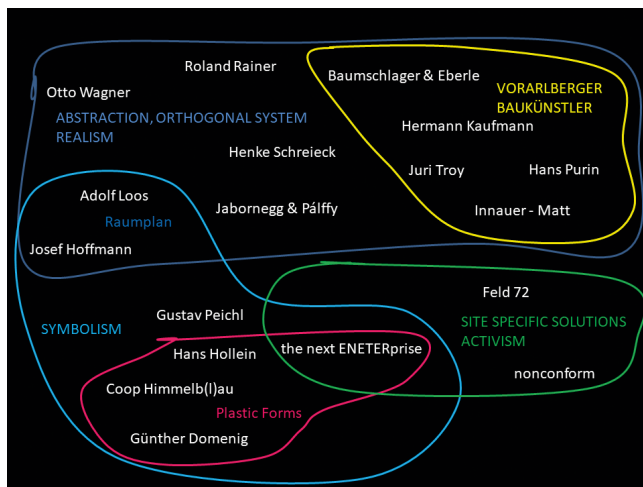
<
Program tretieho
ročníka projektu
Reflexie architektúry
2018.
Foto | archív autorky

<<
Program druhého
ročníka projektu
Reflexie architektúry
2017.
Foto | archív autorky

138

Projekt sme zahájili na jeseň v roku 2016 predstavením domácej architektonickej scény, respektíve náčrtom mapy slovenskej architektonickej scény. Naše pozvanie prijali všetci dvanásť architekti, ktorých sme pokladali za dôležitých pre ilustráciu aktuálnej situácie. Hneď v rámci prvej série sme sa tak dotkli viacerých zásadných tém, ako napríklad vzťahu tradície a inovácie či centra a periférie, digitálnej architektúry, modernizmu, regionalizmu, personalizmu, lokalizmu, ale aj architektonického aktivizmu. Už prvý ročník projektu ukázal, že kritické reflexie sú výborným nástrojom na testovanie udržateľnosti predkladanej mapy architektonickej scény aj individuálnych autorských programov.⁶ V roku 2017 pokračoval projekt mapovaním českej architektonickej scény. Dva-

6 V rámci série prednášok vystúpili nasledujúci architekti: Martin Drahovský, Irakli Eristavi, Martin Jančok, Juraj Koban, Peter Moravčík, Samuel Netočný, Pavol Paňák, Štefan Polakovič, Ján Studený, Matúš Vallo, Imrich Vaško a Táňa Buijs Vítková. In *Reflexie architektúry* 9, 10, 11, 12/2016. Ed. MORAVČÍKOVÁ, Henrieta – BARTOŠOVÁ, Nina – JANÁK, Michal – ZAIČEK, Martin. Bratislava : Spektrum STU 2017.



Mapa rakúskej
architektonickej scény.
Foto | archív autorky

násť vybraných prednášajúcich reprezentovalo všetky generácie tvorcov, ťažiskové názorové smerovania aj regionálne či lokálne prejavy na území českej republiky.⁷ Povzbudení týmto úspechom sme sa v nasledujúcom ročníku pokúsili načrtnúť mapu rakúskej architektonickej scény. V zimnom semestri 2018 na pôde Fakulty architektúry STU vystúpili architekti všetkých zameraní, ktoré sme v rámci súčasnej rakúskej architektúry považovali za relevantné. Medzi prednášajúcimi sa tak objavili hviezdy medzinárodného architektonického neba, reprezentanti tradície stavitelského umenia, experimentátori aj stratégovia lokálneho rozvoja.⁸ K výberu českej či rakúskej architektonickej scény nás pritom motivovalo viacero faktorov. Na jednej strane to bola geografická blízkosť, príslušnosť k rovnakému stredoeurópskemu kultúrnemu okruhu, ale aj podobná historická skúsenosť. Na druhej strane to bol zámer sústrediť sa na tie scény, ktoré považujeme za vyspelé a ktoré by mohli byť pre tunajšie prostredie inšpiratívne. Snažili sme sa zachytiť nielen hlavné trendy a ich protagonistov, ale priblížiť aj to, ako tá ktorá scéna funguje. Aký typ architektonického vzdelávania tam existuje, aká je štruktúra spolkov či združení, ktoré nejako ovplyvňujú architektúru a aká je tamojšia architektonická diskusia. Domnievame sa totiž, že práve mechanizmus fungovania inej národnej architektonickej scény môže byť pre naše prostredie inšpiráciou, ktorá môže prispieť k jeho obrode. Naším cieľom preto stále ostáva zachovať projekt vo forme otvorenej platformy, ktorá umožní animovať diskusiu medzi akademickým a neakademickým prostredím a čo najviac zapojiť študentov

7 Českú architektonickú scénu reprezentovali: Mirko Baum, Zdeňek Fránek, Ondřej Chybík, Roman Koucký, Michal Kuzemský, Petr Pelčák, Martin Rajniš, Jitka Ressorová, Studio H3T Architekti, Jan Šěpka, Ján Stempel a Zdeňek Zavřel. In *Reflexie architektúry* 9,10, 11,12/2017. Ed. MORAVČÍKOVÁ, Henrieta – BARTOŠOVÁ, Nina – JANÁK, Michal. Bratislava : Spektrum STU 2018.

8 Rakúska scéna bola zastúpená týmito architektmi: Dietmar Eberle, Roland Gruber, Marie-Therese Harnancourt-Fuchs, Michael Obrist, András Pálffy a Juri Troy.

do normálneho rozprávania sa o architektúre. Reflexie architektúry nie sú štandardným vyučovacím predmetom, ale diskusným klubom, kritickým dialógom a kurzom tvorivého písania súčasne.

Doterajšiu realizáciu projektu Reflexie architektúry umožnila finančná podpora Bratislavského samosprávneho kraja, Fondu na podporu umenia a Rakúskeho kultúrneho fóra v Bratislave.

KAROLINA JIRKALOVÁ

Cesta do neznáma

Hostující ateliér Karoliny Jirkalové
a Jakuba Chuchlíka
na Fakultě umění a architektury
Technické univerzity v Liberci

Mgr. Karolína Jirkalová

→ doktorandka Vysoké školy
uměleckoprůmyslové v Praze

kajirk@seznam.cz

A Road to the Unknown

The paper presents an experimental interdisciplinary approach to the teaching of architecture in the Visiting Studio of Karolina Jirkalová and Jakub Chuchlík at the Faculty of Architecture at the TU in Liberec that made use of the principles of a stage game. In the studio, we understood architecture as a complex way of thinking from which not only a project can originate, but also a text, a drawing, a building regulation or a brief for an architectural competition. Exploring one subject matter from different sides, switching from free fabulation to an exact structure, from creating to reflecting and back. In Czech schools, architecture is being reduced to designing, while the field of architecture and the employment of its graduates is much wider. This was the motivation behind the studio's chosen approach. The scenario for the semester was based on the principles of a stage game, an adventure game. Each week, students were given a new short task that built on previous week's assignment, but the students handed their week's work over to a fellow student as a relay. They thus did not continue with their work but were asked to develop, and build on, the work of their colleagues. Everyone knew that someone else would follow up on the work they were doing in the given week. We only assigned students one task at a time, they didn't know the next steps in advance. The students were more open to creating and could concentrate better on their current task. At the end of the semester we had in our hands eight travel books, with all eight students having participated in each of them. A collective journey with a collective result.

K vedení hostujícího ateliéru na Fakultě umění a architektury Technické univerzity v Liberci mě vyzvali studenti, kteří zde pořádají pravidelnou soutěž studentských prací Ještěd v kleci. Jelikož nejsem architektka, ale kritička architektury a editorka, přibrala jsem do pedagogického tandemu jabloneckého architekta Jakuba Chuchlíka, s nímž jsem již v minulosti spolupracovala.

Při úvahách o programu našeho semestru v Liberci jsme vycházeli především ze základní otázky – co studenty můžeme naučit? Co sami umíme a jsme schopni dál předat? Já se zabývám především kritikou architektury a urbanismu, Jakub má vlastní praxi a mimo to je městským architektem Mnichova Hradiště. Oba máme zkušenosti také s pořádáním přednášek či diskusí, ale také s přípravou a hodnocením architektonických soutěží. Kombinace teoretika a praktika na našich architektonických školách není obvyklá, ale jeden příklad najdeme v oblasti umění – Ateliér sochařství teoretičky Edith Jeřábkové a umělce Dominika Langa na UMPRUM. Když to funguje ve volném umění, proč to nezkusit i na architektonické škole?

Architekturu jsme v našem ateliéru pojali jako komplexní způsob myšlení, z něhož se může zrodit projekt, ale také text, kresba, regulace zástavby nebo stavební program. Motivací pro nás byl i fakt, že architektura se na českých školách osekává jen na projektování, přitom pole architektury je mnohem širší a také uplatnění absolventů má velký rozptyl.

143

Když jsme promýšleli konkrétní zadání, shodli jsme se, že raději než jeden velký úkol budeme postupně zadávat různorodé kratší úkoly. Jakub přišel s tím, že studentům připravíme bojovku, nakonec z toho vyšla etapová hra. Z logiky bojovky vzešlo pravidlo, že studentům nikdy předem neprozradíme následující úkol, přestože jsme měli celý scénář předem připravený. Zároveň jsme chtěli, aby na sebe jednotlivé úkoly přímo navazovaly, aby to byla skutečně cesta, a ne jen vzájemně nesouvisející cvičení.

Takto vypadala anotace, kterou jsme do našeho ateliéru na začátku semestru lákali liberecké studenty:

Cesta do neznáma

Volba pro ty, kteří chtějí nahlédnout architektonickou tvorbu z více stran.

Namísto jednoho celosemestrálního zadání nabízíme dobrodružnou etapovou hru, složenou z týdenních a dvoutýdenních navazujících úkolů. Každé zadání bude překvapením a jeho vyřešení důležitou součástí cesty semestrem. Budeme střídát médium, žánr i úhel pohledu. Budeme kreslit i psát, tvořit i reflektovat.

Výsledkem práce každého studenta bude bohatě ilustrovaný cestopis, jehož příběh začíná u dveří jednoho libereckého domu a rozbíhá se někam k Neviditelným městům Itala Calvina.

Mysleli jsme také na to, jak posílit pocit zodpovědnosti jednotlivce za společný výsledek. Cílem byla skutečně hra, nikoli soutěž. Po odevzdání každého dílčího úkolu proto následovalo losování, které určilo, v jaké cestě bude kdo pokračovat, na čí práci kdo naváže. Tím jsme jednotlivé členy ateliéru navzájem provázali a také zavázali – kdyby kdokoli neodevzdal, je po hře. Nakonec to vyšlo tak, že na každém z osmi cestopisů se postupně podepsalo všech osm našich studentů.

Přesněji osm studentek. Do našeho ateliéru s předem neznámým zadáním se totiž přihlášily jen samé ženy. Pro studenty mužského pohlaví bylo možná příliš bolestivé, že si během semestru nenakreslí žádný „velký“ projekt, nebo jsou prostě liberecké studentky větší skautky než kluci.

Na prvním společném setkání nás zajímalo, proč se k nám studentky přihlášily, jaká byla jejich motivace k „cestě do neznáma“. Ukázalo se, že velkou část z nich k nám přivedly pochybnosti o tom, zda opravdu chtějí (a jsou schopny) dělat architekturu. Další studentky po letech klasického studia hledaly nový impuls ke své práci.

Jak to fungovalo?

Tohle byla naše pravidla.
Nejsou nijak složitá, zato byla naprosto závazná.

Pravidla hry

- všichni musí projít všemi úkoly
- nikdo neví, jaký bude další krok
- pracujeme s jednotným formátem A4
- konzultace jsou společné
- není cesty zpět

Jednotný formát jsme zadávali proto, abychom studentkám ulehčili výslednou práci na knize-cestopisu. Při konzultacích jsme nejprve společně prezentovali řešení předchozího úkolu a diskutovali, poté jsme prozradili následující zadání a losovali jsme, kdo bude pokračovat v jaké práci. Zde je komprimovaný scénář celého semestru:

1. Vstup

Vyrazte na cestu městem a soustředte se pouze na dveře, vrata, brány, zkrátka vstupy do domů. Vyberte si jeden vstup, který vás něčím zaujme. Nikomu o něm neříkejte. Nakreslete podrobně jeho čelní pohled tak, aby dobře vypovídal o charakteru dveří, a zároveň neprozra-

zval nic dalšího z vlastního domu. Stručně popište, proč jste si vybrali právě tento vstup. | 1 týden

2. Vzdušné zámky

Vidíte před sebou výkres vstupu do domu, ale netušíte, kde ten dům stojí. Pozorně si prohlédněte všechny vykreslené detaily a představujte si, kam asi dveře vedou. Vezměte za kliku a vstupte dovnitř. Volným stylem popište, co vidíte, jak vypadají prostory, kterými procházíte, co se v nich odehrává a jakou mají atmosféru. | 1 týden

3. Zadání soutěže

Máte v rukou popis iluzivního domu. Zkuste tuto představu zkonkretizovat, domyslet jeho využití a připravit zjednodušené zadání architektonické soutěže na takovýto dům. Vezměte v potaz i vztah k bezprostřednímu okolí a orientaci ke světovým stranám.

- Formulujte v několika málo větách předmět soutěže.
- Podle popisu prostorů rozepište požadovaný stavební program.
- Napište kritéria hodnocení soutěžních návrhů.
- Rozmyslete si a rozepište požadovanou formu odevzdání, tj. počet a obsah soutěžních panelů.

Soutěžními podmínkami, porotou, termíny ani odměnami se nezabývejte. | 2 týdny

145

4. Soutěžní návrh

Máte zadání, podmínky a termín. Podrobně si dokument přečtěte, pokuste se identifikovat hlavní témata zadání a pusťte se do jejich řešení. | 3 týdny

5. Hodnocení návrhu

V roli jednoho z porotců napište hodnocení vybraného soutěžního návrhu. Vyjděte ze zadaných hodnotících kritérií soutěže a doplňte je o vlastní. Přemýšlejte, jaké obecné kvality má mít dobrá architektura, ale přihlédněte také ke specifickým nárokům konkrétního zadání. Text by měl nabídnout komplexní zhodnocení, které dá autorovi zpětnou vazbu a ostatním rychlý vhled do kvalit návrhu. | 1 týden

6. Druhá šance

Při odevzdání soutěže často chybí čas na vybroušení návrhu. Máte druhou šanci! Znovu promyslete a upravte svůj projekt na základě hodnocení, které jste získali v předchozím kroku. (Jediný úkol, kdy studentky navazovaly na svou vlastní práci z kroku 4.) | 2 týdny

7. Vstup znovu

Navrhněte pro vybranou stavbu vchod, včetně všech prvků, materiálů, barev i detailů. Respektujte představu autora objektu. Návrh dokumentujte ruční barevnou kresbou čelního pohledu. | 1 týden

8. Neviditelné město

Vyjděte z domu ven. Místo, ve kterém jste se ocitli, neznáte, a přesto vám je povědomé. „Jako by sumarizovalo vaše zkušenosti, poznatky a sny, neboť není ničím jiným než cestou do paměti.“

V měřítku 1:2000 nakreslete schwarzplan místa, ve kterém stojí váš dům. Umístěte váš dům do středu plánu a začněte domýšlet jeho bezprostřední okolí. Na druhý formát A4 nakreslete městskou vedutu s vaším domem. Z obrázku by měl být patrný charakter vašeho města, reliéf terénu i zástavby. | 2 týdny

9. Cestopis

Dohleďte všechny stopy vedoucí k vybranému domu a zrekonstruujte cestu semestrem. Při zachování všech informací najdete vhodný grafický jazyk pro váš cestopis.

Na závěr nám pošlete pohled z vaší vlastní štafetové trasy. Napište, co jste viděli a zažili, v čem vás obohatila, v čem zklamala a kam budete pokračovat... | 2 týdny

146

Studentky byly zvědavé na každý další úkol, my zase na to, co vytvoří. Až do konce jsme si nebyli jistí, zda se nechytíme do vlastní pasti: Bude možné na všechny předložené práce dále navazovat? Odevzdají vždycky opravdu všichni? Nevystoupí někdo ze hry? Bude to celé dávat nám i studentkám smysl? Ale všechny opravdu poctivě kreslily, psaly, připravovaly soutěž, navrhovaly, hodnotily, od volné fabulace přepínaly do jasného řádu, z tvorby přecházely do reflexe a zase zpět.

Přednosti i slabiny

Některé úkoly studentky zvládaly s lehkostí, jiné se ukázaly jako dost náročné. Vůbec největším oříškem bylo zadání soutěže, předchozí literární popis většinou nabízel jen dílčí vodítka, z nichž bylo třeba vydestilovat racionální stavební program. Snadný nebyl ani schwarzplan – architekti jsou zvyklí pracovat opačně, do předem dané lokality navrhnout stavbu, naše studentky musely naopak pro daný dům vytvořit místo, kus města či krajiny.

Jednou z dovedností, kterou jsme se snažili naší hrou procvičit, byla rychlá orientace v novém úkolu včetně částečně rozpracovaného tématu, projektu, který jim připadl losem. Také přepínání mezi různoro-

dými způsoby uvažování, rozličnými výrazovými prostředky a technikami i měnícím se měřítkem bylo docela náročným mentálním cvičením.

Hodnotit práci jednotlivých studentek šlo velmi těžko, všechny byly nakonec autorkami všech výsledných cestopisů. Ukázalo se, že talent každé z nich tkví v něčem trochu jiném, někdo vládl jazykem, někdo akvarelem, další zvládly racionálně poskládat zadání architektonické soutěže, někomu šlo dobře samotné projektování, málokdo měl však zcela vyrovnané výkony ve všech disciplínách. Ateliér byl pro mnohé i cestou sebepoznání – co mi jde, co moc ne, co mě baví, kde se trápím, co je pro mě výzva, z čeho mám strach. Snad se tedy aspoň trochu naplnila jejich očekávání z úvodu semestru.

V průběhu semestru vypluly na povrch i nedostatky našeho konceptu. V poměrně rychlém tempu jednotlivých úkolů chyběl čas na zapracování připomínek z konzultací, řešení zůstávala nedotažená – studentky už musely pracovat na dalším úkolu. Zvlášť v případě textů nebo soutěžních podmínek to byla docela škoda, delší soustředěná práce s průběžnými konzultacemi by byla smysluplnější. Ale vzali jsme to; důležitější než dokonale zvládnuté jednotlivé úkoly bylo vědomí souvislostí, proměny pohledů, žánrů a nástrojů, ohledávání téhož z různých stran.

Samozřejmě není žádoucí, aby podobným způsobem probíhalo celé studium, ale jako jeden, dva řádné semestry si to umíme představit. Lze namítnout, že psát nebo připravovat soutěž se mohou studenti naučit v rámci jiného předmětu a nemusí to dělat v ateliéru. Ale jednomu z mnoha předmětů by nikdy nevěnovali tolik energie a zájmu, přece jen na školách architektury studenti žijí především ateliérem – to ostatní je jen to ostatní.

147

Součástí posledního úkolu byla také pohlednice z cesty – ta nám měla sloužit jako zpětná vazba, ale nakonec to bylo spíš trochu dojemné loučení. Skončím úryvkem z pohlednice studentky Mirky Baklíkové, snad je to dobrá vizitka společné práce nás všech.

Naše cesta byla individuálním úsilím, ale také týmovou spoluprací. Každý úkol musel být splněn včas nejen proto, abych mohla pokračovat sama, ale především proto, aby mohli pokračovat všichni. Do jednotlivých řešení jsme vždy dokázali vložit svůj vlastní přístup. Na originálním přístupu však závisí výsledek celku a taková spolupráce se mi líbí. A kam budu pokračovat? Mám ráda překvapení a těším se, co se přede mnou objeví za dalším obzorem. Ať už to ale bude cokoliv, budu se snažit, abych do toho vložila to nejlepší, co se ve mně skrývá, protože možná na to jednou bude někdo navazovat.

ZUZANA TABAČKOVÁ, ANDREAS BRÜCK

Constant Urban Design Education

Zuzana Tabačková

→ Urban Design and Urban Development,
Department for Urban and Regional Planning,
Technische Universität Berlin

z.tabackova@isr.tu-berlin.de

Dr.-Ing. Andreas Brück

→ K LAB, Department for Urban and Regional
Planning, Technische Universität Berlin

a.brueck@isr.tu-berlin.de

Constant Urban Design Education

Urban design might not be the first discipline that comes to mind when thinking about arts education. Yet, urban designers – as actors of urban change and proponents of new spaces for human interaction – need the arts when it comes to the communication of ideas, visions and concrete proposals. In a world of ever-faster changes in technologies and possibilities to relay information, arts education needs to broaden its scope and become pluralistic and encompassing, embracing all kinds of old and new methods of production, visualisation and display. On top of this, urban design, understood as the joint crafting of urban spaces and environments for the benefit of societies, as a participatory and collaborative discipline needs tools for interaction, discussion and decision-making. Therefore, training in urban design needs to understand communication not as a unidirectional process of inception, presentation and execution, but rather as a multi-way interactive process of iteration and constant trial and error. The city is never finished; thus its designers can never be, and neither can education in this regard. Reflecting on one concrete peer-to-peer format developed at the TU Berlin, this paper describes current challenges in urban design education and discusses new radical educational approaches to overcome anachronistic methodologies, institutions and organisational structures.

New interactive forms of art education in the realm of city planning.

What does it mean to teach urban design? What do we actually teach? The answer is pretty simple at first: We teach how to design cities, neighbourhoods, regions, towns and anything in-between. But the city is not one static thing that you can design and build as you wish. We all know that in fact cities are constantly changing. And not just the cities; the whole world is (and has actually always been) in a constant flux. What was yesterday held as the ultimate truth (e.g. centralized planning, panel suburbs, car-oriented cities) is today mocked and critiqued. And it is almost impossible to know what tomorrow will bring, what technologies will be used and how societies will work... To keep up with the uncertain, ever-changing world in flux, the education of urban designers and planners must follow and also be constantly adapting in order to prepare them for the unknown challenges. What can such an education look like?

Before discussing concrete models of education, let us first address in more detail some of the challenges and trends in urban design that we see as crucial to focus on currently. Cities are places where wishes and values of various global and local stakeholders meet, battle, merge, and are constantly negotiated to be then materialised in the form of streets, buildings, parks, playgrounds and so on... What does the city of tomorrow look like? We – as teachers of urban design – actually don't know. And the students don't know either, although they might have some pretty strong opinions, visions or proposals. Yet, as we might all agree, it is not enough, or even acceptable anymore to design cities from the drawing table alone. Instead, future urban designers must be prepared to plan cities – and to plan them together with other professionals (inter-, trans-, and multidisciplinary) in order to address the complex challenges of the urban. And on top of that, they must be prepared to involve various stakeholders – including the people they are planning for!

150

Therefore, as planning – at least ideally, in free societies – becomes more democratised and aims at reaching and involving a wide spectrum of actors in the processes of design and implementation, the skill of communication becomes more prominent in the skillset of planners. Today (and tomorrow) it does not suffice to communicate with the “client”. Instead, urban designers need to be able to address various actors of the public, politicians, academics, journalists, activists, the young and the old, etc. This requires not just a new extended set of soft skills like branding, diplomacy, empathy and management to name just a few. Planners need to orient themselves in social media, web, online platforms and presentation tools... and others. Furthermore, there is an ever-growing multitude of techniques, tools and methods that support the more traditional scope of work. Hand-built physical models and 2D drawings are today complemented by 3D printing, virtual and augmented reality tools and a myriad of digital drawing software and rendering tools, the list of which grows every year. Hence, as it seems obvious that all of this cannot be meaningfully encompassed in the curriculum of any urban design degree, the question

then becomes: How can we prepare students to become future urban designers if the future is not known and even the knowledge and possibilities of the present are all too broad to be all comprehensively taught?

Let us shift the perspective and consider, that perhaps it is not so important that students learn everything, since that is anyway not possible. Perhaps the priority in curricula can be and should be shifted instead to teaching students how to orient themselves in the ever-faster changing field of values, skills and technologies: so that they can and are able to decide for themselves, especially in the future, outside of the university, what are the values worth supporting and what skills and technologies they need to achieve their goals. Perhaps rather than teaching how to use a specific programme or how our neighbourhoods should look like, we can teach how to understand the principles of programmes and enable them to form an informed judgement about a proposed city planning-process and the contradicting wishes of the many stakeholders involved in such a process. The aim of such education would be not to convey “instrumental” knowledge (how to do things in the right way) but to build up thinking skills: to enable students to understand the world, to critically question it, to reflect on the myriad of contradictions it entails and to make thoughtful decisions, while also taking responsibility for them. If this is the case, then how do we build up these essential skills? We do so of course through teaching urban design, because that is what we teach. But it could equally be through art, physics, gardening, economics or anything, for that matter, for it is not about the subject per se, but about the method – or model, as the title of this conference suggested – of education.

151

It is of course not possible to properly address this vast topic within the scope of this short text and the other conference speakers have also provided many interesting proposals that address these and similar challenges. Let us then add another proposal by briefly discussing one concrete model of education that was developed and continues to be developed at our department at TU Berlin: the MIKROAKADEMIE – a peer-to-peer format established in 2012 (and in existence since then) by Angela Million and Andreas Brück.

MIKROAKADEMIE was born precisely out of the above-mentioned problematic of the ever-widening skills-set of urban designers and planners connected to rapid changes in technology and the discipline itself. It is a peer-to-peer learning environment primarily for planners, urban designers, architects and students from related fields, but it is open to virtually anyone (also non-students, staff, professors, etc.). The format consists of a series of workshops/seminars that take place approximately 5 to 8 times per semester. Originally, the format was aimed at teaching various communication and representation (visualization) techniques which were not part of the standard curriculum in urban planning/design: hand-drawing, CAD, photography, video, remote sensing, cartography/GIS. But soon the scope expanded to offer courses on topics like design thinking, universal design, urban games...

The concept was developed during the project “Innovation in Teaching: Teaching and Learning as a Counter-Current Process” which was funded by Stifterverband's “Fellowship for Innovation in University Teaching”. The main driver behind it was the afore mentioned need to incorporate new media and communication skills into the teaching curriculum, while testing new ideas of teaching and especially co-teaching. The combination of the two led to a simple idea: could actively engaging students as co-teachers in fact help to motivate them to work on and develop their communication skills and media literacy altogether?

A peer-to-peer format is nothing new, but there were still many considerations to be made and many challenges that had to be answered. For example: how to motivate students to take part in the course if they can learn pretty much anything online? And even more importantly: How to motivate student “teachers” to offer a course? How to make sure they actually prepare well and also “teach” well – ensuring the quality of what is taught? The following passages partly address some of these challenges, although we cannot lay out here all the details of the multiple considerations encountered in the process of MIKROAKADEMIE's inception. Instead, we will focus on describing MIKROAKADEMIE as it works today:

‘MIKA’ is today an accredited teaching form at TU Berlin and it is incorporated into the official curriculum of urban planning and design studies as an elective module. Participants are rewarded not just with new knowledge but also with credit points, or certificates. Students get one credit point (according to the European Credit Transfer System – ECTS) for attending a session (which is two full days + homework, approximately 30 hours of work) and the instructors (student “teachers”) get two ECTS points for preparing and leading a course. To complete the module a student needs minimum three credit points, yet they can also do more. The workshops/seminars take place in a studio setting/atmosphere with a maximum of 20 participants per session.

152

The shifted role of students as “teachers” brings with itself also a new role for us – the university (teaching) staff. On the one hand, we take care of the organisational issues, like issuing and managing the open call for course-suggestions, providing necessary resources (materials/ room/technology) and accreditation. On the other hand, we ensure the quality of the courses through supervision and a kind of curatorial work when it comes to selecting course-topics and contents. This is done on the basis of students' CVs, motivational letters, proposed course outlines and their relevance to the field of urban design and planning, while making sure that no topic repeats itself (in one semester), since MIKROAKADEMIE aims to provide always new and changing content. The staff also provide feedback and coaching to students regarding the preparation and structuring of their sessions. Yet, work in the studio – meaning the final teaching itself – is left to the student “teachers” entirely. University-staff is present only occasionally – e.g. to introduce the course, as participants, or at the end in feedback rounds about the

course and/or MIKROAKADEMIE in general. The role of university staff can thus be described as that of a manager and/or a coach, while the role of students shifts to the centre of the teaching (and learning).

This role-shift has several positive effects: First and foremost, by assigning to the students the role of the “teacher,” the usual hierarchies are dissolved. This, together with a studio atmosphere creates a comfortable environment for participating in the class. Students feel more confident to actively take part, ask extra questions and discuss specific challenges they encounter. This setting leads to an overall more proactive and creative learning environment, where there is actually space for trial and error. These factors are essential for learning and practicing any creative activity. It is especially important for training future urban designers, who will operate in complex situations and difficult institutional settings, dealing with wicked problems and multiple stakeholders. It is crucial that they build their confidence in asking questions, testing, failing and trying again, while being able to communicate with their teams and with the many stakeholders. In the studio setting, learning from each other, the students gain confidence in exploring their own interests while they also practice and develop the skills of working together.

Overall, MIKROAKADEMIE can be seen as a success in addressing the need for more varied and specialized courses on methods & tools for urban planners and designers. In order to constantly adapt the content of the courses, MIKROAKADEMIE is being continually assessed through questionnaires and discussion rounds with students and “teachers”. This constant evaluation contributes to an on-going development of the format, which is deliberately left in a constant process of trial and error. This way it promotes plurality and a persistent experimentation with innovative ideas as possible solutions to complex problems, likethose that are posed by urban design itself and the education of it.

153

The concept of the format is thus to put in practice the attitudes that it hopes to convey: no matter how good the education of urban designers might be, it does not finish with the completion of a university degree (or a short course or tutorial). To be able to deal with the shifting challenges, one cannot stop educating oneself. Learning is an ongoing process – an iterative process, flexibly adapting to new situations, resources, technologies and actors. It takes place in interactions as we learn “from each other,” while sharing and collectively creating knowledge.

VI. NÁVRHY PRE BUDÚCNOŠŤ

PAVLÍNA FICHTA ČIERNA

Ateliér empatického
pohybu v sociálnom
priestore

Mgr. art. Pavlína Čierna, ArtD.

→ Katedra mediamatiky a kultúrneho dedičstva,
Fakulta humanitných vied, Žilinská univerzita

fichta@gmail.com

Studio of Empathetic Movement in Social Space

(1) The basic movements: to climb up high and to lower yourself to the ground; to discover the principle of a line and of a place in the midst of transformation (2) To grapple with the near and the far; to practise mentalising; to discern the personal – the *politicum*; to define the reversals in human fates (3) To experience a different kind of job interview: for the position of a university lecturer in Visual Arts (4) To circle around a subject, to encroach on flowing spaces, to send signals; to be an outsider; to be fair; to be part of an at-risk group (5) To establish an autonomous platform supporting all incompatible interpretations; to transcend everything personal; to feel the need to justify why.

Nábor

Na tomto mieste vyhlasujem – nielen ako artedukačný experiment – založenie Ateliéru empatického priestoru v sociálnom priestore. Záujemcovia – študenti, členovia pedagogického zboru alebo účastníci diskusie a sympatizanti sa môžu prihlásiť na adrese: AEPSPatelier(at)gmail.com.

Rada by som uviedla Ateliér empatického pohybu v sociálnom priestore ako ideovú platformu a miesto v premene, ktoré sa permanentne formuje v priestore medzi individuálnymi umeleckými záujmami potenciálnych adeptov a pnutím v sociálnej oblasti.

Vo svojom náborovom príspevku chcem predniesť zopár poznámok na základe skúseností ako umelkyne a pedagóga a súbežne vás neunaviť svojím moralizátorským jazykom. Ako sa vyjadrila mladá česká filozofka Věra Vávrová: „Každé slovo pronesené v nasledujúcom príspevku má mizivou šancí, že se u mne i u vás dostane přes bariéru samozřejmosti. Přitom právě to bychom – já i vy – potřebovali. [...] Protože když se dostaneme za tu hranici, pak není řečené nebo slyšené slovo námi jen vnímáno nebo zaznamenáno, ale skutečně nám něco říká. Já ale teď nemůžu dělat nic jiného, než mluvit.“¹

Podľa Norberta Wienera, vytvorenie modelu znamená nahradenie komplexného systému jednoduchším systémom.² Modelom je tu pre mňa model komunikácie ako generovanie hľadaného zmyslu. Model má zobrazovať všetko podstatné, čo je pre originál charakteristické. Avšak u všetkých z nás sa v skutočnosti tento objekt líši. Každý by svoj objekt zjednodušil po svojom. Tento model čiastočne odráža moju skúsenosť s „pôvodným“ objektom. Oblasť, ktorá ma zaujíma, by sa dala modelovať ako „mäkký“ objekt, pretože ide o umelecký pohľad a aspekty ako empatia. Mimochodom, podľa profesora Konvita³ empatia zlepšuje presnosť úsudku. A keďže ide o oblasť umenia a tvorby, pri posudzovaní modelu je užitočné využívať laterálne myslenie.

Na začiatku som vytvorila manifestačný abstrakt a tým svoj model – príspevok – pokladám za plnohodnotný. Ide o abstrahovaný popis vývinových fáz a vynaloženého úsilia v profesionálnom živote osobnosti, ktoré ju povedú k účasti na aktivitách zatiaľ nezávislého AEPSP. V poznámkach, komentujúcich hlavný obsah, len rozvetvujem niektoré aspekty takéhoto scenára, ktoré približujú základné tézy fungovania AEPSP.

1 VÁVROVÁ, Věra. 2016. *Odhalující stopy tlaku. Príspevok prednesený na konferencii „Adriena Šimotová a jej miesto v kontexte výtvarného umenia a kultúry 20. storočia a súčasnosti“*. Vlastenecký sál, Karlín, Praha, 24. – 25. 11. 2016. [org. Nadační fond Adrieny Šimotové a Jiřího Johna, Fakulta humanitních studií Univerzity Karlovy v Prahe, Katedra teorie a dějin umění VŠUP Praha].

2 WIENER, Norbert. 2008. *Cybernetics: Or control and Communication in the Animal and the Machine*. Lightning Source. Cambridge: M. I. T. Press.

3 Z osobných rozhovorov s profesorom Milanom Konvitom [Ústav mediamatiky, FSEV, UK Bratislava].

**1. Základné pohyby: liezť do výšok a znižovať sa k zemi.
Objaviť princíp čiary a miesta v premene.**

Prvý z bodov sa týka vývinu osobnosti. To, čo je potrebné vedieť a absolvovať, aby ste sa dostali do bodu (2), je tu plne obsiahnuté.

Moje spomienky na štúdium na umeleckých školách by sa dali zhrnúť takto: drina. Na začiatku mi Pavel Károly povedal: „Všetko sa dá.“ Neskôr docent Ján Lebiš: „Najdôležitejšie je začať.“

V nadväznosti na to si dovoľím poznamenať, že každý z nás si volí svoje hodnotové orientácie a etické postoje sám. Podľa Zygmunta Bauman⁴ práve v tejto osamelosti je obsiahnutá „nádej morálkou nasýteného spoločenstva“. A ako ďalej hovorí, nezávislosť nezaručuje, že výsledok „bude morálne patričnou, chvályhodnou voľbou medzi dobrom a zlom“.

Ideálni absolventi Ateliéru by boli teda takí, ktorí by sa neradi podvoľovali systému príkazov (– čo by malo patriť k základnej výbave umelca –), a teda sa nezriekali vlastnej vedomej zodpovednosti, v čom im má pedagóg napomáhať. Tá vyplýva zo snahy vidieť seba skrze iných, v pohľade z rôznych strán, prostredníctvom interakcie súčasnosti s hodnotami minulosti, v konfrontácii humánnych veličín s potrebou presiahnuť akúkoľvek obmedzenosť vo vzťahu k iným kultúram, skupinám či prostrediu.

**2. Zaoberať sa blízkymi a vzdialenými, trénovať mentalizovanie.
Rozlíšiť osobné – politikum. Definovať obraty v ľudských životoch.**

Témy, na ktoré sa AEPSP zameriava, voľne krúžia okolo reality ľudí. Účastníci používajú rozličné metódy na vygenerovanie silných emócií alebo na vyburcovanie svedomia, čím druhých núti „vyhnúť sa nevinosti“ (Santiago Sierra). Vtiahnutie reality do umenia a konfrontácia s podmienkami existencie tých druhých umožňujú posúdiť fakty z nových uhlov pohľadu, pričom sa takéto intervencie môžu dotýkať i našich osobných limitov: meníme sa. Ak reflektujeme vzťah k sebe samému, naša činnosť sa stáva aj naším novým spôsobom prežívania a tento spôsob je definovaný na základe toho, k čomu, k akým témam sa obracia.

Preto do základných východísk Ateliéru patrí oblasť psychológie, ktorá priamo súvisí s hlbším, štruktúrovanejším chápaním vzorcov správania jednotlivca. Okrem pochopenia iných môže byť zaujímavým prínosom, ak študent disponuje vlastným sklonom k altruizmu.

Pohľad na rozličné ľudské údely zblízka a naživo nás núti zaujať istý postoj. Ak sme schopní samostatne premýšľať, máme všetky nástroje k tomu, aby sme tento postoj vyjadrili. Dôležitá je hodnota empatického vkladu, ktorá je nemerateľná a efemérna – ako protiklad k toľko proklamovaným merateľným výsledkom napríklad v umení spolupráce. Otázkou je, samozrejme, miera empatie ako nástroja pre dialóg. Existuje viac ako hypotetická možnosť, že umelecké intervencie prispievajú k lepšej kvalite života zasiahnutých ľudí.

4 BAUMAN, Zygmunt. 2008. Tekuté časy. Život ve věku nejistoty. Praha: Academia.

3. Absolvovať iné interview na obsadenie pracovného miesta: vysokoškolský učiteľ v odbore Volné umenie.

Na ceste životom je natiahnuté lano vo výške, určené skôr na to, aby sa podliezlo, než aby sa preskočilo.⁵

V koncepcii na pozíciu vedúcej Nových médií na FVU TUKE v Košiciach v roku 2013 som okrem iného uviedla: „Umenie, ktoré je mi blízke, jednoznačne zasahuje do sociálnej oblasti, keď sa stratégiou stáva empatická identifikácia a súčasťou je empatický pohyb v sociálnom priestore. Tieto súkromné a verejné sféry môžeme považovať za laboratórium, v ktorom sa skúmajú paralelné scenáre ľudských životov. Pojem mediálna tvorba tu chápem ako možnosť vytvárať hypotetické scenáre, na základe ktorých môžu vzniknúť koncepčne veľkorysé diela, zmysluplne využívajúce rozličné médiá.“

Vo svojom vyhlásení na konkurze na miesto vedúcej ateliéru na Katedre intermédií a multimédií na VŠVU v Bratislave v roku 2013 som okrem iného uviedla: „Empatiu považujem za veľmi dôležitú schopnosť, pomocou ktorej je človek ochotný sa otvoriť situácii a pocitom toho druhého. Empatia znamená tvorivú metódu a priradené hľadisko, ktoré súvisí s hľadaním identity a už vo svojej podstate obsahuje dialogický charakter. Prikláňam sa k názoru, že umelec či umelkyňa môže podobne ako sociálny pracovník explicitne upozorňovať na problémy a prostredníctvom diela otvárať diskusiu napr. o systémových či iných nerovnostiach.“

V projekte koncepcie pre brnenský Ateliér multimédií v máji roku 2013 som okrem iného uviedla: „Ak sa študenti majú vyjadrovať istým jazykom, musia ten jazyk spoznať, pochopiť a vedieť ho kriticky zhodnotiť, často prekonať vlastné zábrany, predsudky, byť vnímaví a empatickí. Ateliér multimédií si predstavujem ako platformu pre vytváranie syntetického umenia, v ktorom umelecká intervencia pôsobí v priestorovom a časovom celku s ďalšími vizuálnymi, zvukovými a inými zložkami, s možnosťou aktívnej participácie diváka a interaktivity.“

V prihláške na miesto odbornej asistentky na Katedre mediama-tiky a kultúrneho dedičstva na Žilinskej univerzite, kde teraz pôsobím, v septembri 2013, nebolo nutné uvádzať žiadnu koncepciu. V re-konkurze na to isté miesto v septembri 2018 som okrem iného uviedla: „V mojej pedagogickej práci považujem za dôležité naďalej uplatňovať individuálny prístup a prostredníctvom aktualizovaných úloh prepájať študentov s praxou tak, aby som zároveň prispievala k vytváraniu dynamickej vzdelávacej komunity.“ [Vzhľadom na to, čo všetko som sa musela naučiť, aby som mohla učiť v tomto prostredí, a akým spôsobom je na to zo strany umeleckého školstva a hodnotení nahliadané, by som mohla prispieť tiež k diskusii o umeleckom vzdelávaní v kontexte neumeleckých inštitúcií.]

⁵ Parafráza slávneho výroku Franza Kafku: „Pravá cesta vede přes lano, které není nataženo ve výši, nýbrž těsně nad zemí. Je zřejmě spíš určeno k tomu, aby se o ně klopytlo, než aby se překočilo.“

V závere týchto poznámok by som chcela opäť uviesť môj obľúbený výrok Jaromíra Zemina: „Umění je, když něco děláme se sebou a se svým životem.“⁶

4. Krúžiť okolo subjektu, narúšať priestory tokov, vysielat signály. Byť outsider. Byť korektný. Byť súčasťou rizikovej skupiny.

Jedným z pilierov oprávnenosti platformy AEPSP je fakt, že umelecká tvorba je úzko prepojená s oblasťou sociológie. Pôsobenie umelcov, ktorí skúmajú sociálny priestor, možno podľa názoru viacerých teoretikov prirovnat k formám a zmyslu aktivít terénneho sociálneho pracovníka. Študent-umelec, ktorý sa vydá takouto cestou, musí vopred rátať s tým, že sa stane outsiderom, bez ohľadu na to, či jeho osobná inklinácia k citlivým otázkam bude mať povahu politického aktivizmu. Má rátať s tým, že jeho prejav ako výsledok skúmania môže byť prestúpený paradoxmi, pretože bude postupne využívať geopolitické a historické súvislosti, vizuálne a emočné symboly alebo možno realizovať prieskum okrajových vrstiev spoločnosti. Čo je však najpodstatnejšie, nemusí nájsť riešenia a nemusí odpovedať na všetky citlivé otázky: jeho úlohou je formovať svoje diela tak, aby nás k týmto otázkam viedli, aby sme si uvedomili, akým spôsobom vlastného bytia je každý z nás na týchto otázkach účastný. Takto nastolené otázky teda nie sú určené na to, aby sme dostali odpoveď, ako skôr na to, aby o nich bolo možné uvažovať. Formovanie otázok vytvára jadro: hľadáme spôsob ako položiť otázku, aby na ňu bolo možné odpovedať. Medzi umelcom a subjektom či problematikou, ktorých sa otázka týka, vzniká väzba a umelcov život je týmto procesom ovplyvnený.

160

5. Založiť autonómnu platformu na podporu všetkých nekompatibilných interpretácií. Presiahnuť všetko osobné. Mať potrebu justifikovať, prečo.

Na úvod k poznámkam si osvojujem slová Ivany Rumanovej: hľadám ako niečo vyjadriť rovnou linkou tak, aby to nebolo pokladané za drzosť alebo naivitu. Pretože dnes chceme nájsť jazyk, ktorý vyjadrí rozprávačskú líniu bez vplyvu veľkých naratívov moderny. Nechceme ostať zaseknutí vo fragmentárnosti; pátrame akým spôsobom vyviaznúť z roztrieštenosti a ako, už so skúsenosťou postmodernej, vytvoriť nový stmelujúci model.⁷ Po Lyotardovi a postmodernej teórii sú naše vlastné narácie skôr súčasťou širšieho kultúrneho repertoáru narácií; uplatňujú sa aplikované naratívne štruktúry a experiment.

Ak sa vrátim k nášmu modelu, za najzaujímavejší a najdôležitejší pokladám priestor, ktorý je (a ostáva) medzi pedagógom, študentom a samotným dielom. Je meditativným rozhovorom, ale i bojiskom a nie vždy nastáva vzájomná konjunkcia. V súvislosti s psychickou

⁶ Jaromír Zemina v relácii Českej televízie Artmix, ČT 2, 19. 2. 2011.

⁷ Ivana Rumanová v telefonickom rozhovore, leto 2018.

potrebou autonómie osobnosti študenta chceme, aby sa jeho vnútorná motivácia komunikovať rozvíjala (a neblokovala). Kladiem si otázku, či je možné naučiť študentov premýšľať originálne, tak, ako nik iný pred nimi nepremýšľal – lebo v konečnom dôsledku by to mal byť ideálny cieľ. V rešpektujúcom modeli medziľudských vzťahov sledujeme synchronizáciu vnútorného zrenia s vonkajšími podnetmi a záleží nám na tom, aby študenti získali potrebné kompetencie, ale zároveň cítili naplnenie a nestratili sa v spoločenskej sieti.

Skutočnú bázeň som pocítila niekoľkokrát v živote: pri obraze od Francisca Goyu v obrazárni v Strassburgu, pri troch obrazoch Francisca Kupky a prakticky všetkých dielach Pierra Huygha, ktoré som mala možnosť vidieť. Nechcela by som, aby ste si mysleli, že sa opieram len o jediné východisko, naznačené v názve AEPSP.

Môžeme teda ešte chvíľu uvažovať o názve Ateliér empatického pohybu v sociálnom priestore. Je to vhodný názov? Nielen, že vyjadruje niečo parciálne, ale zároveň implikuje prílišnú precitlivosť. Ďalšia nezaujatá úvaha by mohla smerovať k skráteniu názvu, čo by však tiež mohlo privodiť nežiaduce účinky. Ako je zrejmé, výber zastrešujúceho názvu v súčasnosti zvyčajne sleduje viaceré ciele, jednak má vyjadrovať charakter ateliéru, zároveň podľa nepísaných pravidiel zapamätateľnosti má byť stručný, výstižný a „nepriestrelný“. Pedagóg si chce pritiahnúť študentov. V ateliéroch voľných umení je praxou naznačovať, že je možné realizovať v ateliéri prakticky čokoľvek a vyznačujú sa snahou ponúknuť širokospektrálnu skúsenosť a možnosti. Toto by však malo byť samozrejým štandardom. V ideálnom svete by sme asi nechceli, aby tieto štandardy boli medzi ateliérmi či školami rozdielne. Avšak realita je iná. Na pedagógov je dnes kladený zvýšený nárok, aby sa stali manažérmi ďalších nadstavbových aktivít, ktoré potom spätne zvyšujú kredit ateliéru. Na pozadí sa teda každý ateliér stáva firmou, tak trochu podnikateľským subjektom.

161

Z rôznych dôvodov dnes často umením smerujeme ku korporátnemu svetu. Manipulácia s estetickou (resp. kultúrnou) informáciou, konkrétne aplikácia vedomostí a zručností alebo využívanie vyspelej technológie v umení, ktoré ide priznane po povrchu, býva často zamieňané za podstatnú hodnotu umenia. Idea AEPSP kladie dôraz na informáciu, ktorá je umením produkovaná a súbežne chce profilovať osobnosti so schopnosťou realizovať diela – v ideálnom svete – so všetkou profesionalitou. Exkluzivitou AEPSP je neobsiahnuť úplne všetko.

Môže prísť námietka, že všetko závisí aj od tzv. ľudského kapitálu, od individualít, ktoré sa v ateliéri zídu. Súhlasím, vždy je to platné. Súhra všetkých okolností a ingrediencií, ktoré platformu zaplňajú, je vždy osobitá. AEPSP má byť otvorený systém pre záujemcov, ktorí uznávajú eticko-humánne hodnoty v umení a spoločnosti a chcú sa orientovať i v priestoroch jej morálnych konfliktov.⁸

⁸ Text je určený pre performatívny výstup a počúvanie.

„Aj keď všetko už bolo povedané, ešte sa to neuskutočnilo.“

(Citujem Alexandra Klugeho z textu
Tomáša Mészárosa a pre môj účel vysúvam
z pôvodného veľmi zaujímavého kontextu)⁹

Témy pre nasledujúci trimester

- Pamätáme si dost?
- Apolitický status neexistuje
- Pravda podľa vcítienia

⁹ MÉSZÁROS, Tomáš. Metódy interpretácie filmu, dejín a práva – spoločný menovateľ: Alexander Kluge. Citácia prevzatá z rozhovoru Stuarta Liebmana s Alexandrom Klugem, citované z publikácie: MICHALOVIČ, Michal (ed). 2017. Nemecká jeseň. Bratislava: SFÚ/Goethe-Institut, s. 100. In Kino-Ikon, vol. 21, no. 2/17, 2017, p. 60.



Exposure, 2018.
performance, China.
Foto | Anton Cierńy



Exposure, 2018.
performance, England.
Foto | Rozália Majerciková

RADIM LABUDA

Umelecké vzdelanie vo veku antropocénu

MgA. Radim Labuda

- výtvarný umelec
- doktorand Vysoké školy
uměleckoprůmyslové v Praze

radim.radim@gmail.com

Artistic Education in the Age of Anthropocene

The planetary transformations that are both caused and witnessed by us are inscribing themselves geologically and this has come to be denoted by the term Anthropocene. We have many reasons for alarm, from climatic changes, through the extinction of species to the disruption of ecosystems, from the continuous growth of inequalities to the rise of authoritarian regimes. Art has been reacting to these processes and for several decades now we have seen the retreat of the postmodern paradigm of irony and mere play, and the birth of a new one, one yet to be named, with one hotly tipped candidate being "metamodern." We have seen a shift away from notions of a disinterested aesthetic experience to more participatory models, to a social, political and ecological engagement of art.

166

We thus need to ask: what should artistic education in the age of Anthropocene look like? We need to ask again what art is and what is its function within the society, how it relates to politics and economics. One possible direction could be drawn from anthropology. It is further highly desirable for art training to include a focus on ethics, its history as well as applied ethics, creating a space for critical discussion and examination of the students' understanding of the issues involved in their work. The paper does not seek to authoritatively suggest solutions but instead to be a speculative reflection in the tradition of "low theory", open to possible mistakes, mishaps and uncertainties. Primarily, it seeks to inspire further thought.

Iba toľko vám chcel ten umelec v post-praxi povedať, svojím obvyklým nepripraveným, zmätočným aj mätúcim spôsobom, ale o to naliehavejšie: žijeme časy apokalypsy, všimli ste si? Zdôraznime si, že apokalypsa v pôvodnom zmysle ἀποκάλυψις označuje zjavenie či odhalenie. A to je presne to, čoho sme svedkami v procese rozpadu systémov, ktoré ľudskú civilizáciu udržiavali pri živote. Napríklad ešte donedávna sme my, laická verejnosť, nemali ani potuchy o atmosférickom systéme nazvanom polárne dýzové prúdenie (*polar jet stream*) 9 až 12 km nad povrchom Zeme, ktoré udržiava masy chladného vzduchu nad severným pólom a spoluzodpovedá za stabilnú a miernu klímu v Európe. Nemusíme si snáď pripomínať, ako veľmi závisí ľudská poľnohospodárska produkcia na stabilnom a predvídateľnom počasí. Dozvedáme sa fascinujúce nové skutočnosti o planéte, na ktorej žijeme v momente, keď sa jej tesne zapojené cyklické procesy rozpadajú a tým vydávajú o sebe informáciu (akoby samotná informácia bola viazanou formou energie, ktorá sa vyžiarí v momente zániku systému). Vplyv činnosti človeka na planetárne abiotické a biotické systémy dosahuje miery nezvratných zmien, ktoré začínajú vážne ohrozovať budúcnosť nás samých. Plasty, priemyselné splodiny a rádioaktivita sa ukladajú do vrstiev sedimentov. Geológovia prišli s návrhom, aby sme odlišili vek, keď sa ľudská stopa zapisuje do geologických záznamov planéty a nazvali ho antropocénom. Presnosť a správnosť termínu síce ešte stále môže byť predmetom odborných diskusií, už však preniká do širšieho spoločenského diskurzu ako nástroj na pomenovanie súboru problémov, pred ktorými stojíme.

Je to ľudská činnosť, ktorá uvoľnila a naďalej z fosílnych palív uvoľňuje do zemskej atmosféry skleníkové plyny a spôsobuje otepľovanie atmosféry planéty. Klíma Zeme po celú epochu holocénu oscilovala medzi dobami ľadovými, trvajúcimi stovky tisíc rokov, a kratšími interglaciálnymi obdobiami, trvajúcimi desiatky tisíc rokov. Všetko, čo ľudstvo stihlo, so všetkými vrcholmi aj pádmi, všetko, čo voláme civilizácia a kultúra, všetko sa udialo v geologicky krátkom časovom horizonte niekoľko desiatok tisíc rokov súčasného interglaciálu, ktorý by podľa vypozerovanej periodicity už mal končiť a prechádzať do ďalšej doby ľadovej. Miesto otepľovania by sme mali pozorovať ochladenie, to však neprichádza. Súčasný vývoj globálnej klimateckej situácie, keď obsah oxidov uhlíka v atmosfére dosahuje úroveň, aká tu pár miliónov rokov nebola, hrozí prekročením prahu, za ktorým budú zmeny klímy pokračovať sériou kaskádovitých procesov na slučke spätných väzieb a Zem vyhodí na trajektóriu turbulentných zmien, na aké ľudské spoločnosti ani prírodné ekosystémy nie sú pripravené. Pre túto verziu budúcnosti sa začína používať termín *hothouse Earth* (skleníková Zem). Tak zhŕňa súčasný stav vedeckého poznania v príspevku citovaný článok *Trajectories of the Earth System in the Anthropocene* publikovaný na serveri *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*.¹ Správa označuje antropocén potvrdzuje, ďalšia doba ľadová sa odkladá na neurčito, holocén (zrejme) skončil.

167

¹ STEFFEN, Will et al. 2018. *Trajectories of the Earth System in the Anthropocene*. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America* [online, cit. 2019-01-15]. Dostupné na internete: <https://www.pnas.org/content/115/33/8252>

Od onoho neobvykle teplého októbrového odpoľudnia, keď umelec v post-praxi predniesol svoj bezhlavo improvizovaný príspevok, prebehol mnoho ďalších správ a bolo publikovaných mnoho ďalších významných dokumentov na najvyšších vedeckých aj politických úrovniach, ktoré mapujú zmeny klímy, degradujúci stav biosféry, varujú pred pokračujúcou deštrukciou či navrhujú opatrenia. Dost' na vážne obavy pre všetkých, ktorí chápu, prečo je dôležité venovať pozornosť vedeckému poznaniu. Zbytočná je už otázka, či sa klíma mení, jasné už je aj to, že zmeny spôsobuje svoju činnosťou človek. Špekulácie o opaku už môžeme smelo založiť do priečinku spolu s konšpiračnými teóriami o plochej Zemi. Posledná otázka, nad ktorou vidíme mnohých okolo seba váhať je, či s tým niečo môžeme urobiť. Ponúka sa jediná odpoveď: my s tým *musíme* niečo urobiť, prinajmenšom sa o to musíme pokúsiť. Máme záväzok voči našim deťom. Vyššie zmienená citovaná správa dospieva k záveru, že prepád na dráhu nekontrolovateľnej klimatickej zmeny (*runaway climate change*) je možné zastaviť koordinovanou prácou na udržiavaní prostredia planéty. Autori volia termín správcovstvo zemského systému (*Earth System stewardship*) a ako nádejný cieľ vytyčujú trajektóriu stabilizovanej Zeme na prahu hroziaceho prepádu.² Všetkým nám je asi jasné, že k dosiahnutiu takého cieľa je potrebná bezprecedentná globálna spolupráca všetkých ľudí, ľudských inštitúcií aj iných hráčov v systéme. Sme však nútení konštatovať, že práve to sa nedeje.

Totíž, aby toho nebolo málo, pasujeme sa so spoločenskými skutočnosťami, ktoré bežne nazývame neoliberalný kapitalizmus či neoliberalizmus. Do tohto miesta sme sa dostali cestou evolučnej histórie, kauzálnych reťazcov udalostí aj výnimočných zlomov. Potom v očiach časti ľudstva vyhral hru o históriu spoločenský systém, ktorý rapídne požiera obmedzené zdroje planéty vytvárajúc spoločnosť priepastnej nerovnosti. Spoločnosť, v ktorej chtiac-nechtiac žijeme, je založená na obehu energií a tovarov za účelom splnenia túžob spotrebiteľov. Veci komplikuje veda nazývaná ekonómia, ktorá tragicky nechápe, že ľudská ekonomika nie je oddelená od prírodného prostredia planéty a nemá nevyčerpatelné zdroje. A stále vzýva fetiš rastu a blahobytu. Na obmedzenom priestore jednej planéty tieto procesy nemôžu pokračovať donekonečna, tak ako nepretrvá bakteriálna kultúra na živnom substráte v Petriho miske. Na to, aby organizmy mohli pretrvávajúť, pokračovať v kolobehu rodenia sa a umierania – nazvime to skrátka život – musia byť v komplexných výmenných vzťahoch s inými organizmami, ako to bolo po celé veky evolúcie všetkých foriem života. Musíme si pripustiť, že celá ľudská civilizácia sa vyvinula v tesnej symbióze s biosférou i klimatickými podmienkami planéty. Musíme si pripustiť aj to, že s ekosystémom ľudskej civilizácie sa deje presne to isté, ako s každým iným ekosystémom – v dlhodobu stabilných podmienkach narastá jeho komplexita. V ľudskej spoločnosti môžeme ako ekvivalentné pozorovať javy nazývané špecializácia, inštitucionalizácia či byrokratizácia. Všetky komplexné systémy sú však zároveň krehké a citlivé na zmeny. Nie inak je to s ľudskou spoločnosťou a jej inštitúciami. Zmeny už sa dejú a mnohé

2 Ibidem

ľudské inštitúcie nemajú kapacitu pružne reagovať, pokračujú v činnosti ako motor potápajúceho sa Titanicu. Všimnite si už niekoľko rokov trvajúce sucho v Českej republike, ktoré významne prispieva k prebiehajúcej lykožrútovej kalamite devastujúcej české smrekové lesy. Riešenia situácie sú beznádejne nepružné kvôli komplikovaným vzťahom dvoch zodpovedných ministerstiev, siete záujmových skupín dodávateľov a odberateľov, predpisov, zákonov či dotácií a v neposlednom rade historickým vývojom lesníctva v stredoeurópskych štátoch. Sieť inštitúcií a ich vzťahov sa vyvinula za určitých klimatických podmienok, na tie nové nezvláda reagovať. Ale to je len ilustrácia na okraj.

Ako v tom celom figuruje umenie? Potrebujeme pochopiť, že sa tiež vyvinulo ako ekosystém v rámcoch väčších celkov, vo vzťahu k spoločnosti aj k prírodným podmienkam. Umenie je hybridná inštitúcia s istou evolučnou trajektóriou, v terminológii Timothyho Mortona *hyperobjekt*, ktorý sám seba poznáva a emancipuje sa od podmienok svojho vzniku. Všimnime si, ako často hovoríme o umení ako o určitej svojbytnnej autonómnej existencii, ktorá chce po nás to či ono. Umenie je komplexné usporiadanie hráčov a ich vzťahov, rolí a funkcií, čo je zase predstava, ktorú nám vnuká *actor-network theory* Bruna Latoura. Na našom chápaní toho, čo je, má byť alebo môže byť umenie sa podieľa zároveň celý vesmír predstáv, ktoré o tomto hyperobjekte máme. Na geologických hodinách zlomok sekundy, jednu chvíľu pozorujeme chlpaté opice ryjúce zárezy do mamutích kostí a v ďalšom okamihu tu máme národné galérie a múzeá, veľtrhy a bienále, školy, galeristov a kurátorky, kritičky a historikov umenia, dotácie a granty. Sieť vzťahov nabalená okolo vytvárania hmotných kultúrnych artefaktov s estetickou funkciou je hlboko diferencovaná a úzko špecializovaná. A krehká ako každý rozvinutý ekosystém.

169

Bolo fatálnou chybou považovať sa za oddelených od prírody, ale asi sa tá chyba musela stať. Ako sa človek v puberte emancipuje ako autonómna osoba, aby sám seba neskôr v dospelosti (v ideálnom prípade) pochopil ako plnohodnotnú súčasť širšieho spoločenstva, tak si prešlo ľudstvo procesom individualizácie a emancipácie od prírodných podmienok ako vzdorovitý puberták. Teraz by to chcelo dospieť, prebrať plnú zodpovednosť za vlastné činy a pochopiť sa ako súčasť globálnej siete vzťahov všetkého živého. Súčasná filozofia a antropológia podnikajú snahy o premyslenie tejto problematickej dichotómie, ktorá síce hovorí o matke prírode, ale nakoniec ju aj tak vykorisťuje ako slúžku. Alebo ešte horšie. Nutne sa potrebujeme naučiť myslieť inak a ak máme prežiť my, musí s nami prežiť aj biosféra. Mnohé súčasné filozofie, ako je objektovo orientovaná ontológia, nový materializmus či posthumanizmus, pracujú na tejto úlohe, možno rôznymi prostriedkami a v iných termínoch, ale s jedným spoločným cieľom. Donna Haraway napríklad navrhuje pre prepletenú realitu kultúry a prírody termín *natureculture*.³ Timothy Morton⁴ zase namiesto termínu príroda preferuje *symbiotic real*

3 HARAWAY, Donna J. 2016. *Staying with the Trouble: Making Kin in the Chthulucene*, Durham : Duke University Press Books.

4 MORTON, Timothy. 2017. *Humankind*. London : Verso.

(mohli by sme preložiť ako *symbiotické reálne alebo symbiotická realita*). Vystihuje tým, že žiadny organizmus nie je nikdy oddelený od siete vzťahov s ďalšími organizmami a vytvára jeden globálny ekosystémový zápoj. Vedie nás k poznaniu, že táto v podstate intersubjektívna realita je to, čo nás tým najtvrdším spôsobom drží pri živote. *Cogito!* – aká to osudová chyba, začínať poznanie u seba!

Ešte iným spôsobom môžeme chápať umenie: ako manifestáciu univerza predstáv, ktoré si vytvárame a ktoré nám pomáhajú k prežitiu vo svete. Veľmi dôležitá časť našich životov sa odohráva v našich hlavách. Naše imaginárne a symbolické systémy sa rovnako vyvíjajú v tesnej koevolúcii s prírodným prostredím ako aj s našou telesnou realitou. Umenie sa viaže k príbehom, ktoré si o sebe ľudia rozprávajú ako spôsob sebapoznania a udržania kontinuity spoločenstva. Veľké ľudské naratívy sú imaginárnou mapou k reálnemu svetu. Podieľajú sa na hodnotách, ktorými sa ľudské spoločenstvá orientujú. Evolúcia je však vždy experiment s neistým výsledkom, je sériou kolapsov a katastrof. Čo sa v jednu chvíľu mohlo javiť ako úspešná adaptácia, v ďalšom vývoji sa môže ukázať ako fatálny omyl. Je veľkou chybou domnievať sa, že „príroda si poradí“, ako to tvrdia zástancovia voľného trhu. Umenie reflektuje hodnoty spoločenstva, v ktorom vzniká, niektoré úplne bez jasného povedomia o ich existencii.

Dejiny umenia dvadsiateho storočia nás však zanechali s problematickým súborom hodnôt ako individuálne sebaujavenie, osobný úspech a sláva, finančný prospech či akumulácia symbolického kapitálu. Tento súbor hodnôt je konzistentný s dominantným kapitalistickým spoločenským systémom a nemusí byť vyjadrený explicitne. Svoju úlohu zohráva nenápadné systémové nastavenie, ktoré nevdojak aktérov tlačí do určitých odmeňovaných druhov správania. Ruku na srdce, kto z nás aktívnych v umení nikdy nepocítil uspokojenie nad rôznymi kariérnymi výhrami, ako je získanie ocenenia, úspešný predaj diela či zmluva s komerčnou galériou? Hodnoty a spôsoby, ktoré sa včera zdali byť prospešné sa však zajtra môžu stať hrozbou. Fetišizácia ekonomického rastu nech postačí ako jediný príklad.

To však ešte nie je celý príbeh, pretože zároveň veríme v umenie ako spoločenskú silu, v jeho emancipačný potenciál a schopnosť liečiť neduhy spoločnosti. Je to rozprávanie zviazané ideálmi modernity a demokratického usporiadania spoločnosti. Je to ďalší z naratívov o umení, ktorý umelkyne a umelcov orientuje na cestu vzdoru voči dominantným hodnotám spoločnosti v ich súčasnej podobe a ich konzervácii. Implicitne vieru v tento naratív vyjadruje aj systém vzdelávania v umení, hoci zároveň hrá aj na druhú stranu, preplietajú sa s dominantným socioekonomickým systémom, často skôr štruktúrnym usporiadaním než explicitne.

Vyššie napísané riadky sa môžu zdať zbytočne rozvláčne a plné opakovaného vyslovovania očividného. Nemôžeme sa však ubrániť dojmu, že samozrejmosti rokov predchádzajúcich sa rozpúšťajú, preto je rekapitulácia potrebná. Nešťastie našej spoločnej situácie spočíva v rozpade spoločen-

sky uznávaných konsenzov, ako napríklad, že sa všetci zhodneme na správnosti a pravdivosti vedeckého poznania. Úzka špecializácia vedných disciplín spôsobuje, že strácame prehľad. Jeden človek už nemôže v hlave podržať prehľadný a celistvo informovaný obraz o svete. To nás približuje limitom demokratického usporiadania spoločnosti, keď v demokratických voľbách víťazia kandidáti, ktorí vo svojich politikách reprezentujú neinformovanú voličskú základňu. Všetci s hrôzou pozorujeme posun od demokracie k autoritárskym formám vlády. Intuícia nás elektorátu je v istom zmysle správna: v situácii neistoty môže byť zdĺhavý demokratický proces neefektívny, pretože je vo svojej podstate byrokratický, založený na dopredu stanovených algoritmických riešeniach. Autoritatívne rozhodnutie jediného človeka na správnom mieste môže byť spásanosné. Táto myšlienka pri prezentácii zdesila aj samotného rečníka, keď prišla ako náhle vnuknutie a nebol čas na hlbšiu reflexiu. Žiaľ, miesto „osvietených diktátorov“ sa k moci dostávajú starí muži, chamtiví a malicherní, zaslepení a bažiaci po moci. Autoritatívne presadzujú osvedčené riešenia minulosti, ktoré sú v súčasnej situácii neefektívne až kontraproduktívne, ale pre zneistených voličov každopádne lákavé. Po svete sa rozmáhajú lokálne fašizmy.

Na to, aby sme boli schopní nachádzať riešenia, potrebujeme usilovne premýšľať. *Think we must, we must think*, opakovane zdôrazňuje Donna Haraway⁵ citát z práce feministických kolegyň Stengers a Despret,⁶ ktoré zase parafrázujú Virginii Woolf. Potrebujeme čerstvé a kritické myslenie na úrovni jednotlivcov aj inštitúcií. Vyššie načrtnutá analýza v záujme pochopenia problémov volí veľký odstup, používa niektoré nástroje ekológie, evolučnej biológie ako aj antropológie. Chce tým naznačiť, že potrebujeme interdisciplinárne myslenie a cesta úzkej špecializácie vedie k vyprázdnenosti.

171

Jedným z výčinov umelca v post-praxi bol pokus stať sa rektorom Akadémie výtvarných umení v Prahe. Túto školu absolvoval v roku 2006 a asi je s ňou stále zviazaný akýmsi rodinným putom a záleží mu na jej zdraví. Zrejme ho viedli práve tie vyššie zmienené ideály, ktoré považujú umenie za verejný záujem a prospešnú silu v spoločnosti. V skutočnosti nemal príliš veľký záujem nechať sa zvoliť, skôr chcel formulovať problémy istým spôsobom a odpáliť ich na pôde inštitúcie tak, aby ostali v hlavách poslucháčov. Inými slovami memetická stratégia. Samozrejme, žiadne z tých myšlienok neboli ani príliš nové ani jeho vlastné. Jednou z tých zásadných myšlienok bolo, že žiadna myšlienka nie je úplne pôvodná a nikto by si nemal robiť nárok na vlastníctvo myšlienok. Mali by byť dávané voľne do obehu v prospech spoločnosti. V nasledujúcich odsekoch zbežne predstavím niektoré z týchto myšlienok, nie však ako autoritatívny návod, ale skôr ako materiál pre uvažovanie, ďalšiu diskusiu a overovanie.

5 HARAWAY, Donna J. 2016. *Staying with the Trouble: Making Kin in the Chthulucene*. Durham : Duke University Press Books.

6 STENGERS, Isabelle – VINCINAE, Despret. 2014. *Women Who Make a Fuss: The Unfaithful Daughters of Virginia Woolf*, Minneapolis : Univocal.

Ústredným heslom programového manifestu bola etika, konkretizovaná ako etika pre vek antropocénu. Normy akceptované v spoločenstve ako správne a dobré sa formovali po niekoľko tisícročí ako inak, než v ko-evolučnom vývoji nielen so zmenami ľudských spoločností, ale aj s prírodnými podmienkami. Pre nastávajúci vek s jeho zmenami potrebujeme etické východiská dôsledne prehodnotiť.

Chytľavé heslo *ethics over aesthetics* (etika nad estetiku) bolo, samozrejme, provokáciou. Estetiku od umenia nemôžeme odpárať, ale dávať jej prioritu je problematické. Hrozí, že sa stane vyprázdnenou dekoráciou, akú už dnes zvládne vytvoriť aj umelá inteligencia. Je to automatizovateľný proces. Nemusí to však byť umelá inteligencia, aj žijúci ľudskí tvorcovia sú schopní remeselne zdatní, esteticky pôsobiví, ale vyprázdnené diela produkovať a skutočne ich vo veľkom aj produkujú a zásobujú ním prosperujúci trh s umením. Ďalej si už všetci vieme doplniť dobre známu kritiku umeleckého trhu, ktorá tu je s nami už minimálne posledných sedemdesiat rokov. Dnes však už máme dôležité potvrdenie, pretože dobre vidíme ničivosť kapitalistického systému. Umenie sa stáva investičnou položkou a vznikajú už algoritmizované virtuálne systémy jeho obchodovania.

Etiku nesmieme vnímať ako statický súbor pravidiel. Musí byť vždy predmetom diskusie a zjednávania, ktoré by mohlo prebiehať v rámci výuky umenia. Donna Haraway navrhuje metaforickú pomôcku hry na preberanie povrázku (*string figures*), ktorá nám môže pomôcť formulovať niektoré zásadné princípy. Do budúcnosti bude dôležité znova si definovať a sústrediť sa na symbiotické vzťahy človeka s ostatnými formami života. Toto nie je hra, v ktorej sa vyhráva. Na hry súperenia a vyhrávania sa sústredili naratívy kapitalizmu. Hra s povrázkom je oproti tomu neustále pokračujúcou hrou výmeny, v ktorej každý hráč musí nechať priestor spoluhráčovi, aby povrázok mohol prebrať a vytvoriť ďalšiu figúru. Je to hra spolupráce. Jedna radikálna úvaha nás môže viesť k vzdaniu sa vytvárania umeleckých diel ako najčistejšej cesty k minimalizácii dopadov na životné prostredie. Jemnejšie nuancovaný pohľad inšpirovaný povrázkami Donny Haraway nás však môže viesť k tomu, že umelkyňa či umelec môže mať určitú moc nad tým, do akých vzťahov dielo vstupuje.

Antropologické poznanie umenia by sa do budúcnosti mohlo stať dôležitou súčasťou štúdia. Je potrebné zaoberať sa napríklad mechanizmami vytvárania hodnoty. Je potrebné poznať mnohé spoločenské funkcie umenia a ich históriu, aby sa jedinou funkciou nestávalo zhodnocovanie umenia na trhu. Je načase prehodnotiť Kantov estetický odstup. Umenie dnes vtahuje diváka aj do iných vzťahov, než nezaujatý divácky postoj. Je to trend, ktorý už v umení vidíme a bežne s ním pracujeme, do budúcnosti však potrebujeme túto tendenciu rozvíjať ďalej. Interdisciplinárne štúdium by ďalej malo ako dôležitú položku zahrnúť biologické a ekologické vzdelanie. Môžeme namietat, že je to len rečníkova osobná preferencia, on sám sa však domnieva, že pre budúcu existenciu na ťažko poničenej planéte budú vzťahy s inými biologickými druhmi životne dôležité. Bude nutná vzájomná spolupráca a bude nutná značná dávka

kreativity v budovaní takých vzťahov. Pre budúci život na planéte nemáme žiadnu predlohu. Ako bolo vyššie zmienené, ekosystémy ani jednotlivé biologické druhy nie sú na zmeny pripravené. Vzájomná pomoc a spolupráca bude nutná.

Inšpiráciou by nám všetkým malo byť feministické myslenie. Už dlho v rôznych podobách hovorí feminizmus o práci starostlivosti, zvyčajne v opozícii k práci produkcie. Je nutné na okraj podotknúť, že táto dichotómia nie je absolútna, ide skôr o komplementárne sa dopĺňajúce formy práce. Súčasný socioekonomický systém však uprednostňuje a motivuje produkciu nad starostlivosťou. Produkcia je zviazaná so súborom hodnôt kapitalistickej spoločnosti. Výrobou hmotných vecí sa vytvárajú hodnoty, ktoré sa dajú akumulovať. Jedinec produkciou vyhráva v hre akumulácie. Naproti tomu profesie starostlivosti sú podhodnotené finančne aj spoločenskou vážnosťou, čo historicky dostalo ženy do druhoradej pozície. Planéta Zem bude potrebovať veľa starostlivosti a menej produkcie. Potrebujeme premyslieť podstatu umenia tak, aby sa viac priblížilo k práci starostlivosti. (Určite nájdete blízko paralelné myšlienky v príspevkoch Pavlíny Fichta Čiernej a Isabely Grosseovej v tomto zborníku.)

Ak máme znova a úspešne premyslieť naše bytie Zemi a adaptovať sa na zmeny, tak musíme myslieť kolektívne. Individualizmus musí ustúpiť v prospech symbiotických vzťahov. Kapitalizmus zdôrazňuje sebecký záujem jednotlivca. My si však teraz musíme znova uvedomiť, že je v – sebeckom – záujme každého jednotlivca budovať vzťahy vnútri ľudského spoločenstva rovnako ako medzidruhové vzťahy. Kolektivita a spolupráca bude pre budúcnosť dôležitou hodnotou aj preto, že úzko špecializované vedenie je nedostatočné, ako už bolo naznačené vyššie. Úzka špecializácia na expertné vedenie v oblasti umenia z neho robia stroj, ktorý sa dobre zapojí do mašinérie ďalšej produkcie. (K tejto téme určite nájdete viac v príspevku Václava Janoščíka.)

173

Tento príspevok sa veľmi očividne orientuje na telesné a biologické bytie človeka a necháva bokom otázky technológií či umelých inteligencií. Sú to otázky, ktorými sa autor príspevku príliš nezaobrá. Miesto toho cíti naliehavosť ohrozenia biologickej podstaty človeka v ekologickom zápoji celého planetárneho systému. Zatiaľ ešte stále nie je možné uploadovať svoje vedomie do virtuálnych realít a ostať tam, odhliadnuc od toho, že tieto ľudské fantázie sú do veľkej miery inšpirované dualizmom tela a mysle, čo sa stále viac ukazuje ako fundamentálny omyl filozofie. Ešte stále sme s našou biologickou stránkou príliš nerozlučne zviazaní a na tomto fyzickom prežití teraz musíme pracovať. Je naozaj najvyšší čas. Všetci vieme dosť dobre, ako potrebujeme zmeniť naše správanie a že to musia byť hlavne reálne zmeny, ktoré sa naozaj rátať v *symbiotickej realite* zapojeného sveta. Vieme, že musíme ustúpiť z našich nárokov na luxus ako je letecké cestovanie alebo konzumácia mäsa. Vidíme, žiaľ, aj to, že nastavenie ľudskej spoločnosti pripomína skôr stroj, ktorý má hrozivú zotrvačnosť. Keď zmena zhora neprichádza, musíme sa o ňu pokúšať na každom kroku ako jednotlivci aj ako zástupcovia inštitúcií, z pozícií, kde sme zodpovední za nejaké oddelenie, ateliér či školu. Vyššie rozvinutá kritika individualizmu

v žiadnom prípade nemá byť odmietnutím možností správneho konania, ktoré má jedinec v pozícii autority, napríklad vedúceho ateliéru. Protirečení sa nikdy nemôžeme zbaviť. Smer je jasný, vpred musíme kráčať, krívať, krvácať, vidieť len na jedno oko, habkajúť v hustnúcom šere, dúfajúť, že zahliadneme na konci tunela svetlo...

Umelec v post-praxi by na záver chcel poznamenať iba niekoľko kritických poznámok ku konferencii, podnetnej a výborne zorganizovanej, v dobrej viere, že hostiteľov neurazí. Na pamiatku konania konferencie navrhuje zasadiť strom ako vyjadrenie viery v budúcnosť nášho symbiotického spolužitia. Navrhuje vyhnúť sa jednorazovému plastovému riadu (aj keď v tomto bode už zasahuje legislatívou Európska únia). A napokon sa ponúka, že nabudúce môže prísť variť pre účastníkov vegánsku stravu, čo je jedna z jeho mnohých dlhoročných praxí.

Post-practice artist, čiže umelec v post-praxi, je projekt realizovaný Radimom Labudom a podporený z verejných zdrojov Fondu na podporu umenia. Hlavným médiom projektu je kritické myslenie. Pretože výstupom je text, je nutné podotknúť aj to, že tento text sa nemusí zhodovať s názormi Fondu na podporu umenia. Ale bude iste rád, ak sa na niečom z vyššie napísaného zhodneme.

Tento text je publikovaný do verejnej sféry bez nároku na autorské práva.

poznámky

FU TUKE

Od kial' -

ISBN 978-80-972017-9-1