

Význam vizuální kultury a malířství pro sociální pedagogiku

Mgr. Marie Nováková

Bakalářská práce
2010



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2009/2010

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Mgr. Marie NOVÁKOVÁ**
Osobní číslo: **H07707**
Studijní program: **B 7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Téma práce: **Význam vizuální kultury a malířství pro sociální pedagogiku**

Zásady pro vypracování:

Teoretická část:

Vysvětlení základních pojmů.

Význam malování a vidění v sociální pedagogice.

Vysvětlení pojmů školy vidění a představení jejích základů.

Význam výtvarné činnosti jako prevence v rámci sociální pedagogiky.

Praktická část:

Malířská orientace a hledání východisek nejen pro kulturu. Význam v sociální pedagogice, zkoumání vlivu tvorby na jedince.

Obsahová analýza úvah studentů gymnázia na téma "krása" a "význam umění v životě člověka".

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

KUTRA, R. Die Schule des Sehens: Schriften zur Triadik und Ontodynamik. Frankfurt am Main: Peter Lang, 1994. ISBN 3-631-47164-5.

HELLO, E. Eseje. Praha: Trigon, 1991. ISBN 80-85320-22-3.

WELSCH, W. Naše postmoderní moderna. Praha: Zvon, 1994. ISBN 80-7113-104-0.

KRAUS, B. Základy sociální pedagogiky. Praha: Portál, 1943. ISBN 978-80-7367-383-3.

CHUDÝ, Š. Základy společenských věd pro pomáhající profese. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2004. ISBN 8073181762.

ŠVEC, V. Průvodce metodologií pedagogického výzkumu. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2007. ISBN 978-80-7318-547-3.

KRAUS, B., POLÁČKOVÁ, V. Člověk - prostředí - výchova k otázkám sociální pedagogiky. Brno : Paido, 2001. ISBN: 80-7315-004-2.

NĚMEC, J. Kapitoly ze sociální pedagogiky a pedagogiky volného času pro doplňující pedagogické studium. Brno : Paido, 2002. ISBN: 80-7315-012-3.

JŮVA, V. Estetická výchova a všestranný rozvoj osobnosti. Praha: Academia, 1987. ISBN 80-85931-12-5.

HENDL, J. Kvalitativní výzkum. Praha: Portál, 2009. ISBN: 978-80-7367-485-4.

Vedoucí bakalářské práce:

doc. PaedDr. Marcela Musilová, Ph.D.

Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce:

6. srpna 2010

Termín odevzdání bakalářské práce:

20. srpna 2010

Ve Zlíně dne 9. srpna 2010

prof. PhDr. Vlastimil Švec, CSc.
děkan



Mgr. Soňa Vávrová, Ph.D.
ředitelka ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 9. 8. 2010


.....

¹⁾ zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací;

⁽¹⁾ Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpirá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělků jim dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělků dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Bakalářská práce řeší problematiku významu vizuální kultury a malířství v oblasti sociální pedagogiky. Zabývá se školou malování a vidění a předkládá návrh řešení řady sociálních a výchovných problémů prostřednictvím angažované účasti v umění a tvorbě.

Klíčová slova: vidění, malování, škola vidění, tvorba, prevence, terapie, sociální pedagogika

ABSTRACT

The bachelor thesis addresses to the issue of the importance of visual arts and painting in the field of social pedagogy. It deals with a school of painting and vision, and proposes solutions to a number of social and educational problems through comitted participation in the arts and creation.

Keywords: vision, paiting, school of vision, prevention, craetion, therapy, social pedagogy

Děkuji vedoucí bakalářské práce, vážené paní doc. PaedDr. Marcele Musilové, Ph.D. za konzultace, odborné vedení a cenné rady, které mi poskytla při zpracování této bakalářské práce.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST	13
1 ZÁKLADNÍ POJMY	14
1.1 SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKA	14
1.1.1 Počátky sociální pedagogiky	14
1.1.2 Pojetí sociální pedagogiky.....	15
1.2 ESTETIKA	17
1.2.1 Estetická výchova.....	17
1.3 PREVENCE	18
1.4 VOLNÝ ČAS	18
1.4.1 Co je volný čas?	19
1.4.2 Edukační využívání volného času	19
1.4.3 Volný čas a kulturní edukace	20
1.5 ŠKOLA MALOVÁNÍ A VIDĚNÍ	20
1.5.1 Proč škola vidění?	21
1.5.2 Škola vidění v Uměleckém semináři.....	22
2 VÝZNAM MALOVÁNÍ A VIDĚNÍ V SOCIÁLNÍ PEDAGOGICE	25
2.1 DŮLEŽITOST MALÍŘSKÉ ORIENTACE.....	25
2.2 MALOVÁNÍ JAKO PREVENCE	26
2.3 MALOVÁNÍ A HODNOTNÉ NAPLNĚNÍ VOLNÉHO ČASU	28
2.4 MALÍŘSKÁ ORIENTACE JAKO CESTA K HODNOTNÉMU ŽIVOTU	29
2.4.1 Malování a vidění.....	29
2.4.2 Škola vidění.....	32
2.4.3 Orientace	34
2.4.4 Viditelný čas.....	36
3 PŘEDSTAVENÍ ZÁKLADŮ A VÝZNAM PEDAGOGIKY ŠKOLY VIDĚNÍ	38
3.1 ZÁKLADY ŠKOLY VIDĚNÍ	38
3.1.1 Impresionismus a kulturní revoluce	38
3.1.2 Věda a impresionismus	39
3.1.3 Impresionismus a objektivita vidění	39
3.2 VÝZNAM PEDAGOGIKY ŠKOLY VIDĚNÍ	40
3.2.1 Teorie rozvinutá před přírodou	40
3.2.2 Pedagogika demokratické tvorby	40
3.2.3 Uvést člověka na cestu umění	41
3.2.4 Tvůrčí cesta pedagoga	41
3.2.5 Tvorba a život	42
II PRAKTICKÁ ČÁST	43
4 OBSAHOVÁ ANALÝZA STUDENTŮ GYMNÁZIA NA TÉMA:	

„KRÁSA“ A „VÝZNAM UMĚNÍ V ŽIVOTĚ ČLOVĚKA“	44
4.1 METODOLOGIE	44
4.1.1 Metody	45
4.1.2 Popis zkoumaného vzorku	46
4.2 DISKUSE	48
4.3 SHRNUÍ.....	55
5 UKÁZKY ÚVAH STUDENTŮ	58
ZÁVĚR	63
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	65
SEZNAM TABULEK	67
SEZNAM PŘÍLOH	68

ÚVOD

V každé době se dá sdílet a dělat věci, které považujeme za důležité. Věnovat se tomu, co je hlubší než vyzdvihované, nasvícené, populární zajímavosti, osoby... Zajímá-li nás hloubka, věci podstatnější, které dnešní reklamy a politika zakrývají, můžeme se do nich ponořit, i když doba tomu nepřeje. V každé době můžeme hledat pravdu.

Mám-li nyní rozvádět téma „Význam školy vidění a malování v sociální pedagogice“, chci se opřít o obor, v němž se snažím pracovat a myslím, že nám lidem, kulturním bytostem, je rovněž velmi blízký. Jedná se o výtvarné umění. Konkrétně se budu zabývat malířstvím. Snad se může zdát, že budu-li se o něm zmiňovat jako o něčem, co je bytostné, důležité, je to z osobního zájmu, zaujatosti pro věc a třeba ne vždy mylného mínění, že zrovna ten předmět, který přednášíme je nejdůležitější ze všech.

Ale proč nemůže právě umění dát člověku nový návrh, návrh k vlastní realizaci, skutečnému prožití kvalitního a smysluplného života. Umění jako takové, umění, které by mělo učít lidi dívat se, „vidět“; spíše na svět, věci, události kolem sebe nazírat než jen hledět. Řekněme, že se budu zabývat jakousi školou vidění. Není i to nutnost a kompetence, již by ani sociální sféra a sociální pedagogika vůbec neměla opomíjet - nabídnout lidem způsob kvalitativního vidění? Abych to upřesnila, návrh nalézt i v dnešní přetechnizované době ostrov onoho normálního světa, co nám připomene třeba jen kousek obyčejného bytí, něco jako chuť ovoce ze stromu v zahradě nemající příměsí umělých hmot, anebo vůni podzimního listí... Přestože budou některé věty možná trochu složitější, chci psát o zcela jednoduchých věcech. Možnosti učít se dívat a taktéž její praktické realizaci. Je přece podstatné a nezbytné vidět věci v celku. Nelze měnit člověka a zabývat se jím, aniž by se zároveň měnilo a spoluutvářelo jeho prostředí. Musím rovněž hned na začátku zdůraznit, že mi nejde o jakousi formu arteterapie. Jde o skutečnou realizaci vlastního tvůrčího potenciálu ve smyslu ryze demokratickém, tzn. každý má příležitost, projeví-li opravdovou chuť, zájem a angažovanost. A nemá to nic společného s tím, že nemohl se „chudák“ uplatnit jinde, bude si hrát aspoň na malíře. To v žádném případě! Tady se jen nestaví na elitě a titulování, ale na ryzí podstatě obyčejného člověka. Takže: příležitost může mít každý.

Nestane se i vám někdy, že přijdete do galerie či muzea a máte pocit, že si z vás dělají blázny? Že toto, co se zde nazývá uměním, má tak skrytý význam, že tomu rozumí jen určitá skupina „vyvolených“ a ten obyčejný člověk je zde za hlupáka. Otázka však je, kdo kým

ve skutečnosti je. Je také možné, že se většina nynějších postmoderních směrů uchyluje k baroknímu praktikování literárního způsobu tvorby, jelikož přehlédly historickou souvislost a kompetentnost tvorby. A skutečnost je i taková – že celá řada kýčů pochází od profesionálů. Vždyť dobrý obraz, budu-li se držet oblasti malířství, má mít chuť a vůni chleba, má mít opravdovost obyčejného člověka. Takovou chuť měly i obrazy impresionistů, o nichž budeme ještě hovořit.

S obrazy je to jednoduché, avšak je tomu třeba oka školeného a schopnosti dívat se na věci v celku a bez předsudků: někdy postačí jen krátký čas a poznáte, zda je to chleba, který můžete mít každý den, zda je obraz živý. Anebo je to dort, kterého se brzy přejíte, je to dekorace a místo opravdové barevnosti jen pestrost, je to jen neživá pomalovaná plocha, mrtvola, kterou můžete vyhodit z okna. Chce to nutnou dávku upřímnosti k sobě samému i k celku. Tomu by se měl učit každý. A je dosti pravděpodobné, že se budou učit profesoři, vědci, umělci od obyčejných lidí.

Co v této bakalářské práci sleduji:

Cíl: Cílem této práce je dokázání významu tvorby v životě člověka a tím také upozornit na to, že má nezastupitelné místo i oblasti sociální pedagogiky. Konkrétně se zaměřuji na pedagogiku školy malování a vidění, která vychází z teoretické i praktické činnosti Uměleckého semináře (Kunstseminar) ve švýcarském Lucernu. Zaměřuji se na význam vizuální kultury a školy vidění v sociální pedagogice, zabývám se vlivem tvorby na jedince. Chtěla bych zde ukázat, že umění člověka povznáší a kultivuje. Bude-li člověk kultivovaný, vedený k vnímání světa uměním, bude to mít kladný vliv na jeho hodnotové cítění. Člověk, který má správně srovnané hodnoty, umí si vytyčit kvalitní a životně podstatné priority, nemusí se později uchýlovat k náhražkám skutečných prožitků, jako např. k drogám. Vizuální kultura a konkrétně metoda školy vidění, kterou zde prezentuji, by měla pomoci člověku najít cestu ke kvalitnímu prožití života. A nejednou zde zdůrazňuji, že nesleduje pouze a přednostně výtvarné výsledky, ale měla by především učit lidi vidět, a že je určena a nabízí se každému, kdo projeví zájem; není podmíněna talentem.

Počet kapitol: Bakalářská práce má 5 kapitol.

Stručné shrnutí: Rozvím zde problematiku školy vidění, orientaci, význam tvorby a konkrétně malování, důležitost tvorby pro jedince a její význam v oblasti sociální pedagogiky. Pokouším vycházet samozřejmě především z mého studia i vlastních praktických zkuše-

ností a tuto bakalářskou práci předkládám především jako náhled do problematiky současného umění, školy vidění a malování a především. Snažím se ukázat, jaký by mohla a má (což nelze přehlédnout z poznatků Kunstseminaru ani našich malířských kurzů a mé vlastní učitelské činnosti na střední a současně také speciální škole) škola vidění význam v rozvoji tvůrčí podstaty člověka. Jak „zdravá“ je pro člověka tvorba, řekněme jako pro „malou strukturu“ – s ohledem na celek – „velkou strukturu“. Velmi často se budeme na těchto stránkách setkávat s pojmy vidění, hledání, krása... – chci je zdůraznit. Dnes je dívání se všude dost. Opravdové vidění předběhlo ukrádání skutečnosti.

Bakalářská práce se dělí na část teoretickou a část praktickou. V teoretické části jsem vymezila základní pojmy: sociální pedagogika, estetika, estetická výchova, prevence a vztah prevence k rozvoji vnímání a výchově dětí ke krásnu, prevence proti vandalismu, ale hlavně ke správnému vidění světa a přijímání hodnot, základní pojmy školy vidění, malířská orientace, tvorba, význam tvorby pro sociální pedagogiku.

Abych naplnila základní cíl mé bakalářské práce, tj. vyzdvižení důležitosti tvorby pro jedince a její význam v oblasti sociální pedagogiky, vyhledala jsem pro tyto účely vhodné respondenty, jimiž se stali studenti gymnázia. Sběr základních informací jsem provedla formou úvah na téma „krása“ a „význam umění“. V další fázi jsem provedla jejich obsahovou analýzu. Na základě takto zjištěných skutečností jsem v tabulkách vytvořila obsahové jednotky a na jejich podkladě posléze vyhodnotila nejvyšší kategorie. V poslední fázi praktické části jsem provedla shrnutí zjištěných skutečností.

Na konci bakalářské práce jsou v přílohách k nahlédnutí fotografie, které jsou dokumentací jednoho z posledních plenérů uskutečněných v rámci školy vidění. Plenéru se účastní studenti i dospělí lidé, kteří projeví zájem a mají chuť se zapojit, učit se, vyzkoušet, zda se mohou v oblasti tvorby nalézt. Setkávají se zde lidé různých věkových kategorií, amatéři i zkušení malíři. Ukázky některých prací naleznete právě zde.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 ZÁKLADNÍ POJMY

Tuto kapitolu, první a řekněme úvodní a vysvětlující, bych chtěla věnovat vymezení základních pojmů, s nimiž se budeme na stránkách této práce setkávat. Vysvětlíme, nebo spíše si zde zopakujeme termíny a oblasti, které označují: sociální pedagogika, estetika, prevence, škola malování a vidění atd. Přiblížení těchto pojmů bude pro nás základními pilíři pro další kapitoly, které se budou hlouběji zabírat významem malování a vidění v sociální pedagogice a také významem výtvarné činnosti vůbec jako prevence v rámci sociální pedagogiky.

1.1 Sociální pedagogika

1.1.1 Počátky sociální pedagogiky

„Sociální pedagogika je v našich podmínkách relativně mladý obor. O společenských souvislostech výchovy věděli lidé již v dávné minulosti“ (Kraus, 2008, s. 9). Již filozofové ve starém Řecku zdůrazňovali, že výchova musí zohledňovat a akceptovat zájmy společnosti. Čili kořeny sociální pedagogiky lze spatřovat již ve starověku u velkých filozofů, jako byl Platon, Aristoteles, Seneka, kteří zdůrazňovali význam výchovy při společenském uplatnění člověka. „Ve středověku, v období scholastiky, kdy byla určující křesťanská víra, píše o vztahu k chudým T. Akvinský“ (Kraus, 2008, s. 10). Další vývoj můžeme sledovat nadále i v období novověku, v humanismu a renesanci, které přinesly odklon od Boha k člověku. Zde bychom se mohli poučit u utopických socialistů T. Mora, T. Campanelly, kteří připisují výchově mimořádný význam v souvislosti s utvářením spořádané společnosti. Podobně se na sílu a moc výchovy dívají francouzští osvícenci C. Helvetius, D. Diderot, F. Voltaire. V souvislosti s myšlenkami osvícenectví, jehož základem byla idea dobra a spravedlnosti atd. bychom neměli zapomenout ani na J. A. Komenského, který výchovu chápe „nejen jako kultivaci jedince, ale vnímá ji také jako prostředek nápravy světa“ (Kraus, 2008, s. 10). Rovněž nesmíme zapomenout na R. Owena, který vycházel z přesvědčení, že každý člověk je produktem společenského prostředí a výchovou lze dosáhnout změn v jednání.

„Na vznik sociální pedagogiky měl nepochybně vliv i rozvoj sociologie. Její zakladatel A. Comte zdůrazňoval úlohu výchovy, jejíž cíl spatřoval ve snaze podřídit individuální zájmy

zájmům společenským“ (Kraus, 2008, s. 10). Dále v návaznosti na osvícenství existovaly další proudy jako filantropismus a pietismus. Typickým příkladem tohoto přístupu k výchově je dílo švýcarského pedagoga J. H. Pestalzziho. Jelikož položil základy pedagogiky sociální péče, někteří ho pokládají za zakladatele sociální pedagogiky. Jiní považují za zakladatelskou osobnost německého filozofa a pedagoga P. Natorpa. Pojem sociální pedagogika použil poprvé jiný německý pedagog A. Diesterweg. „Počátky sociální pedagogiky u nás bývají spojovány se jménem G. A. Lindnera, prvního profesora filozofie a pedagogiky na Karlově univerzitě“ (Kraus, 2008, s. 11). Ve svém díle použil termín sociální pedagogika, jasně vyzvedal společenské poslání výchovy, usiloval o demokratizaci výchovy a zpřístupnění vzdělání všem.

Nyní bychom se mohli podívat ke kořenům sociální pedagogiky v Polsku, které jsou stejně jako v ostatních zemích spojovány s obdobím a společenskou situací 2. poloviny 19. stol. Jsou spojovány se jmény S. Karpowicze a L. Krzywickeho a především H. Radlické, která bývá považována za zakladatelku tohoto oboru v Polsku.

Sociální pedagogika po celá ta léta a na uvedených místech vznikala jako reakce na společenskou situaci. Mohli bychom se postupně podrobněji zabývat individuálními přístupy a přínosy jednotlivých osobností nejprve např. v Německu, kde sociální pedagogika nejen vznikla, ale má i nejdelší tradici. Mohli bychom také projít vývojem české a slovenské sociální pedagogiky, stejně jako sociální pedagogiky v Polsku a v dalších zemích. Nechci se zde ovšem zabývat historií tohoto oboru a v této souvislosti odkážu tedy na adekvátního autora Blahoslava Krause jeho knihu *Základy sociální pedagogiky*, z níž zde také čerpám. Stručný nástin počátků sociální pedagogiky zde máme především pro ukázání důležitosti výchovy a její souvislosti se společenským vývojem.

1.1.2 Pojetí sociální pedagogiky

Centrem pozornosti sociální pedagogiky je v každém případě člověk, lidé. Pojetí sociální pedagogiky se různila a v průběhu vývoje proměňovala. Především to souviselo s pojmem sociální. „Jedno pojetí tento pojem chápalo ve smyslu potřeby pomoci těm, kteří se dostali do složité životní situace, druhé vidělo pojem sociální ve vztahu k celé společnosti, a tedy ve smyslu všech společenských kategorií pro život v dané společnosti“ (Kraus, 2008, s. 39). Jak uvádí Kraus (2008), zaměření sociální pedagogiky lze z hlediska různých přístupů shrnout k objektům výchovy, k formám a podmínkám výchovy, k cílům výchovy,

k metodám výchovy a ve smyslu sociální pomoci. Existuje řada vymezení a definic sociální pedagogiky. Pojímání sociální pedagogiky vyplývá také z toho, zda je pojímána jako obor teoretický, nebo spíše aplikovaná, praktická disciplína. Zastávám zde přístup praktický, jelikož dle mého názoru jde zde především o člověka, o člověka a pomoci jemu žít kvalitní život.

Samozřejmě se sociální pedagogika liší v pojetí také v různých zemích a u různých autorů. „Sociální pedagogika v pojetí J. Schillinga (Schilling, 1990) chápe výchovu jako pomoc všem věkovým kategoriím v různých životních situacích (včetně využívání volného času). I on řeší problémy sociální pedagogiky v propojení se sociální prací a ukazuje, že obor má pedagogické aspekty. Vychází z toho, že hranice mezi sociálními a vzdělávacími institucemi se stírají – objektem sociální práce nejsou jen okrajové a problémové skupiny obyvatel, ale celá populace a sociální práce se v postupech a metodách pedagogizuje (Kraus, 2008, s. 41).

Poměrně široké pojetí sociální pedagogiky najdeme i v publikaci Člověk, prostředí a výchova (Kraus, Poláčková 2001), v níž se hovoří o sociální pedagogice jako o vědním oboru transdisciplinární povahy, který se zaměřuje na roli prostředí ve výchově, a to nejen v souvislosti s problémy rizikových, potenciálně deviantně jednajících, ohrožených a nějak znevýhodněných skupin, ale v souvislosti s celou populací. Sociální pedagogika by měla podle této koncepce vytvářet soulad mezi potřebami jedinců a společnosti, tj. přispívat k optimálnímu způsobu života v dané době a v daných společenských podmínkách.

Současná sociální pedagogika zahrnuje v každém případě dvě dimenze – sociální a pedagogickou. Sociální dimenze je dána sociálním rámcem, společenským prostředím, kde výchova probíhá, společností, státem; zabývá se měnícím se prostředím, kde výchova probíhá. Pedagogická dimenze spočívá v tom, jak pedagogickými prostředky realizovat ty nároky, které jsou společností dány, jak realizovat její cíle a požadavky. „Sociální pedagogika pojednává, jak optimalizovat a usměrňovat životní situace a procesy a to s akcentem na vnitřní potenciál jedince a jeho individualitu. Centrálním tématem, které prolíná celým obsahem oboru, je rozvoj sociální kreativity, aktivizace sil každého vychovávaného. Současně k základnímu obsahu patří rozvíjení životního způsobu, tj. jeho kultivace a optimalizace s ohledem na individuální předpoklady jedince a minimalizace rozporů mezi ním a společenskými podmínkami“ (Kraus, 2008, s. 45).

1.2 Estetika

Podle Wikipedie a filozofických slovníků estetika (z řec. *aisthetikos* – vnímavost, cit pro krásu) je filozofická disciplína zabývající se krásnem, jeho působením na člověka, lidským vnímáním pocitů a dojmů z uměleckých i přírodních výtvorů. Estetické úvahy provázely filozofii již od jejich samotných počátků, jako samostatnou disciplínu. Však samostatnou disciplínu vymezil až roku 1750 A. G. Baumgarten.

1.2.1 Estetická výchova

Estetická výchova usiluje o rozvoj jedince prostředky umění a krásy a objevuje se znovu a znovu již od dob antiky. „Estetickou výchovou v nejširším slova smyslu rozumíme takové působení na citovou a volní stránku duševna, jehož cílem je trvalé ovlivnění vztahů k umělecké tvorbě historické i současné a k estetickým podnětům, které přináší společenský život a jimiž na citlivého vnímatele působí krása; estetickou výchovou se má rozvinout i vlastní estetická činnost dětí“ (Uždil, 1960, s. 11).

Umění je dokladem vývoje lidské společnosti, jejího vědomí a chápání skutečnosti. Zračí hledání pravdy a krásy po celá staletí a pravidelný kontakt s uměním, které k člověku bezesporu patří, nejen obohacuje, ale vede také k objektivnějšímu nazírání skutečnosti a vlastní odpovědnosti jak za sebe samého tak i za celek. Na základě vlastní tvořivé práce se člověk seznamuje se zákonitostmi umělecké tvorby, ale stává se citlivější také vůči nejjemnějším podnětům. Estetická výchova formuje lidskou bytost. Estetická výchova spojuje výchovné působení v rámci vzdělávacích předmětů v prostředí školy s mimoškolní činností. Estetická výchova má významné postavení pro formování všestranné osobnosti, formování jeho hodnot a postojů. Význam umění a estetického vnímání skutečnosti vyplývá z potřeb samotného lidského organismu, je to vrozená potřeba a nutnost člověka.

Jak uvádí Jůva (1987) můžeme hlavní cíle estetické výchovy shrnout do několika základních skupin, mezi něž patří: systematicky rozvíjet adekvátní estetická vnímání a citové prožívání a hodnocení, seznámit se základními díly národní i světové kultury, s jejich tvůrci a etapami vývoje umění. Dále rozvíjet uměleckou tvořivost a v neposlední řadě uměním a estetickou výchovou obohacovat poznání, rozvíjet morální stránku osobnosti, ale také zšlechtňovat myšlení a cítění.

Estetická výchova má jedince obohacovat, kultivovat, vést k odhalování bytostných potřeb člověka, hladu po pravdě, kráse, spravedlnosti a tyto základní pojmy brát za vlastní a vzbuzovat touhu o ně neustále usilovat a bojovat za ně. Měla by prostřednictvím umění a především vlastní tvůrčí činnosti učít člověka vidět a viděnou skutečnost prožívat, umět nazírat celek a přijímat za ně odpovědnost.

1.3 Prevence

Sociální pedagogika se zabývá také prevencí. „Sociální prevence znamená předcházení potencionálnímu ohrožení sociálně-patologickými jevy a ochranu před nimi. Při primární prevenci se snažíme předejít sociálně-deviantnímu jednání v situacích a prostředích, kde ještě daný jev nenastal. Při sekundární prevenci působíme na osoby, které jsou z hlediska sociální patologie rizikové nebo se již deviantního chování dopustily. Terciární prevencí rozumíme snahu o zabránění recidivě.

Sociální prevenci lze ovšem klasifikovat i podle jiných kritérií. Podle rozsahu rozlišujeme prevenci plošnou (v rámci celé společnosti), skupinovou (zaměřenou na určité skupiny, např. mládež) nebo individuální (práce s konkrétním jedincem). Za podstatné lze pokládat rozdělení na prevenci specifickou a nespecifickou. První se týká jednotlivých sociálních deviací (např. prevence šikany, kriminality, drogové závislosti). Nespecifická prevence představuje celkové formování osobnosti ke zdravému životnímu stylu tak aby zralá osobnost byla sama schopna odolávat nejrůznějším negativním vlivům, ohrožením a nástrahám. Další typ prevence je tzv. situační.

Je zřejmé, že pole působnosti sociální pedagogiky je především v nespecifické prevenci“ (Kraus, 2008, s. 148). Malířství a tvorba v tomto smyslu – ve smyslu „školy vidění“, do níž se vás snažím uvést a její základy a problematiku nastínit – je a může být nejen prevencí.

1.4 Volný čas

„Volný čas existoval průběhu lidských dějin stále, aniž byl pocíťován jako problém, aniž by zavdával příležitost k zvláštním úvahám. Střídání činnosti a odpočinku odpovídá biologickému rytmu, vlastnímu živočišné říši, u člověka nabylo podoby střídání práce a volného

času. V předindustriální společnosti byl volný čas výsadou vrstvy lidí, kteří nebyli bezprostředně spjati s výrobní prací. Právě volný čas umožňoval elitě rozvíjet kulturně bohatý a náročný životní sloh, ať již to bylo v antice, v rytířském a církevním středověku, v renesanci, v době moderní“ (Spousta, 1994, s. 10). Volný čas prošel významovou proměnou. Zvláště činnost ducha jako náplň volného času má v kulturních dějinách převahu, což se odvíjí zřejmě od dob, kdy byl volný čas chápán především jako hodnota, která sloužila k získávání a rozvíjení důstojnosti především prostřednictvím vzdělávání.

Dovolím si položit otázku k zamyšlení, zda trávení volného času v naší společnosti slouží především a vždy k důstojnému a hodnotnému životu? Nezamotáváme se někdy do role „spokojených otroků“, kteří nechávají za sebe žít přístroje, kteří v sobě umlčují tvůrčí podstatu vlastního života. Uvedený styl života je modelem zvláště pro děti a mládež, aby se učili rozpoznávat opravdové hodnoty a nebyli hédonisty.

1.4.1 Co je volný čas?

Pod pojmem volný čas si můžeme představit čas, který si člověk svobodně volí a ve kterém dělá takové činnosti, které mu přinášejí potěšení a zábavu, radost a odpočinek. Je to čas, ve kterém se obnovují jeho tělesné i duševní schopnosti, případně jeho schopnosti tvůrčí. „Je to čas, v němž je člověk sám sebou, nejvíce patří sám sobě, vykoná převážně svobodně a dobrovolně činnosti pro sebe, popř. pro druhé, ze svého vnitřního popudu a zájmu“ (Němec, 2002, s. 17). „Pod pojmem volný čas se běžně zahrnují: odpočinek, rekreace, zábava, zájmová činnost, dobrovolné vzdělávání a dobrovolná společenská činnost. Specifickou zvláštností volného času dětí a mládeže je to, že z výchovných důvodů je žádoucí jeho pedagogické ovlivňování“ (Němec, 2002, s. 17).

1.4.2 Edukační využívání volného času

„Sledujeme-li úvahy o volném čase počínaje starověkých filozofických myslitelů až po současně teoretiky, můžeme konstatovat, že se v jejich názorech promítají různé společenské podmínky, v nichž žili, a s tím spojené určité vidění a chápání světa. Ty se dotýkají nejen pojetí kategorie volný čas, sociálních problémů spojených s volným časem, ale i obsahu a funkce volného času, jeho edukačního využívání, až po zařazení do výchovně-vzdělávacího systému – pedagogiky volného času“ (Němec, 2002, s. 17).

Správné vedení a hodnotová orientace ve volném čase dětí, mládeže ale i dospělých je podle mého názoru důležitým fenoménem současné společnosti. Je nutné i v rámci sociální pedagogiky člověka motivovat a vést, nabídnout mu takové plnohodnotné využití volného času, aby mohl jako osobnost růst, což má kladný dopad i na růst celé společnosti.

Volný čas má rostoucí vliv na edukační utváření současného člověka. Existují možnosti pro děti, mládež i dospělé naplnit svůj volný čas v různých institucích a zařízeních, které jsou k tomu určeny.

1.4.3 Volný čas a kulturní edukace

Speciálně se otázkami pedagogického působení různých kulturních zařízení zabývají oblasti a pedagogické disciplíny jako jsou bibliopedagogika, muzejní pedagogika, galerijní pedagogika, divadelní pedagogika, hudební pedagogika a kulturní pedagogika.

„Kulturní pedagogika představuje velmi širokou oblast související s edukačními činnostmi v oblasti kultury a kulturních zařízení (tzn. v muzeích a galeriích, v divadlech a kinech, v divadlech a koncertních sálech, v základních uměleckých školách, v centrech volného času apod.). Jejím základním úkolem je reflektovat i rozvíjet cíle, forma a metody kulturně-pedagogických aktivit v těchto mimoškolních kulturních i vzdělávacích institucích. Pracovně tedy kulturní pedagogiku můžeme vymezit jako vědu a výzkum zabývající se edukačními aktivitami především kulturních institucí“ (Němec, 2002, s. 50).

Kulturní edukaci dětí a mládeže ale i dospělých je zabezpečována v naší společnosti sítí kulturních institucí, uměleckým školstvím (základní umělecké školy) a některé programy masmédií. Vedle uměleckého školství je možné navštěvovat různé kulturní festivaly. Kulturní edukaci se věnují domy dětí a mládeže, centra mládeže, centra volného času atd.

Od kategorie volný čas jsem volně přešla ke škole vidění. To proto, že bude na dalších stránkách ústředním tématem. Proto ji jako pojem i jako instituci nyní stručně přiblížím.

1.5 Škola malování a vidění

Chci-li psát o škole vidění, pak musím již na začátku zdůraznit, že se budu zabývat jen jedinou školou toho druhu a pokusím se slovy vyjádřit, co není a nemůže být jen pouhou teorií, oč těžší je nyní popsat, co je třeba vidět, zažít, ztotožnit se.

Nejde mi o srovnání různých pojmů vidění, jak se v teorii umění vyskytují, nýbrž jde o jediné bytostné, pro umělecký vývoj a jeho syntézu rozhodující. Neboť vidění je jen jedno, jako je jedno umění.

Nejde mi ani o srovnávání různých škol vidění, ale jen o jednu školu vidění a z jednoho hlediska. „Škola vidění není škola, protože neučí hotovým formám, ale zbavuje hotových forem pro trvale otevřenou cestu objevování. Je spíše seminářem vidění než školou umění“ (Kutra, 1994, s. 2).

V naší škole vidění jde o malování, na které se již zapomnělo a které se snažíme obnovit. Její základy byly položeny na principech impresionistické a cézannovské malby, tzn. té nejpůvodnější moderny. Obejít význam impresionistické revoluce a nepochopit její podstatu, která je nejen základem, ale především způsobem moderního umění, znamená ztratit půdu pod nohama, budovat tzv. moderní umění bez základů. Není snad nutno připomínat, co znamená stavět dům na písku. Nechceme-li se ztratit s proudem, zůstat viset v troskách příbytku na poušti, pak je na místě a na čase odhalit revolučnost impresionismu a jeho objev uznat za závazný.

Impresionismem došlo k obratu, který se dá vyjádřit citátem: „Malířství před Cézannem bylo jako chemie před Lavoisierem“, což znamená, že doposud bylo užívání barvy citové a intelektuálně nekontrolovatelné, zatímco impresionisté a Cézanne objevili objektivní zákon vidění. Tento objev zůstal v malířství i v teorii umění z velké části nepochopen.

V teoretické části bych ráda přiblížila problematiku školy vidění a osvětlila základy, z nichž škola malování a vidění vychází.

1.5.1 Proč škola vidění?

Zabývali jsme se volným časem a systémovým trávením volného času. Škola vidění, jak budeme dále sledovat, může přinést smysluplné naplnění v rámci volného času.

Ale nejen to. Je rozdíl mezi trávením volného času sportem, rekreací či sledováním televize (toto všechno je samozřejmě důležité dobré) a mezi vlastní tvůrčí aktivitou, kdy nám, ale i jiným, takto naplněný čas přinese potěšení z tvůrčích výsledků, díla, dá se říci i kousků krásy. Jsme tvůrčí bytosti a je jistě dobré, ba i prospěšné, abychom se třeba prostřednictvím volných chvil, které nemusíme trávit vyděláváním peněz a podobných aktivit, zapojili do tvůrčího procesu. Přinese nám to uspokojení a věřím tomu, že i radost. Proto zde

představuji školu vidění, která nabízí takové tvůrčí vyžití. Je to škola ojedinělá, ale to neznamena, že by neměla své místo a výsledky. O její podstatě a základech pojednávám na dalších stránkách. Škola vidění je životní návrh k vlastní realizaci.

1.5.2 Škola vidění v Uměleckém semináři

Škola vidění a malování, o které zde pojednávám, je praktická škola malování a vidění ve švýcarském Lucernu, která se doslova jmenuje „Umělecký seminář“ - Kunstseminar. Jejím zakladatelem je malíř a teoretik Radoslav Kutra, kterého zde budu několikrát také citovat. Sama jsem tuto školu absolvovala a z její pedagogiky vycházím. Škola vidění, se vrací k impresionismu jako životnímu návrhu budoucnosti. Časově vzato: vrací se k objevu sto let čekajícímu na své znovuobjevení. „Pedagogika školy vidění je úvodem do vidění podporou samostatného objevu vidění!“ (Kutra, 1994, s. 2)

Škola vidění má jeden důležitý cíl: aby ideály impresionistické revoluce byly zpřístupněny všem, dostaly se do všeobecného povědomí v jejich pravé nezkrácené hodnotě, a tak aby se jejich uskutečňování stalo společným dílem na společném staveništi.

Nyní se obrátím konkrétně k pedagogice školy vidění v Uměleckém semináři (Kunstseminar). Setkala jsem se s ní v době, kdy jsem se rozhodovala pro malování: bylo to rozhodnutí mezi literárním a výtvarným způsobem malování. Sama jsem o pevné základně ještě nevěděla a nedokázala bych ji pojmenovat, jen jsem tušila, že je potřeba ji hledat nejen pro školní studium, nýbrž pro celý tvůrčí život. Máme-li se rozhodnout pro malování, pak se rozhodujeme pro životní proces, který je svobodný, prostý všech předsudků a metod. Ve škole malování a vidění se proces otevírá orientací, a to s okamžitou praktickou činností. Tu se vám žádná práce nezdá být obtížná, poněvadž začínáte chápat svůj podíl odpovědnosti.

Orientací se nazývaly i teoretické semináře v ateliéru malířství na brněnské fakultě za času výuky vedoucího malířského ateliéru Radoslava Kutry, následně v ateliéru v Kunstseminaru v Lucernu. Dnes mohu jen potvrdit, jak nezbytné jsou pro vzdělání současného malíře, a mohu říci- i pedagoga, jenž ve svém učení třeba jen minimálně užívá pojmů a technik výtvarného umění. I já tenkrát, snad z podvědomé potřeby takové orientace a vědomé touhy po pevné základně, začala jsem pomalu poznávat pedagogiku školy vidění již v brněnském ateliéru. Pedagogika školy vidění směřuje k výtvarné uvědomělosti. Vyžaduje vzájemnou důvěru mezi učitelem a žákem a připravuje na vlastní předávání zkušeností. Opírá se při-

tom o Cézanna ve smyslu jeho slov: „Usilovat neustále o svědomitost vzhledem k myšlenkám, upřímnost vůči sobě a podřízení objektu“ (Cézanne, 1967, s. 181). Lze říci, že umělecký seminář ve švýcarském Lucernu, kde jsem i já mohla studovat, se stal pokračovatelem Cézanna v realizaci myšlenky moderního malířství.

Jestliže učí Umělecký seminář impresionistickému malování, uvádí na samostatnou cestu objektivní tvorby, tvorby každého. Tomu, co převzal do svých základů, zůstává Umělecký seminář věrný a rozvíjí malířství obyčejného demokratického člověka.

Tu malíř nezdůrazňuje sám sebe, což se často stává důsledkem psychologického účinku kresby, která sama o sobě může být překážkou abstraktní hodnoty díla. Chápejme tím, že abstraktní hodnoty malby jsou založeny na barvě, jež není doplňkem formy, nýbrž původním zážitkem bezprostředního smyslového vjemu. Názor Uměleckého semináře chápe člověka jako odpovědného činitele v budoucím demokratickém životě. Z hlediska orientace si uvědomujeme rozhodující historické momenty v kontinuitě uměleckých dějin. Tak nemůžeme přehlédnout ani souvislost ani význam impresionistické revoluce a přechod do poslední etapy vývoje: moderního umění.

Moderní umění, které se začalo s impresionismem, a Cézanne je intelektuálně potvrdil, nabízí k uskutečnění událost historického významu. Hovořím-li o souvislosti moderního umění s Uměleckým seminářem, pak podotýkám, že výtvarný projev se zde nevrací k formám minulosti, ale opírá se o hodnoty nadčasové, které nepřipouští jakékoliv opakování či napodobování starých manýr a forem, ale jeho tvorba směřuje do budoucnosti bez manýr a forem.

Cézanne se pokládal za malíře prostých lidí. Škola vidění nechce víc, než v těchto lidech probudit jejich tvůrčí intuici, aby si pak sami dokázali otevřít cestu objevování. To mohu přirovnat ke svému zážitku z koncertu Giorgia Feidmana, který se na závěr obrátil ke svému publiku a vybídl je k aktivnímu spolupůsobení, až nakonec zpívali sami a on odešel. S Cézannem moderní umění nekončí, ale začíná, a tudíž i nová pedagogika se po něm vyvíjí dále. Moderna převzala Cézanna bez jeho objektivního vidění. Umělecký seminář se opírá o Cézanna i s jeho objektivním viděním nebo dokonce hlavně o ně. Dále budu v této práci vycházet z pedagogiky školy vidění v Uměleckém semináři a pojednávat o ní více možná svým malířským než teoretickým pohledem, neboť ten je mi bližší.

V rámci pedagogiky školy vidění jsem připravena, že jedinci, se kterými budu pracovat, nejsou výtvarně nadaní. Je to „škola“, metoda, která je přístupná každému člověku, který se může prostřednictvím tvorby realizovat. Nejedná se zde o výchovu výtvarnou v pravém slova smyslu. Jde zde v první řadě o to, že člověk se prostřednictvím tvorby „učí vidět“ a své vidění přenášet na plátno či na papír. Vidění, tedy hledání těch okamžiků upřímného vidění a tvorba jdou ruku v ruce. Dalo by se říci: je to cesta, která může pomoci v řešení řady problémů. Nabízí se všem zdravým i nemocným, dospělým i dětem, které takto mohou trávit volný čas, ale i lidem, kteří jsou třeba nějak ze společnosti vyloučeni, nejsou úspěšní a draví, mohou se zapojit i lidé postižení a zdravotně znevýhodnění, drogově závislí apod. V žádném případě nejde jen o tvorbu a umělecké naplnění pouze pro výtvarně nadané. Mají zde místo talentovaní i netaalentovaní.

Snažím se zde osvětlit význam malování, vidění, umění, tvorby... ve výchově, v rozvoji jedince, všímám si možnosti tvorby jako prevence i způsobu poznání vlastní odpovědnosti a často i uplatnění a dokonce i smyslu hodnoty života. Nepíšu zde o umění a jeho využití v sociální sféře jako o arteterapii, nýbrž je představuji jako cestu vlastní realizace, opravdové tvůrčí angažovanosti, která nám může pomoci „nalézt své místo a úkol“ a zvednout vědomí důležitosti každého. Jsem přesvědčená, že úkol vizuální kultury je v sociální pedagogice významný a její potřebu bych naznačila slovy z úvahy dvanáctileté dívky: „potřebujeme ji jako vodu“.

Mohu v této souvislosti citovat též vedoucího jednoho sociálního zařízení, který se vyjádřil, že – popisy a schémata realitu vystihují jen vzdáleně, nebo ji nevystihují vůbec. Jen poezie, umění může realitu dokonale popsat.

2 VÝZNAM MALOVÁNÍ A VIDĚNÍ V SOCIÁLNÍ PEDAGOGICE

2.1 Důležitost malířské orientace

V následující kapitole se budu ještě více zabývat významem vizuální kultury, školy malování a vidění v sociální pedagogice. Zároveň chci zdůraznit nutnost učit se vidět, uvědomovat si svou sounáležitost k celku a vlastní odpovědnost za celek, což s opravdovou tvůrčí angažovaností úzce souvisí. Proto zde nebudeme hovořit o jakési terapii uměním, ale o uvědomění si vlastní tvůrčí odpovědnosti za společné dílo, což dává samozřejmě život i nový smysl a hodnotnou náplň.

Sociální pedagogika je pojem velmi široký a jistě by zde bylo na místě hovořit o pedagogice a náplni školy malování a vidění. Jelikož ta je v určitém slova smyslu prevencí před patologickými jevy ve společnosti a zároveň také možným východiskem, jelikož nabízí smysluplnou (a nejen jako) cestu k vlastní realizaci a orientaci v dané životní situaci. Tato tvůrčí cesta není totožná s „koníčky“ odvozenými od různých řemesel a zájmů, ale je to jakási nová forma „vzdělanosti“. Nemohu zde obejít stránku tvorby, respektive – malířství, neboť viděno v celku – toto všechno spolu souvisí. I když dnešní doba má spíše tendenci všechno rozporcovat a pro „každou lidskou část“ vyčlenit jisté oddělení. Chci se zde zabývat člověkem „v celku“ – a tak se i v rámci celku chci zabývat jeho tvůrčím potencionálem identity.

Není a nemůže být náhoda, jaký vliv má tvorba na jedince. Ať už se jedná o tvorbu vlastní, osobní tvořivost a její rozvíjení, stejně tak podstatné a významné je, jak dílo na člověka působí- jako na diváka, jenž může být divákem aktivním nebo pasivním. Neměli bychom tedy uměním opovrhovat ani ho škatulkovat do jedné ze složek např. „kulturního se využití člověka“, které nemusí mít podstatný vliv na jeho rozvoj duchovní či duševní, na jeho utváření se celistvé. Není ovšem také jedno, pod „jakými obrazy“ jedinec vyrůstá, jako „hudbou krmí“ svůj sluch, zkrátka, jakým uměním se zaobírá.

Každý v oblasti výchovy, v oblasti sociální pedagogiky nacházíme svůj podíl spoluúčasti. Nebudeme si hrát na něco, čím nejsme, na co nemáme schopnosti nebo empatii, ale ani, pokud se v určité problematice orientujeme, nemůžeme se schovávat např. za počítač nebo papíry, případně za svůj strach nebo nedůvěru v sebe samého a nechávat si zkušenosti pro sebe. Neboť nejde jen o nás. Jsme součástí celku. I já vidím svůj podíl odpovědnosti v této práci právě ve zmiňované tvůrčí oblasti, kdy se pokouším někdejší studia spojit s těmi ny-

nějšími, teorii nejen v praxi uplatňovat, ale spíše pro ni z praxe čerpat. A nejde zde jen o instituce a vlastní stoupání v kariéře. To všechno je jenom prach. Důležité je sledovat každý den ve své praktické činnosti, kde a jak zkušenosti uplatnit.

Proto zde také rozvíjím pedagogiku školy vidění, orientaci...A snažím se vycházet především z vlastních praktických zkušeností, rovněž ze společné práce v Kunstseminaru ve švýcarském Luzernu, a tuto teoretickou práci předkládám především jako náhled do problematiky současného umění, školy vidění a malování a především- jaký by mohla a má (čímž nelze přehlédnout poznatky Kunstseminaru ani našich dalších malířských kurzů a aktivit) význam pro volání po rozvoji tvůrčí podstaty člověka. Jak „zdravé“ jsou tyto možnosti pro něho jako jedince- malou strukturu- s ohledem na celek a jeho „zdraví“- jako velkou strukturu.

Zde se uplatní angažovanost tvůrce- každého člověka, zde člověk není pod terapeutickým dohledem a neřeší třeba jeden nebo mnoho svých problémů. Zde je člověk sám sobě terapeutem a zároveň tvůrcem a ochráncem svého prostředí. Proč? Protože si uvědomí svou odpovědnost nejen za sebe, ale i za celek, protože může tvořit „novou krásu“. A je dosti pravděpodobné, že hledání opravdové krásy může člověka osvobodit mnohem více než hledání pravdy. Neboť stalo se již mnohokrát, že při bádání za pravdou člověk zbloudil a dostal se do konfliktů i historických.

2.2 Malování jako prevence

Sociální pedagogika se zabývá také prevencí. „Sociální prevence znamená předcházení potencionálnímu ohrožení sociálně-patologickými jevy a ochranu před nimi. Při primární prevenci se snažíme předejít sociálně-deviantnímu jednání v situacích a prostředích, kde ještě daný jev nenastal. Při sekundární prevenci působíme na osoby, které jsou z hlediska sociální patologie rizikové nebo se již deviantního chování dopustily. Terciární prevencí rozumíme snahu o zabránění recidivě.

Sociální prevenci lze ovšem klasifikovat i podle jiných kritérií. Podle rozsahu rozlišujeme prevenci plošnou (v rámci celé společnosti), skupinovou (zaměřenou na určité skupiny, např. mládež) nebo individuální (práce s konkrétním jedincem). Za podstatné lze pokládat rozdělení na prevenci specifickou a nespecifickou. První se týká jednotlivých sociálních

deviací (např. prevence šikany, kriminality, drogové závislosti). Nespecifická prevence představuje celkové formování osobnosti ke zdravému životnímu stylu tak aby zralá osobnost byla sama schopna odolávat nejrůznějším negativním vlivům, ohrožením a nástrahám. Další typ prevence je tzv. situační.

Je zřejmé, že pole působnosti sociální pedagogiky je především v nespecifické prevenci“ (Kraus, 2008, s. 148).

Malířství a tvorba v tomto smyslu – ve smyslu „školy vidění“, do níž se vás snažím uvést a její základy a problematiku nastínit – je a může být nejen prevencí. Ve smyslu sociální pedagogiky můžeme malířství a vlastně celou školu malování a vidění, kterou zde představuji, vnímat z pohledu primární a nespecifické prevence, jelikož představuje celkové formování osobnosti. Je zvláště prevencí ve vidění světa.

Z myšlenek a samotné tvůrčí práce dětí, mladých lidí, které sama učím, vyplývá jejich hluboký a vrytý dobrý základ, který je třeba rozvíjet a nenechat jej ztratit. Který je třeba živit a pomoci jim zorientovat se v tomto světě roztržštěných hodnot. Nastoupit cestu, která je tvůrčí a která je tvůrčí a která v nich bude rozvíjet vlastní uvědomělost a opravdovost k sobě, ale i k celku.

Prevence, ale i pomoc, terapie – např. i u rizikových skupin: tím, že je člověk umělecky angažovaný, má svůj úkol a má směr, kterým může hledat smysl svého života a jeho naplnění – to může být silnou prevencí právě i před různými patologickými vlivy a sociálními problémy u mladých lidí. Jistěže nemůžeme ochránit člověka naprosto, pokud se octne v různých těžkých životních situacích, které mohou stát veškeré úsilí i energii. Avšak – tvorba a opravdový podíl na ní – může být obrovskou motivací a nadějí na obzoru, když se octneme doslova „na dně“ anebo ještě víc.

Nerozjímám teď nad něčím nereálným a pouze teoreticky možným, ale myslím na řadu případů z praxe, na lidi, kterým umělecká orientace pomohla nalézt správný směr cesty ze svých problémů, ale také k vlastnímu naplnění a seberealizaci. Jsou mezi nimi: takoví, kteří byli drogově závislí; jsou tady také např. ženy (kterých jsem v Kunstseminaru potkala nespočet), které jsou ve středním věku, charakter jejich rodin se změnil spolu s jejich úlohou v nich a ony hledají své uplatnění a naplnění. A nejsou zde jen pro relax a malířství není pro ně jen „koníček“.

Toto tady nazírám sama z pohledu „sociálního pedagoga“. Sama se občas dostanu do role – nejen učitele v instituziované škole, ale setkávám se s lidmi různých věkových kategorií a různého zaměření po příkladu v malířských kurzech. A někdy – třeba i neplánovaně – spadnu do role „sociálního pracovníka“, který řeší krizovou situaci.

Uvedu velmi čerstvý příklad: jeden mládenec (budeme mu říkat Honza) se dostal k naší malířské skupině v době, kdy už měl za sebou dlouhou a těžkou drogovou historii. Poznali jsme ho, když byl „zcela v pořádku“, abstinovat již delší čas (několik let). Malířství jej zcela uchvátilo. Bylo doplněním jeho již započaté literární tvorby. Dnes, jelikož okruh jeho známých jsou jeho bývalí „partáci“, má opět velké problémy – nedokázal se vyrovnat s některými běžnými životními situacemi – opět se „rozjel“ a to doslova. Dalo by se říci, že je právě za pět dvanáct, když nastupuje novou cestu, samozřejmě spojenou s léčbou. Jeho heslem se nyní stala slova: „hrdinství je žít normální život“. A malířství je tu opravdu silným pádlem. Neboť je přece zcela normální a obyčejné.

2.3 Malování a hodnotné naplnění volného času

Volný čas stejně jako umění, malování a vidění není dnes privilegiem elity, nýbrž je kompetencí všech, tzn. je výsadou každého obyčejného člověka. Jistě, nelze všechny rovnat stejným metrem a nechci zde ani posuzovat, kdo má volného času více či méně. Jde mi zde především o smysluplné a hodnotné naplnění volného času.

Mám-li nyní rozvádět téma „Význam školy vidění a malování pro sociální pedagogiku“, chci se opřít o obor, v němž se snažím pracovat a myslím, že nám lidem, kulturní bytostí, je rovněž velmi blízký. Jedná se o výtvarné umění. Konkrétně se budu zabývat malířstvím. Škola malování a vidění a malířská orientace vede k systémovému trávení volného času.

Snad se může zdát, že budu-li se o něm zmiňovat jako o něčem, co je bytostné, důležité, je to z osobního zájmu, zaujatosti pro věc a třeba ne vždy mylného mínění, že zrovna ten předmět, který přednášíme je nejdůležitější ze všech.

Ale proč nemůže právě umění dát člověku nový návrh, návrh k vlastní realizaci, skutečnému prožití kvalitního a smysluplného života. Umění jako takové, umění, které by mělo učit lidi dívat se, „vidět“; spíše na svět, věci, události kolem sebe nazírat než jen hledět. Řekněme, že se budu zabývat jakousi školou vidění. Není i to nutnost a kompetence, již by ani

sociální sféra a sociální pedagogika vůbec neměla opomíjet - nabídnout lidem způsob kvalitativního vidění? Musím znovu zdůraznit, že mi nejde o jakousi formu arteterapie. Jde o skutečnou realizaci vlastního tvůrčího potenciálu ve smyslu ryze demokratickém, tzn. každý má příležitost, projeví-li opravdovou chuť, zájem a angažovanost.

2.4 Malířská orientace jako cesta k hodnotnému životu

Umění- to je skutečnost stále novo-jiná, nehledá dalších efektních přísavek, aby se modla jakési umělecké parodie stále nafukovala. Umění- svobodné, krásné, demokratické- vybízí člověka k opravdovosti, upřímnosti k sobě samému, k sobě a celku. Vyzývá nás vykročit ke svobodě s otevřenýma očima, nehledat pouze efektu ani pouze niterných prožitků individua, nýbrž pravdu- zkrátka v pravdě „být“, být zakořeněn hluboko ve své domovině, nebo chcete-li ve „světě“, který má svého Vykupitele.

Na dalších stránkách se již blíže a prakticky seznámíme se školou vidění, podíváme se na ni i v souvislosti s dějinným vývojem umění, kultury a jejich přímého vlivu na člověka, který je nedílnou součástí tohoto procesu. Pokusíme se zorientovat a nalézt v něm také své místo a úlohu.

Do tradice se nevstupuje jako do autobusu s místenkami, je k tomu třeba tajemnější příbuznosti, řekl jednou jeden malíř.

2.4.1 Malování a vidění

Radoslav Kutra ve své škole říká, že „škola vidění“ není škola, protože neučí hotovým formám, ale zbavuje hotových forem pro trvale otevřenou cestu objevování. Je spíše seminářem vidění než školou umění.

Každé dílo má být nový objev, pokaždé nové vypořádání se přírodou. Žádné brýle nazírání na svět, ani žádné klišé. Chápeme-li malování jako nadčasovou obnovu předčasového stavu vidění, můžeme poznat, že impresionismus a Cézanne nejsou jen důležitým zlomem v uměleckém úsilí, ale z pozice umění nám zanechávají i jakýsi životní návrh. O jeho společenském významu rozhoduje důraz, který se vněm klade na vidění jako na sílu před-uměleckou, tedy životní v nejpůvodnějším smyslu. Impresionismem se umění opět přibližuje životu, a to nejen svými tématy, ale způsobem. Uvědomělá obnova čistého vidění dá-

vá umění rozhodující funkci v nové fázi historického života. Ne náhodou krystalizuje s tímto úsilím demokratická struktura světa, která, sama nadčasová, je schopna nadčasovou strukturu přijmout a přesunout těžiště života blíže k jeho původní existenci. Nejde nám tu o vidění mystické, snažíme se o rehabilitaci otevřených očí. Z toho důvodu je třeba, abychom se pokusili nahlédnout blíže do povahy vidění.

Především se musíme dotknout předsudku niternosti. Impresionistickému vidění se vytýká povrchnost. Impresionističtí malíři se sice zabývali povrchem, nemůžeme však říci, že byli povrchní. Jejich niternost, jejíž nedostatek v nich postrádají ti, kteří nepochopili pravý smysl jejich revoluce, spočívá v tom, že brali povrch věcí vážně a objevovali všechna tajemství přírody a Boha právě v něm. Barvy, které jsou povrchem věcí, se staly impresionistům místem ztotožnění se přírodou. Okamžiky tohoto ztotožnění zanechaly v jejich dílech chuť nadčasovosti, nesmrtnosti. V porovnání s dřívějším uměním prožíváme v této chuti víc než kdykoliv dříve společnou nesmrtnost, jednotu člověka s přírodou.

Barevný povrch předmětů nám začne odhalovat svá tajemství teprve, když si uvědomíme, že není jen povrchem předmětů, ale zároveň povrchem prostoru, který tyto barvy obklopuje. Barevnost sjednocuje hmotu a prostor. Není to však hotové, dané sjednocení. Snad takové bylo v původním stavu člověka. Bylo to vidění, které původní jednotu hmoty a prostoru udržovalo v rovnováze až do doby porušení. Od té doby nám nabízí společný povrch hmoty a prostoru už jen možnost obnovy. Tím, že obnovy dosahujeme tvůrčím způsobem, tedy prací a utrpením, stává se z původního vidění proces malování, probíhající v čase, kde je třeba splňovat nepředvídané podmínky. Teprve z jejich splnění vyplyne realizace, zachycující prchavý okamžik vidění. Jinak řečeno: co bylo člověku dáno, musí teď dosahovat tvůrčí prací. Tvůrčím úsilím se musí dopracovávat k prchavým okamžikům vidění. Otázka barevného sjednocení hmoty a prostoru nás vede do jádra malířského vidění. Další popis nám pomůže uvědomit si některé aspekty smyslových vjemů a uvést je do intelektuálních souvislostí, umožňujících novou malířskou tvorbu, ať už je praktickou či diváckou.

Vyjdeme od otázky světla. Jen díky světlu vidíme barvy. Se světlem se však spojuje stín. V barevně vizuálním vjemu se rozlišuje vztah světla stínu vztahem teplých a studených barev. Zároveň znamená tento vztah silnější působení hmoty ve světle a prostoru ve stínu. Ve světle se hmota prosazuje proti prostoru, ve stínu se prosazuje stín proti hmotě. Odtud konvexní působení formy ve světle a konkávní ve stínu. Barevný povrch předmětů, ve kterém se toto střetnutí hmotného předmětu s prostorem odehrává, je dějištěm všech zážitků

vidění, v němž se potence splynutí naplňuje. V okamžiku, kdy vidění toto vyvrcholení dosahuje, přestává se barevnost jevit jako pestrost, či jakési zpříjemnění povrchu a představuje se nám jako tvůrčí řád smyslového vjemu.

„Teplé a studené barvy nejsou jen jakousi odborovou záležitostí malířství. Toto nové malířské vidění je součástí podobné polarizace, která souvisí s pohlavní dospělostí historického člověka. Je to polarita, která zapojuje do svého magnetického pole všechny duální vztahy. Jako se dualita světla a stínu v malířství polarizuje vztahem jejich barev- teplých a studených barev- a místo propastného rozdělení nastoluje erotickou přitažlivost pólů, tak začínají projevovat podobnou přitažlivost snad všechny dualistické vztahy. Jako příklad můžeme uvést: náboženství a umění- nepocitujeme mezi nimi novou přitažlivost? Ani vztah člověka a Boha se z této polarizace nevyjímá. Propast, která je dělila, se už nezdá tak nepřekonatelná. Vzájemná přitažlivost se stává historickým fenoménem. Že i tu se jedná o vzájemnou přitažlivost teplé a studené chuti, prozrazují slova sv. Jana: Kéž bys byl horký nebo studený. Ale protože jsi vlažný, ani horký ani studený, hodlám tě vyplivnout ze svých úst“ (Kutra, 2000, s. 10).

Zážitky opravdového vidění bychom mohli za celý život spočítat na pár sekund nebo snad jen na pár setin vteřin, ale ty stojí za to, abychom se za ně pachtili celý život, jak říká Jaroslav Durych. Záleží na onom novém umění, aby se tyto okamžiky prodlužovaly, prohlubovaly a stávaly uvědomělými. Aby se takovým uvědomováním stávalo vidění způsobem utváření demokratické společnosti. Neboť vidění má objektivní charakter a přivlastnit si jej nemůže nikdo. Vidění se stává smyslovým zážitkem. Je více než individuální citový prožitek, neboť má obecnou univerzální platnost. V tomto vidění se spojuje osoba nazírající a viděná skutečnost. Naproti tomu myšlenka i pocit jsou jen subjektivní a individuální záležitost a dílčí elementy, které mají být v objektivní skutečnosti sjednoceny.

Mezi přírodou a člověkem stojí vidění a to se stává třetí skutečností. Podívejme se na zcela jednoduchou větu: Já vidím přírodu. A hned u této krátké slovní hříčky uhodneme spojnicu mezi subjektem a objektem ve větné skladbě. Pak lze krátce a jasně definovat, co člověka a přírodu spojuje.

PŘÍRODA ČLOVĚK
VIDĚNÍ

Nemaluji nyní, co vidí, ale maluji své vidění. Nemaluji ani naturalismus, což by znamenalo znásilňovat přírodu, ani nezvýrazňuji svou osobnost. Pro moderního člověka se stává aktuálním se s přírodou ztotožnit.

2.4.2 Škola vidění

Školy, ve kterých se učilo malování, měly různý charakter. Ve středověku to byla dílna, do které šel nastávající malíř jako učeň. V souvislosti s barokem už více mluvíme o školách, třebaže škola jako ústav se z nich vyvinula až v době úpadku. Základem byly slohy. Nejdříve slohové řemeslo středověku, potom slohová manýra. První se muselo naučit, druhé nacvičit. Na to byly dílny a školy. Slohové předsudky předcházely vidění, které muselo stát v jejich službách od svatého řemesla až k samolibé manýře akademismu. „Snad bylo vidění dosud nedospělé a potřebovalo poručníka. Který poručník však předá dobrovolně pravomoci svému poručenci. Vidění ze sebe muselo setřást pouta revolucí francouzského impresionismu. Muselo se vzepřít všemu, co by je chtělo předcházet a poručnický určovat jako cestu. Krátce: byla-li napřed metoda a potom vidění, bylo teď napřed vidění a potom metoda. To se nemělo už nikdy změnit. Jestliže se to přece změnilo a vrátil se starý pořádek, jako se často stává na konci revolucí, nemohl se tento návrat nikdy stát základnou nového vývoje ani pokračováním starého. Po ztroskotání všech poimpresionistických pokusů vrátit poručnickou strukturu minulosti do našich dnů, je tu opět jen vizuální utopie impresionismu, která nám otevírá jinak až zablokovanou budoucnost. Jen na ní je možno rozvíjet nový typ školy: školu vidění“ (Kutra, 2000, s. 12).

To zní tak, jako bychom se ve škole vidění učili vidět. Avšak vidění, o které tu jde, není naučitelné. Patří k hodnotám oné utopie, která tkví v kořenech lidstva: sjednotit se s Bohem. Ovšem v souvislosti s poznáním dostává i vidění novou dimenzi. Méně nadneseně to znamená, že vidění, které v rámci tvůrčího procesu přebírá prioritu, se stává uvědomělým. Tato uvědomělost týkající se způsobu se objevila v malířství s impresionisty. Teprve však Cézanne dosáhl sjednocení tvůrčí smyslovosti s vyšším intelektem. Hlavní smysl jeho objevu je v poznání, že z vidění nevyplývají poučky, ale vždy znovu jen prchavé okamžiky vyššího bytí. Pedagogický experiment školy, která se k tomu stále znovu objevujícímu malířství hlásí, se místo „škola vidění“ mohl by zvat spíše „seminář umění“. Nový očištěný přístup malířského vidění ke skutečnosti má svou obdobu v nazírání světa. I to stálo dlouho pod poručnictvím hotových světonázorů. Byl to hlavně lid, kterému se předepisovalo, jak

má vidět svět. Lid si však zachovával rezervy svobody, z jejichž pozice mohl vidět svět za hranice světonázorů a působil na vývoj světa víc, než sami autoři světonázorů. Ne náhodou se revoluce smyslů, vidění kryje s politickou revolucí, neboť takový člověk se rodí zároveň s člověkem demokratickým. Ideály světa bez světonázorů a tvorby bez předem daných výrobních metod jsou na sobě závislé. Zní to jako utopie, to však jen proto, že svět, ve kterém bychom měli tyto ideály realizovat, je jejich pravým opakem. Škola vidění však zastupuje přesto víru v tuto utopii.

Revoluce impresionismu znamenala tedy zrušení priority výrobních metod. Na jejich místo dosadila vidění. Oko se stalo tvůrčím činitelem. Podceňujeme-li je dosud jako ti, kteří říkali o Monetovi, že je pouhé oko, pak jsme ještě nedorostli na úroveň Cézanna, který na to odpovídal: Ano, ale jaké oko! Jestliže oko sjednocovalo kdysi marně ducha duši, když jim sloužilo, pak je bude asi tím víc sjednocovat, stane-li se jejich uvědomělou syntézou. Není-li oko odváděno od svého specifického zaměření na celek, je tvůrcem neomylným. Bohužel zjistíme, že jak je oko neomylné, tak je i manipulovatelné. I zde můžeme nalézt podobu s demokratickým lidem. Manipulace je vždy jen překážkou v růstu bytostné podoby lidstva. Kdo chce popírat, že se už do značné míry díváme malířstvím, jako slyšíme hudbou, nebo myslíme filozofií. Je to známkou toho, že v lidstvu roste nová bytost, která sjednocuje tvůrčí potence a začíná projevovat vyšší uvědomělost. Impresionismem začíná uvědoměle vidět.

Mluvíme-li o vidění v souvislosti se školou vidění, pak máme na mysli vidění tohoto zmíněného lidstva. Škola vidění není dílna s mistrem a učni ani škola s učitelem a žáky, ale společný ateliér zájemců o malování v blízkosti ateliéru zkušenějšího malíře, který je nutnou oporou při vstupu do malířství. Oko lidstva je snad jedinou autoritou. Ne však autoritou, která by vyžadovala popření vlastní individuality a svobody, ale spíše autoritou možnosti, jak je naplnit. Cílem školy vidění je, aby se malíři v individuálním i obecném zájmu stali uvědomělou součástí tohoto oka, což znamená také těla.

Tvůrčí cesta k tomuto novému celku je cesta malých struktur podobně jako v demokracii: v každé malé struktuře je již obsažen celek. Jako se v umění nové formy neurčují předem například vytažením kontur a vyplňováním takto ohraničených ploch barvami, tak se ani v demokracii neurčují formy států předem, aby se pak jen vyplňovaly lidmi, ať se jim to líbí nebo nelíbí. V obou případech necháváme konečnou formu vyrůstat z malých lidských vztahů. Mezi demokracií a impresionismem vidíme závaznou analogii, která potvrzuje

impresionismus jako demokratické umění a školu vidění zde staví do aktuálního společenského významu. Demokratičnost impresionismu spočívá také v tom, že se neopírá o výjimečnou talentovanost, ale o to, co je všem lidem vlastní: o vidění. Tím vychází vstříc demokratickému člověku, který nemá být jen divákem, ale tvůrčím účastníkem malířství. Umělecký divák nemá být jen obyvatelem nového životního prostředí, které mu připravuje malířství. Má být jeho spolutvůrcem. Malířství se tak stává základnou nové demokratické vzdělanosti, nesoucí nepopíratelný rys utopie. Utopie je každodenní zápas s časem v nadčasové poloze. Buďto dovedeme tuto polohu uhájít, nebo se propadneme do nicoty se vším, čeho naše kultura dosáhla. Její realizace sama musí být výsledkem objevitelského úsilí, podobné fázi v procesu, kdy se skončí analýza a přistupuje se k syntéze. To je však fáze vysoké uvědomělosti, jejichž vrcholů se nedá dosahovat podle žádných pravidel. Je to doba, kdy člověk nedostává nic v hotové podobě...

2.4.3 Orientace

Orientací se nazývaly i teoretické semináře v ateliéru malířství na brněnské fakultě za času výuky vedoucího malířského ateliéru R. Kutry, dnes mohu jen potvrdit, jak nezbytné jsou pro vzdělání současného malíře, a mohu říci - i pedagoga, jenž ve svém učení třeba jen minimálně užívá pojmů a technik výtvarného umění. I já tenkrát, snad z podvědomé potřeby takové orientace a vědomé touhy po pevné základně, začala jsem pomalu poznávat pedagogiku školy vidění již v brněnském ateliéru. Pedagogika školy vidění směřuje k výtvarné uvědomělosti. Vyžaduje vzájemnou důvěru mezi učitelem a žákem a připravuje na vlastní předávání zkušeností. Opírá se přitom o Cézanna ve smyslu jeho slov: „Usilovat neustále o svědomitost vzhledem k myšlenkám, upřímnost vůči sobě a podřízení objektu“ (Cézanne, 1967, s. 170). Lze říci, že umělecký seminář ve švýcarském Lucernu, kde jsem i já mohla studovat, se stal pokračovatelem Cézanna v realizaci myšlenky moderního malířství.

Tradice předpisovala cestu tvorby. Dospělá tvorba však poznává sama tvůrčí nutnost. A to ne už jen instinktivně, ale intelektuálně. Její poznání vyplývá z orientace v historickém díle, které zanechala mrtvá tradice. Intelekt v něm sleduje řád tvůrčího procesu, na který se má navázat. Dnešní orientace je praktická. Nevychází z velkých struktur, ale z malých struktur dějin tvorby. Jejím cílem není poznání velkého celku, ale poznání tvůrčí nutnosti. Orientace sleduje potřebu tvorby.

K čemu tedy orientace? Dříve, na základě tradice, bylo vše jasné. Představy se dávaly dále. A nekladly se otázky: Proč se maluje? A když se člověk ztratí v lese, musí se orientovat, aby věděl, kudy jít. Orientace má nahradit ztracenou tradici. Impresionisté a Cézanne opusili tradici a spolehli se na vidění. Vidění patří k osmi blahoslavenstvím: „Blahoslavení čistého srdce, neboť oni budou vidět Boha“ (*Bible*. 1995), tzn. také kvalitu skutečnosti, krásu. Člověk přece nemůže lhát- ani sám před sebou- jeho pravdivost se týká čistého srdce. Z orientace se dá též rozpoznat, že události kolem malířů impresionismu a Cézanna, ale také dalších tvůrců a myslitelů té doby - např. básníků Poa a Baudelaiara - lze považovat za základ nové kulturní doby - bez tradice, bez klišé a receptů.

Tři vrcholy v naší kultuře

Dovolím si nyní malinko odbočit a povšimnout si třech hlavních vrcholů naší kultury.

1. VRCHOL NAŠÍ KULTURY - STŘEDOVĚK:

Je zde vidět naprostá jednota umění a náboženství, kterou je možné sledovat v její absolutní podobě ve středověkých katedrálách. Hlavní doménou gotického umění je materie a kompozice. Jistěže gotické figury obsahují jakési schéma, ale jsou živé a vyzařují bytí. Toto je čas bytí a víry v Boha. Fascinující je víra v existenci. Není třeba říci více než: JE! Tato jednota umění a náboženství, již je možno sledovat v gotickém umění, však nebyla navždy, jen na okamžik, pak znovu dochází k rozdělení, a to v baroku.

2. VRCHOL NAŠÍ KULTURY - BAROK:

Je typický zvláště kresebným uměním plastickým, vyjadřující především výraz psychický, prostor a perspektivu. Dochází k jakémusi duševnímu rozdělení.

3. VRCHOL NAŠÍ KULTURY - MODERNÍ DOBA:

Je pro nás důležitá. V umění jde především o barvu (ne o čas a prostor). Zde je právě dobrá a nutná ona orientace, abychom věděli, z čeho vycházet, na co navázat, kde je naše místo. Jistěže moderní doba souvisí s pojmem „svobody“.

Ovšem- pravá svoboda není bez hranic.

Pracovní orientace

„Pracovní orientace nám utváří obraz člověka, související organicky s tvůrčí strukturou minulosti. Má dvě stránky: na jedné straně bezvýchodnost, která je důsledkem ahistorické

cesty, založené na umělém prodlužování barokní agonie. Barokní iluzionismus vedený až do absurdnosti proměňuje svět ve virtuální skutečnost. Na druhé straně poznává tvůrčí instinkt v této situaci příležitost k maximálnímu výkonu. Nemůžeme nevidět, že virtuální skutečnost je jen parodie, předbíhající jeho utopii vizuální kultury. Napodobuje nadskutečnost neskutečností“ (Kutra, 2000, s. 17).

Lidská bytost byla na počátku vržena mocným impulzem do dějinného pohybu a jím hnána dějinami až do dnešních dnů. Ten přenášel lidstvo přes všechna pohoří dějin, a my se pokoušíme neztratit naději, že nás přenese i přes propast našeho času. Ale i ten největší optimismus nemůže zakrýt pravdu, že k tomu je ovšem také zapotřebí zmobilizovat tvůrčí síly. Zbloudili jsme v dějinném procesu jako v hlubokém lese. Je třeba se orientovat a rozhodnout se pro další cestu. Zbloudili jsme v prázdnotě, kde nás nic nežene a nic nepřitahuje. Víme, že praktická tvorba probíhá vždy jinak, než byla naplánována. Tato odchylka přivedla i nás do dezorientované situace. K tomu, abychom se dopátrali původu, cíle vlastní existence je avšak zapotřebí i vlastní tvůrčí síly. Tato síla však nezačne na nás působit, neobjevíme-li ji sami, a to způsobem tvůrčím, aniž bychom se spoléhali na náhodu.

Za spoustou těchto slov leží jen jednoduchá a prostá výzva: učit se vidět. Vždyť malíř má být prvním divákem svého díla, sleduje obrazovou plochu, jíž není diktátorem, ale ptá se: co si přeješ, co je potřeba? Spolupracuje s ním, neovládá jej. A neméně důležitou, ba významnou a snad ještě významnější je úloha diváka, který se stává realizátorem viděné hodnoty. Jaká zodpovědnost! Nemělo by se malování stát základem vzdělanosti? Učit se vidět to však není možné bez malování, to je teorie před přírodou. Divák se přece stává třetí dimenzí obrazu. Dnes je vlastně divák a umění spojené. Dříve byl divák mimo umění- umění proto hlavně vyprávělo dějinami. Divák nemá dnes rozumět jen obsahu obrazu, ale umění samému. Divák patří k obrazu.

2.4.4 Viditelný čas

Viděl vůni květin, viděl zpěv ptactva, viděl všechno, co se jen slyší a cítí, teplo, mráz, rozkoš, bolest i čas. Vzpomínám si na slova Jaroslava Durycha - tuším z prózy „Obraz“. Čteme-li je ze stanoviska impresionistického malířství, které objevilo, že vše, co vidíme, je barva a nic než barva, potvrzují nám dvě pravdy vizuální kultury: jednak, že vidění je syntéza všech smyslů, jednak že barevnost je viditelný čas.

Viditelný čas! Co to znamená? Je to jen básnická nadsázka? Věříme-li v poezii, nepovažujeme ani básnické nadsázky opravdu za nadsázky. Vidíme v nich například, jako právě v této, vnuknutí historické pravdy Duchem času, uhádnutí smyslu dějin, jež nás vedou na cestě smyslového poznání za tajemstvími, která jsme už nestačili zachytit silami ducha a duše. V každém případě má tato nadsázka stejné kořeny jako naše utopie vizuální kultury.

Pokusme se pojem „viditelný čas“ poodkrýt na základě malířských zkušeností. Ty již mají svou historii. Jejím vyvrcholením je impresionismus, jehož zásluhou se vidění stává historickým fenoménem. Oko už není jen aparát, který nám zprostředkovává spojení s vnějším světem, abychom mohli zprávy o vnějšku vnitřně zpracovávat. Vidění dosáhlo autonomie jako třetí svět mezi světem vnitřním a vnějším. Bylo povoláno k tvůrčí odpovědnosti. Impresionistický smysl zachraňuje vnitřní i vnější rozpad.

E. A. Poe měl zásady šťastného života. Mezi nimi jednu, která zněla: tvořit novou krásu. A to souvisí s impresionisty, a to souvisí i s každým z nás. Impresionisté objevili objevování krásy jako smysl dějin. Jen stále nové objevování krásy zároveň s pravdou z jedné prasině překonává základnu provizorní skutečnosti. „Před demokracií bylo umění luxus. V demokracii se stává bytostnou součástí života a realizátorkou její utopie. Demokratickou utopií se ovšem nemyslí nějaká vysněná budoucnost, ale každodenní dnešek“ (Kutra, 2000, s. 19). Je to realizace všedního dne v prchavých okamžicích vidění. Vidění napravuje omyl fotografie. Tam se přihrotila otázka: mít nebo být? Svět se rozhodl pro majetek. Od té doby vidíme svět namísto, okem lidstva, objektivem fotoaparátu. Ale vytrvalost přírody v nadčasových okamžicích barevného vidění se tím nezlomila. Čas je i nadále spojen s barevnou podobou světa. Dalo by se vytýkat, že taková utopie je ve světě technické civilizace nevhodná. Pravda, impresionistické vidění se nedá používat, zatímco technická civilizace zná ve vztahu k vidění jen použití. Víra ve zdánlivě utopický ideál může chránit demokracii před skrytým poručnictvím, které si z demokratického člověka dělá „spokojeného otroka“, jak to předpovídal Hilariare Belloc. Kulturní cesta demokracie nemůže prodlužovat nadvládu literární vzdělanosti. Přitom zde přichází výtvarná vzdělanost, která nezná nadvládu. Na závěr této kapitoly bych chtěla vzpomenout na malíře Oskara Kokoschku, který se ptá, zda nebude nakonec podstatnější než naše poznání a vědění o tom, že se země točí okolo slunce, právě onen prožitek našemu oku přístupný - že slunce vychází a zapadá. „Inspirace přichází s prací!“

3 PŘEDSTAVENÍ ZÁKLADŮ A VÝZNAM PEDAGOGIKY ŠKOLY VIDĚNÍ

3.1 Základy školy vidění

V následujících řádcích bych se chtěla zabývat přínosem impresionismu pro naši kulturu. Umění, jehož smysl pro dějinnost dozrává, se už nevzdá nároku na dějinnou kompetenci. Umělecký seminář se připojuje k těmto projevům, které uplatňují nárok na historickou kompetenci, která měla patřit umění a kterou si věda neprávem přivlastnila. „Historickou kompetenci je tedy možno si neprávem přivlastnit, co si však přivlastnit nelze je historická potence. Doufáme, že se nám podaří zřetelně ukázat, že kompetence umění se na rozdíl od vědy opírá o opravdovou historickou potenci“ (Kutra, 1994, s. 133).

3.1.1 Impresionismus a kulturní revoluce

Od impresionistické revoluce se vývoj více než jedno století stává čím dál více módním namísto moderní. Zde můžeme nalézt i příčinu toho, že se společnost octla v nepopiratelné krizi, přičemž krizi uměleckou nemůžeme přehlédnout. Důvod je v tom, že se těžiště přeneslo z principu uměleckého na vědecký a zapomnělo, že začátek moderní doby spočíval v prvořadém významu umění. Může autonomní umění završit proces dějin? Může být syntéza jiná než umělecká?

Pojem moderního umění, jak přišel s impresionisty a Cézannem, je založen na principu vidění. Vidění, které E. Hello ztotožňuje s láskou. Zdá se dnes až příliš idealistické pojmy „vidění a láska“ zdůrazňovat jako prvořadá hodnoty. Dnešek se plní jen jejich lživou konfekcí.

Tu je potřeba ukázat správný význam tak důležité skutečnosti a vytrvalou tvůrčí práci se jí přibližovat. Snad jsme zapomněli spojovat lásku s pravdou, pravdu s krásou a krásu s uměním. Zvykli jsme si v rámci plurality uzavírat do šuplíků různé věci, jakoby měly všechny stejný význam. Názor Uměleckého semináře srovnává věci spíš formou analogií. Tak se např. podobá struktura jednoho lidského života vývoji onoho velkého člověka, kterému říkáme „lidstvo“, nebo vznikání jednoho obrazu kulturně-historickému vývoji. Pochopíme-li demokratické vycházení z malé struktury, podobně jako vycházení impresionis-

tického obrazu z malých barevných struktur, vidíme, co je východiskem moderní společnosti – ne ve světě vědecké, ale uměleckém.

Každý lidský život jako malá struktura by měl napomáhat ke společnému nazírání, chápání a lidskému uvědomění celku. Tady je však třeba velké lidské odpovědnosti, zde je centrem dialogu s přírodou vidění jako vztah dvou struktur, které se v něm spojují.

Umění svoluje s námi komunikovat pod jednou neúprosnou podmínkou, že je způsobem lásky. Přičemž je třeba si uvědomovat jeho cíl: „Bez lásky nelze nic. Ani umřít nelze bez lásky“ (Holan, 1963, s. 117). Tu je možné podotknout, jak tento obvyklý či neobvyklý pojem zní - tak prostě. Jako každá těžce vykoupená pravda, jako chleba neboli strava pro každý den.

3.1.2 Věda a impresionismus

Snad je nedorozumění kolem impresionismu způsobeno tím, že se nedá vědecky probádat. Jeho pochopení záleží mnohem víc na bezprostřední schopnosti smyslového vjemu než v případech dřívějších slohů. Jeho umělecká podstata je mnohem otevřenější pro ty, kteří nejsou zatíženi teoretickými předsudky a tato schopnost smyslového vnímání je jim vlastní. Často vede tento přímý styk s impresionismem k tomu, že začnou sami malovat a považují to za rozšíření všeobecného vzdělání.

Impresionistické malování nevyžaduje tolik zvláštního „talentu“ jako lidské opravdovosti. Není elitářské. Jeho kvality nedosahujeme vysokými cíly a složitým uměleckým dobrodružstvím, ale opravdovým životním přesvědčením.

3.1.3 Impresionismus a objektivita vidění

Malířství je tedy průkopnická činnost ve vývoji společnosti. Jaký jiný smysl by mohlo mít, než učit lidi vidět. Vede nás od kvantitativního vidění ke kvalitativnímu, od vizuálního chápání skutečnosti k vizuálnímu bytí. Skutečnost vidění není uchopitelnou skutečností. Chce být vždy znovu a nově objevována v prchavých dojmech. Chápeme-li moderní jako trvalé usilování o tyto objevy, pak je nová objektivita jen jejich intelektualizací.

Impresionistická revoluce vytvořila nový typ historického člověka: člověka smyslového. Kvalitativní smyslová síla, dosud v tvorbě podřízená, se uchopila tvůrčí kompetence: nadále již nechtěla hrát v kultuře úlohu sluhy na tvorbě nezúčastněného. „Z kulturní historie

jsou již impresionistické tendence smyslovosti známé z kultur dřívějších, zpravidla na konci dílčích epoch. Cézannova intelektualizace smyslového zážitku nejenže zachránila nové umění před úpadkem, naopak je učinila schopným a kompetentním v pravý čas se stát realizátorem kulturně- náboženského procesu lidstva“ (Kutra, 1996, s. 2).

Impresionistická revoluce není jen nadsázka a dekorativní pojem, ale podstata věci. Když impresionističtí malíři odložili tradici, zavrhlí kliše, které jim předešlé slohy nabízely, a rozhodli se pro přímý kontakt s přírodou, to neznamenalo jen novou pózu a zařazení se do řady stylů, nýbrž zcela nový postoj, který měl realizovat završení kultury syntézou.

3.2 Význam pedagogiky školy vidění

3.2.1 Teorie rozvinutá před přírodou

V umění je všechno teorie před přírodou, praví Cézanne. Tento vztah k přírodě se netýká jen malířství, ale života vůbec, obzvlášť moderní civilizace. Otázka člověka a přírody je otázkou všech. Vidíme-li principy moderního umění, které jsou založeny na vidění, jako principy demokracie, pak je třeba počítat s tvůrčím pudem lidu a vyvinout v něm toto uvědomění, aby se mohl rozvíjet. Vidění je nejen právem všech, ale jakousi bytostnou povinností všech. Objev vidění v přímém kontaktu s přírodou spojuje s impresionismem, jeho uvědomění by se však neobešlo bez Cézanna, nejen otce moderního malířství, ale i otce demokratické tvorby vůbec.

3.2.2 Pedagogika demokratické tvorby

Budoucnost vývoj moderního umění vidím v pedagogice školy vidění, která by měla být samozřejmě přístupná všem, kteří vzbudí opravdový zájem, nebude vychovávat jen jakousi elitu. Malířství v demokracii nemůže mít elitářský charakter. Škola vidění není ve vlastním slova smyslu školou, protože neučí hotovým formám, ale zbavuje hotových forem.

Vznikne-li námitka, že takové malování je již staromódní, pak se budu ptát, zda není spíše staromódní nekonečné experimentování a efektní aranžování, které chce nahradit opravdovou malbu. Vidění, které bylo impresionisty a Cézannem objeveno, má cílit k tomu, aby se umění konečně zhostilo úlohy, která mu náleží, aby umělci přestali aranžovat pro efekt na

první dojem, nýbrž aby začali opravdově a svobodně tvořit, totiž bez klišé a módy. Je třeba se držet tvůrčí svobody, pro niž jediným způsobem je vidění a měřítkem jednota.

3.2.3 Uvést člověka na cestu umění

Chápeme-li začátek moderní doby v objevu vidění, tomto smyslově tvůrčím principu, který je ve stejném smyslu nadčasový jako demokracie, znamená pak moderní umění akceptování a uskutečňování tohoto principu. Znamená to uskutečňovat sebe samého v syntéze, která je zcela originálním úkolem moderního umění v rámci celé umělecké historie. Vidění se sice stalo v kvantitativním smyslu typickým fenoménem moderního života, kvalitativně však zůstal jeho význam nepochopen. Naučili jsme se, nebo jsme si snad už zvykli žít více z předmětnosti a účelovosti nežli z kvalitního vztahu k prostředí – abstraktnímu vidění. I to je následek postmoderního myšlení, které se nezabývá vjemem, ale pouze významem tohoto vjemu. Moderní umění se podle původního úmyslu mělo zabývat právě opravdovostí a hloubkou smyslového vjemu ještě před filozofování o jeho významu. V tomto smyslu je umění pro každého.

3.2.4 Tvůrčí cesta pedagoga

Tvůrčí cesta k novému celku je cesta malých struktur podobně jako v demokracii: v každé malé struktuře je již obsažen i celek. Jako se v umění nové formy neurčují předem – například vytažení kontur a vyplňování takto ohraničených ploch barvami, tak se ani v demokracii neurčují formy států předem, aby se pak jen vyplňovaly lidmi, ať se jim to líbí nebo nelíbí. V obou případech necháváme konečnou formu vyrůstat z malých lidských vztahů. Mezi demokracií a impresionismem vidíme závaznou analogii, která potvrzuje impresionismus jako demokratické umění a školu vidění zde staví do aktuálního společenského významu.

Vyjadřuju-li se zde v pojmech demokracie, svobodného umění, vidění, pak právě z toho důvodu, že vidění a moderní tvorbu pokládám za přístupnou pro každého člověka. Nezna-mená to snad, že všichni musí být malíři, avšak tvůrčí pohled, vidění celku lze uplatnit v životě každého. A dalo by se říci, že je to skoro nutnost, aby se učili lidé „vidět“. Jistě ne hledět, jak už to známe, ale skutečně vidět. Jistě by se dalo o škole malování a vidění psát i dál a hlouběji si objasnit pojmy i na základě praktických příkladů. Tomu se ještě budu dál věnovat. Chtěla jsem v této části téma školy vidění hlavně nastínit. Neboť - není i to nut-

nost a odpovědnost tak široké oblasti, jako je sociální pedagogika, zvláště pedagogika vůbec - učít se kvalitativnímu přístupu k životu, vidění celku, důležitých maličností, k čemuž nás tvorba v tomto smyslu vede? Učít se malovat, vidět nebude doufám jen nějakým přežitkem, ale i možností nacházet svou identitu, opravdovost...

Proč nezačít od základu?

3.2.5 Tvorba a život

„Není-li láska život? A není-li život Jednota? Bůh jest jeden, Církev jest jedna, lidstvo *jest jedno, každý národ jest jeden, protože představuje jednu z tvářností lidstva. Kdo žije, miluje, jest sjednocen a sjednocuje. Kdo nežije, nemiluje, jest odloučen a odlučuje. Život, Láska, Jednota souvisejí, nebo spíše netvoří než jedno*“ (Hello, 1991, s. 13).

Tvořit a žít jsou pojmy, které náležejí člověku. Hello vidí - život, lásku a jednotu v celku. Co je tvorba? V tomto pojednání jde o pohled zcela jiný, než jsme zvyklí. Umění jako živý kontakt s přírodou. Umění jako oživený vztah k univerzu. Jen stěží můžeme impresionistické malování vědecky sledovat a analyzovat jeho podstatu i vycházení z něj. Můžeme však na chvíli opustit naše slohové myšlení a snahu „přinášet do pořádku“ a „seřazovat do historických zástupů“ tak živou sílu, kterou umění přináší, a můžeme se bez předsudků obrátit k přírodě. Navykl si již svět přebírat veškeré události, jak se v čase odvíjely, aniž by bylo na jejich významu rozlišováno. A tak se kulturní život lidstva řadil: a to i v době, kdy se o kultuře i o lidstvu dá říci, že jsou již na pokraji, v čase, kdy je třeba zvážit prameny tradice i události, které především ovlivňovaly vývoj a tvář lidstva, kdy je třeba poznat, které objevy mají historický charakter a tudíž i mění ráz doby, a které události jsou charakteru ahistorického a mohou se stát jen manýrou a opakováním, které zavání manýrou a cestou zavádějící.

Těžko se lidu dýchá. Těžký je vzduch pro jeho tělo, jeho organizmus už nedokáže snášet „prostředky“, co mají život ulehčit a s přírodními podmínkami „spojit“. Těžký je vzduch pro vrozený cit člověka pro krásu, neboť prostředník, jenž pojí člověka s přírodou, podvoluje se ošklivosti a nepravosti.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 OBSAHOVÁ ANALÝZA STUDENTŮ GYMNÁZIA NA TÉMA: „KRÁSA“ A „VÝZNAM UMĚNÍ V ŽIVOTĚ ČLOVĚKA“

4.1 Metodologie

Zajímala jsem se o to, do jaké míry studenti osmiletého gymnázia vnímají potřebu tvorby, co jim pojem „krása“ říká a jak hluboké jsou tyto myšlenky a potřeby v nich; chtěla jsem též poodhalit, nakolik jsou v nich zakořeněny a zda i v tomto technickém, vědeckém světě mají touhu je hledat a rozvíjet. Výzkumnou otázkou bylo vnímání krásy a významu umění mladými lidmi, studenty gymnázia. K jejich zamyšlení a odpovědi jsem zvolila formu úvahy. Studentům jsem dala tyto vstupní informace: 1. „Krása spasí svět“, dle slov velkého spisovatele a myslitele F. M. Dostojevského. 2. „Jaký význam má pro člověka umění a tvorba“.

Mým cílem bylo ukázat, že je potřeba mladé lidi na cestu tvorby (když je to v našich možnostech) uvést a také jim představit správnou výtvarnou pedagogiku, která by je mohla rozvíjet v plnosti a ve svobodě, ve svobodě, která však není bez hranic, která není bezbřehá. S dětmi, mládeží dvou věkových skupin: 12 a 17 let jsme se pokusili prozkoumat zmínovanou problematiku, zapátrat po kráse a významu umění v životě člověka. Jen chci dodat, že tyto teoretické pokusy jsou pravidelně doprovázeny aktivní tvůrčí prací. Samozřejmě, že „nasazení“ každého je rozličné, dle jeho zájmu, povahy, a nepodáváme zde sportovní rekordy, ale každý malý krůček je cenný. Důležité je vědomí vlastní potřebnosti a také: „že na to mám“. Chtěla bych se zde ovšem zabývat otázkou, jak sociální pedagogika může s uměním, školou vidění a malování souviset, jak mohu jako pedagog výtvarné výchovy tyto jen na pohled různé oblasti spojit. Tvorba jako bytostná součást, motivace života do sociální pedagogiky nutně patří. Může být opravdu tím, co člověka, který je v koncích a je „nezařaditelný“, skutečně naplní a dá mu vědomí o vlastní důležitosti.

Následující řádky se netýkají žádného cvičení ani hry. Pokusila jsem se o kvalitativní výzkum mezi „mladými výtvarníky“. Domnívám se a ze zkušenosti mohu i potvrdit, že tvorba a umění může být pro studující (nyní pojem „studující“ chci použít ve smyslu toho, kdo se učí malovat, vidět, studuje přírodu, barvy atd.) velkou motivací, pokud projeví skutečný zájem, může být i zdrojem naplnění a cestou v hledání smyslu života, může být třeba i terapií a nekonečným podnětem k vlastní realizaci a uvědomování si své důležitosti. Nevní-

mejsme zde tvorbu a umění jako „koníček“, zkusme se na ni podívat vážně, tak jako mnohé z těchto dětí, mladých lidí.

Krása spasí svět: Fjodor Michajlovič Dostojevskij v jedné ze svých úvah o umění řekl, že: „krása spasí svět“. Neměl jistě na mysli pozlátko či parodii skutečné krásy. Dalo by se říci, že slova: krása, pravda, láska, vidění...byly pro umělce, jako byl on, synonyma. Tyto pojmy nejsou ani pro nás ukryty tak, abychom je nemohli hledat, a jistě stojí za to, pachtit se pro ně. A posláním umění je - dá se říci - krása. A krása je pro všechny. Myslím, že bude znamenat mnoho. Vezměte si jen, když se o někom řekne, že má krásnou duši – myslíte tím něco velmi vzácného. Co teprve krása, která vychází nejen zevnitř, ale vyzařuje i na povrchu. A týká se krása jen věcí? Je to jistě abstraktní pojem. Ale není to víc než jen věc? Stojí za to abstrahovat onu krásu z toho nepřehledného světa.

Význam umění v životě člověka: Umění, malování, výtvarná výchova učí lidi dívat se jinak na svět kolem sebe. V tomto oddílu praktické části, jsem se pokusila vyhodnotit úvahy studentů: jak oni sami vnímají potřebu hodnot, jež umění může zprostředkovávat, nako-lik cítí vlastní potřebu tvořit, dívat se. Jejich názory jsou podstatné.

4.1.1 Metody

Kvalitativní výzkum zahrnul několik metod. Především se jedná o metodu úvahy, kterou na dané téma rozpracovali studenti gymnázia. Úvaha je metoda, kterou lze použít jako metodu didaktickou a která se může stát podkladem pro analýzu dat.

Úvaha je slohovým útvarům, v němž se autor na základě poznatků a získaných zkušeností zamýšlí nad nějakým problémem, dospívá k řešení, nebo alespoň naznačuje. Úvaha patří k velmi náročným útvarům. Autor se zamýšlí nad zvoleným tématem, rozebírá ho z více úhlů, aby došel k obecně platnému závěru. V úvaze musí autor o faktech přemýšlet, hodnotit je a zaujmout stanovisko. Nesnaží se poučovat nebo vzdělávat, předkládá pouze svůj názor, jenž má vést k zamyšlení. Odráží se zde subjektivní postoje a názory autora. V úvaze se často užívá výrazů širokého, ve větné stavbě převažují dílčí i řečnické otázky, hodnocení

je vyjadřováno především přídavnými a podstatnými jmény a také příslovci. V úvaze se projeví úroveň vzdělání a životní zkušenosti jejího autora. (<http://www.cesky-jazyk.cz/slovnicek-pojmu/uvaha/#xzz0vxgLJwpg>)

Konkrétně studenti dostali za úkol zamyslet se nad těmito tématy:

1. „Krása spasí svět.“
2. Jaký význam má pro člověka umění

Další metodou byla obsahová analýza, prostřednictvím které jsem mohla jejich úvahy analyzovat.

Obsahová analýza: metoda, při které potřebujeme analyzovat text tak, abychom některé texty mohli porovnat. Hledáme v nich shodné prvky, z nichž následně tvoříme závěry. Obsahová analýza je tedy metoda, v důsledku které lze porovnat texty.

„Obsahová analýza (OA) podle B. Berelsona (Musil, 1972, s. 214- 217) je technika analýzy obsahu sdělení, získaného metodami tematického zadání a studia dokumentu, zaměřená na komponenty obsahu „co“ a „jak“ komunikovaného sdělení podle klasického vymezení procesu komunikace („kdo co komu sděluje, jak a s jakým výsledkem a účinkem“). Přitom „co“ zpřístupňuje obsah a „jak“ formu komunikace. Obsahovou analýzu definuje Berelson jako „výzkumnou techniku využitelnou k objektivnímu, systematickému a kvantitativnímu popisu manifestního obsahu sdělení“. Aby bylo možné informaci o obsahu vyjádřit přesně, je třeba stanovit jednotky, umožňující takové vyjádření“ (Musilová, 2004, s. 111).

Zabýváme se analýzou úvah. Stanovila jsem jednotky (J) charakterizující obsah analyzovaných úvah a formulovala jsem kategorie (K1). „Kategorie představují substantiální generalizaci obsahu a deskriptory způsob uspořádání jednotek podle relevantních kritérií a aspektů Operacionalizace postupu OA: stanovení jednotek obsahu vzhledem k cíli zadání, jejich kontextové určení (kvalitativní fáze analýzy), určení významově souvisejících jednotek, jejich ev. Sdružení do trsů a uspořádání deskriptorů do obecných kategorií obsahu (kvalitativně – kvantitativní analýzy)“ (Musilová, 2004, s. 111).

4.1.2 Popis zkoumaného vzorku

Výzkumu se zúčastnilo celkem 45 studentů. Záměrně jsem pro tento výzkum vybrala dvě skupiny studentů: skupinu dětí, které jsou v pubertě, a skupinu mladých adolescentů.

Na 1. téma úvahy odpovídalo 21 studentů, z toho 8 studentů ve věku 17 let (1 muž a 7 žen) a 13 studentů ve věku 12 let (4 hoši a 8 dívek).

Na 2. téma úvahy odpovídalo 24 studentů, z toho 13 studentů ve věku 17 let (2 muži a 8 žen) a 11 studentů ve věku 12 let (1 hoch a 10 dívek). Všichni jsou studenti jednoho osmi-letého gymnázia.

Pro přehlednost předkládá zde tabulku:

Tabulka č. 1

Téma	Studenti 17 let		Studenti 12 let		Celkem
	muži	ženy	muži	ženy	
1. téma	1	7	4	8	21
2. téma	2	8	1	10	24

Každý účastník každé skupiny je označen v tabulce číslem. Jsou to čísla v prvním sloupci tabulky. Nejprve uvádím analýzy úvah starších studentů, následně mladších studentů.

Tabulka č. 2 a tabulka č. 3 se vztahují k tématu: „Krása spasí svět“.

Tabulka č. 4 a tabulka č. 5 se vztahují k tématu: „Jaký význam má pro člověka umění“.

Na závěr obou analýz úvah je sumář, neboli vyhodnocení zkoumání obsahu úvah.

Poslední kapitolka výzkumné části obsahuje stručné shrnutí výzkumu.

4.2 Diskuse

Tabulka č. 2: Témata vztahující se k problematice krásy

Studenti 17 let:

Obecné kategorie (K1) a seznam obsahových jednotek (J)

Číslo	Kategorie K1 deskriptor	Seznam obsahových jednotek (J)
1.	Vlastnosti krásy Poznávat krásu	krása se vyvíjela, názory na krásu se vyvíje-ly, nelze určit dokonalou krásu, cíl života, víra v sebe, co to je spása, co je krása, krása a spása nelze spojit, krása je pomíjivá, spá-sa cesta k věčnosti
$\Sigma J1 = 10$		
2.	Dobové ideály krásy	každý má svou představu krásy, krása ženy, muže, okolí, těžké se nad krásou zamýšlet, zda je krása spása
$\Sigma J2 = 6$		
3.	Vlastnosti krásy	krása abstraktní pojem, zlo světa, zlo pá-chané lidmi, zlo páchané přírodou, krása nespasí svět, hledání krásy v sobě
$\Sigma J3 = 6$		
4.	Osobní proměny Odpovědnost člověka	náhled do sebe, změna sebe, změna sebe a okolí, uvědomělost lidí, krása nespasí svět
$\Sigma J4 = 5$		
5.	Vlastnosti krásy Síla krásy	Krása, múza umělců, vnímat krásu smysly, mnoho milovníků krásy, obklopovat se krásou, nedosažitelný ideál, pomíjivost krásy, nadpozemskost krásy, krása není povrchní, krása je opomíjená, krása neze-

		mře, odkazy krásy, osudovost krásy, krása uchvacuje, hledání krásy, krása nemusí spasit svět, krása může uvědomit
$\Sigma J5 = 16$		
6.	Hledání krásy Síla krásy	krása všude kolem nás, zkreslená podoba krásy, zkažený svět, krása spasí svět, opravdová krása uvnitř člověka
$\Sigma J6 = 5$		
7.	Pohledy na krásu Síla v prožitku	pojem ženské krásy, zabývat se krásou, krása je relativní, odlišnost názorů, vývoj pohledů na krásu, krása zpříjemní život, lidská krása pomíjívá, krásný prožitek zůstává
$\Sigma J7 = 8$		
8.	Síla krásy Léčivá moc krásy	krása abstraktní pojem, různé pojetí krásy, krása komponuje život, krása v dobách beznaděje, hledat dobré, potřebujeme krásu, vidět pozitiva, cítit přítomnost krásy pomáhá, krása zbavila tísně, krása spasí svět
$\Sigma J8 = 10$		

Tabulka č. 3: Témata vztahující se k problematice krásy

Studenti 12 let:

Obecné kategorie (K1) a seznam obsahových jednotek (J)

Číslo	Kategorie K1 deskriptor	Seznam obsahových jednotek (J)
1.	Síla krásy Léčivá moc krásy	všechna krása světa, zachránit planetu pro další život
$\Sigma J1 = 2$		
2.	Krása patří k lásce	sama krása nespasí, krása a láska, každý musí usilovat o krásu a lásku
$\Sigma J2 = 3$		
3.	Hledání krásy	povrchní pohled na krásu, krása v přírodě, krása není obět' soutěže
$\Sigma J3 = 3$		
4.	Poznávat krásu Síla krásy	celková krása, krása kolem nás, chovat se hezky, vznik krásy, krása může spasit svět
$\Sigma J4 = 5$		
5.	Krása v přírodě	krása v přírodě, starat se o přírodu, bez přírody zahyneme
$\Sigma J5 = 3$		
6.	Krása v přírodě	krása ve flóře a fauně, svět je naše země, příroda zachrání zemi
$\Sigma J6 = 3$		
7.	Síla krásy Odpovědnost člověka	krása může spasit svět, člověk se stará o své okolí
$\Sigma J7 = 2$		

8.	Krása v přírodě	krásná krajina, člověk ničí svět	
			$\Sigma J8 = 2$
9.	Krása patří k lásce	krása spasí svět, svět spasí krásu	
			$\Sigma J9 = 2$
10.	Osobní odpovědnost	chovat se k sobě dobře, neničit prostředí	
			$\Sigma J10 = 2$
11.	Každý má v sobě krásu Každý má odpovědnost	krása v každém z nás, ukazovat krásu světu	
			$\Sigma J11 = 2$
12.	Odpovědnost člověka	krása nemůže spasit, člověk se musí změnit	
			$\Sigma J12 = 2$
13.	Niternost krásy Tajemství	krása není na povrchu, krásu svět nespasí	
			$\Sigma J13 = 2$

Tabulka č. 4:

Celkový přehled počtu kategorií a jednotek

	$\Sigma K1$	ΣJ
N	18	48

Shodné kategorie sedmnáctiletých studentů (tabulka č. 2) a dvanáctiletých studentů (tabulka č. 3) jsou: síla krásy, hledání krásy, poznávat krásu, odpovědnost člověka, léčivá moc krásy.

Tabulka č. 5: Témata vztahující se k problematice umění

Studenti 17 let:

Obecné kategorie (K1) a seznam obsahových jednotek (J)

Číslo	Kategorie K1 deskriptor	Seznam obsahových jednotek (J)
1.	Léčivá moc umění	umění proti stresu, umění je terapie, umění velmi důležité, umění od počátků člověka
$\Sigma J1 = 4$		
2.	Pohledy na umění	různost pohledů, každý má rád něco jiného
$\Sigma J2 = 2$		
3.	Kulturní vzdělanost Poznání	umění má velký význam, vzdělávání, poznávat krásy světa, umění vždy patřilo k člověku
$\Sigma J3 = 4$		
4.	Umělecká angažovanost Růst přes umění	umění obohacuje, pocity a fantazie v umění, vyjádřit se, různorodost vnímání
$\Sigma J4 = 4$		
5.	Síla umění Umění podstata člověka	umění je všechno, umění součást člověka, význam umění, jedinečnost, svoboda projevu
$\Sigma J5 = 5$		
6.	Kulturní vzdělanost Umění patří k člověku	projevit city, odreagovat se, výtvoř společnosti, vyspělá kultura, umění je lidský projev
$\Sigma J6 = 5$		
7.	Léčivá moc umění Osobní vyjádření	Talent, rozvíjet talent, relaxace a uvolnění, projev z bolesti, duševní rozvoj, ukázat výjimečnost, motivace ve smutku a radosti,

		všude kolem je umění
$\Sigma J7 = 8$		
8.	Vlastnosti umění	umění velmi důležité, umění je zajímavé, umění zkrášluje prostředí, vede k zamyšlení
$\Sigma J8 = 4$		
9.	Pohledy na umění	odlišné chápání umělecké tvorby, díla zkrášlují prostředí, představivost, umění nepodléhá stylu, nápady umělce
$\Sigma J9 = 5$		
10.	Růst přes umění	tvorba a umění rozvíjí osobnost, odraz pocitů, rozvoj fantazie a citu, umění
$\Sigma J10 = 4$		
11.	Vlastnosti umění Umělecké ideály	umění způsob zkrášlování světa, city vyjádřené tvorbou, svět má svůj ideál, fantazie podléhá ideálu, osobní vztah k dílu, umění si člověk vymyslel, umění celý svět
$\Sigma J11 = 7$		
12.	Umění patří k člověku	umění je důležité, není nezbytné a užitečné, není na škodu tvořit
$\Sigma J12 = 4$		
13.	Význam umění Nutnost umění	umění je pro svět potřebné, propojuje mnohé kultury, propojuje časové období
$\Sigma J13 = 3$		

Tabulka č. 6: Témata vztahující se k problematice umění

Studenti 12 let:

Obecné kategorie (K1) a seznam obsahových jednotek (J)

Číslo	Kategorie K1 deskriptor	Seznam obsahových jednotek (J)
1.	Vlastnosti umění Osobní vyjádření	umění odráží osobnost člověka, prožitek se projeví v umění
$\Sigma J1 = 2$		
2.	Podstata umění	umění patří k životu, umění k odreagování
$\Sigma J2 = 2$		
3.	Možnosti umění Osobní vyjádření	umění je zábava, umění zdroj obživy, v díle je odraz autora
$\Sigma J3 = 3$		
4.	Osobní vyjádření	umění je umět, umění musí bavit, vybrat si umělecký obor, najít si své, vše, co umíme
$\Sigma J4 = 5$		
5.	Nechápe, ale přemýšlí	nechápat umění
$\Sigma J5 = 1$		
6.	Odpočinek	umění je relax
$\Sigma J6 = 1$		
7.	Vidění Možnosti umění	umění je důležité, radost, vidění, nálada v umění, znázornit milované
$\Sigma J7 = 5$		
8.	Osobní vyjádření Léčivá moc umění	umění nás vyjadřuje, ztělesnit pocity, tvor- ba posiluje, smysl života, člověk vždy tvo- řil, umění součást lidstva, radost, vylévání

	Vlastnosti umění	smutku, poselství umění	
			$\Sigma J8 = 9$
9.	Umění podstata člověka	člověk stvořen k tvorbě, umění patří k životu	
			$\Sigma J9 = 2$
10.	Síla umění Umění podstata člověka	umění jako voda, člověk potřebuje vodu, potřeba se sdělit, uvolnit své city, odpočinek, projevit osobnost, umění je důležité	
			$\Sigma J10 = 7$
11.		umění je zábava, uměním lze obdarovat	
			$\Sigma J11 = 2$

Tabulka č. 7:

Celkový přehled počtu kategorií a jednotek

	$\Sigma K1$	ΣJ
N	24	75

Shodné kategorie sedmnáctiletých studentů (tabulka č. 5) a dvanáctiletých studentů (tabulka č. 6) jsou: vlastnosti umění, osobní vyjádření, léčivá moc umění, umění podstat člověka, síla umění.

4.3 Shrnutí

Po rozebrání a analýze těchto úvah, které se vztahují jen ke zkoumanému vzorku, jsem došla k závěru, že studenti nahlíží na daná témata a problematiku s nimi spojenou shodně, a to vzhledem ke kategoriím i jednotkám, které vyplynuly z obsahové analýzy. Obsaho-

vá analýza nám dala nahlédnout do niterného uvažování, bohatého slovníku mladých lidí, které je zde vyjádřeno v jednotkách, jejichž sumář jednotek je u 1. tématu 48 a u 2. tématu 75 jednotek. Také jsem došla k závěru, že mladí lidé umění potřebují a že potřebují se obklopovat krásou a hledat ji, že v umění skutečně objevují svou podstatu a vnímají jej jako součást člověka. Vidí v umění dokonce léčivou moc, pole působnosti, kde se mohou odreagovat, vyjádřit se, naplnit svůj volný čas. Mladí lidé opravdu potřebují a chtějí se tvůrčím způsobem se angažovat. Nemůžeme je povrchně a nepoučeně odsuzovat, že nevnímají, nemají zájem, že jsou hédonističtí a nezajímá je jejich prostředí, že nejsou hladoví po opravdových prožitcích a hledání třeba i vyšších ideálů. I z těchto úvah a jejich analýzy vyplývá, že jsou lační po poznání, hledání smyslu života i vlastní tvůrčí seberealizaci. Je jisté, že jejich potencial je hluboký a dobře nastartovaný, avšak velmi záleží na tom, v jakém prostředí se budou nadále rozvíjet, jaký vliv na ně budou mít rodiče, učitelé a vychovatelé.

Tento výzkum byl pro studenty i pro mě velmi přínosný. I když snad všichni na takové téma odpovídali písemně poprvé a někteří chvíli váhali, právě proto, že otázka byla pro ně nová, dokázali se odpovědně a až překvapivým způsobem vyjádřit. Právě to písemné zamyšlení jim pomohlo některé nápady či rozpory si ujasnit. A také se ptát sebe, anebo také mě. Dokázali slovy vyjádřit, že i takové činnosti, které někdy dělají např. ve škole v rámci výtvarné výchovy automaticky, mohou být pro ně příznivé, mohou je obohacovat; anebo to v nich probudilo aspoň trochu chuť umění poznat a přiblížit se k němu jako k něčemu naprosto přirozenému, k něčemu, co může být příležitostí pro každého, co se týče také jejich samotných. Psali svou úvahu, jak nejlépe ve své věku dokázali. Mladší studenti odpovídali stručněji, jejich odpovědi byly ještě trochu dětské, ale upřímné. Adolescenti již vycházeli z bohatších zkušeností. Srovnání obojího bylo velmi zajímavé a v podstatě se našly i shody, jak jsem ve výše uvedených kategoriích uvedla.

Pro mě samotnou a pro moji pedagogickou práci je to také velké téma k zamyšlení a rovněž výzva k hledání vhodných způsobů, jak mladým lidem umění přiblížit, umění, které hledá pravdu a krásu. Nejde zde o to, aby každý z nich byl umělec v renesančním slova smyslu, ale aby jim umělecká tvorba pomáhala odhalovat ty správné životní hodnoty, aby dokázali respektovat druhé i sami sebe, aby uměli brát na sebe odpovědnost za své vykonané činy, aby vnímali své prostředí a chtěli ho také chránit a utvářet. Zkrátka, aby chtěli, měli potřebu svůj život naplnit nejen v materialistickém slova smyslu, ale zorientovali se

ve světě reklam a často náhražek opravdového života. Neboť i z tohoto výzkumu vyplývá, že chtějí svůj život opravdu prožívat. Je nutné jim nabízet takové cesty, které jim to umožní, a nebudou jen chvilkovou zábavou, aby se pak často z nudy nebo ze zoufalství nemuseli utíkat, jak se dnes bohužel často děje, např. k drogám.

Škola malování a vidění, jak jsem již jednou uvedla, není školou v pravém slova smyslu, protože neučí hotovým formám, ale je trvale otevřenou cestou ke stále novému objevování. I po přečtení a analýze úvah studentů, s nimiž některými teprve začínám pracovat, bych chtěla dodat, že právě její pedagogika může být pro ně vhodnou formou k takovému objevování. A dovolím si i říci, že bude jistě i primární prevencí před patologickými vlivy mezi mládeží, které je často v dalších stupních preventivních programů těžké odstraňovat.

5 UKÁZKY ÚVAH STUDENTŮ

Snad není krása a tvorba výsadou jen privilegovaných umělců. Je přece možné a nutné objevovat tento „umělecký“ život každý sám v sobě. Ano, pokud jsme skeptičtí k tomu, že bychom opravdovou krásu mohli nalézt, spatřit, pak jistě touha po ní nás může motivovat. Je zkrátka třeba se dívat, vnímat krásu všemi smysly. A pokud dojdeme ke slovům, že pravá krása vychází zevnitř a že se musíme dívat především srdcem, pak nezapomeňme, že oči musíme nechat otevřené. Skutečně se dívat. Nezískali bychom tak nadhled i sami nad sebou a nešlo by nám snáze dostávat se i ze svých „vnitřních problémů, kdybychom se více uchylovali k hledání nás přesahujících hodnot. A nebylo by to hledání jen tak nějaké - něco jako bloudění krajinou bez mapy, nýbrž s poznáním vlastního tvůrčího potencialu a potřeby nacházet tyto chvíličky „bytí“, „krásy“ právě při práci. „Inspirace přichází s prací.“

Neškodilo by každému jednomu z nás vyprodukovat, třeba jen pro sebe, takovou úvahu jako tito studenti. Tak jako zde dojdeme třeba k tomu, že musíme začít u sebe, že máme možnost „něco“ dělat s našimi životy, ale i světem, ve kterém žijeme. Že pravda, krása, láska... patří neodmyslitelně k sobě a nejsou to pojmy zastaralé, jen se dnes podávají ve zparodované podobě.

Třeba jsou některé úvahy úsměvné, ale rozhodně všechny velmi podnětné a svědčící o tom, že se v těchto, a nejen těchto, dětech skrývá hluboký, opravdový a dobrý základ, který je třeba vnímat a být velmi pozorný a opatrný, aby se neztratil, aby se rozvinul, aby nepřišel vniveč, aby se mu špatným přístupem a směřováním neublížilo. Abychom těmto dětem neublížili zanedbáním, neztratil je a ony pak samy sebe, abychom ani celek nezradili. Vážím si těchto myšlenek. Zároveň mi navrhuji spoustu otázek. Jak těmto dětem zprostředkovávat tak nemateriální hodnoty, jako je umění? Jak a kdy hovořit o významu umění? Učit se vidět? Uvědomovat si svou podstatu, ale také důležitost? Sounáležitost k celku? Odpovědnost za to, co konáme? To všechno s tvorbou souvisí. A je vidět, jak se děti vyjadřují ve svých výpovědích, že jsou hladové po hlubších věcech, žíznivé po „živé vodě“. Hledají v umění radost, ale i útěchu, někdo aspoň způsob, jak udělat druhému radost. Pro některé je tvorba dokonce něco jako terapie. Jsou úžasné a musíme jim pomoci zorientovat se v dnešním světě roztržitých hodnot. Myslím, že není již potřeba žádného dalšího komentáře k těmto úvahám, neboť jsou dostatečně vypovídající. Je v nich řada hlubokých myšlenek, které ve většině případů (všechny, snad až na jeden) vyjadřují touhu a potřebu po umění, nutnost sdílet se, hledat, obklopovat se krásou. Člověk až žasne, co se v mladém

hledajícím člověku skrývá, že nosí v sobě skutečně ryzí potenciál, který má i přes povrchní hodnoty moderní společnosti plně reklam přece jenom navrch. Je potřeba – nezapadat ho, uchopit za správný konec, zorientovat se. A vykročit – na cestu bez předsudků, na cestu, které má i objektivní pravidla. Neboť mladý člověk chce být zajisté svobodný. A svoboda nemá „předepsaný“ tvar a formu, ani se „nelepí“ bezhlavě z nekonečného množství individualit, ale má i nějaké objektivní zákonitosti. Nejde jen o jedince, ale i o celek, v němž má každý své místo, vychází ze vztahu jedince a celku, malé a velké struktury. Pokusíme se i nadále toto téma rozvést. Děkuji za takové skvělé úvahy, kterých si velmi vážím. Jsou pro nás výzvou – „ať to všechno dobře dopadne“.

ÚVAHY O KRÁSE

Lidé od pradávna tíhnou ke kráse. Od velkolepých staveb starého Egypta po malichernou ženu před zrcadlem. Krása se vyvíjela průletem staletí až k současnosti, stejně jako názory na ni v podobě mnoha uměleckých slohů. Což je také důkazem, že nikdo nikdy nedokázal určit podobu skutečné a dokonalé krásy. Toto platí také o spáse, že nikdo neví, co v ní vlastně spočívá. Každý si ale dokáže určit jakýsi cíl svého života na základě toho, v co věří, nebo čemu věří. A to je právě to, jen sám za sebe. Nikdo nedohlédne do všech konců a už vůbec ne do konců cizích. Když ve společnosti žijí lidé, kteří vlastně nevědí, co chtějí, jak to potom má vědět někdo jiný? A jak je to možné zpodobnit spásu v kráse? Co je to vlastně krása? Můžeme skutečně říct, že jakási věc, která pro každého z nás znamená něco jiného, má spásonosnou moc? A po této na mysl vyvstává další z otázek: Skutečně si krása spásu zaslouží? Opět smím mluvit pouze za sebe, když říkám, že ne. Tyto dvě nelze spojit, tak jako nelze spojit černou s bílou, nakonec všechna krása světa je jen pomíjivá věc. Květina uschne a žena zestárne. Naproti tomu spása je cesta k věčnosti. A proto si troufám říct, že tak jako není naděje v pomíjivosti, není spásy v kráse.

Libor B., 17 let

Krása, abstraktní pojem, pod kterým si každý představí to své. Na světě je spousta krásných věcí. Lidé, láska, příroda, noční obloha. Tisíce a tisíce slov vyjadřujících krásu. Ta je tu po miliony let. Miliony let ji můžeme vnímat plnými doušky. Miliony let také naši duši sužuje zlo. Zlo a špína světa vyrovnávající jeho krásu. Zlo páchané lidmi. Zlo páchané přírodou.

Hnusné zlo, hnusné okamžiky zla, které dokáže náš život otočit o 180°! Ne, krása nespasí svět. Bylo by to krásné- kdyby krása spasila svět. Víra, v kterou někdo doufá. Lepší je však dívat se na svět bez růžových brýlí. Tak dost těch vět. Marného volání po harmonii. Krása nespasí svět. Zkusme najít krásu v sobě. To možná spasí nás!

Natalie F., 17 let

Co tím autor asi mohl mínit? Já osobně- a určitě i většina dalších lidí bude stejného názoru, že se v citátu jedná především o krásu duševní. Víme, že pan Dostojevský neuznával bezohlednost, sobectví, přehnané sebevědomí a zásadní potřebu viděl ve vnitřní proměně jedince, návratu k pokoře, respektování tradic. Odpověď je tedy víceméně jasná. Kdyby šel každý jednotlivý člověk do sebe, objektivně do sebe nahlédl, uviděl svá negativa, co způsobují, a skutečně chtěl změnit své já- pak by bylo na světě dobře. To je ale dost naivní představa. Nikdy se nemůže stát, aby byli všichni lidé uvědoměli, jeden přál druhému, někdo se nepovyšoval nad ostatní apod. Co tedy s tím? My sami se můžeme pokusit o změnu, zlepšit situaci v našem okolí, když na spasení světa plného egoismu, hyenismu, bezohlednosti nestačíme. Můžeme být lepšími.

Klára H., 17 let

Tento výrok může být chápán a vnímán z tolika různých úhlů, že si musím alespoň trochu „pomoci“ tím, že mi na mysli vyvstane autor- umělec.

Krásu je třeba vnímat všemi smysly. Je nespočet milovníků a obdivovatelů krásy, lidí, kteří se snaží krásou obklopovat. Může být nedosažitelným ideálem, pomíjivá, prchlivá, mlčenlivá, odzbrojující, důstojná, podmanivá, smyslná, hrozná, smrtelná, jímavá, nadpozemská, lidská, krotká, především pak subjektivní. Je úmyslná i neúmyslná. Není jen povrchní záležitostí, velmi je důležitá ona vnitřní krása, v této době už tolik opomíjená. Je nutné hledat jistou provázanost mezi tím, co vidíme a tím, co vyzařuje. To něco dřímá i v každém z nás.

Čas plyne, doby se střídají, ideály upadají a mizí, spolu s ním zmírají i nositelé krásy, ona sama nezemře nikdy. Obměňuje se, ale ve své podstatě zůstane vždy stejná. Svými odkazy vábí a přidává na přitažlivosti a tajemnosti. Krása je záležitost okamžiku. Je osudová, pře-

ba i zničující. Setkává se s ní každý z nás. Dennodenně. Neustále nás obklopuje, na ničem dalším nezáleží. Chce to jen dobře se dívat, nebo ještě lépe- umět se dívat srdcem, to pak všechno krásné. Krása vzniká z dobrých i špatných pohnutek, je neobyčejná, tak silná a přitom snadno zneužitelná a marnivá. Nesnažme se ji přijít na kloub. Ona uchvacuje nás, my ji zřídka kdy. Obdivujeme se jí. Spojuje každého z nás bez výjimky. To dobré z nás i to špatné i to mezi tím. Je krásné vidět krásu i tam, kde není, ale ještě krásnější je zjistit, že takové místo nelze nalézt. I kdyby nebyla nikde na světě, člověk si ji dokáže vytvořit ve své mysli. Krása sama nemusí nutně spasit svět, ale pomůže s uvědoměním. Vždyť je tak podmanivá...

Eva R., 17 let

Krása- tento abstraktní pojem vidí každý jinak, pro jednotlivce znamená různé věci, hmotné či nehmotné, fyzické nebo duševní záležitosti. Je naším osobním opěrným bodem, který potěší celou bytost člověka, prolne s ní a kompletně jí prostoupí. Milan Kundera ve své knize Nesnesitelná lehkost bytí napsal zajímavou myšlenku, o které si myslím, že má hodně co do sebe. Napsal: „Aniž o tom ví, člověk komponuje svůj život podle zákonů krásy i ve chvílích nejhlubší beznaděje.“ Jistěže. V bouřce se nám líbí světlo blesku, než oslní a prořízne zčernalou oblohu. I v něčem, co mnohé lidi uvádí k ponuré náladě, vidí to, co je na tom krásné. Tento sklon je důležitý, umět hledat to dobré. Cožpak by se tedy člověk někdy nezbláznil? Potřebujeme krásu, chceme vidět pozitiva, musíme vědět, že za mrakem je slunce, potřebujeme cítit přítomnost krásy, to nám pomáhá. Proč, to mohu opět vyličít citací z Nesnesitelné lehkosti bytí: „Byl to smysl pro krásu, který ji zbavil tísně a naplnil touhou žít.“ Krása zachraňuje, krása spasí svět...

Kristýna M., 17 let

ÚVAHY O UMĚNÍ

Umění patří k životu. Pro mě umění slouží k odreagování.

Adéla H., 12 let

Pro mě je umění moc důležité. Když mám čas, tak doma kreslím. Vždy, když to dílo dodělám, tak se na něj s radostí dívám. Myslím, že umění je především pro radost. Člověk může ve svém díle znázornit svou náladu, nebo to, co má rád.

Ivana M., 12 let

Umění nás vyjadřuje. Můžeme ztělesnit naše pocity do podoby sochy, nebo zapsat na papír. Tvorba nás posiluje, někomu dává smysl jeho života. Člověk tvořil, tvoří a tvořit bude. Umění je nedílná součást lidstva. Byla, je a bude. Vždy. Je to radost. Někdy vylévání smutku. A je tolik podob umění. Sochařství, malířství, literatura i hudba. Vše něco skrývá. Každé jakoby mělo nějaké poselství.

Lenka K., 12 let

Člověk je stvořen k tomu, aby tvořil.

Umění patří k životu.

Blanka M., 12 let

Umění je pro člověka jako antistresová pilulka. Dokáže nám pomoci i v depresivních situacích, zlepšit nám náladu apod. Je pro nás velmi důležité. Rozvíjí se už od počátku existence člověka.

Martina K.

Umění má pro člověka velký význam. Díky němu se vzděláváme a poznáváme krásy světa. Umění je něco, co ke člověku vždy patřilo a patřit bude.

Aneta S.

Umění je pro svět potřebné, propojuje mnoho kultur i časové období.

David Š.

ZÁVĚR

Pokusila jsem se zamyslet, jaký význam má výtvarná tvorba prostřednictvím školy vidění pro sociální pedagogiku. Cílem této práce bylo ukázat význam tvorby v životě člověka a tím také upozornit na to, že má nezastupitelné místo i oblasti sociální pedagogiky. Konkrétně jsem se zaměřila na pedagogiku školy malování a vidění, která vychází z teoretické i praktické činnosti Uměleckého semináře (Kunstseminar) ve švýcarském Lucernu. Soustředila jsem se na význam vizuální kultury a školy vidění v oblasti sociální pedagogiky, na význam tvorby pro mladé lidi, hlavně z hlediska prevence, ale snažila jsem se také zdůraznit, že pedagogika školy vidění není omezená jen na určité věkové kategorie, ani není podmíněna výtvarným nadáním, ale je přístupná všem.

Je to „škola“, metoda, která se nabízí každému člověku, který se může prostřednictvím tvorby realizovat. Nejedná se zde o výchovu výtvarnou v pravém slova smyslu. Jde zde v první řadě o to, že člověk se prostřednictvím tvorby „učí vidět“ a své vidění přenášet na plátno či na papír. Dalo by se říci: je to cesta, která může pomoci v řešení řady problémů. Nabízí se všem zdravým i nemocným, dospělým i dětem, které takto mohou trávit volný čas, ale i lidem, kteří jsou třeba nějak ze společnosti vyloučeni, nejsou úspěšní a draví, mohou se zapojit i lidé postižení a zdravotně znevýhodnění, drogově závislí apod. V žádném případě nejde jen o tvorbu a umělecké naplnění pouze pro výtvarně nadané. Mají zde místo talentovaní i netaletovaní.

Bakalářská práce se skládá ze dvou částí: teoretické a praktické. V teoretické části jsem se věnovala vymezení základních pojmů, nebo spíše zopakování termínů a oblastí, které označují: sociální pedagogika, estetika, prevence, atd. a jejich uvedení do kontextu s pojmy školy malování a vidění. Přiblížení těchto pojmů bylo základními pilíři pro další kapitoly, které se hlouběji zabývají významem malování a vidění v sociální pedagogice a také významem výtvarné činnosti vůbec jako prevence v rámci sociální pedagogiky. Dále jsem se ještě více zabývala významem vizuální kultury, školy malování a vidění v sociální pedagogice. Pokusila jsem se zdůraznit nutnost učit se vidět, uvědomovat si svou sounáležitost k celku a vlastní odpovědnost za celek, což s opravdovou tvůrčí angažovaností úzce souvisí. Nehovořím zde o jakési terapii uměním, ale o uvědomění si vlastní tvůrčí odpovědnosti za společné dílo. A tak jsem pokračovala v poukazování na důležitost malířské orientace, i jako možné cesty k nalézání podstatných životních hodnot, smysluplnému naplnění a sebe-realizaci, a hlavně jsem v této souvislosti popsala malování jako možnou a reálnou preven-

ci a hodnotné naplnění volného času. Škola malování a vidění, jak zde o ní pojednávám, by mohla předcházet řadě negativních patologických jevů u mládeže, ale také přinést uplatnění i u starších generací. V závěru teoretické části popisují základy školy vidění, která souvisí s počátky moderní kultury a orientací v kulturní historii vůbec. Tuto část uzavírám zamyslením nad významem pedagogiky školy vidění.

Praktická část se zaměřuje především na zkoumání vlivu tvorby na jedince a snaží se ukázat, že škola malování a vidění může mít ve výchově, ale i v rámci sociální pedagogiky velký význam, že se může stát i součástí nové vzdělanosti. Jak je skutečná tvorba důležitá, že je potřebné zvláště v dnešním vědeckém a přetechnizovaném světě ji rozvíjet, vyplývá i z výpovědí dětí, mládeže, jichž jsem se na tyto záležitosti dotazovala, a jejich úvahy jsou zde k nahlédnutí. Měli bychom jejich hluboké potřeby brát vážně a nabízet jim skutečně kvalitu, nejen kvantitu, pomoci jim dívat se na svět skutečně kvalitativně. Pomoci jim žít „obyčejný život“ a vážit si ho. To sleduji zde z pohledu uměleckého, přičemž chci připomenout, že každý člověk je ve své podstatě umělec. A škola malování a vidění, kterou jsem zde představila, není jen pro určitou skupinu s mimořádným nadáním, ale pro všechny, kdo projeví opravdový zájem.

Stěžejní postavení v praktické části mají úvahy studentů a jejich obsahová analýza. Zajímala jsem se o to, do jaké míry studenti osmiletého gymnázia vnímají potřebu tvorby, co jim pojem „krása“ říká a jak hluboké jsou tyto myšlenky a potřeby v nich; chtěla jsem též podhalit, nakolik jsou v nich zakořeněny a zda i v tomto technickém, vědeckém světě mají touhu je hledat a rozvíjet. Výzkumnou otázkou bylo vnímání krásy a významu umění mladými lidmi, studenty gymnázia. Došla jsem k závěru, že mladí lidé umění i obklopot se krásou a hledat ji potřebují, že v umění skutečně objevují svou podstatu a vnímají jej jako součást člověka. Tento výzkum byl pro studenty i pro mě velmi přínosný.

Uvědomila jsem si, že další vývoj v kultuře a ve společnosti vůbec nemůže pokračovat rozmnožováním individualistických koncepcí. Škola vidění poznala v impresionistickém životním návrhu, že se dá pluralita docela dobře spojit se společnou základnou objektivního vidění. Škola vidění se pokouší vyjádřit a realizovat, co impresionismus a Cézanne navrhli jako základ vzdělanosti moderního člověka. Škola vidění je skromným začátkem k uplatnění této struktury ve větším společenském měřítku.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. *Bible*, Praha 1995, ISBN 80-85810-08-5.
2. CÉZANNE, P. *Dopisy, svědectví přátel*. Praha, 1967. ISSN 1801-1438.
3. HELLO, E. *Eseje*. Praha: Trigon, 1991. ISBN 80-85320-22-3.
4. HENDL, J. *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál, 2009. ISBN: 978-80-7367-485-4.
5. HOLAN, V. *Noční hlídka srdce*. Praha, 1963. ISBN 978-80-903331-9-2.
6. CHUDÝ, Š. *Základy společenských věd pro pomáhající profese*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2004. ISBN 8073181762.
7. JŮVA, V. *Estetická výchova a všestranný rozvoj osobnosti*. Praha: Academia, 1987. ISBN 80-85931-12-5.
8. KRAUS, B. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 1943. ISBN 978-80-7367-383-3.
9. KRAUS, B., POLÁČKOVÁ, V. *Člověk - prostředí - výchova*
10. KUTRA, R. *Die Schule des Sehen: Schriften zur Triadik und Ontodynamik*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 1994. ISBN S-631-47164-5.
11. KUTRA, R. *Vidění*, Brno, 1994.
12. KUTRA, R. *Utopie vizuální kultury*. Luzern: Kunstseminar, 2000.
13. MUSILOVÁ, M. *Teorie pedagogické diagnostiky a její reflexe v praxi*. Olomouc: PdF UP, 2004. Habilitační práce.
14. MUSIL, J. *Berelsonovo vymezení obsahové analýzy jako metody*. Sociologický časopis, 1972, roč. 8, č. 2.
15. NĚMEC, J. *Kapitoly ze sociální pedagogiky a pedagogiky volného času pro doplňující pedagogické studium*. Brno: Paido, 2002. ISBN 80-7315-012-3.
16. PÁVKOVÁ, J. a kolektiv. *Pedagogika volného času*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-711-6.
17. SPOUSTA, V. *Kapitoly z pedagogiky volného času*. Brno: masarykova univerzita, 1996. ISBN 80-210-1274-9.

18. SPOUSTA, V. et al. *Teoretické základy výchovy ve volném čase*. Brno: Masarykova univerzita, 1994. ISBN 80-210-1007-X.
19. ŠVEC, V. *Průvodce metodologií pedagogického výzkumu*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2007. ISBN 978-80-7318-547-3.
20. UŽDIL, V. *Estetická výchova*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1960. ISBN 03-3-03.
21. UŽDIL, V. *Mezi uměním a výchovou*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988. ISBN 1-23-25/1.
22. WELSCH, W. *Naše postmoderní moderna*. Praha: Zvon, 1994. ISBN 80-7113-104-0.
23. <http://www.cesky-jazyk.cz/slovnicek-pojmu/uvaha/≠xzz0vxgLJwpg>)

SEZNAM TABULEK

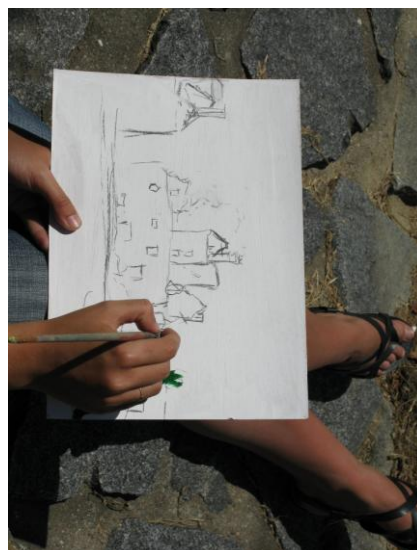
1. **Tabulka č. 1:** Přehled zkoumaného vzorku
2. **Tabulka č. 2:** Témata vztahující se k problematice krásy
Studenti 17 let. Obecné kategorie (K1) a seznam obsahových jednotek (J)
3. **Tabulka č. 3:** Témata vztahující se k problematice krásy
Studenti 12 let. Obecné kategorie (K1) a seznam obsahových jednotek (J)
4. **Tabulka č. 4:** Celkový přehled počtu kategorií a jednotek
5. **Tabulka č. 5:** Témata vztahující se k problematice umění
Studenti 17 let. Obecné kategorie (K1) a seznam obsahových jednotek (J)
6. **Tabulka č. 6:** Témata vztahující se k problematice umění
Studenti 17 let. Obecné kategorie (K1) a seznam obsahových jednotek (J)
7. **Tabulka č. 7:** Celkový přehled počtu kategorií a jednotek

SEZNAM PŘÍLOH

P I: FOTODOKUMENTACE

PŘÍLOHA P I: FOTODOKUMENTACE

Fotografie ze Školy malování a vidění v plenéru





Tyto fotografie pocházejí z malířského plenéru, kde vedle zkušených malířů malují studenti, ale i lidé starší. Je to forma praktické výuky Školy malování a vidění, která se nenabízí jen výtvarně nadaným účastníkům, ale všem, kdo projeví zájem. Dochází zde ke smysluplnému naplnění volného času, mezigeneračnímu předávání zkušeností a zvláště vlastní realizaci.