

Masarykova univerzita
Filozofická fakulta
Ústav pedagogických věd

PREZENTACE POSTAVY UMĚLCE V PŘÍRUČKÁCH DĚJIN UMĚNÍ

Závěrečná práce

Marcela Sedláčková

Vedoucí práce: Mgr. et. Mgr. Romana Šimurdová

březen 2021

Prohlašuji, že jsem předloženou práci zpracovala samostatně a použila jsem výhradně
uvedenou literaturu a jiné zdroje.

Marcela Sedláčková

45 612 znaků

ERIK

Dáš si ho zarámovat?

VIKTOR

To se nerámuje. Na přání umělce. Nesmí se to uzavřít.

ERIK

To je legrační, že říkáš umělec.

VIKTOR

A co podle tebe mám říkat?

ERIK

Mohl bys říct třeba malíř, nebo...Antrios...Říkáš umělec jako něco...ale co, na tom nezáleží. Na co půjdeme?

(...)

ERIK

Říkáš umělec jako... jako něco nedotknutelného. Umělec... jako cosi božského...

VIKTOR

Ale pro mě je to něco božského! Snad si nemyslíš, že bych vypláznul takový majlant za obyčejnýho smrtelníka! ¹

¹ Yasmina Reza – Klára Latzková (ed.), *Kumšt – komedie: třetí inscenace šedesáté čtvrté sezony 2008/2009*, Brno 2008, s. 195–196.

Obsah

Úvod	5
Postava umělce a její prezentace	7
Vybrané publikace	11
Umělec jako sociální role	15
Kurikulum	20
Závěr	25
Přílohy	27
Použitá literatura	28
Použité zdroje	30

ÚVOD

Co se vám vybaví, když se řekne renesance? A co kubismus? Když zazní slovo renesance v kontextu (nejen) uměleckém, většině lidí asi vyvstane na mysli Leonardo da Vinci nebo Michelangelo. Synonymem pro kubismus je pak Picasso. Až poté, co nám naskočí tato velká jména, si vzpomeneme také na antickou inspiraci a mnohopohledovost. Postava umělce hraje zásadní roli při vyprávění dějin umění. Výklady na mnohých školách i velké množství odborné popularizační literatury může vytvářet dojem, že dějiny umění jsou vlastně vyprávění příběhů umělců. Od dob Giorgia Vasariho se však již mnohé změnilo a dnešní způsob prezentace umělců ve výuce dějin umění si zaslouží revizi. Podíváme-li se, kam se vědecký obor dějin umění posunul, jaké nové alternativní přístupy předkládá, nelze než konstatovat, že učebnice dějin umění, které lidi seznamují s dějinami umění jako první, zůstaly velmi pozadu.

Tato práce se tedy bude zabývat postavou umělce, jeho identitou, postavením ve společnosti a charakteristickými vlastnostmi. Pozornost bude kladena rovněž na vnímání umělce jeho okolím, v tomto konkrétním případě dětmi v období dospívání, tedy 14–19 let. Nejedná se o historický exkurz do problematiky povolání umělce, ale o snahu upozornit na způsob prezentace uměleckých osobností v literatuře věnované přehledu dějin umění, ať už pro žáky středních škol nebo i pro veřejnost. S tím rovněž souvisí způsob jejich prezentace v hodinách dějin výtvarné kultury.

Výběr těchto příruček dějin umění je determinován především jejich účelem, ale rovněž jejich dostupností v současné době. Jejich účel se musí zakládat na shrnutí dějin umění do přehledové publikace, nikoliv však obsáhlé encyklopedie velkých rozměrů. Jedná se o knihy, které jsou buďto určeny nebo je lze využít jako učebnice pro výuku dějin umění na střední škole. Budou tudíž zařazeny knihy jak s tímto záměrem, tak texty psané jako popularizace dějin umění pro širokou veřejnost, úvod do oboru pro základní školy i další. Proto byly do názvu zvoleny příručky nikoliv učebnice.

Jednotlivé kapitoly se budou věnovat bodům obhajujícím tezi shrnutou v závěru. Mezi řešená témata patří proměna vnímání postavy umělce ve společnosti, vliv jeho osobnosti na percepci uměleckých děl, odlišnost umělce od ostatních lidí.

Na závěr si položíme otázku, co se mají učit budoucí umělci na středních odborných školách (nebo gymnáziích) od svých předchůdců skrze teorii a historii umění.

Pro tuto studii budeme vycházet z charakteristiky umění od Ludvíka Hlaváčka: *„Tomu, co označujeme slovem umění, by se pak muselo rozumět jako procesu imaginativní otevřenosti, který nemá jediné východisko, ani jediný cíl, ani nějaké definovatelné limity. (...) Stejně tak umění je tím, co znovu a znovu boří svá vlastní pravidla dokazujíc, že pojem „otevřenost“ je pro ně nadřazený pojmu „jistota“. (...) Umělecká škola by tedy měla učit studenta lidské svobodě, která umožňuje setkávat se s věcmi jako s posly z lidského světa, přinášejícími vzrušující zprávy o jeho tajemství.“*² Ludvík Hlaváček dále ve svém příspěvku mluví i o učení tvorbě, která je vlastní především výuce ateliérové, a proto se mu zde nebudeme blíže věnovat.

² Ludvík Hlaváček, Učit znalosti a dovednosti, nebo otevřenost a tvorbu?, in: Alena Bartková – Barbora J. Pivoňková – Zdenka Švadlenková (eds.), *Umělec, vila a bazén*, Praha 2014, s. 386–387.

POSTAVA UMĚLCE A JEJÍ PREZENTACE

Současná globální popkultura nám dává znát, jak ohromný vliv má postava tvůrce na percepci jeho díla. Tuto skutečnost můžeme pozorovat především ve filmovém a hudebním průmyslu. Nejen diváci, ale i filmoví kritici učinili rozhodnutí v rámci kauz jako např. Me Too skrze ignoraci či kritiku osobnosti tvůrce sabotovat výtvarná (filmová, hudební a jiná) díla, která by za jiných okolností mohla doznat chvály a uznání. Zde není prostor pro snahu odpovědět na otázky, do jaké míry mají mít tyto okolnosti určující vliv na veřejné vystavování nebo zda se genialita váže s nemorálním chováním. Je však potřeba mít tyto otázky, kterými se zabývají teoretici z oborů estetiky, médií, sociologie i historie umění, na paměti – tedy, že vyprávět životní příběhy umělců není jen tak.³

Zůstaneme-li ještě u hodnocení života tvůrců uznávaných jako umělci, je zřetelný pozoruhodný protiklad. Na jedné straně odmítání děl produkovaných lidmi, jejichž činy jsou považovány za nemorální, na straně druhé opomíjení tohoto přístupu, co se (některých) již nežijících, do dějin zapsaných umělců týče. Příkladem budiž stále považovaný literát Oscar Wilde nebo malíři Michelangelo Merisi da Carravaggio a Pablo Picasso. Identita a status umělce někdy posloužily jako propustka z žádaných konvencí, a dokonce i zákonů, jak o tom píše například Petr Woff.⁴

Pokud chceme mluvit o vnímání umělce z perspektivy historické, spíše než důraz na jeho neustálou proměnu, je potřeba si připomenout jakousi tradici umělce, která určuje jeho požadované vlastnosti a schopnosti. Jak upozorňují Ernst Kris a Otto Kurz, tato tradice, jejíž obsahem je umělcův život i osud, může vzniknout pouze když klademe důraz právě na ono propojování uměleckého díla s jeho tvůrcem. *„Je dostatečně známo, že tento zvyk není všeobecný, že se s ním nesetkáváme u všech národů a ve všech obdobích. (...) Předpokladem toho, že je jméno umělce dochováno, není velikost uměleckého výkonu – i kdyby byla jednoznačně určitelná*

³ Irina Aristarkhova, #MeToo in the art world: Genius should not excuse sexual harassment, *Arts + Culture*, <https://theconversation.com/metoo-in-the-art-world-genius-should-not-excuse-sexual-harassment-91554>, vyhledáno 21. 3. 2021.

⁴ Petr Woff, *Identita umělce jako privilegium a povinnost* (bakalářská práce), Katedra sociologie FSS MU, Brno 2008.

–, *nýbrž smysl, který je s uměleckým dílem spojen.*⁵ V současném hudebním světě je kult osobnosti patrný mimo jiné v „boomu“ biografických dokumentů věnujících se životu a tvorbě populárních zpěváků a zpěvaček.⁶ Ve světě výtvarného umění můžeme odkázat na neustálou tvorbu monografických prací, monografických výstav i na odkaz velkých umělců minulosti či tvůrců minulého století, kteří využili metod marketingu. Bezesporu je dnes role umělce zcela zásadní.

Způsobům, jakým nahlížíme na lidi, jenž označujeme jako umělce, se věnují výše zmínění autoři ve své studii, kterou nazývají historickým pokusem – odkrývají otázky, nenabízejí řešení. O to závažnější jde problematiku, vezmeme-li v potaz, jakou mírou aplikujeme dnešní perspektivy na výtvarná díla minulosti. Jak Ernst Kris a Otto Kurz uvádějí, *„potřeba uvádět jméno tvůrce uměleckého díla poukazuje na to, že dílo už nestojí výlučně ve službě náboženských, kultovních nebo v širším smyslu magických úkolů (...).“*⁷ Učíme-li však staré umění ve spojitosti s jejich autory, měníme tak jeho účel (původně magický), aplikujeme svůj dobový pohled a vyprávíme jeho příběh anachronicky.

Od 14. – 15. století se píše historie *umělce*, a i přes rozmanitost sociologického postavení jeho význam postupně roste. *„V každé fázi dějinného vývoje se ke starým sociálním typům připojují nové, aniž by ty starší musely zmizet.“*⁸ V jedné době tak můžeme sledovat postavu umělce jako osamělého bohémského génia i uznávaného šlechtice. Nelze rovněž opomenout podstatná role mytologie a pověstí – mnoho z nich ovlivnilo právě ony příběhy o umělcích, ale rovněž uvažování o jejich rolích napříč historií. Postava umělce byla postupně různými metodami (biografickými romány, automytologizačními postupy Marcela Duchampa atp.) mytizována až do dnešní podoby. Tyto metody se v určitém smyslu staly povinnou výbavou současného umělce, kteří jsou ve vidině úspěchu nuceni budovat zájmu hodný osobní příběh. A jak si všímají (nejen) historici umění komentující knihu *Legenda o umělci*, někdy umělcova legenda převáží samotné dílo. Jako příklad uvádějí malíře

⁵ Ernst Kris – Otto Kurz, *Legenda o umělci. Historický pokus*, Praha 2008, s. 18.

⁶ Tyto filmy nabízí divákům pohled tzv. behind the scenes, ukazují běžně neviditelné části práce na albu, koncertě apod. Svého dokumentu se dočkali mimo jiné Ariana Grande (2020), Billie Eilish (2021), Shawn Mendes (2020) nebo Taylor Swift (2018). V českém prostředí můžeme jmenovat dokumentární film Karel o Karlu Gottovi (2020).

⁷ Viz Kris – Kurz (pozn. č. 5), s. 19.

⁸ Ibidem, s. 21.

Mikoláše Alše a fotografa Miroslava Tichého.⁹ Jméno prvního jmenovaného, zástupce tzv. Generace Národního divadla, je vyučováno právě v souvislosti s dobovou tvorbou. O přístupu historiografickém, tedy jak se vytvářela jeho důležitost, se však povětšinou nedozvídáme. Málokterá publikace také vypráví, jak k popularitě globálních rozměrů přišel obraz Leonarda da Vinci, všemi známá Mona Lisa.¹⁰ Za to se však dozvídáme, že byl nemanželský syn.¹¹ Tyto příběhy jsou však pro umění a jeho historii velmi důležité, to právě ony vytváří dějiny umění.

Na tomto místě si můžeme připomenout institucionální kritiku dějin umění, která upozorňuje, že pouze vybraní lidé určují, co je umění, co je hodno naší pozornosti. Z toho vyplývá sestavování kritizovaného kánonu dějin umění, který je v podstatě jakýsi základní seznam výtvarných děl, která se představují divákům, jakožto i žákům uměleckých škol, jako dějiny umění. Za pozornost však stojí i pohled na konzumenta – návštěvníka galerie, žáka odborné školy, zákazníka v suvenýrech v umělecké instituci – jenž vyhledává monografie umělců stejně jako bulvár o současných celebritách.¹² Legendy o tvůrcích výtvarných děl se nezačaly psát od dob Giorgia Vasariho a jeho životopisů; anekdoty související s jejich tvorbou najdeme již ve starověkém Řecku.

O tom, kdo se dostane do popředí, do kánonu dějin umění, do zájmu čtenářů, rozhoduje mnohověstevnatý proces zpracovávání výtvarně ztvárněných děl. A přestože je dnes tento proces podrobován rozsáhlé kritice nejen veřejností ale i akademickou obcí, opomíjí se se tento fakt při tvorbě učebnic a přehledových publikací, které chtějí představit dějiny umění právě skrze jejich kánon. S tím se také pojí obsah hodin dějin výtvarné kultury, ke kterým jsou učitelé srze RVP a jiné předpisy vázáni.¹³

⁹ Petra Maťová – Lada Hubatová-Vacková – Roman Telerovský, *Legenda o umělci: mezi dějinami umění a psychoanalýzou*, in: Ernst Kris – Otto Kurz, *Legenda o umělci. Historický pokus*, Praha 2008, s. 133–158.

¹⁰ Zde je míněna její krádež z Louvru italským zlodějem Vincenzem Peruggiem.

¹¹ Takovýmto způsobem se s Leonardem da Vincim seznamujeme v učebnicích od Marie Černé (Viz Černá, pozn. č. 20), Jiřího Vaňka (Viz Vaněk, pozn. č. 23) a Bohumíra Mráze (Viz Mráz, pozn. č. 24). Ani učebnice Aloise Bauera (Viz Bauer, pozn. č. 18) nebo *Kniha umění* kolektivu autorů (Viz Buglerová – Whatleyová – Kramerová, pozn. č. 28) nepředstavuje alespoň v pár větách příběh zpopularizování Mony Lisy.

¹² Zde je zajímavým faktem, že současné celebrity jsou vlastně téměř všichni umělci, avšak až na výjimky nejde o umělce výtvarné.

¹³ Tato problematika bude obsahem poslední kapitoly. – Učebnicím dějin umění pro střední školy se věnuje několik vysokoškolských prací: Michaela Žůrková, *Interpretace umění v publikacích*

Můžeme se tedy ptát, co žáci získávají v současných hodinách dějin umění nebo možná z druhého konce a důležitější perspektivy – co chceme, aby žáci naučili *skrže* dějiny umění. Tato práce tvrdí, že dějiny umění by neměly být toliko obsahem výuky jako jejím prostředkem. Oboroví odborníci v knize *Legenda o umělci* píší: „*Život umělce není životopisem ani literárním útvarem z oblasti biografické literatury, je to – nejen vědomé – tvořivé prožívání typických životních modelů spojených s povoláním malíře, sochaře nebo architekta.*“¹⁴ A v takovém případě je nutné brát ohled na způsob prezentace modelů dospívajícím dětem, které se nachází v období, kdy hledají své povolání, svou cestu. Abychom tak mohli učinit, je při řešení archetypu umělce zapotřebí oddělit jeho sociální roli umělce a jeho mediální obraz od jeho psychologické osobnosti.

Archetyp je v sociologickém slovníku definován jako praobraz. „*Předem dané obsahy kolektivního nevědomí pocházející již z archaických do a vznikající dlouhodobou kondenzací lidských zkušeností. (...) Archetypy se objevují v mýtech, náboženství, uměleckých dílech a snech.*“¹⁵ Vskutku, archetypální typy postav najdeme ve výtvarné tvorbě napříč časem i místem. Zajímavá vlastnost archetypální postavy je její moc. „*Ve společnosti může vůdce, který odpovídá archetypu nebo na příslušný archetyp poukazuje, získat fascinační moc nad masami.*“¹⁶ Z dříve řečeného lze tedy usoudit otazník, zda mají tvůrci odpovídající archetypu umělce větší moc nehledě na jejich tvorbu, a také další otázku, zda by měl být žákům představován *skrže* vyprávění dějin jeden archetyp, který se může stát jejich cílem, nebo modelové přístupy k tvorbě, které se mohou stát jejich inspirací.

V neposlední řadě je záhodno zmínit výrok Roberta Henriho, amerického umělce a zároveň učitele: „*The greatest American, of whom the nation must be proud, will not be a „typical“ American at all, but will be heir to the world instead of a part of it, and will go to every place where he feels he may find something of the*

zprostředkovávajících výklad dějin umění pro střední školy (magisterská diplomová práce), Ústav hudební vědy FF MU, Brno 2015. – Jaroslav Polanecký, *Učebnice dějin výtvarné kultury pro výtvarné a uměleckořemeslné obory středních odborných škol. Didaktická analýza textů* (disertační práce), Katedra výtvarné výchovy PedF CUNI, Praha 2006. – Jana Kolegarová, *Učební pomůcky pro výuku dějin umění* (diplomová práce), Katedra výtvarné výchovy PDF MU, Brno 2015.

¹⁴ Viz Maťová – Hubatová-Vacková – Telerovský (pozn. č. 9), cit. s. 139.

¹⁵ Jan Jandourek, *Sociologický slovník*, Praha 2007, s. 32.

¹⁶ Ibidem.

*information he desires, wheter it be in one province or another.*¹⁷ Tedy, že studium umění národů skrze jejich zástupce nemusí být správnou cestou. Výjimeční umělci jsou právě oněmi výjimkami a mnohem podstatnější, než jakou skupinu zastupují, jsou jejich metody práce a způsoby vidění světa.

VYBRANÉ PUBLIKACE

Podívejme se nyní, jakým způsobem s postavou umělce pracují zvolené publikace. Předmětem zájmu není časové rozhraní, zda například texty dostatečně představují umění posledních sta let, současně ponecháme stranou jejich pedagogické využití, tedy vhodnost pro učitele nebo žáky při výuce dějin umění.

Dějiny výtvarného umění od Aloise Bauera¹⁸ slouží jako učebnice pro výuku dějin umění, nicméně se na necelých tří stech stranách, jak sám autor upozorňuje, nesnaží nabídnout úplný přehled, ale spíše úvod do problematiky, pobízí čtenáře k prohlubujícímu samostudiu.¹⁹ Obecný úvod do oboru a terminologie kniha nenabízí a hned se vrhá do představování pravěkého umění. Co se vyprávění dějin umění týče, drží se autor tradičních dějin umění, které jsou vysvětlovány právě skrze umělce a jejich tvorbu.

Stejnomená učebnice od Marie Černé²⁰ předkládá ještě o něco stručnější přehled dějin umění. V úvodu autorka představuje počátky umění a jakýsi vrozený sklon ke kráse a zdobnosti, zdůrazňuje roli umění v lidském životě. Také je zde kladen důraz na kulturní dědictví. Text si však neklade za cíl naučit čtenáře, tedy žáky, rozpoznat co je a co není umění.²¹ Tento dobový argument krásy a uměleckosti v oku pozorovatele se však kříží se samotnou povahou této knihy i dalších jí podobných. Jestliže předkládá první informace o dějinách výtvarného umění, poukazuje na soubor děl, která jsou všeobecně za umělecká považována. Krize dějin umění se tedy promítá i do učebnic středoškoláků, kterým není předkládán přehled

¹⁷ Největší Americký umělec, kterým se národ musí pyšnit, nebude vůbec „typickým“ Američanem. Bude dědicem celého světa, nikoliv pouze jeho části. A půjde všude tam, kde cítí, že by mohl najít ty informace, po kterých touží, ať už jsou v jakékoliv provincii. (vlastní překlad) – Robert Henri, *The Art Spirit*, New York 2007, s. 127.

¹⁸ Alois Bauer, *Dějiny výtvarného umění*, Olomouc 1998.

¹⁹ Ibidem, s. 7.

²⁰ Marie Černá, *Dějiny výtvarného umění*, Praha 2008.

²¹ Ibidem, s. 7–8.

dějin vizuality nebo historie přístupu k výtvarné tvorbě, ale více či méně nápadně metodologický a filozofický problém vědeckého oboru.

Na konci učebnice Marie Černé najdeme užitečný terminologický slovníček, termín umělec zde však osvětlen není. Stejně jako v případě předchozí knihy i zde je tento úvodní přehled dějin umění postaven na jménech výtvarníků, tedy přesněji od dob, kdy historie zná jejich jména.

S jiným názvem knihy, lze snad potažmo říci i jiným úhlem pohledu, pracují následující tři knihy. První z nich jsou *Dějiny umělecké kultury* od Miloše Jůzla.²² Jak už název napovídá, setkáme se v tomto textu nejen s uměním výtvarným, ale také s divadlem, literaturou nebo hudbou. Historická období jsou tu členěna podle hospodářství a společenského uspořádání. Ty jsou však předmětem zájmu především úvodů do jednotlivých období. Jména umělců tu představují více tvůrčí postavy, a nikoliv pouze zástupné jméno pro označení a identifikaci konkrétního díla.

Dějiny výtvarné, a nikoliv umělecké kultury nás provází dvě vybrané učebnice, od Jiřího Vaňky²³ a Bohumíra Mráze.²⁴ První jmenovaný zúžil přehled dějin umění na západní kulturu. Tento autorův výběr, představení kulturních směrů, ze kterých přímo vzešla naše civilizace, je diskutabilní, nicméně jej nyní ponecháme stranou. Zajímá nás především role umělce v textu, který bývá většinou povahy faktologické. Proti tomu se autor v úvodu vymezuje a předkládá tři metodologické body, kterých se text drží. Ty se v zásadě týkají interpretace – autor využívá poznatky z filozofie, historiografie a teorie umění. Když Jiří Vaněk uvádí, že sleduje proměny výtvarných konstrukcí, můžeme mluvit o dějinách umění sledující vývoj umělecké teorie. Tímto se značně odlišuje od ostatních publikací tohoto typu. Příběh dějin umění tu již není postaven pouze na jménech tvůrců výtvarných děl a jménech stylů či výtvarných prvků, ale na proměně oné tvorby obecně.

V zvláštní trilogii se pak Jiří Vaněk věnuje americkému umění.²⁵ Hned v úvodu si autor klade významnou otázku, a tedy co je to vlastně americké umění a

²² Miloš Jůzl (ed.), *Dějiny umělecké kultury* (I), Praha 1990.

²³ Jiří Vaněk, *Dějiny umění ve výtvarné kultuře západní tradice I. díl. Od pravěku do 18. století*, Praha 2015.

²⁴ Bohumír Mráz, *Dějiny výtvarné kultury*, Praha 1998.

²⁵ Zatím vyšel jen první díl z plánované trilogie.

americký umělec. Vysvětluje, proč začíná kniha tvorbou bílých přistěhovalců a proč si americké umění zaslouží vlastní přehledovou publikaci. Hledání odpovědi na otázku po charakteru amerického umělce stěžuje otázka tvorby původních obyvatel a pohybu umělců mezi zeměmi – evropských přistěhovalců, amerických emigrantů nebo rezidentech ap. Autor řešení nenabízí, pouze poukazuje na propletenost cest výtvarně tvořivých lidí, kteří ovlivnili americké umění. Rozsáhlost, s jakou se věnuje určitým umělcům, pak argumentuje jejich daným významem a rozsahem zpracovávaných témat a užívaných technik.²⁶ Oproti své předchozí knize je však tato koncipována právě jako vysvětlování historie umělecké tvorby skrze jednotlivé umělce a jejich biografické příběhy.

Série učebnic od Bohumíra Mráze *Dějiny výtvarné kultury* ve svém první dílu začínají úvodem do zkoumaného tématu. Autor vysvětluje pojmy jako kultura (dále specifikovaná výtvarná kultura), výtvarné umění nebo estetická hodnota. Umělecké dílo pak specifikuje premisou, že u takto označeného objektu musí jeho estetická funkce dominovat nad funkcemi praktickými, ideologickými atp.²⁷ Zatímco se dále zaobírá termíny jako sloh, směr nebo krása, termín umělec není blíže vysvětlen a je tedy pravděpodobně pouze odvislý na charakteristice uměleckého díla, jehož je tvůrcem.

Další publikací, která se snaží čtenáři předložit přehled umění je *Kniha umění* od nakladatelství Universum.²⁸ Od učebnic se liší v menším zástupu jmenovaných umělců, což jí však neubírá na kvalitě. V úvodu je vysvětlena výrazná různorodost umění, je rovněž poukázáno i na proměnlivost přístupu k umělci. Tento moment je zmíněn v části věnované renesanci, kde text staví do kontrastu středověkého řemeslníka a novověkého umělce. Následně poukazuje na osobní vklady do děl od konce 18. století a zakončuje úvodní část citátem od Paula Klee: „*Umění nereprodukuje, co vidíme, spíše nás učí vidět.*“²⁹ Ta nejzásadnější odlišnost od ostatních jmenovaných knih je však ve způsobu vyprávění dějin umění skrze témata a výtvarná díla, kdy jsou medailonky s umělci druhotnými dovysvětlujícími částmi.

²⁶ Jiří Vaněk, *Dějiny výtvarného umění USA I. Od klasicismu k moderně*, Praha 2019, s. 8–9.

²⁷ Viz Mráz (pozn. č. 24), s. 9.

²⁸ Caroline Buglerová – Maud Whatleyová – Ann Kramerová (et al.), *Kniha umění*, Praha 2018.

²⁹ Ibidem, s. 15.

Za zmínku stojí i kniha *Jak se dělá galerie* vydaná Moravskou galerií v Brně.³⁰ Tato publikace založená na ilustraci představuje primárně dětem ze základních škol organizaci galerie, seznamuje čtenáře s ostatními postavami uměleckého světa, které se podílí na chodu galerie jako např. kurátor, kustod, produkční, architekt, restaurátor apod. S postavou umělce se zde nicméně nesetkáváme přímo, kniha nenabízí jeho „vizitku“.

³⁰ Ondřej Chrobák – Rostislav Koryčánek – Martin Vaněk, *Jak se dělá galerie*, Brno 2018.

UMĚLEC JAKO SOCIÁLNÍ ROLE

Jelikož se zabýváme žáky středních škol a vyššího stupně gymnázií, odkazujeme k dětem, kterým je mezi 14–19 roky. Počátek tohoto věkového období je nazýván jako střední adolescence (14–16 let) a typickou charakteristikou je snaha vymezit se vůči okolí, ať už skrze módu nebo hudbu. Jde o období hledání osobní identity. Děti se snaží tzv. najít sami sebe, objevit svou vlastní jedinečnost a autentičnost. Přestože se však obrací v tomto směru do sebe, je pro ně velmi podstatná interakce s vrstevníky a jejich příslušnost k nim, tedy vztahování se směrem ven.³¹

Většinu středoškolského života se však nacházejí ve fázi nazvané pozdní adolescence (17–20 let). Zde vzrůstá potřeba sociální, respektive se tito mladí lidé snaží naplnit svou potřebu někam patřit, podílet se na něčem a kladou důraz na sdílení věcí s ostatními. Jde tedy o rozvoj sociálního aspektu identity. Více než předtím se tito dospívající žáci dívají do budoucnosti, promýšlí její možnosti, což je spjato ve velké míře otázkou, co budou dělat po dokončení školy.³²

Proces socializace je pro adolescenci velmi významným prvkem. Zdeněk Helus rozlišuje čtyři složky a aspekty socializace. Tzv. hodnotově normativní složku tvoří deklarace společnosti o vlastních hodnotách, přesvědčeních, normách, ideálech atp. *„Zvláštní význam v socializačním procesu mají sociální normy, reprezentované sociálními institucemi – do nich je možné zařadit z nejbližšího sociálního prostředí především rodinu, dále tradiční výchovné a vzdělávací instituce, náboženské instituce, ale i masové sdělovací prostředky, počítačové sítě či politický a právní systém.“*³³ Jinak řečeno se žák snaží vytvářet si vlastní hodnoty a normy a je přitom ovlivňován svým sociálním okolím, do kterého spadá i školní prostředí. Přestože se v tomto případě, kdy se mluví o sociálních institucích, nejedná o obsah výuky, ale spíše o sociální atmosféru ve škole, můžeme zde zařadit i předávání tzv. klíčových kompetencí, které jsou důležité pro osobní rozvoj jedince, jeho aktivní zapojení do společnosti a budoucí uplatnění v životě, což odpovídá procesu socializace mladého adolescenta.

³¹ Petr Macek, *Adolescence*, Praha 2003, s. 36.

³² Ibidem.

³³ Ibidem, s. 37.

Mezi další složky socializace podle Zdeňka Heluse pak patří složka mezilidsky vztahová, která ovlivňuje sociální komunikaci a proces sociálního učení, složka resultativní zaměřená na kooperaci a složka osobnostní, která je věnována individualizaci jedince, jeho sebepojetí a sebehodnocení.³⁴ Tato sebereflexe souvisí se zvýšenou emocionalitou způsobenou hormonálními změnami. Mladí jedinci mají zvýšenou míru egocentričnosti a vysokou potřebu sebehodnocení, což se projevuje vztahováním se k určitým osobám a ideálům, čímž si vytváří jakýsi referenční rámec.³⁵

Jak ve své studii *The role of media figures in adolescent development: relations between autonomy, attachment, and interest in celebrities* upozorňují David C. Giles a John Maltby, před sto lety byli adolescenti ovlivňováni především svými vrstevníky, příbuznými, sousedy a učiteli. Dnes se nicméně tento okruh lidí rozšířil díky masovým médiím jako televize, populární kultura, internet atp. mnohem dál.³⁶ Toto virtuální prostředí je prvním, kde se děti setkávají s postavou umělce, ať už jde o zpěváka, herce nebo i výtvarného umělce. Mladí dospělí, jak je někdy k této věkové skupině referováno, jsou prokazatelně přitahováni těmito figurami.³⁷ Ty se pro ně mohou stát vzorem, hrdinou či referenčním idolem, terminologie není sjednocena.³⁸ Zásadní je fakt, že hrají podstatnou roli v životě a rozvoji osobnosti mladého člověka.

Přestože jde v případě celebrit a zde i ve výuce proklamovaných postav o figury vzdálené, i k nim si lze vypěstovat určitý typ vztahu – mluvili bychom o tzv. sekundární citové vazbě. Ta může mít dvojí funkci, a to sociálně-zábavnou, která vychází z pozitivní vazby s vrstevníky, nebo velmi osobní, jenž se váže k negativní vazbě s vrstevníky a potencionálně i rodiči.³⁹ Jak prokázala studie, v některých případech může po de-idealizaci rodiče zastat některé jeho funkce tato vzdálená postava.⁴⁰

³⁴ Ibidem, s. 37–38.

³⁵ Ibidem, s. 47.

³⁶ David C. Giles – John Maltby, *The role of media figures in adolescent development: relations between autonomy, attachment, and interest in celebrities*, *Personality and Individual Differences*, č. 36, březen 2004, s. 813–822.

³⁷ Ibidem, s. 814.

³⁸ Ibidem, 814–815.

³⁹ Ibidem.

⁴⁰ Ibidem, s. 820.

Jestliže se v rámci vlivu na adolescenty zabýváme mediálním obrazem celebrit, proč není kladena lupa i na způsob, jakým jsou (vzorové) osobnosti prezentovány ve škole? Pokud rozumíme výchově jako „zabydlování se ve světě“,⁴¹ je potřeba brát zřetel nejen na prezentaci světa běžného, ale i uměleckého – tzv. umělecké obce. Stát se její součástí totiž může být ambicí mnoha posluchačů dějin umění.

V minulé kapitole byla řeč o umělci, jakožto archetypu, který se opakuje napříč časem. V současné době se však často zaměňuje pojem archetypu a sociální role. Zatímco archetypy se vážou spíše k vlastnostem postavy, sociální role je „*souhrn očekávaných jednání vůči jedinci, který zastává určitou sociální pozici. (...) Sociální roli se jedinec učí v procesu socializace. Sociální role není úplně nezměnitelná, jedinec může její pojetí pozměnit, emancipovat se od ní nebo prosadit své pojetí role.*“⁴² Bylo-li tedy dříve tázano, zda může mít umělec odpovídající archetypu větší moc a zda náhodou nepředkládáme žákům požadovaný archetyp umělce, nelze podat jednoduchou odpověď. V současnosti totiž převažuje jeden pohled na umělce jako sociální roli, která je představována jako archetyp – pravzor.

Otázka vzorů je velmi důležitá, protože právě přijímání nových rolí je pro adolescenci charakteristické. „(...) *adolescence přestává být pouze „chráněným prostorem“ či „nezávazným zkoušením“, ale rázem je specifickým a důležitým obdobím, kdy člověk sám sebe nejen definuje (identita), ale také k sobě zaujímá hodnotící vztah.*“⁴³

Podíváme-li se na způsob jakým jsou postavy umělců předkládány v oněch příručkách, ale stejně tak v přednáškách pro širokou veřejnost pořádaných uměleckými organizacemi, můžeme si povšimnout, že je umělec předkládán jako typ sociální role převlečený za archetyp. Tím, že je kladen důraz na jeho postavení a místo ve společnosti je zdůrazňován aspekt sociální. Jak ale dává historie znát, sociální role umělce se napříč časem a místem liší. A je důležité, aby si i tuto proměnlivost žáci uvědomili.

Současná sociální role umělců spadá především do kategorie zábavy a potěšení, jak si všímá i Rubén A. Gaztambide-Fernández. Ve své studii demonstruje,

⁴¹ Naděžda Pelcová, *Výchova v ontologickém a etickém ohledu*, in: Naděžda Pelcová – Anna Hogenová (eds.), *Éthos ve výchově, umění a sportu*, Praha 2009, s. 10.

⁴² Viz Jandourek (pozn. č. 15), s. 207.

⁴³ Viz Macek (pozn. č. 31), s. 24, cit. s. 25.

že vnímání uměleckého povolání a umělecké identity je konstruováno v mladých budoucích/potencionálních umělcích během jejich vzdělávacího procesu, který je samozřejmě ovlivněn i kulturním prostředím. Představuje tři pohledy na postavu umělce, které dominují současným debatám o jeho roli ve společnosti: umělec jako „kultivátor“ (civilizer), umělec jako „rebel“ (border crosser) a umělec jako „populista“ (representator).⁴⁴ Jak sám autor dodává, tyto typy nejsou jedinými, můžeme tedy tvrdit, že neexistuje jedna sociální role umělce. Sám autor uvádí, že je zapotřebí, aby byli žáci seznámeni s různými rolemi, které se od nich mohou očekávat.⁴⁵ Nemělo by tedy docházet k tomu, že je jim skrze teorii a historii vykládána legenda o archetypálním umělci, nepozměnitelné sociální roli, kterou si musí přivlastnit, chtějí-li se stát umělci. Do dnešních dní má totiž velký vliv mýtus o modernistickém bohémském umělci, kteří se „uchlastával v sociálním vyloučení“ a když přežil, dočkal se slávy.⁴⁶

Současní adolescenti se dívají na umělce dvojím způsobem – jakožto člověka, který je především kreativní, cílevědomý a do jisté míry i odlišný od ostatních. Na druhé straně také vnímají onu otevřenost umění, kdy není umělec žádným způsobem determinovaný, specifikovaný svými vlastnostmi. Co se vnějšího zjevu týče, jsou si žáci vědomi různorodosti povah tvořivých lidí, jejichž jedna část může mít potřebu na sebe upozornit, zatímco druhá část se spíše přesouvá do ústraní. Důležité ale je, že si někteří žáci všímají i tlaku okolí, kdy se například umělec nějakým způsobem extravagantně prezentuje, a přitom už tolik nezáleží na jeho kreativitě a talentu, a také toho, že dnes není umělec přesně definován, a tak jej každý může chápat odlišně.⁴⁷ Mají některé umělce jako zdroj své inspirace, ale snaží se zároveň uchovat si svůj originální pohled na věc. Na otázku, zda musí člověk odpovídat nějakému stereotypu umělce, aby byl úspěšný, odpověděli s převahou opakem, tedy že nemusí. Některé odpovědi i specifikovaly, že je v dnešní době naopak odlišnost ceněna.⁴⁸ Tato preference diverzity je otazníkem dnešní doby, a

⁴⁴ Rubén A. Gaztambide-Fernández, *The Artist in Society: Understandings, Expectations, and Curriculum Implications*, *Curriculum Inquiry*, č. 38 (3), červen 2008, s. 236.

⁴⁵ Ibidem, s. 251.

⁴⁶ Jaroslav Vančát, *Skončilo století umění, začíná století pedagogiky*, in: Alena Bartková – Barbora J. Pivoňková – Zdenka Švadlenková (eds.), *Umělec, vila a bazén*, Praha 2014, s. 176.

⁴⁷ Například nemusí jít vůbec o jedince výtvarně činného, ale o člověka, který umí jinak přemýšlet, jinak vidět.

⁴⁸ Zdroj dotazníkové šetření SSUD Brno, anonymní respondenti věk 17–18. – Viz Dotazník: Umělec (příloha č. 1).

přestože se zde nechceme věnovat současné politice, je záhodno zmínit, že pokud bude diverzita vyžadována, stane se opět stereotypem, a tedy pro to, aby se člověk stal umělcem, bude muset odpovídat určité charakteristice.

KURIKULUM

Kurikulum, jakožto obsah vzdělávání zahrnující veškeré zkušenosti, které žáci získávají ve škole, by mělo vycházet z cílů vzdělávání v RVP (rámcově vzdělávacích programech). Tyto cíle jsou založeny na přípravě žáků k celoživotnímu učení a profesnímu, občanskému i osobnímu uplatnění. Právě tato problematika se blíže váže k hledání identity dospívajících žáků na středních školách.

Pro období adolescence je pro mladého člověka klíčové dosažení identity. *„Je to reakce na zmatek (confusion), vyvolaný novými vnitřními pocity spjatými s dospíváním (sexuální dozráváním) a s novými požadavky prostředí (normy, role a pravidla a restrikce světa dospělých, vrstevnický tlak a úsilí o ocenění ze strany druhých).“*⁴⁹ Významnou roli zde zastává začlenění sociálních rolí a potřeba (obzvláště v období pozdní adolescence) odpovědět si na otázky: kam patřím, k čemu směřuji, co jsou moje osobní cíle, co považuji v životě za důležité a v čem vidím jeho smysl.⁵⁰

RVP předkládají „zadání pro učitele“, tedy co mají své žáky naučit. Činí tak skrze klíčové kompetence a široký vzdělanostní základ. *„Klíčové kompetence představují soubor vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, které jsou důležité pro osobní rozvoj jedince, jeho aktivní zapojení do společnosti a budoucí uplatnění v životě.“*⁵¹ Pro tuto práci byly zvoleny dva texty RVP, a to RVP G pro gymnázia⁵² a RVP 82-41-M/05 Grafický design⁵³ zastupující odborné vzdělávání na středních odborných školách. V případě RVP SOV (rámcové vzdělávací programy středního odborného vzdělávání) došlo k 1. září 2020 k aktualizaci, kterou mají

⁴⁹ Oliva Řehulková – Evžen Řehulka, *Psychologické otázky adolescence*, Brno 2001, s. 20.

⁵⁰ Ibidem, s. 20–21.

⁵¹ *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*, Praha 2007, http://www.nuv.cz/file/159_1_1/, vyhledáno 23. 3. 2021, s. 8.

⁵² Ibidem.

⁵³ *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání 82-41-M/05 Grafický design*, Praha 2008, <http://zpd.nuov.cz/RVP/ML/RVP%208241M05%20Graficky%20design.pdf>, vyhledáno 23. 3. 2021.

školy do ŠVP (školních vzdělávacích programů) zpracovat nejpozději do 1. září 2022.⁵⁴ Tyto změny jsou v textu zohledněny.⁵⁵

Pro tuto studii jsou hlavní kompetence sociální a personální a kompetence občanské. První jmenované zahrnují žákovu schopnost sebereflexe, schopnost orientace ve společnosti, do které se začlení, flexibilitu k proměnám prostředí, zodpovědnost a samostatnost. Druhý jmenovaný typ kompetencí pojednává o odpovědném jednání v zájmu vlastním i v zájmu veřejném, uvědomění si vlastní kulturní a osobní identity, zájem o společenské dění u nás i ve světě a dalších schopnostech a hodnotových přístupech. Vzdělávací oblasti, které zastupují zmíněný široký vzdělanostní základ, jsou v případě gymnázií rozděleny do osmi částí. Dějiny umění spadají do oblasti Umění a kultura, ale rovněž Člověk a společnost. Jelikož se na tomto typu školy předmět dějiny výtvarné kultury obvykle vyučuje jako volitelný předmět (nebo jsou součástí výtvarné výchovy), není zde přímo jmenován, a tak vycházíme z odkazu na výuku dějepisu a výtvarného oboru. Cílové zaměření vzdělávací oblasti, které vyjadřuje způsob, jakým ona vzdělávací oblast přispívá k rozvíjení klíčových kompetencí, pak musí každá škola respektovat během tvorby vlastních ŠVP.⁵⁶

Podíváme-li se blíže na zmíněný dějepis, je zde umění zastoupeno ve velmi obecné rovině. V případě historických znalostí jsou zde však ve výstupech zahrnuty spíše schopnosti vysvětlit, vymezit, charakterizovat nebo porovnat; jmenování zástupných osobností je zde zastoupeno velmi málo.⁵⁷ V případě výtvarného oboru tu již nalezneme konkrétní jména umělců, ale v rámci vývoje formy, jako např. „*vývoj uměleckých vyjadřovacích prostředků podstatných pro porozumění aktuální obrazové komunikaci*“.⁵⁸ Rovněž je kladen důraz na objasnění role autora při tvorbě a vůbec je zde představována spíše znalost teoretická, schopnost kritického zhodnocování a

⁵⁴ Autor neuveden, RVP SOV – 1. září 2020, *Rámcové vzdělávací programy středního odborného vzdělávání (RVP SOV)*, <https://www.edu.cz/rvp/ramcove-vzdelavaci-programy-stredniho-odborneho-vzdelavani-rvp-sov/>, vyhledáno 23. 3. 2021.

⁵⁵ Text s vyznačenými změnami je dostupný na <https://www.edu.cz/rvp/ramcove-vzdelavaci-programy-stredniho-odborneho-vzdelavani-rvp-sov/obory-l-a-m/82-umeni-a-uzite-umeni/> (vyhledáno 23. 3. 2021).

⁵⁶ Viz *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia* (pozn. 51), s. 11.

⁵⁷ Ibidem, s. 43–46.

⁵⁸ Ibidem, s. 55.

orientace ve znakových systémech a teoretických přístupech k vizuální tvorbě. Jde tedy o snahu vybavit žáky vizuální gramotností.

RVP SOV (grafický design) pojednává po klíčových kompetencích ještě o odborných kompetencích. Ty se však týkají převážně praktické ateliérové tvorby. Ke znalosti historického vývoje i současných trendů výtvarné kultury je odkazováno v kompetenci „Ovládat základy výtvarné užité tvorby“.⁵⁹ Vzdělávací oblasti jsou oproti těm gymnaziálních částečně odlišné. Dějiny umění mohou spadat pod společenskovědní vzdělávání, estetické vzdělávání a odborné vzdělávání. Dějepis spolu s tradičně oddělovanou občanskou výchovou je zastoupen v první jmenované oblasti. Zvláštním způsobem jsou do něj zakomponovány „dějiny studovaného oboru“, v kterých by se měl žák orientovat a být schopen uvést významné mezníky i osobnosti.⁶⁰ Estetické vzdělávání, jak tento předpis uvádí, má mezipředmětový charakter, na který je kladen důraz. Mezi cíle této oblasti patří: pochopení významu umění pro člověka, správné formulování a vyjadřování vlastních myšlenek, získání přehledu o kulturním dění, orientace v prostředcích masové kultury a jejich vlivu na kulturu a další. Pod učivem je zde pak uvedena literatura a ostatní druhy umění, práce s literárním textem a kultura.⁶¹

Do oblasti odborného vzdělávání patří umělecko-historická a výtvarná příprava, která pojednává jak o teorii, tak o praxi. Zde již máme požadavky, které jsou nejbližší obsahu předmětu dějin umění. Učivo je zde rozděleno do šesti částí, dějinám umění odpovídá část první – historie výtvarné kultury a vývoje společnosti – a část poslední – analýza uměleckých děl. V nich je požadováno, aby byl žák schopen charakterizovat historický vývoj, kontexty výtvarné tvorby, aby získal přehled o jednotlivých uměleckých slozích a směrech, orientaci v současných trendech, a dokázal provést analýzu díla v kontextu historickém i praktickém. Co se osobností umělců týče, odkazuje k nim pouze tato část: „[žák] *charakterizuje a rozeznává významné tvůrce a jejich typická díla v jednotlivých historických slohových obdobích včetně současné výtvarné tvorby*“.⁶² Jak můžeme vidět, není zde

⁵⁹ *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání 82-41-M/05 Grafický design*, Praha 2020, https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2020/08/82-41-M05_Graficky_design_2020_zari_rev.pdf, vyhledáno 23. 3. 2021, s. 12.

⁶⁰ *Ibidem*, s. 26.

⁶¹ *Ibidem*, s. 42–43.

⁶² *Ibidem*, s. 55–56, cit. s. 55.

požadována metoda vyprávění dějin umění ani přesný obsah učiva, počet osobností, které by měl žák znát, ani není vysvětlena, na základě čeho je určena ona významnost těchto tvůrců. Fakt, že je v RVP použit termín tvůrce namísto umělce, lze považovat za pozorný detail, který umožňuje tvůrcům ŠVP přesunout pozornost od dějin umění ke studiím vizuální kultury.

Diferenciace těchto dvou pojmů je stále nedořešeným problémem v odborných kruzích zabývajících se historií a teorií umění. Autorka chce na tomto místě upozornit na to, že obsah akademických dějin umění nemusí být shodný s obsahem učiva na středních školách, kde může být kladen důraz právě na vizuální gramotnost, tedy orientaci ve vizuální kultuře. Kurikulu výtvarné výchovy postavené na vizuální kultuře se věnoval Jan Zálešák ve své disertační práci *Rámce interpretace. K interpretaci obrazů v odborných diskurzech a ve výtvarné výchově*, kde rovněž upozorňuje na potřebu zrevidovat naše zadání vzdělávacího procesu, které se odvíjí od našich nejasněných konceptů socializace a enkulturace.⁶³ Předmět dějiny výtvarné kultury mají jako povinný předmět žáci různých oborů, od volného umění přes užité umění až po restaurátorství, a povětšinou je vyučován totožným způsobem. Důkazem nerůznorodosti metodických přístupů může být charakter učebnic a literatury k didaktice tohoto předmětu.

Jelikož RVP neurčuje přesnou podobu obsahu tohoto předmětu, je na každé škole, jakým způsobem zpracují zadání pro své učitele, tedy ŠVP. Pro odlišné pojetí však chybí metodická podpora a učební pomůcky v textové podobě. Odborné studie, ve kterých se historici umění nezabývají teoretickým způsobem pouze názvem a obsahem svého oboru, ale ve kterých by se věnovali právě způsobům, jak vychovávat budoucí umělce, také není mnoho. V případě odborníků pedagogického zaměření, přesněji na didaktiku výtvarné výchovy a muzejní pedagogiku, pak jde často o malou snahu o teoretické zakotvení výchovy mladých tvůrců, která je nahrazena pouhou aplikací novějších didaktických metod na staré příběhy umění, na pouhé převzetí dat od kolegů historiků.

⁶³ Jan Zálešák, *Rámce interpretace. K interpretaci obrazů v odborných diskurzech a ve výtvarné výchově* (disertační práce), Katedra výtvarné výchovy PdF MU, Brno 2007.

Čestnou výjimkou je publikace *Vize v umění a ve výchově uměním*,⁶⁴ ve které je mimo jiné nastíněna i problematika autorství uměleckých děl a jejich tvůrců. Hana Stehlíková Babyrádová si všímá proměny v současném umění, kdy jejich tvůrci více a více vtahují do samotného procesu tvorby diváky a pokládá otázky: „(...) vymizí autorství jako takové? Nestane se samotný náš život uměním? A nezmizí zcela ony „kulturní stánky“ prezentující umělecká díla (galerie, muzea)?“⁶⁵

I tato publikace se však věnuje primárně výtvarné výchově a jejím přesahům do teorie. Na dějiny umění orientovaný příspěvek od Romany Šimurdové pak opět konstatuje neaktuálnost současného pojetí výuky tohoto předmětu a navrhuje jejich aktualizaci skrze aktivizační metody.⁶⁶ Autorka zde rovněž kritizuje „biflování“ děl umělců, skrze které u žáků nedochází k rozvíjení jejich dílčích kompetencí.⁶⁷ „Škola usiluje o formování celé osobnosti jedince, aby se mohl stát tvořivou osobností. K tomu je potřeba podporovat zejména jeho tvořivost a fluenci neboli schopnosti nalézat více alternativ řešení. Pokud si toto neuvědomíme, budeme mít studenty znalé chronologie vývoje dějin umění s plnou obrazárnou v hlavě bez schopnosti tyto znalosti využít ve svém životě.“⁶⁸

⁶⁴ Hana Stehlíková Babyrádová (ed.), *Vize v umění a ve výchově uměním*, Brno 2016.

⁶⁵ Ibidem, s. 15.

⁶⁶ Romana Šimurdová, Rozvoj vizuálních schopností a kompetencí v předmětu dějiny umění, in: Hana Stehlíková Babyrádová (ed.), *Vize v umění a ve výchově uměním*, Brno 2016, s. 159–168.

⁶⁷ Ibidem, s. 165. – V tomto případě jde přímo o tzv. vizuální kompetence, které jsou v německém prostředí součástí vzdělávacích cílů. V našem prostředí můžeme odkázat k výše zmíněným kompetencím souvisejícím se schopností analýzy a kontextualizace obrazu.

⁶⁸ Ibidem, s. 167.

ZÁVĚR

Tato práce se snažila nastínit problematiku prezentace postavy umělce v příručkách dějin umění s důrazem na výuku tohoto předmětu na středních odborných školách nebo v rámci volitelných předmětů na gymnáziích. Závěrem budiž apel na věnování pozornosti didaktice předmětu nejen v rámci předávání odborného vzdělání, ale i v rámci vývoje dětí v jejich období dospívání a rozvoje jejich klíčových kompetencí.

První část věnovaná postavě umělce a její prezentaci poukázala na vnímání osobnosti umělce v dějinách umění i v současnosti. Její provázanost s dílem je důsledkem pojetí sociální role umělce, kterou jsme si definovali v kapitole druhé o percepci druhých v období adolescence. Došli jsme k názoru, že umělec není ve své podstatě ani archetyp ani sociální role, nicméně jeho současné vnímání odpovídá sociální roli převlečené za archetyp. Tato tvůrčí postava může zastávat různé role ve společnosti a jejich pojítkem je spíše tvořivost, nikoliv nějaká omezená bájná charakteristika Umělce. Právě pojetí Umělce jako nezměnitelné sociální role, která je navíc chápána jako pravzor-archetyp, brzdí vývoj jak tvořivosti u žáků, kterým je předkládán vzor Umělce, tak i rozvoj umění samotného, zatímco se pro úspěch i obživu lidé snaží dosáhnout idey umělce dříve než kultivace své tvorby. Potřeba se zabývat prezentací postavy umělce je demonstrována skrze vyložení osobnostního vývoje žáka střední školy, jenž v tomto věkovém období hledá sám sebe a své místo ve společnosti.

Podkapitola analyzující vybrané publikace ukázala, že je většina knih, které lze využít jako doprovodný či opěrný materiál pro samostudium a výuku, pojata obdobným, ne-li stejným způsobem. V rámci zaměření na postavu umělce nejlépe dějiny umění předkládá učebnice od Jiřího Vaňka⁶⁹ a *Kniha umění*.⁷⁰ V obou případech není umělec středobodem, ale jednou z podstatným součástí.

Poslední část věnovaná vzdělávacím programům českého školství ukázala, že není definována a nařízena konkrétní podoba předmětu dějin umění a jeho podoba je tak spíše závislá na jednotlivých ŠVP. Učitelům, kteří by se však rozhodli učit

⁶⁹ Viz Vaněk (pozn. č. 23).

⁷⁰ Viz Buglerová – Whatleyová – Kramerová (pozn. č. 28).

netradiční – na jménech nezaložené – dějiny umění či historii vizuální kultury však chybí podpůrná literatura, která není pojednána jako studie, ale nabízí osnovy a metodiky a až poté didaktické metody.

Na tomto místě je záhodno si připomenout citaci Ludvíka Hlaváčka z úvodu tohoto textu. Chápeme-li umění jako proces imaginativní otevřenosti, kdy právě otevřenost je jeho kritickou vlastností, souhlasíme-li s názorem zmíněného autora, že by umělecké školy měly své žáky učit svobodě, a tak poznávat svět, můžeme si začít pokládat otázky výuky dějin umění trochu jiným způsobem. Nikoliv pouze co jsou dějiny umění a jak je učit, tedy předávat ostatním, ale spíše co se mohou lidé naučit *skrze* dějiny umění. Na středních školách není cílem vychovávat budoucí historiky umění, to je obsahem vysokoškolského studia. Není ani vždy cílem, aby si žáci zvolili kariéru umělce. Co žáci na tomto stupni vzdělávání potřebují, je především stát se vizuálně gramotnými občany. Ve světě přehlaceném obrazy je nutná dovednost orientace v obrazech, k čemuž dopomáhá znalost jejich historie. Ale také znalost toho, jakým způsobem se do historie zapisovaly. Dějiny umění by měly být studnicí inspirace a pojmů, nikoliv pouze dat a jmen. Než je člověk schopen řádně tvořit, je potřeba se nejdříve naučit pozorovat. Jak píše Robert Henri: „*It is harder to see than it is to express. (...) A genius is one who can see.*“⁷¹ Pro žáky je tedy mnohem užitečnější nehledět na umělce a poznatky o jejich životě zvenčí, ale naučit se dívat jejich očima. Cílem dějin umění by tedy mělo být představovat posluchačům způsoby, jakými umělci nahlíželi a nahlížejí na svět spíše, než jak svět nahlíží na ně.

⁷¹ Je mnohem těžší umět se dívat než umět se vyjádřit. Génus je ten, kdo umí vidět. (vlastní překlad) Viz Henri (pozn. č. 17), s. 86.

PŘÍLOHY

PŘÍLOHA Č. 1

Dotazník: Umělec

Odpovědi z tohoto dotazníku budou sloužit výhradně pro závěrečnou písemnou práci. Žádná odpověď není špatná, jde o průzkum náhledu na umělce. Dotazník je anonymní.

Jaký je tvůj věk?	Text stručné odpovědi
Jaké vlastnosti má podle tvého názoru umělec? Vypiš, příp. popiš.	Text dlouhé odpovědi
Vyznačuje se podle tvého názoru umělec i nějak zvenku? Jak?	Text dlouhé odpovědi
Považuješ nějakého umělce za svůj umělecký vzor? Příp. koho a proč? Stačí krátká odpověď.	Text dlouhé odpovědi
Pro pochopení díla..	☐ stačí setkání se samotným dílem. ☐ je potřeba znát umělcův život (biografii). ☐ je potřeba znát (historický) umělecký kontext. ☐ Jiná...
Musí se člověk stát jakýmsi stereotypem (jedním typem) umělce, aby se stal úspěšným, nebo je umělecký svět různorodý?	☐ Úspěšní jsou pouze umělci odpovídající současnému stereotypu. ☐ Člověk může uspět i jako "netradiční", stereotypu neodpovídající tvůrce. ☐ Jiná...

POUŽITÁ LITERATURA

- Alois Bauer, *Dějiny výtvarného umění*, Olomouc 1998.
- Caroline Buglerová – Maud Whatleyová – Ann Kramerová (et al.), *Kniha umění*, Praha 2018.
- Marie Černá, *Dějiny výtvarného umění*, Praha 2008.
- Rubén A. Gaztambide-Fernández, The Artist in Society: Understandings, Expectations, and Curriculum Implications, *Curriculum Inquiry*, č. 38 (3), červen 2008, s. 233–265.
- David C. Giles – John Maltby, The role of media figures in adolescent development: realtions between autonomy, attachment, and interest in celebrities, *Personality and Individual Differences*, č. 36, březen 2004, s. 813–822.
- Robert Henri, *The Art Spirit*, New York 2007.
- Ludvík Hlaváček, Učit znalosti a dovednosti, nebo otevřenost a tvorbu?, in: Alena Bartková – Barbora J. Pivoňková – Zdenka Švadlenková (eds.), *Umělec, vila a bazén*, Praha 2014, s. 384–388.
- Ondřej Chrobák – Rostislav Koryčánek – Martin Vaněk, *Jak se dělá galerie*, Brno 2018.
- Jan Jandourek, *Sociologický slovník*, Praha 2007.
- Miloš Jůzl (ed.), *Dějiny umělecké kultury* (I), Praha 1990.
- Jana Kolegarová, *Učební pomůcky pro výuku dějin umění* (diplomová práce), Katedra výtvarné výchovy PDF MU, Brno 2015.
- Ernst Kris – Otto Kurz, *Legenda o umělci. Historický pokus*, Praha 2008.
- Petr Macek, *Adolescence*, Praha 2003.
- Bohumír Mráz, *Dějiny výtvarné kultury*, Praha 1998.
- Naděžda Pelcová, Výchova v ontologickém a etickém ohledu, in: Naděžda Pelcová – Anna Hogenová (eds.), *Éthos ve výchově, umění a sportu*, Praha 2009, s. 9–16.

Jaroslav Polanecký, *Učebnice dějin výtvarné kultury pro výtvarné a uměleckořemeslné obory středních odborných škol. Didaktická analýza textů* (disertační práce), Katedra výtvarné výchovy PedF CUNI, Praha 2006.

Hana Stehlíková Babyrádová (ed.), *Vize v umění a ve výchově uměním*, Brno 2016.

Yasmina Reza – Klára Latzková (ed.), *Kumšt – komedie: třetí inscenace šedesáté čtvrté sezony 2008/2009*, Brno 2008.

Oliva Řehulková – Evžen Řehulka, *Psychologické otázky adolescence*, Brno 2001.

Jaroslav Vančát, Skončilo století umění, začíná století pedagogiky, in: Alena Bartková – Barbora J. Pivoňková – Zdenka Švadlenková (eds.), *Umělec, vila a bazén*, Praha 2014, s. 176–181.

Jiří Vaněk, *Dějiny umění ve výtvarné kultuře západní tradice I. díl. Od pravěku do 18. století*, Praha 2015.

Jiří Vaněk, *Dějiny výtvarného umění USA I. Od klasicismu k moderně*, Praha 2019.

Petr Woff, *Identita umělce jako privilegium a povinnost* (bakalářská práce), Katedra sociologie FSS MU, Brno 2008.

Jan Zálešák, Rámce interpretace. *K interpretaci obrazů v odborných diskurzech a ve výtvarné výchově* (disertační práce), Katedra výtvarné výchovy PdF MU, Brno 2007.

Michaela Žůrková, *Interpretace umění v publikacích zprostředkovávajících výklad dějin umění pro střední školy* (magisterská diplomová práce), Ústav hudební vědy FF MU, Brno 2015.

POUŽITÉ ZDROJE

Autor neuveden, RVP SOV – 1. září 2020, *Rámcové vzdělávací programy středního odborného vzdělávání* (RVP SOV), <https://www.edu.cz/rvp/ramcove-vzdelavaci-programy-stredniho-odborneho-vzdelavani-rvp-sov/>, vyhledáno 23. 3. 2021.

Irina Aristarkhova, #MeToo in the art world: Genius should not excuse sexual harassment, *Arts + Culture*, <https://theconversation.com/metoo-in-the-art-world-genius-should-not-excuse-sexual-harassment-91554>, vyhledáno 21. 3. 2021.

Rámcový vzdělávací program pro gymnázia, Praha 2007,
http://www.nuv.cz/file/159_1_1/, vyhledáno 23. 3. 2021.

Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání 82-41-M/05 Grafický design, Praha 2008, <http://zpd.nuov.cz/RVP/ML/RVP%208241M05%20Graficky%20design.pdf>, vyhledáno 23. 3. 2021.

Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání 82-41-M/05 Grafický design, Praha 2020, https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2020/08/82-41-M05_Graficky_design_2020_zari_rev.pdf, vyhledáno 23. 3. 2021.