



**Výtvarná dílna zaujímá mezi různými formami výtvarné edukace stále důležitější místo. Pojem dílny je v kontextu dějin umění spojován s principem učení se řemesla a s principem vzniku díla či se zapojením kolektivních sil spojených skrze program určité výtvarné školy či výtvarného směru. Teprve s postupným narůstáním významu autorského subjektu se princip „dílenské spolupráce“ na utváření artefaktu, který je zpravidla objednáván formou nějaké společenské zakázky, zcela vytrácí.**



**Novodobá umělecká dílna, ve které několik autorů sdílí spolu čas i místo, ovšem solitérní povahu tvorby nevyklučuje - naopak podporuje její růst. Pobyt v novodobé dílně není celoživotním závazkem jako tomu bylo u dílny tradiční. Je spíše impulsem nebo lépe řečeno iniciací. Tento pobyt není jen učním ve smyslu nabývání znalostí a dovedností, nýbrž je také příležitostí k nabytí zkušenosti porozumění „jinakosti“ týkající se dalších tvořících subjektů a je také příležitostí k získání zkušenosti s výtvarnými díly, jejichž autory jsou již renomovaní tvůrci. Skutečnost, že se autorské subjekty nacházejí v průběhu vytváření svých děl vedle sebe a učí se navzájem nejenom tolerovat, ale pokoušejí se i o vzájemné porozumění a obohacení, vede k tomu, že dílně přisuzujeme i sociální funkce vedle funkcí ryze odborných a psychologických.**

Uvažujeme-li v souvislosti s dílnou o kontextech zaměření soudobé estetické výchovy a o vztahu výchovy a soudobého umění, je pro nás výše zmíněný rozdíl mezi funkcí umění a funkcí výchovy ve společnosti klíčovým momentem. Zatímco umění vzniká jaksí bezděčně, výchova je procesem promyšleným a řízeným. Je to dáno už tím, že ve výchově jsou dva póly zainteresovanosti – subjekt výchovy (vychovávající) a objekt výchovy (vychovávaný) a zcela automaticky se předpokládá, že existují jistá pravidla hry, kterými se vztah mezi oběma subjekty bude řídit. I když na druhé straně je třeba i v umění dnes vzít v úvahu také určitou závislost umělce na divákovi (recipientovi). Mnohá současná díla totiž počítají s jeho intenzivní participací. A tak je třeba i diváka předem vychovat - ne ve smyslu nějakého drilu ale spíše ve smyslu připravenosti. Takže jakákoliv edukace v oblasti umělecko- výtvarné činnosti umělecké je procesem, který vede k pokusům o vlastní tvorbu ale zároveň k vypěstování schopnosti recepce uměleckého díla.



Novodobá výtvarná dílna však vypadá poněkud jinak než tradiční umělecko-řemeslná dílna. Estetická edukace, která je její náplní, již není vázána na ovládnutí kánonu – pravidel výtvarné dovednosti a zručnosti v zacházení s materiálem, i když získání určitých řemeslně-technologických dovedností prostřednictvím práce v dílně je velmi důležité. Důraz je zde ale kladen na invenci, prožitek, experiment, přičemž řemeslná stránka tvorby artefaktu by rovněž neměla být podceňována.

A/ Vypěstování schopnosti výtvarné reflexe námětu v materiálu

Výhodou dílny je to, že se v ní mohou různí autoři soustředit na rozdílné techniky a to tak, že zpracovávají různé materiály rozdílnými cestami. Mohou se bezprostředně

navzájem sledovat, mohou si radit i vypomáhat se získáváním materiálů a s technologickými postupy. Vzniká zde zcela uvolněné prostředí příznivé pro vyzkoušení kombinovaných technik, které jsou pak jakýmsi, jak už bylo řečeno výše, „originálními alchymii“. Vždy je také nablízku odborník, který upozorňuje na úskalí překombinování postupů nebo radí při potížích se zpracováváním materiálu. Uvažujeme-li o sváru tradicionalismu se současným zcela otevřeným přístupem k zacházení s materiálem, je třeba vzít na vědomí, že současná umělecká tvorba je v přístupech ke zpracovávání materiálu velmi tolerantní. V umění se dnes setkáváme s velmi neobvyklými přístupy k zacházení s materiálem, výraz díla je někdy založen přímo na kontroverzním přístupu ke zpracování materiálu, jindy je naopak konkrétní realizace díla - například plastiky - podmíněna přímou spoluprací s jedním nebo více mistry tradičních praktických řemesel. Je otázkou, zda do výtvarné dílny patří i extrémní postupy založené na extrémní destrukci materiálů, která je obvyklá právě u některých současných umělců. Je však běžné, že se ve výtvarné dílně zpracovává materiál, který je získán jako odpad z výrobních podniků nebo přímo ze skládky barevných kovů, dřeva, textilu či umělých hmot. Zde je možné počítat buď s anonymní masou výrobního odpadu nebo i s vyřazenými věcmi, na které se vážou určité konotace z jejich „předchozího života“. Oba typy materiálů pak lze kombinovat nebo naopak pracovat pouze s jedním z nich. Podobně jako v současném umění tak i při práci ve výtvarné dílně se může stát, že autor potřebuje navázat přímou spoluprací s řemeslníkem.

#### **B/ Nalezení linie vlastní autentičnosti**

Je chybou autodidaktů, že jim samotným často jejich vlastní tvorba připadá jako jediná možná cesta k výtvarnému vyjadřování. Někdy i touto cestou vznikají skutečná umělecká díla, ale častěji je raný narcismus „výtvarníka“ slepou cestou k „falešné autenticitě“. K nalezení skutečné autentičnosti tvorby je nutné dospět přes určitý vývoj. Pobyt v dílně může takový vývoj podnítit, smyslem tohoto pobytu však není tento vývoj řídit či kontrolovat nebo hodnotit. Účastníci dílny tvoří, seznamují se s technologiemi, hledají způsoby vyjádření vlastního rukopisu, cesty k zajímavým námětům a možnosti vyjádření osobitých témat – to vše činí s vědomím přítomnosti jiných tvořících bytostí, jež podvědomě spojuje sdílení existenciálních dimenzí života v tomto světě. Co a za jakých okolností je autentické, upřímné, hluboké a co je manýrou, pózou, napodobením nebo prázdným gestem? Rozeznat oba tyto póly může být na první pohled velmi těžké.

Ten, kdo dílnu připravuje a vede, by měl být schopen oba póly identifikovat a měl by být od začátku práce v dílně motivován k výtvarnému projevu vyznačujícím se znaky autentické výpovědi. Z praxe je totiž známo, že ani ne tak malé děti (ty jsou autentické téměř vždy) ale například neprofesionální tvůrci lehce zabřednou do technologického formalismu. V touze vytvořit něco „neobvyklého“ či „pěkného“ pak vyrábějí bezobsažné plagiáty uměleckých objektů, které si z nějakých důvodů oblíbili. Je velmi těžké, je pak od takových postupů odradit: falešné představy o vzniku umění jako předem naprogramovaného plagiátu bývají silně zakořeněné.

S autenticitou úzce souvisí také otázka autonomie tvorby. Za autonomní lze tvorbu považovat tehdy, když k ní autor přistupuje nejen s uplatňováním vlastního originálního názoru na uchopení námětu, ale autonomní je autor tehdy, je-li vybaven určitou zkušeností s technikou a vlastním názorem na řešení tématu. Autonomnost však neznamena úplnou nezávislost či subjektivitu, autonomní tvorba zahrnuje i jakousi souvislost s Univerzem. Pro ilustraci povahy autonomie si uvedme citaci jednoho z textů Georga Batailleho, který uvažuje o komplementaritě autenticity a transcendence jako o důkazu autenticity: *Nejistý protiklad autonomie a transcendence staví bytost do proměnlivého postavení: současně s tím, jak se uzavírá autonomii, a právě proto, se chce každá bytost ipse stát celkem transcendence: nejprve celkem skladby, jejíž je součástí, a později celkem vesmíru bez omezení.* Jakkoliv je autenticita ve výtvarném projevu ceněna jako jeden z nejdůležitějších aspektů tvorby, přece jen je tedy nutné zároveň hledat v díle transcendentní přesahy – především znaky zakotvenosti obsahu díla v přesahu individuality autora do světa Univerza přírody. Jen ztěží může být akceptováno takové dílo, ve kterém by se odrážela pouze výpověď o specifických záležitostech souvisejících se soukromými životními peripetiemi jedince. Autobiografie je čitelná pro diváky tehdy, když v ní nacházejí spřízněnost se svým vlastním osudem. Autenticitu a originalitu však nelze prosazovat demonstrativně. Je zbytečné dávat okázale najevo výjimečnost svého záměru nebo demonstrativně popírat jakékoliv principy klasických řemeslných postupů. Kontraverze praktikovaného invenčního výtvarného postupu s tradičním řemeslem nestačí jako důkaz autentičnosti díla. Výstižně v tomto směru charakterizují „poměr mezi řemeslem a uměním“ sami umělci: *Člověk začíná jako řemeslník – a stává se umělcem, je-li to v jeho silách. Ale není lepší být dobrý řemeslník než mizerný umělec? I to je jeden z problémů naší doby. Mám pocit, že někdy nutíme lidi, z nichž by byli dobří řemeslníci, aby vytvořili za každou cenu originální nebo tzv. originální dílo – i když se o to častěji snaží sami od sebe (Rouault).*

Otázka nutnosti primární schopnosti ovládnutí řemesla ve vztahu k organizaci výtvarného vzdělávání není doposud ještě zcela vyřešena. Jako jedna z hlavních podmínek přijetí na školy s uměleckým zaměřením se však stále traduje zvládnutí řemeslných základů kresby a malby či jiných výtvarných projevů. Do jaké míry je pak osud tvorby absolventů těchto škol poznamenán touto podmínkou není přesně známo. Dozvídáme se o tom pouze z vlastních výpovědí umělců, pokud jsou oni sami ochotni takové výpovědi zveřejňovat. Z výpovědí, které máme k dispozici se ale dozvídáme, že mnozí z nich dříve nebo později procházejí fází individuálních popírání „všeho naučeného“ - fází hledání autentického výrazu.

V pokusech umělců o popisování vlastní cesty k autenticitě najdeme značně rozporné výpovědi. Jackson Pollock například uvažuje o nalezení vlastního já následovně: *Je velmi těžké vyjádřit to, čím bych chtěl být. Umělec určitého druhu. Jestliže nic jiného, chtěl jsem studovat umění. Lidé mě dokážou nadchnout a zároveň nudit. Byl jsem ukryt ve své vlastní ulitě a nedělal jsem nic hmotného. Ve skutečnosti mi šlo pouze o to abych se mohl o něčem bavit ve skupině a vůbec jsem nějak logicky neuvažoval (Pollock).*

C/ Kultivace schopnosti volby techniky a kombinace technik při formování výtvarného záměru

Jak už bylo řečeno, poznávání a praktické ověřování technologických postupů není hlavní náplní práce v dílně, ale je její součástí. V pedagogicko-umělecké praxi si málokdo uvědomuje, že samotná volba technologie při zpracování námětu výtvarné činnosti je založena na typologii výtvarného projevu. Není sice na místě rozdělovat účastníky dílny hned na začátku podle typologických kategorií výtvarného vyjadřování ale při vlastní práci v dílně pak tato typologie samočinně vyplyne z volby a způsobu zpracování výchozího materiálu. Uvedme si příklad. Představme si, že se nacházíme v malířské dílně, kde jsou k dispozici nejrůznější materiály – akvarelové, temperové a akrylové barvy, olejové barvy i umělé a přírodní pigmenty v prášku a ingredience nutné k vlastní přípravě barev a nejrůznější podklady pro malbu jako jsou papíry, sololitové a dřevěné podložky i surová a šepsovaná plátna. Je pravděpodobné, že účastníci inklinující ke grafickému typu výtvarného projevu sáhnou spíše k hotovým barevným směsím, že si připraví určitý koncept kompozice, který začnou promyšleně realizovat. Haptické typy se budou více zabývat přípravou

malířského podkladu a samotných barevných směsí. Oba typy vyjadřování však nejsou nikdy přesně vyhraněné. Poznámkou o různosti typů výtvarného vyjadřování chci pouze upozornit na potřebu možnosti vlastní volby prostředků a cest výtvarného jazyka. Kompozice obrazu pak zřejmě vyplyne teprve z postupného vrstvení či odhalování barevných ploch, které budou pravděpodobně více strukturovány intuitivními zásahy jako například pastózními gesty, rytím, škrábáním a podobně. Stejně tak v plasticko-prostorovém výtvarném projevu existují také různé typy vyjádření.

Připravujeme-li program dílny, měli bychom si nechat dostatek prostoru pro to, aby si účastníci mohli sami technologické postupy prostudovat a experimentálně vyzkoušet. Teprve po jejich důkladném prozkoumání zvolí svoji osobní technologickou strategii, kterou pak mohou ještě v průběhu tvorby měnit a doplňovat na základě vlastních získaných zkušeností nebo na základě připomínek ostatních. Výměna informací v oblasti technologie vyplývá přímo z charakteru výtvarné dílny. Program dílny by měl být koncipován tak, že technologické postupy jsou demonstrovány přímo na místě, účastníkům dílny je poskytnuta možnost si vyzkoušet některé varianty technologických postupů, aby si pak mohli vybrat vlastní řešení. Zmíněná „individualizace technologie“ je nutná, protože určitá změna – posun oproti zaběhnuté rutině v technologii má vliv na obsahové posuny tvorby. Naopak mechanická aplikace některých již známých a zaběhnutých postupů zaručuje esteticky dokonalý výsledek, ale nevede k otevření originálních cest řešení námětu. Chybou také často je, pokud iniciátor dílny trvá na tom, aby účastníci opakovali postup, který sám vyzkoušel a který sice může být zajímavý, ale je jeho vlastním postupem, a proto není třeba jej vnucovat ostatním. Dílna plní svou funkci, co se týká poznávání technologií také v tom, že jednotliví účastníci rozvíjejí své pokusy s technikami paralelně vedle sebe a mohou si navzájem vyměňovat své zkušenosti nebo si pomáhat. To urychluje jakési „vstřebávání“ technologické způsobilosti. Na závěr naší úvahy o studiu technologie ve výtvarné dílně ještě jednu praktickou poznámku: v prostoru, kde se dílna koná, je dobré volně zpřístupnit veškerou dostupnou literaturu vztahující se k okruhu zkoumaných technologických postupů, případně improvizovaně vystavit již hotová díla, která vznikla postupy již ověřenými. Poznatky potřebné ke zvládnutí technologie tak lze získávat samostudiem přímo na místě tvorby a v průběhu vzniku výtvarných objektů.

D/ Vypěstování sebekázně a schopnosti sebekritiky v tvorbě

Výrazy jako „sebekázeň“ a „sebekritika“ mohou znít v souvislosti s úvahami o povaze výtvarného vyjadřování velmi cize a pedantsky. Z četných autobiografických výpovědí umělců se však dozvídáme, že opak je pravdou. I umělci, jejichž život byl spojován s pečeti bohémství, vypovídali o svém přístupu k tvorbě jako o neustálém střetávání se sebou samými, o důsledném zápasu a mnohdy také o nekonečném drilu a asketické pracovní morálce. Zápasili se sebekritickými postoji k vlastním artefaktům: stav euforie byl v jejich životě střídán stavy hluboké introverze, jež měla často za následek velmi proměnlivé euforické ale i depresivní psychické stavy.

Procházení skrze stavy nespokojenosti s vlastní tvorbou a stavy sebekriticky analyzujícími má v průběhu výtvarné dílny katartický význam. Během těchto stavů může dojít k třibení nápadů a myšlenek, uvědomění si chyb a postupů vedoucích do slepých uliček. Najdou se mnozí umělci vypovídající o významu zkušenosti s takovými stavy, kdy v nejhlubších krizích najednou přichází spontánní záblesk nalezení jediného možného řešení směřujícího k dokončení díla. Proto je třeba počítat s tím, že i při intenzivní výtvarné činnosti v dílně může dojít k takovým zastavením, dokonce i fázím sebereflexivních zastavení možná i krizí. I tyto fáze mají svůj význam. K tomuto tématu najdeme zajímavé konfrontační komentáře umění, jejichž autory jsou filozofové. Pozoruhodné jsou v tomto smyslu například Lyotardovy úvahy o genezi maleb Karla Appela, z nichž vybíráme následující úvahu: *Metafora krásného smyslového proudu není samozřejmě nic jiného než estetická transkripce přehledně navazující a rozumně argumentující analýzy. Udělám ze sebe na chvíli učitele malíře. Zmíněná metafora vychází z principu potencionálního sporu mezi dvěma možnostmi poznání – pojmového a intuitivního. Na jedné straně je tu pojem a na straně druhé tvůrčí síla. Formy jsou tak uzpůsobeny, aby odrážely danosti. Pojmy pak objasňují formy. Kognitivní myšlení má za cíl: vytvářet takové přístupy ke skutečnosti, kdy dané nebo tak nazírané je podřízeno pojmovosti. A tehdy se tvůrčí síla nemůže v plné míře rozvést, je v zajetí rozumu (Lyotard).*

E/ Vypěstování schopnosti vnímat a přijímat umělecké dílo jako svébytnou výpověď o světě (intuitivní empatické přijímání díla)

Dílna sehrává významnou roli také v galerijní pedagogice. Svým způsobem je také každá galerijní animace<sup>1</sup> malou dílnou. Hlavním znakem klasické galerijní animace je ovšem její krátkodobost a přímé zaměření tvůrčích aktivit na interpretaci galerijního artefaktu. Ze zahraničí známe řadu i déletrvajících dílen (zpravidla několikadenních), jež se konají již pravidelně v architektonicky pozoruhodných objektech umění 20. století – převážně muzeích moderního umění. Tyto dílny navštěvují jak děti, tak dospělí. Jsou vedeny buď specializovanými odborníky - zaměstnanci muzeí a galerií, zaměřujícími se na práci s veřejností, nebo také studenty vysokých škol s pedagogicko-uměleckým či s umělecko-historickým zaměřením.

Dílna jako forma galerijní animace se může konat přímo v expozici výtvarných děl: akce tak navazují přímo na originální exponáty – ty se stávají jejich součástí, účastníci takové dílny jsou motivováni k úkolům, které vyžadují přímý kontakt s vystavenými exponáty (nejde zde o přímou manipulaci s exponáty nebo o bezprostřední hru s nimi, i když tu a tam se vyskytují autoři, jež o to programově usilují – dokladem toho byla například výstava Hnízda her Petra Nikla konaná v pražském Rudolfinu (Praha, 2001), jež se stala ukázkou přímé participace publika na utváření samotného díla. Pro současnou galerijní animaci je charakteristické, že kontakt s dílem je navazován přímo v dění – v akci. Význam díla zde není slovně objasňován, vykládán či jinak rozebírán logickou cestou. S biografickými daty umělce se návštěvníci seznamují rovněž až přímo v akci. Jindy se dílna koná ve specializovaných ateliérech umístěných v objektu muzea nebo galerie.

Teoretik výtvarného umění a výtvarné pedagogiky Radek Horáček ve své knize *Galerijní animace a zprostředkování umění o komplementaritě verbální a akční podoby zpřístupnění uměleckého díla* uvádí:

*Výhradně teoretická interpretace ve formě výkladu či diskuze může velmi hluboce směřovat k obsahu díla, osvětlovat je a může tedy i zkoumat a hodnotit jeho technickou a technologickou stránku. Tím, že zůstává jen v rovině racionálně analytického postupu zkoumání, však může oslabovat hodnotu smyslového prožitku. A naopak, má-li být prožitek uměleckého díla celistvý, nemůže dialog s výtvarným dílem zůstat bez vhodné rovnováhy zkoumání obsahových a vizuálních či fyziologických aspektů. Stejně tak*

---

<sup>1</sup> animace je zpřístupnění uměleckého díla prostřednictvím akce: *Podstatnou součástí animace je emocionalita, která prolíná jejich teoretickou i praktickou částí. Animace jako galerijní aktivita napomáhají interpretaci obrazů a vedou k porozumění vystaveným exponátům, ale současně jsou svým zaměřením na praktické výtvarné činnosti osobitou součástí či podobou školní výtvarné pedagogiky (Horáček, 1998).*



*celistvosti prožitku uměleckého díla napomáhá rovnováha mezi teoretickými a praktickými postupy vnímání (Horáček).*

V zahraničí je v muzeích a galeriích běžnou praxí, že se přímo v blízkosti výstavních prostor nacházejí dílny ve smyslu určitých vymezených místností pro výtvarnou práci v materiálu. Pokud se zde edukativní činnosti organizují nahodile a pouze krátkodobě – například když návštěvníci výstavní expozice zakončují svoji prohlídku půlhodinou věnovanou vlastní výtvarné činnosti, nelze to považovat přímo za „práci v dílně v pravém slova smyslu“. O té lze mluvit teprve v případě, když pobývají v ateliéru alespoň například dva víkendové dny a pracují na vymezeném tématu s použitím určité techniky. Ze zkušenosti zahraničních ale i českých galerií, které takové dílny organizují vyplývá, že takový přímý kontakt s výtvarným vyjadřováním je nenahraditelný a že přivádí do galerijních a muzejních expozic nové návštěvníky. Stává se také dosti často, že dětské exponáty vytvořené v dílně motivované některou ze stávajících výstav jsou pak prezentovány v blízkosti uměleckých děl, což oživuje charakter galerie či muzea.

V budoucnu by se mělo stát i u nás běžnou praxí, že se budou v kulturních institucích nacházet edukativní ateliéry, kde bude probíhat tvorba příležitostná, ale i tvorba koncentrovaná ve formě dílen. Předpokládá to ovšem materiálové i personální zabezpečení ze strany instituce. Nelze automaticky předpokládat, že dílny budou iniciovat pouze nějakí dobrovolníci nebo studenti. Pravidelné provozování dílen totiž vyžaduje určité profesionální zázemí.

F/ Prohloubení úrovně znalostí umění

Výtvarná dílna prohlubuje zejména vertikální poznávání (hloubkové), jež lze čerpat z monografických studií a z autobiografických výpovědí výtvarníků. Smyslem dílny není získat přehled o dějinách umění ve smyslu horizontálního poznávání, pro něž je charakteristická encyklopedická znalost období a charakteristik uměleckých stylů anebo autobiografických dat ze života umělců. Cílem výtvarné dílny také není suplovat přednášku či seminář z teorie a dějin umění (tyto disciplíny představují spíše způsob vzdělávání vyžadující široké kontinuální znalosti a schopnost logické komparace), přesto však zkušenost s tvorbou ve výtvarné dílně může velmi originálním způsobem přispět k prohloubení znalostí umění. Tzv. „vertikální způsob“ pronikání do světa umění se vyznačuje tím, že je podrobně prostudován určitý fenomén umění či vyhraněná umělecká osobnost související právě s tím, co se

v dílně děje. Přitom se předpokládá, že povědomí o umění získané touto cestou je pak intenzivněji zakotveno v paměti než znalost získaná studiem založeným na memorování dat. Ta se po určitém čase rychle zapomíná.

Dalším společným rysem dílen minulosti a dílen současných, spojeným s prohlubováním znalosti o umění, jsou některé znaky základního „modelu vlivu mistra“ na své učedníky“ (mistrem zde míníme osobu způsobilou a uznávanou v oboru). V dílně současné jsou však vztahy, které na základě tohoto modelu vznikají daleko otevřenější než v původní dílně tradiční. Osobnostní podíl jednotlivých účastníků na dění v dílně je značný; ten, kdo dílnu připravuje a vede, vychází, do jisté míry, také z individuálních představ zájmů jejích účastníků. Vztahy v dílně lze charakterizovat jako vztahy vzájemnosti. Vzájemný respekt je nutný k tomu, aby mohla vzniknout motivace pro výtvarnou tvorbu a aby i v průběhu dílny mohly, jak ze strany „mistra“ tak ze strany jeho „učedníků“, přicházet nové podněty a nápady. Vztah mezi tím, kdo dílnu vede a mezi tím, kdo se jí účastní, je vyrovnaný a vzájemný. Role iniciátora dílny spočívá v tom, že se snaží, aby jeho svěřenci dosáhli určité samostatnosti - jak v oblasti orientace ve výtvarných technikách tak i v rozhodování při volbě tématu a v nacházení cest k jeho vyjádření. Jde mu také o otevření cest k možným experimentům, jejichž průběh i pro něj může být něčím zcela novým a neznámým. Vznikne-li mezi ním a účastníky dílny vztah důvěry, mohou být společně rozvíjeny takové cesty k tvorbě, které jsou zcela neplánované. Bylo by chybou, pokud by artefakty, které v dílně vznikají byly poznamenány zřetelným vlivem nějaké výtvarné školy charakterizované jedním rukopisem, převahou některého z námětů či jiným rysem spojeným s tvorbou osobnosti iniciátora dílny. Posláním dílny je totiž otvírat cesty k vlastní výtvarné autenticitě a nikoliv učit napodobovat něco, co je už známé a ověřené. Z tohoto důvodu bychom snad i název této malé podkapitoly mohli poněkud upravit a pojmenovat ji raději „Prohloubení „zkušenosti s uměním“, neboť v dílně je „znalost“ o umění získávána v samotném procesu „dělání umění“. Uvedme si příklad, na kterém si budeme ilustrovat snahu o proniknutí do jistého druhu umění, kterým je kupříkladu akční grafika. V rámci semináře zaměřeného na dějiny umění druhé poloviny 20. století sice můžeme popisovat okolnosti vzniku tohoto druhu umění, nebo se můžeme zabývat osudy umělců zastupujících tento druh grafického vyjadřování a zkoumat jejich výpovědi o vlastní tvorbě: v průběhu skutečné výtvarné dílny máme však příležitost otevřít toto téma bezprostřední demonstrací pokusu o akční grafiku. Takový pokus lze provést přímo v grafickém ateliéru, když si připravíme kovovou matici a vyzveme ostatní, aby do ní

nějakým způsobem „otiskli některé ze svých gest“ (úder nějakým nástrojem nebo jiný zásah jako rytí, škrabání apod.) a vzápětí provedeme její otisk na papír.

Lze předpokládat, že takto získané povědomí o vybraném grafickém postupu se vryje do „matrice našeho povědomí i podvědomí“ daleko hlouběji než jak by tomu bylo při pouhém vysvětlování. Tento přístup k výtvarné edukaci je charakterizován jako animocentrický (Slavík, 1997). Klíčem k výtvarné edukaci je při takovém přístupu samotná akce prováděná iniciátorem edukace často za účasti těch, kteří mají být nějakým způsobem vzděláváni či poučeni o výtvarném umění, technikách a formách. Akce se zde jeví jako účinnější prostředek než výklad, přednáška či referát. Akce může být provázána s dalšími názornými prostředky edukace, jako například s prezentací obrazů animací prostřednictvím elektronických médií či s klasickým filmem apod. V oblasti samotného studia dějin umění se dnes často zmiňuje pojem autoedukace, jež je založena na stálé schopnosti vyhledávat přímý kontakt s uměním, sledovat informace o umění, zajímat se o autobiografická data umělců. Nabídka zdrojů získávání podnětů k autoedukaci se v posledních desetiletích značně rozšířila. Zejména nová média – počítače, internet, digitální fotoaparáty a videokamery jsou dnes již dostupnými prostředky k evidování dat o umění. A jde nejenom o data získávaná a tříděná renomovanými odborníky, která jsou teprve ve zpracované podobě předkládána veřejnosti, ale i o data sice posvěcená amatérskými cestami a návštěvami různých světových lokalit, kde se umělecká díla nacházejí, ale ceněná o to více, čím jsou autentičtější. Takto získávaná data ukládaná na CD-Romech či DVD mohou i po letech připomenout přímý prožitek uměleckých objektů. Docela dobře si lze představit dílnu, v níž se nabízí učení se formám archivace takových osobně získaných dat a také nejrozumnější formám prezentace těchto dat před veřejností. I způsob vnímání umění je totiž „uměním“. Radek Horáček charakterizuje význam dílny v kontextu galerijních animací následovně: *Větší podíl praktických výtvarných činností nacházíme u ateliérů a tvůrčích dílen. Už název napovídá, že se zde jedná o výtvarnou práci ve zvláštním prostoru. I zde však lektor musí vedle schopnosti řídit praktickou činnost obsáhnout i teoretické znalosti o tvorbě umělců, k níž se práce v ateliéru vztahuje (Horáček).*

Současné pojetí výtvarné výchovy a význam principu dílny v teorii a praxi výchovy uměním *Prvořadým pedagogickým úkolem dnešní doby není technika zapojení elektrických médií do vyučování, ale problém uvádění dětí do světa duchovních hodnot prostřednictvím už*

*exitujících antropologických hodnot dětství a lidství všemi přiměřenými prostředky současnosti.*

*Jiří*

*David*

O dílně jako o formě výtvarně-pedagogické činnosti se v oblasti výtvarné výchovy začíná v prostředí české výtvarné pedagogiky systematicky uvažovat v souvislosti s ověřováním bauhausovského principu<sup>2</sup> zkoumání světa prostřednictvím výtvarného myšlení převážně v 80. letech. Velmi blízké výtvarným dílnám, tak jak je známe ze současné praxe, byly školy výtvarného myšlení známého brněnského pedagoga a teoretika umění Igora Zhoře. Jeho „školy“ byly zároveň „dílnami“ v pravém slova smyslu, neboť se konaly v době před Sametovou revolucí a představovaly pro určitý okruh lidí zajímavých se o výtvarné umění vždy určitý únik z normalizační výchovy do jiného prostředí, dále také koncentraci na určitý námět. Jejich účastníci často pracovali ve skupině, přičemž byla plně respektována zároveň i jejich individualita. V závěru vrcholila tato setkání vždy společnou prezentací děl, která měla často povahu akční tvorby či environmentální instalace.

Jednu z kapitol knížky *Škola výtvarného myšlení* (pojem „škola“ by mohl v případě Zhořovy školy být nahrazen pojmem „dílna“, neboť setkání, které Igor Zhoř podnikal s neprofesionálními výtvarníky měla se současnou dílnou mnoho společného) nazvanou *Otázky, které vyžadují promyšlení*, začíná Zhoř následující úvahou: *I když tedy směřujeme za zážitky, nejde nám o jakoukoli libovolnou hru. Naše „škola“ usiluje o uspořádanost, o otevřený systém, který by posunul dosavadní dílčí experimenty do zřetelnější podoby komplexní výchovné a vzdělávací soustavy. Jak toho dosáhnout? Co zdůraznit a čemu se vyhnout, čeho se vyvarovat (Zhoř)?* Celkově text Zhořovy knížky navazuje na nejružnější otázky týkající se výtvarného myšlení, což je důkazem jisté systematickosti, se kterou tento významný teoretik výtvarného umění a výtvarné výchovy k utváření povahy své

---

<sup>2</sup> Bauhaus (experimentální designerská škola fungující převážně ve dvacátých letech dvacátého století přesněji od r. 1919 až do r. 1933) představuje průlom v dosavadní výtvarné pedagogice. Učitelé Bauhausu, kteří byli zároveň významnými avantgardními tvůrci (J. Itten, W. Kandinsky, P. Klee, László Moholy-Nagy, Oskar Schlemmer, J. Albers, H. Mayer, Ludwig Mies van der Rohe), pracovali se studenty na bázi dílen, jejichž program však již nebyl spojován s tradičním řemeslným školením. Všechny tři základní formy výuky - Vorkurs, Werklehre a Formlehre (předkurz, učení se řemeslu a učení se formě) zde měly s dílnou mnoho společného. Studenti společně s učiteli pracovali v prostoru ateliéru – dílen, které intenzivně zabydlovali i mimo dobu, kdy se věnovali výhradně výtvarné práci. Jejich učitelé často používali neobvyklé techniky, jež se podobaly meditacím a zasvěcovacím rituálům. Výtvarné pokusy i první artefakty vznikaly jako díla individuální, která měla ovšem kontext s tím, co se odehrávalo ve skupině.

školy – dílny přistupuje. Navrhuje jednotlivé dílčí kroky vedení tehdejších výtvarných kurzů (kurz byl další název pro setkávání neprofesionálních výtvarníků, která Zhoř inicioval). Přitom je třeba podotknout, že v žádném případě se programy těchto setkávání nepodobaly stylu akademických školení, o čemž svědčí následující Zhořův výrok: *Musíme ovšem říci, že systém, který sledujeme, není totožný se systémem od jednoduchého ke složitějšímu, od detailu k celku. Nelze jej tedy hodnotit očima akademické výuky umění. Pro „školu“ je naopak příznačné, že často přeskakuje cvičné a přípravné fáze, že pomijí dlouhé skicování a navrhování, které předchází definitivnímu dílu (Zhoř, 1989).*

Na Zhořovy školy výtvarného myšlení pak navazovaly výtvarné projekty, které sice mohly, ale zároveň nemusely být výsledkem práce v koncentrovaném časovém úseku několika dní. Projektová metoda ve výtvarné výchově představovala soustředění na dané téma a prozkoumávání tohoto tématu z nejrůznějších stran. Klíčem k otevření zájmu o téma projektu je často výtvarná hra, jež může mít skupinový ale i individuální charakter. Po této fázi by mělo podle Zhoře nastat vždy určité zastavení a hledání cesty k soustředěnějšímu uchopení tématu. Pak následuje fáze konfrontací navrhovaných cest, z nichž nemusí podobně jako ve sportu zvítězit jedna – nýbrž, které jsou vítány jako alte alternativy různých pohledů na společnou věc. *Meditace nad hotovými realizacemi. Uvažujeme nad jejich různými obsahy, hledáme je znovu a pod různými zornými úhly. Vyjadřujeme své prožitky slovy, buď ústně nebo v podobě kratičkových sentencí zapisovaných na papír. K některým pracím hledáme stručné názvy. Z různých prací (z tvorby rozličných autorů) tvoříme dvojice, trojice, řady. Srovnáváme je navzájem, snažíme se vyčíst z nich určitou myšlenku, promítnout do nich sami sebe (Zhoř, 1987).*

Jistý charakter výtvarné práce v dílně měla také setkání pořádaná Martou Pohnerovou – osobností reprezentující praxi smyslové a duchovní výchovy, jejíž teoreticko-historická východiska interpretoval podrobně Jiří David. Pohnerová se ve svých seminářích, které by se daly ztotožnit v některých aspektech s podobou současné výtvarné dílny, zabývala především iniciačními metodami psychofyzické sebereflexe a relaxačními technikami zaměřenými na grafickou či plastickou symbolizaci primárních mnohdy až bazálních pocitů souvisejících s vnímáním tělesných a přírodních rytmů.

Jako hlavní princip dílen, jež se v mnohém podobaly meditativním kurzům, uplatňovala Pohnerová princip koncentrace. Koncentrace často navozená meditačními technikami (jogínská cvičení založená na postupném uvědomování si jednotlivých částí těla a na vědomém navozování propojování lidského těla a duše s principy existence kosmu tvořila jádro). To, čím se naopak od běžných výtvarných dílen Pohnerové akce

lišily byla skutečnost, že řemeslná povaha výsledků tvorby účastníků nehrála prakticky žádnou roli. Důraz se zde kladl na proces vzniku, „artefakt“ (dá-li se v tomto případě výsledek tvorby vůbec nazvat artefaktem) měl povahu záznamu tento proces dokumentujícího. Na výtvarnou dílnu v kontextu akcí Marty Pohnerové se dá ovšem nazírat jako na dění vyznačující se maximálním soustředěním na popudy, motivy k tvorbě, navazování kontaktu lidské bytosti s Univerzem, procesy živé symbolizace – autentické procesy zrození symbolů, složité pochody sebereflexe vnitřního a vnějšího světa. Taková setkání zaměřená na výtvarnou tvorbu lze pak právem nazývat dílnou, neboť jejich hlavní náplní bylo vznikání a vše, co s ním souvisí. Zvláštním rysem těchto meditativních procesuálních výtvarných dílen bylo však to, že se zde nevyžadovala důsledně promyšlená prezentace výsledků tvorby. Důležitější byly záznamy geneze vzniku plošných či prostorových děl, jež byly prezentovány zcela nenápadně a neokázale. Měly podobu útržkovitých grafických záznamů dějů odehrávajících se v přírodě (klíčení, růst, odumírání,), nebo rytmicky se opakujících tělových funkcí (tep srdce, dýchání).

Následující úryvek z Pohnerové Smyslové a duchovní výchovy dokumentuje synkretickou povahu tvorby, kterou se svými svěřenci praktikovala: *Prožitek ze světla nemusí být pouze vizuální. Radost v nás vyvolává pocit světla i v zamračené krajině i ve tmě. Právě tak působí milý hlas, krásná hudba, doteky, tj. haptický kontakt s přírodou i s lidmi. V hodinách, kde se budeme světlem zabývat, nespěcháme. Snad ani nemusíme vytvořit žádný artefakt (Pohnerová, 1992).* Pohnerová kladla ve svých dílnách velký důraz na prožitek v čase, který není měřen výkonem. Její metoda by se dala nazvat jakousi rekonstrukcí vnímání času, vlastního těla a všeho toho, co nás obklopuje, zejména ve světě přírody.

Jedním z klíčových rysů její metody iniciace výtvarného projevu u dětí i u dospělých byla motivace k synkretickému vnímání a vyjadřování. Synkretismus<sup>3</sup> je pro výtvarnou dílnu v mnoha ohledech užitečný. Synkretické etudy otevírají cestu multimediálním uměleckým projektům. Umění ve svém původu bylo přirozeně synkretické. Projevy vizuální se mísily s hudebními a pohybovými. Podniknout tedy dílnu v duchu synkretizování dnes oddělených uměleckých projevů je zcela přirozeným návratem ke kořenům umění, který má zejména psychologický dopad na účastníky dílny i na diváky,

---

<sup>3</sup> Pod pojmem synkretismus je zde míněné vnímání a vyjadřování založené na propojování všech smyslů. I když ve výtvarném projevu je dominantním smyslem zrak, jsou mnohé výtvarné objekty a akce založeny na probouzení ostatních smyslů, výtvarná díla často reflektují potřebnost zachování rovnováhy všesmyslového vnímání a propojenost naší specificky lidské existence s šestým smyslem reflexe světa – „vnitřním zřením“.

kteří jsou později přítomni prezentaci výsledků tvorby v dílně. Synkretismus v umění znamená totiž posílení multisenzorických vjemů a projevů, uvolnění symbolizace archetypů a bazálních vzorců lidského chování a jednání, které jsou v současném světě zatlačovány do nevědomí. Potlačované psychické vjemy a procesy jsou příčinou neuróz a jiných poruch chování. Součástí léčby takových civilizačních chorob je pak arteterapie, ve které je princip dílny hojně využíván. Zařazování synkretických forem umělecké činnosti do dílny, která má převážně charakter výtvarný je z tohoto pohledu jakousi prevencí patologických forem chování. Na druhé straně je ovšem třeba respektovat ten fakt, že umělecká dílna jako taková není přímo léčebným prostředkem a že funkci iniciátora dílny nelze ztotožňovat s funkcí arteterapeuta či léčitele; chce-li někdo pracovat v roli terapeuta, je třeba, aby k tomu měl patřičné vzdělání a oficiálně uznávaná oprávnění.

Jestliže jsme zde právě zmínili pojem arteterapie, je třeba v souvislosti s dílnou zmínit také pojem artefiletika<sup>4</sup>.

Filozoficko-pedagogickému výkladu významu principu dílny se v kontextu vývoje teorie výtvarné výchovy chápáné v artefiletickém duchu v devadesátých letech dále věnuje především Jan Slavík. V jeho knize Artefiletika se objevuje podkapitola nazvaná Modalita dílny, v níž Slavík v úvodu odkazuje až ke Komenského „pojetí školy jako dílny“. Na základě tohoto odkazu ztotožňuje roli učitele s rolí Mistra (v klasickém pojetí dílny je Mistr člověk, který vyniká svými zkušenostmi, znalostmi a dovednostmi nad ostatními a je tedy oprávněn učit druhé řemeslu, v němž sám dosáhl jistého úspěchu). Slavík charakterizuje principy dílny v podobě *tří objektivních vlastností dílny - pořádek, realita a pravda*. K těmto objektivním vlastnostem přiřazuje pak ještě jednu subjektivní: důvěru (Slavík, 1997). Dílna v duchu Komenského výkladu je chápána jako konkrétní místo, kde probíhá estetická edukace, a to takovým způsobem, že otázky jsou kladeny a řešeny přímo ve vztahu k reálně existujícímu světu. Rovina teorie zde splývá přímo s rovinou praxe, proces učení je prolnut skutečným děním. Výklady jsou bezprostředně ilustrovány praktickými ukázkami a pokusy. Princip dílny v uměleckých disciplínách je tolik důležitý proto, že to vyplývá ze samotné podstaty těchto oborů, zvláště pak ve výtvarné výchově, která je založena na přímé tvorbě (hudební výchova je více založena na interpretaci, stejně tak taneční výchova je zčásti uměním interpretačním, i když je

---

<sup>4</sup> Artefiletika je termín označující určitý směr ve výtvarné výchově. Tento termín zavedl do teorie výtvarné výchovy Jan Slavík, který napsal stejnojmennou knihu (viz bibliografie). Hlavním znakem artefiletiky, je respekt k vyváženosti expresivní a reflexivní složky při výtvarném vyjadřování.

třeba brát v úvahu, že v hudebních i v pohybových dílnách se tvoří často tak, že se „nově interpretuje“).

Pozastavme se také u Slavíkova přiřazení „důvěry“ ke třem Komenským uvedeným vlastnostem dílny (pořádek, realita, pravda). V dílně, snad více než u jiných edukativních forem umělecké činnosti, záleží na osobnosti toho, kdo dílnu vede – iniciátora dílny. Tento člověk – zpravidla umělec či pedagog (nebo obojí v jedné osobě) koncipuje pro svou dílnu program, který vyvěrá jednak z jeho osobního pojetí uměleckého projevu a jednak i z obecných zákonitostí určujících vznik umělecké formy. Důvěru účastníků dílny si získává jedině tehdy, pokud jim dokáže naznačit cestu k pravidlům tvorby, ale zároveň jim ponechá dostatek prostoru pro vlastní vyjádření. Ponechání dostatečného prostoru k osobnostnímu růstu v dílně je dáno jeho zkušeností s individuální tvorbou. Poměr mezi jeho zkušeností a moudrostí a mezi subjektivním světem tvůrce, který do dílny přichází, je charakterizován neustálou oscilací mezi nadosobním řádem a subjektivním výrazem. Důvěra je dána rovnováhou tohoto poměru. Člověk, který připravuje a posléze vede uměleckou dílnu, by měl být schopen se vcítit do světa těch, kteří se dílny účastní jako tvůrci. Měl by umět nahlédnout do světa jejich představ o umění a měl by znát cesty k usměrnění těchto představ, jehož výsledkem je vlastní tvorba. V dílně by mělo vzniknout klima, v němž dochází k neočekávaným „vlnám otevřenosti vůči tvorbě“.

Práci v dílně lze chápat také jako iniciaci – obřad zasvěcování. Snad by se dalo namítnout, že umělecká činnost jako taková žádné vedení nepotřebuje. Že umění vzniká a roste samočinně, bez přičinění zásahu „vůle zvenčí“. Z historie však víme, že umění se dařilo vždy v určitých podmínkách. Tyto podmínky byly mnohdy dány právě existencí určitých společenství typu dílen (tato společenství vznikala obvykle v prosperujících společnostech), i když tematicky se díla vzniklá v rámci aktivit těchto společenství ideálům prosperity často právě vzdalovala, neboť se námětově vztahovala k vypjatým momentům lidské existence, k emocionálním děním i ke skrytým stránkám hnutí lidské mysli a duše

Dílna jako prezentace programového záměru edukativní instituce

*Je zřejmé, že vizuální a obsahové struktury děl moderního a současného umění vyžadují více než příležitostnou přednášku nebo tradiční prohlídku s průvodcem. Vyžadují a podněcují proces, v němž se budou navozovat a generovat myšlenky a významy, proces, v němž se jeho účastníci dozvědí o potenciálu uměleckých děl i o svém vlastním potenciálu.*



Zatímco v běžných školních institucích, v nichž je součástí vzdělávacího programu výtvarné školení typu hodiny výtvarné výchovy, semináře z dějin umění nebo kurzu zaměřeného na získání technické dovednosti, poslouží jako prezentace výstava či promítnutí videa, jsou mimoškolní kulturní a vzdělávací instituce jako například muzea, galerie, státní a soukromé umělecké školy motivovány k pořádání neobvyklých forem prezentací, kterými by si získaly více návštěvníků nebo také přízeň mecenášů umění. Sami zaměstnanci těchto institucí pak často vypovídají o účinnosti uspořádání dílny jako působivé formy prezentace svých dlouhodobých programových záměrů podobně, jak to líčí pracovnice jedné výstavní galerie: *Základem programu, který jsme návštěvníkům Galerie umění v Karlových Varech nabídli, se stala výtvarná dílna. Činnosti v ní řídily dvě vyučující. Příchozí zde mohli malovat, kreslit, modelovat z keramické hlíny. Na dlouhém pruhu papíru zanechávali svůj originální podpis, provedený formou jednoduché kaligrafické kresby. Další aktivity, mezi něž patřily i výtvarné hry, byly rozmístěny po všech sálech: pohybové etudy, loutkové představení a interaktivní animace* (Lieblová, 2002). Z uvedeného příkladu citace textu galerijní animátorky je zřejmé, že dílna jako akční forma prezentace jinak statických sbírek má v současné době stále větší význam ve srovnání s tradičními formami edukace jako jsou přednáška či seminář.

Dílna jako „plenér chápaní“ - jako příležitost k iniciaci i reflexi díla

*Umění by mělo poskytovat svobodu pro osobní hledání a interpretaci pocitů, citů a fantazií jednotlivce.*

*Diederik W. Schönau*

Téměř na všech školách s uměleckým zaměřením jsou pravidelně pořádány plenéry – externí pobyty mimo školu, které byly původně zaměřeny na krajinomalbu, v současnosti jsou však otevřeny i jiným účelům, než je zobrazování krajiny – jako například landartu, environmentu, konceptu. Zatímco v tradičním pojetí plenéru se objevovaly úkoly typu kresby a malby detailu a celku krajiny, dílčího přírodního modelu, zajímavé struktury přírodnin nebo úkoly související se zachycováním vizuálního dojmu ze specifické nálady krajiny, v soudobém pojetí plenéru se otevírají ničím neohrazené možnosti pojetí nejenom vizuálního zobrazování krajiny ale i mnohoznačné výpovědi o krajině, která může mít povahu obrazu, textu, objektu vytvořeného nebo jen nalezeného či podobu záznamu nevizuálního prožitku krajiny.

Plenér sehrává důležitou roli ve studijních programech středních a vysokých uměleckých škol. O neobvyklém pojetí plenéru vypovídá například malíř Jiří David, profesor pražské AVU následovně: *Jednou za rok by se měl dohodnout termín plenéru, který by se měl stát více „ideovým“. Být tedy spíše určitou koncentrací bez zadávaných a vyžadovaných úkolů, kde by byl prostor pro referáty a následné diskuze. Tím by se rozvíjela schopnost lepšího vyjadřování a přesného zdůvodňování, které českému umění chybí (David, 1998).*

Takové pojetí plenéru ve smyslu volně koncipovaného pobytu v exteriéru je možné ztotožnit s principy dílny. Z citace Davidova textu vyplývá, že i když například plenérový kurz, provozovaný na uměleckých a na umělecko-pedagogických školách prakticky již od jejich vzniku, není přímo označován jako dílna, řada umělců, kteří tyto kurzy vedou, zde se studenti pracuje na principech dílny. Z praxe středních a vysokých škol je známo, že studenti vítají příležitost pracovat v exteriéru (kdekoli mimo ateliéry školy) a že pokud je jejich tvorba koncentrována do určitého časového celku, dosahují v ní zpravidla také lepších výsledků. To, co se jim nedařilo nebo co se jim povedlo jen zčásti během pravidelné práce ve školních ateliérech, dostává jinde nové dimenze. Změna prostoru a časového rozvrhu je většinou pozitivní, v tom smyslu, že dovoluje hlubší individuální koncentraci a bezprostřední konfrontaci vlastních dílčích výsledků pokusů o výtvarnou tvorbu s výsledky ostatních účastníků. Plenér umožňuje věnovat se takovým výtvarným aktivitám, které nelze provozovat ve stísněných prostorách budov (velkoplošná malba přírodními pigmenty, akční tvorba založená na pouti krajinou, aktivní grafika navazující na přírodní procesy atd.).

Dílna jako setkání umožňující příležitost k překročení zažitého

*Poznávající - ten, jehož výtvarná senzibilita je probouzena, kultivována, rozvíjena, nachází v kontextu běžné reality příležitost k mentálnímu „listování“ obrazy umění. Tak jej mohou oslovovat a obracet jeho mysl k umění i „obrazy“ spatřené mimo prostředí prezentaci umění určené, „obrazy“ vzniklé všedními úkazy, jako je například úprava výkladní skříně.*

*Dagmar Lasotová*

Dílna se může také přímo programově stát příležitostí k uskutečnění záměrné změny v praxi zaběhnutého stereotypu. Princip takového uspořádání dílny si vysvětleme na následujícím projektu, pro nějž je charakteristické střetnutí umění a běžné rutinní praxe.

Opakování určitých stereotypů v technikách i v námětech může vést při výtvarné edukaci nejružnějšího charakteru k jisté únavě anebo k postupné ztrátě zájmu o jakoukoliv tvorbu. Zařazení dílny do programu pak může v takových případech znamenat oživení někdy již zapomenutých klasicky nazíraných výtvarných postupů a přinést nové úhly pohledu na výtvarnou tvorbu. Tomáš Pavlíček v jednom článku v časopise Výtvarná výchova uvádí jako příklad neobvyklé, zažité stereotypy překračující „výtvarné dílny“ tzv. Grafická setkání (název řešení grantového úkolu), ve kterých šlo o realizaci „Grafik z rotačky“ (konkrétní název experimentu Aloise Kračmara). Účastníci tohoto setkání se seznámili s masmediální technikou tisku za tím účelem, aby tuto techniku využili k realizaci vlastního originálního tisku, který byl sice v základu založen na využití této techniky, ale který byl oživen individuálně navrženou inovací. Atmosféru uskutečněného setkání líčí takto: *Slovo „setkání“ v názvu projektu je výstižné. Posluchači se tu setkali s oblastí rutinního řemesla spojeného se současnou masovou kulturou (tisk ofsetem). Byli však schopni vnést do ní vlastní svěží pohled a využít možnosti, které tato technika skýtá. Nástroji masmediální kultury vtiskli vlastní individuální řád a vytvořili zcela osobité výtvarné tvarosloví pro svůj původní obrazový svět (Pavlíček, 1998).*

Jiný druh překračování zažitého představuje prozkoumávání určité výtvarné formy, výtvarného námětu nebo ustálené podoby vyjadřovacích prostředků. Z jistého pohledu se sice takové jednostranné prozkoumávání některého z aspektů výtvarného vyjadřování může jevit jako neúplné vzhledem ke komplexní povaze umělecké tvorby, ale v praxi se osvědčilo právě proto, že dílna se má stát příležitostí k experimentu (experiment předpokládá mimo jiné i vytvoření určitých podmínek). Uved'me si tedy příklady tří výše (zmíněných typů zkoumání jednotlivých aspektů výtvarného vyjádření - formy, námětu a prostředků neboli médií výtvarného vyjádření):

#### Prozkoumávání výtvarné formy

V roce 2003 uspořádala Michaela Terčová na katedře výtvarné výchovy na Ostravské univerzitě dílnu s názvem Šitá plastika. Vycházela z předpokladu, že by posluchače umělecko-pedagogických oborů kateder výtvarné výchovy z celé republiky mohla zajímat právě tato neobvyklá sochařská forma a že by se pro ně mohla stát příležitostí k odvážnějším experimentům. Šitá plastika je totiž výtvarnou formou velmi proměnlivou: není formou svazující a závislou na technologických omezeních, ale je spíše formou otevírající dosud nevyzkoušené možnosti. Důkazem spontánního zájmu

studentů a učitelů o tuto formu výtvarného projevu posíleného intenzivní prací v dílně byla závěrečná výstava, na které byly prezentovány artefakty neobvyklých podob.

#### **Prozkoumávání výtvarného námětu**

I koncentrované zaměření na zkoumání výtvarného námětu v rámci konání výtvarné dílny se může stát nenahraditelnou zkušeností pro navazující volnou tvorbu. Jako příklad prozkoumávání námětu nebo lépe řečeno námětového okruhu bych uvedla celý komplex dílen konaný v německém Scheersbergu každoročně pravidelně od roku 1990, z nichž některé zmiňuji postupně v textu této publikace. Jedná se o letní akademie (německy Sommerakademie znamená ustálený název pro akce typu uměleckých dílen), které se konají nejenom v oblasti výtvarného umění ale i hudby, tance a divadla). Letní akademie v Scheersbergu, které jsem se několikrát účastnila jako iniciátorka některé z dílen, koncentrují vždy několik dílen na jednom místě. Dílny jsou motivovány vždy určitým aktuálním námětem. Tak například v roce 2001 se jednalo o „Metamorfózy“, v roce 2002 pak byl společný námět nazván „Crossower“, což bylo míněno jako „Napříč kulturami, médii, uměleckými druhy“.

#### **Prozkoumávání médií výtvarného vyjadřování**

Inspirací pro ty, kteří chtějí připravovat výtvarné dílny, se mohou stát také tvůrčí výtvarné projekty zaměřené na jedno z médií výtvarného vyjadřování. Četnými příklady takových projektů byly materiálově specializované projekty realizované pedagogy brněnských ZUŠ pod záštitou řešení grantových úkolů Dr. Hany Dvořákové. Mirka Brázdová, jedna z učitelek, které se na realizaci projektů podílely, o průběhu výtvarné práce zaměřené v roce 2001 na papír, píše: *Představit papír jako svébytný výtvarný vyjadřovací prostředek, upozornit na jeho přednosti, tak trochu „otevřít“ oči začínajícím učitelům či těm, pro něž papír stále ještě leží na okraji pedagogického zájmu – si kladl za cíl tvůrčí projekt (Brázdová, 2001).* Záměrné prozkoumání výtvarných hranic jednoho materiálu v rámci dílny či projektu má instrumentální charakter. Účastníci se tak mohou seznámit a sami si vyzkoušet krajní možnosti práce s papírem, vymykající se navyklym stereotypům užívání papíru ke kresbě či malbě v plošné tvorbě. Cílená koncentrace na jeden vyjadřovací prostředek se může stát motivací další tvorby na původní pouze na jeden materiál zaměřené dílně či projektu již nezávislé.

Dílna jako mezioborová aktivita

*Meditační vyprávění ukazují, že představivost z terciálního procesu typicky míší smyslové modalitty – světlo, teplo, zvuk, dotek, vůni, přijímání stimulů zevnitř organismu atd. – a to zcela nově a poutavě.*

*Austin*

*Klarkson*

Podobně jako výtvarníci i literáti pořádají své dílny, které nazývají spíše kurzy<sup>5</sup>. O jednom takovém kurzu – dílně vypovídá Zbyněk Fišer, pedagog brněnské Filozofické fakulty Masarykovy univerzity: *Při dosud stále nedostatečném důrazu našeho školství na rozvíjení tvořivosti a malém prostoru poskytovaném obohacování mezioborových vztahů je propojování vizuálních a slovesných postupů v kreativních kurzech jednou z konkrétních integrujících cest. V souvislosti s Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání, který rovněž velmi posiluje mezipředmětovou kompetenci, je zřejmé, že si klademe otázky nanejvýš aktuální nejen pro výtvarný i literární obor, ale pro školní vzdělávání jako celek (Fišer, 2001).*

Fišerovy kurzy – dílny kreativního psaní zde uvádím jako typický příklad pro další obory inspirativní činnosti. Mají totiž už samy o sobě s výtvarně zaměřenými dílnami mnoho společného. Lze se v nich inspirovat zejména v oblasti metod iniciace kreativních schopností. V kreativním psaní jde již od začátku o motivaci bezprostředně konkrétně realizovaných pokusů autorského verbálního projevu v nejrůznějších literárních formách, jako jsou báseň, povídka, fejeton atd. K navození kreativního přístupu k psaní jsou zde používány různé psychologicky zaměřené metody jako například asociační etudy. Na základě setrvání u jednoho slova nebo u významového spojení několika slov si účastníci dílny vybavují po liniích určitých větví celé asociační řetězce představ. Zatímco při verbálním projevu se snaží tyto řetězce pojmenovat slovy a popsat je pomocí vět, ve vizuálním projevu jde o zachycení těchto představ prostřednictvím obrazu nebo objektu či instalace. Lze si také představit, že projekce představ do určité formy projevu by se mohla odehrávat na bázi audiální (zachycování představ zvukem), i když vyjadřovat se zvukem – hudbou je pro většinu lidí velmi obtížné.

Dílna jako arteterapeutický prostředek

---

<sup>5</sup> Název kurz je často v praxi preferován pro vžitou představu, že absolvování kurzu je závislé na získání určitých znalostí, dovedností a kompetencí použitelných v praxi. Označení dílna je v povědomí více spojováno se spontánní, nezávislou praktickou tvorbou.

*Arteterapie představuje soubor uměleckých technik a postupů, které mají kromě jiného za cíl změnit sebehodnocení člověka, zvýšit jeho sebevědomí, integrovat jeho osobnost a přinést mu pocit smysluplného naplnění života.*

*Jaroslava Šicková-Fabrice*

**Zvláštní místo zaujímá dílna ve výtvarné práci s postiženými. Uvedme si opět jeden příklad. Na ojedinělost významu dílny v edukativní práci s postiženými mne upozornila moje norimberská kolegyně paní Liebmann-Wurmer, která se již řadu let přátelí s pozoruhodnou Francouzskou Evou Eyquem – bývalou asistentkou Johanesa Ittena. Eva Eyquem pořádá v Norimberku zajímavé výtvarné dílny zaměřené na transpozici výtvarných děl umělců moderny do autentického výtvarného vyjadřování zejména mentálně postižených dětí i dospělých. Své dílny nazývá někdy „kreativními cvičeními“ a výsledky, kterých při nich dosahuje, jsou opravdu pozoruhodné: *Kreativní cvičení, která dodnes Ittenova asistentka provádí se skupinami „tvůrců“ nejrozličnějšího věku (její nejoblíbenější cílovou skupinou jsou však děti ve věku předškolním), směřují vždy k dosažení jedinečného výrazu jednotlivých prací. Emocionální náboj i formální stavba jednoduchých kompozic účastníků dílen jsou v určitých aspektech srovnatelné s nábojem i s formální stavbou uměleckých děl slavných umělců – a to bez ohledu na to, zda tyto kompozice byly původně inspirovány výtvarným dílem nebo materiálovým modelem (Babrádová, 2001, s. 17).***

**Mentálně postiženým dětem lze jen velmi těžko zprostředkovávat významy uměleckých děl verbálně a také je obtížné přivést je k nalezení vlastních originálních námětů. Je však pozoruhodné, že jsou-li vyzváni k přímému přepisu obrazu (jedná se většinou o malbu, nebo také o objektovou či prostorovou tvorbu) některého z vybraných umělců (k tomuto účelu se hodí díla vyznačující se silnou expresivitou), zmocní se úkolu velmi pohotově a v jejich přepisu je zpravidla uchováno jakési reziduum díla původního. Toto reziduum často zašifrované v symbolické formě je pak důkazem toho, že i mentálně postižení jsou schopni vytvářet prostřednictvím obrazů a objektů odraz svého vnitřního světa, který má ve svém základu stejné kvality jako svět zdravých.**

#### **Literatura**

**Linaj, E.: Alternativa C, Osnovy výtvarné výchovy pro individuální práci s žákem. In: Ergo 4/2001. Pedagogická fakulta Univerzity J.E. Purkyně v Ústí nad Labem. 2001**

**Babyrádová, H.: Poslání výtvarné výchovy v čase intermediálního přenosu znaku. In: Ergo 4/2001. Pedagogická fakulta Univerzity J.E. Purkyně v Ústí nad Labem 2001**

**Slavík, J.: Artefiletika (Od výrazu k dialogu ve výchově). Karolinum. Praha 1997**

**Klee, P.: Vzpomínky, deníky, esej. Arbor Vitae. Praha 2000**

**Fink, E.: Hra jako symbol světa. Český spisovatel. Praha 1993**

**Zhoř, I.: Škola výtvarného myšlení. Krajské kulturní středisko v Brně. Brno 1987**

**Souriau, E.: Encyklopedie estetiky. Victoria Publishing. Praha 1994**

**Sei, K.: Konečná krajina. One Woman Press. Praha 2004**