

# Blahoslav Rozbořil / Jitro sociálních plastiků (edukační obrat)

## In: Ostensor Ramosus aneb Výchova k neužitečnosti

K projevům performativního proudu umění na přelomu tisíciletí patří tzv. pedagogický či edukační obrat.<sup>1</sup> Zapojovat do umění prvky ze sféry edukace je jistě podivné – postrádá to „umělecky relevantní vizualitu“<sup>2</sup>; i když ji lze sice „estetizací“ či „teatralizací“ zvýšit, *přednáška* či *třída* se tím nepromění v *jeviště* či v *obraz*. *Student* a *divák* také nejsou zaměnitelné role, ač mají své *podobnosti* i *průniky*. Hledání odpovědi na vyzývavou otázku „ale je to ještě umění?“ je dobré začít poukázat na *zájem o propojování forem každodenního života a umění*, který přinesl romantismus, aby ho pak přijaly jako svůj cíl historické avantgardy a pak už z moderního umění nikdy zcela nevymizel. Propojení se rodilo zvolna: nejprve se týkalo banálních prvků všednosti ve formě koláží a asambláží, jež se stávaly materiálem uměleckého zpracování,<sup>3</sup> později se objevily formy vystoupení kabaretních a divadelních, ale i provokativní výtržnosti na veřejnosti.

V závěru 60. let minulého století se konstituovaly formy *happeningu* a *performance*, živého vystoupení před diváky vtahující a zapojující diváky, akce, jež umožnily nahlížet i na jednání, jako je vyučování, jako na *formu*, *materiál* vytváření uměleckého výrazu. Společně s tím šla emancipace diváka. Umění akce rušilo někdejší dichotomii *producent–recipient*; v nových formách umění nikdo nemá být jen pasivním příjemcem – každý se podílí (už přítomností a zájmem) na projektu. Jako by se tím naplnila představa, že každý může být umělcem. Divák je zastoupen *in absentia*, jen jako kategorie, protože na místě jsou všichni spolutvůrci. Konzument kultury se rozpustil v roli aktivního účastníka a spolutvůrce.

V pozadí těchto nových forem a konceptů je sílící „neo-avantgardní“ zájem o zvýšení vlivu umění na *politickou a sociální praxi* společnosti. Úsilí umělců i organizátorů manifestací současného umění učinit z umění *transformativní společenskou sílu* vedlo k hledání forem, jež by se dokázaly – lépe než výstavy obrazů – kriticky vyslovovat k politické realitě světa a ukazovat možnost sociální a politické změny. To se manifestovalo ve formách umění *sociální*

---

<sup>1</sup> Jak píše O'Neill a Wilson (2010: 15), nad označováním obratu za „pedagogický“ časem převážilo označení za „edukační“, patrně proto, že výraz edukace méně asociuje zavedené (a nerovné) role a institucionální formy. Pojem sám je užíván asi od roku 2008, kdy jej užila Irit Rogoff. Vedle toho se objevil pojem *transpedagogika*, který postihuje spíše projekty na pomezí pedagogiky a alternativního školství či komunitní angažovanosti (Helguera, 2011).

<sup>2</sup> „Umění nemá žádný obraz“ Bishop 2012: 241

<sup>3</sup> Viz Liessman, K.:

*intervence*, v *public artu*, v praxi *institucionální kritiky a relačního umění*, v umění dialogickém či umění spolupráce. Pedagogické zaměření může jistě přímo navazovat na Beuysův koncept sociální plastiky, který se manifestoval zejména v sérii vystoupení pro veřejnost na *dokumentě* (Catherine David na 10. *dokumentě*, 1997). Typickým formátem jsou přednášky, workshopy a jiná setkání ve studijním prostředí, v němž figuruje přednášení a diskuse; knihovna/čítárna je centrálním symbolem... umělec je *producent tohoto setkání*. To je prezentováno jako umělecký projekt.

### **Změna role kurátora**

Příklon k pedagogickým formám práce se v dialogicky a participativně zaměřeném umění stal nepřehlédnutelným zhruba v polovině 90. let minulého století. K jeho pozadí neodmyslitelně patří sílící, ba expandující, relevance *kurátorské role* v provozu umění, kde se časem ustavila kurátorská produkce uměleckých praktik a diskurzů. Autonomizace kurátora jako „producenta umění“ je ve zvláštním napětí s téměř pejorativním významem slova, v jehož etymologii zaznívá *péče*, *podpora* a *dohled* (čímž se ovšem blíží konceptu *doprovázení*, který se také hodí na pedagogickou roli). Mnohé projekty a přehlídky *autorské práce s edukačními postupy* jsou iniciovány autory-kurátory.

### **Muzea umění a jejich edukační aktivity**

Z druhé strany je činitelem obratu *pozornost věnovaná příjemci umění* v institucionální sféře. Organizace zpřístupňující umění široké veřejnosti (galerie a muzea umění) intenzivně rozvíjejí *péči o návštěvníky* ve výstavním provozu. Mluví se o *formách* galerijní pedagogiky, animacích výstav pro různé skupiny (zejména studentů a dětí), objevují se doprovodné programy a materiály i divácky vstřícné zázemí. Jakkoli je tu nepochybně ekonomický zájem a trend *kulturní politiky*,<sup>4</sup> je zřejmé, že edukační obrat nese vícero toků změn, a že tedy jeho pozadím jsou proměny společnosti, její sociální, kulturní i ekonomické povahy.

Edukační obrat se tedy realizuje souběžně jak v *ideové*, autorské, tak i v *institucionální* sféře, aniž by šlo o jednoduchý přímý vliv jedné sféry na druhou. Ve sféře umění je společným jmenovatelem „obrat k divákovi“, který lze sledovat od neo-avantgard 60. let. Po letech

---

<sup>4</sup> Nabízí se ovšem otázka, není-li za snahou posunout prostředí prezentující umění k více *user-friendly* formální podobě i posilování představ o možnosti (a žádoucnosti) pedagogického (tj. nejen estetického) působení umění, tedy jakýsi posun k sociálním a kognitivním aspektům umění.

modernistické *lhostejnosti k divákovi* a po fázi *institucionální kritiky* investigativně zkoumající sociální aspekty provozu umění, jako je např. fenomén *white cube*<sup>5</sup>, nastala, zdá se, pozitivní fáze *rekonstrukce sociálního prostoru* mezi umělci a distributory a diváky (veřejností), fáze „přihlášení se k odpovědnosti“ za sociální okolnosti provozu umění. V ní se stýkají a konfrontují institucionální kritika s *institucionalizací* nových forem. Participativní orientace na sociální situaci příjemce umění je sice eticky založená, ale požadavek účinnosti a vnější podpora projektu působí, že se nepromýšlí hodnoty umělecké. Zájem o vtažení diváka limituje možnosti otevřené imaginativní či nejednoznačné formy. Tlak na konstruktivní, pozitivní, a hlavně účinné řešení je pak ve zřejmém rozporu s neutilitární intencí edukace.

Projevy této *specifické umělecké praxe* spíše vyvolávají otázky a pochybnosti, než by působily idylickým dojmem konsensu a rekonciliace. Reflexe participativního umění se odvíjí od paradoxů a dilemat ne příliš odlišných od těch, jež charakterizují pedagogickou sféru (např. výtvarnou výchovu), zejména dilemata vedení a manipulace, pomoci a paternalismu, odpovědnosti osobní a institucionální.

Obrat k divákovi rezonuje též s kritickým vnímáním polarit *produkce/konzumpce*; na jedné straně je stále kritizována *pasivita příjmu kultury*, na druhé straně je ale rozpoznávána v *recepti* a roli diváka vůbec důležitá dimenze umění mající *potenciál aktivního jednání*. Estetické teorie, které od 60. let zdůrazňují roli divácké *responze*, navazují na někdejší vysoké oceňování vnímatele a jeho dispozic pro příjem umění. Byl znovu objeven *prozument*<sup>6</sup>, výraz pro splývání role producenta a konzumenta v důsledku rozvoje počítačové komunikace.<sup>7</sup> Zvýšená možnost „ne-profesionálů“ podílet se na produkci se ale týká převážně kultury, médií a informací, včetně softwaru, méně pak materiální produkce, neboť technologie vesměs přestaly být kutilsky srozumitelné a manipulovatelné.

## Globalizace jako kontext edukačního obratu

---

<sup>5</sup> Bílá krychle je označení O'Doherty.... ????

<sup>6</sup> Americký futurolog Alvin Toffler v knize *The Third Wave* z roku 1980 (česky *Nová civilizace. Třetí vlna a její důsledky*, 2001) navázal na McLuhanovu vizi, podle níž elektronické technologie povedou ke splývání rolí producenta a konzumenta, a navrhnul pro toto splývání výraz „prozument“ (prosumer). Kniha líčí s použitím metafory vlny přeměnu společnosti z průmyslové do „supersymbolické“, v níž budou hlavní roli hrát informace a poznání. Výraz „prozument“ pak znovu použil Don Tapscott ve své knize *The Digital Economy* (1995).

<sup>7</sup> Prozument má ovšem i svoji marketingovou dimenzi; podtrhuje roli zákazníka, kterému je individuálně, na základě konzultací, „ušita zakázka na míru“, takže je tedy do jisté míry „designérem svého zboží a služeb“ (někdy se tento přístup označuje za *personalizaci*, častěji se ale objevuje výraz *customizace*).

Výrazný kontext, v textech referujících o pedagogickém obratu, představuje stav univerzitního vzdělávání. Kritika kulturní politiky v procesech postupující *globalizace* si našla emblematický terč v bolognské deklaraci, jež formálně sjednocuje a koordinuje prostupnost mezi univerzitami v Evropě. Kritika tvrdí, že tato podpora mobility posiluje trend *homogenizace školství* a je trojským koněm *komodifikace vzdělání* a vlivů tržní ekonomiky v organizaci terciárního vzdělávání. Nicméně, krize univerzit je zřejmě fenomén předcházející „Bolognu“; vedle demokratizace přístupu ke vzdělání zde sehrály roli proměny trhu práce (dematerializace i odsun výroby do zemí tzv. třetího světa), ústup tradičních výrobních profesí, posuny ve směru „prekariózy“ a „casualizace“ zejména nemateriální práce, dopady ekonomických trendů. V ekonomické perspektivě jsou studenti vnímáni jako platící klienti, poptávající *ideální produkt* (maximální certifikát za minimum nasazení). Produkce vědění má být stejně efektivní, ziskovou *sférou podnikání* jako každá jiná sféra služeb a produkce zboží. Manažerské řízení univerzit proto vede k „zeštíhlování“ univerzit (a k růstu příjmů jejich managementu). Společnost vědění modeluje „kognitivní kapitalismus“.

V institucionální sféře je samozřejmě mnoho úrovní, z nichž se dílčí vlivy a tlaky skládají (dimenze nejen ekonomické a organizační, ale i instalační, výstavní strategie či politiky, ohledy lokální, municipální), ale do jisté míry lze spekulovat o tomto obratu jako o (konstruktivním) *protějšku* institucionální kritiky. Vynořuje se tím otázka z první kapitoly: nejsme náhodou svědky návratu k jakési „heteronomii umění“? Ta je ale přitom jen zdánlivá či nepravá, protože k propojování umění a života se rozhoduje autonomní producent, který je veden svým „svobodným“ zájmem; jeho autonomie v sobě nicméně nese tenzi či ambivalenci, protože ji umělec chce využít k vyvázání se z autonomního stavu. Z mnoha důvodů se s autonomií zcela neidentifikuje, na druhou stranu ji ale potřebuje. Nebude umění nakonec tím, co v éře do sebe zahleděného konzumního individualismu bude rehabilitovat pojem „služby“?

### **Od „zatuchlé“ akademie ke kreativním průmyslům**

Paradoxní aspekt je už na straně uměleckého vzdělávání. To se nejen nepadno racionalizuje (viz kapitola), ale také asociuje instituci *akademie*, spojovanou s představami „od života odtržené, elitistické organizace“ (ta asociace přežívá v pejorativním užívání slova akademický). Umělci, kteří cítí, že první úkol po škole je vymanit se z vlivu svých učitelů (zapomenout naučené), jsou nepravděpodobnými kandidáty pozitivního vztahu k edukaci. A přece dnes edukace figuruje jako *potenciální spojenec umění* v dobách ubývajícího veřejného prostoru,

bezuzdné privatizace a instrumentalizované byrokracie, jakkoli je zde, čehož si povšimla Irit Rogoff, určitý „skluz“ mezi pojmy „edukace“, „self-organised pedagogies“, „výzkum“.

Současná literatura o umění a pedagogice nemá tendenci zabývat se specifickými mody tohoto průniku a rozdíly mezi uměním a edukací jako diskurzy.

Pro Rogoff se umění a edukace točí kolem Foucaultovy představy *parrhésie*, čili svobodné, otevřené řeči na veřejnosti. Edukační obrat nám tak připomíná, že „artikulace pravd“ nemusí být jen úsilím o vyslovování správných, užitečných a doložitelných představ (ve smyslu orientace na fakticitu), ale také otevřeností ve vyslovování všeho, co je *pocitováno* – bez ohledu na vhodnost a *užitečnost* vyslovování takových pocitů či představ a bez ohledu na přesvědčivost a působivost (mediální přiměřenost či kvalitu) takových vyjádření.

### **Kontexty spotřební a mediální společnosti**

Vtažení edukace do sféry estetické produkce není jen záležitostí „artistní“ kultury: bezmála identicky si počíná konzumní kultura, zejména pak *televize*, která hojně nasazuje edukační formáty (spojující zábavu a fakticitu), kde je na divákovi, zda se nechá „poučovat“ nebo „bavit“. Vedle kvízů a znalostních soutěží jsou předkládány populárně naučné pořady o řadě oblastí *života* historického (válčení) i současného (cestopisy); diváci se mohou učit jak si počínat *v každodenních situacích*: jak se vkusně oblékat, jak (správně) stolovat, vybírat vína k oslavě, jak si zařizovat (levně) domácnost, jak vychovávat děti a něco vytvářet<sup>8</sup> nebo jak přežít v mimořádných situacích. Přímo vlajkovou lodí edukačního obratu v konzumní kultuře jsou „kuchařské celebrity“. Modelem takového působení jsou současné koncepty „koučinku“ a „mentorinku“, stejně jako reflexivní dialog. Konzument sehrává „roli studenta“. Samozřejmost těchto programů odsouvá do pozadí důležitou otázku: jak to, že je edukace zábavou pro diváky, kteří si jistě pamatují nepříjemnosti edukace, jíž prošli v dětství a mládí? Beech<sup>9</sup> přidává k nabízejícím se motivům *sebevzdělávání* a nostalgie moment „slasti ze sledování druhých“, jehož nejvnitřnějším výrazem je ovšem „reality show“ jako neumělecká forma *performance*.

---

<sup>8</sup> S poukazem na Joasovo pojetí kreativity (jako řešení nejasné situace) musíme konstatovat, že toto mediální vzdělávání, ať má jakákoli pozitiva (a bez ohledu na jeho návodnou rétoriku), vede spíše k potlačování tvořivosti.

<sup>9</sup> 2010: 57

## Dialogické a participativní projekty

Příznivou půdu pro projekty „edukačního obratu vytvářejí“ soudobé formy *sociálně angažovaného umění*, jež usilují o řešení konkrétních problémů nebo o „ozdravení“ určitého sociálního prostředí. K jejich možným označením patří „dialogické umění“<sup>10</sup>, výraz, který upřednostňuje americký historik umění Grant Kester; dialogem zde myslí vtažení *veřejnosti* (už tedy nikoliv publika, diváctva) do spoluvytváření uměleckého projektu.

Ve své knize<sup>11</sup> o projektech dialogického typu přibližuje Kester činnost rakouské skupiny WochenKlausur, která se podle vlastních slov „od roku 1993 zabývá projekty na malá, ale účinná zlepšení<sup>12</sup> určitých nedostatků, případů sociální nouze“. Jejich první intervence se týkala zdravotní péče pro bezdomovce v centru Vídně (jež je jim sice formálně dostupná, ale reálně je, z řady důvodů, nedosažitelná). WochenKlausur dospěla k závěru, že řešením by byla specializovaná pojízdná ambulance, která by v pravidelných časech poskytovala péči na několika stanovištích. Základní intervence pak spočívala v obratném jednání se zástupci magistrátu, kde pomohla k uvolnění prostředků na projekt drobná loď.<sup>13</sup> Zajímavá je také její druhá intervence týkající se drogově závislých prostitutek v centru Curychu. Ta měla opět charakter „facilitace“ řešení daného problému (jejich bezdomovectví). Intervence skupiny spočívala v organizování plaveb po jezeře výletní lodí, na níž skupina zvala zástupce skupin, jichž se problém týkal, resp. kteří mohli přispět k jeho řešení. Výsledkem byla dohoda o poskytnutí budovy, kde by za určitých podmínek klientky nacházely bezpečný nocleh. V obou případech se zdá nejzajímavější to, že klíčovým momentem bylo obejít byrokratické, resp. institucionální formy (tj. bariéry) řešení problému. Skupina vtipně použila manipulativní informace, které přivedly zodpovědné osoby k sociálně prospěšnému jednání či rozhodnutí. To se zdá být velmi poučným aspektem, pokud jde o potenciál (strategie) tohoto umění.

Uvedme teď několik příkladů projektů umění *edukačního obratu* (bez větších nároků na kunsthistorickou úroveň této ilustrace). Nejlepším průvodcem po historii edukačního obratu je

---

<sup>10</sup> K velké řadě označení, jež se používají, patří výrazy jako

<sup>11</sup> Kester, G.: *Conversation Pieces: Community and Communication in Modern Art*. University of California Press, 2004.

<sup>12</sup> <http://www.wochenklausur.at/index1.php?lang=en>

<sup>13</sup> Když příslušná radní, nesouhlasila s financováním projektu, WochenKlausur se domluvila s reportérem německého magazínu *Der Spiegel*, aby předstíral zájem udělat s ní rozhovor o projektu (a hlavně o tom, proč neuspěl). Politická nechtěla vypadat jako překážka, na níž ztroskotal umělecký projekt, a tak nakonec rozhodla o uvolnění prostředků na lékaře, kteří by mohli (alespoň ze začátku – na rok) fungovat jako personál kliniky.

asi kniha Claire Bishop *Artificial Hells*<sup>14</sup>. Pozornost v závěru své práce věnuje výrazným představitelům tohoto proudu, z nichž referujeme o pěti autorech a jejich projektech.

### **Tania Bruguera**

První a možná nejdéle běžící projekt *Cátedra Arte Conducta* (2002–2009), je škola umění pojatá jako umělecký projekt kubánské umělkyně jménem Tania Bruguera. Název *škola chování* se vztahuje k intenci rozvíjet formy politického a kontextuálního umění (výraz „Arte Conducta“ lze sice překládat i jako „umění performance“, evokuje ale i místní označení školy pro juvenilní delikventy, což lehce posouvá význam onoho „chování“). Bruguera školu (spolu se dvěma spolupracovníky) založila ho na konci roku 2002 po návratu z *dokumenty 11*. Podle Bishop ji k myšlence vlastní školy přivedla trojice motivů: pocit, že tradiční formy utváření umělecké zkušenosti limitují její dosah; nedostatek institucionálních zařízení provozu umění i pokračující restriktce cestování kontrastující s novou vlnou amerického turismu na ostrově, která po bienále roku 2000 v Havaně vedla k zájmu o kubánské umění.

Jakkoli byla *Arte de Conducta* polo-autonomní složkou vysoké školy umění (ISA) v Havaně,<sup>15</sup> měla charakter specifického dvouletého kurzu. Každý rok Bruguera přijala *osm studentů* a jednoho historika umění (ten vedle práce na uměleckých projektech v textech reflektoval činnost školy v daném roce). Workshopů se ale *mohl účastnit každý*, kdo měl zájem: studenti, umělci a teoretici i širší veřejnost; v tom škola pozoruhodně spojovala přístup *oficiální a neformální, konvenční a inovační, rigidní a flexibilní*.<sup>16</sup> Ústředním zaměřením školy bylo jak prostředky umění (např. performance a intervence) reflektovat *normativy chování* – právo a etiku. Umění tyto sféry testuje; zkoumá *mezery v zákonech a konflikty etických ráďů*. Bruguera zvala do výuky také právníky a novináře, aby měli studenti přesnější povědomí o možných důsledcích uměleckých vystoupení ve veřejném prostoru (kromě umělců a teoretiků ale zvala i sociology, historiky a matematiky). Své umělecké podnikání Bruguera označovala jako „arte util“, tj. umění, jež je *užitečné* (a současně symbolické). Vědomě tím oponovala západní představě, že umění je „neužitečné“ nebo „bez funkce“. Politické (kontextuální) umění se ovšem „posouvá k pólu heteronomie“; nemůže tedy být zcela bez funkce (jako *fine art*). Také

---

<sup>14</sup> Bishop, C.: *Artificial Hells*. 2012.

<sup>15</sup> Spojení s ISA představovalo zvláštní symbiózu; její studenti sice nemohli dostávat kredity jako řádní studenti ISA, ale vztah ke škole byl zřejmě nutností, aby mohla zvat přednášející cizince (získat pro ně víza).

<sup>16</sup> Bishop (2012: 247) citací Bruguery připomíná paradox: každý student musel projít standardním přijímacím řízením se vším stresem, aby pak zjistil, že se workshopů účastní lidé kvalifikovaní jen svým zájmem.

bychom neměli přehlédnout, že mluví i o *symbolickém potenciálu* umění – užitečnost zde tudíž není profilovým kritériem, ale spíše součástí výrazu.

## Anton Vidokle

Výrazným počinem v edukačním obratu byl projekt *Unitednationplaza* (2004) umělce a kurátora (zakladatele magazínu *e-flux*) ruského původu, Antona Vidokla. Ten byl přizván do kurátorského týmu připravujícího výstavu *Manifesta 6* v Nikósii na Kypru. V čase, kdy mezinárodních bienálních výstav prudce přibývalo, se tým rozhodl místo očekávané výstavy po dobu trvání bienále (cca 100 dní) na *Manifestě* vytvořit *dočasnou* školu. Její struktura měla být pestrá, počítalo se s odděleními s určitým pevným studijním programem i s „nomádkou školou“, jež by využívala různé prostory ve městě, od filmových sálů po bary. Na výzvu se k účasti přihlásilo několik tisíc umělců, kurátorů, filmařů, hudebníků, architektů; účast měla být bez poplatků (dokonce se počítalo s malým stipendiem). Organizátoři chtěli zapojit na rozděleném ostrově i tureckou stranu, což se nakonec ukázalo být problémem; řecká správa města Nikósie, za realizaci odpovědná, byla projektu čím dále méně nakloněná, až bylo nakonec bienále tři měsíce před zahájením zrušeno (konec ještě provázely soudní spory).<sup>17</sup>

Vidokle ale nechtěl naplánovaný projekt nechat zaniknout, a tak se s podobně zaujatými spolupracovníky, umělci a teoretiky (mezi nimi byli např. Boris Groys, Martha Rosler, Liam Gillick, Walid Raad, Jalal Toufic, Nicolaus Hirsch, Tirdad Zolghadr) rozhodli věc uskutečnit v Berlíně jako zdola (ne-institucionálně) organizovanou iniciativu. Podle budovy<sup>18</sup>, získané pro školu na náměstí Sjednocení, pojmenovali projekt „unitednationsplaza“<sup>19</sup> a koncem října 2006 tu zahájili provoz.<sup>20</sup> Výukou byly neformální série přednášek a seminářů univerzitního typu, k tomu se konaly konference, filmové projekce a občasná performance. Škola byla zaměřena na současné umění, ale témata byla velmi široká, zahrnující náboženství, filosofii, problematiku moderních médií i politická témata. Zařízení bylo otevřené všem; svoje akce anoncovalo jak

---

<sup>17</sup> Vidokle byl ovšem upozorňován, že by patrně problémy nastaly, i kdyby se podařilo *Manifestu 6* v plánované podobě zrealizovat: patrně by přišel silný odpor ze strany etablovaného trhu s uměním a systému vůbec. Vidokle in: O'Neill & Wilson 2010: 154

<sup>18</sup> Budova byla v bývalém východním sektoru Berlína na Platz der Vereinten Nationen 14a (dřív Lenin Platz).

<sup>19</sup> Berlín se stal po znovusjednocení Německa obzvlášť živým místem pro takový podnik kvůli svému pestrému uměleckému a kulturnímu provozu; ve městě se vynořilo velké množství výstavních a kulturních aktivit, a to nezávislých a zdola organizovaných. Organizátoři však patrně vnímali i kontext *sjednocení*, které se na Kypru, oproti utopickým očekáváním (s bienále spojovaným), nezrealizovalo.

<sup>20</sup> Zahajovací konference (organizoval ji Vidokle se Zolghadr) nesla název *Historie produktivních selhání: od francouzské revoluce po Manifestu 6*. K tomu viz: <http://www.e-flux.com/announcements/41054/histories-of-productive-failures-from-french-revolution-to-manifesta-vi/> j



tiskem, tak i rozhlasem a na internetu. Občas byl umělci provozován bar ve sklepě (Salon Aleman), který přispíval ke společenské dimenzi školy.

Podle Vidoklova líčení měla naplánovaná struktura edukačních aktivit pro pravidelné návštěvníky skutečnou hodnotu, protože se rozrůstala; zajímavá témata se protahovala na řadu týdnů a rozvíjela do šíře.<sup>21</sup> Vedle výkladů byly ke zhlédnutí filmové produkce a performance, v prostorách školy se objevila knihovna Marthy Rosler<sup>22</sup> a v rámci projektu byl produkován film *Crime against Art* spojený s konferencí v Madridu. *Unitednationsplaza*, projekt „výstavy koncipované jako škola“, také cestoval; přesunul se do New Yorku, kde byl provozován pod jménem Night School (v New Museum) a byl také v Mexico City.

Jakkoli se projekt *unitednationsplaza* může zdát neobvyklým, má nejednoho předchůdce; v roce 1968 se kromě revolt na etablovaných univerzitách objevily pokusy zdola ustanovit edukační centra; od února do srpna fungovala ve čtvrti Shoreditch v Londýně *Antiuniverzita*, která byla podobně (až libertariánsky) koncipovaná, hlavně však její koncepce a činnost vyrůstala „zezdola“.<sup>23</sup> Vidokle uvádí,<sup>24</sup> že i mnohé z významných uměleckých škol (např. Bauhaus a Black Mountain College) „byly samostatně organizovány skupinami umělců“. Není žádnou náhodou, že edukací jsou tak zaujatí umělci. Umělecké školy jsou na jedné straně velmi svobodomyšlné a otevřené experimentům, ale na druhé straně ze své praxe nejlépe znají problém exkluzivity (neutilitárního či „nepraktického“) vzdělání. K tomu pak přistupuje „záhada“ smysluplných forem edukace a vůbec účinnosti vyučování umění.

Vidokle soudí, že *projekt je* uměleckým dílem už svou neinstitutonální povahou: *sám se ukazuje*; je „vystavenou formou“, *dostupnou těm, kdo projeví zájem* – jen tento zájem, nasazení, kvalifikuje zájemce k návštěvám školy.<sup>25</sup> Přestože tu byl předpoklad, že zájemci budou chodit opakovaně, výuka neměla žádný uplatnitelný výstup, žádný certifikát – byla jen neutilitárním rozvíjením vědění. Tím Vidokle reagoval na postřeh Marthy Rosler, že „veřejnost (*public*) ve smyslu zaangażovaných občanů-subjektů byla nahrazena publikem (*audiences*)“<sup>26</sup>. Pokud

---

<sup>21</sup> Vidokle je přibližuje následovně: „Od role náboženství v postkomunistické společnosti po historii videoartu jako sociálního média, od viditelnosti diskurzivního rámce k možnostem umění v kontextu války a od produkce obrazů v post-osvícenecké éře k mnoha jiným tématům.“

<sup>22</sup> Martha Rosler propůjčila přes 7000 svazků rozmanitých oborů ze své knihovny a dala je k dispozici jako veřejnou knihovnu.

<sup>23</sup> Viz např. <https://www.libed.org.uk/index.php/articles/515-the-antiuniversity-of-london>

<sup>24</sup> Vidokle in O'Neill & Wilson 2010: 154

<sup>25</sup> Vidokle in O'Neill & Wilson 2010: 155

<sup>26</sup> Vidokle in O'Neill & Wilson 2010: 151

klima spotřební společnosti ohrožuje postoje občanství (což se týká i umění), pak je třeba najít takové formy uměleckého výrazu, které by naznačily že (a jak) se dá tento vývoj zvrátit.

### **Pawel Althamer a Arthur Zmijewski**

Polský umělec Pawel Althamer je sochař, ale známým se stal svými kolaborativními projekty. Od roku 1995 spolupracoval se skupinou Nowolipie, varšavskou organizací pro dospělé s mentálním či fyzickými postižením (zprvu šlo o večerní lekce keramiky). Althamer potvrzuje (s narážkou na ráz práce s nimi) obecnou představu, že *učitel se také učí od žáků* („oni mne učí jak být šílený“<sup>27</sup>). Svou činnost pochopil jako svého druhu *transcendující rituál* setkávání.<sup>28</sup>

Po roce 2000 pak zesílil Althamerův zájem o pedagogické projekty. Na výzvu německé instituce (šlo o oslavy 200 let od narození Alberta Einsteina) reagoval projektem, v němž byl najat svérázný pedagog<sup>29</sup> (pro své nekonvenční metody vyhozený ze školy), aby půl roku vyučoval juvenilní delikventy fyziku (a seznamoval je tu s Einsteinovou teorií). Záškoláci a repetenti ve věku 12–16 let z upadajícího varšavského předměstí Praga se učili hravými experimenty a v různých prostředích: na poli, na pláži i v Alzheimerově ateliéru v této čtvrti. Chlapci také předváděli pokusy sousedům. Projekt dokládá pro Althamera typický zájem o *marginální subjekty* i upřednostnění *jednání před vystavováním*.<sup>30</sup> Projekt zdokumentoval filmař Krzysztof Wisconti (2006), který záznam doplnil rozhovory s Althamerem, s dětmi a jejich rodiči. V rámci výuky pak jel učitel se žáky na vernisáž výstavy v Berlíně. Když byl film předváděn v Londýně, Althamer žádal, aby byli jeho hoši pozváni na zahájení a k nadabování filmu chtěl najmout britské hochy z podobného prostředí. Nezanedbatelným aspektem je zde pro Althamera „autobiografický rys“ – autor se vyrovnával s vlastním rozčarováním ze školní docházky (a design projektu prý odpovídal tomu, jak by si výuku v dětství představoval). Stejně tak stojí za zmínku nemalá rizika projektu s nejistým výsledkem.

---

<sup>27</sup> Bishop (2012: 255) zmiňuje, že jeden člen skupiny vždy, bez ohledu na zadání, vytvářel z hlíny dvojplošníky.

<sup>28</sup> O svém chápání této spolupráce Althamer píše: „(...) Czuję, że jest to praktyka otwierająca. Uważam, że to jest taka wspólna modlitwa. Tak jak mnisi się wspólnie modlą, jedzą i żyją, to my to mamy przez jeden dzień w tygodniu. To jest holistyczne i dla mnie jest to święta praktyka. Jeśli jakakolwiek święta praktyka może w ogóle istnieć to dla mnie to, co robimy jest najbardziej święte z tego, co w swoim życiu znalazłem.“

<http://culture.pl/pl/artykul/althamer-i-grupa-nowolipie-w-sopocie> [12. 6. 2017].

<sup>29</sup> Bishop používá pro jeho nekonvenčnost anglický výraz „maverick“, tj. nonkonformní člověk, podivín, solitér a individualista.

<sup>30</sup> Bishop soudí, že by se Althamerovy projekty obešly bez vizuální dokumentace, ta se jí jeví být produkována spíše v důsledku institucionálního tlaku na viditelnost.

Ze spolupráce s Arturem Zmijewskim vzešel projekt nazvaný *Wybory.pl*<sup>31</sup> (2005), který vycházel z Kowalského pedagogických principů.<sup>32</sup> K procesuálně koncipované výstavě přizvali své bývalé kolegy z „Kowalského pracovny“ s tím, že vystavená díla budou podléhat nezvyklému pravidlu: kdokoli bude moct pozměnit, doplnit, vylepšit, či dokonce zničit, a to v celém čase, kdy bude výstava otevřena. Zmijewski proměny expozice natočil na video: skoro hodinový dokument zachycuje jak metamorfózy, tak původce zásahů, které sám do dějů aktivně vtahoval, včetně své malé dcery. Bishop<sup>33</sup> na jejím případě ukazuje kontrast zvědavosti dítěte a systému umrtvujících restrikcí (zákaz dotýkání) typických pro muzeální instituci. Zmijewski tu aktivizoval představitele publika (s až beuysovským apelem na jejich potenciál „být umělcem“), avšak současně zkoumal destruktivní jednání vstupující do konfliktu s očekáváním prostředí. Projekty experimentující s pedagogickou formou nejenže nevedou k završenému dílu, ale někdy je i ničí: podstatné je to, co se děje v čase, ne to, co stane na jeho konci. Bishop vykládá to, že objektem destrukce jsou umělci zhotovené artefakty, jako zviditelnění teze, že „umění participace je podmíněno zničením konvenční formy díla“<sup>34</sup>. Althamer a Zmijewski se jeví jako radikální následníci svého učitele vyvíjející tlak na aktéry (žáky, umělce, diváky), aby si v konfrontacích ujasňovali kontexty umění. Výstava se setkala s kritickou odezvou<sup>35</sup>; experimenty umění v edukačním formátu nevedou vždy k nějakému soudržnému dílu či k výstavě. Vznikající dokumenty navazují na tradici institucionální kritiky, když ukazují režimy fungování jak výstavních, tak edukačních institucí. Altruismus se u Althamera pojí s institucionální nekomfortností, a tedy logicky i rozruchem kolem jeho projektů.

### **Thomas Hirschhorn**

Mezi výrazné autory spojované s edukačním obratem patří v Paříži žijící sochař Thomas Hirschhorn. Své rozsáhlé sociální projekty, často koncipované jako hold známému mysliteli, produkoval ve spolupráci s místními obyvateli (na předměstí větších měst). Význam

---

<sup>31</sup> Volby.pl

<sup>32</sup> Althamer studoval na varšavské akademii krásných umění v ateliéru Grzegorza Kowalského, v tzv. Kovárně (stejně jako např. Katarzyna Kozyra či Artur Zmijewski). Kowalski chtěl místo tradičního modelu (v němž mistr předává základy řemesla) vyučovat formou „vizuálních her“, úkolů s otevřeným koncem. Ty byly postaveny na interakcích (nonverbální komunikaci) fungujících jako jistá forma skupinové analýzy (kritické i terapeutické); měly „vychovat partnerstvím“, neutralizovat individualismus a rozvíjet participaci. Kowalski přitom vycházel z koncepce svého učitele, architekta Oskara Hansena (1922–2005), propagátora „otevřené formy“ z r. 1959. Její intencí bylo povzbuzovat diváky k participaci, k živému vztahu k realitě; podobně jako představitel avantgard byl přesvědčen, že dílo umění není hotovo, dokud je nezavrší svým (co neaktivnějším) osvojením divák.

<sup>33</sup> Bishop 2012: 259

<sup>34</sup> Ibid.

<sup>35</sup> A to dokonce i ze strany Kowalského.

pedagogické složky těchto projektů v posledních přitom vzrůstal. V roce 2004 například uspořádal spolu s *Musée Précaire Albinet*<sup>36</sup> výstavu děl zapůjčených ze sbírky Pompidou Centre (Beuys, Warhol, Duchamp, Léger, Mondrian a Dalí) pro obyvatele v oblasti Aubervilliers (kde muzeum sídlí). K výstavě byl připraven doprovodný program; ateliér pro děti v úterý, tvůrčí dílna, psaní pro dospělé ve čtvrtek, debaty o obecných tématech v pátek a o umění v sobotu. V neděli se konaly společné obědy, připravené rodinami i dalšími skupinami. Úterní událostí byla (re)instalace Mondrianových děl spojená s vernisáží a večírkem. Základní publikum v *Musée Précaire Albinet* tvořili místní, pravidelně se vracějící obyvatelé, méně pak citelé umění.

V roce 2007 vytvořil Hirschhorn projekt, který nazval *The Bijlmer-Spinoza Festival*, což je trochu zavádějící název: projekt nebyl ani tak festivalem jako spíš *ambientem*, prostředím vytvořeným pro přednášky a workshopy. Jeho symbolickou dominantou, poutačem, byla velká plastika knihy (Spinozovy *Etiky*), jejíž pestré pomalování kontrastovalo s kulisami předměstí (Amsterdam), s paneláky a projíždějícími příměstskými vlaky. Kolemjdoucí zvala k návštěvě velká tabule a kupa volně přístupných novin. Ve svébytně členěném prostoru byly místnosti s různými funkcemi: knihovna s publikacemi od Spinozy či pojednávající o něm, novinová kancelář a archivní výstava o historii Bijlmeru, internetová místnost a pracovní prostor pro historika umění, který zde bydlel. Některé z těchto složek jemně parodovaly „konvenční metody didaktického vystavování“ (na podstavci umístěné fotografie „obalu knih“ důležitých v čase Spinozova života, prázdná vitrína, v níž byla dřív vystavena kopie knihy *Tractatus Theologico-Politicus*). V každodenním „rozvrhu hodin“ byla např. v 16.30 „dětská dílna“, v níž se děti učily přehrávat klasická díla body-artu, aby je předvedly v sobotních performancích, dále přednášky filosofa Steinwega v 17.30 a pak v 19.00 hra, Steinwegem napsaná a Hirschhornem režírovaná. Bishop věnuje mnoho řádků detailnímu popisu, z něhož je zřejmá *výstřednost* celého prostředí a dění.<sup>37</sup> Jakkoli Hirschhorn věnuje pozornost pečlivému

---

<sup>36</sup> Distrikt Aubervilliers na severovýchodě Paříže.

<sup>37</sup> Text Bishopové autenticky přibližuje bizarnost celého prostředí: „Když jsem přijela na návštěvu první den, byli dospělí přiopilí, klábosili a kouřili marihuanu na baru, zatímco děti (ve věku 6–12 let) byli pohlceni ‚dětskou hrou‘, dílnou, v níž opakovaně křičeli slovo ‚Abramovič‘ a vůbec dělali mnoho křiku. Po této ‚dílně‘ se děti poflakovaly a hrály si na gymnastickém nářadí, zatímco Steinweg poskytoval svou každodenní přednášku, z velké části improvizované tematické toulání, poskytované v angličtině publiku deseti lidí sedících kolem něj na plastových židlích. Téma bylo: ‚Existuje autonomie?‘ Nikdo si nedělal poznámky, ale to se zdálo být v pohodě, protože Steinweg neposkytoval ani tak argumentaci jako spíš tok filosofického či filosofujícího vědomí. Nejzábavnějším aspektem celé lekce byl dojem montáže produkovaný dětmi na běhacích strojích a obecná aktivita kolem baru, zatímco Steinweg vážně brebentil. Také hra byla bizarní: na scéně bylo gymnastické náčiní, kartonové krabice zahalené látkou vedle reproduktorů a mikrofonů pro účinkující (Hirschhorn zapojil místní). Samo označení za hru je sporné; účinkující (spíše jako performeré než herci) četli texty a přitom se zapojovali do

*dokumentování* a *vysvětlení* struktury svých projektů, z jeho systematické explikace není nijak zřejmé, jak je takový projekt jako oslava Spinozy „svěrázný“. Vytvářené dokumentace předkládají veškerou korespondenci, obrazy, tiskové pokrytí i zpětnou vazbu od návštěvníků do jedné všezahrnující publikace, jež tvoří „traktátový“ protějšek *sociální* komplexity projektu.

Bishop, která se kvazifestivalu zúčastnila, dospívá k závěru, že podstatu této *chaotické assembláže dění* lze nejspíš vidět v „juxtapozici (konfrontování) různých sociálních typů“ uskupujících se *kolem prvků* (instalací, dění či objektů), jež je mohou vést k reflexi. Filosofické přednášky byly spíš než výkladem nesoucím informace a argumenty „přehráváním filosofie“ (performancí?); nechtěly nikoho informovat ani o ničem přesvědčit (jako by byly ekvivalentem hromad xerokopii eseje filosofa Steinwega, jež se v jiné instalaci<sup>38</sup> kupily v roli sochy). Zdálo se, že tu jde o „sdílenou zkušenost“, která nevyžaduje „sledovat obsah“; protože stačí, slovy C. Bishop, „jen se položit do celkem tichého meditativního prostoru – podobně jako při pobytu v *open-air* nějaké non-dominační církve – a užívat si hloubání o čemkoli, co vám přijde na mysl.“

*Význam produkce* jako uměleckého počínu ještě posiluje její *lhostejnost* – jak vůči prostředí (počasí), tak vůči publiku; přesvědčivým jej činí *vůle umělce*, když dokázala získat k účasti a přitáhnout ke sledování.<sup>39</sup> S účastníky Hirschhorn zachází jako s *diváky*, nikoliv jako se *studenty*; přednostně *dělá umění*. Spinozův festival nenesl žádný lehce identifikovatelný, analyzovatelný (tj. edukační) obsah. Hirschhornovo umělecké užívání *materiálu interakcí* také ve své knize Claire Bishop (téměř finálně) *vyvažuje* politicky a mediálně vděčnější a snad i účinnější *sociální intervence* (jakými jsou například aktivit WochenKlausur). Hirschhorn se brání označování jeho projektů za „relační estetiku“ či „komunitní umění“ (participaci má za hloupý výraz pro konzum); své umělecké projekty nazývá *Presence and Production*.

Jistý rozpor vidí Bishop<sup>40</sup> v tom, že umění Hirschhorn pokládá za „autonomní až transcendentní sílu ne-odcizenosti“ a současně do svých projektů vtahuje holou *sociální realitu* (komplexy jejích antagonismů), takže tyto projekty (třeba jen implicitně) artikulují spíše *vně-umělecké otázky*. To se ale zdá být spíše důležitou složkou záměru. Jak přece Bishop sama dál uvádí,

---

(scénářem daných) činností: boxovali do koženého pytle, vzpírali zvětšenou lepenkovou kopii Etiky nebo se stahovali k vysoké krabici, aby tam vyhlášovali edikt o Spinozově vyhoštění z města roku 1656. Když se při opakování hry spustil následující den liják, bušením do střechy činil produkci téměř neslyšitelnou, takže se čtení změnilo v bláznivou kvazidadaistickou produkci, kde v závěrečné sekvenci bylo jen slyšet opakovanou litanii ‚co funguje, to produkuje‘. Netřeba zmiňovat, že ‚hře‘ nerozuměli ani účinkující, jejichž jediným motivem mohl být zájem *sdílet* to podivné, co inicioval umělec, přesvědčivý energií, již do toho vkládal.

<sup>38</sup> Např. U-lounge 2003 (Bishop 2012: 263)

<sup>39</sup> Ibidem.

<sup>40</sup> Bishop

Hirschhornovy galerijní instalace (například výstava *Concretion-Re*, 2007) konfrontují *obrazy násilí* s (vášnivě obhajovanou) *vyšokou kulturou a filosofií*; jeho dílo se tak jeví být ucelenou formou uměleckého výzkumu a sociálního experimentu.

### **Christopher Schlingsief**

Pro Wiener Festwochen v roce 2000 vytvořil německý filmař a umělec Christopher Schlingsief projekt nazvaný *Please love Austria*, jímž krátce po volbách reagoval na vzestup krajně pravicových idejí (volební úspěch Jörga Heidera a FPÖ), tedy na nárůst xenofobie. Umístil v centru Vídně (vedle Opery) přepravní kontejner upravený k obývání a na něj vztyčil transparent *Ausländer Raus!* (cizinci pryč!). Uvnitř kontejneru vytvořil obyvatelný prostor ve stylu televizních pořadů „Big Brother“; z detenčního centra tam přivedl skupinu žadatelů o azyl.<sup>41</sup> Internetová televize (webfreetv.com) pak přenášela dění z kontejneru po dobu šesti dní, přičemž diváci mohli každý den svým hlasováním poslat nejméně sympatického žadatele pryč; ráno v osm hodin byli vždy dva vykázáni zpět do detenčního centra. Na vítěze čekala cena v podobě rakouského občanství prostřednictvím sňatku (ovšem jen pokud se najde osoba, která si bude chtít „nejsympatičtějšího žadatele“ vzít). Akci zdokumentoval film.<sup>42</sup>

Je zřejmé, že autor svým projektem zamýšlel inscenovat provokaci vyvolávající odpor a střety. Bishop popisuje i jeho předchozí projekty, které obdobně pracovaly s vyvoláváním nepřátelství (a zanícených diskusí) ve veřejnosti.<sup>43</sup> Osobně dál podněcoval konfrontace, když jako cirkusový vyvolávač (principál?) obcházel místo s megafonem a vykřikoval rozporná hesla jako: „Toto je performance! Toto je absolutní pravda!“ a papouškoval ty nejrasističtější názory a urážky. Z dokumentu je nicméně zcela zřejmé, že akce je silnou kritikou xenofobie. Projekt měl přitáhnout pozornost na existující kontroverze; také prokázal, že teprve umělecké zviditelnění vyvolává diskusi k existujícím problémům. „Tento model nedemokratického chování,“ píše Bishop, „přesně koresponduje s ‚demokracií‘, jak je tato praktikována.“<sup>44</sup>

Schlingsiefův projekty příliš nepracuje s prvky pedagogické sféry (tedy pokud za ně nepokládáme „zlobení“), zapojuje spíš prvky mediální sféry, a je tedy víc uměním *politicky angažovaným než sociálně experimentujícím*. I zde je ale zásadní úsilí o *pozitivní ovlivňování*

---

<sup>41</sup> Uchazeči byli sice pro veřejnost viditelní, ale anonymizovaní používáním převleků, paruk a černých brýlí.

<sup>42</sup> Vytvořil jej filmař jménem Paul Poet, trvá 90 minut a jmenuje se „*Ausländer Raus! Schlingsief's 6 Container* (2002). Bishop jej označila za podmanivý a evokativní (Bishop 2012: 280).

<sup>43</sup> Například (viz Bishop 2012: 282)

<sup>44</sup> Bishop 2012: 283

*společnosti*, jež jistě není prvoplánové, moralistně přímočaré. Schlingsiefovy projekty mohou působit až jako cynická hra – pracují s vědomou manipulací, stěží však ideologicky či sentimentálně. Zdají se být protějškem k projektům skupiny WochenKlausur (ty se ve srovnání zdají být projevy ušlechtilé charitativní práce). Pozoruhodným aspektem většiny těchto projektů je, že se nevyhýbají ve větší či menší míře manipulaci, jež přispívá k jejich (sociální) účinnosti, stejně jako estetické působivosti. Bruguera (jejíž aktivity se přitom zdají být méně manipulativní) ostatně označuje tyto formy za *účelné, užitečné umění*.