

Where Contemporary Academies/Art Schools Collide with Artistic Praxis?

Jozef Kovalčík

Art schools are an integral part of the framework of institutions entering the formation of artistic practice and play one of the most important roles in the reproduction of so-called high culture. Nevertheless, academies have not undergone as radical criticism in recent decades as other art institutions. Studio teaching, which was introduced in art schools in the nineteenth century, continues to

dominate. A few decades later, avant-garde artists also began to teach at art schools, but the method of teaching did not change in any significant way, while the ambition to create an individualistic work was further strengthened and persists to this day. In this essay, I will try to describe how the model of studio teaching came into being, what ideas it has been based on and what it is the bearer of. In the last part I will point out that the model of “masterclasses” is unsustainable for both traditional and (post) avant-garde artistic practices, but that it collides

the most with the creation of participatory and environmental art projects.

Keywords:  
Art Schools (Academies) – Studio Teaching – Avant-Garde – Participatory Art – Individualism

Klíčová slova:

Akademie výtvarného umění – mistrovský model výuky – avantgardy – participativní umění – individualismus

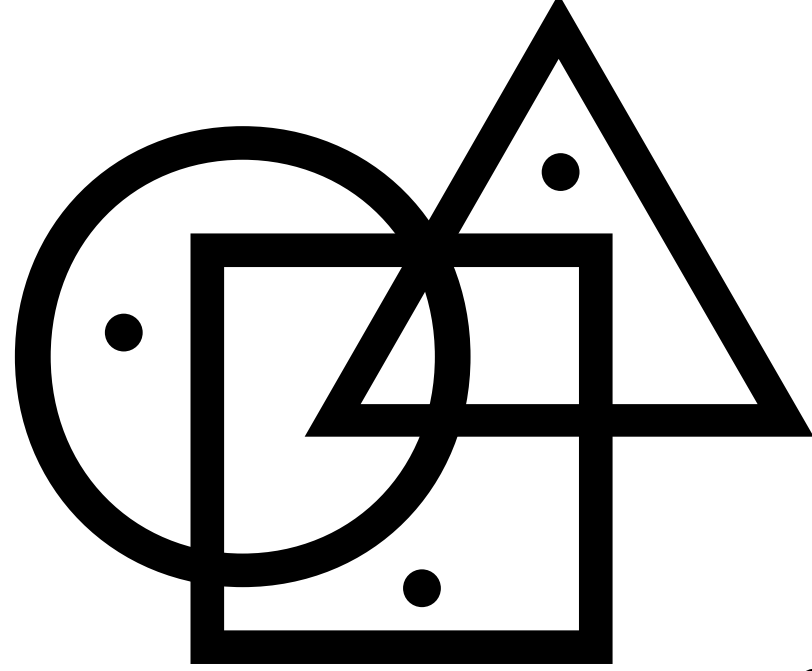
*Jozef Kovalčík je filozof, estetik, vysokoškolský pedagóg a v súčasnosti i ředitel Fondu na podporu umenia. V letech 2004–2015 působil na Vysoké škole výtvarných umění v Bratislavě.*

## Nerecenzovaná studie

jozef.kovalcik@fpu.sk

# Kde kolidují současné akademie a umelecká praxe?

*Jozef Kovalčík*



Akadémie ako vysokoškolské ustanovizne nemožno vynechať pri akejkol'vek snahe porozumieť fungovaniu lokálnych umeleckých scén, ani pri analýze globálneho sveta umenia. Patria do rámca inštitúcií formujúcich očakávanie a predstavy o podobe umeleckých diel, ale aj spôsoboch ich produkcie a prezentácie. Stali sa nezastupiteľnými pri reprodukcii takzvanej vysokej kultúry a pri udržiavaní kontinuity všetkých umeleckých oblastí. Napriek tejto strategicky dôležitej pozícii, neprešli za posledné desaťročia tak radikálnou inštitucionálnou kritikou ako napríklad galérie, múzeá, či divadlá. Ak dáme bokom rôzne osobné škandály, konflikty pri obsadzovaní pedagogických postov, alebo interné diskusie o kozmetických úpravách študijných plánov, tak možno konštatovať, že nič vážne sa okolo akadémií nedialo. Dlho absentovala analýza umeleckých škôl z hľadiska ich fungovania, estetických preferencií, predstavy o výsledkoch procesu výučby, či mocenských vzťahov. Vďaka väčšej dostupnosti umeleckého vzdelávania stále viac aktívnych umelcov a umelkyň drží v rukách vysokoškolský diplom, čím si svoju pozíciu akadémie ešte upevnili a posilnili. A možno aj to je dôvod, aby boli opätovne radikálne spochybnené, pretože kontrast medzi nimi a výzvami doby nemožno prehliadnuť.

Pri obrane súčasnej podoby umeleckých škôl James Elkins konštatuje, že zásadnejšia zmena vyučovania umenia by zmenila aj naše chápanie umenia.<sup>1</sup> S týmto tvrdením možno rozhodne súhlasiť, hoci jeho presvedčenie, že nič fundamentálne meniť netreba, je pod ťarchou súčasných spoločenských a environmentálnych výziev asi ťažko obhájitelné. Koniec koncov, ekologické, participatívne a komunitné umelecké projekty sú presne tými, ktorých kompatibilita so súčasným umeleckým vzdelávaním vyžaduje značnú dávku imaginácie. No je to naozaj tak, alebo stačí iba jemne modifikovať a obohatiť súčasné vzdelávanie

1 James ELKINS, *Why Art Cannot be Taught*, Chicago: University of Illinois Press 2001, s. 108.

postupy? V postavantgardnej fáze došlo síce podľa Petra Bürgera k reštaurácii kategórie diela,<sup>2</sup> no znamená to, že nemožno opätovne prehodnotiť aj to, ako vyučovať spôsoby jeho produkcie? Umelecké školy sa otvorili väčšiemu počtu študentov, no možno ich naozaj pokladať za demokratické inštitúcie aj v tom zmysle, že sa budú reálne vyrovnávať s každodennými a aktuálnymi témami, ktoré rezonujú širšie ako len medzi intelektuálnou menšinou?

### *Akadémie, verejnosť a vonkajšie faktory umeleckej formácie*

Príprava na tvorbu diel bola od založenia akadémií epicentrom zmyslu ich existencie. Tento banálny fakt je nutné doplniť ešte o jeden, a to, že prevedenie, status a pohľad na tieto artefakty sú výrazne sociálne podmienené. Do formácie ich výslednej podoby však neprestávajú vstupovať očakávania „strážnikov“ sveta umenia, ktorí v spleti mocenských vzťahov vplývajú na celkovú podobu súčasnej umeleckej produkcie.<sup>3</sup> Na druhej strane, študentské práce možno pokladať aj za výslednice rôznych informácií a reakcií na sociálne fenomény, s ktorými sféra umenia nemá nič spoločné. Boris Groys poukazuje na to, koľko rozmanitých vonkajších činiteľov vstupuje do umeleckej formácie, ktorými sú študenti a študentky „infikovaní“ v priebehu tvorivého vzdelávacieho procesu.<sup>4</sup> Zachytenie všetkých týchto zdrojov „nákazy“ je nepochybne zaujímavé a dôležité, no rozhodne nie dostatočné pre pochopenie smerovania súčasnej (študentskej) umeleckej produkcie. Do „slobodných“ tvorivých hier a inšpirácií vstupujú interné školské pravidlá, ktorých dodržiavanie sa bezprostredne alebo latentne neprestáva

2 Peter BÜRGER, *Teorie avantgardy*, Praha: VVP AVU 2015, s. 113–117.

3 Táto skutočnosť sa zvykne ignorovať v kontexte umeleckých škôl, hoci sa možno až prehnané zdôrazňuje pri iných praktikách a inštitúciách.

4 Boris GROYS, „Education by Infection“, in: Steven Henry MADOFF (ed.), *Art School. Propositions for the 21st Century*, Cambridge (MA, USA): The MIT Press 2009, s. 27–32.

vynucovať. Konfrontácia s atmosférou a usadenými zákonitosťami akadémie, bez ohľadu na ich zameranie, dodáva nespútaným nápadom výsledný akceptovateľný tvar.

Dôkazom uplatňovania vzdelávacích postupov a ich zmysluplnosti bývajú prezentácie vytvorených študentských prác širokej verejnosti. Vystavovanie týchto diel patrí k najstarším tradíciám na akadémiách, pričom sa na túto neodmysliteľnú súčasť kurikula zvyklo pamätať už pri výstavbe budov od počiatkov ich existencie až po súčasnosť. V inej oblasti je takmer nepredstaviteľná taká posadnutosť prezentáciami často priebežných a neraz aj nedotiahnutých študijných výsledkov. Nepochybne ide o dôležitú disciplinujúcu prax, ktorá je súčasťou stratégie hľadania individuálneho výrazu, ale aj priebežnou kontrolou intenzifikovanou tým, že je naviazaná na konfrontáciu s verejnou mienkou. Okrem evidentného stupňujúceho tlaku na študijné výsledky táto prezentačná prax slúži aj na upevňovanie mocenskej pozície vo vzťahu k iným umeleckým inštitúciám, ale aj k spoločnosti. V prvom aj druhom prípade možno nájsť príklady harmonického a ústretového fungovania, ale aj napätí, konfliktov a sporov medzi akademickou pôdou a vonkajším (umeleckým) prostredím. Môže ísť o občasnú „zásadnú“ nespokojnosť so študentskými výsledkami, ktorej prejavovanie patrí k pravidelným rituálom žiadaným v mene zachovania dynamiky v nudnom vzdelávacom procese, ale aj na samotnej umeleckej scéne. Neraz však ide o fundamentálnejšie spory, aké nezriedka končia násilnými politickými, či ekonomickými zásahmi do fungovania akadémii. Stačí si spomenúť na totalitnú minulosť strednej Európy, alebo jej neoliberalnú súčasnosť.

Pravidelné prezentácie študentských prác možno označiť za konštantu fungovania akadémii na rozdiel od ich vzťahu k spoločnosti. Ten prešiel výraznými zmenami približne od začiatku devätnásteho storočia, pričom jeho povaha sa odvtedy zásadným spôsobom nezmenila. Nikolaus Pevsner upozorňuje, že akadémie v tom čase získali oveľa väčšiu slobodu tým, že sa emancipovali od závislosti na aristokracii a cirkvi. To by však nebolo možné bez silného

štátu, ktorý prebral na seba povinnosti hlavného donora a značne upevnil ich pozíciu ako inštitúcií zodpovedných za produkciu umenia pre účely vlády a dvora. Tento kľúčový zvrät vo financovaní akadémii umožnil sériu ďalších zmien vo vzdelávacích procesoch, spomedzi ktorých vyniká najmä zavedenie ateliérovej výučby. Zmena nenastala iba na školách, ale aj v tom, ako tvorcovia umenia začali chápať svoju prácu a vzťahovať sa k svojmu prostrediu. „Vzápätí umelec pokladal seba samého za nositeľa posolstva nadradeného tomu štátnemu a spoločenskému. Nezávislosť bola preto jeho posvätným privilegiom. Služiť spoločnosti by znamenalo degradovať seba samého.“<sup>5</sup> Základnou ambíciou, ba až posadnutosťou, bolo hľadanie originálneho a exemplárneho výrazu, ako by to popísal Kant, ktorý sa mal nachádzať v jedinečnej osobnosti umelca stojaceho zoči-voči neprajnej, alebo prinajmenšom problematickej sociálnej realite. A to vrátane akadémii, ktoré odteraz pre umelca „nemohli predstavovať nič iné, než len pracovný priestor.“<sup>6</sup> A namiesto inklúzie a pochopenia spoločnosti, začali byť iba mediátorom afirmácie individuálnej umeleckej exkluzivity, čo platí v určitej modifikovanej podobe do dnešných dní.

Strata možnosti tvoriť výzdobu pre aristokratické a cirkevné sídla mala závažné dôsledky pre situáciu na vtedajších umeleckých scénach. (Budúci) umelci prišli o výhľad finančnej istoty a zároveň akadémie, tým, že ich výrazne začal financovať štát, prijímali aj väčšie množstvo študentov. Pevsner upozorňuje, že dôsledkom toho stále viac absolventov muselo zápasiť o záujem novej cieľovej skupiny – buržoázie, ktorá mala premenlivejší vkus, bola pomerne nevyspytateľná vo svojich preferenciách, netrpezlivá v čakaní na výsledok a v mnohých prípadoch disponovala aj oveľa menším objemom financií. Štát sa snažil vyrovnáť aj s touto situáciou a začal poskytovať podporu tým, ktorí tvorili „uznané“,

5 Nikolaus PEVSNER, *Academies of Art: Past and Present*, Cambridge: Cambridge University Press (1940) 2014, s. 240.

6 PEVSNER, *Academies*, s. 240.

„oficiálne“, alebo tiež „akademické“ umenie, to znamená, predovšetkým žánrové výjavy, krajiny, zátišia a podobne. „No ak ich génius dotlačil príďaleko k novému a nechcenému, museli čakať na entuziastických patrónov. Proletariát umelcov, vrátane zástupov priemerných mužov a občas tých najlepších, je typickým pre devätnáste storočie.“<sup>7</sup> Rovnako ako (stereotypný) obraz núdzneho umelca tvoriaceho skutočné umenie v protiklade voči bezcenným akademickým dielam, ku ktorým je nutné pridať samotné akadémie – synonymum tejto produkcie a značnej nudy v umení.

Okrem straty dopytu zo strany aristokracie a cirkvi, ekonomické postavenie umelcov negatívne poznačili tiež nové technologické a technické objavy, ktoré umožnili oveľa rýchlejšiu produkciu (umeleckých) diel. Napríklad maliari prišli s nástupom fotografie o značnú časť obživy, no rovnako tak o zmysel toho, čo celý život robili, keďže úsilie o kvalitnú nápodobu výrazne stratilo na svojej relevancii.<sup>8</sup> Nehovoriac o nových požiadavkách formujúcich sa más v mestských aglomeráciách, ktoré sa dožadovali svojho (populárneho) umenia, čo v mnohých umelcoch vzbudzovalo odpor. Pokiaľ ide o akadémie, ich relatívne silné postavenie v rámci spoločnosti, ktoré sa opieralo o výraznú podporu zo strany štátu, nie je konfrontované už iba z prostredia umeleckých scén. Stále hlasnejšie zaznievala kritika od tých, ktorí očakávali od umeleckých škôl, že budú reagovať na technologické inovácie, na meniace sa spôsoby produkcie, zmeny v organizácii práce, či života spoločnosti. K nim sa pridali opozičné hlasy opanované úzkosťou z novej doby, odmietajúce pokrok a túžiace po návrate k tradičným postupom, témam, a hlavne k remeslám. Koncom devätnásteho a začiatkom dvadsiateho storočia sa objavujú naprieč Európou hnutia a spolky – Arts and Crafts, Jugendstil, Bloomsbury, de Stijl, či Werkbund a spomedzi nich najmä

7 PEVSNER, *Academies*, s. 223. Podrobne situáciu rozoberá aj Arnold HAUSER, *The Social History of Art (vol.4)*, London – New York: Routledge 2005, s. 110–144.

8 David NOVITZ, *The Boundaries of Art: A Philosophical Inquiry into the Place of Art in Everyday Life*, Christchurch: Cybernations 2001, s. 40–46.

Bauhaus,<sup>9</sup> ktoré výrazne zasiahli do smerovania umeleckej produkcie a vzdelávania. Začína sa stále viac experimentovať s novými metódami výučby predovšetkým v oblasti úžitkového umenia a dizajnu, pričom povahu týchto vzdelávacích procesov značne určuje práve postoj k masovej produkcii.<sup>10</sup> Niektoré „staré“ akadémie sa pokúšajú transformovať a reagovať na výzvy doby, no rovnako vznikajú úplne nové umelecké, či umelecko-remeselné školy, ktoré zanechávajú niektoré zaužívané akademické postupy a nahrádzajú ich „praktickejšími“ metódami. Avšak, ateliérovú výučbu čisto umeleckých „voľných“ disciplín to nijako zásadne neovplyvnilo, ba práve naopak, jej význam sa ešte posilnil a upevnil.

### *Zrod ateliéru z romantického ducha*

Radikálnej reforme, ktorou si prešli akadémie naprieč Európou od začiatku devätnásteho storočia, predchádzalo pomerne dlhé obdobie reflexie a kritiky akademických vzdelávacích postupov. Hoci zaujímavé postrehy možno nájsť už u Voltaira, Diderota, či hnutia Sturm und Drang, Pevsner tvrdí, že za skutočných reformátorov, ktorí časť svojich ideí presadili aj v realite, možno pokladať až maliarov Jacquesa Louisa Davida vo Francúzsku a Amosa Jacoba Carstensa v Nemecku. Rozhodujúcu úlohu však pri vovádzaní romantických predstáv do praxe zohralo až konzervatívne hnutie Nazarénov, spomedzi ktorých sa vníma najmä Wilhelm Schadow.<sup>11</sup> Tohto pomerne bezvýznamného maliara možno označiť za kľúčovú postavu pri reálnom presadení najväčšej

9 Frank Whitford upozorňuje, že niekedy to pôsobí tak, akoby bol Bauhaus jedinou radikálnou školou tohto obdobia, čo sa však nezakladá úplne na pravde. Srov. Frank WHITFORD, *Bauhaus*, Praha: Rubato 2015, s. 33–36; Rainer K. WICK: „Remarks on the Reception of Bauhaus Pedagogy in Germany“, in: *Bauhaus Conceptual Model*, Berlin: Hatje Cantz 2009, s. 343–346.

10 ELKINS, *Why Art Cannot be Taught*, s. 31.

11 PEVSNER, *Academies*, s. 192, s. 215.

inovácie v umeleckom vzdelávaní devätnásteho storočia, ktorou je nepochybne koncepcia ateliérov, či majstrovských tried, Meisterklassen. Bez preháňania možno konštatovať, že tento špecifický spôsob výučby – v určitej podobe známy už v stredoveku – predstavuje až do súčasnosti jeden z najdôležitejších mocenských nástrojov formovania predstáv o tom, čo má byť výsledkom činnosti, ktorá je označovaná ako umelecká.

Systém ateliérového vzdelávania je postavený na takmer výlučnej autorite pedagóga alebo pedagogičky, ktorým sú zverení študenti a študentky, aby ich počas štúdia sprevádzali a napomáhali im nachádzať v sebe pravdu a pokúšať sa ju artikulovať. Sú prakticky neustále priamo či nepriamo nabádaní, aby objavovali priestory vlastnej neopakovateľnosti a tie následne stvárňovali do originálneho prevedenia. V priebehu tohto tvorivého a formačného procesu sú im v detailoch odhaľované zákonitosti sveta umenia pod dozorom pozorného a skúseného oka vedúceho alebo vedúcej ateliéru, ktoré neprestávajú sledovať, aby to, čo študent alebo študentka vytvorí, malo naozaj povahu neopakovateľného artefaktu v kontexte produkcie danej lokálnej scény, ale aj sveta umenia. Avšak, nemožno ich pokladať iba za profesionálky a profesionálov, ktorí korigujú a upozorňujú na to, čo sa už v danej oblasti vytvorilo, nedávajú iba technologické a technické pripomienky, či praktické návody. Predpokladá sa tiež, že sa priblížia intimite svojich zverencov a zverenkyň, zoznámia sa s ich vnútorným životom a témami, ktoré v nich rezonujú. Na druhej strane, zo strany nastávajúcich umelcov a umelkýň sa očakáva recipročná ústretovosť a otvorenosť voči pedagogickému vedeniu, pretože iba tak sa dokážu dopracovať k realizácii skutočných a jedinečných umeleckých diel.

Podľa tohto popisu sa proces ateliérovej výučby viac ponáša na duchovné sprevádzanie v štýle svätého Ignáca z Loyoly než na vzdelávacie univerzitné postupy. Svedčí o tom aj fakt, že tieto procesy zaviedli na akadémii spomínaní príslušníci hnutia Nazarénov známi svojim asketizmom a striktným katolicizmom. Hoci širšie ideové

zdôvodnenie ponúka aj Immanuel Kant, podľa ktorého by dielo okrem originality a exemplárnosti malo obsahovať a prinášať niečo neuchopiteľné, odkazujúce prostredníctvom symbolického vyjadrenia k niečomu nadzmyslovému, teda element, ktorý nemožno dostatočne a vyčerpávajúco popísať a artikulovať.<sup>12</sup> A práve „cit“ pre neartikulovateľné je tým, čo sa v intímnych vyučovacích momentoch učí študent či študentka od svojho vyučujúceho, či vyučujúcej. Pretože práve tento vertikálny rozmer dáva umeleckému dielu zdôvodnenie a hlbší zmysel, vytrháva ho a izoluje z každodennosti a činí nadprirodzeným. No rovnako, táto sprostredkovacia funkcia artefaktu má dosah aj na budúceho umelca alebo umelkyňu, keďže sa má stať nástrojom, prostredníctvom ktorého budú vznikať tieto spojivá medzi nebom a zemou. Táto predstava, svojim základom veľmi platónska,<sup>13</sup> je základom pre potvrdenie špecifického statusu umelca ako „božského bleskozvodu“, v ktorý by mal na akadémii uveriť, ak už nie je presvedčeným veriacim.

Ako celok tieto predstavy tvoria relatívne komplexnú a koherentnú doktrínu, no tá nikdy nemala jasne artikulovanú podobu v celej svojej šírke a nebola explicitne formulovaná v nejakom rozsiahlejšom diele predstavujúcom ideové východiská, ale aj konkrétne praktické rady na spôsob *Duchovných cvičení*.<sup>14</sup> Zväčša išlo o fragmentárne ideové zdôvodnenia vzdelávacích postupov, odporúčania alebo užitočné rady pre výučbu, prípadne manifesty, v ktorých sa miešali umelecké zámery a pedagogické ambície.<sup>15</sup> Zdôvodnenia spôsobu výučby, či vysvetlenia postupov zvyčajne zostávajú v rovine odvolávania sa na tradíciu vzdelávania na akademiách, ktorá je už sama osebe zárukou kvality a akýmsi samozrejým a „prirodzeným“ spôsobom najvyššieho umeleckého vzdelávania. Samozrejme, romantický

12 Immanuel KANT, *Kritika soudnosti*, Praha: Odeon 1975, § 46, s. 125–126.

13 PLATÓN, *Ión*, Praha: OIKOYMENH 2010, s. 79–93.

14 SV. IGNÁC Z LOYOLY, *Duchové cvičenia*, Bratislava: Dobrá kniha 2005.

15 Za také možno nepochybne pokladať napríklad texty Paula Klee, pozri: Paul KLEE, *Pedagogický náčrtník*, Praha: Triáda 2013.

slovník, nehovoriac o náboženskej terminológii Nazariánov, sa postupne takmer vytratil a ideové zdôvodnenia zachovaného spôsobu výchovy umelcov pretrvávajú ako nevyсловované, no neustále prítomné sedimenty v predstavách o umeleckom vzdelávaní.

Majstrovské triedy alebo ateliéry možno označiť za pomerne veľkú výnimku v celom systéme vysokoškolského vzdelávania, čo sa nedá povedať o samotnom individuálnom prístupe. Avšak, neexistuje podobná sféra, kde sa očakáva taká osobná zaangažovanosť a vtiahnutie intímneho života do realizácie študijných výsledkov, ako je to práve v umení. Prírodovedná, spoločenskovedná, či humanitná oblasť nepožaduje od študenta či študentky, aby viac či menej tematizoval svoj osobný život, artikuloval veľmi privátne problémy a tie prevádzal priamo, či sprostredkovane do realizácie artefaktov. Navyše, vzdelávanie v ateliéroch sa líši ešte v tom, že nie je podporené žiadnou odbornou literatúrou, ktorá by pomohla študentovi alebo študentke zvládnuť očakávania školy a verejnosti.<sup>16</sup> Existuje mnoho návodov a príručiek pre osvojenie si rôznych remeselných zručností, taktiež umelecké študijné plány sú preplnené množstvom bibliografie z oblasti teórie umenia, filozofie, estetiky, kritickej teórie, kultúrnych štúdií, či feministickou spisbou. No knihy, ktoré by predstavili a uľahčili proces umeleckého vzdelávania, či dokonca učebnice umenia, nech to znie akoľkoľvek absurdne, rozhodne nie sú k dispozícii. A je nepochybne otázne, či pri takto konštruovanom systéme výučby je vôbec možné, aby ich niekto napísal.

Pokiaľ ide o slobodu sebavyjadrenia, akadémie v deväťnástom storočí, adaptujúc majstrovské triedy ako najvyšší stupeň vzdelania, prešli neprehliadnutelnými zmenami, ktorých dôsledky možno identifikovať až po súčasnosť. Vytvorili značný priestor na uvoľnenie výučby od striktných pravidiel a takmer nemenných postupov tak typických pre

16 V tom sa zásadne odlišuje od psychoanalýzy, kde sú tieto procesy presne popísané a neustále zaznamenávané pre ich ďalšie zlepšovanie a odovzdávanie.

renesančné, no najmä barokové akadémie. Obmedzili nekonečné hodiny kresby podľa sadrového odliatku a živej figúry, dril začal postupne ustupovať hľadaniu originálneho výrazu a tradícia prenechala miesto voľnosti<sup>17</sup> a do popredia sa dostalo neustále zdôrazňovanie slobody. Pedagóg už viac nemal priamo zasahovať do procesu tvorby zverenca, iba dohliadať, konzultovať a poskytovať priestor na nájdanie vlastného umeleckého programu, témy, či problému. V tejto súvislosti stratila zmysel aj akákoľvek hierarchia žánrov, pričom budúci tvorcovia si mohli zvoliť akýkoľvek námet a postupne aj štýl jeho stvárnenia. „Je pravdou, že hierarchia žánrov sa zrútila a klasický ideál sa stal menej presvedčivým (...) obyčajné krajiny a scény z každodenného života začali nahrádzať ‚vzkriesených Rimanov‘.“<sup>18</sup> Čo je však dôležité, neplatilo to len pre študentov, ale aj pedagógov, ktorí tým, že sa stále viac od seba odlišovali, prinášali na akadémie viac plurality. Diverzifikácia zameraní ateliérov priniesla na jednej strane predtým absentujúcu pestrosť, no zároveň zvyšujúca sa konkurencia medzi jednotlivými prístupmi spôsobila aj mnoho konfliktov vychádzajúcich práve z týchto odlišností.

Prostredie umeleckých škôl je až do súčasnosti značne atomizované, pričom základnými organizačnými jednotkami sú ateliéry, či majstrovské triedy. Takmer každá škola ich ďalej zoskupuje do väčších zložiek, no z hľadiska vzdelávania to nemá väčší význam na formáciu študentov a študentiek. V takto členenom systéme získava výsadné hierarchické postavenie práve vedúci či vedúca ateliéru. V minulosti sa osoba na tejto pozícii zvykla označovať ako *patron*, teda ochranca a protektor, čo je etymologicky

17 PEVSNER, *Academies*, s. 224–238; Arthur EFLAND, *History of Art Education: Intellectual and Social Currents in Teaching the Visual Arts*, New York: Teachers College Press 1990, s. 51–56.

18 Steve EDWARDS, „Introduction: Stories of modern art“, in: Steve EDWARDS, Paul WOOD (eds.), *Art and Visual Culture 1850–2010: Modernity to Globalization*, London: TATE 2013.

odvodené od latinského slova *pater*, teda otec.<sup>19</sup> Smerom navonok aj dovnútra akadémie garantuje umeleckú úroveň, je zárukou, že si budúce umelkyne a umelci náležite osvojili zručnosti a získali vedomosti, aby boli schopní vytvoriť akceptovateľné umelecké diela. Meno pedagóga či pedagogičky je zárukou kvality študenta alebo študentky, no tiež napovedá o povahe ich prístupu k tvorbe a spôsobe uvažovania. Chtiac či nechtiac ich nasledujú minimálne v tom, že spravidla celý život uvádzajú, u koho študovali. Aj keď by to z úst vedúcich ateliérov asi len ťažko zaznelo, sú to práve oni, kto činí v rámci tohto explicitne patriarchálneho modelu formácie zo študentov a študentiek plnohodnotných umelcov a umelkyne.

Všetky popísané vzdelávacie postupy aplikované od čias romantizmu vedú s určitou nevyhnutnosťou k tvorbe striktné individualistického diela. Všetky procesy sú nasmerované k tomuto jednému bodu, a to, aby študent alebo študentka naplno rozvinuli svoje nadanie, výlučne individuálne schopnosti a slobodne si vybrali cestu, po ktorej sa chcú vydať vo svojej tvorbe. Aj keď to znie veľmi zastaralo, naďalej podľa Elkinsa platí, že výlučne pod vedením majstra sa naozaj môže naplno rozvinúť „individuálny génius“ študenta či študentky, ktorému sú vytvárané stále lepšie podmienky na individualizáciu. „Súčasní učitelia sa toho pevne pridržiavajú v tom zmysle, že sa nesnažia položiť na plecía každého študenta, ktorého vedú, jednotný štandard. Namiesto toho sa usilujú na svoj spôsob porozumieť, kým je každý jednotlivý študent. Učitelia potvrdzujú, že každý má iné ideály, smerovania, talenty a potenciál. Tento zmysel pre individualitu je skrz naskrz romantický.“<sup>20</sup> K tomu treba ešte dodať, že takýto umelecký tréning má vždy aj svoje lokálne špecifiká, podlieha miestnym tradíciám, pričom kontext výnimočnosti je daný podmienkami danej umeleckej scény.

Kde kolidujú súčasné akadémie  
a umelecká prax?

19 EFLAND, *History of Art Education*, s. 52.

20 ELKINS, *Why Art Cannot be Taught*, s. 30.

### 3. Vyučujúca avantgarda

Aj v priebehu dvadsiateho storočia došlo k niekoľkým zmenám vo fungovaní akadémii, pričom za jednu z najdôležitejších možno pokladať konfrontáciu s Bauhausom a jemu podobnými reformnými školami. Tento stret v konečnom dôsledku výrazne napomohol k tomu, aby sa nielen zmiernil antagonizmus medzi akadémiami a umeleckými scénami, ale aby sa stali akceptovanou súčasťou (aj avantgardného) sveta umenia. Z perspektívy umeleckého vzdelávania bolo azda najdôležitejšie to, že sa akadémie otvorili pôsobeniu predstaviteľov a predstaviteľiek avantgárd na svojej pôde. Medzi múrmi inštitúcií, kde na chodbách postávali zaprášené sadrové kópie antických sôch, sa zrazu ocitli tí, ktorí svoju umeleckú identitu stavali na radikálnom spochybňovaní a rúcaní toho, čo mali bezprostredne pred sebou. Veď akadémia a všetko, čo s nimi súviselo, boli pre nich úhlavným nepriateľom, reprezentantom odporu voči progresívnemu svetu umenia, synonymom konzervatívnosti a neraz aj nevkusu. Stačí si spomenúť na Clementa Greenberga a jeho slávny text z konca tridsiatych rokov dvadsiateho storočia *Avantgarda* a gýč, ktorý v podstate všetko akademické označil za bezcenné, neoriginálne, čo nie je dokonca hodné označenia umenie. „Všetok gýč je zjavne akademickým – a naopak, všetko, čo je akademické, je gýč. To, čo nazývame akademickým, nemá viac svoju vlastnú nezávislú existenciu, ale predstavuje zásterku pre gýč.“<sup>21</sup>

Greenberg cieľi pravdepodobne viac na akademizmus ako na samotné školy, hoci asi niet pochyb, do akého tábora by v jeho očiach patrili. Koniec koncov, bolo by to v súlade s východiskovým predpokladom avantgárd – radikálnou negáciou všetkého, čo možno označiť za afirmatívne voči akejkoľvek umeleckej tradícii. To znamená aj tej, ktorá sa vyučovala a odovzdávala na akadémiách. Aj keď v čase, keď Greenberg píše tento text pre *Partisan Review*, mnohí

21 Clement GREENBERG, „Avantgarda a kýč“, In: *Labyrinth revue*, 2000, roč. 3, č. 7–8, s. 71.

predstavitelia avantgárd už na umeleckých školách pôsobili, a teda sa stali súčasťou kritizovaného akademického establishmentu. Aj na Bauhause, ktorý sa zrodil z peny rozbúreného avantgardného mora, prinajmenšom jeho pokojnejších vôd, pedagogicky pôsobili mnohí predstavitelia avantgardného hnutia ako Johannes Itten, Kazimir Malevič, Paul Klee, László Moholy Nagy, Hannes Meyer a koniec koncov, aj prvý riaditeľ Walter Gropius. Všetci z nich sa začlenili do vtedajšej inštitucionálnej vzdelávacej praxe a ich postoje neniesli voči nej výlučne známky odporu, ale mali aj afirmatívne črty. Samozrejme, nič to nemení na fakte, že každý z nich sa svoje revolučné postoje snažil doviesť do akademicko-praxovej praxe, pričom tak činil s rôznou intenzitou a odlišným postojom k dovtedajšiemu umeleckému vzdelávaniu.

Skutočnosť, že sa rebelujúca skupina umelcov a umelkyň stala súčasťou systému, ťažko označiť za prekvapujúci, keďže k podobným prevratom dochádzalo na akadémiách aj v minulosti. Prechod od barokového spôsobu učenia k ateliérovému vzdelávaniu bol tiež radikálnym prevratom sprevádzaným aj personálnymi revíziami.<sup>22</sup> V prípade avantgardy však dochádza k niečomu úplne inému, dovtedy neprirovnateľnému na umeleckých školách, niečomu, čo ovládlo mysle a atmosféru všetkých. Andreas Huyssen to nazýva „pocit univerzálnej a hysterickéj negácie.“<sup>23</sup> Radikálny rozchod so všetkým, čo bolo dovtedy vytvorené a snaha o budovanie niečoho zásadne odlišného. Z pohľadu umeleckých škôl šlo o úplne odpútanie sa od minulosti vo všetkých ohľadoch, vrátane osvojovania si základných zručností a tvorby, ktorú mali usmerňovať úplne nové postupy. Treba však zdôrazniť, že počnúc samotným Bauhausom, tak radikálne akademie nikdy neboli a zachovali si mnoho aj z tradičných prístupov k výučbe, alebo sa inšpirovali v minulosti, najmä

22 PEVSNER, *Academies*, s. 190–242.

23 Andreas HUYSEN, *After the Great Divide: Modernism, Mass Culture, Postmodernism*, Bloomington: Indiana University Press 1986, s. 26.

v stredoveku.<sup>24</sup> Napokon, len málo z nich sa naozaj rozišlo s ateliérovou výučbou, pričom po nejakom čase sa k nej vrátili, alebo ju nahradili podobnými alternatívami.

Napriek tomu, že umelecké školy nedôsledne negovali minulosť pokiaľ ide o vzdelávacie postupy, predsa len v niektorých ohľadoch sa situácia na akadémiách zmenila po druhej svetovej vojne, hlavne pokiaľ ide o pozíciu nových avantgardných pedagógov a pedagogičiek. Tí, na jednej strane, prišli na akadémiu vzdelávať, čo v sebe nesie aj odovzdávanie sumy poznatkov a zručností nazhromaždených v danej umeleckej oblasti. Tento prvok tradície, ktorý je v iných disciplínach vyvažovaný neustálou snahou o stimuláciu inovatívnosti, je však v ostrom protiklade s ambíciou popierať všetko to, čo sa zachovalo v akejkoľvek podobe z minulých čias. Paradox však nespočíva iba v tom, že avantgardy majú na akadémiách založiť novú tradíciu popierania ako učebnej metódy, ale aj v tom, že tento spôsob uvažovania o vlastnej tvorbe majú vštípiť svojim študentom a študentkám. A tí by následne mali, ak by boli naozaj dôslední (stávalo sa to len výnimočne), s rovnakou radikálnosťou negovať vlastných vedúcich a vedúce ateliérov, úplne sa od nich odpútať a vydať sa vlastnou cestou. Tento nový prvok absentoval na renesančných a barokových akadémiách, ktoré boli nastavené tak, že takáto situácia vlastne ani nemohla nastať, keďže vzdelávanie študentov bolo založené na dôslednom odovzdávaní zručností, pri ktorom sa nepripúšťalo, vlastne ani neočakávalo, popieranie vo vzťahu k učiteľom. Aj v devätnástom storočí bola ateliérová výučba, hoc aj výrazne individualizovaná, rozhodne postavená viac na odovzdávaní tradície, ako na jej zásadnom popieraní. Absolventi majstrovských tried pokračovali v tvorbe

24 V prvých rokoch Bauhausu bol zástancom historizujúceho prístupu aj jeho samotný riaditeľ Walter Gropius, pričom oproti „úžitku a potrebám“ kládol na prvé miesto krásu, ktorej pravzorom mala byť gotická katedrála. Pozri: Walter GROPIUS, „Manifesto at the Bauhaus“, in: Glenn ADAMSON, *The Craft Reader*, Oxford: BERG 2010, s. 554–555.



svojich tuteurov a hoci sa od nich vizuálne, či ideovo odpúta-  
li, nešlo o ich zásadne popretie a spochybnenie. Mimocho-  
dom, veľmi podobne to skončilo aj v prípade avantgardného  
pedagogického zboru, no rozhodne je základné nastavenie  
v oboch prípadoch diametrálne odlišné.

Avantgardní umelci a umelkyne, ktorí začali pedagogic-  
ky pôsobiť na umeleckých školách nedokázali v prevažnej  
väčšine prípadov úplne „vytlačiť“ svojich kolegov a ko-  
legyne sledujúcich výlučne tradičné umelecké postupy  
a využívajúcich k tomu tradičné médiá. Nezmenilo sa to  
ani v súčasnej situácii a naďalej vedľa seba pôsobia na ume-  
leckých školách obe skupiny, ktoré sa naučili koexistovať  
využívajúc ateliérový model výučby, prípadne nejakú jeho  
modifikáciu. Aj keď ide o úplne odlišné svety a prístupy  
k umeleckému uchopeniu reality, dokážu vedľa seba existo-  
vať už celé desaťročia. Tým navodzujú dojem, že na akade-  
mickej umeleckej pôde je v súčasnosti prípustné a možné  
realizovať vlastne čokoľvek bez tematických, štylistických,  
či obsahových obmedzení. To umocňuje ešte fakt, že sa  
študenti a študentky pri realizácii svojich projektov môžu  
slobodne rozhodnúť pre médiá a techniky podľa vlastného  
uváženia, pričom nezáleží na tom, čo si zo súčasnosti alebo  
minulosti privlastnia, či sa vydajú avantgardnou alebo tra-  
dičnou cestou, prípadne kombináciou oboch prístupov.

Popri inštitucionálnych zmenách vo vyučovacích proce-  
soch z dnešnej perspektívy možno pokladať za kľúčové to,  
že spolu s pôsobením avantgárd dochádza k zásadným posu-  
nom v chápaní umeleckého diela, čo malo neskôr v mnohých  
ohľadoch dopad na vzdelávanie na akadémiách. Rozdiel azda  
najlepšie vystúpi vtedy, keď sa bližšie pozrieme na situáciu  
práve po zániku historických avantgárd, ktorú nazýva Peter  
Bürger postavantgardnou. „Túto fázu môžeme charakterizo-  
vať tým, že došlo k reštaurácii kategórie diela a že sa postu-  
py, ktoré avantgarda vymyslela s anti-umeleckým zámerom,  
začali využívať k umeleckým účelom.“<sup>25</sup> Tým, že provokácie

Kde kolidujú súčasné akadémie  
a umelecká prax?

25 BÜRGER, *Teorie avantgardy*, s. 114–115.

a snahy o spochybnovanie sveta umenia boli pričlenené  
k dovtedajším umeleckým postupom, avantgardné popie-  
ranie, ktoré pôvodne malo nahradiť umelecké dielo, sa stalo  
súčasťou legitímnych umeleckých postupov. Preto sa s nimi  
zoznamujú a následne si ich osvojujú aj študenti a študentky  
na mnohých súčasných akadémiách. Inými slovami, predmet  
kritiky aj jeho nástroj sa ocitli na rovnakej palube, čím sa  
podľa Bürgera ešte viac upevnila autonómnosť tejto oblasti  
a „inštitúcia umenia naďalej pretrváva ako oddelená od ži-  
votnej praxe.“<sup>26</sup> Pričom umelecké školy túto prax zásadným  
spôsobom konzervujú a prispievajú k jej reprodukcii či už  
jej akceptáciou alebo popieraním.

Bürger vníma túto situáciu ako jednoznačnú prehru  
historických avantgárd, ktorým sa tým nepodarilo vymazať  
hranicu medzi životom a umením. Samozrejme, neznamená  
to, že by sa už viac nerealizovali „projekty“ namierené proti  
inštitucionálnym praktikám. Práve naopak, kritika voči  
nim sa vyostruje a tým, že sa diverzifikuje, postihuje mnohé  
fenomény oveľa presnejšie než v minulosti. Otázne je, či  
ju ešte niekto naozaj berie vážne a nejde iba o vyprázdne-  
ný rituál, pri ktorom už bolo všetko podstatné povedané.  
Rovnako, predmetom umeleckých reakcií sú stále viac pro-  
blémy, ktoré majú bližšie každodennosti, dotýkajú sa nielen  
sociálnych, ale aj environmentálnych, etických, či pracov-  
noprávných otázok. Preto sa stáva do istej miery sporným  
aj Bürgerovo konštatovanie, že „neoavantgardné umenie je  
autonómnym umením v plnom zmysle slova (...)“, pričom  
„pokusy o zrušenie umenia sa stávajú umeleckými počinmi,  
ktoré bez ohľadu na úmysly svojich producentov získavajú  
charakter diela.“<sup>27</sup> To by znamenalo, že umelecké dielo sa  
nevytratilo, iba sa zmenila jeho extenzita jednak o dimen-  
ziu, ktorá bola pôvodne zameraná na jeho popretie, no  
taktiež o ďalšie stratégie zacielené mimo umenia, smerom  
k našej každodennosti.

26 BÜRGER, *Teorie avantgardy*, s. 115.

27 BÜRGER, *Teorie avantgardy*, s. 116.

Polemizovať s Bürgerom o tom, kde sú hranice umeleckého diela a ako o ňom uvažovať pri rôznych participatívnych a komunitných projektoch má rozhodne zmysel, hlavne z hľadiska izolovanosti od sociálneho kontextu a tiež vzhľadom na otvorenosť neočakávaným zásahom zo strany nepredvídateľného publika.<sup>28</sup> Avšak, pokiaľ ide o analýzu povahy vzdelávania na súčasných akadémiách, teda inštitúciách zameraných primárne na prípravu študentiek na tvorbu artefaktov, kľúčové je predovšetkým to, čo diverzifikácia tvorivých prístupov k umeleckým dielam zapríčinená historickými avantgardami prináša pre výučbu z hľadiska súčasných spoločenských výziev. Inak povedané, nakoľko dokážu súčasné avantgardné prístupy k tvorbe diela, nehovoriac o tých tradičných, naozaj uchopiť a primerane reagovať na dnešné sociálne, politické a environmentálne témy? V nadväznosti na to je potrebné sa pýtať, či sú schopné súčasné „neoavantgardy“, ktorých identita je naďalej spoluutváraná antagonistickým vzťahom k populárnej kultúre, zmysluplne a zrozumiteľne artikulovať závažné problémy každodennosti dotýkajúce sa širokej verejnosti a zároveň tomu naučiť nastupujúcu generáciu umelcov a umelkýň?

V týchto súvislostiach sa javí ako dôležité vrátiť sa k pojmu negácie, pretože práve ten predstavuje jadro avantgardného „diskurzu“ na akadémiách, ale aj mimo nich. John Roberts sa ho snaží obhájiť a zároveň nanovo artikulovať, pretože ho pokladá za fundamentálny pokiaľ ide o zachovanie kritickej funkcie umenia a teda aj jeho identity:

28 Pozri: Erika FISCHER-LICHTE, *Estetika performativity*. Mníšek pod Brdy: Na konári 2011, s. 51–106

[N]egácia v umení je niečo, čo nevyhnutne sprostredkúva zručnosti (alebo ich nedostatok), formu a význam. A to, čo poháňa túto negáciu, je samotná „asociálnosť“ umenia voči kapitalizmu, fakt, že umenie, aby zostalo umením (skôr než aby sa transformovalo na dizajn, módu alebo sociálnu teóriu), musí zakúsiť seba samé ako to, ktoré je „mimo“ jednak pokiaľ ide o jeho miesto vo svete, ale aj v rámci svojich vlastných tradícií.<sup>29</sup>

Roberts však upozorňuje, že snaha vytvárať niečo nové a túžba vymedzovať sa voči tradícii nie je niečo, čo treba chápať v modernistickom duchu ako túžbu po progrese, vylepšovaní, či v nihilistickej podobe ako deštrukciu. „Skôr, to ‚nové‘ je tu nepokojné, *neustále ostražité polohovanie* kritického vzťahu umenia k svojim vlastným tradíciám intelektuálnej a kultúrnej formácie a administrácie.“<sup>30</sup>

O zmysluplnosti „negácie“, „kritického vzťahu“ a zakúšaní seba samého „mimo“ v reakcii na závažné témy a problémy súčasnej spoločnosti asi nemožno pochybovať, hoci nie bez ohľadu na okolnosti, kontext a ciele. Sporné však je, či si s takýmto aparátom pojmov možno naozaj vystačiť pri realizácii participatívnych, či komunitných projektov, kde sú potrebné porozumenie spoločnému, ústretovosť a – povedané slovami Jacquesa Derridu – politika priateľstva.<sup>31</sup> Pri reakcii na ekologickú krízu sa asi dôležitejšie ako individualistické vymedzovanie seba samého „mimo“ spoločnosť zdá byť hľadanie spôsobov, ako vzbudzovať povedomie o hrozbách a zažívať spoločné „vnútri“. Nehovoriac o tom, že skupinová kritická reakcia opierajúca sa o komunitnú podporu môže mať oveľa väčší dosah ako individuálne výkriky, ktorých neraz ženie viac túžba po zviditeľnení než snaha o skutočné

29 John ROBERTS, *Revolutionary Times and the Avant-Garde*, London – New York: Verso 2015, s. 52.

30 ROBERTS, *Revolutionary Times*, s. 54.

31 Jacques DERRIDA, *The Politics of Friendship*, London – New York: Verso 2006.

riešenie problému. To znamená, že afirmatívnosť voči tomu, čo je zrozumiteľné a zdieľané, nemusí byť nutne synonymom podriadenosti, rezignácie, či dokonca absencie umeleckej hodnoty, ako bol o tom presvedčený Greenberg, ale naopak, môže byť kritickou cestou s reálnym dosahom.

Pokiaľ ide o vysoké umelecké školy, princíp negácie jednoznačne dominuje pri vzdelávacích procesoch hlavne pri avantgardných postupoch, ktorých je inherentnou súčasťou. Deje sa tak v limitoch uvedených vyššie, kde pedagóg alebo pedagogička by mal v duchu avantgárd učiť radikálne popierať doterajšiu produkciu sveta umenia, vrátane svojej vlastnej. Zväčša sa tak nedeje a tento paradox vyučujúcej avantgardy asi možno len ťažko prekonať tým, že sa bude ešte viac klásť do popredia negácia, izolovanosť, nadhľad a „objektívny“ odstup. Proti prehnanému zdôrazňovaniu nezainteresovanosti, stojacej v pozadí takýchto prístupov, sa usiluje Arnold Berleant ponúknuť odlišnú predstavu na poli estetiky, ktorej organizačnými princípmi sú angažovanosť a estetická skúsenosť založená na zapojení a participácii, kde medzi vnímateľom a objektom dochádza k reciprocite: „Pojem skúsenostnej jednoty je tu centrálny, lebo umenie nepozostáva z objektov, ale zo situácií, v ktorých dochádza ku skúsenosti. Zjednotené pole interaktívnych síl zahŕňa vnímateľa, objekty alebo udalosti, tvorivé iniciatívy a určitý výkon alebo aktiváciu.“<sup>32</sup> Pričom treba zdôrazniť, že Berleant má na mysli angažovanosť pri akýchkoľvek artefaktoch, minulých aj súčasných, pričom nič nebráni tomu, aby takéto uvažovanie vstúpilo aj do procesu ich tvorby.

Zvetrané predstavy o odstupe založené na „dualistických mytológiách objektivity“<sup>33</sup>, ktoré, mimochodom, bývajú terčom mnohých kritických umeleckých projektov, nepatria k jediným modernistickým stereotypom prítomným v akademickom umeleckom vzdelávaní. Rozhodne k nim

možno priradiť aj odpor, či dokonca „úzkosť z kontaminácie“<sup>34</sup> voči všetkému, čo nejakým spôsobom súvisí s populárnou kultúrou. Už len malý náznak úsilia o zachytenie väčšieho publika je podozrivým a neprijateľným kompromisom nutne znižujúcim kvalitu skutočného umeleckého diela. Nehovoriac o snahe sprostredkovať iné než intelektuálne obsahy, či dokonca ambícii zasiahnuť emocionálnu stránku nejakej skupiny. Napriek proklamovanej otvorenosti a slobode, vtedy sa patrí siahnuť po označeniach ako sentimentálne, patetické, či dokonca gýčové. Umelecké školy namiesto vedenia ku komplexnej práci s pestrou škálou prístupov a nábádania k využívaniu rozmanitých symbolických foriem, neprestávajú živiť plošnú a neraz aj banálnu kritiku populárnej kultúry. Univerzálne odmietanie a pohrdanie všetkým masovým je pravdepodobne jednoduchšie, než spoločná a reflektovaná práca s nástrojmi a prostriedkami využívanými v populárnej kultúre za účelom artikulácie kritiky s potenciálom reálneho dosahu k verejnosti. Nehovoriac o tom, že tento spôsob presadenia emancipačných obsahov nemusí nutne predstavovať formu pritakania neoliberalnej logike, ale naopak, môže byť jej prepracovanou deštrukciou.

Väčšia otvorenosť voči spoločnému by však mohla narušiť základy ateliérovej výučby, ktorej konštitutívnym prvkom je vedenie študentov a študentiek k izolovanosti od spoločnosti a sústredeniu sa na hľadanie vlastnej originality. Na konci takéhoto procesu nutne stojí individualistické dielo a to bez ohľadu na to, či ide o artefakt vytvorený tradičnými alebo avantgardnými postupmi. A v tom spočíva problematickosť tohto modelu vyučovania umenia, nehovoriac už o tom, že má jednoznačne patriarchálny charakter, ktorému je navyše inherentná exkluzívnosť. Za posun možno nepochybne považovať to, že niektoré umelecké školy upustili od majstrovských tried v tom zmysle, že ich nevedie jeden pedagóg či pedagogička, ale skupina zložená

32 Arnold BERLEANT, *Art and Engagement*. Philadelphia: Temple University Press 1991, s. 49.

33 BERLEANT, *Art and Engagement*, s. 48.

34 HUYSSSEN, *After the Great Divide*, s. ix.

z expertov a expertiek z rôznych disciplín. Substanciu takéhoto umeleckého vzdelávania to však nijako zásadne nezmenilo. Posadnutosť originalitou a s ňou súvisiace úsilie o tvorbu artefaktu pripísaného jednotlivcovi predstavuje jadro a zmysel ateliérového spôsobu vyučovania aj pri kolektívnom vedení. A pravidelné výstavy študentských prác sú smerom k verejnosti pečatou potvrdzujúcou kvalitu tejto opakovanej praktiky.

Zásadná zmena na dnešných akadémiách asi neprebehne bez toho, aby sa otvorili verejnosti. Elementárne transparentnenie vzdelávacích procesov zvyčajne so sebou prináša demokratizáciu akejkoľvek vednej či spoločenskej oblasti. Pravdepodobne by to platilo aj pri výučbe umeleckých odborov, hoci akadémia by nepochybne bolestne zasiahlo, ak by museli poodhaliť závoje tajomnosti a predstaviť pred zrakom verejnosti všetky svoje postupy a metódy. Pedagógovia a pedagogičky by museli opísať, ako vlastne vzdelávajú a čo konkrétne vstupuje do formácie ich nasledovníkov a nasledovníčok. Svetlo, ktoré by takto preniklo do ich kabinetov a ateliérov by pravdepodobne pripravilo časť z nich o autoritu, iným by ju naopak výrazne posilnilo a mnohým z nich by status ostal nedotknutý. Nie je vylúčené, že by objavovanie originality nebolo sprevádzané nekonečnými svedkami, vyjavovaním neraz vyfabulovaných, či prinajmenšom preexponovaných životných tráum a konzultácie by nemali povahu (amatérskych) psychologických poradní. Zásahy do intímneho života by mali svoju legitimitu a azda aj pravidlá, neboli by patriarchálnou svojvôľou a trpeným právom vynucovaným explicitnými, či jemnými manipulatívnymi technikami. A azda by toto nútené hľadanie a odhaľovanie vlastného trpiaceho ja mohlo byť nahradené spolupracami, kde by sa pozornosť od individuálneho hľadania výrazu presunula ku kolektívnej výpovedi, od originality a inovatívnosti k relevantnosti pre danú (školskú) komunitu a od fetišizácie vlastnosti diela k estetickému skúsenosti.

V súčasnej „postavantgardnej“ situácii mnohé vyššie položené otázky zostávajú nezodpovedané a predstavujú

výzvu pre súčasné akadémie, ktoré sa s nimi budú musieť vysporiadať, ak majú naďalej ambíciu zostať relevantnými inštitúciami. Ocitnúť sa v izolácii nie je ťažké a nebolo by to prvý raz v dejinách, kedy by sa umelecké školy dostali do opozičnej pozície nielen voči spoločnosti, ale voči lokálnym umeleckým scénam, či dokonca globálnemu svetu umenia. Najproblematickejšou časťou celého súčasného systému je ateliérová výučba v akejkoľvek svojej podobe a so všetkým, čo reprezentuje, ku ktorej sa neraz pristupuje ako k prirodzenej forme akademického umeleckého vzdelávania. Vytvorenie alternatívy, ktorá by bola inkluzívna a dokázala poňať aj tradičné či avantgardné postupy, a zároveň bola otvorená pre tvorbu kolektívnych, participatívnych, či environmentálnych projektov, predstavuje nepochybne veľkú výzvu. Ako zásadný sa tu javí odklon od posadnutosti hľadaním individuálneho výrazu, ktorú často sprevádzajú fantázie o veľkom presadení, ktoré väčšine umelkyň a umelcov prinášajú aj tak iba frustrácie. Tak, ako majstrovské triedy otvorili zrak smerom dovnútra, k vlastnému ja a hľadaniu originality, nové spôsoby vzdelávania by ho asi mali obrátiť presne opačným smerom.