INSEA

LISTY české sekce 1

1995

LISTY ČESKÉ SEKCE

"LISTŮM" na cestu

Předkládáme členům INSEA první číslo bulletinu, který by měl informovat o aktuálním dění na poli České sekce INSEA i o dění v celosvětovém měřítku, což si tato společnost vytkla za hlavní cíl. Po listopadovém převratu 1989, který otevřel okna do světa a cestu k demokracii, jeví se jako nezbytné transformovat tuto instituci i celou výtvarnou výchovu v rámci nových možností posttotalitního školství, které se zbavuje četných monopolních omezení.

Ve snaze přispět k úspěšné transformaci jsme dospěli ve výboru České sekce k závěru, že je nezbytné omladit a aktivizovat členskou základnu jako jeden z předpokladů nutného prohloubení teoretické práce ve výtvarné výchově, která silně stagnovala. Chceme posílit vzájemné odborné kontakty, zvláště mezinárodní. Česká sekce INSEA jako součást UNESCO by měla získat takovou pozici a věhlas, jaké měla koncem šedesátých let, aby mohla nabídnout učitelům nové odborné přístupy k práci, ale i zastání a podporu v úsilí o důstojné postavení výtvarné výchovy v nové situaci našeho školství.

Proto jsme se rozhodli vydávat pro členy České sekce INSEA tento neperiodický občasník. Slibujeme si od něho, že rozšíří publikační možnost i zejména v těch oblastech, které se nevejdou do programu jednotlivých sympozií a které přesahují možnosti našeho odborného časopisu Výtvarná výchova rozsahem i zaměřením. Chceme publikovat kritické i polemické názory, které by provokovaly k diskusi, podporovaly teoretické myšlení a prohlubovaly je. Zároveň budou LISTY posilovat sepětí členstva aktuálními informacemi a zprávami.

Zamýšlíme vydávat LISTY jednou či dvakrát v mezidobí mezi sympozii péčí jednotlivých kateder výtvarné výchovy na fakultách a doufáme, že se nám společným úsilím podaří tento nelehký záměr uskutečnit.

3.ledna 1995

Předseda České sekce INSEA
Prof. dr. Jaroslav Brožek, CSc.

Co je INSEA (International Society for Education through Art)

INSEA je mezinárodní nevládní celosvětová organizace pro výchovu uměním (výtvarnou výchovu) s poradním hlasem UNESCO. Řídí ji Světová rada, v jejímž čele stojí prezident John Steers ze Spojeného království (Velká Británie) se třemi vice-prezidenty: Anna Mae Barbosa z Brazilie, Kit Grauer z Kanady a Maryl Fletcher de Jong z USA. Spojenou funkci sekretáře a pokladníka zastávají Peter Hermans a Diederik Schönau z Nizozemí.

Světová rada zahrnuje tyto regionální oblasti: Afrika se Středním Východem, Asie, Evropa, Latinská Amerika, Severní Amerika a Jihovýchodní Asie s Pacifikem.

Evropskému regionu stojí v čele paní Ulla Arnell ze Švédska a výbor tvoří tito členové: Riitta Heikkinen z Finska, Andrea Karpati z Maďarska, Britt-Marie Kulhorn ze Švédska, Meri-Helga Mantere z Finska, Elisabete da Silva Oliveira z Portugalska a Peter Wolters z BRD.

Světová rada vydává bulletin "INSEA NEWS", který řídí vice-prezident Kit Grauer z Kanady.

Kongresy:

Evropský regionální kongres byl loni v červenci v Lisabonu. 10.-15. listopadu 1995 bude regionální kongres v Taiwannu.

Na 8.-14. červenec 1996 se chystá světový kongres v Lille ve Francii.

Jiří David

Česká INSEA v "hodině mezi psem a vlkem"

Úvaha vycházející ze zkušenosti účastníka a komentátora akcí této organizace, která měla význam pro utváření naší výtvarné výchovy v průběhu uplynulých tří desetiletí.

Jistě nás zajímá, jak se jeví naše výtvarná výchova v mezinárodním kontextu, do něhož se mimo jiné dostala díky právě této orgnizaci. Lze říci, že po této stránce náš předmět rozhodně nevychází naprázdno, protože má z čeho čerpat, počínaje předválečným obdobím reformní experimentátorské pedagogiky, jímž se naše moderní výtvarná výchova dostala do mezinárodních souvislostí. Tato tradice počíná Kongresem pro kreslení a užitá umění, který se konal v Praze v roce 1928, byla však přerušena válkou a teprve v padesátých letech vznikly první pokusy na ni opět navázat.

Socialistické školství těchto let se ovšem nemohlo a ani nechtělo reprezentovat nějakou experimentální výtvarnou pedagogikou. Nabízelo ukázky "staré české kreslířské školy", kterou někteří zahraniční pedagogové oceňovali pro její důkladnost a poctivost. Ti, kdo byli oficiálně pověřeni tímto exportem na mezinárodních kongresech v západních zemích, měli možnost slyšet přednášky avantgardních a věhlasných vědeckých osobností jako byli Herbert Read, Victor Löwenfeld nebo Johannes Itten, jež tehdy formovaly moderní teorii a koncepci výtvarné výchovy a náš předmět z toho měl nepochybně svůj užitek. Stěží by k nám jinak v té době zabloudily Löwenfeldovy teorie tvořivosti nebo Readova Výchova uměním.

Byla to příležitost i k osobním mezinárodním kontaktům, jež mimo jiné umožnily například uspořádat pražský kongres INSEA a jeho monumentální výstavu v roce 1966, nebo stáž v USA v roce 1969 v rámci New Yorského kongresu , z níž jsem měl pak možnost těžit i já pro svou odbornou práci.

Bylo ovšem třeba umět si vybírat, protože ne všechno, čím se INSEA "třpytí", je opravdové zlato. Jde o organizaci sdružující pod záštitou UNESCO množství členských zemí nebo jednotlivců, která si proto vytyčuje obecně humanistické, kulturní a mírové cíle, jež jsou natolik univerzální, že s odpovídající tolerancí umožňuje velmi rozmanité seskupení názorů, směrů, tendencí a koncepcí estetické výchovy, výchovy uměním apod.

Pod těmito vstřícně sdružujícími a konsolidujícími idejemi se na kongresech INSEA shromažďuje množství nadšených, často neobyčejně individuálně tvořivých pedagogů dychtivých sdělit si navzájem své odborné zkušenosti, myšlenky a osobní pocity. Na taková shromáždění bývají však zvány i přední vědecké osobnosti, z nichž některé přednesou své mnohdy velmi náročné, ale někdy do sebe víceméně uzavřené a k výtvarné výchově se jen volně vztahující referáty. V menších sálech jednotlivých sekcí bývá zase příležitost přednést příspěvky konkrétnějšího, praktičtějšího rázu nebo obsahující regionální informace o stavu předmětu a jeho problémech. Některé z těchto příspěvků mohou účastníku z estetickovýchovně vyspělejších oblastí připadat poněkud nenáročné, jiné naopak v mnoha směrech pozoruhodné a podnětné.

Aby se podařilo alespoň zhruba nebo formálně sjednotit měřítka všech těchto příspěvků, bývají k tomu pověřováni zkušení, společensky zdatní a ovšem jazykově disponovaní "profesionálové INSEA kongresů", schopní operativně řešit jakékoli složité nebo ošemetné situace národních, odborných či osobních prestiží a ambicí. Na těchto lidech zřejmě spočívá do značné míry břemeno zdárného průběhu kongresových jednání.

Už na první pohled poznáme, že tu existují určité tradiční velmocenské zóny a zájmy, jež určují tón jednání nebo privilegované postavení některých, zpravidla již ostřílených (ale ne pokaždé nejkompetentnějších) řečníků. V tomto rámci mívaly svůj zvláštní, ze zmíněných mezinárodně mírotvorných důvodů i z důvodů obecné tolerance respektovaný status i reprezentanti východních (socialistických) nebo kulturně okrajovějších oblastí. Křesla těchto - v domácím prostředí a tedy i v INSEA prominentních osobností - bývala po léta rezervována.

Pro českou pedagogiku nebylo tak nesnadné se v této zdánlivě složité situaci

celkem přirozeně prosadit, a to zejména díky oné již zmíněné tradičně dobré odborné pověsti, pokud jde například o péči o dětský výtvarný projev, ale patrně i díky české schopnosti pohotově se asimilovat (jako jediný zástupce Východu na New Yorském kongresu v r. 1969 jsem byl automaticky přizván do volební komise nového předsednictva INSEA, kde se opět počítalo s viceprezidentským místem pro nepřítomného profesora Uždila, jehož zásluhy o zdařilý pražský kongres v r. 1966 byly tehdy v živé paměti).

To byla však už jen "labutí píseň" onoho heroického období relativního kulturně politického uvolnění, které u nás v INSEA přirozeně sdružovalo všechny moderně cítící nadšené a odborně schopné výtvarné pedagogy do jednotné protidogmatické fronty - tehdy téměř bez ohledu na formální či skutečnou politickou příslušnost.

Jestliže se určitá politická "manévrovací pružnost" a z toho vyplývající ambivalentní přizpůsobivost rozhodujících činitelů naší sekce INSEA do té doby chápala (a tím zároveň i omlouvala) jako nezbytný předpoklad žádoucího progresívního vývoje v naší výtvarné pedagogice, pak tatáž vlastnost se asi od roku 1969 ve změněných politických a kulturních podmínkách začala jevit poněkud jinak: jako poněkud schizofrenní a v jistém smyslu tedy i autodestruktivní charakterový rys. Přišla totiž chvíle "lámání chleba" a bylo prostě nutno po okupaci "přiznat barvu".

I nadále sice pokračovaly jisté snahy propašovat do okupovaného území odborné informace (a často se to i dařilo). Tehdy to už ale byla víceméně ilegální činnost odborníků, z nichž mnozí museli z INSEA i ze školských pracovišť odejít a nezbývalo jim, než živit se jak se dalo. Byli tam postupně nahrazováni těmi, jejichž pružná přizpůsobivost bez skrupulí i v poměrech politicky a morálně krajně odpudivých, měla již zřetelně konjukturální charakter. Za těchto okolností vznikaly tehdy i kandidátské nebo habilitační práce a v týchž intencích byla téměř lavinovitě (a tedy krajně nezodpovědně) rozseta kvanta takzvaných malých doktorátů z výtvarné výchovy. Obdobné tendence se samozřejmě začaly projevovat i ve struktuře národních sekcí INSEA.

Zároveň je však třeba si uvědomit i některé kladné skutečnosti tohoto období. Díky již zmíněné atmosféře spontánní angažovanosti učitelů výtvarné výchovy na konci šedesátých let, která umožnila mimo jiné uskutečnit ony vskutku velkolepé a pro vývoj naší výtvarné výchovy nesmírně důležité mezinárodní akce, pronikla do české sekce INSEA rozmanitá inspirace "zdola". Právě tato tendence do určité míry uvolnila a pozitivně modifikovala do té doby převažující monopolismus, který byl naší výtvarné výchově často právem vytýkán.

Na jednotlivých sympoziích INSEA se i v sedmdesátých letech setkávali a seznamovali iniciativní, tvořiví učitelé z celé republiky. Pod záštitou INSEA se v těchto letech konala celá řada tehdy progresívních pedagogických akcí, jako byly například oborové srazy učitelů, přehlídky a soutěže výtvarné tvorby dětí (např. v Jihlavě), na ministerstvu školství vznikla sekce pro tvorbu nových osnov, kde participoval i tehdejší VÚP, pořádaly se mezinárodní výstavy (např. v Sofii, ve Vídni aj.).

Sympozia INSEA získávala renomé i mimo oblast výtvarné výchovy a výtvarné pedagogiky; účastnily se jich i některé vynikající osobnosti z různých humanitních vědních oborů (dokonce např. - v osobnosti prof. Oldřicha Krále - i sinologie). Víceméně nenápadně se zde vytvářelo jakési nemarxistické , respektive protimarxistické jádro, blok vnitřně spřízněných osobností, kde pulzoval nový, svobodnější život.

Až na konci sedmdesátých let, v rámci poslední fáze skomírajícího, ale tím více se konečnému naplnění svého osudu bránícího režimu, došlo k určité regresi, k násilné kooptaci některých prominentních, zdravý vývoj záměrně brzdících individuí.

Po roce 1989 proběhly dosti problematické volby (účastnila se jich sotva nadpoloviční většina členů), které v podstatě stvrdily strukturu starého předsednictva a všech těch, kdo se v této přechodné době cítili změnou politické situace ohroženi a chtěli se za každou cenu mocensky udržet. Proto také došlo k masovému odlivu především kvalitních členů INSEA, kteří se pak hlásili do nově vznikajících

alternativních organizací učitelů výtvarné výchovy (ARTAMA, Euroateliér, Asociace učitelů výtvarné výchovy).

Pro lepší pochopení tohoto vývoje se však ještě vraťme k období konce osmdesátých let, do doby všeobecného politického, kulturního a morálního rozkladu totalitního režimu, který v oblasti kultury již ztrácel ideologickou kontrolu. Tehdy se na sympoziích INSEA víceméně inkognito začali objevovat její někdejší, po okupaci odtud vyloučení členové, aby svými příspěvky zvýšili úroveň jednání. Dělo se tak s jakýmsi blahosklonným přimhouřením očí, ale vznikaly i některé trapné situace při setkání s někdejšími kolegy - disidenty, jejichž příspěvky byly zprvu objednány a pak bez omluvy (zřejmě ze strachu) nezařazeny...

I tak byla tehdy INSEA stále ještě pro mnohé atraktivní a prestižní monopolní organizací umožňující osobní či odborné uplatnění nebo prostě jen výjezd do zahraničí.

Pokud bychom se chtěli pokusit nějak celkově posoudit úlohu INSEA pro naši výtvarnou výchovu, museli bychom asi použít dvou odlišných měřítek. První z nich by mělo vzít v úvahu především dílčí relativní úspěchy, jichž bylo dosaženo navzdory totalitnímu režimu díky ovšem politické a ideologické obratnosti a přizpůsobivosti jakýmkoli poměrům. Tyto relativní úspěchy nás ve výtvarné výchově nesporně stavěly do čela tehdejších socialistických zemí a umožnily našemu předmětu přežít a zároveň si alespoň po vnější stránce uchovat zdání kulturní tváře, stále ještě souměřitelné s tradicemi té lepší naší minulosti.

To druhé, mnohem přísnější měřítko, zřetelněji vyvstává až nyní, kdy odpadla dříve nezbytná praxe nepřetržitého taktizování, simulování a "driblování" s politickou vrchností. Tato neblahá, ponižující a vyčerpávající praxe nevyhnutelně (jaksi "plíživě") infikovala především etiku vědecké a pedagogické práce a mezilidských vztahů. Bylo totiž zvykem dělat všechno polovičatě, tak, aby se "vlk nažral a koza zůstala celá", takže nakonec unikal vlastní smysl veškerého tohoto obmyslného "počínání pro dobro věci". Dotyční v tomto koloběhu ztráceli svou vlastní tvář a tak nemilosrdně vyvstávala otázka pouhopouhého osobního prospěchu, karierismu a obecné morální schizofrenie. To neomylně prozrazovaly i obsahově plytké, mnohomluvné pedagogické texty a promluvy ke shromážděným učitelům, které je snad měly spíše pobavit než poučit, bezzásadová rozhodnutí při výběru a dosazování do funkcí apod.

Tohle vše nyní najednou, nejen ve školství, ale i na půdě INSEA pociťujeme jako tíživé dědictví minulosti. Dědictví nesvobodného myšlení nesvobodných lidí, jejichž malé osobní tragédie spočívají v paradoxu, že vše přece původně mysleli dobře a ku prospěchu věci (ale již v hloubi téměř vlídných šedesátých let Alois Toufar melancholicky říkával "vždyť oni ani nevědí, komu vlastně slouží...").

Ironie proměnivší se doby je možná vůči veškerému tomu alibismu až příliš krutá a nemilosrdná; jenomže je tomu tak ve chvíli, kdy se nemůžeme hnout z místa a nám starším navíc docházejí síly, jimiž plýtváme v půtkách se "starými strukturami"...

Tato ironie staví totiž mimoděk do popředí skutečné (a nikoliv už relativní nebo "zástupné") hodnoty, které již nedáváme do závorek jako v dobách izolace a teroru, protože s nimi nyní máme a musíme přímo a normálně pracovat, zatímco na to nejsme připraveni. Tyto hodnoty nás prostě zaskočily jako příliš dlouho vytěsněné svědomí.

Za současného stavu česká sekce INSEA stěží může plnit úlohu přirozeného arbitra nebo i jen zdroje inspirace pro mladší generaci. Zatím se jí nedaří překročit vlastní stín. Její slavná reformně-socialistická éra symbolizovaná pražským kongresem 1966 je už jen vzdálenou hudbou minulosti. Můžeme si ji sice občas nostalgicky připomenout, ale asi jen tak, jako zestárlí šampióni prohlížející si své dávné zašlé medaile....

Žijeme v přítomnosti a minulost bychom měli revidovat už kvůli pořádku; jistě i jako připomínku někdejšího nadšení, které však již neexistuje; ale i memento, z jehož stinných stránek bychom se teď měli poučit především. Musíme se hlavně naučit svobodně a poctivě myslet. Žít v trvalém sebeklamu a sebeuspokojení "jak úspěšně jsme dokázali přežít" se nevyplácí a dříve nebo později by se nám to jistě vymstilo.

Měli bychom si uvědomit, že česká sekce INSEA ztratila svůj někdejší monopol, státní dotace a tím i účelovou atraktivnost pro vyvolené. Ztratila také energii a do značné míry i inspiraci. Obec českých výtvarných pedagogů se organizačně i zájmově rozčlenila podle přirozených inklinací, zatímco česká sekce INSEA zůstala ve své struktuře nezměněna. Stěží si její vedení může s dobrým svědomím připsat na své konto vcelku úspěšná sympozia v Hradci Králové, v Ústí nad Labem nebo v Ostravě, která se konala pod její záštitou. Měli bychom si poctivě přiznat, že organizace i náplň těchto akcí, pořádaných na půdě jednotlivých pedagogických fakult, respektive jejich kateder výtvarné výchovy, spočívala převážně na bedrech právě těchto institucí nebo konkrétních jednotlivců, kteří se zde angažovali. INSEA se jen podílela příspěvkem z rozpočtu, oficiálním řečníkem, radou, snahou .... Ale to je - už vzhledem ke zmíněné tradici minulosti - přece jen málo. Česká sekce INSEA ztratila prestiž nejen arbitra", ale i velkorysého projektanta. Stačí srovnání se Slovenskou sekcí, po všech stránkách jistě mnohem skromnější, zato příslovečně průbojnou a ambiciózní (vždyť byla například třemi členy zastoupena na světovém kongresu v Montrealu, protože si asi dokázala nalézt prostředky a způsob účasti, zatímco "česká panenka seděla v koutě"...).

Na druhé straně je třeba uznat, že vyšly pěkné, obsažné a redakčně dobře zpracované sborníky ze sympozií, jimiž se jistě lze pochlubit. Snad právě zde bychom mohli hledat inspiraci pro novou, svébytnou tvář české sekce. V nových podmínkách bychom se opět mohli stát platným činitelem, tentokrát opravdu na úrovni doby, prostředkujícím dění v teorii a didaktice výtvarné výchovy u nás i ve světě. Jak bylo patrno např. na Evropském sympoziu INSEA v Helsinkách, můžeme i na takovémto fóru přijít s něčím novým a být jím vážně akceptováni.

Aby to však nebyly jen izolované, dosud setrvačně a konzervativně působící Českou sekcí pouze tolerované hlasy, muselo by dojít k její radikální rekonstrukci v celé šíři její členské základny. Právě odtud by měly přicházet nové projekty a podněty přitažlivé především pro mladé učitele. Kandidátka navrhující členy předsednictva by se měla zřejmě vytvářet jinou cestou, vylučující onu setrvačnost. Měla by být dána příležitost výběru nových členů široké učitelské veřejnosti z jednotlivých regionů, kde přirozeně vznikají činorodé buňky reprezentující nové koncepční postoje, tendence, myšlenkové a tvůrčí směry. V témže smyslu by mělo zároveň dojít k pozitivní změně stále nevýrazné koncepce jediného a tudíž monopolně působícího časopisu pro estetickou výchovu. I zde by se pak mohly operativně odrážet směrodatné tendence iniciované učiteli i Národním komitétem INSEA. Museli bychom se však zbavit všech brzdících, doposud stále fungujících vazeb na staré struktury minulosti.

k projed.

Evžen Linaj

Výtvarná výchova v postmoderní situaci

(Kterak neztratit svět a zachovat duši)

Naše výtvarná výchova se až do nedávné doby vyvíjela v těsné vazbě na modernu. Politická situace, v níž se nacházela, sice deformovala a oklešťovala její proměny, nezměnila však nic na její modernistické podstatě. Zdá se naopak, že v této situaci byly její modernistické znaky ještě více vystupňovány a zřetelnější.

Přes veškeré výhrady, které chováme k minulosti, je nutno si uvědomit, že komunistická myšlenka se svým důrazem na linearitu vývoje, vírou v pokrok rozumu vyúsťující v "okupování" budoucnosti z moderny vzešla a zároveň nejzřetelněji vyjevila její absurdní vyústění a apokalyptické perspektivy.

V teorii výtvarné výchovy nedávného období se tyto znaky modernistického myšlení projevovaly zejména jako snaha po utvoření jednotného, na hierarchizaci, systematizaci a měřitelných faktech založeného systému s lineární koncepcí rozvoje dítěte směřujícího k "estetickému osvojení skutečnosti".

Po roce 1989 byla naše výtvarná výchova konfrontována nejenom s novou politickou situací, nýbrž s přelomem celého euroamerického myšlení, jenž souvisí s tím, co nazýváme postmodernou. K tomu, aby se naše výtvarná výchova s touto situací vyrovnala, nestačí pouze asimilovat novou skutečnost do původního systému pojmů a představ. Je nutno se otevřít nové skutečnosti, byť se zpočátku budeme setkávat s jevy jakkoli absurdními a paradoxními, které přesahují naše navyklé (modernistické) vnímání světa.

Jako ilustraci této myšlenkové změny a na úvod do naší problematiky lze uvést čínskou taxonomii zvířat, která pochází od spisovatele Borgese a je uvedena M.Foucaultem v jeho knize Slova a věci[x]).

"....Zvířata dělíme na a) patřící císaři, b) balzamovaná, c) zdomácnělá, d) prasátka, e) sirény, bájná, g) toulavé psy, h) zvířata zahrnutá do této klasifikace, i) co jsou jako šílená, j) nespočitatelná, k) nakreslená tenkým štětcem z velbloudí srsti, i) a podobná, m) ta, co právě rozbila džbán, n) ta, co z dálky připomínají mouchy..."

Uvedená taxonomie působí na naši mysl absurdně. Zřetelně cítíme, co jí chybí - jednotící myšlenkový systém a z něho vyplývající dominantní znak, podle něhož by vznikla vnitřně uspořádaná soustava. Na druhé straně každá ze jmenovaných tříd zvířat v sobě obsahuje potencialitu dominantních znaků. Mohli bychom třídit zvířata podle toho, jak jsou duševně normální, nakolik se podobají mouchám, případně jak se zachází s jejich zdechlinami. Avšak bez existující jednotné myšlenkové soustavy, která je taxonomii nadřazena, ani jeden ze znaků není nadřazen ostatním, jeden není "správnější" než druhý.

Na uvedenou čínskou taxonomii je možno i různě reagovat. Můžeme se zaštítit autoritou zoologie a odmítnout ji jako nesmyslnou nebo ji přijmout jako reálnou a vytvořit pluralitu jednotných myšlenkových soustav a tolik taxonomií, kolik tříd zvířat bylo v čínské taxonomii uvedeno. Dokonce můžeme uvěřit, že tato taxonomie je vyústěním řádu, jehož princip ovšem neznáme a nejsme schopni pochopit.

Čínská taxonomie ilustruje na jedné straně postmoderní svět, jak se může člověku jevit, na druhé straně i pluralitu postojů, které můžeme k tomuto světu zaujmout. Odpovídá to i novému modelu světa, jak jej navrhuje sociologická teorie postmoderny Zygmunda Baumana[x]) [xx]).

Podle Baumana je moderní uvažování pod vlivem mechanického modelu světa a společnosti. Modernistická sociologie si společenské celky představovala jako hierarchizovaný systém, jehož vlastností je směřování k jednotě, homogenitě a rovnováze. Samotný systém se vyvíjí ve

---

[x]) Uvedenou taxonomii cituje i filozof M.Petříček ve svých přednáškách s názvem "Úvod do současné filozofie".

[x]) Baumanův sociologický pohled se nám zdá pro osvětlení našeho tématu mnohem vhodnější než pohled z pozic teorie umění a filozofie, který u nás převládá. Zároveň upozorňujeme, že smyslem dalších řádků není dopodrobna seznámit s Baumanovou koncepcí, nýbrž využít jí jako inspirace při osvětlení našeho pohledu na současnou situaci výtvarné výchovy.

[xx]) Bauman, Z.: Socjologiczna teoria postmoderny. In: Postmodernizm v perspektywie filozoficzno - kulturoznawczej, str. 7-25 Instytut kultury Warszawa 1991

směru jediného procesu lidských dějin. Tento proces je lineární, kontinuální a kauzální (určen řetězcem příčin a následků), v němž každý úsek lidských dějin je determinován úseky předchozími. Pokud byly dějiny takto chápány, nebylo daleko k myšlence, že poznáme-li kauzalitu dějin, můžeme je řídit ve směru určitých vizí a plánů. Protože mechanický systém je předvídatelný, činila si moderna právo kolonizovat budoucnost. Zároveň si představovala, že svět lze uchopit nástroji rozumu (od té doby lze sledovat vzrůst prestiže vědy, víru v měřitelnost, kvantifikaci, systematizaci....).

V mechanickém systému je každý prvek (člověk, skupina) podřízen jeho hierarchii. Svůj význam a svoji identitu čerpá z funkce, kterou v rámci systému plní. Člověk byl chápán jako prvek systému, který je tímto systémem determinován. Pokud se nechtěl podřídit či přestoupil svoje určené místo v hierarchii, nastoupila moc, která jej vnějším tlakem donutila fungovat v rámci celku. Byl-li mechanický systém předvídatelný a určoval-li život jedince, činil si nárok projektovat i jeho život.

Dlouhodobé výchovné koncepce rozvoje jedince, které vytvářela škola, jsou toho důkazem[x]).

Ukazuje se, že tento mechanický karteziánsko-newtonovský model světa nelze dále na společnost aplikovat. Do popředí společenské skutečnosti vystupuje především to, co bylo modernou vytvořeno nezáměrně, spíše jako výsledek jejích nezdarů než plánování, jako nepředvídaný vedlejší produkt, který vznikl nechtěně: institucionalizovaný pluralismus, různorodost, náhodnost a vnitřní protikladnost. Jednoduše řečeno - to, co bylo modernou považováno za marginální, okrajové a co se snažila ve svých projektech v praxi odstraňovat, a když to nešlo, kamuflovat, se v postmoderně stává středem zájmu.

Termín postmoderna se podle Baumana odvozuje od společenských poměrů, které se projevily v bohatých zemích Evropy a zemí s Evropou spjatých ve 2O.století a které nabyly své zralé formy ve druhé polovině tohoto století. Termín postmoderna ve společenské teorii dovoluje odlišit současnou skutečnost od formace, která ji předcházela a která se označuje pojmem moderna (moderna vzniká v 18. století a ve století 19. nachází svůj výraz v sociologickém modelu, který jsme si přiblížili).

Postmoderní sociologie uplatňuje odlišný model společnosti. Je to model tzv. složených systémů, jež byly popsány matematicky. Složené systémy lze podle Baumana přiblížit metaforou Brownových pohybů: Žádný stav složeného systému není ani nevyhnutelným výsledkem předchozího stavu, ani dostačující příčinou stavu následujícího. Tento systém je charakterizován neustálou nerovnováhou, měnlivostí, nepředvídatelností změn a nepevností jakékoli struktury. Stálejší uspořádání uvnitř systému je spíše výjimkou než pravidlem, navíc je jevem místním, částečným a přechodným. Výskyt pevné struktury v rámci složených systémů můžeme přirovnat vírům v záhybu řeky. Víry, ve srovnání s amorfní okolní vodní hmotou, mají sice zřetelný tvar; tento tvar je však pohyblivý, pomíjející a udržovvaný jen díky neustálemu víření a proměně obsahu. Je jevem lokálním, utvářeným charakterem proudu a terénními podmínkami právě jen a jen v místě svého výskytu.

Složené systémy nemají vývoj ve smyslu jednosměrného pohybu na časové ose. To, co je charakterizuje, je nikoli vývoj, nýbrž neustálá proměna, pohyb bez jasně určeného směru rozvoje. Složené systémy se chovají jakoby nečasově.

Na rozdíl od mechanických systémů se složené systémy skládají z prvků (agency), které jsou vysoce autonomní, jen částečně determinované celkem či ostatními prvky. Hovoří se o jejich poddeterminovanosti nebo nedodeterminovanosti jejich chování (tak se například jeví i chování subatomárních částic, které se ve shodných experimentálních podmínkách projevují zcela neočekávaně). Aplikujeme-li složené

---

x) Projevem uvedeného modelu je i avantgarda v umění. Každá avantgarda si vytvořila dominantní estetický koncept, podle něhož, ve jménu pokroku umělecké tvorby třídila, přijímala a odsuzovala jiné umělecké názory (vzpomeňme na agresívní manifest futurismu či procesy vylučování umělců v rámci surrealistických skupin).

systémy na společnost, pak společnost se již nejeví jako pevná struktura, jako více či méně stabilní systém, nýbrž jako společenský pohyb, pro nějž je příhodnější zvolit jiný název[x]).

Postmoderní společenská teorie musí být podle Baumana osvobozena od jakékoli metafory pokroku, která pronikala všechny i navzájem si konkurující teorie modernistického společenství. Současně s rozkladem celku v série efemérních, náhodně se vynořujících výsep, nemůže být definována v kategorii linearity.

V těžišti postmoderní společenské teorie nestojí společnost jako stabilní a nadřazený systém, nýbrž činná jednotka působení (agency) a její prostředí, teritorium, v němž působí. Toto prostředí nedeterminuje chování lidí, leda částečně, strukturou měnících se příležitostí. Poskytuje inventář možných cílů a životních úkolů. Tyto životní cíle (business life) nejsou určeny shora a nejsou stálé. Pouze se naskýtají - chvilkově a dočasně. Člověk není k těmto úkolům nikým nucen. Tyto úkoly působí pouze svojí atraktivitou, vábností a život člověka se skládá ze série výběrů a voleb. V měnícím se prostředí, které se člověku jeví jako nejisté, nedostatečně determinované a strukturované (vzpomeňme citovanou čínskou taxonomii), tedy jako chaos, musí každ ý jedinec znovu a znovu vytvářet svoji totožnost, svoji identitu.

Nepředvídatelnost složených systémů, tedy i postmoderního prostředí, činí konec dlouhodobým projektům života, proto i projektům pedagogickým. Jakýkoli projekt života předpokládá dlouhodobou a předvídatelnou perspektivu vývoje společnosti. Člověk sice směřuje k jakémusi sebezdokonalení, avšak toto sebezdokonalení nemůže mít charakteristiku rozvoje. Postmoderní sociologie navrhuje termín self-constitution, což lze přeložit jako sebeusta(no)vení, sebesložení, sebesmontování. Bauman navrhuje význam sebeprovázení (samostowarzyszanie). Pro self-constitution platí rovněž dynamika Brownových pohybů. Je v neustálé změně, nemá směr ani cíl, postrádá dokonce i jakýkoli vzor, protože pro tento proces neexistuje žádný hotový projekt (jak tomu je např. v Islámu). V procesu self-constitution působí ve zvýšené míře prostředí, v němž se tento proces utváří. Působí však jinak, než kauzálně; uplatňuje se prostřednictvím nabídky cílů, které si člověk může (ale nemusí) vybrat. Tyto výběry závisí jednak na možnostech (nabídce) prostředí, jednak na vnitřní výbavě jedince: čím vhodnější výbavou jedinec disponuje, tím více cílů, které se nabízejí, se může stát reálnými, tím větší počet voleb je k dispozici a tím větší pocit svobody může člověk prožívat.

Na rozdíl od projektu života neexistuje pro self-constitution hledisko, z něhož by tento proces mohl být pozorován a hodnocen. Odvíjí se uvnitř měnící se a nepopsatelné konstelace vůči sobě autonomních hledisek, takže cíle, které dominovaly v jedné etapě, mohou snadno ztratit svoji důležitost. Proto též není self-constitution procesem kumulativním. Předpokládá jak získávání, tak i odvržení, osvojování nových elementů, tak i ztrácení jiných, současné učení i zapomínání. Taková totožnost nemůže být popsána jako rozvíjející se.

Nepřítomnost pevných životních projektů a ověřených životních cest, o něž by se člověk mohl opřít, stejně jako neustálá proměna prostředí, které se jedinci jeví jako chaos, vede k emoci postmoderní doby - nejistotě[x]). Pocit nejistoty vytváří silnou potřebu substitutu za pevný životní projekt. Člověk postmoderní doby proto hledá orientační body, které by tento pocit nejistoty redukovaly. Jako takové orientační body slouží ať již imaginované nebo reálné subjekty či symboly. Jejich vliv je jiný než vliv normativní skupiny (např. rodiny nebo vojenské jednotky). Jejich výběr není nevyhnutelný. Působí spíše jako totemové sloupy, nevypočitatelně se objevující a náhodně rozmístěné, k nimž je možno se bez ptaní přiblížit nebo je opustit. Jejic h síla spočívá v atraktivitě pro subjekt a ve schopnosti poskytnout ujištění v procesu self-constitution. (Přirovnání oněch orientačních bodů k totemům se zdá velmi přiléhavé. Podle některých psychologických teorií [xx]) zabývajících se totemismem je totem místem, kam člověk může

[x]) Z. Bauman navrhuje termín "societálnost" (sociality). (Ještě více by tuto skutečnost postihl termín "společenštění".)

[x]) D. Riesman, o němž se zmiňujeme v další části textu, hovoří o rozptýlené úzkosti

[xx]) Freud, S.: Totem a tabu. Vtip. Práh 1991

umístit svoji duši. V následujcím textu nalezneme ještě několik pozoruhodných podobností.) Toto ujištění čerpají ony body - totemy od vypůjčené autority - ujištění expertů nebo ze schopnosti přesvědčit, že se většina chová nabízeným způsobem. Orientačním bodům - totemům se člověk podřizuje zdánlivě dobrovolně, tak, jak přijímá jejich symboliku. Například: kupuji-li určitý výrobek, žiji-li určitým způsobem, mám-li určité názory, oblékám-li se jako člověk, který je prezentován jako člověk šťastný a úspěšný, budu rovněž stejně šťastný a úspěšný.

Baumanova myšlenka orientačních bodů - totemů nově osvětluje řadu jevů a problémů, které bývají předmětem výtvarně pedagogického uvažování[xx]). Zejména však poukazuje na nebezpečí, kterému bude muset naše výtvarná (a nejen výtvarná) výchova stále účinněji čelit - nebezpečí krádeže duše: člověk, namísto toho, aby aktivně a autonomně rozhodoval o svém životě, je silou totemů uchvácen a manipulován, aniž by si uvědomoval, že to, co žije, co chce a odmítá, není jeho vlastní život, chtění a odmítání. Na nikdy nekončícím útěku před nejistotou se přimyká k novým a nově podsunovaným symbolům pseudojistot, namísto toho, aby vůči znejisťujícím proměnám světa postavil osobní, autentický a otevřený řád, který však může vzniknout pouze na základě spojení vnímavé senzibility s hlubokou sebereflexí a sebeuvědoměním.

Pomocný pohled na uvedenou problematiku nabízí kniha D.Riesmana Osamělý dav. Tato sociologická studie, která byla prvně vydána v USA v roce 1950, u nás pak v roce 1968[xx]), zdaleka nepatří do historie. Svým ve významné míře perspektivním charakterem podivuhodně "nasedá" na Baumanovu teorii postmoderny, stejně jako vymezením tří charakterových typů na současné členění evropských formací na premodernu, modernu a postmodernu. Problematika typu je navíc v souvislosti s popisem procesu self-constitution znovu aktualizována[x]).

Jak již bylo řečeno, vymezuje Riesman tři typy společnského charakteru lidí, které odpovídají třem fázím vývoje každé společnosti v závislosti na populační křivce typu S. V současnosti se můžeme setkat se dvěma: s mizejícím typem niterného řízení a s přibývajícím typem řízeným vnějškově. Niterně řízený typ se vyznačuje pevným systémem zniterněných hodnot a mravních principů, superegem, které působí jako gyroskop. Selhává-li takový typ vůči požadavkům vlastního superega, je pronásledován pocitem viny. Oproti němu je vnějškově řízený typ vybaven jakýmsi radarem, kterým vyhledává alternativy svých možností a zajišťuje svoji konformitu v prostředí měnících se názorů, zálib a mód v pohyblivé společnosti řízené trhem. Jeho život je poznamenán difúzní úzkostí ze selhání "radaru" a z narušení konformity. Zjednodušeně řečeno je první typ v nebezpečí, že pro svůj rigidní gyroskop, pro svoji strnulou strukturu ztratí svět, zatímco druhý typ se ocitá v nebezpečí, že ztratí sám sebe, svoji autonomii. Oběma pak chybí atuenticita (schopnost být v souladu sám s vlastním self). Niterně řízenému proto, že jeho superego představuje introjikované osobnosti otců a autorit, které jej v dětství vychovávaly, vnějškově řízenému proto, že žije život někoho jiného (totemu, jemuž odevzdal duši).

Pokud bychom měli hovořit v kategorii ideálu, kdy člověk pružně a citlivě reaguje na měnící se svět a přitom neztrácí vlastní svobodu a autenticitu, je nutné se uchýlit k další Riesmanově typologii, která je založena na míře přizpůsobivosti a autonomie. Riesman v rámci jednotlivých charakterových typů rozlišuje typy přizpůsobené (často však neautentické), typy anomické (neschopné se

[xx])Například se nabízí otázka, nakolik jsme byli v naší výtvarné výchově v minulosti schopni adekvátně pochopit a zprostředkovat umělecké jevy zrozené postmoderní (ačkoli ještě teoreticky nereflektovanou a nepojmenovanou) situací na Západě, jmenovitě pop-artu, pokud jsme žili ve zcela odlišných společenských podmínkách.

[xx]) Riesman, D.: Osamělý dav. Mladá fronta, Praha 1968

[x])Typ jako popisná kategorie byl v posledních letech spíše pozapomenut ve prospěch pojmů s lineárně procesuální a kumulativní konotací. V současnosti, jak se zdá, se typ chápaný jako topologie strukturovaného a vůči jiným ohraničeného pole reakcí, aktivit, postojů a prožitků může stát pro svůj nekumulativní a nelineární charakter plodným nástrojem popisu tvorby identity jedince. Ideální charakteristiky typu (čistý typ), jeho prostupnost a proměnlivost pak umožňují i jeho pedagogické uchopení.

přizpůsobit) a typy autonomní, pro něž je charakteristická vysoká míra autonomie a vnitřní svobody, kde přizpůsobení nevystupuje jako iracionální nutnost, nýbrž jako alternativa svobodné volby. V prostředí vnějškově řízených typů se autonomní člověk vyznačuje vysokým sebeuvědoměním a spolu s nimi mimořádnou senzitivitou k okolí.

Je zřejmé, že ideál autonomního typu lze v souvislosti s procesy self-constitution postulovat jako jeden z důležitých výchovných cílů. Zejména ve výtvarné výchově, která již dlouho usiluje o svobodný a autentický dětský sebevýraz, musí být takto formulovaný cíl přinejmenším sympatický.

Přistupme však k další problematice otevírající prostor pro působnost výtvarné pedagogiky v postmoderních podmínkách.

Podle Baumana existuje jediná oblast, kde proces self-constitution má charakter kumulativní a kontinuální. Touto oblastí je lidské tělo, subjektem vnímané jako jediný a stálý činitel v protheovské identitě. Odtud lze odvodit současný kult těla, přikládání velké důležitosti všemu, co je přijímáno do nitra (potrava, vzduch, léky) a všemu, co má kontakt s kůží, co působí jako prostředník mezi subjektem a prostředím a co by mohlo narušit totožnost člověka jím automomně kontrolovanou. V postmoderním prostředí činnosti DIY (jogging, dieta, kontrola hmotnosti) zastupují panoptikální dril modernistické továrny, školy nebo kasáren. Na rozdíl od těchto institucí však nejsou vnímány jako vnucené z vnějška, nýbrž jako manifestace svobody subjektu. Jejich heteronomie, předtím tak nepříjemná svým donucením, je nyní překryta vábným úkolem.

Ačkoli nás zde Bauman inspiruje k myšlenkám, které výtvarného pedagoga upozorňují na dosud nepostřehnuté zdroje tělových aktivit body-artu, ačkoli zde zároveň sugestivně ilustruje tlak postmoderní nejistoty, je nutno polemizovat se skeptickou konotací jeho úvahy.

1) Celá lidská psychika je soustavou původních (ve smyslu vrozených) a heteronomních (introjikovaných struktur a tendencí. Dokonce nelze, aby tomu bylo jinak, máme-li na mysli zdravého člověka. Z psychoanalytického hlediska je problém pouze v tom, nakolik jsou tyto tendence integrované v jednotném selfu (ve smyslu subjektu, který si je vědom své vlastní identity a své role subjektu jako činitele), nakolik nepůsobí jako automomně se projevující nevědomé síly, které porušují autonomii self a autenticitu prožívání[x]).

2) Upření pozornosti postmoderních lidí ke kontinuálním procesům (jako je např. prožívání vlastního těla), jež tvoří ostrůvky jistoty v jinak proměnlivé skutečnosti, vede ke hlubší sebereflexi i reflexi okolí a může se stát významnou oblastí prohlubování jejich autonomie a jistoty v prostředí pseudoujišťujících totemů, jež hrozí uchvátit duši. Toto obrácení pozornosti k jakýmsi konstantám se může stát obratem k duchovní oblasti života, k hledání a nalézání těch hodnot, které jsou kontinuální a všelidské.

Na rozdíl od Baumana tvrdíme, že takovou kontinuální oblastí v procesu self-constitution není pouze lidské tělo, nýbrž i ta část psychiky, která je sice v tělesnosti zakotvena, má však i své duchovní vyústění. Navenek se projevuje procesem formování a organizovanou formou. Tento proces zajišťuje vzájemnou výměnu mezi člověkem a prostředím, mezi heteronomními a autonomními složkami jeho psychiky, mezi vědomím a nevědomím, aby vyústil v jednotné, plně se prožívající autonomní self. Výtvarná výchova má co do činění s těmito niternými kontinuacemi v podobě dětského výtvarného výrazu a v podobě růstu a pohybu umělecké výtvarné formy. V postmoderně je aktualizovaná nutnost stále více prohlubovat autenticitu dětského sebevýrazu a ve vztahu k umělecké formě nacházet vzájemné souvislosti nikoli v oblasti protheovského vnějšku, nýbrž v místech zdrojů a setkání hlubinných kontinuací vedoucích k výtvarné formě.

Postmoderní situace vede i k další úvaze: nově se jeví i starý požadavek kreativity, do výtvarné výchovy vnesený V. Löwenfeldem. Bylo již řečeno, že pro uskutečnění self-conception neexistuje apriorní vzor. Neexistuje cesta, jíž by bylo možno následovat, chci-li zůstat autonomní a autentický, nechci-li ztratit svoji duši. Život a svět se stávají tvořivým úkolem. Zatímco v moderně byla kreativita chápána jako dílčí

---

[x]) V této souvislosti nelze nevzpomenout koncept nevědomé integrace H. Reada.

schopnost uplatňovaná v omezené oblasti činností, v postmoderně se stává žádoucí součástí tvorby vlastní identity, životním stylem a orientací postmoderního člověka. Vždy znovu a znovu je člověk konfrontován se světem jako malíř s nepomalovaným plátnem. Nereagovat na plátno-život nelze, pokud nechceme odejít do bezdomoví. Nechat si obraz namalovat někým jiným znamená "ztratit duši". Nezbývá, než vzít štětec a z vlastního rozhodnutí a vlastní rukou učinit první tah.

V podobné nulové a prekreativní situaci se v současnosti nachází i výtvarně pedagogické uvažování. Je nutno smířit se s tím, že současná a budoucí řešení výtvarně výchovné problematiky již nikdy nebudou jednotná a každá snaha o tuto jednotu se stane anachronismem. Relativita fakt i názorů, to vše a další způsobí, že koncepce výtvarné výchovy budou existovat v alternativách. Společným rysem těchto koncepcí bude, má-li Bauman pravdu, ústup od takových výtvarně výchovných programů, které mají jednosměrně rozvíjející a kumulativní charakter. Praxe výtvarné výchovy bude stále více záviset na charakteristikách osobnosti učitele, jeho pedagogické i lidské autonomii a identitě a na struktuře jeho výchovných voleb, které budou ovlivňovány možnostmi nabídky z výtvarně pedagogické oblasti. Je proto dokonce žádoucí, aby učitel výtvarné výchovy měl k dispozici řadu alternativ, pokud sám nevytvoří alternativu vlastní.

V souvislosti s tím by tato práce chtěla upozornit na dvě (podle našeho názoru důležitá) alternativní východiska: na výtvarně výchovnou koncepci Herberta Reada a na myšlenku "individuální mytologie", jejíž charakteristiku přináší Igor Zhoř ve své knize Proměny soudobého výtvarného umění.

Navzdory někdy zastaralé vědecké argumentaci považujeme za vhodné vyjmout z Readova monumentálního díla a aktualizovat jeho koncept zření, dále pak proces nevědomé integrace.

Read[x]) předpokládá, že v duševním životě člověka, v umění i v celém vesmíru se uplatňuje univerzální, všepronikající řád. Prostřednictvím výchovy a zejména pěstováním citlivého vnímání chce naučit dítě tento řád (již na instinktivní úrovni) postihnout tím, že bude probuzen vnitřní univerzální smysl, který nazývá zřivostí.

Nalézání a postižení tohoto řádu má podle Reada spontánní a individuální charakteristiky. Spontánní proto, že vylučuje jakékoli poučování: "Každá rodící se senzibilita musí onen řád znovu postřehnout." Individuální proto, že proces nalézání řádu je modifikován lidskou jedinečností, takže svojí zřivostí dochází každý jedinec k jiné podobě řádu, podle níž si zkonstruuje svůj individuální obraz.

Read v souladu s pojetím kolektivního nevědomí C.G.Junga nepředpokládá působení onoho řádu z vnějška v podobě nějaké formulované normy, nýbrž z nitra přírodní i umělecké formy, dokonce z hlubin lidského nevědomí v podobě sebereflektujících, sebepořádajících a seberegulujících principů a sil. Tyto síly jsou moudřejší než my sami, pokud sebe chápeme zúženě jako to, co je v moci našeho vědomí. Vzdálíme-li se přespříliš ve svém vědomém životě autentickému řádu, nevědomí nám tuto skutečnost signalizuje svojí symbolickou řečí snů, symbolů a obrazů. Je žádoucí, aby člověk nalezl citlivý smysl pro komunikaci se svým nevědomím, integroval nevědomé obsahy do vědomí a dosáhl tak psychického rozšíření a celosti "pravého já". H. Read povyšuje výtvarný projev na významný prostředek takové integrace.

Uvedená výchovná koncepce nabízí své nové využití jako výtvarně výchovná alternativa emanentního typu, která vytváří vidění světa nikoli jako chaosu, nýbrž jako projev vyššího řádu, jehož jsme součástí. Ve svém důsledku by mohla vést k senzitivnímu zakotvení člověka v měnlivém světě, autonomii a autenticitě jeho života.

K imanentnímu typu "estetického zakotvení" člověka v postmoderním světě patří koncept individuální mytologie.

I. Zhoř uvádí, že termín "individuální mytologie" použil poprve švýcarský uměnovědec Harald Szeemann v roce 1963. Ve své knize textů, která vyšla v roce 1985 naznačuje, že mnozí umělci se neřídí kolektivními programy, ale vytvářejí svoji osobní výtvarnou řeč. Zjišťuje, že právě ty nejsubjektivnější výpovědi se

[x])Read, H.: Výchova uměním. SPN Praha 1967

ukázaly jako mimořádně schopné komunikovat s diváky.

Podle dalšího názoru, který I. Zhoř rovněž uvádí, jsou individuální mytologie alternativou uměním stále nabízenou. Jsou pokusem umělce oponovat všeobecnému chaosu svým osobním řádem. Kdo si to neuvědomí, bude tento vztah neustále převracet. Setrvá v názoru, že individuální chaos musíme podřídit všeplatnému pořádku[x]).

Na základě toho, co bylo o charakteru postmoderny řečeno, je zřejmé, že uvedená myšlenka vyjadřuje pravý spor moderny s postmodernou. Navíc zřetelně ukazuje, že umění individuální mytologie je alternativní a postmoderní postoj ke skutečnosti. Tento postoj předpokládá individuální, celistvý, bytostný a neopakovatelný obraz světa, který je vytvořen hlubokou sebereflexí a citlivou reflexí. Je spojen s vysokou mírou autonomie umělce, neboť umělci individuální mytologie bývají často dlouho nepochopeni a pouze jejich setrvávání v názoru se často stává jedinou legitimizací jejich tvorby, která je vytrvalou konfrontací autentického řádu umělce se světem jako s Borgesovým textem. Na druhé straně se taková tvorba může stát mimořádně komunikativní a přitažlivou pro svoji etiku, která poskytuje ujištění, že se dá žít i tak, aniž bychom ztratili svět nebo duši.

Předneseno 13.dubna 1994 v Bohosudově pro Klub učitelů výtvarné výchovy v Teplicích.

---

[x]) Zhoř, I.: Proměny soudobého výtvarného umění. SPN Praha 1992

Marta Pohnerová

Duchovní a smyslová výchova II.

O vnitřní a vnější prostor života

Početí nového života

S pojmem početí se dítě ve škole setkává ve výchově k rodičovství nebo v tzv. sexuální výchově. Převládá biologické hledisko, o čemž svědčí i dosud známé publikace pro základní školství.

Příprava člověka na jeho prioritní úkol na tomto světě, tj. zachování rodu, je dlouhodobým procesem zrání. Dosud jsme sledovali především biologickou zralost, málo času bylo věnováno duchovnímu zrání. Z toho důvodu dochází nepřetržitě k neúctě k lidskému životu (ať je to interupce, nebo vzrůstající počet vražd a násilností). Proto bych se v úvodu k dialogům s dětmi na téma "Vnitřní a vnější prostor člověka" chtěla zmínit o tom, proč jsem toto téma zařadila do výtvarné výchovy. K harmonickému duchovnímu splynutí mezi lidmi dochází na základě plného vzájemného porozumění. Najít k němu klíč znamená vytvořit komunikační most, jehož základy stojí na velkém množství inspiračních zdrojů. Neverbální komunikace je nyní velmi frekventovaným pojmem. Grafický projev, prostorová tvorba, výběr barev a tónů k vyjádření nepojmenovatelných myšlenek, to vše patří do oblasti neverbální komunikace, s níž zacházíme v hodinách výtvarné výchovy neuvěřitelně laicky, nahodile a většinou jí nepřisuzujeme hlubší význam.

Výtvarná práce člověka je výpovědí, je v ní obsažena myšlenka, k níž chce na základě motivační inspirace dojít, dále jeho niterný vztah ke tvaru, barvě, k pohybu v prostoru, případně k hudebnímu tvaru. V této výpovědi najdeme i bezděčné vnitřní reakce, které autorovi pomáhají při hledání cesty.

Znaky identity

Při pozorném sledování výtvarného projevu dětí docházíme k tomu, že už v raném věku se člověku daří najít sebe sama ve tvaru, barvě a rozložení prvků na ploše i v prostoru. *Člověk se vrací do svého vnitřního prostoru, kde čerpá inspiraci v duchovní oblasti, kde jsou uloženy individuální vazby na tvary a barvy. Pocházejí-li tyto znaky identity z prenatálního období, nebo zda jsou znakem naší duše z období "před narozením" - nevíme.* Domnívám se však, že bychom je měli pečlivě zaznamenat a dále s nimi pracovat. Zdá se, že jde o pevný bod, *který může bezpečně položit základ našemu originálnímu myšlení a vzbudit přirozené (Bohem dané) nadání pro určitou oblast lidské činnosti.*

Opak je však na našich školách pravdou. Celou dobu se snažíme, abychom tento osobitý způsob myšlení a vyjadřování podřídili schematům, které jsme pro lidské myšlení a tvorbu vytvořili.

Dokud se nám nepodaří najít klíč k tajemství, jak nejlépe uchovat náš osobitý vnitřní obraz, který se stane mostem k vnějšímu světu - po němž člověk vychází ze svého nitra, vrací se tam a zároveň touto cestou je ochoten přijímat vnější svět - jsou sebeumnější pedagogicko metodické programy jen programem na vodě.

Přála bych si, aby to, co nabízím v oblasti výtvarného dialogu v naší škole, se stalo programem pro školu vůbec. Bohužel je to náročná práce, na níž by měli pracovat lidé nejrůznějšího profesního zaměření. Vím jen, že je to začátek cesty, po níž se asi vydáme. Rovněž hra, která se zdála být možnou cestou ke hledání sama sebe, se nám nyní díky vizuálním masmédiím vymkla z ruky a místo inspirace nás uvrhla do lenosti ducha, do role přijímače, který sám už není schopen nic vysílat. Tento stav je alarmující především u malých dětí. Silný vizuální zážitek z každodenního sledování televize vymazává zcela dokonale tvarovou, barevnou i zvukovou identitu dítěte. To se potom stává snadno ovladatelné, bohužel zase pouze navyklými vizuálními nebo zvukovými efekty. Celá populace je vlastně centrálně uniformována, podléhá určitému diktátu. Pokud byl tento diktát vnější a omezoval se jen na módu a na vnější znaky životního prostoru člověka, nebylo třeba se tolik znepokojovat.

Nyní však sahá uniformita významnou měrou do vnitřního prostoru člověka, otupuje jeho citlivost. Člověk začíná být schopen vytvářet dokonalejší a dokonalejší umělé životní prostředí a to na úkor přírody, z níž vyšel.

Obrana proti diktátu umělého prostředí a zároveň cesta k návratu citlivosti musí znovu začít u prenatálního života člověka, v němž je ještě tajemství sounáležitosti se vším živým.

Vnitřní a vnější prostor života

Tajemství života uvnitř matky, paměť, kterou jsme s prvními slovy ztratili. Život na této planetě je rovněž životem uvnitř matky, jen se změnil prostorový rozměr. Žijeme dále v životodárné vodě, dýcháme vzduch, jsme vyživováni pupeční šňůrou, která nás spojuje s touto planetou.

Vnitřní a vnější prostor života nelze rozdělit ani z pohledu biologické existence. Vnitřní a vnější prostor tvoří základ pohybu. Pohyb, který přechází z vnitřního prostoru do vnějšího a naopak, to je duchovní život člověka. Skutečný i snový svět se nám zjevuje, stále se v něm pohybujeme, nepřetržitě překračujeme práh mezi nimi. Není bez zajímavosti, že tento práh se posunuje. U dítěte zpočátku splývá, sen je možný, dítětem uvnitř reálně prožívaný. U dospělého je sen úmyslně potlačován nebo pečlivě utajován. Většinou se nehodí do světa schemat založených na vizuálních vjemech, které pokládáme za kriterium reality tohoto světa.

Dary identity

Začínáme již u malých dětí. Sledujeme pečlivě jejich čmárání a hledání výrazu pro realitu. V jejich práci se objevuje často určitý tvar. Nemusí být vyjádřen přímo kresbou, ale bývá často ukryt i v kompozičním rozložení věcí, čar nebo skvrn na ploše. Lze ho vysledovat i v prostorovém uspořádání věcí kolem dítěte. Při pozornějším studiu ho můžeme nalézt i ve zvukovém tvaru, případně v hlasové intonaci. Pokud necháme děti pohybovat v určitém vymezeném prostoru (na uhrabaném písku sledujeme stopy), znovu se vrací ke svému kompozičnímu tvaru. Hovořím-li o tvaru a kompozičním uspořádání prostoru nemyslím, že by se jednalo např. o čtverec, kruh atd., to je jen malá část možností. Tvary jsou členité , složité nebo jednoduché, zároveň se může jednat zpočátku jen o velikost uspořádaného nebo neuspořádaného prostoru. Je třeba, abychom si uvědomili, že z jedné hodiny nebo z krátkodobého pozorování nemůžeme ihned udělat závěr. Dítě je třeba sledovat dlouhodobě. Do této práce by se měli zapojit i rodiče. Najít tvar, který je mi blízký, uvědomit si prostor, v němž se cítím bezpečně a dobře, vyhledat barevnou skladbu pro svou duši a objevit tóny, které mě oslovují - to je obrovská práce. Pokud ji však člověk zvládne, najde sebe sama, začne si lépe rozumět a objeví tak pevný bod pro svůj život. V podstatě tudy vede cesta ke svobodě osobnosti. Nestane se napodobovatelem, není snadnou kořistí demagogie, o všem chce sám přemýšlet a rozhodovat. Zároveň si však rychleji uvědomí, že ten druhý je jiný, má svůj způsob myšlení a vyjadřování, začne o něm více přemýšlet, stane se tolerantnějším. Vážíme si svých *"darů identity"* a uvědomíme si, jakou mají cenu pro každého z nás, budeme si tedy vážit identity druhých. Zdánlivě jednoduché, přesto však to nejtěžší na světě.

Práce s dětmi - hledání vlastního tvaru v kresbě a v prostorových objektech

Z tuhého papíru (pruhy z role...) vytvoříme na zemi ohraničené prostory. Hranaté, kulaté, členité ... Přivedeme děti (i dospělé) a dáme jim vybrat ten, v němž se cítí dobře. Postup může být i obrácený - rozdáme velké pruhy papíru a vybídneme žáky, aby si kolem sebe sami vytvořili prostor. Je možné nakreslit na zem křídou půdorys. Okraj papíru nemusí být rovný, nastavujeme ho, otrháváme, vytváříme tvar i ve vertikálním pohledu. Tvar prostoru může mít i zakrytí shora (klenba, strop ...). Potom tento prostor zakreslíme na papír a uložíme.

S určitým časovým odstupem nabídneme našim přátelům opět hru. Se zavřenýma očima, plně soustředěni hledáme před sebou ve vzduchu tvar, který nás uvolňuje, přitahuje nebo se jen znovu a znovu objevuje v našem "nevidomém" gestu. Vezmeme tužku a kreslíme na papír ještě poslepu. Potom se podíváme a snažíme se zjistit, zdali vizuálně je nám nakreslený tvar blízký. Je možné zařadit i práci, při níž vytváříme určitý tvar v kresbě ve chvíli

uvolnění a klidu, a to pod vizuální kontrolou. Oba tvary potom srovnáme (je to však více méně neúčelné, pakliže obě práce následují bezprostředně v jedné vyučovací hodině, proto je důležité zachovat opět časový odstup několika dní nebo dokonce týdnů).

V další části cyklu zařadíme modelování. Dobře zpracovanou hlínu rozdáme tak, aby každý měl před sebou hroudu, která se tak asi vejde do dlaní. Zavřeme oči (zavážeme oči) a opět hledáme v měkké hlíně tvar, který je nám blízký. Precizujeme ho a stále zkoušíme hmatem, zda je příjemný nebo pro nás přitažlivý. Nakonec otevřeme oči a důsledně sledujeme, zda vizuální zážitek z tvaru je stejný jako hmatový.

Na tvaru již nic neměníme.

Pro starší studenty můžeme motivovat práci třeba gestem, které je možné v hlíně vymodelovat. Tvoříme s otevřenýma očima a důsledně sledujeme cíl - gesto. Potom s časovým odstupem znovu "artefakty" rozdáme autorům a snažíme se rozeznat, jak na nás působí.

Celý cyklus je třeba zařazovat znovu, vždy s delším časovým odstupem. Učitel s ním pracuje v každém ročníku nejméně dvakrát za rok. Teprve potom může zjistit, zda se dítě opravdu vrací k autentickému tvaru, nebo zda je např. momentálně silně ovlivněno vnějším vizuálním zážitkem nebo jinými podněty. Součástí celého cyklu je i práce, v níž je člověk motivován zvuky nebo hudbou, kterou si sám vybere. Je to ovšem velmi náročné a v běžném prostředí základní školy, kde jsou třídy přeplněny žáky, skoro nemožné. Jsem přesvědčena o tom, že inklinace k určitému prostorově i plošně vyjádřenému tvaru je v přímé souvislosti s inklinací k některému hudebnímu tvaru.

Ostatně to může poznat každý sám na sobě. Některá hudba nás vůbec nezaujme, naopak nás odpuzuje, rozkládá naše myšlení, zdá se nám, že se náš vnitřní tvar rozpadá a přeskupuje. Jsme nervozní. Jiná hudba proniká do našeho nitra a naopak v nás vytváří pocit klidu nebo vnitřní radosti. Je pravděpodobně v souladu s naším vnitřním kompozičním uspořádáním. Může se ale stát, že pod vlivem okolního světa a skupin lidí, které obdivujeme, se budeme snažit nepříjemnou hudbu snést. Děláme to tak dlouho, až si na ni zvykneme, až potlačíme naši přirozenou inklinaci k jinému *zvukovému tvaru*. Staneme se součástí určitého celku, přijmeme jeho tvarový diktát. Stane se to za nějaký čas pohodlným. Pravděpodobně nás tato hudba nebude osobně uspokojovat, ale vyvolá v nás příjemný pocit sounáležitosti s lidmi, k nimž chceme patřit. Po mnoha letech, kdy se s těmito lidmi přirozeně rozejdeme, tato hudba pomalu ztrácí svůj vliv na náš vnitřní život. Stane se jen signálem pro vyvolání vzpomínek. Právě takový jev pozorujeme i při vnímání tvarů vnějšího světa. Zpočátku si dítě vybere hrneček, vázu nebo jiný tvar podle vlastního zájmu (pokud zde nehraje roli například signál barevný, o němž budeme rovněž hovořit). Později se může stát, že tvary, jež si vybírají ostatní lidé, kteří mají na dítě velký vliv, začnou překrývat přirozený výběr jedince. Člověk se pomalu přizpůsobuje, je to pohodlnější, bez nároků na vlastní vkusový soud. Jak často se stává, že si v obchodě v duchu vyberete ihned určitý předmět nebo obraz, ale pod vlivem vkusového soudu partnera nebo prodavače tento první impuls opustíte a koupíte něco jiného, na co si budete jen pomalu zvykat.

Přestáváme si totiž věřit, začínáme o svém výběru pochybovat. Zde bude na místě uvést na pravou míru jeden důležitý fakt, tzv. výchovu ke vkusu. Učitel začne dítě pomalu přivádět třeba k vážné hudbě, nebo k výtvarnému umění a k architektuře - to však neznamená, že jde o rozpor s výše uvedenou metodou, naopak. Přichází právě nejdůležitější okamžik v profesionální odborné práci pedagoga, tj. *jak nabídnout díla lidského ducha a přitom nepotírat osobitost a vnitřní svobodu dítěte.* Jestliže je dítě vedené k vnitřnímu poznávání sebe sama, jestliže nebude zesměšňováno, pakliže se mu líbí něco jiného než učiteli, přijme vše nabízené k vlastní úvaze a navíc se stane tolerantním. V otevřené nabídce je svoboda volby, ktrá může vést i k opětovnému návratu k tvarům i zvukům, které jsme zpočátku nechápali. Teprve důkladnější poznávání sebe sama nám odkrývá další možnosti přijímání myšlenek a děl ostatních lidí.

Naučíme se je totiž srovnat se svým myšlením a se svým názorem. Podaří se nám lépe nacházet podobnost, která je zpočátku

málo čitelná. Je mnohovrstevná. Postupně se zjevuje např. podobnost zvuku s tvarem, barvy se smyslovým zážitkem apod.

Tvar vázy v nás vyvolá okamžitý signál podobnosti. Pakliže jsme ale schopni více se ponořit do složitějšího mnohovrstevnějšího srovnávání zjistíme, že první "haló" signál byl velmi plochý, dominoval v něm jen jeden prvek, kterého jsme si hned všimli, a ostatní prvky nám překryl. Teprve po důkladnějším zkoumání zjistíme, že více znaků podobnosti zde nebylo a dalším výběrem se začneme pomalu blížit k "našemu" tvaru vázy. Tento důležitý moment má i zcela praktický význam. Často si koupíme věc, která nám rychle "padne do oka", ale doma jsme z ní stále více rozčarováni. Kdybychom ji už v obchodě podrobili zmíněnému mnohovrstevnému zkoumání, asi bychom ji nekoupili.

Ve škole zařadíme práci, při níž si děti mohou přinést do školy hrneček (nebo jiný předmět), jehož tvar je jim nejbližší. Pozorují ho, se zavřenýma očima hladí oběma rukama.... Pokusí se vytvořit záznam tvaru a zároveň na něm něco změnit - ucho, okraj, dekor, šířku základny atd. V několika kolorovaných kresbách vytvoří řadu mutací hrnečku. Vrátí se k nim a sledují, zda jejich práce vedla ke zdokonalení, ke změně nebo ke zhoršení tvaru hrnku. Do kreseb si udělají poznámky.

Stejnou práci můžeme dělat i se vzorem látky, s vázou, s kresbou přírodních tvarů - mutace květin, trávy, brouků, očí atd. V množství zajímavých hodin vlastně stále precizujeme svůj názor na tvar. Pozorujeme, jak většina dětí pomalu vkládá do všech upravovaných tvarů svůj vlastní znak.

Snad by bylo na místě zmínit se o tzv. ozvláštnění, které se stalo v posledních letech ve výtvarné výchově určitou módou. Myslím, že lze tímto způsobem dojít k zajímavým výsledkům práce, ale pokud je aplikujeme pouze jako formální záležitost, dojdeme po čase opět k manýře a formalismu. "Ozvláštnění" - ve vztahu k vlastnímu vnitřnímu znaku znamená určité vybočení, které má mít charakter srovnávání a mnohovrstevného pozorování. Pokud žák kreslil různé mutace svého hrnečku, v podstatě již pracuje s určitým ozvláštněním tvaru, který ovšem vede k hlubšímu poznání vlastního vztahu k viděnému a cítěnému tvaru.

Vzpomínám si, že při kresbě člověka podle živého modelu, se při největší snaze zpočátku studentům do kresby vkrádala inklinace k vlastnímu znaku. V podobě se objevovaly prvky vlastní tváře, v celkovém pohledu inklinace ke zúžení, k rozšíření, ke zvětšeným detailům v levé nebo pravé části kresby. Studentům se dařilo "opravit" deformace dané jejich osobitým viděním jen velmi těžko, některým se to nepodařilo vůbec. V zoufalé snaze udělat "opravdu realistický portrét" se dožadovali korektury tvaru učitelem. Lze si tedy položit otázku, jakou cenu má pak taková kresba, která je upravována podle schemat či podle vidění učitele? Znovu si zde připomeneme již výše zmíněné mnohovrstevné pozorování. Pokud mu podrobíme i model, který se snažíme v kresbě zachytit, možná, že vůbec nedojdeme k "realistické" kresbě, ale že v ní začneme hledat "podobnosti" a tím zintenzívníme svůj vztah k zobrazované skutečnosti. Určité zkušenosti lze tedy zobecnit. Každý člověk, který se pokouší o určitou výtvarnou výpověď, podvědomě do ní zakomponuje vlastní identický znak a pokud má talent, uchoval-li si svobodu a nepodlehl napodobování schemat, stane se z něho umělec, jehož dílo nese jeho znak vnitřního světa, jehož počátek je někde v lůně matčině.

Motivační inspirace - početí nového člověka.

Dítě připravujeme na jeho budoucí naplnění života. Příprava na početí člověka je dlouhodobý a citlivý proces, kterým dítě prochází od útlého věku až po věk biologické a duchovní zralosti. V mateřské škole se snažíme u dětí vyvolávat vzpomínky na zážitky z nejranějšího dětství, dokonce se pokusíme o návrat do prenatálního období. Evokujeme představu, že dítě leží u maminky v bříšku. Pozorujeme, jak se poloha dítěte blíží skutečnému obrazu v děloze. Ptáme se dětí, které mají zavřené oči, jestli je jim teplo, mají-li dobrý pocit, zda by mohly slyšet hlas tatínka a maminky. Jak maminka krmí miminko v bříšku? Dětem nevysvětlujeme, jak vypadá biologicky výživa embrya, necháme je kreslit vlastní představu.

Ve druhé části se ptáme, zda sedí rády u maminky a u tatínka na klíně. Jestli někdy doma společně nespí všichni v klubíčku. Jak si hrají? Kreslíme "klubíčko". Děti si hrají na zemi. Zabalí se do osušek nebo do deky. Udělají si kolem sebe malý prostor. Pohybují se v něm, ohmatávají deku - osušku zevnitř. Říkáme si nahlas, jaké máme pocity v prostoru "uvnitř". Na balicí papír, v jehož středu sedíme, kreslíme křídou kolem sebe svůj prostor. Uvnitř pak obkreslíme sami sebe. (Objevují se první znaky identického tvaru.)

Motivační inspirace pro duchovní přípravu na početí nového života

(Pro žáky od 7. tříd - v motivaci vycházíme z mýtů, náboženství, z umění a z filozofie)

Bůh stvořil člověka a obdaroval ho zázračnou mocí, i on může stvořit dalšího člověka a tomu předat toto jedinečné poselství. V indickém náboženství se říká, že ve chvíli největší lidské blaženosti přichází k muži a k ženě duše nového života. Je-li chvíle plná opravdové lásky a jsou-li oba lidé připraveni, vybere si je krásná a dobrá duše, která vstoupí do lůna ženy. Indové věří, že mohou ovlivnit v samém počátku výběr dítěte. Kupodivu se toto náboženství blíží realitě nejvíce. Matka se musí na dítě těšit, očekávat jeho příchod a spolu s otcem připravit pro jeho vstup na svět ty nejlepší podmínky. Matka i otec musí být připraveni především duchovně, aby vložili do svého dítěte ty nejlepší lidské vlastnosti. Důležité je tedy početí dítěte. Tehdy se rozhoduje o celém jeho dalším vývoji. Dítě počaté v opilosti, v odporném prostředí, pod vlivem drog je většinou zavražděno již v lůně matčině. Co asi prožívá živý človíček, když cítí odpor matky, která ho pokládá za cizí těleso v sobě samé a připravuje se na to, že ho zabije?

V křesťanském náboženství existuje krásný pojem "neposkvrněné početí". Budeme o tom přemýšlet spolu s autory výtvarných děl. V nástěnné malbě fra Angelica "Zvěstování", něžná, duchovní, mírná, pokorná a vnímavá Marie s knihou v ruce přijímá zvěstování o svém mateřství s tichou radostí doprovázenou kultivovaným ženským gestem. V Leonardově "Zvěstování" zastihne anděl Marii v zahradě s otevřenou knihou. Marie je na tuto zprávu duchovně připravena. V žádném z obrazů Zvěstování není překvapena nebo zaskočena. Neposkvrněné početí lze tedy vyložit zcela světsky.

Marie je symbolem bohatého duchovního prostoru člověka, v němž je pokora, radost, moudrost i něha. Ostatně nejsou to zcela ideální podmínky pro přijetí duše a těla nového života?

Anděl na obrazech "Zvěstování" představuje mimozemský prostor, prostor tajemství odkud přicházíme a kam se vracíme. Z období života uvnitř matky si přinášíme dary do života uvnitř "země". Některé jsou nám zjeveny ihned - vnější vzhled, přirozené nadání pro mnoho činností atd., jiné však jsou zatím ukryty, jen je tušíme. Neumíme s nimi zacházet, bohužel zůstanou zamčeny ve dvanácté komnatě našeho nevědomí. S dětmi i dospělými se nyní pokusíme najít v sobě drahý kámen, jehož tvar, barvu i hlas můžeme pomalu odhalit. (Následuje cyklus prací s odkrýváním vnitřního tvaru, barvy a zvuku.)

ROZDĚLENÍ KAPITOL

1. Početí nového života
2. Znaky identity
3. Vnitřní a vnější prostor života
4. Dary identity
5. Práce s dětmi - hledání vlastního tvaru v kresbě a v prostorových objektech
6. Motivační inspirace - početí nového člověka.
7. Motivační inspirace pro duchovní přípravu na početí nového života.

Hradec Králové 1994

Zprávy z výboru České sekce INSEA

- Dosavadní předseda České sekce INSEA prof. dr. Jaroslav Brožek, CSc. ze zdravotních důvodů z funkce odstoupil.

- Novým předsedou byl dne 6. ledna 1995 zvolen PhDr. Jaroslav Vančát z katedry výtvarné výchovy PdF UK v Praze.

- Na katedře výtvarné kultury PdF ZČU v Plzni je možno objednat videokazetu se záznamem z jednání sympozia 1994.

- Sborník ze sympozia INSEA v Ústí n.L. 1992 na téma "Filozofické aspekty výtvarné výchovy" lze doobjednat za cenu 85,- Kč za kus na Katedře výtvarné výchovy PdF UJEP
Velká hradební 13
400 11 Ústí nad Labem (tel. 047/24748).

- Sborník ze sympozia INSEA v Ostravě 1993 na téma "Múzická kreativita jako cesta k obnově ekologie duše" s bohatou obrazovou výbavou lze objednat za cenu 50,- Kč za kus na Katedře výtvarné tvorby a výchovy PdF Ostravské univerzity
Českobratrská 16
701 03 Ostrava (tel. 069/222755)

- Příští sympozium INSEA se koná v říjnu 1995 v Praze a zajišťuje je pražská katedra.

- Na dny 8.-14. července 1996 chystá Mezinárodní kongres INSEA město Lille ve Francii. Jednací řečí je angličtina, francouzština a němčina.

Redakční rada 1. č. Listů: předseda prof. PhDr. Jiří David, CSc., Mgr. Evžen Linaj, dr. Marie Fulková a dr. Jaroslav Vančát.
1. číslo Listů vydala katedra výtvarné výchovy PdF MU v Brně v březnu 1995. Grafická úprava obálky Mgr. Bedřich Vémola. Příjem rukopisů byl ukončen v prosinci 1994. Rukopisy neprošly jazykovou ani redakční úpravou.

Odpovědný redaktor: Prof. PhDr. Jiří David, CSc.
Vytiskl: katedra Vv PedF MU Brno
Grafická úprava: Bedřich Vémola
Jen pro vnitřní potřebu české sekce INSEA