

Český komitét INSEA

**OTÁZKY ODBORNÉ PŘÍPRAVY
BUDOUCÍCH VÝTVARNÝCH PEDAGOGŮ A UMĚLCŮ**

Sborník z celostátního sympozia

Pedagogická fakulta ZČU

PLZEŇ 1994

OBSAH

Úvodem	3
<i>I. Příspěvky z prvního a třetího bloku</i>	
Jiří David: Pedagogika iniciace	4
Marta Pohnerová: Vnitřní a vnější prostor života	10
Dagmar Puchnarová: Skrytý smysl umění	15
Hana Dvořáková: Jak padám ze snů do skutečnosti	25
Marie Fulková: Příprava studentů učitelství na UCE v Birminghamu	28
Radek Horáček: Úloha učitele při navazování kontaktu se současným uměním (Mezi kuchyní a jídelním stolem)	30
Jaroslav Vančát: Výtvarné umění očima výtvarné výchovy	33
Milan Knížák: Umělec jako veřejná osobnost a politický subjekt	42
<i>II. Příspěvky z diskuse se zástupci z výtvarných uměleckých škol</i>	
Milan Knížák: Nuda a úžas (vstupní referát)	45
Diskuse	48
Program sympozia	66
Seznam účastníků	68

Úvodem

Program sympozia tvořily tři bloky diskusních příspěvků. Ve středním bloku vystoupili zástupci výtvarných uměleckých škol. Sborník, který dostáváte do rukou je rozdělen na dvě části. V první z nich jsou otištěny přihlášené příspěvky, z nichž většina zazněla v prvním a posledním bloku. Je k nim přiřazen jeden z příspěvků prof. Milana Knížáka, které byly na sympoziu k dispozici. Diskuse se zástupci výtvarných uměleckých škol (ve středním bloku) byla zaznamenána na videopásek a byl pořízen její doslovný přepis. Tento přepis je otištěn v druhé části sborníku. Omlouvám se autorům příspěvků za případná zkrácení, ke kterým při přepisu pravděpodobně došlo. V této části sborníku nebyla otištěna moderátorská slova pana prof. Zhoře a ze zřejmých důvodů také příspěvky účastníků, kteří nepoužili mikrofon.

Jménem výboru České sekce INSEA zahájil jednání sympozia současný předseda sekce prof. dr. Jaroslav Brožek, CSc. krátkým úvodním slovem. Vzpomenul v něm doc. Karla Frauknechta, který se však jeho realizace bohužel nedožil. Katedře výtvarné kultury plzeňské fakulty vyslovil dík za uskutečnění sympozia v těchto obtížných podmínkách a vyjádřil přání, aby se jednání stalo důstojným příspěvkem k rozvíjející se demokratické pluralitě našeho předmětu.

Na závěr úvodních slov chci poděkovat všem, kteří mi se zpracováním sborníku pomáhali.

Rudolf Podlipský

Pedagogika iniciace

Téma jednání tohoto symposia má dvojí zaměření. Týká se jednak vztahu výtvarné výchovy k výtvarnému umění, jednak přípravy studentů výtvarné výchovy na jejich učitelské povolání. Mezi oběma těmito pohledy existuje již tradičně úzká souvislost daná historickým vývojem i specifickou povahou našeho předmětu, který vždy čerpal pro svou náplň z tvůrčích metod výtvarného umění důležité podněty.

Výtvarná výchova ve své podstatě, konkrétně se projevující v pedagogické praxi, spojuje ovšem více oblastí, v nichž se v rámci výtvarné kultury realizuje jako didaktický, estetický, filosofický nebo psychologický fenomén. Tento kontext je velmi dynamický, závislý na proměnách všech těchto oblastí včetně proměn výtvarného umění jako součásti kulturně společenského vývoje. To pak konkrétně dokumentují proměny v pojetí i praxi výtvarné výchovy.

V moderní historii předmětu se setkáváme s obdobími jeho relativního rozkvětu, kdy se zpravidla rovnoměrně uplatňují všechny ony podstatné zřetele zajišťující jeho přirozenou vnitřní integritu, ale i momenty určitého poklesu, kdy obvykle převažují jen určité tendence, či dokonce jen jediný pohled, což zatlačuje do pozadí ty ostatní a tím vznikají v profilu výtvarné výchovy její známé deformace.

Takovou deformací je jakákoli plochá ideologizace, ať už se jedná o mechanickou racionalizující aplikaci, třeba v případě funkcionalismu, nebo dogmat marxistické estetiky, nebo, jde-li o vnějškové uplatňování výtvarné (moderní či postmoderní) formy. Ve všech těchto případech, bez ohledu na kvalitu a opodstatněnost původních zdrojů, jde v podstatě o aplikaci přírodovědné metody, která cizorodě přežívá z minulého století leckdy až dodnes.

Mechanistická induktivní metoda se ve výtvarné výchově uplatňovala například při výzkumu dětského výtvarného projevu v meziválečném období, ale ještě i v padesátých letech. Přímo či nepřímo souvisela s mechanickými formalizujícími principy akademické estetiky, proto částečně ovlivnila i interpretaci uměleckého díla.

Je pozoruhodné, ale i logické, že podstata této metody byla stanovena naopak deduktivně a ovšem dogmaticky jako filosofický princip materialisticky chápaného jsoucna jako prvotního, zatímco duchovní svět, jenž reprezentuje jsoucno nehmotné, jako by vůbec neexistoval, nebo byl zprostředkován hmotnou substancí. Ve smyslu tohoto pojetí byla proto ve výtvarné výchově aplikována pouze fyziologická, především pavlovská psychologie, která ovšem v estetické a esteticko - výchovné oblasti nefungovala, protože byla vůči ní zcela neadekvátní.

Spásným východiskem z této „patové“, vlastně uměle vytvořené situace, měla být moderní výtvarná forma, kterou tvořivým učitelům poskytlo poloilegálně. Protože však stále chyběl nějaký obecnější zprostředkující metodologický princip odpovídající povaze této moderní formy, projevilo se to ve způsobu jejího přímého uplatnění v pedagogickém procesu, v krajním případě v podobě tzv. artismu, který zpočátku působil v rámci této celkově ozdravující tendence jako relativně progresivní. Později, s prohlubujícím se vědomím potřeby niterné didaktické motivace a autentické tvorby, se počínal jevit jakožto vnější vliv, nežádoucí zejména z hlediska hlubšího chápání podstaty výtvarné formy.

Tvořivý učitel, zasvěcující dítě nebo studenta do uvědomělého tvůrčího procesu, si v této situaci uvědomoval určitou diskrepanci mezi vnitřním tvarem, který se měl v dítěti přirozeně rozvíjet z jeho vnitřních dispozic se zaměřením ke kultivované formě, která však, jak jsme již řekli, přicházela z vnějšku jako v té době dobře míněný oživující podnět moderního výtvarného umění.

Ukázal se tu rozpor mezi dvěma základními filosofickými aspekty bytí a tvorby - mezi racionálně a vizuálně uchopitelným prostorem vnějším (esoterickým) a synkretickým, pouze komplexně uchopitelným prostorem vnitřním (esoterickým).

Pro iniciační funkci učitele, který zasvěcuje žáka v rozhodujícím momentě jeho sebeztotožnění - při přechodu do vnitřního, duchovního prostoru jeho rodící se osobnosti, byla sebelépe míněná, byť i „ozvláštňujícím“ způsobem ve zmíněné podobě uplatňovaná moderní forma něčím v podstatě nepřiměřeným, protože jen povrchově chápaným. Do utvářejícího se vnitřního, tj. duchovního prostoru dětské psychiky přicházela již hotová jako modelový, hmotně a formálně se prezentující útvar nebo vzor, inspirující dětský pud nápodoby. Proto bývaly někdy takovéto aplikace vnějších formálních podnětů poněkud neautentické a umělé.

Nebylo to samozřejmě vinou formy samé. Ta totiž vzniká v esoterickém vnitřním prostoru umělcovy duše. Utváří se v procesu mýtu tvorby rovněž v rámci svého druhu iniciace, osvobození ducha, uprostřed mýtu „znovuzrození“. Podle Antona Ehrenzweiga se tak děje v třífázovém procesu nejprve nevědomé projekce tvůrčího „já“, pak jako vědomý signál nevědomé integrace do matrice díla a posléze tzv. reintrojekce, tj. koncipování již na vědomé úrovni.

Zde nakonec mizí hranice mezi subjektivním a objektivním, duchovním a hmotným, mezi vědomým a nevědomým, mezi realitou a snem. Iniciační akt tvorby, chápán jako svého druhu mýtus, umožňuje pochopit duchovní rovinu přirozeného světa, ale i duchovní principy formy. Toto pouze zdánlivě extravagantní pojetí výtvarné formy, tvorby i výchovného působení, je ve skutečnosti hluboce zakotveno v povaze fenomenálního bytí a uměleckého tvůrčího procesu.

Bylo ostatně explicitně vyjádřeno již estetikou romantismu a symbolismu, z něhož čerpalo umění 20. století počínaje třeba skupinou NABIS, zřetelně se projevilo v raných fázích kubismu (např. u Picassa), v nefigurativním umění (u Kandinského, Kupky i Mondriana), ve zvláště názorné podobě pak v surrealismu a dadaismu (především u Duchampa), ale i v dalších tzv. postmodernistických proměnách a reminiscencích těchto směrů. Všechny zmíněné tendence umění 20. stol. mají své hluboké kořeny v tradici evropského i mimoevropského esoterismu.

Na pozoruhodné konvergence výtvarné výchovy s duchovním pojetím formy jsem již upozornil na jiném místě, např. v rámci své interpretace teorie formy Gustava Britsche, která se vyvíjela simultánně s myšlenkami Vasily Kandinského, Paula Klee i Františka Kupky. Kromě toho zde existují pozoruhodné paralely s dobovou theosofií a antroposofií (mám na mysli dílo Rudolfa Steinera, které vznikalo v Mnichově v dotyku s Kandinského uměleckou působností i literární činností a na něž dodnes navazují např. známé Waldorfské školy).

Duchovní pojetí výtvarné formy, tvorby a výtvarné pedagogiky našlo své metodologické opodstatnění a explicitní vyjádření v teorii hlubinné psychologie (např. u již zmíněného A. Ehrenzweiga, který v rovině tvůrčího procesu rozvíjí hlubinnou psychologii Jungovu a vstřícně a konstruktivně reaguje i na podněty psychologie tvarové). Ve filosofické rovině se pro smyslovou a duchovní výtvarnou výchovu jeví jako mimořádně nosná fáze filosofické a psychologické fenomenologie, zdůrazňující kontinuitu sokratovské a platónské tradice v evropské kultuře duše.

Všechny zmíněné konvergence opodstatňují a konkretizují projekt výtvarné výchovy jako smyslového a duchovního fenoménu, který se nevyvíjí jako katedrová abstraktní teorie, ale v nedílném kontextu s analogicky a zároveň naprosto originálně koncipovanou didaktikou dr. Marty Pohnerové, jejíž vystoupení naváže na tento referát.

Chtěl bych nyní poukázat k některým pozitivním obecným tendencím v pojetí naší soudobé výtvarné výchovy, s nimiž se naše koncepce v podstatě nebo v mnohých rysech ztotožňuje.

Je to zejména pojetí, které znamená odklon od předem kalkulované výsledné formy a vzrůstající pozornost věnovaná jejímu vznikání, tedy péče o proces tvorby zahrnující samostatné nalézání formy vynětím objektů ztvárnění z kontextu běžného vnímání, čili jejich ozvláštňování. Sympatické je i „směrování dítěte k systematickému přibližování se k životu“, jak se doslova říká v návrhu osnov pro 1. - 5. třídu ZŠ. Je potěšitelné, že tyto novátorské tendence nezůstávají jen tezemi na papíře, ale jsou průběžně realizovány v praxi, kde přinesly za dlouhá léta pozoruhodné a kvalitní výsledky, měřitelné vysokými estetickými kritérii a mají i svou nepochybnou pedagogickou hodnotu.

K takovým koncepcím se proto stavíme s veškerým respektem, zejména k jejich profesionálním kvalitám a poctivosti, s níž byly zpracovány. Je tu mnoho styčných bodů i se smyslovou a duchovní výtvarnou výchovou. Přece jen je tu však odlišné výchozí metodologické stanovisko, a to bych se nyní chtěl pokusit pokud možno názorně ukázat.

Vezměme - samozřejmě s určitou licencí - příklad jablka jako námět nebo motiv ztvárnění. Ve škole, uplatňující metodu, kterou v daném kontextu nazveme „formálně“, se jablko stane předmětem ozvláštňování na základě postupně se diferencujícího, až nakonec vytříbeného estetického vnímání, hravých experimentací s materiály a technikami nebo medii, jimiž je objekt postupně zachycován a ztvárňován. Je to řada „etud“ technického ztvárnění, během nichž si děti mají uvědomit co nejrozmanitější aspekty vnímání daného objektu, co nejvíce možností jeho ztvárnění v různých technikách, materiálech a mediích podle individuálních typů estetického vnímání a tvorby. Tříbící se estetické vnímání má postupně vést k vytříbené výtvarné formě náležitě respektující použitý materiál a techniku. Lze tedy stručně shrnout: věc je nejprve představena jako taková a pak výtvarně interpretována. Tímto formálním ztvárněním je vyňata z kontextu běžného užívání a tedy „ozvláštňena“.

Ve škole smyslové a duchovní výtvarné výchovy je postup opačný: Vstup, příprava tvůrčího didaktického prostředí, či „motivující předehra“ jsou složitější, zároveň však i elementárnější. Jablko, které si i zde můžeme zvolit jako objekt nebo námět, nikdy není předem dáno. Nejprve vlastně „neexistuje“. Je to „něco“, co je doposud mimo naši pozornost, třeba zakryto šátkem apod., co teprve nahmatáváme, abychom zjistili totožnost věci-ideje: intuicí, citem, hmatem, čichem, zrakem, až již nakonec odkryjeme, vezmeme do dlaně a třeba i ochutnáme. V jablku jsme však objevili i jaderním s aromatickými oblémi jádérky, která vysypeme na ubrousek. Pak si povíme o zázraku znovuzrození jablka, o jeho znovustvoření a „nesmrtelnosti“ na tomto světě, přičemž v nás zůstávají jako vzpomínky stopy onoho komplexního prožitku, který teprve se stává základem hry, pocitových meditací a tvorby. Chtěl bych upozornit, že tento příklad z metodiky smyslové a duchovní výtvarné výchovy se spontánně vyvinul z dlouhodobé praxe, nejedná se tedy o praktickou aplikaci určité teze.

A přece - jako by právě tento příklad ve výtvarné výchově dokumentoval některé základní myšlenky fenomenologické filosofie, která, když hovoří o fenoménu (tj. duchovně ozvláštňovaném jevu), má na mysli odhalování jeho duchovní podstaty ve chvíli, kdy i my jsme schopni odhalit své nitro a stanout v údivu nad nějakou zdánlivě všední věcí, kterou jako bychom v této chvíli vnímali vůbec poprvé, to znamená v nedílné jednotě s celistvým vesmírným děním. Objevujeme tak svůj vnitřní

psychologický prostor a spojujeme jej s oním vesmírným prostorem. Objevujeme tak i svůj „vnitřní tvar“. Je to chvíle upomínající na obřad, rituál, kdy se nám ona zdánlivě všední věc zjevuje jako fenomén. V tom spočívá rozdíl mezi vnějším a niterným ozvláštňením, mezi vnějším a vnitřním prostorem.

To vše je součástí tvůrčího didaktického prostředí, kde se mohou uplatnit i principy hry. Není to však hravá experimentace ani manipulace s technikami a materiály, jež by měly dítě přivést k tvořivosti. Je to hra jako součást obřadu odhalování, proměňování, předpodstatňování, třebaže ve velmi elementární úrovni přiměřené věku dítěte. I dítě se tak spoluúčastní mýtu tvorby. Jde o zkušenost iniciačního mýtického charakteru.

Teprve nyní, na základě takto zvnitřněného konkrétního zážitku, vztaženého k celku života a světa malujeme, kreslíme, modelujeme nebo jinak ztvárňujeme jablko, počínaje třeba jaderníkem, jenž upoutá svou stavbou miniaturního vnitřního prostoru, který něco důležitého, téměř zázračného obsahuje a poutá, jestliže se nám podaří se do něho vcítit. Je to zárodek dalšího možného života jablka, nejprve v zemi, která je živlem onoho znovuzrození, pokud je povzbuzena životodárným deštěm, který na vyšší úrovni můžeme vnímat jako „orfickou hudbu“ dešťových krůpějí, jež vyvolá na povrchu klíčení a růst, pučení, květ - a opět plod. Je to nekonečný cyklus přírodního mýtu.

Jablko se tedy může stát symbolem cyklického vnitřního zdánlivě nepozorovatelného, ale touto niternou motivací objevovaného pohybu žvlů, který můžeme dětem odhalit a zpřístupnit podle míry jejich intelektuální a citové vyspělosti, podle jejich poznávacích schopností a možností; buď jako personifikovaný pohádkový nebo jinak symbolický příběh, který je dítě schopno zachytit i nejprimitivnější kresbou, skládankou, interpretovanou frotáží apod. Je to nekonečný kosmický mýtus působení božských sil, filosofie vzníkání, zanikání, nesmrtelnosti v přírodě, v krajině, kterou lze chápat jako rodící se organismus, tak jak je tomu třeba v obrazech Cezannových (Merleau-Ponty), jejichž výklad je možno založit právě na autentické zkušenosti „vnitřního prostoru“.

Tím zároveň v dětech probouzíme jejich přirozené prvotní porozumění, jež zažívaly již v raném dětství, když se prvně orientovaly ve vnějším prostředí, které je obklopovalo, i ve vnitřním prostředí, v němž duše poznává sebe samu a promítá se v první smysluplné tvary, vydělující se například z chaotické čáranice.

U starších dětí můžeme takto oživit vzpomínku na minulé zážitky a spojit je s prožitky a poznatky přítomnými, které rozvíjíme na jakékoli úrovni intelektuální náročnosti nebo typologické příslušnosti. Tím v dětech posilujeme nebo evokujeme jejich přirozené tíhnutí k tvaru, ke tvůrčímu, imaginativnímu a formálně náročnému zpracování představy a materiálu.

Niterná motivace směřující od smyslových k duchovním zážitkům otevírá v dětech netušené individuální tvůrčí možnosti. Je to realizace mýtu tvorby, který začíná esteticky nezávislým, pouze vitálně daným tvarem, jenž teprve v průběhu tohoto procesu nabývá hlubšího estetického smyslu a posléze i kultivované výtvarné formy související s příslušným kulturním kontextem, jejíž podstatě dítě touto cestou lépe, smysluplně porozumí.

Vznikání formy tedy sledujeme z elementárních, obecně antropologických kořenů odhalování podstaty žvlů v tom smyslu, že živel není jen to, co působí z vnějšku, ale i to, co otevírá tělovou zkušeností předmětnou skutečnost jako fenomén vnitřního pohybu a významu.

Tímto smysluplným dotýkáním zdánlivě tak věcné, předmětné a hmotné skutečnosti jako je „obyčejné“ jablko, tato skutečnost ožívá, otevírá se nám a

vnitřním porozuměním nabývá nového smyslu. Během procesu ztvárnění, inspirovaného takovýmto objektem, věcnost ožívá, proměňuje se, stává se organismem zachyceným ve stavu vznikaní. Tento proces znamená niterné intuitivní ztotožnění se skrytými šiframi pohybu jen zdánlivě neživé skutečnosti.

Měli bychom si uvědomit, že takový postup je opakem povrchového působení každodenní skutečnosti našeho konzumního světa. Je opakem i jeho tendence ke všeobecnému pocitu zrychlování. Je též odlišný od formálních, racionalizovaných systémů, konstruovaných za účelem odpovídajícího pojetí skutečnosti, která má v rámci vývoje naší evropské kultury dávnou historii.

Jedním z podstatným rysů racionalizace našeho každodenního tzv. přirozeného světa je i princip opakovatelnosti. K této představě svádí již samotná povaha jazyka. Jeho slova, která svou opakovatelností sugerují, že věci, které označují, již známe, protože jsou už zde jednou dány. Slova sama o sobě tedy svádějí k opakování stejného. I pohyb jako takový se z tohoto hlediska (z hlediska racionální logiky slovní interpretace skutečnosti) může jevit jako opakovaný sled fází, takže život lze v tomto povrchovém pohledu zachytit jako jakési strojové umělé fázování (které ovšem na druhé straně znamenalo například i geniální objev kinematografie). Ostatně obdobná představa je nám jistě povědomá i z děl futurismu. V rozfázovaném pohybu zachytil například Marcel Duchamp svůj slavný ženský akt sestupující ze schodů. Výsledný dojem je zde ovšem podivuhodně dynamický a variabilní, protože principu fázování zde nebylo užito mechanicky, ale svrchovaně tvůrčím způsobem.

Ke zcela jiné variantě principu fázování, tentokrát k rozfázování opakujícího se stejného dospěl americký pop-art. Andy Warhol, svým způsobem jistě geniálně naturalisticky, zobrazuje řady stejných plechovek od coca-coly nebo série mechanicky vzniklých fotoportrétů z automatu v jednotlivých fázích. Umělec tak zachycuje stereotypy konzumního světa. Je fascinován a přímo magicky přitahován touto stereotypií vyjadřující distanci člověka od skutečnosti. Vysvětluje to příznačně: „Nerad se dotýkám věcí - to je důvod, proč mé dílo je v takové distanci ode mne.“

Pro vyjádření takových pocitů umělec používá medií a technologií svou dokonalostí a stejností charakteristických pro soudobou konzumní společnost a její přístup k životu. K životu, jenž skutečně nabývá podoby mechanického rozfázování s chladnou distancí od předmětné skutečnosti, která je víceméně mechanicky konzumována a v níž je život pocíťován jako „fázování stejného“ a skutečně se mění ve stereotyp, v časové ustrnutí do jednotlivých fází nebo fragmentů.

Pop-art - ať již jakožto kritická reakce na společenskou skutečnost, či jako idealizace a oslava stereotypu, banality a průměru (např. Lichtensteinovy zvětšené fáze z comics), byl některými americkými autory srovnáván se socialistickým realismem. Obojí bylo totiž charakterizováno jako „státní umění umělého štěstí“, kde mizí rozdíl mezi vnějškem a vnitřkem, protože předmětnost přestala být měřena něčím hlubším a dynamickým, takže se vlastně zřekla prostoru duše.

Život takové společnosti i její umění nabývají povahy formálního systému, jehož vazba k realitě je zprostředkována buď převládajícími a život určujícími medii nebo předem danými umělými jazyky dané kultury a jejími „teorémy“ (danými teoretickými postuláty pro ten který umělý systém). V takovém formálním systému se pak mohou uplatnit ony umělé jednotlivé fáze ustrnulého pohybu a jimi je pak vysvětlován život, svět, pohyb. Jenomže právě takové filosofické vysvětlení, případně jeho estetické analogie posléze končí v neřešitelných rozporech, paradoxech, aporiích a tautologiích, v nichž pramení pocity absurdity. V takovém případě se pohled na společnost mění v mechanismus, pracující v distanci vůči předmětné skutečnosti i vzhledem k nitru člověka, jež postupně nabývá schizoidních rysů.

Jak již bylo řečeno, tradice evropského myšlení má určitou tendenci k onomu formálnímu systému myšlení, ve svých důsledcích rozštěpujícímu smysly a ducha a fázujícím pohybu do jednotlivých sekvencí. Názorně, anekdoticky tuto filosofickou tendenci vyjadřují již tzv. důkazy jednoho z před Sokratovských filosofů Elejské školy Zenóna z počátku 6. století př. Kr., směřující proti jinému tvrzení filosofů téže doby, kteří naopak ztotožnili jsoucno, žitou skutečností s neustálými změnami a mnohostí a které chtěl Zenón přistihnout při myšlenkové nedůslednosti.

Proslulým „důkazem“ je tu pomyslný závod Achilla s želvou, kterou údajně nikdy nemůže dohonit, přestože želva dostane jen nepatrný, v podstatě jen teoretický náskok. Jejich společná dráha je totiž podle Zenónovy úvahy pomyslně rozfázována na nekonečné množství bodů, přičemž oba se zároveň pohybují z jednoho bodu k druhému. Na témže principu je založen jiný Zenónův důkaz s vystřeleným šípem, který rovněž teoreticky v každé chvíli spočívá v některém bodu své rozfázované dráhy, takže se podle předem daného předpokladu vlastně nepohybuje (viz Douglas R. Hofstädter: Godel, Escher, Bach, 1979).

Jde ovšem o sofisma, které má pomocí paradoxu dokázat logický protimluv. Čas asi ve skutečnosti nesestává z řady byť nekonečně nepatrných mrtvých úseků, ale spíše nekonečně plyne a ona „rozkouskovanost“ do jednotlivých momentů není tedy vlastní realitě času v doposud člověkem vnímatelné dimenzi, ale jen našemu konstruujícímu abstraktnímu myšlení. Pravidla takového teorému v rámci určitého formálního systému jsou definována předem a další úvaha je pouze logicky naplňuje.

Také výtvarnou výchovu by zřejmě bylo možno chápat jako svého druhu formální systém s dominancí například počítačových medií. To jistě záleží na metodologické - duchovní (či naopak materialistické) inklinaci, na povaze a morálních požadavcích výchovného prostředí. Můžeme dát přednost formální logice nebo počítačové technice, jež automaticky rozlišují mezi rozumem a smysly se známými důsledky, nebo naopak principu ztotožnění, který preferuje integraci obou těchto recipročních sfér.

Smyslová a duchovní výtvarná výchova se samozřejmě přiklání k té druhé alternativě, jakkoli apriorně nevyklučuje žádný prostředek, který by naplňoval její podstatu. Jak jsme viděli, vychází z „nulového bodu“ elementární smyslové zkušenosti směřující k jejímu zduchovnění skrze tvůrčí činnost v konkrétním prostoru didaktické iniciace, a to bez přímého zřetele k určité předem projektované formě, systému nebo striktně vymezeným metodickým fázím. Jejím vůdčím principem je transparence, polyvalence a strukturace prožitkových vztahů v přímém kontaktu s materiálem v rámci autentické tělové zkušenosti. Směřuje k individuálně vytvářeným neformálním metodám budovaným jako způsob simultánní orientace ve vnitřním a vnějším prostoru zkušenosti.

Je příznačné, že tato metoda vznikala spontánně i v didaktické rovině v průběhu celoživotní pedagogické praxe mé kolegyně dr. Marty Pohnerové intuitivním uplatněním fenomenologického pohledu na skutečnost nebo jakýmsi osobitým vhladem do skutečnosti. Vyvolala ji zřejmě obecná potřeba duchovního chápání lidské zkušenosti, tvorby a tedy i výtvarné pedagogiky.

Se svým teoretickým opodstatněním, které vychází z téže základní duchovní potřeby, se setkala zákonitě a nyní se vyvíjí paralelně s ní již systematicky a uvědoměle v bezprostředním kontaktu pedagogické teorie a praxe.

Říjen 1994

Jiří David

Vnitřní a vnější prostor života

Početí nového života

S pojmem početí se dítě ve škole setkává ve výchově k rodičovství nebo 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 interrupce 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 jsme 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 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 k 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 pozornějším 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 tvar 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 v našich školách pravdou. Celou dobu se snažíme, abychom tento osobitý způsob myšlení a vyjadřování podřídili schématům, která 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 vnějším světu - po němž člověk vychází ze svého nitra, vrací se tam a zároveň touto cestou je ochoten přijímat vnější svět - jsou sebeumějšší pedagogicko-metodické programy jen programem na vodě.

Přála bych si, aby to, co nabízím z 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. Víím jen, že je to začátek cesty, po níž se asi vydáme. Rovněž hra, která se zdála být možnou cestou k hledání sebe sama, se nám nyní, díky vizuálním masmediím vymkla z ruky a místo inspirace nás uvrhla do lenosti ducha, do role přijímače, který sám už není schopen vysílat. Tento stav je alarmující především u malých dětí. Silným 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 stylu, nebylo třeba se tolik znepokojoval. Nyní však sahá uniformita významnou měrou do vnitřního životního 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 tajemstvím sounáležitosti se vším živým.

Vnitřní a vnější prostor života

Tajemství života uvnitř matky, paměť, kterou jsme s prvními slovy ztratili. Život na téma 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, tj. duchovní život člověka. Skutečný 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 schémat, založených na vizuálních vjemech, které pokládáme za kritérium 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 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 i 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., tj. 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 - tj. 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 cenu mají 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 druhy 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 zavřeným očima, plně soustředění 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, zda-li 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 hlinu rozdáme tak, aby měl každý před sebou hroudu, která se tak asi vejde do dlaní. Zavřeme (zavážeme oči) a opět hledáme v měkké hlině 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 hlině vymodelovat. Tvoříme s otevřenými 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 například 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 prostorovému 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 nervózní. 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 ztratí 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 např. 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 nároku na vlastní vkusový soud. Jak často se stává, že si v obchodě v duchu vybere 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. výchovou ke vkusu. Učitel začne dítě pomalu přivádět k vážné hudbě, nebo k výtvarnému umění a architektuře, to však neznamená, že jde o rozpor s výše uvedenou metodou, naopak. Přichází právě nejdůležitější 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, která 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 mnohohrstevná. Postupně se zjevuje např. podobnost zvuku s tvarem, barvou se smyslovým zážitkem atp.

Tvar vázy v nás vyvolá okamžitý signál podobnosti, pakliže jsme ale schopni více se ponořit do složitějšího mnohohrstevnějšího srovnávání zjistíme, že první „haló“ signál byl velmi plochý, dominoval v něm jen jeden prvek, kterého jsme si ihned všimli, a ostatní znaky 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 čím dál víc rozčarováni. Kdybychom ji už v obchodě podrobili výše zmíněnému mnohohrstevnému zkoumání, asi bychom si 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: Vráti 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, brouku, očí atd. V množství zajímavých hodin vlastně stále precizujeme svůj názor na tvar. Pozorujeme, jak většina dětí vkládá pomalu do všech upravovaných tvarů svůj vlastní znak.

Snad by bylo na místě zmínit se o tzv. ozvláštňení, které se stalo v posledních letech určitou módou ve výtvarné výchově. 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. „Ozvláštňení“ - ve vztahu k vlastnímu vnitřnímu znaku znamená určité vybočení, které má mít charakter srovnávání a mnohohrstevného pozorování. Pokud žák kreslí různé mutace svého hrnečku, v podstatě již pracuje s určitými ozvláštňením 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 schémat či podle vidění učitele? Znovu zde připomeneme již výše zmíněné mnohvrstevné 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 i zintenzívníme svůj vztah k zobrazované skutečnosti. Určité zkušenosti tedy lze 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 nepodlehli napodobování schémat, 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 citlivý proces, kterým dítě prochází od útlého věku až po věk biologické a duchovní zralosti. V mateřské škole se snažíme u dětí vyvolávat vzpomínku 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 maminky a tatínka. Jak maminka krmí miminko v bříšku? Dětem nevysvětlujeme, jak vypadá biologicky výživa embrya, necháme je kreslit vlastní představu.

V druhé části se ptáme, zda sedí u maminky a u tatínka v 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 filosofie.

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 ho 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 lez 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.

1994

Marta Pohnerová

Skrytý smysl umění

Aristoteles zastával názor, že otázky, týkající se lidské duše a rozjímání o dokonalosti boha je daleko cennější než zkoumání materiálního světa.

(Fritjof Capra, Tao fyziky 1991)

Blízko k přelomu tisíciletí se z mnoha stran naší planety ozývají hlasy myslitelů, umělců, vědců, které oznamují nástup nových postojů, jiného vnímání světa. Hovoří se o tzv. změně paradigmat, o nástupu New Age, o Ecozoické éře i o katastrofickém stavu životního prostředí člověka.

Dá se říci, že prakticky každé desetiletí mého života bylo poznamenáno změnami ve vědomí lidstva, novými vědními objevy, novými filozofiemi. Od počátku mé aktivity v oblasti umění mne hluboce vzrušovaly souvislosti mezi malbou, architekturou, hudbou, poezií, prostředím člověka, náboženstvím, ekologií, kresbou, matematikou, sociologií.

Od konce let padesátých až po současnost všechny cykly mých prací včetně konceptů a projektů čerpají z těchto skrytých vztahů. Mohli jsme pouze tušit, že v jiných zemích se děje něco podobného. Teprve ve svobodné zemi můžeme o těchto otázkách komunikovat a prohlubovat postoj, jenž chápe uměleckou činnost jako čistou práci s vědomím, jako sebepoznání člověka, jako duchovní disciplinu a také jako formu duchovní cesty.

Z pocitu odpovědnosti k uplynulé době, která byla zcela bez informací, a také ke studentům, které učím, jsem z nedostupných u nás pramenů vybrala některá podstatná fakta, která dávají nový pohled na zrod a vývoj umění 20. století. Ve zpětném pohledu se tak potvrzuje opodstatněnost mého vlastního zaujetí, které se dalo po léta v samotě a jen těžko nebo vůbec nikdy nenalézalo odezvu.

Zakotvenost v srdci Evropy, na křižovatce západního a východního myšlení vede logicky ke hledání smyslu umění v kontaktu s těmi duchovními a sociálními proudy, jež se zde živě prolínají a kříží. V letech mého studia na AVU (1958-1964) vznikaly cykly obrazů, grafik, kreseb, objektů, z nichž Kameny a Geometria Spiritualis byly snad hlavní. Rostly zcela mimo rámec školní výuky jako plody vnitřního zaujetí poezií (Rilke, Holan, Halas, Angelus Silesius, Bridel), hudbou, filozofií Klímovou, Maritain. Cyklus Geometria Mechanica a Křivky od r. 1965 znamenal obrát k čistotě matematiky a kráse computerových goniometrických funkcí.

Po tragice roku 1968 vzniklo v letech sedmdesátých mé soukromé studio Socio-Psycho-Space, cykly Utopeia, projekty Vize zničené civilizace, ovlivněné novými sociologickými pohledy na život na Zemi. Značka SPS na mých pracích zdůrazňovala konceptuální charakter těchto věcí.

Kontakty s okruhem filozofů, hudebníků, umělců undergroundu mi pomáhaly poznávat to, co tehdejší školství nemohlo naší generaci poskytnout. Filozof a psycholog Jiří Němec zahajoval mou první výstavu v Klubu Mánes r. 1965, u filozofa Petra Rezka se konala jedna z mých bytových výstav v Praze (konceptuální fotocyklos Oblaka-Clouds 1974).

Dnes opět je to hlas současného pražského filozofa, kterým počínám výzkum SPS naší doby. Myšlenky Zdenka Kratochvíla v jeho nové práci **Mýtus, filosofie a věda** (Praha 1993) totiž pozoruhodně rezonují s objevy a pocity současných umělců různých světadílů. Především předpovídá a přímo vidí nový duchovní impuls v hodnotě lidství, chce naslouchat hlasu bytí, který by založil novou kulturní harmonii.

Filozofie dnes prostředkuje spojení mezi mystickými hlubinami citění člověka a mezi exaktním poznáním, stává se určitým způsobem života a péčí o duši. Na tomto místě nemohu nezpomenout vynikajícího filozofa Jana Patočku, jehož učení spolu s obětavostí a odhodlaností pomohlo stovkám lidí v těžké době pochopit naši situaci a inspiroval mou práci ještě v této době.

Ostatně nově pojatá česká pedagogika pracuje s péčí o duši a tu vidím významný úkol umělce jako pedagoga (např. Radim Palouš: Filozofie výchovy, Praha 1992).

Sebeuvědomováním člověka chce dnes český filozof na vědomé úrovni suplovat nevědomou jednotu světa a člověka v něm. Také v nároku na zodpovědnost a svobodu, na vědomou orientaci člověka v situaci světa probíhá paralelní myšlenkový proud s filozofickými a vědeckými postoji v nesčetných uměleckých výrazech této doby.

Jsem překvapena množstvím publikovaných myšlenek o symbióze filozofie a vědy s mystickými zkušenostmi v posledním desetiletí. Ve sférách umění se na základě vědeckého výzkumu prokázaly tyto tendence daleko dříve, jak ještě dále bude rozvedeno.

Také Z. Kratochvíl dnes konstatuje, že ve filozofii a umění se velmi silně začal projevat *h l a d p o m y t h u*, který je sycen importem z exotických kultur nebo z dávné minulosti lidstva. I když technizace vědy přehlušila étos poznání, kybernetizace vyhnala z přírody tajemství a vlivem všeobecného školství je vědecký pohled na světě pokládán za přirozený člověku, přeci existují skupiny lidí, jimž je bohatství hodnot přírody nade vše. Těmito myšlenkami se zabývá současná česká filozofie a odtud přecházím přímo k výsledkům bádání významných světových teoretiků umění, které pokládám za velmi důležité, neboť poskytují vhled do duchovního zázemí kolem rození idejí moderního umění a vidí je pod jiným úhlem, neobvyklým, ale pravdivým. Tu se ukazuje a potvrzuje to, co jsme mohli v naší izolované enklávě za masivní rudou železnou oponou po tři desítky let (či více) pouze intuitivně prožívat bez spojení s ostatním světem.

V té době se na západní straně polokoule realizovala řada výstav a přehlídek umění, vycházejících z mimosmyslového vnímání. U nás František Šmejkal nazýval podobné tendence imaginativním uměním, v Polsku se objevil termín transcendentální umění, v USA se vžil termín spirituální tendence. Bezesporu nejvýznamnější ze světových mezinárodních přehlídek, která ušla pozornosti naší teorie umění, se konala v **Los Angeles v r. 1986** pod názvem **The Spiritual in Art-Abstract Painting 1886-1986**. Obsáhlý katalog na několika stech stranách poukazuje v detailních studiích na doposud neznámé spirituální kořeny díla světových leadrů umění tohoto století.

Potěšující pro nás je fakt, že jedním z nejdůležitějších tvůrců, kterému věnoval známý teoretik M. Tuchmann velkou část své studie, byl právě náš **František Kupka**, přezdíváný "malíř-theosof". Je pro nás jistě poučné, jakým způsobem je vykládáno, zařazeno a hodnoceno dílo F. Kupky u nás a v současné západní teorii umění. Obdivuhodná je systematická péče, jakou věnuje západní teorie umění duchovním, filozofickým a literárním zájmům umělců samotných, jejich vlastním myšlenkám.

M. Tuchmann charakterizoval Kupkovo dílo jako "celoživotně mysticky a okultně zaměřené", v tom nejvědecktější smyslu. Probírá jeho podstatné životní zkušenosti, zvláště časté seance v rodině strýce, kdy Kupka jako chlapec byl

mediem spiritistického kroužku. Z nazarénského školení na pražské Akademii si Kupka odnesl úpornou touhu proniknout do podstaty bytí "supersenzitivním vhladem". Důležité jsou hluboké kontakty s theosofy a vstup do Theosofické společnosti ve Vídni, aby si ověřil teorii reinkarnace aj.

Dokonce jsou zde citovány Kupkovy dopisy českému básníkovi J. S. Macharovi, v nichž se vyznává z nadšení pro nadsmyslový svět, duchovnost, telepatii, popisuje svou potřebu vyjadřovat duchovní ideje abstraktně. Kupkovy obrazy od r. 1910 interpretuje Tuchmann mysticky a astrologicky, např. obraz První krok je *"diagramem nebes a země, symbolem nekonečna, evokuje víru, že vnitřní svět člověka je skutečně napojen na kosmos"*, ...Teoretik tu také cituje záznamy mystických vizí z Kupkových zápisů:

"Viděl jsem jakoby celou zemi zvenčí, nacházel jsem se v prázdném prostoru a pozoroval jsem mnohé planety, které se neslyšně otáčely ..."

V našem prostředí ještě nějaký čas potrvá, než budeme moci pochopit prameny, podstatné pro Kupkovu duchovní cestu, a tím i pro porozumění některým trendům současného umění. Již v roce 1910 Kupka připravil publikaci svých theosofických úvah. K nám se dostala opožděně v r. 1926 avantgardní teoretická kniha "Tvoření v umění výtvarném", vyd. v SVU Mánes, Praha, která je podnes strhující svým syntetickým spojením filosofie, biologie, psychologie, fyziologie, hudby i poezie a zaslouží si reedice. Považuji Kupkovy objevy za aktuální i pro naše studenty.

Pojetí světa jako manifestace energií a sil, které rytmicky pulsují, pojetí umění jako říše mimosmyslového vnímání, kde je barva a linie i tvar naprosto imaginární, kde je prostor nekonečný a kde vše se zjevuje ve stálém plynutí -- to mne fascinovalo v období, kdy se končila práce na cyklu strukturálních objektů a grafiky a kdy jsem studovala kromě jiného také psychické působení barev (1968-1972). Témata jako "Škála naděje", cykly "Znaky", "Rytmy", "Fugy" (Fuga J. S. Bacha je největší obraz toho cyklu, v maj. AJG Hluboká) se v kresbách, grafikách a obrazech hlásí k této neviditelné Kupkově duchovní škole, i s těmi jasnými vlivy hudby, kterou zkoumal.

O několik let dříve mne oslovilo dílo **Pieta Mondriana**, proto je pro mne velmi zajímavý průzkum teoretiků v katalogu The Spiritual in Art. Prokazují zde, že Mondrian se od r. 1900 zabýval duchovními idejemi a již roku 1909 vstoupil do Theosofické společnosti, a to v Amsterdamu, že studoval velmi mnoho duchovní literatury, zejména proslulý spis E. Schurrého "Les Grand Initiés" (Velcí zasvěcenci), že se celý život účastnil přátelských setkání theosoficky smýšlejících umělců, teoretiků umění a sběratelů. Jeho vizuální abstraktní jazyk se tu interpretuje jako systém symbolů protikladů (ženský-mužský, světlo-tma, mysl-hmota, dobro-zlo ..), prezentovaný pravoúhlými liniemi a tvary, a primárními čistými barvami plus černá a bílá. Nezpracovával vizuální představy theosofů, ale vytvořil symbolickou řeč výtvarnými prostředky.

Moje otázka zní: co vše stojí v ohnisku výzkumu teorie změny, chce-li vysvětlit zrod moderního umění, a co z toho je důležité pro praxi umělce a studenta umění?

V první řadě je tu sledován vliv idejí na výrazové prostředky umění. Evropou začala koncem 19. stol. a poč. 20. stol. pronikat idea kosmické energie, jež byla převzata z buddhismu a šířena nejvíce paní Blavatskou, zakladatelkou theosofického hnutí, Uspenským, jehož spisy četli umělci, Gurdijeffem s jeho velmi přísnou duchovní školou, kde bychom našli malíře, básníky, lékaře, hudebníky i filozofy. Inspirace spirituálního a abstraktního myšlení v Sant-Petersburgu, Mnichově, Paříži, New

Yorku působily simultánně: např. slavné přednášky svámího Vivekanandy na Světovém duchovním kongresu v Chicagu 1893 byly vydány v Rusku v překladu r. 1906. Světem se rozletěly velkolepé vizionářské básně Walta Whitmana, filozofie Ralph Waldo Emersona, knihy Williama Jamese. Okultní spisy se často vydávaly v levných paperbackových sešitech. Např. **Malevič** četl takto vydaný základní spis "Nadvědomí a cesty k jeho dosažení" od M. V. Lodyževského r. 1911 a **Marcel Duchamp** známou knihu André Poissona "Teorie a symboly alchymistů."

Fyzika a chemie hrály velkou roli při úvahách o neviditelných aspektech hmotného vesmíru. Některá duchovní hnutí, jež měla velký vliv na umělce, prokazovala metafyzické ideje vědeckými metodami. Tak teorie n-dimenzionální geometrie se staly bází ruského futurizmu a díla **Malevičova**. Je dobře známo, že Malevič propojoval zájem o čtvrtou dimenzi s okultním studiem.

Také kubisty velmi zajímala a ovlivnila teorie čtvrté dimenze. Teoretický výzkum prokázal velký vliv okultních myšlenek na rozvoj kubismu (na př. Gibbonovy a Mendersonovy studie).

V interview s Henri Dorou **Jacques Lipchitz** dosvědčil zájem kubistů o okultismus v r. 1963 takto:

"Umělci podnikali praktické výzkumy v říši magie a alchymie, odhodlaně pěstovali svého ducha, aby skutečně poznali jejich smysl. Tak jsme četli "Smaragdovou desku" od Herma Trismegista, Paracelsovy spisy a jiné věci. Kubisté měli tehdy velký zájem o okultní významy obrazů, soch, symbolů, představ ..."

Lipchitz si poté vyžádal zlatý prsten a hedvábnou nit, vytvořil pendulum (siderické kyvadélko) a prozkoumával jím reprodukce známých obrazů.

"Takto jsme trávili celé hodiny, abychom sami sobě dokázali, že ve hmotě existují nepostihnutelné vlastnosti, které přesahují fyzikální skutečnost."

Také **Picasso** byl prokazatelně ovlivněn spirituálními myšlenkami, jak ukazuje jeho malba z mládí Evokace (pohřeb přítele Casagemase) 1901. Ovlivnil jej ruský emigrant Jakulov, jehož mystické ideje korespondovaly s názory Maťušina na čtvrtou dimenzi a na okultní mythus o "modrém slunci". I u **Matisse** se projevil zájem o mystické nauky, hlavně byl přitahován kosmogonickými představami. O svém předválečném období prohlásil: "To byl čas uměleckých kosmogonií" (P. Schneider: Matisse 1984.)

Vůbec léta 1905-10 jsou pro Picassa, Braquea, Matisse, Brancussiho a další viditelným obratem směrem k **posvátnému** v umění, který byl dovršen v kubismu.

Domnívám se, že tu lze vycítit i důvody zaujetí naší generace (ve svých počátcích) kubismem. Také u hlavních pionýrů abstrakce: Kandinského a Kupky, Mondriana a Maleviče vysvětlují západní teoretici umění jejich vývoj poznáním duchovních nauk a výsledky osobních zkušeností se cvičením určitých praktik. Jsou zachovány spisy Steinerovy, do nichž si **Kandinskij** dělal při studiu v letech 1904-1908 podrobné poznámky, rovněž k dílu Annie Besantové "Myšlenkové formy" a ke knize "Člověk viditelný a neviditelný" od Landbeatera. Studoval důkladně teosofii, spisy a aktivitu paní Blavatské. **Kandinského eseje O duchovním v umění (1912)** se staly zřejmě nejvlivnějším učením umělce 20. století. Odvodil svůj koncept vibrací od teosofa Ringboma: věřil, že lidské emoce jsou vlastně vibracemi duše a ta je ponořena do vibrací přírody.

"Slova, hudební tóny a barvy mají svou psychickou sílu, kterou vyvolala vibrace duše. Ony vytvářejí identické vibrace, jež přinášejí poznání."

Cílem umění pro Kandinského je

"produkovat vibrace v divákovi. Dílo umění je k tomu prostředkem. Tvořivá síla při vzniku uměleckého díla je umělcova vibrace ..."

Kdyby bylo možno číst český překlad Kandinského knihy *O duchovním v umění*, jistě by se vysvětlily mnohé myšlenky **Kubištovy**, kterými jsme byli jako studenti nadšeni.

Také zrod italského **futurismu** vyvozuje západní teorie umění ze spirituálně abstraktního myšlení, a to magazínem *Poezie* **F. T. Marinettiho**, který začal vycházet 1910. Tu je prokázán původ futurismu z italského symbolismu, okouzlení spisovatelů a umělců spiritualismem, který vedl až k rozpuštění hmoty na malbách **Bally a Severiniho** po r. 1913.

Pařížská skupina **Studio transcendentální fotografie** od r. 1909 pojala fotografii jako medium spirituality a publikovala mnoho provokujících materiálů: astrální projekce, transparentní těla, těla bez váhy a jejich prolínání a násobení a j. V manifestu *"Fotodinamismo Futurista"* **Bracaglia** (1911) deklaroval hermetické ideje.

Pro nás je velmi zajímavý také prokázán cíl **Boccioniho** malby-spiritualizace. Měl velký zájem o teorie čtvrté dimenze, studoval mediální jevy, prosazoval fotografický důkaz existence známého astrálního "světélkujícího" těla media Eusebia Palatina atd.

Velmi překvapivé je zjištění, že Kandinským a okultními texty bylo ovlivněno nejen abstraktní umění kolem I. svět. války, ale také **hnutí DADA**.

Hans Arp:

"Startovací bod pro mou práci počíná od nevysvětlitelného -- od božského"

Pracoval často s archetypálními symboly, s praformou-symbolem nekonečna. Čerpal z poezie -- rád citoval Goetheho verše:

"Nic uvnitř, nic i zvenčí -- proto co je uvnitř, je také venku -- tak to chyt' bez váhání -- svatě otevřené tajemství ..."

Další překvapivé objevy se týkají známé volnosti dadaismu a jejích důsledků až do současnosti. Dada v Zurichu se daleko hlouběji okultně orientovalo než Dada v Paříži či v Berlíně. Nejen Arp, ale i **Duchamp, Tzara, Huelsenbeck, Schwitters, Picabia** a další měli velký zájem o okultní a mystické nauky.

R. Sheppard:

"Bylo to jako množství vln v jednom velkém proudu-koexistence dynamického chaosu s nezachytitelným řádem."

Nalézá dokonce počátky Dada v mystice **Jakuba Böhmeho**, v učení **Mistra Eckharta**, v naukách **Zenu** a Mistra **Čuang-tse**.

(I dnes se tyto tendence objevují, ožívují v mladé generaci.)

Kurt Schwitters, který se také zajímal o mystiku, v r. 1924 nazval hnutí Dada *"duchem křesťanství v říši umění"*.

Podle těchto výzkumů byl **Marcel Duchamp** okultismem zcela uchvácen. Inspiraci našel u Gilberta de Rochas v knize "L'Exterization de la Sensibilité" z r. 1895 (kompodium spiritualismu a psychokineze s fotografiemi). Byl ovlivněn též zájmem bratra Raymonda o psychofyziologické myšlení a osobností F. Kupky, jenž byl jeho sousedem v Puteaux.

Protože Duchampovo dílo prožívá comeback velkými retrospektivami, zastavím se ještě u jeho duchovních inspirací: četl množství knih o alchymii, zabýval se učením o androgyních. Odtud pramení inspirace mnohých děl a postava Rose-Sélavy. Jeho výtvarné metafory pocházejí ze studia okultního symbolismu, teorie čtvrté dimenze a tarotu. Podle Duchampa umělec má být parareligiálním vůdcem v moderní společnosti. R. 1912 si koupil Kandinského knihu "O duchovním v umění", která je dochována a vystavována s mnoha Duchampovými poznámkami. Skoro celou ji doslovně přeložil pro své přátele. (Působení Kandinského úvah na Duchampa není ještě teoreticky zhodnoceno.) V té době začal kreslit projekt Velkého skla. Podle výzkumů Calvesiho byl Duchampův film Anemic Cinema inspirován Kabalou a alchymií. Ve spisech Athanasia Kirchera lze nalézt zmínky o Anemic machines. Etymologie slova anemic vede k významu duše, jež jako tajemná síla oživuje Duchampův odvážný a spirituální výraz.

Také **Picabia** studoval okultní význam androgyna, mystickou spirálu, astrologii. Synestezii tónů a barev od r. 1910 přenášel do amerického umění. Tvrdil, že

"umění vyjadřuje duchovní stav, realizuje jej promítáním analyzovaných prostředků na plátno a tak evokuje tento stav v divákovi".

Pro naši generaci je velmi významné, že obdobné názory zastával v té době **B. Kubišta a generace Osmy**. Také jako Picabia trval na poznání a učení pravidel malby.

O zájmu **surrealistů** o různé duchovní směry se publikovalo hodně. Znalosti tarotu a další aspekty okultismu se projeví v **Bretonově** novele N a d j a (1934), která byla čtena zejména přičiněním Z. Berana (dnes profesor AVU v Praze) v kruhu naší generace, studující na AVU v 60. letech.

Teoretička Linda Henderson dokumentuje, že **Matta a Onslow-Ford** (zakladatel skupiny Dynaton v USA 1951) se shodli v porozumění filozofii a metafyzice, studovali stejnou literaturu a mystické texty, jako na př. Uspenského "Tertium Organum" aj. Skupina Dynaton se soustředila na Zen-buddhismus, I-Ting a nauky tarotu. Automatismus abstraktního expresionismu vyžadoval spirituální stav mysli, směřoval ke splynutí v živém bytí v linii (liveline Being). **Pollock** udělal "kvantový skok nad mnoho vnitřních světů, aby dosáhl velkého prostoru mysli."

Newmann, Pollock, Pothko, Gottlieb a další znali dobře Kandinského dílo z velké výstavy v New Yorku 1945 a z reedice knihy "O duchovním v umění". Pracovali z potřeby univerzálních pravd, jejich spiritualita se obracela k víře a praktikám přírodních a východních kultur. Studovali indiánské umění, malby zen-buddhismu, učení C. G. Junga o a r c h e t y p e c h a mandalách v těchto kulturách.

U **Newmanna** T. B. Hess prokázal podstatný vliv Kabbaly, "konceptu svaté symetrie a skryté síly". Při projektu synagogy v r. 1963 píše Newmann v průvodním textu o vztahu k židovskému mysticismu, zejména o "napjetí onoho Tsim-tsumu, které vytváří světlo a svět".

"Mým cílem je kontempace objektů rituálu a dosažení konečného stavu lásky obecné a nehmotné, kdy každý -- ať muž či žena -- může zakusit vizi a pocítit exaltaci."

Návštěva indiánských zemích valů v r. 1945 ovlivnila podstatně Newmannovo myšlení, jak o tom sám řekl:

"Bylo to spojeno s absolutností prožitků, s jejich samozřejmou prostotou".

V letech 40.-50. přírodní formy tvorby nabízely americkým umělcům osvobozující paradigma. V New Yorku se silně rozšířily jungovské názory, které vzbudily nadšený zájem o myty a kolektivní nevědomí. **Akční malba** chápe ideu malby jako arénu akce a rituálních praktik. Rituál byl nesporně srdcem **Pollockovy** metody, a byla to rituální cvičení, která měl na mysli **W. de Kooning**, když řekl Pollockovi, že "prolomil ledy".

Dekáda 40 let se v Americe nazývá jako "**mythická čtyřicátá**". V 50. letech sílí zájem o Zen a čte se Sutra srdce. **Allan Wats** z ní vybral základní významy zenového myšlení, inspirující umělce:

"Co je tvar, to je prázdnota, co je prázdnota -- to je tvar".

Ad Reinhardt v procesu, podobném meditaci, dospěl k černé malbě. Říká o ní: "...*záhadně jednoduchá záležitost, spočívající pouze v pozorování všeho, co se děje, včetně vašich vlastních myšlenek a vašeho vlastního dechu ...*"

Zájem o Zen se projevil i v jiných částech USA. Na severozápadě **Mark Tobey** a **Morris Crave** měli odvahu se vyrovnat newyorským kolegům. Klíčové vlivy měly spisy Daisetz Teitaro Suzukiho a E. Harrigela, jehož kniha "Zen v umění lukostřelby" byla u nás šířená samizdatově v českém překladu o několik let později.

Duchovní zkušenosti a obrazové objevy **Marka Tobeye** by mohly inspirovat i naše studenty, jeho podněty jsou patrné i v našem kontextu. Jeho dílem se západní teorie často zabývá. Teoretik Wieland Schmied (prof. AVU, Mnichov, ředitel mezinár. programů DAAD) charakterizoval svět Marka Tobeye jako "oblast ticha, z níž ticho vychází", a umělce sama jako "osamělého poutníka mezi světy, neustále připraveného na cesty". Veliká je Tobeyova důslednost na duchovní cestě: žil několik let v zenovém klášteře v Kyotu a v kultovních místech světového náboženství Bahá-í. Pracoval ve 30. letech v Devonshiru jako "artist in residence". Byl zařazen kritikou mezi velké americké malíře let padesátých a nazván "intimním Pollockem". Dělal menší formáty a lišil se v gestu: pohyb při akci nevycházel z celého těla, ale pouze z paže. Z moudrosti dálného Východu načerpal zkušenost o tom, že vše je v pohybu, a ta určila kaligrafickou podobu jeho obrazů, jimiž překvapil západní svět. Názvy evokují atmosféru ohromného množství lidí, ruch a shon na Broadwayi či na orientálních tržištích, kterými byl fascinován. Malba a mystický zážitek splývají u něj v jedno s pocitem jednoty všech věcí a bytostí.

Nová prostorová zkušenost spojuje americké cítění rozlehlosti a východoasijský prožitek prázdna. Jde dále k rozšíření vědomí do kosmu, jež Tobey prožíval v počínajícím dobrodružství astronautiky.

Tobeyův prostor je především *prostor vědomí* -- tento objev považuji za nesmírně důležitý pro vědomí souvislosti myšlení mezi kontinenty, národy a lidmi. Jeho pohled je intenzivně veden dovnitř, nikoliv navenek. Sám v sobě vidí svět, učí se číst jeho kontext. To je pojetí, které bylo samozřejmé i v naší generaci. (I mé zápisky z let šedesátých hovoří o podobném postoji.)

Tobey: *"Nepracuji na základě intelektuální konstrukce či dedukce. Moje práce je vnitřní pozorování. Pro toho, kdo tvoří, je ta rozhodující dimenze v prostoru jeho nitra. Prostor v nás je nekonečnu mnohem blíže než prostor kolem nás. Tento vnitřní svět především musí být uveden do rovnováhy ..."*

U kořenů díla Tobeyova stál vhléd do podstaty světa, založený na univerzálním náboženství Bahá-í, učení iránského světce 20. století Bahá-ul-láha, podle něhož všechny bytosti a věci jsou svou podstatou jedno a všechna náboženství jsou emanací jednoho všeobsahujícího ducha, z něhož vše povstává a vše se do něj vrací zpět.

Mezi spirituální umělce řadí západní teorie umění **Johna Cage** a **Marce Cunninghama**, kteří předávali zenové ideje hudbou a tancem. Mladší k nim vzhlíželi s obdivem jako na žijící ztělesnění zenového myšlení a konání, projevené v akcích. Nicota Zenu je stavem v procesu duchovního vývoje. Cageovy zájmy o zen a jiné východní nauky ovlivnily zvláště **Jaspera Johnse** a **Roberta Rauschenberga**. V Los Angeles vznikla zenová skupina mladých malířů, San Francisco bylo koncem 50. let zaplaveno mystickými básníky a malíři ze všech koutů země.

V Evropě mezi tím vrcholilo dílo **Marce Chagalla**, vyvěrající ze židovsko-chasidské mystiky, dílo **Miróovo**, objevuje se **Tapies a Burri**, plejáda rakouských a německých umělců. Rovněž **J. Beuys** je řazen do katalogu výstavy *The Spiritual in Art*. K tomu, co bylo již o něm napsáno, přidávám pouze malou perličku: Beuysova výstava *Neu seihe n b i l d -- C h r i s t u s b i l d* se konala ve Frankfurtu právě před 10 léty (1984). Zahajoval ji umělecký teoretik Friedhelm Mennekes, teolog a kněz, Beuysův přítel. Zanedlouho vydal knihu **Beuys zu Christ. -- B e u y s o n C h r i s t**, která má být dialogem mezi umělcem a teoretikem. (Něco tak potřebného pro nás a naše studenty by mělo i u nás vyjít alespoň časopisecky.) Snad alespoň jeden z překvapivých teoretických závěrů Mennekesových:

"Práce Beuysovy, Reinerovy a Lehnererovy stojí na vysoké teologické úrovni a jsou v hlubokém smyslu religiousně a teologicky relevantní ..."

"Beuys se po celý život vypořádával s křesťanstvím, pro něho byl impuls Krista vůbec klíčovým impulsem jeho práce."

Zkoumání umění a přemýšlení o něm je jednou z nejdůležitějších metod růstu talentů. Pomáhá rozvíjet kreativitu, roztáčí větrné mlýny fantazie na plné obrátky. Společně prohlížíme knihy a časopisy, hovoříme o konceptuálním, sociologickém a ekologickém citění, o neo - geo a fantastic-artu, chtěli bychom mít přeloženo mnoho knih, na př. Transcendentalismus v umění z polštiny, staráme se o pochopení nového věku i o vize konce života na modré planetě. Samozřejmě je však na prvním místě ta těžko verbálně polapitelná výtvarná práce, akt denně nového sebepřekračování, v němž je každý nutně sám sebou. V mé učitelské práci je na prvním místě služba: pomáhám mladým přátelům nalézt své skryté schopnosti a talenty, pokud okolnosti a mé síly stačí. Je samozřejmé, že znalost dobrého řemesla a tradic oboru je podmínkou tvůrčí práce studenta výtvarné výchovy.

Stojí před námi úkol obnovení metafyzického vědomí doby, vědomí, které nahlíží za omezený materialistický pohled na kosmos, a umění by tu mohlo pomoci tak, jak o tom snil náš básník **Otakar Březina**: *"O silo extází a snů, jež v umění plá barev vějířem a v tónech burácí, tvým kouzlem z myšlenek se záře pramení a světlo v etheru se nítí vibrací ..."*

Hledání skrytého smyslu umění bude stále postupovat, je otevřené a souvisí i s **hledáním smyslu učení umění.**

Pro mne je v naději, že navrátí lidskost na její místo.

1994 Dagmar Puchnarová

Jak padám ze snů do skutečnosti...

Být Konstantinem či Metodějem (nebo nejlépe oběma), budu mít pocit věrozvěstů, kteří šíří "pravou" víru mezi nevěřícími.

Být zástupcem výrobního podniku, mám v kufříku vzorky artiklu a snažím se výmluvností a přesvědčivostí svého projevu získat nové spokojené zákazníky.

Nejsem však ani jedno, ani druhé. Jsem dlouhá, předlouhá léta nadšenou učitelkou výtvarné výchovy, avšak s výše uvedenými příklady se občas ztotožňuji.

Podobnost není tak úplně náhodná. Též často vyjíždím mimo své mateřské pracoviště. Pod paží místo kufříku agenta mám těžkou slohu formátu A1 s názornými ukázkami, na rameni objemnou tašku s provázky, kolíčky, rýsovačky a rozmnoženými materiály. Ale hlavně si s sebou vezu své srdce, duši a hlavu plné přesvědčení, že dnes, právě dnes to bude úplně jiné než posledně. Znovu jedu šířit "víru pravou" jako věrozvěst. Hodlám přesvědčovat málo přesvědčené, že výtvarná výchova je široširou krajinou Magie, Slavnosti, Zasvěcení a Terapie, kterou pomáháme svým žákům objevit a plně prožít (viz článek J. Slavíka a L. Bartošové Světadíly výtvarné výchovy. Časopis Výtvarná výchova 1993-94 č.2). Třídím si základní teze. Rozhoduji se, jak proplout mezi Scyllou a Charybdou pochybností, zda má vůbec význam věnovat "kreslení" takovou pozornost.

Jezdím vysvětlovat kolegům a kolegyním, jak vyučovat výtvarnou výchovu na I. stupni ZŠ podle této a jiných nádherných vizí, ale především podle projektu Obecná škola. Jsem přesvědčena ve své bláhové odtrženosti od života "tam dole", že musím vysvětlovat především podstatu předmětu a jeho poslání při formování citlivé a vnímavé dětské duše. Sním o mimořádné schopnosti vnuknout svým posluchačům vlastní nadšení a představy, jak realizovat přebohatou nabídku 27 námětových okruhů, které s obětavostí sobě vlastní a s mimořádnou invencí vložila do Obecné školy kolegyně Roeselová.+)

Vezu s sebou desítky ukázek, jejichž výběr je řízen přáním získat účastníky přednášky také dětskými pracemi, které nejsou sice krásné a upravené v tom tradičním slova smyslu, ale zato jsou prožitě. Žáček objevil krajinu Slavnosti - místo "spontaneity, hravosti a radostného objevování".

Leč pád z krajiny snů do skutečnosti je tvrdý. Jeho tvrdost se řídí skladbou přítomných účastníků. Je-li složení typu "odhodlaných amazonek", předurčuje návrat do reality rychlý a razantní. Nejsou zvědavý na sebelépe míněné přednášky. Přejí si zjistit, jak se "výkresy" dělaly, jaká to byla technika, jak se postupovalo. Jde-li o složení typu "pečlivých maminek", je průběh méně jednoznačný, ale výsledek je týž, jen s větší dávkou nesmělých dotazů.

Ty nejčastější se jednoznačně týkají postupu realizace, získávání materiálů či jejich adekvátní náhrady. Obsah diskusí na všech setkáních je zaměřen především k výsledku žákovské výtvarné aktivity. Tvůrčí proces obsažený v hodině chápe většina přítomných kolegů jako snahu po dobrém výsledku. Převážná část z nich je vděčna za každou, byť sebemenší radu. Ať už se rada týká zcela elementárních otázek základního vybavení pomůckami a potřebami pro výtvarnou výchovu, nebo - a to především - jak nekonvenčně řešit předložené náměty. Učitelé I.stupně nemají ve své většině zkušenost a ne- mají výtvarnou představivost; mají pouze upřímnou snahu dělat svou práci dobře.

Odkládám tedy svou averzi k návodům, loučím se s představou, že "přes noc" vychováme samostatného tvůrčího učitele - odborníka na všechny předměty učebního plánu včetně výtvarné výchovy. Odpovídám, radím, dávám recepty. Dospívám k názoru, že je lepší vysmívaná, ale dobrá výtvarná "kuchařka", než promarněná příležitost k radostné a objevitelské práci dětí.

Učitelům a učitelkám na I. stupni ZŠ nechybí nadšení a oddanost k jejich pedagogickému poslání - spíše naopak. Chybí jim však (ať prominou ti, jichž se to netýká) hlubší znalost výtvarné výchovy jako výchovně vzdělávacího předmětu. Chybí jim základní orientace v oborech umělecké tvorby a v teorii výtvarného umění zvláště. Většina neví téměř nic o metodách citové kultivace dítěte prostřednictvím výtvarných činností. Nedožvěděli se to na pedagogických fakultách.

Pracuji v této instituci natolik dlouho, že mohu posoudit míru péče o formování osobnosti výtvarného pedagoga pro II. a III. stupeň ZŠ a ZUŠ a lehce přezíravý přístup k přípravě studentů učitelství I. stupně ve výtvarných disciplínách. Přitom význam dobře připraveného učitele pro nižší stupeň základních škol je klíčový, neboť právě zde se formuje postoj dětí k učení a k životu vůbec. Pokud v prvních čtyřech ročních školní docházky získá dítě negativní vztah ke kterémukoli předmětu učebního plánu, na vyšším stupni ho překoná jen zcela výjimečně.

Jestliže se příprava studentů učitelství I. stupně ZŠ uskutečňuje v těch málo týdenních hodinách výtvarné výchovy na PdF vlažně a s nevýraznou koncepcí, nelze očekávat, že absolventi budou odcházet do škol přesvědčení o nezastupitelnosti tohoto předmětu v základním vzdělání veškeré populace.

Nepřejeme-li si, aby výtvarná výchova byla dětmi, učiteli i rodiči chápána jako ztráta drahocenného času, potom jsme povinni vypracovat účinný systém přípravy i postgraduálního vzdělávání učitelů I. stupně.

Výtvarní pedagogové tvořící základnu INSEA i Asociace výtvarných pedagogů představují pouze zlomek těch, kdo vyučují výtvarnou výchovu. Z toho učitelů I. stupně ZŠ je v těchto organizacích výrazně méně, než jejich kolegů ze ZUŠ a vyšších stupňů škol.

Teoretikové si lámou hlavy, polemizují o koncepcích, sledují zahraniční trendy, přejí si být noví, lepší, současní, nejsoučasnější. My, kteří jezdíme na symposia a čteme časopis Výtvarná výchova, víme, o čem je řeč. Kdo tuto možnost nemá (a to je většina učitelů I. stupně a podstatná část učitelů II. stupně ZŠ), netuší, že se mezi "zasvěcenými" výtvarnými pedagogy rozvíjí polemika nad Projekty, smyslovou a duševní výchovou a třeba také nad DBAE (viz J.Slavík, Výtvarná výchova 1993-94, č. 4).

Troufám si říci, že 80% učitelů I. stupně ZŠ netuší, co jsou metodické řady a projekty. Netuší, co jim ve výtvarné výchově nabízí projekt Obecné školy. Netuší totiž, jak nabízené tematické celky realizovat. Za jejich náměty (mimořadně skvělými) nevidí nic hlubšího než tradiční tematickou práci.

Výtvarná výchova se stává pro mnohé učitele tenkým ledem, na který neradno vstupovat. Proto nic nenamítají proti snížení počtu hodin výtvarné výchovy na pouhých 45 minut týdně. Nějak je přežijí.

Dítě, konečný adresát našich teoretických koncepcí, však vyjde naprázdno. Bez "dobrodružství poznávání neznámé a neprobádané krajiny vlastního nitra, bez obdivu k moci výtvarného projevu, bez nalezení vlastní cesty k tvůrčím výsledkům"

(volná citace). My, kteří učíme výtvarnou výchovu na pedagogických fakultách, máme dluh nejen vůči studentům učitelství I. stupně, ale především vůči dětem.

A tak беру znovu slohu pod paži a tašku na rameno. Pokusím se získat souvěrce výtvarné výchovy svou výmluvností a svými názornými ukázkami. Jdu obracet sen ve skutečnost.

+) I. Příklady několika tematických okruhů

- **Umění** - Výtvarná reakce na různé oblasti umělecké tvorby: hudba, literatura, divadlo, výtvarné umění, film a video. Historické epochy výtvarného umění.

- **Prvky výtvarného jazyka** - Podoby a výrazové možnosti linie. Tvar a jeho proměny. Odstíny barev a jejich vzájemné vztahy. Kompoziční etudy.

- **Neživá příroda** - Země. Voda. Vzduch. Látky. Fyzikální jevy a veličiny.

- **Živá příroda** - Živočichové: bezobratlí, ryby, plazi a obojživelníci, ptáci, savci. Rostliny: louka, květiny, dary země, stromy.

- **Země** - Sluneční soustava. Planeta Země. Vznik a vývoj života. Jak nakreslit náš svět.

- **Vznik a vývoj člověka** - Člověk a mýtus. Vývoj člověka. Duševní schopnosti člověka.

2. Výňatek z návrhu pojetí Obecné školy (MŠMT ČR 1993)

Výtvarné myšlení a prožívání jsou nejvýznamnějšími stránkami dětského výtvarného projevu. Je pro ně třeba zájmu, vstřícnosti a soustředění žáka i učitele. Dítě tvoří a vnímá samo sebe, intuitivně reaguje na vnější podněty i na podněty vlastního nitra.Chvílemi si spíš hraje, chvílemi víc pracuje. Přemýšlí, napadají ho výtvarné možnosti řešení i obsahové souvislosti, domýšlí situace a posuzuje je.Prožívá námět jako část svého světa.Vytvoří si vlastní výtvarný jazyk, který podpoří jeho schopnost poznávat, promýšlet, prožívat a vyslovovat se.

1994

Hana Dvořáková

Příprava studentů učitelství na UCE v Birminghamu

Dámy a pánové,
dovolte mi, abych se s vámi podělila o několik postřehů z přípravy studentů na UCE (University of Central England) v Birminghamu. Přiznávám, že jde jen o velmi úzkou sondu a značně omezený pohled na přípravu budoucích učitelů I. stupně anglické státní školy (Primary School). Býti pouhým pozorovatelem je vždy trochu riskantní, protože chybí přímá zkušenost s fungováním celého systému. Proto se pokusím situaci co nejlépe popsat a kontextualizovat; interpretaci a komparaci s domácí zkušeností ponechám na posluchači.

Studenti 1. ročníku mě pozvali na závěrečné hodnocení práce za první dva semestry. Neuměla jsem si představit, o co půjde a proč všichni mluví o Eliotovi, když mělo jít o posuzování práce ve výtvarné oblasti. Domnívala jsem se, že by se mohlo jednat o nějakou běžnou dramatizaci textu. Velice jsem se mýlila.

Přišli jsme do veliké místnosti, kde probíhaly právě prostorové změny pomocí manipulací se závěsy, trubkovým lešením, osvětlením a s jakousi obrovskou asambláží. Na můj dotaz bylo odpovězeno, že studenti budou svoji práci obhajovat veřejně před shromážděnou fakultou. Byli mi též představeni členové zkušební komise, velmi neformálně rozptýleni mezi auditorium.

Následovalo celé dopoledne velmi náročné práce na prezentaci vlastní cesty k prožití, pochopení a způsobu reinterpretace Eliotovy Pustiny. Jedná se o nesmírně obtížný text, publikovaný v témže roce jako Joyceův Odysseus a neméně tak pozoruhodný. Autor využívá volných asociací představ, prolínání starých mýtů a současnosti, směsi citátů, parafrází a ohlasů z nejrůznějších kultur a jazyků. Takový způsob tvorby nazývá (také ve shodě s Joycem) „proudem vědomí“. Pustina znamená rovněž rozsáhlý experiment v oblasti formy (metoda juxtapozice).

Studenti měli za úkol

- 1) předvést, jak pracují s obsahem, respektive jak reagují na stimul, zde literární text
- 2) dokázat, jak porozuměli umělecké formě
- 3) obsah a formu integrovat ve vlastním vyjádření,
- 4) kterážto integrace měla vést k nové celistvosti (reinterpretace).

Výše popsané problémy a jejich řešení byla prezentována formou představení, které spíše připomínalo performance než tradiční dramatický žánr. Součástí práce byl také požadavek (v Británii téměř automaticky) odevzdání osobní reflexe - eseje.

Studenti se mohli připravovat, a to zejména v letním semestru formou individuálních konzultací, jinak byli vyučováni v dopoledních blocích. Na projektu spolupracovaly katedry výtvarné výchovy, literatury, hudby, tělesné výchovy a dramatu. V průběhu práce byly monitorovány změny a posuny jednotlivých osobností, které byly pochopitelně se studenty konzultovány.

Výběr textu jako stimulu vyjádření nebyl náhodný. Čtení Pustiny je vlastně luštění symbolů a rébusů, v podstatě neustálé překlenování cézur, které Eliot vytváří, jak nejčastěji může, mezi textem a čtenářem. Cézury jsou vlastně prostorem pro příjemce, který se tak může volně pohybovat ve světě své předchozí zkušenosti. Studenti navíc stáli před úkolem své zkušenosti zviditelnit a sdílet je v kompaktním tvaru a novém pojetí. Zkušenostmi zde rozumíme hmatové, sluchové, rytmické pocity, psychické stavy a sociální situace. Připravovali se tak na psychodidaktické situace ve školním prostředí a učili se zvládnout mnohotvárnou roli učitele, která

vyžaduje mimo jiné, poznání sebe sama, umění zacházet sám se sebou, zvládnutí koncentrace i uvolnění, neverbální komunikaci a jistotu vystupování na veřejnosti.

V průběhu práce se také implicitně objevovaly základní cíle Národních osnov pro výtvarnou výchovu: průzkum a tvorba, znalosti a porozumění.

Jistě stojí za zmínku i nutnost rozsáhlého studia kulturních souvislostí a zdrojů, z nichž Pustá země vyrůstá. Pro ilustraci uveďme alespoň Frazerovu Zlatou ratolest, Westové From Ritual to Romance vážící se k legendám o svatém grálu, Warrenův Buddhism, z dalších autorů sv. Augustina, Danta, Miliona, Baudelaira, Ovidia, Webstera. Četba vyžaduje také alespoň základní orientaci v staroindických a biblických textech a v problematice středověké artušovské mytologie.

Ze studia tak přirozeně vyplývá celkové pojetí lidských dějin chápané ne jako lineární historický vývoj, ale jako mýtický cyklus, opakující vznikání a zanikání jednotlivců, civilizací a kultur.

Není rovněž náhodou, že šířitelé globální výchovy, u nás s porozuměním přijímání přicházejí právě z Británie a že dochází k příklonu k antropologickým a komparativním přístupům ve filosofii, umění, historii ba i v pojetí pedagogických výzkumů, o renesanci projektového vyučování, ve výtvarné výchově zvláště, ani nemluvě.

Cílený a sjednocený přístup kateder v popsaném modelu přípravy na učitelské povolání - poslání považuji za zvlášť přínosný. Nemyslím, že bychom měli nekriticky okamžitě přijímat zahraniční vzory, ale rovněž si nemyslím, že současný stav našeho systému je vyhovující. Doufejme, že silící kritické hlasy přispějí k zásadním systémovým změnám univerzitního a vysokoškolského studia i u nás.

1994 Marie Fulková

Úloha učitele při navazování kontaktu se současným uměním Mezi kuchyní a jídelním stolem

Podstatou učitelského poslání je především schopnost tlumočit poznání a spojit je s výchovnými podtexty. Přirovnání učitele k číšníkovi může být zejména ve výtvarné pedagogice docela výstižné, neboť dnes už velmi značný úsek dějin umění je naprostou většinou veřejnosti ignorován nebo odmítán jako nesrozumitelný či nepřijatelný. Kdo jiný než výtvarný pedagog, a na jiném poli výtvarný publicista, může sehrát rozhodující roli zprostředkovatele tajemných pokrmů, které v bájných temnotách svých ateliérů míchají, hnětou a tvarují umělci?! Vždyť ona propast mezi aktuálním výtvarným děním a vkusem či zájmem nejširší veřejnosti, která se poprvé výrazněji projevila s nástupem impresionistů, se neustále prohlubuje. A opojné balancování mezi kuchyní a jídelním stolem se najednou stává nesmírně závažnou činností.

Stačí nám však malé ohlédnutí do minulosti a zjistíme, že například Otakar Hostinský si už před více než sto lety kladl otázku, jak napomoci tomu, aby veřejnost vstupovala do kontaktu s uměním a nacházela v něm zážitek i poučení, nebo že na počátku století Vincenc Kramář zdůrazňoval, že prvořadou rolí výtvarného kritika není vynášení záporných či kladných hodnotících soudů nad tvorbou umělců, ale pokorné vysvětlování a zpřístupňování uměleckých děl veřejnosti. Stále tu cítíme důraz na onu zprostředkovatelskou roli a chceme-li ji naplnit, pak se nutně musíme ptát, zda systém výuky na výtvarných katedrách této úloze napomáhá.

Animace v galeriích

V řadě evropských zemí, z nichž asi nejvíce musíme zdůraznit Francii, je věnována značná pozornost programům pro veřejnost přímo v galeriích a zejména animacím pro mládež, při nichž děti sami výtvarně pracují před uměleckými díly. U nás se tato činnost teprve začíná rozvíjet a dosavadní domácí i zahraniční zkušenosti potvrzují, že jako animátoři se dobře uplatňují jen komunikativní a tvořiví lidé, kteří potřebují specializované vzdělání. Konkrétně například v Muzeu moderního umění v Paříži se téměř programově brání tomu, aby animace prováděli absolventi oboru dějin umění, neboť ti inklinují k příliš teoretickému výkladovému pojetí, které návštěvníkům nenabízí dostatek prostoru pro jejich vlastní tvořivost, a dokonce mohou neadekvátním výkladem mnohým malým návštěvníkům jejich vztah k umění spíše zkomplikovat. Ostatně stereotypní a nudné výklady známe dostatečně z našich hradů, zámků, muzeí, luhů i hájů. Vzhledem k tomu, že v učebních programech kateder dějin umění jednoznačně převládá důraz na odborné bádání, je zřejmé, že pro přípravu animátorů musíme nacházet vhodné vzdělávací prostředí jinde. Dobře se obvykle uplatňují absolventi z konzervatoří či múzických akademií, v mnoha případech jsou úspěšnými animátory praktičtí umělci, ale důraz na propojení teoretických poznatků s praktickými tvůrčími činnostmi k roli animátorů přímo předurčuje učitele. Ostatně učitel výtvarné výchovy by ve své práci měl vlastně neustále hledat kontakt se současným uměním a zprostředkovat k němu cestu i dětem. Minulost nám dostatečně potvrzuje, že výtvarná pedagogika vždy čerpala poučení a inspiraci v soudobých uměleckých proudech.

Přestože s činností pro veřejnost a zejména mládež jsou spjaty mnohé problémy, vedle personálního zabezpečení je tu zejména dominantní otázka ekonomické tísně

většiny galerií, přece už známe zřetelné úspěchy. Aktualitou je právě probíhající výstava v Paláci Kinských v Praze, kde Lektorské středisko Národní galerie představuje práce dětí, které vznikly v rámci návštěv výstav. Významnou iniciátorskou činností v Národní galerii odvedla dr. Gabriela Šimková, která již v r. 1988 založila v Anežském klášteře Dětský ateliér, a dr. Dagmar Reitermanová, působící v Jiřském klášteře. Zcela ojedinělou institucí je dnes už zahraniční Bibiana v Bratislavě, což je muzeum současného umění orientované speciálně na děti a hlavní dramaturgyně Alexandra Petrovická zde kolem sebe má velmi dynamický tvůrčí kolektiv. V řadě dalších míst nyní jednotlivá muzea zřizují svá lektorská střediska a vše nasvědčuje tomu, že lidé, kteří věnovali svůj život umění, si uvědomují, že je hledání a navazování nového kontaktu mezi uměleckým děním a veřejností je velmi závažným úkolem. Statistiky návštěvnosti jsou nepříjemným údajem a nezbytvá, než si položit otázku, zda jde o přirozený stav dnešní doby, a pak tedy tento stav přijmout, nebo zda jde o důsledek různých deformací z minulosti a naším úkolem je hledat změnu. V odpovědi na tuto otázku patrně není místo na kategorické soudy. Situace devadesátých let dvacátého století je skutečně natolik osobitá, že jen nesnadno můžeme hledat nějaký jednoznačný postoj.

Učitel - číšník umění

Vše nasvědčuje tomu, že vedle výtvarných publicistů, kteří ve sdělovacích prostředcích mohou působit na široké spektrum veřejnosti, mohou být dominantními zprostředkovateli cesty k současnému umění učitelé. Právě oni musí pro různé věkové kategorie žáků najít to nejvhodnější pojmenování a nejpřijatelnější praktické postupy, aby umožnili vnímání poznatků a podnítili v dětech jejich vlastní tvůrčí aktivitu. V roli, která je podobná profesi číšníka, vcházejí do učeben, aby co nejvhodněji naservírovali žákům pokrmy z kuchyní nejrůznějších oborů. Jednou ze závažných úloh kateder výtvarné výchovy je tedy příprava studentů, zaměřená na kontakt se současným uměním, a to jak v teoretické, tak v praktické rovině.

Na brněnské katedře výtvarné výchovy se vedle průběžného sledování podnětů ze současných výstav pro jednotlivé disciplíny vhodně pro tento účel uplatňuje předmět Interpretace a komunikace ve třetím ročníku. Kromě záměrů naznačených již názvem se zde studenti v jednotlivých lekcích seznamují s vývojovými proudy umění po druhé světové válce a diskutují o právě probíhajících výstavách. Dále se teoreticky i prakticky seznamují s formami a možnostmi práce pro veřejnost na současných výstavách a určitým vyvrcholením jejich studia v tomto oboru je animace v Domě umění města Brna pro žáky ze základní či střední školy. Kontakt s učiteli, kteří děti na výstavy přivádějí, zprostředkovává vedoucí výtvarného oddělení Centra pro další vzdělávání učitelů Šárka Dostalová. Dva roky animací, které probíhají v Domě umění vždy v pondělí, kdy je výstava pro ostatní veřejnost uzavřena, potvrzují nejen přínos pro samotné žáky, ale i pro učitele, kteří jako pozorovatelé různých tvůrčích etud, odvozených od vystavených děl, v mnoha případech přestávají mít ze současného umění dosavadní obavy. Roční zkušenosti s činností studentů navíc potvrdily, že jejich mladistvá energie a nápaditost může být pro kontakt s dětmi mnohem cennější, než obsáhlé znalosti a zkušenosti vyvrážděných teoretiků, kterým právě vhodné komunikativní dovednosti často chybí. Navíc tu jde o dílčí studijní úkol, který nezůstává izolován na akademické půdě, ale má velmi pozitivní společenské uplatnění.

Kuriózní okolností této činnosti studentů je skutečnost, že animace na výstavě je pro většinu z nich prvním významnějším pedagogickým kontaktem s dětmi, neboť praxe na školách i výuka didaktiky následuje teprve v dalším semestru. Ovšem

narozdíl od školní třídy, kde děti nového učitele pozorují z bezpečného zázemí svých domovských lavic, a mnohdy studentům dokáží jejich učitelské začátky velmi zkomplikovat, jsou děti v nezvyklém prostředí výstavní síně poněkud nejisté a právě v osobě animátora - studenta nacházejí partnera, který jim pomáhá nalézt východisko z nezvyklé situace. Jednoznačně pozitivním přínosem je tedy nejen společenský a kulturní přínos této činnosti studentů, ale i velmi cenná praktická pedagogická zkušenost, která ovšem bezprostředně souvisí s osvojováním a upevňováním teoretických poznatků o současném umění. Jestliže totiž předstupuje student třetího ročníku pedagogické fakulty před skupinu patnáctiletých gymnazistů, pak musí být velmi dobře informován o životě a tvorbě vystavujících umělců a musí znát souvislosti, do nichž jejich dílo patří. Praktická animace se pak stává daleko účinnějším studiem, než obvyklá příprava na běžné školní semináře.

Uvedená zkušenost s předmětem Interpretace a komunikace potvrzuje společné hledání takových výukových postupů, které by studentům umožňovaly propojení teoretických poznatků s praxí. Navazování kontaktu se současným uměním formou animací pro mládež je cestou, která vedle svého bezprostředního pedagogického dosahu otvírá studentům - animátorům možnosti současně k dalšímu teoretickému bádání, které vyústí třeba v podobě výtvarné publicistiky, a současně může v řadě případů sehrát iniciační roli pro jejich vlastní výtvarné aktivity. Polarita praktického a teoretického zaměření, tolik typická pro celkovou práci učitele, je zde v přiměřené tvůrčí rovnováze. A o důležitosti harmonie si můžeme číst už u řeckých filozofů, pro které problematika číšníků umění ještě vůbec neexistovala.

Výtvarné umění očima výtvarné výchovy

I.

Od mimořádně podnětného setkání v Ústí nad Labem, na němž jsme pocítili potřebu nové orientace výtvarné výchovy v nové situaci, uplynuly pouhé dva roky. V představě stejně nadějného a objevného pokračování trendu, který tam byl diskutován, v očekávání naplňování jejích takto naznačených možností, je však třeba říci, že čas, který od té doby uplynul, probíhal spíše v poklidu a leckdy možná i ve starých kolejích.

Za tuto dobu jsme zjistili, že jakékoli šíření informací o výtvarné výchově bude napříště zajišťováno ve vlastní režii, že však existuje poměrně velké množství kolegů, ochotných přijet na své náklady na metodická setkání, pokud tam bude "něco nového" a žádostivých nákupu učebnic a metodických pomůcek všech úrovní. V oblasti metodiky se radujeme nad drobnými posuny - díky dlouholetému úsilí Igora Zhoře se začínáme již s přehledem pohybovat v oblasti akčního umění, podstatné kapitoly umění 70.let a zásluhou některých světlých zjevů, jako je např. kolegyně Holomíčková či kolegyně Pohnerová, docházíme již nejen k využití forem, ale i k porozumění smyslu postmoderny, těsně v patách tohoto zatím posledního rozpoznatelného proudu současného výtvarného umění.

Přesto se mi zdá, že čas kolem nás plyne rychleji, než v našem hnutí: Naši starší kolegové, kteří by rádi předali starosti o organizační otázky mladším, zjišťují, že jejich bezprostřední nástupci se nechají spočítat na prstech ruky a že absence nejmladších zájemců o rozvíjení výtvarné výchovy nastoluje otázku, děláme-li vůbec něco přitažlivého a perspektivního pro mladou generaci.

Nevzali jsme vážně obsah výzvy Igora Zhoře, že v této době stav výtvarné výchovy záleží jen a jen na nás. Co se před třemi lety dalo chápat jako optimistické povzbuzení k rozvinutí neohrazených možností výtvarné výchovy, ukazuje v době, kdy pořád jaksi přešlapujeme na stejném místě, na nás samotné coby viníky naší krize.

Domnívám se, že zásadní, v této době možná už fatální chybou je, že vůbec nepociťujeme, jak se náš obor dostává ve změněných podmínkách do osudové izolace. Pohled na obětavé zájemce, s nimiž se výhradně stýkáme, a před nimiž si vcelku pohodlně můžeme reflektovat své drobné problémy, nám zabraňuje vidět, že za jejich okruhem je o naše poněkud pořád stejné aktivity čím dál menší zájem, vedoucí zákonitě k našemu konečnému úpadku.

Znám sebeobrané argumenty o našich nevyslyšených ušlechtilých záměrech v dnešní tržní době. V pluralitní společnosti však není takovýto výrok ani trochu konstruktivní a jenom akceleruje zánik toho, kdo by si takto ukřivděně stěžoval na ostatní, nikoli na sebe. Dnes totiž jakákoli aktivita bez přímého dialogu s tím, na koho chceme působit, odumírá a zaniká. Proto musíme uznat, že naši současnou nabídku výtvarné výchovy veřejnost pro sebe nepovažuje za životní nezbytnost, přijímá ji jako jakýsi nadstandard k uspokojení osobních speciálních zájmů.

Na druhé straně však dnes na vizuální vnímání vyvstávají tak rozsáhlé požadavky veřejnosti a jsou při něm pokládány tak podstatné otázky, na které zatím sotvakdo dokáže dát odpověď. Zejména díky revoluci v oblasti audiovizuální techniky, oblast vizuality nabývá dnes takové rozlohy a takového významu, jakých dosud nikdy předtím a tato panenská země čeká na někoho, kdo by ji dokázal zmapovat a zabydlet v ní nápor osadníků.

Honba za obrazovými informacemi v dnešní době svou podstatností odpovídá někdejšímu bojům o potravu či o teritoria a je v této souvislosti **bojem o prosazení vlastního konceptu světa**. Nutnost orientovat se v tomto prudce akcelerujícím světě, který dnes získává v podstatě obrazovou povahu, se stane v nejbližší době **životní nezbytností každého člověka**.

Nevím o výchovném předmětu, který by měl k tomuto problému tak blízko, který by jej dokázal řešit lépe, než předmět náš, výtvarná výchova. Je ovšem patrné, že k řešení jednoho z nejdůležitějších problémů lidstva nestačí jen taková výtvarná výchova, jakou provozujeme dosud. Přijmeme-li tuto **šanci podílet se podstatně na vytváření konceptu vizuálního vnímání světa**, je třeba zásadním způsobem přestavět její koncepci.

K splnění takového náročného úkolu bude především třeba zahájit **nový důkladný výzkum**, bude třeba **nově třídit své informace** a bude nezbytné vytvořit i **nové organizační formy předávání těchto informací**.

Výtvarná výchova se musí neodkladně rozhodnout, zda setrvá na svých dosavadních, imanentně rozvíjených vlastnostech nebo zda podstoupí tuto zásadní - možná drastickou - podle mého však životodárnou léčebnou kúru. Tato potřeba určuje i zorný úhel, z něhož se pokouším analyzovat naše téma - vztah výtvarné výchovy a výtvarného umění.

II.

Vztah výtvarného umění a výtvarné výchovy je dosud leckde chápán obdobně jako vztah rodiče a pubertálního dítěte. Svět výtvarného umění je ve své podstatě autentickým, originálním, zralým světem, s tvůrci, jejichž status je naplněním představ o dosažení osobní svobody a s díly, která mají svou originalitu, vyjadřující jednak tuto svobodu svého autora, jednak původní, nezprostředkovaný vztah k realitě.

Výtvarnou výchovu celkem zdravě tento status přitahuje. Chtěla by mít stejně obdivuhovné vlastnosti jako její rodič, což jistě není zavrženíhodný cíl. Protože používá i stejné prostředky jako výtvarné umění, zdají se výtvarné výchově tyto možnosti již lehce na dosah, a tato šalivá naděje upřená k výtvarnému umění vede k jejímu falešnému pojetí. Právě odsud koření stále ještě rozšířená představa, že výtvarná výchova má za úkol, aby se žák stal do té míry, jíž je toho schopen, také umělcem, v méně vypjatém případě pak alespoň obdivovatelem uměleckých děl. Pro těch několik žáků, kteří se umělci stát chtějí, to není žádná chyba, ale toto pojetí působí především negativně - na žáky a studenty, kteří se umělci stát nechtějí. Pro ty je výtvarná výchova předmětem pro několik vyvolených, v lepším případě pak možností, jak získat chvíli k relaxaci mezi vážnými a náročnými předměty.

Učitelé, zvábeni šalebným cílem, pak často hodnotí díla svých žáků podle míry, v jaké se blíží dílům samotných umělců. Především však vědomě či nevědomě hodnotí díla svých žáků v prizmatu **své estetické hodnoty**, což je ovšem jen skrytější, nevědomé vyjádření toho, jaký styl, jaký výrazový arsenál učitel preferuje. Pluralitní uvědomění osobnostní souvztažnosti s volbou konkrétního estetického názoru ukazuje, že takto založený "umělecký" přístup k dětskému dílu je dokonce ještě škodlivější u umělecky informovanějších učitelů. Výuka se pak mění v jakési závody, jak rychle se děti dokáží vpravit do formy stylu, který je aktuální ve výstavních síních.

Výtvarná výchova se samozřejmě nikdy nemůže stát výtvarným uměním. Pokud z něho dokáže přijmout snahu o autenticitu tvůrce, o otevřený, originální přístup ke světu, má bezpečně několikadélkový náskok před výukovými předměty. Pak ovšem vyvstává otázka, odkud a kam svět otvírat, v jakých obsazích a jakými prostředky.

Primitivní národy věřily, že magické opakování činností, které provázely požadovanou událost, přivolají tuto událost. A tak domorodci na jednom z tichomořských ostrovů prý dlouho po II.světové válce vyznačovali přistávací dráhy, jak to viděli u amerických letců, v naději, že tak přivolají letadla, která jim přinesla potravu a oblečení.

Nechceme-li se ocitnout v tomto postavení, je třeba zdůraznit, že **prostředky, obsahy i cíle výtvarné výchovy jsou něco jiného než prostředky, obsahy a cíle výtvarného umění**, třebaže často připadají k nerozeznání podobně.

K tomu je nutno přestat chápat výtvarné umění úzce jenom jako zdroj estetického uspokojení a krásy (neboť to je jen průvodní příznak, signalizující něco zdaleka podstatnějšího) , ale vidět v něm nástroj **odhalování skutečnosti - a to takové skutečnosti, která dosud - v uvozovkách - "vůbec nebyla", totiž nebyla člověka zjevná a nebyla uchopitelná, dokud ji neoznačil tímto svým výtvozem**. Aby bylo jasnější, oč jde, člověk jako takový jistě existuje od té doby, co se vydělil ve svém vývoji odlišně od vývoje opice. Jenže člověk jako animistická osobnost, jako zvláštní tvor, protikladný zvířatům svou proporcionální tělesností, jako výtvor boží, jako atomární oscilace či jako průsečík společenských poměrů, v poslední době zároveň ve své bizarní rozličnosti i ve kořenné vesmírné podstatě - je vždy něco jiného a pokaždé se výtvarné umění podílelo výrazně na jeho definici, dokázalo takto člověka představit našemu zraku, dokázalo tento koncept zviditelnit. Stejně dokázalo zviditelnit např. rozdílné koncepce prostoru, času, dokonce takových kvalit, jako jsou např. jinak neviditelné psychofyzické pocity - viz surrealismus. Uznáme-li takovéto možnosti umění, v našem případě výtvarného, je třeba žáky učit nikoli pouze, jak svět právě teď vypadá, či jaká jeho podoba "se líbí" jeho učitelů a kontrolovat, aby si tuto dnes jedině správnou podobu bezpečně vtiskli (nehledě na to, že pro značnou část učitelů má stále podobu renesančního pódia se statickou scénou věčně trvalých předmětů), ale **učit je této možnosti proměnlivosti chápání světa a učit je, jak používat výtvarné prostředky k tomu, aby této změny bylo možno dosáhnout**.

Pro toto směřování je ovšem výtvarné umění zářným vzorem, je to vlastně výzkumný ústav vizuálního vnímání a zviditelňování i takových kvalit, které zatím nemají vizuální povahu. K tomu je třeba být v ještě teplých stopách výtvarných umělců, avšak s otázkou, kterou oni nemusí řešit, protože **kritériem jejich pravdy je podvědomí a intuice**, s otázkou, **jak pojmenovat toto směřování a dosažená území**.

III.

Pokusím se o to nyní poněkud riskantně - s vědomím ohraničenosti takového osobního přístupu, i s vědomím jistého zjednodušení, které je nutné, aby bylo možné věc na tak omezené ploše prezentovat.

Chápání toho, **čím je svět očima výtvarného umění dnes**, čím je samo výtvarné umění, doznává právě dnes revoluční proměny. Výsledky avantgardních snah takových umělců, jako byl např. Marcel Duchamp, začínáme dnes pociťovat nikoli jen intuitivně, kdy se nám jeví jako revoluční agrese proti umělecké tradici. Velmi přesně, s racionálním přístupem můžeme dnes doložit, jak jeho tvůrčí postoje předznamenaly konkrétní, **reálné postoje** člověka ke skutečnosti v naší době.

Samotné vystavení ready-made proměnilo nejen chápání poslání umělce, tak také funkci uměleckého díla, funkci diváka, stejně jako záběr reality, který umění je či není schopno uchopit. To, že Marcel Duchamp takto zrušil rám, že nechal vstoupit realitu do díla a dílo do života, je víceméně omlétá kunsthistorická metafora bez možnosti ji jakýmkoli způsobem reálně použít.

Duchamp dokázal však něco konkrétnějšího. Oddělil podíl, který do díla vkládá zručnost a řemeslo od podílu, kterým do něj vstupuje **koncept mínění o světě a jeho hodnotách**. Umožnil umělci, aby se neprofiloval na základě své zručnosti, ale na základě **cesty při hledání tohoto konceptu**. Zrušením podmínky řemeslné dovednosti pak umožnil vstoupit do světa tvorby **komukoli**, kdo chce hledat viditelné vyjádření (u výtvarného umění) tohoto svého konceptu. **Přitom naučit principům takto pojaté tvorby a ukázat účinky působení takto zhmotnělého konceptu je mnohem přirozenější a řekl bych snadnější pro vyučovaného než dlouhodobý dril nějaké historicky omezené metody zobrazování.**

Duchamp také odhalil, že pro umění stačí, má-li **alespoň jediného diváka** - stačí dokonce, je-li to jenom sám tvůrce. Tento divák má **rovnocennou schopnost schopnosti umělce**, totiž porovnávat koncepty světa ve své mysli, porovnávat své dosavadní zkušenosti ve světě, kterou mylně považujeme za celou realitu s modelem, který na sebe bere strukturu nějakých vztahů, odhalených tvůrcem v této realitě.

Základním, pro naši výuku výtvarné výchovy zdaleka nedoceněným objevem, je však **universalisace prostředků uměleckého zachycení** a tím i demytizace dosavadní tajemnosti účinku uměleckého díla. **Uměleckým dílem se může stát každý objekt, který umožní vyjádřit alespoň jedinou vlastnost, jakou jsme skutečnosti přisoudili svou dosavadní životní zkušeností.** Tam je kořen podobnosti uměleckého díla a skutečnosti, tam je základ realističnosti díla. Přitom dílo může obsahovat třeba jen jedinou takovou škálu podobnosti a ostatní mohou být relacím ze skutečnosti nepodobné nebo dokonce protikladné. Tuto podmínku dosud přijala menší část vnímatelů, kteří požadují, aby dílo obsahovalo více těchto škál, což jim v souběžném zachycení prostorových, sociálních, psychologických kvalit reprezentuje tzv. realistický obraz, odvozující svůj původ od renesance.

Účinný estetický zážitek však může přinést např. pokus vymodelovat zátiší průhledných a průsvitných sklenic z hlíny tak, aby nebyla vyjádřena jejich objemovost, ale světelná zářivost. Žáci se brání takovému úkolu, v němž průhledné a zářivé se má vytvářet z temného a neprůhledného, než pochopí, že při pozorném pohledu na hroudu hlíny, na její různě intenzivně zastíněné prohlubně i na její různě světlé výstupky v odvislosti od jejich sklonu ke zdroji světla, lze i v hlíně odhalit škálu, která sice nezačíná od zářivosti ekvivalentní světlu, ale svým rozsahem od nejsvětější do nejtmaší umožňuje budovat ekvivalent světelných intenzit racionálně porovnatelný se škálou pozorovanou ve skutečnosti. Proces definování i pouze této jediné škály podobnosti, možnost samostatně objevovat možnosti dosud neznámého zobrazovacího prostředku, zaujme pravidelně tvořícího natolik, že svému dílu věří stejným způsobem jako věří mimovědomě naučenému zobrazování krajiny fotografickým a filmovým jazykem. (Jestliže pak jako vlastně vedlejší produkt vznikne tvar plastiky svými fasetami podobný kubistickým plastikám nebo v organické alternativě plastikám lyrické abstrakce, není již nutné dětem vysvětlovat mnoho dalšího o původu a významu takovýchto uměleckých tvarů.)

Tato nejjednodušší, **elementární částice vzniku a působení umění** je ovšem životaschopná i bez toho, nač jsme byli zvyklí od dob přinejmenším renesance, totiž toho, že umělci jediní, nadáni zvláštní tvořivou potencií, jsou kompetentní vyhledávat koncept a většina ostatních pak může tento koncept pouze přijímat.

Šíření a působení výtvarného díla, tak jak se potvrzuje průkazně právě dnes, začíná právě od tohoto elementárního vztahu. Zkušenost jednotlivého umělce je v předmětu svého zachycení nabízena dalším a interferuje ty, kteří jsou schopni promítnout si do ní nějakou svoji vlastní životní zkušenost. Skutečnost uměleckého

trhu je zde až druhotná, v zásadě je aparátem, který tomuto rozšiřování vlivu uměleckého díla dává silnější příležitost. Vstoupit do této interference má však možnost zásadně každý, kdo ukazuje např. mamince svůj výkres z výtvarné výchovy nebo sousedovi vlastním fotoaparátem pořízené fotografie. Na **účinnosti díla v komunikaci** záleží, zdali se bude šířit dále či zůstane jenom u svého autora a jeho nejbližších. Prozatím je tento velmi průhledný proces interference zamlžován starými představami o universální platnosti uměleckého objevu. Za umělce navíc mají dnes větší šanci být považováni spíše ti, kdo vědí, jak takový mechanismus rozšiřování díla působí a dokáží se v něm účinně uplatnit. Přes tyto všechny snahy má každý dnešní umělecký výtvarník více ohraničené území pro své rozšíření a pro svou účinnost než v předchozí době.

IV.

Kaleidoskopičnost až chaotičnost přístupů, kterou přinesly výtvarné směry od konce "realistického zachycení", tzn. **moderní směry 20. století**, začíná se nám teprve v této době s jejím odstupem skládat **do smyslu celku**. Koncept člověka, vytvořený v renesanci, úhrnný koncept zachycení jeho psychických vlastností a sociálního vřazení, prostorových a časových souřadnic, ve svém vyjádření charakteristický konceptem figurality v prostoru, začal být rozkládán výtvarnými metodami, zaměřenými vždy především na jednu dominantní a relativně izolovanou kvalitu tohoto dříve spojitého světa. Renesanční obraz vytvořil divákovi, pozorujícímu z odstupu, prostor s předestřením obzoru. Jakmile se však ten do něho pokusil vstoupit, jakmile se chtěl začít pohybovat, celistvost pohledu byla rozvrácena a k spatření byly pouze jednotlivé, prudce odlišné fasety, které však přitahovaly hlubinou svého odrazu. Tak můžeme např. na místě, kde byl dosud psychický stav vyjádřen pronikavou Rembrandtovou studií obličeje stařenky, díky surrealismu reálně postihnout zdroje a směřování této psychické struktury a zviditelnit ji tak prostou metodou, jakou je vzájemná interference zkušeností, jakou bychom v každodenní zkušenosti se samotným deštníkem a samotným šicím strojem nezaznamenali. To, že totožný předmět má pro každého vnímatele originální a nepřevoditelný význam, závislý na konkrétních dosavadních interakcích s ním, odhalil právě surrealismus. Tak bychom mohli definovat expresionismus, socialistický realismus a např. pop - art jako jazyk vyjádření sociálních kvalit naší existence, francouzský kubismus jako vyjádření nově odhalených časoprostorových kvalit apod. Tato specializace, toto **vzdalování se od konceptu, kterým bylo možno zachytit úhrnnou existenciální situaci** (jsou však mezi námi také i zapřísáhlí ochránci např. surrealismu, konstruktivismu či body-artu jako jediné metody hodné opravdu dešifrovat svět), vedla nakonec k zhroucení této divergence, když chodbičky, které takto byly hloubeny k podstatě, se najednou ocitly od sebe příliš daleko a byly příliš úzké, než aby dávaly pro život nějaký zřetelný smysl. Umění na konci šedesátých let dospělo do tak osobních a přesto tak zastupitelných konceptů, jakým byl např. zápis: "Dnes ráno jsem vstal a na zahradě uvítal slunce". To je sice možné, splňuje to kritéria, která zde byla určena, ale ke komunikaci o poznání neznámé skutečnosti to nepřispěje více, než když zahradník jde ráno s radostí pozorovat, jak mu vykvety stromy. Touto cestou šlo obtížně pokračovat.

To byla i příčina vzniku postmodernismu, metody, která opět měla vytvořit **universalistický koncept, souhrnně vysvětlující podstatu světa**. Počáteční animistické a předracionální odkazy sice zasáhly něco, co je blízké každému a nabídly řešení, snažící se vyvážit nápor technicistního světa, avšak jen málo daly návod, jak se pohybovat bez jeho ignorace také v něm. Od přírody, kterou jsme

zrušili v její fenomenální podobě (podobu dosažitelnou z renesančního obrazu můžeme dnes najít jenom v rezervacích), jsme přešli k transcendentální podobě svého nitra, odhalitelného skrze přímý, subjektivně prožitý vstup do jeho historie.

Jestliže modernismus pro svůj neustálý pohyb vpřed, aby nebyl blouděním, potřeboval dokumentaci dosavadní cesty v co možná největší autenticitě (nejautentičtější památky byly ty, které byly uzmuty neopotřebované po nějaké katastrofě), ukázala se v době, kdy již kolem nás není skoro nic dalšího než toto "muzeum", nutnost žít nějak s tímto již vlastně pouze symbolickým světem (například v Čechách těžko najdeme kousek **původní přírody** - k jejímuž osvojení byl modernismus konstruován - přírody, jíž by se dosud netkla lidská ruka).

Zde je klíč k celému tomu proudu umění, který bez dosavadní posvátné úcty k nedotknutelné historii začal znovu zvažovat dnešní účinnost celé škály historických výtvarných znaků. Toto zpřítomnění historie a zhistoričtění přítomnosti zkrátilo někdejší lineární časovou linku a proměnilo ji na **ohnisko aktuálního okamžiku - "ted", v němž se určuje míra autenticity a svobody vždy neustále znova.** Namísto neosobního kauzálního podmiňování z minulosti do budoucnosti, bylo oživeno přímé pouto s minulostí, odhalující povahu přítomnosti v znacích, které přetrvávají. Konkrétní historičnost potřebuje vždy konkrétní subjekt, k němuž se vztahuje a tendence "nové intimacy" neboli "osobní mytologie" prohlubuje tento přístup. Není to nic divného, když poprvé v dějinách má každý (nikoli jen panovníci) před očima v rodinných obrazech zachyceny nejméně tři generace předků.

V.

Tato cesta hledání své identity směřuje hlouběji, nejen po viditelné historii, ale až ke zkoumání epoch, kdy ještě žádný zrak nebyl vyvinut. V tomto ohledu nás čeká vůbec alespoň základní výzkum, ale dovolil bych si zde zopakovat svoji hypotézu, která je neuvěřitelně jednoduchá a vykazuje při aplikaci překvapující výsledky. Zdá se mi být klíčem k pochopení, jak vlastně pracuje naše vidění a co je vlastně možné dosáhnout v jeho výchově.

Dítě při narození zdaleka nevnímá svět v nám dosažitelné vizuální komplexnosti, ale startuje s konceptem světa, který je schopen kontrolovat, jestli má uspokojeny základní životní potřebu - jestli je nasyceno. To pociťuje pravděpodobně nejstarším smyslem, který byl u živých organismů vyvinut, buňkami, které v žaludku rozhodují, kterou látku z prostředí, od něhož se coby organizovaný život tak radikálně oddělily, přijmout jako součást tělesného organismu. První kontakt se světem, který s předstihem je schopen nějakým způsobem předpovídat výsledek této interakce organismu se skutečností, jsou chuťové buňky v ústech. Koordinace mezi možnostmi chuti a důsledky pro trávení je prvním propojením smyslů, které má dítě po narození k dispozici a pro ně východiskem pro orientaci v okolí a při tvorbě konceptu světa. Strkání rukou a poté dalších předmětů do úst je zodpovědnou etapou rozšiřování možností v ovládnutí světa - hmat umožňuje emancipaci v daleko rozsáhlejší prostorů než chuť. Teprve od hmatu přebírá kompetence k vytvoření konceptu světa sluch a zrak. Zrak tento koncept rozšiřuje nesrovnatelně a organismus pak přijímá zásadní impulsy ke své orientaci právě skrze něj.

Genetické propojení zraku s hmatem se projevuje i ve způsobu, jakým oko pojímá svět. Podobně jako ohmatávající ruka těká po místech, a důkladněji obhlídí ta (např. průsečíky mnoha linií), která jsou pro něj málo zřetelná. Teprve z těchto dílčích zkoumání strukturuje mysl jejich návaznost a tedy celistvost jednotlivých viděných předmětů a událostí. Mechanistická představa o vidění jakožto otisku světa odrazem

světla na sítnici se mění v **mikročasový proces strukturalizace každého vizuálního vjemu.**

Zrak je díky kapacitě neuronového propojení s mozkem nejstrukturovanějším a nejkomplexnějším smyslem, schopným pojmout ze všech smyslů nejvíce informací (uvádí se, že 80 - 85 % všech informací prochází zrakovým smyslem). Na "mapu" světa, kterou vytváří, napojujeme ostrůvky počitků, získaných ostatními smysly (např. pálcí žehlička). Pokud někdo nemá zrak, musí si - aby mohl existovat - vytvořit stejně celistvou mapu svého okolí, bez prázdných a neurčitých míst. Takový koncept ostatně mají zvířata, geneticky je odvozen z jejich života v pralese, kdy čich a sluch daleko dříve varoval ve změti listů před nepřáteli. My vidoucí si jen málo dovedeme představit stejnou kompletnost tohoto světa na základě jiných smyslů, jakou je pro nás kompletnost vytvořená na podkladě zrakového vnímání. **Snaha o kompletnost takového vizuálního konceptu světa je stejně záležitostí myšlení a paměti, my ji však mylně přisuzujeme pouze zraku a přijímáme ji jako bezespornost toho, co vidíme.**

Mohli bychom nalézt přímo **revoluční etapy v posílení zrakových kompetencí:** když člověk začal užívat nástroje a namísto hmatové kontroly musel prohloubit zrakový smysl pro prostorové proporce, když získáním umělého osvětlení prodloužil dobu, v níž se mohlo zrakové vnímání uplatnit, když začal používat k oddělení ostatních smyslů od světa sklo (v automobilech) - nebo televizní obrazovku.

Tvorba tohoto konceptu akcelerovala v renesanci, obraz s lineární perspektivou, z něhož je možno rekonstruovat vzájemné prostorové rozmístění předmětů, je právě takovým nástrojem cvičení zraku k zřetelnému prostorovému rozlišování bez hmatové a sluchové podpory. To také dnes snadno každý z nás dokážeme, protože v naší kultuře je náš zrak na to od ranného mládí školen. To je i důvod, proč většina z nás považuje za pravdivý obraz skutečnosti právě jen tzv. "realistický obraz" renesančního konceptu. Proto jsme do doby kubismu příslušníky nevizuálních civilizací považovali za méně inteligentní, neboť jejich vnímání skutečnosti neprobíhalo v takové preparaci zraku a eliminaci ostatních smyslů (z jakých smyslových podnětů pochází jedno domorodé pojmenování tance "poslouchat nohama").

V současné době je však tento náš koncept vnímání, který má původ v renesanci, radikálně modifikován, vzhledem k tomu, jak důležitou roli v našem životě začíná hrát **pohyb a proměna**. Je však modifikován opět pouze výhradně na základě zrakového vnímání, dnešní doba elektronických médií odtrhává zrak od ostatních smyslů. (Zvukový doprovod obrazu jen málokdy doplňuje zrak v původním komplexním působení - většinou má, i v tzv. ruchových efektech pouze symbolickou, posilující hodnotu k vizuálnímu vjemu). Toto soustředění na vizualitu je stránkou, v jejíž analýze a výchově má výtvarná výchova (v přesnějším označení ještě více "vizuální výchova") fantastickou poptávku a neohraňované možnosti.

Revoluční technické prostředky v oblasti elektronických médií, které se teprve vlastně učíme pořádně ovládat, posilují tuto odvozenost chápání světa od zraku a ovlivňují tudíž zásadním způsobem psychiku každého, kdo s nimi přijde do styku.

VI.

Stala-li se už před stoletím znakem dokonalejšího propojení jednotlivce na společnost gramotnost, činí poprvé v dějinách technické prostředky videa a elektronických médií každému dostupnou také možnost bezprostřední obrazové tvorby. Dosavadní náročné technické prostředky tvorby obrazů vyžadovaly dlouho

školené specialisty, jejich technické schopnosti a možnosti ovládnutí vizuálních znaků je mytizovaly a u ostatních vedly k mylnému dojmu, že se jedná o zvláštní vlohú také v myšlení a cítění, navozovaly ostatním známý ostych z nedostatku talentu. Bylo to ovšem něco jiného než u obuvi, kterou si každý také nepotřebuje šít sám - s bouřlivým vstupem obrazů do každodenního života se ukazuje, **jak účinně dokáže rozvinout myšlení aktivní tvorba obrazových forem a jak přesvědčivě dokáže podpořit sdělení myšlenek - u kohokoliv, kdo začne s obrazovými prostředky pracovat.**

Situace je přesně stejná jako kdysi u rozvoje gramotnosti. Jen navenek byl hloupější ten, kdo nedovedl psát. Dnes přestává být problémem získat v elektronické formě (pomocí kamery či scanneru, ze zásoby obrazů již hotových i ze skutečnosti kolem sebe) jakékoli ikony a pomocí elektronické koláže, klíčování a animace je poměrně snadno velmi rychle přetvářet v obrazy, odpovídající myšlenkám, které chce autor projevit. Naše děti, které se učí ovládat grafické editory, budou mít tuto schopnost za samozřejmou. Námítka o lepší či horší výtvarné hodnotě takto vzniklých obrazů se stává bezpředmětnou, kritériem jejich účinnosti je jejich **komunikativnost**. Takzvaná výtvarná hodnota (při pluralitní rovnocennosti stylových alternativ) zde znamená pouze kanál, na jehož frekvenci se sdělení moduluje.

Nebývalá možnost obrazové komunikace nastupuje ovšem s touto možností manipulace s obrazy ruku v ruce. Se vzrůstajícím počtem komunikačních příležitostí se ovšem zvyšuje i množství obrazů do nepřehlednosti, a v tomto plynulém proudu již dá práci nalézt takový, který by se dokázal zásadně vydělit déle trvající nekonvenčností. Obraz, který takto vzbudí pozornost, je bezprostředně masově šířen, variován, takže jeho nekonvenčnost a originalita ve smyslu všeobecné výjimečnosti se bezprostředně ztrácí. Originalita je nahrazována schopností bezprostřední účinnosti v poznávání a komunikaci. Tím se z obrazové skladby stává čím dál více spíše **obrazový jazyk**, kterým lze pregnatněji vyjádřit zejména topologické a prostorové zkušenosti, avšak na podkladě metody surrealistické koláže velmi účinně již i psychické stavy.

Všechny tyto jevy mají ovšem další revoluční dopad na chápání podstaty výtvarného umění, na představy o úloze umělce, o hodnotě uměleckého díla i o roli diváka.

Rozšíření videa i rozvíjející se počítačové sítě ruší nedotknutelnost uměleckého díla, která byla spjata s jeho originalitou. Žádný z obrazů, které se dostaly do elektronického média, nemá zajištěnu svou konečnou materiálovou podobu. Kterýkoli lze snadno ze sítě vyjmout - dále na něm pracovat - a posléze jej do sítě vrátit... Autorský podíl nevyčnívá skrze jméno autora, ale jeho přínos je organickou veličinou, která umožňuje (často již bez uvedení autorství) vznik a editace dalších návazných a rozšiřujících obrazů, v nichž se posléze původní obraz "rozplyne". Někteří tvůrci se snaží tuto nedotknutelnost označitelné originality bránit, zatímco jiní ji dokáží hodit za hlavu. Vplutí do proudu mediálního světa totiž oplátkou za toto "seberozpuštění" nabízí zúčastněnému podněty přesahující dosavadní meze představivosti.

Rychlost vzniku obrazu hraje zásadní roli. Na rozdíl od malířství, ale i od fotografie jsou výsledky k dispozici ihned, proces zdokonalování obrazu není narušován technickými limity (viz např. od limity přemalby u klasické tvorby), jednotlivé fáze lze snadno dokumentovat, slepé cesty lze zrušit a navrátit se k původnímu východisku. To umožňuje tvořit snadno i těm, kteří se jinak ztráceli v technických omezeních klasických obrazových technik.

Snadnost vzniku obrazu a jeho dosažitelnost přináší samozřejmě i jiné ocenění obrazu vnímatelem. Ten bude jen krátce obdivovat jedinečný obraz, když má v tu chvíli k dispozici další, neméně naléhavý. To v dnešní době je i problém přijímání klasické umělecké tvorby. Obraz, který vznikl s poměrně velkou osobní investicí tvůrce, zřídka nalézá diváka, který by mu mohl věnovat stejně soustředěnou pozornost. Klasické díla obstojí při meditativním způsobu vnímání, nemůže však obrazovce konkurovat v možnostech virtuálního sdělování. Účinná jsou proto také výtvarná díla, která výrazně překročí formát televizní obrazovky, která dokáží vtáhnout k interaktivitě v rozměru celého těla diváka, nikoli pouze v rovině jeho zraku.

S elektronickým nosičem se obraz dostává do zatím málo reflektovaných souvislostí. Přestává být předmětem, jímž byl v době deskového obrazu. Při svém množství přestává být exkluzivitou, která by byla ohniskem nějaké zvlášť výjimečné koncentrace vědomí. Čím dále se ukazuje, že **každodenně myslíme a že jsme každodenně mysleli v obrazech**, díky tomu, že zrakový smysl je neuronově nejvíce strukturován a zrak postupně převzal kompetence pořádat pro nás celistvost a jednotu světa.

Přítomnost pohybu a vědomí vývoje v dnešní době modifikuje i to, co se dostává do rámu obrazu. Hudební videoklipy a progresivní reklamy nám svými rapidními střihy nedovolují už málem rozeznat předmětnost zachycovaných jevů - zrak je v této době přivykán na skvrny, barevná světla, rytmy. U hracích automatů se nejmladší generace učí odpovídat na tyto podněty příslušně bleskovými pohyby.

Nemáme-li zahynout jako jakési jepice, přilepené svým vědomím na zrakové podněty, je třeba pojmout jiným způsobem i výtvarnou výchovu. V žádném případě nelze rezignovat na tento současně existující vizuální svět, ani se od něj odvracet. Ale naučit každého analýze principů, podle nichž zatím mimoděčně tento svůj vizuální koncept světa zhotovujeme, pomoci mu uvědomit jeho podmíněnost a tak mu nabídnout svobodu v jeho samostatném, uvědoměném vytváření.

20.10.94 Jaroslav Vančát

Umělec jako veřejná osobnost a politický subjekt

Na začátku tohoto textu považuji za nutné zamyslet se nad problémem zodpovědnosti. Pro mne je problém odpovědnosti umělce částí problému zabývajícího se odpovědností člověka jako takového. (Z toho vyplývá zajímavá otázka: je možno uvažovat pojem odpovědnosti bez vztahu k člověku? Existuje vůbec nějaký pojem sám o sobě?). Zamýšlím-li se nad tím, dovedu si představit pojem, který by eventuálně znamenal něco, z čeho lze lidský vztah vyabstrahovat. Ovšem u odpovědnosti si nejsem jist, že ji lze uvažovat beze vztahu k nějakému morálnímu kodexu. A různých mravních či společenských systémech se odpovědnost variuje až do protichůdných poloh. Chci-li hovořit o odpovědnosti, musím vymezit typ světa, ke kterému ji chci vztáhnout. Pro tuto chvíli se alespoň částečně ztotožním s naivní představou, že svět, lépe řečeno lidstvo se vyvíjí směrem k dokonalosti, ovšem nebudu mít na mysli zdokonalování společenských řádů, ale budu uvažovat o představě humanity, poněvadž právě o této představě se domnívám, že se její chápání určitým způsobem prohlubuje, specifikuje a zároveň zobecňuje. Řečeno velmi prostě: předpokládám, že tu dochází k určitému typu vývoje.

Vycházejí z této premisy, chápu odpovědnost jako závazný vztah jedince sama k sobě i k svému okolí, který mu nedovolí akcentovat své potřeby tak, aby přesahovaly do akčních radiusů těch ostatních. Toto je sice velmi kulantní definice, v konkrétních životních podmínkách však obtížně stanovitelná. Začneme-li uvažovat tak notorické pojmy, jako je čest, odvaha, skromnost atd., budou se nám jevit i za jen jemně změřených podmínek nebo i u jen mírně diferencovaných jedinců, často velmi odlišně. A v tomto definičním zmatku, kdy se nám vlastně nedaří vymezit odpovědnost ani v nám důvěrně známých společenstvích, lze uvažovat o odpovědnosti umělce jen velmi obecně.

Čím se vlastně liší odpovědnost umělce od odpovědnosti ostatních? (Začínám používat pojmu odpovědnost, jako by byl již definován; bez toho bych nemohl v této úvaze dál pokračovat). Umělec by asi měl pociťovat stejnou odpovědnost jako ostatní, a vycházíme-li z toho, že umělec je jedincem, jehož úloha je chápána určitým způsobem didaktiky, mělo by tu existovat ještě něco navíc. A teď vzniká otázka: Co navíc? (A musí být toto „navíc“ ve sféře odpovědnosti?).

Přeskočím teď k mé představě umění. Představuji si je (to umění) jako jakousi oblast paralelní k našim životům. Formu paralelnosti se neodvážuji stanovit. Někdy mi to připadá jako jakási rovnoběžnost, jindy mimoběžnost. Zůstaňme tedy bez dalšího uvažování i triviální představy tohoto paralelního světa, do kterého máme možnost vstupovat a jaksi z něj „přetahovat“, „vypůjčovat si“ něco, co můžeme vtlačit, otisknout, vložit (atp.) do našeho života.

Máme tedy

- a) odpovědnost, o které vlastně nevíme či je;
- b) máme tu umělce, jehož odpovědnost by měla být podle našeho uvažování akcentována;
- c) máme tu paralelní oblast umění s možností přetahu do jiných oblastí;
- d) a jsou tu jiné oblasti, kterých říkáme souhrnně oblast života, do které zahrnujeme všechny racionální, iracionální i virtuální jevy.

Na tomto základě mohu utvořit představu odpovědnosti jako jakéhosi „mostu“, který stavíme pro kontakt mezi paralelizujícími světy. V tomto případě by odpovědnost odpovídalo kvalitě konstrukce tohoto mostu. Tato představa mi připadá dostatečně závazná.

Každá společnost, i ta nejprogresivnější se ustaluje do určitého konzervatismu. Navíc každá společnost akcentuje požadavky většiny. Možná, že se to bude zdát divné, ale požadavky většin nemusí být ty nejsprávnější, a to ani ne ve smyslu vyhovování těmto většinám. Čím větší je skupina, která se sjednotí na nějakém názoru, tím plošší je takový názor. V současných společnostech, v jejich řízení, se uvažuje pouze politicky. Existuje vládnoucí politická strana a naproti politická opozice. Pro umělce je tu šance existovat jako opozice intelektuální. Je to úloha ne nepodobná úloze králova šaška. Člověka, který může říci cokoli, jakkoliv ostře, jakkoliv degradující, a přesto nejsou jeho slova vykládána jako projev nepřátelství, ale jako podnět k zamyšlení se nad sebou. Nesmíme se nechat zarazit tím, že dnešní vládnoucí strany nejsou tak laskavé a moudré, jako byli ti feudální vládci, kteří si své šašky pěstovali. Naopak, každá současná společnost si vybírá z armády šašků (pokud si její existenci vůbec připouští) právě ty bezzubé a ohebné, již mají sloužit jako opoziční šlehačka na vládnoucím dortu. Proto je nutné, aby se ti umělci, kteří jsou schopni neutopit se v rybníce svého megalomanství a umí použít ostrého vidění (neparalelního a silně subjektivního), tito umělci by měli vstupovat do veřejného života a být v jakési permanentní opozici. Je třeba připomínat vládám, že mají povinnost být kulturní a že jen ta společnost je civilizovaná, která je vysoce kulturní. Je třeba vládám připomínat, že kulturu a umění je třeba podporovat bez přidavných otázek. Vlády mají povinnost podporovat i to umění, které jde proti nim. Teprve tehdy můžeme hovořit o něčem, co se podobá demokracii.

Nejsem naivní a vím, že každá vláda, každá společnost si vybírá z palety nabízených uměleckých a kulturních projevů právě jen ty, které souzní s jejich ideologií a stylem. A právě proto je úloha umělce jako veřejného mostu velmi nutná.

Umělci, kteří jsou schopni dostat se na politické nebo veřejné pozice a neztratit přitom schopnost nevýt s davem, jsou nesmírně cenní. Jejich projevy jsou společností často zcela odmítány. Společnost je jimi často pohoršena. Je jim zpíváno, ale také nacházejí hrstky až zoufalých nadšenců až zastánců a tímto infikujícím posláním mají pro společnost neocenitelný význam. Umění je svědomím národa. Je nastaveným zrcadlem, které odráží právě ta nejcitlivější a nejproblematictější místa tváře společnosti.

Kdyby společnost byla dostatečně racionální (a já za racionalitu považuji jen tu, co uvažuje i iracionální možnosti), zapojila by umělce do řešení velkých společenských témat. I přesto, že by byli profesně velmi vzdáleni. Je třeba se podívat na úlohu laiků v historii, kteří často udělali ty největší objevy, poněvadž se odvážili tam, kam se profesionál se svými mantinely neodvážil. Již dnes se třeba na řešení ekologických problémů významně podílejí umělci, jejichž citlivost nalézá ta nejpřirozenější řešení. Domnívám se, že v každém vědeckém nebo politickém týmu by měli být zastoupeni umělci. I kdyby měli svými poznámkami pouze probarvovat cestu k hledaným řešením.

V historii najdeme několik příkladů, ale nejsem si zcela jist, můžeme-li je použít. Úvaha umělce jako veřejného činitele nebyla v době, kdy společnost měla pevnou strukturu (a to jak společenskou tak náboženskou), skutečně aktuální. Ale právě dnes se ukazuje jeho (umělcovo) působení ve společnosti a na společnost jako nezbytné a jsme svědky toho, jak se lidé z této oblasti dostávají stále více do veřejného života. Tím nechci říci, že jsou vždy úspěšní a že vždy naplní to, co od nich očekáváme. Ale už jejich přítomnost v oblasti, která byla výhradně doménou politických a společenských kruhů je pozitivem.

Často se hovoří o tom, že umělec v okamžiku, kdy začíná pracovat veřejně, umělecky ztrácí. Domnívám se, že to jen v případě pouze „slabších“ umělců, dá-li se

tento termín vůbec použít. Věřím, že právě ponor do odlišného typu jednání může přinést nové aspekty do umělcovy práce, často až překvapující svou naléhavostí až razancí. U umělce na veřejném postu se samozřejmě předpokládá, že si zachová svoji nezávislost. Předpokládá se, že na své pozici nebude lpět, tzn. že jí sice věnuje veškeré své síly, ale nic by ho nemělo donutit k tomu, aby jakýkoli svůj čin motivovat byl i jen odleskem touhy si svou pozici zachovat. Jen takováto poloha mu umožňuje riskovat víc než jiní. A to se od něj očekává. Umělec má povinnost míchat se do problémů, hasit, co ho nepálí a bojovat proti větrným mlýnům a má povinnost dělat do vědomě.

Představa umělce jako geniálního blba neplatila asi nikdy a v současnosti už vůbec ne. Naopak. Nedovedu si představit současného umělce jinak než jako vzdělaného intelektuála, který si může dovolit (právě proto, že si uvědomuje svou polohu v tomto světě a že se orientuje ve svém vztahu ke společnosti) jednat netradičně. Zkratkově. S nečekanou přímostí. Umění je filosofie, která není vyjádřena analyticky (tak jako v písemných traktátech), ale představuje se nám v emocionální zkratce, jejíž pozvolné dešifrování je školou humanity. Ale s humanitou, která může někdy znamenat i nepřátelství, se musí zacházet velmi opatrně. Umělci i přes svou razanci, divokost a bouřliváctví jsou pro tuto opatrnost vybaveni zvláštní citlivostí.

1993

Milan Knížák

DISKUSE

V diskusi vystoupili zástupci z výtvarných uměleckých škol:

rektor VŠUP prof. Josef Hlaváček, CSc.

rektor AVU Milan Knížák

prof. Vratislav K. Novák - VŠUP Praha

prof. Kurt Gebauer - VŠUP Praha

prof. Zdeněk Beran, ak.mal. - AVU Praha

Ludovít Hološko, ak.mal. - Vysoká škola výt. umění, Bratislava

prof. Ján Berger, ak.mal. - Vysoká škola výt. umění, Bratislava

Jiří Sobotka, ak.soch. - Fakulta výt. umění, Brno

Pavel Ondračka, PhDr. - Fakulta výt. umění, Brno

Petr Haiman, ing.arch. - Střední škola uměl.řemesel, Praha

Nuda a úžas

Při vstupu na vysokou školu obecně, při vstupu na školu uměleckou asi dvojnásobně, je třeba zdůraznit určitý typ přístupu ke studiu, za nějž nepovažuji jen přímou práci ve škole (či pro ni), ale celý životní proces po dobu studia. Rád bych uvedl následující malou slovní meditaci Descartovou myšlenkou v interpretaci Edmunda Husserla: ... „mohu mnoho převzít od jiných, ale to, co platí jako pravdivé pro ně, to, co mi oni nabízejí jako domněle zdůvodněné vlastním nahlédnutím, je pro mě na začátku pouhou výzvou. Mam-li to převzít, musí se tomu dostat ospravedlnění mým vlastním dokonalým nahlédnutím“. To, co tento citát přímo implikuje, naší povinnost nepřijímat informace pasivně, ale podrobit je našemu vlastnímu zkoumání, ověřit si jejich současnou polohu a podobu (a to jak vzhledem k nám, tak i vzhledem k obecnému zařazení) je něco, co bývá často chápáno jako až výsadně prioritní (a ono určitě je), ale právě proto dochází někdy ke sporům a nedorozuměním mezi vyučujícími a vyučovanými. Mám pocit, že je zapomínáno na „odvrácenou stranu“ tohoto procesu, tzn. tu, která je ve výše uvedeném citátu obsažena jen pasivně, a proto hůře k povšimnutí. Právě na ni bych rád upozornil.

To, že „mohu mnoho převzít od jiných“ je nezpochybnitelným faktem. Je tím základním z čeho úvaha vychází a bez čehož by neměla smysl. O některých věcech či jevech neuvažujeme a přijímáme je zcela spontánně z toho prostého důvodu, že jsme si na ně během života zvykli a nebo, že jsme se již narodili v době, kdy nám tyto věci a jevy byly už předkládány jako samozřejmé. Například nikdo nepochybuje o používání elektrického proudu a přesto ještě nedávno byl v některých částech světa považován za zázrak či magii.

Descartes Husserlovými ústy hovoří o filosofii a filosofech. Je možno i umění (a jeho formy) chápat jako filosofická prohlášení, kde jednotlivá tvrzení nemusí být uváděna lineárně v určitém přesném systému (nebo v nějaké jiné struktuře), ale kdy může nastat „prostorová manifestace“ názoru či pocitu, která má oproti literárním popisům tu výhodu, že může být sdělena aniž ovládáme (pro někoho obtížný)

filosofický slang a navíc jaksi najednou. Jako kniha, která se sama „na nás vyřkne“. Zážitky hvězdné oblohy, procházky v lese nebo ponoření se do vody rybníka jsou v podstatě nepřenositelné a nesdílitelné. Umělecké dílo je ve své zvláštní komplexnosti (která si ale nároky na svou komplexnost nečiní) jakousi zprávou, u níž není důležitá její dešifrace, ale její prostá existence. Jako bychom spatřovali důležitost dopisu v tom, že byl poslán bez ohledu na to, bude-li kdykoli a jakkoli rozkryt jeho obsah. A navíc čas doručení je vždy nejistý.

A teď zpět k úvodnímu citátu. Chci zdůraznit, že pro možnost pochybovat musíme především věřit tomu, že to, co se nám k pochybování předkládá, je pochybování hodné, že jde o věc vážnou (a přinejmenším) za určitých okolností nějak použitelnou (v tom nejširším slova smyslu). V žádné škole na světě nelze získávat jen smysluplné informace (navíc, kdo je schopen jejich smysluplnost posoudit). V žádné škole není možné zabývat se velkými problémy, nalézat jen geniální řešení. Chci (a již asi postě) znovu zdůraznit, že platnými prvky každého vzdělávacího procesu jsou nuda a obtížná, někdy asi i zbytečná a mechanicky se zdávající, práce. A čím je úroveň vzdělání vyšší, tím vyšší musí být procento schopnosti tyto nepříjemné elementy akceptovat. V současném světě se hledají co nejzkratkovitější řešení. Mám dojem, že se nevyplácí. Pokud jsem se mohl přesvědčit, vždycky dochází k tomu, že ukradený čas, vzdálenost (nebo jiný rozměr) je nutné později nahradit. A čím pozdější je takové nahrazení, tím je obtížnější. Celá tato úvaha vede k tomu, abych teď mohl jednoduše prohlásit, že ke studiu (při velké úctě k samostatnosti, svébytnosti a originalitě) je nanejvýš nutná velká dávka pokory ke všemu, co je nám předkládáno. Jen tato pokora dovolí skutečný protest a případnou vzpouru.

A teď k něčemu jinému. Rád bych se svěřil se zcela soukromým pocitem, jehož naléhavost se mi tak stupňuje, že pociťuji téměř povinnost sdělit jej ostatním. Jde o něco, co v dnešním postmoderním světě chybí a co (jak jsem si s překvapením uvědomil) moderna prezentovala jako zásadní (i když asi někdy neuvědoměle). Tím se nechci nostalgicky vracet k časům moderny ani udílet nějaké preference. Navíc nějaké zásadní priority, tam ani tam, nevidím. Postmoderní myšlení je přímo podmíněno modernou a z dnešního pohledu už chápu zcela jasnou zakódovanost vzniku postmoderny v moderním způsobu bytí. Jen si myslím, že ÚŽAS (protože úžas je to, co mám zde na mysli) jako pocit a projev, ze současného života mizí. A zdá se, že i tento pojem frekventuje v běžném jazyce daleko méně.

Úžas (který chápu jako projev „enthusiastické nesamozřejmosti“) je prvním předpokladem pokory k životu a světu. Úžas je první stupeň lásky. Úžas je nezbytná porce okouzlení, která může nastartovat proces zaujetí. Přiznávám, že se mi v tomto světě nároků stýská po rozzářených projevech úžasu a jeho absence (doufejme, že jen dočasně malá přítomnost) probouzí ve mně smutek a beznaděj. Prosím, abyste této poznámce věnovali alespoň zlomek vašich myšlenek.

A nakonec se chci zmínit o možnosti, která se mi zdá být málo využívána. V procesu vzdělávání (a především uměleckého) lze pokládat nezodpověditelné otázky. Tím myslím otázky obecně nezodpověditelné, ale s možností individuální odpovědi, a to buď v rovině nějakého (u nás většinou uměleckého) media, a nebo v prostoru mysli. Umělec (a vlastně každý) může uvažovat prostor mysli (tedy myšlený či cítěný prostor) jako skutečný. (Podobné uvažování se již objevilo v práci některých umělců, byl základem i jedné rozsáhlé periody mé činnosti, právě proto si dovoluji o tom hovořit). V okamžiku, kdy připustíme, že myšlený prostor je skutečným prostorem (nebo alespoň jeho mutací), přestává ona úporná závislost na realitě, která se někdy projevuje lpěním na viditelném (slyšitelném nebo jinak materializovaném) projevu. A to platí i pro práci s tzv. klasickými medii. Přestaneme-li

totiž pokládat vznikající věc (obraz, sochu, objekt, knihu, divadelní hru, akci, hudební skladbu, ale asi i matematickou operaci či formulaci fyzikálního zákona atp.) za definitivní, za něco konečného, získáme schopnost určité uvolněnosti a nezávislosti a pýcha často provázející vznik tzv. díla ustupuje do pozadí a naše práce má šanci stát se přirozenějším procesem bez křečovitě snahy o dosažení viditelného cíle. Ale právě tím vzniká možnost kvalitnějších výsledků (jež ovšem z tohoto pohledu musím nazvat „mezi výsledky“). Věřím, že kdybychom z umění odřezali to neviditelné, asi by zbylo jen málo, a to (dovoluji si tvrdit) by (asi) nebylo uměním. Každé viditelné dílo je totiž jen záminkou k nastartování procesu, který zůstává většinou zcela individuální a skryt. Někdy může zůstat skryt i našemu vlastnímu vědomí.

Kolik je druhů ticha?

Jak pláčou kameny?

Jak zní milostný zpěv kapra?

Lze duši nasprejovat?

1994

Milan Knížák

Hlaváček: Dámy a pánové, připravil jsem si krátkou poznámku, která se týká zvláště výchovy talentů. Čili nechci hovořit všeobecně o výtvarné pedagogice. Můj předřečník se odvolává na Descarta. Já bych se odvolal přímo na Michaela Foucoultu, jednoho z teoretiků postmoderny, který se v nedávno vydané knížce vyjadřuje dosti pejorativně. Říká, že pedagogika je jednou z pokleslých praktik usilování o všeobecnou pravdu. Což jak víte, postmodernisté zcela odmítají. Já ten názor nemám. Nicméně si myslím, že v leccems vás možná trochu rozčílím, protože vám chci sdělit můj osobní názor, který je opřen o jistou sumu bádání, zkušeností z oboru estetiky a také o jisté pedagogické zkušenosti. To na jedné straně. Ale názor, který na druhé straně výchově, pokud jde o talent, připisuje ne příliš velký význam. Já podotýkám, že mluvím o výchově a nikoliv o vzdělávání. Chci říci, že talent prostě někdo má a někdo nemá. Pedagog ho může rozpoznat a rozestavět mu do cesty řadu vhodných inspirativních zkušeností a informací vzdělávacího charakteru, ale nemůže talent vychovat. Snad můžeme ještě používat eufemismus, který se používal, nevím jestli ještě při něm zůstáváte, že se snad talent může ze strany pedagoga rozvíjet. To je asi možné. Já si myslím, že je skutečně třeba kolem talentu, který je nám svěřen, a který jsme poznali, vytvořit určité možnosti, určité předpoklady. Tak se o to teď snažíme, třeba, když na škole vypracováváme studijní program. Já si na rozdíl od svých kolegů myslím, že pedagog nemůže talent ani zkazit, ani ho nemůže zavést na špatné cesty. Třeba tím, že ho přinutí, aby si na střední škole osvojil nějakou „machu“. Skutečný talent, myslím si, se k něčemu takovému přinutit nedá, a nebo se toho brzy zbaví. Samozřejmě netalentovaný nebo slabý talent podlehne. A teď se samozřejmě zeptáte se mnou, jestli je tedy z tohoto hlediska nějaká výtvarná výchova, a k tomu ještě výtvarná výchova talentů, možná? Odpovídám tak, že jistě ne jako soustava jednoduchých pravidel nebo zásad. Může to být jen inspirované působení charismatické osobnosti, která pochopila, že stejně jako je umění něčím zcela otevřeným a neočekávaně se vyvíjejícím, tak může být právě jen taková i výtvarná výchova. Takové pojetí výtvarné výchovy nevyklučuje výtvarné vzdělávání, seznamování s různými výtvarnými technikami, výuku dějin umění, návštěvy výstav, atelierů atd. atd. Z ničeho takto zprostředkovaného však nedělá výchova normu. Jenom příležitost, kterou si talent může nějakým způsobem osvojit, zaznamenat ji, nebo ji také odmítnout, pozná-li ji ovšem, a jít proti ní. Myslím si, že na celé záležitosti jsou důležité právě dvě věci, o kterých už jsem mluvil. Jednak charisma, charisma pedagoga, a otevřené pojetí umění. S charismatem je to ovšem jako s talentem. Buď je jím člověk obdařen, nebo není. Žádným úsilím ho získat nelze. V pedagogických kruzích stačí myslím, alespoň pro ty, kteří studovali po 50. letech v Praze, poukázat třeba na osobnost Kamila Linharta, aby bylo zřejmé, jak vypadá a jak působí charismatická osobnost. Je tedy možné výtvarně vychovávat bez charismatu? Je to velmi obtížné, ale je to možné za jednoho předpokladu, že se alespoň přidržíme představy otevřeného nenormativního, ničím neomezovaného, nepředpojatého pojetí umění. Robert Fillou, Francouz, který se kdysi přidružil ke hnutí Fluxus, pronesl větu, kterou rád cituji. Řekl: „Umění je způsob, jak učinit život zajímavějším než umění“. A snad této věty by se měl přidržet výtvarný pedagog, který chce respektovat otevřenost a tedy neočekávanost jevu, jakým je umění. Věta, neabsolutizovat nic z minulého ani současného uměleckého vývoje, ho naučí nedávat přednost té či oné funkci umění. Počínaje napodobením, zdobností, reprezentací objednavatele, přes výraz idejí či subjektivních hloubek umělce, až po nezávazné flirtování s celými dějinami umění. To vše a ještě mnoho nevídaného je

možné a o podobě takové funkce rozhodne zase jenom talent. Ovšem talent, kterému dáme příležitost okusit okem a rukou, ale i rozumem, všechno dostupné, známé a neznámé. Kterého vystavíme zkušenostem ze všech oblastí společenských, vědních, uměleckých atd., o nichž usoudíme, že by ho mohly inspirovat či prozaičtěji řečeno zajímat. Čímž odpovídám na jednu z otázek pana prof. Zhoře z korespondence, kterou jsme spolu vedli, takto: "Takto prováděná výtvarná výchova je potřebná a zaslouží si veřejné podpory".

Knížák: Mám velmi krátkou poznámku, která mě napadla, když tady hovořil pan kolega Hlaváček. Já jsem totiž mnohokrát slyšel o učení hrou. Já se toho nesmírně bojím, poněvadž mám pocit, že se tam děje něco velmi nesprávného. Že si dítě hraje, je naprosto normální, a je to zcela přirozená činnost, ale ve škole hrou, ve výtvarné výchově, se často stává, že během této hry vznikne náhodně něco. Něco velmi zajímavého. A teď to něco je okamžitě odseknu od hry. Už to není bráno jako součást této hry, jako něco, co velmi příjemně, náhodně a krásně vzniklo. Ale je to odděleno a je na to nazíráno vážně. A tak se stává, a s tím my se ještě setkáváme po letech, při studiu u nás, že děti mají dojem, že všechny věci vznikají jakoby nezávazně. A dále si myslím, že to je velký omyl, že jen ty inspirativní body, o kterých hovořil pan Hlaváček, mají být stavěny kolem studenta. Já bych řekl, že dokonce máme povinnost kolem talentu stavět i určité překážky. Pokud nevytvoříme systém nějakých překážek, který může být samozřejmě od studenta k studentovi zcela různý, pokud toho studenta nepodrobíme i určitému tlaku, tzn., že talent neprojde nějakou zkouškou, kterou stejně projít musí, i když třeba nebude drezírován školou, tak se ty věci objeví jiným způsobem. Pak v podstatě není šance, neboli ta šance je daleko menší a trvá to daleko déle, nebo to nemusí nastat nikdy, a vývoj talentu potom často zplání. Já si totiž nemyslím, že školy vychovávají jenom velké talenty. Já si dokonce myslím, že velkých talentů je tam velmi málo. Ale co je povinností školy, je vytvořit slušného (na výtvarné škole) výtvarníka, i když je to odporné slovo, ale já si ho dovolím použít. A k tomu, aby tento člověk byl schopný, odpovědný, a aby byl na určité úrovni, je třeba, aby s ním bylo určitým způsobem zacházeno. A tam si myslím, že návyky, které si přináší, jakási neodpovědnost k svému vlastnímu procesu tvorby, je právě mnohdy zaviněna tím, co se u nás nazývá škola hrou.

Gebauer: Já jsem rád, že debata přešla v určitou neformálnost. Připravil jsem si sice projev, ale jsem rád, že ho nemusím číst, protože při většině dlouhých čtených projevů moje pozornost také trochu umdlévá. Pokusím se tady vyslovit některé své názory, zvláště na střední školství. Ve světle toho, co tu bylo dvěma rektory řečeno, to možná budou skoro až přízemní, triviální poznámky, jak podle mého názoru by měla příprava studentů, ať už pro jejich umělecké řemeslo, nebo pro další studium, vypadat. Můžu při tom vycházet z toho, co jsem sám na sobě zažil na středních školách. Měl jsem to štěstí, že jsem absolvoval dvě. Jeden rok v Brně na známé „SUŠce“. Tam se mi trochu zdálo, že sochařina je na ústupu, nebo že se tam toho o ní příliš nedovím. Tak jsem v té neposednosti přestoupil do Hořic a tam jsem dostudoval další tři ročníky. Musím se přiznat, že jsem tu školu dostudoval spíše díky tomu, že jsem nechtěl udělat ostudu mamince. Zkrátka, na venkově nedostudovaný student je spíše taková černá ovce. Ale po těch letech to zase vidím trochu jinak. Zvláště u věcí, které mě na škole nebavily. V perspektivě těch dlouhých let najednou vidím, že pro mě měly později určitý užitek. To je vlastně jedno z témat, o kterých tady byla řeč, že ne vždy jde při studiu o velké umění, o velkého ducha, ale vlastně jde o určitý druh základního vybavení základním řemeslem, které člověk potřebuje k

tomu, buď aby se jako slušný řemeslník, nebo jak my tomu říkáme umělecký řemeslník, když je to řemeslo trochu lepší, dobře uživil, a nebo aby dělal umění. Já sám to slovo velmi nerad používám. Umění je pro mě něco příliš přesně nedefinovatelného. Spíše to nazývám jakýmsi sebevyjádřením. Někomu se to povede lépe, někomu méně, ale k tomu, aby se mohl dobře vyjádřit, k tomu je opravdu třeba vědět některé jednoduché věci. Podle mého názoru to, co se třeba u studentů, kteří přicházejí ze středních škol projevuje často negativně, je nyní to, že přijdou s jakousi machou, s něčím, co zřejmě považují za výtvarný projev, nebo za umělecký projev. Při tom jim zcela chybí normální řemeslo. Je to vidět zvláště při kresbě, při modelování, že tu a onde některý z kantorů příliš vnucuje svým studentům jakýsi styl. Většinou to je rádobý spontánní rutina, která má jakousi formu skicovitosti, expresivity a má různé podoby. Přitom věc je velmi jednoduchá. Podle mého názoru, ať už jsme ve věku computerů a skoro vše se dá udělat na obrazovce, nejjednodušším způsobem, jak zaznamenat myšlenku či projekt, je kresba. Čili člověk, který se chce zabírat výtvarným uměním, nebo něčím, co s tím souvisí, by se měl tak přirozeně vyjadřovat kresbou, jako chodíme nebo někdy píšeme. Tudíž naučit se přesně vyjadřovat kresbou, a jako druhou věc, naučit se zobrazovat své představy. Umět vlastně projektovat to, co chce udělat, kresbou. Další dovednosti se od toho zcela přirozeně odvíjí. Tzn., jestli tento člověk chce vstoupit do jakési činnosti prostorové nebo náročnější, poznat materiál, umět s ním souznít a vědět, jak se ten materiál chová při aplikaci klasického řemesla. Ale to je v podstatě to, co jsme se my většinou učili. Svět je ale už velmi propojen a mám pocit, že je na čase, aby se v té naší Evropě studenti obeznámili velmi přirozeně s tím, jak se s tímto materiálem pracuje v úplně jiné civilizaci, aby měli na sebe trochu pohled z vnějšku. Aby to, co se ve škole naučí, nebylo dogmatem, které přejde v jakousi absolutní rutinu, absolutní pravdu. Aby právě už v této fázi věděli, že to je jedna z možností, která může být kdykoli potlačena, a nebo se může na ni navazovat. To je asi téze, která mi nejvíc leží v hlavě. Pro vysoké školy by bylo velkou pomocí, kdyby studenti přicházeli už takto přirozeně vybaveni, aby si nepletli svůj spontánní projev s velmi prostým řemeslem. Chůzi také nelze zcela plynule zaměnit za balet. Je v tom zkrátka jakýsi další stupeň. A jestliže někdo neumí chodit, těžko se může naučit běhat anebo tančit. Čili brát to takto jednoduše. Další myšlenkou, která tady padla, a kterou také považuji za problém základní, je, že důležitější než jakékoli osnovy - jakýkoliv systém, je osobnost člověka, který učí. Na jedné střední škole, kde jsem před třemi lety pomáhal tvořit osnovy a nějaký další plán, na otázku, co bych ještě považoval za zlepšení situace, jsem říkal: „Pánové rozpusťte se a vypište konkurzy na svá místa“. Ono to není tak jednoduché, protože mnohdy není vůbec dost lidí, aby si zasoutěžili o dané místo, zvláště na menších městech. V tom případě je bezvadné, když se tam alespoň na čas objeví zajímavá osobnost a chvíli rozčeří hladinu, než znavená podmínkami nebo velkým dusnem odejde. Když se již rutinní kantoři, kteří to dělají léta a už vlastně nemají na sebe trochu nadhled, dokáží přes tuto novou osobu na sebe podívat jiným způsobem, dokáží odbourat rutinní postupy, dokáží vidět, co vlastně je na této škole deformováno, jaký způsob práce z té školy vychází či často čouhá jako sláma z bot. Ti studenti se totiž často sobě naprosto podobají. Už při nakreslení čáry. Čili, aby studenty osvobodili od toho, že mají něco napodobovat, ale aby je přivedli k naslouchání sama sebe. To je jedna stránka věci. Stránka toho osobního. Často je to v přímém rozporu s tím, co jsem říkal předtím, že je třeba věci učit velmi jednoduše, tak jak se mají dělat. Nemíchat to s velkým uměním. Ale druhá stránka věci, toho řemesla, které člověk nutně potřebuje v jakékoli činnosti je, že k tomu řemeslu patří něco si rozmyslet, umět

poslouchat, zamést si po sobě, pravidelně pracovat, umět práci řídit, nebo se domluvit o té práci. K věci patří i taková ta mladistvá vzpoura, uměleckost, pochybování o daných postupech. Tyto věci se často nedaří sladit. Buďto na ústavu panuje jakýsi kasárenský dril, nebo naopak. A to je, myslím si, věc moderního věku a širší Evropy, určité bezvládní, kdy každý si právě dělá skoro co chce. Potom v pozdějším věku marně hledá při svých určitých úkolech dovednosti, které měl nabrat jako houba právě v tomto věku, a které už nikdy nedožene, neboť je velmi pracné je získávat. Čili ten balanc mezi tím, co dětem vlastně vnútit, jak těm žákům dát to, co je zcela nezbytné, aby udělali a mezi jejich svobodnou vůlí se svobodně projevit. To je velmi důležité, aby se nemíchalo do velkého guláše. Já možná už mluvím trochu dlouho a také mám pocit, že občas špatně tady ten mikrofon držím, takže je možná hůře slyšet. Možná, až jestli se rozvine nějaká větší debata, tak můžu uvést nějaké své zážitky ze školy, zážitky některých studentů. Protože z toho, co bylo, něco už neplatí a na tom se nejlépe dá popsat balanc mezi nutností a svobodou. Například dívka, která natřela nudné, ošklivé dveře v dílně. Lépe řečeno pomalovala. Byla za to vyhozena ze střední školy. Dostala se nakonec na Akademii, takže jí to nevadilo. Ale proto je to určité trauma této střední školy. Dříve se tam děly daleko horší věci. V budově, která by měla být památkově chráněná, pod úředním razítkem vyměnili okna. Dali zcela jiná okna. Stále se určitě na vašich školách takové různé věci dějí, takového technokratického běhu věcí. A jestliže to studenti vidí a pak sami třeba něco napraví, no tak dobře, dá se říct: „měla se zeptat“ nebo „projevuj se někde jinde“. Myslím si, že vyhazov je už taková krutá mez, kdy dril převažuje nad tvořivostí. Jako svůj osobní postřeh z mého mládí, to co mi ohromě pomohlo, uvedu dvě věci z těchto dvou škol. V Brně jsem se naučil nebo velmi zdokonalil v kresbě, protože ten rok tam učil prof. Zemina, otec Dr. Zeminy, který byl naším velmi dobrým „otcem“. Tenkrát tam studoval Tomalík, Zbyšek Sion a spousta lidí, kteří byli tak trochu chtěli jsme být umělci} bohémové a on nás učil kreslit. Přešel jsem do Hořic, tam jsem se naučil manipulovat s materiálem. Nebylo tam nějaké přílišné umělecké ovzduší. Přišel jsem tam s obrovskými objevy jako, že existovali impresionisté apod. Byla to 50. léta, kdy tady nebyla žádná literatura. Vyšel tenkrát Van Goghův deník a Delacroix. To byly první vlašťovky, které se tady začaly objevovat.. Tudíž jsem byl zase jakýmsi věrozvěstem určitých nových podnětů na této škole a bral jsem tu hořickou školu tak, že v ní získávám jakýsi pocit řemeslné zručnosti, mužnosti, že si umím poradit s materiálem. Tato schopnost je v jednom dokonalá. Vede člověka k tomu, že si umí poradit i s jinými technikami. To jsou mé osobní zkušenosti, které mě ne vždycky byly příjemné. Zvláště ta hořická, kde jsme se učili spoustu věcí, jako stavebnictví, stroje, deskriptivní geometrii, mineralogii, petrografii, geologii a ještě spoustu dalších. Dneska jsem rád, že jsem se o tom něco dozvěděl. Je to právě potvrzení hesla, že ve škole se člověk učí spoustě věcí, které nebude potřebovat, ale nikdy neví, které z nich využije. Důležité ovšem je, aby těch věcí, které nevyužije, nebylo sto procent, a aby alespoň jedno procento bylo těch použitelných.

Hološko: Milé kolegyně a kolegovia, dovoľte najprve len niekoľko vysvetlení. Vy o tom azda neviete, ale pán prof. Zhoř vie, že na dnešné stretnutie mali prísť iní kolegovia. Prečo takéto alternatívne zastupenie. V Smoleniciach bolo včera večer stretnutie k 100. výročiu Veda a umenie. Je to stretnutie česko-slovenské a stretnutia sa práve zúčastnili tí kolegovia, miesto ktorých sme prišli my dvaja. Napriek tomu, že prichádzame s takouto improvizáciou, dovoľte niekoľko celkove

osobných poznámok, možno aj reakcií už na to, čo tu povedané bolo. My sme sa pravdaže v škole doma nedohodli na tom, aký názor budeme tuhá prezentovať, takú práx sme chválabohu už dávno všetci opustili. Takže ja by som vám chcel povedať celkom osobný názor na tému, ktorá je predmetom tohto stretnutia. Shodou okolností mám za sebou dvanásťročnú práx pôsobenia na pedagogickej fakulte a tak považujem za svoj celkom prirodzený záujem, zaujímať sa o to, ako vlastne vyzerala a vyzerá výtvarná výchova na základných školách aj na stredných školách. A chcem len vysloviť takú myšlienku, že vnímam tento záujem a toto dianie preto pozorne, lebo si myslím, že jedným z predpokladov na to, aby nejaké výtvarné umenie mohlo vôbec vyrásť je, ak sa výtvarná kultúra pestuje v širokej miere. V tejto súvislosti sa mi zdá, že je teraz práve aktuálny čas trochu sa zamyslieť nad tým, ako vlastne tá výtvarná výchova vyzerala, čo všetko prekonala, všetky tie premeny od naukoveho predmetu k esteticko-výchovnému, cez jeho modernizáciu a ako práve vyzerá dnes. Lebo, napriek tomu, že to je terén veľmi vágny, ohromne široký, myslím si, že je možné smerovať a cídiť nejaké tiažiská a že táto šírka alebo vágnosť sa nemusí vnímať len ako nevýhoda, ale aj naopak, ako veľmi široké pole nových možností. Hovorím o tom preto, lebo tie skúsenosti zo školskej praxe, ja som totiž hodne musel chodiť na kontroly pedagogických praxí do obyčajných základných škôl, sú také, že učitelia veľmi často žiakov smerujú. Nazvem to, čomu by sme sa radi chceli vyhnúť. My máme u nás na škole také skúsenosti z prijímacích skúšok. Skúsenosti, že existujú vlastne také ohniská, ktoré predstavujú stredné umelecké školy, napr. Kremnica, Košice, Uh. Hradištie, odkiaľ k nám veľmi často chodí adeptky, samozrejme aj Bratislava. Povedal by som ohniska istých schém nazerania na výtvarný prejav a na život. A ak sa nemýlim, ide najviac o to, aby sme život okolo nás (a myslím, že to tu niekoľkokrát zaznelo) skúšali a skúsili vidieť naozaj bez schém, nezaujato, v takej interesantnosti, v akej ich on sám predstavuje. Ďakujem vám za pozornosť.

Sobotka: Já jsem se dnes nechystal na žádný projev, proto nemám ani papír jako moji kolegové. Ale přiznám se, že ani nemám tu sumu pedagogických zkušeností, s kterou bych mohl předstoupit a něco vůbec rozvinout. Ani žádné téze. Takže svoji úlohu (dnes tady) jsem pochopil spíše pro sebe jako takový pozorovatel a naslouchající zkušenějším kolegům. Je to dáno taky tím, že zřejmě na mém místě měl sedět prof. Preclík, děkan naší fakulty. ...pokud bude chtít dr. Ondračka ještě k tomu něco dodat, tak já bych si dovolil počkat na případné otázky, jestli budou z diskuse a předal bych slovo dalším.

Ondračka: Já bych chtěl říct, že jsem v podobné situaci jako můj kolega a nadřizený, ale na rozdíl od něj mám čas od času takové nápady, které se týkají mého oboru uměleckého školství. Jsou to bohužel nápady, na které jsem přišel v souvislosti s tím, jak jsme se snažili zjišťovat vědomosti, které mají adepti studia, kteří se k nám hlásili. Chtěl bych se vlastně zamyslet nad tímto problémem, protože je to pro mě problém otevřený. Protože, abych to trochu uvedl, těch asi 25 adeptů, kteří se u nás objevili, kteří se dostali do nejužšího řízení, tak alespoň 2 nebo 3 z nich na otázku, týkající se řekněme nějaké té teorie, nebo vůbec znalostí o výtvarném umění za posledních 100 let, nebo nedej bože v současnosti, tak řekli něco v tom smyslu, že nic nesledují, nic nestudují, protože „nechci být ničím ovlivněn“. To nás poněkud překvapilo. Začal jsem nad tím trochu přemýšlet. Odkud toto vědomí, vědomí jakési nekonečné sebejistoty, vlastně pochází. Zjistil jsem, že u těchto studentů, i u těch, kteří měli vědomosti docela solidní, někde vznikl pocit

určitého automatismu a logického vzestupu. Tito studenti absolvovali základní školu, tam byl jejich talent objeven. Potom začali navštěvovat střední uměleckou školu a poté jim nezbývá nic jiného, než jít na školu vysokou. A právě s těmito studenty, i s některými dobrými studenty, vzniká problém, protože nechápou, že přece jen vysoká škola a střední škola jsou dvě rozdílné věci. V případě uměleckého školství jsou to věci naprosto radikálně odlišné. Já osobně nepociťuji jako tak velký problém, jestli ti studenti na středních školách získali nebo nezískali nějakou machu. I když to nepochybně problém je. Já ale vidím problém v tom, že tito studenti jsou vychováni v tom, že se učí kresbu, učí se malbu a oni prostě cítí, že jsou malíři. Ale oni se vlastně nedostali ani k jedné otázce, která by byla podstatná. Ti, kteří se zabývali malbou (dokonce existují třídy takzvané volné malby na středních školách), se domnívají, že mohou být malíři, aniž by si zpochybnili celou malbu jako takovou. Aniž by vůbec začali pochybovat o tom, jestli má smysl nějakou malbu dělat, jestli má smysl vůbec se tímto způsobem vyjadřovat. Jestli by nebylo lepší, pro ně osobně, věnovat se nějakým jiným médiím, vyjadřovat se jiným způsobem. A právě proto si myslím, a myslím si, že to je zkušenost, kterou mají všechny umělecké školy, pan Knížák o nich koneckonců také mluvil, že vlastně takovou školou, která se někdy vkládá mezi školu střední a vysokou uměleckou, že to je škola života. To je ten okamžik, kdy středoškolák vyjde, odmaturuje a v podstatě může být i třeba velmi úspěšný. Dostane se k přijímacím zkouškám na vysokou školu uměleckého typu a teď najednou zjistí, že celá jeho sláva se zakládala jenom na tom, že byl slavný na své střední umělecké škole, nebo ve svém nejbližším prostředí, a že je vlastně naprosto nepřijatelný pro vysokou uměleckou školu. Pochopitelně jsou potom dvě možnosti. Tyto možnosti jsou hodnoceny a interpretovány různě. Jedna možnost spočívá v tom, že se student odmítne věnovat umění, odmítne o sobě přemýšlet a skončí jako zhrzený, řekněme takový lepší středoškolák. Jeden z těch, co si potom na dveře píšou, že jsou akademičtí malíři či nějaký podobný titul. Druhá možnost je taková, že se student opravdu zamyslí nad tím, co dělá. No a v tom případě se pokouší podruhé, pokouší se potřetí atd. Mezitím mu vznikají další a další myšlenky v hlavě. Ty se pokouší nějakým způsobem realizovat a na druhé straně si uvědomuje i tlak života. Tlak obyčejného života, se kterým musí neustále konfrontovat to, co dělá. Právě tady toto rozcestí je interpretováno tak, že je strašná škoda, že se někdo od studia nebo vůbec od umění odvrátí. Ovšem já si myslím, že to žádná škoda není. Protože skutečné studium umění by mělo být nejenom zdrojem nějakých opečovávajících funkcí pro studenta. Tzn., že student nemusí chodit do práce, může studovat, může malovat, může pracovat na sobě. I toto studium by mělo být zdrojem překážek a možná že bych řekl i nástrah. Zase je to problém, který diskutuji s některými svými kolegy a tito kolegové říkají, že určitá osobnost, určitý učitel může tohoto studenta silou své osobnosti ovlivnit. Ovšem já říkám: "Tak ať ho ovlivní". Říkám si: "Zase je to další z těch sít, další z těch křížovatek, ve kterých student, který je slabší, už třeba ve vlivu tohoto profesora zůstane celý život". No tak dobře, tak bude dělat slabší odvar toho, co dělá profesor. Svým způsobem se ale uživí. Takže z pragmatického hlediska něco na tom možná je. Jenom ten student, který je silný, přejde nejenom přes tyto překážky, ale i přes všechny nástrahy. Já si myslím, že by bylo možná dobré, připravovat studenty, budoucí adepty pro vysoké školy uměleckého typu, na to aby začali přemýšlet o tom, co dělají. Aby si to zpochybňovali. Aby se připravovali i na případ, že na školu nebudou přijati, a aby se sami vzdělávali, aby sami hledali nějaké zdroje vědomostí, aby vůbec pracovali sami na sobě. S tím možná trochu souvisí to, co mi u středních škol a speciálně třeba u základního uměleckého školství chybí, a co tam vidím. Nazval bych to strachem

před současností. Praktická zkušenost se znalostmi studentů ze střední umělecké školy je taková, že oni se třeba dostali do Itálie, znají poměrně relativně dost věcí o, řekněme renesanční malbě apod. Co se však týká umění, které se dělalo zhruba od doby dostavby Národního divadla, tak jsou jejich vědomosti velmi kusé. Na druhé straně se pochopitelně objevuje názor, že je tomu tak třeba, aby studenti neupadli do jakéhosi zmatku, aby nezabloudili v té složité současnosti, kterou jak víte nemáme rozřešenu. Někteří starší, zkušenější kolegové, kteří jsou tady mezi námi, se zúčastnili symposia v 60. letech a my všichni dobře víme, že ani umění 60. let není zcela jasné, není zcela zmapované, natož pak, aby bylo zmapováno umění současné. Ale já si osobně myslím, že všechno, co opravdový student umění prožívá a všechno, co vidí, všechno, o čem přemýšlí, jsou stejné zdroje nástrah, stejné překážky jako při studiu. Krásně tady o tom říká Woody Vašulka, který učí na naší škole a který je významným umělcem a průkopníkem videoartu. On říká studentům, když jim ukazuje své videozáznamy, své pokusy ze 60. let, : „Dobře se na to dívejte, abyste věděli, jak to nemáte dělat“. Takže to je to, o čem bych se vás pokusil přesvědčit. Abyste se snažili studenty postrkovat, zvláště ty, kteří se nechají postrčit k tomu, aby poznávali sami sebe, aby zjišťovali, co všechno se děje a co všechno je pro ně k něčemu a aby se pokoušeli nějakým tím pokusnickým způsobem nacházet svou vlastní cestu. Aby prostě z těch středních škol vycházeli studenti, kteří budou připraveni sami myslet a sami na sobě pracovat právě prostřednictvím těchto vysokých škol.

Beran: Vyslechli jsme tady spoustu věcí. Spoustu věcí dokonce protichůdných nebo kontroverzních a je velice obtížné, dát vlastně nějaký návod, dát nějaký jednotný pokyn k tomu, jak by co mělo vypadat. Já si myslím, že to možné v žádném případě nebude. Nicméně mně osobně velice vadí přílišná bezbřehost celé této oblasti. Já se přece jen domnívám, že by měla být projevována, už v některých případech, snaha o přesnější řešení určitých problémů. Co já mohu říct, když učím na AVU, o této problematice? Tato škola je, jak víte, velice specializovaná. Má řadu atelierů, které jsou naprosto rozdílné. Nedělá v jednotlivých atelierech všude všechno, ale je tu snaha po tom, aby koncepce vypadala tak, že ateliery jsou co nejspecializovanější. Studenti mají dokonce možnost přecházet z jednoho atelieru do druhého. Není to sice naprosto důsledné, protože v některých atelierech je pole působnosti mnohem širší. Jiné ateliery jsou ale velmi specializované. To odlišuje koncepci této školy od té, která tam byla dosud. Když studenti konají zkoušky na AVU, setkáváme se přibližně s několika základními, už jsme o tom tak trochu mluvili, problémy, které se stále opakují. Je to především naprostá nepřipravenost teoretická a z obecného hlediska, pokud se týče kulturního rozhledu, jde o nepředstavitelně slabou úroveň. Setkáváme se s lidmi, kteří, jak už tady bylo řečeno, záměrně nechtěli být ničím ovlivňováni. Nicméně jejich předkládané věci vždycky ovlivněny něčím jsou, ať chtějí nebo nechtějí. Oni sami setrvávají záměrně v určitém autismu, ale přitom se vlastně velice mýlí, protože je na nich stopa, která je často velmi nezdravá. Potom je tam řada dalších případů, u nichž můžeme poznat, z které oblasti pocházejí, poněvadž se to projevuje jakousi stereotypní machou. No a těch tzv. čistých talentů, které bychom samozřejmě všichni nejradši viděli, lidí, kteří nás ohromují svou čistotou a svojí bezprostředností, svým novým pohledem, tak těch je strašně, strašně málo, ti téměř neexistují. Takže celá práce potom spočívá opět v profesorem nabízené možnosti. Různé typy přístupu ze strany profesorů se na AVU zřetelně projevují. Někteří profesori nebo vedoucí atelierů pracují tím způsobem, že nechávají studenty, aby se i nadále projevovali tak, jak se dosud projevovali. Snaží se uchopit určitý

bod, který je možno nějakým způsobem rozvíjet. To je jedna možná cesta, která na této škole existuje. Já sám se domnívám, že ta cesta je příliš zdlouhavá a často se člověk ani po tom roce nedočká ničeho jiného, než toho, co tam vlastně už bylo. Nic se prostě nestane. Nic se prostě nezmění. Já sám si myslím, že daleko důležitější je začít okamžitě se studentem pracovat, a to v přesném, určitém, vyhraněném smyslu. Protože on sám má možnost, jestliže ho to bude natolik iritovat, jestliže bude schopen takto pracovat, přejít jinam a zkusit něco jiného. To jsou prazákladní principy, které se opakují. Na AVU je řada malířských atelierů. Už tady hovořil kolega Ondračka o malbě. To je takové medium, které je vlastně tradiční a nejvíce se objevuje, a nejvíce se o něm hovoří. Na AVU existuje řada malířských atelierů a přesto je tato oblast oblastí už léta vlastně nejspornější. Souvisí to s celkovou situací v malbě jako takové, v moderním umění ve světě. My jsme právě na základě tohoto faktu uspořádali symposium, kde se o těchto věcech hovořilo. Poněvadž studenti těchto vysokých škol kladou stále, a často oprávněně, když pozorují výtvarnou scénu, otázky. Ptají se, jak je možné, že se moc maluje a přitom malba jakoby ztrácela význam. Jakoby prostě na velkých mezinárodních výstavách téměř neexistovala. Co se to vlastně s touto výtvarnou disciplínou, která v historii hrála, jak víme, roli prvořadou, děje? Víme, že v moderním umění byla údobí, kdy malba byla zcela potlačena. Byla ovšem zase zcela jiná údobí, kdy malba v určitých vlnách dominovala. V současné době, nebo v době lépe řečeno nedávné, poněvadž situace se mění od roku k roku, nebo od měsíce k měsíci, vypadala situace tak, že malbu bylo vidět velice málo. A proto jsme uspořádali symposium, které je zachyceno a bude knižně vydáno naší školou. Bude tam dokonce zachycen rozhovor, který se k němu vázal. Já sám jsem přispěl textem „Hřebíky do rakve evropské malby“. Tento text tady mám, vyšel také mezitím v časopisu Atelier. Nevím jestli má cenu, abych vám jej četl. Myslím si, že jedině podle situace, která nastane.

David: Vážení přátelé, dovolím si několik poznámek k dopolednímu programu. Zaujaly mě samozřejmě některé sentence. Především triáda NUDA, ÚŽAS, CHARISMA, eventuálně citace Foucoultovy myšlenky o pedagogice jako jednoho z posledních prostředí pokleslých praktik. Toto shromáždění a kontakt s pedagogy vysokých uměleckých škol a nás ostatních výtvarných pedagogů považují za nesmírně důležité. Je možná jedno z prvních. Měl jsem z toho tak trochu strach, ale myslím si, že je to šťastný nápad. Chtěl bych upozornit především na rozdíl mezi pozicí, z které hovoří pedagog vysoké umělecké školy a pozicí pedagoga z pedagogické fakulty nebo z jiné školy. Z toho totiž vyplývá odlišné pojetí takových kategorií, jako je talent, práce s talentem a dalších s podobnou problematikou. U nás na pedagogické fakultě se vše jeví v jiném, specifitější světlo. Talent my vidíme ve větší komplexnosti. Výtvarný pedagog, myslím si, je někdo, kdo zprostředkuje kulturní vzdělanost. Lépe řečeno měl by ji zprostředkovávat. U nás je to trochu složitější, protože u nás jde o více kombinací. Výtvarný talent se přitom jakoby vyruší při přijímacím řízení talentem jazykovým, historickým apod. Tím se celá záležitost značně nivelizuje a podle našeho názoru jde o záležitost ne ve smyslu determinovanosti, ale spíše je to záležitost vztahů. Dále vidím podstatný rozdíl mezi vysokými školami jako je UMPRUM a AVU, kde došlo k restrukturalizaci velice záhy a šťastně. Sám jsem sledoval celou tuto dramatickou akci pana rektora Knížáka na stránkách Ateliéru a ostatních novin, kde on si prožil pěkné martírium. Vyplatilo se to v tom, že vznikla nová restrukturalizovaná vysoká umělecká škola. To se bohužel nepodařilo na pedagogických fakultách. Já sice mluvím možná odvážně v množném čísle. Budu proto konkrétnější a budu mluvit jen za PF v Hradci Králové. Podle našeho názoru se jaksi propásla příležitost a dodnes se potýkáme s tím, co

tady raději nebudu opakovat, ale charakterizoval to již pan rektor Hlaváček citací z Foucoult. Jde o ten úžas, charisma a nuda. Myslím si, že se to prostě na našich fakultách nekoná. Ten první pojem ve značné míře. Fenomén nudy může být jaksi bezděčný, prázdný nebo jakési negativní bytí. Horší je, když se nuda stane racionalizovaným principem pokleslé pedagogiky. Objeví-li se úžas, je to ohromení spíše z mechanizovaného zpracování původně normální psychiky, obsahující docela přirozeně různé druhy talentu. Je to ta komplexní osobnost pedagoga, kterou bychom měli sledovat. On by měl působit na děti, a přitom tady vzniká vakuum, vakuum kulturní. Všechno přitom směřuje spíše k rutinní práci, k produkování rutinních pedagogů, protože v této situaci stále přežívajících týchž struktur z minulosti tady vzniká velice přirozený a hluboký odpor k jakékoliv charismatické osobnosti. Charismatické osobnosti jsou vypuzovány jako nežádoucí živly. Takové osobnosti, které usilují o normalizaci, tj. ve smyslu svobody, osvobození výuky směrem ke kulturní otevřenosti, k větší tvořivosti. Výsledkem je ovšem produkování polovzdělanců a špatných učitelů, kterým jde škola špatným příkladem. Setkáváme se s tím, tak jak jsem se dověděl od paní kolegyně Roeselové i v případě experimentu Obecná škola. Její zkušenost je taková, že se při setkáních s učiteli setkává s jejich značnou nepřipraveností. Možná by bylo dobré, kdyby k tomu sama promluvila. Je to fiasko našich fakult., tato koncentrovaná nuda, tento úžas přežívající a velmi neblahé situace. My bychom velice uvítali pomoc, podporu z uměleckých škol, s kterou jsme se setkali ze strany doc. Hlaváčka. On se nás zastal v literárních novinách v souvislosti s kolegyní Pohnerovou (která už je ale pryč ze školy). Ta pomoc se týkala mého článku v literárních novinách. Napsal jsem jej ze zoufalství a velice nerad. Jmenoval se Chobotnice na akademické půdě. Tam jsem vylíčil situaci a článek samozřejmě vzbudil velkou nelibost.. Zatím hrozně zápasíme a domnívám se, že nepřeháním. Mnohokrát jsem si vzpomněli na diametrálně odlišné učení na AVU a na PF. Na PF se získaný statut autonomie stal brzdícím mechanismem. Vypadá to takřka do budoucnosti jakoby zabetonované, až se bojím pohlédnout. Možná, že se některým mým kolegům zdá moje vidění, když to eufemisticky nazvu, ostřejší. Přišel jsem totiž z jiného prostředí po dvaceti letech manuální práce. Znamená to, že se mi vše na naší škole jeví poněkud ostřeji. Jako kdybych to viděl poprvé. Mým kolegům se to takto nejevilo. Oni mé vidění nesdílí, a proto tato situace přežívá. Myslím si, že bychom o tom měli hovořit a nazývat to pravými jmény. Uvědomit si to a říci si tady zkušenosti, jaké kdo má.

Novák: ...v značné nejistotě. Tuto nejistotu přenáším i na své studenty, protože se domnívám, že jediná možnost je opravdu cesta hledání. Cíl vůbec nemá smysl si vytýčovat, protože bychom si vytvořili zase nějaké schéma, které by nás chtělo dotáhnout či dovést někam, kde rozhodně cíl nikdy nebude. Takže otázku charismatu osobnosti беру jako naprosto báječnou věc. Každý z pedagogů vstupuje se svou holou kůží do střetu s další generací a s dalšími lidmi. To je asi tak všechno. Já si myslím, že předávání určitých zkušeností se děje naprosto přirozeně a není potřeba vymýšlet nějaké struktury, které by toto dokázaly zajistit. Sám jsem zjistil, že za čtyři roky své činnosti všechna předsevzetí, která jsem měl, a která jsem si vytýčil, mi pak nápadně studenti zase rozbořili jako nepravdivá, nesprávná. Takže jednou vytvořené představy o tom, jak se má učit, co se má učit, a koho má učit co, jsem nakonec změnil v tom, že musím neustále revidovat své názory. Takže otázka jakýchsi programů je pro mě jinak nepřijatelná. Nicméně vám mohu říci, že ani tomu, co říkám teď, naprosto nevěřím.

Beran: Chtěl bych se vrátit k příspěvku, který odezněl před tímto posledním. A to totiž k bodu, kdy se hovořilo o určitých nových technických možnostech zobrazování a vpádu chladných médií do umělecké sféry. Jsem docela rád, že zde tato problematika zazněla. Jenom bych k tomu chtěl říci takovou podobnost. Když byla náhle vynalezena fotografie a vpadla do celé zobrazovací oblasti, kterou byl původně obraz či malba obrazu, že to naprosto neznamenalo zničení malby. Sice jí to nějakým způsobem samozřejmě ovlivnilo. Přinutilo to totiž malbu, aby se sama definovala v nové podobě a v nové své podstatě. I vpád nových prostředků nebude znamenat konec umění, nebude znamenat konec subjektivity, konec osobnosti, ale bude je prostě nutit nově se definovat a to je zcela v pořádku. To je velice stručně a krátce k této problematice, o které by bylo samozřejmě možné a nutné hovořit velice dlouho. Dokonce z dnešní pozice, tj. pozice postmoderní, o které se hodně hovoří, je tato souvislost přímo vyhledávána. Řada těchto možností, které se otvírají, znamená veliké obohacení možností současného umění. Je jenom potřeba se znovu dívat a znovu hledat. Teď bych se chtěl současně vrátit k problematice základního školství výtvarného směru. Myslím si, že to především závisí na určitém druhu informovanosti a určitém stupni vzdělanosti, který je nedostatkem asi obecným a souvisí dokonce i se stavem české kunsthistorie a české kritiky. Jejich stav se mi nezdá v dnešní situaci dobrý, a proto si také myslím, že je velice obtížné přenášet toto na pole školství. Domnívat se, že to je suma těch obtíží, která tuto práci velice brzdí. V dnešní době neexistují žádná jednotná kritéria a existovat asi už v současné době nebudou. A hledání specifík bude velice obtížné a velice složité. Děkuji.

Berger: Som zaskočený, lebo v prvej časti programu som sa tak v duchu nepripravený pripravoval na istú reakciu, zachránil ma kolega Hološka, ale niekoľko motivov, ktoré môžu byť stále aktuálne a platné. A z takého pohľadu myslím, že je úplne jedno, z ktorého miesta, kde sa zastaví, kde sa zabodne a kde začne. Teraz som uvažoval o takej veci, ktorá bola pomerne aktuálna. V Bratislave sa minulý týždeň konalo sympozium o kresbe a jedným z bodov programu, presne teraz neviem titul, bola veľmi často používaná, povedal by som zneužívaná, téma kreativity detského prejavu. Ten program siahal od takého historického náčrtu problemov kresby 20. storočia, od súčasnej kresby až po problematiku detskú. Čili bol taký veľmi komplexný. A tam som si uvedomil jednu vec. U ukážok, ktoré kolega nám predkladal za obdobie povedzme od 80. rokov, ktoré vyzeraly ako veľmi zaujímavé a veľmi revolučný program (v tomto momente si tu napríklad dovoľím vspomenúť príspevok p. kolegyně, ktorá sa na začiatku tejto diskúzie ozvala v týchto miestach, prepačte, že neviem meno, nejako to s tým súvisí, že vlastne ako keby sa vynulovaná oblasť veľmi pracne a veľmi nervôzne nahradzovala, sú to stále pokusy o nový účinný recept, o nový program) sa zrazu to, čo sa mi pred rokmi javilo ako zaujímavé, začalo javiť ako v podstate tak isto schematické, tak isto neúčinné a povedal by som dokonca škodné. V tejto oblasti talentu, ako keby vôbec to nemalo žiadnú priamú súvislosť, ako keby sa vlastne nejednalo o rozvíjanie talentov, ale o uplatňovanie skvôr pedagogických ambícií a nejakých snáh takej popularity širšej platnosti. Asi veľký problém, s ktorým se stretávame, neviem či v tej miere sa s ním stretávajú páni kolegovia z pražských vysokých škôl umeleckých, ale iste sa tiež pritrafí. U nás je časté, že prichádzajú na prijímacie skúšky buď veľmi pokročilí študenti pedagogických fakúlt, alebo dokonca aj ich absolventi. Velmi podobne, ako som pred chvíľou hovoril o tých detských kresbách, ktoré sa zdánlivo javia ako kreatívne. Vôbec ten pojem je skutočne veľmi problematický, lebo veľmi často je odpojena kreativita, ako keby existovala v luftě, sama od sebe. A u týchto dospelých

Ľudí, u týchto dospelých chlapov, ktorí prichádzajú niekedy vo veku, keby naozaj mali uvažovať veľmi vážne, a v prípade voľby ďalšieho štúdia by to malo byť znásobené, sa zrazu objavujú veľmi trápne schémy, veľmi uzavreté myslenie, ktoré vôbec není schopné ďalšieho vývoja. Pritom sú to ľudia, ktorí by mali v podstate prebrať pedagogické žezlo. Takže zrejme ten problém je asi rovnako živý po oboch stranách našej hranice, ktorá je veľmi čerstvá, a zrejme tak isto čerstvý je i ten problém. Zdá sa mi ešte, že zásadný problém je v tom, že pedagogické školy (aspoň u nás) ako keby kopírovaly model akademií. Hoci naša škola se nenazýva akademií, ale je to vysoká škola výtvarných umení, nakoľko sdružuje a je pokusom o sjednotenie umelecko priemyslných disciplín s voľným umením. Zdá sa mi, že tam skutočne dochádza k nie veľmi tvorivému kopírovaniu tohto vzoru a že vlastne, už tu tiež padlo to slovo, nevychováva veľmi kultúrneho, veľmi rozladeného, veľmi tvorivého, ale myslením tvorivého, pedagoga, ale sa tvorí ako keby, prepačte umelcov druhej kategórie, ktorí majú rozširovať to poznanie. To sa mi zdá proste bez perspektivy. Pokiaľ se nezmení nejak tá štruktúra a myslenie, k čomu by mali pedagogické fakulty smerovať, že tam niét nádej na nejaké pozitívne riešenie.

Hološko: Já sa neviem pokúšať priamo nadviazať na to, čo povedal kolega, ale predsa len som zabúdal na jednu takú poznámku vo svojom príhovore. Leží nám na srdci, ja vypoviem to zlovestné slovo, ktoré bolo v minulých desaťročiach zneužívané, leží nám na srdci osveta. Nechcem to dokladať nejakým len celkom osobným názorom, lebo my sme boli generáciou našich učiteľov, ročník 1909, priamo k nej vedení. Chcem to doložiť vznikom koordinačného a informačného centra sdruženia výtvarných pedagógov na našej škole, ktoré si predsavzalo priamo spolupracovať s našimi kolegami z pedagogických fakúlt a zo stredných výtvarných škôl. Ja vám v tomto okamihu neviem povedať bohatšiu informáciu o organizácii práce. Rozhodne to je idea, ktorá má na pameti priamu spoluprácu zo všetkými kolegami, ktorí pracujú priamo s výtvarným prejavom.

Haiman: Problém, který tady zazněl z úst vysokoškolských profesorů. Problém se studenty nebo se žáky je podobný jako se studenty, kteří chodí na naši školu. Někteří mají už tzv. machu, nebo prostě něco naučeného ze základní umělecké školy (dříve tzv. lidušky). My dokonce při talentových zkouškách přesně poznáme, z kterých lidušek studenti jsou. Nemůžeme říci, že se všichni takhle projevují. Někteří základní školy, speciálně v Brně, se takhle projevují. Kantoři už, když vidí jejich výkresy, předkládané jako domácí práce u talentových zkoušek, tak začínají na to být alergičtí. Říkají, aha, toto je od toho, toto je od toho, a přesně vědí, z které lidušky jsou. Takže si myslím, že skutečně není dobré, vést studenty k tomu, aby všichni malovali stejným způsobem. Oni se naučili v raném věku nějakou tu machu. Často jsou to zlozvyky a těžko se potom tomu odnaučují. Pochopitelně, obdobně si mohou stěžovat a také si stěžují vysoké školy. Myslím si, že skutečně je to problém, který je nutno na středních školách dořešit, aby studenti na vysoké školy nechodili takto vybaveni. A myslím si, že to, co tady řekl tady pan rektor Knížák, že by to měli slyšet nejenom naši pedagogové, ale i naši studenti, aby jaksi věděli, že je skutečně nutno překonávat překážky, že je nutno zvládat řemeslo atd. Čili, že ta pokora je potřebná. Úkolem střední školy není vychovávat umělce, což si mnozí studenti neuvědomují, nebo si nechtějí připustit. Myslím si, že především střední škola by měla naučit studenty právě řemeslu, zvládnání postupů, pokoře, překonávání překážek atd., Prostě dokázat se v životě s tím poprat a orientovat se v tom. Samozřejmě vysoká škola je něco víc. Absolventi střední školy by měli jít do života už natolik hotoví, aby se mohli jako řemeslníci nebo realizátoři uměleckých děl apod., uživit. Pochopitelně

jenom ti nejlepší by měli postupovat dál. Myslím si, že není cílem střední uměl. školy, aby všichni absolventi pokračovali na vysoké škole. Potom by vlastně střední článek úplně chyběl, úplně by vypadl. Ještě bych měl krátkou poznámku k tomu, co říkal pan rektor Hlaváček. K charismatu, o kterém se tady už několikrát mluvilo. Je to samozřejmě hrozně bezvadná věc. Je to prima, když takového kantora na školu dostanete. Pochopitelně jich je ale málo. Myslím si, že i kantor, který charisma nemá, může jej nahradit upřímností a pravdivostí. Studenti jsou na to hrozně citliví, když poznají, že kantor je skutečně ve svém projevu nebo v tom, co jim vykládá, upřímný a je to pravdivé. Potom jsou schopni brát ho obdobně jako osobnost, která má charisma už dáno svrchu.

Vančát: Chtěl bych opět vyvolat diskusi ke dvěma věcem. Jedna věc se týká audiovizuálních prostředků a možná potažmo umění. Druhá, přípravy studentů v uměleckých školách a výčitek, které míří na jejich nedovzdělanost. Jsou to problémy, myslím si, obecné a nemají konkrétního pachatele. Audiovizuální prostředky se do umění dostanou až tehdy, až je jimi společnost nasycena. Když se objeví potřeba s nimi něco řešit. Je to asi tak, jako když se kolem ohniště v pravěku válely kosti. a pak dostal nějakou i umělec. Před tím byly potřebné k obraně, nebo k nějakému ekonomičtějším využití. Nyní nastává doba, kdy i umělci dostávají tyto prostředky do ruky, ale předtím už je všichni nějakým způsobem užívali. Užívali je určitým způsobem a jsou jím iniciováni. Něco od těchto prostředků očekávají. Dokážou jejich prostřednictvím komunikovat. V současnosti nastává doba, vím to z takových věcí, jako že si manažeři pomocí počítače vytváří grafy, jimiž lépe než slovním vyjadřováním dokážou vysvětlit kolegovi, partnerovi v obchodu, že mají takové a takové úspěchy. Vizualita je v tomto případě účinnější. Vývoj směřuje k tomu, že vlastně na to, aby mohl sám generovat obraz svých myšlenek, ať již ekonomických důvodů nebo třeba stavů duše, těla apod., kandiduje každý. Audiovizuální prostředky v sobě tuto možnost mají a určitě ji poskytnou. To si nebudeme nalhávat. Nebude to konec umění. Ale bude to konec, dá se říci, autorizovaného umění, nebo signovaného. Samozřejmě umění bude pořád a originalita v jeho tvorbě bude stále potřebná. K možnosti, kdy každý bude mít vliv na to, co vytvoří (možnost vytvořit obraz adekvátní svému myšlení), by vlastně měli směřovat výtvarní pedagogové. O to se snažíme, a doufám, že se nám to někde jistým způsobem začíná i dařit. Není to elitářská záležitost jen pro někoho. Dá se říci, že je to možná věc, na kterou budou prvděpodobně výtvarní umělci citliví. Prostě se jim to vymkne z ruky. Oni budou muset hledat jiný způsob odlišení a jiný způsob zachování svého statutu než ten, že mají v ruce nějaké výtvarné prostředky nebo výtvarné technologie, které někdo druhý nemá. O tento monopol budou možná přicházet a budou na to tedy nějakým způsobem reagovat. Říkám to takto provokativně a jistě, protože toto umění je v konceptu. Další poznámka se váže k přípravě posluchačů. Pluralitní doba vznikla vlastně proto, že poznatků je tolik, že nejsou postižitelné do jednoho života. Ve středověku bylo možné se naučit všechno poznání jednomu člověku a vystačilo mu do smrti. Dnes bychom chtěli naučit člověka celé dějiny umění a ještě něco navíc. Je to jako postmoderní umění, které tímto způsobem postupuje. Tak budeme učit alespoň techniku. Ale každá technika vyžaduje a s každou technikou je spjat vždy už nějaký výtvarný názor nebo obsahové záležitosti. Například technika impresionismu, který vyjadřuje jisté efekty, je jiná, než technika lazurované malby, která je vhodná k nějakému duchovnímu vyjádření gotického typu. To znamená, že není možné naučit techniku bez názoru. Názor se tam vždycky vetře. Právě střední školy tím, čím více učí techniku, tím víc k tomu učí imanentně skrytý a zakonzervovaný znakový systém. Je otázka, jestli nějakou techniku, a jakou, bude možné učit, protože technik každý

umělec potřebuje více. Dnes vlastně i v tom, že se nějakým způsobem mění názor, nebo se reaguje v různých úrovních, vzniká otázka, co s tím. Je to otázka otevřená pro všechny. Nedá se přehazovat z jedné strany na druhou někomu jako viníkovi, že ty druhé to zatím nenaučil. Budu rád, když se o tom budeme bavit, protože si myslím, že tímto způsobem dojdeme k nějakým podnětům.

Hlaváček: Dovolte mi krátkou poznámku. Já se domnívám, že audiovizální pomůcky a počítače neznamenají nic jiného, než rozšíření rejstříku, který má umělec k dispozici. Chtěl bych říci něco z historie počítačového umění, nevím, jaké má zkušenosti pan rektor. Já k němu chovám velké podezření, k tzv. počítačovému umění. První umělec, který v Čechách použil počítač, pokud já vím, byl Zdeněk Sýkora a jednou mi řekl, že pro něj neznamená víc nic, než psací stroj pro spisovatele. A já si myslím, že tak tomu je. Ještě jednu poznámku, to souvisí. Byl to Valter Benjamin v knížce, která vyšla v Čechách, jmenuje se Dílo a jeho zdroj, kde má stát Umělecké dílo ve věku jeho technické reprodukovatelnosti. I on si myslel, že tím, že se vytvoří film, takže vlastně mizí ta aura, ta originalita, o které vy hovoříte, s kterou je umění spojeno, ale není tomu tak, bohužel umělci jsou prostě i ti, kteří tu originalitu popírají, jako byla celá postmoderní vlna, tak nakonec v té originalitě skončili. Nevím, jak to je, stálo by to za úvahu, ale umělci prostě originalitu plodí, v jakémkoliv prostředí a jakýmikoliv technickými prostředky. A ještě si chci vrátit k tomu, co jste říkal dřív, abychom jen nemluvili jenom o talentech a řeknu vám, co jaksi s celou tou populací, kterou máte ve třídě, která je třeba na zeměpis nebo na biologii. Já si myslím, že tak jako budete otevření, pokud jde o umění, tak musíte být otevření i k těm ostatním. Je to strašně obtížná práce, já sám si ji nedovedu představit a setkával jsem se s tím jenom vzdáleně, ale myslím si, že jedině tento způsob, zase já mám jenom ty dva recepty, charisma a otevřenost.

Knížák: Já bych chtěl říci ještě k computerům. Zprv si nemyslím, že pan Sýkora je computerový umělec v tom smyslu, jak to chápeme dnes, poněvadž on v podstatě si o toho computeru nechal udělat ty permutace, to se v podstatě dá vypočítat velice lehce jiným způsobem. Dnešní computerový umělec používá daleko složitější prostředky, ale přesto souhlasím s tím, že je to jen jiný typ náradí, jiný štětec, tam zrovna tak jako jinde musí fungovat osobnost toho umělce, talent. Jinak skutečně jsem viděl tisíce computerových grafik a animací z celého světa a musím říci, že se velice dobře a velice lehce poznalo, co skutečně má smysl, co přesahuje jenom ty vložené prostředky. Pokud si budeme hrát jenom s vloženými prostředky, tak výsledek je skutečně velmi vágní. A potom k tomu problému vzdělání a vzdělanosti. Já si nemyslím, že vzdělanost je informovanost. Dneska už neplatí to, že musíme znát vše, co nabízí slovníky a co zkrátka nabízí vzdělanost tohoto světa. Já se domnívám, že vzdělání začíná tam, kde jsem schopni pochybovat. Podle mě je vzdělání jakási schopnost intelektuální skepse, čili dostat se na takovou úroveň, že s tím vzděláním můžeme nějakým způsobem operovat, že ho přestáváme přijímat pasívně a ještě třetí věc k tomu, co bylo řečeno. Já bych chtěl zásadně odlišit typ vzdělání, které poskytují PF a vzdělání, které poskytují uměl. školy typu akademie a UMPRUM. Především akademie. Já myslím, že tam je především velký kvalitativní rozdíl a musí být, poněvadž poslání kantora je něco zcela jiného než poslání umělce. A já myslím, že možná toto sympozium se trošku minulo svým účinkem, že hovoříme každý na své straně a že by bylo asi daleko prospěšnější hovořit nad konkrétními otázkami jednotlivých problémových oblastí.

Gebauer: Já mám takovou zkušenost s obrazovkou. Mám několik synů, což je bezvadné, a sleduji jejich určité reakce na určitá média a na nové věci různých povah. A zřejmě ta nová generace se bude velmi lišit v přístupu k jakési bedýnce, kde se něco v ploše zaměřeně děje. Pro někoho to je celý svět, někomu to nic neříká. Já vám jenom řeknu zkušenost se svými třemi syny. Pro prvního z nich, jinak velmi progresivního mladého muže, který se o všechno možné zajímá, pro něj v útlém věku televizní obrazovka, čili ta plocha, znamenala pouze to, co z ní čouhalo ven. Tudíž knoflíky, s kterými se dá hýbat. A děj, který se děl v ploše, byl pro něj vlastně nezajímavý. Další dvě děti ze stejné stáje, nebo jak bych to řekl, ze stejných genů, to jsou skoro fanatici do obrazu, do computeru. Je to pro ně velice důležitý a dokážou zapomenout na prostorový svět. Já si myslím, že computer, televize, zkrátka tato média, které jsou za sklem a odehrávají se na jakési bázi informací, které jsou někde uvnitř a vycházejí v jakési ploše, tak nejsou tak významným předělem v dějinách technologií. Možná ani ne tak významným, jako bylo vynalezení renesanční perspektivy. Je zřejmé, že se mladí lidé budou dělit na fanatiky těchto médií a na naprosté odpůrce, kteří budou tíhnout k práci se zcela jednoduchými věcmi, skoro s ničím. Hlavně s něčím, co nevyžaduje příliš velkou technologickou vyspělost.

Ondračka: Já vás pane doktore zklamal, také jsem chtěl ještě zareagovat na toto téma, protože krátkou poznámkou se dostaneme k ještě širšímu problému. V Brně teď probíhá taková přehlídka, jmenuje se Hight-tech, kde bylo i sympozium, kde dr. Horáček, který se ho účastnil, má slova potvrdí, případně doplní, jestli se dopustím nějaké nepřesnosti a tam při tomto sympoziu, při vystoupení pana Vašulky zazněl z pléna takový dotaz, nebo téměř impertinentní poznámka, kdy Vašulka mluvil o tom, že se toto umění stane jakýmsi obecným uměním, tak jeden z posluchačů zareagoval velice podrážděně na pojem obecné umění a vykřikl, proč vlastně teda pan Vašulka copyrightuje svá díla, když už by měl jít vlastně příkladem a k té masovosti vlastně nabízí toto medium. Já mám pocit z této přehlídky, že zatím nevidím, že by hrozilo nebezpečí nějaké masovosti nebo nějaké rozplynutí do obecného umění. Mně to spíš připadá jako určitá, čím dál větší šed' v té barevnosti a technické vyspělosti, které tato média nabízejí. Já si myslím, že jako každý druh umění, ani toto se v podstatě nevyvíjí a nevyvíjí se ani prostředky. Prostředky zůstávají pořád stejné. Tím myslím u tohoto druhu média. Já mám pocit, že to, co třeba jeden z pionýrů Peik udělal se svou instalací s Budhou (nebudu teď unavovat tady nějakými příklady), že se v podstatě opakuje v mnohem vyspělejších kompozicích, které jsme měli možnost vidět dál. Tím to nechci samozřejmě převést na nějakou kritickou strunu. Jde tady o videoinstalace. Dá se to tak nazvat. Já to beru v širším pojmu. Omlouvám se. Nejsem možná odborník na tento druh umění, ale je to taková reakce spíše na tuto problematiku, kterou jsme mohli vidět zrovna v Brně a setkat se tam i s tímto problémem. Je to asi problém individuality a jedinečnosti tvorby, protože většina těchto příspěvků se také točila kolem toho, jestli hrozí nebezpečí ztráty toho jedinečného individua, které může potom svoji tvorbu podepsat.

Beran: Já bych rád chtěl říci asi to, že u nás v Čechách máme takovou snahu neustále zjišťovat, co je hlavní tendencí, co frčí, o co se opřít, co převzít, prostě, co vlastně propagovat. Já jsem se nedávno zúčastnil sympozia v domě U zvonu v Praze, kam bylo pozváno několik německých kunsthistoriků a kritiků. Byl tam také rektor z akademie ve Frankfurtu a řada jiných kunsthistoriků. Tématem sympozia byla Kritéria současného umění. Stanovit nějaká kritéria v současném umění.

Symposium dospělo k výsledkům, a zvláště precizně to zaznělo z německé strany, že prostě kritéria žádná nemohou existovat. Že naopak současná tendence je vysloveně proti této záležitosti. Vše se posunuje do určitých oblastí, do regionů. Prostě do oblastí, které dříve nehrály žádnou roli. Žádný zásadní (základní) diktát z velkých center umění už dávno neplatí a platit nebude. Že to je pozice, která je samozřejmě pro kritiky a pro kunsthistoriky velice nepohodlná. Všichni budou muset nějakým způsobem usilovat o zviditelnění faktů, které se odehrávají v určitém místě a hledat souvislosti a cenu toho, co se děje v tomto místě. Já to říkám proto, že se tam vůbec neobjevila žádná tendence, která by usilovala o nějakou obecnost umění, o nějaký globální názor. Že by převažovalo cosi, že by umění bylo ohroženo vpádem chladných médií, sdělovacích prostředků. Nic takového tam nezaznělo. Naopak mám pocit, že umění bude velice rozrůzněné, velice bohaté a bude existovat v mnohem menších oblastech, než tomu bylo dosud.

Horáček: Já jsem měl původně na mysli úplně jednoduchou otázku. Než na mě došla řada, tak tu padlo několik názorů a mně se ta otázka setřela. Chci reagovat na to, co tu zaznělo. Jednak jsem chtěl něco říci k těm počítačům. Já se domnívám zhruba, to co říkal kolega vzadu. My nemůžeme zjednodušit počítače do role pomocníků, do role pouhých nástrojů, protože jsou to naši partneři, kteří mají svoje pravidla. Obávám se, že je to jen rovina našich pojmů a našeho slovíčkaření, protože stejně tak nemůžete říci o malbě, o barvách, o štětcích, že to jsou pouhé nástroje. Přečtete-li si různě názory a různé rozhovorové postoje malířů, tak zjistíte, že se vlastně všichni, i za minulé generace, i v současnosti, o malířských nástrojích vyjadřovali nikoliv jako o nástrojích, které jsou jenom malířskou pomůckou, se kterou oni vytvářejí své geniální dílo. Ale, že to jsou současně jejich partneři, kteří jim určují tempo jejich práce. Čili ta paralela, že počítač je něčím takovým, jako běžné malířské pomůcky není zcela výstižná. Kdybychom to bagatelizovali tak, že jde o pouhý nástroj, tak bychom asi ubližovali jak malířským pomůckám, tak počítačům. Dále bych navázal na pana prof. Berana, protože jsem se zúčastnil jak symposia o Malbě, tak toho nedávného Sorošova symposia o Kritériích současného umění. Přestože všichni diskutující na sympoziu o Kritériích současného umění se vyhýbali jednoznačným definicím a záměrně říkali ne, ne, ne, nemůžeme nic definovat (třeba dr. Ševčík říkal, naprosto lapidární myšlenku: "Budme pokornými pozorovateli umění, tak jak dnes vypadá, tak jak se vyvíjí. Nechtějme mu vnucovat nějaká kritéria."), z diskuse nakonec vyznělo, že přece jenom nějaká kritéria existují. Vy jste pane profesore uváděl příklad malíře, který měl v Praze výstavu a byla z něj taková ta momentální hvězda českého umění - přítomnost televize, ministrů, vlády nebo čeho - celý národ v televizní zprávě viděl, že jakýsi skvělý malíř cosi vystavil. Přitom veškerá výtvarná veřejnost říká: „Ano, je to kýčař, k ničemu to není, je to špatné“. Masmédia z tohoto člověka udělala hvězdu. Vy jste říkal, že je špatné to, že masmédia dokážou z člověka udělat hvězdu. Uplynul rok a my jsme se přesvědčili, že ani ta masmédia z tohoto člověka hvězdu neudělala. On zazářil na těch pár okamžiků a soubor dalších kritérií současného umění, kolem kterých všichni diskutující na sympoziu kličkovali a jaksi podvědomky nějak cítili, tak tento soubor dalších kritérií tohoto člověka přece jenom odsunul tam, kam jeho dílo a hodnota jeho díla patří. Takže já se omlouvám za toto prodloužení. Vzpomněl jsem si na původní jednoduchou otázku. My jsme jednou udělali v Brně symposium o animacích na výstavách. Já jsem tam použil takový příměr, že učitel, resp. animátor, na výstavě vystupuje v roli jakéhosi číšníka umění. Domnívám se, že i teď výtvarní pedagogové, vedle toho, že jsou partnery dětem a rozvíjejí atd. atd., mají ve svém rejstříku roli číšníka umění, který servíruje veřejnosti, to co umělci kdesi v alchymistických

temnotách svých ateliérů navaří a namíchají. Sympozium o Kritériích současné malby, současného umění (i sympozium o Malbě), mi potvrdilo, že tady existuje jakýsi okruh, v němž funguje umění, v němž fungují milovníci umění, teoretikové, třeba i sběratelé atd., okruh zasvěcených. Pak je široká veřejnost. Mezi tím je snad široká propast, nebo nějaké neznámé pole. A teď vzniká otázka, jestli skutečně výtvarný pedagog dokáže být prostředníkem mezi tímto okruhem a širokou veřejností, které je zhora jedno, jestli existuje nějaký Picasso nebo nějaký Gebauer. Je jim to všechno jedno, protože je jim to všechno vzdálené. To, co je ještě ve stopách kopie reality, tak je jim blízké. Ale pouze proto, že to je kopie reality. Ne proto, že by hlouběji vnímali hodnoty tohoto díla. A to, co už je za kopií reality, tak je pro ně cizí. Je úplně jedno z jakého státu, z jakého ranku a z jakého období to je. A mě by zajímalo, jestli vy na vysokých uměleckých školách, máte nějaký zájem na tom, abychom my, učitelé na základních a středních školách, byli těmi číšníky umění? Jestli je pro dnešního umělce důležité, zda existuje nějaká vrstva lidí, která se o jeho dílo zajímá? Jestli mu vystačí jenom ten okruh, který je vlastně stabilizovaný, uzavřený, a nebo jestli má zájem i o nějaké přesažení tohoto okruhu? Protože na uměleckých školách také existuje jakási tendence, jakýsi zájem o pedagogické vzdělání budoucích umělců. Je to široká otázka a mě by vaše stanovisko zajímalo.

Knížák: Řeknu také jednu historku. Ptala se mi jedna americká novinářka: „Co očekáváme od našeho studenta, nebo co očekává náš student?“. A já jsem říkal, že my chceme mít takového studenta, který neočekává nic, tzn. žádnou návratnost. Člověka, který tuto školu absolvuje a je ničím. Tzn., že je opět na začátku. Poněvadž on také na začátku je. Já chci říci tolik, že své žáky učím, aby nasadili ta nejnáročnější kritéria. Aby si představili, že to co dělají, že dělají pro člověka, který je maximálně inteligentní, maximálně intelektuální, maximálně citlivý, maximálně vzdělaný. I když tento člověk neexistuje. Poněvadž, když uvažujeme někoho jiného, tak vlastně svá kritéria snižujeme. Vlastně podvádíme. Tak se snažíme prodat i něco nedokonalého. Čili v našich představách musí vždycky existovat takový typ diváka, který na nás klade ty nejvyšší nároky. Samozřejmě, že se potom klidně může stát, že to, co děláme, nemá žádnou reprodukci. Že nějakým způsobem nemá odezvu a ani nemůže mít. Já si myslím, to je názor můj a možná, že jej ani všichni nesdílí, že by umělec neměl hledat jakékoliv styčné body s někým, kdo tomu porozumí, nebo kdo to bude nějakým způsobem chápat a přijímat. Neměl by vlastně hledat širokou obec diváckou nebo konzumentskou, nebo jak to nazvat. Mělo by mu to být v tom okamžiku jedno. Je samozřejmě příjemné, najde-li se někdo, kdo podobně jako my vnímá. Poněvadž, když podobně vnímáme, tak se asi sejdem na podobně platformě. Ale i v případě, že tato situace nenastane, měli bychom pokorně pracovat dále.

Gebauer: Já se k tomu také vyjádřím. Myslím, že je velmi příjemné a potřebné, když takoví lidé jsou a když to jsou číšníci velmi školení ve svém umění číšnictví. Když zkrátka nepokydávají ubrus a dávají vidličky správně. Já se přiznám, že jsem dva měsíce v takovéto roli byl tehdy, když pan Linhart chtěl, abych učil na PF. Potom mě za dva měsíce vyšoupli různí kádrováci. Ty dva měsíce byly velmi zajímavé. Opravdu jsem pociťoval tuto svoji roli velmi pozitivně. Vyprávěl jsem studentům o panu Kolíbalovi, o Milanu Knížákovi, o Karlovi Neprašovi a kupodivu na to zírali jak blázni. Protože v životě nic takového neslyšeli. Z těchto mladých lidí vyrostli návštěvníci těch nepříliš veřejných výstav. Zkrátka ty dva měsíce v roli číšníka mě uspokojily a byl bych rád, kdyby se toho každý zhošťoval stále dobře.

Novák: Já teda osobně to vidím tak, že já jsem asi daleko sobečtější, já to dělám kvůli sobě. Prostě mně to přináší určité uspokojení. Ne, že by mi to úplně vystačilo, Stačí mi to, ale jsem rád, když k tomu přijde ještě další člověk

Knížák: Pořád nerozumím, co bych vám měl všechno říci. Práce s dětmi je naprosto kvalitativně odlišná od práce s dospělými lidmi (jak pracujeme my). Dítě asi reaguje daleko spontánněji, je daleko sociálnější, v takovém tom přirozeném slova smyslu. Svoji práci vlastně reaguje na bezprostřední realitu. Reaguje způsobem, který je pro to dítě vlastní. Je to podmíněno vlastně tím, jak se to dítě narodilo, co zdědilo, jakým způsobem vyrůstalo (tzn. šaty, které nosila jeho matka, židle na které sedělo atp.) Teď na tyto věci reaguje. Nekáduje je sítím intelektuálním nebo svou zkušeností. Zkušenosti má velmi limitované. Já myslím, že bychom měli pracovat s dětmi podobně jako s dospělými jen v tom, že bychom byli na ně stejně nároční. Že bychom se k nim chovali stejně mravně. Já jsem poznal ve svém životě, že pro lidi i pro děti byly nejdůležitější dva stimuly. Milostný život jejich rodičů (to myslím jako vztah mezi rodiči) a potom určitá nekompromisnost postojů těchto rodičů nebo jejich vůdců. To neznamená nekompromisnost v podobě dogmatických neměnicích se názorů. Ale jakoby lpění na tom, nebo uvěření tomu, co říká. Aby člověk neměnil své názory podle toho, jak je na něj tlačeno nejen ze strany dítěte, ale i ze strany okolí. Jde o jakousi společenskou pevnost a mravnost. Tyto dva stimuly jsou v rodině nejdůležitější a myslím si, že jsou důležité speciálně i ve škole. Na děti nelze ani ve výtvarné výchově působit přímo (v tom smyslu, že bychom jim říkali, co mají dělat, jak mají dělat), ale že by to měla být přirozená součást normální, celkové, plynulé výchovy. Navíc (pokud jste si přečetli text, který se tady rozdával, tak tam to najdete) si myslím, že jedním z největších výtvarných stimulů pro dítě je písmo. V dnešní době se nevyučuje krasopis. Myslím si, že je to strašlivá škoda, poněvadž písmo je vlastně druh základního výtvarného vzdělání. Blíží se k určitému tanci, poněvadž tančíme rukou po papíře. Učí to určité eleganci, určité vnitřní kázni. Já si dovoluji tvrdit, že od doby, kdy písmo jako takové přestalo existovat ve světovém společenství (a ono přestalo), že i kvalita kresby je trochu jiná. Je asi méně elegantní, možná více narativní, zkrátka má jinou kvalitu. Pro mě je někdy, abych řekl pravdu, tento typ kresby trochu zklamáním. Možná, že nejsem sám, kdo si cení některých starých kreseb jenom proto, že mají v sobě určitou kulturu, kterou dnešní kresba trochu postrádá. Dnešní kresba je možná rasantnější, možná je určitým způsobem ve svém názoru brutálnější a tím asi lépe akceptovatelná. Lépe víme, kam ji zařadit, lépe nám něco sdělí, je informativnější, ale postrádá takovou tu zvláštní vnitřní eleganci, kterou dle mého názoru, pěstuje v lidech třeba písmo. Čili já bych to úplně shrnul. Myslím si, že práce s dětmi by měla být práce vyučovací. Neměli bychom je učit se výtvarně projevovat nějak speciálně. Měli bychom brát jejich výtvarný projev jenom jako samozřejmý doplněk, nebo samozřejmý druh jazyka, kterým dítě reaguje na své okolí a v tomto typu jazyka, pokud mu aspoň trochu porozumíme, vést s ním dialog.

Wanková: Dámy a pánové, dovoluji mi vstoupit do diskuse učené rozpravy malou připomínkou ve věci vlastní, tížící mě, coby nesplacený dluh, už drahně let. Tuze ráda bych poděkovala (a co nejveřejněji) osobnosti mně nejmilejší, nemajíc bohužel možnosti odevzdati své poděkování přímo. To, co zde bylo velice krásně promluveno o váze osobnosti učitele, resp. významu charismatu pedagogické osobnosti mi náramně dodává odvahy a pocitu oprávněnosti k tomuto mému vystoupení. Vážení kolegové, neobávejte se, má troufalost není až tak upřílišněná, abych se opovažovala jakkoliv se vyslovit k připomenutému tématu. Avšak, kde jinde bych

měla vzpomenout člověka, který mě a mé spolužáky poznamenal do budoucnosti, resp. do života, více, než mohl očekávat a může kdy vůbec tušit. Mám na mysli doc. Václava Zykunda, nejznamenitějšího učitele, s nímž mi bylo dopřáno se v životě potkat. Ano, znova opakuji (a proloženě) učitele par excellence. Třebaže odbornou veřejností je význam jeho tvorby malířské a teoretické kladen do kontextu meziválečné a válečné avantgardy. Ovšem pro nás, oběti jednotného školství, byl během studií doopravdy zjevením. Bylže nám nejen v době dozrávajícího poststalinismu vzorem. Otevíral nám nové a neznámé obzory. Doslova na nás přenášel své nadšení ideou, nápadem, myšlenkou. Předával nám své inspirativní zkušenosti. Nepřednášel nám - on se s námi prostě dělil o svá zaujetí, o svou posedlost dobrodružstvím poznání. Pravda, mnohdy, když si to tak uvědomuji, s nutnou dávkou osobní statečnosti, neboť objektem jeho zájmů a vášní byly v 60. letech zejména nové teorie prohnílé buržoazní ideologie a pavědy. Takže de facto páchal vskutku propastnou ideologickou diverzi. Naučil nás opravdu mnohému. Kromě jiného zdravé nedůvěře k autoritám a zdravé důvěře k vlastním nápadům. Toleranci a vědomí, že v určitém věku je člověk zodpovědný za svou tvář. A nejhezčí na tom je, že aniž bychom tušili, aniž bychom si to uvědomovali, dal nám to nejcennější, odrazový můstek do života. Neocenitelnou devizu k překonání těch budoucích prvních let. Jistě, už tehdy jsme byli schopni ocenit jeho způsob přednášení, protože se snažil, abychom pochopili vývoj umění v celé jeho komplexnosti. Takže jsem poslouchali atonální muziku, zabývali se divadlem, baletem a pomocí četby tzv. libri prohibity. Nicméně význam toho, jak hluboce nás svým vlivem zasáhl, jsem si uvědomila skutečně až po létech, kdy jsem se dostala, tak říkajíc do velkého světa. A s nemalou radostí jsem si uvědomovala, že mohu volně procházet evropskými galeriemi bez katalogu. Neboť jsem se potkávala s díly, která mi byla důvěrně známa a jen jsem v duchu žasla nad tím, že vidím ve skutečnosti to, co už dávno znám. A právě tyto zážitky mě přivedly dnes sem, na toto místo. Pociťuji totiž od té doby zároveň hluboký zármutek pro jediné nesplnitelné přání. Přijít k panu docentovi, hluboce se poklonit, a říci: „Děkuji vám. To všechno vím a znám vlastně jen díky vám, díky vašemu daru vzbuzovat zaujetí, nadšení, touhu vědět, umět a znát“. Právě tohle je můj nesplacený dluh a protože nemám jiné možnosti, stojím tu dnes před vámi a říkám to vám. My, co spolu mluvíme, totiž vzpomínáme letos jeho nedožitých osmdesátých narozenin.

Brožek: Dámy a pánové, naši vzácní hosté, pokládám za svou povinnost, abych řekl pár slov jménem instituce, která iniciuje tato a podobná setkání, podobná symposia, jako jsme zažili právě dnes. Chtěl bych vyjádřit mínění celého našeho společenství, celé české sekce INSEA, tzn. Mezinárodní společnosti pro výtvarnou výchovu (jak to raději předkládáme). Ale vidím, že to není možné, protože můj projev může být jenom osobní projev. Vyjádřím tedy své osobní mínění. Já jsem na toto téma mluvil už včera při zahájení našeho symposia, kdy jsem očekával s troškou skeptického napětí, jak se uskuteční dnešní plánovaný pořad, jak se uskuteční vaše, vážení pánové, vaše účast tady na tomto sympoziu. Chtěl bych vám ze srdce poděkovat za to, že jste přišli mezi nás, a chtěl bych vám poděkovat za vaše slova (slova moudrá), za vaše názory. Názory velice rozdílné, což si myslím je velice správné. Pan Novák to řekl přede mnou sám velice dobře. Já jsem vás však nepřišel známkovat, když se kolegu Zhořovi podařilo tak dobře vás všechny vyvolat. Já jsem

přišel skutečně jen vyjádřit naše potěšení. Myslím si, že už ta skutečnost, že jste mezi nás přišli, je nesmírně inspirativní. Naplňuje nás spoustou myšlenek, spoustou energie, o které jsem takřka zjistil, že se tady pohybuje v prostoru, když mezi námi panovalo určité, ať už srozumění nebo nesouhlas. Tuto energii jsem přesvědčen, že si přineseme všichni do svých domovů, do svých bydlišť a na své školy, kde působíme. Za to bych vám chtěl upřímně poděkovat. A protože si myslím, že by bylo dobré (tak jako toto dnešní setkání je první, které se podařilo, setkání výtvarníků, za které vás považujeme, s učiteli, kterými jsme), kdyby se takováto setkání mohla uskutečňovat častěji. Věřím, že by se nám to mohlo podařit a chtěl bych vaše školy, které tady zastupujete, pozvat do našeho kolektivu, do kolektivu členů INSEA, jako kolektivní členy. Chtěl bych vás poprosit o váš souhlas, aby se náš výbor mohl na vás v této věci příležitostně obrátit.

PŮVODNÍ PROGRAM SYMPOZIA:

čtvrtek 20.10.

10.00 - 12.00 Příjezd a případné ubytování účastníků.

12.00 Oběd

13.00 Slavnostní zahájení a úvodní referáty:

Zahájení symposia představiteli školy.

Koncert kat. Hk PdF ZČU.

Prof.dr. Jaroslav Brožek ,CSc./předseda čes. komitétu INSEA/ - *zahájení symposia*

Doc.dr. Jiří David,CSc. - *Vztah teorie a praxe Vv v přípravě učitele.*

PaedDr. Marta Pohnerová - *Vnitřní a vnější prostředí života.*

- 17.00 Návštěva galerie Masné krámy a rozhovor s ředitelkou Západočeské galerie s PhDr. J. Potužákovou.
18.00 Večeře.

pátek 21.10.

- 8.00 - 9.45 Mgr. Danuše Sztáblová - *Nabývání kompetence učitele Vv na I.st. ZŠ.*
PaedDr. Marie Fulková - *Příprava stud. učitelství pro I.st. ZŠ na UCE Birmingham UK.*
Doc. PaedDr. Michaela Terčová - *Výtvarná textilní tvorba jako prostředek sebevýchovy.*
Věra Roeselová, ak. mal. - *Jak spojit v přípravě učitele teorii a praxi.*
PaedDr. Radek Horáček - *Současné umění v přípravě budoucího výtvarného pedagoga.*
PhDr. Jaroslav Vančát - *Výtvarné umění očima výtvarné výchovy.*
Diskuze.
9.45 - 10.00 Přestávka.
10.00 - 12.00 Vystoupení zástupců vysokých uměleckých škol, celý blok bude moderovat prof. dr. Igor Zhoř, CSc. **Vystoupí zejména prof. Milan Knížák, rektora AVU.**
12.00 - 13.00 Přestávka na oběd.
13.00 - 15.00 Diskuze k vystoupení zástupců z vys. umělec. škol na téma:
a/ vztah všeobecné výtvarné výchovy k vysokému uměleckému školství
b/ vztah umělců k všeobecné výtvarné výchově.
15.00 - 16.45 Vystoupení zahraničního účastníka.
Prof. PhDr. Hana Babyrádová - *Art in (Umění a město).*
Doc. Dr. Radko Chodura, CSc. - *Historická domovní znamení ve výtvarném názoru posluchačů Vv.*
Mgr. Vladislav Kučík - *Od fachidiotismu k fachidiotismu.*
Diskuze k příspěvkům.
17.00 Večeře.
18.00 Prohlídka prostor katedry výtvarné kultury a instalovaných výstavek.

sobota 22.10.

- 9.00 - 12.00 Jednání čes. komitétu INSEA.
12.00 Ukončení sympozia.

Poznámka:

V průběhu sympozia došlo k dílčím změnám. Ty však nevedly k výraznějšímu odchýlení se od programu původního. Na žádost zúčastněných byl sobotní program přesunut do pátečního večera.

Seznam přihlášených účastníků sympozia INSEA 1994 Plzeň

Bábková Taťána, dr. - katedra Vv, PdF UP Olomouc
Babyrádová Hana, PhDr. - katedra Vv, PdF MU Brno
Bartošová Marie, dr. - katedra Vv, PdF Hradec Králové
Bičíková Vladimíra - Havlíčkův Brod
Brožek Jaroslav, prof., dr., CSc. - PdF Ústí nad Labem
Cikánová Karla - ZŠ Londýnská , Praha
Čáповá Anna, Mgr. - katedra Vv, PdF UJEP Ústí nad Labem
Čáповá Dagmar - Obchodní akademie Příbram
David Jiří, doc., dr., CSc. - katedra Vv, PdF Hradec Králové
Dostálová Šárka - CDVU Brno
Dvořáková Hana, PhDr. - katedra Vv, PdF MU Brno
Faltysová Táňa - Holice
Fulková Marie, dr. - katedra Vv, PdF UK Praha
Havlíčková Petra - ZUŠ Praha
Holá Jiřina - SZŠ Praha
Horáček Radek, dr. - katedra Vv, PdF MU Brno
Hosman Zdeněk, dr. - katedra Vv, PdF České Budějovice
Hrubá Ingrid, Mgr. - Gymnázium Duchcov
Hudcová Ludmila - ZUŠ Hořovice
Chodura Radko, dr. - katedra Vv, PdF České Budějovice
Chovanec Ivo, doc., ak.soch. - SUPŠ Český Krumlov
Jansa Ivo, dr. - katedra Vv, PdF Hradec Králové
Jebavá Eva - ZUŠ Pardubice
Kasík Ladislav - ZŠ Praha
Kučera Zdeněk, doc. - katedra Vv, PdF UP Olomouc
Kučík Vladislav - ZŠ Česká Třebová
Langerová Jana, PhDr. - insp. DDM, Česká Lípa
Lasotová Dáša - katedra Vv, PdF Ostravská univerzita
Leitgebová - ZŠ Dubné
Mainzerová Jana, dr. - katedra Vv, PdF ZČU Plzeň
Nedvědová Zdeňka - ZŠ Olomouc
Novotná Marie - ZŠ Praha
Peterka Zdeněk, dr. - katedra Vv, PdF České Budějovice

Pohnerová Marta, dr. - katedra Vv, PdF Hradec Králové
Podlipský Rudolf, dr. - katedra Vv, PdF ZČU Plzeň
Puchnarová Dagmar, doc., ak.mal.- katedra Vv, PdF UP Olomouc
Roeselová Věra, ak.mal. - katedra Vv, PdF UK Praha
Sedláková Jana, Mgr. - ZUŠ Teplice
Skarlantová Jana, PhDr. - ÚVPP Praha
Stránská Jarmila - katedra Vv, PdF Hradec Králové
Sztáblová Danuše, Mgr. - katedra Vv, PdF Ostravská univerzita
Terčová Michaela, doc., dr.- katedra Vv, PdF Ostravská univerzita
Vančát Jaroslav, dr. - katedra Vv, PdF UK Praha
Veselá Jitka - ZŠ Velké Meziříčí
Wanková Hana - ZUŠ Pardubice

Otázky odborné přípravy budoucích výtvarných pedagogů a umělců

(Sborník materiálů z celostátního symposia ČK INSEA konaného v Plzni 20. - 22. října 1994)

Redigoval: PaedDr. Rudolf Podlipský

Sborník je určený pro vnitřní potřebu ČK INSEA a je neprodejný

Texty neprošly jazykovou úpravou.

Náklad:

Počet stran:

Vytiskl:

Rok vydání: 1995