

Některé progresivní koncepce v rozvoji výtvarného projevu dospívající generace

PhDr. JANA LAMSEROVÁ, CSc.,
katedra výtvarné výchovy pedagogické fakulty
Univerzity Karlovy, Praha

Jedním ze závažných problémů teorie i praxe výtvarné pedagogiky je specifický jev, nazývaný v odborné literatuře „krize“ v dětském výtvarném projevu. I když je možno uvažovat či pochybovat o vhodnosti tohoto označení, postihuje tento termín pozoruhodnou a z běžného pohledu zarážející skutečnost, že totiž s počínající pubertou začíná ze samostatných dětských kreseb a maleb mizet dosavadní půvab a výrazová svěžest a že mladí autoři přestávají mít o výtvarnou práci zájem, který jí dosud v obdivuhodné míře projevovali.

Před výtvarnou pedagogikou vyvstává proto otázka, jakým způsobem je možno tomuto jevu čelit. Zkušenosti ukazují, že „krize“ se týká jen určitých aspektů výtvarného projevu a že vhodným didaktickým vedením je možno tvořivý výtvarný výraz rozvíjet — i když jinými metodami než tomu bylo v dětském věku.

Autorů zabývajících se dětským výtvarným projevem je celá řada. Z rozsáhlé oblasti dětského výtvarného projevu je však ústřední zájem věnován období předškolního a mladšího školního věku (tzv. projevu spontánnímu) a obdobně většina výtvarně výchovných vzdělávacích systémů je orientována tímto směrem. Problematika výtvarného projevu dospívající mládeže je však rozpracována poměrně málo.

V našem příspěvku uvádíme některé z progresivních výtvarně výchovných systémů z období po druhé světové válce, které jsou pro řešení „krize“ významné ať už jako celky, či jen některými svými aspekty.

VÝCHOVA UMĚNÍM HERBERTA READA

Jednou z nejzajímavějších koncepcí výtvarné výchovy a to ve spojitosti s celkovým řešením výchovy a vzdělávání vůbec je koncepce teoretika umění a nadšeného propagátora výtvarné výchovy Herberta Reada.

Ve svém základním díle *Výchova uměním*⁹ neřeší Read izolovaný speciální problém výtvarné výchovy, nýbrž problém výchovy a vzdělávání jako celku

promyšlí v širokém kontextu s filozofií umění, života, s rozvojem a budoucností lidské společnosti i s rozvojem individuálního jedince jako jejího základního prvku.

Readovo pojetí vychází z přesvědčení, že život sám je ve svých nejskrytějších základech estetický a že tudíž umělecké tvoření je zvláštní lidskou participací na přírodním tvůrčím procesu vůbec. Umělecké myšlení a tvoření klade Read jako vzor proti výlučné orientaci na logiku (a životní koncepci na ní založené), neboť umělecký přístup ke skutečnosti zachovává ideální původní jednotu vnímání a citění a rozvíjí se v žádoucím sjednocení senzibility a myšlení.

Vidět v ideálu logiky výlučný nosný princip lidského existování považuje Read za zcela falešné, stejně jako je podle něho naprosto pochybená výchova zaměřená centrálně na rozvoj logického myšlení. Cílem výchovy se má naopak stát uchování organické celistvosti člověka a to především integrací vnímání a citění.

Ústřední myšlenkou uvažované koncepce je prokázat univerzální a nadčasovou platnost Platónovy téze proklamující, že základem výchovy má být umění. Ve shodě s touto tézí vidí Read v uměleckém přístupu ke skutečnosti vzor pro výchovný a vzdělávací proces vůbec. Učební plán podle Reada nemá být tradičně členěn do souboru jednotlivých učebních předmětů, nýbrž má být nahrazen jednotným souborem konstruktivních a tvořivých činností a překonávat tak dosavadní systém výuky založený na knižních poznatcích. Z celkového charakteru Readova pojetí vyplývá, že i prvky výtvarné výchovy by měly být uplatněny v celém rozsahu výchovy, nikoliv tedy jako doposud v rozsahu jednoho zvláštního předmětu.

Estetické citění, rozumové schopnosti, činnosti, znalosti, poznatky, senzibilita, invence, imaginace, tvořivost by měly být podle Reada rozvíjeny v nedílné vzájemné integrální vazbě. Umění by se mělo stát součástí denního života žáka, umělecký aspekt by měl být uvažován při seznamování s jakýmkoliv jevy a poznatky. Proti školskému pojetí vzdělávání a proti centrálnímu zaměření na rozvíjení inteligence staví ideál „moudrosti“, vcítění a „zření“ základních hodnot obecných zákonitostí přírody.

Vehementně je odmítána schematičnost, dril a pamětný, encyklopedický charakter vzdělávání. Je pochopitelné, že koncepce výchovy a vzdělávání takového typu klade mimořádný důraz na osobnost učitele, na možnost jeho svobodných výchovných operací, na respektování místních podmínek škol atp.

Readova výchovná koncepce je obdivuhodným celkem usilujícím komplexně řešit aktuální problémy společnosti, stejně jako aktuální problémy lidského jedince. Je apelem k nejzávažnějšímu zamyšlení nad nedostatky dnešní výchovy a vzdělávání, a to zejména ve spojitosti s úvahou o budoucím vývoji lidské kultury.

Z hlediska problému „krize“ výtvarného projevu dětí po jedenáctém roce, musíme konstatovat, že v Readově pojetí by byl řešen celostním, radikálně novým výchovným způsobem. I když se Read problémem krize speciálně nezabývá, je si jeho závažnosti hluboce vědom.

Readovo pojetí výtvarné výchovného aspektu založené v podstatě na snaze

udržet a regenerovat funkci představitosti a obrazivosti je přímým protikladem popisně zpodobovacím koncepcím našeho předmětu a poskytuje pro řešení „krize“ výtvarného dětského projevu mnoho významných podnětů. Domníváme se však, že Readův nadšený idealismus náležitě nedoceňuje závažnost zákonitostí ontogeneze, návaznost a vzájemnou podmíněnost fází psychického vývoje, zejména pak nutnost reagovat na hlásící se požadavky rozvíjejícího se rozumu.

Kromě toho Read nedoceňuje (pod vlivem idealismu Piageta) společenskou determinaci psychického vývoje. Psychické a estetické jevy pociťuje jako nezávislé — nespojuje je, nachází mezi nimi pouze paralely.

UŽDILOVA KONCEPCE „UMĚLECKÉHO MYŠLENÍ“

Mezi nejvýznamnější koncepce šedesátých let patří koncepce našeho předního teoretika z oblasti výtvarného vzdělávání J. Uždila.

Ve shodě se světovým trendem, zdůrazňujícím platnost integrálního řešení mnohoaspektového pedagogického procesu, přišel Uždil s novou koncepcí výtvarného vzdělávání, totiž s orientací na rozvíjení „uměleckého myšlení“. Podstatu své koncepce podal v přehledném schématu základních fází, okruhů či forem uměleckého myšlení, které dávají podklad pro možnou strukturaci učiva výtvarné výchovy na všeobecně vzdělávacích školách.²²

Uždilovo schéma účelně a vyčerpávajícím způsobem reaguje na všechny progresivní tendence ve výtvarné výchově. Novým způsobem a moderní interpretací shrnuje okruhy od kresby a malby z představy a podle skutečnosti přes výtvarné transformování tvaru, trojrozměrné vytváření, náměty z biologického i civilizačního růstu, z oblasti emocionálních prožitků, z psychických automatizmů přes podněty ze současného uměleckého dění; z oblastí mimovýtvarných a školních jako je technické zobrazování a práce v dílnách až k pokusům individuálního uměleckého tvoření.

Důraz je kladen na postupné seznamování s uměleckým tvaroslovím, na jeho chápání a ovládání, na rozumění a používání „výtvarné řeči“.

Vazba obsahu výtvarné výchovy na impulsy z výtvarného umění a na proces uměleckého tvoření znamená, že umění „dodá“ postupy, materiály, techniky pro rozvíjení výtvarně estetického myšlení a to jako stavivo a články výtvarné řeči. Uždil zdůrazňuje, že pro to, aby z aplikace uměleckého procesu pro školní praxi vznikl program obecné školní výtvarné výchovy, je třeba přehodnocení — v žádném případě nesmí jít o nějaký způsob plagiátů uměleckých děl. Jde totiž o objasnění a zpřístupnění složek výtvarné řeči pro její ovládnutí a aktivizaci formotvarých složek k estetické kontemplaci a prožitku. Poukaz na možnost tvořivé individuální interpretace výtvarné řeči je — vedle nutnosti neustálého citlivého reagování na dynamicky se rozvíjející oblast umění — jedním z hlavních důvodů, proč Uždil považuje konstituování statického vyučovacího systému výtvarné výchovy (s přesně vymezenými závaznými předpisy) za problematické.

Zvláštním problémem zůstává přesné vymezení ústředního hesla koncepce, totiž právě „uměleckého myšlení“. Podle autora má umělecké myšlení jako

specifický fenomen ráz intuitivního prožívání i racionální duševní manipulace s podotknutím, že i mimoracionální lze navozovat racionálně.

Jako základní charakteristiku této Uždilovy koncepce můžeme uvést její cílevědomé vycházení ze svébytnosti výtvarné problematiky, orientaci na nepojmové výtvarné estetické osvojování skutečnosti. Tohoto cíle se dosahuje vedením k chápání uměleckého tvarosloví v účelné vazbě s tvořivostí a sebevyjadřovací aktivitou žáků. Podle našeho názoru je každá koncepce zdůrazňující estetické působení výtvarného tvarosloví apelem na nutnost vyvarovat se možnému sklonu k převažujícímu akcentování orientace k formě. Ostatně Uždil sám varuje před nebezpečím mechanického přenosu elementů umělecké formy do dětského tvůrčího procesu.

Z hlediska problému „krize“ výtvarného dětského projevu je Uždilova koncepční schéma jedním z možných řešení „krize“. Uždil je jedním z teoretiků, který se problémem „krize“ vážně zabývá a který pro její řešení navrhuje celý systém závažných námětů od prohloubení zájmu o výtvarné prostředky a techniky, omezení vyjadřovacích prostředků, uvažování podnětů moderního umění, rozumové ovládnutí výtvarné řeči, rozšíření zájmu o výtvarné zpracování námětů z nejrůznějších oblastí, využívání principu hry k vedení k uvědomělejšímu výtvarnému projevu až k důrazu na podněcování co nejniternejších prožitkových obsahů, aby mohly být tvořivě vyjádřeny.

PFENNIGOVA VÝCHOVA K VÝTVARNÉMU MYŠLENÍ

Na úzké vazbě výtvarně výchovného procesu s impulsy dodávanými současným uměním založil svou koncepci německý teoretik R. Pfennig. Ve vhodné aplikaci doporučuje do výtvarně výchovného procesu převést zejména schopnost výtvarného umění zneklidňovat a přetvářet. V historickém a společenském kontextu je podle něho třeba vzbudit zájem o poznávání a přetváření skutečnosti v celé její mnohotvárnosti a mnohoaspektovosti a výtvarnými procesy (spojenými s analýzou a promyšlením výtvarných postupů) participovat ve školních podmínkách na civilizačním a kulturním pohybu.

Po metodické stránce to znamená seznamovat žáky s obecnými a aktuálními principy výtvarného vytváření pro jejich uplatnění v estetickém formování skutečnosti v celé její šíři.

Pfennigova koncepce reaguje zejména na zvláštní rysy současné umělecké produkce, jako je její mnohost, nepřehlednost, dynamičnost koexistence nejrůznějších stylů, „směrů“, kdy je v umění vše přípustné a kdy se sám pojem umění stává iluzorním. Pfennig konstatuje, že došlo k osvobození od všech mimovýtvarných vlivů a že pro významné množství umělců se stala heslem čistá výtvarnost a nefigurativnost, případně zvláštní směřování k novým estetickým situacím v našem bezprostředním okolí.

Vývoj, který se takto rýsuje, musí být zajištěn prohloubením estetické citlivosti širokých vrstev a to zejména prostřednictvím školy, která musí s novými proměnami počítat. Pro výtvarnou výchovu to znamená seznamovat žáky s principy a postupy nového vytváření, s cestami a metodami proměn skutečnosti, které nás čekají. Cílem se proto musí stát vedení k uvědomělému výtvar-

nému myšlení.²² Běžné výtvarné aktivity jako je kresba, malba, modelování, prostorové vytváření, musí být podle Pfenniga rozšířeny ze školních lavic k výtvarným aktivitám ve skutečnosti kolem nás. Je třeba počítat s dialektickým principem v neustálém vytváření a znovuospořádání vztahů a struktur.

Pro školní praxi doporučuje Pfennig vycházení ze základních výtvarných zkušeností, rozvíjení mechanických schémat, uvažování podvědomých výtvarných předobrazů, vytváření vztahů mezi znaky a tvary a jejich výtvarné pořádání, komponování elementárních tvarů, shlukování podobných a rozdílných prvků a to v práci v různých materiálech (třeba i s odpadky či nalezenými předměty), prostě v práci měnící původní funkci a osvobozující od schémat k nové výtvarné skutečnosti.

Obdobně i v práci s barvou akcentuje Pfennig zvláštní funkce, chvění, využití pohybu, barevné záření, proměny barvy na různých materiálech, změny funkcí (barevné útržky jako materiál k nové stavbě) barevné koláže, roláže apod.

Pfennigův systém s ústřední orientací na výtvarné myšlení odpovídá tvořivému pojetí výtvarné výchovy. S akcentem na objevný a přetvářející aspekt výtvarné tvorby doporučuje Pfennig rozvíjet tvořivé výtvarné myšlení v práci s materiálem a to v nejrůznějších modifikacích a variantách. Směřuje se k objevování výrazové síly výtvarných prostředků v celé jejich bohaté škále. Zdůrazňuje se svobodné tvůrčí hledání bez napodobování jakýchkoliv předloh. Podmínkou úspěchu je bytostná zainteresovanost žáků.

Systemizačním principem Pfennigovy koncepce je rozvíjení základního souboru vztahů podle jednotlivých problémů. Pfennig vychází z teze, že všechny výtvarné problémy mohou být řešeny na každém věkovém stupni, a to podle různých horizontů možností jejich chápání.

Pfennigův systém je příkladem otevřeného výchovného systému modelovaného podle problematiky současného umění. Reprezentuje krajní orientaci výtvarně výchovného vzdělávání obrazové řeči a jejímu ovládnutí na základě seznamování s tvůrčími principy umění.

Kriticky je Pfennigovi vytýkána snad přece jen její přílišná orientace na výtvarné umění s připomínkou, zda se příliš nevychází „od umění k žáku“ — zda je totiž dostatečně respektována specifičnost dětského světa. S těmito výhradami lze Pfennigův systém považovat za vhodný výtvarně výchovný typ zejména právě pro dorůstající mládež. Svou základní orientací náleží ke koncepčním orientujícím se k výtvarné formě s důrazem na potřebu jejího ovládnutí.

FERDINAND HESS

Jiným výrazným představitelem koncepce výtvarné výchovy s bázi v osvojování obrazové řeči je výtvarně výchovný systém profesora Papenburgského gymnasia Ferdinanda Hesse, který se představil na kongresové výstavě INSEA v roce 1966 pozoruhodnou expozicí prací svých žáků.¹⁷

Koncepce F. Hesse představuje dynamický systém, který chce organickým rozvíjením a tříbením výtvarného výrazu uchovat tvořivé výtvarné schopnosti

i u dospívající mládeže. Princip Hessova pedagogického postupu je práce s různými výtvarnými prostředky podle originálních poetických motivací. Úlohy jsou řazeny tak, že „krouživým“ způsobem (příležitostně) směřují k více a více se prohlubujícímu chápání výtvarné řeči a k jejímu stále vědomějšímu ovládnutí. Hessovo pojetí vychází z výtvarné hry jako odrazu k hledání „vlastní formy“. Vlastní forma je podle Hesse bezprostředním výrazem základních vrstev osobnosti jako funkce součtu osobních determinant jako je zrak, motorika, rytmika, haptické schopnosti, myšlení a citění ve tvarech i fantazii, vědomé i nevědomé procesy, biologické i duchovní funkce apod. Všechny tyto faktory jsou v dětské výtvarné aktivitě komplexně účastny a je to právě jejich komplexnost, která podle Hesse dává dětským výtvarným projevům výrazovou sílu.

Vedle „vlastní formy“, v níž jsou manifestovány i typové a individuální rysy dětské osobnosti, existují podle Hesse „jevové formy“, vztahující se k okolnímu světu a jeho poznávání. Obě tyto formy jsou významné a cílevědomým vedením je třeba obě kultivovat. Tříbením jevových forem se ujasňuje sociabilita jedince, tříbení vlastní formy přispívá k jeho sebepoznávání a možnému sebevytváření.

Evidentním kladem Hessova systému je fakt, že cvičení v uvědomělém využívání výtvarných prvků jako elementní řeči tvaru vychází z bytostných dětských prožitků navozovaných netradičními náměty. Jak to dokumentovaly ukázky výtvarně pedagogické práce prof. Hesse, je poznávání výrazových hodnot výtvarných prvků ve funkční rovnováze s bezprostředním vyjadřováním prožívané skutečnosti. Tento fakt spolu s využíváním co nejbohatšího arсенálu výtvarných technik a materiálů zajišťuje rovnováhu Hessova systému mezi koncepcí (samoúčelné) převážně racionalistické „Formlehre“ na jedné straně a mezi koncepcí výlučného orientování na spontánnost a psychologické obsahy na druhé straně. Podle Hessovy kritiky opomíjejí první koncepce nejvýznamnější faktor výtvarného projevu, totiž osobitý výraz výtvarného vyjádření zatímco druhá koncepce selhává v krizovém období dětského výtvarného projevu, totiž v době, kdy žáci sami začínají být se svými vlastními spontánními projevy nespokojeni. Hessova snaha po vyvážení obou těchto pojetí může proto sloužit jako vzor pro základní princip řešení „krizového“ období. Je zde respektována jak potřeba osobního vyjádření, tak potřeba ovládnutí výtvarné řeči. Tříbení obou těchto schopností, přispívající k rozvinutí výtvarného citění, je významné i pro vkus a tvorbu životního prostředí.

Pro konkrétní výtvarnou praxi doporučuje Hess volit vhodné nástroje, materiál a výtvarnou techniku. Na nich a na osobě tvůrce je závislý charakter „stop“, kterou zanechávají.

Výtvarný řád, který jako funkce vzájemných vztahů výtvarných prvků takto vzniká, je právě sdělovacím prostředkem výtvarné řeči. Jsou v ní obě složky: objektivní i subjektivní. Obě se účastní pořádání prvků obrazové řeči a obě mají vliv na výsledný charakter díla. Subjektivní složka se projevuje ve způsobu, jak se pracuje s objektivními podmínkami.

Pro strukturaci učiva doporučuje Hess postupnou práci na komplexním úkolu, nikoliv tedy postup od jednoduchého ke složitějšímu. Jde o to, aby sám

námět obsahoval problém řešit výtvarnou formu. Pro všechny věkové stupně doporučuje Hess střídání pracovních oborů, technik, sledů úkolů s úzkou nebo širší problematikou. Výtvarné zkušenosti z těchto různých pracovních okruhů se s počínající pubertou vzájemně doplní, ujasní, principy obrazové řeči se zvolna a organicky stanou vědomými.

Jak jsme již naznačili, je Hessův systém zaměřen na výtvarně výchovnou práci s mládeží a ve svém centrálním pojetí je pro řešení výtvarné „krize“ zvláště vhodný. Protože v údobí, k němuž je systém především zaměřen, je nejvýznamnějším prvkem hlásící se rozum, domníváme se, že by mohl být systematictěji strukturován a nezakládat vedení k uvědomělému ovládání výtvarné řeči pouze na příležitostném seznamování s jejími principy. Vyhnul by se tak i možnému sklonu k akcentování výtvarné hry na věkovém stupni, kdy je už málo vhodná.

„POZITIVNÍ ESTETIKA“ EMILA TAINMONTA

Uceleným univerzálním výtvarně výchovným systémem založeným na formotvorných principech je soustava „pozitivní estetiky“ Belgičana Emila Tainmonta.¹⁷

Podnětem k vypracování tohoto systému byly podle autora nejasnosti a zmatek v oblasti výtvarné pedagogiky. Snaha čelit těmto nejasnostem, působným často příliš subjektivními přístupy jednotlivých teoretiků, vedla Tainmonta k pokusu vybudovat na vědeckém základě jasný a objektivní výtvarně výchovný systém, který by byl co nejméně zabarven subjektivním pojetím.

Základní metodou, na níž je Tainmontův systém vybudován, je zevšeobecnování, a to z pozorování přírodní skutečnosti na jedné straně, na druhé straně pak zevšeobecnování na základě analýzy nejrozličnějších výtvarných děl a jevů různých epoch a kultur. Na základě těchto zevšeobecnění jsou vyhledány a stanoveny základní obecně platné principy estetického působení. Tyto principy oscilují podle Tainmonta kolem svébytného rytmu, který je základem harmonie pronikající celou přírodní i lidskou skutečností. Harmonie (definovaná Tainmontem jako jednota dílčích částí podřízených dominantě), různé kontrasty a dominanty jsou v pojetí „pozitivní estetiky“ základními stavebními prvky uměleckého díla i výtvarné tvorby vůbec.

Princip harmonie pokládá Tainmont i za významný etizující prvek i v lidském jednání a v lidských vztazích. Myšlenka harmonie, výrazně manifestovaná celou oblastí umění, stává se tak důležitým faktorem v obecných humanizačních snahách vůbec.

Pedagogickým cílem Tainmontovy koncepce je pochopení a ovládnutí „absolutní formy“ a to na základě její analýzy, studia estetických faktorů a formotvorných principů i jejich procvičování na vhodných úlohách. Vychází se ze srovnávání přírodních a výtvarných forem, studují se konfrontace, korespondence a analogie nejrozličnějších výtvarných jevů a artefaktů a na tomto podkladě se objasňují základní estetické principy, které se pak aplikují ve vlastních výtvarných pracích žáků. Postupuje se systematicky podle hesel významných pro vznikání výtvarné formy.

Pozoruhodná a podnětná je jejich bohatost: rovnováha, podobnost, záměna, prohození, střídavost, orientace, korespondence, uzavírání formy, kontrasty, dominanty, změny proporcí, přidávání, ubírání, zvětšování, kladení proti sobě a přes sebe, přepažování, variace, vkladňování, montování, vnitřní dělení, syntetizování, prolínání, rozdělování apod.

Důraz, jak vidíme, je kladen na prostředky vytváření formy, vyvozené ze studia tvarů skutečnosti.

Systém „pozitivní estetiky“ je realizován jako studijní plán kandidátů středškolské profesury výtvarné výchovy, ale je podle Tainmonta použitelný i na všech všeobecně vzdělávacích školách stejně jako na školách uměleckého typu.

Studium je organizováno v cykly. První se zabývá studiem „absolutní formy“ a barev, druhý se soustřeďuje na studium tvarů reality a využívání poznatků z tohoto studia, třetí se zabývá kompozicí, studiem „estetické logiky“, dále pak psychologickými a pedagogickými aspekty. V celém systému, který je v podstatě naukou o prostředcích vytváření vyvozených ze studia tvarů skutečnosti nezapomíná se na nutné rozvíjení pozorovacích schopností a rozvoj fantazie, jde i o metodické rozvíjení tvůrčí schopnosti. Důraz je kladen na výraz tří složek formy: pozorování, obrazotvornost a citlivost. Zvláštní pozornost je věnována barevné harmonii a to zejména volbě vhodné harmonie pro různé psychologické účely.

Pro řešení „krize“ je Tainmontův systém vhodný svou systematičností, bohatostí škály formotvorných principů a originálními konfrontacemi a analogiemi výtvarných hodnot nejrozumnějších typů. Jinak je ovšem třeba systém — pro jeho převažující receptivní charakter, sklon ke stylizované schematizaci tvaru, a zejména pak pro apriorismus estetického kánonu — považovat za doklad statického uzavřeného systému, který reprezentuje krajní křídlo, vyznačující se sekundárním důrazem na prožitkovou motivaci a sebevyjadřování žáků. Jde o objektivistické, racionální, deduktivní pojetí, nepřihlízející náležitě ke všem významným faktorům výtvarné tvorby.

KONCEPCE VÝTVARNÉ VÝCHOVY NA ZÁKLADĚ STUDIA VÝTVARNÝCH PROSTŘEDKŮ

Uveďme ještě progresivní vyučovací systém, realizovaný v 70. letech na našich gymnáziích.¹⁴ V tomto systému jde o koncepci výtvarné výchovy strukturující učební látku podle výtvarných prostředků. Výtvarné schopnosti a výtvarné myšlení žáků je rozvíjeno ve výtvarné práci a studiu výrazových možností výtvarných prostředků postupně od bodu, linie, světla, barvy k ploše, prostoru a objemu. Při práci v jednotlivých okruzích udávaných výtvarnými prostředky jsou žáci seznamováni s uměleckými díly, u nichž uplatnění příslušného typu výtvarného prostředku dominuje nebo kde je použití jeho funkcí a výrazových možností markantní (například při práci s bodem je programem teoretické části seznámení s římskými a byzantskými mozaikami, Seuratem a neoimpresionisty, s Fillovými obrazy z Českého středohoří apod.). Obdobně je tomu i u ostatních výtvarných prostředků.

Při práci s jednotlivými výtvarnými prvky jsou žáci postupně seznamováni s nejrůznějšími výtvarnými a formotvornými principy a vztahy jako je rytmus, rozmísťování v ploše, různé typy kompozičního řádu, orientace prvků, strukturování nejrůznějšími způsoby, valéry, kontrasty, modelace, základy barevné skladby apod. Pracuje se v různých materiálech a různými technikami. Je sledována jak zobrazovací funkce tak i funkce výrazová. Obsahově je práce motivována jednak vycházením z individuální prožitkovosti žáků, jednak náměty z nejširšího rozsahu skutečnosti.

Zvláštní důraz je kladen na tématický okruh práce s plochou, prostorem, objemem a hmotou.

Do okruhu je zařazeno (teoreticky i prakticky) zobrazování prostoru a objemu nejrůznějšími zobrazovacími metodami.

Program výuky je zakončen systematictějším přehledem vývoje výtvarné kultury od pravěku až po současnost a to podrobněji, než jak s ním byli žáci seznamováni ve spojitosti s úlohami v praktické složce předmětu. Naznačili jsme již, že v systému mají významné místo i otázky výtvarného hlediska v tvorbě životního prostředí a životního slohu.

Praktický výcvik spojovaný účelně s poznáváním výtvarného umění je centrálně zaměřen na využívání formy pro možnost osobního výtvarného vyjádření. Systém chce komplexně rozvíjet smyslové, emocionální, fantazijní, tvořivé i poznávací dispozice žáků. Při žádoucím dynamickém vyvážení hledisek formy i obsahu je tento způsob pro práci s mládeží využitelný. Pro cvičení výtvarného citu je zvlášť užitečná práce s volnými výtvarnými prvky, účelné je i spojování praktické i receptivní složky. Jinak se však domníváme, že struktura učiva podle výtvarných prostředků má poněkud mechanický charakter a neodpovídá plně nejvlastnější podstatě výtvarného tvoření a je příliš jednostranná. V žádném případě nelze na kultivování výtvarných elementů založit program výtvarné výchovy, zejména ne na obecně vzdělávací škole.

METODA „MOSTU“ RAOULA TROJANA

Metoda je zaměřena přímo k výtvarnému projevu v době dospívání.¹² Považuje stadium tzv. „potlačení výtvarné potence“ dospívajících ve výtvarné výchově za zvládnutelné — nemusí tedy propuknout ve formě výtvarné „krize“, které je třeba předcházet účinnou prevencí (učitel si musí již dávno před věkem puberty všimnout těch varovných momentů, které ukazují na pokles výtvarné aktivity dítěte). V období pubescence je pak možno použít metody „mostu“, tj. zařadit do vyučovacího procesu takové výtvarné činnosti, pomocí nichž je dítě vedeno žádoucím směrem. Jde o zavádění zajímavých výtvarných technik, strukturálních etud, o práci v různých materiálech, výtvarnou výrobu, trojrozměrné zobrazování a tvarování, o výtvarné konstruování, uvádění do problematiky životního prostředí aj., přitom těmito činnostmi není nikterak dotčena sféra kresby, malby a modelování. Jde pouze o vytvoření schůdnější cesty pro ty, kteří by v tradiční výuce neuspěli. Teoretická východiska Trojanovy koncepce respektují ontogenetické zřetele. Citujeme: „Ve výtvarné výchově se jeví potřeba dosud převažující složku intuitivní u dětí doplnit složkou poznávací

u mládeže. Pouhé využívání dětské senzibility a imaginace fixuje naivní a nedostatečný pohled na předmětný svět v období dospívání (kdy je dítě přístupno spíše výtvarně intelektuální práci, pokusům a výtvarnému myšlení), vede ke stagnaci a vyčerpání tvořivých zdrojů a někdy k úplnému odklonu od světa umění... Z hlediska dalšího rozvoje disciplíny je proto nejvýše žádoucí, aby se věnovala pozornost především dorůstající mládeži, na jejíž úkor jde dosud preferování spontánních a výtvarně zhusta velmi silných prací malých dětí. Césura mezi věkem spontánní výtvarné produkce a věkem životní praxe v dospělosti je neblahá a není jen záležitostí jedince, ale celé společnosti.¹²

Uvedená koncepce je v souladu s názory některých teoretiků, kteří vidí hlavní příčinu výtvarných neúspěchů dospívajících právě v psychologických zvláštностech pubescence.⁶⁷ Domníváme se však, že se zavedením složky poznávací do výtvarné práce by se nemělo čekat až do doby dospívání, ale — hravou formou a úměrně věku dítěte — by měly být určité poznatkové struktury v elementární formě zařazovány již v době, kdy v praxi převládá pouze využívání intuitivní složky.

SOUČASNÁ KONCEPCE VÝTVARNÉ VÝCHOVNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ NA 1. STUPNI ZÁKLADNÍ ŠKOLY

Od školního roku 1976/77 byly postupně zaváděny do našich škol nové učební osnovy.^{15, 16} Ve výtvarné výchově se stala východiskem nových osnov koncepce pracovníků VUP v Praze a v Bratislavě, založená v podstatě na historických základech koncepce předešlé (z roku 1966), ale s novou strukturou obsahu a úloh.

Východiskem pro výtvarnou výchovu je výtvarné umění 20. stol. Dále se současná koncepce opírá i o aktuální tendence výtvarné kultury. Základním pedagogickým cílem je estetické osvojování věcí a člověka prostřednictvím výtvarných činností a výtvarného umění, přičemž osnovy využívají i problematiky z oblasti životního prostředí a ochrany přírody.

Na rozdíl od předcházejících koncepcí není základním kritériem hodnocení výtvarných prací žáků optická shoda se skutečností, ale estetická působivost, tvořivost, vlastní výraz žáka. Důraz není kladen pouze na kvalitu výsledného produktu, ale též na procesuální stránku věci a na komplexnost působení předmětu. Daleko více se využívá různých i netradičních výtvarných technik. Důležité místo zaujímají i vědomosti, které jsou pojímány ve spojitosti s výtvarnými činnostmi nebo s prací s uměleckým dílem. (Dle našich zkušeností však právě oblast vědomostí, a to zejména ve spojitosti s výtvarnými činnostmi, bývá v praxi často opomíjena).

Metody práce mají rozvíjet přirozené dispozice žáků, zejména imaginaci, estetickou citlivost. V období staršího školního věku, kdy dochází k úbytku představivosti a fantazie, je nutno poskytnout žákovi podněty pro vytváření konkrétních představ, které učíme žáka dále výtvarně zpracovávat.

Podíváme-li se na současnou koncepci z hlediska našeho problému, tj. problematiky výtvarné výchovy mládeže v době dospívání, můžeme konstatovat, že současné pojetí přihlíží k proměnám osobnosti žáka, je schopno překlenout

toto kritické období, využít psychologických zvláštností dospívání ve prospěch skutečného rozvoje osobnosti žáka. Avšak každá koncepce je v život uváděna učiteli a ti by měli mít pozitivní osobní vlastnosti, předpoklady pro formování vlastní osobnosti, psychologický vztah k žákům a dokonalou odbornou připravenost. Domníváme se však (a to především na základě naší hospitační činnosti na základních školách), že jen velmi málo učitelů výtvarné výchovy tyto požadavky splňuje. Učitelé často přejímají jen jevo v o u stránku věci, nepronikají k podstatě problému, nedokáží například výtvarnou hru, experimentování atp. spojit s novými poznatky, které by si žák měl osvojit. Tento důležitý požadavek již většinou přesahuje odbornou fundovanost učitelů.

Můžeme tedy konstatovat, že současné osnovy výtvarné výchovy dávají opravdové učitelské osobnosti dostatečný prostor k uplatnění progresivních metod práce a vyučovacích postupů i k individuálnímu přístupu k osobnosti žáka a to i ve smyslu námi sledovaného problému — výtvarného vzdělávání v době dospívání. Ale opravdových učitelských osobností je v našem předmětu velmi málo. Dle našeho názoru se současná koncepce setkává u učitelů ve většině případů bohužel spíše s nepochopením její podstaty — nikoliv s neochotou ji realizovat.

KONCEPTUÁLNÍ ESTETICKÁ VÝCHOVA

Tato jedna z nejmladších estetickovýchovných koncepcí vychází z teoretických postojů, v nichž se dává přednost procesuální (anebo koncepční) stránce estetických činností.²¹ Zákonitosti umělecké tvorby považuje za omezující. „Umělecká řeč“ a její pomyslná čistota nejsou první věcí — tou je čím dál tím více faktický obsah činností, její koncept, méně způsob, jímž se činí „viditelným“. Rovněž tak zřetel kultivace se týká ne tolik technického postupu a jeho výsledků nebo snad dobrého vkusu či schopnosti verbalizovat estetické dojmy, jako spíše samotných potřeb mladého člověka, jeho očekávání estetických dojmů, jeho legitimní touhy „zažít“ sebe sama podle okolností buď jako tvořící subjekt, nebo jako vnímajícího kritika.²⁰

J. Uždil vymezuje obecné znaky procesuálních snah ve výtvarné výchově takto:²¹

- Je položen důraz na vytvářecí proces, na původnost úmyslu i na vynalézavost v jeho realizaci, má často blíže k trojrozměrnému vytváření, k méně obvyklým technikám, ale také k racionálním východiskům (stejně jako k východiskům imaginativním nebo poetickým). Výtvor je „čitelný“ až ve spojitosti s tím, co ovlivňovalo průběh jeho vzniku, tedy v komplexu dalších estetických i mimoestetických podnětů, okolností a vlivů.
- „Dílo“ je v této souvislosti koncepčně širší — zahrnuje nejen oblast výtvarnou, ale i oblast gesta, divadelní improvizace, může se projevit jako specifický zásah do umělého nebo přírodního prostředí, jako asambláž apod. Typická je tvorba imaginárně nebo skutečně fungujících objektů, různých projektů, využití různých materiálů a hotových tvarů v nových souvislostech, spojené často s humorným vyzněním. Jde o znovuobjevování světa,

spojené leckdy s nostalgií, protestem, ironií, snahou šokovat, zejména však o spojení s úsilím o lepší souznění subjektu se světem.

- Protest proti automatickému přejímání hodnot se projevuje i v pohledu na umělecké dědictví — více se oceňuje to, co je nové, co vzniklo v názorovém střetu se starým. Umělecké myšlení zde zahrnuje nejen komunikativní funkci díla, ale i činnost samu, její pomyslná pravidla. „Dobré udělání“ se musí vázat s obsahem výtvarné činnosti a nemá přednost před „méně dobrým uděláním“, které ale dobře vystihuje obsah a úmysl.
- Pojem konceptu může zahrnovat i racionálně podmíněnou myšlenkovou práci, ale i náhodu, iracionální momenty, hru, nedopatření i omyl. „Dílo“ nemusí být vždy „dokončené“ — mnohoznačnost a nedokončenost je běžným momentem i v oblasti myšlení.
- Tento způsob tvořivé činnosti se velmi dobře realizuje při společné, „kolektivní“ účasti, která vzhledem k tomu, že nestírá, ale ani tolik nevyzvedává rozdíly v nadání, je přínosem i v oblasti mravní výchovy.

Na stránkách časopisu *Estetická výchova* lze nalézt příklady toho, co princip konceptu a procesu může znamenat.¹⁻⁴

Rozhovory, vyprávění dětí, neprovedené nápady, náčrtý — to vše patří k takové práci, která má často charakter komplexní estetické výchovy.

Pro velkou spotřebu času se však realizují tyto tendence většinou v mimoškolní oblasti. Je to práce pedagogicky náročná, vyžaduje plnou účast dětí i učitele, nevede k obvyklým výsledkům a může být proto nedoceňována a nechápána nadřizenými složkami. Dle našeho názoru je při uvážlivém využívání tato koncepce uplatnitelná ve výtvarně výchovném vzdělávání všech věkových stupňů žáků.

Pro mladší žáky více jako hra, pro starší v intelektuálnějším pojetí více jako „koncept“. Domníváme se však, že absence produktu, která většinou tento způsob práce provádí (popř. produkt je celkem na okraji zájmu), by mládeži staršího školního věku (pubescentům a adolescentům) plně nevyhovovala. Mládež má smysl pro humor, „šok“, recesi, je ochotna si občas i hrát. Dospívající však kromě výrazné snahy osvojit si poznátkové struktury (kterou by konceptuální výtvarná výchova byla schopna uspokojit) projevují i touhu po ovládnutí určitých výtvarných dovedností, spojených právě se vznikem produktu. Nepopíratelné však tento zorný úhel má své pevné místo v programech rozvoje tvořivosti, kterým poskytuje široký prostor.

Ovšem, opět jsme se dostali k zásadnímu problému — problému osobnosti učitele, jeho odborné připravenosti, citlivosti k žákově osobnosti, duševní pružnosti, schopnosti proniknout k podstatě jevů, k jeho celkovému pedagogickému mistrovství. Právě konceptuální výtvarná výchova, která bývá, jak již bylo řečeno, spojována i s oblastmi jiných estetických činností, klade na osobnost učitele mimořádné nároky.

Závěrem bychom uvedli ještě naši určitou obavu z toho, zda by snaha po výhradně takto koncipovaném výtvarném vzdělávání neoživila opět latentní tendence, usilující o zrušení předmětu výtvarná výchova a o jeho nahrazení jakýmsi všeobecným předmětem „estetická výchova“. Je nebezpečí, že by pak vymizely z takto pojatého předmětu aktivní výtvarné činnosti vůbec.

Zamysleli jsme se nad některými progresivními výukovými systémy výtvarné výchovy se záměrem zjistit, jakým způsobem tyto systémy výtvarnou „kri-zi“ řeší či jaké možnosti z jejich pojetí pro řešení tohoto problému vyplývají. Ukázalo se, že autoři těchto koncepcí jsou si specifického zvratu v dětském výtvarném projevu jasně vědomi a ve svých koncepcích se jím zabývají, avšak přece jen — pokud naše vědomosti dostačují — i když je ten nebo onen sys-tém (nebo alespoň jeho významné prvky) pro řešení vhodný, přece jen se do-mníváme, že hledání cesty k překonání „kriize“ by mělo být vázáno na zásadní hluboké a všestranné uvážení všech psychologických aspektů a faktů, které „kriize“ výtvarného projevu na zlomu dětství a puberty podmiňují.

LITERATURA

- ¹ Cikánová, K.: *Cesty k asamblážím*. In: Estetická výchova, 1983, č. 9.
- ² Holoušovi, E. a P.: *Seznamujeme děti s architektonickým prostorem*. In: Estetická vý-chova, 1984, č. 5.
- ³ Holoušová, E.: *Hmatové etudy na LŠU*. In: Estetická výchova, 1985, č. 9.
- ⁴ Holoušová, E.: *Zvukové kresby — etudy pro sluch i zrak*. In: Estetická výchova, 1985, č. 9.
- ⁵ Jusko, A.: *Historické korene a súčasné poňatie výtvarnej výchovy v ZSSR, ČSSR a vo Francúzsku*. Kandidátská disertační práce. Praha, PedF UK 1981.
- ⁶ Lamserová, J.: *Výtvarné cítění a tvořivost dětí*. In: Tvorba, 1988, č. 47.
- ⁷ Lamserová, J.: *Výtvarný projev a jeho rozvíjení u dospívající mládeže*. Kandidátská disertační práce. Praha, PedF UK 1987.
- ⁸ Macko, A.: *Pojem a tvorba obsahu výtvarné výchovy*. Cyklostylovaná studie. Bratisla-va, VÚP 1973.
- ⁹ Read, H.: *Výchova uměním*. Praha, Odeon 1976.
- ¹⁰ Šamšula, P.—Leština, V.: *Výtvarná výchova v 7. a 8. ročníku*. (Metodická příručka). Praha, SPN 1982.
- ¹¹ Trojan, R.: *K přípravě učitelů výtvarné výchovy*. In: Estetická výchova, 1954, č. 3.
- ¹² Trojan, R.: *Stati z teorie vyučování výtvarné výchově*. (Sc.). Praha, SPN 1976.
- ¹⁴ *Učební osnovy pro gymnasia (Estetická výchova, výtvarná výchova, hudební výcho-va, estetika)*. Praha, SPN 1969.
- ¹⁵ *Učební osnovy pro 1. — 4. ročník*. Praha, SPN 1981.
- ¹⁶ *Učební osnovy základní školy (Výtvarná výchova, 5. až 8. ročník)*. Praha, SPN 1983.
- ¹⁷ *Umění a výchova*. (Zpráva z XVIII. světového kongresu INSEA). Praha, SPN 1968.
- ¹⁸ Uždil, J.: *Estetická funkce a estetická výchova*. In: Estetická výchova, 1984, č. 1.
- ¹⁹ Uždil, J.: *Hra, práce, tvorba — výtvarné myšlení*. In: Estetická výchova, 1985, č. 1, 2.
- ²⁰ Uždil, J.: *Jubilejní úvaha: Kam směřuje estetická výchova*. In: Estetická výchova, 1985, č. 1.
- ²¹ Uždil, J.: *Proces, koncept, výtvarná výchova*. In: Estetická výchova, 1985, č. 6.
- ²² Uždil, J.: *Výtvarný projev a výchova*. Praha, SPN 1974.
- ²³ Vondrák, M.: *Paralely mezi vývojem výtvarného umění 20. století a koncepcemi vý-tvarné výchovy*. Autoreferát kandidátské disertační práce. Praha, PedF UK 1984.

НЕКОТОРЫЕ ПРОГРЕССИВНЫЕ КОНЦЕПЦИИ РАЗВИТИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ВЫРАЖЕНИЯ МОЛОДЕЖИ

Одной из веских проблем художественного воспитания является действительность, что с началом пубертального возраста детские художественные произведения теряют свою прежнюю привлекательность и изобразительную силу и молодых авторов перестает привлекать художественная деятельность, которой они до сих пор с удивительным интересом занимались.

Опыт показывает, что при помощи подходящего дидактического управления можно художественное проявление молодежи и далее с успехом развивать.

К числу педагогов послевоенного периода, концепции художественного воспитания которых имели для реше-

ния приведенной проблематики в свое время большое значение, как в целом, так и с точки зрения некоторых отдельных аспектов, принадлежат некоторые зарубежные теоретики (H. Read, R. Pfennig, F. Hess, E. Tainmot) и чешские теоретики (J. Uždil, R. Trojan). Для этого периода были специально назначены учебные программы чехословацких гимназий семидесятых годов и современная концепция основных школ содействует при решении ряда проблем этого периода. Некоторые специфические возможности дает и т. наз. концептуальное эстетическое воспитание, представляющее собой одну из самых современных воспитательных концепций.

JANA LAMSEROVÁ

SOME PROGRESSIVE CONCEPTIONS IN THE GRAPHIC EXPRESSION OF THE ADOLESCENTS

One of important problems of the art education is a specific phenomenon called in the vocational literature „the crisis“ in the children's graphic expression. This term concerns the fact that with the beginning of the adolescence the hitherto charm and power of expression fades away from the children's drawings and paintings, and that the young authors cease to be interested in the graphic work. The art education is then faced by the question how to resist this phenomenon. It is shown through the experience that it is possible to develop the graphic expression even now if applying an adequate way of leading the pupils, though

using different methods than in the childhood.

In vocational literature this problem is not paid so much attention as the children's expression in the pre-school or junior school periods. In spite of that graphically educational conceptions dealing with the problems of the graphic education of the adolescents do exist.

In our contribution some progressive conceptions which appeared after world war II are presented; they are important for the solving of the „crisis“ either as complexes or only on the behalf of some aspects of theirs.