

12.B Virtuální výtvarné světy a materiálovost ve výtvarném projevu mládeže. Proměny pojetí práce s materiálem ve výtvarné pedagogice posledních čtyř desetiletí.



**zpracoval:
Bc. Beneš Jaroslav
255 938
jaro 2012**

Výtvarný projev

Podoba výtvarné edukace v praxi se postupem doby značně měnila, avšak jejím jádrem vždy zůstávalo vizuálně-obrazné myšlení rozvíjené prostřednictvím výtvarného projevu a podmíněné tvůrčím empatickým vztahem člověka k přírodě, k lidem i k sobě samému.

Výtvarný projev je metoda tvorby a vnímání (vizuálního nebo haptického), která umožňuje zprostředkovat významy, kvality a hodnoty v zážitkovém a interpretačním kontextu vizuální kultury.

Pozn.: Významem zde rozumíme funkční vlastnost výrazu reprezentovat pojem (zakotvený v jazyce). Kvalitou zde rozumíme vlastnosti rozlišované smyslovým vnímáním a exemplifikované ve výtvarném projevu (např. typ tvarové kompozice či typ barevnosti). Hodnotu zde chápeme jako specifickou obecnou vlastnost zpřítomněnou výtvarným projevem a podmíněnou zaujetím postoje a realizací výběru (např. etické nebo estetické hodnoty).

Koncepce tvořivosti

INSEA (vznik 1963) Mezinárodní organizace pro výchovu výtvarným uměním - světová

INSEA (International Society for Education through Art)

“Tvořivost v umění je základní potřebou, která je společná všem lidem a umění je jednou z nejvyšších forem vyjádření a komunikace.”

Z citace je znát, že výtvarná výchova ve světě v té době dokončila obrat od "řemeslného" pojetí k pojetí kreativnímu, komunikačnímu a zároveň psychologizujícímu.

- Modernistické výtvarné umění definitivně zrušilo tradiční pravidla zobrazování a tvorby, nastolilo kult originality a vyzdvihlo úlohu "čisté" výtvarné formy oproti literárně chápanému obsahu výtvarného díla
- II. celostátní konference učitelů výtvarné výchovy, která se uskutečnila roku 1964 v Praze - hlavním tématem **tvořivost**
- příkladem tvořivého pojetí výtvarné výchovy prosazujícího se od poloviny šedesátých let je společné dílo J. Uždila a I. Zhoře Výtvarné umění ve výchově mládeže (témata “**výchovy k umění**”)

Vývoj výtvarné výchovy u nás

-70. a 80. léta - inspirace časopisem Estetická výchova - publikované články z celosvětových sjezdů INSEA

- "Art Education: Process and Product": "...je především vyjádřením snahy posílit důraz na spontaneitu výtvarného projevu, která jej odlišuje od většiny projevů vědeckých i technických."

- založení Asociace výtvarných pedagogů (1990)

- rozvoj české výtvarné výchovy ve 4 programových liniích v devadesátých letech 20. století

Art-centrismus

Jeden z programových směrů české výtvarné výchovy v devadesátých letech je představován teoretiky a učiteli, kteří se ve svém předmětu snažili posílit dimenzi uměleckou, ve smyslu ožívání vztahů výtvarné výchovy a profesionální umělecké tvorby. Tuto programovou linii bychom mohli označit za **"art-centrickou"**. Její jistá analogie (přestože zdaleka nejde o programovou totožnost), která se zhruba od přelomu šedesátých a sedmdesátých let 20. století rozvíjela v USA je reprezentována koncepcí tzv. **DBAE** (Discipline Based Art Education – výtvarná výchova zaměřená na své „mateřské“ obory a směřující k poznávání výtvarného umění a esteticko-vědních pojmů).

U nás se k uvedenému pojetí v osmdesátých a devadesátých letech 20. století hlásí skupina teoretiků a učitelů zejména v okruhu brněnské katedry výtvarné výchovy sdružená kolem již zesnulého I. Zhoře. V průběhu let devadesátých se tato skupina představila programovou publikací **R. Horáčka a kol. "V dialogu s uměním"** (1994).

Z didaktického hlediska měla tehdejší art-centrická linie v některých svých postupech blízko k francouzskému hnutí Nové výchovy, především ke skupině GFEN, jak napovídá např. opakované užívání termínů **"animátor"** či **„galerijní animace“** a používání triády klíčových pojmů vypovídajících o ústřední myšlenkové linii art-centrické didaktiky směřující k uměleckému výtvarnému dílu: **"zážitek – dialog – interpretace"**.

Video-centrismus

Druhá programová linie hledala specifičnost výtvarné výchovy v jejím vizuálním charakteru a obrátila se zejména k procesu výtvarného vnímání jako ke specifické součásti kulturní smyslové zkušenosti a smyslového utváření světa. Tuto programovou linii bychom mohli označit za "**video-centrickou**". V názvu je kromě **vizuality** do jisté míry zašifrován i příklon k **elektronickým prostředkům výtvarné tvorby**, o které se tento programový proud od počátku zvláště zajímá. Spatřuje v nich médium, které optimálně umožňuje prakticky zkoumat, ověřovat a tvořivě rozvíjet principy vizuální obraznosti a jejího sociálního uplatňování v kultuře.

Video-centrismus u nás – v podobně volném smyslu, jak zde bylo napsáno o art-centrickém proudu – korespondoval s přístupem australského teoretika výtvarné výchovy S. T. Coombse, předneseným již v r. 1981 na světovém kongresu INSEA v Rotterdamu. S. T. Coombes prosazoval koncepci, podle níž by výtvarná výchova měla člověka především učit vizuálně myslet a podněcovat k vlastnímu nalézání systému obrazných znaků či symbolů, čili k vizuální konceptualizaci, protože "*vizuální komunikace – na rozdíl od principů konvergentního logického myšlení v přírodních vědách – spočívá v sociálním prostředkování těchto vizuálních znaků nebo symbolů*".

Gnozeo-centrismus

Třetí z přístupů, které zde uvádíme, se orientuje na **dětskou zkušenost všedního dne**, kterou chce mapovat, obohacovat a ozvláštňovat prostřednictvím výtvarné činnosti. Jeho cílem je "směrování dítěte k systematickému přibližování se životu". "Výtvarné postupy jsou podřízeny hledání sdělnosti výtvarné výpovědi, která se pro dítě stává prostředkem k objevování světa a sebe v něm", píše reprezentantka tohoto pojetí V.Roeselová.

Proto bychom mohli mluvit o linii gnozeo-centrické, zaměřené na výtvarný proces především jako na prostředek **výrazové komunikace** vedoucí k jedinečnému způsobu poznávání světa. Je zaměřena zejména na citlivé přemostění ontogenetické vývojové linie mezi výtvarným projevem dětství a výtvarným přístupem ke světu v dospívání a dospělosti. Mezi svými cíli zdůrazňuje rozvoj **citlivého prožívání světa, samostatného výtvarného myšlení a rozvíjení tvořivosti**.

Typický pro tento programový proud je důraz kladený na procesy výtvarného myšlení a na specifické "průzkumné" způsoby jeho pěstování: *"... výtvarné myšlení vychází z pokusů, jejich srovnávání a rozlišování, z úvah, které tyto pokusy dále rozvíjejí, z myšlenek směřujících k pochopení významů a obsahů ... v tomto pojetí prostupuje výtvarné myšlení téměř všemi výchovně vzdělávacími prioritami"* (Roeselová, V. 1993). Z pozornosti věnované výtvarnému myšlení přirozeně vyplývá i výše zmíněná zaměřenost na komunikativní stránky výtvarného projevu.

Animo-centrismus

Pojetí výtvarné výchovy kladlo důraz na poznávání žáka sebe samého jako tvůrce i vnímatele výtvarného projevu. Ani zde není smyslová zkušenost nebo výtvarné umění mimo sféru intenzivního zájmu. Cesta k nim je však hledána především prostřednictvím osobní angažovanosti žáka v reflexi své životní zkušenosti, zejména s ohledem na existenciální životní situace, jež propůjčují umělecké formě obsah a smysl.

Ilustraci animo-centrického proudu je osobní nebo nadosobní (ekologický) smysl života a starost o duchovní stránky lidského bytí jsou v popředí pozornosti tohoto pojetí.

Smyslové vnímání je pro animo-centrický proud především zdrojem specifického zážitku, v němž se svět člověku zjevuje v nových dimenzích a souvislostech. Oproti předchozím pojetím orientovaným zejména na výtvarnou formu, resp. komunikaci, staví animo-centrický program především na autorském výrazu. Autorský výrazový projev však nechápe jako konečný cíl, ale jako jedinečný prostředek "odhalování duchovní podstaty ve chvíli, kdy jsme schopni odhalit své nitro a stanout v údivu nad nějakou zdánlivě všední věcí, kterou jako bychom v té chvíli vnímali vůbec poprvé, to znamená v jednotě s celistvým vesmírným děním" (David, J. 1994-95, s.38). Animo-centrický proud ve výtvarné výchově devadesátých let je tedy charakterizovaného příklonem k arteterapii nebo k hlubinné a dynamické psychologii.

Artefiletika

Artefiletika se v rámci animo-centrického proudu od počátku vyvíjela jako svébytně se vymezující složka (viz např. Slavík, J. Mezi výtvarnou výchovou a arteterapií. Výtvarná výchova, 1994/1995, č. 2). Navazovala na tzv. filetické pojetí vzdělávání a výchovy v pojetí pedagoga H. Broudyho (1976), v němž intelektový rozvoj je úzce spjatý s rozvojem emočním a sociálním. Byl v ní kladen důraz ne tolik na hlubinné stránky psychiky, ale především na rozvoj sociálních a reflektivních dovedností u žáků. K tomu měly sloužit tři klíčové složky vzdělávacího procesu ve výtvarné výchově: (1) výtvarný zážitek, (2) imaginace, (3) dialog.

Výtvarný zážitek je pro artefiletiku především zdrojem jedinečného poznání a sebe-poznání. Jestliže se člověku, bez ohledu na jeho věk a zkušenosti, podaří proměnit nějakou životní zkušenost ve výtvarný zážitek, může díky tomu nejenom poznovu prožít, ale také zahlédnout a blíže prozkoumat to, co dříve nedokázal objev

Imaginace (tj. obraznost a představivost doplněná fantazií) je prostředníkem mezi vnitřním a vnějším světem. S její pomocí žáci obrazně vyjadřují svá přání, strachy, radosti, touhy i tvůrčí předpoklady (Kastová 1999). Díky imaginaci zpracované do výtvarné tvorby si je mohou uvědomit, symbolicky je přetvářet a rozmlouvat o nich za nevtíravé dopomoci učitele. Tak se učí s nimi lépe zacházet.

Koncepce VCAE

Nový přístup, který se snaží ve výtvarné výchově zachytit a pedagogicky co nejlépe zpracovávat současnost kulturního vývoje, se v anglicky mluvící části světa označuje jako VCAE – Visual Culture Art Education. Má se programově zabývat vizualitou jako jedinečným typem obrazného uvědomění prostřednictvím zraku. Vizualita je v tomto smyslu chápána a studována jako syntéza vidění, imaginace a výtvarného projevu (seeing, imagining, showing) v širších souvislostech kultury. Metodologicky se VCAE opírá zejména o teorie, které procházejí napříč dílčími obory a umožňují rozebírat kulturu z různých hledisek a v nadhledu, který dává možnost zahlédnout širší souvislosti mezi jednotlivcem, kulturním společenstvím a biologickými východisky lidské existence. Je to např. sémiotika, sémantika, strukturalismus a post-strukturalismus, feministické přístupy, neo-strukturalismus, fenomenologická studia, analytické a post-analytické přístupy, psychoanalytické přístupy apod.

Koncepce VCAE přináší do výuky aktuální problémy, kterými jsou žáci obklopeni, a poskytuje jim šanci opírat se co nejvíce o vlastní zkušenost a lépe jí porozumět. V tom se pro výtvarnou výchovu otevírají dosud nevyužívané anebo málo využívané vzdělávací možnosti.

Vizuální tvorba na školách

V posledních letech se značně změnila koncepce výtvarna na školách, a do popředí se dostaly obory, které pracují především s vizuální tvorbou. Velkou atraktivitu získávají obory poskytující zaměření na masmédiá a multimedia.

Tato tendence se velice široce rozvíjí především na vysokých školách, kde nabízí svým zájemcům obory které vypouští slovo "výtvarný" a nahrazují je slovy "vizuální".

Koncept virtuálních světů ve vizuální kultuře je nyní na vzestupu, a dovoluje tak velké pole působnosti především přes digitální média a "osekává" práci starých médií.

Marshall McLuhan: "The Medium is the Message"

Médium

lat. medius = prostřední
mediare = prostředkovat

„to, co se nachází uprostřed; zprostředkující činitel

V širším smyslu: jakýkoliv prostředek vyjádření umělecké intence, prostředek komunikace

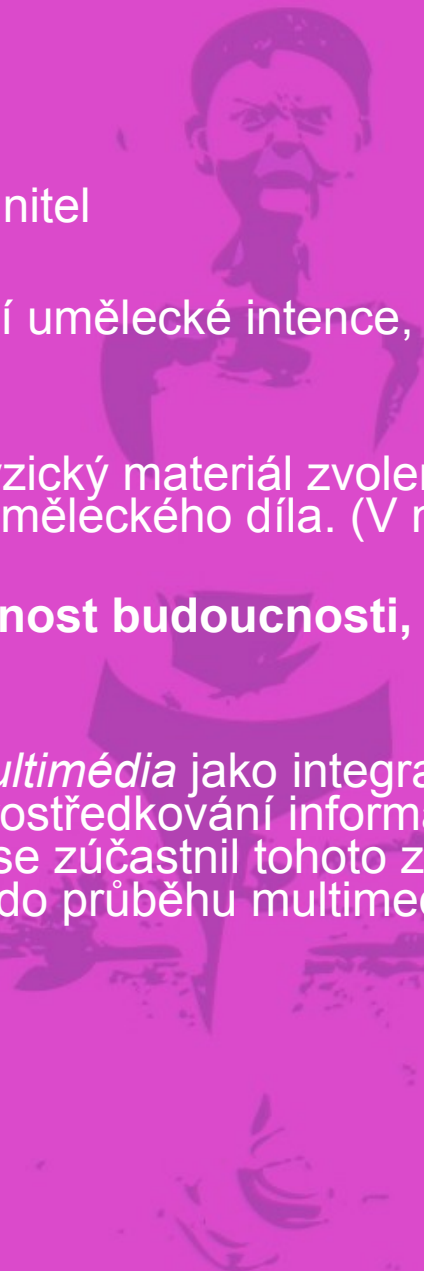
V užším smyslu: termín označující skutečný fyzický materiál zvolený jako prostředek vyjádření (vehicle of expression) jakéhokoliv uměleckého díla. (V malířství se jedná např. o tekutinu, v níž je rozpuštěn pigment.)

Sokolowski - Šed'ová (Multimédia : Současnost budoucnosti, Grada Publishing 1994)

V dnešním slova smyslu definujeme pojem *multimédia* jako integraci textu, obrázků, grafiky, zvuku, animace a videa za účelem zprostředkování informací. Při jejich použití na počítači musí být uživateli umožněno, aby se zúčastnil tohoto zprostředkování *interaktivně*, tzn. aby měl možnost zasáhnout do průběhu multimediálního programu.

Charakteristické rysy MM aplikací:

- interakce
- vizualizace
- individualizace
- simulace



Typologie médií podle McQuaila (2006):

Intermédiá – obl. umění; překračování hranic určitého média, koncept užívaný v polovině šedesátých let členem hnutí Fluxus Dickem Higginsem k popsání neuchopitelných, často matoucích, interdisciplinárních aktivit, které se odehrávaly na pomezí více uměleckých žánrů (např. oblast mezi kresbou a poezií, malbou a divadlem, apod.)

Mixmédiá – obl. umění; označuje užití různých technických prostředků. V podstatě synonymní s multimédií.

Multimédiá – označuje médium, které používá různé formy informačního obsahu a zpracování informací (např. obraz, zvuk, text, interaktivní). Filmová projekce v kině je příkladem non-interaktivního lineárního multimédiá.

Nová média (Interaktivní média) – termín užívaný k popisu forem elektronické komunikace zprostředkované počítačovou technologií. Opozitum ke „starým médiím“ (tisk, televize, rozhlas, apod.). Jejich výhodou je interaktivita, která umožňuje jak tvůrci, tak příjemci vstupovat do dialogu. (webové stránky, blogy, email, CD/DVD-ROM, elektronické stojany, virtuální realita, interaktivní televize, internetová telefonie, mobilní technologie, podcasting, apod.)

Hypermédiá – termín vytvořený v r. 1965 Tedem Nelsonem (US filosof, sociolog) je logickou extenzí termínu **hypertext**, ve kterém se prostřednictvím **hyperlinků** (odkazů) spojuje grafika, audio, video a text v non-lineární informační médium. Příkladem hypermédiá je World Wide Web.

SHRNUTÍ

INSEA – Mezinárodní organizace pro výchovu výtvarným uměním
Vznik 1963

Směry výtvarné výchovy:

ART-centrismus

VIDEO-centrismus

GNOZEO-centrismus

ANIMO-centrismus

ARTEFILETIKA

Médium

lat. medius = prostřední

mediare = prostředkovat

„to, co se nachází uprostřed; zprostředkující činitel

Typologie médií podle McQuaila (2006):

- Intermédia
- Mixmédiá
- Multimédia
- Nová média
- Hypermédia



Zdroje:

- 1) **HORÁČEK, R.: Galerijní animace a zprostředkování umění**, Akademické nakladatelství CERM, s. r. o., 1998.
- 2) **Z historie výtvarné výchovy a její teorie** [online]. c2012, Dostupný z WWW. <<http://www.artefiletika.cz/modules/articles/article.php?id=29/>>.
- 3) **KOPŘIVOVÁ, Petra: Edukační specifika muzea a školy a možnosti jejich vzájemné spolupráce** [online]. c2012, Dostupný z WWW. <http://is.muni.cz/th/179984/ff_m_b1/DP_Koprivova.pdf?info=1;zpet=%2Fvyhledavani%2F%3Fsearch%3Dvizuáln%C3%AD%20výchova%20agenda:th%26start%3D1>.

