

Katedra výtvarnej kultúry
Pedagogická fakulta
Univerzita Mateja Bela
Banská Bystrica

2017

**Kreatívne reflexívne emocionálne
alternatívne - umelecké vzdelávanie**

Creative reflexive emocional

KREATÍVNE VZDELÁVANIE



CREA-AE 2017

Zborník z vedeckej konferencie

Pedagogická fakulta

Univerzita Mateja Bela

Banská Bystrica

2017

Daniela Valachová, Lenka Lipárová (Eds.)

CREA-AE 2017 zborník z vedeckej konferencie

Zostavili: doc. PaedDr. Daniela Valachová, PhD.
Mgr. Lenka Lipárová, PhD.

Recenzenti: prof. PhDr. Erich Mistrík, CSc. Pedagogická fakulta UK Bratislava
doc. PaedDr. Barbora Kováčová, PhD. Pedagogická fakulta KU Ružomberok

ISBN 978-80-557-1374-8

*Zborník je jedným z parciálnych výstupov z projektu VEGA 1/0179/17 Výskum identifikátorov
výtvarného nadania a talentu detí a mládeže.*

Za obsah a jazykovú úpravu príspevkov sú zodpovední autori príspevkov

OBSAH

Úvod.....	7
Postavenie umeleckého vzdelávania v školskom systéme.....	8
NONARTIFICIÁLNA VOKÁLNA PEDAGOGIKA NA SLOVENSKU – VÝCHODISKÁ A SÚČASNOSŤ	9
Iveta Štrbák Pandiová	
UMELECKÉ VZDELÁVANIE V KONTEXTE OUTDOOROVEJ EDUKÁCIE	13
Lucia Šepeláková	
VÝZNAM NARÁCIE V DRAMATICKEJ A LITERÁRNEJ VÝCHOVE V PREDPRIMÁRNOM A PRIMÁRNOM VZDELÁVANÍ.....	20
Zuzana Chanasová	
Obsah umeleckého vzdelávania.....	30
MEZINÁRODNÍ DĚTSKÁ VÝSTAVA LIDICE. VLIV KULTURY NA VÝTVARNÝ PROJEV DĚTÍ.....	31
Eva Kaličinská	
VÝTVARNÝ PREJAV DIEŤAŤA V PREDŠKOLSKOM VEKU V PODOBE ČMÁRANÍC.....	41
Lucia Minichová	
DETERMINÁCIE TVORBY UMENIA A VÝCHOVY UMENÍM	54
Katarína Sokolová	
OBRAZ, SLOVO, VÝZNAM. KONCEPTOVÁ ANALÝZA PROJEKTU.....	61
Kateřina Dytrtová	
DIZAJN - KULTÚROTVORNÝ A CIVILIZAČNÝ FAKT.....	72
Michal Bartko	
DIDAKTICKÁ INTERPRETÁCIA DIELA MAURICA RAVELA MOJA MATKA HUS.....	77
Tomáš Boroš	
PROGRAMY, METÓDY, CESTY A SMEROVANIE MALIARSKEJ PRÍPRAVY	87
Xénia Bergerová	
MÚZEA ZAMERANÉ NA DEDIČSTVO NÁRODOPISNÉHO CHARAKTERU A ICH EDUKAČNÝ POTENCIÁL....	94
Jozef Zentko	
OBJEKT AKO NÁSTROJ POZNANIA.....	102
Emília Rigová	
ROZVÍJANIE IMAGINÁCIE PROSTREDNÍCTVOM VÝTVARNÉHO OBJEKTU	111
Ján Husár	
GRAFIKA A AKTUÁLNE OTÁZKY S ŇOU SPOJENÉ.....	123
Martin Ševčovič	
ATELIÉR V PRÍRODE – SUČASŤ VÝTVARNÉHO VZDELÁVANIA	131
Patricia Biarincová	

Učiteľ v umeleckom vzdelávaní	143
SEBAREFLEXIA V PRÍPRAVE BUDÚCICH UČITEĽOV VÝTVARNEJ VÝCHOVY AKO JEDNA Z KĹÚČOVÝCH STRATÉGIÍ ROZVOJA KRITICKÉHO MYSLENIA.....	144
Janka Satková	
PRÍPRAVA A PRAX VÝTVARNÉHO PEDAGÓGA.....	153
Martin Kratochvíl	
UČITEĽ ANGLICKÉHO JAZYKA V KONTEXTE UMELECKÉHO VZDELÁVANIA	164
Marta Kopčíková	
UČITEĽ MATERSKEJ ŠKOLY A GRAFOMOTORIKA	171
Blanka Lehotayová	
LIMITY ŠTUDIJNÝCH MATERIÁLOV V RÁMCI PRÍPRAVY UČITEĽOV VÝTVARNEJ VÝCHOVY V KONTEXTE PREDMETU DEJÍN VÝTVARNÉHO UMENIA.....	179
Miloslava Michalcová Borošová	
Stratégie vo výtvarnej edukácii - tvorba nových modelov a študijných materiálov pre študijné odbory (KEGA 036UMB-4/2015).....	187
STRATÉGIE GALERIJNEJ EDUKÁCIE	188
Katarína Sokolová	
VÝTVARNÝ JAZYK A MOŽNOSTI JEHO OSVOJOVANIA VO VÝCHOVNO-VZDELÁVACOM PROCESE VÝTVARNEJ VÝCHOVY	196
Renáta Pondelíková	
VYUŽITIE MULTIASPEKTOVEJ ANALÝZY FOTOGRAFIE VO VÝTVARNEJ VÝCHOVE V PRIMÁRNOM STUPNI VZDELÁVANIA	206
Jozef Zentko	
PROMĚNY MALBY NA POZADÍ NOVÝCH MÉDIÍ.....	212
Pavel Forman, Milan Cieslar	
STRATÉGIE ROZVÍJANIA VIZUÁLNYCH KOMPETENCIÍ V PROCESE VÝTVARNEJ EDUKÁCIE.....	219
Emília Rigová	
SKÚSENOSTI S ELEKTRONICKÝM PROSTREDÍM AKO PRIESTOROM VIRTUÁLNEHO „ATELIÉRU“	230
Lenka Lipárová	
ĽUDOVÉ PRVKY A REMESLÁ AKO ALTERNATÍVNA FORMA KREATÍVNEHO VZDELÁVANIA DETÍ.....	243
Monika Kepičová	
TVORIVÉ PROCESY VO VÝTVARNEJ VÝCHOVE A ICH HODNOTENIE	256
Ján Husár	
UMELECKÉ VZDELÁVANIE V KONTEXTE OUTDOOROVEJ EDUKÁCIE.	270
Lucia Šepeláková	
PŘÍNOS PŘEHLÍDEK DĚTSKÉ TVORBY PRO PRAXI VÝTVARNÉ VÝCHOVY	277
Hana Stadlerová	

PRINCÍPY VÝTVARNO-TVORIVEJ KOMUNIKÁCIE.....	288
Veronika Weberová	
<i>Podpora sociálnej adaptácie adolescentov so zdravotným znevýhodnením prostredníctvom skupinovo orientovanej arteterapie (KEGA 069UK-4/2015).....</i>	300
VÝTVARNÁ REFLEXIA V ARTETERAPII	301
Alena Sedláková	
ARTETERAPEUTICKÁ INTERVENCIA S ADOLESCENTMI SO ZDRAVOTNÝM POSTIHNUTÍM (ALEBO „KRÍZOVÉ MOMENTY V MOJOM ŽIVOTE“).....	313
Barbora Kováčová	
SOCIÁLNA INKLÚZIA PROSTREDNÍCTVOM ARTETERAPEUTICKÝCH STRETNUTÍ ADOLESCENTOV S VIACNÁSOBNÝM POSTIHNUTÍM	323
Zuzana Fábry Lucká	

ÚVOD

Umenie má jasne vymedzenú funkciu. Je to terapeutický nástroj, ktorý nám môže pomôcť viesť lepší, hodnotnejší život. Tvrdia to Alain de Botton a John Armstrong (2014), s ktorými môžeme len súhlasiť. Umenie je v živote človeka nenahraditeľné. Je nielen prostriedkom sebaujadia a prezentovania názorov, ale dokáže nás tiežrobiť lepšími.

Zborník príspevkov je vyústením už štvrtého ročníka elektronickej vedeckej konferencie Kreatívne reflexívne emocionálne alternatívne umelecké vzdelávanie. Až do roku 2015 sa konala vďaka spolupráci Pedagogickej fakulty UK v Bratislave so spoločnosťou Virvar. Od roku 2017 sme začali písať novú etapu tohto unikátneho podujatia. Práve tento rok sa konferencia konala pod záštitou dekana Pedagogickej fakulty UMB v Banskej Bystrici doc. PaedDr. Štefana Porubského, PhD., za čo mu patrí veľká vďaka. Trvala od prvého júna do 30. júna 2017. Hlavným organizátorom elektronickej vedeckej konferencie bola Katedra výtvarnej kultúry PdF UMB v Banskej Bystrici.

Témou štvrtého ročníka podujatia bola otázka, akým smerom sa bude vyvíjať umelecké vzdelávanie. Naším cieľom bolo ponúknuť priestor na zmysluplnú a odbornú diskusiu. V jednotlivých sekciách mali kolegovia možnosť prezentovať svoje názory na problematiku postavenia umeleckého vzdelávania, obsahu a učiteľa umeleckého vzdelávania. Okrem toho boli sekcie zamerané na umelecké stratégie a tiež skupinovo orientovanú arteterapiu.

Šírka problematiky poskytuje priestor na diskusiu a zároveň vytvára platformu umeleckému vzdelávaniu v rôznych kontextoch. Veríme, že v príspevkoch si čitateľ nájde zaujímavé pohľady a názory na umelecké vzdelávanie.

Naša vďaka patrí vedeckým garantom ako aj organizačnému výboru konferencie. Bez prispievateľov by konferencia nebola. Preto vďačím za veľa aj Vám, milí kolegovia. Môžeme len veriť a dúfať, že sa stretneme vo virtuálnom priestore na ďalšom ročníku konferencie.

Lisujte, zaujímajte sa a hlavne inšpirujte sa dobrou skúsenosťou, ktorú sa snažili autori sprostredkovať vo svojich príspevkoch.

Aj keby sme deťom presvetlili len jeden deň prostredníctvom umenia, stojí to za námahu. Deti nezabúdajú a pamätajú si aj po rokoch.

Daniela Valachová



Postavenie umeleckého vzdelávania v školskom systéme

NONARTIFICIÁLNA VOKÁLNA PEDAGOGIKA NA SLOVENSKU – VÝCHODISKÁ A SÚČASNOSŤ

NONARTIFICIAL VOCAL PEDAGOGY - BASIS AND PRESENT

IVETA ŠTRBÁK PANDIOVÁ

Abstract

Based on the extraordinary interest in nonartistic music in Slovakia, we note that the traditional methodologies as well as the professional competence of teachers and teachers in this field are inadequate. There is a lack of professional background in Slovakia, mainly focused on its interpretation and methodology of teaching. We also lack interpretative and specialist courses for teachers and educators who could and should be educated, improved and qualified in this way. The submitted contribution points to these shortcomings and also proposes hypothetical solutions that would eliminate the inconsistency of the differentiation of present vocal pedagogy.

Abstrakt

Na základe mimoriadne rastúceho záujmu o nonartificiálnu hudbu na Slovensku zaznamenávame stav, kedy sú tradičné metodiky ako aj odborná spôsobilosť učiteľov i pedagógov v tejto oblasti nepostačujúce. Na Slovensku výrazne absentuje odborné zázemie zamerané hlavne na jej interpretáciu a metodiku vyučovania. Chýbajú nám taktiež interpretačné a špecializačné kurzy pre učiteľov a pedagógov, ktorí by sa mohli a mali vzdelávať, zdokonaľovať a kvalifikovať aj v tomto smere. Predkladaný príspevok poukazuje na tieto nedostatky a taktiež navrhuje hypotetické riešenia, ktoré by v budúcnosti eliminovali rozporuplnosť diferencovanosť súčasnej vokálnej pedagogiky.

Key words

Vocal pedagogy, vocal art, school system of arts.

Kľúčové slová

Vokálna pedagogika, vokálne umenie, umelecký školský systém.

Úvod

Nonartificiálna hudba v súčasnosti zohráva mimoriadne dôležitú úlohu pri hudobnej výchove jednotlivca i spoločnosti. Obsahuje v sebe obrovský potenciál byť jedným z nástrojov, ktorý sprostredkuje deťom a mládeži hudbu im najbližším spôsobom a v zmysle doby ho môžu najlepšie vnímať ako súčasný, prítomný a akceptovateľný, nie celkom vzdialený alebo historicky prekonaný. Častokrát je jedinou schopnou metodickou pomôckou pri pochopení základných princípov hudby, hudobnej teórie a hudobných foriem pre súčasnú generáciu. Nonartificiálny, alebo tiež neoperný spev, ako preferovaný spôsob interpretácie

v nonartificiálnej hudbe, je im taktiež prirodzenejší, menej štylizovaný a bližší hovorenému prejavu. V západoeurópskych krajinách sme mali možnosť stretnúť sa s veľkým záujmom o problematiku nonartificiálnej hudby v teoretickom aj praktickom slova zmysle. V týchto krajinách sa bežne usporadúvajú sympózie, prednášky a konferencie na danú problematiku, nechýbajú ani odborne podložené didakticko-metodické materiály a patričné technické zabezpečenie na vyučovanie interpretácie nonartificiálnej hudby, ako aj nonartificiálneho spevu. Jeho výučba je zakotvená taktiež v obsahu vyučovania a v školskom edukačnom systéme západných krajín. Na základe mimoriadne rastúceho záujmu o nonartificiálny, neoperný spev na Slovensku zaznamenávame stav, kedy sú tradičné metodiky ako aj odborná spôsobilosť učiteľov i pedagógov v tejto oblasti nepostačujúce. Na Slovensku výrazne absentuje odborné zázemie zamerané hlavne na jej interpretáciu a metodiku vyučovania.

1 Diferenciácia dvoch sfér (artificiálna vs. nonartificiálna hudba)

Do dvadsiatich rokov 20. storočia, kedy do Európy doslova vtrhol jazz, bola „vážna“ i zábavná hudba interpretovaná, spievaná spevákmi vyštudovanými klasickou vokálnou metódou. Pod pojmom školený spevák sa rozumel skôr operný spevák, koncertný umelec, spevák klasickej operety. Vedľa nich žili svojim vlastným životom ľudový spevák, spevák kupletov a kramárskych piesní, u ktorých sa nepredpokladala kultivovanosť hlasového prejavu. Čím viac sa artificiálne a nonartificiálne žánre od seba vzdialili, tým viac bola potreba interpretačnej špecifikácie priam nutná.

Odvtedy prešlo takmer sto rokov a žiaľ musíme skonštatovať, že sa na Slovensku v oblasti nonartificiálneho spevu/hlasovej výchovy zatiaľ neobjavili konštruktívne snahy zaplniť tento závažný deficit. Aj keď musím skonštatovať, že otváranie odborov na ZUŠ ako je elektrická gitara, hra na keyboard, elektrická basgitara, tendencia konzervatórií a ZUŠ otvárať jazzové odbory, nasvädčujú pravému opaku. Spevácke odbory v zmysle nonartificiálneho však na Slovensku žijú svojším životom „nelegálne“, „inkognito“, ešte stále sa oficiálne nezaraďujú medzi „umenia“, bez možnosti sa v tomto smere vzdelávať a získať kvalifikáciu. Poďme sa teda pozrieť po poriadku v našom súčasnom školskom systéme, kde všade by bola jednotne vypracovaná metodika nonartificiálneho spevu osožná.

1.1 Hudobná výchova na základných školách v kontexte vokálnej pedagogiky

Pokiaľ ide o hudobnú výchovu na základných školách, ktorá v istej miere zahŕňa i elementárnu hlasovú výchovu, Hudobné ukážky a piesne z oblasti nonartificiálnej hudby sa sústreďujú predovšetkým v učebniciach pre 9. ročník, pričom sa napr. vývoju džezu venuje približne šesť vyučovacích hodín. Učitelia majú k dispozícii metodickú príručku, ktorá im ponúka stručne a prehľadne spracovaný vývoj tohto žánru. Tým, že v súčasnosti žijeme v globálnej a náhle sa meniacej spoločnosti ovládanej médiami, formujúci sa hudobný vkus dnešnej mládeže pri týchto podmienkach sa stáva aj pri najväčšej snahe vyučujúceho pedagóga neovládateľným. Motivácia je pritom nespochybniteľne účelnou hnacou silou k dosiahnutiu želaných vokálno-technických výsledkov. Táto motivácia zase vyplýva z vokálnej pripravenosti daného učiteľa. Na tomto mieste je nutné spomenúť žalostnú situáciu kvalifikovanosti pedagógov hudobnej výchovy ZŠ na Slovensku. Čiže o vokálno-

technickej „vybavenosti“ učiteľov/budúcich učiteľov ZŠ sa môžeme baviť len pri drvivej menšine kvalifikovaných pedagógov.

1.1.1 Hlasová výchova budúcich učiteľov ZŠ v súčasnosti

Dostávame sa tak ku kľúčovému problému, a tým je hlasová výchova na pedagogických fakultách slovenských univerzít. Ide o budúcich pedagógov väčšinou dvojpredmetového štúdia, ktorých predmet hlasová výchova zväčša nepresahuje ani 30 minút týždenne. Náplňou tohto predmetu je osvojenie si základov klasickej spevackej techniky s klasickým repertoárom a ľudovými piesňami. Na základe vyššie uvedených skutočností a faktov, že budúci učelia hudobnej výchovy na ZŠ reálne využívajú pri nácvikoch piesní techniky nonartificiálneho spevu (hrudný register, transparentný spôsob spievania) sa domnievame, že spomínaná malá časová dotácia sa v súčasnosti nevyužíva efektívne, ba môžeme hovoriť o kontraproduktivite náplne tohto predmetu. Naším návrhom je v tomto kontexte sústrediť sa na rozvoj prirodzeného hlasového prejavu s repertoárom vybraných piesní priamo z učebníc hudobnej výchovy pre ZŠ, doplnených slovenskými a zahraničnými populárnymi piesňami.

1.2 Spevacké odbory na ZUŠ v kontexte vokálnej pedagogiky v súčasnosti

V učebných osnovách, ktoré vydalo Ministerstvo školstva Slovenskej republiky na *Hlasovú výchovu a Spev* pre základné umelecké školy sa v repertoári pre prvý stupeň základného štúdia eliminujú žánrovo-štýlové okruhy nonartificiálnej hudby. Tie sa objavujú až na druhom stupni základného štúdia, kde sa odporúča nadviazať na úroveň výsledkov žiakových schopností a zručností získaných na prvom stupni a v prípade jeho inklinácie k tanečnej a populárnej piesni mu poskytnúť priestor a odbornú prípravu, aby mohol poznávať a interpretovať rozličné štýly (Kolesárová, 1995). Skutočnosť je však taká, že hlasoví pedagógovia na ZUŠ sú v poslednom čase neustále konfrontovaní s rastúcou požiadavkou na nonartificiálny repertoár (či už jazz, pop alebo muzikál). Ťažko povedať, či je táto skutočnosť ovplyvnená výrazným rozvojom a prosperitou elektronického priemyslu, rozmachu médií propagujúcich vábivý svet šoubiznisu a vokálnych súťaží, alebo prirodzeným prejavom postupnej vyváženosti artificiálnej a nonartificiálnej hudby. Súčasný stav je momentálne nasledovný. V učebných osnovách, ktoré vydalo Ministerstvo školstva Slovenskej republiky pre *Hlasovú výchovu a Spev* pre základné umelecké školy sa v repertoári pre prvý stupeň základného štúdia eliminujú žánrovo-štýlové okruhy nonartificiálnej hudby. Tie sa objavujú až na druhom stupni základného štúdia, kde sa odporúča nadviazať na úroveň výsledkov žiakových schopností a zručností získaných na prvom stupni a v prípade jeho inklinácie k tanečnej a populárnej piesni mu poskytnúť priestor a odbornú prípravu, aby mohol poznávať a interpretovať rozličné štýly. Faktom však je, že napriek v súčasnosti platným učebným osnovám sa repertoár žiakov už na prvom stupni základného štúdia výrazne „spestruje“ tvorbou z nonartificiálnej sféry.

1.3 Problematika kvalifikovanosti/nekvalifikovanosti vokálnych pedagógov ZUŠ v kontexte nonartificiálnej hudby – návrhy a hypotetické riešenia

Kvalifikovanými učiteľmi sú zväčša absolventi konzervatórií v odbore operný spev. Spev nonartificiálneho zamerania majú možnosť študovať v súčasnosti len študenti v odbore hudobno-dramatickom, ktorí sa však po

absolutóriu nepovažujú za kvalifikovaného pedagóga pre Hlasovú výchovu a Spev na základných umeleckých školách. Vystáva tu teda otázka – aké by bolo možné riešenie a východisko z tohto začarovaného kruhu? Artificiálna a nonartificiálna sféra vokálneho umenia je už v súčasnosti natoľko dostatočne technicky i štýlovo vzdialená, že si zaslúžia aspoň polemizovať o ich praktickom rozdelení v systéme umeleckého školstva na operný/klasický a neoperný/nonartificiálny spev, a to nielen ako súčasť hudobno-dramatického vzdelania, ale aj ako samostatný odbor. Diferenciáciu spevu na základných umeleckých školách by sme pri tom navrhovali od piateho ročníka, kedy po absolvovaní elementárnych zručností a schopností daného odboru by sa mala vykryštalizovať štýlovosť a zameranie jednotlivého žiaka. Čo sa týka štúdia druhého stupňa ZUŠ a štúdia pre dospelých, rozdelenie navrhujeme od prvého ročníka. Diferenciácia by sa týkala aj stredného a vysokého umeleckého školstva – teda konzervatórií a vysokých škôl umeleckého zamerania (VŠMU a AMU). Pri príprave pedagógov, kvalifikovaných na nonartificiálny spev pre ZUŠ by mohla byť ďalšou alternatívou napr. otváranie štúdia nonartificiálneho spevu na jednodoborových štúdiách učiteľstva hudobného umenia na pedagogických fakultách, kde je v súčasnosti popri štúdiu rôznych nástrojov v ponuke len operný spev.

Záver

Navrhované radikálne riešenia by prinášali žiaľ ďalšie problémy, a to (sme si plne vedomí, že ako legislatívne, tak aj ekonomické) – diferenciáciu obsahu vyučovania, školského vzdelávacieho programu, vokálnych metodík atď. Pri súčasnom stave umeleckého školstva a pri jeho záchrane, čo je bez debaty prioritou, nám neostáva nič iné, len hypotetická polemika, upozornenie na vyššie uvedené potreby a neúnavná práca na navrhnutých riešeniach.

Použité zdroje

ČEŠKOVÁ, O.: *Pěvecká výchova*. Praha: Nakladatelství AMU, 2008, ISBN: 978-80-7331-137-7.
ČERTÍKOVÁ, H.: *Moderátor za mikrofónom*. Bratislava: VŠMU, 2008, ISBN: 978-80-85182-97-2
CHLÁDKOVÁ, B. 1986. *Metodická příručka*. Bratislava : Štátne pedagogické nakladateľstvo, 3 – 14s.
KOLEŠÁROVÁ, A.: *Učebné osnovy pre hlasovú výchovu, spev*. Schválilo Ministerstvo školstva Slovenskej republiky dňa 14.8. 1995 pod číslom 729-15 ako učebné osnovy pre základné umelecké školy. Bratislava: MŠRS, 1995, ISBN: 80-7098-073-7, s. 19.
MATZNER, Antonín. POLEDŇÁK, Ivan. WASSERBERGER, Igor a kol.: *Encyklopedie jazzu a populární hudby*. Praha: Edition supraphon, 1980. ISBN 80-7058-210-3
ŠTRBÁK PANDIOVÁ, I.: Historické korelácie vývoja vokálnej interpretácie a vokálnej pedagogiky v kontexte nonartificiálnej hudby 20. – 21. storočia na Slovensku. In: Grant Journal – European Grant Projekt, Results, Research and development, Science.
Dostupné na: <http://www.grantjournal.com/issue/0601/PDF/0601pandiova.pdf>. ISSN 1805-062X

Kontakt:

Mgr. Iveta Štrbák Pandiová, PhD., Katedra hudby PF UKF v Nitre,
Dražovská cesta 4, 949 01 Nitra
e-mail: ispandiova@ukf.sk

UMELECKÉ VZDELÁVANIE V KONTEXTE OUTDOOROVEJ EDUKÁCIE

ART EDUCATION IN THE CONTEXT OF OUTDOOR EDUCATION

LUCIA ŠEPELÁKOVÁ

Abstract

The paper focuses on the distinctive role of outdoor education and presents the possibilities of outdoor education within the field of art education. The author aims at explaining the advantages and peculiarities of outdoor education in kindergartens, focusing on music and art education.

Abstrakt

Príspevok sa orientuje na špecifiká outdoorovej edukácie a prináša pohľad na možnosti, ktoré poskytuje v oblasti umeleckého vzdelávania. Autorka si kladie za cieľ priblížiť výhody a osobitosti outdoorového vzdelávania v podmienkach materských škôl v oblasti hudobnej a výtvarnej výchovy.

Key words

Outdoor education. Art education. Kindergarten. Preschool-aged child. Experiential learning.

Klíčové slová

Outdoorová edukácia. Umelecké vzdelávanie. Materská škola. Dieťa predškolského veku. Zážitkové učenie.

Úvod

Outdoorová edukácia nie je na poli slovenskej pedagogiky známym a rozšíreným konceptom. Na rozdiel od iných, napríklad škandinávskych krajín, Slovensko dostatočne nevyužíva potenciál, ktorý v sebe skrýva exteriérový priestor, či už hovoríme o školskom dvore, lese, lúkach, biotopoch či záhradách. Benefity, ktoré poskytuje outdoorová edukácia sú pritom nesporné.

1 Outdoorová edukácia

Súčasný spôsob života a trávenie voľného času je charakteristické nadmerným využívaním moderných informačno - komunikačných technológií a poklesom pohybových aktivít. Viaceré hlasy zo strán pediatrov, psychológov, sociológov a v neposlednom rade pedagógov vyzývajú k aktívnejšiemu využívaniu (nielen) voľného času, návrat k prírode a telesnej zdatnosti.

Outdoor (z angl. *out* – mimo, za; *door* – dvere) sú všetky aktivity, ktoré prebiehajú mimo uzatvorených priestorov. Dnes je tento termín všeobecne chápaný ako pobyt v prírode, spôsob trávenia voľného času. Outdoorová edukácia je skúsenostná metóda učenia sa s využitím všetkých zmyslov. Prebieha v prvom rade, ale nie výlučne, vystavením sa prírodnému prostrediu. Vo vonkajšom vzdelávaní je dôraz kladený na predmet učenia, vzťahy medzi ľuďmi a prírodnými zdrojmi [1].

Kvalitne pripravené a zorganizované outdoorové aktivity (krátkodobé i viacdenné pobyty v prírodnom prostredí, v okolí škôl, v táboroch či školách v prírode) sú pre deti zaujímavé, netradičné, rozvíjajú ich samostatnosť, vychovávajú k spolupráci, kooperácii, partnerstvu, solidarite a vzájomnej tolerancii v zmiešanom, vekovo rôznorodom kolektíve.

Vonkajšie vzdelávanie je definované ako vzdelávanie o vonkajšom prostredí, vo vonkajšom prostredí a mimo dverí. Vzdelávanie v prírode zohráva dôležitú úlohu pri vzdelávaní o vzťahoch medzi ľuďmi a ich prostredím.

Koncepcia "vonku" zahŕňa verejné a súkromné vonkajšie priestory, ktoré najčastejšie zahŕňajú určitý stupeň "prirodzeného", v ktorom sa ľudia môžu zapojiť do prírody v človekom vytvorenom (mestskom) priestore, ako sú napr. domáce, komunitné záhrady, mestské parky, otvorené krajiny, lesné, pobrežné a horské oblasti [2].

Donaldson a Donaldson [3] tvrdia, že vonkajšie vzdelávanie je "tak staré ako ľudstvo". Práve outdoorová edukácia môže deťom priniesť okrem už prezentovaných aspektov najmä zážitok, radosť a experimentovanie. Deti, ktoré majú outdoorové vyučovanie, dosahujú lepšie výsledky vo všetkých oblastiach. Dennis Eaton v roku 1998 publikoval knihu *Cognitive and Affective Learning in Outdoor Education*, kde tvrdí, že kognitívne schopnosti sa lepšie vyvíjajú mimo školskej triedy ako v nej.

Príležitosti, ktoré ponúka vzdelávanie vonkajších zručností v prírodnom a spoločenskom prostredí, ilustrujú pozitívne väzby medzi sebou, ostatným a životným prostredím. Činnosti v oblasti vonkajších zručností poskytujú príležitosti na spojenie s prírodou, so sociálnymi sieťami a čo je dôležitejšie s reálnym životom, ktorý na deti čaká „vonku“ [4].

Štúdia, vykonaná na Austrálskych deťoch ukázala, že outdoorové vzdelávanie môže byť kľúčové i v boji proti obezite. Čas strávený vonku má pozitívne účinky aj na mentálnu stránku ľudskej osobnosti, nakoľko deti, ktoré trávajú príliš veľa času vo vnútri, majú zvýšené riziko získania poruchy pozornosti, depresie, či úzkosti [5].

V klasickom prístupe podľa Dargovej [6] je hlavným mechanizmom tradičnej školy transmisia, čo znamená, že poznatky sa sprostredkujú prevažne výkladom, kde cieľom je prenos informácií zo strany učiteľa do pamäte dieťaťa. To má za následok, že prednosť v takejto škole majú encyklopedické vedomosti, pamäťové učenie a preťažovanie detí a žiakov. Minimálny ba až nulový priestor je ponechaný na chápanie a prežívanie. Interakcia medzi učiteľom a dieťaťom je zvyčajne jednostranná a má prevažne direktívny charakter, čo vyvoláva ich pasivitu, až konformizmus a prebieha samozrejme prioritne v triede, učebni, teda vo vnútornom prostredí školy.

Kalhous - Obst [7] upozorňujú na to, že takto môžeme učiť jednotlivým faktom alebo mechanickým postupom, ale ich význam, zmysel nemôže byť nikdy predaný učiteľom alebo knihou, hovoreným alebo

písaným slovom. Podľa uvedených autorov, významy a porozumenie zmyslu jedinci sami konštruujú, keď aktívne pracujú s predloženými informáciami a osobnými skúsenosťami. Táto výstavba poznania je ovplyvnená doterajšími znalosťami, skúsenosťami a mentálnymi štruktúrami, ktoré už dieťa má.

Základom vzdelávania by malo byť poskytnúť dieťaťu možnosť hrať aktívnu rolu v procese tvorby vlastných poznatkov. Dieťa vtedy prestáva byť pasívnym elementom, ktorý len prijíma hotové poznatky. Vzdelávanie musí byť koncipované tak, aby každý jedinec mal možnosť rekonštruovať svoje poznanie, realizovať jeho „výstavbu“ [8].

Podľa výskumov Kolba [9] 80% nášho poznania pramení z vlastných zážitkov, ktoré si následným racionálnym spracovaním pretavíme do podoby všeobecného poznatku, ktorým sa ďalej riadime.

Všetky moderné koncepcie edukačného procesu sa zhodujú v tom, že dieťa má byť v procese edukácie motivované a najmä aktívne. Je preto nevyhnutné odstrániť pasivitu typickú pre tradičné vzdelávanie napríklad i formami outdoorovej edukácie, ktoré poskytuje rozsiahle možnosti pre správny a efektívny rozvoj osobnosti jedinca [10].

1.1 Benefity outdoorovej edukácie

Ako sme už vyššie uviedli, outdoorová edukácia má nesporné kladné účinky v živote človeka. Okrem vyššie uvedených je potrebné vnímať najmä:

- Zdravotné benefity

Outdoorové vzdelávanie podporuje celoživotné fyzické, emocionálne a duchovné blaho. Výsledky v oblasti telesnej, emocionálnej a sociálnej pohody sa zlepšili, keď deti trávili viac času vonku, v prírode. V dôsledku vonkajšieho vzdelávania dochádza k zlepšeniu výživy, telesnej aktivity, znižovaniu kriminality a rôznych porúch [11]. Zlepšujú sa sociálne zručnosti vrátane tvorivosti, nadšenia, sebahodnotenia, sebapoznávania, nezávislosti, spolupráce, efektívnej komunikácie, rozhodovania, riešenia problémov, sociálnych kompetencií atď.

- Kognitívne benefity

Čas strávený na voľnom priestranstve a učenie vonku zvyšuje schopnosť detí tvorivo premýšľať a zlepšuje zručnosti pri riešení problémov. Rickinson et al. [12] hovorí o tom, že existujú dôkazy, ktoré indikujú, že outdoorová edukácia môže pozitívne ovplyvniť postoje, morálku a sebavedomie jedincov. Ďalšími výhodami sú lepšie vedomosti, schopnosti, povedomie o prírode a životnom prostredí, riešenie problémov, zručnosti v exteriéri a objasnenie hodnôt.

- Benefity pre životný štýl

Deti, ktoré vyrastajú v interakcii s prírodou, majú väčšiu šancu vnímať potrebu ochrany životného prostredia, dobrovoľne recyklovať, zúčastňovať sa na rekreácii vo voľnej prírode a ako dospelá osoba pracovať v profesiách súvisiacich s prírodnými zdrojmi, či venovať sa dobrovoľníctvu. Zlepšené zručnosti v oblasti životnej úrovne môžu zlepšiť zdravý životný štýl [13]. Zmysluplné zapojenie sa do prírody ako dieťaťa má

priamu súvislosť so zapojením sa do environmentálnych otázok v budúcnosti (ďalšia generácia vedúcich pracovníkov v oblasti životného prostredia a aktivistov).

Toto je vskutku len malá ukážka toho, v čom všetkom môže byť prínosná outdoorová edukácia či už ide o predprimárne, primárne, alebo ďalšie stupne vzdelávania. Vonkajší priestor poskytuje rozsiahle možnosti na rozvíjanie v oblasti nielen prírodovedného vzdelávania, ale aj matematiky, komunikácie, telesnej zdatnosti a v neposlednom rade umeleckého vzdelávania.

1.2 Umelecké vzdelávanie v predprimárnej edukácii

V oblasti školského vzdelávania sa častokrát umelecké vzdelávanie v materskej škole oklieštuje iba na priestor pre maľovanie a spievanie detí. Obsah vzdelávania v materskej škole je obsahom všeobecného vzdelávania a je štruktúrovaný v oblastiach všeobecného vzdelávania, podobne, ako je to na následných stupňoch vzdelávania. Jednotlivé vzdelávacie oblasti sú štruktúrované do podoblastí, ktoré vyjadrujú svojbytnú logiku každej vzdelávacej oblasti. Osobitosti vzdelávacích oblastí sa rešpektujú tým, že štruktúra každej z nich je spracovaná vo viacúrovňovom členení. Umelecké vzdelávanie je zastúpené vo vzdelávacej oblasti *Umenie a kultúra*, ktorá má dve základné časti – hudobnú výchovu a výtvarnú výchovu [14].

Hlavným cieľom hudobnej výchovy je rozvíjať elementárne hudobné schopnosti, zručnosti a návyky detí predškolského veku, ktoré sa stanú základom pre ich ďalšie plnohodnotné zmocňovanie sa hudby. Ide o komplex hudobných aktivít, ktoré sa navzájom prelínajú, podmieňujú, dopĺňajú, podporujú a zmysluplne integrujú. Dieťa je potrebné vnímať ako jedinečnú osobnosť s väčšou, či menšou mierou hudobného nadania, ktorá má právo byť rozvíjaná po hudobnej i emocionálnej stránke. Jednotlivé hudobno – výchovné činnosti tvoria šesť podoblastí tejto vzdelávacej oblasti:

- rytmické činnosti,
- vokálne činnosti,
- inštrumentálne činnosti,
- percepčné činnosti,
- hudobno – pohybové činnosti,
- hudobno – dramatické činnosti.

Hlavným cieľom výtvarnej výchovy je dosiahnuť, aby deti prostredníctvom hravých výtvarných činností s materiálmi a nástrojmi pomocou jednoduchých výtvarných vyjadrovacích prostriedkov vyjadrovali svoje predstavy, rozvíjali si fantáziu a tvorivosť, získavali a rozvíjali si elementárne výtvarné schopnosti, zručnosti a návyky. Výtvarná výchova oboznamuje dieťa s prostredím výtvarnej tvorby, predstavujúcej komplexný spôsob poznávania sveta, na ktorom sa v harmonickom vzťahu podieľajú všetky zložky osobnosti: senzibilita, racionalita, intelekt, intuícia, temperament, fantázia, vedomé i nevedomé duševné aktivity. Kultúrne archetypy vyjadrovania prírody (živy, prírodné polarities, prírodné procesy a pod.) nesmú byť reflektované medzi štyrmi stenami, ktoré sú odtrhnuté od reálneho, prírodného života. Je našou povinnosťou poskytnúť deťom všetky možnosti na plnohodnotný život v prírodnom prostredí, začleňovanie do našej prírodného prostredia.

Obsah vzdelávacej oblasti sa člení na šesť podoblastí:

- výtvarné činnosti s tvarom na ploche,
- výtvarné činnosti s tvarom v priestore,
- výtvarné činnosti s farbou,
- spontánny výtvarný prejav,
- synestézia (medzi zmyslové vnímanie),
- vnímanie umeleckých diel.

1.3 Možnosti umeleckého vzdelávania „vonku“

Ako sme už uviedli vyššie outdoorová edukácia má nesmierny význam a pozitívne účinky vo viacerých oblastiach rozvoja jedinca. Naším cieľom nie je ponúknuť šablónu, ktorá bude slúžiť ako model pri príprave, plánovaní a realizovaní outdoorových aktivít v oblasti umeleckého vzdelávania. Zámer tohto príspevku spočíva v načrtnutí širokospektrálnych možností, ktoré ponúka outdoorová edukácia deťom, učiteľom, rodičom i celej spoločnosti, v uvedomení si príležitostí, ktoré môžeme pretaviť do efektívnej edukácie, ktorá bude naplnená zážitkami a skúsenosťou.

V oblasti outdoorovej edukácie je potrebné si v prvom rade uvedomiť, že ide o priestor, ktorý nie je limitovaný stenami triedy, nie je umelo ohraničený a poskytuje deťom voľnosť a slobodu, ktorá je pre ich sebarozvoj nesmierne dôležitá. Na týchto prvkoch stavajú svoje koncepcie aj viaceré alternatívne školy, ktoré považujú pocit zodpovednosti a samostatnosti, ktorý môžeme a mali by sme dopriať deťom, za rozhodujúci v ich zdravom vývine. Vonkajší priestor ponúka nespočetné množstvo príležitostí na realizáciu hudobných a výtvarných činností.

V oblasti hudobnej výchovy ide najmä o:

- rytmické činnosti v prírode a s prírodným materiálom;
- rytmizácia riekaniek, slov a slovných spojení súvisiacich s pohybom vonku;
- hlasové a dychové cvičenia a hry s hlasom a dychom na čerstvom vzduchu;
- inštrumentálne činnosti s rozmanitým prírodným materiálom;
- vlastnoručne zhotovené rytmické nástroje z prírodného materiálu;
- percepčné činnosti – počúvanie hudobných podnetov z prírody;
- hudobno – pohybové činnosti a hudobno – pohybové hry vonku atď.

V oblasti výtvarnej výchovy ide najmä o:

- hravé výtvarné činnosti s prírodnými materiálmi a nástrojmi;
- výtvarné činnosti s farbou – experimentovanie s farbami a farebnosťou vonku;
- spontánny výtvarný prejav vonku, s rozmanitým materiálom, na rozmanitom podklade;
- vnímanie vonkajšieho prostredia všetkými zmyslami a jeho odraz vo výtvarnom vyjadrení;
- hravosť a spontánnosť s hmotou a nástrojmi, ktoré poskytuje vonkajší priestor;
- zážitky a dobrodružstvo tvorby a umeleckého vyjadrovania v prírodnom prostredí.

Záver

Outdoorová edukácia poskytuje vskutku pestré podnety na vnímanie prvkov živej a neživej prírody, aspektov okolitého sveta a následnú reflexiu v umeleckom sebvýjadrení sa dieťaťa. Obrovskou výhodou je fakt, že priestor, v ktorom sa odohráva nie je statický, ale mení sa vplyvom ročných období, i zásahom človeka a úpravou prostredia. Dieťaťu dokáže ponúknuť stále nové a nové podnety na skúmanie, bádanie, pozorovanie a experimentovanie s (nielen) prírodným materiálom.

Výtvarné aktivity a hudobné činnosti môžu vo vonkajšom priestore čerpať z jeho rozmanitosti a súčastí, ktoré podnecujú prirodzený detský záujem. Práve jednoduchosť niektorých oblastí vonkajšieho priestoru môže rozduchať bohatosť detskej fantázie a obrazotvornosti, ktorá sa môže následne premietnuť do umeleckého sebvýjadrenia dieťaťa.

Príspevok vznikol v rámci projektu: TAKE ME OUT (Erasmus+) – KA2 – Cooperation for Innovation and the Exchange of Good Practices Strategic Partnerships for school education.

Použité zdroje

- [1] PRIEST, S. 1999. The adventure experience paradigm (2nd ed.). In J.C. Miles, & S. Priest (Eds.), Adventure Recreation. (pp.159-162). State College PA: Venture Publishing.
- [2] PRETTY J. 2007. The earth only endures: On Reconnecting with Nature and Our Place in It, Earthscan, London, 2007.
- [3] DONALDSON, G. W. & DONALDSON, L. E. 1958. Outdoor education a Definition. In Journal of Health, Physical Education, *Recreation*, Vol. 29, Iss. 5.
- [4] COTTRELL, S. – RAADIK-COTTRELL, J. 2010. *Benefits of outdoor skills to health, learning and lifestyle.*: Association of Fish & Wildlife Agencies' North American Conservation Education Strategy. Retrieved 24th November, 2013 from:
http://outdoornebraska.ne.gov/Education/pdf/BenefitsofOutdoorSkills_WhitePaper_112010_Final%20with%20cover.pdf
- [5] LOUV, R. 2005. Last Child in the Woods: Saving Our Children from Nature-Deficit Disorder Algonquin Books. 335pp.
- [6] DARGOVÁ, J. 2001. *Tvorivé kompetencie učiteľa*. Prešov: PrivatPress. ISBN 80-968608-1-X.
- [7] KALHOUS, Z. - OBST, O. a kol. 2002. *Školní didaktika*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-253-X.
- [8] KOSTRUB, D. 1997/1998. Nový pohľad na materskú školu cez prizmu pedagogického i konštruktivismu. In *Predškolská výchova*, roč. 52, č. 5, s. 6-9, ISSN 0032-7220.
- [9] KOLB, D. A. 1976. *The Learning Style Inventory: Technical Manual*. McBer & Co, Boston, MA
- [10] TUREK, I. 2007. Globalizácia a jej vplyv na vzdelávanie. In *Pedagogická revue*, roč. 59, č. 3, s. 235-254, ISSN 1335-1982.
- [11] HOLMES, P. – ROBYN, M. 2012. The Outdoor Recess Activities of Children at an Urban School: Longitudinal and Intrapersonal. In *American Journal of Play*, Rochester 4.3, 327-351, 390.
- [12] RICKINSON, M., DILLON, J., TEAMEY, K., MORRIS, M., CHOI, M. Y., SANDERS, D. and BENEFIELD, P. 2004. *A review of research on outdoor learning*. Preston Montford, Shropshire: Field Studies Council

- [13] ALLEN-CRAIG, S., & MILLER, J. 2007. *An evaluation of a cross section of Australian schools outdoor education program outcomes*. Paper presented at the 15th National Outdoor Education Conference, Ballarat, Vic
- [14] *Štátny Vzdelávací Program ISCED 0 - Predprimárne Vzdelávanie*. [1. vyd.]. Bratislava: Ministerstvo školstva Slovenskej republiky, 2016. Dostupné na: <http://www.statpedu.sk/aktuality/statny-vzdelavaci-program-pre-predprimarne-vzdelavanie-v-materskych-skolach/>

Kontakt:

PaedDr. Lucia Šepeláková, PhD.
Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky a psychológie,
Pedagogická fakulta,
Prešovská univerzita v Prešove,
Ul. 17. novembra č. 15, 080 01 Prešov, Slovakia,
e-mail: lucia.sepelakova@unipo.sk

VÝZNAM NARÁCIE V DRAMATICKEJ A LITERÁRNEJ VÝCHOVE V PREDPRIMÁRNOM A PRIMÁRNOM VZDELÁVANÍ

THE IMPORTANCE OF NARRATION IN DRAMATIC AND LITERARY EDUCATION

IN PRE-PRIMARY AND PRIMARY EDUCATION

ZUZANA CHANASOVÁ

Abstract

The aim of the paper is to characterize the narrative, its aspects and importance for the child of pre-school and elementary level. At the same time, the paper presents the application aspect of the narrative in dramatic and literary education as well as selected didactic methods using narrative approach in education. In addition to the theoretical analysis, the paper provides a presentation of the experience from the student pre-school education and elementary pedagogy within the subject of Dramatic Education.

Abstrakt

Cieľom príspevku je charakterizovať naráciu, jej aspekty a význam pre dieťa predškolského a mladšieho školského veku. Zároveň príspevok prezentuje jej aplikačnú rovinu do dramatickej a literárnej výchovy ako aj predstavuje vybrané didaktické metódy využívajúce naratívny prístup vo vzdelávaní. Okrem teoretickej analýzy príspevok prináša prezentáciu skúsenosti z realizácií študentských etúd odboru Predškolská a elementárna pedagogika v rámci predmetu Dramatická výchova.

Key words

Narrative, literary creation, child, didactic method, drama education

Klíčové slová

Narácia, literárna tvorba, dieťa, didaktická metóda, dramatická výchova

Úvod

Štruktúra ľudského života vyžaduje druh nepredvídateľnosti. Empirické skúmanie, ktoré humánni vedci objavili, vytvárajú porozumenie ľudskému životu [1]. Ústrednou tézou sa javí myšlienka, že: „človek je vo svojich konaniach a praxi, rovnako ako vo svojich fikciách, bytostne živočíchom rozprávajúcim príbehy. Nie je

byť rozprávačom príbehov, ktorý si robí nárok na pravdivosť, ale stáva sa ním vo svojich dejinách“ [2], s.63. Pedagogovia venujúci sa elementárnej pedagogike tvrdia, že keď deti zbavíme príbehov, stanú sa z nich úzkostlivé bytosti, neisté v konaní a reči. Žiadnej spoločnosti, vrátane tej našej nie je možné porozumieť inak, než prostredníctvom určitej zásoby príbehov, ktoré sú jej prvotnými dramatickými zdrojmi. Napriek výnimočným edukačným možnostiam postavených na využívaní moderných informačných technológií umožňujúcich žiakom vstupovať dokonca do virtuálnej reality, by sa v rámci umeleckého vzdelávania v školskom systéme nemalo zabúdať na vzácnu formu sprostredkovania reality, v ktorej jedná ľudská bytosť vyrozpráva inej vlastný, alebo sprostredkovaný životný príbeh.

1. Dva základné aspekty - ja a tí druhí

V oblasti naratívosti, príbehovosti sa vyskytujú dva základné aspekty. Jedným je samotný človek – ja a druhým sú všetci ostatní, ktorí sú súčasťou jeho príbehu. Človek má byť pripravený predložiť určité vysvetlenie toho, čo urobil, čo sa mu stalo, alebo toho, čoho bol svedkom vo svojom doterajšom živote. „Na jednej strane som to, za čo som v dobe života svojho príbehu, ktorý prebieha od môjho narodenia až do mojej smrti, oprávnené považovaný druhými; na druhej strane, som subjektom dejín, ktoré prináležia mne a nikomu inému, a ktoré majú svoj zvláštny význam“ [1], s.254. Byť subjektom príbehu trvajúceho od narodenia do smrti, znamená niesť zodpovednosť za konania a udalosti, z ktorých sa skladá naratívny život.

Každý človek nielenže nesie zodpovednosť za svoje konanie, ale zároveň môže žiadať druhých o vysvetlenie ich konania, a tí môžu to isté žiadať zas iných ľudí. Príbehy sú navzájom poprepletané. Vďaka druhým ľuďom poznávame samých seba. „Poznanie seba samých, ktoré máme závisí výrazným spôsobom od toho, čo sa naučíme o nás samých od iných a ešte viac od toho, čo nám potvrdia tí, ktorí nás dobre poznajú“ [3], s.92. Každý je súčasťou príbehu iných ľudí, rovnako, ako ostatní ľudia sú súčasťou príbehu tohto človeka. Príbeh každého života je súčasťou vzájomne prepleteného súboru ďalších príbehov. Ak by bol človek odtrhnutý od druhých ľudí, žil by iba sám, nebol by schopný objaviť nič nového. Nové prichádza vždy zo stretnutia s druhými, to je zákon, z ktorého vznikol život. Aj my existujeme preto, že nám druhí dali život [4]. Každý má niečo iné a to niečo iné prináša rozprávaním iným. Pomáha zobúdzat zmysel niečoho väčšieho.

2. Hodnota rozprávania

Pohľad filozofa Alasdaira MacIntyre sa stotožňuje s tým, čo dnes vravia pedagogovia a rôzne pedagogické výskumy, v rámci ktorých rozprávanie nadobúda v edukačnom procese stále dôležitejšiu úlohu. Hodnota rozprávania sa každým dňom stáva viac významnou, metódou v oblasti vedeckého výskumu humanitných štúdií. Pedagogika nanovo odhaľuje prepojenie rozprávania so skúsenosťou. „Umožniť subjektu, aby vyrozprával vlastnú skúsenosť, z pedagogického hľadiska znamená ponúknuť mu možnosť usporiadať si to, čo prežil. Zorganizovať to pre poslucháča logicky pochopiteľným spôsobom, odhaliť vlastné stavy duše a vlastnú schopnosť interpretovať objektivizovaný obsah, vystaviť sa konfrontácií s inými ľuďmi, ktorí preložili analogickú skúsenosť, diskutovať s nezúčastnenými o samotnej skúsenosti, byť docenený ako tvorca skúsenosti“ [5], s. 33.

Hodnota rozprávania sprostredkováva hlas prameniáci z osobnej skúsenosti. Z prehodnotenia zo strany rozprávajúceho Ja, ako protagonistu vzťahového procesu, ktorý on sám vedome usporadúva, skúma a ponúka pozornosti poslucháča. Účinky rozprávania, ktoré prináša, sa tak môžu zhrnúť.

- a) Pomáha rozprávajúcemu Ja naučiť sa niečo o sebe, ako o aktívnom subjekte, ktorý je schopný rozhodnutí a činov, existenciálnej plánovitosti a iniciatívy.
- b) Povzbudzuje čitateľa/poslucháča pýtať sa, premýšľať nad skúsenosťou iných a nad vlastnou, vybrať z vyrozprávaného života pokyny, ktoré by napomohli lepšiemu chápaniu okolitého sveta.
- c) Umožňuje tomu, kto číta alebo počúva, dostať sa do samotnej hĺbky osobitných existenčných rozhodnutí [5].

Každé malé dieťa miluje počúvať, keď mu niekto rozpráva. Príbeh, história je pre neho niečo fascinujúce prichádzajúce prostredníctvom hlasu dospelého. „Príbeh je pre neho, aspoň po prah dospievania, obrovský neoddeliteľný tok, nie rozdelený do úsekov: skutočnosť a predstava, predvčerom a dávno, hranica a sen, blízko a ďaleko, hmatateľný a neviditeľný“ [6] s.154. Kto rozpráva príbeh, nie je iba zástupcom tohto príbehu, ale je s ním zviazaný. Dieťa tak začína vnímať svoj malý život spolu s predchádzajúcimi generáciami. To predstavuje nezastupiteľne zväčšenie ľudských horizontov, afektívnej ale aj kognitívnej stránky [7].

Dospeli v súčasnosti akoby stratili zmysel a potrebu tohto nezastupiteľného článku rozvoja dieťaťa, akým je rozprávanie. Aj dnešné dieťa dokáže pohotovo zanechať sledovanie televízneho programu, aby mohlo počúvať skutočný príbeh. Je postavené pred rozhodnutie vypočuť si ho prečítaný v podmanivej slovenčine, plný obrazov, alebo si ho vypočuť prerozprávany, možno na nízkej jazykovej úrovni, bez váhania: radšej si ho vypočuje prerozprávany. Ale prečo je rozprávanie tak fascinujúce pre deti? Pretože buduje a posilňuje vzťah. Je to cyklický vzťah. Rozprávajúci je závislý od svojich poslucháčov. Zachytáva ich pohľad, môže pozorovať mieru koncentrácie na ich tvárach, vníma ich mimiku, pozoruje aké emócie práve prežívajú. Je tam určitá vzájomná modulácia: neverbálna komunikácia rozprávajúceho a počúvajúcich, všetko na seba vzájomne vplýva. Otázky a odpovede, potvrdenia záujmu o rozprávane, láskavá vzájomnosť, akoby sa každý každému stával zrkadlom. „To, čo prechádza od výrazovosti k obsahu, pretože každý môže povedať – Ja som tu pre teba. Každý žije v spoločenstve druhých a naopak: a to je oveľa, oveľa viac, ako fyzická prítomnosť, je to skúsenosť prelomenej izolovanosti prostredníctvom obsahu, ktorý nadobúda fyziognómiu a rozličné odtiene, podľa toho, kto sa zúčastňuje na udalosti rozprávania“ [6], s.157.

To, čo dnešné pedagogické vedy neustále zdôrazňujú. Rozprávanie nie je zopakovanie si niečoho, nie je ani výplňou v absencii pedagogickej fantázie. Rozprávanie nie je lenivosťou pri nedostatku aktívnych stratégií: naopak, každý rozprávač dobre vie, že nič nezostáva nezmenené: po očarení z rozprávania, rodí sa z jeho základu: myšlienky, obrazy, kresby, cesty, hľadanie nie sú len obyčajné dodatky, ale naplno patria do rozprávania, ako sme ho naplánovali [8].

3. Návrhy na tvorivú invenciu žiakov

Netreba zabúdať, že okrem všeobecného rozvoja intelektuálnych, citových a mravných kvalít dieťaťa je výchova kultivovaného, vnímavého čitateľa jedným z cieľov výchovy už od materskej školy [9]. Na túto kultiváciu môžu slúžiť metódy zamerané na tvorivú invenciu žiakov. Uvádzame niekoľko návrhov, ktoré sú vhodné najviac pre žiakov tretieho, resp. štvrtého ročníka základnej školy, pričom sme vychádzali z návrhov Marty Germuškovéj [10], ktoré sme upravili v súvislosti s naratívny rozmerom, pri ktorom hodnota rozprávania spôsobuje, že komunikácia už nie je viac lineárna. Nie je to jednosmerný prechod od A smerom k B. Vychovávateľ - rozprávač, ktorý by len sprostredkoval určitú informáciu a stál pritom mimo vzťahu. Táto komunikácia je obojsmerná. Obracia sa aj smerom od B k A. Silne vnímateľnou sa stáva spätná väzba.

Literárne prekvapenia. Pri využití literárnych prekvapení vyučovací hodina slúži k tomu, aby si žiaci pripravili nejaké vystúpenie pre spolužiakov. Napr. môžu zarecitovať nejakú vlastnú báseň, alebo prečítať niečo zo svojej vlastnej tvorby, prípadne túto vlastnú tvorbu môžu zdramatizovať. Ako námet môže slúžiť napr. nejaká významná historická osobnosť slovenských dejín, o ktorej si žiaci doma môžu zistiť informácie a potom vytvoriť vlastné dielo v podobe krátkej básne, či poviedky. Dôležité je, aby ich literárne prekvapenie obsahovala určitý príbeh, zápletku.

Súťaž o najpútavejšie vyzoprávanie príbehu zo spontánneho čítania. Táto aktivita je zameraná na to, aby učiteľ získal jednoduchým spôsobom prehľad o čitateľských záujmoch žiakov. Žiaci si môžu vybrať knihu s výhraneným hrdinom a jeho úlohou je, aby sám prerozprával tento príbeh pred ostatnými spolužiakmi. Pri danej činnosti postupne žiaci začnú chápať, ako je dôležitá zápleтка, ako je dôležité popísať dejovú líniu, ako aj vykresliť charakter hlavných postáv. Žiak tým sa rozvíja nielen slovnú zásobu, ale aj rozprávačské umenie.

Stretnutia s literárnymi postavami. Žiaci si vyberú niektorú postavu, predovšetkým nejaký úryvok monológu, prípadne dialógu tejto postavy a majú priestor ju herecky zahrať. Keďže veľa životopisov významných, ale aj menej významných ľudí je napísaných bez nejakých výrazných dialógov, pravdepodobne v tomto výbere bude musieť učiteľ pomôcť. Prípadne bude potrebné niektoré texty na túto aktivitu upraviť. Obmena môže byť upravená tak, že žiaci po vypočutí hudby, ktorá asociuje úryvok, alebo národnosť spisovateľa, tvoria text akoby boli samotným spisovateľom. Vymýšľajú postavy a dej a hľadajú podobnosti s dielami svetovej a slovenskej literatúry [9].

Improvizovaná dramatizácia prozaických textov. Predchádzajúca aktivita bola skôr zameraná na sólový resp. párový výstup, no je možné ju rozvinúť do viacpočetnej skupiny zaangažovaných. Napísať vlastný scenár s krátkymi replikami dokážu skôr vytvoriť žiaci, ktorí sú zvyknutí tvoriť, tie ktoré vyrastajú v tvorivom prostredí. Ak im dáte za úlohu rozpísať dialóg Svätoplukovi, ktorý sa na smetelnej posteli rozpráva so svojimi synmi, časom túto úlohu dokážu zvládnuť a tešia sa z nej.

Najpôsobivejšie citáty. Žiaci si vyberú citáty, ktoré povedala nejaká významná osobnosť, prípadne niekto z ich rodiny a tie potom prezentujú. Zároveň pri prezentácii vysvetlia, prečo si ten citát vybrali a ako ho pochopili.

Literárny karneval. Aktivita je uvažovaním o najobľúbenejších literárnych postavách a ich karnevalovému stvárneniu. Opäť táto aktivita presahuje do tvorivej dramatiky [10]. Je zaujímavé a pekné žiakov vidieť, ako sa pripravujú štúdiom životopisov, hľadaním ich podobizní, aby dokázali čo najlepšie stvárniť prvého prezidenta, významného fyzika, či iného vedca.

4. Tvorivé postupy

Okrem rôznych aktivít práce s textom, je možné zvoliť aj tvorivý postup, ktorého súčasťou ostáva práca s textom, aktérmi sú samotní žiaci a využívajú sa určité fragmenty z divadelných techník. Ako napríklad:

Priestorové rozprávkové hry. Jeden žiak je sprievodcom a ďalší sú hercami. Je dôležité, aby žiaci najprv rozprávku, príbeh dobre poznali, a tak dokázali zahrať. Sprievodca navodí scénu, ktorú potom herci hrajú. Napríklad kladie otázky: Kto býva v domčeku? A herci už hrajú dialógy medzi zvieratkami, ktoré bývajú v domčeku. Alebo ako pomohol horár Červenej čiapočky?

Situačné rozprávky a príbehy. Námetom pre rozprávku, ktorú majú žiaci vymyslieť, môže byť nejaká cnosť, ktorej význam poznajú, resp. mali ju najprv vysvetlenú. Ideálne je, keď najprv napíšu osnovu tohto príbehu, pripadne určitú časť dialógov a potom príbeh zahrajú.

Vymýšľanie seriálového príbehu. Žiaci si vymyslia postavy a spoločne vymýšľajú určitú seriálovú epizódu, kde môžeme žiakom zadať určitú slovnú zásobu, ktorú majú použiť. Môže to byť napr. seriál o Krištofovi Kolombusovi, ktorý objavil Ameriku.

Hra na poštára. Je obmenou predchádzajúcej, s tým rozdielom, že poštár má dopredu pripravené námety, ktoré rozdá ostatným a oni ich majú spracovať ako seriálovú epizódu. Hlavným námetom by bol seriál o Márii Terzii a jednotlivé námety by boli situácie, udalosti z jeho života, ktoré by deti mali znázorniť. Opäť pri tejto aktivite deti tieto príbehy musia poznať.

Príbehy zo spisovateľských klobúkov. Na danú aktivitu sú potrebné tri klobúky. Do prvého žiaci vhadzujú vymyslené mená a charakteristiky jednotlivých postáv. Ideálne je túto aktivitu zvoliť, ak chceme pracovať s cnosťami. Mená je dobré vyberať podobné ako mená dnešných detí (Janko, Terezka, Rúť, Matej a pod.) a napr. Janko - bol veľmi zákerný a každému... Do druhého klobúka hádzu opisy prostredia, kde sa to odohráva, do tretieho klobúka konflikty a zápletky a do štvrtého klobúka závery príbehov, ktoré môžu končiť pozitívne alebo negatívne. Zaujímavé, ak žiaci túto aktivitu realizujú so zreteľom na regionálnu výchovu, či multikultúru, tzn. prinášajú príbehy, prostredia z rôznych kultúr. 10

Vymýšľanie príbehov podľa vlastných obrázkov. Obrázky si môžu žiaci nakresliť dopredu, alebo vystrihnúť z detských časopisov.

Vymýšľanie príbehov, v ktorých sa prelínajú postavy z rozličných diel. Tu je veľmi pekné ak sa napríklad stretne Janka a Danko s Ferdom Mravcom, alebo Jerguš Lapin s Klárou od E.J.Grocha a pod. [11]

5. Narácia v dramatickej výchove

Existuje veľa dramatizačných metód, ktoré sa využívajú na hodinách dramatickej výchovy a sú postavené na narácii. Tvorivý učiteľ dokáže tieto metódy zaradiť do ktoréhokoľvek predmetu a časti hodiny.

Improvizácia je najčastejšie využívanou metódou a veľmi jednoducho sa dá charakterizovať ako tzv. hranie bez scenára. Znamená to, že nemáme k dispozícii presný scenár, ktorý sa učíme naspamäť. Je to činnosť, ktorú zvládnu všetky deti, v ktoromkoľvek veku. Je postavená na krátkom príbehu, ktorý má svoju zápletku. Námet môže vytvoriť učiteľ, ale aj samotný žiak [12]. Keďže pri improvizácii žiaci nedostanú presné inštrukcie, akým spôsobom čo improvizovať, určia sa im len základné pravidlá, napr. je noc a psík sa stratil. Improvizácia preto vyžaduje od učiteľa, aby žiakom dôveroval, a často, aby im pomohol vymyslieť zmysluplnú zápletku [13]. Existuje viacero typov improvizácii, ale ak sa zameriame na tzv. skupinovú improvizáciu, ktorá dovoľuje zamestnať väčší počet hráčov [14], námetom môže byť akýkoľvek podnet zo školského, rodinného, výchovného ako aj vzdelávacieho prostredia. Improvizovať je možné udalosti z literárneho, prírodovedného, ale aj spoločenskovedného vzdelávania. Objavovanie a znázorňovanie deja v príbehu tak pozostáva zo samotného podrobnejšieho spoznávania situácie, v ktorej sa príbeh odohráva. Žiaci musia spoznať aspoň základnú charakteristiku postáv, aby ich vedeli zahrať a zároveň musia porozumieť ponaučeniu, ktoré z príbehu vyplýva. V konečnom dôsledku takáto improvizácia prináša zvnútorňovanie príbehov, ktoré už žiaci často prepojené zo životnými skúsenosťami.

Veľmi významnou v súvislosti s naráciou je *rolová hra*. Deti, ale aj na základnej škole žiaci sa pri hrách „v role“ stávajú inými osobami, predmetmi, zvieratkami, konajú v súlade s danou úlohou zapájajúc svoju fantáziu, skúsenosti a poznanie. Hranie rolí, resp. inscenačná metóda, je založená na tom, že deti prevezmú určité role v divadelnom slova zmysle a zahrajú určité situácie, do ktorých sa postavy (charakterizované týmito rolami) dostávajú. V tomto ponímaní je teda rola pre dieťa úlohou, ktorej sa má zhostiť [15]. U dieťaťa predškolského veku je hranie rolí niečo veľmi prirodzené, pretože základným pravidlom je, že...*akože*... *Ty si akože mamka a ja akože tvoje dieťa*. Pri rolovej hre sa vychádza z jednoduchého zobrazenia prostredia (napr. sme na námestí, alebo na dvore, na ktorom sú zvieratká a pod.) a ku ktorému sa pridáva určitá charakteristika nejakej činnosti. Napr. chlapec hľadá psíka [16]. Narácia pri rolovej hre je nevyhnutná. Na základe príbehovosti role je možné ju identifikovať.

Veľmi podobnou rolovej hre je *dramatická hra*. Je to činnosť, v ktorej dieťa napodobňuje rôzne situácie zo života. Nemá začiatok a koniec a jej úlohou je rozvoj medziľudskej komunikácie. Jej účastníci riešia vzniknuté želania pričom sa pracuje určitým typom detskej zaangažovanosti a simuláciou. Práve pri nej konajú deti tak, ako by asi konali v okolnostiach a situáciách, ktoré sa nasimulujú. Na rozdiel od improvizácie, ktorá má skôr voľný priebeh, má dramatická hra presnú štruktúru, vychádzajúcu z princípu klasickej stavby drámy, čiže: expozícia, vznik akcie, kolízia, vrchol, peripetia, katastrofa a katarzia [17].

Pantomíma je nielen pohybové cvičenie, ale aj veľmi zaujímavá metóda, ktorá sa bez príbehu veľmi ťažko realizuje. Pohyb sa spája s určitou motiváciou a smeruje k charakterizácii. *Pantomíma* „pochádza z gr. pantos = všetko, mímeisthai = napodobňovať“ [18], s.265. Vznikla v antickom grécku, kde vo svojej pôvodnej forme znamenala najväčší rozkvet v časoch rímskeho cisárstva (20 pred n. l. – 525). Tvorili ju spravidla komické výjavy zo života ľudu s realistickým až naturalistickým pôdorysom a kritickým vyznením. Antická pantomíma mala slávnych mímov, ktorí ju spopularizovali. V 20. storočí sa spočiatku uplatňovala len ako prvok výchovy k herectvu [19]. Pantomíma je vyjadrenie nielen nálady, pocitu, ale aj hraného dialógu. Základom

pantomimického prejavu sú predstavy, z ktorých pohyb vzniká. Pomocou predstáv vznikajú ďalšie predstavy, ktoré ich obohacujú a spresňujú. Pantomíma môže byť s doprovodom hudby, ktorá tieto rôzne predstavy vyvoláva [20]. Pre moderné vzdelávanie má v súčasnej spoločnosti mimoriadny význam postavenie hodnôt vo výchovno-vzdelávacom procese. Každé tvorivé usilie veľakrát spojené s využívaním narácie pri uchovávaní kultúrneho a historického dedičstva pôsobí mimoriadne záslužne [21]. Je preto veľkým prínosom ak aj prostredníctvom pohybu je možné zobraziť príbeh, či priblížiť deťom kúsok histórie aby pochopili podstatu kultúrneho dedičstva nášho národa.

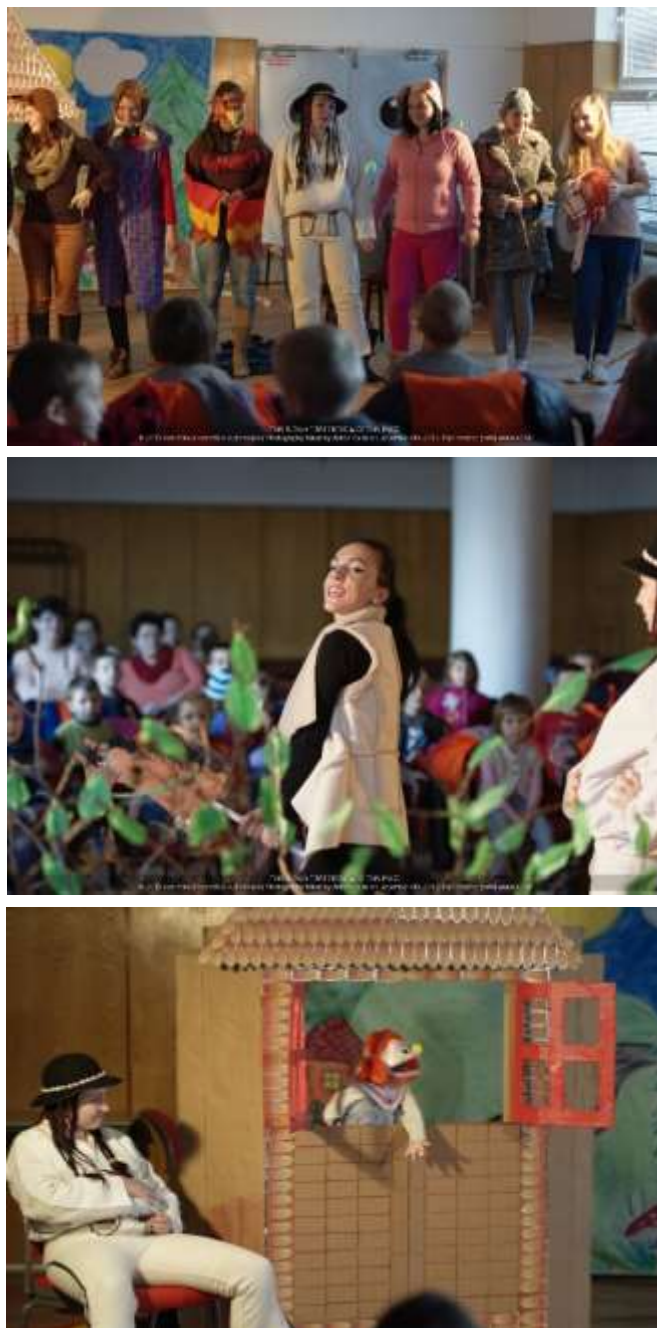
6. Realizácia etúd

V rámci predmetu Dramatická výchova, ktorý absolvujú študenti predškolskej a elementárnej pedagogiky na Pedagogickej fakulte v Ružomberku sa realizuje celosemestrálny projekt. Študenti pracujú v skupinách a ako skupina musia vytvoriť divadelnú etudu, ktorú na záver semestra prezentujú priamo žiakom materských a základných škôl. Na začiatku si volia námet, ktorý má prinášať morálne posolstvo, resp. mravné ponaučenie. V tvorivom procese objavujú, ako je dôležité vymyslieť zaujímavý príbeh, ktorý by deti, či žiakov zaujal. Pracujú na výrobe kostýmov, ako aj samotnej scény, ktorá musí byť často flexibilná a prenosná.



Obr.č.1.

Študenti buď navštívia niektoré zo základných a materských škôl v Ružomberku (vid' Obr.č.1.), alebo deti niektorej z materských škôl pozveme priamo na Pedagogickú fakultu Katolíckej univerzity (vid' Obr. č.2 - 4.) Nastáva tak vzájomná interakcia, ale aj pochopenie, či príbeh, ktorý je ponúkaný je zábavný, zrozumiteľný a prínosom. Obr. č. 2 – 4



Obr.č.2 - 4

Na vlastnej skúsenosti študenti majú možnosť objaviť, čo príbeh, ktorý často vymysleli, vytvorili zanecháva u detí. Je veľmi dôležité ako aj tento príbeh odprezentujú. Celý projekt tak prináša skúsenosť, ktorá ich samých posúva v edukačnom smere. Od samotných žiakov zažívajú primeranú spätnú väzbu, ktorá im v ich profesijnom raste môže veľmi napomôcť.

Záver

Už Aristoteles si uvedomoval, že transformáciou skúsenosti niekoho do umeleckého diela, sa sprostredkuje určitý umelecký zážitok, toto dielo sa stáva nástrojom poznania. Už v tom čase boli divadelnou formou prerozprávane príbehy iných. "Potešenie z drámy posilňuje podľa Aristotelovho názoru činnosť a napomáha

k poznaniu" [22], s.34. Človek je najdokonalejším napodobiteľom a svoje prvé skúsenosti získava práve napodobňovaním. Človek napodobňuje konania iných, z príbehov, o ktorých počul. Poznávanie sa stáva príjemné nielen vedcom, ale aj všetkým ostatným ľuďom. Ľudia so záľubou pozerajú na obrazy, navštevujú divadlá, čítajú knihy, počúvajú príbehy. Pri vypočutí príbehov životov iných sa učia a dohadujú, čo každá vec, správanie znamená.

V každom človeku je ukrytý smäd po poznávaní a prostredníctvom príbehov iných sa čiastočne uhasína, no nikdy nie úplne. Je dôležité teda, aby ten, kto má zobúdzat túžbu po poznávaní – učiteľ, vychovávateľ, rodič prichádzal s rozprávaním. Ponúkal príbehy iných. Ten, ktorý vzdeláva, nemôže uniknúť pred výnimočnou úlohou rozprávania, a je správne, aby sa naň pripravil čítaním, materiálmi, ochotou voči požiadavkám, otázkam, dopĺňujúcim informáciám, ktoré rozprávanie vyprovokuje. Taký človek si môže byť istý, že deti sa nikdy nenasýtia, nikdy ich nebude nudiť a budú mu vďačné. Vďačnosťou, ktorá je ukrytá v otázke: Kedy nám zase porozprávaš rozprávku?... [6]

Použité zdroje

- [1] MACINTYRE, A. Dopo la virtù. Roma: Armando, 2007. 334s. ISBN 978-88-83589-21-8.
- [2] PESCI, F. Rischio educativo e ricerca di senso. Roma : Aracne, 2007. 164s. ISBN 978-88-548-0950-5.
- [3] MACINTYRE, A. Animalì, razionali, indipendenti. Milano : Vita e Pensiero, 2001. 170s. ISBN 978-88-34306-28-4.
- [4] GIUSSANI, L. Riziko výchovy. Praha: Zvon, 1996. 128s. ISBN 80-7113-154-9.
- [5] PATI, L. Famiglie affidatarie. Brescia : La Scuola, 2008. 206s. ISBN 978-88-35022-86-2.
- [6] GILLINI, G. – ZATTONI, M. Parlare di Dio ai bambini, ovvero educazione religiosa dei genitori e dagli educatori. Brescia : Editrice Queriniana, 2001. 164s. ISBN 978-88-39921-58-1.
- [7] CHIOSSO, G. Teoria dell educazione e della formazione. Citta di Castello: Mondadori, 2008. 188s. ISBN 88-882-4244-9.
- [8] LIBERTINI, R. Uomini e/o lupi. In: Il terremoto della Marsica : antologia di cronache foto poesie racconti. Avezzano : LCL Industria Grafica, 2014. 124s. ISBN 978-88-97393-32-0.
- [9] DOLINSKÁ, E. Dimenzie tvorivosti na hodinách literárnej výchovy. Didaktické reflexie. Ružomberok: PF KU, 2008. 63s. ISBN 978-8080843-68-7.
- [10] UHRINOVÁ, M. 2015. Kulturelle Aspekte der regionalen Erziehung in den Dimensionen der Primarstufe. Wien: Internationale Stiftung Schulung, Kunst, 2015. 214s. ISBN 978-3-9504061-8-4.
- [11] GERMUŠKOVÁ, M. Literárny text v didaktickej komunikácii. Prešov: PU, 2007. 119s. ISBN 978-80-80685-94-2.
- [12] ZENTKO, J. - CHANASOVÁ, Z. Dramatizačné techniky v materskej škole. Ružomberok : Verbum, 2011. 82s. ISBN 978-80-80848-09-5.
- [13] SVOBODOVÁ, E. - ŠVEJDOVÁ, H. Metody dramatické výchovy v mateřské škole. Praha : Portál, 2011. 167s. ISBN 97-88-026200-20-8.
- [14] MACHKOVÁ, E. Volba literární látky pro dramatickou výchovu aneb hledání dramatičnosti. Praha: NAMU, 2012. 146s. ISBN 97-88-073312-14-5.

- [15] ZELINA, M. Alternatívne školstvo. Bratislava : IRIS, 2000. 255s. ISBN 80-88-778-98-0.
- [16] GROHOVÁ, E. Tvorivá dramatika, základné metodické princípy, cvičenia a hry. Košice: KOS, 2004. 51s. ISBN: 80-80-4517-61.
- [17] VALENTA, J. Kapitoly z teórie výchovné dramatiky. Praha: ISV, 1995. 200s. ISBN 80-85866-06-4.
- [18] VLAŠIN, Š. Slovník literární teorie. Praha: ČSAV, 1977. 471s.
- [19] ENCYKLOPÉDIA DRAMATICKÝCH UMENÍ SLOVENSKA II. Bratislava: VEDA, SAV, 1989. 712s. ISBN 80-224-0001-7.
- [20] KAČŠÁKOVÁ, S. Didaktika symbolu a metafor z pohľadu poezie v náboženskej výchove. České Budějovice : Sdružení sv. Jana Neumana při Biskupství českobudějovickém ve spolupráci s Katedrou pedagogiky Teologické fakulty, 2014. 209s. ISBN 978-80-86074-31-3.
- [21] ZENTKO, J. - UHRINOVÁ, M.: Učitel a evropské hodnoty. VERBUM: Ružomberok, 2012. 143. ISBN 978-80-8084-944-3
- [22] ARISTOTELES. Poetika. Martin: Thetis. 2009. 148s. ISBN 978-80-97011-53-6.

Kontakt:

Zuzana, Chanasová, PaedDr. PhD. Doc.

Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky,

Pedagogická fakulta,

Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok

e-mail: zuzana.chanasova@ku.sk



Obsah umeleckého vzdelávania

MEZINÁRODNÍ DĚTSKÁ VÝSTAVA LIDICE

VLIV KULTURY NA VÝTVARNÝ PROJEV DĚTÍ

INTERNATIONAL CHILDREN'S EXHIBITION OF FINE ARTS LIDICE

EVA KALIČINSKÁ

Abstract

resented work is focused on used on The International Children's Art Exhibition in Lidice which reaches its 45th year in Autumn 2017. Based on the research at the archive of Památník Lidice, interviews with the jury (from Czechia and even abroad), art teachers from elementary art schools with surveys, the work points out not only specifics of foreign children's art works, but also how cultural and social environment affects the subject. The given is supported by examples of the children's work.

Abstrakt

Předkládaná práce se zaměřuje se na mezinárodní Dětskou výtvarnou výstavu v Lidicích, která na podzim roku 2017 oslaví 45 let. Na základě zkoumání v archivu Památníku Lidice, rozhovorů s porotci (z České republiky i zahraničí), výtvarnými pedagogy ZUŠ a dotazníkovým šetřením, práce vytyčuje nejen specifika dětské zahraniční výtvarné tvorby, ale také to, jaký vliv má na námět kulturní a společenské prostředí. Uvedené doplňují ukázky dětské tvorby.

Key words

children's art exhibition, Lidice, cultur, children's work

Kľúčové slová

dětská výtvarná výstava, kultura, dětský výtvarný projev, Lidice,

Úvod

Mezinárodní dětská výtvarná výstava Lidice (MDVV) byla původně národní výstavou, která reagovala na tragické události roku 1942 ve jmenované obci. Teprve v roce 1973 se stala výstavou mezinárodní. V roce 2017 dětská výstava oslaví svoje výročí 45 let. V posledních letech do výstavy přichází pravidelně více než 25 000 výtvarných děl ročně od dětí nejen z České a Slovenské republiky, ale i z dalších cca šedesáti států. Organizace Spojených národů vyhlásila rok 2017 Mezinárodním rokem udržitelného cestovního ruchu pro rozvoj, a proto byl jubilejní 45. ročník soutěže zasvěcen tématu cestování. Zúčastnilo se ho 25 690 účastníků z 83 zemí (MDVV,

online). V Lidicích je výstava otevřena od 1. června do 30. listopadu 2017, po jejím skončení bude instalována v ZUŠ Most a na dalších místech České republiky i zahraničí.

Přehlídka je určena pro děti od 4 do 16 let,¹ děti či dospělí se zdravotním handicapem se mohou zúčastnit i v pozdějším věku. V tomto případě je jejich dílo zařazeno do oddílu Školy se zdravotním postižením a jsou označena „bez uvedení věku“ (MDV online). K analýze prací tuto skupinu záměrně vynechávám

Metodologie

Jelikož v jádru výzkumu stáli učitelé a to, jak se (vědomě či nevědomě) rozhodli zapojit do výtvarné soutěže, nebo přistupovat k zaslaným pracím jako porotci(hodnotitelé), jednoznačně nejvhodnější se od počátku jevila typická kvalitativní metoda hloubkového rozhovoru, jelikož ta nejlépe umožňuje získat informace o motivech, interpretacích a vnímání situace samotných aktérů. Vzhledem k tomu, že se přehlídky účastní i zahraniční porotci z Hong Kongu, Moskvy, Nove Zagory aj., hloubkový rozhovor s nimi se uskutečnil při setkání druhého kola poroty (30.3. – 1.4. 2017). Během výzkumu byl porotcům a učitelům zaslán dotazník konstruovaný prostřednictvím otevřených otázek. Pro zvýšení validity proběhlo pozorování porotců při výběru soutěžních prací (zasedání prvního a druhého kola poroty za přítomnosti zahraničních porotců). Specifikum spočívalo v tom, že se konkrétně dotýkalo jednotlivých výsledků dětské výtvarné tvorby; jak porotce provádí volbu „dobrých“ a „špatných“ prací, jaké práce ukazuje jako reprezentativní, jaké náměty považuje za zajímavé a důležité apod. Další výzkumnou metodou byla analýza oceněných prací dětí a rozhovor s kurátorkou a archivářkou nad konkrétními pracemi v archivu.

Zastoupení zemí ve výtvarné přehlídce a pozadí tvorby

Výtvarná přehlídka se výrazně geograficky rozrostla. Vliv na počet zaslaných prací do soutěže má bezpochyby spolupráce se zastupitelskými úřady, se kterými komunikuje kurátorka výstavy Ivona Kasalická a podpora ze strany českých zastupitelských úřadů (MDVV, online). Pro ilustraci vyjmenujme zastoupení jednotlivých zemí 45. ročníku. Některé se účastní pravidelně jako Litva, Rusko, Bulharsko, Ukrajina, Hong Kong, Turecko a další. Do letošního ročníku bylo zaregistrováno 17 188 prací od dětí z 81 zemí (mimo ČR a SR), což je o 6 000 prací a 8 zemí více, než v loňském roce. Některé země se do soutěže po kratší, či delší době vrátily (Bahrajn, Finsko, Francie, Jihoafrická republika, Peru, Seychely, Spojené arabské emiráty, Tunisko, Turkmenistán) a přibýly i země úplně nové (Ekvádor, Palestina, Uruguay). Nově se do soutěže zapojilo 465 zahraničních škol (MDVV, online).

Některé země měly v letošním roce opět nízké zastoupení, často se účastnila pouze jedna škola s několika pracemi, což porotě znemožnilo hodnotit výtvarnou úroveň této země komplexně (Argentina, Bahrajn, Brunej, Ekvádor, Finsko, Francie, Filipíny, Itálie, Japonsko, Kambodža, Keňa, Kypr, Lucembursko, Malta, Pákistán, Rakousko, Řecko, Španělsko, Švýcarsko, Tádžikistán, Uruguay, Velká Británie, Vietnam, Zimbabwe). Poprvé se 45. ročníku zúčastnila například škola Scoala gimnaziala z Rumunska (obr.č.1).

¹ Díla musí být zhotovena v době, kdy je účastníkovi soutěže od 4-16 let.

Je třeba mít na paměti, že vyučování výtvarné výchovy v našem pojetí bývá odlišné anebo prakticky neexistuje, někde děti nechodí do školy. Nedostupnost základního vzdělání může mít trochu jiné příčiny a musíme se na ni dívat s ohledem k místní kultuře, ekonomice a politickému prostředí. Co se týče výtvarného vzdělávání, děti z takového prostředí se těžce dostávají k výtvarnému materiálu, nemohou rozvíjet technologickou zručnost anebo se seznamovat s různými formami umění. V historii výtvarné přehlídky můžeme najít obrazy z rozvojových zemí třetího světa, ale i ze zemí, kde probíhá válečný konflikt.

Porotci proto přihlížejí i k prostředí, ve kterém práce vznikaly, a preference symboliky účasti v soutěži pak převládne nad hodnocením estetické kvality. Občas znají i pozadí tvorby, cestu, jakou se práce do soutěže dostávaly. V těchto případech společně při zasedání poroty diskutují. "Společensko-politický vliv je zcela jistě patrný v zemích, zmítaných válkou – děti v obrázcích zachycují válečné stroje, padající bomby, výbuchy, mrtvé. (porotkyně Z. Hrubošová).

MDVV Lidice byla založena i k uctění památky dalších dětí, které zahynuly ve válečných konfliktech. Jak uvádí porotkyně J. Sumcová: „Velmi dojemné a krásné jsou příběhy dětí z chudých či válkou zasažených zemí.“ Na druhou stranu téma 45. ročníku přehlídky cestování neslo podtéma určené pro starší děti – svoboda versus totalita, nemožnost cestování, útěk, migrace, exil. Vznikaly tak práce, kde se objevovaly motivy uprchlíků, ostnatých drátů nebo provizorních táborů. Z některých kavkazských republik (Azerbajdžán) přišla kolekce, kde se objevovaly motivy zbraní, hákových křížů a dalších válečných motivů, což působilo jako záměr pedagoga než jako autentická a spontánní výpověď dětských autorů. I pro tuto zřejmou účelovost nebyly práce vybrány k ocenění a nejsou proto v expozici. Tvorba z míst, kde probíhá válečný konflikt však nemusí vždy reflektovat traumata. Dokumentuje to porotce M. Homola, který popisuje fotografickou kolekci z Doněcku z roku 2014, která vznikala při náletech: Fotografie se ale kupodivu vůbec netýkaly války, násilí a brutality. Naopak to byly něžné, velice výtvarně zpracované fotografie, plné estetiky se skvělou technickou zdařilostí.“ Kolekce získala ocenění (viz obr. č. 2). 45. ročník vyhlásil vedle výtvarných technik (kresba, malba, grafika, fotografie) i novou kategorii - film a animaci, která byla obeslána 112 filmy z 22 zemí (MDVV, online). Porotci vyzdvihli práci dvou škol, které zaslaly pro porotu zajímavé filmové celky vyčnívající z přihlášených snímků, u kterých bylo čitelné pedagogické vedení – Sheepdog Animation School z Kittcheneru z Kanady a Vesnyanka z Dněpru, Ukrajina. Kurátorka výstavy věří, že by kategorie film a animace v budoucnu mohla dát šanci školám novým i těm, které jsou v této kategorii silnější, než v kategoriích klasických – malbě a kresbě (letos to potvrdila úspěšnost filmů z Brazílie a Mexika). Zároveň ušetření nákladů při zasílání prací může být další šancí pro školy, proto které právě poštovné mohlo být překážkou v účasti, neboť filmy lze umístit na Youtube.

Přístupy k výtvarné tvorbě napříč kontinenty

V následující kapitole představím rozdíly v přístupech k výtvarnému vzdělávání u nás a ve světě. Jsem si vědoma problematiky zobecňování, navíc, jak již bylo řečeno výše, z některých zemí se soutěže účastní třeba jen jedna škola, a třeba i s většími přestávkami, takže není možné většího srovnání. Přesto se pokusím vykreslit, v čem může být pedagogický přístup k tvorbě odlišný. Kurikulárním dokumentem na státní úrovni u nás je

Rámcový vzdelávací program². Ze setkání pracovních skupin základních uměleckých škol vyplývá, že je nutné více podporovat spolupráci ZUŠ a kulturních institucí³. Při analýze zaslaných prací ze západní Evropy⁴ je zřejmá velmi úzká vazba s galeriemi a muzei. Kurátorka výstavy uvádí, že bývá těžké oslovit k účasti v přehlídce země ze západní Evropy, což vysvětluje i tím, že pro tamější děti bývá důležitější si svou práci ihned ponechat než zaslat do soutěže.

Z analýzy prací vyplývá, že pedagogové mají rozdílný přístup k preferování určitých hodnot, o kterých si myslí, jež je třeba žákům předat, a norem, jimiž je třeba se v konkrétních případech řídit⁵. Poznatky interkulturní psychologie vysvětlují rozdíly v mezinárodních evaluacích procesů a výsledků školního vzdělávání. Rozdíly bychom mohli najít ve výchově dětí a v postoji ke vzdělávání, v preferování odlišných hodnot, přístupu k autoritě, učitelské či rodičovské angažovanosti nebo závažnosti, jakou rodiče přikládají vzdělání svých dětí. Zmíněné odlišnosti se odráží i v mezinárodní porotě. Jak uvádí porotkyně Z. Hrubošová: „Někdo preferuje dílka svěží, jednoduchá, experimentální, někdo má rád dílka, odrážející hodiny a hodiny trpělivé práce, precizní techniku. V některých vzdělávacích institucích převládají přístupy kladoucí důraz na zdokonalení technických znalostí a dovedností výtvarné tvorby (Moskevská škola, Simply Art - Hong Kong).⁶ To se projevuje i v zasedání porotci, protože při komparaci našich a zahraničních porotců vyplývá, že zahraniční oceňují zpracování námětu, preciznost a řemeslné zpracování a případně hodnotí příběh, který je zobrazen.

Cenu poroty pro zahraniční školu získala v pětáctýřicátém ročníku škola School 1955 z Moskvy, kterou vede Vsevolod Romakov. Právě Rusko obesílá soutěž pravidelně vyrovnanou a jedinečnou kolekcí plošných prací – akvarelů vysoké kvality a úrovně. Vsevolod Romankov, který se účastní přehlídky i jako zahraniční porotce⁷ vysvětluje, jak se v některých školách bývalého sovětského svazu pracuje s barvou. Na první pohled porotcům bývá jasné, odkud dané práce přišly (díky užitému materiálu, barevnosti). Podle Romankova některé malby z Ukrajiny, Běloruska, Litvy nebo Ruska mají do základu přimíchanou bílou, protože jde o trend sovětské výtvarné pedagogiky, jak Romankov uvádí, a to i přes to, že v ruských malbách 19. století převažuje červená (křesťanská symbolika). Symbolika barev představuje typ nepřímého, zprostředkovaného působení. Vychází z lokální sociální konvence. Už v nejstarších kulturách celého světa existovaly barevné systémy, (jež se ve větší

² Rámcový vzdelávací program pro základní umělecké školy (RVP ZUŠ) a Rámcový vzdelávací program pro základní školy (RVP ZŠ).

³ srov. Diskusní fórum – Umelecké vzdelávanie a role kulturných institucí; pořádané dne 22.9. – 23.0 2011 pod záštitou Ministerstva kultury a České komise pro UNESCO.

⁴ Jde o práce ze základních škol nikoliv uměleckých.

⁵ Pojetí označené jako výuka hodnot vychází z názoru, že existují nějaké hodnoty, jež je třeba žákům předat a nějaké normy, jimiž je třeba se v konkrétních případech řídit. Výuka hodnot s sebou tedy nese nejen jistotu prožívanou učiteli v oblasti hodnot, ale i jistou razanci, s níž tyto hodnoty prosazují. Jejich pojetí se v lecčems blíží učiteli vyučujícím rovnice o dvou neznámých – jejich cílem je rovněž dovést ke konkrétnímu „správnému řešení“, a proto mají tendenci prostor pro volnost rovněž spíše uzavírat v zájmu vštípení konkrétních dovedností (Brucknerová, 2010 s:54).

⁶ Tzv. „moskevská škola“ vyniká v akvarelech, a která se každoročně účastní v soutěži, a kde se děti věnují výtvarné tvorbě až 40 hodin denně. Porotci připouští, že při společném zasedání někdy dochází k rozdílným postojům při hodnocení zaslaných prací a otevírá se diskuse nad rovnováhou mezi autenticitou obsahu a zdařilostí provedení díla.

⁷ Porotci, kteří jsou zároveň v roli pedagogů se při hodnocení prací ze své školy neúčastní zasedání poroty.

či menší míře od sebe liší), v nichž barva plnila funkci zástupného prostředku vyjadřujícího určitá abstrakta nejčastěji metafyzického rázu.

Velmi odlišný v zemích u nás i v zahraničí je přístup k přejímání a kopírování vizuálních vzorů a symbolů. Zatímco u nás kopírování považujeme za nekreativní a intelektuálně i citově plytkou formu vyjadřování,⁸ v některých zemích jsou považovány za nezbytná výtvarná cvičení (motiv dívky sedící na okně, dívka s deštníkem v ukrajinské tvorbě). Práce se vzorem je jedním z nesmírně starých a časem ověřených způsobů, jak předat vědomí o tom, co je správné (můžeme si vzpomenout například na středověké či renesanční dílny). I tento směr si některé školy volí.⁹ Příklad věrné kopie slavného čínského umělce v ruské produkci rozpoznal zahraniční porotce z Hong Kongu při zasedání poroty v letošním roce. V souhrnných kolekcích škol se ukazuje trend, že učitel vymyslí způsob, jak lze dojít k atraktivnímu výsledku. Prostor invenci žáka je spíše minimalizován. Práce vypadají velice podobně. Je pro ně charakteristické, že kdybychom viděli jeden kousek, možná by nám přišel jako invenční. Pohled na další tvorbu z téže školy nás však ubezpečí, že se nejedná o invenci žáka, ale učitele.

V dětské tvorbě se projevuje stále více rostoucí vliv celosvětové globalizace, která ovlivňuje dětský výtvarný projev.¹⁰ Začínají se stírat dřívější, třeba propastné rozdíly v různých oblastech kultury. V přehlídce se tento trend objevuje například v komiksových výrazech obličejů dětí z různých kontinentů, což nelze doložit, protože tyto práce při hodnocení poroty neuspěly a byly vyřazeny.

Vliv kultury na výtvarný projev dětí

Kromě společenských a politických podmínek sehrávají velkou roli ve výtvarném vyjadřování i odlišnosti mající hluboký kulturní základ. Při setkávání lidí z kulturně odlišných skupin se může stát, že budou vznikat nejrůznější tenze a nedorozumění, ať již na úrovni jazyka či hodnot. Dílo vzniklé v jiném kulturním prostředí působí jiným výtvarným jazykem, a proto se může stát, že identita obsahu sdělení nemusí být pro diváka transferována. Umelecká interkulturní komunikace se však od neumělecké liší v mnoha podstatných rysech¹¹.

Oproti tomu umění nevyžaduje, dokonce ani neumožňuje doslovnost, která by anulovala obavy ze zkreslení předávaného poselství. Dobré umění je charakteristické svou mnohoznačností, která přímo vyžaduje interpretační otevřenost. Přesto by interakce s takovým dílem měla vést k otázkám a rozšiřování výtvarného

⁸ V pedagogické praxi jsou chápány jako nežádoucí, protože reprezentují jednoduché napodobení formy, které postrádá osobní invenci a porozumění jejímu obsahu. (Gojňá 2014: 104)

⁹ Zůstaneme-li tedy na normativní úrovni, můžeme shrnout, že práce se vzory nemůže být sama o sobě diskvalifikována jako překážka tvůrčího ducha a invence (neboť, jak jsme viděli, právě od vzoru se můžeme při tvůrčích pochybách odrazit), ale klíčovými podmínkami jejího smyslu a plnosti je přiměřená míra a místo v tvůrčím procesu a zejména adekvátní volba vzorů jako takových. (Brucknerová 2010: 92)

¹⁰ V archivu tyto práce nelze dohledat, protože v přehlídce neobstojí a nejsou určeny k archivaci.

¹¹ Prakticky žádné umělecké dílo nemůže ve svém zvláštním kulturním určení – tj. jako věc, která nalézá svůj smysl pouze ve společenských a kulturních souvislostech – existovat jinak, než v kontextu svých různých výkladů. V daném ohledu vůbec není rozhodující, že tento výklad nikdy nemůže být úplný a má jen omezený dosah, protože z povahy věci musí ponechávat dostatek prostoru pro samotnou hru vyvolanou dílem. Přesto lze mít za to, že vzájemné doplňování výkladu a prožitku je nutnou podmínkou, která jediná umožňuje návrat k dílu-věci jako k dílu umění. Přičemž ani pouhým výkladem, ani samotným prožitkem, zůstanou-li navzájem odděleny, se celý smysl uměleckého díla nevyčerpává. A nevyčerpává se jím tedy ani smysl lidského výrazu jako nejobecnějšího předpokladu umění. (Slavík, online)

obzoru. Setkání s uměleckým dílem z jiného prostředí je vždy výzvou, protože nutí vnímatele ke skutečné konfrontaci nejenom s dílem samotným, ale i s prostředím, jehož je produktem vzhledem k intertextové provázanosti s jinými spřízněnými vizuály (Hrušková 2014:134).

Umělci jsou při věrném zachycování okolního světa do jisté míry omezeni.

Jednotlivec může obohatit postupy a prostředky, které mu jeho kultura nabízí; avšak sotva si může přát něco, o čem nikdy nemyslel, že by to bylo možné (Gombrich 2014:83). Výtvarný styl a vyjadřovací prostředky typické pro danou kulturu způsobují, že umělec volí právě ty cesty, pro které ho jeho styl a výtvarné vzdělání vybavily, v tvorbě volí postupy, které se shodují se schématy, jež sám ovládá. Podle Gombricha daný fakt naznačuje nereálnost všeobecně rozšířené domněnky, že schopnost umění znázorňovat vizuální svět se vyvinula uniformním způsobem. Typickým příkladem může být zobrazování krajiny. Při komparaci například čínské a evropské malby vyvstanou odlišnosti vyjádření. Doložit to můžeme na pracích z ateliéru Simply Art Hong Kong, kde jádrem tušové malby je v první řadě zaujetí charakterem linky. Na rozdíl od západní tradice, kde tahy štětce a jeho polohy nejsou vázány žádným řádem a štětec je tak spíše řemeslným nástrojem (obr. č. 3).

Porotce a zakladatel ateliéru Simply Art Hong Kong vysvětluje princip vedení své školy, kterou jako architekt založil, a ve kterém se snaží skloubit „náš západní“ styl výtvarného vyjadřování spolu s tradičním malířstvím, které má základ v konfucianismu a jeho filozofii, který předpokládá koexistenci dvou principů v prapočáteční rovnováze či *li*¹² (Werner: 2002: 321). V praxi to vypadá tak, že se snaží podporovat spontánnost a autenticitu, zároveň však rozmysl a soustředění a uvědomění si, že malba může být i meditační cvičení. Mezinárodní dětská výstava Lidice inspirovala Henryho a Lisu Lau k pořádání přehlídky určené pro oceněné malé umělce z Lidic, kteří tak získávají možnost týdenního pobytu s výtvarným zaměřením v Hongkongu. Jde o stáž, kde hlavní náplní programu je výtvarná tvorba na dané téma.

Některé práce jsou typické ornamentálním zdobením, který definuje jasná barevná, pravidelnost, symetričnost a harmonická vyváženost. Hájek popisuje, jak kánonické tvary, tj. ty, v nichž jej objekt u diváka zakódován a dává srozumitelný smysl, nemusí být shodné s aktuálním, reálným tvarem objektu, ale musí být dobře organizovány. S trochou nadsázky můžeme tedy říci, že ornament je nástroj, který nám pomáhá, abychom byli ve shodě sami se sebou, se svým prostředím, s přírodou, s bytím.

Nepostradatelnost ornamentu nebyla ve východních kulturách nikdy brána v pochybnost. Ornament byl chápán jako pokus o záznam řádu vesmíru než jako nezávazná ozdoba (Hájek 1980: 254).

V zemích, kde převládá monoteistické náboženství islám, ornamentalistika převládla na úkor figurální kresby. Islám je nezobrazující náboženství, a proto v zemích, kde jeho vyznání převládá nebo kde je státním náboženstvím dochází k dokonalému zpracování ornamentu jak po výtvarné, tak řemeslné stránce. Přestože

¹² Li je duchovní princip zákonitosti, označovaný rovněž za kosmický rozum a zdroj etických ctností. Pojem, který odpovídá staré mytické představě nebe. Čchi je materiálním principem mnohosti a rozrůzněnosti, prapůvodem všeho co manifestuje, a tedy i tím, co bychom mohli nazvat dynamikou přírody.

dětské výtvarné práce striktně nedodržují zákaz figurálního zobrazování¹³, nestává se často, že by děti pracovaly pouze s ornamentem. V archivu výstavy lze dohledat produkci dívky z Maroka, která pracuje výhradně s ornamentem, 45. ročníku se ovšem neúčastnila.

Rozdílné přístupy ve zpracování námětu

Jakmile vybere Česká komise pro UNESCO k tvorbě zadání¹⁴, které budou zpracovávat děti z celého světa, vzniknou práce se stejným námětem, ale formálně i obsahově se lišící podle způsobu pojetí v rozmanitých kulturních kontextech. Komparace výtvarného vyjadřování je cenným přínosem přehlídky. Mezinárodní přehlídka má tak obrovskou možnost, jak účinně bojovat proti xenofobii nebo rasové nesnášenlivosti. Dětské práce citlivě a kultivovaně představují jinou než evropskou kulturu a náboženství, zobrazují jiné sociální a etnické zvyklosti, což může u návštěvníků nenásilně snižovat pocit nedůvěry vůči cizímu. Umění Asie je známé pro svoji preciznost, bohatou škálu barevných odstínů anebo propracovaných detailů. Práce mají sugestivní a také dekorativní podobu, naproti tomu pro africké umění je typická deformovanost objektů do geometrických forem, jednoduchá, ale výstižná stylizace objektů. Při interpretaci dětského výtvarného projevu by se vždy mělo přihlížet i k sociálnímu a kulturnímu prostředí, ze kterého pochází. Různé studie (např. Court 1989) prokazují, že pro různá kulturní prostředí neplatí vždy stejná kritéria. Například na kresbách afrických dětí často chybějí v obličejí oči, zatímco většina euroasijských dětí oči kreslí, stejné je to i se zobrazováním pohlaví (Peterson, Hardin 2002: 27).

Průřezem všech ročníků se můžeme zaměřit, jak děti ztvárňují aspekty lidského bytí, žití a konání, ze kterého se stává kultura¹⁵. V některých ročnících je archetypální téma ukotveno přímo v samotném zadání (Ročník 39 - Tady bydlím já; ročník 42 - Rodinné zemědělství aneb naše zahrádka a pole, ročník 41 - Tradice a dědictví lidu mojí země a další). Pětačtyřicátý ročník nás zavede do těch nejdleších míst (obr. č. 4). V dětských pracích se tak objevují rozdílné úpravy zevnějšku, měnící se kulturní krajina, symboly a představy, jimiž společenství vyjadřují transcendentní výjevy a další rozmanité detaily v závislosti na prostředí.

Bibliografie:

- SLAVÍK, J. : *Umění zážitku, zážitek umění (teorie a praxe artefiletiky)*. I díl. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2001. ISBN: 80-7290-066-8.
- BAUMAN, Z. : *Globalizace, Důsledky pro člověka*. Brno: Atlantis, 1991.
- BABYRÁDOVÁ, H. : *Symbol v dětském výtvarném projevu*. Brno: Masarykova universita, 1999. Spisy pedagogické fakulty, svazek 72. ISBN 80-210-2079-2.
- BABYRÁDOVÁ, H. : *Výtvarná dílna*. Praha: Triton, Nakladatelství MU, 2005. 290 s. Spisy Pedagogické fakulty MU č. 96. ISBN 80-7254-705-4.

¹³ Srov. viz koncept a formy dichotomie tzv. žitého a normativního islámu a obecně náboženství.

¹⁴ Každý rok je vyhlášováno „téma roku“ doporučené organizací UNESCO

¹⁵ Dnes se jako nejobecnější interpretace tohoto pojmu uvádí "veškeré hmotné i nehmotné výsledky činnosti člověka".

- BRUCKNEROVÁ, K. : *Skicy ze současné výtvarné výchovy: Termín, kontext, praxe a teorie*. Brno, 2010. [Filozofická fakulta Masarykova univerzita v Brně, vedoucí práce: Milada Rabušicová].
- VEDROVÁ, V. : *Barvy a její přesahy do edukační činnosti*. Brno, 2008. [Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity v Brně, vedoucí práce: Hana Babyrádová].
- HÁJEK, L. : Výtvarný projev jako řád a zážitky světa. In: Kolektiv autorů. *Kulturní tradice dálného východu*. Praha: Odeon, 2010.
- PETERSON, L., Hardin, E.: *Děti v tísní*. Praha: Triton, 2002.
- KNÍŽKOVÁ, H. : *Indie, bohové a lidé*. Brno: Moravské zemské muzeum, 1997.
- MIKŠ, F., Gombrich. : *Tajemství obrazu a jazyk umění*. Brno: Barrister and Principal, 2014..
- HRUŠKOVÁ, I. : *Interkulturní komunikace ve výtvarné výchově na binaionálním gymnáziu*. In: kolektiv autorů. *Doktorské kolokvium*, Ústí nad Labem, UJEP, 2014.
- PRŮCHA, J. : *Interkulturní psychologie*. Praha: Portál, 2010. 978-80-7367-709-1.
- VANČÁT, J. : *Emocionalita a racionalita ve vizuálním uměleckém projevu*. In: *Výtvarná výchova a emocionalita: sborník symposia České sekce INSEA*. Brno: PedF Masarykova univerzita, 1997. 36-43.
- GOJNÁ, K. *Přirozený a spontánní projev dospívajících*. Brno, 2014 [Masarykova univerzita, vedoucí práce Hana Babyrádová., disertační práce].
- L: GIDDENS, A. : *Důsledky modernity*. Praha: SLON, 1998.
- AUBOYER, J. GOEPPER, R. : *Umění Dálného východu*. Praha: Artia, 1972.
- BALEKA, J.: *Modř, barva mezi barvami*. Praha: Academia, 1999. ISBN 80-200-0718-0.
- WERNER, K. *Náboženské tradice Asie*. Brno: MU, 2002. ISBN 80 – 210 – 2978 – 1.
- Internetové zdroje:
- SLAVÍK, J. Výtvarný výraz, symbol a znak – stavební kameny řeči o výtvarné výchově. [online].[cit. 1.12.2017]
Dostupné z: <http://www.eduart.cz/casopis/index.php/cz/obrazivost-a-tvorivost/28-jan-slavik>
- PASTOROVÁ, M. Pojetí Výtvarné výchovy v rámci vzdělávací oblasti Umění a kultura. [online].[cit. 1.12.2017]
Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/43/POJETI-/>
- VONDROVÁ, Petra. *Pojetí výtvarné výchovy v rámcové vzdělávacím program pro předškolní vzdělávání*. [online]. [cit. 2016 -07 - 10]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/238/pojeti-vytvarne-vychovy-v-ramcovem-vzdelavacim-programu-pro-predskolni-vzdelavani.html/>
- ČINČERA, Jan. *Jan Činčera: Kulturní globalizace*. [online]. [cit.17.10.2016] Dostupné z: <http://www.osn.cz/sdg-4-zajistit-rovny-pristup-k-inkluzivnimu-a-kvalitnimu-vzdelani-a-podporovat-celozivotni-vzdelavani-pro-vsechny/fakta-o-vzdelani/>
- Mezinárodní dětská výstava Lidice*. [online]. [cit. 6.2.2017] Dostupné z: <http://www.mdvv-lidice.cz/>
- Diskusní fórum uměleckého vzdělávání a role kulturních institucí*. [online]. cit [10.11.2016] Dostupné z: <http://docplayer.cz/268571-Diskusni-forum-umelecke-vzdelavani-a-role-kulturnich-instituci.html>

Obrázkové přílohy:



1) Čestné uznání: Pec Gabriela (9 let), Scoala gimnazială, Sfanta Elena, Rumunsko; ročník 45



2) fotografie: Nikolaeva Anastasia, 13 let, Donetsk -
Photostudio Mig Municipal Palace for Children and Youth Creativity, Ukrajina



3) Medaile: Wong Yuan Cheng (13 let), Simply Art, Hong Kong, Čína; ročník 45



4) Čestné uznání: Ranasinghe Arachchige Thilinka Devindi Ranasinghe (14 let),
Siththaraneni Art Institute, Padukka, Srí Lanka.

Kontakt:

Mgr. Eva Kaličinská

Pedagogická fakulta MU, Poříčí 9, Brno

e-mail: eva.kalicenska@opu.cz

VÝTVARNÝ PREJAV DIEŤAŤA V PREDŠKOLSKOM VEKU V PODOBE ČMÁRANÍC

*ART EXPRESSION IN THE FORM OF SCRIBBLE
OF THE CHILDREN IN THE PRESCHOOL AGE*

LUCIA MINICHOVÁ

Abstract

The period of scribbles, which precedes the period of spontaneous content of children's drawing, takes up to two years of child. The child displays different shapes but without intention to display any specific subject. Scribbles also appear in the drawing of older children, or they are projected into own representation, which many adults consider as incomprehensible. For this child, they make sense. Through them, it expresses something specific and they can be connected into mutual relations with various interpretations.

Abstrakt

Obdobie čmáraníc, ktoré predchádza obdobiu spontánnej obsahovej detskej kresby, trvá približne do druhého roku života. Dieťa zobrazuje rôzne tvary, bez úmyslu znázorniť nejaký konkrétny predmet. Čmáranice sa objavujú aj v kresbe starších detí, alebo sa premietajú do ich osobitého znázorňovania, ktoré nemusí byť pre okolie dostatočne zrozumiteľné. Pre dieťa ale zmysel majú. Prostredníctvom nich už vyjadruje niečo konkrétne, dokáže ich prepojiť do vzájomného vzťahu a rôzne interpretovať.

Key words

drawing, pre-school age, scribbles, play, spontaneous expression

Klíčové slová

kresba, predškolský vek, čmáranice, hra, spontánny prejav

Úvod

Už malé dieťa dokáže po sebe zanechať stopu, ktorá v ňom z nejakého dôvodu postupne vzbudzuje stále väčší záujem. Odtlačok časti tela, ktorý vzniká pri dotyku, stopa zanechaná pohybom ruky, nohy, alebo prsta napríklad v piesku postupne nahrádza nástroj, ktorý už zanecháva viditeľnejšiu a trvalejšiu stopu. Dieťa pred dovŕšením prvého roku, ak sa hrá napríklad s jedlom, prenáša ho a odtláča na rôzne miesta, vrátane seba.

Bez tvaré čmáranice, ktoré sa objavujú u detí v mladšom predškolskom veku, sú výsledkom pačiatočného kontaktu dieťaťa s grafickým materiálom. Môžu mať rôznu podobu, bodky, drobné čiarky, ktoré vznikajú prostredníctvom úderov a náhodného dotyku kresliaceho nástroja po ploche. Pri mierne plynulejšom pohybe vznikajú dlhšie súvislejšie čiary, špirály v rôznorodej podobe, ktoré môžu mať tvar oválov, kruhov, ale aj nepravidelného zalamovania, kedy dieťa nevytvára súvislý oblúk, ale zalamuje v ľubovoľnom smere. Postupne vytvára rozmanité zoskupenia, jednoduchých aj zložitých, zakrivených alebo zvlnených čiar.

Obdobiu, ktoré obsahuje kresby s poznateľným vecným obsahom, akéhosi prvotného obrazu, kresleniu hlavonožca, ktorým sa zväčša začína výklad o vzniku výtvarného prejavu, predchádza kresba, ktorej začiatky sú akýmsi grafickým vyjadrením celkového emocionálneho dojmu a prežívania na základe pôsobenia podnetov z okolia. Kresba má gestický charakter, vyznačuje sa absenciou vecnej zložky. Obdobiu spontánnej obsahovej detskej kresby, ktorá nabera o niečo viac na významovosti, je jasnejšia, zrozumiteľnejšia, predchádza rovnako významné obdobie čmáraníc. [2, 3]

V článku sa budeme venovať práve tomuto pozoruhodnému obdobiu. Našou snahou je priblížiť „tvorbu“ čmáraníc, ako vzniká a ako sa prejavuje. Postupne prejdeme ku čmáranici, ktorá obsahuje najviac tiesto, už o niečo zložitejšie a obsažnejšie formy (krúživý pohyb a krátky priamočiary pohyb) a ich vzájomné prestupovanie.

„..., je nutno zařadit útvary typu „animal“ (člověk, zvíře nebo cokoliv pohyblivého či živého) složeného z oválu („tela“) a jakýchsi řasnatých či paprčitých „úďů“, jejichž počet je velmi neurčitý...“ [2, s.47]

Vyhňeme sa opisu vytvárania ďalších prvkov v tvorbe detí, využívania zložitejších tvarov, ktoré zaraďujeme skôr do obdobia spontánnej obsahovej detskej kresby.



Obr. 1



Obr. 2

1 Prvé výtvarné pokusy

„Kdyby rodiče umožnili dítěti, jemuž ještě není rok, aby „malovalo“, zcela určitě by dělalo „škrvny“. Roseline Davido pokladá škrvnu za první stopu, kterou dítě zanechá na papíru. Postupně se kresba přetvárá, mění se v „čmáraní“ a potom v „čarání“. [1, s. 21, 27]

Davidov používa výrazy ako „čmárání“, ktoré spolu so škvrnami považuje za to, že ich neovplyvňuje žiadny intelektuálny faktor a „čárání“, ktoré je už viac spojené s intelektom dieťaťa. Dieťa už môže kresliť s nejakým zámerom, snaží sa napodobniť písmo dospelého, dokáže lepšie uchopiť kresliaci nástroj, zamerať sa na formát alebo pomenovať, čo kreslí. Dieťa čmáranicu pomenuje, ide ale skôr o náhodu, prirovná ju k niečomu, čo ho v danom momente napadne, alebo k tomu, čo vidí, počuje. Výsledné rozhodnutie dieťaťa vôbec nemusí súvisieť s pôvodným nápadom. V tomto prípade ide o „náhodný realizmus“. Medzi druhým a tretím rokom ide o „nezdařený relaizmus“, kedy dieťa vytvára väčšinou uzavreté slučky (ovály), ktorými chce už úmyselne niečo napodobniť. [1, s.23]

Ďalej sa budeme týmto prejavom ešte venovať a opíšeme si ich podrobnejšie.

2 Začiatky čmáraníc

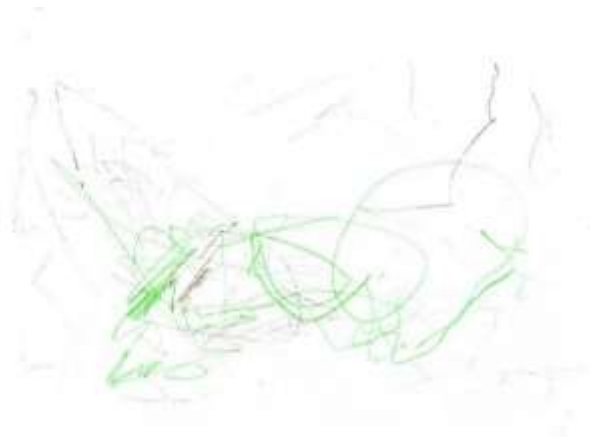
Interpretácia detského výtvarného prejavu siaha až do jej najranejšej fázy. Obdobie čmáraníc sa pokúšalo interpretovať po obsahovej stránke mnoho autorov. Prvé grafické stopy bývajú chápané a prirovnávané k prenatalným skúsenostiam dieťaťa, ku ktorým patrí napríklad otáčavý pohyb embrya, alebo neskoršie skúsenosti s ležením, sedením, chodením, či obchádzaním. [2]

Vyskotová a Macháčková [4] označujú obdobie medzi prvým a druhým rokom za úsek, kedy je možné u dieťaťa spozorovať začiatky grafomotorického vývoja. Jednotlivé štádiá výtvarného prejavu, v nadväznosti na štádiá vývoja myslenia, opisuje Valachová [5]. Uvádza začiatok výtvarného prejavu obdobím čmáraníc, ktoré niektorí autori označujú aj obdobím bezobsažných čmáraníc. Ohraničenie konca tohto obdobia sa pohybuje približne v dvoch rokoch, niektorí autori uvádzajú aj neskoršie obdobie. Prinzhorn [6] uvádza že dieťa môže do štvrtého roku života kresliť bez úmyslu, len na základe nutkania k činnosti.

Vznik prvých čmáraníc sa spája s pohybom celého tela, ktoré sú výsledkom neuromotorickej podstaty. Ide o pokusy, experimenty, ktoré sú bezobsažné, ide v nich zatiaľ iba o snahu spojiť jednotlivé prvky psychomotorickej podstaty a príležitosti, do vzájomného celku. Výsledkom je postupné zdokonaľovanie motoriky. [5]

Názory autorov na to, prečo dieťa kreslí, prečo čmára, sa líšia. Nedá sa presne odpovedať na túto otázku. Pre dieťa je to hravá činnosť, ktorá sa na rozdiel od ostatných vyznačuje tým, že pri nej vzniká nejaký produkt. V tomto prípade vzniká čiara, farebná škvrna, ktorá vyzýva ku hre. Podľa schopnosti dieťaťa, vzniká postupne stále viac komplikovanejšia hra.[3]

Prostredníctvom pokusov vytvára z jednoduchých postupne zložitejšie tvary. Uplatňuje tu zoskupovanie, kombinovanie, opakovanie a obmenu tých najprimitívnejších čiar a bodov. Je to prirodzená činnosť pre dieťa, ktorá ho baví.



Obr. 3



Obr. 4



Obr. 5



Obr. 6

3 Pohyby sprevádzajúce čmáranie

Spôsob ako dieťa kreslí, zaplňa formát papiera a drží napríklad pastelku v ruke, o mnohom vypovedá. Maxime Prudhommeau dáva do spojitosti prvé čmáranie a prvé kroky dieťaťa. [1]

Uždil [3] prirovnáva výtvarnú reč k reči hovorenej. Záujem dieťaťa v prvých začiatkoch kresby vedie k stope, ktorú po sebe zanecháva a ktorá ešte neznázorňuje konkrétne. Z týchto pokusov pociťuje radosť. Ide skôr o premietnutie motorického činiteľa do nesúvislých a bezvýznamných foriem, pričom úporne zápasí a snaží sa ovládnuť svoje neuromotorické reakcie. Tu nie je ešte dôležitý obsah a čo dieťa kreslí, ale skôr to, že kreslí, teda proces, ktorého je súčasťou. Grafický pohyb sa snaží dostať do rôznych obmien. Pohyby, na základe ktorých vznikajú prvé detské čmáranice, vychádzajú z ramenného kĺbu. Takto vzniknuté čiary pripomínajú nedokončený ovál. Postupne sa uplatňuje používanie zápästného kĺbu a vytvorené čiary zahrňujú menší oblúk, v podobe ich nahustenia vznikajú nepravidelné kruhové, alebo ovalovité útvary. Dieťa kreslí nedokončený ovál alebo kruh, vznikajú kratšie oblé čiary, ktoré napodobňujú otáčavý pohyb ruky. Náhodne vznikajú priamo vedené čiary v určitom smere.

Podľa Britscha sú čmáranice výrazom hravého zamestnania svalstva. Hovorí ale, že čmáranice postupne nadobudnú v myslení dieťaťa na význame, stane sa čmáranica, okrem toho, že je stále výrazom svalovej hry, výrazom niečoho zámerného, niečoho, čo si predstavuje. Je „*symbole pro zamýšlenou (...) barevnou skvrnu*“,

ktorá bola zachytená a uchopená na pozadí chaoticky sa meniacich zrkových dojmov. Pod čmáranicou, ako symbolom, môže dieťa chápať každý predmet, podobne, ako keď v priebehu vývoja detskej reči vydáva tie isté, alebo podobné zvuky na označenie všetkého, čo sa dostáva do jeho záujmu a pozornosti. [2, s. 54-55]

Podľa Vaivre-Doureta a Burnoda [7, in 4] sa psychomotorický vývoj novorodencov líši, pričom záleží na viacerých faktoroch, ktoré sa podieľajú na jeho utváraní, patria k nim biologické vstupy, neurologické zrenie a interakcia s edukačným a sociálnym prostredím.

V začiatkoch dieťa zoviera pastelku celou rukou, často až krčovitú. Drží pastelku dlaňovým úchopom, pohybuje celou rukou, alebo ruky strieda. Ide o prvé pokusy, dieťa skúša a experimentuje. Približne v dvoch rokoch sa začínajú rozvíjať grafomotorické zručnosti. Dieťa prostredníctvom ceruzky, ktorú drží v ruke, čmára. Dokáže ju uchopiť už tromi prstami, niekedy pridá štvrtý prst na podopretie. Mladšie deti kreslia doslova všade, na všetko, čo im stojí v ceste. V tomto veku dokáže dieťa už rozoznať papier samotný, jeho okraje a učí sa kresliť na obmedzenú plochu. S vekom troch rokov, kedy dieťa zväčša nastupuje do materskej školy, sa spája väčšia samostatnosť dieťaťa, objavovanie, nové podnety, kolektívne hry. Dieťa sa učí novým zručnostiam, dokonalejšej manipulácii, väčšej obratnosti a istote. Zlepšuje sa koordinácia, začína strihať nožničkami a dokáže vyfarbovať predlohu. Spísacím nástrojom vykonáva pohyby, ktoré sú presnejšie. Čiary sú istejšie, dieťa využíva a hrá sa s prítlakom a ma cieľ, v rámci ktorého tieto pohyby už môžu byť zámerné. V rámci správneho úchopu je vhodné prispôsobiť kresliaci nástroj a pri menších deťoch zvoliť radšej mäkkšie a hrubšie pastelky. [4]

Nutkanie k činnosti vo forme hry sa najskôr prejavuje pohybmi tela, medzi ľuďmi je predovšetkým typická pre dieťa. Zo života dospelého sa vytráca práve preto, že svoje jednanie podriaďuje cieľovým predstavám. Ale hru môžeme chápať predovšetkým ako činnosť, ktorá si nekladie žiadny konkrétny cieľ. Všetky procesy, ktoré sa odohrávajú a sú súčasťou hravých bezúčelých činností, môžeme chápať ako spôsob expresívneho jednania. Je ťažko objasniteľné, ako tento, racionálne neuchopiteľný, hravý postoj presahuje do tých najzložitejších umeleckých výtvorov.

4 Činnosti hravého tvorenia

Každá akokoľvek neurčitá forma, ktorá nemá charakter vyobrazenia, nabáda k interpretácii. Môžeme to považovať za fenomén, vyskytujúci sa už pri týchto hravých činnostiach. Často nachádzame v primitívnych umeleckých dielach pôvodné formy, ktoré podnecovali k hravej činnosti. Na základe interpretácie boli tieto pôvodné formy prostredníctvom rýh a farebných čiar, ktoré vznikli ľudskou rukou, pretvorené do podoby výtvarných diel. Takýto spôsob hry vedie k trvalým výsledkom. [6]

Poznáme činnosť, pri ktorej sa takmer úplne vytráca naša aktivita, no napriek tomu dokážeme pri pozorovaní oblohy rozoznávať medzi oblakmi rôzne tvary, postavy, zvieratá, či vytvárať celé príbehy.

Hravú interpretáciu ponúkajú rôzne situácie, kedy napríklad obyčajné plochy (stena, strop, papier) môžu ožívať nerovnosťami, alebo náhodne vytvorenými tieňmi. Podnecujú nás k pozorovaniu a vytvárajú dojmy ďaleko vzdialené skutočnosti. Pre túto schopnosť sú citlivejší ľudia, ktorí sú zvyknutí „umelecky“ nazerať. Johannes Müller nazýva túto schopnosť „plasticitou fantázie“, v ktorej nachádzal záľubu už ako dieťa. [6, s.40]

Pri vnímaní prírodných foriem, alebo foriem vzniknutých náhodou, pozorovateľ, „umelec“ využíva latentné formy pochádzajúce z jeho predstavivosti. Podľa vnímanosti sa môžu tieto formy vystupňovať do požiadaviek pozorovateľa. Zdá sa, akoby ich skutočne vnímal. Tento psychologický stav býva pripisovaný zvláštnej duševnej schopnosti – fantázii. Práve „činnosť fantázie“ a „nutkanie ku hre“, pôsobia už u dieťaťa, ale zároveň u každého človeka, pokiaľ niečo „tvorí“. [6]

K hravej činnosti patrí, okrem papiera, aj kreslenie po zemi, stene a všetkom, čo príde dieťaťu do cesty. Matka z vlastných takmer každodenných skúseností opisuje ako jej dieťa, chlapec vo veku jedného roka a šiestich mesiacov, kreslí čarbanice, machule, čiary. Kreslí aj mimo papiera, nespolupracuje a chce kresliť samostatne. Obmedziť sa na malú plochu je pre dieťa náročné. Úplne ignoruje prítomnosť a zadanie inej osoby. Takéto formy hry môžu byť okolím považované skôr za nevhodné a porušujúce pravidlá. Pokiaľ nie je v čmáranici obsiahnutý reálny tvar, dostáva sa mimo pozornosti dospeléj osoby, neprejavuje o ňu záujem a považuje ju skôr za bezcennú, nezmyselnú a neidentifikovateľnú. Až postupne prestáva byť dieťaťu plocha tak ľahostajná, učí sa kresliť na papier, snaží sa ho zaplniť.

V jednom z prípadov, v ktorých sme sa zamerali na deti a ich čmáranie, opisujú rodičia, ako ich trojročný chlapec zobrazuje zatiaľ iba neidentifikovateľné čiary, pod ktorými si predstavuje veci a rôzne zvieratá. V tomto prípade otec ponecháva priestor dieťaťu a do kresby nezasahuje. Rešpektuje, že dieťa je sústredené a zamerané na to, čo kreslí. Nevyužíva motiváciu, hoci sa o kresbu zaujíma, do témy dieťaťa nezasahuje. Kresbu dievčatka vo veku 2 rokov a 10 mesiacov matka charakterizuje ako „hakibaky“ v ktorých vidí rôzne čiary a špirály. Dcéra sa do kreslenia doslova hrnie najčastejšie vtedy, keď mama píše, snaží sa ju napodobniť a „píše“, robí čiary, spája body, pri tom si rozpráva alebo si pospevuje.

Aj u trojročného dievčatka možno v kresbe nachádzať čiary a machule, ktoré niekedy vyúsťia do podoby tváre človeka alebo postavy. Vtedy dieťa interpretuje „tvár človeka“ ako svoju „mamu“.

K spontánnej hre u malých detí dochádza za stolom, pri hre s jedlom. Aj tu sa môže uplatňovať tvorivý spôsob činnosti. Dieťa preferuje jedlo napríklad podľa farby, podľa pocitu z tejto farby neobľubuje napríklad zelenú, pretože zelená je predsa tráva. Veľa malých kúskov, ako napríklad pažitka v nátierke sa stáva stredobodom pozornosti, študuje ju a potom sa s ňou hrá. Nie všetko čo na tanieri má aj pozná. Hľadá, hrá sa a objavuje. Deti zvykneme kŕmiť lyžičkou ako lietadlom a hrať sa s nimi. Aj pri jedle ich fantázia funguje a z jedného zrnka ryže sa môže stať loď, z guľičky hrášku auto, ktoré cestuje po stole. Sú deti, ktoré sa nehrajú a neprejavujú záujem o túto činnosť. Prístup k dieťaťu, spôsob stolovania a to ako deti učíme stále si umývať ruky a dávať si pozor aby sa nezašpinili, deti od tejto činnosti odrádza. Fantáziu dieťaťa nie je dobre potláčať, ale správne usmerňovať. To je tá správna cesta. Pri jedle však treba mať správne návyky a tak zabezpečíme aj základné fungovanie metabolizmu, čo je dôležité nezabudnúť. Hra postupne odíde sama. Dieťa bude jesť, pretože je hladné a nebude sa hrať. V prípade, že sa ale dieťa často a veľa s jedlom hrá, treba si nájsť spôsob, ako ho budeme ďalej motivovať k jedeniu, aby iracionálne nezanevrel na jedlo, len preto že povie „nie“.

5 Zobrazenie prvých foriem

K ovládnutiu dvoch základných pohybov, ktoré umožňujú vznik kresieb, v ktorých dieťa už môže priznať vecný obsah, patrí: krúživý pohyb a krátky priamočiary pohyb. Tie sa postupne vyčleňujú z čmáraníc. Prevládajú kruhové čiary a ich rôzna podoba, majú odlišnú intenzitu, sú neúplne. Veľkosťou sú rozdielne, niekedy sa malý krúžok sústreďuje do väčšieho a z neho môže neskôr vzniknúť náznak očí, alebo úst, ktoré sa postupne zdokonaľujú. [2, 3]

„Krouživý pohyb dáva vznik nepravidelnému „oválu“ jenž je první pohybově grafickou „figurou“ čaranic, jinak dosud nepředmětných.“ K tejto základnej forme sa postupne pripája ďalšia, komplikovanejšia forma, „ (...) jakýsi kříž, v němž se už uplatňuje dětská schopnost vědomě měnit směr čáry.“ [3, s.16]

Za pokrok môžeme považovať to, keď dieťa začne vedome rozlišovať smer čiar. Od tej chvíle bude môcť oddeľovať zvislé od vodorovného, ale tak isto bude môcť rozlišovať a diferencovať aj vo vnútri farebnej škvry. Pri rozlišovaní smeru ešte nemožno hovoriť o zobrazovaní skutočného smerovania, uplatňuje sa tu skôr všeobecná myšlienková súvislosť. Aby dieťa mohlo vytvoriť čiaru, je potrebné aby sa utvoril zložitý pohyb, ktorý si vyžaduje zmenu rýchlosti, uhlu a smerovania zápastia. Na takúto plynulú rýchlosť je potrebné omnoho väčšie sústredenie a úsilie zapájania zápästného kĺbu. [2]

„Podnět, který vyšel ze zrakového zážitku (...), je zpracován a „posuzován“ z hlediska „rozlišování směrů“. Je tedy kresba jakýmsi symbolem pro všeobecně platný myšlenkový obsah – není žádným „pohledem“..., žádnou projekcí nebo zobrazením skutečných směrových linií na přírodním objektu.“ Princíp „rozlišování směrů“ je podľa G. Britscha v začiatkoch tým hlavným, čo „nese kreslířský vývoj dítěte“. Myslí si, že všetky realizácie tohto vekového stupňa majú rovnakú podstatu: „celkovou škvru, jejíž dílčí škvry jsou co do svého směru rozlišeny“, nie je však väčšinou rozlíšený ešte ich počet. Tu dochádza Britsch k záveru, podľa ktorého: „předmět zobrazení se utváří s rostoucí schopností usuzovat, tedy jako produkt možnosti (uměleckého) myšlení, nikoli obráceně jako zobrazení předmětu daného o sobě.“ [2, s. 55]

Ak berieme do úvahy čiastkové škvry (prsty, údy, ...) v celkovej škvre (postava) rozlíšenej do smeru, otvára sa možnosť prejsť na stupeň súvislosti smerov. Meradlom umeleckého výkonu môže byť tá duchovná hodnota, ktorú charakterizuje ako zachovanie celkového obsahu predstavy a nie správnosť alebo presnosť zobrazeného, ktoré slúži skôr vysvetleniu ako zobrazeniu. [2]

Podľa Uždila [2, s. 62] sa mení naše vnímanie umenia, diferencuje sa náš vzťah k umeleckej forme, menia sa akcenty „umelecké mluvy“. Britsch, ktorý opisuje umelecké myslenie ako duševnú operáciu, ho nijak bližšie nešpecifikuje. V úvahe o výtvarnej hodnote zastával príliš jednostranný názor a to len prostredníctvom organizácie zrakových zážitkov. Hovorí o umeleckom myslení a ako duševnú operáciu ho ďalej necharakterizuje. Už vôbec sa nezaoberá psychologickým hľadiskom, s ktorým je nevyhnutné sa vo výtvarnom prejave zaoberať. Britsch sa vyjadruje aj k otázke farby, kde hovorí, že na začiatku dieťa ešte nerozlišuje kvalitu koloritu, uniká jeho zámeru a usúdeniu. Až keď začne rozlišovať farebné tóny, vtedy môžeme hovoriť o začiatku farebného videnia. Postupne prechádza od farebného rozlišovania ku skutočnému koloritu, kde farby nadobúdajú súvislosť. Táto myšlienková súvislosť farieb, ich výber a usporiadanie, môže byť symbolická, nie však odrazom skutočnosti.



Obr. 7



Obr. 8

6 Náhoda a umýsel v kresbe dieťaťa

U týchto detí sa zriedka stretávame s reakciou na zadanú temu. Zväčša ju ignorujú a kresbu si riadia podľa seba. Uprednostňujú vlastný výber témy. Až pri starších deťoch sa stretávame so situáciou, kedy dieťa priznáva, že nevie zobrazit' to, čo sa od neho požadujeme. Je to zjavné už pri ich malom počte. Vyjadrujú sa spôsobom, že to nejde, že to nevedia, nevedia ako sa to kreslí (ja neviem, ja to neviem nakresliť... a ako sa kreslí...?). V kresbe zámerne prechádzajú do vlastného výberu témy, mladšie deti skôr mimovoľne, k zadanej téme sa takmer vôbec nevyjadrujú a neskôr vo vlastnej kresbe označia niektorú „čarbanicu“ ako to, čo sme si vyžiadali nakresliť. O niečo neskôr sa môže aj tento význam rovnakej „čarbanice“ opäť zmeniť a dieťa si ju jednoducho prispôsobí tak ako chce, alebo ako sa od neho očakáva.

Uždil [3, s.20] píše, že dieťa priraduje svojim čmáraniciam význam až vtedy, ak sa ho pýtajú na ich význam a popis toho, čo nakreslilo. „*Náhoda a úmysl se mohou podporovat a doplňovat i jiným způsobem; dokonce ještě tehdy, když už dítě předem ví, co chce nakreslit, vede je jeho záliba v čáře (...) ke změnám, které nás udiví.*“

Čiaru, s pôvodným významom, doplnenú o nové prvky, dieťa takmer neustále prevádza do novej podoby a významu. Považujeme to za pozitívne z hľadiska využitia vlastného zdroja obraznej predstavivosti, tvorby nových produktov, zriedkavých a neobyčajných, ktoré by sme veľmi ťažko dieťaťu tak povediac „ušili na mieru“ v podobe zadanej témy.

Nepredvídaná hra, pokusy dieťaťa sú základom k vytváraniu nových foriem. Nepotrebuje predkresľovať, rozvrhovať, ani plánovať. Každá čiara, každý bod môže nadobudnúť v danom momente množstvo významov. „*Spolupůsobí tu i okolnost, že dítě dosud nerozlišuje, co je snadné zobrazit, co méně snadné a co vůbec zobrazit nelze, protože to nemá hmotnou povahu.*“ [3, s.20]

Štvorroční chlapec rád vyfarbuje obrázky. Snaží sa kresliť autíčka, obaja rodičia majú pritom pocit, že pre nich rovnako vyzerajúce machule vždy nejako interpretuje, podobne ako keď sa pozeráme na oblaky. V období prvého vzdoru, ktorým nedávno prechádzal si vyžadovalo, aby mu kreslenie trochu vnucovali. V spolupráci s pani učiteľkou a ukážkami z tvorby iných detí sa to mierne podarilo. Ako hovorí matka dieťaťa, boli ale použité trochu „drastickejšie,“ metódy, aby sa vôbec zapájal do spoločnej výtvarnej výchovy. Chlapec si zakladá na tom, že je už veľký a nepatrí medzi malé deti. Rodičia poukázali na „peknú“ tvorbu mladších detí, čo v ňom vzbudilo

záujem. Aj vďaka tomu sa v škôlke zapája, stretáva sa s deťmi, tvorí medzi kolektívom a to ho „núti“ sa realizovať v tejto oblasti. Je však v štádiu, kedy kreslí aj sám od seba a zaujíma ho to. Takmer v každej oblasti sa zaujíma o všetko, čo súvisí s autami. Prejav tohoto dieťaťa spočíva vo „vyrábaní machulí a interpretovaní: „*Vidíš a tu ide auto po ceste a tam bola jama a tu je garáž.*“ Pričom je krúživým pohybom nakreslená jedna čiara. Je dôležitá a má množstvo významov, v kresbe prebieha dej, „*tu ide auto po ceste*“... Zároveň komentuje, čo robí. V mnohých podobných prípadoch sme zachytili ako je dieťa hlboko vtiahnuté do svojho príbehu a prežíva jeho dianie. Spoluprácu sme zachytili aj medzi deťmi, keď si vzájomne interpretovali obsah kresieb a snažili sa o ich vpojenie, pričom si dieťa zaujaté svojím príbehom zachovávalo určitý monologický prejav a ignoranciu voči daniu zo strany iného dieťaťa. Matka v tomto prípade ponecháva dieťa vlastný spôsob realizácie, kedy síce ponúka svoje služby, ako je predkresľovanie, či dokresľovanie a podobné zásahy, ale len v miere, v akej má pocit, že dieťa neodrádza od kreslenia a ktorú dieťa samotné navrhne, alebo schváli. Jej snahou podnietiť záujem dieťaťa o kreslenie spočíva v tom, že kreslí a vyzýva dieťa aby jej pomohlo. Zároveň, ak by kreslilo viac, považovala by to za možnosť rozvinúť diskusiu. Svoju kresbu komentuje a v závere ju veľmi bohato interpretuje, nemusí to však znamenať, že diskusia by bola rovnako zaujímavá pre dieťa ako pre rodiča. Istým spôsobom tak môžeme narúšať zainteresovanosť dieťaťa v tom čo momentálne robí a tak ho odradiť od ďalšieho kreslenia. Ako v nasledujúcom príklade, kedy dieťa ignoruje otázky zámerne, neodpovedá ihneď, alebo dlhšie premýšľa nad odpoveďou. Aj keď je tu prítomnosť rodiča priam žiadúca a uprednostňovaná. Stretli sme sa aj s požiadavkou zo strany detí, podieľať sa na spoločnom diele s rodičom, pričom sa každý venuje svojej „strane“ a nezasahuje do tej druhej. Ak sa dieťaťu niečo nepáči, okamžite na to poukáže, vyžaduje prítomnosť inej osoby a stáva sa iniciátorom spoločného kreslenia.

Trojročné dieťa sa pri interpretácii svojho obrázka (na opakovane položenú otázku), môže vyjadrovať rôzne.

„Svou prvotní představu snadno opouští, vyměňuje ji během kreslení za jinou, vábnější či lépe odpovídající tomu, co už mezitím na papíře vzniklo.“ [3, s.20]

Ak sa niekoľko krát opýtame na ten istý útvar, je schopné ponúknuť nám vždy novú odpoveď. V prípade, že sa nevráti k rovnakej odpovedi, využíva alternatívnu odpoveď. Pritom váha, zamýšľa sa a niekedy trvá aj dlhší čas, kým niečo povie. Odpoveď sa môže stotožňovať s našim podsunutím myšlienky, ktorú si prisvojí alebo dieťa započuje v blízkosti, od iného dieťaťa, dospelaj osoby niečo, čo použije ako súčasť svojej interpretácie. Pritom uplatňuje možnosti svojej fantázie. Každá čiara, špirála, ovál, môže znamenať niečo iné. Jedna môže znamenať dom, bunker, iná zase zvieratko. „*Dítě si při práci „hraje“ nejen s čarou samou, s jejím průběhem, ale i s obsahem smyslové zkušenosti.*“ [3, s.20]

Chlapec vo veku 5 rokov a 9 mesiacov kreslí veľmi rád postavy z rozprávok a robotov. Okrem toho veľmi rád a často kreslí abstraktné veci, čmáranice, ktoré ale vždy podrobne opíše. Chýba rôznorodosť v kresbách a aby to mama dosiahla, snaží sa ho naučiť kresliť napríklad dom, les, alebo zvieratká. „Popri kresbe si sám pre seba hovorí, vtedy si žije akoby v inom svete“. Niekedy si k nemu sadne mama a pozerá sa, dieťa kreslí. Protestuje proti zadanej téme, alebo si na obrázok aj tak nakreslí čo chce ono.

Obsah detskej kresby často presahuje samotnú formu. Zdanlivo jednoduchú kresbu dieťa interpretuje obsiahlo, vytvára dej, odhaľuje zákonitosti detailov, o ktorých si myslíme, že nie sú dôležité a často ich

považujeme za nepodstatné. U mladších detí, ktoré kreslia čmáranice, sa objavuje rozmer „výtvarného rozprávania“, dieťa dokáže o svojej kresbe veľmi dlho rozprávať. [5]

Tento bohatý obsah nahrádza často nedokonale vyjadrenie a technické spracovanie, kresliarsku zručnosť, schopnosť vyjadriť sa. „Děti vidí ovšem bezpochyby víc, než kreslí. (...) Jestliže dítě dosazuje kruh namísto hlavy, není to tak, že by pro ne kruh byl obsažen v objektu samém (v hlavě). Je to u neho opravdový vynález, (...), jakého dítě dosáhlo jen po únavných pokusech, (...)“ [2, s. 71]

7 Čmáranice u starších detí predškolského veku

K názornej (obraznej) tvorbe podľa Prinzhorna [6] smerujú hravé činnosti, v podobe jednoduchých druhov tvorenia, ktoré vznikajú napríklad z dlhej chvíle, pri oslabenej pozornosti, únave, poklese aktivity. Nie len stav oslabenia, ale naopak aj stav napätia vedie k ich vzniku. Jednou z takýchto činností je čmáranie. V čmáraniciach, ktoré realizujeme len tak, napríklad popri telefonovaní, rozhovore, počúvaní prednášky, chýbajú cieľové predstavy, racionálneho, alebo formálneho druhu. Napriek tomu je pohyb ruky vedený a spojenie jednotlivých častí je predsa len riadené a strážené tvorcom. Tu sa často stretávame s tendenciou k opakovaniu, symetrii, alebo koncentrovaným formám, ktoré sú vo veľkej miere typické pre každú osobu.

Čmáranice sa objavujú u starších detí predškolského veku, trochu zriedkavejšie, pretože dieťa sa už vyjadruje dostatočne vecne. Takáto čmáranica má skôr podobu bezmyšlienkovitého zaplňania plôch. Dieťa ju už nemusí interpretovať. V prípade dvoch chlapcov vo veku 4-5 rokov išlo o obdobie približne jedného mesiaca, počas ktorého sa vymanili zo svojho bežne zaužívaného spôsobu kreslenia a „čmárali“ len tak. Postupne prostredníctvom čmáranice napodobňovali priebeh bojových príbehov, ktoré si vymysleli. Keďže tématika vzišla z vlastnej vnútornej motivácie chlapcov, nemohli sme zmariť potešenie z nej, snažili sme sa ju aspoň mierne korigovať a nahradiť niektoré menej vyhovujúcejšie výrazy, týmy vhodnejšími. Nechceli sme aby dieťa stratilo záujem v takúto formu hry, ktorá podporuje rozvoj predstavivosti a jemnej motoriky. Samotná akcia sa odohrávala na papieri, sprevádzali ju plynulé a silné čiary, vedené rôznymi smermi, alebo priamočiare, sústredené do jedného bodu, tie obťahovali, alebo graficky napodobňovali približne v rovnakom smere. Rovnako vytvárali kruhové tvary, špirály, skôr plynulé. Ich neustále obťahovanie viedlo až k začerneniu papiera. Záujem vzbudzovala pastelka, ktorá sa opotrebovaním zmenšovala a tak úplne vytrácala. Aj tento fakt viedol chlapcov k vzájomnej hre o vyčmáranie pastelky až dovtedy, pokiaľ sa nevytratí úplne. Celý proces prebiehal veľmi dynamicky, dieťa často stálo, ruka bola namáhaná, pri hlbšom sústredení bolo postavenie tela strnuté a v pohybe ostávala len ruka, ktorá čarbala v rýchlom tempe. Na zjednodušenie situácie si pastelky vymieňali, prekladali z ruky do ruky, alebo kreslili súčasne s viacerými. Podobné situácie vyvolávala interakcia medzi chlapcami, predstihovanie, postupne napätie ku ktorému hra vrcholila. Spôsob akým čmárali, viedol okrem iného aj k hravému zamestnaniu svätstva. Po tomto období sa vrátili naspäť ku bežnej zobrazovacej kresbe, na ktorej bolo možné vidieť pozitívny vplyv predchádzajúceho obdobia. Kresby mali plynulejšie línie, ich vedenie bolo omnoho istejšie, nadobudli nové, zložitejšie formy, zaberali väčšiu plochu papiera, celkový výraz bol expresívnejší.

Dievčatko vo veku 4 rokov čmára niekedy len tak, keď príde zo školy, keď vonku prší, keď je unavené, alebo chce oddychovať, siahne po všetkom potrebnom a kreslí. Ak aj nemá potrebu zobrazit' niečo konkrétne, čmára dostatočne dlho.

V ďalšom prípade, ide o dievčatko vo veku 4 rokov a 2 mesiacov. V domácom prostredí kreslí rôzne neidentifikovateľné tvary, ktoré si potom veľmi rada vyfarbuje. Nejde o konkrétne obrázky, ide skôr o náhodné pohyby rukou, pričom vznikajú obrazce. Pri otázke čo kreslí, odpovedá, že si kreslí len tak a že to nič nie je, alebo nevie. Vtedy nie je takmer žiadna šanca na rozhovor. V škôlke kreslí aj „ozajstné“ obrázky, na jednom z nich nakreslila maminu, tatina a seba. Z obrázka boli rodičia prekvapení, dovtedy nevedeli, že dievčatko niečo také dokáže nakresliť, pretože sa doma takto neprejavuje a „len tak“ si bezmyšlienkovite čmára a vyfarbuje. Mama verí tomu, že by to mohlo byť preto, lebo v škôlke kreslí aj s inými deťmi, ktoré kreslia postavičky a ona sa pokúsila niečo podobné nakresliť. Rodinu kreslí len keď je silno motivovaná, podobne ako v predchádzajúcom prípade. Každý návrh ktorý doma padne je takmer zbytočný, pretože si aj tak kreslí po svojom, čiže kreslí to svoje „nič“ ako opisuje vo svojej výpovedi mama. Akýkoľvek návrh upadá: „Ee, to kresliť nechcem. Ja si budem kresliť tak ako ja chcem, dobre?“ Do kresby nezasahujú, ale často navrhujú aby kreslila niečo „zmysluplné“, ako je slniečko, rodina, postavičky, čokoľvek okrem tých svojich, z pohľadu rodičov, „bezrozmyslových a nič nevyjadrujúcich“ čarbaníc. Aj tak si vždy kreslí po svojom, niekedy pritom rázne reaguje odmietavo a odpovedá jednoznačne „nie!“, alebo je ticho, ignoruje a čmára si ďalej len tak, napriek tomu, že dostala konkrétne zadanie. Takto vzniká väčšina kresieb, z ktorých nie sú až tak nadšení, mama ich vníma ako abstraktné, málokedy v nich vedia rozoznať a identifikovať napríklad postavy – rodinu. Ak tento moment nastane, vtedy ju pochvália, porozprávajú sa o obrázku, ocenia ho a tieto „zmysluplné“ kresby vyvesia na chladničku. Ostatné kresby, z ktorých až také nadšenie zo strany rodičov nevyplýva, si odkladá u seba na stôl, alebo do šuflíka, kde má odložené aj iné pomôcky. Tento spôsob vyjadrovania dievčatko uprednostňuje takmer stále.

Čmáranica sa môže objaviť aj u starších detí, či už ma zámer, alebo nie. V každom prípade môže mať pre dieťa veľký význam, ak aj ide len o uvoľnenie, alebo precvičenie svalstva, dieťa tak nadobúda nové zručnosti a cibrí jemnú motoriku. Výsledná kresba má často podobu až abstraktného vyobrazenia. V tejto podobe, takáto kresba napĺňa vnútorný zmysel dieťaťa, pretože vychádza z prístupu, ktorý mu je vlastný. Význam a obsah obsiahnutý v kresbe môže byť na prvý pohľad neviditeľný.



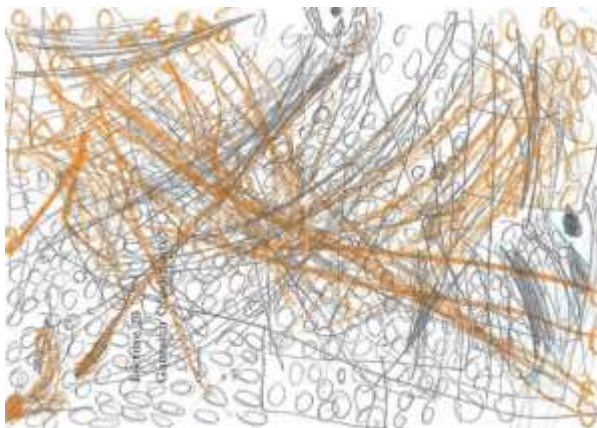
Obr. 9



Obr. 10



Obr.11



Obr. 12

Záver

Odmietnutie kresby, prílišná kritika, odtráňovanie „chýb“, korigovanie môže viesť k degradácii sebavedomostnej stránky dieťaťa, k neistote a môže dôjsť až do situácie, kedy sa prestane spoliehať na svoje vlastné schopnosti a stane sa odkázané na cudziu pomoc. Dieťa a jeho prejavy by sme sa mali snažiť pochopiť. Aj keď je zobrazovanie nesúvislé a kresba nezachytáva zjavne rozpoznateľný dej, napriek tomu, má každý prvok svoj hlboký význam sám o sebe a dokopy vytvárajú hodnotovú oblasť zamerania dieťaťa. Radi svoju kresbu opisujú, vracajú sa k detailom.

Význam kresby malých detí, ktoré „len tak čmárajú“ je pre dospelých nepatrný, takmer žiadny. Často v nej nevidia hlbší význam a považujú ju za činnosť, ktorou vyplňujú napríklad nudnú chvíľu. U trojročného dievčatka si mama myslí, že musí kresliť spolu so svojou dcérou, má potrebu ju učiť kresliť, pretože inak kreslí bezvýznamné čarbanice, ktoré nie je zatiaľ potrebné uchovávať. Opisuje spoločne situácie, kedy kreslia. Dieťa samé od seba nekreslí. Kreslí len vtedy, keď sa pridá aj mama. Spoločne vyfarbujú, učia sa viesť línie, alebo krok za krokom nasleduje dcéra to, čo kreslí mama. Takto sa spoločne snažia o vytvorenie panáčka. Dieťa svoje kresby interpretuje ako „búrky“ a tak mama pomáha dieťaťu vymaniť sa z týchto nezmyselných čmáraníc k vytvoreniu zmyslupnejších kresieb.

V tomto veku považujeme za nepodstatné, docieľať aby dieťa niečo vedelo a dokázalo, aby bol v kresbe nasledovalo zámer. Z predchádzajúceho príkladu považujeme za vhodné, ak sa spoločné aktivity realizujú v podobe hry: spoločné vyfarbovanie, kombinácia farbičiek a farieb, hravé dotýkanie pasteliek v protismere, preplietanie čiar, naháňanie farbičiek, alebo aj možnosť napodobňovať krok za krokom nejakú činnosť, grafickú stopu, zábavnou formou, napríklad vo vymenených pozíciách, kedy dieťa zastáva vedúcu pozíciu. Voľba témy, spôsobu zobrazovania, miesta (ak to dovoľujú pravidlá), výber materiálu a nástroja, by mala byť vždy záležitosťou dieťaťa. Nenásilným a nenúteným spôsobom môže napodobňovať pohyb, aký mu predurčujeme, no musíme sa zmieriť s tým, že bude ďaleko osobitou výpoveďou a odrazom schopnosti dieťaťa, nie tých našich. Ak to dokážeme akceptovať, potom sa môžeme hrať. Vzniknuté čarbanice, krivé čiary, nedodržané proporcie, tvary, to všetko je výrazom dokonalého prevedenia na úrovni, ktorá to dieťaťu dovoľuje.

Použitá literatúra

- [1] DAVIDO, R. 2008. Kresba jako nástroj poznání dítěte. Praha: Portál, 2008. 208 s. ISBN 9788073674151
- [2] UŽDIL, J. 1988. Mezi uměním a výchovou. Státní pedagogické nakladatelství, n. p., v Praze, 1988. 464 s. ISBN 14-692-88
- [3] UŽDIL, J. 1978. Čáry, klikyháky, paňáci a autá. Výtvarný projev a psychický život dítěte. Státní pedagogické nakladatelství, 1978. 128 s. ISBN 14-245-78
- [4] VYSKOTOVÁ, J., MACHÁČKOVÁ, K. 2013. Jemná motorika. Vývoj, motorická kontrola, hodnocení a testování. 1. vydání, Praha: Grada, 2013. 176 s. ISBN 9788024746982
- [5] VALACHOVÁ, D. 2010. Výtvarná edukácia v predprimárnom vzdelávaní a mimoškolskej činnosti. Prvé vydanie. Bratislava: Univerzita Komenského UK, 2010. 126 s. ISBN 978-80-223-2778-7
- [6] PRINZHORN, H. 2009. Výtvarná tvorba duševně nemocných. Řevnice: Arbor vitae, 2009. 391 s. ISBN 9788087164365
- [7] VAIVRE-DOURET, L., BURNOD, Y. Development of a global motor rating scale for young children (0-4 years) including eye – hand grip coordination. Child: Care, Health and Development. Blackwell Science Ltd., 2002, 27 (6): 515-534. ISSN 0305-1862

Obr. 1-12 (archív Lucia Minichová, Daniela Valachová)

Obr. 1-2 Deti vo veku okolo 3 roky

Obr. 3-4 Deti vo veku 2-3 rokov

Obr. 5-6 Dievča vo veku 3,5 roka

Obr. 7-8 Deti vo veku 2-3 rokov

Obr. 9-10 Dievča vo veku 4 roky

Obr. 11-12 Chlapci vo veku 4-5 rokov

Kontaktné údaje:

Mgr. Lucia Minichová (Školiteľ: doc. PaedDr. Daniela Valachová, PhD.)

Katedra výtvarnej výchovy (KVV), Šoltésovej 4 (pracovisko)

Pedagogická fakulta, Univerzita Komenského (UK PdF)

UK PdF, Račianska 59, Bratislava, 813 34

e-mail: minichova4@uniba.sk

DETERMINÁCIE TVORBY UMENIA A VÝCHOVY UMENÍM

DETERMINATIONS OF THE CREATION AND ART EDUCATION

KATARÍNA SOKOLOVÁ

Abstract

The brain research proves a fundamental influence of the art on the humans intellectual abilities. This discover has a significant sense for the of child education field. The paper deals with new scientific knowledge from the field of brain research and the resulting consequences for art education. The author reflects the influence of the creation of works of art and the reception of art on the development of mental, intellectual abilities of an individual. It points to the background of modern concepts of school art education and indicates the causes of marginalization of education through art in education.

Abstrakt

Výskumy mozgu dokázali zásadný vplyv tvorby a recepcie umenia na rozvoj mentálnych, intelektuálnych schopností jedinca. Toto zistenie má veľký význam pre oblasť vzdelávania detí. Príspevok sa zaoberá novými vedeckými poznatkami z oblasti výskumu mozgu a z nich plynúcich dôsledkov pre výchovu umením. Autorka reflektuje vplyv tvorby umeleckých diel a recepcie umenia na rozvoj mentálnych, intelektuálnych schopností jedinca. Poukazuje na zázemie moderných konceptov školskej výtvarnej výchovy a galerijnej edukácie a naznačuje príčiny marginalizácie výchovy umením vo vzdelávaní.

Key words

art, culture, human, brain research, art education

Klíčové slová

umenie, kultúra, človek, výskumy mozgu, výchova umením

Úvod

Obsah kurikula všeobecného vzdelávania určujú (od jeho počiatkov až doteraz) hlavne spoločenské pragmatické potreby a ekonomické hľadiská. Isté oblasti výchovy umením sa v ňom postupne pevne ukotvili, hoci časom začali byť vnímané čoraz viac ako niečo „nepraktické“. Výtvarná výchova sa dnes hrdí jednou z najdlhších histórií vyučovacích predmetov základného vzdelávania. Malo by to svedčiť o stálej dôležitosti

výtvarných zobrazovacích zručností jedinca pre spoločnosť, veď tie (chápané aj ako prostriedok kultivovania vkusu) boli dôvodom pre zahrnutie kreslenia do základného, resp. všeobecného vzdelávania. K významu rozvíjania výtvarných zručností od druhej polovice 20. storočia pribudlo zdôrazňovanie potreby rozvíjania tvorivosti jedinca. Dnes by už ale základná výtvarná výchova mala zabezpečovať aj dostatočné vzdelávanie detí o umení. Pritom potrebu užšej väzby výtvarnej výchovy a výtvarného umenia (t.j. výchovy k umeniu) v našom (resp. československom) prostredí nastolil už O. Hostinský v prednáške k otvorení výstavy První česká výstava pro uměleckou výchovu, uskutočnenú v Náchode r. 1902 (o rok ju rozšíril a publikoval pod názvom *O socializaci umění*).[1]

Avšak súčasná situácia umeleckej edukácie detí, v celosvetovom meradle, ako to konštatoval Ken Robinson [2], svedčí o ich marginálnom postavení: zo všetkých vyučovacích predmetov majú najnižšiu časovú dotáciu. Pre výtvarnú výchovu je táto skutočnosť o to zarážajúcejšia, že komunikačná rola obrazov a obrazných znakov v komunikácii stále stúpa. Navyše, umenie je stále považované za významnú spoločenskú platformu, za kultúrotvorný faktor. Vizuálna gramotnosť, ako predpoklad umelecko-výtvarnej gramotnosti, v ére dnešnej kultúry (charakterizovanej aj ako vizuálna), by mala byť jedným z hlavných cieľov súčasného všeobecného vzdelávania. Význam vyučovacieho predmetu výtvarnej výchovy by sa mal gradovať, nie klesať ako to dokazuje jej minimálna časová dotácia. Tým, že je na okraji záujmu školského vzdelávania, znamená to, že sa nedeceňuje ani zmysel estetických – umeleckých aktivít človeka pre súčasnú spoločnosť. Akoby umenie bolo len niečím „nadstavbovým“, nie existenciálne nevyhnutým.

1 Umenie a človek

Umenie sa z evolučného hľadiska objavilo pomerne nedávno, ale to, že ho začal tvoriť človek múdry, Homo sapiens – tvorca kultúry, svedčí o tom, že bolo preňho existenciálne dôležitým. Teda na úsvite kultúr ľudstva tvorba artefaktov umenia nebola „nepraktická“. Z hľadiska logiky evolúcie kultúry ľudstva sa ale dnešná marginalizácia role umenia (a následne aj výtvarnej výchovy) javí byť paradoxom. Veď ak sledujeme tvorbu malieb, sôch, architektúry hlboko do minulosti, do éry technicky málo rozvinutých spoločenstiev, tak zistíme, že ľudia aj vtedy vytvárali tento druh artefaktov, mnohé s monumentálnymi rozmermi. Tvorba diel umenia a ich recepcia musela byť preto pre spoločnosť existenciálne nanajvýš dôležitá.

Tvorba najstarších známych prejavov výtvarného umenia vo forme kresieb, malieb a sôch siaha do mladého paleolitu, do čias doby ľadovej. Archeológmi bola pripísaná druhu Homo sapiens, cromagnonskému človeku. Objavené boli najprv v Španielsku v jaskyni Altamíra (1879), avšak vtedy ešte boli považované za falzum, podvrh. Z hľadiska vtedajšieho akademizmu (t.j. konceptu tvorby a hodnotenia diel umenia založeného na estetike a súčasne historizme, tým aj na hľadisku evolucionizmu ako lineárne vnímaného vývoja druhov, a následne aj pokroku v oblasti vývoja kultúr ľudstva), bola táto reakcia znalcov logická. Kresby a maľby, ako formy krásneho/vysokého umenia vnímané prizmou akademizmu a súčasne aj dobových, evolucionizmom poznamenaných názorov, vylučovali „barbarské“, resp. „primitívnejšie“ štádiá vývoja ľudstva z dejín umenia, veď boli nekompatibilné s paradigmatom lineárne vnímaného pokroku. Majstrovská úroveň altamírskych kresieb a malieb bola pre vtedajších znalcov nanajvýš podozrivá, neprijateľná. Až v roku 1902, keď boli objavené ďalšie artefakty jaskynného umenia, boli uznané za pravé. Stalo sa tak v období, keď psychológovia, pedagógovia

a následne aj umelci prejavili záujem o tzv. pôvodné zdroje výtvarnej tvorby umenia. Zároveň v tých časoch ožívali aj myšlienky Jean Jacques Rousseaua o slobodnej výchove dieťaťa, ktoré najprv našli odozvu v reformných hnutiach edukácie detí ľudu. Na pozadí týchto dejov v krajinách Západu paralelne prebehol proces zoficiálnenia avantgardného umenia (antipólu akademizmu).

Preto keď o vyše polstoročie po objave Altamíry, v roku 1940, bola objavená francúzska jaskyňa v Lascaux so zoomorfnými paleolitickými výtvarnými obrazmi, už o originalite pravekých tvorcov neboli pochybnosti. Mnohé paleolitické vyobrazenia zvierat na stenách jaskýň, aj v Lascaux, nielenže sú výtvarne majstrovsky prevedené, ale neraz dosahujú monumentálne rozmery, šírku tri až päť metrov. Neraz sú umiestnené tak vysoko, že pre ich realizáciu bolo zaiste potrebné skonštruovať lešenie. Tvorcovia museli vyriešiť aj vhodné osvetlenie priestoru a množstvo iných úkonov a výkonov. Samotná možnosť tvorby týchto zobrazení v jaskyniach si nutne vyžadovala premyslenú kooperáciu viacerých členov daného pravekého spoločenstva, úsilie ich rôznych (a zároveň nutne premyslene organizačne zkoordinovaných) špecializovaných zručností a činností. Vznikli pritom v časoch, keď uspokojovanie základných životných potrieb bolo z hľadiska technológie len „na úsvite“ dejín kultúry, keď pre človeka prežiť hoc i deň musel byť skutočným existenciálnym problémom.

Paleolitické jaskynné umenie je zvyčajne časovo radené do obdobia cca 40 000/ 35 000 až 8 000 p. n. l., vo veľkej miere kryjúcim sa s ľadovou dobou. Avšak aj v zmenených, pre život človeka priaznivejších klimatických podmienkach, hoc stále ešte v ére doby kamennej, boli vytvorené viaceré monumentálne svetské i sakrálné lokality. Takou je napríklad Göbekli Tepe, lokalita v juhovýchodnej Anatólii blízko hranice Turecka a Sýrie. Medzi rokmi 1996 – 2014 ju bádala archeológ Klaus Schmidt, pričom účel tohto náleziska zhodnotil ako svätyňu [3]. Určil tri archeologické vrstvy tohto náleziska. Najmladšiu datoval od 8000 p.n.l. a najstaršiu do 9600 p.n.l.

1.1 Prečo tvorí človek umenie?

Nezodpovedanou otázkou ale ostáva, prečo naši predkovia vynakladali tak veľké úsilie kvôli realizácii takýchto „nepraktických“ diel. A to pre život v tak ťažkých, technologicky ešte len málo rozvinutých časoch? Len preto, aby vytvorili monumentálne artefakty, ktoré dnes nazývame umením? To vtedy ešte asi nie, veď „umenie“ nevnímali ako my dnes. Avšak takýmto umelecko-estetickým formám museli pripisovať nanajvýš dôležité funkcie, pravdepodobne náboženské (mystické). Veď prečo by ľudia v Göbekli Tepe kresali obrovské kamenné monolity v tvare písmena „T“ (zdobené reliéfmi zvierat) s hmotnosťou 20 až 50 ton? Prečo vynakladali toľko námahy – organizačnej, logistickej, výtvarne realizačnej a i. – keď disponovali len kamennými nástrojmi a dokonca ešte nepoznali ani koleso? Jednou z prijateľných hypotéz je práve tá, ktorá sa vzťahuje k schopnosti transcendencie, že tieto artefakty súviseli s vierou, s náboženským myslením (mágiou, rituálmi). Tým ale zároveň mali veľmi dôležitý spoločenský význam, z istého hľadiska aj „praktický“, keďže rituály, mágia, majú ovplyvniť priebeh istých dejov. Avšak takéto praktiky sa môžu vykonávať (a aj sa vykonávali a dodnes vykonávajú) aj pod holým nebom, pod (posvätným) stromom, na (posvätnej) hore / skalisku / ostrove atď. Na vykonávanie mágie, šamanských rituálov, nie je nevyhnutne potrebné stavať monumentálne architektonické objekty, vytvárať náročné sochárske či maliarske zobrazenia. Ak však isté kultúry predsa len vytvárali artefakty

s tak náročným procesom realizácie. Stavali tým totiž svoju kultúru na vyšší stupeň. A v nej bolo zobrazenie symbolu (ako formy jeho zvečnenia, uchovania) nanajvýš dôležité.

Každú kultúru ľudstva charakterizuje jeho svet symbolov, či už ide o kultúru „primitívnu“ alebo vyspelú. Z istého stupňa kultúry vyrastá civilizácia charakterizovaná tvorbou nástrojov (techniky) a inštitúcií pre uľahčenie života človeka i spoločnosti. Oba fenomény, kultúru i civilizáciu, kreoval intelektuálny výkon človeka. Kreativita človeka je apriórne prejavom kultúrnym: je hlavným hýbateľom akéhokoľvek vývoja ľudskej spoločnosti. Kultúru tvorí človek ako člen istého spoločenstva a jeho pokračovatelia, deti, sú ňou formované, kultivované. Jediniec, člen spoločnosti, si svoj tvorivý potenciál schopností osvojuje a rozvíja edukáciou. Tá ako zámerné, cielené edukačné / formatívne / socializačné pôsobenie obsahuje moment nátlaku: zámerné pôsobenie edukátorov – zdrojov prenosu danej kultúry – na deti ako budúcich pokračovateľov danej kultúry. Najprv si teda musí jedinec osvojiť isté poznatky, získať vedomosti a zručnosti, ktoré neskôr môže zúročiť. Miera účinku edukácie / formovania jedinca ovplyvňujú (okrem iného) jeho vrodené dispozície. Miera nadania, talentu pre isté výkony. A zároveň, rovnako relevantným je vlastné úsilie jedinca vyvíjané pre rozvinutie, zdokonalenie vlastných dispozícií, schopností i vedomostí. Tvorivosť človeka je fundamentom pre rozvoj spoločnosti, ľudstvo. Akumuluje v sebe poznanie predošlých generácií, z rôznorodých oblastí poznania sveta a života v ňom.

1.2 Evolučné teórie a neurovedy

Evolučná teória (t.j. aj idea lineárneho pokroku) od konca 19. st. silne poznamenávala vedecké myslenie. Spomenieme aspoň dvoch vplyvných mysliteľov, ktorí mali výrazný vplyv na humanitné a sociologické diskurzy v 20. st. Renomovaný austrálsky archeológ, historik a lingvista Vere Gordon Childe v svojich dvoch prácach z roku 1944 „Progress and Archeology“ a „The Story of Tools“ ukotvil materiálnu bázu rozvoja ľudskej civilizácie. Vedomie a vyššie formy spoločenského života potvrdil ako výsledok materiálnej bázy, tvorby nástrojov (t.j. techniky). Jeho teória bola v súlade s Marxovou teóriou základne a nadstavby. Childe zmysel intelektuálneho výkonu jedinca vzhliadol vo výkone zameranom na dosiahnutie pragmatických, utilitárnych cieľov. Mentálny („neutilitárny“) výkon človeka sa tým stal druhoradým voči významu práce/techniky v rozvoji spoločnosti. Jeho názory vyšli v češtine v dvoch knihách Člověk svým tvůrcem [4] a Na prahu dějin [5].

Abrahama Maslowa, amerického psychológa, psychiatra a filozofa, preslávila jeho pyramída potrieb človeka. V roku 1943 ňou načrtol hierarchický model piatich základných potrieb jedinca. Začína sa fyziologickými potrebami na základňovej báze, vertikálne postupuje k potrebe bezpečia (pocitu istoty), potrebe lásky (prijatia, spolupatričnosti), potrebe uznania (úcty) až k potrebe sebarealizácie ako vrcholu jeho pyramídy. Uspokojenie (alebo aspoň čiastkové uspokojenie) na úrovniach prvých štyroch stupňov je chápané ako podmienka pre vznik menej naliehavých a vývojovo vyššie umiestnených potrieb človeka. Aj Maslowova pyramída potrieb tak sleduje evolucionistickú a materialistickú paradigmu diskurzov o lineárnom vývoji spoločnosti. Ak by sme ju ale mali premietnuť na podmienky života paleolitického Homo sapiens (presnejšie, cromagnonca) ako tvorcu jaskynného umenia, či ranno-neolitického tvorcu svätyne v Göbekli Tepe, tak narážame na nemalé problémy s pochopením a s interpretáciou zmyslu existencie týchto artefaktov.

Ku charakteristickým znakom schopností človeka patrí schopnosť tvoriť a hodnotiť umenie a schopnosť mať pôžitok z umeleckých diel, z artefaktov ktoré sám vytvoril. Zdrojom ich produkovania je tvorivosť ako schopnosť vytvárania nových ideí, koncepcií či asociácií medzi existujúcimi ideami. Uvedené kreatívne schopnosti umožňujú nielen existenciu umenia, ale aj tvorbu nástrojov, techniky a technológií. Vďaka neurobiologickým, neurofyzologickým výskumom mozgu dnes vieme, ktoré oblasti mozgovej kôry sú zviazané s vyššou tvorivosťou a tiež vieme, že sa vyvinuli až v mozgu človeka.

Ale aj bez súčasnej, najnovšej, technológie vedeckého výskumu, už aj starí myslitelia usudzovali, že vznik umenia umožnila schopnosť pociťovať krásu (mať estetické prežívanie, estetický zážitok) z reality. Platón tvrdil, že krása je obsiahnutá v predmete, je nezávislá od toho, kto ju posudzuje. Až Kant v spise „Postrehy o pocite krásy a vznešeného“ (1764) priniesol opačný názor. Podľa neho princípy krásy a estetiky sú v percipientovi, čo súčasná veda potvrdila. Vzniku umenia naozaj vďačíme nášmu pociťovaniu krásna. Neurovedci Japonec Hideaki Kawabata a Brit Semir Zeki svojimi výskumami [6] dokázali, že v ľudskom mozgu existujú osobitné neuronálne štruktúry zamerané na estetické oceňovanie sledovaného predmetu. U nimi skúmaných osôb sa ukázalo, že na škaredé obrazy v ich mozgu reagovali iné časti ako na krásne obrazy. Pri vnímaní škaredých obrazov vznikla pritom v ľavej kôre pohybovej aj reakcia podobná obrannej.

Výskumníci z talianskej Parmy pod vedením Giacomu Rizzoltiho nedávno odhalili v mozgu človeka tzv. zrkadlové neuróny v prednej (čelovej) časti mozgu. Sú podskupinou motorických neurónov (známe už od 50-tich rokov 20. st.), ktoré sa aktivujú pri vykonávaní istej akcie ako i pri jej vnímaní vykonávanej inou osobou. Majú teda podiel na imitovaní a učení sa pozorovaním, tým aj na rýchlom rozvoji našich predkov. Čo je pre existenciu umenia dôležité, je o.i. to, že zrkadlové neuróny môžu byť podstatou empatie – schopnosti vžívania sa do emócií iného jedinca. [7] Ak teda umelecké obrazy sprostredkujú (obrazne vizualizujú významové intencie autora daného obrazu, ktoré na ňom vidíme) je predpoklad, že ich recipient bude reagovať v súlade s autorovým zámerom.

Výskumy mozgu tiež dokázali, že venovanie sa umeleckej činnosti rozvíja osobitné oblasti mozgu ako aj to, že funkcia aktivovaná prostredníctvom rôznych stránok umenia je tzv. *pozornosť pre poznávanie*. [8] Vetulani túto dispozíciu (poľsky „uwaga poznawcza“) opísal ako „... schopnosť výberového sústredenia sa na intelektuálne podnety behom času, ktorý je dostatočný pre ich zakódovanie a zapísanie v pracovnej pamäti. Pozornosť a poznávací kontrola, schopnosť pre elastické získavanie a uchovávanie intelektuálnych vedomostí (a schopností) pre dosiahnutie cieľa cez výber a integráciu podstatných kontextuálnych informácií, majú zásadný význam pre vyššie mentálne schopnosti.“ [8, s. 11] Bolo dokázané, že *pozornosť pre poznávanie* zohráva dôležitú rolu v každodennom živote jedinca a je zvlášť podstatná v rozvoji dieťaťa, a to cez svoj vplyv na kontrolu mysle, pocitov a správania. Je teda dôležitá pre jeho rozvoj a učenie sa.

Pre didaktiku výtvarnej výchovy je zásadný poznatok, že túto schopnosť možno trénovať a že ju rozvíja kontakt s umením, či už v podobe umeleckých aktivít (tvorby estetických artefaktov či výkonov) či v podobe „pasívnej“ percepcie umeleckých diel. V edukačnej praxi to potvrdila taktika zvýšeného počtu umelecko-výchovných vyučovacích hodín, tzv. stratégia *Artful Learning*. Zaviedli ju v USA, vďaka Leonard Bernstein Centrum for Artful Learning at Gettysburg College (založené r. 1992), a to v jednej zo škôl v Kalifornii s výrazne

podpriemernými edukačnými výsledkami. Bola ňou Moffet Elementary School v Los Angeles, ktorú navštevovali v 96% žiaci z tzv. sociálne znevýhodneného prostredia. Stratégiou *Artful Learningu* sa vo všetkých predmetoch dosiahli výrazné zlepšenia učebných výsledkov. V praxi tak boli overené celkové pozitívne vzdelávacie efekty umelecko-výchovných predmetov.

Záver

Tvorba a recepcia artefaktov umenia sú aktivity, ktoré sú prirodzenou danosťou človeka. Zdá sa, že pre život jedinca i pre život spoločnosti sú existenciálne dôležité. Hmotné doklady o tvorbe umeleckých diel od počiatkov kultúry ľudstva, ako aj najnovšie výskumy neurofyziológov poukazujú na zásadný kultúrny význam a zmysel kreácie osobitého druhu estetických artefaktov, ktoré nazývame umením.

V počiatkoch všeobecného vzdelávania bol význam vyučovania kreslenia dôležitý, lebo mal požadovaný spoločensko-pragmaticky nastavený cieľ. Napĺňaný bol v podobe (hlavne reprodukčných a časom aj kreatívnych) výtvarných schopností, zobrazovacích zručností, ktoré vtedajší rozvoj spoločnosti potreboval. Vtedy ešte zručnosť a výtvarný estetický vkus vytvoril artefakt, resp. reprodukovať predlohu pomocou výtvarných zručností a vtedajších techník, boli nenahraditeľné.

Od polovice minulého storočia až dodnes (v koncepciách všeobecného vzdelávania, národných i nadnárodných) sa stále zdôrazňuje význam tvorivosti pre vývoj spoločnosti. Rýchlym vývojom reprodukčnej techniky, hlavne nástupom digitálnych médií od deväťdesiatych rokov 20. storočia, ale dôležitosť výtvarných zručností jedinca pre spoločnosť klesá. Už nie je pre rozvoj hospodárstva až tak dôležitá. Vďaka digitálnym médiám je dnes tvorba obrazu „ľahká“ a dostupná širokým masám. Žijeme v časoch, keď už vôbec nemusíme (ako-tak uspokojivo) vedieť kresliť, a to ani pre to, aby sme boli uznaní za umelca. V diskurzoch o rôznych gramotnostiach sa už aspoň dvadsať rokov zdôrazňuje význam počítačovej či mediálnej gramotnosti. O výtvarnej / vizuálnej či umeleckej gramotnosti hovoria len výtvarní pedagógovia, teoretici výtvarnej výchovy. Schopnosti zvládať prácu s najnovšou technikou sú dnes bezpochyby nanajvýš potrebné a aj vo výtvarnej výchove detí sú už nové médiá využívané. Ale, zdôrazňovanie počítačovej či mediálnej gramotnosti a súčasne banalizovanie výtvarnej/umeleckej gramotnosti, odráža ten istý, už spomenutý „evolučný“ paradox, ideový koncept, ktorý zamieňa technický nástroj za zdroj kreativity.

Nie technika určovala a ani naďalej neurčuje vývoj kultúry, ale kreatívne mentálne schopnosti človeka, jeho individuálny mentálny výkon. Ten je aj zdrojom tvorby techniky, nástrojov. Archeologické nálezy z najstarších kultúr to dokumentujú umeleckými artefaktmi a najnovšie výskumy neurovied potvrdzujú význam umenia pre jedinca – rozvoj jeho intelektuálnych schopností.

Použité zdroje:

1. HOSTINSKÝ, Otakar a SCHNEIDEROVÁ, Hana. 1986. *Otakar Hostinský a jeho odkaz pedagogice*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství. 171 s.
2. ROBINSON, Ken. 2006. Do schools kill creativity? In *TED* [online]. Dostupné na: https://www.ted.com/playlists/171/the_most_popular_talks_of_all

3. SCHMIDT, Kurt. 2009. Göbekli Tepe. Eine Beschreibung der wichtigsten Befunde erstellt nach den Arbeiten der Grabungsteams der Jahre 1995–2007. In K. Schmidt (ed.), *Erste Tempel—Frühe Siedlungen. 12000 Jahre Kunst und Kultur, Ausgrabungen und Forschungen zwischen Donau und Euphrat*, (Oldenburg 2009): 187–233. ISBN 978-3-89995-563-7.
4. CHILDE, Vere Gordon. 1949. *Člověk svým tvůrcem*. Praha : Svoboda. 198 s.
5. CHILDE, Vere Gordon. 1966. *Na prahu dějin*. Praha : Svoboda. 267 s.
6. KAWABATA, Hideaki – ZEKI, Semir. 2004. in *Journal of Neurophysiology*. Published 1 April 2004 Vol. 91 no. 4, 1699-1705.
7. KUDŁA, Łucja. 2014. Współczujący mózg - neurobiologia empatii. In *Neuropsychologia* [online]. Dostupné na: <<http://neuropsychologia.org/wspolczujacy-mozg-neurobiologia-empatii>>
8. VETULANI, Jerzy. 2014. *Mózg : Fascynacje, problemy, tajemnice*. Kraków : TYNIEC Wydawnictwo Benedyktynów. 308 s. ISBN 9788373545205.

Kontakt:

Katarína, Sokolová, PaedDr., PhD.

Katedra výtvarnej kultúry Pedagogickej fakulty Univerzity Mateja Bela

Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica

e-mail: katarina.sokolova@umb.sk

OBRAZ, SLOVO, VÝZNAM.

KONCEPTOVÁ ANALÝZA PROJEKTU

IMAGE, WORD, MEANING CONCEPT ANALYSIS OF THE PROJECT

KATEŘINA DYTRTOVÁ

Abstract

The relation of the image and the word is a complex and essential relationship which produces fruitful tension both in the art world and in the area of art education. The Taryn Simon project in the Rudolfinum 2016, entitled "Image Collection", exposed this problem. The text notes the difference between the different ways of words and images, how differently their versions of the world are. Topics that emerge from the project are randomness and sorting, archive and organization, and the seeming neutrality of each system. Reflection explains that words are not a transformation of reality, they are not a sample of what is spoken, they are arbitrary, whereas images are icons, that is, under any angle of style or mode of making the world (Goodman). This opens up a broader subject matter that sometimes makes it difficult to educate the field, such as the semiotic channels, how they differ, the world is out of reach, and the objects are made up of media.

Abstrakt

Vztah obrazu a slova je spleť a podstatný vzťah, ktorý vytvára plodné napätie jak ve světě umění, tak v prostoru oboru výtvarná výchova. Projekt Taryn Simon v Rudolfinu 2016 s názvem „Obrazová sbírka“ tento problém exponoval. Text si všímá rozdílu mezi odlišností způsobů slov a obrazů, totiž toho, jak odlišně tvoří své verze světa. Tématy, která z projektu vyplývají, jsou náhody a třídění, archiv a organizace a zdánlivá neutrálnost každého systému. Úvaha vysvětluje, že slova nejsou transformátem skutečnosti, nejsou vzorkem toho, o čem je mluveno, jsou arbitrární, zatímco obrazy jsou ikóny, tedy pod nějakým úhlem stylu či způsobu tvoří svět (Goodman). Otevírá se tak širší oborové téma, které někdy ztěžuje edukaci oboru, totiž jaké jsou sémiotické kanály, jak se vzájemně liší, že svět je mimo ně nepřístupný a objekty jsou rovnou tvořeny médii.

Key words

Image, word, creation, media, education

Klíčové slova

Obraz, slovo, tvorba, média, edukace.

Úvod

Téma projektu Taryn Simon v galérii Rudolfinum¹⁶ jsme si vybrali proto, že otevírá plodné a aktuální téma vizuálních oborů a jejich edukace, totiž jaký je rozdíl mezi napsaným a namalovaným, jak média transformují svět a jak tyto odlišnosti edukovat¹⁷. Zopakujeme tedy pro přehled úvodní informace o celku výstavy. „Kurátorem výstavy Taryn Simon a autorem doprovodných textů byl Michal Nanoru. *„Newyorská umělkyně Taryn Simon (narozená 1975) vytváří propracované rejstříky věcí, které jsou skryté či nám na první pohled unikají. (...) Práce Taryn Simon se ptají, jak zobrazovat složité myšlenky jako daňový systém, nespravedlnost nebo moc, zkoumají podoby a hodnoty informací. Zdánlivě neutrální komunikace se ukazuje jako nevyhnutelně konstruovaná, předpojatá a ovládající, ale vždycky taky vystavena náhodě.“*

Výstava, z níž si pro tento text vybereme projekt „Obrazová sbírka“, prezentovala dohromady šest projektů vytvořených v letech 2007 až 2014. Dalšími byly „Terénní průvodce po ptactvu Západní Indie“, „Kontraband“¹⁸, „Americký index skrytého a neznámého“, „Obrazový atlas“ a „Odstřižky“. Považujeme je pro práci s médii a pro úvahy na rozhraní slovo – obraz za edukativně inovativní.

1 Obrazová sbírka

Nejprve si připomeneme, jak kurátor Michal Nanoru uvádí projekt „Obrazová sbírka“: „V projektu z roku 2013 umělkyně dokumentuje skutečnou obrazovou sbírku, skrze níž si všímá potřeb současného člověka sbírat a archivovat. V tomto případě dokumentuje existenci pro budoucnost velmi nesourodě uspořádaného obrazu dneška. Ve třetím patře knihovny Mid-Manhattan Library se nachází 1 290 000 tisků, pohlednic a plakátů sbíraných od roku 1915. Výběr obrazů sleduje primitivní algoritmus reagující na náhodné okolnosti. V minulosti již tuto Obrazovou sbírku využívalo mnoho umělců, jež fascinovala právě nahodilost uspořádání. Reprodukce slavných uměleckých děl se tu nacházejí na stejné úrovni s domácími fotografiemi koček, s pohledy či reklamními letáky. (...) Diego Rivera poznamenal (...), že dnešní náhody by se mohly stát základem kolektivního chápání zítřka. (...) Taryn Simon v Obrazové sbírce zdůrazňuje impuls archivovat a organizovat vizuální informace a poukazuje na neviditelné ruce za zdánlivě neutrálním systémem sběru obrazů. Simon vidí tento obsáhlý archiv obrazů jako předchůdce internetových vyhledávačů“¹⁹.

Projekty Simon podivuhodně kvantují vztah slova, příběhu a obrazu. Každý projekt má trochu jiný vzájemný vztah těchto verzí světa (světa obrazů a světa jazyka). Jestliže za projekt nejvíce využívající dynamiku narativity označíme „Americký index skrytého a neznámého“²⁰, pak „Obrazová sbírka“ je nejvíce statická

¹⁶ Galerie Rudolfinum, 27. 4. – 10. 7. 2016 [online]. [cit. 2017-01-31]. Dostupné z: <http://www.galerierudolfinum.cz/cs/exhibition/taryn-simon>

¹⁷ Tímto projektem se autor článku zabýval již ve dvou textech. Nyní se jedná o třetí text, kterému odpovídá třetí analyzovaný projekt z této velmi zajímavé výstavy.

¹⁸ Předchozí texty se zabývaly projekty „Terénní průvodce po ptactvu Západní Indie“, „Kontraband“.

¹⁹ Z doprovodných textů výstavy Michala Nanoru.

²⁰ Galerie Rudolfinum, Americký index skrytého a neznámého [online]. [cit. 2016-09-06]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=NEjQRxx-7Y>

a najviac exponuje problém rozdielu slovo – obraz: rozdiel medzi ich obsahom, „rozsahom“, spôsobom a funkčnosť, teda medzi tým, ako tvoří své verze světa, ► obr. 01-11.



Obr. 01



Obr. 02



Obr. 03



Obr. 04



Obr. 05



Obr. 06



Obr. 07



Obr. 08



Obr. 09



Obr. 10



Obr. 11

Slova jsou prostředky myšlení, jimi, jejich rozsahem a četností myslíme, jejich jemností dokonce vnímáme²¹. Proto slovní zásoba a způsob užití obrázků jistý aspekt vnitřních prostor ducha. „Symbolizace se tak ve své základní

²¹ V jazycích národů žijících dodnes v sepětí s přírodou se nachází na rozdíl od našeho jazyka mnohem více slov odlišující odstíny zeleně, tedy tyto jemnosti barev se dostaly i do struktury jazyka, je jimi tedy uvažováno a pro některá tvrzení (o zralosti banánu, o nemoci rostliny) jsou potřebná. Jazyk obsahuje ty prostředky, kterými dané etnikum myslí a uvažuje.

funkci vůbec i ve svých různých směrech duchovně odlišuje od smyslového vědomí. Na místo pasivního oddávání se nějakému vnějšímu bytí vstupuje samostatná ražba, kterou bytí vtiskujeme a skrze níž se pro nás bytí rozestupuje v různé oblasti a formy skutečnosti (Cassirer, 1996, s. 50). Tato „ražba“ a „rozestoupení bytí“ je tedy jiná ve světě vizualit a jiná ve světě slov. „Razíme“ do času a prostoru kontinua a „konstruujeme“ jiné časy a struktury nových úvah. Tak se abstraktní útvary v naší hlavě dostávají do kontextuálního opozita vůči kontinuu, ve kterém žijeme a smyslově zažíváme. Vnímáme v kontextu naší mysli a jazyka. A do samotných smyslových prožitků se tyto ražby samozřejmě promítají, o ně a jimi zážitky a hodnoty utváříme. To je ona „struktura mysli“, o kterou vnímáme²².

Velmi výstižně tuto problematiku vystihují otázky a následné odpovědi Jaroslava Peregrina: *„Je pravda, že jazyk je jakýsi soubor označení (nálepek), které jsme zavedli kvůli tomu, abychom se mohli dohovorit o všem, co nás obklopuje? A významem výrazu je pak prostě ta věc nebo ta entita, která je výrazem označována? Je pravda, že kdyby nebylo jazyka, byl by tu stejný svět, jak tu je, jen nepojmenovaný, a my bychom o něm mohli i stejným způsobem přemýšlet, jen bychom si své myšlenky nedokázali sdělovat? Přemýšlíme bez jazyka a teprve když potřebujeme sdělovat jiným myšlenky, odějeme je do jazyka? Má jazyk tak pasivní roli?*

Jedním z příkladů, že jazyk není pasivní, je pojmenování takových věcí, které by se pro nás „věcmi“, o kterých můžeme uvažovat, bez jazyka nestaly – čísla. Také existují slova, kterých jsme si nemohli jen všimnout (označení vztahů): nic, levnější, před. To, co svými výrazy označujeme, dostává tvar až právě skrze toto označení“ (Peregrin, 1999, s. 11).

Jaké jsou odpovědi: „Jazyk pasivně nenálepkuje, jazyk jako každá struktura tvoří. Myslíme jazykem, nelze bez něj. Jazyk a jeho systém se projektuje do myšlení a mění ho. Svět by bez jazyka neexistoval takový, jako s ním a jako s lidskou myslí. Jazyk je prostředek komunikace a světa-tvorby. Je to dynamická soustava fungující podle pravidel. Ta určují charakter vzájemných vztahů mezi výrazovými prvky, na nichž závisí jejich funkce v komunikaci a světa-tvorbě“ (Peregrin, 1999, s. 11).

Taryn Simon nastavením konceptu projektu otevírá zajímavé téma vztahu skutečnosti transformované fotografiemi a kategorií, jimiž skutečnosti myslíme. ► Obr. 01 se jmenuje „Opuštěné budovy a města“, ► obr. 02-04 „Nehody“, ► obr. 05 „Kočky“, ► obr. 06 „Laviny“, ► obr. 07 „Papír“, ► obr. 08 „Zadní pohledy“, ► obr. 09 „Daně“, ► obr. 10 „Izrael“ a ► obr. 11 „Palestina“. Vlastně se jedná o dva způsoby skutečnosti (fotografickou a jazykovou) a vidíme, že vlastní „skutečnost“ nám jaksi uniká. Není nám „samostatně“ dostupná, jak výstižně potvrzuje Quine, protože není možné skutečnost a způsob, jak ji nazýváme, oddělit: *„ptát se však, jaká je skutečnost doopravdy nezávisle na lidských kategoriích, je sebevyvracející; je to stejné jako ptát se, jak je dlouhý Nil doopravdy, nezávisle na specifických záležitostech mílí a metrů“²³. „Je to struktura jazyka, která je klíčem ke struktuře světa a věcí, z nichž se tento svět skládá. Je to jazyk, který dává tvar našim otázkám a odpovědím na ně,*

²² Termíny struktury, obsahu, významu nalezneme ve smyslu, jak je používá tento text, v publikaci SLAVÍK Jan; CHRZ Vladimír; ŠTECH, Stanislav a kol. Tvorba jako způsob poznávání, 2013.

²³ W.V.O. Quine, Structure and Nature, in: Journal of Philosophy, 89, 1992, s. 9 (Peregrin, 1999, s. 30)

a tak se tedy podílí na tom, jak svět chápeme a vidíme. Strukturu je vhodné studovat v konkretizovaném kontextu²⁴ (Peregrin, 1999, s. 30).

Simon nabízí „nesrovnatelnost“ dvou verzí světa: světa mnoha obrazů zařazených pod jedno slovo. Toto napětí vidíme na ► obr. 02-04 „Nehody“. Význam slova beze změny tvaru slova posouvaný kontextem obrazů koliduje od vyjádření ironie po tragédii: politý rukáv vedle zabitého člověka, nehody fikčního hrdiny vedle rukou umatlaných od marmelády. To vše je „nehoda“. Význam slova vzniká použitím a ten, kdo sbírku třídil, zařazoval podle různých způsobů užití slova, aniž by k tomu měl důvod (u koček to neudělal). Potřeboval fotografii jinak mnohoznačnou než slovo zařadit. Jenže tak odkryl vlastně velký problém: nikdy se slovo nebude krýt s obrazem, ani v případě nejvíc nabízející klamně řešení, ► obr. 05 „Kočky“ - mnoho různých a různě vyfocených koček pod jedním označením „Kočky“. „Nehody“ bychom mohli nazvat třídění, které smíchalo různé exprese²⁵.

Úvahami nad „rozsahem“ a způsobem slov využijeme téma extense jazyka²⁶. „Ideální extenzionální jazyk by byl charakterizován přesnou korespondencí mezi entitami světa a jejich označeními. Je zřejmé, že přirozený jazyk tuto korespondenci nevykazuje. Ideálu extenzionálního jazyka se přibližují některé umělé znakové systémy: taxonomické systémy – jako jsou označení vitamínů písmeny abecedy, botanická a zoologická terminologie, chemické formule“ (Doležel, 2003, s. 142).

2 Akce, událost, stav

Další ► obr. 06 „Laviny“ ukazuje jiné „rozostření“ slova kontextem vybraných obrazů. Mohli bychom toto třídění nazvat jako smíchání procesů a důsledků: ve stejné kategorii „Laviny“ je začínající lavina, padající lavina, dopad a důsledky laviny, i obrazy mrtvých, kteří zahynuli v lavině. Událost „lavina“ má nekonečně podob, a protože se jedná o proces, probíhá v čase. Slovo „lavina“ nemůže toto procesuální pole naznačené obrazy pokrýt. A ani nechce. Je to právě největší výhoda jazyka, že toto nedělá. A proto je tato verze světa (verze tvořená slovy) tak vzdušná a flexibilní, proto může být funkcí abstraktního myšlení. Slovo pouze odkazuje (designuje) k dané události, například k lavině, která je nekonečně způsoby. Nezanášá se jejím hukotem (hudba), rozmanitostí tvaru (obraz), či průběhem (video)²⁷. Těmito nekonečnými vizuálními možnostmi daného jevu vřazenými vždy do nějakého procesu (kočka se také „děje“, svět se děje) a nějakých souvislostí se

²⁴ Kontextem, ko-textem a důvody, proč jsou zásadní pro tvorbu významu a tvorbu obecné, se zabývají publikace DYTRTOVÁ, K.; RAUDENSKÝ, M. a kol. *Ko-text*; SLAVÍK Jan; CHRZ Vladimír; ŠTECH, Stanislav a kol. Tvorba jako způsob poznávání, protože jsou podstatné pro metodu kontextové analýzy.

²⁵ Expresa a další dva termíny (denotace a exemplifikace) pro označení referencí chápeme v goodmanovském slova smyslu (Goodman, 2007).

²⁶ Termíny extense a intense (Doležel, 2003) pomáhají vizuálnímu oboru udržet rozdíl mezi zaměnitelností a nezaměnitelností prostředků. Extense výrazu je předmět nebo množina předmětů, knímž výraz referuje, poukazuje nebo které naznačuje (zaměnitelnost synonym, kam objekt odkazuje). Intense je nutně vázána k textuře, k formě (strukturaci) výrazu; intenci tvoří ty složky významu, který jazykový znak nabývá skrze texturu (nezaměnitelnost prostředků výrazu, jak objekt je). Také SLAVÍK Jan; CHRZ Vladimír; ŠTECH, Stanislav a kol. Tvorba jako způsob poznávání, s. 170.

²⁷ Zajímavé je sledovat, jak se jednotlivá média vždy nějak zaobírají možnostmi jiného média: slova jsou někdy zvuková – zvukomalebná, lavinu lze namalovat s denotací k jejímu pohybu, video může zastavit obraz, aby sledovalo ještě jemnější události, než je obvyklý pohyb.

v rôznych časovaných formátoch zabýva obraz (dynamické vizuálne prostriedky pak mohou přizvat i zvukovou sémantiku).

Zvýraznili jsme slovo „událost“. Tento projekt „Obrazová sbírka“ ukazuje, jak podivně staticčnost a „ražba“ slov řeší problém napětí se skutečnou a nezrušitelnou kontinuitou. Jedná se o oborově aktuální téma „procesuality“ v napětí s jednotlivými referencemi vyjádřitelné například performativitou referencí: laviny se mohou obávat, mohou se na ni dívat, na sledování se mohou těšit..., což zásadně ovlivňuje význam díla. V tomto konkrétním projektu je procesualita podpořena slovy akce a její motivace. Ale také otázkou: jaký by svět byl, kdyby nebylo konatele? „Von Wright, zakladatel moderní logiky akce, založil svůj pojem akce na pojmu událost a dále odvodil událost z klasického pojmu stavu. (...) Do teorie akce zavedl rámec možných světů. (...) Každý popis akce obsahuje ve skryté formě protifaktický podmínkový výrok. Když například řekneme, že konatel otevřel okno, implikujeme, že kdyby nebylo konatelova zásahu, zůstalo by zavřené. (...) Abychom poznali životní historii konatele, musíme nejen vědět to, jak se svět skutečně mění, ale také to, jak by se změnil, (...) kdyby nebylo tohoto konatele“ (Doležel, 2003, s. 67).

Jedná se o vystižení toho, jak vztahově „o“ naši zkušenost s ději, příčinami a důsledky procesualita „vchází“ do slov. Jak se naše minulost, abstrakce archeologicky uložených zkušeností podílí na fungování staticky se jevících slov v dynamické struktuře jazyka a myšlení. My sami, naše způsoby myšlení jsou kontext, ve kterém vnímáme svět i dílo a vytváříme protifaktické podmínkové výroky. Jimi zvýznamňujeme rozhodnutí autora a kvalitu díla.

Narážíme na podmínkovou důležitou situaci: co by bylo, kdyby...: kdybych neuvažoval sociálně, kdybych pozmenil kontext, kdyby lavina nepadla, kdybych fotografie jinak setřídil atd. Tak myslíme dílo a vytváříme alterace. Jak Slavík k tomuto procesuálnímu vztahu v aktu tvorby při výběru a alteracích, „co jsem mohl udělat jinak“, uvádí: „Vztah mezi percepčním stimulem a odezvou na něj je vysvětlován jako mísení (blend) příčin a jejich efektů, při němž efekty jsou vloženy do svých podnětů v tom smyslu, že stimul je vnímán prizmatem toho, co do něj bylo vloženo při odezvě na něj. Elementární akt tvorby zásadně překračuje původní kauzalitu bezprostřední biologické odezvy, protože předpokládá vědomé vyjádření jejího obsahového invariantu a dává možnost k hledání alternativ s využitím rozmanitosti představ spojených s určitým výrazem.“²⁸

3 Obraz jako vzorek

Slova drží svět v jiných pravidlech, než jak to činí obrazy. Výše uvedené myšlenky Peregrina ukazují, že byla překonaná starší představa, že „významem výrazu je pak prostě ta věc nebo ta entita, která je výrazem označována“. Slova jsou abstrakta, *dynamická soustava fungující podle pravidel* a tato pravidla vykonají onu „ražbu“, rozhrnutí světa danou soustavou vztahů, kterou naše zkušenost zdynamičtí protifaktickými podmínkovými výroky. Slova nenálepkují pravidla světa (ty bohužel nikdo nezná), ale jsou důsledkem pravidel jazyka, který je aktivní a jím vzniká verze světa vyjádřená slovy, vytvoří možný svět. Slova nejsou zbarvená,

²⁸ Alterace a její podstatný vliv na kvalitu tvorby – jak a proč autor vybírá - řeší publikace SLAVÍK Jan; CHRZ Vladimír; ŠTECH, Stanislav a kol. Tvorba jako způsob poznávání, s. 95.

nemají tvar, nenesou zrno jako obrazy²⁹. Slova jsou dohodnuté značky na zápis zvuku, který říkáme, když to, co myslíme, vyslovujeme.

Zatímco svět obrazů jsou barvy, tvary či skvrny, které pod nějakým úhlem stylu či způsobu transformují svět. Vždy se jedná o myšlenou zkratku na základě nějaké podobnosti (nejčastěji tvaru, ale také hrubosti, světelnosti či barvy)³⁰. Obrazy jsou ikóny. Jaké jsou jejich možnosti? Může se stát, že autor obrazu eliminoval tvary, pak je obraz alespoň nějak barevný (čistě modrý obraz). Můžeme eliminovat i barvu, pak zbyla materialita nataženého plátna, na kterém chybí pigment. Tato plocha se dá ještě proříznout nebo prokopnout. Další fází je, že se obraz neudělá.

Srovnání těchto dvou médií – slov a obrazů - a jejich možností ukazuje, že jsme vždy svázáni používaným jazykem a jeho rozlišením. Dennet mluví dokonce o „iluzi vlastní intencionality“: „My, kdo připisujeme – alespoň když svá připisování vyjadřujeme v nějakém jazyce -, jsme nutně svázáni výrazovým systémem, jazykem, a jazyky se svou strukturou stejně jako termíny liší. Tím že je nám vnucena ta či ona jazyková struktura, přijímáme chtít nechtít více rozlišení, než je okolnostmi opodstatňováno“ (Dennett, 2004, s. 51)

Na ► obr. 01, který se jmenuje „Opuštěné budovy a města“ – pod tímto názvem se ve sbírce nacházely dané fotografie, vidíme, že Taryn Simon dala významnou sémantickou roli samotnému řazení. Totiž bez možnosti vidět konkrétní situace, které se při tomto významu mohou objevovat. Vlastně v těchto nahuštěných „karetních“ sériích vytvořila obraz toho, co dělají slova obvykle. Nijak neavizují, jak to, co je říkáno, vypadá. Nemají vlastnosti navíc, nejsou transformátem skutečnosti, nejsou vzorkem toho, o čem je mluveno, jsou arbitrární. U slov nás proto tato jejich obvyklá praxe k žádné expresi nevybízí, slova tak činí (téměř) vždy, u zakrytých obrazů však vznikají exprese tajemného, zvědavého, „to je škoda, že nevidím“, „jaké by bylo, když by bylo“ atd. Exprese zmarněných možností a nepřístupnosti „pro mě“. Exprese se tvoří odůvodněny v souvislosti s běžným či neobvyklým, a tak úzce souvisí se zkušeností s běžným životem.

► Obr. 07 „Papír“ kontrastuje další ► obr. 08 „Zadní pohledy. V třídění papíru došlo k tomu, že byla velmi striktně zúžena třídící kritéria. Sbírka by se mohla jmenovat Dekorativní papír. Když by se podobná pravidla aplikovala na Kočky, byly by foceny všechny ze stejné vzdálenosti, pod stejným úhlem a navíc kočky stejného druhu. Ale protože se kočky nedají skenovat, aby bylo dosaženo takto jednotné vzdálenosti, úhlu, světla, vyrovnané textury a nulového kontextu, takto vytvořené série by se kočky stěžily dočkaly. Sbírka působí jako skenovaná série jediného papíru, kde se mění jen struktura a barvy. Tento stav dekontextualizovaného vizuálu a tedy velmi odlišných podmínek exprese sbírky nebyl dosažen pouze sjednocením motivu, ale především

²⁹ *Motivovaná slova* bič, trakař, hlomoz... nesou zvukovou souvislost s tím, co označují, ale většinou slova s tím, co označují, už nijak nesouvisí.

³⁰ Tuto „podobnost“ zpochybnil Nelson Goodman (2007) ve své často citované větě, že „zobrazení na podobnosti nezávisí“, kterou můžeme dokumentovat na fotografii koní: v popředí černý kůň, v pozadí ještě dva šedé fleky. Na otázku, co jsou ty dvě skvrny, zní odpověď: to jsou další dva bělouši. Závěr: jestliže dva šedé fleky mohou hrát roli běloušů, kdy ani tvarem, ani barvou nejsou denotátu podobné, pak zobrazení na podobnosti nezávisí, uzavírá Goodman. Ale koně jsme z fleků nepoznali a museli jsme se doptat. Dohodneme-li ve sféře slov daná pravidla, i dva červené čtverce mohou hrát roli koní. Ale už to není viditelné, musí se to vědět. Podstatný je tedy kontext, v jakém se dva šedé fleky i bělouši (ale také čímkoliv jiným dohodnutým) mohou stát.

způsobem, jak je foceno. Tuto praxi u Taryn Simon konstatujeme už po několikáté, je to její časté a účinné řešení. „Papír“ je proto sbírka s nejvíce úzkými pravidly pro její vytváření, a tak silně vybočuje z řady ostatních.

Zatímco v „Papíru“ se jedná o doslovný materiál s takto zúženými pravidly třídění, „Zadní pohled“ kontrastuje ve všech myslitelných kritériích: střídají se situace, odstupy, kvalita focení a kontextů a především - je to označení pro nehmotné jevy: „pohled“ a ještě vyjádření prostorového vztahu (zadní), o kterých Peregrin výše napsal, že jsou to „slova, kterých jsme si nemohli jen všimnout“ – a které zrodil systém jazyka při potřebě myslet takto skutečnost „tam venku“.

Proto u takto založeného třídění můžeme očekávat nekonečnou šíři denotací „zadních pohledů“. Zatímco „Papír“ a jeho dekor může být klidně komponován do proužků – vzorků³¹ a na naší informovanosti to nic nemění. Stejná praxe komponování „Opuštěných budov a měst“ však zrodila expresi „nedosažitelná a zmarněná“. Jsme opět u příkladu, jak se denotace ve vztahu s exemplifikací podílejí na expresi a tím na významu. Vidíme rozdíl mezi motivem, který nemůže být rozvíjen „jako vzorek“, a materiálem, o němž mimo velikosti vzorek řekne vše. Bylo selektováno tak, že se z motivu stal vzorek.

► Obr. 09 „Daně“ ještě více zesiluje tendenci „Zadních pohledů“. Zadní pohledy si umíme představit, zatímco „daně“ jsou ještě hůře vizualizovatelné. Správně očekáváme, že zde bude taková skrumáž obrazů, které k daním pouze vzdáleně odkazují, ale nemohou jimi být. Obrazy budou mít samé jiné vlastnosti a v tomto ohledu ještě více kontrastují „Papír“, červenou propiskou napsané „červená“ nebo „Kočky“. Kdybychom v našem výběru z tohoto projektu Simon stanovili pomyslnou osu třídění od konkrétního k abstraktnímu, „Daně“ by stály na konci osy a nemají ve výběru konkurenta. Rozšiřují tak výživné, velmi staré a nadčasové téma nezobrazitelných fenoménů. Má své paralely v těch, „které nesmí být ani vysloveny“ a dokonce, jsou-li takové pojmy v textu, nesmí se jich lidská ruka ani dotýkat³². V tomto smyslu je namístě souhlasit s texty kurátora, že Taryn Simon zakládá novodobé mytologie.

4 Extenze slov

Taryn Simon v projektu „Obrazová sbírka“ způsobem instalace a vztahem názvu ku tomu, co vidíme, mapuje zajímavé vztahy světů slov a obrazů: od úzké extenze k široké, od konkrétního k abstraktnímu, od představitelného k nepředstavitelnému, od běžného k tajemnému. Tím, že nás nechá přijít na to, proč a jak třídila, opravdu neomylně ukazuje, jak je třídění vždy nějaké a vždy vyjadřuje „něco“, že nejsou informace „o sobě“, ale pouze ve vztazích, že žádné třídění (mluvení či myšlení) není bezpříznakové, průhledné. Kontrast tohoto projektu spočívá v tom, že třídění samotných obrazů *by mohlo* probíhat podle kritérií, která slova nemohou nikdy splnit (hrubozrnnost, stupeň šedi...) a obráceně, těžko třídít obrazy podle koncovek nebo předložek. Třídění obsahuje pravidla a možnosti daného média a zde se nám v oblasti denotace rozsah jednoho prostředku (slova) „pasuje“ na druhé (obrazy). Průnik je možný pouze v denotaci (kam slova a obrazy

³¹ Papír je tak omezen v pravidlech třídění, jako bychom zkoušeli červenou propiskou napsat slovo červená, médium, které může napsat cokoliv (modrá, včera) se chová tak, že je zároveň vzorkem toho, o čem se mluví.

³² JHVH je zástupné jméno pro toho, jehož jméno se nemůže vyslovit (Jsem ten, který jsem). Tóry se čtoucí Žid může dotýkat jen ukazovátkem (ve tvaru ručičky).

odkazujú) či v expresi. To, čo je doslovnosťou média (exemplifikace), je jeho podstata, materialita, vzájemná odlišnosť médií, a preto podľa ní nepôjde média vzájemne triediť.

Asi najväčší záväzok vo smyslu, ak širokou extenziou a ak problematicky složitý vzťah drží pokiaľ dvä slova složená z niekoľkých písmen, teda čo *složitého* umí jazyk *krátke* označiť, ak jazyk tvorí a „drží“ svet, prinášajú posledné vybrané ► obr. 10 „Izrael“ a ► obr. 11 „Palestina“. Rozvíjajú abstraktnosť „Daní“, sú na opačnom konci osy od „Papíru“ a „Koček“, sú to názvy susedných štátov a navyše v dnešnom kontextu: veľmi historicky spleteného, ťažko riešiteľného vzťahu. Tak sa „politické“ dostáva do umenia. Zde teda nejen denotáciou, ak je očakávateľná. Znak „politického“, ak ho vnímame my, nepolitologové, vyjadruje i exemplifikáciu svojou zkratkovitosťou, neúplnosťou a útržkovitosťou kompozície. Pouhá dvojica slov prináša husté úvahy, na ktoré ľudský život nestačí. Nejsú však už cieľom nášho textu.

V projekte „Obrazová zbierka“ sme sa zabývali mapovaním toho, ak jazyk inak než obraz tvorí svet. Triedenie aplikovateľné na dvoch odlišných sémiotických systémoch je možné len v rovine denotácie a exprese. Neprekvapuje nás, že sa v curriculu Taryn Simon³³ dočítame, že študovala sémiotiku, pretože v koncepte rudolfínskeho projektu záujem o ni silne prosvitá v témach: aké sú sémiotické kanály, ak sa vzájomne líšia, svet je mimo ne nepriístupný, objekty sú rovnou nesené médiami a mimo ne sa o nich nemôžeme presvedčiť, pretože i naše vlastné vnímanie a videnie je druh transformácie a teda „kanál“ znak buduje svet inak, než „kanál“ sluch či hmat.

Záver

Na záver našich úvah by sme mohli sumarizovať, čo všetko sme v priebehu analýzy projektu detekovali ako podstatné *fázy tvorby významu diela*. Všimli sme si vo srovnaní slov a obrazov účinného rozhranie zamieniteľnosti a jedinečnosti (extensionálna a intensionálna funkcia). Expozovali sme termín „*myšlenie (daným) médiami*“. Myšlenie obrazom, fotografiami, myšlenie jazykom, (myšlenie stupnicou D dur).

Na obrazoch či fotografiách, na rozdiel od slov je *nekonečne vlastnosť*, všetky nejak denotujú, i keď jednu z nich sa fotografia môže dostať do súvislosti s nejakou taxonomiou. To je problém na strane obrazu, chceme-li ju triediť podľa slov. Tento problém najviac zúžil ► obr. 07 „Papír“, keď prestal využívať silu obrazu (striedať kontexty, miera, v denotácii neprebernosť papírových výrobkov) a videnie omezoval na dekontextualizovaný vzorek. Postihli sme tým možnosť obrazu. Práve ty sa logicky budú podieľať na tvorbe jeho významu.

Tvorba významu vizuálu je teda *proces*, na ktorom sa podieľa tridsať aspektov:

- Kulturný, historický, politický a sociálny kontext doby, ktorá nejak chápe a potrebuje dané médium (omezíme sa vzhľadom k projektu na médium fotografie).

³³ Taryn Simon sa narodila v roku 1975 v New Yorku, študovala na Brownovej univerzite najprv environmentálne vedy a potom umeleckou sémiotiku a zároveň sa venovala kurzom fotografie na Rhode Island School of Design.

- Znalost stavu sveta umění v prípade, jestli daná fotografie aspiruje na to byť posudzovaná z této pozice, protože význam vzniká pouze s ohledem na výkladovou rovinu a její pravidla³⁴.
- Způsob „dělání“ fotografie: vybírání³⁵, zaměřování, světelné podmínky, zrno, lesklost/matnost, formát, způsob selekce, zoomování, čelní/jiná pozice, osovost, princip vševědoucího oka, projekce dobových skriptů atd., tj. myšlení „světa“ funkcemi fotoaparátu, tedy jejich znalost. Patří sem i záměrné podexponování, záměrně (dnes) diletantsky vnímaná kompozice, náhodné spuštění fotoaparátu jako možnost, jak se částečně a nedosažitelně zbavit svých myšlenkových postupů.
- Jimi (těmito funkcemi fotoaparátu) tvorba možného světa, který je proto odlišitelný od srovnatelných světů tvořených jinými médii (dynamická videa, statické obrazy, jazyk, zvuky).
- Fixace těchto úvah spouští fotoaparátu, která navždy vytrhne dílo z proudu kontinua, vřadí do jiného a tak promění naše běžné chápání času. Temporalita fotografie jako téma.
- Postprodukce v nepřeberných užitích: archiv, kontext výstavy, spojení s textem apod.

Zmínili jsme osobnost Alfreda Whiteheada, který své úvahy cílil do rozhraní stálého a podléhajícího proměně: *„aktuální je nyní našeho stávání se. To, jak aktuální entita nastává, vytváří to, čím je“*. Pomohl nám upřít pozornost na *způsob*, jak a proč vzniká *stálé* (abstraktum, pravidlo, význam) jako hráz proti *unikavému* kontinuu a času, které jsme myšlenkově ovládli a pochopili.

Tvorbu a dočasnou stálost těchto „ražeb“ jsme sledovali při tvorbě významu díla a analýze tvorby, kde byla používána slova: manipulace tříděním, omezení zvoleným úhlem pohledu, aplikováním aspektu, z toho vyplývá, že zpráva je vždy „nějaká“ a nikdy, stejně jako žádné médium, není průhledná.

Může nás proto zneklidňovat fenomén náhody jako setrvalé součástí našich životů. Jako protipozici k fenoménu náhody proto stavíme podstatný jev, který se spolupodílí na významu díla - možnost zaujmout intencionální postoj. *„Pokusím se ukázat, že když se provádí obezřetně, není zaujímání intencionálního postoje jenom dobrým nápadem, ale i klíčem k odhalení tajemství mysli – všech druhů mysli. Je to metoda, která používá podobností k odhalení rozdílů – obrovského souboru rozdílů, které se nahromadily mezi myslmi našich předků a těmi našimi a také mezi našimi myslmi a myslmi ostatních obyvatel této planety. Základní strategií intencionálního postoje je vidět entitu, o kterou jde, jako konatele, aby se předpověděly – a tím, v jednom smyslu vysvětlily – její činy a její pohyby.“*³⁶(...) Rozhodneme-li se nějakou entitu interpretovat z intencionálního postoje, je to jako bychom se postavili do role jejího strážce a sami sebe se ptali: *„Kdybych já byl na místě toho organismu, co bych dělal?“* (Dennet, 2004, s. 34, 39).

³⁴ Zde je často užívaný názorný příklad pro chápání významu věže – figurky hry v šachy se znalostí a bez znalostí pravidel této hry, což nevylučuje její jiné, neobvyklé použití: jako špalík, aby se nezavíraly dveře (výkladovou rovinou je znalost pravidel pro předměty, které mohou být zářezkami, sklenička například nejvhodnější není), jako poetický ready made v umělecké instalaci, kde je věž použita ne pro svou funkci ve hře šachy, ale třeba pro tvar, nebo odkaz k městům či „jiným hrám“, pak výkladovou rovinou je metafora jako metoda světa umění.

³⁵ Např.: „Atget skoro vždy ponechával bez povšimnutí ‚velké pohledy (na Paříž, vložila KD) a takzvané symboly‘, neminul však dlouhou řadu kopyt na boty...“ (Benjamin, in Císař s. 9-19)

³⁶ Příkladem, který Dennet uvádí, může být šachový počítač.

Jedná se o „bytí v roli“, o aplikaci vlastní perspektivy, kterou protkáváme situace a uvažujeme je ve vhodných případech „jako“ nebo v alteraci: „co by bylo kdyby“. Měníme parametry až do úrovně, že my sami jsme tím, kdo se dívá naproti nám. Taryn Simon ve svém díle zaujala *nějaký* postoj, *nějak* nás přiměla se zamyslet a alterovat, abychom mohli její dílo promyslet a prožít a vybudovat jeho význam.

„Intencionální jevy jsou, můžeme říci, vybaveny metafyzickými šípy, které míří na to či ono – na cokoli, o čem tyto jevy jsou, či k čemu odkazují nebo co naznačují.(...) Abychom mohli na něco myslet, musíme mít způsob – jeden z mnoha možných způsobů – jak na to myslet. Každý intencionální systém je závislý na svých zvláštních způsobech přemýšlení o tom (vnímání toho, pátrání po tom, určování toho, obávání se toho, vzpomínání na to), o čem jeho ‚myšlenky‘ jsou?“ (Dennet, 2004, s. 42). Tuto dynamičnost jsme nazývali skrytou performativitou referencí, protože obávat se náhody (či laviny) není náhodou *si přát*.

Zabývali jsme se také tím, co to je „myslet obrazem“ a co „myslet jazykem“, což jsou témata, která nelze v edukaci oboru výtvarná výchova přeskochit, nebo vynechat. Vnáseli jsme tak uspořádání naší mysli do média a analýzu médií doporučujeme hlouběji, než je zvykem, edukovat. Zakončíme Dennetovou myšlenkou: *„Čím lépe je (daný) nástroj vyprojektován (čím více informací je vtěleno do jeho konstrukce), tím více potencionální inteligence svým uživatelům uděluje. A mezi nejvýznamnější nástroje patří, jak Gregory připomíná, ty, kterým on říká nástroje mysli: slova“* (Dennet, 2004, s. 95-96).

Literatura

- [1] CASSIRER, Ernst. 1996. *Filozofie symbolických forem I. Jazyk*, Praha : Oikoymenh. ISBN 80-86005-10-0
- [2] CÍSAŘ, Karel. 2004. *Co je to fotografie*. Praha : Hermann a synové. ISBN 80-85639-17-3
- [3] DENNETT, Daniel C. 2004. *Druhy myslí. K pochopení vědomí*. Praha : Academia, ISBN 80-200-1177-3
- [4] DOLEŽEL, Lubomír. 2003. *Heterocosmica. Fikce a možné světy*. Praha : Karolinum UK. ISBN 80-246-0735-2
- [5] DYTRTOVÁ, Kateřina a Martin RAUDENSKÝ. 2015. *Ko-text*. Praha : PF Univerzita Karlova; Ústí nad Labem : UJEP FUD. ISBN 978-80-7290-828-8. ISBN 978-80-7414-920-7
- [6] GOODMAN, Nelson. 2007. *Jazyky umění. Nástin teorie symbolů*. Praha : Academia. ISBN 978-80-200-1519-8.
- [7] PEREGRIN, Jaroslav. 1999. *Význam a struktura*. Praha : OIKOYMENH. ISBN 80-86005-93-3
- [8] PRIGOGINE, Ilya a Isabelle STENGERSOVÁ. 2001. *Řád z chaosu*. Praha : Mladá fronta. ISBN 80-204-0910-6
- [9] SLAVÍK Jan a Vladimír CHRZ a Stanislav ŠTECH. a kol. *Tvorba jako způsob poznávání*. Praha : Univerzita Karlova - Karolinum. ISBN 978-80-246-2335-1.
- [10] WHITEHEAD, Alfred North. 1998. *Symbolismus, jeho význam a účín*. Praha : Panglos. ISBN 80-902205-5-X

Kontakt:

doc. Kateřina Dytrtová, Ph. D.

Katedra dějin a teorie umění, Fakulta umění a designu UJEP

Pasteurova, Ústí nad Labem;

Katedra výtvarné kultury, Pedagogická fakulta UJEP Ústí nad Labem

e-mail: katerina.dytrtova@ujep.cz

DIZAJN - KULTÚROTVORNÝ A CIVILIZAČNÝ FAKT

DESIGN – A CULTURAL AND CIVILIZATION FACT

MICHAL BARTKO

Abstract

Design integrated in the life process and internally integrated system as revealed in the content structure and functioning of many aspects of life. Knowledge and assessment is a crucial factor in design content. Its specific quality is based on artistic knowledge, appreciation in artistic value, and artistic content is transformed into the characteristics of the inner structure of the subject and the environment. Art artistic value is immanent, not an add design and was even before the design began to be considered as a separate design discipline. Design is part of every moment in every human life, and at the same time a fact of the whole of culture and civilization, therefore in the process of an individual - the whole functions as a channel of information, communication and interaction.

Abstrakt

Dizajn integrovaný v životnom procese a vnútorne integrovaný ako systém odhaľuje v jeho obsahovej štruktúre a životnom fungovaní mnohé stránky. Poznanie a hodnotenie je rozhodujúci faktor obsahu dizajnu. Jeho špecifická kvalita spočíva v umeleckom poznaní, hodnotenie v umeleckej hodnote a umelecký obsah je transformovaný na vlastnosti vnútornej štruktúry predmetu a prostredia. Výtvarná umelecká hodnota je imanentnou, nie dodatočnou hodnotou dizajnu a bola aj pred tým, ako sa dizajn začal považovať za samostatnú kreatívnu disciplínu. Dizajn je súčasťou každého okamžiku v každom ľudskom živote, a zároveň faktom celku kultúry a civilizácie, preto v procese jedinec - celok funguje ako kanál informácie, komunikácie a interakcie.

Keywords

design, design theory, theory of visual art

Klíčové slová

dizajn, teória dizajnu, teória výtvarného umenia

Úvod

Dizajn ako tvorba obsahu a formy budúceho predmetu, má počiatok v poznaní a hodnotení životného procesu, jeho činiteľov a jeho obsahu. Do poznávania vstupujú a medzi sebou sa prestupujú: človek - od jednotlivca po ľudstvo; vonkajšie podmienky jeho života - sociálne, ekonomické, technické, prírodné; potreby

človeka - od biologických po duchovné; potreby prostredia - sebazachovania, sebarozvoja. Obsahom je poznanie - racionálne, vedecké, technické, emotívne, estetické, umelecké, etické, filozofické atd, aktivity a postoje človeka voči sebe samému a svetu - racionálne, emotívne, etické, hodnotové, a pod. Dizajn smeruje k životnému procesu s cieľom poznať, hodnotiť a meniť - je pôvodcom zmien. Predmet fixuje predchádzajúce poznanie životného procesu a pôsobením na užívateľa ovplyvňuje kontext a obsah, ktorý reprezentuje užívateľ - je nástrojom zmien. Dizajn je výsledkom a nástrojom životného procesu.

1 Dizajn - kultúrotvorný a civilizačný fakt

Dizajn je faktom civilizácie, výsledkom aj tvorcom kultúry, a je tu odjakživa. Sám seba si však uvedomuje len asi 400 rokov, profesionálne sa upevnil okolo polovice 19. storočia vlastným periodikom (britský *Journal of Design and Manufactures*) [1], školou (*School of Design* v Londýne) [1] a až o sto rokov neskôr aj inštitucionálne a vo svetovom merítku (ICDIS - *International Council of Societies of Industrial Design*, založená v roku 1957) [2]. Ale definovaný vlastne ani nie je. Najvyššia profesionálna organizácia v oblasti dizajnu ICSID vyriešila problém definície dizajnu až po šesnástich rokoch tak, že jej kongres v roku 1971 jednomyselne rozhodol navždy odstrániť zo svojich stanov akúkoľvek definíciu dizajnu (o tom Petránsky, L., 1994 s. 12, 99) ([2] s. 12, 99). Niektoré definície dizajnu nepostihli v celom obsahu a dosahu, ďalšie zas odbor príliš rozširovali. K širokému poňatiu smeruje teoretická koncepcia dizajnu – ako faktu poznania, ako prvého multimediálneho interaktívneho umenia, ako multidimenzionálneho kultúrneho a kultúrotvorného faktu, ako predmetu inter-, nad- a transdisciplinárneho poznávania. Už odborné problémy s definovaním dokazujú, že dizajn je niečo všadeprítomné a napriek tomu, alebo práve preto, nepolapiteľné. Niečo, čo je všade a nedá sa vymedziť a uzavrieť do hraníc času, ani priestoru, do hraníc matérie, ani mysle, fantázie a predstavivosti, ani primárnych potrieb, niečo čo sa nedá preto poznať z jedného zorného uhla.

Dizajn patrí k výtvarno-umeleckým disciplínam. Aj tie však, rovnako ako ich poznanie, veda o nich a ich teória, majú vlastné problémy so sebaopoznaním, s metodológiou a dokonca aj so svojím pomenovaním - všetko je už aj, alebo najmä „vizuálne, -y, -a“ - vizuálne umenia, alebo namiesto nich vizuálna komunikácia, vizuálna teória... Pojmy sa používajú bez toho, aby sa vymedzili a spresnili voči pôvodným - „výtvarné umenie“, veda o výtvarnom umení, teória výtvarného umenia. Ak nejde o kalk termínu „visual Art“, ktorý používajú angloamerickí teoretici [3] tak ide o pre náš predmet neprijateľné zúženie rozsahu a významu pojmu „výtvarné umenie“, ktorý má slovenčina, a „výtvarné umění“, ktorý má čeština na všetky výtvarné umenia, ich druhy, techniky a produkty, ktoré vznikli v minulosti, ktoré práve vznikajú a ešte vzniknú kdekoľvek na planéte, ktoré sú dvoj, troj a viacrozmerné, aj nehmotné, vnímateľné zrakom, hmatom, sluchom, v čase a v pohybe priestorom. Niektoré vizuálne teórie naozaj sledujú najmä kultúru videnia – pozerania sa a zviditeľňovania poznania (nevidíme očami, ale myslou), ale väčšinou sa zaoberajú dejinami umenia a kritikou európskych dejín umenia. Prispeli k poznávaniu nášho predmetu tým, že zdôrazňujú potrebu historickej analýzy špecifických a jedinečných okolností tvorby, potrebu recepcie a diel a ich fungovania v konkrétnych kontextoch (Baxandall, Alpersová, Clarc), ktoré neboli doteraz skúmané a keď, tak kontext a text (v našom prípade výtvarné dielo) boli chápané oddelene a v hierarchickom vzťahu, kde je jeden člen pasívny, druhý aktívny (Norman Bryson) [3].

Podľa empirických zistení pri poznávaní nášho predmetu - fungovania nábytku a slohu v kontexte prostredia – sa nevyhnutne správajú oba činitele aktívne, aj keď v rôznej miere.

Redukciou, tentoraz redukciou mnohosmerného a spätnoväzbového procesu tvorca – výtvarné dielo - prijímateľ je aj pojem „komunikácia“. Zo zložitosti, zo vzájomného prelínania, rozvíjania a popierania sa postštrukturalistických, dekonštruktivistických, semiologických a informatických metodologických modelov, z kategoriálneho a pojmového aparátu informačnej vedy a komunikačných vied, si odbornovo-praktická časť všetkých humanitných vied, vrátane umenovedy a teórie dizajnu, vybrala z kontextu pojem komunikácia a tak sa týmto pojmom označuje vlastne všetko a bez ohľadu na obsah a rozsah problému a termínu, ktorým sa označuje. V našom poňatí je komunikácia len určitý obsahom a dosahom vymedziteľný a aj obmedzený stupeň zložitejšieho procesu, ktorým je spätnoväzbový proces informácia – komunikácia – interakcia.

Tu však nejde len o pomenovanie „komunikácia“ zvolené ako „pars pro toto“, ale aj o chápanie, v ktorom sa súčasť povyšuje na celok. A nejde len o nadužívanie slova, ale aj o bezbrehé chápanie jeho významu a naopak o redukovanie vyšších procesov na čiastkové. Komunikácia je prenos informačných obsahov v rámci komunikačných systémov prostredníctvom komunikačných médií. Informácia je jednosmerná akcia – smeruje od vysielajúceho subjektu k prijímajúcemu. V interakcii má komunikácia podobný obsah – vzájomná výmena informácií medzi subjektami interakcie, spôsobom koordinácie prvkov pred tým, ako dôjde k ich vzájomnému pôsobeniu, ktorým sa oba menia - k interakcii. Vo veľmi zjednodušených poňatiach, aj v takomto širokom význame „komunikácie“ sa však umenie a s ním aj dizajn a ich výsledky zužujú na vizuálne médium – prostriedok, nositeľa vizuálnej informácie.

Dizajn je najstarším a jedným z najkomplexnejších nositeľov informácie, čo je však len jeden z prvkov a jedna z vlastností jeho obsahu. Napríklad metódu získavania informácií a správ o udalostiach hlbokej minulosti skúmaním predmetov-pamiatok hmotnej kultúry a rekonštrukciu historickej minulosti ľudstva na základe týchto informácií opísal a pomenoval archeológiou už Platón. Z toho vyplýva, že hmotné predmety najmenej dvaapoli tisícročia prijímame a používame ako prameň informácií o rozličných stránkach ľudskej existencie³⁷ v rozličných konkrétnych dobách a prostrediach, ako zdroj sebapoznania a historického a kultúrneho sebauvedomenia. Uznávame, že (historický) predmet materiálnej kultúry je nabitý informáciami, je ich nositeľom a sprostredkovateľom, tj. kumuluje ich a po patričnom dekódovaní ich dokáže bezprostredne odovzdať. Čítanie informácií z (historických) hmotných predmetov sme povýšili na vedecký odbor. Ale odbor tvorby predmetov ako komplexu hodnôt s komplexnou informačnou kapacitou nemáme dodnes definovaný. Pritom dizajn všetky informácie, obsahy a vlastnosti získava a všetky svoje funkcie plní v rámci duševnej a materiálnej ľudskej činnosti, ktorou sám vzniká. Dizajn je duševná činnosť s materiálным výstupom. Výstup – produkt dizajnu - obsahuje a vyjadruje komplex kultúrnych hodnôt. Do celku hodnôt vstupujú významy individuálne, aj obecne ľudské, psychologické, sociologické i sociálne a socializačné, filozofické, aj ideové, ekonomické, vedecko-technické, estetické, etické atd., ktoré sa neasociujú, neradia, nesčítujú lineárne, ale

³⁷ spôsob obliekania, jedenia, zabíjania, prepravy, pestovania, lovu, stavania, výroby atd., ale aj spôsob organizácie života, spolčovania, aj zmýšľania, viery, úcty, lásky, pokory, aj úroveň myslenia o tom všetkom, úspešnosť toho všetkého,...

mnohosmerne sa prepájajú a integrujú do novej vyššej kvality. Dizajn vytvoreného predmetu je vedomým zhmotnením, reprezentáciou a zároveň hodnotením poznaných potrieb, funkcií, kvalít, významov.

V 80. rokoch minulého storočia vznikol termín „reč produktu“ (o tom Petránsky, 1994, ([2] s. 18) a Bürdek, 2007 ([4] s.71). Dizajn v produkte kóduje informácie do spoločensky záväzného systému znakov. Najdôležitejšie sú tie informácie a znaky, ktoré čerpajú z konvencií, z konsenzov, kultúrnych tradícií, ako aj zo socializácie v rámci spoločenských vrstiev. V tejto práci a v procese poznávania, ktorý jej predchádzal, sa v tomto zmysle znaky produktu „čítajú“. „Reč produktu“ chápeme ako informačnú kapacitu aj u historických pamiatok tvorby nábytku, ako zdroj poznania okolností vzniku a fungovania predmetu vrátane doby a prostredia v ktorých a pre ktoré vznikli. V tomto zmysle „reč produktu“ bola prirodzenou vlastnosťou produktu, ktorú súčasná teória rozpoznala. Tento krok ku sebauvedomeniu dizajnu sa však k praxi priblížil v zjednodušenej interpretácii a dodnes sa v nej tak uplatňuje – prítomnosť kontextu, kultúrnych konvencií a tradícií nie je vo vlastnostiach predmetu imanentná, ale pridaná a slovné spojenie „reč produktu“ sa stáva marketingovou floskulou.

Dizajn a význam jeho produktu začal byť vnímaný síce interdisciplinárne, ale nie celistvo – stále sa rozčleňuje na jednotlivé stránky, funkcie, znaky a každá z tých izolovaných častí sa považuje za predmet pozornosti inej vednej disciplíny. Teória dizajnu tak deleguje predmet svojej práce a myslenia do rozličných vedeckých oblastí, pretože ho vyčleňuje z jeho prirodzených životných väzieb s úmyslom vyhmatať, ohraničiť, vymedziť, definovať ho ako svojbytnú disciplínu či už umeleckú, alebo výtvarno-praktickú, vedeckotechnickú, ... Podľa nás je jednoznačným špecifikom a najväčšou prednosťou dizajnu práve jeho všadeprítomnosť, celosť, integrovanosť v každej oblasti života a kultúry. Preto je práve dizajn iniciátorom chápania aj tých najbežnejších vecí života ako súčasti vzájomne mnohodoménne poprepájaného celku. Žiadny predmet ľudskej činnosti tak dôrazne a pádne nedokazuje potrebu interdisciplinárneho, celostného chápania.

Nelineárnemu poznávaniu, ktoré sleduje vzťahy dizajnu a jednotlivých stránok života v ich mnohosmernom rozpínaní a vetvení, sa dizajn javí ako spojovacie vlákno, ako činiteľ a výsledok nepretržitej siete interakcií, presahujúcich hranice času a priestoru. Takéto poznávanie dizajn nielenže znesie, ale aj vyžaduje, pretože z takého poznania sám vzniká a také poznanie sprostredkuje ako komplexnú informáciu. Takémuto poznávaniu sa odkryje jeho informačná kapacita v značnej a napriek tomu zďaleka nie celej šírke, hĺbke a štruktúre zložitého systému.

Záver

Prednosťou a zmyslom dizajnu je, že je integrovaný v štruktúre života a kultúry, v kontinuite vývoja kultúry a civilizácie, v životnom procese ľudstva a to ako výsledok, prostriedok, činiteľ, pôvodca, spolutvorca.

Dizajn sa teda javí v sieti vzťahov ako fakt interakcie človeka so svetom, tj. fakt kultúrotvorný a civilizačný, ktorý vyjadruje a spoluutvára kontinuitu poznania sveta; vo svojej vnútornej štruktúre ako integrovaný systém, ktorý je výsledkom, zmyslom a prostriedkom interakcie človeka s prostredím; v obsahu ako humanizačný fakt, ktorý všetky roviny interakcie človeka s prostredím povyšuje na duševnú aj duchovnú – umeleckú rovinu.

Použité zdroje

- [1] KOLESÁR, Zdeno. 2004. *Kapitoly z dějin designu*. Praha: Vysoká škola umělecko-průmyslová v Praze, 2004. ISBN 80-868663-03-4.
- [2] PETRÁNSKY, Ľudovít. 1994. *Teória a metodológia designu*. Zvolen: Technická univerzita vo Zvolene v Edičnom stredisku, 1994. ISBN 80-228-0318-9.
- [3] KESNER, Ladislav (ed.). 2005. *Vizuální teorie*. Jinočany: Nakladatelství a vydavatelství H&H, 2005. ISBN 80-7319-054-0.
- [4] BÜRDEK, Bernhard. 2007. *Dizajn. Dejiny, teória a prax tvorby produktov / produktovej výroby 2. časť*. In: *Designum 2. 2007 ročník XIII*.

Kontakt:

Michal, Bartko, Ing., PhD.

Katedra výtvarnej kultúry, PF UMB, Ružová 13, 974 11

e-mail: michal.bartko@umb.sk

DIDAKTICKÁ INTERPRETÁCIA

DIELA MAURICA RAVELA MOJA MATKA HUS

DIDACTIC INTERPRETATION OF MAURICE RAVEL'S MUSIC WORK

„MA MÈRE L'OYE“

TOMÁŠ BOROŠ

Abstract

Didactic interpretation of music is an essential part of musical education, because it allows penetration into the essence of musical art, which is the basic goal of education. It is possible to get "into music" only through being "in music" - active participation in the musical process through musical activities: with movement, acoustic, visual, voice, instrument playing – concrete expression of abstract phenomena. The contribution contains the theoretical background of the issue and a concrete example of didactic interpretation of the first part of the Maurice Ravel's work *Ma mère l'oye*, which was verified in the educational reality and video documentation presented at the international courses of Orff Schulwerk 2017, along with the interpretations of Czech, German, Italian and American teachers.

Abstrakt

Didaktická interpretácia hudby je nevyhnutnou súčasťou hudobnej edukácie, pretože umožňuje prenikanie do podstat hudobného umenia, čo je základná výzva edukácie. Preniknúť „do hudby“ je však možné iba cez bytie „v hudbe“ - priamou aktívnou participáciou na hudobnom procese prostredníctvom hudobných činností: pohybom, hmatovo-akusticky, vizuálne, hlasom, horu na nástroji čiže zmaterializovaním abstraktných fenoménov. Príspevok obsahuje teoretický fundament problematiky a konkrétny príklad didaktickej interpretácie prvej časti suity Maurica Ravela *Moja matka hus*, ktorá bola overovaná v edukačnej realite a formou videonahrávky prezentovaná na medzinárodných kurzoch Orffovho Schulwerku 2017, spolu s interpretáciami českých, nemeckých, talianskych a amerických didaktikov.

Key words

Music education, music didactics, didactic interpretation, methodics.

Klíčové slová

Hudobná edukácia, didaktika hudby, didaktická interpretácia, metodika.

1 Teoretické východiská didaktickej interpretácie hudby

Didaktická interpretácia hudby je špecifická hudobno-edukačná analýza a výklad hudobného celku. Zameriava sa na identifikovanie, pochopenie a osvojenie funkcií hudobno-výrazových prostriedkov; identifikovanie prvkov hudobnej štruktúry, jej fungovanie v celku, estetický efekt v konkrétnej hudobnej situácii prostredníctvom priamej hudobnej skúsenosti žiaka a špecifických hudobno-metodických postupov učiteľa.

Z predchádzajúceho vymedzenia didaktickej interpretácie vyplývajú tri charakteristiky:

1. štruktúrálna a estetická analýza hudby, 2. priama hudobná skúsenosť žiaka 3. špecifické hudobno-metodické postupy učiteľa.

1. analýza hudby: *„...prienik do jej štruktúry a obsahu, syntéza vedie k jej pochopeniu, prežívaniu a k jej uchopeniu ako poznaného celku.“* [1, str.45]

V hudobnej tradícii sa preferuje termín „analýza“ pred termínom „interpretácia“. Je to spôsobené najmä snahou odlíšiť hudobnú analýzu od interpretačného umenia. V neinterpretačných druhoch umenia ostáva termín interpretácia „neobsadený“, a používa sa ako „výklad zmyslu“ umeleckého celku (textu). V hudbe je interpretácia viazaná na hudobnú činnosť (spev alebo hru na hudobnom nástroji). Interpretácia sa aj v kontexte hudby používa správne, vychádza z podstaty pojmu, pretože v prípade hudobnej interpretácie v zmysle spevu, hry na nástroji, ako aj v zmysle výkladu zmyslu textu nachádzame prienik v tom, že cieľom oboch prístupov k dielu je dekodovanie, vysvetlenie, „dovysvetľovanie“. Znamená to, že ani pri reprodukčných činnostiach nejde len o mechanické zopakovanie autorovej informácie, nemožno povedať, že interpretačná, reprodukčná činnosť je menej tvorivá ako kompozičná, improvizácia, produkčná. Hudobný interpret sa stáva metaautorom, ktorý autorovu tvorbu, hoci s rešpektom autorových vízií, tvorivo znovuvytvára a „vysvetľuje“, zdôrazňuje významy, myšlienky, kreuje dielo do optimálneho tvaru, vyznenia. Bez interpretácie diela (čiže analýzy, pochopenia, nie len v zmysle nácviku) nemôže hudobný interpret dielo spevom, hrou na nástroji, dirigovaním interpretovať. V hudbe je teda pojem interpretácia v podstate totožný s chápaním interpretácie v iných druhoch umenia.

Hudobná interpretácia primárne využíva dva druhy znakových systémov – jednak zvuk, hudbu (hudbu vykladáme, dekodujeme, objasňujeme analyzujeme realizáciou zvuku, hudobnou činnosťou – spevom, hrou na hudobnom nástroji), alebo reč, jazyk (zmysel, obsah, funkciu diela vykladáme, objasňujeme v jazykovom znakovom systéme – verbalizovaním). Hudbu možno interpretovať aj inými nehudobnými znakovými systémami – napr. pohybom, vizuálne – takáto interpretácia je možná aj v iných druhoch umenia (napr. interpretácia literárneho textu vizuálnym umením). Interpretácia má teda rozličný charakter v súvislosti so špecifikami znakového systému, ktorý používa: verbalizácia hudobných procesov má potenciál vedeckého, racionálneho ponoru do hudby (nie však výlučne), interpretácia prostredníctvom hudobnej činnosti (spev, hra na nástroji) a nehudobných druhov umenia (pohyb, vizualizácia) inklinuje k estetickému uchopeniu diela i keď aj dominante umelecké estetické uchopenie hudby zohľadňuje racionálnu interpretáciu formulovanú slovné.

Pre sprehľadnenie množstva možných ciest do podstaty hudobného celku uvádzame niektoré kategorizácie. L. Burlas rozlišuje v interpretácii diela hudobný zmysel – zmysluplnosť hudobných štruktúr, esteticko-emocionálny a racionálno-informatívny prístup [2]. E. Baranová uvádza dve koncepcie interpretácie: heteronómu, ktorá zohľadňuje mimohudobné vplyvy a autonómu, týkajúcu sa výhradne vnútornej štruktúry diela, resp. interpretáciu ako odbornú technickú analýzu hudobného celku, alebo interpretáciu ako esteticko-zážitkové hodnotenie [3], čiže naznačuje racionálno-emocionálnu, resp. kognitívno-afektívnu dialektiku hudobnej interpretácie, ktorú nachádzame u viacerých autorov. L. Fridman v súvislosti s procesom prenikania do podstaty hudobného diela, odvolávajúci sa na Tinctorisa (1875), rozlišuje vnútornú podstatu diela (tzv. virtus intellectiva) a vonkajšie vlastnosti diela (potentia auditiva) [4], čiže zameranie sa na racionálne systémy, štruktúru diela, či na jeho zvukovú podstatu, pôsobenie zvukom. Možnosti prístupu interpretovaného diela naznačuje aj O. Brozmanová, vychádzajúc z L. Burlasa a I. Poledňáka, a to v princípe analógie – nadväzovania na skôr získané vedomosti; v princípe identity a odlišnosti (prvky „zvyčajné“ a jedinečné); v princípe koherencie – vnímaní diela ako celku, resp. syntézy odkrytých samostatne identifikovaných a vyčlenených prvkov tvoriacich celok; v princípe vrstiev, čo je analýza celku na jednotlivé prvky; v princípe projekcie – doplnenia diela vlastným pociťovaním príjemcu a v princípe estetickej empatie [5].

Možností interpretácie je mnoho, cieľom je odkrytie podstaty konkrétneho hudobného celku, alebo niektorej jeho časti, či zovšeobecnenie niektorého fenoménu, s ktorým hudobný text pracuje. Dôležitá je selekcia prístupu k interpretácii, nachádzanie jednej najefektívnejšej koncepcie, úsilie o komplexnú analýzu zo všetkých možných uhlov nazerania na dielo nie je nevyhnutné, nebolo by ani zmysluplné.

Preferujeme terminologické slovné spojenie interpretácia hudby, resp. hudobného celku (nie len diela), pretože v hudobnej edukácii je nevyhnutné interpretovať aj výsledky hudobných činností žiakov, nie len počúvanie reprodukovanej hudby „oficiálnych“ skladateľov, v súlade s chápaním percepčnej činnosti autorov Langsteinovej a Felixa ako: „vnímanie a prežívanie hudby pri každom dotyku s ňou“. [6, str.9]

2. priama hudobná skúsenosť žiaka – definícia didaktickej interpretácie hudby zdôrazňuje priamu účasť žiaka na hudobnom procese (byť „v hudbe“). Byť „v hudbe“ (in) a nie iba „pri hudbe“, či „s hudbou“ (out) indikuje nevyhnutnosť žiakov fyzického kontaktu s hudbou a to aj v procese jej interpretácie. Sprostredkovať (zmaterializovať) charakteristiky hudobného materiálu možno rozličnými spôsobmi, ktoré majú:

- telesný charakter: transformácia počutého na telesný pohyb, akciu, svalové pnutie, aktivizáciu fonačného ústrojenstva, zvukovo-hmatový vnem – kontakt s hudobným nástrojom, telom, objektom a pod.,
- vizuálny charakter: transformácia počutého na vizuálne vnímanie,
- imaginatívny charakter: transformácia počutého na mimohudobnú predstavu, prirovnávanie, priama, alebo odkazujúca spojitosť s hmatovým, alebo chuťovým zmyslovým vnímaním, realizuje sa často na základe verbalizácie hudobného umenia [7].

Sú to zároveň spôsoby didaktickej interpretácie hudby s dôrazom na aktívnu účasť žiakov na nej.

3. špecifické hudobno-metodické postupy učiteľa sú, spolu s aktívnou účasťou žiakov (predchádzajúci bod), indikátorom, ktorý odlišuje interpretáciu hudby od didaktickej interpretácie hudby. Bez použitia špecifických výsostne didaktických metodických postupov nie je možné hovoriť o didaktickej interpretácii hudby. Samotný

kontext hudobnej edukácie nestačí – t.j učiteľov výklad žiakom o podstatách konkrétneho hudobného celku sa zhoduje s interpretáciou hudobného diela hudobným vedcom na konferencii, čiže nemá nijaké didaktické špecifiká. Didaktická metóda nie je priama informácia smerujúca od expedienta k recipientovi komunikácie. Didaktická metóda hľadá spôsoby, ako čo najefektívnejšie dosiahnuť vytýčený cieľ edukácie s akceptáciou didaktických princípov, je tvorivá, atraktívna, provokujúca, motivujúca, inšpirujúca, priamu informáciu akoby skrýva, resp. „obaľuje“ do zaujímavých, zdanlivo odťažitých oblastí, aby sme zvýšili záujem o odovzdávanú správu komunikácie, „rozbalenie“ a zdôraznili jej podstatu, dôležitosť. Nerobíme to pre skomplikovanie procesu komunikácie, ale práve pre zvýšenie efektivity procesu odovzdávania informácie.

Príkladom je didaktická interpretácia Ravelovej skladby v nasledujúcej časti príspevku: priamou informáciou by bolo učiteľovo oznámenie žiakom, že prvé dva takty obsahujú zhodný motív pozostávajúci z dvoch častí – jednak stúpajúceho a jednak klesajúceho tónového postupu, kým tretí takt je zmenou tohto procesu s uzavretím vety vo štvrtom takte. Bol by to akoby nezaujem zo strany učiteľa, či prebehne funkčná komunikácia s príjemcom informácie (informáciu som odovzdal, ako ju kto spracuje ma nezaujíma). Didaktická metóda (interpretácia) však volí iný postup, predchádzajúcu informáciu napríklad zobrazí dýchaním žiakov, žiaci vedome počúvajú svoje nádychy a výdychy, postupne sa ustáli ich počet a radenie: pokojný nádych, pokojný výdych, prudký nádych (akoby pri zlom sne), upokojenie zo zlého sna v dlhom upokojujúcom výdychu. Dva prvé cykly nádychu a výdychu zobrazujú dva stúpavo-klesajúce motívy, tretí prudký nádych upozorní na zmenu tónovej a rytmickej organizácie tretieho taktu s efektom akéhosi vybočenia, znepokojenia a záverečný pokojný dlhší výdych je ekvivalentom uzavretia hudobnej vety v dlhej rytmickej hodnote.

V definícii didaktickej interpretácie hudby sme naznačili činnosť žiaka (aktívna účasť, je priamo „v hudbe“) a činnosť učiteľa (aplikuje špecifické hudobno-edukačné metódy). Z toho vyplýva, že žiak postupuje od zážitku k zovšeobecneniu, k pojmu, formulácii (indukcia), kým učiteľ v príprave na vyučovanie zase opačne – od abstraktného pojmu, podstaty hudobného diela, ktorý získal z analýzy smeruje k tvorbe edukačných aktivít, ktoré čo najefektívnejšie (tvorivo, atraktívne, inšpirujúco) k podstate hudby smerujú (dedukcia). Žiak postupuje od zážitku k poznaniu (interpretácii), učiteľ v príprave na vyučovanie naopak od interpretácie k tvorbe metód, ktoré výsledky interpretácie tvorivo zobrazujú a zároveň opätovne, avšak už didakticky interpretujú.

2 Didaktická interpretácia diela Pavane Spiacej krásavice (Pavane de la Belle au bois dormant) zo suity Ma mére l'Oye Maurica Ravela.

Didaktickú interpretáciu tohto Ravelovho diela autor vytvoril na základe objednávky medzinárodných kurzov Orffovho Schulwerku 2017. Podmienkou bolo návrh realizovať so žiakmi základnej školy a videonahrávkou dokumentovať realizáciu interpretácie. Do výzvy sa zapojili didaktici, pedagógovia, lektori: Sibylle Nowak – interpretáciu realizovala na Freie Grundschule Clara Schumann v Lipsku; Lenka Pospíšilová na Základnej škole s rozšírenou hudobnou výchovou v Prahe 7, James Harding na San Francisco School, Marcella Sana na Scuola Media Pascoli – Nivola v Assemini (Taliansko), Francesca Lanz na Scuola Novarmonia v Ríme a Tomáš Boroš na CZŠ Narnia, Bratislava.

Projekt interpretácie Ravelovho diela autor textu realizoval so žiakmi 1., 2., 3. ročníka, v mierne modifikovanej podobe so žiakmi 5. a 7. ročníka CZŠ Narnia, a so študentmi Katedry hudobnej výchovy

Pedagogickej fakulty Univerzity Komenského. Zo suity *Ma mère l'Oye* autor realizoval okrem 1. časti aj 3. časť *Laideronnette, Impératrice des Pagodes*, ktorá z dôvodu obmedzeného rozsahu nie je obsiahnutá v predkladanom príspevku.

Metodický postup

Téma: *Pavana Spiacej krásavice* (didaktická interpretácia skladby Maurica Ravela)

Cieľ: Žiak vie identifikovať formotvorné prvky skladby, vie verbálne a vizuálne vyjadriť formu skladby, hudobno-pohybovú činnosť realizuje v zhode s atmosférou skladby.

Pomôcky: hudobné nástroje: xylofóny, metalofóny, zvonkohry, príslušné paličky, príp. klavír – ak učiteľ hrá skladbu sám, ak nie tak CD nahrávka, farebný papier.

Organizácia triedy:

Priestorová organizácia aktivity: žiaci i učiteľ sedia (kľadia) v kruhu na zemi. Aktivita vyžaduje voľné priestranstvo.

Metodický postup:

Učiteľ upriami pozornosť žiakov na ich vlastné dýchanie.

Vedomé nádychy a výdychy jednotlivca postupne učiteľ koordinuje do synchronného dýchania skupiny, do spoločného zvukového efektu. Nádych a výdych učiteľ diriguje ručným gestom: nádych pomalé stúpanie dlane a celej ruky nahor, výdych – klesanie ruky smerom nadol. V realizácii často žiaci začnú prirodzene imitovať aj učiteľove gestá – svoje nádychy a výdychy sprevádzajú pohybom rúk nahor a dole.

Pokojné dýchanie učiteľ prirovná k dýchaniu spáča.

Aktivitu učiteľ sprevádza minimálnymi slovnými usmerneniami (hovorí napr. iba slová a slovné spojenia: „nádych“, „výdych“, „dýchame“, „spíme“ „Ako dobre sa spí!“ a pod.), je to však možné aj úplne bez slovného sprievodu – iba gestom, telesným pohybom zdôrazňujúcim nádych a výdych. Žiaci imitujú učiteľa.

Učiteľ po čase odrazu zaradí do pravidelného pokojného dýchania vzrušený, prudký, náhly nádych – prirovná ho k „zlému snu“, pri ktorom sa naľakáme. Prudký nádych sprevádza gestom ruky: ruka rýchlo vyletí nahor, do vyššej polohy ako pri dirigovaní pôvodného pokojného dýchania. Po prudkom nádychu nasleduje zadržanie dychu – oddialíme výdych. Následný výdych má dlhšie trvanie (prirodzene, lebo sme nabrali do pľúc väčší objem vzduchu, ako pri pokojnom dýchaní), je to plocha opätovného upokojenia, interpretujeme ho slovami: „už je preč ten zlý sen“, „nebol to až taký zlý sen“ a pod.

Vytvorili sme dva princípy (dýchania) – pokojný a prudký, resp. štyri prvky: nádych, výdych, prudký nádych, pokojný dlhý výdych. Nasleduje usporiadanie vzniknutých prvkov do pevnej formy.

Učiteľ opakuje proces dýchania, avšak už s pevnou štruktúrou prvkov (nádychov): 1. nádych-výdych; 2. nádych – výdych; 3. prudký nádych so zadržaním – pokojný dlhší výdych.

Pozri prvý riadok Schémy 3 - Schematické zobrazenie didaktickej interpretácie Ravelovej skladby a príslušné vysvetlivky pod schémou.

Po opakovaní schémy učiteľ vyzve žiakov, aby slovné určili postupnosť nádychov a výdychov, príp. v priebehu realizácie vyzve žiakov „...a čo nasleduje teraz?“.

Žiaci si osvoja schému, vedia napríklad správne zaradiť prudký nádech, ktorý nasleduje po dvoch cykloch pokojného dýchania. Umožní nám to prvú diagnostiku dosiahnutia cieľa: na základe slovného vyjadrenia schémy jednotlivými žiakmi, ale najmä z pozorovania reakcií žiakov – ich nádychov a výdychov a ich ručných gest možno vypožorovať úspešnosť osvojenia spôsobu radenia formotvorných prvkov kompozície (žiaci ešte nevedia o tom, že sa aktivita týka konkrétnej skladby). Pohybom sme interpretovali prvé štvortaktie skladby. Pokračujeme druhým štvortaktím.

Kvapkanie. „Prečo sa tak dobre spí? Lebo je po daždi a vonku ešte kvapká zo striech.“

Prstom jednej ruky klopkáme („kvapkáme“) do dlane druhej ruky. Kvapkanie sprevádzame obojperným zvukovým efektom, ktorý imituje dopad kvapky. Po čase ruky vymeníme.

Obrazom krajiny po daždi prehlbujeme úvodnú pokojnú atmosféru spánku, pokoj obohacujeme špecifickou príjemne melancholickou náladou.

K ozvučeniu kvapkania vyzveme príp. žiakov: „Kvapkáme, ale nič nepočuť. Čo s tým? Aký zvuk vymyslíme pre kvapky?“ – zohľadníme návrhy žiakov. Vytvorili sme dva pohybové princípy: klopkanie prstom pravej ruky do dlane ľavej ruky a naopak – ľavá ruka prstom klopká do pravej ruky. Taktiež je tu rad rovnorodých prvkov – mnohopočetné „kvapkanie“.

Učiteľ vytvára pevnú štruktúru pozostávajúcu z rozličných funkcií pravej a ľavej ruky a ich konverzie a z daného počtu úderov prsta do dlane – „kvapnutia“ nasledovne:

4-krát práva dopadne do ľavej; 4-krát ľavá dopadne do pravej; 4- krát pravá dopadne do ľavej; 1-krát ľavá dopadne do pravej; 1-krát pravá dopadne do ľavej; obe ruky spustíme k telu.

Pozri druhý riadok Schémy 3 - Schematické zobrazenie didaktickej interpretácie Ravelovej skladby a príslušné vysvetlivky pod schémou.

Žiaci vypožorujú zákonitosť schémy – vedia ju slovné popísať a realizovať.

Zopakujeme oba diely kompozície – „dýchanie“ i „kvapkanie“ s korektným počtom a radením jednotlivých prvkov. Už v tejto fáze môžeme pohyby realizovať na hudbu Maurica Ravela.

Dosiaľ sme so žiakmi pracovali bez hudby. Prvé dva diely, ktoré so žiakmi nazývame „dýchanie“ a „kvapkanie“, môžeme skúsiť realizovať už s Ravelovou hudbou v závislosti od vyspelosti žiakov a rýchlosti práce skupiny. Ak prvé dva diely, ktoré sme dosiaľ popisovali si skupina osvojí v pomerne rýchлом čase, nie je nevyhnutné začať pracovať s hudbou, môžeme pokračovať v osvojovaní ďalších pohybových postupov bez hudby. Ak však osvojovanie prvých dvoch dielov trvalo dlhšie (u menších detí) je vhodné predeliť „osviežiť“ aktivitu realizáciou doposiaľ naučených pohybových figúr už na Ravelovu hudbu.

Pri spojení pohybových schém (a mierne i zvukových - hlasné dýchanie a zvukový efekt kvapkania) s konkrétnou hudbou, ktorá tieto procesy naplňa - kopíruje hudobnými ekvivalentmi, nastáva u žiakov „aha efekt“ – pochopenie logiky činnosti, odkrytie jej podstaty (pohybové schémy zodpovedajú hudobným). Je na učiteľskom majstrovstve

vycítiť príhodnú chvíľu tohto odhalenia – uprostred aktivity, ešte v nedokončenej pohybovej interpretácii celej skladby, alebo až na záver, po osvojení si schém celej kompozície. U menších detí je možné takto interpretovať iba časť skladby a aktivitu tým ukončiť. Ravelovu Pavanu de la Belle au Bois dormant, pre svoju krátku a prehľadnú formou, je však reálne úspešne realizovať ako celok i s mladšími vekovými skupinami detí.

Kráčanie. Žiaci a učiteľ sa postaví, ostávajú v pôvodnej formácii kruhu, iba sa obrátia za svojou pravou rukou – ľavé plece smeruje do vnútra kruhu, účastníci v kruhu stoja za sebou. „*Ideme sa pozrieť kto tu spí. Aby sme ho nezbudili našľapujeme opatrne, potichu*“. jeden krok, druhý krok, tretí krok zastavíme – ustrnieme (inhibícia pohybu), pretože „*zavízgala parketa*“ a „*nechceme spáča zobudiť*.“ Pokračujeme opäť: jednej krok, druhý krok, tretí krok zastavíme – ustrnieme. Pokračujeme: jeden krok, druhý krok – „...a už sme spáča našli, tu leží pred nami, je to Spiaca krásavica – *kľakneme si k nej*“: pokľak najskôr na jedno koleno, potom na druhé, pohybovú sekvenciu ukončíme upokojením pohybu v kľaku sedmo.

Pozri tretí riadok Schémy 3 - Schematické zobrazenie didaktickej interpretácie Ravelovej skladby a príslušné vysvetlivky pod schémou.

Táto pohybová sekvencia vytvára kontrastný diel najmä tým, že žiaci vykonávajú lokomočný pohyb, menia pôvodné miesto. Je to stredná časť hudobnej formy Ravelovej Pavany de la Belle au bois dormant.

Návrat k dielom – „dýchanie“ a „kvapkanie“

Po ukončení predchádzajúcej pohybovej sekvencie plynulo prechádzame k prvému dielu formy, ktorý už poznáme. Sme v kľaku sedmo (kľakli sme si k Spiacej krásavici na konci predchádzajúceho bodu), ako na začiatku aktivity, možno sa iba lokomočným pohybom predchádzajúceho dielu každý účastník aktivity ocitol na inom posunutom mieste, ale podstata organizácie skupiny je rovnaká. Učiteľ ďalej vykonáva pohyby – dýchanie s ručnou gestikuláciou a kvapkanie do dlane druhej ruky, príp. po skončení predchádzajúceho kráčania povie žiakom: „No a teraz sa to celé zopakuje. Čo budeme teda robiť?“ Žiaci sa rozpomätávajú na zákonitosti radenia pokojných, alebo prudkých nádychov a výdychov a na počty „kvapiek“ a frekvenciu výmeny rúk, tak, ako si ich osvojili v prvej časti aktivity.

Celú pohybovú aktivitu, ktorú sme si osvojili bez hudby teraz realizujeme na hudbu Mauricea Ravela – Pavana de la Belle au bois dormant (Ma Mère l'Oye).

Pozri komentár kurzívou k bodu Zopakujeme oba diely kompozície.

Vyústenie:

Doposiaľ žiaci spoznávali zákonitosti formy a harmonického pôdorysu Ravelovej prvej časti z diela Moja matka hus (Ma mère l'Oye) aktívnou vlastnou činnosťou. V závere nastáva teoretická reflexia zážitku. Žiaci sú samozrejme aktívni aj v tejto časti vyučovacej hodiny, ale iným spôsobom ako doposiaľ. Nevykonávajú konkrétne hudobné činnosti, dominantné je ich uvažovanie a verbalizácia zažitých hudobných procesov. Učiteľ sériou cielených otázok vyzýva žiakov, aby sa rozpomenuli čo konkrétne robili. Napr.

Učiteľ: „Čo sme robili najskôr?“

Žiaci: „Dýchali sme“.

Učiteľ: vizualizuje proces – dýchanie znázorní napríklad hárkom červeného papiera. „Áno, tu sme dýchali“ (ukáže na červený papier). A potom?

Žiaci: „Robili sme kvapky“.

Učiteľ: vizualizuje proces – kvapkanie znázorní napríklad hárkom modrého papiera, ktorý umiestni poniže červeného. „Áno, tu sme kvapkali“ (ukáže na modrý papier). A potom?

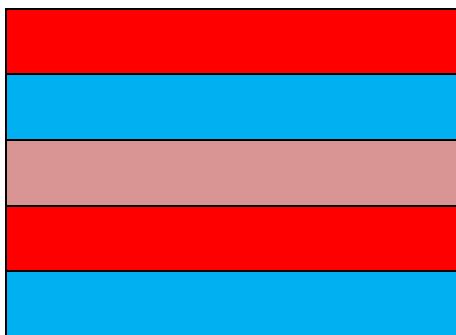
Žiaci: „Potom sme kráčali“.

Učiteľ: vizualizuje proces – kvapkanie znázorní napríklad hárkom hnedého papiera, ktorý umiestni poniže modrého. „A potom?“

Žiaci: „Zase sme dýchali“

atď. učiteľ vizualizuje odpovede farebným papierom.

Vznikne takáto postupnosť farebných plôch:



Obr.1

Nasleduje diskusia, žiaci sa usilujú slovne vyjadriť zákonitosť farebnej postupnosti.

Záver

Napriek tomu, že v úvodnej teoretickej časti tejto kapitoly sme v zásadách didaktickej interpretácie zdôrazňovali nevyhnutnosť redukcie, sledovania iba jednej z vrstiev hudobného diela a konštatovali sme, že komplexná analýza nie je nevyhnutná (v mnohých prípadoch nie je vhodná, resp. z hľadisku času a mentálnej kapacity žiakov je nereálna), v prípade predkladanej interpretácie Ravelovej Pavany Spiacej krásavice sme dokázali postrehnúť takmer všetky podstatné zložky diela, s využitím takmer všetkých hudobných činností. Umožnil to aj rozsah kompozície a jeho nekomplikovaná štruktúra.

Čo sa žiaci naučia:

Žiaci poznajú skladbu nasпамäť – vedia slovne vyjadriť následnosť jej jednotlivých prvkov a dielov. Jednotlivé prvky a diely v nej rozpoznávajú napriek tomu, že sa nestretli s jej notovým zápisom.

Žiaci preniknú do atmosféry kompozície, pokojnému, tichému, pomalému vyzneniu prispôsobujú všetky svoje hudobné aktivity.

Žiaci rozpoznávajú makroštruktúru diela – trojdielnosť formy A (dýchanie, kvapkanie) B (kráčanie) A, ako i mikroštruktúru – jednotlivé prvky troch dielov: v diele A trojtónová stúpajúca prvá časť motívu ako nádych, dvojtónová klesajúca časť motívu ako výdych. V treťom takte zmena – dlhšia rytmická hodnota znamená akési vyrušenie z úvodného pokojného stereotypu – znázorňujeme prudkým nádychom atď. Druhá časť A dielu je ukážkou redukcie – z celej faktúry si vyberáme iba jednotónové ostinato na tóne *d*, ktoré nás orientuje v celkovej forme, resp. pravidelná pulzácia tvorí protiváhu k synkopickému rozvrhu viacerých motívov.

Interpretovali sme aj rytmus skladby – v tomto prípade nás redukcia priviedla k podstatnému rytmickému fenoménu skladby – synkopa ako signifikantný rytmický prvok - tým, že sme neinterpretovali všetky rytmické modely, ale iba podstatné metro-rytmické vzťahy, nám tento charakteristický prvok vystúpil ako jedna z charakteristík skladby. Žiaci synkopické radenie pocítili napr. v deklamácii názvu suity vo francúzštine /ma mér lua/ v radení do hry paličkou na obe stehná a dlážku, realizovali sme teda pravidelnú pulzáciu, do ktorej sme zaradili deklamovanú synkopu, rovnaký princíp bol v strednom B diele – kráčanie a jeho zastavenie. Žiaci po skončení interpretačnej aktivity dokážu jednotlivým dielom skladby priradiť aj tónový priestor: A diel prebieha v priestore tónov *a-e*, B diel v priestore tónov *d-a*.

V priebehu interpretácie sme využili hlasovú činnosť (deklamácia), inštrumentálnu činnosť (hra paličkami na tele, dlážke, platničkách xylofónu, na celých xylofónoch, metalofónoch a zvonkohrách, zvuky pier), hudobno-pohybovú činnosť, hudobno-vizuálnu (farebné diferencovanie dielov formy) a hudobno-dramatickú (hľadanie spáča, nachádzanie Spiacej krásavice, dýchanie pri spánku, atmosféra po daždi a pod.). Boli to hudobné činnosti reprodukčné, imitačné, ale i produkčné – improvizovanie v tónovom priestore skladby. Improvizácia nebola odbočkou od interpretácie skladby, ale zdôraznila formovo-tonálny pôdorys jej celku (žiaci museli vytušiť dĺžku improvizácie v závislosti od dĺžky pôvodnej frázy), improvizáciou sa žiaci zároveň usilovali vyjadriť tichú, jemnú, pomalú, pokojnú atmosféru skladby.

Zaujímavou, hrovou, zábavnou a zážitkovou metódou sme dospeli k rovnakým výsledkom, ako by dospel napr. hudobný vedec metódou štruktúrálnej analýzy. A to je podstata didaktickej interpretácie hudby: zážitok avšak s racionálnym hudobno-teoretickým cieľom a výsledkom, symbióza didaktického a hudobnoteoretického aspektu.

Použité zdroje

- [1] BALCÁROVÁ, Božena. *Recepcia hudba*. Prešov: Súzvuk, 2001. ISBN 80-968566-4-2.
- [2] BURLAS, Ladislav. *Hudba – komunikatívny dynamizmus*. Bratislava: Národné hudobné centrum, 1998. 98 s. ISBN 80-88884-10-1.
- [3] BARANOVÁ, Eleonóra. *Pedagogická interpretácia v základnej škole*. Ružomberok: Katolícka univerzita, 2001. ISBN 80-89039-03-0.
- [4] FRIDMAN, Libor. *Počúvanie hudby a hudobná edukácia*. Banská Bystrica: PF UMB, 2017. ISBN 978-80-557-1250-5. JANK, Werner a kol. *Musik Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlín: Cornelsen Schulverlage, 2013. ISBN 978—3-589-03939-5.

[5] BROZMANOVÁ, Olga. *Pedagogická interpretácia a úloha učiteľa v percepcii súčasnej artificiálnej hudby v hudobnej edukácii*. Internetová zdroj: <https://www.researchgate.net/>

[6] LANGSTEINOVÁ, Eva a FELIX Belo a TRUNEČKOVÁ, Evlira. *Metodická príručka k učebnici Hudobná výchova pre 4. ročník základných škôl*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 2003. ISBN 80-10-00026-4.

[7] BOROŠ, Tomáš. *Efektivita výrazových prostriedkov súčasného umenia v hudobnej edukácii a muzikoterapii*. In: *Dimenzia muzikoterapie v praxi, výskume a edukácii* [elektronický zdroj]. - Bratislava : Iris, 2015. ISBN 978-80-89726-32-5.

BOROŠ, Tomáš. *Elementárna kompozícia v škole*. In: *Aura musica – č.6: časopis pro sborovou tvorbu, hudební teorii a pedagogiku*. Ústí nad Labem: PF UJEP Katedra hudobní výchovy, 2014. ISSN 1805-4056.

BOROŠ, Tomáš. *Návrh systematiky pre tvorbu hudobno-edukačných konštruktov*. In: *Slovenská hudba* roč. 39,č.3,2013. ISSN 1335-2458.

BOROŠ, Tomáš. *Transformácia hudobného umenia na hudobnú edukáciu : hudobno-výrazové prostriedky v edukácii*. In: *Musica viva in schola* 25 [elektronický zdroj]. Brno: Masarykova univerzita, 2016. ISBN 978-80-210-8467-4.

Kontakt:

Tomáš, Boroš, Mgr.art, PhD., ArtD.

Pedagogická fakulta UK

Katedra hudobnej výchovy

Šoltésovej 4, 811 08 Bratislava 1

e-mail: boros@fedu.uniba.sk

PROGRAMY, METÓDY, CESTY A SMEROVANIE MALIARSKEJ PRÍPRAVY

PROGRAMS, METHODS, WAYS AND DIRECTION OF PAINTING PREPARATION

XÉNIA BERGEROVÁ

Abstract

The main topic of the article is painting preparation on the field of academic arts education. The paper focuses on the painting of restaurateurs, its development, history, present, but also possibilities and perspectives.

Abstrakt

Príspevok pojednáva o problematike maliarskej prípravy v oblasti vysokého umeleckého školstva. Je fokusovaný na maliarsku prípravu reštaurátorov, jej vývoj, teda históriu, súčasnosť, ale i jej možnosti a perspektívy.

Key words

Painting, painting preparation, study program, history, perspectives

Klíčové slová

Malba, maliarska príprava, študijný program, história, perspektívy

Úvod

Nakoľko tento text je akýmsi uchopením pedagogického procesu v maliarskom médiu, na počiatok si dovoľíme „potiahnuť“ malé všeobecnejšie zamyslenie na tému malby, teoreticky umenia Gabriely Garlatyovej. „Čo je to malba?“ Technológia, technika, médium? Najbohatšia a najtvárnejšia forma umenia? Je nositeľkou či nosičom obsahov? Alebo naopak nič v zmysle neverbalizovateľného obsahu malby. Je živou či mŕtvou z hľadiska téz anti-umenia? Ako mŕtva sa zdala pre jej originálny maliarsky jazyk, oslovujúci menšinu. Teraz ju akceptujeme preto, že začala byť zrozumiteľnejšou a mediálnejšou? Dokonca sa nám viac páči. Je teda možné, že opeknela? Používa čitateľnejšie kódy, teda podobá sa na obrazy známych a poznateľných vecí? Mŕtvymi sa stali jej posolstvá (obsahy).“ (Garlatyová, G. 2009, s.5)

Keď sa vrátíme k samotnej téme umeleckého školenia, v prvom rade považujeme za potrebné objasniť širšie pozadie, na ktorom sa budeme zaoberať rôznymi aspektmi a súvislosťami v oblasti umeleckého školenia maliara, ale i takej špecifickej oblasti, akou je reštaurátorstvo, predovšetkým reštaurovanie malby.

Náš záujem o túto oblasť vyplýva z takmer pätnásťročnej pedagogickej praxe na Vysokej škole výtvarných umení v Bratislave, kde odbor reštaurovania umeleckých pamiatok sústredený od roku 1949 na maľbu a plastiku, sa v ostatnom období rozširuje o oblasti výtvarných diel na papieri, fotografiu, textil. Katedra tiež prešla mnohými programovými zmenami v snahe sa čo najlepšie priblížiť súčasným potrebám a tendenciám.

Z histórie

Asi nebude čudné, keď povieme, že každý umelecký pedagóg je v podstate dvojdomý a musí nájsť spôsob, ako zladiť svoju umeleckú existenciu s pedagogickou prácou. V tom prirodzene tkvie množstvo nebezpečí, ale i námaha. Konštatujeme, že taká je i naša súčasnosť. Keďže sme sa chceli v tomto príspevku venovať súčasnosti a povahe našej práce, ale tiež sme sa snažili aspoň v náznakoch prekročiť hranicu budúcnosti, musíme sa trochu vrátiť v čase. Myslíme na obdobie našich štúdií maliarstva na Vysokej škole výtvarných umení, ktoré pripadli už na porevolučné roky. Vysoká škola výtvarných umení sa radikálne vysporiadala s „predĺženou“ dobou normalizácie, s problematikou ideologizácie a prirodzene i s pedagogickým obsadením. Po roku 1989 sa po veľkých diskusiách podarilo vybudovať novú štruktúru VŠVU, vznikli nové študijné programy, čo súviselo niekedy aj so vznikom nových ateliérov a samozrejme s príchodom nových pedagógov. Zmenili sa skutočne zásadné veci, o ktorých sa čoskoro budeme zmieňovať. Napriek rôznym pokusom VŠVU ani v tomto momente nezmenila svoje meno, nepremenila sa na akadémiu, pretože popri akademických odboroch maľba, grafika, sochárstvo a reštaurátorstvo sa neakademické odbory rozširovali a s novou štruktúrou sa ich počet ešte zväčšil. Treba spomenúť aspoň vyčerpávajúcu skladbu odborov dizajnu, včítane mnohých špecifických ateliérov grafického dizajnu, fotografie, ale i umeleckých remesiel a samozrejme si upevnili svoju pozíciu multimédia. Tolko z tej všeobecnejšej stránky histórie. Tu nám prichodí pre ilustráciu situácie plnej transformácií, o ktorej sa tu zmieňujeme vhodné zacitovať z nedávneho rozhovoru dvoch maliarov, Mateja Fabiana s prof. Jánom Bergerom v ročenke SNG.

„Myslíte si, že existuje niečo ako „životný cyklus“ školského ateliéru? Že nielen umelec má svoje vrcholné obdobie, ale aj školský ateliér? Čo samozrejme nie je podmienené len osobou profesora, ale celkovou klímou na škole, študentskou skladbou a ďalšími milión faktormi...“

Priznám sa, že som sa vážnejšie nezamýšľal nad „životným cyklom“ školského ateliéru, ale asi to tak možno charakterizovať. Z vlastného pozorovania by som potvrdil prítomnosť akejsi krivky. Myslím si na základe vlastných skúseností, že vitalitu ateliéru v prvom rade naozaj určuje skladba poslucháčov, ktorá je značne premenlivá. Určite má veľký vplyv na jeho celkový obraz. Rôznorodosť talentových vlastností, autentický záujem a vôľa pracovať, vlastná vnútorná disciplína a tvorivosť sú základnými faktormi plodnej a pozitívnej klímy. Na fungovaní spoločenstva ateliéru má nepochybne účasť pedagóg s odbornou i ľudskou autoritou a prístupom.

Pán profesor, ako jeden z mála ste zažil situáciu na VŠVU aj pred rokom 1989. Vedeli by ste porovnať obidva spôsoby maliarskej výučby? Ja to vnímam tak, že momentálne sa na škole málo diskutuje o tom, čo maľovať, hoci pravdou je, že sa to nie vždy dá... A to z rôznych dôvodov. Ja napríklad som „procesuálny“ typ, čo znamená, že musím najskôr začať maľovať, až potom sa ukáže, čo vlastne z toho vzíde a až potom to zo mňa lezie jedno po druhom...

V otázke je obsiahnutá aj časť odpovede, keďže priznáva svoju typologickú príslušnosť a svoju maliarsku konštitúciu charakterizujete ako „procesuálnu“. Ten spomínaný nedostatok diskusie medzi mladými pravdepodobne nevyrieši rozprávanie, možno je to vákuum, ktoré vzniklo v dôsledku vyčerpanosti z latentne sa prelievajúcich ideológií. Tá moja „starosvetská“ predstava napriek mojím nedôslednostiam iritovala okolie. Nevychádzala zo sentimentalizmu a pomýlených sympatií, ale v prvom rade z nevyhnutnosti, z potreby naplňať prázdno individuálnymi maliarskymi aktivitami, pokusmi o vlastné primerané interpretácie toho, čo je okolo nás. Sotva možno vedieť, ako a čím naštartujeme naše tvorivé mechanizmy a aký výsledok nás očakáva. Myslím si, že u maliara je to vždy problém vizuality, lebo cez ňu vedie cesta k myšlienkam. Aby som nezabudol, tiež sa hlásim k procesuálnosti a totožnej typológii...“ (Fabian, M. Berger, J., 2017)

Na takto rozšírenom jemne historizujúcom pozadí sa budeme snažiť reflektovať tému nášho príspevku, budeme možno uvažovať o váhe toho, čo sa občas podceňovalo a možno i podcenilo, teda o stránke prípravy výtvarníka – maliara, ale i maliara – reštaurátora. Práve v ich výtvarnom vývoji a vzdelaní sa naša maliarska príprava javí ako skrátená a epizodická, ktorá sa stala veľmi často nedostatočnou pre pestovanie média maľby.

Na tomto mieste si dovoľíme ešte jeden historický exkurz. Fundamenty maliarstva sa od minulosti budovali rôznymi spôsobmi. V našej európskej umeleckej tradícii sa odvíjali aj od samotného statusu umelca a v prípade maľby sa samozrejme dostala na dôležité miesto nepostrádateľná úroveň maliarskej dielne, technologických premien, čo všetko sa spájalo v príprave maliara. Dovoľíme si konštatovať že jeho príprava viedla k syntéze ideí diela, na ktorom sa adept najskôr zúčastňoval s niečím čo by sme mohli nazvať akýmsi „cvikom ruky“ s prehlbovaním vizuality. Akadémie, ktoré vznikali o niečo neskoršie ako umelecké dielne a samozrejme mali úplne iný charakter, ako akadémie súčasnosti, alebo aj nedávnej minulosti, podobne, ako majstrovské dielne renesancie a baroka pestovali všetky výtvarné a remeselné zručnosti. V neskorších akadémiách napr. v 19. storočí nastúpila absolutizácia klasicizujúcej estetiky a závislosť na antických vzoroch. Preto, dominovala a osamostatnila sa kresliarska príprava, v ktorej hlavnou cnosťou bola dokonalá linearita. Neskoršie, keď sa stáva strediskom maliarstva Paríž, a najmä v čase prelomu 19. a 20. storočia, sa rozvíjali v rôznej miere alternatívy a nové smery, rôzne tendencie vznikali paralelne s pozostávajúcimi zvyškami historizmu a akademizmu.

Našu nedávnu kultúrnu a umeleckú situáciu, myslíme na obdobie predrevolučných zmien, sme poznávali takpovediac sprostredkovane. Maliarska príprava mala kodifikovanú podobu dvojročných všeobecných maliarskych škôl, tak isto existovali i sochárske školy, čo v rôznych modifikáciách charakterizovalo akademickú prípravu v celom európskom priestore. V spomínanej novej štruktúre VŠVU sa takáto „akademická“ forma základnej prípravy, budovania výbavy maliara a sochára už neobjavila, čo neznamená, že pri tvorbe tejto štruktúry neexistovali odborné konfrontácie. V našom prípade sme zažili už nové porevolučné študijné programy. Musíme priznať, že mnohé krátkodobé kurzy, ktoré nahradili všeobecné školy mali svoje podnetné a zaujímavé vlastnosti, ale nie sme presvedčení že predmety Kresba, Základy maľby a Kurz maľby, boli postačujúcim vkladom do našej prípravy. Pociťovali sme, že stále niečo dobiehame, že je nutné čosi dodať, treba spomenúť že toto obdobie malo aj jednu dôležitú charakteristiku – dobové odsúvanie média maľby na okraj záujmu (často charakterizované pojmom ako „smrť maľby“). Do popredia sa dostávali nové média, uprednostňovali sa nové tendencie. Treba priznať, že v atmosfére bolo cítiť porevolučné nadšenie pre

neklasické tendencie a nové médiá, za ktorými sa možno neraz skrývali aj nedostatočné schopnosti a nedostatočný záujem, či pochopenie malby.

Ešte jeden odskok k minulosti, konkrétne už lokalizovaný na Katedre reštaurátorstva, na ktorej vedíme Ateliér maliarskej prípravy. Prvé roky existencie Katedry reštaurovanie na VŠVU bola maliarska príprava zabezpečovaná spomínanou všeobecnou školou maliarstva. Po čase (70-te roky) nastalo akési špecializovanejšie triedenie, ako typický dobový znak. Ešte stále dvojročnú prípravu viedla skvelá koloristka docentka Gabriela Balažovičová, ktorá viedla poslucháčov v duchu maliarskych hodnôt, ale pripúšťala aj moment kontrastného uvoľnenia, na čo sa využívali expresívne a impresívne metodiky. Prehlbovala sa v duchu postimpresionizmu, najmä maliarska kompozícia založená na farebnosti.

Po dlhšom čase viedol Ateliér maliarskej prípravy profesor Ľudovít Hološka, ktorého prácu sme mohli dlhšie pozorovať priamo, a niekedy sa na nej i priamo podieľať. Študijný program profesora Hološku sa voči predchádzajúcim programom zásadne zmenil a dominovala tu metodicnosť postupov. Popri maliarskej výstavbe, kompozícii zátišia, portrétu, aktu, pribudli inšpirujúce okruhy zadaní, ale aj disciplína prejavu. Jemu vlastné preferovanie formy, náuky o farbe, ale i hlboká znalosť dejín maliarstva prinášali živé reakcie v práci poslucháčov. V programe sa popri klasických maliarskych vzoroch a metodikách objavovali aj interpretácie moderného umenia, uvedieme len príklady: kubizmu, expresionizmu, postimpresionizmu a objavovali sa inšpirácie tiež i slovenskou a českou modernou. Z toho vychádzali zadania, ako parafrázy, maliarske interpretácie a dobové komparácie. Pre ilustráciu, si dovoľme zacitovať z publikácie profesora Hološku pasáž, kde sa pokúsil uchopiť svoje pedagogické predstavy a názory na malbu, ale i na súčasné umelecké vzdelávanie.

„V kontextoch súčasného umeleckého vzdelávania sa najčastejšie stretávame s prístupom, ktorý odvodzuje umelecké hodnoty a vzory od najsúčasnejšieho prejavu. Jeho terén má však obrovskú rozlohu a nesmiernu členitosť. Prevláda v ňom „dídžejský“ princíp mixáže toho, čo už urobili iní. Niektoré hlasy ho charakterizujú ako „postprodukcii“, z ktorej sa originalita a tvorba vytrácajú. Každý terén je navrhovaný predchádzajúcimi vrstvami, v našom prípade vrstvami výtvarného myslenia. Tie vždy formujú nasledujúce, pochopenie najsúčasnejšieho prejavu predpokladá poznanie toho, čo mu predchádzalo. Čo sa mi však javí osobitne dôležité, to je dnešný, už zmienený jav vytrácania sa originálnej, pôvodnej tvorby. Štúdium jej vzniku, rastu a zrenia považujem preto za ťažiskovú tému a obsah výtvarného vzdelávania. Otvára bránu porozumenia obrovskej rozlohy sveta umenia, naprieč jeho všetkými časovými vrstvami.

V pedagogickom procese zdôrazňujem poznanie tradícií rozsiahleho emocionálneho a intelektuálneho bohatstva európskeho a svetového maliarstva. V ateliéri klasických maliarskych disciplín ponúkam najmä také študijné úlohy, v ktorých uprednostňujem poznávací, analytický prístup. Na moje predkladané zadania však študenti odpovedajú neočakávane, prekvapujúco, celkom svojsky. V univerzálnej problematike výtvarného vyjadrovania, v dobývaní pôvodnej výtvarnej formy naberá každý adept maliarstva vlastné skúsenosti, nadobúda vlastnú výtvarnú reč, stáva sa samostatným, slobodným autorom s individuálnym výrazom svojho subjektívneho sveta.“ (Hološka, Ľ. 2008)

Súčasnosc' maliarskej prípravy reštaurátorov

Napriek dlho pripravovaným zmenám študijného programu na Katedre reštaurátorstva VŠVU, ktorá vzhľadom na zásadné vnútorné odlišnosti neumožňuje dlhodobejšie paralelné pestovanie maliarstva (i sochárstva) popri reštaurátorskej práci, ostáva stále citelná nedostatočnosť časovej dotácie pre maľbu (resp. sochárstvo). Práve táto skutočnosť intenzívne ovplyvňuje náš nový študijný program, ktorému neumožňuje niektoré tvorivé pracovné procesy, ako napríklad opakovanie, variovanie, hľadanie formátu, a výraznejšie vychádzanie v ústrety individuálnemu cíteniu a individuálnejšiemu riešeniu zadania. Každoročne hľadáme a vyvažujeme študijný program Ateliéru maliarskej prípravy, aj podľa povahy, konštelácie, pripravenosti a zručností poslucháčov – talentových dispozícií. Program je vlastne tlačený do neustálej „skratky“, čo vyžaduje značne zvýšenú pedagogickú invenciu i celkový vklad pedagóga.

Požiadavky, aké sú kladené na poslucháčov v Ateliéri maliarskej prípravy, súznejú s ich potrebami v reštaurátorskej praxi. Za podstatné považujeme to, že sa poslucháč musí „vlastnou rukou“ dotýkať základných a podstatných druhových maliarskych problémov. Tradíciu musí každý osobne vyhmatáť v pokusoch vlastnej interpretácie, tej istej reality, s ktorou sa potýkali maliari dávnej, ale i nedávnej minulosti. Cez svoju prácu by mali poznať tvaroslovie, špecifiká slohových znakov a výnimočných maliarskych tendencií. To všetko sa však musí diať v skrátrenom čase a preto musíme stále inovovať programy a metódy. Pre upresnenie dodáme, že reštaurátori maliari sa venujú v dominantnej podobe maliarskemu programu, v druhom, treťom a štvrtom semestri bakalárskeho štúdia, tu prechádzajú od maliarskych interpretácií predmetov, živej i neživej prírody, zátišia, figurálnych motívov v rôznom kompozičnom ponímaní, vo využívaní celku, alebo detailu, v práci s merítkom, a využívajú celé spektrum maliarskych techník počnúc pastelom, akvarelom, končiac olejomalbou. Na tomto mieste si dovoľíme použiť našu konkrétnu koncepciu:

V I. ročníku koncipujeme a realizujeme základný maliarsky program, so snahou o syntetizovanie základných znalostí a schopností obohacovaných neraz situačne o nové okolnosti a nuancovanie výtvarných javov rôzneho charakteru. V programe sa objavujú aj príležitosti pre praktické spoznávanie rozmeru a možností klasických techník (akvarel, gvaš, pastel, tempera, olej). Poslucháči musia prakticky vnikáť do problematiky farby čo patrí k nepostrádateľnej výbave reštaurátora. Zadania reagujú na sféru priamych vizuálnych podnetov v práci s klasickými maliarskymi druhmi, ale prinášajú tiež v súčasnosti plne akceptované pohyby v čase, parafrázovanie, transformácie, či transpozície, reagujú na podnety slohových špecifik a na historické asociácie.

Program Ateliéru maliarskej prípravy pre maliarov v II. ročníku je vystavaný na báze započatej programom v I. ročníku. V zásade zdôrazňuje význam vzťahov celku a detailu, mierky, problémov analyzovania a syntézy, vedie v každom ohľade k zdôrazňovaniu rozrôzňovania tvaru, farby, svetla, váhy, materiálovosti, povrchov a pod. Venuje sa komponovaniu klasickým spôsobom, ale aj akejsi forme riadenej náhody, napr. priradovaním. Program zahŕňa základné druhy maliarstva, zátišie, predmet, prvky živej prírody, ich prirodzené tendencie a vlastnosti, ktoré ovplyvňujú individuálne výtvarné riešenia.

Pokiaľ v práci so zátiším možno pestovať zobrazujúce schopnosti a hľadať širšiu škálu riešení, cit pre invenčné riešenia, koncepcnosť, ale aj koncentráciu, neuniká ani sféra vizuálna, pocitová, či historické asociácie

a filiácie. Konkretizujeme, že program I. aj II. ročníka je obohacovaný škálou voľných kópií, ktoré sa dotýkajú programu, ale ponechávajú priestor pre individuálny výber.

Príbuznosti nesie aj program, ktorý môžeme pomenovať figurálny. Poslucháči uplatňujú bezprostrednú prácu s modelom, ale i prípravu kresebnú a fotografickú, ktorá môže umožňovať a podnecovať napríklad inscenovanie barokovej situácie (svetlo). Niektoré figurálne zadania priamo spracovávajú slohovú inšpiráciu. Časový priestor, ktorý umožňuje len iniciačné vniknutie do špecifika média a otvára cestu k hlbšiemu pochopeniu širokých súvislostí.

Na tomto mieste si ešte dovoľíme zacitovať akési zhrnutie našej pedagogickej praxe citátom z našej nie tak dávnej habilitačnej prednášky. „V mojom pedagogickom úsilí zachovávam a zdôrazňujem také podnety, ktoré považujem za čitateľnú osnovu maliarstva. Program v prvom rade využíva vizuálny vzťah k skutočnosti a využíva rozmanité spôsoby maliarskej interpretácie. Provokuje schopnosti rozrôžňovania tvarov, farby a valéru, svetla, povrchových štruktúr a rozvíja ďalšie vizuálne citlivosti poslucháčov. V každom semestri upriamujem pozornosť na zadania, ktoré jednak vlastnia pre poslucháčov podnetnú maliarsku myšlienku, umožňujú subjektívne spracovanie a prežívanie, ako aj prinášajú individuálnu skúsenosť poslucháča, zaujmú ho a neraz prinášajú i potrebnú satisfakciu. Zadania majú prispievať k obohacovaniu výtvarného vnímania, nabádať k mysleniu v kontextoch dôležitých pre reštaurátora, akým je historický a technologický fakt. Pestujú cit pre poznanie výtvarných hodnôt, ktoré reštaurátor musí aspoň obrazne povedané „ohmatať“. Vlastnou skúsenosťou musia spoznať podstatu maliarskych druhov, dobových a autorských koncepcií, metód, a aspoň v náznakoch vniknúť do oblastí historických maliarskych metód, spôsobov a myslenia.“ (Bergerová, X. 2015)

Záver

Na záver si dovoľíme možno trochu odťažito od témy ale zásadne, vrátiť sa späť k rozhovoru dvoch maliarov s pedagogickými skúsenosťami z aktuálnej ročenky SNG. Nadchádzajúci citát z rozhovoru, je totiž podľa nášho názoru mementom, čo sa deje s vnímaním vizuálneho umenia u detí a mládeže, o jeho deformitách a neidentickosti prejavu.

„Ono to možno súvisí aj s mladou maľbou ako takou... Dnes, keď chodím na výstavy študentov, resp. absolventov maľby, mám už dlho pocit, že som tie obrazy už niekde videl... Asi sa začalo príliš „listovať“, čo je na jednej strane prirodzené (v súvislosti s internetom atď.), na strane druhej tu vznikajú varianty variant cudzích vzorov, čo kvalite samotnej maľby nepomáha... Ako to vnímate vy? Je to pre Vás ešte zaujímavé?

V odlahých, „veľkých epochách“ vyrastali „školy“ na vzájomnom poučení, lebo cieľom bolo „dielo“ a to „spoločné dielo“. Dlho udržiavaná anonymita nebola náhodná. Dnešné „listovanie“, či skôr už internetovanie je biednejšou odrodou, akousi náhradou školy, nemôže vytvárať predpoklady pre „katedrály“, ale niekedy postačuje na „miléniové“ objavy a úspechy na trhu. Nechcem byť apodiktický, ani štiplavý. Je možné, že sa mi to len zdá, že mladá maľba – tzv. „mladá krv“ častejšie vyrastá na skúsenostiach s menšou účasťou osobnej zaangažovanosti, či autenticity, chýba jej „oslzenie“ a tak sa občas „zachveje“. Netrpí nedostatkom originality, skôr naopak, originalite obetuje neraz svoj vnútorný svet i prirodzenosť, tie skutočne vážne

hodnoty. Niekedy vzbudzuje dojem, že sa hanbí za svojho menej atraktívneho príbuzného (?) Nepoviem vám nič nového, že z každého, aj z toho najavantgardnejšieho trendu sa časom stáva akademizmus.

Niet sa vlastne čomu diviť, lebo mladšie generácie už od najútlejšieho veku majú stále viac a viac v popredí svet, ktorý neprovokuje tvorivosť, neprivoláva autentické skúsenosti, ani vecné, ani duchovné, obsahové, ale ani senzácie oka. Pred časom som si pozrel veľkú výstavu jednej zo slovenských ZUŠ a bol to pre mňa, poviem úprimne, smutný zážitok, akoby deti a mládež, až na výnimky, už nevnímali svet okolo seba, ale len to, čo sa im ponúka sprostredkovane a mám podozrenie, že sa dokonca i vnucuje. Akoby bola manipulácia pre nich najpríťažlivejším spôsobom prežívania. S takou nedostatočnosťou „zážitkovej“ bázy sme sa dosť často stretávali pri hodnoteniach domácich prác na prijímacích skúškach...“ (Fabian, M. Berger, J., 2017)

Použité zdroje:

- [1] BERGEROVÁ, X. 2013. *Malý príbeh farby*. Senica: RECO, 2013. ISBN 978-80-89462-08-7.
- [2] BERGEROVÁ, X., 2012. *Otázky a otázniky nad fundamentálnou prípravou v oblasti vizuálneho umenia. Kreatívne vzdelávanie (online)*. 1.vyd. Zohor: Virvar, 2013. 77-82 s.
- [3] FABIAN, M. BERGER, J., 2017. *Naša súčasnosť je históriou odtrhnutou z reťaze. Rozhovor Mateja Fabiana s Jánom Bergerom*. In *365, Magazín o umení, SNG č. 3/2016*. Bratislava: SNG, 2017. ISBN 978-80-8059-204-2.
- [4] GARLATYOVÁ, G. 2009. *Olejomaľba*. Rimavská Sobota: Mestská galéria Rimavská Sobota 2009. ISBN 978-80-970097-3-1.
- [5] HOLOŠKA, Ľ. 2009. *Denníky 1967-1990*. Senica: Vydavateľstvo RECO, s.r.o., 2009. ISBN 978-80-89462-00-1.
- [6] HOLOŠKA, Ľ., 2008. *Pravidlá a výnimky*. Senica: Vydavateľstvo RECO, s.r.o., 2008. ISBN 978-80-969397-7-0. 2 s.
- [7] HOLOŠKA, Ľ. 2012. *Priestor kresby, priestor maľby (Pedagogický skicár)*. Senica: Vydavateľstvo RECO, s.r.o. 2012. ISBN 978-80-895550-7-9.

Kontakt:

Doc. Xénia Bergerová, ArtD.
Katedra výtvarnej výchovy,
Pedagogická fakulta UK,
Račianska 59, Bratislava, 813 34
e-mail: bergerxenia@gmail.com

MÚZEA ZAMERANÉ NA DEDIČSTVO NÁRODOPISNÉHO CHARAKTERU A ICH EDUKAČNÝ POTENCIÁL

*MUSEUMS AIMED AT HERITAGE OF ETHNOLOGIC NATURE
AND THEIR EDUCATIONAL POTENTIAL*

JOZEF ZENTKO

Abstract

The paper deals with possibilities of cooperation of a museum and a school by means of an offer of individual programmes and activities within curriculum in a museum. It analyses opportunities of an application of museopedagogy in educational practice. It aims at particular possibilities of creative work with artefacts and artistic materials of folk nature. It characterizes a position of self-service material didactic aids as active zones in a museum. They contribute to efficiency of the educational process applied within non-formal education.

Abstrakt

Príspevok sa zaoberá možnosťami spolupráce múzea a školy prostredníctvom ponuky jednotlivých programov a aktivít v rámci vyučovania v múzeu. Analyzuje možnosti využívania muzeopedagogiky v edukačnej praxi. Zameriava sa na jednotlivé možnosti tvorivej práce s artefaktmi a výtvarnými materiálmi ľudového charakteru. Charakterizuje postavenie samoobslužných materiálnych didaktických pomôcok ako ak aktívnych zón v múzeu, ktoré prispievajú k efektívnosti edukačného procesu realizovaného v rámci neformálneho vzdelávania.

Keywords

museopedagogy, cultural heritage, non-formal education, pedagogical aspects, ethnographic collection

Klíčové slová

muzeopedagogika, kultúrne dedičstvo, neformálne vzdelávanie, pedagogické aspekty, etnografická zbierka

Úvod

Každá snaha nasmerovaná na uchovávanie a neustále sprístupňovanie kultúrneho dedičstva je v modernom priestore edukácie mimoriadne efektívna a spoločensky potrebná. Významne postavenie má

v tejto oblasti súčasná muzeológia, ktorá je v svojom odbornom zameraní úzko prepojená s pedagogikou. Prezентuje edukačný potenciál múzea prostredníctvom vhodne riadeného edukačného procesu. Dôležité zázemie má v tomto zameraní aktívna spolupráca múzea a školy. Pre rozvoj národného povedomia a identity do popredia vstupujú múzea zamerané na dedičstvo národopisného charakteru, ktoré nám umožňujú spoznávať najmä duchovnú a materiálnu kultúru Slovenska. V jednotlivých múzeách tak môže prebiehať činnosť neformálneho vzdelávania, ktoré sa v posledných rokoch stáva v mnohých pedagogických smeroch zaujímavým fenoménom [1].

V súčasnej dobe sa viaceré múzea stávajú miestom vzdelávania a mnohé z nich pracujú koncepčne na začlenení svojej činnosti do kontextu školského formálneho vzdelávania so zreteľom na Štátny vzdelávací program [2]. Do popredia sa teda dostáva nová edukačná organizačná forma vyučovania v múzeu a to princípy muzeopedagogiky.

Na muzeálnu pedagogiku najčastejšie hľadáme z pohľadu ako na zámerný vzdelávací proces, na ktorom je prítomný odborne vzdelaný muzeálny pedagóg, lektor, animátor či edukačný pracovník. Ďalšie využitie edukačného potenciálu múzea môže nastať aj v čase, keď v múzeu neprebiehajú žiadne lektorské programy ani iné animačné programy. V súčasnosti môžeme konštatovať, že dnešného návštevníka a toho detského predovšetkým, nemôže už plne uspokojiť len tradične riešená expozícia, tzn. vystavené exponáty doplnené len textovým popisom, prípadne informačnými panelmi. Jednou z možností ako zvýšiť interaktívnosť výstavy v čase, keď nie je prítomný múzejný pedagóg, je práve vytvorenie samoobslužného materiálneho didaktického prostriedku [3], resp. zriadenie aktívnych zón v múzeu [4]. Týmto spôsobom sa každé takéto múzeum stáva otvoreným priestorom a zaujímavým centrom pre detského ale aj dospelého návštevníka

1 Jednotlivé príklady múzeí sprístupňujúce dedičstvo národopisného charakteru.

V priestore prezentácie ľudovej kultúry majú dôležitý význam múzea v prírode a múzea ľudovej architektúry a tiež pamiatkové rezervácie a pamiatkové rezervácie ľudovej architektúry. Takýto priestor výrazne podporuje vzdelávanie práve v oblasti národopisu a etnológie. Takéto múzea pri vhodnej spolupráci so školami predstavujú dôležité zázemie v oblasti dnes tak výrazných interdisciplinárnych presahov a súvislostí.

Múzea v prírode nám predstavujú múzejnú expozíciu, ktorá je vytvorená z originálnych stavebných objektov, alebo ich kópií prenesených do prírodného prostredia. Samotnú výstavnú expozíciu tak tvoria exteriéry (aj interiéry) objektov a rekonštrukcie prírodného prostredia, v ktorom sú objekty vystavené s jasným dispozičným plánom. Takto vytvorená expozícia nám dokumentuje nielen stavebné objekty, ale aj spôsob života, kultúru bývania vrátane historických výrobných, remeselných i priemyselných činností. Múzeum v prírode nám s systéme muzeológie predstavuje jednu z foriem ochrany objektov tradičného staviteľstva, ktorá sa uchováva pre ďalšie generácie. Prvé múzeum v prírode na svete vzniklo v roku 1891 na predmestí Štokholmu, na stredovekých šancoch (v preklade Hradbách), švédsky nazývaných *Skansen* a jeho zakladateľom bol A. Hazelius. [5].

V súčasnosti rozoznávame viacero typov múzeí v prírode:

- múzeá ľudovej architektúry
- múzea – skanzeny archeologických výskumov a náleziska významných archeologických lokalít
- vojenské expozície na miestach významných bojov
- banské múzeá, ktoré sprístupňujú časť zachovaných banských diel[6]

1.2 Pamiatkové rezervácie

Pamiatkové rezervácie ľudovej architektúry sa nachádzajú na Slovensku celkovo v desiatich obciach: Brhlavce, Čičmany, Osturňa, Plavecký Peter, Podbiel, Sebechleby – Stará Hora, Špania Dolina, Veľké Leváre, Vlkošovec a Ždiar. Nachádza sa v nich viac ako 760 pamiatok. Pamiatkové rezervácie ľudovej architektúry boli vyhlásené postupne od roku 1977. Posledná, v poradí desiatu rezervácia, bola vyhlásená v roku 1990. Najvyšší počet kultúrnych pamiatok sa nachádza práve v tejto rezervácii v Ždiari[6].

2. Vyučovanie v múzeu – muzeopedagogika v pedagogickej realite

Múzeum ako kultúrna inštitúcia so svojimi cennými zbierkami je v súčasnosti dôležitým priestorom, v ktorom môže prebiehať výchovno-vzdelávací proces, zameraný na spoznávanie kultúrneho, národopisného, historického, prírodovedného, či umeleckého bohatstva. Prostredníctvom realizácie rôznych edukačných aktivít sa stáva miestom doplnkového, teda neformálneho vyučovania. Návšteva múzea sa v modernej pedagogike stáva obľúbenou organizačnou formou vyučovania.

Súčasná premena školstva umožňuje značnú flexibilitu školy v návšteve kultúrnych inštitúcií. Umožňuje realizáciu vlastnej výučby mimo budovu školy a využitie zbierkových fondov pre učenie. Jedným z cieľov muzeopedagogiky je koncepčne začleniť a zúročiť vzdelávací potenciál miesta a regiónu a využiť ich na rozšírenie učiva a na využitie netradičných metód a foriem práce v relevantných vyučovacích predmetoch [7]:

Vyučovanie v múzeu, múzejná pedagogika, ako aj mnohé iné pojmy ako napr. divadelná alebo galerijná pedagogika, môžeme súhrne označiť pod spoločný pojem, a to *kultúrna pedagogika*, pretože sa zaoberajú širokou problematikou výchovno-vzdelávacieho procesu realizovaného v priestoroch mimoškolských kultúrnych organizácií. Vyučovanie v múzeu resp. múzejnú pedagogiku môžeme definovať ako súhrnné označenie pre aktivity, ktoré cielene využívajú múzeum k priamym výchovno-vzdelávacím činnostiam [8].

Na Slovensku máme viaceré múzea, ktoré možno vďaka projektom, ktoré ponúkajú, považovať za dobré inšpiratívne príklady v priestore muzeopedagogiky.

Výnimočným príkladom je Národné múzeum v Bratislave s jednotlivými odbornými pracoviskami.

- Prírodovedné múzeum
- Historické múzeum
- Archeologické múzeum
- Hudobné múzeum
- Múzeum kultúry Chorvátov na Slovensku

- Múzeum kultúry Maďarov na Slovensku
- Múzeum kultúry karpatských Nemcov
- Múzeum ukrajinskej kultúry
- Múzeum židovskej kultúry, Múzeum rusínskej kultúry
- Múzeum bábkarských kultúr a hračiek
- Múzeum Červený Kameň
- Múzeum Betliar
- Múzeum Bojnice
- Spišské múzeum v Levoči
- Etnografické múzeum
- Múzeum Andreja Kmeťa
- Múzeum slovenskej dediny
- Múzeum Martina Benku
- Múzeum kultúry Čechov na Slovensku
- Múzeum kultúry Rómov na Slovensku
- Múzeum Ľudovíta Štúra
- Múzeum Slovenských národných rád

Vo svojich múzeách ponúka viaceré programy zamerané pre materské, základné, ako aj stredné školy. Najčastejšie ide o rôzne vzdelávacie programy, lektorské výklady a tvorivé dielne. Jednotlivé edukačné aktivity v múzeu zabezpečuje Oddelenie múzejnej pedagogiky [9]. Priestor pre rôzne inovatívne programy zabezpečuje v tejto oblasti aj muzeológia.

Muzeológia ako vedná disciplína sa zaoberá predmetmi, či už ide o muzeálne historické predmety, artefakty alebo predmety ľudového charakteru resp. kultúrneho dedičstva. Komunikácia s jednotlivými predmetmi môže byť dvojakého charakteru a to vedeckého a kultúrneho. Muzeológia teda v súčasnosti otvára nové formy získavania vedomostí, pokiaľ ide o samotné historické a kultúrne dedičstvo, a tiež otvára priestor pre nové formy zefektívňovania výchovno-vzdelávacieho procesu a tiež vytváraniu vzťahu ku kultúre. V prípade aktívneho prístupu ku kultúrnemu dedičstvu, môžeme rozlíšiť tri spôsoby práce, a to:

a) výchova a vzdelávanie obyvateľstva

b) samovzdelávanie jednotlivca

c) systematická výchova a vzdelávanie v predprimárnom, primárnom, sekundárnom a vysokoškolskom vzdelávaní [10].

Pedagogická spolupráca škôl a múzeí by mala byť systematická, účelná a didakticky zameraná na obsah vzdelávania, výchovno-vzdelávací proces a spôsob spolupráce od predškolského až po vyššie vzdelávanie. Efektívna spolupráca medzi múzeami a školami môže byť dosiahnutá na troch úrovniach:

1. Spolupráca riaditeľov škôl a riaditeľov múzeí, ktorí majú zabezpečiť jednotlivé podmienky a podrobnosti o spolupráci.

2. Spolupráca múzejných pedagógov a učiteľov rôznych vyučovacích predmetov a edukačných aktivít v oblasti využívania najvhodnejších, vyučovacích metód, foriem, koncepcií, spolu s najvhodnejším časom.

3. Spolupráca múzeí so študentmi rôznych študijných odborov, pri tvorbe dokumentov, seminárov či pracovných dielní v múzeách [10].

Dôležité miesto v priestore muzeopedagogiky má nemecký muzeopedagóg Alfred Reichwein (1898-1944). Patrí medzi priekopníkov v oblasti využívania múzea pre edukáciu. Pracoval ako vedúci oddelenia „Škola a múzeum“ v Národnom múzeu etnografie Berlína. Tento odborník vytvoril šesť základných bodov, ktoré sú potrebné pre priblíženie sa múzea ku školám.

- Zbierka objektov musí spĺňať potreby rôznych vyučovacích predmetov
- Návšteva múzea musí byť v súlade s výchovno-vzdelávacím procesom na škole
- Učiteľ a žiak pracujú v múzeu rovnako ako v škole, spoločne
- Odborná práca pedagógov múzea musí byť realizovaná v súlade s praxou učiteľa v škole
- Odborné prednášky by mali učelia realizovať so zreteľom na prácu v múzeu
- Pedagogická prax, ako aj metodika praktických cvičení realizovaných v múzeu, sú najčastejšie využívané pre výtvarnú výchovu, ručné práce a technické práce [15].

3 Samoobslužne materiálne didaktické prostriedky a aktívne zóny v múzeu:

Aby sme múzeum mohli považovať za doplnkový resp. neformálny pedagogický priestor určený k výchovno-vzdelávaciemu procesu je potrebné aby bolo vybavené pomôckami pre aktívnu činnosť. Efektívne trávenie času, resp. pobyt v múzeu nám v jeho priestore zabezpečí súbor vhodne a tvorivo navrhnutých didaktických materiálnych pomôcok. Podobne nám v múzeu k efektívnemu využitiu času poslúžia aj aktívne zóny, ktoré sú v dnešnom technikou a technickým pokrokom poznačenej spoločnosti zaujímavým a vyhľadávaným lákadlom detí a mládeže.

Často sa v tomto prípade pracuje s náhradnými predmetmi, substitútmi (ktoré nahrádzajú resp. dopĺňajú originál výstavného diela a môžu sa z pohľadu muzeálno-pedagogického považovať za varianty vhodných didaktických pomôcok). K takýmto predmetom zaraďujeme napr. určité kópie, faksimile, reprodukcie, odliatky, imitácie, rekonštrukcie, modely a tiež samotné makety. [11].

Spomínané predmety by mali byť navrhnuté tak aby s nimi návštevník mohol manipulovať sám. Takého edukačné pomôcky pre múzeum si vyrába muzeálny pedagóg najčastejšie sám za pomoci odborných a technických pracovníkov múzea [3].

Konkrétne týmto pomôckam môžeme zaradiť:

- obrázkové skladacie kocky
- puzzle,
- variabilné obrazové skladačky
- textové pomôcky
- samoobslužné pracovné listy

- filmy edukačného charakteru [3]

Tieto predmety návštevníkom ilustrujú podstatu vzniku vybraných diel, jeho kľúčové vzťahy k ďalším exponátom resp. artefaktom, javom, dejom, udalostiam, osobnostiam, spolu s ich historickými a kultúrnymi súvislosťami a pod.[12].

Interaktívnou funkciou a technickými výdobytkami do edukačného procesu vstupujú aj aktívne zóny, ktoré sú v súčasnosti najvýraznejšie rozvinuté v západnej Európe. Takúto príležitosť pre tvorivú a hlavne lákavú interakciu v prostredí múzea môžu vytvárať samotní umelci alebo pracovníci inštitúcie, alebo galerijní pedagógovia. V súčasnosti múzea ponúkajú viaceré možnosti získavania informácií či už vo forme komentovanej prehliadky, alebo častej animácie s odborným či edukačným pracovníkom múzea. Aktívne zóny sa v múzeách objavujú čoraz častejšie. Môžeme ich stručne charakterizovať ako stanovišťa, ktoré sú priamo začlenené v expozícií, prípadne úplne oddelené miesta v múzeách, ktoré sú však voľne prístupné verejnosti a na ktorých sa návštevníci môžu podľa označenej inštrukcií aktívne prejavovať. Ide prevažne o edukačné stanovišťa. Pre návštevníkov pripravuje aktívne zóny najčastejšie múzejný pedagóg, prípadne kurátor či architekt. Aktívne zóny expozíciu resp. dočasnú výstavu výrazne oživujú o ďalší rozmer, výrazne prispievajú k jej atraktivite a podporujú výchovno-vzdelávacie poslanie múzea. Pokiaľ sú správne navrhnuté, podrobne premyslené a vhodne komponované, môžu zastupovať neprítomného galerijného pedagóga a umocniť tak návštevníkov zážitok z artefaktu [4].

Záver

Výchovno-vzdelávací proces sa realizuje predovšetkým v škole je však nevyhnutné aby tohto procesu boli zapojené aj druhé inštitúcie, ktoré dopĺňajú ich obsah a programy a zvyšujú kvalitu celého pedagogického procesu. Jedným z nich sú inštitúcie, ktoré so školou môžu výrazne spolupracovať, ide o múzeá, etnografické zbierky ako aj národopisné kultúrne dedičstvo. Samozrejme je potrebné aby jednotlivé inštitúcie boli na túto spoluprácu dostatočne pripravené. Aby bola teda spolupráca úspešná, je potrebné, aby múzeum začalo svoju prácu už v jednotlivých školách pri predstavovaní svojich programov a aktivít. Rovnako je vhodné jednotlivým školám predstaviť plán výstav ako aj stále expozície či aktuálne výstavy [10]. Ideálne je ak múzea vytvoria rôzne programy so zreteľom na jednotlivé vyučovacie predmety na základných školách.

Múzeá prezentujú tiež hodnoty, ktoré posilňujú väzby miestneho prostredia s regiónom, ktorý má veľký výchovno-vzdelávací význam. Prostredníctvom aktivít učíme detí vidieť krásu ľudskej skúsenosti, pochopiť vývoj dejín a tiež nachádzať svoje miesto v súčasnej dobe. Realizácia didaktického a vzdelávacieho programu modernej školy vyžaduje práve takéto systematické využívanie rôznych zbierok múzeí, ktorých vedomosti sa používajú na komplexný a harmonický rozvoj osobnosti dieťaťa a mladého človeka [13].

Moderná múzejná pedagogika, ako ju dnes poznáme, je priestorovo umiestnená v múzeách a galériách, ktoré nám predstavujú autentický priestor umenia. Vystavené umelecké artefakty znamenajú kvalitný základ pre rozvoj umenia a kultúry u detí a mládeže. Múzejná pedagogika sa musí riadiť pokynmi súčasnej umeleckej pedagogickej praxe, ktorá je založená na vekových osobitostiach a jednotlivých schopnostiach detí, žiakov a študentov [14].

Pre dnešnú spoločnosť je nevyhnutné aby sa už v predprimárnom a primárnom stupni vzdelávania v rámci výchovno-vzdelávacieho procesu na školách budoval vzťah k národnému povedomiu a identite. Práve otvorenosť a spolupráca jednotlivých múzeí so školami je tým výrazným aspektom pre budovanie vzťahu k hodnotám a národnej dedovizni.

Použité zdroje

- [1] ŠOBÁŇOVÁ, P.: *Edukační potenciál múzea*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012, ISBN 978-80-244-3034-8).
- [2] ČERNOCHOVÁ, P.: Návrh metodiky edukačného programu v galeriisoučasneho umění a jeho začlenění do školního vzdělávání. In: Babyrádová, H. a kol. *Mezividěním a věděním, Sborník kolokvia doktorského studia oboru Výtvarná výchova*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2009, ISBN 978-80-7414-152-2.
- [3] ŠOBÁŇ, M. Animaci to nekončí – neorganizovaní návštěvníci v prostředí muzea a galerie. In: *Studia Historica Nitriensia*. 2015, roč. 19, č. 1, ISSN 1338-7219.
- [4] STUHLÍKOVÁ, A.: Aktivní zóny v galerijní praxi. In: Babyrádová, H. a kol. *Mezividěním a věděním, Sborník kolokvia doktorského studia oboru Výtvarná výchova*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2009, ISBN 978-80-7414-152-2.
- [5] BENŽA, M.: Múzeum v prírode. In: *Tradičná ľudová kultúra Slovenska slovom a obrazom - elektronická encyklopédia*. Centrum pre tradičnú ľudovú kultúru, SĽUK, Ústav etnológie SAV, 2011
- [6] KAČÍREK, L.: Kultúrne dedičstvo Slovenska. Bratislava: Muzeológia a kultúrne dedičstvo, o. z., 2016. ISBN 978-80-89881-05-5.
- [7] VAVRDOVÁ, A.: Využitie pamäťových inštitúcií pri poznávaní regiónu vedy a vlastivedy. In: *Sborník z 16. Konference ČPdS a FHS UTB „Škola v proměnách“*. Zlín: FTH UTB Zlín, 2009. ISBN 978-80-7318-904-4.
- [8] HORÁČEK, R.: *Galerijní animace a zprostředkování umění*. Brno: Akademické nakladatelství Cerm, 1998.,
VELCOVÁ, E.: *Estetická výchova mezi originály? Múzeum jako místo estetické výchovy*. Brno: Filozofická fakulta Masarykovy univerzity, Ústav hudební vědy. Diplomová práce. 2010.
- [9] UHRINOVÁ, M. – ZENTKO, J.: *Regional studies within the context of education*. Milano: EDUCatt, 2014. ISBN 978-88-6780-082-7.
- [10] BRAJČIĆ, M.- MRKONJIĆ, A.: Pedagoški aspekti Etno-muzeja Slivno. In: *Život i škola*, br. 15-16 (1-2/2006)
- [11] WAIDACHER, F. *Príručka všeobecnej muzeológie*. Bratislava: Slovenské národné múzeum – Národné múzejné centrum, 1999.
- [12] JŮVA, V. Dětské muzeum: edukační fenomén pro 21. Století. Brno: Paido, 2004.
- [13] PROCHASKA, E.: *Rola muzeum w procesie dydaktyczno – wychowawczym*, Częstochowa, 2005, dostupné na: <http://www.szkolnictwo.pl/index.php?id=PU4393>
- [14] DUH, M.: The Function of Museum Pedagogy in the Development of Artistic Appreciation/ Muzejska pedagogika v funkcijirazvijanja likovne apreciacije, 2017. Dostupné na: https://www.researchgate.net/publication/288823556_The_Function_of_Museum_Pedagogy_in_the_Development_of_Artistic_Appreciation

[15] PATER, R.: Miejsce muzeum w edukacji kulturalnej dzieci i młodzieży. In: ŻURAKOWSKI, B (ed.) *Kultura artystyczna w przestrzeni wychowania*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego. 2011. ISBN 978-83-233-3148-3.

Kontakt:

Jozef Zentko, PaedDr., PhD.

Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky

Katolícka univerzita v Ružomberku

Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok

e-mail: jozef.zentko@ku.sk

OBJEKT AKO NÁSTROJ POZNANIA

TEACHING WITH OBJECT

EMÍLIA RIGOVÁ

Abstract

The paper presents the possibilities of a broad interdisciplinary grasp of an object, as an artifact that holds an important place in collective consciousness, a tangible and intangible culture. It is an object through which we can communicate actively / in parallel in philosophy, sociology, history, linguistics. The paper outlines how the object can be used as an educational medium in the process (not only) of artistic education.

Abstrakt

Príspevok predstavuje možnosti širokého interdisciplinárneho uchopenia objektu, ako artefaktu, ktorý zastáva dôležité miesto v kolektívnom vedomí, kultúry hmotnej aj nehmotnej. Je to práve objekt, prostredníctvom ktorého môžeme aktívne/ paralelne komunikovať v oblasti filozofie, sociológie, histórie, lingvistiky. Príspevok načrtáva, ako je možné využiť objekt ako edukačné médium v procese (nielen) výtvarnej edukácie.

Key words

Object, artifact, learning object, object teching

Klíčové slová

Objekt, artefakt, učebný objekt, objektové učenie

Úvod

Ak by sme chceli filozoficky otvoriť tému týkajúcu sa charakteru rozsahu pojmu tohto, na prvý pohľad obyčajného slova *objekt*, mohli by sme nadnesene predniesť, že objekt je to, čo tvorí obraz. Podľa Miroslava Petříčka, je "obraz spôsob, ktorým si predstavujeme svet, to, čomu hovoríme skutočnosť, teda to, čo vidíme keď otvoríme oči." Ak prijmeme túto vetu ako všeobecný rámec vnímania, potom musíme uznať, že to, z čoho sa obraz skladá, je práve objekt. S objektmi sa stretávame neustále. Od začiatku až po koniec našej existencie, nás sprevádzajú celým našim životom. V podstate všade okolo nás sú objekty (dom, strom, auto). Za objekt môžeme považovať všetko čo je hmotné, čo má materiálnu podstatu a rovnako nehmotné, čo tvorí súčasť kultúrnej spoločnosti v spoločnosťou dohodnutých významoch. Objekt má veľmi blízko k artefaktu, ktorého podstatu definuje význam tvorcu – autora, ktorý prostredníctvom artefaktu (svojho predmetu), poskytuje informácie o kultúre, v ktorej artefakt vytvoril. Humanitné a spoločenské vedy ako je antropológia, etnológia, či sociológia, majú v spoločnom centre výskumu človeka, kultúru a spoločnosť. Napriek tomu, že ich záujem je

primárne zacielený na človeka, sú to práve objekty - artefakty, ktoré človeka počas jeho života obklopujú a stávajú sa nositeľom dôležitých kultúrnych významov. Umelecké vzdelávanie je systémová a rozsiahla sieť, v rámci ktorej sa deti, mládež a dospelí učia o materiálnej kultúre.(prostredníctvom umeleckého diela) Materiálová kultúra, ktorá cirkuluje v tejto sieti, býva rôznym spôsobom opísaná ako umenie, remeslá, vizuálna kultúra, predmety, artefakty a podobne, pretože sa objavuje a prichádza do kontaktu s ľuďmi a inštitúciami a skupinami, s ktorými sa prepája. V oblasti vzdelávania sa v posledných desaťročiach zvýšil záujem o tzv. *objektové učenie*. Dá sa prostredníctvom objektu učiť?

1 Objekt ako nástroj v edukácii

Súčasťou vzdelávacieho procesu môžu byť používané „reálie“, teda objekty skutočného života, čím pedagógovia u svojich študentov docieľujú zlepšenie pochopenia iných kultúr či situácií v reálnom živote. Mnohí učitelia využívajú „reálie“ na to, aby zvýšili asociácie žiakov medzi slovami pre bežné objekty a predmety samotné. V mnohých prípadoch sú tieto objekty súčasťou inštruktážnej súpravy, ktorá obsahuje príručku, ako s takouto didaktickou pomôckou pracovať. Východisko v objektovom učení, môžeme teda najskôr vnímať cez koncepciu *learning object*, teda učebného objektu. Namiesto jednoznačnej definície Churchill (2007: 484) definuje vzdelávací objekt ako "učebný objekt ktorého reprezentácia je navrhnutá tak, aby umožňovala použitie v rôznych vzdelávacích kontextoch". Potom navrhuje typológiu niekoľkých druhov učebných objektov, vďaka ktorým je možné lepšie špecifikovať tento pojem:

- prezentačný objekt (inštruktážne a prezentačné východiská vzdelávacej aktivity)
- cvičný objekt (prepojenie praxe a spätnej väzby, vzdelávacia hra, alebo reprezentácia, ktorá umožňuje praktizovať a učiť sa niečo prostredníctvom objektu)
- simulačný objekt (reprezentant nejakých skutočných systémov, alebo procesov)
- koncepčný model (reprezentácia kľúčového konceptu, alebo súvisiacich pojmov predmetu)
- informačný objekt (zobrazovanie informácií organizovaných a zastúpených s modalitami napr. doprava)
- kontextuálna reprezentácia (obsah, ktorý vychádza z reprezentácie autentického scenára) (Churchill, 2007)

Metóda výučby, v ktorej sú použité ilustračné predmety, pričom každé nové slovo alebo myšlienka je sprevádzaná zobrazením toho, čo to znamená, sa používa asi najviac v materskej škole pre malé deti. Súčasná umelecká prax, však dokáže využívať objekt oveľa provokatívnejším, opodstatnenejším stimulom, prostredníctvom ktorého je možné rozvíjať procesy myslenia, ktoré vedú k vizuálnym kompetenciám (vizuálna gramotnosť, mediálna gramotnosť, kritické myslenie). Objektové učenie, je v súčasnosti úzko prepojené s muzeálnou či galerijnou pedagogikou. Vychádza z artefaktov hmotnej povahy, vníma ich ako podnet výukových situácií, ako motivačný prvok, inšpiračný zdroj a reprezentantov či nositeľov vzdelávacieho obsahu integrovaného kódu, ale aj ako súčasť zbierky, výstav a múzeí (Clifford, J. (1997), Findlin, P. (1996), Hooper-Greenhill, E. (2001) Materiálna kultúra nás obklopuje úplne bežne. Preto je neoddeliteľnou súčasťou nášho každodenného života, napriek tomu že to považujeme za samozrejmosť. Tento postoj sa v akademickom prostredí posledné desaťročia mení, pričom hmotná kultúra sa už objavuje ako samostatná téma v rámci spoločenských vied. Carl Knappett sa snaží prispieť k tejto vznikajúcej oblasti prijatím rozsiahleho interdisciplinárneho prístupu, ktorý je založený na archeológii, kde integruje antropológiu, sociológiu, dejiny

umenia, semiotiku, psychológiu a kognitívnu vedu, v pohľade na materiálnu kultúru. Jeho práca spočíva v preukázaní, že ľudia konajú a premýšľajú prostredníctvom materiálnej kultúry. Objekt ako súčasť materiálnej kultúry má skutočne mnohvrstevný potenciál, k rozvíjaniu vnímania od hmotného k symbolickému a naopak. L. Kesner (2000) uvádza, že schopnosť vidieť, je i určitou sociálnou a kultúrnou praxou, súborom praktík, ktoré zjednocujú príslušníkov určitého spoločenstva v ich vizuálnej aktivite: „Vidíme v rámci kultúrou nám poskytovaného súboru možností.“ Dnešná doba je charakteristická potrebou získať nielen základnú gramotnosť (čítať, písať, počítať), ale rovnako vizuálnu gramotnosť (schopnosť rozumieť obrazom). Jednou z možností ako dosiahnuť tento cieľ, je využívať výchovno-vzdelávacie programy galérií či múzeí, ktoré dávajú možnosť priameho kontaktu s umením a kultúrou, a tým aj priamu komunikáciu prostredníctvom vizuálne obrazných vyjadrení. Podľa M. Pavlíkánovej (2013) jednou z ciest v oblasti vzdelávania v umení a umení, je prepojenie školskej výtvarnej výchovy s galerijnou pedagogikou a bežným životom, čo si však vyžaduje aj odbornú pripravenosť v odbore múzejná/galerijná pedagogika, ale aj v odbornej príprave pedagógov výtvarnej výchovy. Galerijná pedagogika na Slovensku z časti nadviazala na jej príbuznú disciplínu, výtvarnú pedagogiku. Je postavená na výchove umením, ktorá si môže vo vzájomnej interakcii dovoliť zohľadniť individualitu dieťaťa, učiteľa i pedagóga. (Brabcová 2003) Objektové učenie, (teda učenie prostredníctvom objektu), ako samostatná kategória takéhoto vzdelávania zatiaľ na našom území neexistuje. Neexistuje ani žiadny metodický vzor ako pracovať s objektom v takomto prostredí. Ambíciou tohto príspevku, je preto upozorniť na túto problematiku a otvoriť tento diskurz.

1.1 Objekt ako nástroj poznania

Naša vizuálna gramotnosť, je podmienená dominanciou znalosti kultúry, v ktorej sme vychovávaní. Prioritnou úlohou dnešných učiteľov, by mala byť snaha rozvíjať v žiakovi poznanie, smerujúce k obrazotvornosti a kritickej reflexii videného všadeprítomného vizuálneho obrazu. Niektoré vedomosti o kultúre nám pomáhajú interpretovať alebo "prečítať" obraz. Šupšáková opisuje teoretický model vizuálnej gramotnosti od slova k obrazu, pričom vizuálnu gramotnosť opisuje ako mnohvrstevný fenomén s interdisciplinárnym, multidisciplinárnym a multidimenzionálnym priestorom poznávania.

Každý objekt má sekundárny význam. A práve tento sekundárny význam objektu je živnou pôdou pre mnohvrstevnú naráciu (Rigová, 2015 s.70) Existenciu podobností vo svete a okolo seba využívame a prenášame do nášho obrazu sveta, do komunikácie o ňom. Hľadanie podobností je významnou súčasťou nášho úsilia zorientovať sa vo svete. Keďže táto orientácia sa uskutočňuje v našej mysli, nezaobíde sa bez abstrahovania, no má v zásade individuálny charakter. Orientácia skupiny jednotlivcov má veľa spoločných čít, ktoré sú podmienené danosťami nášho poznávacieho aparátu v lokálnom či vonkajšom priestore. Keďže jednotlivec je členom spoločenstva, je súčasťou akéhosi *inventáru* spoločných pozorovaní a chápaní sveta. Každá kultúra ako systém, deklaruje určitú štruktúru konvenčných znakov, kódov, špecifických symbolov, pričom sú v nich ukryté imanentné významy, ktoré odkrývajú jednotlivci, ktorí ovládajú spôsoby dekodovania semiotických a kultúrnych kódov. Primárne používanie každodenných objektov, vyžaduje integráciu vedomostí o činnosti a funkcii. Na dennej báze neustále rozpoznávame, uchopujeme, premýšľame a manipulujeme s predmetmi. (napr. nožnice, nôž, vývrtka). Vhodné používanie nástrojov (napríklad strihanie

nožnicami) si vyžaduje integráciu akčných znalostí, informácie o tom, ako je objekt-nástroj fyzicky manipulovateľný, či znalosti o funkcii, koncepčné informácie ohľadom účelu alebo cieľa použitia nástroja-objektu. Tieto mentálne úkony sme schopný vykonávať na základe opakovaných naučiteľných vzorov automatizácie myslenia.

2 Prečo učiť s objektmi?

Ako doplnok k iným formám učebných materiálov, vyučovanie s objektmi ponúka priamy, hmatový zážitok pre študentov. Výskum v oblasti vzdelávania za posledných päťdesiat rokov jasne ukázal, že praktické učenie je dôležitou skúsenosťou pre všetkých ľudí. Okrem toho, niektoré deti reagujú ľahšie na objekty, než na iné abstraktné učebné materiály. Výučba s predmetmi je tiež silný spôsob, ako uľahčiť koncepčné učenie, zručnosť klasifikácie, ktorá pomáha deťom rozvíjať vysokú úroveň odôvodňovania a schopností posudzovania. Objektové učenie je vynikajúcim prostriedkom na zvýšenie zmyslovej gramotnosti študentov, ktorá umožňuje rozvíjať schopnosť zhromažďovať dôkazy prostredníctvom zraku, dotyku, sluchu, vône a analyzovať a formulovať tieto dôkazy. Výučba s objektmi ponúka voľnosť pre tvarovanie vyučovacej jednotky záujmom a potrebám žiakov, čím sa zvyšuje potenciál týchto stratégií, ktoré majú byť realizované v triede. Tematické celky, ktoré zahŕňajú učivo prostredníctvom objektu, umožňujú študentom pracovať kooperatívne, podeliť sa o svoje učenie v kolektíve a spoločne naberať vedomosti. Ako najdôležitejšie však môžeme konštatovať, že učenie prostredníctvom objektu, vyvoláva zvedavosť a preto je ideálnym fórom, ktorý predurčuje študentov k tomu, aby rozvíjali svoje vlastné otázky ohľadom predmetov ktoré skúmajú a zároveň vypracovávali stratégie na zodpovedanie týchto otázok.

Stratégie učenia prostredníctvom objektu, čerpajú z bohatých vedeckých prác, ktoré sa uskutočnili za posledných päť desaťročí, v rôznych oblastiach folklóru, antropológie, múzejných štúdií, histórie, archeológie a dejín umenia. Tieto snahy, ktorých výsledky sú publikované v rôznych knihách a časopisoch (pozri časti použitej literatúry) ukazujú, že objekty je možné študovať rôznymi spôsobmi. Vyučovanie s objektmi je prirodzeným spôsobom, ako pracovať na naplnení rôznych kurikulárnych noriem. Objekt akéhokoľvek typu a hodnoty je v prvom rade názorný; základom výuky, ktorá je na ňom založená, tak nie sú pojmové schémy, ale predovšetkým konkrétna mnohovýrobová skutočnosť, ktorej je možné sa dotýkať a odhaľovať jej tajomstvá. Shuh (1994) pripomína, že objekty plnia motivačnú rolu, pretože recipienti akéhokoľvek veku, pohlavia alebo vzdelania zaujmú a zároveň v nich vyvolávajú otázky Medzi ďalšie benefity objektového učenia patrí aj to, že je príležitosťou pre rozvoj celej škály zručností, až po rozvoj intelektuálnych schopností, uplatniteľných v bežnom aj profesijnom živote, ako zdôrazňuje Shuh (1994), ale aj pre rozvoj imaginácie, tvorivosti a hodnotovej orientácie. Čo sa týka kľúčovej kategórie vzdelávacieho obsahu, objektové učenie umožňuje veľmi dobre prepojiť jeho rôzne vrstvy: od vrstvy tematickej, cez vrstvu konceptovú až po vrstvu kompetenčnú, teda úroveň neodborových kľúčových kompetencií. (Janík et al., 2013, Šobáňová, et al., 2015). (spracované podľa Blažeka, 2017) Dôležitým príspevkom k tejto vedeckej diskusii je Flemingova Artefaktová štúdia (*Artifact Study*). Fleming stanovuje schému, ktorá zahŕňa niekoľko operácií klasifikácie a doplnenia informácií na analýzu a interpretáciu objektu. Flemingov prístup kombinuje aspekty antropológie (uvádzanie predmetov do kultúrneho kontextu), dejiny umenia (podrobná analýza predmetu na mnohých úrovniach) a folklór (hľadanie

tém a vzory v materiálnej kultúre), čím vytvoril to, čo Thomas Schlereth nazýva "holistický rámec, ktorý identifikuje mnoho možných prístupov k predmetu." Flemingov model obsahuje štúdie hodnotenia prostredníctvom faktických informácií, (proces porovnávania objektu s ostatnými), kultúrnu analýzu (vzťah objektu k jeho kultúre) a interpretáciu (skúmanie významu predmetu). Tieto kroky sú vykonávané prostredníctvom priameho pozorovania a použitím doplnkových informácií vrátane porovnania s inými objektmi, znalosťou kultúrneho prostredia a hodnotami súčasnosti. Literatúra z posledných desaťročí zahŕňa aj širokú škálu prístupov k zisteniam, ktoré sa rozvíjajú prostredníctvom priameho štúdia predmetov. Tu je prehľad najrozšírenejších prístupov výskumu objektu:

- konkrétny typ objektu
- materialita objektu
- kategorizácia použitia objektu
- prvky dizajnu objektu
- materiálna kultúra etnickej skupiny alebo regiónu v objekte

2.1. HEDSOR

V kontexte umeleckého vzdelávania sa výskum orientuje predovšetkým na skúmanie materiality a formy interpretácie artefaktov, rovnako múzejnej/galerijnej pedagogiky, ktoré skúmajú edukačný potenciál zbierkových predmetov a metódy jeho účinného sprostredkovania rôznym cieľovým skupinám návštevníkov. Ako príklad môžeme použiť reálny projekt autorskej dvojice Kimberly a Karla Foster (fungujú pod označením HEDSOR), ktorý výborne reprezentuje novovznikajúcu umeleckú prax, ktorá využíva neočakávané a neznáme, ako súčasť vizuálnej provokácie, ktorá stimuluje štúdium založené na „vyšetrovaní“ v múzeách a galériách. Autorská dvojica vytvára špeciálne zbierky nezvyčajných a neznámych predmetov ("Object Dialogue Boxes"), ktoré používajú na inšpiráciu tvorivého učenia a skúmania. Ich objekty si vyžiadali mnohé renomované inštitúcie ako Turner Contemporary, Imperial War Museum: London, Museum of London and Manchester Art Gallery atď. Ich umelecká prax reflektuje svet učebných a umeleckých praktík, racionality a intuície, interpretácie a histórie umenia. Špecifiká tohto spôsobu práce sú zamerané na dve témy. Po prvé, úlohy ktoré vychádzajú zo vzdelávacieho prostredia a na druhej strane spôsob, akými sociálne a participatívne procesy, (ktoré sú neoddeliteľnou súčasťou používania nimi navrhnutých objektov), nájdu formu vo vzdelávaní mladých ľudí. „Object Dialogue Boxes“ sú umelecké diela, s ktorými môžete pracovať. Zámerom ich vytvorenia je, aby vytvárali čo najviac otvorený priestor na konverzáciu, tvorivé myslenie a podnecovali aktéra k skúmaniu.. Objektové boxy sa zvyčajne skladajú z približne dvadsiatich nezvyčajných, alebo neznámych umeleckých objektov, vytvorených v oblasti vzdelávacej témy. Objekty sú vytvorené tak, aby fungovali ako interpretačné zariadenia v nadväznosti na špecifické umelecké zbierky a výstavami, ale sú všestranné a nejednoznačné v podobe, aby mohli byť použité ako učebné pomôcky bez ich kontextu. Objekty majú dvojitú funkciu - spĺňajú estetické konvencie ako umelecké predmety a zároveň ponúkajú uľahčenie ako katalyzátor stimulácie učenia a interpretácie v množstve nastavení. Ich objekty využívajú učitelia vo vyššom vzdelávaní na stimulovanie dialógu a tvorivého výskumu, ktoré sú nevyhnutné pre súčasné tvorivé postupy. Vo fyzickej podobe tvoria objekty paralelu postavenú na umeleckej historickej línii tvorby objektov, ktorá

zahŕňa ready-mades, surrealistické objekty, fluxus krabice a neo-geo objekty. Objekty sú tvorené z neočakávaných kombinácií bežných predmetov. Kľúčovým bodom je, že v snahe pomenovať predmet, musí študent mentálne prerokovať rozdiel medzi tým čo vidí a tým čo pozná, čo sa mu s daným objektom spája. Riešenie otázok, ktoré predmety predstavujú, pripravujú študenta na zmenu vo vnímaní a rozvíjaní jeho imaginatívneho myslenia. Kombinácia takýchto objektov si zachováva jasne identifikovateľné fragmenty materiality, ktoré odkazujú na ich miesto vo svete, ale „funkčné“ vedomosti o nich, sú úplné dekonštruované. Podľa autorskej dvojice, bola za zámerom vytvorenia objektov snaha, primäť diváka k tomu, aby odolal "automatickému vnímaniu". Na stránkach autorskej dvojice sú k dispozícii jednotlivé interpretácie k vytvoreným objektom a jednotlivé tematické celky vzdelávania, ktoré rozvíjajú.

Aby sa tento spôsob myslenia mohol stať aktívnym faktorom vo vzdelávacom prostredí, potrebuje sa rozvíjať otvorenosť v myslení tých, ktorí hľadajú nové modely učenia, ktoré zodpovedajú potrebám súčasnej spoločnosti.

Záver

Snahou tohto príspevku bolo nateraz otvoriť tému objektového učenia, upozorniť na nedostatok pedagogického výskumu v danej oblasti v našom prostredí a zároveň podnietiť kolegov o záujem tejto problematiky.

Použitá literatúra

- [1] BOLIN, Paul E. & Doug BLANDY (Eds.). 2011. Matter Matters: Art Education and Material Culture Studies. Reston, VA: National Art Education Association. ISBN 1-8901-6051-2.
- [2] BRABCOVÁ, A., 2003. Brána muzea otevřená: [průvodce na cestě muzea k lidem a lidí do muzea]. Náchod: Juko. 583 s. ISBN 8086213285
- [3] BLAŽEK, Timotej, et al. Objekt a materiál v umění a edukácii, Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2015 ISBN 978-80-244-4775-9
- [4] FLEMING, E. McClung. "Artifact Study: A Proposed Model," Winterthur Portfolio 9 (1974): 153-173.
- [5] CHURCHIL, D. (2007). Towards a useful classification of learning objects. Educational Technology Research & Development, 55(5), 479-497.
- [6] KESNER, L., 2000. Muzeum umění v digitální době. Praha: Argo a NR. 258 s. ISBN 80-7203-252-6 (Argo); ISBN 80-7035-155-1 (NG).
- [7] KNAPPETT, C. (2005) Thinking through Material Culture: An Interdisciplinary Perspective, Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- [8] KNAPPETT, C. (2010). Thinking Through Material Culture: An Interdisciplinary Perspective. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- [9] MILLER, D. (ed.) (1998) Material Cultures: Why Some Things Matter, Chicago: University of Chicago Press.
- [10] MITCHELL, J. (2005) 'Theory as an Object', in October, 113, pp. 27—38.

- [11] PAVLIKÁNOVÁ, M. 2013. Dávať sa, diviť sa, rozumieť? Obsah a odraz umenia vo vzdelávaní. In: Kultura, umění a výchova 1 [online]. [cit. 2015-03-21]. ISSN 2336-1824. Dostupné z: http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=3&clanek=
- [12] PETRÍČEK, Miroslav, Jakmile otevřeme oči, ANTHROPOS, 06- Obraz (str.41-43)
- [13] RANDAWA, B. S. & Coffman, W. E. Visual Learning, Thinking, and Communication. New York: Academic Press, 1978 in Flattley, Rita. Visual Literacy. 1996. <http://ecc.pima.edu/~rflattley/Student%20Pages.htm> (accessed 3 23, 2012).
- [14] ŠOBÁŇOVÁ, Petra et al. 2015. Vzdělávací obsah v muzejní edukaci. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4625-7.
- [15] ŠUPŠÁKOVÁ, Božena, Vizuálna gramotnosť. Tribun EU, ISBN: 978-80-263-0934-5

Online zdroje

https://depd.wisc.edu/html/TSarticles/Preparing_Teachers.htm
<http://www.staff.amu.edu.pl/~ewa/Olsen,%20Material%20Culture%20After%20Text.pdf>
<http://www.tate.org.uk/research/research-centres/learning-research/working-papers/object-dialogue-boxes>
<https://www.turnercontemporary.org/blog/learning/i-was-curious-the-object-dialogue-box-in-the-making-by-beatrice-prosser-snelling-schools-officer/>
<https://mouseionexhibition.wordpress.com/artists/hedsor-karl-kimberley-foster/>
<http://www.sorhed.com/>
<http://www.sorhed.com/thinking.html>

Kontakt:

Mgr.art. Emília Rigová ArtD.
Katedra výtvarnej kultúry, Pedagogická fakulta,
Univerzita Mateja Bela,
Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica
e-mail: erigova@umb.sk



(obr.1 ukážka objektov dvojice HEDSOR, 2009)



(obr.2 ukážka objektov dvojice HEDSOR, 2009)



(obr.3 ukážka objektov dvojice HEDSOR, 2009)

ROZVÍJANIE IMAGINÁCIE PROSTREDNÍCTVOM VÝTVARNÉHO OBJEKTU

PERCEPTION OF IMAGINATION BY ART OBJECT

JÁN HUSÁR

Abstract

A fine art object is a long-term inspirational source in art education. In this area of art, the article concludes -by examples of strategies- the opportunities to evolve imagination in art education. It also points out the differences between traditional displaying and an object-art approach.

Abstrakt

Vo výtvarnej výchove je objektové umenie dlhodobou inšpiračným zdrojom. Článok na príkladoch stratégií v tejto oblasti umeleckej tvorby vyvodzuje možnosti rozvíjania imaginácie vo výtvarnej výchove a upozorňuje na rozdielnosť tradičného zobrazovania a postupov vychádzajúcich z umenia objektu.

Key words

Creativity, object, art object, imagination, art education

Kľúčové slová

Tvorivosť, objekt, umenie objektu, imaginácia, výtvarná výchova

Úvod

Objekt vyjadruje opozíciu voči pojmu individuálny alebo spoločenský subjekt. Tento pojem sa používa ako synonymum konkrétnej veci alebo abstraktnej činnosti. Slovom objekt na jednej strane vyjadrujeme objekt záujmu, objekt činnosti, objekt skúmania a podobne, na strane druhej ním označujeme prírodnú alebo umelú vec, predmet hmotnej, materiálnej povahy. V oblasti umenia rozlišujeme medzi pojmami umelecký objekt, teda každý vnímateľný umelecký predmet, a medzi objektovým umením, teda objektom ako umeleckým druhom, objektom ako umením, umením objektu. V prípade výtvarného objektu budeme sledovať niektoré možnosti transformácie umelých vecí hmotnej materiálnej povahy do ich výtvarného spracovania vo výučbe výtvarnej výchovy, pričom sa budeme odvolávať sa na tvorbu umenia objektu.

Zámerom nasledovného textu je poukázať na prirodzený vzťah k veciam, ktoré nás ovplyvňujú, ktoré milujeme alebo nenávidíme, bez ktorých sa nezaobídeme, alebo sme k nim ľahostajní. Veci sú súčasťou nášho

života a výtvarná výchova musí klásť otázky vzťahujúce sa k výdobytkom civilizácie ako produktom kultúry, na tvorbe ktorých máme minimálny podiel. Nepotrebujeme vedieť, prečo veci fungujú, zvykli sme si na pohodlné, nenáročné, intuitívne užívateľské prostredie, čo najjednoduchší návod na použitie, aby sme veci používali a spotrebovali. Byť súčasťou skutočnej tvorby kultúry znamená patriť do pomerne malej skupiny vzdelaných a tvorivých ľudí, ktorá dokáže posúvať civilizáciu na vyšší stupeň. Od ostatných sa očakáva byť súčasťou fungujúcej civilizácie založenej na konzume [1].

Vo všeobecnosti sa termín obraz z hľadiska ontogenetického podiela na konštituovaní ľudského subjektu v jeho individualite a jedinečnosti. Individualita a jedinečnosť ako obraz o sebe samom sa musí v sociálnom prostredí vzťahovať k iným pohľadom subjektov na nás. *„Bez obrazu niet subjektu a (...) tí, ktorí majú obraz samých seba len prostredníctvom predmetov, sú redukovaní na stav predmetu, a pritom sú presvedčení, že apropiácia a spotreba predmetov im umožní konštruovať obraz samých seba“* ([2], 640).

Inými slovami, naša identita v sociálnom prostredí závisí okrem iného aj od vzťahu k veciam, ktorými sa snažíme získať pozornosť a uznanie druhých, ale namiesto toho, aby sme o veciach uvažovali a prostredníctvom predmetov vytvárali a konštruovali svoj obraz o sebe, predmety nás definujú. Výtvarná výchova má možnosti poukázať na rôznorodý vzťah subjektu a objektu a rozvíjať imagináciu prostredníctvom predmetov, ale skúsenosti ukazujú, že práve v tejto téme sa robia chyby v stanovených cieľoch, metódach a postupoch.

1 Umenie ako zdroj poznávania

Vedecké alebo umelecké symbolické systémy popisujú alebo zobrazujú svet a ovplyvňujú naše vedomie a konanie. To, ktorým znakom jednotlivých systémov prikladáme dôležitosť, určuje náš spôsob uchopenia sveta. Prístup k svetu neurčuje svet samotný, ale je determinovaný našimi záujmami a potrebami, ktoré ovplyvňujú aj výber a preferencie jednotlivých symbolických systémov. Nelson Goodman chápe umenia ako symbolické systémy, ktorých funkcia v spoločnosti spočíva v ich schopnosti byť zdrojom poznávania sveta. Spoločným cieľom vied a umení je poznanie, ale oba tieto zdroje sa odlišujú tým, že využívajú rozdielne symbolické systémy [3].

Pred Goodmanom ovplyvnili estetické myslenie expresívne teórie Croceho a Collingwooda, ktoré sa snažili o zrovnoprávenie poznávania rozumového a logického s poznávaním intuitívnym a imaginatívnym. Nadradovanie rozumového poznávania považuje Benedetto Croce za neodôvodnené, lebo intuitívne poznávanie nepotrebuje poznávanie rozumové, ale intuitívne poznávanie je vždy súčasťou rozumového poznávania. *„Ľudské poznanie je dvojitého druhu: je buď intuitívne alebo logické; poznanie fantáziou alebo poznanie rozumom; poznanie jednotlivosti alebo poznanie všeobecnosti“* ([4], 3). Aj Robin George Collingwood sa zaoberá otázkou poznávania sveta v *Principles of Art* z roku 1939, ale pokiaľ Croce hovorí o intuitívnom poznávaní, Collingwood konštruuje teóriu expresívnej imaginácie [5]. Obaja posúvajú umenie mimo fyzickú prítomnosť, do sféry duševného poľa a mysle človeka, ale Goodman vychádzajúci z analytickej filozofie, zaoberá sa rozličnými podobami symbolického referovania a reprezentácie v umení. Keďže téma sleduje predovšetkým vzájomný vzťah subjekt – objekt, užitočné je brať do úvahy oba prístupy.

Najjednoduchším spôsobom sprostredkovania predmetu je ostenzia, ktorou rozumieme akt ukázania. V každodennom živote nájdeme množstvo príkladov na ostenzii, ktorú si bežne neuvedomujeme, resp. jej neprikladáme význam. Všade tam, kde sa zámerne či nezámerne veci ukazujú, môžeme hovoriť o ostenzii. Móda, účesy, prehliadky, výklady či regály obchodov sú vizuálnym svetom, ktorý chápeme vo vzájomnom vzťahu predmet - človek. Na jednej strane ide o vytváranie a zobrazovanie sveta, na strane druhej ide o vzťah vplyvu vecí na človeka, prostredníctvom ktorých si vytvárame obraz o sebe i o druhých. Veci predstavujú druhotné oznámenia, ktoré spoluvytvárajú obraz o človekovi, charakterizujú ho. Prostredníctvom vecí sa môžeme dozvedieť o preferencii vkusu človeka, odhadovať jeho príslušnosť k určitej sociálnej skupine, veci môžu odzrkadľovať vzdelanie, záujmy či potreby človeka. Ostenzia však nemusí byť len to, čo prostredníctvom nej človek pravdivo oznamuje, teda aký v skutočnosti je, ale aj to, ako by chcel byť vnímaný inými.

Význam slova môžeme objasniť ukázaním na objekt, a súčasne ho pomenovať. Ostenzia je v tomto prípade oznamovanie ako ukázanie. Kým gesto ukázania navodzuje, čo má byť oznámené, čistá ostenzia sa nachádza medzi predmetom a subjektom, ktorý tento predmet vníma.

Z hľadiska umenia je ostenzia minimálnou podmienkou oznamovania. Je akýmsi základným predpokladom fungovania umenia, ktoré je určené na ukazovanie. Jadrom ostenzie nie je výklad skutočnosti, jej explikácia, ale svedectvo ako doklad spadajúci do oblasti ontológie a axiológie. Z hľadiska ontológie môžeme predmety vnímať, ale hodnotiť ich nemusíme. Poznávanie sa uskutočňuje oddelením existencie vecí od jej hodnotenia.

Pri transformácii témy do výtvarnej výchovy musíme na začiatku rozlišovať medzi tým, čo je skutočným predmetom a čo symbolickou referenciou o predmete. Pokiaľ ide o obraz vecí, potom sa pýtame, čo obraz zobrazuje, aké má obraz vlastnosti, a čo obraz vyjadruje. V prípade vzťahu zobrazenej veci a veci ako takej je zhoda nemožná, pretože v žiadnom zobrazení nie je možné zobraziť všetky vlastnosti predmetu, a súčasne zobrazovať predmet bez jeho vlastností. Zobrazovaný predmet môže byť priradený k mnohým druhom obrazov, ale jeho pochopenie vyžaduje určitú úroveň znalostí pri interpretácii. Vo všeobecnosti sa vyjadrenie citového alebo myšlienkového stavu nazýva expresiou, ktorá sa v umení nazýva umeleckou expresiou alebo umeleckým výrazom. Vlastnosti obrazu sa kauzálny vzťahujú k vyjadrovaným pocitom a emóciám, ale vyvolané pocity a emócie v divákovi sú zriedkavo tie, ktoré obrazy vyjadrujú, pričom je omyl spájať umenie výhradne s funkciou vzbudzovania emócií [3].

Napríklad ready-mades programovo vychádzali z negovania tradičného sochárstva. Duchamp nastoľoval otázky podstaty umenia a umeleckej tvorby, a tak sa jeho nájdene predmety ocitli na hraniciach vtedajšieho chápania umenia. Vystavené v galerijných priestoroch, kde sa podľa všetkých pravidiel očakával estetický príklad, pôsobili prinajmenšom neúčtivo a provizórne. Umelecká expresia v zmysle vnášania subjektívnych výrazov bola v záujme objektívnosti zamietnutá, zásada výtvarnosti spochybnená, duševné obsahy vyprázdnené a diela dôsledne odludštené. Duchamp dospel cestou negácie tradičných výrazových prostriedkov k tzv. nultému bodu umenia. *„Duchampovo a - umenie vytýčilo jasnú deliacu čiaru; za ňou je možná už iba umelecká gestika surrealistického snového fabulovania alebo skúmanej analýzy vecí v abstrakcii či figurácii“* ([6], 84).

Ukázalo sa, že aj tá najradikálnejšia zmena estetického kódu smerujúca proti dobovému vkusu a všeobecne akceptovanej estetike, nesie v samotnom prekódovaní nový estetický kód. Ak sa však na problém pozrieme z opačnej strany, potom aj v prípadoch, kde je emotívny obsah zjavný, môžeme ho uchopiť neemotívnymi prostriedkami, napríklad racionálnou deskripciou či systémovou analýzou. Tie predpokladajú znalosti symbolického systému, lenže ani znalosť symbolického systému nie je dostatočná pre určenie toho, čo je obrazom vyjadrené.

Okrem zobrazenia existuje aj ďalší spôsob symbolickej referencie. Predmet, ktorý má vlastnosti ako iný predmet, je príkladom referujúcim na niečo, čo tieto vlastnosti má. Duchamp v rozhovore so Sweeneyom hovorí: *„Tu je napríklad ready - made Vtáčia kletka: skúste ju zodvihnúť, je nadmieru ťažká, pretože biele kocky cukru, ktoré sú vo vnútri a ktoré považujete za kusy cukru, sú v skutočnosti kockami mramoru. Tento ready - made vytvára akýsi druh mytológie (...).“* ([7], 322).

Exemplifikácia je symbolickým referovaním o vlastnostiach určitého predmetu, ale na rozdiel od denotácie, ktorá referuje o predmete v zmysle konštrukcie významu a označuje denotát znakom, exemplifikácia nie je obrazovou reprezentáciou niečoho, ale súčasne ide o formu denotácie ako vzorky. Exemplifikácia je vzorkou, príkladom určitých vlastností predmetov. Goodman ju definuje ako *„(...)vlastnenie vlastností plus referencia“* ([3], 56).

Keď v komunikácii dávame príklad ako vzorku zastupujúcu vlastnosti nejakého predmetu, príjemca musí poznať kontext. Exemplifikácia teda môže byť demonštrácia či ilustrácia niečoho prostredníctvom niečoho iného. Napríklad chlapec hrajúci sa na hráča na gitare použije metlu ako symbol zastupujúci tento hudobný nástroj. Dôvod, prečo si z množstva predmetov vyberá práve metlu, môže byť v jej tvarovej podobnosti, ale my takúto referenciu nepovažujeme za problémovú, pretože si nevšímame pôvodný význam veci. Ide o symbolickú hru, v ktorej tvar predurčuje výber niečoho, čo nemá žiadnu súvislosť s tým, čo má ukazovať. Metla označuje gitaru, ale súčasne musí platiť, že existuje sémantická súvislosť medzi danými predmetmi. Vzorka je zástupným symbolom, ktorý sa pri pochopení kontextu v komunikácii vzťahuje späť na symbol. Exemplifikácia sa teda odlišuje od denotácie určitou závislosťou vzorky symbolizujúcej daný predmet, v denotácii môžu ľubovoľné označenia reprezentovať čokoľvek. Súvislosť s referenčnými mechanizmami je zrejmá, exemplifikácia nemôže byť obrazovou reprezentáciou niečoho, neoznačuje ani nevyjadruje, nejde tu ako v prípade denotácie o konvenčný spôsob referencie. Exemplifikácia sa odlišuje aj od expresie, pričom pre vzťah medzi nimi bude platiť, že pokiaľ je každá expresia aj exemplifikáciou, nie každá exemplifikácia je súčasne expresiou [3].

2 Čo sa myslí objektovým umením

O objektovom umení sa hovorí v súvislosti s predmetmi, ktoré v minulosti zaujali zberateľov a predstavovali nielen umelecko-remeselné výtvyry zo skla, keramiky, kovov, dreva, rôzne objekty kmeňového umenia či kuriózne alebo bizarné predmety. Tie boli vysoko oceňované a populárne v období manierizmu 16. storočia, ale pokračujúci a neútlmajúci záujem o zbieranie prírodných či umelých predmetov je dodnes veľmi rozšírenou aktivitou.

Do sféry umenia sa objekty zaradili v 20. storočí, keď mnohí umelci nachádzali v podobných zbierkach zdroj podnetov a inšpirácií pre svoju tvorbu. *„Černošské predmety bolo možné získať v obchodoch s umeleckými kuriozitami veľmi lacno, a preto niektoré masky afrických kmeňov nahradzovali odliatok Apolóna z Belvederu, ktorý zdobil ateliéry akademických umelcov. Keď sa pozrieme na niektoré majstrovské dielo africkej skulptúry, ľahko pochopíme, prečo mohlo tak silno zapôsobiť na generáciu, ktorá hľadala východisko zo slepej uličky západného umenia(...) ich práce sa vyznačovali práve tým, čo európske umenie za svojho dlhého hľadania zdanlivo stratilo – intenzívnou expresivitou, jasnosťou štruktúry a priamočiarou technickou jednoduchosťou“* ([8], 456-459).

Z inšpirácie sa čoskoro zrodila výtvarná aktivita, ktorej výsledkom bol vznik objektového umenia. Vo výtvarnom umení sa objekt viaže na konkrétnu predmetnú vec a predstavuje trojrozmerný výtvor. Umenie objektu ponúklo nové výrazové možnosti, ale aj nové možnosti emotívnych výpovedí. Voľné spájanie materiálov a predmetov do trojrozmerných celkov bolo zásahom do chápania tradičného sochárstva, ktoré ešte na začiatku 20. storočia zdôrazňovalo zákonitosti používania ušľachtilých materiálov, rešpektovanie pravidiel v postupoch zobrazovania a preferovalo reprezentatívnosť a dokonalosť tvaru.

Objektové umenie už nebolo ani plastikou, ani skulptúrou. Využívanie kovových platní, tyčí, drevených trámov, fragmentov priemyselne vyrobených predmetov, sústružených častí či sklenených tabúl bolo predtým v sochárstve nemysliteľné rovnako ako ich lepenie, montovanie či zváranie. Výber materiálov a postupy práce smerovali k výsledkom, ktoré sa vzdávali od zobrazovacej funkcie umenia a iluzívnosti.

Objektové umenie sa inšpiruje realitou, ale na rozdiel od jej napodobovania, priznáva materiálom ich fyzickú podstatu, necháva vyznievať ich vlastnosti alebo využíva reálny predmet ako výrazový prostriedok diela. Priamy vstup takýchto materiálov alebo predmetov do kompozície spôsobuje, že je divák nútený hľadať odpovede na otázky: čo je krásne na hrdzavom plechu, lacnom kartóne, vyplavenom kuse dreva, do akej miery zostal predmet zakomponovaný do diela vo svojom pôvodnom stave, akú inú úlohu mu prisudzuje autor, ako sa zmenila pôvodná funkcia predmetu?

Umenie objektu sa odkláňa od tradičného zobrazovania a do moderného umenia vstupuje alebo cez tendencie smerujúce k abstrakcii (napr. konštruktivizmus, minimalizmus, kinetické umenie) alebo tendencie prisudzujúce veciam funkciu výrazových prostriedkov (napr. objet trouvé, asambláže, akumulácie) alebo tendencie ukazujúce veci v galerijnom priestore aké sú (napr. ready-made). Za pomerne krátky časový vývoj nadobudlo objektové umenie najrozličnejšie formy, ktoré súvisia s individuálnymi stratégiami, prístupmi a zameraním ich tvorcov.

3 Návyky a zlovyky

Pred zdôvodnením určitých výhod rozvíjania imaginácie inšpirovaného umením objektu, zastavme sa pri niekoľkých princípoch, ktoré ovplyvňujú úspešnosť transformácie témy do výtvarnej výchovy. Začnime rozlíšením vzdelávania v zmysle vonkajšieho formovania osobnosti, pod vplyvom ktorého si má žiak znútorňovať vopred stanovené normy, aby sa stal tým, čím sa má stať. Pre vzdelávanie ako formovanie osobnosti je typický kognitívny charakter, preferovanie nadobúdania vedomostí. Vzdelávanie odvolávajúce na rešpektovanie toho, čím človek je, sa snaží odhaľovať a pôsobiť na všetky vnútorné zložky žiaka (intelektuálnu, emocionálnu,

sociálnu) cez ich prirodzené a slobodné rozvíjanie, v ktorom sú zdôrazňované vlastné aktivity a samostatnosť žiaka.

Vo výtvarnej výchove musí učiteľ rozlišovať medzi vzdelávaním v zmysle formovania osobnosti a vzdelávaním v zmysle rozvíjania osobnosti. V bežnej praxi dochádza k ich zámene a výsledky sú potom viditeľné v konvergentných prácach žiakov, ktoré odkazujú k výkladom a vysvetľovaniu správnosti postupov, teda na normatívne postupy diktované učiteľom. Výtvarné práce sú obsahom aj formou rovnaké alebo veľmi podobné, individuálny výraz sa vytráca.

Učitelia zvyčajne obhajujú takéto výsledky v súvislosti so psychomotorickými cieľmi, ktoré sa vzťahujú na oblasť zručností a návykov v praktických činnostiach. Návyky ako osvojené zručnosti sa pestujú cvičením a postupne smerujú k automaticky vykonávaným činnostiam. Návyk ako osvojená mechanická zručnosť, ktorá sa dostáva mimo kontroly vedomia, sa však v prípade výtvarnej výchovy stáva rýchlo zlovykom a prekážkou tvorivosti.

Hoci pestované remeselné zručnosti posúvajú produkty na vyššiu kvalitatívnu úroveň, o výtvarných prejavoch nezvykne uvažovať ako o remeselných výrobkoch. Kvalita remeselného spracovania výrobkov súvisí s ich realizáciou. Čím viac je človek zručnejší v určitej oblasti, tým viac si uvedomuje podmienky a prostriedky určujúce úspešnosť jeho budúceho výkonu, ale z pohľadu tvorivosti smerujúcej k novosti, mali by sa zručnosti vzťahovať k imaginácii. Tvorivá výtvarná činnosť nie je lineárna, nepredpokladá zvládnuť najprv zručnosti, tie sa nadobúdajú postupne a nestanovujú sa izolovane, ale vyplývajú z motivácie k výtvarnému vyjadreniu a k procesom, ktoré by sme mohli označiť ako materializáciu imaginácie.

Dôležitým faktorom je stotožnenie sa žiaka s výsledkom svojej práce ako tvorivým produktom, lebo pri dlhodobých diktovaných normatívnych postupoch a pestovaní pracovných návykov a zručností, môže žiak dospieť k presvedčeniu, že veci a svet sú dané a nemenné, pričom nedochádza k rozvíjaniu, ale fixovaniu predstáv. Na opačnej strane stoja výtvarné práce žiakov, ktoré nadhodnocujú spontánnosť výtvarného prejavu, do ktorého nemá učiteľ zasahovať, a preto nenesú znaky vonkajších motivácií a usmernení. Tieto tendencie môžu u žiaka smerovať k záverom, že čokoľvek vytvorí, je správne a má hodnotu, takže absentuje sebareflexia.

4 Procesy a imaginácia

Každý tvorivý proces má svoj začiatok, priebeh a koniec. Ide o konštatovanie, ktoré je všeobecne zrozumiteľné, pokiaľ nezačneme skúmať a rozlišovať medzi tým, čo sa deje v čase projektovania a plánovania v hlave motivovaného žiaka, čo sa uskutočňuje a mení v procese tvorby, a čo je už uskutočnené a zrealizované.

S tvorivosťou ako procesom okrem originálnych riešení, ktoré majú hodnotu vo vzťahu ku cieľom, úzko súvisí imaginácia, predstavivosť a fantázia ako schopnosti človeka mať predstavy, ktoré nepôsobia bezprostredne na jeho zmysly a vznikajú na základe predchádzajúcich vnemov. Ide aj o veci, ktoré sme predtým vôbec nevníмали, s čím súvisí obrazotvornosť ako schopnosť pretvárania predstáv, schopnosť predstavovať si v myšlienkach veci, javy, deje.

Podľa Collingwooda čokoľvek, čo existuje v hlave človeka, je vec imaginárna. Subjektívna imaginárna vec v hlave je podľa neho skutočnou tvorbou, ktorá sa až sekundárne viaže k jej vytvoreniu. Inými slovami, umenie

je už vopred v hlave tvorca, ale fyzické vytvorenie diela je nevyhnutne spojené s jeho realizáciou, pričom predstavivosť diváka závisí od fyzickej prítomnosti diela. Bezprostredné pocity alebo dojmy z vonkajšieho sveta sú pominuteľné, ale uchovávajú sa vo vedomí, pričom táto schopnosť vedomia umožňuje generovať myšlienky zodpovedajúce predchádzajúcim skúsenostiam. Pocity z vonkajšieho sveta sa ako dojmy premieňajú do myšlienok prostredníctvom vedomia, v ktorom sa schvaľuje ich zmysel, ale bez imaginácie nie je vedomie schopné plniť túto funkciu [5].

Z tohto uhla pohľadu učiteľ ani žiak nedokážu vopred stanoviť výsledok, ktorý je zatiaľ len v hlave, alebo ktorý práve vzniká. Umelec tvoriaci obraz sa neinšpiruje pravidlami vopred stanovenými. *„Ide o to, či sa niekedy vytýkalo umelcovi, ktorý tvorí obraz, že sa neinšpiruje pravidlami a priori ustanovenými? Povedalo sa niekedy, aký obraz má namalovať? Je samozrejmé, že obraz, ktorý má urobiť, nie je určený, že umelec sa pustí do budovania obrazu a že obraz, ktorý má byť urobený, je práve obraz, ktorý urobený bude. Je samozrejmé, že neexistujú a priori estetické hodnoty, ale že sú hodnoty, ktoré sa vidia potom v súvislosti obrazu, vo vzťahoch, ktoré sú medzi tvorivou vôľou a výsledkom. Nikto nemôže povedať, čo bude maľbou zajtrajška; môžeme posudzovať len maľbu už hotovú“* ([9], 45-46).

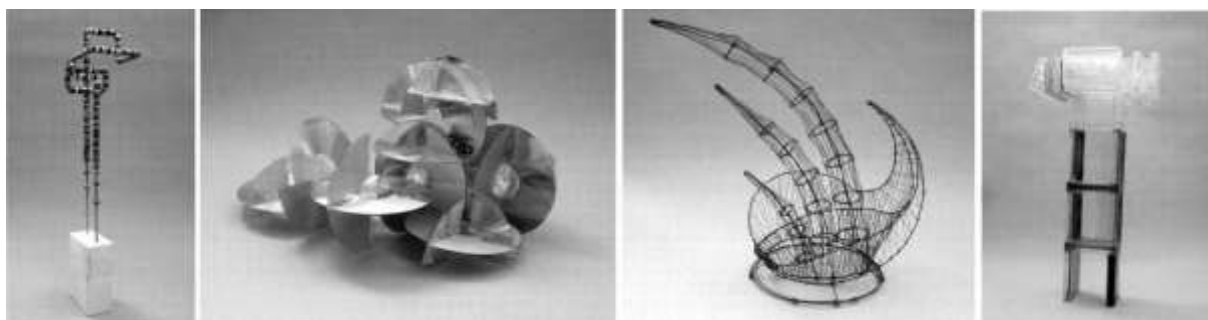
Tento špecifický charakter tvorby obrazov má svoje dôsledky aj vo výtvarnej výchove, v ktorej výsledok ako výtvarný produkt nie je daný vopred, ale vzniká a vznikne na základe dialógu medzi učiteľom a žiakom a bezprostredným vzťahom medzi žiakom a objektom, ktorý vytvára. Pokiaľ sa zameriame na nevyhnutnosť fyzickej realizácie, v jej priebehu dochádza vždy ku cyklickej korekcii predstáv a ich opätovnému následnému hodnoteniu. Vyjadrenie predstáv v produkčných cyklických fázach tvorivosti podmieňujú vlastnosti zvolených materiálov, prostriedkov a médií. V prípade výtvarného objektu materiály a predmety motivujú žiaka k asociačnému mysleniu a získavajú tak určujúce postavenie v tvorbe. Zmysel tvorivých činností pri práci s objektom teda spočíva v údive z toho, čím všetkým sa môžu známe veci stať. Výsledok ako produkt týchto činností odkazuje na žiaka a jeho spôsoby tvorivého uvažovania, ale aj na učiteľa a jeho spôsob didaktického myslenia.

5 Objekt ako poetická realita

Vzťah k veciam je určovaný reláciou subjekt – objekt. Aby sa predmety stali pre subjekt cennými, musia potvrdzovať alebo reprezentovať jeho identitu a ich kvality určuje, prisudzuje a zdôvodňuje subjekt. Predmety podliehajú hodnotiacim súdom subjektu a sú ovplyvňované ich kvalitatívnymi vlastnosťami. Hodnotenie sa uskutočňuje v procese, v ktorom hodnotiaci subjekt selektuje predmety zastupujúce určité skupiny vecí podľa rozličných kritérií.

Pokiaľ uvažujeme o akejkolvek výtvarnej kompozícii, vždy sa zaoberáme otázkami výberu (selektie) materiálu, prvkov, prostriedkov) a ich rozmiestnenia (distribúcie). Z pohľadu výtvarného jazyka by sme mohli teoreticky zameniť materiály a predmety využívané v objektoch za výrazové prvky a prostriedky určované ich vlastnosťami, ktoré sa pri ich komponovaní dostávajú do najrozličnejších kvalitatívnych (svetelných, farebných, tvarových, povrchových) a kvantitatívnych vzťahov. Výber vecí má rozhodujúci vplyv na kvalitu výsledku, takže pokiaľ žiak pracuje priamo s predmetmi, musí si mať z čoho vyberať, aby mal čo analyzovať, triediť a dávať do vzájomných vzťahov.

Ak povedzme postupujeme cestou zmnožovania elementov, môžeme sa odvolávať napríklad na asambláže alebo akumulácie. Akumulácie môžu pripomínať knihy uložené v knižnici, gombíky v škatuli či tovar na pultoch obchodov. Prvky sa ukladajú vedľa seba, na seba, rastú do výšky a pod. V týchto prípadoch sa sleduje pôsobenie kompozícií, v ktorých sú prvky spájané do výsledných celkov zostavených na princípoch rytmu, rovnováhy, konštrukcie, vyváženosti a podobne.



Obr. 1 – 4 Študentské práce

Predmety sa odlišujú nielen tvarmi, farebnosťou, priehľadnosťou materiálu, leskom, atď., ale často vyžarujú aj tajomstvo neurčitého, odkazujú na anonymného tvorca, alebo ich forma dokumentuje silu ľudského umu. Napríklad o starom, opotrebovanom, hrdzavom a poškodenom pracovnom nástroji by prvoplánovo nikto neuvažoval ako o krásnej veci. Až kým si neuvedomíme, že farba hrdze, alebo tvar nie sú ani lepšie, ani horšie vlastnosti ako majú iné predmety priťahujúce našu pozornosť. Ich existencia môže na jednej strane zostať nepovšimnutá, ale môže tiež vyvolať akúsi spriaznenosť. Paradoxne, práve ľahostajnosť k veci, do tvaru ktorej človek vložil svoj um, ktorá mu slúžila, mala svoj vlastný osud, môže sa stať impulzom a motiváciou pre výtvarné spracovanie.

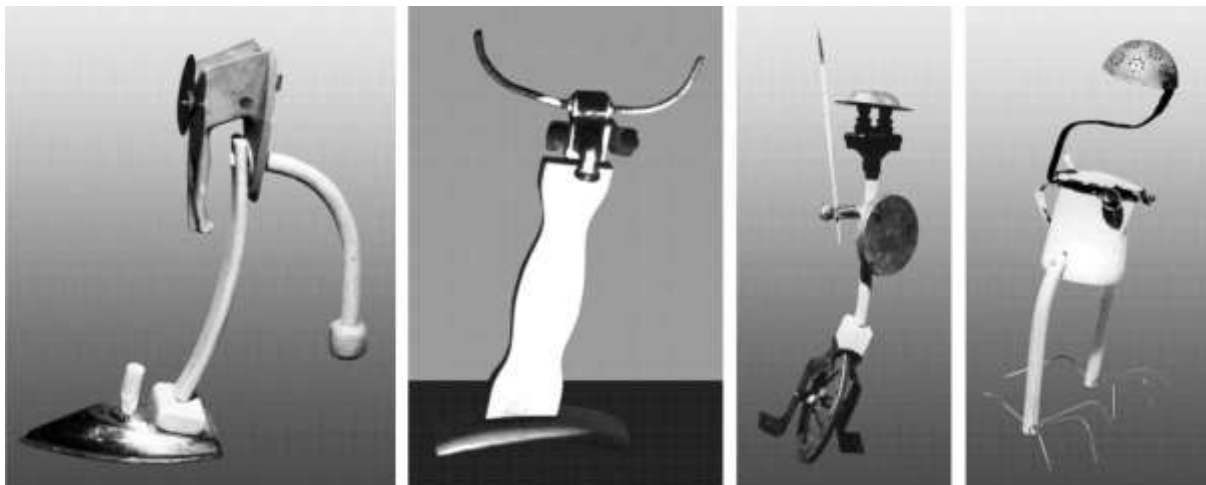
Prirodzeným prejavom a postojom človeka k predmetnému svetu je uchovávanie najrozličnejších materiálnych objektov, ktoré majú pre jednotlivca alebo spoločnosť hodnotu. Pôvodná funkcia uchovaných predmetov sa môže meniť alebo zostať nezmenená, ale dominantnejšou sa stáva funkcia reprezentatívna, ktorá vo všeobecnosti odráža vzťah človeka k veciam. V rámci spoločnosti hovoríme o inštitucionálnom muzeálnom fenoméne, ktorý cielene zbiera, uchováva a sprístupňuje najrozličnejšie objekty ako kultúrne odkazy minulosti, ktoré sú dôležité najmä z hľadiska edukačného.

Príkladom vzťahu človeka a predmetu však môžu byť aj súkromné zbierky najrozličnejších predmetov, ktoré nemôžeme považovať za umelecké diela. V týchto predmetoch je rovnako evidentná zmena ich účelu, ktorá sa z pôvodne úžitkovej funkcie presunula k funkcii estetickej. Deje sa tak na základe intelektuálnych či emocionálnych väzieb jednotlivca k predmetom. Mnohí vlastníci si takýmito predmetmi zdobia súkromné príbytky, môže ísť o zberateľov a milovníkov starožitností, ale aj o majiteľov, ktorí si prostredníctvom predmetov definujú svoje ego či spoločenské postavenie.

Na strane druhej aj akýkoľvek bezcenný predmet môže byť sprostredkovateľom osobných spomienok, pripomínať milovanú osobu, odkazovať na silný zážitok konkrétnej životnej situácie, na určité miesta, javy, udalosti a podobne. Pre ich vlastníka môžu rôzne veci nadobúdať rôzne významy, veľakrát zrozumiteľné len

jemu samému. Život človeka je teda prirodzene ovplyvňovaný najrozličnejšími predmetmi, s ktorými sa dostáva do vzájomného vzťahu. Z tohto uhla pohľadu sa ani gýč nemusí javiť ako odsúdeniahodný.

Subjektívne posudzovanie vecí vyplýva z vedomia, ktoré sa odvoláva na predchádzajúce skúsenosti. Základným východiskom pre transformáciu témy do výtvarnej výchovy je teda otázka vnímania predmetov a ich selekcie podľa vlastností, ktoré predurčujú výslednú formu objektu. Obraz denotuje to, čo zobrazuje, ale práve v objektovom umení nastáva posun od zobrazovania predmetu ku začleneniu skutočného predmetu so svojimi vlastnosťami do štruktúry diela, z ktorej materiál a predmet referujú o sebe, ale súčasne odkazujú k iným významom.



Obr. 5 – 8 Študentské práce

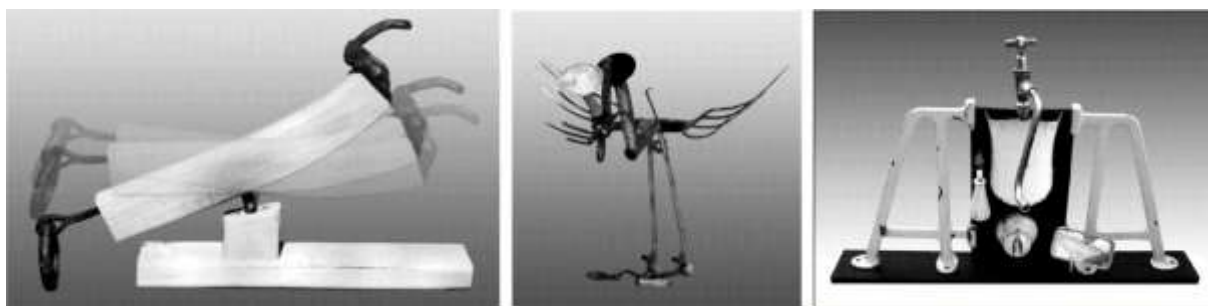
V praxi sa však môžeme stretnúť s nepochopením a zamieňaním spôsobov referencie, keď nie je jasný zmysel začleňovania predmetov do kompozície. Najčastejším omylom je, keď sa úloha stanoví ako napodobenie skutočnosti, kde sa predmety dostávajú do neodôvodniteľnej a prvooplánovej pozície výrazových prostriedkov a prestávajú referovať o sebe. Úloha stanovená ako napodobnenie skutočnosti nemá s predmetmi nič spoločné, ale pokiaľ sa v hre s predmetmi objaví námet, môžeme to vysvetliť napríklad ilumináciou z Wallasovho (1928) modelu tvorivých procesov, alebo Guilfordovým (1959) a Daceyho (1989) modelom kreatívnych riešení problémov v produkčných fázach, v ktorých dochádza k špirálovite sa opakujúcim vstupom, následnej produkcii a k hodnoteniu produkcie vždy na inej, odlišnej úrovni ([10], 150-154).

Manipulácia s vecami je hľadaním ich vzájomných vzťahov, zamietaním riešení vyhodnotených ako nesprávne a preferovaním tých, ktoré žiak hodnotí ako správne. Tento proces by sme mohli prirovnať k celkom bežnej praxi človeka, v ktorej prirodzene usporadúva veci a neriadi sa vopred danými pravidlami, a predsa vyberá a triedi jednotlivé prvky, potom ich rozmiestňuje, pričom si neuvedomuje, že vlastne komponuje.

Rôznorodé materiály a predmety, ktoré vstupujú do procesu tvorby, si samé vynucujú hodnotenie podľa ich vlastností a predurčujú hľadanie a objavovanie množstva riešení, takže podnecujú divergentné myslenie. Z hľadiska faktorov tvorivosti je potrebné zohľadňovať ich význam vo vzťahu k procesom vo výtvarnej výchove, ale aj vo vzťahu k výsledkom týchto procesov. Pochopenie zmyslu rozvíjania fluencie a flexibility zo strany učiteľa je podstatné. Obyčajne sa nielen žiak uspokojí s jednoduchým riešením a z procesu tvorivosti uniká už

v jeho prvej produkčnej fáze, keď sa domnieva, že splnil zadanú úlohu. Motivovať žiaka vytvárať čo najviac a čo najrozmanitejších riešení ukazuje na schopnosti učiteľa, ktorý dokáže žiaka udržať v tvorivom procese čo najdlhšie. Je zrejmé, že uvedené faktory tvorivosti sa týkajú rozvíjania schopností žiaka ako je trpezlivosť a vytrvalosť.

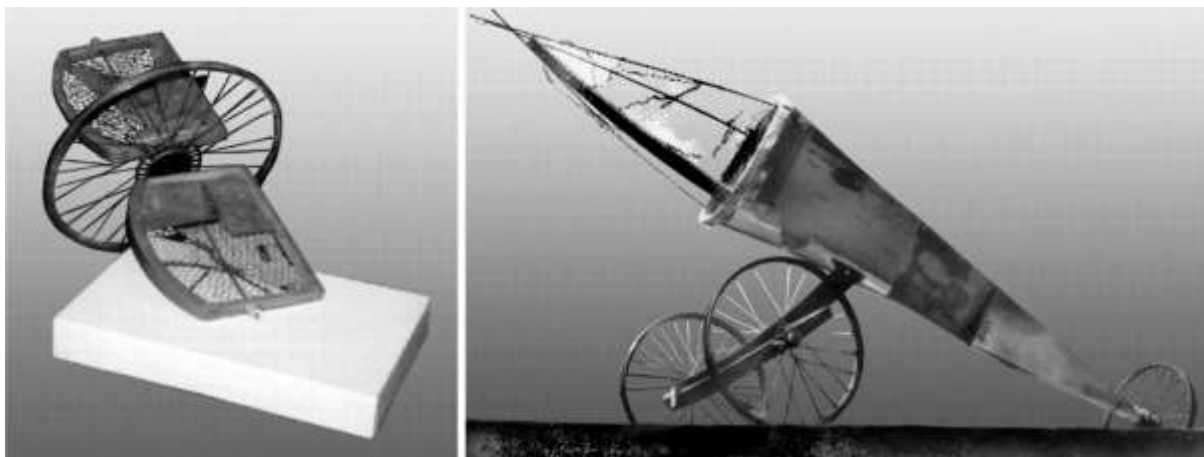
Cesta k definitívnemu výtvarnému produktu nie je priamočiara, predpokladá omyly, vybočenia, zamietania, návraty, potvrdzovania smerovaní, ale pre výtvarnú tvorivosť sa stáva určujúcou. Okrem fluencie a flexibility je v prípade tejto témy podstatným aj faktor redefinovania, ktorý sa vzťahuje na schopnosti meniť významy vecí. Redefiníciou vo výtvarných objektoch sa pôvodné predmety dostávajú do neočakávaných vzťahov, v ktorých sa mení ich pôvodná funkcia. Predmety, ich fragmenty či súčiastky v nezmenenej podobe spochybňujú svoju pôvodnú funkciu a v kompozícii získavajú iné významy. Neštandardné situácie vzťahov použitých predmetov sa na pozadí zotrvačnosti ich prirodzeného vnímania stávajú nositeľmi absurdnosti, prekvapenia, humoru, tajomnosti, atď. Rozdiel medzi tým, čo je v umení objektu zobrazované a medzi tým, čo je ním vyjadrované, vyplýva zo skúseností nášho zotrvačného vnímania predmetov a jeho spochybňovaním, a preto je riešenie vzťahu skutočnosti a spôsobmi referovania o skutočnosti zásadné. Svet reality predmetov sa takýmto spôsobom presúva do sveta imaginácie.



Obr. 9 – 11 Študentské práce

Definitívny výber prvkov, fragmentov či celých predmetov a ich využitie v objekte vždy predpokladá určité technické a konštrukčné riešenia, ktoré sa stávajú súčasťou kompozície. Konštrukčné a technické problémy sa pri spájaní jednotlivých prvkov do výsledného tvaru objavujú v tvorivom procese celkom prirodzene. Často si vynúti doplnenie zostavy ďalšími fragmentmi alebo materiálmi, ktoré sa musia vopred upraviť, napr. strihaním, rezaním, pílením, vŕtaním a pod., pretože sú nevyhnutné pri budovaní celku. Konečný produkt potom odkazuje na schopnosť žiaka kompletizovať riešenie, ktorý sa z hľadiska tvorivosti vzťahuje k faktoru elaborácie. Vo výtvarnej výchove sa však technické osvojovanie skutočnosti nechápe ako jej cieľ, ale nevyhnutný prostriedok riešenia kompozície. To však neznamená, že by technické, technologické alebo konštrukčné riešenia nemohli alebo nemali byť formulované ako úlohy vo výtvarnej výchove.

Cieľ tvorivých činností by mal spočívať v originálnych riešeniach, faktore novosti. Originálne riešenia v tvorivých procesoch výtvarnej výchovy nemusia byť objaviteľskými počinmi z hľadiska ich celospoločenského významu, ale pokiaľ žiak pochopí tvorivé procesy ako princíp, potom je predpoklad, že ich bude uplatňovať aj v budúcnosti.



Obr. 12 – 13 Študentské práce

Záver

Pomedzie vytvárania predmetov a objektového umenia otvára úvahy o predmetoch, ktorými sa obklopujeme, na ktoré môžeme byť citovo naviazaní, ale aj na tie predmety, ktorých sa bez zaváhania dokážeme vzdať. Pierre Restany sa ako kritik zaoberal objektovým umením od roku 1950. V rozhovore o svojej knihe *Les objects* – plus sa vracia k Marcelovi Duchampovi do roku 1913, kedy sa prvý raz narušila hranica medzi objektmi ako predmetmi umenia a predmetmi ako účelovými výrobkami. „Duchamp bol jedným z prvých, ktorí dokázali, že aj stroj môže byť krásny, a doviedol priemyselný objekt do sveta umenia. Je to kapitálny fenomén, ktorý v dejinách umenia vytvoril novú dimenziu, paralelu s históriou klasického umenia(...). Je to iná tvár umenia. Nájdené objekty boli populárne v 50-tych a 60-tych rokoch. V 80-tych rokoch je tu už tretia generácia umelcov, ktorí pracujú s nájdenými objektmi (Lavier, Koons, Mucha, Steinbach). Umelecký dizajn sa rozvíja od chvíle, keď predstavuje istý typ nájdeného objektu. V súčasnosti si musíme zvyknúť žiť s dvoma tvármi umenia, rovnako ako žijeme v dvoch spôsoboch výroby, v ktorých sú dve hierarchie senzibility a afektivity“([11],32).

Použité zdroje

- [1] SOKOL, Jan. 2002. Civilizace a kultura (koreferát na francúzsko-českom seminári spoločenských vied CEFRES 12.decembra 2012) [online].[cit. 2015-02-21]. Dostupné na internete: <http://www.jansokol.cz/2014/03/civilizace-a-kultura/>
- [2] MONDZAIN, Marie-José. 2008. Obraz, subject, moc. Rozhovor s Marie-José Mondzain, zhovárala sa Michaela Fišerová. In *Filozofia*, Bratislava: Filozofický ústav SAV. ISSN 2585-7061.vol. 63, no. 5, pp. 635-647.
- [3] GOODMAN, Nelson. 2007. *Jazyky umění : Nastíní teorie symbolů*. 1. vyd. Praha : Academia. 213. s. ISBN 978-80-200-1519-8.
- [4] CROCE, Benedetto. 1927. *Breviř estetiky*. Praha: Odeon.
- [5] COLLINGWOOD, Robin, George. 1938. *Principles of Art*. Oxford: Clarendon Press [online]. [cit. 2016-11-08]. 347 s. Dostupné na internete: <https://archive.org/details/in.ernet.dli.2015.188470>
- [6] THOMASOVÁ, Karin. 1994. *Dejiny výtvarných štýlov 20. storočia*. Bratislava: Pallas. 396 s. ISBN 80-7095-020-X.
- [7] LAMAČ, Miroslav. 1989. *Myšlenky moderních malířů*. Praha: Odeon. 513 s. ISBN 80-207-0087-0.

- [8] GOMBRICH, Ernst - Hans. 1990. Příbeh umění. Praha: Odeon, Nakladatelství krásné literatury a umění, 1992. 558s. ISBN 80-207-0416-7.
- [9] SARTRE, Jean - Paul. 2004. *Existencialismus je humanismus*. Praha: Vyšehrad. 57 s. ISBN 80-7021-661-1.
- [10] DACEY, John S. - LENNON, Kathleen H. 2000. *Kreativita*. Praha: Grada. 250 s. ISBN 80-7169-903-9.
- [11] BAČÍKOVÁ, Sabina. 1992. Bojovať s negativizmom. Rozhovor s Pierrom Restanym. In *Výtvarný život, časopis Zväzu slovenských výtvarných umelcov*. Bratislava: Slovenská výtvarná únia. ISSN 0139-7214. 1992, vol. 37, no. 1, pp. 29-32.

Kontakt:

PaedDr. Ján Husár, PhD.

Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta, Katedra výtvarnej kultúry,

Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica

e-mail: jan.husar@umb.sk

GRAFIKA A AKTUÁLNE OTÁZKY S ŇOU SPOJENÉ

GRAPHICS AND IT'S CURRENT CHALLENGES

MARTIN ŠEVČOVIČ

Abstract

The presented text on the topic of graphics and the current issues associated with it, has an ambition to offer views of selected experts on the issue of defining graphical media at present. It also offers a brief analysis of selected professional publications dealing with the subject.

Abstrakt

Predložený text na tému grafika a aktuálne otázky s ňou spojené má ambíciu ponúknuť názory vybraných odborníkov na problematiku definovania grafického média v súčasnosti. Rovnako ponúka stručnú analýzu vybraných odborných publikácií, ktoré sa predmetnej problematike venovali.

Key words

printmaking, imprint, classical graphic techniques, alternative graphic, trans-media

Kľúčové slová

grafika, odtlačok, klasické grafické techniky, alternatívna grafika, transmedialita

Úvod

Predložený text na tému grafika a aktuálne otázky s ňou spojené má ambíciu ponúknuť názory vybraných odborníkov na problematiku definovania grafického média v súčasnosti. Našou snahou bolo sledovať dva rozdielne myšlienkové postoje k predmetnej problematike a poukázať na oprávnenosť tvrdení oboch prúdov, ak sa na problematiku pozrieme ako na celok. Význam obsahu textu vidíme aj vo využití v edukačnom procese pri výučbe predmetov zameraných na grafické médium, ale aj iných predmetov, napríklad zameraných na teóriu, či históriu umenia.

Grafika a aktuálne otázky s ňou spojené

Oblasť skúmania predloženého textu sa zameriava na okruh sledovania experimentu a formovania nového pohľadu na grafické médium na prelome dvadsiateho a dvadsiateho prvého storočia. Toto formovanie prebiehalo nezávisle od Slovenska aj v celosvetovom ponímaní a otázkami k problematike definovania a obohacovania oblasti grafiky boli predmetom výskumu viacerých teoretikov zaoberajúcich sa spomínaným

fenoménom. Preto sme sa rozhodli venovať kapitolu dizertačnej práce porovnaním, ako vnímajú transformovanie grafického média vybraní teoretici a praktici zaoberajúci sa touto problematikou.

„On vlastne žiaden problém neexistuje, kým sa nejaký kritik, či historik nerozhodne, že si ho vytvorí.“ [1] To sú slová Richarda Noyce, významného svetového odborníka zaoberajúceho sa problematikou grafiky. V podstate môžeme s jeho výrokom súhlasiť, a vlastne vystihuje, čo sa v rámci vývoja grafiky dialo. Tvorcovia, ktorí realizovali svoje diela využívali možnosti doby na ich realizáciu. Autonómne práce vznikali a ich výpovedná hodnota je legitímna. Problém nastal až pri snahe o ich zaradenie. Vznikla otázka, či sa posunú hranice pevného ukotvenia grafického média na remeselnom princípe, alebo si grafika udrží svoje medze a zostane médium stále viac sa vzdalujúcim od sféry chápania súčasného výtvarného umenia. Pritom bolo už rozhodnuté, lebo tvorcovia využitím nových prístupov, možností a otvorením myslenia hranice vnímania grafického média posunuli. Snaha o uchopenie tohto javu do teoretických schém priniesla rôzne nové definície.

Jule Walter, grafik a profesor katedry grafiky na University of Alberta v Edmontone, Kanada, označil transformovanie grafického média pojmom *hybridná grafika*. „...výsledkom súčasných grafických experimentov, pri ktorých dochádza ku kombinácii moderných a klasických techník (namiesto ich polarizácie) je akási **hybridná grafika**.“ [2] O hybridných formách grafiky a chápanie skúmanej problematiky píše Richard Noyce ako o: „dve dvojice protikladov - digitálne/tradičné a výtvarné umenie/masová tvorba. Obe z týchto dvojíc ležia na koncových bodoch úsečky a ich priebeh sprevádzajú nespočítateľné variácie. Úsečky sa premietajú najrôznejšími spôsobmi a môžu sa objavovať aj hybridné formy grafiky....Dôležité je, že neexistuje správna odpoveď, žiadna dokonalá kombinácia faktorov.“ [1] Význam slova hybridné by sme mohli nahradiť aj výrazom transformované, či transmediálne formy grafiky. O chápaní pojmu transmediálne píše Igor Benca, jeden z autorov projektu *Transmediálny priestor grafiky, asimilácia vs. originál*, ktorý bol zameraný na analýzu umeleckých výstupov v médiu grafiky v období 2006 - 2011 na Slovensku. Benca označil práve hybridné formy grafiky pojmom transmediálne v zmysle „...priepustnosti a premenlivosti grafiky a jej schopnosť interakcie naprieč médiami. Zároveň jej schopnosť adaptácie a asimilácie s prostredím ostatných umeleckých druhov. Pričom nemusí, ale aj môže prísť k asimilácii, čiže k splynutiu s inými médiami, a tým k marginalizácii alebo strate niektorého, alebo všetkých významných znakov grafiky.“ [3] Napriek významnému pokroku v chápaní grafického média a jeho viditeľné využitie v rámci tvorivých programov, stále sledujeme názory obhajujúce pôvodnú štruktúru definovania grafiky ako takej. Svet, v ktorom si grafické umenie žilo a aj naďalej žije, pretrváva a grafici sú naďalej sústredení v spolkoch a ich práce sú prezentované na svetových prehliadkach zameriavajúcich sa na formálne aspekty grafického média ako sme ho poznali. Účasť na spomínaných podujatiach je podmienená veľkosťou formátu a technikou, ktorá by mala spadať do množiny klasických grafických techník. Taktiež združovanie v spolkoch a komunikácia medzi grafikmi v rámci nich môže byť len prínosnou a podnecujúcou pre nové možnosti experimentu a obohacovaním média grafiky ako takeého. Skôr sme chceli poukázať na skutočnosť, že napriek rozsiahlym diskusiám na túto tému, stále sledujeme aktivity v rámci výtvarného umenia, orientujúc sa čisto na prezentáciu grafického listu, realizovaného v medziach klasických grafických techník, nadväzujúc na tradíciu. Vyskytujú sa formy prehliadok, ktoré túto problematiku separujú do dvoch disciplín, alebo projekty, ktoré sústreďujú svoju pozornosť práve na experimentálne polohy grafického média. Vrátime sa ale k otázkam, ktoré spustili vlnu rozsiahlych diskusií na tému, čo možno zaradiť do oblasti grafiky. Oprieme

sa pritom o dve tvrdenia, ktoré sformuloval k tejto problematike Richar Noyce. Jedná sa o odpozorovanie a sformulovanie dvoch názorových línií, ktorou cestou by sa malo médium grafiky vybrať. *„Tvrdenie prvé: Digitálna grafika si v skutočnosti nezaslúži, aby sme ju volali umením, pretože jej kvalita celkom závisí od jej tvorcu. Ten musí ovládať techniku a prácu s počítačom, na rozdiel od čisto umeleckej tvorivosti či zručnosti v zachádzaní s tradičnými nástrojmi a materiálmi.“* [1] Uvedené tvrdenie by sme zaradili do línie myslenia zástancov tradičných remeselných postupov, túžiacich po uzatvorení hraníc chápania grafického média, v zmysle realizácie grafického listu, spĺňajúceho všetky náležitosti dohodnuté medzi grafikmi, teoretikmi a trhom. Vymedzenie grafiky v rámci výtvarného umenia do vlastných sfér, vybudovaných prehliadok a osobností, ktoré sú v rámci týchto oceňované a vážené. Udržanie normatívnych kvalít a nárokov na grafický list, s jednoducho rozpoznateľným využitím jednotlivých klasických, uznávaných grafických techník a postupov, čo napovedá o miere „majstrovstva“, úrovni grafika, v rámci hierarchie remeselných zručností a následne legitímnosť minimálnej stanovenej ceny na trhu. Problematickým je, že takéto závery vymaňujú grafické médium z neustále sa formujúceho sveta výtvarného umenia, čo sme mohli sledovať v posledných desaťročiach. Názor Waltera Koschatzkeho, rakúskeho profesora, teoretika, historika umenia, emeritného riaditeľa grafickej zbierky Albertína na otázku, ktoré udalosti na grafickej scéne 90. rokov považuje za najvýznamnejšie a prečo? Koschatzky sa odvoláva na výsledky zasadnutia komisie významného Bienále grafiky v Ľublani, Slovinsko. *„v roku 1995 sme jednohlasne dospeli k definitívnemu rozhodnutiu, že najnaliehavejším poslaním grafiky je venovať sa klasickým technikám - tlače z výšky, z hĺbky a z plochy - v jej čistej forme, lebo ručná umelecká práca je nenahraditeľná a nesmie byť zatienená technickými trikmi a lákavými obrazmi.“* [4] A ďalej pokračuje: *„ceny za umeleckú grafiku budú väčšinou udeľované počítačovým prácam a digitálnym tlačiam podľa fotografií, a tým dala signál obrovskému dosahu, ktorý nepovažujem len za nebezpečný a zlý, ale aj za zničenie všetkých kvalít neprekonateľného umenia grafiky.“* [4] Prirodzene aj nám ako grafikom sa tento názor Waltera Koschatzkeho zdá byť relevantný a súhlasíme s jeho snahou o význame zapojenia ručnej práce pri vzniku grafického listu, ale nie pod podmienkou, žeby táto skutočnosť obmedzila uznať iné slobodné výtvarné prejavy a len pre túto obmedzenosť by nebola ich legitímnosť akceptovaná. *„K najnaliehavejším úlohám preto bude patriť jasné rozlíšenie, spresnenie princípov a hraníc. To všetko sa bude bezpodmienečne musieť uskutočniť, aby neprišlo k úplnému zániku ručných grafických techník.“* [4] Rozumiem strachu pred hrozbou zániku stáročia budovanej tradície grafických techník a remesla. Ale o tom, po čom v budúcnosti tvorca siahne nemôže rozhodnúť žiadna komisia. Čo sa v tejto problematike za posledných 50 rokov udialo vystihujú slová teoretičky a kritičky umenia, v minulosti vedúcej grafickej zbierky Slovenskej národnej galérie, Evy Trojanovej: *„Od obdobia pop artu smerovala grafika k pauperizácii a potláčaniu významu technického aspektu. Dôležitosť a precíznosť technologického procesu, ktorého výsledkom bol perfektný odtlačok, limitovaný výškou nákladu, stratila svoju hegemoniu.“* [5] Neradi by sme podceňovali význam technického aspektu, práveže ho pokladáme za dôležitý a taktiež potrebu vytvárať pôdu pre budúce generácie, aby sa mohli s remeselnými technikami aj v budúcnosti zoznamovať a na týchto poznatkoch ďalej stavať. Podstatným je ale nevyvyšovať formu a normu nad slobodným autorovým prejavom reflektujúcim dobu, v ktorej výtvarne pôsobí. *„Trvať na nadradenosti jednej formy nad druhou znamená naďalej stále uchovávať výnimočnosť, ktorou sa v nedávnej minulosti začala umelecká grafika vymedzovať ako menšinová umelecká forma.“* [1] Po niekoľkých rokoch od publikovania Waltera

Koschatzkeho myšlienok, médium grafiky absolvovalo spresnenie princípov a definovanie otáznych grafických polôh a sú akceptované a zaradované v súvislosti s niektorými signifikantnými znakmi grafiky. Analýzu obsahu prvého tvrdenia možnej línie, ktorou sa môže grafické médium v budúcnosti uberať by sme ukončili názorom vedúceho ateliéru grafiky na Univerzite Palackého v Olomouci, Ondřeja Micháleka: „...zrejme najvýraznejšou výzvou v súčasnej dobe je rozšírenie digitálnej tlače... Zvykli sme si na to, že sa obraz pri svojej premene v obraz reprodukováný mení, pretože použitie grafickej techniky kladie určitý odpor. Ten odpor máme radi, pretože predstavuje jeden z pôvodu grafického remesla a tak trochu spoluvytvára jeho zmysel. V prípade digitálnej tlače táto ťažšia priechodnosť techniky, vďaka ktorej vzniká špecifická grafická kvalita obrazu akosi chýba.“ [6] Tieto myšlienky nadväzujú na „Tvrdenie druhé: Kvalita tradičnej hĺbkotlače a tlače z výšky závisí na technikách a schopnostiach, ktoré môžu zvládnuť jedine ľudia... Mimo toho sa v nich zaobchádza so zložitými a utajovanými znalosťami, ako zvolené techniky fungujú a čo sa s nimi dá urobiť, s intuíciou, ktorá vychádza z dlhodobej praxe a skúseností, a aj s tradičným prístupom, pretože sa čas od času objavujú nejaké experimenty.“ [1] Uvedené tvrdenia naznačujú nezainteresovanému čitateľovi v oblasti vzniku grafického listu, prečo vlastne vzniká toľko diskusií na spomínanú tému. Pretože zavedením digitálnych technológií sa určitá miera fyzického zapojenia tvorcu preniesla do virtuálnej oblasti počítačových softvérov, čo vyžadovalo úplne iné tvorcove mentálne nasadenie, poznatky a zručnosť v rámci spomínaných technológií. Preto rozumieme rozčarovaniu grafikov a zrod kritiky voči realizácii grafického listu pomocou počítačových technológií. Nakoľko mohli pôsobiť „laxne“ voči namáhavo ruko-dielne vypracovaným grafickým listom, ktorých realizácia bola podmienená dlhou cestou osvojenia si a uchopenia remeselných postupov v množine klasických techník. „Európski výtvarníci v tomto dynamickom období novátorsky spracovávali tvorivé nápady, reflektovali a akceptovali dlhú a vynikajúcu tradíciu grafiky, a tak čelili predsudkom voči súdobému umeniu obecné a zvlášť tlačenému a publikovateľnému umeniu.“ [7] Preto sa dalo predpokladať, že úzkostlivé názory v oblasti grafiky budú odolávať, ale nakoniec akceptujú nové vymedzenie hraníc. Noyce v odpovedi na obe ním sformulované tvrdenia hľadá kompromis, pozitívne vníma vznik otázok, pretože dali priestor k diskusii oboch strán a v rámci nej k ich vzájomnému obohacovaniu. Toto ich vzájomné obohatenie môže vyústiť do formy obsahujúcej nekonečné možnosti dostupné pre umelcov, čo znemožní ich stagnáciu do budúcnosti. „výtvarné umenie a najmä grafika sále majú moc presvedčiť vo svete, v ktorom väčšina našich životov formuje a riadi umelecká tvorba.“ [1]

Vrátime sa ešte k otázke vnímania problematiky preniknutia počítačovej grafiky do oblasti výtvarného umenia. Nakoľko sa bytostne dotkla otázky jedinečnosti a originality realizovaného výtlačku. Samozrejme, že to všetko súviselo aj s problematikami iných technicky zdokonaľovaných médií ako je fotografia a film. Týmito otázkami, ako je nám známe, sa zaoberal nemecký kritik Walter Benjamin. Už v predstihu vnímal reprodukovateľnosť ako revolučný prvok oslobodzujúci umenie od uctievania jedinečného rituálu artefaktu. Tvrdil že jedinečné umelecké dielo má svoju auru. Reprodukovateľná forma radikálne zasiahla do premeny umeleckej tvorby, ale aj do trhu s umením. [8] Ako naznačujú niektoré teórie „posledných sedm dekád ukázalo, že téměř žádná z Benjaminových hlavních předpovědí se nepotvrdila. Aura rozhodně nezmizela, jak Benjamin očekával; ve skutečnosti si oblast umění technické reprodukce spíše podmanila.“ [9] Práve otázky jedinečnosti a originality mali veľký vplyv na problematiku zaradenia digitálnych postupov do oblasti výtvarného umenia. Zavádzanie nových technológií a ich neprebádaná oblasť nekonečne sa javiacich možností prispela k zmene

viacerých oblastí týkajúcich sa výtvarného umenia a aj grafiky. O čom svedčí aj vyjadrenie profesorky teórie a dejín výtvarných umení na Carnegie Mellon University v Pittsburgu, Elaine A. Kingovej: *„Existencia digitálnych procesov a možnosť tvorby kvalitných farebných digitálnych kópií mení celkový obraz súčasnej grafiky.“* [10] Ako sme toho všetkého svedkami, vznik, rozvoj a najmä dostupnosť digitálnych technológií zmenili fungovanie celej spoločnosti, do ktorej prenikli. Ale nielen to, svet sa stal menším a dostupnejším. Rozvoj dopravy, internetu, televízie, mobilných sietí a sociálnych sietí. Dostupnosť informácií prispieva k neustálemu pohybu a prehodnocovaniu hodnôt a bytostne sa dotýkajú aj sféry výtvarného umenia. Tým, čím bola grafika revolučnou pred 600 rokmi, schopnosťou reprodukovat', stala sa niekoľkonásobne sivejšou vďaka počítačovým a digitálnym technikám a hlavne vďaka schopnosti transformovať sa naprieč médiami. Stala sa médium populárnej kultúry a masovej kultúry. Čím bola pri svojom vzniku, revolučnou metódou schopnou prinášať informácie širším vrstvám, stala sa vďaka počítačovým technológiám akoby úplnou. Úplnou v zmysle naplnenia poslania reprodukovateľnosti. Nechceme tým povedať, že by prišla po svoje hranice, skôr naopak, jej hranice sa tak rozšírili a ponúkli nespočetne veľa nových možností aj pre tvorcov, že uvidíme, koľko potrvá než nastane obdobná situácia, ako začiatkom druhej polovice 20. storočia, kedy sa spoločnosť začala konfrontovať s počítačovými technológiami. Naše myšlienky z časti potvrdzuje aj výrok historičky umenia Júlie Meszároszovej: *„...prestali existovať akékoľvek žánrové obmedzenia. Grafika sa môže objaviť úplne kdekoľvek, v akomkoľvek kontexte, stáva sa preklenovacím médium. Čo sa týka formy, napomáhajú technológie rozšíreniu nášho obzoru do neuveriteľných rozmerov, vystupujú z plochy papiera do vnútorného priestoru, alebo užívajú plastické pozadie, rozmanité riešenia inštalácií a podobne. Čo sa týka obsahu, sú rozšírením reality až do reality virtuálnej a zároveň pomáhajú grafike preniknúť do každodenného života.“* [11] Obdobie 20. storočia a najmä jeho druhá polovica je priamo späté s pojmom experiment a nielen v oblasti grafického média. Experiment ako základná metóda poznávania bude stále súčasťou tvorivých programov autorov. Inak by to viedlo k stagnácii, k dosiahnutiu uspokojivého vrcholu a nasledovaniu už viac krát v histórii prekonaného nasledovania ideálu. O tom, čo za posledné obdobie najviac ovplyvnilo médium grafiky píše historička umenia Catherine De Braekleerová: *„hlavné zmeny v grafike súvisia s novými technológiami a novým smerom vývoja, ktoré tieto technológie so sebou prinášajú... Posun nastal aj vo využití nových typov matríc z rôznych materiálov“* [12] Čo pokladáme za dôležitú poznámku. Ako sme už naznačovali, nové chápanie grafického média nesúvisí len s otázkami elektronicky manipulovanej grafiky, ale aj s experimentovaním s rôznymi novými formami matríc a významných znakov grafiky. Je prirodzené, že tlak, ktorý vyvinuli počítačové technológie, nasmeroval viacerých tvorcov k pôvodnému zdroju hľadania a to k prírode a prírodným materiálom. Ako reakcia na umelý, človekom vytvorený virtuálny svet. To si všíma historička umenia Elity Ansoneovej pri otázke smerovania grafického média. *„Vidím tu vývoj dvoch odlišných tendencií. Prvá súvisí s novými možnosťami počítačov, v novej kombinácii médií a v hľadaní a používaní moderných techník. Druhá tendencia naopak smeruje k ručnému papieru a prírodným materiálom všeobecne, ktoré sú unikátne predovšetkým neopakovateľnou ručnou manipuláciou.“* [13] Na jednej strane človek, tvorca hľadá odpovede tam, kde ich hľadal od svojho vzniku a to v prirodzenom prírodnom svete, na druhej strane sa uchýľuje k využívaniu svojho umelo vytvoreného virtuálneho prostredia, ktoré neustále zanáša novými vrstvami a jedným z možných spôsobov, ako sa medzi nimi pohybovať je transformácia. Táto transformácia zasiahla aj svet výtvarného umenia, ktoré sa otvorilo a začalo prenikať do problematik iných vedných odborov, odkiaľ začalo čerpať nové témy. Výrazný vplyv fotografie a filmu rozšíril

hranice médií schopných zaznamenávať a šíriť informácie širším vrstvám spoločnosti, čo do ich vzniku bola väčšinová úloha najmä média grafiky. „Po grafike sa médiami masovej kultúry stali fotografia a film.“ [14] Obraz sa stal ešte prirodzenejšou súčasťou ľudského života, nositeľom informácií a spôsobom komunikácie. „Vizuálna kultúra - disciplína, v ktorej sa prelínajú rôzne teoretické aspekty pokročilou technológiou. Nie je len ikonografickým štúdiom obrazov, ale zaujíma sa aj o ekonomiku, energetiku, jazyk či sociálne pozadie... Týmto spôsobom otvára svet intertextuality, v ktorej sa obrazy a zvuky a priestorová rôznorodosť vrstvia na seba a prelínajú.“ [15]

V predchádzajúcich riadkoch sme sa zamýšľali nad otázkami, ktoré do sveta grafického média vniesli nové skutočnosti, ako vznik, rozvoj, zavedenie počítačových technológií a iných postupov, či stratégií. Ponúkli sme názor vybraných teoretikov a praktikov v danej oblasti. Ako môžeme sledovať, najmä druhá polovica 20. storočia bola veľmi podnetná na prehodnocovanie a nové vnímanie grafického média. Na jednej strane prevláda realizácia grafických listov pomocou klasických grafických techník, ktoré sú obohacované o rôzne nové experimentálne, autorské polohy. Na strane druhej je sféra vnímania grafického média obohatená o možnosti využitia elektronickej manipulácie a konceptuálneho chápania problematiky odtlačku. Sledované stratégie vyúsťujú do realizácií, mimo obvyklý rámec pôvodného vnímania grafiky. Transformujú sa do rozmanitých polôh a základné signifikanty grafiky sú viditeľné aj v priestorových objektoch, inštaláciách a akciách. Výraznú zmenu po uplynutí necelých 30 rokov môžeme sledovať napríklad aj na vnímaní grafiky z pohľadu teoretika Ľudovíta Petráskeho. V roku 1985 vydal prvú rozsiahlu publikáciu, ktorá mapuje slovenskú grafickú tvorbu s názvom *Moderná slovenská grafika*. „Chápeme ju ako osobitný umelecký odbor, ako druh výtvarnej tvorby, pri ktorej sa vyhlbený, vyrytý, nakreslený alebo namaľovaný obraz zvláštnym technickým spôsobom otláčením na papier v určitom obmedzenom počte rozmnoží. Každý list autorom očíslovaný a podpísaný si pritom udržiava charakter pôvodného umeleckého diela, zostáva originálom (na rozdiel od mechanickej reprodukcie realizovanej napríklad ofsetom alebo hĺbkotlačou), aj keď nie je unikátom. To všetko sú základné a charakteristické vlastnosti voľnej grafiky, ktorá je predmetom tejto práce.“ [16] Je dôležité pripomenúť, že práca bola publikovaná v dobe a podmienkach poznačených politickou situáciou, kde priestor pre experimentálne podoby grafiky, ale aj celkovo konceptuálne myslenie tvorcov neboli akceptované. Napriek tomu už v období vydania publikácie datujeme existenciu alternatívnych polôh grafiky. Spomeniem napríklad práce Mariána Mudrocha s názvom *Konvergenzie* z roku 1976, či Rudolfa Sikoru z roku 1979 s názvom *Čierna diera – Biela diera*, alebo *Autoportrét II.* z cyklu *Antropický princíp* z roku 1985. Taktiež Daniel Fischer pracoval s technikou ofsetu už v roku 1981. Druhou rozsiahlou publikáciou vydanou Galériou Mesta Bratislava v roku 2007 je *Slovenská grafika 20. storočia*, kde Zuzana Böhmerová v *Krátkom diskurze k histórii grafiky* v publikácii *Slovenská grafika 20. storočia* píše o dôležitom faktore, ktorý treba splniť, aby sa mohlo hovoriť o grafike v plnom význame: „Stvárnenie námetu v takom materiáli, z ktorého možno cielene zhotovovať istý počet odtlačkov – grafických listov, následne číslovaných a signovaných.“ [17] a o počítačovej či elektronickej manipulovanej grafike, ako „o technikách rozširujúcich možnosti grafickej tvorby o nové estetické dimenzie.“ [17] V publikácii sú už zaradené práce autorov takzvanej alternatívnej scény, ktorých by sme v Ľuda Petráskeho *Modernej slovenskej grafike* nenašli. Je vidieť pokrok v chápaní grafického média, ale stále zostáva v rovine dvojdimenzionálneho signovaného grafického listu. Čo bol asi aj zámer, o čom svedčí citácia Zuzany Böhmerovej. Záujem o realizácie

a posuny vnímania grafického média za hranice dvojrozmerného grafického listu sledujem na pôde *Štátnej galérie* v Banskej Bystrici, kde v koncepcii Aleny Vrbanovej v rokoch 1997 - 1998 bola zrealizovaná výstava *Alternatívna slovenská grafika*. Štátna galéria v Banskej Bystrici vydala v roku 2006 publikáciu k jej stálej expozícii *Slovenská grafika 20. storočia*, [18] ktorej kurátorkou bola rovnako Alena Vrbanová. Sú v nej zaradené grafické listy aj práce alternatívne prístupujúcich autorov voči klasickým technikám, ale podobne ako pri Ivana Jančára publikácii, nenachádzam práce mimo dvojdimenzionálneho rámca realizované na papieri. Vysvetlením je realizácia projektu na základe materiálu zo stálej zbierky Štátnej galérie v Banskej Bystrici, ktorá zaradovala do svojich zbierkových fondov len grafické listy realizované na papieri v dvojdimenzionálnom formáte. Až neskôr v roku 2011 v projekte *Trans/mediálny priestor grafiky*, [3] kde sledujem radenie rôznych polôh a vnímania grafického média na Slovensku.

V predchádzajúcom texte sme analyzovali vnímanie a zaradenie grafiky v piatich vybraných publikáciách. Tieto rozsiahle publikácie mali ambíciu mapovať vývoj grafického umenia na území Slovenska. Zamerali sme sa najmä na výskyt iných foriem výrazu grafického média, než je grafický list realizovaný podľa uznávaných konvencií na papieri, spĺňajúci signifikantné znaky klasických grafických techník. Ako sme postrehli, zaradenie alternatívnych a experimentálnych prístupov chápania grafického média začíname sledovať až začiatkom 21. storočia s výnimkou projektu *Alternatívna slovenská grafika*, ktorý bol realizovaný do roku 1998. Úplné vnímanie problematiky grafického média podľa aktuálnych tendencií a tomu prispôsobený výber prác registrujem až v roku 2011 pri realizácii projektu *Trans/mediálny priestor grafiky*.

Záver

Predložený text na tému grafika a aktuálne otázky s ňou spojené mal ambíciu ponúknuť názory vybraných odborníkov na problematiku definovania grafického média v súčasnosti. Našou snahou bolo sledovať dva rozdielne myšlienkové postoje k predmetnej problematike a poukázať na oprávnenosť tvrdení oboch prúdov, ak sa na problematiku pozrieme ako na celok. Zamýšľali sme sa nad otázkami, ktoré do sveta grafického média vniesli nové skutočnosti, ako vznik, rozvoj, zavedenie počítačových technológií a iných postupov, či stratégií. Ponúkli sme názor vybraných teoretikov a praktikov v danej oblasti. Ako môžeme sledovať, najmä druhá polovica 20. storočia bola veľmi podnetná na prehodnocovanie a nové vnímanie grafického média. Tu začíname sledovať výskyt nových alternatívnych foriem realizácie odtlačku, ktoré vyúsťujú aj do realizácií, mimo obvyklý rámec pôvodného vnímania grafiky. Transformujú sa do rozmanitých polôh a základné signifikanty grafiky sú viditeľné aj v priestorových objektoch, inštaláciách či akciách.

Použité zdroje:

- [1] NOYCE, Richard. *Kam kráčí grafika?*. In *Grapheion* 19. ISSN 1211-6890, 2006, č. 19, s. 4 - 7.
- [2] JULE, Walter. *Anketa grafika 90. let*. In *Grapheion* 14. ISSN 1211-6890, 2000, č. 2, s. 45
- [3] BENCA, Igor. a kol. *Trans/mediálny priestor grafiky, Asimilácia vs. originál*, 1. vyd. Banská Bystrica : FVU AVU, 2011. 192 s. ISBN 978-80-89078-88-2
- [4] KOSCHATZKY, Walter. *Anketa grafika 90. let*. In *Grapheion* 13. ISSN 1211-6890, 2000, č. 1, s. 45.
- [5] TROJANOVÁ, Eva. *Anketa grafika 90. let*. In *Grapheion* 13. ISSN 1211-6890, 2000, č. 1, s. 44.

- [6] MICHÁLEK, Ondřej. *Anketa grafika 90. let.* In *Grapheion* 13. ISSN 1211-6890, 2000, č. 1, s. 43.
- [7] WEITMANOVÁ, W. *Zaostřeno na Evropu.* In *Grapheion* 19. ISSN 1211-6890, 2006, č. 19, s. 34 - 38 s.
- [8] STURKEN, Marita – CARTWRIGHT Lisa. *Studia vizuální kultury*, Praha : Portál, s. r. o. 2009. 472 s. ISBN 978-80-7367-556-1
- [9] HORÁKOVÁ, Jana. ÚHV FF Masarykova univerzita. Heslo Umělecké dílo v době své digitální reprodukovatelnosti. [online]. [citované 2014-2-17].
- [10] KINGOVÁ, A. Elaine. *Anketa grafika 90. let.* In *Grapheion* 13. ISSN 1211-6890, 2000, č. 1, s. 42.
- [11] MESZÁRSZOVÁ, Júlia. *Anketa grafika 90. let.* In *Grapheion* 14. ISSN 1211-6890, 2000, č. 2, s. 40.
- [12] DE BRAEKLEROVÁ, Catherine. *Anketa grafika 90. let.* In *Grapheion* 13. ISSN 1211-6890, 2000, č. 1, s. 45.
- [13] ANSONEOVÁ, Elita. *Anketa grafika 90. let.* In *Grapheion* 13. ISSN 1211-6890, 2000, č. 1, s. 43 - 44.
- [14] FOLGA-JANUSZEWSKA, Dorota. *Pop-art a grafický individualizmus.* In *Grapheion* 11 - 12. ISSN 1211-6890, 1999, č. 3 - 4, s. 78 - 87.
- [15] KINGOVÁ, E. A. Globální tranestetika v mezích postmoderny. Kingová odkazuje na zbierku esejí, dôkladnej analýzy subjektu vizuálnej kultúry od ROGOFF, Iritt. *Studing Visual Culture.* In *Grapheion* 15. 2000, č. 3 - 4, s. 36.
- [16] PETRÁNSKY, Ľudo. *Moderná slovenská grafika*, 1. vyd. Bratislava : Tatran, 1985. 392 s. ISBN 61-725-85
- [17] BÖHMEROVÁ, Zuzana – JANČÁR Ivan. *Slovenská grafika 20. storočia*, Bratislava : GMB a Roman Fečík, 2007. 431 s. ISBN 978-80-88762-90-4
- [18] VRBANOVÁ, Alena – MYSLIVCOVÁ, Zora. *Slovenská grafika 20. storočia*, Banská Bystrica : Stredoslovenská galéria, 2006. ISBN 80-88681-57-X
- [19] ŠEVČOVIČ, Martin. *Projekt, experiment, náhoda. Materializácia vlastného diela od idey po finálnu verziu :* dizertačná práca, Bratislava : VŠVU, 2014. 77 s.

Kontakt:

Mgr. art. Martin Ševčovič, ArtD.

Katedra výtvarnej výchovy

Pedagogická fakulta Univerzity Komenského

Šoltésovej 4, Bratislava, 811 08

e-mail: martinsevcovic@gmail.com

ATELIÉR V PRÍRODE – SUČASŤ VÝTVARNÉHO VZDELÁVANIA

THE STAFF IN NATURE - THE FASHION OF THE FINE EDUCATION

PATRICIA BIARINCOVÁ

Abstract

The paper outlines students' artwork created during out of the studio study stays, between the years 2014 - 2016. Out of the studio has been annually organized by the department of Art Education in Ružomberok in the environment of children's sanatorium in Železná (Low Tatras). The submitted paper presents art techniques and students' educational outcomes resulting from the search of a balance between overtechnization and ecology through and education.

Abstrakt

Príspevok približuje výtvarné realizácie študentov, ktoré vznikli počas mimo ateliérových študijných pobytov v rokoch 2014 – 2016. Katedra výtvarnej výchovy v Ružomberku v rámci pregraduálnej prípravy študentov do pedagogickej praxe každoročne organizuje mimo ateliérové štúdium v prostredí Detskej ozdravovne v Železnom (Nízke Tatry). Nami predložený príspevok prezentuje výtvarné postupy a umelecko-pedagogické výstupy študentov pri hľadaní ciest medzi pretechnizovanou dobou a ekológiou cez umenie a edukáciu.

Key words

out of the study, art education, fine art, craft, countryside

Kľúčové slová

mimo ateliérové štúdium, výtvarná výchova, umenie, remeslo, ekológia

Úvod

Tvorivé prístupy, výtvarné skúmanie, objavovanie, experimentovanie a laborovanie založené na práci s výtvarným a vizuálnym jazykom. Teoretické a praktické aktivity fungujúce na princípe autorského vyjadrovania to sú atribúty, ktorými môžeme charakterizovať mimoateliérové štúdium v Železnom.

Prevažná časť výtvarných aktivít počas mimoateliérových štúdií v rokoch 2014 – 2016 bola realizovaná v exteriéry. Priebeh jednotlivých plenérov bol zdokumentovaný na fotografiách a video záznamoch. Nami prezentovaný príspevok ponúka náhľad akým spôsobom študenti Katedry výtvarnej výchovy v Ružomberku

uchopili problematiku tém : „Príroda v umení – umenie v prírode“ pre rok 2014, tému „Príroda v umení – ateliér v prírode“ pre rok 2015 a tému „L–E–S /laborovanie/ – /emócie/ – /sloboda/“ pre rok 2016.

Fotodokumentácia v príspevku dokresľuje charakteristickú atmosférou špecifického miesta Železnô s jeho geniom loci a zároveň prezentuje autorské reakcie študentov, interpretácie realizované svojším spôsobom, ktoré tvoria časť spektra študentskej tvorby a aj výtvarnej produkcie.

1Príroda v umení – umenie v prírode 2014

Mimoateliérové štúdium v roku 2014 bolo realizované pod pedagogickým vedením PaedDr. akad. mal. Marty Bošelovej, PhD. a doc. akad. mal. Pavla Rusku, ArtD. zamerané na techniky košíkárstva a jeho využitie v umení, dizajne a výtvarnej výchove.

Hlavným cieľom aktivít na tému „Príroda v umení – umenie v prírode“ počas mimoateliérového pobytu bolo hľadanie symbiózy medzi humanitnou životnou filozofiou, ekológiou, umením a edukáciou teda pokúsiť sa uplatniť vo výtvarnej tvorbe ekologické a environmentálne prístupy k životnému prostrediu. Prehĺbiť študentom poznatky o prírodných a recyklovateľných materiáloch a to na základe použitia techniky košíkárstva pri tvorbe objektov z prútia. Špecifickým cieľom bolo naučiť študentov aktívne vnímať a zaznamenávať podnety z prostredia, naučiť ich vytvárať databázu námetov a výtvarných problémov pre edukačnú a tvorivú prax. Umožniť im nadobudnúť skúsenosti s klasickými výtvarnými/remeselnými postupmi a nachádzať ich nové využitie v súčasnom umení a výtvarnej výchove. Získať zručnosti a vedomosti prostredníctvom riešenia reálnych problémov vymedzených pedagógom.

1.1 Realizácia témy Príroda v umení – umenie v prírode

Východiskom výtvarných úloh a tvorivých prístupov pre študentov bolo košíkárstvo (zvládnutie remesla, techniky košíkárstva v spojení s dizajnom) a stratégia Eco-art (podpora udržateľnosti životného prostredia pomocou umenia a kreatívnych prístupov). Aktivita boli smerované k tradícii a revitalizácii, oživeniu procesov alebo fungovania niečoho už existujúceho.

Cieľ bol zameraný na znalosť prírodných materiálov, proporcie, estetiku, spojenie funkcie a dizajnu. Prvým krokom, ktorý absolvovali študenti v procese realizácie témy bolo nadobudnutie praktickej skúsenosti s košíkárstva a to na báze tradičného pracovného postupu pletenia košíkov. Druhým krokom, ktorý riešili študenti bolo nájsť nové využitie pre zanikajúce remeslo košíkárstvo v spojitosti s interiérom a exteriérom, v tejto súvislosti revitalizovať zanedbané zákutia konkrétneho exteriéru vytvorením artefaktu z prírodných materiálov lineárneho charakteru na pomedzí dizajnu a voľného umenia.

Počas procesu tvorby študenti postupovali systémom vnímania prostredia, zberu informácií a výtvarných podnetov. Vytvárali texty, skice, denníky námetov, fotografie. Postupovali systémom koncept, návrhy, realizácia artefaktu. V ďalšej fáze procesu prakticky pracovali s reálnym prírodným materiálom – prútom, ktoré sa nachádzalo v areáli Detskej ozdravovne v Železnom (časť materiálu bola dovezená z iným zdrojov). Následne vytvárali objekty tvorené technikou košíkárstva pre interiérovú vid'. obr. 1- 4 a časť objektov vkomponovaných a zrealizovaných v krajine vid'. obr. 5 - 9.



obr.1 plenér 2014, košíkárstvo, príprava materiálu, obr.2 produkty kurzu/košíky



obr. 3 plenér 2014, kurz košíkárstva, obr. 4 účastníci plenéru



obr. 5 – 6 plenér 2014, technika košíkárstvo/revitalizácia prostredia, obr.7 objekt/technika košíkárstvo



obr. 8 - 9 plenér 2014, technika košíkárstvo/revitalizácia prostredia

Po ukončení pracovných aktivít a úloh študenti prezentovali svoje výstupy z riešenej témy prostredníctvom:

- pracovných denníkov /záznam z procesu,
- portfóliom k praktickému výstupu (artefaktu),
- návrhom aplikácie získaných poznatkov do edukačnej praxe.

2 Príroda v umení – ateliér v prírode 2015

Mimoateliérové štúdium v roku 2015 bolo realizované pod pedagogickým vedením Mgr. art. Patricie Biarincovej, PhD. zamerané na textilný odpad, recykláciu a environmentálne prístupy.

Hlavným cieľom aktivít na tému „*Príroda v umení – ateliér v prírode*“ počas mimoateliérového pobytu bolo pokúsiť sa uplatniť v súčasnosti preferované prístupy k životnému prostrediu, prehĺbiť študentom poznatky o prírodných a recyklovateľných materiáloch a to na báze tvorby ekologických objektov. Jedným z praktických cieľov, ktoré sme si stanovili, bolo sprostredkovanie aktívnych spôsobov vnímania a zaznamenávania podnetov z prostredia, vytváranie denníkov, námov a výtvarných problémov pre vzdelávaciu a výtvarnú prax.

Kľúčový čiastkový cieľ bol orientovaný na názorné cvičenia s použitím zelených technológií, spolu so súčasnými tendenciami návratov k prírode prostredníctvom stratégií land artu, ktoré prispievajú k zmene prístupu k prírode a novému/ekologickému precíteniu krajiny. Praktickým cieľom témy „*Príroda v umení – ateliér v prírode*“ bola tvorba artefaktu/objektu v konkrétnom vytypovanom exteriéry, vytvoreného z textilných odpadových materiálov, prírodných materiálov a miestnych obnoviteľných zdrojov. Pri realizovaní témy študenti nadobudli praktickú skúsenosť s používaním tradičných a netradičných pracovných postupov, pri využití zdrojov z krajiny pre umenie v krajine.

2.1 Realizácia témy Príroda v umení – ateliér v prírode

Východiskom výtvarných úloh a tvorivých prístupov pre študentov sa stali už spomínané umelecké stratégie land art³⁸, konceptuálne umenie³⁹ a umenie recyklácie⁴⁰. Študenti Katedry výtvarnej výchovy v krajine skúmali/mapovali konkrétny exteriér, vytvárali kresliarske a maliarske záznamy z naturálnych podnetov. Uplatňovali stratégie tvorby z prírodných materiálov obr.15-17. Tvorili artefakty z recyklovaných surovín prevažne s textilného odpadu obr.18-21 a miestnych zdrojov nachádzajúcich sa v areály Detskej ozdravovne v Železnom. Počas procesu vzniku artefaktov/produktov študenti vytvárali digitálne fotografické záznamy. Týmto spôsobom si vytvorili vizuálny zápis z procesov tvorby na báze vzájomnej kontinuity vstupov a výstupov medzi jednotlivými médiami (kresba, maľba, socha, fotografia).

Realizácia výtvarných prác priamo v krajine, dala možnosť študentom použiť spektrum výtvarných stratégií, napríklad variant vyňatia, doplnenia obr.12-14, privlastnenia, manipulovania, prípadne premodelovania častí v priestore/krajine obr.10-11, obr.22-23. Tieto postupy/stratégie im umožnili pracovať s dostupným lokálnymi materiálmi, ktoré ich obklopovali. Miestna ponuka krajinných zdrojov určila možnosti prirodzenej recyklácie zdrojov, ekologické a environmentálne prístupy, čo eliminovalo použitie nových materiálov. Objekty, ktoré vytvorili študenti v Železnom, sa stali aj vďaka citlivému prístupu ku krajine jej harmonickou súčasťou.



obr. 10-11 plenér 2015, premodelovanie častí krajiny, priestoru v krajine

³⁸ Land art (angl. land krajina, zem, pôda, pevnina, pozemok, art umenie). Jedna z výtvarných tendencií - umenia v krajine, ktorá sa sformovala na americkej scéne v 2. pol. 60. r. a je charakteristická vytváraním diel v krajine, pôsobením umelcov v prírodnom prostredí či prácou s prírodnými materiálmi. GERŽOVÁ, J.: Slovník svetového a slovenského výtvarného umenia druhej polovice 20. storočia. Bratislava: Profil, 1999, s.154. ISBN 80-968283-0-4.

³⁹ Konceptuálne umenie (angl. conceptual art, concept art, concept pojem, art umenie), syn. projektové umenie, informačné umenie Medzinárodné hnutie vznikajúce v pol. 60. r. na pôde USA, ktoré povýšilo na naj dôležitejší aspekt umeleckej práce myšlienku, alebo koncept autora. GERŽOVÁ, J.: Slovník svetového a slovenského výtvarného umenia druhej polovice 20. storočia. Bratislava: Profil, 1999, s.145. ISBN 80-968283-0-4.

⁴⁰ Umenie recyklácie (ang. art recycling, to recycle znovu uviesť do obehu, znovu využívať) výtvarná metóda uprednostňujúca vztváranie artefaktu z už existujúcich prvkov v ich materiálnej (znovupoužitie nájdených predmetov) alebo duchovnej podobe (vyhľadávanie zabudnutých ideí, ich oživenie a návrat do kultúrneho obehu). Geržová, J., Hrubaničová, I.: Kľúčové termíny výtvarného umenia druhej polovice 20. storočia. Bratislava: Profil, 1998, s.106. ISBN 80-88675-55-3.



Obr. 12-14 plenér 2015, doplnenie pôvodných častí revitalizovaného prostredia technikou košíkárstva z roku 2014 textilným materiálom



Obr. 15-17 plenér 2015, objekty v krajine, práca s prírodnými materiálmi



Obr. 18-21 plenér 2015, technika obalovania



Obr. 22-23 plenér 2015, technika manipulovanie, premodelovanie v krajine

Po ukončení pracovných aktivít a úloh študenti prezentovali svoje výstupy z riešenej témy prostredníctvom:

- pracovných denníkov /záznam z procesu, kresby, maľby, skice, fotografie,
- portfóliom k praktickému výstupu objektu/artefaktu,
- fotografické záznamy realizovaných prostredí,
- návrhom aplikácie získaných poznatkov do edukačnej praxe.

3 L-E-S //laborovanie/ – /emócie/ – /sloboda/ 2016

Mimoateliérové štúdium v roku 2016 bolo realizované pod pedagogickým vedením prof. akad. mal. Jánom Kudličkom, ArtD. a PaedDr. akad. mal. Martou Bošelovou, PhD. zamerané na papier, prírodné prostredie a mágiu lesa.

Hlavným cieľom aktivít na tému „L-E-S //laborovanie/ – /emócie/ – /sloboda/“ počas pobytu v krajine bolo hľadanie skrytých bytostí v magickom lese, objavovanie skrytého v lese – príbehové koncepty, ekológia. Študenti sa snažili uplatniť ekologické a environmentálne prístupy vo výtvarnej tvorbe. Mali si prehĺbiť poznatky o prírodných a recyklovateľných materiáloch a to na základe použitia a práce s papierom rôzneho druhu, lesného prostredia a fragmentov lesa. Špecifickým cieľom bola tvorba s podtextom rozprávkového lesa, tajomného lesa, fantaskna, fantazijných bytostí v lesnom prostredí (in situ). Vytváranie abstraktných bytostí (in situ), aktívne vnímanie a tvorba záznamov z podnetov z lesného prostredia. Čiastkovým cieľom bolo naučiť študentov ako si vytvárať databázu námetov a výtvarných problémov pre edukačnú a tvorivú prax. Získať zručnosti a vedomosti prostredníctvom riešenia reálnych problémov v konkrétnom zadanom prostredí.

3.1 Realizácia témy L-E-S //laborovanie/ – /emócie/ – /sloboda/

Realizácia objektov priamo v areáli Detskej ozdravovne v Železnom bola podmienená lesným prostredím a fragmentami lesa. Umožnila študentom pracovať na tvorbe príbehových konceptov in situ. Rozprávkový les, fantázia, mágia lesa a lesných bytostí, vytváranie artefaktov na podstate emócií a slobody vychádzajúcej z krajiny a lesa. Na technickú realizáciu výtvarných prác, objektov a prostredí boli použité výtvarne techniky a postupy spájané s papierom. Spektrum výtvarných stratégií ako obaľovanie, viazanie, kolážovanie, kombinované techniky boli aplikované v lesnom prostredí alebo pri vyňatých fragmentoch lesa.



Obr. 24 plenér 2016, sloboda, kombinovaná technika



obr.25 plenér 2016, viazanie/pletenie obr. 26 kombinovaná technika



obr.27 plenér 2016, technika obalovanie, fantazijná bytosť v lesnom prostredí



obr.28 plenér 2016, technika obalovanie, fantazijná bytosť v lesnom prostredí



obr.29 plenér 2016, technika obalovanie, fantazijná bytosť v lesnom prostredí



obr.30-31 plenér 2016, kresba, krajina



Obr. 32 plenér 2016, kombinovaná technika, fantazijná bytosť

Po ukončení pracovných aktivít a úloh študenti prezentovali svoje výstupy z riešenej témy prostredníctvom:

- pracovných denníkov/záznamov z procesu, v ktorých boli zdokumentované inšpiračné zdroje pre tvorbu objektov,
- fotografické záznamy realizovaných prostredí v lese,
- fotografické záznamy realizovaných diel (in situ),
- návrhom aplikácie získaných poznatkov do edukačnej praxe.

Záver

Mnohé práce existujú len určitý časový úsek. Použitím recyklovaných materiálov v exteriéri očakávame procesuálne zmeny na materiáloch, ktoré prebiehajú v čase a v krajine. Nezvratné procesy odzrkadľujú aktívnu činnosť prírody, ktorá pôsobí na prírodný materiál rovnako ako aj na recyklovaný. Dokumentovanie procesov a zmien prispieva k utvoreniu predstavy, zobrazenia atmosféry či konkrétnych priestorov/objektov v krajine.

Forma práce priamo v teréne priniesla študentom novú skúsenosť, ako reagovať na podmienky dané priestorom v krajine. Ako citlivo a environmentálne pracovať v krajine a s krajinou výtvarnými prostriedkami. Umožnila im rozšíriť si praktické a pedagogické zručnosti, obohatila ich o tvorivé prístupy, ktoré môžu perspektívne zúročiť vo svojej pedagogickej praxi.

Použité zdroje

1. GERŽOVÁ, J.: Slovník světového a slovenského výtvarného umění druhé poloviny 20. století. Bratislava: Profil, 1999, s.154. ISBN 80-968283-0-4.
2. GERŽOVÁ, J.: Slovník světového a slovenského výtvarného umění druhé poloviny 20. století. Bratislava: Profil, 1999, s.145. ISBN 80-968283-0-4.
3. GERŽOVÁ, J., HRUBANIČOVÁ, I.: Klíčové termíny výtvarného umění druhé poloviny 20. století. Bratislava: Profil, 1998, s.106. ISBN 80-88675-55-3.

Kontakt:

Patricia, Biarincová, Mgr.art. PhD.

Katedra výtvarnej výchovy

Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta

Hrabovská cesta 1, 043 01 Ružomberok

e-mail: patricia.biarincova@ku.sk



Učitel' v umeleckom vzdelávaní

SEBAREFLEXIA V PRÍPRAVE BUDÚCICH UČITEĽOV VÝTVARNEJ VÝCHOVY AKO JEDNA Z KĹÚČOVÝCH STRATÉGIÍ ROZVOJA KRITICKÉHO MYSLENIA

*SELF-REFLECTION IN THE PREPARATION OF THE FUTURE FINE ARTS
TEACHERS AS ONE OF THE KEY STRATEGIES OF THE DEVELOPMENT
OF STUDENTS' CRITICAL THINKING*

JANKA SATKOVÁ

Táto práca bola podporovaná Agentúrou na podporu výskumu a vývoja na základe Zmluvy č. APVV-15-0368.

Abstract

The self-reflection of the micro-hour implemented within the framework of the didactic disciplines of the study program "Fine Arts Teaching in Combination" at the Department of Creative Arts and Art Education of Faculty of Education at Constantine the Philosopher University in Nitra is an important part of the preparation of the future teacher of fine arts education as one of the key strategies for the development of students' critical thinking. The student has the opportunity to reflect his or her output verbally as soon as it is implemented, as well as with a time gap in written self-reflection. Structured self-reflection becomes the part of a seminar work, which describes the preparation, documents motivational presentation, and includes the photo documentation of the process of the micro-hour. Thus, the students get a tool to learn the key competences of a future teacher through the principles of methodology aimed at their personal development.

Abstrakt

Sebareflexia mikrohodiny realizovanej v rámci didaktických disciplín študijného programu "učiteľstvo výtvarného umenia v kombinácii" na Katedre výtvarnej tvorby a výchovy Pedagogickej fakulty Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre je dôležitou súčasťou prípravy budúceho učiteľa výtvarnej výchovy ako jedna z kľúčových stratégií rozvoja kritického myslenia študentov. Študent má možnosť vlastný výstup verbálne reflektovať ihneď po jeho realizovaní, ako aj s časovým odstupom v písomnej sebareflexii. Štruktúrovaná sebareflexia sa stáva súčasťou seminárnej práce, ktorá opisuje prípravu, dokladuje motivačnú prezentáciu a fotograficky dokumentuje priebeh mikrohodiny. Študenti tak získavajú nástroj k osvojeniu si kľúčových kompetencií budúceho učiteľa prostredníctvom princípov metodiky zameranej na rozvoj ich osobnosti.

Key words

fine arts education, methodology, self-reflection, critical thinking, future teacher

Kľúčové slová

výtvarná výchova, metodika, sebareflexia, kritické myslenie, budúci učiteľ

Úvod

Jednými z kľúčových kompetencií učiteľa sú nepochybne schopnosť byť tvorivý nielen vo výtvarnej oblasti, ale aj v oblasti praktického života, schopnosť kriticky vnímať svoje okolie aj informácie, ako aj schopnosť kriticky myslieť a vyhodnocovať situáciu či výsledok vlastnej a cudzej aktivity. Náš pedagogický prístup využíva slovnú aj písomnú sebareflexiu študentov na rozvíjaní práve takýchto kompetencií.

1 Teoretické východiská

Podľa Gogolovej [1] je **zážitkové učenie** zamerané na iniciovanie emocionálnych zážitkov, prostredníctvom ktorých človek získava skúsenosť. Patria sem napr. aktivity v prírode, využívanie všetkých druhov umenia a športov. Činnosť nie je priamo zameraná na naučenie sa niečoho – aktivity sú hravé a hra strháva účastníkov k silným zážitkom, prostredníctvom ktorých sa spontánne učia. Učia sa aj zo spoločnej analýzy, reflexie po ukončení činnosti. Reflexiou (zhodnotením a zovšeobecnením) väčšinou usmerňovanou pedagógom sa zážitok transformuje do podoby skúsenosti, ktorá je využiteľná v praxi. Medzi najvýraznejšie v alternatívnych systémoch patrí Rogersov humanistický prístup orientovaný na človeka, uplatňovaný v školstve, kde je konkretizovaný ako "**výchova zameraná na osobnosť**", známa ako koncepcia P-C-E. Vzťah učiteľ-žiak, motivácia a sebarozvoj sa budujú na štyroch základných princípoch: a) kongruencia - učiteľova autenticita, pravdivosť, úprimnosť a otvorenosť; b) akceptácia žiaka; c) empatia; d) sebahodnotenie. Autoevaluácia sa chápe ako základ osobnostného rastu, lebo reálne uskutočnené sebahodnotenie má viesť k pozitívnej motivácii prekonania negatív osobnosti a učí tolerancii a porozumeniu ostatných ľudí [2]. Podľa Cimermanovej a Strakovej [3] **mikrovyučovanie** poskytuje priestor študentom na to, aby si v bezpečnom prostredí mohli overiť vybrané postupy a techniky používané vo vzdelávacom prostredí. Tento prístup dáva študentom priestor, v ktorom sa môžu spoznať ako učelia a pozorovať seba i svojich kolegov a aj za cenu vytvorenia simulovaného prostredia.

2 Aplikácia teoretických východísk do praxe

V duchu koncepcie zážitkového vyučovania si študenti "učiteľstva výtvarného umenia v kombinácii" vyskúšali vyučovanie prostredníctvom realizovania mikrohodiny. Vyučovanie prebiehalo v učebni alebo v areáli školy, začínalo rozohrievacou aktivitou v podobe hry a jednoduchej fyzickej alebo psychickej aktivity, vždy však v nadväznosti na tému a cieľ hodiny. Nasledovala motivačná, zväčša obrázková prezentácia, zadanie úlohy, jeho opakovanie, vysvetlenie nedorozumení, konečne jeho pochopenie, samostatná výtvarná práca, a na záver vyhodnotenie. Toto sa dialo okamžite po skončení hodiny ako plnohodnotná súčasť vyučovania a hodnotili ako študenti/učelia, tak študenti/žiaci. V duchu koncepcie PCE boli naši študenti vedení k sebahodnoteniu, k riešeniu problémov vlastnými silami (riešenie nevychádza z učiteľa). Každý študent

vystúpil pred triedu, prezentoval svoju prípravu, vyjadril vlastný názor, viedol diskusiu. Študenti mali možnosť sa slovne aj písomne vyjadriť k priebehu hodín, k atmosfére, k výsledkom svojej práce.

3 Výskum sledovania prvkov kritického myslenia v sebareflexiách študentov

Náš kvalitatívny výskum skúma spoločnosť z pozície **humanitnej paradigmy**, ktorá sa zaujíma o kvalitu spoločenských situácií. Podľa Plichtovej [4] je dôležitejšie dosiahnuť užitočné a hlboké poznanie len jedného prostredia, než vyvodzovať všeobecnosti (zákony), ktoré platia pre celú populáciu. Podľa Straussa a Corbinovej [5] **kvalitatívny výskum** slúži na odhalenie podstaty javov, na získanie nových informácií, alebo na získanie nových názorov na známe javy. Na základe toho výskumník nemusí mať hypotézu. Jusczyk [6] nepovažuje za podstatu kvalitatívnych analýz vysvetľovanie javov alebo odhalenie kauzálnych spojení, ide skôr o chápanie a interpretáciu javov. Údaje majú charakter textu, texty sa zbierajú a preformujú do iných textov. Výskum prebieha v prirodzenom prostredí (napr. v prednáškovej sále) a skúmaní sa vyberajú na základe určitého konceptu. Kvalitatívny výskum sa podľa Jusczyka [6] predstavuje v naratívnej alebo eseistickej forme a spočíva v analýze javov, odkrytí súvislostí, interpretácii zmyslu. Prihliadnuc na potreby súčasnej edukácie v oblasti zvyšovania kompetencií budúcich učiteľov, je v našom záujme spoznať spôsob, akým študenti vnímajú edukáciu.

Cieľom nášho kvalitatívneho výskumu bolo identifikovať prvky kritického myslenia v sebareflexiách študentov.

V kvalitatívnom výskume je podľa Gavoru [7] **výber vzorky** vždy zámerný, preto našou vzorkou boli študenti učiteľstva výtvarného umenia v kombinácii, konkrétne **8 študentiek a 1 študent**, ktorí navštevovali semináre povinne voliteľného predmetu Alternatívne výtvarné výchovy. Získali sme tak **9 sebareflexií** ako poslednú súčasť seminárnej práce, ktorá opisuje prípravu, dokladuje motivačnú prezentáciu a fotograficky dokumentuje priebeh mikrohodiny. **Časový harmonogram** bol v našom prípade daný štruktúrou akademického roka. Údaje sme získali počas vyučovania na Katedre výtvarnej tvorby a výchovy PF UKF v Nitre, podľa aktuálneho rozvrhu v letnom semestri školského roka 2016/2017, spracovali sme ich koncom mája 2017. **Štruktúra sebareflexií** bola daná vyučujúcou a mala 4 body: 1. Opis hodiny, 2. Očakávanie versus realita, 3. Hodnotenie: pozitíva a negatíva hodiny, 4. Plánovanie budúcej pedagogickej činnosti.

Metódou získavania údajov bol štruktúrovaný **sebareflexívny pedagogický denník** študenta a **metódou spracovania dát** bola jeho **obsahová analýza**.

Hupková [8] uvádza presvedčenie, že kvalitu školy možno zvýšiť vtedy, ak sa zvýši dôraz na učiteľovu prípravu ako učiteľ, a jednou z metód môže byť aj **sebareflexia edukačnej činnosti**. Sebareflexia zahŕňa opisovanie, analyzovanie, hodnotenie, usporiadanie, zovšeobecnenie, zdokonaľovanie svojej edukačnej praxe, schopnosť riadiť vlastnú budúcnosť a profesionálny rast, zvyšovať efektívnosť edukácie. Uvádza tieto fázy sebareflexie: 1. Naštartovanie procesu. 2. Zhromaždenie a usporiadanie informácií. 3. Analýza a interpretácia v kontexte predchádzajúcich skúseností. 4. Vytváranie plánu budúcej pedagogickej činnosti.

Z možností druhov **obsahových analýz** sme si pre potreby výskumu zvolili tri základné spôsoby práce s dátami: popis, analýzu a interpretáciu, ktoré sa nevyklúčujú, pretože hranice medzi nimi sú neostre, ďalej postupy diskurzívnej a interpretatívnej analýzy. *Diskurzívna analýza podľa Miesslera [9] jednotky nedefinuje dopredu, ale zisťuje ich až v priebehu analýzy, vďaka čomu nevkladá do analyzovaných textov vlastné významy, ale sústreďuje sa na význam textov.* Cieľom interpretatívnej analýzy textu nie je podľa Plichtovej [4] kategorizácia jeho jednotiek, ale jeho pochopenie, odkrytie jeho významových rovín.

3.1 Analýza sebareflexií

Podľa Janouška [10] by mal výsledok **analýzy dokumentov** odpovedať na otázky: Čo tento dokument predstavuje a aké ciele sa sledovali pri jeho tvorbe? Aký je jeho kontext? Kto je jeho autorom a aké závery sa dajú o ňom urobiť? Aká je vierohodnosť a faktický obsah dokumentu? Aká je hodnotiacia zložka dokumentu a aké závery z nej plynú? Odpovedáme na tieto otázky.

Uvedených 9 sebareflexií študentov vzniklo na pokyn vyučujúcej, ktorá chcela oboznámiť študentov s touto metódou sebahodnotenia učiteľa. Študenti dostali 4-bodovú štruktúru sebareflexie a rozsah bol určený od pol strany do jednej strany A4. Čiastkové ciele sebareflexií vyplynuli z jednotlivých bodov. Vyučujúca mala na pamäti, že tento text je možné výskumne skúmať a vyhodnotiť, čím sa zároveň ocitla v pozícii výskumníčky, čo je v kvalitatívnom výskume vítané, keďže nemohlo dôjsť k skresleniu dát nepresnosťami v komunikácii medzi výskumníkom a zadávateľom úlohy. Autormi reflexií sú študenti „učiteľstva výtvarného umenia v kombinácii“, ktorí navštevovali semináre povinne voliteľného predmetu Alternatívne výtvarné výchovy. Študenti si sami vyberali témy, vyučujúca proces prípravy a realizácie mikrohodiny facilitovala, a ak mal študent záujem, aktívne mu pomáhala s prípravou. Vyučujúca vnímala vybrané témy ako náročné, avšak akceptovala ich. Na základe textov je možné vyvodiť závery týkajúce sa schopností študentov kriticky vnímať, kriticky myslieť, hodnotiť a plánovať. Vierohodnosť dokumentu je vysoká, pretože študenti mali k vyučujúcej kladný vzťah a atmosféra na hodinách bola uvoľnená, pričom študenti už mali vyskúšané z minulého semestra, že v prostredí vyučovania tohto predmetu je bezpečné vyjadriť svoj názor, aj keď je iný ako názor skupiny či vyučujúcej. Hodnotiacia zložka dokumentu je najsilnejšia v druhom a treťom bode sebareflexie. Pre potreby tohto príspevku budeme analyzovať iba druhý, tretí a štvrtý bod reflexií, a to 2. Očakávanie versus realita, 3. Hodnotenie: pozitíva a negatíva hodiny, 4. Plánovanie budúcej pedagogickej činnosti.

3.2 Výsledky výskumu

Prvá študentka (téma Sny) napriek „prvotnému stresu a obavám z neúspechu“ hodnotí hodinu „veľmi pozitívne“. Priznáva, že „množstvo dostupnej literatúry“ jej „komplikovalo efektne selektovanie dôležitých informácií“, našťastie sa jej „podarilo vybrať tie najvhodnejšie“. Najdôležitejším bolo podľa študentky „uvoľnenie atmosféry“, čo sa jej „podarilo veľmi rýchlo a hladko, vďaka príjemnému kolektívu študentov a ich záujmu o sny a snívania“. Študentka je „rada, že žiaci vedeli bezprostredne reagovať a zapájať sa do aktivít už od tzv. zahrievacej aktivity, formou otvorených otázok, ktoré žiakov prinútili rozmyšľať o danej problematike snov“. Na konci samostatnej práce, počas ktorej „žiaci výtvarne stvárňovali ľubovoľnou technikou vlastný sen“, študentka konštatuje, že „práce boli veľmi zaujímavé“, pričom „prevládali práve tie zlé sny“. Študentka oceňuje,

že „žiaci vedeli otvorene rozprávať o svojich snoch, nebáli sa riešiť aj nepríjemné podoby snov a ich možný výklad“. Nedošlo tu síce k hlbšej sebareflexii, keďže študentka v podstate len hodnotí čiastkové úspechy hodiny, avšak správne nazýva svoje vyučovacie metódy a na základe vlastnej skúsenosti dokáže posúdiť svoj vplyv aj vplyv spolužiakov na atmosféru v triede a celkový priebeh hodiny. Sebareflexia tak splnila svoj účel.

Druhá študentka (Téma Duchovno) si uvedomuje že jej „očakávania boli príliš vysoké... čo sa týka témy vyučovacej hodiny“, ktorou bola duchovná výtvarná výchova. Problém spočíval v nejasnostiach „duchovnej sféry života“, a v tom, že „žiaci veľmi nechceli hovoriť o svojej duchovnej stránke, akoby ju ešte neobjavili“. Súhlasí (sama so sebou), „že sa na túto tému ťažko komunikuje a ešte ťažšie si môže človek predstaviť svoju dušu vo farbách“, čím vysvetľuje neúspech. Pozitívum študentka vidí v celkovej atmosfére hodiny a „v rozhrievacej aktivite, pri ktorej cítila „harmóniu zo vzájomného prepojenia tvorby žiakov, ktorí pritom pracovali každý zvlášť“. Za negatívum hodiny považuje spojenie atraktívnej a efektnej techniky mramorovania s témou hodiny, pričom „technika ohúrila žiakov natoľko, že zabudli na tému a nechali sa unášať... experimentom“. Do budúcnosti by študentka „veľmi rada využila techniku mramorovania“, avšak duchovnej téme by sa „radšej vyhla alebo ju volila v inej forme“. Študentka kriticky a realisticky odhaduje svoje schopnosti aj schopnosti žiakov a snaží sa hľadať (interpretovať) príčiny čiastkových neúspechov. Študentka citlivo vníma atmosféru hodiny. Sebareflexia prebehla v súlade s jej cieľom, po identifikácii pozitív a negatív nasleduje snaha o identifikáciu príčin a rozhodnutie o ďalšom postupe.

Tretia študentka (Téma Strach) konštatuje, že hodina prebehla „takmer podľa jej očakávania“. K pozitívam by „zaradila vytvorenie príjemnej a uvoľnenej atmosféry za pomoci sviečky... a rôznorodost spracovania témy“ žiakmi (niektorí zobrazili strach abstraktne, iní konkrétne). Negatívum vidí v tom, že žiaci „neuvažovali nad tým, z čoho majú strach v súčasnosti a automaticky zobrazovali minulosť“. V budúcnosti by „uviedla menej príkladov negatívnych bytostí, aby žiaci viac premýšľali“, a zvolila by ľubovoľný výber techniky, „aby boli práce uvoľnenejšie a pôsobili výtvarnejšie“. Do takejto ťažkej témy by sa „v budúcnosti sama nepúšťala“. Študentka citlivo vníma atmosféru na hodine, všíma si spôsob zobrazenia výtvarných diel študentov, nachádza možnú príčinu čiastkového neúspechu a rozhoduje sa pre iný, presne určený postup pri tvorbe prezentácie. Sebareflexia splnila svoj účel, pretože študentka kriticky odhaduje svoje schopnosti a rozhodla sa viac aktivizovať žiakov a tiež poskytnúť viac slobody v duchu nedirektívneho vyučovania.

Štvrtá študentka (téma Mandala) očakávala, že sa ukážu... „skryté črty osobností“, a že niektorí žiaci budú precíznejší a iní „rýchlejší“, čo sa jej potvrdilo. Celkovo sa jej „hodina veľmi páčila, bola uvoľnená“ pre žiakov aj pre ňu. Bola „spokojná s prácou žiakov“ a teší sa, že to „celé dopadlo na výbornú“ (tu si študentka v rámci spontánneho sebahodnotenia dokonca navrhuje známku). Pozitívom bolo, si žiaci chceli zobrať domov svoje práce, negatívom bolo málo času. Preto si v budúcnosti chce na hodinu vyčleniť viac času. Študentka definovala jediný väčší problém hodiny (čas) a rozhodla sa pre inú časovú organizáciu hodiny. Sebareflexia je obsahovo chudobná, avšak smeruje od identifikácie problémov k hľadaniu riešení a tak splnila svoju funkciu.

Piaty študent (téma Teritórium) očakával, že žiaci budú maľovať tak, akú má „o nich predstavu“, čo sa potvrdilo (študenti sa poznali už štvrtý rok štúdia). Hodinu považuje za veľmi vydarenú a tiež si navrhuje jednotku. Za pozitívum hodiny považuje „skupinovú prácu žiakov, ktorú si... užívali, zabávali sa“, ďalej vidí ako

pozitívnu možnosť pre „diagnostiku sociálnych vzťahov a postavenia žiakov v triede, čo by mohlo napomôcť ďalšiemu edukačnému procesu“. Ako negatívum vidí „možné nezhody medzi žiakmi pri súperení o teritórium“, aj keď sa na hodine nič také neodohralo. Uvedomuje si, že aktivita by nemusela byť príjemná pre introvertov, preto v budúcnosti musí najskôr poznať triedu. Študent vidí vo výtvarnej výchove široké možnosti rozvoja osobnosti žiaka a uvažuje už o „edukačnom procese“, čo naznačuje nadhľad nad jednotlivou hodinou. Uvádza záujem o veľmi atraktívnu diagnostiku žiakov, aj keď vyučujúca opakovane zdôrazňuje nevhodnosť psychologickéj diagnostiky neškoleným učiteľom, neodborníkom. To dokazuje jednak, že atraktívnosť skúmania ľudskej psychiky je tak vysoká, že preváži varovania, a tiež, že študent sa zaujíma špeciálne o túto oblasť. Na základe niektorých podobných formulácií so štvrtou študentkou predpokladáme, že títo dvaja študenti písali reflexie spoločne, avšak tieto obsahujú dostatok špecifických informácií na relevantné vyhodnotenie textu. Sebareflexia je povrchná, všeobecná, avšak splnila hodnotiacu funkciu.

Šiesta študentka (téma Relaxácia) si myslela, že relaxácia nebude pre žiakov zaujímavá, avšak nakoniec sa jej zdalo, že by privítali aj dlhšiu. Pozitívne hodnotí „zodpovedný a ochotný prístup žiakov k jednotlivým aktivitám“ a atmosféru - „pokojná a príjemná“. Negatívom hodiny bolo „časové obmedzenie“ preto vraj pôsobila dojmom, že sa ponáhľa. V budúcnosti sa bude snažiť „menej stresovať pred aj počas vyučovacej hodiny“, keďže žiaci boli „nadšení a aktívni“. Stupeň sebareflexie tu nadobúda vyššiu úroveň, kde študentka pripúšťa svoj perfekcionizmus a nazerá naň ako na významnú vnútornú prekážku v jej úspešnom vyučovaní. Aktívne sa rozhoduje pre zmenu vlastného prístupu. Jej pozitívny opis hodiny korešponduje s jej výberom témy a navodzuje tak predstavu o niektorých aspektoch jej osobnosti, čím sebareflexia jednoznačne splnila svoj účel.

Siedma študentka (téma Odpustenie) považuje za pozitívum „z umeleckého hľadiska... zaujímavé, vystihnuté a pochopené“ diela žiakov. Za negatívum považuje „nedostatok materiálov na tému sebaodpustenie“, avšak tu musí vyučujúca konštatovať, že študentka prípravu vôbec nekonzultovala, uspokojila sa s čiastočným oboznámením sa s problematikou, a obsahovo chudobná reflexia tento pocit upevňuje. Študentka nenazrela kriticky na seba a na svoju prípravu, ale svoj problém externalizovala. Sebareflexia v tomto prípade nesplnila svoj účel, ostala v rovine opisu a výhovoriek.

Ôsma študentka (téma Vône) očakávala, že jej „prezentovanie bude bez chýb a rozohrievačka bude pre žiakov zábavnejšia“, v skutočnosti však bola „dosť nervózna“ a „robila chyby“. Pri rozohrievačke boli žiaci zmätení a sama sa dostala „do kritickej situácie“, ktorú nakoniec spolu vyriešili (je tu zjavný princíp nedirektívneho vyučovania). Očakávala, že sa žiakom bude páčiť hlavná aktivita a tak to aj bolo. Po „nadobudnutých skúsenostiach z hodiny“ by prezentáciu lepšie spracovala a snažila sa ju lepšie podať, „viac si nacvičiť výstup pred žiakmi a eliminovať stres a nervozitu“. Ďalej by lepšie premyslela rozohrievačku, aby žiaci hneď pochopili, čo od nich chce. Študentka na seba pozerá kriticky (možno až priveľmi), uvedomuje si vlastné pochybenia pripísané neskúsenosti, a hneď aj navrhuje možné riešenia vzniknutých problémov. Sebareflexia je hlbšia a smeruje k jasnému rozhodnutiu nielen o ďalšej vyučovacej aktivite, ale aj o celkovom prístupe autorky k podobným, pre ňu stresovým, situáciám.

Deviata študentka (téma Muzikomalba) konštatuje, že „prvým sklamaním“ bola pre ňu rozohrievacia aktivita, ktorá, napriek tomu, že ju robila už veľa krát, nevyšla dobre. Dôvodom môže byť nízky počet žiakov a to, že ju dobre nevysvetlila. Napriek tomu to „žiakom veľmi neprekážalo“. V prezentácii žiakov bavili najmä „podivné hudobné nástroje“. Študentka je vďačná za „externú inšpiráciu“ (návrh vyučujúcej, aby sa nenáročné hudobné aktivity uvádzané v prezentácii okamžite realizovali) a konštatuje, že to bolo „zábavné“ a vhodné do praxe. Počas prezentácie sa jej motivácia vrátila a nechala sa „strhnúť nadšením“, keď si niektorí žiaci „pokyvkávali hlavami a ticho pospevovali“. Konštatuje, že žiaci aktivitu hodnotili pozitívne, ako negatívum vníma málo času. Nabudúce by volila väčšiu variabilitu a množstvo skladieb a ako rozohrievaciu aktivitu by „využila niečo z nových inšpirácií, ktoré vznikli pri prezentácii“. Študentka je schopná čerpať inšpiráciu z bezprostrednej skúsenosti a kriticky vybrať z dvoch variant tú, ktorá vyšla lepšie, čo dokazuje absenciu rigidného, strnulého myslenia. Študentka tiež citlivo vníma prežívanie žiakov, čo je v učiteľskej praxi viac než žiaduce. Študentka si tiež uvedomuje, že tá istá aktivita môže byť vnímaná inak učiteľom a inak žiakom a citlivo vníma zmenu v atmosfére hodiny a aj zmeny vlastného prežívania hodiny, čím sebareflexia zjavne splnila svoj účel.

3.3 Závery výskumu

Osem z deviatich študentov kriticky analyzovalo svoju mikrohodinu, jedna študentka tento potenciál denníka/sebareflexie nevyužila. Skúmaní študenti porovnali svoje očakávania s realitou hodiny, hodnotili svoj výstup aj prístup spolužiakov v úlohách žiakov, a na základe predchádzajúcich myšlienkových procesov sa rozhodli pre zmeny v prístupe k plánovaniu budúcej, podobnej, avšak vylepšenej hodiny. Študenti boli sebakritickí aj kritickí, avšak z pozície vyučujúcej môžeme povedať, že navzájom k sebe („žiaci“ k „učiteľom“) boli veľmi akceptujúci a ohľaduplní, čo poukazuje na dobré vzťahy v skupine a na uvedomenie si pozitívnej sily pochvaly. Študenti si boli vedomí toho, že získavajú skúsenosti, a predpokladáme, že niektorí si to uvedomili práve počas písania denníka/sebareflexie. Takmer všetci boli schopní výsledky svojich pozorovaní zovšeobecniť a nahliadnuť na seba kriticky v zmysle uvedomenia si prekážok, ktoré si sami stavajú niektorými vlastnosťami, činmi a domnienkami (perfekcionizmus, nepripravenosť, neprimerané očakávania od seba alebo od spolužiakov). Jedna sebareflexia bola prínosná len v oblasti rozvoja emocionálnej inteligencie študentky, ktorá sa zamerala na prežívanie častí hodiny z hľadiska svojich pocitov. Niekedy sa síce študenti rozhodli tému neopakovať z dôvodu jej zložitosti, za pozitívum však považujeme, že si latku nastavili vysoko (aj keď možno niekedy nevedome).

Výskum dostatočne preukázal prospešnosť využitia sebareflexívneho pedagogického denníka na získavanie nových kompetencií učiteľa v príprave študentov. Môžeme konštatovať, že to, či hodina dopadla „dobro“ alebo „menej dobre“, nemalo vplyv na prospešnú úlohu denníka. Samotní študenti počas jeho písania videli, že každá hodina obsahuje pozitíva aj negatíva, a že z oboch sa dá poučiť. V niektorých prípadoch ústna záverečná sebareflexia žiakov mala pozitívny vplyv na celkový dojem z hodiny, čo potvrdzuje prospešnosť sebareflexií pre vyučovanie.

3.4 Odporúčania pre prax

Na základe výsledkov výskumu nám neostáva iné než odporúčať ústnu aj písomnú sebareflexiu ako účinný nástroj získavania kľúčových kompetencií budúceho učiteľa, hlavne jeho schopnosti kriticky myslieť, hodnotiť priebeh aj výsledok procesu, ako aj premyslene a zodpovedne plánovať budúcu pedagogickú činnosť. Mikrohodina sa tiež ukázala ako efektívny prostriedok prípravy budúceho učiteľa. Osvedčilo sa nám určiť relatívne široký rozptyl rozsahu denníka, aby študenti nepísali mechanicky len na zaplnenie riadkov, napriek tomu nie všetci študenti pracovali samostatne - dvaja z nich zjavne od seba preberali formulácie (avšak iba všeobecné, takže to nemalo negatívny vplyv na analýzu). Študenti uvádzali v reflexiách aj prvky nedirektívneho vyučovania (spoločné riešenie problému, uvoľnená atmosféra, možnosť slobodného výberu techniky), čo naznačuje efektívnosť snahy vyučujúcej aplikovať jeho princípy do zážitkového vyučovania a dokazuje reálny transfer skúseností z hodín na študentov.

Záver

Naša metodika aplikovaná do metodických a didaktických disciplín už svojím charakterom implikuje u študentov transfer získaných skúseností do ich budúcej pedagogickej praxe vyučovania výtvarnej výchovy a výtvarného umenia na 2. stupni ZŠ, na SŠ a na ZUŠ, a umožňuje im rozvíjať u svojich budúcich žiakov tvorivosť a kritické myslenie.

Tieto schopnosti sú však rozvíjané aj na iných predmetoch, napríklad v rámci disciplíny „Analýza a interpretácia výtvarného diela“, pričom Récka [11] vychádza z predpokladu, že všeobecne použiteľné posolstvá vyjadrujúce rozmanité, zrozumiteľné obsahy pre všetky umelecké prostriedky stvorenia, sú trvalými pokladmi kultúry ľudstva. Kognitívna a estetická znalosť týchto hodnôt môže pozitívne ovplyvniť vývoj kognitívnych a emočných vlastností, môže inšpirovať tvorivé myslenie.

Vyššie uvedenými spôsobmi sa napĺňa myšlienka komplexnej výchovy umením a tým je prirodzene rozvíjaná osobnosť študenta, budúceho učiteľa. Takáto osobnosť sa stáva schopnou získané schopnosti odovzdávať žiakom prostredníctvom pedagogickej praxe, čo je aj hlavným poslaním výtvarnej edukácie na našej katedre.

Použité zdroje

- [1] Gogolová, D. 2013. Niektoré interaktívne metódy efektívneho učenia. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave, 2013. ISBN 978-80-8052-515-6.
- [2] Rogers, C. R., Freiberg, H., J. 1998. Sloboda učiť sa. Modra: Persona, 1998. ISBN 80-967980-0-6.
- [3] Cimermanová, I., Straková, Z. 2012. Sebareflexia a konštruktívna kritika – nevyhnutný krok v kvalite vzdelávania. In: Jozef Pavelka (ed.), Marián Kireš (ed.) Inovácie a prax v edukácii digitálnych kompetencií IPED 2012. s. 22-26. ISBN 978-80-555-0640-1. [online] [citované 16.6.2017] Dostupné na internete: <https://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Franko1/.../cimermanova.pdf>
- [4] Plichtová, J. 2002. Metódy sociálnej psychológie zblízka. Kvalitatívne a kvantitatívne skúmanie sociálnych reprezentácií. Bratislava: Média. 2002. 134 s. ISBN 80-967525-5-3.

- [5] Strauss, A. - Corbinová, S. 1999. Základy kvalitatívneho výskumu. Brno: Sdružení Podané ruce, 1999. 196 s. ISBN 80-85834-60-X.
- [6] Jusczyk, S. 2003. Metodológia empirických výskumov v spoločenských vedách. Bratislava: Iris, 2003. 137 s. ISBN: 80-89018-13-0.
- [7] Gavora, P. 2006. Sprievodca metodológiou kvalitatívneho výskumu. Bratislava: Regent, 2006. 239 s. ISBN 80-88904-46-3.
- [8] Hupková, M. 2004. Nutnosť sebareflexie v pregraduálnej príprave študentov učiteľstva. In: Zborník príspevkov z konferencie s medzinárodnou účasťou. Pedagogická konferencia VII. Aktuálne otázky výchovy a vzdelávania v období vstupovania do EÚ. UKF PF Nitra, 2004. s. 337-341. ISBN: 80-8050-657-4.
- [9] Miessler, J.: Kritická diskurzivní analýza (CDA) a velké množství masmediálních textů. [online] [citované 16.6.2017] Dostupné na internete: http://www.pulib.sk/elpub2/FF/Bocak1/pdf_doc/miessler.pdf
- [10] Janoušek, J. et al. 1986. Metody sociální psychologie. Praha: SPN, 1986. 256 s.
- [11] Récka, A. 2017. Wladyslaw Hasior's assemblages as a source of inspiration for creating of collages. In: Tomalski, K. (red.). *Hasior – Assemblage*. PWSZ w Nowym Saczu: Nowy Sacz, 2017. s. 67-74. ISBN 978 - 83-65575-05-0.

Kontakt:

Janka Satková, PaedDr., PhD.

Katedra výtvarnej tvorby a výchovy Pedagogickej fakulty Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre,

Dražovská 4, 949 74 Nitra

e-mail: jsatkova@ukf.sk

PRÍPRAVA A PRAX VÝTVARNÉHO PEDAGÓGA

PREPARATION AND PRACTISE OF ART EDUCATION TEACHER

MARTIN KRATOCHVIL

Abstract

This article outlines the problem of preparation and practise requirements for art education teacher. It deals with documents defining areas of student's work. This text points out various problematic passages in these documents, compares them and analyse facts resulting from them. Author states diverse questions concerning problematic situation in nowadays preparation and practice of art education teacher in Slovakia.

Abstrakt

Článok rámcovo načrtáva problematiku prípravy a požiadaviek praxe učiteľov výtvarného vzdelávania. Zaoberá sa dokumentmi, ktoré určujú oblasti ich prípravy. Text poukazuje na viaceré úskalia vyplývajúce z porovnávania týchto dokumentov a dôsledkov, ktoré z nich vyplývajú. V texte sú formulované viaceré otázky poukazujúce na problémovú situáciu prípravy a praxe výtvarných pedagógov na Slovensku.

Key words

art education, visual culture, visual art, teacher of art education

Kľúčové slová

výtvarná pedagogika, vizuálna kultúra, výtvarné umenie, výtvarný pedagóg

Úvod

Tento text je príspevkom do diskusie týkajúcej sa prípravy budúcich učiteľov výtvarnej výchovy, resp. prípravy študentov študijného odboru učiteľstva umeleckých a výchovných predmetov v Slovenskej republike. Je potrebné sa vyrovnat' s tradíciou v pomenovaní. Študijný program spomenutého odboru na PF UKF v Nitre je pomenovaný ako Učiteľstvo výtvarného umenia v kombinácii. Výtvarná výchova je predmet na základnej škole a učiteľ tohto predmetu je učiteľom výtvarnej výchovy. Ale absolvent študijného programu sa môže stať aj učiteľom iných umeleckých predmetov, napríklad učiteľ modelovania, maľovania, kreslenia atď. Tieto predmety môžu byť na základnej umeleckej škole. Alebo môže byť učiteľom predmetov na strednej umeleckej škole (výtvarná príprava, figurálne kreslenie, digitálna grafika, animácia atď.). Preto je lepšie zjednotiť pojmy a názvy hneď v úvode. Učiteľ výtvarnej výchovy je učiteľ na ZŠ. Učiteľ výtvarného umenia je učiteľ na ZUŠ alebo SUŠ.

Tu sa nám odкрýva problematika ako sa stať učiteľom výtvarnej výchovy či výtvarného umenia. Najjednoduchší spôsob je absolvovať odbor učiteľstva umeleckých a výchovných predmetov na niektorej z pedagogických fakúlt na Slovensku. Ďalší spôsob je vyštudovať vysokú školu umeleckého odboru (na Slovensku VŠVU, VŠMU, AU, FU TU) a absolvovať doplnujúce pedagogické štúdium (DPŠ) tzv. pedagogické minimum. Rozdiel je len v tom, že absolvent DPŠ by nemal učiť na ZŠ. Tu vzniká otázka odborných spôsobilostí a kompetencií takýchto dvoch rôzne vyškolených učiteľov. Jeden by mal mať pedagogické spôsobilosti ako sprostredkovať obsahy a formy výtvarného umenia, druhý by mal mať zas spôsobilosti poznať a produkovať tieto obsahy a formy. Dobrý učiteľ by mal mať spôsobilosti jedného i druhého. Ale ako to dosiahnuť?

1 Dokumenty

Jedna vec je predstava druhá je reálna prax. Predstavu o tom, aké spôsobilosti by mal mať učiteľ, nachádzame v opise jednotlivých študijných odborov a programov.

Na webovej stránke PortálVS.sk nájdeme jednotlivé študijné odbory. Kvôli zjednodušeniu sa budeme zaoberať len prvým stupňom štúdia. V opise nachádzame tieto formulácie [1]:

Absolvent študijného odboru učiteľstvo umeleckých a výchovných predmetov (Bc.) je predovšetkým pripravený tak, aby mohol úspešne pokračovať v štúdiu tohto odboru na 2. stupni vysokoškolského vzdelávania. Má všeobecný rozhľad a ovláda základné zručnosti a hodnoty v odbore svojej predmetovej špecializácie, súčasne chápe širšie súvislosti výchovy a vzdelávania. Svoje odborné zručnosti a vedomosti, ako aj pedagogické vedomosti vie využívať pri plánovaní a realizácii edukačného procesu najmä v oblasti záujmových a voľnočasových aktivít. Ovláda základné zručnosti pedagogickej komunikácie a je schopný sa orientovať v organizačných podmienkach inštitucionálneho vzdelávania.

Teoretické vedomosti absolventa 1 stupňa

- pozná a chápe základné historické a teoretické aspekty svojej predmetovej špecializácie,
- má základné relevantné poznatky o výchove a vzdelávaní v širšom filozofickom a psychologickom kontexte
- pozná inštitucionálny socializačný proces
- ovláda princípy tvorby a projektovania pedagogického prostredia v primárnom a sekundárnom vzdelávaní
- pozná organizačné charakteristiky školského systému a inštitucionálne pravidlá školy
- je pripravený získať úplnú učiteľskú spôsobilosť formou 2. stupňa vysokoškolského štúdia

Praktické schopnosti a zručnosti absolventa 1. stupňa

- disponuje základnými štrukturálnymi zručnosťami (či už v rovine intelektuálnej, motorickej, tvorivo-senzorickej) vo svojej predmetovej špecializácii
- je schopný spolupracovať pri riešení odborných projektov v oblasti predmetovej špecializácie
- je schopný rozobrať a reflektovať všeobecnopedagogické vlastnosti výchovy a vyučovania v školskej praxi
- orientuje sa v školskej legislatíve a v školských dokumentoch

- je schopný organizovať činnosť žiakov najmä v mimovyučovacích školských a mimoškolských aktivitách

Pozn.: V tomto ŠO mimoriadne postavenie majú **príslušné schopnosti a zručnosti**.

Doplňujúce vedomosti, schopnosti a zručnosti absolventa 1. stupňa

- vie prezentovať svoje schopnosti a zručnosti vo svojej predmetovej špecializácii
- ovláda zmysluplné využitie modernej didaktickej technológie
- ovláda základy pedagogickej komunikácie, individuálnej a tímovej práce pri riešení odborných a pedagogických problémov
- vie organizovať vlastné učenie a svoje permanentné vzdelávanie

Vymedzenie jadra vedomosti (1. stupeň)

Nosné témy jadra vedomosti sú viazané na:

Sociálnovedný základ odboru:

- základy filozofického myslenia a ich vplyv na rozvoj odboru
- sociálny a politický kontext výchovy a vzdelávania

Pedagogicko-psychologický kontext odboru:

- psychologické a biologické základy vývinu jedinca
- teórie výchovy a vzdelávania
- teória a prax primárnej a sekundárnej edukácie
- organizácia -
- a legislatíva školského systému a školy

Predmetový kontext odboru (podľa špecializácie študijného programu)

- základné systematické oblasti predmetu špecializácie v primeranom podiele teoretických, praktických a tvorivých spôsobilostí

Ďalšie témy jadra:

- alternatívne pedagogické koncepcie
- špecializované poznatky z predmetovej špecializácie
- technologická podpora vzdelávania

V predchádzajúcej citácii opisu som zvýraznil poznámku, ktorá upozorňuje na mimoriadne postavenie príslušných praktických schopností a zručností ŠO viazaných na svoju predmetovú špecializáciu. Prvá odrážka odkazuje na štrukturálne zručnosti, mám za to, že sú to zručnosti odboru výtvarného umenia. Druhá odrážka by sa rovnako mohla vzťahovať na projekty výtvarného umenia ako aj na projekty výtvarnej pedagogiky. Tretia a štvrtá odrážka odkazuje na všeobecné pedagogické spôsobilosti. Piata je metodického charakteru.

Odkaz na odbornosť predmetovej špecializácie, resp. na samotný odbor výtvarného umenia nachádzame v častiach Predmetový kontext odboru a Ďalšie témy jadra.

Opis študijného odboru by mal byť reflektovaný v profile absolventa a následne v štruktúre premetov prípravy učiteľa. Pozrime sa na profil absolventov tak ako ho formuluje dokument na Pedagogickej fakulte Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre.

V dokumente Profili absolventov pre Učiteľstvo výtvarného umenia (v kombinácii) Študijný odbor 1.1.3 Učiteľstvo umelecko-výchovných a výchovných predmetov a 1.1.1 Učiteľstvo akademických predmetov uverejnenom na webovej stránke Pedagogickej fakulty UKF v Nitre si prečítame [2]:

Absolvent v študijnom programe učiteľstvo má vedomosti o kultúrnych a sociálnych súvislostiach výchovy, pozná základné psychologické podmienky výchovy a vzdelávania, dokáže *aplikovať pedagogické a didaktické programy príslušných výchovných inštitúcií* a pozná organizačné zázemie príslušných výchovných zariadení. Je schopný sledovať nové poznatky v rýchlo sa rozvíjajúcich disciplínach svojho odboru a príbuzných odborov. Absolvent pozná a chápe koncept socializačného a výchovného procesu v širších sociálno-vedných súvislostiach, ovláda psychologickú interpretáciu vývinu a výchovy detí, poznajú princípy tvorby a projektovania pedagogického prostredia pre deti príslušných vekových kategórií, poznajú aktuálnu školskú legislatívu a v jej zmysle realizuje edukačnú činnosť. Absolvent je *spôsobilý metodicky spracovať konkrétne pedagogické programy, ako aj navrhovať a realizovať špecifické programy pre jednotlivé časti obsahu výchovy a vzdelávania*. Obsah štúdia je orientovaný tak, aby absolvent *získal vedomosti a zručnosti v oblasti pedagogicko-psychologického a sociálneho aspektu edukácie v odbornom-vednom a metodickom rozmere študovanej kombinácie predmetov a schopnosti reflexie teoretickej bázy do edukačnej reality*. (s.18) (kurzíva autor textu)

Koncepcia predmetovej štruktúry bakalárskeho stupňa [4] by mala reflektovať požiadavky opisu ako aj naplňovať profil absolventa. V profile ako aj v opise nachádzame akcentáciu pedagogického, metodicko-didaktického aspektu. Je paradoxom, že v predmetovej štruktúre nenachádzame žiaden predmet didaktiky či metodiky. Nie som si celkom istý, či predmet Pedagogická hospitačná prax bez predchádzajúcej prípravy a následnej reflexie poskytne to čo od tohto predmetu očakávame, čiže aby študent *získal vedomosti a zručnosti v oblasti v metodickom rozmere študovanej kombinácie a schopnosti reflexie teoretickej bázy do edukačného procesu*. Tiež mi nie je jasné ako na základe absencie odborovej metodiky či didaktiky dokáže absolvent *aplikovať pedagogické a didaktické programy príslušných výchovných inštitúcií* či ako je *spôsobilý metodicky spracovať konkrétne pedagogické programy, ako aj navrhovať a realizovať špecifické programy pre jednotlivé časti obsahu výchovy a vzdelávania*.

K hlbšej analýze a komparácii predmetovej štruktúry, profilu absolventa a opisu študijného odboru by bola potrebná samostatná štúdia. Na tomto mieste sa uspokojíme len z pár postrehmi, ktoré by mali podporiť otvorenie diskusie o požiadavkách, predstavách a možnej realizácii prípravy učiteľa výtvarnej výchovy a učiteľa výtvarného umenia.

2 Presahy

Príbuzným študijným odborom k odboru učiteľstva umeleckých a výchovných predmetov sú odbory zo sústavy študijných odborov, ktoré predstavujú obsahový základ príslušných predmetových špecializácií.

Rozdiel je v tom, že príslušné odbory sa nedotýkajú problematiky pedagogického sprostredkovania odboru. V konkretizácii pre odbor 1.01.03 Učiteľstvo umeleckých a výchovných predmetov v špecializácii učiteľstva výtvarného umenia to je študijný odbor 2.02.01 Výtvarné umenie.

Čo to vlastne znamená byť v príbuzným študijným odborom? Znamená to, že absolventi Výtvarného umenia by mohli pokračovať v štúdiu na učiteľskom odbore? Alebo, že absolventi učiteľského odboru môžu pokračovať v štúdiu v odbore Výtvarné umenie? V opise odboru Výtvarné umenie sa neuvádza ako príbuzný odbor, žiadny učiteľský. V praxi sa stretávame skôr s javom, keď viacerí absolventi učiteľského odboru, pokračujú v štúdiu v odbore Výtvarné umenie. Za svojej viac ako 15 ročnej vysokoškolskej pedagogickej praxe som sa s opačným javom nestretol. Asi to bude aj preto, že absolventovi odboru Výtvarné umenie stačí absolvovať doplnkové pedagogické štúdium a je kompetentný vyučovať na ZUŠ a SUŠ. Dostávame sa tu k zaujímavej konfrontácii dvoch rôznych vysokoškolských príprav učiteľa základnej umeleckej školy vo výtvarnom odbore.

Ak si dôkladne pozrieme opisy jednotlivých študijných odborov zistíme značné rozdiely.

V opise učiteľstva umeleckých a výchovných predmetov sa kladie dôraz na zručnosti a schopnosti pedagogického charakteru. Vo vzťahu k odboru v opise pre prvý stupeň nachádzame konštatovanie, že študent má mať *všeobecný rozhľad a ovláda základné štrukturálne zručnosti a hodnoty v odbore svojej špecializácie*. Tieto základné zručnosti a hodnoty už nie sú v opise konkrétne rozvedené, aj z dôvodu širokého záberu odboru do ktorého spadajú obsahové základy predmetových špecializácií (hudobné, dramatické, tanečné výtvarné, audiovizuálne umenie, telovýchova a šport). Pre naše potreby je potrebné poznať, čo sa konkrétne skrýva pod formuláciou základných zručností a hodnôt výtvarného umenia.

Ak sa držíme opisu odboru učiteľstva nachádzame ešte tieto formulácie odkazujúce na odbor predmetovej špecializácie.

Absolvent

-pozná a chápe základné historické a teoretické aspekty svojej predmetovej špecializácie

-disponuje základnými štrukturálnymi zručnosťami (či už v rovine intelektuálnej, motorickej, tvorivo-senzorickej) vo svojej predmetovej špecializácii

- je schopný spolupracovať pri riešení odborných projektov v oblasti predmetovej špecializácie [1] (s.3)

Ďalej sa jeho znalosti viažu k predmetovému kontextu odboru, ktoré sú špecifikované ako *„základné systematické oblasti predmetu špecializácie v primeranom podiele teoretických, praktických a tvorivých spôsobilostí“* a k ďalším témam jadra ako *„špecializované poznatky z predmetovej špecializácie“* [1] (s.4)

Opis študijného odboru by mal byť smerodajný pre koncipovanie predmetovej štruktúry študijného programu. Ak vychádzame z opisu, tak by mali byť v predmetovej štruktúre zastúpené predmety dejín umenia a teórie resp. filozofie umenia. Problémom sa javí formulácia *základné štrukturálne zručnosti*. Pre pochopenie štrukturálnych zručností predmetovej špecializácie sa treba pozrieť do opisu Výtvarné umenie [3]. Určujúcimi by mali byť nosné témy jadra znalostí tak ako sú definované pre 1. stupeň vysokoškolského štúdia.

- ateliérová tvorba
- interdisciplinárna príprava
- technologické kurzy
- kurz kresby
- dejiny umenia
- základy teórie umenia a estetiky (s.3)

Ako vidíme *dejiny umenia a základy teórie umenia a estetiky* by mali byť základom teoretickej prípravy. V učiteľských programoch sú zastúpené dejiny umenia v dostatočnej miere. Menej priestoru je venované teórii umenia či filozofii umenia zameraných na koniec 20. storočia a súčasnosť. Vo viacerých prípadoch zabezpečuje celú oblasť dejín umenia od praveku po súčasnosť jeden teoretik umenia. Diskutabilný je aj prístup k výkladu dejín umenia na základe chronologickej postupnosti. Je otázne, či by pre pochopenie problematiky dejín umenia nebolo prospešnejšie pristupovať k tejto problematike zo systematického aspektu. Je fakt, že systematické alebo problémové spracovanie výkladu dejiny umenia je v odbornej literatúre zatiaľ málo. V súčasnosti sa stretávame s kritikou dejín umenia, ktorá vyčíta tomuto odboru zviazanosť so starými metodológiami, preferovanie limitovaného kánonu umelcov a umeleckých diel, nezaujem o umelecké problémy súčasnosti či pretrvávajúcu akcentáciu estetických kategórií či elitárstvo inštitucionalizovaného vysokého umenia. Osobne zastávam stanovisko, že problémový výklad dejín umenia by viac prispel k pochopeniu významu jednotlivých etáp dejín umenia ako súčasť premeny uvažovania o svete alebo ako rôzne spôsoby vizuálneho myslenia. Príkladom môže byť spôsob uvažovania o priestore v dejinách ľudstva. Priestor ako výtvarný fenomén je prierezovým problémom naprieč dejinami ako aj naprieč druhmi výtvarného umenia. Z aspektu prípravy učiteľa, ktorý má mať prehľad v kultúrnych a sociálnych súvislostiach nielen výchovy ale aj vlastnej predmetovej špecializácii, by bolo vhodné orientovať sa na vizuálne štúdiá, tak ako sú definované po roku 2000. [5]

Vráťme sa k nosným témam jadra výtvarného umenia. V uvedenom odkaze na nosné témy jadra znalostí, ktoré majú tvoriť obsahový základ aj pre koncipovanie predmetovej štruktúry učiteľského odboru ďalej nachádzame *kurz kresby*.

Je diskutabilné či tento kurz kresby má byť koncipovaný ako kurz pre pochopenie podstaty kresby ako výtvarného vyjadrovacieho média alebo ako spôsob mimetického zobrazovania skutočnosti (vecná kresba, študijná kresba, kresba figúry, portrét).

Zastavme sa ešte pri *technologických kurzoch a ateliérovej tvorbe*.

V štruktúre vzdelávania a prípravy študenta odboru výtvarné umenie sú tieto kurzy a ateliér viazané na vybrané študijné programy (napr: VŠVU v Bratislave má tieto: *Maliarstvo; Grafika a iné médiá; Socha, objekt, inštalácia; Fotografia a nové médiá; Intermédia; Úžitkové umenie*) a na ďalšie študijné odbory a programy (*Dizajn, Textilná tvorba, Vizuálna komunikácia; Architektonická tvorba; Reštaurátorská tvorba*).

Ak chceme aby učiteľ výtvarného umenia vedel učiť svoj predmet, mal by ovládať *základné štrukturálne zručnosti* všetkých spomenutých programov a odborov. To znamená, že by mal absolvovať základy všetkých dotknutých výtvarných médií (kresba, maľba, socha, grafika, fotografia, intermédiá, dizajn, textil, vizuálna

komunikácia, architektúra, a v rámci úžitkového umenia materiál ako je sklo, kov, hlina, papier, textil, drevo, kameň). Ale kto je kompetentný kvantifikovať a kvalifikovať základy toho ktorého média?

3 Otázky

Z predchádzajúceho textu nám vznikajú viaceré otázky do diskusie.

Sú požiadavky praxe kladené na učiteľa výtvarnej výchovy na základnej škole iné ako požiadavky na základnej umeleckej škole? Je rozdiel medzi požiadavkami na kompetencie učiteľa základnej školy, základnej umeleckej školy a strednej odbornej školy? Mala by byť príprava učiteľa výtvarnej výchovy a výtvarného umenia rovnaká? Ak akceptujeme dvojakosť prípravy učiteľa výtvarného umenia nemala by ich príprava byť analogická?

Je možné zabezpečiť adekvátnu prípravu učiteľa v rámci časovej dotácie bakalárskeho stupňa, ak má mať aj kompetencie z rozsiahlej oblasti výtvarného umenia, pedagogiky a metodiky? Bakalársky stupeň výtvarného umenia je rozvrhnutý spravidla na 4 roky štúdia, bakalársky učiteľský je koncipovaný na 3 roky.

4 Návrhy a úskalía

Mali by sme špecifikovať rozdiely kompetencií a prípravy učiteľa pre ZŠ, ZUŠ a SUŠ. Ak sú tieto rozdiely podstatného charakteru, je potrebné zvážiť, či ide stále o ten istý študijný program. Je dôležité určiť, či ide o kompetencie pedagogického odboru alebo o kompetencie umeleckého odboru. Na tomto základe môžeme posilňovať jednu alebo druhú kompetenciu.

Niektoré návrhy si vyžadujú zmenu opisu študijného odboru učiteľstva umelecko-výchovných predmetov.

Napríklad môžeme zmeniť profiláciu absolventa bakalárskeho a magisterského stupňa študijného odboru, kde bude jednoznačne definované jeho uplatnenie. (Kombinačné štúdium v predmetovej špecializácii je vhodné len pre učiteľa ZŠ. Problémom sú stredné odborné školy, kde príprava učiteľov akademických predmetov je rozdielna zrejme len v odborevej didaktike. Vo výtvarnom umení ide hlavne o obsahový rozdiel. Na stredných školách výtvarná výchova ako všeobecný predmet absentuje. Ak ju nájdeme, tak len ako špecializovaný predmet strednej odbornej školy, ktorý vyžaduje špecializovaného pedagóga s kompetenciou v odbore (napr: grafický a priestorový dizajn, odevný dizajn, propagačná grafika, propagačné výtvarníctvo, scénická a kostýmová tvorba, animovaná tvorba, fotografický dizajn, exteriérový a interiérový dizajn, atď).)

Ďalším návrhom je zaviesť štvorročné bakalárske štúdium umelecko-výchovných predmetov a zamerať sa hlavne na rozvoj *základných štruktúrnych zručností*. Je tu problém nekompatibility v rámci kombinačného štúdia predmetovej špecializácie. Alebo túto požiadavku zaviesť iba pri jednopredmetovom štúdiu, a tým jednoznačne rozdeliť kompetencie učiteľa pre všeobecnú ZŠ a pre ZUŠ a SUŠ.

Tu však vznikajú otázky vo vzťahu učiteľstva a špecifickosti ZUŠ, ktorá je zameraná na vekovú kategóriu od predškôľakov až po dospelých. Zdalo by sa, že uplatnenie na ZUŠ by teda mohli mať aj učitelia predškolskej a elementárnej pedagogiky, učitelia výtvarnej výchovy a učitelia výtvarného umenia. Ak sa pozrieme na ZUŠ ako na inštitúciu podobnú ZŠ a ako vzorovú môžeme uviesť ZUŠ IWK v Považskej Bystrici, kde na výtvarnom odbore pôsobí 17 pedagogických pracovníkov, tak si vieme predstaviť, že tu môžu uplatniť svoje kompetencie

učitelia rôznych vysokoškolských príprav. Ale máme ZUŠ, kde výtvarný odbor zabezpečujú dvaja pedagógovia napríklad v Banskej Štiavnici a tu už vidím realizáciu komplexnosti výtvarného vzdelávania ako problematickú.

Pri príležitosti vedenia workshopu a prednášky pre učiteľov ZUŠ [9] sa rozdiskutovala otázka prípravy a praxe výtvarných pedagógov. Diskutujúci sa rozdelili do dvoch skupín podľa pôvodu svojho vzdelania. Na otázku, ak by to bolo v ich kompetencii, komu by dali prednosť pri prijatí do zamestnania ako svojho kolegu odpovede boli jednoznačné. Absolventi pedagogickej školy by dali prednosť svojim kolegom výtvarným pedagógom a absolventi vysokej školy výtvarného umenia zas absolventom umeleckej školy. Diskusia pokračovala i v zmysle adekvátneho osvojenia si všetkých druhov výtvarného vyjadrovania jedným pedagógom. Na pedagogických školách sa o takýto model prípravy študentov snažia programovo. Na vysokých školách umeleckých odborov takýto model nie je. Tam si študent s interdisciplinárnymi presahmi prehlbuje svoje poznanie viac menej v jednom druhu výtvarného vyjadrovania.

4.1 Analógia

Je zaujímavé, akým tlakom musí odolávať učiteľ výtvarného vzdelávania. Na jednej strane je to krátka a plytká príprava počas štúdia, na druhej strane je to smršť informácií v rámci i mimo odboru. Podobne to vyjadril profesor Jevgenij Iršai v rozhovore pre SME.sk. „Čo sa čudujeme, keď vychovávame ľudí Uragánom?“ [7] Tlak vzniká aj z požiadaviek na realizáciu učebného kurikula výtvarnej výchovy. Samotný autori týchto materiálov predpokladajú, že učiteľ umožní svojim žiakom realizovať svoje aktivity vo všetkých druhoch výtvarného vyjadrovania (kreslenie, maľovanie, priestorová tvorba, grafická tvorba, architektúra, fotografia, video, kombinácia techník, elektronické médiá, inštalácia, akcia, performancia) [8] Každý jeden druh výtvarného vyjadrovania v sebe zahŕňa množstvo možností formálno-obsahového charakteru. Každý druh by mohol byť predmetom samostatného štúdia a nie len v rámci umeleckých štúdií ale aj v rámci metodiky sprostredkovania týchto druhov umenia. Z diskusie na spomenutom seminári boli formulované aj návrhy možnej zmeny. Bolo navrhnuté aby sa štúdium a realizácia vyučovania výtvarného umenia koncipovala analogicky ako je koncipované štúdium hudobného umenia. Pri koncepcii hudobného vzdelávania sa jednotlivé umelecké odbory členia na oddelenia. Napríklad oddelenie strunových nástrojov, oddelenie klávesových nástrojov, oddelenie dychových nástrojov. V štátnom vzdelávacom programe dokonca nachádzame rozpracované učebné osnovy pre jednotlivé nástroje (flauta, zobcová flauta, klarinet, viola, husle, klavír, keyboard, hudba a počítač atď.) Netreba ísť do extrémov a vypracovávať línie osnov pre jednotlivé výtvarné techniky. Stačilo by realizovať oddelenia skupín príbuzných druhov výtvarného vyjadrovania (oddelenie plošných médií, oddelenie priestorových médií, oddelenie elektronických a technických médií). Možností je viac.

4.2 Mlynské kamene

Navrhované zmeny by mali mať dopad i na prípravu budúcich učiteľov. Študijné programy pedagogických fakúlt by mali byť programovo formované tak aby reagovali na dokumenty, ktoré určujú profil ich absolventov. Je to opis jadra študijného odboru ale aj kurikulárne dokumenty cieľových skupín, čiže učebné osnovy a štandardy výtvarnej edukácie pre ZŠ, ZUŠ a SUŠ. Na jednej strane by mal študent absolvovať základy

jednotlivých výtvarných médií a na druhej strane by ich mal viesť rozvíjať v rámci podnetov z iných umení (literatúra, hudba, divadlo) či z prírodných vied a môžeme to rozšíriť na podnety z ekonómie či politiky. Ak si všetky tieto dokumenty dáme dohromady musíme sa opýtať, či naozaj vieme pripraviť kvalitného výtvarného pedagóga, ktorý by všetky požiadavky vyplývajúce z týchto dokumentov naplnil. Mohol by niekto ukázať prstom na reálny existujúci prototyp takéhoto učiteľa?

Cieľom zmeny by malo byť na jednej strane odľahčiť zaťaženie študentov učiteľstva umeleckých odborov, na druhej strane skvalitniť ich prípravu vo vybranom druhu výtvarného vyjadrovania.

Jednou z možností ako dosiahnuť želaný výsledok je umožniť študentom učiteľského programu aby sa počas svojho štúdia špecializovali a vyprofilovali sa, napríklad záverečnou prácou, vo vybranej oblasti výtvarného umenia. Takto by záverečná práca nadobudla na väčšom význame a mala by dopad na budúcu prax výtvarného pedagóga. Na PF UKF v Nitre je záverečná práca študentov výtvarného umenia koncipovaná ako teoretická práca, praktické realizácie sú len možným doplnkom teoretickej časti. Ale ak sa pozrieme na skladbu predmetov študijného programu zistíme značný nepomer medzi teoretickými a praktickými disciplínami. [4]

Možnosť špecializácie študenta by mal dopad na zabezpečenie jeho prípravy, čiže aj na jeho školiace pracovisko. Nemyslím si, že by každé pracovisko, pripravujúce budúcich učiteľov malo zabezpečovať všetky oblasti výtvarného umenia. Viem si predstaviť, že sa pracoviská pripravujúce budúcich učiteľov vyprofilujú podľa svojich silných stránok. Viem si predstaviť, že študent pôjde na vandrovkú nie len do sveta cez Erasmus, ale aj po Slovensku.

Tiež by bolo prínosné uvažovať o možnostiach postgraduálneho štúdia v niektorej špeciálnej a špecifickej oblasti s konkrétnym zameraním napríklad, animácia, strih a montáž videa, digitálna fotografia atď.

4.3 Božie mlyny

V mlynských kameňoch sú aj organizácie zabezpečujúcu prípravu budúcich učiteľov. Existuje tlak na pedagógov aby akademicky garantovali študijné programy, aby boli porovnateľní so zahraničnými kolegami, aby mali svetové výstupy. A to všetko za našich Slovenských podmienok. K riešeniu tejto otázky pristúpim utopicky. Viem si predstaviť, aby bol akreditačnou komisiou одобrený a schválený jeden študijný odbor učiteľstva výtvarnej výchovy, ktorý by sa realizoval a zabezpečoval na viacerých pracoviskách. Pracoviská by mohli mať pravidelné stretnutia, kde by sa vymieňali skúsenosti a riešili problémy. Príkladom je každoročná výstava výsledkov prác študentov výtvarného umenia pedagogických škôl, ktorá sa vyprofilovala zo študentskej vedeckej odbornej a umeleckej činnosti (ŠVOUČ). Je predobrazom takýchto stretnutí, komparácií a výmeny skúseností. Slovensko je malá krajina s malým počtom obyvateľstva a s veľmi malým počtom odbornej garancie na úrovni profesor či docent. Ved' koľko máme na Slovensku profesorov a docentov výtvarnej pedagogiky? Koľkí sú habilitovaní a inaugurovaní v odborovej didaktike? Existuje na Slovensku habilitačné pracovisko v našom odbore? Slovensko zotrváva vo svojej akademicko-historickej tradícii viazanosti či závislosti na okolitom svete. Problémom Slovenskej výtvarnej pedagogiky je a asi aj neustále bude, že skôr nájdeme garantov odboru vyprofilovaných z radov umelcov, než z radov absolventov

pedagogických škôl. Ved' aj autori kurikulárnych dokumentov pre ZŠ a ZUŠ výtvarného umenia sú z radov umelcov. Prečo je tomu tak?

Pozrime sa na výtvarného pedagóga. Na jednej strane by mal vedieť sprostredkovať formy a obsahy výtvarného umenia ale na druhej strane by ich všetky mal poznať na základe teoretických ale hlavne praktických skúseností. Mal by teda byť výtvarníkom a zároveň pedagógom. Mal by vedieť reflektovať svet umenia ale aj svet edukačného prostredia. Myslím si, že komplexnosť umenia realizovaná v praxi jednotlivých médií výtvarného umenia, je predsa len o niečo jednoduchšia ako komplexnosť výchovy a vzdelávania realizovaná v pedagogickej praxi. V každej komplexnosti je priveľa interdisciplinárít a variabilít. Je komplikované obsiahnuť akúkoľvek komplexnosť v individuálnom poznaní jednotlivca. Je nemožné porovnávať produkciu umelca a produkciu učiteľa. Ved' pre mnohé aktivity učiteľa ani nie sú zavedené kategórie ich hodnotenia. Zaujímavým javom vo výtvarnej pedagogike sú študentské výstavy, prípadne spoločné výstavy pedagógov a ich študentov. Všetci sa zhodneme, že tieto aktivity sú nevyhnutné v rámci prípravy budúcich pedagógov umeleckých predmetov. Problémom je fakt, že sa takáto aktivita nedá zaradiť ani do umeleckej ani do publikačnej činnosti. Výstava študentov takto v rámci evalvácie pracoviska vyznieva do prázdna a ak sa o výstave nenapíše aspoň článok do časopisu, tak takáto výstava akoby oficiálne ani nebola. Je ľahšie produkovať a reflektovať umelecké artefakty ako edukovať a reflektovať generácie detí. Svet umenia je napriek svojej neustálej premene a navrhujúcej sa kvantifikácii postihnuteľnejší než bytie človeka. Svet umenia je presia len podmnožinou sveta človeka. Tu sa dostávame k problému vzťahu umenia a kultúry.

Dnes sú aktuálne otázky pre všeobecné vzdelávanie, tie, ktoré formulujú nie Dejiny umenia ale Vizuálne štúdiá či Vizuálna kultúra. Je otázne, či by nebolo vhodné v prostredí základnej školy predmet výtvarnej výchovy smerovať viac k Obrazu a jeho širokej palete prejavov. Pod pojmom Obraz mám tu na mysli mapu, komix, film, fotografa, mikroskopická a röntgenová fotografia, internetová stránka, vzhľad výrobku a jeho obalu, čiže grafický a priestorový dizajn, ale aj verejné a súkromné priestory čiže architektúra, interiérový a exteriérový dizajn, komunikačný dizajn, oblečenie a vizáž ľudí. Obraz, ktorý okrem svojej vizuálnej kvality, má aj obsah politický, sociálny či ideologický s technickým rozmerom svojho vzniku a používania. Obrazy je možné takto vnímať ako znaky v sieti semiologických vzťahov prostredia a kultúry, ktoré ich v rámci týchto nestálych a otvorených vzťahov spätne ovplyvňujú. [5]

Je tu nastolená otázka nového učebného predmetu na základnej škole (podobne ako Mediálna výchova) a teda aj študijného programu učiteľstva pre ZŠ. Nazvime ho napríklad Vizuálna kultúra. Predmet, ktorý by satureoval požiadavky Výtvarnej výchovy a Mediálnej výchovy. To je však komplexná a problematická úloha.

Záver

Veľa problémov sa rieši z pozície zotrvávania v status quo. Mladí ľudia prahnú po zmenách, lebo zmeny sú vyjadrením ich moci meniť svet. Starší sa snažia udržiavať svet v tradícií ktorú sami vytvorili alebo si ju prisvojili. Je to vyjadrenie ich moci meniť svet. Riešenie problémov vidím v otvorenej komunikácii a v možnostiach meniť konzervatívne prostredie, akými inštitúcie výchovy a vzdelávania sú, na prostredie reflektujúce spoločenský pohyb vo všetkých otázkach ľudského života. Ak pristupujeme k vizuálnej realite ako ku forme kultúrneho prejavu a spoločenskej komunikácii, máme zmysluplný predpoklad skúmať a meniť poznatky z tejto oblasti. Je

povinnosťou všeobecného vzdelávania umožniť žiakom výskum aktuálnych spoločenských premien a umožniť výmenu poznania na základe vlastnej skúsenosti za asistencie kvalifikovaného a kompetentného vedenia. Na druhej strane je povinnosťou vzdelávacích inštitúcií zachovávať hodnoty odkazujúce na životy našich predkov. Mohli by sme to charakterizovať ako pokrok v tradícii či tradícia pokroku.

Použité zdroje

- [1] *Opis študijného odboru učiteľstvo umelecko-výchovných a výchovných predmetov* pdf dokument [cit. 2017-09-09], dostupné na internete: <https://www.portalvs.sk/sk/studijne-odbory/zobrazit/10103>
- [2] *Profily absolventov* pdf dokument [cit. 2017-09-09], Dostupné na internete: <https://www.pf.ukf.sk/images/docs/studium/studium/profily/profily.pdf>
- [3] *Opis študijného odboru Výtvarné umenie* pdf dokument [cit. 2017-09-09], dostupné na internete: https://www.portalvs.sk/sk/studijne-odbory/zobrazit/20201#details-title_bc
- [4] Študijný plán a informačné listy predmetu dokument pdf, [cit. 2017-09-09] dostupné na internete: <https://ais2.ukf.sk/ais/servlets/WebUIServlet?appClassName=ais.gui.vs.st.VSST178App&kodAplikacie=VSST178>
- [5] Filipová, Marta., Rampley, Matthew (eds.) *Možnosti vizuálnych štúdií*. Brno : MU 2017, 254s. ISBN 978-80-87029-26-8
- [6] Akreditované študijné programy VŠVU v Bratislave [cit. 2017-09-09], dostupné na internete: <http://www.vsvu.sk/studium/uchadzaci/akreditovane-studijne-programy/>
- [7] Iršai, Jevgenij. *Čo sa čudujeme, keď vychovávame ľudí Uragánom?* In *SME.sk* [cit. 2017-09-09] dostupné na internete: <https://kultura.sme.sk/c/5125794/jevgenij-irsai-co-sa-cudujeme-ked-vychovavame-ludi-uraganom.html>
- [8] Učebné osnovy pre výtvarný obor Základnej umeleckej školy 2. Upravené vydanie, dokument pdf. [cit. 2017-09-09], dostupné na internete: <http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/statny-vzdelavaci-program/osnovy-zus.pdf>
- [9] XX. Celoslovenský dvojdnový seminár pre pedagógov Vv v Považskej Bystrici, organizátor ZUŠ IWK v Považskej Bystrici, 28.- 29. 4. 2017 odkaz: <http://www.zusiwk.sk/sutaze/vytvarne-alternativy/>

Táto práca bola podporovaná Agentúrou na podporu výskumu a vývoja na základe Zmluvy č. APVV-15-0368.

Kontakt:

Martin Kratochvíl, Mgr. PhD.

Katedra výtvarnej tvorby a výchovy

Pedagogická fakulta Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre

Dražovská cesta 4, 94974 Nitra

Email: mkratochvil@ukf.sk

UČITEĽ ANGLICKÉHO JAZYKA V KONTEXTE UMELECKÉHO VZDELÁVANIA

ENGLISH LANGUAGE TEACHER IN THE CONTEXT OF ARTS EDUCATION

MARTA KOPČÍKOVÁ

Abstract

The paper depicts methods of arts as a prerequisite of an English language teacher. We describe the role of English language teachers at pre-primary and primary level of education, their competences and qualities. The focus is put on the artistic aspect of teacher's personality, requirements put on the English language teacher in the context of artistic activity. At the same time, the paper portrays methods of arts used in English language classes, distinctive for pre-school and primary school age. We clarify the methods of storytelling, songs, dramatization, and arts and crafts in close-up. The paper especially characterizes the method of CLIL, the possibilities of its use in arts education at primary level of education. Moreover, we define the steps a teacher has to accomplish in order to plan the CLIL lesson. The conclusion of the paper stresses the importance of arts education in English language classes.

Abstrakt

Príspevok pojednáva o umeleckých metódach ako nevyhnutnej výbave učiteľa anglického jazyka. Vykresľujeme úlohu učiteľa anglického jazyka na predprimárnom a primárnom stupni vzdelávania, jeho kompetencie a kvality. V príspevku sa zameriavame na umeleckú stránku osobnosti učiteľa, požiadavky kladené na učiteľa anglického jazyka v kontexte umeleckej činnosti. Zároveň približujeme umelecké metódy na hodinách anglického jazyka, špecifické pre predškolský a raný školský vek. Bližšie popisujeme metódu príbehu, piesne, dramatizácie, výtvarného umenia a ručných prác. Tento príspevok sa osobitne venuje metóde CLIL a možnosti jej využitia v rámci umeleckého vzdelávania na prvom stupni základný škôl a vymedzuje kroky, ktoré má učiteľ vykonať pri plánovaní CLIL hodiny. V závere príspevku zdôrazňujeme význam umeleckého vzdelávania na hodinách anglického jazyka.

Key words

English language teacher, methods of arts, CLIL method, pre-primary and primary level of education

Kľúčové slová

učiteľ anglického jazyka, umelecké metódy, metóda CLIL, predprimárny a primárny stupeň vzdelávania

Úvod

V súčasnosti prevláda všeobecné presvedčenie, že anglický jazyk ako lingua franca predstavuje nevyhnutnú výbavu pre život v dnešnej multikultúrnej a globálnej spoločnosti. Ovládanie anglického jazyka je potrebné na všetkých úrovniach fungovania, od bežných každodenných činností až po odborné a kvalifikované aktivity. Na tieto požiadavky reaguje aj vzdelávacia politika našej krajiny, ktorá v posledných rokoch čoraz viac a jednoznačne zdôrazňuje významné postavenie cudzojazyčného vzdelávania. Pod vplyvom globalizácie, multikulturality a multilingválnych tendencií, znalosť cudzích jazykov, konkrétne anglického jazyka, sa tak stala prioritou vo vzdelávaní. Ako dôsledok možno vnímať súčasné trendy posúvania začiatkov výučby anglického jazyka do raného veku dieťaťa, do obdobia predškolského a mladšieho školského veku. Od učiteľa anglického jazyka sa očakáva, že dokáže profesionálne a odborne naplniť tieto potreby, a to s prihliadnutím na špecifiká nízkeho veku jeho žiakov, teda detí navštevujúcich materské a základné školy.

1 Učiteľ anglického jazyka a jeho kompetencie

Zmeny, ktoré sa udiali posledné roky na základných školách, konkrétne zabezpečenie výučby anglického jazyka povinne od 3. ročníka a voliteľne formou zvýšenej dotácie na predmet už od 1. ročníka, vyžadujú zabezpečenie učiteľov vzdelaných v oblasti cudzích jazykov. Ako uvádza Zelina [1], cudzojazyčné vyučovanie má disponovať dostatkom aprobovaných učiteľov pre 1. stupeň ZŠ v príslušnom odbore. Legislatívne zmeny však nezasiahli materské školy, tam bola výučba anglického jazyka ponechaná na rozhodnutí riaditeľa, ovplyvnenom prevažne záujmom rodičov. V prípade dostatočného záujmu o vyučovanie anglického jazyka v rámci vzdelávacej aktivity ako formy dennej činnosti, škola musí zabezpečiť kvalifikovaného učiteľa alebo lektora anglického jazyka.

Trh s profesiami však nestíhal pokrývať tak veľký dopyt po učiteľoch anglického jazyka na najnižších stupňoch vzdelávania. Široká nekvalifikovanosť učiteľov cudzích jazykov, a to hlavne v rámci anglického jazyka, sa prejavila rovnako na 1. stupni ZŠ ako aj na úrovni materských škôl. Nekvalifikovanosť učiteľov cudzích jazykov spôsobovala veľké rozdiely v kvalite výučby cudzích jazykov medzi jednotlivými školami. Dôsledkom vyššie spomenutých požiadaviek bolo, že pedagogickí pracovníci sa začali orientovať na výučbu cudzích jazykov a v prechodnom období si rozširovali kvalifikáciu štúdiom cudzích jazykov pre 1. stupeň ZŠ [2].

Kvalifikačné podmienky pre vyučovanie cudzích jazykov vymedzujú Farkašová a kolektív [3]. Podľa nich, *„cudzí jazyk môžu učiť iba učitelia, ktorí majú primeranú kvalifikáciu, t.j. dobre ovládajú daný jazyk slovom aj písmom (rečové zručnosti, správna výslovnosť, atď.) a súčasne majú adekvátne pedagogické schopnosti a znalosti.“* Ako je navyše uvedené v dokumente Vzorový školský vzdelávací program pre 1. stupeň ZŠ- ISCED 1 [4], pri vyučovaní cudzieho jazyka sa má vyučujúci oboznámiť s vekovými osobitosťami žiakov mladšieho školského veku a špecifikami práce pri vyučovaní cudzieho jazyka na 1. stupni základných škôl. Na základe týchto poznatkov následne dokáže kvalitne sprostredkovať cudzojazyčnú skúsenosť.

Súčasná legislatíva, respektíve absencia metodických princípov v oblasti výučby cudzieho jazyka na najnižších stupňoch vzdelávania, necháva učiteľovi dostatočný priestor na voľbu metód, prostriedkov a stratégií. Nikolovová a Curtainová [5] konštatujú prítomnosť akéhosi všeobecného konsenzu v otázke

základných metodických princípov pre výučbu cudzieho jazyka v predškolskom a mladšom školskom veku. Uvádzajú zameranie na obsah, integráciu jazykového vyučovania s ostatnými predmetmi (Content and Language Integrated Learning- CLIL), prístup založený na úlohách či obsahových témach, potrebu zábavy a pocitu úspechu a rozvoj učebných stratégií vedúcich k autonómii žiaka. Hoci existujú určité odporúčania čo sa týka výberu metód výučby anglického jazyka, voľba konkrétnej metodiky závisí od učiteľa a jeho preferencií, resp. preferencií danej školy. Je teda na učiteľovi, ktoré metódy zvolí pre dosiahnutie vzdelávacích cieľov.

2 Umelecké metódy na hodinách anglického jazyka

Základným princípom výberu vhodných metód pre výučbu anglického jazyka je, že učiteľ vychádza z vekových charakteristík svojich žiakov. Kanadský pedagóg Egan [6] ponúka učiteľom teóriu vrstvenia, aby im pomohol porozumieť vekovým charakteristikám žiakov. Učiteľ by mal chápať, že v tzv. „mýtickej“ vrstve, t.j. vo vekovom období 5-10 rokov, emócie hrajú hlavnú úlohu v učení sa. Deti dávajú veciam zmysel prostredníctvom emocionálnych a morálnych kategórií. Vnímajú koncepty ako dobro verzus zlo, veselý verzus smutný. Učiteľ dokáže vtiahnuť deti do aktivity jednoducho s použitím polárnych opakov, ktorým deti prisúdia absolútne významy (zlomyseľná bosorka je zlá, odvážny princ je dobrý).

Deti predškolského a raného školského veku žijú v prítomnosti. Tok času prežívajú v rytmoch dňa, týždňa a roku. Nepotrebnú rozumieť abstraktnému pojmu reprezentovanému ručičkami na hodinkách. Svoj pocit istoty, systému, poriadku a súčasne nezávislosti zakladajú na konzistentných, dôsledných vzorcoch v ich dennom rozvrhu. Rytmus, denné rituály a opakovanie vnímajú deti predškolského a raného školského veku ako svoje bezpečné útočisko. Opakovane zažívajú pocit istoty a kontroly pri prežívaní opakujúceho sa rytmu školského dňa, zúčastňovaní sa na špeciálnych tradíciách počas týždňa a oslavovaní každoročných sviatkov [7, 8]. Učiteľ anglického jazyka by mal zároveň upevňovať tento pocit istoty prácou na hodinách. Deti milujú predvídateľnosť, ktorú nachádzajú v repetíciách príbehov, piesní a aktivít. Tešia sa rýmovačkám, metrickej stope a aliterácii v reči. To poskytuje priestor využívaniu špecifických umeleckých metód, akými sú príbehy, piesne, dramatizácia, výtvarné umenie či ručné práce.

Príbehy zaujmú pozornosť a poskytujú deťom kontext pre využívanie a učenie sa jazyka. Obrázkové knihy sú skvelou príležitosťou pre učiteľa na rozvíjanie slovnej zásoby a syntaxe u detí. Adekvátnym výberom príbehov pre danú vekovú kategóriu učiteľ zabezpečí vytváranie základných lingvistických schém, akými sú slovosled, časovanie alebo pravidlá používania prípony -s v anglickom jazyku. Deti porozumejú príbehom jednoduchšie, ak učiteľ využíva opakovanie, vykonáva aktivitu v súlade s príbehom a pýta sa žiakov otázky počas rozprávania príbehu.

Ďalšou z umeleckých metód často využívaných učiteľmi anglického jazyka sú piesne. Jedným z hlavných znakov piesní je opakujúci sa text a výrazný rytmus. Deti sa ich ľahko naučia a veľmi rýchlo si ich obľúbia, pretože sú zábavné a motivačné. Učiteľ pomocou piesne podporuje učenie sa anglického jazyka v dieťati prirodzenom prostredí hudby, najmä osvojovanie si anglických štruktúr a slovnej zásoby. Piesne posilňujú pamäť a sústredenie, dokonca precvičujú telesnú koordináciu, ak sú spojené s vykonávaním určitých pohybov počas spievania [9].

Dramatická výchova si taktiež našla uplatnenie vo výučbe cudzieho jazyka. Deti predškolského a raného školského veku sú majstrami hrania. Prostredníctvom dramatizácie deti vyjadrujú seba samé, využívajú súčasne predstavivosť, pohyb a hlas. Hranie a dramatizácie je v tomto veku prirodzenou, ba priam nevyhnutnou aktivitou. Ako zdôrazňuje Brown [10], deti preferujú dramatizáciu, hranie a interakciu pred pasívnym učením sa. Predškolský a mladší školský vek sú ideálnym obdobím pre učiteľa anglického jazyka na využívanie tejto metódy, pretože deti sú ochotné zapojiť sa, nepocitujú hanbu z prezentovania nacvičeného diela. Dramatizácia poskytuje deťom kontext, priestor, kde môžu okrem iného rozvíjať dôležité cudzojazyčné zručnosti, ktoré by len ťažko precvičovali v štruktúrovanejšom formáte. Precvičujú dialógy, porozumenie hovoreného, učia sa správnu intonáciu, výslovnosť a prízvuk v anglickom jazyku, a to všetko v hravej forme. Je preto úlohou učiteľa anglického jazyka, aby podporoval dramatickú výchovu a špeciálne využil jej výhody na dosiahnutie konkrétnych výchovno-vzdelávacích cieľov v kontexte anglického jazyka.

K umeleckým metódam na hodinách anglického jazyka patria aj výtvarné umenie a ručné práce (arts and crafts), a to v podobe kreslenia, obkresľovania, vymaľovania, vystrihovania, lepenia, a pod. Tieto metódy obohacujú zážitok z učenia, žiaci nadobúdajú skúsenosť s cudzím jazykom spôsobom im blízkym. Okrem toho, že učiteľ týmito aktivitami zabezpečí zábavu na hodine, pomáha deťom učiť sa, a to vďaka rozvíjaniu sebakontroly, vytrvalosti a trpezlivosti. Van't Hul [11] dodáva, že výtvarná tvorba stimuluje mozog a rozvíja zručnosť riešenia problémových úloh, čo sa v konečnom dôsledku odzrkadlí v celom edukačnom procese.

Jednotlivé umelecké metódy sa vzájomne prirodzene dopĺňajú. Učiteľ môže napríklad s deťmi vyrobiť masky a kostýmy, ktoré využijú pri dramatizácii rozprávky. Všetky vyššie spomenuté metódy stimulujú rozvoj dieťaťa po všetkých stránkach, t.j., rozvoj v kognitívnej, afektívnej, sociálnej i motorickej oblasti. V tomto vekovom období má byť učenie sa anglického jazyka zábavou a hrou. Učiteľ dokáže motivovať deti aktivitami, ktoré sú zábavné a zaujímavé. Zároveň predstavuje pre deti vzor, takže do aktivít sa musí aktívne zapájať. Ak učiteľ odhodí zábrany a spieva nahlas, deti budú taktiež spievať nahlas. Zvedavosť a predstavivosť sú ďalším z dôležitých hnacích motorov detí. Učiteľ by mal preto plánovať hodiny a aktivity tak, aby využil detskú kreativitu. Mal by vedieť, že deti sa učia najlepšie, ak sú aktívne zapojené, učia sa skúsenosťami s prostredím.

3 Metóda CLIL

V kontexte umeleckého vzdelávania má špeciálne postavenie metóda CLIL. Ide o koncept vytvorený v 90tych rokoch minulého storočia a predstavuje jednu z najpreferovanejších metód výučby anglického jazyka v materských a základných školách. Metóda CLIL (Content and Language Integrated Learning), teda integrované učenie obsahu a jazyka, prezentuje prepojenie cudzieho jazyka s ďalším nejazykovým predmetom. Deti sa stretávajú s rôznymi situáciami, riešia ich v cudzom jazyku a zároveň využívajú poznatky z nejazykového predmetu. Ide o nenásilné budovanie slovnej zásoby v danom jazyku, ako aj o prípravu na reagovanie v jednotlivých situáciách v reálnom živote, kde práve pomocou tejto CLIL metódy dokáže žiak pohotovo zareagovať [12, 13]. S použitím metódy CLIL, deti si osvojujú obsah a jazyk simultánne. Ako napovedá termín *integrácia* v názve metódy, nejazykový predmet sa nevyučuje v cudzom jazyku, ale s a prostredníctvom cudzieho jazyka [14].

Príprava CLIL hodiny je značne náročná. Straková [15] definuje úlohy učiteľa pri plánovaní CLIL hodiny: 1) preskúmať daný obsah a nájsť v ňom možnú príbuznosť, zhodu s obsahom vyučovania, 2) rozdeliť si danú tému na niekoľko vyučovacích hodín, ktoré môžeme prepájať s jednotlivými predmetmi, 3) preskúmať materiály k danej téme, ktoré sú dostupné pre učiteľa a vyselektovať ich pre jednotlivé témy a hodiny, 4) správne zdefinovať ciele z hľadiska obsahu jazykového ako aj z hľadiska obsahu neязыkového predmetu, 5) zdefinovať správne kľúčové slová a termíny a budovať na tom, čo už žiaci ovládajú, z čoho majú základnú vedomosť, 6) vyhľadať vhodné články a materiály, ktoré korešpondujú s danou témou a sú primerané veku žiakom, 7) prispôbiť, alebo navrhnuť nové materiály vhodné na využitie počas CLIL hodín, 8) postaviť hodinu tak, aby viedla žiakov k naplneniu nami zadaných cieľov na začiatku.

Vyučovanie pomocou metódy CLIL v predprimárnom a primárnom vzdelávaní možno dvoma spôsobmi: spoluprácou učiteľa anglického jazyka s predmetovým (triednym) učiteľom alebo, čo je preferované, triedny učiteľ je zároveň kvalifikovaným učiteľom anglického jazyka. Umelecké predmety sú veľmi vďačnými predmetmi na prepojenie s anglickým jazykom. Pomocou metódy CLIL môže učiteľ prepájať predmet anglický jazyk s hudobnou aj výtvarnou výchovou.

Ako uvádza Janeková [13], hudobná výchova sa dá aplikovať aj v CLIL aktivitách, kde nejde len o výučbu pesničiek, ale aj o rozšírenie slovnej zásoby v tomto predmete, napríklad o pomenovanie jednotlivých nástrojov, s ktorým sa žiaci na hodinách hudobnej výchovy v primárnom vzdelávaní stretávajú. Na hodine výtvarnej výchovy zas učiteľ môže deti naučiť širokú paletu farebných odtieňov, s ktorými sa budú stretávať v rôznych situáciách, ako napríklad pri nakupovaní, opisovaní rôznych predmetov, predpovedi počasia a pod.

Záver

Povolanie učiteľa anglického jazyka v materskej a základnej škole vyžaduje komplexnú osobnosť. Okrem znalosti anglického jazyka na vysokej úrovni, učiteľ musí byť aj skvelým pedagógom. To znamená, že učiteľ musí dokázať zvoliť vhodné metódy, formy a prostriedky na dosiahnutie stanovených cieľov, s prihliadnutím na vekové osobitosti a charakteristiky detí. Umelecké metódy sa javia ako najlepšia voľba pre danú vekovú skupinu. Hodina anglického jazyka vskutku poskytuje široký priestor pre využitie mnohých umeleckých metód. Bohatá predstavivosť detí v tomto vekovom období umožňuje učiteľovi pracovať s metódami ako príbehy, piesne, dramatizácia, výtvarné umenie a ručné práce. Z učiteľa anglického jazyka sa tak na hodine často stáva dramatik, výtvarník, rozprávač a hudobník.

Význam umeleckého vzdelávania na hodinách anglického jazyka je nesmierny. Je možné mu jednoducho porozumieť, ak pochopíme dôležitosť vzťahu medzi emóciami, pozornosťou a učením sa. Kennedy [16] popisuje tento vzťah učiteľom cudzích jazykov, s dôrazom na zapájanie viacerých zmyslov naraz a využívanie obohateného prostredia: 1) deti využívajú emócie ako nápoed' toho, čo je dôležité naučiť sa a zapamätať si; 2) emócie vzbudzujú pozornosť; 3) pozornosť vzbudzuje učenie sa a pamäť. V závere dodáva, že opakovanie je dôležité, no treba tu prihliadať na originalitu, inovatívnosť. Menšie obmeny v aktivite sú postačujúce na vytvorenie priestoru pre nové vzbudenie záujmu u detí. Aktivita sa ozvláštni, ak ju namiesto učiteľa povedie jedno z detí alebo sa deti budú striedať. Ak si bude učiteľ anglického jazyka vedomý možností, ktoré mu

umelecké vzdelávanie ponúka, vytvorí v triede kreatívne prostredie a v konečnom dôsledku deťom umožní napredovať v anglickom jazyku im prirodzenou cestou.

Použité zdroje

- [1] ZELINA, M. 2001. *Pohľady na tému: Milénium. Koncepcia rozvoja výchovy a vzdelávania v SR*. [cit. 2017-06-23]. Dostupné na internete : http://www.obcianskeoko.sk/vdiskusie/skolstvo/milenium_newsletter.pdf
- [2] BRAUNOVÁ, J. 2011. *Vyučovanie prvého cudzieho jazyka na základných školách*. Bratislava : Štátna školská inšpekcia, 2011. 16 s.
- [3] FARKAŠOVÁ, E. – MENZLOVÁ, B. – BISKUPIČOVÁ, K. 2001. *Jazyky hrou. Metodická príručka pre učiteľov cudzích jazykov*. Bratislava : Orbis Pictus Istropolitana, 2001.
- [4] Vzorový školský vzdelávací program pre 1. stupeň ZŠ ISCED 1. Dostupné na internete : <http://www.minedu.sk>.
- [5] NIKOLOV, M. – CURTAIN, H. 2000. *An Early Start: Young Learners and Modern Languages in Europe and Beyond*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- [6] EGAN, K. 1979. *Educational development*. New York: Oxford University Press.
- [7] Burton, R. 2011. The experience of time in the very young. Dostupné na internete : <http://www.phenomenologyonline.com/sources/textorium/burton-rod-the-experience-of-time-inthe-very-young/>
- [8] POOLE, C. – MILLER, S. A. – CHURCH, E. B. 2014. *Ages & stages: How children develop a sense of time*. Dostupné na internete : <http://www.scholastic.com/teachers/article/ages-stages-how-children-use-magicalthinking>
- [9] CLARKE, S. 2008. *Kids and songs. Teaching English*. Dostupné na internete : <https://www.teachingenglish.org.uk/article/kids-songs>
- [10] BROWN, S. 2009. *Play: How it shapes the brain, opens the imagination, and invigorates the soul*. Avery: New York.
- [11] VAN'T HUL, J. 2016. *The Benefits of Art for Kids. The Artful Parent*. Dostupné na internete: <https://artfulparent.com/2016/01/the-benefits-of-art-for-kids.html>
- [12] BALL, P. – KELLY, K. – CLEGG, J. 2015. *Putting CLIL into Practice*. United Kingdom : Oxford University Press
- [13] JANEKOVÁ, V. 2013. *Využitie CLIL metódy v primárnom vzdelávaní*. Bratislava: MPC. Dostupné na internete: https://mpc-edu.sk/sites/default/files/projekty/vystup/4_ops_janekova_viktoria_-_vyuzitie_clil_metody_v_primarnom_vzdelavani.pdf
- [14] MARSH, D. 2012. *Content and language integrated learning (CLIL): A development trajectory*. Córdoba, Spain: University of Córdoba
- [15] STRAKOVÁ, Z. 2011. *Teaching English at primary level*. Prešov : Vydavateľstvo PU.
- [16] KENNEDY, T. J. 2006. Language Learning and Its Impact on the Brain: Connecting Language Learning with the Mind Through Content-Based Instruction. In *Foreign Language Annals*, vol. 39, no. 3, pp. 471–486

Kontakt:

Marta, Kopčíková, PhD.

Pedagogická fakulta, Prešovská univerzita v Prešove

Ul. 17. novembra č. 15, 080 01 Prešov

e-mail: marta.kopcikova@unipo.sk

UČITEĽ MATERSKEJ ŠKOLY A GRAFOMOTORIKA

PRESCHOOL TEACHER AND GRAPHOMOTORICS

BLANKA LEHOTAYOVÁ

Abstract

The paper presents a view of graphomotorics and the correlative categories related to it. There is a dilemma of the possibilities for developing of graphomotorics in children of pre-school age.

Abstrakt

Príspevok prezentuje pohľad na grafomotoriku a súvisiacich kategórií s ňou súvisiacich. Dilemou sa stávajú možnosti pre rozvíjanie grafomotoriky u detí predškolského veku.

Key words

teacher, preschool age, graphomotorics, teaching, strategy

Kľúčové slová

učiteľ, predškolský vek, grafomotorika, výučba, stratégia

Úvod

V materských školách je opodstatnenou požiadavkou realizovať systematickú grafomotorickú činnosť počas celej dochádzky dieťaťa do materskej školy. Nie je možné, aby dieťa dosiahlo svoje vlastné limity prirodzene, na základe vlastnej činnosti a bez vhodného edukačného pôsobenia. Okrem uvoľňovacích cvičení, správnosti úchopu kresliaceho (písacieho) náčinia a správneho sedenia, učiteľ dbá počas tohto obdobia na realizáciu hravého spôsobu výtvarnej edukácie.

Východiskom pre zvyšovanie kvalitatívnych vzťahov v detskej kresbe ako i počiatočného písania sa javí v cielenom a systematickom rozvíjaní grafomotoriky u detí v predškolskom veku didakticky vhodným prístupom učiteľa. Čiastočné priblíženie riešenej problematiky so zameraním na vyučovanie učiteľa pri rozvíjaní grafomotoriky detí predškolského veku prezentujeme prostredníctvom ukážky výskumného šetrenia.

1 Výskumný problém

Na základe profesijných skúseností sme koncipovali výskumný problém v úzkom prepojení s riešenou problematikou. Problém definujeme na základe identifikovania aspektu nedocenenia možnosti rozvíjania grafomotoriky u detí prostredníctvom výtvarných činností voľným zaznamenávaním grafickej stopy. Výučba

grafomotoriky u učiacich sa subjektov – detí predškolského veku sa výrazne zužuje na vyplňovanie predznačených tvarov v pracovných listoch (zošitoch). Schopnosť detí napodobňovať tvary v grafomotorických listoch nie je závislá na opakovanom napodobňovaní predznačených tvarov. Závisí na úrovni vývoja psychiky a motoriky dieťaťa i zrelosti centrálnej nervovej sústavy. Systematické rozvíjanie grafomotorických zručností detí prostredníctvom výtvarných činností sa preto javí ako najpriateľnejší spôsob ako dosiahnuť primerané grafomotorické zručnosti súvisiace so spôsobilosťou písať v základnej škole. Na základe vyššie uvedeného sa domnievame, že ak má učiteľ úspešne realizovať rozvíjanie grafomotoriky u detí predškolského veku, mal by predovšetkým porozumieť základným pojmom: grafomotorika, kresba, grafomotorické návyky a zručnosti, poznať východiská, princípy a postupy uplatňované v procese rozvíjania grafomotoriky, stanovovať kritériá pedagogického diagnostikovania úrovne grafomotoriky, akceptovať postupnosť rozvíjania grafomotorických vzorov a pod.

2 Subjekty výskumu

Subjektmi výskumu boli učitelia predprimárneho vzdelávania s ukončeným stredoškolským a vysokoškolským vzdelaním, ktorí disponujú skúsenosťami z vlastnej pedagogickej praxe a pôsobia v rôznych materských školách na Slovensku (Bratislavský kraj, Trnavský kraj, Trenčiansky kraj a Žilinský kraj). Výber učiteľov bol realizovaný dostupným výberom.

Výskumnú vzorku tvorilo 93 učiteľov pre predprimárne vzdelávanie s rôznou dĺžkou učiteľskej praxe (od 2 rokov po viac ako 25 rokov praxe).

Návratnosť dotazníka dosiahla 93%, čo je pre nás akceptujúcim faktom pre potvrdenie jeho platnosti.

3 Metodológia skúmania s použitím výskumného nástroja dotazník

Dotazník bol vo výskume zaradený ako pomocná, doplňujúca metóda. Celková obsahová koncepcia položiek v dotazníku bola pre nás vstupom k odkryvaniu riešenej problematiky na úrovni pedagogického myslenia ako i prezentovania vlastnej didaktickej praxe. Uvedomujeme si, že dotazník so zatvorenými položkami je obmedzujúcim výskumným nástrojom, pretože ponúka vopred stanovené možnosti odpovedí, z ktorých respondent vyberá, prípadne dopisuje. V našom prípade to bol zámer z dôvodu získania primeraného počtu odpovedí v podobe najpreferovanejších názorov respondentov týkajúcich sa nielen poznania predmetnej problematiky, ale aj uplatnenia tohto poznania vo vlastných stratégiách výučby. Zámerom bolo získať fakty a preferencie vzhľadom k cieľu výskumu „*Identifikovať spôsob výučby učiteľa pri rozvíjaní grafomotoriky u detí*“. Domnievame, že prostredníctvom odpovedí respondentov sme získali výskumné dáta týkajúce sa pedagogicko-didaktického myslenia a konania učiteľa v problematike rozvíjania grafomotoriky.

Na základe toho, že pre náš výskum sme nemali možnosť použiť dotazník z iného výskumného projektu, vytvárali sme dotazník vlastný. Postup pri konštrukcii finálnej podoby dotazníka predchádzal použitiu sondáže a predvýskumu. Z toho dôvodu sa zameriame na prezentovanie vlastných postupov pri jeho tvorbe a spôsob transformácie položiek do finálnej podoby dotazníka ukážkou analyzovania a kategorizácie s následnou transformáciou položiek v dotazníku použitého vo výskume.

3. 1 Postup pri konštruovaní dotazníka

Konštrukcii finálnej podoby dotazníka predchádzalo použitie sondáže. Vzorku respondentov v sondáži tvorili učitelia materských škôl pôsobiacich v meste Bratislava, Myjava a Trenčín v počte 25 subjektov.

Sondáž sme aplikovali vo význame zisťovania informácií a zbieraní faktov o príslušnom jave (napr.: porozumenie základným pojmom súvisiacich s grafomotorikou, pedagogickým diagnostikovaním jeho úrovne, poznanie zákonitostí a špecifik učenia sa dieťaťa predškolského veku, princípov a podmienok pri rozvíjaní grafomotoriky). Takéto zisťovania sa zameriavali na praktický účel, neskúmali vzťahy medzi premennými, ich cieľom bolo poznanie existujúceho stavu. Analýzou otvorených položiek vo vyjadreniach respondentov sme identifikovali základné pojmy týkajúce sa poznania a porozumenia stratégiám učiteľa pri rozvíjaní grafomotoriky u detí, teda zistenie súčasného stavu didaktickej erudovanosti učiteľov týkajúce sa rozvíjania grafomotoriky. Odpovede získané v sondáži boli transformované do položiek finálnej podoby dotazníka.

3. 2 Ukážka analýzy odpovedí v sondáži

Príklad formulácie otvorenej položky v sondáži: *„Pokúste sa vlastnými slovami charakterizovať pojem grafomotorika?“*

Príklad kategorizácie získaných odpovedí:

Do prvej kategórie, ktorú sme nazvali „jemná motorika“ patria odpovede respondentov, ktorí pod pojmom grafomotorika chápu napr.: *„Precvičovanie jemnej motoriky formou hry s rôznorodým materiálom“*- toto chápanie grafomotoriky by bolo výrazne nelogické. Jemná motorika predstavuje schopnosť manipulácie s drobnými predmetmi, nie je grafomotorikou. Ďalším príkladom je odpoveď: *„Ovládanie grafického materiálu v súvislosti s rozvíjaním jemnej motoriky“* táto odpoveď čiastočne súvisí s riešeným problémom, ale je veľmi zjednodušeným poňatím. Domnievame sa, že respondentom pojem grafomotorika nie je jasný.

V druhej kategórii charakterizujú respondenti grafomotoriku ako „správny úchop grafického nástroja“. Ako príklad vyberáme: *„Precvičovanie ruky, úchop ceruzky, precvičovanie základov písania“*; *„To, čo dieťa napíše, najmä či má správny úchop ceruzky“*. Takéto chápanie považujeme za nedostatočné, pretože uchopovať a držať ceruzku, viesť líniu, zachovať správny prítlak na podložku a pod. sú konkrétne grafomotorické návyky a zručnosti.

V tretej kategórii chápe viacero respondentov grafomotoriku ako „písanie a prípravu na písanie v škole“. Uvádzame ako príklad niektoré z najčastejších vyjadrení: *„Písanie rôznych línií a tvarov“*; *„Uvoľňovanie ruky s nácvikom písma“*; *„Počiatočné písanie detí v predprimárnej edukácii - detské čmáranie a motivovaný grafický pohyb“*. Vyjadrenia tohto typu jednoznačne deklarujú to, že respondenti chápu grafomotoriku iba ako písanie, či prípravu na písanie. V detskom výtvarnom prejave, sa odráža úroveň grafomotorických zručností. Kresbu ako najčastejšie využívanú výtvarnú techniku v materskej škole s líniou, či inou kresbovou stopou v súvislosti s grafomotorikou neuvádzajú. V odpovedi: *„Predpoklad pre následné písanie“* respondent možno myslí na vnútorný – vrozený program dieťaťa podľa nativistického prístupu v predškolskej edukácii. Grafomotorika však neznamená „predpoklad pre písanie“.

Vo štvrtej kategórii sme chápanie pojmu grafomotorika identifikovali ako „kreslenie, prípadne výtvarný prejav“. Vyjadrenia respondentov sú nasledovné: *„Rozvíjanie správnej techniky kreslenia a používania grafického materiálu“*; *„Detský výtvarný prejav - kresba, pracovné listy“*. Kresba je istým zobrazením plochy pomocou línií, či iných kresbových stôp. Lína, ktorej kvalita závisí od tlaku a pohybu ruky je základným vyjadrovacím prostriedkom kresby. Na základe toho sa domnievame, že respondenti uviedli túto zjednodušenú a neúplnú charakteristiku grafomotoriky.

Piatu kategóriu sme nazvali „kreslenie a písanie“. Ako príklad uvádzame niektoré z odpovedí respondentov, ktoré túto kategóriu charakterizujú: *„Výtvarný prejav a následné základy písania“*; *„Čmáranie, kreslenie, písanie“*; *„Kreslenie, písanie, čmáranie, grafický znak, zápis vlastnej skúsenosti – predstavy“*. Tieto odpovede sú neúplné a nedostatočne definované, neposkytujú odpoveď, ktorú možno akceptovať ako porozumenie pojmu grafomotorika. Grafomotorika nie je činnosť, napriek tomu, že táto kategória prezentuje, že respondenti chápu v čom sa grafomotorika prejavuje.

Do poslednej šiestej kategórie, ktorú sme nazvali „súhrn pohybov pri kreslení a písaní“ tvoria odpovede respondentov, ktorí uvádzajú odpovede ako napr.: *„Pohybová grafomotorická spôsobilosť – kreslenie, písanie“*; *„Sú to psychomotorické činnosti, ktoré sa podieľajú na písaní a kreslení“*; *„Zručnosti súvisiace najmä s motorikou prejavujúce sa v kreslení, písaní“*. Veľmi zaujímavú odpoveď uvádza jeden z respondentov, ktorý charakterizuje grafomotoriku ako: *„Úroveň pohybovej spôsobilosti pre grafický výraz – kreslenie a písanie“*. Poňatie pojmu grafomotorika respondentmi v tejto kategórii považujeme z hľadiska predškolskej edukácie za vyhovujúce. Už samotný pojem „grafomotorika“ napovedá na základe zloženia slova jeho význam – grafo (písmo, znak, tvar...) a motorika (pohyb).

Siedmu kategóriu odpovedí sme označili ako „jednoznačné nepochopenie“, kde respondenti opísali pojem grafomotorika nasledovne: *„Publikácia: Medzi nami pastelkami“*; *„Vnímanie tvarov, línie“*; *„Postupnosť a pravidelnosť“*; *„Pracovné listy, pracovné zošity“*; *„Veľké formáty papiera“*; *„Súbor zručností“*; *„Zobrazenie“*. Aby sme poukázali na jednoznačné nepochopenie pojmu *grafomotorika*, uvádzame ešte ďalšie jeden názor: *„Pre mňa veľmi blízke a aktuálne“*.

Z odpovedí respondentov sme na základe vykonanej sondáže obdobným spôsobom vyšpecifikovali pojmy a kategórie, ktoré boli použité v položkách a možnostiach odpovedí, ktoré mali v dotazníku formu zatvorených položiek.

Na základe uskutočnenej analýzy a kategorizácie, uvádzame príklad transformácie do podoby zatvorenej položky vo finálnej podobe dotazníka:

„Ako sa dá chápať pojem „grafomotorika“? (Označte len jednu odpoveď).“

- Jemná motorika.
- Správny úchop grafického materiálu.
- Písanie a príprava na písanie v škole.
- Kreslenie.
- Kreslenie a písanie.

- Súhrn pohybov pri kreslení a písaní.

Vo vysokej miere respondenti zaradení do sondáže oblasť súvisiacu s rozvíjaním grafomotoriky u detí chápu ako mechanické realizovanie učebných situácií s vopred stanovenými externými pravidlami v podobe vzorov predkladaných úloh a cvičení. Zistenia naznačovali, že didaktická realita u väčšiny respondentov je uplatňovaním prístupu vo výučbe s cieľom rozvíjania grafomotoriky, ktorý o.i. pozostáva predovšetkým na ponuke pracovného listu a grafického nástroja. Domnievame sa, že absentuje poznanie východísk a opodstatnenosti pedagogického diagnostikovania pri rozvíjaní grafomotoriky, uplatňovanie systematického a cieleného postupu rozvíjania grafomotorických zručností, ponuky dostatočného priestoru, spätnej väzby, či dostatku času na realizáciu grafomotorickej činnosti deťmi.

Uvedené zistenia nás podnietili komplexne uvažovať o spôsobe výučby učiteľov a ich celkovej didaktickej erudovanosti v sledovanej oblasti. Náš pôvodný zámer identifikovať možnú súvislosť medzi detskou kresbou a počiatočným písmom (s prioritnou orientáciou na dieťa predškolského veku) bol na základe identifikovania skutočného stavu didaktickej reality zameraný na skúmanie učiteľovej erudovanosti v predmetnej problematike.

4 Výsledky a interpretácia výskumných dát

Prostredníctvom výskumných dát získaných použitým výskumným nástrojom sme identifikovali atribúty prezentujúce spôsob výučby pri rozvíjaní grafomotoriky u detí, čím sme dosiahli naplnenosť stanoveného výskumného cieľa a zodpovedali na jednu z výskumných otázok: „Ako ponímajú učitelia materských škôl grafomotoriku a možnosti jej rozvíjania u detí?“. Získané výskumné dáta v jednotlivých položkách boli pre nás predovšetkým nástrojom odkrývajúcim interpretácie poznania, čiastočne i chápania grafomotoriky a možnosti jej rozvíjania vo výučbe.

Samotný pojem grafomotorika správne chápe ako súhrn pohybov pri písaní a kreslení 32% respondentov výskumnej vzorky.

Zásadnou činnosťou, ktorá rozvíja grafomotorické zručnosti detí je grafický záznam v pracovnom liste. Túto odpoveď preferuje až 85% respondentov výskumnej vzorky. Napriek tomu, že v odpovediach boli v rôznych kombináciách uvádzané aj iné činnosti, zistenie je dôkazom, že uplatňovaným prístupom vo výučbe s cieľom rozvíjania grafomotoriky pozostáva predovšetkým v ponuke pracovného listu. Zaujímavým zistením bolo, že úchop grafického materiálu je pre 79% respondentov výskumnej vzorky najdôležitejším princípom pri rozvíjaní grafomotorických zručností. Pre úchop grafického materiálu platia isté odporúčania, ktoré by mali byť dodržané. No exaktne trvať na vzorovom úchope, ak dieťa následne nedokáže uvoľniť svalstvo, čím sa istota línie a prítlaku na podložku stráca, je podľa nás nevhodným prístupom.

Súvislosť medzi grafomotorikou a detskou kresbou 52% respondentov výskumnej vzorky chápe ako rovnocenné kategórie. Táto odpoveď nie je správna, pretože úroveň grafomotoriky sa odráža v úrovni detskej kresby.

74% respondentov výskumnej vzorky preferuje rozvíjanie grafomotorického znaku - vertikálna, horizontálna a lomená línia. Preferencia tohto znaku sa objavuje v rôznych kombináciách. Výberom iba jedného grafomotorického znaku zameraného na rozvíjanie grafomotoriky, bez zaznamenávania iných znakov a vzorov, ktoré sú prirodzené pre detský výtvarný prejav, by bolo prezentáciou nekomplexného rozvíjania grafomotorických zručností u detí predškolského veku.

V položke týkajúcej sa realizácie pedagogického diagnostikovania počas celej dochádzky dieťaťa do materskej školy, sme u 65% respondentov zaznamenali správnu odpoveď. Uskutočňovanie pedagogického diagnostikovania ako neodmysliteľného predpokladu pre úspešné napredovanie v učení sa dieťaťa je v didaktickej praxi pri rozvíjaní grafomotoriky nevyhnutné.

56% respondentov výskumnej vzorky správne vo svojich odpovediach uviedlo, že pri diagnostikovaní grafomotoriky a detskej kresby možno využiť identické kritériá. V položke týkajúcej sa výberu konkrétnych kritérií však respondenti neuviedli všetky vhodné kritériá, ale 50% respondentov prezentovalo ako najpreferovanejšie kritérium – zobrazenie postavy. Domnievame sa, že toto kritérium je učiteľmi v materských školách používané k diagnostikovaniu úrovne kresby. Sú známe charakteristiky a znaky, ktoré by zobrazená kresba ľudskej postavy mala vzhľadom k veku detí obsahovať.

Priaznivým zistením bolo prezentovanie 66% odpovedí, kde respondenti vyjadrili, že diagnostické zistenia využívajú k individuálnemu prístupu k dieťaťu. Akceptácia individuálnych možností dieťaťa je pre optimálny rozvoj dieťaťa žiadúca.

V položke zisťujúcej, ako respondenti realizujú výučbu v prípade, ak pedagogické diagnostikovanie nevykonávajú, 56% respondentov prezentuje, že postupuje podľa Metodiky rozvíjania grafomotorických zručností detí v materských školách. [1] Toto zistenie pravdepodobne odkrýva skutočný prístup k realizácii grafomotoriky, ktoré je založené na danej postupnosti paušálne pre všetky deti, bez pedagogického diagnostikovania jej úrovne.

Chápanie pojmu čas, priestor a spätná väzba ako nevyhnutné súčasti realizácie výučby, prezentovali respondenti v pomerne vyrovnanom zastúpení. Priestor správne chápe 48% respondentov ako príležitosť graficky s vyjadriť.

Spätnú väzbu považuje 44% respondentov ako motiváciu pre dieťa. Z nášho pohľadu môže byť motivácia, prípadne demotivácia dôsledkom spätnej väzby.

Čas v procese výučby je pre 53% respondentov danou postupnosťou realizácie vykonávaných grafomotorických vzorov podľa odporúčaní v Metodike rozvíjania grafomotorických zručností detí v materských školách. Chápanie času týmto spôsobom, nie je akceptujúce vzhľadom k vekovým a individuálnym osobitostiam vývinu dieťaťa. 69% odpovedí respondentov prezentuje jednu zo správnych možností odpovede týkajúcej sa akceptácie vekových osobitostí vývinu dieťaťa ako jednej z podmienok pri rozvíjaní grafomotoriky.

83% respondentov výskumnej vzorky preferuje pri rozvíjaní grafomotoriky postup od bodu, cez líniu, oblúk, kruh, vlnovku, slučku, osmičku. Táto postupnosť je uvedená v Metodike rozvíjania grafomotorických zručností u detí v materských školách. [1]

Záver

Učiteľ v materskej škole má možnosť výberu akým spôsobom bude realizovať rozvíjanie grafomotorických zručností u detí. Rešpektujeme „inakosť“ a preto aj rôzne prístupy učiteľov uplatňované vo výučbe grafomotoriky u detí. Na základe spracovaných výsledkov výskumu možno vysloviť určité závery, ktoré sú špecifické pre danú výskumnú vzorku. Riadili sme sa aj otázkami, ktoré sa podľa P. Gavoru týkajú porovnania získaných dát, možných súvislostí, odchýlok, smerovania, iných výskumov a možnosti overenia výskumných zistení v kvantitatívnom skúmaní. [2]

Pri interpretácii výskumných dát v jednotlivých položkách dotazníka sme zaznamenali náhodnú orientáciu učiteľov v predmetnej problematike. Domnievame sa, že viacerí respondenti výskumnej vzorky realizujú výučbu grafomotoriky bez poznania a pochopenia opodstatnenosti rozlišovania základných pojmov, s ktorými by mali súvisieť overené a adaptované didakticky a metodologicky vhodné postupy. Proces výučby pri rozvíjaní grafomotoriky sa javí, že je založený na intuícii a praktikizme. Smerovanie výučby pri rozvíjaní grafomotorických zručností u detí na základe viacerých indikátorov ukazuje, že respondenti výskumnej vzorky realizujú vyučovanie mechanicky, s fixovanou postupnosťou a orientáciou na praktický výstup v podobe grafického záznamu dieťaťa v pracovnom liste.

Výskum prostredníctvom použitého výskumného nástroja – dotazník prispel k získaniu určitej sady údajov, ktoré boli v následnom skúmaní transformované do podoby kvalitatívnych pojmov a kategórií ako možnej interpretácii ich kvality. [3]

Použité zdroje

- [1] UVÁČKOVÁ, I., VALACHOVÁ, D., DROPOVÁ, G. 2009. *Metodika rozvíjania grafomotorických zručností detí v materských školách*. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana, 2009. 148 s. ISBN 978-80-7158-967-9.
- [2] GAVORA, P. a kol. 2010. *Elektronická učebnica pedagogického výskumu*. [online]. Bratislava: Univerzita Komenského, 2010. Dostupné na: <http://www.e-metodologia.fedu.uniba.sk/> ISBN 978-80-223-2951-4.
- [3] STRAUSS, A., CORBINOVÁ, J. 1999. *Základy kvalitatívneho výskumu. Postupy a techniky metódy zakotvené teórie*. 1. vyd. Boskovice: Albert, 1999. 228 s. ISBN 80-85834-60-X.
- [4] BANAŠ, J., GERÓ, Š., JUSKO, A., ŠEFRANKOVÁ, E.: 1989. *Didaktika výtvarnej výchovy*. 2. vyd. Bratislava: SPN, 1989. 350 s. ISBN 80-08-00013-9.
- [5] GAVORA, P. 2006. *Spríevodca metodológiou kvalitatívneho výskumu*. Bratislava: Regent, 2006. 239 s. ISBN 80-88904-46-3.
- [6] MATTHEWS, J. 2003. *Drawing and Painting: Children and Visual representation*. London: Paul Chapman Publishing, 2003.

- [7] ROBERTS, A. 2002. *A Principled Complementarity of Method: In Defence of Methodological Eclecticism and the Qualitative-Quantitative Debate*. The Qualitative Report, 7, 2002, č. 3. [online], [citované 2.12.2016] Dostupné na: <http://nsuworks.nova.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1977&context=tqr>
- [8] VALACHOVÁ, D., LEHOTAYOVÁ, B., LONDÁKOVÁ, D. 2012. *Umelecké kompetencie učiteľa v predprimárnom vzdelávaní*. In. Predprimárne vzdelávanie v súčasnosti. Prešov: PF PU v Prešove. s.236-250. Zborník príspevkov z vedecko-odbornej konferencie. 2012. ISBN 978-80-555-0703-3.

Kontakt:

PaedDr. Blanka Lehotayová, PhD.

ŠZTN m.r.o.

Mládežnícka 4, 911 01 Trenčín

e-mail: lehotayova@gmail.com

LIMITY ŠTUDIJNÝCH MATERIÁLOV V RÁMCI PRÍPRAVY UČITEĽOV VÝTVARNEJ VÝCHOVY V KONTEXTE PREDMETU DEJÍN VÝTVARNÉHO UMENIA

*LIMITS OF STUDY MATERIALS IN PREPARATION OF ART TEACHERS
IN THE CONTEXT OF THE HISTORY OF FINE ARTS SUBJECT*

MILOSLAVA MICHALCOVÁ BOROŠOVÁ

Anotácia:

Príspevok bude venovaný kritickému zhodnoteniu študijných materiálov, ktoré sa využívajú v rámci prípravy učiteľov výtvarnej výchovy v kontexte predmetu Dejín výtvarného umenia na Slovensku. Vychádzame z osobných pedagogických skúseností, ako aj skúseností viacerých kolegov – pedagógov. Okrem materiálov využívaných v rámci formálneho vzdelávania bude pozornosť zameraná aj na materiály v kontexte neformálneho vzdelávania, kde je radená edukačná činnosť múzeí a galérií. Na záver bude príspevok venovaný problematike študijných materiálov v rámci rozvíjajúcej sa pamiatkovej pedagogiky.

Annotation:

The article is devoted to the critical evaluation of the study materials used in the preparation of art teachers in the context of the History of Fine Arts subject in Slovakia. Text is based on personal pedagogical experience as well as the experience of several colleagues - educators. In addition to materials used in formal education, attention will also be paid to materials in the context of non-formal education, where the educational activity of museums and galleries is included. The conclusion deals with the issue of study materials within the framework of the emerging pedagogy of the National Monuments.

Kľúčové slová:

Dejiny výtvarného umenia, výtvarná výchova, múzejná a galerijná pedagogika, pamiatková pedagogika.

Key words:

History of fine arts, art education, museum and gallery pedagogy, monumental pedagogy.

Téma príspevku je úzko špecifikovaná, zameraná na zmapovanie konkrétnych študijných materiálov, ktoré sú využívané v rámci prípravy učiteľov výtvarnej výchovy v kontexte predmetu Dejín výtvarného umenia. Inšpiráciou pre spracovanie tejto problematiky je osobná pedagogická skúsenosť a zvyšujúca sa kritika

obdobných študijných materiálov v Českej republike⁴¹. Pre spracovanie teoretickej analýzy predmetnej problematiky bola porovnaná odporúčaná literatúra z jednotlivých Informačných listov predmetu Dejiny výtvarného umenia (podľa obsahu), ktoré vnímame ako dokumenty oficiálnej povahy, tzn. materiály formálneho vzdelávania z pedagogických fakúlt na území Slovenska⁴².

Vzdelávanie na vysokých školách je vo všeobecnosti stále aktuálnou témou, ktorá je prezentovaná na rôznych odborných konferenciách, či seminároch a publikovaná vo vedeckých zborníkoch, resp. v odbornej tlači⁴³. Väčšina diskurzov je zameraná na analýzu kompetencií učiteľov, či metód a foriem využívaných v procese vysokoškolskej edukácie⁴⁴. V rámci oblasti výtvarnej výchovy je často poukazované na vysoko pozitívny potenciál predmetu *Výtvarná výchova* v štruktúre vyučovaných predmetov z hľadiska interdisciplinárnych presahov a rozvíjania multikultúrneho prístupu v rámci globalizácie (rovnako v súvislosti s pojmami kultúrnej identity)⁴⁵. Na druhej strane sa objavujú texty, ktoré analyzujú konflikt vzťahu medzi umením – výtvarnou edukáciou – a súčasným kultúrno-spoločenským kontextom⁴⁶, pričom je často poukazované, že predmet výtvarná výchova je „degradovaný“ na voľno-časové, relaxačné (nanajvýš psychoterapeutické) aktivity. Hodnotenie vyššie uvedeného však nie je predmetom príspevku, tvorí len „hranice kultúrneho rámca“ pre zhodnotenie „potrieb“ vo výučbe budúcich učiteľov výtvarnej výchovy.

Problematika študijných materiálov využívaných v rámci prípravy učiteľov súvisí jednak s hodnotou kvality v edukácii⁴⁷ a zároveň aj profesionálnou pripravenosťou pedagógov vytvárať potrebné skriptá a pomocné

⁴¹ WOLLNER, J.: [dyšam, polok a rejdynejd] – Co sa dozvíme o moderním umění ze středoškolských učebnic a skript? In: *Art & antiques*. 04/2017, Vyd. Ambit Média a.s., ISSN 1213-8398, s. 42-47. MAKOVSKÝ, M. – SVOBODOVÁ, E.: Analýza vybrané didaktické literatury pro předmět výtvarná výchova na ZŠ. In: *Výtvarná výchova*, ISSN 1210-3691 (v recenznom konaní).

⁴² Katedra výtvarnej kultúry - PdF Univerzity Mateja Bela Banská Bystrica, Katedra pedagogiky výtvarného umenia – PdF Trnavskej univerzity v Trnave, Inštitút hudobného a výtvarného umenia – Prešovská univerzita v Prešove, Katedra výtvarnej výchovy – PdF Univerzity Komenského v Bratislave, Katedra výtvarnej tvorby a výchovy - PdF Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre a Katedra výtvarnej výchovy - PdF Katolíckej univerzity v Ružomberku.

⁴³ KOSOŤ, B.: Vysokoškolské vzdelávanie učiteľov na Slovensku. In: KOSOŤ, B. a kol.: *Vysokoškolské vzdelávanie učiteľov*. Banská Bystrica : PdF UMB v Banskej Bystrici, 2012, ISBN 978-80-557-0353-4, KOSOŤ, B. a kol.: *Profesijná praktická príprava budúcich učiteľov*. Banská Bystrica : Belianum, 2015, ISBN 978-80-557-0860-7, online dostupné: <https://www.minedu.sk/data/att/8032.pdf>.

⁴⁴ K tejto problematike sa vzťahuje množstvo odborných publikácií, vo veľmi úzkom výbere uvádzame publikáciu Marianny Sirotovej (2014), ktorá eviduje staršiu literatúru k problematike a zároveň aktuálne vyhodnocuje prax z prostredia vysokých škôl. Okrem osobnosti učiteľa prezentuje aj metódy a skúmaniu podrobne aj osobnosť vysokoškolského študenta v procese formovania jeho hodnotovej orientácie – vid': SIROTOVÁ, M.: *Vysokoškolský učiteľ v edukačnom procese*. Trnava : Univerzita Cyrila a Metoda v Trnave, 2014, ISBN: 978-80-815-563-8.

⁴⁵ K problematike existuje množstvo zdrojov, napr.: Chalmers, F. G.: *Celebrating pluralism: Art, education, and cultural diversity*. Los Angeles, The Getty Education Institute for the Arts, 1996. Online: <http://www.getty.edu/publications/virtuallibrary/0892363932.html> alebo tiež: Miller, A. L., Berlo, J. C., Wolf, B. J.: *American Encounters: Art, History, and Cultural Identity*. Pearson/Prentice Hall, 2008. ISBN 0130300047.

⁴⁶ Na ilustráciu uvádzame napr.: NAVRÁTIL, J.: Konflikt vo vzťahu medzi umením, výtvarnou edukáciou a súčasným kultúrno-spoločenským kontextom a z toho vyplývajúce dôsledky na rozvoj a podporu výtvarne nadaných detí. In: *Kreatívne vzdelávanie: zborník príspevkov z elektronickej konferencie CREA – AE 2013 / Creative Reflexive Emotional Alternative Art Education/*, Univerzita Komenského, Bratislava – Zohor : Virvar, 2014, ISBN 978-80-89693-03-0, online, s. 28-29.

⁴⁷ Problematikou kvality vo výtvarnom vzdelávaní rozpracoval Martin Kratochvíl – vid': KRATOCHVÍL, M.: Hodnota kvality vo výtvarnej edukácii. In *Kreatívne vzdelávanie: zborník príspevkov z elektronickej konferencie CREA – AE 2013 / Creative Reflexive Emotional Alternative Art Education/*, Univerzita Komenského, Bratislava – Zohor : Virvar, 2014, ISBN 978-80-89693-03-0, online, s. 104- 110, VEREŠOVÁ, M.-ŽILOVÁ,

materiály⁴⁸. Podľa jednotlivých Informačných listov je možné konštatovať, že témy z Dejín umenia sú štruktúrované vo všetkých prípadoch podľa klasického lineárneho, chronologického členenia vývoja výtvarného umenia. Jednotlivé „bloky“ (podľa historických období) zodpovedajú adekvátnemu semestru. Nezávisle od rozloženia obsahu učiva v jednotlivých semestroch⁴⁹ je na základe komparácie možné konštatovať, že v odporúčanej literatúre je v „ťažiskových“ kunsthistorických publikáciách 100% zhoda.

Pre staršie dejiny umenia (od praveku po barok, resp. po koniec 19.storočia) sú zhodne uvádzané ako „ťažiskové“ publikácie J. Pijoana (1986)⁵⁰, A.Chatelet – B. P. Grosliert (1996)⁵¹, séria publikácií v edícii *Pallas*⁵² (70. roky 20.storočia), alebo publikácie B. Mráza (1997)⁵³ a E. H. Gombricha (1992)⁵⁴. Pre podporenie terminológie sú zväčša odporúčané lexikóny⁵⁵ a encyklopédie⁵⁶, kde sú memorované stručné charakteristiky pojmov. Ojedinele je v odporúčanej literatúre uvádzaný aj M. V. Alpatov (1976)⁵⁷. Z dnešného pohľadu je datovanie prvých vydaní niektorých titulov (nie realizovaného prekladu) už takmer spred 40-50-tich rokov. Pútavé sú hlavne bohatou obrazovou prílohou. Z odborného umelecko-historického pohľadu ide o publikácie koncipované s ohľadom na spoločensko-historické súvislosti, ktoré podávajú komplexný pohľad na vývoj umenia v európskom, resp. svetovom kontexte, avšak bez vývoja umenia na území Slovenska. V minimálnej miere sú využívané novšie publikácie, ktoré prinášajú aktuálnejšie zhodnotenia a zaradenia pamiatok, často

R.-VOZÁR, I.: Kvalita vzdelávania na UKF v Nitre: monitoring a vyhodnotenie implementácie európskych noriem a smerníc (ESG). UKF v Nitre : Nitra, 2012, ISBN 978-80-558-0175-9. [online] dostupné na: https://www.ukf.sk/dokumenty/kvalita/intranet/vzdelavanie/KVALITA_VZDEL_UKF_2012.pdf.

⁴⁸ PRŮCHA, J.: Učebnice: teorie a analýzy edukačního média: příručka pro studenty, učitele, autori učebnic a výzkumné pracovníky. Brno : Paido, 1998, Edice pedagogické literatury. ISBN 80-859-3149-4.

⁴⁹ Rozloženie obsahu učiva pri predmete Dejiny výtvarného umenia (resp. Dejiny umenia) je na PdF školách rôzna, cirkuluje od 1-4 (čo zodpovedá rozčleneniu učiva do 4 po sebe opakujúcich sa semestrov v bakalárskom štúdiu – realizované napr. na PdF UMB v Banskej Bystrici a PdF UKF v Nitre), až po 1-8 (čo zodpovedá rozčleneniu učiva do 8 po sebe opakujúcich sa semestrov v bakalárskom a magisterskom štúdiu – realizované na PdF KU v Ružomberku). Najčastejšie rozloženie je 1-6 (čo zodpovedá rozčleneniu učiva do 6 po sebe opakujúcich sa semestrov – realizované v Inštitúte hudobného a výtvarného umenia – Prešovská univerzita v Prešove, PdF Trnavskej univerzity v Trnave).

⁵⁰ PIJOAN, J.: *Dejiny umenia I.* – X. Praha : Odeon, 1986 – 1988.

⁵¹ CHATELET, A. – GROSLIER, B. P. a kol.: *Svetové dejiny umenia.* (Larousse) Praha : Cesty, 1996, ISBN 80-7181-056-8.

⁵² Z edície Pallas ide najmä o nasledujúce tituly: STRONG, D.: *Antické umenie.* Praha : Artia, 1970, LASSUS, J.: *Umenie kresťanskej a byzantskej éry,* Praha : Artia, 1970, KIDSON, P.: *Stredoveké umenie.* Bratislava : Pallas, 1974, MARTINDALE, A.: *Renesancia.* Bratislava : Pallas, 1976, KIDSON, A.: *Barok a rokoko.* Bratislava : Pallas, 1972.

⁵³ MRÁZ, B.: *Dejiny výtvarné kultúry I. – II.* Praha : Idea servis, 1997.

⁵⁴ GOMBRICH, E. H.: *Příběh umění.* Praha : Odeon, 1992, ISBN 80-207-0416-7 (v súčasnosti – tzn. v roku 2017 vydaný aj v slovenskom jazyku).

⁵⁵ Pre poznanie architektúry je napr. najčastejšie uvádzaná publikácia: KOCH, W.: *Malý lexikón architektúry.* Bratislava : Tatran, 1975, alebo HEROUT, J.: *Staletí kolen nás.* Praha : Panorama, 1981.

⁵⁶ Napr. pre poznanie maliarstva je najčastejšie uvádzaná publikácia dvojice autorov: MRÁZ, B. – MRÁZOVÁ, M.: *Encyklopedie světového malířství.* Praha : Academia, 1988, k výtvarnému umeniu vo všeobecnosti sú najčastejšie uvádzané publikácie: TROJAN, R. – MRÁZ, B.: *Malý slovník výtvarného umění.* Praha : SPN, 1990, BLAŽÍČEK, J. O. – KROPÁČEK, J.: *Slovník pojmů z dějin umění.* Praha : Odeon, 1991, ISBN 80-207-0246-6, BALEKA, J.: *Výtvarné umění. Výkladový slovník.* Praha : Academia, 1997.

⁵⁷ ALPATOV, M. V.: *Dejiny umenia 1-4.* Bratislava : Tatran, 1976.

doplnené grafickou vizualizáciou. Popri uvedených tituloch sa na Informačných listoch sporadicky objavujú aj publikácie, ktoré sú využívané vo vzdelávaní na stredných umeleckých školách⁵⁸.

Od obdobia gotiky sú reflektované už aj „domáce tituly“ editované D. Buranom (2003)⁵⁹, I. Rusinom (1998, 2009)⁶⁰, ale aj staršími historikmi umenia, napr. A. Petrovou – Pleskotovou (1966, 1983)⁶¹. Na základe pedagogickej praxe je nutné podotknúť pri uvedených publikáciách (hlavne editované D. Buranom a I. Rusinom), že svojou odbornosťou často „presahujú hranice vnímania“ študentov PdF, resp. tieto publikácie by však mali byť volené s ohľadom na časovú dotáciu štúdia. Z hľadiska komplexného odborného pohľadu na vývoj výtvarného umenia na území Slovenska (prehľadne spracovaného, aj pri kratšej časovej dotácii zvládnuteľného obsahu) je možné využívať publikácie „*Umenie na Slovensku – stručné dejiny obrazov*“⁶² a „*Architektúra na Slovensku*“⁶³. Pri širšom porovnaní je zrejmé, že v rámci odporúčanej literatúry sú k umeniu na území Slovenska využívané skôr aktuálnejšie poznatky.

Podobne to platí aj pri dejinách umenia od začiatku 20. storočia. V rámci odporúčanej literatúry je všeobecne uvádzaná publikácia „*Umění po roce 1900*“ (2007)⁶⁴ od autorov okolo vplyvného časopisu *October*, ktorá významným spôsobom rozširuje poznatky k modernému umeniu 20. storočia, so zohľadnením dobovej spisby, výstavných projektov ako aj teoretických prác kvýtvarnému umeniu (umelcov alebo teoretikov umenia). Táto publikácia nahradila staršiu publikáciu od K. Thomasovej (1994)⁶⁵. Napriek skoršiemu vydaniu ostávajú stále aktuálne publikácie M. Lamača (1964, 1989)⁶⁶, ktorá obsahuje dobové výpovede jednotlivých maliarov o sebe a svojich dielach, ako aj o vzájomných kontaktoch. Aktuálne umenie je v uvedených

⁵⁸ Ide napr. o publikácie: HOFFMANN, T. R.: *Jak je poznáme? (od umenia egyptanov – po umenie secesie)* Praha : Knižní klub, vydávané v rozmedzí rokov 2004 -2006, MRÁZ, B.: *Dějiny výtvarné kultury 1 – 4*. Praha : Idea servis, 1995 – 2014 (pričom posledný diel bol vydaný v spolupráci s M. Černou, autorkou samostatnej publikácie: ČERNÁ, M.: *Dějiny výtvarného umění*. Praha : Idea servis, 2012, ISBN 978-80-85970-74-6. Tieto publikácie sú, okrem bežných textov prezentujúcich vývoj výtvarného umenia (na základe významných pamiatok a rovnako prezentujúcich aj najvýznamnejších umelcov), doplnené o prehľadne spracované chronologické tabuľky, majú spracované prehľady významných postáv z mytológie (gréckych a rímskych bohov), sakrálneho umenia (významných svätcov a svätíc), stručný slovníček a v prípade publikácie M. Černej (2012) aj slovník výslovnosti mien umelcov. Týmto učebniciam je však vyčítané, že sa obsahom zameriavajú na staršie dejiny a zhodnotenie súčasného umenia takmer absentuje. Wollner (2017) uvádza, že „*novo vydávané skriptá sú len nekritickými kompiláciami predchádzajúcich textov ... formou telefonických zoznamov*“. In: WOLLNER, J.: [ďalšie, polok a rejdymejd] – Co sa dozvíme o moderním umění ze středoškolských učebnic a skript? In: *Art & antiques*. 04/2017, Vyd. Ambit Média a.s., ISSN 1213-8398, s 42-47. Z hľadiska odbornej erudovanosti je rovnako diskutabilné využívanie diela „*Príbeh umenia*“ od E. H. Gombricha (1992), ktoré je rovnako skôr preferované na stredných školách.

⁵⁹ BURAN, D. (ed.): *Dejiny slovenského výtvarného umenia – Gotika*. Bratislava : SNG, 2003, ISBN 80-8059-080-X.

⁶⁰ RUSINA, I. (ed.) a kol.: *Dejiny slovenského výtvarného umenia. Barok*. Bratislava : SNG, 1998, ISBN 80-8059-014-1. RUSINA, I. (ed.) a kol.: *Dejiny slovenského výtvarného umenia. Renesancia*. Bratislava : SNG, 2009, ISBN 978-80-8085-940-4.

⁶¹ PETROVÁ – PLESKOTOVÁ, A.: *Maliarstvo 18. storočia na Slovensku*. Bratislava : VEDA, 1983, resp. staršia autorkina publikácia: PETROVÁ – PLESKOTOVÁ, A.: *Slovenské výtvarné umenie obdobia národného obrodenia*. Bratislava : SAV, 1966.

⁶² KOLEKTÍV AUTOROV: *Umenie na Slovensku – stručné dejiny obrazov*. Bratislava : Slovart, 2007, ISBN 978-80-8085-435-5.

⁶³ MORAVČIKOVÁ, H.: *Architektúra na Slovensku*. Bratislava : Slovart, 2005, ISBN 80-8085-079-8.

⁶⁴ FOSTER, H. (ed.) a kol.: *Umění po roce 1900*. Praha : Slovart, 2007, ISBN 978-80-7209-952-8.

⁶⁵ TOMASOVÁ, K.: *Dejiny výtvarných štýlov 20. storočia*. Bratislava : Pallas, 1994, ISBN 80-7095-020-X.

⁶⁶ LAMAČ, M.: *Maliari o sebe a svojom diele*. Bratislava : SVKL, 1964, LAMAČ, M.: *Myšlenky moderních malířů (od Cézana po Dalího)*. Praha : Odeon, 1989, ISBN 80-207-0087-0.

publikáciách prezentované len schematicky. Novšie publikácie⁶⁷ sú do Informačných listov uvedené len sporadicky⁶⁸, aj keď v rámci prednášok, seminárov či konzultácií sú využívané. Z domácich titulov je zhodne uvádzané dielo „Výtvarná moderna Slovenska“ (1997)⁶⁹ od J. Abelovského a K. Bajcurovej, ako aj práce Z. Rusinovej (2000)⁷⁰ a J. Geržovej (1999, 2006)⁷¹.

Na základe uvedenej komparácie je zrejmé, že prevažná väčšina odporúčanej literatúry nie je v slovenskom jazyku, ale v češtine⁷². Vo vzťahu k umenovedným a kunsthistorickým poznatkom ide o literatúru rôznej kvality, ktorá nie vždy obsahom zodpovedá nárokom kladeným na VŠ štúdium – máme na mysli publikácie určené pre stredné školy, pri ktorých veľkým limitom je čiernobiela (často miniaturizovaná či prekreslená) obrazová príloha⁷³. Na druhej strane je nutné uviesť, že jedine v tejto literatúre sa nachádzajú prehľadové tabuľky, slovníky, základné heslá pre vnímanie a pochopenie zobrazených scén a postáv⁷⁴.

Od obdobia praveku – po polovicu 20.storočia je pomerne dobre obsiahnutý vývoj výtvarného umenia, najmä na európskom kontinente, resp. vo svete. Vývoj výtvarného umenia na území Slovenska od obdobia gotiky po barok je prezentovaný rozsiahlymi publikáciami. Z pedagogickej skúsenosti vyplýva, že pokiaľ je výučba predmetu Dejín výtvarného umenia realizovaná iba v 4 po sebe nadväzujúcich semestroch, študenti nie sú schopní absorbovať taký rozsah vedomostí s ich upevnením (o využívaní poznatkov ani nehovoríme). Študenti sklzávajú k memorovaniu fráz bez pochopenia hlbších súvislostí, ktoré mali vplyv na vývoj výtvarného umenia na území Slovenska (v nadväznosti na spoločensko-politické a náboženské pomery, vojenské udalosti a pod.).

Najväčšie limity uvedenej literatúry je možné vnímať v kontexte inovovaného Štátneho vzdelávacieho programu a kurikulárnych zmien (kde je potenciál výtvarnej výchovy a umenia vyzdvihnutý)⁷⁵, prepojenosti na

⁶⁷ Uviesť je možné prehľadne spracovanú publikáciu, ktorá encyklopedickým spôsobom mapuje aj najsúčasnejšie polohy výtvarného umenia (od impresionizmu až po internetové umenie): DEMPSEYOVÁ, A.: *Umelecké styly, školy a hnutia*. Praha : Slovart, 2002, ISBN 80-7209-731-8.

⁶⁸ Napr. publikácia: GREŠLÍK, V.: *Avantgardné smery v maliarstve prvej polovice 20.storočia*. Prešov : FF PU v Prešove, 2016, ISBN 978-80-555-1565-6.

⁶⁹ ABELOVSKÝ, J. – BAJCUROVÁ, K.: *Výtvarná moderna Slovenska*. Bratislava : Slovart, vyd. P. Popelka, 1997, ISBN 80-967203-3-3.

⁷⁰ RUSINOVÁ, Z. (ed.) a kol.: *20. Storočie (Dejiny slovenského výtvarného umenia)*. Bratislava : SNG, 2000.

⁷¹ GERŽOVÁ, J. (ed.): *Slovník svetového a slovenského výtvarného umenia druhej polovice 20.storočia. Od abstraktného umenia k virtuálnej realite, idey – pojmy – hnutia. Kruh súčasného umenia – PROFIL*, 1999, ISBN 80-968283-0-4, GERŽOVÁ, J.: *Slovenské výtvarné umenie 1949 – 1989 z pohľadu dobovej literatúry*. Bratislava : AfadPress, 2006, ISBN 80-89259-07-6.

⁷² Pre generácie narodené do cca 1980 čítanie textov (aj odborných) v českom jazyku nie je problém, avšak súčasní študenti uvádzajú, že niektorým výrazom nerozumejú.

⁷³ Z tohto hľadiska ostáva stále „populárny“ J. Pijoan, resp. študenti preferujú obrazovú prílohu z internetu.

⁷⁴ Vnímanie a interpretácia výtvarného umenia je súčasnými študentmi limitovaná práve kvôli neznalosti jednotlivých scén. Napriek tomu, že na území Slovenska je ako väčšinové náboženstvo uvádzané kresťanské, mnohí jednotlivým scénam nerozumejú, nevedia identifikovať námet. Absorbujú informácie o „*zmene formy*“ vo výtvarnom umení, ale nerozumejú obsahom.

⁷⁵ GREŠOVÁ, J.: *Minulosť, súčasnosť a budúcnosť obsahu výtvarnej výchovy*. In: *Kreatívne vzdelávanie: zborník príspevkov z elektronickej konferencie CREA – AE 2013 / Creative Reflexive Emotional Alternative Art Education/*, Univerzita Komenského, Bratislava – Zohor : Virvar, 2014, ISBN 978-80-89693-03-0, online, s.151-157. RĚCKA, A.: *Kurikulárna transformácia vysokoškolskej prípravy učiteľov*

prax (aj v rámci galerijnej a muzeálnej pedagogiky), nárokov kladených na študentov v praxi, zmien v predmete výtvarná výchova a je nevyhnutné uviesť aj zmeny, ku ktorým došlo v súlade so súčasnou politickou situáciou. Na aktuálnosť rovnice „umenie – kultúra – vzdelanie“ je viackrát poukazované v odbornej literatúre⁷⁶. Tu sa už ale dotýkame „úskalia“ tradičnej „akademickej“ prípravy učiteľov výtvarnej výchovy, čo nie je predmetom tohto príspevku.

V rámci politiky Európskej únie je venovaná pozornosť kultúre – okrem iných napr. program *Kreatívna Európa pre roky 2014 – 2020*⁷⁷. Slovensko vystupuje ako krajina sobrovsým množstvom pamiatok a pamätihodností, ktorými sa prezentuje v zahraničí⁷⁸. Hovoríme najmä o pamiatkach UNESCO, pri ktorých je uplatňovaný nový pojem - *pamiatková pedagogika*⁷⁹. Na Slovensku neexistuje porovnateľný materiál a pamiatky (kultúrne dedičstvo) sú viac-menej vnímané v kontexte cestovného ruchu, najmä ako časť ekonomického potenciálu. Na erudovanosti vyučujúceho závisí nakoľko túto problematiku zahŕňa do vzdelávacieho procesu (vo forme prednášky, konzultácii, prípadne exkurzie s vytvorením si vlastných podkladov). Rovnako absentuje materiál – terminologický slovník pojmov (najmä vo vzťahu k hnutelným pamiatkam a muzeálnym predmetom) a literatúra k ikonografii, ktorá by študentom napomohla pri porozumení výtvarných diel⁸⁰. Apeluje sa na prípravu pedagóga v prostredí múzeí a galérií, avšak morfológia prezentovaných zbierkových predmetoch ostáva v rámci prípravy budúceho učiteľa nepoznaná.

výtvarného umenia v kontexte aktuálnych zmien edukačnej praxe. In: *Kreatívne vzdelávanie: zborník príspevkov z elektronickej konferencie CREA – AE 2013 / Creative Reflexive Emotional Alternative Art Education/*, Univerzita Komenského, Bratislava 13.-23.03.2013. – Zohor: Virvar, 2013, ISBN 978-80-970513-5-8, online, s. 255-263.

⁷⁶ FULKOVÁ, M.: *Diskurs umenia a vzdelávania*. H&H, 2008, ISBN 978-80-7319-076-7.

⁷⁷ Venuje sa im napr. Oznámenie Komisie „Európsky program pre kultúru v globalizovanom svete“, 2007 či najnovšia Stratégia pre medzinárodné vzťahy v oblasti kultúry/A strategy for culture in EU external relations and development policies, predstavená Európskou komisiou v 2016. Aj program Horizont 2020 o.i. podporuje výskum v oblasti kultúrnej diplomacie a činnosti spojené s kultúrnym dedičstvom prostredníctvom nadnárodných, interdisciplinárnych projektov. Zostavené zo zdrojov Európskej Komisie, online: https://ec.europa.eu/commission/index_en.

⁷⁸ Dokladom toho je aj množstvo výstav v zahraničí, na ktorých participuje Slovensko pamiatkami – aktuálne napr. dva výstavné projekty v Taliansku – výstavu *Kelti z Bratislavy* v Museo archeologico nazionale dell Umbria Perugia a *Poklady gotiky zo Slovenska* v Palazzo del Quirinale, sídle prezidenta Talianskej republiky. Komisárka výstav G. Podušelová zhodnotila tento projekt ako mimoriadne dôležitý z hľadiska prezentácie krajiny v rámci Európskej únie. Uvedené podľa – PODUŠELOVÁ, G.: *Poklady gotiky zo Slovenska – umenie neskorého stredoveku na Slovensku*. In: *Pamiatky a múzeá – revue pre kultúrne dedičstvo*, 3/2017 ISSN 1335-4353, s. 41-42.

⁷⁹ Tento pojem je na území Slovenska pomerne veľkou neznámou, pričom v okolitých krajinách je rozpracovaná „*kultúra pamiatkovej edukácie*“, ako aj základné didaktické stratégie pamiatkovej edukácie (podobne ako v rámci galerijnej či muzeálnej pedagogiky). Povaha a prostredie inštitúcie je pri pamiatkach odlišné, paradoxne ide o prostredie oveľa prístupnejšie a bezprostrednejšie (v podstate sa s ním každodenne stretávame). Potenciál pamiatkovej edukácie v dialogickej výučbe je obmedzený na „exkurzie“. Možným inšpiračným zdrojom v tejto oblasti môže byť uvedená „*Metodika pamiatkovej pedagogiky*“, ktorá bola spracovaná Národným pamiatkovým ústavom v Prahe v spolupráci s PdF Karlovej univerzity v Prahe (vyd. v roku 2015). Národný pamiatkový ústav, Publikace ke stažení, online: <https://www.npu.cz/publikace>. Publikáčné iniciatívy Národného pamiatkového ústavu ďaleko prevyšujú počet verejne prístupných publikácií metodického a odborného charakteru na Slovensku. Samozrejme obsahovo pokrývajú najmä české prostredie, prípadne s poukázaním na pozitívne zahraničné (nie slovenské) prípadové štúdiá.

⁸⁰ Na základe pedagogickej praxe je možné uviesť, že pedagógovia prednášajúci dejiny výtvarného umenia si sami vytvárajú „pomocné materiály, resp. materiály neformálneho charakteru“, resp. odporúčanú literatúru priamo vo vyučovacom procese dopĺňajú potrebnou literatúrou (napr. HALL, J.: *Slovník námětů a symbolů ve výtvarném umění*. Praha: Paseka, 2008, ISBN 978-80-7185-902-4, BIEDERMANN, H.: *Lexikón symbolov*. Bratislava: Obzor, 1992, ISBN 80-215-217-7.).

Pamiatky, ktorými sa „prezentujeme“ nepochádzajú len z oblasti vysokého umenia ale aj tradičného ľudového umenia (prostredia). Literatúra z tejto oblasti celkovo absentuje a informácie k ľudovému umeniu sú v rámci VŠ sprostredkované pomocou workshopov, ktoré však neprinášajú ucelený pohľad. Poskytujú len fragmentárne informácie (napr. k populárnej modrotlačí). Celá táto oblasť sa v rámci vzdelávania posunula do rozhrania voľnočasových aktivít.

Požiadavka z praxe ukazuje, že aktuálnym trendom vo výtvarnej výchove už nie je len poznávanie výtvarných techník, ale pozornosť je zameraná na hľadanie námetov pre výtvarnú činnosť, tzn. vytváranie „sprievodcov výtvarným umením“ (dostupných v tlačenej ale aj elektronickej forme na internete)⁸¹. Kvalita týchto materiálov zvyčajne odzrkadľuje poznanie a vedomosti autora. Participácia vzdelania umením môže napomáhať v rozvoji originality a tvorivosti.

Kvalitným štúdiom, kvalitnou literatúrou volenou v logickej štruktúre, s ohľadom na preferovanú koncepciu výtvarnej výchovy je možné pripraviť budúcich učiteľov výtvarnej výchovy tak, aby nedochádzalo k poznaniu výtvarného umenia bez jeho významu (samozrejme s ohľadom na časovú dotáciu), a aby boli konkurencieschopní v praxi. Príspevok aspoň čiastočne poukázal na limity kvalitne štruktúrovaných, odborne recenzovaných a prehodnotených textov. Dochádza k repetitívnemu kopírovaniu zoznamov známych, starších zdrojov. Budovanie finančne náročných knižničných fondov, multimediálnych zbierok a pod. je v prostredí VŠ zväčša prepojené na dotovanie pomocou grantových programov, pretože ich nedokáže bežné financovanie prevádzky pokryť.

Literatúra:

- [1] FULKOVÁ, M.: *Diskurs umenia a vzdelávania*. H&H, 2008, ISBN 978-80-7319-076-7.
- [2] GREŠOVÁ, J.: Minulosť, súčasnosť a budúcnosť obsahu výtvarnej výchovy. In: *Kreatívne vzdelávanie: zborník príspevkov z elektronickej konferencie CREA – AE 2013 / Creative Reflexive Emotional Alternative Art Education/*, Univerzita Komenského, Bratislava – Zohor : Virvar, 2014, ISBN 978-80-89693-03-0, online, s.151-157.
- [3] KRATOCHVÍL, M.: Hodnota kvality vo výtvarnej edukácii. In: *Kreatívne vzdelávanie: zborník príspevkov z elektronickej konferencie CREA – AE 2013 / Creative Reflexive Emotional Alternative Art Education/*, Univerzita Komenského, Bratislava – Zohor : Virvar, 2014, ISBN 978-80-89693-03-0, online, s. 104- 110.
- [4] KOSOVÁ, B.: Vysokoškolské vzdelávanie učiteľov na Slovensku. In: KOSOVÁ, B. a kol.: *Vysokoškolské vzdelávanie učiteľov*. Banská Bystrica : PdF UMB v Banskej Bystrici, 2012, ISBN 978-80-557-0353-4.
- [5] KOSOVÁ, B. a kol.: *Profesijná praktická príprava budúcich učiteľov*. Banská Bystrica : Belianum, 2015, ISBN 978-80-557-0860-7, online dostupné: <https://www.minedu.sk/data/att/8032.pdf>.
- [6] MAKOVSKÝ, M. – SVOBODOVÁ, E.: Analýza vybrané didaktické literatury pro předmět výtvarná výchova na ZŠ. In: *Výtvarná výchova*, ISSN 1210-3691.

81 Inšpiratívnymi a odborne fundovanými by mohli byť texty a materiály, ktoré spracovala PhDr. Veronika Jurečková Malíšková z KVV PdF, Univerzity Palackého v Olomouci, dostupné na stránke univerzity.

- [7] NAVRÁTIL, J.: Konflikt vo vzťahu medzi umením, výtvarnou edukáciou a súčasným kultúrno-spoločenským kontextom a z toho vyplývajúce dôsledky na rozvoj a podporu výtvarne nadaných detí. In: *Kreatívne vzdelávanie: zborník príspevkov z elektronickej konferencie CREA – AE 2013 / Creative Reflexive Emotional Alternative Art Education/*, Univerzita Komenského, Bratislava – Zohor : Virvar, 2014, ISBN 978-80-89693-03-0, online, s. 28-29.
- [8] PRŮCHA, J.: Učebnice: teorie a analýzy edukačního média: příručka pro studenty, učitele, autori učebnic a výzkumné pracovníky. Brno : Paido, 1998, Edice pedagogické literatury. ISBN 80-859-3149-4.
- [9] RÉČKA, A.: Kurikulárna transformácia vysokoškolskej prípravy učiteľov výtvarného umenia v kontexte aktuálnych zmien edukačnej praxe. In: *Kreatívne vzdelávanie: zborník príspevkov z elektronickej konferencie CREA – AE 2013 / Creative Reflexive Emotional Alternative Art Education/*, Univerzita Komenského, Bratislava 13.-23.03.2013. – Zohor : Virvar, 2013, ISBN 978-80-970513-5-8, online, s. 255-263.
- [10] SIROTOVÁ, M.: *Vysokoškolský učiteľ v edukačnom procese*. Trnava : Univerzita Cyrila a Metoda v Trnave, 2014, ISBN: 978-80-815-563-8.
- [11] SLAVÍK, J.: Mezi osobností a normou: proměny české výtvarné výchovy na přelomu tisíciletí. SLAVÍK, J. (ed.): *Odbory ve škole: Metaanalýza empirických poznatků odborových didaktik*. 1. Praha : Univerzita Karlova v Prahe – Pedagogická fakulta, 2005, 11-49. ISBN 80-729-0225-3.
- [12] WOLLNER, J.: [dyšam, polok a rejdynejd] – Co sa dozvíme o moderním umění ze středoškolských učebnic a skript? In: *Art & antiques*. 04/2017, Vyd. Ambit Média a.s., ISSN 1213-8398.

**Stratégie vo výtvarnej edukácii –
tvorba nových modelov
a študijných materiálov
pre študijné odbory**

STRATÉGIE GALERIJNEJ EDUKÁCIE

POLICY OF ART GALLERY EDUCATION

KATARÍNA SOKOLOVÁ

Abstract

The theme of contribution is different understanding of art education in the school and art museums and their meaning. The main attention of the author will focus on gallery education and its ways of interpreting works to the child perception. She notes the negative trends in the methods of interpretation of works of art, which negates the meaning of gallery education.

Abstrakt

Témou příspěvku sú chápania umeleckej edukácie v škole a v prostredí múzeí umenia a ich zmysel. Autorka svoju hlavnú pozornosť pritom sústreďuje na galerijnú edukáciu, jej spôsoby interpretácie diel detskému vnímateľovi. Všíma si negatívne trendy v metódach interpretácie umeleckých diel, ktoré negujú zmysel galerijnej edukácie

Key words

art education, education through art, art museum education, art gallery education, visual art education

Klíčové slová

umelecká výchova, výchova prostredníctvom umenia, umelecko múzejná edukácia, galerijná edukácia, všeobecná výtvarná výchova

Úvod

V diskurzoch o výtvarno-umeleckej výchove detí a mládeže sa od poslednej tretiny 20. storočia čoraz intenzívnejšie presadzovala potreba spolupráce škôl s múzeami umenia či inými galerijnými inštitúciami¹. Potreba takejto synergetickej umeleckej edukácie bola pôvodne iniciovaná zo strany múzeí umenia a galérií, nie zo strany škôl ktorých učitelia nepociťovali jej naliehavosť. Galerijní a umelecko-múzejní edukátori boli v inej situácii. Po prvej ropnej kríze sa ich práca začala posudzovať z kvantitatívneho aspektu (počtu edukačných podujatí), pričom ale kultúrne inštitúcie sú navštevované na základe záujmu a dobrovoľnosti. Tradičné prehliadky výstav, ich lektorovanie či prednášky sa začali v tej dobe javiť ako zastaralé, nezaujímavé. Tradičnosť (tradícia – prejavy hodnôt kultúry Západu) – ako antipól modernosti/súčasnosti – už od šesťdesiatych rokov nadobúdala čoraz viac negatívne konotácie. V tom čase sa rozšírili polohy akčného umenia, street-artu a niektorí umelci čoraz viac hlásali aj prežitost' múzeí umenia.

Aby edukátori, napriek spomenutej klíme doby, pre školy (i širšiu verejnosť) zatraktívnil, skvalitnil a rôznym skupinám návštevníkov čo najlepšie prispôsobil spôsoby interpretácie umenia (výtvarných diel), tak na základe vlastných skúseností začali vyvíjať nové metódy a formy svojej edukačnej práce. Pritom ich umelecko-interpretačná prax ich neustále núti k flexibilnému reagovaniu na rôznorodé problémy dané zo stretu laického diváka s originálnym umeleckým dielom. Hľadanie optimálnych riešení týchto problémov tak determinuje formovanie poznatkov, tvorbu teórie, ktorá má ambíciu spätne ovplyvňovať prax². [1] Špecifickosť a zložitosť procesov múzejnej a galerijnej edukácie spôsobuje, že ich didaktika slúži viac ako inšpirácia možností pre vzdelávacie interpretačné aktivity, a nie ako ich univerzálne platný návod.

1 Model výtvarnej výchovy

V našom príspevku sa pokúsime objasniť niektoré relevantné okolnosti, koncepty a konštrukty, ktoré síce vznikli dávno, ale dodnes zasahujú edukačnú umelecko interpretačnú prax. V reflektovaní vplyvov (rôznorodých) podmienok na múzejné a galerijné edukačné javy, totiž zvykne unikáť jeden – podľa nás dôležitý – moment: Väčšina populácie vyspelého (alebo aj vyspelejších častí) sveta, zažila (zažíva) na bežných štátnych (i tzv. alternatívnych) základných školách produkčný model všeobecnej výtvarnej výchovy. A ten ako vieme, neumožňuje dostatočné spoznanie, mentálne osvojenie si poznatkov žiakmi o ikonických dielach výtvarných umení (malby, kresby, grafiky, sochárstva, architektúry, dizajnu, ornamentiky a i.). Len v elitných (internátnych) školách je kladený dôraz na vzdelávanie o umení (vo všetkých jej oblastiach). Vo vnímaní, v myšliach širokých ľudových vrstiev sa preto základná výtvarná výchova detí spája len (alebo hlavne) s výtvarnými, výtvarno-tvorivými aktivitami a menej (alebo len minimálne) aj s učením o umení a učením pozorovať výtvarné dielo. Avšak podobne je tomu aj u väčšiny učiteľov výtvarnej výchovy. Navyše, veľká časť súčasných múzejných a galerijných edukátorov disponuje výtvarno-učiteľským vzdelaním, prípadne aj umenovedným. Didaktika výtvarnej výchovy je pre nich pomocou v prispôbení problémov interpretácie umeleckých diel detským mentálnym schopnostiam a vybudeniu záujmu detí o umenie prostredníctvom hravých a zábavných metód. Galerijná edukácia tak svojím činnosťou založenými aktivitami neraz pripomína školskú výtvarnú výchovu.

Formovanie modernej psychológie, pedagogiky a didaktiky bolo založené na učení Wilhelma Wundta v jeho experimentálnom psychologickom laboratóriu v Lipsku (1879), ktoré sa stalo významným medzinárodným centrom vedeckého vzdelávania psychológov a pedagógov nakoľko umožňovalo získanie dizertačného doktorského titulu. Wundt vo formovaní, učení jedinca pokladal za apriórnu skúsenosť, akumuláciu skúseností. Sledoval testované subjekty, ich reakcie na fyziologické podnety a čiastočne aplikoval aj introspekčnú metódu (ale len vo veľmi obmedzenej miere), čím sa jeho experimentálna psychológia zakladala v podstate na behaviorizme. Wundtova experimentálna psychológia silne ovplyvnila vývoj pedagogických názorov a školenia. Latentným efektom preceňovania skúseností (človek ako výsledok zažitých skúseností) bolo postupné odsúvanie významu poznatkov (akademického modelu vzdelávania) v základnom všeobecnom vzdelávaní³. Aj tzv. metóda aktívneho učenia (a projektové vyučovanie) Johna Deweya má svoj pôvod vo Wundtových paradigmatických počinoch.

1.1 Školská výtvarná výchova a galerijná edukácia

Rozdiel medzi (školskou či voľno časovou) všeobecnou výtvarnou výchovou a edukáciou v prostredí prezentačných inštitúcií sveta umenia by mal byť zásadný. Umelecko-múzejná a galerijná edukácia je jedinečná tým, že jej proces prebieha v živom kontakte s umeleckými dielami určenými pre pohľad, ktoré v sebe koncentrujú rôznorodé symbolické významy. Proces ich porozumenia preto sprevádza transfer kultúrnych obsahov. A z umeleckých diel si jedinci osvojujú nielen ich vlastné estetické a umelecké obsahy, ale prostredníctvom nich dochádza aj k transferu koncentrovaných kultúrnych obsahov. Takáto edukácia vytvára komplex jedinečných, školou ani literatúrou nezastupiteľný „dynamický vzťah medzi učením a kultúrou“ [2, s. 229].

Niektoré umelecko múzejné edukačné aktivity však silne pripomínajú výtvarnú výchovu (akúsi jej alternatívnu obdobu). A ak takéto prebiehajú vo výstavnom priestore, tak pôsobia cudzoročno, pre ostatných návštevníkov výstavy rušivo. Nie náhodou niektorí muzeológovia odmietajú pedagogické aktivity na pôde múzeí umenia, ako napríklad Friedrich Waidacher [3], ktorý ale naopak, vidí úlohu vzdelávania u *Kunsthalle* ako ich hlavné poslanie.

Pre stručné objasnenie príčin uvedených konštatovaní o negatívosti vplyvu (všeobecnej) výtvarnej výchovy na umelecko-múzejnú/galerijnú edukáciu, uvedieme aspoň nasledujúce argumenty poukazujúce na rôznorodé motivácie vzniku, funkcií a stratégií dvoch spoločenských fenoménov – (školskej) výtvarnej výchovy a umelecko-múzejnej/galerijnej edukácie:

- Formovanie školskej výtvarnej výchovy (najprv v podobe predmetu „Kreslenie“) v rámci všeobecného základného školovania detí ľudových vrstiev, sa od počiatku silne ukotvilo v produkčnom/činnostnom charaktere procesu výučby, nakoľko jej význam ako učebného predmetu bol čisto utilitárny, pragmatický. Mala pripravovať budúcich pracovníkov a spotrebiteľov produktov umeleckého priemyslu a nie budúcich milovníkov UMENIA (ktorým od 18. stor. rozumieme hlavne tzv. *krásne* či *vysoké umenie*, dnes najčastejšie označované za *elitné umenie*). Jej moderná didaktika, opretá o psychologické experimenty W. Wundta, nebola v zásadnom rozpore so starším modelom výučby kreslenia. Avšak namiesto tréningu mimetických zručností žiakov, došlo k presadeniu psychologizujúcej paradigmy. Tú od druhej polovice 20. stor. posilňoval a koncept (Herberta Read) *výchovy prostredníctvom umenia*, v ktorom je umenie prostriedkom dosahovania mimoumeleckých, hlavne psychologických, cieľov výchovy.
- Od svojich počiatkov teda výtvarná výchova nemala nič spoločné s edukáciou detí k tomu UMENIU, ktoré ho ako fenomén v tých časoch reprezentovalo a ktoré bolo stelesnené konceptom krásnych umení, definovaným svojou ušľachtilosťou, intelektuálnou náročnosťou tvorby i recepcie, na vrchole hierarchie moderne vnímanej skupiny umení. Naopak, základná výtvarná výchova detí z ľudu trénovala zručnosti v oblastiach vtedajšieho nízkeho umenia, t.j. takého umenia, ktoré je producentom produkované pre zárobok a pre klienta kvôli úžitku, alebo len pre pobavenie – nenáročnú zábavu. Spočiatku preto výtvarná výchova sledovala „vkusovú výchovu“ budúcich pracujúcich cez rozvíjanie manuálnych a reprodukčných zručností detí; neskôr sa v nej začalo zdôrazňovať rozvíjanie predstavivosti dieťaťa cez voľnú kresbu a od

polovice 20. stor., hlavne zásluhou Herberta Reada, zdôrazňovanie tvorivosti dieťaťa cez jeho výtvarnú sebaexpresiu, čo v podstate platí dodnes.

- Múzeá krásneho umenia, boli zakladané od druhej polovice 18. stor., podstatnou mierou aj preto, aby sprístupnili diela vysokého/elitného umenia širokým masám, ale zároveň sa profilovali ako odborné umenovedné inštitúcie, t.j. ako elitné inštitúcie. Ich výskumy dejín umenia vizualizovanou formou stelesňovali stále expozície a dočasné výstavy, ktoré boli a priori určené pre sústredený pohľad a tiež boli apriórne zrozumiteľné len odborníkom na umenie. Pre laických návštevníkov boli ich prezentácie novou, demokratickou, formou účasti na modernom spôsobe praktizovania kultúry. Poskytovali im však len možnosť „nahliadnuť“, „na vlastné oči vidieť“, luxusný svet „High society“. Išlo o atrakciu, znamenajúcu pre nich aj pocit zažívania benefitov demokratizačných spoločenských procesov.
- Umelecko-múzejná/galerijná edukácia má spoločenskú opodstatnenosť len vtedy, ak je založená na koncepte *edukácie k umeniu* a jej cieľom je iniciácia do sveta umenia v podobe formovania recipienta a aperipienta diel umenia. Dôraz by sa pre napĺňanie hlavného cieľa (formovanie jedinca schopného samostatnej recepcie výtvarného umeleckého diela) mal klásť hlavne na kognitívnu a receptívnu zložku edukačného procesu.
- Od druhej polovice 19. storočia vznikali múzeá umeleckých remesiel (umeleckého priemyslu) a dekoratívneho umenia. Predmety ich záujmu – remeselné produkty a ornamentika, boli vtedy ale ešte kategorizované ako nízke umenie, nakoľko neboli tvorené pre vznešené, čisto duchovné/kontemplatívne ciele, ale pre zárobok, pre pragmatické využitie a zväčša vyrobené aj pomocou mechaniky (stojov).
- Aktivity múzeí umeleckých remesiel úzko súviseli s anglickým hnutím Arts and Crafts, ktorého úsilie bolo úzko previazané s výtvarnou, umelecko-remeselnou výchovou budúcich pracujúcich. Predstavitelia tohto hnutia, hlavne John Ruskin a William Morris, boli aj iniciátormi medzinárodného hnutia za umeleckú výchovu na konci 19. a začiatku 20. stor. Išlo o vnútorné rôznorodé hnutie, ale aj ono podliehalo silnému tlaku populistických hnutí a názorov (viď nižšie). Aj ich úsilie sa orientovalo na vkusovú výchovu robotníkov, pričom ani im nešlo o vzdelávanie detí ľudu v oblastiach vysokých foriem umenia. Dôraz kládli na utilitárnosť výcviku ich zručností, čím utvrdzovali produkčný charakter výtvarnej výchovy i galerijnej/múzejnej edukácie. Túto orientáciu posilňoval aj odkaz myšlienok Jeana Jacquesa Rousseaua a darvinizmu či myšlienky Leva Tolstého o umení pre ľud.
- Prezentovanie živého umenia, ktorému sa napr. programovo začali venovať Kunsthalle, ale i komerčné súkromné galérie, potvrdzovali renomé vtedajšieho dobového umenia – jeho organickú včlenenosť do moderného konceptu (vysokého) umenia. Na pôde štátnych múzeí umenia sa totiž mohlo prezentovať len časom overené umenie, teda staršie diela.
- Exponáty všetkých druhov múzeí umenia i Kunsthalle či komerčných galérií, boli určené pre pohľad, ale formy moderného avantgardného umenia sa svojím uvoľnením od akademistických, mimetických foriem, stávali pre laikov v umení čoraz nezrozumiteľnejšie. Práve na pôde prvého Kunsthalle v Hamburgu majú v Európe svoj pôvod galerijno-edukačné aktivity organizované pre laikov v oblasti vysokých umení, ktoré usporadúval Alfred Lichtwark.

Jednotlivé druhy múzeí umenia, galérií, Kunsthalle, múzeá/galérie dieťaťa a i., majú svoje osobité dobové príčiny a kontexty svojho vzniku, vlastný vnútorný vývoj a špecifiká, isté kultúrne odtiene svojho spoločenského uplatnenia. V ich genéze sa odrážajú dobové kultúrno-spoločenské zmeny, modifikácie chápania umenia, diverzita funkcií umenia, stratégie presadzovania sa jednotlivých tvorivých prúdov, a tým ich vývoj ukrýva aj ideologické, politické a s nimi previazané ekonomické pozadie. Podobné platí aj vo vzťahu k jednotlivým dielam prezentovaných autorov i viacerým tvorivým tendenciám..

1.2 Romantické konštrukty

Na vývoj a vnímanie umenia, na obraz umelca vo všeobecnom povedomí (dokonca aj v dnešných časoch) nesie svoju pečať romantizmus 19. storočia. Ale romantizujúce názory silne zasahovali aj oblasť výchovy a vzdelávania, a to hlavne od druhej polovice spomenutého storočia vedecko-technickej revolúcie. Dodnes sa napríklad prejavujú tvrdeniami, že pre precítenie a tvorbu diel (krásneho / vysokého / autonómneho) umenia nie sú poznatky o umení (a kultúre, reláciách doby) potrebné (ba že sú škodlivé).

Vnímanie dieťaťa a jeho výchovy od druhej polovice 19. storočia umožnila hlavne idea *ušľachtilého divocha* (angl. *noble savage*)⁴, pojmu Johna Drydena, literáta 17. storočia. V pedagogických diskurzoch sa ale pojem *ušľachtilý divoch* spája s Jean Jacques Rousseauom, ktorý v polovici 18. storočia v svojej Rozprave o pôvode a základoch nerovnosti medzi ľuďmi [4] adoroval kultúrou neusmernený vývoj jedinca. Podľa neho sa deti rodia ako divosi, pričom divožstvo je ušľachtilé – od prírody dobré, a tak majú byť aj deťom ponúkané hlavne príležitosti k rozvoju nenásilnou, prirodzenou výchovou. Rousseauovmu ušľachtilému, od prírody dobrému divochovi vplyv kultúry – ako jeho násilné usmerňovanie – škodí, zotročuje ho. Preto je ideálna prirodzená slobodná výchova dieťaťa, ktorá poskytuje podmienky pre jeho prirodzený vývoj. Doktrína „ušľachtilého divocha“ ktorá sa ujíma po sto rokoch od svojho publikovania, bola vyvrátená poznatkami viacerých vedeckých výskumov (napr. behaviorálnej genetiky, neurológie, evolučnej psychológie, antropológie). Napriek tomu, cez autoritu Rousseaua, táto idea „nepoškvrneného, slobodného divocha“ stále poznamenáva pedagogické myslenie.

V tom istom čase, keď sa ujali spomenuté myšlienky Rousseaua, sa aj darvinizmus rozširoval z biologických na sociálne reflexie. Ernst Haeckel⁵ v myšliach vtedajších vedcov výrazne zarezonoval svojím biogenetickým zákonom (1866) a svojou rekapitulačnou teóriou. Podľa neho ontogenéza človeka rekapituluje vývoj všetkých druhov postupujúc od najnižších druhov k ľudstvu (jeho filogenéze) a každý človek od detstva po dospelosť prekonáva štádiá evolúcie človeka: od prejavov opice (novorodenec), primitívneho človeka – divocha (4 – 9 rokov), „Indiána“ – barbara a nakoniec civilizovaného, rozumného jedinca. [5]

Od začiatku 20. storočia, pod vplyvom vedeckého evolucionizmu ako aj ním poznamenaných nevedeckých (často populistických – mystických, okultistických, anarchistických, socialistických) hnutí, výrazne zasahujúcich viacerých intelektuálov a tvorcov avantgardného umenia, silneli impulzy o pôvodných prejavoch umenia. Aj výtvarný prejav detí sa stával inšpiračným zdrojom foriem avantgardnej tvorby⁶. Začiatkom druhej dekády vzniklo voľné abstraktné umenie, tvorcovia ktorého boli silne ovplyvnení vtedy veľmi vplyvnými prejavmi mysticizmu nekresťanských náboženstiev, hlavne teosofiou (napr. K. Malevič, V. Kandinskij, P. Mondrian), či antroposofiou R. Steinera. [6]

Záver

Tak ako umelecko-prezentačné inštitúcie, tak aj viaceré jednotlivé metódy edukačnej interpretácie umeleckých diel na ich pôde, majú svoje korene v klíme doby ich vzniku, súznejú s konceptmi prezentácie umenia i funkciami jednotlivých diel a stáva sa, že nesú aj pečať ideologických, utopistických konštruktov. Zároveň ale sú zákonite determinované konceptom psychologicko-pedagogickej vedy, z nej budovanej didaktiky, ktorej formovanie svojím experimentálnym psychologickým laboratóriom ovplyvnil Wilhelm Wundt (sám silne ovplyvnený evolucionizmom svojej doby). Vznik všetkých edukačných metód interpretácie diel umenia si ale vynútili dve objektívne okolnosti⁷ – verejná prístupnosť širokým divergentným vrstvám spoločnosti a povaha umeleckých diel, to že ho nie je možné porozumieť im každodenným logickým myslením počas percepcie. Vnímanie umeleckého diela musí mať podobu recepcie a apercepcie, t.j. aktívnej pozornosti (apercipienta) spájajúcu vnímané s minulosťou skúsenosťou osobnosti, zahŕňajúcej vedomosti i city. Pri každej aperpepcii je teda zásadná rola jedincom osvojených poznatkov. Aperpepcia obrazov / symbolov je danosťou vyššieho, zložitejšieho druhu mentálneho výkonu, kreativity, takým akým disponuje len človek. Umelecké dielo nie je teda vnútorne osvojiteľné každodenným logickým myslením, ba ani logicky sprostredkovaným verbálnym objasňovaním. Umenie je výsostne kultúrnym prejavom človeka. Preto tak, ako tvorbe umenia sa musia umelci učiť, tak sa aj recipienti ich diel musia učiť istým relevantným poznatkom, aby ich výtvarom mohli porozumieť. Nestačí len osvojenie si parciálnych gramotností, zručností, tie by mali byť najprv podložené budovaním koherentných vedomostí, aby sa mohli stať základom pre ich zdokonaľovanie.

Umelecko-múzejní a galerijní edukátori sa vždy museli vyrovnávať s problémom, ako sprostredkovať laikovi (dieťaťu či dospelému) význam exponátu – umeleckého diela ako vizualizovanej formy symbolov, výrazov, emócií, ideí. Ich popularizačné aktivity spočiatku organicky prepájali odbornú-kultúrnu (umenovednú) funkciu umeleckých exponátov s ich spoločensko-sociálnym fungovaním. Vo výstavných sieňach objasňovali diela – exponáty: lektorovali, prednášali. Učenie cez dielo – exponát (objektové učenie) ostalo základom umelecko-múzejných a galerijných edukačných aktivít. Vedecké poznatky o intelektuálnom vývoji dieťaťa, hlavne Jeana Piageta, obohacovali aj pedagogicko-didaktické diskurzy. Metóda aktívneho učenia Johna Deweya do nich vniesla myšlienku projektového učenia a zároveň vo výtvarnej výchove potvrdila relevantnosť učenia sa detí cez vlastnú (výtvarnú) aktivitu (činnosť). Deweyho názory sú ale pre edukačnú interpretáciu diel umenia použiteľné len čiastočne. Preto, lebo neberú ohľad na individuálny vnútorný proces porozumievania dielu umenia cez vnútorný dialóg jedinca, ktorý, ako sme už uviedli, je dynamickým vzťahom medzi učením a kultúrou. Jeho činnosťná metóda je ale prospešná vo fáze utvrdzovania skúseností, poznatkov získaných pozorovaním, myslením.

Poznámky:

1. V texte pomenovanie inštitúcie múzea umenia a galérie nechápeme ako synonymá: múzeá umenia vnímame ako inštitúcie múzejného typu (s jeho všetkými funkciami) a galérie ako pomenovanie umelecko-prezentačnej inštitúcie, ktorá čiastočne môže, ale nemusí spĺňať všetky funkcie múzea. Napriek tomu, že sa u nás pojem galéria používa na pomenovanie múzeí umenia, čo je jazykový úzus nášho kultúrneho prostredia,

v texte použitý pojem „galéria“ neodkazuje na múzeá umenia. Preto v istých prípadoch, keď nie je dôležitá ich diferenciácia používame aj redundantne uvádzané pomenovania.

2. Viac o vzťahu teórie a praxe v oblasti výtvarnej výchovy vid' v štúdiu P. Šobáňová: „Co doopravdy jest“ aneb vztah teorie a praxe ve výtvarné výchově. In *Pedagogická orientace*, [S.l.], v. 22, n. 3, p. 404–427, aug. 2014. ISSN 1805-9511. Dostupné na: <<https://journals.muni.cz/pedor/article/view/746>>. Dátum prístupu: 01 sep. 2017 doi:<http://dx.doi.org/10.5817/PedOr2012-3-404>.

3. Viac vid' in P. Lionni: *The Leipzig Connection (Basics in Education)*. Heron Books, 1993.

4. Pojem „*noble savage*“ použil prvýkrát anglický poet 17. storočia Johna Dryden v svojej dráme *The Conquest of Grenade*.

5. Ernst Haeckel v roku 1908 založil v Jene tzv. Phyletisches Museum.

6. Napríklad v almanachu *Der blaue Reiter* (1911) už bola táto téma rovnocenne reflektovaná. V tejto intelektuálne založenej expresionistickej skupine sa záujem o pôvodné zdroje umenia vzťahoval ako k spontánnym kresbám detí, tak aj k výtvarným prejavom prírodných národov a ľudovému umeniu.

7. Za tretiu relevantnú okolnosť, ktorá spôsobila gradáciu vyvíjania múzejných a galerijných edukačných metód, môžeme považovať spoločenskú situáciu po veľkej ropnej kríze v 1973, keď došlo ku kráteniu dotácií kultúrnym inštitúciám zo strany štátu. Dôsledkom spomenutých tlakov bolo to, že aj európske múzeá umenia a galérie si museli prehodnotiť svoj vzťah k verejnosti, k svojim návštevníkom, ktorí začali byť vnímaní ako zákazníci. Jedna zo stratégií múzeí umenia sa sústredila práve na ich perspektívne získavanie cestou vzdelávania v oblasti umenia a cestou úzkej spolupráce so školami (vid' in [7]). Z didaktiky dramatických umení sa do oblasti vizuálnych umení napr. dostali dramaturgické, performatívne metódy. Išlo o prirodzenú apropiáciu, lebo polohy happeningu, performance, eventov a iných akčných foriem umenia už boli v tom čase súčasťou multimediálnych foriem vizuálneho umenia.

Použité zdroje:

- [1] ŠOBÁŇOVÁ, Petra. 2014. „Co doopravdy jest“ aneb vztah teorie a praxe ve výtvarné výchově. In *Pedagogická orientace*, [S.l.], v. 22, n. 3, p. 404–427, aug. 2014. ISSN 1805-9511. Dostupné na: <<https://journals.muni.cz/pedor/article/view/746>>. Dátum prístupu: 01 sep. 2017 doi:<http://dx.doi.org/10.5817/PedOr2012-3-404>.
- [2] Anderson in JŮVA, Vladimír. 2005. Muzejní pedagogika – ke genezi a trendům. In *Pedagogická revue*, Bratislava : Štátny pedagogický ústav, r. 57, č. 3, s. 229 – 243., ISSN 1335-1982.
- [3] WAIDACHER, Friedrich. 1999. *Průručka všeobecné muzeologie*. Bratislava : Slovenské národné múzeum. 447 s. ISBN 80-8060-015-5.
- [4] ROUSSEAU, Jean Jacques. 2010. *O pôvode a príčinách nerovnosti medzi ľuďmi*. Bratislava : Vydavateľstvo Spolku slovenských spisovateľov, Edícia svetových klasikov. 128 s. ISBN 978-80-8061-429-4.
- [5] SOUKUP, Martin. 2010. Rudolf Virchow a Darwinova teorie evoluce. In *Biologie, chemie, zeměpis : časopis pro výuku přírodovědných předmětů na základních a středních školách*. Praha : Univerzita Karlova., 2010, 19(4), 171-176. ISSN 1210-3349.

- [6] BESANÇON, Alain. 2013. Zakázaný onraz. Intelektuální dějiny obrazoborectví. Brno : Barrister & Principal. 405 s. ISBN 978-80-87474-95-2.
- [7] KESNER, Ladislav. 2005. Marketing a management muzeí a památek. Praha : Grada Publishing, a. s. 304 s. ISBN 80-247-1104-4.

Kontakt:

*Katarína, Sokolová, PaedDr., PhD.,
Katedra výtvarnej kultúry Pedagogickej fakulty
Univerzity Mateja Bela,
Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica,
e-mail: katarina.sokolova@umb.sk*

VÝTVARNÝ JAZYK A MOŽNOSTI JEHO OSVOJOVANIA VO VÝCHOVNO-VZDELÁVACOM PROCESE VÝTVARNEJ VÝCHOVY

*THE VISUAL LANGUAGE AND THE POSSIBILITY OF ACQUIRING IN THE
EDUCATIONAL PROCESS OF ART EDUCATION*

RENÁTA PONDELÍKOVÁ

Abstract

The paper deals with the use of the visual language in the educational process of art education. It points to the system of visual language and offers a selection of artworks in connection with specific artistic means of expression. It describes the importance and application of artistic expressions in several accepted programs of art education.

Abstrakt

Príspevok sa zaoberá problematikou uplatnenia výtvarného jazyka vo výchovno-vzdelávacom procese výtvarnej výchovy. Poukazuje na systém výtvarného jazyka a ponúka výber výtvarných umeleckých diel v súvislosti s konkrétnymi výtvarnými vyjadrovacími prostriedkami. Popisuje význam a uplatnenie výtvarných vyjadrovacích prostriedkov v niekoľkých akceptovaných programoch výtvarnej výchovy.

Key words

art education, art language, artistic means of expression, artworks, streams in art education

Klíčové slová

výtvarná výchova, výtvarný jazyk, výtvarné vyjadrovacie prostriedky, výtvarné diela, prúdy vo výtvarnej výchove

Úvod

Koncepcia výtvarnej výchovy platná od roku 2015 a ukotvená výkonovými a obsahovými štandardami v inovovanom štátnom vzdelávacom programe charakterizuje výtvarnú výchovu ako predmet „na ktorom žiaci prostredníctvom výtvarných činností spoznávajú vyjadrovacie prostriedky vizuálnych umení (kresby, maľby, plastiky, fotografie, dizajnu, architektúry, videa a filmu).“ [1] Ďalej sa uvádza, že ťažiskom je práca žiakov s výtvarnými materiálmi, technikami a nástrojmi. Proces zahŕňa tvorbu od vymyslenia nápadu až po jeho

realizáciu. Prostredníctvom tohto procesu žiaci získavajú schopnosť rozumieť vizuálnym znakom na základe vlastnej skúsenosti, jednak sú uvádzaní do znalosti rôznych foriem súčasnej vizuálnej kultúry i kultúrnej tradície. Hlavný cieľ predmetu uvádza, že sú žiaci prostredníctvom aktívnych činností uvádzaní do vizuálnej kultúry a komunikácie – na úrovni poznania i vlastného vyjadrovania. Špecifikácia vedomostí, zručností a postojov je uvedená v cieľoch predmetu, podľa ktorých žiaci:

- spoznávajú vyjadrovacie prostriedky vizuálnych umení – výtvarného umenia, fotografie, dizajnu, architektúry, videa a filmu, rozumejú im a získavajú základnú gramotnosť v ich používaní,
- rozvíjajú si pozorovacie schopnosti, schopnosti reagovať na vizuálne podnety a výtvarne ich spracovávať,
- rozvíjajú tvorbu vlastných myšlienkových konceptov a ich formálnu a technickú realizáciu,
- spoznávajú a slovne pomenujú(výraz), formu, námet umeleckých diel a svoj zážitok z nich výtvarne interpretujú,
- poznávajú vybrané typické diela vizuálnej kultúry, reprezentujúce smery moderného a súčasného umenia a historické slohy,
- osvojujú si i primerané kultúrne postoje, názory a hodnotové kritériá; cez zážitky aktívneho vyjadrovania a vnímania umeleckých diel sú uvádzaní do poznávania hodnôt umenia a kultúry – vo vzťahu k tradícií a na úrovni aktuálneho myslenia a interpretácie. [1]

Ak zvážime postavenie výtvarnej výchovy v systéme vzdelávania na Slovensku a s tým súvisiace vytváranie podmienok pre realizáciu uvedených cieľov, nie je pre pedagógov výtvarnej výchovy na základných školách jednoduché ich dosiahnutie.

1 Uplatnenie výtvarného jazyka vo výchovno-vzdelávacom procese výtvarnej výchovy

Jednou z možností, ako dosiahnuť stanovené ciele, je spojenie výchovy k umeniu a výchovy umením, ktoré umožňujú pedagógom uplatňovať výtvarné diela vo vyučovacom procese ako východisko pre spoznanie výtvarného jazyka, ktorý vytvára priestor pre výtvarnú výpoveď žiaka. Pre tento proces ponúka Roeselová [2] dve cesty, analytickú a intuitívnu. Analytická cesta vychádza z hľadania a vyjadrenia podstaty predmetov, javov a príbehov. *„Racionálne myslenie vo výtvarnej výpovedi neznamena niečo naučené, vedomosť, popis či ilustráciu odborných informácií, ale štruktúrované východisko k uvažovaniu a spomínaniu, výzvu ku spojeniu rôznych aspektov a ich výtvarnému pretaveniu.“* [2] Dieťa analyzuje rôzne stránky reality a svojou predstavivosťou ich rozvíja, experimentuje. Výtvarné diela v tomto procese ponúkajú inšpiráciu v podobe výtvarného jazyka, formy i obsahu. Dieťa sa má možnosť reagovať na dané podnety kombinovaním rôznych techník, použitím netradičných nástrojov a materiálov, objektovou alebo akčnou tvorbou, ktoré sú typické pre umenie 20. storočia.

Intuitívna cesta k výtvarnej výpovedi je založená na poznávaní a prežívaní zmyslových podnetov a na vyjadrenie pocitov, nálad a myšlienok. Vnímanie, prežívanie a prejavovanie podporuje silná téma a motivácia. Vzniká navodením spomienok, zmyslovým podnetom, skutočným zážitkom, informáciou, súvislosťami medzi javmi alebo medzi vlastným pohľadom a pohľadom umelca. [2]

Poznávanie výtvarných zákonitostí postupuje od zoznamovania sa s výtvarnými prvkami k ich komponovaniu. Vyvrcholením tejto cesty je poučená výtvarná tvorba, ktorej výpovednú hodnotu podporuje aktívna znalosť vyjadrovacích a výrazových prostriedkov. *„Výtvarný jazyk tvorí súbor špecifických, v spoločenskom kultúrnom povedomí relatívne stabilizovaných pravidiel nadväzovania medzi znakmi vo výtvarnom umeleckom diele. Výtvarný jazyk odráža stav výtvarného umenia v určitej konkrétnej historickej situácii.“* [3]

Výtvarný jazyk je nástrojom vizuálnej komunikácie a umožňuje žiakom prostredníctvom vyjadrovacích a výrazových prostriedkov porozumieť výtvarným dielam a tvoriť vlastné výpovede. Žiaci získavajú schopnosti a zručnosti porozumieť vizuálnym informáciám a používať ich pri komunikácii vo svojom okolí, čím sa stávajú vizuálne gramotnými. Kesner [4] uvádza, že vizuálna gramotnosť je schopnosť vnímať a interpretovať obrazy a znaky. Túto gramotnosť majú žiaci možnosť získať aj prostredníctvom učenia sa na hodinách výtvarnej výchovy. Nastoluje sa tu teda otázka: „Ako?“ a „Čo?“, aby sme dosiahli edukačné ciele, ktoré sú odpoveďou na otázku: „Prečo?“.

„Cieľom vzdelávania vo vizuálnom jazyku je zabezpečiť ovládanie pravidiel umelého vizuálneho systému, ktorý nazývame výtvarný jazyk.“ [5]

1.1 Výtvarný jazyk a jeho výtvarné vyjadrovacie prostriedky

Kulka [6] považuje za základné elementy reči výtvarných umení z psychologického hľadiska: bod, líniu, plochu, objem, farbu, tvar, teleso, priestor, svetlo a tieň, kompozíciu. Podrobnejšie sa výtvarnému jazyku venujú Geró [8], Husár [5], Bartko - Fila – Reištetterová [7]. Podľa Husára [5] základné stavebné prvky výtvarného jazyka delíme na základné stavebné prvky a základné vyjadrovacie prvky. Základné stavebné prvky sú: *bod, línia, škvrna, hmota*. Základné vyjadrovacie prvky sú *svetlo, farba, povrch*. Samostatné postavenie v štruktúre jazyka pripisuje *tvaru*. Vzniká tu vzájomná podmienenosť so základnými stavebnými prvkami a základnými vyjadrovacími prvkami, ako je to aj v prípade *plochy a priestoru*. Bartko - Fila – Reištetterová [7] charakterizujú materiálne výtvarné prostriedky ako niečo, pomocou čoho sa výtvarník vyjadruje. Ako príklad uvádzajú maliara, ktorého výtvarným prostriedkom je farba, škvrna, plocha, svetlo a tieň, štruktúra povrchov. Okrem materiálnych prostriedkov sú podľa autorov výtvarnými prostriedkami aj výtvarné prvky (elementy): *škvrna, bod, línia, farba, svetlo a tieň, plocha a štruktúra povrchov, objem a priestor*. Autori ich považujú za základný stavebný materiál kompozície, z ktorého sa tvorí forma diela. Výtvarné elementy sú základnými prostriedkami výtvarného vyjadrovania. *„Pod názvom výtvarné prostriedky rozumieme materiálne výtvarné prostriedky a prostriedky vyjadrenia.“* [7] takéto členenie je z nášho pohľadu zložitejšie, než ako ho uvádza Geró [8]. Model výtvarného jazyka, ktorý uvádza autor je podobný s modelom, ktorý uvádza Husár [5] a vychádza z troch základných druhov výtvarných činností, ktorým sa žiaci venujú, a to kreslenie, maľovanie a modelovanie. Základnými stavebnými prvkami, ktorými disponuje výtvarný jazyk, sú v súvislosti s uvedenými výtvarnými činnosťami *línia, škvrna, hmota*. Tieto stavebné prvky samy o sebe nie sú znakmi. Môžeme ich prirovnať k samohláskam. K spoluhláskam môžeme prirovnať základné vyjadrovacie prvky: *tvar, svetlo, farba a materiál*. Medzi základnými stavebnými prvkami a základnými vyjadrovacími prvkami, čiže základnými elementami, vznikajú vzťahy, napríklad línia má tvar, farbu, prípadne svetlosť a pod. Takéto vzťahy nazývame kvalitatívne.

Okrem toho všetky prvky vstupujú do kvantitatívnych vzťahov. Ako uvádza autor, vytvárajú sa z nich výtvarné znaky (vo verbálnom jazyku slová). Tie vstupujú do ďalších kvantitatívnych vzťahov, a tak vznikajú výtvarné diela so svojou kompozíciou. „Kompozícia je systém upravujúci vnútornú skladbu výtvarného diela, slúžiacu na preklopenie emocionálneho a racionálneho, subjektívneho a reálneho, meniaci, alebo vytvárajúci spojenie medzi autorom, realitou a tradíciou výtvarného diela.“[8]

Hume [9] v metodickej príručke pre učiteľov výtvarného umenia v USA uvádza členenie na elementy a princípy kompozície. Medzi elementy radí *líniu, tvar, formu, farbu, odtieň, textúru a priestor*. Princípmi kompozície sú *opakovanie (vzor a rytmus), rovnováha (symetrická a asymetrická), pohyb, dôraz, kontrast, jednota*. Ďalší autori ešte dopĺňajú *variácie a proporcie*.

1.2 Možnosti uplatnenia výtvarných vyjadrovacích prostriedkov v súvislosti s výtvarným dielom

Pri uplatnení takéhoto členenia môžeme napríklad pri poznávaní výrazových možností **línie** využiť dielo V. Kandinského Composition 8 (1923), J. Dubuffeta Site Inhabited by Objects (1965), A. Dürer Four Horsemen of the Apocalypse (1497 – 98), R. Lichtenstein Grrrrrrrrrrr! (1965), E. Munch The Scream (1893) a F. Kline Painting Number 2 (1954). Môžeme skúmať tvar línie, jej variácie a techniku prevedenia. **Tvarovo** zaujímavým dielom sú Three Musicians od P. Picassa alebo dielo Polynesia-The-Sea od H. Matisa. Žiaci môžu napríklad porovnávať geometrické a organické tvary a tiež rozlišovať použitie pozitívu a negatívu v obraze. Pre skúmanie **formy** môžeme zvoliť diela H. Moore Reading Figure (1939), G. O'Keeffe Ram's Head, Blue Morning Glory (1938), A. Calder Hanging Mobile (1951), F. Gehry Walt Disney Concert Hall (2003), S. dali Crucifixion(Corpus Hypercubicus) (1953-54), D. Smith Cubi XVII (1963). Žiaci môžu určovať alebo hľadať organické a geometrické formy. Výrazová hodnota **farby** má uplatnenie v dielach: H. Matisse Portrait of Madame Matisse (Green Stripe) (1905), M. Rothko No.5/No.22 (1950), P. Picasso Melancholy Women (1902), A. Gorky Water of the Flowery Mill (1944), M. Buonarroti Delphic Sibyl (1508-12). **Textúru** uplatnili vo svojich dielach Donatello Mary Magdalene (1455), A. Flack Queen (1976), CH. Close Big Self-Portrait (1968), P. A. Renoir Luncheon of the Boating Party (1880), K. Hokusai The Great Wave off Kanagawa (1829–32). Ilúziu **priestoru** vyjadrili rôznym spôsobom vo svojich výtvarných dielach R. Henri Scene in New York, P. Bruegel st. The Hunters in the Snow (1565), H. Rousseau The Sleeping Gypsy (1897), E. Ruscha Standard Station, Amarillo, Texas (1963), W. Homer Snap the Whip (1872), R. Magritte The Blank Signature (1965), R. Sanzio The Marriage of the Virgin (1504).

Pre väčšiu a rýchlejšiu orientáciu a prehľadnosť uvádzame autorov a ich diela v súvislosti s uplatnením elementov a kompozičných princípov v tabuľke.

Tab.č.1 Elementy

elementy	autor	názov diela
lína	V. Kandinskij	Composition 8
	J. Dubuffet	Site Inhabited by Objects
	A. Dürer	Four Horsemen of the Apocalypse
	R. Lichtenstein	Grrrrrrrrrr!
	E. Munch	The Scream
	F. Kline	Painting Number 2
tvar	P. Picasso	Three Musicians
	H. Matisse	Polynesia-The-Sea
forma	H. Moore	Reading Figure
	G. O'Keeffe	Ram's Head, Blue Morning Glory
	A. Calder	Hanging Mobile
	F. Gehry	Walt Disney Concert Hall
	S. Dali	Crucifixion (Corpus Hypercubicus)
	D. Smith	Cubi XVII
farba	H. Matisse	Portrait of Madame Matisse (Green Stripe)
	M. Rothko	No.5/No.22
	P. Picasso	Melancholy Women
	A. Gorky	Water of the Flowery Mill
	M. Buonarroti	Delphic Sibyl
textúra	Donatello	Mary Magdalene
	A. Flack	Queen
	CH. Close	Big Self-Portrait
	K. Hokusai	The Great Wave off Kanagawa
	R. Henri	Scene in New York
priestor	P. Bruegel st.	The Hunters in the Snow
	H. Rousseau	The Sleeping Gypsy
	E. Ruscha Texas	Standard Station, Amarillo
	W. Homer	Snap the Whip
	R. Magritte	The Blank Signature

Tab.č.2 Kompozičné princípy

kompozičné princípy	autor	názov diela
rovnováha	W. Homer	The Carnival
	G. Wood	American Gothic
	F. Stella	Gran Cairo
	E. Hopper	Nighthawks
pohyb	D. Rivera	Liberation of the Peon
	G. Balla	Dynamism of a Dog on a Leash
	M. Duchamp	Nude Descending a Staircase
	J. Pollock	Mural
rytmus	M. Duchamp	Nude Descending a Staircase
	A. Warhol	Cow Wallpaper (Pink on Yellow)
	W. Thiebaud	Four Ice Cream Cones
	M. Escher	Sky and Water
dôraz	T. Lautrec	At the Moulin Rouge
	P. Klee	Around the Fish
	J. Vermeer	Girl with a Pearl Earring
	D. Hockney	A Bigger Splash
vzor	J. Johns	Numbers in Color
kontrast	P. Cézanne	Still Life with Apples and Peaches
jednota	V. van Gogh	The Starry Night
	L. Nevelson	Sky Cathedral
	J. Johns	Map
	P. Mondrian	Composicion in Red, Blue a Yellow
variácie	J. M. Basquiat	Untitled (Skull)
	G. Arcimboldo	Summer
	H. Bosch	The Garden of Earthly Delights
proporcie	A. Mantegna	Lamentation of Chris
	C. Oldenburg a C. van Bruggen	Spoonbridge and Cherry

Z hľadiska porozumenia výtvarného jazyka žiakmi je členenie podľa Hume [9] jednoduchšie a z nášho pohľadu sa dá vhodne uplatniť pri práci s výtvarným dielom. Z hľadiska porozumenia štruktúry výtvarného jazyka učiteľmi výtvarnej výchovy má podrobnejšie členenie, ako uvádza Geró [8] a Husár [5], opodstatnenie.

1.3 Uplatnenie výtvarného jazyka v programoch výtvarnej výchovy

Problematika osvojovania výtvarného jazyka, jeho význam a možnosti jeho uplatnenia vo výchovno-vzdelávacom procese výtvarnej výchovy je v rôznych programoch vyučovania výtvarnej výchovy chápaná s väčšími alebo menšími rozdielmi.

Zámerne uvádzame problematiku výtvarného jazyka a s ním súvisiace vyjadrovacie a výrazové prostriedky a neriešime problematiku v širšom kontexte jazyka vizuálnych médií, teda vizuálneho jazyka, i keď si uvedomujeme súčasné tendencie v umení, pre ktoré sú možnosti vizuálneho jazyka prijateľnejšie. Dôvodom je uplatnenie výtvarných umeleckých diel vo vyučovacom procese výtvarnej výchovy. Z tohto dôvodu je nám blízka koncepcia L. Čarného a D. Fišera, ktorá je postavená na kontakte s umením. V. Roeselová [2] ju uvádza pod názvom *Metodické impulzy*. Čarný s Fišerom tento program charakterizujú ako aplikáciu princípov výtvarnej tvorby vo výchove. *„Rozvíjanie základných výchovných prístupov sa tu objavuje v súvislosti s procesmi typickými pre umelecké usilovanie sa. Na jednej strane hrá významnú rolu dôrazne neutilitárne zameranie tvorby, ktoré nehľadá efektívny výsledok, ale myšlienkový postup a jeho stvárnenie. Na druhej strane vystupuje do popredia naliehavá potreba dieťaťa vyjadriť sa a vytvoriť autentickú, transformovanú a relatívne novú skutočnosť. Od výchovy umením a umeleckými tvorivými postupmi tak dieťa voľne dospieva až kvýtvarnému umeniu, k pochopeniu a prijatiu širokej škály jeho polôh a kotvorenému výtvarnému komunikovaniu s obsahom umeleckého diela. Detský výtvarný prejav využíva všetky vyjadrovacie prostriedky výtvarného umenia, ktoré smerujú k bezprostrednej reakcii na daný problém, k analýze otázok alebo ku koncepcii novej formy.“* [2]

Obsahom sú výtvarné rady zamerané na príbuzné problémy, ktoré žiaci riešia z rôznych pohľadov. Ich stavba predstavuje spôsob, ako postaviť výtvarný problém do rôznych súvislostí, ako sa dotýkať jeho rôznych rysov, ako ho podložiť inde získanými skúsenosťami ako stupňovať nároky na tvorivé výtvarné myslenie žiakov. Nadväznosť výtvarných otázok a stupňovanie náročnosti učebnej látky z ročníka do ročníka však nevyklučuje možnosť meniť poradie úloh podľa uváženia alebo riešiť jednoduchšie úlohy so staršími žiakmi a naopak. Špirálovité usporiadanie niektorých tém, kde sa žiak stretáva s vybranou úlohou znova v každom ročníku, vždy v inom spracovaní a s inými výsledkami. Táto koncepcia je východiskom súčasných učebných osnov výtvarnej výchovy v Slovenskej republike. Uplatnenie princípov spoznávania výtvarného jazyka je tu prítomné aj cez tematickú oblasť Výtvarné vyjadrovacie prostriedky, zaradenú v každom ročníku základnej školy.

V Českej republike uplatňované programy výtvarnej výchovy majú rozdielne chápanie postavenia výtvarných vyjadrovacích prostriedkov. Tieto programy charakterizovala V. Roeselová vo svojej publikácii *Proudy ve výtvarné výchově*. V uvedenej charakteristike jednotlivých prúdov výtvarnej výchovy sme sa pre účely nášho príspevku zamerali na význam a uplatnenie výtvarných výrazových prostriedkov v jednotlivých programoch.

Spoznávanie výtvarného jazyka je obsahom programu V. Roeselovej *Most mezi výtvarným projevom dětstva a dospívání*. Pre tento program je nevyhnutná schopnosť harmonicky vyvažovať potreby výtvarného výrazu a zvolených vyjadrovacích prostriedkov. Spôsob vyjadrenia autorka dáva do súvislosti s výtvarným typom dieťaťa. Učebná látka obsahuje štyri časti: časť zaoberajúcu sa výtvarnou výpoveďou, stretávanie sa so skutočnosťou, poznávanie výtvarného poriadku a výtvarná kultúra. Poznávanie výtvarného systému sa týka

výtvarného jazyka, ktorý výtvarnú komunikáciu podmieňuje. Žiaci objavujú otázky formy, berú ju na vedomie, dotýkajú sa jej, zvykajú si na ňu a spontánne si uvedomujú jej rolu. Výtvarná výpoveď tak v sebe nesie vedľa zážitku i výrazové kvality výtvarného jazyka. Roeselová uvádza ako didaktické princípy:

- Vytvárať a uplatňovať aktívny vzťah k svetu
- Podporovať schopnosť komunikácie
- Všestranne rozvíjať tvorivé myslenie
- Kultivovať výtvarný prejav [2]

Práve posledný z princípov je zameraním nášho príspevku. Čo teda znamená kultivovať výtvarný prejav žiakov?

Roeselová odporúča nadväzovať na skúsenosti z práce s prvkami výtvarného jazyka a ich prostredníctvom poznávať zákonitosti výtvarnej kompozície. Približovať žiakom výrazové možnosti materiálov a nástrojov a kombinovať ich. Viest ich k samostatnej voľbe prostriedkov podľa potreby výrazu. [2]

V programe *Výtvarné vyjadrovanie v kresbe, maľbe, grafike a modelovaní* autorov J. Noska a V. Roeselovej dieťa získava vyjadrovacie prostriedky prostredníctvom výtvarných techník. Spôsob výtvarného vyjadrovania a poznávania výtvarnej technológie tvorí rozsiahlu oblasť. Každý okruh vyjadrovacích prostriedkov je treba chápať ako možnosti, ktoré sa ponúkajú výberu učiteľa. [2]

Základom programu *Svet a jeho stváranie v materiáli* od autorského kolektívu je dôraz na tvorivý potenciál žiakov. Aktívne sa zoznamujú s vlastnosťami materiálov a s ich účinkami vo výtvarných hrách a experimentoch. Inšpiráciou sa stáva spontánna hra, v ktorej žiaci objavujú nové pocity a zážitky. Spontánne aktivity žiakov voľne prechádzajú do výtvarných etúd, ktoré niekoľkými krokmi a variantami skúmajú objavy navodené hrou s materiálmi a nástrojmi. Premyslené pokusy im pomáhajú poznávať výtvarný systém a kreatívne cítiť, myslieť a vyjadrovať sa v danom materiáli a technike. Inokedy k riešeniu úlohy pristupujú cez prácu podľa skutočnosti a učia sa hľadať spôsoby štylizácie. Z experimentovania sa tak postupne vynára spojenie medzi témou a jej výslednou výtvarnou podobou. Osvojenie technologických postupov a z nich vyplývajúceho výtvarného jazyka je považované za nezastupiteľné. Učiteľ vkladá do rúk žiakov vyjadrovacie prostriedky, aby si s nimi hrali a experimentovali, ak ovládnu ich reč, aby ju citlivo využili k stvárneniu svojich predstáv, myšlienok alebo reálnych podôb sveta. [2]

Význam výtvarnému jazyku pripisuje aj K. Cikánová v programe *Medzi líniou, farbou, tvarom a zaujímavým námetom*. Vo výtvarnej výchove nejde len o výchovu osobnosti, ale tiež o osvojenie jazyka, ktorým o sebe vypovedáme. Výtvarný jazyk má špecifickú funkciu. Schopnosť vyjadrovať sa líniou, farbami a pomocou tvarov si človek prináša so sebou na svet, podobne ako schopnosť vyjadrovať sa slovom alebo pohybom. Ak sa však nenaučí používať svoj hlas a pojmový aparát, abstraktné myslenie alebo vetnú syntax, nebude schopný vyjadriť svoje myšlienky. Podobne je to aj vo výtvarnej výpovedi. Ak žiak nepozná reč línií, farieb a tvarov, nedokáže sa výtvarne vyjadriť. Preto je nutné rozvíjať tiež citlivosť a hlbšie pochopenie pre reč výtvarných prostriedkov. Vyjadrovacie prostriedky žiak spoznáva prostredníctvom výtvarného experimentovania. Od vlastností nástrojov a farebných hmôt smeruje k pochopeniu kvalít línie, farby alebo priestorového tvaru. Použitý výtvarný jazyk používa tvorivo a v čistom podaní. [2]

V programe *Poznávanie, prežívanie a hodnotenie sveta* autorky Z. Holomíčkovej nie je pedagogické ovplyvnenie výtvarnej formy eticky prijateľné. Podľa uvedeného programu má žiak právo cítiť mimo naše vžitú estetické normy. Učiteľ ponúka žiakom širokú škálu výtvarných techník, ktoré umožňujú najvhodnejšie prostriedky vyjadrenia tak, ako jednotliví žiaci potrebujú. Nie je však nutné napodobovať všetky formy, ktoré pozná výtvarné umenie. Etické vyznenie výchovného a vzdelávacieho procesu sa vedomým hľadaním a vyjadrením vzťahových väzieb i inými než výtvarnými vyjadrovacími prostriedkami výrazne prehĺbuje. Žiakovi nie je predložený námet, ale problém, ktorý má riešiť. To znamená, že každý hľadá vlastný výtvarný motív, ktorý je jednou z možností, v ktorej sa dá skúmanú otázku objaviť a osobitne sa k nej vyjadriť. Ako uvádza Roeselová, ak skúma dieťa napríklad súhrn mäkkých rastových línií v prírode, hľadá situácie, kde sa nevyskytujú priamky – had na skale, vták v strome, ryba vo vode. Podobne môže skúmať premenu línií alebo ich rytmus, napríklad v odumierajúcom trse machu, v pošliapanej tráve, v polámaných stromoch. Vo vznikajúcom výtvarnom prejave preto nejde o kresbu či maľbu na daný námet, ale o dokument detského uvažovania. A jeho výsledkom sú myšlienky, ku ktorým sa dieťa dopracovalo, nie reprezentatívny artefakt. [2]

Ďalším programom, kde záleží viac na vnútornej pravdivosti prejavu a na jeho obsahu, než na výtvarnej forme je *Duchovná a zmyslová výchova* M. Pohnerovej. Výchova k vnútornej slobode učí dieťa individuálne vidieť a chápať svet a osobitne sa o ňom vyjadrovať. Túto slobodu podporuje komplexné zmyslové sústredenie sa na skutočnosť, ktoré zabraňuje uniformite myslenia a stereotypu vyjadrovania. Nejde tu o osvojenie zručností, ani o finálne výsledky, ale o celistvý proces poznávania. S výtvarnými prostriedkami sa žiak zoznamuje sám alebo v rámci celej triedy. K voľbe techniky dôjde tak, že bude chcieť zaznamenať neopakovateľný motív. Potom to bude jeho slobodná voľba. Podľa Roeselovej, ak bude žiak kresliť, cez citlivé dotýkanie a hľadanie pružných stvolov zvládne i náročné vedenie línie spojené s odľahčením a prítlakom. [2]

Východiskom pre teóriu a prax *artefiletiky* J. Slavíka je výtvarný zážitok alebo všeobecnejšie estetický alebo umelecký zážitok. Vo výtvarnom zážitku sa žiak intímne stretáva s výtvarnou symbolickou formou, cez ktorú sa dostáva k obsahu. Cesta k obsahu prostredníctvom formy je pre každého človeka jedinečná a neopakovateľná. Dôraz kladie Slavík na prekoncepty skryté vo výtvarnom prejave žiaka, ktoré nie je možné prehliadnuť. Napriek tomu sa to vo výtvarnej výchove stáva tam, kde prevláda záujem o technologickú stránku výtvarného vyjadrenia, alebo kde prevažuje jednostranné zameranie na nezáväznú výtvarnú hru. Tá môže byť pestrá, zaujímavá, pre deti príťažlivá, ale zostaneme len pri nej, bude v konečnom dôsledku samoučelná. Na spôsoby výtvarného vyjadrenia a materiály či techniky výtvarnej tvorby artefiletika nepozera ako na cieľové zručnosti, ale ako na prostriedky vyjadrenia. Nie je tu veľa priestoru na rozvíjanie výtvarných techník. Skôr ide o to, aby technika netlmila autenticnosť výrazu výtvarnej výpovede žiaka. [2]

Záver

Význam zamerania výtvarnej edukácie na výtvarný jazyk nám umožňuje spoznávanie výtvarného jazyka prostredníctvom výtvarného diela, alebo spoznávanie výtvarného diela prostredníctvom výtvarného jazyka. Výtvarný problém, ktorý žiaci na hodinách výtvarnej výchovy riešia je súčasťou tohto procesu. Úroveň dôležitosti a významu tohto procesu určuje učiteľ na základe stanovených edukačných cieľov.

Spoznávanie výtvarného jazyka cez umelecké dielo a naopak sa realizuje prostredníctvom aktívnych tvorivých činností žiakov.

Použité zdroje:

- [1] Štátny vzdelávací program pre nižšie stredné vzdelávanie – 2. stupeň základnej školy – Umenie a kultúra. Výtvarná výchova. [online]. [cit.4.9.2017] Dostupné na:
http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/vytvarna-vychova_nsv_2014.pdf
- [2] ROESELLOVÁ, V. 1999. Proudly ve výtvarné výchově. Praha: Sarah, 1999. ISBN 80-902267-3-6.
- [3] ŠUPŠÁKOVÁ, B. a kol. 2004. Vizuálna kultúra a umenie v škole. Nové myšlienky a prístupy. Bratislava: Digit, 2004. ISBN 80-968441-1-3.
- [4] LASOTOVÁ, D. 2007. Komunikace s výtvarným dílem II. Ostrava: PF Ostravské univerzity v Ostravě, 2007. [online]. [cit.4.9.2017] Dostupné na
https://is.muni.cz/el/1441/podzim2012/GP3MP_HTGP/um/02c_D._Lasotova__Komunikace_s_VD_II__LV_15_10_2012.pdf?lang=en
- [5] HUSÁR, J. 2007. Komunikácia vo výtvarnom jazyku. Banská Bystrica: UMB, Pedagogická fakulta, 2007. ISBN 978-80-8083-454-8
- [6] KULKA, J. 2008. Psychologie umění. Praha: GradaPublishing, a.s., 2008. ISBN 978-80-247-2329-7
- [7] BARTKO, O.- FILA, R.- REIŠTETTEROVÁ, Z. 1986. Výtvarná príprava pre 1. a 2. ročník strednej umeleckopriemyselnej školy. Bratislava: SPN, 1986. ISBN 67-248-86
- [8] GERÓ, Š. 1989. Úvod do štúdia výtvarnej výchovy. Nitra: PF, 1989. ISBN 80-85183-06-4
- [9] Hume, H. D. 2010. The Art Teacher's Book of Lists Jossey-Bass. San Francisco: A Wiley Imprint, 2010. ISBN 978-0470482087

Kontakt:

Renáta Pondelíková, PaedDr., PhD.

Katedra výtvarnej kultúry, Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Pedagogická fakulta

Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica

e-mail: renata.pondelikova@umb.sk

VYUŽITIE MULTIASPEKTOVEJ ANALÝZY FOTOGRAFIE VO VÝTVARNEJ VÝCHOVE V PRIMÁRNOM STUPNI VZDELÁVANIA

*USING THE MULTIASPECT ANALYSIS OF PHOTOGRAPHY IN ART EDUCATION
ON THE FIRST LEVEL OF EDUCATION*

JOZEF ZENTKO

Abstract

The paper deals with the possibilities of implementing multispect analysis of photography in the educational process on the first level of education with regard to art education subject. It focuses on the analysis of suitable photographic materials based on visual anthropology, which are available for children in family photo albums and archives. It presents the possibilities of concrete interdisciplinary relationships and interdisciplinary transitions in the story line, that can highlight and streamline the learning process in current pedagogical reality. Multiaspect analysis of photography is a method that greatly contributes to the development of creativity and thinking and is useful in both type of education: formal and also informal.

Abstrakt

Príspevok sa zaoberá možnosťami implementácie multiaspektovej analýzy fotografie vo výchovno-vzdelávacom procese v primárnom stupni vzdelávania so zreteľom na predmet výtvarná výchova. Zameriava sa na analýzu vhodných fotografických materiálov vychádzajúcich z vizuálnej antropológie, ktoré sú pre deti dostupné v rodinných fotoalbumoch a archívoch. V deľovej línii prezentuje možnosti konkrétnych medzipredmetových vzťahov a interdisciplinárnych presahov, ktoré môžu zvýrazniť a zefektívniť samotný vzdelávací proces v súčasnej pedagogickej realite. Multiaspektová analýza fotografie je metóda, ktorá výrazne prispieva k rozvoju tvorivosti a myslenia a je využiteľná tak vo formálnom ako aj neformálnom vzdelávaní.

Keywords

multiaspectanalysis, photography, primaryeducation, formal andinformaleducation

Klíčové slová

multiaspektová analýza, fotografia, primárne vzdelávanie, formálne a neformálne vzdelávanie

Úvod

V modernom technickom pokroku poznačenom priestore pôsobí prínosne venovať pozornosť témam súvisiacim s uchovávaním množstva cenného duchovného dedičstva národnej kultúry. Jedným z možností je využívať prostriedky vizuálnej antropológie, ktorá nám umožní zaujímavú, tvorivú a efektívnu prácu.

Vizuálna antropológia je dôležitým a významne využiteľným prostriedkom pre spoznávanie materiálneho ale hlavne duchovného dedičstva každého národa. Má popredné postavenie v rovine súčasnej pedagogickej komunikácie a pozitívne tak dotvára priestor edukačnej reality. Vizuálna antropológia nám predstavuje štúdium kultúry prostredníctvom objektívu fotoaparátu alebo filmovej kamery. Takýmto spôsobom sa získava dôležitý vizuálny materiál [1]. V našom príspevku sa zameriame na historickú resp. etnografickú fotografiu, ktorá plní dôležitú úlohu pri charakteristike väčšinou už neexistujúcich skutočností. Fotografie nám slúžia ako prostriedok pri porovnávaní života v minulosti a dnes, pričom môžeme porovnávať stavby, vybavenie kuchyne, domácností, odev, trávenie voľného času, prácu a pod.

Fotografiu vytvára človek, aby ju následne vnímal resp. pozoroval iný človek [2]. Pre tvorivú prácu s fotografiou sú vhodné napr. snímky popredných slovenských autorov ako napr. Martin Martinček, [3] alebo Karol Plicka[4], ktorí vo vizuálnej antropológii zastávajú fundamentálny post. Vo svojej tvorbe, ktorá je citlivou prezentáciou slovenského ľudu zachytávajú dedičstvo prevažne duchovnej kultúry Slovenska. Samozrejme popredné miesto zastávajú rodinné historické fotografie zachytávajúce udalosti, predmety, osoby či konkrétnu ľudskú činnosť. V samotnej fotografii zachytávajúcej rôzne udalosti duchovnej kultúry je dôležitá tiež voľba okamihu expozície, kedy bola fotografia realizovaná [2]. Výrazné je to pri zaznamenávaní rôznych pohybov, najčastejšie pri ľudovom divadle či ľudovom tanci. Fotografie s antropológickou témou ktoré využívame vo vyučovacom procese pri spoznávaní kultúrneho dedičstva môžeme rozdeliť do jednotlivých kategórií:

- fotografie zobrazujúce človeka v agrárnej kultúre a pri práci
- fotografie zobrazujúce človeka vo folklóre so zreteľom na výtvarné, hudobné,
- tanečné a dramatické umenie
- fotografie zobrazujúce rodinné udalosti, život v rodine ako aj etnológiu detstva
- fotografie zobrazujúce náboženský a spoločenský život a udalosti

Všetky tieto témy sú často krát prestížnou súčasťou rodinných albumov [5].

Okrem spomenutých druhov fotografií sa antropológia vizuálnej kultúry zaoberá aj štúdiom filmov, dekorácií, suvenírov, komiksov, grafitov, reality show, reklamy, spôsobu súčasného obliekania sa, umenia a pod. Vizuálny materiál je v tomto prípade médium v ktorom sa odzrkadľuje kultúra národa [1].

Multiaspektová analýza

Pre aktívnejšiu prácu, ktorá zapája viaceré predmety do činnosti, je vhodné pri práci s fotografiou využívať metodológiu multiaspektovej analýzy ikonografických prameňov. Multiaspektová analýza fotografického obrazu patrí medzi etnologické analýzy, ktoré sa využívajú najčastejšie vo vedeckej práci pri budovaní elektronickej dokumentačnej databázy. Pri tejto multiaspektovej analýze ide o popis a interpretáciu fotografie spolu s jej kritikou s viacerých rovín a pohľadov. Cieľom tejto metódy je teda zachytiť obsah fotografie ako

nehierarchizovanú sumu prvkov objektov, javov osôb a pod. Teda pri tejto analýze pracujeme s informáciami, ktoré na fotografii vidíme, teda osoby predmety, fixované časti procesov, javov ako aj hmotné prostredie [6]. Pri takejto práci s fotografiou sa zameriavame na konkrétny obraz samostatnej fyzicky existujúcej dokumentačnej jednotky v konkrétnom čase, teda bez používania ďalších dokumentov. So zreteľom na takúto činnosť nás zaujíma:

- formálna analýza obrazu
- obsahová analýza obrazu
- určenie súvislosti výkladu [6]

Práve táto forma štúdia fotografie a následnej práce s ňou, môže výrazne zefektívniť vyučovací proces v primárnom stupni vzdelávania.

Takáto analýza v sebe ukrýva cenné informácie, ktoré umožňujú spoznávať množstvo historických a kultúrnych súvislostí.

Pri práci s historickou fotografiou si môžeme všímať materiálne resp. duchovné zázemie, ktoré je prítomné na samotnom obraze, ktoré následne rozvíjame z viacerých aspektov. Najčastejšie textového, výtvarného, hudobného, dramatického či tanečného. Významné postavenie zastáva aj historicko-sociálny aspekt. V dnešnej dobe je v rámci výchovy dieťaťa dobre poukázať na hodnotu tradície. Dalo by sa povedať, že vnímanie tradícií sa stáva zdrojom istoty, o ktorú je možné sa oprieť resp. z nej vychádzať[7].

Pri multiaspektovej analýze pracujeme s informáciami, ktoré nám fotografia ponúka. Analyzujeme teda osoby v rôznych situáciách, predmety, fixované časti procesov, javov a tiež hmotné prostredie.

Multiaspektová analýza môže prispievať k realizácii rozhovoru vedeného nad fotografiou..

Multiaspektovú analýzu považujeme za prostriedok, ktorý umožňuje vo výraznej miere zintenzívniť využitie existujúcich etnografických fondov a aj rodinných archívov a tým vytvárať aj bohatšiu sieť vzťahov, detailnejší hlbší, diskurzívnejší obraz toho čo je obsahom nášho štúdia[6]. Tradičná ľudová kultúra vytvára výrazný priestor pre možnosti utvárania kladných hodnôt k zachovávaniu kultúrneho dedičstva, ktoré je jedným z najdôležitejších konštruktov národnej identity. Duchovná a materiálna kultúra je cenným národným dedičstvom, ktoré je nevyhnutne uchovávať a následne prezentovať a rozvíjať pre ďalšie generácie. Práve vhodne nastavené inovačné programy, metódy a formy vyučovacieho procesu dotvoria a spestria priestor súčasnej edukačnej reality. Fotografia ako vizuálne médium prešla od doby svojho vzniku zložitými vývojovými a výrazovými cestami. Či už išlo o otázky prijatia fotografie medzi výtvarné druhy alebo tiež otázka, či patrí medzi vysoké teda voľné alebo úžitkové umenie. Aktuálna teória a prax výtvarnej pedagogiky sa pri tvorivej práci v tomto smere nezaobera len technológiou vzniku samotnej fotografie, ale predovšetkým špecifickým vyjadrovacím jazykom fotografie [8]. Pre tvorivú prácu s fotografiou prostredníctvom multiaspektovej analýzy je nevyhnutné pozorovať všetky prítomné deje, javy a tiež predmety. Deti si takto zlepšujú pozorovacie schopnosti a pri začleňovaní jednotlivých javov aj tvorivé a konštruktívne myslenie.

Pri analýze fotografických obrazov sa môže výrazne uplatniť aj didaktická metóda brainstormingu v ktorej počas rýchleho sledu nápadov a myšlienok sa podarí vygenerovať množstvo zaujímavých a vtipných nápadov

k danej téme. V analýze fotografického materiálu nachádzame množstvo aspektov súvisiacich s na prvý pohľad jasnou témou a zobrazením [8].

Jednou z tvorivých aktivít je napr. vytvorenie zaujímavých otázok k vybraným fotografiám za určitý čas. Touto činnosťou sa rozvíja pozorovací talent pri analýze námetu zobrazeného na fotografii. Rozvíja sa tvorivosť a následne pohotovosť reagovať na daný podnet.

Pri práci s historickou fotografiou si môžeme všímať materiálne resp. duchovné zázemie, ktoré je prítomné na samotnom obraze. Ide o:

- pozorovanie a následne predstavenie spôsobu odievania, spôsobu zdobenia a skrášľovania tela (účes, módne doplnky, šperky bižutéria), všetko nám predstavuje kultúru a estetiku danej doby resp. spoločenskej vrstvy;
- pozorovanie a následne predstavenie bytovej kultúry, prostredia, v ktorom je vizuálne zachytená daná postava resp. niekoľko postáv – figurálna kompozícia. Tieto prvky si všímame pri fotografiách portrétových;
- pozorovanie a následne predstavenie mestskej dobovej resp. ľudovej architektúry, prírody a pod. V tejto rovine si všímame interiérové resp. exteriérové prostredie, ktoré vytvára kulisu figurálnej kompozície alebo jednotlivca;
- porovnávanie jednotlivých historických fotografií so súčasnosťou.

Pre prácu s fotografiou je možné v rámci interdisciplinárnych vzťahov využívať receptívnu a aktívnu výtvarnú prácu. Pre výtvarne aktivity je vhodné dotvárať farebné varianty a kompozíciu najmä pri čiernobielych fotografiách. Využívať tiež môžeme rôzne výtvarné techniky, či už klasické formou rôznych koláží alebo súčasne s využívaním informačných technológií[9].

Vizuálna tvorba sa v edukačnom priestore ľahko uplatňuje v dôležitých medzipredmetových vzťahoch. Vo väčšine vyučovacích predmetov v primárnom vzdelávaní sa ponúka možnosť uplatnenia ľudovej kultúry pri jednotlivých edukačných témach počas celého školského roku. Vzhľadom na súčasné možnosti integrácie moderných technológií do edukačnej praxe je možné využiť aj multimédiá[10]. Za najvhodnejší však môžeme považovať vyučovací predmet výtvarná výchova, prostredníctvom ktorého si žiaci rozvíjajú svoju predstavivosť a fantáziu, rozvíjajú si tiež pozorovacie schopnosti, spoznávajú základné prostriedky výtvarného vyjadrovania, rozvíjajú tvorbu vlastných myšlienkových konceptov a ich formálnu a technickú realizáciu, osvojujú si základné zručnosti pri práci s nástrojmi a materiálmi, poznávajú umelecké diela a svoj zážitok z nich výtvarne vyjadrujú a rovnako si osvojujú základné kultúrne postoje.

Spoznávaním ľudového umenia prostredníctvom skúmania starých fotografií, ktoré môžeme považovať za dôležitý príklad výtvarnej inšpirácie sa u detí vytvára aj potrebný vzťah k národu, histórii a kultúrnej rôznorodosti.

Jednou z možností ktoré nám ponúkajú prácu s fotografickým materiálom sú múzea a galérie, ktoré dnes výrazne vstupujú do priestoru formálneho vzdelávania. Učiteľ prichádza do múzea resp. galérie so svojimi žiakmi aby tam priamo nadviazal na učivo zo školy alebo aby absolvoval časť vyučovania.

Už od detského veku si deti a mládež môže aj prostredníctvom umenia fotografie uvedomovať ako historické, kultúrne a národopisné súvislosti [11].

Záver

Tvorivá práca spojenú s využívaním fotografie je v súčasnom pedagogickom priestore pomerne pestrá. Ide o rôzne aktivity spojené s tvorbou fotografie, ako aj činnosti zamerané na prácu s konkrétnou historickou fotografiou s duchovným, najčastejšie antropologickým alebo materiálным odkazom. Pre činnosti tohto druhu sú najvhodnejšie fotografie historické zachytávajúce určitú dejovú líniu spojenú s prezentáciou národného a ľudového umenia vo všetkých tematických oblastiach. Práve fotografie tohto typu ponúkajú lepšie spoznávať historické a kultúrne zázemie a plynulú dejovú líniu rôznych aspektov z životného cyklu človeka od narodenia po smrť. Pri práci s fotografiou môžeme výrazne podporovať rozvoj medzipredmetových vzťahov, ktoré sú nevyhnutnou súčasťou výchovno-vzdelávacieho procesu. Do vzájomnej spolupráce môžeme zapájať aj prierezové témy, ktoré nám súčasný Štátny vzdelávací program ponúka.

Práca s fotografiou v svojom obsahu vytvára aj potrebný záujem o toto výtvarné médium a popri tom napomáha budovať vzťah ku kultúre hodnotám a národu.

Použité zdroje

- [1] SOUKUP, M.: Vizuálná antropologie: vznik, vývoj a mílniky. In: ČENEK, D. – PORYBNÁ, T. (ed.): *Vizuálná antropologie - Kultura žitá a viděná - proměny vizuálních reprezentací v antropologii*. Červený Kostelec : Pavel Mervart, 2010. ISBN 9788087378472
- [2] ŠMOK, J.: *Za tajemstvími fotografie*. Bratislava: Osveta, 1975
- [3] MATUŠKA, A. – MARTINČEK, M. – DVOŘÁK, K.: *Vrcháři*. Martin: Osveta, 1975, MARTINČEK, M. – PAUER, M.: *Ako sa krúti svet*. Bratislava: Slovart, 2006.
- [4] PAUER, M.: *Karol Plicka*. Bratislava: Slovart, 2016.
- [5] BOTÍKOVÁ, M.: Rodinné fotografie a ich využitie pri výuke etnológie. In: *Fotografie jako ikonografický pramen*. - ISBN 80-86156-67-2. - Strážnice : Národní ústav lidové kultury, 2004.
- [6] POPELKOVÁ, K. - ZAJONC, J.: Multiaspektová analýza ikonografických prameňov: fotografia. In: *Fotografie jako ikonografický pramen*. - ISBN 80-86156-67-2. - Strážnice : Národní ústav lidové kultury, 2004.
- [7] JURČOVÁ, Z. 2009. Esperienza e narrazione nello svelamento del senso. Roma : A.F. Roma, 2009.
- [8] BIELESZOVÁ, Š. 2015. Možnosti súčasnej fotografie v procese zážitkovej pedagogiky pro dospelé. In: *Studia Historica Nitriensia*. 2015/ročník 19/č.1. ISSN 1338-7219
- [9] UHRINOVÁ, M. – ZENTKO, J.: Fotografia ako dôležitý prvok spoznávania kultúry. In: PIWOWARSKI, J. (ed.): *Fotografia, Edukacja plastyczna VIII*. Częstochowa: AJD, 2013. ISBN 978-83-7455-330-8.
- [10] BLAHÚTOVÁ, D. - MACKO, J. - STOLLÁROVÁ, N. 2011. *Multimedia Elements in Biology and Chemistry Education*. In: *Informatologia*. - ISSN 1330-0067, Vol. 44, No. 4.
- [11] JUREČKOVÁ, V. 2015. Výukadějín umění versus vzdělávací potenciál muzeí a galerií. In: *Studia Historica Nitriensia*. 2015/ ročník 19/č.1. ISSN 1338-7219.

Kontakt:

Jozef Zentko, PaedDr. PhD.

Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky,

Pedagogická fakulta Katolíckej Univerzity v Ružomberku,

Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok

e-mail: jozef.zentko@ku.sk

PROMĚNY MALBY NA POZADÍ NOVÝCH MÉDIÍ

CHANGES OF PAINTING AGAINST THE BACKGROUND OF NEW MEDIA

PAVEL FORMAN, MILAN CIESLAR

Abstract

This paper focuses on the imaginary competition of traditional media in art with the new ones. Particular emphasis is put on painting and its position in the contemporary art system, its transitions to new technologies and the overlapping of new technologies into painting. This is also related to the changes in art pedagogy, when teachers try to bridge the gap between traditional and new media, to explain to students how new technologies and traditional artistic forms can be related together. It also deliberately discards the gap between generations - the generation of teachers (analog) and the generation of contemporary students (digital).

Abstrakt

Tento příspěvek se zaměřuje na pomyslné soupeření tradičních médií v umění s těmi novými. Zvláštní důraz je kladen na malbu a její postavení v současném systému umění, na její přesahy do nových technologií a na přesahy nových technologií do malby. S tím souvisí i proměny ve výtvarné pedagogice, kdy učitelé zkoušejí přemostit propast mezi tradičními a novými médii, vysvětlit studentům jak spolu nové technologie a tradiční umělecké formy mohou souviset. Pomyslně se tím stírá také rozdíl mezi generacemi – generací učitelů (analogovou) a generací současných studentů (digitální).

Key words

traditional media, new media, painting, fine art, art pedagogy

Klíčové slová

tradiční média, nová média, malba, výtvarné umění, výtvarná pedagogika

Vizuální kultura klade nové požadavky na vzdělání jedince. Výtvarná výchova má tedy jednu z klíčových rolí v porozumění této obrazové kultuře, protože zachází s podobnými, tedy vizuálními nástroji. Jejím cílem už není jen poučovat o světě umění, o jeho historii a provozu, ale využít tyto znalosti k porozumění světa, který nás obklopuje a který je obrazově předimenzován. Význam výtvarné výchovy velmi prudce narůstá a dostává se jí nových rozměrů a uplatnění. Výtvarná výchova nás učí, kromě volné tvorby a orientace v dějinách umění, zacházet s obrazovým materiálem, který nás potkává každý den od rána do večera na každém kroku. Současně přibývá další důležitý úkol výtvarné výchovy, který nebyl v minulosti tak markantní – učí studenty třídit. Učí je

vytvořit si síto, které rozhoduje, které vizuální podněty je třeba vytěsnit z našeho vnímání a které je dobré ponechat.

Na malbu bylo nahlíženo jako na vymírající a nerelevantní médium. Malba je ale stále nedílnou a významnou součástí současného systému umění. V konkurenci s novými médii obstojí, protože má svá nenahraditelná specifika. Nejen jako umělecký artefakt, ale také jako činnost, která má své procesní a charakteristické vzorce využitelné i mimo rámec jejího oboru. Je schopna nová média ovlivňovat a také z nich přebírat prvky pro vlastní inovaci.

Měřítkem úspěchu v současném uměleckém provozu je schopnost kolaborace. To se týká médií, ale i jednotlivých umělců. Jsou kladeny zcela nové požadavky, hledají se přesahy a souvislosti, ať už mezioborové, technologické nebo společenské. Malba, stejně tak jako malíři, umí s tímto trendem velmi dobře vycházet. Na druhou stranu nám mezioborové přístupy mohou umocnit povědomí o hranicích jednotlivých oborů.

Malba je i v dvacátém prvním století velmi důležitou součástí výtvarného vzdělávání. V současném edukačním procesu existují ale velké mezery. Učitelé výtvarné výchovy neumí vysvětlit svým studentům, proč je malba, tradiční umělecká disciplína, důležitou součástí vizuální kultury. Tedy kultury, která je postavena na využívání nových technologií. Učitelé ani žáci si nejsou vědomi tohoto propojení. V současném výtvarném umění ale existují příklady, které nám názorně ukazují, že tradiční média plnohodnotně existují po boku těch nejnovějších. Na tyto příklady je třeba upozornit učitele i studenty výtvarné výchovy.

Vidíme zde dvě extrémní polohy. Na jedné straně jsou nejnovější technologie, na druhé straně je prastaré a tradiční médium se svou bohatou historií. Neumíme vysvětlit studentům, že malba s novými technologiemi vždy velmi užitečně existovala a obě strany z toho měly nemalý profit. Neumíme také vysvětlit smysl nových technologií pro malbu a smysl malby pro nové technologie. Jsme svědky toho, kdy je malba vyučována pouze jako nanášení barvy štětcem na určitý povrch. Učitelé velmi dobře vysvětlí kompoziční souvislosti, vizuální elementy a principy 2-D designu, teorii barev, témata v umění a další. Neumíme ale vysvětlit fakt, že malba a nové technologie spolu souvisejí už po dlouhá staletí. A to by mohlo být velmi zajímavé pro nejmladší generaci, protože tato generace zachází s novými technologiemi s mnohem větší samozřejmostí, než generace předchozí. Předešlé souvislosti jsou užitečné k pochopení a uvědomění si těch současných.

Cílem proto musí být hledání historických paralel, které nám budou sloužit jako modelové příklady. Nastal už někdy konflikt mezi novými a starými médii? Jak v tom participovala malba?

Malba je jedním z mnoha médií, jedním z mnoha výrazových prostředků ve výtvarném umění. Různá média si propůjčují její charakteristický jazyk a ona zase reflektuje vlastnosti a technologické možnosti těchto médií, využívá je ve svůj prospěch. Hranice mezi médii, mezi společenstvími, obecně mezi mnoha kategoriemi, se nám volně posouvají, nově etablojí nebo naopak bourají. Musíme se zamyslet nad základními kategoriemi, (co je to médium?), abychom si mohli lépe uvědomit souvislosti a pochopit je. [1]

V současnosti probíhá debata, která se týká definice nových a starých médií. [2] Nemáme problém bavit se o starých médiích, o magnetofonech, psacích strojích, kotoučových přehrávačích a o kazetách, ale nevíme jak

přesně uchopit kategorii „nová média“. Kazetový přehrávač byl kdysi také novým médiem. Tudíž si raději vytvoříme kategorii současná nová média.[3]

Vycházejme z toho, že definice médií není dodnes přesně daná, je neustále formovaná do nových tvarů, které jsou všechny velmi zajímavé, které se většinou snaží popsat vztah mezi materiálem a myšlenkou, mezi tím, co si lidé myslí a v co věří, a mezi empirickou zkušeností, tedy tím, co lidé cítí, slyší a vidí.

Termín „médiá“ je znám až naší době, mnohdy díky informatice a zábavnímu průmyslu. Snad poprvé v dějinách se mu věnuje odborná (i umělecká) veřejnost v jeho nejnovějších souvislostech (teď a nyní) po dobu existence tohoto média, za jeho vlastního „života“. Přesto, podle Ricka Altmana, procházejí tato nová média krizí identity hned ve svých začátcích, ve vztahu k již známým médiím a jejich funkcím. Tato už známá média vytvořila jisté uživatelské návyky a kategorie a chvíli trvá, než se na ně adaptují nové vzorce chování.

Latinské slovo „remederi“ znamená uzdravit. Kniha autorů Boltera a Grusina z roku 2000 Remediation: Understanding New Media [4] se právě pojmem remederi, remediation, zabývá. Na rozdíl od Benjaminů věří, že nové možnosti a technologie reprodukce neničí auru uměleckého díla, ale posouvají ji jinam, do jiné mediální formy. Pro tento přesun používají anglický výraz „refashion“, což si můžeme vyložit tak, že umělecké dílo pouze „převlečeme“ do nového kabátu, jako když hledáme zajímavé staré módní doplňky ve skříni našich rodičů, abychom je kombinovali s naším současným vkusem a zasadily je do nových souvislostí.

Bolter s Grusinem jsou přesvědčeni, že médium je něco, co „remediuje“. Nezahrnují do svých úvah jen nová média, ale i tradiční média, jako je malba. Tato remediace působí obousměrně, stará média ovlivňují nová, nová média manipulují s významem a tradicemi starých. Možná je tím vylepšují, možná posouvají jejich význam. Nová média mnohdy proklamují svoji novost právě odkazováním se na starší média (webový server má svoje „stránky“ jako tradiční kniha). Aura se nám neztratila, pouze se přetransformovala, staré formy umění nezanikly, malba není mrtvá. Remediaci tedy chápeme jako zastoupení jednoho média v druhém, jako jejich interakci.

A to je podle všeho jeden z hybných principů dějin umění posledních několika staletí. Nebavíme se pouze o (současných) nových technologiích, ale můžeme jít zpět snad až k Aristotelovi nebo ke kameře obscuře a Alhazínovi, optickým systémům a lineární perspektivě v renesanční kultuře, nebo třeba k vynálezu fotografie v průběhu devatenáctého století. Jako příklad uveďme generaci impresionistů, kteří byli velmi dobře obeznámeni s vývojem fotografie, přesto nepřestali malovat, ale zaváděli nové kompoziční přístupy, a mnoho jiných inovací. Remediovali. Monet vlastnil čtyři fotoaparáty, Degas experimentoval s jedním z prvních přenosných Kodaků.

Tímto chceme naznačit, že umělci byli vždy dobře obeznámeni s technologickým vývojem a událostmi ve vědě. Jestliže malíři využívají digitálních technologií jednadvacátého století, umělci století sedmnáctého si byli vědomi výdobytků fyziky a techniky – prvních experimentů s 3-D efekty v roce 1677, se zograskopem, který byl uveden na trh roku 1740, později stereoskop a optický telegraf, znali také práci Isaaca Newtona, který roku 1666 štěpil bílé světlo do barev (velmi zjednodušeně řečeno). Eugene Chevreul pak roku 1839 seznámil umělce s teorií barev, naučil je zacházet s komplementárními barvami a tím ovlivnil celé moderní umění. [5]

Co znamená být vzdělán v umění a malbě?

V mnoha zemích je kladen důraz na nonkognitivní výuku a dovednosti studentů a jejich přípravu pro zcela jiné jednadvacaté století, které bude beze vši pochybnosti vyžadovat velmi sebevědomé a rychlé fungování mezi obory, formami a systémy. [6] Jestliže v galeriích vidíme reklamní fotografie, hollywoodskou filmovou produkci a jiné artefakty, nemůžeme se déle spoléhat na tradiční pojetí uměleckého díla a „dobrého vkusu“ a s ním spojeného přístupu k výtvarné pedagogice, ke studentům a v neposlední řadě také ke kulturnímu dědictví a kapitálu.

Současně s proměnou výtvarného umění nám nové technologie mění význam toho, co to znamená být vzdělán v umění. V kontextu postindustriální společnosti už nemůžeme přistupovat k umění jako k něčemu, co je oddělené od všeobecné kultury, něco, co je produktem úzké skupiny lidí pracujících ve svých ateliérech a napojených na umělecké komunity, galerie, sběratele a muzea. Výstavy v těchto galeriích a muzeích jsou dnes jen jednou z možností, jak se setkávat s výtvarným uměním a uměleckými díly. I když i tato jedna z možností má svá specifika, kterým se věnujeme v jiných kapitolách tohoto textu. Jisté je, že nové technologie umožnili to, že se setkávání s vizuálním uměním stalo pevnou součástí našeho každodenního života.

Současné technologie ruší hranice mezi vzděláváním a zábavou, tedy mezi výukou a zábavou. Webové stránky, reklamní agentury, ale i noviny a časopisy využívají vzdělávání (poučení) kombinované se zábavou k propagování produktů nebo myšlenek. Konzumenti jsou považováni za publikum a neustálé vysílání obrazů kombinovaných se zvukem se k nim dostane i do těch nejodlehlejších koutů světa.

Tento edu-tainment [7] má spousty smyšlených a fiktivních vlastností, mnoho nehmotných funkcí, které se staly součástí každodenního života. Jeho celkový obrazový a obrazotvorný systém je nesmírně svůdný a podmanivý stejně jako může být didaktický. Toto propojení svůdnosti s přenosem informací a obrazu je právě to, co dělá novější vizuální technologie tak mocné a důležité.

Zatímco jsou studenti novými technologiemi a vizuální kulturou „utvářeni“, dostává se jim také možnosti participovat na utváření a vývoji nových technologií. Jejich osobní preference v hudbě, oblékání a jiných oblastech zohledňují tvůrci a technologičtí vývojáři. Studenti jsou nevědomky informanti velkých korporací, které jejich „cool“ myšlenky přeměňují na produkty. (K dosažení pozornosti na trhu, k dosažení pozornosti padesáti milionů potencionálních klientů, potřebovalo rádio třicet osm let, televize třináct, internet čtyři roky, iPod tři, a Facebook, který je nyní dostupný ve více než sedmdesáti jazycích, dva roky).

V minulosti, kdykoliv se objevily nové technologie, lidé vyjadřovali své obavy. Dokonce, i když bylo vyvinuto písmo, neozval se nikdo jiný, než slavný řecký filozof Sokrates, který prohlašoval, že právě písmo může být velkou hrozbou pro civilizaci. Díky tomuto „novému médiu“ totiž ztratí schopnost komunikovat a přemýšlet si sami pro sebe a začnou zaměňovat „reálnou pravdu“ s tím, co představují písmena. Po znovu objevení knihtisku v Evropě došlo k vážným obavám a strachu před zhroucením společenského systému, poté co instituce, vlády a církve ztratí kontrolu nad šířením informací. Když se stalo kino oblíbenou zábavou, našli se opět kritici, kteří se vážně obávali, toho, že lidé přestanou číst tištěné knihy (kterých se pár století dříve obávali) a budou jen sledovat filmy, které mohou vážně narušit jejich morální hodnoty. S nástupem televize se tato obava zesílila, předpokládalo se, že lidé jejím sledováním hloupnou a propadají násilí. A tak dále a tak dále.

Studenty, rodiče i pedagogy bychom mohli rozškatulkovať do tábora technologických dystopistů nebo technologických utopistů. Podle toho, jestli si myslí, že nové technologie narušují naši schopnost účinně komunikovat s ostatním světem, nebo že právě technologie nás dělají chytřejšími. Jedněmi z mála optimistů v této oblasti jsou autoři Peter Diamondis a Steven Kotler, kteří například ve své (dnes velmi populární) knize *Abundance – The Future is Better Than You Think* [8], vidí budoucnost optimisticky. Jinak převažují spíše velmi opatrné postoje k novým technologiím.

Zkušenost s novými technologiemi („vysedávání u počítače“) byla kdysi považována za únik do virtuální reality a z učitelského a rodičovského hlediska se netěšila přílišné oblibě. Naopak studenty, kteří využívají technologie dnes, chápeme jako angažované v globálních komunitách na nejrozličnějších kognitivních úrovních. V procesu výuky, při realizaci nejrozličnějších projektů zakládáme skupiny na sociálních sítích, zveřejňujeme informace o průběhu studia, apod.

Starší generace přistupuje ve výtvarné výchově k novým technologiím velmi opatrně a nechápe, v případě tradičního média, jako je malba, jejich využití pro její výuku. Nevidí kontext. Generace současných studentů a žáků, naopak vyrostla v době, kdy užívá s velkou samozřejmostí všech dostupných technologií (jejichž uživatelský základ je vizuální), přesto také nevidí kontext. Obě generace se dívají na svět jinak. U mladší generace pozorujeme několik přístupů.

První z nich je velmi pesimistický, protože nevidí důvod, proč malovat štětcem místo prstem na tabletu. Tedy něco jako často citované srovnání latiny a světových jazyků. Naopak v druhém případě je láká „exotično“ malby, její tradice, a malování je pro ně únikem z digitální reality. Jakmile si toto médium osvojí, dochází k paradoxu. „Malující žák“, který se, nadneseně řečeno, narodil s chytrým telefonem v ruce, nechápe tendence v současném umění, které, v mnoha případech, právě tyto chytré technologie využívá. Příliš mu splývají s vizuální kulturou, kterou je obklopen. Nechápe, kde je ono „umění“, protože to, co je mu prezentováno jako umění, je až moc podobné jeho každodenní realitě.

Nejmladší generace studentů malby a výtvarné výchovy nahlíží na tato média s velkou skepsí, protože jsou pro ně příliš běžná. Proto si oblíbila malbu. Proto je třeba malbu vysvětlovat v jejích souvislostech. Je třeba vytvořit mosty mezi jednotlivými obory.

Jeden z posledních průzkumů, který byl lehce dostupný na internetovém portálu www.novinky.cz, mluví o tom, že polovina dětí, které vstupují do první třídy je vybaveno chytrým telefonem, tabletem, chytrými hodinkami nebo jiným přenosným elektronickým zařízením. Vedou přitom mobilní telefony s dotykovým displejem, které tvoří 56 procent zařízení kupovaných malým školákům. Vyplývá to ze srpnového průzkumu /2017/ Moneta Money Bank mezi 500 respondenty. Pro orientaci si vystačíme s tímto náhledem.

Bylo zajímavé, co vede rodiče k tomu, že dětem pořizují tyto chytrá zařízení. Na prvním místě je touha zůstat s dítětem v kontaktu (79 procent). Čtvrtina rodičů ale také pořizuje dětem elektronická zařízení s cílem udělat jim radost a pětina je chce takto podpořit v jejich vzdělávání.

Tři čtvrtiny rodičů plánují, že na mobilních přístrojích budou jejich děti využívat různé aplikace. V první pětce se v sestupném pořadí umístily aplikace pro vzdělávání, hry, pořizování či prohlížení fotografií a videí,

poslech hudby a čtení knih. V malé míře si uvědomují, že tyto přístroje pracují s obrazy, které jsou v elektronické podobě.

Tato zjištění jen dokládají, jak mají děti a studenti v oblibě chytré telefony. Postupem času se mohou výtvarně prosadit ve virtuálním vizuálním světě. Pro názornost uvedeme jeden příběh, který začal na Instagramu. Instagram je volně dostupná aplikace pro různé mobilní operační systémy. Například pro platformu iOS (Apple), Android a Windows Phone 10, Tizen a další. Svým uživatelům umožňuje sdílení fotografií a videí. K tomu je určena řada filtrů, které lze na pořízenou fotografii aplikovat. Také formát fotografie je odlišný a jako odkaz na fotoaparáty značky Kodak a Polaroid jsou výsledné snímky ve čtvercovém formátu, zatímco kamery zařízení se systémem iOS používají poměr stran 3:2. Aplikace se nesnaží konkurovat jiným sociálním službám, ba naopak umožňuje snadné sdílení fotografií na další sociální síť, jako je Facebook, Twitter, Flickr, případně na publikační služby Posterous a Tumblr.

Eliška Podzimeková vytváří fotografie, které dokresluje, domalovává a vytváří koláže, které si díky mobilní aplikaci Instagram, našly příznivce na celém světě.

„Kašli na to, že tě můžou mít všichni za debila, a začni se dělit o svůj koníček na Instagramu. Díky globálnímu přístupu k sociálním médiím nikdy nevíš, kde a kdo si tě všimne a ocení. Může ti to nakopnout i celý život.“

To říká Eliška Podzimeková, autorka účtu @animateny na Instagramu, který ji doslova změnil život a přinesl spolupráce, o kterých by tato skromná slečna z Česka ani nesnila. Nyní má na svědomí např. spot pro Jamieho Olivera, obsazení titulní stránky New Yorkského deníku Metro, instaakce pro americký Vogue či články v celosvětových médiích. [9]

Instagram je jedna z mnohých aplikací, které můžeme využít v chytrém telefonu. Studenti díky vytvoření fotografie mají po jejím vytištění prostor, který mohou dotvářet a proměňovat všemi výtvarnými klasickými prostředky malbu nevyjímaje. Tyto aplikace se mohou stát inspirací, ale i první prezentací samotného autora. S fotografií se dá také přímo pracovat v chytrém telefonu. Existuje celá řada aplikací, které jsou součástí telefonu nebo si je lze nainstalovat z internetu. Vývoj v této oblasti je obdivuhodný. Jsou to malá grafická studia, která mohou v základu konkurovat počítačové grafice. Pro malbu si mohou vytvářet návrhy, proměňovat barevnost, kompozici, skládat, vrstvit atp. a následně klasicky malovat. Můžeme tedy říci, že vytvářejí mosty mezi jednotlivými výtvarnými obory. Záleží v mnohém na učiteli výtvarné výchovy, jak je ochoten podněcovat žáky k využití nových technologií při práci v klasickém médiu malby.

Použité zdroje:

- [1] GITELMAN a Geoffrey B. PINGREE. What's New About New Media?. In: GITELMAN a Geoffrey B. PINGREE. New Media, 1740-1915. Cambridge, London: The MIT Press, 2003, s. 12-22. ISBN 0-262-07245-9.
- [2] Podle Bruce Sterlinga se bavíme o „mrtvých“ médiích, jejichž vztah k „živým“ médiím je determinován kulturními ekonomikami jejich dnů.
- [3] Více v: MARVIN, Carolyn. When Old Technologies Were New: Thinking about Electric Communication in the Late Nineteenth Century. New York: Oxford University Press, 1988.

- [4] BOLTER, Jay David a Richard GRUSIN. Remediation: Understanding New Media. 2. vyd. Cambridge, London: The MIT Press, 2000. ISBN 0-262-52279-9.
- [5] Autor čerpal z: GITELMAN, Lisa a Geoffrey B. PINGREE. New Media: 1740-1915. Londýn: MIT Press, 2003. ISBN 0-262-07245-9.
- [6] Viz. současná debata v České republice kolem gymnázia PORG: Lidovky.cz z 22. a 25. 2. 2014 a článek Radima Bělohávk v online Žurnálu UP z 22. 3. 2014 (<http://www.zurnal.upol.cz/blog/blog-post/2014/03/22/mekke-dovednosti-jsou-nebezpecna-moda/>)
- [7] Kombinace amerického slova education (vzdělávání, vzdělání) a entertainment (zábava).
- [8] DIAMANDIS, Peter H. a Steven KOTLER. Abundance: The Future Is Better Than You Think. Free Press, 2012. ISBN 1451614217.
- [9] PODZIMKOVÁ, Eliška. Její ilustrace si vybral i Jamie Oliver. Teď se zaměřila na Česko Zdroj: https://kultura.zpravy.idnes.cz/eliska-podzimkova-rozhovor-dps-/vytvarne-umeni.aspx?c=A150806_170828_domaci_mcn [online]. 2016 [cit. 2017-09-17]. Dostupné z: http://kultura.zpravy.idnes.cz/eliska-podzimkova-rozhovor-dps-/vytvarne-umeni.aspx?c=A150806_170828_domaci_mc

Kontakt:

Milan Cieslar, Mgr., PhD.

Pavel Forman, Mgr., M.A., Ph.D.

Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta

Katedra výtvarné výchovy

Fr. Šrámka 3, 709 00 Ostrava

e-mail: milan.cieslar@osu.cz

e-mail: pavel.forman@osu.cz

STRATÉGIE ROZVÍJANIA VIZUÁLNYCH KOMPETENCIÍ V PROCESE VÝTVARNEJ EDUKÁCIE.

EMÍLIA RIGOVÁ

Abstrakt

Príspevok načrtáva pojem „vizuálna kompetencia“ ako komplexný fenomén vizuálnej skúsenosti. Autorka predstavuje využitie aktivizujúcich metód výučby, ktoré s príslušným obsahom umožňujú študentovi ľahšie využívať globálne vedomosti pri aktívnej kritike prijímania informácie prostredníctvom videného (nie len umeleckého) obrazu. Hlavným cieľom príspevku je poukázať na možnosti využitia sociálnych sietí (Pinterest a Instagram) ako kultúrno-spoločenského fenoménu vo vyučovacom procese v ktorých hrá hlavnú úlohu obraz a jeho interpretácia.

Tvorivé interpretácie s využitím sociálnych sietí, boli realizované v rámci projektu *Stratégie vo výtvarnej edukácii - tvorba nových modelov a študijných materiálov pre študijné odbory*, Projekt č. 036UMB-4/2015.

Abstract

The contribution outlines the concept of "visual competence" as a complex phenomenon of visual experience. The author presents the use of activating teaching methods, which with appropriate content to allow the student to more easily use global knowledge in active criticism of receiving information through seen (not only artistic) image. The main objective of this contribution is to highlight the possibilities of the use of social network (Pinterest and Instagram) as a cultural-social phenomenon in the process of instruction in which plays the main role of the image and its interpretation.

Creative interpretations with the use of the social network, have been implemented in the framework of the project *Strategy in art edukácii - the creation of new models and study materials for courses*, Project no 036UMB-4/2015.

Key words

visual competence, creative interpretation, activating method, cooperative forms of activity

Kľúčové slová

Vizuálne kompetencie, tvorivá interpretácia, aktivizujúca metóda, kooperatívne formy činnosti

Úvod

Pod slovné spojenie *vizuálne kompetencie* je možné zahrnúť rôzne (nielen) odborné činnosti a súvislosti so sprostredkovaním a rovnako dešifrovaním rôznorodej informácie v kultúrnom procese. Neexistuje nejaká vyčerpávajúca definícia, ktorá by vyjadrovala všetky vrstvy významu tohto slovného spojenia. Zjednodušene ho však môžeme chápať ako súbor perцепčných schopností, vďaka ktorým môže prebiehať prenos alebo výmena informácie medzi zdrojom a príjemcom. Prenos vizuálnej informácie môže byť zabezpečený prostredníctvom určitého média, pričom špecifický kontext, v ktorom prebieha, spoluurčuje a uľahčuje interpretáciu správy. Vizuálne vnímanie je najvýznamnejším prostriedkom orientácie ľudskej bytosti celkovo. Takouto prirodzenou činnosťou prijímame až 90 percent informácií z okolitého sveta. Súčasná doba, ktorá je charakteristická všadeprítomným vizuálnym obrazom, vytvára čoraz nástojčivejšiu potrebu schopnosti kriticky reflektovať – interpretovať videné. Tento príspevok načrtáva možnosti využitia sociálnych sietí (pinterest a instagram) v procese aktívneho a projektového učenia sa, za účelom zvyšovania vizuálnej gramotnosti, ktorá tvorí súčasť celoživotného vzdelávania. Systém umeleckého vzdelávania je v posledných desaťročiach neustále konfrontovaný rozmáhajúcou sa mediálnou kultúrou, ktorej rozvoj je spojený s technickým pokrokom v oblasti informačných a komunikačných technológií a audiovizuálnej techniky. V procese výtvarnej edukácie sa vizuálne kompetencie javia ako kľúčové, keďže zahŕňajú špecifiká vizuálnej kultúry a samotný výtvarný – vizuálny jazyk

1. Vizuálne kompetencie alebo mediálna gramotnosť?

Na medzinárodnom sympóziu *Visual Competence: Facets of a Paradigm Shift*, na pôde Jacobs University v Brémach v júly 2007, diskutovali účastníci z rôznych krajín o charaktere potreby novej paradigmy štúdia *vizuálnych kompetencií* pre teóriu a výskum v Európe, v oblasti vizuálnej komunikácie a vizuálnej gramotnosti. Zvláštna pozornosť bola venovaná problematike akým spôsobom sa s vizuálnou kompetenciou prepájajú disciplíny v oblasti umenia, spoločenských a humanitných vied. Učítelia dejín umenia, ktorí sa primárne zaujímajú o pojem vizuálnej kultúry, konfrontovali svoje názory s psychológmi, zaujímajúc sa predovšetkým o vnímanie otázok pozornosti a vizuálneho skenovania, diskutovali o umiestnení diváka vo vzťahu k usporiadaniu a zloženiu vizuálnych obrazov. Sociológovia, politológovia a vedci z oblasti komunikácie, sa rovnako zaujímali o prvotné a rámcové funkcie vizuálnych obrazov: spôsoby fungovania v rámci konkrétnych historických a sociálnych kontextov, ktoré vyvolávajú divákovi osobitné príbehy, mýty, metafory, politické perspektívy alebo rétorické rámcové práce. Semiotici vo svojich príspevkoch premýšľali o rozdielnych vzťahoch vizuálnych reprezentácií a referentov, s ohľadom na najlepšie reprezentatívne stimuly, vedúce k rôznym typom vedomostí. Pedagógovia v oblasti mediálnej gramotnosti sa naopak pýtali, ako by sa väčšia pozornosť venovaná špecifickej vizuálnej pomoci - kompetencii mohla objasniť a akým spôsobom majú sústrediť ich záujmy (pedagógov) na pochopenie socializácie so snahou pomôcť rozvíjať stratégie na rozvíjanie kritických zručností u divákov/študentov médií. Opakujúca sa otázka, ktorá vznikla v týchto diskusiách, bola: Je pojem *vizuálna kompetencia* potrebný a odlišný od pojmov *vizuálna gramotnosť* a *mediálna gramotnosť*? [1] Od tohto vôbec prvého medzinárodného sympózia, zaoberajúceho sa komplexnou paradigmou vizuálnej kompetencie, ubehlo desať rokov. V súčasnosti sú pojmy *vizuálna gramotnosť*, *vizuálne kompetencie* či

mediálna gramotnosť konkrétnejšie. Každá z nich sa vzťahuje na špecifickejšie interpretačné schopnosti zahŕňajúce rozpoznanie rôznych foriem vizuálnej a mediálnej prezentácie a schopnosť rozlišovať medzi rôznymi typmi obrazov a rôznymi spôsobmi používania obrazu. Pri tejto príležitosti publikovala Marion G. Muller štúdiu *Visual competence: a new paradigm for studying visuals in the social sciences?*[2], ktorá poskytuje (ako sama autorka tvrdí) prehľad a teoretickú kotvu pre nasledujúce príspevky, v tejto špeciálnej problematike. V článku sa zaoberá potrebou zavedenia novej výskumnej paradigmy – vizuálnej kompetencie - do spoločenských vied (antropológia, komunikácia, mediálna a sociálna psychológia, politická veda, sociológia), argumentujúc, že skutočné premeny reality vyvolané procesmi globalizácie a digitalizácie vyžadujú bližšiu kontrolu nad vizuálnym. V štúdie ďalej rozvádza paradigmu vizuálnej kompetencie so zameraním na štyri okruhy:

- vizuálna tvorba
- vnímanie
- interpretácia
- reflexia kompetencií

Navrhuje nový model, akýsi vizuálny kompetenčný cyklus. Článok sa ďalej zaoberá špecifickým aplikačným príkladom vizuálnej kompetencie prostredníctvom interpretácie v prípadovej štúdii humanizujúcich a dehumanizujúcich účinkov portrétovania. Michael Griffin v štúdii *Visual competence and media literacy: can one exist without the other?*[3] porovnáva a analyzuje pojmy vizuálnej kompetencie a mediálnej gramotnosti. V eseji tvrdí, že: „(1) kultivované zvedomovanie si tvorby vizuálnych foriem a charakteristík ich dôsledkov, je nevyhnutnou súčasťou toho, čo bolo v odbornej literatúre opísané ako "mediálna gramotnosť" a (2) získanie zručností ohľadne vizuálnej analýzy predbežne vyžaduje širší operačný kontext mediálnej gramotnosti.“ V článku sa ďalej zaoberá možnosťou zahrnúť štúdium vizuálnej kompetencie do štúdia mediálnej gramotnosti. Oba termíny sú natoľko široko konceptualizované, že ich nie je ľahké od seba oddeliť. Ako presne vyjadriť povahu *vizuálneho*, dokonca aj vtedy, keď máme na mysli termín *vizuálny obraz* ? A ako definovať exaktne čo sú to vizuálne zručnosti, teda vizuálne kompetencie? Takže najskôr sa zdá potrebné definovať presne to, čo máme na mysli pod pojmi ako je vizuálna kompetencia a s ňou blízko spätá vizuálna gramotnosť.

Ambíciou vyššie spomínaného medzinárodného sympózia, bolo bližšie preskúmať vizuálnu kompetenciu ako komplexný fenomén. V tomto procese sa vytvorila pracovná definícia toho, čo tvorí vizuálnu kompetenciu. "Kompetencia sa nepovažuje za statickú/nemennú zručnosť, ale za univerzálny potenciál ľudí, ktorý sa rozvíja v kontexte socializácie, akulturácie a tradície. Výskumná skupina skúma vizuálnu kompetenciu ako holistický proces vo všetkých jeho dimenziách od vizuálneho vnímania až po pripísanie zmyslu a interpretácie vrátane procesov vizuálnej produkcie a vizuálov ako základu pre ľudskú komunikáciu a interakciu. Hlavnou otázkou je pochopenie funkčných aspektov procesu vizuálnej kompetencie v súčasných spoločnostiach. Vizuálna kompetencia, definovaná výskumnou skupinou Jacobs University, je rozdelená na štyri prepletené, ale stále odlišné kompetencie: kompetencie vnímania, dekodovania a interpretačnej roviny kompetencie, kompetencia z hľadiska produktivity a medzikultúrnej akčnej kompetencie.[4] Stručne povedané – vizuálne kompetencie v sebe obsahujú otázky, ktoré sa môžu klásť na obsah a formu videného. A to z hľadiska

výkonnosti (aké podmienky ovplyvňujú spôsob akým sa dívame-vidíme) a spôsobilosť toho, čo znamená vidieť - ako to vidíme.

Existuje obraz ktorý nechce zobrazovať?

1.1. Vizualne kompetencie v procese výtvarnej edukácie.

Vizuálna gramotnosť je definovaná schopnosťou „čítať“ obraz. Žijeme v špecifickom vizuálnom režime, preto by mala byť vizuálna kompetencia kľúčovou, pre vychovávanie generácie, ktorá bude mať komunikačné povedomie o vizuálnych skúsenostiach a vizuálnej reprezentácii vrátane schopnosti rozpoznať a identifikovať špecifické zložky vizuálnej formy či metód vizuálnej prezentácie a expresívneho vytvárania a produkcie médií. Špecifickému problému čelia v súčasnosti učitelia výtvarnej edukácie. Tak ako sú v súčasnosti vyvíjané „tlaky“ na súčasného umelca, ktorý je viac aktivistom v oblasti ľudských práv alebo celkovo kritikom spoločnosti, tak výtvarná výchova na školách „supluje“ veľké množstvo iných podmnožín vzdelávania (estetika, kreativita, interpretácia informácie, klasické versus tradičné média, dejiny umenia...). Prostredníctvom výskumu Věry Uhl Skřivanovej, sa môžeme pozrieť, ako s vizuálnou kompetenciou pracujú v nemecky hovoriacich krajinách. V nemeckom prostredí je získavanie vizuálnych kompetencií súčasťou vzdelávacích cieľov v kurikule. „Obrazová kompetencia“ je súčasťou vzdelávacích programov pre vyššie stupne gymnázia. Táto hlavná kompetencia výtvarného odboru pomáha k vnímaniu dvojrozmerného a trojrozmerného umeleckého diela a rozvíja študentov v oblasti produkcie, recepcie, reflexie a prezentácie obrazov. [5]

K dosiahnutiu takto stanovenej učiteľskej obrazovej kompetencii využívajú čiastkové zručnosti (kompetencie)

- Schopnosť obrazy ako komplexné špecifické formy vnímať, zažívať, rozumieť im, analyzovať ich, vykladať a vytvárať
- Schopnosť obrazy vnímať, zažívať, rozumieť im a vykladať prostredníctvom ich autora (subjektívne-biograficky)
- Schopnosť obrazy vnímať, zažívať, rozumieť a interpretovať v historicko-kultúrnych kontextoch
- Schopnosť rôzne obrazné vyjadrenia rozlišovať a receptívne (aj tvorivo- cez produkt) vedieť prenášať do rôznych kontextov

(Uhl-Skřivanová,2011)

2. Tvorivá interpretácia

Na to, aby u študenta dochádzalo k rozvíjaniu takto postavených čiastkových cieľov, vedúcich ku kľúčovej vizuálnej kompetencii, je potrebné pracovať so študentovou samostatnou aktivitou, pri ktorej dochádza k postupnému osvojovaniu umeleckých zručností a vedomostí. Snahou tohto príspevku je definovať, aké vizuálne kompetencie by počas štúdia mal získať budúci učiteľ výtvarnej edukácie, aby ich dostatočne využil v jeho budúcej učiteľskej praxi, či v autorskej umeleckej tvorbe. Charakter vysokoškolskej prípravy budúceho učiteľa výtvarnej edukácie, sa javí ako lineárne, postupné nadobúdanie skúseností v dvoch odlišných oblastiach. Na jednej strane ide o nadobúdanie odborných a praktických skúseností prostredníctvom

výtvarnej praxe a teórie umenia a na strane druhej rozvíjanie jeho sociálnych a pedagogických kompetencií. Je veľmi komplikované presne definovať, čo všetko by mal učiteľ výtvarných predmetov vedieť, poznať, ovládať. Ak sa však na jeho profiláciu začneme pozeráť z pozície odbornosti učiteľa, definujeme ho tromi samostatnými pojmami: výtvarný teoretik, odborový didaktik a výtvarný/vizuálny umelec. Počas svojej pedagogickej praxe, prichádzam do kontaktu s rôznorodou úrovňou študentských skupín a jednotlivcov. Niektorí prichádzajú zo stredných umeleckých škôl, kde majú počas štúdia predmet dejiny výtvarnej kultúry, iní z gymnázií, kde podobný predmet nie je. Niektorí majú „dar reči“ a dokážu verbálne bez prípravy opísať čo vidia či cítia, ďalší sa vyjadrujú lepšie v písomnej ako verbálnej podobe. Nastupujúca generácia potrebuje viac ako kedykoľvek predtým akčného učiteľa výtvarnej výchovy, (alebo výtvarnej edukácie), ktorý dokáže prevziať zodpovednú úlohu akéhosi „sprievodcu“ svetom vizuálnych zážitkov, ktoré sa neodohrávajú izolovane len na hodinách výtvarnej výchovy, ale reflektujú spomienky a obrazy pochádzajúce z mnohých oblastí nášho života. Ako teda najlepšie pripraviť budúceho učiteľa výtvarných predmetov na jeho povolanie? V čom by mali prevyšovať jeho kvality? Aký by mal byť ideálny pomer jeho zručností a schopností vo vyššie spomínaných oblastiach? (didaktik, teoretik, umelec) A ako počas štúdia zabezpečiť prienik týchto samostatných kategórií, aby si študent počas štúdia osvojoval aktívnu prax prepájajúcu obe oblasti: výtvarnú aj pedagogickú? Jednou z možností ako dosiahnuť takto široko koncipovaný cieľ, je nastaviť koncepciu vyučovania výtvarných predmetov tak, aby bol študent už počas nich na vyššej kognitívnej skúsenosti pripravovaný na jeho budúce povolanie. Verbálny a rečnícky prejav učiteľa hrá v edukačnom procese dôležitú úlohu. Na tento typ činnosti, sa študent v rámci učiteľského štúdia cielene nepripravuje, čo môže značne limitovať jeho kvality ako dobrého pedagóga. Mnou navrhnutý kurz Tvorivej interpretácie je určený študentom učiteľstva výtvarného umenia a je zameraný na poznanie základných metód a foriem interpretácie. Obsah kurzu sa neobmedzuje "len" na interpretáciu umeleckého diela, ale hľadá súčasné rozvíjanie obrazotvornosti a poznanie procesov komunikácie a praktického tréningu interpretácie pre potreby človeka - konzumenta vizuálnej kultúry. Obsah takto navrhnutého kurzu, sa odvíja od mojich reálnych predmetov výtvarného zamerania (socha a objekt, foto-video, multimedia) pri ktorých je veľmi dôležité prepájanie teoretických vedomostí a praktických skúseností. Pred vznikom samotného kurzu, som tvorivú interpretáciu zapájala do procesu týchto výtvarných predmetov v rôznych fázach preberaného určitého tematického celku. Väčšinou išlo o motivačnú fázu pri predstavení celosemestrálneho zadania. Aktivizujúce vyučujúce metódy (AVM) predstavujú výborný model, kedy sa študent stáva aktívnym pri získavaní vedomostí a zručností, ktoré ho vedú k samostatnému mysleniu pri riešení rôznych problémov. Zároveň sa jeho nadobudnuté vedomosti stávajú prostriedkom ku konštruktívnemu dialógu, prostredníctvom ktorých prezentuje svoje vedomosti pred „publikom“ (učiteľ, spolužiaci - typ komunity) Prostredníctvom AVM sa u študentov dá docieľiť zmena prístupu k vyučovaniu – k získavaniu vedomostí. Aktivizujúce vyučovacie metódy M. Jankovcová, J. Průcha a J. Koudela [6]definujú ako *postupy, ktoré vedú vyučovanie tak, aby sa výchovnovzdelávacie ciele dosahovali hlavne na základe vlastnej učebnej práce žiakov, pričom dôraz sa kladie na myslenie a riešenie problémov.*

2.1 Sociálne siete ako otvorená galéria obrazov

Všetky kolaborujúce formy aktívneho umenia umožňujú kreatívnu edukáciu, kedy sa proces vzdelávania stáva aktívnym dejiskom – centrálnym miestom pre auto/sociokonštruovanie sa. Využitie sociálnych sietí

v takomto procese edukácie, umožňuje rovnako mne aj študentom pracovať s obrovskou databázou obrazov, ktoré reflektujú umeleckú, sociálnu, politickú, historickú, či psychologickú povahu sveta, ktorého sme súčasťou. Bežnou súčasťou dnešného človeka je smartfón, ktorý nám primárne prestal slúžiť na telefonovanie, ale stáva sa rovnocenným partnerom pri riešení operácií, pri ktorých sme v minulosti používali niekoľko separátnych produktov (kamera, fotoaparát, diktafón, Tv, rádio, počítač). Rovnako bežné (najmä u mladej generácie) je využívanie sociálnych sietí, prostredníctvom ktorých je jedinec súčasťou oveľa väčšej komunity ako v reálnom svete, pri ktorej nehrá žiadnu rolu vek, pohlavie, rasa, či reálna vzdialenosť jednotlivcov tvoriacich komunitu užívateľov sociálnych sietí. Prostredníctvom sociálnych sietí možno komunikovať s množstvom ľudí, s ktorými môžeme byť konfrontovaní – s ich názormi, postojmi, kultúrnym nazeraním na svet a dianie okolo. Ak hovoríme o kultúre, hovoríme o hodnotách, normách, o ľudskom vnímaní technológií, materiálov, prostriedkov. Pri našich hodinách sa siete Pinterest a Instagram, stávajú dejiskom – procesom, ktorý obohacuje učebný proces o zdôrazňovanie globálneho kontextu týkajúceho sa vzájomného prepojenia ľudí, miest, javov a udalostí v celom svete. Samozrejme prostredníctvom obrazu. Pinterest aj Instagram je typ sociálnych sietí, ktoré sa na rozdiel od Facebooku nezameriavajú na prezentáciu jedinca a jeho súkromných niekedy až intímnych záležitostí. Pri oboch ide skôr o vyhľadávanie informácie prostredníctvom obrazu. Samotný zakladateľ Pinterestu definuje jeho produkt ako „katalóg nápadov“, či „obrazová sieť“, ktorá ma užívateľovi slúžiť k akejkoľvek inšpirácii.[7] Instagram sa zameriava na fotografie a videá, v súčasnosti má okolo 800 miliónov užívateľov a jeho cena neustále rastie.

Zapojenie tohto typu sociálnych sietí do procesu edukácie, malo viacero východísk. Jedným z nich bol fakt, že som chcela pri tvorivej interpretácii pracovať so študentmi s takým typom obrazov, na ktoré sa im vzťahuje „len“ ich vnútorné poznanie, potrebovala som sa vyhnúť „nabíľkovaným“ odpovediam, prevzatým interpretáciam známych obrazov, pri ktorých si študent všimne to, čo mu učiteľ ukáže aby si všimol. Ak chceme, aby študent dokázal komplexne vnímať (nielen) umelecké dielo a analyzovať ho z hľadiska jeho formy, či obsahu, musí sa učiť v súvislostiach (konceptuálne) a disponovať nástrojmi, ktoré umožňujú vyberať, spracovávať a aplikovať získané vedomosti, schopnosti, zručnosti.. Žijeme v dobe, kedy ani forma, kontext či divák nie sú pevné, stabilné. Čo sa však javí ako nevyhnutnou súčasťou našej doby, je potreba rozumieť obsahu, informácie zašifrovanej v obraze. *Medium is message*. [8]

Ďalšie východisko bolo v budovaní aktívnej platformy, prostredníctvom ktorej môžeme

- Vytvárať komunitu (rozvíjanie sociálnej kompetencie: - schopnosť tímovej spolupráce, - schopnosť kooperovať, - schopnosť riešiť konfliktné situácie.)
- Rozvíjať interpersonálne zručnosti (precvičovať komunikačné zručnosti vedúce k efektívnej komunikácii, prispôbiť svoju komunikáciu rôznym typom ľudí, poznať zásady poskytovania spätnej väzby)
- Rozvíjať verbálnu komunikáciu (aktívne používanie terminologického aparátu)

Všetky uvedené body študent počas štúdia potrebuje kontinuálne rozvíjať, aby ich sám dokázal aktívne využívať pri svojej vlastnej pedagogickej praxi.

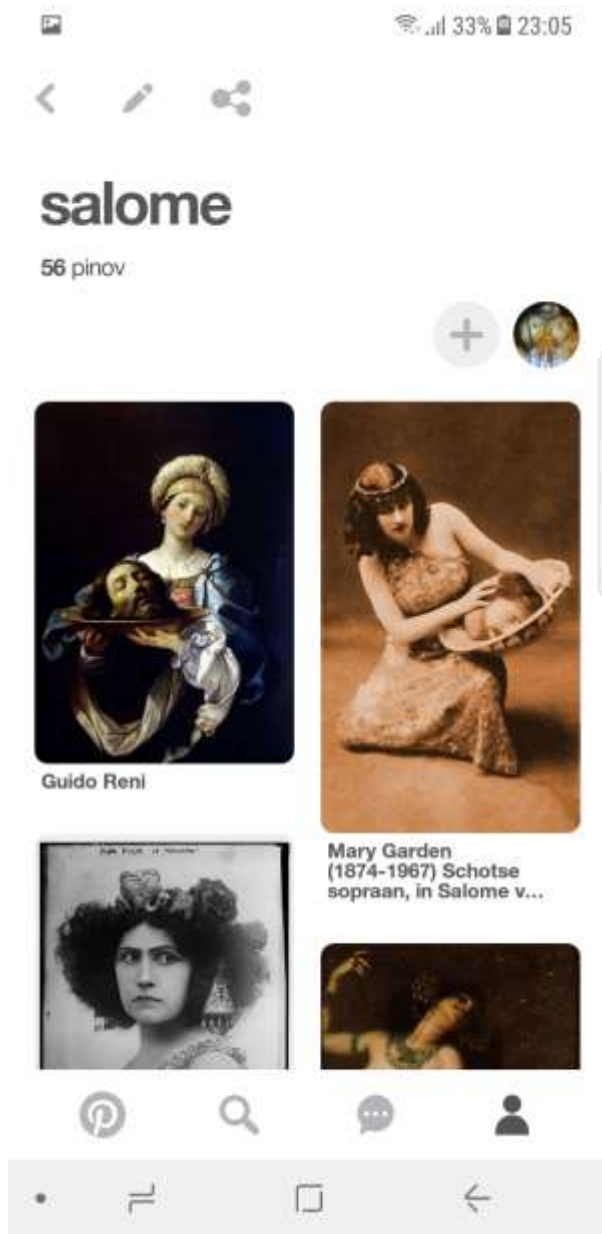
Obe zvolené siete umožňujú vytvárať vlastné obsahy, vlastné kolekcie zbierok. Keď som s projektom začínala, vytvárala som prvé zbierky a kolekcie obrazov sama, s jasným zámerom. Chcela som prostredníctvom určitej selekcie obrazových zbierok, nájsť spôsob pýtania sa a myslenia, prepojiť symbolickú a sémantickú rovinu vnímaného cez materiálnu či praktickú, smerom k študentovi a jeho vnútornému poznaniu. Prostredníctvom mnou navoleného obsahu jednotlivých obrazových zbierok, som študentov nabádala k analýze toho, čo tvorí obsah jednotlivéj kolekcie, čo prepája jednotlivé obrazy spolu, čo majú spoločné. Niektoré kolekcie mali ľahko identifikovateľného spoločného menovateľa (napr. obrazová zbierka zobrazujúca postavu ženy s atribútom, napr. biblická postava Salome) iné boli na identifikáciu spoločných znakov zložitejšie, resp. vyžadovali vyššiu snahu a sústredenosť pri kladení otázok hľadani významu či pochopeniu.

Interpretovaním videných a zdieľaných špecifických kolekcii obrazov, študentov nabádam jednak k verbálnemu prejavu, ktorý v našej *komunitě* ústi do diskusie. Práve konfrontácia viacerých názorov a rozvoj kritického myslenia, nútia k hľadaniu nových nezaužívaných pohľadov na problematiku interpretácie, reprezentácie, či toho odkiaľ sa dívam. Okrem neodškriepiteľného rozširovania poznatkov z dejín umenia, si študenti sami vytvárajú asociácie (pojmové mapy) s inými vednými odbormi, vďaka čomu si na základe vlastnej aktivity a iniciatívy, tvoria trvalé asociácie vo svojich vedomostiach, ktoré im nakoniec ostávajú aj ako virtuálne vlastné zbierky, ku ktorým sa kedykoľvek môžu vrátiť. Takýto typ tvorivej interpretácie, resp. kreovanie špecifických kolekcii obrazov, študenti dokážu využiť pri demonštrovaní nejakej nejasnosti, ktorú nedokážu dostatočne verbálne zdôvodniť. Tento fakt som si uvedomila pri téme, v ktorej mali študenti jasne a vecne formulovať rozdiel medzi sochou a objektom. Pri verbálnej analýze sa im nedarilo nájsť dostatočný počet argumentov pre opodstatnenosť svojich tvrdení. Keď však pracovali so selekciou jednotlivých vizuálnych reprezentácií týkajúcich sa danej problematiky, dokázali jednoduchším spôsobom identifikovať jednotlivé odlišné charakteristiky oboch pojmov. To isté sa mi potvrdilo pri zložitejších konceptuálnych vnímaní termínov *happening* či *intermedial*. Prostredníctvom analýzy jednotlivých vytvorených špecifických zbierok obrazov, môžem so študentmi v praktickej rovine rozvíjať určité vizuálne schopnosti, ktoré častým tréningom ústia do naučiteľných kompetencií, týkajúcich sa štruktúry vnímania obrazu, prostredníctvom vlastnej estetickej skúsenosti, materiálnej či symbolickej povahy reprezentovaného. Hranice dekodovania a následnej interpretácie nám v spoločnom dialógu umožňujú lepšie spoznať dôvod svojich prekonceptov, porozumieť tomu, prečo niečo vnímam ako škaredé a niečo pekné. Čo vnímam ako najdôležitejší výsledok takejto aktívnej forme verbálnej kritiky videného, je hľadanie kontextuálnej vrstvy skúmaného obrazu. Je to ako s Duchampovým pískom, resp. Fontánou. Keby sme nepoznali súvislosti ohľadne vzniku tohto Duchampovho revolučného aktu voľby, asi ťažko by jeho dielo získalo ikonický status pre umenie druhej polovice dvadsiateho storočia. Keď som koncipovala štruktúru kurzu *Tvorivá interpretácia*, chcela som vytvoriť platformu akejkoľvek „servisnej disciplíny“ jednak pre teoretický predmet dejiny umenia a zároveň nejakú ucelenú štruktúru teoretického pozadia pre mnou vedené praktické výtvarné predmety. V konečnom dôsledku, tento model využívam takmer pri každom úvode tematickom celku, ktorý na danom predmete, v danom ročníku preberám. Umožňuje mi to jednoduchým spôsobom prechádzať rôznymi vrstvami komplexného obsahu daného celku. Vytvorenie vlastnej zbierky rôznorodých obrazov, prostredníctvom vybraných sociálnych sietí je pomerne jednoduchým spôsobom prechádzať rôznymi vrstvami komplexného obsahu daného celku.

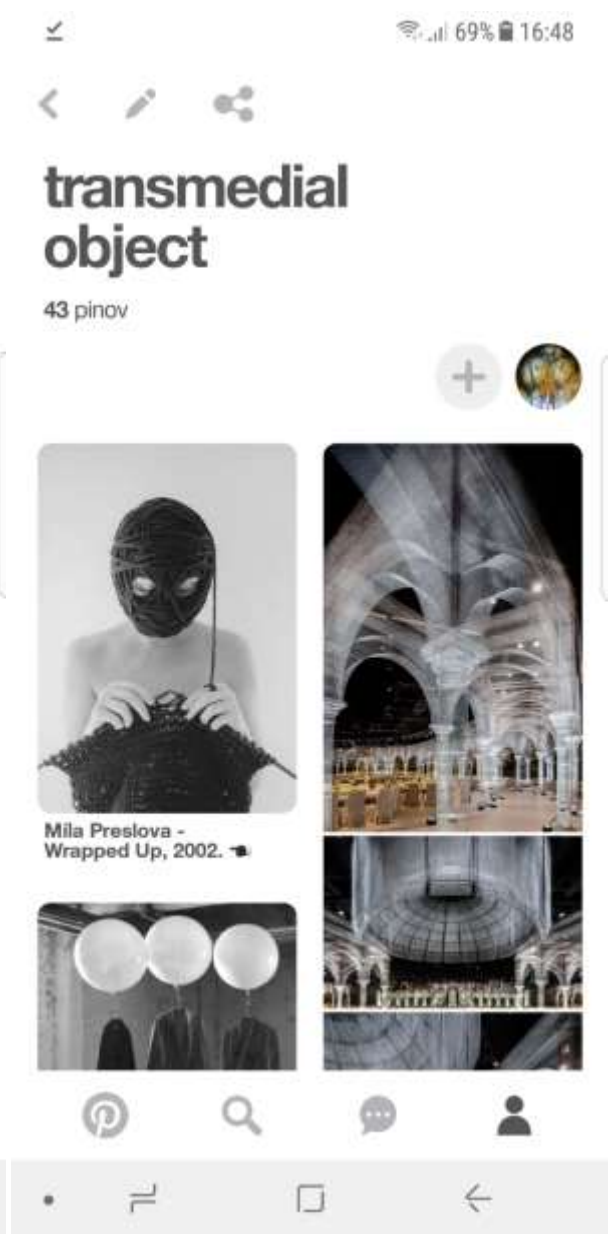
Vytvorenie vlastnej zbierky rôznorodých obrazov, prostredníctvom vybraných sociálnych sietí je pomerne jednoduchým úkonom. Všetko je na jednom mieste, nič nemusím sťahovať, fotiť, ukladať, kupovať, skenovať, či graficky upravovať do nejakej dizajnovej podoby prezentácie. V oboch prípadoch stačí užívateľské meno (akýkoľvek nick s platnou mailovou adresou). Pri pintereste užívateľ vyhľadáva piny (pin=obrázok), ktoré si ukladá do vlastnej zbierky, ktorej názov si volí sám. Pri instagrame je potrebné vedieť čo znamená hastag. Ide o slovo (alebo slovné spojenie), ktoré je označené predponou #. Význam slov označených týmto symbolom-tagom, je v dnešnej dobe chápané ako forma kľúčového slova, vďaka ktorému dokáže nájsť užívateľ príslušný (hľadaný obsah) pomerne jednoduchým spôsobom. Zároveň umožňuje užívateľovi vytvoriť si vlastné kľúčové slovo, ktorým definuje seba, či svoju firmu, alebo produkt. Pri tvorivej interpretácii využívame obe siete, pričom jedna nám slúži primárne na vytváranie vlastných zbierok-kolekcií obrazov(pinterest). Instagram používame na prezentáciu vlastnej vizuálnej výpovede, ktorú študent počas štúdia rieši. V oboch prípadoch sa študent okrem rozvíjania verbálnej roviny interpretovania či analýze videného, rozvíja vo formulovaní kľúčových slov prislúchajúcich k danému obsahu tvorenej zbierky, či reflektovaní na svoj vizuálny výtvor.(objekt, fotka, performance..). Prostredníctvom sociálnych sietí je možné komunikovať s množstvom ľudí, s ktorými môžeme byť konfrontovaný – ich názormi, postojmi, kultúrnym nazeraním na svet okolo nás. Zároveň je to miesto, kde sa veľké množstvo ľudí môže rovnako dostať k údajom o Vás, Vašich aktivitách, či súkromí. Pri vyučovacom procese, je preto nutné študentov upozorniť na tieto fakty ohľadom chránenia si súkromných údajov. Nakoniec, pri takomto projekte ako je ten náš, si každá skupina užívateľov môže sama zvoliť verejnú alebo súkromnú funkciu viditeľnosti zdieľaného obsahu, prípadne navoliť viditeľnosť len určitému publiku (tak to väčšinou praktizujeme my).

Záver

V tomto krátkom príspevku stručne predstavujem vizuálnu kompetenciu, ako aktuálnu paradigmu kľúčovej kompetencii človeka 21. storočia. Mnou navrhnutý model Tvorivej interpretácie, súvisí so snahou o neustále zlepšovanie kvality štúdia budúcich učiteľov výtvarnej edukácie na Katedre výtvarnej kultúry PF UMB, čo realizujeme v rámci projektu *Stratégia vo výtvarnej edukácii - tvorba nových modelov a študijných materiálov pre študijné odbory*, Projekt č. 036UMB-4/2015.



obr.1. printscreen z kolekcie na Pintereste



obr.2 . printscreen z kolekcie na Pinteres



obr.3 . printscreen zo študentovej tvorby
prezentovanej na Instagrame)



(obr.4. printscreen z autorkinej tvorby
prezentovanej na Instagrame

Použitá literatúra

- [1] GRIFFIN, M voľne citované z časopisu Visual Studies, Vol. 23, No. 2, September 2008, str.117,
- [2] https://www.researchgate.net/publication/232839830_Visual_competence_a_new_paradigm_for_studying_visuals_in_the_social_sciences [accessed Sep 25, 2017] MULLER,M.G
- [3] Visual competence and media literacy: can one exist without the other? Visual Studies,23:2,113 — 129 preložené z oficiálneho webu sympózia, <http://www.visualcompetence.org/index.php?id=Events>
- [4] UHL SKŘIVANOVÁ, Věra. 2011. *Pojetí vzdělávacích cílů v ČR a Německu aneb umělecko-pedagogická interpretace kurikulárních dokumentů českých a bavorských gymnázií*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-228-4.
- [5] JANKOVCOVÁ, M. – PRŮCHA, J. – KOUDELA, J. 1988. *Aktivizující metody v pedagogické praxi středních škol*. Praha : SPN, 1988. 160,ISBN 80-04-23209-4

[6] zdroj- wikipedia

[7] MCLUHAN, MARSHALLI. *Understanding Media: The Extensions of Man*. New York: McGraw Hill, 1964.

Kontakt:

Mgr.art. Emília Rigová ArtD.,
Katedra výtvarnej kultúry,
Pedagogická fakulta,
Univerzita Mateja Bela,
Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica,
e-mail: erigova@umb.sk

SKÚSENOSTI S ELEKTRONICKÝM PROSTREDÍM AKO PRIESTOROM VIRTUÁLNEHO „ATELIÉRU“

EXPERIENCE WITH LMS MOODLE AS A SPACE FOR VIRTUAL „ATELIER“

LENKA LIPÁROVÁ

Abstrakt

Paper show the way how we use the electronic environment of LMS Moodle to support the art education in preparation of future teachers of art and pre-primary and primary level. We try to find a qualitative way to use the cyberspace of electronic course - to create a kind of virtual „atelier“ where students exposed their realisations, experiences, opinions and attitudes. The course is realized within the project *Strategies in art education - creation of new models and study materials for study fields*, Project KEGA n. 036UMB-4/2015.

Kľúčové slová

Výtvarná edukácia, LMS Moodle, Service learning, reflexia

Úvod

Tento príspevok má naznačiť akým spôsobom využívame dve na prvý pohľad nesúvisiace stratégie v príprave výtvarných pedagógov. Na jednej strane využitie elektronického vzdelávania a na druhej strane čerpanie z priamej skúsenosti učiacich. Vo vzdelávaní sa dnes zdôrazňujú holistické prístupy, ktoré prepájajú všetky stránky osobnosti. Je dobre keď výchova zasahuje tak kognitívnu, ako aj psychomotorickú a emocionálnu úroveň [1, 2]. V takto chápanej holistickom vzdelávaní má výtvarná edukácia dôležité postavenie. Tiež sa hovorí o „*treťom poslaní univerzity*“, čo by mala byť aktivita smerujúca k lokálnej komunite. Spomenieme vybrané projekty, kde sa inšpirujeme stratégiou *service-learning* [3, 4] pre výtvarnú edukáciu. Zo skúsenosti sa dá vyťažiť viac, keď sa nad ňou zamyslíme – keď ju reflektujeme [5]. Práve priestor na reflexiu nám často chýba. Preto navrhujeme ako využiť elektronické prostredie v predmete, ktorého výsledky vzdelávania sú len ťažko kvantifikovateľné. Snažíme sa využiť vzniknutý rozmer virtuálneho priestoru kvalitatívnym spôsobom - chápať elektronický kurz ako nejaký „*virtuálny ateliér*“, kde študenti exponujú svoje práce, skúsenosti, názory a postoje.

Predstavíme materiály a akcie, ktoré realizujeme na Katedre výtvarnej kultúry UMB v rámci projektu ***Stratégie vo výtvarnej edukácii - tvorba nových modelov a študijných materiálov pre študijné odbory, Projekt č. 036UMB-4/2015.***

Elektronické kurzy realizované v rámci projektu *Stratégie vo výtvarnej edukácii*

V rámci zavádzania nových študijných programov a inovácie výučby v predmetoch orientovaných na výtvarnú edukáciu sme siahli po nástroji LMS Moodle, dostupnom na Univerzite Mateja Bela. Osvedčil sa ako výborný spôsob komunikácie, sprostredkovania obsahov a zberu dát. Vytvára interaktívny reflektívny priestor pre podporu činnostne ladených hodín výtvarnej výchovy. Práve reflexia je významným momentom v skúsenostne orientovanej príprave výtvarných pedagógov. Rozpracovali sme tieto kurzy:

Základy výtvarnej edukácie 1, 2 – kurz zameraný na výtvarnú edukáciu pre predprimárny a primárny stupeň predstavíme v nasledovnej podkapitole.

Odborná prax VV - kurz je určený študentom učiteľstva výtvarného umenia (VUJ) a je zameraný na rozvoj praktických skúseností vo oblasti výtvarnej výchovy na predprimárnom a primárnom stupni. V letnom semestri 2. ročníka je prax realizovaná v materskej škole a v zimnom semestri 3. ročníka si vyskúšajú výtvarné projekty v školskom klube detí (ŠKD). Cieľom praxe v materskej škole je priama praktická skúsenosť študentov učiteľstva výtvarného umenia s organizáciou výtvarných aktivít pre deti predškolského a mladšieho školského veku. Skúsenosť je potrebné zovšeobecniť, aby v budúcnosti dokázali pracovať s malými deťmi aj v iných kontextoch (voľnočasové aktivity, kultúrne inštitúcie, neformálne vzdelávanie).

Didaktika výtvarnej edukácie 1, 2, 3. Trojdielny integrovaný kurz didaktiky výtvarnej edukácie prepája teoretické štúdium s praxou. Je zameraný na oboznámenie sa s koncepciou výukových modelov v súčasnej výtvarnej výchove v nadväznosti na jednotlivé didaktické kategórie, teoretické a filozofické smery, intermediálne prepojenie estetických prejavov detí a mládeže. Kurz zahŕňa povinnú prax študentov v základných, stredných a základných umeleckých školách a vytvára tak priestor prieniku teórie a praktickej skúsenosti.

Výberové predmety na KVK – kurz pre študentov realizujúcich výberový predmet na KVK: účasť na workshope, výstava, sympóziu, výtvarné aktivity s deťmi v školskom a voľnočasovom prostredí. Predstavíme niektoré výsledky v samostatnej podkapitole

Výhody elektronických kurzov

Elektronické prostredie kurzu predstavuje informačnú a organizačnú podporu, virtuálnu knižnicu študijných materiálov a priestor pre odovzdávanie úloh:

- a) Ponúka teoretický podklad preberaných teoretických okruhov so zámerom sprístupniť študentom kompletne texty doplnené vizuálnom. Má rozšíriť poznatky o konceptoch vo výtvarnom umení, technikách a materiáloch, ako aj princípoch, stratégiách a metódach výtvarnej edukácie.
- b) Zároveň umožňuje priebežnú kontrolu práce študenta a vedie k vlastnej výtvarnej činnosti.
- c) Predstavuje tiež virtuálnu platformu výmeny názorov medzi študentami: študenti môžu zdieľať skúsenosti v oblasti vlastnej výtvarnej tvorby a organizácie výtvarných činností pre deti, prostredníctvom databáz úloh študijné skupiny spoločne vytvárajú portfóliá riešení (výtvarných nápadov, námetov na výtvarné hry, aktivity, postupy, analýzy detských kresieb).

Základy výtvarnej edukácie 1, 2

V súčasnosti pripravujeme elektronické učebnice *Základy výtvarnej edukácie 1 a 2*, ktoré majú doplniť chýbajúce študijné materiály pre výtvarne orientované predmety bakalárskeho štúdia v študijnom programe *1.1.5 Predškolská a elementárna pedagogika*. V aktuálne platných a bežiacich študijných programoch majú pokryť potrebu týchto predmetov:

- **základy výtvarnej edukácie:** d-ZVE-211 denná forma, 1e-ZVE-211 externá forma
- **výtvarné aktivity v MŠ a ZŠ:** 1d-VAM-211 denná forma, 1e-VAM-211 externá forma

Pripravované materiály a elektronické kurzy pozostávajú z tematických sekcií, ktorým sa venujeme postupne. Väčšina ich obsahu je od prihlásenia užívateľa do kurzu prístupná, takže sa môže vopred zorientovať v študijných materiáloch, vidieť vzájomné vzťahy medzi prezentovanými tematickými oblasťami. Prezentované témy delíme v oboch kurzoch nasledovne:

Základy výtvarnej edukácie 1:

- Vizuálna komunikácia v detstve.
- Detský výtvarný prejav a jeho rozvoj.
- Projektovanie výtvarnej aktivity.

Základy výtvarnej edukácie 2:

- Stratégie vo výtvarnej edukácii.
- Techniky a materiály na výtvarnej výchove.
- Motivácia a reflexívne hodnotenie výtvarných prác.

Oba kurzy obsahujú samostatnú sekciu k *praktickej časti* prípravy študentov na Katedre výtvarnej kultúry. Tá obsahuje v chronologickom poradí výtvarné úlohy realizované na hodinách seminárov.

V každom kurze je bonusová sekcia, ktorá umožňuje študentom istú časť úloh nahradiť samostatnou aktivitou. V prvom semestri predstavujú *výjazdy za kultúrou* možnosť pre študentov zorientovať sa v užšom, či aj širšom kultúrnom kontexte, ale aj podeliť sa so svojimi dojmami. Poznať kultúrne inštitúcie, galérie, múzeá, múzeá umenia v našom regióne. V nepovinnej časti druhého kurzu realizujú *vlastný výtvarný projekt* s využitím stratégie *service-learning* (bližšie sa tomuto prístupu budeme venovať v ďalšej časti). Úlohy nad rámec povinného obsahu dávajú študentom možnosť prejsť sa a vyniknúť.

Ciele kurzu

V teoretickej rovine sa študenti v tomto kurze oboznámia so základnými stavebnými prvkami vizuálneho jazyka. Na seminároch pracujeme prakticky a cieľom je rozvíjať vlastnú výtvarnú tvorivosť a výtvarné myslenie cez rôzne materiály a techniky plošnej a priestorovej tvorby cestou výtvarnej hry a experimentu. Zaoberáme sa základnými didaktickými kategóriami, pretože je potrebné aby študent už v prvých ročníkoch získaval metodickú zručnosť prípravy didaktického projektu a formou diskusie s kolegami preveroval svoje návrhy. Analyzujeme výtvarné techniky z pohľadu ich didaktického potenciálu. Učiteľ by mal dokázať vnímať detskú

kresbu v kontexte vývinu dieťaťa a analyzovať ju z hľadiska základných stavebných prvkov, úrovne psychomotorického vývinu dieťaťa a jej výpovednej hodnoty. Jednou z úloh je preto aj analýza detskej kresby.

Z charakteru výtvarnej výchovy na prvých stupňoch vzdelávania vyplýva, že aj budúci učitelia sa pripravujú činnosťne - v ateliéri. Nadobúdanie skúseností spočíva v praktickom kontakte s výtvarnými materiálmi a tiež s deťmi pri výtvarných činnostiach. Túto stránku praktickej skúsenosti nemožno nahradiť teoretickým štúdiom. Výtvarnú činnosť je potrebné reflektovať z didaktického hľadiska. viesť študentov k tomu, aby chápali didaktický potenciál rôznorodých aktivít, vyžaduje priestor, ktorý je organizačne náročné zabezpečiť v dotácii seminárov vyhradených pre študentov v ateliéri. Práve preto má elektronický kurz viaceré výhody.

Virtuálne prostredie umožňuje:

- **sústrediť širšie hypermediálne súvislosti** – kurz obsahuje okrem pôvodných študijných materiálov aj odkazy na externé zdroje (filmy, videá, albumy),
- **variabilne voliť úlohy** tak, aby sa mohol študent orientovať na určitý vek detí,
- **sprístupniť riešenia** ostatným študentom a tým umožniť vzájomné porovnanie,
- poskytnúť tútorovi/vyučujúcemu **podrobný prehľad o postupe** každého študenta.

Účastník kurzu sa stáva členom **virtuálnej komunity**, kde sa stretávajú denní študenti s externými. Majú možnosť podeliť sa o svoje skúsenosti s ostatnými a porovnať svoje riešenia s inými. Vhodným nástrojom rozvoja hodnotiacich schopností u študenta je možnosť komentovať práce ostatných účastníkov.

Študenti môžu pracovať aj z pohodlia domova a v čase, ktorý si sami zvolia. Nie sú obmedzení trvaním hodín seminárov v ateliéroch. Tu však majú vytvorené ideálne podmienky pre realizácie výtvarných zadaní. Virtuálne prostredie má pomôcť študentom v **prístupe k informáciám**, obohatiť ich štúdium o priestor **virtuálnej konferencie o výtvarnej výchove** na prvých stupňoch vzdelávania, ako aj v neformálnom vzdelávaní.

Interaktivita elektronického kurzu

Každá sekcia obsahuje materiály **študijného charakteru** s využitím interaktívnych modulov e-kurzu:

- **Knihy** sprístupňujú prednášky v písomnej podobe. Majú poskytnúť základné poznatky o konceptoch vo výtvarnom umení a edukácii na prvých stupňoch vzdelávania. Obsahujú hypertextové prepojenia, ktoré uľahčujú orientáciu v texte.
- **URL odkaz** prepojí na iné materiály hypermediálneho rázu - kurz obsahuje okrem pôvodných študijných materiálov aj odkazy na externé zdroje (filmy, videá, albumy).

Sú doplnené o **interaktívne aktivity** s využitím týchto modulov e-kurzu:

- **Databázy** riešení zbierajú riešenia jednotlivých výtvarných úloh. Ťažiskom predmetu je vlastná aktivita na seminároch - výtvarná činnosť s presahom k didaktickej analýze výtvarných aktivít. Všetky výtvarné úlohy realizované na hodinách nájdete v poslednej sekcii **Výtvarné úlohy na seminároch**.

- **Ankety** zisťujú a zároveň vyhodnocujú odpovede na vybrané otázky. Po vyplnení každej ankety účastník uvidí štatistický prehľad odpovedí. Toto má veľký význam pri interpretácii výsledkov a následnej diskusii na seminároch. Viac v podkapitole 1.2. tohto príspevku.
- **Fóra** sú najčastejšie používaným nástrojom komunikácie medzi účastníkmi so zacielenými témami diskusií. Sú výborným nástrojom reflexie rôznych tém. Študenti rozvíjajú diskusie a reagujú na zverejnené komentáre.

Vyvstáva potreba intenzívneho prepojenia praktickej činnosti študentov na seminároch a práce doma s moderným systémom komunikácie a hodnotenia. Ako výborné riešenie sa ponúkol systém elektronickej výučby Moodle. Predstavuje pre naše potreby priestor *virtuálneho ateliéru*, ktorý vhodne dopĺňa kontaktnú formu výučby týchto predmetov, lebo umožňuje interaktívne presahy. Priebežné plnenie úloh a ich aktualizovanie na stránke predstavuje výborný podklad priebežného hodnotenia. Hodnotiaci dokáže posúdiť kvalitu vypracovania jednotlivých úloh aj vďaka prehľadnej správe o každom účastníkovi, ktorú umožňuje LMS Moodle. Vďaka presným záznamom o prihláseniach a plnení úloh môže byť hodnotenie inak ťažko merateľných výstupov presnejšie a hodnotiaci dokáže poskytnúť cielenejšiu a kvalitnejšiu spätnú väzbu každému študentovi.

LMS Moodle - priestor „virtuálneho ateliéru“

V nasledovnej časti ukážeme na konkrétnych príkladoch spôsob práce s niektorými interaktívnymi modulmi, ktoré kurz ponúka. Virtuálny priestor je pre nás zároveň nástrojom akčného výskumu, ktorého zistenia môžeme efektívne reflektovať v rámci vzdelávacieho procesu.

Anketa - nástroj reflektívneho hodnotenia študentských názorov

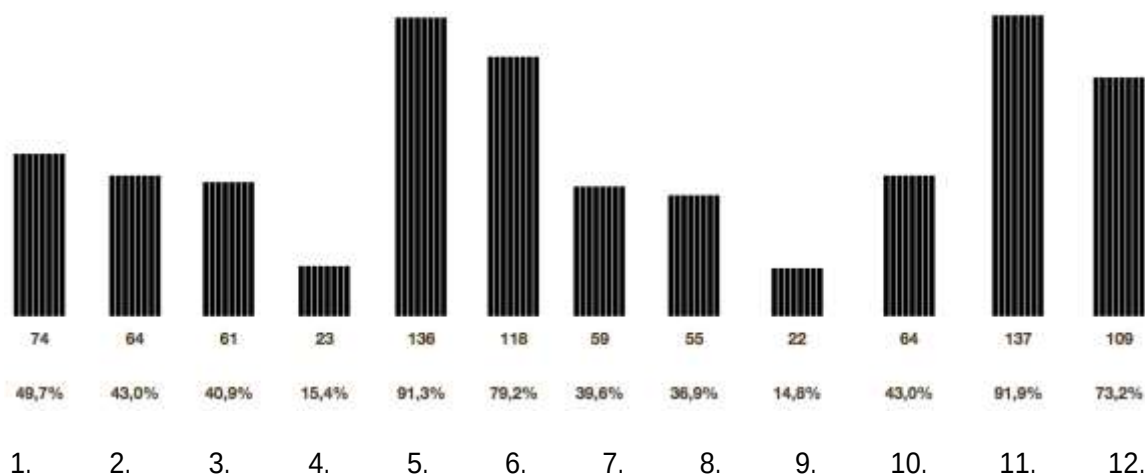
V rámci reflektívnej výučby je vhodné pracovať s názormi aktuálnej skupiny. LMS Moodle obsahuje výborný nástroj umožňujúci prácu s takýmito aktualizovanými dátami. V kurze zisťujeme názory a postoje študentov vo viacerých oblastiach – pracujeme tak efektívne so skúsenosťou študentov. Príkladom využitia interaktívneho modulu ankety v e-kurze môže byť zisťovanie názorov študentov na ciele kurzu. Porovnáme výsledky dvoch ankiet: úvodnej ankety k cieľom kurzu (Tab. 1) a záverečnej ankety hodnotenia kurzu (Tab. 2). Domnievame sa, že zisťovanie názoru študentov, každoročne na začiatku a na konci semestra, nám môže pomôcť zlepšovať výučbu predmetu.

Na začiatku kurzu žiadame študentov (149 respondentov), aby sa zamysleli nad cieľmi kurzu a označili tie, ktoré sa im zdajú dôležité pre ich budúcu prax. Zisťujeme tak ich očakávania od kurzu. Majú sa rozhodnúť pre 6 najdôležitejších, čo predstavuje polovicu ponúkaných možností:

1. poznať základné stavebné prvky vizuálneho jazyka a využiť ho vo vlastnom vyjadrení;
2. prakticky realizovať výtvarné úlohy a porovnať svoje riešenie s inými;
3. dokázať odhadnúť pedagogický potenciál vybranej výtvarnej činnosti;
4. využiť čas seminárov aj na vytváranie pomôcok pre iné predmety (potreby) ;
5. rozumieť detskej kresbe a vedieť ju citlivo interpretovať;
6. prakticky si vyskúšať rôzne výtvarné techniky;

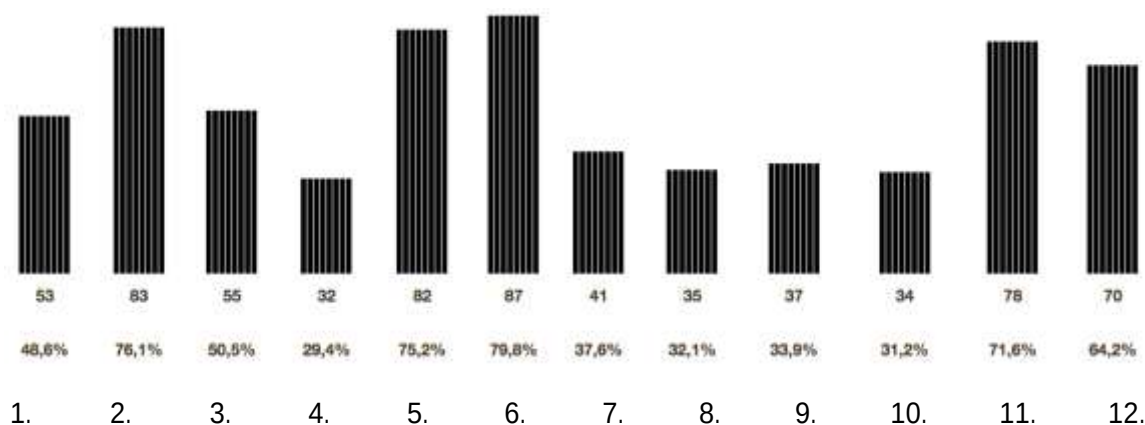
7. vedieť aplikovať kritériá hodnotenia vo výtvarnej výchove;
8. dokázať navrhovať výtvarný projekt prepájajúci rôzne oblasti poznania (rôzne predmety);
9. realizovať výstavu v podmienkach školy;
10. uvedomovať si technologické aj didaktické chyby vo výtvarných činnostiach a predísť im;
11. vedieť zaujať deti pre výtvarné činnosti a predchádzať ich strate záujmu o ne;
12. dokázať poskytnúť deťom rozvíjajúce hodnotenie, ktoré ich neodradí od tvorby.

Graf. 1 Grafické znázornenie volieb študentov v ankete cieľov kurzu



Na záver kurzu týchto študentov znovu žiadame o zhodnotenie kurzu a označenie tých cieľov, ktoré podľa nich v kurze dosiahli. Zase si volia z rovnakých možností a môžu označiť viaceré možnosti. Získali sme odpovede od 109 respondentov. V záverečnom hodnotení chýbajú odpovede celej jednej skupiny externých študentov, ktorí sa ankety pre nedostatok času nezúčastnili. To vysvetľuje rozdiel v počte respondentov. Aj napriek tomu možno vyvodzovať z porovnania isté závery.

Graf. 2 Grafické znázornenie volieb študentov v ankete hodnotenie kurzu



Z porovnania vyplýva, že ciele ktorým študenti prikladali väčšiu dôležitosť (5., 6., 11., 12.), získali aj väčšie skóre v záverečnom hodnotení. Takýto výsledok možno považovať za pozitívne hodnotenie kurzu zo strany študentov: pretože sa ich počiatočné očakávania naplnili. Základné očakávania od predmetu boli **rozumieť detskej kresbe a vedieť ju interpretovať a prakticky si vyskúšať rôzne výtvarné techniky**. Zároveň si

študenti uvedomujú dôležitosť schopnosti **zaujať deti pre výtvarné činnosti** ako aj **dokázať poskytnúť deťom rozvíjajúce hodnotenie, ktoré ich neodradí od tvorby.**

Výraznejšie stúplo skóre cieľa č. 2 pri záverečnej voľbe, teda možno tvrdiť že študenti majú pocit, že mohli prakticky realizovať výtvarné úlohy a porovnať svoje riešenie s inými, čo v úvode kurzu neočakávali. Toto vysvetľujeme sústreďovaním prác študentov do databáz s riešeniami viditeľnými pre všetkých študentov (viď ďalej), možnosť komentovania medzi účastníkmi je výborným nástrojom praktického nácviku a rozvoja **kompetencie hodnotiť**, ktorú študenti vnímajú ako jednu z dôležitých kompetencií budúceho učiteľa. Výsledky takéhoto porovnania sú orientačné, keďže vzorka respondentov nie je celkom porovnateľná v oboch meraniach. Aj tak má tento prieskum pre organizáciu kurzu výpovednú hodnotu.

Databáza - virtuálna expozícia študentských riešení

Ako príklad využitia databázy v e-kurze môže poslúžiť jedno zadanie výtvarnej úlohy, ktoré tu citujeme a ilustrujeme jedným študentským riešením (Obr. 1):

Autorkou zadania je Mgr. Sandra Popadáková:

Pomôcky: rôzne kúsky textilu - staré rifle, nepotrebné vzorované košele, farebné silonky, odložené tričko (čokoľvek, čo vám leží v skrini a mohlo by sa to využiť k tvorbe šperku), ihla, niť, nožnice, drôt, malé kovové predmety nájdené v šuplíkoch

Pomôcky na dokončenie ručného papiera: kartón A3, disperzné lepidlo, tuš,

Zadanie: navrhnete a vytvorte šperk inšpirovaný kvetmi s použitím starých textílií, siloniek atď.

Technika: autorská **Postup:**

navrhnete sadu aspoň 3 šperkov - čelenka, koruna, náhrdelník, náramok, prsteň, brošňa...

z jednotlivých častí textílií a drobných predmetov vytvorte niekoľko kvetov a zošíváním ich spojte dohromady

šperk ponorte do sadry rozrobenej tak, aby sa zjednotila farebnosť a šperk dostal kompaktný tvar

šperk nechajte vytvrdnúť

Kritéria hodnotenia: prevedenie, originalita,



Obrázok 1 Príklad riešenia výtvarného zadania zverejneného v databáze, vypracovala: Vladimíra Výboštoková



Obrázok 1 Príklad riešenia výtvarného zadania zverejneného v databáze, vypracovala: Patrícia Vrábová

Otázky k zadaniu sú kladené s cieľom usmerniť uvažovanie študentov vo vzťahu k technike a jej možnostiam ale aj schopnostiam detí určitého veku. Majú zhodnotiť charakter svojho produktu a uvažovať o jeho kvalitách. Toto vedie k uvedomovaniu si hodnoty rozvíjajúceho slovného hodnotenia. Návrik

Odpovedala Patrícia Vrábová, uvádzame niekoľko ďalších výtvarných riešení:

Pre aké vekové kategórie môžete vo výučbe uplatniť výrobu šperku z textílií? Od 6 rokov, základná škola.

Aké iné témy by ste navrhli na využitie kúskov textílií na hodinách VV? *Vytváranie koláží, šitie oblečenia pre bábky, patchwork.*

Ako sa Vám podarilo splniť zadanie? Ste spokojní so svojím výtvorom? Prečo? Myslím, že zadanie sa mi podarilo splniť. Som spokojná s výtvorom, páčil sa mi výsledok. Šperk bol síce nenositelný, ale na fotkách vyzeral veľmi dobre.

V čom by mohlo byť prínosné pre žiakov využitie sadry v tvorbe? Zo sadry sa dá vyrobiť aj rôzny úžitkový materiál. Žiaci potom vidia aj praktické využitie umenia vo svojom živote.

Päťstupňové hodnotenie výtvarnej úlohy:

Náročnosť pre učiteľa: 4 náročná príprava

Tvorivý potenciál: 5 celkom otvorené riešenie

Zvládnuteľnosť: 3 primeraná

Service learning⁸² ako stratégia vo výtvarnej edukácii

Service learning je vzdelávacia stratégia, ktorú možno charakterizovať ako učenie sa prostredníctvom služby určitej komunite. Vo svete (najmä Amerika a Latinská Amerika) sa využíva na všetkých úrovniach vzdelávania. Je veľmi vhodná pre vysokoškolské a hlavne humanitné vzdelávanie. Na našej fakulte ju rozvíja tím pedagógov pod vedením doc. PhDr. Alžbety Brozmanovej Gregorovej, PhD. „*Spoločným znakom stratégie service learning*

⁸² service learning (z a. j.) sa dá preložiť ako učenie sa prostredníctvom služby. V slovenskom a českom odbornom kontexte nie je zvykom ho prekladať. Ide o termín etablovaný v európskom/svetovom meradle. [3]

je, že je chápaná ako vyučovacia a učebná stratégia, ktorá integruje zmysluplnú dobrovoľnícku službu v komunite so vzdelávaním a reflexiou.“[3].

Ciele service learningu formulujú (podľa Coopera, 2005) vo „vzťahu k všetkým zapojeným subjektom – komunite a v nej pôsobiach organizáciách, škole a vo vzťahu k študentom a študentkám“. V našom prípade sú to väčšinou študenti pedagogickej fakulty a deti a učitelia z viacerých školských zariadení, s ktorými spolupracujeme.

Vo vzťahu k študentom a študentkám:

- zlepšiť proces učenia spojením teórie so skúsenosťou a uvažovania s akciou;
- dať možnosť pomáhať iným a vstúpiť do vzťahu pomoci s inými;
- pomôcť vidieť spojenie akademických predmetov s reálnym svetom;
- zvýšiť sebaúctu a sebadôveru;
- dať príležitosť robiť dôležitú a potrebnú prácu;
- rozvíjať občianstvo a občianske zručnosti;

Vo vzťahu ku komunite a škole:

- uspokojiť potreby komunity prostredníctvom priamych zmysluplných a potrebných služieb;
- ovplyvňovať lokálne zábery a potreby;
- rozvíjať priestor pre vzájomnú spoluprácu študentov a študentiek, školy a komunity [3].

Tento pragmatický spôsob vzdelávania sa pre budúcich učiteľov zdá byť veľmi vhodný a preto sa pokúšame aj do predmetov vyučovaných na našej katedre implementovať zásady a postupy tejto stratégie.

Priestor na aplikovanie tejto stratégie vidíme:

- v zámerne vytvorenom voliteľnom predmete (zatiaľ chýba);
- prax vedená v súlade s fázami SL (napr.: odborná prax z VV v MŠ a ZŠ);
- ako časť už existujúceho predmetu (napr.: základy výtvarnej edukácie);
- v akciách nad rámec výučby (napr.: vianočné ateliéry, deň otvorených dverí).

Spôsob akým kombinujeme učebné ciele a ciele služby komunite cez výtvarné činnosti budeme ilustrovať niekoľkými príkladmi realizovanými na Katedre výtvarnej kultúry v rokoch 2016/17.

Odborná prax z výtvarnej výchovy v materskej škole

Študenti absolvovali povinný predmet *Odborná prax z výtvarnej výchovy v MŠ*. Počas semestra absolvovali viaceré aktivity v materskej škole s cieľom dôkladne spoznať deti v tomto období. Deti spoznávali pri rôznych výtvarných aktivitách (kreslenie, maľovanie, modelovanie). Výstupom semestrálnej práce bola realizácia podujatia s expresívnym zameraním v záhrade škôlky. Študenti vytvorili tím a samostatne realizovali výtvarné doobedie pre všetky deti z materskej školy. Tie sa po skupinách vystriedali pri jednotlivých stanovištiach. Aktivity prepájal cieľ poznávať svoje prostredie cez výtvarné činnosti. Jedným výstupom je aj toto video.

Hodnota služby pre komunitu: kompletná realizácia výtvarného doobedie pre deti z materskej školy.



Obrázok 3 ukážky z realizácií výtvarných aktivít v MŠ

Učebné ciele: odhadnúť vhodnosť aktivít pre deti predškolského veku, plánovať a správne metodicky viesť výtvarnú aktivitu.

Uvádzame niekoľko príkladov:

- Alexandra Kaclová: Maľovanie prírodnými materiálmi.
- Ivana Šiagiová: Na mojom stanovišti mali deti možnosť si vyskúšať prepletanie farbených stužiek do plota, čím si ho pekne ozdobili a zároveň si tak trénovali jemnú motoriku a uvažovali nad tým, ako majú stužku podľa daného vzoru správne preplietť.... Niektoré deti vedeli hneď ako majú postupovať, iným bolo treba pomôcť. Určený bol jeden spôsob prepletania, no deti prichádzali aj s inými variáciami. Táto aktivita viacej bavila dievčatá, niektoré poprepletali aj viacero stužiek. Väčšine chlapcov stačilo raz, dvakrát, ale za to niektorí boli vynaliezavejší a našli si spôsob, ktorým si prepletanie stužky urýchlili.
- Andrea Moravčíková: Bazén a špongiová mašľa: Najprv som rozstrihala jednotlivé špongie napoly a priviazala som ich na šnúrky. Každé dieťa malo vlastnú špongiu (46 špongií). Deti tak mohli skúmať špongiu a jej vlastnosti, bez toho aby sa namočili. Skúmali vlastnosti špongie či sa ponorí alebo ostane stále nad hladinou. Koľko vody je schopná nasáť.
- Michaela Reznáková: Kresba pieskom. Na kovovej konštrukcii som mala pripevnenú fľašu ktorá je v polovici odrezaná a vo vrchnáčku je vytvorená dierka. Je to položené na tmavom podklade aby piesok vynikol a stopa bola lepšie viditeľná. Piesok musí byť suchý a na jemno pre osiaty. Fľaša musí byť čo najnižšie k podložke aby vznikla pekná linka a piesok sa nerozpíchl po podložke. Fľaša sa naplnila pieskom keď sa fľaša pustila do priestoru tak zotrvačnosťou nám vytvárala zväčša elipsu ale deti mohli do toho strkať tým pádom zmenili smer a dokonca fľašu mohli chytiť do rúk a dalo sa tým aj písať alebo dotvárať obrázok ktorý vznikol. Pri aktivite mohlo byť viac detí, vystriedali sa a vznikol tak jeden spoločný obrazec. Tie deti čo si to vyskúšali mali pripravenú podložku s pieskom a mohli do nej kresliť prstami.

Odborná prax z výtvarnej výchovy v školskom klube detí



Obrázok 2 Príklad aktivity v ŠKD:

Odtlačanie balónov-výroba baliaceho papiera

Autor: Silvia Jakubová

Tento semester nadväzuje na *prax* v školskom klube detí. Výstupom semestrálnej práce je realizácia podujatia s výtvarným zameraním v poobedných hodinách. Študenti tvoria tím a vedú rôznymi výtvarnými dobrodružstvami. Poobedie môže byť dobrou skúsenosťou pre deti aj študentov.

Hodnota služby pre komunitu: kompletná realizácia výtvarného popoludnia pre deti zo školského klubu.

Učebné ciele: odhadnúť vhodnosť aktivít pre deti mladšieho školského veku, plánovať a správne metodicky viesť výtvarnú aktivitu.

Uvádzame jeden príklad riešenia študentky Silvie Jakubovej:

„Aktivita sa odohrávala 15.12.2016 na základnej škole u Filipa. Aktivita trvala 2 hodiny - od 14:00 do 16:00. Na danú aktivitu sme si prichystali papier, na ktorý následne deti odtlačali balóny. Prichystali sme balóny, akrylové farby, plastové tanieriky na farby. K aktivite pristupovali deti v skupinách. Celkovo sa

vystriedali 3 skupiny. Každá sa aktivite venovala približne 15-25 minút. Deti bolo potrebné na začiatku upozorniť, že pracujeme s farbami, a teda, nech si dávajú pozor, aby sa nezašpinili. Taktiež sme im museli vysvetliť, že balón namáčame do farby jemne a používame ho ako razidlo - farbu neroztierame. Taktiež, že po jednom namočení môžeme balón otláčiť viackrát, nemusíme namáčať po jednom odtlačku balóna. Deti bolo treba ustriehnuť, aby sa riadili našimi radami, pretože sa veľmi radi hrali s množstvom farby. Poučili sme sa z nedokonalostí pri organizovaní prvej skupiny a pri ďalších sme sa snažili deti viesť k lepšiemu výsledku. Deťom sa aktivita zapáčila, opečiatkovali celý veľký kus papiera, ktorý sme im potom rozstrihali na menšie časti a každý si tak mohol zobrať svoj kúsok baliaceho papiera domov. Aktivita deti bavila približne 10 minút, no našli sa aj také, ktoré sedeli pri odtlačaní dlhšie, záviselo od trpezlivosti konkrétneho dieťaťa. Nabudúce by sme určite vychádzali zo skúseností, najmä s poučením detí pred aktivitou. Každopádne by stála za zopakovaním.“

Deň otvorených dverí UMB

Zámerom akcie bolo zorganizovať workshopy pre verejnosť v rámci dňa otvorených dverí. Je to príležitosť otvoriť naše ateliéry. Študenti mohli pripraviť a zorganizovať dielne, eventy a výtvarné akcie. Študenti navrhnu a zrealizujú pútavú, činnosť pre širšiu verejnosť. Publikum tvoria hlavne študenti zo stredných škôl, často so svojimi profesormi, ale aj študenti PF.

Hodnota služby pre komunitu: prezentovanie KVK pre potenciálnych záujemcov o štúdium cez zaujímavé workshopy

Učebné ciele: vedieť prispôbiť výtvarnú techniku pre podmienky práce so širšou verejnosťou a v obmedzenej časovej dotácii 30 min.

Uvádžame jeden príklad riešenia od študentky Ivany Svetliakovej:



Obrázok 3 Príklad workshopu Fotogram

Autor obrázku: Ivana Svetliaková

Pripravila som si fotoaparát na zdokumentovanie akcie, všetky potrebné veci a materiály na vytvorenie fotogramu (vývojka, ústálovač, prerušovací kúpeľ, svetlocitlivý papier, materiály na presvetcovanie - prírodné aj umelé, ...), nastavila som zväčšovací prístroj, zhotovila plagát k akcii, navrhla som si organizáciu na vykonávanie tejto aktivity, stručný prehľad histórie fotogramu, ktorý bol prezentovaný účastníkom.

Myslím si, že to prebiehalo veľmi dobre.

Účastníkov bolo naozaj veľa. Keďže

miestnosť bola menšia, museli návštevníci chodiť po skupinkách max 6 ľudí. Pri maximálnom počte, zhotovenie fotogramu, trvalo cca 25 min. s tým, že sme si aj vysvetlili stručne históriu, spravili sme si prípravu, presvietili, vyvolali, nakoniec aj spoločne zhodnotili a samozrejme bol aj priestor na otázky a odpovede.

Reakcie boli naozaj iba pozitívne. Čo sa prejavilo aj v počte účastníkov. Myslím si, že táto akcia bola veľmi úspešná a jediné čo by som spravila inak by bola prestávka na obed. No a potom sú tu negatíva, ktoré sa ale nedali ovplyvniť. Napr.: skrz chemikálií v ktorých sa fotogram vyvolával bol v miestnosti naozaj špecifický zápach. Na chvíľu to nikomu nevadilo ale keď tam mal človek byť niekoľko minút až max tú polhodinu tak ich mohla začať bolieť hlava a pod. Keďže tam nie je okno tak nebola ani možnosť vyvetrať a pomedzi vyvolávanie to bohužiaľ nebolo možné, pretože by to mohlo ovplyvniť výsledok aktivity.

Workshop Mozaika

Študenti mali možnosť absolvovať voliteľný workshop formou spoločnej tvorivej realizácie v areáli PF UMB. Študenti vytvorili pracovný tím a spoločne realizovali pod vedením študentky Ivany Svetliakovej mozaiku pre určité miesto. Zámerom bolo výtvarné riešenie mozaiky na podstavec, ktorý stratil svoju pôvodnú funkciu. Prázdny podstavec po dele bol takto obalený novou myšlienkou a je pripravený na ďalšie akcie Katedry výtvarnej kultúry..

Hodnota služby pre komunitu: úprava a tvorivé vyzdvihnutie nevyužitého priestoru

Učebné ciele: zásady bezpečnosti pri práci, pracovať v tíme pri tvorbe väčšej mozaiky, zvládnutie techniky mozaiky od návrhu po prenesenie do materiálu.



Obrázok 3 Workshop Mozaika Autor: Ivana Svetliaková

„Mozaika sa zdá byť jednoduchá, no *treba* si pri jej realizácii dávať pozor na pár vecí, a to: - Treba si *poriadne premyslieť čo sa ide „mozaikovať“*: upraviť na to povrch, vyčistiť od špiny, rastlín, nerovností, zvoliť najvhodnejší postup práce. Potom dodržať návrh, ktorý bol nakreslený, tak isto rozvrhnúť si realizáciu a treba mať vhodné kachličky. Tak isto veľký pozor si treba dávať na už rozlamané kúsky dlaždíc, pretože sú veľmi ostré, a je tam možnosť poranenia, takže je vhodné zaobstaráť si gumené rukavice na prácu.

Záver

Prezentovali sme spôsob akým využívame prienik praktickej skúsenosti a reflexie v elektronickom prostredí vo výtvarnej edukácii. Virtuálny priestor sa ukazuje ako veľmi vhodná podpora výučby aj v takom predmete ako je výtvarná edukácia a v budúcnosti ho plánujeme ďalej rozvíjať. Pre budúcnosť vidíme výzvu v systematickejšom implementovaní inšpiratívnej stratégie *service-learning* pre výtvarné vzdelávanie. Projekt *Stratégie vo výtvarnej edukácii* priniesol inšpiráciu, ktorú budeme rozvíjať v ďalších projektoch.

Použité zdroje

- [1] Štátny vzdelávací program. ISCED 1 – PRIMÁRNE VZDELÁVANIE – 1. STUPEŇ ZÁKLADNEJ ŠKOLY [online]. 27 s. Dostupné na: http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/svp_pv__2015.pdf [cit. 2017-03-23].
- [2] Štátny vzdelávací program. ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie [online]. 40 s. Dostupné na: http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/statny-vzdelavaci-program/isced_0.pdf [cit. 2017-09-23].
- [3] BROZMANOVÁ GREGOROVÁ, A. a kol.: *Service learning – inovatívna stratégia vo vysokoškolskom vzdelávaní*. In: Edukácia. Vedecko-odborný časopis, roč. 1, 2015, číslo 1, s. 44 – 54. Košice : Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach, 2015. ISBN 978-80-8152-166-9
- [4] BROZMANOVÁ GREGOROVÁ, A. – BARIAKOVÁ, Z. – CHOVCANOVÁ, K. – KUBEALAKOVÁ, M. – ŠOLCOVÁ, J.: *Service learning – priestor pre spojenie formálneho a neformálneho vzdelávania*. In: Mládež a spoločnosť, roč. XX, 2014, č. 2, s. 19 – 30. Bratislava : CVTI SR ISSN 1335-1109
- [5] DOUŠKOVÁ, A. - KASÁČOVÁ, B. a kol.: *Reflexia a hodnotenie v primárnom vzdelávaní*. Banská Bystrica. 2014 ISBN 987-80-557-0788-4

Kontakt:

Lenka, Lipárová, Mgr., PhD.

Katedra výtvarnej kultúry PF UMB, Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica, e-mail: lenka.liparova@umb.sk

ĽUDOVÉ PRVKY A REMESLÁ AKO ALTERNATÍVNA FORMA KREATÍVNEHO VZDELÁVANIA DETÍ

MONIKA KEPIČOVÁ

Abstract

The article offers a view on creative education of children in extra-curricular environment and deals with a definition of creative education with consideration of utilizing folk art elements and handicrafts. It describes those elements as interesting form of child creativity development. Folk arts and handicraft demonstrate to children not only tradition and folk arts of our ancestors, but also encourage non-traditional visual perception of art. Awakening trend and interest in supporting and maintaining traditional folk culture and arts offers us not only a possibility to exploit these factors in regional and art education, but also a possibility to include these factors in education process.

Key words

folk art, handicraft, regional education, extra-curricular activity, creativity

Abstrakt

Príspevok predkladá reflexívny pohľad na kreatívne vzdelávanie detí v mimoškolskom prostredí a zaoberá sa definíciou kreatívneho vzdelávania s prihliadnutím na využívanie ľudových umeleckých prvkov a remesiel. Opisuje tieto prvky ako zaujímavú formu rozvoja kreativity a myslenia detí. Ľudové umenie a remeslá približujú deťom svojou rozmanitosťou a hravou formou nie len ľudové tradície predkov, ale zároveň aktivizujú vnímanie umenia netradičným vizuálnym spôsobom. Opäť prebudený trend a záujem o podporu a udržiavanie tradičnej ľudovej kultúry a umenia nám poskytuje možnosť využívania týchto prvkov pri výučbe umenia v prepojení s regionálnou výchovou ako aj možnosť tieto prvky pútavo začleniť do vyučovacieho procesu.

Kľúčové slová

ľudové umenie, remeslo, regionálna výchova, mimoškolská činnosť, kreativita

Úvod

Bývalo prirodzené, že sa v každej kultúre snažili staršie generácie odovzdávať jedinečné kultúrne hodnoty mladšej generácii. Ľudská bytosť sa celý svoj život vyvíja v určitom spoločenstve ľudí, ktorých obklopujú špecifické kultúrne hodnoty, ktoré robia danú kultúru jedinečnou, preto by si ich ľudia mali uchovávať a naďalej rozvíjať počas svojho života. Táto potreba uchovávania sa v súčasnosti čoraz viac zdôrazňuje a stáva sa aktuálnou, najmä z dôvodu postupného úpadku záujmu o tieto témy u mladšej generácie ľudí, teda aj u detí

a mládeže. Globalizácia súčasného sveta má za následok to, že mladšie generácie čoraz menej prejavujú záujem o ľudovú kultúru. Na sociálnych sieťach nie je až tak badateľná a zväčša preto ostáva mimo ich vnímania. O to dôležitejšie je sa tejto téme venovať a mladým ľuďom približovať pestrosť našich ľudových remesiel, umenia a kultúry. Témy o zachovávaní dedičstva našich predkov, o udržiavaní a rozvíjaní ľudových zvykov, remesiel a umenia už dlhšie obdobie riešia na pôde rôznych organizácií a inštitúcií (UNESCO, Matica slovenská, Národné osvetové centrum, Etnografické múzeum v Martine, Ministerstvo kultúry, Ústredie ľudovej umeleckej výroby a i.). Snažia sa podporovať inováciu výchovno-vzdelávacej práce a ukazovať možnosti využívania voľného času pri rôznych záujmových činnostiach. Prienik týchto prvkov je taktiež badať už aj vo vyučovacom procese v niektorých školách a u pedagógov, ktorí považujú za dôležité posúvať a udržiavať naďalej živé tradičné remeslá a ľudové umenie. Čo je ale podstatné pre dosiahnutie úspechu o prejavenie záujmu tejto témy u mladých? V prvom rade vzbudiť u nich záujem a priblížiť inovatívnym a z časti netradičným spôsobom niečo, čo dnes hodnotia mladí ako niečo nezaujímavé a neatraktívne. Majme preto v snahe vychovávať takých ľudí, pre ktorých bude ľudová kultúra a umenie neustálym zdrojom inšpirácie, radosti a hrdosti.

1 Regionálna výchova vo výchovno-vzdelávacom procese

V školských osnovách, najmä humanitných predmetov, počítajú v rámci školskej i mimoškolskej činnosti s možnosťou aplikovania poznatkov o regióne do edukačného procesu. Reálne využitie tejto možnosti je však vždy iba na zvážení každého pedagóga. Na vysokých školách, kde pripravujeme budúcich učiteľov k povolaniu, nie je tejto téme venovaný dostatočný priestor, čo má pravdepodobne za následok nezáujem učiteľov o túto tému.⁸³ V súčasnosti sa prierezová téma regionálna výchova (voliteľný a integrujúci predmet) zavádza do vyučovania v rámci tých možností, ktoré ponúka štátny vzdelávací program vid'.⁸⁴ *Hlavným cieľom učebného zdroja je poskytnúť účastníkom vzdelávacieho programu Regionálna výchova v primárnom vzdelávaní dostatok relevantných informácií a údajov, ktoré im uľahčia realizáciu výučby v prierezovej téme regionálna výchova. Cieľom predmetu regionálna výchova je pestovať a rozvíjať vzťah a úctu k človeku, obci, mestu, vlasti a výchove k národnému povedomiu, ale aj spolunáležitosti, čo je súčasť výchovného procesu.*⁸⁵

V Štátnom vzdelávacom programe pre 1. stupeň ZŠ v Slovenskej republike ISCED 1 je uplatňovaná téma *Regionálna výchova a tradičná ľudová kultúra*. Odporúča sa prierezovú tému, „...nenásilnou formou začleniť vo vyučovaní do viacerých predmetov, prostredníctvom ich obsahov ale aj formou projektov, exkurzií a pod. Vhodnými sa javia najmä predmety výtvarná, hudobná, literárna a etická výchova, pracovné vyučovanie ale aj dejepis, prírodoveda, vlastiveda a geografia. V rámci školského vzdelávacieho programu môže byť obsah prierezovej témy

⁸³ VLČKOVÁ, Dana. 2010. Prvky ľudovej kultúry a regionálnej výchovy v projektovom vyučovaní vo výtvarnej výchove. IN: *Aktuálne hodnoty kultúry a umenia vo vzdelávaní I*. Ružomberok : VERBUM, 2010, s. 217-224. ISBN 978-80-8084-603-9.

⁸⁴ Celé znenie dokumentu prierezovej témy na: MINISTERSTVO ŠKOLSTVA SLOVENSKEJ REPUBLIKY. 2017. Regionálna výchova a tradičná ľudová kultúra. Prierezová téma. Príloha ŠVP ISCED 1. Bratislava : Štátny pedagogický ústav [online], [cit. 2017-08-26]. Dostupné na internete: <http://www.statpedu.sk/sk/svp/statny-vzdelavaci-program/svp-prvy-stupen-zs/prierezove-temy/regionalna-vychova-tradicna-ludova-kultura/>

⁸⁵ MAKISOVÁ, Andrea. 2013. *Regionálna výchova v primárnom vzdelávaní*. Bratislava : Metodicko-pedagogické centrum, 2013, s.5. ISBN 978-80-8052-479-1.

zaradený do voliteľných vyučovacích predmetov, ako napr. regionálna výchova, regionálny dejepis, geografia, výtvarné spracovanie materiálu, zborový spev, detské hudobné divadlo, literárno-dramatické divadlo a i.⁸⁶ „Prostredníctvom regionálnej výchovy má škola vytvárať primeraný priestor aktivitám žiakov a ich participácii na veciach verejných, ako jeden zo spôsobov, ktoré naučia žiaka nechápať veci a javy izolovane, ale vidieť ich ako súčasť každodenných problémov, pre ktoré je potrebné hľadať a nachádzať zmysluplné riešenia.“⁸⁷

„Potreba poznávania najbližšieho okolia, obce, regiónu vyplýva z potreby prepojiť školu, školské vyučovanie a vzdelávanie s reálnym životom a reálnymi potrebami žiakov. Žiak nemá vnímať školu a činnosti vyplývajúce z učebných situácií ako aktivity časovo aj priestorovo ohraničené, ale ako prostriedok, v ktorom spoznáva, ako riešiť konkrétne životné situácie, ktoré reálne prežíva. Pre žiaka primárneho stupňa vzdelávania je adekvátnym prostredím pre tvorivé riešenie problémov každodenného života jeho vlastná obec a región, pričom obsahový a cieľový rámec pre tento spôsob nadpredmetovej výučby poskytuje regionálna výchova.“⁸⁸ Tradičné remeslo sa čoraz viac dostáva do širšieho povedomia ľudí, naberá na popularite a pre mnoho detí a neskôr aj dospelých sa stáva ich súčasťou. V období dospievania, kedy sa formujú názory a vznikajú nové záujmy o nové témy, je dôležité vedieť tento obsah podať mladšej generácii zaujímavo a pútavo, pretože len tak v nich môžeme vzbudiť záujem o remeselné techniky a tým pádom udržiavať tradičné remeslá živé aj pre budúce generácie. Zavádzanie regionálnej výchovy s prihliadnutím na tradičné ľudové remeslá vnímame ako zaujímavú možnosť prepojenia prierezovej témy nie len počas vyučovania na hodinách vlastivedy, dejepisu, geografie, technickej výchovy, hudobnej výchovy, literatúry alebo výtvarnej výchovy, ale v prvom rade ako zážitkové učenie a reálne prepojenie učiva s praxou a teda aj v mimoškolskom vyučovaní pomocou (exkurzií, prednášok, vychádzok či návštev u remeselníkov v ich dielňach a pod.).

Základné ciele regionálnej výchovy s prihliadnutím na tradičné ľudové remeslá

Kedže sa príspevok zameriava najmä na možnosti zaujímavého využitia tradičných ľudových remesiel vo výchovno-vzdelávacom procese, poukazuje aj na ciele, ktoré môžu byť využité prostredníctvom tejto témy. V prvom rade by mali byť ciele stanovené tak, aby okrem kognitívneho a psychomotorického hľadiska využívali aj zapojenie citov a postojev žiakov a to najmä k nášmu kultúrnemu dedičstvu a histórii. Podľa Rochovskej

⁸⁶ Regionálna výchova a tradičná ľudová kultúra. Prierezová téma. Príloha ŠVP ISCED 1. Bratislava : Štátny pedagogický ústav, s. 2 [online], [cit. 2017-08-26]. Dostupné na internete: <http://www.statpedu.sk/sk/svp/statny-vzdelavaci-program/svp-prvy-stupen-zs/prierezove-temy/regionalna-vychova-tradicna-ludova-kultura/>

⁸⁷ GAŠPAROVÁ, Miroslava. 2011. Región a jeho potenciál pri rozvoji komunikácie v primárnom vzdelávaní. In *Komunikowanie się w społeczeństwie wiedzy XXI wieku*. Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa, 2011, s. 181. ISBN 978-83-61304-38-8. Zdroj: ROCHOVSKÁ, Ivana. 2012. Remeselné tradície ako súčasť regionálnej výchovy v primárnom vzdelávaní. IN: *Regionálna výchova ako súčasť školského vzdelávacieho programu*. Slovenská Ľupča : Združenie pedagógov zo škôl s regionálnou výchovou, 2013, s. 18. ISBN 978-80-971316-9-2.

⁸⁸ GAŠPAROVÁ, Miroslava, TOMKULIAKOVÁ, Ružena. 2012. Spoločenskovedné a prírodovedné poznávanie a ich miesto v rozvoji kultúrnej identity žiakov mladšieho školského veku. In *PRIZMA*. Žilina : EDIS, 2012. ISBN 978-80-554-0486-8, s. 90. Zdroj: ROCHOVSKÁ, Ivana. 2012. Remeselné tradície ako súčasť regionálnej výchovy v primárnom vzdelávaní. IN: *Regionálna výchova ako súčasť školského vzdelávacieho programu*. Slovenská Ľupča : Združenie pedagógov zo škôl s regionálnou výchovou, 2013, s. 18. ISBN 978-80-971316-9-2.

(2012), je potrebné brať do úvahy: „...taxonómie vzdelávacích cieľov v kognitívnej oblasti (napr. B. S. Bloom), afektívnej oblasti (napr. D. B. Krathwohl) a psychomotorickej oblasti (R. H. Dave).“⁸⁹

Príklady kognitívnych cieľov:

- pomenovať ľudové remeslo podľa jeho špecifickej charakteristiky
- vymenovať minimálne tri techniky spracovania dreva v minulosti
- popísať princíp tkania na krosnách
- vysvetliť na výrobu čoho sa v minulosti využívala slama a šúpolie
- rozdeliť a pomenovať tradičné remeselné výrobky podľa druhu materiálu
- vyjadriť vlastný názor na otázku, prečo je dôležité aj v súčasnosti zachovávať, udržiavať a obnovovať výrobu tradičných remeselných techník

Príklady afektívnych cieľov:

- pozorovať proces výroby tradičného remeselného výrobku pri exkurzii (napr. točenie na hrnčiarskom kruhu a tvorba hlineného džbánu)
- prejavovať záujem o tradičné remeselné techniky
- uvedomovať si hodnotu remeselnej práce a prejať záujem o tradičné ľudové techniky aj v mimoškolskej činnosti
- vážiť si tradičnú tvorbu, remeslo a vedieť vyjadriť vlastný názor na tému v diskusii s rovesníkmi
- Príklady psychomotorických cieľov:
- demonštrovať výrobu cigánskych tkaníc
- vymodelovať misku z hlinených plátov a dozdobiť ju podľa vlastnej fantázie
- zajačím výpletom odrôtovať hlinený pohár
- vytvoriť vlastné návrhy so svetskou tematikou na podmalbu na skle⁹⁰

2. Ľudová kultúra vo výchovno-vzdelávacom procese

Pri poznávaní ľudovej kultúry Slovenska, našich zvykov, tradícií, duchovných a historických hodnôt regiónu zohráva dôležité postavenie materská i základná škola. Systematické uplatňovanie prvkov z oblasti ľudovej kultúry, umenia a remesiel už od predškolského veku, môže viesť k neskoršiemu pretrvávajúcemu záujmu detí o tieto témy. Kultúru v našom prostredí rozdeľujeme na duchovnú (nehmotnú) a materiálnu (hmotnú). Duchovná kultúra je tvorená rodným jazykom, etickými hodnotami, vedomosťami, pravidlami, symbolmi, ktoré tvarujú našu spoločnosť. Hmotnú kultúru tvoria predmety, ktoré sú vytvorené ľuďmi (spoločnosťou) – domy, hračky, nástroje a i. Tradičná ľudová kultúra vzniká spojením oboch produktov ľudskej činnosti, teda hmotnej i nehmotnej časti, ktoré vytvára tradičná spoločnosť, zväčša tradovaná z generácie na generáciu

⁸⁹ ROCHOVSKÁ, Ivana. 2012. s. 18.

⁹⁰ Tamže, s. 18-20.

ústnym podaním, napodobňovaním a v menšej časti i písomnou formou. Ako uvádza Makišová (2013)⁹¹ vývin **tradičnej kultúry regiónov Slovenska** ovplyvnili viaceré faktory:

1. prírodné a klimatické podmienky – (nížiny, pohoria),
2. administratívne členenie krajiny,
3. etnické (Maďari, Rusíni, Ukrajinci, Rómovia, Nemci, Chorváti, Bulhari)
a konfesijné (náboženské) faktory (katolíci, evanjelici, kalvíni, habáni, pravoslávni, židia),
4. migračné prúdy a kolonizácie (nemeckí, chorvátski, bulharskí kolonisti,
5. kopaničiarske a valašské kolonizácie, vysťahovalectvo),
6. historické udalosti,
7. vplyv miest a lokálnych kultúrnych centier,
8. zamestnanie a výroba.

Tradičná ľudová kultúra je považovaná za formu kultúrneho prejavu, ktorá podporuje zachovávanie kultúrnej identity. Za kultúrnu identitu považujeme ľudské postoje, zvyky, tradície, názory, hodnoty, spôsoby myslenia, ľudské konanie a správanie, ktoré spoločne vytvárajú špecifické črty danej spoločnosti. Ľudová kultúra postupne zanikala z dôvodu postupnej modernizácie spoločnosti. Bol to proces dlhodobý, ale v súčasnosti už silne badateľný. Pre náš národ je však aj naďalej silným duchovným a materiálnym bohatstvom, ktoré je potrebné uchovávať. Každý región na Slovensku má svoje špecifiká. Regionálna výchova a tradičná ľudová kultúra na základných školách počas školskej ale i mimoškolskej činnosti významne vplyva na obohacovanie vedomostí u žiakov. Dokáže hravou formou načrtnúť minulosť a správne zvolenou stratégiou umožní žiakovi bádať, hľadať, vysvetľovať, riešiť problémy, vytvárať nové nápady, projekty a pri tom všetkom prejsť svoju kreativitu. V tomto bode je veľmi dôležitá participácia oboch strán: učiteľa a žiaka. Poslaním učiteľa je vyžadovať od žiakov aktívny prístup v procese objavovania a získavania poznatkov. Jedná sa o proces, kedy sa uplatňuje vlastná činnosť dieťaťa/žiaka, ktorá nemusí byť len individuálna, ale aj kolektívna. V súlade s rôznymi skúsenosťami detí, pod vedením učiteľa získavajú množstvo nových obohacujúcich poznatkov, ktoré zároveň prinášajú radosť z celkového procesu poznávania. Učiteľ má byť osoba, ktorá zabezpečí podklady k bádaniu, správne nasmeruje žiakov kde a čo hľadať. V tomto momente je potrebné si uvedomiť, že moderná výučba či už aj tradičnej ľudovej kultúry a umenia nie je v súčasnosti možná bez využitia informačno-komunikačných technológií (PC, internet, videá, nahrávky a pod.), kde učiteľ zohráva radcu a inštruktora, ako tieto technológie správne využiť pri takomto type výučby.

Kultúrne hodnoty na Slovensku sa líšia podľa regiónov, sú variabilné a každý má svoju špecifickú podobu. Učiteľ by mal preto poznať ľudovú kultúru v rámci svojho regiónu, obce, mesta kde pôsobí a odborne ju pri výučbe predkladať deťom, vďaka čomu ju udržiava stále živú. Krížová (2013) zdôrazňuje fakt, že je potrebná vysoká dávka samoštúdia a vlastného výskumu u učiteľov vyučujúcich tieto témy, ale odmenou tomu budú

⁹¹ MAKIŠOVÁ, Andrea. 2013. s. 36.

získané vedomosti u žiakov.⁹² Práca s ľudovou kultúrou, je charakteristická svojou nevyčerpatiteľnosťou, rozmanitosťou, pestrosťou a rôznymi podobami v závislosti od daného regiónu.



Obr 1.-3.: súkromný archív autorky článku,
vytvorené počas tvorivých dielní: textilná dielňa, malba na sklo a modelovanie, ÚĽUV, rok 2017

Ľudové umenie a remeslá vo výchovno-vzdelávacom procese

Ľudové umenie patrí k významným prvkom našej kultúry a je veľmi pestré. Jeho prejavy zasahujú do všetkých oblastí duchovnej i materiálnej zložky a súčasne reflexuje výtvarné, estetické, ale aj emocionálne prežívanie jedinca či spoločnosti. Vo všeobecnosti sa dá ľudové výtvarné umenie popísať ako:

⁹² KRÍŽOVÁ, Jana. 2013. Regionálna výchova v primárnom vzdelávaní. IN: *Škola a regionálna výchova : zborník príspevkov z konferencie*. Banská Bystrica : Združenie pedagógov zo škôl s regionálnou výchovou, 2013.

- ručná výroba autora, prípadne si k práci môže autor dopomôcť jednoduchým ručným náradím
- autor ostáva zväčša v anonymite
- dielo má emotívny charakter nie len v ohľade na vyjadrenia vnútorného sveta tvorca, ale aj v snahe osloviť pocity adresáta
- výtvarné dielo má v prvom rade praktické využitie. Dekoratívna funkcia v ľudovom výtvarnom umení zohrávala až sekundárne zastúpenie

Tieto uvedené fakty môžu byť vhodným argumentom k pochopeniu využitia prvkov ľudového výtvarného umenia v pozmenenej forme aj v dnešnom výtvarnom umení.⁹³

Aby dieťa malo záujem o témy ľudového umenia, ľudových remesiel a aktívne spoznávalo a objavovalo krásu, ktorú nám zanechali naši predkovia, potrebuje okrem povzbudivého prostredia aj kreatívneho učiteľa, od ktorého záleží aké metódy sprostredkovania a oživovania ľudového umenia v edukačnom procese využije. Ak sú metódy a formy motivujúce, vedú dieťa k prirodzenej zvedavosti. Preto je dôležité organizovať proces výučby tak, aby si dieťa tvorivým a netradičným spôsobom vyskúšalo rôzne roly, "vstúpilo do sveta minulosti", malo priestor k vlastnej realizácii, tvorbe a možnosti prejaviť svoju kreativitu. Každá aktivita by mala byť taktiež zážitková, vzbudzujúca príjemné pocity.⁹⁴

Počas tejto práce je potrebné vytvárať priaznivú klímu v skupine. Mala by vládnuť pokojná, tvorivá atmosféra, bez stresu s dobrými vzťahmi medzi učiteľom a žiakmi a aj žiakmi navzájom. Učiteľ vďaka snahe o vytvorenie priaznivej klímy, svojou prácou a prístupom k deťom, môže vzbudiť záujem učiť a spoznávať, tvoriť tradičné umenie netradične a inovatívne. Je dobré, ak skupina s ktorou bude pracovať, je učiteľovi už známa a pozná vzťahy medzi deťmi, ich jednotlivé záujmy a správanie. Vie vycítiť čo je deťom blízke a čo ich zaujme a vďaka tomu dokáže pripraviť hodinu v škole, ale aj mimo školy zaujímavo, pútavo a vtiahnuť deti do deja a naplánovaných aktivít. Nie vždy rozhoduje iba vek skupiny s ktorou pracuje. Asi jedna z najdôležitejších vecí je motivácia, pretože ak nie sú žiaci dostatočne motivovaní, môže sa stať, že výsledok práce nedopadne podľa plánu. Záleží však aj od času, počas ktorého sa deti oboznamujú s novými vecami. Je to individuálna doba, od ktorej záleží prejavenie záujmu dieťaťa o tému. Pri tvorbe obsahu na tému tradičné ľudové remeslá sa môžeme orientovať konkrétne na daný región, jeho remeselné tradície, prípadne zachované ľudové remeslá až do súčasnosti. Pri vymedzení pojmu využívame pojmy ako remeslo, ľudová výroba, domáca výroba a na základe odbornej literatúry ich bližšie špecifikujeme.

Domáca výroba charakterizuje najstaršiu formu výroby. Spočiatku ľudia vyrábali pre svoju vlastnú potrebu a potrebu rodiny. Neskôr sa výrobky postupne zdokonaľovali vďaka lepšiemu náradiu, čo spôsobilo prevyšovanie výroby nad spotrebou a teda mohlo dôjsť k špecializácii a vzniku remesiel. **Remeslo** umožnilo výrobcovi vyrábať daný druh tovaru a vzniklo prirodzenou delbou práce oddelením sa od poľnohospodárstva. Remeselná výroba sa predovšetkým orientovala na výrobu predmetov každodennej potreby, výrobu náradia,

⁹³ KRIŠKOVÁ, Zdena. 2010. Ľudové výtvarné umenie a špecifická možnosť jeho využitia v súčasnosti. IN: *Aktuálne hodnoty kultúry a umenia vo vzdelávaní I*. Ružomberok : VERBUM, 2010, s. 97-102. ISBN 978-80-8084-603-9

⁹⁴ ŠVÁBOVÁ, Božena. 2015. Čaro a krása ľudovej kultúry v práci učiteľa v primárnom vzdelávaní. IN: *Pedagogické diskusie*. Ružomberok : 2015, č. 2. ISSN 1339-9217.

riadov do domácnosti, nástrojov a tiež spracovanie materiálov z rastlinných a živočíšnych produktov. Od svojho počiatku mala táto výroba sezónny charakter. Ľudoví výrobcovia boli najčastejšie roľníkmi, ktorí v zimnom období vyrábali rozličné nástroje, odevy či hračky.⁹⁵ Ľudové remeslá sa prenášali z generácie na generáciu. Každý región sa viac menej špecializoval na výrobu toho, čo bolo najbežnejšie dostupným materiálom v ich okolí. Medzi najstaršie a najviac využívané materiály patrilo drevo, slama, prútie, prírodné pletivá a textilné vlákna (ľan, žihľava, konope)⁹⁶. Na Slovensku boli zastúpené rôzne remeslá:

- DREVO – dlabanie dreva, debnárstvo, štiepanie dreva, tokárstvo, rezbárstvo
- HLINA – hrnčiarstvo
- SKLO – sklárstvo, podmaľba na skle
- KOVY – drotárstvo, šperkárstvo, výroba spiežovcov a liatovcov, kováčstvo
- KOŽA – garbiari, remenári, kožušníci
- ROHOVINA
- spracovávanie PRÍRODNÝCH PLETÍV – výroba zo slamy a šúpolia
- výroba KRASLÍC
- MEDOVNÍKY – medovníkársťvo
- výroba TKANÍN – tkáčstvo, spracovanie vlny - plstenie
- výroba VÝŠIVIEK – vyšivkársťvo
- výroba ČIPIEK – čipkársťvo
- výroba MODROTLAČE – farbiarstvo, modrotlač⁹⁷

„Žiaci sa vďaka ľudovým remeslám v edukačnom procese dozvedajú o rôznych drevospracujúcich remeslách (napr. drevorubačstvo, furmanstvo, tesárstvo, stolárstvo, kolárstvo, tokárstvo, debnárstvo, korytárstvo, truhlárstvo, sitárstvo, šindliarstvo, vareškárstvo, rezbárstvo), remeslách spracúvajúcich prútie a iné pletivá (napr. košíkársťvo, metlársťvo), remeslách spracúvajúcich textílie (napr. tkáčstvo, vyšívačstvo, krajčírsťvo, súkenníctvo, valchárstvo, mangliarstvo), kovospracujúcich remeslách (napr. kováčstvo, zvonkársťvo, zlatníctvo), remeslách spracúvajúcich kožu (napr. garbiarstvo, kožušníctvo, obuvníctvo), remeslách spracúvajúcich hlinu (napr. hrnčiarstvo, džbánkárstvo, keramikárstvo), remeslách vyrábajúcich a spracúvajúcich potraviny (napr. mäsiarstvo, mlynárstvo, pekárstvo, medovníkársťvo), remeslách vyrábajúcich umelecké predmety, ktoré výrobcovia zhotovovali z bežne dostupných surovín (napr. dreva, vlny, ľanu, hlíny, kovu) a opracúvali prevažne jednoduchými nástrojmi.“⁹⁸ Učiteľia sa o tejto téme môžu dozvedieť z viacerých zdrojov. Autorky Ivana Rochovská a Božena Švábiová spracovali problematiku tradičných ľudových remesiel

⁹⁵ MAJLING, Vojtech. 2004. *tamže*

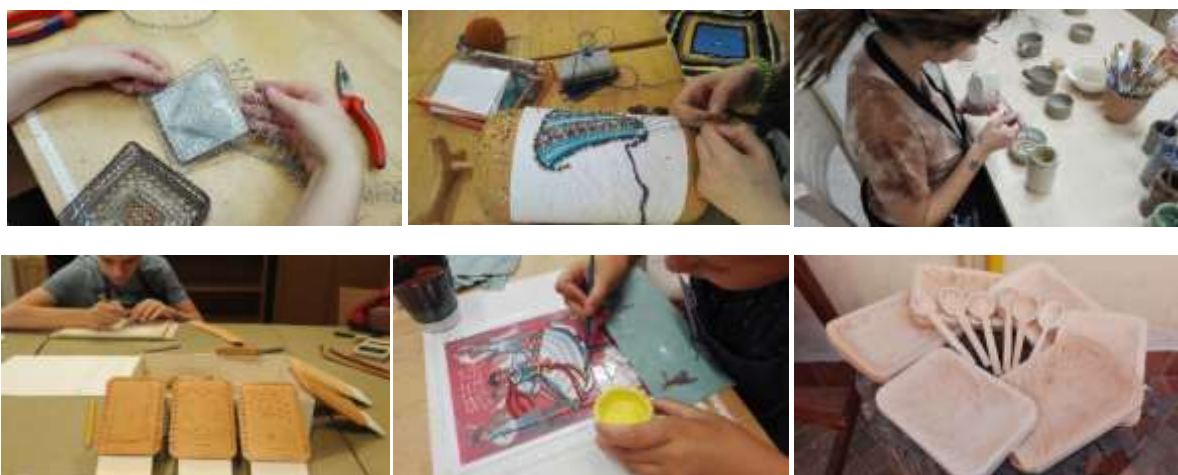
⁹⁶ ČELLÁROVÁ, Lýdia. 1997. Ľudové tradície a ľudové remeslá na Slovensku a ich využitie v štúdiu učiteľstva 1. st. ZŠ.

Banská Bystrica : PF UMB, 1997. ISBN 80-8055-129-4.

⁹⁷ Tamže, 1997.

⁹⁸ ROCHOVSKÁ, Ivana. 2012. Remeselné tradície ako súčasť regionálnej výchovy v primárnom vzdelávaní. IN: *Regionálna výchova ako súčasť školského vzdelávacieho programu*. Slovenská Ľupča : Združenie pedagógov zo škôl s regionálnou výchovou, 2013, s. 20. ISBN 978-80-971316-9-2.

v roku 2012 v knihe s názvom Ľudové remeslá a zvykoslovné tradície a možnosti ich využitia v primárnom vzdelávaní (Rochovská, Švábová, 2012), autorky Krížová Jana a Krupová Ivana píšú o ľudových remeslách v knihe Vybrané špecifiká regionálnej výchovy v okolí Banskej Bystrice (Krížová, Krupová, 2007), súčasťou je aj CD s videozáznamami zachytávajúcimi ľudových remeselníkov Horehronia pri ich remeselnej tvorbe. Okrem toho môžu učitelia čerpať námety z rôznych webových stránok, ktoré sa venujú tradičnej ľudovej kultúre, ľudovému umeniu a remeslám, napr. zo stránky Ústredia ľudovej umeleckej výroby (<http://www.uluv.sk/>) môžu sa dozvedieť niečo o tradičných slovenských ľudových výrobcoch, nájsť zaujímavé zbierkové predmety, alebo sa dozvedieť o Škole remesiel, ktorá je vhodným prostredím pre exkurzie či už v rámci vyučovania alebo počas mimoškolskej činnosti. Deti majú možnosť vďaka tvorivým dielňam, pocítiť na vlastné ruky tradičnú remeselnú výrobu, dotknúť sa skutočného materiálu a náradia s ktorým pracovali remeselníci aj v minulosti a vytvoriť si spolu s remeselníkmi krásne remeselné výrobky, ktoré im po tvorivých dielňach ostanú na pamiatku. Množstvo informácií sa majú učitelia i žiaci možnosť dozvedieť aj na stránke (<http://www.ludovakultura.sk>), kde nájdu napríklad encyklopédiu, fond tradičnej ľudovej kultúry či zoznamy nehmotného kultúrneho dedičstva Slovenska a kalendár podujatí.



Obr. 4.-9.: súkromný archív autorky článku,
vytvorené počas remeselných kurzov drotárstvo, paličkovanie, hrnčiarska výroba,
kožiarska výroba, maľba na sklo, rezbárstvo ÚĽUV, rok 2017

Využívanie tradičných ľudových remesiel ako kreatívnej formy vzdelávania v mimoškolskej činnosti a na hodinách výtvarnej výchovy

Súčasný metódy vzdelávania nám predkladajú rôzne postupy, akými sa dajú deťom priblížiť témy o ľudovej kultúre a umení. V tvorivých edukačných aktivitách, na návštevách remeselníkov, exkurzií a tvorivých remeselníckych dielňach majú deti možnosť spoznať s akými remeslami mali naši predkovia v minulosti dočinenia, z akých materiálov vyrábali svoje výrobky a aká bola ich miera zručnosti a tvorivosti. Dobrou

pomôckou sú napríklad články Ivety Rochovskej⁹⁹, Boženy Švábovej¹⁰⁰, Lýdie Čellárovej¹⁰¹ či Patrície Biarincovej¹⁰²

Pri výučbe tradičných ľudových remesiel môžeme využívať skupinovú prácu, frontálnu prácu, ale aj individuálnu prácu žiakov podľa ich záujmu o danú tému a ich schopností. Skupinová práca na primárnom vzdelávaní sa nám javí efektívnejšia pri uplatňovaní problematiky výučby tradičných ľudových remesiel v porovnaní s frontálnou prácou žiakov. Žiaci by mali vedieť medzi sebou správne komunikovať, pracovať spoločne v skupinách a uplatniť svoj názor pri riešení úlohy. Samozrejme aj frontálna a individuálna práca môže zastupovať miesto na výučbe. V priebehu procesu výchovy a vzdelávania je však dobré formy práce striedať a tým robiť aktivitu pre deti zaujímavejšiu a pútavejšiu. Okrem klasickej výučby v školskej triede je oveľa vhodnejším riešením využívať možnosti exkurzií do dielní ľudových majstrov, remeselníkov, alebo inštitúcií, ktoré sa tejto téme venujú. Vhodné sú tiež rôzne mimoškolské didaktické formy ako napríklad návšteva folklórnych podujatí, remeselných trhov kde si dieťa môže priamo vyskúšať niečo vyrobiť.

V procese vzdelávania je dôležité umožniť žiakom dosiahnuť čo najvernejší obraz toho, čo je predmetom skúmania. Je dobré voliť pútavú formu a využívať rôzne vyučovacie metódy, ktoré kladú dôraz na tvorivosť dieťaťa.¹⁰³ Taktiež je vhodné striedať rôzne didaktické metódy, avšak asi najvhodnejšie je využívať metódy zážitkového učenia, čo je pri výučbe tradičných ľudových remesiel veľmi vhodné a efektívne. U detí zohráva významnú úlohu aktívne poznávanie skutočností realizované prostredníctvom osobnej skúsenosti. Tá je nielen efektívnou metódou pre získavanie vedomostí, ale tiež vhodným zdrojom celkového rozvoja detskej kreativity.

Aby sme pri oboznamovaní žiakov s tradičnými ľudovými remeslami rozvíjali aj ich kreativitu je možnosť využívať rôzne praktické metódy tradičných techník napr. tkania, vyšívania, šitia, maľovania, zhotovovania šperkov z drôtu, vytvárania ľudových plastiek obohatených o vlastné námety a motívy. Žiaci postupne poznávajú dané remeslo, jeho postupy výroby až prechádzajú k postupnému uchopeniu daného remesla

⁹⁹ Spomínané autorky publikujú množstvo článkov a príspevkov na danú problematiku, ktorej sa venujeme v tomto príspevku:

ROCHOVSKÁ, Ivana. Tradičné ľudové remeslá ako súčasť regionálnej výchovy v primárnom vzdelávaní. IN: *Regionálna výchova ako súčasť školského vzdelávacieho programu* : zborník z príspevkov z konferencie konanej 30.11.2012 v Slovenskej Ľupči. Slovenská Ľupča : Združenie pedagógov zo škôl s regionálnou výchovou, 2012, s. 17-28. ISBN 978-80-971316-9-2.

ROCHOVSKÁ Ivana, ŠVÁBOVÁ Božena. 2012. *Ľudové remeslá a zvykoslovné tradície a možnosti ich využitia v primárnom vzdelávaní*. Ružomberok : VERBUM, 2012, 138 s. ISBN 978-80-8084-857-6.

¹⁰⁰ ŠVÁBOVÁ, Božena. 2013. Aplikácia ľudovej slovesnosti v predprimárnom a primárnom vzdelávaní. IN: *Škola s regionálnou výchovou* : zborník príspevkov z konferencie. Banská Bystrica : Združenie pedagógov zo škôl s regionálnou výchovou, 2012, s. 37-43. ISBN 978-80-971615-8-3.

ŠVÁBOVÁ, Božena. 2014. Ľudové umenie prebúdajúce tvorivosť a hravosť dieťaťa v predprimárnom a primárnom vzdelávaní. IN : *Tradície a inovácie vo výchove a vzdelávaní modernej generácie učiteľov X*. Ružomberok : VERBUM, 2014, s. 188-202. ISBN 978-80-561-0140-7.

¹⁰¹ ČELLÁROVÁ, Lýdia. 1997. Ľudové tradície a ľudové remeslá na Slovensku a ich využitie v štúdiu učiteľstva 1. st. ZŠ. Banská Bystrica : PF UMB, 1997, 94 s. ISBN 80-8055-129-4.

¹⁰² BIARINCOVÁ, Patrícia. 2014. *Tradičná ľudová kultúra na sekundárnom stupni vzdelávania*. Ružomberok : VERBUM, 2014. ISBN 978-80-561-0119-3.

¹⁰³ TARAJČÁKOVÁ, Edita. 2010. Úloha školy v profesijnej príprave žiakov so zrakovým postihnutím na Slovensku. IN *Tradície a inovácie vo výchove a vzdelávaní modernej generácie učiteľov V*. Ružomberok : PF KU, 2010. ISBN 978-80-8084-618-3.

vytvorením vlastného námetu a následným aplikovaním nového prvku, čím dochádza k podpore prejavu tvorivosti u dieťaťa ako aj k upevňovaniu záujmu o danú techniku v prípade ak je pokus úspešný.

„V tomto veku je pre deti dôležitá programová možnosť získať vlastnými aktivitami bohaté skúsenosti a zážitky z hrového a učebného prostredia rovesníkov. Osobitne významné je poskytovať možnosti rozvíjať schopnosť vyjadrovať sa a realizovať sa prostredníctvom slov, pohybov, piesní a obrazov, čo je významný základ na rozvoj gramotnosti. Priateľská a ústretová klíma podnecuje žiakov k poznávaniu, konaniu, hodnoteniu, dorozumievaniu sa i porozumeniu, ktoré podporujú ich učenie sa, ako aj celostný rozvoj ich osobnosti.“¹⁰⁴



Obr. 10.-13.: súkromný archív autorky článku, vytvorené počas letného tábora Prázdniny s remeslom, výroba cigánskej tkanice, maľba na sklo, tkanie na krosnách, modelovanie, ÚĽUV, rok 2017

Záver

Remeslo, folklór a tradície sa postupne stávajú opäť aktuálne, no i napriek tomu je badať, že dnešná mladá generácia nejaví príliš veľký záujem o tradičné umenie, kultúru a niečo čo je rokmi zaužívané a trvalé. Ako teda upútať a zaujať deti aj v tomto smere? Jednou z možností je zaujímavým spôsobom sprostredkovať mladým ľuďom našu históriu. Dať im možnosť osobne spoznať, vidieť a vyskúšať si niečo, čo bolo bežnou súčasťou ľudí ešte dávno pred nimi a ukázať im, ako zaujímavo sa dá remeslo využiť aj v dnešnom umení. Sprostredkovanie kultúry a umenia už v rannom veku dieťaťa je významným najmä z hľadiska socializácie a enkulturácie. Taktiež môže byť zdrojom a veľkou inšpiráciou do budúcnosti pre ich vlastnú tvorbu. Vážme si preto to, čo nám zanechali naši predkovia a majme snahu o jeho udržiavanie.

Zoznam bibliografických odkazov

- [1] BABICOVÁ, Ľubica a kol. 2002. Regionálna výchova a škola. Zborník príspevkov z vedeckej konferencie. Banská Bystrica : Pedagogická fakulta UMB, 2002, 120 str. ISBN 80-8055-753-5.

¹⁰⁴ MAKIŠOVÁ, Andrea. 2013. s. 7.

- [2] BIARINCOVÁ, Patrícia. 2014. Tradičná ľudová kultúra na sekundárnom stupni vzdelávania. Ružomberok : VERBUM, 2014, 107 str. ISBN 978-80-561-0119-3.
- [3] ČELLÁROVÁ, Lýdia. 1997. Ľudové tradície a remeslá na Slovensku a ich využitie v štúdiu učiteľstva 1. st. ZŠ. Banská Bystrica : PF UMB, 1997, 94 str. ISBN 80-8055-129-4.
- [4] FEGLOVÁ Viera a kol. 1993. Postavenie ľudovej kultúry vo výchovno-vzdelávacom procese. Nitra _ VA PRINT, 1993, 182 str. ISBN 80-88738-06-7.
- [5] GAŠPAROVÁ, Miroslava. 2011. Región a jeho potenciál pri rozvoji komunikácie v primárnom vzdelávaní. In Komunikowanie się w społeczeństwie wiedzy XXI wieku. Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa, 2011, s. 181. ISBN 978-83-61304-38-8. Zdroj: ROCHOVSKÁ, Ivana. 2012. Remeselné tradície ako súčasť regionálnej výchovy v primárnom vzdelávaní. IN: Regionálna výchova ako súčasť školského vzdelávacieho programu. Slovenská Ľupča : Združenie pedagógov zo škôl s regionálnou výchovou, 2013, 79 str. ISBN 978-80-971316-9-2.
- [6] GAŠPAROVÁ, Miroslava, TOMKULIAKOVÁ, Ružena. 2012. Spoločenskovedné a prírodovedné poznávanie a ich miesto v rozvoji kultúrnej identity žiakov mladšieho školského veku. In PRIZMA. Žilina : EDIS, 2012. ISBN 978-80-554-0486-8, s. 90. Zdroj: ROCHOVSKÁ, Ivana. 2012. Remeselné tradície ako súčasť regionálnej výchovy v primárnom vzdelávaní. IN: Regionálna výchova ako súčasť školského vzdelávacieho programu. Slovenská Ľupča : Združenie pedagógov zo škôl s regionálnou výchovou, 2013, 79 str. ISBN 978-80-971316-9-2.
- [7] KRIŠKOVÁ, Zdena. 2010. Ľudové výtvarné umenie a špecifická možnosť jeho využitia v súčasnosti. IN: Aktuálne hodnoty kultúry a umenia vo vzdelávaní I. Ružomberok : VERBUM, 2010, 241 str. ISBN 978-80-8084-603-9
- [8] KRÍŽOVÁ, Jana. 2013. Regionálna výchova v primárnom vzdelávaní. IN: Škola a regionálna výchova : zborník príspevkov z konferencie. Banská Bystrica : Združenie pedagógov zo škôl s regionálnou výchovou, 2013, str. 47. ISBN 978-80-971615-8-3.
- [9] KUSÝ, M. 1974. Od remesla po design. Bratislava : Pallas, 1974, 214 str.
- [10] MAJLING, Vojtech. 2004. Ľudové remeslá na Slovensku. 2004, 160 str. ISBN 80-88945-70-4.
- [11] MICHALIDES, Pavol. 1984. Výtvarná kultúra výroby. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1984, 405 str.
- [12] MAKIŠOVÁ, Andrea. 2013. Regionálna výchova v primárnom vzdelávaní. Bratislava : Metodicko-pedagogické centrum, 2013, 37 str. ISBN 978-80-8052-479-1.
- [13] ROCHOVSKÁ, Ivana. 2012. Remeselné tradície ako súčasť regionálnej výchovy v primárnom vzdelávaní. IN: Regionálna výchova ako súčasť školského vzdelávacieho programu. Slovenská Ľupča : Združenie pedagógov zo škôl s regionálnou výchovou, 2013, 79 str. ISBN 978-80-971316-9-2.
- [14] ROCHOVSKÁ Ivana, ŠVÁBOVÁ Božena. 2012. Ľudové remeslá a zvykoslovné tradície a možnosti ich využitia v primárnom vzdelávaní. Ružomberok : VERBUM, 2012, 138 str. ISBN 978-80-8084-857-6.
- [15] ŠVÁBOVÁ, Božena. 2013. Aplikácia ľudovej slovesnosti v predprimárnom a primárnom vzdelávaní. IN: Škola s regionálnou výchovou : zborník príspevkov z konferencie. Banská Bystrica : Združenie pedagógov zo škôl s regionálnou výchovou, 2012, 47 str. ISBN 978-80-971615-8-3.

- [16] ŠVÁBOVÁ, Božena. 2014. Ľudové umenie prebúdzajúce tvorivosť a hravosť dieťaťa v predprimárnom a primárnom vzdelávaní. IN : Tradície a inovácie vo výchove a vzdelávaní modernej generácie učiteľov X. Ružomberok : VERBUM, 2014, 216 str. ISBN 978-80-561-0140-7.
- [17] ŠVÁBOVÁ, Božena. 2015. Čaro a krása ľudovej kultúry v práci učiteľa v primárnom vzdelávaní. IN: Pedagogické diskusie. Ružomberok : 2015, č. 2. ISSN 1339-9217.
- [18] TARAJČÁKOVÁ, Edita. 2010. Úloha školy v profesijnej príprave žiakov so zrakovým postihnutím na Slovensku. IN: Tradície a inovácie vo výchove a vzdelávaní modernej generácie učiteľov V. Ružomberok : PF KU, 2010, 324 str. ISBN 978-80-8084-618-3.
- [19] VLČKOVÁ, Dana. 2010. Prvky ľudovej kultúry a regionálnej výchovy v projektovom vyučovaní vo výtvarnej výchove. IN: Aktuálne hodnoty kultúry a umenia vo vzdelávaní I. Ružomberok : VERBUM, 2010, 241 str. ISBN 978-80-8084-603-9.

Zoznam internetových odkazov

MINISTERSTVO ŠKOLSTVA SLOVENSKEJ REPUBLIKY. 2017. Regionálna výchova a tradičná ľudová kultúra. Prierezová téma. Príloha ŠVP ISCED 1. Bratislava : Štátny pedagogický ústav [online], [cit. 2017-08-26]. Dostupné na internete: <http://www.statpedu.sk/sk/svp/statny-vzdelavaci-program/svp-prvy-stupen-zs/prierezove-temy/regionalna-vychova-tradicna-ludova-kultura/>

Kontakt:

Mgr. Monika Kepičová

Školiteľka: Prof., PaedDr. Daniela Valachová, PhD.

Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta

Katedra výtvarnej výchovy

Račianska 59, Bratislava, 813 34

email: monika.kepicova@gmail.com

TVORIVÉ PROCESY VO VÝTVARNEJ VÝCHOVE A ICH HODNOTENIE

CREATIVE PROCESSES IN ART EDUCATION AND ITS ASSESSMENT

JÁN HUSÁR

Abstract

The article deals with creative projecting of education by an art education teacher in coherence with his/her content knowledge that shall be addressed to students. The evaluation of teacher's knowledge to innovate methods, forms and aids of teaching have direct effect to students' accomplished results.

Abstrakt

Článok sa zaoberá tvorivým projektovaním výučby učiteľom výtvarnej výchovy súvisiace s jeho znalosťami obsahov, ktoré má žiakom sprostredkovať. Hodnotenie schopností učiteľa inovovať metódy, formy a prostriedky výučby majú priamy vplyv na dosiahnuté výsledky žiakov a študentov.

Key words

Creativity, creative processes, problem-solving, critical thinking, art education

Klíčové slová

Tvorivosť, tvorivé procesy, riešenie problémov, kritické myslenie, výtvarná výchova

Úvod

Písomné odkazy vzťahujúce sa k tvorbe ako schopnosti človeka nachádzame už pri položení základov európskej kultúry. Tam sa prvý raz stretávame s odlišnými názormi na novátorstvo, ktoré je dnes všeobecne považované za podstatu tvorivosti. Tvorba a tvorivosť sa historicky formovala ako filozofický a politický problém.

Aby sme naznačili vzťah výchovy a politiky k tvorivosti, začnime pri Platónovi, pre ktorého sa správna výchova stáva natoľko podstatná, že od nej odvíja zákonné požiadavky na umenie ako kľúčový nástroj výchovy. Múžickým umením deti prijímajú do seba zákonnosť, lenže v neregulovanom umení vzniká protizákonnosť, cez ktorú sa postupne a nepozorovane prostredníctvom špatných obrazov hromadí v duši veľké zlo. Zákonodarcovia nemôžu básnikom diktovať ako majú písať dobré básne, ale ich povinnosťou je prijať všeobecné zásady, podľa ktorých majú básnici tvoriť ([1], 60 – 65). Namiesto toho, aby sa tvorba podriadila

vedomiu účinkov diel na ľudí, podnecuje u nich žiadostivosť. Platónovi v umení vadí napodobovanie, ktoré nemá nič spoločné s krásou a dobrom. Novosť v múzických umeniach považuje za rozmar neusporiadaného vkusu a potenciálny zdroj rozkladu spoločnosti, a preto je pre neho dôležité, aby sa tvorba dostala pod kontrolu štátu. *„Chráňme sa meniť spôsob múzického umenia v nový, pretože by sme tým vydávali do nebezpečenstva celok: lebo nikde sa nehýbe zákonmi múzickými, aby sa zároveň nehýbalo najväčšími zákonmi politickými...”* ([1], 113).

Na rozdiel od Platóna, Aristoteles považuje žiadostivosť za prirodzenú vlastnosť rozumných aj nerozumných bytostí, pričom rozdiel medzi nimi spočíva v zámernom a nezámernom konaní. Človek koná zámerne na základe voľby. Zámerná voľba sa týka toho, čo máme v moci a čo môžeme vykonať. Podľa toho si stanovujeme aj ciele, v ktorých zohľadňujeme prostriedky a nástroje pre ich najľahšie a najkrajšie dosiahnutie ([2], 51). So zámernou voľbou je spojený charakter človeka určený jeho cnosťami hodnými chvály, na ktorých sa podieľa rozumová a mravná zložka duše. Rozumová cnosť vzniká a rozvíja sa postupne učením a závisí od získaných skúseností, ktoré človek nadobúda časom. Mravná cnosť vzniká a rozvíja sa ako prirodzená vloha človeka pod vplyvom prijatých zvykov v rámci spoločnosti. Každému budúcemu konaniu sa učíme samotným konaním a výsledky nášho konania podliehajú hodnoteniu. Pokiaľ by sme nerozlišovali medzi výsledkami konania a nehodnotili ich, nepotrebovali by sme ani učiteľov, lebo by sme sa rodili ako dobrí alebo zlí v rozumovej, tak aj v mravnej časti duše ([2], 27).

Platón aj Aristoteles tak vlastne pomenovali tvorivé myslenie a konanie človeka, ale pokiaľ Platón vidí v novotách potenciál rozvratu spoločnosti, Aristoteles chápe zámerné konanie vychádzajúce z pravdivého úsudku rozumu ako stav, ktorý umožňuje tvorenie. Zaraduje sem aj produkty umenia ako veci, ktoré môžu byť aj inak, a preto musia vždy podliehať hodnoteniu vnímateľa, lebo sa viažu k jeho pocitom príjemnosti a nepríjemnosti.

Výtvarné umenia boli v starom Grécku súčasťou remesiel a techniky (τέχνη – téchne) a vzťahovali sa na schopnosti tvorcov vedieť prakticky vykonávať činnosť. Pokiaľ v oblasti umenia musí umelec konkrétne konať, musí aktuálne premyslieť a zapojiť do svojho výkonu svoju telesnosť a problémom sú preňho samotné činnosti, materializácia a konkrétne spredmetňovanie idey, filozof môže skúmať ideu akéhokoľvek konania vo všeobecnosti. *„Filozofia a umenie tak vstupujú do antagonistického vzťahu, ktorý vyvoláva obavy a ktorý bude podstatným spôsobom spoluurčovať dejiny filozofie od Platóna až po Hegela – a aj neskôr”* ([3], 427).

Niekde tu môžeme hľadať aj počiatky rozlíšenia medzi vedeckými a umeleckými prístupmi skúmania a tvorby sveta, ale aj rozdiely medzi tzv. náukovými a umelecko-výchovnými oblasťami vzdelávania. Ak sú v nich činnosti stavané proti sebe, deje sa tak z dôvodu ich príliš úzkeho chápania. *„Umenie je zobrazovaním, veda vysvetľovaním tej istej skutočnosti”* ([4], 19).

1 Vzdelávacia politika a priestor pre tvorivosť

Pre pochopenie tvorivých procesov je užitočné nahliadnuť do nedávnej minulosti z pohľadu ich aplikácie do vzdelávania vo výtvarnej výchove. Školský zákon 95/1948 vytvoril jednotnú školskú sústavu a obsah predmetu kreslenie smeroval od *„...poznatkovo-intelektualistického chápania ku koncepcii s deskriptívno-*

technickými požiadavkami (osnovy z roku 1954). Toto smerovanie malo naplniť úlohy polytechnického vzdelávania uvedomelých technikov a návrhárov“([5], 135). Povojnové obsahy predmetu kreslenie z roku 1954 sa vzťahovali na rozvíjanie remeselno-technických zručností a ateliérovú zobrazovaciu kresbu. Kreslenie ako súčasť komunistickej výchovy sa malo opierať o estetické normy socialistického realizmu a vieru vo víťazstvo ideálov komunizmu. V 50-tych rokoch sa začali presadzovať snahy obohacovať obsah predmetu o podnety z výskumov vývoja detského výtvarného prejavu, psychológie a psychológie umenia. Tieto tendencie vyvolali zmenu koncepcie vo vyučovaní predmetu kreslenie a v roku 1960 boli prijaté osnovy nového predmetu, nazvaného výtvarná výchova. „V požiadavke tvorivých schopností učebných osnov z roku 1960 mal byť akceptovaný sebvýraz a sebvýpoveď kresby a maľby“([5], 135).

Po roku 1989 sa začali rozvíjať rôzne pluralitné koncepcie výtvarnej výchovy, u nás zostala silná väzba predmetu na oblasť výtvarného umenia. Otvoriť priestor pre tvorivé a inovatívne vzdelávanie mala až kurikulárna transformácia (2006-2007), ktorá sa zamerala na obrat od vzdelávania zacieleného na poznatky ku vzdelávaniu orientovanému na kompetencie. Základným východiskom pre tvorbu záväzného najvyššieho dokumentu, Štátneho vzdelávacieho programu, stali sa Kľúčové kompetencie pre celoživotné vzdelávanie – európsky referenčný rámec, ktoré boli rozpracované pre jednotlivé stupne vzdelávania. Európska komisia vypracovala tento dokument na konci roku 2006 ako prílohu k odporúčaniu Európskeho parlamentu a Rady, ktoré bolo 30. decembra 2006 uverejnené v Úradnom vestníku Európskej únie. *„Kompetencie pre tento rámec sa definujú ako kombinácia vedomostí, zručností a postojov primeraných danému kontextu. Kľúčové kompetencie sú tie, ktoré potrebujú všetci jednotlivci na osobné uspokojenie a rozvoj, aktívne občianstvo, spoločenské začlenenie a zamestnanosť“*[6].

Otvorenie priestoru pre tvorbu školských vzdelávacích programov, ktoré mali zohľadňovať špecifické podmienky a potreby regiónov znamenal aj možnosť rozvinúť tvorivé a inovatívne vzdelávanie v školách, ich diferenciaciu a slobodnejšie profilovanie. Charakter kurikula mal prejsť z normatívneho jednoúrovňového na participatívny dvojúrovňový model, čím sa mal otvoriť priestor pre učiteľa, už nie ako vykonávateľa a sprostredkovateľa vzdelania, ale aj ako potenciálneho tvorcu kurikula.

Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon), nahradil legislatívnu normu z roku 1984, prijatý bol 22. mája 2008 a do platnosti vstúpil 1. septembra 2008. Presun kompetencií na úroveň škôl bol rýchly, formálny a nedostatočný, zásadné otázky v konkrétnom prostredí nemohli byť nielen zodpovedané, ale dokonca ani položené. Doposiaľ zostáva neriešený vzťah medzi požiadavkou pragmatického vzdelávania zameraného na trh práce a výchovou k ľudskosti, v ktorom si rovnosť spôsobilostí ako základ reformy celoživotného vzdelávania vnútorne protirečí. Na jednej strane má jednotlivec získať poznatky, zručnosti a postoje, ktoré uplatní na trhu práce, čím sa majú z hľadiska spoločnosti nivelizovať sociálne rozdiely, na strane druhej sa očakávajú kreatívne vyjadrenia, ktoré poukazujú na rôznorodosť jednotlivcov. *„Kultúrna, politicko-občianska či spoločenská úspešnosť človeka akoby v rozhodujúcej miere závisela od jeho ekonomickej úspešnosti(...) Predstava takejto rovnosti v spôsobilostiach však úplne ignoruje rozdiely v prirodzených dispozíciách rôznych ľudí a nevníma človeka ako bytosť rôznorodého potenciálu“* [7].

V súčasnosti sa neudržateľnosť vzdelávacieho systému rieši jeho reformou, ale znepokojenie vyvolávajú dogmatické vyhlásenia v médiách, ktoré vychádzajú z budúcich potrieb priemyslu a ekonomiky. Tieto názory v konečnom dôsledku smerujú k požiadavkám na pestovanie konkrétnych jednostranných schopností absolventov škôl. Ani teraz, ani v budúcnosti sa štát nemôže celkom vzdať zodpovednosti a kontroly za výchovu žiakov a študentov, ale práve tu vzniká základný problém preferencie zameranosti na rozvíjanie kognitívnej zložky a pracovných zručností, od ktorých sa odvíjajú požiadavky na kvantifikovateľnú merateľnosť výkonov vzdelávania.

Ľudia sa diferencujú rozličnými schopnosťami získanými v minulosti a predstavami o svojej budúcnosti. Vzdelávanie zamerané na žiaka by malo vychádzať z pochopenia jeho minulosti a poskytovať mu možnosť hľadať vlastnú budúcnosť. Takto chápané vzdelávanie nespočíva len na merateľných vedomostiach a zručnostiach, ale aj na pomoci žiakovi identifikovať samého seba ako bytosť emocionálnu, duchovnú a sociálnu.

Motiváciu a záujem o vzdelanie ovplyvňuje množstvo faktorov, k efektívnym spôsobom patrí aktívne vzdelávanie, ktoré zapája, využíva a podporuje tvorivosť mladých ľudí. Školy a ich učitelia majú hľadať konštruktívne spôsoby ako uľahčiť žiakom skúmať svoje prostredie a vyjadriť v ňom samých seba. Od roku 2015 sú v platnosti inovované štátne vzdelávacie programy nadväzujúce na pôvodné z roku 2009 ako normatívy definované obsahovými a výkonovými štandardmi, z ktorých sa odvíja aj hodnotenie žiaka. Pre výtvarnú výchovu je rozhodujúce, aby obsah záväzných dokumentov komplexne zahŕňal témy spadajúce do danej vzdelávacej oblasti, bol flexibilný a otvorený, teda aby učiteľovi umožňoval dynamickú prácu a nechával priestor pre jeho tvorivosť. Štátne vzdelávacie programy z roku 2009 boli koncipované ako horizontálno-vertikálne modely vychádzajúce z metodických radov, v ktorých majú byť v horizontálnej úrovni riešené príbuzné výtvarné problémy vždy na inom stupni náročnosti, čo sa vzťahuje k rešpektovaniu schopností a vekovej úrovne žiaka, vo vertikálnej úrovni sa nachádza obsahová ponuka, ktorá odkazuje na okruhy naviazané na jazyk výtvarného umenia, druhy výtvarného umenia, súčasné vizuálne médiá, vzťahy k iným druhom umenia a vzťahy umenia k iným oblastiam poznávania sveta. Kultúrna identita sa vzťahuje na chápanie a uchovávanie vlastných tradícií, vonkajšia inštitucionálna spolupráca je vyjadrená vzťahom školy a galérie.

Otvorenosť dokumentov vo výtvarnej výchove je dôležitá pre demokratické a tvorivé chápanie vzdelávania v tejto sfére, ale takéto ponímanie je podmienené didaktickými znalosťami obsahov a ich tvorivou transformáciou do výučby zo strany učiteľa [8].

2 Tvorivé procesy vo vzdelávaní

Pojem tvorivosť sa používa v mnohých kontextoch a neexistuje jeho všeobecne platná definícia. Súvisí to s vedeckým skúmaním a budovaním rôznorodých teórií, ktorými je tvorivosť vysvetľovaná. Spája sa najmä s novosťou, objavnosťou, produkciou niečoho originálneho, nekonvenčného, čo je recipročným vzťahom voči známemu, danému, faktickému. Z tejto reciprocitý vznikajú nedorozumenia pri chápaní tvorivosti.

Aby sa žiak v budúcnosti úspešne zaradil do spoločnosti, musí nadobudnúť vedomosti a zručnosti v mnohých oblastiach praxe a rozumieť konvenčným pravidlám symbolických systémov, cez ktoré ľudia komunikujú. Učenie sa opiera o vecné, relatívne stále a nemenné súbory faktických poznatkov, ktoré má škola žiakovi sprostredkovať, čo do istej miery limituje priestor tvorivého vzdelávania. Učiteľ sa často sústreďuje na splnenie povinností vo vzťahu k normatívu a uniká mu podstata rozvíjania tvorivých schopností a kritického myslenia žiaka. Naplnenie vzdelávacích cieľov sa hodnotí rozsahom a hĺbkou nadobudnutých vedomostí a zručností žiaka, ktoré predpisujú obsahové a výkonové štandardy v každej vzdelávacej oblasti. Menej sa posudzujú jeho schopnosti chápať ich v rozmanitých súvislostiach a využívať ich v prepojení s rôznymi областami praxe.

Kvalita vzdelávacích procesov zameraných na rozvíjanie tvorivosti teda závisí od pochopenia jej významu učiteľom, ktorý transformuje princípy tvorivosti cez obsahy odboru do procesov vzdelávania a od jeho schopnosti kriticky hodnotiť tieto procesy.

2.1 Riešenie problémov

Teleologická perspektíva je podstatnou v oblasti edukačnej praxe, z ktorej sa posudzujú jej výsledky vo vzťahu k cieľom. V mysli každého tvoriaceho človeka prebiehajú duševné pochody, z ktorých boli skúmané a vyvodzované procesy ako postupy riešenia problémov. Z roku 1926 je známy Wallasov model, ktorý sa stal akýmsi základom pre ďalšie skúmania tvorivých procesov a ktorý zahŕňal štyri kroky: 1. prípravu; 2. inkubáciu; 3. ilumináciu; 4. verifikáciu ([9], 29 – 31).

Tento model je doposiaľ platný, ale pre činnosti v oblasti výtvarnej tvorivosti sa javí prospešný model J. P. Guilforda, ktorý vychádza z postupnosti duševných pochodov tvoriaceho jednotlivca. Model riešenia problémov zahŕňa päť operácií v rámci štruktúry intelektu: 1. poznanie ako odhalenie, opätovné objavenie alebo rozpoznanie charakteristických rysov danej situácie; 2. pamäť ako uchovávanie známych skutočností; 3. konvergentné myslenie ako myslenie vyplývajúce z jedinej správnej odpovede; 4. divergentné myslenie ako hľadanie rôznych správnych odpovedí; 5. zhodnotenie ako rozhodnutie v súvislosti s presnosťou, správnosťou alebo vhodnosťou, ktoré vyplýva z predchádzajúcich operácií. V súvislosti s tvorivosťou považoval Guilford za podstatné dva typy produktívneho myslenia – konvergentné a divergentné.

Z operácií štruktúry intelektu vyvodili Guilford (1959) a Dacey (1989) kreatívne riešenia problémov a do procesov tvorivého správania zaviedli filtre, prostredníctvom ktorých jednotlivec opúšťa riešenie problémov unikmi. Riešenia problémov vzťahujú k jednotlivým fázam, ktoré sa začínajú vonkajším alebo vnútorným, resp. somatickým vstupom. Pri vstupe si často človek neuvedomuje prítomnosť novej informácie a nepripúšťa ju na vedomú úroveň. Na tejto neuvedomovanej úrovni existencie problému dochádza k prvému úniku, ale súčasne sa do pamäti ukladá skúsenosť poznania aj úniku. Druhý únik je už na úrovni vedomia, keď sa jednotlivec rozhodne nezaťažovať sa problémom. Až tretia fáza, v ktorej sa problém jednotlivcovi javí ako niečo, čo vyžaduje riešenie, formulujú sa konkrétne výpovede podmienené predchádzajúcim poznaním a pamäťou.

Do tohto bodu vychádza Guilford z gestaltizmu, v tretej fáze nastáva produkcia, v ktorej sú formulované výpovede ako konvergentné alebo divergentné odpovede na problém. Tretia fáza je zvyčajne tou, v ktorej sa

väčšina ľudí uspokojí so známou skutočnosťou, pričom tretí únik je stotožnením sa s danosťou a ochotou prijať priemerné a bezproblémové riešenie. V tejto fáze môže končiť riešenie problému, ale môže nastúpiť aj jeho tvorivé riešenie ([10], 150 – 153).

Znamená to, že nie každé riešenie problému si vyžaduje aj kreativitu, s ktorou sa pri tradičnom hodnotení výsledkov vzdelávania ani neráta, lebo postačuje rutinné zdôvodnenie splnenia predpísaných cieľov. Učiteľ si splnil svoju povinnosť tým, že žiak adekvátne odpovedal.

2.2 Tvorivé riešenie problémov

Skutočná tvorivosť sa začína prekonaním úniku v tretej fáze, keď jednotlivec pod vplyvom vnútornej alebo vonkajšej motivácie neopustí problém. Do tohto štádia by sme mohli zaradiť aj inkubáciu z Wallasovho modelu, v ktorej sa myseľ snaží preskúmať pamäťové dáta získané v predchádzajúcich fázach vnímania, dochádza ku psychickému tlaku na riešenie problému a formuluje sa tvorivý zámer, pričom môže dôjsť ku zmene smeru priamočiareho myslenia. Guilfordov model síce nezahŕňa inkubáciu, ale rovnako odkazuje na schopnosti človeka uchovávať si v pamäti zážitky skúsenosti. *„Každému predmetu zodpovedá nejaký ideálne uzavretý systém pravd, ktoré o ňom platia, a na druhej strane nejaký ideálny systém možných zážitkov poznania, pomocou ktorých môže tento predmet a jemu prináležiace pravdy dôjsť k danosti pre poznávajúceho. Všimnime si tieto zážitky. Na najnižšom stupni poznávania sú to zážitky skúsenosti, všeobecnejšie povedané, zážitky v origináli uchopujúceho nazerania“* ([11], 64).

Zážitky skúsenosti uchované v pamäti sa stávajú rozhodujúce pre tvorivosť, lebo sú určujúcimi pre ochotu mysle riskovať konfrontáciu s problémom. Až keď zameníme jednoduchú lineárnu cestu vyjadriteľnú slovami začiatok – priebeh - koniec za cyklický proces s opakujúcim sa začiatkom, s rôznymi možnosťami priebehu a riskovaním neočakávaného konca, potom sa blížíme ku podstate tvorivosti. Namiesto lineárneho uvažovania dostávame akúsi špirálu, na ktorej tvorivosť začína poznaním ako odhalením nových možností, postupuje cez produkčnú fázu, ktorej výsledok je hodnotený, nastupuje nová úroveň poznania, ktorá je overovaná v ďalšej produkčnej fáze, jej výsledok je hodnotený, atď. Odolaním tretiemu úniku dochádza k novým a bohatším vstupom, k novej štrukturalizácii problému, k odlišným, hoci možno diskutabilným, ale originálnym výstupom.

Divergentné myslenie predpokladá ponoriť sa do hĺbky pamäte, z ktorej sa vynárajú, objavujú alebo rozpoznávajú väzby na problém ako vzdialené asociácie produkujúce metaforické myslenie. Tejto fáze by zodpovedala aj iluminácia, ktorá je chápaná ako tvorivá mobilizácia duševných síl, stav „osvietenia“, náhlejšie inšpirácie. Obyčajne je tento jav sprevádzaný emocionálnym zánietením a flexibilným myslením. V tomto stave zrodu nápadov vzniká množstvo podkladov, ktoré je nevyhnutné hodnotiť a selektovať podľa ich využiteľnosti vo vzťahu k riešenému problému. Je to stav rozpracovania riešenia, keď zohrávajú dôležitú úlohu pocity ako je intuícia alebo inštinkt. Produkčná fáza po odolaní úniku číslo tri si vyžaduje vytrvalosť a trpezlivosť. Podľa Guilforda a Dacey, až pokiaľ jednotlivec neopustí riešenie ani prostredníctvom štvrtého úniku, môže nájsť skutočné tvorivé riešenie v úniku číslo päť ([10], 154).

2.3 Tvorivé a kritické myslenie

Rôzni ľudia volia pri riešení problému odlišné stratégie a používajú aj rozdielne prostriedky, v ktorých sa prelínajú dva typy myslenia. Alex Osborn odlíšil imaginatívne a hodnotiace myslenie, dnes sa vo všeobecnosti hovorí o tvorivom a kritickom myslení. Akýkoľvek tvorivý výkon si vyžaduje spätnú kontrolu, ktorou sa riešenie potvrdzuje ako správne alebo vyhodnocuje ako chybné. Odtiaľ poznáme riešenie problémovej situácie metódou pokusu a omylu, ale štandardné sú postupy, keď človek uplatňuje buď algoritmy, alebo heuristiky. Algoritmy sú vo svojej podstate návody na použitie, ktoré nevyžadujú okrem pochopenia postupnosti hľadanie odlišných významov. V heuristických postupoch sa riešia tvorivé úlohy a uplatňuje sa v nich divergentné myslenie ([9], 31).

Vo výtvarnej výchove, v ktorej je priestor pre individuálny výraz emócií a tvorivé riešenie problémov by sme však našli množstvo príkladov, kedy je uplatňovaná práve („netvorivá“) algoritmická postupnosť. Bez objasnenia technických a technologických postupov v určitých edukačných situáciách zostáva učiteľ v neodôvodnenej pozícii odmietajúcej pomôcť žiakovi, lebo sa domnieva, že tým rozvíja jeho tvorivosť. To však neznamená, že sa k riešeniu týchto úloh nemôže žiak dopracovať napríklad cez výtvarné experimentovanie. Na strane druhej, jednosmerné preferovanie algoritmov predstavuje najväčší omyl, ktorého sa učitelia dopúšťajú voči výrazu.

Vo svojej podstate ide o spor pretrvávajúci už od začiatku 20. storočia, ktorý sa týka remeselného a poznatkového ponímania odboru a jeho humanistického ponímania. Pokusy vnieť do výtvarnej výchovy štúdium prírody podľa skutočnosti má doposiaľ svojich prívržencov aj odporcov, hoci z hľadiska výtvarnej výchovy je to problém psychologicko-didaktický, teda v akom veku a akými metódami je vhodné alebo potrebné pristúpiť k tejto téme, alebo či sa vôbec napodobovaním zaoberať. Pravdou je, že pokiaľ učiteľ už na najnižšej úrovni vzdelávania nevhodne zamieňa heuristické postupy za algoritmické, čo sa stáva pomerne často, potom neotvára priestor pre rozvíjanie predstáv, ale fixuje ich na základe zvyklostí. Prívrženci spontánneho prejavu namietajú, že výsledkom napodobovania je netvorivý, štylizovaný a mechanický prejav, z ktorého sa vytráca výraz, ale na strane druhej mnohé stredné a vysoké školy s výtvarnými odbormi podmieňujú prijatie uchádzačov ich schopnosťami vedieť videné zaznamenávať.

Pri napodobovaní ide o konvenčný spôsob referencie, kde sa zobrazená vec vzťahuje k zobrazovanej veci podľa zákonitostí videnia, s ktorou súvisí psychológia vnímania, postupuje sa cez zovšeobecnené pravidlá konštrukcie vychádzajúce z geometrie či deskriptívnej geometrie, využívajú sa rôzne prostriedky prepisu veci a jej zobrazenia a úlohy smerujú k pochopeniu zákonitostí tradičného výtvarného jazyka. Zobrazeniu ako napodobeniu sa dá učiť a naučiť opakovaním a cvičením podľa konvenčných pravidiel. Každý vytrvalý a trpezlivý človek dosiahne pri zobrazovaní napodobovaním výsledky, ktoré sa dajú pomerne spoľahlivo hodnotiť podľa správnosti použitia zobrazovacích systémov, porovnaním so zobrazovaným modelom, dosiahnutá úroveň výsledkov v skupine sa dá vzájomne porovnávať. Na určitom stupni zvládnutia napodobovania však nastupuje otázka o jeho význame. Je to podobné ako s výučbou akýchkoľvek symbolických systémov, ktorých zmysel spočíva v ich praktickom uplatnení.

Pre napodobovanie by v ideálnom prípade platila konvergencia, lebo ktorémukoľvek predmetu vedenia je možné sa naučiť a každému vedeniu je možné človeka naučiť. Akékoľvek učenie je podmienené tým, čo už bolo predtým poznané a uskutočňuje sa návodom ako počiatkom všeobecného, a záverom, ktorý zo všeobecného vychádza. Pokiaľ však nepoznáme viac ako záverečný súd, naše vedenie je obmedzené ([2], 130).

2.4 Tendencie tvorivého riešenia problémov

V produkčnej fáze tvorivého stavu sa začínajú prejavovať odlišné prístupy jednotlivcov k riešeniu problému. Edward de Bono (1970) rozdelil spôsob myslenia na vertikálne a laterálne. „*Vertikálne myslenie kope jednu a tú istú jamu do väčšej hĺbky, laterálne myslenie vyhlíbi jamu inde*“([10], 155). Kým vertikálne myslenie je selektívne a ubera sa ku správnej odpovedi jedinou cestou, pre laterálne myslenie je dôležitá rozbiehavosť a rozmanitosť ciest. Pre analytické vertikálne myslenie je snahou dopátrať sa ku samotnej podstate veci, laterálne myslenie zaujíma viac jej účinnosť.

Oba spôsoby myslenia sa teda vzťahujú k centrálnemu cieľu, ale vertikálne myslenie preferuje vnútornú zameranosť na cieľ, laterálne myslenie sa necháva ovplyvňovať a inšpirovať vonkajšími podnetmi. Čím viac sa javí myšlienka irelevantnou vo vzťahu k riešenému problému, tým viac sa stáva príťažlivou pre laterálne myslenie, ktoré preferuje meniace sa vzorce myslenia a správania. Laterálne myslenie „vyhlíbi jamu“ kdekoľvek, lebo si je vedomé toho, že sa môže kedykoľvek vrátiť. Vertikálne myslenie preferuje logickú krokovú postupnosť, každý nový krok vychádza z kroku predchádzajúceho a vykazuje určitú lineárnosť, pričom na jeho konci je vysoká pravdepodobnosť správnej odpovede. V laterálnom myslení dominuje nezaujatosť a pohyb mimo lineárnej cesty, čo mu poskytuje akýsi vyšší stupeň slobody nefixovanej na danosť, takže namiesto správnosti odpovede hľadá výnimočnosť výpovede. Rozlíšenie tendencií na vertikálne a laterálne myslenie zväzda chápať ich ako určujúce pre vedecké a umelecké riešenia problémov, lenže v skutočnosti by sa mnohé vedecké objavy neudiali bez laterálneho myslenia a mnohé umelecké diela by nevznikli bez myslenia vertikálneho.

Predmetom vedy nie je vedenie ako znalosť známych počiatkov, ale stav alebo cesta, ktorými je možné známe počiatky dokázať alebo vyvrátiť ([2], 130). Pre tvorivé edukačné procesy vychádzajúce z podnetov vedy nemôže ísť len o sprostredkovanie faktov. Vedecké analýzy a výskum nie sú vždy prísne logické, často v nich dochádza k vybočeniu z lineárnosti, keď vedec náhle pochopí odpoveď na problém, a potom ho následne overuje pomocou výpočtu. Na rozdiel od vedy, ktorá sa zaoberá tým, čo je nutné alebo vzniká, pričom v nej platí stav dokazovania, existuje tiež to, čo môže byť aj inak. Predmetom toho nebude dokazovanie pravdivosti vedenia, ale tvorenie alebo konanie. Medzi tvorením a konaním je rozdiel, umenie prináleží nevyhnutne ku tvoreniu, v ktorom sú totožné tvorivý stav ako umenie a umenie ako konanie podľa pravdivého úsudku rozumu. Všetko umenie sa týka vzniku, činnosti a skúmania toho, aby vzniklo niečo, čo môže byť aj inak. Pokiaľ však absentuje zbehosť v umení a tvorivý stav sa spája s klamným úsudkom, potom aj veci, ktoré môžu byť aj inak, sú nepravdivé. Umenie sa zaoberá tým, čo sa deje prirodzene a čo má počiatok v sebe, ale počiatok umenia treba hľadať v tom, kto ho tvorí, nie v tom, čo je vytvorené ([2], 131).

V obsahoch vzdelávania vo výtvarnej výchove figurujú napríklad metodické rady nazvané podnety dizajnu a podnety architektúry. Ide o sféry, v ktorých je prirodzene prítomná aj estetická zložka, ale len ako súčasť veľkého množstva problémov, ktoré musia tvorcovia týchto odborov riešiť, lebo na rozdiel od tzv. voľného umenia sú viazané na úžitkovú funkciu. V bežnom praktickom živote vychádza tvorba v dizajne a architektúre z vopred stanovených požiadaviek objednávateľa a zahŕňa celú škálu podmienok, ktoré musia tvorcovia zohľadňovať, takže splnenie konkrétneho cieľa vyžaduje viac vertikálnu zameranosť myslenia sústredenú na centrálny cieľ. Neznamená to, že architekti projektujúci stavbu alebo dizajnéri projektujúci výrobok neuvažujú vo viacerých líniách, ale každé vybočenie je prísne korigované, kým vo voľnej tvorbe môže ísť o celkom zámerné „hlbenie jám“, aby sa dostavilo vzrušenie z objavu.

V školskej praxi však môže učiteľ projektovať výučbu cez jednotlivé kroky zamerané na „hlbenie jám“ ako riešenie čiastkových úloh, ktoré nemusia vychádzať zo zásad dizajnu či architektúry, ale postupne smerovať k uvedeným metodickým radom. Žiak nemusí na začiatku procesu vedieť zámer učiteľa, ale z tvorivých edukačných procesov môže až na konci vyplynúť „osvietenie“ ako AHA – zážitok u žiaka, ale aj AHA - zážitok u učiteľa pripraveného na prekvapenie z neočakávaného výsledku. Učiteľ tak vedome projektuje procesy ako nikdy nekončiace, uskutočňované vždy na určitej kvalitatívnej úrovni, z ktorej následne vyvodzuje nové perspektívy projektovania výučby.

Učiteľ si musí byť vedomý, že pri preferencii laterálneho myslenia dochádza k neočakávaným zvratom, v ktorých sa tvorivý proces môže začať uberať nepredvídateľným smerom, takže by mal pohotovo intervenovať a povzbudzovať žiaka v jeho čiastočných „objavoch“, hoci tým riskuje odklon od pôvodného cieľa. Naopak, pokiaľ žiak inklinuje k vertikálnemu mysleniu a preferuje postupnosť krokov, nenáležité narušenie logiky poradia môže negatívne ovplyvniť jeho vzťah k predmetu. Laterálne a vertikálne myslenie je potrebné chápať vo vzájomných súvislostiach, v edukačných procesoch ide o ich preskupovanie a striedanie.

Rozlišovanie spôsobov myslenia a uvedomovanie si kompetencií vzťahujúcich sa k sebe samému a kompetencií vzťahujúcich sa k medziľudským vzťahom je určujúcim ako pre tvorivú transformáciu obsahov do výučby zo strany učiteľa, ale rovnako aj pre hodnotenie kvality týchto procesov. Pokiaľ sa darí preniesť takéto chápanie tvorivých procesov aj smerom k žiakovi, je veľká pravdepodobnosť rozvíjania jeho tvorivých schopností.

3. Imaginácia, účelovosť, originalita, hodnota

V roku 1961 definoval Rhodes aspekty tvorivosti ako základné východiská pre jej skúmanie, ktoré označujeme ako 4P (Person, Proces, Product, Press), teda: 1. tvorivá osobnosť, 2. tvorivý proces, 3. tvorivý produkt; 4. tvorivá situácia resp. prostredie. Skúmanie tvorivej osobnosti zahŕňa informácie o jej intelektu, povahe, vlastnostiach, temperamente, zvykoch, postojoch, sebauvedomení, hodnotových systémoch, obranných mechanizmoch, správaní. Proces sa vzťahuje na motiváciu, vnímanie, učenie, myslenie a komunikáciu. Produkt sa vzťahuje na myšlienku, ktorá bola komunikovaná iným ľuďom vo forme slov, farby, hliny, kovu, kameňa alebo iného materiálu, teda produkt je zhmotnená forma myšlienky. 4P predstavujú komponenty jedného celku, v ktorom tvorivé osoby v tvorivých procesoch cielene vytvárajú produkt, pričom uvedené komponenty existujú v prostredí, ktoré vytvára tlak na tvorivý prejav ([12], 307-310).

Pokiaľ zameriame pozornosť na skúmanie procesov tvorivosti, na ktoré sa vzťahuje motivácia, vnímanie, učenie, myslenie a komunikácia, tieto mnohí autori vzťahujú k produktom a popisujú ich ako vytváranie niečoho nového, ktoré je prijaté ako užitočné či uspokojujúce, alebo ako aktivitu prinášajúcu doposiaľ neznáme, ale spoločensky hodnotné výtvory. Vzhľadom na zameranosť a rozsah tohto príspevku sa javí ako užitočná definícia K. Robinsona, ktorý sa venuje procesom tvorivosti vo vzťahu k edukácii.

Robinson vo svojom ponímaní tvorivosti ako procesu vychádza zo štyroch charakteristík: 1. tvorivé procesy vždy zahŕňajú imaginatívne myslenie alebo správanie; 2. tvorivé procesy sú vždy účelové, lebo sa zameriavajú na splnenie cieľa; 3. tvorivé procesy musia vytvoriť niečo originálne; 4. výsledok tvorivých procesov musí mať hodnotu vzťahujúcu sa k cieľu. Z týchto charakteristík definuje tvorivosť ako proces vychádzajúci z imaginácie, v ktorom sa produkujú originálne výsledky a originálne hodnoty.

Imaginatívne myslenie alebo správanie ako schopnosť každého človeka je mentálnou reprezentáciou vecí, javov alebo procesov, ktoré sa nachádzajú mimo nášho zmyslového vnímania, alebo ktoré vôbec neboli zakúšané, pričom aktivita imaginácie je procesom, ktorý umožňuje generovať alternatívne riešenia vo vzťahu k riešeniu očakávanému, konvenčnému či rutinnému. Aktivita imaginácie zahŕňa procesy myslenia alebo správania. Správanie vzťahujeme k činnostiam, ktoré sú uskutočňované v pohybe. Imaginatívna aktivita ako proces myslenia, ktorá sa orientuje na určitý cieľ, mala by generovať viacero rozličných možností jeho riešenia, ide teda o divergentné myslenie, ktoré prináša do praxe inovácie [13].

Collingwood chápe výraz imaginácie ako duševnú činnosť každého človeka, ktorá vychádza z uchovávania zážitkov v jeho vedomí. Zachovanie zážitku vo vedomí však treba chápať v osobitnom význame, lebo zážitok je už sám osebe kompletný vo vedomí, ale musí byť vyjadrený určitou formou. Kompletnosť zážitku vo vedomí je skúsenosťou, ktorá sa ďalej v mysli vyvíja a určuje spôsob jej vyjadrenia. Proces tvorby preto súvisí so spätnou väzbou medzi skúsenosťou zážitku a jeho realizáciou. To, čo sa v procese vyvíja, je celkový imaginatívny zážitok. Imaginácia ako aktivita vedomia sa bude vzťahovať k intelektu, ku schopnostiam človeka myslieť a tvoriť poznatky z vnemov abstrahovaním, porovnávaním, usudzovaním, atď., ale podiel úlohy vedomia na myslení a predstavách človeka je potrebné rozlíšiť. Myslenie sa bude vzťahovať na to, čo už človek určitým spôsobom vopred vie, ale obrazotvornosť bude viazaná na schopnosti vytvárať sekundárne, nové súvislosti z predstáv. Relácia medzi primárnym vedením a sekundárnym vytváraním je vzťahom, ktorý vyplýva z primárneho porozumenia svetu, ale súčasne umožňuje sekundárne ponímať minulosť ako východisko budúcnosti, ktorá sa nedá vysvetliť iným spôsobom ako imagináciou [14].

Tvorivý proces je účelové konanie, v ktorom je aplikované imaginatívne myslenie alebo správanie. Spájanie myslenia a konania zameraného na cieľ naznačuje, že človek alebo skupina ľudí sa aktívne podieľa na produkcii niečoho zámerným spôsobom, cielene riešia problém. Určité problémy je možné vyriešiť rutinne, ale tvorivé procesy sa neorientujú na tie problémy, ktoré je možné riešiť v zmysle konvencií. V zameranosti na centrálny cieľ vytýčený na začiatku tvorivého procesu dochádza k postupnému objavovaniu a zamietaniu riešení, takže na ceste k cieľu sa môžu neočakávane objaviť nové informácie alebo prekvapivé zistenia, ktoré ovplyvnila napríklad intuícia alebo náhoda. Dynamika tvorivých procesov mení konečné výsledky, ktoré boli očakávané na jej začiatku. Účelom takto chápaných tvorivých procesov je objavovať originálne riešenia.

Originálne výsledky musia byť vždy prijaté, uznané a potvrdzované, pričom sa najčastejšie rozlišuje ich význam pre jednotlivca, určitú skupinu, alebo celú spoločnosť. Tvoriaci subjekt môže považovať nové a významné riešenie za objavné, ale originálne riešenie pre jednotlivca môže pre ostatných predstavovať riešenie už známe a netvorivé, hoci pre tvoriaceho ide o novú skúsenosť. Až keď originálne riešenie prekračuje jednotlivca a je uznané v určitej skupine, napríklad je potvrdené inými ľuďmi rovnakého veku, ide o relatívnu tvorivosť. Z historického hľadiska však poznáme objavy, ktoré boli prijaté a vyvolali následné zmeny v rámci celej spoločnosti. Výskumy tvorivých osobností venujú pozornosť spôsobom myslenia a správania sa objaviteľov z rozličných oblastí praxe, ale aj keď akýkoľvek geniálny objav prisudzujeme jedinému autorovi, musíme zohľadňovať kultúrny priestor, ktorý ho sformoval. Vývojový proces spoločnosti vždy dospel do určitého štádia, z ktorého mohol tvorca vyvodit' a vyjadriť novú myšlienku.

Posúdenie hodnoty tvorivých procesov sa vzťahuje k cieľu. Tvorivé činnosti vo fázach produkcie sú generatívne, ale zahŕňajú aj recipročný hodnotiaci režim myslenia. Hodnotenie riešenia počas tvorivej produkcie predstavuje zmenu zamerania pozornosti a spôsobu myslenia. Hodnotenie prebieha počas trvania celého procesu, nielen na jeho konci. V tvorivých edukačných procesoch je dôležité chápať interakciu medzi generatívnym a hodnotiacim myslením nielen v zmysle intervencií a priebežného korigovania práce žiaka zo strany učiteľa, ale žiak by sa mal učiť chápať tento vzájomný vzťah, ktorý je určujúcim pre získanie kontroly nad vlastnou činnosťou. Je zrejmé, že kritické hodnotenie v nesprávny čas a na nesprávnom mieste môže negatívne ovplyvniť celkový tvorivý proces [13].

4. Tvorivé procesy v kontexte edukácie

Z výskumov tvorivosti je známy model interakcie doména – jedinec – pole (Feldman, Csikszentmihalyi, Gardner). Jeho komponenty sa viažu z jednej strany na osvojovanie vedomostí a zručností jedinca z domény, ktorá poskytuje relatívne uzavretý súbor dosiahnutého poznania v danej sfére ľudskej praxe, z druhej strany na pole, ktoré predstavuje odborníkov vytvárajúcich a posudzujúcich doménu. Jednotlivci používajú súbory poznatkov, symboly a pravidlá domény, a pole vyberá a posudzuje myšlienky alebo produkty ako vhodné pre zaradenie do domény. Takýmto spôsobom sa dá vysvetliť aj zavádzanie nových domén do kultúry a odovzdávanie poznania z domén nasledovným generáciám ([10], 156).

Medzi doménou vizuálnej kultúry a výtvarného umenia a doménou zahŕňajúcou vedy o výchove a vzdelávaní existuje spoločné pole, ktoré nezahŕňa výhradne umelcov, vedcov a teoretikov z oblasti umenia, ale ani predstaviteľov vied, ktorí pôsobia výhradne v doméne vied o výchove a vzdelávaní. V prieniku domén a v ich tesnej súvislosti sa formovali polia, ktoré nazývame odborovými resp. predmetovými didaktikami.

Odborové didaktiky sa nekoncepovali ako aplikácie všeobecnej didaktiky, ale ako interdisciplinárne vedy integrujúce nielen vedy o výchove a vzdelávaní, ale aj príslušné vedné a umelecké odbory. Odborové didaktiky skúmajú nielen procesy učenia a vyučovania určitého predmetu, ale i procesy vytvárania poznatkov príslušného odboru a zaoberajú sa ich úlohami v spoločnosti. V prípade umenia a kultúry ide o široko vymedzenú oblasť ľudskej praxe a jej zodpovedajúcu zložku vzdelávania, ktorú vymedzuje vyučovací predmet, resp. vyučovacie predmety. Odborové didaktiky selektujú a spracovávajú obsahy odboru, ktoré sa javia ako užitočné z hľadiska vyučovania a učenia a prispievajú k rozvoju dispozícií žiaka. Odborové didaktiky sú

relatívne samostatné autonómne vedecké disciplíny, ktoré sa zaoberajú celým komunikačným procesom daného odboru a jemu prislúchajúcej zložke vzdelávania ([15], 30). 156).

Komunikačné ponímanie odborovej didaktiky zahŕňa celý proces sprostredkovania výsledkov a metód poznania od jeho tvorcov v danej oblasti ku všetkým členom spoločnosti ako činnosti, ktoré konajú rôzni aktéri so vzdelávacou intenciou. Fenclová vytvorila štruktúru transformácie obsahov pozostávajúcu z niekoľkých fáz vo fyzike, ale ako model je aplikovateľný pre všetky odbory: 1. vzdelávacia dimenzia odboru, jeho štúdium z hľadiska komunikácie a zdieľania, 2. didaktický systém odboru, 3. projekt výučby v odbore, 4. výučbový proces odboru, vyučovanie - učenie, 5. výsledky výučby v odbore, 6. uplatnenie vzdelávania v odbore mimo vzdelávaciu sféru. Podobne sa otázkou vyučovacej činnosti zaoberá Shulman, ktorý jej začiatok nachádza v učiteľovom porozumení tomu, čo má byť naučené a ako sa to má vyučovať. Učiteľ ako profesionál vo svojom odbore musí mať didaktické znalosti odboru, ktoré dokáže transformovať do spôsobov vedenia výučby. Shulman konštruje model myslenia učiteľa, ktorý zahŕňa: 1. porozumenie obsahovým poznatkom príslušných vied, 2. transformáciu do podoby potrebnej pre pedagogickú činnosť, 3. vlastné interaktívne a komunikačné procesy vo výučbe, 4. hodnotenie, 5. reflexiu, 6. nové porozumenie učivu, žiakom aj sebe [16].

Oba uvedené modely je možné vzťahovať na tvorivé myslenie vychádzajúce z imaginácie učiteľa a vzťahujúce sa na originálne predstavy budúcej výučby, ktoré sa zhmotňujú v projektoch výučby, resp. transformujú do podôb potrebných pre pedagogickú činnosť. Otvorenosť kurikulárnych dokumentov umožňuje vo výtvarnej výchove projektovať výučbu bez toho, aby učiteľ dodržiaval lineárnu postupnosť a uzavretosť lekcí podľa tém, ale naopak, otvárajú mu priestor pre projektovanie výučby cez zložitú sieť vzťahov vytváranú najrozličnejšími médiami, presahmi vychádzajúcimi z experimentovania a využívania náhody do voľného výtvarného prejavu, a odtiaľ napríklad do oblasti úžitkovej tvorby a pod. Učiteľ výtvarnej výchovy by mal využívať stratégie, z ktorých sa až postupne odкрývajú originálne výtvarné riešenia žiakov, čo priamo súvisí s cyklickým opakovaním fáz tvorivosti vždy na vyššej úrovni poznania, produkcie a hodnotenia.

Tvorivosť žiaka teda podmieňuje tvorivá osobnosť učiteľa, rozdiel medzi nimi je v skúsenostiach a v odlišných rolách, ktoré zohrávajú v edukačných procesoch. Rola učiteľa v edukačnej situácii vyplýva z toho, koho učí, čo učí a ako učí. Vo vzťahu k žiakovi resp. žiakom ide o psychologický a sociálny aspekt, teda ako dokáže učiteľ rozumieť žiakom a ako s nimi dokáže jednať, vo vzťahu k obsahu ide o odborový aspekt, teda ako učiteľ rozumie svojmu predmetu a ako dokáže z obsahov plánovať výučbu vo vzťahu k žiakom, a napokon didaktický aspekt sa týka toho, ako dokáže obsahy transformovať do edukačných procesov. Výsledkom edukačných procesov je rutinný alebo tvorivý produkt.

Vzťah medzi tvorivým produktom a tvorivým procesom je zrejmý, bez tvorivého procesu, ktorý predstavuje postupnosť myšlienok a činov, by nevznikol tvorivý produkt. Produkty edukačných procesov musia byť vyjadrené vo vnímateľnej forme, ktorá odráža a umožňuje posudzovať edukačnú realitu v školskej praxi, v ktorej je určujúcim vzťah medzi učiteľom a žiakom. Reflexia edukačnej reality sa musí vzťahovať na celkovú činnosť učiteľa, ktorý plánuje výučbu, realizuje ju v danom prostredí a hodnotí, ale konečným didaktickým zmyslom je žiakovo učenie. V prípade zameranosti na rozvíjanie tvorivosti musí učiteľ alebo výskumník

v oblasti didaktiky sledovať a pomenovať kvalitatívne zmeny žiakovho učenia, ale spätne aj revidovať a korigovať účelovosť a efektívnosť svojho vplyvu na žiakov učenie.

Záver

Mnohí autori zdôrazňujú hodnotu sebvýjadrenia vo výtvarnej výchove. Podľa Čarného súvisí kognitívna funkcia vo výtvarnej výchove priamo s činnostným vyučovaním, v ktorom si žiak vytvára mentálny model predmetu alebo deja, hľadá možnosti formálneho vyjadrenia a napokon ho technicky realizuje. Celý postup úzko súvisí s potrebou subjektívneho vyjadrenia a potrebou komunikovať, pričom najpodstatnejším znakom tohto procesu je rozvíjanie tvorivosti. Ide o výchovu prostredníctvom zážitkov z okolností tvorby, ktorá dáva príležitosť k vytváraniu obrazu sveta a experimentovaniu, čo „...vedie k hľadaniu svojho vlastného spôsobu, svojho vlastného názoru“([17], 4).

Je zrejmé, že vo výtvarnej výchove môžu byť procesy tvorivej práce motivované silnými emocionálnymi impulzmi, ale vždy by malo ísť o ich vedomé vyjadrenie. Podľa Collingwooda neexistuje iný spôsob ako mať vedomie emócií, ktoré ich konvertuje z prvých dojmov do myšlienok, ale súčasne umožňuje aj ich vyjadrenie. Schopnosť pochopiť a vedieť používať vlastné pocity a intuíciu vo výtvarnej výchove znamená hľadať adekvátnu formu výrazu. Tvorivosť vo výtvarnej výchove teda spočíva v rozvíjaní foriem výrazu, v ktorých sa zviditeľňuje spôsob uvažovania učiteľa aj žiaka. Hodnotenie nemôže spočívať len v posúdení myslenia a predstavivosti žiaka, ktoré sú vyjadrené vo formách výtvarných produktov, teda na výsledok sa nepýtame len otázkou, čo v procese vzniklo, ale aj ako to vzniklo a čo znamená nové porozumenie pre žiaka, a čo pre budúce rozhodovanie učiteľa.

Z tohto hľadiska má výtvarná výchova určitú výhodu, ktorá by sa mala stať prirodzenou súčasťou hodnotenia edukačných procesov, lebo v jej tvorivých produkčných fázach sa rodia nápady, ktoré sa súčasne zaznamenávajú a zhmotňujú vo forme expresívnych objektov. Tie zostávajú prítomné ako reflexia odkazujúca na celý edukačný proces, čo umožňuje žiakovi chápať vlastný posun v skúsenostiach a učiteľovi spätne analyzovať svoje aj žiakov myslenie a správanie.

Použité zdroje

- [1] PLATÓN. 2001. *Ústava*. Praha: Oikoymenth. ISBN 80-7298-024-6.
- [2] ARISTOTELES. 1937. *Etika Nikomachova [Jan Laichter, 1937]*. V Praze: Jan Laichter.
- [3] BÖHLER, Arno. 2013. Filozofia ako výskum využívajúci umenie. In *Filozofia*. Bratislava: Filozofický ústav SAV v Bratislave. ISSN 0046-385, vol. 68, no. 5, pp. 426-435.
- [4] READ, Herbert. 1967. *Výchova umením*. Praha: Odeon, 1967. 421 s. ISBN 01-521-67.
- [5] BANAS, Ján. - GERO, Štefan - JUSKO, Anton - ŠEFRANKOVÁ, Elena. 1989. *Didaktika výtvarnej výchovy*. Bratislava: SPN. 250 s. ISBN 80-08-00013-9.
- [6] ÚRADNÝ VESTNÍK EURÓPSKEJ ÚNIE 30. 12. 2006. *Odporúčanie Európskeho parlamentu a Rady z 18. decembra 2006 o kľúčových kompetenciách pre celoživotné vzdelávanie*. [online]. [cit. 2016-07-25]. Dostupné na internete: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/SK/TXT/?uri=CELEX:32006H0962>

- [7] HUMAJOVÁ, Zuzana - KRÍŽ, Martin - PUPALA, Branislav - ZAJAC, Peter. 2008. *Vzdelávanie pre život. Reforma školstva v súvislostiach*. Bratislava: Konzervatívny inštitút M. R. Štefánika, 2008. 58 s. ISBN 978-80-89121-12-0.
- [8] JANÍK, Tomáš. a kol. 2007. *Pedagogical content knowledge nebo didaktická znalost obsahu?* Brno: Paido. 123 s. ISBN 978-80-7315-139-3.
- [9] SZOBIOVÁ, Eva. 2004. *Tvorivosť, od záhady k poznaniu*. Bratislava: STIMUL – Centrum informatiky a vzdelávania FIF UK. 371 s. ISBN 80-88982-72-3.
- [10] DACEY, John S. - LENNON, Kathleen H. 2000. *Kreativita*. Praha: Grada. 250 s. ISBN 80-7169-903-9.
- [11] HUSSERL, Edmund. 2006. Čistá fenomenológia, jej metóda a oblasť výskumu. Inauguračná prednáška na univerzite vo Freiburgu im Breisgau 3. mája 1917. In *Filozofia*. Bratislava: Filozofický ústav SAV. ISSN 0046-385, vol. 61, no. 1, pp. 63-72.
- [12] RHODES, Mel. 1961. An Analysis of Creativity. *The Phi Delta Kappan* [online], vol. 42, no.7, pp. 305 – 310. [cit.2017-14-09]. ISSN 00317217. Dostupné na internete: https://www.jstor.org/stable/20342603?seq=1#page_thumbnails_tab_contents
- [13] ROBINSON, Ken. 1999. All our futures: Creativity, Culture & Education. *Dept. For Education and Employ* [online]. 242 s. [cit.2017-14-09]. ISBN 9781841850344. Dostupné na internete: <http://sirkenrobinson.com/read/all-our-futures/>
- [14] COLLINGWOOD, Robin, George. 1938. *Principles of Art*. Oxford: Claredon Press [online]. 347 s. [cit: 2016-11-08]. Dostupné na internete: <https://archive.org/details/in.ernet.dli.2015.188470>
- [15] BROCKMAYEROVÁ-FENCLOVÁ, Jitka - ČAPEK, Vratislav - KOTÁSEK, Jiří. 2000. Oborové didaktiky jako samostatné vědecké disciplíny. *Praha: Pedagogika*, vol. 50, no. 1, pp. 23 – 37. ISSN 3330-3815.
- [16] KOTÁSEK, Jiří. 2011. Domáci a zahraniční pokusy o obecné vymezení předmětu a metodologie oborových didaktik. *Brno: Pedagogická orientace*, vol. 21, no. 2, pp. 226 - 239. ISSN 1211-4669.
- [17] ČARNÝ, Ladislav. 2009. Poslanie výtvarnej výchovy v obsahu vzdelávania na základnej škole. In LANGSTEINOVÁ, Eva - FRIDMAN, Libor - JANEKOVÁ, Jana - SOKOLOVÁ, Katarína, eds. *Kultúra – umenie – vzdelávanie: zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie*. [CD-ROM] Banská Bystrica: PF UMB. ISBN 978-80-8083-755-6.

Kontakt:

PaedDr. Ján Husár, PhD.

Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta, Katedra výtvarnej kultúry,

Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica, e-mail: jan.husar@umb.sk

UMELECKÉ VZDELÁVANIE V KONTEXTE OUTDOOROVEJ EDUKÁCIE.

ART EDUCATION IN THE CONTEXT OF OUTDOOR EDUCATION

LUCIA ŠEPEĽÁKOVÁ

Abstract

The paper focuses on the distinctive role of outdoor education and presents the possibilities of outdoor education within the field of art education. The author aims at explaining the advantages and peculiarities of outdoor education in kindergartens, focusing on music and art education.

Abstrakt

Príspevok sa orientuje na špecifiká outdoorovej edukácie a prináša pohľad na možnosti, ktoré poskytuje v oblasti umeleckého vzdelávania. Autorka si kladie za cieľ priblížiť výhody a osobitosti outdoorového vzdelávania v podmienkach materských škôl v oblasti hudobnej a výtvarnej výchovy.

Key words

Outdoor education. Art education. Kindergarten. Preschool-aged child. Experiential learning.

Klíčové slová

Outdoorová edukácia. Umelecké vzdelávanie. Materská škola. Dieťa predškolského veku. Zážitkové učenie.

Úvod

Outdoorová edukácia nie je na poli slovenskej pedagogiky známym a rozšíreným konceptom. Na rozdiel od iných, napríklad škandinávskych krajín, Slovensko dostatočne nevyužíva potenciál, ktorý v sebe skrýva exteriérový priestor, či už hovoríme o školskom dvore, lese, lúkach, biotopoch či záhradách. Benefity, ktoré poskytuje outdoorová edukácia sú pritom nesporné.

1 Outdoorová edukácia

Súčasný spôsob života a trávenie voľného času je charakteristické nadmerným využívaním moderných informačno - komunikačných technológií a poklesom pohybových aktivít. Viaceré hlasy zo strán pediatrov, psychológov, sociológov a v neposlednom rade pedagógov vyzývajú k aktívnejšiemu využívaniu (nielen) voľného času, návrat k prírode a telesnej zdatnosti.

Outdoor (z angl. *out* – mimo, za; *door* – dvere) sú všetky aktivity, ktoré prebiehajú mimo uzatvorených priestorov. Dnes je tento termín všeobecne chápaný ako pobyt v prírode, spôsob trávenia voľného času. Outdoorová edukácia je skúsenostná metóda učenia sa s využitím všetkých zmyslov. Prebieha v prvom rade, ale nie výlučne, vystavením sa prírodnému prostrediu. Vo vonkajšom vzdelávaní je dôraz kladený na predmet učenia, vzťahy medzi ľuďmi a prírodnými zdrojmi [1].

Kvalitne pripravené a zorganizované outdoorové aktivity (krátkodobé i viacdenné pobyty v prírodnom prostredí, v okolí škôl, v táboroch či školách v prírode) sú pre deti zaujímavé, netradičné, rozvíjajú ich samostatnosť, vychovávajú k spolupráci, kooperácii, partnerstvu, solidarite a vzájomnej tolerancii v zmiešanom, vekovo rôznorodom kolektíve.

Vonkajšie vzdelávanie je definované ako vzdelávanie o vonkajšom prostredí, vo vonkajšom prostredí a mimo dverí. Vzdelávanie v prírode zohráva dôležitú úlohu pri vzdelávaní o vzťahoch medzi ľuďmi a ich prostredím.

Koncepcia "vonku" zahŕňa verejné a súkromné vonkajšie priestory, ktoré najčastejšie zahŕňajú určitý stupeň "prirodzeného", v ktorom sa ľudia môžu zapojiť do prírody v človekom vytvorenom (mestskom) priestore, ako sú napr. domáce, komunitné záhrady, mestské parky, otvorené krajiny, lesné, pobrežné a horské oblasti [2].

Donaldson a Donaldson [3] tvrdia, že vonkajšie vzdelávanie je "tak staré ako ľudstvo". Práve outdoorová edukácia môže deťom priniesť okrem už prezentovaných aspektov najmä zážitok, radosť a experimentovanie. Deti, ktoré majú outdoorové vyučovanie, dosahujú lepšie výsledky vo všetkých oblastiach. Dennis Eaton v roku 1998 publikoval knihu *Cognitive and Affective Learning in Outdoor Education*, kde tvrdí, že kognitívne schopnosti sa lepšie vyvíjajú mimo školskej triedy ako v nej.

Príležitosti, ktoré ponúka vzdelávanie vonkajších zručností v prírodnom a spoločenskom prostredí, ilustrujú pozitívne väzby medzi sebou, ostatným a životným prostredím. Činnosti v oblasti vonkajších zručností poskytujú príležitosti na spojenie s prírodou, so sociálnymi sieťami a čo je dôležitejšie s reálnym životom, ktorý na deti čaká „vonku“ [4].

Štúdia, vykonaná na Austrálskych deťoch ukázala, že outdoorové vzdelávanie môže byť kľúčové i v boji proti obezite. Čas strávený vonku má pozitívne účinky aj na mentálnu stránku ľudskej osobnosti, nakoľko deti, ktoré trávajú príliš veľa času vo vnútri, majú zvýšené riziko získania poruchy pozornosti, depresie, či úzkosti [5].

V klasickom prístupe podľa Dargovej [6] je hlavným mechanizmom tradičnej školy transmisia, čo znamená, že poznatky sa sprostredkúvajú prevažne výkladom, kde cieľom je prenos informácií zo strany učiteľa do pamäte dieťaťa. To má za následok, že prednosť v takejto škole majú encyklopedické vedomosti, pamäťové učenie a preťažovanie detí a žiakov. Minimálny ba až nulový priestor je ponechaný na chápanie a prežívanie. Interakcia medzi učiteľom a dieťaťom je zvyčajne jednostranná a má prevažne direktívny charakter, čo vyvoláva ich pasivitu, až konformizmus a prebieha samozrejme prioritne v triede, učebni, teda vo vnútornom prostredí školy.

Kalhous - Obst [7] upozorňujú na to, že takto môžeme učiť jednotlivým faktom alebo mechanickým postupom, ale ich význam, zmysel nemôže byť nikdy predaný učiteľom alebo knihou, hovoreným alebo písaným slovom. Podľa uvedených autorov, významy a porozumenie zmyslu jedinci sami konštruujú, keď

aktívne pracujú s predloženými informáciami a osobnými skúsenosťami. Táto výstavba poznania je ovplyvnená doterajšími znalosťami, skúsenosťami a mentálnymi štruktúrami, ktoré už dieťa má.

Základom vzdelávania by malo byť poskytnúť dieťaťu možnosť hrať aktívnu rolu v procese tvorby vlastných poznatkov. Dieťa vtedy prestáva byť pasívnym elementom, ktorý len prijíma hotové poznatky. Vzdelávanie musí byť koncipované tak, aby každý jedinec mal možnosť rekonštruovať svoje poznanie, realizovať jeho „výstavbu“ [8].

Podľa výskumov Kolba [9] 80% nášho poznania pramení z vlastných zážitkov, ktoré si následným racionálnym spracovaním pretavíme do podoby všeobecného poznatku, ktorým sa ďalej riadime.

Všetky moderné koncepcie edukačného procesu sa zhodujú v tom, že dieťa má byť v procese edukácie motivované a najmä aktívne. Je preto nevyhnutné odstrániť pasivitu typickú pre tradičné vzdelávanie napríklad i formami outdoorovej edukácie, ktoré poskytuje rozsiahle možnosti pre správny a efektívny rozvoj osobnosti jedinca [10].

1.1 Benefity outdoorovej edukácie

Ako sme už vyššie uviedli, outdoorová edukácia má nesporné kladné účinky v živote človeka. Okrem vyššie uvedených je potrebné vnímať najmä:

- **Zdravotné benefity**

Outdoorové vzdelávanie podporuje celoživotné fyzické, emocionálne a duchovné blaho. Výsledky v oblasti telesnej, emocionálnej a sociálnej pohody sa zlepšili, keď deti trávili viac času vonku, v prírode. V dôsledku vonkajšieho vzdelávania dochádza k zlepšeniu výživy, telesnej aktivity, znižovaniu kriminality a rôznych porúch [11]. Zlepšujú sa sociálne zručnosti vrátane tvorivosti, nadšenia, sebahodnotenia, sebapoznávania, nezávislosti, spolupráce, efektívnej komunikácie, rozhodovania, riešenia problémov, sociálnych kompetencií atď.

- **Kognitívne benefity**

Čas strávený na voľnom priestranstve a učenie vonku zvyšuje schopnosť detí tvorivo premýšľať a zlepšuje zručnosti pri riešení problémov. Rickinson et al. [12] hovorí o tom, že existujú dôkazy, ktoré indikujú, že outdoorová edukácia môže pozitívne ovplyvniť postoje, morálku a sebavedomie jedincov. Ďalšími výhodami sú lepšie vedomosti, schopnosti, povedomie o prírode a životnom prostredí, riešenie problémov, zručnosti v exteriéri a objasnenie hodnôt.

- **Benefity pre životný štýl**

Deti, ktoré vyrastajú v interakcii s prírodou, majú väčšiu šancu vnímať potrebu ochrany životného prostredia, dobrovoľne recyklovať, zúčastňovať sa na rekreácii vo voľnej prírode a ako dospelá osoba pracovať v profesiách súvisiacich s prírodnými zdrojmi, či venovať sa dobrovoľníctvu. Zlepšené zručnosti v oblasti životnej úrovne môžu zlepšiť zdravý životný štýl [13]. Zmysuplné zapojenie sa do prírody ako dieťaťa má priamu súvislosť so zapojením sa do environmentálnych otázok v budúcnosti (ďalšia generácia vedúcich pracovníkov v oblasti životného prostredia a aktivistov).

Toto je vskutku len malá ukážka toho, v čom všetkom môže byť prínosná outdoorová edukácia či už ide o predprimárne, primárne, alebo ďalšie stupne vzdelávania. Vonkajší priestor poskytuje rozsiahle možnosti na rozvíjanie v oblasti nielen prírodovedného vzdelávania, ale aj matematiky, komunikácie, telesnej zdatnosti a v neposlednom rade umeleckého vzdelávania.

1.2 Umelecké vzdelávanie v predprimárnej edukácii

V oblasti školského vzdelávania sa častokrát umelecké vzdelávanie v materskej škole oklieštuje iba na priestor pre maľovanie a spievanie detí. Obsah vzdelávania v materskej škole je obsahom všeobecného vzdelávania a je štruktúrovaný v oblastiach všeobecného vzdelávania, podobne, ako je to na následných stupňoch vzdelávania. Jednotlivé vzdelávacie oblasti sú štruktúrované do podoblastí, ktoré vyjadrujú svojbytnú logiku každej vzdelávacej oblasti. Osobitosti vzdelávacích oblastí sa rešpektujú tým, že štruktúra každej z nich je spracovaná vo viacúrovňovom členení. Umelecké vzdelávanie je zastúpené vo vzdelávacej oblasti *Umenie a kultúra*, ktorá má dve základné časti – hudobnú výchovu a výtvarnú výchovu [14].

Hlavným cieľom hudobnej výchovy je rozvíjať elementárne hudobné schopnosti, zručnosti a návyky detí predškolského veku, ktoré sa stanú základom pre ich ďalšie plnohodnotné zmocňovanie sa hudby. Ide o komplex hudobných aktivít, ktoré sa navzájom prelínajú, podmieňujú, dopĺňajú, podporujú a zmysluplne integrujú. Dieťa je potrebné vnímať ako jedinečnú osobnosť s väčšou, či menšou mierou hudobného nadania, ktorá má právo byť rozvíjaná po hudobnej i emocionálnej stránke. Jednotlivé hudobno – výchovné činnosti tvoria šesť podoblastí tejto vzdelávacej oblasti:

- rytmické činnosti,
- vokálne činnosti,
- inštrumentálne činnosti,
- percepčné činnosti,
- hudobno – pohybové činnosti,
- hudobno – dramatické činnosti.

Hlavným cieľom výtvarnej výchovy je dosiahnuť, aby deti prostredníctvom hravých výtvarných činností s materiálmi a nástrojmi pomocou jednoduchých výtvarných vyjadrovacích prostriedkov vyjadrovali svoje predstavy, rozvíjali si fantáziu a tvorivosť, získavali a rozvíjali si elementárne výtvarné schopnosti, zručnosti a návyky. Výtvarná výchova oboznamuje dieťa s prostredím výtvarnej tvorby, predstavujúcej komplexný spôsob poznávania sveta, na ktorom sa v harmonickom vzťahu podieľajú všetky zložky osobnosti: senzibilita, racionalita, intelekt, intuícia, temperament, fantázia, vedomé i nevedomé duševné aktivity. Kultúrne archetypy vyjadrovania prírody (živly, prírodné polarities, prírodné procesy a pod.) nesmú byť reflektované medzi štyrmi stenami, ktoré sú odtrhnuté od reálneho, prírodného života. Je našou povinnosťou poskytnúť deťom všetky možnosti na plnohodnotný život v prírodnom prostredí, začleňovanie do našej prírodného prostredia.

Obsah vzdelávacej oblasti sa člení na šesť podoblastí:

- výtvarné činnosti s tvarom na ploche,
- výtvarné činnosti s tvarom v priestore,

- výtvarné činnosti s farbou,
- spontánny výtvarný prejav,
- synestézia (medzi zmyslové vnímanie),
- vnímanie umeleckých diel.

1.3 Možnosti umeleckého vzdelávania „vonku“

Ako sme už uviedli vyššie outdoorová edukácia má nesmierny význam a pozitívne účinky vo viacerých oblastiach rozvoja jedinca. Naším cieľom nie je ponúknuť šablónu, ktorá bude slúžiť ako model pri príprave, plánovaní a realizovaní outdoorových aktivít v oblasti umeleckého vzdelávania. Zámer tohto príspevku spočíva v načrtnutí širokospektrálnych možností, ktoré ponúka outdoorová edukácia deťom, učiteľom, rodičom i celej spoločnosti, v uvedomení si príležitostí, ktoré môžeme pretaviť do efektívnej edukácie, ktorá bude naplnená zážitkami a skúsenosťou.

V oblasti outdoorovej edukácie je potrebné si v prvom rade uvedomiť, že ide o priestor, ktorý nie je limitovaný stenami triedy, nie je umelo ohraničený a poskytuje deťom voľnosť a slobodu, ktorá je pre ich sebarozvoj nesmierne dôležitá. Na týchto prvkoch stavajú svoje koncepcie aj viaceré alternatívne školy, ktoré považujú pocit zodpovednosti a samostatnosti, ktorý môžeme a mali by sme dopriať deťom, za rozhodujúci v ich zdravom vývine. Vonkajší priestor ponúka nespočetné množstvo príležitostí na realizáciu hudobných a výtvarných činností.

V oblasti hudobnej výchovy ide najmä o:

- rytmické činnosti v prírode a s prírodným materiálom;
- rytmizácia riekaniek, slov a slovných spojení súvisiacich s pohybom vonku;
- hlasové a dychové cvičenia a hry s hlasom a dychom na čerstvom vzduchu;
- inštrumentálne činnosti s rozmanitým prírodným materiálom;
- vlastnoručne zhotovené rytmické nástroje z prírodného materiálu;
- percepčné činnosti – počúvanie hudobných podnetov z prírody;
- hudobno – pohybové činnosti a hudobno – pohybové hry vonku atď.

V oblasti výtvarnej výchovy ide najmä o:

- hravé výtvarné činnosti s prírodnými materiálmi a nástrojmi;
- výtvarné činnosti s farbou – experimentovanie s farbami a farebnosťou vonku;
- spontánny výtvarný prejav vonku, s rozmanitým materiálom, na rozmanitom podklade;
- vnímanie vonkajšieho prostredia všetkými zmyslami a jeho odraz vo výtvarnom vyjadrení;
- hravosť a spontánnosť s hmotou a nástrojmi, ktoré poskytuje vonkajší priestor;
- zážitky a dobrodružstvo tvorby a umeleckého vyjadrovania v prírodnom prostredí.

Záver

Outdoorová edukácia poskytuje vskutku pestré podnety na vnímanie prvkov živej a neživej prírody, aspektov okolitého sveta a následnú reflexiu v umeleckom sebvýjadrení sa dieťaťa. Obrovskou výhodou je fakt, že priestor, v ktorom sa odohráva nie je statický, ale mení sa vplyvom ročných období, i zásahom človeka a úpravou prostredia. Dieťaťu dokáže ponúknuť stále nové a nové podnety na skúmanie, bádanie, pozorovanie a experimentovanie s (nielen) prírodným materiálom.

Výtvarné aktivity a hudobné činnosti môžu vo vonkajšom priestore čerpať z jeho rozmanitosti a súčastí, ktoré podnecujú prirodzený detský záujem. Práve jednoduchosť niektorých oblastí vonkajšieho priestoru môže rozduchať bohatosť detskej fantázie a obrazotvornosti, ktorá sa môže následne premietnuť do umeleckého sebvýjadrenia dieťaťa.

Príspevok vznikol v rámci projektu: TAKE ME OUT (Erasmus+) – KA2 – Cooperation for Innovation and the Exchange of Good Practices Strategic Partnerships for school education.

Použité zdroje

- [1] PRIEST, S. 1999. The adventure experience paradigm (2nd ed.). In J.C. Miles, & S. Priest (Eds.), *Adventure Recreation*. (pp.159-162). State College PA: Venture Publishing.
- [2] PRETTY J. 2007. The earth only endures: On Reconnecting with Nature and Our Place in It, Earthscan, London, 2007.
- [3] DONALDSON, G. W. & DONALDSON, L. E. 1958. Outdoor education a Definition. In *Journal of Health, Physical Education, Recreation*, Vol. 29, Iss. 5.
- [4] COTTRELL, S. – RAADIK-COTTRELL, J. 2010. *Benefits of outdoor skills to health, learning and lifestyle.*: Association of Fish & Wildlife Agencies' North American Conservation Education Strategy. Retrieved 24th November, 2013 from:
http://outdoornebraska.ne.gov/Education/pdf/BenefitsofOutdoorSkills_WhitePaper_112010_Final%20with%20cover.pdf
- [5] LOUV, R. 2005. Last Child in the Woods: Saving Our Children from Nature-Deficit Disorder Algonquin Books. 335pp.
- [6] DARGOVÁ, J. 2001. *Tvorivé kompetencie učiteľa*. Prešov: PrivatPress. ISBN 80-968608-1-X.
- [7] KALHOUS, Z. - OBST, O. a kol. 2002. *Školní didaktika*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-253-X.
- [8] KOSTRUB, D. 1997/1998. Nový pohľad na materskú školu cez prizmu pedagogického i konštruktivismu. In *Predškolská výchova*, roč. 52, č. 5, s. 6-9, ISSN 0032-7220.
- [9] KOLB, D. A. 1976. *The Learning Style Inventory: Technical Manual*. McBer & Co, Boston, MA
- [10] TUREK, I. 2007. Globalizácia a jej vplyv na vzdelávanie. In *Pedagogická revue*, roč. 59, č. 3, s. 235-254, ISSN 1335-1982.
- [11] HOLMES, P. – ROBYN, M. 2012. The Outdoor Recess Activities of Children at an Urban School: Longitudinal and Intraperiod. In *American Journal of Play*, Rochester 4.3, 327-351, 390.

- [12] RICKINSON, M., DILLON, J., TEAMEY, K., MORRIS, M., CHOI, M. Y., SANDERS, D. and BENEFIELD, P. 2004. *A review of research on outdoor learning*. Preston Montford, Shropshire: Field Studies Council
- [13] ALLEN-CRAIG, S., & MILLER, J. 2007. *An evaluation of a cross section of Australian schools outdoor education program outcomes*. Paper presented at the 15th National Outdoor Education Conference, Ballarat, Vic
- [14] Štátny Vzdelávací Program ISCED 0 - Predprimárne Vzdelávanie. [1. vyd.]. Bratislava: Ministerstvo školstva Slovenskej republiky, 2016. Dostupné na: <http://www.statpedu.sk/aktuality/statny-vzdelavaci-program-pre-predprimarne-vzdelavanie-v-materskych-skolach/>

Kontakt:

PaedDr. Lucia Šepeláková, PhD.
Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky a psychológie
Pedagogická fakulta, Prešovská univerzita v Prešove
Ul. 17. novembra č. 15
080 01 Prešov,
e-mail: lucia.sepelakova@unipo.sk

PŘÍNOS PŘEHLÍDEK DĚTSKÉ TVORBY PRO PRAXI VÝTVARNÉ VÝCHOVY

*THE BENEFITS OF CHILDREN'S CREATIVES FOR PRACTICE
OF ART EDUCATION*

HANA STADLEROVÁ

Abstract

The Children's creativity presentation is often the climax of the creative work of a child and his or her educator. It can bring satisfaction that the artistic work has engaged a reviewer's interest and that it will be displayed or otherwise appreciated. It is important that the creative process is not a slave to the artistic competition or, frequently, even rivalry. There are art displays the prestige of which has been built for decades and which offer opportunities to enrich the work experience of the Art Education. Into this group we can count, among others, the International Children's Exhibition of Fine Arts Lidice. This display has a world-wide renown. Not only does it enable the presentation of children's creativity, but also professional meetings of experts within the frame of the present art works reviewing, the enriching of educational experience, the inspiration by various Art Education concepts etc. These facts will be presented in the following text.

Abstrakt

Prezentace dětské tvorby je často završením tvůrčí práce dítěte a jeho pedagoga. Může přinášet uspokojení, že dílo zaujalo posuzovatele a bude vystaveno nebo jinak oceněno. Je důležité, aby výtvarnému soutěžení a mnohdy i soupeření nebyl podřízen samotný tvůrčí proces. Existují přehlídky dětské tvorby, které si po mnoho desetiletí budují prestiž a nabízejí možnosti, jak obohatit praxi výtvarné výchovy. Do této skupiny můžeme zařadit mimo jiné Mezinárodní dětskou výtvarnou výstavu Lidice. Tato přehlídka má světový věhlas a umožňuje nejen prezentaci tvorbu dětí. Nabízí také setkávání odborníků v rámci posuzování zaslanych děl, ale též obohacení pedagogické praxe, inspiraci různorodými pojetími výtvarné výchovy apod. Tyto skutečnosti bude prezentovat následující text.

Key words

a child, artistic creativity, art competition, MDVVL, the contribution of the the display

Klíčová slova

dítě, tvorba, výtvarná soutěž, MDVVL, přínos výtvarné přehlídky

Úvod

Soutěžit, být nejlepší, dosáhnout vymezeného cíle... Jsou různé oblasti, kde můžeme uspět. Někde je vítězství spravedlivější, protože můžeme změřit výsledky, porovnat výkony. Výtvarná tvorba je ale obtížně „měřitelná“. Nedá se srovnávat nebo změřit ani nadšení, ani vnitřní potřeba zachytit zajímavý okamžik, situaci, zážitek. Přesto existuje mnoho soutěží, které mají přívlastek „výtvarná“, vyznačují se i odlišnou kvalitou. Můžeme se zamýšlet, čím jsou tedy „užitečné“, zda obohacují samotného tvůrce, učitele, školu nebo veřejnost. V českém prostředí mají některé výtvarné soutěže a přehlídky dlouhodobou tradici a získaly si pozornost a zájem o účast i v zahraničí. Následující text se bude věnovat především Mezinárodní dětské výtvarné výstavě Lidice a představí její výchovný a vzdělávací potenciál.

1 Vzdělávání a soutěže

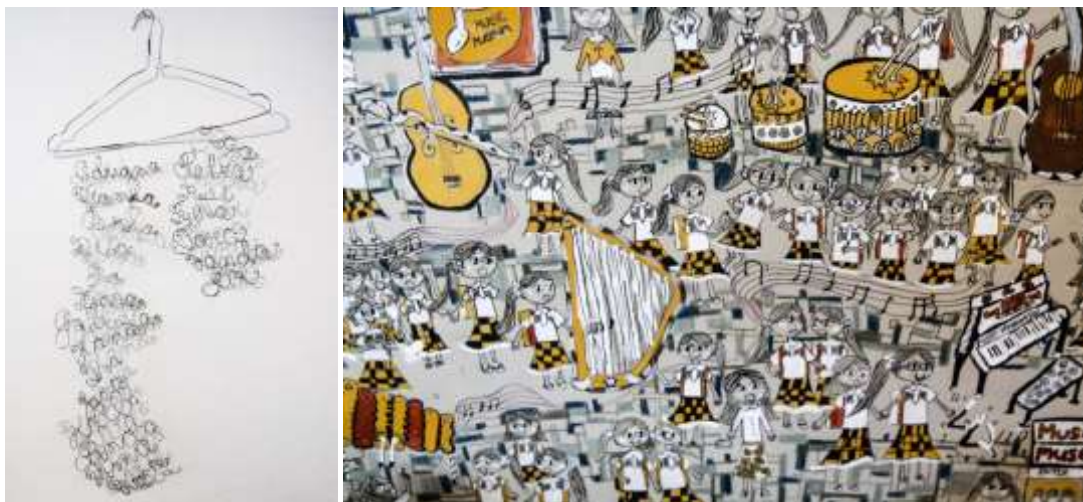
Současná škola si klade mnohé cíle, které by měly dítěti napomoci uspět v reálném životě. Podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV) by škola měla žáka motivovat pro celoživotní učení, podněcovat ho k tvořivému myšlení, řešení problémů, vést ho k otevřené komunikaci. Dále by měla být rozvíjena schopnost žáka spolupracovat, respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých. Měla by také připravovat žáky k tomu, aby se projevovali jako svěbytné, svobodné a zodpovědné osobnosti, které budou mít potřebu projevovat pozitivní city v chování, jednání a v prožívání životních situací; rozvíjet vnímavost a citlivé vztahy k lidem, prostředí i k přírodě. Škola by měla též žáky vést k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám, učit je žít společně s ostatními lidmi. Směřuje proto k utváření a postupnému osvojování kompetencí, které zahrnují kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, občanské a kompetence pracovní. Má tak žáka připravovat na další vzdělávání a uplatnění ve společnosti [1]. I proto by mělo být učivo jednotlivých vzdělávacích oblastí, obsažených ve vzdělávacím programu, prostředkem k naplnění vymezených cílů. Pokud však sledujeme reálnou praxi, škola často podléhá i jiným – vnějším cílům, např. soupeření a soutěžení, a to na mnoha úrovních. I když deklaruje, že usiluje o osobnostní rozvoj žáka a respektuje jeho individuální dispozice, mnohdy můžeme sledovat, že děti i jejich učitelé mezi sebou soupeří, jsou srovnávány jejich výkony. Je tak naplněna definice pojmu soutěž jako „úsilí o předstížení druhých, o dosažení úspěchu, úsilí o prvenství“ [2]. Odborné texty pracují i s termínem „kompetice“, což je latinský výraz pro soutěžení, soupeření nebo také rivalitu. Kompetice je popsána jako „snaha dvou nebo více jedinců či skupin o dosažení téhož cíle“ [3].

Soutěž může přinášet pozitivní zážitky a pocit uspokojení tomu, kdo uspěje. Co ale prožívá dítě, které, ač se sebevíce snaží, v konkurenci a soutěži neobstojí?

Problém soutěžení a soupeření nezasahuje pouze naše prostředí a naše vzdělávání. Pedagožka a reformátorka školství v Indii, řádová sestra Cyril Mooney, která obdržela ocenění UNESCO-NOMA za šíření gramotnosti, vzdělávání a sociální práci zastává názor, že je třeba školy tohoto jevu zbavit: „Soutěže ve smyslu známkování a toho, kdo je ve třídě první, druhý a třetí. Je třeba děti naučit, aby soutěžily samy se sebou, ne aby se neustále srovnávaly s ostatními. To je osvobozuje od tlaku a obav z toho, jakou mají známku, jestli za ni budou odměněni (...) Děti jsou pak mnohem svobodnější a mohou dělat lépe svoji práci a pomáhat ostatním (...)“ [4].

Tyto princípy prosazuje ve svých školách, kde vedle sebe zažívají úspěch nejen děti z majetných rodin, ale i děti z nejnižších sociálních vrstev.

Máme tedy v dětech potlačovat nebo podporovat soutěžení? Je tento jev v rozporu s utvářením kompetencí a cíli současné školy nebo je potřeba uspět a být lepší než druhý nezbytná, aby člověk obstál v běžném životě? Může soutěžení obohatit žáka jako jedince nebo i širší školní praxi? Tyto otázky je možné řešit i v kontextu s výtvarnými soutěžemi a přehlídkami.



2 Výtvarné soutěže a přehlídky

Potřeba zažít úspěch a ocenění zasahuje i výtvarnou tvorbu dítěte. Malý tvůrce má především potřebu sdílet proces tvorby, komentovat výtvarnou formou sdílené obsahy již v období, kdy tvoří spontánně. Pokud se setká se nepochopením nebo dokonce s kritikou, může ztrácet o výtvarné vyjadřování zájem. Již v mateřské škole můžeme pozorovat soupeření učitelek, které se chtějí prezentovat „hezkou výzdobou“ nebo potřebují školu zviditelnit úspěchy, např. v soutěžích. Tomu mnohdy podřizují nabídku výtvarných činností a není ojedinělé, že do práce dětí zasahují. Dítě, jehož tvorba nevyhovuje „estetickým“ kritériím stanoveným např. učitelkou, může prožívat zklamání.

Bohužel i v rámci dalších stupňů vzdělávání můžeme pozorovat, že dochází k těmto jevům, které jsou často v rozporu s vymezenými výchovnými a vzdělávacími cíli. Pokud se budeme zabývat tvůrčími činnostmi v povinném vzdělávání, mají být podporovány a rozvíjeny v rámci vzdělávací oblasti Umění a kultura. Při tvorbě, vnímání a interpretaci by žák měl vycházet zejména z porovnávání, dosavadní a aktuální zkušenosti, mělo by mu být umožněno uplatňovat osobně jedinečné pocity a prožitky. Výtvarná výchova by měla rozvíjet vlastní vnímání, cítění, myšlení, prožívání, představivost, fantazii, intuici a invenci žáka. I proto je učivo výtvarné výchovy rozčleněno do tří domén – Rozvíjení smyslové citlivosti, Uplatňováním subjektivity a Ověřováním komunikačních účinků.

„Obsahem Rozvíjení smyslové citlivosti jsou činnosti, které žákovi umožňují rozvíjet schopnost rozeznávat podíl jednotlivých smyslů na vnímání reality a uvědomovat si vliv této zkušenosti na výběr a uplatnění vhodných prostředků pro její vyjádření.“

Obsahem Uplatňování subjektivity jsou činnosti, které žáka vedou k uvědomování si a uplatňování vlastních zkušeností při tvorbě, vnímání a interpretaci vizuálně obrazných vyjádření.

Obsahem Ověřování komunikačních účinků jsou činnosti, které žákovi umožňují utváření obsahu vizuálně obrazných vyjádření v procesu komunikace a hledání nových i neobvyklých možností pro uplatnění výsledků vlastní tvorby, děl výtvarného umění i děl dalších obrazových médií“ [5].

Pokud je tedy posuzována a hodnocena práce dítěte, měla by kritéria hodnocení reflektovat tyto skutečnosti dané vzdělávacím programem a tvorba by neměla být podřizována vnějším cílům, např. požadavkům zadavatelům soutěží, kterými jsou školy hojně atakovány. Takovéto přístupy totiž mohou proměňovat roli dítěte – z tvůrce autentického díla se stává producent výtvorů „na zakázku“, často podle představ učitele, který „ví“, co může zapůsobit na hodnotitele, jak uspět a vyhrát. Soutěže dětských prací jsou podle V. Roeselové příčinou mnohých nedorozumění. „*Vnášejí soupeření tam, kde pro ně chybí základní předpoklady – dětský výtvarný projev není klasifikovatelným nebo srovnatelným výkonem. Rozdělování medailí jednotlivcům odráží subjektivní názory lidí a svým způsobem i subjektivní rozhodování skupiny porotců. Za této situace je udělování prvního, druhého, a třetího místa eticky neomluvitelné*“ [6].

I proto se můžeme zamýšlet nad přínosem soutěží a přehlídek tvorby dětí, z nichž si mnohé budují dlouhodobou tradici a mají respekt odborníků u nás i v zahraničí. Jsou vyhlašovány a podporovány MŠMT ČR. Např. soutěžní Národní přehlídka výtvarného oboru Základních uměleckých škol (ZUŠ) *Oči dokořán*, která umožňuje každé tři roky prezentovat, hodnotit a reflektovat vývoj výtvarného oboru v českém uměleckém vzdělávání, je organizována od roku 1991 (přehlídkové trienále Lidových škol umění se konalo od roku 1983) [7].

Významnou akcí je výtvarná a literární soutěž *Evropa ve škole*, která funguje od roku 1992 a je určena žákům a studentům všech stupňů a typů základních škol, středních škol a školských zařízení. Cílem soutěže s dlouhodobou tradicí, která je organizována v evropských zemích od roku 1953 pod patronací mnoha významných evropských institucí, je propagovat ideje vzájemné sounáležitosti evropských zemí a podporovat v nich pocit spoluodpovědnosti za osud Evropy. Tato soutěž je vnímána jako úspěšná forma vzdělávání a výchovy k evropanství a demokratickému evropskému myšlení [8].

Další výtvarná soutěž nese název *Alšova země* a funguje od roku 1969. Řadí se k nejstarším výtvarným soutěžím v České republice. Na její organizaci se spolupodílela Katedry výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy, v současnosti organizaci převzala Alšova jihočeská galerie. Projekt nyní nabízí prezentaci nejen výtvarné, ale též hudební a dramatické tvorby, kterou vytvořili žáci základních, středních, základních a středních uměleckých škol a dalších vzdělávacích institucí [9].

Můžeme také zmínit celostátní přehlídku výtvarných prací dětí a mládeže, která nese název *ATAKUJÍCÍ OBRAZY*. V roce 2016 proběhl ve Zlíně již 15. ročník trienále. Jak zdůrazňují organizátoři, přehlídka nemá charakter soutěže, ale představuje současné pojetí a směřování metodických postupů výtvarných pedagogů, muzejních edukátorů a lektorů při práci s dětmi a mládeží. Cílem přehlídky je nalézat a propagovat metody

tvůrčí práce s dětmi a mládeží, které rozšiřují dosavadní přístupy k výtvarnému oboru. Přehlídka klade také velký důraz na kvalitu prezentace vytvořených děl [10].

Na Slovensku vznikla v roce 1987 mezinárodní výtvarná soutěž a přehlídka dětské tvorby *Bienále fantázie*, která je spojena s aktivitami Turčianské galerie v Martine [11].

Mezi přehlídky, které mají hlubší výchovný přesah a motivují děti z celého světa výtvarně ztvárňovat vyhlášená témata, patří *Mezinárodní dětská výtvarná výstava Lidice* (MDVV Lidice). Výtvarná přehlídka je spjatá s českými Lidicemi. Vznikla v souvislosti s připomínkou 25. výročí historické události, která se v této obci odehrála v roce 1942. Nacisté se rozhodli tuto obec 10. června vymazat z mapy jako akt odplaty za atentát a následné úmrtí říšského protektora Reinharda Heydricha [12].

2 Mezinárodní dětská výtvarná výstava Lidice – kvalitativní výzkum

Výtvarná přehlídka Lidice si buduje svoji historii od konce šedesátých let minulého století. V roce 2017 se konal 45. ročník této uznávané akce, která oslovila děti a jejich učitele z více jak osmdesáti zemí světa. Lidická galerie disponuje bohatým archivem dětských prací, ale i dalšími zdroji informací, které se staly prameny pro kvalitativní výzkum věnovaný historii i současnosti Mezinárodní dětské výtvarné výstavy Lidice. Následující text nabízí odpovědi na následující výzkumné otázky:

Jak ovlivňuje MDVV Lidice školní praxi výtvarné výchovy?

Jak může MDVV Lidice přispívat k realizaci cílů základního vzdělávání?

V rámci kvalitativního výzkumu byly použity následující výzkumné metody: rozhovor, dotazníkové šetření, analýza obrazového materiálu a dokumentů vztahujících se k MDVV Lidice.



3 Historie a zaměření Mezinárodní dětské výtvarné výstavy Lidice

Za předchůdce Mezinárodní dětské výtvarné výstavy Lidice můžeme označit dětskou výtvarnou výstavu *Naše dětství je jiné*, která byla uspořádána Ústředním výborem Národní fronty a Ministerstvem kultury a informací v Muzeu Klementa Gottwalda v Praze v roce 25. výročí lidické tragédie (1967). Vystaveny byly práce

dětí z českých škol. Vedle kreseb, grafiky, maleb, plastik, keramiky a užitého umění byly, na rozdíl od pozdějších expozic, na výstavě představeny i dětské literární pokusy – pohádky, dopisy, říkadla a verše.

Za nultý ročník MDVV Lidice se považuje Výstava dětského výtvarného projevu, která se konala v Kulturním domě v Lidicích v roce 30. výročí lidické tragédie (1972). Jejími organizátory byl Ústřední výbor Národní fronty ČSSR a Místní národní výbor obce. V následujícím roce 1973 se ve stejných prostorách konal první oficiální ročník soutěže, od kterého se počítá délka trvání mezinárodní akce. V tomto roce bylo také poprvé použito označení Mezinárodní dětská výtvarná výstava Lidice. Jak je patrné z názvu, akce chtěla podporovat prezentaci tvorby dětí z různých částí světa, nešlo tedy o soutěžení v pravém smyslu slova – všechny oceněné děti získaly buď Diplom, nebo Medaili Lidická růže (do roku 1987 bylo udělována 20 medailí, v současnosti není počet ocenění dán, limitující jsou ale výstavní prostory – dílo musí být v Lidicích vystaveno). Přehlídka si získávala u nás i v zahraničí stále větší prestiž, zasloužili se o to i osobnosti výtvarné pedagogiky a umělci, kteří stáli u jejího zrodu a po mnoho let pracovali i v porotě, která posuzovala zaslané práce. Počátky MDVV Lidice jsou spojeny např. se jmény ak. mal. Jiřího Noska z Výzkumného ústavu pedagogického v Praze a sochaře Jaroslava Puchmerta z Ministerstva kultury, kteří se mimo jiné zasloužili o vznik lidových škol umění. Tým dalších spolupracovníků tvořili fotograf Miloslav Stibor spjatý s Olomoucí, výtvarník a pedagog Miloš Kačírek z Opavy, ak. soch. Věra Roeselová z Prahy, Stanislav Zadražil z Českého Krumlova, Lumír Topinka z Plzně a Dobromil Zahradník z Pardubic. Slovensko zastupovali Jozef Vongrej z Martina, Ferko Behúň ze Žiliny a Pavol Čanda z Prešova. V dalších obdobích se v porotě objevil např. výtvarný teoretik Raoul Trojan. Tito odborníci nejen že vybírali a oceňovali práce dětí, ale též se snažili ovlivňovat učitele, kteří se zapojovali do prestižní přehlídky. Např. R. Trojan u v ročníkovém katalogu (1981) upozorňoval na riziko artistního projevu a neúměrnou ambicióznost některých zaslaných prací potlačující autentickou dětskou tvorbu: *„Poroty sice vždy vyberou práce, které potěší oko i srdce diváka, ale v poslední době se zřídka setkávají s odvážným autentickým výtvarným pojetím a řešením práce, které by znepokojovalo k novým činům a posouvalo výtvarnou výchovu (...) Tam, kde se neděje nic nového, hrozí vbrzku nuda (...) Poctivý dětský výtvarný projev není jen obrázek či keramika, ale je to psychologicky složitý jev obsahující v sobě dynamiku emocionálních vztahů ke světu a poznávacích procesů, které se v člověku od nejranějšího dětství nepřetržitě odehrávají“* [13]. Obdobný apel zazněl v roce 1979 v ročníkovém katalogu také od uznávaného teoretika výtvarné výchovy Jaromíra Uždila.

Kresby, malby, grafiky a další výtvary, které přicházely z mnoha částí světa, od samých počátků přibližovaly nejen organizátorům, ale především návštěvníkům výstav kulturu, tradice i běžný život dětských tvůrců. Lidická přehlídka tak byla otevřená a motivující k autentické tvorbě. Již od prvních ročníků obohacovala naši praxi výtvarné výchovy možnost sledovat zahraniční tvorbu dětí. Dokumentují to i slova V. Roeselové: *„Srovnání se zahraničím nám přinášelo uspokojení, jindy nás okouzlovaly dětské projevy, jejichž pravdivost a citové sepětí s místem původu, s domovem, jsme nedokázali v našem prostředí stejně účinně vyjádřit nebo procítit – například práce z Japonska, z Indie, Kypru nebo Cejlonu. Neobyčejně dynamická barevnost charakterizovala dětské malby z jižní Ameriky a z Kuby (...) Naopak mnohé evropské země naznačovaly svými exponáty, že nedoceňují výtvarnou výchovu a pohlíží na ni jako na hravou činnost, která nevyžaduje péči a odbornost a která pozvolna odezní (...) Práce poslední skupiny účastníků představovaly chudičké obrázky na linkovaných a jiných papírcích, vytržených z bloků nebo sešitů, které pocházely především z různých zemí afrického kontinentu. Ještě bolestněji*

útočily na city návštevníkú nám cizí náměty, prozrazující prožívání válečných událostí a úzkosti, v které děti vyrůstaly [14]. Přehlídka obdobně obohacuje nejen porotce, ale i pedagogickou veřejnost i v současnosti, jak potvrzují výpovědi oslovených porotců a výtvarných pedagogů. I když existují další zdroje, Lidická přehlídka poskytuje obraz o uměleckém vzdělávání a práci pedagogů z více jak osmdesáti zemí světa, nabízí příklady různorodých výukových metod a prostředků.



3 Přínos Mezinárodní dětské výtvarné výstavy Lidice

I když se musela lidická přehlídka vyrovnávat s mnoha obtížemi, které vyplynuly z politických změn po roce 1989, svoje postavení, které měla ve světě, neztratila. Postupně si začala budovat novodobou historii, která je mimo jiné spjata s konkrétní tematizací jednotlivých ročníků a také otevřenější komunikací se zahraničím. Tato etapa začala v roce 1999, který OSN prohlásilo za Mezinárodní rok seniorů. Pořadatelé 27. ročníku rozšířili stávající témata o nové motivační náměty: *Můj dědeček a babička, Co budu dělat, až budu starý, Jak se postarám o své rodiče, až budou staří, Prázdniny u babičky a dědečka* apod. Práce s výchozím tématem, důraz na přemýšlení dítěte, uplatnění osobní zkušenosti a zážitků opět odkazuje na vliv našeho uměleckého vzdělávání, které má respekt mnoha zahraničních účastníků přehlídky a inspiruje jejich pedagogickou práci. Také témata následujících ročníků jsou natolik otevřená, že umožňují výtvarně reagovat dětem z různých částí světa ve věku 4–16 let, ale i tvůrcům s různými handicap. ¹⁰⁵ Vybraná díla reprezentují a tak i obohacují učitele a jejich žáky

¹⁰⁵ Témata dalších ročníků: Čím budu, až budu velký (2000), Dialog mezi civilizacemi (2001) Mezinárodní rok hor (2002), Nehmotné kulturní dědictví (2003), Rok české hudby (2004) Štěstí (2005), Planeta Země (2006), Sport (2007), Vesmír (2009), Biodiverzita (2010), „Brambora“ a „Světové jazyky“ (2008), Tady bydlím, to jsem já (2011), Divadlo – Loutka – Pohádka (2012), Tradice a dědictví lidu mojí země (2013), Rodinné zemědělství (2014), Světlo (2015), Škola? Vzdělání! (2016), Cestování (2017). Hlavním tématem roku 2018 bude Voda (nad zlato).

různými přístupy i formami zpracování, motivují k opakované účasti. Kzamyšlení vedou i díla, která jsou v prvním kole vyřazena, do kola druhého postupuje přibližně sedmina zaslaných prací.¹⁰⁶ Dokumentují často formalismus, zásahy a manipulaci učitelem, direktivní vedení dítěte apod., svázanost požadavky na formu zpracování, ale i metodický výcvik, jehož výsledkem je dokonalé ovládnutí výtvarného média – práce však postrádají výraz, originalitu, často jsou kopií předloženého vzoru.

Jak vyplývá z výpovědí porotců, kteří jsou v převážné míře výtvarnými pedagogy a mnozí i aktivními umělci, jejich práce pro MDVV Lidice jim přináší i poznání a pochopení různorodých kritérií, které do hodnocení vnáší členové mezinárodní poroty. I když se naši porotci shodují, že pro ocenění práce je nejdůležitější autenticita, mezi vybranými díly jsou i práce dokumentující systematické výtvarné vzdělávání, jehož výstupem jsou formálně působivá díla.¹⁰⁷ MDVV Lidice neposkytuje inspiraci „pouze“ pro přímé účastníky. Od roku 2005 jsou ke komunikaci s účastníky a zviditelnění výsledků MDVV Lidice byly využívány nové technologie (začala fungovat e-mailová adresa, v provozu jsou webové stránky. Od roku 2008 jsou webové stránky soutěže kompletní, fungují ve čtyřech jazycích. Návštěvník se na nich dozví vše o soutěži a může si také prohlédnout archiv oceněných prací (od r. 2003). Jak vyplývá z výpovědí dotazovaných učitelů, mnozí je sledují se svými žáky, prohlíží si díla pocházející z celého světa, hledají inspiraci apod. Přehlídka je ve velkém obesílána díly ze Slovenska, je možné stále vnímat společné základy výtvarného vzdělávání. I proto jsou oceněná díla posuzována zvláště, stejně jako tvorba z České republiky.

Mezinárodní výtvarná výstava Lidice v některých případech ovlivňuje i fungování zahraničních přehlídek. Např. v Lotyšsku na základě zkušeností z lidické přehlídky založili národní kolo soutěže, které probíhá každoročně, a z něhož vždy oceněná kolekce putuje do Lidic. Zajímavé také je, že je MDVV Lidice v některých pobaltských státech zařazena do první kategorie prestižních světových soutěží dětské tvorby (a děti oceněné v MDVVL mají zvýhodněné studium na výtvarné škole [15]. Lidická přehlídka částečně inspirovala výtvarnou soutěž v Hongkongu, která vznikla v roce 2012. Vzhledem ke skutečnosti, že do této soutěže postoupily i děti z Česka, měli jejich učitelé společně některými porotci lidické přehlídky příležitost sledovat organizaci akce, včetně procesu hodnocení. Soutěž je totiž přizpůsobena požadavkům sponzorů, děti mají např. realisticky zobrazovat např. dané prostředí (tvorba probíhá např. v odletové hale letiště, stanici metra apod.). Bohužel v této části soutěže žáci z českých, slovenských, ale i dalších evropských škol nemívají dobré výsledky, nejsou zvyklé pracovat „na zakázku“, ztvárňovat věrně realitu. To se naopak ve velké míře daří dětem z Ruska či Hongkongu. Tato negativní zkušenost může vést u zklamaných dětí k přesvědčení o vlastní neschopnosti, protože nejsou schopné v jinak školené konkurenci obstát. I proto je obohacující, že MDVV Lidice děti inspiruje a motivuje k opakované účasti. Stejně tak je pro české děti obohacující osobní účast na předávání ocenění, které probíhá v Lidické galerii a přilehlé zahradě. Slavnostní atmosféra, množství hostů, kulturní program a především vernisáž výstavy je důstojným završením MDVV Lidice, která se v roce 2003 po složitém období

¹⁰⁶ Např. v roce 2017 bylo posuzováno přes 25 000 prací z 83 zemí, rekordní byl 40. ročník s tématem Rodinné zemědělství – zasláno bylo 27 868 prací ze 76 zemí.

¹⁰⁷ Opakovaně jsou oceňována díla ze studia Simply Art z Hongkongu. V letošním roce (2017) zaujala porotu kolekce akvarelů z Taškentu (Uzbekistán) a kolekci akvarelů z moskevské Školy 1955 (Rusko).

vrátila do nově zrekonstruované Lidické galerie. Zde mohou děti vidět svoje dílo vystavené mezi výtvary z celého světa, setkávat se s pozvanými dětmi ze zahraničí, což vystihuje i následující výpověď jedné z porotkyň: „Ukázat oceněné dílo všem je pro děti formou odměny, která pro mnohé znamená víc, než ceny, které si odnášejí domů. Když dítě vidí své dílo mezi dalšími v dané kategorii, názorně pochopí rozmanitost uchopení tématu a zároveň zažije radost, že přispívá také svým dílem“ (E. K. 2016).

Většina oceněných dětí ze zahraničí se účastní slavnostního předávání Česných uznání a Medailí na zastupitelských úřadech a v Českých centrech. Ocenění výstavy vystihují i následující slova ředitelky ZUŠ: *Vidět výběr prací, instalaci a celou přehlídku pomáhá vytvořit si celkový obraz o MDVV Lidice (...) Vidět takto ucelenou přehlídku, včetně maximální výstavní snahy, je bezkonkurenční. Na výstavě se učí jak žáci, tak jejich pedagogové. Rozmanitost výtvarných technik, přístupů a pohledů na věc je mnoho, tedy se lze inspirovat a čerpat náměty do dalších výtvarných počínů při výuce a vedení žáků* (I. J., 2016). Jako výchovnou můžeme vnímat i samotnou návštěvu Lidic: *„Návštěva Lidic také přináší pro mnohé první setkání s prostředím zaniklé vesnice. Vidí na vlastní oči to, o čem jen slyšeli, četli či viděli v médiích. Zasaženy jsou nejen děti, ale také jejich rodiče. Návštěva Lidic se stává slavnostní rodinnou událostí“* (A. Z., 2016).

Vztáhneme-li MDVV Lidice k cílům vzdělávání, nabízí možnost prezentovat jeho výsledky, inspiruje, obohacuje a motivuje k rozvíjení výtvarných znalostí a dovedností dětí. Kritéria hodnocení, která směřují především k ocenění originálních a autentických děl, motivují děti a jejich učitele k tvořivému pojetí výtvarné výchovy, k uplatňování subjektivity v pojetí námětu, výběru výtvarných vyjadřovacích prostředků i samotné realizaci. Přehlídka umožňuje zviditelňovat tvorbu, která je emotivně působivou výpovědí dítěte o světě, jak ho vnímá a prožívá. Setkáváním s tvorbou jednotlivců i skupin dětí z různých škol od nás i ze zahraničí vede k respektu jejich práce, ale i úspěchu oceněných tvůrců. Přehlídka nabízí setkávání s projevy různorodých kultur, vede též k úctě duchovních hodnot. Nabízí tedy malým tvůrcům, jejich učitelům a všem zájemcům o uměleckou tvorbu mnoho příležitostí k přemýšlení, poučení a obohacení vlastního vnitřního světa.



Záver

Mezinárodní dětská výtvarná výstav Lidice patří k projektům uznávaným nejen u nás, ale především v zahraničí. Kvalitní organizace, nadšení organizátorů, odborné posuzování dětské tvorby již 45. let motivuje děti a jejich učitele posílat plošná a prostorová díla do Lidic. Přehlídka je otevřená i novým médiím (tvůrci se mohou vyjádřit počítačovou grafikou, fotografií i filmem). Nabízí nejen příležitost uspět a být oceněn Čestným uznáním nebo Medailí Lidické růže. Přináší příležitosti se inspirovat, ale též se vzdělávat. Setkáváním s tvorbou z mnoha zemí světa je možné poznávat různorodou kulturu, tradice, ale i běžný život, který je zaznamenán dětskými tvůrci. Lidická přehlídka je spjata i s historií – je připomínkou lidické tragédie, která poznamenala obyvatele vesnice včetně dětí. MDVV Lidice ovlivňuje i porotce a následně školní praxi nejen u nás, ale též v zahraničí. Ukazuje různorodá pojetí výtvarného vzdělávání, motivuje k dialogu, respektu a toleranci různorodosti. Dětem přináší intenzivní zážitky, a to v rámci slavnostního předávání ocenění, vernisáže i setkávání se zahraniční tvorbou. Motivuje také k zážitkům tvůrčím. I proto je snahou organizátorů rozvíjet tuto tradici, dále prezentovat v Lidicích tvorbu dětí, která byla a stále je přijímána a posuzována u nás i v zahraničí s respektem a úctou.

Použité zdroje

- [1] Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. s. 8–10. [online]. [cit. 1.12.2017]. http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2016.pdf.
- [2] FILIPEC, Josef. 1998. Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost. Praha: Academia. s. 403. ISBN 80-200-0493-9
- [3] KRAUS, Jiří a kol. 2006. Nový akademický slovník cizích slov A – Ž. Praha: Academia. ISBN 80-200-1415-2
- [4] CÁSKOVÁ, Kateřina, JANDEJSKOVÁ, Linda. 2016. Rozhovor se sestrou Cyril Mooney o škole, která připravuje děti k tomu, aby měnily společnost. KOMENSKÝ. Odborný časopis pro učitele základní školy. Roč. 141, č. 1, s. 5–8. ISSN 0323-0449.
- [5] Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. s. 82. [online]. [cit. 1.12.2017]. http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2016.pdf
- [6] ROESELLOVÁ, Věra. 1997. Řady a projekty ve výtvarné výchově. Praha: SARAH. ISBN 80-902267-2-8.
- [7] Oči dokořán. [online]. [cit. 8.8.2017]. Dostupné z: <http://ocidokoran.webs.com/>
- [8] Evropa ve škole. [online]. [cit. 8.8.2017]. Dostupné z: <http://znv.nidv.cz/talentcentrum/souteze/literarni-a-vytvarna-soutez-evropa-ve-skole>
- [9] Alšova země. [online]. [cit. 8.8.2017]. Dostupné z: <http://www.ajg.cz/vzdelavani/alsova-zeme/>
- [10] Atakující obrazy. [online]. [cit. 8.8.2017]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/obrazy>
- [11] Bienále fantázie. [online]. [cit. 8.8.2017]. Dostupné z: <http://www.slovackizavod.org.rs/vesti/vid/14694>
- [12] Mezinárodní dětská výstava Lidice. [online]. [cit. 6.8.2017]. Dostupné z: <http://www.mdvv-lidice.cz/>
- [13] TROJAN, Raoul. 1981. 9. Mezinárodní dětská výtvarná výstava Lidice 1981. Ročníkový katalog. Lidice: Památník Lidice.
- [14] ROESELLOVÁ, Věra. 2015. [disk]. Průvodce výtvarnou výchovou. Vzpomínání.

[15] RAUDZEPA, Areta, RIMICANE Ilze. In ČERVENCL, Milouš, KASALICKÁ, Ivona. 2014. Památník Lidice. Katalog Mezinárodní dětská výtvarná výstava Lidice 2010–214. s. 95. Nymburk: Vega-L.

Fotografie byly pořízeny v rámci slavnostního vyhodnocení výsledků 44. ročníku MDVV Lidice (2016) s tématem ŠKOLA? VZDĚLÁNÍ! (**Foto: Hana Stadlerová**)

Kontakt:

Hana Stadlerová, PaedDr., Ph.D.

Katedra výtvarné výchovy

PdF MU Brno

Poříčí 7, 603 00 Brno

e-mail: stadlerova@ped.muni.cz

PRINCÍPY VÝTVARNO-TVORIVEJ KOMUNIKÁCIE

PRINCIPLES OF ARTISTIC-CREATIVE COMMUNICATION

VERONIKA WEBEROVÁ

Abstract

Clarification of the basic principles of artistic-creative communication in the interests of Rogers PCE (Person Centred Education). The definition of artistic-creative communication as a method supporting the humanistic principles of education and an important element in improving communication between the teacher and the pupil, as well as pupils among themselves and the pupil with himself. It relies on the results of the research and follows the importance of methodology for artistic pedagogical practice.

Abstrakt

Objasnenie základných princípov výtvarno-tvorivej komunikácie aj v intenciách Rogersovho PCE (na človeka centralizované vzdelávanie). Vymedzenie výtvarno-tvorivej komunikácie ako metódy podporujúcej humanistické princípy výchovy a predstavujúce dôležitý element v zlepšovaní komunikácie medzi učiteľom a žiakom, ale aj žiakmi medzi sebou a žiaka so sebou samým. Opierame sa o výsledky výskumu a sledujeme význam metódy pre výtvarnú pedagogickú prax.

Key words

Artistic-creative communication, Artistic education, Pedagogical communication, Carl R. Rogers, Personal Centred Education (PCE model)

Klíčové slová

Výtvarno-tvorivá komunikácia, Výtvarná edukácia, pedagogická komunikácia, Carl R. Rogers, výchova zameraná na žiaka (PCE model)

Úvod

Vo výtvarnom vzdelávaní, či v rámci kurikulárnych alebo extrakurikulárnych aktivít sa učitelia stretávajú s rôznorodými žiakmi. Každý žiak je individuálna osobnosť odrážajúca nielen doterajšiu výchovu a skúsenosti, sociálne prostredie a kultúru, ale aj špecifické povahové rysy (kombináciou získaných vlastností a vrodených predpokladov). Výtvarne zamerané hodiny sú špecifické iným typom komunikácie, nakoľko samotná tvorba a znížený nátlak na výkon uvoľňuje atmosféru v triede. Samozrejme miera tohto uvoľnenia je závislá od pedagóga a jeho prístupu k triede, žiakom a miery jeho autoritatívnosti. Tieto hodiny ponúkajú učiteľovi väčšiu príležitosť spoznať svojich žiakov, ale to predstavuje aj väčšie komunikačné zručnosti a schopnosť komunikovať so žiakmi v duchu humanistickej výchovy.

Výtvarno-tvorivá komunikácia je metóda spoločnej práce učiteľa a žiaka, ktorá nám umožňuje zlepšenie komunikácie v triede a to nielen medzi učiteľom a žiakmi, ale aj medzi žiakmi vzájomne. Výtvarno-tvorivá komunikácia je blízka štafetovej alebo spoločnej malbe, ale má svoje zákonitosti a presne stanovené ciele, ktorými sa odlišuje. Základné princípy sa opierajú o humanistické prístupy C.R. Rogersa (užšie o PCE model), A. H. Maslowa, T. Gordona a ich transformácii do výtvarnej pedagogickej praxe.

Základné princípy výtvarno-tvorivej komunikácie nám pomáhajú pracovať so žiakmi rozdielnym spôsobom, čo zvyšuje aj nároky na učiteľa, po komunikačnej, výtvarnej aj osobnostnej výbave. Jednotlivé výroky k praktickému využitiu výtvarno-tvorivej komunikácie vyvodzujeme z výsledkov kvalitatívneho výskumu zameraného na proces V-TK ako aj skúsenosti z praxe.

1 Výtvarno-tvorivá komunikácia v kontextoch humanistickej výchovy

Výtvarno-tvorivá komunikácia (V-TK) sa opiera o základné princípy humanistického vzdelávania a sleduje paralelne tie isté ciele, mierne odlišným spôsobom ich naplňania, je to metóda spoločnej práce učiteľa so študentmi na jednom diele (prevažne výtvarnej povahy, ale nemusí to byť pravidlo). Učiteľ a žiak sa vzájomne od seba učia priamo v procese tvorby. Výsledkom sú prevažne abstraktné, väčšinou expresívne diela, ktoré sú špecifickým záznamom tohto druhu dialógu, v ktorom si účastníci striedajú pozíciu tvorcu s pozíciou recipienta výtvarného diela. Výtvarno-tvorivá komunikácia prechádza od vedenia pedagóga cez postupné striedanie sa v práci, až k súbežnej tvorbe na diele, pričom si účastníci tvorby vzájomne narúšajú a zasahujú do svojich už namaľovaných častí. Pri mladších deťoch (prvý stupeň ZŠ) sa zároveň žiaci učia vzájomne sa akceptovať a rešpektovať ako svoj vlastný výtvarný prejav, tak výtvarný prejav svojich spolužiakov alebo učiteľa.



Obr. 1 Výtvarno-tvorivá komunikácia v prvej fáze

Vo výtvarnom vzdelávaní naplňa primárne cieľ zoznamovania sa s viacerými možnosťami jednotlivých maliarskych techník. „Pretože v umení platí jediná výchova: skutkom, tvorbou samotnou.“[8]. Humanisticky orientované ciele sa zameriavajú na zlepšenie komunikácie medzi učiteľom a žiakom, ktorá je dôležitým elementom v úspešnom naplňaní vzdelávacích a výchovných cieľov aj za hranicou tejto metódy.

Komunikácia je postavená na rovnováhe všetkých komunikujúcich vrátane učiteľa. Humanistický učiteľ pracuje s komunikáciou ako hlavným nástrojom pre získanie otvoreného dialógu a pri budovaní bezpečnej atmosféry v triede. „Kardinálnym princípom komunikácie je hovoriť pravdu, byť otvoreným, úprimným a hovoriť o reálnych situáciách a problémoch života. Podporovať orientáciu v pozitívnych ľudských hodnotách.“[9] V spoločnej práci sa nielen žiaci učia od učiteľa, ktorý názorne predvádza svoju prácu s maliarskymi technikami, ale aj opačne učiteľ je vytrhnutý zo svojho komfortného postavenia a učí sa od svojich žiakov pracovať spontánne a znovuobjavovať prirodzenosť tvorby (expresívneho prejavu). Takýto typ spoločnej tvorby je dobrým pomocníkom pre učiteľov, ktorí majú problém s otvoreným vyučovaním, ako ho prezentuje C. R. Rogers [5]. Pomáha so zlepšením komunikácie, vzájomným poznaním a otvára možnosť pre ďalšiu prácu v medziach humanitného vzdelávania aj za hranicami výtvarnej tvorby (napríklad pre učiteľov prvého stupňa, prepojenie viacerých predmetov, prípadne pri viacodborových učiteľoch).

Počas tvorby sa všetci ovplyvňujú zároveň, ale neprichádza k priamej korekcii maľby, ani sledovanie konkrétneho výsledku v diele. Ciele sa zameriavajú na samotný proces tvorby a komunikáciu, ktorej základ tvorí prelínanie verbálnej komunikácie, neverbálnej komunikácie a komunikácie tvorbou. Tvorivý prístup je oslobodený od zadania smerujúceho konkrétny výsledok a zároveň dáva priestor pre slobodnú prácu s farbou, experimentovanie a expresívne objavovanie tvorby cez seba samého, aj cez prácu s ostatnými v skupine/triede. Hľadáme cestu k sebaaktualizujúcej tvorivosti, „ktorá sa oveľa priamejšie vyvíja z osobnosti a ktorá sa široko preukazuje v bežných záležitostiach života.“[4]. Tvorivosť je dôležitá vo všetkých sférach života a jej objavovanie je dôležitým faktorom v rozvíjaní osobnosti dieťaťa. Nemusí byť spojená s výtvarným artefaktom, ale slobodná tvorba spájajúca v sebe skúšanie maliarskych techník a ich nenásilné spoznávanie v tvorbe. Zároveň rôzne úrovne komunikácie a mierne napojenie na artefietické princípy môže byť jedným z krokov, ktoré žiakovi pomáhajú k porozumeniu seba samého ako aj ostatných spolužiakov a učiteľa. Zlepšenie komunikácie zlepšuje klímu v triede a uľahčuje učiteľovi prácu s triedou.



Obr. 2 Výtvarno-tvorivá komunikácia s menším počtom žiakov – Záverečná fáza

Žiak sa priamo podieľa na pravidlách tvorby a na výsledku, môže narúšať maľbu učiteľa a slobodne pracovať. Spoločná tvorba otvára nové možnosti v komunikácii učiteľa a žiaka. Hierarchia triedy je narušená a mení sa celá skupina žiakov, vrátane učiteľa. Spoznávanie maľby a maliarskych techník je nenásilné a oslobodené od verbálneho vysvetľovania, všetky postupy žiaci získavajú priamym pozorovaním a prípadným opakovaním úkonov učiteľa. Učiteľ pracuje zo zásadou názornosti a primeranosti, náročnosť techník ako aj ich výber by mal byť prispôsobený dynamike triedy a ich zručnostiam.

Práca s maliarskymi technikami má okrem vzdelávacej aj presah do výchovnej oblasti, využitie metódy je v rukách učiteľa. *„Rôzne novšie techniky, ktoré sú technickým a výtvarným výrazom prístupné prostredníctvom aktívnej výtvarnej činnosti rozširujú možnosti estetickú výchovu žiakov“*[3] Maliarske techniky je potrebné prispôsobiť školskému prostrediu po stránke materiálu, aj času. Práca s maliarskymi technikami v školskom prostredí sa nesústreďuje na prípravnú časť ako pri umeleckej tvorbe, ani na samotný výsledok. Dôležitý je priebeh tvorivého, maliarskeho procesu a jeho psychologicko-sociálno-osobnostný význam, ktorý nás smeruje k metóde výtvarno-tvorivej komunikácie.

Na druhej strane V-TK je možné využiť aj ako zoznamujúcu úlohu kde sa učiteľ a žiaci zoznamujú v procese tvorby. V takom prípade sa mení zameranie a cieľ hodiny, učiteľ svojich žiakov spoznáva z rôznych pohľadov (osobnostných oblastí), oni spoznávajú jeho, môže sledovať dynamiku skupiny, pozíciu žiakov v skupine ako aj ich výtvarnú úroveň. Napriek mnohým výhodám zoznamovať sa s kolektívom priamo v procese tvorby metódou V-TK sú tu vysoké nároky na pozorovacie schopnosti učiteľa a jeho komunikačné zručnosti. Pre menej istých pedagógov, ktorí majú problém s otvorenou komunikáciou so žiakmi odporúčame zaradiť takúto prácu až na druhé stretnutie, keď už žiakov trochu pozná a pre nich učiteľ tiež nie je úplne neznámy.

1.1 Princípy výtvarno-tvorivej komunikácie v intenciách modelu PCE

Výtvarno-tvorivá komunikácia sa opiera a snaží sa nadviazať na humanisticky orientovanú vzdelávanie a výchovu, sústreďuje sa na individuálne potreby žiaka, jeho osobnostný rozvoj a schopnosť fungovať v kolektíve. Učiteľ komunikuje otvorene a vyučovanie je nedirektívne, učia sa v procese tvorby prostredníctvom vlastnej a spoločnej práce, často si ani neuvedomujú množstvo vyskúšaných techník pred záverečnou reflexiou tvorby.

Človekom centralizovaný prístup sa využíva v terapii a vo vzdelávaní. Rogers za jeho výsledok považuje „plne fungujúceho človeka“, ktorého teoretickým model je „človek, ktorý slobodne funguje v celej plnosti možností svojho organizmu. Je to človek, ktorý je spoľahlivý v tom, že je jeho správanie bude realistické, pozdvihujúce, socializované a primerané. Je to tvorivý človek, ktorého konkrétne prejavy správania sa nedajú ľahko predvídať. Je to človek, ktorý sa stále mení, stále vyvíja, stále objavuje novosť v každom nasledujúcom momente.“[6] Zároveň však dodáva, že taký človek „neexistuje“. Ideál psychicky vyrovnaného a plne fungujúceho človeka je nedosiahnuteľným ideálom, ku ktorému sa snažíme vo výchove (ako aj v terapii) smerovať.

Školské prostredie je len jedným z článkov v plnohodnotnom rozvoji dieťaťa, ale každý učiteľ sa na tomto rozvoji podieľa. V-TK nie je metódou, ktorá by takého človeka priamo formovala, ale je prostriedkom, ktorý učiteľovi pomáha spoznať svojich žiakov a nadviazať s nimi otvorenú komunikáciu, to mu následne môže pomôcť v ďalšej práci. Prípadne formovať žiaka schopného slobodne a bez strachu komunikovať v rôznorodej skupine a akceptovať ostatných jej členov (spolužiakov). V rámci výtvarnej tvorby mu uľahčuje naučiť ich v spoločnej tvorbe množstvo techník v obmedzenom čase, následne tak môže zvyšovať nároky pri individuálnej práci so žiakmi. Pri samostatných a následných spoločných prácach sledovať výtvarný posun žiakov, ako aj zmeny v klíme triedy a vo fungovaní skupiny.

Carl R. Rogers nám vytvorením neexistujúceho ideálneho modelu predkladá súbor vlastností sebaaktualizujúceho človeka schopného žiť spokojným a šťastným životom, ktorý dokáže tvorivo riešiť problémy, prijímať nezmeniteľné a so schopnosťou naplňovať svoje ciele bez narušenia morálnych zásad, či už spoločenských alebo vlastných.

Pre človekom centralizovaný prístup (vzdelávanie) je základom autentickosť prejavu, akceptácia a empatické porozumenie. [6] V medziach výtvarno-tvorivej komunikácie sa z pohľadu PCE sústreďujeme na niekoľko vybraných bodov, ktoré predstavujú aj jej základné princípy:

- Kvalita osobného zážitku
- Bezpečná atmosféra a jej budovanie
- Zlepšenie vzťahov medzi učiteľom a žiakom
- Pravdivosť a otvorenosť v komunikácii (zo strany učiteľa)
- Akceptácia a empatia k žiakom
- Nedirektívne vyučovanie
- Vedenie žiakov k sebazdokonaľovaniu
- Riešenie problémov [5]

Výtvarno-tvorivá komunikácia sa v týchto princípoch stotožňuje, prelína s PCE aj keď je táto paralela skôr sekundárna. Kladieme dôraz na osobný zážitok z tvorby a tým motivujeme žiakov k ďalšej, aj samostatnej, tvorbe. K tomu smeruje aj zlepšením zručností v malbe a získaním skúsenosti s viacerými maliarskymi technikami.

Za spoločný výsledok tvorby nesú zodpovednosť všetci, vrátane učiteľa. To prispieva ku komunikácii žiakov a učiteľa, akceptovanie svojej tvorby navzájom, zapojenie sa do skupiny, zlepšuje sa atmosféra v triede, aj vzťahy. V tomto procese neexistujú chyby, žiak sa nemusí báť zlyhania, zodpovednosť nesú všetci. Žiaci tak získavajú priestor na uvoľnenie sa a zbavenia sa strachu z výsledku. Pri starších deťoch (začiatok druhého stupňa, väčšia orientácia učiva na kognitívne poznávacie procesy) môže spoločná tvorba pomáhať prekonať krízu výtvarného prejavu, strach z výsledku alebo zlyhania, nič z toho pri spoločnej malbe neexistuje.



Obr. 3 Detail výslednej práce, vytvorenej metódou V-TK

Počas tvorby je potrebné priebežne riešiť prepájanie jednotlivých častí malby, zmierenie sa s premalovaním niektorej časti a aj akceptovanie niektorých zásahov. Trieda sa učí riešiť aj konflikty o zaberaní plochy, prípadnú rivalitu medzi žiakmi. Učiteľ podobné problémy, vrátane usmernenia dominantnejších žiakov, vie vyriešiť vlastnými maliarskymi zásahmi, dokonca bez verbálneho usmerňovania. Záleží to aj na jeho poznaní svojich žiakov a schopnosti pracovať s neverbálnou komunikáciou, podobne ako schopnosťou neriešiť vzniknutý problém z pozície autority, ale v tomto procese, z pozície ďalšieho maľujúceho (rovnocenného člena skupiny vytvárajúcej dielo). Vzájomná akceptácia je dôležitým faktorom takto orientovanej spoločnej tvorby.

2 Proces Výtvarno-tvorivej komunikácie v praxi

Samotný proces V-TK sa riadi vyššie spomenutými princípmi. Pre napĺňanie cieľov výtvarno-tvorivej komunikácie, či už v oblasti zoznámenia sa s maliarskymi technikami, v oblasti zlepšenia komunikácie učiteľa a žiakov, zlepšenia vzťahov v triede, je dôležité otvorene komunikovať, neustále žiakov motivovať a zabezpečiť dostatok materiálu, aby sa nenarúšal samotný proces.

Pri dodržaní správneho prístupu a práce s metódou sa nám budú opakovať jednotlivé fázy v spoločnej tvorby (ako vidíme v Tab. 1). Jednotlivé fázy tvorby sú ľahko rozpoznateľné v procese tvorby, či už s menším alebo väčším množstvom žiakov.

V úvodnej fáze prekonávame spolu so žiakmi neistotu z výtvarnej tvorby, z veľkej plochy, aj nového prístupu k tvorbe. Zvyknú sa objavovať teritória, ktoré buď vzájomne narúšame alebo môžeme meniť pozície pri maľovaní. V tejto časti žiaci najviac preberajú a skúšajú techniky, s ktorými pracuje učiteľ. Je vhodné hneď v úvode zaradiť najväčšie množstvo techník. Zrýchľujúce tempo je prejavom prechodu do vrcholnej fázy tvorby. Maliarske techniky sa rýchlo striedajú, zaberajú sa väčšie plochy, atmosféra sa uvoľňuje (pri menších žiakoch to znamená aj väčší hluk a aktívnejší pohyb okolo diela), namiesto postupného striedania, pracujú všetci súbežne (pri väčších skupinách sledujeme najmä utiahnutejších žiakov, aby sa zapájali do procesu tvorby).

Záverečná fáza sa zase spomaľuje, niektoré deti prestávajú, iné dotahujú detaily, zásahy do plochy sú menšie, komunikácia je živšia (pri malých deťoch a väčších skupinách) a intímnejšia (pri menších skupinách alebo starších žiakoch).

Pri každej vekovej skupine a veľkosti triedy (od individuálnych po 15 detí v jednej skupine – učiteľ zvládne byť súčasťou max dvoch veľkých alebo troch menších skupín) sa jednotlivé prejavy menia, ale fázy zostávajú podobné. Rozdiel býva v uvoľnenosti triedy v zapojení všetkých žiakov a v komunikácii medzi žiakmi vzájomne.

Tab. 1 Jednotlivé fázy Výtvarno-tvorivej komunikácie (V-TK)

PREMENY JAVOV VO VÝTVARNO-TVORIVEJ KOMUNIKÁCI	Fázy V-TK – Časová následnosť		
	ÚVODNÁ FÁZA TVORBY	VRCHOLNÁ FÁZA TVORBY	ZÁVEREČNÁ FÁZA TVORBY
	Pomalšie tempo práce Budovanie tvorivej atmosféry Neistota Príprava Objavovanie teritórií Skúšanie materiálu Nevýrazné gestá Preberanie/ opakovanie po učiteľke	Zrýchľuje sa tempo Priateľská konverzácia Rýchle striedanie maliarskych techník Uvoľnenie Experimentovanie Zaberanie väčšej plochy malebnými zásahmi (bez teritoriality) Výraznejšie gestá Otvorená neverbálna komunikácia Súbežná práca	Spomaľujúce sa tempo Opakujúce sa maliarske techniky (podľa osobných preferencií) Vytvára sa vzťah k dielu Menšie zásahy Intímnejšia komunikácia Radosť z tvorby

Načrtáme niekoľko alternatív ako využívať výtvarno-tvorivú komunikáciu vo výtvarnom vzdelávaní: na vytváranie priestoru k sebareflexii žiakov, zlepšovanie porozumenia abstraktnému obrazu a stavbe abstraktného diela, prekonanie nezaujmu o výtvarnú tvorbu, môže slúžiť ako pomocná metóda pri riešení komunikačných a vzťahových problémov v triede, poskytovať priestor pre získavanie nástrojov na prekonávanie symptomatických rysov súčasnosti. Z uvedeného by sme mohli formulovať sekundárne ciele výtvarno-tvorivej komunikácie. Vnímame tak jej vysoký potenciál vo výtvarnom vzdelávaní popri hlavnom celi

a našom zameraní výtvarno-tvorivej komunikácie ako prostriedku k aplikovaniu širokej palety maliarskych techník do procesu tvorby (získavanie zručností).

3 Postavenie učiteľa pri výtvarno-tvorivej komunikácii

Tento proces je veľmi náročný pre učiteľa, nielen pre otvorenosť v komunikácii a priamej konfrontácii svojich maliarskych zručností so zručnosťami svojich žiakov, ale aj pre výstup z komfortnej zóny a z pozície učiteľa do pozície spolutvoriteľa diela. Túto zmenu môže využiť na zlepšenie vzťahov so žiakmi. Na druhej strane pre niektorých učiteľov môže byť náročne zmeniť svoju rolu v triede a neriadiť proces maľby. Udržať aj rovnocennosť zásahov pri utiahnutejších žiakov bez toho, aby riadil proces je náročné. Učiteľ však neprestáva byť učiteľom, len sa transformuje do polohy humanistického a otvoreného spoluvytvárateľa nielen diela, ale aj celého vzdelávacieho procesu. Žiaci slobodne s učiteľom budujú postup maľby ako aj atmosféru v skupine, všetci sú zodpovední. Učiteľ ich na takú zodpovednosť (najmä pri nižšom veku) pripraví, pretože pre niektorých žiakov môže byť spoluzodpovednosť na hodine novou skúsenosťou. Žiak je spolu s učiteľom a s ostatnými spolužiakmi za výsledok a priebeh hodiny.

Žiaci sa učia nedirektívnym spôsobom, sledujú sa navzájom, sledujú aj prácu učiteľa a tak sa učia a skúšajú techniky, postupom času experimentujú, pretože sa nemusia báť výsledku. Vedie ich to nielen k hľadaniu vlastného výtvarného vyjadrenia, ale učia sa základom maliarskych zručností nenásilne, často nevedome. Učiteľ týmito skúsenosťami prechádza spolu so svojimi žiakmi, objavuje ich prístup k tvorbe, experimentovaniu a prípadne sa postupne zbavuje strachu zo spolupráce so žiakmi.

3.1 Komunikácia so žiakmi

Komunikácia predstavuje výmenu informácií medzi dvoma subjektmi, prevažne verbálnym spôsobom, prostredníctvom dialógu. V „správnej sociálnej komunikácii, t.j. komunikácii, v procese ktorej dochádza k vzájomnému dorozumievaniu ľudí, k výmene názorov, postojov, k oznamovaniu vlastného prežívania a danej situácie k účastníkom komunikácie.“[1] Tomu sa v školskom prostredí učíme každý deň, komunikácia nie je len o „oznamovaní“ ale aj porozumení oznamovanému, aktívnom počúvaní, empatii, primeranom reagovaní na správy. Učiteľ nielen komunikuje, ale aj počúva a neustále reaguje na svojich žiakov [2]. Prirodzene zapája informácie o tvorbe a v obmedzenej miere aj o sebe samom. Nemôže očakávať dôveru od žiakov, ak im sám neprejaví dôveru pri zvládaní úloh, spoluúčasti na výtvarnom diele, vyučovacej hodine a vzájomnom spoznaní sa.

3.2 Nároky na učiteľa

Využitie potenciálu výtvarno-tvorivej komunikácie je v kompetenciách pedagóga a závisí od jeho primárnych cieľov, ktoré chce naplniť v rámci svojej práce s touto metódou. Učiteľ má príležitosť viesť študentov k vlastnej tvorbe, experimentovaniu a k poznávaniu výtvarného jazyka, či maliarskych techník. Dokáže prostredníctvom tvorby premostiť na odkazy dejín umenia, či sprostredkovať skúsenosť s umením, ktorá uľahčí študentom porozumenie modernému a súčasnému umeniu, v širších kontextoch dokonca budovať vzťah k umeleckým artefaktom.

Pedagóg na jednej strane musí objasniť proces tvorby, potlačiť svoju autoritu, správne si určiť ciele, v tvorbe narúšať prípadne vzniknuté teritória (ak sa žiaci držia len na jednom vymedzenom kúsku maľovanej plochy), aktívne komunikovať so žiakmi (verbálne, neverbálne, tvorbu), ale aj usmerňovať proces tvorby, citlivo reagovať na prejavy svojich študentov (verbálne, neverbálne, maliarsky) a nekorigovať tvorbu svojich žiakov po maliarskej stránke. Učiteľ si svoj maliarsky štýl nepretláča, ale pracuje tak, aby názorne ukázal širokú paletu maliarskych techník. Ako sa ukázalo aj počas výskumu V-TK (prax to len potvrdzuje), osobnosť učiteľa je dôležitým faktorom plného využitia výtvarno-tvorivej komunikácie vo výtvarnom vzdelávaní.

Tab. 2 Žiaduce a nežiaduce správanie učiteľa v procese V-TK

Proces výtvarno-tvorivej komunikácie	Žiaduce správanie učiteľa v rámci V-TK	Nežiaduce správanie učiteľa v rámci V-TK
	Individuálny prístup Názornosť Poznanie maliarskych techník Otvorená komunikácia Schopnosť vytvoriť tvorivú atmosféru Osobný prístup Prístup k žiakovi ako k rovnocennému partnerovi počas tvorby Empatia k dôverným prejavom žiakov Aktívne reagovať na neverbálne a tvorivé prejavy žiaka	Autoritatívnosť Uzavretosť Slabý verbálny prejav Neznalosť maliarskych techník Využívanie nadradených a agresívnych gest Potreba kontrolovať proces tvorby pre žiaduci výsledok Podceňovanie problémov žiakov Nepoznanie (neprimerané reagovanie) na neverbálny prejav žiaka

Učiteľovi spoločná tvorba prináša priestor na komunikovanie so svojimi žiakmi, ako aj na ich spoznávanie. Využitie tohto priestoru závisí na jeho schopnostiach a kompetenciách v rámci komunikácie (verbálnej, neverbálnej, tvorivej). Študentom ponechávame dostatočný priestor a nepreberáme výraznú iniciatívu nad smerovaním tvorby, či konečným výsledkom. Sústredíme sa na zapájanie maliarskych techník a udržanie výtvarno-tvorivého dialógu. V tomto procese je dôležitejší samotný proces, nie jeho výsledok. „učiteľ by mal so žiakom o jeho životnej minulosti aj budúcnosti viesť dialóg smerujúci ako k poznávaniu, tj. k vstupovaniu vonkajšieho sveta, tak k seba poznávaniu, tj. vstupovaniu do sveta vnútorného“ [7], k čomu smerujú sekundárne ciele výtvarno-tvorivej komunikácie.

V práci so žiakmi je veľmi dôležité viesť ich ku komunikácii a citlivo reagovať počas celého dialógu. Je to spôsob ako sa vyhnúť nedorozumeniam a vytvoriť nielen vzdelávacie prostredie v atmosfére priateľskej ku žiakom/študentom, ale aj k samotnému pedagógovi. Súbežne napĺňať ciele prípravy mladého človeka na život v súčasnej spoločnosti.

Rozvíjanie schopnosti komunikovať je nezanedbateľný cieľ súčasného vzdelávania (aj v medziach extrakurikulárnych aktivít), nárast digitálnej komunikácie vytráca blízkosť medzi ľuďmi, znižuje sa nielen schopnosť porozumieť druhým (empatia), ale aj porozumenie sebe samému. Je potrebné sa učiť aktívnemu počúvaniu a vyváženej komunikácii medzi ľuďmi. Výtvarno-tvorivá komunikácia otvára priestor pre neverbálnu komunikáciu, ako komunikáciu so sebou samým, prezentovať svoje ja v tvorbe, teda odrážať seba smerom von prostredníctvom tvorby. Špecifickým cieľom je získavanie istoty v sebe samom a neprejavovať sa na úkor iných. Spoločná tvorba metódou V-TK preberá znaky vyváženej komunikácie. počas tvorby sa učíme vyváženej otvorenej komunikácii kde potrebujeme vypovedať, akceptovať vypovedanie niekoho iného,

počúvať aj rozprávať. Vyvážený dialóg sa prenáša do tvorby a recykluje späť k verbálnemu prejavu. Výsledkom je nielen zlepšenie vzťahov učiteľa so svojimi žiakmi a naopak, ale aj zlepšenie vzťahov v triede a budovanie rovnocenného kolektívu (s prevenciou proti šikane pri žiakoch prvého stupňa ZŠ).

3.3 Najväčšie problémy pri realizácii

Ako sme už vyššie spomenuli výtvarno-tvorivá komunikácia je náročná najmä pre učiteľa. Jedným z prvých veľkých problémov je odhodlanie vyskúšať niečo nové a vzdať sa snahy korigovať tvorbu žiakov. Väčšinou s tým majú viac problém učitelia, ktorí pracujú so staršími žiakmi, prípadne na umeleckých školách, pretože korigovanie tvorby je súčasťou naplňovania ich vzdelávacích cieľov.

Tab. 3 Faktory ovplyvňujúce V-TK

FAKTORY OVPLYVŇUJÚCE V-TK	Podporujúce proces V-TK	Obmedzujúce proces V-TK
	Osobnosť učiteľa Skúsenosti s tvorbou Pozitívna skúsenosť s malbou Dostupnosť materiálu počas tvorby Rovnosť zúčastnených pri tvorbe a komunikácii Tvorivá a priateľská atmosféra Motivovanie a pochvala Pozitívne očakávania Potreba rozvoja Dôležitosť procesu (nie výslednej práce)	Nedostatočne pripravený učiteľ Nedostatok materiálu Vytváranie teritórií Neistota žiakov Obavy z tvorby Strach z "pokazení" Afekt (v ktorejkoľvek vrstve komunikácie, hlavne zo strany učiteľa) Chladný prístup učiteľa Nedostatočné znalosti maliarskych techník (u učiteľa) Zle rozvrhnutý čas

Pri mladších deťoch je náročné vyvážiť zásahy aktívnejších žiakov s tými utiahnutejšími. Veľkú úlohu hrá aj veľkosť skupiny. Je lepšie ak učiteľ pracuje z jednou väčšou skupinou ako viacerými menšími. Pri pohybe viacerými skupinami sa jeho rola mení a pri jeho absencii sa buduje nová hierarchia v skupine. Pracovať vo viacerých skupinách odporúčame až pri druhom stupni ZŠ, prípadne na strednej škole.

Veľkým nedostatkom je aj absencia materiálu alebo učiteľ s nedostatkom skúseností v oblasti maliarskych techník. Jeho váhanie, nedostatočná pripravenosť môže viesť ku stagnácii tvorby celej skupiny a následne jej roztrieštenie a strata záujmu žiakov.

Humanistický učiteľ bude mať s realizáciou menej problémov ako autoritatívnejší učiteľ. Dôležitým faktorom je vek detí a počet žiakov, tomu je potrebné prispôbiť prípravu materiálu a ciele, ktoré chceme touto metódou naplniť v rámci konkrétnej hodiny.

Jednotlivé faktory, ktoré podporujú alebo obmedzujú proces V-TK (Tab.3) nám pomáhajú pri práci s výtvarno-tvorivou komunikáciou vo výtvarnej pedagogickej praxi. Neistota žiakov by sa mala objavovať len

v úvodnej fáze tvorby, ak sa objavuje aj vo vrcholnej fáze niekde sa stala chyba. Učiteľ vyvažujúci komunikáciu a tvorbu má v tomto špecifickom dialógu priestor na spoznanie svojich žiakov a neistota v tvorbe by sa mala rozplynúť na základe uvoľnenejšej atmosféry a sústredenia sa na proces. Vzniknuté problémy sú väčšinou len odrazom nedostatočnej pripravenosti učiteľa alebo podcenenia spoločnej práce, ale všetky sa dajú odstrániť alebo prekonať reflexiou a spoluprácou so žiakmi. Keď im je to umožnené, sami nás navigujú k priebehu hodín formou, ktorá naplní ciele učiteľa, ale zároveň bude motivujúca a obohacujúca aj pre žiakov. Obe strany získajú a výsledkom môže byť výborná spolupráca bez zbytočného stresu v bezpečnej atmosfére triedy, ako aj mimo nej.

Záver

Pre vzdelávanie v akejkoľvek oblasti je dôležitá skúsenosť a poznanie jednotlivých procesov. Výtvarný prejav, ktorý navádza k objavovaniu vlastných vyjadrovacích prostriedkov je možný len na dobrých základoch poznania maliarskych techník a výtvarného jazyka. Pedagóg potrebuje poznať analógiu maliarskych techník, ak ju chce sprostredkovať žiakom/študentom, len s osobnou skúsenosťou dokáže reagovať v praxi aj na vzniknuté problémy, či nutné obmeny techník. Dôležitým faktorom je aj spôsob tohto sprostredkovania. Komunikácia, prípadne komunikácia prostredníctvom samotnej tvorby a názornosť je najlepším postupom pre spoznávanie (získavanie zručností) v oblasti maliarskych techník.

Nároky na učiteľa sú vysoké, ale tak je to vo všetkých oblastiach výchovno-vzdelávacieho procesu, aj keď sa menia svojou intenzitou, či významom. Učiteľ je vystavený tlaku pokiaľ nezačínal ako humanistický učiteľ, ale tejto role sa postupne učí, metóda V-TK mu môže byť nápomocná pri vlastnom hľadaní cesty k otvorenému dialógu so žiakmi a ich poznaniu.

Základné princípy výtvarno-tvorivej komunikácie sa opierajú o humanisticky orientované vzdelávanie zamerané na individuálny prístup k žiakom (čo by dnes už malo byť samozrejmosťou). Stotožňuje sa s viacerými princípmi PCE modelu Carla R. Rogersa. Ústredným cieľom je žiak, vytvorenie bezpečnej atmosféry, empatického prístupu s podporou jeho autenticity a akceptáciou jeho špecifických, individuálnych vlastností. Otvorená komunikácia so žiakmi, vytváranie priateľskej klímy a využívanie V-TK k riešeniu problémov v skupine, učenie pomocou zážitku priamej tvorby a nenásilnou názornosťou maliarskych techník je výsledkom priaznivého prepojenia na nové trendy vo výučbe s orientáciou na žiaka. Ciele V-TK vychádzajúce z jej princípov pomáhajú učiteľovi zlepšiť vzťah so svojimi žiakmi a popri tom ich učiť maliarskym technikám a výtvarnému jazyku prirodzeným spôsobom využívajúcim názornosť, experiment a bezprostredný zážitok z tvorby.

Môžeme žiakom/študentom dať príležitosť komunikovať, budovať si vzťahy (v skupinách počas tvorby) a vedieť pracovať so svojim neúspechom, potlačením vlastnej tvorby, rozvíjať tvorbu svojich spolužiakov. V tomto procese sa učia, že za to, čo sa naučia nezodpovedá len učiteľ, ale aj oni sami. Spoločne nesú zodpovednosť za výsledné dielo, podobne ako spoločne budú niesť zodpovednosť za výsledky výchovno-vzdelávacieho procesu. Vzájomne sa počúvať sa neučia len žiaci/študenti, ale aj učitelia. Počúvať svojich žiakov, ponechať im priestor (áno, aj na chyby) a spoločne budovať priateľskú a motivujúcu atmosféru triedy/skupiny.

Použité zdroje

- [1] ĎURDIAK, Ľuboslav. *Psychohygienu mladého človeka*. Nitra: Enigma, 2006. ISBN 80-85471-84-1 s. 128
- [2] GAVORA, Peter. *Učiteľ a žiaci v komunikácii*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2003. ISBN 80-223-1716-0
- [3] MACKO, Anton. *Výtvarné techniky I. pre mladší školský vek*. Bratislava: Slovenské Pedagogické nakladateľstvo, 1975. s. 9
- [4] MASLOW, Abraham H. *Ku psychológii bytia*. Modra: Persona, 2000. ISBN 80-967980-4-9 s. 145
- [5] ROGERS, Carl R. *Spôsob bytia*. Modra: Inštitút rozvoja osobnosti, 1997. ISBN 80-967832-0-3 s. 92-93
- [6] ROGERS, Carl R. a FREIBERG, H. Jerome. *Sloboda učiť sa*. Modra: PERSONA, 1998. ISBN 80-967980-0-6 s. 352, s 357-387
- [7] SLAVÍK, Jan. *Artefietika. Od výrazu k dialógu vo výchove*. Praha: Ksrolinum, 1997. ISBN 80-7184-437-3. s. 124
- [8] ŠALDA, František Xavier. 1948. *Boje o zítřek*. Praha: Melantrich, 1948 s. 247
- [9] ZELINA, Miron. *Humanistická výchova*. In Zborník *Výchova a vzdelávanie pre 21. storočie. Inovácia kurikula k zmysluplnému učeniu*. Bratislava: Asociácia S. Kovalikovej (s podporou MŠ SR), 2001, 203 s., ISBN 80-968477-0-8 s.19

Kontakt:

Veronika Weberová, PaedDr.

Katedra výtvarnej výchovy,

Pedagogická fakulta

Univerzita Komenského v Bratislave

Šoltésovej 4, 811 08 Bratislava

e-mail: vewe@veronikart.sk

**Podpora sociálnej adaptácie
adolescentov so zdravotným
znevýhodnením prostredníctvom
skupinovo orientovanej
arteterapie**

VÝTVARNÁ REFLEXIA V ARTETERAPII

ART REFLECTION IN ARTETHERAPY

ALENA SEDLÁKOVÁ

Abstract

The art therapy process is based not only on the therapist interpretation and analysis of the work of the client, but also the process of art creation itself has therapeutic and corrective potential, it can promote contact with the therapist, activate a person and facilitate his self-expression. Contribution Art reflection in arteteraphy brings notes about artetherapy and its forms. It will guide reflective dialogue through creative activities. We present several reflections and works in the work. In verbal reflection, we try to explain the arteterapeutized activity in words, we reflect the problems verbally. We can also use artistic word or text. In non-verbal reflection, we express ourselves out-of-the-way, artistic means or tools, drawing, painting.

Abstrakt

Arteterapeutický proces spočíva nielen v terapeutovej interpretácii a rozbere prác klienta, ale aj sám proces výtvarnej tvorby má liečebný a korektívny potenciál, môže podporovať kontakt s terapeutom, aktivizovať človeka a uľahčovať jeho sebvýjadrenie. Príspevok Výtvorná reflexia v arteterapii prináša poznámky o arteterapii a jej forme. Rieši reflektívny dialóg prostredníctvom výtvarných činností. V práci predkladáme niekoľko reflexií a výtvarných prác. Pri verbálnej reflexii sa snažíme o vysvetlenie arteterapeutizovanej aktivity slovami, reflektujeme problematiku slovne. Môžeme využiť aj umelecké slovo alebo text. Pri neverbálnej reflexii sa vyjadrujeme mimoslovne, umeleckými prostriedkami alebo nástrojmi, t. j. kresbou, maľbou.

Key words

Art therapy, Drawing, Painting, Reflection, Art.

Kľúčové slová

Arteterapia, kresba, maľba, reflexia, umenie.

Úvod

Arteterapeutický proces spočíva nielen v terapeutovej interpretácii a rozbere prác klienta, ale aj sám proces výtvarnej tvorby má liečebný a korektívny potenciál, môže podporovať kontakt s terapeutom, aktivizovať človeka a uľahčovať jeho sebvýjadrenie. V arteterapii sa môžu využívať kresbové testy, testy farieb a iné pôvodné psychodiagnostické metódy. Výber výtvarných techník vyplýva z celkovej východiskovej koncepcie aplikovanej terapie. Reflexia prebieha niekedy ešte dlhší čas ako samotný proces tvorby. Akceptuje aj

transcendentno, ako určitú formu zmyslu života, nakoľko človek od nepamäti hľadá niečo z čoho všetko vôkol neho je, ale nepresvedčuje a nevnučuje žiadne ideologické presvedčenie. Pracuje najmä s tvorbou a reflexiou zameranou na proces či produkt. Prvoradým cieľom nie je vytvorenie umeleckého diela, ale prostredníctvom sebavyjadrenia, rozvíjať tvorivosť, schopnosť komunikovať a spracovaním osobne významnej témy dosiahnuť odstránenie alebo zmiernenie ťažkostí chorého človeka.

1 Reflexia

Reflexia môže byť verbálna a neverbálna. V rámci arteterapie sa využívajú obe formy. Vyjadrovanie obrazmi alebo aj slovami. Pri verbálnej reflexii sa snažíme o vysvetlenie arteterapeutizovanej aktivity slovami, reflektujeme problematiku slovne. Môžeme využiť aj umelecké slovo alebo text. Pri neverbálnej reflexii sa vyjadrujeme mimoslovne, umeleckými prostriedkami alebo nástrojmi, t. j. kresbou, malbou, trojrozmerným prejavom, alebo inými umeleckými druhmi ako je výtvarné umenie.,

Arteterapeuti berú do úvahy najmä nasledujúce atribúty výtvarnej reflexie svojich klientov: integráciu, dezintegráciu, kompozíciu, použitie farieb, obsah ale aj proces, v ktorom bola výtvarná reflexia vytvorená, s ohľadom na špecifický individuálny symbolický materiál. Súčasne sa zaznamenávajú písomne verbálne aj neverbálne odpovede autora, takisto ako jeho asociácie. Intuícia je vrodená záležitosť, ale získava sa aj skúsenosťami, poznaním.

V arteterapii existujú dve línie. Jedna tvrdí, že samotný proces tvorby je liečivý a netreba ho analyzovať. Druhá sa snaží výtvarné reflexie analyzovať.

Uplatnenie arteterapie, ako liečebnej metódy, vychádza z možností uvedomovania si duchovnej stránky človeka a jeho života.

Pojem arteterapia vychádza zo spojenia dvoch starovekých antických pojmov: z latinského slova art, artis, čo znamená umenie a z gréckeho slova therapón, čo v pôvodnom zmysle slova predstavovalo služobníka, sprievodcu a ošetrovateľa bohov [1].

V anglickom jazyku sa pojem art používa v súvislosti s výtvarným prejavom a v súčasnosti sa termín arteterapia používa predovšetkým pre výtvarnú stránku expresivity[2].

„Arteterapia je psychoterapeutická a psychodiagnostická disciplína, využívajúca kľúčebným cieľom formy a prostriedky adekvátne umeleckým formám. Pracuje najmä s tvorbou a reflexiou zameranou na proces či produkt. Prvoradým cieľom nie je vytvorenie umeleckého diela, ale prostredníctvom sebavyjadrenia, rozvíjania tvorivosti, schopnosti komunikovať a spracovaním osobne významnej témy dosiahnuť odstránenie alebo zmiernenie ťažkostí chorého človeka” [3, s.35].

Arteterapia v hojnej miere využíva prvky výtvarného umenia a prejavu k liečbe. Je adekvátnym zdrojom k interpretáciám pomocou výtvarných prostriedkov a pre komunikáciu výtvarným umením.

Arteterapia je v odbornej literatúre vymedzená ako druh psychoterapie. Stretávame sa s ňou vo výchovnom procese, v sociálnej práci a klinickej praxi.

Hlavným liečebným prostriedkom arteterapie je výtvarný prejav, či už ide o kreslenie, maľbu, modelovanie alebo inú výtvarnú činnosť [4].

Výtvarným prejavom tu rozumieme všetko to, čo sa nakreslí, namaluje alebo vymodeluje z nejakého plastického materiálu, respektíve vytvorí v trojdimenzii (3D priestor). Výtvarný prejav sa neskôr vyhodnotí v rámcoch rozhovoru s tým, kto prácu realizoval.

Z tohto pohľadu ide o produktívnu arteterapiu, ktorá znamená použitie konkrétnych tvorivých činností (kresby, maľby, modelovania) alebo intermediálnych aktivít (t. j. činností prepájajúcich rôzne média), happeningu u jednotlivca či skupiny[5].

Východiská arteterapeutického pôsobenia nachádzame vo výtvarnom umení, ktoré pomáha k rozvoju osobnosti v oblasti duchovnej, citovej a intelektovej. Je potrebné si však uvedomiť rozdiel medzi arteterapiou a bežnou výtvarnou činnosťou. Rozdiel spočíva v spôsobe nazerania na výsledný artefakt.

Ako uvádzajú Valenta a Müller [6, s. 144]: *„Pre arteterapiu je viac dôležitý proces tvorby so všetkými psychologickými a špeciálne pedagogickými aspektmi, než produkt výtvarného úsilia klienta, avšak výtvarná hodnota môže niekedy hrať terapeuticko-rehabilitačnú úlohu.“*

Arteterapia je pomerne mladý odbor. Sú známe dva obsahy termínu arteterapia, a to v širšom a užšom slova zmysle. Podľa širšej koncepcie teda znamená arteterapia liečbu umením súhrnne, za využitia rôznych druhov umenia ako je hudba, tanec, výtvarné činnosti, slovesnosť, divadlo, mimika a ďalej prednášky, besedy, kluby. Radí sa sem aj tzv. liečba prostredím, napríklad estetické pôsobenie liečebne. Niektorí autori považujú arteterapiu za pomocnú nešpecifickú metódu doplnkovej liečby. Iní ju radia k rehabilitačným metódam, prípadne k činnostiam, ktoré majú človeka – klienta – tvorca zamestnať. Na základe užšieho poňatia, ako arteterapiu chápe väčšina autorov, sa jedná o druh terapie, kde prevládajúcimi výrazovými prostriedkami sú výtvarné aktivity, zahŕňajúce rôzne techniky grafické, maliarske a modelovacie [7].

Arteterapia je uznávaná ako čiastková alebo dokonca aj samostatná a základná psychoterapeutická metóda, a tak je tiež realizovaná. Dôraz je kladený na zámerné a cieľavedomé terapeutovo pôsobenie.

Arteterapia sa delí na receptívnu a produktívnu. Receptívna arteterapia je vnímanie umeleckého diela vybraného arteterapeutom. Tento spôsob vyžaduje od diváka spoluprácu, "vcítenie". Vcítenie sa mení podľa vnútorného nastavenia diváka, ktorý môže prežívať smútok, nádej i duchovnosť. Patrí sem návšteva galérií alebo premietanie diapozitívov. Produktívna arteterapia znamená použitie konkrétnych tvorivých činností (modelovanie, maľovanie, kresby) u jednotlivca alebo skupiny [7].

Šicková-Fabrizi [5] uvádza pri teoretických východiskách arteterapie existenciu troch trendov arteterapie:

- Trend akceptujúci predovšetkým diagnostické možnosti arteterapie a interpretáciu výtvarných produktov klienta. Táto forma arteterapie je ponímaná v psychoanalytickom smere (ide v nej o dôslednú analytickú prácu s človekom).
- Trend, ktorý nachádza terapeutický zmysel vo výtvarnej produkcii ako takej, bez diagnostiky, či interpretácie. Ide o aplikáciu umenia bez nároku na interpretáciu, alebo diagnostiku.

- Eklektický trend využíva a kombinuje z rôznych psychoterapeutických smerov tie metódy a techniky, ktoré sú najvhodnejšie pre konkrétneho človeka.

Arteterapia pomáha rôznym odborníkom (psychológom, psychiatrom alebo špeciálnym pedagógom) spresňovať pracovnú diagnózu a prognózu človeka. Zameriava sa hlavne na rozvoj tvorivých schopností jedinca a jeho citový vývin. Zvyšovaním sebahodnotenia dáva priestor sebvýjadreniu, sprostredkuje relaxáciu odreagovaním sa a podporuje rozvíjanie interpersonálnych vzťahov v kladnej stránke.

Je mnoho definícií arteterapie, ale zaujímavou sa nám javí definícia Slavíka [8], ktorý arteterapiu definuje ako psychoterapeutickú a psychodiagnostickú disciplínu využívajúcu k liečebným cieľom formy a prostriedky adekvátne umeleckým formám. Autor sa stotožňuje s tým, že nie je cieľom vytvoriť umelecké dielo, ale rozvíjať kreativitu prostredníctvom sebvýjadrovania, schopnosťami komunikácie a osobným spracovaním významnej témy dosahovať postupné odstraňovanie alebo zmierňovanie ťažkostí postihnutého jedinca. Vymedzuje aj rozdiely medzi arteterapiou a psychoterapiou, ktorá využíva artetechniky. Kým v psychoterapii sú artetechniky zaradované cielene a izolovane spravidla preto, aby bol získaný materiál pre spracovanie určitej témy, v arteterapii sa využívajú ako plnohodnotný kanál umenia pre komunikáciu a introspekciu.

Hartl, Hartlová [9] definujú arteterapiu v psychologickom slovníku ako využívanie umenia, hlavne kreslenia a maliarskych prejavov pre terapeutické účely, pomáha k určeniu diagnózy i k liečebným účelom. Výtvarnými aktivitami sa arteterapeut snaží pomôcť človeku, aby sa pozitívne vyvíjal. Zadáva konkrétny námet, vedie človeka k dosiahnutiu náhľadu, pochopeniu problému. Pomáha rozvíjať poznanie a stimuluje kognitívne procesy v tvorivej činnosti.

V literatúre azda najlepšie rozpracoval teoretické východiská arteterapie Joanidis [10]. Výtvarná produkcia mu bola východiskom výkladových aspektov v liečebných účinkoch. Jednotlivé východiská rozdelil nasledovne:

- akreativistické východisko, hlavný dôraz kladie na samotnú tvorivú aktivitu. Tvorivá aktivita podporuje citlivosť k vlastným zážitkom, k sebe samému a okoliu, schopnosť zotrvať čo najdlhšie v stave koncentrovanej pozornosti, schopnosť integrácie myslenia, cítenia a vnímania. Každý človek má tendenciu k sebarealizácii a je nutné poskytnúť ľuďom priestor a vhodné podmienky na uvoľnenie svojich tvorivých síl,
- integratívne východisko, hlavný dôraz kladie na tvorivú aktivitu ako integrujúci činiteľ. Človek je v okamihu tvorby plne integrovaný, všetky zložky jeho psychiky sú angažované v tvorbe. Cieľom integratívnej arteterapie je dosiahnuť plne integrovanú, tvorivú a harmonickú osobnosť,
- činnostné východisko, základom tohto východiska je tvrdenie, že cieľavedomá a plodná činnosť je základnou podmienkou ľudského zdravia a rozvoja,
- projektívne východisko vychádza z predpokladu, že v každom človeku je latentná kapacita k projekcii svojich osobnostných charakteristík,
- sublimačné východisko, základným princípom je vytvorenie podmienok, za ktorých by mohlo dôjsť k odblokovaniu sublimačných kanálov a k presunu energie z asociálnych reakcií na konštruktívnu tvorivú činnosť. Využíva sa napríklad u nadmerne hostilných a agresívnych jedincov [10].

Východiskami teda pre arteterapiu sú tvorivé zámery, ktoré môžu byť v plošnej alebo priestorovej podobe. Nesleduje sa krása ale celkový priebeh arteterapeutického procesu realizácie buď kresby, malby alebo priestorového zobrazovania. Arteterapia je riadená cieľená činnosť, pri ktorej sa používajú prevažne výtvarné vyjadrovacie prostriedky. Cieľom arteterapie nie je vytvoriť umelecké dielo, ale rozvíjať tvorivosť a spontánny prejav, komunikovať neverbálnymi cestami.

Zicha [11 s. 40] definuje arteterapiu ako: *„zámerné upravovanie narušenej činnosti organizmu takými psychologickými a špeciálnopedagogickými prvkami, ktoré sú imanentnou umeleckou činnosťou alebo procesu umelekej tvorby“*.

Dalleyová [7] vymedzila arteterapiu ako využitie umenia a ďalších vizuálnych médií pri terapeutických sedeniach. Táto aktivita zahŕňa veľmi rôznorodé formy, napr. čmáranice malého dieťaťa, modelovanie mentálne postihnutého muža alebo malbu depresívnej ženy, a preto ich robí veľmi zložitou.

Ulman [12] sa zaoberala otázkou ako zoceliť pojem arteterapie zjednocujúcou definíciou, pričom vychádzala z pojmu výtvarnej činnosti, ktorú charakterizovala ako hnaciu silu, ktorá pochádza z vnútra osobnosti. Ide o spôsob akým možno uvoľniť von úžasné množstvo dojmov, pocitov... V tvorivom procese dochádza ku spojitosti vnútorných a vonkajších skutočností do novej entity. Nazvala výtvarnú činnosť aj ako miestom, kde sa vonkajší svet stretáva so svetom vnútorným.

Petzold [7] charakterizuje arteterapiu ako teoreticky usmernené pôsobenie na človeka ako celok v jeho fyzických, psychických danostiach, v jeho uvedomelých i neuvedomelých snaženiach, sociálnych a ekologických väzbách, plánované ovplyvňovanie postojov a správania pomocou umenia a z umenia odvodených techník, s cieľom liečby alebo zmiernenia choroby a integrovania alebo obohatenia osobnosti. Šicková-Fabrice [5] vymedzuje arteterapiu ako receptívnu a produktívnu.

2 Význam a uplatnenie arteterapie

Využitie arteterapie je naozaj široké. Táto diagnostická a terapeutická metóda dokáže analyzovať povahové rysy človeka. Podieľa sa na vnútornom obohatení človeka, jeho vzdelávaní a rozvoji. Správne aplikovanie arteterapie uvoľní stres. Využitie arteterapie je naozaj široké. Táto diagnostická a terapeutická metóda dokáže analyzovať povahové rysy človeka. Podieľa sa na vnútornom obohatení človeka, jeho vzdelávaní a rozvoji. Pre mnohých je táto metóda vďačným relaxačným prostriedkom. Rovnako dobre sa uplatňuje pri liečbe ľudí s psychickým alebo telesným postihnutím. Pri svojej činnosti ju využívajú psychológovia, vychovávatelia, sociálni pracovníci aj fyzioterapeuti. Nesmieme zabudnúť na jej pozitívne účinky pri procese získavania nových informácií.

Arteterapiu využívajú odborníci pri komunikácii s deťmi v predškolskom a ranom školskom veku, pretože navodiť slovný prejav neznámeho a dieťaťa je často veľmi ťažké. Kresba či malba dokáže vypovedať to, čo je ukryté hlboko v detskej duši. Arteterapia u detí patrí medzi základné komunikačné prostriedky, je spôsobom ich sebvýjadrenia. Arteterapia sa hojne využíva u detí, ktoré majú problémy v škole, hyperaktívnych s poruchou pozornosti a ďalšími poruchami správania. Snaží sa deti motivovať, posilniť ich sebavedomie

a naučiť ich sebakontrolu. Arteterapia dospelému človeku pomáha nájsť vlastnú identitu, nájsť seba samého.

V arteterapii je dôležitá tvorba, proces vzniku, zážitok z výtvarného vyjadrenia. Ľuďom s mentálnym postihnutím však prináša i určité obohatenie ich života. Aby sme u nich dosiahli pozitívne zmeny, musíme mať na pamäti, že výtvarné zručnosti nie sú dôležité, ale cieľ, ktorý si počas procesu arteterapie určíme a snažíme sa ho naplniť. Chápeme to ako podpornú terapiu v realizujúcej spolupráci s inými metódami: s muzikoterapiou, pohybovou terapiou alebo verbálnou terapiou, nie ako jediný, samostatne stojaci liečebný prostriedok.

„V arteterapii jde u každého jednotlivého klienta o naplnění různých cílů. Mezi nejčastější cíle patří navození kompenzačního procesu, aktivace, zprostředkování kontaktu, přeformování stereotypů, komunikace prostřednictvím výtvarného projevu, odstranění úzkostných stavů, socializace nebo kanalizace agresivity“ [11 s. 93].

Valenta [6] vidí hlavný cieľ v arteterapii u mentálne postihnutých reedukáciu, resocializáciu, integráciu osobnosti, rozvoj kreativity, nácvik empatie, odblokovanie komunikácie, nácvik sebareflexie a sebaovládania. Valenta (2003) vymedzil arteterapiu, ako zámerné upravovanie činnosti organizmu psychologickými a špeciálno-pedagogickými prostriedkami, ktoré zodpovedajú pravidlám výtvarného umenia. Pre potrebu mentálneho postihnutia konkretizujeme uvedené ciele ako uvoľnenie kreativity, odblokovanie komunikačných kanálov, relaxáciu, odreagovanie, nácvik sebareflexie.

Výskum Liebmannovej [13] s arteterapeutmi rozličných ľudí rozdeľuje ciele arteterapie do dvoch skupín, individuálnych a sociálnych.

Medzi všeobecné individuálne ciele patria:

- tvorivosť, spontánnosť, zvyšovanie osobnej autonómie a motivácie,
- budovanie dôvery, sebahodnotenie, uskutočňovanie vlastných možností,
- sloboda rozhodovania, experimentovanie, overovanie nápadov,
- vyjadrenie citov, emócií, konfliktov,
- práca s fantáziou, nadhľad, celkový rozvoj osobnosti, relaxácia,
- triedenie vizuálnych a slovných skúseností.

Medzi všeobecné sociálne ciele arteterapeuti zaraďujú:

- komunikáciu,
- nadviazanie kontaktov, zapojenie do skupiny a kooperáciu,
- reflexiu vlastného existovania v rámci skupiny, pochopenie vzťahov,
- spoločné riešenie problémov, skúsenosť, že druhí majú podobné zážitky ako ja,
- vnímanie a akceptovanie druhých ľudí,
- vyjadrenie uznania ich hodnôt, ich ohodnotenie,
- vytváranie sociálnej podpory.

Benderová [11] zdôraznila tieto ciele arteterapie u detí:

- formulovať hodnotnú klinickú správu o dieťati,
- napomáhať začleňovaniu detí do spoločnosti, podporovať integráciu osobnosti,
- pomáhať pri navodení kontaktu s dieťaťom,
- umožňovať nahliadnutie do jeho nevedomého života,
- vytvárať priestor na vyjadrenie impulzívnej motorickej aktivity dieťaťa,
- znižovať jeho agresívne sexuálne napätie.

U všetkých vekových a problémových skupín jednotlivcov je cieľom arteterapie znovu vybudovať z rôznych dôvodov narušené prirodzené dispozície človeka, a to kreativitu, spontánnosť, schopnosť komunikácie so sebou samým, s druhým, s prostredím, v ktorom žije a porozumieť životu v jeho súvislostiach [11]. Ako ďalej Šicková-Fabrizi [5] uvádza, mentálne postihnutí jednotlivci často nechápu udalosti vo svojom živote „rozumom“, ale sú schopní chápať svet okolo seba „srdcom.“

Myslíme si, že práve arteterapia cez rôzne výtvarné aktivity dokáže im reálny svet skôr priblížiť a pochopiť.

Arteterapia teda v konečnom dôsledku sleduje aj tieto aspekty:

- Dodáva zásadný potenciál pri riešení problematiky zdravia.
- Ozdravuje a pomáha pri odbúravaní stresu alebo ho minimalizuje.
- Pomáha pri medikamentóznej liečbe.
- Pomáha pri riešení konfliktných situácií a vyrovnávaní sa s problémom jednotlivcov.
- Pomáha pri socializácii a individuálnych potrebách jedincov.
- Rieši rôzne prejavy a osobnostné vlastnosti človeka s cieľmi revitalizácie.
- Schopnosti empatie a vcítania sa stávajú sugestívnejšie.
- Vlastnosti človeka sa vyhracujú do svojbytnnej podoby a reflektujú na problémy.
- Zohľadňuje sa zdravotný stav jednotlivca a berie sa do úvahy ako východisko pre arteterapeutickú tvorbu.
- Zvýrazňuje vlastnosti a charakterové osobitosti jedincov počas výtvarného prejavu.

3 Svet výtvarných odpovedí



Na tomto obrázku je použitá technika muchláž (pokrčenie papiera) a kresba náhodne vytvorených tvarov z voľne vzniknutých rýh pokrčeného papiera. Zobrazenia, ktoré takto vznikli môžeme považovať za symbolické. Ak by sme chceli interpretovať obrázky, zvolili by sme symboliku kvetu, skál, slnka a hôr. Jednotlivé obrazce sme následne interpretovali ako súčasť povahy študenta v jedinečnom obraze, keďže je málopravdepodobné, že rovnaký symbol vznikne aj inokedy. Slnko predstavuje centrum vesmíru, čo znamená, že študentka má vo svojej povahe dominantný cieľ a je zameraná na dôležitý aspekt. Je milá a srdečná, veselá. Hory a skaly predstavujú prekážky, ktoré je treba zdolať a vyriešiť v najbližšom čase.

Kvetiny predstavujú jemnosť a sústredenosť na najbližšie ciele. Sú tam určité vzorce číslíc, ktoré sme identifikovali na základe počtu lúpeňov, čiže tak sme našli číslicu tri a päť. Číslica tri obsahuje v sebe symboliku troch kráľov alebo symboliku svätej trojice. Číslica päť nás odkazuje na päť Kristových rán. Všetky kvetiny tak v sebe v tejto práci predstavujú úsilie zdolávať prekážky a nachádzať vhodné riešenia.



Obr. 2 Muchláž. Táto práca v technike muchláže a kresby perom nám poukazuje na nasledujúce motívy: šarkan, ruka, bábka, trojuholník, šípka, písmeno, kniha, húsenica. Všetky vzniknuté obrázky sa dajú vysvetliť napríklad aj takto: šarkan je symbolom jesene, niečo sa chýli ku koncu, očakáva sa záver nejakej udalosti, ktorú však máme vo vlastných rukách, čo je odkaz na to, že šarkan je v určitom zmysle hračkou, ktorú ovládame vlastnými rukami a vie lietať len keď fúka vietor. Ruka je

symbolom človeka, je jednou z dvojice, z páru, ktorý niečo vytvára. Slnko je stredom vesmíru, je centrom diania, považuje sa tiež aj za kráľovskú bytosť, asociácia na kráľa Slnko. Trojuholník odkazuje na symboliku číslice tri, opäť symbolika trojice alebo rozprávkovej symboliky, do tretice všetko najlepšie. Môžeme povedať, že asociácie sú poskladané aj z ďalších prvkov, ktoré autorka videla v pokrčených ryhách papiera, a to sú húsenica ako symbolika jednej etapy života motýľa, kniha ako vedomosti, či poznanie a šípka, ako niečo, na čo sa v obraze odkazuje. Zaujímavý je symbol písmena F a obrazec bábky. Tú môžeme vysvetľovať ako niečo, čo je v iných rukách. Pozor, nie je to bezmocnosť, ale určitá forma hry. Niekedy hovoríme, že život sa s nami hrá.



Obr. 3 Muchláž. Na tomto obrázku je zreteľne vidieť ryhy z pokrčenia papiera, ako náhodne môžu vzniknúť následné obrazce, ktoré autorka videla, keď papier postupne rozvinula. Opäť tu nachádzame symboliku slnka, kvetín, hôr, je tu aj pavúk, ktorý je symbolom šťastia ale aj niečoho, čo sa spája so sieťou. Niekedy kvetiny rozlišujeme aj podľa druhu, čo odkazuje aj na symboliku druhu kvetín, ruža je symbolom kráľovny kvetín, je vzácna v šľachetnosti

a ušľachtilosti. Všetky obrazce vznikajú na princípe náhody pokrčenia papiera, no obrazce, ktoré vzniknú vidí autor aj na základe toho, na čo je jeho myseľ najviac sústredená. Je to niečo podobné, ako keď sa človek testuje obrazovými testami. Vidí v rôznych škvrnách práve taký motív, ktorý je dominantným v jeho myšlienkach.



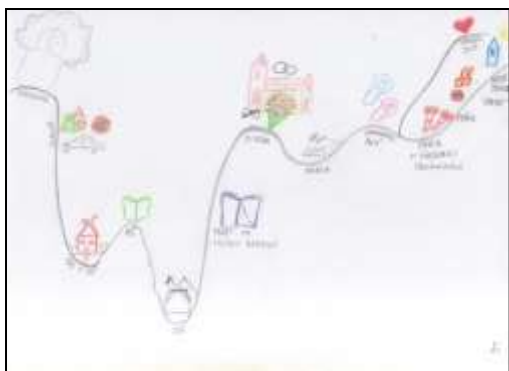
Obr. 4 Muchláž. Na obrázku je motív, a tým je sieť a číslka jeden. Sieť môže symbolizovať určité obmedzenie, napríklad v zmysle plotu, akoby sme sa nesmeli dostať na iné územie. Číslka jeden nám asocjuje začiatok niečoho v poradí, ale môže predstavovať aj množstvo niečoho.



Obr. 5 Čiara môjho života. Na tomto obrázku je zobrazená ruka ako ruka, na ktorej sa nachádza čiara života. Práca tak predstavuje zobrazenie inštrukcie Nakreslite čiaru života. Autorka ju pochopila ako dlaň s vyobrazením konkrétnej čiary života a zobrazila ju červenou farbou. Farba je v tejto kompozícii symbolikou nebezpečenstva ale aj energie a lásky. Kresba ruky je voľná, otvorená ale miestami je zvýrazňovaná dvojitou líniou. Autorka tak dbala na svoje zobrazenie s určitou obavou a intenzívnosť linky tak predstavuje určitú formu záťaže z niečoho. Autorka však svojou kresbou čiary života veľa nechcela o sebe prezradiť. Cítiť tu tajomstvo. Zobrazená je však ľavá dlaň. Je to ruka, ktorá je na strane srdca, no v niektorých krajinách (India) sa ľavá ruka považuje za nečistú.



Obr. 6 Čiara môjho života. Na tomto obrázku je zobrazená opäť čiara života, ale je symbolizovaná do ľudských stôp. Autorka už v tomto prípade o sebe prezrádza, alebo hovorí viac. Zobrazenie obsahuje niekoľko významných etáp života od narodenia, cez základnú školu, svadbu, narodenie dieťaťa, domov a opäť školu, ktorá je momentálnym životným míľnikom. Kresba je rozvrhnutá po celej ploche, je farebná, difúzna. Jednotlivé obrazce sú takmer detailne zobrazené, čiže je tam určitá dávka dôrazu. Z tejto práce môžeme vyčítať zámery autorky a jej priority. Autorka je rodinne založená a má pred sebou dôležité životné ciele a rozhodnutia.



Obr. 7 Čiara môjho života. Tento obrázok nám poukazuje na už komunikatívnejšiu autorku, o čom svedčia aj symbolické schémy jednotlivých etáp v živote človeka. Autorka nám predstavila najdôležitejšie okamihy zo svojho života. Smerovanie čiary nám ukazuje na cestu životom v rôznej intenzite a tiež okamihov bolesti či výnimočnosti. Na začiatku je tu narodenie, a hlboké spomienky, ktoré majú určitú hĺbku v zobrazení, čo môže predstavovať aj určité ťažké obdobie, tak ako ho autorka cítila v danom momente a ako si ho pamätá. Z hĺbky sa napokon dostáva na určitú rovinu, čo

o tejto časti autorka povedala, že je to už dobré obdobie. Ku koncu sa línia zdvojuje, čo predstavuje viacvrstvové myslenie na určitú etapu v životnej ceste.



Obr. 8 Čiara môjho života. Toto zobrazenie je odlišné od predošlých obrázkov v tom, že dominuje reálnosť zobrazených predmetov, ale nie je tu záznam o detailoch v živote. Zobrazenie je však vystihujúce v rovine symboliky jednotlivých predmetov a vo vedení dominantnej línie, ako čiary života. Telefón oznamuje udalosť, klavír predstavuje hudbu, ktorej sa autorka venuje, nožnice asociujú určitý zlom v živote človeka, alebo prestrihnutie zabehaného spôsobu v živote. Stále však je súčasťou života hudba, z ktorej autorka má niekoľko možností ísť aj iným smerom. V maľbe dominuje červená farba, čo symbolizuje energiu ale aj opatrnosť, modrá farba tu symbolizuje určité sústredenie sa na niečo, zelená je tu nádejou a žltá akýmsi svetlom, ktoré autorku sprevádza. V každom prípade ide o pozitívne zobrazenie čiary života v zaujímavom prevedení.



Obr. 9 Čiara môjho života. Autorka v tomto prípade dala svoje etapy do symbolických až schematických obrazcov. Smer línie sa pohybuje zo spodnej strany plochy, otáča sa v strede papiera a vedie do spodnej strany napravo. Línia je kreslená niekde hrubšie, miestami sa rozvetvuje. Etapy života sú zašifrované do obrazcov balíček, bábätko, notová partitúra, srdce a hlavy postáv. Miestami je prerušovaná, akoby sa autorka stále sústreďovala na dané obdobie. Autorka vyzdvihla svoje narodenie, poznanie písma, hudobnosť, lásku a budúce pôsobenie v škole.



Obr. 10 Čiara môjho života. Na tomto zobrazení je zaujímavé vyjadrenie čiary ako línie, ktorá sa nesie cez dve pri sebe zobrazené dlane. Motívy sú schematicky znázornené od malíčka jednej ruky až po koniec malíčka na druhej ruke. Línia je prerušovaná práve symbolickými obrazcami. Podmaľba je vo svetlomodrej farbe. Táto autorka zvýraznila fakt, že život je len v jej rukách. Maľba pôsobí dynamicky a expresívne, je difúzna a vzdušná. Keďže autorka zobrazila obe ruky ako podklad k čiare života, usudzujeme, že sa jedná o prakticky a pragmaticky založenú osobnosť.



Obr. 11 Čiara môjho života. Autorka tejto práce vníma svoju čiaru života ako určitý rozširujúci sa priestor plochy. Jednotlivé obdobia tu zašifrovala do farebných plôch, v ktorých znázornila symbolicky a schematicky to, čo ho vystihovalo. Vidíme tu postavy, písmená abecedy kľukatú čiaru so zelenou stužkou nádeje a dva prstene. Autorka použila vo svojej malbe modrú, žltú, oranžovú, ružovú, zelenú a hnedú farbu. Podľa farieb si tak zaznačila, ktoré obdobie života sa jej ako javilo. Myslíme, že využívala farby intuitívne a sama si svoje obdobia aj symbolicky šifrovala. Čierna farba tu predstavuje určité ťažké obdobie, ba až zlom.



Obr. 12 Čiara môjho života. Tu je zobrazenie čiary v páse a jednotlivé obrázky symbolov sú rozmiestnené po celej ploche výkresu. Dôraz sa kládol na farby a schematické znázornenie jednotlivých prvkov. Je tu kolorit, difúzny prejav a symbolika jednoduchých prvkov. Štvorlístok ako symbol šťastia v ľavom rohu dole, srdce ako láska a život, čierne pruhy predstavujú ťažké prechodné obdobie, kolíska symbolizuje príchod dieťaťa, kniha ako poznanie, vzdelávanie sa, dvojica ako partnerstvo. Prevažuje zelená farba ako farba nádeje, modrá je tu ako silný koncentratívny impulz. Autorka je pokojnej povahy a má v oblube jednoduchosť a poriadok. Čiaru svojho života vníma ako jednu veľkú plochu, nie ako líniu.

Záver

Využitie arteterapie je naozaj široké. Táto diagnostická a terapeutická metóda dokáže analyzovať povahové rysy človeka. Podieľa sa na vnútornom obohatení človeka, jeho vzdelávaní a rozvoji. Správne aplikovanie arteterapie uvoľní stres. Využitie arteterapie je naozaj široké. Táto diagnostická a terapeutická metóda dokáže analyzovať povahové rysy človeka. Podieľa sa na vnútornom obohatení človeka, jeho vzdelávaní a rozvoji. Pre mnohých je táto metóda vďačným relaxačným prostriedkom. Rovnako dobre sa uplatňuje pri liečbe ľudí s psychickým alebo telesným postihnutím. Pri svojej činnosti ju využívajú psychológovia, vychovávatelia, sociálni pracovníci aj fyzioterapeuti. Nesmieme zabudnúť na jej pozitívne účinky pri procese získavania nových informácií.

Arteterapiu využívajú odborníci pri komunikácii s deťmi v predškolskom a ranom školskom veku, pretože navodiť slovný prejav neznámeho a dieťaťa je často veľmi ťažké. Kresba či malba dokáže vypovedať to, čo je ukryté hlboko v detskej duši. Arteterapia u detí patrí medzi základné komunikačné prostriedky, je spôsobom ich sebaujedenenia. Arteterapia sa hojne využíva u detí, ktoré majú problémy v škole, hyperaktívnych s poruchou pozornosti a ďalšími poruchami správania. Snaží sa deti motivovať, posilniť ich sebavedomie a naučiť ich sebakontrolu. Arteterapia dospelievajúcemu človeku pomáha nájsť vlastnú identitu, nájsť seba samého.

Použité zdroje

- [1] SLAVÍK, J. 1999. Arteterapie v souvislostech speciální pedagogiky. In: *Speciální pedagogika*, roč.9, 1999, č. 1, s. 7-19.
- [2] PROBSTOVÁ, K. 2011. *Arteterapia a jej využitie u detí s telesným alebo mentálnym postihnutím*. [online]. 2011. [cit. 2011-12-29]. Dostupné na internete: <http://www.infovek.sk/predmety/specskoly/docs/arteterapia.php>
- [3] STIBUREK, M. 2000. Arteterapie, artefietika – podoby, obsah, hranice, role, cíle. In: *Současná arteterapie v České republice a v zahraničí*. Praha : Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta ve spolupráci s Českou arteterapeutickou asociací. 2000, s. 33-47.
- [4] PROBSTOVÁ, K. Dostupné na: <http://www.i-psychologia.sk/katarina-probstova.php>
- [5] ŠICKOVÁ-FABRICI, J. 2002. *Základy arteterapie*. Praha: PORTÁL, 2002. 176 s. ISBN 80-7178-616-0.
- [6] VALENTA, M. – MÜLLER, O. 2003. *Psychopedie*. 1. vyd. Praha : PARTA, s. r. o., 2003, ISBN 80-7320-039-2.
- [7] ŠICKOVÁ-FABRICI, J. 2008. *Základy arteterapie*. Praha : PORTÁL 2008. 166 s. ISBN 80-7367-408-4.
- [8] SLAVÍK, J. 1997. *Od výrazu k dialogu ve výchově. Artefietika*. Praha: KAROLINUM, 1997. ISBN 80-7184-437-3.
- [9] HARTL, P. – HARTLOVÁ, H. 2010. *Velký psychologický slovník*. Praha : Portál 2010, 800 s. ISBN 978-80-7367-686-5.
- [10] JOANIDIS, L. 1973. Arteterapie – teoretická východiska. In: *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, roč. 8, 1973, č. 1, s. 29-41.
- [11] ŠICKOVÁ-FABRICI, J. 2006. *Arteterapia – ú[ž]žitkové umenie?* Bratislava: PETRUS, 2006. 274 s. ISBN 80–89233–10-4.
- [12] ULMAN, E. Art Therapy: Problems of Definition. In: *American Journal of Art Therapy*, roč. 30, 1992, č. 3, s. 70-75.
- [13] LIEBMANN, M. 2005. *Skupinová arteterapia*. Praha: PORTÁL, 2005. 280 s. ISBN 80-7178-864-3.

Kontakt:

Alena Sedláková, Mgr., PhD.

Katedra hudobnej a výtvarnej výchovy

Pedagogická fakulta, Prešovská univerzita v Prešove,

Ul. 17. novembra 15, 08001 Prešov

e-mail: alena.sedlakova@unipo.sk

ARTETERAPEUTICKÁ INTERVENCIA S ADOLESCENTMI SO ZDRAVOTNÝM POSTIHNUTÍM (ALEBO „KRÍZOVÉ MOMENTY V MOJOM ŽIVOTE“)

ARTTHERAPY INTERVENTION WITH ADOLESCENTS WITH DISABILITIES

(OR „CRISES MOMENTS IN MY LIFE“)

BARBORA KOVÁČOVÁ

Abstract

Art as an expressive language provides through artetherapy offer of communication, that is nonthreatening and over which the adolescent has control. The paper presents of a partially research that was conducted in a group of adolescents with disabilities. Through an art therapy intervention documents crises moments life of a group of adolescents with disabilities.

Abstrakt

Umenie ako expresívny jazyk poskytuje cez arteterapiu ponúka formu komunikácie, ktorá neohrozuje a nad ktorou má dospievajúci kontrolu. Príspevok prezentuje parciálne výsledky výskumu, ktorý bol realizovaný v skupine adolescentov so zdravotným znevýhodnením. Prostredníctvom arteterapeutickej intervencie poukazuje na krízové momenty v živote adolescenta so zdravotným znevýhodnením.

Key words

research, art therapy, adolescents with disabilities.

Klíčové slová

výskum, arteterapia, adolescent so zdravotným znevýhodnením

Úvod do problematiky adolescenta so zdravotným znevýhodnením

Samotné obdobie adolescenta so zdravotným znevýhodnením je možné považovať za sťaženú situáciu vzhľadom na jeho potreby, možnosti a limity v priebehu vývinovej fázy, taktiež aj na špecifické osobitosti, ktoré vyplývajú z jeho zdravotného znevýhodnenia [9]. Aj z toho dôvodu sme sa v texte príspevku zamerali na využitie terapeuticko-formatívneho prístupu, a to arteterapie [17], [18].

Obdobie adolescencie prináša výraznú zmenu v živote človeka, zvlášť v živote človeka so zdravotným znevýhodnením. Je tým, ktorý sa musí vyrovnávať nielen so zvyčajnými ťažkosťami tohto obdobia (pozri Kuric, 2001). Adolescent je nútený čeliť ťažkostiam špecificky súvisiacimi s jeho zdravotným znevýhodnením, ktoré ovplyvňovalo jeho doterajší psychický a fyzický vývin [20].

Terminus technikus adolescencia [1] je ponímaný ako dorastový vek, ktorý nasleduje po školskom veku dieťaťa. Mladý človek, vyvíjajúci sa v období adolescencie sa nazýva adolescentom. Samotné obdobie dospievania je všeobecne definované ako interval medzi nástupom puberty a prechodom k dospelosti. Možno tvrdiť, že samotný pojem dospievania je synonymom pojmu „tínedžér“. Podľa publikovanej štúdie [16] je začiatok obdobia dospievania datovaný v intervale od začiatku 10 rokov až do 20 rokov (samozrejme ide o skutočnosť, ktorá je ovplyvnená viacerými faktormi, ako napr. kultúra rodiny, vierovyznanie, znevýhodnenie a pod.). Spomenutý výskum (ibidem) poukazuje na to, že obe pohlavia vo veku 10 rokov sa cítia byť sexuálne príťažliví a sexuálne priťahovaní. Daný vek zodpovedá zreniu nadobličiek u detí [14].

Aktuálne je toto vývinové obdobie výrazne ovplyvnené masovo-komunikačnými médiami, primárne z hľadiska vnímania estetickej hodnoty, telesnosti a vnímania krásna, resp. diferencovanie toho čo je pekné, príťažlivé a čo za pekné nemožno považovať. Tieto skutočnosti sú často veľmi chúlостivými, najmä pri jednotlivcoch, ktorí majú výrazne abnormality a deformity tela [6]. Sú to síce vonkajšie prezentácie, ktoré sprevádzajú človeka počas celého života, ale na druhej strane výrazne zasahujú oblasť sebaaprijímania, sebahodnotenia, seba prezentovania človeka [12], ktorý je v porovnaní v majoritnou populáciou viac, či menej odlišný. A v tom kritickom období zvyčajne ľahšie mladý človek podľahne tlaku medií, rovesníkov, partíí a pod. [19]. Pre mladého človeka so zdravotným znevýhodnením, kedy je často ako sme už spomenuli telesná schránka inak formovaná, je aj spôsob komunikácie, mobility odlišný [20]. Spomenutý mediálny tlak podstatne narúša vnímanie seba samého, svojej telesnosti a môže v špecifických prípadoch narušiť aj identitu človeka, najmä ak ide o človeka, ktorý má narušenú oblasť seba vnímania [10], [17], [20].

Liečebnopedagogická intervencia prostredníctvom arteterapie orientovaná na obdobie adolescencie vytvára priestor pre možnosť preventívneho pôsobenia v rovine práce s úspechom a tým zabraňuje vzniku niektorých porúch a chronických ochorení, ktoré nepriaznivo ovplyvňujú socializáciu človeka so zdravotným znevýhodnením [9], [10]. Puberta, telesný rast, nevyhnutnosť opustiť obdobie detstva, neurčitost spôsobuje, že premena je ťažká a adolescent môže prežívať zmätok pri otázkach typu: Kto je? Kým chce byť? [17: 70].

V našich podmienkach je adolescencia popisovaná ako prechodné obdobie prípravy na dospelosť. *„Je to druhá fáza dospievania a v našej civilizácii sa objavuje spolu s psychosociálnym moratóriom. Zahŕňa vekové obdobie približne medzi 15. – 20. rokom, ale v súčasnosti sa stále viac diskutuje o jeho predĺžovaní, v podobe neskoršieho vstupu do sveta dospelých“* [7: 16]. Je potrebné zdôrazniť, že nie každý jednotlivec musí dospieť do fázy dospievania. Napríklad obdobie adolescencie u človeka s ľahkým mentálnym postihnutím prebieha podobne ako u intaktnej populácie. Rozdiely možno vnímať primárne vo vývine abstraktného a logického myslenia. Jednotlivci s ľahkým mentálnym poškodením sú schopní získať výučný list na odbornom učilišti, zvládnuť určité manuálne schopnosti a zaradiť sa do pracovného procesu [2]. Za najzávažnejší problém všetkých stredoškóľakov (intaktných ale i so zdravotným znevýhodnením) extrémnu odtrhnutosť

adolescentov od spoločnosti dospelých. [4]. Je možné hovoriť v tomto vývinovom období aj o sociálnej izolácii. Samozrejme možno konštatovať v súlade s výskumnou činnosťou vyššie spomenutých autorov, že väčšine mladých ľudí sa prechod do obdobia mladosti úspešne podarí.

1. Skúsenosti adolescentov so zdravotným znevýhodnením s umením

Pre ďalšiu administráciu počas arteterapeutickej intervencie sme využili štruktúrovaný rozhovor, v ktorom sme sa zaujímali o skúsenosti s (výtvarným) umením ako takým, či už v podobe intervencie alebo kultúrnych podujatí a pod. [10].

K otázke *objasnenia pojmu umenie* sa väčšina klientov stavala rozpačito. Nakoniec sa zhodli, že umenie charakterizujú pojmy ako voľnosť (56 %), život (44 %), pestrosť (33%), tvárnosť (28 %) a realita (25%).

Umenie je:

„keď si voľný a nemusíš nič“ [R3];

„keď je to také ako dúha nad tebou“ [R1],

„keď sa tam vidíš, si to ty, tvoja radosť, tvoja mama, tvoj otec, všetci a nenakreslil si to ja... [R11].“

K otázke *vlastnej aktivity voči umeniu ako takému* 78% klientov tvrdí, že sa umeniu ako takému nevenujú. 22% klientov popisuje aktivity spojené s umením, najmä v domácom prostredí. Venujú sa najmä vytváraniu koláží (najmä z papiera), skladaním darčkových krabičiek (výpomoc rodičovi), kresleniu (voskovkami, uhlíkom).

K otázke *skúseností so základnými pracovnými technikami* uvádzame nasledovné zistenia: trhanie a krčenie papiera zvládajú všetci klienti samostatne bez pomoci, strihanie (z toho vyplýva zvládanie manipulovať aj s nožnicami) samostatne zvláda 39 % klientov (n=7), s pomocou zvládne odstrihnúť 33 % klientov (n=6) a nezvládne 28 % (n=5), skladanie papiera alebo iných materiálov zvládne s pomocou 67 % (n=12) a nezvládne 33 % (n=5).

K otázke *skúsenosti s kreatívnym materiálom* uvádzali klienti mnohé druhy materiálu najmä papier (95 %), temperové a vodové farby (75%), plastelínu (55 %), fimo (40 %), tuš (35%), uhlík (32%).

K otázke *skúseností práce v skupine* až 73% klientov uvádzalo, že v prípade terapií vždy pracovali individuálne. Skupinová forma nebola v zariadeniach preferovaná, väčšinou sa s prácou v skupine stretli na rôznych výchovách v škole, najmä v základnej.

K otázke *skúseností s výtvarným umením* až 65% klientov uvádzalo, že sa stretáva s výtvarným umením na výstavách, na ktorých mali možnosť vidieť obrazy, sochy a rôzne predmety. 26 % klientov pravidelne navštevuje galérie, 12% klientov obchody, ktoré ponúkajú umelecké predmety (ozdoby, drobnú bižutériu, bytové doplnky).

Pomerne často sa klienti vyjadrovali, že málokedy mali možnosť tvoriť sami. Zvyčajne to bolo skôr zamerané na dokončovanie polotovarov, ale pracovali podľa nápodoby. Jeden z klientov sa vyjadril „*to sa nedalo, keď som skladal len to, čo sa páčilo tete, keď som skladal sám, tak mi povedala, že takto sa u nej nepracuje...*“

2. Priebeh arteterapeutických stretnutí

Životný príbeh a práca na ňom (jeho tvorba a s tým spojené individuálne/skupinové rozhovory a diskusia) bol súčasťou troch 2,5-3 hodinových stretnutí. Týmto stretnutiam predchádzali dve časovo kratšie (25 a 40 minút) zoznamovacie stretnutia. Pravidelne dochádzali do zariadenia 11 klienti, sporadicky 5 klienti a 2 klienti boli dlhodobo hospitalizovaní z dôvodu zníženej imunity a zaradenia do chemoterapeutickej liečby. Poznanie rodinného prostredia z hľadiska výchovy, socializácie a personalizácie je významným faktorom najmä pre skupinovú činnosť každého jednotlivca nielen so zdravotným znevýhodnením [3].

Životný príbeh v arteterapii je výzvou najmä v skupine, ktorá má minimálne skúsenosti s výtvarnými médiami, ale na druhej strane pociťujú potrebu hľadať možnosti, kde sa môžu realizovať a obohacovať svoje bytostné „ja“ [21].

Na samotný zber dát sme využívali pozorovanie, krátke individuálne rozhovory a skupinové spätné väzby (zaznamenávali sme výroky a verbálne výpovede ku konkrétnym situáciám, ktoré skupinu ako takú zaujali). Pozorovanie sa týkalo výhradne tvorby klientov počas dotvárania čiary života, ktorá predstavovala akoby osnovu osobného životného príbehu. Na základe analýzy jednotlivých rozhovorov sme vygenerovali tri témy (Základ do života, Liečebný proces, Zmysel života), ktoré sa vo výpovediach opakovali u každého z účastníkov arteterapeutických stretnutí. Boli zaradené aj z toho dôvodu, lebo samotní klienti boli ochotní sa k nim vyjadrovať a boli súčasťou ich životných čiar. Témy, ktoré zostávali okrajové (v tejto skupine) sme zaradili ako súčasť jednotlivých arteterapeutických stretnutí na podporu reziliencie a vulnerability (tieto témy nie sú do kontextu príspevku zaradené).

2.1 Základ života ako téma v arteterapeutickej intervencii s adolescentom so zdravotným znevýhodnením

Autenticky vnímaný životný príbeh klienti stvárnili na samostatný papier, ktorý mal dĺžku približne jedného metra. Počas tvorby pomerne často využívali možnosť prechádzať sa pomedzi ostatných, často sa aj pýtali, alebo komentovali... *a toto srdce kam patrí? "[R3]. Kukni a nepýtaj tak sprost, otvor škáre "[R8]. Nevidím, však túto sa pýtam "[R3]. Bulo, ale totál, nebud' bulo, hádam ich nebudem všade kresliť ako taký bulo, ty bulo... "[R8]. Nešmejdi a kresli ty! Ja to neviem [R3]. Ty bulo... tak čuš, mne sa páči toto tu (a ukauje na papier klienta [R8].*

Komentár k situácii: Klienti sa nepoznali pred arteterapeutickými stretnutiami. Obaja klienti - "[R3] a [R8]- sú mladší súrodenci, s podobnými zdravotnými problémami a s výraznými problémami s komunikáciou v sociálnej skupine (introvertní, izolovaní v skupine intaktných spolužiakov, popisovaný triednymi učiteľmi ako pozorovatelia, niekedy podľa situácie „pomocníci, napomáhajúci“ pozn.). Ich vzájomná komunikácia obsahovala pomerne veľa slangov, čo bol aj podnet k zblíženiu sa. Počas aktivity sa vyhľadávali, zväčša do interakcie ako prvý vstupoval klient [R3].

Väčšina klientov zakresľovala svoje narodenie prostredníctvom symbolov ako hviezda, bod, srdce alebo modrý kruh. Jeden z klientov vložil na začiatok svojej životnej čiary symbol slnka s odôvodnením „*bol som vytúžené decko, strašne ma chceli a ja som rád, že som sa narodil práve mojim rodičom. Mám veľa fotiek z tohto obdobia. A sú pekné*“ [R3].

K narodeniu ani jeden z klientov zo skupiny nevpisoval dátum svojich narodenín – „nemyslím si, že je to podstatné“ [R8], *my oslavujeme narodeniny všetci v lete, lebo sme letní... „[R9]. Celkovo narodenie počas životnej cesty bolo spracované akoby s odstupom, čo je možné vysvetliť aj obdobím, v ktorom sa klienti nachádzajú.*

V prvom období raný vek si klienti nespomínali na nič zvláštne, pamätajú si, že často cestovali a boli s mamou doma (pamätali si konkrétne piesne a hry). V tomto období zaznamenávame kresby jednoduchého typu domu s rôznofarebnou škálou farieb, tváre ľudí so zväčša pozitívnym emocionálnym prejavom (úsmev – otvorené ústa doplnené s bublinami, v ktorých je popísané haha, ju-chu-chu, pec nám spadla a pod.) Aj počas individuálnych rozhovorov na toto obdobie majú klienti pomenej spomienok v porovnaní s ďalšími obdobiami. U jedného klienta sa objavuje kresba plyšového maca tmavohnedej farby so žltými šlapajami (k samotnej kresbe sa klient nechcel vyjadriť, pozn.). Maco (predpokladáme, že to bola hračka v ranom veku, na ktorú klient má veľmi pekné spomienky) bol veľmi precízne výtvarne spracovaný s využitím tieňovania, s využitím až 5 odtieňov hnedej farby..

Matka a súrodenci boli v čiare života znázorňovaný najčastejšie. Otec akoby v tejto rodine chýbal. Buď odišiel práve v tomto období, nevydržal psychický tlak a náročnú starostlivosť o syna/dcéru alebo bol pomerne často v práci.

Môj otec ma nebil, len som ho nemal, neviem, ako to, proste nemal... tak on prišiel, najedol sa, s mamou sa porozprával a išiel spať, potom išiel do práce. Stretávali sme sa potom neskôr, keď som chodil na rehabilitácie a až potom, neskôr, potom už mi aj čo-to povedal, zasmial sa a tak. Ja som otca mal i nemal [R3].“

Klienti sa s otcom stretli až v období staršieho veku, kedy už boli pre neho „partneri na porozprávanie sa a na pomoc na dvore, pri nákupe a tak“ [R11].“

Mnohí klienti venovali znázorneniu tváre, tvár zvýšenú pozornosť – kreslili základné detaily ako oči, ústa, nos a vyfarbili celú plochu (pozn. bledoružovou, červenou alebo bledohnedou). U jedného klienta pozorujeme zakresľovanie bublín, ktorými znázorňoval rozhovor osôb na čiare života s ním ako s osobou (na čiare on ako osoba nebol nakreslený, pozn.). Svoje odpovede klient [R8] potom prezentoval počas spätnej väzby v tretej časti stretnutia. Boli to odpovede na otázky, ktoré sa týkali súrodeneckej rivality a návštev u starých rodičov („... bývajú ďaleko. Je to strašné, keď človeka, ktorého strašne ľúbite, vidíte raz za leto. Je to strašné! Moja babina je super!... je jediná, ktorá má nechá ísť samého a nevodí ma za ruku...“ [R8]).

V tomto období v kategórii rodiny rezonovala téma priateľov a známych, ktorá sa prepája s inštitúciami zabezpečujúcimi starostlivosť o klientov. Klienti zakresľovali veľa domov (rôznych veľkosti a typov) a ciest k nim, kostol (aj kaplnku, aj kalváriu, kde dominovala krížová cesta), veľa tvárí – s rôznymi emocionálnym prežívaním (smiech, plač, hnev, krik, nadávanie). Samotné nadávanie sa spájalo najmä s hrami na pieskovisku a s pobytom v škole. V tomto období až 45 % klientov pocíťovalo odpor voči nim z dôvodu ich postihnutia. Boli takí, ktorý ten odpor „poznali“ z rozprávania rodičov (...keď neboli peniaze a štát sa zbavil všetkých chorých a nevládných, kriplov a aj nášho XY; doslovné prepisy z výpovedí klientov (na základe vypočutého v rodine) počas arteterapeutickej intervencie) a z vlastnej skúsenosti.

Klient [R8] tvrdí, „boli sme takýto dvaja, on bol hluchý a ja som bol krivý. Ale Kajo deťom nevadil ako ja. Mne robili zle, potkýnali ma a keď ma opluli, tak ma mamina zobrala preč. To bola moja prvá škôlka, potom som chodil do triedy s cigánmi, tí mi dali pokoj alebo.. (ticho) robili zle, ale nie tak ako tí v tej prvej škôlke, tak ako predtým. A tam som vydržal až do školy. Nemal som kamarátov. Ale hrával som sa s tetou Lujzou (smiech). Pani Lujza bola v materskej škole zamestnaná ako pomocná upratovacia sila. Riaditeľka materskej školy sa obávala, že deti budú klientovi [R8] robiť zle tak pani Lujza bola jeho asistentkou počas hier vonku (z výpovede matky klienta [R8], krátené).

Luli, áno Luli (smiech) ona sa tak nevolala, ja som jej dal také meno... ona ma naučila stavať kocky, piecť koláče, jasnačka z piesku aj blata, a tak.. všetko ma naučila, ozaj všetko, bola skvelá, teraz je už teta na dôchodku, ale vždy bude Luli a Barb jej to meno vôbec nevadí !!! [R8]

Stretávali sa s rôznymi ľuďmi, najmä počas sviatkov a víkendov. Oslavy a výročia sa oslavovali sporadicky, skôr sa preferovali sviatky ako Veľká noc, Vianoce a jubilea starších príbuzných v rodine. Pomerne málo cestovali, viac-menej sa zdržiavali doma, alebo ak chodili mimo domu, tak zvyčajne na krúžky.

„Ja sa pamätám, že sme chodili na výstavy z Centra (Centrum voľného času). To bolo toho toľko, že neviem čo bola také pekné, jáj áno boli sme na výstave a boli tam holé ženské (ticho, chichotanie, opätovne ticho) a vychoška nám zakázala sa ísť kuknúť a zakrývala nám oči a šepkaním sa nám vyhrážala a bola celá červená [R3]

Pravidelne cestovali kvôli lekárskej starostlivosti a kontrolám v poradni.

„Strašne veľa sme cestovali, preto mám tam cesty (na čiare života, pozn.), aj sanitku, lebo nás vozila domov, po operácii a tak. Toto obdobie bolo zlé, nikde inde som nebol, len nemocnica, biela stena, špinavá zem, krv, ihla a tak (pomenovávanie objektov z výtvarnej produkcie s názorným ukazovaním)... a akú farbu má smrad a špina? Hnedá? Bolo tam špinavo a tiekli tam vécák, a smrdelo to!!!... [R10].

Podmienky poskytovania starostlivosti najmä v nemocničnom zariadení bola veľmi zaujímavá a obsahovo významná téma pre všetkých v skupine. Téma, ku ktorej sa každý vyjadril a dokonca aj doplnil objekt do svojej životnej cesty s poznámkou, „Ako som na to mohol zabudnúť?“ Klient [R8] doplnil niekoľko výfukov za sebou a počas diskusie povedal, „Smrad sa kreslí takto...“

Pomerne často s obdobím 8 a 9-teho roku života klienti zakreslili školu. Objavovali sa symboly s názvami (uvádzame ich autentické prepisy) ako prvá kniha s názvom „šlabykár, šlabykár, pero, papiere, ceruzky, balóny, ihrisko plné detí, školská taška“. Jeden z klientov nakreslil svoju životnú cestu formou krátkych sekvencií, podľa neho tzv. „živých obrazov“. Vek 8 rokov zvýraznil modrou farbou. Nakreslil triedu v nej lavice v dvoch radoch, v prvej lavici sedel on a lavica za ním bola prázdna („to aby ma nevyrušovali, tak to zariadila Blanka, moja učiteľka“). Celá trieda bola farebne spracovaná v svetlých odtieňoch. Učiteľka stála medzi dvomi radmi a jednou predĺženou rukou hladila žiaka v prvej lavici. „Mal som ju rád a aj ona mňa. a potom ma ešte učila aj na druhom stupni, ... matematiku a tu má tak nacvičila, že ju mám rád doteraz. Ona bola skvelá, taká veselá a mala ma hlavne rada, neľutovala ma, ale bola spravodlivá“ [R10]. Pre doplnenie informácie k kresbe uvádzame nasledovné. pani učiteľka si dokončila vzdelanie a prešla učiť na špeciálnu základnú školu. Pôsobila tam aj v poradni. Pre žiakov, ktorí mali vypracovaný IVP na základnej škole poskytovala odbornú-poradenskú službu priamo v škole v rámci

reedukačných hodín. „bolo to dobré, lebo nemuseli ísť po škole k nej do poradne, z výpovede matky klienta [R10].

2.2 Liečebný proces ako téma v arteterapeutickej intervencii s adolescentom so zdravotným znevýhodnením

Samotná **liečba**, ktorá bola realizovaná z dôvodu zdravotných problémov sa vyskytovala v životných príbehoch skôr vo verbálnych výpovediach klientov. S liečebným procesom boli s tým spájané symboly ako krv, srdce, ihla, vlasy (po chemoterapii), posteľ a ako súčasť konkrétnych situácií najmä z prostredia nemocnice a liečebne. Do tejto témy je možné zaradiť dve abstraktné témy – **bolesť a smrad**. Tému bolesť, ktorá je klientmi znázorňovaná ako „malý škriatok“, alebo väčšie množstvo bodov nahustených do nekonkrétneho útvaru (pomenovaný ako Bubo, Bubák) spomínajú pomerne často. Je spájaná s operáciami a rehabilitáciou. Tému smradu, ktorú sme v texte už popisovali (v téme Základ života), spomenieme ešte v súvislosti s tvorbou príbehu, čo vznikol na základe improvizácie ku koncu stretnutia. Vzniklo tak viac príbehov s fantazijným dejom a nemali nič spoločné so životným príbehom. Príbehy popisovať nebudeme, skôr spomenieme, že po ich prerozprávaní klienti verbalizovali pocity ako upokojenie, uvoľnenie, radosť [21]. V príbehoch smrad nadobúdala „obrovské“ rozmery, ktoré na konci príbehu akoby „vyprchali“. Bolo to popisované, že ich strach a obavy z kreslenia sa rozplynuli počas prvých stretnutí.

Samotné znevýhodnenie nebolo v kresbách znázorňované, klienti mali snahu sa vyhnúť zobrazovaniu samého seba. Taktiež ľudské postavy znázorňovali skôr symbolicky, hlavy s náznakom končatín, niekedy sa postavy skrývali za reálne väčšie predmety, ktoré stáli pred nimi (auto, kolotoč, kopec hliny. Napriek tomu, že klienti boli opakovane vyzývaní, aby niečo povedali okolo vlastného výtvarného prejavu. Pomerne dobre pôsobila aj neinterpretovaná spätná väzba, ale i ponuka imaginácie premietnuť sa do tvaru, ktorý bol súčasťou jeho/jej životnej cesty, či ponuka rozhovoru medzi obrazmi. Boli to inšpiratívne situácie najmä pre klientov, ktorí tento spôsob práce nepoznali.

2.3 Zmysel ako téma v arteterapeutickej intervencii s adolescentom so zdravotným znevýhodnením

Téma zmyslu života sa začala vynárať v kresbách najmä v období, keď klienti vstupovali do prvého ročníka a výrazne rezonovala počas celej školskej dochádzky. Výtvarné spracovanie tohto obdobia poskytovalo klientom získať náhľad na obdobie školy, ktorý si najviac pamätajú. Pri opise rôznych situácií ako boli hnev na učiteľku kvôli známke, bitka s kamarátom (z neznámeho dôvodu), vysmievanie sa, či neustále chýbanie v škole a s tým súvisiace dopisovanie úloh a písomných prác, vznikol priestor pre zmysel pochopiť vlastné prežívanie z nadhľadu.

Bolo to skutočne tak, ako som to ja pociťoval? Ako som sa cítil...?

Malo okolie pravdu alebo mi ubližovali?

Mnohí klienti mali obavy pred tým, čo ich v budúcnosti čaká. Pociťovali túžbu byť úspešní a zarábať, a potom mať ženu a rodinu. Ich obavy zo života, resp. veľkej neznámej zakresľovali pomocou otáznikov, čiernej diery alebo otvorených dverí (bez kľúčky). Návrat do rodiny, ak by boli neúspešní pripúšťali všetci klienti s tým,

že prišli by domov, keby ich vítali. „Lebo odchod z domu znamená prísť potom len na návštevu, pochváliť sa ako sa darí, čo deti, robota a tak...“ [R8].

Rodinu považujú za stabilné miesto, ale nie za miesto podpory v období samoty, žiaľu, či straty. „Každý má problémy, ktoré musí sám riešiť, pokúsiť sa o to, aby vedel, ako sa do nich nemá dostať“. Klienti verbalizovali svoje obavy, a to konkrétne sa obávali nie nedostatku lásky, skôr straty lásky od niekoho veľmi blízkeho (nemysleli tým rodičov), ak by zlyhali v intímnych situáciách. A to by z nich robilo ešte viac osamelejšími.

Celkovo vek na čiare života od 15 do 18 rokov bol spracovaný v tmavých farbách, objavovali sa symboly ako napr. srdce vytvorené z dvoch polovic – jednej čiernej, jednej červenej, zlomený Amorov šíp, dom, ktorý vyzeral opustený (projekcia klientovej predstavy o sebe samom – zostanem ako prst holý a sám).

Stretnutia ohľadom životnej cesty boli skončené. Na základe nich ďalšie stretnutia budú koncipované na prácu s obavami, smútkom, (ne)dobrovoľnou izoláciou s integrovaním aktivít zameraných na vulnerabilitu a rezilienciu.

Záver

Životný príbeh popísaný formou výpovedí zo skupinových i individuálnych rozhovorov poukazuje na skutočnosť, že táto skupina, ktorú tvorili adolescenti so zdravotným znevýhodnením má pomerne podobné problémy ako ich intaktní rovesníci. V tejto skupine klientov rezonuje téma obavy a zlyhania v budúcnosti. Späť do minulosti sa z klientov navracia málokto, skôr majú tendenciu chcieť vedieť viac o svojich možnostiach, ktoré môžu využiť pre ich vlastné dobro a ďalší život [9].

Ich výtvarné možnosti boli v začiatkoch dosť strohé, minimálne spracovávali plochu, vo väčšine prípadov to boli symboly, alebo útržky z objektov. Skôr svoj život a peripetie, s ktorými sa stretli verbálne popisovali. Obava ako taká je výrazná vo výtvarnom spracovaní a plne si uvedomujú svoj limit. Nevieť kresliť, nenaučil som sa... bol častou výpoveďou k doplneniu výtvarnej produkcie.

Životný príbeh tejto skupiny je dokončený (aspoň pre toto obdobie). Ich spätný pohľad do obdobia detstva a školského veku bol zaujímavou cestou, ktorú ocenili všetci zúčastnení počas záverečnej diskusie. Vyjadrili potrebu „skúsiť sa rozprávať na konkrétne témy a skúsiť ich výtvarne znázorniť“, „nebáť sa, veď sme to skúsili a išlo to.“ Účastníci sa zhodli v tom, že ak budú viac výtvarne tvoriť, možno sa naučia aj viac čítať z kresieb a nemusia toľko rozprávať – „veď maľovaním a bez toho, aby rozprávali sa môžu dorozumievať“.

Použitá literatúra

- [1] ADOLESCENCE (defining). 2015. *Journal of Adolescent and Family Health*. Vol. 7: Iss. 2, Article 2.
- [2] BARTOŇOVÁ, M., PIPEKOVÁ J., VÍTKOVÁ, M. 2007. Stratégia vo vzdelávaní žiakov v odbornom učilisku a na praktické škole. Brno: MSD, 2007. ISBN 978-80-7392-011-1
- [3] BELLOVÁ, S. 2012. Poznanie rodinného prostredia z hľadiska výchovy, socializácie a personalizácie = Knowing the family environment in terms of education, socialization and personalization. *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae*: Universitas Catholica Ružomberok. ISSN 1336-2232, Roč. 11, č. 2 (2012), s. 58-64

- [4] COLEMAN, P. 2003. Perceptions of parentchild attachment, social self-efficacy and peer relationships in middle childhood. *Infant and Child Development*, 12,,p. 351–368.
- [5] DE LAZZARI, S. A. 2000: Emotional intelligence, meaning, and psychological wellbeing: A comparison between early and late adolescence. Langley, Trinity Western University.
- [6] FÁBRY LUCKÁ, Z. 2014. Podpora rodiny v procese sprevádzania. Kováčová, B. (ed.). *Liečebná pedagogika 1. Vybrané kapitoly z liečebnej pedagogiky*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2014. s. 7-25. ISBN 978–80–223–3736–6.
- [7] GLASOVÁ, M. 2006. Aktuálne otázky adolescence v psychologickej teórii a výskumu. Zborník referátov. *Adolescencia Aktuálne otázky predčasného a predĺženého dospievania*. Bratislava.
- [8] HALL, C. S., LINDY, G., 1997. *Psychologia osobnosti. Úvod do teórií osobnosti*. Bratislava: SPN. ISBN 978-80-08-00994-2
- [9] KOVÁČOVÁ, B. 2014. *Liečebná pedagogika vo vývine človeka. Liečebná pedagogika I. Vybrané kapitoly z liečebnej pedagogiky z biodromálneho hľadiska*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2014.
- [10] KOVÁČOVÁ, B. 2016. Životná cesta adolescenta so zdravotným znevýhodnením - od teoretických východísk k výskumným zisteniam. *Prolegomény skupinovej arteterapie orientovanej na adolescenta so zdravotným znevýhodnením*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2016. s. 7-54. ISBN 978-80-223-4160-8
- [11] KURIC, J. 2001. *Ontogenetická psychologie*. Brno: Cerm. 179. ISBN 978-80-214-1844-3
- [12] LIŠTIAKOVÁ, I. 2015. Tertiary education in expressive therapies. in the European context. *International Context of Tertiary Education in Expressive Therapies*. Olomouc : Univerzita Palackého.
- [13] MACEK, P. 1999. *Adolescencia. Psychologické a sociálne charakteristiky dospievajúcich*. Praha. Portál. ISBN 978-80-7178-348-X
- [14] MCCLINTOCK, M. K.; HERDT, G. 1996. Rethinking puberty, the development of sexual attraction. *Current Directions in Psychological Science*, 5, 178 –183.
- [15] ŘÍČAN, P. 2004. *Cesta životem: vývojová psychologie*. 2. preprac. vyd. Praha : Portál, 2004. 390 s. ISBN 80-7367-124-7
- [16] STEINBERG, L. 2002. *Adolescence*. 6. vyd. Boston, MA: McGraw Hill.
- [17] ŠICKOVÁ-FABRICI, J. 2006. *Arteterapia ú(zá)žitkové umenie?* Bratislava: Petrus, 2006. ISBN 80-89233-10-4.
- [18] ŠICKOVÁ-FABRICI, J. 2016. *Základy arteterapie*. 3. rozšírené vydanie. Praha: Portál.
- [19] UŽDIL, J. 1978. *Výtvarný prejav a výchova*. Praha SPN 1978.
- [20] VALACHOVÁ, D., UHEL, J. 2015. Nadanie a talent. In *Determinanty rozvíjania nadania u jednotlivcov so zdravotným postihnutím v inkluzívnom prostredí*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2015. S. 8 – 20. ISBN 978-80-971646-7-6
- [21] ŽIVNÝ, H. 2010. Literárny text ako terapeutický nástroj (Čajka Jonathan Livingston Bratislave) In: ŠICKO, J., ŠICKOVÁ, J. 2010. *Terra terapeutica. Medzi nebom a zemou*. Bratislava: OZ Terra terapeutica, 2010, s. 164-151. ISBN: 978-80-970398-2-2

Kontakt:

Barbora Kováčová, doc. PaedDr. PhD.

Pedagogická fakulta Katolíckej univerzity v Ružomberku

Katedra pedagogiky a špeciálnej pedagogiky

Hrabovská cesta 1A, Ružomberok

e-mail: barbora.kovacova@ku.sk

Príspevok je parciálnym výstupom z projektu KEGA 069/UK-4/2015 Podpora sociálnej adaptácie adolescentov so zdravotným znevýhodnením prostredníctvom skupinovo orientovanej arteterapie

SOCIÁLNA INKLÚZIA PROSTREDNÍCTVOM ARTETERAPEUTICKÝCH STRETNUTÍ ADOLESCENTOV S VIACNÁSOBNÝM POSTIHNUTÍM

*SOCIAL INCLUSION THROUGH ARTETERAPEUTICAL MEETINGS OF
ADOLESCENTS WITH MULTIPLE DISABILITIES*

ZUZANA FÁBRY LUCKÁ

Abstract

The paper discusses the possibility of using art therapy as a means of social inclusion specifically for a group of adolescents with multiple disabilities. Focusing on the specifics of this group and the implications of multiple disabilities for normal life in adolescence, it describes the possibilities of arttherapy as a specific therapeutic method, which has communication potential where it is not possible in common form. Part of the article is a preview of the practice of an author who has long been working with people with multiple disabilities.

Abstrakt

Príspevok pojednáva o možnosti využitia arteterapeutických cvičení ako prostriedku sociálnej inklúzie špecificky pre skupinu adolescentov s viacnásobným postihnutím. Zameriava sa na špecifiká tejto skupiny a dopady viacnásobného postihnutia na bežný život v adolescentnom veku, popisuje možnosti arteterapie ako špecifickej terapeutickej metódy, ktorá má komunikačný potenciál tam, kde to nie je možné bežnou formou. Súčasťou článku sú ukážky z praxe autorky, ktorá dlhodobo pracovala s ľuďmi s viacnásobným postihnutím.

Key words

adolescence, social inclusion, arttherapy, multiple disability

Klíčové slová

adolescencia, sociálna inklúzia, arteterapia, viacnásobné postihnutie

Úvod

Viacnásobné postihnutie je fenomén postihujúci celú osobnosť človeka. Od detstva až po dospelosť má svoje špecifiká, v závislosti od rozsahu a druhu kombinácie postihnutí. Zasahuje celú osobnosť človeka, najvýraznejšie však oblasť komunikácie, človek s takýmto postihnutím má väčšinou problémy vo vyjadrení sa. Hoci na prvý pohľad sa zdá, že sťažená komunikácia je jedným z tých menších problémov, s týmto faktom súvisí aj oblasť nadväzovania a udržiavania sociálnych vzťahov a väzieb. Práve v období adolescencie je táto oblasť veľmi citlivo vnímaná. Bez sociálneho prostredia nemá človek v adolescentnom veku možnosť naplniť celý potenciál tohto životného obdobia. Každý človek má v sebe prirodzenú túžbu niekam patriť, zaradiť sa do spoločnosti a vytvoriť si v nej svoje bezpečné miesto. Táto túžba silnie s príchodom puberty a vrcholí práve v období adolescencie. Úlohou liečebného pedagóga je tu v procese sprevádzania nájsť priestor a možnosti, ako adolescentovi pomôcť vyjadriť sa, ak to nie je bežnou formou možné. Výtvarný prejav je jednou z možností, ako komunikovať s okolím. Umenie je univerzálnym jazykom, cestou ako nadviazať vzťahy s okolím, udržiavať ich.

Cielene orientovanou arteterapeutickou intervenciou je možné napomôcť adolescentovi s kombináciou postihnutí vyjadriť sa prirodzenou formou. Expresia sa pri tom môže prejavovať rôznym spôsobom, nakoľko komunikácia je v tomto prípade špecifická a individuálne orientovaná. Komunikačné prejavy nemožno zovšeobecňovať, viacnásobné postihnutie je typické svojou jedinečnosťou spôsobenou kombináciou rôznych postihnutí, z čoho vyplýva, že aj jeho prejavy sú typické pre každého človeka špecificky.

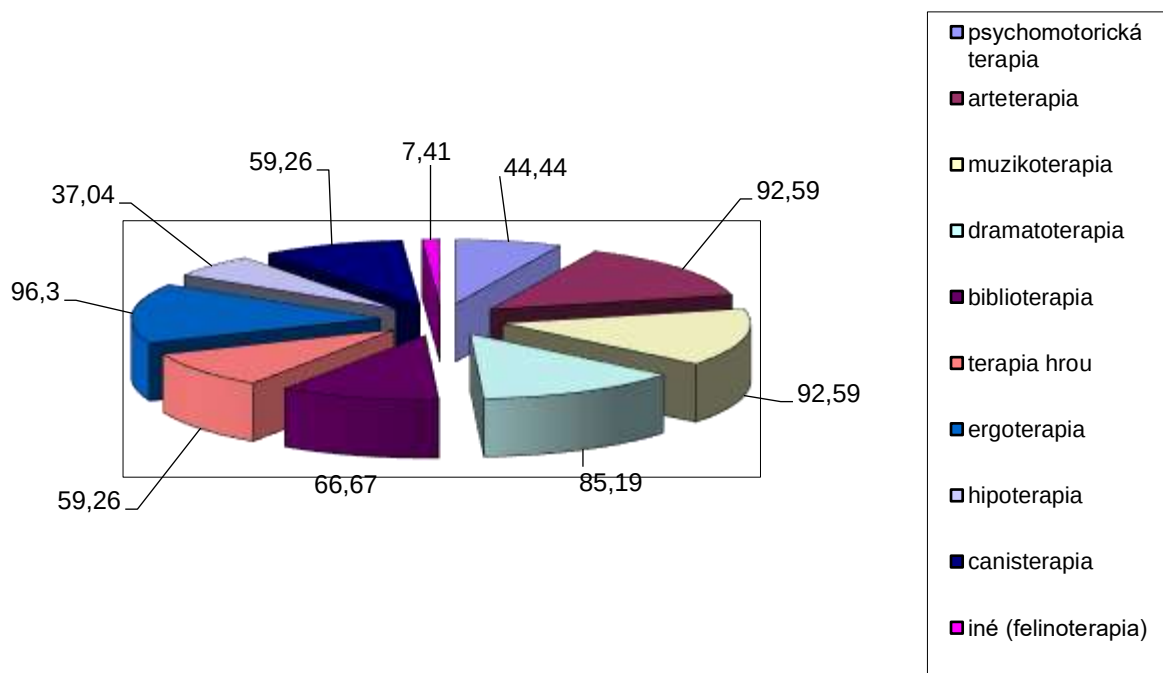
1 Špecifiká arteterapie v kontexte adolescenta s kombináciou postihnutí

Arteterapia je metódou využiteľnou počas celého života človeka s kombináciou postihnutí. V každom z týchto období má svoje špecifiká. V období adolescencie môže byť cestou rozvoja sociálnych vzťahov a komunikácie tam, kde to bežnou formou nie je možné, prípadne kde je potrebné bežnú formu doplniť tak, aby sa komunikácia stala funkčnou a využiteľnou pre získavanie prirodzených sociálnych väzieb z okolia a v okolí. Interindividuálne rozdiely v komunikácii medzi ľuďmi, ktorí ju majú sťaženú, sa tak stávajú príležitosťou, možnosťou, a nie priepasťou medzi ľuďmi. Arteterapia je tu mostom, alternatívnou cestou, ako komunikovať efektívne a zrozumiteľne aj s okolím, a ako umožniť ľuďom aj bežnú formu komunikácie, nelimitovanú zdravotným či miestnym obmedzením.

Obdobie adolescencie je náročné aj v prípade, ak adolescent nemá žiadne zdravotné obmedzenia. V prípade ak to tak je, je toto obdobie obzvlášť náročné. Obdobie adolescencie je dôležité pre rozvoj sociálnych zručností, ak mu nie je v tomto období venovaný dostatočný dôraz, môže to mať celoživotný dopad [1]. Častokrát má človek s kombináciou postihnutí len blízke rodinné prostredie, prípadne prostredie inštitúcie, v ktorej je prijímateľom sociálnych služieb. Okrem tejto základnej skupiny ľudí nemá možnosť získavať si priateľské vzťahy a väzby práve pre jeho obmedzenia vyplývajúce zo zdravotných obmedzení. Bežnou praxou je, že ak aj sú u neho využívané špecifické terapeutické intervencie, že pri nich má možnosť spolupracovať len s terapeutom, alebo so societou rovnako znevýhodnených ľudí, ktorí sú miestne a časovo ohraničení na rovnaké prostredie. Neexistuje prirodzený výber, aký má bežný človek pri výbere priateľov, ľudí, s ktorými chce

tráviť čas a tak isto ani výber aktivity, teda ako čas chce stráviť. Aktivít pre nájdenie si spoločného priestoru ľudí s postihnutím a bežných ľudí, je žiaľ stále veľmi málo.

Ako poukazujeme v Grafe 1, na základe autorského výskumu realizovaného v rokoch 2012 – 2013 v zariadeniach sociálnych služieb poskytujúcich intervenčné služby ľuďom s viacnásobným postihnutím, je arteterapia jednou z troch najvyužívanejších expresívnych terapeutických techník v intervencii s ľuďmi s viacnásobným postihnutím. Najvyužívanejšou je ergoterapia, nasleduje ju muzikoterapia a arteterapia [6]. Na druhej strane ale v súčasnom období začínajú prevažovať inkluzívne tendencie a aj zariadenia sociálnych služieb sa začínajú otvárať verejnosti a včleňovať sa do bežného života, čoraz viac sa život na ohraničenej ploche niektorého zo zariadení začína odohrávať aj mimo tohto prostredia. V tomto prípade je obzvlášť vhodné využiť umenie ako terapeutické médium, nakoľko práve umenie môže byť inšpiráciou, prečo tráviť spoločný čas aj v takom citlivom období, akým je adolescencia nesporne je.



Graf 1 – špecifické expresívne terapeutické techniky využívané s ľuďmi s viacnásobným postihnutím

Zdroj: Fábry Lucká, 2014

Arteterapeutickú intervenciu je možné realizovať v individuálnej i skupinovej forme. V prípade, ak ide o skupinovú formu, je táto obzvlášť prínosná, nakoľko je prirodzenou formou spolupráce, komunikácie a sociálnych interakcií. Arteterapia, ako metóda využívajúca výtvarné umenie a jeho potenciál, je zvlášť vhodnou metódou pre zapojenie sa verejnosti do celého procesu. Skupina je akýmsi katalyzátorom pre objavenie a aktivovanie latentných zdrojov a schopností [2]. Potenciál skupiny v arteterapii umožňuje vyjadrenie sa v slobodnom prostredí aj pre človeka s viacnásobným postihnutím, nakoľko sa stáva súčasťou spoločného diela, ako ilustrujeme ukážkou z praxe 1, nie je vyčlenený, vyjadruje sa na základe svojich možností, schopností, limity sú určené len ním samým.

Ukážka z praxe 1: Lucka má kombinovanú formu postihnutia, kombináciu mentálneho a telesného postihnutia. Má problém najmä vo vyjadrení svojich potrieb, pocitov, nadväzovaní a udržiavaní vzťahov a väzieb. Výtvarný ateliér jej dáva možnosť slobody, vzhľadom k tomu že už ho navštevuje dlhodobo, vie si vybrať činnosť i materiál s ktorým chce pracovať. Akonáhle príde do miestnosti, je vidieť úľavu. Usmeje sa a ihneď sa pozerá smerom ku maliarskemu stojanu. Prostredie je pre ňu pripravené tak, aby umožnilo jej maximálnu samostatnosť. Vzhľadom k tomu, že koordinovanosť pohybu je pre ňu veľkým problémom, kým dokončí cielený pohyb a namočí si ruku do obľúbenej fialovej, prejde dlhší čas. Keď sa jej to podarí, široko sa usmeje a farbu preniesie na maliarsky stojan. Ihneď vyhľadáva očný kontakt ostatných v miestnosti. Keď sa jej pohľad stretne s dievčaťom na druhom konci stola, opäť sa usmeje. Dievča jej úsmev opätuje. Takto pokračuje až do vytvorenia svojho diela. Dievča, s ktorým nadviazala očný kontakt sa ku nej po chvíli pripojí. Nepotrebujú nikoho, komunikujú prostredníctvom farieb, aj keď dievča predtým nikdy nekomunikovalo s niekým, s kým sa to „nedá“.

Arteterapia, alebo cesta umenia, je komunikačným kanálom, na ktorý nie je potrebné používať slová, je to proces, v ktorom medzi jeho účastníkmi prebieha komunikácia, ktorá na prvý pohľad nemusí byť zjavná. Adolescent prechádza viacerými fázami vývinu, ide o turbulentné obdobie, kedy dôležitosť získava práve rovesnícka skupina a adolescent sa naopak snaží odpútať od rodičov [3,4]. Ide o obdobie medzi detstvom a dospelosťou, poznačené neistotou, nakoľko adolescent nie je už ani dieťaťom, ale ani dospelým. Často sa najmä u ľudí s postihnutím, špecificky s viacnásobným postihnutím, objavuje zo strany okolia popieranie možnosti, že aj takýto človek sa vyvíja, nie je dieťaťom, a je potrebné s ním jednáť ako s adolescentom. Ak sa adolescent nemá možnosť vyjadriť, ostáva pre okolie dieťaťom, sú mu ponúkané detské hračky, a ako dokumentujeme ukážkou z praxe 2, častokrát aj v neskoršej dospelosti je s ním jednané ako s dieťaťom a jeho fyzický vek nie je braný v úvahu.

Ukážka z praxe 2: Erika je vo svojej izbe. Z cd-prehrávača znejú detské rozprávky a ona nemá možnosť zasiahnuť. Vie komunikovať len alternatívnou formou a ten, kto s ňou komunikuje, musí vyvinúť úsilie, aby jej porozumel. Erika sa necíti byť dieťaťom, neznáša detské veci, považuje sa za skoro dospelú ženu. Páčia sa jej piesne, ktoré počula v rádiu, titulné piesne z obľúbených seriálov. Jej rodina to vie, avšak keď príde situácia, že Erika sa dostáva medzi iných ľudí, tí automaticky predpokladajú, že keď Erika pustia rozprávku, bude spokojná. Pre okolie ostáva dieťaťom, hoci fyzicky sa blíži k dospelosti. Keď s ňou okolie jedná ako s dieťaťom, hlasno kričí. V arteterapeutickej miestnosti sa fyzický vek akosi stráca, Erika má možnosť vyjadriť sa, nikto jej nič nevnučuje. Ako prvá sa pozrie na gélové nechty dievčaťa, to ihneď pochopí, a spoločne zdobia aj Erikine nechty. Nepotrebujú k tomu nikoho na „prekladanie“ špecifickej komunikácie, prostredníctvom farieb sa spoločne učia komunikovať.

Z uvedeného vyplývajú špecifické ciele arteterapie pre adolescenta s viacnásobným postihnutím:

- **Psychologické ciele** zahŕňajú rozvoj kognitívnych zručností, emocionality, umožnenie katarzie či rozvoj kreativity.
- **Sociálne ciele** sa týkajú podnecovania sociálnych kompetencií, komunikácie, vytvárania a udržiavania funkčných a zmysluplných vzťahov, a začlenenia sa do spoločnosti.
- **Životné kompetencie** sú dôležitou oblasťou vývinu v období adolescencie. Zahŕňajú okrem konverzačných kompetencií a interakcií v skupinách aj kompetenciu autonómneho konania, ktorá je

syntézou dvoch oblastí – psychologickej a sociálnej. Podpora životných kompetencií vedie k zvýšeniu miery autonómie vo všetkých oblastiach jeho pôsobenia [5].

Adolescencia je náročným životným obdobím, špecifickým nerovnováhou požiadaviek smerujúcich z okolia a vlastných očakávaní, cieľov, životných túžob. V období adolescencie je neistota akoby integrálnou súčasťou človeka. Ak ide o človeka so zdravotnými obmedzeniami, neistota je ďalej prehĺbovaná. Človek s viacnásobným postihnutím sa pre okolie často akoby „zasekne v čase“. Viditeľné je to napríklad v zariadeniach sociálnych služieb, kde môžu poberať niektorú z pobytových služieb. Často sa tu stretávame s detskou výzdobou v izbe takmer dospelého človeka, sú mu poskytované detské hračky na hranie, dokonca pri spoločných aktivitách, akými je napríklad premietanie filmu, často neprichádza do úvahy iný ako animovaný film či rozprávka [6]. Práve takýto prístup môže predstavovať reálny problém pre človeka, ktorý sa už dieťaťom necíti, avšak okolím je za neho stále považovaný. Arteterapia je možnosťou, ako zabezpečiť neposudzujúci prístup a vzťah, ktorý je neutrálny. Stimuluje túžbu po vyjadrení sa, expresii, predstavuje jasnú a viditeľnú stopu, uchopiteľnú aj na alternatívnej komunikačnej úrovni [4]. Arteterapia je jednou z ciest, kde sa človek v adolescentnom období má možnosť vysporiadať so svojim ochorením a izoláciou, ktorú so sebou prináša [7].

Aj metódy, ktoré je možné využiť, sú špecifické, najčastejšie využívané sú:

- **technika vylievania farby** podporujúca zmyslové vnímanie, participáciu na výbere farieb a materiálov (napr. jednotlivец s viacnásobným postihnutím prevrhne sám nádobu a len s využitím svojich pohybov vytvára obraz).
- **malba prstovými farbami** podporujúca autonómny výber, motivačná pre motoriku končatín – horných i dolných (napr. participácia na výbere farieb, zároveň je prstová farba vhodným motivačným činiteľom použiť napríklad všetky prsty na ruke, ktoré inak nie sú používané)
- **reprodukcia výtvarného diela či obrázku obľúbenej osoby** zameraná na podporu vizuomotoriky, koordinácie oko - ruka
- **expresívne stvárnenie svojho aktuálneho pocitu** je vhodnou technikou pre relaxáciu, uvoľnenie a podporu samostatného prejavu. Môže byť spojené s hudbou na základe vlastného výberu (dôležité je prispôbienie prostredia a podmienok pre konkrétneho človeka, a taktiež prispôbienie prostredia a podmienok na toľko, aby mohol dielo vytvoriť sám, bez zásahov z okolia) [6].

Expresívny prejav je vlastným prejavom adolescenta s viacnásobným postihnutím, využitelným tak

v bežnom živote, ako i vo výtvarne orientovanej intervencii. Adolescent má takto možnosť vyjadriť sa svojim spôsobom a pretaviť svoje pocity do výtvarnej činnosti.

2 Expresia/expresivita ako integrálna súčasť arteterapie

Vyjadrenie svojich túžob, myšlienok či prianí, je pre adolescenta s kombináciou postihnutí bežnou formou často veľmi náročným procesom, ak nie nemožným. Často existuje len pár ľudí, s ktorými tento človek vie efektívne komunikovať jeho spôsobom alternatívnej komunikácie. Pre ostatných sa jeho jazyk stáva nedešifrovateľným. Cesta umenia je komunikačným kanálom, ktorý nepotrebuje slová, je medzinárodný a častokrát je pre jeho použitie potrebná najmä intuícia a kreativita. Umenie formou umelecko-expresívnych

terapií a/alebo terapeutických prístupov je cestou, ako terapeutický proces priblížiť človeku tak, aby ho prijal na prirodzenej úrovni, a zároveň umenie obsiahnuté v terapeutickom procese ho ozvlášťňuje, približuje k jeho prijímateľovi a robí ho porozumiteľným [8].

Súčasťou techniky arteterapie je stimulácia aktivity v individuálnom a skupinovom prejave, hľadanie a nachádzanie alternatívnych možností vo vyjadrení sa napriek kombinácii postihnutí zasahujúcich celú osobnosť človeka.

Expresia má častokrát u ľudí s viacnásobným postihnutím odlišný prejav, za jej vyjadrenie môžeme považovať:

- hlboký dych,
- vzdychanie,
- stonanie,
- otváranie očí a úst,
- pousmianie, úsmev,
- uvoľnenie svalového tonusu, mimiky a pohybov,
- pokojné pohľady do okolia a na poskytované stimulačné elementy,
- zatváranie očí a úst,
- blednutie,
- nepokojné, nepravidelné dýchanie,
- plač, krik, stonanie,
- zvýšenie svalového tonusu,
- kŕčovité držanie tela, kŕčovitá mimika a pohyby,
- reakcie signalizujúce obranu,
- odvrátenie sa a gestá proti osobám, predmetom,
- všeobecný motorický nepokoj a stereotypné správanie,
- manipulácia na vlastnom tele a sebapoškodzovanie, a ďalšie [9].

Tak ako je špecifické vyjadrenie sa človeka s kombináciou postihnutí už pri bežnom dennom živote, aj proces arteterapie a expresivita v ňom má svoje osobitosti. Pre ilustráciu uvádzame v Tabuľke 1 najčastejšie reakcie, ktoré sa objavujú v procese arteterapie s ľuďmi s kombináciou rôznych postihnutí v závislosti od miery postihnutia, na základe výsledkov výskumu realizovaného v rokoch 2012 – 2014 v zariadeniach sociálnych služieb, ktoré využívajú intervenciu prostredníctvom arteterapie.

Tabuľka 1 – Expresivita v kontexte arteterapie

Formy postihnutia	ľahké viacnásobné postihnutie		ťažké viacnásobné postihnutie	
	expresivita receptívna	expresivita expresívna (aktívna)	expresivita receptívna	expresivita expresívna (aktívna)
telesné postihnutie v kombinácii s mentálnym postihnutím	rečový prejav, neverbálny prejav – mimika, gestika, okulika,	rečový prejav, aktívny prejav – uchopenie výtvarnej pomôcky, aktívna tvorba výtvarného diela	neverbálny prejav – uvoľnenie tela pri aktivite, zníženie svalového napätia, alebo naopak zvyšovanie spasticity	neverbálny aj verbálny prejav, aktívna spolupráca, naťahovanie sa za farbami, výber farieb, motívu ktorý bude maľovaný
telesné postihnutie v kombinácii s mentálnym a zrakovým postihnutím	neverbálny prejav – uvoľnenie napätia v tele, prijímanie či odmietanie dotykov zo strany odborníka	rečový prejav, aktívna spolupráca, hranie sa s farbami na rukách, krčenie výtvarného materiálu, zahadzovanie vecí z plochy na ktorej maľujeme	neverbálne prejavy – pousmianie, úsmev, krik, plač,	možný verbálny prejav, utieranie si rúk „špinavých“ od materiálu, reakcia pri namočení rúk do vody či farby
telesné postihnutie v kombinácii s mentálnym a sluchovým postihnutím	neverbálny i verbálny prejav – poloha očí, slzenie, mrkanie, mimika, úsmev.	rečový prejav, naťahovanie sa za podnetmi – najmä za výraznými farbami či zaujímavými tvarmi	neverbálne prejavy – neurovegetatívne prejavy: zvýšené potenie, zrýchlenie dychu, rýchle pohyby očí	hlasné výkriky, naťahovanie sa za podnetmi, uchopovanie výtvarného materiálu
telesné postihnutie v kombinácii so sluchovým aj zrakovým postihnutím	zmena tempa srdcovej činnosti, zmena tempa dýchania	výkriky, vlastná telesná aktivita, naťahovanie sa za podnetom spoločne s odborníkom	zmena tempa srdcovej činnosti, dýchania, zvýšené potenie, zmena sekrécie slinných žliaz	mimika tváre (pousmianie, pokrčenie nosom, dvíhnutie kútika úst), nepokojné, nepravidelné dýchanie.

Zdroj: Fábry Lucká, 2014, str. 31

Tvorivá činnosť v arteterapii pomáha v liečbe (terapii), rehabilitácii a v sebarozvoji [10]. V období adolescencie je sebarozvoj integrálnou súčasťou celkového rozvoja osobnosti, určuje ďalší rozvoj osobnosti v dospelosti. Arteterapia má v adolescentnom veku nesporné prínosy, najmä ak ide o skupinové aktivity. Prostredníctvom výtvarných činností je v tomto období dôležité budovanie sociálnych zručností, altruizmus, empatia, a v neposlednom rade prirodzená sexualita [3]. Aj človek s viacnásobným postihnutím potrebuje svoju sexualitu prejať, nakoľko práve tá je témou, o ktorej sa veľmi nehovorí.

Skupinové interakcie v procese arteterapie sú obzvlášť dôležité a zvyšujú rozsah arteterapeutického pôsobenia. Umožňujú prejavenie vlastných pocitov, pre okolie pochopiteľným spôsobom. Porozumenie vlastným pocitom a rozvoj silných stránok, ktoré skupinová forma arteterapie umožňuje, vedie k zníženiu emočnej reaktivity adolescentov, čo vedie k posilneniu reziliencie [11].

Záver

Arteterapia je cestou porozumenia, cestou, kde je možné vyjadrenie sa aj tých ľudí, ktorí majú v tejto oblasti preukázateľne najväčšie ťažkosti a bežná komunikácia nie je možná. Je metódou poskytujúcou dostatočný

zdroj inšpirácie v každom veku, a aj v citlivom období adolescencie ponúka možnosti a zdroje využitia. Výtvarné umenie nachádzame v bežnom živote, je prirodzenou súčasťou každého z nás. Umenie a jeho farebnosť a kreativita sa dostáva do denných činností, do obliekania sa a v neposlednom rade do vzťahov. Tam, kde komunikácia na prvý pohľad neexistuje, môže byť arteterapia zdrojom pre bezpečné nadväzovanie vzťahov a väzieb s ľuďmi, u ktorých by to za bežných okolností neprichádzalo do úvahy. Arteterapia je inkluzívnym prístupom, nakoľko umenie v nej obsiahnuté nevyčleňuje nikoho na okraj spoločnosti, ale všetci sú si v tomto procese rovní.

Použitá literatúra

- [1] DRILL, J. 1997. Social skills: Part two...adolescence through work life. *Teaching Ex-ceptional Chil-dren*, 29(4), 78-81.
- [2] LIEBMANN, M. 2004. *Art therapy for groups: a handbook of themes and exercises* (2nd ed). Hove, East Sussex ; New York : Brunner-Routledge, 2004. 368 s. ISBN 978-1-58391-218-8.
- [3] RILEY, S. 1999. *Contemporary art therapy with ado-lescents*. London ; Philadelphia: Jessica Kingsley, 1999. 285 s. ISBN 978-1-85302-636-2.
- [4] RILEY, S. 2001. Art therapy with adolescents. *Western Journal of Medicine*, 175(1), 54-57.
- [5] FÁBRY LUCKÁ, Z., LIŠTIAKOVÁ, L. 2016. Arteterapia – kreatívny a expresívny proces v práci s adolescentmi (komparácia vybraných výskumov). Kováčová, B. a kolektív: *Prolegoména skupinovej arteterapie orientovanej na adolescenta so zdravotným znevýhodnením*. Bratislava : Univerzita Komenského v Bratislave, 2016. - ISBN 978-80-223-4160-8.
- [6] FÁBRY LUCKÁ, Z. 2014. Terapeutické intervencie a človek s viacnásobným postihnutím. Bratislava: Musica Liturgica. 84 s. ISBN 978-80-89700-02-8.
- [7] WEXLER, A. 2002. Painting their way out: profiles of adolescent art practice at the Harlem Hospital Horizon Art Studio. *Studies in Art Education*, 43(4), 339–353. <http://doi.org/10.2307/1320982>
- [8] KOVÁČOVÁ, B. 2015. Liečebná pedagogika 3. Základy liečebnej pedagogiky. Bratislava: Univerzita Komenského. 100 s. ISBN 978-80-223-4015-1.
- [9] FRIEDLOVÁ, K. 2011. *Skriptum pro akreditovaný vzdělávací program Základní kurz bazální stimulace®*. Frýdek-Místek: INSTITUT Bazální stimulace, s. r. o. 2011
- [10] LHOŤOVÁ, M. 2010. *Proměny výtvarné tvorby v arteterapii*. České Budějovice : Jihočeská univerzita, 2010. 198 s. ISBN 978-80-7394-209-0.
- [11] COHOLIC, D., EYS, M., LOUGHEED, S. 2012. Investigating the effectiveness of an arts-based and mindfulness-based group program for the improvement of resilience in children in need. *Journal of Child and Family Studies*, 21(5), 833-844.

Kontakt:

Zuzana Fábry Lucká, Mgr., PhD.

Pedagogická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave

Katedra liečebnej pedagogiky, Šoltésovej 4, 811 03 Bratislava

e-mail: dlucka@fedu.uniba.sk

Zostavili: doc. PaedDr. Daniela Valachová, PhD.
Mgr. Lenka Lipárová, PhD.
Recenzenti: prof. PhDr. Erich Mistrík, CSc.
doc. PaedDr. Barbora Kováčová, PhD.
Vydavateľ: Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela, Banská Bystrica
Rozsah: 331 strán
Rok: 2017

ISBN 978-80-557-1374-8

www.konferencia.kreativnevzdelavanie.sk

Zborník je jedným z parciálnych výstupov z projektu VEGA 1/0179/17 Výskum identifikátorov výtvorného nadania a talentu detí a mládeže.

Sekcia Stratégie vo výtvornej edukácii - tvorba nových modelov a študijných materiálov pre študijné odbory (KEGA 036UMB-4/2015) je jedným z parciálnych výstupov rovnomenného projektu KEGA.