

DANIELA VALACHOVÁ
LENKA LIPÁROVÁ (EDS.)

CREA-AE

2020



UNIVERZITA KOMENSKÉHO
V BRATISLAVE

Daniela Valachová, Lenka Lipárová (Eds.)

CREA-AE 2020

Kreatívne reflexívne emocionálne
alternatívne – umelecké vzdelávanie

Zborník z elektronickej vedeckej konferencie
s medzinárodnou účasťou

CREA-AE 2020 Creative reflexive emotional alternative art education
Kreatívne reflexívne emocionálne alternatívne – umelecké vzdelávanie
Zborník z elektronickej vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou

Zostavili: prof. PaedDr. Daniela Valachová, PhD.

Mgr. Lenka Lipárová, PhD.

Recenzenti: doc. Mgr.art. Xénia Bergerová, ArtD. (Sekcia 2)

Pedagogická fakulta UK v Bratislave

doc. PaedDr. Barbora Kováčová, PhD. (Sekcie 3 a 4)

Pedagogická fakulta KU v Ružomberku

prof. PaedDr. Jaroslav Uhel, ArtD. (Sekcia 1)

Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici

Grafický návrh: Mgr. Patrik Holotňák (obálka a predelové strany)

ISBN 978-80-223-5011-2

Zborník je jedným z parciálnych výstupov z projektu KEGA 002KU-4/2019 Stelesnená skúsenosť s využitím art action.

Zborník je jedným z parciálnych výstupov z projektu KEGA 003UMB-4/2019 Stratégie vo výtvarnej edukácii 2 – kontinuita a rozvoj didaktických kompetencií študentov v študijných programoch PF UMB

Za obsah a jazykovú úpravu príspevkov sú zodpovední autori príspevkov.

OBSAH

ÚVOD.....	7
SEKCIA 1: POSTAVENIE UMELECKÉHO VZDELÁVANIA V ŠKOLSKOM SYSTÉME.....	8
OZVENY V MAĽBE.....	9
Xénia BERGEROVÁ	
VÝCHODISKÁ K PRÍPRAVE UMELECKÉHO PREDNESU	17
Janette GUBRICOVÁ	
UMENIE AKO NÁSTROJ NA ZMIERNENIE OBÁV Z CUDZIEHO JAZYKA.....	28
Marta KOPČÍKOVÁ	
EVALVÁCIA KREATÍVNYCH WORKSHOPOV V POČÍTAČOVOM MÚZEU.....	34
Ivana LESSNER LIŠTIAKOVÁ	
VÝTVARNÉ ČINNOSTI V PREPRIMÁRNÍM VZDĚLÁVÁNÍ – MOŽNOSTI A REALITA PRAXE MATEŘSKÝCH ŠKOL.....	43
Hana STADLEROVÁ	
UMELECKÉ VZDELÁVANIE OPTIKOU KURIKULÁRNYCH DOKUMENTOV PREDPRIMÁRNEHO VZDELÁVANIA.....	52
Lucia ŠEPELÁKOVÁ	
SEKCIA 2: OBSAH UMELECKÉHO VZDELÁVANIA.....	63
(NE)TRADIČNÉ ZÁŽITKOVÉ UČENIE SA - VÝTVARNÁ VÝCHOVA V PRÍRODOVEDNEJ EXPOZÍCII.....	64
Miloslava BOROŠOVÁ MICHALCOVÁ – Daniela VALACHOVÁ	
SUBJEKTIVNÍ PROŽITEK A JEHO OBJEKTIVIZACE	74
Kateřina DYTRTOVÁ	
VÝTVARNO-PEDAGOGICKÁ UDALOSŤ V EDUKÁCII VÝTVARNÝCH PEDAGÓGOV	89
Eva HNATOVÁ	
PRIESTOR NA LITERÁRNE UMENIE.....	103
Silvia KAŠČÁKOVÁ	
IDENTIFIKÁCIA PROBLÉMOV V PÍSANÍ ZAČÍNajúCEHO ŠKOLÁKA Z POHLADU UČITEĽA.....	112
Blanka KOŽÍK LEHOTAYOVÁ	
VZŤAH VÝTVARNEJ A TECHNICKEJ EDUKÁCIE NA POČIATOČNÝCH STUPŇOCH VZDELÁVANIA	121
Lenka LIPÁROVÁ	
UPLATNENIE INTERAKTÍVNYCH UČEBNÝCH POMÔCOK VO VÝTVARNEJ EDUKÁCII	133
Renáta PONDELÍKOVÁ	

UČENIE VONKU – ATELIER ZÁŽITKU A SKÚSENOSTI	144
Lucia ŠEPELÁKOVÁ	
SEKCIA 3: UČITEĽ V UMELECKOM VZDELÁVANÍ	153
PROBLEMATIKA PROFESNÍ PŘÍPRAVY BUDOUCÍCH UČITELŮ VÝTVARNÉ VÝCHOVY	154
Marie BAJNAROVÁ	
UČITEĽ V UMELECKOM VZDELÁVANÍ.....	162
Alojz DRAHOŠ	
PORTFÓLIO AKO NÁSTROJ PODPORY SEBAHODNOTENIA A MOTIVÁCIE ŽIAKOV	168
Katarína IVANOVÁ	
RUBRIK-NÁSTROJ KRITERIÁLNEHO HODNOTENIA VO VÝTVARNEJ VÝCHOVE	179
Miloš KMEŤ	
VÝTVARNÁ HRA A TVOŘIVOST V PROFESNÍ PŘÍPRAVĚ BUDOUCÍCH UČITELŮ A UČITELEK MATEŘSKÝCH ŠKOL	189
Pavla NOVOTNÁ – Jitka NOVOTNÁ	
ANALÝZA ODBORNEJ LITERATÚRY ZAMERANEJ NA GRAFICKÉ MÉDIUM OD DRUHEJ POLOVICE 20. STOROČIA NA SLOVENSKU	197
Martin ŠEVČOVIČ	
SEKCIA 4: UMELECKÉ VZDELÁVANIE V PRIESTORE INKLÚZIE	204
ACTION ART & FOLK ART V ZUŠ	205
Patricia BIARINCOVÁ	
LITERÁRNY HRDINA V ACTION ART DIEŤAŤA.....	215
Zuzana CHANASOVÁ	
KREATÍVNE FORMY PSYCHOSOCIÁLNEJ EDUKÁCIE V PRÁCI SO ŽENAMI, KTORÉ ZAŽILI NÁSILIE V PARTNERSKÝCH VZŤAHOCH	224
Ivana LESSNER LIŠTIAKOVÁ	
VÝTVARNÝ PREJAV DIEŤAŤA A S NÍM SPOJENÁ POTREBA SOCIÁLNEHO KONTAKTU	232
Lucia MINICHOVÁ	
VYUŽITIE MUZIKOTERAPIE PRI ŠPECIFICKÝCH PORUCHÁCH VÝVINU ŠKOLSKÝCH ZRUČNOSTÍ.....	242
Helena ORIEŠČIKOVÁ	
O POVAHE A VÝZNAME OBRAZOV A SYMBOLOV VO VÝTVARNOM PREJAVE A ARTETERAPII.....	254
Alena SEDLÁKOVÁ	
ROZVÍJANIE VÝTVARNEJ KREATIVITY V MIMOŠKOLSKOM PROSTREDÍ	265
Daniela VALACHOVÁ – Monika KRAJŇÁKOVÁ KEPIČOVÁ	

TVORIVÉ AKTIVITY V DIAGNOSTICKOM, VÝCHOVNO-VZDELÁVACOM A TERAPEUTICKOM KONTEXTE V INKLUZÍVNEJ TRIEDE	277
Barbora VODIČKOVÁ	
PREVENCIA V PROSTREDÍ ŠKOLY: INOVATÍVNY PROJEKT TANCOM PROTI DROGÁM	284
Petra DZURMANOVÁ	
SYNERGIA: TELO – POHYB – PRIESTOR	292
Barbora KOVÁČOVÁ	

ÚVOD

Ako napísal L. N. Tolstoj, umenie je kvet života celej spoločnosti. A je to práve umenie, čo nám pomáha prekonávať rôzne nepredvídané situácie. Možno práve také, aké sme zažili počas pandémie. Preto je veľmi vzácne, že sme sa prostredníctvom témy umenia mali možnosť stretnúť v tomto zborníku aj počas rôznych obmedzení a problémov.

Predmetný zborník je vyústením šiesteho ročníka elektronickej vedeckej konferencie *Kreatívne reflexívne emocionálne alternatívne umelecké vzdelávanie*. Konferencia sa konala pod záštitou dekanu Pedagogickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave doc. RNDr. Edity Partovej, CSc. a dekana Pedagogickej fakulty Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici prof. PaedDr. Štefana Porubského, PhD.

Trvala od 11. do 15. 05. 2020. Hlavným organizátorom elektronickej vedeckej konferencie bola Katedra výtvarnej výchovy PdF UK v Bratislave a spoluorganizátorom Katedra výtvarnej kultúry PdF UMB v Banskej Bystrici.

Témou šiesteho ročníka podujatia bolo UMENIE – PRIESTOR – JEDNOTIVEC. Cieľom elektronickej konferencie je opätovne (v súlade s tradíciou predchádzajúcich ročníkov) poskytnúť periodický, široký priestor na diskusiu a prezentovanie aktuálnych informácií v oblasti umeleckého vzdelávania s dôrazom na vedu v umení a umenie vo vede.

V jednotlivých sekciách mali prispievatelia možnosť prezentovať svoje názory na problematiku postavenia umeleckého vzdelávania, obsahu, učiteľa umeleckého vzdelávania a umeleckého vzdelávania v priestore inklúzie.

Problematika obsahu príspevkov v zborníku je pomerne variabilná a širšia čo sa týka oblasti rozpracovania. V jednotlivých sekciách sú preto zaradené príspevky, ktoré prešli recenzným posudzovaním a sú vedecké aj odborne zamerané.

Naša vďaka patrí vedeckým garantom, ako aj organizačnému výboru konferencie. Za podnetné príspevky vďačíme prispievateľom konferencie, ktorí aj počas pandémie našli silu a prispeli svojimi príspevkami k tomu, aby sa konferencia konala a zborník bol zverejnený. Veríme, že sa stretneme aj v budúcom ročníku konferencie.

Daniela Valachová

POSTAVENIE UMELECKÉHO
VZDELÁVANIA V ŠKOLSKOM
SYSTÉME

OZVENY V MAĽBE

ECHOES IN PAINTING¹

XÉNIA BERGEROVÁ

Abstrakt: Na základe vlastných skúseností tak maliarskych, ako i pedagogických, si uvedomujeme stále viac, aké bariéry kladie naša súčasnosť, ktoré sa vážne dotýkajú nášho života a zvlášť nášho vnútorného sveta. Je skoro nemožné v „skratke“ učiť a nabádať k prežívaniu a precitovaniu, ktoré v prípade umeleckých odborov je nevyhnutné. Poslucháč maliarstva, ale i ďalších výtvarných odborov, potrebuje vnímať a zažívať, hlbšie rozlišovať, v nevypočítateľnom množstve javov, aké v maliarstve, resp. umení existujú. Príspevok naznačuje špecifikum štúdia maliara – reštaurátora, v ktorom popri univerzalite maliarskeho štúdia sa objavujú hlbšie väzby na slohové myslenie a procesy vzniku maliarskeho diela.

Kľúčové slová: maľba, umenie, reštaurovanie, pedagogika, ozveny.

Abstract: Based on our own experience, painting and pedagogical, we are becoming more and more aware of the barriers that the present poses, which seriously affect our lives and especially our inner world. It is almost impossible to "briefly" teach and encourage to experience and feel, so necessary in case of the arts subjects. Student of painting discipline, as well as of other art disciplines, needs to perceive, experience and differentiate more deeply in an unpredictable number of phenomena that exist in painting or in arts. This article suggests the specifics of the studies of a painter-restorer in which, apart from the universality of painting studies, deeper links appear to stylistic thinking and processes of the creation of a painting.

Key words: painting, art, restoration, pedagogy, echoes.

ÚVOD

„Nemohol som sa zbaviť myšlienky, že vety len predstierajú význam, že sú nanajvýš barličkami, len výstrelkami našej ignorancie, ktorými podobne ako niektoré morské rastliny a živočíchy svojimi chápadlami naslepo tápu v tme okolo seba“. (Sebald 2009) Len intuitívne vnímam prepojenie pertraktovanej témy so záhadným románom Austerlitz, z ktorého som vybrala tento citát. Tajomno nás ováňa takmer okamžite. Dokonca i použité fotografie autora ako ilustrácie, sú záhadne metafyzické. Ozveny minulosti nás nelimitujú, ani nám nevnučujú smerovanie. Vynára sa viacero „nerománových“ súvislostí tiež osobných skúseností i zážitkov, ktoré určite sa budú rozvetvovať. Ozveny nemusia byť putovaním diaľkami do minulosti. Náš um i zmysly sú schopné vnímať a prijímať echá rôzneho charakteru a pôvodu, ako i závažnosti. Nabádajú k úvahám.

Spomenula som si na obdobie kedy som písala svoju teoretickú diplomovú prácu (2001). Vznikala nenúteným spôsobom, skôr esejistickou formou. Od zážitkovej reality s obsahom každodennosti som prešla k svetu maľby a jej slobodne, ale zákonite volených predstaviteľov. Po čase sa mi zdá, že v popredí týchto textov možno čítať nie len osobnú sympatiu ale zdôvodnené zaujatie, vety nič nepredstierali. Od odľahčeného situovania som sa

¹ Príspevok je parciálnym výstupom projektu KEGA 003UK-4/2020 *Hodnotenie v predmete výtvarná výchova*.

priblížila k skutočnosti a mojou prioritou sa stala maľba bez ťažoby akú môže vyvolávať chronológia, usporiadanie motívov, či istoty, ktorými bol sytený umelec, jeho témy a formálne riešenia, ako i potvrdený tlak návykov (teória).

Moje dnešné východiská nie sú vlastne vzdialené tým spred dvadsaťročia. Dúfam, že ostalo v nich niečo zo sviežosti pohľadu napriek pribúdajúcim skúsenostiam, či formujúcim sa názorom a presúvaniu priorít. Dnešné ozveny budú možno dopovedaním tých z minulosti. V čase mladosti som sa zákonite a prirodzene priblížila intuitívne k tomu, čo malo prísľub intenzívneho prežívania a dynamičnosť, preto som siahla po tom, čo sa v maliarstve zanedbávalo, čo bolo odsúvané ako neperspektívne. Možno preto som volila témy a formy motívov figuratívneho – figurálneho maliarstva s uprednostňovaním expresionistických filiácií. V tom čase, aj v mojej maľbe sa práve ozvala tak trochu neviazaná rozmerná i rozmarná forma triptychu s názvom Florentský triptych. Viac podvedomý symbol očarenia, ale i sila osobného zážitku.

V maliarstve našej súčasnosti môžeme vnímať uvoľňovanie väzieb, tak vo voľbe tém a motívov, ako aj následne vo výbere použitých prostriedkov. S tým súvisí prehlbovanie závislostí, alebo príkazu dobových trendov, viac či menej podriaďovanie sa skupinovému mysleniu. Bývame jednoducho podmienení vplyvom ťažko definovateľných tlakov a určite i podprahovým nápoďediam. Asi na takomto pozadí vznikajú všeobecné predstavy o hodnotách ako i podvrhy a kliše, alebo časom akceptované hybridy. To všetko sa asimiluje a stáva sa akceptovanou hodnotou prijímanou spoločnosťou. Na takomto zmätenom pozadí sa môžu utvárať obrazové predstavy a metafory, analógie, citácie, a rozrôznená škála interpretácií.

Napriek tomu, že len nedávno skoro maľbe “odzvónili”, súčasný boom maľby nás doviedol na pokraj a neraz i za jeho hranice k akejsi pofidérnej “zludovosti”. Je možné, že takýmto spôsobom sa umenie postupne vzdáľuje tomu čo vždy bolo podstatné – tajomstvo. Je tu ešte aj iná závažná okolnosť, či sa nevytráca veľmi dôležitý, intímny vzťah k divákovi. „Myslím si, že maľba je vždy v istej nevýhode, je to médium, ktoré má bohaté dejiny, a nesie so sebou veľké bremeno spájané s predstavou, že všetko tu už bolo... mám dojem, že sa uprednostňujú určité schémy, móďne prvky, alebo tu prevláda diktát umeleckého trhu...” (Rusinová 2012)

Zdá sa, že naša doba, tak teória, ako i vžitá prax kladie príliš veľkú dôležitosť pojmov, tak z nich vyrástla celá pyramída a slovníky, v ktorých sa rozdrobuje to čo mu kedysi francúzsky /teoretik umenia, múdry a sarkastický pozorovateľ Jean Clair hovorí, že dnešná maľba ukusáva z toho tzv. corpus universalis maliarstva. A tak potom z toho čo Clair pomenováva rozštvrteným telom vyprcháva postupne život. Vzniká uzavretý kruh – obeh, v ktorom sa potom už pohybujú len obchodníci, múzea a kurátori. Neposudzujú sa však vnútorné hodnoty diela a preto je celkom príznačné, že dnes sa za dielo môže považovať vlastne všetko. (Clair 2006)

BALTHUS TO VEDEL

„Umelec sa nemá nechať prinútiť k tomu, aby vysvetľoval svoje dielo. V maliarstve by nemal existovať príbeh. Sú nutné scény, námety, tie jediné poznajú hĺbku a celú závrť. V obraze sa nič nedeje, jednoducho existuje, je z podstaty, ale nie je. Baudelaire hovoril, že báseň tu je ešte predtým, než je, inak je to dajaké vysvetľovanie, čo umelec chcel vyjadriť, niečo pokriveného. Obraz alebo báseň sa týmto náhodilosťiam vymykajú, je v nich strašná

sloboda. Plachá divokosť, ktorá si nič nežiada. V takomto zmysle je maliar len púhym článkom reťaze, ktorá má svoj počiatok ešte dávno pred Lasceaux. A Chardin nie je hodnotnejší než maľby v Lasceaux, nie je tu žiadna nadradenosť, žiadna hierarchia... Mozart to vedel, plynulý tok svojej hudby načerpal z tajomných hlbín, bolo mu to dané, aby ich vyniesol na svetlo, na naše svetlo. Preto počúvam Mozarta nábožne s téměř posvätnou radosťou a rozkošou... Pri maľovaní musí byť maliar obdarovaný rovnakou milosťou. Musí rovnakým spôsobom pátrať po harmónii..." (Balthus in Vircondelet 2010)

Na základe vlastných skúseností tak maliarskych, ako i pedagogických, si uvedomujeme stále viac, aké bariéry kladie naša súčasnosť, ako sa vážne dotýkajú nášho života a zvlášť nášho vnútorného sveta. Je skoro nemožné v „skratke“ učiť a nabádať k prežívaniu a precitovaniu, ktoré v prípade umeleckých odborov je nevyhnutné. Maliar potrebuje vnímať a zažívať, hlbšie rozlišovať, v tom nevypočítateľnom množstve javov, aké v maliarstve existujú. K neskorým spomienkach veľkého klasika moderného maliarstva Balthusa, ktorý vlastne bol ešte našim súčasníkom dodáme že vzbudzoval obdiv, ale zároveň bol i prudko odmietaný, nie pre šokujúcu novosť formy, ale pre svoju figuratívnu klasičnosť pochádzajúcu z tradície a remesla. V svojej „spovedi“ sa maliar dotýka toho, čo v našej súčasnosti sa stáva priam nepochopiteľným.

„Maliarstvo kladie netušené nároky, ktoré si moderná spoločnosť nevie vôbec predstaviť. Ak sa chcete dať na maľbu, chcete sa dostať k podstate maľby, tieto nároky musíte na seba prevziať, Musíte prijať pomalosť, ku ktorej sa súčasní maliari nedokážu prinútiť. Picasso napríklad ku koncu života maľoval čo týždeň desiatky plátien, určite tým kompenzoval svoju úzkosť... Kiež by sme sa vrátili k Giottovej, k Masacciovej dôslednosti a k Poussinovej presnosti! Kiež by sme aspoň vedeli obdivovať výsledok týchto vlastností v ich diele, alebo aspoň týmto nárokom porozumeli! Čo sa mňa týka, veľmi som sa o to snažil a tá divoká túžba ma nikdy neopustila. Ako by sa bez toho pomalého, snáď až mystického tempa dalo maľovať?“ (Balthus in Vircondelet 2010)

„Maľovať znamená výjsť zo seba, zabudnúť na seba, pred všetkým uprednostniť anonymitu a niekedy podstúpiť riziko, že sa človek nezhodne so svojím storočím, ani so svojimi blízkymi. Odolávať móde, trvať za každú cenu na tom, čo človek považuje za dobré a dokonca pestovať to, čomu som vždy hovoril rovnako ako dandyovia 19. storočia mať „aristokratickú“ záľubu nepáčiť sa.“ (Balthus in Vircondelet 2010)

Pokiaľ v klasických obdobiach sa maliar skoro výhradne venoval procesom transformácie prvkov a fragmentov a tiež fenoménov prírody, pestoval pozorovanie, teda videnie – ten dar oka a s posvätnou úctou interpretoval vizuálnu skutočnosť. Maliari často prekračovali dobovo zaužívané druhy, vychádzali a neraz opúšťali dobové schémy, aby prehĺbili poznanie skutočnosti – široko ponímanej prírody. Niekedy akoby tak nenápadne sa dostáva do súhry s figurálnym motívom zátišie, alebo krajina, aby sa napokon druhove celkom osamostatnili. Mohli by sme teda povedať, že maliari minulosti interpretovali videné, ale niekedy i vídavané...

Súčasnité maliarstvo sa v niektorých obdobiach akoby vyhýbalo tomu, čo vnímame ako živé, čo je ozvenou nášho videnia, ale i celej sféry našich zmyslov a pocitov. Príčinou môže byť nedostatočný záujem či sústredenie maliara, prípadne aj silný tlak snobizmu okolia, ale pripúšťame aj inú možnosť, ktorou je neschopnosť maliara transformovať skutočnosť. Niekde v pozadí fungujú rôzne fenomény, ktoré súvisia s dobou, predovšetkým s našou rozptýľovanou koncentráciou. Zmeny nastali v našom živote a cítime jeho vyhranené limity. Tam niekde

neraz v ťažko definovateľných a možno veľmi osobných podmienkach sa rodí v modernom a súčasnom umení „obrat“, možno blúdenie, ako pôda živých objektov a procesov interpretácií. „Dnešný svet, ktorý stratil všetky svoje záchytné body a poblúdil na svojich cestách, nemá nič, čím by mohol odvrátiť zlo, chrániť sa pred zlými silami, pred všetkým zlým, čo sa nám nevyhnutne usídlilo.“ (Balthus in Vircondelet 2010)

ČLOVEK - TELO

Cesta od témy k motívu, k výstavbe obrazu, premeny a zásady koloristiky, svetla a rukopisu, celý komplexný „balík“ maliarskych princípov, ale najmä intuície a maliarskych zručností i procedúr klasických období, ľahko otrasie našu istotu. Náš súčasník neraz pocíti zahanbenie i rešpekt. Pri takejto úvahe sa nám zdá, že ju potvrdzuje napríklad aj vážne zaujatie významného maliara súčasnosti Davida Hockneyho. V jeho obsiahlej knihe *Tajomstvá starých majstrov* analyzuje spôsoby prenosu zrakových vnemov. Z videnej reality na plochu, čo je len jeden fragment obrazového organizmu. Hockney nás chce až „priveľmi“ presvedčiť, že tú výtvarnú kvalitu i dokonalosť naši predchodcovia mohli dosahovať len za pomoci rôznych optických prístrojov... Mohli by sme podozrievať, že i s týmto svetovým umelcom sa pohralo podvedomie. Zaujímavá je tá „nechcená“ nedôvera vo výnimočné schopnosti našich mnohých skvelých predchodcov, veľkých klasikov. Ťažko si priznávame naše limity.

Televízny dokument na tému obrazu Astronóm (a jeho varianty) od Vermeera van Delft pertraktoval práve aj tému Vermeerovho využívania optických prístrojov. Je viac ako pravdepodobné, že ich využíval, ale jeho schopnosť vyjaviť intenzitu svetla a dokonalosť transformácií matérií záviseli aj na jeho maliarskych schopnostiach. Na porovnanie by sme mohli spomenúť vrstovníka Hockneyho, dnes už klasika moderného maliarstva Freuda, s akou námahou dosahoval znaky tela a telesnosti. Dramatičnosť povrchu pokožky vydobýval Freud mnohými „dodatkovými“ procedúrami. Zas Baconove pochopenie podstaty figuralizmu, jeho vnímanie veľkosti a mohutnosti, krásy Velásquezovho portrétu pápeža, či pochopenie veľkosti Rembrandtovej maľby sú pozitívnymi prejavmi maliarovho nadhľadu a veľkorysosti. O Freudovom maliarstve by sme mohli povedať v skratke, že telesnosť je zdôrazňovaná všetkými zložkami maľby, farbou naznačuje odkrvené, alebo prekrvené časti tela, ukryté cievy, bez zábran maľuje intimitu ľudského tela, povrchu pokožky, až po pleťové vrstvy. Freud ich maľuje inak ako ich maľovali napr. figuralisti 19. storočia.

Francis Bacon sa k téme figurálneho maliarstva, či portrétizmu veľmi jednoznačne a s veľkou dávkou kritičnosti vyjadruje k abstrakcii vo svojich rozhovoroch s Davidom Sylvesterom, ktoré viedli celé štvrtstoročie. Sylvester kladie Baconovi otázku: „Prečo si si vybral pápeža? Bacon: Pretože usudzujem, že je to jeden z najlepších portrétov, aké boli kedykoľvek namaľované, stal sa mojou obsesiou“, alebo napr. „Fotografický obraz prebúdza ešte väčší a hlbší záujem o skutočnosť, viac ako priamy pohľad na ňu. Fotografie nepredstavujú len spôsoby pohľadu, ale sú tiež zdrojom nápadov... Rembrandtova citlivosť dokázala uchovať neracionálne gestá. On vytvoril abstraktný expresionizmus. Zrodil sa však zo snahy o zachytenie skutočnosti, preto je Rembrandt pre mňa hlboký a prítomný... Abstrakcia je výlučne vecou estetiky. Vždy ostáva na jednej úrovni. V skutočnosti sa sústreďuje na krásu svojich schém...“ (Sylvester 1997) Bacon riešil svoju obsesiu Velásquezovým portrétom *Pápeža* prostredníctvom viacerých interpretácií.

INÉ INTERPRETÁCIE

V našom výtvarnom priestore sa dlhodobo a intenzívne pohyboval v ozvenách minulosti maliar Rudolf Fila. Hnacou silou tohto ním veľmi mnohotvárne pestovaného druhu bola jednota umeleckého a intelektuálneho prvku a tiež zahĺbenosť v dejinách umenia. Tie ho navádzali k nespočetným reakciám na najrôznejších podkladoch rôznymi výtvarnými spôsobmi. Vo Filovej tvorbe bola vždy prítomná jeho zvedavosť a potreba maliarskej komunikácie. Vznikli tak nespočetné stupne a formy interpretácií, od priamych reakcií na diela veľkých majstrov, ale tiež na žurnálové fotografie a podobne, tiež záznamy, ako i náročné diela v ktorých využíval podklady obrazov rôzneho pôvodu i kvality. Špecifickú časť jeho tvorby tvoria najrôznejšie vstupy a reakcie na kvalitné kópie klasikov, ktorých autorkou bola Filova manželka, významná reštaurátorka, Dorota Filová.

O generáciu mladší výtvarník Vladimír Kordoš v istom období sa zapodieval inscenovanými fotografickými interpretáciami. Tak vznikol aj pôsobivý „seriál“ situácií odvodených od Rembrandtovho *Návratu márnotrútného syna*, v ktorých autor sám účinkuje ako herec. Čo hovorí autor: „Dlho ma prenasledovala myšlienka, ako sa dá dotknúť diela minulosti, vyjadriť mu obdiv cez stotožnenie sa s jeho podstatou. Pokúsiť sa o akési krátke spojenie cez rôzne historické obdobia...“ (Kordoš 2018)

Pristavím sa nielen v súvislosti s témou interpretácií, pri tvorbe Jána Bergera. Jeho prvé interpretácie vznikli nezávisle na dobovej situácii, okolo roku 1970, napríklad Velásquezove *Infantky*, ale aj *Popoludnie v tráve* (1970), neskoršie napríklad *Malebná scéna* (1977-81). V čase od júna do konca septembra 2018 Slovenská národná galéria v Bratislave pripravila výstavu „Berger“. V úvode katalógu signalizuje povahu výstavy Alexandra Kusá: „Jej rozvrh pripomína skôr meditáciu než solo show – je ušitý na mieru autora a jeho diela. Ticho, v ktorom hučia farby, chvejú sa tvary, plocha sa mení na farebnú hmotu ako nepatetický hold maliarovmu dielu“. Kurátorská koncepcia výstavy i katalógu /Nina Gažovičová a Matej Fabian/ položila dôraz viac na autorom prehliadanú portrétnu a autoportrétnu časť tvorby, takýmto „modulovaním“ bol autor zaskočený. Rád by videl aj iný svet svojej maľby, kde trebárs tematická zámienka otvára jeho uvoľňujúcu sa predstavivosť. „Bergerovi slúži maľba ako alternatívny systém usporiadania sveta... Nie je to „iba“ reprezentácia, ako odraz objektívnej skutočnosti, ale aj ani čisto subjektívna ilúzia – skôr akýsi šifrovaný vizuálny archív... A práve preto táto kombinácia fantázie a reality – miešanie dvoch zorných polí – je umelcovou odpoveďou na otázku ako maľovať, aby sa tušené stalo uveriteľným... Bergerova maľba práve preto nie je prostou interpretáciou skutočnosti, ani jej triviálnym zmrazením. Je vizuálnym „posunom“ – najčastejšie zmnožením, znásobením, ale miestami aj čistým extraktom.“ (Gažovičová 2018)

MALIAR – REŠTAURÁTOR

Keďže sa budeme na tomto mieste venovať téme maliarskej prípravy adeptov umenia reštaurátorstva, javí sa mi ako celkom vhodné použiť slová jedného z výrazne intermediálnych umelcov, prvého porevolučného rektora pražskej Akademie výtvarných umení, Milana Knižáka vhodných do našej doby i našej témy. „Škola by nemala mať strach ani z minulosti, ani z budúcnosti, ani z toho, čo ide proti nej. Nemala by sa taktiež opájať instantnými úspechmi. Najhorším je však podliehať módnym trendom. V takomto prípade v najlepšom prípade

môžete byť druhý. Dnešná doba je čudná. Opája sa povrchnosťami a vracia sa k tomu, čo sme pokladali za konečne prekonané. Umenie sa stalo súčasťou zábavného priemyslu. Dnešok sa v niečom podobá dobe po februári 1948. Mladí vpred! Rozkážeme vetru, dažďu!“ (Knižák 2015)

Dnes už celkom legítimne môžem otvoriť tému pedagogických programových cieľov, ktoré naplno vnímam previazané s oblasťou reštaurátorstva, nakoľko vediem Ateliér maliarskej prípravy pre reštaurátorov. Trojsemestrálne štúdium pre maliarov reštaurátorov a semestrálne pre sochárov reštaurátorov, ktorého faktický časový priestor umožňuje niečo, čo si dovoľím nazvať iniciáciou. V popredí tejto časove úspornej situácie je stále osobná skúsenosť poslucháča, ktorá má v následnom odbornom školení a v jeho budúcnosti dopomôcť jeho vlastnej predstave o maľbe, o jej procesoch a premenách a o uvedomení si individuálnych spôsobov a metód, aké v celom historickom priestore maliarstva existujú v rôznych podobách a úrovniach. Preto program sa stále inovuje takpovediac „šije na mieru“, čo je pre pedagóga veľmi náročné a bez záverečných „fanfár“. Tak „z boku“ vidíme, že reštaurátorské umenie sa súčasne pohybuje vo výrazne paradoxnej situácii. Hoci ťažiskovo tkvie v sférach vzdialených súčasnosti, stále častejšie obcuje s vedeckými disciplínami súčasnosti. Svoje výsledky totiž dosahuje aj novými technickými a technologickými postupmi. Reštaurátor hmatateľne – viditeľne vstupuje do odkrývania ozvien minulosti súčasnými metódami.

V každom adeptovi – poslucháčovi umeleckého štúdia je priamo zakódované napätie a emócie z očakávania, ale i z vlastnej kondície. Myslíme na všestrannú výtvarnú úroveň, na jeho cítenie a vnímanie umenia, v tomto prípade prednostne maliarstva. Rozuzlenie je vecou naskrz osobnostnou a individuálnou. Naša maliarska práca (i naša výtvarná pedagogická práca) má výrazne špecifický cieľ a taký je i jeho program a celková charakteristika. Priebeh takéhoto procesu je zložitou sínusoidou. Svojimi možnosťami je po každej stránke limitovaný a často z mnohých vnútorných i vonkajších príčin musí byť inovovaný. Pedagóg neustále dotvára a modifikuje študijné programy v závislosti na vitalite ateliéru, teda skupiny poslucháčov, ktorá je premenlivá. Menia sa talentové predispozície adeptov, ale i celkové intelektové a významnú úlohu tu zohrávajú i manuálne zručnosti a schopnosti. Prirodzene i ľudský faktor i schopnosti, vlastná vnútorná disciplína a najmä autentický záujem adepta zohrávajú zásadnú úlohu. V popredí je i vizuálna citlivosť a výtvarná kreativita. Zásadnou úlohou študijného programu i procesu štúdia je vedenie a navádzanie k citlivosti na výtvarné fenomény, čo tvorí podmienku chápania a cítenia maľby. Táto limitovaná sťaby „epizodická“ etapa prípravy reštaurátora musí pomestiť extrakt poznania a osobnej výtvarnej a maliarskej skúsenosti. Štúdium nerozvádza všetky obdobia a školy maliarstva, ktoré by nám otvorili bohatú škálu tzv. kódov, ako to pomenováva prof. Ľudovít Hološka. „Obrazový organizmus ako celok reprezentuje určitý vyjadrovací kód, znakový systém... Každý kód umožňuje uplatnenie individuálnych modifikácií. Napríklad v prísnej ikonomaľbe rozlišuje nielen školy, ale i jednotlivých autorov...“ (Hološka 2012)

Budúci reštaurátor má v maximálnej miere spoznať a skúsiť proces maľby od prvého vizuálneho zážitku, od vlastnej voľby a koncepcie prostriedkov, cez analytické kroky, až po celostný výsledok. Zadania ponúkané poslucháčom nesmú obchádzať stáročiami vygenerované maliarske druhy a motívy. V nich je súhrn nárokov a prvkov samotného procesu maľby. Závažnosť tejto práce priamo súvisí s faktom akejsi „princiálnosti“, nakoľko reštaurátor bude vstupovať v svojej praxi do organizmu cudzích diel, neraz vysokej umeleckej

i duchovnej kvality a hodnoty. Preto musí nielen vidieť, ale i chápať aby nenarušil podstatu a ducha diela. Tento problém dobového myslenia dobre ilustruje konkrétny príklad, ktorý uvádza František Mikš v svojej publikácii na tému „Ilúzia a umenie“ od autora E. H. Gombricha: „Umelec preto nemôže vytvoriť kópiu oka, ale musí nájsť dajaký spôsob, ako v nás vyvolať pocit, že oko skutočne vidíme. Existuje samozrejme celé spektrum možností, ako oko zobraziť, od primitívnej schematickej bodky s obočím, až po umelé oko voskovej figuríny. Rôzne štýly riešili veľmi rozmanite tento problém a je zaujímavé sledovať, ako v dejinách umenia bolo ľudské oko znázorňované... Giottovska tradícia sa prikláňala skôr k šikmým očiam pripomínajúcim oči Aziatov, pričom rozšírenosť tohto javu svedčí o tom, do akej miery starí majstri vychádzali z dobovej schémy pre oko. Poussin zase zdôrazňoval obrubu oka natoľko, že jeho postavy majú často pohľad antických sôch, ktoré veľmi obdivoval. Pokrokom v zobrazovaní oka bol nesporne objav, že mu možno dodať lesk pomocou svetlej škvŕny vyvolávajúcej dojem odrazu svetla. Bolo by chybou si myslieť, že Rembrandt, alebo Renoir vytvárali vernejšie kópie očí. Skôr naopak: Skutoční majstri sa nesnažili oči kopírovať, ale nachádzali nové spôsoby, ako v divákovi vyvolať dojem, že naznačené oko skutočne vidí.“ (Mikš 2008)

Udržať práve tento typ maliarskeho myslenia je v súčasnej dobe problematické, nakoľko súčasný poslucháč, resp. adept umenia dnešnej generácie stráca prirodzenú potrebu bezprostredného vizuálneho zdroja a uprednostňuje „umelú“ cestu k zdroju vizuálneho poznania. Ide vlastne o akúsi formu otupenia zmyslového poznania.

Na záver ešte malá reflexia na tému výtvarného, resp. umeleckého vysokoškolského štúdia, ktorú zachytil v svojom texte profesor bratislavskej VŠVU, Daniel Fischer: „Som presvedčený, že úloha školy, pedagóga spočíva v akomsi diskrétnom katalyzátore procesov osobnostného dozrievania, t. j. odborného i všeobecne ľudského: simultánne pestovanie nielen vzdelávacích procesov, ale aj výchovných sa opiera o vieru potreby celistvosti – v živote ako aj v umení... Veľmi dôležitou je otvorenosť voľby adekvátneho média, jazyka: tá je súčasťou vstupných úvah o budúcej povahe diela a nie je čímsi a priori daným. Zvolené médium je kriticky analyzované v záujme o dôsledné, nekompromisné zvládnutie – v záujme o pregnantnú artikuláciu.“

LITERATÚRA

ZOZNAM LITERATÚRY:

- [1] Bergerová, X. (2001): *Medzi videním a výrazom* (diplomová práca). Vysoká škola výtvarných umení v Bratislave.
Clair, J. (2006): *Úvahy o stavu výtvarného umění / Odpovědnost umělce*. Barrister&Principal,
Fischer, D., *Katalóg k výstave ateliéru Plus mínus XXL*, FO ART, Bratislava.
- [2] Gažovičová, N., Fabian, M. (2018): *Berger*, Vydala SNG, Bratislava.
Hološka, Ľ. (2012): *Priestor kresby, priestor maľby*. Akademia umení v Banskej Bystrici, s. 2.
Knižák, M. (2015): In: eds. Géringová, J., Mladičová, I. (2016): *Působit, klást otázky, vyjít vstříc*. Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, s. 74.

- [3] Kordoš, V. (2018). *Skladačka k výstave*, Bratislava.
- [4] Mikš, F. (2008): *Gombrich/Tajemství obrazu a jazyk umění*. Barrister &Principal, s. 81.
Rusinová, Z. (2012): Expandované pole maľby. In ed. Geržová, J. (2012) *Maľba v kontextoch maľby*. Slovart a VŠVU v Bratislave.
- [5] Sebald, W.G. (2009): *Austerlitz*. Paseka, Praha, s. 111.
- [6] Sylvester, D. (1997): Rozmowy s Francisem Baconem/Brutalność faktu. Lysk i S-ka
- [7] Wydawnictwo s.c. Poznań, s. 19-21.
- [8] Vircondelet, A. (2010): *Balthus/Pozdní vzpomínky*. Barrister & Principal, s. 83, 100, 122, 168.

CITÁCIE V TEXTE:

- [9] (Balthus in Vircondelet 2010), (Clair 2006), (Fischer), (Gažovičová 2018), (Hološka 2012), (Knižák 2015), (Kordoš 2018), (Mikš 2008), (Rusinová 2012), (Sebald 2009), (Sylvester 1997).

KONTAKTNÉ INFORMÁCIE AUTORA:

Xénia Bergerová, doc. ArtD. Mgr.art.

Vysoká školaýtvarných umení, Katedra reštaurovania

Hviezdoslavovo nám. 18, Bratislava, Slovenská republika

e-mail: bergerxenia@gmail.com

VÝCHODISKÁ K PRÍPRAVE UMELECKÉHO PREDNESU

BACKGROUND TO THE PREPARATION

FOR THE RECITATION'S PREPARATION

JANETTE GUBRICOVÁ

Abstrakt: Príspevok sa zameriava na oblasť umeleckého prednesu. Popisuje proces voľby recitátora. Zameriava sa na výber textu pre umelecký prednes a načrtáva proces jeho výstavby. Približuje rovinu práce s recitátorom. Identifikuje komponenty, ktoré sa javia ako významné v procese interpretácie umeleckého textu. Upozorňuje na najčastejšie chyby pri umeleckom prednese a načrtáva postup, ako pracovať pri príprave detského umeleckého prednesu.

Kľúčové slová: Umelecký prednes, recitátor, výber textu, tvorivosť, interpretácia textu, pôsobivosť prednesu na diváka.

Abstract: The contribution focuses on the field of recitation. It describes the reciter selection process and focuses on the selection of recitation's text and outlines the process of its construction as well. It brings the plane of work with the reciter closer. Identifies components that appear to be significant in interpretation of dramatic text. And likewise draws attention to the most common mistakes in the recitation and outlines the procedure for working in the preparation of children's recitation.

Key words: Recitation, reciter, text selection, creativity, text interpretation, impressiveness of the recitation to the viewer.

ÚVOD

Umelecký prednes textu patrí k záujmovo-umeleckým aktivitám, ktoré majú na Slovensku dlhodobú tradíciu. V tomto roku sa uskutoční už 66. ročník Hviezdoslavovho Kubína, 27. ročník prednesu povestí Šaliensky Matko, či 24. ročník prednesu rozprávky Rozprávkové vretienko. Čoraz väčšej pozornosti sa tešia aj súťaže v prednese kresťanskej literatúry napr. A Slovo bolo u Boha, či súťaž v prednese ZUŠ Prednášam, teda som, ale aj ďalšie iné súťaže (bližšie Čajková, 2013). Samotná súťaž predstavuje už iba vrchol prezentácie, povestných "päť minút slávy", kedy môže recitátor ponúknuť vlastnú interpretáciu zvoleného diela. Avšak tejto pomerne krátkej chvíli (určite nie krátkej pre recitátora☺) predchádza dlhá a náročná príprava. Cieľom príspevku je popísať proces prípravy umeleckého prednesu a upozorniť na najčastejšie chyby, ktorých sa recitátori v umeleckom prednese dopúšťajú. Problematika umeleckého prednesu sa tiahne takmer cez všetky vekové kategórie (od detských až po seniorské). V našom príspevku sme sa zamerali na obdobie školského veku (6 – 15 rokov) z dôvodu, že ide o najpočetnejšiu skupinu recitátorov, ktorá pracuje s prednesom rôznych literárnych žánrov.

Umelecký prednes môžeme považovať za produkt, ktorý vznikne pri interakcii recitátora s umeleckým textom. Práve preto osobnosť recitátora a umelecký text možno považovať za základné prvky, ktoré majú determinujúci vplyv na výsledný produkt – umelecký prednes. Z uvedeného dôvodu je dôležité venovať pri príprave umeleckého prednesu práve týmto dvom prvkom najväčšiu pozornosť.

VOĽBA RECITÁTORA

Umelecký prednes predstavuje jednu z foriem záujmovo-umeleckej činnosti detí. Konkrétne ho môžeme zaradiť do literárno-dramatickej činnosti, ktorá patrí do estetickovýchovej záujmovej oblasti. Mala by predstavovať činnosť, ktorá je dobrovoľná a vychádza zo záujmu dieťaťa o literatúru a umenie ako také. Umelecký prednes by mal dieťaťu prinášať radosť a poskytovať priestor pre sebarealizáciu.

Okrem záujmu o literatúru sú pre úspešného recitátora dôležité aj ďalšie kritériá, ktoré môžu ovplyvniť úspešnosť jeho umeleckého prednesu. Findra (1974, s. 56 - 60) uvádza nasledovné: talent, hlas, hlasové dispozície, sluchové pozície, flexibilitu, tvárnosť recitátora, vôľu.

TALENT

Predstavuje súbor vrodenných dispozícií, ktoré sa správnym ovplyvňovaním zmenia na schopnosti. Talent je potrebné objaviť. Pri práci s umeleckým prednesom sa talent môže prejavíť poňatím a interpretáciou textu, ale aj schopnosťou pracovať s hlasom, „cítiť text“. (Findra, 1974).

Hneď na úvod je potrebné povedať, že nie je správne podporovať umelecký prednes len u detí, ktoré sa vyznačujú výrazným talentom pre recitáciu. Mnohí recitátori recitujú sami pre seba, bez potreby prezentácie, bez ohľadu na úspech a umiestnenie v rôznych súťažiach. Recitujú pre blízku komunitu (napr. pre rodinu, recitačný spolok a pod). Recitácia im dáva priestor na premýšľanie, umožňuje im osobnú výpoveď cez optiku umeleckého textu, vlastné ponímanie, prežitie, prípadne stotožnenie sa s textom. Tento proces recitátorovi prináša radosť a obohacuje jeho vnútorný život, bez ohľadu na techniku prednesu, hlasové dispozície, bez ohľadu na prijatie diváka. Aj práca s takýmto recitátorom je zaujímavá a perspektívna. Môže smerovať k vedeniu recitátora k hlbšej analýze textu, k odkrývaniu skrytých významov, k lepšiemu pochopeniu a interpretácii textu, ale aj k zlepšovaniu techniky prednesu, čo môže významne prispievať k rozvoju jeho osobnosti.

Inú oblasť práce predstavujú recitátori, ktorí recitujú za účelom prezentácie svojho umeleckého prednesu pri rôznych príležitostiach a súťažiach. Tento typ recitácie vyžaduje istý stupeň talentu. Môže sa prejavíť v bežnom jazykovom prejave dieťaťa, v záujme o literatúru, či v dobrých čitateľských zručnostiach. Niekedy je potrebné objaviť vlohy pre recitáciu, ktoré následným "tréningom" môžu prerásť do skutočného talentu. Je to proces, ktorý je často dlhodobý a vyžaduje si systematickú a usilovnú prácu.

Každý recitátor má svoje silné a slabšie stránky. Niektorí recitátori sú viac technickí a dokážu zarecitovať takmer akýkoľvek text, doslova aj telefónny zoznam tak, že má z toho divák zaujímavý zážitok. Iní, majú vnútorné videnie a cit pre interpretáciu. Dokážu zaujímavým spôsobom vyjadriť emóciu (napr. plač - tichý, vnútorný, bolestný, prerývaný,..., alebo dokážu zaujímavovo pracovať s humorom v texte napr. uplatnia ho len tak, mimochodom, čo ale pozorného diváka príjemne prekvapí a pobaví). Talent recitátora sa môže prejavíť aj v jeho práci s hlasom. Mnohí recitátori sa vyznačujú výbornou technikou reči, plasticnosťou prejavu, citom pre melódiu, dynamiku, čo im môže výrazne pomôcť pri vytváraní emócií, ale môžu dosiahnuť aj to, že ich prejav sa príjemne počúva.

Významnú úlohu v procese hľadania, odkrývania a rozvíjania talentu majú pedagógovia, rodičia, či iné osoby, ktoré s recitátorom pri príprave umeleckého prednesu pracujú. Talent je potrebné nielen objaviť, ale aj ďalej viesť a rozvíjať. Iba zriedkavo sa objaví talent, ktorý toto vedenie nepotrebuje.

HLAS, HLASOVÉ DISPOZÍCIE

Hlavným nástrojom recitátora je hlas. Preto hlas a hlasové dispozície patria k základným kritériám výberu recitátora pre umelecký prednes. Potvrdzuje to aj Čajková (2013, s. 36), keď uvádza, že: „*Na prednes potrebujeme najprv hlas. Pre recitátora je dôležité, aby si ho spoznal, uvedomil a bol schopný ovládať. Hlas je dôležitý prostriedok, ktorým vyjadrujeme náš vnútorný svet.*“

Predovšetkým je potrebné prihliadať na:

- farbu hlasu - podľa farby hlasu sa identifikuje recitátorský typ.
- Má významný vplyv na výber žánru. Od farby hlasu závisí, či recitátor bude recitovať lyrické verše, alebo bude mať potenciál na dramatickejšie epické ukážky.
- hlasové rozpätie – recitátor by mal dokázať prejsť celú škálu intenzity hlasu od pianissima až po forte.
- Uvedená vlastnosť recitátorovi napomáha pri vytváraní napätia, gradácii.
- hlasovú škálu, ide o schopnosť ladiť hlas (Findra, 1974).

Hlasové predispozície sú často určujúcim kritériom výberu recitátora. Dostatočne silný, čistý a melodický (dobře znejúci) hlas je základom každého recitátora. Je východiskom pre ďalšiu prácu s hlasom, vďaka ktorej sa u recitátora rozvinie správna hlasová technika nevyhnutná pre umelecký prednes zahŕňajúca správne dýchanie, artikuláciu, rytmus, či tempo reči.

Benešová a Kollárová (1998) odporúčajú pri výbere recitátorov za potrebné brať do úvahy aj čistotu výslovnosti a zmysel pre rytmus slova.

SLUCHOVÉ DISPOZÍCIE

Keďže recitátor pracuje s jazykovo-intonačnými prostriedkami – prízvuk, dôraz, melódia; je potrebné, aby mal dobre vyvinutý sluch. Uvedené dispozície sú dôležité predovšetkým pri stavaní melódie textu, kde pracuje so zmenou výšky a sily hlasu, ktoré recitátor musí dobre počuť (Findra, 1974).

V súťažiach sa častokrát stretávame s tým, že si dieťa osvojí (či už v škole alebo v domácom prostredí) nesprávnu - spevavú melódiu, ktorá evokuje tzv. školský prednes. Preto je potrebné podporovať a rozvíjať u dieťaťa cit pre prirodzenú melódiu. K častým chybám patrí nesprávna melódia pri opytovacích vetách, spevavá intonácia, ale aj otrocké dodržiavanie páuz po každej bodke a čiarku, ktorá rozbíja prirodzenú melódiu vety.

FLEXIBILITA, TVÁRNOSŤ RECITÁTORA

Ide o schopnosť recitátora pružne reagovať pri potrebe zmeny spôsobu využívania konkrétneho jazykového javu, prostriedku, alebo detailu (tzv. falošné miesta), prípadne preskupenie využívania jazykových prostriedkov v rámci celku (Findra, 1974).

Flexibilita recitátora predstavuje aj tvorivú schopnosť recitátora interpretovať text odlišným novým spôsobom, tak, akoby ho napr. neinterpretoval iný recitátor. Predstavuje nový, objavný spôsob v recitácii, nový prístup k umeleckému textu. Ten sa prejavuje v schopnosti vidieť obrazy a súvislosti tam, kde ich iní recitátori nevidia. Táto flexibilita recitátorov sa dá dobre pozorovať v situácii, keď ten istý text recitujú dvaja rôzni recitátori s rôznym prístupom k umeleckému textu.

VÔĽA

Príprava umeleckého prednesu je dlhodobá a náročná záležitosť. Aby sa talent mohol rozvíjať a presadiť, je dôležité vynaložiť cieľavedomé úsilie a preto by mal mať potencionálny recitátor dobre rozvinuté vôľové vlastnosti, aby v procese prípravy umeleckého prednesu zotrval. (Findra, 1974, podobne Čajková, 2013))

Proces recitácie umeleckého prednesu prináša pre deti nielen víťazstvá, ale aj sklamania a prehry. A práve tieto sklamania môžu recitátora odradiť od ďalšej práce. Naopak pevná vôľa môže predstavovať hnací motor pre ďalšiu prácu a ďalšie zlepšovanie.

Okrem uvedených kritérií ako ďalšie významné kritérium výberu recitátora považujeme **prirodzený prejav**. Mnohí recitátori (aj s výbornou technikou prednesu, aj s talentom na interpretáciu) majú tendenciu k prehrávaniu a predvádzaniu sa. Tým sa znižuje hodnovernosť výpovede. Preto pri výbere recitátora považujeme za dôležité sledovať aj prirodzenosť prejavu recitátora.

PRÁCA S TEXTOM

Text predstavuje ďalší významný prvok v procese umeleckého prednesu.

DRAMATURGICKÁ PRÍPRAVA PREDLOHY

Z hľadiska dramaturgickej prípravy textu je potrebné sa zamerať na vhodnosť výberu textu veku a typu recitátora, myšlienkovú a umeleckú náročnosť predlohy, originalitu a objavnosť predlohy, správne pochopenie obsahu a zmyslu textu, rozbor, členenie a úpravu predlohy, vystihnúť žánrových a štýlových osobitostí textu, aktuálny výklad recitovaného textu. (Národné osvetové centrum, 2019).

VÝBER TEXTU

Z hľadiska prípravy umeleckého prednesu má kľúčový význam výber textu. Ten môže recitátorovi veľmi napomôcť, ale aj ublížiť v procese recitácie. Preto je potrebné výberu textu venovať náležitú pozornosť. S výberom textu pre súťažnú recitáciu spravidla začíname hneď po ukončení súťažného ročníka. Vždy je dobré mať v zálohe viacero textov, pre prípad, žeby (sa) text ne(za)ujal, alebo by recitátorovi "nesadol". Výber textu by preto mal prebiehať vždy v spolupráci s recitátorom. V neskoršom veku, si ho recitátor vyberá (ojedinele aj píše) sám. Vybraný text by mal recitátora osloviť a umožniť mu vytvoriť si k nemu vzťah (či už na báze stotožnenia, podobnosti s vlastnou skúsenosťou, sympatie s postavou, príbehom, alebo potrebou zdieľania istého posolstva, či myšlienky).

Text by mal zohľadňovať viacero rovín. Prvou z nich je vhodnosť textu pre recitáciu. Pri výbere textu je dôležité skúmať, či je text myšlienkovy a umelecky hodnotný, či poskytuje dostatočný potenciál pre výstavbu, alebo či je vhodný na recitáciu svojím charakterom (Lesňák, 1978). Základom pre recitáciu je čítanie. Recitátor by si mal prečítať celú knihu, nielen text, ktorý mu vyberie pani učiteľka. Je to dôležité pre spoznanie a pochopenie recitovaného textu. (Čajková, 2013).

V rámci výberu textu sa často stretávame s tým, že recitátori siahnu po texte, ktorý je pre recitátora čitateľsky zaujímavý, ale je plochý z hľadiska možností pre recitáciu. Neposkytuje dostatok priestoru pre recitátora na to, aby sa prejavil. Prípadne ide o ukážku, ktorá svojou výstavbou nepostačuje na recitáciu a má uplatnenie skôr vo voľnočasovom čítaní.

Ďalšou rovinou výberu textu je vhodnosť textu z hľadiska interpreta. Ide predovšetkým o vek a typ interpreta (jeho inklinovanie k prednesu istého žánru a typu textu), jeho schopnosti a fyziologické a psychické predpoklady a skúsenosti (Lesňák, 1978).

Pri dlhodobejšom recitovaní recitátora sa môže prejaviť jeho žánrová preferencia. Sú recitátori, ktorí vynikajú v lyrických ukážkach, mnohí dokážu brilantne pracovať s humorom, alebo dokážu výborne pracovať s napätím. To môže byť určujúce pri výbere ukážky. Sú však recitátori, ktorí sú veľmi plastickí. Tí sa môžu úspešne popasovať s rôznymi žánrami.

Interpretovaný text by sa mal vyznačovať novosťou, originalitou a objavnosťou. Aj keď, ako hovorí Lesňák (1978), zriedkakedy môže ísť o výber nový alebo objavný v absolútnom zmysle, čiže o text dovtedy neznámy alebo neexistujúci. Orientácia pri voľbe textu by sa teda mala uberať dvomi smermi:

- k novej literárnej produkcii (pôvodne i prekladovej, knižnej i časopiseckej) – prednes by mal byť akýmsi vyvrcholením záujmu recitátorov o literatúru,
- k interpretácii menej frekventovaných autorov a textov.

Čajková (2013) uvádza, že tematické okruhy literatúry vhodnej na prednes by mali vychádzať zo schopností, predpokladov a záujmov recitátora. Literárne texty pre deti a mládež ponúkajú napríklad takéto možnosti:

- „spoznávanie a snívanie o poľudštenom svete zvierat a rastlín, celej prírody a bytia,
- všetky druhy rozprávok s dôrazom na fantastický svet a príbehovosť,
- uvedomovanie si a skúmanie reálneho sveta a problémov ľudí, najmä komplikovanosti medziľudských vzťahov,
- hľadanie, skúmanie a uvedomovanie si vlastnej identity recitátora,
- uplatňovanie a rozvíjanie zmyslu pre hru,
- uplatňovanie a rozvíjanie zmyslu pre humor.” (ibidem, s. 13).

V umeleckom prednese by sme mali pracovať len s umeleckou literatúrou, teda s literatúrou, ktorá vzniká na princípe tvorby umeleckého obrazu. Aj umelecký obraz môže mať rôznu kvalitu. V umeleckom prednese by malo platiť: čím vyspelejší recitátor, tým náročnejší umelecký obraz. Pri výbere textu môžu recitátori siahnuť po rôznych autoroch. Z autorov patriacich k súčasnej modernej možno spomenúť napr. Romana Brata, Braňu Jobusa, Vladimíra Šefčíka, Kristu Bendovú, Jaroslava Blažkovú, Tomáša Janovica, Jána Navrátila, Miroslava Váleka, Milana

Rúfusa, Ľubomíra Feldeka a mnohých iných. Predmetom výberu bývajú často aj texty slovenských klasikov ako napr. Mária Ďuríčková, Elena Čepčková, Jozef Cíger-Hronský, Ján Botto, Klára Jarunková, Samo Chalúpka a iní. Výzvu stále predstavujú aj texty Pavla O. Hviezdoslava či Andreja Sládkoviča. Pri výbere textu možno siahnuť aj po texte od zahraničných autorov ako napr. Mark Twain, Astrid Lindgrenová, Gianni Rodari, Roald Dahl, Sergej Michalkov, Alexander S. Puškin, Karel Čapek, Hans Christian Andersen, Lewis Carrol a pod. (Čajková, 2013).

Veľkou výzvou pre recitátorov môže byť aj interpretácia známych a často recitovaných textov (napr. Čin – čin od Ľudmily Podjavorinskej), ktorý sa vyskytne takmer určite v každom ročníku recitačnej súťaže. Tu sa môže recitátor pohrať s interpretáciou a recitáciu poňať úplne iným tvorivým spôsobom. Tak sa prvok novosti, originality a objavnosti preniesie z roviny textu do roviny interpretácie.

Ďalším významným kritériom z hľadiska vnútornej povahy textu, ktoré je potrebné zohľadniť pri jeho výbere, je náročnosť ukážky (Lesňák, 1978).

Pri umeleckom prednese sa môžeme stretnúť so situáciou, že si recitátor vyberie náročnú ukážku. Môže to predstavovať sympatickú výzvu recitátora. Náročný text posúva úroveň recitácie i samotného recitátora. Avšak, môže nastať stav, že recitátor náročnú ukážku nevládne a jeho interpretácia len pootvorí dvere do výpovede autora. Iná situácia nastáva, keď si recitátor vyberie veľmi jednoduchú ukážku a text neposkytne dostatočný priestor na to, aby sa prejavil.

DRAMATURGIA TEXTU

Prednes má rešpektovať a vystihovať základné zameranie diela, jeho poslanie a význam. A práve preto je jeho dramaturgii potrebné venovať veľkú pozornosť, najmä pri mladších recitátoroch, ktorí si ešte s dramaturgiou textu nevedia poradiť sami.

Pri samotnej príprave textu by sa mal recitátor podľa Lesňáka (1978) zamerať na:

1. rozčlenenie textu na hlavné časti za účelom zorientovania sa v štruktúre textu, pochopenia hlavných a vedľajších myšlienok a súčasne sledovaním vnútorných súvislostí.

Bekéniová odporúča pri dramaturgickej úprave textu nasledujúcich päť krokov:

- „Urobte detailnú analýzu celého textu.
- Vyselektujte tie časti textu, ktoré sú dejovo nosné, významovo relevantné.
- Usilujte sa vytvoriť celok, ktorý má klasickú výstavbu: krátky úvod, zápletku, vrchol, rozuzlenie.
- Skontrolujte, či ostal vnútorný zmysel predlohy zachovaný.
- Overte efektivitu procesu, t. j. či sa vám podarilo vytvoriť dynamický, významovo relatívne ucelený, zrozumiteľný a štýlovo celistvý tvar.“ (2010, s. 8).

2. výstavbu prednesu hľadiska jazykovo-intonačných prostriedkov:

- intonácie - hlavný nástroj dynamiky, pohybu, premenlivosti a variability hlasového poňatia prejavu,
- melódie – zmeny výšky a hĺbky tónov,

- vetného dôrazu a slovného prízvuku. „Dôraz je zosilnením slova, ktoré chceme podčiarknuť oproti iným slovám. Dôraz kladieme na významovo najdôležitejšie slová, aby bol vnímateľovi čo najjasnejší obsah našej výpovede. Dôrazom vytvárame hierarchiu našich slov a významov, sprehľadňujeme svoju myšlienkovú a rečovú výpoveď. (Čajková, 2011, s. 12). Kollárová (2013) odporúča dávať pozor aj na mäkké začiatky slov, aby sa predišlo častému vyraňaniu prvých slabík.
- tempa – rýchlosť prejavu a spomalenie za účelom vytvorenia určitej gradácie, napätia prednesu. Čajková upozorňuje, že: „tempo súvisí s našim temperamentom, rýchlosťou nášho myslenia, aktivitou našej psychiky. Vedome ho však môžeme zrýchľovať a spomaľovať, najmä pri čítaní a prednášaní. Spomalenie aj zrýchlenie tempa robí našu reč prekvapujúcou. Rýchle tempo vytvára isté dramatické napätie, spomalené tempo zasa uvoľnenosť vnímania. V bežnej reči sa usilujeme o prirodzené tempo, ktoré zodpovedá našej osobnosti. V rétorickom prejave sú však jeho zmeny (agogika) na vhodných miestach vítané, oživujú pozornosť poslucháča. (2011, s. 12).
- rytmu, ktorý hrá pri zvukovej realizácii prednesu dôležitú úlohu. Ide o pravidelné opakovanie jazykovo-intonačných prostriedkov, najmä prízvuku a dôrazu. Má svoje postavenie najmä pri prednese poézie (verš), ale aj prozaické ukážky sa často vyznačujú rytmickosťou väčších úsekov formy,
- pauzy – prerušenia, krátkeho odmlčania, prestávky v prejave. Využívanie pauzy v texte by nemalo byť náhodné. Bekéniová (2010, s. 35) uvádza, že: „pauza vnútorne organizuje a člení rečový prúd. Poznáme pauzy fyziologické, logické a umelecké alebo dramatické či psychologické.“
- frázovania – hlasom zvýrazňovaného členenia prejavu na menšie významové alebo syntaktické časti. Frázovanie by malo prijímateľovi uľahčiť orientáciu v neustále plynúcej jazykovej výpovedi a recitátorovi najmä dychové zvládnutie prednesu.

Z hľadiska dramaturgickej výstavby textov sa najčastejšie stretávame s nedostatkami v rovine pochopenia textu. Častokrát sa recitátorovi nepodarí pochopiť niektoré súvislosti, symboly alebo vzťahy. Môže to byť spôsobené nedostatočným rozborom textu, alebo len interpretovým nepochopením. Z hľadiska výstavby textu je potrebné zohľadňovať aj vystihnutie žánrových a štýlových osobitostí ukážky, ktoré môžu byť špecifické tak pri ukážke lyriky, ale aj povesti. Časté chyby sa vyskytujú aj v adaptácii ukážky na prednes. Môžu súvisieť s nesprávnym členením ukážky, s nevhodným zásahom do dejovosti ukážky napr. pri úprave ukážky škrtaním. Ale naopak, veľakrát sa môžeme stretnúť aj s veľmi vydarenou montážou viacerých kratších (prevažne poetických) dielok do jedného kompaktného celku spojeného zaujímavým prvkom (napr. rytmus, motív, symbol, ...). Veľký význam pri výstavbe textu má aj správne načasovanie vypointovania textu a záver, ktorý by mal predstavovať vrchol prednesu.

Pri výstavbe prednesu z jazykovo-intonačných prostriedkov sa interpret môže dopustiť chyby v práci s pauzou. Zo školského prostredia si často recitátori prenášajú do umeleckého prednesu návyk používať pauzu pri všetkých interpunkčných znamienkach. Text tak stráca na celistvosti a je myšlienково rozsekaný, čím prednes často stráca na dynamike. K častým chybám patrí aj spevavá intonácia, využívanie rovnakého temporytmu, rozvláčne/rýchle tempo, ale aj iné.

TVORIVOSŤ A OSOBNOSTNÝ PRÍSTUP RECITÁTORA

Z hľadiska tvorivosti a osobnostného prístupu recitátora je potrebné sledovať schopnosť vnútorného videnia a čítania recitátora, schopnosť vytvorenia vzťahu, názoru a postoja k textu, hlasovú a rečovú techniku recitátora, originalitu a kultivovanosť rečového prejavu a vystupovania, tvorivú prácu s recitátorskými výrazovými prostriedkami, funkčnosť použitia slovných a mimoslovných prostriedkov, výstavbu, gradáciu a pointovanie prednesu, mieru rozumovej a citovej účasti na prednese (Národné osvetové centrum, 2019).

Po dramaturgickej úprave textu nasleduje práca s recitátorom. Z roviny tichého čítania textu sa postupne dostávame do roviny hľadania primeraných výrazových prostriedkov. Uvedené roviny sa nedajú presne identifikovať. Skúsenému recitátorovi sa už pri tichom čítaní vynára zvuková podoba textu. Avšak pri práci s menej skúseným recitátorom sa podoba prednesu vytvára postupne. Významným prvkom je hlasová príprava recitátora. Realizuje sa vo forme hlasovej rozcvičky, ktorej motivácia by mala rešpektovať text – tému a mala by obsahovať cvičenia diferencované individuálne podľa obtiažnosti slov v texte s prihliadnutím na osobitosti recitátora (Lesňák, 1978).

K základným zložkám hlasovej rozcvičky podľa Zigovej a Oberta (1979) patria:

1. dychové cvičenia. Interpretácia umeleckého prednesu je náročná na hlasové dispozície recitátora. Základom správneho hlasového prejavu je dýchanie. Recitátor pri prednese textu musí častokrát na jeden výdych povedať väčšie množstvo textu, a preto by mal vedieť hospodáriť s dychom.
2. fonačné a artikulačné cvičenia. Sú zamerané na tvorbu hlasu a správnu artikuláciu, rozcvičenie pevných i pohyblivých artikulačných orgánov. Správna artikulácia a tvorenie tónu má vplyv najmä na zrozumiteľnosť prejavu.
3. rytmické a temporytmické cvičenia. Tempo predstavuje množstvo vyrieknutých jazykových prvkov (hlások, slabík, slov,...) za určitú časovú jednotku. Pri recitácii je tempo a rytmus prostriedok, ktorým využívame na dosiahnutie napätia, teda na gradáciu výpovede, zvrät vo vývoji, alebo naopak, na vyjadrenie váhavosti, uvažovania, irónie. Rytmus je dôležitý najmä z hľadiska členenia a výstavby textu. Môže vzniknúť aj na základe rýmu, použitím páuz a dôrazu.
4. intonačné cvičenia: Pod intonáciou rozumieme súhrn melódie, prízvuku, dôrazu, pauzy, rytmu, tempa a intenzity hlasu. Zmenami uvedených prvkov sa snažíme modulovať prejav a zvýrazniť reč. Moduláciou hlasu dosahujeme väčšiu plasticitu výrazu. Takáto modulácia hlasu sa napríklad využíva pri vytváraní charakteristiky hlasu postáv.

Z hľadiska práce s dychom sa recitátor musí naučiť hospodárnosti. Pri dlhých pasážach, ktoré je potrebné povedať na jeden výdych, môžeme sledovať, že recitátor nestačí s výdychovým prúdom vzduchu. Častokrát sa nadýchne uprostred vety (v horšom prípade uprostred slova), čím naruší budované napätie. Veľkým problémom najmä pri nižších vekových kategóriách je artikulácia recitátora. Má veľký vplyv na zrozumiteľnosť textu, čo predstavuje základ pri umeleckom prednese.

Hlasovú prípravu môžeme realizovať so žiakom pred samotnou prácou s textom, ale aj v období zostavovania dramaturgie prejavu. Práve v období prípravy dramaturgie môže recitátorovi napomôcť pri hľadaní vhodných

výrazových prostriedkov odrážajúcich význam a výpoveď textu. Zaradenie hlasovej prípravy by nemalo byť samoučelné, ale malo by byť zamerané práve na precvičenie a lepšie uvedomenie si javov vo zvolenom texte. Zigová a Obert (1979) odporúčajú pri práci s textom nasledovný postup:

1. Stanoviť si, prípadne pri niektorých vetách (veršoch) vyznačiť, intonáciu.
2. Vyčleniť a označiť úseky, vyhľadať a podčiarknuť dôrazové slová.
3. Urobiť poznámky k odstupňovaniu sily hlasu v jednotlivých odsekoch.
4. Zaznačiť si poznámky k jednotlivým úsekom alebo odsekom o tempe prednesu.
5. Preveriť, prípadne označiť dýchanie pri prednese.

Po procese hlasovej prípravy je možné prednes začať nacvičovať nahlas a vylepšovať ho. Je dobré viesť recitátora k postupnému osvojovaniu si a upevňovaniu textu.

PÔSOBIVOSŤ PREDNESU NA POSLUCHÁČA

Do oblasti pôsobivosti prednesu na poslucháča (diváka) patrí kontakt s poslucháčom a zacielenosť naňho, presvedčivosť interpretácie, pôsobenie recitátora ako osobnosti a originalnosť recitátora a jeho výkonu. (Národné osvetové centrum, 2019) Aj keď sa uvedené komponenty prednesu nemusia zdať ťažiskové, vytvárajú jedinečnosť prednesu, odkrývajú originalitu každého recitátora.

Nadviazanie kontaktu s poslucháčom predstavuje jednu podstatnú časť úspechu prednesu. Akákoľvek prepracovaná dramaturgia i výpoveď recitátora sa minie účinku, keď je jeho výpoveď neadresná. Kontakt s publikom je prostriedkom adresnosti a pôsobivosti prejavu (Lesňák, 1978).

Kontakt s divákom predstavuje veľmi významnú stránku umeleckého prednesu. Aj keď je možné prednes odrecitovať ako úvahu, či vnútornú výpoveď bez akéhokoľvek kontaktu s divákom, práca s divákom je v umeleckom prednese ťažisková. Pri recitácii (najmä u recitátorov z nižších vekových kategórií) sa často stretávame s problémom súvisiacim s nadviazaním kontaktu s divákom. Recitátor často sústredí pohľad na jeden bod (napr. do zeme), čím jeho prednes stráca výpovednú hodnotu. Iný prípad predstavuje tzv. naučený kontakt, keď recitátor "pobieha" očami na všetky strany zo snahou nadviazať kontakt s divákom. Takýto kontakt pôsobí skôr rušivo a nedôveryhodne. Pri kontakte s divákom je potrebné recitátora viesť k prirodzenému kontaktu (pokojne aj s prerušením priameho očnému kontaktu pri úvahe, psychologickú pauzu a pod.), s o to intenzívnejším následným kontaktom, ktorý je priamy a adresný. Priamy kontakt s divákom pomáha recitátorovi vtahovať diváka do deja a udržať si pozornosť.

Aby recitátor preniesol text, jeho obsah a význam na diváka a zaujal ho, musí dať prednesu výraz. Formovanie výrazu je skutočná recitátorská tvorba. Recitátor môže vytvárať výraz spontánne, bez toho, aby si to uvedomoval. Sú to často talentovaní recitátori obdarení fantáziou, smelosťou, výrečnosťou. Vložia sa do prednesu, žijú v ňom a ani si neuvedomujú, čím si získali poslucháčov (Čajková, 2013).

Veľký význam má aj práca s obrazom a samotná interpretácia, pri ktorej recitátor prednáša to, čo vidí svojím vnútorným zrakom, ale aj to, ako cíti a hodnotí svet za textom. Recitátor by mal rozprávať, prednášať tak, aby rovnaký alebo aspoň podobný „film“ vyvolal v predstave poslucháča (Čajková, 2013, podobne Kollárová, 2013).

Pôsobivosť prednesu môžu ovplyvniť aj neverbálne prvky, ktoré recitátor môže do textu zakomponovať. Môže ísť o gestá, pohyb, využitie rekvizít, kostýmu a pod.

Pri zaradení gest a pohybu je potrebné zvážiť ich funkčnosť, množstvo a popisnosť. Prílišné množstvo zaradených pohybov môže evokovať divadlo jedného herca, čo sa vylučuje s umeleckým prednesom. Aj pri využití kostýmovania platí pravidlo primeranosti, že menej je niekedy viac. Kostým, či rekvizita by mali niesť v sebe istý symbol, posolstvo, ktoré dokresľuje, podfarbuje a dotvára prednes. Tieto neverbálne prvky majú svoje významné miesto v umeleckom prednese, avšak nemali by predstavovať dominantný prvok, ktorý zatieni recitátora i text.

Jednou zo základných požiadaviek pri príprave umeleckého prednesu je používanie spisovnej podoby jazyka. Pre recitátora by malo byť prirodzené rešpektovať mäkké a dlhé slabiky, prehlasovaného ä, správne vyslovovanie dvojhlasok a dodržiavanie zákonitostí spodobovania. Uvedené kategórie je potrebné cvičiť a automatizovať pri príprave recitátora tak, aby sa interpret mohol sústrediť na samotný prednes a nemusel vyvíjať úsilie na prednes v spisovnej slovenčine (Lesňák, 1978).

ZÁVER

Proces prípravy umeleckého prednesu je dlhodobý, náročný a komplexný. Zahŕňa etapu hľadania talentu - dieťaťa, ktoré bude ochotné a schopné v tejto pretechnizovanej dobe podľahnúť čaru knihy a nie mobilu, ktoré miesto naháňania a zneškodňovania virtuálnych nepriateľov si vo svojej fantázii bude vytvárať vlastnú predstavu sveta inšpirovanú indíciami autora, ktoré namiesto zbierania virtuálnych bodov bude zbierať reálne ocenenia a medaily a miesto nespočetného množstva laikov anonymných kamarátov získa uznanie, či potľapkanie síce iba od pár, ale reálnych, súperov. Predstavuje etapu trpezlivého tréningu a osvojovania si textu, ktorá však prináša aj množstvo zábavy, prebudí netušené emócie, vycibří jazyk, rozvinie slovnú zásobu. A v neposlednom rade predstavuje aj etapu ochutnania plodov práce vo forme víťazstva, či už nad vlastnou trémou, nad samým sebou, ale aj na reálnymi súpermi. V každom prípade je to cesta plná dobrodružstva a objavovania pokladov skrytých v texte, ale aj v samom seba, ktorú sa oplatí podstúpiť.

LITERATÚRA

- [1] Bekéniová, Ľ. (2010): Kultivovanie jazyka a reči detského recitátora. MPC, Bratislava.
- [2] Benešová, M., Kollárová, D. (1998): *Metóda dramatickej výchovy na 1. stupni ZŠ*. MPC, Bratislava.
- [3] Čajková, J. (2013): *Ako formovať umelecký prednes*. MPC, Bratislava.
- [4] Čajková, J. (2011): *Hlasová a rečová príprava na verejné prejavy a vystúpenia*. NOC, Bratislava.
- [5] Findra, J. (1974): *Umenie prednesu*. SPN, Bratislava.
- [6] Lesňák, R. (1978): *Umelecký prednes*. Krajské osvetové stredisko, Bratislava.

- [7] Kollárová, D. (2013): *Kniha ako hra: výchova detského čitateľa tvorivou dramatikou*. HTC média, Hlohovec.
- [8] Národné osvetové centrum (2019). Hviezdoslavov Kubín propozície 2020. [online] cit. [2020-05-20]. Dostupné na internete: https://www.nocka.sk/wp-content/uploads/2018/09/Hviezdoslavov-Kub%c3%adn-2020_propoz%c3%adcie.pdf
- [9] Zigová, E., Obert, V. (1979): *Literatúra pre deti a mládež s metodikou*. SPN, Bratislava.

KONTAKTNÉ INFORMÁCIE AUTORA:

Janette Gubricová, PaedDr., PhD.

Katedra pedagogických štúdií, Pedagogická fakulta TU v Trnave

Priemyselná 4, 917 01 Trnava, Slovenská republika

e-mail: janette.gubricova@truni.sk

UMENIE AKO NÁSTROJ NA ZMIERNENIE OBÁV Z CUDZIEHO JAZYKA

ART AS A MEANS OF REDUCING FOREIGN LANGUAGE CLASSROOM ANXIETY

MARTA KOPČÍKOVÁ

Abstrakt: Učenie sa cudzieho jazyka je náročný a komplexný proces, zahrňujúci kognitívnu, afektívnu i sociálnu stránku žiaka. Počas prvotného zoznamovania sa s novým jazykom zažíva mnoho žiakov obavy z nepoznaného. Žiak sa ocitá v cudzom jazykovom prostredí, často krátko sa bojí prejaviť, ozvať sa. Sužuje ho strach z robenia chýb, z neúspechu sprevádzajúceho učenie sa nových vecí a z následného výsmechu. Umenie tu ponúka široký priestor na odbúranie negatívnych emócií. Zároveň umožňuje žiakom uvoľnenie v novom jazykovom prostredí, keďže je nový jazyk zasadený do známeho prostredia hudby či divadielka. Príspevok prináša prehľadovú štúdiu pozitívnych účinkov umenia v cudzojazyčnej výučbe s dôrazom na úlohu umenia pri zvládaní strachu a úzkosti žiaka z učenia sa nového jazyka.

Kľúčové slová: Úzkosť z učenia sa cudzieho jazyka. Umenie v cudzojazyčnom vzdelávaní. Rozvoj komunikačných zručností.

Abstract: Learning a foreign language is a demanding and complex process, involving the cognitive, affective and social aspects of the student. During the initial acquaintance with the new language, many students experience fear of the unknown. The student finds himself in a foreign language environment, often times he is afraid to express himself, to speak up. He suffers from the fear of making mistakes, of the failure that accompanies learning new things, and of the subsequent ridicule. Art offers a wide space for dissipating negative emotions. At the same time, it allows students to relax in a new language environment, as the new language is set in a familiar environment of music or theater. The paper presents an overview of the positive effects of art in a foreign language with emphasis on the role of art in managing the student's fear and anxiety from learning a new language..

Key words: Foreign language classroom anxiety. Art in a foreign language classroom. Development of communicative skills.

ÚVOD

„Na hodinách angličtiny jednoducho zamrzem! Keď ma učiteľ vyvolá, nedokážem normálne premýšľať. V hlave mám prázdno.“

Takéto vyjadrenia sú učiteľom cudzích jazykov dôverne známe. Mnoho ľudí má v sebe mentálny blok z učenia sa cudzieho jazyka. V skutočnosti sa často krát jedná o úzkostnú reakciu, ktorá im bráni podávať výkon na hodinách cudzieho jazyka. Priblíženie problematiky úzkosti z cudzieho jazyka, jej definícia, prejavy, následky a možnosti jej zvládania s využitím umenia na hodinách cudzieho jazyka je cieľom tohto príspevku.

ÚZKOSŤ Z UČENIA SA CUDZIEHO JAZYKA

Úzkosť z učenia sa cudzieho jazyka predstavuje desaťročia skúmanú problematiku v oblasti cudzojazyčného vzdelávania. Termín úzkosť z cudzieho jazyka (foreign language anxiety) ako prvé predstavili autorky Horwitz, Horwitz, a Cope (1986). Možno ho chápať ako jednoznačný komplex pocitov, sebavnímania, presvedčení

a správania, ktoré sú spojené s cudzojazyčným vzdelávaním. Konkrétne ide o subjektívny pocit napätia, nervozity a obáv, spojeným s učením sa cudzieho jazyka. Podobne, Jones (2004) definuje fenomén úzkosti v procese učenia sa cudzieho jazyka ako strach, ktorý vzniká v situácii, kedy má žiak rozprávať v cudzom jazyku pred ostatnými, pričom riskuje sociálne strápanie.

Úzkosť z cudzieho jazyka môže byť dôsledkom ako aj príčinou nedostatočného ovládania cieľového jazyka (Horwitz 2001). Podľa Horwitz, Horwitz, a Cope (1986) sa úzkosť sústreďuje okolo dvoch hlavných komunikačných zručností, a to počúvania a rozprávania. Spomínaní autori identifikovali tri hlavné zložky úzkosti z cudzieho jazyka: (1) *obava z komunikovania* ako druh bojazlivosti súvisiaci s komunikovaním s inými ľuďmi; úzkosť sa prejavuje ako problém rozprávať sa vo dvojici, v skupine alebo na verejnosti, resp. ako problém počúvať hovorenú správu; úzkosť je o to väčšia, pretože k obavám z verbálnej komunikácie sa pridáva cudzí jazyk ako komunikačné médium s obmedzenými možnosťami; (2) *strach z negatívneho hodnotenia* možno definovať ako obavy z hodnotenia inými, vyhýbanie sa hodnotiacim situáciám a očakávanie negatívneho hodnotenia od druhých; (3) *úzkosť z testovania* ako druh úzkosti vychádzajúci zo strachu zo zlyhania; žiaci na seba často kladú nereálne požiadavky a nedosiahnutie excelentného skóre na teste považujú za zlyhanie.

Ďalšie manifestácie úzkosti môžu zahŕňať fyzické prejavy (hranie sa s vlasmi, predmetmi, nervózne chytanie predmetov, skrývanie sa za spolusediaceho, pohľad do stropu, triaška, slzy) ale aj interné symptómy (zabúdanie, čo chcem povedať, strata hlasu, hnev) (Von Worde 2003). Úzkostný žiak sa môže obávať robenia chýb, čo často krát kompenzuje prehnaným štúdiom, ktoré paradoxne vedie k robeniu ďalších chýb. V niektorých prípadoch sa úzkostný žiak taktiež môže vyhýbať učeniu alebo celkovo nechodiť na hodiny s cieľom zmierniť svoju úzkosť.

Úzkosť negatívne ovplyvňuje školské výsledky, motiváciu žiaka, sociálne aj kognitívne schopnosti (Ehrman a Oxford 1995). Výskumníci sa zhodujú v tvrdení, že existuje prepojenie medzi úzkosťou z jazyka a slabými učebnými výsledkami žiaka v cudzom jazyku (pozri napr. Gregersen 2003), resp., že úzkosť negatívne vplýva na učenie sa jazyka (Jones 2004; Oxford 1990; Turula 2004; Von Worde 2003).

MOŽNOSTI ZMIERNENIA ÚZKOSTI

Z uvedeného vyplýva potreba zmierniť úzkosť, ktorá negatívne ovplyvňuje progres v cudzojazyčnom vzdelávaní. Vystáva tu teda otázka, ako možno prekonať negatívne pocity spojené s učením sa cudzieho jazyka.

Problematika úzkosti z cudzieho jazyka je pomerne dobre zmapovaná. Nachádzame množstvo návrhov na zníženie úrovne úzkosti v cudzojazyčnej výučbe. Odpoveďou na odstránenie úzkosti je podľa Dörnyei (2002) odstránenie faktorov, ktoré k úzkosti vedú. V triede je potrebné vyhýbať sa sociálnym porovnávaniam, podporovať kooperáciu, nie súťaživosť, pomôcť žiakom prijať fakt, že chyby sú súčasťou procesu učenia sa, a robiť transparentné testy a hodnotenie. Podľa Von Worde (2003), učiteľ má vyberať témy relevantné pre žiakov a vyhýbať sa nečakanému vyvolávaniu žiakov. Hashemi (2011) zas sformuloval nasledujúce odporúčania pre učiteľov na zmiernenie úzkosti z cudzieho jazyka: (1) uznanie prítomnosti pocitu úzkosti a použitie efektívnych prostriedkov na zvládnutie týchto pocitov; (2) využívanie komunikačného prístupu kvôli precvičovaniu rozprávania; (3) dopriať žiakom pocit úspechu pri používaní cudzieho jazyka; (4) využívanie formatívneho

hodnotenia (hodnotenie pre učenie); (5) vytváranie priateľského a neformálneho prostredia, aby sa žiaci cítili pohodlne počas rozprávania v triede. Podobne, Krashen (1982) vo svojej hypotéze emočného filtra (affective filter hypothesis) popisuje prostredie, v ktorom je učenie sa jazyka najefektívnejšie, ako prostredie s nízkou úrovňou úzkosti a vysokou motiváciou. Podľa Fortinovej (2020) to možno dosiahnuť práve využívaním umenia, konkrétne hudby, na hodinách. Z toho dôvodu sa umeniu a jeho rôznym formám venujeme v nasledujúcej časti.

UMENIE AKO NÁSTROJ NA ZMIERNENIE ÚZKOSTI Z UČENIA SA CUDZIEHO JAZYKA

Umenie predstavuje efektívnu metódu v cudzojazyčnej výučbe. Podľa Abrantes (2006), hudba a divadlo dokážu zaujať a motivovať žiaka. Cameron (2001) zdôrazňuje význam piesní a rýmov pri učení sa cudzích jazykov. Demirel (2004) vníma piesne ako najužitočnejšiu metódu pri vyučovaní počúvania s porozumením, výslovnosti a dikcie. Podobne, Hu (2011) považuje dramatizáciu za metódu, ktorá rovnomerne rozvíja všetky jazykové zložky (posluch, písanie, čítanie, rozprávanie).

Význam umeleckých prvkov zavedených v cudzojazyčnej výučbe nachádzame aj v ich schopnosti znižovať mieru úzkosti z učenia sa cudzieho jazyka. Ako uvádza Guida (1995), divadielka a improvizácia znižujú úzkosť a zvyšujú fluenciu v rozprávaní. Dochádza tu k nepriamej úmere, t.j., čím nižšia je úroveň úzkosti, tým viac sa žiak dokáže sústrediť na vzdelávanie. Ďalším umeleckým prvkom v cudzojazyčnej výučbe je film. Leigh (2009) odporúča pravidelné mesačné pozieranie filmov v cieľovom jazyku a zaznamenávanie pokroku v porozumení. Autorka taktiež radí zaviesť si denník v cudzom jazyku, späť sa k nemu vrátiť na konci školského roka a opraviť po sebe chyby, čím žiak uvidí, aký pokrok za daný rok dosiahol. Viacerí autori označujú kreslenie za relaxačnú techniku, ktorá upokojí myseľ žiaka a zmierni jeho úzkosť (pozri napr. Kondo a Ying-Ling 2004). Podobne, Tseng (2012) odporúča využívanie piesní na vytvorenie zrelaxovanej a príjemnej atmosféry v triede. Hranie v rolách (role-play) zas Young (1990) radí k nástrojom na zníženie úzkosti z učenia sa cudzieho jazyka, keďže v tejto aktivite žiak preberá vymyslenú identitu a cíti sa v nej bezpečne.

VYBRANÉ ŠTÚDIE VPLYVU UMENIA NA PREKONÁVANIE ÚZKOSTI

Existuje aj niekoľko výskumov, ktoré sa pokúšali priniesť riešenie úzkosti z cudzieho jazyka s využitím umenia v cudzojazyčnej triede.

Dolean a Dolean (2014) sa vo svojom výskume pokúšali odpovedať na otázku, či využívanie piesní na hodinách dokáže zmierniť úroveň úzkosti z cudzieho jazyka. Šesťdesiat stredoškóľakov rozdelených do experimentálnej a kontrolnej skupiny podstúpilo dva druhy intervencie v období šiestich týždňov. Experimentálna skupina sa učila anglický jazyk prostredníctvom hudby (učením sa piesní) a kontrolná skupina sa učila anglický jazyk tradičným spôsobom. Z didaktického hľadiska pozostávala intervencia, teda učenie sa prostredníctvom piesní, nasledovne: 1. modelové čítanie učiteľom a skupinové prekladanie, 2. skupinové čítanie, 3. rytmické skupinové čítanie, 4. modelové spievanie učiteľom, 5. opakovania, 6. individuálne čítanie jeden po druhom, 7. záverečné opakovanie. Kroky 4 až 7 boli sprevádzané hrou na gitaru. Všetci účastníci experimentu vyplnili dotazník na meranie úzkosti z cudzieho jazyka (foreign language anxiety scale FLCAS; Horwitz, Horwitz

a Cope 1986) pred a po skončení intervencie. Ich výsledky naznačujú, že úzkosť z cudzieho jazyka u žiakov v experimentálnej skupine sa signifikantne znížila v porovnaní s ich rovesníkmi v kontrolnej skupine.

Dolean (2016) taktiež skúmal vplyv piesní na úroveň úzkosti z učenia sa cudzieho jazyka, konkrétne francúzskeho. S použitím podobného výskumného dizajnu ako v predchádzajúcom experimente sa tento krát zamerlal na žiakov základných škôl. Tí boli rozdelení do dvoch kontrolných a dvoch experimentálnych skupín na základe úrovne úzkosti, ktorú žiaci reportovali pred i po skončení experimentu. Intervenčný program trval 5 týždňov a jeho cieľom bolo učiť francúzštinu prostredníctvom hudby. Výsledky experimentu indikujú, že táto učebná metóda znížila FLCA v skupine žiakov s vysokou mierou úzkosti.

Kolumbijská štúdia autorov Tinjaca a Contrera (2008) popisuje implementáciu vybraných učebných stratégií na hodinách anglického jazyka s cieľom prekonať úzkosť a strach z rozprávania v cudzom jazyku. Navrhujú vytváranie umeleckého prostredia na zabezpečenie zábavného prežívania a nadobúdanie príjemných zážitkov počas výučby cudzieho jazyka. Tieto aktivity napomáhajú prekonávať vzniknuté cudzojazyčné bariéry. Študenti dostávajú priestor prejavíť svoje umelecké schopnosti v oblastiach ako napr. tanec, hudba, skandovanie, kreslený seriál, literatúra a kreslenie. To všetko prebieha v cieľovom jazyku ako súčasť hodín anglického jazyka. Autori konštatujú, že prítomnosť umeleckých aktivít prispela k vytvoreniu uvoľnenej atmosféry, vďaka čomu študenti lepšie zvládali strach, neistotu a nervozitu prameniace z rozprávania v anglickom jazyku.

Timucin a Aryoubi (2016) skúmali vplyv zavedenia umeleckých prvkov do cudzojazyčnej výučby na úzkosť z cudzieho jazyka. Vzorku v ich experimente tvorili stredoškólači, rozdelení na experimentálnu a kontrolnú skupinu. Intervencia pozostávala z dvoch fáz: (1) divadelného predstavenia, kde si študenti v rozsahu 30 minút pripravili krátke divadielko na vybranú lingvistickú tému a (2) hudobnej časti, ktorá trvala 15 minút a počas ktorej študenti dopĺňali slová piesni. Hoci respondenti subjektívne uvádzali celkové zlepšenie úzkostných stavov na konci experimentu, autori škálou na meranie úzkosti (Horwitz, Horwitz a Cope 1986) odhalili signifikantný pokles úzkosti iba v niektorých položkách dotazníka.

Vacas (2018) predstavuje návrh na redukciu úzkosti z rozprávania v anglickom jazyku s využitím autorských aktivít, ktorých cieľom je dosiahnuť podpornú atmosféru v triede a nadobudnúť sebavedomie. Aktivity zahŕňajú hranie podľa daného scenára, hranie dialógov, simulácie a hranie v rolách. Podľa autorky, prvky drámy v cudzojazyčnom vyučovaní napomáhajú dosiahnuť pozitívnu atmosféru, zlepšujú fluenciu rozprávania, zvyšujú zapájanie žiakov do diania v triede, a to všetko ako dôsledok zníženia miery úzkosti z cudzieho jazyka.

Zmierneniu zažívania úzkosti pri učení sa cudzieho jazyka na základnej škole sa venuje Fortin (2020). Vo svojej teoretickej štúdii popisuje benefity integrácie hudby do vyučovania jazyka s cieľom zníženia miery úzkosti z cudzieho jazyka. Ako uvádza, hudba a spev pomáhajú žiakovi zapamätať si novú slovnú zásobu, no predovšetkým vytvárajú komfortné prostredie pri strete s neznámym zvukom, rytmikou a štruktúrou v cieľovom jazyku. To znamená, že využívanie hudby v cudzojazyčnej výučbe napomáha v situáciách, kedy sa vytvára a kumuluje pocit úzkosti.

ZÁVER

Tradičný spôsob výučby cudzích jazykov, teda opakovanie a memorovanie bez dôrazu na komunikáciu, je ešte stále prítomný v dnešných školách. Pre žiakov pociťujúcich úzkosť z ich schopnosti počúvať a rozprávať to predstavuje afektívnu bariéru, ktorá robí učenie sa jazyka takmer nemožné.

Cieľom tohto príspevku bolo priblížiť problematiku úzkosti z učenia sa cudzieho jazyka s dôrazom na umenie, chápané ako prostriedok na zmiernenie tohto pocitu. Popísané výsledky štúdií naznačujú prítomnosť kauzálneho vzťahu medzi oboma premennými.

Možno preto konštatovať, že využívanie umeleckých prvkov na hodinách cudzieho jazyka tak predstavuje príležitosť zažiť väčšiu radosť z učenia sa, a to tým, že umenie redukuje strach z rozprávania, čítania a písania v cudzom jazyku.

LITERATÚRA

- [1] Abrantes, D. A., Eleutério, M. (2006). *Improving How Listening Skills are Taught in the EFL Classroom*. Unpublished MA Thesis. Retrieved from [www.portaldoconhecimento.gov.br/.../Monografia%20de%](http://www.portaldoconhecimento.gov.br/.../Monografia%20de%20)
- [2] Cameron, L. (2001). *Teaching languages to young learners*. Cambridge University Press, Cambridge.
- [3] Demirel, Ö. (2004). *Yabancı dil öğretim: Dil pasaportu, dil biyografisi, dil dosyası*. PegemA Publishing, Ankara.
- [4] Dolean, D. D. (2016). The Effects of Teaching Songs during Foreign Language Classes on Students' Foreign Language Anxiety. *Language Teaching Research*, Vol. 20, No. 5, 638-653.
- [5] Dolean, D. D., Dolean, I. (2014). The Impact of Teaching Songs on Foreign Language Classroom Anxiety. *Philologica Jassyensia*, Vol. 10, No. 1, 513-518.
- [6] Dörnyei, Z. (2002). *Motivational strategies in the language classroom*. University Press, Cambridge.
- [7] Ehrman, M. E., Oxford, R. L. (1995). Cognition Plus: Correlates of Language Learning Success. *Modern Language Journal*, Vol. 79, No. 1, 67-89.
- [8] Fortin, J. Y. (2020). Music integration to reduce experiences of foreign language classroom anxiety in early childhood education. In: Huertas-Abril, Cristina A. and María Elena Gómez-Parra. *International Perspectives on Modern Developments in Early Childhood Education*. IGI Global.
- [9] Gregersen, T. (2003). To Err is Human: A Reminder to Teachers of Language-anxious Students. *Foreign Language Annals*, Vol. 36, 25-32.
- [10] Hashemi, M. (2011). Language Stress And Anxiety Among The English Language Learners. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, Vol. 30, 1811-1816.
- [11] Horwitz, E. K. (2001). Language Anxiety and Achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, Vol. 21, 112-126.

- [12] Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., Cope, J.A. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal*, Vol. 70, 125-132.
- [13] Hu, Y. (2011). *Using Drama for ESL Teaching*. Retrived from <http://www.finchpark.com/drama/articles/Hu.pdf>
- [14] Jones, J. F. (2004). A cultural context for language anxiety. *EA Journal*, Vol. 21, No. 2.
- [15] Kondo, D. S., Ying-Ling, Y. (2004). Strategies for co-ping with language anxiety: the case of students of English in Japan. *ELT Journal*, Vol. 58, 258-265.
- [16] Krashen, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon Press, Oxford.
- [17] Leigh, A. (2009). *Overcoming foreign language anxiety*. Unpublished schol report.
- [18] Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Newbury House, New York.
- [19] Timucin, M., Aryoubi, H. (2016). Integrating arts in efl curricula: a focus on language listening skills. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, Vol. 4, No. 2, 233-256.
- [20] Tinjacá, R. A. B., Contreras, R. A. (2008). Overcoming Fear of Speaking in English through Meaningful Activities: A Study with Teenagers. *PROFILE*, Vol. 9, 23-46.
- [21] Tseng, S. (2012). The Factors Cause Language Anxiety for ESL/EFL Learners in Learning Speaking. *WHAMPOA – An Interdisciplinary Journal*, Vol. 63,75-90.
- [22] Turula, A. (2004). Language anxiety and classroom dynamics: A study of adult learners. *English Teaching Forum Online*, Vol. 40, 1-10.
- [23] Vacas, S. C. (2018). *Overcoming speaking anxiety: an intervention proposal for 1st of ESO students*. Unpublished MA Thesis. Retrieved from https://biblioteca.unirioja.es/tfe_e/TFE004650.pdf.
- [24] Von Worde, R. (2003). Student's perspectives on foreign anxiety. *Inquiry*, Vol. 8, 1-17.
- [25] Young, D. J. (1990). An investigation of students' pers-pectives on anxiety and speaking. *Foreign Language Annals*, Vol. 23, 539-553.

KONTAKTNÉ INFORMÁCIE AUTORA:

Mgr. Marta Kopčíková, PhD.

Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta

Ul. 17. novembra 15, 080 01 Prešov, Slovenská republika

e-mail: marta.kopcikova@unipo.sk

EVALVÁCIA KREATÍVNYCH WORKSHOPOV V POČÍTAČOVOM MÚZEU

EVALUATION OF CREATIVE WORKSHOPS IN A COMPUTING MUSEUM

IVANA LESSNER LIŠTIAKOVÁ

Abstrakt: Príspevok prezentuje výsledky evalvácie a reflexiu projektu kreatívnych workshopov, ktoré boli realizované v počítačovom múzeu v Anglicku počas tzv. oddychových otváracích hodín. Výsledky projektu poukazujú na prínosy kreatívnej práce z hľadiska individuálnych benefitov pre deti (koncentrácia, komunikácia, rozvoj záujmu, podpora silných stránok) a spoločných benefitov pre rodiny (zapojenie viacerých členov rodiny do spoločnej aktivity).

Kľúčové slová: kreativita, špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby, inklúzia, múzeum

Abstract: The paper presents the evaluation results and reflection of a project of creative workshops, which were conducted in a computing museum in England during so called 'relaxed openings'. The results of the project highlight the contribution of the creative work with regard to individual benefits for the children (concentration, communication, development of interest, supporting strengths) and mutual benefits for the families (engaging several family members in a shared activity).

Key words: creativity, special educational needs, inclusion, museum

ÚVOD

Návšteva múzeí môže pre rodiny s deťmi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami predstavovať výzvu z viacerých dôvodov. Podľa Antonetti a Fletcher (2016) rodiny detí s poruchami autistického spektra navštevujú múzeá trikrát menej než iné rodiny a pri návštevách zažívajú trikrát viac negatívnych emócií. Dôvodom môže byť, že ide o prostredie, v ktorom sa v pomerne uzavretom priestore nachádza naraz veľa ľudí a podnetov a navyše sa v ňom vyžaduje sociálne primerané správanie. Najmä pre deti s poruchami autistického spektra, ktoré majú odlišnosti v senzorickom vnímaní (Lessner Lištiaková 2019), môže návšteva múzea predstavovať bariéru. Neprimerané, resp. odlišné správanie dieťaťa spôsobuje, že rodičia sú frustrovaní z reakcií ostatných návštevníkov múzea. A to aj napriek tomu, že múzeum ponúka témy, ktoré dieťa zaujímajú. Rodičia sa obávajú toho, čo si ostatní návštevníci budú o ich dieťati myslieť (Kulik a Fletcher 2016).

Rodiny detí s poruchami autistického spektra majú záujem o návštevu múzeí, jednak kvôli možnosti tráviť spolu čas, ale aj kvôli možnosti nasledovať špecifický záujem dieťaťa, ponúknuť dieťaťu praktickú skúsenosť učenia sa a tiež výzvu, novú skúsenosť, ale v bezpečnom prostredí (Lussenhop a kol. 2016). Preto niektoré múzeá ponúkajú upravené programy, ktoré umožňujú participáciu rodín detí s poruchami autistického spektra (Troshanska a kol. 2018). Úpravy obsahujú napríklad vyčlenený čas – návštevne hodiny, ktoré limitujú počet účastníkov a sú určené predovšetkým pre rodiny s deťmi s postihnutím a ich súrodencov. Ďalej špecializované materiály a prítomnosť vyškolených pracovníkov (Mulligan a kol. 2013). Participácia na adaptovaných edukačných programoch múzea pozitívne ovplyvňuje kognitívne a sociálne správanie detí s poruchami

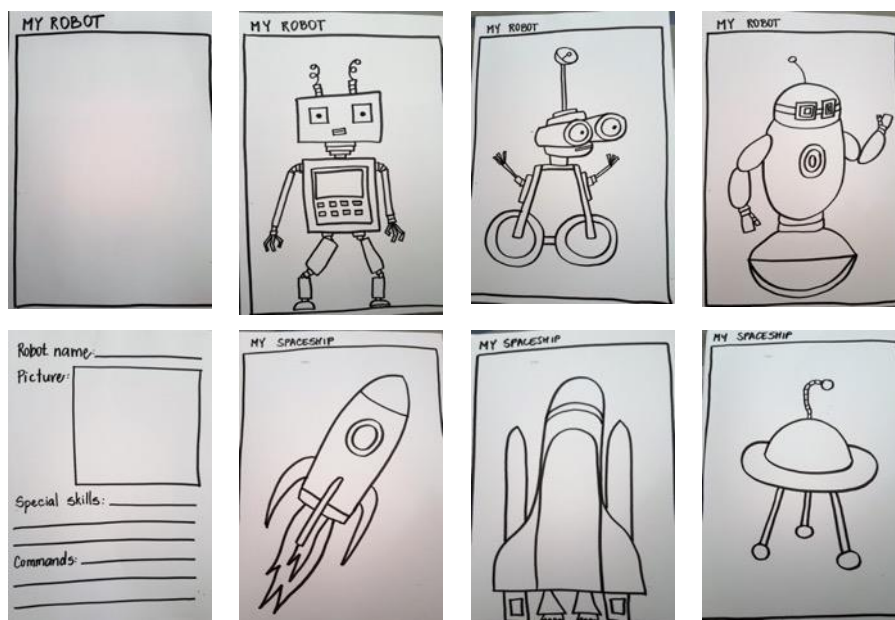
autistického spektra (Deng 2017). Primerane upravené podmienky a program múzea zvyšujú spokojnosť návštevníkov, poskytujú príjemnú atmosféru, podnecujú učenie sa detí a v konečnom dôsledku inklúziu detí s autizmom a ich rodín (Mulligan a kol. 2013).

CIELE A DIZAJN PROJEKTU

Cieľom projektu bolo obohatiť návštevu vedecko-technického, počítačového múzea o interaktívne aktivity pre deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, ich súrodencov a rodičov, so zameraním na deti s poruchami autistického spektra a ich rodiny. Vzhľadom k tomu, že existujúca ponuka interaktívnych možností múzea bola technického charakteru (napr.: simulátor koordinácie leteckej dopravy alebo hranie počítačových hier na starých modeloch počítačov), vedúca pedagogického úseku múzea prejavila záujem o kreatívne, umelecké aktivity, ktoré by poskytli deťom ďalšie možnosti spoznávania problematiky. Na základe osobných kontaktov z predchádzajúcej spolupráce, múzeum oslovilo univerzitu o spolupodieľanie sa na projekte. Zmyslupnosť projektu bola plánovaná na viacerých úrovniach: a) zatraktívnenie ponuky múzea; b) možnosť supervidovanej praxe pre univerzitných študentov; c) ponuka inkluzívnych aktivít pre rodiny; d) budovanie praxe založenej na dôkazoch prostredníctvom realizácie evalvačnej výskumnej štúdie. Aktivity boli navrhnuté a realizované liečebnou pedagogičkou (autorkou príspevku), v kolaborácii s múzejnou pedagogičkou, dramaterapeutkou a študentkou pedagogického programu.

Ciele a obsah aktivít boli zvolené tiež vzhľadom k priestorovým možnostiam a zariadeniu miestnosti. Zohľadňovali rôznorodosť potenciálnych návštevníkov, detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, najmä detí s poruchami autistického spektra, ich vek, úroveň zručností a potrieb, štýl učenia sa. Cieľom bolo ponúknuť deťom niečo nové a umožniť im preskúmať vlastné schopnosti v bezpečnom a podpornom prostredí. Preto aktivity obsahovali multisenzorické elementy, boli vizuálne štruktúrované a umožňovali samostatnú alebo skupinovú prácu pre rodiny. Predpokladaný počet návštevníkov múzea bol 30 osôb, v rôznom čase počas dva a polhodinového bloku. Stretnutia boli realizované vo februári, apríli a máji 2019.

Dizajn aktivít obsahoval možnosť výberu z viacerých kreatívnych činností, ktoré boli rozmiestnené na oddelených stoloch a jasne vizuálne označené. Ponuka obsahovala kreslenie, vymaľovávanie, kreatívne písanie (Obr. 1) a vyrábanie objektov (Obr. 2), ktorých náročnosť bola odstupňovaná tak, aby umožňovali zapojenie sa ako mladším tak i starším deťom. Téma aktivít bola pomenovaná na tabuli s ukážkami výtvorov a otázkami do diskusie. Zrealizované boli tri tematické stretnutia. Prvé dve mali tému Roboti, tretie bolo na tému Vesmírne lode. Požiadavkou múzea bolo jasné prepojenie témy alebo aktivít s vedecko-technickým zameraním múzea. Predpokladali sme tiež, že rodiny sa neprihlásia na návštevu múzea v dvoch po sebe nasledujúcich termínoch a prvé stretnutie sme považovali za úspešné, preto sme ponuku zopakovali v druhom stretnutí. Rodiny s deťmi vstupovali do miestnosti a zapájali sa do aktivít priebežne počas návštevy múzea.



Obr. 1. Ukážky pracovných listov



Obr. 2. Ukážka vytvorených produktov

METODOLÓGIA VÝSKUMU A VÝSKUMNÝ SÚBOR

Cieľom evalvácie aktivít bolo vyhodnotiť skúsenosť rodín s participáciou na kreatívnych workshopoch, najmä toho, ako vnímajú význam kreatívnych interaktívnych aktivít v múzeu. Zameranie výskumu bolo na počúvanie hlasu detí, nielen ich rodičov. Nástroje zberu dát – dotazníky spätnej väzby – boli preto vyhotovené v dvoch verziách, pre deti a pre dospelých. Verzia pre deti obsahovala jednoducho kladené otázky a vizualizované

možnosti odpovedí (Obr. 3). Výskum nasledoval etický kódex (BERA, 2018) a všetky získané údaje boli anonymizované.

Obr. 3. Dotazník spätnej väzby pre deti

Výskumu sa zúčastnili takmer všetci participantí aktivít, keďže ich vedúci workshopov vyzývali k vyplneniu dotazníkov spätnej väzby pred odchodom z miestnosti (Tab. 1). Participujúce deti (n=10) boli vo veku 6 až 12 rokov (priemerný vek bol 9 rokov). Priemerný vek rodičov (n=7) bol 35 rokov.

	Stretnutie 1	Stretnutie 2	Stretnutie 3	Spolu
Deti	7	2	1	10
Dospelí	4	2	1	7

Tab. 1. Charakteristika výskumného súboru

VÝSLEDKY A REFLEXIA VÝSKUMU

Deti aj rodičia hodnotili kreatívne workshopy veľmi pozitívne, a to verbálne v neformálnej spätnej väzbe, ako aj formálne vo vyplnených dotazníkoch. Pozitívnym výsledkom bolo v prvom rade, že sa do ponúknutých kreatívnych workshopov aktívne zapojili, čo znamená, že ponuka bola pre deti aj dospelých atraktívna. Z pozorovania návštevníkov múzea usudzujeme, že počas každého stretnutia do miestnosti vstúpila jedna až dve rodiny, ktoré sa do aktivít nakoniec nezapojili.

Prvé stretnutie s témou Roboti viedli dvaja vedúci workshopov, pričom jeden sa pohyboval po múzeu, informoval rodiny o miestnosti s kreatívnymi aktivitami a povzbudzoval ich k tomu, aby si činnosti prišli pozrieť a zapojili sa. Dvere miestnosti boli otvorené, označené obrázkom robota a šípkou smerujúcou do miestnosti. Počas druhého stretnutia bola miestnosť rovnako označená, avšak keďže bol prítomný len jeden vedúci

workshopu, ktorý facilitoval aktivity, chýbal aspekt 'marketingu' aktivít a návštevnosť miestnosti bola oveľa nižšia. Tri rodiny vstúpili do miestnosti na konci vyhradeného dva a pol-hodinového časového úseku a mali záujem o aktivity, na ktoré však už nebol čas, pretože múzeum sa zatváralo. Deti boli spokojné s tým, že si mohli pracovné listy a konštrukčné materiály zobrať domov, avšak nebol priestor na spoločný zážitok a ani vyhodnotenie skúsenosti. Na treťom stretnutí boli prítomní dvaja facilitátori, obidvaja boli v miestnosti. Návštevnosť bola opäť nízka.

Tretie stretnutie bolo okrem grafických a konštrukčných aktivít obohatené o hudbu v pozadí. Zvolená bola inštrumentálna hudba z filmov Star Wars, ktorá vhodne dopĺňala tému stretnutia Vesmírnej lode. Hudba prilákala rodičov, ktorí pozitívne komentovali príjemnú a kreatívnu atmosféru. Niektoré deti tiež hudbu poznali. Napriek tomu, že žiadny z účastníkov neprejavoval vo svojom správaní, že by mu hudba vadila, je možné, že pre niektoré deti s vysokou citlivosťou na zvukové podnety by tento element mohol predstavovať problém.

Stretnutia boli vysoko flexibilné. Deti (a ich rodičia) mohli vstupovať a vystupovať z aktivít, vrátiť sa k rozrobeným projektom, prípadne sa aj rozdeliť – niektorí rodičia nechali pracovať jedno dieťa s facilitátorom a odišli s druhým dieťaťom pozrieť si inú časť múzea. To považujeme za dôležité, pretože súrodenci detí s poruchami autistického spektra môžu mať pocit, že rodinné aktivity a pozornosť rodiča sú zamerané len na potreby ich súrodenca. Výskum potvrdzuje, že súrodenci detí s poruchami autistického spektra považujú túto situáciu za normálnu a majú dobré porozumenie poruchy súrodenca. Napriek tomu to obmedzuje ich sociálne možnosti a príležitosti pre vzdelávanie, napríklad musia dohliadať na súrodenca. Tiež sa za správanie súrodenca hanbia (Preece 2014). Upravené návštevné hodiny múzea znamenajú, že deti sa stretnú s podobnými rodinami, ktoré špecifikám detí s poruchami autistického spektra rozumejú.

Sloboda výberu a miery participácie sa pre deti s poruchami autistického spektra ukázala ako veľmi dôležitá. Poskytnutie možnosti výberu v činnostiach zvyšuje mieru dokončenia úloh a zotrvania pri činnosti, znižuje neprimerané prejavy správania, zlepšuje afekt a záujem dieťaťa (Reutebuch a kol. 2014). Napríklad v prvom stretnutí jedno dievča odišlo z miestnosti a prerušilo aktivitu, keď sa miestnosť naplnila inými rodinami a zvýšila sa hladina hluku. Po nejakom čase sa vrátila a svoj výtvor si dokončila. Výber aktivít, ktoré svojou formou umožňujú vysokú flexibilitu, preto považujeme za dôležitý inkluzívny aspekt. Podobne aj Deng (2017) na základe výsledkov svojho výskumu uvádza, že voľný výber, aktivity s reálnymi objektmi a učenie sa prostredníctvom skúmania napomáhajú pri návšteve múzea v naplnení edukačných a sociálnych potrieb detí s poruchami autistického spektra.

Pri vstupe do miestnosti facilitátor deťom vysvetlil a ukázal možnosti aktivít a deti si vybrali, kde si sadnú a ktorú aktivitu majú záujem realizovať. Rodičia sa niekedy pridali automaticky, niekedy verbálne povzbudzovali deti do činnosti, inokedy sa odvážili byť hraví a kreatívni až po povzbudení facilitátorom. Dospelí participanti, ktorí dizajnovali a konštruovali robotov a vesmírnej lode, niekedy sami a niekedy s deťmi, sa veľa smiali a pozitívne komentovali, že činnosť je zábavná. Svoje výtvory väčšinou dokončili, čo naznačovalo, že aktivity boli príjemné nielen pre ich deti, ale aj pre nich samých. To považujeme za dôležitý výsledok projektu, keďže pre rodiny detí s poruchami autistického spektra je ťažké nájsť spoločné voľnočasové aktivity, ktoré si skutočne užijú

všetci členovia. Walton (2019) poukazuje na to, že napriek tomu, že rodiny spolu trávajú voľný čas, ich spokojnosť so spoločne stráveným časom je nižšia v porovnaní s inými rodinami.

V nami ponúknutom programe, rodičia komentovali situáciu pozitívne, niektorí boli prekvapení, že ich dieťa je činnosťou zaujaté, že sedí na mieste a samostatne pracuje, bez potreby neustáleho slovného vedenia. Aktivitu teda spĺňali požiadavku podpory samostatnosti dieťaťa, čo bolo dosiahnuté vizuálnou štruktúrou. Aktivitu nevyžadovali ďalšie vysvetlenie, deti vedeli, čo majú robiť. Ide o príklad eklektického prístupu (z angl. toolbox approach) k učeniu detí s poruchami autistického spektra, pri ktorom odborník vyberá vhodnú metódu vzhľadom k úlohe a situácii (Charman a kol. 2011).

Konštrukčné činnosti zaujali aj otcov (nielen matky) detí, čo považujeme za pozitívny výsledok, pretože otcovia bývajú často vyčlenení zo starostlivosti o dieťa (Preece 2014).

Stretnutia podporovali komunikáciu dospelých s deťmi. Na tabuli boli pripravené otázky, ktorými rodičia mohli rozvíjať kreativitu dieťaťa a spoznávať jeho svet (Tab. 2). Otázky nasledovali teóriu kreatívnych expresívnych terapií (Malchiodi 2005), ktorých princípom je vedenie konverzácie s dieťaťom bezpečným spôsobom prostredníctvom rozhovoru o výtvarnom produkte, alebo role. Týmto spôsobom dieťa nemusí hovoriť o sebe, avšak odhaľuje dôležité obsahy. Ide o princíp lži, ktorá ukazuje pravdu (Hodermarska 2009). Tento spôsob práce vytvára bezpečnú estetickú distanciu (Landy 1994), ktorá zjemňuje emocionálne zaangažovanie s témou, čím umožňuje tému hlbšie preskúmať. Dieťa teda napríklad nehovorilo o svojich silných a slabých stránkach priamo, ale sprostredkované cez vyjadrenie silných a slabých stránok svojho robota. Otázky tiež vychádzali z dramaterapeutickej rolovej teórie (Landy 2009). Napriek tomu, že facilitátor nemohol v skupine pracovať individuálne počas celého workshopu s každým dieťaťom, zvolený spôsob podpory kompetencií rodičov sa ukázal ako veľmi vhodný a nápomocný. Mnohí rodičia využili túto možnosť a dieťaťa sa pýtali navrhnuté otázky. Forma práce prostredníctvom otázok mala dosah na viacerých úrovniach: a) umocnila kreativitu dieťaťa, b) pozitívne podporila vzťah dieťaťa s rodičom, ktorý mu venoval plne svoju pozornosť a počúval jeho odpovede na tému, ktorá dieťa fascinovala, c) podporila komunikačné zručnosti dieťaťa.

Téma stretnutia	Otázky
Roboti	Čo má tvoj robot rád? Čo rád robí? Aké zvuky vydáva? Ako sa pohybuje? Ako získava energiu? Spí niekedy? Čo môže jesť? Čo nerád robí? Čo nemá rád? Má tvoj robot nejakých nepriateľov? Kto mu pomáha?
Vesmírne lode	Kam chce tvoja vesmírna loď letieť? Kto je kapitán tvojej lode? Má tvoja vesmírna loď nejakých nepriateľov? Má nejakých spojencov? Kto býva na palube vesmírnej lode? Čo tamedia? Čo tam robia? Aké palivo sa používa na pohon tvojej vesmírnej lode? Ako sa pohybuje?

Tab. 2. Príklady otázok na vedenie diskusie s dieťaťom

Aktivitu tiež podporovali špecifické záujmy detí. Niektorí rodičia hovorili, že roboti/vesmír patria k obľúbeným témam ich detí. Tým, že išlo o kreatívne multisenzorické činnosti, aktivity zároveň umožňovali interakciu s obľúbenou témou inovatívnym spôsobom. Výsledky dotazníkov poukazujú na pozitívny výsledok

projektu. Deti aj rodičia sa zúčastnili viacerých aktivít z ponuky (Tab. 3). Najpopulárnejšie boli konštrukčné kreatívne aktivity vyrábanie robotov alebo vesmírnej lode z multisenzorických materiálov. Aktivity umožňovali pracovať samostatne, vo dvojiciach alebo v skupinách (Tab. 4).

	Kreslenie	Písanie	Vyrábanie
Deti	5	6	9
Rodičia	4	1	5
Spolu	9	7	14

Tab. 3. Participantmi zvolené aktivity

	Sám	S niekým	V skupine
Deti	3	6	1
Rodičia	3	3	2
Spolu	6	9	3

Tab. 4. Spôsob realizácie aktivity

Všetky deti (n=10) a šesť zo siedmich rodičov označilo, že aktivity sa im veľmi páčili. A všetkých sedem rodičov by sa aktivít zúčastnilo znovu. Posledná položka dotazníka bola otvorená, deti sa pýtala na to, ako by aktivity ešte zlepšili a rodičom dávala možnosť komentára. Väčšina detí do položky vpísala, že už by nepridali nič, alebo, že aktivity boli veľmi dobré. Jedno dieťa sa vyjadrilo, že sa mu páčila práca „s milou pani“ a jedno dieťa by chcelo viac materiálov na nalepovanie. Komentáre rodičov boli tiež pozitívne. Oceňovali množstvo senzorických materiálov, nápady na aktivity, prístup facilitátorov a pozitívnu atmosféru.

„Bolo to super.“

„Nášmu synovi sa činnosť páčila.“

„Pracovníci boli super a deti si to užili. Ďakujeme.“

„Bolo to veľmi dobré, veľa nápadov a materiálov. Dobré aktivity, dobre naplánované.“

„Výborný výber rôznych senzorických materiálov. Veľmi príjemné prostredie.“

„Príjemná aktivita v tichom, pokojnom prostredí s milým personálom.“

„Zlatí ľudia. Veľmi si uvedomovali senzorické potreby.“

Viacere z uvedených výrokov poukazujú na dôležitosť senzorickej primeranosti aktivít. Rodičia zo skúsenosti z vlastnými deťmi s poruchami autistického spektra vnímajú to, že ich deti môžu mať problém, napríklad s lepidlom, ktorého sa treba dotýkať. Alebo naopak, užívajú si, keď sa môžu hrať s chlpatými materiálmi. Pre deti s poruchami autistického spektra je typické zmenené senzorické vnímanie (APA 2013; Lessner Lištiaková 2019). Preto je dôležité, aby facilitátori tieto špecifiká zohľadnili, jednak ponukou rôznorodých materiálov, ale aj flexibilnou úpravou aktivity na základe pozorovania dieťaťa, napr.: ponúknuť štetec na nanášanie lepidla, aby si dieťa nezašpinilo prsty.

ZÁVER

Kreatívne workshopy predstavovali príjemne a zmysluplne využitý voľný čas pre deti a rodiny detí s poruchami autistického spektra a inými špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, čo dokladujú výsledky dotazníkovej štúdie ako aj analýza reflexií facilitátorov.

Individuálne benefity pre deti boli zaznamenané v rozvoji kreativity cez grafické a konštrukčné prvky, ako i naratívne prvky v rozhovoroch o produktoch. Aktivity silné stránky detí a rozvoj ich záujmov, avšak prostredníctvom inovatívnej formy. Navyše rozvíjali komunikačné zručnosti dieťaťa.

Zdieľané benefity spoločné pre rodinu ako celok predstavovali možnosť zmysluplne tráviť spoločný čas v aktivitách, ktoré sú atraktívne a relaxačné pre všetkých členov.

Projekt preukázal vhodnosť zapojenia kreatívnych aktivít do interaktívnej ponuky múzea. Dôležité aspekty predstavujú odbornosť dizajnérov aktivít tak, aby aktivity zohľadňovali senzorické špecifiká, preferenciu vizuálnej komunikácie a inštrukcií, štruktúrovanosť aktivít a zároveň možnosť voľby.

LITERATÚRA

- [1] American Psychiatric Association. (2013): *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). American Psychiatric Publishing, Arlington.
- [2] Antonetti, A., Fletcher, T. (2016): Parent Perceptions of Museum Participation: A Comparison Between Parents of Children with and without Autism Spectrum Disorders. *Inclusion*, Vol. 4, No. 2, 109-119.
- [3] British Educational Research Association (BERA) (2018): *Ethical guidelines for educational research*. [Online] Dostupné na: <https://www.bera.ac.uk/publication/ethical-guidelines-for-educational-research-2018> [Stiahnuté 2020-05-27].
- [4] Charman, T., Dockrell, J., Peacey, N., Peacey, L., Forward, K., Pellicano, L. (2011): *What is good practice in autism education?* Autism Education Trust, London.
- [5] Deng, L. (2017): Equity of Access to Cultural Heritage: Museum Experience as a Facilitator of Learning and Socialization in Children with Autism. *Curator: The Museum Journal*, Vol. 60, No. 4, 411-426.
- [6] Hodermarska, M. (2009): Perfume: A meditation on the countertransferential drama with babies who smell bad. *The Arts in Psychotherapy*, Vol. 36, No. 1, 39-46. <http://doi.org/10.1016/j.aip.2008.10.003>
- [7] Kulik, T. K., Fletcher, T. S. (2016): Considering the museum experience of children with autism. *Curator: The Museum Journal*, Vol. 59, No. 1, 27-38.
- [8] Landy, R. J. (1994): *Drama therapy: Concepts, theories, and practices* (2nd ed). Charles C. Thomas, Springfield.
- [9] Landy, R. J. (2009): Role theory and the role method of drama therapy. In D. R. Johnson & R. Emunah (Eds.), *Current approaches in drama therapy* (2nd ed.). Charles C. Thomas, Springfield. 65-88.

- [10] Lessner Lištiaková, I. (2019): *Autizmus a senzorické stratégie*. Univerzita Komenského, Bratislava.
- [11] Malchiodi, C. (2007): Expressive therapies: History, theory and practice. In C. Malchiodi (Ed.), *Expressive therapies*. The Guilford Press, New York, London. 1-15.
- [12] Mulligan, S., Rais, P., Steele-Driscoll, J., Townsend, S. (2013): Examination of a museum program for children with autism. *Journal of Museum Education*, Vol. 38, No. 3, 308-319.
- [13] Preece, D. (2014): A matter of perspective: the experience of daily life and support of mothers, fathers and siblings living with children on the autism spectrum with high support needs. *Good Autism Practice (GAP)*, Vol. 15, No. 1, 81-90.
- [14] Troshanska, J., Shikaleska, A., Trajkova-Krstikj, D. (2018): *Open museums: a guide to a museum program for children / people with autism and their families*. Ni Museum of Macedonian struggle, Skopje.

KONTAKTNÉ INFORMÁCIE AUTORA:

Mgr. Ivana Lessner Lištiaková, PhD.

University of Northampton

Waterside Campus, University Drive, Northampton, NN1 5PH, United Kingdom

tel.: 0908 548 339, e-mail: Ivana.LessnerListiakova@northampton.ac.uk

VÝTVARNÉ ČINNOSTI V PREPRIMÁRNÍM VZDĚLÁVÁNÍ – MOŽNOSTI A REALITA PRAXE MATEŘSKÝCH ŠKOL

ARTISTIC ACTIVITIES IN PRE-PRIMARY EDUCATION
– POSSIBILITIES AND REALITY OF KINDERGARTEN PRACTICE

HANA STADLEROVÁ

Abstrakt: Příspěvek se bude zabývat výtvarnými činnostmi jako prostředkem výchovy a vzdělávání dítěte předškolního věku. Na základě výsledků výzkumného šetření, poukáže na rizika a negativní jevy, které nabídku výtvarných činností v mateřské škole provázejí. Uvede také příklady dobré praxe, které prokazují vzdělávací přínos tvorby dítěti předškolního věku.

Klíčové slova: předškolní vzdělávání, kurikulární dokument, výtvarné činnosti, osobnostní rozvoj dítěte, příklady dobré praxe

Abstract: The contribution will deal with artistic activities as a means of upbringing and education of a pre-school child. Based on the results of the research survey, it highlights the risks and negative phenomena that accompany the offer of artistic activities in kindergarten. It will also provide examples of good practice that demonstrate the educational benefits of making a pre-school child.

Key words: pre-school education, curricular document, artistic activities, child personality development, good practice examples

ÚVOD

Předškolní vzdělávání v České republice již v minulosti umožňovalo vychovávat děti prostřednictvím tvorby a umění. O přínosu výtvarné výchovy pro rozvoj dítěte jsou přesvědčeni mnozí pedagogičtí odborníci a především teoretikové výtvarné výchovy. Pokud procházíme současný kurikulární dokument – Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (2018), výtvarná výchova, jako samostatný obor (stejně jako ostatní obory), do něj není začleněna. Počítá se však s nabídkou výtvarných činností jako prostředku pro realizaci daných vzdělávacích záměrů. Zda je tato možnost učiteli využívána a jaký je reálný obsah výtvarných činností ve vybraných mateřských školách, zjišťoval v letech 2018–2019 kvalitativní výzkum, jehož spoluřešitelkou je autorka textu. Tento výzkum se uskutečnil na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity v Brně v rámci specifického výzkumu. Výzkumná data

poskytli studenti všech forem bakalářského programu jednooborového studia učitelství pro mateřské školy. Metodou výzkumu se staly písemné odpovědi na otevřené otázky (dotazník), záznamy hospitovaných a realizovaných aktivit, rozhovory se studenty v rámci didaktiky a obrazové materiály (produkce dětí). V rámci výzkumu byly mimo jiné pojmenovány jevy, která ovlivňují kvalitu nabídky výtvarných činností a snižují jejich výchovný a vzdělávací potenciál. Zjištěné skutečnosti byly cíleně využívány autorkou textu v rámci didaktické přípravy studentů oboru Učitelství pro mateřské školy na ÚŠP UTB ve Zlíně (2019/2020). Konkrétně šlo o snahu ovlivnit koncepci a realizaci výtvarných činností, které projektovali a ve školní praxi realizovali studenti tohoto studijního oboru. Následující text bude věnován možnostem, jak je možné děti prostřednictvím výtvarných činností rozvíjet a poukáže na některé problémy, které je třeba v praxi nejen identifikovat, ale především řešit.

VÝCHODISKA NABÍDKY VÝTVARNÝCH ČINNOSTÍ V RVP PV

Rámcový vzdělávací program je pro učitele závazným dokumentem, ve kterém by se měl orientovat, chápat ho nejen jako východisko pro tvorbu školních vzdělávacích programů, ale především jeho dané principy a cíle uskutečňovat v reálné práci s dětmi.

V souvislosti s výzkumem reality výtvarných činností ve sledovaných mateřských školách je třeba citovat některé teze z RVP PV. Chceme např. poukázat na požadavek, aby nabídka všech aktivit, tedy i výtvarných, byla „maximálně přizpůsobena vývojovým, fyziologickým, kognitivním, sociálním a emocionálním potřebám dětí této věkové skupiny a dbát na to, aby tato vývojová specifika byla při vzdělávání dětí v plné míře respektována“ (RVP PV 2018, s. 7). Výzkum totiž poukázal na skutečnost, že v heterogenních třídách ne vždy probíhá ve vzdělávací nabídce diferenciací. Obdobný úkol mají plnit děti, které mají rozlišné dispozice pramenící z vývoje myšlení dítěte, úrovně motoriky, výtvarných dovedností a zkušeností, kreslířské typologie apod. Musíme si také uvědomit, že ani děti stejného věku se nevyjadřují stejně, učitel by tedy např. neměl při hodnocení dětské tvorby přistupovat podle kvantitativních kritérií, měl by znát, respektovat a podporovat tvorbu dítěte jako svébytný a jedinečný projev. I když byla tato skutečnost studentům ÚŠP zdůrazňována, z popisu některých realizovaných projektů vyplývá, že diferenciaci často řeší mírou dopomoci dítěti. Neuvědomují si, že by vzdělávání mělo být „důsledně vázáno k individuálně různým potřebám a možnostem jednotlivých dětí“ (RVP PV 2018, s. 7).

Kurikulární dokument dále doporučuje „využívat prožitkového a kooperativního učení hrou a činnostmi dětí, které jsou založeny na přímých zážitcích dítěte“ (RVP PV 2018, s. 8). Proto není vhodné, aby učitel mechanicky nabízel činnosti, které vedou pouze k tvorbě na efekt nebo mají dítě zabavit. Ztotožňujeme se s Hazukovou (2006, 2011), která obhajuje činnosti plánované a promyšlené. **Výtvarné činnosti** jako sled nejrůznějších navzájem izolovaných či málo propojených činností **netvoří celistvý systém**, který by umožňoval komplexní náhled na tuto výchovnou složku. **V důsledku toho výtvarná výchova takto volně koncipovaná neumožňuje** kontrolu, zda nebyla opomenuta některá z významných oblastí výtvarně-výchovné práce; **nedává** dětem ani jejich rodičům dostatečně jasné signály o tom, že je plnohodnotnou součástí výchovného působení, v některých jeho dimenzích dokonce nezastupitelná; **ztěžuje** učiteli (i rodičům) sledovat skutečný posun dětí ve smyslu výchovného záměru. Je proto důležité, aby učitel nabídku výtvarných činností promýšlet a uvědomoval si, proč má probíhat. Úkoly by měly směřovat k řešení výtvarného problému, v rámci jehož řešení dítě bude samostatné a aktivní. Jak i říká RVP

PV, úkoly v rámci čiastočne řízených činností (tedy i činností výtvarných) by měly podporovat dětskou zvědavost a potřebu objevovat, podněcovat radost dítěte z učení, jeho zájem poznávat nové, získávat zkušenosti a ovládat další dovednosti. I proto by učitelé měli využívat přirozený tok dětských myšlenek a spontánních nápadů a poskytovat dítěti dostatek prostoru pro spontánní aktivity a jeho vlastní plány (2018, s. 8). Není tedy třeba mít zpracované podrobné dlouhodobé plány, ale smysluplný rámec, v němž je prostor pro kreativitu učitele a dětí. Pokud děti přijdou s námětem činnosti, učitel by měl s jejich zájmem počítat a jejich podnět následně didakticky zpracovat. Chceme opět upozornit na formálnost zpracování konceptu výtvarné činnosti, kde jsou vyjmenovány učitelem (studentem) cíle zahrnující mnoho vzdělávacích záměrů, které jsou v rámci jedné aktivity nesplnitelné.

Někdy učitelé (ale též studenti) přijmou podnět od dětí a reagují na jejich zájem o určité téma tak, že vyhledávání v různých zdrojích, jak už bylo dětmi výtvarně zpracováno – rozhodující je pro ně pak forma, jak by výsledné dílo mělo vypadat. Chybí pak uvažování o smyslu aktivity a také o dispoziční připravenosti dítěte předloženou činnost samostatně zvládnout (učitel často nebere při přejatém postupu ohled na vývojové a výtvarné předpoklady dětí).

Učitel by také neměl nabídku výtvarných činností spojit s cílem vycházejícím pouze z jedné vzdělávací oblasti. Často je jako cíl výtvarné činnosti uváděn rozvoj hrubé a jemné motoriky, což považujeme i v rámci vzdělávací oblasti *Dítě a tělo* za nedostatečné. Výtvarná činnost sice učí děti manipulovat s různorodými výtvarnými instrumenty, zacházet s výtvarným materiálem, předpokládáme však, že s nimi budou následně tvořivě pracovat. Dílčím cílem této vzdělávací oblasti je také například rozvoj a užívání všech smyslů. Právě vnímání světa různými smysly se může stát východiskem výtvarných činností a obohatit formy motivace k tvorbě. Podle Uždila (2002, s. 93) totiž vnímání představuje vysoce aktivní činnost a společně s představivostí a myšlením tvoří trojici duševních funkcí, se kterými se v dětském výtvarném projevu počítá. Děti mohou výtvarně pracovat i se svým tělem a využívat jeho pohybu, částí těla jako výtvarného „instrumentu“ či „plochy“ pro kresbu a malbu. Výtvarné činnosti nabízejí dítěti možnosti získání i dalších užitečných dovedností – samostatně uklízet, udržovat čistotu prostředí, což jsou další z cílů i výstupů této vzdělávací oblasti (srov. RVP PV 2018).

Mezi cíli výtvarné činnosti, kterou studenti projektovali a realizovali, je často používána formulace, že směřuje k rozvoji tvořivosti dítěte, což je jeden z cílů vzdělávací oblasti *Dítě a psychika*. Tvořivost je zaužívaný pojem, na který odborníci nahlízejí různým způsobem. Může být spojována s rozvojem sebeaktualizace, sebepoznání a osobním růstem jedince (romantický/expresivní proud) nebo vnímána více jako komodita, cíl vzdělávání, který v důsledku slouží jak jedinci, tak společnosti (vědecký/racionální proud) (Štěpánková 2016, 2018). Někdy je označována jako tvořivost malá a velká. Zatímco atributem velké tvořivosti je novost, užitečnost a originalita, v pojetí malé tvořivosti je nejdůležitější kontext vzniku díla, subjektivní přínos a užitečnost, proměna výstupů v čase. Tzv. malá tvořivost je podle Štěpánkové (2013) něco, čeho je schopno každé dítě. Kreativita je imaginativní aktivita, jejíž výstup má atributy novosti, originality i vlastní hodnotu. Projevuje se ve všech oblastech lidských aktivit, jak v umění, tak ve vědě, práci, hře i každodenních činnostech, jak v individuálních, tak i v kolektivních. Někdy je označována jako tvořivost malá a velká. Zatímco atributem velké tvořivosti je novost, užitečnost a originalita, v pojetí malé tvořivosti je nejdůležitější kontext vzniku díla, subjektivní přínos a užitečnost, proměna výstupů v čase. Tzv. malá tvořivost je podle Štěpánkové (2013) něco, čeho je schopno

každé dítě. V předškolním vzdělávání mohou kreativitu rozvíjet experimentální činnosti s výtvarnými prostředky, které přinesou dítěti „nový“ objev spojený se zážitkem z tvorby a novým poznáním. Pokud má dítě výtvarně experimentovat, nemůže být současně řízeno učitelem a jeho požadavky. Experiment má být totiž provázen svobodným hledáním. Také opakující se aktivita, svázaná očekávaným výsledkem či výstupem, ztrácí pro dítě experimentální a objevný přínos. Důležité pro rozvoj tvořivosti jsou i výtvarné hry, pro něž je nejdůležitější průběh, který dítě uspokojuje a obohacuje. I když může být činnost částečně svázána určitými pravidly, děti by měly mít možnost ji svým způsobem variovat, tvořivě proměňovat. Jak konstatovali Langmeier, Krejčířová: „Hra souvisí se svobodou člověka a s jeho tvůrčí, fantazijní a uměleckou schopností“ (1998, s. 99). Tvořivá činnost by také neměla být omezována nedostatkem času. Právě časovou náročností obhajují mnozí studenti i učitelé formálnost a jednoduchost výtvarných úkolů a četnost výtvarných činností v týdenních plánech (výzkum potvrdil, že mateřské školy podporují spontánní tvorbu dětí, cílená nabídka se liší – někde je nabízena jedenkrát týdně, někde třikrát i vícekrát). Aby byly děti tvořivé, neměly by se bát výsledku – i na výtvarnou „nehodu“ je možné reagovat tvořivě. Potom nebudou potřeba předlohy, šablony a jiné podpůrné prostředky, které potlačují nejen tvořivost, ale i autenticitu dětského výtvarného projevu. Probíhají-li výtvarné činnosti v podnětné a příjemné atmosféře, mohou přispět k duševní pohodě dítěte, upevňovat jeho psychickou zdatnost a odolnost (když se např. vyrovnává s výtvarnou nehodou, s náročnějším úkolem, nechutí ho dokončit apod.). Tvorba může vést k rozvoji jeho intelektu, řeči a jazyka (když dítě popisuje a komentuje svůj výtvor, vysvětluje svoje záměry, reaguje na umělecká díla a tvorbu svých vrstevníků). Děti mají potřebu sdílet svoji tvorbu s druhými. Můžeme tedy prostřednictvím tvůrčích činností podporovat utváření vztahů dítěte k druhým lidem, posilovat, kultivovat a obohacovat jejich vzájemnou komunikaci, což je cílem vzdělávací oblasti *Dítě a ten druhý*. Děti mohou tvořit individuálně, měly by mít i příležitost spolupracovat na společném díle. Výtvarné činnosti pak mohou přispět k utváření pozitivních interpersonálních vztahů. Nedostatek empatie a autoritativní přístup učitele totiž limituje tvořivé pojetí výtvarných činností a potřebu dítěte se výtvarně vyjadřovat.

Také vzdělávací oblast *Dítě a společnost* nabízí prostor pro uplatnění výtvarných činností. V rámci nich je možné dítě uvádět do světa materiálních i duchovních hodnot, prostřednictvím výtvarných činností je možné přispívat k rozvíjení jeho základních kulturních a společenských postojů, podílet se na utváření pohody v jeho sociálním prostředí apod. Zkoumání okolního světa a různorodých kultur totiž podporuje i vzdělávací oblast *Dítě a svět* (srov. RVP PV 2018). Výzkum však poukázal na skutečnost, že jsou velké rezervy v nabídce aktivit přibližujících svět kultury a umění. Potvrzuje se fakt, že i když existují možnosti, vždy je důležité, jak jsou využity. Pokud učitel nemá k umění a kultuře vztah, je zjevné, že nebude s těmito podněty pracovat a bude volit jiné prostředky pro realizaci cílů předškolního vzdělávání nebo použije výtvarné činnosti k jiným cílům. Formalismus v předškolním vzdělávání výrazně ovlivňuje počátky systematického a cíleného vzdělávání, a to i vzdělávání prostřednictvím výtvarných činností. Výtvarná tvorba by totiž měla v dětech vyvolávat zážitek. Slavík vztahuje zážitek k osobnímu přístupu k určité situaci, kterou jsme díky zážitku uchopili a můžeme se k ní ve svých vzpomínkách navracet. „Ačkoliv situaci zažíváme zde a nyní, zážitkem je pro nás v konečném důsledku to, co si ze situace odnášíme jako vzpomínky, více nebo méně přístupné pro opakovaný návrat.“ (Slavík 2011, s. 64). I když upozorňujeme na mnoho negativních jevů, které provázejí praxi výtvarných činností v mateřské škole, existuje

i mnoho príkladů dobré praxe, které mohou nasměrovat, motivovat další učitele a především studenty, jak v praxi realizovat cíle předškolního vzdělávání. V žádném případě by se neměly tyto příklady stát popisným návodem, jak postupovat a násilně ovlivňovat děti a jejich tvorbu.

PŘÍKLADY DOBRÉ PRAXE JAKO MOTIVACE ZMĚNY

„Výtvarné dílo není určeno očím dospělých, ale jejich mysli. To, co dítě výtvarně sděluje, vyrůstá z jeho prožitků a zkušeností, z citového bohatství...“ (Roeselová 2003, s. 38). Myšlenka významné osobnosti výtvarné pedagogiky se může stát mottem pro uvažování nad proměnou výtvarných činností nabízným dětem v mateřské škole. Učitel má totiž důležitý úkol nejen připravovat příležitosti pro předškolní vzdělávání, ale především se zamýšlet, co od dětí očekává – tento požadavek se týká i výtvarných činností. Jestliže je pro něj nejdůležitější očekávaná forma, může dítě ranit, pokud negativně reaguje na „nepovedenou“ práci, která neodpovídá jeho představě, osobním estetickým kritériím apod. Nepovedené práce dítě předškolního věku totiž nevytváří, pokud má při tvorbě oporu v zážitku, zkušenosti, těžší z vlastní bohaté představivosti a fantazie. Pak stačí i sebejednodušší podnět, který i malé dítě dovede tvořivě zúročit. Můžeme uvést příklady aktivit, které s dětmi realizovaly studentky kombinované formy studia oboru Učitelství pro mateřské školy ÚŠP. Měly se pokusit obohatit školní praxi tvorbou s již nepotřebným materiálem, který našly ve svém okolí.

Nejprve přiblížíme tvorbu dvouleté hočičky V.. V rámci nabídky materiálů, které jí poskytla studentka I. P., ji zaujala možnost pracovat s tak běžným materiálem, jakým je pet lahev. Tento příklad uvádíme především proto, že následné činnosti byly přizpůsobeny jejím schopnostem, podporovaly její samostatnost. Znovu je třeba připomenout, že je důležité sledovat a následně respektovat individuální dispozice tvořících dětí, které nejsou dány pouze věkem. Dívce nejprve lahev posloužila jako nástroj akční malby, kterou realizovala na velkém formátu papíru ležícím na zemi. Vybrala si vhodnou barvu a sama se rozhodla, jakým způsobem bude s lahví manipulovat. Činnost přispěla ke koordinaci pohybu, rozvoji hrubé i jemné motoriky. Tím, že probíhala v exteriéru, nebrzdila akční gesto spojené s obavou, že barvou znečistí prostory třídy, zároveň porušila konvenční představy o tvoření pouze u stolečku, ve třídě a na malém formátu (dítě je třeba v tomto případě vybavit pracovním oděvem). Aktivita umožnila dítěti komentovat proces tvorby a vzniklé skvrny interpretovat. Obdobně dívka přistoupila i k dalšímu experimentu, kdy lahev namočenou do barvy použila jako tiskátko (zkoumala ji ze všech stran). Vzniklé stopy jí pak připomínaly otisky pneumatik traktoru (nebyla tedy vedena pokynem otiskovat např. pouze dno a tvořit obligátní „květinčky“). Dvouletá V. měla navíc další možnost poznávat plast jako netradiční instrument. Nastříhanými různotvarými kousky z pet lahve, obdobně jako špachtlí, roztírala barvy nanesené na plochu papíru (plast samozřejmě rozstříhala studentka). Mohla tak pozorovat, jak se barvy míchají, jaké stopy zanechávají. V další aktivitě byla využita víčka od pet lahve – dítě mělo možnost je podle své představy rozmístit na plochu papíru. Studentka měla představu, že dítě bude tvořit rezervář – přes objekty bude stříkat barvy mechanickým rozprašovačem. Tuto činnost však dítě nebylo schopné samostatně zvládnout. Studentka tak získala cennou zkušenost, která je důležitá pro projektování vzdělávací nabídky v mateřské škole. Činnost se může stát výzvou pro spolupráci ve dvojici či heterogenní skupině, kdy náročnější aktivitu provede starší dítě. Starší děti mohou také do barevných ploch zasahovat např. kresbou, pokud je jejich záměrem vzniklé skvrny a barevné plochy

dotváreť. Nabížené aktivity tak môžu rozvíjať individuálnu schopnosť detí, pokiaľ dochádza k rešpektovaniu ich dispozícií. I keď uvádzame tento konkrétny príklad, je možné tieto skúsenosti zobecniť a zúročiť v bežnej školskej praxi.



Obr.1. Pet lahev ako instrument akčnej maľby a otisků. Foto: I. P.

Výtvarné činnosti, rovnako ako inú vzdelávaciu ponuku, by si dieťa malo vyberať (nie je nutné, aby všetky deti tvorili súčasne alebo ponuku chápali ako povinnosť). Výtvarná činnosť by sa mala stať pre dieťa lákavou výzvou, ktorou si CHCE vyskúšať. Pre dieťa je fascinujúce, keď vytvorí niečo, čo je pre neho nové, neočakávané. Takto sa môže radosť z obvyklých stôp, farebných skvrn alebo jednoduchých premeny materiálu. Preto by výtvarné prostriedky v materskej škole mali byť obohacované o netradičné a pritom dostupné výtvarné prostriedky. Je dôležité naučiť sa dívať okolo seba, hľadať a tvorivo myslieť. Tento požiadavka samozrejme platí pre učiteľa i deti, čo potvrdia nasledujúce príklady.

Studentka K. H. K. napr. zhromaždila množstvo plastových odměrek, ktoré deti použili v kombinácii s ďalšími materiálmi ako netradičnými „stavebnicami“ na vytváranie plošných inštalácií. V ďalšej aktivite odměrky použili pri akčnej maľbe – nabíraly nimi tekutú farbu a rozlievaly na textilnú plochu. Skupinovo tak vytváraly abstraktnú maľbu, v rámci ktorej mohli pozorovať, ako vznikne z čiernej a bielej šedá a ako farba kouzli, pokiaľ sa zriedi. Inšpirujúce boli i vzniklé skvrny, ktoré mohli pripomínať bytosti z reálneho i fantastického sveta. V deťoch pak tieto výtvarné aktivity probudili záujem vyskúšať obdobné experimenty i s viacerými farbami.



Obr.1. Odměrka ako nástroj akčnej maľby a súčasť netradičnej stavebnice. Foto: K. H. K.

Je vždy přínosné, pokud dítě zapojíme do vyhledávání netradičních výtvarných prostředků nebo mu materiál poskytneme a dáme prostor, aby s ním smysluplně naložilo. Studentka N. J. například přinesla velké množství různých knoflíků. Děti si spontánně začaly vybírat ty, které je zaujaly barvou či tvarem (zároveň mohly objasnit svůj výběr). Na sponánní činnost pak navázala činnost částečně řízená – studentka stanovila kritéria, podle kterých měly děti knoflíky třídit nebo uspořádat (barevnost, velikost aj.). Následně je zkoumaly hmatem – mohly pojmenovat, zda je hladký či hrubý, má-li plastický dekor. Starší děti mohou dále určit geometrický tvar, pokud je jiný než kruhový. Mohou být také obeznámeny, z jakého materiálu se knoflíky vyrábějí.

Hmatové zkušenosti děti využily v následné výtvarné aktivitě – nejprve knoflíky otiskovaly do hladké vrstvy navlhčeného písku, otisky nebyly příliš výrazné. Proto vyvályly plát z plastelíny (je možno použít i keramickou hlinu). Tuto činnost vykonávaly děti, které ji zvládly bez výrazné dopomoci dospělého. Do zpracované hmoty pak otiskovaly nejružnější tvary, plochu komponovaly podle své představy, aniž měly předem stanovený motiv. Ten je nesvazoval ani u následných výtvarných experimentů s barvou – např. když pohybem textilního podkladu vytvářely stopy díky knoflíkům namočeným v barvě. Materiál tak mohl být opakovaně využíván (srovnejme s častým postupem, kdy učitelka nalepuje místo dětí tvary na podklad tavnou pistolí).

Děti mohly rozvíjet i další dovednosti. Např. nejstarší si mohly vyzkoušet knoflík přišít na textil, ale i jiný podkladový materiál. Pro nejmenší děti může učitel připravit přezvětšený tvar knoflíku (může být vystřižen např. z kartonu). Nejprve ho mohou děti výtvarně dotvářet malbou, koláží, otisky apod. – mají tedy možnost volby materiálu, postupu podle svých představ a schopností. Následně pak mohou tvar provlékat, přivazovat apod., procvičovat tak potřebné motorické dovednosti.



Obr.1. Knoflíkové tvoření. Foto: N. J.

Popsané aktivity, které přinesly dětem mnoho nového, včetně zážitků, potvrdily i důvěru studentky ve schopnosti dětí i neomezené možnosti tvorby, což potvrzuje i její komentář: „Chtěla jsem, aby se děti oprostily od tradičního vnímání knoflíku jako věci ke spojování látky na oblečení. Chtěla jsem děti navést k tomu, aby si uvědomily, že v podstatě téměř každý materiál kolem nás lze využít k různým ‚výtvarným hrátkám‘, a aby

dokázaly popustit uzdu své fantazii, i co se týče zaměření činností. Některé z aktivit navrhly samy děti, což mi přijde mnohem lepší, než kdybych všechny činnosti dětem pouze předkládala já sama“ (N. J.).

I další studentky zjistily, že mají mnohem více možností, jak obohatit nabídku výtvarných činností, pokud nebudou trvat na konvenčních výtvarných prostředcích a postupech. Je třeba se jen kolem sebe pozorně dívat a objevovat dosud neobjevené.

ZÁVĚR

Mateřská škola by měla dítěti poskytnout dostatek příležitostí ke kultivovanému prožívání a výtvarnému vyjadřování. Tento úkol klade velké nároky na učitele. Pedagogická praxe totiž ukazuje, že mít možnost, neznamena automaticky ji využít. I proto je cenné, když můžeme uvést příklady dobré praxe, které inspirují – nemají v žádném případě vést k nápodobě a mechanickému směřování k výstupům. Měly by přinést poučení, jak je možné koncipovat výtvarné činnosti tak, aby byly pro děti obohacujícím a přínosným prostředkem předškolního vzdělávání.

LITERATURA

- [1] Hazuková, H. (2011): *Výtvarné činnosti v předškolním vzdělávání*. RAABE, Praha.
- [2] Hazuková, H. (2006): *Nová pojetí výtvarné výchovy, plán a výtvarné projekty*. [cit. 2020-05-03]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/k/p/629/NOVA-POJETI-VYTVARNE-VYCHOVYPLAN-A-VYTVARNE-PROJEKTY.html/>
- [3] Langmeier, J., Krejčířová, D. (2006): *Vývojová psychologie*. GRADA, Praha.
- [4] Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (2018): [cit. 2020-05-03]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani-od-1-1>
- [5] Roeselová, V. (2003): *Didaktika výtvarné výchovy nejen pro základní umělecké školy*. UK, Pedagogická fakulta, Praha.
- [6] Slavík, J. (2011): *Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefietiky*. UK, Pedagogická fakulta, Praha.
- [7] Štěpánková, K. (2013): Jak „zabít“ tvořivost ve výtvarné výchově. *Kultura, umění a výchova*, 1(1) [cit. 2020-05-03]. Dostupné z: http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=3&clanek=21
- [8] Štěpánková, K. (2016): Jak „zabít“ tvořivost ve výtvarné výchově. *Kultura, umění a výchova*, 1(1) [cit. 2020-05-03].

- [9] Štěpánková, K. (2016): Implicitní teorie učitelů o tvořivosti a jejich vliv na výtvarné vzdělávání. In: Šobáňová, P.(ed.) *Současný stav a perspektivy výtvarné výchovy: Reflexe kurikulárních dokumentů pro všeobecné vzdělávání*. Olomouc, Česká sekce INSEA, s. 53–68.
- [10] Uždil, J. (2002): *Čáry, klikyháky, paňáci a auta: Výtvarný projev a psychický život dítěte*. Portál, Praha.

KONTAKTNÍ INFORMACE AUTORA:

doc. PaedDr. Hana Stadlerová, Ph.D.

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií, ÚŠP

Štefánikova 5670, 760 01 Zlín, Česká republika

e-mail: stadlerova@utb.cz

UMELECKÉ VZDELÁVANIE OPTIKOU KURIKULÁRNYCH DOKUMENTOV PREDPRIMÁRNEHO VZDELÁVANIA

ART EDUCATION THROUGH THE LENS OF CURRICULAR DOCUMENTS
OF PRE-PRIMARY EDUCATION

LUCIA ŠEPELÁKOVÁ

Abstrakt: Príspevok analyzuje pozíciu umeleckého vzdelávania v predprimárnom vzdelávaní z pohľadu vybraných kurikulárnych dokumentov. V príspevku sa zaoberáme možnosťami, ktoré poskytuje priestor materskej školy v oblasti umenia a umeleckého sebvýjadrenia dieťaťa.

Kľúčové slová: Umelecké vzdelávanie. Predprimárne vzdelávanie. Kurikulárny dokument.

Abstract: The paper analyzes the position of art education in pre-primary education from the viewpoint of selected curricular documents. In this article we deal with the possibilities provided by the kindergarten in the field of art and artistic self-expression of the child.

Key words: Art education. Pre - primary education. Curricular document.

ÚVOD

„Urob z každého dňa umelecké dielo“

JOHN WOODEN

Hlavným cieľom výchovy a vzdelávania v materskej škole je dosiahnutie optimálnej kognitívnej, senzomotorickej a sociálno-citovej úrovne ako základu pre školské vzdelávanie v základnej škole a pre život v spoločnosti (ŠTVP 2016). Všeobecným cieľom výchovy a vzdelávania v materskej škole je okrem iného: *„sprostredkovať základy verejnej kultúry.“*

Materská škola ako prvá škola, ktorú dieťa navštevuje nemá za úlohu „len“ pripraviť dieťa na vstup do základnej školy, ale naplniť toto jedinečné obdobie v živote človeka zmysluplnými aktivitami, rôznorodými činnosťami a priblížiť mu svet, ktorého je súčasťou.

I keď sa na prvý pohľad môže laikovi zdať, že prioritou materskej školy je naučiť dieťa základy elementárnej gramotnosti, najmä v oblasti kognitívnej, nie je možné „vynechať“ rozvoj socio-afektívnej a psychomotorickej oblasti.

Odhladiac od často protežovanej rozumovej výchovy, je toto prostredie mimoriadne podnetné a vhodné na tvorbu základov estetického cítenia, vnímania rozmanitosti kultúry a umenia v celom spektre.

Jednotlivé kurikulárne dokumenty, ktoré významne ovplyvnili posledné desaťročia smerovanie predprimárnej edukácie nazerali na túto oblasť rôzne. Cieľom toho príspevku je priblížiť pohľad na postavenie umeleckého vzdelávania v nami vybraných kurikulárnych dokumentoch.

UMELECKÉ VZDELÁVANIE V MATERSKEJ ŠKOLE

Samotná pozícia umenia je v živote človeka nenahraditeľná. Ako popisuje Kulka (2008) pre umenie sú najdôležitejšie požiadavky:

- *sebavyjadrenia* – umenie je prostriedkom vyjadrovania myšlienok, názorov, postojov, zážitkov a pod. Môže to byť aj jednoduchý výrobok umeleckého remesla, ktorý reprezentuje názor, vkus a skúsenosť svojho tvorca bez zámerného vyjadrenia konkrétnej myšlienky;
- *zobrazenia* – umenie musí byť vnímateľné zmyslami. Myšlienka musí byť zachytená v názornej obrazovej podobe. Ani abstraktné či konceptuálne umenie sa nezaobíde bez narážky na reálne formy a je do určitej miery obrazom skutočnosti (či už reálnej alebo vysnívanej, fantazijnej);
- *estetického usporiadania* – to, čo je vyjadrované a zobrazované, musí byť usporiadané tak, aby to bolo krásne či esteticky pôsobivé (patri sem aj škaredosť).

Schopnosť umelecky vnímať sa nezískava nečinným nazeraním, ale ako uvádza Read (1967) krásu sa naučíme chápať len na základe svojich vlastných tvorivých aspirácií, hoci i nedokonalých. Predstava, že dieťa v predškolskom veku ešte nie je dostatočne zrelé na aktivity v oblasti umeleckého vzdelávania je mylná.

Umelecké vzdelávanie malo v oblasti výchovy najmenších vždy svoje nezastupiteľné miesto. Odhladiac od obdobia, kedy pedagogické myslenie o deťoch predškolského veku nebolo podľa Kasáčovej (2009) samozrejmosťou a výchova detí sa považovala zväčša za rodinnú záležitosť, mala táto oblasť svoje zastúpenie v každom kurikulárnom dokumente.

Zmienky o výchove detí sa na poli pedagogiky vyskytovali viac v súvislosti s témami sociálnymi. Napriek tomu už 18. storočie položilo základy pre neskoršie úvahy o výchove malých detí. Na prelome 18. a 19. storočia v európskych krajinách filantropické záujmy niektorých jednotlivcov, nadšencov, osvietencov a filantropistov viedli podľa Trubíniovej (2009) k zakladaniu detských ustanovizní. Boli to sirotince, chudobince, ústavy, ústavy pre malých, ústavy pre deti, školy pre malé deti, útulky, opatrovne a i. Starostlivosťou o deti už od najútlejšieho veku sa snažili zmierniť krivdy vtedajšej spoločnosti, ktoré existovali v každej krajine strednej Európy.

Robert Owen, priekopník tejto činnosti v Anglicku musel prekonať veľa prekážok, kým otvoril r. 1816 *Ústav pre výchovu charakteru* v New-Lanarku. Okrem škôl pre staršie deti tu bola prvá škola pre deti do 5 rokov tzv. „*infant school*.“ Didaktickým cieľom *hudby a tanca* mala byť aj disciplína, ktorou sa mala zabezpečiť výchova charakteru dieťaťa (Trubíniová 2009).

Ako uvádzajú najstaršie Uhorské osnovy predmetov v detských opatrovniach umelecké vzdelávanie sa zameriavalo na dve kľúčové oblasti:

- KRESLENIE - kreslenie tvarov bolo uľahčením a súčasne aj úvodom na písanie podľa geometrických proporcií. Učiteľ učil deti, ako majú robiť rovné, zakrivené, krivé, polooválne a guľaté tvary, učil ich spájať línie a kresliť tvary. Toto všetko bolo potrebné pre každodenný život a bežné pozorovanie;
- NÁUKA O SPEVE - mala byť užitočnou a príjemnou vyučovacou metódou, cvičiť a podporovať dobrý sluch, naprávať hlas, uľahčovať a spríjemňovať učenie sa naspamäť. Hudba bola podporovateľom estetického cítenia, harmónie, duševného súladu, priazne, lásky, krásy a následkom toho mala byť láska k poriadku a čistote.

Významné osobnosti predškolskej pedagogiky vnímali potrebu umeleckého vzdelávania už v najútlejšom veku, pričom ho presadzovali do základných programov pre detské opatrovane a boli prirodzene súčasťou vzdelávania opatrovkýň.

Ako popisuje významná osobnosť predškolskej pedagogiky *Anton Rehlingen* práve hudba a spev môžu zaujať pozornosť dieťaťa na dlhšiu dobu. Okrem toho je vhodné pri výchove dieťaťa využívať aj jeho citové reakcie (Trubíniová 2009).

Prvým verejným predškolským zariadením na území Slovenska bola opatrovňa v Banskej Bystrici. O jej založenie sa zaslúžila propagátorka opatrovní v Uhorsku *Terézia Brunswická* v roku 1829. Bolo to druhé zariadenie tohto typu v rámci Uhorska. Vydržoval ju Ženský spolok, pričom ďalšie opatrovne vznikli v Bratislave a v Trnave (Kasáčová 2009).

Ako uvádza Trubíniová (2009) cenné je, že v prvých detských opatrovniach z podnetu Rehlingena mala veľmi významné miesto hudba. V Denníku z r. 1832 sú uvedené tieto významné slová:

„Nič sa nedá v dieťati ľahšie vzbudiť ako cit krásna, ktoré je – ako to Schiller veľmi správne poznamenáva – pestúnkou ducha. Predovšetkým sa cit krásna vzbudzuje hudbou. Ak sa útlemu dieťaťu hudba podáva tak, že si k nej osvojí lásku ako k náplni života, potom má hudba blahodarný vplyv na všetky vedomosti, ako aj na praktický život. Hudba sa takto stáva najvnútornejším duchom vo všetkom, čo sa učíme a konáme; stáva sa nebeským géniom, ktorý nás všade sprevádza a premieňa najväčšie disharmónie v osudoch, ktoré sa nás dotýkajú, v najkrajšiu harmóniu.“

INFORMATÓRIUM ŠKOLY MATERSKEJ (1632)

Jeden z najvýznamnejších predstaviteľov (nielen) predškolskej pedagogiky *Ján Amos Komenský* kladie umeleckému vzdelávaniu významné miesto v diele *Informatórium školy materskej* (1632). V tomto, často označovanom ako prvom kurikulárnom dokumente pre predprimárne vzdelávanie sa Komenský zaoberal šiestimi zložkami výchovy:

1. telesnou výchovou,
2. rozumovou výchovou,
3. pracovnou výchovou,
4. jazykovou výchovou,
5. mravnou výchovou,

6. náboženskou výchovou.

Jednotlivé zložky výchovy rozpracované v samostatných kapitolách sa pritom podľa Čapkovej (1968), navzájom prelínajú a dopĺňajú, pričom zahŕňajú tiež **estetickú výchovu**.

Informatórium školy materskej sa v rámci estetickú výchovy zameriavalo na tri kľúčové oblasti:

V rámci **poézie**:

- vďaka spevu pestúanky pri detských hrách sa malo dieťa naučiť:
 - vnímať harmóniu i rytmus reči;
 - tliekať rukami a pokojne počúvať veršiky (ťap, ťap, ťapušky ...);
- *od tretieho či štvrtého roku*:
 - spamäti opakovať a v budúcnosti užitočne použiť rýmovacky, ktoré slúžia predovšetkým na utíšenie najmenších;
- *počas štvrtého, piateho i šiesteho roku*:
 - odriekať krátke náboženské verše;
 - rozlišovať poéziu a jednoduchú reč;

V oblasti **hudby**:

- od narodenia:
 - plakať, pretože nárek je rajska pieseň, v spievaní ktorej nemožno človeku brániť;
- počas druhého roku:
 - vnímať melódiu aj harmóniu;
 - tešiť sa z rozličných zvukov (spev, štrngot, hra na hudobné nástroje);
- v priebehu tretieho roku vďaka každodennému cvičeniu pod dohľadom rodičov či varovkyne:
 - správať sa slušne, dávať pozor a spievať pred i po jedle, na začiatku aj konci modlitby;
 - radovať sa z pobytu v chráme, hlavne keď spieva zhromaždenie ľudí;
- po dovŕšení štvrtého roku:
 - samo spievať;
- od piateho roku:
 - spievať hymny a chválospevy na slávu Stvoriteľa;

V oblasti **maľovania aj písania**:

- po dovŕšení štvrtého alebo piateho roku pri hre:
 - uhlíkom či kriedou kresliť bodky, čiarky, kríže aj kruhy podľa vlastnej vôle, prípadne podľa vzoru;
 - držať v ruke uhoľ i kriedu a postupne sa začať zdokonaľovať v písaní;
 - porozumieť, čo je bodka čiara (Komenský 1991).

Komenský nástojil na tom, aby dieťa ešte predtým než začne navštevovať školu počas zdokonaľovania pracovných zručností získalo skúsenosti s napodobňovaním, mechanickou prácou, maľovaním, písaním, dialektikou, aritmetikou, geometriou i hudbou.

Estetická výchova sa prelína jednotlivými vzdelávacími oblasťami, jeho výchovnými zložkami či je náplňou aktivít, súčasťou výchovných metód a stratégií, ktoré majú využívať rodičia a vychovávatelia. Odkaz, ktorý nám Komenský zanechal je stále aktuálny a jeho myšlienky v oblasti predprimárnej edukácie sa následne transformovali do ďalších výchovných programov, ktoré od r. 1921 na Slovensku formovali výchovno-vzdelávacie činnosti v opatrovniach, ústavoch a neskôr v materských školách.

PROGRAM VÝCHOVY A VZDELÁVANIA DETÍ V MATERSKÝCH ŠKOLÁCH (1999)

Ďalším významným dokumentom v oblasti predprimárneho vzdelávania bol dokument *Program výchovy a vzdelávania detí v materských školách* (Guziová 1999), v ktorom bolo štruktúrovane obsahu do výchovných zložiek:

- telesná výchova;
- pracovná výchova;
- prosociálna výchova;
- rozumová výchova a jej súčasti: rozvíjanie poznania, jazyková výchova a matematické predstavy;
- estetická výchova a jej súčasti: výtvarná, hudobná a literárna výchova.

Ako uvádza tento program, výchovná zložka *Estetická výchova* sa zameriavala na všestrannú kultiváciu a celostne rozvíjala osobnosť dieťaťa predškolského veku. Ako je popísané v tejto časti, táto zložka výchovy veľmi účinne podnecuje všetky sféry psychiky, predovšetkým citový a morálny rozvoj. Priaznivo pôsobí na stav fyzickej i psychickej pohody dieťaťa. Rozvíja vyššie estetické cily a ich prostredníctvom integruje hudobný, tanečný, výtvarný, literárny a dramatický zážitok do jedného komplexného estetického zážitku, v ktorom sú zapojené takmer všetky zmysly.

Hlavným cieľom a poslaním estetickej výchovy bolo „rozvíjať najmä nonkognitívne (mimopoznávacie) kvality osobnosti dieťaťa, prebúdzajú estetické cítenie (citlivosť na krásno), vyvolávajú prirodzenú potrebu estetického zážitku a osvojiť si zručnosti tvorivého estetického sebavyjadrovania“ (Guziová 1999, s. 130).

Program výchovy a vzdelávania detí v materských školách uvádza čiastkové ciele estetickej výchovy:

- rozvíjať zmyslové vnímanie, najmä zrakovú, sluchovú a hmatovú citlivosť (aj čuch a chuť,
- napr. vnímať vône v prírode, alebo chuť a vôňu esteticky upravených jedál a zákuskov
- a pod.);
- rozvíjať predstavivosť, fantáziu a obrazotvornosť;
- podnecovať originalitu (v rámci rozvíjania tvorivých schopností v estetickovýchovných
- činnostiach), ktorej prirodzeným dôsledkom je budúca schopnosť nezávislosti myslenia;
- podnecovať samostatnosť, záujem, motiváciu (vrátane tendencie dokončiť činnosť);
- schopnosť prejať radosť nielen zo svojho praktického a umeleckého výtvoru, ale tešiť sa aj z výtvorov svojich rovesníkov;
- posilňovať schopnosť sebaovládania na základe zvládnutia vlastných negatívnych emócií
- (spoločensky prijateľným spôsobom);

- na základe hlbokého estetického zážitku vyvolávať stav harmónie a pohody a tak posilňovať celkovú psychickú vyrovnanosť;
- rozvíjať vyššie city (napr. poznávacie, estetické a mravné city);
- utvárať základy elementárnej vkusovej orientácie založenej na rozvinutej citlivosti na krásno;
- utvárať pozitívny vzťah k umeniu a prírode;
- utvárať elementárne environmentálne cítenie;
- zvyšovať emocionálnu inteligenciu.

Ciele a obsah estetickej výchovy sú rozpracované v hudobnej, výtvarnej a literárnej výchove.

V oblasti **hudobnej výchovy** sa obsah členil na oblasti:

- Spevacké činnosti,
- Inštrumentálne činnosti,
- Hudobno-pohybové činnosti,
- Počúvanie hudby.

Obsah **výtvarnej výchovy** bol rozpracovaný na:

- Výtvarné vyjadrovanie predstáv,
- Výchova zmyslu pre životné prostredie a výtvarné umenie.

V oblasti **literárna výchova** sa obsah členil na časti:

- Poézia – riekanky a vyčítanky,
- Poézia – lyrická a epická,
- Próza – rozprávky,
- Dramatické umenie a dramatické vyjadrovanie predstáv.

Obsah bol v tomto dokumente štruktúrovaný podľa vekových skupín a členil sa na úlohy a ciele v skupine 3-4r., 4-5r. a 5-6r. detí (Obr. 1).

OBSAH VÝCHOVY A VZDELÁVANIA

Veková skupina:

3 – 4 roky	4 – 5 rokov	5 – 6 rokov
Spevacké činnosti Deti si postupne utvárajú pozitívny vzťah k spevu, speváckym činnostiam a k hudbe prostredníctvom citového zážitku, ktorý majú z počúvania hudby, napr. z počúvania a napodobňovania rôznych popevkov, riekankových melódií, piesní a iných hudobných foriem, ale aj z prežívania vlastnej spontánnej hudobnej aktivity. Radosný spevácky prejav prirodzene spájajú s rytmizáciou, jednoduchými inštrumentálnymi činnosťami, hudobno-pohybovým, hudobno-dramatickým a iným tvorivým estetickým prejavom. Vzhľadom na rozvíjajúcu sa hudobnú pamäť si deti utvárajú základný repertoár popevkov riekankového charakteru a detských piesní rôzneho žánru, ktorý si postupne rozširujú počas celej dochádzky do materskej školy.		
Napodobňovať rôzne sluchové podnety, napr. zvuky z prírody, hlasy zvierat, zvukovo prítlačivé motívy z rozprávok a príbehov a pod.	Citlivo vnímať rôzne nehudobné zvuky, hovorený a spevácky prejav a prostredníctvom napodobňovania sa pri speve čo najpresnejšie orientovať speváckym prejavom učiteľky.	Podľa sluchu sa orientovať v zvukovom a tónovom priestore primeranom detskému chápaniu, napr. správne rozlišovať hudobné a nehudobné zvuky, rytmizovať alebo zaspievať hudobné motívy vzhľadom na konkrétny rytmus, tónový rozsah a pod.

Obr. 1 Ukážka úloh v PVV (Guziová 1999, s. 136).

ŠTÁTNY VZDELÁVACÍ PROGRAM ISCED 0 – PREDPRIMÁRNE VZDELÁVANIE (2008)

V roku 2008 prijatím školského zákona č. 245/2008 bol vydaný a zavedený *Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie (2008)*, ktorý tvoril prvú úroveň dvojúrovňového modelu vzdelávacích programov. Definoval hlavné princípy a ciele kurikulárnej politiky štátu, podstatné demokratické a humanistické hodnoty, na ktorých je výchova a vzdelávanie založené. Obsah bol štruktúrovaný do štyroch tematických okruhov, pričom jeden z okruhov - **okruh Kultúra** bol zameraný na rozvíjanie kontaktov dieťaťa so svetom duševných činností ľudí, rozvoja vnímania a uplatňovania hudobnej, literárnej a výtvarnej kultúry (predmetný svet, svet hry a svet umenia).

Vzdelávacie oblasti v sebe zároveň v rôznej miere zahŕňali podoblasti, v rámci ktorej bola pozornosť venovaná aj *umelecko-expresívnej podoblasti (zahŕňala hudobnú, výtvarnú, literárnu časť)*.

Dokument obsahoval vzdelávacie štandardy – obsahové a výkonové, prislúchajúce každému tematickému okruhu a jednotlivým vzdelávacím oblastiam (Obr. 2):

- perceptuálno-motorickej,
- kognitívnej,
- sociálno-emocionálnej.

V jednotlivých výkonových štandardoch sa spomína, že dieťa by malo vyjadriť rôzne aspekty svojho života prostredníctvom rôznych umeleckých výrazových prostriedkov.

V časti Materiálno-technické a priestorové zabezpečenie predprimárneho vzdelávania je tiež uvedené, že vonkajšie priestory by mali umožňovať tvorivé, konštrukčné a umelecké činnosti (ISCED 0, s. 31).

6.4 Obsahové a výkonové štandardy v tematickom okruhu KULTÚRA

Perceptuálno-motorická oblasť	
Obsahové štandardy	Výkonové štandardy (špecifické ciele)
Rytmizácia hrou na telo pri postojoch, chôdzi, behu. Reakcie na zmenu tempa hudby. Pohybové stvárnenie charakteru hudby. Tanec a pohybová improvizácia.	– rytmizovať samostatne hrou na telo 2/4, 3/4 takt pri rôznych postojoch, chôdzi, behu, – pohotovo reagovať na zmenu tempa hudobného sprievodu, – vyjadriť náladu piesne a hudby prirodzeným kultivovaným pohybom, – uplatňovať tanečné prvky (cvalové poskoky, poskočný krok, otočky, úklony), – uplatňovať získané schopnosti v pohybovej improvizácii podľa hudby

Obr. 2 Ukážka obsahového a výkonového štandardu ISCED 0 (2008, s. 23)

Na základe tohto dokumentu mala každá materská škola povinnosť vypracovať si svoj vlastný školský vzdelávací program, v ktorom sa malo odrážať **vlastné zameranie materskej školy**, napr. materská škola mohla obohacovať výchovu a vzdelávanie o regionálne prvky, na základe výberu detí s určitým druhom nadania mohla

zakomponovať do svojho programu vlastný detský literárno-dramatický alebo spevácky súbor či prezentovať ľudové tradície.

ŠTÁTNY VZDELÁVACÍ PROGRAM PRE PREDPRIMÁRNE VZDELÁVANIE V MATERSKÝCH ŠKOLÁCH (2016)

V súčasnosti sa materská škola riadi *Štátnym vzdelávacím programom pre predprimárne vzdelávanie v materských školách* (2016), v ktorom je obsah vzdelávania štruktúrovaný v oblastiach všeobecného vzdelávania, rovnakých ako na primárnom stupni vzdelávania. Jednotlivých sedem vzdelávacích oblastí reprezentuje základné obsahy ľudskej kultúry a pokrýva všetky aspekty kultúrnej gramotnosti, ktoré sa budú kontinuálne rozvíjať na vyšších stupňoch vzdelávania.

Obsah jednotlivých vzdelávacích oblastí komplexne zastrešuje obsah vzdelávania v materskej škole, pričom umožňuje aktualizáciu, inováciu a obohatenie v rámci školských vzdelávacích programov. Vzdelávacie oblasti zastrešujú celý komplex všeobecného vzdelávania a kultúrnej gramotnosti, reflektujú na tendencie na poli vzdelávania.

Obsah vzdelávania v materskej škole sa vymedzuje v siedmich vzdelávacích oblastiach, pričom jednou z nich je vzdelávacia oblasť *Umenie a kultúra* – tá má dve základné časti – *hudobnú výchovu a výtvarnú výchovu*.

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 tvorí 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.

Jej obsah 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 (medzizmyslové vnímanie),
- Vnímanie umeleckých diel.

V štruktúre Štátneho vzdelávacieho programu pre predprimárne vzdelávanie v materských školách (2016) sa vytvára rámec pre funkčný a na seba nadväzujúci vzťah medzi výkonom dieťaťa (výkonový štandard), obsahom vzdelávania a jeho organizáciou (obsahový štandard) a schopnosťou učiteľky vyhodnocovať učebný proces dieťaťa (evaluačné otázky) vo vzťahu k stanoveným výkonom a vzdelávacím obsahom, no taktiež aj vyhodnocovať individuálne a špecifické charakteristiky dieťaťa vo vzťahu k jeho ďalšiemu rozvoju a vývinovému progresu (Obr. 3). Každá vzdelávacia oblasť Štátneho vzdelávacieho programu je vypracovaná v troch rovinách:

1. výkonové štandardy,
2. obsahové štandardy,
3. evaluačné otázky.

5.6 Vzdelávacia oblasť Umenie a kultúra – hudobná výchova a výtvarná výchova

1. Hudobná výchova

1.1 RYTMICKÉ ČINNOSTI

Výkonové štandardy	Obsahové štandardy	Evaluačné otázky
Vokálne rytmizuje riekanky rôzneho druhu v 2/4 aj v 3/4 takte.	Učiteľka s deťmi vokálne rytmizuje riekanky rôzneho druhu v 2/4 aj v 3/4 takte. Vyberá a rytmizuje slová, slovné spojenia. Realizuje s deťmi vokálne, inštrumentálne a hudobno-pohybové rytmické dialogické hry v podobe rytmického dialógu a hry na ozvenu či štafetu.	Akú podobu má vokálna rytmizácia riekanky, vyčítanky či básničky? Koľko riekaniek si dieťa pamätá, v akých situáciách ich rytmizuje? Ako rytmizuje slová a slovné spojenia?
Realizuje rytmický sprievod k riekankám a piesňam.	Učiteľka spoločne s deťmi vytvára rytmické sprievody k riekankám a piesňam v podobe rytmu, metra či rytmického ostinátu, deti vytvárajú rytmickú predohru, medzihru a dohru hrou na tele, alebo využívajú rytmické nástroje Orffovho inštrumentára.	Ako rytmizované slová a slovné spojenia využíva v rytmickom sprievode k piesni či riekanke? Akým spôsobom najčastejšie vyjadrí rytmickú stránku spievanej piesne? Do akej miery dodrží plynulosť v rytmickom sprievode, či stanovené pravidlo pri hre na rytmickú štafetu?

Obr. 3 Ukážka vzdelávacej oblasti umenie a kultúra (ŠTVP 2016)

Súčasná kultúra je považovaná za kultúru informačnú, audiovizuálnu vyznačujúcu sa neustálym zdokonaľovaním nových technológií a masovokomunikačných prostriedkov a následne aj ich vplyvom na spoločnosť, kultúru, psychiku, hodnoty a poznatky ľudí. Nástup a rozvoj informačno-komunikačných technológií radikálne mení psychosociálne podmienky života a spôsob ľudského myslenia. Významné postavenie podľa Minns (2016) nadobúda obraz ako nositeľ informácie, čo zvyšuje požiadavky aj na rozvoj vizuálnej gramotnosti.

Výtvarné činnosti poskytujú priestor na rozvoj schopností nevyhnutných na formovanie budúceho vizuálne gramotného človeka, schopného vnímať, chápať, používať a tvoriť vizuálne informácie a prostredníctvom nich efektívne komunikovať.

ZÁVER

Umelecké vzdelávanie bolo, je a podľa môjho názoru vždy bude súčasťou edukácie detí v predškolskom veku. Reflektujúc na koncept kľúčových kompetencií definovaných v Odporúčaní Európskeho parlamentu a Rady Európskej únie z 18. decembra 2006 o kľúčových kompetenciách pre celoživotné vzdelávanie sa javí potrebné a žiaduce stimulovať kompetenciu kultúrne povedomie a vyjadrovanie, ktoré zahŕňa všetky oblasti umenia a zdôrazňuje význam „...kreatívneho vyjadrovania myšlienok, skúseností a emócií prostredníctvom rôznych médií vrátane hudby, scénických umení, literatúry a výtvarných umení“ (Európske spoločenstvo 2007, s. 12).

LITERATÚRA

- [1] ČAPKOVÁ, D. (1968): *Předškolní výchova v díle J. A. Komenského, jeho předchůdců a pokračovatelů*. Praha: SPN.
- [2] Európske spoločenstvá. 2007. KLÚČOVÉ KOMPETENCIE PRE CELOŽIVOTNÉ VZDELÁVANIE/KEY COMPETENCES FOR LIFELONG LEARNING. European Reference Framework. [online]. [s.a.]. [12.05.2020]. Dostupné na: <http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/lifelong-learning/keycomp_sk.pdf>.
- [3] GUZIOVÁ, K a kol. (1999): *Program výchovy a vzdelávania detí v materských školách*. Bratislava: MŠ SR.
- [4] KASÁČOVÁ, B. (2009): Od detských opatrovní po predškolskú edukáciu. In: *Od detskej opatrovne k materskej škole*. s. 11-18. ISBN978-80-970266-0-8.
- [5] KOMENSKÝ, J. A. (1991): *Informatorium školy mateřské*. Praha: Kalich. ISBN 80-7017-492-7.
- [6] KULKA, J. (2008): *Psychologie umění*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-2329-7.
- [7] MINNS, A. (2016): *Výtvarná výchova*. Metodická príručka k vzdelávacej oblasti Umenie a kultúra inovovaného Štátneho vzdelávacieho programu pre predprimárne vzdelávanie v materských školách. Bratislava: ŠPÚ. ISBN 978 – 80 – 8118 – 181 – 8.
- [8] READ, H. (1967): *Výchova uměním*. Praha: Odeon, 1967.
- [9] ŠTÁTNY VZDELÁVACÍ PROGRAM ISCED 0 – PREDPRIMÁRNE VZDELÁVANIE (2008)
- [10] ŠTÁTNY VZDELÁVACÍ PROGRAM PRE PREDPRIMÁRNE VZDELÁVANIE V MATERSKÝCH ŠKOLÁCH (2016)
- [11] TRUBÍNIOVÁ, V. (2009): Retrospektívny pohľad na výchovu a vzdelávanie detí v prvých detských opatrovniach na slovensku. In *Od detskej opatrovne k materskej škole*. s. 37-46, ISBN978-80-970266-0-8.

KONTAKTNÉ ÚDAJE

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, Slovensko

lucia.sepelakova@unipo.sk

(NE)TRADIČNÉ ZÁŽITKOVÉ UČENIE SA VÝTVARNÁ VÝCHOVA V PRÍRODOVEDNEJ EXPOZÍCII

NON-TRADITIONAL EXPERIENCE LEARNING

- ART EDUCATION IN NATURAL SCIENCE EXPOSURE²

MILOSLAVA BOROŠOVÁ MICHALCOVÁ
DANIELA VALACHOVÁ

Abstrakt: Vhodnou stratégiou na zlepšenie a skvalitnenie prípravy budúcich učiteľov a vzdelávania žiakov v rámci neformálneho vzdelávania je ich priame zapojenie do edukačnej praxe. Bežnou súčasťou vzdelávania v prírodovedných expozíciách je rozvoj prírodovednej gramotnosti v procese environmentálneho vzdelávania. Rôzne témy a formy environmentálneho vzdelávania využívajú prvky zážitkového učenia, ktoré je v súčasnosti preferované viacerými vzdelávacími oblasťami. V nadväznosti na múzejné expozície, zbierkové predmety a výstavy je interpretácia ich obsahov pomocou stratégií využívaných vo výtvarnej výchove obohatením.

Kľúčové slová: múzejná pedagogika, výtvarná výchova, zážitková pedagogika, neformálne vzdelávanie, environmentálne vzdelávanie.

Abstract: An appropriate strategy to improve and enhance the training of future teachers and the education of pupils in non-formal education is their direct involvement in educational practice. A common part of education in science exhibits is the development of science literacy in the process of environmental education. Various topics and forms of environmental education use elements of experiential learning, which is currently preferred by several educational areas. Following the museum expositions, collection objects and exhibitions, the interpretation of their contents using the strategies used in art education is enriching.

Key words: museum pedagogy, art education, experiential pedagogy, non - formal education, environmental education.

ÚVOD

Prírodovedné expozície, výstavy a zbierky patria k jedným z najnavštevovanejších lokalít, či sa už jedná o exteriérové alebo interiérové inštalácie. Prirodzené inklinovanie k prírode a zvieratám, potreba ich pochopenia a vnímanie prostredia, v ktorom žijeme sú parametre potvrdzujúce ich nevyhnutnosť. Kým v minulosti sa kladol dôraz na encyklopedické vedomosti v súčasnosti sa kladie dôraz na vnímanie súvislostí a uvedomenia si samého seba v kontexte prírodných spoločenských (lesného, poľného, vodného a pod.). Akcent je zameraný na vnímanie krajiny, ktorá nás bezprostredne obklopuje a na možnosti, ktoré nám poskytuje. V rámci rozvoja prírodovednej gramotnosti, pre rozširovanie prírodovedného poznania a formovanie pozitívneho vzťahu žiakov k prírode, sú uplatňované prvky zážitkového učenia. Prírodovedné vzdelávanie je neoddeliteľnou zložkou komplexného

² Príspevok je jedným z výstupov projektu KEGA 003UMB-4/2019 *Stratégie vo výtvarnej edukácii 2 - kontinuita a rozvoj didaktických kompetencií študentov v študijných programoch PF UMB*, ktorého zodpovedná riešiteľka je Mgr. Lenka Lipárová, PhD., (2019 - 2021).

vyučovacieho procesu. V roku 2019 bola nadviazaná spolupráca medzi Stredoslovenským múzeom v Banskej Bystrici (ďalej len SSM) a Katedrou výtvarnej kultúry Pedagogickej fakulty Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici (ďalej len KVK), v rámci predmetu *Didaktika výtvarnej edukácie 1 a 2*. V rámci odbornej prípravy budúcich učiteľov sme realizovali dva inovatívne semestre, ktoré boli uskutočnené v expozíciách Stredoslovenského múzea v Banskej Bystrici. Dva cykly boli venované spoločenskovedným expozíciám (v Matejovom dome a Thurzovom dome) a jeden cyklus vzdelávaniu v prírodovednej expozícii. Obsahy expozícií plne korešpondujú s oblasťou neformálneho vzdelávania a poskytujú ideálnu praktickú skúsenosť pre overenie teoretických poznatkov a pripravenosti v kontexte pôsobenia galerijných a muzeálnych pedagógov. Ciele vzájomnej kooperácie vychádzali z uplatnenia *participatívneho princípu*. Nanajvýš inšpiratívna bola najmä spolupráca v prírodovednej expozícii, kde študenti jednak reflektovali existujúcu prírodovednú expozíciu v interiéri a exteriéri, ale zároveň sa zapojili do procesu tvorby edukačných aktivít k pripravovanej výstave *Paleoart*, pričom museli vychádzať najmä zo svojich poznatkov z dejín umenia, ikonografie, ale aj histórie, či kultúrnej antropológie.

EXPLIKÁCIA PRÍRODOVEDNEJ EXPOZÍCIE V TIHÁNYIOVSKOM KAŠTIELI

Prírodovedná expozícia v Tihányiovskom kaštieli v Banskej Bystrici patrí pod kultúrnu inštitúciu - Stredoslovenské múzeum v Banskej Bystrici, ktoré má dlhoročnú tradíciu. Múzeum bolo založené v roku 1889 ako *Mestské múzeum*. Jeho zbierky sa postupne rozrastali a kreovali v jednotlivých oblastiach. Popri spoločenskovedných zbierkach sa profilovali aj prírodovedné zbierky. Samostatné Prírodovedné oddelenie vzniklo v roku 1972 (vtedy už bolo múzeum evidované pod názvom *Krajské múzeum*, so širšou územnou pôsobnosťou). V Tihányiovskom kaštieli v Banskej Bystrici sa nachádza prírodovedná expozícia od roku 1989. Budova kaštieľa je evidovaná ako národná kultúrna pamiatka s chránenou zónou, čo v praxi znamená, že úpravy architektúry a okolia sú limitované vo vzťahu k zachovaniu pamiatkových hodnôt objektu.

Tihányiovský kaštieľ bol pomenovaný podľa jeho majiteľov. Pôvodne to bola prízemná renesančná budova z prvej polovice 17. storočia. Objekt prešiel viacerými úpravami a prestavbami. V roku 1819 objekt dostal klasicistickú podobu. Ďalšie úpravy z 19. storočia vyústili do dnešného neorenesančného výrazu. Vzhľadom na panelákovú výstavbu v neďalekom okolí objektu bol okolitý terén zvýšený do takej miery, že prichádzajúci návštevník vidí z kaštieľa len druhé nadzemné podlažie. V čase výstavby nového sídliska sa uvažovalo o zbúraní kaštieľa, ale vďaka niekoľkým nadšencom sa ho vtedy podarilo zachrániť. Staršiu architektonickú hmotu absorbovala prestavba v roku 1830. Súčasná podoba kaštieľa pochádza z roku 1896. Kaštieľ vlastnil v rokoch 1830-1870 Ignác Tihányi, od roku 1870 Dionýz Tihányi, ktorý mal dvoch synov - Gejzu a Kazimíra. Neskôr (nevieme rok kedy) kaštieľ predali rodine Ujhelyi a tí ho vlastnili až do roku 1945. Počas vojny bol kaštieľ poškodený a v roku 1947 navyše zničený aj požiarom (Sklenka, 2014).

Interiér kaštieľa bol už výrazne pozmenený úpravami. Starší objekt je definovaný vysokými stropmi, zachovanými drevenými dvernými obložkami, dverami a oknami, pričom na niektorých oknách sa ešte zachoval pôvodný systém sťahovacích roliet. Časť priestorov je vyhradená ako zázemie pre pracovníkov. Väčšia časť interiéru je však sprístupnená ako prírodovedná expozícia, pričom aj medzipodlažný priestor je využitý na inštaláciu imitujúcu lesné prostredie s typickými zvieratami, žijúcimi na našom území.

Expozícia nesie tematický názov *Príroda stredného Slovenska*. Je členená do 8 výstavných miestností, ktoré boli koncepcne riešené v uzavretých architektonických celkoch tak, že návštevník ani nevníma samotnú architektúru objektu. Soklové časti panelácie poskytujú zázemie pre inštalácie prírodnín, pričom z výstavníckeho hľadiska sú využívané kombinácie rôznych inštalačných prvkov a tvorby prostredí. Množstvo fotografií a schém napomáha vytvoriť typické ukážky najvýznamnejších prírodných a umelých ekosystémov. V jednotlivých „kójach“ sú zastúpené živočíchy, rastliny, horniny, nerasty a skameneliny. Vystavených je 2400 exponátov. Názorné naznačenia väzieb medzi jednotlivými prvkami ekologických systémov návštevníkom umožňujú pochopiť základné princípy ich fungovania, ktoré sú sprostredkované najmä pomocou lektorátov. Textové značenie sú viac-menej obmedzené na určenie druhu a základné informácie. Účelom expozície, ako aj snahou vzdelávacích programov je nielen pomôcť jej návštevníkom naučiť sa rozoznávať i menej známe druhy hornín, nerastov, rastlín a živočíchov (stavovce, bezstavovce), ale aj rozšíriť si vedomosti z oblasti ekológie a ochrany prírody.

Expozícia je koncipovaná na celú škálu environmentálnych problémov od prezentácie diverzity druhov cez charakteristiku chránených území až po ukážky zdrojov devastácie prírodného prostredia. Expozičná miestnosť venovaná prírode Tatier ponúka možnosť prehrať si hlasy vystavených živočíchov. Dve miestnosti sú vždy vyhradené na výstavy, realizované podľa výstavného plánu. Expozíciu dopĺňa aj komorná audiovizuálna sála, vyhradená pre špecializované edukačné programy a priestor bývalej zimnej záhrady, ktorá je využívaná ako „chránený priestor“ tvorivých dielní. Exteriér objektu poskytuje priestor pre budovanie eko záhrady a realizovanie rôznych aktivít, kde sú inštalované jednotlivé prvky ekologických systémov (napr.: hmyzí domček, vtáčie búdky so svojimi obyvateľmi – mestským vtáctvom, motýliu aromatickú záhradu a mnoho ďalších zaujímavých interaktívnych prvkov).

INOVÁCIE A TRENDY V PRÍRODOVEDNOM VZDELÁVANÍ

Vzdelávanie v prírodovedne orientovaných kultúrnych inštitúciách vychádza z poznatkov všeobecnej pedagogiky a didaktiky (Brestenská, 2014, Slašťanová, 2014). Školská reforma v roku 2008 ovplyvnila aj prírodovedné vzdelávanie, hlavne na primárnom stupni. Za vhodné stratégie rozvoja *prírodovednej gramotnosti* sú v súčasnosti odporúčané rôzne aktivizujúce metódy a formy, ako aj vzdelávanie prostredníctvom *zážitkového učenia*.

Slašťanová (2014, s. 7) interpretuje prírodovednú gramotnosť podľa štúdie PISA (2009). Jedná sa o „vedomosti z oblasti prírodných vied a schopnosť používať vedecké poznatky na identifikovanie otázok, získavanie nových vedomostí, vysvetľovanie prírodných javov a vyvodzovanie záverov podložených faktami“. Rozlišovaných je až 6 úrovní prírodovednej gramotnosti, ktoré odrážajú rozsah schopností a znalostí žiakov. V súlade so štúdiou identifikuje štyri rozmary prírodovednej gramotnosti:

1. Kontext (situácia) – okolnosti úlohy v rámci oblasti vedy a techniky / technológii.
2. Vedomosti (obsah) – chápanie sveta prírody na základe prírodných vied, ktoré zahŕňa nielen vedomosti o svete prírody, ale aj poznatky o vede ako takej.
3. Kompetencie (procesy, postupy) – schopnosť identifikovať, odlíšiť prírodovedné témy, otázky, problémy od tém, otázok či problémov z iných oblastí, odborne vysvetliť prírodné javy a vyvodiť podložené závery.

4. Postoje – prejavenie záujmu o prírodné vedy, podpory výskumných aktivít a motivácie konať zodpovedne, napríklad v prospech prírodných zdrojov alebo životného prostredia.

Využívajú modely reformnej pedagogiky, napr. prvky pedagogického systému *Marie Montessoriovej* (Rýdl, 1999), *waldorfskej školy* a škôl, ktoré pracujú podľa *daltonského plánu* (Svobodová, Jůva, 1996). Pre niektorých učiteľov s prírodovedným zameraním je inšpirujúca idea tzv. *kozmickej výchovy*, ktorej hlavnou úlohou je sprostredkovať deťom, žiakom predstavu o súhre jednotlivých častí celku – prírody a človeka. Vychovávať ich k zodpovednosti za svet okolo nás – za prírodu aj kultúru (Rýdl, 1994). Kozmická výchova zahŕňa poznatky z rôznych vedných disciplín a výchov (napr. na prvom stupni ZŠ zastrešuje prvouku, prírodovedu, vlastivedu, výtvarnú výchovu, hudobnú výchovu a praktické činnosti). Vyučovanie podľa daltonského plánu sa zas riadi tromi základnými princípmi - princípom slobody (zodpovednosti), samostatnosti (podpora aktivity) a princíp spolupráce (súčinnosti).

Alternatívnym modelom je *Integrované tematické vyučovanie* (ITV) amerických autoriek Suzan J. Kovalikovej a Karen D. Olsenovej. Jedná sa o program, ktorý vznikol ako reakcia na zaužívaný spôsob výučby. V súčasnosti skôr známy pod názvom *Vysoko efektívne učenie* (VEU). Jedná sa o komplexný, premyslený a metodicky dôsledne prepracovaný program.

Základným cieľom všetkých prístupov je realizovať učenie ako aktívny proces, kde dochádza k rozvoju kritického myslenia, čítania a vnímania s porozumením. Ideovým východiskom viacerých inovačných projektov v oblasti prírodovedného vzdelávania, ktoré sa uplatnili aj na Slovensku je projekt *IBSE (Inquiry Based Science Education* – M. Kireš, 2012). Na Slovensku je tento názov prekladaný ako *Výskumne ladená koncepcia prírodovedného vzdelávania*. Brestenská a kol. (2014, s. 33) upozorňujú na variabilné vnímanie IBSE a rôzne jej interpretácie. *Niektorí autori IBSE považujú za koncepciu vzdelávania, iní za stratégiu vyučovania, za model pre pedagogický postup, alebo za jednu z účinných aktivizujúcich metód problémového vyučovania* (Papáček, 2010 a, b). Ide o spôsob podpory bádateľského prístupu vo vyučovaní. Žiak mladšieho školského veku sa stáva „vedcom“. Podporované je bádanie, pričom sú na zvyšovanie prírodovedných kompetencií využívané: aktívna manipulácia a komunikácia (Tomkuliaková, 2011). So základnými myšlienkami projektu IBSE na území Slovenska korešponduje projekt Trnavskej univerzity *FAST, Vyhrňme si rukávy a Fibonacci* (Brestonová a kol., 2014).

V intenciách uvedených súvislostí je možné zhrnúť, že ústrednou myšlienkou moderného vyučovania je nevyhnutnosť zmeny role učiteľa a žiaka vo vzťahu k obsahu a procesu učenia a učenia sa s cieľom prejsť od didaktiky pamäti k didaktike myslenia a tvorivosti (Turek, 2008, Sitná, 2009).

V prírodovednej expozícii Tihányiovského kaštieľa sú využívané lektoráty, ale aj premietanie filmov pre žiakov a študentov. Uskutočňujú sa prednášky, špecializované semináre pre učiteľov, premietanie diapáziem a diskusie na rôzne témy týkajúce sa problémov ochrany prírody. V Tihányiovskom kaštieli vytvorili špecializovanú ponuku aj pre najmenších, rovnako aj pre seniorov a ponúkali víkendové programy pre rodiny. Často boli do aktivít zapojené činnosti v tvorivých dielňach. Vzhľadom na personálne obsadenie bola pozornosť venovaná najmä odbornej stránke, pričom boli využívané rôzne stratégie, formy a metódy na dynamizovanie aktivít. Základnou podstatou bolo „hľadanie a objavovanie“ na základe vnímania a porozumenia. Tieto programy

boli vyhľadávané najmä školami v kontexte rozvoja prírodovednej gramotnosti, resp. na upevnenie učiva – či už v rámci predmetu *Prvouka* alebo *Prírodoveda*. Podporované je zmyslové vnímanie hmatom, čuchom, sluchom a zrakom. Faktografické poznatky sú overované provokatívnymi otázkami, analógiami, konceptuálnymi modelmi a inými vizualizačnými prostriedkami. Žiaci by sa mali naučiť získané fakty zmysluplne triediť, interpretovať, posudzovať (hodnotiť) a na tomto základe vlastnými slovami prezentovať. Na rozvíjanie kritického myslenia bol často využívaný trojfázový model EUR (E – evokácia, U – uvedomenie a R – reflexia).

V rámci prvej fázy sú využívané formy otázok, ktoré majú za cieľ aktivizovať a motivovať pozornosť žiakov, napr.:

- *Počuli ste už o tejto téme?*
- *Čo už o tejto téme viete?*
- *Čo očakávate, že sa dozviete? Čo sa chcete alebo potrebujete o tejto téme dozvedieť?*
- *Prečo by sme sa mali touto témou zaoberať?*

V tejto fáze vytvára múzejný pedagóg priestor na oboznámenie sa s poznatkami a vedomosťami žiakov. Môže objasniť nedorozumenia, nejasnosti, chyby, nepochopenie alebo nesprávne vedomosti (nepravdivé fakty, stereotypy predsudkov). Vzájomnou konfrontáciou sa zároveň vytvoria predpoklady pre ľahšie pochopenie nového učiva a jeho trvalejšie zapamätanie. Slašťanová (2014, s. 5) uvádza, že „na rozvoj prírodovednej gramotnosti sa v súčasnosti kladie veľký dôraz, ale nie je celkom jasné akým spôsobom dosiahnuť želaný stav“ (nie sú dosahované vyššie úrovne poznania), napriek tomu, že sa vo veľkej miere vo výučbe využívajú aktivizujúce formy a metódy. Na tento jav poukázal aj Held (2011, 2019), na základe konfrontácie s európskou a globálnou scénou. V roku 2015 bola realizovaná revízia kurikulárnej dokumentácie pre všeobecné prírodovedné vzdelávanie, ktorá apeluje na budovanie prírodovednej gramotnosti, spôsobilosti vedeckej práce a bádateľských aktivitách. Prax však ukazuje, že pedagogická verejnosť zatiaľ tieto pojmy nie je schopná vnímať a pretaviť do praxe (Held, 2019) a stále podlieha normatívam, zameraným na „preberania“ učiva. Autorky Bellová, Melicherčíková a Tomčíková (2019) poukázali na fakt, že implementácia nových vyučovacích metód do vzdelávania nie je jednoduchý a priamočiary proces. V rámci prírodovednej a environmentálnej výchovy je uplatňovaný celý rad všeobecne známych aktivizujúcich metód a foriem (Maňák – Švec, 2003, Petlák, 2004, Kotrba – Lacina, 2010, stručné zhrnutie publikoval V. Fedorko, 2019).

Zároveň predpokladáme, že v rámci neformálneho vzdelávania táto problematika úzko súvisí s viacerými skutočnosťami, pričom zásadnou v rámci kultúrnych inštitúcií je problematika pripravenosti a odborné kompetencie múzejných pedagógov. Medziodborovým prepájaním poznatkov z oblasti prírodovedy a environmentu s výtvarnou výchovou môže dôjsť k pozitívnemu zlepšeniu a aktivizácii procesu výučby, zvýšenej efektívnosti a fixovania poznatkov.

ROZSAH A CHARAKTER PARTICIPÁCIE INŠTITÚCIÍ

Vzdelávanie v prírodovedných expozíciách bolo podobne ako v spoločenskovedných expozíciách múzeí dlhodobo vnímané ako vedľajšia činnosť. V súčasnosti dochádza k jeho akceptácii, hlavne vo vzťahu

k formálnemu vzdelávaniu. Vzdelávanie v múzeách je vnímané ako doplnkové neformálne vzdelávanie. Vzájomná súčinnosť SSM a KVK v kontexte neformálneho vzdelávania bola štruktúrovaná podobne ako pri spoločensko-vedných expozíciách Stredoslovenského múzea v Banskej Bystrici (expozície histórie a remesiel v Matejovom dome a expozície v Thurzovom dome). Vzhľadom k časovému limitu bol *modul* zostavený nie z troch (ako pri spoločenskovedných expozíciách) ale dvoch na seba nadväzujúcich blokov:

1. Priblíženie edukačných obsahov, rôznorodých pracovných listov, aktivít a edukačného materiálu, ktorý spracovali múzejné pedagogičky prírodovednej expozície Stredoslovenského múzea a priblíženie kompetencii či úloh múzejného pedagóga v praxi.
2. Príprava, tvorba a realizácia edukačných programov s výtvarnými, pracovnými, dramatickými a pohybovými aktivitami alebo vytvorením didaktických pomôcok k stanoveným obsahom (uvedeným vyššie) pre primárne a nižšie stredné vzdelávanie študentmi KVK.

Stanovené boli dve základné východiská. Prvé východisko pre realizovanie aktivít poskytoval priestor prírodovednej expozície v Tihányiovskom kaštieli a druhým východiskom bol koncept pripravovanej výstavy pod názvom *Paleoart*. V prípade výstavy museli študenti vychádzať z nepredmetného objektu záujmu, o ktorom boli informovaní len prostredníctvom prezentácie v rámci power-pointovej ukážky. Fundamentálnym východiskom boli pre študentov ich poznatky a skúsenosti z oblasti dejín umenia, ikonografie, ale aj histórie, či kultúrnej antropológie. Bolo vytvorených celkom osem námetov, pričom študenti viac reflektovali na umenie paleoartu.

Študenti uplatňovali svoje poznatky nielen z oblasti fylogénzy umenia a ontogenézy detského výtvarného prejavu, ale aj poznatky z výtvarnej výchovy (výtvarné techniky, postupy, alternatívy a prúdy vo výtvarnej výchove), ktoré boli v konečnom dôsledku veľmi inšpiratívne pre prostredie vzdelávania v prírodovednej expozícii. V rámci svojich projektov študenti aplikovali rôzne formy a metódy, ktoré svojim charakterom podporujú *hravé a zážitkové* vzdelávanie.

Edukačný proces bol v závere odborne zhodnotený z hľadiska didaktických a pedagogických zámerov, cieľov a stratégií. Dôraz bol kladený na primeranosť zvolených tvorivých výtvarno-pedagogických aktivít s ohľadom na problematiku didaktiky výtvarnej výchovy ako aj múzejnej pedagogiky a oblasti prírodovedy.

Projekt: Príroda a jej poznávanie prostredníctvom umenia

Cieľ projektu: cieľom projektu bolo sprostredkovať informácie kognitívneho charakteru o prírode cez umenie a umelecko-výtvarné aktivity.

Ďalšími cieľmi bolo:

- tvorivo využiť netradičný priestor na zážitkové výtvarné aktivity,
- sprostredkovať zaujímavou a netradičnou formou informácie environmentálneho charakteru,
- aktívne využívať priestor prírodovednej expozície,
- spracovať vizuálny poster z realizovanej aktivity (obr. č. 1)

Realizátori: študenti Katedry výtvarnej kultúry PdF UMB v Banskej Bystrici a Stredoslovenské múzeum v Banskej Bystrici.

Priebeh: V rámci projektu sme realizovali viacero aktivít, ktoré významným spôsobom korešpondovali jednak s pregraduálnou prípravou budúcich učiteľov, ale zároveň predstavovali niekoľkoročnú zmysluplnú spoluprácu oboch inštitúcií. Aktivity boli zamerané na poznávanie liečivých rastlín a výrobu herbáru výtvarne spracovaného, poznávanie stôp a výtvarné stvárnenie.

Projekt: **Parafráza na výstavu Paleo art**

Cieľ projektu: cieľom projektu bolo aktívne reflektovať pripravovanú výstavu s názvom Paleo art prostredníctvom výtvarných aktivít.

Ďalšími cieľmi bolo:

- o tvorivo využiť netradičný výstavný priestor na zážitkové výtvarné aktivity,
- o využitie postprodukčných stratégií,
- o spracovať vizuálny poster z realizovanej aktivity (obr. č. 2)

Realizátori: študenti Katedry výtvarnej kultúry PdF UMB v Banskej Bystrici a Stredoslovenské múzeum v Banskej Bystrici.

Priebeh: V rámci projektu sme realizovali aktivity, ktoré napomáhajú sprostredkovaniu výstavy. Aktivity korešpondovali jednak s pregraduálnou prípravou budúcich učiteľov, ale zároveň predstavovali niekoľkoročnú zmysluplnú spoluprácu oboch inštitúcií. Realizovali sme aktivity ako: vymysli si praveké zviera, odkaz v hlinenej tabuľke, kocka informácií.



obr. č. 1.



obr. č. 2

ZHODNOTENIE PROJEKTU – POTENCIÁL PRE ROZVOJ INTEGROVANÉHO TEMATICKÉHO VYUČOVANIA

Konkrétna spolupráca s múzejnými pedagogičkami SSM, ako aj analýza výstupov z realizovaných aktivít projektu inšpirovala študentov KVK k inému pohľadu na povolanie učiteľ a zvýšeniu motivácie pre prostredie neformálneho vzdelávania. Zároveň poskytla priestor pre uvedomenie si a zadefinovanie základných rozdielov medzi formálnym a neformálnym vzdelávaním, či ich špecifikami. Vzdelávanie v exteriéri a interiéri prírodovednej expozície bolo pre študentov KVK atraktívne nielen z didaktického a pedagogického pohľadu, ale aj vo vzťahu k zdokonaľovaniu vizuálneho vnímania, výtvarnej práce s priestorom, ako aj detailom.

Aktivity študentov KVK boli recipročne inšpiratívne pre múzejné pedagogičky SSM, ktoré disponujú najmä prírodovednými a environmentálnymi znalosťami. Metodické pomôcky, aktivity, projekty boli inšpiratívne a môžu poskytovať alternatívu k striktno vymedzeným obsahom, sprístupňovaným pomocou ustálených foriem a metód. Vznikol priestor pre prepájanie viacerých predmetov – výtvarnej výchovy, prvouky (resp. prírodovedy), ale aj histórie, geografie a pod.. Viaceré aktivity, edukačné pomôcky a materiály majú potenciál, ktorý je možné rozvíjať a kreovať v plnohodnotných vzdelávacích programoch, resp. je ich možné využiť ako aktivitu nadväzujúcu na lektorát pre základné školy alebo pre rôzne komunitné skupiny.

LITERATÚRA

- [1] BELLOVÁ, R. – MELICHERČÍKOVÁ, D. – TOMČÍKOVÁ, I. (2019) *Efektívnosť prírodovedného vzdelávania založená na aktívnom prístupe študenta*. DUCHOVIČOVÁ, J. – HOŠOVÁ, D. – KOLEŇÁKOVÁ, R. Š. (2019): Inovatívne trendy v odborových didaktikách. Prepojenie teórie a praxe výučbových stratégií kritického a tvorivého myslenia. Zborník štúdií z medzinárodnej vedeckej konferencie, Nitra : UKF PF, 2019, ISBN 978-80-558-1408-7.
- [2] BRESTENSKÁ, B. A kol. (2014) *Inovácie a trendy v prírodovednom vzdelávaní*. Bratislava : UK, Katedra didaktiky prírodných vied, psychológie a pedagogiky, KEGA 035UK-4/2012 - „Inkubátor inovatívnych učiteľov prírodovedných predmetov na ZŠ a SŠ“. 2014. Dostupné na: <http://virtual-lab.sk/claroline/claroline/backends/download.php?url=L0lub3ZhY2lIX2FfdHJlbmR5X3ZfcHJpcm9kX3Z6ZGVsYXZhbmktMS0ucGRm&cidReset=true&cidReq=DTGEO>
- [3] FEDORKO, V. (2019) *Aktivizujúce metódy v environmentálnej výchove na prvom stupni základnej školy*. In: DUCHOVIČOVÁ, J. – HOŠOVÁ, D. – KOLEŇÁKOVÁ, R. Š. (2019): Inovatívne trendy v odborových didaktikách. Prepojenie teórie a praxe výučbových stratégií kritického a tvorivého myslenia. Zborník štúdií z medzinárodnej vedeckej konferencie, Nitra : UKF PF, 2019. ISBN 978-80-558-1408-7.
- [4] HELD, L. (2011) *Konfrontácia koncepcií prírodovedného vzdelávania v Európe*. In: Scientia in educatione, roč. 2, č. 1, s. 69-79. 2011. ISSN 1804-7106.

- [5] HELD, Ľ. (2019) *Prírodovedné vzdelávanie na Slovensku a jeho konfrontácia na globálnej scéne*. In: DUCHOVIČOVÁ, J. – HOŠOVÁ, D. – KOLEŇÁKOVÁ, R. Š. (2019): *Inovatívne trendy v odborových didaktikách. Prepojenie teórie a praxe výučbových stratégií kritického a tvorivého myslenia*. Zborník štúdií z medzinárodnej vedeckej konferencie, Nitra : UKF PF, 2019. ISBN 978-80-558-1408-7.
- [6] KIREŠ, M. (2012) *Inovatívne prístupy vo vzdelávaní prírodovedných predmetov projekt ESTABLISH INQUIRY BASED SCIENCE EDUCATION*. [cit. 19-01-2014] Dostupné na: http://www.statpedu.sk/files/documents/vzdelavacie_aktivity/inovativne/01_ibse_establish.pdf.
- [7] KOTRBA, T., LACINA, L. (2010) *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. Brno : Barrister & Principal, 2010. ISBN 978-80-87029-12-1.
- [8] MAŇÁK, J., ŠVEC, V. (2003) *Výukové metody*. Brno : Paido 2003. ISBN 80-7315-039-5.
- [9] NAGYOVÁ, A. (2019) *Prvouka ako vyučovací predmet rozvíjajúci kritické myslenie žiaka*. In: DUCHOVIČOVÁ, J. – HOŠOVÁ, D. – KOLEŇÁKOVÁ, R. Š. (2019): *Inovatívne trendy v odborových didaktikách. Prepojenie teórie a praxe výučbových stratégií kritického a tvorivého myslenia*. Zborník štúdií z medzinárodnej vedeckej konferencie, Nitra : UKF PF, 2019. ISBN 978-80-558-1408-7.
- [10] PAPÁČEK, M. (2010, a) *Badatelsky orientované přírodovědné vyučování – cesta pro biologické vzdělávání generací Y, Z a alfa?* In: *Scientia in educatione*, roč. 1, č. 1, 2010. s. 33–49.
- [11] PAPÁČEK, M. (2010, b) *Limity a šance zavádění badatelsky orientovaného vyučování přírodopisu a biologie v České republice*. In: Papáček M. (ed.): *Didaktika biologie v České republice 2010 a badatelsky orientované vyučování*. DiBi 2010. Sborník příspěvků semináře, 25. a 26. března 2010, České Budějovice: Jihočeská univerzita, s. 145 – 162. 2010. ISBN 978-80-7394-210-6 s. 129 – 135.
- [12] PETLÁK, E. (2004) *Všeobecná didaktika*. Bratislava : IRIS, 2004. ISBN 80-89018-64-5.
- [13] RÝDL, K. (1994) *Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti*. Brno: M. Zeman, 1994. ISBN 80-900035-8-3.
- [14] RÝDL, K. (1999) *Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori*. Praha: Public History, 1999. ISBN 80-902193-7-3.
- [15] SITNÁ, D. (2009) *Metody aktivního vyučování – Spolupráce žáků ve skupinách*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-246-1.
- [16] SKLENKA, V. A kol. (2014) *Radvaň : monografia obce*. Banská Bystrica: DALI BB, 2014. ISBN 978-80-970078-0-5.
- [17] SLAŠŤANOVÁ, M. (2014) *Rozvoj prírodovednej gramotnosti v primárnom vzdelávaní prostredníctvom zážitkového učenia. Osvedčená pedagogická skúsenosť edukačnej praxe*. Banská Bystrica.
- [18] Dostupné na: https://mpc-edu.sk/sites/default/files/projekty/vystup/12_ops_slastanova_monika_-_rozvoj_prirodovednej_gramotnosti_v_primarnom_vzdelavani.pdf

- [19] SVOBODOVÁ, J., JŮVA, V. (1996) *Alternativní školy*. Brno: Paido, 1996. ISBN 80-85931-19-2.
- [20] TOMKULIAKOVÁ, R. (2011) *Prírodoveda ako prostriedok rozvoja komunikácie detí mladšieho školského veku*. Prešov: Prešovská univerzita, 2011, ISBN 80-8068- 462-6.
- [21] TUREK, I. (2008). *Didaktika*. Bratislava: Iura Edition, spol. s. r. o., ISBN 978-80-8078-198-9.

KONTAKTNÉ INFORMÁCIE AUTOROV:

*Mgr. Miloslava Borošová Michalcová, PhD.,
Krajský pamiatkový úrad Banská Bystrica
Lazovná 8, 974 01 Banská Bystrica, Slovenská republika
e-mail: Miloslava.BorosovaMichalcova@pamiatky.gov.sk*

*prof. PaedDr. Daniela Valachová, PhD.
Univerzita Komenského v Bratislave
Pedagogická fakulta, Katedra výtvarnej výchovy
Račianska 59, Bratislava 813 34, Slovenská republika
e-mail: valachova1@uniba.sk*

SUBJEKTIVNÍ PROŽITEK A JEHO OBJEKTIVIZACE

SUBJECTIVE EXPERIENCE AND ITS OBJECTIVIZATION

KATEŘINA DYTRTOVÁ

Abstrakt: Text zaměřuje pozornost na dva potenciálně škodlivé extrémy, které hrozí v oblasti umění. Je to na jedné straně (a) nesrozumitelné rozplynutí se ve vlastní subjektivitě a zdůrazňování pro ostatní nepodstatných marginálií jen proto, že se týkají mě (romantická představa tvůrce – génia). A na straně druhé (b) tak výrazný odstup a objektivizace tématu, že se vytratila humanita, metafora a místo názoru, šifry dané exprese bylo vyjádřeno konstatování (popis, diagram). V textu na dané téma nabízím rozhovor s Jiřím Kovandou, který odkrývá rozdíl mezi poznáváním intuitivním (aisthéta), kdy lze umělecké dílo prožívat, a rozumovým (noéta), kdy lze o umění uvažovat. Teoretický náhled opírám o dva klíčové termíny odvozené z teorie literatury a z teorie vědy: autentifikace, objektivizace. Tento výklad proto směřuji jak do sféry umění, tak do vzdělávací praxe.

Klíčové slová: Autentifikace, objektivizace, aisthéta, noéta, edukace umění.

Abstract: The text focuses on two potentially harmful extremes in the field of art. On the one hand, it is (a) an incomprehensible dissolution in one's own subjectivity and an emphasis on other insignificant marginalities only because they concern me (the romantic idea of the creator - genius). And on the other hand (b) such a significant distance and objectification of the topic that humanity, metaphor and place of opinion disappeared, the cipher of the given expression was expressed statement (description, diagram). In the text on the given topic, I offer an interview with Jiří Kovanda, which reveals the difference between intuitive cognition (aisthe), when a work of art can be experienced, and intellectual (noeta), when art can be considered. I base the theoretical view on two key terms derived from the theory of literature and from the theory of science: authentication, objectification. Therefore, I direct this interpretation both to the sphere of art and to educational practice.

Key words: Authentication, objectification, aisthe, noeta, art education.

OD SMYSLOVÉHO K IDEOVÉMU, OD SUBJEKTIVNÍHO K SDĚLITELNÉMU.

PROBLÉM MÍRY MEZI AUTENTIFIKACÍ A OBJEKTIVIZACÍ

Jak se stane, že uviděný jev nebo proces obdaříme významem (vysoké osamělé skalisko)? Jak se inspirace či představa přetváří, když vytváříme materializované dílo (vztyčený menhir)? Jak odlišná záměrnost a medialita utváří jeho význam jinak (opracovaný obelisk v egyptské kultuře)? Jak se následně dílo „proměňuje“, když je o něm hovořeno a jeho význam a vlivnost jsou sdíleny jazykem (obelisky a jejich role v urbanismu evropských měst)? Kdy se rozhodneme, že takto medializované dílo budeme vzájemně sdílet? Kdy je v díle „čeho jak“, že student přihlásí dílo ke klauzurám a umělec ho vystaví?

Je to otázka jisté významové (sémantické) zahuštěnosti a sytosti, neobvyklých, nově vytvořených vztahů, aktuálnosti, do jejichž výběru se projektuje hodnotový systém autora a sociální vrstvy, s níž tyto hodnoty sdílí. O těchto vlastnostech díla se nejčastěji mluví. Ale v tomto textu se zkusíme na příkladu zamyslet, jak se dosažený typ sytosti ve spojení s expresí dotýká obecného tak, že ač dílo vytvořil jeden tvůrce, často o svém privátním

prožívání,³ přesto zajímá více diváků nebo posluchačů. Co je v díle jak, že ač mluví jeden autor a často sděluje, že „mluví za sebe“, oslovuje ostatní. Že sdělil něco obecně sdělitelného a platného.⁴

V textu si tak všimneme plodného napětí mezi dvěma protipóly. Jednak počítáme se schopností autora (i vnímatele jeho díla) prožívat dojmy z díla vždy „nějak“ expresivně vybudovaného. Vyciťovat jak svou vztaženost k dílu, či zasaženost dílem, ale také rozdíl mezi svým prožíváním a stavem vyjádřeným a objektivizovaným v konstrukci díla. Tedy schopnost kolidovat mezi přitakáním a odstupem.

UMĚNÍ A VĚDA, TYPIZACE A OBJEKTIVIZACE

V oblasti věd používáme slovo objektivizace, v oblasti umění slovo typizace. Co oba pojmy spojuje, je jejich snaha symbolicky zprostředkovat nějakou obecnou myšlenku (ideu) a oba ji vyjadřují užitím určitého smyslově vnímatelného nosiče (výrazu). V obou případech se tedy jedná o zobecňování nebo abstrahování: od rozptýlených jevů k poznanému pravidlu „za jevy“, ke vzniku jednoznačných pojmů a kategorických soudů nebo úsudků, kde se lze shodnout. Ale také postup od jedinečných stavů subjektivní zkušenosti k jejich zahuštění do společného a intersubjektivně sdíleného obsahu díla.⁵

„Typizace není založena převážně na principu kategorického soudu a usuzování, ale především na principu obrazného předvedení: tvůrčí exprese. To, co je obrazně předvedeno, je typickým reprezentantem (typem či "vzorkem") své třídy jevů a současně je nutné, aby to bylo interpretováno v symbolickém režimu "jako" - v režimu metafor, či trópu příznačném pro daný kulturní kontext. Tím vzniká příležitost, aby se každý interpret ocitl „v kůži autora“, protože je konfrontován s typizovaným vyjádřením (modelem) autorovy osobní zkušenosti. Přitom musí zvládnout typizační metaforický přesun od "díla-věci" k zobecnění vlastní zkušenosti na sdílenou kulturní úroveň, ale současně zachovat svou interpretační a prožitkovou osobitost“ (Slavík 2019).

Pro autora se tedy jedná o poměrně složitý proces: vytvoření dostatečně účinné, nové a neočekávané metafor, a exprese, které objektivizují jeho privátní zkušenost na sdílitelnou kulturně aktuálně nosnou úroveň a právě tímto způsobem zachovat osobitost. Tak se povyšuje individuální a privátní na obecně platné. Pro vnímatele se naskytla možnost jak zobecnit vlastní zkušenost v empatickém spoluprožití hodnot držených dílem.

³ Privátní, vztažení k subjektu, osobně prožitkové budeme označovat jako autentické, ryzí, původní, ku této osobě a jejímu hodnotovému systému hodnověrné. Proces vedoucí k těmto osobním hodnotám a jedinečným prožitkům budeme nazývat autentifikace, resp. proces vyjadřování či ověřování těchto privátních hodnot a prožitků. I při procesu autentifikace se mohou lidé shodovat díky svému společnému antropologickému, resp. psycho-socio-somatickému ustrojení.

⁴ Naopak pojmy typizace a objektivizace budou označovat sdílení obecně platného, nadosobního, vytváří tak protipozici k procesu autentifikace.

⁵ O této zkušenosti zahuštěné v díle níže velmi přesvědčivě mluví Jiří Kovanda. Pojmy a soudy jsou tedy charakteristické pro poznávání myšlením (přemýšlíme o umění, čehož příkladem je tento text) a subjektivní zkušenost objektivizovaná dílem je podmínkou pro prožívání (světa umění). Obě cesty poznání každý z nás běžně střídá: myslíme a hovoříme o umění, prožíváme umění. Od dob antiky tyto dvě cesty způsobů poznání – vědomá a intuitivní - mají bohatou tradici (názvy uvedeme níže).

Ve světě vědy je subjektivita vědce nasměrována do řešení problémů „světa tam venku“ a byť samozřejmě mluvíme o osobnosti Keplera, či Einsteina, specifichnost svých osobností spíše použili na řešení samotného problému. Svůj hodnotový systém, svůj způsob prožívání světa do svého díla explicitně a záměrně neprojektují. Zatímco umělec ano. Tak by se mohlo zdát, že existuje extrémní rozdílnost mezi uměním a vědou: umělec mluví „jen o sobě samém“ a obecniny mu z logiky věci musí unikat. A naopak - osobnost vědců se ztratila za jejich dílem. Záporně domyšleno: vědci jsou téměř k objektivizaci směřující stroje, které neberou za morální zneužití svých děl odpovědnost, a naopak svět umění si každý může libostně vykládat, jak bude chtít.

Ač si mnoho lidí toto vulgární a zatemňující schéma vytvořilo, svět vědy nemusíme obhajovat. Ve školní praxi je mnoho disciplín, které vědu názorně i prakticky vykládají, a tím hájí. U oboru umění v podání výtvarné výchovy či galerijní animace tomu tak ale zdaleka není, protože zde počítáme s aktuálním názorem tvůrce a s interpretační šíří, která je pro svět umění charakteristická. Často však končí u „povídání si“, co si kdo myslí.⁶ Jako by dílo bylo jen iniciačním momentem pro jakoukoliv komunikaci (splňuje se tím sociální funkce umění), avšak pochopení struktury díla a jeho kontextuální vlivnosti se vyučuje spoře. Pak jsou vědecké disciplíny tvrdým partnerem, protože svá témata konceptualizují. Zápornou, ale odvoditelnou stranou mince „povídání si“ nad dílem je pak postoj: již jen proto, že to říkám já, je to podstatné, protože toto je předmět/program, kde se mám/mohu vyjadřovat. Chybí zde pak výše popsaný posun k přesnosti metafory, nezvyklosti a účinnosti exprese a znalosti kulturních aktuálních souvislostí při zachování osobitosti. Ale právě těmito procesy se povyšuje individuální a privátní na obecně platné.

Proč je odpověď na tuto otázku podstatná? Mimo jiné také proto, aby se oborům umění a výtvarná výchova dalo vůbec vyučovat, aby bylo jasné, co je obsahem takové výuky. Aby tyto procesy nesly podstatné kulturní informace, aby modelovaly život nás všech a nestaly se nesrozumitelnou a zatemněnou osobní zповědí, která mimo tvůrce nikoho jiného už nezajímá.

PROCES OD BEZVÝZNAMNÉHO K ZAUJETÍ A TVORBĚ: ALTERACE, ODSTUP A SEBEVYJEVOVÁNÍ

Jak se v díle privátní stává obecně platné? Upoutal-li nás nějaký jev, třeba skalisko, pozdvihli jsme ho naší pozornosti, abychom ho plněji pochopili, zkoumáme jeho okolí, přepínáme hlediska, naše psychika odstupuje v nadhledu a opět se do jevu noří.⁷ Tímto srovnáváním o okolní nejbližší kotext se zpřesňují souvislosti, tvary,

⁶ Jak podotýká Miloš Makovský, situaci kromě dlouhodobě nízké aprobovanosti učitelů tohoto předmětu komplikuje také stav učebnic a učebních textů s platnou schvalovací doložkou MŠMT, které jsou „kvantitativně ve výrazném nepoměru vůči většině ostatních vyučovacích předmětů; posledních patnáct a více let tvořeny týmiž publikacemi, kterým je prodlužována platnost doložky.“ (2019, s. 172) Z obecnějšího pohledu je problematické i to, že požadavky kladené na učebnice a učební texty jsou pro všechny obory jednotné. „Nabízí se otázka, zda by nebyla vhodná diferenciací požadavků na učebnice a učební texty podle jednotlivých vzdělávacích oborů (tento postup je uplatňován např. ve spolkové zemi Bavorsko)“ (Makovský, 2019, s. 184).

⁷ Právě na tuto část textu níže reaguje Jiří Kovanda a píše: „Vezmeme-li to skalisko: Pišete, že nejdřív je ‚prvotní údiv či prosté všimnutí‘ a pak následuje celý ten proces, který nás dovede ke smyslu, k významu. Já považuji za nutné naopak zbavit se ‚významů‘ a dobrat se k jádru - k prvotnímu údivu či prostému všimnutí.“ Již zde si můžeme povšimnout, že i cesta intuitivní je významný výkon. Ovšem právě proto, že je intuitivní, není uvnitř strukturovaná. Stejný příklad modelují zenové úvahy o vyprázdněném šálku na čaj, chceme-li se napít. Učit se nevědět.

barvy, vystupujú detaily, ale paralelne jev porovnávame se vzpomínkou na prvotní údiv či prosté všimnutí. Přepínáme mezi časovými dvorci. Postupně se tak rozšiřuje síť souvislostí o další a další nálezy, ke kterým paralelně přidáváme privátní zkušenost s podobnými jevy, například s rychlostí, jakou se jev vyvíjí (přepomale geologické zrání či rozpad). U rychleji probíhajících jevů se spouštíme do toku pohybu v prožitku spolu s procesem a pak přepínáme a sledujeme jeho pohyb z relativně pevného bodu (našeho vlastního stárnutí) mimo něj. Vnímáme ho jako bychom tekli s řekou a pak s odstupem pohledu z ostrova myslíme na řeky/času tečení. Tekutost a staticnost jako takovou. Alterujeme, měníme hlediska a jednotlivé se tak začleňuje do kontextu,⁸ v němž se jeví jako článek nějaké (námi vytvořené) struktury. Skalisko je pojednou v tomto kontextu (krátkosti a pomíjivosti našich jepičích životů) opatřeno významem trvalosti a staticnosti.⁹

A tak se zvláštní začlenilo do univerzálnějšího uspořádání, zahustili jsme energetické dráhy objektu, získali jsme nadhled a odstup. Zkušenostní svět „z hlavy“ se propojil s pozorovaným světem tam venku, kde teď vnímáme novou souvislost či rozměr. Zažili jsme ji. Vymysleli jsme ji.¹⁰ Ta v obrácené šipce prohloubila vnitřní zážitek či úvahu. Vytvořili jsme význam (pro skalisko/kámen).

A jestli tyto zpřesňující a prohlubující se vlny úvah a soudů (tam ven a zpět k nám) zakotvíme ještě o nějaký obor, usazujeme jev do strukturních znalostí jeho pravidel, do jeho kontextu (dnes svět umění, tehdy svět magických a raně náboženských praktik). Tak jsme objektivizovali jev nejen o svou zkušenost, ale navíc v oborových souvislostech: vztyčené skalisko budící úžas je i prvotní architekturou, když víme, co vše vztyčenost a zároveň například štíhlost kulturně v oboru architektury následně vyřešila. „Nejsou to tudíž odlišné způsoby, v nichž se duchu něco o sobě skutečného vyjevuje, ale jsou to cesty, které duch sleduje ve své objektivizaci, tj. ve svém sebevyjevování“ (Cassirer 1996).

Pozdvihnutí původního údivu do takto námi vytvořené souvislostní sítě je tvůrčí akt, který zhodnocuje prvotní prožitek, či výskyt a dodává mu významnost. Nic nenapodobujeme, uvažujeme nové vztahy. Tvarujeme je o naši specifickou a jedinečnou zkušenost (s magií kamene vůči našim životům). „Každá opravdu základní duchovní funkce má s poznáním společný jeden rozhodující rys, že totiž obsahuje původně tvořivou a nikoliv jenom napodobovací sílu. Nevjadřuje pouze pasivně něco daného, ale obsahuje samostatnou energii ducha,

⁸ „Kontext je tu vnímaný jako isté spojivo (generované, alebo identifikované → rekonštruované bádáním), ktoré dáva nádej na objektivnosť a spôsobuje súdržnosť a jednotu minulých javov“ (Makky, 2018).

⁹ Mircea Eliade (1996) v interpretaci megalitických kultur uvádí mýtus o banánu (pomíjivosti) a kamene (trvalosti), kdy si lidé vybrali při dialogu s božstvem banán, jako předobraz svých „nevěčných“ životů.

¹⁰ Tato činnost „vymysleli jsme ji“ je opět Jiřím Kovandou níže označena jako opačná cesta, on nabízí větu: „...chci ji prožívat, ne o ní přemýšlet“. Smyslem tohoto (i předchozích textů autorky) je právě uvnitř slova „prožívat“ utvořit myšlenkový prostor, abychom tuto cestu zastřenou oponou přání „chci ji prožívat“ přesto mohli uvažovat, chceme-li tvorbu edukovat a rozhodovat se, za jakých podmínek vzniká kvalitní umělecké dílo, a které je tuctovým sentimentálním propadákem. Opírám se o teorii artefietiky (Slavík, 2001, 2013, 2015), která zpracovala rozdíl mezi privátním prožitkem a kulturně bohatě syceným zážitkem. A dále o Goodmanovskou triádu typů symbolizace. Příkladem takových úvah mohou být otázky: za jakých podmínek vzniká exprese? Kdy je metafora uvadlá? apod.

jejímž prostřednictvím prostý výskyt jevu nabývá určitého „významu“ (tamtéž). Tak se osaměle trčící skalisko může stát zažehující myšlenkou pro menhir a jeho význam. Proto se povalené skály stávají jinak významné, než skály pracně transportované a držené v „gravitačním pozoru“. Tento posun, zahuštění vymyšlením komplexnějších energetických drah o zkušenost a o způsoby oboru (tenkrát o magické úvahy o plodnosti a trvalosti) totiž utvořily „něco“ a to nazýváme význam.

PERFORMATIVITA ZÁMĚRNOSTI A VOLBA MÉDIA: PROČ A JAK

Proces srovnávání jevu o jeho kotext, o naši zkušenost, o performativitu záměrnosti (co vztyčeností pracně dovlečené skály chci vyjádřit?), o znalost chování média (kamene), o znalost oboru (tehdy představa magických možností kamene), o užití jazyka při sdílení vytvořeného významu – to jsou prostředky objektivizace v tvůrčím procesu. Ve všech těchto fázích variujeme různě ostré mediální a významové interpretace, protože obsah je (a zůstane dalším interpretacím a novým kontextům) otevřený. Klíčovými otázkami pro proces tvorby významu a tím objektivizace „ducha sebevejevování“ jsou: JAK a PROČ. V otázce „jak“ se projeví naše znalost popřípadě způsob odmítnutí známého v použití média. V otázce „proč“ (proč vůbec) se zrcadí performativita intencionality a hodnotový systém tvůrce: potřeba se vyjádřit právě k tomu, potřeba ovlivnit či ochránit právě toto, což jsou otázky, které spoluzaložily nejen celé civilizace, ale také jejich duchovní hodnoty.

Prostředkem objektivizace původně subjektivního prožitku je tedy v otázce „jak“ zvolené médium: tvrdost kamene, jeho tak pomalé geologické zrání či rozpad, že zvýznamňuje krátkost našich životů. Děje se tak pod strukturací dané záměrnosti v otázce „proč“, která je velmi podstatná a způsob užití média doslovně ovlivní. Tyto otázky „jak?“ a „proč?“ tedy nelze vzájemně odtrhnout, ale lze je myslet v jejich příčinném vztahu, abychom plněji rozuměli výslednému tvůrčímu gestu. Procesualita a činnostnost uplatňování záměrnosti (nedokonavý vid je zde velmi podstatný)¹¹ jsou podstatné pro to, aby zbyl prostor pro experimentaci a alterace, obecně pro „vynalézání“. Chtít vyjádřit expresi magického a posvátného místa v souvislosti plodného a smrtelného vzhledem k času vztyčením kamenů dá vznik jinému dílu než na kamenech rituálně obětovat a řešit tím třeba vyčerpanou energii kosmu dodáním vzácné tekutiny.¹² Záměrnost a experimentace/alterace v jejím uskutečňování tedy spoluurčují volbu a způsob užití média. Tu zas naopak umožňuje naše předchozí znalost jeho fungování, jeho

¹¹ Procesuální uplatňování nikoliv finální uplatnění je podstatné proto, že otevírá možnosti experimentace a alterace v procesu tvorby. Tato vynalézání a ověřování v tvorbě jsou tak dobře odlišitelná od řemeslných postupů, které pracují s předem známým a dlouhodobě dolaďovaným návodem. Nechci tím naznačovat, že řemesla nemohou experimentovat, naopak, samozřejmě že experimentují, aby se mohla vyvíjet, ale právě činí tak pod jinou záměrností. Touto odlišností jsem se zabývala v reakci na snahu v doktorandské úrovni navrhnout návraty řemeslných postupů do výtvarné výchovy (Dytrtová 2018). Dobře ušité sedlo na koně podle návodu je v oboru řemesel považované za kvalitní výrobek. Ve světě umění nelze podle dobrého návodu obhájit dílo. Lze dobře podle návodu vyřezat matici (rytec) nebo založit papír do lisu (tiskař), proto tyto činnosti mohou být svěřeny pomocné osobě. Ale samotná koncepce díla (kresba pro řezbu) je pod výše uvedenými důvody tvorby v kompetenci autora.

¹² Příkladem vztyčených kamenů rozvíjíme (s oporou o interpretace Mircea Eliade, 1996) myšlenky megalitických kultur a v případě dodání energie rituální krví mluvíme o praktikách například Aztéků (Carrasco, 1999).

„míry zrnitosti“, toho, jak vytváří vazby a jak je schopno myšlené z-hmotnit, z-materiálnit. V souběhu záměrnosti a naší znalosti této „mediální zrnitosti“ si médium vybíráme, což platí i pro záměrně chybové užití média.¹³

Tedy vlastně znalostí symbolických systémů, znalostí fungování volitelných médií, znalostí struktury oborů a oblastí (světa magie, světa fyziky, světa umění) a vsazováním fascinujících či obyčejných jevů (aby se fascinujícími staly) do jejich nových vymyšlených/vytvořených kontextů objektivizujeme „energii svého ducha“, své „sebevyjevování“, kdy „prostý výskyt nabývá určitého významu“ díky určité, přesně zvolené medializaci.

KLASIFIKACE, ÚŽAS A TAJEMNO

Tak jsme se z prvotního pouhého všimnutí, privátního prožitku mohli dopracovat hlubokého a široce ukotveného (vědeckého nebo kulturního) zážitku a někdy nad prožitou, pochopenou souvislostí i zažít úžas. Ale platí také obrácený proces – z prvotního úžasu jsme stejným procesem objektivizace jev („prostě“) klasifikovali, rozpoznali a zpracovali. Úžas mohl pominout a přibyla nová všedně vlídná zkušenost.

Proč je dobré rozumět oběma chodům: od všimnutí k úžasu, retrográdně od úžasu k vřazení do známého? Oba užívají disciplíny umění a vědy. Není pravda, že klasifikace je údělem vědy a úžas výsadou umění. Vědecké objevy vznikají pod hybnou silou epistemologického hladu a plodí úžas, ve světě umění vznikají velmi zajímavé projekty tématu třídění, třiditelnosti a klasifikovatelnosti obecně (Taryn Simon, in Dytrtová a Raudenský 2017).

Oběma doplňujícím se protilehlým postupům lze vyučovat. A oba lze oborově zneužívat. Uměle lze zdržovat poznávací proces, aby se „ušetřily“ úžasy. Nepojmenovávají se jevy, aby se nechalo „výtvarné nerušené tajemno“. Neinterpretují se metafory, aby mohly „silně působit“. Čínské moudré přísloví „pojmenuj draka a zkontroluješ ho“ se zneužívá k tomu, že „nezkrocené“ a „nepojmenované“ zůstává více „tao“. Protože v intencích této logiky toto nepojmenované „vede“ spíše k dalším inspiracím a je oborově charakterističtější.

Tento text chce obhájit proces poznávání tvorbou¹⁴ a dokonce chce tvrdit, že dětské úžasy jsou spíše úchvatnými výskyty, zatímco „dospělými úžasy“, které se těžce učíme, splácíme dar samotné možnosti existovat, být v silném slova smyslu. Tao, či Tajemství a jejich nepojmenovatelnost rozhodně naplňují naše životy nebývalými rozměry, ale rádi bychom obhájili, že se nejprve musí vyčerpat všechny dosažitelné pojmenovatelné, logické

¹³ Záměrně chybové užití média zrodilo například poměrně nepřesný pojem „ne-fotografie“, kterým se myslí popírání nabyté znalosti, jak „správně“ fotografovat: nedoostřovat bez sémantických vazeb, uplatňovat laické chyby růstu předmětů z hlavy fotografovaného, čili příliš významně souběh sémanticky nepodstatných souvislostí atd. Záměrnost chyb v daném médiu ale nemůže stvořit ne-medialitu. Tak snadné to není. Dané médium je používáno jen proti krokům doposud zdůvodněně považovaným za smysluplnější než jiné. A tyto chybné kroky jsou „ty jiné“. Ale stále tím vlastně mapujeme ono médium. Proto pojem ne-fotografie stejně jako ne-grafika (například matrice, která při otisku negeneruje stejné otisky) jsou z tohoto hlediska příliš rychle a velmi laicky vymyšlené pojmy. Vstoupit mimo systém daného média je velmi těžké. Chyby v systému nejsou ne-systém, ale inverzní systém. Hudba 20. století dobře referuje o tom, jak obtížné je vystoupit z tonální soustavy, a zajistit atonalitu je velká a SYSTEMATICKÁ práce. Chyby tvořit záměrně prokazuje dobrou znalost média. Tyto postupy jsou častou strategií světa umění z důvodů objevit poetičnost zavržených prostředků a vzepřít se totalitě těch vybraných.

¹⁴ Tímto tématem se zevrubně a hlavně zdůvodněně zabývá publikace Tvorba jako způsob poznávání (Slavík a kol. 2013).

i absurdní cesty, aby Tajemno vlastně mohlo toto území nepojmenovatelného vymezit. Či spíše otevřít k němu skulinu nebo průrvu.

Právě z úcty k Tajemnu, aby se nezaměnilo za odstranitelné chyby a dosažitelné přesnosti, tento text navrhuje prohlubování znalostí a zjemňování souvislostních sítí. Vopěnka v této souvislosti navrhuje výmluvnou metaforu osvětlené části před horizontem a rozlišuje tak „tři podstatné jevy svázané s poznáváním předmětu a s tvorbou: jeho část ležící před obzorem a jeho část ležící za obzorem a obzor tyto části oddělující. Obzor nepatří ani jedné z nich a na rozdíl od nich není součástí předmětu, protože jeho existence závisí na samotném pohledu, resp. na předporozumění, které pohled orientuje. Oddělení osvětlené části od neosvětlené obzorem není ostré a směrem k obzoru vzrůstá na osvětlené části pozorovaného předmětu neurčitost. Osvětlená část je objasněna významy a je tedy určitelná a srozumitelná z dosavadního předporozumění. „To, o co nám jde především, však leží za obzorem oddělujícím osvětlené od neosvětleného,“ píše Vopěnka a vyjadřuje tím cíle poznávání i tvorby. „Jak tvorba, tak poznávání posunují hranici obzoru a vyzdvihují neosvětlenou část předmětu do světla pozornosti, vidění a porozumění“ (Slavík a kol. 2013).

Myšlenka obzoru, který není součástí předmětu, ale předporozumění, dobře ukazuje dynamičnost procesu tvorby, která nikdy nezačíná na „zelené louce“, je podmíněna právě takovým uchopením, právě takovým předporozuměním, ne/znalostí média, důvody, proč tvořit, co chtít vyjádřit a proč. Způsob řešení, způsob uchopení problému, způsob otázek, které si klademe, jsou zásadním hnětačem a stvoří jak své objekty, tak své obzory.

Všechny procesy objektivizace a tvorby významu, o kterých zde mluvíme, jsou založeny na schopnosti vytvářet alternativy pod danou záměrností, (která stvoří své horizonty, světla a tmy), a měnit médium, jevu či procesu role a tím získávat odstup úvahy. To znamená, že při užití daného média existuje více alternativ, které lze podpořit experimentálností v užití známého nově. V tvůrčím procesu pak dochází k přechodu od možností k výběrovosti, k utváření hustších funkčních spojení a až k uskutečnění (třeba i inverzním) v daném médiu.

MATERIALITA DÍLA A JAZYK, SMYSLOVÁ KONTINUÁLNÍ POLE ROZHRNUTÁ VÝZNAMY JAZYKA. ANALOGOVÉ A DIGITÁLNÍ

Povšimněme si, že výše zmiňovaný problém (nepojmenovávej, nevysvětluj) se týká užití jazyka, nikoliv užití materiálu. Objektivizace/typizace představy médiem nebývá za objektivizaci považována, zatímco mluvení nad díly ano. Proto mluvení je odmítáno jako likvidace prožitku z materiálu. Materiálové provedení, jako likvidace nebo nepřesnost k předchozím prožitkům nikoliv. Bývá označována jako „vyjádření se“ v médiu, ač médium také objektivizuje/typizuje, protože strukturuje prvotní subjektivní prožitky „svou zrnitostí“, svými funkcemi.

Čím to je? Jazyk je abstraktní arbitrární systém odtržený od vůně a haptických zážitků. Nabízí sice smyslově uchopitelné rytmické a zvukomalebné hodnoty, ale není vzorkem a není ničím již podobný tomu, o čem se mluví. Je předdohodnut v jednotlivých extenzích svých významů a je tedy mnohem přesnějším objektivizujícím médiem (než kámen). Vyjádřit v jazyce expresi jinak medializovaného díla je proto poměrně těžké, vždy nějaké nepojmenovatelné vlastnosti kontinuální/analogové reality materiality média unikají předdohodnutému

„razítkovému/digitálnému“ systému slov: slovo žltá někde končí a začíná slovo oranžová (oddělené, „digitální“ pole významu), ale přechod mezi těmito barvami v duze má nerozdělené („analogové“) kontinuum vlastností.

Navíc se oborově o tuto metaforičnost (díla z kamene) povznesenou až do jazyka málo dbá: vyjádřit význam megalitů, k tomu dochází, ale vyjádřit expresi vztyčeného kamene v jazyce se zanedbává. Všichni víme, že „přepis“ viděného nebo slyšeného do jazyka je transformátem a přesný „překlad“ právě kvůli rozdílu „analogové/digitální“ není možný.¹⁵ Jazyk nikdy nepodchytí všechny nekonečné kontinuální vlastnosti a vztahy vzorků materiality/mediality díla v proměnlivých kontextech, právě protože to jsou vzorky¹⁶ (nějak vztyčeného, nějak robustního, nějak ne/opraveného kamene v nějakém kontextu krajiny). „Digitálnost“ jazyka tak vlastně uměle a pro někoho destruktivně rozhrnuje spojitá kontinuální („analogová“) smyslová pole vnímání materiality díla. Velmi jasně to zažíváme zejména o hudby, je do slov nepřeložitelná, a tak se někteří mohou těmto transformátům mediality díla do jazyka vyhýbat se zdůvodněním, že omezují vnímání a prožití díla. Ale umožňují o něm uvažovat.

KONTEMPLACE V ZÁŽITKU, INTERPRETACE SLOVY, ROZHovor S Jiřím KOVANDOU

Vzniká oborové napětí mezi tím, kdo dílo kontemplanuje, prožívá, a tím, kdo dílo uvažuje a interpretuje slovy. Jsou to dva odlišné výkony a oba je všichni zažíváme.¹⁷ Ale „kontemplanující“ tichá chvíle, někdy v usebrání, jindy v úžasu, se nedá edukovat. Dobrým příkladem by mohl být následující rozhovor s Jiřím Kovandou (JK), který reaguje na přednášku s tématy autentického a objektivizujícího v umění,¹⁸ kde (v 22:26 minutě) pozdvihuje reálný hrnek a sděluje, že aby se stal uměním, musí z teoretického hlediska vstoupit do role (KD).

JK: „Váš přístup k chápání (možná by bylo lepší říci "uchopování") uměleckého díla považuji za jeden z možných, nikoli však za jediný. I totálně intuitivní přístup je možný. Neříkám to teoreticky, nýbrž z vlastní

¹⁵ Vhodným pojmom, ktorý by postihol interpretačné úskalia a možnosti estetickej recepcie vizuálnych, ale aj auditívnych javov, sa môže javiť preklad. H. G. Gadamer celekom jednoznačne hovoril o transformácii správy z jedného média na druhé, čím signalizuje túto zameniteľnosť interpretácie a prekladu, pričom ide zároveň o základnú hermeneutickú operáciu. V skutočností, ako upozorňuje Lukáš Makky (2016), preklad nepokrýva a nevystihuje transformatívnosť jazyka z jedného systému na druhý a vôbec nepostihuje mieru úspešnosti, produktívnosti, efektívnosti a zachovania „tlumočeného“ obsahu, či zážitku uskutočneného takýmto „prepisom“.

¹⁶ Slovo vzorek navazuje na Goodmanovskou (2007) triádu tří druhů symbolizace: *exemplifikaci* (vzorek: předvedení doslovných materiálových vlastností barvy, struktury, tvaru, času...), *denotaci* (odkázání bez vztahu ke způsobu vzorků) a *expresi* jako metaforickou exemplifikací. Slova jako abstraktní a arbitrární symbolický systém již nijak „nepředvádějí“ to, o čem mluví, a tím získala nedostížnou schopnost mluvit o jevech, které ani nevíme, jak vypadají, o všech abstraktních idejích, expresích a třeba i situacích (paralelní vesmíry). Sám jazyk samozřejmě umí i v oboru literatury a poezie své exprese stvořit, tedy není odsouzen „o“ expresích „pouze“ mluvit.

¹⁷ Z teoretického hlediska již od dob antiky lze k danému dvojímu způsobu poznávání připomenout pojmy označující poznávání prostřednictvím kritického rozumu (noéta) a na straně druhé poznávání založené na tvůrčím uchopení intuitivního vhledu (aisthéta). Aristoteles (Poetika, kap. 9) v oponentuře proti Platónově skepsi vůči poznávacím možnostem umění argumentoval, že právě umění, resp. poezie, poskytuje univerzální pravdy v ucelené a dobře uchopitelné podobě. Tím byla založena tradice tzv. dvojího poznávání.

¹⁸ Dostupné on-line z FUDSTREAM, Kateřina Dytrtová, Proces autentifikace v umění, FUD UJEP [cit. 06.05.2020]

<https://www.youtube.com/watch?v=7emYDbXMCAs>

zkušenosti. Před mým působením na školách jsem nikdy nic nečetl. Tedy četl jsem - poezii, beletrii, poslouchal jsem hudbu, pozoroval ptáky, fotil kytky a - prohlížel si obrázky. Hodně obrázků. Nečetl jsem žádnou filozofii, teorii umění, analýzy uměleckých děl, recenze výstav a ani kurátorské texty k výstavám, kterých jsem se později účastnil. Jediné, co jsem rád četl, byly rozhovory. Rozhovory, kde autor třeba říká, že má radši kočky než psy. Měl jsem pocit, že to mi o jeho práci řekne víc, než teoretická analýza. Ale hodně jsem se na umění díval. A nejenom na to, co jsem měl rád. Na všechno. A i na tom, co jsem rád neměl, jsem se snažil ,něco' uvidět.

Jsem přesvědčený, že Picasso kubismus nevymyslel. Kubismus se prostě prostřednictvím jeho úsilí stal. Na rozdíl třeba od Kubišty, ten hodně ,vymýšlel', budoval kompozice, byl si vědom teorií atd. atd. Ale obrazy obou jsou vynikající. A tím se vracím na začátek, k tomu jedinému problému mezi námi. Ten Kubištův (nebo ten Váš) přístup není ani lepší, ani horší než ten Picassův. Oba jsou možné.

A ještě si dovolím jednu poznámku ohledně hrnku. V mém pojetí uměleckého díla je předvést hrnek jako hrnek, nikoli jako symbol, metaforu nebo odkaz k něčemu jinému, prostě jako hrnek v opravdové přítomnosti. Vždycky mě nejvíc zajímalo umění, které není ,jako'. Umění, kde to, co vidím, je to, co vidím (Stella). Umění, které mě může dovést k tomu, že OPRAVDU VIDÍM, opravdu vnímám, opravdu prožívám tuto chvíli. Chci ji prožívat, ne o ní přemýšlet“.

KD: „Vždyť v tom, že je mnoho cest do Říma, se jistě shodujeme. Intuice je velepodstatná věc, myšlení je velepodstatná věc. Oba fenomény tu reálně jsou. Snad jsem nikdy neřekla, že cesta porozumění a zvědomění intuitivních stavů/postupů je jediná. Ale hodí se při výuce a dobře víte, že jsem učitel. Z té pozice také mluvím. Vy jste mi odpověděl jako ryzí umělec, kterému bylo hodně darováno. Ovšem takové dary nemá každý váš /můj žák. Zejména vaše poznámka k hrnku je velmi trefná. Naprosto jí rozumím, jako ostatně celému vašemu dopisu, protože ze své pozice máte naprostou pravdu.

Ale asi bych měla přiblížit, jak se myslí ono ,jako'. Trochu teď překáží, že by se mohlo zaměnit s běžným ,jako' v řeči (označení přibližování, možná záměna, jen podobné, to a ještě něco - každopádně to zavání rozmělněním). Není to tak myšleno, stal se z toho pojem, a je pěkné, že zrovna v tom smyslu, jak vy sám píšete, že byste rád vyjádřil hrnek. Píšete: ,V mém pojetí uměleckého díla je předvést hrnek jako hrnek, nikoli jako symbol.' Ono ale předvést hrnek jako hrnek je ,věc' a oba víme, že to je úsilí a výkon. A nemalý, proč bychom dělali výstavy, kdyby udělat hrnek jako hrnek nebylo ni? On totiž normálně hrnek v běžném životě je zastřen funkcí, běžností, nevšímáme si ho už a pouze z něj pijeme. Znovu ho ,uvidět', znovu vyjádřit ,hrnkovitost' dnes (vyvinuli jsme se) je ,VĚC'.

Kdyby nebyla, po světě by běhali samí umělci. Je to vzácnost, Chvíle, Situace. Tak znovu vyjádřený hrnek je pak ,jako' a to ne proto, že napodobuje nebo transformuje hrnek zastřený běžnými funkcemi, ale proto, aby sám s běžností nesplynul, aby utvořil právě onu ,opravdovou přítomnost', že ,opravdu vidíte', ,opravdu prožíváte'. Nejjasnější pokus, jak postavit realitu do svitu neběžného, je ready made. Proto musí být objekt vytrhnut, dekontextualizován, aby nesplynul s běžným užitím. Jeho vytržení je ona ,věc'.

Abych o tomhle mohla mluvit a ne se jen vlnit vlastním tichým prožitkem, musím úvahou a záměrností nabrat odstup, udělat prostor pro možný úžas, protože se (bohužel) normálním hrnkům dost nepodivujeme.

Možná tento nutný odstup a mlčení ,o tom' vás vede k tomu, že máte pocit, že něco vymýšlím či konstruuji. Ano - bez uvědomění si toho, co jsem vám tu napsala, bych o tom nemohla mluvit, jen bych soukromě prožívala. Ale já bych ráda nadchla lidi, co nedostali dary jako vy, nebo dostali, ale ještě se nevylouply, aby po tomhle začali toužit..."

JK: „Aniž bych chtěl vyjadřovat nesouhlas - snažím se porozumět, přistupovat k tomu pozitivně jako k další možnosti pohledu - stejně se neubráním jistému vzdoru a nepokoji či obavám ze ztráty, z přílišného sešňarování, jako by hrozilo oslnění jasně, a tím pádem ztráta vidění. Ale ten jas jako by nebyl z přirozeného zdroje světla, spíše z reflektoru. Prosím, neberte to špatně, nechci nic negovat, jen otevřeně vyjadřuju, co cítím.

Mám to prostě obráceně. Vezmeme-li to skalisko: Píšete, že nejdřív je ,prvotní údiv či prosté všimnutí' a pak následuje celý ten proces, který nás dovede ke smyslu, k významu. Já považuji za nutné naopak zbavit se ,významů' a dobrat se k jádru - k prvotnímu údivu či prostému všimnutí. Když koukáme na skálu, víme, jak se jmenuje, kde leží na mapě, jakou roli hrála v historii atd. atd., ale tu skálu nevidíme. Ono při tom uvidění totiž vůbec nejde o tu skálu, jde o tu zkušenost.

Ale snažím se si představit, že někdo jiný třeba kouká na skálu a dozvídá se, jak se jmenuje, kde leží na mapě, jakou roli hrála v historii atd. atd. Tu skálu sice nevidí, ale myslí, srovnává, zasazuje do souvislostí... Ono totiž při tom myšlení vůbec nejde o tu skálu, jde o tu zkušenost. Skrze kterou nakonec dospěje k ,údivu či prostému povšimnutí'. Ale ne té skály."

KD: „Ano, a já vysvětluji, jak se ne ,skála', ale ,zkušenost se skálou' může stát i tvůrčím počinem (výše píšu: uvažujeme nové vztahy, tvarujeme je o naši specifickou a jedinečnou zkušenost. Cassirer výše píše: „...obsahuje samostatnou energii ducha, jejímž prostřednictvím prostý výskyt jevu nabývá určitého ,významu). Mluvíme oba o tom samém, jak znovuvídet (intuitivně i myšlenkově) svět, jak dopschopit záraz, který leží před očima, ale my ho (třeba pro obvyklá užití) nevidíme. Mluvíte o poznávání světa uměním (aisthéta). Já uvažuju ,o' umění, o tom, jak vzniká, kdy je kvalitní, kolik vody nabírá z jakých mokřadů, čili jak co s čím souvisí a co se čím ovlivní. Zažívat ,něco' (cesta, o které mluvíte vy) a myslet ,o něčem' (o tom mluvím já). Dvě různé cesty poznávání a je velmi dobře, že nesplývají, protože jsou obě potřebné.¹⁹ Ovšem myslet o něčem (jak umění či tvorba vzniká), není dozvědět se „jméno, lokalitu skály“. To není ten ,svit reflektoru'. Všechny ty úvahy používám k tomu, abych zdůvodnila, že si umělec nehraje ,jako harant', ale jako ,božské dítě', že nemarní čas sněním oblouzen svým egem, ale docela tvrdě pracuje (i pro ostatní) na rehabilitaci zastřeného/tvorbou dosud neobjeveného světa.

Takže cílem je nejen prožívat, ale i domyslet (slovy), co se to vlastně děje, co to je tvůrčí gesto, kdy je pouze epigonské, proč třeba hudba nemůže mít ve svém provedení plagiáty, ale například malířství ano. Obecně – jak

¹⁹ Noéta – aisthéta jsou pojmy označující poznávání: prostřednictvím kritického rozumu – noéta a na straně druhé poznávání založené na tvůrčím uchopení intuitivního vhledu – aisthéta. Jedná se o pojmy, které z různých hledisek mapují prostor mezi deklarativní znalostí, kterou lze beze zbytku pojmově zachytit a vyložit, a znalostí procedurální či tacitní nebo implicitní, která se projevuje pouze v jednání, v akci, anebo v tom, čemu bychom mohli říkat „tušení“, „vize“, „odhad“ (Slavík 2020).

vlastne lidé konstruují význam a jaké tam panují souvislosti. Porozumění, které pak ale také umožní obhájit křehký svět metafor a osobního zaujetí (což sám bezbranný prožitek neumí): proti tvrdým ‚fyzikům‘, protože se tento nespočítatelný svět špatně váží, a proti hlupákům, kteří svět vidí tím málem, co vědí, a v poslední době i proti politikům, kterým se svět umění a jeho edukace zdá pouze ‚možnou nadstavbou‘, zatímco my víme, že je ‚nutnou potravou‘, protože umožňuje chápat prohloubený (vy byste možná řekl ‚očistěný‘) smysl jevů.“²⁰

ROLE JAZYKA, OBJEKTIVIZACE SOUDŮ

Předchozí rozhovor chtěl na příkladu oborového diskurzu ukázat odlišnost rolí umělce, který nevysvětluje své postupy, on je tvoří, a interpretátora, učitele nebo kurátora, který jednotlivé fáze procesu tvorby a jejích důvodů potřebuje objasnit vědomě, aby uměl nejen rozpoznat, ale zdůvodnit kvalitu od chyby. Co umělec může ukrýt do intuitivního rozhodování či vhledu, musí poskytnout slovům ten, kdo takovým procesům chce vyučovat nebo o nich teoreticky uvažovat. Proto používá slova na vyzdvižení fází tohoto komplikovaného a z podstaty kontextuálního jevu.

Bez jazyka a myšlení utoneme v nekonečnu interpretací méně či více podstatných vlastností daného média (které nemá notaci).²¹ Bez myšlení a tím jazyka bychom nemohli sdílet (ne jen prožívat) vstup materiálních objektů „do rolí“. Celý svět umění a jeho struktura by se proměnily na soustředěnou, avšak soukromou kontemplující situaci, nebo v jiném případě na pouhou smyslově roztěkanou impresi. Whitehead (1998) ji označuje výstižně jako relativní prázdnotu prezentující bezprostřednosti a kontrastuje ji s hlubokou významností, s odhalovanou kauzální působností.²² Tedy ač transformáty mediality provedení díla do jazyka nebudou přesné, což platí pro všechny druhy umění, musíme uznat, že jazyk je jediným prostředkem, jak oborově viděné a slyšené lze sdílet na podkladě dorozumění, ke kterému prožitek nevede.

Proto je důležité porozumět tomuto druhu transferu (viděné/slyšené/medializované – jazykově objektivizované) a snažit se pochopit, co je vlastně typizace médii a co objektivizace jazykem. Shrňme tedy, jak se materiálová a medializovaná typizace liší od objektivizace symbolickým systémem jazyka.

²⁰ Jedná se o Jiřím Kovandou autorizovanou část korespondence po výše uvedené přednášce.

²¹ Notační systémy jako způsob, jak držet autenticitu díla pro další provádění typické pro hudbu a atypické pro malbu rozebírá Nelson Goddman (2007). Souvisí s pojmy alografických a autografických umění, s pojmy digitální a analogové a je objasňováno další přednáškou STREAMového formátu. Dostupné on-line z FUDSTREAM, Kateřina Dytrtová, Vizualní, zvukové a hudební souvislosti v umění 20. století, FUD UJEP [cit. 06. 05. 2020] <https://www.youtube.com/watch?v=-Nqotql6Yfc>

²² Kontrast mezi relativní prázdnotou prezentující bezprostřednosti a hlubokou významností, odhalovanou kauzální působností, je základní příčina patosu, dojmavosti, která je v tomto světě trvale přítomná. „Pereunt et imputantur“ zní nápis na starých slunečních hodinách ve zbožných domech. „Hodiny zanikají a předkládají účet“. Pereunt zde odkazuje ke světu, jak se odkrývá v bezprostřední prezentaci, ke světu pomíjivému, vesele zářícímu tisíci barvami a vnitřně beze smyslu. Imputantur odkazuje ke světu odkrytému v jeho kauzální působnosti, kde každá událost infikuje věky, jež mají přijít, svou vlastní individualitou, ať už v dobrém či zlém. Takřka veškeré dojetí či patos v sobě obsahuje odkaz na uplývání času. Svět, daný ve smyslové prezentaci, není prapůvodní zkušeností nižších organismů, která by se dále kultivovala rozšířením o kauzální působnost. Opak je pravdou. Nejprve je dominantní kauzální složka zkušenosti, poté se zjemňuje smyslová prezentace a nabývá pronikavosti. Jejich vzájemná symbolická reference je posléze pročištěna vědomím a kritickým rozumem s pomocí pragmatické odvolávky na důsledky (Whitehead, 1998, s. 39).

Oba procesy zobecňujú a abstrahujú, jdú od jedinečných stavů subjektívnej zkušenosti k jejich transformácii materiálovým či mediálnym řešením do spoločného a intersubjektívne sdíleného obsahu. Typizace obrazně, materiálově, mediálně předvádí v typech a vzorcích tvůrčí expresi. Tyto transformáty už nelze „číst“ doslovně, ale je nutné umět vyvodit, „jako co“ jsou zamýšleny. Utrženy z běžného vstupují do rolí, jsou to nyní „věci v nových souvislostech“, symboly interpretovatelné v jistě širší. Nemají tedy jednoznačné výstupy, jako objektivizační postupy ve světě vědy, kde je zajištěna reciprocita perspektiv (interpreti jsou zaměnitelní) a je nalezen takový způsob symbolizace, který nejpřiléhavěji a nejpřesněji vystihuje přesně to, oč nám v dané situaci jde.

Jak tuto interpretační širší ve světě umění zdůvodnit? Na rozdíl od vědců, jak už bylo výše řečeno, tvůrce do svých řešení přimíchává svůj hodnotový systém. Nepopisuje totiž světy „tam venku“, ale snaží se abstrahovat světy „tam uvnitř“. Tak vznikají exprese, o které se u objektivizačních výstupů ve světě vědy nezajímáme. Používají se hodnotící slova jako: uvěřitelné, etické či lidské. Z expresí může dojít (třeba i v kameni) k vyjádření plodnosti, věčnosti, ale také ticha a monumentality, či naopak pomíjivého bytí v proudu a extázi. Do výsledků typizačních procesů přistoupily lidské obavy z něčeho, víry a naděje v cosi. Ale také důvod, proč vlastně tvořit další „svět“ v již zažívaném stvořeném světě, proč fotografovat oblohu, když už tady jednou je a vidím ji. Fotograf oblohu nejen vidí, on se k ní pod jistou záměrností vyjadřuje. Typizovaná vyjádření (modely) autorovy osobní zkušenosti vyvolávají osobní a v odstupu i nadosobní účast a empatii. K odstupu a sebereflexi vede například otázka: proč mě to a ono dojíká? Proč oblohu „potřebuji“ fotografovat?

ZÁVĚRY: FÁZE OBJEKTIVIZUJÍCÍHO PROCESU TYPIZACE

Čili co zde nacházíme za podstatné fáze objektivizujícího procesu typizace? Doslovnost a materiálnost díla je nutno vytrhnout z reálných rolí a pozdvihnout do role symbolu²³ a zvládnout typizační metaforický přesun od „díla-věci“: díla se musíme osobně účastnit, připustit vlastní úžas, či znechucení a tento privátní prožitek (poznávací perspektiva 1. osoby) vést k zobecnění o širší lidskou zkušenost, o hodnotový systém společnosti (poznávací perspektiva 3. osoby). Jak se umět ztotožnit, tak umět získat odstup (ač já, tak oni; nebo já i oni). V performativním aktu záměrnosti, proč tvořit, se do díla dostává jeho etický, hodnotový a sociální rozměr. Obecně lidské sdílení já/oni (často ve vazbě plné napětí). A nakonec je nutné dílo ukotvit v oborové a kulturní oblasti světa umění, kterou je pak ale nutné jako výkladový a kvalitativní kontext znát. Zde platí (edukací nabytý) pravidlo: čím lepším vědeckým kontextu daného oboru je interpret vybaven, tím k přesnějšímu porozumění, zážitku a i interpretaci dochází, protože strukturní vazby díla podléhají dobovým oborovým strategiím. Samotná

²³ Goodman nabízí tři druhy symbolizace: exemplifikaci - předvedení, denotaci - odkázání a expresi (metaforické předvedení). Vytrhnout předmět z rolí všedního snad dobře naznačuje, že tu není nějaká „nepopsaná“ realita, kterou si „půjčujeme“ do rolí symbolů. Vždy vše už v nějakých rolích je. Tedy „pozdvihnout“ do jiného významu je tvůrčí akt, který vždy role mění a s předchozí rolí se musí autor vždy nějak vyrovnat.

jejich volba nebo modifikace už plodí odlišný význam. To platí i pro ve světě umění obvyklejší inverzní použití: odmítám současná provedení a medializaci a dělám abc.

Dochází k objektivizaci subjektivních dojmů a prožívání, které se od vědecké objektivizace liší především vyjádřením exprese a osobního hlediska, mluvíme o osobní autentické účasti, o autentifikaci.²⁴ V uvedeném rozhovoru byly akcentovány dvě odlišné, a je podstatné, že nesplývající cesty poznání: intuitivním vhledem (aisthéta) a rozumovým poznáním v pojmech (noéta). Prožitkovost spojená s intuicí není dále strukturována a je pro svou celostnost užívána umělci. Nelze ji však edukovat. Proto jsou úvahy o tvorbě jako o takové svěřovány slovům a pojmům a volí je ti, kdo o kvalitě nebo zdrojích zážitku potřebují uvažovat nebo je edukovat. Například chtějí řešit otázku: proč tedy autor vůbec usiluje typizací o zobecnění své subjektivity, když už ji stejně prožívá? Nejen aby se mohl vyjádřit, aby vůbec něco vyjádřil tak, že tím osloví i druhé, že vůbec dojde ke komunikaci a sdílení hodnot a postojů, ale aby „sebevyjevil“ sebe i sám sobě.

V závěru tedy zdůrazněme podstatné otázky, které doprovází tvorbu a neměly by proto chybět v její edukaci: „jak?“ a „proč?“ je dílo. K otázce „jak?“ vede cesta velmi dobré znalosti možností médií jako takových propojená s otázkou „proč?“, která by měla nasát hodnotové a etické rámce autora, aktuality doby a měla by tak vznikat angažovaná díla. Od ostatních také angažovaných společenských gest (například ekologicky zaměřených webových stránek) se zásadně liší ne v informacích, ale v záměrně budované expresi, která má metaforickou podstatu a kontextuální ukotvení ve světě umění.²⁵ Proto její interpretace v napětí mezi já/oni bude kontextuálním výkonem opřeným o zkušenost se světem humanity a umění.

Tyto otázky a jejich podmínky jsme vytěžili ze zkoumání pohybu mezi privátním a obecným, mezi autentifikací a typizací. Oba pojmy jsou k sobě v dynamickém vztahu. „Umelecké dílo, stejně jako žádný jiný expresivní projev, nemůže být v úplnosti pochopeno a doceněno, jestliže s ním jeho vnímatel nedokáže hrát, jeho hru jako by to byla jeho osobní ‚vlastní hra‘; to je nárok na autentifikaci. Jenomže autentifikace je tím obtížněji dosažitelná, čím méně zkušeností má vnímatel se ‚hrou‘ s díly daného stylu; je to stejné jako by neuměl jazyk, jehož významům chce rozumět. Čímž se uzavírá pomyslný kruh: chci-li být při ‚hře s dílem‘ skutečně ‚subjektivní‘ (tj. abych mohl dílo autentifikovat), musím být dostatečně obeznámený s jeho jazykem - musím tedy zvládat objektivizaci svých soudů a úsudků o díle“ (Slavík 2020). Jen dodejme, že úvaha platí v plném rozsahu i při negaci známého, což je ve světě umění jako hledáčku ve světě ještě nevyřčeného cesta nejčastější.

²⁴ Lukáš Makky (2017) považuje autentickosť dokonca za nosnú kategóriu (nie len) súčasného umenia, ktorá je v svojej axiologickej rovine interdisciplinárnou konstantou. Vystihuje (v ideálnej situácii) interakciu medzi recipientom (ktorý autenticky a „úprimne“ pristúpi k recipovanému dielu) a autorom (ktorý rovnako autenticky, aj keď niekedy s mierou irónie vytvára dielo a iniciuje istý recepčný vzťah), a preto môže byť chápaná aj ako aparát vzájomného pochopenia.

²⁵ Kontextualizace jako taková hraje roli nejen v širokém slova smyslu, ale i ve způsobu konkrétního vystavení díla, jak podotýká Myšáková: „Bez ohledu na to, o jaký typ instalace se jedná, vždy je dílo prostřednictvím výstavy zařazeno do určitého kontextu, a tím se kurátor výstavy potažmo příslušná výstavní instituce podílí na utváření jeho identity a významu“ (2017, s. 77).

LITERATÚRA

- [1] Carrasco, D. (1999): Náboženství Mezoameriky (Kosmovize a obřadní centra). Prostor, Praha.
- [2] Cassirer, E. (1996): *Filozofie symbolických forem I. Jazyk*. Oikymen, Praha.
- [3] Dytrtová, K., Raudenský, M. a kol. (2015): *Ko-text*. PF Univerzita Karlova, Praha; UJEP FUD, Ústí nad Labem.
- [4] Dytrtová, K., Raudenský, M. (2017): *Expresa, vztahy a procesy*. UJEP FUD, Ústí nad Labem; PF UK, Praha.
- [5] Dytrtová, K. (2018): Tvorba, řemeslo a design. *Výtvarná výchova*, 2018, roč. 58, č. 1-2, 20-35.
- [6] Dytrtová, K. (2019): *Metafora a médium*. FUD UJEP, Ústí nad Labem
- [7] Eliade, M. (1996): *Dějiny náboženského myšlení 1. – 3. díl*. Oikymen, Praha.
- [8] Goodman, N. (2007): *Jazyky umění. Nástin teorie symbolů*. Academia, Praha.
- [9] Makky, L. (2016): Problém (ne)ohraničenosti a (ne)konkrétnosti estetické interpretácie dnes. *Jazyk a kultúra* [online], roč. 7, č. 25-26, s. 44-53, [cit. 16. 02. 2018]. Dostupné z: <https://www.ff.unipo.sk/jak/cislo25-26.html>
- [10] Makky, L. (2017): Autenticnosť umeleckej tvorby a estetické recepcie ako esteticko-etický problém. Gluchman, Vasil (eds.): *Etické myslenie minulosti a súčasnosti (ETPP 2017/18) človek v súčasnej etike*. Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, Prešov, s. 325 – 337.
- [11] Makky, L. (2018): Fragmenty "našej" minulosti. *Codex historico-critica: noetické východiská v kontexte interdisciplinárnych prístupov k histórii, literatúre, jazyku a umeniam*, Prešovská univerzita v Prešove, Prešov, s. 155 – 195.
- [12] Makovský, M. (2019): Role tištěných didaktických materiálů v profesním společenství učitelů VV. ŠOBÁŇOVÁ, Petra, Aleš POSPÍŠIL a Karel ŘEPA, ed. *Kritéria kvality ve výtvarné výchově*. Česká sekce INSEA, Olomouc, s. 171–189.
- [13] Myšáková, D. (2017): Výstava a expozice muzea umění jako specifický způsob komunikace, interpretace a edukace. In: *JUVENILIA PAEDAGOGICA 2017: Aktuálne teoretické a výskumné otázky pedagogiky v konceptoch dizertačných prác doktorandov*. Trnavská univerzita, PdF, Trnava, s. 76–81.
- [14] Slavík, J., Chrz, V., Štech, S. a kol. (2013): *Tvorba jako způsob poznávání*. Univerzita Karlova - Karolinum, Praha.
- [15] Slavík, J. (2015): Artefiletika – příležitost pro expresi v dialogu teorie a praxe. *Kultura, umění a výchova* [online], roč. 3, č. 1 [cit. 16. 02. 2018]. Dostupné z: http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=8&clanek=92

- [16] Slavík, J. (2019-2020): Objektivizace a její způsoby. IMUZA. Jedinečností uměleckého výrazu k inkluzivnímu vzdělávání [online], 2019-2020 [cit. 14. 04. 2020]. Dostupné z: <https://www.imuza.upol.cz/site/index.php/category/poradna/vytvarno/doc-paeddr-jan-slavik-csc/>
- [17] Whitehead, A. N. (1998): *Symbolismus, jeho význam a účín*. Panglos, Praha.

KONTAKTNÉ INFORMÁCIE AUTORA

doc. Kateřina Dytrtová, Ph.D.

Katedra výtvarné kultury, Pedagogická fakulta, Univerzita J. E. Purkyně

Katedra dějin a teorie umění, Fakulta umění a designu, Univerzita J. E. Purkyně

Pasteurova 9, 400 96 Ústí nad Labem, Česká republika

e-mail: katerina.dytrtova@ujep.cz

VÝTVARNO-PEDAGOGICKÁ UDALOSŤ V EDUKÁCII VÝTVARNÝCH PEDAGÓGOV

*FINE ART-EDUCATIONAL EVENT IN THE EDUCATION OF ART TEACHERS*²⁶

EVA HNATOVÁ

Abstrakt: Príspevok sa zaoberá možnosťami uplatnenia výtvarno-pedagogických udalostí v príprave výtvarných pedagógov. Definuje pojem výtvarno-pedagogická udalosť a na príklade realizovaných akcií OSVETĽOVAČI približuje ich zámer, formy, priebeh a hlavne ich edukačný potenciál. Výtvarno-pedagogické udalosti plnia v edukačnom procese funkciu zážitkového východiska pred preberaním väčších problémových celkov, alebo tém.

Kľúčové slová: Umenie akcie, výtvarno-pedagogická udalosť, zážitok, farba, svetlo, maľba

Abstract: The paper deals with the possibilities of applying art-pedagogical events in the training of art teachers. It defines the concept of fine art-educational event and, on the example of realized actions, ILLUMINATORS approaches their intention, forms, course and especially their educational potential. In the educational process, art-pedagogical events fulfill the function of an experiential starting point before taking over larger problem units or topics.

Keywords: Art of action, fine art-educational event, experience, color, light, painting

ÚVOD

Zážitkové výtvarno-pedagogické udalosti OSVETĽOVAČI sme realizovali opakovane ako východiskové akcie súvisiace s problémovým okruhom svetlo – farba – maľba v rámci predmetu výtvarná príprava a neskôr aj predmet maľba, či atelier maľby. Chceli by sme ich predstaviť ako príklad dobrej skúsenosti s uplatnením akčných foriem vo vyučovacom procese.

S týmito konkrétnymi akciami, pri ktorých bola využívaná manipulácia so svetlom, sme začínali na Fakulte humanitných vied UMB na Katedre výtvarnej tvorby v rámci predmetu Výtvarná príprava 2, kedy sme sa začali zaoberať fenoménom farby v širších súvislostiach ako je len maľba. Zaujímali nás otázky existencie farby, farebného videnia a vnímania, jej pôsobenia, farebných vzťahov, zákonitostí miešania farieb optického aj fyzického a mnohé iné. Výtvarná príprava bol predmet, v ktorom boli jednotlivé výtvarné médiá integrované, vzájomne poprepájané a výtvarné disciplíny sa z neho vo vtedajšom študijnom programe osamostatňovali postupne až v 4. ročníku (je potrebné podotknúť, že 5-ročné štúdium v tom čase nebolo delené na bakalársky a magisterský stupeň).

²⁶ Príspevok je parciálnym výstupom z projektu KEGA 002KU-4/2019 Stelesnená skúsenosť s využitím art action.

Výtvarné akcie neboli vtedy vo vyučovacom procese na katedre niečím ojedinelým, ale túto formu vyjadrenia sme využívali programovo v rámci všetkých predmetov už niekedy od roku 1994. Definovali sme ich ako vstupné, **výtvarno-pedagogické udalosti** – akcie (východiskové zážitkové aktivity), ktoré absolvovali spoločne učitelia so študentmi a na základe prežívania spoločnej situácie mohli svoje zážitky následne podrobiť rozboru a analýze. Stali sa tak skutočným predmetom poznávania ale aj pochopenia vzájomných vzťahov vecí a javov, nevynímajúc vnímajúci subjekt. Akcia je zážitok, zážitok je skúsenosť, skúsenosť je poznanie. Pasívne poznanie nie je možné (Kratochvíl 2000). Takéto udalosti sme realizovali pred väčšími problémovými celkami s tým, že vychádzali zo životných situácií a ich analógií s výtvarnými procesmi a umením vôbec, zo vzťahov a súvislostí medzi životom a umením. To, že účastníci zažívajú túto udalosť spolu, im umožňuje hovoriť o spoločne prežitom, nie sprostredkovanom. Tým sa vytvárajú prirodzené podmienky pre vytváranie živých znakových štruktúr pri tvorbe vlastnej výtvarnej výpovede (Brooš 2000a). Dôvodmi, prečo sme pristúpili k tejto metóde bola naša skúsenosť, že adepti VŠ štúdiá prichádzajú často s nízkou úrovňou výtvarného myslenia. Nemajú predstavu o tvorivom procese, jeho zmysle a veľkým problémom je chápanie vecí javov prírodných, kultúrnych, sociálnych, psychologických v širších súvislostiach. Podľa Brooša mala **výtvarno-pedagogická udalosť** aktualizovať a vytvárať prirodzené skúsenosti, mala mať didaktický potenciál (vzťah k metódam a cieľom pedagogického procesu), jej námet mal byť otvorený a mal byť podnetom pre komunikáciu, akcia mala byť príležitosťou pre spontánnu expresiu, mala vytvárať možnosť sociálnej interakcie a mala by rozvíjať vzťah k výtvarným hodnotám a procesu tvorby (Brooš 2000b).

Uplatnenie týchto metód bolo iniciované humanizačnými zmenami koncepcie vzdelávania vyjadrenými v projekte „Milénium“, ktoré boli orientované na celostný rozvoj osobnosti. Predpokladom dosahovania týchto cieľov bola aj zmena stereotypných postupov vo výchove a vzdelávaní na tvorivejšie, akčnejšie, ktoré by študentov aktivizovali. Odpoveďou na tieto snahy bolo a je **zážitkové učenie**, ktoré sa realizuje prostredníctvom štruktúrovaných aktivít (hier), kde si účastníci osvojujú určité informácie, skúsenosti ako súčasť poznávania seba samého, iných a okolitého sveta.

Realizované akcie okrem zážitkového sprostredkovania určitých javov a informácií o nich mali motivovať študenta k sebapoznaniu a sebarealizácii formou autorskej výtvarnej výpovede. *„Jakákoliv zkušenost i jakékoliv poznání se člověku otevírá pouze v přítomnosti “tady a teď”; tedy i zkušenost a poznání, které souvisí s uměním. To znamená, že umění nemůže mít svůj zdroj a počátek nikde jinde než přímo v zakoušení bezprostřední přítomnosti našeho bytí“* (Slavík 2001, s 63).

Výtvarné aktivity sami osebe sú považované za metódu zážitkového učenia, ktorú je možné uplatniť napríklad ako motivačnú metódu v rámci rôznych predmetov mimo výtvarnej edukácie a to je o dôvod viac, aby sa už v procese edukácie výtvarných pedagógov metódy zážitkového vzdelávania aplikovali.



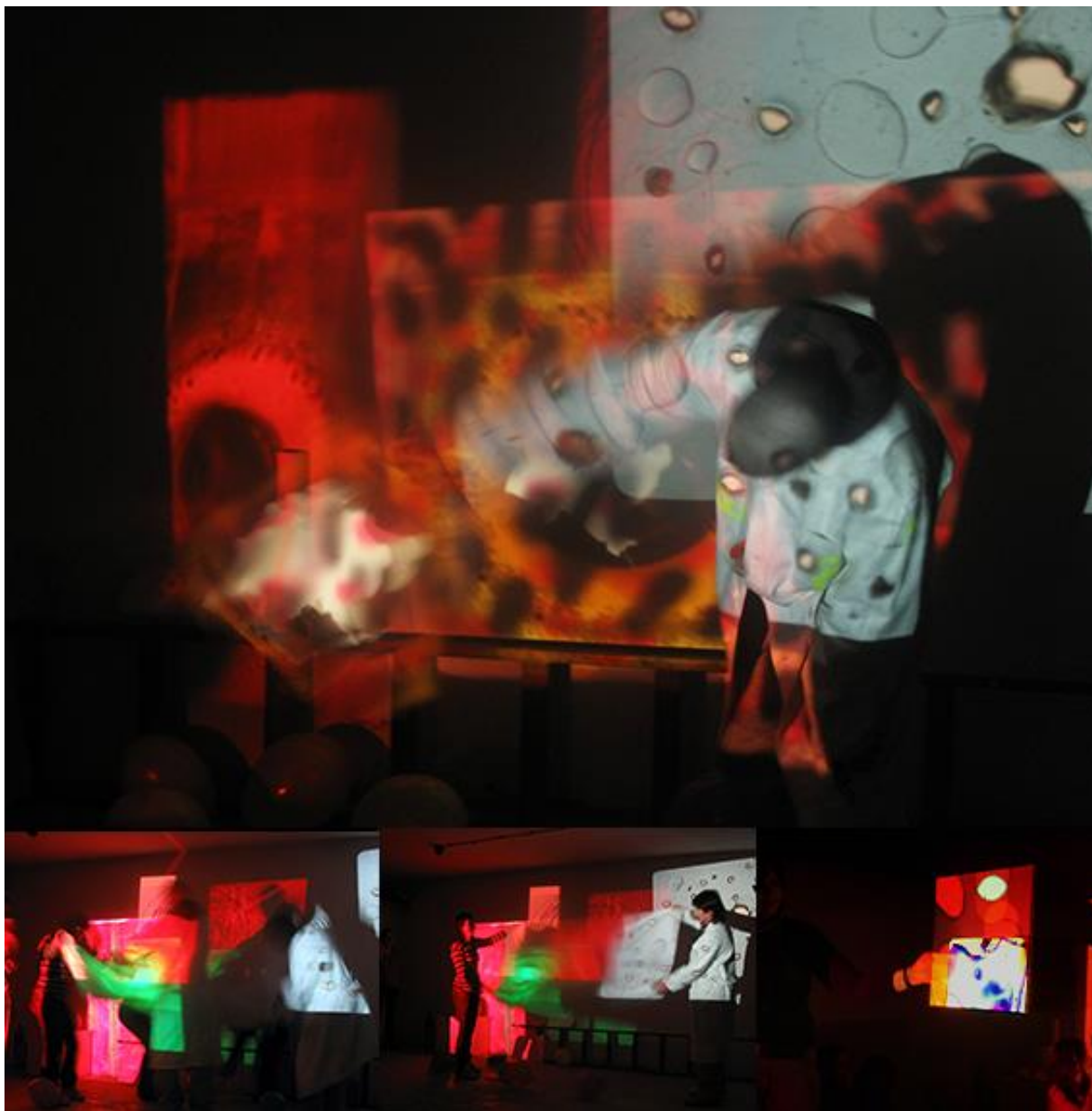
Obr.1. Osvetľovači, 2014 – figurálna kompozícia.

OSVETĽOVAČI

„Maliar by mal každú maľbu začať maľovaním plátna na čierne, pretože všetky veci sú vo svojej podstate temné, okrem miest, kde sú vystavené svetlu.“

Leonardo da Vinci

V intenciách uvedeného bola akcia OSVETĽOVAČI vstupnou udalosťou k problémovému okruhu svetlo – farba – maľba. Hľadali sme oblasť, ktorá prirodzene súvisí s problematikou svetla a jeho vzťahu k farbe, s pôsobením farby, so zákonitostami šírenia svetla, predpokladom vzniku farebného vnemu, s funkciou svetla a farby ako komunikačného výrazového prostriedku a nielen v umení. Kde sa tieto aspekty stretávajú? Divadlo, diskotéka, koncert alebo podobná hudobná produkcia sprevádzaná svetelnou vizuálnou výpravou. Osvetľovači sú tí, čo pracujú so svetlom, s bielym, farebným, manipulujú s ním tak, aby vytvárali farebnú situáciu, ktorá umocňuje výraz toho ktorého výjavu, výstupu, dotvárajú ich atmosféru. Iný význam slova odkazuje na osvetľovanie – vysvetľovanie – vyjasňovanie – objasňovanie ako na výklad, ktorým sa niečo stáva jasnejším, pochopiteľnejším, zreteľnejším. Posvietme si teda na to.

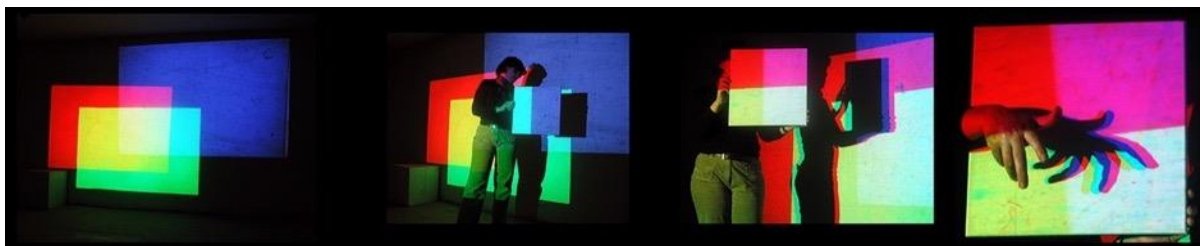


Obr.2. Osvetľovači, 2007 – realizácia v CO kryte FHV UMB.

Cieľ udalosti: Prostredníctvom štruktúrovaných aktivít, manipuláciou so svetelnými zdrojmi a pohybovými aktivitami vytvoriť v priestore rôzne farebno-svetelné situácie, ktoré cez zážitok účastníkov budú viesť k osvetľovaniu/objasňovaniu/vyjasňovaniu problematiky vzťahu farby a svetla.

Problémové okruhy:

Podmienky videnia, farba a svetlo, rozklad svetla, sčítanie svetiel (adícia), šírenie svetla, svetlo a tieň, farebné videnie, aditívne základné farby (RGB), miešanie farebných svetiel, pôsobenie farieb, výrazové pôsobenie farieb, farebná kompozícia a i. (Obr.3.)



Obr.3. Osvetľovači, 2007 – chytanie obrazov, demonštrácia aditívneho miešania farieb, základné farby (RBG).

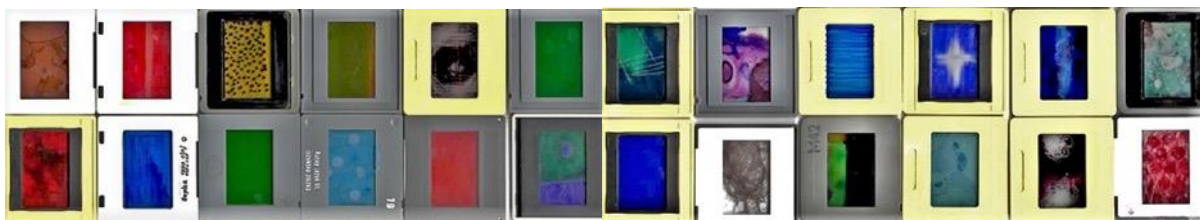
Realizátori: Autorkou koncepcie tejto výtvarno-pedagogickej udalosti bola Eva Hnatová ArtD. a v niektorých prípadoch spolurealizátorom a autorom väčšiny fotografií bol Milan Hnat ArtD.

Priestor (prostredie):

Potrebný bol dostatočne veľký priestor s možnosťou dostatočného zatemnenia, v ktorom by sme mohli vytvoriť čo najviac svetelných a farebných situácií od úplnej tmy po plné biele svetlo, s možnosťou použitia rôznych svetelných zdrojov bodového charakteru. Výborným miestom na realizáciu bol priestor CO-krytu (Obr.2), kde sme si mohli zažiť naozaj „tmu tmúcu“. Iným priestorom potom bol ateliér, ktorý nebolo možné zatemniť v dostatočnej miere, a tak bolo nutné aktivitu realizovať až po zotmení. (2) Priestor nebol prázdny, prítomnosť rôznych objektov a rekvizít, ktoré sú súčasťou priestoru, alebo sú do neho cielene prinesené, rozširujú možnosti vytvárania nových farebných situácií.

Pomôcky, materiál, rekvizity:

Svetelné zdroje s možnosťou použitia farebných filtrov – v našom prípade to boli tri premietачky na diapozitívy, kolekcia filtrov (Obr.4) (1), rôzne predmety, ktoré sa nachádzajú v priestore ale aj prinesené, tvarovo aj manipulačne zaujímavé rekvizity (rebrík, balóny, figuríny, busty, plachty, zrkadlá, čisté maliarske plátna, kartóny, neskôr z kartónu vyrezané figúry v životnej veľkosti a i.). Záznamová technika – statív, fotoaparát s možnosťou snímať video.



Obr.4. Farebné filtre.

Príprava udalosti:

- Zatemnenie (ak si to okolnosti vyžadovali).
- Rozloženie predmetov a rekvizít v priestore. Niekedy sme zámerne vytvárali zátišie, inokedy sme nechali prostredie v jeho prirodzenom stave, alebo sme ho upravili pre potreby konkrétnych činností (maliarske prostredie s materiálmi a pomôckami).

- Inštalovanie svetiel (tri premietačky na premietanie diapozitívov boli rozostavené v dostatočnej vzájomnej vzdialenosti s pripravenými sadami filtrov (Obr.4) tak, aby bolo možné z každej z nich svietiť cez filter niektorej z troch základných RGB (red, blue, green) farieb. Súčasťou pripravených sád boli aj ručne vytvorené filtre. (1)
- Inštalovanie záznamovej techniky (fooaparát, statív, videokamera)
- Informovaní o priebehu boli čiastočne len študenti, ktorí obsluhovali premietačky, ostatní vedeli len miesto a čas stretnutia.

Priebeh udalosti: Účastníci vstupovali do tmavého, neznámeho priestoru (2), v ktorom sa pohybovali ako nevidiaci, opatrne našľapujúc a ohmatávajúc ho rukami. Pripravené svetlá s farebnými filtrami sa začali rozsvetľovať postupne, po jednom a prepožičiavali priestoru farbu svojho svetla, takže sa menil z červeného na modrý a zelený. Vo farebne pôsobivejších a zároveň prekvapivejších farebných situáciách sme sa ocitali, keď sa svetlá začali sčítavať, svietili naraz dve a potom tri. (Obr.2.,3.,5.) Účastníci boli súčasťou tohto priestoru, preberali na seba farbu svetiel a premietaných štruktúr, splývali s prostredím, inokedy v ňom zasvietili. Lokálna farba predmetov sa menila, farby sa miešali, prelínali. Atmosféra sa menila závislosti na charaktere osvetlenia, jeho intenzity, farby, frekvencie striedania obrazov. Citoslovčia vyjadrujúce údiv, radosť, svedčili o emocionálne silnom zážitku, ktorý viedol študentov k spontánnym reakciám – pohyb v priestore a manipulácia s rekvizitami, „chytanie obrazov“ na pripravené obrazové plochy a ich odrážanie zrkadlami do tmavých kútov miestnosti, vytváranie nových farebných kvalít nasvetľovaním farebných predmetov farebnými svetlami a vytváranie farebných tieňov... Brali do rúk nové a nové predmety a materiály, aby si odskúšali nové situácie. Prirodzene spolupracovali, menili si role, každý si chcel vyskúšať pozíciu osvetľovača, chvíľu sa len dívať a nasávať, režírovať ostatných, byť performerom, ale aj fotografom, s túžbou si udalosť zaznamenať. Tak isto pedagóg(ovia), si role menili a zamieňali so študentmi. Priebeh bol teda veľmi spontánný, nie však úplne živelný. Niektoré zo situácií sme sa snažili usmerniť tak, aby sme mohli nimi ilustrovať javy, ktoré sme chceli analyzovať a uchopiť aj v teoretickej rovine (Obr.3.5.). Tieto, ako aj celý priebeh udalosti bol zaznamenávaný, čo nám umožnilo sa k zážitkom opätovne vrátiť a pokúsiť sa aj v rámci semináru, či prednášok javy vysvetliť/osvetliť. Udalosť mala rôzne trvanie (60-90 min.), čo bolo závislé aj od zohratosti kolektívu. V prípadoch (Obr.8-13), keď sme akciu so svetlami kombinovali s akčnou maľbou, bolo ich trvanie dlhšie.

Reflexia (otázky a odpovede):

Údiv prirodzene generoval otázky a otázky si žiadajú odpovede. Záujem o ich zodpovedanie však je živší, životnejší a pamäťová stopa, umocnená zážitkom ostane plastickejšia a trvacejšia. Na základe obrazových záznamov z udalosti sme sa mohli k nej a ku konkrétnym zachyteným situáciám vrátiť a na otázky, ktoré vyplynuli z tejto skúsenosti s farbou a svetlom zodpovedať. Táto skúsenosť s farbou nie je úplne každodenná a dosť odlišná od skúseností s maľovaním farebnými hmotami, kde platia iné zákonitosti. Akcie sme

viackrát opakovali, nikdy neboli úplne rovnaké, ani svojim koncipovaním. Niekedy boli motivačnou udalosťou zameranou na problematiku farby – svetla, inokedy boli východiskom pre uvažovanie o abstraktnnej kompozícii, alebo o kompozícii figurálnej a mohli by sme ich realizovať aj v spojitosti s nejakou konkrétnou témou. Podľa toho by sa ich forma menila. Takže aj otázky by mohli smerovať rôznymi smermi. Nateraz nás zaujímali tie, ktoré sa pýtali na vzťah medzi svetlom a videním, farbou a svetlom, otázky ako a prečo vidíme farby, prečo je tieň, akú má farbu, prečo zmiešaním zeleného a červeného svetla získame žlté? Mohli by sme pokračovať. Komunikácia nebola len o vysvetľovaní fyzikálnych východísk farebného videnia, ale bola aj o zdieľaní pocitov, súvisiacich s prežívaním tejto udalosti, s jej pôsobením na emócie. Hanuš, Chytilová vo svojej publikácii zaraďujú svetlo a tmu, medzi významné prostriedky motivácie slovami: „ *Světlo a tma – blikající stíny, decentní osvětlení, přítmí, proud jednobarevného světla, záře svíček, ohně, pochodní, tma, která by se dala krájet nožem, to jsou prvky, s kterými můžeme velmi dobře ovlivňovat atmosféru. Od tajemného šera s jedinou slbě blikotající svící uprostřed sedících lidí až po plnou zář reflektorů u dováděvého tanečního reje. Pro motivaci je práce se světlem velmi důležitá.*“ (Hanuš 2009, s 78).

Aj z tohto dôvodu považujeme za užitočné využívať vo výtvarných aktivitách aj vlastné svetlo, nepracovať len so svetlom zobrazeným, aj keď takéto akcie prispeli aj k pochopeniu zákonitostí zobrazeného svetla. Zažité v tomto prípade predchádza sprostredkované (zobrazené) a tak sa ku konfrontácii s už existujúcim umeleckým stvárnením dostávame až následne. Podobne aj keď využívame rôzne stratégie a formy akčného umenia, výtvarnej akcie, nie je v tomto štádiu naším primárnym cieľom o umení akcie hovoriť ako o spôsobe umeleckého vyjadrenia, ale skôr ako o prostriedku pochopenia životného, ktoré sa následne môže stať východiskom umeleckého.



Obr.5. Osvetľovači, 2007. Zmena farebnosti priestoru nasvetlením svetlami dvoch farieb.

VŽDY V TROCHU INOM SVETLE

Farba však nie je len fyzikálnym javom. Pre maliara je to aj maliarska hmota, rôzneho zloženia, rôznej konzistencie a rôznej farebnej kvality. Nanášaním na podložku rôznymi nástrojmi, procesmi, sa môže stať náterom, alebo maľbou. Zážitok z aktu maľovania, spracovávania farebnej hmoty, jej miešania, očarenie vznikáním nových a nových tónov, odtieňov miešaním troch základných farieb, skúšanie rôznych spôsobov

nanášania (striekanie, tupovanie, stekanie, liatie, natieranie, rozmazávanie), skúšanie rôznych nástrojov (štetce, špachtle, valčeky, ruky, striekačky, špongie...) a iné. To sme chceli študentom sprostredkovať aktivitou, ktorá mala charakter akčnej maľby využívajúcej nezobrazujúce postupy. Zameraná bola na maliarsky proces, gesto, rukopis, expresiu. Pre študentov, ktorí prichádzajú do školy stále s menšími maliarskymi zručnosťami, boli takéto akcie, vďaka štartovacej čiarou. Aj názov akcie **NATIERAČI** sme zvolili preto, aby z neho síce bola zrejma súvislosť s farbou, ale nestresovala študentov očakávaním profesionálneho maliarskeho výkonu hneď od začiatku. Dôležité bolo eliminovať strach z maľovania, nabádať k spontánnej expresii, k miešaniu farieb. Tomu bola prispôbená koncepcia akcie, ktorá bola pokračovaním Osvetľovačov. Tiež sme ju realizovali vo viacerých variantoch, najskôr samostatne, neskôr sme obe akcie spojili do jednej a ponechali sme jej názov Osvetľovači. Mala napomôcť uchopiť problematiku farby v svojej komplexnosti. Na tomto mieste sa nechceme touto aktivitou zaoberať podrobnejšie, ale na Obr.6. predstavujeme jeden z jej možných priebehov.



Obr.6. Natierači, 2007 – priebeh akcie a výsledné prostredie.

Takto spojené akcie sa začali manipulovaním s farebnými svetlami, pokračovali pridaním maliarskych postupov kombinovaných so svietením a väčšinou končievala maľovaním pri štandardných podmienkach plného osvetlenia. Účastníci maliarskymi gestami reagovali na situácie, ktoré sa na maliartke plochy premietali a v pomerne rýchлом slede menili. Tým sme dosiahli, že študenti museli rýchle reagovať čím dochádzalo k premaľováaniu, vrstveniu malieb.



Obr.7. Osvetľovači, 2009 – priebeh akcie – svietenie.

V roku 2009 (obr.7.,8.,9.) sa takto koncipovaná akcia odohrala v priestore ateliéru, ktorý bol pripravený tak, aby bolo možné okrem manipulácie so svetlami, realizovať aj jej maliarsku časť. Okrem zdrojov svetla (premietačiek) boli pripravené farby, maliarske náradie a iné pomôcky a materiály ako aj plocha, na ktorú bolo možné maľovať. Stal sa ňou igelit visiacy vo dvoch vrstvách v priestore tak, že ho členil na dve časti. Tým bolo možné maľovať z oboch jeho strán (Obr.9). Maľba, ktorá takto vznikla bola teda obojstranná, respektíve išlo o dve maľby na dvoch transparentných vrstvách, čo umožnilo vsúpiť do maľby, ako do farebného tunela (Obr. 9).



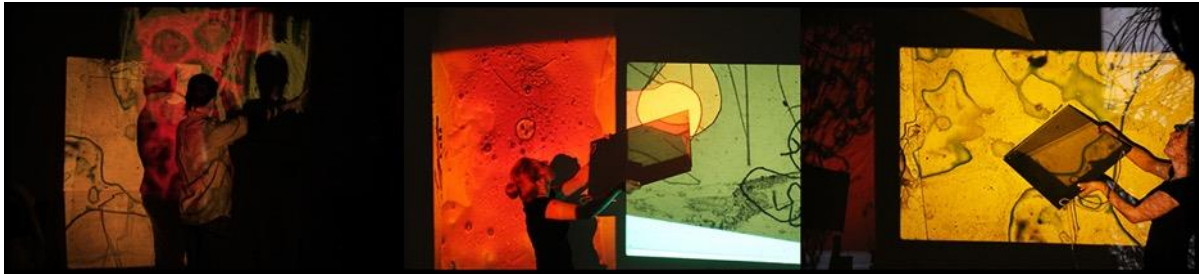
Obr.8. Osvetľovači, 2009 – priebeh akcie – maľovanie a svietenie súčasne.

Maľovalo sa akrylovými farbami, pričom východiskovými boli len 3 základné farby v zmysle subtraktívneho miešania farieb – azúrovo-modrá, magenta, žltá spolu s čiernou a bielou. Bohatá farebná škála obrazu vznikla ako výsledok subtraktívneho miešania z týchto tónov. V takto koncipovanej akcii, kedy sa vedľa seba stretli princípy aditívneho aj subtraktívneho miešania farieb, si študenti lepšie vedeli predstaviť ich odlišnosti ale zároveň aj ich vzájomnú podmienenosť.

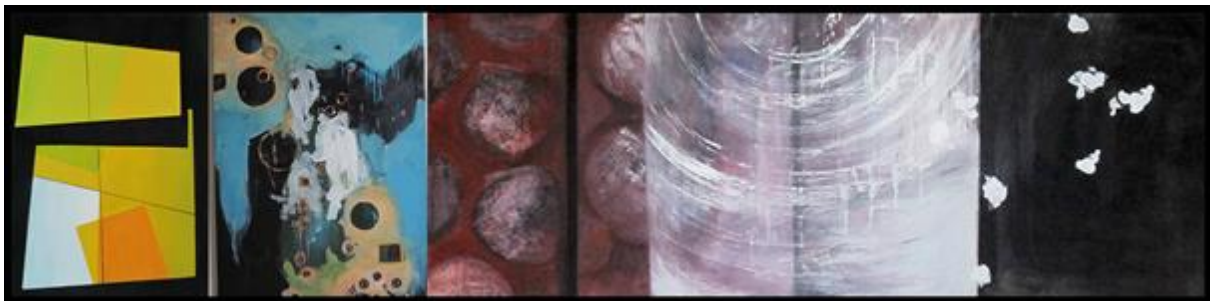


Obr.9. Osvetľovači 2009 – priebeh akcie – maľovanie.

Ukážka na obr.10 dokumentuje priebeh akcie realizovanej v roku 2013. Podobne ako v predchádzajúcej boli aktivity so svetlom spojené s maliarskymi. Okrem už spomenutého, bola táto akcia zacielená na tému abstraktnej maľby, abstraktnej maliarskej kompozície. Na to bola zameraná konkrétna aktivita **Chytanie obrazov**, kedy sa pripravené maliarske plátna, kartóny menili na projekčné plochy, na ktoré študenti zachytávali rôzne farebné abstraktné kompozície. Pohybovaním týchto plôch mohli rýchlo meniť kompozíciu vybraného námetu a porovnávať zmenu jeho výrazu v závislosti na zmene kompozície. Jedným z pokračovaní tejto akcie bolo zadanie, ktorého cieľom bolo maliarsky reagovať na takto "chytené" obrazy. (obr.11)



Obr.10. Osvetľovači, 2013 – Chytanie obrazov – abstraktná kompozícia.



Obr.11. Študentské práce – maliarska reakcie na akciu Osvetľovači - Chytanie obrazov, 2013, abstraktné kompozície.

Akcia uskutočnená v roku 2014 bola zamerná na figurálnu maliarsku kompozíciu a na tému Komunikácia. Tomu boli podriadené aktivity účastníkov (manipulácia so svetlami a animovanie rôznych komunikačných situácií, zmena výrazu dosahovaná zmenou farby osvetlenia). Okrem postáv účastníkov tvorili kompozície aj kartónové figúry v životnej veľkosti. Prácu so svetlom, nasvetľovaním a premietaním sme opäť spojili s maliarskymi reakciami. Výsledkom bola kolektívna veľkorozmerná maľba (Obr. 12), ktorou sa podarilo zaznamenať dynamiku diania pred plátnom. Aj na túto akciu potom nadväzovali viaceré úlohy, ktoré sa odvolávali na tento zážitok. Foto a videozáznamy nám pomohli sa k nemu vrátiť aj s časovým odstupom a umožnili nám analyzovať a interpretovať jednotlivé obrazy a hovoriť okrem iného aj o expresívnej funkcii farby v obraze.



Obr.11. Osvetľovači, 2014 – Komunikácia, figurálne kompozície.



Obr.12. Osvetľovači, 2014 – výsledná spoločná malba - Komunikácia.

ZÁVER

Svetlo je jeden z fenoménov, na ktorom je závislá naša existencia. Ovplyvňuje nielen fyziologické procesy v našom tele, ale aj našu psychiku. Svetlo a najrôznejšie svetelné javy sú metaforickými pomenovaniami života, bytia, procesov poznávania, uvedomovania si a sebauvedomovania, ale aj javov duchovných, ťažko empiricky

uchopiteľných, spirituálnych a transcendentných (svetlo poznania, svetlo vnútorné, osvetlenie, vyžarovanie, svetlo sveta...). Aj toto sú aspekty, z pohľadu ktorých je možné nazerať na fenomén svetla. V umení, pri tvorbe autorskej výpovede, ale aj v edukácii je žiadúce dospieť práve k uvedomeniu si týchto súvislostí bytia. To bola okrem iného aj jedna z ambícií výtvarno-pedagogickej udalosti OSVETĽOVAČI, na ktorú si chcel tento príspevok posvietiť.

Prines svetlo a tma zmizne sama od seba.

Erazmus Rotterdamský

POZNÁMKY:

(1) použité boli filtre červený, zelený, modrofialový – RGB, vyrobené z plastových fólií, vsadených do fotorámikov. Vo väčšine prípadov boli navrstvené na seba 2-3 vrstvy fólie, alebo boli farebne dotvorené. Okrem týchto sme ručne vyrobili filtre, ktoré boli vytvorené z farebných, alebo farebne a inak upravených fólií (perforácia, poškrabanie, vrstvenie iných materiálov, ako vlasy, gáza ai.) (Obr.2)

(2) CO-kryt bol ideálnym priestorom na realizáciu takejto akcie. Priestor bol dostatočne veľký a bola tam absolútna tma, ktorá sama o sebe je inšpirujúcou situáciou so silným emocionálnym potenciálom. V prípadoch, keď sa priestor zatemniť nedal, zážitok čo najväčšej tmy sme v úvode účastníkom vytvorili zaviazaním očí, ako pri hre na slepú babu. V ateliéri sme museli akciu kvôli problémom so zatemnením realizovať až po zotmení.

LITERATÚRA

- [1] Brooš, M. (2000): Hľadanie súvislostí – nachádzanie osobností. In: *Výtvarné aktivity ako prostriedok humanizácie v pedagogickom procese*, Banská Bystrica, Slovensko, 9-14.
- [2] Brooš, M. (2000): Viete sa rozhodnúť medzi citom, rozumom a intuíciou? In: *Výtvarné aktivity ako prostriedok humanizácie v pedagogickom procese*, Banská Bystrica, Slovensko, 119-120.
- [3] Hanuš, R. Chytilová, L (2009): *Zážitkové pedagogické učení*. Grada Publishing, Praha.
- [4] Kratochvil, M. (2000): Výtvarno-komunikačná akcia STRED-STRET. In: *Výtvarné aktivity ako prostriedok humanizácie v pedagogickom procese*, Banská Bystrica, Slovensko, 46-49.
- [5] Slavík, J. (2001): *Umění zážitku, zážitek umění 1. díl: teorie a praxe artefietiky*. Univerzita Karlova, Praha.

KONTAKTNÉ INFORMÁCIE AUTORA:

akad. mal. Eva Hnatová, ArtD.

Katedra výtvarnej kultúry, PF UMB

Ružová 13, 97411 Banská Bystrica, Slovenská republika

tel.: 048 4464955, e-mail: eva.hnatova@umb.sk

PRIESTOR NA LITERÁRNE UMENIE

SPACE FOR LITERARY ART

SILVIA KAŠČÁKOVÁ

Abstrakt: Príspevok sa venuje problematike umeleckého vzdelávania so zameraním na umeleckú literatúru. Cieľom príspevku je načrtnúť podmienky ovplyvňujúce rozvoj umeleckého literárneho vzdelávania s dôrazom na priestor rodiny, priestor školy aj priestor literárnovedný, v ktorom má relevantné miesto literárna kritika. V priestore literatúry pre deti akcentuje umelecké hodnoty a zameriava sa na možnosti pedagóga a možnosti rodiča sprostredkovať ich nedospelému čitateľovi. Záver je venovaný charakteristike kritérií výberu vhodnej umeleckej literatúry pre deti.

Kľúčové slová: Literatúra pre deti. Umelecké hodnoty. Priestor rodiny. Priestor školy. Výber literatúry.

Abstract: The paper is dedicated to art education with the focus on art literature. Aim of the paper is to outline aspects which determine the development of artistic literary education, focusing on family space, school space, as well as scientific-literary space, in which the literary critique holds a significant place. Within the sphere of children's literature the paper accentuates artistic values and focuses on options of a teacher and of a parent how to convey these values to an underage reader. The paper concludes with the characteristics of the criteria for choice of adequate art literature for children.

Key words: Children's literature. Artistic values. Family space. Choice of literature.

ÚVOD

Našou ambíciou je zdôrazniť, že literatúra pre deti a mládež plnohodnotne patrí do oblasti umenia, jej estetická funkcia prekračuje hranice a netýka sa iba ovládania techniky čítania, ale napr. aj individuálnej čitateľskej skúsenosti, ktorá jediná sa ukazuje ako najvhodnejší motivačný prvok v literárnom vzdelávaní na všetkých stupňoch škôl a môže pozitívne ovplyvniť vnútornú čitateľskú potrebu. Upriamujeme pozornosť aj na rodinné prostredie, ktoré je sprostredkovateľom predčitateľských aj čitateľských zážitkov a na to, že disponuje možnosťami nielen sprostredkovať dieťaťu čitateľskú skúsenosť a radosť z čítania, ale správnym výberom kníh dokáže aj nasmerovať jeho budúci čitateľský vkus a pri vnímavom prístupe k dieťaťu môže realizovať aj dostupné techniky biblioterapie. V príspevku sa venujeme aj výberu vhodnej literatúry a pokúšame sa charakterizovať základné kritériá výberu tak, aby sme akcentovali umeleckú hodnotu knihy pre dieťa. Všímame si aj dostupnosť literárnej kritiky, literárnych recenzií pre pedagóga a rodiča, ich disproporciu, čo sa týka odbornosti, lebo ich považujeme za dôležité kritérium výberu umeleckej literatúry. Na umeleckom vzdelávaní detí a mládeže sa podieľa v priestore školy aj literárna výchova. Aby sa jej výchovné pôsobenie mohlo realizovať, je potrebná základná učebná pomôcka, ktorou je v tomto prípade literárny text. Ak zjednodušíme pohľad na dôležitosť kvalitného literárneho textu v rámci vyučovania literárnej výchovy, môžeme situáciu odvážne prirovnať napr. k hudobnej výchove, ktorá na realizáciu potrebuje kvalitný hudobný nástroj. Iba umelecké hodnoty literárneho textu môžu garantovať, že literárna výchova splní svoje oficiálne výchovno-vzdelávacie ciele. Literárny text bez umeleckej hodnoty nemá túto schopnosť. V takom prípade hovoríme skôr o práci s informáciami, štylistike a pod. Ocitáme sa v troch základných oblastiach: v priestore školy (vyučovanie, čitateľské krúžky), v priestore rodiny

(domáce prostredie, rodičia, starí rodičia) a v priestore knižnej ponuky (knižná produkcia, knižné webové portály, literárna kritika, recenzie a i.). Vo všetkých spomenutých sa môže potenciál, sprostredkovať deťom umelecké hodnoty literatúry, veľmi rýchlo rozvíjať, ale aj nevyužiť, stratiť.

Cieľom literárneho vzdelávania je kultúrny čitateľ, ktorý v procese výchovy umením získava mnohé kompetencie (čitateľskú, literárnu a i.). Kompetencie určujú požiadavky vzdelávacích programov a metodiky vyučovania literatúry a sú závislé aj od osobnostných špecifik dieťaťa v jednotlivých vývinových obdobiach. U žiakov sa prejavuje osobitosť v čítaní aj v recepcii umeleckého diela. Podľa Oberta (2009) sa pod vplyvom spoločenských zmien, ktoré zmenili aj školské učebnice a ich jednostranné obsahové zameranie (idylické zobrazovania, oslavné básne, zobrazovanie obetavých revolucionárov a pod.), zmenili aj čitateľské záujmy detí, s ľahkosťou si vedia osvojiť nové kódy aj rozpoznať neznáme znakové systémy. Práve to sa pre ne stalo „*potrebou, príjemnou duševnou námahou, zdrojom radosti a satisfakcie, prekvapením prebúdajúcim a podnecujúcim ich intelektuálnu rast i citovú stránku osobnostného rozvoja*“ (Obert, 2009, s. 5). Umelecká literatúra sa vyznačuje spoločenskou funkciou, informatívnou, zábavnou, mravnou a pod., ale jej najdôležitejšou funkciou je estetická funkcia, ktorá je jadrom umenia. Literárne umenie je špecifický druh umenia spojený s estetickou výchovou. Loweová (2018) upriamuje pozornosť na potrebu takých kníh pre deti, ktoré sú umením – majú estetickú hodnotu, dvojznačnosť, možnosť rozdielnej interpretácie (touto možnosťou literárne umenie legitímne oplýva). Dieťa, obklopené takýmito dielami, môže stále viac otvárať priestor svojej fantázii a tvorivosti, má skúsenosti s rozpoznávaním myšlienkových vzorcov vymyslených postáv aj s rozlišovaním ich emócií. Loweová (2018) v kontexte ešte predčitateľského obdobia dieťaťa tvrdí, že hry na rozvoj slovnej zásoby, pri ktorých si dospelý a dieťa iba ukazujú a pomenúvajú ilustrácie – obrázky, majú menší účinok ako čítanie. Vykresľovať osobnosť, charakter, motiváciu postáv prostredníctvom slov má väčšiu silu ako pracovať iba s obrázkami. Aj v kreslených, často komerčných, rozprávkach je priestoru na zobrazenie myšlienkových pochodov postáv menej ako v texte. Deti dokážu anticipovať konanie postáv, ich osobnosť, jemné rozdiely v ich pocitoch, ak sa s nimi stretávajú častejšie, opakovaným čítaním tej istej knihy alebo vo viacerých knihách. Literárny text im tak dovoľuje hlbšie porozumieť postavám a uvažovať o nich. Zmyslu literatúry v detskom svete sa vyčerpávajúco venuje Rusňák (2011, s. 460 – 461) a na základe teoretických bádání v odbornej literatúre konštatuje, že „*literatúra so svojim umeleckým slovom a obrazom nie je dominantou detského rozvoja. Dieťa nežije pre detskú literatúru, ale detská literatúra existuje pre neho. Literatúra musí byť vo vyváženom súlade s inými podnetmi, ktoré spolupôsobia pri detskom rozvoji – a práve v tomto spolupôsobení je funkcia literatúry nezastupiteľná. Ide o miesto v psychických potrebách dieťaťa, ktoré je potenciálne „rezervované“ pre čítanie a čitateľské zážitky, a ak sa táto oblasť nevyplní literatúrou a čítaním, dieťa si ju zaplní náhradnými aktivitami.*“

RODINNÁ ČITATEĽSKÁ INFRAŠTRUKTÚRA

Trávníček (2019, s. 25) uvádza ako jeden zo znakov socializácie „*rodinnú čitateľskú infraštruktúru*“, ktorá zahŕňa napr. domácu knižnicu, to, že naši príbuzní knihy z nej čítajú, že ich počujeme rozprávať sa o nich, že máme navzájom záujem o čítané. V takých podmienkach je v rodine kniha bežným darčekom. A bežným javom je, že sa v rámci voľnočasových aktivít zastavujeme aj v kníhkupectve, v knižnici. Pre dieťa je táto infraštruktúra dôležitá

kvôli tomu, že pôsobí akoby sa diala mimochodom. Ak je jej pôsobenie samozrejmé, prináša výsledky. Aj v rodinnom prostredí je tak výchovne prínosnejší príklad ako príkaz. Rodinné čítanie môže vytvoriť základy vzťahu k umeleckej literatúre. Germušková (2011) upriamuje pozornosť aj na rodinné čítanie ako platformu na upevňovanie vzťahov (citových, sociálnych, tvorivých) medzi členmi rodiny a múzická literatúra sa môže podľa nej stať aj „*medzigeneračnou integrátorkou (starorodičovské čítanie kníh vnúčatám atď.) a podnecovateľkou medzigeneračných dialógov*“ (Germušková, 2011, s. 103). S čítaním, ako s technickou zručnosťou, sa dieťa konfrontuje až v školskom prostredí, ale jeho stretnutie v ranom veku s textom rôzneho druhu, s časopisom, nápisom na obchode, v reklame, pri cestovaní aj s knihou ako artefaktom – utvára prvý stupeň jeho čitateľského uvedomenia (Trávníček, 2019). Prvými predčitateľmi sú rodičia, starí rodičia, blízki príbuzní a pod. a tým sprostredkujú deťom silnú skúsenosť s čítaním. „*Motivácia má pri čítaní a učení žiaka dôležitú funkciu. Je to určitý zdroj vnútornej energie, ktorá pritiahne žiaka k čítaniu a udrží ho pri ňom*“ (Murinová, 2013, s. 62). Trávníček (2019) zaznamenal niekoľko svedectiev dospelých ľudí, ktorí popisujú, že viac ako na tom, čo im rodičia čítali, im záležalo na možnosti počuť ich hlas, mali radi zvuky slov, zaujímal ich hlas matky a pamätajú si ho viac, ako obsahy textov:

„*Keď som bol malý, tak mi otec predčítal, ale už neviem čo... také tie normálne detské knihy – rozprávky, Němcová, Erben, napríklad Honzíkova cesta. Asi mi ale bolo jedno, čo sa čítalo.*“ študent, gymnázium, 17 rokov (Trávníček, 2019, s. 24).

Čítanie takým spôsobom vytvára vzťah ku knihe aj k rodičovi. Čitateľská blízkosť je dôležitá, aj keď dieťa v ranom veku nerozumie prečítanému textu, obsahu, téme atď. Potvrďuje to aj raná biblioterapia, ktorá sa venuje deťom vo veku 0 – 6 rokov. Raná biblioterapia nie je liečbou v medicínskom zmysle, jej zameranie vyjadríme skôr pojmami – pomoc, podpora, integrácia, príprava a pod., na ktoré sa sústreďujú doplnková alebo paralelne poskytovaná forma ranej starostlivosti a súčasne nadväzuje na súvisiace odborné oblasti a ich pôsobenie (psychológia, pedagogika a i.) (Kováčová 2018, In Kováčová a Valešová Malecová, 2018). Výchovné možnosti ranej biblioterapie sa dotýkajú vo veľkej miere rodičov, aj preto môže byť práve oblasť biblioterapie a aspoň základná orientácia v jej mechanizmoch zaujímavým doplnením či posilnením ich kompetencií pri vedení dieťaťa k čítaniu umeleckej literatúry. V každom prípade totiž ide o prvé stretnutie dieťaťa s knihou, o stretnutie s literárnym umením už v najútlejšom veku. Kováčová (2018) charakterizuje viaceré možnosti rodičov v tejto oblasti. Rodič, ktorý sprostredkuje dieťaťu stretnutie s knihou, necháva na dieťa pôsobiť knihu celkovo ako artefakt, jej výtvarno-estetickú stránku, dieťa knihu skúma dotykom – hmatové knihy, zrakom sleduje farby, ilustrácie, ktoré môžu znázorňovať dej, pomenúvajú veci, zvieratá, sluchom – zvukové, hudobné knihy a i. Nie je nutné, aby rodič do tohto procesu príliš aktívne zasahoval, ale iste môže pomôcť dieťaťu s knihou manipulovať, listovať v nej a podľa potreby sprevádzať zoznamovanie s knihou citlivým nenásilným komentárom.

„*Ak ide o moju prvú knihu, tak to bola látková kniha. To sa tlačilo na také hrubé plátno. Bolo to také, nie leporelo, malo to normálne listy, nebolo to veru veľmi hrubé, asi takých šestnásť listov malého formátu. Boli tam obrázky a k tomu všelijaké rozprávanie k tým obrázkom.*“ dôchodkyňa, stále aktívna historička, 75 rokov (Trávníček, 2019, s. 24).

Rodič sa tak od narodenia dieťaťa spolupodieľa na sprostredkovaní mnohých pozitív, ktoré literatúra ponúka. Vytvára napr. návyk čítania, časté možnosti kontaktu medzi ním a dieťaťom, posilňuje uňho pocity bezpečia a prijatia a zároveň sa môže pri takých aktivitách dozvedieť o svojom dieťati množstvo zaujímavých informácií. Spomínanú problematiku ranej biblioterapie vyčerpávajúco spracúva publikácia *Biblioterapia v ranom a predškolskom veku* (Kováčová, B. a Malecová Valešová, B., 2018).

Nielen pedagogická prax, ale aj študijná príprava má na kompetencie pedagóga v preberanej oblasti vplyv. Rusňák (2009, s. 10) zdôrazňuje dôležitosť spojenia intelektu a citov u budúceho pedagóga, ale tiež upozorňuje na dva negatívne extrémny takého spojenia. Jedným je študent, ktorý sa pripravuje na povolanie učiteľa iba profesne a stáva sa racionálnym typom – *automatom, ktorý neurobí nič nad rámec svojich povinností* a druhým je študent, ktorý pristupuje k svojej príprave cez nadmerné zohľadňovanie lásky k žiakom, odstupuje od výchovno-vzdelávacích cieľov literárnej výchovy a *stane sa bezcieľne sa hrajúcim a potulujúcim učiteľom-kamarátom v nekonečne rozpriestranenom svete detskej literatúry*. Napriek uvedeniu týchto krajných polôh je dôležité zdôrazniť, čo spomína aj Rusňák a vôbec sa tomu nevyhýba ani nijako nepopiera, že *odbornosť potrebuje cit a cit potrebuje odbornosť* (2009, s. 10). Ako zásadné totiž vnímame práve vhodný pomer citu pre literatúru a citu odbornosti pre literatúru. Ani Obert (2009), ktorý sa vo svojich publikáciách zameriava na výchovné možnosti využitia literatúry, neobchádza vyjadrenie potreby citlivého prístupu učiteľa k žiakovi v prípade, že sa snaží rozvíjať jeho estetický vkus prostredníctvom literatúry. Pedagóg sa dostatočne pripravuje po odbornej stránke, teoreticky, ale aj vlastnou čitateľskou skúsenosťou. Študenti, ktorí sa venujú štúdiu predmetu literatúra pre deti a mládež v programe vysokoškolského vzdelávania, absolvujú predmet po odbornej stránke a k podmienkam absolvovania patrí aj čitateľské minimum z literatúry pre deti a mládež. Ak dovtedy študent nemal kladný osobný vzťah k literatúre, je táto podmienka, pri ktorej sa s knihami pre deti a mládež stretne kvôli propozíciám študijného odboru, možnosťou jeho nadobudnutia. Pozitívna emócia pedagóga, vyvolaná literárnym umením, je zrejme najlepším spôsobom, ako môže motivovať aj svojich budúcich žiakov. Toľko žiadaná motivácia, motivačná časť vyučovacej hodiny, prípadne motivácia v rámci vzdelávacích aktivít v predškolskom vzdelávaní, má najsilnejšiu podobu v odovzdávaní osobnej kladnej čitateľskej skúsenosti učiteľa. Aká je však edukačná realita? Môže pedagóg odovzdať pozitívnu emóciu z literatúry a prejavíť citlivý prístup pri predstavovaní literatúry, pri interpretačných sondách, ak nimi sám nedisponuje? Ako môže pedagóg zmieňovanú citlivosť pre literárne texty získať? Na dôležitosť špeciálnej disponovanosti študenta aj učiteľa literatúry nazeráme zhodne s Rakúsom (1988): „*Kľúčovým faktorom učiteľovho literárneho vybavenia, z ktorého sa odvíja miera, prirodzenosť a kvalita ostatných aktivít, je práve múzické cítenie, schopnosť vnímať umenie ako umenie. Literatúra – nech to vyznie akokoľvek pateticky – sa na vysokej škole nedá študovať bez vášne. Na rozdiel od fakúlt s výtvarným či hudobným zameraním sa pri prijímaní na štúdium literatúry talent neberie do úvahy*” (Rakús, 1988, s. 64). Ak si všímame dospelého čitateľa, je dôležité neprehliadnuť jeho detské čitateľské skúsenosti a tiež tendencie, ktoré zasahujú umenie pre deti a podobne aj umenie pre dospelých. Žilková (2005, s. 17 – 18) sa zaoberá umením pre deti a mládež v období globalizácie a hovorí o štyroch zasahujúcich tendenciách:

1. vizualizácia – prevaha vizuálneho umenia (film, televízia, počítačové hry);

2. estetizácia umenia (dôraz sa kladie na dodržiavanie estetickej miery, pretože každé prekročenie miery môže skončiť v podobe gýča);
3. komercializácia (ide nielen o komerčné umenie ako také, ale aj o existenciu komerčných prvkov v umení a o popkultúru);
4. komputerizácia umenia (vznik nových či prispôsobenie starších žánrov v počítačovom/komputerovom umení; s tým sa spája prekonvertovanie klasickej literatúry do elektronickej podoby, ale aj vznik nových žánrov a druhov umenia).

Spoločensko-politické zmeny po roku 1989 zasiahli umenie a kultúru a literatúru pre deti a mládež nevynímajúc. Zmeny otvorili hranice inonárodnej literatúry kvalitnej aj komerčnej. Zmeny v ekonomickej oblasti zasiahli, samozrejme, aj oblasť literatúry a knižnej kultúry. Vymizlo kádovanie spisovateľov, schvaľovacie komisie a cenzúra diel, pri ktorej dochádzalo nielen k škrtaniu textov, ale aj k väzobným stíháním, zákazu činnosti, skartovaniu množstva vydaných kníh a pod. Násilné ovládanie literárnej kultúry pominulo a zmena hodnotového nastavenia otvorila priestor reformám spoločnosti. Komercializácia v literatúre pre deti a mládež sa prejavila v dovezenej literatúre, ktorá však bola a je v mnohých prípadoch aj obohacujúca a otvorená aj hodnotným dielam. Slobodná literárna tvorba a slobodné nazeranie na knihy pre deti a mládež prináša nové výzvy. Jednou z tých najdôležitejších výziev je výber kvalitnej literatúry. Pedagóg by mal vedieť ponúknuť hodnotné knihy zo slovenskej aj zahraničnej produkcie, orientovať sa v literárnej histórii aj v aktuálnej knižnej ponuke a vyberať z nich vhodné diela. Pri výbere by sa mal opierať nielen o získané vedomosti, ale pri nových knihách aj o rovnako nové – aktuálne odborné kritiky.

KRITÉRIÁ VÝBERU UMELECKEJ LITERATÚRY

Ak rodičia alebo učitelia zaznamenajú záujem detí o literárne umenie, môžu ho vhodne metodicky podporiť a pomôcť im s výberom konkrétnych knižných diel a literárnych textov. Je potrebné prihliadať na záujmy detí, ale aj na kvalitu výberu. Tu sa však v pedagogickej praxi často stretávame s tým, že rodičia a často aj učitelia (najmä pri recitačných súťažiach detí) tápu pri výbere a hľadajú rôznych sprievodcov knižným svetom. Tými sú často knižné blogy, videá, reklamy aj recenzie samotných kníhkupectiev a vydavateľstiev, ktoré predsa k svojim titulom neuverejnia zápornú alebo spochybňujúcu recenziu diela. Chýba priamočiara dostupnosť odborných recenzií a názorov na literárne diela pre deti a mládež. Časopis *Bibiana – revue o umení pre deti a mládež* má síce svoju stálu základňu postavenú na odborníkoch, ktorí na Slovensku patria medzi významné osobnosti literárnej vedy a ich vedecký prístup k literatúre pre deti a mládež je, veríme, aj čitateľný pre širokú verejnosť, ale dostupnosť periodika (tlačená forma a archív v PDF formáte), frekvencia jednotlivých čísel (vychádza štyrikrát do roka v BIBIANE, medzinárodnom dome umenia pre deti) a takmer žiadna reklama časopisu nepomáhajú implementovať sa do škôl a rúk učiteľov, napr. v primárnom vzdelávaní, a zrejme ani do pozornosti a do rúk rodičov. V spoločensko-ekonomickej situácii na Slovensku sme vďační za stále trvajúci projekt časopisu *Bibiana*, hľadáme však vysvetlenia a možnosti zlepšenia dostupnosti naozaj odborných názorov na knihy pre deti, ktoré rodičia a učitelia tak veľmi potrebujú a aj sami žiadajú. Veľmi aktuálne a vyčerpávajúco sa k tejto téme vyjadril D. Dziak (2019) a práve v spomínanom časopise na problematiku nazerá aj cez výskyt pseudokritiky, ktorá sa podľa

neho viac spája s literatúrou pre deti a mládež kvôli zdanlivej domnienke, že taká „jednoduchá“ literatúra sa už vo svojej podstate hodnotí jednoduchšie ako literatúra pre dospelého čitateľa. S týmto mylným prístupom sa podľa našej vlastnej čitateľskej skúsenosti a skúsenosti z vedenia viacerých tvorivých dielní pre študentov aj dospelých autorov, zameraných na tvorivé písanie, žiaľ, stretávame nielen pri tvorbe recenzií kníh, ale aj priamo pri tvorbe diel pre deti a mládež. Začínajúci autori občas smerujú svoju tvorbu na dieťa spôsobom, ktorý dieťa podceňuje. Jednoduchý čitateľ predsa neznamená infantilný alebo nevzdelaný, málo vnímavý. Jednoduchosť dieťaťa môže znamenať aj čistotu, krehkosť a tú istú netrebu „zašpiniť“ infantilným veršom alebo lineárnym príbehom, ku ktorému si dieťa môže kúpiť aj autíčko alebo bábiku. Problém má teda hlbšie korene a dotýka sa zrejme aj podstaty literatúry pre deti a mládež a jej základných definícií. Ale znova sa vrátime k daniu v knižnom svete a kritike jeho titulov: *„Zaiste, nemožno spochybňovať ani určité pozitíva tejto online pseudokritiky, keďže písaním o literatúre informuje ľudí o knihách a posilňuje tak pozitívny vzťah k čítaniu beletrie. Avšak toto písanie o literatúre sa vyznačuje neodbornosťou, deskripciou, „obsahizmom“, má len mierne náznaky hodnotenia, ktoré je v drvivej väčšine iba pozitívne. Niektoré webové stránky a blogy produkujú veľké množstvo príspevkov, keďže napísanie takejto nič nehovoriacej recenzie o (ne)kvalitách knihy je časovo oveľa jednoduchšie v porovnaní s odbornou recenziou, ktorá presne pomenováva silné a slabé stránky knižného titulu, jeho umelecké, prípadne i pragmatické hodnoty. Negatívne recenzie v pseudokritike takmer neexistujú, z priemerných textov sa vyrábajú knižné hity, keďže hodnotenia sú často hyperbolizované“* (Dziak, 2019, s. 34 – 35). Autor bez okolkov a veľmi výstižne opisuje situáciu a poukazuje aj na akreditačné umiestnenie recenzií detských kníh v najnižšej kategórii v skupine publikačných aktivít v akademickom prostredí. Práca literárnych vedcov, ktorej výsledkom je recenzia ako fundovaný text vytvorený na základe ich odborno-teoretických poznatkov, skúseností a komparácií, literárnych výskumov a štúdií, je tak v nevýhodnej pozícii a jej podceňovanie v aktuálnej stupnici publikačnej činnosti v rámci literárnej vedy určite nepomáha zvyšovať motiváciu odborníkov venovať sa literárnej kritike vo väčšom rozsahu. Napriek tomu sa ešte odborníci so svojimi literárnovednými recenziami hlásia k slovu aj v niektorých, širokej verejnosti prístupných, literárnych časopisoch, na knižných weboch, literárnych blogoch a pod. a prispievajú tak k budovaniu ich kvality a môžu byť pomôckou pri orientácii v literatúre pre deti a mládež pre rodiča aj pre učiteľa.

Dieťa v predčitateľskom aj čitateľskom období by malo byť obklopené knihami, ale dôležitú úlohu zohrávajú aj usmernenia dospelých čitateľov, ktorí významne ovplyvňujú, ako bude jeho orientácia v literárnej oblasti vyzerať, aká bude jej intenzita, tematické zameranie a pod. Nemáme však na mysli iba usmernenia dospelých čitateľov v prostredí rodiny aj v prostredí školy, ktoré majú podobu poučovania a príkazu, ale v oboch prípadoch pripomíname usmernenie v podobe vlastného príkladu, vlastnej čitateľskej skúsenosti a ich prenosu na detského čitateľa cez „čitateľskú emóciu“. Výber vhodnej literatúry pre deti však určite vyžaduje teoretické znalosti, základnú orientáciu v aktuálnej knižnej produkcii aj v literárnej histórii. Učiteľovi aj rodičovi môžu pri výbere literatúry pomôcť štyri zretele podľa Moťjašova (Rusňák, 2009):

- Kniha by mala byť umelecky presvedčivá (aby dieťa prirodzene prijímalo podstatu umeleckých obrazov a znakovosti literatúry);
- Kniha by mala byť pravdivá (nezamľčovať a odhaľovať dobro i zlo, pestrosť života a sveta);

- Kniha by mala byť zaujímavá (nie nudná a zároveň dostatočne pochopiteľná)
- Kniha by mala mať potenciál osobnostne dieťa rozvíjať (nie stagnovať alebo sa mu iba prispôsobovať, ale umožňovať mu duševný rast).

Súčasná knižná produkcia na Slovensku je veľmi bohatá, čo sa týka slovenskej tvorby aj prekladových titulov, a často je pre rodičov aj pedagógov naozaj ťažké zorientovať sa a mať istotu, že ich výber knihy pre dieťa je správny. Je potrebné podrobiť knihy viacerým výberovým kritériám a všimnúť si žáner, umelecký jazyk, vekové určenie, náročnosť literárneho textu aj ohlasy/recenzie. Ak sa detské čitateľstvo opiera len o obmedzené množstvo estetických zážitkov z literárnych textov, ktoré tvoria estetickú skúsenosť detí, je to problém. Knihe navyše konkurujú viaceré mediálne nosiče, zrejme najmä svojou komfortnosťou. *„Preto je dôležité podporovať (...) čitateľskú apetenciu prisúvaním potrebného objemu intenzívnych estetických podnetov, ktorých zdrojom má byť kvalitná literatúra v pestrej žánrovej palete. Popri ilustrácii a tematike sú totiž aj žánre ‚Ariadninou niťou‘, ktorá pomáha dieťaťu orientovať sa v labyrinte krásnej literatúry (beletrie) a vyberať si z nej“* (Stanislavová, 2010, s. 38). Dôležité je teda ponuku rozširovať a predkladať deťom rôzne žánre.

Žánrová skladba literatúry pre deti a mládež je pestrá, a ak sa aj budeme snažiť vybrať deťom jednotlivé žánre striktné podľa predčitateľského a čitateľského obdobia, nemusí sa nám to podariť (encyklopédiu môžeme zaradiť do čitateľského obdobia pre štrnásťročné dieťa a zároveň ju môžeme zaradiť do predčitateľských aktivít predškolača, keďže jedna jej podoba je formálne aj obsahovo náročnejšia a druhá je obrázková a prihovára sa dieťaťu často nielen cez ilustrácie, ale napr. aj cez sprievodné slovo/zvukové nahrávky a pod.). Detský čitateľ inklinuje k prozaickým aj básnickým textom, dôležité je, aby sa žánre k deťom dostali v celej svojej pestrosti, aby sme ich neobmedzovali iba na nimi alebo nami overené „čitateľské istoty“, aby sme sa nebáli ponúknuť deťom žánre, ktoré nespĺňajú ich žánrové očakávania a pomohli im tak získať ďalšie čitateľské skúsenosti. Je dôležité, aby dané žánre oplývali kvalitami literárneho umenia pre deti. Poézia obsahuje kvalitný rytmus, rým, jazykovú hru, invenciu a pod., prozaické texty, ktoré sú kvalitné a aj deti dokážu zaujať, sa vyznačujú vtipom, paródiou, nonsensom a fantáziou.

Umelecký jazyk knihy ustupuje často pri výbere literatúry pre deti do úzadia a pred estetickou funkciou knihy uprednostní rodič alebo pedagóg informatívnu funkciu. Dospelí sa snažia odovzdať nedospelým čitateľom čo najväčšie množstvo informácií o svete, vyberajú knihy, ktoré primárne poučujú, vysvetľujú, napomínajú a pod. Mnohé z týchto kníh sú formálne aj obsahovo na vysokej úrovni a sú pre dieťa vhodné, ale nemali by sme ich uprednostňovať alebo nimi nahrádzať umeleckú literatúru. *„Darovaná encyklopédia prírody môže v dieťati vyvolať oveľa menší záujem o prírodu ako nonsensová rozprávka, v ktorej rastie v záhrade všetko naopak, teda jablká na hruške a hrušky na jabloni“* (Kaščáková, 2019). Umelecký jazyk knihy ukazuje detskému čitateľovi, aká bezhraničná môže byť fantázia umenia a aj jeho vlastná tvorivosť.

Vekové odporúčanie na čitateľa knihy sa zvykne bežne objavovať v knihách pre deti a mládež. Napriek tomu, že práve ono je kritériom, ktoré bez väčšej námahy pomôže rodičovi alebo učiteľovi rozhodnúť sa pri výbere, je slabým miestom správneho rozhodnutia. Určenie spodnej a niekedy aj hornej hranice veku nás môže pomýliť, preto je vhodné vyberať pre konkrétneho čitateľa a posúdiť, či bude jazyk autora a rozsah textu pre adresáta

zrozumiteľný a zvládnuteľný. „*Nadužívanie zdobnenín v texte, jeho dovysvetľovanie a prvoplánovosť neurčujú vek príjemcu, ale svedčia skôr o podceňovaní dieťaťa zo strany autora. Jednoduchý jazyk predsa neznamená triviálny*“ (Kaščáková, 2019). Napr. moderná autorská rozprávka je neustále otvoreným rezervoárom textov rôznych typov a medzi nimi vyniká svojou náročnosťou symbolicko-filozofická rozprávka, ktoré sa vyznačuje viacvýznamovým plánom, nelinearitou, využitím obrazov a odkazov. Nedospelý čitateľ síce nepochopí všetky zakódované odkazy, ale vycíti atmosféru textu, odhadne polarizáciu dobra a zla napríklad podľa symbolov (farieb, prirovnaní, opisov a pod.). Deti by mali prísť do kontaktu s literárnou tvorivosťou, ktorá je ako umenie nevyčerpatelná a disponuje takou slobodou, že sa neprejavuje len v útrobach textu, ale aj pri interpretáciách a pokusoch o recepciu a čitateľ sa nemusí báť jej nerozumieť a iba ju tušiť. Ak vyberieme dieťaťu knihu, ktorá naň nekladie žiadne nároky, je prvoplánová a plní jeho žánrové očakávania až do takej miery, že dieťa ešte pred dočítaním presne určí, akým spôsobom hrdina v príbehu zvíťazí alebo aký rým bude v básni nasledovať, nevedieme deti k umeleckej literatúre a umeniu, skôr naopak.

ZÁVER

Priestor literárneho umenia je neoddeliteľnou súčasťou života každého človeka a každej kultúrnej spoločnosti a na základe tejto spätosti doň patrí rodinné, školské a aj spoločenské prostredie (v zmysle politicko-spoločensko-kultúrnych pohybov v krajine). V tejto triáde získava dieťa elementárne literárne zručnosti a návyky, ktoré sú dôležité pre jeho ďalšie plnohodnotné vnímanie literatúry. Jednotlivé prostredia napriek svojim špecifikám nepôsobia izolovane, ale vzájomne sa dopĺňajú, podporujú a zmysluplne integrujú. Spojovníkom medzi nimi je umelecká literatúra, ktorú by mali vedieť z bohatej, nie vždy hodnotnej, knižnej produkcie vyčleniť a pracovať s ňou. Slabým miestom je v súčasnosti dostupnosť literárnej kritiky, literárnych recenzií, ktoré by dokázali usmerniť výber pedagógov a rodičov. Pojem literárne umenie v sebe obsahuje okrem mnohých zložiek aj umenie odovzdávania lásky ku knihám. Na knihy sa deti nechodia dívať do divadiel ani do galérií. Neprinášajú zážitok koncertu ani tanečného vystúpenia. Do priestoru literárneho umenia sa nedá vstúpiť na základe odporúčaní v príspevku, memorovaním niekoľkých definícií ani aplikáciou metodickéj príručky. Aj literárna veda nakoniec potvrdzuje, že mať a udržiavať kladný a živý vzťah s literárnym umením nie je možné štúdiom. Literárne umenie potrebuje nedospelý aj dospelý čitateľ okúsiť vo svojom živote sám za seba. Estetická funkcia umeleckej literatúry sa otvára v literárnej komunikácii, ktorá prebieha v intímite medzi čitateľom a textom/autorom. Literatúra pre deti rešpektuje dieťa a vychádza z miery jeho poznania a skúseností a sama je jednou z jeho životných potrieb. Či zanecháme svojim deťom a žiakom bohaté knižnice, živé spomienky na spoločné čítanie, obraz rodiča alebo pedagóga, ktorý si aj sám listuje v obľúbenej knihe, spoločné rozhovory o prečítaných knihách alebo im odovzdáme nadšenie pre hudobné umenie, technické zručnosti, športové záľuby, v každom prípade je vzťah k literárnemu umeniu do istej miery dedičný.

LITERATÚRA

- [1] Dziak, D. (2019): Z priemerných rozprávok knižné hity alebo Súčasná pseudokritika detskej literatúry. *Bibiana: revue o umení pre deti a mládež*. Roč. 26, č. 1, 34 – 36.

- [2] Germušková, M. (2011): Umelecká literatúra pre deti ako intenzifikátorka medzigeneračných väzieb. In: Beáta Balogová (ed.) *Medzigeneračné mosty – vstupujeme do roka medzigeneračnej solidarity*. Zborník príspevkov z konferencie s medzinárodnou účasťou 10. 11. 2011 v Prešove, 102 – 115.
- [3] Kaščáková, S. (2019): Ako vybrať knihu pre predškolačka. *Predškolská výchova*. Roč. 74, č. November/December, 12 – 15.
- [4] Kováčová, B. (2018): Prolegomény k ranej biblioterapii. In: Kováčová, B., Malecová Valešová, B. (2018): *Biblioterapia v ranom a predškolskom veku*. Univerzita Komenského v Bratislave, Bratislava, 18 – 39.
- [5] Kováčová, B., Malecová Valešová, B. (2018): *Biblioterapia v ranom a predškolskom veku*. Univerzita Komenského v Bratislave, Bratislava.
- [6] Loweová, V. (2018): „A přemýšlel ještě někdy?“ Postavy, emoce a teorie mysli. In Lukavská, S. J. (ed). *Dítěti vstříc. Teorie literatury pro děti a mládež*. Host, Brno.
- [7] Motjašov, I. (1972): Knihy, které mají křídla. In: Rusňák, R. (2009): *Svetová literatúra pre deti a mládež v didaktickej komunikácii*. Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, Prešov.
- [8] Murinová, B. (2013): *Motivácia vo vyučovaní slovenského jazyka*. Verbum, Ružomberok.
- [9] Obert, V. (2009): *Detská literatúra a čitateľský rozvoj dieťaťa*. Aspekt, Nitra.
- [10] Rakús, S. (1988): Literatúra a škola. *Slovenské pohľady*. Roč. 104, 1988, č. 9, s. 64.
- [11] Rusňák, R. (2009): *Svetová literatúra pre deti a mládež v didaktickej komunikácii*. Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, Prešov.
- [12] Rusňák, R. (2011): Zmysel literatúry v detskom svete. In: Liptáková, Ľ. a kol. *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie*. Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, Prešov.
- [13] Stanislavová, Z. (2010): Literárny žáner v didaktickej komunikácii na elementárnom stupni školy. In: *Slovo o slove*. Zborník Katedry komunikačnej a literárnej výchovy Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity. Roč. 16, Katedra komunikačnej a literárnej výchovy, Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity, Prešov, 37 – 49.
- [14] Trávníček, J. (2019): *Rodina, škola, knihovna. Náš vztah ke čtení a co ho ovlivňuje*. Host, Brno.

KONTAKTNÉ INFORMÁCIE AUTORA:

Silvia Kaščáková, PhD.

Pedagogická fakulta, Katolícka univerzita v Ružomberku

Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok, Slovenská republika

e-mail: silvia.kascakova@ku.sk

IDENTIFIKÁCIA PROBLÉMOV V PÍSANÍ ZAČÍNAJÚCEHO ŠKOLÁKA Z POHĽADU UČITEĽA

*IDENTIFICATION OF PROBLEMS IN WRITING A BEGINNING SCHOOLBOY
FROM THE TEACHER'S POINT OF VIEW*

BLANKA KOŽÍK LEHOTAYOVÁ

Abstrakt: Príspevok sa zaoberá diagnostickými a intervenčnými postupmi učiteľov týkajúcich sa počiatočného písania žiakov. Hlavnou metódou zberu dát je neštruktúrované interview s učiteľmi. Cieľom je zistiť nielen konkrétne podoby realizovaného diagnostikovania písania a intervenčných postupov v prípade zrejmych problémov žiaka v písaní, ale aj to, či sú ťažkosti žiaka v písme identifikované aj v jeho kresbe.

Kľúčové slová: kresba, začiatkové písanie, diagnostika, obsahová analýza.

Abstract: The paper deals with teachers' diagnostic and interventional procedures for pupils' initial writing. The main method of data collection is unstructured interviews with teachers. The aim is to find out not only the specific forms of diagnostics of writing and intervention procedures in case of identified problems of the pupil in writing, but also whether the pupil's difficulties in writing are also identified in his drawing.

Key words: drawing, initial writing, diagnostics, content analysis.

ÚVOD

Problémy detí v počiatočnom písaní v období nástupu do prvého ročníka základnej školy súvisia s osvojovaním a zapamätaním si tvarov písmen. Už v tejto fáze sa stretávame s tým, že niektoré deti majú výraznejšie problémy a bežné vyučovacie stratégie im nestačia. Prejavy špecifických porúch učenia sa vyskytujú v každom veku. Môžu mať podobu rôznych symptómov v podobe konkrétnych ťažkostí. Rozmanitosť týchto prejavov primárne súvisí s úrovňou vývinových a rozvojových ukazovateľov učenia a zrenia (Chung a Patel 2015). Začiatok školskej dochádzky je obdobím, počas ktorého u žiakov dochádza k intenzívnemu rozvíjaniu techniky písania, no v mnohých prípadoch dochádza aj k eliminácii problémov, ktoré s písaním súvisia. Realizácia diagnostiky špecifickej poruchy písania nie je možná v predškolskom veku ani na začiatku školskej dochádzky štandardnými diagnostickými nástrojmi. Viacerí autori uvádzajú, že najväčší počet diagnostikovaných žiakov so špecifickými poruchami učenia je evidovaný v druhom ročníku základnej školy a následne v treťom a štvrtom ročníku. Vyčkávanie na obdobie, kedy sa u dieťaťa naplno prejavia ťažkosti s osvojovaním si písma iba zvyšuje celkové problémy, ktorými dieťa s oslabenými funkciami v grafomotorike disponuje. Viacerí autori dokonca upozorňujú, že problémové prejavy majú tendenciu sa upevňovať, čo spôsobuje náročnú reedukáciu. Čo najskoršia intervencia v podobe prevencie je vhodným a dostupným spôsobom eliminovania možných rizík vzniku špecifickej poruchy učenia (porovn. Klicpera a kol. 2010; Sindelarová 2013).

Špecifická porucha učenia písania (dysgrafia) a špecifická porucha kreslenia (dyspinxia) sú rovnako ako iné druhy vývinových porúch učenia typické svojimi charakteristikami (porov. Jucovičová a Žáčková 2008; Mlčáková 2009; Zelinková 2009; Bartoňová 2012). Týka sa to etiológie, príčin vzniku a v konečnom dôsledku aj samotných prejavov. Tieto poruchy sú vrodené, vznikajú istým poškodením v období pred narodením, pri narodení a zavčas po narodení. Určitú rolu hrá i dedičnosť, prípadne kombinácia dedičnosti a vyššie uvedených ťažkostí. Niekedy je etiológia neznáma alebo nie je príliš jasná (porov. Jucovičová a Žáčková 2008; Zelinková 2009; Bartoňová 2012). Príčiny porúch grafomotoriky môžu mať za následok poruchu automatizácie pohybov, poruchy hrubej a jemnej motoriky, poruchy koordinácie a kontroly pohybov, poruchy regulácie svalového napätia a poruchy rovnováhy. Grafomotorické poruchy sa často objavujú spolu so zníženou alebo limitnou koordináciou pohybov tela a artikulačných orgánov ako dôsledok vzťahu motorických funkcií s psychikou dieťaťa a zrením jeho nervového systému.

OBSAHOVÁ ANALÝZA PÍSM A KRESBY DIEŤAŤA MLADŠIEHO ŠKOLSKÉHO VEKU – VÝSKUMNÁ ČASŤ

Výskumný zámer a cieľ predstavoval snahu identifikovať a interpretovať stratégie učiteľov primárneho vzdelávania vo výučbe písania v období, kedy žiaci začínajú písať centrováním sa na spôsoby diagnostikovania úrovne grafomotorických zručností a podobu intervenčných postupov v prípade identifikovaných problémov žiaka v grafomotorike. Kvalitatívne orientovaná výskumná sonda bola realizovaná prostredníctvom interview s učiteľmi základných škôl v období september-november 2020. Transkript interview 10 učiteľov bol analyzovaný a interpretácia má podobu kategórií týkajúcich sa samotnej techniky kreslenia a písania a technických požiadaviek pri kreslení a písaní. Prehľad kategórií uvádzame v nižšie uvedenej tabuľke.

Tab. 1 Možné prediktory špecifickej poruchy v grafomotorike zamerané na technickú stránku písania/kreslenia a technické návyky pri písaní/kreslení

Obdobie predškolského veku	Obdobie mladšieho školského veku
Pomalé tempo kreslenia.	Pomalé tempo písania.
Nesprávny úchop grafického nástroja, výrazný prítlak pri kreslení.	Nesprávny úchop grafického nástroja, výrazný prítlak pri písaní/kreslení.
Nesprávny sklon tvarových prvkov písma.	Nesprávny sklon písma.
Nedodržanie línie pri vyfarbovaní predlohy.	Nedodržanie liniatúry pri písaní.
Neplýnulé vedenie línie pri kreslení.	Neplýnulé vedenie línie pri písaní.
Nezvládnuté tvarové prvky písma.	Nezvládnuté tvary grafém alebo grafických spojov.
Neproporcionálne tvarové prvky písma.	Neproporcionálne písmo (výrazné rozdiely vo veľkosti, identická veľkosť).
Nedodržanie veľkosti tvarových prvkov písma.	Nedodržanie veľkosti písma.
Problematické rozlišovanie reverzných tvarov.	Problematické rozlišovanie reverzných písmen.
Problém v diferenciacii sluchovo podobných písmen a podobných tvarov, vzorov.	Problém v diferenciacii tvarovo alebo sluchovo podobných písmen.

Zdroj: upravené podľa Bartoňovej 2007

Podrobnejšiu časť interpretácie s konkrétnymi dátovými jednotkami vo vytvorených vzťahoch identifikovaného problému a možností intervencie prezentujeme spolu s analyzovanými písanými a kreslenými ukážkami detí.

Subjekty výskumu uvádzajú, že už počas zápisu pred vstupom do prvého ročníka základnej školy je učiteľmi primárneho vzdelávania realizovaná analýza grafomotorického prejavu detí, ktorá má podobu diagnostikovania komplexnej úrovne školskej pripravenosti. Učitelia aj napriek tomu, že nemajú možnosť realizovať intervenciu, centrujú pozornosť na úroveň kresby. Ako ukážka najčastejšie využíwanej podoby diagnostikovania úrovne grafomotoriky deklarujú vyjadrenia v ukážke dátovej jednotky: *Hneď pri zápise detí do prvého ročníka využívame diagnostiku, ktorá súvisí s kreslením. Dieťa dostane pokyny, čo má nakresliť a to tak, aby sme mohli identifikovať úroveň jeho vývinu. Napr. a.) nakresli mamu a otca b.) nakresli mačku, vtáka, kvet c.) nakresli obraz zimnej krajiny d.) nakresli obraz letnej krajiny. Pri diagnostikovaní grafomotoriky písania pri zápise detí sledujeme, či vedia obkresliť pomocou šablón, či vedia spájať body do obrázka a pod. (U-07)*

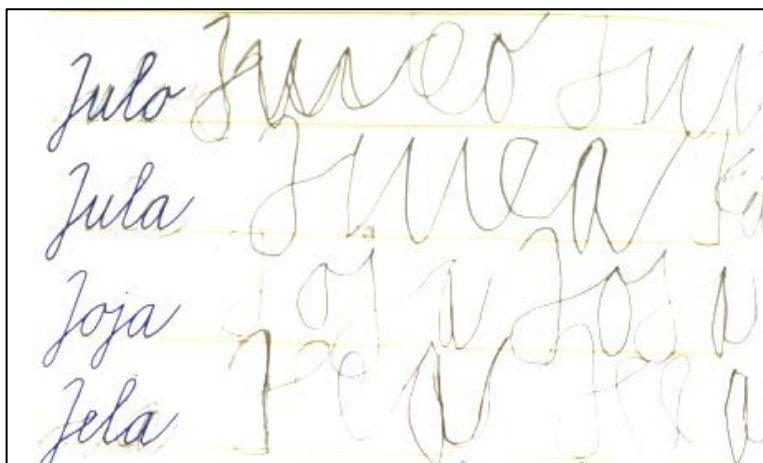
V texte nižšie prezentujeme podobu teórie vzťahujúcej sa k viacerým javom a výskumnému zámeru. Pri náprave identifikovaných problémov detí v písaní/kreslení, ale aj možnej prevencii pozornosť sústredíme na subkategórie v podobe poruchy tvaru, ťahu a vzťahu (Bartoňová 2007).

Porucha tvaru sa prejavuje v tom, že žiak nedodržiava predpísané tvary jednotlivých vzorov a tvarov. Typické je aj to, že si nedokáže zapamätať ako sa tvar znázorňuje, často úplne absentuje algoritmus zaznamenávania tvarov. Dané prejavy sú identifikované subjektmi výskumu, čo prezentujeme niekoľkými ukážkami dátových jednotiek: *S deťmi robím pred každým písaním uvoľňovanie cviky , rozcvičujeme zápästie krúžením ruky, uvoľnením zápästia hýbaním ruky, pokračujem uchopením ceruzy a písaním akoby vo vzduchu, aby sme potom pokračovali písaním na papier na stole. S každým žiakom osobitne, počkajú pokiaľ prídem osobitne ku každému a prechádzam si aby mali opreté zápästie a celé predlaktie na lavici, aby ruka bola uvoľnená a nie v kĺži, skontrolujem to dôkladne. (U-10) Pozorujem, že deti veľmi nerady kreslia, a pri týchto deťoch to aj vidno na písaní, lebo majú nevykreslenú ruku, nevypísanú ruku, málo uvoľnenú, lebo kreslením si zápästie uvoľnili. (U-09)*

Žiak má napríklad problém s dodržiavaním veľkosti písmen, keď majú napísať slabiku „me“ a namiesto toho to vyzerá ako „ml“, ďalej nedodržiavajú riadky, písanie písmena „m“ namiesto troch oblúkov má písmeno štyri alebo päť. (U-04)

Odporúčaný **spôsob nápravy** by sa mal zameriavať na algoritmus písania, kedy žiak napodobňuje učiteľa, ktorý mu ukazuje správne ťahy pri písaní písmena. Je dôležité, aby žiak jednoznačne mal možnosť vidieť, ako písmeno vzniká. Zároveň si musí vedieť vybaviť aj jeho „hotový“ tvar (predstavu písmena možno podporiť napr. jeho písaním do priestoru so zatvorenými očami). Písanie by malo byť rozdelené do niekoľkých krokov. Žiak nacvičuje iba chybný element, nepožaduje sa, aby písal celé písmeno. Platí pravidlo, že čím viac má žiak zautomatizovaných úkonov pri písaní, tým ľahšie komplexné písmeno dokáže zapísať. Pri nácviku by mal žiak písať len niekoľko riadkov, nie celé strany zošita. Ak sa mu písať nedarí, žiaduca je podpora kinestetickou kontrolou, t. z. vedením ruky pri písaní písmena.

Pre ľahšie zapamätanie podoby písmen a ich písania sa odporúča využívať multisenzoriálny prístup, ktorého cieľom je viesť žiaka k efektívnej a aktívnej forme osvojovania grafém prostredníctvom viacerých zmyslov (Jucovičová a kol. 2007). K tomu sa môžu napomôcť pomôcky využívajúce hmatové podnety ako napr. rôzne druhy obrázkovej abecedy, pri ktorých sa spájajú písmená s obrázkami, písmenkové pexeso, kreslenie/písanie do múky, skladanie písmen z dielikov. „Ako pomôcku používam prepis, odpis prípadne obťahovanie písmen rôznymi farbami. Tiež si precvičujú jemnú motoriku pri modelovaní písmen z plastelíny. (U-01) Na obrázku nižšie je ukážka, ktorá prezentuje problém žiaka v správnom napodobnení a zaznamenaní predpísaných tvarov písaných grafém.

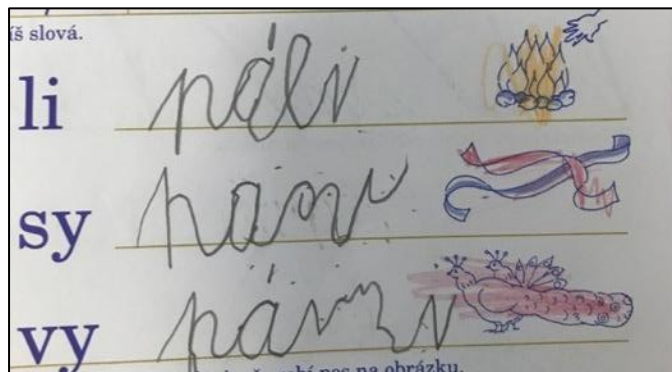


Obr.1. Nedodržiavanie tvaru grafémy pri opise podľa vzoru. Zdroj: Kožík Lehotayová 2019

Porucha ťahu sa prejavuje tým, že žiak nedokáže graficky zaznamenávať tvar jedným ťahom. Zaznamenané tvary majú pomerne často nesprávny sklon (grafémy sú buď kolmo na riadku, alebo „ležia“ na riadku). Tým, že tvar je zapísaný prerušovane, typickým je jeho viditeľné napájanie. Nižšie uvedené vyjadrenia sme zaznamenali vo viacerých dátach subjektov výskumu, čo nás vedie k presvedčeniu, že učitelia dokážu jednoznačne identifikovať danú poruchu vedenia a napájania línie jednotlivých grafém: *S deťmi robím pred každým písaním uvoľňovanie cviky, rozcvičujeme zápästie krúžením ruky, uvoľnením zápästia hýbaním ruky, pokračujem uchopením ceruzy a písaním akoby vo vzduchu, aby sme potom pokračovali písaním na papier na stole. S každým žiakom osobitne, počkajú pokiaľ prídem osobitne ku každému a prechádzam si aby mali opreté zápästie a celé predlaktie na lavici, aby ruka bola uvoľnená a nie v kŕči, skontrolujem to dôkladne. Potom ťahajú kŕčovito čiary a písmená sú akoby rozsekané na veľa menších čiar s bodkou medzi nimi. Čiary nie sú súvislé, ale akoby prerušované. Pomáha znova pohybové cvičenia na ruku, na zápästie, písanie na veľký papier prichytený na tabuli, krúživé pohyby ruky a pod. (U- 10)*

Prvé ťahy písmen ťahám s dieťaťom ja jeho rukou. Potom pokračuje dieťa samo. Pri každom písmene sa nájdu chyby, skontrolujem to a potom na tabuľu napíšem tie chyby a za pozornosti žiaka píšem na tabuľu ako to má byť správne, alebo priamo s dieťaťom v lavici. Rozoberáme ako správne ťahať, ktorým smerom, ako ťahať slučky a pod. (U - 05)

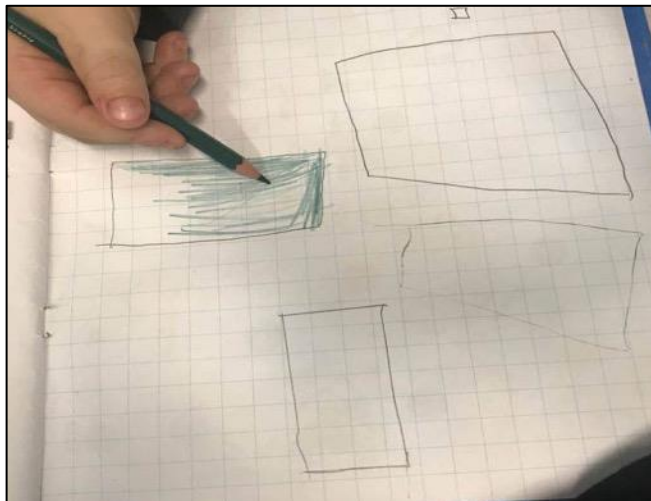
Odporúčaný **spôsob nápravy** by sa mal zameriavať na spájanie písmen a to: nadmernými ťahmi, dbať na dôsledné uvoľňovanie ruky, písanie kratších slov, nácvik realizovať v stojí pri tabuli, stene, až následne vo vodorovnej rovine na papieri (Bartoňová 2007). Ukážku nezvládnutého napájania písmen ako aj identifikácie a prepisu správne písaných písmen prezentuje obr. 2.



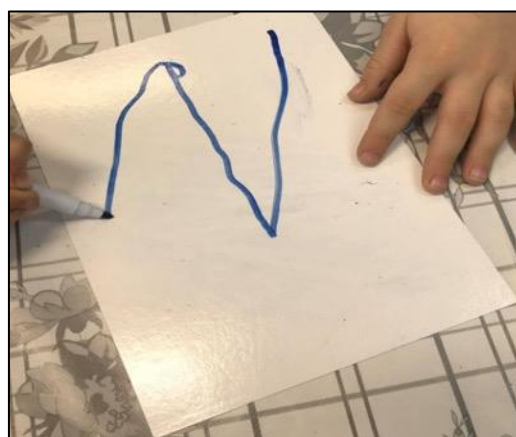
Obr. 2. Problém s napájaním aj zápisom grafém. Zdroj: Kožík Lehotayová 2019

Porucha vzťahu sa prejavuje tým, že žiak nedokáže graficky zaznamenávať tvary a vzory v určenom pomere zachovania ich veľkosti, t. z., že niektoré písmená sú neprimerane veľké, iné príliš malé (Bartoňová 2012). Takmer všetci učitelia výskumnej vzorky sa zhodujú v tom, že identifikovaná porucha vzťahu sa prejavuje nielen v nedodržiavaní veľkosti písaných písmen, ale aj v kresbe: *Problém preto majú aj na ostatných predmetoch, a hlavne v kreslení, lebo ťahajú čiary aj mimo orámovania, mimo ohraničených čiar. Nápravu robím priamo na hodine, priamo so žiakom, upozorním ho na to, ukážem mu ako to správnerobiť, radšej neprechádzať k okraju s ceruzou a potom pokračovať jemnými ťahmi pri orámovaní. Tréning je dôležitý a opakovanie, ak mu to nejde ja pomáham svojou rukou tak, že ťahám čiary s dieťaťom.* (U – 03) *Veľmi dobrá pomôcka pre správne písanie a trénovanie písmen je zmazateľná tabuľka, na ktorú sa píše fixkami, zo siete „predajní ŠEVT“, kde si veľké tvary písmen skúšajú na strane, kde sa to dá zmazať dovtedy, kým im tvar písmena ide relatívne bezchybne, a potom si tabuľku otočia na druhú stranu, kde sú linajky a snažia sa vtesnať naučený tvar písmena do linajok.* (U – 08) *Ako pomôcku diagnostikovania využívam zadanie písania spôsobom: postupné zväčšovanie a zmenšovanie písania určitého tvaru písma. Na základe toho viem diagnostikovať daný problém. A aj v kreslení zadám úlohu nakresliť trojuholník menší, potom postupne väčší a väčší, a na tom zistím jeho predstavivosť a schopnosť prenosu písania a kreslenia správne, pretože niektoré deti nakreslia rovnako veľké trojuholníky a myslia si, že zadanie od najmenšieho po najväčšie splnili. Nevidia rozdiel.* (U – 05)

Odporúčaný **spôsob nápravy** zameriavať na rovnomernosť pohybu nutnosť správneho úchopu grafického nástroja, ktoré je predpokladom plynulého písania (Zelinková 2009), správnosť sedenia, poloha papiera, písanky. Na nižšie uvedených obrázkoch je ukážka jednoduchých cvičení realizovaných žiakom zameraných na rozlišovanie veľkostí zaznamenávaných tvarov (Obr. 3) a stierateľná tabuľka, kde žiak má možnosť opakovane písať rôzne grafémy (Obr. 4).



Obr. 3. Identifikovaný problém žiaka v rozlišovaní veľkosti objektov a grafém. Zdroj: Kožík Lehotayová 2019



Obr. 4. Tabuľka k nácviku zaznamenávania rôzne veľkých grafém, kde žiak píše písmeno fixou, ktorú môže ľahko zmazať, aby tvar podľa potreby mohol znova písať. Zdroj: Kožík Lehotayová 2019

Nejednoznačným výskumným zistením predstavuje podoba vzťahu písma a kresby žiakov. Výskumné dáta obsahujú v identickom zastúpení potvrdzujúce vyjadrenia, kde problém v písaní je subjektmi výskumu spájaný s ťažkosťami v kreslení žiaka. Tento problém väčšinou súvisí s nesprávnym úchopom náčinia a tlakom náčinia na podložku. Žiak nedokáže kresliť podľa slovných inštrukcií, nedokáže vyfarbiť obrázok podľa vyznačených línií. Časté je aj to, že inklinuje viac k inej aktivite než ku kresleniu. Potvrdzujú to viaceré odpovede učiteľov: *Myslím, že problémy v počiatočnom písaní úzko súvisia s výtvarným prejavom žiakov. Väčšinou je kresba chudobná, obsahuje málo detailov, vyfarbovanie je nedokonalé, často siaha za hranice obrázka, kresba je proporčne nevyvážená.* (U-03)

Prejavuje sa to v priestorovom rozvrhnutí kresby, ak má obrázok nakresliť do stredu výkresu, tak to nedokáže, buď kreslí na okraj výkresu alebo dole. K problémom patrí aj nedodržiavanie proporcionality v kresbe. (U-01)

Subjekty výskumu však uvádzajú skúsenosti z praxe, kde žiaci nemajú ťažkosti s písaním, no kreslenie odmietajú, úroveň kresby je učiteľmi hodnotená ako neadekvátna ich vývinovej úrovni. No platí aj odlišná charakteristika, kedy žiaci nemajú problém v kreslení, napriek tomu písanie je problematické, čo prezentujeme

ukážkou dátovej jednotky: *Stretla som sa v praxi so žiakmi, ktorí mali diagnostikovanú vývinovú poruchu písania a títo žiaci boli výtvarne veľmi zdatní, radi kreslili a to čo sa učili, často vyjadrovali v obrázkoch či nákresoch. (U-02)*

Na nižšie uvedených obrázkoch (Obr. 5, 6) sú ukážky kresby žiakov, ktoré deklarujú opísané diagnostické zistenia.



Obr. 5. Kresba žiaka, ktorý má problém s písaním grafém, no kresba je primerane zvládnutá. Zdroj: Kožík Lehotayová 2019

V prípade ak učiteľ identifikuje primeraný grafomotorický prejav v kresbe a neadekvátny písomný prejav začínajúceho pisateľa, odporúčame nenútiť žiaka opakovane písať, ale vytvárať mu ponuku pravidelných a častejších, no kratšie trvajúcich činností zameraných na písanie s využívaním alternatívnych spôsobov zaznamenávania ako je obťahovanie vzorov, písanie do piesku, modelovanie tvarov písmen a i.



Obr. 6. Kresba žiaka, ktorý nemá problém s písaním grafém, no kresba nezodpovedá vývinovej a rozvojovej úrovni žiaka.

Zdroj: Kožík Lehotayová 2019

V prípade ak učiteľ identifikuje, že žiak nemá problém v písaní, no jeho kresba je neadekvátne, odporúčame nenútiť žiaka kresliť, ale podľa možnosti mu vytvárať ponuku rozmanitých spôsobov expresie, čo predstavuje priestor k sebavyjadreniu sa bez nutnosti kresliť.

Na základe uvedeného je žiadúce, aby učelia dokázali adekvátne reflektovať diagnostické zistenia a umožnili žiakom prejavovať sa v dominantnej podobe reprezentácie.

ZÁVER

Prostredníctvom vopred určených možností kategorizácie, sme priblížili ukážku preskriptívno-konstruktívneho diagnostikovania a podoby následnej realizácie konkrétnych intervenčných postupov vzhľadom k písmu a kresbe. Subjekty výskumu prostredníctvom interview hodnotili adekvátny stav úrovne rozvoja jednotlivých žiakov, ale zároveň dokázali realizovať aj cieľnú pedagogickú podporu. Výsledky výskumnej sondy prezentujú zistenia, ktoré deklarujú kľúčovú požiadavku realizovať včasnú diagnostiku i nepatrných ťažkostí v kreslení a písaní s následnou dynamickou intervenciou v súlade s viacerými odporúčaniami našich i zahraničných autorov (porov. Mlčáková 2009; Mikulajová a kol. 2012; Chung a Patel 2015; a i.). Na základe zistení danej výskumnej vzorky, nie je preukázateľný jednoznačný podmieňujúci vzťah v prípade problému žiaka s písaním tvarov písaného písma a úrovňou kresby.

LITERATÚRA

- [1] Bartoňová, M. (2007): *Kapitoly ze specifických poruch učení I.: Vymezení současné problematiky*. Brno: Masarykova univerzita.
- [2] Bartoňová, M. (2012): *Specifické poruchy učenia*. Brno: Paido.
- [3] Chung, P., Patel, D. R. (2015): *Dysgraphia*. Int J Child Adolesc Health. Nova Science Publishers, Inc.
- [4] Jucovičová, D., Žáčková, H. (2008): *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. Praha: Portál.
- [5] Klicpera, Ch., Schabman, A., Gasteiger-Klicpera, B. (2010): *Legasthenie: Modelle, Diagnose, Therapie und Förderung*. 3., aktualisierte Aufl. München: Reinhardt.
- [6] Kožík Lehotayová, B. (2019): Nepublikovaný materiál z výskumu.
- [7] Mikulajová, M., Caravolas, M., Váryová, B., Vencelová, L., Škrabáková, G. (2012): *Čítanie, písanie a dyslexia (s testami a normami)*. Bratislava: SAL.
- [8] Mlčáková, R. (2009): *Grafomotorika a počáteční psaní*. Praha: Grada.
- [9] Sindelarová, B. (2013): *Předcházíme poruchám učení*. Praha: Portál.
- [10] Zelinková, O. (2009): *Poruchy učení*. Praha: Portál.

KONTAKTNÉ INFORMÁCIE AUTORA:

PaedDr. Blanka Kožík Lehotayová, PhD.

Univerzita Komenského v Bratislave

Pedagogická fakulta, Katedra predprimárnej a primárnej pedagogiky

Račianska 59, 813 34 Bratislava, Slovenská republika

e-mail: lehotayova@fedu.uniba.sk

VZŤAH VÝTVARNEJ A TECHNICKEJ EDUKÁCIE NA POČIATOČNÝCH STUPŇOCH VZDELÁVANIA

RELATIONSHIP OF ART AND TECHNICAL EDUCATION

AT THE EARLY STAGES OF EDUCATION²⁷

LENKA LIPÁROVÁ

Abstrakt: Školské reformy prebiehajúce od deväťdesiatych rokov 20. storočia výrazne obmedzili priestor pre technickú výchovu na primárnom stupni. Je to najmä výtvarná výchova, ktorá má preberať ciele vzdelávacej oblasti Človek a svet práce. Kritika súčasnej praxe na školách je smerovaná voči nedostatočnému tvorivému potenciálu realizovaných postupov a redukovaniu výtvarnej výchovy na výrobu „produktov“ bez hlbšej väzby k vzdelávacím obsahom a bez väzby na edukačné ciele. Príspevok má za cieľ načrtnúť prieniky obsahov predmetných vzdelávacích oblastí a prezentovať naše čiastočné zistenia. Aplikovaný akčný výskum bol realizovaný v školských rokoch 2016 až 2020 v rámci projektu KEGA 003UMB-4/2019 Stratégie vo výtvarnej edukácii 2 – kontinuita a rozvoj didaktických kompetencií študentov v študijných programoch PF UMB.

Kľúčové slová: výtvarná edukácia, technická edukácia, reflexia, výtvarné techniky, potreby študentov.

Abstract: Since the 1990s, various school reforms have significantly limited the room for technical education at primary level. It is mainly the art education that should take over the goals of this educational area. The criticism of the current practice at schools is directed against the lack of creative potential of implemented procedures and the reduction of art education to producing “products” without a deeper link with educational content and, especially, without a link with educational goals. The aim of the paper is to outline the intersections of the educational area contents and to introduce our partial findings. The applied action research was carried out in academic years 2016-2020 as part of the project KEGA 003UMB-4/2019 Strategies in art education 2 - continuity and development of the didactic competences of students in the study programs of the PF UMB.

Key words: art education, technical education, reflection, analysis of art techniques, needs of students.

ÚVOD

Od deväťdesiatych rokov prebiehajúce školské reformy postupne výrazne obmedzili priestor pre technickú výchovu na primárnom stupni. Je to najmä výtvarná výchova, ktorá má preberať ciele vzdelávacej oblasti Človek a svet práce. Kritika súčasnej praxe na školách je smerovaná voči nedostatočnému tvorivému potenciálu

²⁷ Príspevok je jedným z čiastkových výstupov projektu KEGA 003UMB-4/2019 *Stratégie vo výtvarnej edukácii 2 – kontinuita a rozvoj didaktických kompetencií študentov v študijných programoch PF UMB*, ktorého zodpovedná riešiteľka je Mgr. Lenka Lipárová, PhD., (2019 - 2021).

Príspevok vznikol v rámci grantovej úlohy VEGA č. 1/0383/19 *Analýza stavu v technickom vzdelávaní a rozvoj technických zručností žiakov na primárnom stupni školy*, ktorého zodpovedná riešiteľka je doc. PaedDr. Zlatica Huľová, PhD., (2019 - 2021).

realizovaných postupov a redukovaniu výtvarnej výchovy na výrobu “produktov” bez hlbšej väzby k vzdelávacím obsahom. Najmä bez väzby na edukačné ciele. Príspevok má za cieľ načrtnúť prieniky obsahov predmetných vzdelávacích oblastí a prezentovať naše čiastočné zistenia. Aplikovaný akčný výskum bol realizovaný v školských rokoch 2016 až 2020 v rámci projektu KEGA 003UMB-4/2019 Stratégie vo výtvarnej edukácii 2 – kontinuita a rozvoj didaktických kompetencií študentov v študijných programoch PF UMB. Cieľom projektu je rozvoj didakticky orientovaných predmetov, ktoré zabezpečujeme na Katedre výtvarnej kultúry Pedagogickej fakulty v Banskej Bystrici.

PRIENIKY VZDELÁVACÍCH OBLASTÍ V PREDPRIMÁRONOM VZDELÁVANÍ

Intuitívne chápeme, že tvorivosť nemožno zmysluplne uplatniť bez pochopenia a zvládnutia techniky. Pri uvažovaní o potrebe technického vzdelávania na počiatočných stupňoch vzdelávania začneme načrtnutím vzťahu medzi výtvarnou a technickou edukáciou. To že sú oblasti úzko prepojené, budeme demonštrovať na konkrétnych príkladoch z praxe. Načrtne zistenia reflexívne ladenej výučby výtvarnej edukácie v predmetoch základy výtvarnej edukácie a výtvarné aktivity v MŠ/ZŠ so študentkami predškolskej a elementárnej pedagogiky. Ročníky študentov, ktorí momentálne študujú, patria k tým, ktoré boli najviac ochudobnené o technické vzdelávanie na 1. stupni základnej školy. Z prehľadu premien technického vzdelávania na primárnom stupni školy v 20. a 21. storočí (Huľová, 2019, s. 34) vidieť, že od roku 2008 sa pracovné vyučovanie zredukovalo na minimum – na 1 hodinu v 4. ročníku.

Reflexívne koncipovaná výučba má za cieľ zistiť aktuálne potreby súčasnej generácie študentov, aby sme flexibilne dokázali aktualizovať ich prípravu. Hľadaním obsahovej komplementarity týchto dvoch oblastí by sme chceli načrtnúť model prípravy budúcich učiteľov zasahujúci a prepájajúci obe vzdelávacie oblasti s cieľom senzibilizovať študentov pre dve roviny problémov vynárajúcich sa z akejkoľvek výtvarnej aktivity. Sú to práve ročníky študentov, ktoré prešli základnou školou ochudobnenou o pracovné vyučovanie. Aj z toho dôvodu zisťujeme ich vôľu vzdelávať sa v tejto oblasti. V súčasnosti sa znovu prebúdzá záujem o techniku v škole v podobe tradičných remesiel, či technologických postupov. Prostredníctvom našich zistení argumentujeme potrebu posilnenia kontinuálneho technického vzdelávania na počiatočných stupňoch vzdelávania a aj v príprave učiteľov.

Huľová (2019) naznačila potrebu „reformy po obsahovej, ako aj výkonovej stránke, zameranú na koncepčné riešenie smerované do budúcnosti“. V závere práce *Technické vzdelávanie na primárnom stupni školy* uvádza, že „pre takúto reformu vzdelávací systém potrebuje vzdelaných učiteľov aj v oblasti technického poznania, myslenia či hodnotenia, ktorí dokážu zmeny takého rozsahu realizovať a kvalifikovane implementovať do edukačnej reality“. Je prirodzené, že predmety výtvarná výchova a pracovné vyučovanie sa do veľkej miery obsahovo aj výkonovo dopĺňajú, keďže majú spoločné korene v predindustriálnej spoločnosti. Už v 17. storočí J. A. Komenský požadoval spojenie školy so životom a výcvik žiakov v ručných prácach a remeslách. Rozvoj techniky, ktorý priniesla industriálna doba, zásadným spôsobom ovplyvnil aj podobu výtvarného umenia (vznik fotografie, filmu, moderna a postmoderna). Tým sa zmenil aj charakter školskej výtvarnej výchovy, ktorej hlavnou úlohou je rozvíjať tvorivosť žiakov.

Vychádzame z obsahov, ktoré definujú kurikulárne dokumenty: ŠVP I SCED 0,1 (2008) a inovované ŠVP (2015, 2016). Obsahy technickej a výtvarnej edukácie sú zahrnuté do oblastí Človek a svet práce a Umenie a kultúra, podoblast' Výtvarná výchova.

UMENIE A KULTÚRA

V predprimárnom vzdelávaní je hlavným cieľom výtvarnej výchovy v oblasti Umenie a kultúra 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“*.

Oblasť Umenie a kultúra je priestorom, kde sa má žiak učiť vnímať a chápať hodnoty umenia, kultúry a kultúrnej tradície. Je formulovaná potreba rozvíjať ich kritické myslenie najmä vo vzťahu k masmédiám. Prostredníctvom tematických celkov zameraných na kultúrnu tradíciu a dedičstvo sa žiak oboznamuje s kultúrnou tradíciou svojho regiónu, národa, krajiny, čím sa uňho rozvíja povedomie kultúrnej identity, ale súčasne aj interkultúrne kompetencie. V primárnom vzdelávaní je cieľom kontinuálne rozvíjať vrodené a prirodzené predpoklady žiakov a pozitívne stimulovať sklony k hravosti a spontánnosti.

ČLOVEK A SVET PRÁCE

Hlavným cieľom vzdelávacej oblasti **Človek a svet práce** v predprimárnom vzdelávaní je *utváranie a rozvíjanie základných zručností dieťaťa, pričom sa dôraz kladie na rozvíjanie tých, ktoré sú v rámci vývinového hľadiska pre dieťa dôležité, napríklad vytvára grafomotorické predispozície, lepšie zvláda sebaobslužné činnosti, zvláda bežné úkony v domácnosti. Tu sa kladie dôraz na úlohu učiteľa – vytvárať dostatočný priestor s dostatočným materiálnym zabezpečením na to, aby každé dieťa malo rovnakú možnosť prakticky si rozvíjať zručnosti, ktoré sú špecifikované vzdelávacími štandardmi.* (ŠVP ISCED 0. 2016, s. 16) Tiež sa kladie dôraz na rozvíjanie technického myslenia detí. Dieťa spoznáva vlastnosti materiálov v praktickej činnosti. Pokusom a omylom skúšať rôzne riešenia, tvorivo pristupovať k využívaniu dostupných materiálov a nástrojov. V uvedenom procese nie je učiteľkinou úlohou zadávať nemenné postupy, ale viesť deti k tvorbe vlastných postupov, resp. k spontánnej modifikácii zadávaných postupov. Obsah tejto vzdelávacej oblasti sa člení do piatich podoblastí: Materiály a ich vlastnosti, Konštruovanie, Užívateľské zručnosti, Technológie výroby, Remeslá a profesie.

V primárnom vzdelávaní je oblasť *Človek a svet práce* založená na návrhoch pracovných činností, ktorými sú žiaci vedení k získaniu základných zručností z rôznych oblastí ľudskej práce. Žiaci majú spoznávať a využívať technické materiály, konštruovať, spoznávať základy stravovania a prípravy jedál, ľudové tradície a remeslá, povolania a získavať prvé skúsenosti zo sveta práce.

Z charakteristiky predmetu je pracovné vyučovanie zamerané na široké spektrum pracovných činností a technológií založených na tvorivej tímovej spolupráci. Technickým vzdelávaním sú žiaci vedení k získaniu základných užívateľských zručností v rôznych oblastiach ľudskej činnosti.

PEDAGOGICKÁ REFLEXIA VÝTVARNÝCH ZADANÍ

Z charakteru výtvarnej výchovy na počiatočných stupňoch vzdelávania vyplýva, že aj budúci učitelia sa pripravujú činnostne, najlepšie v ateliéri. Výtvarnú činnosť je potrebné reflektovať z pedagogického hľadiska. Zozbierať a sprístupniť reflexie študentov nám umožňuje elektronické prostredie kurzu. Predstavuje zároveň organizačnú podporu, virtuálnu knižnicu študijných materiálov, priestor odovzdávania úloh, ale aj priestor ich reflexie. Je to efektívny spôsob komunikácie, sprostredkovania učebných obsahov a poskytuje interaktívny reflexívny priestor na podporu praktických hodín výtvarnej výchovy. Ide teda o akýsi *virtuálny ateliér*, kde študenti zdieľajú svoje realizácie, skúsenosti, názory a postoje v rámci študijnej skupiny.

Naprieč oboma predmetmi (s ťažiskom v druhom semestri) rozpracúvame tému *Techniky a materiály na výtvarnej výchove*. Tie je možné poznávať predovšetkým praktickou činnosťou a tvoria základňu učiteľovej praxe. Študenti majú získavať zručnosti v práci s výtvarným materiálom cestou výtvarnej hry a experimentu. Cieľom je aj budovať metodickú zručnosť prípravy didaktického projektu, a to cestou analýzy výtvarných techník z pohľadu ich didaktického potenciálu.

Vyberáme zadania s rôznou mierou náročnosti, so zameraním na techniky využiteľné v práci s deťmi predškolského a mladšieho školského veku. Jednotlivé výtvarné zadania dopĺňame ukážkami študentských riešení, kvantifikované údaje hodnotenia týchto úloh a kvalitatívnu analýzu ich reflexie. K zadaniam dostali študenti technicko-metodické pokyny s odkazmi na zdroje (videá, obrázky). Mali možnosť ich realizovať na seminároch, ale aj doma v rámci samoštúdia.

Výskumnú vzorku charakterizujeme ako dostupný výber, do ktorého sa dostali študentky, ktoré absolvovali predmety v rokoch 2016/17 a 2019/20. Podmienky hodnotenia sú nastavené tak, že študenti si zvolia minimálne 50 % z navrhovaných zadaní. Dostatočná miera voľnosti pri výbere výtvarných zadaní je dôležitá pre zabezpečenie autonómie a motivácie v štúdiu. Počet vypracovaných riešení nám tiež napovedá o *lákavosti* úlohy pre študentov.

Po praktickej realizácii mali výsledný produkt zdokumentovať a odovzdať cez stránku kurzu. Tiež sa mali vyjadriť k realizovanej technike či postupu. Mali odhadnúť na základe vlastnej skúsenosti s realizáciou a zadania a tiež s deťmi: náročnosť prípravy a organizácie pre učiteľa, zvládnuteľnosť pre dieťa a tvorivý potenciál úlohy na 5-bodovej škále. 1 predstavuje najnižšiu a 5 najvyššiu mieru vlastnosti:

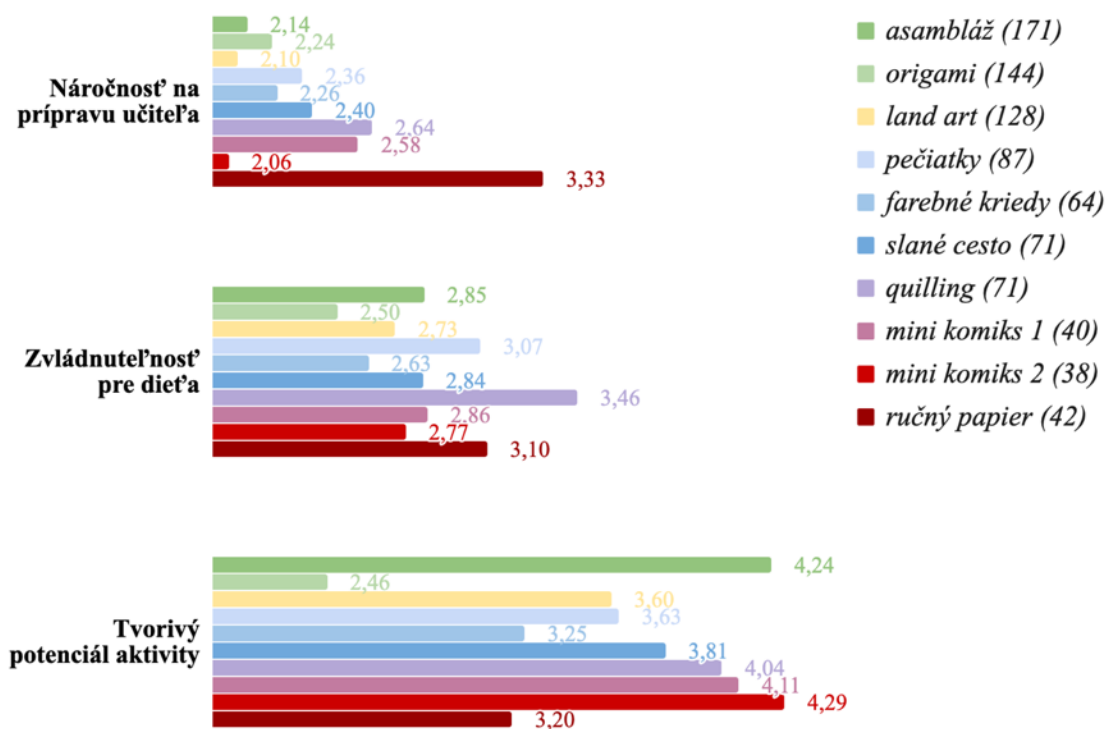
Náročnosť na prípravu učiteľa	Zvládnuteľnosť pre dieťa	Tvorivý potenciál aktivity
1 minimálna príprava	1 príliš ľahká	1 celkom zatvorené riešenie
2 jednoduchá príprava	2 ľahká	2 zatvorené riešenie
3 stredne náročná príprava	3 primeraná	3 očakávané riešenie s možnými variáciami
4 náročná príprava	4 ťažká	4 otvorené riešenie
5 veľmi náročná príprava	5 veľmi ťažká	5 celkom otvorené riešenie

Tab. 1. Dimenzie a škály hodnotenia výtvarných zadaní

Získané hodnotenia sme kvantitatívne vyhodnotili, vypočítali priemernú hodnotu pre každú dimenziu hodnotenia danej aktivity.

VÝBER VÝTVARNO-TECHNICKÝCH ZADANÍ

Zo súboru všetkých hodnotených zadaní od roku 2016 do roku 2020 sme vybrali pár, ktoré dobre vystihujú charakter a intenzitu prepojenia obsahov technického vzdelávania. Všetky prezentované postupy obsahujú výtvarné, ale aj technické problémy. Vzťah medzi nimi je obvykle úzky a vzájomne spätý. Problém chápeme ako niečo, čo sa prostredníctvom praktickej skúsenosti učíme vidieť, pochopiť a riešiť. Úroveň riešenia, ako aj odhaľovanie problémov sú preto závislé od skúsenosti.



Graf 1. Porovnanie priemerných hodnotení aktivít študentov a počet vypracovaní (2020)

INTERPRETÁCIA HODNOTENIA AKTIVÍT ŠTUDENTMI PO VYPRACOVANÍ

Hodnotenia realizovaných aktivít sme porovnali a usporiadali podľa počtu vypracovaní (viď Graf 1): najnáročnejšie podľa študentov je: ručný papier, ostatní študenti videli ako stredne (slané cesto, pečiatky) a málo náročné. Z hľadiska toho, či deti túto techniku zvládnu, študenti považovali za najťažšie *pečiatky* a *ručný papier*, stredne a mierne náročné boli *land art*, *farebné kriedy*. Za najmenej náročnú techniku pre deti študenti považovali *origami*. Tvorivý potenciál podľa študentov je najvyšší pri *asambláži*, *slanom ceste*, *land arte* a *pečiatkach*. *Ručný papier* a *výrobu kriedy* považovali za techniky s vyšším stredným tvorivým potenciálom. Najmenej tvorivého potenciálu videli v *origami*. Môžeme tiež konštatovať, že študenti si volili na vypracovanie skôr tie úlohy, ktoré považovali za ľahšie zvládnuteľné pre dieťa. Zohráva tu teda svoju rolu faktor „*voľby ľahšej cesty*“.

Hodnotenia realizovaných aktivít študentkami sme porovnali. Na ilustráciu v tomto príspevku uvedieme ukážky troch zadaní doplnené o reflexiu študentov: technicky náročnejšie zadanie – ručný papier, mierne náročné – výrobu farebných kried a najmenej náročnú asambláž. Tvorivý potenciál podľa študentov je najvyšší pri asambláži. Ručný papier a výrobu kried považovali za techniky s vyšším stredným tvorivým potenciálom (priemer hodnotení od 3,25 – 4,24 na 5 bodovej škále).

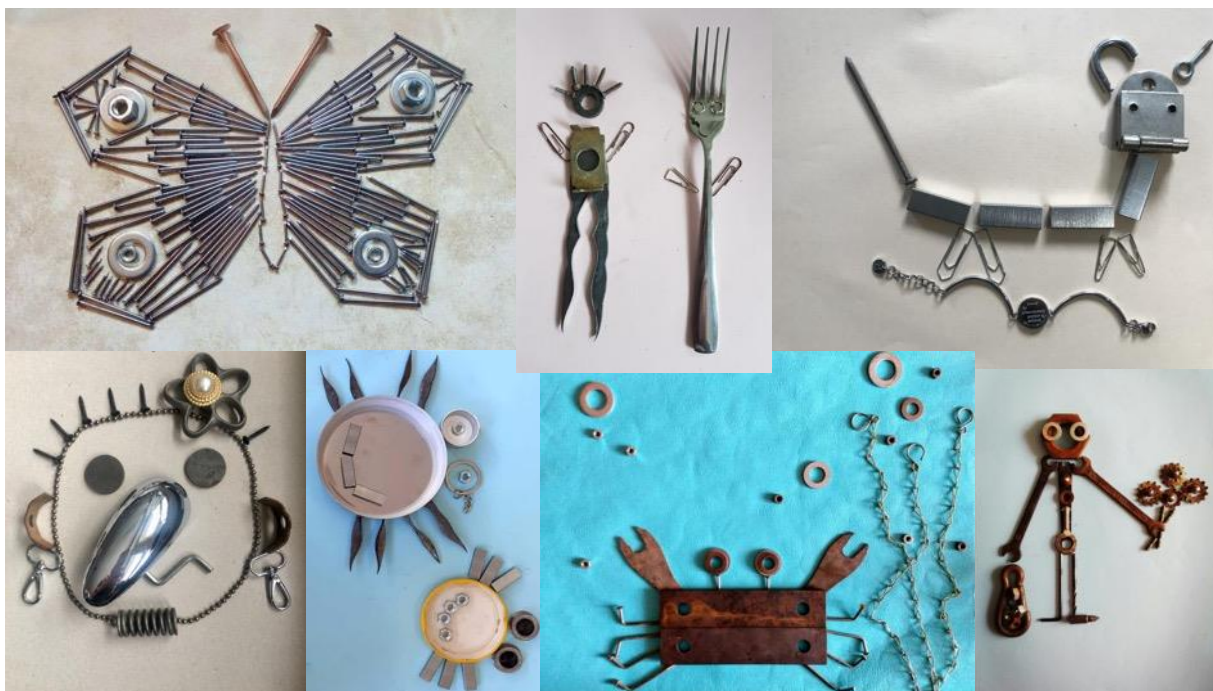
ASAMBLÁŽ – INŠTALÁCIA Z NÁJDENÉHO KOVOVÉHO MATERIÁLU

Zadanie s trochu voľným názvom *asambláž* zaradíme ako jedno z úvodných, pretože sa snažíme dodržiavať kritérium postupnosti. V niekoľkých veľmi jednoduchých zadaniach podobného typu ide o manipuláciu s rôznymi druhmi materiálov, ich rozlišovanie podľa kritérií, inštalovanie v novej, zmysluplnej alebo abstraktnej kompozícii a nacvičovanie zručností dokumentačného fotografovania výtvarných prác a produktov. Študentky robia denne niekedy až desiatky fotografií, ale neznamená to automaticky rozvinuté zručnosti. Pozorovali sme chyby, ktoré pri dokumentovaní prác robia, zhrňme ich: nevedomosť potreby plánovania záberu, nedostatočná práca so svetlom, tmavosť, nízky kontrast podkladu, zlá orientácia záberu, problémy s kompozíciou záberu, nedostatočný zoom, nezvyk v „*postprodukcii*“ – pracovať s fotografiou ďalej a upravovať ju. Sériou technicky veľmi jednoduchých výtvarných zadaní sa snažíme upriamiť pozornosť študentov na potrebu kvalitnejšej dokumentácie svojich a detských produktov.

V tomto prípade nejde teda skutočne o techniku asambláže, pretože prvky sa nefixovali, len nainštalovali a odfotografovali. Podobným spôsobom variujeme úlohu s rôznym nájdeným materiálom. Snažíme sa prakticky ilustrovať, že aj skutočne jednoduché výtvarné zadania môžu byť obsahovo hodnotné a produkovať problémy, ako podnety učenia v oboch rovinách. Výtvarné problémy: kov a jeho vlastnosti, orientácia na ploche, usporadúvanie častí do celku, tvorba vizuálneho znaku. Technické problémy: vlastnosti materiálov, rozlišovanie a triedenie kovov podľa najrôznejších kritérií, v prípade kovu sa možno zaoberať magnetizmom, bezpečnosťou pri manipulácii s kovom, povrchom a jeho oxidáciou.

Úlohu realizovalo celkom 171 študentiek. Okrem hodnotenia na škále mali reflektovať zadanie z pedagogického pohľadu: Zhodnotenie kompozície a originality. Študenti tak cielene rozvíjali svoju schopnosť

uvažovať o kompozícii a popisovať ju s využitím vhodných jazykových prostriedkov (kompozícia stredová, vyvážená, harmonická a pod.). Hodnotenie originality je priamo závislé od možnosti posúdiť riešenia v množine. Zobrazenie svojho riešenia v súbore ostatných riešení študentov im dá možnosť nadhľadu nad vlastným riešením a rozvíja schopnosť posudzovať originalitu riešenia. Zhodnotenie využitia techniky v práci s deťmi dáva priestor na zamyslenie sa, od akého veku a za akých podmienok je takéto zadanie vhodné. Vede k uvažovaniu nad zásadami bezpečnosti pri práci a budovaniu zručnosti predvídania a plánovania vo výtvarno-technických aktivitách. Aplikovanie stratégie recyklácie vedie k uvedomovaniu si rozličných aspektov tejto stratégie naprieč témami a vzdelávacími oblasťami. Za pozitívum považujeme výpovede študentov o potrebe pestovať v deťoch schopnosť hľadiť nielen na seba a svoje potreby, ale aj na životné prostredie a potreby iných ľudí. Recyklovanie v najširšom zmysle možno považovať za súčasť zmien nezdravo konzumného správania. Tému recyklácie vo výtvarnej edukácii venujeme teoretickú stať, ktorej cieľom je, aby si študentky uvedomovali, ako túto stratégiu možno využiť vo vzdelávaní a integrovať viaceré témy: recykláciou sa snažíme napodobniť prírodný kolobeh látok a zvyšujeme citlivosť na potrebu minimalizácie odpadu.



Obrázok 1 Ukážky rôznych riešení kompozície z nájdených kovových predmetov (2020)

VÝROBA RUČNÉHO PAPIERA

Ručný papier realizujeme v predmetoch programov predškolskej a elementárnej pedagogiky v spolupráci s akad. mal. Evou Hnatovou, ArtD. Ako výrazne technologická aktivita si vyžaduje prispôsobené podmienky a dostatočnú materiálovú vybavenosť. V *ateliéri technológií* na Katedre výtvarnej kultúry je všetko potrebné vybavenie. V prípade suchého počasia je možnosť realizovať hodiny aj v exteriéri.

Pre deti zväčša veľmi príjemná mokrá technika recyklácie papiera odhaľuje postupy známe tisíce rokov. Deti však môžu mať aj prirodzený odpor siahnuť do papierovej hmoty, je dobré im pomôcť a prenechať im čistejšiu časť práce. Recyklácia papiera obsahuje podnety učenia v oboch rovinách. Výtvarný problém: experimentovanie s materiálom a technologickým postupom, kultúrne vedomosti – pôvod papiera. Technické problémy: rozlišovať druhy papiera vhodné na recykláciu, príprava materiálu a nástrojov: namáčanie papiera, mletie/mixovanie papierovej masy, farbenie papierovej masy, príprava a práca so sitom, postoje k prírodným zdrojom.

Výrobu ručného papiera si vyskúšalo a reflektovalo zatiaľ celkom 104 študentiek. Mali zhodnotiť náročnosť prípravy a organizácie pre učiteľa, zvládnuteľnosť pre dieťa a tvorivý potenciál úlohy. Okrem hodnotenia na škále mali študenti reflektovať zadanie z pedagogického pohľadu. Hodnotili využitie techniky v práci s deťmi. Oceňovali, že sa deti naučia pracovať s odpadovým materiálom. Môžu si uvedomiť, že priemyselná výroba papiera má dopad na životné prostredie. Budujú sa teda postoje k odpadovému materiálu, uplatňujú sa ich pracovné zručnosti, trénuje sa trpezlivosť. Tú potrebujú pri čakaní na odkvapkávanie prebytočnej vody zo sitka a pri čakaní na výsledok. Aktivita je rozvíjajúca v sociálnej rovine, lebo je potrebné spolupracovať v skupine.

VÝROBA KRIED A HRY S KRIEDAMI

Jedno zo zadaní, ktoré kombinuje technologické aj výtvarné problémy, je spojenie technologického postupu výroby kried a návrh výtvarnej (alebo spoločenskej, pohybovej) hry pre deti zvoleného veku. Študenti mali pochopiť a vedieť samostatne zopakovať technologický postup odlievania zo sadry, ktorý môžeme využiť okrem iného aj na výrobu vlastných kried. Technologický postup je veľmi jednoduchý a dá sa uplatniť už v predprimárnom vzdelávaní. Zadanie ohodnotilo 65 študentov.

Vidíme tu technické problémy: výber vhodných foriem, príprava sadry, dodržanie technologického postupu, správne odhadovanie objemov, zručnosť pri prelievaní, rešpektovanie času tvrdnutia, v prípade výroby farebných kried ešte: získavanie farbiva, príprava farebnej sadry, alebo dodatočné kolorovanie. V rámci reflexie študenti navrhovali vlastnú hru s kriedami pre deti. Niektoré ich návrhy mali charakter výtvarnej hry, napr. obkresľovanie tela, rúk na zem, alebo na tabuľu, vo dvojiciach, dokresľovanie oblečenia a detailov, výrazov tváre, dokresľovanie prostredia. Ako príklad uvádzame hru inšpirovanú Tonym Orricom (Obr. 3 vľavo hore). Študentky našli využitie kried na kreslenie plánov pre rôznorodé spoločné a pohybové hry.



Obrázok 2 Výroba ručného papiera deťmi a študentkami (2016-20)

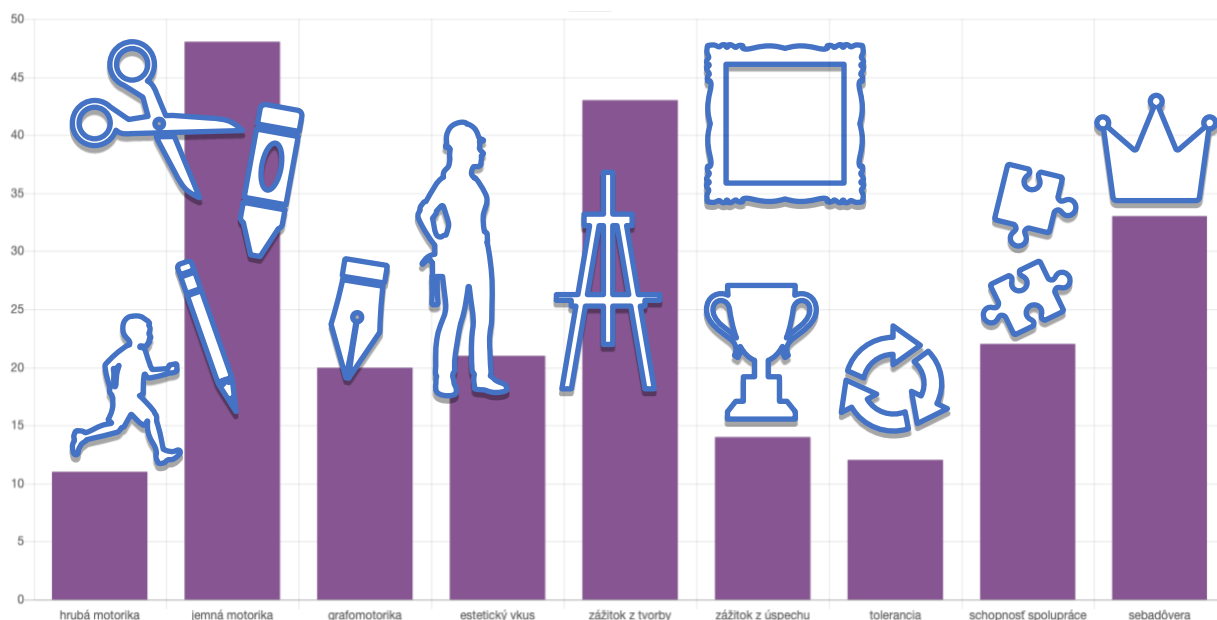


Obrázok 3. Námety na hry s kriedami navrhnuté študentkami (2016)

CIELE VÝTVARNEJ EDUKÁCIE VO VZŤAHU K CIEĽOM TECHNICKEJ EDUKÁCIE

Nadviažeme argumentom v podobe výsledkov prieskumu, ktorý mal za cieľ zistiť, *aká je dobrá hodina výtvarnej výchovy*. To, čomu učiteľ pripisuje dôležitosť, má výrazný vplyv na to, ako pristupuje k výučbe, ako bude koncipovať ciele hodiny, aké formy motivácie a stratégie výučby bude voliť. Všeobecným cieľom edukačných aktivít je rozvoj osobnosti dieťaťa. Študenti mali konkretizovať, čo je podľa nich dôležité rozvíjať v prvom rade. Ich výber bol obmedzený na maximálne 4 voľby, s ktorými sa najviac stotožňujú. Mali na výber z týchto možností: *hrubá motorika, jemná motorika, grafomotorika, estetický vkus, zážitok z tvorby, zážitok z úspechu, tolerancia, schopnosť spolupráce, sebadôvera*.

Študentky odpovedali na základe svojej skúsenosti a môžeme to ilustrovať grafom:



Graf 1. Ilustrácia dôležitosti cieľov výtvarnej edukácie v počiatočných stupňoch vzdelávania z pohľadu študentiek (2016)

Zaznamenali sme 53 odpovedí. Z prehľadu odpovedí sa javia ako jednoznačne najčastejšie volené **jemná motorika** a **zážitok z tvorby** – teda rovnako má výtvarná edukácia podľa respondentov umožňovať nácvik praktických zručností, ako dať priestor na tvorivé uplatnenie. Pre budúce učiteľky je dôležitý aj cieľ dodať deťom sebadôveru v praktických a expresívnych činnostiach. Toto je možné dosiahnuť pravidelnou praxou v kombinácii s citlivým a rozvíjajúcim hodnotením. Preto formulujeme odporúčanie pre prax: *aby sa kontinuálne zabezpečovala vo vzdelávaní dostatočná podpora praktickej a technickej výchovy, a to v obsahovej integrácii aj s výtvarnou edukáciou.*

PRIESKUM DÔLEŽITOSTI CIEĽOV PRÍPRAVY ŠTUDENTOV NA PRAX V OBLASTI VÝTVARNEJ EDUKÁCIE

Zisťovali sme názory študentov na ciele ich prípravy na budúcu prax. V predmete *základy výtvarnej edukácie* sme vyhodnotili 147 odpovedí. Voľby vychádzali z infolistu predmetu a aktualizovaných syláb: *poznať základné stavebné a vyjadrovacie prvky vizuálneho jazyka (reč tvarov a farieb), využiť ho vo vlastnom vyjadrení a interpretovať cudzie výtvary, prakticky realizovať výtvarné úlohy a porovnať svoje riešenie s inými, dokázať odhadnúť pedagogický potenciál vybranej výtvarnej činnosti, využiť čas seminárov aj na vytváranie pomôcok pre iné predmety (potreby), rozumieť detskej kresbe a vedieť ju citlivo interpretovať, prakticky si vyskúšať rôzne výtvarné techniky, vedieť aplikovať kritériá hodnotenia vo výtvarnej výchove, dokázať navrhovať výtvarný projekt, aj dlhodobejší a prepájajúci rôzne oblasti poznania (rôzne predmety), realizovať výstavu v podmienkach školy, uvedomovať si technologické aj didaktické chyby vo výtvarných činnostiach a dokázať im predísť, vedieť zaujať deti pre výtvarné činnosti a predchádzať ich strate záujmu o ne, dokázať poskytnúť deťom rozvíjajúce hodnotenie, ktoré ich neodradí od tvorby.*

Najčastejšie volenými možnosťami boli: vedieť zaujať deti pre výtvarné činnosti a predchádzať ich strate záujmu o ne – 136 volieb (92,5 %), rozumieť detskej kresbe a vedieť ju citlivo interpretovať – 134 volieb (91,2 %), prakticky si vyskúšať rôzne výtvarné techniky – 116 (78,9%).

DISKUSIA A ODPORÚČANIA

Výskum realizovaný medzi študentkami bakalárskeho štúdia predškolskej a elementárnej pedagogiky v prvom a druhom ročníku v rámci predmetov zameraných na výtvarnú edukáciu priniesol tieto zistenia:

- Študentky považujú za najdôležitejšie ciele výtvarnej výchovy rozvoj jemnej motoriky a zážitok z tvorby. Tieto idú nesporne ruka v ruke. Rozvoj pracovných zručností, organizácie pri práci spadá do obsahu výtvarnej výchovy, okrem toho by však bolo žiaduce posilniť priestor pre ich rozvíjanie aj v samostatnom predmete pracovné vyučovanie, a to kontinuálne od predprimárneho stupňa.
- Za dôležité považovali aj rozvíjanie sebadôvery, ktorá sa realizuje vo vzťahu k technike ako miera viery dieťaťa v svoje schopnosti v narábaní s technickými nástrojmi. To sa rozvíja praktickou činnosťou.
- Uplatňovanie práce s materiálom a technickými prostriedkami vo vzdelávaní si vyžaduje špecifické nástroje a podmienky. Bez kvalitného materiálovo-technického zázemia nie je možné realizovať v školskej praxi systematickejšie projekty výučby, integrujúc technické vzdelávanie. Najvhodnejšie je vytvárať špecializované učebne, dielne, ateliéry, tvorivé kútiky a stoly (animačné a pod), vychádzajúc z možností školy a rešpektujúc špecifiká regiónu.

ZHRNUTIE

V príspevku sme naznačili prieniky obsahov výtvarnej a technickej edukácie na príkladoch výtvarno-technických zadaní. Systematická integrácia obsahov technického, výtvarného, prírodovedného zamerania ale aj možnosť integrovať obsahy iných predmetov je závislá na ochote a schopnosti učiteľov, a teda aj na ich vysokoškolskej príprave. Zo zistení vyplýva, že je podnetné v príprave učiteľov venovať priestor variovaníu rôznych techník pri zachovaní čo najväčšej tvorivej slobody.

LITERATÚRA

- [1] HUĽOVÁ, Z. 2017. *Projektová, problémová, kooperatívna a výskumná koncepcia vzdelávania v pregraduálnej príprave budúcich učiteľov pre oblasť technického vzdelávania na primárnom stupni školy*. Banská Bystrica, ISBN 978-80-557-1275-8.
- [2] HUĽOVÁ, Z. 2019. *Technické vzdelávanie na primárnom stupni školy v historickom a medzinárodnom kontexte*. I. Ružomberok: PF KU, Vydavateľstvo VERBUM, 2019, 1.vyd. 154 s. ISBN 987-80-561-0686-0.
- [3] Príloha ŠVP pre primárne vzdelávanie – 1. stupeň základnej školy - ISCED 1 – primárne vzdelávanie. ČLOVEK A SVET PRÁCE. Pracovné vyučovanie. Dostupné na: <http://www.statpedu.sk/sk/svp/inovovany-statny-vzdelavaci-program/inovovany-svp-1.stupen-zs/clovek-svet-prace/>
- [4] Príloha ŠVP pre primárne vzdelávanie – 1. stupeň základnej školy – ISCED 1 – primárne vzdelávanie. UMENIE A KULTÚRA. Výtvarná výchova. Dostupné na: <http://www.statpedu.sk/sk/svp/inovovany-statny-vzdelavaci-program/inovovany-svp-1.stupen-zs/umenie-kultura/>

- [5] ŠVP ISCED 0. 2016. Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách – ISCED 0 2016. Bratislava: MŠVVaŠ. Dostupné na: <http://www.statpedu.sk/sk/svp/statny-vzdelavaci-program/svp-materske-skoly/>
- [6] ŠVP ISCED 1. 2008. Štátny vzdelávací program pre 1. stupeň základnej školy v Slovenskej republike, ISCED 1 – primárne vzdelávanie. Bratislava: MŠVVaŠ SR. Dostupné na: <http://www.statpedu.sk/sk/svp/statny-vzdelavaci-program/svp-prvy-stupen-zs/>
- [7] ŠVP ISCED 1. 2015. Štátny vzdelávací program pre primárne vzdelávanie – 1. stupeň základnej školy – ISCED 1 – primárne vzdelávanie. 2008. Bratislava: MŠVVaŠ. Dostupné na: <http://www.statpedu.sk/sk/svp/inovovany-statny-vzdelavaci-program/inovovany-svp-1.stupen-zs/>

KONTAKTNÉ INFORMÁCIE AUTORA:

Mgr. Lenka Lipárová, PhD.

Katedra výtvarnej kultúry, Pedagogická Fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici

Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica, Slovenská republika

e-mail: lenka.liparova@umb.sk

UPLATNENIE INTERAKTÍVNYCH UČEBNÝCH POMÔCOK VO VÝTVARNEJ EDUKÁCII

APPLICATION OF INTERACTIVE TEACHING AIDS IN ART EDUCATION²⁸

RENÁTA PONDELÍKOVÁ

Abstrakt: Príspevok sa zameriava na implementáciu interaktívnych učebných pomôcok do procesov výtvarnej edukácie. Vysvetľuje základné pojmy riešenej problematiky, stručne charakterizuje vybrané interaktívne učebné pomôcky a popisuje ich didaktické využitie v edukačnom procese.

Kľúčové slová: názornosť, interaktivita, interaktívne učebné pomôcky, edukačný proces.

Abstract: The paper focuses on the implementation of interactive teaching aids in the processes of art education. It explains the basic concepts of the problem, briefly characterizes selected interactive teaching aids and describes their didactic use in the educational process.

Key words: visualisation, interactivity, interactive teaching aids, educational process.

ÚVOD

Už Ján Amos Komenský chápal dôležitosť zapojenia všetkých zmyslov do procesov učenia sa, preto v úvode príspevku vychádzame z jeho myšlienok zameraných na dôležitosť a význam uplatnenia princípov názornosti vo vyučovacom procese.

„Protože tedy nic není ve světě viditelném, co by nebylo lze vidět, slyšet, cítit, chutnat, hmatat a tím i roznávat, co a jaké to je, plyne z toho, že nic není ve světě, co by nemohl chápat člověk obdařený smysly a rozumem“ (Komenský 1948, s.51).

INTERAKTÍVNE UČEBNÉ POMÔCKY

Uplatnenie názornosti, ako jednej z didaktických zásad, J. A. Komenský vyjadril pravidlom: *„Proto budiž učitelům zlatým pravidlem, aby všecko bylo předváděno smyslům, kolika možno. Tudiž věci viditelné zraku, slyšitelné sluchu, vonné čichu, chutnatelné chuti a hmatatelné hmatu; a může-li něco býti vnímáno najednou více smysly, budiž to předváděno více smyslům,...“* (Komenský 1948, str. 156).

Komenský (ibidem) mal na to tri dôvody:

1. „Začátek poznání sa musí díti vždy od smyslů (neboť nic není v rozumu, co by dříve nbylo ve smyslu)...

²⁸ Príspevok je jedným z výstupov projektu KEGA 003UMB-4/2019 *Stratégie vo výtvarnej edukácii 2 - kontinuita a rozvoj didaktických kompetencií študentov v študijných programoch PF UMB*, ktorého zodpovedná riešiteľka je Mgr. Lenka Lipárová, PhD., (2019 - 2021).

2. Pravda a jistota vědení závisí rovněž pouze a jedině na svědectví smyslů.
3. A poněvadž smysl je nejspolehlivejším příručím paměti, způsobí se (bude li se vše předváděti smyslům), že každý to, co ví, bude vďet trvale“.

Zmyslové poznanie zachytáva vonkajšiu podstatu objektov a javov a prebieha postupne od pocitu cez vnímanie jednotlivými receptormi až po vytvorenie predstavy. Je tým intenzívnejšie, čím viac receptorov je zapojených do pozorovania a čím cieľavedomejšie je žiak pre pozorovanie motivovaný (Driensky, Hrmo 2004). Pedagogicko-psychologické výskumy potvrdzujú, že účinnosť vnímania a zapamätávania je priamo závislá od počtu senzorov, ktoré sú aktivované pri osvojení poznatkov.

V súvislosti s uvedeným je dôležitá myšlienka J. A. Komenského (1948, str.123): „*Sluch se zrakem, jazyk s rukou buďtež ustavične spojovány.*“

Paralelné prepojenie senzorov vnímania umožňujú v edukačnom procese zabezpečiť vhodne zvolené didaktické prostriedky, ktoré vytvárajú podmienky pre interakciu.

V Pedagogickom slovníku (Průcha a kol. 2001) sa uvádza, že **interakcia** je vzájomné pôsobenie jedincov, skupín, veľkých spoločenstiev navzájom. Prejavuje sa v rôznych formách – od pasívneho prispôsobenia sa interagujúcich subjektov až po zámerné ovplyvňovanie a manipulovanie jedných subjektov inými subjektami. Interakcia je spojená s komunikáciou. Sociálna percepcia a kooperácia zohrávajú dôležitú rolu v tomto procese a sú významné aj z hľadiska interakcie v edukačnom prostredí. Osobitne, ak hovoríme o interakcii učiteľ – žiak, pri ktorej dochádza k vzájomnému pôsobeniu učiteľa a žiaka, o interaktívne vyučovanie.

Interaktívne vyučovanie je **založené na pedagogickej interakcii**, vzájomnom pôsobení subjektov vzdelávania, učiteľa i žiaka. Ide o efektívny spôsob výučby, pri ktorom dochádza k vysokej miere aktivity žiakov, čo pozitívne ovplyvňuje ich výkonnosť.

Okrem pojmu interakcia sa v odbornej literatúre stretávame aj s pojmom interaktivita. Podľa Klementa a kol. (2017) bolo tradičné chápanie pojmu interaktivita založené predovšetkým na využití pedagogickej komunikácie pre vzájomnú výmenu informácií prostredníctvom osobného kontaktu. Podľa autorov (ibidem) sa súčasné chápanie tohto pojmu objavuje predovšetkým v súvislosti s novými IKT nástrojmi, ktorým je prisudzovaná ako ich vlastnosť.

S podobným názorom sa stretávame aj v Pedagogickom slovníku, ktorý uvádza, že o interaktivite môžeme hovoriť v prípade, ak ide o vlastnosť systému, ktorá umožňuje aktívne prispôsobenie sa užívateľovi a jeho účasť na riadení jednotlivých procesov (Průcha a kol. 2001, str.90).

Z vyššie uvedeného nám vyplýva, že interakciu môžeme chápať ako proces a interaktivitu ako vlastnosť.

Pre meranie úrovne interaktivity vymedzujú Klement a kol. (2017) dve dimenzie:

1. možnosť manipulácie s učivom – táto dimenzia je založená na možnostiach učebnej simulácie, ktorá patrí k efektívnym nástrojom edukačného procesu:

učivo $\longleftrightarrow$ IKT nástroje $\longleftrightarrow$ žiak,

2. výmena informácií medzi účastníkmi vzdelávania – táto dimenzia je založená na dialógu a výmene sprostredkovanej IKT nástrojmi:

učiteľ, žiaci $\longleftrightarrow$ IKT nástroje+ internet $\longleftrightarrow$ žiak.

Ak majú učebné pomôcky takéto vlastnosti, ide o interaktívne učebné pomôcky. Interaktívne učebné pomôcky obsahujú informácie pôsobiace na viaceré zmysly a sú priamym nositeľom informácií. Nemusí ísť len o IKT nástroje a digitálne technológie, ale interaktívne sa môže žiak vzdelávať aj prostredníctvom učebných pomôcok nie digitálneho charakteru, napr. prostredníctvom „lapbooku“ (interaktívnej učebnice) ako nástroja učenia sa.

V didaktickej príprave budúcich učiteľov je dôležité, aby si v súvislosti s cieľom a obsahom vyučovania vedeli zvoliť vhodné učebné pomôcky, ktoré by im umožnili zvýšiť efektívnosť a atraktivnosť vyučovania. Ďalšou zo spôsobilostí je schopnosť učebné pomôcky nielen použiť v edukačnom procese, ale dokázať si ich aj vytvoriť. To umožní študentom učiteľstva reagovať na konkrétne podmienky a požiadavky spojené s úrovňou poznávacích procesov žiakov.

Tvorbou učebných pomôcok sa študenti učia vytvárať vzťahy medzi didaktickými kategóriami: *edukačné ciele* – *učebné úlohy* – *edukačné stratégie* – *materiálne didaktické prostriedky* a zároveň im rozumieť. Úzko to súvisí s činiteľmi, ktoré ovplyvňujú výber a tvorbu učebných pomôcok. Driensky, Hrmo (2004) uvádzajú nasledujúce činitele:

- výchovnovzdelávací cieľ, ktorý sa má za pomoci učebnej pomôcky (súboru učebných pomôcok) v rámci vyučovacej hodiny dosiahnuť,
- charakter učebného predmetu a jeho funkciu pri formovaní profilu absolventa,
- zameranie učebnej látky, ktorú učebná pomôcka sprostredkuje,
- vyučovacia forma, v rámci ktorej sa učebná pomôcka použije (kolektívna, skupinová, individuálna, triedne-hodinová, exkurzia, prax),
- učebné metódy, ktoré sa pri použití učebnej pomôcky uplatnia (verbálna, problémová, modelová, metódy didaktických hier a pod.),
- vek a úroveň predchádzajúcich vedomostí i skúseností, mentálne schopnosti žiakov.

Aby bola interaktivita učebných pomôcok uplatnená, je potrebné sa zamerať na tvorbu učebných pomôcok, ktoré umožnia žiakom zapojiť do poznávacích procesov viaceré zmysly a čo je dôležité, žiaci sa stávajú manipuláciou s učebnými pomôckami priamymi aktérmi vlastného učenia sa.

Vytvorené učebné pomôcky by mali zohľadniť nasledujúce požiadavky:

- ontogenetické zvláštnosti žiakov,
- uplatnenie psychologických aspektov učenia,
- organické spojenie racionálneho a emocionálneho pôsobenia na vedomie, ktorým sa zosilňuje proces interiorizácie učiva žiakmi,

- informačná intenzívnosť,
- didaktická účinnosť (Driensky, Hrmo 2004).

TVORBA INTERAKTÍVNYCH UČEBNÝCH POMÔCOK

Možnosť vytvárať učebné pomôcky v elektronickom prostredí ponúka široký výber programov. Pri akceptovaní uvedených požiadaviek sme sa zamerali na uplatnenie digitálnych technológií pri tvorbe učebných pomôcok, a to konkrétne na program PowerPoint, ktorý je vo všeobecnosti vnímaný skôr ako program na tvorbu prezentácií, no obsahuje niekoľko nástrojov, ktoré podporujú interaktivitu vytvorených učebných pomôcok. Práve uvedené nástroje a ich interaktívne možnosti sme využili pri tvorbe štyroch učebných pomôcok. Základnými princípmi bola interaktivita a uplatnenie hry pri ich aplikácii v edukačnom procese. Obsah tvorili informácie z oblasti výtvarného umenia. Cieľom bolo vytvoriť interaktívne učebné pomôcky, prostredníctvom ktorých majú žiaci príležitosť zoznámiť sa so svetom výtvarného umenia.

V prvej učebnej pomôcke pod názvom *Uhádni kto som* spoznávajú žiaci autoportréty významných výtvarných umelcov. Snaha o objavovanie ich vedie k odkrývaniu jednotlivých políčok obrazu, pričom si na základe čiastkových znakov obrazu postupne vo svojom vedomí vytvárajú celistvý obraz a pomenujú ho. Postupne žiaci odkrývajú všetky políčka a zobrazujú celý obraz, čím dostávajú spätnú väzbu o správnosti svojho riešenia. Hra je zameraná na identifikovanie známych výtvarných umelcov podľa ich autoportrétov.



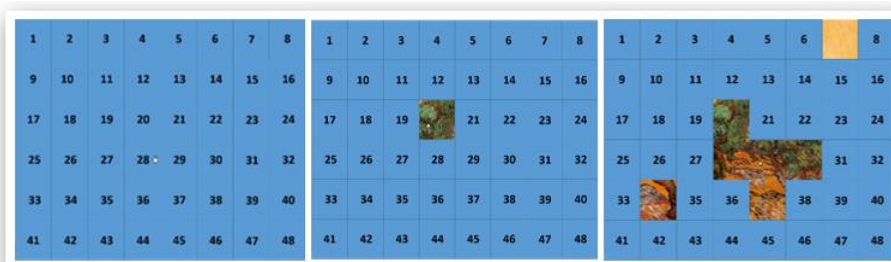
Obr. 1. Uhádni kto som

Druhá hra, *Uhádni autora výtvarného diela*, je zameraná na objavovanie a identifikovanie výtvarného diela. Žiaci postupne odkrývajú obrázok a keď spoznajú umelecké dielo, pomenujú výtvarného umelca, ktorý ho namaľoval. Takto žiaci cez umelecké diela spoznávajú tvorbu jednotlivých autorov hravou metódou.



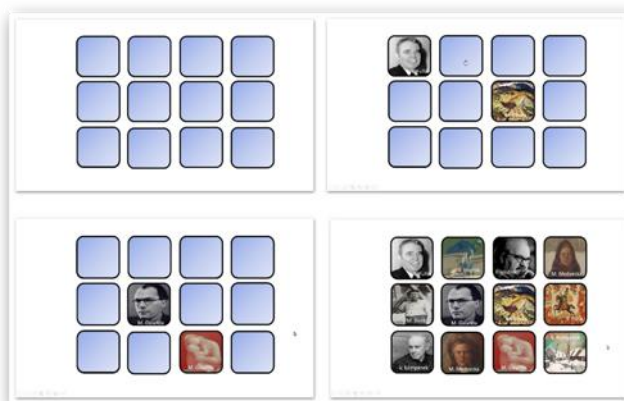
Obr. 2. Uhádni autora výtvarného diela

Podľa veľkosti a počtu okienok sa náročnosť hry stupňuje. Žiak sám má možnosť zvoliť si úroveň náročnosti hry.



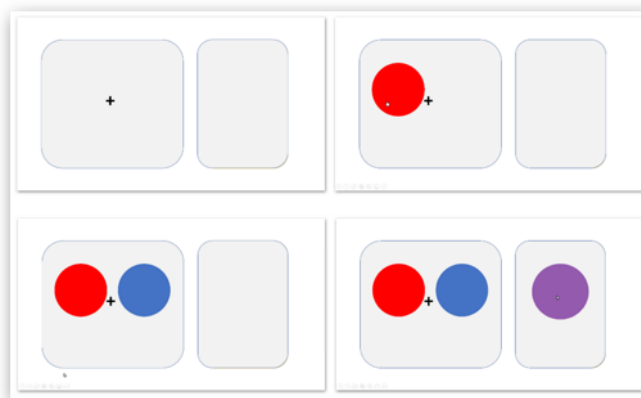
Obr. 3. Náročnejšia verzia hry Uhádni autora výtvarného diela

Ďalšou možnosťou je hra pexeso v digitálnej podobe. Pravidlá hry sú rovnaké. Žiak odkrýva vždy dve okienka a snaží sa zapamätať, čo na obrázku videl. Jeho úlohou je nájsť správne dvojice obrázkov. V nami vytvorenej hre sa zobrazuje autor a výtvarné dielo. Aby žiaci dokázali ľahšie priradiť obrázky k sebe a zafixovať si dvojicu, autor – dielo, sú na obrázkoch uvedené mená výtvarných umelcov.



Obr. 4. Pexeso

Pre mladších žiakov alebo deti predškolského veku je možnosť vytvárať interaktívne úlohy na poznávanie farieb a ich miešanie. Úlohou žiaka je kliknúť na vyznačenú plochu, kde sa zobrazí farba. Žiak farbu pomenuje. Pri ďalšom kliknutí pribudne druhá farba, ktorú žiak tiež pomenuje. Následne má žiak pomenovať farbu, ktorá vznikne zmiešaním uvedených dvoch farieb. Žiaci formulujú predpoklady, aká farba zmiešaním vznikne. Kliknutím na vedľajšiu plochu sa zobrazí zmiešaná farba. Žiak si overí správnosť svojho riešenia. Nastavený zvukový signál, napr. potlesk, podporí správnosť riešenia a prejaví ocenenie žiakovi za správne vyriešenú úlohu.



Obr. 5. Miešanie farieb

Výhodou programu PowerPoint je jeho nenáročnosť na ovládanie, možnosť variability rôznych úloh, vytvorených za použitia rovnakých postupov tvorby. Použitie prezentačnej formy programu PowerPoint na interaktívnej tabuli dáva možnosť zapojenia sa do aktivity všetkým žiakom v triede.

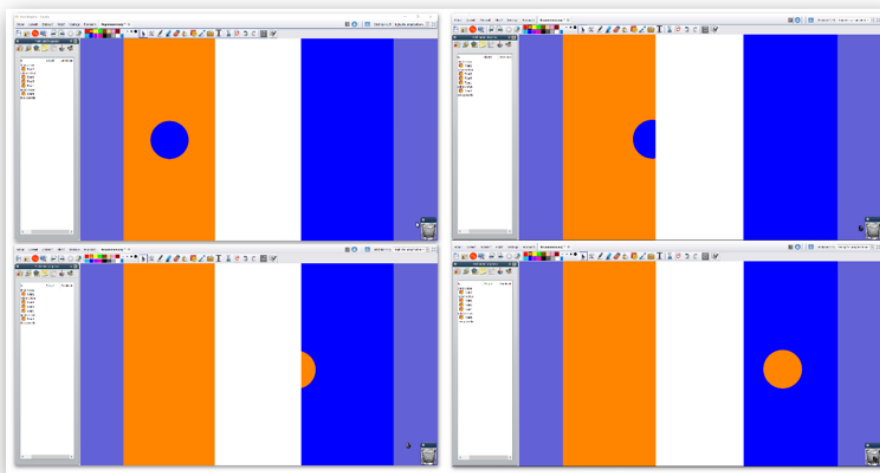
V súčasnosti sú učebne škôl vybavené interaktívnou tabuľou pripojenou na počítač učiteľa a s pripojením na internet, čo umožňuje učiteľovi vytvárať pre žiakov rôzne interaktívne zadania, prezentovať vo veľkom formáte umelecké diela, sprostredkovať žiakom virtuálne prehliadky domácich a svetových galérií a pod. Prezentácia výtvarných postupov prostredníctvom videa umožňuje simuláciu, ktorú môžu súčasne vidieť všetci žiaci.

Už samotný pojem interaktívna tabuľa predurčuje jej účel k tomu, aby na nej žiaci pracovali interaktívne. Nemá slúžiť len ako veľké premietacie plátno, čo je tiež pri výtvarnej výchove výhodou, no je potrebné využiť v plnej miere jej možnosti. Práve softvér ActivInspire pre interaktívne tabule je ďalšou možnosťou pre vytváranie interaktívnych učebných pomôcok. Program je dostupný aj pre voľné stiahnutie po registrácii, no táto verzia neobsahuje všetky nástroje. Pri tvorbe úloh pre žiakov a deti absentuje hlavne nástroj Tvary, ktorý je východiskom pre tvorbu rôznych typov заданий.

Pre získanie základných vedomostí a zručností v tvorbe interaktívnych učebných pomôcok je možnosť využiť trial verziu, ktorá obsahuje všetky nástroje.

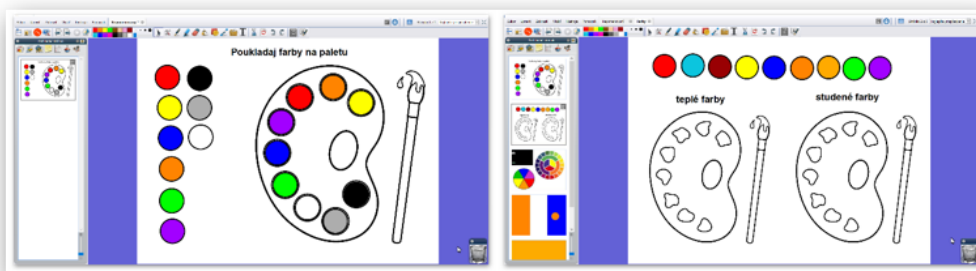
Aplikácia ActivInspire je výukový software od spoločnosti Promethean. Obsahuje veľa rôznych nástrojov pre tvorbu interaktívnych úloh. Výhodou je, že učiteľ si dopredu pripraví interaktívne úlohy v predvážiacom zošite, ktorého obsah môže aj počas výuky aktívne meniť spolu so žiakmi. Okrem nástrojov, ktoré majú aj iné grafické a editovacie programy, má niekoľko zaujímavých funkcií, ktoré motivujú žiaka k aktívnej činnosti. Jednou z nich

je tzv. „Magický tunel“. Funkcia „Magického tunela“ (biely pás na obrázku) vyvoláva v žiakoch nižších ročníkov očakávanie, ktoré má aktivizujúci účinok. Presunutím modrého kruhu cez magický tunel sa modrá farba kruhu mení na oranžovú, čo pripomína kúzlenie. Okrem cieľa zaujať a aktivizovať žiakov je hlavným cieľom osvojenie si poznatkov o doplnkových farbách. Uvedená pomôcka má motivačnú a aktivizujúcu funkciu a vťahuje žiakov do procesu učenia sa o farbách.



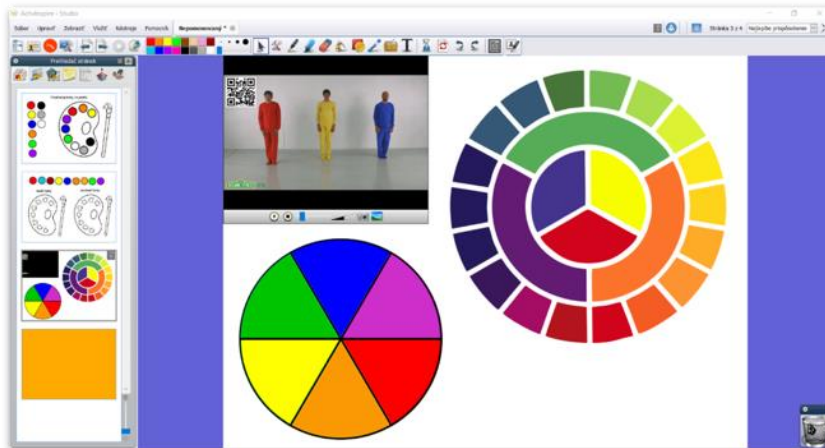
Obr. 6. Doplnkové farby - Magický tunel

Pre deti predškolského veku je vhodná aktivita vytvorená pomocou funkcie „Kontajner“. Dieťa presúva farby na paletu. Ak farbu správne priradí, farba ostane na vymedzenej ploche. Ak nie, farba sa vráti na pôvodné miesto. Dieťa dostáva okamžitú spätnú väzbu k správnosti riešenia úlohy.



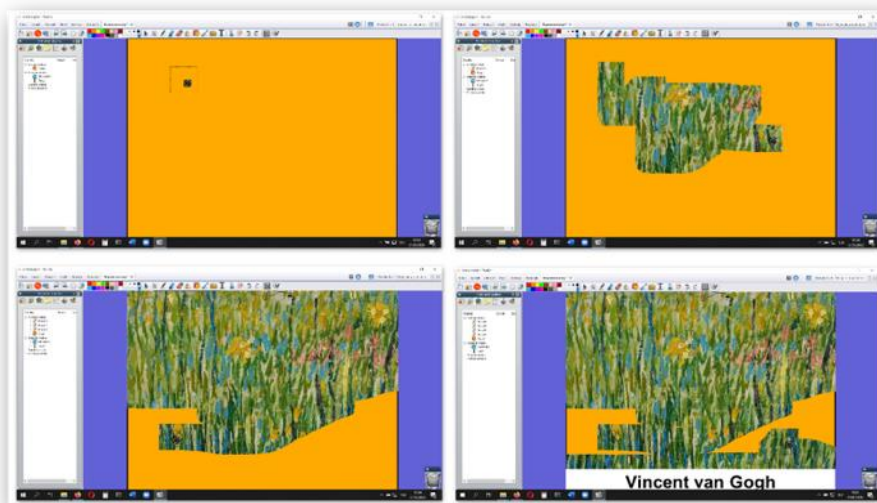
Obr. 7. Rozlišovanie farieb - Kontajner

Do predvážacieho zošita je možné vložiť aj videozáznam. Ten umožňuje žiakom sledovať riešenie problematiky v súvislosti s nastavenými úlohami.



Obr. 8. Miešanie farieb - Videozáznam

Funkcia „Magický atrament“ umožňuje postupné odkrývanie umeleckého obrazu. Obraz môže postupne odkrývať učiteľ a deti odhadujú, ktoré umelecké dielo je skryté, alebo do odkrývania záhady môže zapojiť aj žiakov. V súvislosti so zaujímavým príbehom o stratenom premaľovanom obraze pôjde o motivujúce a aktivizujúce sprostredkovanie výtvarného umenia žiakom.



Obr. 9 Spoznávanie výtvarných diel – Magický atrament

Okrem tvorby interaktívnych učebných pomôcok v elektronickom prostredí majú študenti učiteľstva výtvarného umenia možnosť uplatniť svoje didaktické vedomosti a zručnosti aj pri tvorbe učebných pomôcok, s ktorými môžu žiaci manipulovať nezávisle od elektronického prostredia. Jednou z takýchto učebných pomôcok je aj lapbook.

Lapbook je kniha zložená z mnohých interaktívnych prvkov (skladačiek), ktoré spája spoločná téma. Jednotlivé časti tejto knihy obsahujú dôležité a zaujímavé informácie k téme, o ktorej sa deti učia. Názov je odvodený od slov LAP = lono a BOOK = kniha, teda v doslovnom preklade „kniha do lona“ a od formátu a použitia knihy, ktorá je prevažne vo formáte A4, je prenosná a žiaci s ňou dokážu ľahko manipulovať. Tvorba lapbooku nie je finančne náročná. Na jeho výrobu je potrebný obal na spisy, alebo postačia aj výkresy, lepidlo, nožnice,

kresliace potreby, farebné papiere a obrázky. Obsah tvoria učiteľom pripravené rôzne interaktívne zadania súvisiace so zvolenou témou. Interaktivita lapbooku spočíva v tom, že úlohy sú rôzne graficky znázornené, obsahujú obrázky, kartičky s pojmami, skladačky, vrecúška s rôznym zaujímavým obsahom, krížovky, maľovanky, hry a pod. Do tvorby lapbooku môže učiteľ zapojiť aj žiakov.



Obr. 10 Ukážka lapbooku

Zdroj: <https://www.pinterest.com.au/pin/271553052513171622/>

Princípom tejto učebnej pomôcky je, že prostredníctvom jej vytvárania žiaci získavajú okrem zručností a manipulácie s nástrojmi kreslenia a strihania, teda rozvoja jemnej motoriky, aj schopnosť vyhľadávať a triediť informácie, pracovať so zdrojmi informácií, citáciami a textom, kriticky myslieť. Učia sa v súvislostiach, lebo základom tvorby lapbooku je ústredná téma, využívaná napr. v integrovanom tematickom vyučovaní. Táto učebná pomôcka pomáha žiakom trénovať si pamäť, podporuje vizuálny a kinestetický štýl učenia sa a zároveň u žiakov rozvíja zručnosť prezentácie. Pri jej používaní žiaci kombinujú logiku s kreativitou. Je efektívnym nástrojom motivácie žiakov, podporuje aktívne a zážitkové učenie sa. Vede k estetickému čítaniu. Tvorba lapbooku vyžaduje zapojenie oboch mozgových hemisfér. Ľavá hemisféra je zodpovedná za logiku a vďaka nej dokáže žiak pracovať s faktami a pravá sprístupňuje umenie a vedie jeho tvorivosť a fantáziu.

Lapbook ako učebná pomôcka má niekoľko výhod:

- **Nezaberá veľa miesta.** Hoci obsahuje veľké množstvo informácií, finálny produkt má po poskladaní len veľkosť papiera A4.
- **Zvládne ho vyrobiť každý žiak.** Aj prvák, ktorý ešte nevie poriadne písať. V jeho lapbooku budú základ tvoríť hlavne obrázky.
- **Je originálny a dáva priestor tvorivosti.** Každý jeden lapbook, ktorý vytvoria žiaci je sám o sebe originál. Informácie, ktoré uchováva, spôsob ako ich žiaci zapíšu, akú formu si zvolia, ako ho vnútorne usporiadajú, to všetko je len na nich.
- **Je motivačný.** Žiaci radi strihajú, kreslia, vyfarbujú, lepia, vyrábajú rôzne knižky.
- **Je reprezentatívny.** Forma lapbooku je pre deti zaujímavá a umožňuje im s jednotlivými prvkami manipulovať.

Študenti učiteľstva výtvarného umenia vytvárajú lapbooky zamerané na obsah vyučovacieho predmetu výtvarná výchova, ako napríklad výtvarné vyjadrovacie prostriedky, výtvarné postupy, smery výtvarného umenia a pod. Obsah je zadaný v súčasne platnom štátnom vzdelávacom programe. Okrem vyššie uvedených vedomostí, zručností a postojov musia uvažovať o didaktických funkciách lapbooku a jeho aplikácii vo vyučovacom procese.

ZÁVER

Pri tvorbe učebných pomôcok si študenti majú možnosť uvedomiť, akú úlohu učebné pomôcky zohrávajú v jednotlivých fázach edukačného procesu. Driensky, Hrmo (2004) uvádzajú, že je ide o úlohu:

- *motivačnú* - t.j. zabezpečenie primeranej motivácie žiaka k učeniu,
- *deskripčnú* - zameranú na názorný opis objektu alebo javu, s ktorým sa má žiak pri vyučovaní zoznámiť,
- *aplikačnú* - keď pomôcka slúži ako príklad aplikovania teoretickej poučky v praxi,
- *demonštračnú* - ktorá sa plní vtedy, ak učiteľ predvádza žiakom pomocou učebnej pomôcky nejaký experiment,
- *simulačnú* - keď sa využíva na zjednodušené simulovanie zložitých a v škole ťažko realizovateľných procesov alebo dynamických objektov,
- *repetičnú* - ak pomôcka umožňuje opakovanie a precvičovanie prv prebratého učiva,
- *examinačnú* - orientovanú na priebežnú kontrolu štúdia i záverečnú kontrolu dosiahnutých poznatkov.

Výtvarná výchova má prevažne činnostný charakter a využíva veľké množstvo pomôcok, nástrojov a materiálov. O samotnom procese tvorby žiakov môžeme hovoriť ako o aktívnej tvorivej činnosti. Predpokladáme teda, že žiaci sú počas procesu v prevažnej miere aktívni. Súčasťou vyučovacieho procesu však nie je len samostatná tvorivá činnosť žiakov. Aby sa dokázali výtvarne vyjadrovať, je potrebné, aby získali vedomosti súvisiace s riešením výtvarného problému. Tie získavajú vlastnou skúsenosťou z tvorivej výtvarnej činnosti laborovaním, experimentovaním a objavovaním, no nezanedbateľnými procesmi sú aj priame metódy sprostredkovania učiva, ktoré učiteľ uplatňuje v expozičnej fáze edukačného procesu. V pedagogickej realite sa však často stretávame s málo interaktívnymi metódami sprostredkovania učebnej látky. Aj učebné pomôcky demonštračno-názorného charakteru, ako sú videá rôznych postupov, prezentácie výtvarných diel a pod., spĺňajú podmienku názornosti, no v edukačnom procese sú učiteľmi aplikované málo interaktívne, teda bez zapojenia žiakov do aktívneho procesu učenia sa. Okrem komunikácie a vizualizácie nie sú podporované ďalšie procesy, ktoré by učenie sa žiakov zefektívnilo.

Očakávame teda, že zapojením študentov učiteľstva výtvarného umenia do procesov tvorby interaktívnych učebných pomôcok s vlastným tvorivým potenciálom, dôjde k porozumeniu významu, dôležitosti a platnosti Komenského „zlatého pravidla“ a jeho uplatneniu pri plánovaní a realizácii efektívneho interaktívneho vyučovania výtvarnej výchovy.

LITERATÚRA

- [1] Komenský, J. (1948): *Didaktika veľká*. Komenium, Brno.
- [2] Driensky, D., Hrmo, R. (2004): *Materiálne didaktické prostriedky* [online]. Experimentálny učebný text grantového projektu KEGA. Doplňujúce pedagogické štúdium učiteľov technických odborných predmetov, Bratislava. [cit. 2020-04-26]. Dostupné na <https://kip.tuke.sk/wp-content/uploads/2017/08/VSP-um-materialnedidaktickeprostriedky.pdf>
- [3] Klement, M. a kol. (2017): *ICT nástroje a učiteľé: adorace, či rezistence*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- [4] Průcha a kol. (2001): *Pedagogický slovník*. Portál, Praha.

KONTAKTNÉ INFORMÁCIE AUTORA:

PaedDr. Renáta Pondelíková, PhD.

Katedra výtvarnej kultúry, Pedagogická fakulta,

Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici,

Horná 97, Banská Bystrica, Slovenská republika

e-mail: renata.pondelikova@umb.sk

UČENIE VONKU – ATELIÉR ZÁŽITKU A SKÚSENOSTI

OUTDOOR LEARNING - AN EXPERIENCE WORKROOM

LUCIA ŠEPELÁKOVÁ

Abstrakt: Príspevok prináša pohľad na možnosti, ktoré ponúka outdoorová edukácia v oblasti umeleckého vzdelávania. Autorka analyzuje koncept outdoorového vzdelávania a benefity, ktoré ponúka. V texte približuje oblasť zážitkového učenia a experimentovania vonku, v prostredí mimo triedy.

Kľúčové slová: Outdoorová edukácia. Umelecké vzdelávanie. Zážitkové učenie.

Abstract: The article provides an overview of the possibilities offered by outdoor education in the field of art education. The author analyzes the concept of outdoor education and the benefits it brings. In the text we approach the area of experiential learning and experimenting outside, in the environment outside the classroom.

Key words: Outdoor education. Art education. Learning through experience

ÚVOD

*„Beda, kto v mori vidí iba vodu,
kto nepočuje nemú prírodu,
kto v skalách vidí iba skaly.“
Andrej Sládkovič*

Jedným z cieľov predprimárneho vzdelávania je „*umožňovať dieťaťu naplňovať život a učenie prostredníctvom hry, priamej skúsenosti a aktívneho bádania*“ (ŠTVP 2016, s. 6). Materská škola, v ktorej prebieha edukácia detí predškolského veku má nekonečné možnosti, ako dosahovať tento cieľ a poskytnúť deťom priestor, v ktorom môžu naplno rozvinúť svoj potenciál.

Štandardne sa väčšina foriem denných činností a aktivít detí odohráva v interiéri materskej školy – v triede, ktorá je tomu prispôsobená. Veľká pozornosť sa venuje materiálnemu a technickému zabezpečeniu, v dnešnej dobe najmä zavádzaniu IKT technológií (napr. interaktívne tabule) do tried, hračkám či učebným pomôckam. Menšia pozornosť sa venuje exteriéru, školskému dvoru (ktorý žiaľ nemá každá materská škola k dispozícii) a možnostiam, ktoré učenie sa vonku ponúka.

V *Štátnom vzdelávacom programe pre predprimárne vzdelávanie v materských školách* (2016) je uvedené, že materská škola musí mať vyčlenený nezastavaný pozemok na pobyt detí. Časť tohto pozemku musí tvoriť:

- trávnatá plocha,
- plocha na detské ihrisko,
- plocha na telovýchovu a šport.

Nezastavaný pozemok materskej školy musí byť oplotený z bezpečnostných a hygienických dôvodov; jeho súčasťou by malo byť aj pieskovisko a záhradné náradie. Vhodné je, ak je jeho súčasťou aj bazén (brodisko) a dopravné ihrisko. Zariadenie, ktoré je stabilne nainštalované, musí byť pevné a odolné voči mechanickým zásahom a poveternostným vplyvom.

Vonkajšie priestory musia podľa tohto kurikulárneho dokumentu umožňovať realizovať:

- pohybové činnosti (na náradí, voľné pohybové činnosti),
- tvorivé, konštrukčné a umelecké činnosti,
- komunikačné činnosti (nadväzovanie kontaktov),
- špeciálne činnosti (navodzované alebo vedené učiteľkou).

I keď je v *Štátnom vzdelávacom programe pre predprimárne vzdelávanie v materských školách* (2016) uvedené, že areál materskej školy štandardne tvoria ihriská, záhrada, spevnené plochy a príp. aj hospodárska časť dvora, žiaľ zväčša to tak nie je. Ak nerátame materské školy na vidieku, alebo tie, ktoré boli zapojené do nejakého projektu, napr. Učiacia záhrada, štandardná materská škola napr. v meste na sídlisku má vo svojom okolí obmedzené možnosti na vybudovanie vlastnej záhrady či dostupnosť prírodného spoločenstva (lesa, lúky, močariska a pod.).

Štandardom sú zariadenia ihriska ako napr. preliezačky, hojdačky, pieskovisko, vo výnimočných prípadoch bazén alebo dopravné ihrisko. I keď je väčšina materských škôl oplotená, čo sa považuje za nevyhnutné z bezpečnostných a hygienických dôvodov, najmä na sídliskách toto oplotenie nie vždy spĺňa svoj účel a dokáže zamedziť znečisteniu školského dvora, alebo vybudovanej záhrady.

V porovnaní s inými krajinami (najmä škandinávskymi) je Slovensko krajinou, ktorá v malej miere využíva benefity outdoorovej edukácie, nakoľko stále bojuje so značnými problémami v oblasti exteriérových možností.

OUTDOOROVÁ EDUKÁCIA

V širšom vymedzení sa na outdoorovú edukáciu môžeme nazerať skrz optiku miesta, témy a účelu, čo nám môže ako uvádza Ford (1986) ujasniť definovanie vonkajšieho vzdelávania:

- „**v**“ nám hovorí, že vonkajšie vzdelávanie sa môže realizovať v akomkoľvek vonkajšom prostredí od školského dvora v priemyselnej štvrti až po vzdialené prírodné prostredie v močariskách, lúkach, lesoch, brehoch, jazerách, atď. Tieto lokality prinášajú zážitky, skúsenosti a vedú dieťa k priamemu kontaktu s prírodou a k interakcii účastníkov. Často sa outdoorová edukácia nesprávne interpretuje ako učenie sa v prírode, ktoré musí v každom prípade prebiehať „**len**“ v prírodnom prostredí. Je potrebné si však uvedomiť, že kreatívny pedagóg dokáže realizovať outdoorovú edukáciu i na betónovom basketbalovom ihrisku, chodníku či v strede kamenného námestia;
- „**o**“ vysvetľuje, že téma je práve samotné „vonku“ a kultúrne aspekty súvisiace s (nielen) prírodným prostredím. Môže sa tam vyučovať matematika, jazyk a komunikácia, história, umenie, fyzika alebo pohybové zručnosti s tým, že učenie sa uskutočňuje prostredníctvom kontextu „von.“ Pôda, voda, zvieratá a rastliny predstavujú základné študijné oblasti, ale deti sa môžu učiť a praktizovať vonkajšie aktivity, ktoré

Ľudia vykonávajú počas voľného času, alebo môžu skúmať vplyv človeka na ekosystém. Vzdelávacia aktivita sa dá prepojiť s vonkajším prostredím, materiálmi, objektmi a procesmi, ktoré sú súčasťou toho, čo je „vonku“;

- „pre“ nám hovorí, že účel vonkajšieho vzdelávania súvisí s prehľbovaním kognitívnych, psychomotorických a afektívnych oblastí vzdelávania v samotnom ekosystéme. Znamená to pochopenie, využívanie a učenie sa ekologického prístupu k prírodným zdrojom, či tomu, čo vytvorila spoločnosť.

I keď v dnešnej dobe rezonuje prístup outdoorovej edukácie stále viac a viac, nejde o žiadnu „novinku“ či „módny výstrelok“ modernej pedagogiky. Myšlienka, že vzdelávať by sa malo aj v vonku, nielen „vnútri“ školy pochádza už z obdobia Aristotela a Platóna (Yildirim a Akamca 2017). Mnoho významných osobností predškolskej pedagogiky kladlo veľký dôraz na vonkajšie vzdelávanie.

Známy filozof *Jeana Jacques Rousseaua* mal veľký záujem o prírodu a výchovu detí práve v prírodnom prostredí, ktorá podľa neho kladne ovplyvňuje rozvoj detskej osobnosti. Vo svojej knihe *Emil alebo o výchove* popisuje, ako sa chlapec naučil zo skúmania prírody oveľa viac ako z kníh a formálneho učenia. Uviedol, že deti sa najlepšie a najrýchlejšie učia z priamych skúseností a z bezprostredného prostredia, čo znamená, že učenie sa primárne vychádza z prírody, z osôb v okolitom prostredí a z objektov okolo dieťaťa. Obraz dieťaťa bol vo vtedajšej dobe idylický a dieťa bolo označované ako nevinné, pripravené byť ovplyvnené dojmami z okolitého prostredia (Brodin a Lindstrand 2006).

Vzdelávanie a učenie sa vonku v (nielen) prírodnom prostredí bolo až neskôr pomenované všeobecným pojmom - *outdoorová edukácia*. Zahŕňa integráciu teoretických poznatkov s praxou v prírode - vo vonkajšom prostredí. Vzdelávanie detí sa nerealizuje výlučne len v triede, ale môže sa realizovať aj v múzeách, zoologických záhradách, botanických záhradách, aquaparkoch, na detských ihriskách, na námestí v meste, v blízkosti obchodov, v lesoch, pri riekach a pod.

Začiatky outdoorovej edukácie datuje Neill (2007) približne od vzniku *Outward Bound* teda od roku 1941. Je to svetovo najznámejší vzdelávací program v oblasti outdoorového vzdelávania so živou sieťou viac ako 40 škôl po celom svete. Outward Bound uľahčuje osobný a spoločenský rozvoj prostredníctvom zážitkového učenia sa vonku. Toto pomenovanie symbolicky znamená pomoc ľuďom, aby odvážne vykročili do neznámych vôd.

English Outdoor Council (2015) vo svojej príručke opisuje outdoorovú edukáciu, bytie vonku ako centrálnu časť skúseností, ktorá je otvorená všetkým. Snaží sa využívať vonkajšie prostredie ako prostriedok, ktorý premieňa skúsenosti na vedomosti, zručnosti, postoje a správanie. Často je to náročná, dobrodružná, fyzická aktivita zahŕňajúca rezidenčnú zložku, vždy rešpektujúca životné prostredie a má často nezabudnuteľný a zábavný charakter. Outdoorové vzdelávanie je vskutku široký pojem, ktorý zahŕňa:

- vonkajšie hry a aktivity v detskom veku;
- environmentálne vzdelávanie;
- rekreačné a dobrodružné aktivity;
- programy osobného a sociálneho rozvoja;

Outdoorová edukácia má špecificky v materskej škole podľa Bubelíniovej (1999) obrovský potenciál schopný pozitívne ovplyvniť život detí (nielen v predškolskom veku) – minimalizuje negatívne civilizačné vplyvy, prispieva k rozvoju fyzickej zdatnosti, má tiež pozitívny vplyv na psychiku dieťaťa, umožňuje rozvoj jeho vedomostí a poznatkov a súčasne podporuje emocionálnu stránku dieťaťa.

Ako uvádza Volková (2015) vo výchovno-vzdelávacom procese môžeme termín outdoor a outdoorové aktivity vymedziť ako pohybové aktivity, ktoré prebiehajú v otvorených priestoroch, ale aj ako zážitkové aktivity v prírode alebo spôsob trávenia voľného času. Prostredím pre outdoorovú edukáciu pritom z pohľadu Hroníka (2006) nie je len príroda, ale všetko, čo sa vymyká školskému, klasickému pracovnému prostrediu.

Veľmi podobne definuje outdoorovú edukáciu Priest (1986), ktorý ju zakladá na týchto šiestich aspektoch:

- outdoorové vzdelávanie je vyučovacia metóda;
- je skúsenostná, čiže založená na vlastných skúsenostiach;
- uskutočňuje sa prevažne v prírodnom prostredí (ale nie je to nutne podmienkou);
- vyžaduje si využívanie všetkých zmyslov;
- je založená na interdisciplinárnom obsahu kurikula;
- je vecou vzťahov medzi ľuďmi a prírodnými zdrojmi.

Neuman a kol. (2000) vymedzujú za kľúčové jednotlivé odborné smery a oblasti, ktoré sú úzko prepojené s outdoorovými aktivitami podľa toho, čo je ich prvotným cieľovým zameraním:

- *outdoor recreation*, ktorého cieľom je predovšetkým zábava, relax, odpočinok, naplnenie potrieb a prání človeka, obnova a načerpanie fyzických, psychických a duševných síl človeka (napr. pobyt v prírode, šport, turistika...), akákoľvek aktivita v prírode;
- *outdoor education* využíva predovšetkým aktivity v prírodnom prostredí zamerané na prípravu pre život a edukáciu vo vonkajšom otvorenom prírodnom priestranstve, hľadá
- spôsoby, ako preniesť výchovno-vzdelávacie postupy do prírody, ako získať viac informácií o prírode a vzťahu ľudí k prírode a zároveň využíva aktivity v prírodnom prostredí k rozvoju osobnosti;
- *adventure education* je spoločné riešenie problémových situácií (dobrodružne orientované úlohy) v skupine a prekonávanie výziev jednotlivca, čo vedie k osobnostnému rastu a rozvoju;
- *challenge education* predstavuje rôzne výzvy v prírode a v rôznych činnostiach spojených s rozvíjaním schopnosti a zručnosti človeka;
- *experiential education* – zážitkové učenie tvorí protipól teoretickým prístupom, teoretickej výchove a vzdelávaniu. Preferuje vlastné zážitky a skúsenosti, ktoré sa väčšinou vytvárajú v zážitkovo bohatom prostredí a s netradičnými metódami;
- *environmental education*, toto učenie sa zaoberá vzťahom medzi človekom a životným prostredím s apelom na vzbudzovanie záujmu o spoznávanie prírody a jej ochranu a využívanie hier s ekologickou tematikou tzv. ekohry.

V rámci outdoorovej edukácie – aktívnej edukácie vonku v prírodnom prostredí, na Slovensku Herinková (2017) uvádza tieto najčastejšie benefity pre deti:

1. *Deti sú zdravšie.* Outdoorová edukácia môže byť kľúčovou v boji proti obezite. Čas strávený vonku, má pozitívne účinky aj na duševnú stránku ľudskej osobnosti. Deti, ktoré trávia málo času vonku, majú zvýšené riziko získania poruchy pozornosti, depresie, či úzkosti. Pravidelný pobyt vonku vedie k zníženej hladine stresu vďaka hormónom serotín a dopamín.
2. *Deti dosahujú lepšie výsledky.* Deti, ktoré majú outdoorovú edukáciu, dosahujú neskôr lepšie známky a výsledky vo všetkých odboroch. Kognitívne schopnosti detí, žiakov sa lepšie vyvíjajú mimo školskej triedy ako v nej.
3. *Deťom sa zlepšujú komunikačné schopnosti.* Pri outdoorových aktivitách sú deti nútené pracovať v skupinkách, komunikovať, riešiť problémy a viesť diskusie.
4. *Outdoorová edukácia buduje komunitu.* Podstatou outdoorovej edukácie je komunita. Počas takýchto aktivít sú deti spolu po celý čas, často si nájdu nových kamarátov. Vedie to deti k tomu, že sa stávajú samostatnejšie, a tým ich aj rodičia začnú vnímať inak. Vzdelávanie a výchova je omnoho efektívnejšie, keď je prepojenie s praxou. Pri aktivitách vo vonkajšom prostredí sa deti naučia využívať to, čo vedia nielen v prospech seba, ale aj v prospech ostatných. Deti sa učia mnoho vecí a stávajú sa samostatnejšími.
5. *Deti si budujú pozitívne spomienky na prírodu a získavajú nové schopnosti.* Veľmi často sú to práve outdoorové zážitky, na ktoré deti spomínajú najradšej. Deťom sa zlepšujú schopnosti ako napríklad záhradkárčenie, ale aj schopnosti nutné k prežitiu v krízových situáciách ako napríklad ako založiť oheň, používať kompasu, orientovať sa pomocou slnka či machu na stromoch a pod. Všetko toto sú schopnosti, ktoré by v klasickej školskej triede nezískali. Okrem nových schopností deti získavajú aj pozitívnejší vzťah k prírode. Tie deti, ktoré už predtým mali pozitívny vzťah k prírode, si ho ešte zlepšia, a tie ostatné ho získajú.
6. *Outdoorová edukácia buduje vlastnú kultúru.* Všetky kultúry na svete majú niečo spoločné, väčšinou teda jazyk, hodnoty alebo niečo, čo ich definuje. Inak tomu nie je ani pri outdoorových aktivitách. Deti, ktoré strávia nejaký čas v prírode si vytvoria svoju vlastnú kultúru, pretože už majú niečo, čo ich spája a čomu rozumejú len ony.

Učenie sa vonku a outdoorové aktivity podľa autorky Solly (2015) sú pre dieťa nevyhnutné z viacerých dôvodov:

- prírodné prostredie je rozmanité, flexibilné a podporuje širokú škálu hry a učenia sa vonku;
- deti vnímajú outdoor ako miesto bez pravidiel dospelých, a tým pádom sú viac otvorenejšie a kreatívnejšie pri hre;
- hranie vonku ponúka možnosti ako je konštruovanie, manipulácia, neobmedzený pohyb, pocit úcty a údivu, stimuluje kreativitu, symbolickú hru a predstavivosť;
- deti majú vonku lepšie možnosti, aby sa mohli spontánnejšie hrať a byť nezávislé;
- hra a učenie sa vonku je veľmi rozmanité a ponúka bohaté možnosti ako podporiť individuálne i skupinové fyzické, psychické a mentálne zdravie;
- bytie vonku poskytuje zmysluplné príležitosti ako sa učiť, diskutovať o rôznych veciach a najmä zabávať sa;

- deti majú prirodzenú chuť na slobodu a rozširovanie svojich hraníc.

Vo vonkajšom prostredí sa deti cítia slobodne, nie sú limitované štyrmi stenami a to často podľa Herinkovej (2017) prispieva k budovaniu a upevňovaniu sociálnej kohézie. Deti majú tiež množstvo príležitostí na experimentovanie v prírode a s prírodou, získavajú nové skúsenosti a praktické zručnosti.

Bilton (2010) v komparácii s predchádzajúcimi prínosmi popisuje aj iné, hoci veľmi podobné benefity:

- kladný vplyv životného prostredia na dieťa (emocionálna, fyzická, sociálna, estetická a intelektuálna stránka dieťaťa);
- čerstvý vzduch, ktorý pomáha k lepšiemu mysleniu, k vyváženému fungovaniu organizmu, k zdraviu;
- slnečné a denné svetlo – rôzne vitamíny pod kožou sú aktivované pôsobením denného a slnečného svetla;
- pokoj a ticho v zmysle, že v prírodnom prostredí sa deti môžu vykričať do sýtosti bez toho, aby boli stále upozorňované učiteľom. Je to pre nich istý druh pokoja, ktorý zažívajú len vonku;
- lepší fyzický a motorický vývoj;
- prináša deťom benefit v zmysle slobody (vymýšľajú rôzne hry, aktivity podľa vlastného výberu s využitím napríklad prírodných materiálov);
- ponúka taktiež množstvo výziev pre deti;
- učenie prostredníctvom pohybu, kde dieťa spoznáva seba a okolitý svet;
- deti sú fyzicky aktívnejšie ako vo vnútri, čo môže zabezpečiť, že deti budú pripravené zúčastniť sa vo väčšej miere sedavých úloh s vyššou sústredenosťou.

UMELECKÉ VZDELÁVANIE V OUTDOOROVEJ EDUKÁCII

Analyzovať všetky benefity a možnosti, ktoré poskytuje outdoorová edukácia je značne náročné. Učenie sa vonku má nesporne svoje silné (a samozrejme i slabé) stránky. Výnimočnosť tohto druhu, formy či typu edukácie je najmä v jeho rozmanitosti a pocite slobody, ktorý so sebou prináša túžbu bádať, experimentovať, skúmať, pozorovať svet v jeho prirodzenej autenticite. Interiér materskej školy, nech by mal akokoľvek materiálne vybavenie, bude stále oklieštený štyrmi stenami, v ktorých má dieťa obmedzené možnosti na spontánne prejavy či už pohybu, alebo iného druhu sebavyjadrenia.

Vonkajšie prostredie dieťaťa poskytuje možnosť autentického zážitku, ktorý psychologický slovník definuje ako „každý duševný jav, ktorý jedinec prežíva prostredníctvom vnímania, myslenia, predstavivosti; vždy vnútorný, subjektívny, citovo previazaný stav, zdroj osobnej skúsenosti, hromadí sa celý život a skladá jedinečné duševné bohatstvo každého človeka“ (Hartl a Hartlová 2010, s. 690).

Zážitkové učenie je úzko prepojené so skúsenosťou dieťaťa, ktorá vyviera na pozadí prirodzenej detskej zvedavosti, ktorá sa prebúda najmä v novom, nepreskúmanom prostredí, ktorým je prirodzene najmä exteriér.

Franc, Zounková a Martin (2007) uvádzajú najdôležitejšie znaky zážitkového učenia, ktoré sú spúšťačom zážitkov a skúseností, a je nutné ich zakomponovať do detských činností a aktivít

- prvok dobrodružstva;
- fyzická záťaž – kde je prítomná istá miera neistoty a prijímanie rizík;

- element výzvy a reflexie;
- zasadenie aktivity do netradičného prostredia.

Na pozadí rôznorodých činností, ktoré je možné realizovať vonku má umelecké vzdelávanie svoje nezastupiteľné miesto. Obsah vzdelávania v materskej škole sa vymedzuje v siedmich vzdelávacích oblastiach, pričom jednou z nich je vzdelávacia oblasť „*Umenie a kultúra*.“

Vzdelávacia oblasť Umenie a kultúra má dve základné časti – *hudobnú výchovu a výtvarnú výchovu*.

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.

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 (medzizmyslové vnímanie),*
- *Vnímanie umeleckých diel.*

Jednotlivé podoblasti sa dajú z pozície tvorivého pedagóga naplánovať, pripraviť, realizovať a evalvovať i v rámci outdoorovej edukácie. Rozmanitosť prostredia (nielen prírodného), samotných zložiek exteriéru ponúka nespočetné možnosti na hudobné i výtvarné činnosti.

V oblasti *hudobnej výchovy* môže ísť napríklad o:

- rytmické činnosti vonku s rôznorodým materiálom (napr. prírodniny);
- 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 materiálom vonku;
- vlastnoručne zhotovené rytmické nástroje z prírodnín alebo odpadového materiálu;
- percepčné činnosti – počúvanie hudobných podnetov z okolia školy v exteriéri;
- hudobno – pohybové činnosti a hudobno – pohybové hry vonku.

V oblasti *výtvarnej výchovy* ide najmä o:

- hravé výtvarné činnosti s prírodninami, odpadovým materiálom, či zariadením a vybavením školského dvora;
- 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 vo vonkajšom prostredí.

ZÁVER

Predkladaný príspevok ponúka pohľad na outdoorovú edukáciu optikou umeleckého vzdelávania, ktoré sa nemusí realizovať rigidne vždy v interiéri materskej školy. Tvorivý pedagóg dokáže vyťažiť z vonkajšieho prostredia (a nielen toho prírodného) maximum, využiť ho na experimentálne aktivity detí, sebavyjadrenie dieťaťa, či už v hudobnej alebo výtvarnej oblasti.

Učenie vonku ponúka okrem už spomínaných benefitov najmä zmenu oproti zaužívanému systému realizovania jednotlivých foriem denných činností v triede. Pomocou zmeny prostredia a využitia optimálnych podmienok na skúmanie, bádania, tvorenie, pozorovanie a manipulovanie s rôznorodým materiálom dokáže erudovaný pedagóg zvýšiť efektivitu edukačného procesu v materskej škole, no najmä poskytnúť dieťaťu zážitok a skúsenosť v prirodzenom prostredí „vonku“ – vo svete, ktorého je a bude dieťa súčasťou.

LITERATÚRA

- [1] BILTON, H. (2010): *Outdoor learning in the early years: management and innovation*. Oxon: Routledge. ISBN 0-415-45477-8.
- [2] BRODIN, JANE & LINDSTRAND, Peg. (2006): *Inclusion of children in outdoor education - Learning in Motion*. Report I. Stockholm No. 43, Stockholm Institute of Education, Child & Youth Science. Focus on the European Socrates project Learning in Motion (LIM) ISSN 1102-7967
- [3] BUBELÍNIOVÁ, M., a kol., (1999): *Premeny školy v prírode*. Bratislava: Iuventa. ISBN 80- 88893-46-1.

- [4] ENGLISH OUTDOOR COUNCIL. (2015): In: *High quality outdoor learning*. [online]. [cit. 15-04-2020]. Dostupné na: <https://www.englishoutdoorcouncil.org/wp-content/uploads/2049-High-quality-outdoor-learning-web-version.pdf>
- [5] FORD, P. (1986): *Outdoor education: Definition and philosophy*. [online]. [cit. 20-04-2020]. Dostupné na: <http://www.wilderdom.com/introduction/Ford1986OutdoorEducationDefinitionAndPhilosophy.html>
- [6] FRANC, D., ZOUNKOVÁ, D., MARTIN, A., (2007): *Učení zážitkem a hrou*. Praktická příručka instruktora. Brno: Computer Press. ISBN 978-80-251-1701-9.
- [7] HARTL, P., HARTLOVÁ, H. (2000): *Psychologický slovník*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-303-X.
- [8] HERINKOVÁ, E., (2017): *Outdoorové vzdelávanie má množstvo výhod. Využívate ich potenciál na vašich hodinách?* [on-line]. [cit. 2020-03-06]. Dostupné z: <https://eduworld.sk/cd/eliska-herinkova/3401/vyhody-outdooroveho-vzdelavania>
- [9] HRONÍK, F. (2006): *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1457-8.
- [10] NEILL, J. (2007): *Outward Bound*. In: *Education Research & Evaluation Center*. [online]. [cit. 26-05-2020]. Dostupné na: <http://www.wilderdom.com/obmain.html>
- [11] NEUMAN, J., a kol. (2000): *Turistika a sporty v přírodě*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-391-9.
- [12] PRIEST, S. (1986): *Redefining Outdoor Education: A Matter of Many Relationships*. In: *The Journal of Environmental Education*. Vol. 17, č. 3. s. 13 – 15. ISSN 0095-8964.
- [13] SOLL, K. (2015): *Risk, challenge and adventure in the early years*. London and New York: Routledge. ISBN 978-0-415-66740-1.
- [14] VOLKOVÁ, T. (2015): *Outdoorové aktivity vo výchove mimo vyučovania*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum. ISBN 978-80-565-1386-6.
- [15] YILDIRIM, G., AKAMCA, G. O. (2017): *The effect of outdoor learning activities on the development of preschool children*. In: *South African Journal of Education*. Vol. 37, č. 2. [online]. [cit. 30-05-2020]. Dostupné na: <http://www.sajournalofeducation.co.za/index.php/saje/article/view/1378/705>

KONTAKTNÉ INFORMÁCIE AUTORA:

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, Slovenská republika

e-mail: lucia.sepelakova@unipo.sk

UČITEL' V UMELECKOM
VZDELÁVANÍ

PROBLEMATIKA PROFESNÍ PŘÍPRAVY BUDOUČÍCH UČITELŮ VÝTVARNÉ VÝCHOVY

ISSUES OF VOCATIONAL TRAINING OF FUTURE ART TEACHERS

MARIE BAJNAROVÁ

Abstrakt: V centru zájmu tohoto příspěvku stojí řešení problémů spojených s profesní přípravou budoucích učitelů výtvarné výchovy. Profesní přípravu učitele vnímáme jako stále naléhavý kulturní závazek vůči naší společnosti. Pozornost je zaměřena na možnosti rozvoje psychodidaktických dovedností budoucích učitelů na PdF KVV OU v Ostravě. Zvláštní významy jsou připisovány souvislostem, ke kterým student učitelství v rámci své vysokoškolské přípravy dospívá během předmětu Teorie a didaktika výtvarné výchovy I+II. Mysl vysokoškolského studenta výtvarné výchovy je jedinečná tehdy, pokud je otevřená obsahům poznání uměleckého světa, umělecké tvorby a teoretickému studiu. Právě tyto faktory umožňují studentům získané poznatky transformovat do nových znalostí a nových rozsahů autentických profesních způsobilostí.

Klíčová slova: Profesní příprava budoucích učitelů, výtvarná výchova, model pedagogické přípravy, praxe.

Abstract: In the center of this article is the issue of professional training and learning of the future art teachers. The training of future art teachers is still an important commitment to our society. Attention is focused on the possibilities of developing psychodidactic skills of future teachers at PdF KVV OU in Ostrava. Special meanings are attributed to the contexts that the student of teaching reaches during the subject Theory and Didactics of Art Education I + II. The mind of a university student of art education is unique when it is open to the contents of knowledge of the art world, artistic creation and theoretical study. It is these factors that enable students to transform the acquired knowledge into new knowledge and new ranges of authentic professional competencies.

Key words: Vocational training of future art teachers, art education, model of pedagogical planning, practice.

ÚVOD

Příprava studentů učitelství výtvarné výchovy se zaměřením na vzdělávací a výchovné potřeby nejrůznějších typů a stupňů škol se v posledních letech stala jednou z diskutovaných otázek. Studenti se mají v rámci vysokoškolského studia kvalitně připravit na svou profesní roli a budoucí povolání. Výrazné postavení si vydobyla a v centru zájmu se ocitá psychodidaktika, která představuje jednu z dimenzí oborové didaktické přípravy těch, kteří se chtějí stát učiteli.

Ke zpřesnění odpovědí na otázky spojené s profesní přípravou učitelů výtvarné výchovy průběžně přispívají oborově-didaktické výzkumy a odborné diskuze, rovněž i vysokoškolská praxe, která je předmětem zájmu na mnohých pedagogických fakultách. K zásadním tématům, která můžeme označit jako ovlivňující faktory zkvalitnění výsledků studia učitelství výtvarné výchovy, řadíme především tematiku učení, výuky a vyučování.

Je nutné do středu těchto zájmových problematických polí zasadit dílčí kategorie, které rozvíjejí cílové předpoklady osobnostních a intelektuálních způsobilostí, ke kterým mají žáci a jejich učitelé (i studenti učitelství) dospět, tzn. výsledky a efekty perцепčního, senzomotorického, kognitivního a sociálního, neverbálního i verbálního učení, jejich aперcepční souvislosti (Slavík a kol. 2013).

Budoucí učitelé by měli dbát na rozvoj/seberozvoj v těchto oblastech:

- rozvoj zkušeností (praktické znalosti),
- rozvoj teoretických znalostí (uspořádané obsahy a významové porozumění budoucích učitelů),
- rozvoj rozumových a psychomotorických dovedností (díky kterým studenti učitelství
- uplatňují své receptivní, produktivní, praktické a teoretické předpoklady pro rozvíjení svého myšlení, prožívání a řešení nejrůznějších životních a profesních otázek).

1. PŘEDMĚT TEORIE A DIDAKTIKA VÝTVARNÉ

Následující text je zaměřený na vyučovací předmět Teorie a didaktika výtvarné výchovy I. + II., který je určen studentům v navazujícím magisterském typu studia:

- se specializací učitelství výtvarné výchovy pro 2. stupeň ZŠ,
- se specializací učitelství výtvarné výchovy pro ZUŠ a SŠ (SUŠ),
- se specializací učitelství výtvarné výchovy pro SŠ (2. obor).
- Přednáška 1 [hod./týd.], seminář 1 [hod./týd.].
- V rámci semináře je rovněž student seznamován s pedagogickou praxí, která je v navazujícím magisterském typu studiu povinná, jedná se o průběžnou praxi (1. ročník LS – 2 hod. náslechu a 6 hod. výstupů) a souvislou praxi (2. ročník ZS – 12 hod. praxe).

Zmíněný předmět směřuje k objasnění problému integrity psychodidaktické profesní přípravy učitelů jako celku, v širším kontextu s využitím specifických prostředků výtvarného vyjádření. Předmět představuje ucelený koncept specifických integrovaných programů rozvoje profesionality učitelů základního a středního vzdělávání s vazbou na obsahy a požadavky Rámcových vzdělávacích programů v České republice.

Předmět respektuje problém nižšího a vyššího sekundárního vzdělávání a rozvíjí způsobilost studentů ve vzdělávacím oboru Výtvarná výchova. Prostřednictvím tohoto předmětu má student možnost k zamýšlení se nad otázkami rozvoje osobnostních a sociálně-kulturních kompetencí žáků v předmětu Výtvarná výchova. Student si prohloubí znalosti z výtvarné výchovy, což mu umožní lepší přístup k sestavení a k promyšlení profesní přípravy na hodiny výtvarné výchovy.

Díky předmětu je student adekvátně připraven a aktivně vstupuje na průběžnou a souvislou praxi. Předpokládá se, že po absolvování tohoto předmětu a následných praxí studenti budou schopni využívat své prohloubené znalosti v profesní přípravě, realizaci a reflexi školních vzdělávacích programů, jejich obsahových struktur i organizačních podob.

Samotný předmět si klade za cíl u studentů:

- rozvíjet jejich psychodidaktické i profesně-kulturní kompetence,
- rozvíjet hlubší porozumění v komunikačním poli mezioborové problematiky,
- rozvíjet vnímání a uvědomování si sociálně-estetických účinků psychodidaktických situací na žáky a jejich učitele,
- prohloubit schopnosti autenticky, originálně, osobně i profesně se vyjádřit,

- pochopiť vyjadrení druhých ľudí a porozumieť pedagogickým situáciám,
- overovanie možnosti interpretácie otázok vzdelávania v sémiotických a sémantických súvislostiach.

2. POJETÍ PROFESNÍ PŘÍPRAVY BUDOUCÍCH UČITELŮ

Profesní příprava směřuje k tomu, aby student výtvarné výchovy zvládal učivo, které je hlavním nástrojem realizace cílů výtvarné výchovy dané kurikulárním dokumentem. Veškerá fakta související s výukou výtvarné výchovy student poznává během výtvarně teoretické přípravy a praxe. Praktická příprava na konkrétní vyučovací jednotku výtvarné výchovy je studentům předkládána se zaměřením na její jednotlivé roviny tak, aby student dokázal přemýšlet o veškerých komponentech edukačního procesu, ke kterým náleží:

- cíle edukace a její obsah,
- součinnost pedagoga a žáků,
- metody a organizační formy,
- didaktické prostředky a podmínky, za nichž se edukace realizuje (Skálková 2007).

Samotné plánování edukačních aktivit je velice obtížná činnost, při níž se uplatňují studentovy nabyté znalosti z výtvarného oboru (umělecké pole) a také znalosti didaktické. Didaktická znalost obsahu, která zasazuje do komplexní poznatkové báze, tvoří kategorie: vázané na obsah (znalosti obsahu, didaktické znalosti a znalosti kurikula), obecné principy řízení a organizace skupiny, znalosti o žákovi (a jeho charakteristika), znalosti o kontextech vzdělávání a jeho smyslu, cílech a hodnotách (Janík a kol. 2007).

Shulman (1987, In Janík a kol. 2007) rozčlenil cyklus pedagogického uvažování a jednání do několika fází, které jsou studentům ve výuce předkládány:

1. Porozumění (pedagog musí do hloubky rozumět předávanému obsahu).
2. Transformace (příprava, výběr a přizpůsobení učiva žákům, tzn. porozumění obsahu je nutné transformovat tak, aby byl pro žáky srozumitelný).

Během didaktické transformace se podle Shulmana odehrávají tyto kroky:

- příprava (kritická analýza a interpretace tématu, rozfázování cílů),
 - reprezentace (ve VV zde hraje roli volba námětu),
 - výběr nejlepších přístupů a strategií (organizace a řízení jednotky),
 - přizpůsobení obsahu cílové skupině (zohlednění specifik žáků, jejich potřeb, znalostí, věku, pohlaví, zájmů, dovedností aj.).
3. Vlastní vyučování.
 4. Hodnocení.
 5. Reflexe.
 6. Nové porozumění.

2.1 MODEL PEDAGOGICKÉHO PLÁNOVÁNÍ

Existuje celá řada modelů pedagogického plánování. Autoři Kalhous a kol. (2002) navrhuji klást si během tvorby přípravy na edukační proces tyto otázky (upraveno):

- Jaké cíle si kladu a čeho chci dosáhnout?
- Jakými prostředky chci cílů dosáhnout?
- Jaká zvláštní didaktická hlediska musím zohlednit?
- Jaké edukační možnosti se nabízejí?
- Jak zajistit organizaci vyučovací jednotky?
- Kolik času si vyžádají jednotlivé fáze vyučovací jednotky?
- Jak budu zjišťovat, zda došlo ke splnění cílů?

Příklad modelu pedagogického plánování: „Komplexní příprava na vzdělávací situaci ve výtvarném oboru“ – model využívaný pro souvislou praxi v navazujícím magisterském studiu pro obor učitelství výtvarné výchovy (upraveno, Sztablová a Cieslar, 2013):

KOMPLEXNÍ PŘÍPRAVA NA VZDĚLÁVACÍ SITUACI VE VÝTVARNÉM OBORU

1. Vzdělávací prostředí:

(Adresa školy, ročník, počet žáků ve skupině, délka výtvarného setkání).

2. Cíle vyučovací jednotky a její plánovaný vzdělávací obsah:

Přispět ke komplexnímu rozvoji osobnosti žáka s důrazem na jeho individualitu, identitu, komunikaci, na jeho rozvíjející se estetické, umělecké a badatelské postoje, a to ve vztahu ke světu přírody a kultury.

2.1 Učení:

2.1.1 Všesmyslové:

- S důrazem na vizuální nebo haptickou zkušenost s přírodou a kulturou.

2.1.2 Poznávací (kognitivní) cíle:

- S důrazem na obsahy a významy, které jsou skryté za tvarovými, světelnými, barevnými, lineárními, plošnými, prostorovými aj. charakteristikami jevů v kultuře, tzn. za znakovými systémy výtvarných sdělení vlastních a druhých lidí.
- Propojením nedeklarativního a deklarativního poznání, tzn.: Nedeklarativní – důraz na percepční vizuální výtvarnou zkušenost k řešení vizuálních problémů spojených s motorickou dovedností. Deklarativní – ve formě (sémantických) významových zkušeností, k nimž řadíme rozumové zkušenosti se znalostmi a fakty.
- Rozvoj citlivého výtvarného vnímání: citlivé vnímání tvarů, barev, světla, povrchů, kompozice atd., s důrazem na rozvoj citlivého přijímání prvků vizuálně obrazné řeči kulturních artefaktů, jejich obsahových souvislostí a forem.

2.1.3 Prožitkové cíle:

- S důrazem na prožívání, prožitky doprovázející výtvarnou expresivní tvorbu a seberealizaci a poznávání.

2.1.4 Volní (konativní) cíle:

- Ve vzťahu k výtvarnému praktickému a teoretickému poznaniu, výtvarnej tvorbe, sociálnych a kultúrnych súvislostí, následné transformácie do podmienok učenia žiakov vo výtvarnej výchove.
- Snaha výtvarne tvoriť.
- Verbálne a neverbálne sa vyjadrovať.
- Posilovanie vlastností poznávacích, studijných a osobných.
- Snaha o psychickú rovnováhu.
- Studovať dejiny vizuálnej kultúry a jej historické i súčasné obsahy.

2.1.5 Reč – vizuálna komunikácia:

- Prostredníctvom prvkov výtvarnej reči a jejich kompozícií rozvíjať vlastné schopnosti vizuálnej komunikácie v rámci originálnej vizuálnej tvorby.
- Rozvoj komunikácie verbálnej i neverbálnej, schopnosť výtvarného sdelenia a porozumenia inému autorovi. Celková kultivácia sociálnej komunikácie a využitia komunikácie pri vytváraní priaznivej atmosféry (Hazuková 1994).

2.1.6 Ďalšie motivačné ciele:

- Potreby výtvarne se seberealizovať, uplatňovať svoje zájmy, postoje k výtvarnej tvorbe a prúbžne študovať dejiny umenia.
- Rozvoj samostatného rozhodovania a výtvarnej seberealizácie.

2.1.7 Znalosti:

- Z oblasti dejín kultúry s dôrazom na vizuálnu kultúru vo vzťahu k prírode, estetike atď., získavanie nových teoretických a praktických dovedností.

3. TRANSFORMÁCIA OBSAHU DO JEDNOTLIVÝCH BODŮ:

3.1 Názov námety:

- Názov pre výtvarnú spracovanie úlohy.

3.2 Vzťah medzi obsahom a formou:

3.2.1 Rovina hľadania podoby vzťahu námety s formou, rovina imaginácie a myslenia a rovina recepcie hodnôt prírody a kultúry:

1. Rozvoj všesmyslového vnímania, vizuálnej pamäte, imaginatívnych aktivít, vizuálneho myslenia, dovedností vizuálneho vyjadrenia, napr. vizuálne-výtvarný (grafický, farebný, priestorový atď.) prepis zážitku, (fantazijné) predstavy, tvórcie myšlienky, riešenie problémov vymedzených námety a jeho významy.
2. Rozvoj umeleckej tvorby a komunikácie, výtvarného umenia ako experimentálnej praxe z hľadiska inovácie prostriedkov, obsahu a účinkov.
3. Dôraz na svetonázorové, náboženské, filozofické a vedeckotechnické zázemie historických slohových evropského kultúrneho okruhu. Vývoj umeleckých vyjadrovacích prostriedkov podstatných pre porozumenie aktuálnej obrazovej komunikácii.

3.3 Rovina činnosti:

- Vyjadriť sa vizuálnou formou, vo výtvarne-obraznom vyjadrení a jeho znakovom systéme.
- Dôraz na otvorený výtvarný prejav.

- Prezentovaná výtvarná technika.
- Pomůcky a organizování (týmování), tzn.: Jaké pomůcky budeme potřebovat a jak si časově rozvrhneme jednotlivé aktivity? Jak budou žáci rozvrženi do skupin?

4. ZPŮSOBY PROPOJENÍ OBSAHU EDUKACE S UMĚNÍM A KULTUROU:

4.1 Rovina znalostní ve vztahu k výtvarné kultuře:

- Rozvoj porozumění, pochopení a prožití obsahu a formy výrazových, estetických a uměleckých projevů, výrazových a estetických hodnot, rozvoj porozumění pojmům a jejich obsahům.

4.2 Sociální a kulturní hodnoty úkolu:

- Rovina sociální, hodnot a rekreační; rozvoj schopností tvořit s druhými lidmi, empaticky vnímat a řešit tvůrčí situace, hodnotit dílo ve skupině aj.
- Ctít jedinečnost projevu spolužáka, jeho city, vnímat jeho lidské hodnoty, chránit lidské, přírodní a kulturní hodnoty.

4.2.1 Rovina hodnot:

- Spočívá ve vnímání obrazů dobra a zla, lži a spravedlnosti, hledání pravdy a objevování její podoby ve vizuální kultuře aj., rovněž i ochrana duševního zdraví dítěte, snížená psychická zátěž aj.

4.2.2 Rovina znalostní ve vztahu k výtvarné kultuře:

- Rozvoj porozumění, pochopení a prožití obsahu a formy výrazových, estetických a uměleckých projevů, výrazových a estetických hodnot přírody a kultury, rozvoj porozumění pojmům a obsahům, a to v rámci znalostí z oblasti dějin kultury s důrazem na výtvarné umění a vizuální kulturu ve vztahu k přírodě a estetice aj.

4.2.3 Rovina rekreační:

- Snaha o psychickou rovnováhu a důraz na estetický prožitek.
- Radost z osobitého výtvarného vyjádření a ze své tvorby aj.

5. Postup řešení vzdělávací situace-vyučovací jednotky s průběžným časovým rozvrhem: (Vysvětlení)

5.1 Motivace:

- Jak bude motivace souviset s dosavadními zkušenostmi a znalostmi žáka?
- Jak upoutám pozornost žáků? Jak téma souvisí s tím, co se žáci již naučili?
- Jakou příležitost ke kritickému myšlení nebo k diskuzi téma nabízí?
- Co se konkrétně žáci naučí?
- Čemu mají porozumět?
- K čemu konkrétně jim to bude?

Fáze psychodidaktické situace:

(Vstupní motivace).

Zaměření psychodidaktické činnosti s důrazem na principy artefietického díla:

- Důraz na soustředění a upřímnost k sobě samému; formulace vlastních názorů a osobních zkušeností; rozvoj imaginace; rozvoj znalostí a myšlení atd.

5.2 Vyjasňování námětu, vstup do námětového pole a uchopení významu:

- Evokace: Jak žáky povedu k tomu, aby si sami stanovili cíle učení v návaznosti na vlastní potřeby?
- Uvědomění si významu: Jakým způsobem budou žáci zkoumat téma a jak budu sledovat, zda obsahu porozuměli?

Fáze psychodidaktické situace:

(Průběžná motivace a výtvarně-technické pokyny).

Zaměření psychodidaktické činnosti s důrazem na principy artefietického díla:

- Rozvoj představivosti; důraz na soustředěnost; rozvoj znalostí a výtvarného světa; rozvoj výtvarné citlivosti apod.

5.3 Samostatná práce (nebo kolektivní práce):

(Prostor pro kreativitu žáků).

Fáze psychodidaktické situace:

- Doplněno o průběžnou motivaci, výtvarně-estetické informace a výtvarně-technické pokyny.

Zaměření psychodidaktické činnosti s důrazem na principy artefietického díla:

- Rozvoj výtvarného myšlení; rozvoj představivosti a tvořivosti; rozvoj manipulace s výtvarnými materiály a nástroji; důraz na otevřený výtvarný projev a na výtvarné experimentování; popř. snaha o odstranění bloků z výtvarné tvorby apod.

5.4 Zevšeobecnění a hodnocení:

- Reflexe: Jak žáci použijí to, co se naučili, a jaký to má pro ně smysl?
- Závěr: K jakým závěrům mají žáci dospět?
- Po vyučování: Jaké další činnosti mohou být vyprovokovány a co by se měli žáci během dalšího vyučování naučit a pochopit? Čemu mají dále porozumět?

Fáze psychodidaktické situace:

(Závěrečná motivace).

Zaměření psychodidaktické činnosti s důrazem na principy artefietického díla:

- Setkání s uměleckým dílem a rozvoj znalostí; využití reflektivního dialogu; rozvoj komunikace, respektu pro odlišné vyjádření, tolerance; rozvoj komunikace a společného hodnocení; důraz na uvědomění si svého jedinečného vyjádření apod.

Poznámka k modelu pedagogického plánování s názvem „Komplexní příprava na vzdělávací situaci ve výtvarném oboru“: Výše nastíněná podoba písemné přípravy na vzdělávací situace ve výtvarné výchově je pro každodenní potřeby učitele velmi rozsáhlá, ale má sloužit ke strukturovanějšímu pohledu těch, kteří nastupují do souvislé praxe ve výtvarném oboru a rovněž mají vstoupit do hlubších vrstev těchto edukačních vztahů a událostí.

ZÁVĚR

Příspěvek pojednával o problému profesní přípravy učitelů výtvarné výchovy, o procesech učení a výuky, které nabízí předmět Teorie a didaktika výtvarné výchovy I+II na KVV PdF OU v Ostravě. Text vyzvedává důležité komponenty sloužící jako zásadní struktury, které mají studenti vstupující na praxi respektovat, stejně jako klíčové otázky podmiňující pochopení procesů učení v nabývání pregraduálních učitelských zkušeností. Rovněž

máme na mysli i kvalitu receptivity budúceho učiteľa v kontextu s jeho umeleckými a kreatívnymi dispozíciami k výtvarnej a didaktickej tvorbe. Na záver príspevku by nemelo byť opomenuto, že stať sa učiteľom výtvarnej výchovy predpokladá hlbší osobnostný, sociálny a kultúrny vybavenosť, a očakáva sa, že budúci učiteľ výtvarnej výchovy bude hlbšie premýšľať o uplatňovaní princípov umeleckej tvorby.

LITERATURA

- [1] Hazuková, H. (1994): *Příprava učitele na rozhodování ve výtvarné výchově*. Praha: PdF Univerzity Karlovy.
- [2] Janík, T. a kol. (2007): *Pedagogical content knowledge, nebo, Didaktická znalost obsahu?* Brno: Paido.
- [3] Kalhous, Z. a kol (2002): *Školní didaktika*. Praha: Portál.
- [4] Skálková, J. (2007): *Obecná didaktika: Vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada.
- [5] Slavík, J. a kol. (2013): *Tvorba jako způsob poznávání*. Praha: Karolinum.
- [6] Sztablová, D., Cieslar, M. (2013): *Proicio 1: Esteticko-sociální pojetí profesní přípravy učitelů v projektech*. Ostrava: OU v Ostravě.

KONTAKTNÍ INFORMACE AUTORA:

Mgr. et Mgr. BcA. Marie Bajnarová, Ph.D.

Katedra výtvarné výchovy, Pedagogická fakulta, Ostravská univerzita v Ostravě

Fráni Šrámka 3, Ostrava-Mariánské Hory, Česká republika

marie.bajnarova@osu.cz

UČITEĽ V UMELECKOM VZDELÁVANÍ

TEACHER IN ART EDUCATION

ALOJZ DRAHOŠ

Abstrakt: Na základe praxou overených výsledkov je stále silnejúci tlak na úpravu učebných osnov hlavne v primárnom vzdelávaní, do ktorého patria aj všetky kreatívne oblasti. Cieľom príspevku Učiteľ v umeleckom vzdelávaní je upriamiť pozornosť na postavenie, úlohu a poslanie učiteľa umeleckých predmetov, konkrétne výtvarnej výchovy v prostredí škôl s výtvarným zameraním. V širokom spektre vzdelávacích programov má nezastupiteľné miesto aj umelecká oblasť, prinajmenšom takisto ako napríklad akákoľvek iná vedná disciplína. Potrebnosť umeleckého vzdelávania je rovnako dôležitá pre podporu vytvárania vedomostnej platformy žiakov základných škôl podobne ako osvojovanie si iného učiva.

Kľúčové slová: umelecké vzdelávanie, výtvarná výchova, učiteľ výtvarnej výchovy, umenie, tvorivosť

Abstract: Based on proven results, there is an ever-increasing pressure to adjust the curriculum, especially in primary education, which also includes all creative areas. The aim of the article Teacher in Art Education is to draw attention to the position, role and mission of the teacher of art subjects, specifically art education in the environment of schools with an artistic focus. The artistic field also has an irreplaceable place in the wide range of educational programs, at least as well as, for example, any other scientific discipline. The need for arts education is just as important to support the creation of a knowledge platform for primary school pupils, similar to the acquisition of other subjects.

Key words: art education, visual art education, visual art education teacher, art, creativity

ÚVOD

O problematike postavenia učiteľa by sa dalo zoširoka hovoriť, ale našim zámerom je upriamiť pozornosť na postavenie učiteľa v jednej zo širokého spektra oblastí a to v *umeleckom vzdelávaní*.

V posledných rokoch prechádza naša spoločnosť veľkými zmenami. Dotýka sa to aj nastavenia hodnotového systému, smerovania a celkovej orientácie spoločnosti. V týchto meniacich sa podmienkach nadobúda úplne novú podobu aj vzdelávanie a v neposlednej miere aj pozícia či postavenie učiteľa. Postavenie učiteľa v *súčasnej postindustriálnej* spoločnosti sa však ešte stále dá považovať za nedocenené, i keď sa programovo vytvárajú lepšie a lepšie podmienky. Ideálny stav sa očakávať nedá. Určite by učiteľskému povolaniu prospelo, keby sa v spoločnosti postupne dostávalo aspoň na úroveň stredne hodnotenej pracovnej pozície v priemyselných a ekonomických odvetviach. Nikto nemá úmysel podceňovať alebo znevažovať vzdelanosť spoločnosti, od ktorej závisí v konečnom dôsledku jej progresívny rast a celková prosperita, ktorá by sa nedala uskutočňovať bez jej základného kameňa, ktorým je bezpochyby školstvo v celej svojej rozvinutej štruktúre. Samozrejme, že reálny dopad úrovne vzdelávania sa v spoločnosti odráža prostredníctvom výsledkov všetkých vedných a spoločenských odvetví. Zabúda sa však, že dosahovanie stále lepších a lepších výsledkov by bez štruktúry kvalitného širokospektrálneho vzdelávania bolo problematickejšie. Takisto sa zabúda na dôležitosť a významnú úlohu každodennej drobnej práce učiteľov na všetkých stupňoch vzdelávania školského systému. Častokrát sa neberie do úvahy, že vzdelanosť a vysoká odbornosť vo všetkých oblastiach spoločenských i hospodárskych aktivít by sa

ťažko na vysokej úrovni realizovala bez obetavej práce učiteľa, ktorá je samozrejme vždy nad rámec jeho povinností a má vo vzdelávacom systéme nezastupiteľné miesto. I napriek týmto skutočnostiam pedagóg musí v mnohých prípadoch hľadať aj alternatívne riešenia svojho existenčného pôsobenia, pretože okrem finančného podhodnotenia a s tým súvisiaceho mnohokrát aj dehonestovaného spoločenského postavenia, má právo na rovnaký plnohodnotný tvorivý rozvoj. Zaslúži si podmienky na svoju existenciu minimálne porovnateľné s podmienkami a postavením spoločensky uznávanějších a preferovanejších povolání.

Markantne sa to prejavilo po tieto dni, keď útlm v spoločnosti v dôsledku pandémie COVID-19 donútil najmä rodičov školopovinných detí, prehodnotiť svoj postoj k pozícii učiteľov, k ich dôležitému postaveniu vo vzdelávacom procese, keď mnohí rodičia stáli zo dňa na deň pred takmer neriešiteľným problémom ako svoje deti jednotlivé predmety učiť, ako im vysvetľovať nové učivo, ako preveriť ich poznatky a nadobudnuté vedomosti. Práve tieto dni potvrdili, akú dôležitú úlohu v spoločnosti učiteľia zohrávajú. Konfrontácia rodičov so vzniknutou situáciou ich v mnohých prípadoch priviedla k poznaniu, že úloha učiteľa pri vzdelávaní v akejkoľvek oblasti je nezameniteľná a dôležitá. Zaznamenali sme aj také poznatky, že odrazu rodičia zistili, čo všetko sa ich deti v škole učia a aké nenahraditeľné miesto v tomto procese učiteľia zastávajú.

O POTREBE VYUČOVANIA VÝTVARNEJ VÝCHOVY

Umelecké vzdelávanie je rovnako dôležité ako každé iné i keď nie vždy je v tomto prístupe zhoda. V plnej miere sa to vzťahuje aj na učiteľa v umeleckom vzdelávaní a môžeme povedať, že náročnosť takéhoto vzdelávania a jeho poslanie je vo veľkej miere odlišné aj od štandardných učiteľských postov na všetkých stupňoch vzdelávania. Pedagogické fakulty pripravujú fundovaných odborníkov v danej oblasti, ale z rôznych dôvodov (je predpoklad, že hlavne z ekonomických) absolventi hľadajú svoje uplatnenia v iných sférach. Aj z takého dôvodu ešte stále v praxi, hlavne na základných školách, absentujú profesionálne pripravení výtvarní pedagógovia. Podobne sa dá polemizovať s pretrvávajúcim názorom z minulosti, keď riaditelia základných škôl nepovažovali za veľmi dôležité alebo nevyhnutné mať v pedagogickom kolektíve aj kvalifikovaného odborníka v umeleckých oblastiach, zvlášť učiteľa výtvarnej výchovy. V extrémnych prípadoch tieto medzery mohol vykryť niekto z pedagogického kolektívu. Pri podobnom prístupe sa dá polemizovať aj o kvalite výučby. Myslíme si, že ako v minulosti, tak aj dnes, potreba umeleckého a estetického vzdelávania je veľmi dôležitá. Nemáme na mysli potrebu rozširovania umeleckých odborníkov v praxi, ale sme presvedčení o tom, že v širokom spektre vzdelávacích programov má nezastupiteľné miesto aj umelecká oblasť, prinajmenšom takisto ako napríklad akákoľvek iná vedná disciplína. Potrebnosť umeleckého vzdelávania je rovnako dôležitá pre podporu vytvárania vedomostnej základne žiakov podobne ako osvojovanie si iného učiva.

V dnešnej spoločnosti, označovanej za éru komunikácie, nadobúda estetická stránka života a s ňou spojená potreba umenia úplne iný rozmer. Mení sa podstata, funkcia i mnohostranná úloha umenia. Umenie svojim významom presahuje rámec „čisto“ estetickej tvorivej aktivity. Úlohou umenia v živote modernej spoločnosti v konečnom dôsledku nie je uspokojovanie materiálnych, ale duchovných potrieb človeka. Jeho poslaním je prinášať ľuďom radosť a skrášľiť všednosť života. Umenie má ambíciu vstúpiť do existencie človeka a utvoriť v ňom priestor pre iný, krajší pohľad na svet. Umenie nás obklopuje prakticky všade, kde sa pohybujeme, kde

žijeme. Nie vždy si to uvedomujeme, ale skoro vždy na nás minimálne podvedome vplýva, viac či menej nás aj ovplyvňuje. Preto je nutné, neustále si potrebu umenia aj v dnešnej dobe pripomínať a uvedomovať. Vplyv médií (rozhlas, televízia, tlač, reklama, internet), ale aj zvýšený turizmus a iné prednosti tejto doby, manipulujú vo veľkom s vkusom ľudí, vnucujú im svoju predstavu krásy, hodnôt, potrieb a šťastia. Je dôležité vedieť sa v tejto spleti zorientovať. Aj v tom má nezastupiteľné miesto a úlohu umenie, o ktorom prostredníctvom pedagóga s umeleckým vzdelaním sa dozvedajú žiaci na výtvarnej, hudobnej či estetickej výchove.

Výtvarná výchova ako vyučovací predmet patrí do systému umeleckej výchovy a umeleckého vzdelávania. Má viaceré zvláštnosti, ktoré ju odlišujú od ostatných vyučovacích predmetov na školách, kde sa vyučuje. Rovnako odlišné sú aj nároky na osobnosť pedagóga ako aj na jeho pripravenosť a spôsobilosť výtvarnú výchovu vyučovať.

Výtvarná výchova je predmet, v rámci ktorého žiaci prostredníctvom praktickej výtvarnej činnosti získavajú skúsenosti a poznatky o svete, o výtvarnom umení a vizuálnej kultúre, ale najmä sú vychovávaní k tvorivosti, k hľadaniu vlastných riešení, k svojbytnému a originálnemu vyjadrovaniu. Učí deti pozerať na svet okolo seba, vnímať ho všetkými zmyslami, spoznať jazyk vizuálnych umení (naučiť sa svojimi obrázkami – výtvarnými znakmi – hovoriť), ale súčasne aj osobne zažiť procesy výtvarného umenia a porozumieť výtvarným artefaktom. Takto intenzívne a cez osobnú skúsenosť neuvádza žiaka do sveta kultúry žiaden iný predmet. Dôležitým faktorom je bohatosť procesov, spôsobov tvorby a overovania vizuálnych znakov vo výtvarnom umení. Ak tieto postupy aplikujeme do edukačného procesu, dávajú možnosť podstatne rozvinúť vyjadrovacie a duševné schopnosti žiaka. Tieto výchovné možnosti výtvarného umenia neboli doteraz dostatočne pochopené.

Nová koncepcia vyučovania výtvarnej výchovy v ZŠ zahŕňa už aj také dôležité oblasti, akými sú film (video), architektúra, fotografia, dizajn, reklama a elektronická tvorba obrazu. V učebných osnovách má svoje miesto aj aktívna spolupráca s galériami a múzeami, poznávania tradície, súčasného diania v umení, regionálnych špecifik a využitie techník tradičných remesiel.

Napriek tomu však v základnom školstve ešte aj dnes stále neúmerne prevažuje vzdelávacia funkcia školy (a v rámci nej pasívne odovzdávanie niekedy nadbytočných informácií žiakom) nad funkciou výchovnou a rozvíjajúcou. Veľká prednosť demokratického školstva: slobodný výber metód vyučovania spôsobuje mnohým učiteľom skôr problémy a starosti, než radosť z nových perspektív sebarealizácie.

Výchovno-vzdelávací proces a výučba výtvarnej výchovy na školách rôzneho zamerania nie je už dosť dlhé obdobie v najlepšom stave a stretáva sa s analogickými problémami, ako sme uviedli. Najhoršia situácia vo vyučovaní výtvarnej výchovy je na základných školách. V rámci základného vzdelania a všeobecného rozhľadu by mala byť prinajmenšom rovnocenná ostatným štandardným predmetom ako napr. matematika, zemepis, dejepis, prírodopis a iné. Argument, že nie každý absolvent základnej školy bude pri pokračovaní v stredoškolskom vzdelávaní potrebovať aj výtvarné vzdelanie, neobstojí. Mohli by sme použiť protiargument, že tiež nie každý pri pokračovaní v štúdiu bude potrebovať napr. predmety ako je matematika, fyzika, ale aj zemepis, dejepis, prírodopis. Ani tento protiargument v danej dobe neobstojí. Matematika sa vyučuje na všetkých stredných školách minimálne dva roky. Nemáme v záujme útočiť na jej potrebnosť, skôr naopak. Tak ako každý

potrebuje matematiku bez ohľadu na to, čo bude ďalej študovať, potrebuje aj kvalitnú výtvarnú výchovu súbežne s estetickou výchovou, aj keď nebude vo svojej ďalšej špecializácii tieto predmety v konkrétnej podobe potrebovať. K rovnomernému a vyváženému rozvoju osobnosti ako takej, výtvarná výchova zo všeobecného hľadiska môže byť len prínosom. Možno argumentovať, že človek sa kultúrne vzdeláva, zdokonaľuje prostredníctvom médií, návštevou kina, divadla, koncertov, výstav a účasťou na iných kultúrnych aktivitách a že je to dostačujúce. Je pravdou, že tieto kultúrne aktivity obohacujú človeka aj jeho duchovno, ale absenciu aktívneho prístupu v tvorivom procese plne nenahradia. Práve takýto tvorivý prístup by mohol byť k dispozícii celoplošne na hodinách výtvarnej výchovy alebo estetickej výchovy na rôznych stupňoch štúdia. Je len na škodu veci, že situácia v základnom a strednom školstve je málo naklonená vyučovaniu výtvarnej výchovy a nezaznamenáva výrazný kvalitatívny vzostup. Skôr naopak, i na najnižších stupňoch základnej školy je priestor na výtvarnú výchovu čoraz menší. Výtvarná výchova a výtvarná tvorba patria k tým činnostiam, ktoré majú možnosť pripraviť mladého človeka už od útleho detstva na jeho kultúrnu budúcnosť. Ak chceme v mládeži vypestovať vzťah k umeniu, je veľmi dôležité začať práve takými oblasťami, ktoré sú im prístupné a blízke už v detstve. A výtvarná tvorba do tejto oblasti nepochybne spadá. Na základe nepochopenia výtvarnej činnosti v ranom vývojovom období detí sa buduje v našej spoločnosti taká vzdelávacia štruktúra, ktorá vytláča výchovné predmety (výtvarnú výchovu, estetickú výchovu, ale aj hudobnú výchovu) na okraj záujmov. Rovnako na strednom stupni škôl, ktorý je z vývojového hľadiska (15 – 18 rokov) mimoriadne dôležitý pre vytváranie kladných postojov k životu, umelecké výchovy absentujú. Práve v tomto vývoji štádia je mladý človek atakovaný prílivom toku informácií prostredníctvom silných a vplyvných médií ako sú internet, film, televízia, časopisy, vydávajúcich sa za „umenie“ a všemožne pôsobiacich na ich vkus. Estetická výchova i výtvarná výchova by mohli byť priestorom na korekciu náhľadov stredoškôľakov na krásno, dobro a na tvorbu pozitívnej hodnotovej orientácie.

Výchova tvorivej osobnosti žiaka vo vyučovaní výtvarnej výchovy, ktorú realizuje vo vyučovacom procese učiteľ, využívajúc pritom tvorivé metódy práce, je dnes neodmysliteľnou súčasťou prebiehajúceho procesu humanizácie a demokratizácie nášho školského systému. Pojem kreativita a kreatívny sa stali kľúčovými termínmi súčasnej pedagogickej teórie i praxe. Sú to základné osobnostné predpoklady profesijnej úspešnosti učiteľa. Je len na ňom, ako dokáže funkčne aplikovať poznatky teórie tvorivosti vo vyučovaní.

V súčasnosti sme svedkami umeleckej explózie vo všetkých jej formách. V širokej spleti umeleckých aktivít, ktoré sa nás priamo dotýkajú, je kvalitatívna hodnota umenia veľmi rozdielna, mnohokrát kolísavá. Nemôžeme ešte hovoriť o všeobecne platnom vykryštalizovaní uznávaných kvalít umenia súčasnej doby. Určite k takému kroku spoločnosť časom dospeje. Nie je predpoklad, že každý jedinec bude okolo seba hľadať umelecké hodnoty. Nikdy to tak ani nebolo. V prvom rade venuje svoju pozornosť zabezpečeniu hmotných a ekonomickým potrieb, ktoré ho reálne ovplyvňujú a je od nich závislý. Dovoľme si tvrdiť, že umenie ako také nikomu neublíži, skôr naopak, dokáže dávať každému vnímavému jedincovi priestor na zamyslenie. Zamyslenie môže mať rôzne formy, polohy aj dôsledky. Ak sa umelecký výtvor dotkne nevnímavého jedinca, asi to nebude mať pre neho žiaden význam. Ale naopak, ak budeme hovoriť o vnímavom subjekte, môže ho pozitívne ovplyvniť, možno nasmerovať na celkom odlišné riešenia a rozhodnutia, aké by urobil bez takého vplyvu. Tým chceme povedať, že umenie

disponuje nedefinovaným dosahom na človeka, ktorý ho môže spolu s racionom vedome alebo podvedome pozitívne posúvať v akejkoľvek oblasti jeho činnosti. Sme presvedčení aj o tom, že umenie môže vnieť do myslenia každého človeka, pri vedomom alebo aj podvedomom vnímaní, ľudský rozmer. V mnohých prípadoch sme však svedkami skutočností, keď aj veľmi kvalitným odborníkom, vzdelaným ľuďom, takýto rozmer často chýba, s čím sa mnohokrát aj v živote stretávame.

II TVORIVOSŤ

Potreba umenia, na ktoré sa odvolávame, je nerozlučne spätá s tvorivosťou. Tvorivosť nenachádzame len v umelecky orientovaných aktivitách, ale tvorivosť je potrebná v každej činnosti ľudskej bytosti. Bez tvorivého myslenia by nefungovali rôzne spoločenské zoskupenia, korporácie, národné a nadnárodné spoločnosti, ale ani bežné každodenné jednoduché ľudské rozhodnutia. Väčšina ľudí spája tvorivosť, bez skúmania a hlbšieho zamyslenia sa, len s umením. Je to vo verejnosti rozšírený, ale v zásade zúžený pohľad na tento problém. V našom prípade máme zámer poukázať na tvorivosť v zúženom pohľade, konkrétnejšie na tvorivosť vo vizuálnom umení. Študent, žiak akejkoľvek umelecky zameranej školy, alebo ten, ktorý chce úlohu alebo vlastný vymyslený projekt aj realizovať, teda chce vytvoriť výtvarné dielko, pristupuje k tomu cielene alebo intuitívne. Cieľ môže byť stanovený konkrétnym školským zadáním, vlastným, jasným alebo aj imaginárnym zámerom. Keď potenciálny tvorca nie je patrične pripravený, jeho výsledok nemusí prekročiť profesionálnu úroveň. Je veľký predpoklad, že sa dopracuje k zmätočnému alebo amatérskemu výstupu. Vo výnimočných prípadoch ju však môže dosiahnuť.

V tejto súvislosti môžeme uvažovať aj o prirodzenej danosti a tvorivej dispozícii jednotlivca. S tvorivosťou je spájaná individuálna dispozícia – talent pre určitú oblasť alebo jeho opak, indispozícia. Je známe, že ten, kto je obdarený talentom, má predpoklad aj úspešnej tvorivej činnosti. Samozrejme talent sám osebe nie je dostačujúci. Ten, kto je obdarený talentom, musí na sebe pracovať a svoju danú dispozíciu rozvíjať. V prípadoch talentovanej osobnosti v školskom kolektíve zvyčajne taký študent zažiarí v jeho tvorivých rozletoch medzi spolužiakmi a ostatní ho len veľmi ťažko dobehnú. Ak sa talentovaný študent v tvorbe nezdokonaľuje, nevzdeláva, začína zaostávať sám za sebou, môže to smerovať k tvorivému opakovaniu, úpadku alebo maniere. Postupne ho môžu slabší kolegovia dobehnúť, ak nie aj predbehnúť. Z toho vyplýva, že talent je dar, ktorý treba rozvíjať a zdokonaľovať. Na druhej strane, aj študent, ktorý nedisponuje takým darom, má šancu najmä v tvorivom kolektíve prostredníctvom svojej usilovnej prípravy a dôsledného štúdia v zvolenej oblasti dosiahnuť výsledky vo svojej tvorbe na úrovni talentovaného kolegu. Ešte stále platí, že talent je 1% inšpirácie a 99% potu.

Tvorba a tvorivosť sú výsostne intímnu záležitosťou jedinca alebo tvorivej skupiny autorov. Vzrušujúca je aj tým, že nikdy nie je jednoznačné, aký výsledok sa dosiahne, i keď je presne stanovený cieľ. Tvorba v umeleckej oblasti sa nedá nanútiť. Autor by mal byť pre svoj zámer zapálený, mal by ho počas tvorivého procesu zdokonaľovať, korigovať a posúvať dopredu. Narába s výrazovými prostriedkami, ktoré sám triedi, pridáva, vylučuje a tiež hľadá nové neštandardné aj expresívne formy, vhodné na uplatnenie vo svojich výtvarných výpovediach.

Nás zaujíma štandardný tvorivý proces pod vedením výtvarného pedagóga hlavne v prostredí škôl s výtvarným zameraním, prípadne tvorivý proces začínajúcich autorov vo vizuálnych umeleckých oblastiach. Ak sa konkrétny alebo fiktívny tvorivý zámer má uskutočniť na profesionálnej úrovni, mal by byť tvorca vybavený potrebnými teoretickými informáciami, ktoré má overené aj v praxi. Keďže bude vybavený aj potrebnými reáliami, je málo pravdepodobné, že sa pri tvorbe vždy presne riadi konkrétnymi teoretickými analýzami, tie musí mať minimálne vo svojom podvedomí. Tvorba a tvorivosť môžu byť aj spontánne. Intuícia, originalita, nápad a myšlienka v nich zohrávajú dôležitú úlohu, ktorá sama osebe nezaručuje úspešný výsledok, ale vnáša do procesu potrebné napätie. Je to dôležité hlavne preto, aby výsledok – umelecké dielo – nenechalo konzumenta bez povšimnutia. Aj na takomto prístupe sa dá ilustrovať dôležitosť pedagóga. Prax prináša veľa príkladov a podobných kreatívnych činností, pri ktorých zohráva významnú a nezastupiteľnú úlohu aj výtvarný pedagóg.

POUŽITÁ LITERATÚRA:

- [7] Bergerová, X.-Drahoš, A.-Kmeť, M.: 2019. *O výtvarnej výchove*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave. ISBN 978-80-22-04757-0.
- [8] Drahoš, A.: 2004. *Nové princípy a špecifiká výučby sochárskych disciplín na školách s výtvarným zameraním*. Dizertačná práca.
- [9] Lokšová, I., 1999: *Učiteľská profesia a tvorivosť*.
<http://alfa.pedf.cuni.cz/svi/vydavatelstvi/ucitel/ref/loksova.html>
- [10] Manicová, E.: 2004. *Koncepcia umeleckého vzdelávania v Slovenskej republike*. Bratislava. ŠPÚ (rkp)
- [11] Zelina, M. – Zelinová, M: 1990. *Rozvoj tvorivosti detí a mládeže*. Bratislava: SPN. ISBN 80-08-000442-8.

KONTAKTNÉ INFORMÁCIE AUTORA:

akad. soch. Alojz Drahoš, PhD.

Pedagogická fakulta UK Bratislava, Katedra výtvarnej výchovy

Račianska 59, 813 34 Bratislava, Slovenská republika

tel.: +421 2 9015 9218, e-mail: drahos@fedu.uniba.sk

PORTFÓLIO AKO NÁSTROJ PODPORY SEBAHODNOTENIA A MOTIVÁCIE ŽIAKOV

*PORTFOLIO USED AS A TOOL SUPPORTING THE SELF-ASSESSMENT
AND THE MOTIVATION OF STUDENTS*

KATARÍNA IVANOVÁ

Abstrakt: Predložený príspevok popisuje možnosti uplatnenia inovatívnej metódy hodnotenia žiakov - portfóliom. Portfólio, ako nástroj podpory motivácie a sebahodnotenia žiakov je efektívna vyučovacia metóda na stredných školách umeleckého typu. Návrh riešenia v sebe zahŕňa modernú koncepciu vyučovacieho procesu - problémové vyučovanie. Ktoré je vedené formou portfólia a hodnotené metódou portfóliového hodnotenia. Popisuje praktické skúsenosti s prácou so žiackym portfóliom a vplyv na motiváciu a sebahodnotenie žiakov.

Kľúčové slová: portfólio, portfóliové hodnotenie, motivácia, sebahodnotenie žiakov.

Abstract: In the following article we discuss the options of the application of one of the innovative methods used to evaluate students - portfolio. Portfolio used as a tool supporting the self-assessment and motivation is the effective teaching method at the art high schools. The basic aim includes the modern concept of teaching process – problematic teaching. This is guided by portfolio and evaluated by portfolio evaluation. We discuss our experiences with student's portfolio and its effect on the motivation and selfassessment of the students.

Key words: portfolio, portfolio evaluation, motivation, students' self-assessment.

ÚVOD

Hodnotenie žiaka v umeleckých a odborných vyučovacích predmetoch si vyžaduje osobný, diferencovaný prístup. Nie sú to predmety s memorovaním učiva, ale ide o kombináciu nadobudnutých vedomostí a získanie nových zručností. Aj keď každý žiak je jedinečný, cieľom je priviesť ho k originálnemu umeleckému prejavu. „Kvalita hodnotenia je jedným z kľúčových predpokladov úspešného priebehu a uspokojivých výsledkov ktorejkoľvek výtvarnej aktivity. Kompetentné hodnotenie motivuje žiaka, stimuluje jeho záujem o aktivitu a usmerňuje jeho ďalší vývoj“ (2010, Šupšáková).

PORTFÓLIO – INOVATÍVNY KONCEPT HODNOTENIA

Portfólio je inovatívny spôsob práce v škole a inovatívny koncept hodnotenia výkonov žiakov. Pre dosiahnutie pedagogických cieľov odhaľuje nové spôsoby ich dosiahnutia. Umožňuje učiteľovi a žiakovi hodnotiť silné a slabé stránky a umožňuje pozorovať výkony z perspektívy vývoja v čase. **Žiacke portfólio** rozvíja a reflektuje na vedomosti a zručnosti žiaka komplexne a v dlhšom časovom kontexte. Podľa Vranaiovej „záujem, ktorý reformná pedagogika venovala portfóliu, vychádza predovšetkým z multifunkčnosti, ktorá je portfóliu pripisovaná: portfólio môže byť súčasne nástrojom vyučovania a učenia sa a zároveň nástrojom sebahodnotenia (spája učenie sa a vyučovanie s hodnotením, resp. sebahodnotením)“ (Vranaiová 2014, str. 9).

Hlavný význam portfólia pre žiaka je v rozvíjaní sebahodnotenia a hodnotenia vlastnej práce, sebareflexia, samostatnosť v učení, rozvoj sa kritické myslenie, zodpovednosť za svoje učenie, získanie nových znalostí a zručností v jednotlivých predmetoch. Portfólio je dôležitým nástrojom komunikácie medzi spolužiakmi, medzi učiteľom a žiakom, nástrojom motivácie k učeniu a k napredovaniu, k tvorbe vlastných plánov. Samotné portfólio ako výsledný produkt nie je až tak dôležitý. Učitelia by sa mali sústrediť na proces učenia sa pomocou portfólia. Podľa Vranaiovej „práca s portfóliom je namierená na kontinuálny rozhovor o kvalite pokroku v učení a o deklarovaných výsledkoch pri maximálnej transparentnosti a participácii medzi učiacim sa a vyučujúcim. Ide o komunikáciu o výkone a kritériách, na základe ktorých bol tento výkon dosiahnutý. Na základe týchto skutočností môže byť práca s portfóliom využitá ako motor na ďalší rozvoj edukácie“ (Vranaiová 2014, s. 10).

Musíme rozlišovať termíny portfólio a hodnotenie portfóliom. „Žiacke portfólio je súbor prác žiaka zhromaždených za účelom jeho hodnotenia“ (Gavora 2015, s. 162). Portfólio je nástroj, ktorý využívame pri hodnotení. Hodnotenie portfólia je metóda hodnotenia, využívajúca práve portfólio žiaka na pozorovanie jeho napredovania, jeho výsledkov učenia sa a na následné hodnotenie.

Učitelia nemáme k dispozícii konkrétny ani univerzálny návod, metodiku ako tvoriť, pracovať s portfóliom a ako ho hodnotiť. Použitie portfólia by malo vychádzať z toho, čo má učiteľ v úmysle dosiahnuť, aký má cieľ. Nakoľko bez cieľov je portfólio iba zložka žiackych prác. Úlohou učiteľa je, aby prostredníctvom reflexie vytvoril vzdelávací plán, určil cieľ, obsah, pravidlá vytvárania, kritériá prezentácie, kritériá hodnotenia portfólia.

„Portfóliové hodnotenie žiaka je zdrojom informácií o vývinovej úrovni a osobitostiach žiaka, pričom plní nasledujúce funkcie hodnotenia:“ archivačnú, dokumentačnú, diagnostickú, regulačnú, motivačnú, poznávaciu, sociálno-komunikačnú, autoregulačnú (Porubský 2001, In: Tomášková 2015, s. 27).

Poznáme niekoľko **druhov portfólií, ktoré sa líšia svojím účelom a formou**. Ale v podstate je to stále súbor dlhodobo zhromažďovaných údajov o výkone žiaka. Podľa Košťálovej sa portfólia môžu líšiť: podľa účelu, podľa typu položiek, podľa toho kto vyberá ukážky, kto hodnotí, podľa obsahu a cieľa a podľa funkcie (Košťálová a kol. 2012, s.112-114).

Pracovné portfólio je základný a najčastejšie používaný typ. Jeho funkcia je najmä informačná. Obsahuje veľké množstvo materiálov: doklady o vývoji písomného diela; dokumenty o konzultácii učiteľa so žiakom; doklady o priebehu projektu (včítane záverečnej správy); výtvarné diela; materiály dokumentujúce postupné zvládnutie určitej pracovnej metódy, postup práce; ukážky riešenia problémových úloh. Pracovné portfólio, umožňuje prepojiť hodnotenie s učením sa. (Košťálová a kol. 2012, s. 115).

Podľa Košťálovej **dokumentačné portfólio** v porovnaní s pracovným obsahuje len niektoré práce, tie, ktoré dokladujú postupné zlepšovanie žiaka vo vopred stanovených cieľoch. Vzniká vtedy, ak sa uzatvára určitá etapa učenia sa žiaka. Pri konzultácii dokumentačného portfólia prebieha sumatívne hodnotenie práce žiaka (Košťálová a kol. 2012, s. 115).

Predmetové portfólio bude vytvárané na vybranom vyučovacom predmete. V priebehu dlhšieho časového obdobia je možné ho členiť na určité časti, napr. podľa tematických celkov. Po uplynutí určitého obdobia prebehne sumatívne hodnotenie jednotlivých/všetkých častí (Košťálová a kol. 2012, s. 120).

V portfóliu zručností žiaci zhromažďujú všetky doklady, ktoré zachytávajú ich postupný vývoj kompetencií napr. riešenia problémov (Košťálová a kol. 2012, s. 121).

Projektové portfólio je typ portfólia, v ktorom žiaci zhromažďujú informácie, podklady, podporné materiály k správne riešeniu, návrhy riešenia, výsledné riešenie, jej anotáciu, dokumentáciu, vizualizácie a prezentáciu navrhnutého projektu (Košťálová, 2012, s. 121).

Účelom **reprezentačného portfólia** je ukázať to najlepšie, čo žiak dokázal. Obsahuje iba konečné produkty, napr. najlepšie slohové práce. Má sumatívny účel. Takéto portfólio má vopred určené časti a hodnotenie prebieha podľa vopred stanovených kritérií (Košťálová a kol. 2012, s. 121).

Portfólia by mali obsahovať sebahodnotiace dotazníky, v ktorých žiaci vyhodnocujú vlastné pokroky v sledovaných zručnostiach a hodnotenie učiteľa.

Priebeh vzdelávania na stredných umeleckých školách má svoje špecifiká a rôzne podoby. Aby vyučovací proces prebehol podľa plánov a, aby boli naplnené ciele práce s portfóliom, je nutné poznať fázy práce s portfóliom. **Špirálový model práce s portfóliom zahŕňa:** zavedenie portfólia; vytváranie zbierky; skladanie a štruktúrovanie zbierky; vedenie dialógu; prezentácia portfólia, spolupráca s rodičmi a odborníkmi; hodnotenie portfólia a evalvácia procesov učenia sa; uzavretie portfólia (Kanton 2011, In: Vranaiová 2014, s. 37).

Zavedenie portfólia. Podľa Wieden–Bischof-Schallhart zavedenie portfólia si vyžaduje niekoľko zásadných krokov, ktoré je potrebné si vytýčiť:

- stanovenie cieľov, ktoré budú sledované pri práci s portfóliom,
- písomné stanovenie základných podmienok, ktoré uľahčujú prácu s portfóliom,
- ciele a podmienky prejednať so žiakmi (Wieden–Bischof-Schallhart 2007, In: Vranaiová 2014, s. 38).

Vytváranie zbierky. Do portfólia žiaci umiestňujú všetky podklady, svoje produkty a dokumenty, ktoré potvrdzujú vývoj a finálne riešenie práce. Obsah portfólia je závislé od typu portfólia.

Skladanie a štruktúrovanie zbierky. Všetky portfólia by mali byť tvorené podľa určitého poriadku, štruktúry a v chronologickom usporiadaní. Štruktúrovanie portfólia môže byť: podľa vzdelávacích oblastí, podľa tematických okruhov, podľa vyučovacích predmetov, podľa typu úloh, podľa chronologického vývoja projektu, problémovej úlohy.

Vedenie dialógu. Pri práci s portfóliom je veľmi dôležité viesť so žiakom konštruktívny rozhovor a využiť preň každú príležitosť. Žiak v ňom môže rozprávať, formulovať svoje názory, pocity, opísať kontext svojej práce, vyjadriť svoj postoj, hodnotiť. Dialóg vedieme vo všetkých fázach. Podstatný je v úvodnej fáze, pretože z neho učiteľ rozpozná, do akej miery žiaci pochopili podstatu portfólia a prácu s ním. Žiaci sa túto zručnosť postupne učia. Na základe dialógu žiaci môžu hľadať ďalšie možnosti k zlepšeniu sa.

Prezentácia portfólia. Môže mať rôzne formy: zostavenie prezentačného portfólia, multimedialne CD s vybranými materiálmi, prezentácia prác žiakov prostredníctvom výstavy, digitálna prezentácia vybraných prác žiaka alebo riešenia projektu, dokumentačný plagát (ktorý zachytáva riešenie projektu alebo problémovej úlohy).

Hodnotenie portfólia a evalvácia procesov učenia sa. Žiacke portfólio slúži na priebežné, sumatívne formálne alebo neformálne hodnotenie výkonu žiaka. Pre sumatívne hodnotenie sa najčastejšie používa reprezentačné a dokumentačné portfólio. Formálne hodnotiť je možné zvlášť pracovné a dokumentačné portfólio. Učiteľ a žiak hodnotia slovne aj písomne. V rámci hodnotenia sa žiak hodnotí sám – sebahodnotenie. Učiteľ môže doplniť komentár podpornými otázkami. Vďaka individuálnej vzťahovej normy učiteľ zameriava pozornosť žiaka na radosť z jeho individuálneho pokroku. Je dôležité, aby sa aj žiak zúčastnil hodnotenia práce, portfólia.

Uzavretie portfólia. Portfólio by sa malo uzavrieť, ak žiak ukončí určitý stupeň vzdelávania alebo ukončí väčší projekt, problémovú úlohu. Učiteľ musí byť dôsledný, aby každá časť bola správne hodnotená a spracovaná. Uzavretie portfólia spravidla prebieha pri poslednom hodnotiacom rozhovore. Užitočné je, ak učiteľ písomne zhrnie rozvoj žiaka a hodnotenie výkonu žiaka. Uzavretie portfólia a jeho odovzdanie žiakovi prebieha stále formou dialógu.

MOTIVÁCIA S PORTFÓLIOM

„Všetky moderné kompetencie vyučovacieho procesu sa zhodujú na tom, že žiak musí byť vo vyučovacom procese motivovaný a aktívny, že je nevyhnutné odstrániť pasivitu žiakov, typickú pre tradičné vyučovanie. Treba dosiahnuť, aby žiak poznatky hľadal, objavoval samostatnou, aktívnou, uvedomelou a tvorivou učebno-poznávacou činnosťou, pri riadiacej a usmerňujúcej úlohe učiteľa. Prvým predpokladom na dosiahnutie tejto požiadavky je motivácia žiakov“ (Turek 2014, s. 164).

Koncepcia práce s portfóliom a portfóliového hodnotenia umožňuje vzdelávací proces prispôbiť vzhľadom na vekové a individuálne osobitosti žiakov a motivovať všetkých žiakov, aj žiakov so slabším prospechom, neprospeievajúcich žiakov i žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Portfólio zvyšuje motiváciu k učeniu (automotivácia), schopnosť efektívne sa učiť, riadiť svoje učenie (autoregulácie učenia sa žiaka) a sebavedomie žiaka.

Výhody práce s portfóliom vidíme najmä v tom, že „umožňuje posudzovať žiacke vedomosti a zručnosti komplexne a dlhodobo, spája formatívne a sumatívne hodnotenie, pomáha vytvoriť si podrobný obraz o žiakových silných a slabých stránkach, podporuje zapojenie žiaka do plánovania a hodnotenia svojho učenia. Čím žiak preberá väčšiu zodpovednosť za vlastné vzdelávanie a zvyšuje svoju motiváciu k učeniu sa“ (Vranaiová 2014, s. 24).

Určite platí, že učenie je oveľa efektívnejšie, ak má žiak vnútornú motiváciu a ak sa učí preto, že má z učenia radosť. Navodenie a udržanie vnútornej motivácie žiakov ponúka koncepcia práce s portfóliom a portfóliové hodnotenie. Koncepcia okrem už spomínaných výhod ponúka žiakovi aj príležitosť prezentovať svoju prácu a seba samého. Je nástrojom diskusie medzi žiakom, učiteľom, spolužiakmi a rodičmi. Z perspektívy žiaka je silným

motivačným činiteľom, pretože žiak ako autor svojich prác (umeleckých diel) v portfóliu môže sledovať svoje napredovanie a tešiť sa z neho.

Z perspektívy učiteľa je portfólio jednoduchý a jasný spôsob dokumentovania vývoja učenia sa žiaka, učiteľ lepšie chápe stratégie učenia sa žiaka, dokáže diagnostikovať silné a slabé stránky žiaka, umožňuje voliť optimálne postupy práce so žiakom, získať obraz o svojej práci a pohľad na naplnenie stanovených cieľov.

SEBAHODNOTENIE POMOCOU PORTFÓLIA

Hodnotenie portfólia má za cieľ zachytiť vývoj, pokrok žiaka a premeny za určité časové obdobie, demonštruje učenie sa žiaka a jeho úspechy v danej oblasti. Slúži žiakovi na sebazpoznanie a sebauvedomenie, je dôležitým faktorom pri sebahodnotení žiaka, žiak rozmyšľa o procese svojho učenia sa.

„Sebahodnotenie žiaka je podmienené vopred premyslenými postupmi, formami učebných činností, pri ktorých žiaci budú mať možnosť kontrolovať, porovnávať a opravovať túto činnosť a výsledok činnosti. Rozvoj sebahodnotenia a hodnotiaceho myslenia predpokladá aktívny podiel žiaka na hodnotení, sebahodnotení a regulácii vlastnej učebnej činnosti. Zmyslom sebahodnotenia je naučiť žiakov, aby vedeli hodnotiť vlastné učebné výkony, posúdiť vlastné sily a schopnosti. Sebahodnotenie žiakom zahŕňa všetky už spomenuté humanistické zásady hodnotenia“ (Tomášková 2015, s. 22). Sebahodnotenie je proces spätnej kontroly, ktorý žiaka vedie k premýšľaniu nad vykonanými činnosťami a získanými skúsenosťami, k vymenovaniu toho čo dosiahol, čo sa naučil a ako úlohy zvládol, k formulovaniu toho, čo sa mu nepodarilo a čo by už teraz urobil inak.

Žiacke portfólio je koncept, v ktorom možno aplikovať rôzne druhy hodnotenia a sebahodnotenia. Žiak môže hodnotiť svoj prácu ústne alebo písomne formou denníka, dotazníka alebo voľného písania. Žiak má priestor na priebežné aj sumatívne ústne a písomné hodnotenie svojej práce. Pravidelne do portfólia zaznamenáva písomné sebahodnotenie: svoje postoje, názory, poznámky, z vlastného popudu alebo na pokyn učiteľa. Žiakov k hodnoteniu a sebahodnoteniu musíme viesť a učiť ich k tomu.

Šupšáková rozoznáva tieto etapy hodnotenia a sebahodnotenia vo výtvarnej činnosti:

1. „V prvej (najnižšej) etape hodnotenia ide o vyjadrenie sa žiaka ku akémukoľvek výtvarnému prejavu len reflexívne, t.j. vyslovenie názoru na výtvarnú tvorbu, výtvarné dielo, vyjadrenie svojho dojmu v pojmoch dobré – zlé, pekné – škaredé.
2. Rozvíjanie hodnotiaceho myslenia žiaka predpokladá hodnotenie na báze kritérií, keď učiteľ sa pýta, prečo žiak hodnotí tak alebo onak. Sleduje tak kritériá, podľa ktorých žiak hodnotí produkt alebo proces tvorby, ktoré stavajú na subjektívnej mienke a sile argumentácie.
3. V tretej etape hodnotenia je dôležité učiť žiakov tvoriť kritéria a požívať ich v rôznych situáciách. Hodnotenie na báze kritérií, kde sa bližšie určuje váha a význam kritérií a pedagóg so žiakmi o diele diskutuje.
4. Ďalšia etapa hodnotenia je spojená diskusiou, argumentáciou, kedy je možné vytvoriť rôzne modelové prístupy a riešnia výtvarných problémov. V týchto aktivitách sa okrem iného precvičuje aj schopnosť komunikácie a vedenia dialógu, schopnosť argumentácie a dokazovania, sebaovládanie, schopnosť počúvať,

presne vnímať nielen verbálnu, ale aj nonverbálnu komunikáciu, precvičuje sa analytická a exploračná schopnosť a pod.“ (2010, Šupšáková).

KONCEPT PORTFÓLIA AKO NÁSTROJ PODPORY MOTIVÁCIE A SEBAHODNOTENIA ŽIAKOV

Portfólio ako nástroj podpory motivácie a sebahodnotenia žiakov je efektívna vyučovacia metóda na stredných školách umeleckého typu, na odborných výtvarných predmetoch. **Návrh riešenia v sebe zahŕňa modernú koncepciu vyučovacieho procesu - problémové vyučovanie, ktoré je vedené formou portfólia a hodnotené metódou portfóliového hodnotenia.** Takáto organizácia vyučovania na odborných výtvarných predmetoch (napr. vektorová grafika) pri správnej koordinácii učiteľom, spĺňa všetky predpoklady pre úspešné uplatnenie motivácie žiakov, uplatnenie sebahodnotenia žiakov a pre dosiahnutie výborných výsledkov vyučovacieho procesu. Spĺňa všetky predpoklady pre trvácnosť výsledkov vyučovacieho procesu, ktoré uvádza Turek: motivácia žiakov; usporiadanie učiva do systému, ktorý má logickú štruktúru; samostatnosť, aktívna a tvorivá práca pri osvojovaní učiva; zabezpečuje vnútornú spätnú väzbu a sebakontrolu; zapája viaceré zmysly do poznávacích procesov; aktívne opakovanie (Turek 2014, s. 169).

Návrh riešenia predpokladá:

- vypracovanie problémovej úlohy (dizajnerský problém), ktorá korešponduje s požiadavkami ŠVP, ŠKVP a obsahuje učivo ŠKVP,
- vedenie vyučovacieho procesu formou žiackeho portfólia,
- doplnenie tradičných metód hodnotenia žiakov o inovatívnu metódu hodnotenia: portfóliové hodnotenie, sebahodnotenie – autonómne hodnotenie, rovesnícke hodnotenie, autentické hodnotenie – autentické učenie, formatívne hodnotenie, priebežné hodnotenie, slovné hodnotenie, známkovanie - klasifikácia, sumatívne – záverečné hodnotenie,
- správnu koordináciu učiteľom, vedenie konštruktívneho dialógu na vyučovaní, empatický, citlivý prístup učiteľa k žiakom.

Portfólio je súbor zozbieraných prác žiaka za určité obdobie učenia sa. Do portfólia žiak umiestňuje všetky časti svojej práce: zber informácií k zadanej problémovej úlohe, prieskum trhu, koncept dizajnerskeho riešenia, návrhy, kompozičné schémy, kompozičné, farebné a typografické varianty riešenia, kreslené návrhy a skice, v grafickom programe vytvorené návrhy a varianty riešenia, finálne dizajnerské riešenie, finálny dizajnerský produkt pripravený na tlač, dokumentačný plagát, anotáciu k vytvorenému dizajnu. Žiak do portfólia píše svoje myšlienky, názory, poznámky, môže doň umiestniť rôzne pomocné materiály. Na začiatku portfólia je umiestnené presné, učiteľom dôsledne vypracované zadanie problémovej úlohy a kritéria hodnotenia. V priebehu práce s portfóliom okrem slovného hodnotenia a klasifikácie známku, zaznamenávame hodnotenia aj písomnou formou do hodnotiacich hárkov:

1. hodnotiaci hárok, do ktorého učiteľ zapisuje hodnotenie žiaka, so známku (obr.1.);
2. hodnotiaci hárok, do ktorého žiak zapisuje svoje hodnotenie, so známku (obr.2.);
3. hodnotiaci hárok, do ktorého spolužiaci zapíšu hodnotenie žiaka, bez známky (obr.3.).

Efektívne je dopĺňať hodnotenie na poznámkové lístky a nalepiť ich na jednotlivé práce. Na poznámkové lístky môžu žiaci a učiteľ písať aj rôzne pripomienky, komentáre, vysvetlivky k jednotlivým výtvarným prácam žiaka. Poznámkové lístky dokumentujú komunikáciu medzi žiakom a učiteľom.

Portfólio zachytáva a uchováva celý rad informácií o vývoji a pokroku žiakovej dizajnerskej práce. Poskytuje informácie o skúsenostiach, ktoré žiak nadobudne po určitom čase a o jeho pracovné výsledky. Učiteľovi slúži ako pomôcka na sledovanie, dokumentáciu a hodnotenie procesu učenia sa žiaka, jeho vedomostí a zručností. Práca s portfóliom je rozdelená na časti, ktoré vyplývajú z bežného pracovného postupu v dizajne (pr.: príprava k téme; čiastkové návrhy; návrhy kompozície; finálna kompozícia; prezentácia; dokumentácia).

V každej etape prebieha hodnotenie práce žiaka učiteľom a sebahodnotenie žiaka. Žiak má dostatočný priestor na to, aby chyby a nedostatky návrhu mohol opraviť alebo doplniť. K nadobudnutiu zručností sebahodnotenia výrazne prispieva aj prezentácia vlastného produktu a prezentácia postupu práce prostredníctvom svojho portfólia, ktorá je v záverečnej fáze práce s portfóliom. Portfólio slúži predovšetkým na ocenenie žiakovho produktu (dizajnerskeho produktu) a úsilia, má ho povzbudiť k posudzovaniu vlastného produktu, je prostriedkom autentického učenia, vedie žiaka k zamýšľaniu sa nad jeho vlastnou prácou, ponúka mu možnosť rozhodnúť o kvalite vykonanej práce a je silným nástrojom motivácie žiaka (aj učiteľa).

NAVRHUJEME APLIKOVAŤ DVA RÔZNE PRÍSTUPY K HODNOTENIU ŽIACKEHO PORTFÓLIA:

5. **Priebežné, individuálne hodnotenie jednotlivých častí žiackeho portfólia.** Hodnotí žiak a učiteľ (sebahodnotenie žiaka, hodnotenie učiteľa, slovné a písomné, klasifikácia). Ostatní žiaci samostatne pracujú na problémovej úlohe.
6. **Hodnotenie poslednej časti portfólia (prezentácie) spojené so záverečným – sumatívnym hodnotením žiackeho portfólia.** Každý žiak individuálne prezentuje svoj dizajnerský produkt a postup práce zaznamenaný v portfóliu. Hodnotí žiak, učiteľ ale aj spolužiaci (sebahodnotenie žiaka, hodnotenie učiteľa, rovesnícke hodnotenie, slovné a písomné hodnotenie, klasifikácia).

PRÁCA S PORTFÓLIOM NA HODINÁCH VEKTOROVEJ GRAFIKY

V druhom polroku školského roka 2018/2019, na hodinách vektorovej grafiky sme uplatnili koncepciu vyučovacieho procesu – problémové vyučovanie. Žiaci nové vedomosti a zručnosti aplikovali v problémovej úlohe – dizajn čokolády. Problémová úloha obsahovala učivo predpísané školským vzdelávacím programom. Vyučovací proces bol vedený formou portfólia a hodnotený pomocou portfóliového hodnotenia.

Uplatnili sme portfólio podobné projektovému portfóliu. Jeho podrobná organizácia a kritéria hodnotenia boli zaznamenané v úvode portfólia. Štruktúra a jednotlivé fázy práce so žiackym portfóliom boli dodržané, plánované učivo bolo žiakom vysvetlené, prezentované pomocou informačno-komunikačnej techniky a žiaci nové poznatky uplatnili pri realizovaní problémovej úlohy. Výsledkom riešenia boli žiakmi navrhnuté kolekcie čokolád, ako súbory propagačných predmetov pre slovenské mestá. V samotnom portfóliu bol zaznamenaný celý priebeh práce žiaka, v chronologickom usporiadaní, v nadväznosti na preberané učivo. V jednotlivých častiach

zachytávalo myšlienkové postupy a vývoj dizajnerskej práce žiaka. Učiteľ v ňom pozoroval proces učenia sa žiaka, konzultoval a korigoval prácu so žiakom a ponúkol mu možnosti riešenia. Práca s portfóliom žiakov motivovala k dosiahnutiu lepších výsledkov. Jasná, vopred dohodnutá organizácia práce s portfóliom výrazne prispela k pracovnej disciplíne žiakov.

Škola úžitkového výtvarníctva, Jakobyho 15, Košice 040 01

Portfólio žiaka

Hodnotiaci list žiaka: *Nina*, 1.C/V

Predmet: vektorová grafika

Pedagóg: Mgr. art. Katarína Ivanová, Obdobie: január – apríl 2019

Rozsah práce:	Rozsah práce	Termín odovzdania	Úloha realizovaná – v portfóliu	Úloha realizovaná – v PC, kontrola technického prevedenia v PC	Hodnotenie podľa metodického pokynu MŠ.
		Priebežne podľa tém			
		18.1.2019	✓	✓	Myšlienkové, písomné, vektorové grafiky podľa skladaných, dolných, bodových, profilových a vektorových prvkov. 11
		25.1.2019	✓	✓	✓
		8.2.2019	✓	✓	✓
		15.2.2019	✓	✓	✓
		1.3.2019	✓	✓	✓
		1.3.2019	✓	✓	✓
		8.3.2019	✓	✓	✓
				✓	✓
2. Návrhy v PC, s dôrazom	kvet, slnko, obláčky. 1xA4	15.2.2019	✓	✓	✓
	na farebnosť (farebné rodiny). 1xA4	1.3.2019	✓	✓	✓
	písmový font. 1xA4	1.3.2019	✓	✓	✓
	vzory. 4xA4	8.3.2019	✓	✓	✓
	práca vo vrstvách.			✓	✓
3. Návrhy kompozície v PC (čelná + zadná strana obalu).	6xA4	22.3.2019	✓	✓	✓
4. Výsledná kompozícia - ucelená kompozícia 3 ilustrácií, (2x3), v PC.	2xA4	5.4.2019	✓	✓	✓
4. Finálne návrhy obalov zakomponované v šablóne (pripravené pre tlač).	6xA4	5.4.2019		✓	✓
5. Prezentatívny plagát.	1xA2	12.4.2019	✓	✓	✓
5. Písomná anotácia práce.	1xA4	26.4.2019			
	Makety obalov, v mierke 1:1, farebná tlač na 180g papier, zložená maketa. 6x	26.4.2019	✓	✓	✓

Celkové hodnotenie finálneho návrhu a priebehu práce:

1

Zamond

Obr.1. Hodnotenie učiteľa

Priebežné hodnotenia žiackych portfólií boli v určených termínoch. Individuálne hodnotenie žiaka prebiehalo formou rozhovoru, konzultácie a korekcie dizajnerskeho návrhu, prostredníctvom portfólia. Žiak samostatne vyhodnotil aktuálny stav svojej práce, vyzdvihol časti s ktorými bol najviac spokojný a poukázal aj na tie, ktoré plánoval zmeniť. Svoju prácu hodnotil slovne, písomne. Potom hodnotil a klasifikoval prácu učiteľ. Svoje hodnotenie žiakovi odôvodnil, vysvetlil a zapísal do hodnotiaceho hárka. U niektorých žiakov sa sebahodnotenie vyskytovalo už od prvých individuálnych hodnotení. Ostatní postupne nadobúdali zručnosti sebahodnotenia a hodnotenia svojej práce. Rozhovor medzi žiakom a učiteľom pokračoval, spoločne hľadali ďalšie správne

dizajnérske riešenia. Učiteľ žiakovi pomáhal pomocnými otázkami a usmerňoval ho. Ponúkol mu možnosti vylepšenia jeho dizajnérskej práce a motivoval ho. Pravidelné hodnotenie a reflektovanie na dizajnérsku prácu prispeli k motivácii žiaka a k dodržiavaniu pracovnej disciplíny.

Škola úžitkového výtvarníctva, Jakobyho 15, Košice 040 01

Portfólio žiaka

Hodnotiaci list žiaka: *Nina*, 1.C/V

Predmet: vektorová grafika

Sebahodnotenie, 1.C/V, Obdobie: január – apríl 2019

Rozsah práce:		Sebahodnotenie:
1. Priprava.	Teoretická príprava (poznámky k tematickým celkom).	1. časť som bola na robu 'spoločná' a bavilo ma to.
	Myšlienková mapa o čokoláde (druhy, pôvod, výroba, zaujímavosti, ...)	Keďže sa mi páčila moja myšlienka o čokoláde a predtým toho. Sice som mala trochu problém pri výbere príkladu ale nakoniec som si vybrala.
	Mapa nálad: príchute čokolády (Vami vybrané).	
	Prieskum trhu, existujúce grafické riešenia.	
	Podklady – fotografie, námety k téme (obyvatel mesta, most, príchut, kvet, list, slnko)	
2. Čiastkové návrhy.	Kreslené návrhy.	2. časť bola o mnoho ťažšia ako tá prvá, pretože som pri tom musela veľmi veľa čakať. Naučila som sa používať bežiarovú kreslicu. Na začiatku som ma moja práca veľmi napätala, ale nakoniec som s výsledkom veľmi spokojná.
	na bezierovú krivku (obyvatel, most, príchut).	
	na symboly (list, kvet, slnko, obláčik).	
	na farebnosť (farebné rodiny).	
	písmový font.	
	vzory.	
3. Návrhy kompozícia	Návrhy kompozície v PC (čelná + zadná strana obalu).	3. časť som kompozíciu čelnej strany musela veľmi prepracovať, ale výsledok sa mi veľmi páči.
	Finálna kompozícia - ucelená kompozícia 3 ilustrácií, (2x3), v PC.	4. časť som robila pomerne rýchlo pretože ma to bavilo a s výsledkom som mimoriadne spokojná.
5. Dokumentácia, prezentácia.	Finálne návrhy obalov zakomponované v šablóne (prípravené pre tlač).	
	Prezentačný plagát.	5. časť som na koniec pokúsila s plagátom a so zadnou stranou malého čokoládu. Nakoniec som veľmi rada a s výsledkom som spokojná.
	Písomná anotácia práce.	
	Makety obalov, v mierke 1:1, farebná tlač na 180g papier, zložená maketa.	

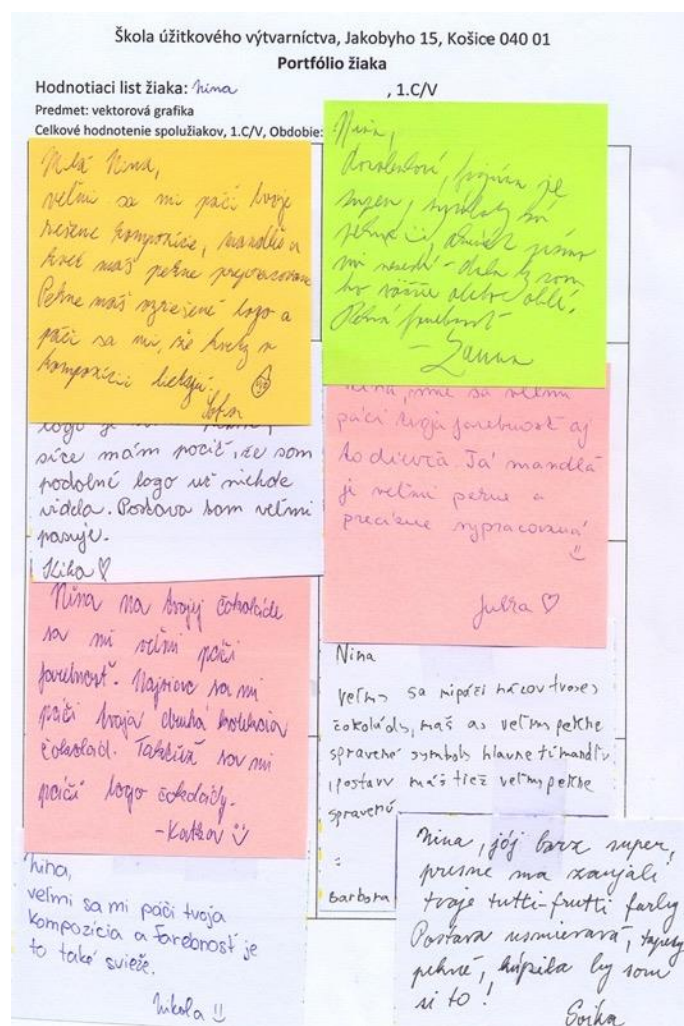
Celkové hodnotenie práce: *Dizajnovanie čokolád ma veľmi bavilo. S finálnym výsledkom som mimoriadne spokojná a vidím, že čas, ktorý som na tým strávila sa naozaj oplatilo.*

Obr.2. Sebahodnotenie žiaka

Záverečné sumatívne hodnotenie portfólia bolo spojené s prezentáciou žiackych produktov a portfólií. Žiaci prezentovali pred celou skupinou svoje produkty: dizajny čokolád, modely, prezentačný plagát a priebeh svojej práce zaznamenaný v portfóliu. Portfólio žiakom pomohlo pri obhajovaní práce, ľahšie sa im o práci rozprávalo a umožnilo im ukázať prácu chronologicky, tak ako sa vyvíjala. Po prezentácii nasledovalo hodnotenie, najprv sebahodnotenie žiaka. Žiak vyzdvihol pozitíva svojej práce, povedal s čím je spokojný. Klasifikoval známku. Hodnotenie zaznamenal aj písomne. Potom nasledovalo hodnotenie učiteľa. Objektívne a spravodlivo hodnotil dizajnérsku prácu žiaka a prácu s portfóliom. Pochválil a vymenoval všetky pozitíva jeho práce. Citlivo upozornil na chyby v riešeníach. Klasifikoval známku. Najzaujímavejšou časťou celej práce s portfóliom bolo hodnotenie

spolužiakov – rovesnícke hodnotenie. Atmosféra v triede bola príjemná, žiaci nemali problém vyjadrovať sa k vzniknutým dizajnom a k portfóliám. Boli k sebe úprimní, ohľaduplní a slušní, nekritizovali sa navzájom. Žiaci sa navzájom pochválili, dokázali konkrétne, veľmi výstižne sa vyjadriť ku konkrétnym grafickým, kompozičným a typografickým problémom. Svoje hodnotenia, formou krátkeho odkazu napísali na poznámkový lístok a nalepili do hodnotiaceho hárka. Žiaci mali veľkú radosť z týchto odkazov a pochvál. Rovesnícke hodnotenie zohráva významnú funkciu v procese hodnotenia. Pochvala od spolužiakov dokáže žiaka výrazne motivovať. Odporúčame dať viac priestoru pre tento typ hodnotenia, a to najmä v záverečnej fáze hodnotenia portfólia.

Sebahodnotenie žiakov sa postupne v priebehu práce s portfóliom zlepšovalo. Nadobudnutými skúsenosťami a zručnosťami boli sebahodnotenia žiakov spontánnejšie a úprimnejšie. Úspech z práce, úspešná prezentácia, úspešné sebahodnotenie, dobré hodnotenie učiteľa a spolužiakov výrazne prispeli k rozvoju vonkajšej aj vnútornej motivácie žiakov v predmete vektorová grafika.



Obr.3. Hodnotenie spolužiakov

ZÁVER

Portfólio a portfóliové hodnotenie poskytuje množstvo výhod, je motivačné, je blízke životu (portfóliu, ktoré dizajnéri bežne používajú v praxi). Podporuje tvorivosť a fantáziu, schopnosť riešenia dizajnerských problémov, učí systematickej práci, zlepšuje vzťah medzi učiteľom a žiakom i medzi žiakmi navzájom. Vychádzajúc z pozitívnych znakov práce s portfóliom a portfóliového hodnotenia odporúčame ho používať na vyučovacích hodinách vektorovej grafiky, ale aj na iných odborných, výtvarných predmetoch. Je to efektívna metóda na získanie nových vedomostí a zručností, na motiváciu žiakov k učeniu a k dizajnerskej činnosti, na uplatnenie a zdokonaľovanie sa v sebahodnotení.

Problematicke sme sa venovali v druhej atestačnej práci. Akčným výskumom sa nám potvrdilo, že portfólio podporuje motiváciu žiakov a rozširuje zručnosti sebahodnotenia žiakov.

LITERATÚRA

- [1] Gavora, P. (2015): *Akí sú moji žiaci? Pedagogická diagnostika žiaka*. Enigma publishing, Nitra.
- [2] Košťálová, H., Miková Š., Stang J. (2012): *Školní hodnocení žáků a studentů*. Portál, Praha.
- [3] Turek, I. (2014): *Didaktika*. Wolters Kluwer, s.r.o., Bratislava.
- [4] Šupšáková, B. (2010): *Assessing Art Lessons* [online]. www.arteducation.sk [cit. 2019-03-01], Bratislava. Dostupné z: <http://www.arteducation.sk/publikacie-studie-clanky/detail/assessing-art-lessons/studia/>
- [5] Tomášková, J. (2015): *Inovatívne spôsoby hodnotenia žiakov v predmete slovenský jazyk a literatúra* [online]. Metodicko-pedagogické centrum [cit. 2019-01-09], Bratislava. Dostupné: https://mpc-edu.sk/sites/default/files/publikacie/tomaskova_inovacia_hodnotenie_sjl.pdf
- [6] Vranaiová, K. (2014): *Portfólio – nástroj rozvíjania identity dieťaťa v materskej škole* [online]. Metodicko-pedagogické centrum [cit. 2019-04-26]. Dostupné z: https://mpc-edu.sk/sites/default/files/publikacie/portfolio-_nastroj_rozvivania_identity_dietata_v_ms_zal-_na_webe.pdf

KONTAKTNÉ INFORMÁCIE AUTORA:

Mgr. art. Katarína Ivanová

Škola umeleckého priemyslu

Jakobyho 15, 040 01 Košice, Slovenská republika

tel.: +421 907 095 231, e-mail: ivanovakatarina@hotmail.sk

RUBRIK-NÁSTROJ KRITERIÁLNEHO HODNOTENIA VO VÝTVARNEJ VÝCHOVE

RUBRIK-TOOL OF CRITERION-REFERENCED ASSESSMENT

*IN ART EDUCATION*²⁹

MILOŠ KMEŤ

Abstrakt: Príspevok sa sústreďuje na oblasť pedagogického hodnotenia vo výchovno-vzdelávacom predmete výtvarná výchova. Pozornosť upriamuje na kritériálne hodnotenie ako jednu z možností hodnotiacich stratégií. Definuje tvorbu kritérií vo vzťahu k výtvarnej tvorbe žiakov a ich použitie na vytvorenie hodnotiaceho nástroja – rubriku. Analyzuje rubrik ako nástroj na hodnotenie a jeho použitie pri hodnotení v predmete výtvarná výchova.

Kľúčové slová: rubrik, kritéria hodnotenia, hodnotenie, výtvarná výchova.

Abstract: The paper focuses on the area of pedagogical evaluation in the art education. It draws attention to criterion-referenced assessment as one of the possible evaluation strategies. It describes the creation of assessment criteria in relation to the art process and their use to create an assessment tool - a rubric. It analyzes the rubric as a tool for evaluation and its use in evaluation in the subject of art education.

Key words: rubric, assessment criteria, evaluation, art education.

ÚVOD

Hodnotenie v predmete výtvarná výchova je náročné pre povahu hodnotených objektov – detských výtvarných prác. Súčasné pedagogické teórie upúšťajú od hodnotenia samotných finálnych detských výtvorov, ale sa viac zameriavajú na výtvarný proces. Nevhodné normatívne hodnotenie je nahrádzané kritériálnym hodnotením. Potreba nového prístupu si od učiteľov vyžaduje nové zručnosti, či už v tvorbe kritérií alebo v používaní nových hodnotiacich nástrojov. Rubrik je hodnotiaci nástroj, ktorý sa používa v kritériálnom hodnotení naprieč celým kurikulumom výchovno-vzdelávacích predmetov. Heidi Goodrich Andrade (2005, s. 1), expertka na rubrik, tvrdí, že okrem hodnotenia sa rubrik môže využiť na porozumenie ako hodnotiť. V niektorých krajinách ako Veľká Británia, Holandsko, Fínsko či USA má hodnotenie pomocou rubriku dlhoročnú tradíciu. Naším cieľom v tomto príspevku je definovať rubrik ako hodnotiaci nástroj v kontexte kritériálneho hodnotenia. Na základe štúdia dostupnej literatúry a skúseností v medzinárodnom vzdelávacom systéme International Baccalaureate navrhnuť teoretické možnosti použitia hodnotenia pomocou rubriku v predmete výtvarná výchova v Slovenskom vzdelávacom systéme.

²⁹ KEGA, č. 003UK-4/2020 *Hodnotenie v predmete výtvarná výchova*.

KRITERIÁLNE HODNOTENIE

Hodnotenie sa v pedagogickom procese obvyčajne nachádza v závere výchovno-vzdelávacieho procesu. Poskytuje informácie o úspešnosti vzdelávacieho procesu, o úrovni dosiahnutia vytýčených cieľov. Je spätnou väzbou pre žiaka aj učiteľa. Z didaktického hľadiska je dôležité myslieť na hodnotenie oveľa skôr ako nastane samotný proces vyučovania. Pre učiteľa musí proces hodnotenia začať už v etape definovania cieľa výchovno-vzdelávacieho procesu. Dobre formulované ciele môžu učiteľovi pomôcť nielen systematicky naplánovať proces vzdelávania, ale aj identifikovať, čo je pre žiaka po obsahovej, afektívnej aj psychomotorickej stránke dôležité. Učiteľ sa pri definovaní vzdelávacích cieľov riadi vzdelávacím štandardom, ktorý je vypracovaný pre každý výchovno-vzdelávací predmet. V tom spočíva základ systematickosti školského hodnotenia (Kolář, Šikulová 2009, s. 18). Vzdelávací štandard pozostáva z dvoch častí: obsahovej a výkonnostnej. Obsahová časť tvorí „učivo“, ktoré by si mali všetci žiaci osvojiť. Výkonnostná časť obsahuje operacionalizované ciele (aktívne slovesá), ktoré definujú, na akej úrovni má žiak toto učivo ovládať. Operacionalizované ciele vymedzuje Švec (2002, s. 235) v termínoch úkonov žiakov, ktoré majú byť žiaci schopní urobiť po splnení tohto krátkodobého cieľa či podcieľa. Vyjadrujú sa slovesami, napr. vymenuje, definuje, rozoberie, narysuje, utvorí, vymyslí, pomôže, spolupracuje a pod. Učiteľovou profesionálnou zručnosťou by mala byť schopnosť určiť, čím je charakteristický výborný výkon žiaka v každej konkrétnej hodnotenej úlohe. Takýto charakteristický znak by sa mal opierať o operacionalizované ciele, ktoré sa často označujú termínom kritériá. Kritérium je „názov pre vlastnosť, ktorá sa vyskytuje u niekoľkých rozmanitých objektov, ale prípad od prípadu nadobúda rôznu mieru hodnoty“. (Slavík 1999, str. 41). Kolář a Šikulová (2009, s. 27) ako základ každého kritéria označujú cieľovú kategóriu - cieľovú normu. Kritérium môžeme charakterizovať ako znak finálneho - očakávaného stavu, výrobku, ktorý chceme v práci, v nejakej kvalite, nájsť. Hodnotenie, v ktorom hodnotíme voči definovanému kritériu sa nazýva kritériálne hodnotenie. Průcha, Mareš, Walterová (2009, s. 312) vymedzujú základnú charakteristiku kritériálneho hodnotenia ako test absolútneho výkonu, kde nie je jedinec porovnávaný s výkonom iných osôb (ako u relatívneho výkonu), ale stupňom zvládnutia učiva, splnenia stanovených cieľov. V zahraničnej literatúre sa tento typ hodnotenia označuje criterion-referenced. Kolář a Šikulová (2009, s. 35) uvádzajú ako príklad kritériálneho hodnotenia mastery learning, ktorého podstatou je, že všetci žiaci môžu úspešne dosiahnuť všetky ciele, pokiaľ im bude v prípade potreby poskytnutý dostatočný čas alebo určitá podpora. Mastery learning je iba jedným z množstva úzko špecifikovaných systémov využívajúcich kritériálne hodnotenie. Hodnotenie sa môže viazať k jednotlivým čiastkovým úlohám, k tvorivému procesu ako takému, alebo k finálnemu produktu. Vo výtvarnej výchove sa hodnotenie stále viac orientuje z výsledného produktu na tvorivý proces. Pedagogický cieľ sa stáva základom pre oblasť hodnotenia. V kontexte týchto zmien sa kritériálne hodnotenie stáva jedným z možných spôsobov hodnotenia na výtvarnej výchove. Do kritériálneho hodnotenia môže pedagóg zahrnúť okrem výsledného produktu aj čiastkové ciele alebo posúdenie tvorivého výtvarného procesu. Kritériálne hodnotenie sa stáva motiváciou aj usmernením. „Pre formatívny účel hodnotenia sa najviac osvedčili tzv. sady kritérií“ (Starý, Laufková a kol. 2016, s. 58). Vhodnosť kritériálneho hodnotenia v predmete výtvarná výchova je podložená jeho širokým uplatnením pre proces, čiastkové ciele, finálny výtvarný produkt, formatívne aj sumatívne hodnotenie. V hodnotení môžu prevládať kvalitatívne alebo kvantitatívne procesy. Kvantitatívne posudzovanie javov vedie

k zúženiu záujmu hodnotenia na výsledky školskej výkonnosti (výtvarný artefakt). Pre predmet výtvarná výchova v modernom ponímaní vzdelávania je takýto prístup nevyhovujúci. Preto sa v hodnotiacich stratégiách pre výtvarnú výchovu uprednostňujú kvalitatívne postupy, čo je príznačné pre kritériálne hodnotenie. Tvorba žiackeho výtvarného artefaktu sa prirodzene viaže na čas, ako kategóriu determinujúcu celý proces. Výtvarná tvorivá činnosť je praktická aktivita v reálnom čase, ktorá si vyžaduje špecifické vedomosti a zručnosti. Svojím časovým rámcom sa identifikuje s projektovým vyučovaním. Projektová metóda vedie žiakov k samostatnému definovaniu vlastného spracovania témy, k získavaniu skúseností praktickou činnosťou a k experimentovaniu. Svoje korene má v pragmatickej pedagogike J. Deweya či W. Kilpatricka. Valachová (2012, s. 98) v projektovom vyučovaní vo vzťahu k výtvarnej výchove vyzdvihuje rozvoj myšlienkových operácií, spájanie konania, myslenia, prežívania, teóriu a prax. Je vhodnou metódou nielen z pohľadu cieľov výtvarného vzdelávania, z pohľadu orientácie na výtvarný tvorivý proces, ale aj v otázke hodnotenia a aplikácie kritériálneho hodnotenia. Poskytuje pre učiteľa dôležitý priestor na prácu s kritériami hodnotenia. Precízne vypracované zadanie hodnotenia nenaruší výtvarnú tvorbu, ale naopak, môže upriamiť pozornosť študentov na to, čo je v tvorivom procese dôležité. Učiteľ žiakov oboznámi s kritériami hodnotenia ešte pred začatím procesu tvorby. Žiaci sa počas procesu s učiteľom radia, diskutujú a argumentujú pri snahe o presné pochopenie kritérií. Rozoberajú úrovne a opodstatnenie hodnotenia v jednotlivých prípadoch. Takýto pedagogický prístup vedie žiakov okrem iného k rozvoju kritického myslenia a rozvíja ich schopnosť metakognície. Kritéria hodnotenia sa musia do vzdelávacieho procesu implantovať vo vhodnej forme. Aby boli zrozumiteľné pre učiteľa, žiaka aj rodičov, musia mať jednoduchú a univerzálnu formu. Z takéhoto dôvodu bol vytvorený hodnotiaci nástroj rubrik, Jeho vznik sa datuje do sedemdesiatych rokov 20. storočia no až začiatkom osemdesiatych rokov sa vďaka knihe Použitie holistického hodnotenia od Mel Grubboma (1981) prepája s hodnotením akademických výkonov študentov.

RUBRIK

Rubrik je pedagogický hodnotiaci nástroj, ktorý poskytuje hodnotiaci opis toho, ako vyzerá výkon alebo kvalita vo viacerých úrovniach. Rubrik môžeme definovať ako indikátor vzťahu kritéria, hodnotiacej stupnice a opisu úrovne dosiahnutia výkonu. Susan M. Brookhart (2013, s. 3) identifikuje korene výrazu rubrik v latinskom výraze pre červenú farbu. Vysvetľuje prepojenie medzi červenou farbou a významom, ktorý je slovu rubrik prisudzovaný v súvislosti s hodnotením akademických prác. „V stredoveku boli pravidlá pre vykonávanie liturgických obradov – na rozdiel od skutočných hovorených slov liturgie – často písané červenou farbou, takže na stránke boli červené veci pravidlá“ (Brookhart 2013, s. 3). Rubrik je považovaný za veľmi vhodný pedagogický nástroj na hodnotenie vzdelávacích procesov a výkonov. Poskytuje jednoduchú formu kritériám a prehľadne ich identifikuje. V tabuľke 1. Možnosti hodnotenia pomocou rubriku, uvádzame príklady výkonov, ktoré sa dajú pomocou rubriku hodnotiť. Samozrejme, je to iba ilustračná ukážka rôznorodosti uplatnenia rubriku, nie kompletný zoznam. Viacero výkonov uvedených v tabuľke je totožných s procesmi a výtvormi na výtvarnej výchove. Hodnotenie v predmete výtvarná výchova sa zameriava na tvorivý proces aj na výsledný výtvarný produkt (výtvor), čo poukazuje na vhodnosť použitia rubriku ako hodnotiaceho nástroja.

Tab. 1. Možnosti hodnotenia pomocou rubriku

typ akcie	Príklad
procesy hodnotené pomocou rubriku Fyzické zručnosti Použitie pomôcok, zariadení Orálna komunikácia Pracovné návyky	Hranie na hudobnom nástroji Urobenie kotúťa vpred Príprava sklíčka pre mikroskop Prehovor pred triedou Čítanie nahlas Konverzácia v cudzom jazyku Samostatná práca
výtvory hodnotené pomocou rubriku Zhotovené objekty Písomné práce, tematické práce, správy, semestrálne práce Ďalšie akademické produkty, ktoré demonštrujú pochopenie konceptu	Drevená polica Sada zvarov Ručne ušitá zástera Maľba akvarelom Laboratórna správa Seminárna práca o divadelných konvenciách v Shakespearovom dni Písomná analýza účinkov Marshallovho plánu Model alebo schéma štruktúr (atóm, kvet, planetárny systém atď.) Mapa koncepcie

Zdroj: (Brookhart 2013, s. 5)

Starý, Laufková a kol. (2016, s. 53) uvádzajú rozdelenie kritérií na dva základné typy, tzv. rubriky (rubrics) – holistické a analytické. Základný rozdiel medzi nimi je, že analytický rubrik je vytvorený pre každé kritérium samostatne a holistický rubrik hodnotí viacero kritérií v jednom rubriku. Výhodou analytického prístupu je v podrobnosti poskytnutých informácií. Študentom poskytuje formatívnu spätnú väzbu, čím sa jeho využitie okrem hodnotenia rozširuje aj na formatívne pôsobenie v procese tvorby. Analytický rubrik je možné ľahšie prepojiť s učivom, no jeho vytvorenie trvá dlhší čas a vyžaduje si aj zručnosti vo vytvorení hodnotových vzťahov medzi jednotlivými hodnotenými kritériami. Výhodou holistického rubriku je praktickosť v použití a kratší čas jeho prípravy. Nie je vhodný na formatívnu spätnú väzbu. Douglas G. Boughton, profesor na Illinious univerzite, realizoval s kolegami výskum, na ktorom zisťovali rozdiel vo validite hodnotenia analytickými a holistickými metódami. Výskum bol realizovaný ako interná potreba International Baccalaureate (IB) organizácie v oblasti vizuálneho umenia. Výsledok preukázal minimálny štatistický rozdiel medzi reliabilitou analytickej a holistickej metódy hodnotenia v predmete výtvarná výchova (Boughton 2012, s. 14). Cieľom výtvarnej výchovy nie je iba rozvíjanie zručností vo výtvarných technikách. Je to postupné rozvíjanie tvorivého, divergentného myslenia, schopnosti reflektovať výtvarné umenie, vytvoriť si vlastný názor a vedieť ho vhodnou formou odprezentovať. Preto je jednou zo základných pedagogických kompetencií učiteľa výtvarnej výchovy vedieť definovať, čo je cieľom výchovno-vzdelávacieho procesu. Pri identifikácii cieľa je rovnako dôležité jeho konfrontovanie s merateľnosťou (v zmysle hodnotiacich kritérií). Kolář a Šikulová (2009, s. 27) uvádzajú, že učitelia sa viac sústreďujú na definovanie vlastných vzdelávacích cieľov a menej sa zamýšľajú and tým, ku akým cieľom majú dospieť žiaci. Pri písaní alebo výbere rubriku sa učitelia musia zamerať na kritériá, podľa ktorých sa bude hodnotiť učenie. Toto zameranie na to, čo sa majú žiaci naučiť, a nie na to, čo chce učiteľ učiť, pomáha zlepšovať výučbu. Dobré zostavený rubrik pomáha učiteľom nezamieňať si dokončenie úlohy s učením. Usmerňuje ich pozornosť na kritériá, nie na úlohy. Groenendijk, Kárpati, Haanstra (2020, s. 17) priniesli výsledky svojho výskumu v oblasti použitia vizuálneho rubriku v hodnotiacich procesoch na výtvarnej výchove, kde potvrdili, že vizuálne rubriky môžu byť použité ako hodnotiace nástroje, pretože sú flexibilné, príťažlivé a dajú sa použiť rýchlo. Pre žiakov je

rubrik vhodný hlavne na presné identifikovanie, čo je vo výtvarnom procese dôležité, na čo majú zamerať svoju pozornosť. Pomáha žiakom aj učiteľom v oblasti metakognitívneho myslenia – žiaci musia viac premýšľať nad cieľom aktivity a nad spôsobmi, ako ho dosiahnu. V nemalej miere u žiakov podnecuje rozvoj práce s hodnotením, explicitne spája hodnotenie a výučbu. Tým, že sa žiaci podieľajú na tvorbe hodnotiacich kritérií sa pre nich otvárajú nové možnosti rozvoja. Pochopenie rubriku a práce s ním môže byť pre žiakov náročné, no má to niekoľko pozitívnych rovín. Žiak je s hodnotením stotožnený, rozumie opisom úrovni, rozumie obsahu, ktoré kritérium postihuje. V metakognitívnej rovine žiak premýšľa o hodnotení ako o procese reflexie. Učí sa vnímať hodnotenie ako súčasť procesu a využiť to na zlepšenie stratégie učenia sa. Proces spolupráce učiteľa a žiakov na tvorbe rubriku je dlhodobý proces. Vyžaduje si dôkladné pochopenie tvorby kritérií a rubriku. V tomto procese sa opätovne a v pozitívnom zmysle vynára prepojenie na identifikovanie a pochopenie cieľa výtvarnej aktivity. „Jasné vzdelávacie ciele a zrozumiteľnosť, ako ich môže študent dosiahnuť, sú rozhodujúce v úspešnom prepojení inštruktážneho a hodnotiaceho postupu.“ (Ruiz-Primo 2011, s. 18) Pedagogický výtvarný proces má viacero rovín pôsobenia učiteľa na žiaka, rozvoja myslenia žiaka, ktoré sa dajú skvalitňovať správnym výberom pedagogických metód. Použitie hodnotiaceho rubriku sa na základe výskumov javí ako jedna z efektívnych možností. Výskum ale prináša aj negatíva použitia rubriku v oblasti výtvarného vzdelávania. Deskriptor v rubriku je napísaný v niekoľkých výstižných vetách. Snaha o stručnosť môže viesť k nezrozumiteľnosti. Ako uvádzajú Groenendijk, Kárpati, Haanstra „žiaci používali vizuálne rubriky s pochopením, no mali problém so sprievodnými textovými rubrikami“ (2020, s. 17). Vek žiaka je v takomto prípade veľmi dôležitým faktorom. Použitie rubriku musí byť veku primerané. Ďalšou nevýhodou je preferencia vizuálnej komunikácie v predmetoch ako je výtvarná výchova. Preto môžeme textovú formu rubriku vnímať ako čiastočnú nevýhodu. Ako píše Maarleveld a Kortland (2013, s. 3) „nevýhodou rubriku je všeobecne to, že jeho konštrukcia je časovo náročná a je to textové – neatraktívne pre študentov, ktorých dominantná komunikácia je vizuálna“. Na druhej strane si musíme uvedomiť, že učiteľ výtvarnej výchovy je jedným z množiny ľudí, ktorí sa rôznymi metódami pokúšajú o komplexný rozvoj žiaka. Podpora čítania s porozumením, práca s textom v takejto špecifickej rovine, rozširovanie slovnej zásoby o pojmy z oblasti umenia a hodnotenia môžu byť iba prínosom v tomto snažení.

PRÁCA S RUBRIKOM

Výhodou rubriku, ako píše Brookhart (2013, s. 4) je, „že sú popisné a nie hodnotiace“. To znamená, že rubrik ako hodnotiaci nástroj nepoužíva princíp hodnotenia (posúdenia), ale princíp porovnania. Výkon dosiahnutý vo vzdelávacom procese porovnávame s popisom, priradeným k hodnotiacemu stupňu. Väčšina rubrikov by mala byť navrhnutá na opakované použitie pre tú istú úlohu. Táto vlastnosť kompenzuje energiu vynaloženú do počiatočného vytvorenia tohoto hodnotiaceho nástroja. Práca s rubrikom vyžaduje, aby sa žiaci s rubrikom zoznámili na začiatku výtvarnej aktivity (aktivity, ktorou učiteľ plánuje rozvíjať konkrétne zručnosti a potrebuje zmerať úroveň ich rozvinutosti, osvojenia, zvládnutia). Žiak musí porozumieť kritériám identifikovaným v rubriku. Pri tvorbe rubriku musíme definovať konkrétnu kvalitu. Starý, Laufková a kol. (2016, s. 49) to definuje ako „dílčí kritériá“ tzv. deskriptory a indikátory. Deskriptorom sa označuje opis kritéria, vyjadrenie dosiahnutie konkrétnej kvality v jednotlivej úrovni. Počet hodnotiacich úrovní sa v literatúre odlišuje v závislosti od vzdelávacieho

systému, či od zamerania a funkcie rubriku. Pre vytvorenie rubriku musíme mať jasne definované bodové úrovne. Určia nám kvalitatívne rozdiely medzi jednotlivými úrovňami (škála od dosiahnutia požadovaného kritéria až po nedosiahnutie žiadnej alebo najnižšej úrovne). Pri tvorbe rubriku pre výtvarnú výchovu budeme vychádzať z národného vzdelávacieho programu, kde je zaužívaný päťstupňový hodnotiaci systém. Vytvoríme bodové úrovne, ktoré zodpovedajú hodnotiacim stupňom výborný až nedostatočný (Tab. 2.). V tomto momente je dôležité si uvedomiť, že bodové úrovne nie sú konečným hodnotením. Žiak získava za svoje výkony body, ktoré sa v sumatívnom hodnotení transformujú do finálnej hodnotiacej známky (v škále 1-5).

Tab.2. Hodnotiace úrovne

(Úroveň body)	Hodnotiaca známka
0-1	5 (nedostatočný)
2-3	4 (dostatočný)
4-5	3 (dobrý)
6-7	2 (veľmi dobrý)
8-9	1 (výborný)

Zdroj: vlastné spracovanie

K definovaným bodovým úrovňam učiteľ podrobne a jasne opíše, čo je potrebné na ich dosiahnutie. Takýmto spôsobom vytvorí k jednotlivým bodovým úrovňam deskriptor. Dosiahnutie bodovej úrovne 0-1 by znamenalo, že žiak dosiahol úroveň splnenia požiadavky na úrovni, ktorá nemôže byť akceptovaná ako vyhovujúca. Pri úrovni 8-9 bodov žiak splnil učiteľove očakávania. Úrovňou 9 bodov je dokonca očakávanie učiteľa prekročené. Je to vyjadrenie dobre známeho hodnotenie „jednotka s hviezdikou“. Pre dôkladné pochopenie uvedieme príklad hodnotenia pomocou rubriku. Budeme hodnotiť finálny produkt – maľbu kombinovanou technikou (akvarelová maľba, kresba tušom). Pedagogickým cieľom bolo vytvoriť obraz, inšpirovaný dielom H. Rousseaua, v ktorom by mal žiak riešiť tri horizontálne kompozičné plány (popredie, stredný plán a pozadie). Obraz by mal mať prvky sureálneho zobrazenia (kombinácia zvierat, rastlín a podobne). Pri tvorbe rubriku si ako prvé identifikujeme kritéria hodnotenia. Budeme vychádzať z definovaného pedagogického cieľa, kde sú veľmi ľahko identifikovateľné:

- 1) Realizácia troch kompozičných plánov pomocou práce s detailom.
- 2) Vytvorenie prvkov sureálneho zobrazenia pomocou spájania rôznych živočíšnych či rastlinných foriem.

V rubriku (Tab. 3) pomocou deskriptorov identifikujeme jednotlivé hodnotiace úrovne:

Tab.3. Rubrik

body	deskriptor
0-1	Žiak nedokázal odlíšiť žiadne základné pásma – obraz má jednu úroveň V obraze nie je žiadne sureálne prepájanie zvierat , rastlín a prvkov
2-3	Žiak nedokázal odlíšiť všetky základné pásma

	Sureálne prepájanie zvierat , rastlín a prvkov v obraze je minimálne a na prvotnej báze
4-5	Žiak dokázal pomocou detailov dobre rozlíšiť tri základné pásma Sureálne prepájanie zvierat , rastlín a prvkov v obraze je na prvotnej báze
6-7	Žiak dokázal pomocou detailov veľmi dobre rozlíšiť tri základné pásma Sureálne prepájanie zvierat , rastlín a prvkov v obraze je zaujímavé a na veľmi dobrej úrovni
8-9	Žiak dokázal pomocou detailov vynikajúco rozlíšiť tri základné pásma Sureálne prepájanie zvierat , rastlín a prvkov v obraze je netradičné a na výbornej úrovni

Zdroj: vlastné spracovanie

Hodnotením pomocou nami vytvoreného rubriku získame namiesto známky (škála 1-5) bodové ohodnotenie 0-9. Transformácia bodov na výsledné hodnotenie známkou bude na základe transakčnej stupnice. Realizované bude dva krát do roka (pred polročnou a koncoročnou klasifikáciou). Výhody v takomto prístupe vidíme v efektívnejšej práci s bodovým hodnotením. Každá úroveň má dve polohy – lepšiu a horšiu. Pre žiaka má takéto hodnotenie väčšiu výpovednú hodnotu. V rámci jednej úrovne dostáva informáciu, či sa približuje k vyššej úrovni, alebo klesá k nižšej. Širšia bodová škála ponúka lepšie možnosti hodnotenia aj pre učiteľa.

Obr.1. Krajina podľa H. Rousseaua



Zdroj: žiacka práca (vlastný archív)

Hodnotenie pomocou rubriku bude mať nasledovný postup. Žiak identifikoval prvý plán pomocou detailov na rastlinách a zvieratách. Druhý plán je tvorený morom, no chýba akýkoľvek detail, ktorý by tento plán oddelil od oblohy. Ťahy štetcom vytvárajú ilúziu vln, no citeľne chýba detail v prechode prvý a druhý plán. Naopak, slnko je v treťom pláne a má vypracované detaily na úrovni prvého plánu, čo je v nezhode so zadáním úlohy. V popredí je zviera, ktoré je ku nám chrbtom, čo vytvára efekt hĺbky v obraze, no toto nie je hodnotené. Úloha bola vytvoriť tri pásma s dôrazom na použitie detailu a farby. Pri hodnotení pomocou rubriku postupujem podľa deskriptorov od toho najhoršieho smerom k najlepšiemu. V tomto prípade uvažujeme o bodovej hodnote **2-3** Žiak **nedokázal** odlíšiť **všetky** základné pásma alebo **4-5** Žiak dokázal pomocou detailov **dobre** rozlíšiť tri základné pásma. Na

obraze sú tri pásma, no nie sú dobre rozlíšené. Bodová hodnota **3-4** Zobrazenie sureálnych prvkov na obraze je v kombinácii zvierat – ich častí. Princíp sa ale u každého zvieraťa opakuje. Vták má pavúčie nohy, jašter má ruky ako hviezdičky, vták v popredí má rybaci chvost. Netradičné zobrazenie vidíme aj v slnku – rozdelené na dve polovice.

Pri hodnotení podľa rubriku sa zastavíme na bodovej hodnote 2-3 Sureálne prepájanie zvierat, rastlín a prvkov v obraze je **minimálne a na prvotnej báze**. Takéto hodnotenie nie je správne, lebo vidíme snahu o kombinovanie prvkov na každom zvieriati, aj na slnku. Preto sa posunieme o jednu úroveň vyššie. V bodovej hodnote 4-5 Sureálne prepájanie zvierat, rastlín a prvkov v obraze je na **prvotnej báze**, by sme sa mohli zastaviť, ale aby sme dodržali princíp hodnotenia pomocou rubriku, musíme sa presvedčiť, či obrázok nespĺňa deskriptor z vyššej bodovej úrovne 6-7 Sureálne prepájanie zvierat, rastlín a prvkov v obraze je **zaujímavé** a na **veľmi dobrej** úrovni. Po prečítaní deskriptoru usúdime, že obraz tento deskriptor nespĺňa (veľmi dobrá úroveň prepojenia dvoch odlišných zvieracích či živočíšnych prvkov by výraznejšie upútala našu pozornosť) a vrátime sa k predchádzajúcemu deskriptoru. Budeme teda narábať s bodovou hodnotou 4-5. Pri zvieratách by sme mohli zvoliť 4 body, no rozdelenie slnka na dve polovice má v sebe určitú zaujímavosť a teda sa môžeme prikloniť k bodovej hodnote **5**. Výtvarná práca získala bodové hodnotenie 3-4 a 5. Výsledné hodnotenie výtvarnej práce je: 4 body.

Uvedený hodnotiaci postup je príklad práce s holistickým rubrikom a je vhodný na pochopenie vzájomných vzťahov v hodnotiacom nástroji – rubrik. V súlade s teóriou je uvedená forma použiteľná pre rôzne výtvarné procesy, čiastkové alebo finálne výtvarné produkty. Na záver môžeme súhlasiť s tvrdením Susan M. Brookhart (2013, s. 4), že hodnotiaci nástroj rubrik je taký dobrý, ako dobre sú vybrané kritéria a zostavené opisy úrovni výkonu pre každý hodnotiaci stupeň.

ZÁVER

V našom príspevku sme vychádzali z teórie hodnotenia pomocou hodnotiaceho nástroja rubrik, ktorý sme na základe dostupných zdrojov a skúseností z praxe prispôbili podmienkam použitia v predmete výtvarná výchova. Identifikovali sme výhody použitia rubriku na výtvarnej výchove. Na základe dostupnej literatúry sme dospeli k záverom, že rubrik je vhodný nástroj na hodnotenie širšieho spektra činností na výtvarnej výchove. Ďalej sme navrhli formu rubriku, pri ktorom sme vychádzali z päťstupňovej škály hodnotenia v štátnom vzdelávacom systéme a demonštrovali formu hodnotenia s jeho pomocou. Použitie rubriku, ako jednej z možných hodnotiacich stratégií, má pozitívne možnosti ovplyvniť proces hodnotenia, ako aj podporiť rozvoj viacerých oblastí metakognitívneho myslenia žiakov.

LITERATÚRA

- [1] Andrade, H., Du, Y. (2005): Student perspectives on rubric-referenced assessment. *Practical Assessment, Research and Evaluation*: Vol. 10 , Article 3. DOI: <https://doi.org/10.7275/g367-ye94> Available at: <https://scholarworks.umass.edu/pare/vol10/iss1/3>

- [2] Boughton, D. (2012): Assessment of Performance in the Arts : What, How, and Why. In Karpáti, A. Gaul, E.(Eds.) : *From Child Art to Visual Culture of Youth – New Models and Tools for Assessment of Learning and Creation in Art Education*. Intellect Press, Bristol, UK
- [3] Brookhart, S. M. (2013): *How to Create and Use Rubrics for Formative Assessment and Grading*. ACSCD, Alexandria, VA 22311-1714, USA, ISBN-13: 978-1-4166-1507-1
- [4] Groenendijk, T., Kárpáti, A., Haanstra, F. (2020): *Self-Assessment in Art Education through a Visual*. NSEAD and John Wiley & Sons Ltd, iJADE 39.1
- [5] Kolář, Z., Šikulová, R. (2009): *Hodnocení žáku*. 2. doplnené vyd. Praha : Grada publishing, a.s. 200 s. ISBN 978-80-247-2834-6
- [6] Košťálová, H., Miková, Š., Stang, J. (2012): *Školní hodnocení žáků a studentů se zaměřením na slovní hodnocení*. 2. vyd. Praha : Portál. ISBN 978-80-262-0220-2
- [7] Maarleveld, O., Kortland, H. (2013): Visual reflection: a new assessment method for studio art in secondary education. Zdroj: Groenendijk, T., Kárpáti, A., Haanstra, F. (2019): *Self-Assessment in Art Education through a Visual*. NSEAD and John Wiley & Sons Ltd, iJADE 39.1
- [8] Martens, K. (2018): Rubrics in program evaluation. *Evaluation Journal of Australasia*, The Centre for Program Evaluation at the University of Melbourne, Australia; Verstehen Evaluation and Development 2018, Vol. 18(1) 21– 44
- [9] Průcha, J., Mareš, J., Walterová, E. (2009): *Pedagogický slovník*. 6. aktualizované a rozšířené vydanie, Praha : Portál. 400 s. ISBN 978-80-7367-647-6
- [10] Ruiz-Primo, A. M. (2011): *Informal formative assessment : The role of instructional dialogues in assessing students' learning*. Studies in Educational Evaluation, Vol. 37, 15–24
- [11] Slavík, J. (1999): *Hodnocení v současné škole*. Praha : Portál, ISBN 80-7178-262-9
- [12] Starý, K., Laufková, V. a kol. (2016): *Formativní hodnocení ve výuce*. Praha : Portál, ISBN 978-80-262-1001-6
- [13] Švec, Š. (2002): *Základné pojmy v pedagogike a andragogike*. 2. rozšířené vydanie. Bratislava : IRIS, 276s. ISBN 80-89018-31-9
- [14] Valachová, D. (2012): *Didaktika výtvarnej výchovy v primárnom vzdelávaní*. Bratislava : Vydavateľstvo UK, ISBN 978-80-223-321-6

KONTAKTNÉ INFORMÁCIE AUTORA:

Mgr. Miloš Kmeť, PhD.

Univerzita Komenského v Bratislave,

Pedagogická fakulta, Katedra výtvarnej výchovy

Šoltésovej 4, 811 08 Bratislava, Slovenská republika

Tel.: +421 2 50222 124, +421 2 50222 129

e-mail: kmet@fedu.uniba.sk

VÝTVARNÁ HRA A TVOŘIVOST V PROFESNÍ PŘÍPRAVĚ BUDOUCÍCH UČITELŮ A UČITELEK MATEŘSKÝCH ŠKOL

*CREATIVITY AND ART GAMES IN PROFESSIONAL TRAINING
OF FUTURE KINDERGARTEN TEACHERS*

PAVLA NOVOTNÁ
JITKA NOVOTNÁ

Abstrakt: Význam kreativity, hravosti a zkušenost z výtvarného procesu získávají studentky a studenti studijního programu Učitelství pro mateřské školy v rámci prakticky zaměřených disciplín na pedagogické fakultě v Brně. Rozvojem výtvarného myšlení, citění, prožívání a reflexí vlastní tvorby vytvářejí cennou platformu, ze které pak mohou čerpat v budoucí učitelské praxi s předškolními dětmi. Příspěvek představuje zejména aktuální tvůrčí výstupy předmětu Výtvarná hra a tvořivost.

Klíčová slova: kreativita, umění, zkušenost, mateřská škola, učitelská praxe, výtvarná výchova, výtvarná reflexe

Abstract: The importance of creativity and playfulness is acquired by students of the study program Teacher Training for Kindergartens through experiencing the artistic process within the frame of the practically focused disciplines at the Faculty of Education in Brno. By developing artistic thinking, by learning how to feel out, experience and reflect on their own work, they create a valuable platform from which they can then draw in future teaching practice with preschool children. The paper particularly presents the current creative outputs of the Creativity and Art Game subject.

Key words: creativity, art, experience, kindergarten, teaching practice, art education, art reflection

ÚVOD

Dobrá učitelka či učitel v mateřské škole by měl dítě v ideálním případě spíše provázet, nikoliv zadávat a kontrolovat úkoly nebo se mu snažit radit. Na základě aktivního naslouchání, všímání si toho, o co se dítě zajímá, jak přemýšlí, jak se chová, kreslí, jak si hraje apod., by měl nabízet dítěti příležitosti k poznávání, přemýšlení a porozumění sobě a okolí. Učební aktivity by měly optimálně probíhat pro dítě přirozeným způsobem, především formou nezávazné dětské hry a měly by být založeny na volbě a aktivní účasti dítěte. Učitel by měl respektovat přirozený tok dětských myšlenek, poskytovat dítěti dostatek prostoru pro spontánní projev a svobodu pro jeho vlastní plány a realizaci nápadů. Tyto principy jsou zdůrazněny v ideách Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (RVP PV, s. 7-8). Učení dítěte na základě předávání a přijímání hotových poznatků je v předškolním vzdělávání považováno za již překonanou a nevhodnou cestu. Přesto se v praxi současných mateřských škol stále objevuje. Můžeme jej pozorovat zvláště výrazně ve výtvarných činnostech při napodobivém a mechanickém používání vzorů, šablon a předloh, které učitelé často dětem

nabízejí v dobré vůli, aby dětem pomohli, ukázali „jak se to kreslí“, v mylném přesvědčení, že „děti by to nezvládly“. V mateřských školách tak vznikají nástěnky zaplněné vzájemně se podobajícími odosobněnými výtvary, podle jedné šablony, jejichž „výrobní“ proces je často zaměňován za tvůrčí práci. Předkládáním vzorů, šablon a předloh dospělí dětem sdělují, že nedůvěřují jejich schopnostem samostatně se výtvarně projevit, ujišťují je, že jejich zpodobnění světa není „to správné“, a vyvolávají v nich pocit nedostatečnosti a nekompetentnosti. Což je zcela v rozporu se smyslem předškolního vzdělávání (Stadlerová 2011).

VÝTVARNÁ ZKUŠENOST JAKO VÝZNAMNÝ FAKTOR PROFESNÍ PŘÍPRAVY

Nedůvěra ve schopnosti malých dětí může mít mnohdy hluboké kořeny v narušené sebedůvěře samotného učitele, jehož tvořivé schopnosti byly potlačeny podobnými mechanismy, které nyní sám nevědomky aplikuje na svěřené děti. Vlastní zkušenost ze školní výtvarné výchovy jako faktoru formujícího postoj k budoucímu uměleckému vnímání světa si všímá řada autorů (např. Černá 2006). V rozhovorech a diskuzích se studentkami a studenty programu Učitelství pro mateřské školy na pedagogické fakultě v Brně se tato skutečnost opakovaně potvrzuje. Vinou nepřiměřeného hodnocení a neadekvátního vedení ve výtvarné výchově v rámci různých vzdělávacích institucí, ale také v rodině, vznikly u mnoha budoucích učitelů v dětství někdy až velmi vážné překážky v rozvoji tvořivosti. Nemálo z nich potlačilo vlastní výtvarný projev a vzdalo se autentických výtvarných pokusů již raném věku. Někteří se smířili se svou neúspěšností a nemají vztah k umění. Toto přesvědčení si sebou přinášejí i na vysokou školu. Narušené „výtvarné sebevědomí“ a řada „výtvarných komplexů“ získaných v dětství významně ovlivňuje jejich současnou profesní přípravu. „Já ale neumím kreslit. Nevím, jak se mnou chcete pracovat! Toto nedokážu! Chybí mi představivost. Nejsem tvořivá.“ Sdělení dokládající negativní zkušenost z výtvarného procesu (ať vzniklo jakkoliv) je třeba nahradit, překrýt či doplnit zážitkem z úspěchu a novými pozitivními prožitky. Navracet studenty k původním zdrojům tvořivosti tak, aby zakusili úplné ponoření do výtvarného procesu, dokázali výtvarně vyjádřit něco bytostně vlastního a povšimli si toho, je smyslem prakticky zaměřených předmětů na katedře výtvarné výchovy v prvním ročníku studijního programu Učitelství pro mateřské školy. Praktické disciplíny jsou zaměřené na vlastní proces tvorby a jeho reflexi (předmět Výtvarné činnosti a navazující Výtvarná hra a tvořivost). Současně je doplňuje předmět (Dítě a jeho tvorba), který se zabývá představením spontánního dětského výtvarného projevu včetně jeho psychomotorického vývoje, kreslířské typologie a umělců, kteří se významně (vlastním) dětstvím inspiroují či z dětské tvorby čerpají.

Netvořivá pedagogická práce učitelů bývá často spojována s nedostatky v profesní přípravě, která neumožnila budoucím učitelům dostatečný prostor pro tvorbu a získávání nových zkušeností, které by pak mohly využít v široce proměnlivé praxi (Stadlerová 2008, s. 52-53). Cílem prakticky pojatých předmětů je dosažení profesní připravenosti ve smyslu naplnění oborové kompetence. Budoucí učitel by měl umět využívat získané zkušenosti a komplexně integrovat poznatky z jednotlivých oborů a jejich didaktik. Kompetence, ke které v rámci výtvarné odbornosti směřuje, se skládá ze dvou dimenzí (Slavík 1994): výtvarné (obecně tzv. odborně-předmětové (Vašutová 2004)) a psycho-didaktické. Praktické disciplíny oslovují především složku výtvarnou s její produktivní, receptivní a teoreticky-výtvarnou polohou. Jejím obsahem je právě vlastní zkušenost s výtvarnou produkcí, autenticita výrazu, citlivost pro intuitivní vnímání, reflexe a hodnocení vizuálních forem i zájem

o umelecké zážitky. Tvůrčí proces přispívá také značnou měrou ke kultivaci osobnosti budoucího učitele, neboť vyžaduje flexibilitu, zodpovědnost a sebedůvěru. Důvěra ve vlastní možnosti rozvoje tvořivosti a vlastní výtvarné dovednosti v konečném důsledku zasahuje pozitivně i celkový rozvoj psycho-didaktických dovedností (Stadlerová 2008, s. 53).

VÝTVARNÁ HRA A TVOŘIVOST V PROFESNÍ PŘÍPRAVĚ

Vlastní jedinečnou a nenahraditelnou zkušenost z výtvarného procesu, který akcentuje především princip hravosti, smyslového vnímání a experimentování získávají studentky a studenti v profesní přípravě v rámci předmětu nazvaného Výtvarná hra a tvořivost. Důraz na kreativitu, práci s náhodou, představivost a schopnost prožívat, tvoří základní domény tohoto předmětu. Studenti se učí hledat rozličná řešení, objevují alternativy a proměny tvorby, rozvíjejí své divergentní myšlení. Výstupem je realizace a představení řady výtvarných experimentů, na kterých reflektují proces a snaží se postihnout určitý posun (vývoj, progres) ve vlastní tvůrčí výtvarné práci a uvažování. Výuka na pedagogické fakultě se skládá z dílčích etud inspirovaných výtvarným uměním či návštěv uměleckých institucí, ale zabývá se i výtvarným zkoumáním na první pohled "obyčejných" materiálů, objektů a jevů. Vzhledem k pandemii koronaviru na počátku semestru se většina kontaktní výuky přesunula do virtuálního prostoru. Studenti dostávali tematické výtvarné úkoly s odkazy na umělecké projekty a inspirační zdroje. Současně pracovali na vlastním dlouhodobém projektu, který měl být silně propojen s jejich osobnostmi, zájmy, zálibami, měl být hravý a pro ně zábavný. Studenti měli zhodnotit získané zkušenosti z dosavadní výuky a konzultovat vlastní nápady formou e-mailu či online. Texty reflektující proces a prožitky z tvorby spolu s fotografiemi či videozáznamy děl byly umístěny na online platformě, která umožňovala další vzájemnou komunikaci a komentování vzniklých projektů. Tam docházelo také k dalším interakcím mezi studentkami i vyučujícími.

Příspěvek dále představuje ukázky vybraných tvůrčích výstupů studentů prvního ročníku v rámci této disciplíny společně s úryvky z jejich výpovědí. (Pozn.: Autorky textu figurují jako vyučující této disciplíny. Celkový počet zúčastněných studentů bylo cca 60.)

"ŽIVOT AUTA"

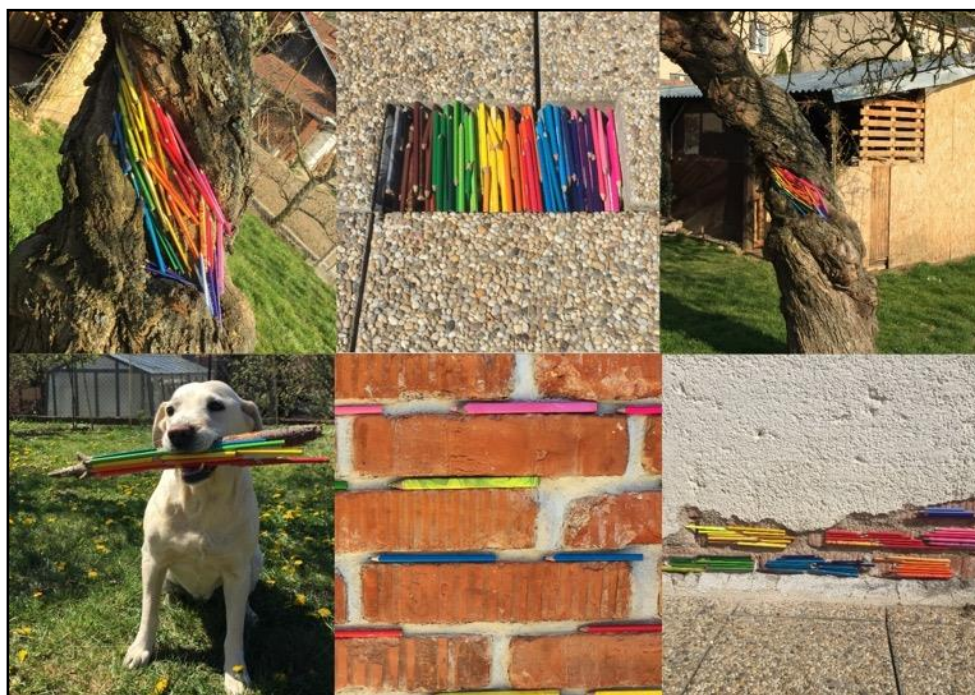
Studentka K. Z. si pro svou výtvarnou akci vybrala zajímavý objekt. Měla možnost pracovat s pojízdným autem, které bylo již odhlášené z registru vozidel a jen čekalo na svou likvidaci mezi dalšími autovraky. „*Mohla jsem s ním udělat cokoliv. Ještě před začátkem focení byla potřeba týdny odstavený vůz probudit zpět k životu. To zahrnovalo spoustu leštění, umývání a čištění, pak stačilo jen nastartovat a auto jsem převážela na různá místa focení. Fotky jsou foceny v areálu vrakoviště, bývalého JZD, autoopravny a půjčovny karavanů . (...) Je to vlastně ukázka toho, jak některé věci, po kterých třeba dlouho toužíme a potom, co je získáme jsou pro nás velmi cenné, se stanou pro člověka po chvíli prvotní euforie dalším spotřebním až nepotřebným předmětem.*“ (studentka K. Z.)



Obrázek 1. Studentka K. Z., Život auta

“PASTELKY PODLE WILLIHO”

Studentka T. M. se rozhodla využit své oblíbené výtvarné nástroje – pastelky a ozvláštnila jimi prostory v okolí domu. Jak sama popisuje: „Když jsem přemýšlela, co s pastelkami udělám, napadlo mě zkusit využít jejich barevnost a vylepšit („opravit“) rozbitá nebo smutná místa na naší zahradě.“ Výtvarný projekt měl dosah až na stavební úpravy cihelné zdi. Sympatický mix barev vyplňoval a měnil podobu prázdných prostor, škvír a mezer. Podobným způsobem pracoval umělec Willi Dorner, který ke své tvorbě nepoužíval pastelky, ale živé lidi v barevném oblečení, kteří v různých pozicích doplňovali prostor města.



Obrázek 2. Studentka T. M., Pastelky podle Williho

“ZEDNICKÁ POEZIE”

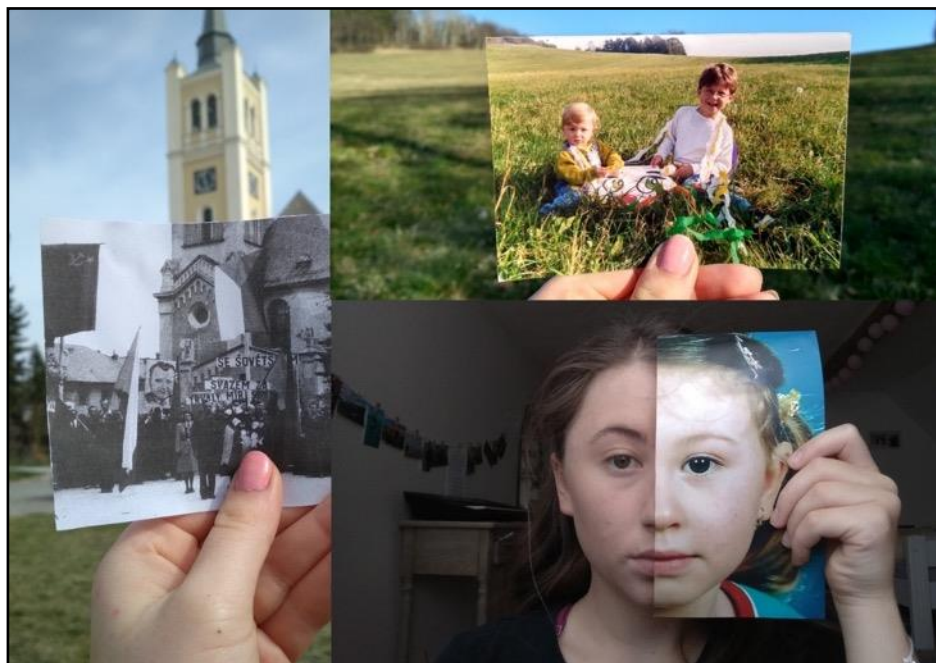
Originální výtvarné nástroje si vybrala studentka R. M., která místo štětců použila zednické náčiní. „Pro svoji výtvarnou práci jsem po velkém přemýšlení zvolila pracovní nářadí, protože se u nás doma pořád něco dělá a je ho tady spousta. Zkoušela jsem přidat obrázkům plastičnost pomocí hlíny nebo písku. Barvy jsem použila všechny, co tu byly načaté, takže jsem vlastně spotřebovala zbytky, které by jinak zatvrdly. (...) Nejvíce mě bavila práce s kotoučem.”



Obrázek 3. Studentka R. M., Zednická poezie

“FOTKA VE FOTCE”

Experimentovat s reálnými fotografiemi se rozhodla studentka N. D., která původně vytvářela z fotek obrazce a řadila je podle barevnosti. Nakonec je komponovala a znovu fotila na místě, které původně zobrazovaly. Vznikl tak působivý cyklus “fotky ve fotce”, čímž se objevila zcela nová významová dimenze. „Původní nápad byl fotit fotky z dětství na místech, kde tehdy vznikly. Moje mamka mi vždycky říká, že jsem se vůbec nezměnila, tak jsem to musela ověřit a vyfotila se se starou fotkou u tváře.”



Obrázek 4. Studentka N. D., Fotka ve fotce

“OTISKY MINULOSTI”

Výtvarná tvorba studentky K. M. započala otisky kamenů barvou na papír. Kameny následně používala i venku na vytváření kruhovitých obrazců a spirál. Z přírodních mandal pak přešla k obkládání objektů kameny. Vznikla řada fotografií zachycující reminiscence minulosti ve formě kamenných obrysů. „Když jsem tvořila na zahradě, napadlo mě využít mého odpočívajícího psa, a tak jsem ho obložila kameny a následně vyfotila. Poté jsem na stejnou aktivitu využila i svého přítele.”



Obrázek 5. Studentka K. M., Otisky minulosti

„ŠPAGETOVÉ PORTRÉTY“

Výtvarným materiálom se staly také těstoviny, které využila ve své tvorbě studentka K. K. „Máme jich doma hodně a různé druhy, a tak jsem si řekla, že zkusím něco vytvořit. Těstoviny jsem nejdříve různě lámala a skládala (město, mozaika), poté jsem je zkoušela i nabarvit (mikádo). Nakonec jsem těstoviny uvařila a vytvořila portrét, kde jsem použila i rýži a kuskus. (...) Pracovat s těstovinami mě docela bavilo, vyhrála jsem si u toho. Jen jsem nečekala, že to zabere tolik času.“ Portréty v těstovinách nevznikly překvapivě v počítači, ale byly fotografovány přes skleněný průhledný stůl.



Obrázek 6. Studentka K. K., Špagetové portréty

ZÁVĚR

I v situaci nouzového stavu tak vznikají originální výtvarné projekty dotýkající se klasických technik, ale i land artu, body artu, akční a experimentální malby, experimentální i klasické fotografie, fotokoláže, konceptuálního umění i akčního umění. Studentky a studenti před sebou neměli lehký úkol, čilý univerzitní život se proměnil ze dne na den v izolaci trávenou doma, kontaktní výuka v komunikaci přes počítač. Nové situace se však zhostili výborně, hojně projekty konzultovali e-mailem, hledali vlastní námět i cestu k sebevyjádření, zpětnou vazbu získávali od svých spolužáků ve virtuálním prostředí. Pobyt v domácím prostředí, dostatek klidu a času či třeba i chvilková nuda přispěla k probuzení tvořivosti, výtvarnému hraní, experimentování a k celkovému získávání

hlubšího povědomí o možnostech vlastní tvorby. Bezprostřední prožitek z expresivní činnosti obohatil studenty o další zkušenost a rozšířil tak příležitost pro naplnění oborové kompetence.

LITERATURA

- [1] Černá, N. (2006): *Vlastní zkušenost ze školní výtvarné výchovy jako faktor formování postojů k výtvarné tvorbě a výtvarnému vnímání světa*. Karlova univerzita v Praze: Pedagogická fakulta. Vedoucí diplomové práce: PaedDr. Helena Hazuková, CSc.
- [2] Hazuková, H. (1994): *Příprava učitele na rozhodování ve výtvarné výchově I*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1994.
- [3] Hazuková, H. (2012): Tvořivost. In: *Očekávané výstupy v praxi mateřské školy (základní dílo)*. Praha: Raabe, 2012. C2, s. 1-28. ISSN 1808-563x.
- [4] RVP PV: Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání (2018): [online]. Praha: MŠMT, 2008 [cit. 2018-03-19]. Dostupné z <https://www.msmt.cz/file/45304/>
- [5] Slavík, J. (1994): Návrh minimálních požadavků na úroveň znalostí absolventa učitelského studia výtvarné výchovy. In: Hazuková, H.: *Příprava učitele na rozhodování ve výtvarné výchově I*. Praha: PedF UK. s. 22-23.
- [6] Stadlerová, H. (2008): *Rozvoj psychodidaktických dovedností v přípravném vzdělávání učitelů primární školy prostřednictvím výtvarných disciplín*, Brno: PdF MU. (disertační práce)
- [7] Stadlerová a kol. (2011): *Východiska a inspirace pro výtvarnou tvorbu dětí v předškolním vzdělávání*. Brno: PdF MU. ISBN: 978-80-210-5732-6.
- [8] Štěpánková, K. (2018): *Tvořivost ve výtvarné výchově jako globální narativ. Kultura, umění a výchova*, 6(2) [cit. 2018-11-30]. ISSN 2336-1824. Dostupné z: http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=16&clanek=188.
- [9] Vašutová, J. (2004): *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80- 7315-082-4.

KONTAKTNÍ INFORMACE AUTORŮ:

Mgr. Bc. Pavla Novotná, Ph.D.

Mgr. Bc. Jitka Novotná

Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra Výtvarné výchovy

Poříčí 7, 60300 Brno, Česká republika

novotna.pavla@mail.muni.cz

425440@mail.muni.cz

ANALÝZA ODBORNEJ LITERATÚRY ZAMERANEJ NA GRAFICKÉ MÉDIUM OD DRUHEJ POLOVICE 20. STOROČIA NA SLOVENSKU

THE ANALYSIS OF THE PROFESSIONAL LITERATURE FOCUSED ON GRAPHIC
MEDIA SINCE THE SECOND HALF OF THE 20TH CENTURY IN SLOVAKIA³⁰

MARTIN ŠEVČOVIČ

Abstrakt: Prehľad odborných literárnych zdrojov, ktoré môžu slúžiť nielen študentom ako odborný zdroj obsahujúci informácie o vývoji, vnímaní a stave grafického média na Slovensku od druhej polovice 20. storočia po súčasnosť.

Kľúčové slová: Grafika, Grafické médium, Grafické techniky, Alternatívna grafika, Akčná grafika

Abstract: An overview of the professional literary sources for students, that can be used like professional source containing information on the development, perception and state of the graphic medium in Slovakia from the second half of the 20th century to the present.

Key words: Printmaking, Graphic medium, Graphic techniques, Alternative graphics, Action graphics

ÚVOD

Téma konferencie Kreatívne vzdelávanie 2020, UMENIE – PROCES – JEDNOTLIVEC nás inšpirovala k vytvoreniu príspevku, ktorý sa z obsahového hľadiska má ambíciu venovať vývoju výtvarného média grafiky, ktorú aktívne sledujeme za obdobie posledných pätnásť rokov. Problematike sme sa už venovali počas doktorandského výskumu, ktorý sme nazvali *Analýza súčasného stavu bádania v literárnych prameňoch*. Z pedagogického hľadiska vidím využitie ponúknutého textu pri výučbe predmetov zaoberajúcich sa problematikou grafického média. Príspevok je tvorený stručnými analýzami vybraných odborných literárnych zdrojov, ktoré môžu nielen študentom slúžiť ako odborný zdroj obsahujúci informácie o vývoji, vnímaní a stave grafického média na Slovensku od druhej polovice 20. storočia po súčasnosť.

Komplexnej histórii zameranej len na médium grafiky na území Slovenska sa venuje niekoľko publikácií. Prvá rozsiahla publikácia, ktorá mapuje slovenskú grafickú tvorbu, bola vydaná vydavateľstvom Tatran v roku 1985

³⁰ Príspevok je parciálnym výstupom z projektu 064UK-4/2020 *Elektronická učebnica geografie pre žiakov s mentálnym postihnutím*.

s názvom *Moderná slovenská grafika* od autora Ľudovíta Petránkeho. Zameriava sa na obdobie od roku 1918 po 1983, ktoré rozdeľuje do siedmich časových úsekov, trvajúcich približne 10 rokov. Ako autor poznamenáva, „*ide o sledovanie a zmapovanie tzv. voľnej grafiky, teda tvorby voľných grafických listov nemajúci nijaký priamy praktický účel či určenie, ale slobodné stvárňovanie umelcových predstáv do grafickej podoby, tak ako sa tvorí obraz alebo socha.*“ (Petránsky 1987) Reakciu na zmienenu publikáciu môžeme nájsť v knihe *Slovenská grafika 20. storočia*, vydané v roku 2007, ktorej autormi sú Zuzana Böhmerová a Ivan Jančár. Hneď v úvode jej priznávajú prínos nepopierateľných kladov, ale žiaľ, vytýkajú jej poznamenanie obdobím svojho vzniku a absentovanie celých názorových skupín umelcov 20. storočia. Väčší priestor analýze Petránkeho publikácie venuje Ivan Jančár v dvanástej kapitole s názvom *Podoby a premeny slovenskej grafiky 80-tych rokov a problematika jej kontinuity s predchádzajúcim obdobím*. Ako píše: „*Prvý krát vychádza syntetickjší prehľad vývoja slovenskej grafiky kvalifikovane analyzujúci tvorbu do roku 1948, ale hodnotenie 60., 70. a 80. rokov podlieha dobovým kritériám.*“ (Jančár 2007) Kladne hodnotí zastúpenie takzvanej hložníkovskej línie a okruhu žiakov Albína Brunovského. Vytýka absenciu alternatívnej grafiky a niektorých uvedených autorov, pre ktorých grafická tvorba veľa neznamena, alebo sa jej takmer vôbec nevenovali. Jančár nepredpokladá nevedomosť Petránkeho, čo obhajuje jeho inou publikačnou činnosťou, v ktorej sa venuje práve alternatívnym podobám slovenskej grafiky. Publikácia *Slovenská grafika 20. storočia*, ako o nej píše autori hneď v úvode, patrí k najkomplexnejšie spracovanej literatúre venujúcej sa spomínanej problematike. Svoje tvrdenie obhajujú reakciami na uvedenú Petránkeho publikáciu. Potom na široko koncipované výstavy 20. storočia alebo 60. roky v Slovenskej národnej galérii, najmä na ich možnosť prezentovať grafiku len čiastočne. Spomínajú aj *Trienále Súčasnej slovenskej grafiky* v Štátnej galérii v Banskej Bystrici, ktoré mohlo reflektovať len aktuálne grafické diela. Neopomenuli ani publikáciu *Grafik, inšpirácia, múza a život. Albín Brunovský a jeho škola* od Martina Vanča a kol., ktorá sa podľa nich zaoberá problematikou len čiastkovo. Jančár sa venuje kritike tejto publikácie v článku, kde podľa neho autorova snaha vymedziť pojem Brunovského škola nedospieva k záveru, ale len ku konštatovaniu. Záporne hodnotí výber Brunovského absolventov, nakoľko ich počet v publikácii k 50. výročiu Vysokej školy výtvarných umení v Bratislave je uvádzaný na tridsaťdeväť absolventov a autor uviedol bezdôvodne len dvanásť. Kritiku vznáša aj k uvedeniu Dušana Kállay a Róberta Bruna, ktorí boli poslednými poslucháčmi Vincenta Hložníka, a u Albína Brunovského už len formálne dokončili posledný ročník. Podobne sa stavia aj k zaradeniu Petra Uchnára do skupiny takzvanej Brunovského školy, nakoľko študoval u Dušana Kállaya. Vrátime sa k publikácii *Slovenská grafika 20. storočia*. Ako autori uvádzajú, ich hlavnou snahou je charakteristika vývoja slovenskej grafiky 20. storočia v dostupnom rozsahu s tým, že si uvedomujú subjektivitu ich pohľadu. Celú publikáciu by sme mohli rozdeliť do dvoch hlavných častí. Prvú tvoria takzvané *Kapitoly*, rozdelené na 16 tém vrátane záveru, kde sa autor Ivan Jančár venuje vývoju slovenskej grafiky v období 20. storočia. Druhá časť publikácie, ktorej autorkou je Zuzana Böhmerová, nesie názov *Medailóny*, ktorých obsahom sú biografické údaje a krátky rozbor vývoja tvorby vybraných 95 slovenských grafikov.

Vďaka odbornej výskumnej, prezentačnej a zberateľskej činnosti Stredoslovenskej galérie v Banskej Bystrici, známej aj ako Štátnej galérie, ktorá sa od konca 60. rokov osobitne zameriavala na oblasť grafického umenia na Slovensku, vznikla najrozsiahlejšia a najkomplexnejšia zbierka slovenských grafik 20. storočia. V rámci

spomínanej galérie vznikla v novembri 2006 v poradí druhá stála expozícia pod názvom *Slovenská grafika 20. storočia*. Ako píše sama autorka spomínanej expozície Alena Vrbanová: „*Obsahuje takmer 9000 grafických diel. Až na malé výnimky zachytáva diela všetkých relevantných období a umelcov spojených s tvorbou a históriou grafiky 20. storočia na Slovensku.*“ (Vrbanová 2006) Koncepcia a kompozičná štruktúra stálej expozície sleduje chronológiu vývoja grafického média na Slovensku. Poukazuje na vývinový pohyb v rámci slovenského grafického média v jednotlivých obdobiach predchádzajúceho storočia. Spoločne s otvorením stálej expozície, vychádza aj publikácia, ktorá ponúka v textovej a obrazovej forme stručný vývoj grafického média na Slovensku 20. storočia. Autorka stálej expozície, a aj textov v publikácii, Alena Vrbanová sa v úvode venuje histórii samotnej galérie, pričom popisuje jej činnosť a význam pre oblasť grafického média. Neskôr prechádza k popisovaniu samotnej expozície a vývoja grafiky na Slovensku.

Nakoľko sa Stredoslovenská galéria v Banskej Bystrici zameriavala na oblasť grafického umenia na Slovensku, vznikajú počas jej existencie viaceré publikácie súvisiace najmä s jej výstavnou činnosťou, ktoré taktiež považujeme za cenný zdroj informácií z oblasti vývoja slovenskej grafiky. Máme na mysli najmä periodické podujatie, celoslovenskú prehliadku voľnej grafickej tvorby s názvom *Súčasná slovenská grafika*, usporadúvané formou trienále, od roku 1971, na pôde spomínanej Stredoslovenskej galérie. Popri týchto výstavách vychádzajú aj katalógy, ktorých textové a obrazové časti pomáhajú vytvárať obraz vývoja grafického média na Slovensku v jednotlivých dobách ich realizácie. Zaujímavé je najmä prelomové obdobie 1991 - 1993, ktorými je označený XI. a XII. ročník výstavy. Zlom je vidieť okrem zmeny politickej situácie na Slovensku, zhodnotení doterajšieho vývoja grafického média aj v položení viacerých otázok a nového pohľadu na slovenskú grafiku. Otázky a časom odpovede, priniesla vo svojej viacročnej práci, orientovanej na vývoj slovenskej grafiky Alena Vrbanová. Ako sama uvádzala v katalógu XII. ročníku výstavy: „*Grafika ako špecifické a problematické umelecké médium sa musí rehabilitovať. Osobitne v kontexte nášho súčasného výtvarného teritória.*“ (Vrbanová 1993) Toto podujatie kurátorsky zastrešovala do roku 2005. Počas tohto obdobia, sa zrealizovalo niekoľko ročníkov spomínanej výstavy, ktoré mi dopomohli vytvoriť si predstavu o stave grafického média v jednotlivých rokoch na Slovensku. Návrat k tradícii a mapovaniu súčasného stavu slovenskej grafiky na pôde Stredoslovenskej galérie po roku 2005, vidíme až v roku 2011, výstavou *Súčasná slovenská grafika 17*. K tejto výstave vznikol aj katalóg, ktorého autorkami textovej časti sú Zuzana L. Majlingová a Katarína Baraníková. Projekt mal ambíciu nadviazať na tradíciu organizovania prehliadok slovenskej grafiky formou trienále na pôde Stredoslovenskej galérie s cieľom predstaviť súčasné podoby voľnej grafickej tvorby viac ako 60 vybraných slovenských autorov. Po roku 2011 žiaľ Stredoslovenská galéria nerealizovala ďalšie ročníky trienále *Súčasná slovenská grafika*.

Vrbanová svoj výskum z oblasti grafického média na Slovensku a dlhoročné poznatky z praxe spracovala v dizertačnej práci s názvom *Alternatívna slovenská grafika k problematike modelov interpretácie výtvarného diela*, vydané v roku 2012 na Univerzite Konštantína Filozofa v Nitre. Neskôr sa jej doplnená verzia podarila publikovať v roku 2019 pod názvom *Alternatívna slovenská grafika. Netradičné, experimentálne a autorské podoby slovenskej grafiky v druhej polovici 20. storočia*. Táto publikácia je najnovšou a jedinou v tejto oblasti, taktiež najkomplexnejšie spracovanou a ponúka cenný zdroj odborných informácií, týkajúcich sa vnímania grafického média na Slovensku.

Slovenská národná galéria vydala v roku 2000 publikáciu *Dejiny slovenského výtvarného umenia - 20. storočie*, ktorej autorkou je Zora Rusinová a kolektív ďalších autorov špecializujúcich sa na jednotlivé okruhy výtvarného umenia na Slovensku. Problematike média grafiky sa v tretej kapitole venujú štyria autori. Eva Trojanová, Alena Vrbanová, Silvia Ilečková a Ivan Jančár.

Za významnú publikáciu v nami stanovenej oblasti skúmania považujem prácu Mojžiša Juraja a Jankovičovej Sabiny, *Bratislavské konfrontácie*, vydané nakladateľstvom Petum v roku 2010. Publikácia je zdrojom cenných informácií aj o experimentálnych polohách grafiky.

Prínosným zdrojom informácií venujúcej sa neoficiálnej výtvarnej scéne je publikácia *Napriek totalite*, ktorá je doplnenou a rozšírenou verziou dizertačnej práce Zuzany Bartošovej s názvom *Neoficiálna slovenská výtvarná scéna sedemdesiatych a osemdesiatych rokov 20. storočia*, vydané v roku 2011. U výtvarníkov spadajúcich do tejto scény sledujeme najvýraznejší posun v chápaní a využití grafického média v čase, kedy boli realizované.

V roku 2006 bola vydaná publikácia *Slovenské výtvarné umenie 1949 - 1989, z pohľadu dobovej literatúry* od autorky Jany Geržovej. Nachádzam v nej informácie venujúce sa aj grafike, napríklad v časti od Jiřího Valocha s názvom *Súčasná slovenská grafika v Brne*, kde v roku 1973 spomína „akceptovanie tvorby neškolených grafikov, väčšinou maliarov a sochárov, ktorí siahli po alternatívnych tlačiarenských postupoch“. (Valoch 1973)

O stave a reflektovaní aktuálnych tendencií v oblasti grafického média u nastupujúcej generácie mladých výtvarníkov, študujúcich alebo absolvujúcich Katedru grafiky a iných médií na Vysokej škole výtvarných umení napovedajú katalógy k výstavám ako *Graphic mode 09* realizovanej v galérii Médium v roku 2010. Výstava zahŕňala výber prác poslucháčov Ateliéru voľnej grafiky profesora Róberta Jančoviča, ktorú kurátorsky viedla Silvia Klimáčková, Nina Hanusová a Andrea Pézman. Druhou podobnou sondou bol projekt „tags“, rovnako realizovaný v priestoroch galérie Médium, kurátorsky zastrešený Andreou Jančovičovou, orientovaný na výber poslucháčov a absolventov Ateliéru voľnej a farebnej grafiky docenta Vojta Kolenčíka z rokov 1990 - 2013.

Najnovším kontinuálnym výskumom zaoberajúcim sa problematikou grafického média na Slovensku je projekt *Asimilácia verzus originál - transmediálny priestor grafiky*. Tento rozsiahly projekt sa sústredil najmä na výskum a analýzu umeleckých výstupov v médiu grafiky v období od rokov 2006 po rok 2011. Zameriava sa na grafické výstupy spolu 176 poslucháčov Katedry grafiky a iných médií Vysokej školy výtvarných umení v Bratislave a Katedry grafiky Fakulty výtvarných umení Akadémie umení v Banskej Bystrici. Výsledky projektu boli vydané v roku 2011 v publikácii *Trans/mediálny priestor grafiky, Asimilácia vs. originál*. V rámci projektu boli zrealizované 2 výstavy z výberu grafických výstupov sledovaných študentov. Prvá sa konala v Nitrianskej galérii roku 2011 a druhá o rok neskôr v priestoroch Slovenskej výtvarnej únie v Bratislave. Autorom projektu je Igor Benca, ktorý spolupracoval s pedagógmi pôsobiacimi na vyššie spomenutých katedrách a to Róbertom Jančovičom, Róbertom Brunom, Róbertom Makarom a Patrikom Ševčíkom v spolupráci s už spomínanou výtvarnou teoretičkou Alenou Vrbanovou. V podobnom zložení kolektívu na čele s Bencom a teoreticky odborne uchopeným Vrbanovou bol projekt *COPY (20) RIDE*. Realizovaný v roku 2017 v Nitrianskej galérii, ktorý mal ambíciu prezentovať výber prác z grafických katedier, rozšírený o pracoviská z Českej republiky. Projekt nebol zameraný len na grafické výstupy, ale v materiáloch k nemu vydaných nájdeme časti venujúce sa práve spomínanému médiu.

Na Akadémii umení v Banskej Bystrici sledujeme v poslednom období zvýšený nárast záujmu o teoretické uchopenie problematiky týkajúcej sa súčasného stavu a vnímania grafického média. V roku 2019 sa na pôde akadémie konala medzinárodná grafická konferencia s názvom *Aku. Pressura*, ku ktorej vyšiel zborník obsahujúci najnovšie poznatky z predmetnej problematiky. Organizátor a spoluautor textov Ševčík v úvode zborníka opisuje zámer nasledovne: „*Grafika ako pojem výrazne rezonuje v každodennej realite. Aká je však súčasná voľná grafika? Aké je postavenie tohto umeleckého druhu v aktuálnom umení. Je grafika periférnym médiom? Ako sa dá dnes grafika zadefinovať? Tieto a mnohé ďalšie otázky boli impulzom, ktorý nás podnietil k zorganizovaniu dvojďňovej medzinárodnej konferencie, ktorá v troch prednáškových blokoch priniesla prehľad tvorby umelcov z troch stredoeurópskych krajín – Česka, Poľska a Slovenska*“ (Ševčík 2019). Ďalšou aktivitou, ktorá sleduje akčnú vývojovú líniu grafického média je séria medzinárodných workshopov, spojená s prezentáciou výstupov na nich zrealizovaných. V roku 2019 evidujeme druhý ročník tohto podujatia s názvom *Akčné polohy grafiky II.*, ktorých autorom je Valiska-Timečko Peter. Ku každému podujatiu bol vydaný katalóg, kde sa analýze na workshope vytvorených diel po odbornej stránke venuje Vrbanová.

V roku 2017 bola na pôde Slovenskej národnej galérie v Bratislave realizovaná výstava *Drsná škola. Súčasná grafika účtuje s dejinami*. Kurátorkou projektu bola Kusá Alexandra v spolupráci s Gavulovou Luciou. „*Súčasná grafika je v dejinách slovenského výtvarného umenia téma s dlhou a premenlivou tradíciou. Výstava sa zameriava na „skupinku“ dnešných štyridsiatnikov, spriaznených voľbou drsného štýlu nadväzujúceho na tradície rytia a rýpania (technického aj tematického). Ako ukážu autorské kolekcie, v tomto prípade možno dokonca hovoriť o osobitnej generačnej výpovedi*“ (Kusá 2017). K výstave vznikol zaujímavý 512 stranový katalóg, ktorý ponúka pohľad na výstupy vybraných autorov z rôznych generácií, ktorý vo svojom výtvarnom programe siahli aj po „drsnom,, (rytie, rýpanie) médiu. Treba podotknúť, že čo sa technik týka, zahrnuté sú najmä práce, ktoré boli realizované tlačou z výšky.

Ponúkli sme čitateľom prehľad odborných literárnych zdrojov, ktoré môžu nielen študentom slúžiť ako odborný zdroj obsahujúci informácie o vývoji, vnímaní a stave grafického média na Slovensku od druhej polovice 20. storočia po súčasnosť. Sledujeme, že v posledných rokoch stúpa záujem zmapovať a teoreticky ukotviť vývoj, transformáciu a súčasný stav vnímania grafického média na Slovensku.

LITERATÚRA

- [1] BARANÍKOVÁ, K. – MAJLINGOVÁ, Zuzana. (2011):. *Súčasná slovenská grafika 17*. Banská Bystrica : Stredoslovenská galéria, 2011. ISBN 978-80-88681-66-3
- [2] BARTOŠOVÁ, Z. (2011) *Napriek totalite*, 1. vyd. Bratislava : Kalligram, 2011. 359 s. ISBN 978-80-8101-570-0
- [3] BENCA, I. a kol. (2017): *COPY (20) RIDE*. 1. vyd. Banská Bystrica : AVU, 2017. ISBN 978-80-89555-83-3
- [4] BENCA, I. a kol. (2011): *Trans/médiálny priestor grafiky, Asimilácia vs. Originál*. 1. vyd. Banská Bystrica : FVU AVU, 2011. 192 s. ISBN 978-80-89078-88-2

- [5] BÖHMEROVÁ, Z – JANČÁR, I. (2007): *Slovenská grafika 20. storočia*. Bratislava : GMB a Roman Fečík, 2007. ISBN 978-80-88762-90-4
- [6] GERŽOVÁ, J. (2006): *Slovenské výtvarné umenie 1949 -1989 : z pohľadu dobovej literatúry*. 1. vyd. Bratislava : Afad Press, 2006. 504 s. ISBN 978-80-89259-07-6
- [7] JANČOVIČOVÁ, A. (2013): „tags“. Bratislava : VŠVU, 2013. 94 s.
- [8] JANKOVIČOVA, S. - MOJŽIŠ, J. (2010): *Bratislavské konfrontácie*. 1. vyd. Bratislava : PETUM, 2010. 342 s. ISBN 978-80-9701-60-29
- [9] KLIMÁČKOVÁ, S. (2010): *Graphic Mode 09*. 1. vyd. Bratislava : VŠVU, 2010. ISBN 978-80-89259-44-1
- [10] KUSÁ, A. – GAVULOVÁ, L. (2017): *Drsná škola - a iné historky zo súčasnej grafiky*. 1. vyd. Bratislava : Slovenská národná galéria, 2017. 512 s. ISBN: 978-80-8059-206-6
- [11] PETRÁNSKY, Ľ. (1985): *Moderná slovenská grafika*. 1. vyd. Bratislava : Tatran, 1985. 392 s. ISBN 61-725-85
- [12] RUSINOVÁ, Z. a kol. (2000): *Dejiny slovenského výtvarného umenia : 20. storočie*. 1. vyd. Bratislava : SNG, 2000. 638 s. ISBN 80-8059-031-1
- [13] ŠEVČÍK, P. a kol. (2019): *Aku. Pressura*. 1. vyd. Banská Bystrica : FVU AVU, 2019. 127 s. ISBN 978-80-8206-012-9
- [14] VALISKA-TIMEČKO, P. a kol. (2019): *Akčné polohy grafiky II*. 1. vyd. Banská Bystrica : FVU AVU, 2019. 49 s. ISBN 978-8206-025-9
- [15] VANČO, M. (2003): *Grafik, inšpirácia, múza a život - Albín Brunovský a jeho škola*. Bratislava : Artotéka, 2003. 215 s. ISBN 80-969003-4-X
- [16] VRBANOVA, A. (2019): *Alternatívna slovenská grafika. Netradičné, experimentálne a autorské podoby slovenskej grafiky v druhej polovici 20. storočia*. Bratislava : Roman Fecik Gallery, 2019. 267 s. ISBN 978-80-971847-4-2
- [17] VRBANOVA, A. – MYSLIVCOVÁ, Z. (2006): *Slovenská grafika 20. storočia*. Banská Bystrica : Stredoslovenská galéria, 2006. ISBN 80-88681-57-X
- [18] VRBANOVA, A. (2005): *Súčasná slovenská grafika 16*. Banská Bystrica : Stredoslovenská galéria, 2005. ISBN 80-88681-56-1
- [19] VRBANOVA, A. (2002): *Súčasná slovenská grafika 15*. Banská Bystrica : Stredoslovenská galéria, 2002. ISBN 80-88681-47-2
- [20] VRBANOVA, A. (1999): *Súčasná slovenská grafika 14*. Banská Bystrica : Stredoslovenská galéria, 1999. ISBN 80-88681-38-3
- [21] VRBANOVA, A. (1997): *Alternatívna slovenská grafika*. Banská Bystrica : Stredoslovenská galéria, 1997. ISBN 80-88681-30-8

- [22] VRBANOVÁ, A. (1996): *Súčasná slovenská grafika 13*. Banská Bystrica : Stredoslovenská galéria, 1996. ISBN 80-88681-25-1
- [23] VRBANOVÁ, A. (1993): *Súčasná slovenská grafika XII*. Banská Bystrica : Stredoslovenská galéria, 1993. ISBN 80-88681-07-3
- [24] VRBANOVÁ, A. (2012): *Alternatívna slovenská grafika k problematike modelov interpretácie výtvarného diela*. Nitra, 2012. Dizertačná práca. UKF FF, 164 s.
- [25] ŠEVČOVIČ, M. (2014): *Projekt, experiment, náhoda. Materializácia vlastného diela od idey po finálnu verziu*. Bratislava, 2014. Dizertačná práca, VŠVU. 77 s.

KONTAKTNÉ INFORMÁCIE AUTORA

Mgr. art. Martin Ševčovič, ArtD.
Univerzita Komenského v Bratislave,
Pedagogická fakulta,
Katedra výtvarnej výchovy,
Račianska 39, 813 34 Bratislava, Slovenská republika
tel.: 0911 254 228, e-mail: sevcovic@fedu.uniba.sk

ACTION ART & FOLK ART V ZUŠ

ACTION ART & FOLK ART IN ZUŠ³¹

PATRICIA BIARINCOVÁ

Abstrakt: Príspevok je zameraný na priblíženie a konkretizáciu možnosti ako pracovať s light art action v spojení s tradičnou ľudovou kultúrou v štýle land art. V texte konkretizujeme praktické aktivity budúcich učiteľov výtvarnej výchovy, ktoré boli realizované počas vyučovania žiakov ZUŠ. Ťažisko problematiky sme skoncentrovali na tradičnú ľudovú kultúru a jej potenciál v edukačnej praxi. Orientovali sme sa na školský vek až dospelosť v kontexte spracovania nami riešenej problematiky a názornej modelovej situácie/akcie v rámci umeleckej činnosti detí a dospelých populácie/štvrtkov.

Kľúčové slová: Výtvarná výchova, ľudová kultúra, edukačná prax, land art, art action.

Abstract: The paper is focused on approaching and concretizing the possibility of working with light art action in connection with traditional folk culture in the style of land art. In the text we concretize the practical activities of future teachers of art education, which were carried out during the teaching of ZUŠ students. We focused the focus on the issue of traditional folk culture and its potential in educational practice. We focused on school age to adulthood in the context of processing the issues addressed by us and an illustrative model situation / event within the artistic activities of children and the adult population / students.

Key words: Art education, folk culture, educational practice, land art, art action.

Príspevok vznikol ako súčasť úloh ktoré boli stanovené v rámci riešenia projektu KEGA 002KU-4/2019 Stelesnená skúsenosť s využitím art action. Hlavným cieľom projektu je zostaviť, realizovať a prezentovať situačno-art-akčné modely so zužitkovaním art action v rámci umeleckej činnosti vykonávanej človekom, počas jeho biodromálnej cesty, v zmysle od predškolského veku, cez školský vek k obdobiu adolescencie, dospelosti až po sennium. Súčasťou projektu je aplikovaný výskum v rozličných prostrediach/situáciách. Orientácia projektu smeruje od konštrukcie k realizácii systémom verejnej umelecko-vizuálnej prezentácie možností a hraníc art action v kontexte realizovaných situačno-art-akčných modelov v jednotlivých vývinových obdobiach človeka. Jednou z vytýčených/naplánovaných úloh je navrhnúť a skonštruovať situačno-art-akčné modely pre jednotlivé obdobia vývinu človeka ako súčasť podpory človeka. Tieto modely zobrazíť cez art a vlastné skúsenosti/zážitky s umením. Modely sa budú aplikovať v prostrediach, ktoré sú typické pre konkrétne vývinové obdobie človeka. Malo by sa jednať o modely, ktoré sú pre samotného aktéra/jednotlivca netradičné. Ďalšou stanovenou úlohou je vypracovanie a zdokumentovanie procesu akčnej tvorby, tvorba návrhov a odporúčaní pre ďalšie využitie v kontexte individuálnej tvorby, výstupy – komparácia návrhových a realizovaných modelov v kontexte praxeologického aspektu aplikovania a uplatnenia v praxi. Na základe týchto dvoch vyňatých úloh sme sa pokúsili

³¹ Text vznikol v rámci riešenia projektu KEGA 002KU-4/2019 Stelesnená skúsenosť s využitím art action.

o istý situačno-art-akčný model, ktorý sme aplikovali odrážajúc sa od ich ideového základu projektu v spojení nami vytypovaných druhov art.

V rámci uchopenia projektu sa kolektív riešiteľov orientuje na dve základné premisy. Pre riešiteľov projektu je dôležité, aby vnímanie a chápanie základných premís bolo rovnaké. Ide o dve nasledovné základné premisy:

- Akčné umenie
- Biodromálny proces

Akčné umenie/umenie akcie je prezentované rôznymi formami intermediálneho umenia, ktorý kladie akcent na živé predvádzanie deja/akcie, priamy kontakt s divákom v rámci jeho bezprostrednej participácie či bezprostrednej spoluúčasti (Geržová, Hrubaničová, 1998) zasadené do konkrétneho prostredia, odohrávajúce sa v konkrétnom čase. Súvisí s tendenciami stierania hraníc medzi umením a životom (Geržová, 1999). Výsledkom nie je tvorba hmotného artefaktu, ale proces, hra, udalosť, dianie v čase a priestore, ktorý má efemérnu povahu a býva komunikovaný druhotným/dokumentačným zápisom – textom, fotografiou, videom, filmom a iné (Štofko, 2007).

Biodromálny proces V biodromálnej koncepcii charakterizujeme psychický vývin jednak ako proces nevyhnutných vývinových zmien danej osoby a rovnako tak aj ako proces možných rozvojových zmien danej osoby. Vývinové zmeny a rozvojové zmeny sú predovšetkým výsledkom toho, čo sa človek naučil (prijatť za vlastné, znútornil) a ako to, čo sa naučil dokáže uplatniť vo svojom konaní a v rozmanitých činnostiach. V rámci chápania biodromálneho procesu vychádzame z Eriksonovej koncepcie epigenézy psychiky. Jeho koncepcia vychádza z toho, že ľudský život je ako rad krokov, ktoré vedú k výšinám vedľa priepastí. Ústredným bodom tejto koncepcie je postupné potvrdzovanie identity, a tým aj integrity osobnosti ako základu plnohodnotného a plodného života. Eriksonove štádiá pokrývajú celé rozpätie života človeka. Viac pozornosti sústredil na kultúrne faktory, menej na biologické čo sa aj odzrkadľuje v jeho teórii. Erikson vychádzal zo skutočnosti, že človek má vrodenu tendenciu zmysluplne sa rozvíjať ako osobnosť (Erikson, 2015).

V súčasnej dobe sa snažíme myslieť ekologicky environmentálne ale zároveň akčne. To nás odkazuje na rôzne koncepty a koncepcie, ktoré v dejinách ľudstva pracovali s touto problematikou. Hľadanie možnosti ako žiť v súlade s prírodou, rešpektovať jej potreby a naše záujmy je pomerne náročné. Naším zámerom je realizovať a prezentovať situačno-art-akčné modely s využitím uplatnenia akčného umenia pri práci s človekom počas jeho biodromálnej cesty s prihliadnutím na eko/environmentálne stratégie.

Ako môžeme pracovať s touto problematikou my? Ako výtvarníci sme úzko spojení so svetom umenia, vedy, techniky a prírody. Nasávame a preberáme podnety, inšpirácie so všetkých oblastí života. Action art je koncept, kde môžeme rozvinúť aj ekologické a environmentálne prístupy. Koncepcie a umelecké stratégie, ktoré vznikli v histórii ľudstva nám umožňujú pracovať v oblasti našej problematiky odrážajúc sa od ich ideového základu. Vieme spojiť tradíciu, ľudovú kultúru s akčným umením v duchu Land artu & Folk art & Action art.

LAND ART

Na konci 60-tých rokov 20. storočia sa v USA vyvinul umelecký smer súvisiaci s postojom ku komercializácii umenia. Časť sochárov ovplyvnená minimalizmom opúšťa priestory galérií a začína tvoriť vo voľnej prírode/krajine uvedomujúc si spojenie človeka a krajiny a ekologickú devastáciu prírody civilizáciou. **Land art** v 70-tých rokoch 20. storočia začal smerovať k autentickej spätosti človeka s prírodou. Táto spätosť sa diala prostredníctvom syntézy jazyka romantizmu, minimalizmu, konceptualizmu a procesuálneho umenia. Spojením istých prvkov výtvarného jazyka z vymenovaných umeleckých stratégií vznikol smer, ktorý predstavoval návrat do prírody založený na romantickom úteku z civilizácie, ktorý pracoval s primárnymi štruktúrami v zhode s minimalizmom. Z konceptualizmu prebral plánovanie, z akčného umenia ritualizoval v krajine médium ľudského tela, pohybu, gesta a z procesuálneho umenia prebral pominuteľnosť materiálov, založenú na nestálosti a rozklade. V americkom prostredí sa pre land art ujali názvy earth art (zemné umenie) alebo earth work (zemné práce). Doménou land artu bol otvorený časopriestor krajiny a fundamentálny materiál, ktorý sa v nej nachádzal. Prírodné materiály hlina, kameň, piesok, drevo, lístie, obilné lány atď. a tiež prírodné živly ako oheň, voda, slnko či vietor sa stali pracovným materiálom land artistov (Štofko 2007).

Land art vychádza z reflexie krajiny, viaže sa ku konkrétnemu miestu, vytvára s ním vnútorné vzťahy. Reflektuje civilizačno-prírodné prepojenia veľkorysými umeleckými zásahmi do krajiny v podobe dominantných útvarov, často krát s ekologickým kontextom a podtextom, alebo intímnejším spôsobom, citlivým zásahom autora do krajinárskeho kontextu s tendenciou splynutia diela s prírodou (Geržová 1999). Land artisti znovu objavili tajomné stránky krajiny a prírodné dianie v nej. Umelecké artefakty vytvárali často na odľahlých miestach, kde boli vystavené premenám prírody a neodvratnému zániku.

Umenie v krajine, v ktorom sa prekrýva earth art i land art, environmentálne umenie sa zameriava na vzťah človeka ku prírode/krajine, na vytvorenie jedného organického celku a síce na prírodnú realitu a zásah človeka. Činnosť, akcia v teréne je zameraná na zem, hlinu, piesok, prírodniny, kamene, trávku všetky tieto hmoty sa stávajú umeleckým materiálom. Land artisti premiestňujú materiál, kreslia v krajine, robia akcie s ekologickým podtextom, pracujú s fyzikálnymi vlastnosťami krajinného prostredia, ako aj so sedimentmi kultúrnej pamäti v krajine (Geržová a Hrubaničová 1998).

FOLK ART

Ľudové umenie bolo úzko zrástené zo životným prostredím, krajinou a praktickými potrebami vyplývajúcimi z potrieb každodenného života. Takisto záviselo od prírodných a geografických podmienok. Od nich sa odvíjal charakter ľudovej tvorby, myšlienkové a emocionálne postoje.

V ľudovom prejave nachádzame osobité druhy výtvarného prejavu, ktoré poukazujú na fakt, že jeden predmet mohol mať za rozličných okolností úžitkovú, magickú, ochrannú i reprezentačnú funkciu. Táto polyfunkčnosť so synkretickými vlastnosťami súvisela s fázami historického vývoja ľudovej umeleckej tvorby.

Ľudový výtvarný prejav sa uplatňoval v celej oblasti hmotnej aj nehmotnej kultúry, ako súčasť života jednotlivcov i celých komún. Veľkú úlohu v predmetnom svete ľudových vrstiev hrala dôverná znalosť

materiálov, metódy spracovania, spôsoby estetického skrášenia, ktoré sa uplatňovali v bohatej škále materiálov. V ich okruhu vznikali jednotlivé výtvarné druhy: drevo (rezbárstvo), textil (modrotlač, výšivka, čipka, tkanina), kov (drotárstvo, šperkárstvo), hlina (keramika), sklo, koža, kameň (kamenosochárstvo). V slovenskom ľudovom umení sa prelínali a pretvárali výtvarné tradície teritoriálne blízkych národov často súvisiace s pastierskym elementom.

Všetky prejavy ľudového umenia charakterizovala predovšetkým úžitková funkcia, ktorej sa podriaďoval aj estetický zámer. Estetické cítenie tvorcov ľudového umenia tvorilo súlad funkcie, materiálu, tvaru a dekoru. Úžitkovosť predmetov bola doplnená dekoratívnou formou. Tvorba v ľudovom umení bola vždy úzko spätá s domácimi prírodnými materiálmi. Úžitkový tvar často závisel od vlastností materiálu, ktoré boli rešpektované. Jednoduché/minimalistické formy súviseli s účelom predmetu. Hoci v ľudovom umení nachádzame dekoratívnu zložku, ktorá tvorí neodmysliteľnú súčasť výzdoby ľudových predmetov/objektov, bohatstvo vzorov ornamentov a kompozičných väzieb vytvára organickú jednotu produktu. V ľudovom umení nachádzame prvky abstrakcie, výtvarnej jedinečnosti, dômyselnosti a emocionálnej/citovej zaujatosti (Michalides 1984) ale aj neopakovateľnú vekmi nahromadenú životnú skúsenosť majstrov a tvorcov výtvarných prejavov v ľudovom umení.

LAND ART & FOLK ART

Čo majú tieto diametrálne odlišné druhy výtvarného prejavu spoločné:

- príroda → najpodstatnejší element od ktorého sa odvíja dianie/aktivity/tvorba
- environmentálny prístup
- používajú fundamentálne prírodné materiály
- uplatňujú princípy minimalizmu
- vzťah v prírode
- aplikujú a rešpektujú organickú jednotu človek↔príroda
- pracujú v krajine s krajinou
- v symbióze s krajinou/prírodou
- uplatňujú princíp recyklácie → použité materiály prírodného charakteru
- recyklácia/transformácia materiálov → pominuteľnosť zánik spôsobený prírodou
- pracujú s geometrickými tvarmi, archetypálnymi tvarmi/symbolmi a znakmi
- aplikujú citlivý eko prístup pri akejkoľvek činnosti, ktorá sa odohráva v krajine/prírode.

Prístupy Land artu reflektujú civilizačno-prírodné prepojenia, zameriavajú sa na vzťah človeka ku prírode/krajine. Ľudové umenie bolo úzko prepojené s prírodou, prostredím, krajinou a praktickými potrebami.

Podstatné pre nás:

- umenie v krajine, earth art i land art → environmentálne umenie sa zameriava na vzťah človeka k prírode/krajine,
- earth art i land art sa zameriava na vytvorenie jedného organického celku → na prírodnú realitu so zásahom človeka,

- ľudová kultúra obsahuje sústavu akumulovaného poznania, správania, vzorov materiálnych a nemateriálnych produktov ľudskej činnosti prenášaných z generácie na generáciu,
- prenášaním vzorov materiálnych a nemateriálnych produktov vznikli a boli uchované historické artefakty, ktoré dnes môžeme študovať a ďalej aktualizovať.

V rámci projektu sa v tejto fáze riešenia orientujeme aj na zdokumentovanie procesu akčnej tvorby človeka počas jeho celoživotnej cesty. Zameriavame sa na identifikovanie možností a limitov art action v spojitosti s návrhmi a odporúčaniami pre ďalšie využitie v praxi. Hľadáme cesty ako verejne prezentovať art action ako súčasť umeleckej podpory v rámci zvýšenia záujmu verejnosti o umenie v živote človeka. Zároveň svoju činnosť v rámci projektu smerujeme aj do oblasti inovácie a skvalitnenia odbornej prípravy študentov a študijných odborov, ktoré sú rozhodujúce pre zabezpečovanie profesionálnej starostlivosti o kultúru a umenie. Na základe uvedených podnetov, cieľov a stanovených úloh z projektu *KEGA 002KU-4/2019 Stelesnená skúsenosť s využitím art action*, sme sa orientovali na modelové hodiny, ktoré predstavujú možnosti ako pracovať s témou Action art vo vysokoškolskom vzdelávaní a vzdelávaní na ZUŠ.

EDUKAČNÝ PROGRAM PRE ŽIAKOV ZUŠ NA TÉMU ACTION ART LIGTH

Modelové hodiny sú zamerané na možnosti ako pracovať s ľudovými výšivkami v exteriéri umeleckou stratégiou Land art. Ako pracovať so študentami a ako pracovať so žiakmi v súvislosti z našou témou a Action art ligh.

Na základe predošlých skúseností s témou ľudového umenia sme pri zostavovaní edukačných modelových hodín *Folk art & Land art* vychádzali z motívov vybraných ľudových výšiviek. Ľudové výšivky sme sa pokúsili transformovať pomocou prírodnín, ktoré sme nachádzali v krajine/teréne.

Prvá modelová hodina bola realizovaná so študentami PF KU z Katedry výtvarnej výchovy, ktorí v rámci cvičení na hodinách Didaktiky výtvarnej výchovy realizovali aktivitu interiéry/prípravná časť a následne v exteriéry/realizačná časť.

Druhá modelová hodina bola založená na princípe participácie. Realizovaná so študentami PF KU z Katedry výtvarnej výchovy v rámci cvičení na hodinách Didaktiky výtvarnej výchovy a žiakmi ZUŠ Ľ. Fullu v Ružomberku. Aktivita prebiehala v interiéry/prípravná časť a následne v exteriéry/realizačná časť.

Proces realizácie cvičení mal rovnaký postup v oboch prípadoch. Študenti kombináciou hmotných a nehmotných inšpiračných zdrojov postupne analyzovali a „prehodnotili“ vybrané textilné artefakty, výšivky:

- uskutočnili analýzu a štylizáciu z vybraných textilných artefaktov:
tvarovú, materiálovú, farebnú; analýzu motívov/prvkov,
vytvorili zápis – štylizovanú tradičnú výšivku v plošnej podobe.

Takto pripravení zápis/zoštylizovaný návrh použili následne v práci v exteriéry na modelových hodinách.

Modelová hodina č.1: Realizácia výtvarných prác priamo v krajine, dala možnosť študentom prísť do kontaktu s výtvarnými stratégiami a aj použiť výtvarné stratégie (doplňenia, privlastnenia, manipulovania,

prípadne premodelovania častí v krajine), ktoré nie je možné uplatniť v interiéri. Tieto postupy/stratégie im umožnili pracovať s témou folk art v prírode systémom umeleckej stratégie Land art. Študenti mali k dispozícii len lokálne materiály, ktoré ich obklopovali, čiže v našom prípade s prírodninami ktoré sa nachádzali v nami dostupnom okolí. Miestna ponuka krajinných zdrojov určila možnosti prirodzeného výberu a zdrojov, čo eliminovalo použitie neprírodných materiálov. Na obrázkoch č. 1 - 2 je zdokumentovaná práca študentky, ktorá na základe zoštylizovaných ľudových ornamentov vytvára priamo v krajine nové ornamente systémom umeleckej stratégie Land art. Produkty činnosti zdokumentovala pomocou fotografií. Následne prostredníctvom grafického programu vytvárala obrazce zasadené do krajiny.

Edukačný program/cvičenie Atcion art lighth bol zameraný na:

- prácu v teréne/krajine,
- laborovanie s prírodninami,
- prácu s témou Action art & Folk art & Land art prepojenie do kompaktného celku,
- prežívanie umenia, vplyv zážitku z tvorby/akcie.



Obr. č. 1 - 2 práca v krajine, tvorba ornamentu z prírodnín. Študenti na základe zoštylizovaných ľudových ornamentov vytvárali priamo v krajine ornamente systémom umeleckej stratégie Land art. Produkty činnosti zdokumentovali pomocou fotografií. Následne pomocou grafického programu vytvárali obrazce zasadené do krajiny.

Modelová hodina č.2: Aktualizovanie ľudového umenia sa javí ako jedna z reálnych ciest, ktorou je možné priblížiť tradičnú ľudovú kultúru žiakom základných škôl a základných umeleckých škôl na hodinách výtvarnej výchovy. Na základe spolupráce Katedry výtvarnej výchovy so ZUŠ Ľ. Fullu v Ružomberku sme vytvorili a realizovali edukačný program/cvičenie Atcion art lighth & Folk art zameraný na:

- participáciu študent KVV ↔ žiak ZUŠ,
- laborovanie s prírodninami,
- práca v teréne/krajine, mimo triedy/učebne,
- práca s témou Action art & Folk art & Land art prepojenie do kompaktného celku,
- prežívanie umenia, vplyv zážitku z tvorby/akcie.



Obr. č 3 – 4 príprava stratégie, žiaci ZUŠ a študenti KU v záhrade ZUŠ Ľ. Fullu. Vzájomná spolupráca pri tvorbe ornamentov - žiaci ZUŠ a študenti KU. Študenti priniesli pripravené zoštylizované ľudové ornamenty, ktoré boli následne v teréne transformované do podoby systémom umeleckej stratégie Land art.



obr. č. 5 – 6 Hotové produkty, detaily, ornamenty vytvorené podľa predlohy, zoštylizovaných ornamentov, vytvorené stratégiou Land art. Vzájomná spolupráca pri tvorbe ornamentov - žiaci ZUŠ a študenti KU.



Obr. č. 7 Hotové produkty, ľudový ornament vytvorený podľa predlohy/zoštylizovaný ornament, vytvorené stratégiou Land art, vytvorili žiaci ZUŠ a študenti KU v záhrade ZUŠ Ľ. Fullu.



Obr. č. 8 - 9 štylizované ľudové ornamenty z prírodnín, žiaci ZUŠ a študenti KU. Práca v krajine, tvorba ornamentu z prírodnín v záhrade ZUŠ. Vzájomná spolupráca pri tvorbe ornamentov - žiaci ZUŠ a študenti KU. Študenti priniesli pripravené zoštylizované ľudové ornamenty, ktoré boli následne v teréne transformované do podoby systémom umeleckej stratégie Land art.

V okruhu realizovaných aktivít si študenti vyskúšali možnosti inšpirácie a interpretáciu tradičnej ľudovej výšivky do land artového produktu, kompozície vytvorenej stratégiou Land art. V rámci Action art & Folk art v ZUŠ sme uskutočnili formu akcie založenej na spolupráci/participácii. Študenti a žiaci ZUŠ realizovali aktivitu v krajine/teréne. Svojou účasťou sa podieľali na tvorbe kompozícií. Došlo k situácii, kde podstatným elementom bol zážitok z tvorby a teda môžeme povedať, že žiaci a študenti participovali a boli súčasťou vyučovania/výtvarnej edukácie na báze zážitku.

Pri zostavovaní modelových hodín sme vychádzali:

- z vytvárania situácií, ktoré podnecujú získanie pozitívneho zážitku,

- nútiť hľadať riešenia v neobvyklých/netypických situáciách, ktoré podnecujú premýšľať a koncipovať,
- umožňujú pracovať systémom participácie pri dosiahnutí vytýčeného cieľa.

Pri vytváraní land artových výšiviek došlo k vzájomnej kooperácii a komunikácii medzi študentami a žiakmi. Proces odovzdávania informácií počas činnosti prebiehal spontánne. Na základe kladených otázok študenti deťom odpoveďami vysvetlili čo, prečo a ako a za akým účelom realizujú aktuálnu činnosť.

Cez spätnú väzbu/reakciu, sme získali informácie zo strany participujúcich detí:

- participujúce deti aktivita na ktorej sa podieľali zaujala, pracovali s nadšením,
- vyprovokovala k spontánnej reakcii → spolupráci na prebiehajúcej činnosti/tvorbe,
- deti činnosť oslovila, chceli by častejšie pracovať v exteriéry na hodinách výtvarnej edukácie,
- prejavili pocity radosti z akčného zážitku spojeného z tvorbou land artových kompozícií.

V závere reflexie z modelovej akcie môžeme konštatovať, že sme sa stretli so spontánnymi a pozitívnymi reakciami pri aktivite typu ligh art action, čo nás utvrdilo v presvedčení, že aktivity takéhoto typu sú:

- príjemné, vyvolávajú pozitívne pocity z vykonanej aktivity,
- dokážu zaujať širšie spektrum vekových kategórií,
- umožňujú nenásilnou formou získavať vedomosti a praktické zručnosti,
- ponúkajú možnosti spolupráce a participácie rôznych vekových kategórií pri výtvarnej akčnej tvorbe v netradičnom prostredí.

V rámci projektu *KEGA 002KU-4/2019 Stelesnená skúsenosť s využitím art action* boli stanovené konkrétne úlohy ako tvorba a realizácia výstupných aktivít pre praxeologické uplatnenie, skvalitnenie odbornej prípravy budúcich pedagógov, navrhnutie a zostavenie situačno-art-akčných modelov pre jednotlivé obdobia vývinu človeka. V našom príspevku sme sa zamerali na nasledovné vývinové obdobia: starší školský vek, adolescenti a dospelý jedinca. Navrhli sme modelové vyučovacie hodiny, kde sme zdokumentovali proces akčnej tvorby, popísali postup pri tvorbe výstupných aktivít zo zameraním do praxe. Prostredníctvom modelových hodín sme sa pokúsili na pôde vzdelávacích inštitúcií (vysoká škola, ZUŠ) hľadať a zároveň otestovať jednu z možností ako pracovať s art action. Tiež sme sa zamerali na možnosti ako skvalitniť odbornú prípravu študentov pedagogických škôl v kontexte úloh z projektu.

Jednou z možností ako pracovať s art action je práca v teréne/krajine. Umenie v krajine, earth art i land art a environmentálne umenie sa zameriava na vzťah človeka k prírode/krajine, zameriava sa na vytvorenie jedného organického celku, na prírodnú realitu vytvorenú zásahom človeka. My sme sa pokúsili formou Land artu v spojitosti s ľudovou kultúrou poukázať na možnosti ako využiť databázy vzorov materiálnych a nemateriálnych produktov ľudskej činnosti. Prenášaním vzorov materiálnych a nemateriálnych produktov vznikajú nové produkty, ktoré nesú v sebe odkazy histórie. Dnes môžeme a chceme aktualizovať umenie, prostredníctvom umeleckých aktivít zvyšovať záujem tak o kultúru, ako aj históriu a v neposlednom rade zvyšovať povedomie a záujem širokej verejnosti o umenie, čo je jednou z úloh stanovených v projekte *KEGA 002KU-4/2019 Stelesnená skúsenosť s využitím art action*.

LITERATÚRA

- [1] Danglová, O. (2001): *Dekor a symbol, Dekoratívna tradícia na Slovensku a európsky kontext*. Veda vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied, Bratislava. ISBN 80-224-0675-9.
- [2] Danglová, M. In: MEŠŠA, M. (zostavovateľ). (2007): *Tradícia dnes? Ústredie ľudovej umeleckej výroby*: Bratislava.
- [3] Danglová, O. (2009): *Výšivka na Slovensku*. ÚĽUV, Bratislava. ISBN 978-80-88852-66-7.
- [4] Geržová, J. (1999): *Slovník světového výtvarného umění druhé poloviny 20.století*. Kruh současného umění PROFIL, Bratislava. ISBN 80-968283-0-4.
- [5] Geržová, J., Hrubaničová, I. (1998): *Klíčové termíny výtvarného umění druhé poloviny 20.století*. Kruh současného umění PROFIL, Bratislava. ISBN 80-88675-55-3.
- [6] Erikson, E.H., (2015): *Životní cyklus rozšířený a dokončený*. Portál, Praha. ISBN 978-80-262-0786-3.
- [7] Michalides, P. (1984): *Výtvarná kultura tvorby*. SPN, Bratislava.
- [8] Štofko, M. (2007): *Od abstrakcie po živé umenie*. Slovart, Bratislava. ISBN 978-80-8085-108-8.
- [9] Encyklopédia ľudová kultúra [online]. [cit. 09.05.2020]. Dostupné na:
<https://www.ludovakultura.sk/polozka-encyklopedie/ludova-kultura/>

KONTAKTNÉ INFORMÁCIE AUTORA:

Mgr. art. PaedDr. Patricia Biarincová, PhD.

KU PF Ružomberok

Hrabovská cesta 1, 03401 Ružomberok, Slovenská republika

tel.: 0908160004, e-mail: patricia.biarincova@ku.sk

LITERÁRNY HRDINA V ACTION ART DIEŤAŤA

LITERARY HERO IN ACTION ART OF PRESCHOOL CHILDREN³²

ZUZANA CHANASOVÁ

Abstrakt: Cieľom príspevku je prezentovať action art dvoch detí predškolského veku vychádzajúcu z práce s literárnym hrdinom. Ide o prienik výtvarného a literárneho umenia vychádzajúci z prirodzenej potreby dieťaťa po hre. Príspevok v krátkosti opisuje príbehy ako aj autorov literárnych hrdinov, s ktorými deti výtvarne pracovali a prezentuje prostredníctvom fotografií akciu prameniaku z jednoduchej improvizácie zvoleného výseku príbehu literárneho hrdinu prezentovanú dieťaťom.

Kľúčové slová: dieťa, predškolský vek, action art, literárny hrdina, hra

Abstract: The aim of the paper is to present the action art of two preschool children based on work with a literary hero. It is an intersection of visual and literary art based on the child's natural need for play. The article briefly describes the stories, as well as the authors of literary heroes with whom the children worked and presents through photographs an action stemming from a simple improvisation of a selected section of the story of a literary hero presented by a child.

Key words: child, preschool age, action art, literary hero, game

ÚVOD

Príbeh, konkrétne hrdinovia príbehu sa výrazne zapisujú do života dieťaťa. V príspevku sa zameriavame na action art dieťaťa predškolského veku vychádzajúcu z určitého obdivu literárneho hrdinu, lebo ako hovorí Cavalletti (2019, s.140) „žasnutie je vlastné dieťaťu, básnikovi, umelcovi a tiež starému človeku, ktorý zistil, ako žiť a hľadiť na svet, ktorý ho obklopuje, a kontemplovať ho tak, že mu skutočnosť odhaľuje stále širšie obzory.“ Následne v príspevku v krátkosti charakterizujeme detskú kresbu daného vekového obdobia, predstavíme príbehy a autorov, s ktorými deti pracovali a zameriame sa na zobrazenie action art dieťaťa zobrazujúcej úsek príbehu literárneho hrdinu, pričom uvedieme fotografie z tvorby.

DETSKÁ KRESBA

Pri našej práci sa potvrdilo, že začiatky kreslenia súvisia s ontogenetickým vývojom dieťaťa, a s tým súvisí to, že deti seba samých v danom procese nevnímajú ako umelcov (Uždil 1964). Ich výtvarný prejav je prepojený s hrou (Sully 2013). Kresba plní jednu zo základných funkcií hry. Dieťa sa prirodzene hrá sa s farbami, nožnicami, plastelínou a vo výtvarnom prejave je skôr realistou, pretože kreslí predovšetkým to, čo vidí, alebo to, o čom vie (Říčan, 2004). Kresba je hrou ale zároveň tým najprirodzenejším vyjadrovacím prostriedkom. „Dieťa kreslí rovnako samozrejme, ako my dospelí hovoríme“ (Říčan 2004, s. 129).

³² Príspevok je parciálnym výstupom z projektu KEGA 002KU-4/2019 *Stelesnená skúsenosť s využitím art action*.

Detská kresba, ako hovorí Šupšáková (2000), je jeden z prvých spontánnych prejavov viazaná na aktuálny stav jedinca ako aj štruktúru osobnosti. „Je to istá forma tvorivej aktivity, ale i výpoveď o jeho vnútornom živote, záujmoch, cítení, prežívaní, myšlienkach, životnej situácii, ktorá vypovedá o sociálnom prostredí, v ktorom žije, o vplyvoch výchovy a kultúry, celej jeho životnej situácii“ (Šupšáková 2000, s. 15).

Pre obdobie okolo štyroch rokov je typické štádium opisného symbolizmu. Kresba postavy je pomerne presná, no je to skôr jej symbolická schéma. Ide o kresbu podľa predstavy, ktorá má viacero fáz. Štvorročné dieťa „číta svoje kresby už počas kreslenia“ (Valachová 2010, s. 91). Je to tzv. obrázkové štádium, pričom v piatom roku už nastáva prechod k dvojrozmernej kresbe. Trup má tvar kruhu, hlava je spojená s trupom a pod. Dieťa sa zameriava na obraz z pohľadu vecnosti a názornosti. Ide o zjednodušené tvary, ktoré sú v súlade s nepresnou predstavou, ktorá je detsky osobitá. (Valachová a kol. 2014). Dieťa si v danom období často uvedomuje svoje obmedzenie v tom, že nedokáže správne a verne nakresliť ako veci v skutočnosti vyzerajú (Kadlecová 2008).

ACTION ART

Akčné umenie má expresívny charakter, ktorý nestojí na výrobe hmotného artefaktu. Dôležitým sa stáva proces, hra prebiehajúca v priestore a čase. Toto dianie býva komunikované vo väčšine prípadov druhotným zápisom - textom, filmom, fotografiou (Geržová a Hrubaničová 1998). Ide o živé umenie, ktoré „dostáva do popredia dianie, sekvencie ako súčasti posunu aktérov v tvorbe z ich uhla pohľadu“ (Kováčová 2019, s. 966). Tento druh umenia pracuje so živým predvádzaním reálneho deja vo vymedzenom časovom úseku. Umelec sa v akčnej tvorbe prezentuje ako hlavný aktér a umelecké médium (Valachová 2019). Niekedy ide o event, v zmysle akcie, udalosti, zážitku a príhody, ktorá sa realizuje v súkromí a nevyžaduje prítomnosť divákov (Kaščáková 2019).

Pri výtvarnom spracovávaní literárneho hrdinu v období predškolského veku sa prepája kreslenie s hrou. „Na začiatku je to skôr hra s vynikajúcou stopou, neskôr by sa to dalo prirovnať k divadelnej hre, v ktorej si vytvára dieťa - dramatik aj svojich hercov a rekvizity, scenár a dialóg, dá sa povedať - všetko“ (Uzdil 2002, s.103).

Dieťa predškolského veku cielene nevytvára Action art. Tvorí z potreby hrať sa, spracovávať svoje podnety, skúšať zobrazovať skutočnosť. Dospelý v činnosti dieťaťa Action art dokáže rozkódovať. Podnetov mu na to dieťa vytvára nesmierne veľa - od výtvarného prejavu, cez dramatický prejav, hudobný a pod. (Chanasová 2019).

ZVOLENÉ LITERÁRNE POSTAVY

Pri našej action art, ktorá je súčasťou vedeckého projektu KEGA s názvom: *Stelesnená skúsenosť s využitím art action* sme pracovali s dvomi deťmi predškolského veku, pričom sme ich v úvode vyzvali k tomu, aby si zvolili svojich obľúbených rozprávkových hrdinov. Jedno dieťa - štvorročný chlapec si zvolil *Smelého zajka* z knihy od Jozefa Cícera Hronského *Smelý zajko v Afrike* (1970) a druhé dieťa - päťročné dievčatko si zvolilo *Palculienku* z rozprávky Hana Christiana Andersena (2015) s rovnomerným názvom. V krátkosti predstavíme autorov a dané rozprávkové príbehy.



Obr.1. Smelý zajko - ilustroval Jaroslav Vodrážka (Hronský 1970, s. 129)

SMELÝ ZAJKO

Slovenský spisovateľ J. C. Hronský (1896 - 1960) bol učiteľom a neskôr významnou postavou Matice slovenskej doma ale aj v zahraničí. V Matici slovenskej pôsobil najskôr ako tajomník a od r. 1940 ako jej správca. V r. 1945 emigroval do zahraničia, kde neskôr založil Maticu slovenskú pre zahraničných Slovákov (Chanasová 2014).

Tvoril pre dospelých, ale aj pre deti. Bol vynikajúcim upravovateľom ako aj dobrým znalcom ľudovej rozprávky. Dielo *Smelý Zajko* bolo najprv textom k animovanému obrázkovému seriálu, ktorý bol v rokoch 1929 – 30 publikovaný v časopise *Slniečko* a pre ktorý je typická jazyková kultivovanosť, hravosť, zmysel pre dobrodružné poznávanie, humor a životný optimizmus (Kopál a Tučná a Preložníková 1987).

V diele *Smelý zajko v Afrike* je jednoduchá situačná zábavnosť v konfrontácii domova a exotického sveta. Hronského postavy sa v daných dielach vyznačujú vlastnosťami typickými pre dieťa a to neposednosť, veselosť, hravosť a pod. Zvierací hrdinovia nie sú úplne poľudštenými ale ponecháva im niektoré zvieracie vlastnosti (Kopál a Tučná a Preložníková 1987). Uvádžame pôvodný obrázok z knihy.

Prvé dieťa si na Action art vybralo knihu *Smelý zajko v Afrike* s exotickejším nádychom, v ktorej hlavná postava - Smelý Zajko spolu so svojou ženou opúšťa domov a odchádza do Afriky. Nasadá na auto a postupne zažívajúc rôzne ťažkosti v podobe stroskotania plti v búrke, prehltnutí auta obrovským žralokom sa im podarí dostať až do Afriky (Hronský 1970). Chlapec si na action art zvolil časť príbehu, v ktorej si Zajko spolu so svojou ženou postavili plť, na ktorú naložili svoje auto. Po určitom čase prišla búrka a oni len ledva s veľkým šťastím prežili.

PALCULIENKA

Autorom druhej zvolenej literárnej postavy je Hans Christian Andersen (1805 - 1875). Narodil sa v Odeze v Dánsku do rodiny žijúcej na dne chudoby. Vyštudoval filológiu a neúspešne sa pokúšal o hereckú kariéru. Na začiatku písal básne, ale postupne sa prepracoval k písaniu rozprávok (Kol. 1993). Andersen inšpirovaný ľudovými rozprávkami napísal celkovo viac ako stopäťdesiat rozprávkových textov.

Paradoxne v období, v ktorom píše rozprávky je považovaný za čudáka a takmer nikdy nie je docenený. V určitom naivnom štýle vytvára rozprávkový svet pre deti a dospelých, pričom sa v ňom spájajú didaktické prvky s vnútornými túžbami a snami. Rozprávky vychádzajú zo živého rozprávania, dramatizujú dej, oslovujú čitateľa a vyjadrujú autorovo presvedčenie o víťazstve kladných stránok ľudskej povahy (Rusnák 2009). V každej jeho rozprávke je akoby ukryté posolstvo vyslané do sveta ľudí, ktoré hovorí o malých, ale aj veľkých pravdách života, o ktorých je veľmi vzácné s deťmi diskutovať (Chanasová 2014).



Obr.2. Palculienka - ilustroval V. Čajčuka (Andersen 2015, s. 67)

Druhé dieťa - dievčatko si zvolilo na action art rozprávku o Palculienke od H. Ch. Andersena. V príbehu je Palculienka, malé drobné dievčatko, unesená žabou ako nevesta pre jej syna - nepohľadného žabiaka. Svojou maličkou, ale krásnou postavou a tváričkou bez svojho vedomia láka rôzne zvieratá, ktoré ju postupne unášajú a ponúkajú nevhodným ženíchom. Celý príbeh je túžbou Palculienky nájsť útočisko a domov, čo sa jej napokon zázračne podarí (Andersen 2015). Dieťa sa snažilo v action art zobraziť práve tento rozmer hľadania domova. Uvádžame pôvodný obrázok z knihy ruského ilustrátora V. Čajčuka.

ATRAKTÍVNOSŤ NARATÍVNOSTI

Dospelí akoby v súčasnosti stratili zmysel a potrebu rozprávania príbehov. Naopak, dieťa aj v dnešnej dobe dokáže pohotovo zanechať sledovanie televízneho programu, aby mohlo počúvať príbeh, v ktorom sa spája skutočnosť a predstava, hranica a sen, blízko a ďaleko (Gillini a Zattoni 2001). Dieťa prostredníctvom príbehu postupne začína chápať svoj malý život spolu s príbehmi iných. Objavuje príbehy predchádzajúcich generácií

a zväčšuje si tak bez toho, aby si to uvedomovalo, horizonty svojej afektívnej ale aj kognitívnej stránky osobnosti (Chiosso 2008).

Rozprávanie príbehu sa nerealizuje v obyčajnom *táraní*, či jednoduchom rozprávaní. Účinky, ktoré prináša, sa môžu zhrnúť do týchto troch bodov;

- a) Rozprávanie napomáha naučiť sa niečo o sebe, ako človeku schopnom rozhodnutí a činov.
- b) Povzbudzuje poslucháča pýtať sa, premýšľať nad skúsenosťou iných ale aj vlastnou. Pomáha si vybrať z vyrozprávaného života momenty, ktoré by mu pomohli k lepšiemu chápaniu sveta.
- c) Umožňuje tomu, kto číta alebo počúva, dostať sa do samotnej hĺbky osobitných existenčných rozhodnutí (Patti 2008).

Túžba dieťaťa vystavaná na obdive rozprávkovej postavy sa dokáže transformovať do rôznych podôb. My sme si zvolili práve výtvarné spracovanie, ktoré prerástlo do action art.

PRÁCA S LITERÁRNYM HRDINOM

Action art, v rámci projektu KEGA, spočívala v práci s literárnym hrdinom u detí predškolského veku. Uvádzame dva príklady detí - chlapca (4 roky) a dievča (5 rokov). Voľba hrdinov je u oboch detí odlišná, aj keď napokon samotná akcia sa v závere určitým spôsobom spojí. Proces tvorby prebiehal nasledovne.

1. Voľba hrdinu

Deti si zvolili literárneho hrdinu. Štvorročný chlapec si zvolil Smelého Zajka z knihy *Smelý Zajko v Afrike* od J.C.Hronského (1970) a dievča si zvolilo Palculienku - postavu z knihy rozprávok od H. Ch. Andersena (2015) s rovnomerným názvom Palculienka. Deti dokázali vysvetliť svoju voľbu. Chlapec si zajka zvolil preto, že je odvážny a zažíva dobrodružstvá. Dievča si zvolilo Palculienku, pretože je milá.

2. Kresba

V druhej časti sme vyzvali deti, aby nakreslili svojich hrdinov. Naším cieľom bolo zistiť, do akej miery výtvarne dokážu hrdinu zobraziť.

- a) Chlapec, ako bolo spomenuté, si zvolil na kresbu časť, kde zajko spolu so svojou ženou na nemi urobenej plti putovali po rieke. Ako vidno na obrázku č.3, chlapec namaľoval na obrázku zajka, jeho ženu a farebnú plť. Daná detská kresba sa dá v niečom porovnať s kresbou z knihy uvedenou na obrázku č.1.



Obr. 3. - Smelý Zajko na plti

b) Dievča zvolilo jednoduchú kresbu Palculienky, ku ktorej nakreslila aj seba samú, ako vidieť na obrázku č. 4.



Obr. 4. Palculienka s dievčaťom

3. Tvorba - akcia

Ďalej nasledovalo spontánne vystrihnutie postáv a následne sa s miernou našou inšpiráciou deti vybrali sa do exteriéru - na dvor. Začala prebiehať určitá umelecká akcia.

a) Chlapec si zaumienil, že on zajačikov bude púšťať po rieke, tak ako v príbehu zajko so zajačicou plávajú po rieke. Našiel umelú nádobku od jogurtu, do ktorej ich vložil a položil na dlažbu. Postupne prišiel na to, že ich môže púšťať po vode, ktorú spontánne začal liať na dlažbu. Vďaka prúdu vody mu vyrobená plť so zajačikmi postupne plávala - čo vidíme na fotografiách piateho obrázka.



Obr.5. Action art - Smelý Zajko

Ako je vidno na fotografiách, chlapec si opätovne po celom dvore púšťal zajkov na plti a tešil sa zo svojej tvorby.



Obr.6. Action art - Palculienka

b) Dievča si zvolilo tvorbu domčeka pre Palculienku. Ako vidno na fotografiách, dievča našlo podobnú nádobku ako chlapec, mierne upravilo papier, na ktorej bola ňou nakreslená a vystrihnutá Palculienka. Do nádoby vložila Palculienku a okomentovalo to, že to je domček pre Palculienku. Dievča takýto domček umiestnilo v záhrade pod jeden z veľkých kvetov.



Obr.7. Action art - spoločná hra

4. Vyvrcholenie

Môžeme povedať, že v niečom táto záverečná časť umeleckej akcie detí pripomínala jednoduchú improvizáciu, keďže v navodenej situácii ponúkla deťom možnosť riešiť literárny príbeh podľa svojich schopností a predstáv (Chanasová a Zentko 2011). Obe deti po určitom čase improvizácie prešli do spoločnej hry. Ako vidno na siedmom obrázku, neskôr všetky postavy - Smelého zajka a jeho ženu, ako aj Palculienku spúšťali po nimi vytvorenom prúde vody a postupne prešli k hre pri nádobe s vodou.

Za akčné umenie zobrazené v príspevku považujeme akciu oboch detí vychádzajúcu z detskej kresby. Akcia u chlapca spočívala v púšťaní zajka a u dievčaťa v hľadaní domčeka pre Palculienku. Išlo o živé stvárňovanie konkrétnej situácie (udalosti, problému, zážitku) s integráciou do prostredia v konkrétnom čase a na konkrétnom mieste (Kováčová a Hnátová a Bartko 2019). V oblasti umenia sa prelínali dva druhy - a to výtvarné a literárne, pričom dôraz sa kládol na určité akčno-konceptuálne zobrazenie výseku literárneho príbehu vychádzajúce z detskej kresby a smerujúce k jednoduchej improvizácii končiacej určitou spoločnou performance.

ZÁVER

Dieťa počúva príbehy od svojich rodičov a stotožňuje sa s hrdinami týchto príbehov. V príbehoch o živote druhých objavuje to, že city nemajú zmysel len same osebe, ale je to práve hnev, láska, strach, ktoré dokážu človeka priviesť ku konkrétnemu konaniu (Chanasová 2018).

Nám sa potvrdilo, že hra je v danom období pre dieťa niečo prirodzené, čo vidieť predovšetkým na tom, že obe deti sa ostupne pustili do spoločnej činnosti/hry/tvorby, pričom spoločným znakom oboch detí bola radosť z objavovania, v ktorej oni sami dokázali na základe poznaného príbehu byť aktérmi, ale aj tvorcami.

LITERATÚRA

- [1] Andersen, H., Ch., (2015): *Najkrajšie rozprávky H.Ch. Andersena*. Bratislava: Vydavateľstvo Príroda.
- [2] Geržová, J., (ed) (1999): *Slovník svetového a slovenského výtvarného umenia druhej polovice 20.storočia. Od abstraktného umenia k virtuálnej realite, idey-pojmyhnutia*. Bratislava: Profil.
- [3] Geržová, J., Hrubaničová, I., (1998): *Kľúčové termíny výtvarného umenia druhej polovice 20. storočia: gramatická a sémantická charakteristika*. Bratislava: Profil.
- [4] Gillini, G., Zattoni, M., (2001): *Parlare di Dio ai bambini, ovvero educazione religiosa dei genitori e dagli educatori*. Brescia : Editrice Queriniana.
- [5] Hronský, J.C. (1970): *Smelý zajko v Afrike*. Bratislava: Mladé letá.
- [6] Chanasová, Z. Zentko, J., *Dramatizačné techniky v materskej škole*. Ružomberok : Verbum - vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku.
- [7] Chanasová, Z. (2019) Variabilita action art v paralele s obdobím predškolského školského veku. In: *MMK 2019: recenzovaný zborník príspevků mezinárodní vědecké konference : Mezinárodní Masarykova konference pro doktorandy a mladé vědecké pracovníky 2019*. Hradec Králové: Magnanimitas akademické sdružení, s. 938-943 [CD-ROM] [online].
- [8] Chanasová, Z., (2014). *Vybrané kapitoly z literatúry pre deti so zameraním na výchovu k cnostiam*. Ružomberok : Verbum.
- [9] Chanasová, Z., (2018): *Význam literárnych a dramatizačných metód vo výchove k cnostiam*. Ružomberok : Verbum.
- [10] Chiosso, G., (2008): *Teoria dell educazione e della formazione*. Citta di Castello: Mondadori.
- [11] Kadlecová, E., (2008): *Vývoj dětské kresby od pěti do osmi let. Diplomová práce*. Praha: Univerzita Karlova.
- [12] Kaščáková, B. (2019): Variabilita action art v paralele s obdobím dospelosti
In: *MMK 2019: recenzovaný zborník príspevků mezinárodní vědecké konference : Mezinárodní*

- Masarykova konference pro doktorandy a mladé vědecké pracovníky 2019*. Hradec Králové: Magnanimitas akademické sdružení. s. 944-950 [CD-ROM] [online]
- [13] Kol. autorov (1993): *Encyklopedie osobností Evropy od starověku do současnosti*. Praha: Dum.
- [14] Kopál, J., Tučná, E., Preložníková, E., (1987): *Literatúra pre deti a mládež*. Bratislava: SPN.
- [15] Kováčová, B., Hnatová, E., Bartko, M. (2019): Akčné umenie v živote človeka. In *Expresívne terapie vo vedách o človeku 2019*. Ružomberok: Verbum, s. 125 – 131.
- [16] Kováčová, B. (2019): Variabilita action art v paralele s obdobím mladšieho dšolského veku. In: *MMK 2019: recenzovaný zborník príspevků mezinárodní vědecké konference : Mezinárodní Masarykova konference pro doktorandy a mladé vědecké pracovníky 2019*. Hradec Králové: Magnanimitas akademické sdružení, s.966 - 972 [CD-ROM] [online]
- [17] Pati, L., (2008): *Famiglie affidatarie*. Brescia: La Scuola.
- [18] Rusnák, R., (2009): *Svetová literatúra pre deti a mládež v didaktickej komunikácii*. Prešov: PF PU.
- [19] Říčan, P., (2004): *Cesta životem*. Praha: Portál.
- [20] Sully, J., (2013): *Studies of childhood*. The Classics.us.
- [21] Šupšáková, B., (2000): *Detských výtvarný prejav*. Bratislava: Digit.
- [22] Uždil, J., (2002): *Čáry, klikyhádky, paňáci a auta. Výtvarný projev a psychický život dítěte*. Praha: Portál.
- [23] Uždil, J., (1964): *Výtvarný projev a výchova*. Praha: SPN.
- [24] Valachová, D., Muráriková, Z., Lietavcová, M., Špačková, R. (2014): *Rozprávková grafomotorika. : užitočné informácie, edukačné aktivity a pracovné listy pre materské školy* Veľké Leváre : Infra Slovakia.
- [25] Valachová, D., (2019): Variabilita action art v paralele s obdobím staršieho školského veku. In: *MMK 2019: recenzovaný zborník príspevků mezinárodní vědecké konference : Mezinárodní Masarykova konference pro doktorandy a mladé vědecké pracovníky 2019*. Hradec Králové: Magnanimitas akademické sdružení, s. 951-958 [CD-ROM] [online]
- [26] Valachová, D., (2010): *Výtvarná edukácia v primárnom vzdelávaní a mimoškolskej činnosti*. Bratislava: Univerzita Komenského.

KONTAKTNÉ INFORMÁCIE AUTORA:

doc. PaedDr. Zuzana Chanasová, PhD.

Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky,

Pedagogická fakulta, Katolícka univerzita v Ružomberku

Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok, Slovenská republika

tel .: +421 44 432 6842, e-mail: zuzana.chanasova@ku.sk

KREATÍVNE FORMY PSYCHOSOCIÁLNEJ EDUKÁCIE V PRÁCI SO ŽENAMI, KTORÉ ZAŽILI NÁSILIE V PARTNERSKÝCH VZŤAHOCH

*CREATIVE FORMS OF PSYCHOSOCIAL EDUCATION IN WORKING WITH
WOMEN WHO EXPERIENCED INTIMATE PARTNER VIOLENCE*³³

IVANA LESSNER LIŠTIAKOVÁ

Abstrakt: Psychosociálna edukácia prostredníctvom metód a techník expresívnych terapií predstavuje efektívnu súčasť intervenčných programov pre ženy, ktoré zažili násilie v intímnych partnerských vzťahoch. Príspevok ponúka prehľad zahraničných výskumov s týmto zameraním a analyzuje identifikované účinné faktory realizovaných intervencií. Benefity kreatívnych prístupov spočívajú nielen v neverbálnom charaktere práce, ale súvisia aj s prácou s telom, estetickou distanciou a posilnením žien vďaka bezpečnej práci v skupine.

Kľúčové slová: násilie na ženách v intímnych partnerských vzťahoch, expresívne terapie, psychosociálna edukácia

Abstract: Psychosocial education through the methods and techniques of expressive therapies represents an effective part of intervention programmes for women who experienced intimate partner violence. The paper offers a review of international research with this focus and analyses the identified effective factors of conducted interventions. Benefits of creative approaches lie not only in the non-verbal character of the work, but they relate to embodied work, aesthetic distance and empowerment of women due to safe groupwork.

Key words: intimate partner violence against women, expressive therapies, psychosocial education.

ÚVOD

Z prehľadu výskumných štúdií vyplýva, že expresívne umelecké terapie sa ako intervenčná metóda pri prekonávaní násilia na ženách v intímnych partnerských vzťahoch používajú najmä so zameraním na riešenie psychologických následkov spojených s traumou a s nimi spojené implikácie v sociálnej oblasti, vzťahoch a interakciách. Po spracovaní traumy a práci s emóciami je nevyhnutnou súčasťou intervencie pôsobenie na kognitívnu stránku, t. j. zmena myslenia prostredníctvom psychoedukácie. Na ženy, ktoré zažili násilie v intímnych partnerských vzťahoch, vplývajú mnohé faktory, na základe ktorých volia svoje stratégie zamerané na minimalizovanie násilia. Podporné vzťahy, ktoré práca v expresívnych terapiách prináša, môžu byť pre ženy veľkým zdrojom. Umelecké formy prejavu pomáhajú liečiť emócie, získať nadhľad, prerámcovať vlastnú pozíciu a zvoliť efektívne riešenia. Predovšetkým však expresívne terapie odrážajú realitu toho, že ženy sú aktívnymi činiteľmi v boji proti násiliu zo strany partnera.

³³ Táto práca bola podporovaná Agentúrou na podporu výskumu a vývoja na základe Zmluvy č. APVV-16-0422.

Násilie mužov na ženách v partnerských vzťahoch má podľa Curtis (2008) kumulatívny efekt. Autorka uvádza, že ide o samostatný druh násilia, ktoré sa nazýva internalizované násilie. Jeho dôsledkom je totiž to, že žena spochybňuje samu seba. Väčšina terapeutických intervencií s týmto fenoménom pracuje, aj keď ho možno pomenovávajú iným spôsobom. Avšak práca so sebedovetím ženy, získaním nadhľadu a návratu k starostlivosti o seba je súčasťou mnohých intervencií zaznamenaných vo výskumných štúdiách.

METODOLÓGIA PREHĽADU LITERAÚRY

Prehľad štúdií je usporiadaný podľa jednotlivých typov expresívnych terapií (arteterapia, dramatoterapia, tanečno-pohybová terapia a iné umelecké expresívne terapie). Muzikoterapia do prehľadu zaradená nebola, pretože nepatrí k expertíze autorky článku. Mnohé štúdie sa zameriavali na domáce násilie všeobecne a nerozlišovali medzi násilím páchaným na ženách, mužoch alebo deťoch, avšak, participantky terapeutických programov boli vo všetkých prípadoch ženy, preto boli tieto výskumné štúdie zaradené do prehľadu. Výskumy, ktoré boli relevantné z hľadiska výsledkov a práce so ženami, boli aj napriek tejto metodologickej diskrepancii v pojmoch použité v tomto prehľade. Štúdie, ktoré sa zjavne zameriavali na gendrovo podmienené násilie v spoločnosti vo všeobecnosti (napr. práca s traumou so ženami, ktoré zažili znásilnenie mimo partnerského vzťahu) neuvádzame. Výskumné štúdie boli v mnohých prípadoch realizované s malým počtom participantiek (n = od 1 do 20), avšak ich kvalitatívna povaha ponúka náhľad do situácie prežívania ženy v procese zmeny. Publikované boli aj štúdie zaznamenávajúce zmeny kvantitatívnym spôsobom (napr. v pre- a post-testoch), ktorých cieľom je zväčša poukázať na efektívnosť zvoleného terapeutického prístupu.

ARTETERAPEUTICKÉ INTERVENČIE

Arteterapia má veľký význam pri spracovaní traumy, pretože dáva hlas ľuďom, ktorých násilie umlčalo. Výtvarné formy expresie umožňujú vyjadrenie a zdieľanie skúseností bez nutnosti verbalizácie, keďže slovami vyjadriť emocionálnu skúsenosť s násilím môže byť náročné. Preto vyjadrenie traumatických zážitkov a silných emócií úzkosti alebo strachu cez umelecké vizuálne prostriedky predstavuje bezpečný spôsob ako ich spracovať (Murray a kol. 2017). Podľa Šickovej-Fabrizi (2016) ide o proces externalizácie, v ktorom sa traumatický obsah prevedie do hmatateľnej podoby. Následne sa v umeleckej tvorbe mení jeho forma a vďaka zmenám dosiahnutým v umeleckom produkte človek spracováva svoje emócie, získava náhľad a dokáže si toto nové poznanie o sebe samom integrovať do každodennej reality. Dôležitou súčasťou intervenčného procesu je aj priestor pre starostlivosť o seba, sústredenie sa na vlastné potreby (Binkley 2003).

Skupinová arteterapia realizovaná formou otvorených skupín v útluku pre ženy s deťmi poskytla ženám podľa výsledkov výskumu (Lagorio 1989) únik z krízovej situácie, relaxáciu, priestor pre symbolické vyjadrenie emócií voči násilníkovi a ich vzťahu k nemu. Dodala im pocit slobody a umožnila vyjadrenie protichodných emócií, ako aj uvedomenie si vlastných charakteristík a potrieb. Arteterapia ponúka vhľad do prežívania žien prostredníctvom umeleckého vyjadrenia ako bezpečného média. Preto predstavuje efektívny psychoedukačný nástroj. Prispieva k posilneniu žien v rozhodnutí odísť z násilného vzťahu, tým, že poskytuje sebaopotrebenie a vytvára priestor pre zlepšenie komunikačných zručností.

Osem-týždňový program arteterapie s výskumom zameraným na skúmanie sebavedomia a sebaobrazu pred a po intervencii pomocou Inventára sebaobrazu (Self-esteem inventory) preukázal, že arteterapia zlepšila niektoré aspekty sebaobrazu, vo všeobecnosti a v sociálnej oblasti (Brooke 1995). Kreatívny arteterapeutický denník patrí k častým formám práce v arteterapii. Výsledky výskumu Vela a kol. (2016) preukázali, že jeho použitie prispelo k zlepšeniu sebavedomia a sebaobrazu žien a ku zvýšeniu pocitu nádeje do budúcnosti.

Bird (2018) uvádza skúsenosti z arteterapeutického programu realizovaného formou tvorby koláží. Participantky vytvárali vizuálne reprezentácie vlastných reakcií na skúsenosť domáceho násillia a zneužívania. Tematická analýza produktov odhalila, že ženy vo výtvarných prácach spracovávali témy ako únik a harmónia, vzťahy a sociálna podpora, činy a odpor. Vizuálne znázornené príbehy reprezentujú fyzický a emocionálny pohyb v čase a zmeny vo vzťahoch. Prispievajú k zmene v spôsobe, akým ženy vnímajú samé seba a využívajú taktiky činu a odporu. Príbehy obsahujú prvky činu, kontroly, ale aj bariéry v dosahovaní žiadúcich cieľov. Príbehy zmeny zachytávajú minulosť, prítomnosť a budúcnosť a umožňujú imaginatívny pohyb medzi nimi.

Skupinová arteterapia, ktorú zaznamenávali Murray a kol. (2017) sa zameriavala na spracovanie traumy v skupinovej intervencii s využitím umeleckých techník. Medzi použité techniky patrila: a) tvorba masiek na vyjadrenie dichotómie vnútorných pocitov a vonkajších prejavov; b) práca s tvarom kruhu zameraná na odhaľovanie vlastných zdrojov; c) nachádzanie liečivého v rozbitých veciach v práci s hlinou a d) kreatívny denník. Výsledky poukázali na to, že program umožnil emocionálnu expresiu, spojenie žien s ostatnými ľuďmi a lepšie sebauvedomeniu. Výstava produktov tiež prispela k zvýšeniu povedomia spoločnosti o skúsenostiach žien s násillím v intímnych partnerských vzťahoch. Tento aspekt psychoedukácie je veľmi dôležitý, nielen pre ženy samotné ale pre celú spoločnosť. Upozorňuje totiž na to, že násillie v partnerských vzťahoch sa vo veľkej miere vyskytuje smerom od mužov k ženám a nie je problémom vzťahovým, ale problémom celospoločenským. Príčiny násillia vo vzťahu nie je potrebné psychologizovať. Ide o dôsledok rodovej nerovnosti, ktorú spoločnosť nielen toleruje, ale dokonca upevňuje. Preto je psychoedukácia o fakte, že násillie v intímnych partnerských vzťahoch je problém spoločnosti, a nie problém individuálnej ženy, absolútne nevyhnutná. Umelecké formy majú potenciál sprostredkovať tieto informácie širokej verejnosti spôsobom, ktorý je emocionálne silný a zároveň jednoduchý svojou symbolickou formou.

Arteterapia je vhodnou intervenčnou metódou, pretože zviditeľňuje dôsledky násillia, ale zároveň ponúka bezpečie, keďže umenie slúži ako kontajner na citlivé témy, ktoré ženy v arteterapii vyjadrujú a zdieľajú. Umelecká tvorba slúži na preskúmavanie obsahov myšlienkových procesov a správania naviazaného na skúsenosť s násillím (Angelis 2017).

DRAMATOTERAPEUTICKÉ INTERVENCIE

V dramatoterapii je práca so ženami, ktoré prežili násillie v intímnych partnerských vzťahoch zvyčajne orientovaná na emocionálnu katarziu po prežitých udalostiach. K princípom dramatoterapie, ktoré popísal Jones

(2007) patrí projekcia, empatia a odstup, stelesnenie, hra, rolová hra a personifikácia, prepojenie drámy a bežného života. Traumu je možné prostredníctvom stelesnených psychoterapeutických techník spracovať na úrovni tela a vymaniť sa zo stavu zamrznutia, ktorý predstavuje jednu z reakcií na traumatickú udalosť (útok – útek – zamrznutie). Kľúčový aspektom dramaterapie pre ženy, ktoré prežili násilie je podľa Pendzik (1997) možnosť alebo nevyhnutnosť konať – akcia, vďaka ktorej je dráma protikladom bezmocnosti. (V angličtine dokonca sloveso *act* znamená konať, ale aj hrať ako herec v divadle/dráme). Prostredníctvom dramaterapie je možné dosiahnuť zmenu práve kvôli kombinácii faktorov budovania pozitívneho sebaobrazu a konania. Rolová hra a akčné prístupy sa využívajú prenesene aj v iných terapeuticko-poradenských prístupoch, práve kvôli potenciálu posilniť ženy (z angl. *empowerment*). Dráma je účinná pretože podobne ako tanečno-pohybová terapia pracuje so stelesnenou skúsenosťou traumy.

Podľa Brosbe (2008) sú obzvlášť vhodné techniky vychádzajúce z konceptu Obrazového divadla, Divadla Fórum a Divadla utláčaných Augusta Boala. V skupinovej dramaterapii s využitím päťfázového integratívneho modelu podľa Reneé Emunah sa zameriavali na seba-expresiu ako nástroj boja proti útlaku žien v spoločnosti.

Expresívne umelecké terapie majú tendenciu prekonávať tradičné pohľady na „klientky“ alebo „pacientky.“ Allen a Wozniak (2014) vo svojej práci dokonca prekonali vnímanie žien, ktoré prežili násilie, z tejto perspektívy. V terapii sa snažia o kognitívny posun a zmenu naratívu z vnímania ženy ako „obete“ (z angl. *victim*), alebo „tej, ktorá prežila násilie“ (z angl. *survivor*) smerom k „tej, ktorej sa darí“ (z angl. *thrivor*). V transformačných dramaterapeutických rituáloch ženy konajú a sú označené ako celistvé, silné a kompetentné. Cez rituál sa mení naratív o sebe samej (Wozniak a Allen 2012). Je potrebné, aby zmeny vo vnímaní seba samej boli zrkadlené aj komunitou. Ženy niekedy hovoria o zmenách vo svojich postojoch s rodinou a okoliu vysvetľujú proces, ktorým prechádzajú. Niekedy však menia okruh priateľov a známych smerom k ženám, ktoré ich novú identitu akceptujú, potvrdzujú a podporujú (Allen a Wozniak 2014).

Campbell Kirk (2015) uvádza výsledky štúdie multimodálnej krátkodobej individuálnej dramaterapie, ktorá bola zameraná na preskúmanie vzťahov a interakcií. Pre ženy, ktoré zažili násilie v intímnych partnerských vzťahoch dramaterapia priniesla pocit vonkajšieho a vnútorného bezpečia, posilnila ich v rozhodovaní, pomohla normalizovať správanie po prekonaní traumy. Tiež došlo k zlepšeniu sebavedomia prostredníctvom povzbudenia starostlivosti o seba, posilneniu žien v stanovení hraníc a obnovení vzťahov. Znížilo sa riziko opätovnej viktimizácie a obnovilo vnímanie samej seba (self) a vlastnej identity.

Dramaterapia má potenciál fungovať na viacerých intervenčných úrovniach súčasne, čo je pri riešení násillia páchaného na ženách rozhodujúce. Pendzik (2008) zdôrazňuje nielen individuálnu dimenziu dramaterapie, ale práve jej sociálny dopad prostredníctvom divadla, pomocou ktorého sa prenáša fokus z jednotlivca na úroveň spoločnosti. Osobná skúsenosť ženy si vyžaduje pozornosť, ale jej príbeh sa neodohráva vo vzduchoprázdne – má spoločenskú dimenziu, ktorá sa týka nás všetkých. Zdieľanie príbehov má teda význam pre ženu samotnú, ale aj pre okolie, ktoré príbehy počúva. Príbeh ženy treba preložiť do čitateľných symbolov, ktoré sa prihovárajú všetkým, čo je možné práve vďaka umeniu. Osobný príbeh sa tak cez dramatické spracovanie stáva príbehom zdieľaným. Podobne aj Pierce (2008) uvádza potenciál práce s terapeutickým divadlom ako prostriedkom

znižovania násilia na ženách. Pri tvorbe divadelného predstavenia z príbehov žien je možné vnímať stratu, vyjadriť emócie, cítiť sa vypočutá a podporená skupinou. Prezentácia vlastného príbehu prispieva k znovuzískaniu pocitu dôstojnosti a autonómie.

INTERVENCIE PROSTREDNÍCTVOM TANEČNO-POHYBOVEJ TERAPIE

Tanečno-pohybová terapia ako prístup pracujúci s konceptom, že telo a myseľ sú prepojené je vhodnou terapeutickou intervenciou v práci so ženami, ktoré zažili násilie a útlak (ADTA 2013). Chang a Leventhal (2008) uvádzajú, že je dokonca nevyhnutnou podmienkou pri práci s ľuďmi, ktorí zažili fyzické alebo emocionálne násilie, a to najmä v prekonávaní pocitu imobilizácie. Valentine (2008, s. 181) popísala psychoterapeutickú prácu prostredníctvom tanečno-pohybovej terapie s ľuďmi, ktorí prežili sexuálne násilie. Kvalitatívne zistenia štúdie odhalili, že skúsenosť násilia je často vnímaná ako „čierna diera prázdnoty“, ktorá ovplyvňuje kontakt s vonkajším svetom aj cez snahu skrývať pocity hanby a viny. Tanečno-pohybová terapia sa zameriava na tieto dôsledky skúseností s násilím, podporuje kreativitu žien, posilňuje ich a pomáha im vytvoriť si súcitiaci, integrovanejší vzťah s vlastným telom. Výskumov dokumentujúcich prácu so ženami, ktoré prežili násilie v partnerských vzťahoch, je v oblasti tanečno-pohybovej terapie nedostatok. Leventhal a Chang (1991) realizovali tanečno-pohybovú terapiu so ženami, ktoré zažili násilie v intímnych partnerských vzťahoch. Zameriavali sa na zvýšenie motivácie žien konať. Štúdia je staršieho dáta a vychádza z psychologických teórií a prekonanej teórie o naučenej bezmocnosti, preto sa zameriava na prekonávanie vzorcov bezmocnosti, nerozhodnosti a nečinnosti. Výskum však poukázal na to, že tanečno-pohybová terapia pomáha ženám internalizovať si pozitívny sebaobraz a nadobudnúť fyzickú a emocionálnu kontrolu. Clark a kol. (2014) vyhodnocovali program skupinovej psychoterapie spojenej s cvičením jogy. Preukázali účinnosť vplyvu jogy citlivej k traume na zlepšenie symptómov úzkosti, depresie a post-traumatickej stresovej poruchy.

Napriek tomu, že tanečno-pohybová terapia predstavuje využívanú metódu v práci s prekonávaním traumy, je táto práca so ženami výskumne málo zdokumentovaná. Ďalším limitom programov (minimálne v kontexte USA) je to, že odborníci sa odvolávajú na prekonaný model cyklu násilia, ktorý Americká asociácia tanečnej terapie (ADTA 2015) stále uvádza na svojej stránke, alebo na iné modely, ktoré nezdediajú feministickú perspektívu. Napríklad Chang a Leventhal (2008) píše aj o násilí v lesbických vzťahoch a o domácom násilí vo všeobecnosti, pričom pri intervenciách sa pridŕžajú psychologických teórií a ženu vnímajú ako obeť. Napriek limitom takto postavených intervencií je v ich práci zdokumentovaný prínos využívania metód tanečno-pohybovej terapie, ako sú napríklad externalizácia a stelesnenie, ktoré pomáhajú získať nadhľad a budujú schopnosť pohnúť sa a prekonať sociálnu izoláciu.

INTERVENCIE PROSTREDNÍCTVOM INÝCH UMELECKÝCH TERAPIÍ

Medzi ďalšie intervenčné metódy využívajúce pri psychoedukácii a terapii expresívne umelecké metódy patria kombinácia audio-vizuálnych a pohybových foriem, či kreatívne písanie.

Napríklad tvorba koláží v kombinácii obrazov a textu, prostredníctvom ktorých ženy dokázali reflektovať opakujúce sa vzorce v partnerských vzťahoch a vizuálne zorganizovali svoje myšlienky do symbolických výpovedí. Zdieľanie príbehov, preskúmanie životných udalostí a vlastnej identity v kolaboratívnom a podpornom prostredí malo terapeutické účinky (Williams a Taylor 2004). Individuálne preskúmanie vlastných myšlienok a emócií v napísanom naratíve predstavuje účinnú metódu v redukcii depresívnych symptómov žien, ktoré prežili násilie v partnerskom vzťahu. Koopman a kol. (2005) využili formu expresívneho písania a zistili, že depresívne symptómy sa znížili pri expresívnom písaní zameranom na témy emočného vypätia viac než pri písaní o neutrálnych udalostiach objektívnym spôsobom. Zaujímavým zistením bolo aj to, že pri expresívnom písaní sa zvýšilo vnímanie bolesti a pri neutrálnom písaní sa bolesť znížila.

ZÁVER

Výhodou využívania umeleckých expresívnych prostriedkov v práci so ženami, ktoré prežili násilie v intímnych partnerských vzťahoch, je bezpečie, ktoré umelecká metafora ponúka. Výtvarný, hudobný alebo pohybový prostriedok umožňuje žene vyjadriť neuvedomované alebo nevypovedané obsahy bezpečným spôsobom, ktorý jej samej dáva zmysel a vďaka ktorému sa môže posunúť ďalej – v procese pochopenia seba samej, získania nadhľadu nad situáciou, alebo vďaka posilneniu ku krokom v realite.

Prínosom prehľadu štúdií je sumarizácia efektívnych terapeutických faktorov, ktoré prispievajú k zmene a lepšej kvalite života žien, ktoré zažili násilie v intímnych partnerských vzťahoch. Odstránenie a eliminácia násilia ako rodového problému si vyžaduje jednotný prístup odbornej verejnosti, vrátane psychoterapeutov a terapeutov expresívnych terapií. Preto je potrebné analyzovať existujúce chápanie pomoci pre túto existujúcu rizikovú skupinu.

LITERATÚRA

- [1] Allen, K. N., Wozniak, D. F. (2014): The integration of healing rituals in group treatment for women survivors of domestic violence. *Social Work in Mental Health*, Vol. 12, No. 1, 52-68.
- [2] American Dance Therapy Association. (2015): *Dance/Movement Therapy and Domestic Violence Awareness*. [online]. [cit. 2019-10-30]. Dostupné na <https://adta.org/2015/10/23/dancemovement-therapy-and-domestic-violence-awareness/>
- [3] American Dance Therapy Association. (2013): *Dance/Movement Therapy: A healing modality for women who have been subjected to violence*, 14 Feb 2013. [online]. [cit. 2019-10-30]. Dostupné na <https://adta.org/wp-content/uploads/2015/12/DMT-A-Healing-Modality-for-Women-Who-Have-Been-Subjected-to-Violence-English.pdf>
- [4] Angelis, E. (2017): *Exploring the Long-Term Effects of Domestic Violence in Art Therapy Treatment*. LMU. Loyola Marymount University/LLS Theses and Dissertations.

- [5] Bird, J. (2018): Art therapy, arts-based research and transitional stories of domestic violence and abuse. *International Journal of Art Therapy*, Vol. 23, No. 1, 14-4.
- [6] Binkley, E. (2013): Creative strategies for treating victims of domestic violence. *Journal of Creativity in Mental Health*, Vol. 8, No. 3, 305-313.
- [7] Brooke, S. L. (1995): Art therapy: An approach to working with sexual abuse survivors. *The Arts in Psychotherapy*, Vol. 22, No. 5, 447-466.
- [8] Brosbe, L. A. (2008): Using drama therapy in domestic violence groups for incarcerated women. Brooke, S. L. (Ed.), *The Use of the Creative Therapies with Survivors of Domestic Violence*. Charles C. Thomas, Springfield, 223-247.
- [9] Campbell Kirk, J. (2015): Dramatherapy with women survivors of domestic abuse: a small scale research study. *Dramatherapy*, Vol. 37, No. 1, 28-43.
- [10] Chang, M., Leventhal, F. (2008): Dance/movement therapy interventions in domestic violence: Still a paradigm of action. In: Brooke, S. L. (Ed.), *The Use of the Creative Therapies with Survivors of Domestic Violence*. Charles C. Thomas, Springfield, 158-175.
- [11] Clark, C. J., Lewis-Dmello, A., Anders, D., Parsons, A., Nguyen-Feng, V., Henn, L., Emerson, D. (2014): Trauma-sensitive yoga as an adjunct mental health treatment in group therapy for survivors of domestic violence: A feasibility study. *Complementary therapies in clinical practice*, Vol. 20, No. 3, 152-158.
- [12] Curtis, S. (2008): Gathering voices: music therapy for abused women. In: Brooke, S. L. (Ed.). *The use of the creative therapies with survivors of domestic violence*. Charles C. Thomas, Springfield, 121-135.
- [13] Jones, P. (2007): *Drama as therapy volume 1: theory, practice and research* (2nd ed.). Routledge, Hove.
- [14] Koopman, C., Ismailji, T., Holmes, D., Classen, C. C., Palesh, O., Wales, T. (2005): The effects of expressive writing on pain, depression and posttraumatic stress disorder symptoms in survivors of intimate partner violence. *Journal of Health psychology*, Vol. 10, No. 2, 211-221.
- [15] Lagorio, R. (1989): Art therapy for battered women. In: Wedeson, H., Darkin, J., Perach, D. (Eds.), *Advances in art therapy*. John Wiley & Sons, New York, 93-114.
- [16] Leventhal, F., Chang, M. (1991): Dance/movement therapy with battered women: A paradigm of action. *American Journal of Dance Therapy*, Vol. 13, No. 2, 131-145.
- [17] Murray, C. E., Moore Spencer, K., Stickl, J., Crowe, A. (2017): See the Triumph Healing Arts Workshops for survivors of intimate partner violence and sexual assault. *Journal of Creativity in Mental Health*, Vol. 12, No. 2, 192-202.
- [18] Pendzik, S. (1997): Dramatherapy and violence against women. In: Jennings, S. (Ed.). *Dramatherapy: Theory and practice 3*. Routledge, London, New York, 221-233.

- [19] Pierce, D. K. (2008): Drama therapy as treatment for survivors of domestic violence. In: Brooke, S. L. (Ed.). *The Use of the Creative Therapies with Survivors of Domestic Violence*. Charles C. Thomas, Springfield, 248-269.
- [20] Šicková-Fabrice, J. (2016): *Základy arteterapie* (Rozšírené vydanie). Portál, Praha.
- [21] Valentine, G. E. (2008): Dance/movement therapy with women survivors of sexual abuse. In: Brooke, S. L. (Ed.), *The use of creative therapies with sexual abuse survivors*. Charles C. Thomas, Springfield, 181-195.
- [22] Vela, J. C., Ikonopoulou, J., Dell'aquila, J., Vela, P. (2016): Evaluating the impact of creative journal arts therapy for survivors of intimate partner violence. *Counseling outcome research and evaluation*, Vol. 7, No. 2, 86-98.
- [23] Williams, R., Taylor, J. Y. (2004): Narrative art and incarcerated abused women. *Art Education*, Vol. 57, No. 2, 47-54.
- [24] Wozniak, D. F., Allen, K. N. (2012): Ritual and performance in domestic violence healing: From survivor to thriver through rites of passage. *Culture, medicine, and psychiatry*, Vol. 36, No. 1, 80-101.

KONTAKTNÉ INFORMÁCIE AUTORA:

Mgr. Ivana Lessner Lištiaková, PhD.

University of Northampton

Waterside Campus, University Drive, Northampton, NN1 5PH, United Kingdom

tel.: 0908 548 339, e-mail: Ivana.LessnerListiakova@northampton.ac.uk

VÝTVARNÝ PREJAV DIEŤAĎA A S NÍM SPOJENÁ POTREBA SOCIÁLNEHO KONTAKTU

*THE CHILD'S ARTISTIC EXPRESSION AND THE ASSOCIATED NEED
FOR SOCIAL CONTACT*

LUCIA MINICHOVÁ

Abstrakt: Dieťa je súčasťou sociálneho prostredia a to sa odráža aj na jeho výtvarnom prejave. Už myšlienka dieťaťa výtvarne sa vyjadriť je silno podmienená najbližším okolím dieťaťa, vzťahmi, silným emočným prežívaním, ktoré vyvolala napríklad hra medzi deťmi. Vo výtvarnom prejave sa objavujú najbližší členovia rodiny a v zámere dieťaťa je často kresbu niekomu venovať. Potreba sociálneho kontaktu je evidentná, napriek tomu, že tvorivý prístup nie vždy vyžaduje spoluprácu a partnera. Vo vzťahu k tvorivému prístupu dieťaťa je otázne aká silná je potreba sociálneho kontaktu a akú ma mať podobu.

Kľúčové slová: dieťa, predškolský vek, výtvarný prejav, kresba, tvorivý prístup, vzťahy, sociálny kontakt

Abstract: The child is a part of the social environment and this is reflected in its artistic expression. Even the child's idea of expressing itself artistically is strongly conditioned by its immediate surroundings, relationships, strong emotional experience, which was evoked, for example, by playing among children. The closest family members appear in the artistic expression and it is often the child's intention to dedicate the drawing to someone. The need for social contact is evident, although a creative approach does not always require cooperation and a partner. In relation to the child's creative approach, it is questionable how strong the need for social contact is and what form is it supposed to take.

Key words: child, preschool age, artistic expression, drawing, creative approach, relationships, social contact

ÚVOD

Osobné skúsenosti a spomienky, ktoré dieťa má a ktoré na neho emocionálne vplývajú sú zodpovedné za vznik mnohých výtvarných prác. Dieťa v nich zobrazuje svoje zážitky, alebo svoje túžby. Tie sa najčastejšie dohrávajú v interakcii s inými ľuďmi, s najbližšími dieťaťami, rodičmi, súrodencami, starými rodičmi, alebo kamarátmi. Možnosť zobrazovať prostredníctvom výtvarného prejavu to, čo je dieťaťu najbližšie spôsobuje, že dieťa je oveľa viac zaangažované do činnosti, je hlboko motivované, čo reflektuje práve jeho tvorivý prístup a originálne prevedenie. Výtvarný prejav je jeden zo spôsobov, ako sa môže dieťa vyjadriť bez obáv. Aby mohlo využiť svoj tvorivý potenciál, je potrebné minimalizovať, alebo úplne obmedziť zásahy a odstrániť prekážky, ktoré blokujú tvorivý spôsob vyjadrovania prostredníctvom výtvarných činností. Zasahovanie do výtvarného prejavu dieťaťa za účelom pomoci nie vždy prináša pozitívny výsledok. Zásahy môžu nabráť podobu opráv, presných inštrukcií, naučených foriem, vnucovania vlastných spôsobov zobrazovania, alebo spôsobov zobrazovania, ktoré pokladá dospelý za správne. Môžu byť pre dieťa náročné, pričom dospelý preceňuje jeho schopnosti a dieťa utvrdzujú v stále opakovanom nesprávnom zobrazovaní. Môžu vzbudzovať neistotu alebo si dieťa zautomatizuje niektoré prvky a naučí sa presný postup ich zobrazovania. Niektoré z týchto prístupov môžu byť pre dieťa

z hľadiska rozvoja kognitívnej a percepčno-motorickej oblasti prospešné, avšak vzhľadom k rozvoju tvorivosti, nemusia dieťaťu prinášať vždy len úžitok.

SOCIÁLNE PROSTREDIE A JEHO ÚČASŤ NA DETSKOM VÝTVARNOM PREJAVE

Jurčová (2009) vymedzuje prostredie ako sociálny priestor, pretože tvorivý jedinec je neustále v interakcii s inými ľuďmi.

Mnohé spory pri identifikácii tvorivosti sú mierené k otázke, či je tvorivosť výsledkom sociálneho prostredia alebo je prejavom určitých osobnostných vlastností. Či ide na jednej strane o pôsobenie vonkajších síl, alebo je tvorivosť výsledkom interakcie subjektu s predmetom, pričom sa pod subjektom rozumie osoba, alebo skupina ľudí. Podľa mnohých autorov je nemožné, aby sa tvorivé aktivity skúmali oddelene od sociálneho a kultúrneho prostredia. K týmto názorom sa prikláňa T. M. Amabileová a M. Csikszentmihalyi. V tejto súvislosti autori konštatujú, že tvorivosť je kultúrnou, sociálnou a rovnako psychologickou udalosťou (in Kaufman – Sternberg, 2010).

Aj podľa Szobiovej, (2016) mnohé z teórií zdôrazňujú interakčný počiatok tvorivosti. Podľa Petláka a Fenyvesiovej (2009) je dieťa v neustálom sociálnom kontakte a teda súčasťou sociálnej interakcie.

V každom prípade je sociálny kontakt dôležitou súčasťou výtvarného prejavu dieťaťa a často sú to práve hlboké vzťahy a s nimi spojené emócie, ktoré sa podieľajú na silnej motivácii a na tvorivom prístupe dieťaťa vo výtvarnom vyjadrovaní. Zážitky, očakávania či túžby dieťaťa spojené s pozitívnym naladením sú motivačným zdrojom. Dieťa vyhľadáva partnera, blízku dôvernú osobu, pri ktorej môže byť samo sebou, s istotu sa prejaviť bez strachu a obmedzení. Väčšina detí v predškolskom veku sa už dokáže zaradiť a nadviazať vzťahy aj v rámci iných sociálnych skupín., ako je rodina. Vágnerová (2005) rozlišuje tri oblasti (sociálne skupiny, alebo inštitúcie), s ktorými sa dieťa v tomto veku identifikuje – rodina, rovesníci, materská škola.

Každú sociálnu skupinu Vágnerová (tamže) bližšie popisuje podľa teritória, v ktorom daná skupina pôsobí:

- Rodina – predstavuje súkromné prostredie, ktoré je zdrojom istoty a bezpečia, v rámci teritória rodiny sú vyčlenené miestnosti, ktoré patria deťom, rodičom, alebo sú spoločné, mikrosféra rodinného prostredia sa postupne rozširuje a preniká do vonkajšieho sveta, makrosféry, ktorú predstavujú miesta, kde dieťa v rámci rodiny trávi čas aj s inými ľuďmi (ihriská, záhrada, byt rodičov iného dieťaťa)
- Rovesníci – predstavujú rovnocenných členov, dieťa získava novú skúsenosť, učí sa presadzovať, alebo spolupracovať, získava prosociálne spôsoby správania, dieťa uspokojuje potrebu sebarealizácie, teritórium predstavujú miesta, kde dochádza ku kontaktu s rovesníkmi
- Materská škola – predstavuje prvú inštitúciu ako školu, s ktorou sa dieťa v tomto veku stretáva, dieťa sa musí prispôbovať novým požiadavkám, pri čom sa učí novým spôsobom správania, novým zručnostiam, teritórium materskej školy je vymedzené na miesto, ktoré dieťa zdieľa aj s inými deťmi, je potrebné, aby dieťa rešpektovalo pravidla, ktorými je toto prostredie vymedzené

Sociálne prostredie sa môže na detskom výtvarnom prejave zúčastňovať rôzne. Od vysoko podnetného môže prechádzať až po premotivované spôsoby ovplyvňovania a zasahovania. Alebo sa môže prejavovať v nezájume a ľahostajnom prístupe voči výtvarnému prejavu dieťaťa a umožňovať nedostatočne podnetné prostredie.

Borbélyova (2013) sa prikláňa k odstraňovaniu nacvičených kresieb. Tento názor presadzuje aj Roeselová (1996, s. 14), podľa ktorej kreslenie podľa návodu neumožňuje dieťaťu, aby sa prejavilo a bolo samostatné.: (...) *návodnosť vede k výtvarnej nesamostatnosti dieťaťa a často i k vzniku hlbokých zábran. Zvlášť direktívny postoj učiteľa omezuje tvorivosť prejavu. Naopak experimentujúci prístup k materiálom a nástrojům uchováva detskému prejavu odvahu, zvedavosť a spontaneitu. Vytvára tedy podmienky pro sebavyjádření.*“

Na strate záujmu dieťaťa o činnosť sa podieľa nedostatok podpory a prejaveneho záujmu zo strany dospelého. Prílišná kritika zo strany učiteľa alebo rodiča môže dieťa od tvorivej činnosti odradiť. Aj takúto formu podpory potrebuje dieťa na to, aby sa tvorivosť dieťaťa prejavila Beana (1995). Dieťa stráca záujem výtvarne sa vyjadriť aj na základe sebakritiky, porovnávania sa s ostatnými deťmi. V rámci vzájomných vzťahov medzi rovesníkmi, sa deti často porovnávajú a ohovárajú, poukazujú na nedostatky a vysmievajú sa. Všetky tieto okolnosti majú negatívny dosah na tvorivý prístup vo výtvarnom prejave dieťaťa. Opačný efekt majú kamarátske vzťahy, príjemná atmosféra a rozhovory medzi deťmi. Mnohí autori (Davido, 2008; Cognet, 2013; Neill, 2015; Suchánková, 2014) zdôrazňujú pohnútky vedúce ku prirodzenej, spontánnej kresbe dieťaťa, ktorá nie je podriadená inému záujmu ako je záujem dieťaťa. Našou úlohou je viesť dieťa k vlastnému názoru a presvedčeniu.

V spolupráci s deťmi by sme mali využívať metódy, ktoré dieťaťu umožnia slobodne sa vyjadriť. Pozornosť by sa mala venovať aj tomu, aby si dieťa osvojilo rôzne techniky, postupy, výtvarné zručnosti a aby sa dieťa naučilo správne pozorovať a vidieť svet okolo seba (Borbélyová, 2013; Roeselová 1996, 1997).

SOCIÁLNA POTREBA DIEŤAĎA A VZŤAHY K ĽUĎOM POČAS TVORBY

V nasledujúcich riadkoch sa vyjadrujeme k výskumným zisteniam (Tab. 1.), ktoré súvisia s so vzťahmi k ľuďom počas tvorby dieťaťa. V realizovanom výskume bolo našou snahou identifikovať znaky tvorivosti vo výtvarnom prejave detí v predškolskom veku na základe voľného a organizovaného prístupu. V prípade voľného prístupu sa dieťa riadilo samo sebou bez väčších obmedzení alebo vyzvania dieťaťa k činnosti inou osobou. V prípade organizovaného prístupu, išlo o činnosť, počas ktorej bolo dieťa podriadené organizácii, zadaniam a určitým kritériám, ktoré bolo zo strany dieťaťa potrebné naplniť. Výskum bol zameraný na prostredie rodiny a prostredie školy.

Sociálna potreba dieťaťa a vzťahy k ľuďom počas tvorby (prevažne organizovaná kresba)
Nie, dieťa je samostatné, odmieta interakciu, minimálna interakcia
Áno, záujem o spoločnosť v rámci pomoci, účasť na kresbe, organizácia kresby (predkresľovanie, dokresľovanie), nácvik kresby „ (...) on už teraz nekreslí také autá, aké sme sa my naučili, lebo ja som mu nikdy nekreslila požiarnické auto, my sme si vyslovene kreslili ako zboku (...)“
Áno, záujem dieťaťa, aby si kreslil učiteľ/rodič, záujem o rozhovor

Áno, interakcia medzi deťmi, záujem o kresbu iného dieťaťa, rozhovor (podpora, prijatie, odmietanie, výsmech)
Dieťa premieta do kresby rodinných príslušníkov, kamarátov, zmieňuje sa o kresbe s inou osobou
Sociálna potreba dieťaťa a vzťahy k ľuďom počas tvorby (prevažne voľná kresba)
Nie (dieťa je samostatné), odmieta interakciu
Áno, interakcia medzi deťmi, záujem o kresbu iného dieťaťa, rozhovor, kopírovanie správania druhého človeka, napodobňovanie niektorých prejavov (v rámci skupiny, súrodenci)/opakovanie kresby (preberanie prvkov) od iného dieťaťa „odkukávanie“: „(...) Lukáško má policajné auto, aj ja chcem policajné auto....Henry má pančuchy, aj ja chcem pančuchy...a on má šiltovku, aj ja chcem šiltovku.(...)“, alebo: „Áno. Toto je moja a toto je tvoja. A vieš nakresliť totok? Vieš to nakresliť?“
Áno (dieťa vyhľadáva spoločnosť zámerne, kreslí tam, kde sa niečo deje, kde sa niekto nachádza) „Hej, on napríklad od malého malička, od babičky, on mal rád vždy keď som prišla a ja som kreslila.(...) my s mužom sme si kreslili a on na nás kukal.“ alebo: „Sám, so sestrou, alebo aj kreslíme tak, že všetci spolu...väčšinou neodchádza kresliť si sám do izby...iba v prípade, že to má byť prekvapenie..., skôr si prinesie pastelky a papier tam, kde práve sme a tam si kreslí...“
Áno (hľadá partnera na hru prostredníctvom kresby), aktívna účasť „(...) Ak má pocit, že jej to chýba, tak ma zavolá. Ona si kreslí tvary a vyfarbuje, dá aj mne, narážame sa farbičkami (hráme sa).“
Áno, pridá sa, keď vidí niekoho kresliť, zámerne vyhľadáva spoločnosť (matka, iné dieťa), vlastné teritórium, kreslia všetci zúčastnení, rozhovor prevažne nenadväzuje (rozprava pre seba), príležitostná organizácia kresby niekoho iného, pasívna účasť „ (...) nesmieme mu do toho šaňať, lebo to pokazíme, lebo my nevieme ako to vyzeráť, takže (...)“
Áno, potreba pomoci „(...) Kedysi chodil za nami, ešte asi pred trištvrte rokom, chodil za nami, že mi nakreslí toto, alebo nakreslí mi loď alebo takto.“
Motivácia nakresliť kresbu pre niekoho (dar)
Áno, uprednostňuje toho, kto prejavuje o kresbu dieťaťa záujem

Tab. 1.

Sociálna potreba dieťaťa sa v rámci organizovaného prístupu výrazne neprejavovala, pretože s výzvou sa najčastejšie už spájala prítomnosť inej osoby. Prejavila sa, ak dieťa požadovalo pomoc alebo spoluprácu v rámci hry. V prípade organizovanej kresby nebolo dieťaťu umožnené prejsť vlastný záujem o spoločnosť a sociálny kontakt, ak by malo takú potrebu, pretože už niekto rozhodol za neho. Dieťa často kreslilo na výzvu alebo na príkaz, podvoľovalo sa a rešpektovalo autoritu napriek svojej vôli a presvedčeniu. Podľa Roeselovej (1996), Babyrádovej (2004), Davido (2008) nie je správne nútiť dieťa do kresby, učiť ho správne mu zobrazovaniu a navštevovaniu foriem. Namiesto toho by sme mali dieťa viesť k slobodnému výtvarnému mysleniu.

Prítomnosť inej osoby môže dieťa rušiť alebo privádzať do rozpakov. Dieťa dokáže rozoznať a vnímať, ak dospelý niečo od neho očakáva, snaží sa mu vyhovieť, chce ho potešiť alebo má pocit, že musí. Vtedy potláča všetku spontaneitu (Davido, 2008).

V prípade, ak dieťa odmietať kresliť, používalo argumenty a svoj názor otvorene vyjadrilo skôr v prítomnosti niekoho, kto k nemu pristupoval rovnocenne, demokraticky, kto zohľadňoval jeho potreby. K takému človeku prechovávalo väčšiu dôveru. K častým požiadavkám dieťaťa patrilo napríklad to, aby sa prítomná osoba venovala nejakému vlastnému záujmu. Dieťa vyhľadávalo prítomnosť inej osoby. Niekedy postačovalo, ak sa nachádzala táto osoba v rovnakej miestnosti. Inokedy bola potrebná aspoň pasívna účasť na kresbe, keď mal každý zo

zúčastnených vyhradené svoje teritórium a presadzoval vlastné záujmy, či nápady. Rozhovor medzi zúčastnenými prebiehal takomto prípade len sporadicky, alebo nedával zmysel. Inokedy dieťa vyhľadávalo partnera na hru a aktívne s ním spolupracovalo, interakcia bola živá a plnohodnotná. Dieťa vyhľadávalo spoločnosť za účelom pomoci, keď ju naozaj potrebovalo. Dieťa uprednostňovalo v spolupráci skôr toho, kto o jeho kresbu prejavoval skutočný záujem. Dieťa vyhľadávalo spoločnosť aj z dôvodu, že bolo na ňu navyknuté. V rámci skupiny prejavovali deti záujem o svoje kresby, zhovárali sa, zaujímali sa najmä o kresbu blízkeho kamaráta, komentovali si kresby navzájom. Chválili sa svojimi výtvarmi, zaujímali sa o svoje kresby a vzájomne si obkresľovali niektoré prvky. Často využívali humor, prostredníctvom ktorého dotvárali kresby v pomyselných rovínach, cez obsah, ktorý ďaleko presahoval kresbu. Sociálna potreba sa odzrkadľovala napríklad aj zobrazovaním blízkych v kresbe v rámci zadania, ktoré sa k nim nevzťahovalo. Dieťa sa v niektorých situáciách rozhodovalo kresliť osamote, odmietalo spoločnosť. Odmietalo byť rušené.

Podobný výskum, ktorý sme realizovali, bol zameraný na vnímanie detského výtvarného prejavu rodičmi. Vo výskume sme sa zamerali len na rodinné prostredie a dospeli sme k podobným odpovediam. Zaujímalo nás, akými atribútmi popisujú rodičia výtvarný prejav svojho dieťaťa. Názory na výtvarný prejav dieťaťa si rodič vytvára na základe pozorovania dieťaťa, ktoré realizuje výtvarné činnosti, či už sú organizované a vedené rodičom, alebo k nim dieťa pristupuje na základe vlastnej vôle a rozhodnutia. V každom prípade je rodič ich súčasťou.

Na základe zistení, môžeme uviesť niektoré z charakteristík výtvarného prejavu dieťaťa, ktoré súvisia s potrebou dieťaťa nadviazať či už bezprostredný, alebo nejakou formou sprostredkovaný sociálny kontakt. Dieťa získava podnet na základe zážitkov, interakcie s inými ľuďmi. Chce vytvoriť dar, ktorý bude mať pre dotýčanú osobu hodnotu. Práve výtvarné vyjadrenie, najčastejšie kresba, dáva dieťaťu možnosť vytvoriť niečo, čo je len jeho a čo vytvorilo bez pomoci. Častým podnetom je, keď kreslí aj iné dieťa. V záujme dieťaťa je napodobňovanie činnosti iných ľudí, zvedavosť, objavovanie a skúšanie nových nástrojov, alebo techník.

K ďalším charakteristikám, ktoré súvisia s potrebou sociálneho kontaktu v priebehu činnosti, patrí aj prejavovaný záujem o detský výtvar z pozície dospelého, ktorý vzbudzuje a prehĺbuje v dieťati ešte väčší záujem. Dieťa vyhľadáva partnera, niekoho, kto by sa do činnosti ešte zapojil, požaduje spoluprácu, pomoc, alebo sa chce hrať. Poznávanie nového často vyžaduje prítomnosť inej skúsenejšej osoby, ktoré dieťaťu predvádza alebo pomáha s realizáciou a uskutočňovaním jeho nápadov. Tu je nesmierne dôležité poznať do akej miery je ešte vhodné dieťaťu pomáhať, akým spôsobom mu zasahovať do činnosti a ako dlho zotrvávať v jeho prítomnosti. V určitom momente sa musí vedieť spoliehať samé na seba a byť samostatné.

Na záver súvisí často výsledný produkt so sociálnym prostredím a to tak, že dieťa má potrebu niekomu svoj výtvar darovať, požaduje oceniť prácu, očakáva pochvalu. V nasledujúcich tabuľkách sú podrobnejšie popísané tieto výtvarné prejavy aj doslovnými výpoveďami respondentov, ktoré ich sprevádzali.

Medzi atribúty detského výtvarného prejavu, ktoré sa vzťahujú k vyhľadávaní sociálneho kontaktu samotným dieťaťom a ktoré predchádzajú samotnej výtvarnej činnosti patria:

Prítomnosť rodiča. Poskytnutie istoty, pomoci za účelom nadobúdania sebavedomia pri kreslení: „Nie, mal také obdobie, že chcel aby sme to my stále kreslili, to bol taký maličký. A on sa s tým hral a on to stláčal. Potom stále hovoril, kde čo máme nakresliť.“

„(...) Ale a tým vlastne, že od malička, sme skôr tak ho my sa snažili motivovať a on to nemal rád, tak, tak možnože preto to tak riešime, že, že si všímame každú jeho akciu.“ „(...)Dokonca keď na angličtine, hlavne zo začiatku keď mali strašne veľa maľovačiek, tak som robila ešte to, že som povedala, že budem mu pomáhať, lebo mali veľké plochy vymaľovať, ja som hovorila, že dočistujem, ale v podstate veľmi som sa tam nenadrela.(...)“
Slovné pobádanie má negatívny efekt na dieťa, uprednostňovanie zdieľanej spoločnej aktivity : „ (...) vždy keď som ho slovné pobádala, tak ho to skôr sprúdilo, takže to som už nerobila a skôr takýmto, aby nás nasledoval (...).“
Dieťa potrebuje príklad. Je dôležité byť príkladom pre dieťa prostredníctvom výtvarnej realizácie: „Hej, chcela som aby maľoval, tak som maľovala aj ja. Lebo to je to, to je ten príklad. (...)“
Dieťa potrebuje mať podnet . Z vlastnej iniciatívy prejavuje dieťa o výtvarnú činnosť len malý záujem: „(...) sám nevie nakresliť obrázok, čo je sranda, aj keď mali nejakú tému, tak mi hovoril, že na výtvarnej, že odkukával, že čo robí Helenka, alebo Miška, aj on to kreslil...lebo on... , neviem či on to nevie vymyslieť, alebo sa to bojí vymyslieť.(...)“
Výtvarný prejav ovplyvnený inou osobou . Súrodeneц môže dieťa motivovať ku kresbe. Rovnako môže ovplyvňovať obsah detskej kresby. Výtvarný prejav môže byť ovplyvnený kamarátkou/kamarátom, deťmi v škôlke ako aj učiteľkami. Kolektív a rovesníci môžu dieťa ovplyvňovať vo výbere témy, ako aj v obdobiach kedy sa dieťa výtvarne vyjadruje menej často, alebo naopak častejšie: „Teraz je chytený na výtvarnej, lebo ma kamaráta, ktorý sa prihlásil, tak sa aj on prihlásil teda (smiech) (...)“
Vzájomná podpora a súťaživosť detí, predbiehanie, predvádzanie, obdarovávanie: „ Dievčatá sa najprv spolu hrali, neskôr dobehli za nami do obývačky, že potrebujú papiere, lebo si chcú kresliť. Dali sme im zo 20 šmirákov a ony postupne nosili svoje výtvary.“
Dieťa vyhľadáva partnera , ak vidí, že niekto kreslí, alebo píše, pridá sa. Dieťa napodobňuje .
Príjemná a pokojná atmosféra . Využitie prítomnosti rodičov, výtvarné sa vyjadruje v ich prítomnosti, cíti sa spokojne. Dieťa vyhľadáva spoločnosť, prítomnosť dôvernej osoby , pri ktorej sa môže bez obáv výtvarne vyjadriť, pričom táto osoba vykonáva inú činnosť.
Kresba ako prekvapenie, dar pre blízku osobu. Dar k nejakej príležitosti.
„(...) on potrebuje na to ten, tu emočný, ten odliv, musí zrovna byť z toho, z tej napätej situácie, alebo teda z toho vzrušujúceho zážitku sa tak uvoľní. (...)“
Vytvorenie obrázka ako prejav lásky v rámci odlúčenia. Pripomínanie si blízkych, spôsob vyjadrenia, že na nich dieťa myslí.
Dieťa kresbou rozpráva a vyjadruje pocity . Potreba kresliť pre rodiča ako spôsob vyjadrenia ospravedlnenia . Kresbou sa snaží kompenzovať vzniknutú situáciu, vyjadriť ospravedlnenie: „Musí maminke nakresliť obrázky, aby ju potešila.“
Dieťa kresbou vyjadruje vďaku : „(...) ona sa nenápadne vytratila a po chvíli sa vrátila s týmto obrázkom pre nás za to, že sme jej kúsok torty dovolili (...)“
Spätná väzba , pochvala, nadšenie vyjadrené z výtvarného prejavu dieťaťa sú zdrojom motivácie.
Podpora nápadov a absurdných výmyslov dieťaťa. Humor, absurdné nápady, vtipné situácie dokážu dieťa namotivovať k výtvarnému vyjadreniu.

Tab. 2.

Medzi atribúty detského výtvarného prejavu, ktoré sa vzťahujú k vyhľadávaní sociálneho kontaktu samotným dieťaťom a ktoré sa vzťahujú k procesu výtvarnej činnosti, k jej priebehu, patria:

Dieťa je na seba prísne. V rámci výtvarného prejavu sa porovnáva s ostatnými . Nespokojnosť súvisí s vysokými nárokmi na seba, s čím je samozrejme spojený prejav emócií, ako sú napríklad hnev alebo ľútosť: „(...) že buď to prečiarkol, alebo dokonca aj pokrčil ten papier, zahodil do koša, doma potom zase z koša ho išiel vyťahovať a hladkal ho (...)“
Dieťa intenzívne prežíva vzťahy s rodičmi, emócie cez vzťahy komunikuje prostredníctvom kresby . Emócie a ich významy transformuje dieťa do kresby, podľa toho, ako ich vníma: „(...) podala mu svoj obrázok, kde je smutný tatinko, čo plače a nápis: tatinko neposlúchal.“

(...) Najprv bol ten obrázok iba farbičkami nakreslený – keď nám ho ukázala tak ešte vzala pero, čo bolo na stole a dopísala: maminka poslúchala.“
Vyžadovaná pomoc pri neistote , v prípade pozitívnej odozvy, je u dieťaťa neskôr prejavovaná samostatnosť a sebavedomie.
Záujem o spoluprácu rodiča: „ (...) Myslím, že jedna vec tam je, keď si kreslil niečo na tabuľu, tam prišiel povedať, že mama nakreslí mi niečo, (...)“ „Veľmi ju bavilo, hm..., buď keď som jej predkreslovala vymaľovávala, alebo ju veľmi bavilo, hm...mali sme pečiatky, opečiatkovala som jej nejakú scenériu, hrad, niečo a vymaľovávala tie pečiatky, to ju bavilo.“
Dieťa kreslí rado s niekým, alebo v prítomnosti niekoho. Spokojnosť v prítomnosti inej osoby , zdieľanie situácie: „(...) on napríklad od malého malička, od babičky, on mal rád vždy keď som prišla a ja som kreslila. Že on to pozeral, čiže napríklad, to som myslela, že môže byť pre neho motivácia, že ja budem kresliť a on sa pripojí a preto som sa tak usmiala, keď ste to začali, lebo sme boli aj v takej fáze, že, si pamätám, bol škôlkar, my s mužom sme si kreslili a on na nás kukal.“
Spoločná účasť na kreslení , prevažne ako rovnocenný partner. Striedavé kreslenie, výmena pozícií, vzájomné dopĺňanie. Spolupráca na jednom podklade, kombinácia viacerých techník: „Áno, že sme vlastne na jeden papier maľovali, tým pádom, veľmi často...neviem, čo toto je...vidíš, tu je zase dostriekane (striekanie -spreje, fixky).“
Podpora nápadov , využívanie pomôcok a experimentovanie. Zapojenie sa do aktivity. Matka vedie dieťa k tvorbe, ukazuje mu, ako si môže uľahčiť vytváranie zložitejších tvarov, napríklad obkreslením nejakých predmetov: „Dievčatá sa hrali v izbe, naraz vybehla a vzala si moju formu na pečenie v tvare srdca.“
Zdieľanie hry , hra vo dvojici: „(...) hádaj, čo som nakreslila?“ alebo „Potom si vymyslela, že budeme hrať: Hádaj, čo nakreslím.“
Dieťa preberá kontrolu a organizáciu činnosti. V prípade potreby umožňuje zasahovanie : „Pozrela ako to kreslím ja a pochválila ma – Nó, dobre ti to ide. Takýmto štýlom sme nakreslili niekoľko sovičiek.“

Tab. 2.

Medzi atribúty detského výtvarného prejavu, ktoré sa vzťahujú k vyhľadávaniu sociálneho kontaktu samotným dieťaťom a ktoré sa vzťahujú k výslednému produktu patria:

Dieťa môže mať rôzny zámer s kresbou . Môže ju niekomu venovať, alebo si ju odložiť, vystaviť, neskôr dokončiť inou technikou, alebo inak do nej zasiahnuť, nechať si ju pre seba.
O tom, komu bude kresba určená sa dieťa prevažne rozhoduje až na záver. Určenie kresby je striktné dané: „ (...) keď boli na návšteve a domáca sa Emka opýtala, či si ho (jej obrázok) môže nechať, že si ho dá na chladničku, Emka povedala, že nie, lebo je pre rodičov (...)“
Postupnosť určenia kresieb sa mení – matka/dieťa, súrodenec, otec, iný rodinný príslušník, kamarát/ka. Dieťa zámerne vyberá podľa nejakých svojich kritérií tú „najkrajšiu kresbu“, ktorá ma byť určená, v tomto prípade matke: „Dievčatá mi potom nosili rôzne kresbičky, no práve túto chcela Emka nalepiť na chladničku (ostatné nie), takže ju buď považovala za najvydarenejšiu, alebo z nejakého dôvodu najvýnimočnejšiu. Sú na nej kvietky pre maminku.“
Dieťa kresbu venuje z dôvodu dlhého odlúčenia, ako dar pre niekoho, alebo ako prejav lásky, či ospravedlnenia.
Dieťa veľmi teší, keď môže kresbu podarovať. Kresbu realizuje aj za viacerých členov, ako spoločný darček . Dieťa môže buď kresliť a potom kresbu podarovať, alebo chce niečo podarovať, tak sa rozhodne kresliť. V prvom prípade je obrázok viac harmonický, vyžaruje pokoj, dieťa kreslí bez cieľa, bez nejakého zámeru.
Vyjadruje potrebu pozornosti . Potrebuje odozvu, ocenenie a ohodnotenie výtvaru, prejavenie uznania. Dieťa sa neustále uisťuje, že sa kresba páči. Dieťa očakáva vyjadrenie názoru, obdivu . Rodičia prejavujú obdiv slovné, alebo tak, že si kresbu odložia a vystavia na vyhradené miesto. Pred dieťa tento prístup znamená podporu jeho výtvarného prejavu.
Výber osobných tém . Tie často súvisia s najbližšími dieťaťa.

Tab. 4.

Mnohé z vyššie uvedených atribútov, alebo prejavov spojených s tvorbou sú zároveň silnou motiváciou pre výtvarnú tvorbu dieťaťa. Podnecujú ho k začatiu, pokračovaniu, alebo opätovnému návratu k činnosti. Naplnenie potreby sociálneho kontaktu sa preto nevyhnutne spája s motiváciou, pokiaľ je tento kontakt v záujme dieťaťa a pokiaľ sa vplyv inej osoby nespája s negatívnym ovplyvňovaním a obmedzovaním výtvarného prejavu dieťaťa.

Motivácia je chápaná ako súhrn hybných momentov v činnostiach, v prežívaní, správaní a osobnosti človeka. Pod hybnými momentmi rozumieme to, čo človeka podnecuje k určitej činnosti, alebo to, čo ho tlmí, čo mu zabraňuje reagovať, niečo urobiť (Čáp a Mareš, 2007, in Suchánková, 2014).

Každá činnosť, ktorú realizujeme, je podľa Suchánkovej (tamže) určitým spôsobom motivovaná. V prípade motivácie, ide o široký pojem. Najčastejšie sa stretávame s delením na vnútornú a vonkajšiu motiváciu, pričom sú v živote vzájomné previazané. Mnohé činnosti, ktoré vykonávame nemusia vychádzať čisto len z vnútornej motivácie. Mnohé činnosti, ktoré realizujeme nevychádzajú bezprostredne z nášho záujmu a záľub, nemusia byť pre nás natoľko zaujímavé alebo príjemné, sme ale presvedčení, že je správne ich urobiť a že by to tak malo byť. Suchánková v tomto zmysle hovorí o internalizácii, teda o zvnútornení vonkajšej motivácie, kedy môže byť vonkajšia motivácia stimulom pre realizáciu činnosti, pričom tento stimul my sami považujeme za zmysluplný, potrebný a prínosný. Aj podľa Jurčovej (2009) je vonkajšia motivácia v interakcii s vnútornou motiváciou. Aj vnútorná motivácia môže byť ovplyvnená sociálnym prostredím. Autorka sa odvoláva na Amabile (1983, 1996, in Jurčová, 2009), podľa ktorej sa na motivácii podieľa sociálny vplyv.

„(...) vonkajšie odmeny a hodnotenie, súťaženie, kontrola a obmedzenia vyvolávajú vonkajšiu motiváciu, kým ich opozitá provokujú žiaducu vnútornú motiváciu. V tomto ohľade zjednodušený obraz vnútornej motivácie ako dobre pôsobiacej a vonkajšej ako zle vplývajúcej na kreativitu sa mení vďaka novším zisteniam. Aj vonkajšia motivácia môže byť prospešná, ak je ďalšou pohnútkou pri už existujúcej dostatočnej vnútornej motivácii“ (Amabile, 1988, in Szobiová, 2016, s. 21).

Podľa viacerých autorov je pre rozvoj tvorivosti významná a dôležitá motivácia (Szobiová, 2004; Hayes, Amabile, Sheldon, in Szobiová, 2016).

ZÁVER

Byť dieťaťu dobrým príkladom, byť mu na blízku, primerane sa zúčastňovať výtvarných aktivít, či už s aktívnym alebo pasívnym zaujatím pre činnosť, poskytovať dieťaťu dostatok času a priestoru, to všetko sa podieľa na rozvíjaní dieťaťa do podoby sebadomej spoločenskej bytosti. Výtvarný prejav dieťaťa v predškolskom veku denne podlieha rôznym záujmom. Je v pozornosti rodiča, súrodenca, alebo inej blízkej osoby, učiteľa, kamaráta, alebo rovesníka, s ktorým dieťa prichádza do kontaktu. Podľa prejavenej záujmu a pôsobenia na dieťa môžu tento výtvarný prejav rôzne ovplyvňovať. Vo svojej rôznej podobe sa vzájomné vzťahy odrzkadľujú vo výtvarnom prejave dieťaťa. Môže ísť o kamarátsky vzťah, alebo vzťah, v ktorom prevládajú prísne pravidlá, vzťah založený na prehnanej starostlivosti a prehnaných nárokoch na dieťa, alebo naopak, vzťah, v ktorom pociťuje dieťa nedostatok pozornosti. Tieto vzťahy sa podieľajú na tom, ako k výtvarnej činnosti dieťa pristupuje, čo zobrazuje, či odmieta výtvarne sa vyjadriť, alebo sa na výtvarnú činnosť nesmierne teší.

TABUĽKY A OBRÁZKY

- Tab. 1. Sociálna potreba dieťaťa a vzťahy k ľuďom počas tvorby (organizovaná kresba, voľná kresba)
- Tab. 2. Atribúty detského výtvarného prejavu, ktoré sa vzťahujú k vyhľadávaniu sociálneho kontaktu samotným dieťaťom a ktoré predchádzajú samotnej výtvarnej činnosti
- Tab. 3. Atribúty detského výtvarného prejavu, ktoré sa vzťahujú k vyhľadávaniu sociálneho kontaktu samotným dieťaťom a ktoré sa vzťahujú k procesu výtvarnej činnosti, k jej priebehu
- Tab. 4. Atribúty detského výtvarného prejavu, ktoré sa vzťahujú k vyhľadávaniu sociálneho kontaktu samotným dieťaťom a ktoré sa vzťahujú k výslednému produktu

LITERATÚRA

- [1] Babyrádová, S. H., 2004. Symbol v detském výtvarném projevu. 2. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2004, 132 s. ISBN 80-210-3360-6
- [2] Bean, R. 1995. Jak rozvíjet tvořivost dítěte. Praha: Portál, 1995. s. 86. ISBN 80-7178-035-9
- [3] Borbélyová, D. 2013. Metodika výtvarnej výchovy pre materské školy. Bratislava: MPC, 2013. 188 s. ISBN 978-80-8052-543-9. [cit. 29.12.2017] Dostupné na internete: https://mpc-edu.sk/sites/default/files/projekty/vystup/borbelyova_0.pdf
- [4] Cognet, G. 2013. Dětská kresba jako diagnostický nástroj. Vyd.1. Praha: Portál, 2013. 208 s. ISBN 9788026204992
- [5] Davido, R. 2008. Kresba jako nástroj poznání dítěte. Vyd.2. Praha: Portál, 2008. 208 s. ISBN 9788073674151
- [6] Jurčová, M. 2009. Tvorivost v každodennom živote a vo výskume. Vydavateľstvo Iris, 2009. 266 s. ISBN 978-80-89256-42-6
- [7] Kaufman, J.C. – Sternberg, R.J. 2010. The Cambridge handbook of Creativity. First published: Cambridge University Press, 2010. 489 s. ISBN 978-0-521-73025-9
- [8] Neill, A. S. 2015. Summerhill. Vyd. PeopleComm, 2013. 348 s. ISBN 9788090489059
- [9] Petlák, E.; Fenyvesiová, L. 2009. Interakcia vo vyučovaní. Bratislava: IRIS, 2009. 138 s. ISBN 978-80-89256-31-0
- [10] Roeselová, V. 1996, Techniky ve výtvarné výchově. Praha: SARA, 1996. 243 s. ISBN 80-902267-1-X
- [11] Roeselová, V. 1997, Řady a projekty ve výtvarné výchově. Praha: SARA, 1997. 224 s. ISBN 80-902267-2-8
- [12] Suchánková, E. 2014. Hra a její využití v předškolním vzdělávání. Praha: Portál, 2014. 176 s. ISBN 9788026206989
- [13] Szobiová, E. 2016. Tvorivost – poznávanie tajomstiev. Plzeň: Aleš Čeněk. 2016. 388 s. ISBN 9788073806132

- [14] Szobiová, E. 2004. Tvorivosť, od záhady k poznaniu. Chápanie, zisťovanie a rozvíjanie tvorivosti. 2. vydanie. Bratislava: STIMUL. 2004. 371 s. ISBN 80-88982-72-3
- [15] Vágnerová, M. 2005. Vývojová psychologie I.. Dětství a dospívání. Vydání první. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Karolinum, 2005. 467 s. ISBN 80-246-0956-8

KONTAKTNÉ INFORMÁCIE AUTORA:

Mgr. Lucia Minichová, PhD.

Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta

Ústav špeciálnopedagogických štúdií

Katedra špeciálnej pedagogiky

Račianska 59, 813 34 Bratislava, Slovenská republika

e-mail: minichova@fedu.uniba.sk

VYUŽITIE MUZIKOTERAPIE PRI ŠPECIFICKÝCH PORUCHÁCH VÝVINU ŠKOLSKÝCH ZRUČNOSTÍ

APPLICATION OF MUSIC THERAPY FOR SPECIFIC DISORDERS OF SCHOOL SKILLS DEVELOPMENT

HELENA ORIEŠČIKOVÁ

Abstrakt: Predkladaný príspevok popisuje muzikoterapiu ako expresívnu terapeutickú techniku. Približuje najčastejšie sa vyskytujúce špecifické poruchy vývinu školských zručností podľa MKCH. Príspevok popisuje možnosti využitia muzikoterapie pri reedukácii špecifických porúch vývinu školských zručností a námety, ako je možné využiť muzikoterapiu v školskom prostredí v prospech problému.

Kľúčové slová: Muzikoterapia. Poruchy vývinu školských zručností. Reedukácia.

Abstract: The present paper describes music therapy as an expressive therapeutic technique. It describes the most common specific disorders in the development of school skills, according to MKCH. The paper describes the possibilities of using music therapy in the reeducation of specific disorders in the development of school skills and the ideas on how it is possible to use music therapy in the school environment in favor of problem-solving.

Key words: Music therapy. Disorders of school skills development. Reeducation.

ÚVOD

Špecifické poruchy vývinu školských zručností sú jedným z veľmi aktuálnych problémov súčasného školstva. Téma je veľmi diskutovaná aj laickou verejnosťou, pretože sa týka vysokého percenta detí. Špecifické poruchy vývinu školských zručností sú dnes v praktickej rovine jednoznačne pomenovaným problémom. (Bartoňová, 2007) píše, že vzrast závažnosti týchto porúch nepriamo súvisí s tým, že sú svojou podstatou miernou odchýlkou mentálneho vývinu. Význam vzdelávania má vzostupnú tendenciu a nároky na edukačný proces sú omnoho vyššie, ako kedykoľvek predtým.

EXPRESÍVNE TERAPIE

Expresia, alebo inými slovom výraz, je zaujímavým typom ľudskej aktivity, ktorá úzko súvisí s komunikáciou. Podľa autorov Kormaníka, Kuzyšina (2019) človek spontánne vyjadruje svoje pocity, aktuálne stavy s dôrazom na formu prejavu. Expresívny prejav veľa hovorí predovšetkým o sebe samom, avšak svoje výpovede nedokážeme mať vždy pod kontrolou.

Expresívne terapie predstavujú oblasť pomáhajúcich profesií, v ktorých sa prelína pôsobenie umenia a umeleckej tvorby s tradičnými psychoterapeutickými a pedagogickými prístupmi.

Metódy expresívnych terapií sa uplatňujú v kontexte poradenstva, rôznych psychoterapeutických smerov, špeciálnej, liečebnej, inkluzívnej i všeobecnej pedagogiky. V závislosti od teoreticko-praktického zamerania

odborníkov. V špeciálnej pedagogike sa využívajú viaceré expresívne terapie, ktoré slúžia ako vhodná alternatíva pomoci, ako hlavná alebo podporná metóda. Podľa používaných terapeutických prostriedkov sem môžeme zaradiť ergoterapiu, arteterapiu, dramaterapiu, biblioterapiu, psychomotorickú terapiu, terapiu hrou a ďalšie. Expresívne terapie využívajú viacerí odborníci v pomáhajúcich profesiách ako sú napríklad psychoterapeuti, liečební pedagógovia, špeciálni pedagógovia a pod. Expresívne terapie môžu slúžiť ako metóda prevencie, rehabilitácie, resocializácie a aj terapeuticko-výchovnej starostlivosti (Valešová Malecová, 2011). Každá z expresívnych terapeutických techník – napr. ergoterapia, muzikoterapia, dramaterapia a iné – kreatívne formujú priestor k prepojeniu významu expresivity s kontextom podpory životných kompetencií jednotlivcov s odlišnosťami. Súčasťou techník je stimulácia aktivity v individuálnom a skupinovom prejave, hľadanie a nachádzanie alternatívnych alebo špecifických možností vo vyjadrení sa (napriek viacnásobnému znevýhodneniu) a ich naplnenie ako priority tímovej spolupráce všetkých zainteresovaných strán. Samotné vnímanie potrieb, aktivizácia k činnosti a ponuka k príležitosti vyjadriť sa, napomáha jednotlivcovi postihnutím aktívne participovať a spolupracovať na samotnom priebehu procesuálneho diania. Jednou z možností podpory a posilnenia jednotlivca so znevýhodnením je aj umenie ako prostriedok, ktorý svojou multivýznamnosťou využitia predostiera možnosť vyjadriť sa iným ako verbálnym jazykom, čím zároveň sprostredkováva okolie svoju autenticnosť a individualitu v prežívaní, v postojoch, v názoroch a pod. (Fábry Lucká, 2014). Základom terapií v špeciálnopedagogickej intervencii je model „vnímanie-predstavy-myslenie. Tento model predstavuje ontogenetický vývoj, ktorý odpovedá vývinu človeka a pokúša sa ho napodobiť. Vnímanie predstavuje širokú základňu, ktorá je spojená so zužujúcou sa a diferencujúcou nadstavbou dimenziou predstáv a nakoniec úrovňou myslenia (Vítková, Pipeková, 2001).

ŠPECIFICKÉ PORUCHY ŠKOLSKÝCH ZRUČNOSTÍ

Za príčinu určitej terminologickej nekonzistentnosti porúch učenia možno považovať skutočnosť, že poruchy učenia sú z etiologického a symptomatologického hľadiska značne rôznorodou skupinou. Väčšina autorov sa pritom zhoduje na kritériách ako sú vývinovosť, tzn. prítomnosť od začiatku vzdelávania, neprítomnosť vonkajších faktorov, ktoré by mohli byť dostatočným dôvodom školských problémov a vylúčenie priameho postihnutia, resp. zmyslovej poruchy (MKCH, 2020). Špecifické poruchy vývinu školských zručností môžeme definovať ako problémy naučiť sa bežnými spôsobmi čítať, písať, počítať. Je dôležité si uvedomiť, že do tejto kategórie zaraďujeme deti či už s priemernou alebo nadpriemernou inteligenciou, ich problémy sú charakterizované významným oneskorením v jednej alebo viacerých oblastiach učenia. Problémy v učení sú prirodzene závislé aj na stupni a lokalizácii problémov. Špecifické poruchy učenia bývajú často nazývané aj vývinovými a to preto, lebo sa objavujú ako vývinovo podmienený prejav. Sú súhrnným označením pre celý súbor problémov (Beníčková, 2011). Špecifické poruchy vývinu školských zručností sú poruchy, pri ktorých je nadobúdanie zručností obmedzené od skorých vývinových štádií. Obmedzenie nie je len dôsledkom chýbania možnosti učiť sa, ani prejavom mentálneho postihnutia a nezapríčiňuje ho ani niektorá forma získanej choroby alebo poranenia mozgu (MKCH 2020). Špecifické poruchy vývinu školských zručností sa neobjavujú izolovane, ale často vo vzájomnej kombinácii. Ako následok porúch učenia je možné u detí sledovať aj poruchy správania. Problémy sa prejavujú v oblastiach

sústredenia, pravo-ľavej a priestorovej orientácie, sluchovej a zrakovej percepcie, reči, jemnej a hrubej motoriky. Komplikácie v niektorej z oblastí spôsobujú problémy v čítaní, písaní, počítaní, diktátoch (Beníčková, 2010). Bartoňová (2007) uviedla, že špecifické poruchy vývinu školských zručností sú súhrnným označením rôznorodej skupiny porúch prejavujúcimi sa problémami pri nadobúdaní a používaní takých schopností ako je reč, jej porozumenie, čítanie, písanie, počítanie, matematické posudzovanie. Tieto poruchy predpokladajú dysfunkciu centrálného nervového systému, môžu sa vyskytnúť súbežne s inými formami postihnutia. Zasahujú celú osobnosť jednotlivca. Podľa Guy (2005), sú poruchy učenia neurologické problémy so spracovaním podnetov, ktoré zasahujú do učenia sa základných školských zručností ako čítanie, písanie alebo matematika. Môžu tiež zasahovať do takých zručností na vyššej úrovni ako je organizácia, časové plánovanie a abstraktné zdôvodnenie. Typy sú identifikované špecifickým spracovaním problému. „Špecifické poruchy vývinu školských zručností“ je pojem „zastrešujúci“, označujú sa aj ako „skryté postihnutia“. U dieťaťa sa zdá, že je veľmi inteligentné, napriek tomu však nemusí byť schopné premietnuť to do úrovne zručností a očakávaní od niekoho v rovnakom veku.

Pre špecifické poruchy čítania je hlavnou črtou poruchy špecifické a významné spomalenie vývinu schopnosti čítania, ktorá nezávisí len od mentálneho veku, odchýlok zrakovej ostrosti alebo nevhodného spôsobu vyučovania. Môže byť narušené chápanie čítaného, spoznávanie čítaných slov, ústna pohotovosť pri čítaní a výkon pri úlohách spojených s čítaním. Ťažkosti s výslovnosťou často súvisia so špecifickou poruchou čítania, často pretrvávajú až do dospelovania, aj keď sa určitý pokrok v čítaní dosahuje. Špecifickým vývinovým poruchám čítania zvyčajne predchádza anamnéza porúch vývinu reči a jazyka. Časté sú pridružené poruchy emócií a správania počas školského veku (Beníčková, 2011).

Špecifická porucha čítania je neschopnosť naučiť sa čítať bežnými výukovými metódami. Dieťa má problémy s rozpoznávaním a zapamätávaním si písmen, s rozlišovaním tvarovo podobných písmen b-d, s-z, t-j, alebo v rozlišovaní zvukovo podobných hlások ako a-e-o, b-p. Porucha môže postihovať aj rýchlosť čítania, jeho správnosť a porozumenie textu (Bartoňová, 2007, Pokorná, 1997, Zelinková, 1995). Medzi základné prejavy patrí znížená schopnosť spájať písanú a zvukovú podobu hlásky, nerozlišovanie hlások zvukovo si blízkych. Dieťa pri čítaní nedodržiava správne poradie písmen v slabike, alebo v slove, pridáva alebo vynecháva písmená, slabík v slovách. Problémy dieťaťa spôsobuje či už oblasť kvantity samohlások, alebo nesprávna intonácia pri čítaní, absencia intonácie. K problémom patrí aj neporozumenie obsahu textu a dvojité čítanie, čítanie šepotom, a potom následne nahlas (Beníčková, 2011).

Špecifická porucha aritmetických schopností je poruchou narušenia matematickej manipulácie s predmetmi, alebo nakreslenými symbolmi. Dieťa nie je schopné dospieť k pochopeniu pojmu číslo, v geometrii nevie zoradiť predmety podľa veľkosti, diferencovať geometrické tvary. Porucha priestorového faktoru matematických schopností spôsobuje, že dieťa zlyháva pri rozmiestnení figúr v prostredí, nie je schopné ukázať na počítané predmety a správne ich triediť (Bartoňová, 2007, Pokorná, 1997, Zelinková, 1995).

Táto porucha zahŕňa špecifické zníženie aritmetických schopností, ktoré sa nedá kompletne vysvetliť mentálnym postihnutím, alebo neprimeraným vyučovaním. Deficit sa týka zvládnutia základných počtových výkonov sčítania, odčítania, násobenia a delenia a abstraktnejších matematických schopností v algebre,

trigonometrii, geometrii, diferenciálnom a integrálnom počte. Žiak má výrazné problémy v chápaní číselných pojmov, chápaní a používaní matematických operácií, viaznu matematické predstavy. Taktiež sa pridružujú ťažkosti v geometrii, neúmerne dlho pretrvávajú potreba rátať s oporou prstov, dieťa lipne na konkrétnych názorných predstavách (Beníčková, 2011).

Vývinová expresívna porucha písania je porucha grafického prejavu, postihuje celkovú úpravu písomného prejavu, osvojovanie si písmen, napodobenia tvaru, spojenie hlásky s písmenom a radenie písmen. Dieťa zamieňa tvarovo podobné písmená, písmo je neusporiadané, ťažkopádne. Dieťa píše pomaly, namáhavo obsah napísaného v časovej tiesni nekorešponduje so skutočnými žiakovými jazykovými schopnosťami (Bartoňová, 2007).

Narušená úroveň koncentrácie spôsobuje problémy v oblasti obsahovej a gramatickej stránky písomného prejavu. Prejavuje sa v problémami v oblasti jemnej motoriky, písmo je ťažko čitateľné, neupravené, dieťa zamieňa písané a tlačené písmo, vynecháva slová v súvislom texte. Problémy sa prejavujú aj v nedopísaní slov, viet, texte je neusporiadaný vzhľadom k okrajom a riadkom, dieťa nesprávne drží písací nástroj, potichu si diktuje písaný text (Beníčková, 2011).

APLIKÁCIA MUZIKOTERAPIE PRI ŠPECIFICKÝCH PORUCHÁCH ŠKOLSKÝCH ZRUČNOSTÍ

Hudba je po nástupe do školského prostredia naďalej súčasťou života dieťaťa. Z muzikoterapeutických prostriedkov je možné využiť tak hudobno-pohybové rozprávky, príbehy, cvičenie s hudbou, ako rozvoj vlastnej koordinácie a telesného „ja“. Nezameniteľné miesto zaberá aj vokálny prejav, hra na hudobných nástrojoch, reprodukováaná hudba vo forme receptívnej aktivizácie a reprodukováaná hudba vo forme receptívnej relaxácie. Dieťa, napriek počiatku školských povinností potrebuje ešte unikať od reálneho sveta do sveta príbehov, vymyslených postáv či príbehov o sebe samom. Jednou z metód muzikoterapie, ktorú je možné uplatniť v mladšom školskom veku, je hra na hudobný nástroj. Hudobný nástroj v tomto prípade nediferencujeme na základe veku, ale na základe osobných preferencií. Dieťa si má možnosť vybrať, aký nástroj bude používať na hru, či si ho samo vytvorí a tiež akú hudbu na ňom bude hrať. Vhodné je napríklad obohatenie ponuky o nástroje z iných kultúr, s ktorými sa deti bežne nestretávajú a nemajú tak možnosť ich využívať často. Ďalšou z vhodných metód je hudobná improvizácia. Hudobná improvizácia je spontánny hudobný prejav, odraz vnútorného sveta dieťaťa, vďaka ktorému sa spája samé so sebou, môže preskúmať a vyjadriť svoje pocity v bezpečnom a príjemnom prostredí. Umožňuje analyzovať problémové dieťa školského veku na základe jeho hudobného prejavu, voľby nástroja či spôsobu, akým ho dieťa používa. Improvizácia dáva dieťaťu možnosť byť „samo sebou“. Intervenčný proces je takto v muzikoterapii úzko prepojený s diagnostickým procesom, ktorý je nikdy nekončiacim procesom. Aj počas procesu intervencie sa totiž odкрývajú dôležité faktory a činitele, ktoré môžu muzikoterapeutický proces nasmerovať ku vnímaniu dieťaťa v jeho komplexnosti a autenticite (Beníčková, 2011).

Muzikoterapia je jedným z liečebnopedagogických intervenčných prostriedkov, ktoré ako píše Fábry Lucká (2014) ponúkajú dieťaťu možnosť pochopiť vlastné správanie a získať kompenzačné stratégie, ktoré mu umožnia zvýšiť kvalitu vlastného života. V školskom prostredí môžeme s muzikoterapiou pracovať buď v rámci prevencie

najrôznejších komplikácií, alebo deťom pomáhať s ich vzniknutými problémami. Tie patria najčastejšie do oblasti špecifických porúch učenia, špeciálnych potrieb, medziľudských vzťahov, harmonického rozvoja a podobne. Pri muzikoterapii je dobré ujasniť si, či vedíme terapeutický proces, alebo pomáhame pedagogickému procesu. Pravidelné venovanie sa hudobným činnostiam zlepšuje úroveň kognitívnych schopností a najmä pozornosti. Hudba samotná predstavuje výbornú prevenciu pred preťaženosťou detí počítačmi alebo problémami v komunikácii a môže byť aj prostriedkom ako sa vyrovnávať s bežnými každodennými emočnými výkyvmi (Beníčková, 2011). Možnosti aplikácie muzikoterapie pri poruchách učenia sú takmer neobmedzené. Muzikoterapeutické prístupy môžu výrazne pomôcť deťom, u ktorých je plasticita mozgu nepriaznivá. Výsledky reedukácie porúch učenia prostredníctvom hudby závisia na voľbe metód, intenzite cvičenia, muzikoterapeutovi, dieťaťu, spolupráce s rodinou, veku a mentálnej úrovni dieťaťa. Pri korekčných cvičeniach poskytuje hudba široké uplatnenie v oblasti sluchovej percepcie a to predovšetkým pri rozlišovaní zvuku a ticha, diferenciáciou farby zvuku, určovaním akustického priestoru, percepcie a podobne. Pre rozvoj rytmických a pohybových schopností je vhodné využiť hru na telo, hru na hudobné nástroje, vokálne cvičenia, hudobno-pohybové aktivity. Z ďalších z hudobných činností pre jednotlivcov so špecifickými poruchami vývinu školských zručností je vhodná hudobná interpretácia, kompozícia, vystupovanie na verejnosti. Tieto aktivity vyžadujú sústavnú a cieleňú prácu, vytrvalosť, pozornosť (Osvaldová, 2015). Muzikoterapiu môžeme zaradiť medzi zážitkové formy terapií. Dieťa komunikuje počas terapie iným spôsobom ako v bežnom živote. Terapia začína v zmyslovej rovine a následne pokračuje vnímanie v auditívnom kanáli. Vnímanie je však úzko späté aj s emóciami dieťaťa. Emócie sa ukladajú do pamäte vo verbálnej forme ako neorganizované zážitky. Muzikoterapia je charakteristická vnímaním samého seba, na základe čoho sa aktivizuje komunikácia. Účinnosť muzikoterapie je úzko spätá so správnou indikáciou, ktorá je podmienená vhodnou voľbou hudobnej ponuky zodpovedajúcej problémom dieťaťa. Pri jednotlivých poruchách je potrebné odhaliť konkrétny problém a následne zvoliť najvhodnejšie riešenie. Na využívanie muzikoterapie nie je podmienkou spev, poprípade hra na hudobnom nástroji. Postačujúcim determinantom je pozitívny vzťah k hudbe. Jej efektívnosť spočíva vo zvuku, ktorý tvorí funkciu média a vytvára ochrannú bariéru medzi dieťaťom a terapeutom. Rôzne výškové frekvencie tónov, ktoré vydávajú jednotlivé nástroje, vytvárajú možnosť prenikania do podvedomia dieťaťa. Možné riziko však spočíva v spomenutí si dieťaťa na nepríjemné zážitky. Najefektívnejšie vplyva muzikoterapia na deti, ktoré majú problémy s komunikáciou (Polakovičová, 2014).

Beníčková, (2011) uvádza, že muzikoterapeutická intervencia je zásah do muzikoterapeutického procesu, ktorý je príčinou interakcie aktérov muzikoterapeutického procesu a určuje spôsoby muzikoterapeutickej intervencie, voľbu muzikoterapeutickej stratégie smerujúcej k naplneniu stanovených muzikoterapeutických cieľov so zreteľom na oblasti interakčného vzťahu a taktiež rovinám muzikoterapeutickej intervencie.

Primárnym cieľom muzikoterapeutickej intervencie podľa Beníčkovej (2011) je u jednotlivcov so špecifickými poruchami vývinu školských zručností je žiaduca zmena v sledovaných oblastiach ako je:

- podpora rozvoja úrovne motoriky,
- podpora rozvoja úrovne vnímania telového schématu,
- podpora rozvoja úrovne percepcie,

- podpora rozvoja úrovne komunikačných schopností a zručností,
- podpora rozvoja úrovne lateralít a spolupráce mozgových hemisfér,
- podpora rozvoja úrovne pravoľavej, priestorovej a časovej orientácie,
- podpora rozvoja úrovne telesných a duševných vlastností dieťaťa a správanie dieťaťa. – helenka tu je rozdelenie, ak máš beničkovú, dopln tam stranu, alebo rozsah strán

Podľa Osvaldovej, (2015), Beníčkovej, (2011) zahŕňa muzikoterapeutická intervencia tri roviny ktoré sa môžu prelínať a dopĺňať. Prvá je koordinácia. Je to je to rovina muzikoterapeutickej intervencie v ktorej sú primárne využívané techniky metódy a postupy koordinačného charakteru. Muzikoterapeut koordinuje sledované oblasti žiakov so špecifickými poruchami vývinu školských zručností, oblasti interakčného vzťahu prostredníctvom koordinácie napĺňa primárne čiastkové a sprievodné ciele muzikoterapeutickej intervencie. Komunikácia je rovina muzikoterapeutickej intervencie, v ktorej sú primárne využívané techniky metódy a postupy komunikačného charakteru. Muzikoterapeut komunikuje so žiakom /skupinou a vedie ich k vzájomnej komunikácii nadväzuje terapeutický vzťah a prostredníctvom komunikácie napĺňa primárne čiastkové a sprievodné ciele. Konfrontácia je rovina muzikoterapeutickej intervencie, v ktorej sú využívané techniky metódy a postupy konfrontačného charakteru. Konfrontácia prebieha po určitej technike cvičenia na konci muzikoterapeutického stretnutia. Zahŕňa naplnené či nenaplnené primárne čiastkové a sprievodné ciele muzikoterapeutickej intervencie (Osvaldová, 2015, Beníčková, 2011). Muzikoterapia môže byť použitá na precvičenie a rozlíšenie zvukov, ako pomoc pri rozvoji receptívnych, expresívnych rečových a jazykových zručností. Taktiež intervenuje v porozumení komunikačného jazyka, pomáha vo vývine detí aj v oblastiach špecifických vývinových porúch učenia. Hudba sa môže používať ako mnemotechnické zariadenie na výučbu konkrétnych informácií ako je telefónne číslo, adresa a ďalšie faktické informácie. Prispôsobené činnosti na muzikoterapiu pre nácvik konkrétnej zručnosti (napr. učenie sa písmen abecedy) je možné vytvoriť aj pre rodinu pomocou textov piesní a CD s motivujúcou zábavnou hudobnou skladbou, ktorá sa mala nacvičovať a kontrolovať porozumenie zručnosti. Okrem toho inherentná štruktúra hudby poskytuje predvídateľnosť, je motivujúca a podmanivá, čo často vedie k zvýšenému dodržiavaniu predpisov a správaniu sa pri úlohách. Hudobná terapia je účinná pri zlepšovaní koordinácie rúk, očí a hrubej a jemnej motoriky prostredníctvom hrania na nástroje. Na riešenie ťažkostí môžu byť vybrané konkrétne nástroje individuálne. Napríklad, ak má dieťa ťažkosti so sledovaním a chytaním lopty, bubon (držaný terapeutom) a palička (držaná dieťaťom) sa môže premiestniť na rôzne miesta okolo dieťaťa a dieťa musí sledovať a udrieť na bubon pri pohybe. Hudobná terapia môže tiež riešiť problémy s koordináciou tým, že poskytuje stabilný impulz, s ktorým sa synchronizujú pohyby. Hudobné a pohybové aktivity môžu zahŕňať jednoduché smery v piesni (tlieskať rukami, dupať nohami). Muzikoterapia je motivujúcim prostredím, v ktorom možno zlepšiť sociálne zručnosti dieťaťa. Dieťa môže trénovať podľa pokynov, zohrávať vhodné reakcie na spoločenské situácie a zúčastňovať sa na skupinových skúsenostiach s rovesníkmi v triede (Guy, 2005). Hudobná recepcia u detí so špecifickými poruchami vývinu školských zručností môže byť nápomocná aj v tom, že deťom prinesie do vedomia hlboko ukryté emócie a umožní im uvoľnenie (individuálne alebo v skupine). V pedagogickom prostredí skupina detí (trieda) pri hudobnej recepcii dáva možnosť sledovať jednotlivca i celú skupinu, ich reakcie a interpersonálne vzťahy v kolektívnom hudobnom zážitku, sledovať

jednotlivca a jeho integráciu so skupinou, jeho zážitok z pocitu spolupatričnosti. Sila hudby pri recepcii môže vyvolať u detí voľné emócie, pocity, predstavy, osobné asociácie vo vzťahu k súčasným, ale aj minulým zážitkom a následne ľahko vyprovokovať verbalizáciu – slovné vyjadrenie pocitov, alebo neverbálne vyjadrenie – pohybom, spevom, hudobným nástrojom, výtvarne, pantomímou. Recepcia hudby ako súčasť muzikoterapie u detí so špecifickými poruchami vývinu školských zručností potrebami sleduje iné ciele ako hudobná výchova v pedagogickom procese. Pri muzikoterapii sa deťom nevysvetľujú údaje z hudobnej teórie, histórie, harmónie alebo akustiky. Pozornosť je sústredená na rozvíjanie schopnosti detí sústredene počúvať a reagovať v oblasti emocionality. Dôležitý je však zámer, aký pedagóg – terapeut pri svojej práci s deťmi sleduje. V školskom prostredí pri hudobnej recepcii zohráva dôležitú úlohu vnímanie, ktoré vychádza zo sluchovo – perцепčných skúseností zo školského, ale aj domáceho prostredia. V procese receptívnej realizácie hudobnej terapie, kde dochádza k psychickej a somatickej aktivácii, je veľmi dôležité poskytnúť dieťaťu vhodný spôsob sprostredkovania hudobného zážitku. Väčšinou sa v praxi osvedčili kombinácie priamo interpretovanej a technicky sprostredkovanej hudby. Výhodou priamej produkcie pedagóga - terapeuta (hrá na hudobnom nástroji) je auditívne, vizuálne aj taktilné vnímanie interpretovanej hudby, čo si vyžaduje dokonalú prípravu, patričnú zručnosť a citlivý výraz interpreta. Na druhej strane technický rozvoj prostriedkov masovej komunikácie umožňuje čoraz prístupnejšie sprostredkovanie akejkoľvek hudby najrôznejších štýlov a žánrov. V období 6. – 7. roka dieťaťa psychológovia vymedzujú schopnosť koncentrácie v rozpätí 10 – 15 minút. Táto skutočnosť sa stáva významným dôvodom pri hudobno – terapeutických stretnutiach na nevyhnutné striedanie jednotlivých techník aktívnej a receptívnej realizácie a tiež prestávok a odpočinku. Úlohou pedagóga - terapeuta je vhodným výberom poskytnúť dieťaťu také aktivity, ktoré by sa zameriavali predovšetkým na predchádzanie špecifických porúch vývinu školských zručností. Pri výbere hudobného materiálu je dôležité brať do úvahy zákonitosti vekových osobitostí detí a súčasne myslieť na to, aby hudobná ukážka na dieťa zapôsobila, upútala ho, vyvolala estetický zážitok a v konečnom dôsledku i želateľný terapeutický účinok. Nesmieme zabúdať, že hudobná terapia má na zreteli odlišné aspekty ako hudobná výchova, a preto bude záležať na pedagógovi - terapeutovi, aké zámery bude sledovať, aké špecifické ciele si pri svojej práci s deťmi vytýči (Košalová, 2008).

MOŽNOSTI VYUŽITIA MUZIKOTERAPEUTICKÝCH AKTIVÍT

PRI REEDUKÁCII ŠPECIFICKÝCH PORÚCH VÝVINU ŠKOLSKÝCH ZRUČNOSTÍ:

Názov:	Lopta
Cieľ:	podpora rozvoja hrubej motoriky, vizuomotoriky.
Pomôcky:	Lopty rôznych veľkostí, gymnastická lopta, tenisová lopta, CD prehrávač CD nahrávky so skladbami v rôznom tempe.
Postup:	Deti sa posadia na zem najlepšie na molitanovú podložku alebo karimatku. Muzikoterapeut/Pedagóg sa posadí oproti. V tempe skladby si posielajú lopty rôznych veľkostí.
Variácie:	Deti stoja v rade za sebou a posielajú si loptu v tempe počutej piesne nad hlavou smerom vzad od prvého dieťaťa, alebo sú deti v kruhu a hádžu si loptu v tempe hudby. Ak chceme dosiahnuť jemných a pomalých pohybov, volíme hudbu pomalú, častejšie striedame veľkosť lôpt, môžeme poslať do hry viac lôpt naraz. Ak zvolíme rýchlejšie tempo nahrávky, zvolíme menšiu loptičku, aby dieťa bez problémov zvládlo dostať loptu do tempa hudby. Pri rýchlejšom tempe sa znižuje schopnosť dieťaťa reagovať na nové podnety – snaží sa poslať loptu v rýchlejšom tempe a môže byť rýchlejšie unavené.
Názov:	Výlet na hrad
Cieľ:	Podpora rozvoja pohybovej koordinácie, priestorová orientácia, dráhy oko–ucho–končatiny, jemnej motoriky
Pomôcky:	Farebné bavlnky, obrázok hradu, bubon
Postup:	Terapeut/pedagóg vyznačí na zemi cestu pomocou bavlniek. Cesta sa môže zužovať, rozširovať, podľa priestorových možností a fantázie klienta alebo terapeuta. Klient má za úlohu túto cestu prejsť, nesmie však stúpiť ani na jednu bavlnku. V priebehu tejto cesty hrá klient na bubon. Každý krok je sprevádzaný jedným úderom na bubon. Na konci cesty je položený, alebo zavesený obrázok hradu.
Variácie:	Klient sedí pri stole a cestu z bavlniek má naznačenú na stole, lavici. Cestu prechádza tým, že prstom ťuká do stola. Opäť sa nesmie dotknúť žiadnej z bavlniek. Na cestu pridáme ďalšie farebné bavlnky, ktoré naznačujú rôzne typy prekážok – napr. potôčik, alebo veľká rieka znázornená priečne položenými modrými bavlnkami, spadnuté stromy na ceste, kamene apod.
Názov:	Navliekame korálky
Cieľ:	Podpora rozvoja jemnej motoriky, zrakovej percepcie, sluchovej percepcie, spolupráce, koncentrácie
Pomôcky:	dlhá šnúrka– aspoň 150 cm, farebné kartičky, farebné korálky, hudobné nástroje
Postup:	Deti si vylosujú farebné kartičky – zelenú, modrú, červenú. Tým sa rozdelia do troch skupiniek podľa farieb. Každý klient si vyberie jeden hudobný nástroj. Farebné korálky – zelené, modré a červené dá terapeut do nepriehľadného sáčku. Jeden z klientov bude losovať korálky a navliekať na pripravenú šnúrku. Akonáhle skupina, ktorá má rovnakú

farbu, ako je farba korálku, uvidí svoj korálik v pohybe – ako ide po šnúrke – začne hrať na hudobné nástroje. Keď sa korálik zastaví, skupinka prestane hrať a mlčí.

Variácie: Postup zostáva rovnaký, len reakcie skupiniek sú rôzne. Keď skupinka uvidí svoju korálku v pohybe na šnúrke, začne hrať na hudobný nástroj, zvyšné skupinky vyslovujú farbu v 1. páde j.č.

Názov: **Poznáme sa**

Cieľ: Prezentácia samého seba pred spolužiakmi, podpora a rozvoj komunikácie a spolupatričnosti s kolektívom. Deti pracujú vo dvojiciach alebo v celej skupine

Pomôcky: ozvučné drevko

Metodický postup: Deti a učiteľka sedia v kruhu a držia v ruke ozvučné drevko. Deti, ktoré nevedia uchopiť ozvučné drevko budú tliekať dlaňami. Učiteľka ukáže na dieťa a pýta sa: „Ako sa voláš?“ Dieťa odpovedá verbálne a rytmicky na ozvučené drevko: „Te - rez - ka“, Peť – ko, Zuz – ka, Fer – ko. Postupne sa vystriedajú všetky deti. V prípade ak sa niektorému dieťaťu nedarí tliekať pomôže mu spolužiak, zoberie jeho dlane do svojich dlaní a spolu budú vytliekavať meno a držať rytmus. Pani učiteľka ukazuje na jedného žiaka a úlohou všetkých je rytmicky vyklopať alebo vytliekať jeho meno. Navzájom sa deti spoznali podľa mien aj podľa šikovnosti. Niektorí potrebujú pomoc a ten druhý ju dokáže ponúknuť.

Názov: **Poznávaj**

Cieľ: Rozvoj pamäte a slovnej zásoby. Precvičovanie hrubej a jemnej motoriky.

Pomôcky: klobúk, kartičky, bubienok, paličky.

Metodický postup: Deti sedia v kruhu, pani učiteľka má v klobúku pripravené kartičky. Učiteľka ako prvá vytiahne z klobúka kartičku, na ktorej ukáže predmet. Úlohou detí je správne odpovedať a vytliekať názov predmetu v rytme: po- li- ca. Klobúk si deti podávajú ďalej, každé dieťa vyberá kartičku a spoločne tliekajú, alebo bubnujú na bubienok slovami ko- be- rec. Deti si navzájom pomáhajú. Klobúk je zázračný kartičiek je tam dosť na to aby mohol každý ťahať dvakrát. V druhom kole po vytiahnutí kartičky tlieka, bubnuje a slabikuje každý sámdom- ček, pa- li-ca, pe- ro.

Názov: **Vitamín**

Cieľ: Ústna komunikácia a zapamätanie si vernej zvukovej podoby riekanky. Vnímanie rytmu, rozvoj koordinácie, deti sa v skupine zoznamujú medzi sebou a zvykajú si na spoluprácu vytvárajú rytmickú reťaz.

Pomôcky: Makety ovocia a zeleniny, väčší košík.

Metodický postup: Do stredu kruhu postavíme košík s ovocím na inšpiráciu. Deti sedia v kruhu a ťapávajú si o dlaňami o dlane v rytme spievanej melódie, pulzuje tu nemenné tempo a metrum. Jeden z dvojice chytí ľavou rukou zospodu pravú ruku svojho vedľa sediaceho hráča, ktorý má ruku obrátenú dlaňou hore. V rytme riekanky tliekame, pri poslednom tlesknutí deti rozprávajú názvy ovocia a zeleniny.
Banán, jabĺčko, hruška,

dám vás do môjho bruška.

Bruško vraví mňam, mňam, mňam,

vitamínky popapám. (pri nasledujúcom tlesknutí dieťa povie názov ovocia alebo zeleniny).

Názov: **Hudobníci**

Cieľ: Rozvoj sluchovej perciepcie, pozornosti, , koordinácie, hrubej a jemnej motoriky.

Pomôcky: jednoduché hudobné nástroje

Metodický postup: Učiteľka veselou vypočítavankou rozdelí deti na štyri skupiny.

Každý v skupine dostane rovnaký inštrumentálny nástroj. Samozrejme prihladáme na každého možnosti. Hrkálky, malé činely, ozvučné drevka, zvončeky. Postupne a v pravidelnom rytme budú deti deklamovať dané motívy s inštrumentálnymi nástrojmi, ktoré majú k dispozícii.

Žabí koncert:

1. skupina: Kvak, kvak, kvak...

2. skupina: Brekeke, Brekeke...

3. skupina: Křík, Křík, křík...

4. skupina: rega, rega ... (Švábová, 2012).

Názov: **Prstová**

Cieľ: Rozvoj jemnej motoriky, vizuomotoriky,

Pomôcky: Imitácia starého gramofónu

Metodický postup: Deti sedia v kruhu. Zdvihnú ľavú ruku a dlaň otočia smerom hore tak, aby si sused mohol svoju pravú ruku položiť na jeho dlaň. Pravú ruku majú pripravenú nad dlaňou ľavej ruky suseda po pravej strane. Podľa inštrukcií terapeuta ťukajú prstami pravej ruky do ľavej dlane suseda. Predtým si terapeut dohodne čísla pre jednotlivé prsty (napr. palec =1; ukazovák = 2; prostredník = 3; prsteník = 4 a malíček = 5). Terapeut vyšle signál – teda zaťuká prstom pravej ruky do dlane suseda. Počet ťuknutí musí zodpovedať číslu prsta s ktorým muzikoterapeut ťuká. (ak ťukne dvakrát do dlane suseda, musí ťukať prstom číslo dva – čiže ukazovák). Počet ťukaní a zvolený prst sa nemení po celú dobu až kým sa signál nevráti späť k terapeutovi (Šimanovský, 1996).

Terapia prostredníctvom hudby vyvoláva pozitívne reakcie. Z tohto dôvodu má pozitívny vplyv nielen na duševné, ale aj na fyzické zdravie a je zaujímavým spôsobom na vyjadrenie svojich pocitov a pozitívnych zážitkov. Každé dieťa, či už zdravé, narušené, ohrozené alebo dieťa s postihnutím má k dispozícii bohatý tvorivý potenciál a jemu vlastná tvorivosť sa prejavuje i pri objavovaní, navodzovaní rozmanitých zvukov. Takýto hravý spôsob komunikácie sa využíva v edukačnom, voľnočasovom a aj v nami proklemovanom terapeutickom procese. Interakcia dieťaťa spolu s inými deťmi v hudobno – slovných a hudobno – pohybových alebo inštrumentálnych hrách pozitívne stimuluje a harmonizuje jeho osobnosť (Polakovičová, 2014).

ZÁVER

Podľa Beníčkovej (2011) Je potrebné vyzdvihnúť skúsenosť, že deti sa zlepšujú vtedy, keď pravidelne trénujú rytmické cvičenia, pravidelne trénujú sluchovú analýzu a syntézu, majú dostatok prirodzeného pohybu ideálne na čerstvom vzduchu.

V mladšom školskom veku sa ako veľmi účinné javí hranie na hudobných nástrojoch, precvičovanie známych detských ľudových rytmických riekaniak, rôznych hier s loptou, švihadlom a podobne. Do akej miery môžeme zmeniť dôsledky špecifických porúch učenia muzikoterapiou záleží na mnohých faktoroch. Výsledky muzikoterapie pri reedukácii porúch učenia budú závisieť od voľby metód, ktoré špeciálny pedagóg alebo muzikoterapeut zvolí, od intenzity daných cvičení, od osobnosti terapeuta, od detí a spolupráce s rodinou, ale aj od stupňa ťažkostí jednotlivých detí. Vzhľadom k variabilite príčin vzniku a prejavov porúch učenia neexistujú všeobecné odporúčania a postupy, ktoré môžu prispieť k zlepšeniu stavu daného dieťaťa. Preto je nevyhnutné rešpektovať závery odborných pracovníkov.

LITERATÚRA

- [1] Bartoňová, M. (2007): *Kapitoly ze specifických poruch učení. Vymezení současné problematiky.* Masarykova univerzita, Brno.
- [2] Beníčková, M. (2011): *Muzikoterapie a specifické poruchy učení.* Grada, Praha.
- [3] Beníčková, M. (2011): Specifické poruchy učení a chování z pohledu metodiky hudby těla (2. díl). *Speciální pedagogika*, ročník 20, číslo 2, 122-135
- [4] Fábry Lucká, Z. (2014): *Terapeutické intervencie a človek s viacnásobným postihnutím.* Bratislava, Musica Liturgica.
- [5] Guy, J., Neve, A. (2005). Music Therapy & Learning Disabilities Fact Sheet. [online] dostupné na https://www.themusictherapycenter.com/wpcontent/uploads/2016/11/mtcca_learningdisabilities.pdf [citované 10.05.2020].
- [6] Košalová, K. (2008): Receptívna realizácia hudobnej terapie u detí so špecifickými výchovno-vzdelávacími potrebami. *Receptive realization of music therapy for children with specific educational necessity. Zborník z prvej medzinárodnej e-konferencie Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove 5-7 máj 2008.* Prešov, 83.
- [7] Kormaník, M., Kuzyšin, B.(2019): *Expresívne terapie v sociálnej práci na Slovensku.* Prešovská univerzita v Prešove, Prešov.
- [8] MKCH 2020. [online] dostupné na <http://www.nczisk.sk/Standardy-vzdravotnictve/Pages/Medzinarodna-klasifikacia-chorob-MKCH-10.aspx> [citované 10.05.2020].
- [9] Osvaldová, M. (2015): *Muzikoterapia ako intervenčný dynamizmus u osôb s postihnutím.* Iris, Bratislava.

- [10] Polakovičová, R. 2014. Účinnosť diverzitných terapií pre deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. https://www.researchgate.net/publication/292143229_Effectiveness_diversity_therapy_for_children_with_special_educational_needs/link/56aa162b08ae2df82166c1e2/download
- [11] Šimanovský, Z., Mertin, V. (1996). *Hry pomáhajú s problémami*. Portál, Praha.
- [12] Švábová, B. (2012): *Riekanky a detské hry v predprimárnom období*. Verbum, Ružomberok.
- [13] Valešová Malecová, B.(2011): *Študijný materiál k predmetu Terapie v sppg - I.C Ergoterapie*. Univerzita Karlova, Praha.
- [14] Vítková, M., Pipeková, J.(2001): *Terapie ve speciálně pedagogické péči*. Paido, Brno.

KONTAKTNÉ INFORMÁCIE AUTORA:

PhDr Helena Orieščiková, PhD.

Katedra pedagogiky a špeciálnej pedagogiky

Katolícka univerzita, Pedagogická fakulta, Hrabovská cesta 1A, 034 01 Ružomberok, Slovenská republika

e-mail: helena.oriescikova@ku.sk

O POVAHE A VÝZNAME OBRAZOV A SYMBOLOV VO VÝTVARNOM PREJAVE A ARTETERAPII

ON THE NATURE AND SIGNIFICANCE OF IMAGES AND SYMBOLS

IN ARTISTIC EXPRESSION AND ART THERAPY

ALENA SEDLÁKOVÁ

Abstrakt: Príspevok pojednáva o výtvarných obrazoch a symboloch využívaných aj v arteterapii. Základom je arteterapeutická aktivita a sublimácia. Vychádzame z výtvarného prejavu, kde sú určité možnosti realizovať výtvarnú prácu ako arteterapeutickú aktivitu. Voľná interpretácia otvára mnoho tvorivých možností. Rešpektujeme symboliku a obrazotvornosť v známych prístupoch aj v arteterapii. V závere interpretujeme niekoľko voľných výtvarných prác, ktoré vznikli na hodinách výtvarnej výchovy ako arteterapeutické cvičenia.

Kľúčové slová: obrazy, symboly, arteterapia, interpretácia, umenie.

Abstract: The article deals with art images and symbols used in art therapy. The basis is art therapeutic activity and sublimation. We are based on artistic expression, where there are certain possibilities to realize artistic work as an art therapeutic activity. The interpretation opens up many creative possibilities. We respect symbolism and imagery in known approaches as well as in art therapy. In the end, we interpret several works of art that were created in art classes as art therapy exercises.

Key words: paintings, symbols, art therapy, interpretation, art.

ÚVOD

V rámci interpretácie obrazov vzniknutých počas arteterapie sa niekedy využívajú aj symboly a symboliky predmetov. Každá forma interpretácie arteterapeuticky vzniknutého diela je však svojím spôsobom individuálna. Vypovedá o človeku len to, čo sa dá nájsť v obraze v spojení s charakterovým problémom. Interpretácia môže byť len na daný problém, nemusí sa vzťahovať na celkový profil osobnosti človeka. V rámci interpretácií sme citlivými, pretože postihnutý človek s nejakou chorobou to môže vnímať rozlične. Výborný postup je v tom, ak sa pridriavame vlastností predmetov a vecí, či deja na interpretovanom obraze len z pohľadu na predmety a veci a ich symboliku. Nevzťahujeme ich na osobnosť alebo nespájame ich s duševným stavom. Tieto odbornejšie formy interpretácie psychiky môže robiť človek, ktorý je vzdelaný v klinickej psychológii a psychiatrii. Bežné interpretovanie sa dotýka čistej symboliky z pohľadu všeobecnej normy či zaužívaných praktík. Uvažujeme teda o všeobecnej symbolike, aby sme tak mohli interpretovať daný stav voľne a efektívne k danému zobrazeniu.

Cieľom tejto našej odbornej práce je poukázať na význam a expresiu pojmov obrazu ako aj symbolu, a teda obrazov a symbolov aj vo výtvarných prejavoch, ktoré vznikli na hodinách vedených ako arteterapeutická aktivita. Výklady takto vytvorených obrazov predkladáme pomocou znakov, ktoré môžeme nachádzať vo výtvarnom prejave detí. Výklady symbolu a obrazu sme realizovali v teoretickej rovine z pohľadov rôznych autorov, ktorí sa vo svojich prácach venovali výtvarnému umeniu, teórii psychológie, či arteterapie.

OBRAZY A SYMBOLY

Reč obrazov je prapôvodným a najranejším ľudským jazykom. Umelecké obrazy sú orientačnými bodmi ľudskej duše, vytvorenými z kolektívneho nevedomia, symboly náboženských i sociokultúrnych postojov a hodnotenia tej-ktorej doby, len vtedy, ak ich dokážeme vnímať. Cieľom interpretácie je vytváranie náhľadu na tie skryté motívy správania, ktoré nám či druhým komplikujú život, pretože si ich neuvedomujú alebo nechcú pripustiť. Nejde nám len o intelektuálny náhľad, ale i o pochopenie, pomenovanie a kontrolu tých aspektov duše, ktoré považujeme za ohrozujúce a cítime potrebu sa od nich dištancovať, ale aj o vhľad emočnou cestou cez duševnú dynamiku, vnútorného pnutia v momentoch, kedy si spomínané obsahy pripustíme k telu. Interpretácia je pre väčšinu ľudí nesmierne zaujímavá, vytvára však pre analyzovaného záťažovú situáciu. Symbol je znak, ktorý splynul so svojím významom do vnútornej jednoty. Symbol je taký objekt, obraz, písané slovo, zvuk alebo konkrétny znak, ktorý zastupuje či reprezentuje niečo iné na základe istej podobnosti, asociácie, alebo čisto len dohody.

Symbol, z gréck. symbolon, je znak, poznávacie znamenie, pôvodne úlomok kôstky alebo iného predmetu slúžiaceho jeho držiteľovi pri neskoršom novom zosadení k preukázaniu totožnosti, t. j. poznania toho, čo bolo utajené. Symbol má zmyslovú podobu geometrického prvku alebo vzorca, či písmena alebo sústavy písmen (monogram, kríž z písmen), číslice, zobrazenia vesmírnych živlov a telies ako sú slnko, mesiac, hviezdy, svetlo, voda, oheň a prírodných javov – mraky, dážď, dúha, vegetačný cyklus, zmyslových zážitkov – farby, podoby rastlín a zvierat, mytologických postáv a podobne. Význam symbolov môže byť kozmogonický, kozmologický, magický, náboženský, morálny, politický a iný a je historicky podmienený spoločnosťou. Ten istý symbol môže mať v rôznych spoločenských sústavách rozdielny význam. Obraz je v estetickom zmysle špecifický odraz objektívnej skutočnosti v ľudskom vedomí (J. Baleka, 1997). J. Baleka vysvetľuje symbol a obraz s dôrazom na výtvarné umenie. P. Hartl a H. Hartlová (2010) opisujú symbol ako znamenie, sprostredkovanie, najčastejšie to, čo slúži ako zástupca niečoho abstraktného a zastupuje predmet, skupinu či vzťah. Môže mať silný emocionálny náboj, ako má vlajka, erb či logo, je výsledkom medziľudských vzťahov. Obraz charakterizujú ako mentálnu reprezentáciu spojenú s určitým vnímaním, tiež aj s určitým duševným procesom alebo predstavou. Tu je zmysel a význam symbolov realizovaný z pohľadu psychológie, aj keď má v sebe prvky významnejšie interpretované. P. Potměšilová a P. Sobková (2012) píšú o symbole a znaku v tom zmysle, že znak jednoznačne odkazuje na nejaký predmet či myšlienku a symbol popisujú ako viacznačný odkaz, ktorý je závislý na našich predchádzajúcich skúsenostiach a na kultúrnom kontexte. Symboly sú priestorom pre ľudskú fantáziu, umožňujú nám stvárniť a vyjadriť naše skúsenosti, dávajú nám vlastne možnosť chápať svet. M. Edwards (In J. A. Rubinova ed. 2008) uvádza, že symbolický obraz je podľa Junga sám o sebe najlepším vysvetlením, nevedomie neklame. Len ego sa občas potrebuje brániť proti pravde. Obraz odhaľuje svoj význam vtedy, ak je akceptovaný ako projekcia, ktorá prakticky hovorí sama za seba, avšak spôsobom, ktorý zodpovedá jej vnútornej povahe. Toto prijatie nevedomej predstavy nie je pasívne, nie je to symptómom, ani umeleckým dielom. S pomocou aktívnej stimulácie vo forme obrazotvorného dopytovania sa a dialógu, čo tvorí podstatu aktívnej imaginácie podporujeme vzťah medzi obrazom a jej tvorcom. Jung trval na tom, že medzi symbolom a znakom je zásadný rozdiel, čo je veľmi dôležité. Znak chápal ako obraz vzťahujúci sa na odhaliteľné a špecifické udalosti alebo predstavy v minulosti jedinca –

potlačovaný materiál v psychoanalýze Freuda. Obrazy naopak považoval za symbolické vtedy, keď vyvolávajú silné emócie, vzpierať sa proti ucelenému či presnému vyjadreniu. Jung takým obrazom prisudzoval symbolickú úlohu, kým Freud by ich považoval voči interpretáciám za rezistentné, a to kvôli nevedomým obranným mechanizmom. Freud priznal, že pre silu umeleckých metafor a symbolov nevie poskytnúť zodpovedajúce vysvetlenie, zatiaľ čo Jung prisudzoval obrazom úplnú autenticitu a znovu potvrdil archetypálnu väzbu medzi obrazmi v terapii a obrazmi v umení. Prekvapivá vlna psychoanalýzy vytvorila z niektorých kľúčových slov pravé bohatstvo. Obraz, symbol, symbolika sa stali vyjadrovacími prostriedkami. Symbolické myslenie nie je prisudzované len deťom, básnikom ale je súčasťou ľudskej bytosti. Symbol odhaľuje niektoré tie najhlbšie aspekty skutočnosti, ktoré vzdorujú akémukoľvek prostriedku poznania.

M. Eliade (2004) uvádza vo svojom diele *Obrazy a symboly* to, že obrazy, symboly, mýty nie sú nezodpovedanými výtvormi psychiky, zodpovedajú nejakej potrebe a plnia istú funkciu: obnažovať najtajnejšie modality bytia. Napríklad starý človek umiera pri ponorení do vody a dáva zrod novej obrodenej bytosti. Ide o krst. Symbol sám osebe vyjadruje uvedomenie si nejakého medzného stavu. Symbol nemôže byť odrazom kozmických rytmov, ako prírodných javov, pretože symbol odhaľuje vždy niečo viac, než len aspekt kozmického života, ktorý údajne zastupuje. Ešte jasnejšie sa to ukáže, keď si pripomenieme, že funkciou symbolu je práve odhaľovať totálnu realitu, neprístupnú inými prostriedkami vedomostí, napríklad protikladmi, a ich zhoda, tak hojne a tak prosto vyjadrená symbolmi. Nie je nikde v kozme stanovená a nie je prístupná okamžitej skúsenosti človeka ani diskurzívnemu mysleniu. Keď sa symbolika použije na nejaký predmet alebo činnosť, otvorí ich. Symbolické myslenie dalo zažiariť bezprostrednej realite, avšak nezmenšilo univerzum ani neznehodnotilo ho. Nijaký predmet nebol izolovaný vo svojom vlastnom bytí.

H. Prinzhorn (2009), autor diela *Výtvarná tvorba duševne nemocných*, uvádza poznatky o potrebe symbolov a uvažuje v psychologickvej rovine ako o základe symbolickej významovosti nejakého obrazu, ktorý môžeme vysvetliť len na dielach primitívov. Na rôznych typoch ďalej píše, že musíme rozlišovať tieto základné druhy: idol, obraz spodobenej osoby a obraz, aj keď ide o iba kúsok dreva, či kameňa, je osídlený dušou démona, predka. Pritom je zasvätenie miesta často rozhodujúce preto, či tam duša žije alebo nie. Vo všetkých prípadoch je zásadné to, že komplexy predstáv a pocitov sú zhmotnené v prírodnom objekte alebo v obraze. Toto samo osebe vytvára ich význam, zatiaľ čo priestorové vytváranie motívu či už človeka, alebo zvierťaťa, je sekundárne, alebo dokonca v treťom prípade, nemá s magickým významom nič spoločné. Ten je v ňom vyvolaný až na základe situácie. O symbol, teda predstaviteľa moci, ktorá je nezávislá na výtvarnom diele a existuje sama pre seba, ide až v treťom prípade. Idol je magická moc, symbol znamená magickú moc. Tam, kde vládne symbolický význam, sa dielo stáva nositeľom toho významu a stráca svoju samoučelnosť. Už pri výtvarných dielach primitívov sme museli zdôrazniť, aký mimoriadny význam má magická súvislosť, pokiaľ beztvárý kameň môže stelesňovať démona rovnako dobre ako socha. Kameň nadobúda ten význam vďaka magickému zasväteniu a nie opracovaním. Symbolický obraz sa stáva znamením pre magicko-religiózne predstavy, pre predmety a ich vlastnosti. Autor sa výskumne zaoberal významom a zmyslom obrazov a symbolov v dielach schizofrenických tvorcov vo výtvarnom umení a autorov s maniodepresívnou poruchou, psychopatiou, paralýzou, imbecilitou a epilepsiou.

No a napokon T. A. Kenner (2007) píše, že symboly môžu vyjadrovať svoj význam na mnohých úrovniach. Jednotlivé symboly bývajú spojené s jedným alebo viacerými druhmi poznania, či skúsenosti. Napríklad podstatu z erbu so šikmým červeným pruhom pochopí len človek, ktorý ovláda heraldiku, že dotýčny je nemanželského pôvodu. Určité triedy symbolov však fungujú na hlbšej, primárnejšej úrovni. Sú súčasťou každodennej skúsenosti vyplývajúcej z ľudskej existencie a tvoria základ našich predpokladov a symbolického chápania. Akokoľvek, sprostredkujú niektoré kultúrne rozdiely, stále platí, že sa prihovárajú všetkým.

SUBLIMÁCIA A ARTETERAPIA

E. Kramerová (In J. A. Rubinova ed. 2008) píše o sublimácii, že to nie je jednoduchý mentálny akt. Zahŕňa veľké množstvo mechanizmov. Tieto mechanizmy zahŕňajú presunutie, symbolizáciu, neutralizáciu pudovej energie, identifikáciu a integráciu. Vždy sa odohrá trojitá premena objektu, ktorý je stredobodom záujmu, vytúženého cieľa a druhu energie, z ktorej pomocou sa dosiahne nový cieľ. Sublimácia nevyhnutne obsahuje prvok sebazaprenia. Aj tak zostáva s prvotným impulzom, teda príčinou chovania, tak prepojená do určitej miery, že prostredníctvom nej jedinec napriek tomu dosahuje čiastočné uspokojenie a úľavu od tlaku týchto libidiónnych a agresívnych pudov. Vzhľadom k tomu, že sublimácia obsahuje odklad inštinktívne uspokojenie a usmernenie pudovej energie, môžeme ju chápať ako jeden z obranných mechanizmov. Sublimácia si vyžaduje vytvorenie symbolického spojenia medzi určitou primitívnou potrebou a inými komplexnejšími súbormi zhlukom myšlienok a činov. To predpokladá funkciu, ktorá vyvoláva myšlienky a všíma si analógiu, teda zručnosť zahŕňajúcu ako primárne tak aj sekundárne myslenie. Schopnosť vnímať analógie patrí k primárnemu procesu myslenia. Keď nastupuje sekundárny proces myslenia, symbolická reprezentácia stráca svoj pudový charakter a ušľachťuje sa. Imaginácia je nahradená fantáziou. Sublimácia nie je obmedzená len na umenie. Je to všadeprítomný proces, ktorý sa prelína po celý život. Tak je prirodzene prítomná aj v arteterapeutickom procese, zvlášť v individuálnej forme. P. Hartl a H. Hartlová, (2010) opisujú sublimáciu ako nepatologickú obranu proti pudom. Sublimácia podmieňuje humanizačný proces, má korene v pudových potrebách a odprevádza aspoň časť ich energie do služieb spoločenských požiadaviek a kultúrnych hodnôt.

INTERPRETÁCIE OBRAZOV

Pri interpretácii obrazov vychádzame zo symboliky, ktorá je všeobecne známa, ale aj z knižnej formy T. A. Kennera (2007), ktorý uvádza freudovské a jungovské symboly. Tieto symboly sú chápané ako výsledok spôsobov, akými je štruktúrovaná myseľ. Sú rovnako automatické a prirodzené, ako dýchanie. Oba smery sa zhodujú, že určité symbolické významy sú nadobúdané automaticky, rovnako ako inštinkty, významne sa však rozchádzajú v odpovedi na otázku, ktoré symboly to sú. Symbolická reč obrazov nie je jednoznačná. Aj ten najskúsenejší arteterapeut dáva dôraz na individuálny prístup v rámci interpretácie. Je však pre neho mimoriadne významné vedieť, či vo výtvarnej produkcii ľudí s totožnými alebo podobnými symptómami existujú spoločné znaky v obrazoch a symboloch (J. Šicková-Fabrici, 2002). J. Rhyneová (In J. Šicková-Fabrici, 2002) píše, že schopnosť rozumieť reči obrazov, je mimoriadne dôležitá pre interpretáciu v rámci arteterapie. Sú to obrazy a symboly, ktoré môžu byť univerzálnymi princípmi, grafickými myšlienkami ale aj osobnými reprezentáciami. Podľa nášho

názoru ide o výtvarnú reč, resp. výtvarný jazyk, pomocou ktorej sa výtvarne autor práce vyjadruje. To, aké obrazy a symboly využije vo výtvarnom prejave je občas náhodné, vyplývajúce z intuície alebo predstavivosti v podvedomí. S jednotlivými autormi v arteterapeutickom procese a na hodinách výtvarnej výchovy vedíme individuálne rozhovory, ktoré dopovedia poznatky z vnútra myslenia. Teda tak vyjadria spontánnu sekundárnu komunikáciu. Interpretujeme tak spolu s nimi. Berieme do úvahy intenzitu kresliarskych a maliarskych nástrojov, výber farieb a zobrazovanie jednotlivých motívov. Za dôležitý aspekt tiež považujeme aj kompozičné princípy, teda vymedzené miesto na podklade kresby alebo maľby, či pri priestorovej práci aj výsledný tvar. Doraz kladieme na spontánnosť, uvoľnenosť pri tvorbe, aktívnosť pri tvorbe, myšlienkových pochodoch či otvorenosti autora. Jednotlivé detaily si všímame počas celej interpretácie výtvarnými prostriedkami. Obrazy a symboly môžeme výtvarne vyjadrovať aj pomerne schematicky, pretože v arteterapii nejde o estetický princíp, aj keď aj ten je zaujímavým aspektom, ale všímame si obraz ako celok a na ňom aj detail. Dôležitým prvkom je výtvarný proces, a výsledok verbálnej a neverbálnej komunikácie.

Symbolika obsahuje rovnako ako predstavivosť v detskej kresbe alebo maľbe dôležitú časť svojej podstaty. Symboly sú kultúrne, ale tiež intímne, jedinečné, originálne a ich vyjadrenie je mnohotvárne, zatiaľ čo pole symbolizovaných tém je obmedzené (sexualita, rodina, smrť, nahota, úzkosť atď.). V kresbe symbol prináša epistemologický problém – vzťah k symbolizovanému nie je jednoznačne daný explicitnou dohodou medzi kresliarom a tým, komu je kresba určená. V tomto zmysle môže kresba alebo maľba do istej miery využívať jazyk snov. Freud ukázal, že tieto snové obrazy za svojím zrejším významom skrývajú ešte význam latentný, ktorý odhaľuje intrapsychické konflikty. Môžeme si spomenúť na poetický jazyk, ktorý svojimi metaforami, konštrukciami a zvolenými termínmi vyjadruje mnoho významov rovnako ako kresba a maľba, ktorá využíva voľbu farieb, vzdialenosť medzi zobrazenými objektmi a grafický štýl (G. Cognet, 2013).

Niektoré predmety a veci a ich symboliku predkladáme v Tabuľke 1, kde v prvom stĺpčeku je zobrazovaný symbol alebo znak a v druhom je priradený význam, ktorý sa mu prikladá:

Tabuľka 1

Blesk	nevybitá energia, prudká, nečakaná zmena
Býk	symbol ženského princípu, lebo jeho rohy pripomínajú dva polmesiace
Štvorec	pevnosť a stabilita, vyváženosť, racionalita, schopnosť rozumovo uvažovať
Diamant	najvyššie poznanie, podstata všetkého
Dúha	radosť, že sme prekonali nevlúdne obdobie, pozitívny úkaz nádeje, odmena
Hviezda	zmysel pre seba – ocenenie a vysoké sebavedomie, viac malých hviezd ukazuje na vysoký počet malých čiastkových cieľov alebo na veľa možností, ktoré sa tvorcovi naskytujú
Jahňa	umiernenosť, čistota a nevinnosť
Kvapky, slzy, ranná rosa	môžu znamenať očistenie, ak sú však červené alebo fialové, hovoria o nejakej strate, bolesti
Kruh	priestor: čo je vnútri, je chránené a v bezpečí, symbolické vyjadrenie slnka, kruh s prázdny stredom značí otvorenosť

Kríž	spojenie zvislej čiary s vodorovnou, človek stojaci s nohami pri sebe a rozovretými rukami, symbol hrdinskosti a nezlomnosti človeka, znamená rovnováhu protikladov
Kôň	jemnosť, citlivosť, vnímavosť, inštinkt
Kvetina	symbol krásy, obnova života, všímame si farby, počty, tvary, vyznanie lásky
Levy	krása a bojovnosť, sila a mužnosť
Lotos	ľudské srdce alebo niekedy celé telo
Medveď	vyjadruje aj inštinkt a nebezpečenstvo
Motýľ	symbol premeny, psychické sily, istý druh premeny, krása, fyzická i duševná
Mesiac	predstavuje ženu, ženskosť
Oko, oči	nadprirodzenosť, jasnozrivosť, pochopenie, vcítanie sa do druhého, oči môžu mať pozitívny alebo negatívny význam (niekoho sledovať)
Pes	symbolizuje verného, oddaného spoločníka
Vtáky	symbol ľudskej duše, žilvu vzduchu a procesu premeny, určité druhy vtákov nesú osobitný význam, orol je spolu s levom znakom odvahy, sily, ušľachtilosti, potreba neustále zháňať informácie, pocit, že som neustále kontrolovaný niekým druhým
Srdce	symbol lásky medzi dvoma osobami, môže poukazovať na to, aby sme sa zaoberali naozaj dôležitými vecami, osobitný význam majú srdce prebodnuté šípom a srdce zlomené
Strom	symbol života, človek ako celok, všímame si preto, či kvitne, má plody, či opadáva alebo je holý, alebo sú korene nášho stromu hlboko pod zemou, alebo sú len na povrchu. To všetko značí niečo o našom fyzickom i psychickom ja
Trojuholník	symbolizuje silu a ukazuje smer, trojuholník so špičkou dolu symbolizuje ženu a ženský princíp, so špičkou hore muža, princíp mužský

(Dostupné na <http://www.svetlovnas.eu/wp-content/uploads/2014/11/Arteterapie-e-book.pdf>).

J. Pogády, A. Nociar, J. Mečír, J. a D. Janotová (1993) uvádzajú, že arteterapia môže byť jedinou metódou, ktorá sa dá v liečebnom programe aplikovať. Pri liečbe detí predškolského veku s neurotickými ťažkosťami alebo s menšími poruchami vo vývoji osobnosti a správania niekedy nie je potrebné terapiu rozširovať o ďalšie zásahy. Arteterapiu možno používať súčasne so všetkými druhmi biologickej terapie. Schizofrenické deti a deti s ostatnými endogénnymi psychózami sa zväčša liečia psychofarmakami. Niekedy ich aj vďaka tejto liečbe môžeme zaradiť do skupiny s arteterapeutickým programom.

Arteterapia využíva fakt, že pri tvorbe je nutné prejavovať fantáziu, či už úmyselne, alebo neúmyselne. Tak sa odкрývajú ľudské vlastnosti, pohnútky, skryté názory a bolesti. Dôležitým aspektom je podpora tvorivých schopností a vzájomný rešpekt. Výtvarná tvorba obohacuje tvorivosť, posilňuje sústredenie, vnímavosť, sebvýjadrenie, sebareflexiu, vizuálne a verbálne usporiadanie zážitkov, uvoľnenie a nadhľad. Hodnoty diela, ktoré vznikajú pri sociálnej terapii – arteterapii sú originálne, autentické, vzniká sila prežitku, zaujatie, imaginácia. Novosť a neopakovateľnosť, aké sú v entite ľudských činov a produktov. Jeden z kľúčových termínov estetiky posledných storočí je významný podľa svojej zmyslovo-konštruktívnej a sémantickej povahy. Ak sú kultúrny produkt či umelecké dielo originálne, znamená to, že dielo vzniklo v neopakovateľnej situácii, v ktorej sa ideálne

stretli schopnosti umelca, jeho myšlienky a predstavy o umeleckom diele, umelecký materiál a umelecké prostriedky, ktoré mal k dispozícii, kultúrna tradícia, na ktorú nadväzoval a súčasne vzniklo umelecké dielo posúvajúce estetické normy a vyvolávajúce hlboké estetické zážitky. Kvôli tejto zložitosti je neopakovateľná, nemožno ju však stotožňovať s novotou, ktorá sa zakladá len na ľubovôli akýchkoľvek nápadov tvorcu. Originálne dielo sa vo svojej komplexnosti nedá vytvoriť nanovo, môžu vznikať už len jeho kópie, alebo ďalšie originálne diela rozvíjajúce toto dielo. Originalita je vrcholným produktom tvorivosti. Zaujatie a imaginácia nás posúvajú v rovine interpretácie, kedy sa dostávajú na povrch výpovede s pozadím toho nakresleného či namaľovaného alebo vytvoreného, či už kolážou alebo materiálmi v trojrozmernom priestore. Autor sa príliš nestará o formálnu stránku svojich obrazov, dôležitá je pre neho sila zážitku a spontánny výraz (A. Sedláková, 2016).

Výtvarná expresívna tvorba je prostriedkom sebvýjadrenia. Môže nám pomôcť nadviazať kontakt s duchovnými rozmermi a zdrojmi životnej energie vlastného ja. Uvoľňuje mocnú a tvorivú silu spočívajúcu v nás všetkých bez ohľadu na prekážky, ktoré v nás boli nami alebo druhými vytvorené.



Obr. 1. Domaľovaná koláž.

Domaľovaná koláž pomáha odbúrať stres z toho, že nevieme výtvarne vyjadriť podstatu svojho obrazu. Vystrihnuté obrázky pomáhajú vo výtvarnej reči a sú alternatívnou súčasťou výtvarného vyjadrenia. Na tomto obrázku ide o vyjadrenie kufra a čo si človek zoberie so sebou na dlhú cestu. Autorka si zvolila auto, ovocie, zeleninu, teda jedlo ako dominantný jav. Domaľované sú postavičky, ktoré si chce so sebou vziať. Modrá farba evokuje vodu ale aj vzduch.



Obr. 2. Domaľovaná koláž. Obľúbené zviera.

Dinosaurius alebo rozprávkový drak. Znaky detského výtvarného prejavu sú tu zastúpené v podobách tvarov a fragmentoch: tvarová a proporčná deformácia, kolorit, reálnosť prázdneho priestoru, či pozorovacie hľadisko, automatizmus.



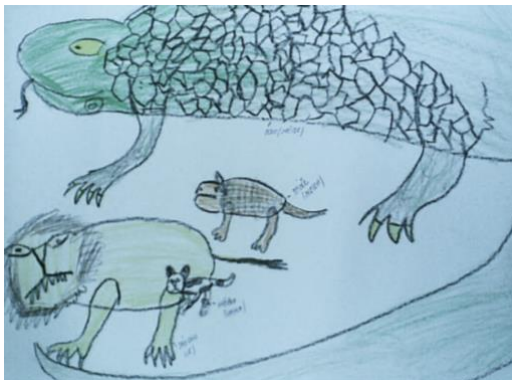
Obr. 3. Prstomaľba.

Srdce človeka ako symbol lásky a života. Výber farieb svedčí o rozporoch a tajomstvách, ktoré ľudskú bytosť zaťažujú, prevládajú tmavé tóny farieb, svedčí to o ťažkosti, ktorú človek prežíva.



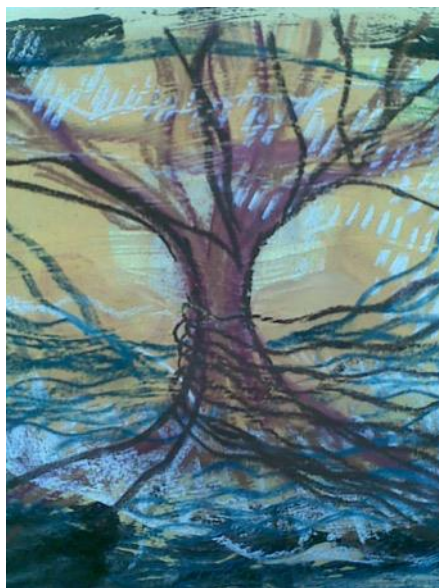
Obr. 4. Modelovanie v sadre alebo v hline.

Srdce s dierami alebo miesto pre iné predmety. Tiež evokuje malú lienku. Pri modelovaní so sadrou ruky pociťujú teplo z tuhnúcej sadrovej hmoty.



Obr. 5. Kolorovaná kresba.

Kresba začarovanej rodiny. Nakreslené zvieratká zastupujú členov rodiny. Vlastnosti človeka sú priradené aj k jednotlivým zvieratám, resp. naopak. Intenzívna obrysová stopa ceruzy je komponovaná na celej ploche papiera. Znaky detského výtvarného prejavu: tvarová a proporčná deformácia, kolorit, pozorovacie hľadisko, reálnosť prázdneho priestoru, čiastočne aj antropomorfizmus či nepravý ornament a zobrazovací automatizmus.



Obr. 6. Maľba suchým pastelom.

Strom v jesennom období. Symbol života, je to zastúpený človek, vnímame ho ako celok, všímame si preto, či kvitne, má plody, či opadáva alebo je holý, alebo sú korene nášho stromu hlboko pod zemou, alebo sú len na povrchu. To všetko značí niečo o našom fyzickom i psychickom ja.



Obr. 7. Maľba akvarelom.

Maľba začarovanej alebo imaginárnej rodiny. Jednotlivé postavy predstavujú členov rodiny, tentoraz sú to rozprávkové postavy. Prevláda tvarová a proporčná deformácia a modrá farba s koloritom. Automatizmus, antroipoizmus a pozorovacie hľadisko sú prirodzeným vývinovým aspektom výtvarného prejavu. Je tu pomerne intenzívna stopa maliarskeho nástroja. Modrá farba je rozmiestnená po celej ploche. Zastupuje vzduch a oblohu. J. Baleka (1999) uvádza, že modrá farba je medzi farbami najpodivuhodnejšia. Objavuje sa v dávnych mýtoch, vzniknutých ďaleko od seba, je farbou v kozmogóniách a antropogóniách, je farbou božstiev, farbou celých svetov podzemných i nebeských. Pojmy, ktoré farbu označovali je možné len zložito a málo spoľahlivo vzťahovať k farbám a ich odtieňom. Synestézia nezostala obmedzená len na farebné vnímanie zvuku, hlások, bola témou aj pre hudobných skladateľov. Modrá bola svojím určením temná a smutná. Symbolizmus vniesol do umenia ako výraz životného pocitu modrú hodinku. Rovnaká modrá farba je v poludňajšom svetle videná inak ako v podvečernom svetle. To, čo modrý kvet vyjadril svojou modrou farbou – melanchóliu, túžbu, diaľku, snivosť – vyslovovala už skôr modrá sfarbením i iných predmetov, napr. rúcha a oblečenia, svadobného venčeka, hojdacieho kresla, nebeskej klenby, hudobného nástroja. Avšak tiež zvuk hlások a zvuk hudobného tónu sprostredkovali tieto pocity a myšlienky nesené modrou farbou. Modrá vzdäluje aj najbližšie predmety, napríklad u impresionistov. Sú skutočnosťou aj snom zároveň. Modrá farba je abstraktná aj energická zároveň.

ZÁVER

Výtvarný prejav odhaľuje v obrazoch a symboloch dôležité aspekty človeka. Vypovedá o jeho vnútri, myšlienkach a životných poryvoch. Dokáže vyjadriť skryté pohnútky a javy pomocou vecí, ktoré sú znakmi pre širšie aj užšie vnímané obrazy a symboly. V našom príspevku sme sa pokúsili načrtnúť etymológiu pojmov a ich postavenie, či už vo výtvarnom prejave, umení alebo v arteterapii. Pojmy sme čerpali z rôznych zdrojov, ktoré sú významné po obsahovej stránke v téme obrazov a symbolov. Vybrali sme niekoľko príkladov obrazov a symbolov, ktoré sa dajú interpretovať v individuálnych prístupoch vo výtvarnom prejave aj v arteterapii. V závere sme

interpretovali niekoľko výtvarných prác, ktoré boli súčasťou výtvarnej výchovy z prostredia metodiky využitia arteterapie. Ich zmysel a odvodenie skrytého významu je intuitívny a všeobecne postavený na známom princípe vybraného obrazu a symbolu. Výtvarné práce je možné v inom pohľade rozlišovať aj na základe symboliky, ktorú je možné vnímať aj prostredníctvom sna.

LITERATÚRA

- [1] Baleka, J. (1997): *Výtvarné umění. Výkladový slovník (malířství, sochařství, grafika)*. ACADEMIA, Praha.
- [2] Baleka, J. (1999): *Modř barva mezi barvami*. ACADEMIA, Praha.
- [3] Cognet, G. (2013): *Dětská kresba jako diagnostický nástroj*. PORTÁL, Praha.
- [4] Eliade, M. (2004): *Obrazy a symboly*. Computer Press, Brno.
- [5] Hartl, P., Hartlová, H. (2010): *Velký psychologický slovník*. Portál, Praha. <http://www.svetlovnas.eu/wp-content/uploads/2014/11/Arteterapie-e-book.pdf>.
- [6] Kenner, T. A. (2007): *Symboly a jejich skrytý význam. Záhadný smysl a zapomenutý původ znamení a symbolů v moderním světě*. Metafora, spol. s r. o., Praha.
- [7] Pogády, J., Nociar, A., Mečíř, J. a Janotová, D. (1993): *Dětská kresba v diagnostice a léčbě*. SAP, Bratislava.
- [8] Potměšilová, P., Sobková, P. (2012): *Arteterapie a artefietika nejen pro sociální pedagogy*. Univerzita Palackého v Olomouci, Olomouc.
- [9] Prinzhorn, H. (2009): *Výtvarná tvorba duševně nemocných*. Arbor vitae, Řevnice.
- [10] Rubinova, J. A., (2008): *Přístupy v arteterapii. Teorie a technika*. TRITON, Praha.
- [11] Sedláková, A. (2016): *Arteterapia a svet výtvarných odpovedí*. Prešovská univerzita v Prešove, Prešov. Dostupné na: <http://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Sedlakova2>
- [12] Šicková-Fabrice, J. (2002): *Základy arteterapie*. PORTÁL, Praha.

KONTAKTNÉ INFORMÁCIE AUTORA:

Mgr. Alena Sedláková, PhD.

Katedra hudobnej, výtvarnej a telesnej výchovy, Pedagogická fakulta, Prešovská univerzita v Prešove

Ul. 17. novembra 15, 08001 Prešov, Slovenská republika

e-mail: alena.sedlakova@unipo.sk

ROZVÍJANIE VÝTVARNEJ KREATIVITY V MIMOŠKOLSKOM PROSTREDÍ

DEVELOPING ART CREATIVITY IN THE NON-SCHOOL ENVIRONMENT³⁴

DANIELA VALACHOVÁ

MONIKA KRAJŇÁKOVÁ KEPIČOVÁ

Abstrakt: príspevok sa zaoberá problematikou rozvoja a podpory výtvarnej kreativity v mimoškolskom prostredí. Špecifické prostredie záujmovej výtvarnej výchovy je vhodným prostriedkom nielen na vyplnenie času detí, môže prispieť aj k rozvoju výtvarnej tvorivosti. Kreativita špecificky zacielená na výtvarnú oblasť prispieva k celkovému rozvoju osobnosti a vizuálnej gramotnosti.

Kľúčové slová: kreativita, výtvarná kreativita, voľný čas, dieťa, mladší školský vek.

Abstract: The paper deals with the issue of development and support of artistic creativity in the out-of-school environment. The specific environment of hobby art education is a suitable means not only to fill the time of children, it can also contribute to the development of artistic creativity. Creativity specifically targeted at the artistic field contributes to the overall development of personality and visual literacy.

Key words: creativity, artistic creativity, free time, child, younger school age.

ÚVOD DO KREATIVITY

Tvorivé a zmysluplné trávenie voľného času detí poskytuje široký priestor a možnosti realizovania aktivít, pri ktorých môžeme zároveň rozvíjať výtvarnú kreativitu. Výtvarné vyjadrovanie detí v ranom školskom veku môžeme vo voľnočasových aktivitách realizovať aj prostredníctvom tvorivej edukácie a aplikovaním tradičných remeselných prvkov umožniť dieťaťu priamy kontakt s umením. Vďaka tomu môžeme u detí rozvíjať kreatívnu osobnosť a upevňovať vzťah k tradičnej ľudovej kultúre a umeniu.

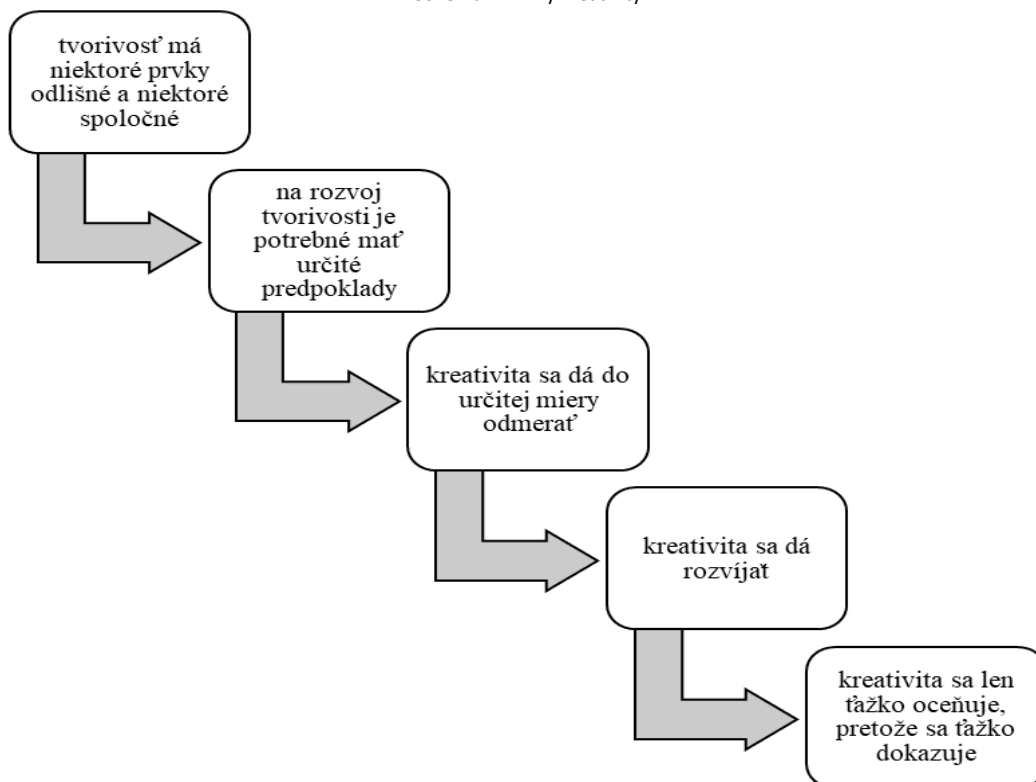
Definovať kreativitu nie je jednoduché, nakoľko existuje množstvo definícií, výskumov a autorov, ktorí sa problematikou zaoberajú. Z hľadiska nášho príspevku a nižšie prezentovaných čiastkových výsledkov výskumu boli pre nás východiskový nasledovní autori.

Sternberg (2001): „definuji tvořivost nikoli pouze jako schopnost přicházet s novými myšlenkami. Věřím, že to je proces, který vyžaduje vyváženost a aplikaci všech tří základních aspektů úspěšné inteligence – kreativního, analytického a praktického.“ (ibidem, 2001, s. 141).

³⁴ Príspevok je jedným z výstupov projektu KEGA 002KU-4/2019 *Stelesnená skúsenosť s využitím art action*.

Teória Sternberga a Lubarta „investment theory of creativity” (investičná teória kreativity) zdôvodňuje kreativitu pomocou analógie z ekonomiky a prepája individuálne faktory s faktormi prostredia tak, aby sa prejavil ich účinok (Sternberg, 2002). Ak má človek vieru v nové, menej populárne myšlienky, znamená to ich postupný vývoj a schopnosť produkovať najvyššie výstupy v oblasti myšlienkových operácií. Na to, aby sa človek dokázal naladiť na túto vlnu uvažovania, musí prepájať týchto šesť faktorov: štýl myslenia, osobnosť, motiváciu, vedomosti, intelekt a prostredie. Sternberg a Lubart tvrdia, že kreatívni ľudia sú ako „úspešní investori na finančnom trhu: kupujú lacno no predávajú drah” (Tóthová, 2006, s. 20). Tvorca vidí skrytý potenciál („lacný nákup”), pracuje na ňom a potom ho „vysoko predá”. Charakteristický je taktiež tým, že je vždy o krok vpred pred ostatnými (Sternberg, 2002). Kreativita je vo svojej podstate podobná ako investícia. Ľudia sa nerodia kreatívni alebo nekreatívni. Radšej rozvíjajú rôzne postoje k životu a sú charakteristickí tým, že sú ochotní ísť vlastnou cestou. Príklady takýchto postojov k životu sú ochota znovu definovať problémy novými spôsobmi, prijímať rozumné riziká, pretrvávajú tvárou v tvár prekážkam a preskúmať, či ich vlastné predsudky zasahujú do ich tvorivého procesu. Takéto postoje sú naučiteľné a dajú sa naštudovať prostredníctvom rôznych postupov, ktoré povzbudzujú človeka, aby bol sám o sebe kreatívnym (Sternberg, Lubart, 1991). Títo autori sa problémom kreativity zaoberali z rôznych hľadísk, ktoré predkladáme v grafickom znázornení:

Schéma 1: Prvky kreativity



Zdroj: Sternberg, 2010

Zelina vo svojej štúdii (1996) vymedzuje taktiež štyri body tvorivosti / kreativity, ktoré uvádzame taktiež v schematickom spracovaní:

Každý človek môže byť
kreatívny.

Kreativita sa môže prejaviť v
každej činnosti, ale nie každá
činnosť dáva rovnaké možnosti
k tvorivosti.

Kreativita sa dá rozvíjať:
jedná sa teda o naučiteľnú
funkciu.

Kreativita je „náročná práca“ v
tom zmysle, že je potrebné
najprv dobre poznať, vedieť,
objektívne hodnotiť apod., aby
sa následne dokázal vytvoriť
hodnotný produkt.

Zdroj: Zelina, 1996

Valachová (2004, s. 204) opisuje tvorivosť, ktorá „sa v prirodzenom jazyku spája predovšetkým s činnosťami, ktorých cieľom je transformácia a v tejto súvislosti sa používa na označenie kvality subjektu, ktorý transformáciu vykonáva (tvorivý jednotlivec), na označenie procesu, v ktorom sa transformácia uskutočňuje (tvorivá práca), alebo na označenie výsledku transformácie (tvorivý produkt). V psychologickom výskume sa prevažne kladie dôraz na tvorivosť ako kvalitu inovačných kompetencií človeka.

V pedagogike je dôraz kladený na rozvoj predpokladov, schopností, aby človek neustále inovoval svoju prácu, bytie. Je pritom všeobecne prijímané, že všetky tri aspekty tvorivosti sa musia brať do úvahy, t. j. tvorivosť na úrovni tvorivej osobnosti, tvorivosť na úrovni produkovania nových procesov, postupov, metód a tvorivosť na strane výstupu t. j. produktu“ (Valachová, 2004, s. 205). Tvorivosť môže učloveka časom prerásť v pozorovateľný výsledok, a to spôsobom postupného prepájania myšlienok, nápadov, pocitov až k reálne hmatateľnej forme, ktorú vie oceniť aj spoločnosť. Kreatívne dieťa môže do určitej miery vybočovať z tradičnej hranice správania, nakoľko je jeho konanie výsledkom hlbokého prežívania a vnímania, nejde teda len o stav vedomého myslenia.

Na základe rôznych názorov autorov a opisov teórií kreativity možno považovať kreativitu za zdroj kvality, ktorá napomáha plynulejšiemu mysleniu, rozvíja schopnosti či seberealizáciu jedinca a tým prispieva k jeho osobnej motivácii, napomáha jeho vlastnému transformovaniu azlepšovaniu sa.

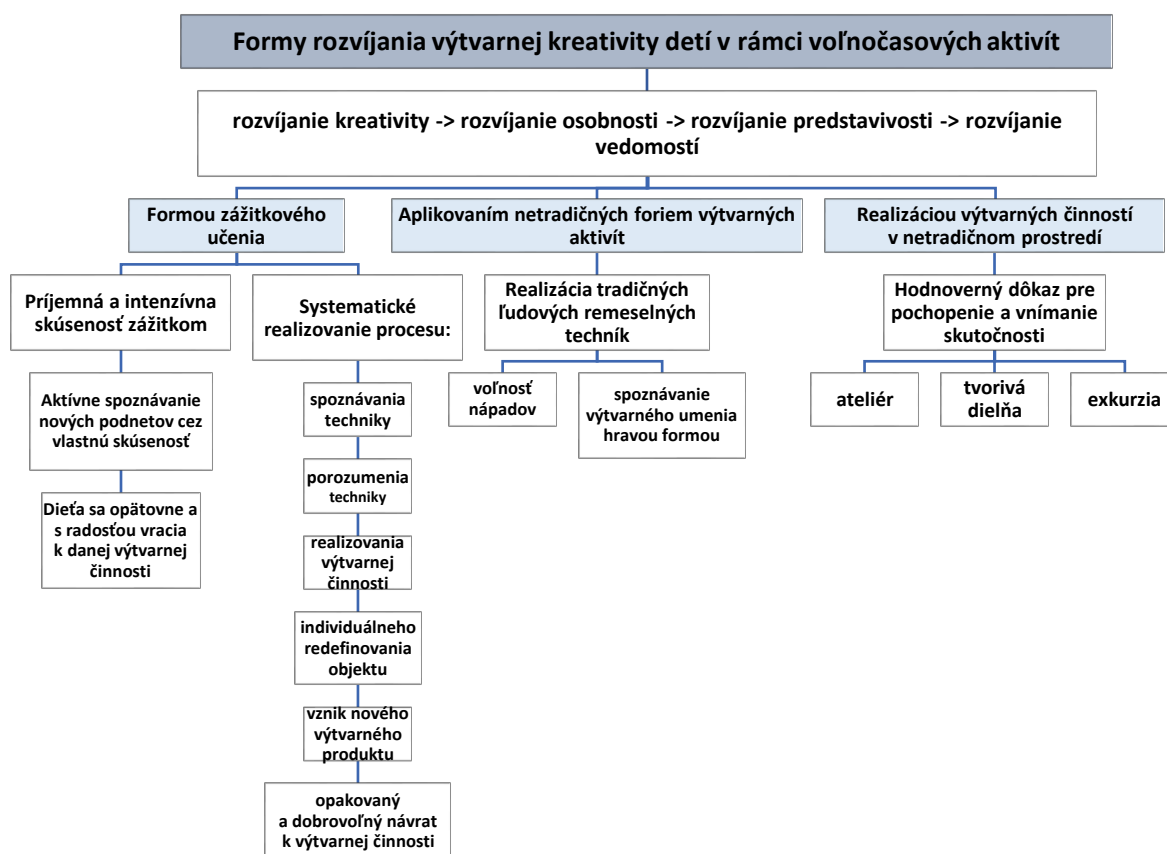
Každý človek môže byť kreatívny, rozdiel badať v preferenciách záujmu, v oblasti v ktorej vyniká a čo nové, originálne a užitočné dokáže priniesť pre seba alebo spoločnosť. Osobné záujmy jedinca, v spojení s prostredím kde vyrastá, umožňujú vytvárať nové originálne javy a podnety pre spoločnosť. Vonkajšími vplyvmi však možno tento proces formovania kreativity urýchliť, alebo naopak aj spomaliť. To, či sa dieťa prejavuje kreatívne, možno vnímať najmä pri jeho správaní a osobnostných črtách, je však potrebné myslieť na vonkajšie faktory ovplyvňujúce dané javy. Pri skúmaní výtvarnej kreativity u detí je dôležité vnímať ich individuálne a celistvo, nakoľko tvorivú osobnosť musíme vnímať komplexne. Kreativita je vzájomná interakcia biologických, sociálnych, psychologických ale aj edukačných faktorov. Niektoré z nich nie je možné priamo ovplyvniť, napríklad biologické faktory. Iné však môžu v edukačnom procese priamo pomôcť k správaniu hľadaniu kreativity (Valachová, 2008). Kreativita však nie je stály a nemenný jav. Ide o celoživotný proces, počas ktorého dochádza k trvalému

formovaní, rozvíjaní a hľadaniu toho najlepšieho a najvhodnejšieho stavu pre danú osobnosť. Veľmi ťažko ju však možno objektívne dokázať, odmerať a hodnotiť, nakoľko je tento pojem vnímaný viac abstraktne, vyskytujúci sa u každého odlišne a individuálne.

VOĽNÝ ČAS A REGIONÁLNA VÝCHOVA

Voľný čas sa javí ako fenomén, ktorého je v súčasnosti v ľudskom povedomí nedostatok. Pedagogický slovník popisuje pojem voľný čas ako: „*Čas, s ktorým človek môže nakladať podľa svojho uváženia a na základe svojich záujmov. Voľný čas je doba, ktorá zostane z 24 hodín bežného dňa po odčítaní času venovanému práci, starostlivosti o rodinu a domácnosť, starostlivosť o vlastné fyzické potreby (vrátane spánku).*“ (Mareš a kol., 2003, s. 274). Vníname ho ako opak našich povinností a nutnosti vykonávať určitú prácu. Vo voľnom čase máme slobodnú voľbu výberu činností a aktivít, z ktorých máme radosť, uspokojenie a dokážeme sa vďaka nim uvoľniť. Radíme sem odpočinok, zábavu, záujmové činnosti, vzdelávanie, dobrovoľníctvo a spoločensky prospešnú činnosť, no samozrejme i stratu určitého času, kedy vzniká hluché miesto, vďaka čomu môže človek taktiež do určitej miery vypnúť.

Regionálna výchova a tradičná ľudová kultúra si postupne nachádzajú miesto aj vo vzdelávacom systéme, čím pomáhajú šíriť povedomie najmä umladych ľudí a detí o ľudovej kultúre, kultúrnej rozmanitosti a špecifických črtách tradičných ľudových remesiel a umenia v jednotlivých regiónoch Slovenska, čím sa podieľa na rozvoji celej osobnosti dieťaťa. Vo svojom obsahu prepája prvky z vlastivedy, matematiky, pohybovej kultúry, prírodno-technickej oblasti, výtvarnej a umelecko-remeselnej oblasti, čo je prirodzenou súčasťou celoživotného poznávania a vzdelávania. Rozmanitosť tradičnej slovenskej kultúry a regionálne špecifiká znamenajú veľký potenciál, ktorý má význam pre celú našu ľudovú kultúru, jej zachovanie a rozširovanie a v oblasti osobného rozvoja dieťaťa zostáva taktiež významné miesto. Realizovanie regionálnych prvkov v procese poznávania, vzdelávania a vo výchove je významným prostriedkom rozvíjania osobnosti dieťaťa už od mladšieho školského veku.



Tab. 1. Prehľadová tabuľka (vlastné spracovanie)

VÝSKUM

Výskum sa uskutočnil v teréne v priebehu šiestich mesiacov. Prebiehal v prostredí organizácie, ktorá poskytuje voľnočasové aktivity pre deti so zameraním na regionálnu a ľudovú kultúru a umenie.

Výskumnú vzorku tvorili deti a mládež vo veku 6 – 16 rokov. Výber respondentov sme zamerali na viaceré vekové kategórie, aby sme dokázali porozumieť odlišnostiam vo výtvarnom vyjadrovaní a nazeraní na tradičnú ľudovú kultúru a umenie prostredníctvom tejto pozorovanej vzorky respondentov. Okrem odlišného vekového zastúpenia, sme mali v skupine možnosť pozorovať aj deti zo zahraničia (Nemecko, Rakúsko, Česko, Austrália a Kanada), ktoré sa v určitých prípadoch odlišovali svojim výtvarným vyjadrovaním v porovnaní s deťmi zo Slovenska a taktiež prejavovali odlišné názory a pozornosť na tému, ktorej sa náš výskum priamo dotýka (sprístupnenie tradičného umenia deťom, ich vnímanie danej témy a následná transformácia – redefinovanie, tradičnej výtvarnej techniky / remeselnej techniky do novej výtvarnej podoby resp. výtvarného zobrazenia).

Zamerali sme sa na pozorovanie detí pri výtvarných činnostiach počas denného letného tábora, kde mala výskumná vzorka detí možnosť spoznávať tradičné ľudové umenie, učiť sa mu a prejavovať svoju kreativitu pri tvorbe remeselných výrobkov z dreva, skla, keramiky, textilu, plsti, kože či drôtu. Našou snahou bolo nenásilne vstúpiť do terénu, zistiť mieru záujmu u detí o danú oblasť, aktuálnosť témy, pozorovať prvotné znaky výtvarnej kreativity vyskytujúce sa pri daných výtvarných činnostiach.

Výskumná vzorka detí (35 detí – týždenný turnus), mala možnosť v priebehu týždňa spoznávať, učiť sa a priamo si vyskúšať rôzne remeselné techniky, pričom im bolo umožnené zapájať vlastné výtvarné návrhy pri realizácii daných remeselných techník.

Predvýskum k hlavnému výskumu	
Hlavné ciele predvýskumu	
C1: Zistiť a pozorovať súčasný záujem detí o výtvarné vyjadrovanie prostredníctvom tradičného ľudového umenia a remesiel.	
C2: Pozorovať prvotné znaky výtvarnej kreativity u detí, vyskytujúce sa pri výtvarných činnostiach spojených so spoznávaním a realizovaním techník z oblasti tradičného ľudového umenia.	
Trvanie výskumu	Výskumná vzorka
6 mesiacov	spolu 250 detí
	206 dievčat 44 chlapcov
	vek 6 - 16 rokov
Realizované remeselné techniky	
podmaľba na sklo výroba z drôtu	
výroba z kože výroba z keramiky	
výroba zo šúpolia výroba zo slamy	
tradičné textilné techniky tkanie na krosnách	
batikovanie tkanie na ráme	
výroba modrotlača a farbenie textilu šitie a vyšívanie	
výroba cigánskych tkaníc suché a mokré plstenie	
paličkovaná čipka rezbárske techniky	
výroba drevených hračiek	

Tab. 2. Súhrnná tabuľka realizovaných činností

Deti pracovali denne na jednej výtvarnej remeselnej technike, v jednej skupinke s počtom maximálne šesť detí a boli vedené odborným lektorom/dizajnérom/výrobcom. V úvode mali možnosť spoznať históriu konkrétneho tradičného remesla, vidieť výrobky a vzorkovníky z daného materiálu a taktiež nazrieť na súčasné dizajnérske premeny ako možno tradičný materiál využiť v modernom ponímaní. Neskôr pracovali na vlastných návrhoch spoločne s lektorom, ktorý ich prácu korigoval a viedol. Návrhy boli realizované kresbne, zväčša ako skice na formátoch A4/A3, kde po následnej konzultácii s lektorom mohli deti začať pracovať s materiálom. V určitých remeselných technikách bolo najskôr potrebné viesť dieťa podľa daných krokov, aby porozumelo základom remeselnej techniky. Jednalo sa o techniky podmaľby na sklo, paličkovania čipiek, výroby z drôtu,

výroby cigánskych tkaníc, slamy či šúpolia. Bolo potrebné, aby dieťa vedelo s materiálom správne pracovať a tak postupne prirodzene prejsť k vlastnému návrhu, ktoré po získaní základných zručností remeselnej techniky mohli využiť pri realizácii vlastného výtvarného návrhu.



Obr. 7.-12. Fotografie vytvorené počas pozorovania pri výtvarno-remeselných činnostiach detí v rámci realizovaného výskumu.

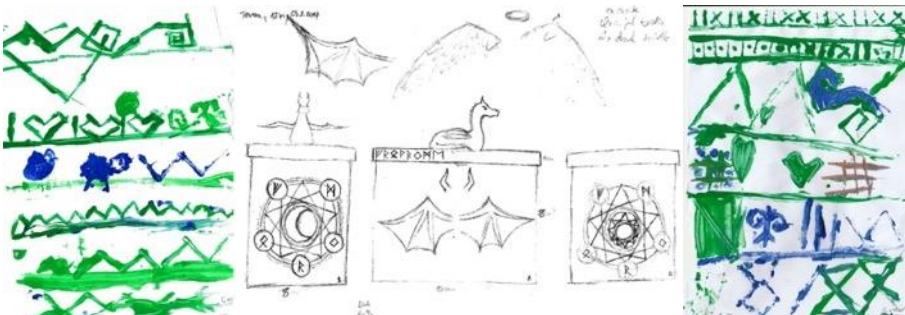
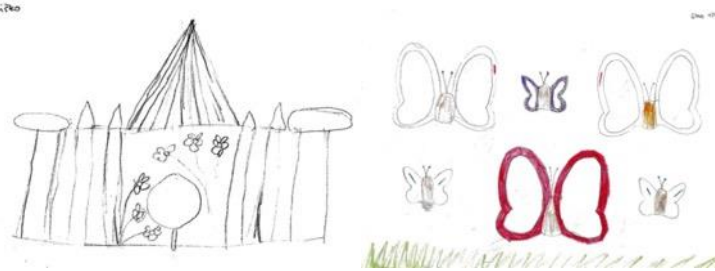
Vo výskume bolo našim zámerom zistiť taktiež o ktoré remeselné techniky javia deti najväčší záujem a v ktorých technikách môže dieťa najviac využiť svoj kreatívny potenciál pri výtvarnom vyjadrovaní, čím vie v remeselnej technike priniesť nový rozmer výtvarného zobrazenia.

Oblíbenost a preferencia výtvarno-remeselných technik u dětí, popisovaná na základě našeho pozorování a rozhovoru s dětmi.	
(1 = najobľúbenejšia, 10 = najmenej obľúbená / najmenej spomínaná technika)	
1.	Výroba keramiky, práca s hlinou a točenie na hrnčiarskom kruhu
2.	Textilné techniky (batikovanie, plstenie, farbenie textilu, tkanie)
3.	Podmaľba na sklo
4.	Práca s drevom a rezbárske techniky
5.	Drotárske techniky
6.	Paličkovaná čipka
7.	Výroba z kože
8.	Výroba zo šúpolia
9.	Výroba zo slamy
10.	Vyšívanie (remeselné činnosti kt. si vyžadujú veľkú trpezlivosť)

Tab. 3. Oblíbenost a preferencia výtvarno-remeselných technik u dětí

Pozorovanie a následný krátky rozhovor s náhodne zvolenými respondentmi z výskumnej vzorky prebiehalo zúčastnene, priamo pri činnosti, alebo v závere činnosti, počas ktorej deti hodnotili daný deň strávený pri

spoznávani a realizovaní nových výtvarných nápadov. V závere týždňa deti pripravili a zrealizovali spoločnú výstavu všetkých výtvarných prác a remeselných výrobkov, ktoré mali možnosť vyrobiť počas jedného týždňa. V rozhovoroch sa deti najčastejšie vyjadrovali k náročnosti výtvarnej a remeselnej techniky, k vnímaniu tradičnej ľudovej kultúry a umenia, pričom vyjadrovali svoje postoje na danú tému. Rozhovor / interview sme použili aj pri získavaní odpovedí od učiteľov a lektorov. Otázky v interview boli naformulované so zámerom zistenia ich názorov na danú problematiku výtvarného nadania detí a ich kreativity. Využívali sme priame otázky, ktoré boli zámerne formulované stručnejšie a cielenejšie, obsahovo delené na hlavné otázky a podotázky. Rozhovory sa realizovali po ukončení všetkých letných turnusov denného letného tábora. Nižšie uvádzame hlavné zistenia, ktoré vyplynuli z výskumu na tému fenoménu detskej výtvarnej kreativity v kontexte tradičnej ľudovej kultúry.

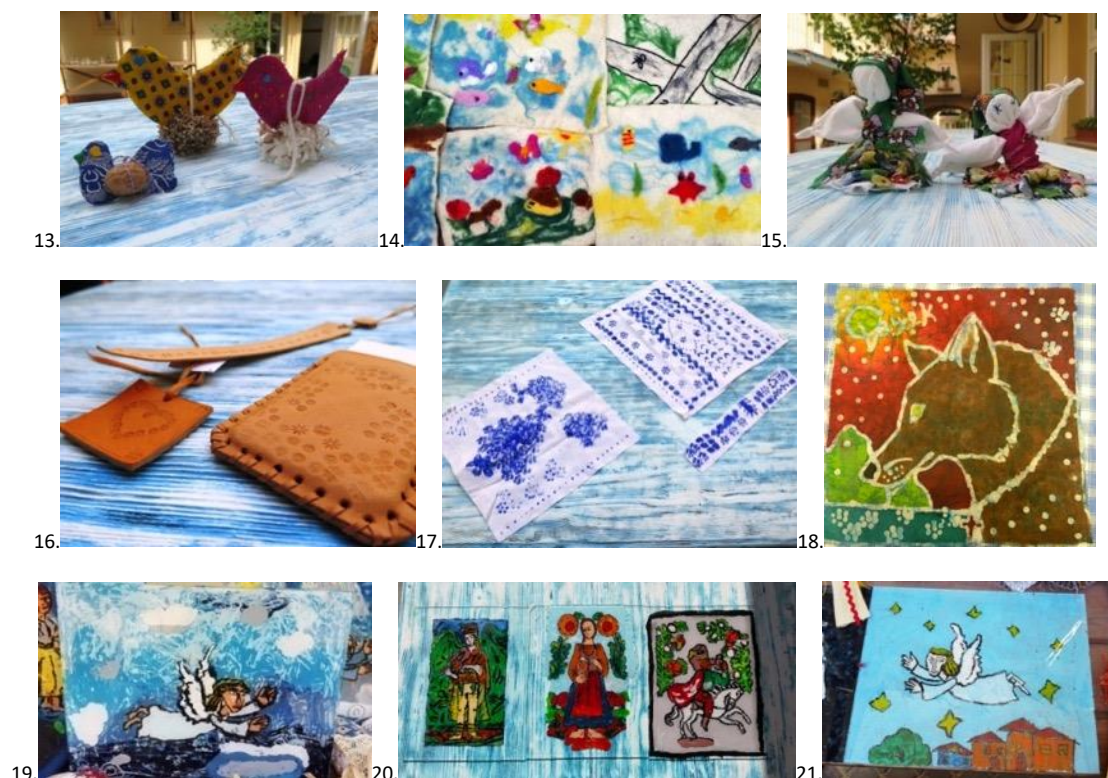
1.	Deti ,ktoré sa zúčastnili daných aktivít v rámci denného letného tábora už opakovane, prejavovali veľký záujem o dané remeselné činnosti a tešili sa na tieto aktivity.
2.	Deti, ktoré navštívili denný letný tábor prvýkrát boli spočiatku neisté, v určitých prípadoch frustrované, nakoľko im spočiatku niektoré remeselné techniky nevychádzali.
3.	Po porozumení výtvarno-remeselnej techniky a získaní potrebných zručností nadobudli deti oveľa väčšiu chuť v činnosti pokračovať a taktiež prejavili záujem pracovať na vlastných návrhoch. Porozumením remeselnej techniky ich výtvarná aktivita prudko narástla a v činnosti dokázali pokračovať bez komplikácií, v porovnaní so vzniknutými komplikáciami a odmietaním na začiatku výtvarných aktivít. 
4.	Pri tvorbe vlastných návrhov, pred samotnou výtvarnou činnosťou, dochádzalo u niektorých detí k určitým obmedzeniam a ťažkostiam, nakoľko mali problém bez použitia mobilných telefónov prísť s vlastnými nápadmi. V prípade ak nemohli použiť telefón na hľadanie inšpirácie, došlo k stavu, kedy dieťa odmietalo vytvoriť vlastný návrh úplne. Toto zistenie sme pozorovali dokonca aj na vzorke detí mladšieho veku cca 8-10 rokov.
5.	V úvode niektoré deti javili nezáujem a netrpezlivosť o výtvarnú aktivitu, čo vyžadovalo silnú motiváciu, podporu a povzbudenie zo strany lektora. Ak však dieťa techniku porozumelo, dokázalo neskôr venovať všetku svoju sústredenosť počas výtvarnej činnosti a javilo znaky radosti a spokojnosti.
6.	Návrhy, ktoré si deti spravili, častokrát reálne ani nevyužili pri následnej výtvarno- remeselnej činnosti. Toto zistenie ale nezhodnotíme ako negatívny jav.
7.	Ak si mali deti spraviť vlastný návrh, napríklad pri technike podmaľby na sklo, paličkovanej čipke, modelovaní a práci s hlinou, mali problémy s kresbou. Pri otázkach, prečo majú strach väčšinou odpovedali, že nie sú zvyknuté robiť sa pred samotnou výtvarnou činnosťou návrhy a konzultovať ich, nakoľko majú v škole na konkrétnu činnosť zväčša len 45 minút. 
8.	Deti, ktoré veľa a radi čítali, využívali pri svojej tvorbe nápady z kníh a príbehov.

9.	Lektori, ktorí viedli výtvarné činnosti s deťmi, popisovali vo svojom rozhovore opakujúci sa fakt, a to postupný pokles záujmu o výtvarné vyjadrovanie u detí. Ako najčastejšie dôvody uvádzali: nedostatok času, zaneprázdnenosť a vyčerpanosť detí, slabá motivácia zo strany rodičov o dané činnosti, prípadne prejavujú iné záujmy o úplne iné činnosti (čo ale nevnímame ako negatívum, považujeme to za prirodzené).
10.	Ak má dieťa množstvo poobedných aktivít, môže byť časovo vyčerpané a prejavovať k daným činnostiam odpor, avšak vo všeobecnosti sa tieto pozorované deti v tomto výskume javili ako trpezlivejšie, uvoľnenejšie a s ochotou prijali rady lektora.
11.	Ako pozitívum využívania výtvarno-remeselných techník hodnotili to, že sa dieťa dokáže pri týchto činnostiach uvoľniť a neskôr v nich dobrovoľne pokračovať.
12.	Pozorovali sme ako remeselné techniky vzbudzovali u detí prirodzený záujem, nakoľko to bola pre ne oblasť nová, predtým nepoznaná. Tento fakt hodnotíme ako pozitívne zistenie, nakoľko vďaka tejto výtvarno-remeselnej činnosti vykazovali deti kreatívne prvky výtvarného vnímania, pretože im zaujímavosť a novosť techniky pripadala atraktívna.
13.	Pri pozorovaní detí zo zahraničia dochádzalo k rozdielom najmä pri príprave na samotnú činnosť. Ak bolo v skupinke šiestich detí, jedno dieťa zo zahraničia, zväčša malo najmenší problém s kresbou a vlastným návrhom. Toto zistenie považujeme však za subjektívne, nakoľko nemusí byť platné všeobecne. Priznávame však, že k celkovému uchopeniu a učeniu sa nových techník, môže dopomôcť i vzdelávací systém, ktorého je dieťa súčasťou, t. z. ak dieťa funguje vo výučbe na princípe projektového a problémového vzdelávania, môže mať pri zadávaní nových úloh menší problém a obavy z výsledku, nakoľko je pre neho dané prostredie prirodzené.
14.	Často vyskytujúcim sa faktorom bolo neporozumenie samotných otázok deťmi, ktoré sme im v rozhovore kládli. Hlbšie príčiny daného faktu sme však v tomto výskume už neskúmali.
15.	Strach a nedôvera v seba samého bola jedným z pozorovaných faktov pri vzorke starších respondentov t. z. 13-16 rokov. Pozorovali sme časté podceňovanie sa, gumovanie, opravovanie návrhu i samotného výrobku.
	
16.	Niektoré z detí odmietali prijať akúkoľvek radu od lektora.
17.	Väčšia sústredenosť bola pozorovaná u detí starších ako 9 rokov, avšak občas sa vyskytol problém s dokončením maľby, vyplňaním priestoru alebo s nutnosťou niečo opraviť.
18.	V určitých prípadoch bola pozorovaná u detí až silná sebavedomosť a istota.
19.	Pozorované deti vo všeobecnosti prejavovali veľký záujem o danú oblasť tradičného ľudového umenia.
20.	Ak sa vyskytovali v pozorovanej skupine mladšie a staršie deti, mohol nastať problém so vzájomným porovnávaním sa (najmä mladšie dieťa začalo prejavovať prvky pochybnosti o svojom výtvarnom prejave a neskôr prešlo k odmietaniu kreslenia až k úzkostným stavom. Jav bol pozorovaný i v prípade, kedy dieťa dokázalo veľmi originálne zobraziť svoje predstavy).
21.	Deťom je potrebné vysvetliť a priblížiť danú umeleckú činnosť pomaly a trpezlivo. Ak dokážeme dieťaťu venovať dostatok času u úvode, následne nejaví problém pri samotnej tvorbe a výtvarnom zobrazovaní a uchopení danej techniky.
22.	Z pozorovania lektorov a ich subjektívnych hodnotení usúdili, že kreatívne deti potrebujú mať okolo seba ďaleko viac vecí a vedieť vyjadriť svoje myšlienky originálnejšie, sú samostatnejšie a presne vedú čo chcú spraviť, avšak ich trpezlivosť nie je príliš vysoká. Kreatívne dieťa potrebuje vnímať to, že sa oňho niekto zaujíma.
23.	K neporozumeniu danej výtvarno-remeselnej techniky nemôže dochádzať aj z dôvodu neporozumenia a nepochopenia slov a slovných spojení, nakoľko i to môže byť pre deti niečo nové.

24.	Najväčším nepriateľom pri výtvarnej kreativity u detí bol čas a časová tieseň. Ak sa vyskytol v skupine problém, kedy dieťa nestíhalo realizovať svoju činnosť, zámerne kazilo výtvarný prejav iným deťom, aby ich dobehlo. Preto je dôležité mať tieto aktivity naplánované s dostatkom časovej dotácie, v motivujúcom prostredí a najmä dobrovoľne.
-----	---

Tab. 4. Súhrn údajov pozorovaných zistení z realizovaného výskumu

	- zistenia, ktoré vnímame pozitívne		- zistenia, ktoré vnímame negatívne
	- zistenia, ktoré sú pre nás neutrálne, bez úsudku, prípadne vnímané ako nové		



Obr. 13.-21. Výrobky z výtvarno-remeselných dielní realizované v rámci výskumu

Zistené údaje (dáta) z výskumu nám poskytli nové otázky a naviedli nás k uvažovaniu o nasledovných okruhoch otázkach v prípadnom nasledujúcom výskumnom šetrení.

- výber a zúženie vekovej hranice respondentov, pri ktorom sme sa rozhodli skúmať fenomén výtvarnej kreativity u detí predškolského a mladšieho školského veku (5-11 rokov),
- určenie kritérií pri hodnotení výtvarného prejavu detí,
- využitie takých výskumných nástrojov a metód vo výskume, ktoré by mohli najobjektívnejšie priblížiť zistené javy a ich interpretáciu,

- | |
|--|
| – realizácia takých výtvarno-remeselných techník, o ktoré prejavovali deti najväčší záujem a bolo v nich možno pozorovať fenomén detskej výtvarnej kreativity, |
| – poskytnúť výskumnej vzorke detí dostatok času počas ich výtvarnej realizácie, dať im priestor na otázky a motivovať ich. |

Tab. 5. Okruhy na nasledujúci výskum

ZÁVER

Analýzou výskumu a vzájomnou syntézou zistených výsledkov sme dospeli k nasledovným záverom. Deti vo všeobecnosti považujú tradičné ľudové umenie za nezábavné a nudné a to najmä z dôvodu nepoznania daných techník a výtvarno-remeselných špecifik.

Ak im je umožnené výtvarno-remeselné činnosti spoznať a vyskúšať si ich, vo všeobecnosti začnú prejavovať silnú potrebu v danej činnosti zotrvať. Dané zistenie nám vyplýva z dlhodobého skúmania danej problematiky. Daná výtvarná oblasť obsahuje množstvo zaujímavých a inšpiračných podnetov k tvorbe, a preto ju považujeme za vhodnú metódu, ktorá môže pri sprostredkovaní umenia deťom priniesť pozitívny efekt v edukácii detí v ich voľnočasových aktivitách.

LITERATÚRA

- [1] MAREŠ, J., PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E. (2003): *Pedagogický slovník*. Vyd. Portál, 2003. 324 s. ISBN 80-7178-772-8.
- [2] STERNBERG, R., LUBART, T. (1991): *An investment theory of creativity and its development*. Human Development, 34(1), 1–31. ISSN 0018-716X.
- [3] STERNBERG, R. (2001): *Úspěšná inteligence: Jak rozvíjet praktickou a tvůrčí inteligenci*. Praha : Grada, 2001. 208 s. ISBN 80-247-0120-0.
- [4] STERNBERG, R. (2002): *Kognitivní psychologie*. Praha : Portál, 2002. 638 s. ISBN 80-7178-376-5.
- [5] STERNBERG, R., KAUFMAN, J. (2010): *The Cambridge handbook of creativity*. London : Cambridge University Press, 2010. 490 s. ISBN 978-0-521-73025-9.
- [6] TÓTHOVÁ, M. (2006): *Rozvoj tvorivosti na 1. stupni ZŠ*. Nitra : Univerzita Konštantína filozofa, 2006. 196 s. ISBN 80-8094-033-9.
- [7] VALACHOVÁ, D. (2004): *Teórie kreatívnej výchovy*. In: Kapitoly z teórie výchovy. Prešov : Fakulta humanitných a prírodných vied, 2004. s. 205-211. ISBN 80-8068-255-0.
- [8] VALACHOVÁ, D. (2013): *Kreativita ako esencia umeleckého vzdelávania*. In: Kreatívne vzdelávanie. Zohor : Virvar, 2013. 661 s. ISBN 978-80-970513-5-8. [online]. Dostupné na internete: www.kreativnevzdelavanie.sk

- [9] VALACHOVÁ, D. (2018): *Výskum identifikátorov výtvarného nadania a talentu detí a mládeže*. In: Valachová, D., Kováčová, B. (eds.): *Fenomén výtvarného nadania vo výskumnej paradigme*. Belianum Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici edícia: Pedagogická fakulta 2018. ISBN 978-80-557-1484-4
- [10] ZELINA, M. (1996): *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*. Bratislava : IRIS, 1996. 228 s. ISBN 80-967013-4-7.

KONTAKTNÉ INFORMÁCIE AUTOROV:

prof. PaedDr. Daniela Valachová, PhD.
Univerzita Komenského v Bratislave
Pedagogická fakulta, Katedra výtvarnej výchovy,
Račianska 59, 813 34 Bratislava,
Slovenská republika
Kontakty: e-mail: valachova1@uniba.sk

Mgr. Monika Krajňáková Kepičová, PhD.
Spojená škola
Novohradská 3
821 09 Bratislava, Slovenská republika
Kontakty: e-mail:
monika.kepicova@gmail.com

TVORIVÉ AKTIVITY V DIAGNOSTICKOM, VÝCHOVNO-VZDELÁVACOM A TERAPEUTICKOM KONTEXTE V INKLUZÍVNEJ TRIEDE

*CREATIVE ACTIVITIES IN THE DIAGNOSTIC, EDUCATIONAL
AND THERAPEUTIC CONTEXT IN THE INCLUSIVE CLASSROOM*

BARBORA VODIČKOVÁ

Abstrakt: Príspevok pojednáva o potenciáli umeleckého vzdelávania a tvorivých aktivít v rámci podpory inkluzívneho vzdelávania na školách. Vychádza z východiska, že tvorivosť, ktorá je kľúčovou podmienkou umeleckého vzdelávania, je spoločným atribútom všetkých participantov v školskom prostredí a je vlastná každému človeku. Na úrovni tvorivých aktivít alebo umeleckého stvárňovania nejakého zadania, sa môže stretnúť dospelý s dieťaťom, žiak s intelektovým nadaním so žiakom so zdravotným znevýhodnením, spolužiaci s rôznymi charakteristikami. V rámci tvorivých aktivít neexistujú bariéry a sú vlastné každému. Príspevok tiež pojednáva o ich diagnostickom, výchovno-vzdelávacom a terapeutickom kontexte. Dané kontexty ilustruje na príklade z pozorovania diania v triede.

Kľúčové slová: Inklúzia, tvorivé aktivity, kontexty

Abstract: The article deals with a potential of arts education and creative activities in support of inclusive education in schools. It is based on the premise that creativity, which is a key condition for arts education, is a common attribute of all participants in the school environment and is inherent to every human being. At the level of creative activities or artistic representation of a given task it is possible that an adult encounters a child, a student with intellectual giftedness encounters a student with disability, classmates with different characteristics. There are no barriers within creative activities and they are natural for everybody. The article also discusses the diagnostics, educational and therapeutic context of these activities. Mentioned contexts are illustrated through an observation in the classroom.

Keywords: inclusion, creative activities, diagnostic, educational and therapeutic context

ÚVOD

V dnešnej dobe je téma inklúzie vysoko aktuálna, viac než kedykoľvek predtým. Ako píše Jursová-Zacharová a kol. (2019), Slovenská republika prijala dohovor OSN o právach osôb so zdravotným postihnutím, z ktorého vyplýva záväzok prístupu ku kvalitnému vzdelávaniu na všetkých úrovniach pre deti so zdravotným postihnutím na rovnakom základe s ostatnými. Tím autorky (ibid) zisťoval stav napĺňania inkluzívneho vzdelávania v školstve aj tým, že mapoval postoje učiteľov na Slovensku, ako kľúčových aktérov inkluzívneho vzdelávania. Učitelia nemajú ľahkú úlohu. Ak niečo inklúzii pomáha, sú to ich proinkluzívne postoje.

V našom päťročnom výskume sme sledovali päť učiteľiek, ako sa im darí zapájať všetky deti do výchovno-vzdelávacieho procesu, vrátane tých, ktoré majú ťažkosti. Základným východiskom výskumu boli práce Floriana a Black Hawkins (2011). Inšpirovaní týmto výskumom sme formulovali dve výskumné otázky: Čo v učiteľskej práci

pomáha zvyšovať účasť všetkých detí na spoločnom učení sa, vrátane tých, ktoré sú identifikované ako deti v riziku, alebo tých, ktoré si vyžadujú nejakú mieru podpory? Čo sú prekážky a bariéry v práci učiteľa pri zvyšovaní účasti všetkých detí na spoločnom učení sa? Pod prácou učiteľa rozumieme výkon priamej výchovno-vzdelávacej praxe so skupinou detí. Dáta sme získali prostredníctvom participačného pozorovania a naratívnych rozhovorov s učiteľkami. Následne sme ich obsahovo analyzovali a vytvorili kategórie, ktoré zachytili podporné fenomény (napr. pozitívny postoj učiteľa a zodpovednosť voči dieťaťu, vedomosť, otvorené očakávania, mnohorakosť ponuky ai.) Naopak, aj napriek dobrým podmienkam a podpore školy, sme tiež zachytili bariéry a prekážky zo strany učiteľa, ktoré neboli podporné vzhľadom na všetky deti v skupine (napr. nálepkovanie - deterministické myslenie, nevedomosť a strach, zameranie sa na výkon ako zrkadlenie miery svojho úspechu, vylučovanie bez detekcie potreby ako najbližšia stratégia riešenia problému ai). Uvedomujeme si, že prax učiteľa je mnohovýrovňová a v priebehu dňa robí toľko rozhodnutí, o ktorých pozadí nevieme. Vo výskume sme si však všimli, že existujú typy učiteľov, ktorých by sme mohli považovať za „inkluzívnejších“ ako iných. Ide o tých, ktorí sú smerom k deťom viac podporní (Vodičková, 2020).

Okrem postoja učiteľa, jeho inkluzívny prístup determinujú aj iné podmienky, v ktorých sa má inklúzia odohrávať. Ako píšeme ďalej a nakoniec aj názov jednej sekcie tejto konferencie naznačuje, umelecké vzdelávanie môže byť dobrým priestorom pre uskutočnenie procesu inklúzie. V našom príspevku sme sa snažili uchopiť túto problematiku z pohľadu liečebného pedagóga so skúsenosťami v školskom prostredí.

VYMEDZENIE CHÁPANIA INKLÚZIE

Cesta k inkluzívnemu vzdelávaniu nie je ľahká. Je to náročná a dlhá cesta. Často sa už chápanie tohto typu vzdelávania rôzni. Niektorí rozdeľujú deti na tie so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (ŠVVP) a intaktné deti. Pritom zabúdajú, že deti v hlavnom prúde vzdelávania majú oveľa širšie charakteristiky a potreby a nemusí ísť iba o deti s diagnózami, zaradenými pod formulu žiak s ŠVVP. Danz (2019) zdôrazňuje, že inklúzia neznamenať venovať pozornosť niektorým deťom („Inklusionskinder“), teda nejde o to, že určité deti sa integrujú, ale o to, aby sa dosiahlo spoločné vzdelávanie všetkých detí. Niektorí sú inklúzii naklonení, iní sú skeptickejší. A hoci existuje už aj u nás široká podpora inklúzie na filozofickej a aplikačnej úrovni, Rouse (2008), upozorňuje vo svojej práci, čo môžeme pozorovať aj u nás, že existujú určité obavy, že politiku inklúzie je ťažké implementovať, pretože učitelia nie sú dostatočne dobre pripravení a podporovaní, aby pracovali inkluzívnym spôsobom. Inklúzia vyžaduje, aby učitelia a riaditelia prevzali zodpovednosť za vytváranie škôl, v ktorých sa všetky deti môžu učiť a cítiť, že tam patria.

Stotožňujeme sa s chápaním inklúzie tak, ako ju definoval Florian (2007) na základe svojich výskumov. Sledoval, ako učitelia dokážu reagovať na rozdiely medzi deťmi, ako dokážu zahrnúť do edukačného procesu všetky deti namiesto vylučovania tých „menej schopných“, či a ako dokážu pružne reagovať na to, čo sa v triede deje? Či dokážu rozširovať svoju edukačnú ponuku tým, čo je v každodennom živote triedy bežne dostupné? Florian, Black-Hawkins (2011) píše, že splnenie tejto výzvy však predstavuje vysoký štandard pre inkluzívnu prax, pretože rozšírenie toho, čo je bežne dostupné pre všetkých žiakov, **je komplexné pedagogické úsilie**. Vyžaduje to posun v práci učiteľa vo vzdelávaní od prístupu k väčšine detí, popri ponuke deťom, ktoré majú problémy

a potrebujú niečo odlišné alebo dodatočné, smerom k bohatej vzdelávacej komunite charakterizovanej dostatočnými vzdelávacími príležitosťami pre všetky deti, aby sa mohli zúčastňovať života vo svojej triede. Učitelia často zápasia s pojmom „zahrnúť každého“ a snažia sa odolávať deterministickému premýšľaniu o schopnostiach detí v ich triedach. Stáva sa však, že deti s „individuálnymi vzdelávacími potrebami“ sú v rámci triedy marginalizované. Učitelia ich majú tendenciu izolovať, pretože si myslia, že potrebujú niečo iné. Autori (ibid.) uvádzajú skúsenosť študenta, ktorý bol súčasťou výskumu inklúzie na školách. Opisoval chlapca, ktorý mal špecifické problémy so správaním, bol násilný a musel sedieť sám v zadnom rohu. Študent ho na svojich hodinách nechal sedieť v skupine. Chlapec sa musel pripojiť k skupine a pracoval omnoho lepšie a jeho správanie sa výrazne zlepšilo. Triedna učiteľka povedala, že je nepravdepodobné, že to vydrží. Takisto Kováčová (2010) píše o inkluzívnej triede, kde sa organizuje vyučovanie tak, aby sa rešpektovali potreby každého dieťaťa. Taká trieda je priestorom, kde sa každému dieťaťu sprostredkováva to, čo práve potrebuje. Umelecké vzdelávanie má vysoký potenciál naplňovať inkluzívne ciele práve týmto spôsobom.

TVORIVOSŤ- TVORIVÉ AKTIVITY- PLATFORMA PRE INKLÚZIU

TVORIVOSŤ

Nie je to nič nové, ak napíšeme, že spoločným atribútom umeleckého vzdelávania v rámci všetkých druhov umenia, je tvorivosť. Tému tvorivosti vo výchove a vzdelávaní v širokom a ucelenom koncepte rozpracoval profesor Zelina, so svojimi spolupracovníkmi (Zelina, Zelinová 1990, 1997). Pre potreby umeleckého vzdelávania spomenieme hlavne divergentné myslenie, ako myslenie výrazne spojené s tvorivou silou človeka. Podľa Zelinu, Zelinovej (1990) zahŕňa tvorivé vnímanie, fantáziu, predstavivosť, intuíciu, originalnosť myšlienok, riešení, používanie analógií, asociácií a metafor, elaboráciu, vypracovanie detailov a i. Mnoho z týchto charakteristík je vlastných vo väčšej alebo menšej miere každému človeku. Tvorivosť vyjadruje slobodu vo vlastnom vyjadrovaní, neexistuje jediné správne riešenie a nepodriaďuje sa konkrétnemu „šablónovitému“ výkonu. Na tejto úrovni sa môžu rovnocenne stretnúť deti a dospelí, žiaci s rôznorodými charakteristikami. Z tohto hľadiska sa tvorivé aktivity, ktorých médiom je pohyb, výtvarný, dramatický, hudobný prejav môžu stávať bezpečným priestorom pre inklúziu. Pokiaľ učiteľ umeleckého predmetu obohatí niektoré svoje hodiny o inkluzívne poslanstvo so zapojením všetkých detí a upustí od dosahovania excelentného umeleckého výkonu alebo naplňovania učebnej osnovy, ktorých sú schopní len určití jedinci, dosiahne že sa všetci môžu stretnúť na jednej úrovni. Tak, ako sme mali možnosť zažiť v rámci semináru o inklúzii pre učiteľov, kde z nás lektor-učiteľ hudby, prostredníctvom tohto jedinečného média, konkrétne zborového spevu, vytvoril inkluzívne spoločenstvo. Každý účastník mal pridelenú úlohu a náš učiteľ tiež do svojej výučby zahrnul všetky kontexty tvorivej aktivity, tak ako ich budeme definovať nižšie. Horňáková (2019) píše o tzv. učiacom sa spoločenstve.

TVORIVÉ AKTIVITY

Tvorivé aktivity, kde je médiom pohyb, výtvarný, dramatický, hudobný prejav sa zrazu môžu stať platformou, kde učiteľ môže deti prirodzene spoznávať, dovoliť im spoznávať aj jeho, a kde sa tiež deti môžu poznávať

navzájom vo svojej prirodzenosti. Tvorivé aktivity predstavujú totiž prirodzený detský svet. Svet hier, rozprávok, príbehov, farieb, tónov, fantázie. Dieťa nemusí doň vstupovať, tvorivé aktivity totiž nepredstavujú žiaden predel. Nestavajú hranicu, ktorú treba prekročiť. Umožňujú dieťaťu, žiakovi ísť prirodzene ďalej a učiteľ môže vyjsť spoza katedry a stať sa členom týchto aktivít dieťaťa. Tvorivé aktivity, ktoré sa majú stať priestorom pre inklúziu si vyžadujú voľnosť, slobodu, kooperáciu, tiež rešpekt, dobrú prípravu a dostatok času. Dieťa v takejto forme vzdelávania získava radu profitov, napríklad – vedomosti, schopnosť formulovať myšlienky, pocity, túžby, možnosť spoznať lepšie seba a iných, celú radu komunikačných a kooperačných zručností, možnosť zažiť úspech (ktorý môže vyvážiť niektoré neúspechy), možnosť byť stredobodom pozornosti ostatných, byť v centre diania (iní ho zrazu môžu zažiť v inej roli), možnosť verejne prejsť svoje silné stránky, alebo naopak byť v schovaní v „dave“ v záujme ochrany svojej integrity, možnosť emočne sa odreagovať, možnosť zlepšovať koncentráciu a i. Učiteľ len potrebuje odvahu prehodnotiť svoju hodinu, pretvoriť žiakov z pasívnych vykonávateľov zadania na aktívnych, kde je každý výsledok správny a vítaný.

KONTEXTY

V rámci umeleckého vzdelávania prostredníctvom realizácie tvorivých aktivít, kde je základom umelecké médium, môže učiteľ v triede vnímať, ale aj prakticky pracovať s tromi kontextami. Prvým je v rámci vyučovania ten hlavný a síce **výchovno-vzdelávací kontext**. Každý učiteľ v rámci svojho umeleckého predmetu dokáže tento kontext naplniť už z povahy cieľa vyučovania. Je to esenciálny kontext každého učiteľa.

Venovať sa budeme ďalším dvom, s ktorými je potrebné v praxi učiteľa rátať. Jedná sa o diagnostický a terapeutický kontext. **Diagnostický kontext** umožňuje učiteľovi sledovať deti ako skupinu aj individuálne. Pokiaľ nastaví učiteľ hodinu tak, že deti môžu slobodne pracovať na zadaní, tvoriť, kooperovať, pohybovať sa a tiež učiteľ vstupuje prirodzene do ich detského priestoru a „stáva sa jedným z nich“, môže získať cenné diagnostické informácie o deťoch, aj také, ktoré by nemal ako inak zistiť (bližšie Szabová a kol. 2011). Pod **terapeutickým kontextom** v praxi učiteľa, nemyslíme terapiu v pravom slova zmysle. To nie je úlohou učiteľa. Skôr hovoríme o možnosti vnímavého pedagóga úplne prirodzene pomôcť dieťaťu, ktoré má ťažkosti v určitej oblasti, či už ide o dieťa utiahnuté, hyperaktívne, alebo príliš dominantné. Je na učiteľovi, ako podporiť takéto dieťa v rámci voľnej tvorivej aktivity, utiahnuté môže zviditeľniť, hyperaktívne viac zamestnať, príliš dominantné jemne upozorniť na potreby ostatných. Dieťa tak môže zažiť v bezpečnom prostredí korektívnu skúsenosť, ktorú môže pretransformovať do svojho reálneho života (Szabová a kol. 2015).

Z POZOROVANIA

V rámci našej dlhodobejšej výskumnej práce sme realizovali participačné pozorovanie jednej z tvorivých aktivít, ktorú sme uskutočnili na jednej veľkej bratislavskej škole na hodine výtvarnej výchovy a v čase triednickej hodiny. Išlo klasickú triedu štvrtého ročníka ZŠ. Do tejto aktivity sme zakomponovali výtvarné, dramatické a herné aktivity a cielene sme ju vytvorili pre žiakov základných škôl pre podporu inkluzívnej klímy na škole a overili v rôznych prostrediach, s rôznymi skupinami detí, ale aj dospelých (Szabová a kol. 2011). Uvedomujeme si, že nejde o umelecké vzdelávanie v pravom slova zmysle, na to ani nemáme kvalifikáciu. Skôr toto pozorovanie

ponúkame ako inšpiráciu učiteľom, že aj takýmto spôsobom sa dá na hodinu nazerať. Aktérmi tohto príbehu boli žiaci triedy, ich triedna pani učiteľka a dve liečebné pedagogičky.

Realizovali sme aktivitu s názvom Strom. V krátkosti popíšeme charakteristiku zadania. Zadanie pozostáva z viacerých čiastkových činností a úloh. Začína dramatizáciou príbehu „O mocnom listnatom strome“. Pani učiteľka čítala text a liečebná pedagogička ukazovala, čo majú deti robiť. Znázorňovali strom, vietor, rôzne zvieratá a spolu dramatizovali príbeh. Nasledovala pohybová aktivita „Dub a divá svinka“, ktorá rozprúdila náladu, uvoľnila atmosféru v triede a naladila deti na hlavnú spoločnú výtvarnú aktivitu „Kresba stromu“. Dopredu sme pripravili 5 častí baliaceho papiera. Jedna znázorňovala obrys kmeňa, ďalšie štyri časti koruny. Deti sa po vzájomnej dohode rozdelili do piatich skupín a kreslili svoju časť stromu. Nič nebolo predpísané. Deti postupovali podľa vzájomnej dohody vo svojej skupinke, podľa svojho uváženia a predstáv. Na záver sa všetky časti spojili dokopy a učiteľka ich zvýraznila a zlepila lepiacou páskou. Ďalším krokom bola výtvarná aktivita „Hniezdo“, kde mala učiteľka pripravené kruhy papiera, ktoré rozdala deťom so zadáním, „*nakresli si svoje hniezdo*“. Deti potom svoje hniezda pripevňovali na strom podľa svojho uváženia. Poslednou aktivitou bola „Hra na hniezdo“. Inštrukcia bola, že trieda sa premenila na jeden veľký strom a deti si v rámci nej mohli nájsť svoje hniezdo, miesto, kde im je dobre. Svoje hniezdo si mohli vyzdobiť, dotvoriť rôznymi 3D predmetmi, ktoré sme im dali k dispozícii. Deti veľmi radi nasledovali naše inštrukcie. Cieľom týchto jednoduchých tvorivých aktivít, okrem výtvarnej výchovy, bolo umocniť spolupatričnosť v triede, upevniť u detí schopnosť kooperácie, schopnosť pracovať v tíme, schopnosť podriaďiť sa v záujme vytvorenia spoločného diela (stromu), ale aj schopnosť rozhodovať sa sám za seba, schopnosť akceptovať inštrukcie, schopnosť plánovať a dokončiť činnosť. Učiteľka bola skôr v roli animátora a pomocníka, ustúpila z pozície experta.

Prostredníctvom tejto skúsenosti, sme mohli pozorovať všetky kontexty tejto hodiny. V rámci edukačného kontextu išlo hlavne o kresbu stromu, jeho umeleckého stvárnenia. Diagnostický kontext nám ponúkal bohatý materiál. Okrem schopnosti výtvarne znázorniť strom, sme mohli pozorovať práve rôzne mäkké zručnosti detí, tak ako sme ich vyššie opísali v celi. Aktivita priniesla aj sociometrickú informáciu, už len tým kto sa s kým spojil, naopak, kto ostal na okraji, kto kde prilepil svoje hniezdo na strome. V rámci skupiny sme mali možnosť sledovať chlapca, ktorý sa nevedel stále rozhodnúť, čo bude kresliť, behal pomedzi deti, nakúkal do iných skupín. Všetky deti sa už zhostili zadania, len tento chlapec ostával stále nerozhodný, bezradný, čo sa prejavovalo aj zvýšenou potrebou jeho pohybu po triede. S kresbou hniezda mu pomohla pani učiteľka a spoločne dosiahli výborný výsledok. Tiež v rámci skupiny, keď vytvoril s deťmi spoločný strom. Najväčší problém pre neho však nastal, keď si deti, mali vytvoriť svoje 3D hniezdo v rámci triedy. Chlapec mal problém nájsť si miesto. So svojím hniezdom nebol spokojný. Uvoľnenie nastalo, keď prišla inštrukcia, „*teraz môžete ísť niekoho navštíviť*“. Veľmi rád navštívil domček-hniezdo svojho spolužiaka, s ktorým si ho potom prepoil a utiahol sa do neho a „*našiel v ňom svoj pokoj*“. Bolo veľmi dobre pozorovateľné, ako sa dieťa z úplného zmätku na začiatku, postupne aj s podporou učiteľky, už tým že si ho všímala, dostalo do stavu spokojnosti a pohody. V rámci diagnostiky sme mohli pozorovať, že dieťa malo ťažkosti s hyperaktivitou, so zameraním svojej pozornosti, s plánovaním a dokončením svojej úlohy a samostatnosťou.

Pokiaľ sa takéto dieťa vyskytne v triede, vyžaduje si to vnímavosť a podporu učiteľa. Niekedy ide o veľmi jemné procesy alebo detaily, ktoré však v rámci inklúzie majú veľký význam. Môže sa stať, že si ich učiteľ ani nevšimne, alebo ich nepovažuje za dôležité. Pokiaľ učiteľ správne zareaguje v dynamike vyučovacej hodiny a podporí konkrétne dieťa, ktoré má ťažkosti (v našom prípade podpora učiteľky v rámci kreslenia hniezda a potom jej jednoduchá inštrukcia, „*choďte niekoho navštíviť*“), tak môže zabrániť tomu, aby bolo dieťa neúspešné. Tu niekde vidíme terapeutický kontext. Dieťa nakoniec úlohy dokončilo a na konci získalo aj pocit spolupatričnosti a uspokojenia v spoločnom domčeku, ktorý si vytvorilo so svojím spolužiakom. V ďalšej práci by bolo treba s chlapcom trénovať samostatnosť od spolupráce v malých skupinkách, kde by sa cítil bezpečne, k spolupráci vo dvojici, až po schopnosť sa samostatne rozhodovať a zvládnuť naplánovať si a dokončiť úlohu, čo by následne mohol využiť aj na iných hodinách v rámci vyučovania.

ZÁVER

Príspevok sa venoval potenciálu umeleckého vzdelávania a tvorivých aktivít na báze umeleckých médií. Objasnil výchovno-vzdelávací, diagnostický a terapeutický kontext tvorivých aktivít a uviedol príklad z pozorovania ich realizácie v jednej triede bratislavskej školy. Zdôraznil, že umelecké vzdelávanie môže byť dobrým priestorom pre uskutočnenie procesu inklúzie. Inklúziu chápe ako možnosť zapojiť do edukačného procesu všetky deti.

Hoci panuje všeobecná zhoda a chápanie, že inkluzívne vzdelávanie je proces zvyšovania účasti a znižovania vylúčenia z kultúry, komunity a učebných osnov bežných škôl, tento proces môže mať mnoho podôb a ešte vedie dlhá cesta k uchopovaniu fenoménov inklúzie a ich implementovania do praxe. Súhlasíme, že inkluzívna pedagogika sa zameriava na rozšírenie toho, čo je bežne k dispozícii ako súčasť rutinného života v triede, ako spôsob reagovania na rozdiely medzi žiakmi a nie na špecifickú individualizáciu pre niektorých. Predstavuje posun v myslení o výučbe a učení sa (Florian, Black-Hawkins, 2011).

LITERATÚRA

- [1] Danz, S. (2019): Inklusive Bildung: Solidarität und Teilhabe am eigenen Lernen lernen. *Heilpaedagogik.de*, Vol. 34, No. 4, 13-20.
- [2] Florian, L. (2007): Reimagining special education, In: *The Sage handbook of special education*. London Sage, London, 7–20.
- [3] Florian, L., Black-Hawkins K. (2011): Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, Vol. 37, No.5, 813-828.
- [4] Horňáková, M. (2019): Školská trieda ako učiace sa spoločenstvo. Dostupné na <https://inklukoalicia.sk/skolska-trieda-ako-uciace-sa-spolocenstvo/> (20. 1. 2020).
- [5] Jursová Zacharová, Z., Lemešová, M., Miškolci, J., Cabanová, K., Horváthová, Ľ., Sokolová, L. (2019): Postoje, inklúzia a predsudky v slovenských školách. Univerzita Komenského v Bratislave, Bratislava.

- [6] Kováčová, B. (2010): Inkluzívny proces v materských školách. Začlenenie dieťaťan s odlišnosťami do prostredia inkluzívnej materskej školy. Liturgica, Bratislava.
- [7] Rouse, M. (2008): Developing Inclusive Practise : A Role for Teachers and Teacher Education. Dostupné na <https://www.abdn.ac.uk/education/research/eitn/journal/46/> (20. 10. 2019).
- [8] Szabová, M., Vodičková, B., Stupková, M. (2011): *Dieťa v centre pozornosti. Tvorivé aktivity na rozvoj osobnosti dieťaťa, formovanie a upevňovanie vzťahov medzi učiteľom a deťmi*. Raabe, Bratislava.
- [9] Szabová, M., Stupková, M., Vodičková, B. (2015): Ostrovy. In: *Společný prostor/Common space 2015*, diel 5, Univerzita Palackého Olomouc, Česká republika, 413-429.
- [10] Vodičková (2020): Inklúzia očami praxe v materskej škole. In: *Dieťa v ohrození: „...aby pomoc deťom prišla včas!“*, Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie v Bratislave, Slovenská republika, 85-93.
- [11] Zelina, M., Zelinová, M. (1990): *Rozvoj tvorivosti i detí a mládeže*. SPN, Bratislava.
- [12] Zelinová, M., Zelina, M. (1997): *Tvorivý učiteľ. Osobnosť a práca tvorivého učiteľa v systéme tvorivo – humanistickej výchovy*. Metodické centrum, Bratislava.

KONTAKTNÉ INFORMÁCIE AUTORA:

Mgr. Barbora Vodičková, PhD.

Katedra liečebnej pedagogiky

Šoltésovej 4, 813 34 Bratislava, Slovenská republika

Kontakty: 0918 322 799, vodickova@fedu.uniba.sk

PREVENCIA V PROSTREDÍ ŠKOLY: INOVATÍVNY PROJEKT TANCOM PROTI DROGÁM

*PREVENTION IN THE SCHOOL ENVIRONMENT: INNOVATIVE PROJECT DANCE
AGAINST DRUGS*

PETRA DZURMANOVÁ

Abstrakt: Predložený príspevok popisuje preventívny program Tancom proti drogám, ktorý netradičnou formou, a to prostredníctvom tanca mal za úlohu sprostredkovať žiakom informácie o škodlivosti návykových látok, hlavne alkoholu a marihuany.

Kľúčové slová: prevencia, program, umenie.

Abstract: The presented contribution describes the prevention programme Dance against drugs, which by untraditional form that is through the dance, was supposed to mediate the information about harmful effects of addictive drugs to pupils, especially those related to alcohol and marihuana.

Key words: prevention, programme, art.

VSTUP DO PROBLEMATIKY

Prevencia drogových závislostí má nezastupiteľné miesto v celospoločenskej ochrane pred nežiadúcim rizikovým správaním detí a mládeže. Cieľom predkladaného príspevku je popísať kreatívny, inovatívny projekt „Tancom proti drogám“, na ktorého realizácii sme sa prostredníctvom Súkromného centra voľného času v Banskej Bystrici podieľali. Tanec vnímame ako formu umenia, ktoré Kováčová et al. (2019) podporujú k využívaniu rôznych foriem prezentácie, kde aktér/aktéri zužitkujú živé predvádzanie/prehrávanie/stváranie konkrétnej situácie (udalosti, problému, zážitku) s integráciou do prostredia v konkrétnom čase a na konkrétnom mieste. Človek bez ohľadu na vek, skúsenosti je v danom priestore tvorom kreatívnym a akčným.

PREVENCIA AKO ZÁKLAD PRI PODPORE A POMOCI ČLOVEKU

V najvšeobecnejšej rovine môžeme prevenciu definovať ako „ochranu, predchádzanie, opatrenie na predchádzanie nežiadúcim javom, nehodám, úrazom, ochoreniam“ (Hartl, Hartlová, 2010, s. 440). Pojem prevencia zahŕňa všetky opatrenia smerujúce k predchádzaniu a minimalizovaniu javov spojených s rizikovým správaním a jeho dôsledkami (Čech, 2012). Vo všeobecnosti sa prevencia klasifikuje na primárnu, sekundárnu a terciárnu. Dôležitým článkom v oblasti prevencie je i sociálna práca. Ako uvádza Vavrinčíková (2009) sociálni pracovníci sa na odbornej úrovni sústreďujú na prácu s populáciou v norme (realizujú aktivity primárnej prevencie), tiež poskytujú kvalifikované služby v oblasti práce s rizikovou skupinou ako i služby zamerané na

znižovanie škôd spojených s užívaním návykových látok (harm reduction služby). Sociálni pracovníci realizujú všetky typy prevencie – od primárnej po terciárnu.

Z celospoločenského hľadiska je významným dokumentom Národná protidrogová stratégia Slovenskej republiky na obdobie rokov 2013 – 2020 (2013). V oblasti prevencie je jedným z cieľov tejto stratégie zamerať sa na rizikové vývinové obdobia, v ktorých sa začínajú užívať psychoaktívne látky. Ďalším cieľom je zlepšiť dostupnosť a účinnosť preventívnych programov a zvýšiť informovanosť o rizikách spojených s užívaním nelegálnych drog a iných psychoaktívnych látok a súvisiacich dôsledkoch.

Primárna prevencia závislostí sa týka udržania a podpory zdravia a je zameraná na zdravú populáciu a na ich motiváciu k plnohodnotnému životu. Prioritou je práca najmä s deťmi a mládežou (Heller, 1996). Z celospoločenského hľadiska by primárnej prevencii mala byť venovaná najväčšia pozornosť, mala by spĺňať podstatu imunizácie, t. z. ochrany jedinca i ohrozených skupín pred negatívnymi vplyvmi a dopadmi rizikového správania. Ochrana by sa však nemala týkať izolácie jedinca a zabráneniu jeho kontaktu s nežiadúcim podnetom, ale výchovno-preventívnu a intervenčnú prácu, ktorá by sa mala podieľať u jedinca na formovaní správnych postojov a potrebných kompetencií a znalostí, vďaka ktorým bude schopný žiť v spoločnosti, kde sa rizikové správanie a javy vyskytujú a bude schopný ich rozpoznať a nenechá sa nimi ovplyvniť (Čech, 2012).

Cieľom primárnej prevencie je odradenie od prvého užitia drogy, príp. čo najďalej odložiť prvý kontakt s ňou. Preventívne aktivity sa môžu sústrediť na celú populáciu (napr. využívanie masmédií vo vzdelávaní širokej verejnosti), alebo na menšie skupiny (napr. preventívne programy v školách). Preventívne aktivity v školách by mali byť súčasťou výchovno-vzdelávacieho procesu v rámci hodín s výchovným zameraním (etická výchova, občianska výchova).

Dôležitým článkom primárnej prevencie v školskom prostredí je koordinátor prevencie, ktorý patrí k odborným zamestnancom špecialistom (Zákon NR SR č. 317/2009 o pedagogických a odborných zamestnancoch). Dulovics (2014) realizoval výskum, ktorý sa zameriaval na pôsobnosť a úlohy koordinátorov prevencie v oblasti prevencie v školskom prostredí. Výskumnú vzorku tvorilo 347 koordinátorov prevencie a výskum bol realizovaný v rokoch 2012 – 2013. Z výskumu vyplýva, že k najfrekvencovanejším aktivitám koordinátorov prevencie patrí (zoradené od najčastejšej): realizácia preventívnych aktivít (75,4%), spolupráca v intenciách preventívneho pôsobenia s pedagogickým a odbornými zamestnancami (62,3%), koordinácia spolupráce školy s inými zariadeniami (62,0%), poskytovanie poradenstva žiakom s problémovým správaním (47,3%), venovanie zvýšenej pozornosti žiakom zo sociálne znevýhodneného prostredia (41,8%), riešenie deviantných foriem správania (26,2%) a peer programy (21,0%). Respondenti uviedli, že podstatná časť prevencie je implementovaná počas vyučovania. Citovaný autor upozorňuje, že takmer polovica koordinátorov prevencie poskytuje poradenstvo žiakom, čo by podľa neho malo spadať do pôsobnosti odborníkov – sociálnych pedagógov, ktorí sú erudovaní pre poskytovanie sociálne-výchovného pôsobenia žiakom (rovnaký názor má i na problém „riešenia deviantných foriem správania“). Autor ďalej zisťoval, aké formy prevencie sú v oslovených školách najčastejšie. Koordinátori prevencie uviedli, že najčastejšie využívanou formou prevencie sú „príležitostné podujatia“ (napr. športové dni, dni boja proti fajčeniu a pod.), ďalej to bola prevencia „prostredníctvom

vyučovania“, nasledovali „besedy s odborníkmi“, „záujmová činnosť žiakov“, prednášky a projekty preventívnej práce. Citovaný autor upozorňuje na nízku realizáciu kontinuálnych preventívnych programov v školskom prostredí, v rámci ktorých sú organizované v priemere v každej šiestej základnej škole. Vo všeobecnosti je známe, že preventívne pôsobenie by malo byť komplexné, systematické a dlhodobé a zastrešené koordinovanou spoluprácou viacerých odborníkov.

PREVENTÍVNE PROGRAMY REALIZOVANÉ NA ZÁKLADNÝCH ŠKOLÁCH

Preventívne programy sú realizované predovšetkým v školskom prostredí a sú koncipované s ohľadom na charakteristiku cieľovej skupiny, rizikovosť vrstovnického prostredia či regiónu (Skácelová, 2014). Ako zdôrazňuje Račková (2007) preventívne programy neplnia len samoučelnú úlohu informovať a varovať pred nebezpečenstvom drog. Vo svojom zábere sa pokúšajú ovplyvňovať behaviorálne charakteristiky oslovenej skupiny, v zmysle podpory zdravia, prosociálnej orientácie jedinca, kvality života bez konzumácie drog a zlepšenia životných situácií. Objavujú sa vo fáze, keď jedinec ešte nemá problém s konzumáciou drog.

Opodstatnenosť školských programov prevencie spočíva podľa Vaňovej (2012), okrem iného, v možnosti pôsobiť na veľký počet detí a to vo veku, kedy sa formujú postoje voči danému správaniu a je možné ich ovplyvniť. Podľa Škodáčka (1999) by mala byť cieľom prevencie tzv. „senzitivizácia“ detí a mládeže na problematiku psychoaktívnych látok. Účelné je dosiahnuť, aby boli deti a dospievajúci opatrnejší a neskúšali s drogou experimentovať. Ako citovaný autor dodáva, deti rešpektujú authority predovšetkým v 10 až 11 rokoch, osvetu a prevenciu je však potrebné začať už od 8 – 9 rokov. Pri riešení problematiky užívania návykových látok adolescentmi je najväčším problémom čo najširšia zmena postojov a uvedomenie si problémov, ktoré sa týkajú závislosti. To vyžaduje permanentné vytváranie preventívnych programov, prostredníctvom ktorých dôjde k informovaniu spoločnosti, zdravotníckych pracovníkov, školy, žiakov a študentov i rodičov.

V rámci banskobystrického kraja sa realizoval unikátny projekt **„Tancom proti drogám“**, ktorý inovatívnou formou prezentuje žiakom nástrahy a nebezpečenstvá týkajúce sa rôznych druhov rizikového správania. Prvýkrát bol tento projekt realizovaný v roku 2012, naposledy v roku 2015. Určitým mottom tohto projektu bolo *netradičnou, inovatívnou a kreatívnou formou, prostredníctvom tanca sprostredkovať žiakom informácie o škodlivosti návykových látok*.

Projekt bol realizovaný Krajským riaditeľstvom Policajného zboru v Banskej Bystrici v spolupráci so Súkromným centrom voľného času v Banskej Bystrici a tanečnou školou K-Dance. Na projekte participovali aj študenti Pedagogickej fakulty Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici, ktorí k problematike vytvorili plagáty a svojou aktívnou účasťou podporovali preventívne úsilie všetkých zúčastnených zložiek.

Prvý ročník preventívneho projektu sa realizoval v roku 2012 v dňoch 23. – 27. apríla. Cieľom preventívneho programu bolo ukázať deťom možnosti zmysluplného využitia voľného času. Informácie sprostredkované cez záujmovú činnosť – tanec, tak mali možnosť padnúť na úrodnú pôdu a osloviť kategóriu žiakov, ktorí sú práve vo veku, keď si formujú svoje životné postoje a názory. Hovorené slovo sa prelínalo s tanečnými číslami, ktoré scénicky korešpondovali s preberanou témou. Tanec bol volený v štýle hip-hop, break a disco, ktorý je pre

vybranú vekovú kategóriu žiakov najzaujímavejší a najpútavejší. Do preventívneho projektu sa zapojilo 10 banskobystrických škôl.

Cieľom preventívneho programu Tancom proti drogám v roku 2013, ktorý sa konal v dňoch 23. – 25. apríla a 29. – 30. apríla, bolo netradičnou, inovatívnou formou, prostredníctvom tanca sprostredkovať žiakom informácie o škodlivosti návykových látok, hlavne alkoholu a marihuany. Projekt sa realizoval na 12 banskobystrických školách (Tlačová správa, 2013).

Počas stretnutí s deťmi sa pozornosť zameriavala na konkrétne prípady, ktoré sa odohrali v meste Banská Bystrica, a v ktorých pod vplyvom návykových látok došlo k spáchaniu závažnej trestnej činnosti. Jednotlivé vystúpenia boli prostredníctvom audiovizuálnej techniky doplnené aj o vyjadrenia odborníkov a o anketu realizovanú so žiakmi základnej školy. Príbehy a zábery z reálneho života mali cielene osloviť vybranú vekovú skupinu žiakov a poskytnúť im priestor na zamyslenie, ako i priestor na prehodnotenie svojich postojov a názorov (Tlačová správa, 2013).

Ďalší ročník preventívneho projektu „Tancom proti drogám“ v roku 2014 niesol podtitul „Nečetuť, poď tancovať“. Realizoval sa v termínoch 23. - 25. apríla a 30. apríla 2014. Bol realizovaný Krajským riaditeľstvom Policajného zboru v Banskej Bystrici v spolupráci so Súkromným centrom voľného času v Banskej Bystrici, tanečnou školou K-Dance, Stredoslovenským osvetovým strediskom Banská Bystrica a Pedagogickou fakultou Univerzity Mateja Bela. Obsahovo bol zameraný na problematiku využívania moderných technológií, predovšetkým internetu a s tým spojeným rizikovým správaním na internete. Snahou všetkým zúčastnených zložiek bolo poukázať na hlavné ohrozenia vo virtuálnom priestore a spôsoby, ako sa pred nimi chrániť. Projekt bol realizovaný formou tanca a hovoreného slova zo stany polície. Do projektu sa v roku 2014 zapojilo jedenásť banskobystrických škôl (Tlačová správa, 2014).

Vyššie spomínané 3 ročníky preventívneho projektu sa sústredili na žiakov 6. až 9. ročníka základných škôl.

Naposledy realizovaný preventívny projekt v roku 2015 sa sústredil na mladšiu vekovú skupinu žiakov 3. až 5. ročníka základných škôl. Bol realizovaný v termínoch 21. – 28. apríla 2015. Dôvodom oslovenia tejto vekovej skupiny bol fakt, že sa už vo svojom dosť skorom veku dostávajú do styku s drogami. Mali by však porozumieť dôsledkom, ktoré z ich činov môžu plynúť. Projekt sa realizoval formou *interaktívnej prezentácie, animovaného príbehu, ktorého hlavné postavy boli vo veku publika či pracovným zošitom, ktorý bol školám darovaný ako poďakovanie za spoluprácu*. Cieľom projektu bolo pomôcť žiakom osvojiť si zdravý životný štýl a pozitívnu orientáciu, účelne využívať voľný čas, poskytnúť informácie o príčinách závislosti a dôsledkoch užívania drog. Moderné spracovanie, dynamické prelínanie tém, hovoreného slova s tancom a prezentácie s *animáciou do jednotného celku poskytol žiakom priestor na zamyslenie a prehodnotenie svojich postojov, názorov*, čo vytvára z projektu jedinečnú formu výučby. Do projektu sa zapojilo 11 základných škôl (Tlačová správa, 2015).

EFEKTÍVNOSŤ PREVENIE

V súčasnosti vystupuje stále viac do popredia požiadavka na vedecké overovanie efektívnosti primárnych programov prevencie. Je to z toho dôvodu, aby sa zabránilo financovaniu programov, ktoré nepreukazujú

zodpovedajúci efekt a naopak, aby boli podporované programy, ktoré efekt vykazujú (Miovská, Miovský, Václavková, 2008). Sledovanie efektívnosti programov prevencie užívania návykových látok prebieha prostredníctvom skúmania behaviorálnych ukazovateľov spojených s cieľmi programov, medzi ktoré patrí: zamedzenie iniciácií užívania návykových látok, prechodu z fázy experimentovania do fázy pravidelného užívania návykových látok a redukovanie užívania návykových látok (Cuijpers, 2003, In Berinšterová, Orosová, 2014). K ďalším sledovaným premenným, prostredníctvom ktorých sa analyzuje efektívnosť programov patria vedomosti, názory, postoje a spôsobilosti súvisiace s užívaním návykovým látok (Miovský, Šťastná, 2012).

Ako podotýkajú autori Stacy, Bentler a Flay (1994) preventívne aktivity, ktoré poskytujú informácie napr. o škodlivých následkoch fajčenia, o nebezpečnosti jazdy pod vplyvom alkoholu a pod. sa implicitne alebo explicitne pokúšajú zmeniť správanie jedinca prostredníctvom zmeny jeho postoja. Je preto dôležité, aby sa zisťovala efektívnosť jednotlivých preventívnych programov na zmenu postoja a správania. V súvislosti so zmenou postojov k drogám zdôrazňujú Verešová a Sollár (2005) dlhodobosť aplikácie preventívnych intervencií. Dlhodobosť sa podieľa na zmene postoja k drogám v smere k posilneniu konzistencie protidrogového nekonzumentského postoja alebo posunu v smere nesúrodnej zmeny od prodrogového konzumentského postoja k žiadúcemu konzistentnému nekonzumentskému postoju. Ak sa v rámci prevencie zvýši konzistentnosť postoja v jeho troch zložkách, potom je možné s väčšou pravdepodobnosťou očakávať dlhodobú efektívnosť zámerného preventívneho pôsobenia vzhľadom na reálne drogové správanie. Významným faktorom, ktorý determinuje zvýšenie spojitosti všetkých postojových zložiek ako i všetky zmeny v jednotlivých postojových zložkách, je správny výber metód a prístupov, ktoré sú v zámernom pôsobení aplikované na deti a mládež a tiež odborná príprava realizátora preventívnych intervencií. Vysoko štatisticky významný je faktor dlhodobosti, teda trvania preventívnej intervencie. Efektívne sa ukázalo prepojenie troch prístupov – informačného, afektívneho a nácviku zručností a spôsobilostí.

ZÁVER

Ako bolo zistené vo viacerých výskumoch (napr. Stacy, Bentler a Flay, 1994; Simons, Carey, 2000; Verešová, 2003; Roek et al., 2010; Dzurmanová, Kovalčíková, 2019) postoje k návykovým látkam predikujú ich konzumáciu, preto je dôležitá ich zmena v žiaducom protidrogovom smere. K tomu, aby bola dosiahnutá dlhodobá a konštantná zmena postojov v smere k nekonzumentskému protidrogovému postoju navrhujeme realizovať dlhodobé preventívne aktivity v rizikovom období detstva a dospelovania, na realizácii ktorých by mal participovať multidisciplinárny tím odborníkov z relevantných oblastí (koordinátor prevencie, výchovný poradca, školský psychológ, školský sociálny pracovník). Koncepčný rámec preventívnych programov by mal obsahovať časť venovanú informatizácii o danej problematike (prednášky, semináre), afektívnu zložku (emócie vyvolané napríklad tancom, kresbou, príp. využiť skupinovú dynamiku v rámci práce so skupinou) a časť venovanú kultivácii sociálnych zručností detí a dospelujúcich.

LITERATÚRA

- [1] BERINŠTEROVÁ, M. OROSOVÁ, O. The effectiveness of universal prevention programs of substance use among primary school students. In *Individual and Society*, 2014, Vol. 17, No. 1.
- [2] ČECH, T. Prevence. In MIOVSKÝ, M. a kol. Výkladový slovník základních pojmů školské prevence rizikového chování. Praha : Univerzita Karlova v Praze, 2012. ISBN 978-80-8725-89-7. s. 107 – 112.
- [3] DULOVICS, M. Úlohy koordinátorov prevencie a sociálno-patologických javov v škole – analýza empirických zistení. In *Prevencia*, 2014, č. 3, s. 3 – 10.
- [4] DZURMANOVÁ, P., KOVALČÍKOVÁ, N. Modifikácia postojov žiakov základných škôl k vybraným návykovým látkam po absolvovaní preventívneho programu. In *Pedagogická revue*, Roč. 66, č. 4, 2019, s. 61-76.
- [5] HARTL, P., HARTLOVÁ, H. Velký psychologický slovník. Praha : Portál, 2010. 800 s. ISBN 978-80-7367-686-5.
- [6] HELLER, J. Závislost známá neznámá. Praha : Grada, 1996. 168 s. ISBN 80-7169-277-8.
- [7] KOVÁČOVÁ, B., ; HNATOVÁ, E., BARTKO, M. Akčné umenie v živote človeka. In: *Expresívne terapie vo vedách o človeku 2019* [elektronický dokument] : konferenčný zborník. Ružomberok (Slovensko) : Katolícka univerzita v Ružomberku. VERBUM - vydavateľstvo KU, 2019. – ISBN 978-80-561-0701-0, s. 125-131 [CD-ROM]
- [8] MIOVSKÁ, L., MIOVSKÝ, M., VÁCLAVKOVÁ, B. Přehled hlavních výsledku kvaziexperimentální evaluační studie komunitního programu primární prevence. Praha : Prev-centrum, Praha, 2008. 35 s.
- [9] MIOVSKÝ, M., ŠŤASTNÁ, L. Evaluace preventivních programů a intervencí. In MIOVSKÝ, M. a kol. Výkladový slovník základních pojmů školské prevence rizikového chování. Praha : Univerzita Karlova v Praze, 2012. ISBN 978-80-8725-89-7. s. 39 – 44.
- [10] Národná protidrogová stratégia Slovenskej republiky na obdobie rokov 2013 – 2020. (2013). [online]. [cit. 2015-11-15]. Dostupné na internete:
<http://www.infodrogy.sk/indexAction.cfm?module=Library&action=GetFile&DocumentID=1043>
- [11] RAČKOVÁ, M. Čo je a čo nie je prevencia. In *Prevencia v učiacom sa prostredí*. [online]. [cit. 2015-11-13]. Dostupné na internete:
<http://www.mcpo.sk/downloads/Publikacie/Ostatne/OSZAV200801.pdf#page=74>.
- [12] ROEK, A. E., et al. The unique contribution of attitudes toward non-alcoholic drinks to the prediction of adolescents' and young adults' alcohol consumption. In *Addictive Behaviors* Vol. 35, p. 651–654. [online]. [cit 2015-11-01]. Dostupné na internete: <<http://devpsychopathology.ru.nl/wp-content/uploads/2012/12/2010-The-unique-contribution-of-attitudes.pdf> >.

- [13] SIMONS, J., CAREY, K. B. Attitudes toward marijuana use and drug-free experience: Relationships with behavior. In ScienceDirect.com. [abstract]. [online]. [cit 2015-11-01]. Dostupné na internete: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0306460399000167>>.
- [14] SKÁČELOVÁ, I. Metody v primárni prevenci. In MIOVSKÝ, M. a kol. Výkladový slovník základných pojmov školskej prevence rizikového chováni. Praha : Univerzita Karlova v Praze, 2012. ISBN 978-80-8725-89-7. s. 93 – 99.
- [15] STACY, A. W., BENTLER, P., M., FLAY, B. R. Attitudes and Health Behavior in Diverse Populations: Drunk Driving, Alcohol Use, Binge Eating, Marijuana Use, and Cigarette Use. In Health Psychology, 1994, Vol. 13, No. 1, p. 73-85. [online]. [cit 2015-11-02]. Dostupné na internete:
- [16] ŠKODÁČEK, I. Toxikomácia detí a mladistvých na Slovensku. Bratislava : SAP, 1999. 244 s. ISBN 80-88908-40-X.
- [17] Tlačová správa – Preventívny projekt „Tancom proti drogám“. 2012. Mjr. PhDr. M. FALTÁNIOVÁ – hovorkyňa. Krajské riaditeľstvo Policajného zboru v Banskej Bystrici.
- [18] Tlačová správa – Preventívny projekt „Tancom proti drogám“. 2013. Mjr. PhDr. M. FALTÁNIOVÁ – hovorkyňa. Krajské riaditeľstvo Policajného zboru v Banskej Bystrici.
- [19] Tlačová správa – Preventívny projekt „Tancom proti drogám“. 2014. Mjr. PhDr. M. FALTÁNIOVÁ – hovorkyňa. Krajské riaditeľstvo Policajného zboru v Banskej Bystrici.
- [20] Tlačová správa – Preventívny projekt „Tancom proti drogám“. 2015. Mjr. PhDr. M. FALTÁNIOVÁ – hovorkyňa. Krajské riaditeľstvo Policajného zboru v Banskej Bystrici.
- [21] VAŇOVÁ, M. Európsky program prevencie užívania drog – „Unplugged“. In OROSOVÁ, O. – JANOVSÁ, A. – KOPUNIČOVÁ, V. – VAŇOVÁ, M. Základy prevencie užívania drog a problematického používania internetu v školskej praxi. Košice: Equilibria, 2012. ISBN 978-80-7097-964-8.
- [22] VAVRINČÍKOVÁ, L. Rodina a užívanie drog z pohľadu sociálnej práce. In BROZMANOVÁ-GREGOROVÁ, HUDECOVÁ, A. 2009. Sociálna práca s rodinou. Banská Bystrica : Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, 2009. ISBN 978-80-8083-845-4. s. 197 – 207.
- [23] VEREŠOVÁ, M. Kvalita a účinnosť preventívnych intervencií v kontexte zmien postojov. In Mládež a spoločnosť, 2003, roč. 9, č. 3, s. 31 - 53.
- [24] VEREŠOVÁ, M., SOLLÁR, T. Vplyv preventívnej intervencie na zmenu konzistentnosti postoja k drogám u budúcich pomáhajúcich pracovníkov. In Sociálna práca a zdravotníctvo, 2005, č. 1, s. 51 - 60.
- [25] Zákon NR SR č. 317/2009 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch

KONTAKTNÁ ADRESA AUTORKY:

PhDr. Petra Dzurmanová

Trnavská univerzita v Trnave, Fakulta zdravotníctva a sociálnej práce

Univerzitné námestie 1, Trnava, Slovenská republika

email: petra.dzurmanova@centrum.sk

SYNERGIA: TELO – POHYB – PRIESTOR

*SYNERGY: BODY – MOVEMENT – SPACE*³⁵

BARBORA KOVÁČOVÁ

Abstrakt: Príspevok má ambíciu predstaviť akčné umenie prostredníctvom fotografií, ktoré sú zapracované do koláží aktérmi stretnutí. Ide o skupinovú akciu s mladými ľuďmi bez výtvarného vzdelania realizovanú v mestskom prostredí. Samotná akcia začala podnetom (slovom), ktorej jednotlivé fázy sú zachytené prostredníctvom snímok a zároveň ich kolážou sa vytvára celok. Pohyb, ktorý je súčasťou činnosti aktéra je pretvorený priestor, čo predstavuje výsledok synergie spomenutej triády. Počas akcie možno hovoriť o spolupráci tela, pohybu a priestoru cez aktérovo vyjadrenie sa s možnosťou odkryvania možností v prehrávaní životného príbehu.

Kľúčové slová: Akčné umenie. Fotografia. Koláž. Skupinovú akcia.

Abstract: The article has the ambition to present action art through photographs, which are incorporated into collages by the participants of the meetings. It is a group event with young people without art training realized in an urban environment. The action itself began with a stimulus (word), the individual phases of which are captured through images and at the same time they create a whole in their collage. Movement, which is part of the actor's activity, is a transformation of the space, which is the result of the synergy of the mentioned triad. During the action, we can talk about the cooperation of the body, movement and space (through expression with the possibility of pre-shaping and discovering the possibilities of the action).

Key words: Action art. The photo. Collage. Group action.

... UMENIE, UMELEC, AKCIA

Heilig et al. (2010) tvrdia, že práve umenie je tým, ktoré umožňuje každému (autorovi, či divákovi) rozvíjať sebaujedenie, tvorivosť a schopnosti empatie. Samotný vstup do umeleckého procesu, ktorý Eisner (2002) popisuje ako zapojenie sa do umenia, posilňuje kognitívne schopnosti, ktoré vo vzájomnej súčinnosti stimulujú kritické myslenie a výsledky v prostredí školy (napomáhajú učeniu a dosiahnutie úspechov v škole, v práci, v živote). Aj z toho dôvodu je nevyhnutné nazerať na umenie ako proces (por. McWilliams, 2009). A práve umenie môže človeka prekvapiť tým, že nepotvrdí naše očakávania a zároveň nebude vyžadovať novú štruktúru v súvislosti s tvorbou, či vyjadrením sa. Ďalej McWilliams (2009) tvrdí, že umelecké dielo môže zobrazovať vlastnú fiktívnu realitu, ktorej územie je najzrozumiteľnejšie pre samotného tvorcu. Dielo, najmä vizuálne, možno považovať za hmatateľný materiál, v ktorom je zachytená umelcova mapa z pohľadu jeho vnímania, reflexie, či autentického vyjadrenia sa.

³⁵ Príspevok je parciálnym výstupom z projektu KEGA 002KU-4/2019 *Stelesnená skúsenosť s využitím art action*.

Euringer-Bátorová (2011) tvrdí, že v akčnom umení sa s obľubou využívala fotoperformancia, keď autor necháva svoju činnosť zachytávať s fotoaparátom (ibidem, s. 104). Táto je potom divákovi dostupná na formou čierno-bielých snímok (konkrétne na Slovensku sú to umelci ako Popovič, Kolleer, Bartoš, Želibská, Kern, ibidem, s. 104).



Fotografia 1

Život

Predmetná fotografia je výsekom v súvislosti so zobrazením života mladého človeka (jej vnímanie s radostnými i trnistými udalosťami)

Akčné umenie v kontexte daného príspevku má snahu predstaviť možné vnímanie synergie telo – pohyb – priestor s prepojením na životný príbeh s využitím zobrazenia na fotografiách. Životný príbeh je koncipovaný z udalostí, ktoré sú súčasťou sledu fotografií nesúcich v sebe konkrétnu informáciu (fotoperformancia). Podľa Atkinsona je životný príbeh práve tým, ktorý je prerozprávaný pomerne obširne a jeho účastník je otvorený voči poslucháčovi (Škvaříček et al., 2007). Mnohí účastníci v procese akčnosti sa cez autenticitu príbehu naučia to, čo im nikto iný nepovie a neukáže. Pravdepodobne z toho dôvodu sú príbehy dospelých z ich detstva zaujímavými pre čoraz mladšiu deti. Preto aj práca s príbehom integrovaná ako jedna z možných súčastí v rámci akčného umenia je zaujímavým motívom k otvoreniu akcie, ktorá následne otvára ďalšie a ďalšie.

V akčnom umení je možné vnímať telo (v zmysle vnímania telesnej integrity), ktoré existuje a pohybuje sa v rôznorodo charakteristickom v priestore. Telo, pohyb a priestor je možné vnímať ako izolované pojmy, ktoré sa menia z izolovaných na synergické. Ak operujeme s pojmom pohyb, je potrebné upozorniť, že skôr ako pohyb tanečný, máme na mysli pohyb, ktorý má aj vizuálny motív. Nakoľko akčné umenie možno primárne považovať za vizuálne umenie, v ktorom sa využíva na vytvorenie/dotvorenie dojmu akcie v priestore bežných prvkov. Pohyb môže byť súčasťou jednej položky v rámci kompozície, alebo sa dotýka celej kompozície. S akýmkoľvek pohybom priestor (o)žije. Zároveň je potrebné upozorniť, že priestor je premenlivý a jedinečný. Účastníci sa v priestore stretávajú tvárou v tvár v určitom čase a po dobu samotnej akcie. Každý z účastníkov reaguje odlišným

spôsobom na priestor, čím vzniká rôznorodosť akcie a reakcie. Činnosť aktéra v priestore vyžaduje určité priestorové skúsenosti súvisiace aj s vlastnosťami priestorových prvkov, či objektov. Poznať význam použitia prvku/objektu v práve vytvorenom vizuálno-akčnom obraze je nanajvýš zaujímavé. Pohybom, ktorý je súčasťou činnosti aktéra je pretvorený priestor, čo predstavuje výsledok synergie spomenutej triády (telo – pohyb – priestor).

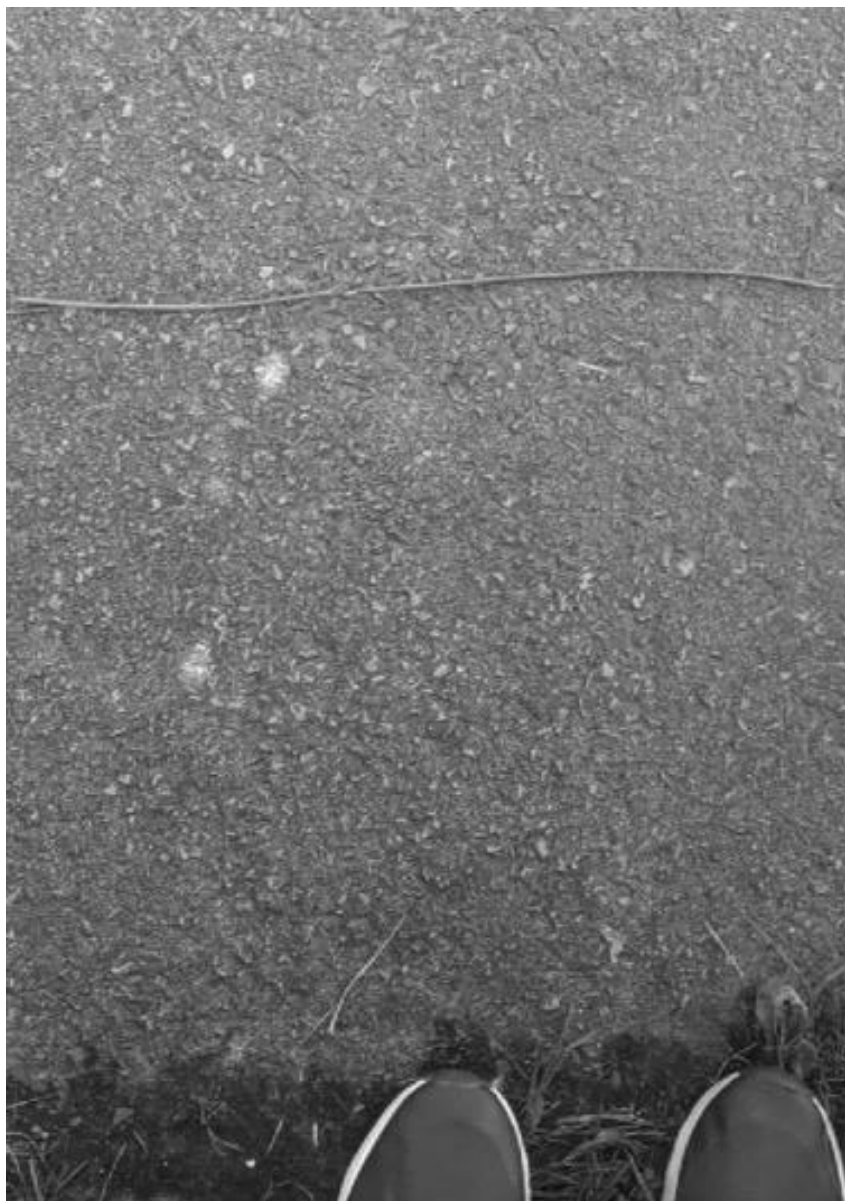
Účastník v akcii vníma, interpretuje a snaží sa porozumieť telu v rámci prostredia, ktoré kreuje a prispôsobuje svojím konaním. Súčasťou akčného umenia je telo a fyzická prítomnosť účastníka, aktéra samotného diela. Ide o zdôraznenie procesuálnosti, ktorá je zachytená v obrazoch, v jednotlivých sekvenciách. Obrazy, sekvencie je možné zachytiť ako už bolo spomenuté prostredníctvom konkrétneho média – fotografie. Zároveň nachádzame aj tvrdenia, kde je zdôrazňované, že aktér je dôležitejší ako samotný výtvor. K danému tvrdeniu sa vyjadrujú Anorson a Jobertová (2011), ktorí popisujú aktéra (umelca) vystupujúceho spoza plátna. Plátnom sa stáva priestor tvorby. Aktér takto prezentuje svoje konanie (akciu) ako umelecké dielo práve na danom plátne. Práve akcia nahrádza hmatateľný produkt, ktorý by bolo možné kúpiť alebo predať (pozri Anorson a Jobertová, 2011).

FOTOGRAFIA NA ZACHYTENIE AKCIE

V minulosti, keď neboli dostupné fotografie, ľudia zaznamenávali udalosti prostredníctvom písomných dokumentov, či samotným kresebným/výtvarným zobrazením. Práve fotografia umožnila ľuďom zdokumentovať významné udalosti s vyššou presnosťou ako akékoľvek iné médium.

Účastník v akcii vníma, interpretuje a snaží sa porozumieť telu v rámci prostredia, ktoré kreuje a prispôsobuje svojím konaním. Súčasťou akčného umenia je okrem tela aj fyzická prítomnosť účastníka, aktéra samotného diela. Ide o zdôraznenie procesuálnosti, ktorá je zachytená v obrazoch, v jednotlivých sekvenciách. Obrazy, sekvencie je možné zachytiť aj prostredníctvom konkrétneho média – fotografie.

Szarkowski predstavuje *fotografiu ako samostatnú entitu s vlastnou identitou a významom* (por. McWilliams, 2009, s. 25). Fotografia nie je len dokladom v rôznych expozíciách, ktorá zobrazuje rôznorodé situácie a udalosti, ale v súčasnej realite môže byť mnohostranne využitá a zároveň aj rôznorodo prežívaná. Táto skutočnosť bolo podnetom k tomu, aby bola využitá v rámci akčných modelov s mladými ľuďmi. Samotné snímky boli vytvárané skupinou vtedy, keď pociťovali ukončenie samotnej časti s očakávaním ďalšieho podnetu. Realita sa tak zmení na obraz, ktorý je „naporcovaný do častí“ a jeho zoskupením je vytvorený celok. Baudrillard tvrdí, že fotografia namiesto poskytovania objektívneho pohľadu na svet (ako by človek predpokladal), v skutočnosti poskytuje úplne neobjektívny svet (King, 1998). Predstavuje obraz ako krátky segment reality, v ktorej je typické znehybnenie reality, nepočuť ticho, nevidieť pohyb. Fotografia ponúka zachytenie obrazu ako fragmentu celku danej akcie „tu a teraz“. Možno povedať, že fotografia zobrazuje hranicu medzi realitou a fantáziou prijímateľa (diváka).

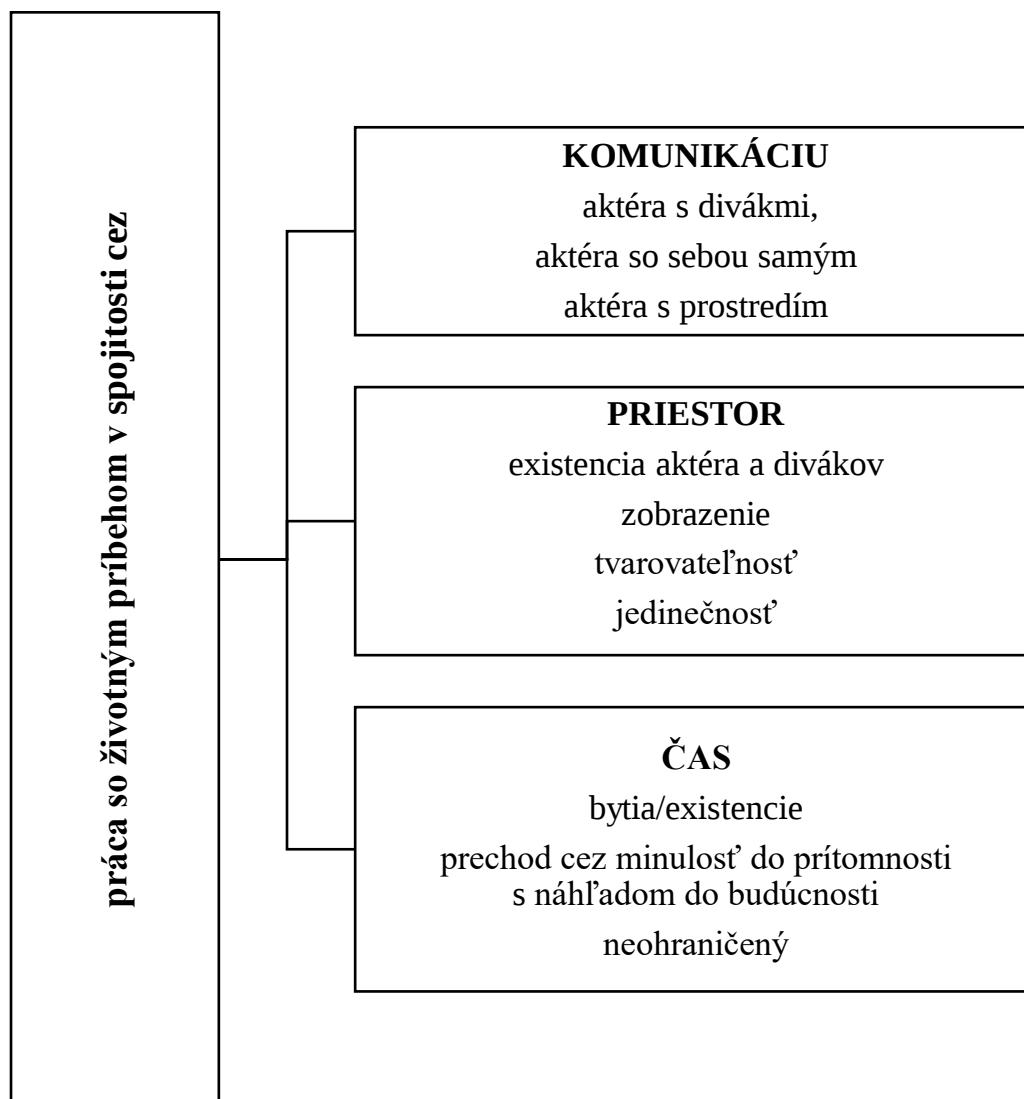


Fotografia 2. *Nadhľad ... takto plynie, žijeme si*

ZPRÍTOMNENIE ŽIVOTNÉHO PRÍBEHU

Zostavenie koláže z fotografií, ktoré zobrazujú práve prebiehajúcu akciu, v ktorej je prítomná synergia tela – pohybu a priestoru ponúka mnohé kontrasty a zároveň v divákovi evokuje možnosť porovnávania a hľadania rozdielnosti/podobnosti a i. Ide o zobrazenie akcie, ktorá je zachytená v rytme snímok, ktorých celok tvorí samotná foto-koláž. Zprítomnenie životného príbehu cez snímky predstavuje pre diváka sprostredkovanie životnej cesty cez príbeh, autentický príbeh zobrazovaný pred divákmi, ktorí sú do interakcie povzbudzovaní a zvyčajne sa toho aktívne zúčastnia. Séria snímok, čo sa týka počtu nemôže byť v žiadnom prípade určená, skôr zoskupenie jednotlivých snímok, ktoré sprostredkovávajú divákovi „dôležité“ body v živote, sú zobrazené v prospech spoznávania akcie.

Schéma 1. Zprítomnenie príbehu



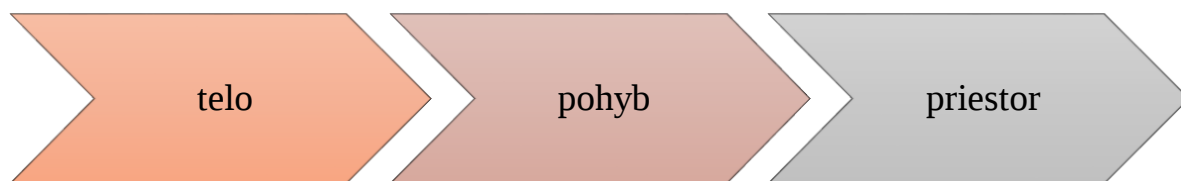
Zdroj: vlastné spracovanie

Schematické spracovanie zprítomnenia umožňuje zobraziť množstvo hierarchických informácií s horizontálnym smerovaním. Horná časť hierarchie sa zobrazuje hlavný zámer zprítomnenie (zvislo). Dané rozloženie približuje čitateľovi a potenciálnemu divákovi vnímať mnohé súčasti v procese zprítomnenia v súvislosti s fotoperformanciou.

Použité sekvencie životného príbehu (alebo jeho časti doteraz) príbehu mladých ľudí sú prerozprávané pomerne podrobne (v súvislosti s komunikáciou), ale akčnosť v nich je zobrazená na snímke (v priestore). Sled jednotlivých snímok (v čase) vytvára celok, životnú cestu, ktorá je charakteristická rôznymi pozitívnymi i negatívnymi udalosťami, informáciami aj myšlienkami samotného aktéra.

Možnosť pozerieť na tieto fotografie ešte raz, na ktorých som prezentoval svoj život doteraz, ale teraz už z pozície diváka, vnímam ako nevšedný pohľad na svoj život (17.10.2019, muž, 28 rokov).

Aj z tohto aspektu je vhodné existenciu človeka predstaviť v jeho životnom príbehu touto formou akčného umenia. Práve akčné umenie predpokladá nielen synergiu, ale aj interakciu v zhode s triádou: telo – pohyb – priestor.



K jednotlivým výstupom uvádzame autentické výpovede, niekedy aj komentáre, ktoré vznikli počas akcie s mladými ľuďmi v priestore prímestských častí mesta a komplexu študentských ubytovní.

Koláž nazvaná Nadhľad (Fotografia 3), prezentuje základné okamihy zo života mladého človeka, ktorý prerozprával životný príbeh ps využitím prírodných fragmentov za účasti divákov (tiež mladých ľudí) a zachytenia konkrétnych okamihov. Pri tvorbe nie je dôležitý počet snímok, skôr samotný celok, ktorý je z nich vytvorený prináša divákovi paletu životných snímok a samotného prežívania.



Fotografia 3 Mačárk (čítaj od konca)

Samotný celok predstavuje synergiu troch prvkov (telo – pohyb – priestor) prelínajúcich sa v rámci vizuálneho zobrazenia. *Treba si uvedomiť, že telo je len schránkou pre dušu, či je pokojná alebo nie, vždy po jej pominutí zostáva len tieň. Či chceš, alebo nie, po celý život ťa tieň sprevádza, niekedy tvrdý, burácajúci, inokedy jemný až éterický ... život je presne taký istý, raz je tvrdý až krutý, inokedy sa blahosklonne pozerá na to ako kráčaš, kde si a kam ideš (z monológu aktéra 1).*

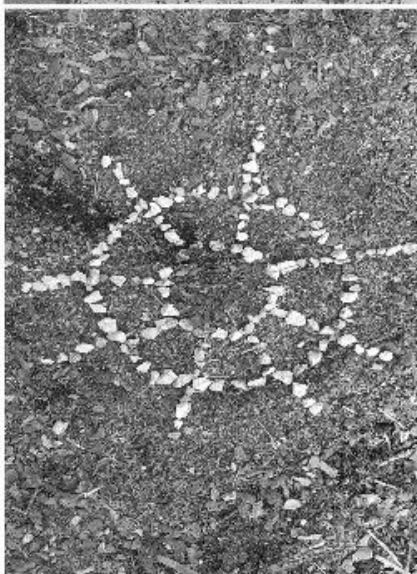
Príbeh zobrazujúci narodenie človeka, jeho život a následný život po smrti. Samotná akcia aktéra bola založená na popise základných atribútov života, ktoré sú pre človeka vo viere významné a určujúce.



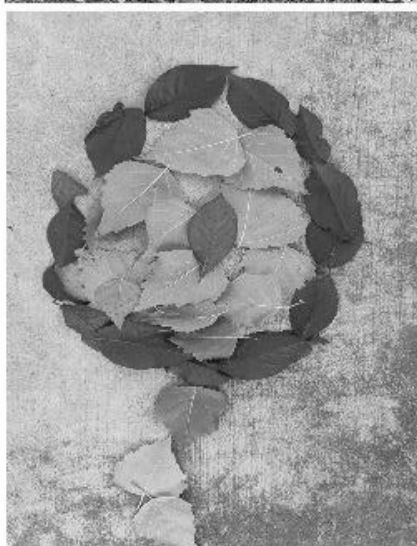
Život človeka je o cesta, ktorá smeruje kroky človeka. Quo vadis?

S nahľadom (Fotografia 1) kráča človek (snímka dole z Fotografie 5) a necháva po sebe svedectvo dobra a viery. Človek kráčajúci po ceste života má neskutočne veľa možností reagovať na dianie vôkol. Keď kráčaš, poznávaš, keď kráčaš, vidíš; keď kráčaš počuješ, keď kráčaš zvažuješ, keď kráčaš zažiješ ... (z výpovede aktéra).

Spojenie dvoch snímok zobrazujúcich človeka (homo sapiens), ktorého životná cesta je stále otvorenou. Aj týmto spôsobom je možné vnímať akčné umenie, ako otvorený priestor pre akciu v každom veku a s rôznorodým motívom.



Zobrazenie životného príbehu s využitím prírodných elementov je príslovečné pre slovenské akčné umenie. Euringer-Bátorová (2011) píše o „blízkom vzťahu k prírode“. Vyplýva to aj podľa slov autorky, že mnohí sú nadšení turistikou, trávia pomerne dosť času v prírode, či vyhľadávajú prírodu práve v blízkosti svojho obydlija. Junior (2018) tvrdí, že aj kombináciou prírodného prostredia a obytných priestorov možno priestor preprogramovať a účinkovať v nich ako aktér umelec. Dokonca autor spomína možnosť mutácie v súvislosti so samotnou formou.



Fotografia 4 A zrodil sa človek



ZÁVER

Prezentované akčné výstupy nie sú poznačené históriou akoby pred samotným predstavením. Ide o zobrazenie vnímania príbehu života aktéra cez synergiu tela – pohybu – priestoru, ktorý je dotváraný akciou všetkých účastníkov. Symbolikou sú prírodné elementy, ktoré v rámci snímok nahrádzajú samotné zobrazenie človeka, ktorého však samotná prítomnosť nechýba a je v určitom momente v rámci snímok „spomenutá.“

P: Fotky sú tajomným odkrytím mojej duše, na(ne)šťastie im rozumiem im len ja

B: A čo diváci?

P: Tí, si vysvetľujú všetko cez svoje prežívanie (aha, toto sa stalo aj mne, nepozná síce súvislosti, ale prispôsobí si ich, zmení, otočí a „akože“ chápe) ... reálne neexistuje, aby sa stretli dvaja ľudia s rovnakými životmi. Preto to odkrytie duše bude vždy anonymné. Bez toho, či je tam divákov veľa alebo málo. Je to rozhovor so sebou samým, reflexia, za túto príležitosť ďakujem

36
...



Fotografia 5 Quo vadis ?

³⁶ Prepis rozhovoru, ktorý vznikol v rámci reflexie na samotnú akciu, ktorá bola realizovaná. Ide o doslovný prepis medzi aktérom (P) a lektorom akčného stretnutia (B); (zo dňa 12.2.2020).

POUŽITÁ LITERATÚRA

- [1] ARONSON, A., JOBERTOVÁ, D. (2011). *Americké avantgardní divadlo*. 1. vyd. Praha: Akademie múzických umění v Praze, 2011, s. 145
- [2] EISNER, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind*. Yale University Press, 2002.
- [3] EUNIGER BÁTOROVÁ, A. (2011). *Akčné umenie na Slovensku v 60.rokoch 20.storočia. Akcia Alexa Mlynarčíka*. Bratislava: Slovart a Vysoká škola výtvarných umení, 2011.
- [4] HEILIG, J. V., COLE, H., AGUILAR, A. (2010). *From Dewey to No Child Left Behind: The evolution and devolution of public arts education*. Arts Education Policy Review, 111(4), 136-145.
- [5] KING, A. (1998). *A critique of Baudrillard's hyperreality: towards a sociology of postmodernism*. Philosophy Social Criticism, 1998, 24, pp. 47.
- [6] McWILLIAMS, S. A. (2009). *Taking pictures vs. making art: A personal construal of creative photography*. Personal Construct Theory & Practice, 2009, 6, pp. 21-34.
- [7] JUNIOR, M. R. (2018). *Tentativas de capturar o sensível: a fotoperformance e as artes presenciais*. Concept., Campinas, SP, 2018, 7, n. 1, p. 92–101.
- [8] ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. a kol. (2007). *Kvalitatívni výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007.

KONTAKTNÉ ÚDAJE:

doc. PaedDr. Barbora Kováčová, PhD.

Katolícka univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky a špeciálnej pedagogiky

Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok

e-mail: barbora.kovacova@ku.sk

CREA-AE 2020 Creative reflexive emotional alternative art education

Kreatívne reflexívne emocionálne alternatívne – umelecké vzdelávanie

Zborník z elektronickej vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou

Zostavili: prof. PaedDr. Daniela Valachová, PhD.

Mgr. Lenka Lipárová, PhD.

Recenzenti: doc. Mgr.art. Xénia Bergerová, ArtD. (Sekcia 2.)

Pedagogická fakulta UK v Bratislave

doc. PaedDr. Barbora Kováčová, PhD. (Sekcie 3. a 4.)

Pedagogická fakulta KU v Ružomberku

prof. PaedDr. Jaroslav Uhel, ArtD. (Sekcia 1.)

Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici

Grafický návrh: Mgr. Patrik Holotňák (obálka a predelové strany)

Vydavateľ: Univerzita Komenského v Bratislave

Rozsah: 302 strán

Rok: 2020

Dostupné na: www.konferencia.kreativnevzdelavanie.sk

ISBN 978-80-223-5011-2

Zborník je jedným z parciálnych výstupov z projektu KEGA 002KU-4/2019 Stelesnená skúsenosť s využitím art action.

Zborník je jedným z parciálnych výstupov z projektu KEGA 003UMB-4/2019 Stratégie vo výtvarnej edukácii 2 - kontinuita a rozvoj didaktických kompetencií študentov v študijných programoch PF UMB.