CREATIVE REFLEXIVE EMOTIONAL ALTERNATIVE ART EDUCATION
KREATÍVNE REFLEXÍVNE EMOCIONÁLNE ALTERNATÍVNE UMELECKÉ VZDELÁVANIE

CREA-AE 2015



TITUL:
CREA-AE 2015

Recenzenti:
Doc. PeadDr. Dušan Kostrub, PhD., mimoriadny profesor
Prof. PhDr. Erich Mistrík, CSc.

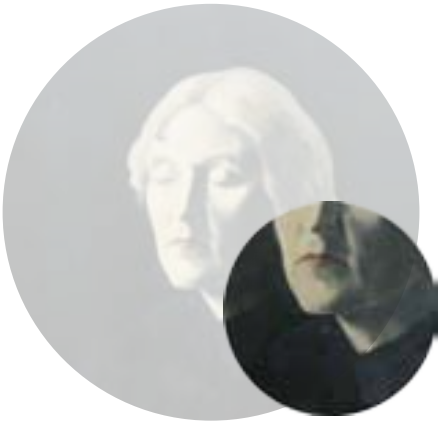
Zostavili:
Doc. PaedDr. Daniela Valachová, PhD.
PaedDr. Martina Pavlikánová, PhD.
Mgr. Miroslava Repiská, PhD.

ISBN 978-80-89693-09-2
EAN 978808969309-2

Príspevky od autorov neprešli korektúrami.
Za obsah a sprievodné obrázky zodpovedajú autori príspevkov.

©
2015, Daniela Valachová
2015, Martina Pavlikánová
2015, Miroslava Repiská

CREA-AE 2015



OBSAH

Úvodné slovo – Martina Pavlikánová 4
Základné informácie 5
Anotácie príspevkov 6
Sekcie:
1. POSTAVENIE UMELECKÉHO VZDELÁVANIA V ŠKOLSKOM SYSTÉME 18
2. AKTUÁLNE PROBLÉMY DIDAKTIKY VÝTVARNEJ VÝCHOVY..... 74
3. KOMPETENCIE PEDAGÓGA VÝTVARNEJ VÝCHOVY..... 193
4. VÝTVARNÁ VÝCHOVA VO SVETE SÚČASNÉHO VÝTVARNÉHO UMENIA A NOVÝCH MÉDIÍ (KEGA 026UK-4/2013) 275

ÚVODNÉ SLOVO

Martina Pavlikánová

Nicolas Mirzoeff v knihe „Úvod do vizuální kultury“ (2012) konštatuje, že umenie a kultúra sú hodnotené hlavne vizuálne, na základe definície obrazov, ktoré sú vo svojom ponímaní rovnoprávnymi. Vizuálna kultúra nezávisí na samotných obrazoch, ale na modernej tendencii zobrazovať, či vizualizovat skutočnosť.

Deje sa to aj v umeleckom prejave súčasnej mladej generácie, ktorá sa vie vyjadrovať pomocou pripomínania určitých obrazov. Tie sprostredkovávajú či už informáciu, alebo umelecký zážitok. Charakteristické pre súčasnú tvorbu mladej generácie je sieťovitosť, a to nie len pri tvorbe v digitálnych médiách. Zdá sa, že postupne iba objavujeme a tušíme tvorivé možnosti prepájania médií a ich využitie v oblasti umeleckého vzdelávania. Pomocou spájania viacerých médií je možný kreatívny edukatívny proces. Jeho výsledkom je zmysluplné oboznámenie sa s možnosťami a variantmi narábania s už existujúcimi umeleckými dielami, ale aj s tvorbou nových, originálnych umeleckých diel.

Zborník príspevkov je vyústením tretieho ročníka elektronickej vedeckej konferencie Kreatívne reflexívne emocionálne alternatívne umelecké vzdelávanie. Konferencia sa konala pod záštitou dekanky Pedagogickej fakulty UK v Bratislave prof. PaedDr. Alici Vančovej, CSc., za čo jen patrí veľká vďaka. On line prezentácia príspevkov a diskusia prebehla v čase od 5.5. 2015 do 10.5.2015. Hlavným organizátorom elektronickej vedeckej konferencie bola Katedra výtvarnej výchovy PdF UK v Bratislave, v spolupráci so spoločnosťou Virvar, s.r.o. Témou tretieho ročníka konferencie bola problematika výtvarnej výchovy vo svete súčasného umenia a nových médií, ktorá bola súčasťou výstupov grantu KEGA 026UK-4/2013. Cieľom konferencie bolo ponúknuť priestor pre zmysluplnú diskusiu k aktuálnym problémom výtvarnej výchovy v kontexte súčasného umenia a nových médií.

V jednotlivých sekciách mali kolegovia možnosť prezentovať svoje názory na problematiku postavenie umeleckého vzdelávania v školskom systéme, aktuálnym problémom didaktiky výtvarnej výchovy, či na problematiku kompetencii pedagóga výtvarnej výchovy. Špeciálna sekcia bola venovaná prezentácii čiastkových výsledkov vedeckého projektu KEGA 026UK-4/2013 s názvom Výtvarná výchova vo svete súčasného umenia a nových médií. Cieľom sekcie bolo priblížiť teoretické vstupy k situácii súčasnej percepcie umenia a kultúry dnešného diváka a študenta, zaoberajúceho sa výtvarným umením. Predstaviť konkrétne metódy využívania digitálnych médií k sprostredkovaniu umenia, ale aj tvorbe pomocou kombinácie viacerých médií.

Veríme, že prezentované príspevky ponúknu čitateľom zaujímavé pohľady a názory na problematiku prepájania klasických médií umenia s novými médiami a ponúknu možnosti, ako hľadať najlepšie formy ich vzájomného prepájania v tvorivom procese.

Naša vďaka patrí vedeckým garantom ako aj organizačnému výboru konferencie. Veľká vďaka patrí aj Vám, vážení kolegovia, ktorí ste sa o svoje zistenia a skúsenosti podelili v rámci tretieho ročníka elektronickej vedeckej konferencie.

Americký teoretik nových médií Marshall McLuhanje známy svojim výrokom „The medium is the message“ (Médium je posolstvo). Poukazuje na fakt, že média sú posolstvom, komunikačným prostriedokom, ktorý ovplyvňuje náš každodenný život. Preto, ak chceme prispieť k aktualizácii výtvarnej výchovy na základe požiadaviek doby, pozerajme na nové média ako na formu nových možnosti komunikácie umenia v globálnej spoločnosti.

ZÁKLADNÉ INFORMÁCIE

Názov konferencie:
CREA-AE: CREATIVE REFLEXIVE EMOTIONAL ALTERNATIVE ART EDUCATION
Kreatívne reflexívne emocionálne umelecké vzdelávanie
Forma konferencie:
Elektronická vedecká konferencia s medzinárodnou účasťou
Termín:
05. – 10. 05. 2015
Zameranie:
Vedecká konferencia je zameraná na prezentovanie odborných skúsenosti a vedeckých poznatkov z oblasti umeleckého vzdelávania a na diškurz v danej problematike
Cieľ:
Cieľom elektronickej konferencie je poskytnúť periodický, široký priestor na odbornú diskusiu a prezentovanie aktuálnych informácií v oblasti umeleckého vzdelávanie s dôrazom na vedu v umení a umenie vo vede.

Téma tretieho ročníka:
Výtvarná výchova vo svete súčasného umenia a nových médií

Sekcie:
1. POSTAVENIE UMELECKÉHO VZDELÁVANIA V ŠKOLSKOM SYSTÉME
2. AKTUÁLNE PROBLÉMY DIDAKTIKY VÝTVARNEJ VÝCHOVY
3. KOMPETENCIE PEDAGÓGA VÝTVARNEJ VÝCHOVY
4. VÝTVARNÁ VÝCHOVA VO SVETE SÚČASNÉHO UMENIA A NOVÝCH MÉDIÍ KEGA 026UK-4/2013

Organizácia uskutočnená pod záštitou
Konferencia pod záštitou dekanky Pedagogickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave
Prof. PaedDr. Alici Vančovej, CSc.

Vedecký garanti:
Prof. Jaroslava ŠICKOVÁ, PaedDr., PhD, akad.sochárka (PdF UK Bratislava)
Prof. Milan SOKOL, akad. mal. (PdF UMB Banská Bystrica)
Doc. Mgr. Adriana RÉCKA, PhD. (PdF UKF Nitra)
Doc. PaedDr. Jaroslav UHEL, ArtD. (PdF UMB Banská Bystrica)
Doc. PaedDr. Daniela VALACHOVÁ, PhD. (PdF UK Bratislava)
PaedDr. Martina PAVLIKÁNOVÁ, PhD. (PdF UK Bratislava)
Mgr. Petra ŠOBÁŇOVÁ, PhD.

Organizačný výbor:
Doc. PaedDr. Daniela Valachová, PhD. (PdF UK Bratislava)
PaedDr. Martina Pavlikánová, PhD. (PdF UK Bratislava)
Mgr. Miroslava Repiská, PhD. (PdF UK Bratislava)
Mgr. Patrik Holotňák, (PdF UK Bratislava)

ANOTÁCIE PRÍSPEVKOV

1. POSTAVENIE UMELECKÉHO VZDELÁVANIA V ŠKOLSKOM SYSTÉME

1. [str. 19 – 25]
Názov príspevku: Hudobná edukácia v súčasnom školskom systéme
Autor: Tomáš Boroš
Text anotácie:
Analýza obsahu, cieľov a zámerov štandardov hudobnej výchovy v novom štátnom vzdelávacom programe. Analýza súčasného stavu a vízie hudobnej edukácie na základných umeleckých školách, základných školách a pedagogických fakultách. Príklady inovácií v oblasti hudobného vzdelávania.

2. [str. 26 – 33]
Názov príspevku: Výtvarný prejav matematicky nadaných detí
Autor: Jana Hýbalová Ovšáková
Text anotácie:
Príspevok je potvrdením textu \"Umelecké vzdelávanie u detí s matematickým nadaním\" od Mgr. Marie Pavelkovej, Mgr. Jany Krajcarovej, PhD. Na početnej vzorke detí matematického gymnázia { 10-18rokov} - zúčastnených na výtvarnej súťaži som pozorovala popísané špecifické znaky ich výtvarného prejavu. Tieto pozorovania dopĺňam aj o jeden dlhšie sledovaný prípad mladšieho veku. Význam výtvarnej výchovy vidím v rozvíjaní kreativity ako takej. Nadanie a inteligencia totiž neznamená automaticky aj kreativita, a tým pádom schopnosť nachádzania nových a kreatívnych riešení.

3. [str. 34 – 40]
Názov príspevku: Výtvarné dílny s lektorem cizincem jako prevence rasismu a xenofobie na druhém stupni ZŠ
Autor: Eva Kaličinská
Text anotácie:
Příspěvek se zabývá realizací výtvarných dílen ve spolupráci s výtvarníkem a lektorem cizincem do vyučování na druhém stupni základní škol v JmK. Řeší téma, jak výtvarné dílny přispívají k prevenci rasismu a xenofobie a jak učí žít žáky ve skupině s příslušníky odlišných sociokulturních skupin. Zabývá se využíváním nových médií ve výtvarně pedagogické praxi. Vychází z workshopů realizovaných v pobytových střediscích Správy uprchlických zařízení MVČR v návaznosti na projekt Speciální výtvarná výchova na PdF MU.

4. [str. 41 – 49]
Názov príspevku: Preventívne možnosti terapeutickej komunikácie učiteľa so žiakom v rámci umeleckého vzdelávania v školskom prostredí
Autor: Mgr. Petra Mitašíková, PhD.
Text anotácie:
Umelecké vzdelávanie v prostredí školy dáva priestor prostredníctvom expresívnych vyjadrovacích prostriedkov na prienik plnenia cieľov ako vzdelávacích tak i výchovne preventívnych. O možnostiach aplikácie terapeutických komunikačných prvkov v rámci umeleckého vzdelávania bude pojednávať text, ktorý bude vychádzať z teórie školskej liečebnej pedagogiky.

5. [str. 50 – 58]
Názov príspevku: Industriální dědictví: k uchopování pojmů, prostor mezi vizí a skutečností
Autor: Kristina Sedlíková
Text anotácie:
Téma příspěvku se soustředí na problematiku technického a industriálního dědictví na Ostravsku, jež odráží významnou kulturně historickou etapu vývoje této lokality. Zároveň hledá možnosti jejího zprostředkování veřejnosti. Klade si otázky, jaké jsou hodnoty průmyslových památek a jaký je jejich

potenciál pro vzdělávání. Dále příspěvek zohledňuje postavení kultury a průmyslového dědictví vůči estetické výchově. Nahlíží na kulturu jako na společný prostor a proměnlivý fenomén. Poukazuje na nový rozměr kultury respektující i nové nároky na vnímání, vizuální gramotnost, inteligenci a vzdělání.

6. [str. 59 – 65]
Názov príspevku: Problémy demokratizácie umenia
Autor: Katarína Sokolová
Text anotácie:
Príspevok je reflexiou postavenia výchovy umením v základnom všeobecnom vzdelávaní a príčin jej marginalizácie. Autorka si všíma širšie spoločenské a kultúrne determinácie, ktoré ovplyvňovali jednak chápanie charakteru výtvarnej výchovy, ako aj chápanie problematiky demokratizácie umenia. Všíma si vývojové väzby medzi odborným umeleckým vzdelávaním a povinnou, všeobecnou výtvarnou výchovou. Poukazuje na rozpor medzi nárastom prevádzkovania a sprostredkovania umenia - vrátane rastu významu galerijnej edukácie - a poklesom významu umenia v obsahu všeobecného vzdelávania.

7. [str. 66 – 73]
Názov príspevku: Specifika výtvarných aktivit v projektech Speciální výtvarné výchovy
Autor: Hana Stadlerová
Text anotácie:
Příspěvek prezentuje dílčí výsledky výzkumu realizovaného v letech 2010 - 2014. Vymezuje specifika pedagogické práce se sociálně znevýhodněnými klienty. Přibližuje projekty, které mimo jiné prokázaly velké nároky na vedení výtvarných činností. Ověřily různorodé možnosti tvorby, které byly inspirovány i současným výtvarným uměním. Klienti měli možnost využívat širokou škálu výtvarných prostředků, a to včetně nových médií. Průběh tvorby i vzniklá díla potvrzují, že projekty Speciální výtvarné výchovy nabídly klientům prostor pro seberealizaci, mnohým umožnily objevit i neprojevené schopnosti.

2. AKTUÁLNE PROBLÉMY DIDAKTIKY VÝTVARNEJ VÝCHOVY

8. [str. 75 – 82]
Názov príspevku: Rácio, či skôr tajomstvo na nútenom ústupe?
Autor: Xénia Bergerová
Text anotácie:
Kultúrny priemysel priniesol stratu, resp. ústup možností kontemplácie; paradox ako typický príznak súčasnosti (i v umení, resp. vizuálnom umení); prevaha racionalizmu; nebezpečia straty tajomný-tajomstva.

9. [str. 83 – 90]
Názov príspevku: Podnety z tradičných remesiel v pregraduálnej príprave učiteľov výtvarnej výchovy
Autor: Patricia Biarincová
Text anotácie:
Príspevok vznikol na základe praktických skúseností s implementáciou ľudového umenia a kultúry v pregraduálnej príprave učiteľov výtvarnej výchovy. Uvádza konkrétne možnosti a metodické postupy pri využití podnetov z tradičných remesiel, v našom prípade z paličkovania. Východiskovým bodom pre modelové didaktické cvičenie bolo Centrum etnografie a umenia (C-ET-ART interné pracovisko Pedagogickej fakulty Katolíckej univerzity v Ružomberku).

10. [str. 91 – 104]
Názov príspevku: Dyspinxia v kontexte inkluzívnej formy výtvarnej edukácie
Autor: Hedviga Gregušová
Text anotácie:

Štúdia prezentuje základné informácie o dyspinxii ako súčasti problematiky špecifických vývinových porúch učenia - charakteristiku dyspinxie, jej delenie podľa oblasti poruchy vnímania ktorej sa týka a diagnostiku dyspinxie. Autorka upozorňuje na výskyt poruchy v zmysle pomoci učiteľom výtvarnej výchovy a uvádza niektoré možnosti jej nutnej korekcie u žiakov s výraznými znakmi poruchy v ich výtvarnom prejave. Súčasťou príspevku je kazuistika jednotlivca s podozrením na dyspinxiu v diagnostickom procese.

11. [str. 105 – 109]
Názov príspevku: Ekologicky a environmentálne orientované výtvarné umenie a jeho postavenie v edukácii výtvarného umenia
Autor: Michaela Guillaume
Text anotácie:
Súčasný pohyb spoločnosti nazývaný tiež druhou modernou, prípadne niektorou z jej ďalších definícií, je napriek meniacim sa fenoménom zásadných filozofických smerovaní, reprezentovaný pretrvávajúcou témou trvalo udržateľného spôsobu života, ktorý umožní len environmentálne zmýšľajúce ľudstvo. Potreby ekologických a environmentálnych tém v edukácii detí reflektuje aj ŠVP vo viacerých vzdelávacích oblastiach a prierezových témach. Vo výtvarnej edukácii máme priestor sprostredkovať deťom postulát zásadných osobností z výtvarného umenia a umožniť im rozvoj vlastného environmentálneho uvažovania.

12. [str. 110 – 117]
Názov príspevku: Obraz a slovo
Autor: Ján Husár
Text anotácie:
Príspevok sa zaoberá paradoxom previazanosti slova a obrazu v ich vzájomnej nevyhnutnosti a súčasne nezlučiteľnosti. Cieľom je prispieť k porozumeniu tohto vzťahu ako jednej z podmienok výchovy umením.

13. [str. 118 – 124]
Názov príspevku: Žákovská galerie Zkušebna S-56 - rozbor žákovských výstav
Autor: Mgr. Jana Jungmannová
Text anotácie:
Autorka se ve svém příspěvku věnuje představení projektu vedení žákovské galerie Zkušebna S-56, kterou vede v rámci výuky výtvarného oboru při ZUŠ Moskevská v Mostě (ČR). Zmíní vztyčné plochy , které ji vedly pro vznik takového komunikačního prostoru, jeho opodstatnění v rámci oficiálního uměleckého provozu a prostoru výtvarné pedagogiky. Zhodnotí vývoj projektu, jeho osvědčená pozitiva, upozorní na možná rizika. Součástí příspěvku je také rozbor dílčích výstav žáků s kvalitní fotodokumentací.

14. [str. 125 – 133]
Názov príspevku: Sekundární výtvarné vzdělávání na oboru grafický design
Autor: Lenka Kašpárková
Text anotácie:
Příspěvek se zabývá specifickým způsobem výuky výtvarných předmětů v oboru grafický design na středních odborných školách. Shrnuje výsledky empirického výzkumu, který jsem prováděla v rámci své disertační práce na středních školách nabízejících studium grafického designu a je koncipován jako evaluační studie, která má převážně deskriptivní charakter. Výzkum byl realizován prostřednictvím dotazníků pro pedagogy a studenty grafického designu. Dotazníky byly distribuovány do všech 42 středních škol v ČR, které v době, kdy výzkum probíhal (duben-červen 2014), studium tohoto oboru poskytovaly.

15. [str. 134 – 142]
Názov príspevku: Interpretácia a tvorba
Autor: Brigita Lehoťanová

Text anotácie:
Príspevok sa zaoberá prácou s literárnym textom a s ilustráciu. Poukazuje na ich význam z hľadiska rozvoja osobnosti dieťaťa mladšieho školského veku.

16. [str. 143 – 151]
Názov príspevku: Umenie a jednotlivci so zrakovým postihnutím
Autor: Ondrej Németh
Spoluautori: Jana Lopúchová
Text anotácie:
Príspevok pojednáva o histórii, súčasnom stave a možnostiach prekonávania dôsledkov zrakových porúch vo vzťahu k umeniu a umeleckému vzdelávaniu. Na príkladoch slávnych osobností autori poukazujú na skutočnosť, že ani rozličné stupne ZP nepredstavujú prekážku pre aktívny prístup takmer ku všetkým oblastiam umeleckého života. Cieľom príspevku je motivovať jednotlivcov so ZP, ich rodičov, pedagógov, ako aj širokú verejnosť prekonávať zaužívané bariéry v myslení intaktnej majority a dosahovať tak adekvátnu saturáciu ich špeciálnych edukačných potrieb aj vo vzťahu k umeniu a umeleckému vzdelávaniu.

17. [str. 152 – 158]
Názov príspevku: Základné didaktické kategórie vo výtvarnej výchove
Autor: PaedDr. Renáta Pondelíková
Text anotácie:
Príspevok sa zaoberá problematikou základných didaktických kategórií vo výtvarnej výchove a ich tvorivým uplatnením v procesoch výtvarnej výchovy. Zdôvodňuje ich význam pri plánovaní, realizácii a hodnotení edukačných procesov. Zameriava sa na špecifiká didaktiky výtvarnej výchovy v súvislosti so základnými didaktickými kategóriami všeobecnej didaktiky.

18. [str. 159 – 163]
Názov príspevku: Multikulturalita ve výtvarné výchově
Autor: Kateřina Růčková
Text anotácie:
Příspěvek pojednává o aktuálních problémech ve výtvarné výchově, zejména o významu multikulturalismu. Klade si otázku, zda je možné v hodinách výtvarné výchovy na základních školách, žáky seznámit s problematikou prolínání jednotlivých etnik. Příkladem je osobnost Barbory Markéty Eliášové, jež byla pedagožkou- cestovatelkou, na počátku 20. století a jež se zasloužila o zprostředkování mimoevropských kultur zdejšímu posluchači. Tato osobnost se stala inspirací pro návrh jednotlivých hodin výtvarné výchovy, cílem je poukázat na závažnost zprostředkování tohoto tématu žákům základní školy.

19. [str. 164 – 169]
Názov príspevku: Skúsenostné vyučovanie didaktiky výtvarnej výchovy na Univerzite Konštantína Filozofa v Nitre
Autor: Janka Satková
Text anotácie:
Skúsenostné vyučovanie didaktiky výtvarnej výchovy na Univerzite Konštantína Filozofa v Nitre má za cieľ vytvoriť a zlepšiť vzťah študentov k výtvarnej výchove a pripraviť ich na prax aj na život ako taký. Študenti učiteľstva pre primárne vzdelávanie a učiteľstva výtvarného umenia počas mikrohodín simulujú vyučovanie aktivity orientovanej buď na budúcich žiakov, alebo na skutočných spolužiakov. Zároveň riešia pedagogické, ale aj ľudské situácie, ktoré sú následne reflektované v diskusiách a hodnotené. Vyučovanie kladie dôraz na rozmanitosť výtvarných aktivít a na vzťah učiteľ - žiak.

20. [str. 170 – 176]
Názov príspevku: Kolorika – tvorivá a projektívna forma komunikácie
Autor: PaedDr. Lucia Šepeľáková, PhD.
Text anotácie:
Príspevok prináša pohľad na reč farieb, ako jeden z aspektov neverbálnej komunikácie. Analyzuje pozíciu a status farebnosti v medziľudskej komunikácii. Zachytáva princípy a aspekty farieb, ich funkcie a estetické hodnoty.

21. [str. 177 – 184]
Názov príspevku: Možnosti integrácie edukačného obsahu vo výtvarnej výchove
Autor: Daniela Valachová
Text anotácie:
Príspevok prezentuje niekoľko modelov integrácie edukačného obsahu vo výtvarnej výchove. Okrem teoretických východísk príspevok ponúka niekoľko možností v edukačnej praxi.

22. [str. 185 – 192]
Názov príspevku: Rehabilitácia emocionalizácie ako jeden z cieľov výtvarnej výchovy pri práci s adolescentmi
Autor: PaedDr. Veronika Weberová
Text anotácie:
Výtvarná výchova dnes naplno nevyužíva svoj potenciál vo výchovnej sfére edukačného procesu. Nedostatok umelecky zameraných predmetov v období adolescencie obmedzuje možnosti vedenia žiakov k osobnostnému rozvoju, sebaregulácii správania a vytvárania si hodnôt. Výtvarná výchova v tomto období je jednou z možností ako rehabilitovať emocionalizáciu v edukačnom procese, ktorá je dôležitým faktorom v utváraní osobnosti žiaka. Tvorivo-výchovné predmety (vrátane výtvarnej výchovy) sú nevyhnutné pri citovom dozrievaní žiaka, ktorý by mal byť schopný žiť v spoločnosti a prispievať k jej rozvoju.

3. KOMPETENCIE PEDAGÓGA VÝTVARNEJ VÝCHOVY

23. [str. 194 – 201]
Názov príspevku: Kompetencie pedagóga v súvislosti s využitím nových médií vo výtvarných aktivitách detí
Autor: Gabriela Droppová
Text anotácie:
V príspevku sa zaoberáme využívaním nových médií vo výtvarných aktivitách detí. Zameriavame sa na využívanie dostupných digitálnych technológií v materskej škole a predstavujeme digitálne kompetencie učiteľa a dieťaťa, ktoré obohacujú edukačný proces. V konkrétnych výtvarných aktivitách prezentujeme využívanie kresliaceho programu Tux Paint, Skicár a využitie digitálneho fotoaparátu pri Land Artovom umení detí s odporúčaním pre prax.

24. [str. 202 – 209]
Názov príspevku: Inspirační zdroje a prvky akční tvorby při výtvarném vzdělávání budoucích pedagogů 1. stupně ZŠ
Autor: Barbora Eisenhammerová
Text anotácie:
Příspěvek pojednává o metodách výuky Výtvarné výchovy pro budoucí pedagogy 1. stupně. Zkoumá inspirační zdroje využívané při výuce výtvarné výchovy, rozvoj výtvarného myšlení a následnou schopnost zprostředkování daných principů v praxi. Soustředí se na propojení současného výtvarného umění a tvorby známých umělců s výtvarnou pedagogikou. Příspěvek se zabývá pohledy na využití prostoru jako hlavního tvůrčího prostředku, rovněž přináší možnosti využití principů akčního umění. Jako ilustrace metodických postupů je uvedeno několik příkladů z praxe vzdělávání budoucích pedagogů.

25. [str. 210 – 217]
Názov príspevku: Osobnosť pedagóga výtvarnej výchovy a jeho multikultúrne kompetencie
Autor: Lujza Koldeová
Text anotácie:
V príspevku sa zaoberáme problematikou osobnosti pedagóga výtvarnej výchovy s dôrazom na jeho kompetencie z multikultúrneho hľadiska. Vychádzajúc z teoretických úvah o potrebe a aktuálnosti multikulturality, jej cieľoch a význame v súčasnom edukačnom procese prezentujeme jednotlivé kompetencie pedagóga výtvarnej výchovy v procese ich formovania a rozvoja. V týchto súvislostiach sa venujeme konkrétnym možnostiam uplatnenia multikultúrnych kompetencií pedagóga vo vzťahu k realizácii cieľov výtvarnej výchovy.

26. [str. 218 – 225]
Názov príspevku: Akty výskumu v umeleckej praxi a ich možnosti v procese získavania kompetencií študentov učiteľstva výtvarného umenia
Autor: Mgr. Vanda Kráľovičová
Text anotácie:
Cieľom príspevku je poukázať na možnosti, ktoré ponúka výskum v umeleckej praxi ako výskumný dizajn, nástroj či metóda, založený na špecifickej povahe sledovaných problémov a získavaných údajov. Súčasťou je zadefinovanie podstaty výskumu v umeleckej praxi a jeho podobností s príbuznými prístupmi vo výskume umením, výskume založeného na umení a A/R/Tografii. Primárne je príspevok zameraný na možnosti v procese získavania odborových kompetencií na poli umeleckého vzdelávania, pričom sú spomínané možnosti demonštrované na konkrétnych príkladoch študentských prác vizuálnej povahy.

27. [str. 226 – 231]
Názov príspevku: Paradigmy výtvarného pedagóga
Autor: Martin Kratochvil
Text anotácie:
Príspevok komentuje kompetencie pedagóga výtvarnej výchovy ako interpreta znakovej štruktúry vizuálneho sveta, sprostredkovateľa a vykladača ideí vizuálnej kultúry a kultúry všeobecne. V texte je priblížená úloha výtvarného pedagóga spočívajúca v sprostredkovaní výtvarných, umeleckých a estetických realít v psychickom, sociálnom a životnom prostredí človeka prostredníctvom tradičných i nových médií. Štúdia analyzuje paradigmatické zmeny v prístupe vyučovania výtvarnej výchovy.

28. [str. 232 – 239]
Názov príspevku: Reflexe emočních indikátorů v dětské kresbě lidské postavy v diagnostické a intervenční kompetenci pedagoga výtvarné výchovy
Autor: Mgr. Ivana Kubová, akad. mal.
Text anotácie:
Jedním ze znaků současné transformace ve školství je nárůst sociálněpatologických jevů. Pedagog výtvarné výchovy, vzhledem ke specifikám výtvarného jazyka jako prostředku nonverbální komunikace, může v životě žáka poodhalit krizové momenty, o kterých dítě nemůže či nechce mluvit, mající různý původ, vykazující však v kresbě (malbě) figury stejné znaky. V příspěvku je poukázáno v několika případových studiích dětských maleb, ve figurálním námětu "Tanec dobra a zla", na spojitost emočních indikátorů s úzkostnými stavy, emoční deprivací (plochostí), hyperaktivitou či sníženým intelektem dětí.

29. [str. 240 – 245]
Názov príspevku: Interpretácia pojmu grafomotorika pedagógmi materských škôl
Autor: Blanka Lehotayová
Spoluautori: Daniela Valachová

Text anotácie:
Príspevok prináša informácie z výskumných zistení týkajúcich sa grafomotoriky, jej vzťahu k detskej kresbe a písaniu. Autorky prezentujú zistenia s následnou analýzou jednej z dotazníkových položiek a to - chápanie pojmu grafomotorika pedagógmi materských škôl.

30. [str. 246 – 253]
Názov príspevku: Kompetencie pedagóga pri výučbe teórie výtvarného umenia s dôrazom na samostatné spoznávanie hodnotových systémov v umení.
Autor: Ľuboslav Moza
Text anotácie:
V príspevku rozoberáme cesty v štúdiu a poznávaní hodnotových systémov dnešného výtvarného prejavu. Popisujeme tie, ktoré k nemu vedú (galérie, ateliéry), poznanie umeleckých osobností a ich tvorivých snáh. Porovnávanie rýchleho spoločenského a dobového vývoja s vývojom umenia. Schopnosť oddeliť podstatné od nepodstatného. Rozvíjať takto získané poznatky pre rozvoj osobnostných hodnotových systémov a ich aplikácie do pedagogickej praxe.

31. [str. 254 – 259]
Názov príspevku: Hledání smyslu kompetencí pedagoga výtvarné výchovy. Nástin existenciálního pojetí pojmu kompetence
Autor: Šárka Slaninová
Text anotácie:
O kompetencích pedagogů se v oblasti soudobých evropských edukativních programů nejčastěji hovoří v souvislosti s reformními požadavky restrukturalizace školských systémů, které sledují ekonomické hledisko edukačních procesů. Příspěvek diskutuje daný kontext s ohledem na jeho konfrontaci s takovým pojetím kompetencí učitele výtvarné výchovy, které interpretativně vychází z blízkosti anglických výrazů „competent“ a „competition“. Naše pojetí kompetence slučuje význam „schopnosti“, „způsobilosti“ (competent) vykonávat určitou činnost s významem existenciální účasti v herním klání (competition).

32. [str. 260 – 264]
Názov príspevku: Integrácia súčasného výtvarného umenia do obsahu vzdelávania budúcich učiteľov výtvarnej výchovy
Autor: Mgr. Michaela Slivková
Text anotácie:
V praxi možno pozorovať jav, kedy učitelia výtvarnej výchovy nedokážu interpretovať a sprostredkovať žiakom súčasné výtvarné umenie. Žiaci nemajú rozvíjané kritické myslenie, preto ich tvorba často podlieha estetizácii. Nedostatočné porozumenie taktiež zapríčiňuje nezáujem. Za jednu z možných príčin tohto javu môžeme pokladať nepostačujúce kompetencie učiteľa v kontexte so súčasným výtvarným umením, ktoré mal nadobudnúť počas prípravy na povolanie. Príspevok sa zaoberá problematikou integrácie súčasného výtvarného umenia do obsahu vzdelávania budúcich učiteľov výtvarnej výchovy.

33. [str. 265 – 274]
Názov príspevku: Aby obsahy a vizuální - výtvarné formy ve vyjadřování žáků a jejich budoucích učitelů neztratily na původnosti, autenticitě, identitě a adekvátnosti k věku...
Autor: Danuše Sztablová
Text anotácie: Přepis autentických myšlených tvarů do výtvarné stopy je velmi studovaným problémem dějin výtvarné kultury, vizuálních studií, české výtvarné pedagogiky a její historie. V těchto souvislostech se zvýznamňují otázky po dalším vývoji požadavků na rozvoj předpokladů dětí a jejich budoucích učitelů v autentickém tvůrčím zobrazování (přepisu) viděného v přírodě a kultuře. Nově se ptáme po nezbytných nárocích na úroveň zkvalitňování vizuální paměti, plošné i prostorové představivosti, vizuálního myšlení,

výtvarného zobrazování žáků a studentů učitelství. To vše ve vztahu ke zprostředkování umění, které se konečně v závěru minulého století a v současnosti stalo v České republice institucionálně respektovaným žádaným vzdělávacím obsahem a předmětem spolupráce nejrůznějších stupňů a typů škol a muzeí umění.

4 VÝTVARNÁ VÝCHOVA VO SVETE SÚČASNÉHO UMENIA VÝTVARNÉHO UMENIA A NOVÝCH MÉDIÍ (KEGA 026UK-4/2013)

34. [str. 276 – 280]
Názov príspevku: Obsahovosť skladby a adekvátnosť jej prednesu
Autor: Stanislav Baláž
Text anotácie:
Hudba už svojím bezprostredným znením má pre poslucháča určitý význam. Aj bez toho, aby sme si plne overili a zistili jej objektívny obsahový význam, má určitý estetický zmysel. Takýto bezprostredný zmysel má hudba pre každého poslucháča, ktorý si odnáša z počúvania hudby určitý estetický zážitok. No ak si recipient nárokuje na čo najúplnejšie pochopenie zmyslu hudobného výrazu, nemôže ostať len pri samotnom znení hudby a chápať ju len v tejto jej bezprostrednosti. Taktiež nestačí skúmať len notový materiál skladby, ale potrebné je dopracovať sa k odhaleniu toho, čoho všetkého je notový záznam špecifickým ekvivalentom. Príspevok prezentuje čiastkový výstup z grantu KEGA 026UK-4/2013 Výtvarná výchova vo svete súčasného umenia a nových médií.

35. [str. 281 – 286]
Názov príspevku: Proměny kresby v současné výtvarné výchově
Autor: Mgr. Zuzana Blažková
Text anotácie:
Příspěvek reflektuje pronikání nových počítačových metod nejen do oblasti výtvarného umění, ale především výtvarné edukace. Obsahuje konkrétní výtvarné zadání z oblasti digitálních technologií se zaměřením na kresbu. Formou zábavného cvičení učí děti práci ve vrstvách a následně se zaměřuje na strategie dětí při samostatné tvorbě s minimálním pedagogickým vedením.

36. [str. 287 – 292]
Názov príspevku: Využití chytrého telefonu při výuce výtvarné výchovy
Autor: Milan Cieslar
Text anotácie:
Příspěvek prezentuje možnosti využití chytrého telefonu v přímé výuce výtvarné výchovy v oblasti výtvarného vzdělávání na vysoké škole a na základní umělecké škole. Chytrý telefon může být velmi dobrým inspiračním, motivačním a vzdělávacím prostředkem pro rozvoj výtvarného vyjadřování v různých výtvarných oblastech. Moderní technologie vstupují do života dětí a studentů a ti s nimi velmi rádi pracují, využití tohoto potenciálu pro vizuální zobrazování.

37. [str. 293 – 300]
Názov príspevku: Digitálne technológie v predmete výtvarná výchova u žiakov s mentálnym postihnutím – príklad dobrej praxe
Autor: Leóna Daniel
Spoluautori: Peter Krajčí
Text anotácie:
Príspevok sa zameriava na praktické využitie digitálnych technológií v predmete výtvarná výchova u žiakov s mentálnym postihnutím. Autori sa pokúsili o priblíženie inovatívnych prístupov vo vzdelávaní žiakov s duševnou zaostalosťou prostredníctvom vytvorenia a overenia dvoch modelových vyučovacích jednotiek s použitím digitálnych technológií a tradičných výtvarných techník. Ich prepojením poukazujú na možnosti

využívania technologických inovácií a tradičných výtvarných postupov vo vzdelávaním žiakov s mentálnym postihnutím.

38. [str. 301 – 307]
Názov príspevku: Obraz a zvuk, kompozice a proces
Autor: Kateřina Dytrtová
Text anotácie:
Audiovizuální umění je možnost, jak rozšířit úvahy a možnosti v předmětech výtvarná a hudební výchova. Otevírá problematiku médií obecně a umožňuje starší média obou oblastí chápat v jejich strategiích, nikoliv ve služebné pozici pouhého nosiče. Text rozebírá probíhající výstavu Radiolaria, audiovizuální projekt autora Pavla Mrkuse v Galerii Emila Filly v Ústí nad Labem. Zkoumá i následující doprovodné programy, které logicky spojovaly vazby kompozitnosti akustického a vizuálního tvaru a procesuality zvuku, vizuálního odrazu, samostatného obrazu a možnosti z toho plynoucí pro oba předměty.

39. [str. 308 – 316]
Názov príspevku: Interaktívne učebnice - učebnice budúcnosti?
Autor: Jana Grešová
Text anotácie:
Učebnica ako najrozšírenejšia forma knihy na svete rovnako podlieha zmenám, ktoré so sebou prináša čas. Hmotná podoba didaktického textu sa postupne mení na interaktívne, multimediálne médium. Cieľom tohto príspevku je nahliadnuť do problematiky interaktívnych učebníc v komparácii s ich tradičnou tlačenou formou. V príspevku sa zaoberáme otázkami výhod a nevýhod oboch foriem učebníc, rovnako analyzujeme jazyk akým tieto médiá komunikujú so svojim recipientom.

40. [str. 317 – 324]
Názov príspevku: Architektura ve fotografii a její aplikace do výtvarné výchovy
Autor: Jiří Hanuš
Text anotácie:
Příspěvek rozvíjí úvahu nad tím, jakou úlohu hraje fotografie ve vnímání architektonického detailu a jak může být jejím prostřednictvím přiblížen žákům ve školách. Fotografie je „jen“ obrazem skutečnosti a architekturu prezentuje pouze v jejích fragmentech. Stavbu nemůžeme z fotografie „prožít“ všemi smysly. Osobité vidění světa prostřednictvím fotografického aparátu a jeho funkcí patří k rozšiřujícím a obohacujícím prostředkům umělecké sféry. Fotografie nemá nahrazovat ani demonstrovat skutečnost, nýbrž rozšiřovat rámec jejího vnímání o další alternativní úroveň.

41. [str. 325 – 332]
Názov príspevku: Možnosti tvorby komiksu kooperatívnou metódou v integrácii vzdelávacích obsahov
Autor: Mgr. Lenka Kasáčová, PhD.
Text anotácie:
V súčasnej médiami zmenenej spoločenskej situácii vzrástli nároky na gramotnosť a tým sa menia aj požiadavky na výchovu v tejto oblasti. Predkladaný text poukazuje na potrebu reakcie zo strany pedagógov už na primárnom stupni vzdelávania. Prezentuje možnosti uchopenia interdisciplinárneho poňatia výučby prostredníctvom tvorby kooperatívneho vizuálno-textového diela použiteľného na výtvarnej výchove tak na prvom stupni, ako aj na vyšších stupňoch vzdelávania. Ponúka príklady stratégií pri integrácii obsahov iných vzdelávacích oblastí a prierezových tém.

42. [str. 333 – 336]
Názov: FRANKENSTEINIZMUS
Autor: Jaro Ondo

Text anotácie:
Príspevok prezentuje čiastkový výstup z grantu KEGA 026UK-4/2013 Výtvarná výchova vo svete súčasného umenia a nových médií. Cieľom príspevku je priblíženie pohľadu na stav umenia v edukácii v zmysle ovplyvnenia faktorom vzniku tzv. "priemyselného sveta", jeho radosťami a strasťami, ktoré nás sprevádzajú v každodennom živote, i živote školy. Bude poukázaním na situáciu vo vyučovacom procese, na hodinách výtvarnej výchovy s dôsledkami dvojbrehosti tohto stavu - kulminovaním technológií a praktických naplnení učebných plánov.

43. [str. 337 – 344]
Názov príspevku: Výtvarné laborovanie v krajine
Autor: Mgr. art. Karin Patúcová, ArtD.
Spoluautori: Mgr. art. Dominika Horáková, ArtD.
Text anotácie:
Príspevok sa zaoberá problematikou aplikácie rôznych výtvarných stratégií, laborovaním s materiálovými možnosťami a fotografickým obrazom v priestore krajiny. Téma príspevku je súčasťou výskumu realizovaného v rámci Kega grantu Intermediálne tvorivé laboratórium v prírode, projekt č. 049UK-4/2014.

44. [str. 345 – 352]
Názov príspevku: Galéria vo verejnom priestore – umenie do ulíc
Autor: Martina Pavlikánová
Spoluautori: Dominika Horáková
Text anotácie:
Príspevok prezentuje čiastkové výsledky grantu KEGA 026UK-4/2013 Výtvarná výchova vo svete súčasného umenia a nových médií. Cieľom príspevku je poukázať na vzájomné prelínanie umenia s každodenným životom. Hľadať možnosti implementácie umenia do ulíc, prepojenia umenia a masmediálnej komunikácie. Východiskom sú témy blízke súčasnej vizuálnej kultúre, ako komiks, animovaný film, street art, grafiti, či ikonografia reklamného priemyslu, ktoré v jednotlivých vrstvách ukrývajú komunikačné kódy doby. Príspevok chce poukázať na tematické možnosti vzdelávania v kontexte umenia, ulice a bežného života. Okrem teoretických východísk danej problematiky sa príspevok zaoberá vizuálnym čítaním a následným spracovaním reality mestského priestoru. Mapovanie, porovnávanie, nahrádzanie, ale aj dotváranie existujúcich mediálnych informácií vo vzťahu k umeleckému prejavu. Postprodukčné možnosti nových médií ako realizácie návrhov na prienik umenia do každodenného života ulice, nahrádzanie vizuálneho smogu kreatívnymi výtvarnými zásahmi zúčastnených žiakov a študentov.

45. [str. 353 – 360]
Názov príspevku: Medzi obrazom a (digitálnym) odrazom
Autor: Martina Pavlikánová
Text anotácie:
Príspevok prezentuje čiastkové výsledky grantu KEGA 026UK-4/2013 Výtvarná výchova vo svete súčasného umenia a nových médií. Cieľom je poukázať na možnosti práce s digitálnymi grafickými médiami, ako digitálna fotografia, počítačová grafika, v tvorivom procese na hodinách výtvarnej výchovy a výchovy umením na II. stupni ZŠ a stredných školách. Príspevok poukazuje na nové témy, nápady a inšpirácie, ktoré prinášajú nové média a elektronické média do oblasti výtvarného vzdelávania. Bližšie prezentuje projekty realizované s pedagógmi výtvarnej výchovy v praxi.

46. [str. 361 – 369]
Názov príspevku: Kombinace médií v současné výtvarné výchově
Autor: Luděk Prošek
Text anotácie:

Příspěvek poukazuje na možnosti, které nabízí současné umění pro výtvarně pedagogický proces. Konkrétně se zaměřuje na jednotlivá média, se kterými současný umělec pracuje, především pak poukazuje na problém volby média. Právě možnost volby média a jeho adekvátnost je jedním z nositelů významu v současném umění a tato myšlenka je pak aplikována do pedagogické praxe. Autor nabízí příklady, jak s žáky a studenty pracovat a nechat je volně mezi médii proplouvat a volit je tak, aby co možná nejlépe vyjádřili daný obsah.

47. [str. 370 – 376]
Názov príspevku: Ze smartfonem do szkoły – edukacja w dobie multimedialności
Autor: Sonia Rammer
Text anotácie:
W 2013 roku Oxford English Dictionary ogłosił słowo selfie słowem roku.
Selfie to fotograficzny autoportret, wykonywany samodzielnie przez autora, najczęściej przy użyciu telefonu komórkowego lub smartfonu trzymanego w ręce lub na specjalnym kiju. Zdjęcie które powstaje w wyniku „przyglądania się" samemu sobie, zazwyczaj jest prezentowane na portalach społecznościowych. Popularność słowa można by uznać za miernik „ducha czasów" oraz odzwierciedlenie tendencji i zainteresowań, upodobań społeczeństwa.
Zapewne z powszechności selfies można by wyprowadzić daleko idące wnioski dotyczące współczesnego homo sapiens. Teza postawiona przez Christophera Lascha w 1979 roku dotycząca narcystycznego charakteru kultury nie straciła na aktualności, selfie to tylko jeden z przejawów postępującego procesu. Współczesna kultura jest zdominowana przez obraz, a technologie służące jego utrwalaniu, polepszaniu, przesyłaniu rozwijają się niezwykle szybko. Dziś bardziej się ogląda niż czyta, a jeśli czyta, to w wersji skróconej-instant. Można by zadać pytanie czy narcystyczne cechy kultury przybierają na sile dzięki możliwości korzystania z coraz to nowych, dostępnych technologii, czy technologie rozwijają się zgodnie z zapotrzebowaniem narcystycznej kultury?
Marshall McLuhan twierdził, że każdy nowy rodzaj medium, a nawet jego modyfikacja wprowadza zmiany w polu całej struktury ludzkiej społeczności. Medium wymusza na użytkowniku określony sposób rozumienia świata niezależnie od treści, którą za sobą niesie. Użycie aparatu fotograficznego - cyfrowego odsyła zatem do całego łańcucha znaczeń i skojarzeń zawartych poza samą treścią fotografowanego obrazu.
Sztuka współczesna odzwierciedla skomplikowanie świata również poprzez korzystanie z medialnej różnorodności. Trudno dziś uczyć się o świecie i o sztuce tylko przy pomocy kartki i ołówka. Umysł XIX wieku przetwarzał informacje w innych sposób niż umysł XXI wieku, ponieważ kształtował się w innych warunkach. Jeśli rozwój poznawczy rozpatrywać w kategoriach dwóch komplementarnych procesów, o których pisał Jean Piaget, akomodacji i asymilacji, można by dojść do konkluzji, że sposób przekształcania się struktur poznawczych zależy od okoliczności, stymulacji którym podlegają. Jeśli zatem umysł dzieci przyzwyczajony jest bardziej do smartfomu niż farb plakatowych, może warto wykorzystać, paradoksalnie, smartfon do lepszego zrozumienia medium malarskiego? Multimedialność wydaje się być charakterystyczna dla czasów współczesnych, zatem nowoczesne formy edukacji powinny nie ograniczać się do tradycyjnych metod przekazu informacji.

48. [str. 377 – 384]
Názov príspevku: Vizuálna identita miesta
Autor: Michaela Syrová
Text anotácie:
V príspevku sledujeme aktuálny problém identity - jej vytváranie, stratu, prezentovanie. Osobitne sa zaujímame o vizuálnu identitu miesta a jej reprezentáciu. Vizuálny jazyk bol v histórii a je aj v súčasnosti mimoriadne dôležitým prostriedkom vyjadrenia identity jedinca, kolektívu ale aj miesta a ich vzájomných vzťahov. Prepojenie medzi filozofickými, etickými, historickými a súčasnými pohľadmi na identitu vidíme vo výtvarnom umení a vo výchove umením

49. [str. 385 – 392]
Názov príspevku: Geoching alebo ako priblížiť slovenskú modernu tínedžerom
Autor: Vološčuková Edita
Text anotácie:
Cieľom príspevku je poukázať na možnosti priblíženia Košickej moderny dnešnej mladej generácii s využitím súčasných technológií a životných trendov, ako je geocatching, práca s navigáciou a wi-fi sieťami v meste. Doplnený o fotodokumentáciu z procesu akcie. Príspevok prezentuje čiastkový výstup z grantu KEGA 026UK-4/2013 Výtvarná výchova vo svete súčasného umenia a nových médií.

50. [str. 393 – 399]
Názov príspevku: Nové média ako výrazový prostriedok pri interpretácii umeleckého diela
Autor: Vološčuková Edita
Text anotácie:
Príspevok je zameraný na interpretáciu diela A. Jasusha - Kolobeh života – putovanie duší, formou akcie a happeningu, s intermediálnym presahom do časovo paralelného hudobného umenia. Cieľom príspevku je ukázať zážitkovú interpretáciu umeleckého diela ako vhodnú formu pri vzdelávaní budúcich pedagógov. Zároveň je to aj manipulácia s formou záznamu a jeho úpravy v statickom, či pohybovom spracovaní v PC softwéroch. Príspevok prezentuje čiastkový výstup z grantu KEGA 026UK-4/2013 Výtvarná výchova vo svete súčasného umenia a nových médií.

1

Postavenie umeleckého vzdelávania v školskom systéme



HUDOBNÁ EDUKÁCIE V SÚČASNOM ŠKOLSKOM SYSTÉME

Music education in the contemporary education system

Tomáš Boroš

Abstrakt: Pozitíva a negatíva súčasnej hudobnej edukácie na Slovensku. Analýza obsahu, cieľov a zámerov štandardov hudobnej výchovy v novom štátnom vzdelávacom programe. Analýza súčasného stavu a vízie hudobnej edukácie na základných školách a pedagogických fakultách. Príklady inovácií v oblasti hudobného vzdelávania.

Abstract: Pros and cons of the contemporary music education in Slovakia. Content analysis of educational standards of music education in the new state educational program. Analysis of the current state of the music and vision of education in primary schools and at the faculty of education (teacher training). Examples of innovation method of music.

Kľúčové slová: hudobná edukácia, hudobná výchova, štátny vzdelávací program, výkonové a obsahové štandardy

Key words: music education, state educational program, educational standards

Slovné spojenia súčasná hudobná edukácia a súčasná škola evokujú mnohé negatívne konotácie. Obsahy odborných diskusií a publikovaných textov hudobných pedagógov (napr. Daniel, Hatrík, Felix, Blažeková, Boroš a i.) upozorňujú na mnohé vážne problémy súčasného, resp. minulého, avšak nemeniaceho sa stavu hudobnej edukácie. Napriek tomu, že cieľom príspevku je skôr koncentrácia na riešenia problémov a náčrt možného pozitívneho smerovania hudobnej edukácie s prispením nových štandardov ŠVP pre hudobnú výchovu a dôraz na príklady v súčasnosti aplikovaných progresívnych hudobno-pedagogických metód, ako enumerácia problémov hudobného vzdelávania, v úvode je potrebné zhrnúť hlavné najčastejšie výhrady k súčasnému stavu hudobnej výchovy. Hlavné problémy možno pozorovať na úrovni celospoločenského nezáujmu o oblasť umenia a kultúry, z toho vyplýva vnímanie hudobnej výchovy ako menej podstatného vyučovacieho predmetu, ktorý neposkytuje kompetencie z pragmatického a praktického hľadiska nevyhnutné pre život súčasného človeka. Z toho vyplýva znížený pocit zodpovednosti voči hudobnej výchove zo strany kompetentných (vedenie škôl), vyučovanie predmetu nekvalifikovanými pedagógmi, príp. výrazná obsahová a organizačná eliminácia predmetu. Problémy sa často identifikujú aj

na úrovni vysokoškolského vzdelávania učiteľov v oblasti hudby, najmä v študijných programoch predprimárnej a primárnej pedagogiky (pozri Blažeková 2013 a Boroš 2014).

Všetky spomenuté negatíva súčasného stavu hudobnej edukácie na Slovensku potvrdzujú viaceré výskumy, ako aj skúsenosť každodennej praxe. Je však potrebné neuspokojiť sa iba s identifikovaním problémov, aj keď ich presné vymedzenie je základným východiskom prípadných ozdravných procesov. Zotrvať však iba pri reflektovaní súčasného stavu by znamenalo bezperspektívnu stagnáciu. Popri negatívach súčasnej hudobnej výchovy možno však pozorovať aj viaceré pozitívne tendencie, napríklad v podobe rozličných projektov. Aktívnejšie, flexibilnejšie a efektnejšie sa javia projekty z prostredia mimo oficiálnych inštitúcií, ktoré síce často nemajú ambíciu celoplošného vplyvu a zásadnej „viditeľnej" a okamžitej zmeny, avšak ich pozitívny vplyv v oblasti hudobnej edukácie je zrejmý a nezanedbateľný s tendenciou rozširovania svojich aktivít v priestorovom i obsahovom zmysle. Sú to napríklad systematické, dlhoročné a pomerne rozšírené projekty: Veni academy, New Music for Kids, Supertrieda, či sporadické – napr. Hudobné kakao, či regionálne – pedagogické pôsobenie členov Slovenskej Orffovej spoločnosti na pedagogických fakultách – Bratislava, Nitra, Ružomberok, Prešov a na základných školách a základných umeleckých školách, ako aj organizovanie kurzov ďalšieho vzdelávania učiteľov hudby. Taktiež je to osobná angažovanosť a uvedomelosť učiteľov – jednotlivcov, ktorí si dopĺňajú informácie a vzdelanie doma, či v zahraničí, v oblasti progresívnych hudobno-výchovných metodík a koncepcií.

K skvalitneniu hudobnej výchovy na Slovensku majú ambíciu prispieť aj aktuálne schválené prepracované obsahové a výkonové štandardy pre hudobnú výchovu v rámci Štátneho vzdelávacieho programu pre základné školy (ŠPÚ 2014, schválilo MŠ SR 6.2.2015). Je na diskusiu, či akokoľvek kvalitné štandardy môžu ovplyvniť úroveň vzdelávania. Pripomienkové konanie nových štandardov pre hudobnú výchovu (autor príspevku bol súčasťou tímu tvorcov) ukázalo, že metódy, resp. zámery, ktoré štandardy indikujú, nie sú viacerí učitelia hudobnej výchovy schopní dešifrovať. Bolo to zrejmé z niektorých výhrad zo strany učiteľov (napr. oblasť elementárnej kompozície a improvizácie bola pre viacerých učiteľov úplne neznáma). Cieľom štandardov vyučovacieho predmetu nie je totiž poskytovať konkrétny spôsob naplnenia obsahových štandardov ani sprostredkovať príslušné metódy. V konkrétnom naplnení obsahu poskytuje forma štandardov slobodu realizácie, resp. naplnenia požiadaviek a v prípade metód predpokladá ich ovládanie adekvátne vzdelanými učiteľmi. Forma vymedzenia obsahových a výkonových štandardov, v porovnaní so staršími tradičnými osnovami , je ešte vždy považovaná za novú, netradičnú. Okrem výhod, ktoré sme

už naznačili a to samostatné, tvorivé naplnenie požiadaviek učiteľom a minimalizovanie stresu z plnenia, resp. neplnenia časovo-tematickej postupnosti učiva, prinášajú štandardy aj nové výzvy, ktoré, hlavne starší, skúsenejší učitelia, zvyknutí na iné formy vymedzení učiva, považujú za nevýhody. Možno to demonštrovať na príklade hlasových činností, ktoré v obsahovej časti štandardov pre nižšie stredné vzdelávanie uvádzajú: ľudové piesne, autorské piesne, rytmizované texty, artikuláčné cvičenia atď. Niektoré výhrady zo strany učiteľov sa týkali práve nekonkrétnosti obsahu – učitelia žiadali uvedenie počtu piesní a konkrétne názvy. To však nie je idea štandardov. Konkrétne metódy, či obsahy určuje učiteľ pomocou učebníc, iných metodických materiálov a na základe vlastných tvorivých skúseností. Takto môže obsah učiva flexibilne upravovať v závislosti rozličných faktorov (preferencie žiakov, regionálne špecifiká, preferencie učiteľa a pod.) a pritom rešpektujúc vymedzenia štandardmi. Ak sa vrátime k vyššie formulovanému problému, či sú štandardy optimálnym východiskom pre skvalitnenie hudobnej edukácie, odpoveď nie je jednoznačná. Zjednodušene možno problém preformulovať do otázky „kde začať?“. Štandardy poskytujú základné východisko efektívnej edukácie, avšak bez znalosti, ako ich výkony a obsahy naplniť príslušnými metódami, jednoducho ako ich realizovať, nezaznamenáme v hudobnej výchove nijakú zmenu. Základné vymedzenia (štandardy) sú však nevyhnutným štartom, čiže začiatkom, východiskom, zároveň sú však iba štartom, východiskom, je nevyhnutné ďalej podporovať ich realizáciu a to najmä ďalším vzdelávaním učiteľov a tvorbou podporných metodických materiálov.

Charakteristika ŠVP pre ZŠ – výkonové a obsahové štandardy pre hudobnú výchovu: štandardy pre hudobnú výchovu vznikli ako spoločné hľadanie optimálnych výkonov a obsahov a ako konsenzus členov predmetovej komisie pre hudobnú výchovu - poradnej pracovnej skupiny Štátneho pedagogického ústavu. Dominantnými autormi, ktorí dokument finalizovali a v najväčšej miere ustálili a optimalizovali sú: PaedDr. Anna Derevjaníková, PhD. (Prešovská univerzita) pre primárne vzdelávanie a PhDr. Miroslava Blažeková, PhD. (Univerzita Konštantína Filozofa, Nitra) pre primárne i nižšie stredné vzdelávanie, spolu s autorom príspevku.

Východisko a formu štandardov pre hudobnú výchovu tvoria hudobné činnosti, pretože pre hudobnú výchovu je činnostný charakter nevyhnutný (bez hudobnej činnosti nemožno pochopiť princípy a podstatu hudobného umenia, bez činnosti nemožno rozvinúť schopnosti). Autori vychádzali z prepojenia hudby, hudobných činností a hudobných schopností. Ako formový kľúč štandardov bolo eventuálne možné použiť aj jedno zo zvyšných prvkov trojice hudba, schopnosť, činnosť. Skupiny výkonov, či obsahov mohli sprehľadniť napríklad rozvíjané schopnosti (kompetencie), alebo výrazové prostriedky (samotná hudba). Vznikli by

tak napríklad skupiny štandardov, ktoré sledujú rozvoj sluchovo-percepčných schopností, rytmického, harmonického cítenia, zamerané na rozvoj hudobnej pamäti a pod., alebo skupiny, ktoré by sledovali štandardy v okruhu výrazových prostriedkov - rytmus, melódia, dynamika, hud. forma a pod. Obe možnosti by boli správne, pretože trojica hudba – činnosť-schopnosť je trojicou troch rovnocenných fenoménov so vzájomnými obojsmernými väzbami. Autori uprednostnili štrukturovanie štandardov na základe činností, pretože chceli zdôrazniť potrebu činnostného charakteru hudobnej výchovy a predpokladali, že súčasná hudobná edukácia trpí na malú diferencovanosť činností (stále prevláda hlasová, resp. je výlučná, resp. hudobná výchova nemá hudobno-činnostný charakter, ale iba všeobecne edukačno-činnostný: textové projekty, poznámky, informácie a pod.). Výkonové a obsahové štandardy sú teda zoskupené do okruhov podľa hudobných činností : hlasové činnosti, inštrumentálne činnosti, aktívne počúvanie hudby (percepčná činnosť), hudobno-pohybové činnosti a hudobno-dramatické činnosti. Vo výkonových štandardoch (ľavá strana) sú hudobné schopnosti, ktoré žiak nadobudne na konci daného ročníka. Je to doplnenie úvodnej formulácie „žiak na konci daného ročníka vie/dokáže“. Ciele štandardov sú totiž formulované z pozície žiaka – jednotlivca (nie učiteľa, či skupiny). Za inovatívne prvky štandardov možno považovať ich sprehľadnenie v hudobných činnostiach ako aj akcent na vlastnú hudobnú tvorivosť žiakov v súlade s poetikou súčasného hudobného umenia. Tento rozmer vyjadrujú napríklad tieto výkonové štandardy (nižšie stredné vzdelávanie):

hlasom improvizovať a komponovať: melodizovať krátke texty, otextovať krátke melódie, improvizovať krátke dialógy i monológy recitatívneho charakteru, hlasom tvoriť zvukomaľbu k rôznym príbehom a situáciám, vlastnoručne zhotoviť elementárne nástroje a hrať na nich

vnímať okolité zvuky, opísať ich účinky, vedome počúvať ticho, z okolitých zvukov komponovať zmysluplné celky, pohybovo improvizovať

a napríklad tieto obsahové štandardy:

hry s hlasom, elementárne hudobné nástroje – okolité objekty, dostupné nástroje iných kultúr (okrem iných), zvuky, šumy, ruchy, hluky, tóny, súzvuky okolitého sveta (v rámci aktívneho počúvania hudby), grafická partitúra.

Výkonové a z nich odvodené obsahové štandardy by bolo možno vyexcerpovať do univerzálnych štandardov platných pre všetky ročníky základných škôl. Počas celého vzdelávania na základnej školy sa totiž v rámci hudobnej výchovy realizuje hudba, čiže činnosti, ktoré hudba generuje (zjednodušene: počas celej základnej školy žiaci v rámci hudobnej výchovy spievajú, hrajú na hudobných nástrojov, hudbu počúvajú a dotvárajú pohybom, či dramatickou akciou) a všetky hudobné činnosti majú určitú požadovanú kvalitu -

napr. v hlasovej činnosti je to intonačne čistý a technicky správny spev a narábanie s hlasom v súlade s korektným dýchaním a zásadami hlasovej hygieny a určité požadované naplnenie v obsahových štandardoch – napríklad v hlasovej činnosti sú to ľudové a autorské piesne, riekanky, hlasové cvičenia a pod. A to je vo svojej podstate univerzálne platné pre všetky ročníky základnej školy. V budúcnosti by bolo zaujímavé overiť možnosti univerzálnych štandardov pre hudobnú výchovu bez konkretizovania ročníka, ktoré by učiteľovi poskytovali ešte väčšiu slobodu a priestor na kreativitu a obsah hudobnej výchovy by sa tak zjednodušil a sprehľadnil (v žiadnom prípade by však nešlo o zjednodušenie v zmysle ochudobnenia obsahu, či zľavenie z nárokov na výkon žiaka). Požiadavka pre tvorbu štandardov štátneho vzdelávacieho programu však vyžadovali diferencovanie podľa ročníkov. Autori preto vychádzali z univerzálneho obsahu, ktorý následne rozdistribuovali do ročníkov (tento postup sa týka najmä nižšieho stredného vzdelávania). Štandardy sa tak opakujú vo svojej podstate, avšak v ročníkovej postupnosti neustále prehlbujú (efekt špirály).

Ako sme už konštatovali štandardy štátneho vzdelávacieho programu tvoria dôležitý dokument, ktorý podstatným spôsobom vymedzuje obsah hudobného vzdelávania a anticipuje využitie progresívnych a efektívnych hudobno-edukačných metód. Je to zároveň však iba začiatok, východisko, ktoré samo o sebe hudobnú výchovu na Slovensku neskvalitní. V tomto období, po chválení Štátneho vzdelávacieho programe je dôležitá fáza metodickej podpory a ďalšieho vzdelávania učiteľov v intenciách schválených štandardov pre hudobnú výchovu.

Autor príspevku sa vo svojich aktivitách vysokoškolského pedagóga a spolupracovníka ŠPÚ zameriava na efektívne aplikovanie štandardov s dôrazom na súčasnú hudbu. Vytvoril napríklad metodické postupy zamerané na prácu s fenoménom zvuku, postupy vychádzajú a sú overené praxou a aplikované aj v rozličných formách ďalšieho vzdelávania učiteľov. Zvuk je ďalším univerzálnym fenoménom hudobnej edukácie, pretože: 1.všetky hudobno-výrazové prostriedky hudby sú zvukom, jeho organizáciou v čase a priestore a následnými estetickými a sémantickými konotáciami fyzického zvuku (zvuk ako umenie, zvuk ako znak, odraz niečoho). Samotný zvuk je základným hudobno-výrazovým prostriedkom.

2.všetky hudobné činnosti produkujú, resp. prijímajú a reflektujú zvuk (hlasové činnosti, inštrumentálne činnosti, hudobno-pohybové, hudobno-dramatické činnosti a pod.)

3.všetky hudobné schopnosti sú schopnosťami vo vzťahu k zvuku – schopnosťami zvuk prijímať, vyhodnotiť a reflektovať ho, reagovať naň, a schopnosťami vytvoriť určitú zámernú kvalitu zvuku. Schopnosť zvuk vyhodnotiť ako fyzikálnu veličinu i schopnosť zvuk reflektovať ako estetickú veličinu, ako materiál umenia a jeho významov a funkcií.

V hudobnej výchove je zvuk - reálne znejúci (činnosť) a následne reflektovaný v ľudskom vedomí (schopnosť) nevyhnutnou podmienkou funkčnej edukácie.

Zvuk však nie je súčasťou hudobného umenia a hudobnej edukácie v totálnom bezvýhradnom zmysle. V hudobnej edukácii je zvuk vedome vytváraný, ale hlavne vždy vedome percipovaný, prijímaný, vnímaný. Bežný ruch v triede je zvukom, nie je však súčasťou hudobnej edukácie. Aby bol tento zvuk súčasťou hudobnej edukácie, musíme deti motivovať k aktívnemu počúvaniu tohto ruchu skupiny, ktorá súčasným rozprávaním vytvára osobitú zvukovú farbu ľudskej vravy. Produkcia zvuku môže byť teda v hudobnej edukácii zámerná – napríklad zvuk ľudskej vravy (detskej skupiny) modifikujeme rozličnými farbami a intenzitami ľudského hlasu – šepotom, krikom, hovorením v nízkej, alebo naopak vysokej hlasovej polohe, rytmizovaním a pod. Zdroj zvuku však nemusí byť len výsledkom zámernej činnosti, môžeme počúvať náhodné zvuky okolia, ruch ulice, zvuky prírody. Vedomé aktívne vytváranie zvukov nie je teda nevyhnutnosť, vedomá aktívna percepcia zvukov je však nevyhnutnou podmienkou hudobnej edukácie: fascinácia zvukom, jeho rozličnými podobami (kvalitami) na základe vedomej percepcie. Preto v edukácii dbáme na kvalitu zvuku a najmä na jeho aktívne vnímanie a vyhodnocovanie.

Autor príspevku vo svojom metodickom liste (Vstupujeme do sveta zvuku – otvárame uši, myseľ a srdcia - v Národnom osvetovom centre pripravené na vydanie) uvádza aktivity na rozvoj vnímania zvuku – hľadanie zvuku na vlastnom tele, vo vlastnom tele (počúvaním vnútorných fyziologických procesov pritlačením dlaní na uši), mimo nášho tela (okolité objekty), zvuky nášho hlasu a pod. Metodické postupy autor realizoval s mladšími i staršími žiakmi a aplikuje ich v rozličných formách vzdelávania učiteľov. Je to jeden z príkladov akým spôsobom možno podporiť myšlienky štandardov nového Štátneho vzdelávacieho programu, implementovať ho do súčasného hudobného vzdelávania a prispieť k skvalitňovaniu hudobnej edukácie na Slovensku.

Literatúra:

BLAŽEKOVÁ, M. 2013. *Štúdium hudobnej výchovy v programe PEP a UPV. In: Slovenská hudba roč.39 č.3*. Bratislava: AEPpress, 2013. ISSN 1335-2458

BOROŠ, Tomáš, 2011. Elementárna kompozícia a jej problémy v kontexte súčasnej hudobnej výchovy. In: Aktuálni otázky současné hudebně výchovné teorie a praxe. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně, 2011.s. 44-52. ISBN 80-9236-478-5.

BOROŠ, Tomáš, 2013. Elementárna hudobná kompozícia v hudobnej edukácii. In: Kreatívne vzdelávanie. Zohor: Virvar, 2013.s. 118-126. ISBN: 978-80-970513-5-8.

COUFALOVÁ, Gabriela, MEDEK, Ivo, SYNEK, Jaromír, 2013. Hudební nástroje jinak. Brno: JAMU. 2013.ISBN 978-80-7460-037-1.
KOPECKÝ, Ján , SYNEK, Jaromír, ZOUHAR, Vít, 2014. Composing in the Classroom. Brno: JAMU. 2014.ISBN 978-80-7460-065-4.
KOPECKÝ, Ján , SYNEK, Jaromír, ZOUHAR, Vít, 2014. Hudební hry jinak. Brno: JAMU. 2014. ISBN 978-80-7460-066-1.
KOL.: 2015. *Štátny vzdelávací program*. Bratislava: ŠPÚ,2015 dostupné: http://www.statpedu.sk/sk/Inovovany-Statny-vzdelavaci-program/Inovovany-SVP-pre-zakladne-skoly.alej

Kontaktné údaje:

Mgr.art. Tomáš Boroš, PhD.; ArtD.
Univerzita Komenského
Pedagogická fakulta
Katedra hudobnej výchovy
Račianska 59, 813 34 Bratislava
boros @fedu.uniba.sk

VÝTVARNÝ PREJAV U MATEMATICKY NADANÝCH DETÍ

Artistic expression of children with mathematical talent

Jana Hýbalová Ovšáková

Abstrakt: Príspevok je potvrdením textu „Umelecké vzdelávanie u detí s matematickým nadaním“ od Mgr. Marie Pavelkovej, Mgr. Jany Krajcarovej, PhD. Na početnej vzorke detí matematického gymnázia (10-18 rokov) zúčastnených na výtvarnej súťaži som pozorovala popísané špecifické znaky ich výtvarného prejavu. Tieto pozorovania dopĺňam aj o jeden dlhšie sledovaný prípad mladšieho veku. Význam výtvarnej výchovy vidím v rozvíjaní kreativity ako takej. Nadanie a inteligencia totiž neznamená automaticky aj kreativita, a tým pádom schopnosť nachádzania nových a kreatívnych riešení.

Abstract: This paper is a confirmation of text “Arts education of children with mathematical talent” by Mgr. Marie Pavelková and Mgr. Jana Krajcarová, PhD. The described specific character of artistic expression was observed in an extensive sample of mathematical grammar school students aged 10 to 18 participating in an art contest. These observations are complemented with a longer follow up of a younger age case. I see the importance of art education in developing creativity as such. Talent and intelligence do not mean automatically creativity, and thus the ability to find new and creative solutions.

Kľúčové slová: matematické nadanie, špecifický výtvarný prejav

Keywords: mathematical talent, specific artistic expression





Vzťah matematiky a výtvarného umenia je omnoho bližší než sa na prvý pohľad môže zdať. Tento príspevok nevenujem vzťahu matematiky a výtvarného umenia. Výskyt matematických a geometrických zákonov vo voľnej prírode, ale aj priame využitie matematiky v

egyptskom a starogréckom staviteľstve. Vedomá práca s geometrickými poznatkami je očividná v maľbe renesancie a baroka. To je veľmi široká problematika. Môj príspevok je zúžený na výtvarný prejav detí so záujmom o matematiku. Priamo reagujem na minuloročný príspevok Umělecké vzdělávaní u dětí s matematickým nadáním od Marie Pavelkovej a Jany Krajcarovej.

Objektom pozorovania v tomto prípade bol takisto chlapec s menom Jakub. Aj u neho možno pozorovať špecifické znaky vo výtvarnom prejave. Od útleho detstva mal vážny záujem o čísla a znaky, napriek tomu že im ešte nemohol rozumieť. Celý jeho výtvarný prejav nesie znaky minimalizmu - nielen v nezáujme o farbu, ale aj v jednoduchých líniách. Potreba spresňovania a uvádzania presných údajov v kresbách je nutná už od malička a ostáva ako jeden z hlavných znakov jeho kresieb. Grafomotorické problémy a potreba dokonalosti ho znechucujú, preto kreslí oveľa menej ako iné deti. Je preň veľmi dôležité aby kresbu doprevádzal písomným prejavom. Vznikajú tak kresby s prvkami komiksu. Nedopĺňa len slovný prejav ,tak ako je to v bežnom







komikse ale aj údaje viažúce sa priamo k zobrazovanej situácii.

Na úvod ponúkam jednu z jeho počiatočných kresieb - zaznačujúcu dopravnú situáciu - najdôležitejší je semafor, z toho istého obdobia pochádza kresba autíčok a dopravných značiek

/mal vtedy cca 4 roky/. Semafor v perspektíve-pre chodcov aj autá je veľkosťou rovnaký ako ľudia a domy. Je vidieť, že im venoval podstatne viac času ako ľuďom. Záujem o číselné znaky je tu rovnocenný s dejom. O rok neskôr ich už umiestňuje priamo do dopravných značiek. Na ďalšej kresbe číselne vyjadruje rýchlosť auta a spotrebu paliva. Samotné auto, ani jeho značka ho nezaujímajú. V tomto období-vek 5-6 rokov, si začína vyrábať objekty svojich túžob - počítač a mobil z papiera, kedže sa cíti rodičmi veľmi obmedzovaný v čase strávenom s nimi Mnohé znaky píše zrkadlovo, niektoré sa mu páčia viac iné menej. Je fascinovaný baterkou-jej znakmi plus a mínus. Pri kresbe hory "Kilimandžára" dôsledne uvádza teplotu v jednotlivých výškových bodoch. Dôslednosť s akou sú napísané znaky na klávesnici, záujem o presnosť údajov(aj keď mnohokrát úplne vymyslených), je však stále vo väčšom kontraste k vývoju kresby figúry .

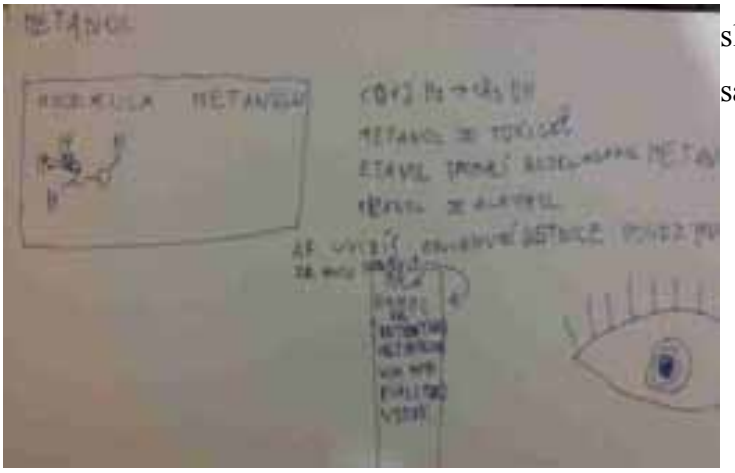
Písať tlačným písmom a čítať vedel už pred nástupom do ZŠ, čo je v poslednom čase stále častejším javom u detí. Záujem o písmenká a znaky je však v jeho prípade enormný. S





nástupom do ZŠ a hudobnou výchovou, kreslí sériu kresieb s notovými motívmi. Spievať,tancovať a hrať na hudobnom nástroji však nemá záujem. Len sa mu páčia noty ako také. V dôsledku služobnej cesty rodiča do Číny, odkresľoval všetky čínske nápisy, to isté sa zopakovalo po dovolenke v Egypte, keď s radosťou kreslil celé strany egyptských hieroglyfov. Následne sa jeho kresba obmedzila na vymýšľanie a zápis rôznych receptov na koláče a elixírov. Čísla a znaky používa ako ornament na viacerých školských zadaniach...na srdiečku, liste stromu a pod.

Na posledných kresbách - Projektoch je hlavne viditeľný kontrast kresby figúry - spravenej sa zjavným nezáujmom, so samotným výberom motívu a absolútnej snahe o presnosť údajov a znakov. Na základe zadania pani triednej učiteľky - si deti vybrali tému z prírodovedy- vypracovali ju, ilustrovali a následne vysvetlili ostatným deťom. Jakub si vybral viacero tém- prezentujem uhlík a metanol. Už samotný výber témy presahuje jeho vek-8 rokov. Vedomosti čerpal z detských hračiek - Albi chemické laboratórium a wikipédia (tú mu ukázal otec - aby mu vysvetlil že počítač nie je len na hru, ale slúži na prácu a získavanie informácií- v samotnom výbere informácií a písaní









však už postupoval sám) Je zjavné že mnohým veciam nerozumel, ale zaujatosť a vlastné uzávery z výskumu 8r.dieťaťa sú zaujímavé a dá sa povedať, že pre dospelých aj zábavné. Pri uhlíku skonštatoval, že chodenie po žeravom uhlí je skutočné. Pri metanole si spomenul na smutnú aféru s množstvom otrávených ľudí podomácky vyrobeným alkoholom (tam sa snaží pomôcť ľudom postihnutým opuchnutými sietnicami vypitím 40% kvalitnej vodky). Ale podľa

jeho vyjadrenia- najviac sa mu páčilo kresliť chemické štruktúry. Podľa jeho vyjadrenia sa cítil absolútne šťastný, napriek tomu že tomu nerozumie..." to veľmi tajomné a krásne vecičky"(myslel tým štruktúry chemických prvkov a zlúčenín).

Ďalšou časťou môjho pozorovania bola výtvarná súťaž na matematickom gymnáziu na Grösslingovej ulici v Bratislave. Pre mňa ako výtvarníka boli zaujímavé už len okruhy zadaní, ktoré vymýšľajú pedagógovia tejto školy (nemajú výtvarné vzdelanie)

1. Funkcie v obrazoch- vytvorte obraz pozostávajúci z kriviek, ktoré sú grafmi rôznych funkcií (lineárna, kvadratická, exponenciálna, logaritmická a pod.)

2. Návrh designu trička - s motívom zobrazenia priestoru

3. Návrh grafitti, ktoré bude umiestnené na múre okolo ktorého chodia matematici so Slovenskej akadémie vied

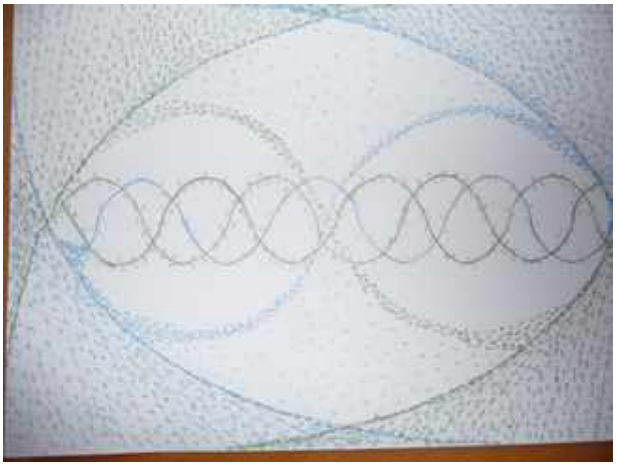
Na doplnenie musím uviesť že sa jedná o kategóriu detí od 10-18 rokov. Na toto široké spektrum sa nepozerám z hľadiska vývoja výtvarných zručností. Skôr tu naprieč celou skupinou pozorujem rovnaké spoločné znaky vyplývajúce z hlavného záujmu o matematiku. Výtvarná výchova je tu až na jeden prípad vnímaná ako sekundárny predmet.

Ako prvú ukážku som zvolila kresbu mladšieho žiaka, ktorý sa snažil naivnú kresbu krajiny- stromček so slimáčikmi vytvoriť pomocou funkcií. Línie navyše netvoria čiary ale čísla



zodpovedajúce danej funkcii. Je tu zjavný kontrast medzi naivitou a racionálnym vnímaním skutočnosti. Princíp použitia čísiel miesto čiar využil aj starší žiak vo svojej abstraktnej kresbe,

kde radenie čísiel tvorí takmer priestorový obrazec. Hravosť a emocionalita je prítomná v kresbách srdca, Pat a Mat-dôsledne splnené zadanie však je na úkor tvorivého prístupu. Z výtvarného hľadiska bol pre mňa najkultivovanejší pár geometrických figúr, kde výrazná rytmika farebných plôch postavičiek bola celkovo zladená s myšlienkou a celkovou kompozíciou. V prípade jednej žiačky, ktorá sa mieni naďalej venovať výtvarnému umeniu- je výrazný rozdiel- zvláda kresbu portrétu umiestneného do snovej krajiny- napriek prvoplánovej snovosti - je každá línia mostu, kopcov zároveň vyjadrením nejakej matematickej funkcie. Výtvarnú voľnosť som zaznamenala aj u ďalších dielkach. Prítomná emocionalita bola pre mňa nečakaným bodom, a veľmi príjemným prekvapením.







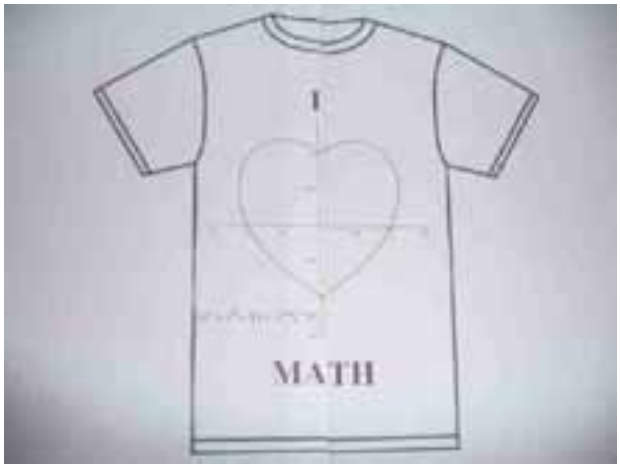


Druhej úlohy-designu trička sa zmocnili hlavne staršie ročníky. Návrhy boli

vytvorené už len na počítači, podstatný a spájajúci bod bola v tomto prípade vtipnosť návrhu a matematický humor, prekvapivé je výtvarné cítenie a elegancia.









Z návrhov na grafitti prezentujem dva - jeden priamo graficky rieši matematickú rovnicu- napísanú grafitti písmom. Ďalší prepája zadania a pomocou jednoduchých grafických obrazcov vytvára priestorové útvary.

Na chválu celej školy musím podotknúť, že na svojich výletoch programovo navštevujú galérie a výstavy.

Na dielach týchto detí je zreteľné prepojenie s matematikou, sú iné ako výtvarný prejav detí so všeobecnými záujmami. Záujem o presnosť a znaky je už vyhranenejší a zdôvodnený. Takisto minimalizmus väčšiny prác, ktoré tu neprezentujem.

Pre mňa ako výtvarníka je zaujímavé už samotné vymedzenie témy-ktoré úzko súvisí s matematikou. Za najcennejší považujem fakt,že výtvarné umenie je tu chápané ako jedna z možností vyjadrenia matematických zákonov, kde ja vidím ako umelec množstvo podnetov a kreatívnych riešení. A napriek racionálnemu zadaniu,je prítomná emocionalita, snaha o estetiku. Tu sa dostávam do bodu, kde je pre mňa ako pedagóga výrazný moment priamej podstaty výuky výtvarnej výchovy . Výtvarná výchova priamo podnecuje kreativitu, rozvíja spektrum

nečakaných možností a to aj u ľudí, ktorí nemajú umelecké ambície. Priamo kultivuje nazeranie na výtvarný prejav, estetické cítenie a tak nepriamo zlepšuje vzťah ku kultúre všeobecne. A môžem len potvrdiť záver kedy je výtvarný prejav forma komunikácie, skrz ktorú vyjadrujeme ako intelektuálnu ale predovšetkým emocionálnu stránku osobnosti. Nezáväznosť a hravosť, ktorú výtvarná činnosť rozvíja je pre tieto deti veľmi dôležitým faktorom. Pomáha sa im zbaviť stresu z potreby absolútnej presnosti, a tak slobodne nezviazaný nachádzať nové a kreatívne riešenia.

Literatúra:

PAVELKOVÁ,M, KRAJCAROVA,J, 2013, Umělecké vzdělávání u detí s matematickým nadáním. In CREA-AE 2014.1.vyd. Zohor:Virvar, 2014.s30-32. ISBN 978-80-89693-03-3

BERGEROVÁ,X, Malý príbeh farby,2013, vyd. RECO Senica, ISBN 978-80-89462-08-7

PAŠTRNÁKOVÁ, I. Galerijná pedagogika a výtvarná edukácia. In OBSELKOVÁ, Z. – VATOLÍK, V. (eds.) Retrospektíva a perspektívy poslania Pedagogickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave. Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie k 60. výročiu založenia Pedagogickej fakulty UK v Bratislave. Bratislava : Univerzita Komenského, 2007. s. 199-202. ISBN 978-80-223-2412-0.

SYROVÁ,M,ŠUPSÁKOVÁ B, Vizuálna kultúra a symbolv obrazovom vyjadrení detí a mládeže,2010, vyd.Iris Bratislava, ISBN 978-80-89256-54-9

Kontaktné údaje:

Mgr.Art.Jana Hýbalová Ovšáková ArtD.
Zadunajská1, 85101 Bratislava
email: jhybalova@gmail.com

VÝTVARNÉ DÍLNY S LEKTOREM CIZINCEM JAKO PREVENCE RASISMU A XENOFOBIE NA DRUHÉM STUPNI ZŠ

Art workshops lead by foreign lecturer as a way to prevent racism and xenophobia at lower secondary schools

Eva Kaličinská

Abstrakt: Příspěvek se zabývá realizací výtvarných dílen ve spolupráci s výtvarníkem a lektorem cizincem ve vyučování na druhém stupni základní škol v JmK. Řeší téma, jak výtvarné dílny přispívají k prevenci rasismu a xenofobie a jak učí žít žáky ve skupině s příslušníky odlišných sociokulturních skupin. Zabývá se využíváním nových médií ve výtvarně pedagogické praxi. Vychází z workshopů realizovaných v pobytových střediscích Správy uprchlických zařízení MVČR v návaznosti na projekt Speciální výtvarná výchova na PdF MU.

Abstract: The paper covers an implementation of art workshops in cooperation with an artist and foreign lecturer in schooling at lower secondary schools in the South Moravian Region. It addresses a subject of how art workshops contribute to prevention of racism and xenophobia and teach the pupils to live in a group with members from different sociocultural groups. It deals with the usage of new media in artistic pedagogical practice. The paper originates from workshops implemented in the residential centers of The Refugee Facilities Administration of the Ministry of the Interior as a continuation of the project Special Art Education at the Faculty of Education at the Masaryk University.

Kľúčové slová: žadatel o azyl, Umění a kultura, vzdělání, základní škola, náboženství, integrace, inkluze, rasismus, xenofobie

Key words: assylum seeker, arts and culture, education, primary school, integration, inclusion, racism, xenophobia

Úvod

Koncept Klímové jako východisko k multikulturnímu myšlení

Na začátku osmdesátých let vydala manželka amerického ambasadora strojopisem samizdatový průvodce určený pro Ty, kteří by někdy chtěli tehdejší Československo navštívit. Tato útlá kniha by zřejmě upadla v zapomnění nebýt konceptuální umělkyně Barbory Klímové. Ta v roce 2011 průvodce aktualizovala a vytvořila projekt v rámci brněnské přehlídky Soch v ulicích. Její sochy se měnily každý týden a umožňovaly divákovi

nahlédnout na Brno očima cizinců, kteří se tady rozhodli usadit a žít. Projekt tedy tvořily procházky vytipovaných cizinců, kteří popisovali všem, kdo měl chuť přijít na sraz před Dům umění a vydat se na výlet, jaká jsou jejich oblíbená místa, jak cítí veřejný prostor oni a do jaké míry je Brno totožné s Brnem například Afghánce, Ukrajinky, Brazilce, Američana nebo Konžana.

Většina lidí nenavštěvuje galerie, a proto umění vyráží do ulic hledat svého konzumenta. V případě projektu Klímové Crosscultural guide snad neexistuje lepší způsob, jak rozvíjet multikulturní kompetence u veřejnosti. Abychom však mohli rozvíjet tyto kompetence jak v oblasti znalostí, dovedností a zejména postojů, je nutné se zaměřit především na osobnostní a sociální rozvoj v rámci školního vzdělávání.

Z praxe je známo, že žáci ve škole realizují projekty, které se týkají jejich blízkého okolí, v nichž zkoumají svůj vlastní život a společenství. Za pomocí kooperativních a aktivních vyučovacích metod mají žáci příležitost hlouběji pochopit problémy svého bezprostředního okolí i problémy globální. Nachází-li se v jednom městě pobytové zařízení pro žadatele pro mezinárodní ochranu, zpravidla dochází ke spolupráci s daným typem zařízení a místních škol, kam děti cizinců docházejí. Jako příklad uveďme Kostelec nad Orlicí, kde výtvarný atelier v PoS Kostelec byl ve vymezeném časovém harmonogramu otevřen i pro žáky základní školy. Taktéž docházelo ke spolupráci místní školy v Zastávce u Brna a Pobytového střediska Zastávka nebo Pobytového střediska Seč a místních dětí. Právě v Zastávce u Brna byla uspořádána v roce 1999 vůbec první výstava ve spolupráci SUZ MVČR a místní ZŠ.

Prioritou výtvarného atelieru v Pobytových střediscích SUZ MVČR je vytvoření prostoru, kam dochází děti a dospělí žadatelé o mezinárodní ochranu a tráví tam smysluplně svůj čas. Ke zmíněné první výstavě v Zastávce, která vznikla ve spolupráci s pobytovým střediskem a místní základní školou se vyjadřuje P. Kamenický: „Jaké překvapení: nádherné barevné velké formáty, plné zvířat, lidí, domů a špičatých hor, které si pamatujete jen tehdy, když se narodíte třeba v Afghánistánu, v kontrastu s běžnou produkcí hodin výtvarné výchovy.“ (KAMENICKÝ, Petr a kol. *Uprchlíci.* Brno: Masarykova univerzita, 2013, str. 36. ISBN 978_80_210_6616_8). Zároveň výtvarné ateliery určené primárně pro žadatele o mezinárodní ochranu od počátku svého vzniku sloužily studentům Katedry výtvarné výchovy Pdf MU jako místo, kde mohli realizovat svoje praxe. Posléze přijala Správa uprchlických zařízení MVČR partnerství v projektu Speciální výtvarná výchova realizovaného na Katedře výtvarné výchovy Pdf MU.

Speciální výtvarná výchova jako mezioborová disciplína

Obor PdF MU Speciální výtvarná výchova cílí svoje aktivity na sociálně znevýhodněné klienty. V rámci rozvoje mezioborových vztahů s katedrou speciální pedagogiky, katedrou sociální pedagogiky a katedrou psychologie PdF MU projekt studentům nabízí zvýšení odbornosti a kompetencí směrem k uplatnění v oblasti práce se sociálně znevýhodněnými skupinami jako například uprchlíky. Didaktička projektu, H. Stadlerová, upřesňuje: „Speciální výtvarná výchova integruje mimovýtvarné formy umění a záměrně neoodděluje výtvarnou dramatickou či hudební formu, a proto ji můžeme označit za mezioborovu. Tvůrčí projev klienta se stává prostorem pro vyjádření jeho vlastních zkušeností, zážitků, pocitů a přání (Hana Stadlerová, „Východiska speciální výtvarné výchovy", in: EISENHAMMEROVÁ, Barbora a kol.., *Zdravotně postižení.*Brno: Masarykova univerzita, 2013, str. 9.).

Studenti po absolvování teoretického semináře dochází do výtvarných ateliérů v pobytových střediscích, kde realizují svoje vlastní tvůrčí dílny.

H Babyrádová si všímá setkání výtvarníka a klienta ve výtvarném atelieru: „Prostor vymezený soustředění se na kreativní uchopení vybraného námětu je otevřený neočekávaným edukačním situacím, které vyplývají z jedinečnosti setkání studenta oboru speciální výtvarná výchova s klientem – tvůrcem" (Hana Babyrácová, „Umění tvorba a speciální výtvarná výchova", in:KAMENICKÝ, Petr a kol., *Uprchlíci.* Brno: Masarykova univerzita, 2013, str. 9.).

Klienti Správy uprchlických zařízení jsou lidé, kteří se nacházejí v nepříznivé životní situaci. V drtivé většině případů rozvázali styky se svou zemí původu a v pobytových střediscích SUZ MVČR, čekají na rozhodnutí o vydání azylu, což je v kompetenci úředníků Odboru azylové a migrační politiky. Podle psycholožky Landové: „Ti odolnější jsou navenek schopni projevovat vděčnost, ale jejich prožívání je zahlceno pocity frustrace, hněvu a bezmoci. Ti „méně psychicky zdatní" na svou situaci reagují depresivními epizodami prožívání (nespavost, nechutenství, poruchy krátkodobé paměti a pozornosti, snížené sebevědomí a sebedůvěra, pocity bezcennosti, pesimistické nahlížení na budoucnost, sebevražedné myšlenky) (Studijní opora SVV Správa uprchlických zařízení [online]. 2011. cit.25.2.2015]. Dostupné:http://www.ped.muni.cz/kvv/svv/archiv/content_cz/studijni_opora_suz_2011.pdfhttp://www.ped.muni.cz/kvv/svv/archiv/content_cz/studijni_opora_suz_2011.pdf).

Výtvarný pedagog, který úzce spolupracuje se sociální službou a tvoří i prostředníka mezi

klientem a oddělením práce se žadateli, musí být připraven na tento typ zátěže a brát v potaz kulturní odlišnosti a zvyklosti daných klientů, což spočívá například vymezení prostoru zranitelným skupinám apod.

Téma nedobrovolné migrace v preventivních programech nevládních organizací

Dalším důležitým pilířem, které kromě státní správy a školství kultivují postoj veřejnosti k cizincům a zároveň samotné cizince zapojují, jsou neziskové organizace pracující s migranty.

Jako příklad uveďme Jihomoravské regionální centrum na podporu integrace cizinců nebo projekty Organizace pro pomoc uprchlíkům (OPU) cílené na žáky základních škol. OPU se například v projektu Jsme lidé jedné země rozhodlo po vzoru Barbory Klímové zprostředkovat setkání široké veřejnosti s cizincem a jeho viděním světa i dětem na daných základních školách prostřednictvím několikahodinových workshopů. V Brně se tak konaly workshopy na ZŠ Husova, Kamenačky, Kneslova nebo Kotlářská.

Na žáky jsou kladeny zvýšené nároky v oblasti sociálních dovedností v multikulturní společnosti. OPU tak sestavila program podporující oblast multikulturního vzdělávání, rozvoj komunikace a kompetence k řešení konfliktů. V uvedeném projektu jsou zahnuty jak důležité informace o migrantech a zemích, ze kterých k nám pocházejí, tak i neotřelé způsoby práce jako například workshopy s lektory cizinci, kteří sami mají bezprostřední zkušenost z pozice žadatele o mezinárodní ochranu, života v pobytových střediscích SUZ MVČ a zároveň zkušenost z výtvarných ateliérů ve stejnojmenném typu zařízení.

Podle metodiky v daném preventivním programu multikulturní výchovy a vzdělávání pro účinnou prevenci rasismu a xenofobie přináší inovativní přístup: „Je inovativní také proto, že podporuje život školy s životem obce a širší společnosti..... .„ (Marie Hradečná, Blanka Tollarová (eds.), *Jsme lidé jedné Země. Metodika k projektu prevence rasismu a xenofobie.* Praha: Organizace pro pomoc uprchlíkům, 2011, str. 11). A je inovativní i proto, že se do výuky zapojuje i cizinec, který absolvoval tvůrčí dílny a využívá výtvarných přístupů, které sám mohl zažít z pozice klienta.

Lektor cizinec z Demokratické republiky Kongo v hodinách výtvarné výchovy

Setkávání s lidmi, kteří pocházejí z rozlišného kulturního prostředí je daností, se kterou je třeba se umět vypořádat. Žákům bychom měli nabídnout takové prostředky, aby byli schopni

rozpoznat odlišnosti a porozumět jim.

V rámci projektu Jsme lidé jedné země vystupovali na daných školách migranti z Ukrajiny, Vietnamu, Afghánistánu, Čečenska, Běloruska a Demokratické republiky Kongo. V některých konkrétních případech měli migranti zkušenosti s nedobrovolnou migrací a přímou zkušenost z pozice klienta Správy uprchlických zařízení.

Aby čtyřhodinový workshop s lektorem cizincem měl smysl a splnil svůj účel, předcházela mu vždy v dané třídě příprava. Kromě přednášky, kde se žáci seznámili s danými pojmy, hrála velkou důležitost samotná příprava pedagoga, který měl být lektorovi cizinci průvodcem a měl navázat vztah důvěry.

Před samotnou návštěvou pedagog seznámil třídu rámcově s důvody odchodu ze země a jeho současného života v ČR, aby se předešlo situacím, kdy žáci, pokud položí otázku, která se lektora osobně nějak dotkne, mohl případně učitel reagovat. Velmi důležitým aspektem provázející realizaci projektu na ZŠ a další návazné aktivity nesou kromě výtvarného vyjádření i sociální aspekt, protože v metodice projektu je zdůrazněna potřeba působit na děti staršího školního věku, protože tento věk ve vývoji dítěte patří k socializačním „skokům“, kdy se dítě – žák v tomto případě – odpoutává od rodiny a známého sociálního prostředí, kterým je třída a škola. Tento věk patří k období hledání vztahů a také v neposlední míře k dotváření postojů jedince k okolnímu světu, k hledání optimálního hodnotového žebříčku. Projevy, které nesou xenofobní podtext lze spíše interpretovat jako obranu proti neznámému, která ohrožuje osobnost s narušeným sebepojetím. Samotné workshopy, které lektor inicioval, měly několik fází, nicméně nosnost celého workshopu spočívala v osobnosti lektora z Demokratické republiky Kongo, který jako nový účastník přinesl kýženou dynamiku.

Můj svět tady a můj svět tam s lektorem z Demokratické republiky Kongo

Zadáte-li účastníkovi archetypální námět jako zvíře, dům nebo krajina, práce se bude lišit podle ve způsobu vyjádření a pojetí autora. Rozdíl ještě více vynikne, bude-li námět zpracovávat někdo z jiné kutlury. Vzhledem k tomu, že žáci jsou zvyklí vyjadřovat se klasickými výtvarnými technikami (grafika, kresba), nechal je lektor Kazadi Dikenka ztvárnit v grafické technice námět můj svět, tedy místo, kam by se chtěli podívat nebo co by chtěli zažít. Vznikaly tak vesmíry, mýtická místa i reálné věci. Na místě je zdůraznit, že lektor cizinec, Kazadi Dikenka, se přímo účastnil workshopů se studenty Speciální výtvarné výchovy ve výtvarných ateliérech SUZ MVČR Nyní stejnou zkušenost spolu s výtvarným

pedagogem a lektorem OPU transferoval na žáky druhého stupně ZŠ.

Druhá část realizace vycházela z projektu Zuzany Strakošové využívající nová média a zároveň navazující na artefiletický model výchovy, který podporuje expresivitu: „Využití nových médií jak ve výtvarném umění, tak i ve výtvarně pedagogické praxi, vykazuje známky interdisciplinarity. Jedná se o tematické přesahy do různých oblastí lidského bytí, tak o přesahy ve smyslu zapojení dalších uměleckých disciplín, které umění jako takové výrazově podporují a umocňují tak účinek nejen na diváka, ale v našem případě také na klienty zapojené do projektu.“ (Zuzana Strakošová ed., *Kdy bude ples?.* Brno: MU, 2008 [str.1]).

Stejně jako Strakošová využil lektor cizinec s lektorem neziskové organizace a pedagogem model zapojení PC a dataprojektoru, přičemž byla získána možnost promítat dané práce dětí. Nároky na uživatele a software zůstala minimální. Virtuální převedení grafik a přenesení dataprojektorem na bílou stěnu došlo ke konfrontaci účastníka, následný vstup účastníka a jeho zachycení vykouzlilo obraz v obraze. Dítěti je tak umožněn vstup do svého vysněného světa, do krajiny, kam by se chtělo podívat. Často se objevuje africká krajina, pochopitelně vzhledem k původu lektora cizince. Když na závěr vystoupil lektor cizinec a ukázal svůj vysněný svět – byt v panelovém domě, obchod s potravinami (s africkými produkty, které tady není možné koupit) a budovu menšího podniku, vznikl ostrý kontrast mezi samozřejmostí a nezvyklostí. S příběhem lektora navrch, který popíše svůj osobní příběh a život v České republice, jeho sny a přání v cizí zemi původu, dostane workshop další rozměr.

Vzhledem k tomu, co pro Afričany znamená hudba a rytmus, rozšířila se dílna i o hudební prvky. Hudební podhoubí Afriky s sebou nese hudební žánry, které se rozšířily do světa. Využití bubnu lektora, lahví, píšťal a orfových nástrojů a opakování zákadního textu v lingalštině – koymbiko, mbalumuna (v překladu radost ze života) je výchozím bodem pro vznik rituálu. Zapojení pohybu – tance – a výrazu nese představu o životním rytmu Afričanů.

Workshopy představují nejen nový typ zážitku, ale prostřednictvím nabídnutých zadání se učí akceptovat sebe samého a druhé. Pochopitelně musí platit pravidla pro bezpečné klima: dovolena je otevřenost v komunikaci, každý má právo vyslovit svůj názor, důvěra je prohloubena tím, že mimo program se kontroverzní témata nedoporučují rozebírat a nedílnou součástí je princip zpětné vazby a konfrontace zážitku všech členů skupiny.

Literatura:

1. EISENHAMMEROVÁ, Barbora a kol. *Zdravotně postižení.* Brno: Masarykova univerzita, 2013, 127 str. ISBN 978-80-210-6615-1.
2. KAMENICKÝ, Petr a kol. U*prchlíci.* Brno: Masarykova univerzita, 2013, 111 str. ISBN 978-80-210-6616-8.
3. PIKE Graham, SELBY David. *Cvičení a hry pro globální výchovu.* Praha: Portál, 2000, 235 str.
4. BABYRÁDOVÁ, Hana. *Výtvarná dílna.* Praha: Triton, 2005, 289 str. ISBN 80-7254-705-4.
5. TOLLAROVÁ, Blanka a kol. *Jsme lidé jedné Země; Program prevence xenofobie a rasismu.* Praha: Portál, 2013, 259 str.
6. Marie Hradečná, Blanka Tollarová (eds.), *Jsme lidé jedné Země. Metodika k projektu prevence rasismu a xenofobie.* Praha: Organizace pro pomoc uprchlíkům, 2011,245 str.
7. STRAKOŠOVÁ, Zuzana. Kdy bude ples?. Brno: Masarykova univerzita, 2008, ISBN 978 – 80 – 210 – 4777- 8.

Internetové zdroje:

1. STUDIJNÍ OPORA SVV Správa uprchlických zařízení [online]. 2011. [cit.25.4.2015]. Dostupné z:http://www.ped.muni.cz/kvv/svv/archiv/content_cz/studijni_opora_suz_2011.pdfhttp://www.ped.muni.cz/kvv/svv/archiv/content_c
2. MIGRACE ONLINE [online]. [cit.29.4. 2015]. Dostupné z: http://migraceonline.cz/cz/e-knihovna/nase-kapela-se-jmenuje-ebola

Kontakt:

Mgr. Eva Kaličinská
Pdf MU, Poříčí 623/7,
639 00 Brno
e-mail: 54137@mail.muni.cz

Preventívne možnosti terapeutickej komunikácie učiteľa so žiakom v rámci umeleckého vzdelávania v školskom prostredí

Preventive therapeutic possibilities of communication between teacher and pupils within arts education in the school environment

Petra Mitašíková

Abstrakt: Umelecké vzdelávanie v prostredí školy dáva priestor prostredníctvom expresívnych vyjadrovacích prostriedkov na prienik plnenia cieľov ako vzdelávacích tak i výchovno- preventívnych. O možnostiach aplikácie terapeutických komunikačných prvkov v rámci umeleckého vzdelávania bude pojednávať text, ktorý bude vychádzať z teórie školskej liečebnej pedagogiky.

Abstract: Art education at school gives space through expressive means of expression for the penetration of the objectives of education as well as educationally prevention. The possibilities of application of therapeutic communication elements within arts education will be discussed in the text that will be based on the theory of medical school education.

Kľúčové slová: expresívne vyjadrovacie prostriedky, reflektovanie pocitov, stres, na dieťa orientovaná komunikácia.

Key words: expressive means of representation, reflecting feelings, stress, the child-oriented communication.

„Školský výkon“ versus dieťa

Škola je **formujúcim miestom,** kde deti – v pozícii žiakov – trávia veľmi veľa z ich celkového času. Mnoho z tohto času je dieťa nútené **podávať výkon** a takmer nepretržite **je jeho parciálny výkon hodnotený.** Tlak na výkon, na hodnotený parciálny výkon je veľký na viacerých stranách – na strane dieťaťa – učiteľov – i rodičov. Ľahko skĺzneme k **videniu dieťaťa cez výkony**, známky, postupy, pády, výhry alebo prehry v súťažiach.... skôr ako dieťa samotné. Akosi sa nám jedinečnosť a hodnota každého jedného dieťaťa vo výkonovo orientovanej škole – vo výkonovo orientovanej spoločnosti stráca. Dôležitejší je jeho výkon –

ako ono samé. Porozumieť dieťaťu a do hĺbky ho spoznať je úlohou nielen rodičov – ale aj ďalších vychovávajúcich, ktorí do tohto procesu vstupujú prevažne na pôde školy. Autorky Caiatiová, Delačová a Mühlerová (1995) poukazujú na dôležitý fakt, že formovanie jednotlivca prebieha v kontakte s druhou osobou a predpokladá spontánnu, vedomú väzbu medzi týmito dvoma ľuďmi a ich vzájomné sympatie. Šťastní sú žiaci, ktorí na svojej ceste stretnú rozumného vychovávateľa. Žiaľ nároky na vychovávateľa, aby boli deti kľudné a „zvládnuté“ sa roky nemenia a tak mnohí vychovávatelia skĺznu a používajú nátlak, silu a kontrolu voči bytosti, ktorá je taká malá, slabá a zraniteľná... Vychovávajú smerom k podriadenosti... Výchova k poslušnosti – bez vnímania jedinečnosti osobnosti dieťaťa - znamená zlomiť jeho vôľu, odstrániť z dieťaťa živosť a obmedziť jeho typicky detské citové prejavy. Kopřiva a kol. (2008) hovoria, že základným rysom demokratickej výchovy je spoluúčasť detí na veciach, ktoré sa ich týkajú. Partnerský model rešpektujúceho vzťahu medzi dospelým s dieťaťom ostáva pre školu ako inštitúciu stále veľká výzva. Škola sa musí prestať podieľať na prenášaní mocenského modelu vzťahov dospelých k deťom na ďalšie a ďalšie generácie. Medina (2011) poukazuje pri výchove v škole aj na mocný vplyv interakcií s vrstovníkmi, ktoré postupom veku hrajú čím ďalej, tým významnejšiu rolu vo formovaní detí. Vrstovníci – zvlášť tí rovnakého pohlavia – tvarujú správanie dieťaťa ďaleko viac ako rodičia. Deti nežijú v uzavretom ekosystéme, ktorému dominujú len dospelí - rodičia alebo učitelia. Tomu je potrebné venovať náležitú pozornosť. Pomenujme si ďalej niektoré s typických problémov týkajúcich sa výchovy v tzv. „problémových triedach“.

„Self“ komunikačné odkazy dospelých k deťom versus „na dieťa orientované odkazy“

Často počujeme učiteľov i rodičov ako pri úspechoch dieťaťa hovoria vety typu: „Urobil si mi tým radosť,“ alebo pri jeho neúspechoch „sklamal si ma.“ Ocenenie ani sklamanie nie je adresované dieťaťu – ale nám samým. Ako sme my samí jednotkou z písomky dieťaťa potešení – ako sme my sami horšou známkou sklamaní. Ak zmeníme smer výpovede smerom na dieťa, komunikačný efekt sa preorientuje z našich pocitov na **reflektovanie jeho pocitov.** „Vidím, že ti tá dnešná jednotka urobila veľkú radosť“. „Vidím, ako veľmi sa z dnešného výsledku tešíš“. „Tvoje veľké úsilie stálo za tento výsledok.“ Alebo naopak: „Cítiš sa mizerne, že ti to nevyšlo“, „Si z toho výsledku sklamaný.“ „Vidím, že máš slzy na krajíčku...“. Pozorovať a popisovať, čo sa v danej situácii na strane dieťaťa deje, nás priblíži

k jeho vnútornému svetu viac. Zo zamerania na vonkajší, merateľný výkon sa naša pozornosť presunie na oblasť motivácie a prežívania dieťaťa.

„Nálepka“ versus skutočné dieťa v „problémových triedach“

Ako vyzerajú vzťahy v triedach, ktoré vykazujú problémy a kde učitelia neradi učia? Často budeme v takýchto triedach počuť dospelých hovoriť smerom k deťom „nálepkami“: „absentér, rušič, neporiadnik, jednotkár“ a pod. Nie je to Miško, ktorý vyrušuje, lebo si nevie zorganizovať veci na lavici, všetko mu padá, niečo má stratené, ceruzku neostrúhanú, pravítko zlomené.... Miško, ktorý sa narodil predčasne a má stále pretrvávajúce ťažkosti s motorikou a sústredením. Nemá žiadnu viditeľnú diagnózu, nie je integrovaný, je bežnou súčasťou triedy, „len“ sa borí so svojimi individuálnymi vývinovými ťažkosťami, ktoré pôsobia rušivo. **Je to dieťa, ktoré „stále vyrušuje“.** Janko si so železnou pravidelnosťou zabúda písať domáce úlohy, nenosí si pomôcky, zošity má neobalené, potrhané..... **Janko je typický „neporiadnik a zábudlivec“....** Jankovi rodičia sa rozvádzajú..... Hanke pani učiteľka na matematike s povzdychom povie: **„Ty na to nemáš, ty sa to hádam nikdy nenaučíš!“** Hanka len skloní hlavu a verdikt „slabej žiačky“ príjme.... Hanka býva doma len s mamou, často je sama doma, otec alkoholik sa od nich už dávno odsťahoval“. Ako ľahko prischne dieťaťu nálepka, rozsudok, diagnóza.... často z dôvodov, ktorými sa učiteľ nemá čas zaoberať.

Blokujúce účinky stresu

V triedach, ktoré vykazujú problematičnosť celkom určite nájdeme príznaky ako bitky, vzájomné verbálne osočovanie, závisť, nenávisť, vysmievanie sa, vylučovanie niektorého člena, známky šikany.... V realite tam nepanuje dobrá atmosféra, mnohé deti sa cítia v takomto kolektíve zle, dominantný (dospelým nepodchytený) vodca ťahá triedu k rozvratu a problémom. Hodnoty úcty, rešpektu, vzájomnej pomoci sú pošliapané a aby nebolo dieťa na zozname vylúčených spolužiakov, pridá sa radšej potichu k nerešpektujúcej väčšine. Sunderlandová (2008) k téme šikana hovorí, že „mozog šikanovaného dieťaťa sa môže postupne meniť, aby prežil vo svete šikanovania.“ Výsledkom môže byť stresová pohotovosť, pripravenosť obranných mechanizmov na reakciu typu útok, alebo útek. Je riadená v najstaršej časti mozgu spolu s nadmernou aktivitou systému hnevu alebo strachu v časti mozgu, ktorá ovláda emócie (limbický systém). Dlhotrvajúci strach zo šikanovania v škole

môže spôsobiť zmeny v takých dôležitých mozgových štruktúrach, akou je amygdala. Opakované šikanovanie totiž vyvolá zvýšenú citlivosť tejto časti mozgu, ktorá potom reaguje aj na malé podnety, akoby išlo o vážne hrozby. Znamená to, že strach sa môže stať osobnostnou črtou dieťaťa. Ak je dieťa obeťou šikanovania, môže to výrazne ovplyvniť jeho sociálnu sebaistotu a vyvolať dlhodobé zmeny v mozgu. Keď je šikanovanie skryté, môže prejsť bez povšimnutia. Šepkanie a nadávky, ostrakizovanie a izolácia môžu vyvolať taký stres ako fyzické násilie. Školské dni sú dlhé a žiadne dieťa by nich nemalo tráviť v ustavičnom strachu. Medina (2012) zdôrazňuje, že nie je stres ako stres. Stres má subjektívnu povahu. Určité typy stresu však výrazne narúšajú proces učenia. Autori Jeanson Kim a David Diamond (tamtiež) vyvinuli tzv. trojdielnu definíciu stresu. Patria sem tri zásadné aspekty:

1. Musí dôjsť k vzrušenej fyziologickej odozve organizmu na stres.

2. Stresujúci faktor musí byť vnímaný ako nepríjemný.

3. Daná osoba nemá stresujúci faktor pod kontrolou. Čím väčšiu stratu kontroly pociťuje, tým silnejšie stres vníma.

Medina (2012) uvádza, že pri pociťovaní stresu sa vylučuje hormón adrenalín. Spúšťa k reakcii hypotalamus, ktorý vysiela signál do nadľadviniek a tie vylúčia do krvného obehu záplavu adrenalínu. Celkový efekt sa nazýva reakcia: „Bojuj alebo uteč.“ Stres pôsobiaci dlhý čas, ak vplyv stresových hormónov pretrváva príliš dlho, negatívne ovplyvňuje školskú výkonnosť dieťaťa. Sunderlandová (2008) dodáva: Ak dieťa opakovane prežíva pocity strachu a hnevu, lebo naň dospelí ustavične kričia, prikazujú, kritizujú ho, tvária sa zlostne, v jeho mozgu sa prestanú vylučovať opioidy a oxytocín – hormóny šťastia. Keď dieťa nikto pravidelne v takýchto situáciách neupokojuje, neutešuje, nepohladká, jeho telo a mozog sa prispôsobia vysokým hladinám kortizolu, adrenalínu a noradrenalínu, látok vylučovaných nadobličkami v čase stresu. V dôsledku toho sa dieťa nikdy nezbaví pocitu ohrozenia a neistoty. Škola má veľkú úlohu nielen pri akademickom podnecovaní svojich žiakov, ale aj pri pomáhaní prekonávať stres. Sú učitelia schopní aktivovať u žiakov systémy vyhľadávania, povzbudiť chuť do života. Títo sú protikladom pedagógov, ktorí si udržiavajú citový odstup, sú príliš rezervovaní, v dôsledku čoho rozprávajú sucho a monotónne a sú zameraní iba na plnenie učebných osnov. V mnohých školách ešte stále prevláda spôsob výučby zameraný

viac na učiteľa ako na dieťa, riadený prevažne učiteľom a málo prispôsobovaný skutočným aktuálnym potrebám detí. Tough (2012) hovorí, že časť mozgu, ktorá je najviac ovplyvnená stresom je prefrontálny kortex, ktorý je zodpovedný za samoregulačné činnosti. Preto deti vyrastajúce v stresujúcom prostredí majú často problémy sústrediť sa, posedieť, prekonať sklamanie a sledovať pokyny – čo má priamy dopad na ich výsledky v škole. Ak je mozog zaplavený nekontrolovateľnými impulzmi a jednotlivec je rušený negatívnymi pocitmi, je ťažké venovať sa učebnej látke. Stres negatívne ovplyvňuje riadiace funkcie mozgu. Dospelí (rodičia, opatrovníci, učitelia), ktorí sú schopní vytvoriť si blízky a starostlivý vzťah s deťmi, môžu u nich podporiť húževnatosť s pozitívnymi dôsledkami k prekonávaniu stresu. Tought (2012) popisuje stres ako kľúčový faktor, ktorú spôsobuje deťom výrazné problémy v akademickom napredovaní. Naše telo reguluje stres tzv. osou HPA. HPA znamená „hypotalamus – hypofýza – nadobličky“ a tento jazykový hlavolam opisuje cestu, ktorou sa v mozgu a tele kaskádovito šíria chemické signály ako reakcia na náročné situácie. Os HPA je však stavaná na reguláciu krátkodobého stresu. Ak je však tento poplašný systém na stres u detí „zapnutý dlhodobo“ stáva sa neúčinný, až vysoko deštruktívny. Čo sa deje v takýchto prípadoch u žiakov v škole pod vplyvom permanentného, nikým a ničím netíšeného stresu? Dostáva sa deťom dostatok útechy, rozprávania, ubezpečovania, pomoci pri tíšení naplno zapnutých poplašných reakcií? V mnohých prípadoch nie...

„Terapeutická komunikácia“ učiteľa so žiakmi

Na dieťa orientovaná komunikácia je kľúčom ku kvalitným vzájomným vzťahom v triede a prevenciou mnohých zbytočných problémov. Dokážu si učitelia na hĺbkovú komunikáciu s deťmi vôbec nájsť čas? Vedia, čo sa v ich duši odohráva? Vedia odomknúť ich vnútro, napojiť sa na ich prežívanie, pochopiť ich myslenie, zachytiť ich témy? Niekedy stačí málo. Gorgon (1995) upozorňuje, že deti sú okrem rodičov množstvo času pod vplyvom učiteľov, ktorí sa v rôznej miere spolupodieľajú na ich výchove. V prípadoch vzájomných napätých vzťahov medzi žiakom a učiteľom sa objavujú nasledovné príznaky: dospelý zle dekóduje, čo sa mu dieťa snaží povedať, povýšeneckou komunikáciou narúša jeho sebaúctu, autoritou sa snaží udržiavať disciplínu, konflikty rieši metódou víťaz – porazený. Často sa objavujú nevhodné komunikačné stratégie, brzdiace otvorenú interakciu dospelého s dieťaťom. Dohováranie, poučovanie, kritizovanie, zahanbovanie, trestanie.... Gordon referuje o pozitívnych zmenách na školách, kde si osvojili **princípy terapeutickej**

komunikácie so žiakmi. Problémy správania sa riešia vzájomnou komunikáciou, nie vylúčením žiaka zo skupiny. Konflikty sa riešia spoločne medzi žiakmi a učiteľmi. Žiaci sú podporovaní niesť viac zodpovednosti za svoje konanie a riešenie problémov. Na vytváraní pravidiel školy sa zúčastňujú aj samotné deti. Deti sa učia ako riešiť vzájomné problémy bez použitia násilia. Zriedkavo sú deti kvôli nedisciplinovanosti posielané k riaditeľovi. Učitelia vedú obsiahle rozhovory s rodičmi, so žiakmi aj medzi pedagógmi navzájom a to nielen na témy akademického progresu žiakov, ale aj ich správania a vzájomných vzťahov.

Nácvik terapeutickej komunikácie u rodičov

Príčiny a dôsledky problémového správania prejavujúce sa v školskom prostredí sú úzko prepojené so situáciou dieťaťa v rodine. Výskum Severíniovej (2015) poukazuje, aký dopad na správanie sa dieťaťa môže mať **problematická komunikácia medzi rodičom a dieťaťom.** Príčiny problémového správania dieťaťa boli dekódované v rámci analýzy vzájomných interakcií dieťaťa s rodičom v rámci podpornej terapeutickej skupiny. Autorka identifikovala u dieťaťa vzdor, ignorovanie, provokovanie, podriadenú poslušnosť, upozorňovanie na seba, šaškovanie a rušenie v podpornej skupine ako dôsledok nevhodných a škodlivých komunikačných výmen od rodiča smerom k dieťaťu. Rodič rozkazoval, napomínal, ignoroval, hneval sa, vyhrážal sa, dieťa zneisťoval. Zmena prístupu rodiča k dieťaťu vďaka účasti na podporných terapeutických skupinách a identifikácii nevhodnej vzájomnej komunikácie priniesla takmer okamžite zmenu k lepšiemu. Matka sa na stretnutiach naučila dieťa reflektovať, prijať, fyzicky láskyplne kontaktovať, neodmietať, ale naopak produktívne usmerňovať. Problémové správanie dieťaťa bolo riešené v rámci externej – mimoškolskej podpornej terapeutickej skupiny s pozitívnym dopadom aj na jeho správanie v škole.

Umelecké vzdelávanie na škole ako možnosť objaviť žiakovu osobnosť

Kde vziať v rámci vyučovacieho procesu priestor k hlbšiemu poznávaniu osobnosti žiaka, ak je na prvom mieste podporovanie a hodnotenie jeho akademického výkonu? Umelecké vzdelávanie v rámci školského vzdelávacieho systému ponúka viac priestoru na preventívno-výchovnú interakciu so žiakmi, ako bežné - na výkon orientované predmety. Možno ich veľmi dobre využiť k nastoleniu, otvoreniu a zdieľaniu rôznych tém, ktoré sú pre deti v tom, ktorom vekovom období zvlášť významné a nie je možné sa im inokedy dostatočne alebo vôbec

venovať. Každý sloh, výkres, projekt, spevácky či recitačný výstup, alebo len bežné voľné hranie ponúka motivovaným učiteľom množstvo unikátnych príležitostí, pri ktorých môžu svojich žiakov poznávať viac do hĺbky a z iných stránok ako len z tej akademickej. Platí to za predpokladu, že dokážu umelecké expresie detí z osobnostnej stránky dekódovať a prijať osobnú výpoveď žiaka prostredníctvom kreatívnych prostriedkov. V detskom veku (mladší i starší školský vek nevynímajúc) má pre optimálny psychický vývin detí nesmierne dôležité postavenie symbolická reprezentácia životnej reality. Dieťa vyjadruje svoje vnímanie sveta prostredníctvom expresívnych, tvorivých, umeleckých prostriedkov. Symbolická hra v podobe prirodzených voľných hier alebo v rámci kreatívnych umeleckých vyjadrení podľa Piageta (1997) slúži na uspokojovanie detských osobných želaní a potrieb. Ruský psychológ Vygotský zdôrazňoval veľký význam imaginatívnych hier v rozvoji kontroly impulzov (sebakontroly) a sebavyjadrenia najmä ak sa deje v skupine (Medina, 2011). Niekedy situáciu v triede pomôže upraviť menší liečebný pedagogický prostriedok akým je pravidelný komunikačný kruh, kde deti hovoria, čo im leží na srdci, rozprávajú, pýtajú sa, diskutujú s učiteľmi a navzájom. Badegruber (1994) hovorí o význame pravidelných rozhovorov s deťmi v kruhu. Sedenie v kruhu má tú výhodu, že každý na každého vidí a neexistuje pri tom žiadne vpredu a vzadu. Tento poriadok symbolizuje, že medzi všetkými panuje rovnosť, že sa jedná o spoločenstvo a že sa preberá iba jedna téma. V rámci výskumu dieťaťa s ADHD (Pavlíková, 2001) boli analyzované jeho expresívne hrové prejavy a až na základe nich sa nám podarilo rozpoznať vážne problémy, s ktorými dané dieťa zápasilo a odstrániť ich príčiny. Dieťa si hlboko nedôverovalo a na druhej strane masívne manifestovalo túžbu po nadväzovaní prijímajúcich sociálnych kontaktov, pretože bolo pre svoje problémy vylučované z rovesníckej skupiny a nepochopené zo strany väčšiny učiteľov v škole.

Princípy komunikácie orientovanej na dieťa

Na dieťa orientovaná komunikácia v školskom prostredí je významným liečivým faktorom a pomáha prekonávať mnohé problémy. Ponúkame - v škole veľmi dobre aplikovateľné - základné princípy V. Axlinovej pretransformované na vzťah učiteľa a žiaka. Patria sem:

1. Učiteľ zaujíma k dieťaťu priateľský, vrelý vzťah, ktorý vedie k vytvoreniu dobrého vzájomného kontaktu.

2. Učiteľ prijíma dieťa také, aké je. Je ťažké nehodnotiť, prijať dieťa také, aké je a na základe toho aj pochopiť, prečo sa správa tak alebo onak. Ale len pochopenie dieťaťa v celej jeho komplexnosti (vrátanie poznania jeho vzťahového eko-systému) vedie k reálnemu riešeniu problémov.

3. Učiteľ vytvára schvaľujúcu a bezpečnú atmosféru, v ktorej je dieťaťu dovolené vyjadriť svoje pocity. Žiadny problém dieťaťa nesmie byť vyhodnotený ako „malicherný alebo nehodný riešenia“.

4. Učiteľ sa pokúša reflektovať, zrkadliť pocity žiaka. Slovne vyjadruje, popisuje pocity dieťaťa, aby sa v nich dieťa lepšie zorientovalo, cítilo sa pochopené a porozumelo svojmu správaniu.

5. Učiteľ verí, že dieťa samotné je zodpovedné za svoje správanie a dokáže sa s ním v bezpečnom, podpornom prostredí vyrovnať, ak mu bude dospelý dôverovať.

6. Učiteľ sa snaží nasledovať vedenie dieťaťa v rámci jeho voľnej – expresívnej – hrovej či umeleckej činnosti – umožňuje spontánny, voľný prejav rôznymi formami (voľná hra, voľná práca, voľná výtvarná či literárna expresia a pod.)

7. Učiteľ sa vyhýba urýchľovaniu riešenia nejakého problému dieťaťa. Ponechá dieťaťu dostatok času, aby sa s ním mohlo svojím tempom vysporiadať.

8. Učiteľ sa spolupodieľa na dodržiavaní hraníc, ktoré zabezpečia žiakom pocit fyzického aj psychického bezpečia.

Záver

Umelecká výpoveď sa často podvedome dotýka samotnej podstaty - self dieťaťa. Ak si učiteľ aj tento rozmer umeleckej expresie žiaka všíma a dokáže touto cestou prostredníctvom vhodne vedenej a na dieťa orientovanej terapeutickej komunikácie s dieťaťom interagovať, stane sa pozitívnym sprievodcom jeho citového aj sociálneho rozvoja. Učitelia s takýmto prístupom pomôžu žiakom v škole regulovať a zvládať stres – a predchádzať tak zbytočne sa nabaľujúcim problémom.

Zoznam použitej literatúry:

AXLINE, V. 1974. *Play therapy*. Cambridge. Houghton Mifflin. 1974.

BADEGRUBER, B. 1994. *Otevřené učení*. Praha : Portál. 1994. ISBN 80-7178-137-1

CAIATIOVÁ, M. a kol. 1995. *Volná hra*. Praha : Portál. 1995. ISBN 80-7178-011-1

GORDON, T. 1995. *PET Úspešná rodičovská výchova (VÚR*). MIND CONTROL EDITION 1995. ISBN 963-04-5138-7

KOPŘIVA, P. a kol. 2008. *Respektovat a být respektován*. Kroměříž : Spirála. 2008 ISBN 978-80-904030-0-0

MEDINA, J. 2011. *Pravidlá mozgu dieťaťa.* (Orig. Brain Rules for Babies).1. vydanie. Computer Press, a.s., Brno. 2011. ISBN 978-80-251-3619-5

MEDINA, J. 2012. *Pravidla mozgu*. Brno : BizBooks. 2012. ISBN 978-80-265-0015-5

PIAGET, J., INHELDEROVÁ B. 1997. *Psychologie dítěte*. Praha : Portál, 1997.

SUNDERLANDOVÁ, M. 2006. *Rodičovstvo je veda*. Bratislava :IKAR, 2006. ISBN 978-80-551-1609-9

SEVERÍNIOVÁ, P. 2015. *Podporná liečebnopedagogická skupina pre rodičov a deti s problémovým správaním.* Diplomová práca. Vedúca diplomovej práce: Mitašíková, P : PdF UK : Bratislava 2015

PAVLÍKOVÁ, P. 2001. *Identifikácia, analýza a systémové riešenie výchovných problémov dieťaťa s poruchou pozornosti a hyperaktivity prostredníctvom muzikoterapia a terapie hrou.* Dizertačná prác. PdF UK v Bratislave, 2001.

REZKOVÁ, V. 1994. *Nedirektivní terapie hrou*. PPP Praha 1994.

TOUGH, P. 2014. *Ako mať úspešné dieťa*. Edika, Brno. ISBN 978-80-266-0415-0

Kontaktné údaje

Mgr. Petra Mitašíková, PhD.

Univerzita Komenského v Bratislave,

Pedagogická fakulta, Račianska 56

Katedra liečebnej pedagogiky (sídlo Šoltésová 4)

e-mail: petra.mitasikova@gmail.com

INDUSTRIÁLNÍ DĚDICTVÍ: K UCHOPOVÁNÍ POJMŮ, PROSTOR MEZI VIZÍ A SKUTEČNOSTÍ

Industrial heritage : grasping the concepts of scope between vision and reality

Kristina Sedlíková

Abstrakt: Téma příspěvku se soustředí na problematiku technického a industriálního dědictví na Ostravsku, jež odráží významnou kulturně historickou etapu vývoje této lokality. Zároveň hledá možnosti jejího zprostředkování veřejnosti. Klade si otázky, jaké jsou hodnoty průmyslových památek a jaký je jejich potenciál pro vzdělávání. Dále příspěvek zohledňuje postavení kultury a průmyslového dědictví vůči estetické výchově. Nahlíží na kulturu jako na společný prostor a proměnlivý fenomén. Poukazuje na nový rozměr kultury respektující i nové nároky na vnímání, vizuální gramotnost, inteligenci a vzdělání.

Abstract: This paper deals with technical and industrial heritage in Ostrava region and its potential of preserving and everyday usage. It represents important cultural and historical stage of development of this area and plays integral and vital role till today. The animation programme might be one of possible ways of preserving cultural heritage of historical and modern town as a part of everyday life. It's a way how to find your way to work, which we understand, perceive it and enable it to understand in an authentic environment. From a pedagogical perspective it is beneficial awakening children's interest in the place where they grew up and strengthening the sense of belonging to the native land, cultural and historical consciousness.

Kľúčové slová: technické památky, industriální dědictví, kultura, výchova, animace, zprostředkování díla

Key words: echnical monuments , industrial heritage , culture , education , animation , mediation

Úvod

Téma vychází z předpokladu velmi širokého pojetí výtvarného vzdělávání, proto považuji za vhodné uvést postavení a vývoj předmětu výtvarná výchova v mnoha-dimenzionální předmět, který vyniká pluralitou a interdisciplynaritou. Jen málokterý předmět prodělal za dobu své existence tolik změn jako výtvarná výchova. Změny se týkaly pojetí výuky, cílů, prostředků i metod. Cíle, přístupy, výchovné a vzdělávací pojetí se měnily společně se zájmy společnosti a s vývojem kontextových disciplín. (srov. Šobáňová 2006, Banáš 1989) Původ výtvarné výchovy jako výchovně-vzdělávacího předmětu nalezneme již v tereziánské reformě školství na sklonku 18. st., pod názvem „kreslení kružítkem, pravítkem, jakož i volnou rukou“. (Cikánová, Fulková, Hazuková, Roeselová,

Slavík, Šamšula 1998) Jak již napovídá název, předmět se soustředil především na technickou stránku výtvarného vyjadřování (rozvoj manuálních dovedností, paměti pro barvu a tvar). Opomíjel symbolické, duchovní či expresivní kvality výrazu výtvarného projevu. Cílem předmětu byla po celé 18. a 19. století především praktická řemeslná výchova. Výraznější proměna výtvarné edukace se odehrála na přelomu 19. a 20. st. V souladu s dobovým kulturním trendem umělecké moderny vzrůstá i v pedagogice zájem o dětský výtvarný projev. Začaly se zohledňovat psychologické poznatky v náhledu na umění, dětský výtvarný projev a jeho vedení. (srov. Cikánová, Fulková, Hazuková, Roeselová, Slavík, Šamšula 1998, Uždil 1976) Až do poloviny 20. st. se nesou inovativní snahy v pojetí výtvarné edukace ve snaze o potlačení netvořivých aktivit a stereotypů směrem ke zdůraznění vůdčího principu tvůrčích aktivit, s ohledem na ontogenezi psychiky dítěte, rozvoj smyslového vnímání, rozvoj osobnosti dítěte, senzitivní vnímání, intuici. Ne vždy se nové koncepce ve školní praxi setkaly s pochopením a mnohdy praktická výuka kreslení znovu upadla zpět k netvořivým dekorativním aktivitám. (Cikánová, Fulková, Hazuková, Roeselová, Slavík, Šamšula 1998) Nové pojetí předmětu přináší až osnovy výtvarné výchovy z roku 1960. Přichází změna v názvu předmětu z kreslení na nynější výtvarnou výchovu. Součástí osnov se stávají tzv. „besedy o umění“, jejich přítomnost posiluje úlohu komunikace s dílem ve formě dialogu a diskuze nad skutečným uměleckým dílem či jeho reprodukcí. Tím se posílila komunikační složka výuky. Výtvarná výchova dle nových osnov měla výrazněji přispívat k všestrannému rozvoji osobnosti, což bylo v souladu s novými požadavky na rozvoj citové složky osobnosti. Struktura osnov se však příliš nezměnila, byla stále rozdělena do pracovních okruhů. Nově se však objevuje otázka tvořivosti. (Banaš, Gero, Jusko. 1989, s. 135) Tvořivost, jako didaktická zásada se stala hlavní kategorií pro hodnocení kvality výtvarné výchovy především v 60. až 80. letech 20. století a dodnes je jedním z důležitých faktorů seberealizace. (Slavík, 2012) Na konci 70. let a v průběhu let 80. bylo tehdejší pojetí tvořivosti vystaveno kritice, protože v podstatě nerozlišovalo mezi zvláštním charakterem výtvarné tvořivosti od tvořivosti vědecké či technické. A navíc oslabovalo přílišným důrazem na spontaneitu rozvoj dovedností a reflektivní složku oboru. (Roeslová 1997)

Od konce 70. let se pojetí začíná spontánně obracet k dítěti samému, k výchově myslících a cítících bytostí spíš než budoucích výtvarníků. Význam výtvarné výpovědi závislé na postojích dětí roste. (Macko, Nevřelová. 1980) V těchto letech dokončuje obor svůj obrat od řemeslného pojetí ke kreativnímu, komunikačnímu a psychologizujícímu. Obrat k pluralitě ve výtvarné edukaci se projevil velmi brzy po roce 1989. Byly vydány nové učební osnovy a to hned ve dvojím vydání, oficiální a alternativní. (srovnání Slavík 1998, Zhoř 1992) Byly to významné pokusy o teoretické koncepce, nelze tvrdit, že se jednalo o dokonale ucelené teorie, ale jejich význam se potvrdil později při tvorbě jednotných rámcových vzdělávacích programů. Rozrůznění v pojetí výtvarné výchovy

vyústila do střetu stanovisek a utvoření několika odlišných programových linií, které popsal v 90. letech Jan Slavík, či Věra Roeselová. Vývoj koncepcí poskytl základnu pro stávající podobu rámcových vzdělávacích programů v oboru výtvarné výchovy, které se zformovaly po roce 2000. (srovnání Slavík 1998, Zhoř 1992) Dnes předmět výtvarná výchova a vzdělávací oblasti Umění a kultura vytváří podmínky k rozvíjení komplexní způsobilosti žáků. Koncepce a obsah předmětu sleduje rozvoj celostního vnímání a prožívání výrazových, výtvarných a estetických hodnot kultury. Chápe je jako dílčí avšak navzájem propojené celky „světa", jeho možných podob a hodnot. (Sztablová, 2008) Je třeba si uvědomit, že na teorii výtvarného vzdělávání se nelze dívat jako na konstantu, protože teorie i praxe oboru se neustále vyvíjí ve vazbě na umění a společnost. V tomto neustálém procesu proměny se mnohé stává nefunkčním a je potřeba pohotově restrukturalizovat předmět, obsah, jeho sytém a na něm závislé procesy, metody a formy. Základní otázkou je, jak téma vývoje didaktiky výtvarné výchovy uchopit vzhledem k její předmětné mnohoznačnosti.

Kultura a její široké pojetí

Podle Kučerové jsou v subjektivních vazbách kulturní hodnoty spojovány s lidskou osobností a jejím niterným bohatstvím. Obsah duchovních hodnot chápe jako „sebeřízení" (morálka), sebevýraz a sebereflexe. Patří sem rovněž sebeuvědomění a sebevyjádření, úsilí člověka o smysl věcí, plnohodnotný život, tvořivá práce, intelektuální rozvoj, citové bohatství, vzdělanost, tvorba" (Kučerová, 1996). Kultura ale již není vnímána jednoznačně pozitivně, jako zušlechťování ducha a těla, vyšší princip bytí či projev lidské nadřazenosti. Změna souvisí s novým chápáním jedince oscilujícího mezi kulturou národní a osobní. (Siostrzonek 2009) Kultura ani zdaleka není uzavřeným pojmem, neustále se mění a rozšiřuje v závislosti na potřebách člověka a jeho chápání světa, v průběhu času se vyjevují stále nové aspekty. Toto pojetí shrnuté např. v kurikulárních dokumentech RVP chápe kulturu: *... „jako procesy i výsledky duchovní činnosti, umožňující chápat kontinuitu proměn historické zkušenosti, v níž dochází k socializaci jedince a jeho projekci do společenské existence, i jako neoddělitelnou součást každodenního života (kultura chování, oblékání, cestování, práce)."* (ci.: JEŘÁBEK,J., TUPÝ, J. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (se změnami provedenými k 1. 9. 2007)*. VÚP Praha 2007. s. 64)

Často se stává, že je pojem kultura úzce a jednostranně chápán pouze v souvislosti s uměním, ale je potřeba jej rozšířit o vědu, techniku, právo, morálku aj. Již počátky památkové péče u nás pamatovaly na ochranu technických památek. Zohledněny jsou již v *Zákoně o kulturních památkách* z roku 1958. Zákon č. 22/1958 se staví na stranu ochrany technických památek jako jedinečných výtvorů lidské ruky.

Kultura a její široké pojetí

Těžiště vzdělávání by mělo být ukotveno v současné kultuře, již nevnímáme jen skrze artefakty, ale také procesy jejich vzniku, osvojování, zanikání a další činnosti s tím spojené. Siostrznonek v souvislosti s nimi uvádí pojem „kulturní činnosti". Specifickou oblast kultury, jíž tvoří památky technické a průmyslové, si zavedení těchto činností do širokého zážitkového pole pro zprostředkování kultury přímo vynucují. Průmyslové dědictví se stává stále naléhavějším tématem nejen památkové péče, ale také široké veřejnosti. Obecně lze říci, že zájem o kulturní památky technického či průmyslového charakteru stoupá. Průmyslové dědictví představuje jedinečnou kulturní zkušenost a ukrývá v sobě nezaměnitelný zážitek a nepřehlédnutelný technologický či materiální odkaz funkčního celku, jakým jiné typy památek nemohou být. Pro pochopení potřeby jejich zachování je nutno si uvědomit, že průmyslová éra Evropy je dávno za námi, zmizela a zanechala nám po sobě jen odkaz. Svým dopadem na společnost a krajinu industrializace zcela změnila tvář evropského kontinentu. Za krátký čas po ní zbude jen složitá síť strojů a opuštěných hal. Znalosti jejich obsluhy a technologie vymizí spolu s těmi, kdo je ovládali, a časem vyprchá i přímá zkušenost s průmyslem a vším, co představoval. (Cossons 2008) Proto je dnes stále naléhavější otázka, jak uchovat alespoň část těchto znalostí pro následující generace. Technické a průmyslové památky jsou na rozdíl od kulturních monumentů, které jsou díly pouze výtvarného umění či charakteru umělecko-řemeslného, plně závislé na propojení funkčnosti jejich obsahu a formy. Mnohé staré technologie, sítě strojních zařízení, specifická průmyslová architektura i zvláštní průmyslová estetika jsou natolik složité, že pro jejich pochopení pouhý výklad nestačí. Kulturní památky jsou smyslově bohatším zjevením skutečnosti, jíž reprezentují, než pouhé školní učebnice. A svou roli na zvýšení intenzity zážitku na tom jistě má i přítomnost člověka v prostředí zcela autentickém a neopakovatelném. Potenciál místa, vytvářet neopakovatelnou atmosféru (*genius loci)*, jež nelze racionálně vysvětlit, byl popisován již mnohokrát. (Norberg-Schulz, 2010.)

Jistá nepřipravenost ve smyslu znalosti hodnot průmyslového fondu vedla ke ztrátě nenahraditelných památek technického charakteru. I přes neutěšenou situaci na poli památkové péče, se v Ostravsko – Karvinském revíru podařilo zachovat několik reprezentantů. Například *areál dolu Hlubina a vysokých pecí vítkovických železáren*, *důl Anselm a důl Michal*. Zajímavým příkladem zachování a zprostředkování industriální památky je koncepce polesního pracovního dne na dole Michal v Ostravě Michálkovicích. Povrchová část důlního areálu byla zachována v takovém stavu, jako by lidé, kteří zde pracovali, právě odešli a zanechali vše na svém místě.

Zprostředkování technických památek - východiska pro uchopování pojmů a hodnot

Pomocí performance mohou být účastníci programu přirozeně vtaženi do děje a připoutání v zážitku. Taková výuka uvádí do pohybu myšlení, emoce, vztahy, nápady. Dějovost tohoto modelu vybízí účastníky k dramatizaci, expresi, exploraci, fyzickému pohybu a nabádá je k mentální aktivitě, znovuprožití, vcítění se do určitých jevů. V takových programech se sled performativních úkolů stává přirozenou cestou učení podobně jako hra. Expresivní charakter programu zpřítomňuje zážitek a probouzí symbolické nonverbální vyjadřování, má tak na účastníky velmi silný dopad, inspiruje a podněcuje je na cestě k poznání. Zprostředkování kulturně historického dědictví bývá spojeno s metodami památkové péče a kulturním managementem. Ten se soustředí spíše na sdělování faktů, odhalování hlubších obsahů a vztahů původních artefaktů skrze bezprostřední zkušenost s nimi. (Tilden 1957) Druhý přístup, který Tilden popisuje, se u nás naopak v této oblasti kulturního managementu zatím neuplatňuje. Je to přístup animační, paralelní s metodou galerijních animací, protože zdůrazňuje citovou stránku recipienta a využívá ji k zážitkovým interaktivním programům. Tradiční schéma osvojování vědomostí je v podstatě ukládání shora a zvenčí, každá nová úloha, každé nové téma je nejprve nedostupné řádnému porozumění. Protože přichází směrem zvenčí dovnitř, zprvu je cizorodým obsahem, který se proto může stát důvěrným teprve na základě vlastní tvůrčí aktivity. (srov. Dewey 1991, Slavík 2001) Nejúčinněji si osvojíme takový poznatek, který sami zkonstruujeme. Animace je funkční cestou k uchování kulturního dědictví jako jedinečné každodenní součásti života historických i novodobých obcí - tak jako např. průmyslové dědictví na Ostravsku, které je dokladem významné historické etapy této lokality. Jestliže člověk zažije pocit sounáležitosti, začne chápat možnost poznat problém jako součást sebe sama, a je naděje na překonání kulturních barier. Zprostředkování /animace je způsob, jak najít cestu k lidskému dílu, kterému máme porozumět, vnímat jej a umožnit jeho pochopení. S orientací na dnes velmi skloňovaný pojem „zážitek“, který se neodmyslitelně ukotvil i na poli výtvarném, vyvstává také humanistický a konstruktivistický princip vzdělávání žáků. Předmět vytváří podmínky k rozvoji reflektivního a souvztažného chápání otázek spojených s výtvarným vzděláváním s vazbou na výtvarně-tvůrčí seberealizaci žáků. Přístup založený na principu blízké zkušenosti nebo objektovém učení si můžeme představit jako konstrukci složenou z odlišných osobních hledisek. (Chvatík 1994, s. 44) Při učení z předmětů v autentickém prostředí dochází k rozvoji smyslové citlivosti, protože přímým kontaktem s věcí člověk získává mnoho nových podnětů, které není možné získat jinak než přímou zkušeností. Atmosféru může dokreslovat hukot, klapání či vrzání stroje, ty nemohou nechat v klidu smysly žádného člověka, jenž si navíc může na všelicos sáhnout a vyzkoušet. Nevšední zážitek umocňuje lektor, který výkladem a řadou interaktivních úkolů estetického charakteru, vstupuje mezi artefakty a návštěvníky. Drobné střípky informací, významů a obsahů, které si

recipient postupně skládá dohromady, prezentují základní funkci památky (na příkladu areálu Dolní oblasti Vítkovic v Ostravě – historický význam památky, technologický vývoj in situ a postup při hutnění železa, dobývání a koksování uhlí), uchopují ji jako celek a pomáhají mu pochopit jednotlivé technologické postupy a kroky. Předmět se tak stává v přeneseném slova smyslu učební pomůckou, která učí nejen vidět a poslouchat, ale také popisovat, klást otázky, třídit informace a hledat mezi nimi vztahy. Tento přístup zohledňuje všechny stupně osvojování učiva, které definoval v roce 1956 B. S. Bloom. A to včetně nové dimenze znalostí, uvedené v revidované verzi taxonomie, samostatné dimenze kognitivní procesu *zapamatování*, jako předpokladu pro paměť - „Procedurální znalosti"a „Metakognitivní znalosti". Související s aktuálním požadavkem naučit žáka učit se. Průcha uvádí, že Bloomova taxonomie didaktických cílů je hierarchicky uspořádaný systém kognitivních cílů. Výčet začíná jednoduchými myšlenkovými procesy, které se vážou především na paměťové schopnosti a pokračuje k náročnějším. Systém byl v čase podroben kritice a vylepšení. Nová zrevidovaná verze se opírá o dvě oblasti: Vědomostí/znalostí, které se má žák naučit a kognitivních procesů, reprezentující různé kvality mentálních nároků na žákovo učení. (Zelina, 2010)

Revidovaná Bloomova taxonomie v kontextu přímé zkušenosti

Zapamatovat	V první doméně jde především o ukládání a vybavování paměťových poznatků	Praktická zkušenost má potenciál pro rozvoj emočních vlastností člověka a emoce jimi vyvolané zůstávají v paměti daleko déle a hlouběji zakořeněné než informace vyčtené z literatury.
Porozumět	Druhou doménou je uchopování významů, se kterou se pojí schopnost interpretovat význam, porovnávat či objasnit významové kategorie.	Manipulace s artefakty umožňuje lepší vnímání (detailů, struktury povrchu, barvy, konstrukce aj.) umožní tím snadnější pochopení.
Aplikovat	Aplikaci je možné chápat jako schopnost prakticky využít nové poznatky.	Praktická zkušenost s kulturními objekty má potenciál pro rozvoj emočních vlastností člověka. Usiluje o schopnost aplikovat teoretické a praktické znalosti z oblasti. Řešit jej, a zúročit ho v budoucím životě, diskutovat nad jeho součástí a efektivně zúročit všechny poznatky ve své tvorbě.
Analyzovat	Analytická schopnost zahrnuje dovednosti třídit, rozlišovat, kategorizovat, prvky do podmnožin a hledat mezi mimi souvislosti a uspořádat je do souvislé struktury.	Nevšední zážitek výkladem a řadou interaktivních úkolů estetického charakteru, vstupuje mezi artefakty a návštěvníky. Drobné střípky informací, významů a obsahů, které si recipient postupně skládá dohromady a třídí, prezentují základní funkci památky.
Hodnotit	Hodnocení chápeme jako schopnost posuzování podle daných kritérií - rozlišování mezi „dobrým" a „špatným".	Reflektivní zhodnocení nových poznatků v dialogu umožní rozvoj hodnotících schopností.
Tvořit	Schopnost reorganizace prvků do nové struktury či utváření zcela nových prvků. Navrhování postupu řešení, vytváření nových originálních artefaktů.	Památkové objekty jako celky jsou zdrojem zkušenosti, která pomáhá rozvíjet abstraktní myšlení a tvořivost.

Zážitkové programy se v souvislosti s kognitivními cíly vzdělávání a objektovým učením zaměřují na:

- Praktické i teoretické, speciální výtvarně-psychodidaktické, filozofické, historické, kulturní, multikulturní i estetické otázky, které se nabízejí k zapamatování, pochopení, přemýšlení a řešení ve spojitosti se současnými proměnami české školy.
- Objasňují spojitosti vizuálně obrazového i pojmového myšlení a vyjadřování, objasňují hodnoty vizuální komunikace v procesu sociální komunikace a jejich kulturních obsahů;
- Umožňují získávání zkušenosti a znalosti z oblasti vizuální kultury a vzdělávání prostřednictvím přímé zkušenosti.
- Rozvíjejí dovednosti analytické, hodnotící, tvůrčí v rovině učiva vymezeného a předpokládaného rámcovými vzdělávacími programy.

Závěr

Zrychlení tempa společenských změn, které souvisí s rozvojem technologií, globalizací, mezinárodními trhy, ekonomikou a společenskými změnami, znamená hluboké důsledky pro institucionální praxi škol, které by se měly umět rychle přizpůsobovat a reagovat na tyto změny.

Každá vědecká disciplína je v praxi utvářena sociálními faktory zakotvenými v kultuře, která se v průběhu času proměňuje. Kam směřuje naše společnost a kultura? Na co klade největší důraz? O co má zájem? Konzumace zážitků se stala dominantním rysem naší doby. Zážitky jsou tím, co ve svém volnu lidé nejčastěji vyhledávají. Proto se i pro výtvarnou pedagogiku stává zážitek a jeho interpretace důležitým momentem. Ovšem pouhá konzumace zážitku nepřináší poznání. Je třeba uplatnit výtvarné myšlení, naučit se ovládat vizuální systémy skrze vlastní tvorbu, vnímání a interpretaci. A to nejen na poli galerijních animací, ale také animací kultury a historicko-kulturního dědictví.

Literatura:

Editors: ANDERSON, L. W. KRATHWOHL, D., R. AIRASIAN, P., W. CRUIKSHANK K., A. MAYER, R., E. PINTRICH, P., P. RATHS, J. WITTROCK, M. *.A Taxonomy for Learning, Teaching a Assesing of Educational Objektives.* Longman. New York: 2001, ISBN 0-321-08405-5.

BANAŠ, J. GERÓ Š.JUSKO, A. ŠEFRÁNKOVA, E. *Didaktika výtvarnej výchovy*. Bratislava: 1989. ISBN: 80-08-00013-9

BRABCOVÁ, A. *Brána muzea otevřená*. Juko. Náchod: 2005. ISBN 80-86213-28-5

CIKÁNOVÁ, K. FULKOVÁ, M. HAZUKOVÁ. H, ROESELOVÁ, V. SLAVÍK, J. ŠAMŠULA, P. *Výtvarná výchova a její teorie v českých zemích ve světových kontextech.* Pedagogická fakulta univerzity Karlovy v Praze ve spolupráci s katedrou výtvarné výchovy PedF UK v Praze. Praha 1998. ISBN 80-86039-70-6

COSSONS, N. Průmyslová éra včerejška, odkaz zítřku? In.: BERAN, L. *Průmyslové dědictví, Sborník příspěvků z mezinárodního bienále Industriální stopy.* České vysoké učení technické v Praze. Praha: 2008, ISBN 978-80-01-04067-6

DAY, CH. *Duch a místo: uzdravování našeho prostředí, uzdravující prostředí*. Era. Brno: 2004, ISBN 80-86417-95-0

DEWEY, J. Zkušenost a výchova In: SINGULE, F. *AMERICKÁ PRAGMATICKÁ PEDAGOGIKA: John Dewey a jeho američtí následovníci.* Státní pedagogické nakladatelství Praha: 1991. ISBN 80-04-20715-4

DURBIN, G., MORRIS, S., WILKINSON, S. *A Teacher's Guide to Learning from Objects. English Heritage,* English Heritage. Londýn: 1990, ISBN 1-85274-259-6

CHVATÍK, K. *Strukturální estetika : Řád věcí a řád člověka.* Praha : Victoria Publishing, 1994. ISBN 80-85865-03-3.

KUČEROVÁ, S. *Člověk – hodnoty – výchova. Kapitoly z filozofie výchovy.* Prešov : ManaCon, 1996. ISBN 80-85668-34-3.

MATĚJ, M., KLÁT, J., KORBELÁŘOVÁ, I. *Kulturní památky ostravsko-karvinského revíru.* Ostrava: 2009. ISBN 978-80-85034-52-3

NORBERG-SCHULZ, CH . *Genius loci: krajina, místo, architektura.* Dokořán, Praha: 2010. ISBN 978-80-7363-303-5

ROESELOVÁ, V. *Didaktika výtvarné výchovy V., nejen pro základní umělecké školy.* Univerzita Karlova v Praze. Pedagogická fakulta. Praha: 2003. ISBN: 807290129X

SLAVÍK, J. *Umění zážitku, zážitek umění (teorie a praxe artefiletiky), I díl*. Univerzita Karlova - Pedagogická fakulta, Praha: 2001, ISBN 80-7290-066-8

SLAVÍK, J. K diskusi o kvalitě oborových didaktik z pohledu vzdělávací oblasti Umění a kultura. [online]. 2012. [cit.2010-01-01] Dostupný z: http://www.akreditacnikomise.cz/attachments/article/391/Kvalita_obor_didak_umel_vych_2012.pdf

SIOSTRZONEK, J. *Animace kultury: (Polské inspirace).* Slezská univerzita v Opavě. Opava: 2009, ISBN 978-80-7248-492-8

SZTABLOVÁ, D. *Hodnoty a integrita výtvarného vzdělávání na prvním a druhém stupni základního vzdělávání,* Ostravská univerzita v Ostravě, Ostrava : 2008, ISBN 978-80-7368-558-4

ŠTECH, S. *Škola stále nová*. Praha : Univerzita Karlova – KAROLINUM, 1992. ISBN 80-7066-673-0.

ŠTECH, S. Reforma kurikula jako kulturní změna. In *Sborník INSEA 2004. Rámcové vzdělávací programy a výtvarná výchova. Sympozium české sekce INSEA. Plzeň : 2006,* ISBN 80-7043-504-6.

TILDEN, F. *Interpreting our Heritage.* North Carolina : University of North Carolina Press, 1957. ISBN 0807840165.

ZELINA, M. *Teórie výchovy alebo hľadanie dobra*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo- Mladé letá, 2010. 232 s. ISBN 978-80-10-01884-0

Kontaktní údaje:

Mgr., BcA. Kristina Sedlíková

Univerzita Komenského Bratislava, Pedagogická fakulta, Katedra výtvarnej výchovy

Šoltésovej 4, 81334 Bratislava

Slovenská republika

Email: kristina.rosendorfova@seznam.cz

Školitel: doc. PaedDr. Daniela Valachová, PhD.

PROBLÉMY DEMOKRATIZÁCIE UMENIA

Problems of the Democratization of the Art.

Katarína Sokolová

Abstrakt: Príspevok je reflexiou postavenia výchovy umením v základnom všeobecnom vzdelávaní a príčin jej marginalizácie. Autorka si všíma širšie spoločenské a kultúrne determinácie, ktoré ovplyvňovali jednak chápanie charakteru výtvarnej výchovy, ako aj chápanie problematiky demokratizácie umenia. Všíma si vývojové väzby medzi odborným umeleckým vzdelávaním a povinnou, všeobecnou výtvarnou výchovou. Poukazuje na rozpor medzi nárastom prevádzkovania a sprostredkovania umenia - vrátane rastu významu galerijnej edukácie - a poklesom významu umenia v obsahu všeobecného vzdelávania.

Abstract: The report is a reflection on the evolution and transformation of understanding the art in the general art education and causes of its marginalization. The author reflects the problems from the wider view of social and cultural backgrounds which determinate the conception of art and democratization of the art. She briefly looks at the evolution of relations between professional and general art education and she points at the fact of decreasing the importance of the art in general art education curriculum.

Kľúčové slová: demokratizácia umenia, determinácie myslenia, umenie, všeobecná výchova, zmysel výchovy umením

Key words: democratization of the art, determination of thinking, visual art, general art education, sense of art education

Úvod

Problém demokratizácie umenia zahŕňa rôznorodé sociálne, kultúrne a individuálne podmienené procesy. Týka sa tým komplexu rôznorodých problémov, avšak výrazne podmienených aj chápaním zmyslu a inkulturácie a socializácie jedinca prostredníctvom povinného vzdelávania, jeho spôsobov edukácie umením. Pritom koncepcia samotného

moderného chápania obsahu slova *umenie* bola už v časoch „objavu umenia“ silne elitársky založená.

V našich dvoch predchádzajúcich príspevkoch pre konferenciu CREA-AE sme tento problém už reflektovali, v roku 2013 z hľadiska nášho Štátneho vzdelávacieho programu, v 2014 z hľadiska tvorivosti. Tentokrát ho skúsime uchopiť z iného aspektu, z hľadiska zakorenených módov myslenia, takých latentných determinantov, ktoré si väčšinou neuvedomujeme, ale ktoré usmerňujú naše vnímanie a chápanie vecí kultúry, a tým aj ich perspektív.

UMENIE A CHÁPANIE JEHO DEMOKRATIZÁCIE

Umenie ako ho chápeme (v podstate aj) dnes, je pomerne novým kultúrnym konštruktom, formulovaným v období okolo polovice 18. storočia. Presadil sa konceptom *krásnych umení*, ktorý definoval Charles Batteux v svojej knihe *Les Beaux-Arts réduits à un même principe* (1746). Jeho nové chápanie umenia úzko súznelo s iným vtedajším kultúrnym konceptom, s estetikou. Jej zakladateľ, Alexander Gottlieb Baumgarten, v nej spojil zmyslové vnímanie s poznávaním krásy, hoci od antického Grécka bolo chápanie slova *aisthesis* (zmyslové vnímanie) spájané so slovom *noesis* (myslenie), ktorým zodpovedali latinské pojmy *aestheticus, cognitio intellectiva, cognitio sensitiva*. Pri definovaní nového chápania pojmu umenie Batteux vytvoril aj jeho teóriu: *umenie je krása.* Do jeho klasifikácie krásnych umení spadalo maliarstvo, sochárstvo, architektúra, hudba, poézia, tanec a umenie prednesu. Počet týchto novo definovaných umení bol rovnaký, ako u bývalých slobodných umeniach (*septem artes liberales*), čo signalizovalio, že Batteuxov koncept bol poznamenaný odvekým dedičstvom elitnej prizmy vnímania *techné/ars*, odlišujúci čisto intelektuálne výkony človeka od tých, ktoré boli spojené s manuálnou prácou.

Takéto vnímanie determinovali aj tri druhy činností a zároveň spôsobov života človeka, reflektované už Aristotelom: teória, práca, tvorba. Poznamenané boli aj bipolárnym chápaním obsahov slov *aisthesis* a *noesis,* ktoré pretrváva dodnes, napríklad v rozlišovaní senzuálneho a racionálneho poznávania, umenia a vedy. Navyše, v úvahách o javoch kultúry, teda aj o umení, pretrvali aj iné všeobecné kategórie systematizácie myslenia. Napríklad od čias Platóna je to rozlišovanie troch najvyšších hodnôt: dobro, pravda, krása (lat. *bonum, verum, pulchrum*) a tiež rozlišovanie dvoch druhov bytia: tých, ktoré náležia do ríše prírody,

lebo „vznikli z prírody“ (*fysei*) a tých, ktoré sú výtvorom človeka, teda vznikli z *techné* (*nomo, thesei*). Zakorenili sa i dva faktory jestvovania: prvky a forma. Myslenie Západu od antickej filozofie determinovalo aj rozlišovanie medzi reálne existujúcou vecou a jeho znakom (*rema* a *onoma*), čo je dnes napríklad aj témou diskurzov o slove a obraze. (Tatarkiewicz,2012) Spomenieme ešte niektoré ďalšie paradigmatické vzťahy. Moderný koncept umenia súvisel s osvietenskými procesmi sekularizácie spoločnosti paralelne prebiehajúcimi s procesmi autonómneho chápania umenia. V oblasti výtvarna sa tento koncept vzťahoval k reprezentatívnym oblastiam maľby, sochárstva a architektúry. Tieto druhy umeleckej produkcie boli určené pre vznešené/reprezentatívne spoločenské ciele a boli vnímané z aspektu vyššie vymenovaných módov západného myslenia, čím zákonite podliehali elitárskemu vnímaniu. Signifikantným sprievodným efektom týchto procesov sa stala fetišizácia umelcov, od 19. storočia považovaných za tvorcov, a hlavne fetišizácia tých tvorcov, ktorí boli považovaní za géniov (tým aj fetišizácia/sakralizácia ich maliarskych, sochárskych a architektonických diel). Adekvátnym postojom k maľbám a sochám sa stala *kontemplácia estetických kvalít*, *estetické prežívanie* diváka umožnené neutilitárnym vzťahom k artefaktu, ako o tomto postoji k dielam umenia písali Kant a Schopenhauser. K sakralizácii umenia teda dochádzalo už v časoch, ktoré moderné chápanie umenia „stvorili“. Začalo sa rozlišovať medzi *Kunstwerke* a *Handwerke,* čo je obdobou niekdajšej hierarchizácie oblastí *techné/ars* na slobodné a služobné (mechanické/vulgárne) umenia. A nakoniec, myslenie o javoch kultúrno-sociálnych výrazne ovplyvnil marxistický koncept o *základni* a *nadstavbe*, ktorý duchovnú kultúru stotožnil s „nadstavbou“, a tým zaprel jej fundamentálny význam pre existenciu človeka.

Pri takejto determinovanosti úvah o kultúre, sa chápanie umenia v 19. storočí etablovalo spoločne s etablovaním moderných vied, teda aj vied o umení, hlavne estetiky, filozofie umenia a dejín umenia. Išlo o oblasti tvorby poznania, ktorých sprostredkovanie podliehalo vtedajším dobovým chápaniam procesov (a limitov) demokratizácie. Preto napríklad, za dostatočnú formu demokratizácie vysokého umenia sa dlho považovalo verejné sprístupnenie diel múzeami umenia či inými výstavami. V európskych krajinách sa základné všeobecné vzdelávanie zavádzalo v rovnakom čase, ako sa udomácňovalo nové chápanie umenia, teda v spomenutom osvietenskom období 18. storočia a v následnom období priemyselnej revolúcie 19. storočia, keď ešte veci duchovnej kultúry patrili výhradne elite

(sociálnej a umelecko-profesionálnej). Chápanie významu a zmyslu umenia v základnom vzdelávaní pritom podliehalo prizme utilitárnych záujmov. Orientované bolo na prácu, teda na základné zručnosti v umení (v zmysle *Handwerke*). A preto, aj keď sa „kreslenie“ stalo povinným vyučovacím predmetom základného vzdelávania väčšiny krajín Západu, nešlo v ňom o iniciáciu detí z ľudu do vysokého umenia, ale do remesla nízkych umení, do „práce“. Zasväcovanie laikov do recepcie diel sa zakorenilo ako vec mimoškolského sprostredkovania umenia, galerijnej edukácie. V rámci nej sa ale intenzívny záujem o spoluprácu so základnými školami presadzoval až od sedemdesiatych rokov 20. storočia. V súčasnosti je už predmetom diskurzov galerijnej pedagogicky, teda novej špecializovanej vedy (viď napr. Pavlikánová, 2013).

Štátne – apriórne ekonomické a ideologické – záujmy determinovali chápanie obsahu a spôsobov výučby estetickej výchovy detí. Preto rozvíjanie ich výtvarných schopností sledovalo ich budúce uplatnenie v oblastiach remeselne či priemyselne produkovaných estetických výrobkov. Chápanie významu učebného predmetu „kreslenie“ tak bolo výrazne poznamenané tromi vžitými druhmi činností a zároveň spôsobmi života človeka: bol vnímaný z hľadiska jeho významu pre „prácu“.

Od poslednej dekády 19. storočia, keď moderný životný štýl určovala secesia, zároveň sa na Západe šírilo aj medzinárodné hnutie za umeleckú výchovu. Silne v nej rezonovali hlasy tvorcov a teoretikov umenia, hlavne Williama Morrisa a Johna Ruskina z hnutia *Arts and Crafts,* tiež nemeckého kunsthistorika Gustava Britscha, pedagóga, dizajnéra a organizátora londýnskej svetovej výstavy (1851) Henry Colea, filozofa pragmatizmu Johna Deweya i filozofie života Henri Bergsona. Ich názory, zamerané na oblasti umeleckých remesiel, ovplyvnili aj viacerých priekopníkov teórie výtvarnej výchovy zaujímajúcich sa o spontánny detský výtvarný prejav (Aloisa Studničku, Corrado Ricciho), psychológie (Jamesa Sullyho, Georges-Henri Luqueta, Františka Čádu). Veľký dosah na chápanie výchovy dieťaťa mali aj populistickí mystici. Veciam duchovným oddaní reformátori vzdelávania, žijúci v atmosfére prelomu 19. a 20. storočia (plnej vplyvov iracionálnej dekadencie, duchovna a racionálneho pragmatizmu), kládli dôraz na prirodzené záujmy dieťaťa v duchu pedagogického odkazu Komenského, Rousseaua, Pestalozziho, Fröbela a i. Pritom už od osemdesiatych rokov 19. storočia nielen pragmatizmus, ale aj psychologizmus, usmerňovali formovanie didaktiky výtvarnej výchovy a jej chápanie

výučby detí zručnostiam „v umení“. Od druhej dekády 20. storočia vzrastal záujem psychológov, pedagógov, učiteľov „kreslenia“ i umelcov o detský výtvarný prejav, organizovali sa výstavy detských prác.

Od šesťdesiatych rokov 20. storočia sa hlavná pozornosť výtvarnej výchovy zamerala na sebaexpresívnu *tvorivosť* dieťaťa. A hoci sa odvtedy rozvíjanie tvorivosti jedinca považovalo za spoločensky zvlášť potrebné, paradoxne začalo dochádzať k odklonu výtvarnej výchovy od jej spoločensko-pragmatických cieľov. Jej edukačné ciele sa totiž začali viac vzťahovať k tzv. voľnému umeniu (*Kunstwerke*), čo v podstate trvá dodnes, aj napriek ich príklonu k vizuálnej gramotnosti. A navyše, výtvarna výchova stále podlieha široko zameranej estetickej výchove, ktorú jej kedysi prisúdil už Komenský v časoch, keď ešte neexistovalo moderné chápanie umenia. Od polovice 20. storočia v nej gradovalo uchopenie výučby ako akejsi „hry na umenie“ – poznávanie umenia hrou ako vekuprimeraným spôsobom učenia sa dieťaťa (založenom na jeho prirodzenosti a spontánnosti) – čím sa však postupne dostávala na čoraz užší okraj obsahu primárneho vzdelávania.

Z hľadiska pôvodných apriórne pragmaticky nastavených spoločenských záujmov, sa výtvarná výchova – krorá je už pól storočie zameraná na subjektívne (psychologizujúce) edukačné ciele – stáva v kurikule všeobecného vzdelávania čoraz zraniteľnejšou. Už sa „nevidí“ jej celospoločenský, pragmaticko utilitárny význam. Zdá sa, že jej podiel, v sfére dnes rozvinutých foriem sprostredkovania umenia, nemá slúžiť formovaniu schopnosti jedinca prežívať diela (profesionálneho) umenia. Pre kontempláciu/dekódovanie tvorené umenie je naďalej predurčené len umelcom a teoretikom umenia, prípadne úzkemu kruhu milovníkov umenia či len pre istú časť sociálnej elity. „Nevidí“ sa tak ani jeho výraznejší ekonomický efekt, ktorý sa ale medzičasom stal lukratívnym.

Záver

Úlohou výtvarnej výchovy stále nie je také učenie o umení, ktoré by počas povinného školovania umožnilo nielen niektorým, ale viacerým žiakom postupne vnikať aj do relevantnejších faktov o umení, tým aj do tajov a čara jeho diel.

Tvorbe umenia sa talentovaní žiaci môžu viac naučiť na základných umeleckých školách, umelecko-remeselne sa môžu vyprofilovať na stredných úžitkovo-odborných

školách a plnohodnotné profesijné umelecké vzdelanie môžu študenti nadobudnúť na vysokých umeleckých školách (akadémiách umenia). Od stredoškolského odborného stupňa umeleckého vzdelávania sú to však úzko špecializované disciplíny tvorby. Hlbšie poznanie oblastí teórie umenia je vyhradené študijným odborom a ich programom univerzitného vzdelávania, tiež špecializovaným na isté teoretické stránky problematiky reflektovania umenia. Podobná atomizácia je aj v iných odboroch poznania. Avšak s tým rozdielom, že odkedy máme UMENIE, odvtedy ho spájame s kultúrou, humanizmom, s kultiváciou a s humanizáciou jedinca, čo nie je „nadstavba“: úlohou všeobecného vzdelávania je uvádzať nastupujúcu generáciu do sveta kultúry, teda aj do sveta symbolov, kultúrnych hodnôt. A túto rolu na seba v 18. storočí prevzal štát.

Umenie považujeme za kultúrotvorný faktor. Je oblasťou kultúry, ktorá ako prvá bola stotožňovaná s tvorbou. A už vyše storočie je aj „*Handwerke*“ (dnes *dizajn*) rovnocennou oblasťou umenia, dokonca aj umenie tvorené pre zábavu je lukratívnou ekonomickou oblasťou (zábavný priemysel). Ako je možné, že slová *kultúra, umenie*, *výtvarná výchova*, ale aj *vizuálna gramotnosť*, sa stále asociujú s „nadstavbou“, s niečím, čo je pre základné vzdelávanie širokej populácie považované za „navyše“ a nie ako niečo, čo je pre ňu existenciálne potrebné – kultúrne, kultivujúce? Väčšinou si však neuvedomujeme, že vnímanie javov kultúry je poznamenané takými zakorenenými konštruktmi ich chápania v našom myslení, ktoré majú pôvod v samých koreňoch našej kultúry. Sú v našom vnímaní/myslení, a tým aj chápaní (ľudských činností, duševných výkonov a ich hodnôt) hlboko zakorenené a sú často apriórne elitársky poznamenané.

Naše chápanie javov kultúry je poznačené módmi myslenia našej vlastnej kultúry. Tieto schémy myslenia spôsobili, že si už neuvedomujeme dobové kontexty obsahovej determinácie významov niektorých slov, ktoré sa však stali určujúcimi v našich každodenných i odborných úvahách. Tie sú však aj pre chápanie kultúrno-spoločenského významu umenia, jeho demokratizácie, a tým aj pre perspektívnu existenciu výtvarnej výchovy, relevantnými.

Literatúra

PAVLIKÁNOVÁ, M. 2013. Dívať sa, diviť sa, rozumieť? Obsah a odraz umenia vo vzdelávaní. *Kultura, umění a výchova*, 1(1) [cit. 2013-10-03]. ISSN 2336-1824. Dostupné z: http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=3&clanek=20.

TATARKIEWICZ, W. 2012. *Dzieje sześciu pojęć.* Warszawa : Wydawnictwo Naukowe PWN, 2012. 456 s. ISBN 978-83-01-16670-0.

Kontaktné údaje:

PaedDr. Katarína Sokolová, PhD.

Katedra výtvarnej kultúry PF UMB, Ružová 13, 97401 Banská Bystrica

e-mail: katarina.sokolova@umb.sk

SPECIFIKA VÝTVARNÝCH AKTIVIT V PROJEKTECH SPECIÁLNÍ VÝTVARNÉ VÝCHOVY

Specifics of the Art activities in the Projects of the Special Art Education

Hana Stadlerová

Abstrakt: Příspěvek prezentuje dílčí výsledky výzkumu realizovaného v letech 2010 - 2014. Vymezuje specifika pedagogické práce se sociálně znevýhodněnými klienty. Přibližuje projekty, které, mimo jiné, prokázaly velké nároky na vedení výtvarných činností. Ověřily různorodé možnosti tvorby, které byly inspirovány i současným výtvarným uměním. Klienti měli možnost využívat širokou škálu výtvarných prostředků, a to včetně nových médií. Průběh tvorby i vzniklá díla potvrzují, že projekty Speciální výtvarné výchovy nabídly klientům prostor pro seberealizaci, mnohým umožnily objevit i dosud neprojevené schopnosti.

Abstract: The paper presents partial results of a research which was conducted between the years 2010 – 2014. It defines the specifics of pedagogical work with socially disadvantaged clients and it focuses on projects which, besides other things, proved great demands on the management of artistic activities. The projects showed diverse possibilities of creation that were, among others, inspired by modern art. Clients had an opportunity to use a wide variety of artistic means, including new media. The course of creation and the resulting works confirm that the projects of Special Art Education offered clients a space for self-realization and many of them discovered new abilities which had not manifested before.

Klíčová slova: Speciální výtvarná výchova, výtvarné umění, prostředky tvorby, klient, seberealizace, podpora kreativity, proces tvorby

Key words: Special Art Education, Art, the means of creation, client, self-fulfillment, creativity support, creation process

Úvod

Profesní příprava na Katedře výtvarné výchovy PdF MU Brno směřuje k utváření kompetencí vyučovat výtvarnou výchovu, a to nejen v povinném vzdělávání. Nabídka studijních programů obsahuje mimo jiné i obor Speciální výtvarná výchova. Od roku 2007, kdy byl akreditován, připravuje studenty na výtvarnou výchovu, která nemá parametry běžného školního předmětu. Pojem „speciální“ totiž odkazuje k integraci nových obsahů, které korespondují s jejím možným uplatněním. Vymezení specifik výtvarných činností i

požadavků na práci s klienty bylo součástí akčního výzkumu, který probíhal v rámci tříletého projektu Speciální výtvarná výchova (2010 – 2013). Následně, v roce 2014, byly zkoumány další výzkumné materiály (reflexe studentů, přepisy rozhovorů, obrazová dokumentace projektů aj.). Bylo tak možné vymezit specifika práce s romskými dětmi v Muzeu romské kultury i s klienty Diagnostického ústavu pro mládež. Tvůrčí činnosti byly podporovány u starých lidí z brněnského Domova pro seniory, Podpěrova, ale též u zdravotně postižených klientů Poskytovatele sociálních služeb (PSS) Nové Zámky a Červenka. Cenné zkušenosti poskytly i výtvarné dílny, které probíhaly v azylových zařízeních SUZ MV ČR (Přijímací středisko Zastávka a Pobytové středisko Kostelec nad Orlicí). V následujícím textu přiblížíme dílčí výsledky kvalitativního výzkumu, které nabídnou vymezení základních principů a specifik vedení výtvarných aktivit Speciální výtvarné výchovy.

Dílčí výsledky výzkumu

Nasměrování oboru Speciální výtvarná výchova je spojeno s přístupem k sociálně znevýhodněným a handicapovaným lidem. Problém sociálního znevýhodnění je často provázen omezeným přístupem člověka k některým společenským a materiálním statkům. Může se tak ocitnout i v pozici sociálního případu, jestliže nezvládá řešit obtížné sociální problémy a je odkázán na pomoc druhého. I proto fungují tzv. *pomáhající profese*, které zahrnují *„skupinu povolání, která jsou založená na profesní pomoci druhým lidem. Patří mezi ně např. zdravotnické profese, pedagogické profese, profese zaměřené na sociální pomoc, a dále duchovní, psychologové, terapeuti. (…) K jejich vykonávání vždy nutný vztah s klientem a zapojení vlastní osobnosti do pomáhajícího pracovního procesu“* (Géringová, 2011, s. 21). Nový obor může poskytnout profesní přípravu lidem, kteří budou moci působit i v rámci této skupiny profesí. Ze své „výtvarné“ pozice nabízí aktivity, které mohou přispět ke zkvalitnění života sociálně a zdravotně znevýhodněných klientů. Můžeme přijmout myšlenku J. Vymětala (2003, s. 198 – 199), že *„kvalitu života lze charakterizovat jako míru, v níž jedinec využívá možností svého života“*. Speciální výtvarná výchova tedy může objevovat a podporovat nové a často neobjevené možnosti klienta, a to možnosti výtvarné seberealizace. Je důležité si uvědomit, že kvalita života souvisí se subjektivním jedincovým vnímáním svého postavení v kontextu kultury a hodnocení systému (Vymětal, 2003, s. 199). Může být spojována i se sebepojetím jedince, vnitřní představou sebe sama. Tvorba nabízí příležitosti výrazně ovlivnit sebepojetí jedince, umožňuje prožívat tvůrčí proces, který přináší pocity uspokojení a radosti.

Aby došlo u klienta k pozitivním zážitkům z výtvarné tvorby, je třeba si uvědomit priority aktivit, které klientům nabídneme. Na rozdíl od běžné produkce, která je v podobných institucích realizována, Speciální výtvarná výchova usiluje o podporu kreativity klientů, která se projeví v nabízených aktivitách. Tvořivost člověka totiž nesouvisí pouze s výtvarnou seberealizací, nachází uplatnění v různých formách lidské činnosti. Speciální výtvarná výchova vychází z předpokladu, že každý jedinec disponuje určitou úrovní tvořivých schopností. Proto je třeba u klientů podporovat jejich zvídavost, aktivitu, cílevědomost, ale i rozhodnost, vytrvalost a určitou nezávislost, která podpoří jejich sebedůvěru, a to nejen ve vlastní výtvarný potenciál. Klienty je třeba pro tvorbu získat, aby projevili zvídavost a zájem o něco nového. Mnoho z těchto lidí má minimum zkušeností s výtvarnou tvorbou, často negativních, nebo jsou spojovány se vzpomínkou na školní docházku a požadavky na přesné plnění zadaných úkolů. Speciální výtvarná výchova se snaží poskytnout svobodný tvůrčí prostor, podporovat klienty v realizaci originálních nápadů. Přijetí své vlastní jedinečnosti, prosazování vlastních tvůrčích myšlenek, jejich realizace prostřednictvím vlastního osobitého výtvarného řešení může jedinci např. napomoci překonávat konvence, odolávat negativním reakcím okolí apod., ale i postupně se s problémy vyrovnávat. Pokud se na samém počátku snažíme klienty podporovat v jejich tvorbě, musíme k nim přistupovat jako k citlivým jedincům, které může zaskočit, ale i odradit, demotivovat či úplně „zablokovat“ kritická reakce okolí (ostatních klientů, pracovníků instituce, rodiny apod.) I proto je důležité, jak pedagog s klientem komunikuje, jak ho motivuje k tvorbě apod. Musíme zdůraznit, že k tvorbě by měl klient přistupovat jako k dobrovolné aktivitě, která by mu měla přinášet uspokojení. I proto je speciální výtvarný pedagog jakýmsi průvodcem, který je schopen individuální práce s klientem. Ta zahrnuje nejen konkretizaci námětu aktivity, ale především jeho jedinečné výtvarné ztvárnění. Realizované projekty potvrdily, že je dobré vycházet ze zkušeností, které klient s tvorbou má, je však vhodné ho postupně podporovat na cestě nových tvůrčích objevů, nevzdávat se při prvotním nezájmu či projevech nesouhlasu. Ty mohou provázet nejen tvorbu s dospělými klienty, ale i dětmi. Např. romské děti je obtížné přesvědčit, aby realizovaly pedagogem naplánované činnosti, pokud se s nimi vnitřně neztotožní nebo nechápou jejich smysl. Úspěšně mohou probíhat projekty, na jejichž koncipování se děti spolupodílejí, aktivně a podle svých představ ovlivňují samotný průběh. Právě pro romské děti je zcela přirozené kombinovat různá média, experimentovat s výtvarnými prostředky nebo využívat např. možností digitální techniky. Obdobně k tvorbě přistupují i klienti Diagnostického ústavu. Právě zvládnutí nových forem výtvarné realizace, které nacházejí inspiraci v současném umění, ukazuje cestu, která může přinést jiné zážitky,

ale i jiné přijetí ostatními lidi, obdiv za to, co klienti dokázali. Jejich seberealizace zahrnující akční tvorbu, instalace, komiksy, fotografie, ale i díla vytvořená klasickými výtvarnými postupy potvrzují, že tito jedinci, které ovlivnilo především nepodnětné prostředí, nezájem, lhostejnost aj., mají mnoho dispozic, které však nebyly rozvinuty. Tvorba tedy může prolomit zatvrzelost a nedůvěru těchto jedinců - nejen ve vnější svět, ale i v sebe sama.



Spontánní fotografická tvorba romských dětí realizovaná v rámci výtvarné dílny SVV. Archiv SVV

Tvořivé aktivity prokázaly svůj přínos i v rámci podpory tvorby u azylantů. Ta je mnohdy náročnější vzhledem jazykovým bariérám, je třeba zohlednit i odlišnosti tradic a kultury klientů. Tvorbu často limituje i délka pobytu klienta v zařízení. Přesto je výtvarný ateliér místem setkávání, prožívání volného času i neformální komunikace. Se spontánním zájmem o tvorbu přicházejí především děti, které jsou „otevřené“ se výtvarně realizovat nejen „klasickými“ výtvarnými prostředky (velkoformátové malby, kresby, grafiky, díla kombinující výtvarné techniky). Vznikala i díla méně tradiční, např. objekty z komponentů hraček a dalších materiálů. I zde byl prostor pro uplatnění nových médií - díky nim mohli klienti „ vstupovat“ do obrazů, spontánně prožívat neobvyklé situace a akce.

Je třeba konstatovat, že právě uplatnění nových médií nebylo možné automaticky přenášet do dalších projektů a přitom počítat s kladnou odezvou klientů. Jako příklad můžeme uvést zkušenosti z Nových Zámků, Poskytovatele sociálních služeb, kde žijí klienty s různými handicapy včetně mentálního postižení. Můžeme uvést konkrétní situaci, která přinesla zklamání autorům projektu, ale i cenné poučení. Akce tematicky vycházela z vánočního období. Podle plánů studentek měl být realizován oživlý obraz betléma, proto klienti nejprve vytvářeli kostýmy. Představa průběhu aktivity narazila na nepochopení a nezájem ze strany aktérů, což dokumentuje výpověď jedné z autorek projektu: *„Plán zněl skvěle, avšak realizovat jej bylo nemožné. Byla chyba chtít po osmi klientech, aby si stoupli vedle sebe v maskách a tak posečkali, než je zdokumentujeme apod. ... Uvědomila jsem si, že vůbec nezáleží na nás, proto tam nejsme, záleží, aby si to užili oni. Myslím, že v některých*

momentech to pro ně bylo spíš trápení." V této instituci vzniklo mnoho úspěšných projektů, které pracovaly s novými médii (autoři Z. Strakošová a M. Maruška), jejich koncept byl vystavěn na důkladné znalosti prostředí, jednotlivých klientů a jejich zájmů. Klienti se v nich nestali pouhými „stážisty" obrazu, ale mohli si prožít simulovanou situaci (např. jízdu autem, let letadlem apod.).

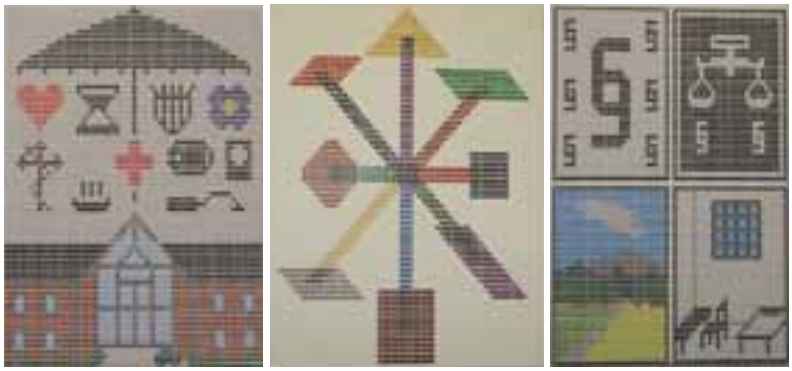
Tyto zkušenosti potvrdily, že právě výběr výtvarných prostředků může klienty motivovat, ale také demotivovat se aktivity účastnit. Přijetí nabídky prostředků tvorby, jak již bylo řečeno, není záležitostí automatickou, což potvrzují mnohé projekty realizované se seniory. Předpokladem úspěchu je dlouhodobější spolupráce s klienty, kteří se postupně odpoutávají od zažitých schémat. Senioři totiž nemají příliš rádi změny, proto i přijetí „nového" pedagoga může zpočátku činit obtíže, natož přijetí netradičních a neobvyklých aktivit. Osvědčilo se, když bylo zachováno zpočátku očekávané schéma, např. když samotné činnosti předcházela přednáška o kultuře a umění, na kterou byli klienti zvyklí. Tento postup můžeme ilustrovat na projektu „ Zkroť si svého býka". Díky poutavé motivaci vystavěné na osobních zkušenostech a zážitcích studentky, která žila nějakou dobu ve Španělsku, se mohli senioři „přenést" do jiné kultury. Současně jim bylo umožněno aktivně vstoupit i do světa nových médií. Nejprve si individuálně zvolenými výtvarnými prostředky zobrazili býka. Záměrem bylo obraz rozpohybovat, proto byl objekt nafocen. Následovalo zpracování formou počítačové animace tak, aby senioři mohli opět do obrazu, který byl dataprojektorem promítaný na stěnu, aktivně vstupovat. Rozpohybováním obrazu byli pověřeni konkrétní klienti, další na obraz zvířete pohybem či gestem reagovali. Zážitková činnost si klienty naplno získala, dokonce vymýšleli, jak by mohl jejich „ film" pokračovat. Akce „Zkroť si svého býka" přinesla i další zisk v podobě tělesného pohybu seniorů.



Dokumentace akce „Zkroť si svého býka" určené seniorům. Foto: archiv SVV

I když nová média byla blízká především mladším klientům a dětem, měla zastoupení i v individuální tvorbě seniorů. Projekt Speciální výtvarná výchova zviditelnil např. rozsáhlou

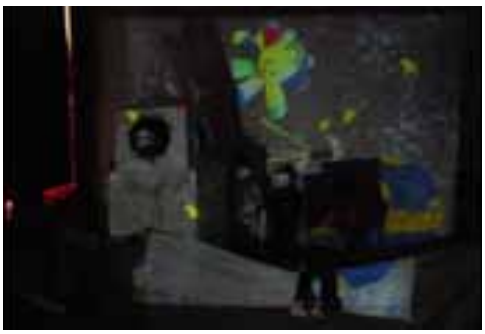
produkci pana Jaroslava Vaška. Ve svých devadesáti letech objevil jako prostředek výtvarné seberealizace počítač. Zpočátku to byl počítačový program Word, dílčí textové znaky autor uplatnil při tvorbě svých osobitých kompozic, kterými reaguje na zážitky běžného dne, stylizuje oblíbené motivy, nebo si se znaky „pouze“ výtvarně hraje. Prožitý úspěch a zájem motivoval tvůrce k dalším počítačovým experimentům i potřebě se o svoji tvorbu dělit a sdílet ji s diváky. Speciální výtvarnou výchovu můžeme také označit jako multimediální, a to proto, že expresivní vyjádření klientů nelimituje pouze výtvarnými prostředky, nabízí možnost reagovat na motivační podněty např. i gestem, pohybem, zvukem apod. V nabízených činnostech je vytvořen prostor pro aktivní přístup klientů, je podporována i jejich schopnost improvizace.



Tvorba Jaroslava Vaška. Foto: Archiv H. Stadlerové

Vyvrcholením projektů se často stala veřejná produkce včetně výstav vytvořených děl. V rámci nich docházelo nejen k setkávání s tvorbou klientů, ale i se samotnými tvůrci, tedy k interakci, která je nepostradatelná i v procesu sociální inkluze. Můžeme se ztotožnit s názorem B. Kováčové (2010, s. 41), že *„každý z nás je součástí určité sociální struktury složené z různých společenství, které mají ve vztahu ke každému člověku jiná očekávání a vytváření různé škály interakcí. Je možné konstatovat, že čím méně má člověk interakcí, tím víc je ohrožen sociální exkluzí“*. Záměrem Speciální výtvarné výchovy je tedy nejen podporovat klienty v jejich tvorbě, prezentovat ji na veřejnosti, ale i uskutečňovat záměry sociální inkluze. Především usiluje poukázat na potenciál těchto lidí. I v tom můžeme spatřovat „výchovnost“ nového oboru - jeho snahy „něco ovlivnit“. Proto je preferováno *„nepřímé pedagogické působení - prostřednictvím zážitku, formující v konkrétní situaci nejen kognitivní, ale i emocionální stránku osobnosti“*. (Pelikán, 2009, s. 19) Takové pojetí předpokládá vytvoření podmínek, které budou podporovat individuální rozvoj člověka. Vlastní pozitivní zkušenosti mohou pak přispět k vnitřní motivaci jedince se měnit, formovat,

zdokonalovat. I proto může Speciální výtvarná výchova najít své uplatnění i v rámci inkluzivního vzdělávání, které je v České republice podporováno mimo jiné i kurikulárními dokumenty. Výtvarná výchova v povinném vzdělávání může nabídnout dětem realizovat vlastní představy výtvarného řešení, individuálně uplatnit výtvarné prostředky, a to i na základě individuálních schopností. Proces tvorby nabízí prostor pro přirozenou komunikaci dětí, přijetí každého jedince, podporuje kooperaci při skupinové práci. Nabízí i možnost vzájemně se inspirovat či samostatně přicházet s nápadem řešení výtvarného úkolu. Výtvarná výchova je vystavěna na respektu individuality dítěte, jeho jedinečnosti, staví na jeho osobních zkušenostech a zážitcích, dává prostor pro uplatnění individuálních schopností. Handicapované dítě se v jiných vzdělávacích aktivitách může cítit jiné, odlišné, což může pramenit i z „jinosti“ úkolů, pomoci asistenta, odlišného hodnocení učitelem apod. V rámci tvorby by dítě mělo nabýt jistoty, že se může projevit obdobně, jako ostatní spolužáci, být samo sebou a respektováno. Výtvarná tvorba může potvrzovat, že být „jiný“ neznamená být vyloučený.


Závěr

Speciální výtvarná výchova usiluje o podporu tvorby sociálně a zdravotně postižených lidí. Přichází s nabídkou výtvarných činností, které nacházejí inspiraci mimo jiné i v současném výtvarném umění. Výtvarná tvorba může podněcovat a podporovat kreativitu klientů, a to na základě respektu jejich individuálních dispozic. I když Speciální výtvarná výchova akcentuje proces tvorby, usiluje také o prezentaci výstupů, které mohou zviditelnit sledovanou problematiku, především mohou poukázat na často podceňovaný a neprojevený potenciál „jiných“ lidí.

Literatura:

GÉRINGOVÁ, J. (2011) *Pomáhající profese - tvořivé zacházení s odvrácenou stranou.* Praha : Triton, 2011. 198 s. ISBN 978-80-7387-394-3.

KOVÁČOVÁ, B. (2010) Inkluzívny proces v materských školách. Bratislava : Musica Luturgica, 2010. 100 s. ISBN 978-80-970418-0-9 EAN 9788097041809

KRAUS, J. a kol. (2005) *Nový akademický slovník cizích slov.* Praha : Akademia, 2005. 879 s. ISBN 80-200-1351-2.

PELIKÁN, J. (2009) Fenomén výchova. In Průcha Jan (ed.) *Pedagogická encyklopedie.* Praha : Portál, 2009. 936 s. ISBN 978-80-7367-546-2.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani)

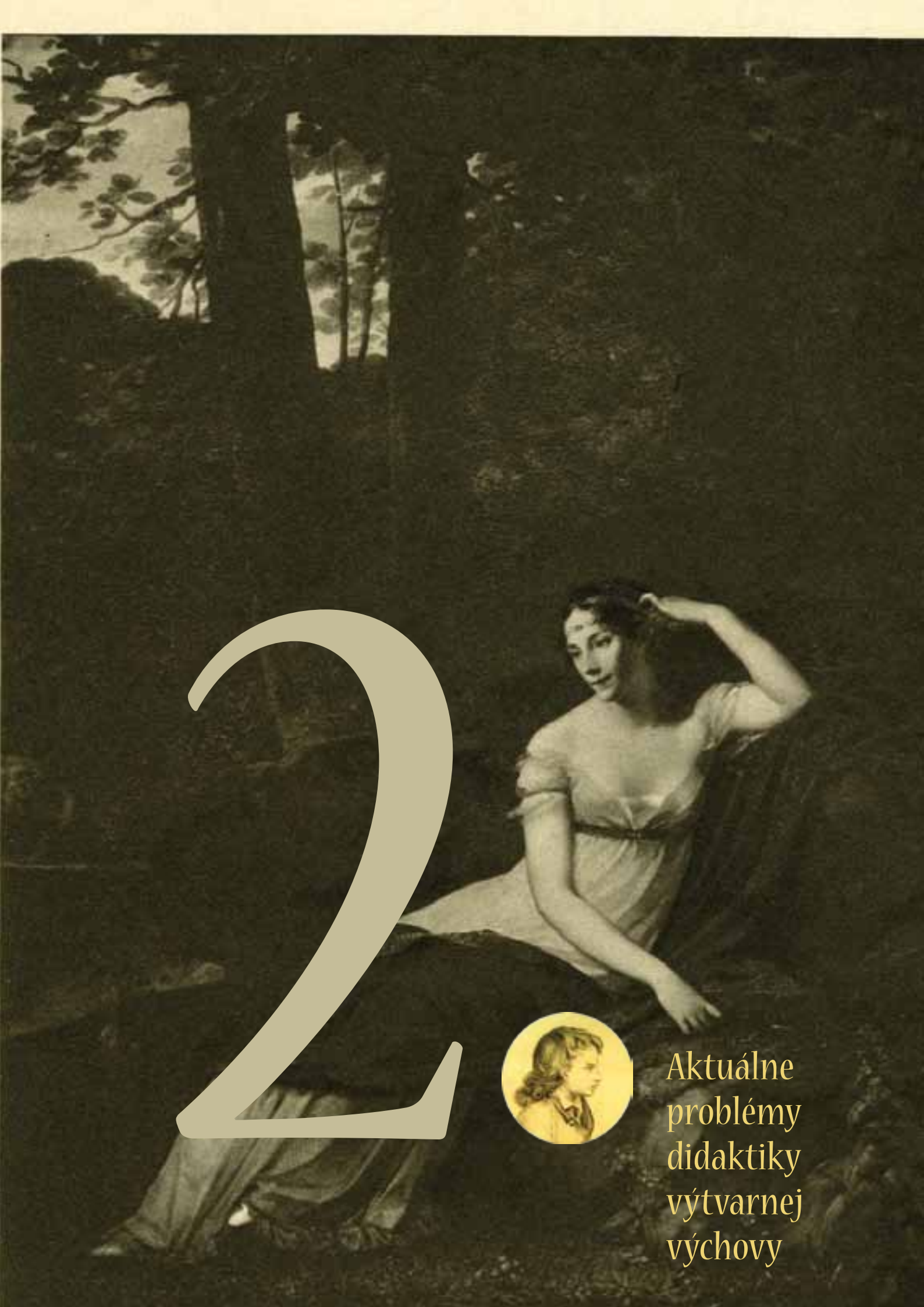
STADLEROVÁ, H. a kol. (2013) SENIOŘI. CREATIVE HELP – tvůrčí dílny se seniory. Brno: MU, 2013. 119 s. ISBN 978-80-210-6614-4.

STRAKOŠOVÁ, Z. (ed.) (2008) *KDY BUDE PLES? Interdisciplinární přístupy ve výtvarných workshopech pro mentálně postižené – výtvarné umění, nová média, divadlo, hudba, performance.* Brno : Masarykova univerzita, 2008. 42 s. ISBN 978-80-210-4777-8.

VYMĚTAL, J. (ed.) 2003. *Úvod do psychoterapie*. Praha : Grada Publishing, 2003. 264 s. ISBN 80-247-0253-3.

Kontaktní údaje:

PaedDr. Hana Stadlerová, Ph.D.
Katedra výtvarné výchovy
Pedagogická fakulta MU Brno
Poříčí 7, BRNO
e-mail: stadlerova@ped.muni.cz



2

Aktuálne problémy didaktiky výtvarnej výchovy

RÁCIO, ČI SKÔR TAJOMSTVO NA ÚSTUPE?

Reason, or better a retreat from mystery?

Xénia Bergerová

Abstrakt: Kultúrny priemysel priniesol stratu, resp. ústup možností kontemplácie;
Paradox ako typický príznak súčasnosti (i v umení, a vo vizuálnom umení);
Prevaha racionalizmu, nebezpečia straty tajomna-tajomstva.

Abstract: Cultural industry have brought a loss, perhaps a retreat from the possibilities of contemplation;
Paradox as a typical characteristic of present time (in art and in visual arts);
Dominance of reason, risk of loss of mystery - secret.

Kľúčové slová: racionalizmus, tajomno - tajomstvo, rezonancia, ozvena, uchvátenie.

Key words: reason, mystery - secret, resonance, echo, fascination.

Azda by sa mohlo na prvý pohľad zdánlivo javiť, že téma a pojmy, ktorými sa budem v tomto príspevku zaoberať tajomstvo – tajomno - úskalia racionalizácie umenia – ozvena – renzonancia sú akoby vzdialené svetu pedagogiky a didaktiky, ale to čo sa deje, aké procesy v umení prebiehajú, je priamo determinujúcim faktorom vývoja i vo sfére didaktiky a výtvarnej pedagogiky. To je i dôvod prečo som si dovolila ako príspevok použiť podstatnú časť z mojej habilitačnej prednášky „Princíp ozveny“.

Čo sa skrýva v nahustenej atmosfére Courbetovho Ateliéru? Akými vrstvami vznikla Giorgioneho tajomná Búrka? Je vo Watteauových obrazoch imanentne prítomné echo? Čím nás vťahujú zakliaté priestory Las Meninas? Pokiaľ Parmigianino prvoplánovo ponúka svoju tvár ako optickú ekvilibristiku, Jan van Eyck nás príbuzným spôsobom odpútava od zahustenej poézie pozemského. Čo Salvador Dali, Mantegna, Turner, Seurat, El Greco, Dűrer, Piero della Francesca, či Ernst, Ensor, Delacroix, alebo Renoir, Kandinskij, čo koloristi Bonnard, Matisse, ba i Rothko, čo Kiefer, či Gerhardt Richter? Čo hĺbky Leonardových jaskýň...?

V takomto zlomku príkladov veľkého maliarstva, ktoré sú v pozadí mojej témy, by sme mohli hľadať sily a súvislosti, ktoré vyjadrujú jeho podstatné vlastnosti. Ide o pojmy ktoré sa objavujú v kontextoch a len v nich nadobúdajú zmysel. Mohli by sme vyratúvať, napr. intuícia, ilúzia, imaginácia, krása a živel, umelecké myslenie a určite uchvátenie. Pri

hľadaní spojistostí zistíme, že umenie, umelecké dielo by malo vyvolávať uchvátenie. Na otázku čo je krása vraj neexistuje odpoveď podľa prof. Józefa Tischnera. **Uchvátenie** je stav vedomia, ktorý môžeme zažiť pri našom priamom stretnutí so **živlom krásy, s tajomstvom. Ak uvažujeme o percepcii umeleckého diela, potom uchvátenie je rezonanciou a výnimočné dielo je výnimočné preto, že vzniklo v stavoch uchvátenia.**

Ozvena balansuje niekde na hranici mýtu a reality. Akoby sa otvárala skôr svetu zvukov, mohli by sme povedať, že má akýsi muzický obsah, je bližšie k hudbe, ale má veľa spoločného s vizuálnym svetom. Jej podstata nie je statická. Možno nás opantáva zmyslovým nábojom a preto sa stáva podhubím **obrazotvornosti**. Ozvena burcuje významy, myšlienky a provokuje motívy, snáď preto sa v histórii maliarstva objavuje v rôznych prevteleniach aj ako **téma**. Jej podstata je súčasťou **tajomstva či tajomna. Pre spomínané vlastnosti som prijala ozvenu ako vnuknutie, ktoré patrí oblasti intuície a tušenia, a pokúsim sa ho rôznymi spôsobmi, či alúziami približovať a navodzovať.**

Princíp ozveny s nevyspytateľnou variabilitou spája zdroje pochádzajúce z našich zážitkov a skúseností, našich nadšení, ale i ťažôb, určite aj z našich genetických daností, ale i z umeleckých senzácií rôzneho druhu. Z vlastnej skúsenosti pochádza moje presvedčenie, že maliarstvo sa nenapája len ozvenami svojho druhu, ale že sa mu roztvára vejár provokujúcich ozvien. Princíp ozveny sa mi javí ako zložitý vzťah výtvarných a nevýtvarných impulzov, ktoré môžu podporiť a ovplyvniť inšpiráciu a podporiť to, čo je osobité, výnimočné.

Potreba orientácie patrí v živote ku kľúčovým. Strata cesty v neznámom teréne môže privodiť paniku, ba aj katastrofu. Nazdávam sa, že to platí aj v kultúre a teda i v umení. Sme vystavení návalu sugescií a informácií, ktoré často nevieme rozlišovať a overiť si ich vieryhodnosť. Cítime, že sme v akomsi labyrinte a súčasne pri stavbe Babylonskej veže. Možno pojem ozvena, ktorý vo výtvarnom umení nie je kategóriou, by mohol byť práve preto osožný ako akýsi kompas. A že kategória princíp nepatrí do dnešného sveta? Je pravdepodobné že extrémne nerovnovážny stav sveta je dôsledkom absencie princípov?

Ozveny nepochádzajú len z minulosti, či z umenia, ako by mohol napovedať podnázov mojej prednášky, rozmanitosť a pôvod ich zdrojov je tušený. A tak spojenia medzi tým čo je a čo už bolo a najmä medzi našim subjektívnym vnímaním a javmi, ktoré nám z diaľky dávajú znamenia, alebo nás náhle prepadnú, to všetko je často nevysvetliteľné. Pokusy o ich interpretáciu sa dotýkajú efemérnej sféry premenlivých a rôznorodých javov. Ozveny prebúdzajú a oživujú predstavy, ktoré nás povedú cestami a priestormi času. Približujú nás k očareniam i vnuknutiam, nápovediam a nápadom, oživujú našu intuíciu, ktorá prichádza len tak „ako hosť“. Maliar Rudolf Fila konštatoval: „Najviac som vždy

obdivoval takých maliarov, ktorí hmotou farby neznázorňovali zasa len hmotu... Tak či tak maľba uchopí svet vždy iba symbolicky, alebo alegoricky, teda nemateriálne...“ Pohyb ozveny by sme mohli hľadať aj vo Filovom uvažovaní o podiele intelektu a imaginácie v priestore dejín maliarstva. Teda manierizmus je ozvenou stredovekého intelektualizmu a duchovnosti, symbolizmus zas barokového a romantického vizionárstva, či surrealizmus je ozvenou expresionizmu a dadaizmu, a napokon súčasnosť ako ozvena neokonštruktivizmu a konceptu.

So spontánnym, intuitívnym a subjektívnym vnuknutím som si uvedomila, že za ním je istá skúsenosť, a že umelecké myslenie navodzuje analógie a alúzie, nečakane podsúva predstavy a nápady. Z neho pramení aj presvedčenie, že je spojené vo svojej podstate s oblasťou mýtov. Ozveny vznikajú spojením medzi javmi a vnímaním, ide o momenty racionálne neuchopiteľnej, ale reálne prežívanej tajomnej jednoty, momenty, ktoré imagináciu nečakane, náhle prepadnú**.** Rudolf Fila to potvrdzuje: **„Umenie sa nemôže vzdať tajomstva.“** Nemôže, lebo sa z tajomstva zrodilo. Tajomstvo súcna – bytia spolu s tajomstvom imaginácie a vedomia patria k jeho podstate. Umenie je ozvenou tohto tajomstva. Problém umenia v súčasnosti spočíva v tom, že žijeme vo svete, ktorý takpovediac stráca horizont tajomstva a nad duchovnou kultúrou víťazí civilizácia, založená na absolutizácii ľudského rácia.

Ako hovorí vedec, lekár, genetik, fyziológ a mysliteľ Francois Jacob: „Medzi Madonnou Cimabueho, stuhnutou za záclonou v hĺbke symbolického priestoru a Tizianovou metresou /.../ je priepasť /.../ Od čias renesancie sa umenie západu stávalo úplne odlišným /.../ Maliarstvo namiesto symbolizovať, začalo predstavovať /.../ Európa premenila kroniku na dejiny, modlitbu na čin, mystérium na drámu, mýtus na vedeckú teóriu /.../. Mýtus poskytoval človeku víziu celku. Ľudia renesancie boli tak šialení, že si mysleli nielen, že rozum je nutný, ale že je postačujúci...“ Jacob zdôrazňuje rovnocennú potrebu človeka **snívať a mať nádej**, pretože dávajú životu zmysel. Renesancia naštartovala to, čo dnes vnímame ako prevahu utilitaristického vzťahu k svetu, ale i k človeku, zákonite nastal posun v oblasti umenia, ktoré v takomto spredmetnenom svete sa stalo nielen, ako to videl maliar Francis Bacon, „že umenie je už len hrou“; ale ono sa stalo tovarom. To potvrdzuje i vyjadrenie Anny Daučíkovej „...umenie, ako sa ukázalo sa vždy skôr, či neskôr komodifikuje...“. Tu je namieste i ironický postreh Aldousa Huxleyho, „...Potrebujeme aby ľudia mali radi veci nové.“

Mnohorakosť a často neuchopiteľnosť súčasných umeleckých prejavov je provokovaná stupňujúcimi sa možnosťami komunikácie a bezhraničným prenosom informácií. Do súčasného umeleckého diania a myslenia sa dostalo to čo predvídal už v 20-tych rokoch 20. storočia filozof a citlivý znalec umenia Ortega y Gasset - extrémizmus. Ortega zoradil sedem „nerestí" umenia svojej doby takto: dehumanizácia, vyhýbanie sa živým formám, umenie je len výlučne dielom umenia, je len zábavou a ničím iným, v svojej podstate je ironické a smeruje k pedantnej realizácii. **Umenie podľa Ortegu sa končí tam, kde stráca význam.**

Žijeme v preestetizovanom svete hovorí Welsch, a obklopení tým všetkým, čo musí byť esteticky stvárnené, teda umelo vydesignované, preto **postupne strácame zmysel pre krásu a estetika sa mení na anestézu**. **Sám pojem krásy bol devalvovaný...** Umberto Eco zas vysliedil v dejinách ľudskej kultúry aj jej protipól, kategóriu škaredosti. Nachádza ju v odkaze gotiky u Boscha, neskoršie u Goyu a postupne sa stala takmer dominantnou socioestetickou kategóriou... a tak Jean Baudrillard mohol vysloviť: „Ak chceme dnes zistiť, čo bude o desať rokov krásne, musíme zistiť, čo je dnes najškaredšie..." O stave súčasnej kultúry a umenia zaujímavo vypovedá aj český sociológ Miloslav Petrusek, ktorý sa zapodieva premenou vizuality najmä mladej a strednej generácie. Hovorí o komplote medzi „postmodernými umelcami" a ich profesionálnymi estetickými adorátormi, ktorí objavujú „výtvarno" (?) aj tam, kde nikdy vnímané nebolo. Hovorí i o jednom zo znakov doby – **infantilizácii**, najmä v súvislostiach s hudbou, ale i s výtvarnou sférou.

O tom, že žijeme nielen vo vizuálnom, ale aj zvukovom smogu sa toho popísalo mnoho. **Ticho zmizlo**. **Aj hudba zmizla**. Ako povedal Cioran **– „stratu ticha treba vnímať ako príznak začiatku konca." Strata ticha je totiž stratou predpokladu kontemplácie, sústredenia a premýšľania – a to by naozaj začiatok konca bol.**

Pre našu súčasnosť sú príznačné paradoxy. V tomto prípade myslím na paradox nazerania na podstatné veci a javy, na vzťahy a deje nášho ľudského bytia, teda života a jeho vnímania, prírody a jej javov. Ide často o videnie a prežívanie, vciťovanie, nielen toho čo je uchopiteľné materiálne, ale často javy, ktoré sú obostreté tajomstvom, k takýmto patria aj umelecké interpretácie. O akom paradoxe teda hovorím? Mnohé zásadné a prevratné, či objavné poznania pevne formulované, alebo presvedčivé hypotézy prekvapivo nevychádzajú z prostredia sveta umenia, ale ich autormi sú významní reprezentanti vedy. Možno vďaka ich nezaťaženej kreativite sa dozvedáme, že **záhady a zázraky** nie sú tmárstvom, sú ozvenou, a dokonca že najdôležitejšie je uvedomenie si zázraku (Lee Smolin).

Možno tu patrí aj konštatovanie, že **oko je odpoveďou - ozvenou na fenomén svetla a ucho ozvenou na fenomén zvuku. Predpokladom ozveny je rezonancia.**

Podľa antropológa Gregory Batesona je **základom ľudskej psychiky imaginácia** a ľudské myslenie je rozvinutím myslenia prírody, v sktratke, je evolúciou neverbálneho myslenia, ktorá sa prejavuje napr. ako vznik tvarov, a tak trochu sme sa priblížili k Bachelardovej Poetike živlov, lebo i živly sa spájajú s princípom ozveny. Oheň, vzduch, voda a zem majú reprezentáciu v našej psychike v podobe štyroch temperamentov. **Tvarové vnímanie, ako hovorí etológ Konrad Lorenz je hrot oštepu, ktorým ľudský druh preniká do neznáma – tajomna**.

V umení našej doby, a to nielen v maľbe vnímame uvoľňovanie väzieb už vo voľbe témy a prostriedkov, aké si autor zvolí. Prehlbuje sa závislosť na skupine a na dobových trendoch. Tvorba napokon vždy podlieha nedefinovaným príkazom, lebo je podmieňovaná rôznymi vplyvmi a tlakmi, ba i podprahovými príkazmi. **Ľahko vznikajú klišé, podvrhy, hybridy, ktoré nebadane asimilujú a časť spoločnosti ich potom akceptuje.** Zo symbolov a z rôznych obsahových spojení o pôvode ktorých netušíme tak môžu vznikať obrazové predstavy, metafory, analógie, parafrázy, citácie, jazyk i nejazyk.

„Napriek všetkým úvahám o smrti maľby, diagnózam, ktoré spochybňovali jej aktuálnosť“ hovorí prof. Zora Rusinová, „i napriek konštatovaniu jej „promiskuitných“ vzťahov k iným médiám, faktom je, že ostáva živá aj (alebo práve) v postmediálnom veku. A to, ako to výstižne formuloval Donald Kuspit, ani nie tak pre svoju materiálovú podstatu, ale vďaka prirodzenému stvárneniu myšlienky, ktorú nám ponúka ako protiklad k populárnemu, ale transparentnému a umelému výrazu.“

Napriek tomu že maľbe už hemingwayovsky zvonili..., možno dnes konštatovať, že zažíva až nezvyklý boom na pokraji akejsi „zľudovelosti“ média (takpovediac maliarom môže byť každý a maľbou čokoľvek). A tak sa neraz vzdáva toho, čo prof. Fila považoval za jej podstatu: **„Umenie sa nemôže vzdať tajomstva. S tým súvisí aj princíp odkrývania i pre- a zakrývania, latencie, ponorných tokov. Analógia s vrstvami skutočnosti, kde nás tiež láka to, čo je za, pod, mimo.“** A tak v **súčasnej, povedala by som „reinkarnovanej“ maľbe** nechýbajú výpožičky a veľký galerijný formát signalizuje, že maľba chce patriť reprezentácii a do pozadia ustupuje jej intímny vzťah s divákom.

Ešte raz prof. Rusinová: „Myslím si, že maľba je vždy v istej nevýhode, lebo je to médium, ktoré má bohaté dejiny, a nesie si so sebou veľké bremeno spájané s predstavou že všetko tu už bolo. Maľba je stále zatláčaná do teritória, kde sa jej akoby uberali možnosti vývoja, zatiaľ čo nové média sú preferované preto, že sa predpokladá, že je pred nimi skvelá

budúcnosť. Oni sú tie, ktoré sa považujú za adekvátne, aby vyjadrili náš vzťah k realite. Napríklad fotografia má právo na realizmus, ale maľba ho nemá. Fotografia už od roku 1836 pracuje s realitou, ktorú tak isto ako maľba mixuje, ale fotografii sa to nevyčíta. Fotografia si ako také rozmaznané dieťa mohla dovoliť všetko, ale maľba je stále kritizovaná. Toto sme už mali, to už bolo, toto je estetické, to je remake...; ...mám dojem, že sa uprednostňujú určité schémy, módne prvky, alebo tu prevláda diktát umeleckého trhu, ktorý je mnohokrát skrytý za výrokmi niektorých teoretikov.“

Súčasné maliarstvo má zákonite nové uhly pohľadu a hľadá nové prostriedky. Tak ako kedysi (holandské, či flámske maliarstvo aj i.) aj dnes maľba hľadá niekedy zložité spôsoby a výtvarné alegórie, zdanlivo čitateľné, ale posolstvo ich výtvarného jazyka nemusí byť vždy zrozumiteľné, a môže sa stať ťažko dešifrovateľnou „vyvreninou“. Ozveny prichádzajú z rôznych strán, aby iniciovali a inšpirovali procesy maľby, hýbu jej materiálnou i duchovnou základňou. Pribudli a pribúdajú nové spôsoby interpretácie, ale i reinterpretácie, intervencie, citácie, a iné reakcie na iritácie rôznej výtvarnej i nevýtvarnej povahy a pôvodu (foto, reklama, film, video atď...). Pri nedávnej prehliadke výstavy Diega Velázqueza vo Viedni prechádzkou sálami múzea som si uvedomila hlbšie, že maľba sa vždy snažila pokryť oblasť **neviditeľného i viditeľného...** Keď sa však viditeľné zredukovalo na púhy výkaz vonkajších znakov a z maliarstva zostala len hra s povrchom, spomínaný závoj postupne začal oťažievať a lesk sa zakalil... slovami Jeana Claira.

Francúzsko asi nikdy nebolo chudobné na vzdelaných a duchaplných ľudí. Tu sa mohlo zrodiť nekonečné Hľadanie strateného času Marcela Prousta, tu Olivier Messiaen zapisoval spev vtákov, a jeho preduchovnelé dielo sa zaradilo k vrcholom hudby 20. storočia, tu v Giverny Claude Monet prečaroval kus prírody na vlastné predstavy, tak aby mohol realizovať svoju maliarsku víziu, tu na urputnej ceste k nezávislosti vznikla Cézanneova maľba ako nenarušiteľná rovnováha oka a prírody, a tu aj už citovaný Jean Claire vníma javy v mimoriadne neobvyklých súvislostiach. Objíma stáročia a zároveň je absolútne prítomný v súčasnosti, preto sa musím podeliť s jeho úvahami:

„...Kult umeleckých diel si vyžaduje dnes výstavbu nových chrámov a je príčinou kultúrneho sťahovania národov... Moderný pútnik nosí so sebou bedeker a nie svätojakubskú lastúru. Okolo obrazov prechádzajú procesie s nekritickou zbožnou úctou rovnako, ako kedysi okolo ostatkov svätého Filiberta...“

„...Európa ponúkala vždy dostatok zmyslových podnetov. Na zrak, sluch i chuť útočili tisícky vecí. **Vznik a rozvoj európskeho umenia ovplyvnil princíp horor vacui**. Zo

strachu z prázdna sa pomenovávala každá vec, každý tvar sa popisoval, zapĺňal sa priestor... **Prvými prírodovednými pojednaniami boli maliarske diela**. Van Eyckove obrazy majú v prvom rade taksonomické a triediace rysy. Sú oslavou zobrazeného i odbornými pojednaniami z geológie, botaniky a zoológie...“

„...To nie je všetko. Európske maliarstvo bolo prejavom zbožnej úcty k tomu, čo je zmyslami zachytiteľné, zvodné a mocné. Nesmrteľné stretnutie tvári voči tvári s tým pôvabne natočeným obličajom, ktorý namaľoval Vermeer tak, že nemôžme odtrhnúť zrak od náušnice s perlou, od pootvorených ľahko navlhčených úst, od zaroseného pohľadu, nahradil ich kamenný pohľad, prázdna tvár v ktorej zraku sa odráža prázdnota...“

Po takejto lekcii sa musíme stať viac zdržanlivými v šafárení s „rozmermi“ veľkostí, veľkosti tvorčieho zápasu, o ktorej naša súčasnosť veľmi často akoby nemala predstavu. Keď sa vrátime potom k dnešku, v ktorom sa zadúšame slobodou a rozmermi individualizmu, musíme konštatovať prevahu prázdna. Bez kontroly sa preceňujú aj krátkodyché výdobytky dňa, ktorých aktuálnosť sa vytráca už druhým dňom.

Literatúra:

BARROW, J. D. 2000. *Vesmír plný umění,* JOTA, 2000, ISBN 80-7217-097-X.

BERGER, R. 2012. *Cesta s hudbou*, Vyd. Hudobné centrum, Bratislava, 2012, ISBN 978-8089427-13-0.

BERGER, R. 2012 *„Život ako hudba“,* In: Kritika&Kontext No. 44 Moc Umenia, Volume XVI. Ročník, Vydáva O.z. K&K Association, Bratislava, 17-21 s., ISSN 1335-1710.

BERGEROVÁ, X. 2015. *„Princíp ozveny“* (habilitačná prednáška), VŠVU, Bratislava, 2015.

BERGEROVÁ, X. 2013. *Malý príbeh farby*, Reco, Senica, 2013, 8-9 s. ISBN 978-80-89462-08-7.

CLAIR, J. 2006. *Úvahy o stavu výtvarného umění, Odpovědnost umělce*, Barrister&Principal, Brno, 2006, ISBN 80-7364-038-4.

FILA, R. 2003, *Cestou*, Petrus, Bratislava, 2003, ISBN 80-88939-58-5.

Ed. GERŽOVÁ, J. 2012. *Maľba v kontextoch maľby*, Slovart a VŠVU, Bratislava, 2012, ISBN 978-80-556-0793-1.

Ed. GERŽOVÁ, J. 2012. *Maľba v postmediálnom veku*, Slovart a VŠVU, Bratislava, 2012, ISBN 978-80-556-0881-5.

HÝBALOVÁ -OVŠÁKOVÁ, J. 2015. *Katalóg k výstave*, Vydala Galéria Jána Koniarka v Trnave, 2015, ISBN 978-80-85432-66-3.

PAŠTRNÁKOVÁ, I. 2007. *„Galerijná pedagogika a výtvarná edukácia.“* In: (ed.) Obselková, Z., Vatolík, V., Retrospektívy a pespektívy poslania Pedagogickej fakulty UK v Bratislave, Zborník z medzinárodnej konferencie k 60. výročiu založenia PdF UK v Bratislave: UK, 2007, 199-202 s., ISBN 978-80-223-2412-0.
OBRIST, H. U. 2012. *Stručná historie kurátorství*, Vydala GASK, Kutná Hora, 2012, ISBN 978-80-7056-1.
PETRUSEK, M. 2012. *„Umění a životní styl ve společnosti zjitřených smyslů“*, In: Kritika&Kontext No. 44 Moc Umenia, Volume XVI. Ročník, Vydáva O.z. K&K Association, Bratislava, 10-15 s., ISSN 1335-1710.
SYROVÁ, M., ŠUPŠÁKOVÁ, B. 2010. *Vizuálna kultúra a symbol v obrazovom vyjadrení detí a mládeže*, Iris, Bratislava, 2010, ISBN 9788089256549.

Kontaktné údaje:

Doc. Mgr.art. Xénia Bergerová, ArtD.
Katedra reštaurovania, VŠVU, Drotárska cesta 44, 811 02, Bratislava
bergerxenia@gmail.com

PODNETY Z TRADIČNÝCH REMESIEL V PREGRADUÁLNEJ PRÍPRAVE UČITEĽOV VÝTVARNEJ VÝCHOVY

Folk craft as a source of inspiration in preparation of undergraduate fine arts students

Patricia Biarincová

Abstrakt: Príspevok vznikol na základe praktických skúseností s implementáciou ľudového umenia a kultúry v pregraduálnej príprave učiteľov výtvarnej výchovy. Uvádza konkrétne možnosti a metodické postupy pri využití podnetov z tradičných remesiel, v našom prípade z paličkovania. Východiskovým bodom pre modelové didaktické cvičenie bolo Centrum etnografie a umenia (C-ET-ART interné pracovisko Pedagogickej fakulty Katolíckej univerzity v Ružomberku).

Abstract: The paper is based on practical experience in implementing folk art and culture in the fine-arts undergraduate students´ preparation. It introduces concrete possibilities and methodology as well as specific options of using inspiration in traditional crafts, in our case, the art of lace-making. The basis for the model didactic exercise was the Centre of Ethnography and Arts (C-ET-ART internal workplace of the Pedagogical faculty of the Catholic University in Ruzomberok).

Kľúčové slová: pregraduálna príprava, ľudové umenie, Centrum etnografie a umenia, metodické postupy.

Key words: Undergraduate Preparation, Folk Art, Centre of Ethnography and Arts, Methodology.

Úvod

V súčasnej modernej dobe, poznačenej multikultúrou a komerčným charakterom je dôležité zamyslieť sa nad vnímaním a postavením ľudového umenia a ľudových tradícií v živote človeka. Natíska sa položiť si otázku: *„Aký záujem je o ľudovú kultúru všeobecne a aký je záujem o ľudovú kultúru v akademickom prostredí?"*

Uvedomujeme si, že dnes máme mnoho možnosti ako prísť do kontaktu s ľudovou kultúrou, ľudovým umením či remeslom. Podstatné je ale, akým spôsobom a kde sú nám poskytnuté informácie o tradičnej ľudovej kultúre. Sme toho názoru, že práve akademické prostredie, ktoré má často veľký vplyv na formovanie postojov má možnosť ovplyvniť myslenie ľudí. Z tohto tvrdenia vychádzame aj my a preto na Katedre výtvarnej výchovy

Pedagogickej fakulty Katolíckej univerzity v Ružomberku vytvárame také prostredie a podnety pre študentov, ktoré im umožňujú:

- priamy kontakt a autentické strety s regionálnou ľudovou kultúrou cez tradičné ľudové umenie,
- spoznať svoje historické a etnokultúrne korene,
- získať vzťah k svojej lokálnej kultúre cez jej poznávanie a porozumenie v procese výchovy umením.

Sprostredkovanie tradičnej ľudovej kultúry

Významný podiel pri sprostredkovaní slovenskej ľudovej kultúry majú rôzne inštitúcie, ktoré sú vo svojej podstate v rôznorodých podobách a formách orientované na slovenskú ľudovú kultúru. Sú to napríklad: folklórne súbory, ÚĽUV (Ústredie ľudovej umeleckej tvorivosti so svojimi tvorivými dielňami), regionálne múzeá a etnografické múzeá, múzeá dediny – skanzeny, C-ET-ART (Centrum etnografie a umenia), z ktorých môžeme získavať priame informácie o tradičnej ľudovej kultúre.

Centrum etnografie a umenia C-ET-ART – je ojedinelé pracovisko Pedagogickej fakulty Katolíckej univerzity v Ružomberku. Poslaním centra je kumulovať a aktualizovať materiálne a duchovné artefakty tradičnej kultúry v akademickom prostredí z regiónov Liptov a Orava. Cieľom *Centra etnografie a umenia* bolo vytvoriť priestor pre možnosti priameho študovania a následného rozvíjania kultúrneho odkazu ľudovej tradície a umenia pre potreby vzdelávania na Pedagogickej fakulte Katolíckej univerzity v Ružomberku. Dnes už študenti učiteľských študijných programov interaktívne využívajú vo svojej pregraduálnej príprave na učiteľské povolanie nazhromaždené spektrum artefaktov, hmotných a aj nehmotných, ktoré sú súčasťou zbierky *C-ET-ART-u.* Takto nadobudnuté zručnosti, poznatky a vedomosti o ľudovej kultúre, o princípoch ľudovej tvorby môžu študenti/budúci pedagógovia ďalej prakticky aplikovať a transferovať do procesu súčasnej edukácie, čím sprostredkujú poznatky o ľudovej kultúre nasledujúcim generáciám.

Centrum etnografie a umenia sa člení do nasledovných sekcií:

- *„študijná zbierka hmotných artefaktov,*
- *dokumentačný materiál k študijnej zbierke,*
- *tvorivé výtvarné dielne,*
- *tvorivé hudobné dielne,*

- *virtuálny archív.*

Študijnú zbierku tvoria: monografie najmä s etnografickým, pedagogickým, psychologickým a umeleckým zameraním,

- *zbierky ľudových piesní,*
- *audio-vizuálne záznamy,*
- *ľudové hudobné nástroje,*
- *iné hudobné nástroje,*
- *ľudové či sakrálne výšivky, čipky, kroje, textilné fragmenty,*
- *remeselnícke náradia,*

- *informácie o ľuďoch uchovávajúcich hodnoty tradičnej kultúry"*(Bošelová, Krušinská, 2012, s 65).



ob

r. č.1. Výtvarné artefakty, remeselné nástroje. Depozit C-ET-ART, PF Katedra VV KU Ružomberok.

V *C-ET-ART-e* sú bohato zastúpené výtvarné artefakty – textílie. Tvoria značnú časť zbierky, ktorá súhrnne obsahuje: ľudové kroje a ich odevné súčasti, úžitkové a dekoračné textílie, čipky, fragmenty výšiviek. Dobové fotografie, pôvodné remeselné nástroje – tkáčske krosná, hrnčiarske kruhy, paličky na paličkovanie, pletacie stroje a ich súčasti, ľudové artefakty z drôtu, dreva, keramiky a iné. Etnografické centrum je v súčasnej dobe aktívne činné. Jeho interaktívny rozmer poskytuje študijné možnosti typu technologického, obsahového a procesuálneho, ako aj inšpiračné možnosti pre tvorbu nových produktov/artefaktov výtvarného, dizajnérskeho či pedagogického charakteru.

Podnety z remesla – praktické aktivity

Ľudová kultúra obsahuje sústavu akumulovaného poznania, správania, vzorov materiálnych a nemateriálnych produktov ľudskej činnosti prenášaných z generácie na generáciu. Na základe toho princípu vznikli a boli uchované artefakty, ktoré dnes môžeme obdivovať, študovať a ďalej aktualizovať.

Študijné a inšpiračné možnosti etnografickej zbierky *C-ET-ART-u* pravidelne využívame na Katedre výtvarnej výchovy pre potreby didakticko-metodickej prípravy študentov. Jedná sa o výtvarné cvičenia orientované na praktickú stránku prípravy študentov do pedagogickej praxe. Cvičenia sú zacielené na uchovávanie a ďalšie tvorivé rozvíjanie kultúrneho dedičstva v novej podobe či forme, na základe skúmania a následnej aktualizácie lokálneho a regionálneho ľudového dedičstva. Nové výtvarné atrefakty/produkty, ktoré študenti vytvárajú v rámci edukačných výtvarných cvičení, na princípe premeny výtvarných kvalít tradičného ľudového umenia, už v sebe implikujú nové prvky, ktoré nadobudli v procese premeny *„zo starého na nové”*.

Ako sme už spomínali v etnografickej zbierke C-ET-ART-u z regiónu Oravy a Liptova sú vo veľkej miere zastúpené textílie – ľudové kroje a ich odevné súčasti, rôzne pokrývky hlavy/čepce, ručníky, šatky, fragmenty výšiviek a paličkovaných/pletených čipiek, úžitkové textílie, dekoratívne textílie. Paličkovanie/pletenie čipiek patrilo a aj patrí medzi náročné archaické techniky. Táto stará technika oslovila študentov Katedry výtvarnej výchovy. Pokladali za podnetné a prínosné podrobnejšie preskúmať túto techniku. Vďaka zbierke C-ET-ART-u sa mohli študenti interaktívne zamerať na produkty/artefakty, ktoré vznikli na princípe tejto techniky. Zistili, na základe študovania odbornej literatúry, že takmer vo všetkých regiónoch Slovenska vznikali charakteristické vzory čipiek, ktoré sa odlišovali technikou vyhotovenia a farebnosťou. Čipky sa využívali predovšetkým v ľudovom a obradovom odeve, v menšej miere v interiérovom textile.

Pletené čipky patrili k neodmysliteľnej súčasti ženských čepcov, ktoré sa nosili na Liptove až do obdobia I. svetovej vojny. Biela farba čipky ladila s bielymi plátennými rukávcami ženských košieľ a so splývavými modrotlačovými sukňami. *„Najstaršia správa o pletených čipkách na čepcoch žien pochádza z roku 1772”*(Zuskinová, 2012, s.15). Pôvodná textilná technika paličkovanie/pletenie bola na Liptove ešte v prvej tretine 20. storočia pomerne rozšírená. Postupne ju vzhľadom na prácnosť vytlačila strojová čipka.



br. č. 2 Fragmenty odevov ozdobených čipkou z Liptovských Revúc, čipkárka - začiatok 20. storočia.

Paličkovanie následne zanikalo, zanikli vzory, motívy a techniky vyhotovenia liptovskej čipky. Paličkovanie sa zachovalo len výnimočne, zásluhou jednotlivých osobností, ktoré túto techniku udržiavali. Avšak koncom 20. storočia začali kultúrne inštitúcie a regionálne múzeá organizovať vzdelávacie podujatia zamerané na ľudový výtvarný prejav. Vďaka tomu sa začal proces kontinuovania rôznych remeselných techník, realizovaný praktickými a vzdelávacími podujatiami, ktoré zabezpečili medzi inými aj pokračovanie tradičnej liptovskej čipky (Zuskinová, 2012).

Spomínaný proces kontinuity pokračuje a prebieha aj v rovine pedagogickej a výchovnej. V našom prípade v nadväznosti na obsah vyučovania *Výtvarnej výchovy, Výchovy umením*, ktorý je tvorený zo sústavy edukačných tém/výtvarných problémov a metodických radov (Štátne vzdelávacie programy ISCED 2). Obsahom vyučovania *Výtvarnej výchovy, Výchovy umením* je formovaný a zároveň podmienený obsah cvičení teoreticko-praktických, teoreticko-didaktických a predmetovo-didaktických základov, ktoré absolvujú študenti v okruhu štúdia na Katedre výtvarnej výchovy. V tejto súvislosti bola realizovaná konkrétna edukačná téma so zameraním na aplikáciu identifikačných regionálnych znakov a podnetov z tradičného ľudového umenia do oblasti výtvarnej edukácie.

***Edukačná téma*,** na ktorú študenti realizovali cvičenia: *Podnety z tradičných remesiel, Tradícia a identita.*

Cvičenie: Tvorba priestorových kompozícii/objektov inšpirovaných textilnými ľudovými artefaktmi.

Východiská: Pri cvičení sme vychádzali z tém *Podnety z tradičných remesiel, Tradícia a identita* (ŠVP ISCED 2).

Študenti absolvovali vstupnú prednášku v priestoroch zbierky *C-ET-ART-u.* Na princípe objektového učenia sa oboznámili s vybranými zbierkovými predmetmi, pokrývkami hlavy

z regiónu Liptov, čepcami, paličkovanými/pletenými goliermi, ktoré zastupujú určité ľudské poznanie, ako aj určitú skutočnosť chápanú v súvislosti s historickým kontextom. Pre hlbšie ponorenie sa do skúmanej problematiky boli konkrétne textilné artefakty názorne vizualizované aj na dobových fotografiách od Karola Plicku. Snímky od Karola Plicku sú pre nás cenné tak z pohľadu historického dokumentu ako aj z pohľadu umeleckej výpovede. V knihe *Slovensko vo fotografii Karola Plicku* (1949), Plicka zachytáva ľudovú kultúru, krajinu, architektúru, etnokultúrne znaky, regionálnu a kultúrnu identitu Slovákov. Prezentuje snímky zo života ľudí a zároveň dokumentuje hmotnú a duchovnú kultúru z dedinského prostredia prvej polovice dvadsiateho storočia.



ob

r. č. 3 Karol Plicka, portréty žien z Liptova v tradičnom kroji (Plicka, 1949).

Edukačný výstup/cieľ: Tvorba priestorového objektu z bieleho papiera.

***Proces** realizácie*: Kombináciou hmotných a nehmotných inšpiračných zdrojov študenti:

- postupne analyzovali a „prehodnotili" vybrané textilné artefakty,
- na základe komparácie hľadali a objavovali vzťahy medzi tradičnou ľudovou tvorbou a súčasnou dizajnérskou produkciou,
- uskutočnili analýzu z vybraných textilných artefaktov:
  - tvarovú, materiálovú, farebnú,
  - motívov a prvkov (vegetatívnych, geometrických, zoomorfných),
  - textilných techník, druhov nití, galantérnych prvkov, aplikácii, kombinácií ozdobných prvkov,
- vytvorili zápis – vizualizáciu tradičnej paličkovanej/pletenej čipky v plošnej podobe výtvarnými vyjadrovacími prostriedkami,
- vytvorili priestorový objekt.

Výsledkom procesu: ***produkty*** *–* ***reliéfne a plastické objekty***/pokrývky hlavy, čepce, party, goliere. Použitý materiál: biely papier (rôzne druhy a typy) – ručný, hodvábny, strihový,

kartónový a iný.

Záver: V rámci realizovaných cvičenia si študenti vyskúšali možnosti inšpirácie ľudovým remeslom a interpretáciu tradičnej ľudovej techniky do nového produktu.

Aktualizácii archaickej techniky do modernej formy a materiálu predchádzalo niekoľko krokov. Tie pomohli študentom sčasti preskúmať techniku paličkovania na základe:

- písomných zdrojov, fotografickej dokumentácie,
- názorných objektov/artefaktov uchovaných v C-ET-ART-e,
- analýzy dekoratívnych zložiek ľudových artefaktov, bohatstva vzorov, ornamentov a kompozičných vzťahov tvoriacich organický celok.

Týmto postupom študenti nadobudli konkrétnu vizuálnu predstavu, ktorú následne transformovali do hmatateľnej objektovej podoby. Cvičenie *Podnety z remesla – praktické aktivity* bolo zamerané na didaktiku výtvarnej výchovy, prostriedky a modely edukácie, ktoré na základe kreatívnych výtvarných činností priblížia študentom tradičnú ľudovú kultúru a jej aplikáciu vo výtvarnej pedagogickej praxi.







obr. č. 4 Práce študentov 1.ročníka magisterského štúdia, priestorové objekty na tému: Podnety z tradičných remesiel, Katedra výtvarnej výchova PF KU v Ružomberku, 2015.

Literatúra

BIARINCOVÁ, P. *Tradičná ľudová kultúra na sekundárnom stupni vzdelávania.* Ružomberok: Verbum, 2014. ISBN 978-80-561-0119-3.

BOŠELOVÁ, M., KRUŠINSKÁ, M. 2012. *Objavovanie strateného v čase.* Ružomberok : Verbum, 2012. 65 s. ISBN 978-80-8084-837-8.

DANGLOVÁ, D., MEŠŠA, M. (zostavovateľ). 2007. *Tradícia dnes?* Bratislava : Ústredie ľudovej umeleckej výroby, 2007.

PLICKA, K., 1949. *Slovensko vo fotografii Karola Plicku,* Martin : Osveta, 1949.

ŠOBÁŇOVÁ, P. 2012. *Múzejní edukace*. Olomouc : Univerzita Palackého, 2012. ISBN 978-80-244-3003-4.

ZUSKINOVÁ, I. 2012. *Paličkovaná čipka v Liptove.* Liptovský Mikuláš : REPROservis Kováč s. r. o., 2012. 15.s. ISBN 978-80-970094-7-2.

CETART, (výstup z projektu: *Objavovanie strateného v čase/umenie a remeslá etnografického charakteru regiónov Liptova a Oravy,* ITMS 26220220039). Bližšie dostupné na http://www.ku.sk/ouniverzite/spravy/66524-centrum-etnografie-a-umenia-je-jedinene-v-ramci-celeho-slovenska.html

Štátny pedagogický ústav. *Výtvarná výchova* [online]. [cit. 2015-05-05]. Dostupné na: http://www.statpedu.sk/sk/Statny-vzdelavaci-program/Statny-vzdelavaci-program-pre-2-stupen-zakladnych-skol-ISCED-2/Umenie-a-kultura.alej

Kontaktné údaje:

Mgr.art. Patricia Biarincová, PhD.
Katedra výtvarnej výchovy Katolícka univerzita v Ružomberku,
Pedagogická fakulta Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok
e- mail: patricia.biarincova@ku.sk

DYSPINXIA V KONTEXTE INKLUZÍVNEJ FORMY VÝTVARNEJ EDUKÁCIE

Dyspinxia in the context of inclusive form of art education

Hedviga Gregušová

Abstrakt: Štúdia prezentuje základné informácie o dyspinxii ako súčasti problematiky špecifických vývinových porúch učenia - charakteristiku dyspinxie, jej delenie podľa oblasti poruchy vnímania ktorej sa týka a diagnostiku dyspinxie. Autorka upozorňuje na výskyt poruchy v zmysle pomoci učiteľom výtvarnej výchovy a uvádza niektoré možnosti jej nutnej korekcie u žiakov s výraznými znakmi poruchy v ich výtvarnom prejave.

Abstract: The study presents basic information about the dyspinxia as a part of a problem of specific development learning disabilities – the characteristics of dyspinxia, its division by the area of cognitive disorder which is related to and the diagnostics of dyspinxia. The author shows the occurrence of the disorder in terms to help teachers of Art education and introduces some possibilities of its necessary correction of pupils with significant signs of disorder in their artistic expression.

Kľúčové slová: špecifické vývinové poruchy, porucha kresliarskych schopností, dyspinxia, vizuálna dyspinxia, motorická dyspinxia, integračná dyspinxia, inkluzívna edukácia

Key words: specific development disorders, failure of draftmanship skills, dysponxia, visual dyspinxia, motor dyspinxia, integrative dyspinxia, inclusive dyspinxia

Úvod

Súčasný trend dnešnej doby presadzuje inklúziu a koncept inkluzívneho vzdelávania, ktorý sa zrieka akéhokoľvek rozlišovania v edukačných skupinách a vzdelávacie ponuky sú poskytnuté a smerované všetkým. Franková (2014, str. 15) upozorňuje, že: „inklúzia nie je len preklad termínu integrácia, pojem inklúzia prekračuje optimalizovanú formu integrácie v zmysle kvalitatívnych zmien.“

Pojem „špecifické poruchy učenia“ je súčasnej pedagogickej verejnosti už dôverne známy. Označujeme ním heterogénnu skupinu ťažkostí, ktoré sa podľa Zelinkovej (2003) prejavujú pri osvojovaní a používaní reči, čítania, písania a matematiky. Tieto ťažkosti majú individuálny charakter a vznikajú na podklade dysfunkcií centrálnej nervovej sústavy. Predpona dys - znamená rozpor, deformáciu. V uvedených pojmoch znamená predpona dys –

nedostatočný, nesprávny vývin zručnosti. Druhá časť názvu je prevzatá z gréckeho označenia tej zručnosti, ktorá je narušená. Vašek et al (1993) pojem dysfunkcia vysvetľuje ako štrukturálne narušenie činnosti organizmu ako celku alebo jeho relatívne izolovaných systémov. Tieto poruchy izolovaných systémov v súčasnosti členíme podľa oblasti, ktorá je narušená:

Dyslexia je vývinová porucha čítania, špecifická vývinová dysfunkcia predstavuje vývinovo zníženú schopnosť naučiť sa správne čítať, interpretovať písané slovo.

Dysgrafia je porucha písania, špecifická vývinová dysfunkcia predstavuje poruchu písania písmen, slov a viet, vývinovo zníženú schopnosť až neschopnosť osvojiť si písanie.

Dysortografia je porucha pravopisu, špecifická vývinová dysfunkcia predstavuje narušenú, obmedzenú schopnosť osvojiť si gramaticky správne písanie, uplatňovať gramatické pravidlá pri písaní.

Dyskalkúlia je vývinová porucha počítania, špecifická vývinová dysfunkcia predstavuje štrukturálnu poruchu zrenia matematických schopností.

Dyspraxia je porucha osvojenia účelových pohybov, špecifická vývinová dysfunkcia predstavuje poruchu motoriky, schopnosti vykonávať bežné pohybové činnosti, manuálne úkony, poruchu vytvárania, pamätania si a reprodukovania pohybových stereotypov.

Dysmúzia je vývinová porucha hudobnosti, špecifická vývinová dysfunkcia predstavuje výraznú porucu hudobných schopností, muzikality ako celku, komplexu funkcií alebo ide o čiastočné, štrukturálne narušenie hudobných funkcií.

Dyspinxia je špecifická porucha kreslenia. Ide o vývinovú poruchu, ktorá viac-menej izolovane postihuje schopnosť naučiť sa primerane kresliť.

Ľahká mozgová dysfunkcia (ĽMD) je označenie pomerne širokej škály porúch učenia alebo správania, či ich kombinácie u mentálne intaktných detí, a to od najľahších až po ťažšie stupne (Vašek et al, 1993).

Podľa Medzinárodnej klasifikácie chorôb (MKCH) - 10. revízia uvádzame zaradenie, pomenovanie a kódové označenie jednotlivých druhov špecifických vývinových porúch učenia nasledujúco:

F81 Špecifické vývinové poruchy školských zručností

F81.0 Špecifická porucha čítania

F81.1 Špecifická porucha písania

F81.2 Špecifická porucha počítania

F81.3 Zmiešaná porucha školských zručností

F81.8 Iné vývinové poruchy školských zručností

F81.9 Vývinová porucha školských zručností nešpecifikovaná

Na základe uvedeného je zrejmé, dyspinxia, dyspraxia a dysmúzia patria do označenia **F81.8 Iné vývinové poruchy učenia.**

V minulosti pojem dyslexia podľa Matejčeka (1995) zahŕňal všetky oblasti porúch učenia, z ktorých väčšej pozornosti sa dostáva aj v súčasnej odbornej literatúre z vyššie uvedených vyšpecifikovaných oblastí porúch - dyslexii, dysgrafii, dysortografii a dyskalkúlii. Len sporadické informácie nachádzame k dyspraxii, dysmúzii a dyspinxii. Analýzou viacerých literárnych prameňov sme zistili, že uvedené posledné tri oblasti porúch sa spájali a i dnes spájajú s nadaním a talentom, ktorý automaticky jednotlivci nemusia vlastniť, a tak sa nepovažovalo za potrebné venovať im zvýšenú pozornosť. Prax však ukazuje, že práve v prípade diagnostikovanej dyslexii, dysgrafii a dysortografii mohla predchádzať nediagnostikovaná dyspinxia, ktorá tieto poruchy učenia spustila.

Na základe vlastných skúseností sme presvedčení, že práve učitelia výtvarnej výchovy môžu pomôcť pri včasnej diagnostike dyspinxie s následnou špeciálnopedagogickou intervenciou a korekciou. Je potrebné hneď v úvode nášho príspevku upozorniť na fakt, že ***v prípade dyspinxie nejde o jednotlivca, ktorý nie je talentovaný, a preto nechce a nevie kresliť***.

1. ETIOLÓGIA, KLASIFIKÁCIA A SYMPTOMATOLÓGIA DYSPINXIE

Etiológiu a presný popis klinických príčin dyspinxie, ktorý by mal platnosť pre každého jednotlivca, nemožno podať už z dôvodov individuálneho vývinu, rozličných sociálnych podmienok, ale najmä pre odlišnosti v prístupe.

Podľa Matějčeka (1995) nápadne nízka úroveň kresieb charakterizuje dyslektikov zo skupiny encefalopatickej i hereditárnej, pričom vysvetlenie nemôžeme hľadať v nejakej neurologicky preukázateľnej poruche motoriky, v poruchách zmyslových a pod. Tieto špecifické ťažkosti v kreslení sa spravidla nevyskytujú samostatne, ale tvoria súčasť syndrómu ľahkých mozgových dysfunkcií (ĽMD). Sú jedným z najčastejších ich príznakov. Říčan (1991, citovaný Pokornou, 2001) príznaky a príčiny dyspinxie rozdeľuje podľa oblastí, ktorých sa týkajú:

Porucha **vizuálnej oblasti** (príčinou je potom dysgnózia – vývinová porucha poznávacích procesov).

Porucha **motorickej oblasti** (príčinou je potom dyspraxia – vývinová porucha schopnosti vykonávať zložitejšie riadené pohyby, pričom je to dysfunkcia menej závažná, avšak oveľa

častejšia ako apraxia – porucha vyšších motorických funkcií, strata schopnosti vykonávať skôr naučené alebo nové zložité pohyby).

Najzložitejšia situácia nastáva, ak vznikne porucha v oboch menovaných oblastia, **vizuálnej i motorickej.**

Podľa týchto oblastí klasifikujeme dyspinxiu na: ***motorickú, vizuálnu a integračnú dyspinxiu.***

SYMPTOMATOLÓGIA DYSPINXIE

Charakteristické znaky druhov dyspinxie popisujeme podľa Říčana (1991, in: Pokorná, tamtiež) s doplnením našich zistení z diagnostických pozorovaní detí.

Motorická dyspinxia je charakterizovaná nasledujúcimi príznakmi:

- ✓ prerušovaná, kostrbatá, roztrasená línia, u objektov často pozorujeme preťahovanie alebo nedoťahovanie línií,
- ✓ čiara je vedená buď veľmi výrazne, až kŕčovito, alebo naopak veľmi slabo s vynechávaním,
- ✓ pohyb vedenia čiar je strnulý, pomalý, so zastavovaním v priebehu ťahu línie, pozorujeme roztržité pohyby, akoby sa ruka s tužkou nemohla zastaviť (alebo naopak ťahy nad kresliacou plochou, akoby sa bálo dieťa dotknúť plochy papiera),
- ✓ často vidieť motorické zjednodušovanie tvarov, prejavuje sa v kresbách, kedy je pre dieťa predloha príliš zložitá.
- ✓ kŕčovité, alebo inak nesprávne držanie ceruzky.

Vizuálna dyspinxia je charakterizovaná nasledujúcimi príznakmi:

- ✓ absenciou schopnosti vytvorenia vlastnej predstavy,
- ✓ dieťa hľadá iné podnety, ktoré by túto nevzniknutú predstavu zastúpili,
- ✓ so vznikom predstavy je úzko spojená vizuálna percepcia a vizuálna pamäť, pri zlých funkciách týchto schopností nedokáže dieťa napodobniť určité sústavy čiar alebo objektov,
- ✓ veľakrát nie je schopné tieto objekty ani reprodukovať (verbálne),
- ✓ dieťa nedokáže zachytiť objem, ani tretí rozmer v kresbe – priestor,
- ✓ práce potom pôsobia neusporiadane, kompozícia je nevyvážená,
- ✓ ďalej je charakteristický vzájomný nepomer objektov, dojem skladačky z častí, ktoré k sebe nepatria,

- ✓ dieťa vynecháva detaily v kresbe, kresba sa stáva schematická,
- ✓ môžu sa vyskytovať automatizmy, teda naučené, stále rovnako vyzerajúce obrázky, svedčiace o neistote a chudobnosti predstáv dieťaťa,
- ✓ výtvarný prejav je vývinovo oneskorený a môže taktiež obsahovať také znaky kresby, ktoré sú typické pre nižšie vývinové štádium detskej kresby (napríklad transparencia),
- ✓ celková úroveň fantázie a predstáv je obmedzená a nezodpovedá veku.

Tretí typ dyspinxie vznikol kombináciou poruchy vo vizuálnej i motorickej oblasti. Je preto možné predpokladať, že charakteristické znaky tohto typu vyústia spojením popisu charakteristík oboch typov, avšak nie je to celkom tak, pretože tým vzniká úplne nová kvalita, ktorá sa odráža vo výtvarnom prejave dieťaťa s touto poruchou.

Integračná dyspinxia je charakterizovaná nasledujúcimi príznakmi:
Pre dyspinxiu je charakteristická výrazne nízka úroveň výtvarného prejavu po stránke formálnej i obsahovej na rozdiel od úrovne ostatných školských výkonov a schopností. Prvým a typickým príznakom už v predškolskom veku dieťaťa je nezáujem o kresbovú činnosť, ktorá neskôr v školskom veku pramení aj z negatívnych skúseností z výsledkov jeho prác. Kresbový prejav dieťaťa s dyspinxiou je už na prvý pohľad primitívny, ako sme uviedli vyššie aj po stránke obsahovej a formálnej - technickej.
Už Matějček (1995) uvádza prítomnú neobratnosť v zaobchádzaní s kresliarskym nástrojom, tužkou, kŕčovité a tvrdé ťahy, trvalú neistotu dieťaťa vo výtvarnej činnosti.

- ✓ Dieťa nedokáže preniesť svoju predstavu utvorenú v trojrozmernom priestore na plochu papiera.
- ✓ Nedokáže kresbovo napodobniť určité zostavy čiar alebo plôch, ktoré by muselo vopred analyzovať a až potom reprodukovať.
- ✓ Celý kresbový prejav dieťaťa je často nápadne primitívny, ba niekedy až bizarný.

Uvedené znaky kresbovej činnosti dyspinktického dieťaťa mätú aj psychológov, nakoľko mnohé z nich sú totožné s kresbou detí mentálne postihnutých. Preto je obzvlášť dôležitá opatrnosť pri stanovení diagnózy, pričom je dôležité vylúčiť pomocou viacerých diagnostických metód mentálne, telesné prípadne senzorické postihnutie.

1.1 DIAGNOSTIKA DYSPINXIE

Na diagnostiku dyspinxie aj v súčasnosti nie je dostatok odbornej literatúry, ktorá by komplexne poskytla jej presný obraz, diagnostický postup a návod na korekciu tejto poruchy. Na jednej strane je to zapríčinené nízkym výskytom poruchy, čo znemožňuje prácu výskumníkom. Na strane druhej stále pretrváva mýtus, že schopnosť kresliť je výsadou talentovaných jednotlivcov, a tak v spoločnosti pretrváva istá tolerancia voči tejto neschopnosti ***„veď kresliť nemusíme vedieť“.***

K tomuto tvrdeniu sme dospeli na základe pozorovaní v priebehu štyridsaťročnej praxe výtvarného pedagóga a súčasne špeciálneho pedagóga, kedy v priebehu výučby počas štyroch rokov v základnej škole na počet žiakov v priemere 276 sme zaznamenali výskyt jedného žiaka s prejavom dyspinxie. V tej dobe sa nevenovala pozornosť špecifickým vývinovým poruchám učenia – nedostatky u takýchto žiakov sa riešili doučovaním. Ďalším dôkazom nízkej početnosti výskytu dyspinxie sú pozorovania v priebehu dvadsaťsedemročnej praxe (výtvarné vyjadrovanie študentov odboru špeciálna pedagogika prijatých v ostatných rokoch už bez prijímacích pohovorov, výtvarný talent nebol podmienkou na prijatie). Z vysokého počtu študentov za celé uvedené obdobie sa vyskytli traja s výraznou dyspinxiou, z ktorých jeden študent, ktorý nemal diagnostikované špecifické vývinové poruchy učenia, neukončil ani bakalársku formu štúdia (problémy vo viacerých kurzoch). Jedna študentka ukončila štúdium s výraznými ťažkosťami vo viacerých kurzoch a jedna študentka, ktorá ukončila štúdium s výraznými ťažkosťami len v kurze výtvarné vyjadrovanie - mala diagnostikovanú dyslexiu a dysortografiu, nie však dyspinxiu. Znamená to, že u tejto študentky výrazne pomohla špeciálnopedagogická diagnostika a intervencia. Vzhľadom na evidenciu a individuálny vzdelávací plán (IVVP), ktorý jej bol poskytnutý, mohli sme k študentke pristupovať individuálne, s použitím kompenzačných prostriedkov a mechanizmov. Domnievame sa, že práve nekomplexná diagnostika a následne absentujúca korekcia dyspinxie v uvedených prípadoch naštartovali ďalšie problémy v učení, ktoré sa objavili v základnej škole pri nácviku čítania a písania.

Dovolíme si na tomto mieste poznamenať, že pedagóg už v materskej škole a neskôr učiteľ výtvarnej výchovy bežným pozorovaním by mal vedieť rozpoznať príznaky tejto poruchy a odporučiť dieťa s podozrením na dyspinxiu na vyšetrenie.

Dôkladným pozorovaním prejavu dieťaťa počas výtvarných aktivít a na základe poznatkov o štadiálnom vývine detskej kresby môžeme úspešne odhaliť náznaky poruchy a po komplexnej diagnostike realizovať korekciu – nápravu poruchy.

Preto je nutné, na základe vlastných skúseností, pri diagnostike dyspinxie vychádzať v prvom rade z pozorovaní a odporúčaní aj učiteľov výtvarnej výchovy, ktorí môžu včasnej diagnostike u dieťaťa s podozrením na dyspinxiu výdatne pomôcť. Následne je aj povinnosťou výtvarných pedagógov v rámci možností pomáhať pri korekcii diagnostikovanej poruchy u žiaka. V opačnom prípade je takéto dieťa/žiak vystavené veľkému tlaku, ktorý vedie k neúspechom v rôznych oblastiach školských výkonov, k úzkosti a ďalším negatívnym prejavom jeho osobnosti. Z uvedeného dôvodu vidíme úzke prepojenie s poruchami správania, ktoré bývajú častým následkom porúch učenia.

Úzkostné stavy, opakované trestané prejavy hyperaktivity a impulzivity, opakované neúspechy a celý rad ďalších nepochopených alebo nesprávne interpretovaných odchyliek od požadovanej normy negatívne ovplyvňujú vývin osobnosti dieťaťa a vo svojich dôsledkoch pretrvávajú do dospelosti (Zelinková, 2001).

Podľa Zelinkovej (tamtiež) a ďalších, s našim doplnením, je na určenie diagnózy dyspinxie potrebné splniť nasledujúce diagnostické kritériá:

- ✓ Úroveň rozumových schopností je v norme (nutné vylúčiť znížený intelekt).
- ✓ Existuje výrazný rozpor medzi úrovňou rozumových schopností a aktuálnymi výsledkami v jednotlivých predmetoch (výtvarná výchova).
- ✓ Vyskytujú sa výrazne slabé výkony v predmete výtvarná výchova.
- ✓ Negatívny nález v oblasti zraku, sluchu, nevýznamná absencia, adekvátne podmienky v škole, primeraná výuková príležitosť, absencia mentálneho a telesného postihnutia.

Ťažkosti sa môžu vyskytnúť v dvoch oblastiach, avšak ani v jednej nesplnia kritériá pre pridelenie diagnózy. Existujú prípady, kedy jednotlivec nespĺňa prísne kritériá pre zaradenie do niektorej doteraz uvedenej diagnostickej kategórii a i tak trpí menej výraznými špecifickými ťažkosťami.

DIAGNOSTICKÉ METÓDY

Zo súčasných všeobecne platných kritérií a testov, ktoré ponúka psychodiagnostika detí, mládeže a dospelých, uvádzame niekoľko testov, ktorých využitie má svoje opodstatnenie aj v prípade diagnostikovania dyspinxie.

Kresbové testy – tieto v detskej psychodiagnostike nachádzajú čoraz väčšie využitie. V kresbe sa odrážajú rôzne psychické procesy, celková úroveň jemnej motoriky

a senzomotorickej koordinácie schopnosť vizuálnej percepcie, kognitívny prístup k stvárneniu témy, ale tiež temperament, emočné prežívanie, v tematickej kresbe zasa môžeme zistiť spôsob vnímania seba alebo interakciu vzťahov v užšom i širšom prostredí dieťaťa.

Kresbové testy je možné ľahko administrovať, pretože deti s ochotou a ľahkosťou kreslia. Ďalším pozitívom kresbových testov je fakt, že ich možno použiť ako úvodnú metódu pri nadväzovaní prvého kontaktu. Vytvorenie prvého dôverného kontaktu je veľmi dôležité pri ďalšom získavaní informácií od dieťaťa a v celkovej spolupráci s ním.

Môžeme všeobecne skonštatovať, že možnosti použitia detskej kresby sú napríklad podľa Šturmu-Vágnerovej (1982) nasledujúce:

- kresba môže poskytnúť orientačné informácie o celkovej vývinovej úrovni dieťaťa, môže slúžiť ako screening globálneho vývinu rozumových schopností,
- kresba je užitočná pri zisťovaní úrovne senzomotorických schopností, zručností, resp. vývinu jemnej motoriky a vizuálnej percepcie,
- kresba signalizuje spôsob citového prežívania, tendenciu k určitému reagovaniu a aktuálne citové ladenie,
- kresba je užitočným nástrojom k poznaniu určitých špecifických vzťahov a postojov, ktoré dieťa často nechce alebo nedokáže prejaviť inak.

Kresbové testy delíme na štandardizované a neštandardizované a podľa zámeru, ktorú zložku alebo celok chceme diagnostikovať:

Kresbové testy slúžiace na zisťovanie celkovej úrovne rozumových schopností.

Kresbové testy zhodnocujúce úroveň senzomotorických schopností.

Projektívne kresbové metódy – tematické kresby a techniky odkresľovania a dokresľovania predlohy.

Kresbové testy kreativity.

K vymenovaným druhom testov uvádzame len názvy a stručnú informáciu k ich použitiu vzhľadom k tomu, že ide o nástroj psychodiagnostický – patria do rúk psychológov. Nepovažujeme preto za potrebné uvádzať ich popis s realizáciu. My sme výskumne zisťovali ich použitie v prípade detí s mentálnym postihnutím, pričom sme vyselektovali tie, ktorých použitie je vhodné aj v prípade detí diagnostikovaných s podozrením na špecifické vývinové poruchy učenia – dyspinxiu nevynímajúc (bližšie Gregušová-Píšová, 2004; Gregušová et al, 2011).

Pre potreby nášho príspevku uvádzame niekoľko poznámok ku kresbe **zhodnocujúcej úroveň senzomotorických schopností -** podľa Vágnerovej (in: Šturma-Vágnerová, 1982) kresbové metódy z tejto kategórie nie sú založené na kresbe z pamäti, ak chceme posudzovať len úroveň senzomotorických schopností, tak sú tomuto účelu vhodnejšie testy obkresľovania. V tých má jednotlivec za úlohu len napodobniť tvar podľa predlohy a o spôsobe jeho stvárnenia uvažovať nemusí. Pamäť, predstavivosť a kreativita tu nehrajú žiadnu rolu, jednotlivec zobrazuje len to, čo vidí pred sebou.

Tieto testy vychádzajú z predpokladu, že schopnosť jednotlivca napodobniť určitý obraz, je závislá od zrelosti a dobrej funkcie príslušných mozgových centier, a tiež na skúsenostiach, ktoré jednotlivec s takouto činnosťou má. Vývin kresbovej nápodoby je podmienený rozvojom motoriky, zrakového vnímania a senzomotorickej koordinácie. Je dôležité zistiť, v ktorej zložke jednotlivec zlyháva. Ak je schopný zrakovej diferenciácie, príčina bude skôr v oblasti motoriky, resp. senzomotorickej koordinácie. Ak nepozná, že obrázok je obkreslený chybne, pravdepodobne bude problém v oblasti vizuálnej percepcie.

Na základe poznatkov autorky usudzujeme, čo sa v našich pozorovaniach preukázalo, že práve táto metóda vykazuje potrebnú validitu a reliabilitu v prípade spresnenia diagnózy.

Test obkresľovania – najpoužívanejší v prípade diagnostikovania špecifických porúch učenia. Autorom tohto testu je Matějček, prvá verzia vyšla už v roku 1957. Vzhľadom na obmedzený rozah príspevku popis testu neuvádzame

Pri podozrení na dyspinxiu a prípadnú rediagnostiku – vek diagnostikovaného pre použitie testu nerozhoduje, avšak musíme počítať s tým, že čím je diagnostikovaný starší, tým viacej jednoduchých geometrických tvarov má naučených a zautomatizovaných.

Pojem **obkresľovanie** sme použili tak ako bol autorizovaný, no domnievame sa, že v tomto prípade by bolo správne pomenovanie Test **odkresľovania** – participant neobťahuje nakreslené tvary, ale ich pozoruje a vlastnou kresbou napodobňuje.

1.2 DIAGNOSTICKÁ INTERPRETÁCIA DETSKEJ KRESBY

Detská kresba nám umožňuje zistiť úroveň rozumových schopností, úroveň poškodenia motoriky, celkovú úroveň psychomotoriky, nájsť znaky organickosti, už napr. ľahká mozgová dysfunkcia nám ukazuje význam detskej kresby pri diagnostike. Ak má byť interpretácia platná a má mať vypovedajúcu hodnotu, je dôležité poznať nielen dieťa, ktoré kreslí, ale aj jeho sociálne a kultúrne prostredie. Veľmi dôležité je sledovať nielen samotný obsah obrázku, ale aj sprievodné znaky správania sa pri činnosti, ako gestiku, haptiku,

mimiku, váhanie, problémové momenty, verbálny prejav počas kresbovej činnosti. Pri interpretácii – hodnotení kresbového prejavu dieťaťa používame analyticko-syntetickú metódu.

Analýza formálna – posudzovanie rôznych prvkov, z ktorých sa kresba (kompozícia) skladá.

Analýza obsahová – posudzovanie zmysluplnosť kresbového prejavu vo vzťahu k zadaniu (téme, námetu).

Syntéza – pri ktorej hodnotíme kladné i záporné charakteristické znaky v kresbe komplexne.

Zásadné je umiestnenie obrázku na ploche papiera. Význam môže byť určený Pulverovou schémou. Zaplnenie alebo nezaplnenie plochy papiera vypovedá o úzkostiach alebo o intelektuálnej chudobe, ale taktiež o poruche vnímania.

Ďalšou zložkou, ktorú všímame, sú čiary - línie. Ich realizácia prezrádza mnohé o osobnosti dieťaťa. Jemné a váhavé čiary kreslia apatické, utlmené a úzkostlivé deti, nekontrolovanú čiaru vytvárajú deti nepokojné a agresívne. Psychická stabilita sa prejavuje používaním lineárnych čiar a kriviek, tie však nesmú výrazne prevládať. Mierne, pokojné dieťa dáva prednosť krivkám, realista preferuje rovné čiary a uhly. Farby, ktoré dieťa používa umocňujú myšlienku, ktorá je na kresbe graficky zachytená, ale tiež môžu poukazovať na jeho aktuálny psychický stav. Je všeobecne platné, že extrovert uprednostňuje červenú, žltú, oranžovú, používa ich v kombinácii, na rozdiel od introverta, ktorému stačí menší počet farieb, napr. modrá, zelená, šedá. Avšak k výkladu preferencie farieb nepostačí tento stručný pohľad. Vyžaduje si poznatky o teórii farieb nielen z fyzikálneho hľadiska, ale aj psychologického.

O vyrovnanosti svedčí hrejivý dojem z obrázku, na ktorom prevládajú jasné farby. Pre naše potreby sa osvedčili Hanusove (1990, in: Gregušová, 2011) kritériá hodnotenia výtvarného prejavu, ktoré v rôznych obmenách citujú mnohí aj súčasní autori zaoberajúci sa arteterapiou a výtvarnou edukáciou, a preto ich v našom príspevku neuvádzame.

Pomoc žiakovi s dyspinxiou v podmienkach integrovanej/inkluzívnej formy edukácie.

V tejto časti príspevku uvedieme aspoň niekoľko odporúčaní, ako môžeme eliminovať nežiaduce prejavy správania žiaka s poruchou kresliarskych schopností, ktoré bývajú často aj následkom nevhodného metodického postupu pedagóga v interakcii so žiakmi danej triedy (skupiny).

- K žiakovi s poruchou vnímania v ktorejkoľvek oblasti (vizuálnej, motorickej alebo kombinovanej) by mal pedagóg výtvarného umenia pristupovať individuálne, citlivo a uplatňovať zásady korekcie tak, ako u žiakov s iným druhom špecifických porúch učenia.

❖ Takýto žiak má zníženú schopnosť orientácie v priestore, pri rozlišovaní (tvar, farba, veľkosť, poloha, figúra v pozadí, podobné tvary, reverzné, vertikálne, symetrické).

❖ Porucha sa prejavuje v analýze a syntéze, v pozornosti (zameranie a udržanie), v pamäti, neschopnosť koncentrácie (ĽMD, ADHD, ADD).

❖ Prístup pedagóga má byť multisenzorický (priblížiť učivo cez všetky možné komunikačné kanály, zamerať sa na rozvoj narušených funkcií (nácvik percepčno-motorických funkcií, uvoľňovacie cviky, trénovať správne uchopenie kresliarskych nástrojov – vo vzťahu k jednotlivým výtvarným technikám.

❖ Zabezpečiť psychické uvoľnenie (využívať techniky arteterapie a metódy, ktoré používame v špeciálnej výtvarnej výchove (bližšie Gregušová, in Vančová et al, 2003).

❖ Od pedagóga sa očakáva pochopenie, pochvala, pozitívny prístup, povzbudzovanie, pozornosť, podpora, pomalšie tempo pri vysvetľovaní novej techniky a štruktúrovaný postupu zobrazovania predmetov (kompozícií),

❖ Zamerať sa na záujmy v rámci výtvarného vyjadrovania – umožniť využívať náhradné formy prace (techniky spojené s experimentovaním, koláže mozaiky a pod.

❖ Využívať automatizáciu naučených prvkov kresby v dekoratívnych činnostiach. Postupovať od jednoduchého k zložitejšiemu. Využívať skupinové a hromadné formy práce (výtvarné projekty) – žiaka poverovať úlohami v nich o ktorých vieme, že ich úspešne zvládne.

❖ Pokyny zadávať pomaly, jasne, v pokojom prostredí, dôležité informácie vypísať, demonštrovať prácu, úlohu, projekt. Kontrolovať otázkami porozumenie úlohy. Umožniť mu kedykoľvek požiadať o radu.

❖ Ideálne je vypracovať individuálny vzdelávací plán a postupovať podľa neho.

Na ilustráciu uvádzame obrázky 1. – 4. výtvarný prejav dieťaťa (xy - chlapec, žiak 1. ročníka ZŠ - 6.ročný) s dyspinxiou.



Obr. 1 Voľná téma



Obr. 2 Omaľovánka



Obr. 3 Maľba - Voľný výber



Obrázok 4 Moja rodina

Poznámka: Vzhľadom k tomu, že kresba rodiny na obrázku 4 bola realizovaná slabým prítlakom, pre lepšiu viditeľnosť sme upravili jas – kontrast kresby.

Záver

Poruchy učenia sú závažnou prekážkou v osvojovaní si vedomostí, ale ešte závažnejší je celý rad ich nepriaznivých následkov. Negatívne hodnotenie zo strany učiteľa, niekedy i prejavená nedôvera rodičov oslabujú motiváciu k školskej práci, znižujú seba hodnotenie, vedú k hľadaniu náhradných, často neželaných foriem sebarealizácie. Môžu vyústiť v negatívny vzťah ku škole a vzdelávaniu, viesť k školským fóbiám, záškoláctvu a psychosomatickým ochoreniam. Ako sme uviedli v štúdii, poruchy správania vznikajú ako následok špecifických porúch učenia. Aj tento fakt nás priviedol prispieť našimi poznatkami k problematike doposiaľ málo preskúmanej. Ostávame v nádeji, že vzbudíme vyšší záujem výtvarných pedagógov o žiakov u ktorých postrehnú podobné príznaky vo výtvarnom prejave, ktoré

popisujeme v jednotlivých druhoch dyspinxie. V závere nášho príspevku si dovolíme poznamenať, že nami prezentovaná problematika si vyžaduje väčšiu pozornosť.

Ostávame v presvedčení, že príspevkom i v takejto forme priblížime pedagógom výtvarného umenia zložitosť problematiky detí s poruchami vnímania v rôznej oblasti. Takmer všetky deti so špecifickou poruchou učenia nechápu súvislosti medzi postupmi, či informáciami v predmetoch. Úlohou nápravy je preto vniesť poriadok do vedomia dieťaťa tým, že mu informácie štruktúrujeme a predkladáme ich systematiky aj po obsahovej stránke. Práve v čase presadzovania integračnej/exluzívnej formy edukácie by sme mali hlbšie spoznávať špecifické problémy súvisiace s rôznymi špeciálnymi edukačnými potrebami žiakov, ktorých korekcia už dávno nie je výsadou len špeciálnych pedagógov.

Literatúra:

FRANKOVÁ, A. 2014. *Prístupy k inkluzívnemu vzdelávaniu žiakov s vývinovými poruchami učenia z pohľadu učiteľov v spolupráci s externými poradenskými subjektmi a rodičmi v Slovenskej republike.* Brno: Masarykova Univerzita MUNI PRESS 2014. ISBN 978-80-210-7558-0.

GREGUŠOVÁ, H. 2003. *Špecifiká edukácie v predmete výtvarná výchova.* In: Vančová, A. a kol.: Špecifiká edukácie mentálne postihnutých. Bratislava: Sapientia, 2003. - S. 88-107. - ISBN 80-88868-82-3.

GREGUŠOVÁ, H.-PISCHOVÁ, Z. 2004. *Výskum aplikácie kresbových testov v populácii mentálne postihnutých – ich význam v špeciálnopedagogickej diagnostike.* In: Aktuálne problémy špeciálnej pedagogiky z aspektu interdisciplinárneho prístupu. Bratislava: Sapientia 2004. – S. 319-372. – ISBN 80-969112-6-0.

GREGUŠOVÁ, H. et al. 2011. *Arteterapia v špeciálnej pedagogike. Teória a prax.* Bratislava, Iris 2011, - ISBN 978-80-89238-52-1.

MATĚJČEK, Z – STRNADOVÁ, M. 1970. *Test obkresľovania.* Bratislava: sychodiagnostika, 1970.

MATĚJČEK, Z. 1995. *Dyslexie. Specifické poruchy čtení.* Praha: Nakladatelství H-H, 1995. ISBN 80-85787-27-X.

POKORNÁ, V. 2001. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Praha: Portál, 2001. (3., rozšřené vydání) ISBN 80-7178-570-9.

ŠTURMA, J. – VÁGNEROVÁ, M. 1982. *Kresba postavy.* Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy n.p. 1982.

VAŠEK, Š. et al 1993. *Špeciálna pedagogika terminologický a výkladový slovník.* Bratislava: SPN, 1993. ISBN 80-08-01217-X.
VAŠEK, Š. 1995. *Špeciálnopedagogická diagnostika.* Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1995. ISBN 80-08-02056-3.
VAŠEK, Š. 2008. *Základy špeciálnej pedagogiky.* 4. vyd. Bratislava: Sapientia, 2008. ISBN 978-80-89229-11-6.
ZELINKOVÁ, O. 2003. *Poruchy učení.* Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-800-7.
ZELINKOVÁ, O. 2001. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program.* Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-4-X.

Kontaktné údaje:

Doc. PaedDr. Hedviga Gregušová, CSc.
UK PdF – Ústav špeciálnopedagogických štúdií,
Katedra špeciálnej pedagogiky
Račianska č. 59, 813 34 Bratislava
E-mail: gregusova@fedu.uniba.sk

EKOLOGICKY A ENVIRONMENTÁLNE ORIENTOVANÉ VÝTVARNÉ UMENIE A JEHO POSTAVENIE V EDUKÁCII VÝTVARNÉHO UMENIA

Ecologically and environmentally oriented fine art and its role in the education of fine arts

Michaela Guillaume

Abstrakt: Súčasný pohyb spoločnosti nazývaný tiež druhou modernou, prípadne niektorou z jej ďalších definícií, je napriek meniacim sa fenoménom zásadných filozofických smerovaní, reprezentovaný pretrvávajúcou témou trvalo udržateľného spôsobu života, ktorý umožní len environmentálne zmýšľajúce ľudstvo. Potreby ekologických a environmentálnych tém v edukácii detí reflektuje aj ŠVP vo viacerých vzdelávacích oblastiach a prierezových témach. Vo výtvarnej edukácii máme priestor sprostredkovať deťom postulát zásadných osobností z výtvarného umenia a umožniť im rozvoj vlastného environmentálneho uvažovania.

Abstract: The current move of the society also called second modernity, or any of its other definitions, despite the changing phenomenon of fundamental philosophical orientations represented by persistent theme of sustainable living, allowing only environmentally minded humanity. Needs of ecological and environmental themes in education of children reflects the State education program in several educational areas and cross-cutting themes. In fine art education of the children we have space to convey fundamental postulate of personalities from the art and enable children to develop their own environmental thinking.

Kľúčové slová: výtvarná edukácia, ekologické umenie, ekologické myslenie, environmentálne vedomie, trvalo udržateľný spôsob života, transmoderna, kultúrna identita

Key words: education of fine art, environmental art, ecological thinking, environmental awareness, sustainable living, transmodern, cultural identity

„Kultúra je planetárnym výtvorom človeka ako druhu. Prostredníctvom prirodzenej evolúcie akoby testuje nielen adekvátnosť ľudského diela hostiteľskému prostrediu Zeme, ale tiež vydarenosť svojej biologickej konštrukcie človeka. Testuje ľudskú prirodzenosť: odvážnu ľudskú kreativitu i ľudskú pokoru pred staršími a rozsiahlejšími tvorivými silami vesmíru“.

Hoci nie je cieľom našej štúdie kritika neekologického správania sa človeka na našej planéte, nie je možné si ho nevšímať, veď práve ono správanie je dôvodom, prečo existuje stála

potreba do výchovných cieľov vkladať ekologické a environmentálne témy. Hlavným cieľom našej práce je upozorniť na možnosti environmentálne orientovanej výtvarnej edukácie, ktorá svojou procesuálnou stránkou má možnosť a (mala by mať aj ambíciu) ovplyvňovať hlbšie vrstvy osobnosti dieťaťa a budovať tak environmentálne vedomie a environmentálne uvedomenie. Bez ochoty a pripravenosti k environmentálnemu správaniu realizovanému v bežnom živote je nám environmentálna výchova zbytočná. Ekologické a environmentálne aktivity zamerané len na poznatkovú bázu už dávnejšie preukázali svoju nedostatočnosť a jej konzekvenciou je i nepripravenosť k reálnej intervencii v životnom prostredí. Ako efektívne aj na úrovni environmentálneho uvedomenia sa ukazujú len zážitkové a skúsenostné formy výučby.

Žijúc v 21. storočí, už nemáme potrebu vysvetľovať pojmy ako ekologický alebo environmentálny, dnes by ľudstvo malo byť už vo fáze, kedy je zbytočné vysvetľovať naliehavosť takéhoto prístupu k životu, pretože je ľuďom nielen jasná, ale v ich živote i samozrejmá. „*Environmentálna gramotnosť tvorí dnes už nevyhnutnú súčasť kultúrnej výchovy aj vzhľadom na perspektívu, budúcnosť mladej generácie"* [1] Napriek poznaniu situácie však chýba aktívny prístup manifestujúci sa spôsobom života. Naopak pribúdaním nových technológií sa dostávame do situácie, kedy sú už i deti doslova infikované ich domnelou nevyhnutnosťou, sa stávajú na nich závislé. Príklon a velebenie technologických výdobytkov nás vrhá ďaleko od života v spojení s prírodou, ku ktorému sme pôvodne inklinovali viac, a ktoré nás tiež životne determinuje. Je otázkou dokedy budeme podliehať tomuto strhujúcemu dobrodružstvu vyznávania najmodernejšej techniky, dokedy preferencia virtuálnej reality bude mocnejšia ako puto prirodzeného vzťahu k prírode, ktoré podmieňuje naše telesné, ale i psychické zdravie. Potreba riešenia ekologicko-environmentálnych kontextov v súčasnej situácii má vo všeobecnosti dva primárne dôvody:

1. Limity planéty - hroziace ekologické katastrofy, globálne otepľovanie, znečistenie – vzduchu, vody, pôdy; kyslé dažde, zničenie ozónovej vrstvy, odlesňovanie, vyčerpanie zásob nerastných surovín...atď. Je prirodzené, že limity planéty, ktoré determinujú fungovanie planéty sú v konečnom dôsledku i faktory limitujúce život a zdravie človeka

2. Limity (dopady) na človeka a jeho zdravie- vzrastajúce množstvo alergií, zvyšujúce sa množstvo úmrtí v dôsledku dýchacích a srdcovocievnych ochorení zo smogu, znižujúca sa priemerná dĺžka života v krajinách s vysokou koncentráciou znečistenia ovzdušia, silnejúca toxicita potravín v dôsledku rastúceho množstva chemických prísad,

[1] FISCHEROVÁ A. 2001, citovaná podľa GAŽOVÁ, V. 2009. In Acta Culturologica, zv. 17, s. 97

nekvalitné potraviny získané rýchlením a prílišným hnojením – intoxikácia organizmu chemikáliami, ťažkými kovmi a mikroorganizmami, ochorenia a rakovina kože...atď.

Situácia v kultúre a umení dnes alebo transmoderný medzikultúrny dialóg

Globalizácia priniesla na poli kultúry predovšetkým pohyb, miešanie, permanentnú kultúrnu interakciu a výmenu uľahčenú, ba priam generovanú rýchlym vývojom informačných a komunikačných technológií. Ako uvádza Jozef Šmajs slovami kanadského filozofa, literárneho kritika a teoretika komunikácie Marshalla McLuhana: *„svet sa, najmä v dôsledku dynamického rozvoja elektronickej komunikácie, mení, stáva sa jednou komunitou – globálnou dedinou"*. Šmajs ďalej konštatuje, že jedným z najvýraznejších efektov tohto procesu je vznik takmer transkultúrnej mediálnej sféry, na úrovni ktorej dochádza k identifikácii kultúrnej jedinečnosti, ohrozujúcej unifikačnej a homogenizačnej sile mediálnej kultúry. Mediálna kultúra tak vytvára akýsi svoj spoločenský model, svoje ideály – kultúrny konzum/hyperkonzum, zábavu, glorifikáciu hedonizmu, narcizmus, priemysel kultúry, „recyklovanú" kultúru nekonečných seriálov – ba i jazyk, prekračujúci limity národných kultúr. Modifikuje a čiastočne i potláča po storočia utváranú identitu toho ktorého kultúrneho celku, mení vzhľad duchovného priestoru, nivelizujúc lokálne i sociálne a intelektuálne rozdiely.[2]

Nový prístup prichádza na sklonku 20. a na prahu 21. storočia, v období tzv. druhej moderny (nazývanej tiež: transmoderna, altermoderna, supermoderna, miléniová moderna a.p.), kedy identifikujeme, pohyb, ktorý sa snaží obnoviť akceptáciu regionálnej kultúrnej jedinečnosti. Komplexný a efektívny koncept v zmysle súčasného kultúrneho pohybu s názvom **transmoderna** predstavuje Enrique Dussel. Transmodernu vníma ako model, ktorý rešpektuje originalitu a tradíciu každej jednej kultúry vyskytujúcej sa v národe, štáte, svete. Vo svojej štúdii *Transmoderna a medzikultúrnosť* hľadá priestor pre objektívny pohľad na medzikultúrny dialóg, ktorý nepredpokladá ilúziu rovnocennosti medzi zúčastnenými kultúrami, ale demonštruje potrebu, aby takýto dialóg bol transverzálny. Jeho transverzálnosť spočíva v objektivite, odvahe, zrelosti a prijatí – prijatí tak vlastných negovaných kultúrnych momentov ako aj tradičných hodnôt, ktoré sú pre kultúru východiskovými, tiež však možnosť akceptácie inakosti a schopnosť učiť sa od iných kultúr. Ukazuje ako možno praktikovať vernosť svojej tradícii, ale zahŕňať tie najlepšie prvky z inej kultúry, ktorá je v niektorých ohľadoch rozvinutejšia. S ohľadom na environmentálne aspekty našej práce sa zameriavame

[2] ŠMAJS, J. *In Gažová, V. : Úvod do kulturológie,* s. 91

na príklad učenia sa od ekologicky prirodzenejších a environmentálne správajúcich sa kultúr. *„...Pre domorodé kultúry v Latinskej Amerike existuje potvrdenie Prírody, ktoré je úplne odlišné a ekologicky vyváženejšie, čo je dnes oveľa viac nevyhnutné ako inokedy, vzhľadom k tomu, že kapitalistická Moderna konfrontuje prírodu ako niečo využiteľné, obchodovateľné a zničiteľné. Smrť prírody je kolektívna samovražda ľudstva, čo znamená v globalizujúcej sa modernej kultúre, učiť sa z iných kultúr, ktoré sú podľa rozvojových parametrov zrejme viac "primitívne" alebo "spiatočnícke". Tento ekologický princíp môže tiež integrovať to najlepšie z moderny (a nemal by odmietnuť všetky prvky moderny z pohľadu čistej, substancialistickej kultúrnej identity), aj v zmysle konštrukcie vedeckého a technologického rozvoja, ktorý vyvstáva z veľkých skúseností moderny."*[3]

Nevyhnutnosť obratu smerom k ekologickému spôsobu života je otázkou hľadania rovnováhy medzi potrebnými zásahmi človeka do pôvodného prírodného prostredia a nadmerným vyčerpávaním Zeme naši predimenzovanými kultúrnymi (nad)potrebami. *„Konflikt kultúry s prírodou, ktorý vyvoláva úbytok prirodzeného prostredia Zeme, nemôže zničiť prírodu, iba kultúru. Ak máme túto existenčnú krízu prežiť, musíme prírode vedome ustúpiť, protiprírodnú duchovnú i materiálnou kultúru musíme naturalizovať. Predpokladá to zmenu štruktúry, rozsahu a stratégie kultúrneho systému, nie však zmenu človeka ako organizmu."*[4]

Podnety výtvarného umenia pre environmentálnu edukáciu

Výtvarné umenie ako fenomén vizuálneho zobrazenia odpradávna zachytáva život človeka, jeho zmýšľanie, spoločenskú situáciu, smerovanie, aktivity, je to jeho prirodzenou funkciou, ktorú V. Spousta pomenúva petrifikačnou funkciou umenia[5]**.** Výtvarné artefakty zachované z jednotlivých dôb sú teda odrazom diania, zachyteného a realizovaného prostredníctvom vnímania umelca. Hoci o slobodnom umelcovi, hovoríme už od dôb renesancie (oslobodil sa voči ostatným remeselníkom), skutočnú slobodu už aj na poli zobrazovania zaznamenávame až kdesi v druhej polovici 19. storočia (zrodom impresionizmu). Vyjadrovacím prostriedkom sa stáva umelcova svojráznosť prekonávajúca akademizmus doby. V umeleckom svete sa začínajú vyhraňovať špecifické štýly zobrazovania a rodí sa moderna. Po nej prichádza postmoderna a vo vizuálnom svete sa naplno udomácnil otvorený a slobodný spôsob

[3] DUSSEL, E.: Transmodernity and interculturality, s. 26, dostupné na: http://enriquedussel.com/txt/Transmodernity%20and%20Interculturality.pdf; prekl. Michaela Guillaume

[4] ŠMAJS, J.: Nájomná zmluva so Zemou, dostupné na: http://blisty.cz/art/21635.html

[5] SPOUSTA, V. et al. 1996.: *Metody a formy výchovy ve volném čase.* Brno : MU

stvárnenia akýchkoľvek umelcových pohnútok a konceptov (dokonca aj prevzatých od iných autorov), spôsobmi a médiami, ktoré, čo najideálnejšie artikulujú predstavu umelca. Formálna i obsahová sloboda prináša do výtvarného umenia aj aktivity, ktoré sú viac alebo menej späté s ekologickým alebo environmentálnym zmýšľaním. Nie každé využitie ekologických materiálov je však predmetom výtvarného stvárnenia v zmysle hlbších environmentálnych pohnútok. Výtvarnú umeleckú činnosť spätú s prírodou, ekológiou a environmentálnym myslením teda možno klasifikovať primárne v dvoch fenoménoch, ktoré determinujú umelecké dielo:

1. **Materiálová** – formálna platforma
2. **Ideová** – obsahová platforma

Materiálová platforma reprezentuje umelecké výstupy, v rámci ktorých formotvornou podstatou je matéria súvisiaca s environmentálnym princípom, a to použitím prírodných alebo už nepotrebných, chudobných, nájdených, odpadových prípadne inak recyklovaných materiálov. Z osobností umelcov možno spomenúť: K. Schwitters, M. Duchamp, R. Rauschenberg, Arman, César, D. Spoerri, T. Cragg, J. Cornell, A. Calder, E. Kienholz. Zo slovenského kontextu sem zaraďujeme výtvarníkov: J. Jankovič, O. Laubert, S. Filko, P. Kalmus, J. Koller, B. Baláž, V. Popovič, I. Németh...a ďalších. Dôvody práce s uvedenými materiálmi sú variabilné, avšak časť z týchto umelcov, je zároveň spojená s environmentálnymi témami tiež po ideovej stránke. **Prepojenie oboch princípov** predstavujú diela J. Beuysa, R. Smithsona, J. Turrela, D. Oppenheima, R. Longa, A. Goldsworthyho, J. Kounellisa, M. Merza. Na Slovensku a v Čechách možno spomenúť F. Skálu, I. Kafku, M. Knížáka, B. Baláža, P. Bartoša, M. Kerna, D. Tótha... a ďalších.

Ideová platforma predstavuje aktivity výtvarníkov, ktorí v rámci spolupatričnosti s prírodou predstavujú veľmi citlivý prístup k prírodnému prostrediu. Často nielenže pracujú s materiálmi blízkymi prírode, prípadne materiálmi recyklovanými, ale na potrebu environmentálneho správania priamo upozorňujú. Patria sem tiež aktivity, ktoré predostierajú problémy spolužitia človeka a prírody ale aj ľudí navzájom. Zaraďujeme sem väčšinu umelcov, ktorých sme uviedli vyššie, ako tých, ktorí pracujú tak s ideovou, ale aj materiálovou platformou. V intenciách ekologického a environmentálneho zmýšľania je potrebné spomenúť, predovšetkým J. Beuysa, L. Hull-ovú, D. Dancera, A. Goldsworthy-ho, Nils-Uda, P. Bartoša, M. Kerna, F. Skálu, M. Knížáka a ďalších.

OBRAZ A SLOVO

Picture and word

Ján Husár

Abstrakt: Príspevok sa zaoberá paradoxom previazanosti slova a obrazu v ich vzájomnej nevyhnutnosti a súčasne nezlučiteľnosti. Cieľom je prispieť k porozumeniu tohto vzťahu ako jednej z podmienok výchovy umením.

Abstract: The article deals with the paradoxical relation between a word and picture, their inevitable connection and impossibility to make synthesis. Understanding the relation is the main goal of the article and one of the primary condition in art education

Kľúčové slová: obraz, slovo, jazyk, poznanie, umenie, výtvarná výchova

Key words: Picture, word, language, knowledge, art, art education

Úvod

Obraz aj slovo sú pojmy, ktoré v symbolickom vyjadrení môžeme chápať ako reprezentantov dvoch odlišných komunikačných systémov, vizuálneho jazyka a jazyka ako nástroja slovnej komunikácie. Jazyk sa primárne vzťahuje k prirodzenému ľudskému dorozumievaniu, a preto mnohí lingvisti požadujú neoznačovať týmto pojmom iné komunikačné systémy. Napriek tomu sa stretávame s pojmami umelý jazyk, formálny jazyk, hudobný jazyk, výtvarný jazyk, vizuálny jazyk a pod., ku skúmaniu ktorých sa pristupuje podobným spôsobom ako ku skúmaniu prirodzeného jazyka.

Jazyk ako systém

„Saussure rozdelil predmet systémovej lingvistiky na langue – jazyk a parol – reč, prehovor (v rámci kodaňskej školy to bola dichtómia medzi systémom a procesom). Podobne členil jazykové znalosti aj N. Chomsky – na kompetenciu a performáciu, alebo na I-jazyk a E-jazyk. Saussure však zaviedol ešte tretí, najvšeobecnejší termín – langage – reč, ktorý znamená všeobecnú schopnosť realizovať jazykovú komunikáciu“ (Bednáriková 2013, s.22). Jazyk ako systém z pohľadu lingvistiky predstavuje na jednej strane slovnú zásobu, súhrn slov a výrazov (lexiku), na strane druhej gramatiku, ktorá určuje pravidlá tvorby slov a ich tvarov (morfológia), ktoré sa spájajú do vyšších celkov vo vetách a súvetiach (syntax). Podobne dokážeme vytvoriť model tradičného výtvarného jazyka, kde sú za základné stavebné prvky považované línia, škvrna a hmota

spájajúce sa so základnými vyjadrovacími prvkami - s tvarom, svetlom, farbou, materiálom, ktoré vstupujú do vyšších celkov a vytvárajú štruktúru obrazu.

Ku skúmaniu obrazov sa pristupovalo podobne ako ku skúmaniu slova, z pozície semiotiky ako modernej vedy konštituovanej na začiatku 20. storočia, ktorá sa zaoberá definíciou, klasifikáciou a fungovaním znakov a znakových systémov. Výtvarný jazyk a jeho využiteľnosť v umení sa stal impulzom moderného nazerania na svet aj vo výchove, kde sa výtvarné prostriedky určujúce výstavbu diela môžu študovať nezávisle od predmetu. Na konštruktivizmus a funkcionalizmus, ale aj na expresionizmus skupiny Der Blaue Reiter nadviazal Bauhaus[1].

Bauhaus bol založený na pôde Štátnej školy umeleckých remesiel vo Weimare Walterom Gropiusom. Gropius sa snažil o zjednotenie všetkých umeleckých disciplín a školu koncipoval ako experimentálne pracovisko otvorené každému produktívnemu a perspektívnemu umeleckému názoru. Škola prešla krátkym vývojom, ale jej vplyv v oblasti umenia (umenia voľného, architektúry a dizajnu) a školskej výtvarnej prípravy je rozsiahly. Nemalú zásluhu má na tom koncepcia štruktúry programu, ktorá od začiatku zahŕňala prípravné kurzy pre študentov. Tie sa z odstupu môžu javiť aj ako príčina názorových rozporov v smerovaní školy.

Na počiatku existencie Bauhausu Itten požadoval semestrálny povinný prípravný kurz zameraný na základy umeleckej tvorby, po absolvovaní ktorého by študent pochopil a škola rozhodla o tom, ktorá špecializácia je pre neho ideálna. Itten sa zameriaval na študenta, na odhaľovanie jeho možností a schopností, kurzy projektoval vo vzťahu k jeho ďalšiemu pokračovaniu v štúdiu a jeho budúcemu profesionálnemu zameraniu. Prirodzenou súčasťou prípravných kurzov bola praktická časť orientovaná na analytické štúdie prírody a skúmanie rôznorodých materiálov a teória zameraná na

[1] S podobným zameraním ako Bauhaus vznikali školy napr. v Moskve VCHUTEMAS – Vyššie umelecko-technické dielne (1920) premenované v roku 1927 na VCHUTEN – Vyšší umelecko-technický inštitút, kde pôsobili napr. Rodčenko, Favorskij, Tatlin, Vesninovci či Meľnikov, v Chicagu Black Mountains (Južná Karolína). V roku 1928 bola v Bratislave založená Škola umeleckých remesiel (ŠUR), ktorej program predstavoval prepojenie domácich remeselných tradícií s umením funkcionalizmu a konštruktivizmu a na ktorej pôsobili napríklad Fulla, Galanda, Reichental, Mallý, Tröster, Horováčová-Kováčová, Hořejš, Funke, Rosman, Vydra, Plicka. Prednášali tu pozvané osobnosti ako Moholy-Nagy, Meyer, Tschichold, Kallay, Teige.

umeleckú formu diela a interpretráciu starých majstrov prostredníctvom rozboru štruktúry obrazu. Itten do programu zaradil aj relaxačné, dýchacie a gymnastické cvičenia určené na koncentráciu a naladenie k práci, ktorými sa začínalo vyučovanie. Podľa všetkého práve v didaktických otázkach zamerania prípravných kurzov nastal rozpor medzi Gropiusom a Ittenom. Gropius očakával pragmatické zacielenie na budúce povolanie, Itten chcel rozvíjať zručnosti osobnosti študenta. Jeho metóda spočívala v prieskume subjektívnych pocitov vnímania sveta a pochopenia jeho objektívnych zákonitostí. Ich syntéza mala postupne smerovať ku kreatívnym výstupom. Keď názorové nezhody s Gropiusom doviedli Ittena k podaniu výpovede, jeho nástupca László Moholy-Nagy, orientoval prípravný kurz od „romantickej" výchovy pestovania citu pre prírodu ku praktickým cvičeniam s materiálmi, k riešeniu technických problémov a k racionálnym a zdôvodniteľným postupom pri obhajobe výslednej formy.[2]

Skúmanie jazyka

Vo vede rovnako ako v umení sa záujem sústreďoval do oblasti skúmania jazyka, prostredníctvom ktorého svet poznávame a odovzdávame naše skúsenosti. Cez teórie modelov a atomizmu dospeli novopozitivisti k záverom, že vedecké poznanie je ako jediné objektívne a pravdivé, dôsledne odlíšiteľné od ostatných foriem referencií či reprodukcií sveta, a preto kompetentné vyslovovať závery o pravde či nepravde. Matematika a logika ako modely sveta a metódy jeho chápania, neskôr empíria ako pozorovanie, skúsenosť a prax, boli považované za jediný základ vedeckého poznania sveta, prostredníctvom ktorého je možné pravdivo opisovať a zaznamenávať skutočnosť.

Russel chápal otázku ponímania vecí do ľudskej mysle z prirodzenej predstavy vzťahu medzi svetom (vecí, predmetov, javov) a jazykom (slovami, vetami, výrokmi), ktorými ho označujeme. Deskripcia sveta, jazyka a poznávania začína podľa Russella pozorovaním a zaznamenávaním atomistických faktov. Základ tvoria predmety, ich vlastnosti a vzťahy, ktoré vytvárajú celkový priestor atomistických faktov a atomistických výrokov. Z priestoru atomistických faktov a zložených výrokov spätne verifikujeme redukciou na jednotlivé zložky (protofakty) a výroky, z ktorých vyvodzujeme fakty a pravdivé výroky. Poznávanie zložených faktov sa tak uskutočňuje ich vyvodzovaním z faktov jednoduchších. Keďže jazyk nie je vždy dokonalým zrkadlom

[2] Podľa bauhaus-online.de

sveta, potrebujeme logickú analýzu, aby bol vzťah k svetu jednoznačný. (Perergin, 1994) Atomistické vyvodzovanie vyhovovalo matematike, empirické teórie axiomatický prístup prevzali, ale len ako jeden z komponentov zložitejšieho systému „dvojitého jazyka“, v ktorom nižšia časť empirickej úrovne je deskripciou a druhá, vyššia úroveň predstavuje formuláciu pojmov, prostredníctvom ktorej sa teoretický slovník systému buduje.[3]

Ludwig Wittgenstein (1889-1951) sa zaoberal filozofiou jazyka a vychádzal z Russella. Wittgensteinovou východiskovou myšlienkou bola stavba jazyka, ktorou by bolo možné pravdivo a objektívne popísať svet. Svoju pozornosť v diele Tractatus logico-philosophicus (Logicko-filozofické pojednanie, 1922) zameral na štúdium jazyka vo vzťahu k svetu. Jazyk chápal vo funkcii obrazu sveta, projekcie sveta a znaku sveta. Chápal ho ako model, ktorým dokážeme konštruovať možnosti, predikovať možné situácie. Zobrazovacia funkcia jazyka spočíva v pomenovaní, referencii o svete, a rovnaké usporiadanie na oboch stranách, teda prvkov v jazyku a vecí vo svete. Priraďovaním prvkov jazyka ku svetu je obraz spätý so svetom, dotýka sa sveta, je k nemu „priložený“. Tento vzťah nazývame v sémantike denotáciou, vzťahom výrazu k denotátu, teda k tomu, čo je jazykovým výrazom označované.

Aby sme dokázali prostredníctvom jazyka chápať svet, musí mať obraz so svetom niečo spoločné, musí mať spoločnú formu, resp. podľa Wittgensteina logickú formu. Jazyk tak predstavuje možnú situáciu v logickom priestore, z ktorého je možné objektívne pochopiť svet. Adekvátne zobrazovanie sveta prostredníctvom jazyka je možné preto, že jazyk má rovnakú formu reprezentácie ako svet.

Jazyk ako forma zobrazenia zodpovedajúca svetu je ukazovaním tohto sveta, nie svetom samotným. Jazyk nepredikuje fakty, ale hovorí o možných faktoch, teda jazyk nie je oblasťou skutočného, ale možného. Keďže jazyk nie je svetom samotným, ale predstavuje svet zvonka, iba logická forma umožňuje vyhodnotiť možnú situáciu ako pravdivú. Wittgensteinova konštrukcia ideálneho jazyka, ktorým by bolo možné jasne formulovať čo je myslitеľné, vychádza z pravidiel logickej gramatiky – syntaxe. Bežný jazyk je vágny, nepresný a netransparentný. Ideálny logický znakový jazyk vychádza zo

[3] Známym je Fregeho príklad Večernice a Zornice ako Venuše, cez ktorý vysvetľuje rozlíšenie pojmov význam a zmysel. Ak platí a = b, potom nejde o totožnosť znakov, ale empirickú pravdu dvoch odlišných spôsobov identifikácie, vyčleňovania alebo danosti predmetov.

syntaktickej úrovne a predpokladá, že slovo má jediný význam a pre jeden význam je len jedno slovo.

Pre Wittgensteina sa jazyk stal prostriedkom vymedzenia mysliteľného a nemysliteľného, mysliteľné mal za pravdivé a definovateľné, nemysliteľné za nezobraziteľné a nevyjadriteľné. Za podstatné považoval jasnú formuláciu a odmietal akékoľvek metafory, lebo ich používanie je nepresné, nejasné, vágne, a preto nemajú žiadny význam ani zmysel. (Dolák, 2009).

Wittgenstein vo svojich neskorších prácach prehodnotil svoje tvrdenia z Traktátu, keď navrhol skúmať význam vo vzťahu ku svetu nie v zmysle slovo reprezentuje vec, myšlienku, ale je prostriedkom umožňujúcim v kontexte rečovej situácie pochopiť rôznorodosť vyjadrení. Posun od jediného významu výrazu k úlohe nástroja v rámci „jazykových hier" určuje potom jeho zmysel, cez ktorý dokážeme odhaľovať rôznorodosť foriem (kultúrnych prejavov, sociálnych, vekových, profesijných skupín či jednotlivcov).

Obraz a slovo v umení

Stvárňovanie myšlienky je vlastné ako prirodzenému rečovému správaniu, tak aj umelým vedeckým jazykom, jazykom umenia či iným kultúrnym a spoločenským prejavom a artefaktom. Jednotlivé jazyky sú modelované a rozvíjajú sa nielen v závislosti od realizačného systému, ale aj od schopností príjemcov rekonštruovať prostredníctvom nich správu v kontexte. Aj keď príjemca pozná pravidlá daného jazykového systému, rekonštrukcia významov obsiahnutých vo vyjadreniach vždy podlieha interpretácii.

Wittgensteinove myšlienky sa stali v šesťdesiatych rokoch jedným zo zdrojov inšpirácie pre Josepha Kossutha, predstaviteľa konceptuálneho umenia, ktorý sa pokúšal o tvorbu autonómneho umenia zbaveného estetickej kvality. V záujme myšlienkového odkazu neseného dielom chcel eliminovať akýkoľvek subjektívny vklad a vplyv prostredia, resp. kontextu, ktorý napríklad využil Duchamp v jeho ready-mades. Otázka už nespočívala v tom, čo je umenie, ale kedy a za akých podmienok môžeme hovoriť o umení ako umení (umenie ako idea ako idea). Pred rokom 1960 ešte platilo pravidlo, podľa ktorého sa materializovaný umelecký obraz mohol stať umeleckým dielom v prípade, že jeho autor vo vymedzenom médiu preukázal inováciu, odlišnosť a originálnosť ako podmienku modernosti. Konceptuálne prístupy redukovali pôvodnú

reprezentáciu moderny a udalosti performačného umenia ju mali celkom dematerializovať, mali zbaviť diváka jeho tradičnej a konvenčnej predstavy o tom, že umenie má byť predovšetkým zmyslovo a emocionálne vnímané.

Jednu z ciest umeleckého prístupu, ktoré vyjadrujú ideu ako konfrontáciu slova a obrazu, predstavuje Kossuth v druhej polovici šesťdesiatych rokov v sérii inštalácií „jedného a troch predmetov". Asi najznámejšia je Jedna a tri stoličky (1965), ale Kossuth pracuje aj s lampami, lopatami, pílami a pod., vždy ide o skutočný predmet umiestnený medzi slovníkovú definíciu pojmu a fotografiu tohto predmetu. Inštalácie upozorňujú na rozdiel nášho vnímania medzi skutočným predmetom a jeho slovným a obrazovým sprostredkovaním. Skutočný predmet (stolička) je vyjadrený fotokópiou (61x61,3cm) slovníkovej definície stoličky a fotografiou v skutočnej veľkosti tohto predmetu (91, 5x 61,1 cm). Z hľadiska vnímania inštalácie ako celku je zrejmá diferencovanosť obrazovej a slovnej referencie.[4]

Pojem sa v lingvistike vzťahuje na slovo, ale aby sme v jazykoch chápali pojmy, potrebujeme ich definovať, pričom podmienkou ich uchopenia v mysli je pamäť a predstava. Pojmy následne na základe vyčlenenia skupiny predmetov alebo javov predstavujú ich zovšeobecnené spoločné vlastnosti, ktorých zmysel spočíva v odlíšení vyčlenených skupín od ostatných predmetov a javov. Zmyslom definície pojmu ako jeho vymedzenia voči iným fenoménom je formulácia idey a vytváranie pojmov alebo obrazov, ktoré sa uskutočňuje v komunikácii prostredníctvom vyjadrenia, „... percepcia je potom prostriedkom, ktorým prijímame vonkajší svet, a koncepcia prostriedkom, cez ktorý sa vonkajší svet stáva svetom mysle. Vnímanie umožňuje chápanie. Z takéhoto pohľadu sú pojmy bližšie slovám, a pokiaľ sú to obrazy, sú to obrazy ´pred okom mysle´ viac ako pred našimi fyzickými očami v priestore a čase" (Summers in Kesner 2005, s.122). Vedomie existencie sveta je dané jeho pomenovaním alebo zobrazením a uskutočňuje sa jeho definovaním slovom alebo obrazom.

Obraz a slovo sa nekódujú rovnakým spôsobom, podľa Goodmana (2007) skica a maľba nie sú notačné, ale sú to diela, literárny text je notačný a zároveň je sám dielom. Obraz aj slovo sú teda chápané ako objekty vnímania, na strane druhej odkazujú k operáciám ich vnímania. Obidva pojmy reprezentujú význam, ale každý z nich odlišným spôsobom. Problém pojmu obraz spočíva v jeho mnohoznačnosti „...s ohľadom na to, na čo obraz odkazuje v operáciách pohľadu subjektu, ktorý naň hľadí. Veci sa vyjasnia,

[4] Podľa moma.org/learn/moma_learning/joseph-kosuth-one-and-three-chairs-1965

len čo obraz určíme v jeho vzťahu k pohľadu subjektu, k stretu pohľadov a k vymieňaniu, k obehu znakov, odlišnému od výmeny vecí, k tomu, čo nazývam výmenou pohľadov“ (Mondzain 2008, s. 639).

V prípade Kossuthovej inštalácie sa výraz stolička vzťahuje na všetky stoličky, v prípade fotografie na konkrétnu stoličku. Otázkou však zostáva možnosť nahliadania na slovníkovú fotokópiu ako na obraz a na fotografický obraz nie ako autorom predpísané najpresnejšie zachytenie reality, ale z hľadiska celkového problému fotografického zobrazenia.[5] Pre výtvarnú výchovu sa môžu ako podstatné javiť slovné a obrazové referencie odtrhnuté od konkrétneho predmetu v Kossuthových inštaláciách, lebo až vtedy si uvedomíme, čo znamená slovom ovplyvňovať obraz a obrazom slovo. Husserl rozlíšil zmyslové vnímanie konkrétnych objektov, ktoré podľa neho nezohrávajú v procese porozumenia podstatnú úlohu, ale za dôležitejšie považuje to, ako rozumieme symbolom, obrazom, slovám. Slovo ako danosť, ktorú zmyslovo vnímame, nie je možné stotožňovať s jeho zmyslom. Podstatným sa preto stáva proces porozumenia zmyslu, ktorý Husserl definuje ako „...zvláštny, na výraz sa vzťahujúci, presvetľujúci, vyjasňujúci zážitkový akt, ktorý mu prepožičiava (výrazu) zmysel a tým aj vzťah k predmetu“. Slovo i obraz ako výraz má zmysel a prostredníctvom zmyslu poukazuje na predmet. „Slovo (výraz) ako zmysluplný znak však môže realizovať túto svoju funkciu len vďaka tomu, že nie je len fyzickým fenoménom, ale aj nositeľom aktov, ktoré mu ešte len majú udeliť zmysel, v dôsledku týchto aktov niečo predpokladáme a prostredníctvom tohto predpokladu sa zameriavame na predmetné“ (podľa Hroch 1998).

Záver

Pre výtvarnú výchovu je dôležité chápanie previazanosti slova a obrazu v ich vzájomnej podmienenosti. Koncepcia ako prostriedok predchádza realizačnej výchovnej fáze, v ktorej sa obraz sveta stáva svetom mysle. Spätne je potom možné nahliadať na výsledok výchovného procesu ako na udalosť, v ktorej sa viac či menej úspešne koncepcia uplatnila. Žiaci ako účastníci udalosti môžu o nej podávať svedectvá,

[5] Otázka fotografie ako obrazu súvisí so sémantikou, zodpovedať na problém fotografie ako ikony, indexu či symbolu. Goodmanovi sa ako neplodná javí predovšetkým diskusia o umeleckom diele ako symbole. Dielo v závislosti od druhu umenia môže byť nielen objektom, triedou objektov alebo znakom v jazyku či zápisom, ale v ktorejkoľvek svojej podobe môže rôznymi spôsobmi symbolizovať ďalšie veci.

v prípade výtvarnej výchovy ide o obrazy a ich interpretácie, v ktorých je reflektovaný osobný individuálny zážitok z ich vlastnej perspektívy ako jedna zo stôp udalosti.

Literatúra:

BEDNÁRIKOVÁ, M. 2013. *Úvod do kognitívnej estetiky*. Trnava: Trnavská univerzita. ISBN 978-80-8082-621-5.

DOLÁK, A. 2009. *Jazyk ve Wittgensteinově ´Tractatu´*. Organon F [online]. 16 (3) [cit. 2015-04-20]. ISSN 1335-0668. Dostupné z: <http://www.klemens.sav.sk/fiusav/doc/organon/2009/3/344-362.pdf>

GOODMAN, N. 2007. Jazyky umění. Nástin teorie symbolů. Praha: Academia. ISBN 8020015191.

HROCH, J. 1998. *Problém rozumění a transcendentální fenomenologie E. Husserla.* In Sborník prací Filozofické fakulty Brněnské univerzity. Brno: Masarykova univerzita, 1998, ISBN 80-210-1994-8. s. 5-17.

KESNER, L. 2005. *Vizuální teorie.* H&H: Jihočany. ISBN 80-7319-043-5.

MONDZAIN, M-J. 2008. *Obraz, subject, moc.* Rozhovor s Marie-José Mondzain, zhovárala sa Michaela Fišerová. In Filozofia, filozofický časopis. Filozofický ústav SAV v Bratislave. ISSN 0046-385, 2008, roč. 63, č. 5, s. 635-647.

PEREGRIN, Jaroslav. 1994. *Post – analytická filosofie*. Organon F [online]. 2(1) [cit. 2013-07-23]. ISSN 1335-0668. Dostupné z: <http://www.klemens.sav.sk/fiusav/doc/organon/1994/2/89-108.pdf>

WITTGENSTEIN, L. 2007. *Tractatus logico - philosophicus*. Praha: Oykoymenh. ISBN 978-80-7298-284-4.

Kontaktné údaje:

PaedDr. Ján Husár, PhD.
Katedra výtvarnej kultúry PF UMB, Ružová 13, Banská Bystrica
e-mail: jan.husar@umb.sk

ŽÁKOVSKÁ GALERIE ZKUŠEBNA S-56 - ROZBOR ŽÁKOVSKÝCH VÝSTAV

Pupil's gallery Zkušebna S-56 – analysis of pupil's presentation

Jana Jungmannová

Abstrakt: Autorka se ve svém příspěvku věnuje představení projektu vedení žákovské galerie Zkušebna S-56, kterou vede v rámci výuky výtvarného oboru při ZUŠ Moskevská v Mostě (ČR). Zmíní vztyčné plochy, které ji vedly pro vznik takového komunikačního prostoru, jeho opodstatnění v rámci oficiálního uměleckého provozu a prostoru výtvarné pedagogiky. Zhodnotí vývoj projektu, jeho osvědčená pozitiva, upozorní na možná rizika. Součástí příspěvku je také rozbor dílčích výstav žáků s kvalitní fotodokumentací.

Abstract: Author describe own project of pupil's gallery Zkušebna S -56, which leads within of teaching art-education at ZUŠ Moskevská in Most (CZ). She mentions starting points, which led she to the creation of such a communication space, its reason in the framework of official artistic operation and space of the art-education. She will evaluate the development of the project, its proven pluses, will draw attention to the possible risks. Part of the post is also an analysis of the exhibitions of pupils with high quality photodocumentation.

Klíčová slova: výtvarná prezentace, tvůrčí proces, rozhodování, interpretace, galerijní provoz

Key words: creative work presentation, creative process, decision making, interpretation, gallery operation

„Mým hlavním médiem je výstava." Marek Meduna v rozhovoru pro časopis A&A, 02/2014

Citátem Marka Meduny, v současné době jednoho z nejrespektovanějších českých současných umělců a vysokoškolských pedagogů, je uveden příspěvek kladoucí si za cíl seznámit čtenáře s možností, jak nahlížet na výtvarný proces a jeho rozsah. Takový proces, který je chápán na podstavě vnímání současného vizuálního umění a reflektuje vývoj na poli současné výtvarně pedagogické vědy. Tedy opět takový proces, který pro svou komplexnost nabízí pro výtvarnou praxi zcela nový nástroj – médium výtvarné prezentace.

Médium výtvarné prezentace

Médium výtvarné prezentace tvůrčího výkonu, které je zde vnímáno jako poslední a také jako nedílná součást výtvarného procesu, můžeme popsat jako výtvarný prostředek, kdy žákovi – studentovi dáváme možnost své dílo (díla, cyklus děl) odprezentovat[1]. Takto vnímaná poslední fáze tvůrčího procesu nabízí řadu specifik a kvalit, která nelze jinými prostředky zcela naplnit. Jedná se tedy o vytvořenou situaci, která „završuje celý tvůrčí proces a ve finální poloze (prezentaci) pak doslova vysvětluje a odhaluje důvody, motivy a ambice svého usilování“[2], nutí žáka - studenta svá díla třídit, vybírat, vytvářet souvislosti a celkově svou práci ve zpětném pohledu uchopit. Přináší tak mimo jiné i nástroj, kterým lze prohloubit schopnost hledání a vytváření významu, následně pak interpretace nejen vlastního díla. Tato schopnost je pak v dnešním kontextu právem zcela žádoucí. Schopnost „interpretace přisuzuje vizuálním objektům významy v závislosti na vžitých pravidlech zobrazování a vnímání. Tato pravidla se utvářejí a mění jak v závislosti na místních podmínkách a vývoji kultury, tak v závislosti na individuálním vývoji a rozvoji subjektivního poznání. Výtvarné vzdělávání má umožňovat žákům tato pravidla poznávat a vést k jejich zvládání.“[3] Médium výtvarné prezentace tak rozšiřuje interpretační prostor, umožňuje na své dílo a motivy jeho vzniku pohled z nových úhlů. Přináší nový druh intimity mezi tvůrcem a dílem, tím pak obohacuje tajemství tvorby a jeho významu pro autora samotného.

Žákovská galerie Zkušebna S-56

Možnost a adekvátnost aplikace tohoto způsobu výtvarné práce, který je postaven nejen na tvorbě a postoji autora – žáka, studenta, ale na celé škále komunikačních procesů souvisejících s jeho diváckou recepcí, je podložen víceletou pedagogickou prací. Již od roku 2011 funguje „laboratorní“ prostředí – žákovská galerie Zkušebna S-56 – v rámci učebny výtvarného oboru ZUŠ Moskevská v Mostě. Tento prostor je využíván k výuce postavené na přesvědčení, že tvůrčí proces není ukončen, pokud nedojde k jeho kvalitní žákovské prezentaci a je i nositelem zkušeností s prezentací studentů výtvarného oboru pedagogické fakulty. Byla již realizována celá řada výstavních projektů, které bývají zahájeny vernisáží, doplněny animacemi žáků či studentů popř. jinými aktivitami úzce spjatými s konkrétními projekty. Galerie je pravidelně propagována a teoreticky ukotvována na poli výtvarné pedagogiky, dále prezentována v místním tisku, televizi či webových stránkách (www.s56.cz) a podpořena i grantovou podporou ze strany grantové platformy FRVŠ.

---

1 Bylo by možné použít také termín vystavit, je důležité je však vnímat v neširšího možném slova smyslu.

2 Mrázik, M., 2008,s.22

3 Růžičková, R., 2013, s.10



(obr. 1 – výstava Pravda a láska – studenti KVK)



(obr. 2 – komentovaná prohlídka výstavy žáka ZUŠ)



(obr. 3 – výstava Autorská kniha – studenti KVK)



(obr. 4 – pohled do instalace Já a kůň – žákyně ZUŠ)

Pedagog a jeho práce

Jednotlivé výstavní projekty jsou vždy postaveny na tvůrčím dialogu mezi vystavujícím (či vystavujícími) a pedagogem, kde pedagog k práci přistupuje jako konzultant, vytváří technické zázemí. Jeho rolí rozhodně není být spolutvůrcem či kurátorem. Spolu s vystavujícím pak prochází čtyři jednotlivá stádia prezentace, kde poslední tři jsou definována dle Mrázika. Nutné je však stále brát v potaz, že se jedná o rozhodování, která jsou stále součástí tvorby a dílo tím dotváří. Jednotlivé fáze se vzájemně prolínají a nemusí nutně následovat lineárně za sebou.

1) Preprezentace – neboli fáze předcházející vlastní prezentaci – jedná se o prostor rozhodování, ZDA vůbec vystavit, následně pak CO vystavit. Autor zde hodnotí svou dosavadní tvorbu, přemýšlí, která díla jsou dle jeho názoru nejlepší, zda vystavit všechny či jen část a tedy jakou. Otevírají se zde možnosti přemýšlet, zda dílo potřebuje být součástí cyklu, jak velkého a zda vystavením jednoho neublíží ve vzájemné interakci dílu jinému. Pracuje zde i s divákem v tom smyslu, aby exhibicí

vlastního ega neokradl diváka o tajemství tím, že poodhalí až příliš. Vystavující bývá většinou možností prezentace silně motivován, fázi výběru vnímá jako jednu z nejtěžších. Analýza možností je často u žáků limitována preferencemi osobní oblíbenosti jednotlivého díla z pohledu vystavujícího, což práci dodává jistý půvab a těžko definovanou intimitu vlastní právě jen tvorbě.

2) Způsob (forma) prezentace – dílo je zde konfrontováno s prostorem galerie, nabízí se zde různé možnosti, které společně s dílem pomáhají tvořit význam. Mezi možnosti pak patří např. opření o zem, instalace na zeď, umístění na podstavec, videoprojekce, digitální prezentace apod.

3) Místo prezentace – jedná se možnosti prostoru galerie (před, vně, v atd.) popř. hledání jiných nositelů (vlastní tělo, vestavba).

4) Způsob a forma interpretace svého tvůrčího výkonu – zde se pak otevírá široké pole nástrojů, které se postupně etablovaly v rámci výtvarné pedagogiky, ať už se jedná o komentované prohlídky či galerijní animace. V praxi se pak lépe zvládají komentované prohlídky, děti – autoři rády osvětlují skryté významy, popř. jen významy. Chtějí svá díla komentovat a povídat si o nich. Autoři převážně rádi poslouchají interpretace ostatních.

Teoretická východiska a opodstatnění vzniku takového prostoru

Z počátku je dobré připomenout, že podobný typ žákovského galerijního prostoru se v českém pedagogickém prostředí neobjevuje. Jsou-li nějaké takové, jde pak o prostory vzniklé až po roce 2011 a jsou jiným způsobem experimentální[4]. Vztyčnými plochami, o které se tento galerijní projekt opírá, jsou východiska, která reflektují stav současného umění, prostor jeho prezentace a následné interpretace a pak dále apely současné pedagogické praxe. Jedná se o:

- obrovský důraz v pedagogické praxi na vlastní tvůrčí proces a jednu z nejdůležitějších podmínek výtvarného umění, kterou je „podmínka exhibice jeho produkce“[5]

[4] viz Minigalerie při ZUŠ Randové v Ústí nad Labem

[5] Mrázik, M., 2009, s.67.

- rozšíření z někdejšího zaměření na samotné výtvarné (umělecké) dílo a jeho vizuálně obrazné prostředky na celý proces umělecké tvorby[6]

- otevření galerijního provozu směrem k divákovi – vlastní zážitek z prezentace jako jedna z možných aktivizujících metod

- silná nezávislá galerijní scéna posledních několika desítek let[7]

Výstava – Ondřej Jirák: Držte pospolu jako vlci, 2013

Jednou z výstav, která se v žákovské galerii Zkušebna S-56 zrealizovala, je výstava dvanáctiletého Ondřeje Jiráka s názvem Držte pospolu jako vlci.[8] V rámci projektu jsou nahrávány rozhovory s autory i všechny doprovodné programy,[9]každá výstava je následně řádně zdokumentována.

Ondrova výstava je koncipována pro pohled z jednoho místa. Autor vše chtěl nainstalovat tak, aby byla vnímána jedním pohledem jako ze sedadla hlediště. Záměrně nás tedy nepouští do „zákulisí“, chce, aby divák vnímal jak plošné tak prostorové artefakty z pohledu, který mu sám určí. Prostor galerie tedy omezil, využil jen část. Tomu je také do značné míry uzpůsobené osvětlení prostoru, využívá bodových světel, také proto, aby mohl použít v prostoru projekci. Z autorova vysvětlení („…aby to nebyla nuda…“), lze číst snahu po dynamice v instalaci, využívá nástrojů momentu překvapení. Je znát obrovské zaujetí pro detail, s tím pak také souvisela i časová délka instalace. Autor vždy instaloval 3 vyučovací hodiny týdně po dobu 1 měsíce. Ondra díla pro výstavu vybíral víceméně intuitivně, měl své „favority“, byl ochoten i upravit formát, část děl dotvářel pro potřeby instalace. Autorské prohlídky pak koncipoval spíše jako povídání o volbě tématu, jednotlivá díla nevysvětloval, jen na dotaz, bavilo jej si s diváky o detailech povídat, rád předváděl své kinetické objekty (viz níže).

6 Zálešák, J., Vančát, J., 2009, s.105.

7 viz např. www.actiongalerries.info

8 Je nutné dopředu předeslat, že ne všechny výstupy jsou kvalitativně srovnatelné.

9 Vše v rámci dohody se samotnými žáky a jejich rodiči.



(obr. 5 – pohled do instalace Ondřeje Jiráka)



(obr. 6 – pohled do instalace Ondřeje Jiráka)



(obr. 7 – detail z instalace Ondřeje Jiráka)



(obr.8 – pohled do instalace Ondřeje Jiráka)

Literatura:

DYTRTOVÁ, K.: *Interpretace a metody ve vizuálních oborech.* Ústí nad Labem 2010.

MIOVSKÝ, Michal: *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu.* Grada Publishing, 2006.

MRÁZIK, M. *Výtvarná tvorba – prostorová tvorba.* Ústí nad Labem 2008.

MRÁZIK, M. *Legitimita a kompetence*. In BABYRÁDOVÁ, H. DYTRTOVÁ, K. GÉRINGOVÁ, J. RAUDENSKÝ, M. VANČÁT, J. (ed.) *Mezi viděním a věděním (Sborník*

kolokvia doktorského studia oboru Výtvarná výchova) Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, 2009. ISBN 978-80-7414-152-2
RŮŽIČKOVÁ, R.: *Relační myšlení dětí při (dynamické) konstrukci vizuálního prostoru.* Univerzita J.E.Purkyně v Ústí nad Labem, 2013.
ZÁLEŠÁK, J. VANČÁT, J. *Koncept vizuální gramotnosti a možnosti její aplikace v českém vzdělávání.* In BABYRÁDOVÁ, H. DYTRTOVÁ, K. GÉRINGOVÁ, J. RAUDENSKÝ, M. VANČÁT, J. (ed.) *Mezi viděním a věděním (Sborník kolokvia doktorského studia oboru Výtvarná výchova)* Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, 2009. ISBN 978-80-7414-152-2

Kontaktní údaje:

Mgr. Jana Jungmannová
Adresa: Zd. Fibicha 2575, 434 01 Most, Česká republika
Email: janina.jungmannova@seznam.cz

SEKUNDÁRNÍ VÝTVARNÉ VZDĚLÁVÁNÍ V OBORU GRAFICKÝ DESIGN

Secondary-school art education: Graphic design

Lenka Kašpárková

Abstrakt: Příspěvek se zabývá specifickým způsobem výuky výtvarných předmětů v oboru grafický design na středních odborných školách. Shrnuje výsledky empirického výzkumu, který jsem prováděla v rámci své disertační práce na středních školách nabízejících studium grafického designu a je koncipován jako evaluační studie, která má převážně deskriptivní charakter. Výzkum byl realizován prostřednictvím dotazníků pro pedagogy a studenty grafického designu. Dotazníky byly distribuovány do všech 42 středních škol v ČR, které v době, kdy výzkum probíhal (duben–červen 2014), studium tohoto oboru poskytovaly.

Abstract: The paper deals with specific methods of education of art subjects related to graphic design at Czech secondary vocational schools. It summarizes the results of empirical research carried out within a PhD dissertation at secondary schools offering courses in graphic design. It is drafted out as an evaluation study of a predominantly descriptive character. The research was implemented via questionnaires for teachers and students of graphic design. The questionnaires had been distributed to all 42 secondary schools in the Czech Republic, which at the time of the research (April–June 2014) provided relevant courses in graphic design.

Kľúčové slová: výtvarná edukácia; grafický dizajn; metodika výtvarnej výchovy; špecifiká odborného umeleckého vzdelávania; sekundárne výtvarné vzdelávanie; stredné umelecké a umeleckopriemyselné školy; vzdelávanie adolescentov; odborné umelecké vzdelávanie.

Key words: art education; graphic design; art education methods; particularities in vocational art education; secondary art education; vocational art education; secondary school of applied arts; education of adolescents; professional art education.

Úvod

Grafický design hraje v dnešním světě bezesporu důležitou roli a nabývá stále většího významu v rámci formování společnosti a jejího chování, směřování kultury, průmyslu a obchodu, ale významně ovlivňuje také naše životní prostředí, zejména veřejný prostor.
Podstatnou složkou tohoto výtvarného oboru je vzdělávání grafických designérů, které by mělo vytvářet kvalitní základnu oboru. U nás se nejčastěji grafičtí designéři vzdělávají na sekundární, v menší míře pak na terciální úrovni.

Ve svém výzkumu, který jsem realizovala v rámci studia DSP na KVV PdF v Olomouci jsem se zabývala mapováním situace v oblasti vzdělávání v tomto oboru na středních školách v ČR. Zejména mne zajímalo, jak situaci v tomto specifickém druhu vzdělávání vnímají přímí účastníci vyučovacího procesu, tedy žáci a učitelé. Podrobné výsledky a popis průběhu výzkumu jsem popsala ve své disertační práci (2015).

V tomto příspěvku bych pak ráda stručně prezentovala výsledky analýzy odpovědí pedagogů, kteří vyučují v oboru grafický design na středních školách odborné výtvarné předměty.

Charakteristika výzkumného šetření

Empirický výzkum, který jsem prováděla na středních školách nabízejících studium grafického designu, byl koncipován jako evaluační studie, která má převážně deskriptivní charakter. Stěžejní část výzkumu byla realizována prostřednictvím dvou dotazníků. Jeden z nich byl určen pro učitele výtvarných předmětů a druhý pro žáky grafického designu všech středních škol v ČR, které v době realizace výzkumu nabízely studium tohoto oboru.

Výzkum prostřednictvím dotazníků pro učitele a žáky grafického designu v ČR jsem prováděla během března–června 2014. Dotazníky jsem vyhodnocovala jak kvantitativními, tak i kvalitativními metodami, a to v závislosti na typu otázky. Přičemž pro otevřené otázky jsem použila převážně postupy kvalitativní. Analýzou odpovědí respondentů jsem zjistila řadu zajímavých informací, které mohou přiblížit, jak vnímá tato výzkumný skupina situaci v oblasti středoškolského vzdělávání v tomto oboru v České republice.

Shrnutí výsledků výzkumného šetření – dotazník pro pedagogy

Charakteristika výzkumného vzorku 1. – pedagogové

Na dotazník odpovědělo celkem 53 pedagogů. 33 z nich byly ženy, mužů bylo mezi respondenty 20. Tento poměr pravděpodobně kopíruje skutečnost, že ve školství obecně je větší zastoupení žen-učitelek. Průměrný věk respondentů byl 39,28 roku.

Pedagogy jsem pro lepší přehlednost rozdělila podle věku do tří kategorií: učitelé do 30 let, od 31 do 40 a učitelé nad 41 let. Nejvíce respondentů z celkového počtu 53 spadalo do kategorie nejstarších pedagogů (nad 41 let). Těchto učitelů bylo 21. Pedagogů mezi 31 a 40 lety bylo mezi respondenty 15 a nejmladších učitelů do 30 let odpovědělo na dotazník celkem 17.

Shrnutí analýzy odpovědí na jednotlivé položky dotazníku

Jaká média a způsoby výtvarné práce ve výuce pedagogové v oboru grafický design upřednostňují a proč?

Zjistila jsem, že většina respondentů ve výuce nejraději kombinuje práci s klasickými i elektronickými médii. Pedagogové jsou většinou přesvědčeni o důležitosti ruční výtvarné přípravy, kterou chápou jako prostředek k rozvíjení výtvarného myšlení, cítění i jemné motoriky. Tvrdí také, že zkušenosti a dovednosti získané tímto klasickým způsobem pak žáci mohou zúročit nejen při samotné návrhářské práci v grafických počítačových programech, ale získají tím i schopnost vypracovat prvotní návrhy ručně, čímž mohou ušetřit mnoho času.

Dovídají se studenti ve výuce o současných grafických designerech? Ukazují učitelé studentům jako vzor již realizované práce profesionálních grafiků?

Pro každého odborníka, tedy i pro grafického designera, je důležité, aby znal historický vývoj svého oboru a jeho nejvýznamnější osobnosti. Zjistila jsem však, že pedagogové o dějinách grafického designu ve výuce hovoří poměrně málo, stejně jako o současných grafických designerech a nových trendech v oboru. Historii grafického designu se studenty neprobírá celých 38 % respondentů. Jako důvod nejčastěji uvádějí nedostatek času ve výuce a nutností zvládnout se studenty velké množství jiného učiva.

Bylo by jistě potřebné, aby se tato situace do budoucna zlepšila. Otázkou však zůstává, jakou formou a ve kterých předmětech studenty s historií grafického designu a se současnou situací v oboru seznamovat. Ve školách není běžné, že by dějiny grafického designu byly samostatným předmětem, nicméně jsou i některé školy, kde tomu tak je. Podle názorů řady respondentů je důležité hovořit nejen o historii grafického designu, ale zasazovat grafický design do kontextu umění celkově. A to nejen z hlediska historie, ale i současnosti.

Považují pedagogové za užitečné ukazovat studentům již realizované práce

profesionálních grafických designerů?

Většina pedagogů je přesvědčena, že je užitečné a důležité ukazovat studentům již realizované práce profesionálů jako možný vzor. Zjistila jsem, že 91 % pedagogů ve výuce ukázky prací profesionálů využívá. Jako důvod tito učitelé nejčastěji uvádí, že ukázky mohou být pro studenty především důležitým zdrojem inspirace a vodítkem pro jejich vlastní práci.

Setkáváme se i s názorem, že pokud učitelé ukáží studentům ukázky prací profesionálních grafiků, případně starších studentů, žáci snadněji porozumí podstatě daného úkolu a lépe pochopí jeho zadání. Učitelé si také myslí, že díky ukázkám práce profesionálů studenti lépe pochopí principy vizuální komunikace a práce s výtvarnými výrazovými prostředky, že tyto vzory pro ně mohou být významným zdrojem poučení a také, že ukázky prací profesionálů působí na studenty motivačně. Vidí totiž, co všechno je v grafickém designu možné vytvořit a jakých výsledků je možné dosáhnout. Ukázky dávají studentům také možnost srovnání a rozvíjejí schopnost posoudit kvalitu ve studovaném oboru. Objevují se rovněž názory, že je důležité studentům zdůraznit, aby předložené vzory nekopírovali, ale brali je jen jako inspirační zdroj.

Pedagogové, kteří si naopak myslí, že ukazovat žákům práce profesionálních grafiků není žádoucí nebo důležité, jsou tedy podle výsledků výzkumu v menšině. Své tvrzení zdůvodňují například tím, že studenty nechtějí takto směrovat, předkládat jim již hotové vzory, ale že jim naopak chtějí dát svobodu projevu, aby si svou cestu mohli nalézt sami.

Věnují se učitelé grafického designu kromě výuky také vlastní výtvarné tvorbě?

Z výsledků odpovědí vyplynulo, že někteří pedagogové, bohužel, nemají na vlastní tvorbu dostatek času. Celých 19 % pedagogů uvedlo, že se vlastní tvorbě nevěnuje, protože při jejich pedagogické činnosti už další práci nestihnou. Ovšem 81 % se vlastní tvorbě věnuje, a to je jistě přínosné. Samotná zjištěná skutečnost, že nejvíce učitelů se věnuje grafickému designu, není překvapivá. Nicméně zajímavé je, že celkový počet pedagogů, kteří uvedli, že se konkrétně grafickému designu věnují, je pouze 12. Pokud bychom připočetli učitele, kteří se věnují knižní grafice, web designu, počítačové grafice, volné grafice, komiksu nebo ilustraci, což jsou obory, které můžeme považovat do jisté míry jako grafickému designu příbuzné, dostaneme se k počtu 30. Poměrně nízký počet pedagogů, kteří pracují přímo v oblasti grafického designu či tvoří užitou či volnou grafiku je možná překvapivý. Nicméně, je možné ho do jisté míry vysvětlit tím, že řada pedagogů v nižších ročnících vyučuje výtvarnou přípravu v obecnější rovině, pojatou jako základy výtvarného myšlení a vyjadřování.

Jakými způsoby se dále zdokonalují, vzdělávají učitelé grafického designu?

Naprosto všichni pedagogové se shodli na tom, že je další vzdělávání důležité. Uvedli, že i oni sami se různými způsoby snaží celoživotně vzdělávat. Z analýzy odpovědí jsem se dověděla, že dotázaní pedagogové mají poměrně velkou snahu a potřebu vzdělávat se a profesně se zdokonalovat. Nejčastěji se pedagogové vzdělávají prostřednictvím odborné literatury. Zdrojem informací jim jsou např. knihy, odborné časopisy nebo manuály.

Pouze 1 respondent zmiňuje literaturu cizojazyčnou. Důležitými způsoby seberozvoje učitelů jsou odborné kurzy, semináře a workshopy, řada pedagogů získává informace také prostřednictvím internetu a elektronických médií (studium odborných internetových periodik webů a blogů, on-line kurzy a tutoriály), sledováním televizních pořadů, navštěvováním výstav současného i starého umění, cestováním za uměním apod. Pedagogové se také účastní přednášek, navštěvují veletrhy, exkurze a konference. Někteří se vzdělávají prostřednictvím sledování televizních a filmových dokumentů o umění. Učitelé se v rámci dalšího vzdělávání též setkávají s profesionály v oboru nebo konzultují svou práci s dalšími kolegy. Mezi respondenty jsou i učitelé, kteří se dále, při zaměstnání, vzdělává na vysoké škole.

Jaké způsoby hodnocení preferují učitelé grafického designu ve výtvarných předmětech?

Pedagogové nejraději hodnotí studenty formou individuální diskuse s jednotlivými žáky. Tuto možnost zvolilo 35 % dotázaných. 30 % pedagogů používá k hodnocení kolektivní diskusi se žáky celé skupiny. Ostatní způsoby hodnocení jsou mezi respondenty populární podstatně méně. Alternativu „hodnocení formou soutěže (1., 2., 3. místo) s vysvětlením důvodů“ zvolilo jen 7 % pedagogů, pouze známkováním hodnotí jen 6 % a připomínky sděluje individuálně pouze autorovi jen 8 % respondentů. 14 % pedagogů uvedlo svou vlastní odpověď, která opět často obsahovala více různých způsobů hodnocení. Někteří pedagogové si uvědomují, že výsledek výtvarné práce studentů je potřeba hodnotit z různých hledisek. Jsou přesvědčeni zejména o tom, že je velmi důležité každou práci s žáky důkladně prodiskutovat a slovně okomentovat důvody hodnocení.

Jakou důležitost připisují učitelé zvládnutí jednotlivých kompetencí u žáků grafického designu ve výtvarných předmětech?

S koncepcí výuky grafického designu u nás je spokojena jen polovina respondentů. Nespokojenost naopak vyjádřilo o něco méně dotázaných, tedy 30 % respondentů. 4 pedagogové si myslí, že v České republice neexistuje žádná jednotná koncepce výuky grafického designu, přičemž ne všichni tuto skutečnost vnímají zcela negativně – někteří soudí, že v oboru grafický design je

v pořádku, že výuka se na jednotlivých školách liší, protože v tomto oboru je velmi důležitá originalita, a ta by mohla být zavedením určité jednotné koncepce potlačena.

Někteří respondenti vidí problém ve špatném přístupu státu k tomuto typu vzdělávání. Učitelé kritizují například snížení normativu na žáka uměleckých oborů apod. Problematické se pedagogům jeví i společné fungování uměleckých oborů s odlišnými obory „pod jednou střechou“. Takových nesourodých škol, bohužel, následkem slučování v minulých letech v rámci tzv. „optimalizace“, vzniklo poměrně mnoho. Jejich vedení se často věnují lidé, kteří jsou zaměřeni jiným než výtvarným směrem a je pro ně poměrně obtížné porozumět tak specifické oblasti, jakou užité umění bezesporu je.

Objevují se i názory, že je zřejmě potřebné provést změny v RVP (2008) oboru grafický design, a také, že by bylo potřebné zlepšit návaznost jednotlivých předmětů na sebe, tzn. jejich užší propojení. Někteří učitelé by chtěli větší možnosti dalšího vzdělávání v oboru. Nedostatečná se jim jeví zejména podpora vzdělávání ze strany škol a státu celkově. Jako příčinu vidí především nedostatek financí, které jsou vyhrazeny pro další vzdělávání pedagogů.

Zlepšit by se, podle učitelů, měla též spolupráce mezi jednotlivými středními školami, ale i jejich spolupráce se školami vysokými, a to i na mezinárodní úrovni. Učitelé by uvítali rovněž kooperaci s grafickými designery a reklamními agenturami. Nedostatečné některým pedagogům připadá také propojení výuky s praxí a myslí si, že by bylo potřeba více kvalitních soutěží pro studenty grafického designu, lepší vybavení škol moderními technologiemi, častější pořádání workshopů a přednášek. Nicméně, ne všichni pedagogové si myslí, že vybavení škol moderními technologiemi je nedostatečné. To může být samozřejmě způsobeno rozdíly, které na jednotlivých školách evidentně existují.

Učitelé, kteří nejsou spokojeni s celkovou koncepcí výuky grafického designu u nás, však nejčastěji uvádějí, že velkým problémem je příliš velké množství škol, které nabízejí studium grafického designu, z nichž každoročně odchází nadměrné množství grafiků, kteří mají problém se uplatnit na trhu práce. Kromě toho může s vysokým počtem přijatých žáků klesat jejich kvalita. Z důvodu, že škol, které obor nabízejí, je příliš mnoho, bývá problém (podle názorů některých učitelů) nalézt pro výuku skutečně kvalitní a kvalifikované pedagogy.

Jaké vzdělání tedy mají učitelé, kteří vyučují výtvarné předměty v oboru GD na SŠ?

Výsledky výzkumu skutečně ukázaly, že jen 37 % dotázaných pedagogů má vzdělání v oblasti grafického designu. 4 z těchto pedagogů vystudovali grafický design na sekundární i terciální

úrovni. 7 učitelů studovalo grafický design jen na střední škole a 9 jen ve škole vysoké. Téměř polovina respondentů vystudovala na střední či vysoké škole některý jiný výtvarný obor než je grafický design (do tohoto výsledku není zahrnuto studium výtvarné výchovy na PdF).

Jakou důležitost připisují učitelé zvládnutí jednotlivých kompetencí u žáků grafického designu ve výtvarných předmětech?

Učitelé v několika škálových otázkách hodnotili, jakou důležitost připisují zvládnutí některých (mnou předem zformulovaných) kompetencí, u žáků v praktických výtvarných předmětech. Z výsledků vyplývá, že všechny nabízené kompetence respondenti-pedagogové vnímají jako poměrně rovnocenné. To znamená, že rozdíly mezi jejich průměry-indexy důležitosti nejsou příliš výrazné. Jako nejdůležitější z uvedených kompetencí je respondenty vnímán rozvoj kreativity a originality u žáků, naopak za nejméně důležitý rozvoj teoretické a vědomostní stránky žáka. Nicméně i rozdíl mezi těmito krajními hodnotami je poměrně malý a i této kompetenci s nejnižší naměřenou hodnotou přisoudili respondenti hodnocení „důležitá“. Z čehož logicky vyplývá, že žádnou z uvedených kompetencí nepovažují pedagogové ve výuce za nedůležitou.

Za velmi důležitou považují pedagogové kromě rozvoje kreativity a originality také schopnost studentů vytvořit návrh, který by byl realizovatelný a použitelný v praxi. Jen nepatrně nižšího indexu důležitosti dosáhla kompetence nazvaná rozvoj imaginativní (umělecké) stránky. Okolo středu důležitosti všech zjišťovaných kompetencí se pohybuje kompetence rozvoj osobnostních složek společně s podobně hodnocenou kompetencí zvládnutí práce s počítačem a znalost písma a typografie. Následuje řemeslná stránka a rozvoj schopnosti organizace práce. Jako nepatrně méně důležité, ve srovnání s jinými kompetencemi předloženými v dotazníku, považují respondenti také znalost současných módních trendů v grafickém designu, rozvoj komunikačních schopností a schopnost sebehodnocení a hodnocení výsledků výtvarných úkolů.

Někteří pedagogové zmínili v odpovědích i další, pro grafického designera velmi důležité kompetence, které nebyly v dotazníku uvedeny. Je to například všeobecný přehled a schopnost a vůle nastudovat si před zpracováním dané zakázky nejdůležitější informace, které se týkají oblasti, v jejímž rámci se pohybuje. Mezi respondenty jsou někteří pedagogové, kteří jsou přesvědčeni o tom, že studenti grafického designu by měli mít velké všeobecné znalosti a přehled v celosvětových trendech. Podle učitelů jsou pro studenty grafického designu velmi důležité také obchodní, prodejní a administrativní dovednosti, protože mnoho z nich později pracuje jako osoba samostatně výdělečně činná. To s sebou přináší nutnost řešit řadu různých situací, na které by měli

být studenti připraveni. Užitečné je jistě i to, aby se naučili naplánovat si svou práci a řídit svůj čas, protože často musí práci stihnout v krátkých termínech, které po nich zákazníci vyžadují.

Závěr

Primárním cílem mé disertační práce bylo komplexně zmapovat zvláštnosti edukačního procesu v oboru grafický design na sekundární úrovni a prozkoumat některé jeho vybrané aspekty. V tomto článku jsem prezentovala část výsledků výzkumu, který jsem prováděla v rámci svého doktorského studia, a je podrobně popsán v disertační práci. Na základě provedeného výzkumu, jehož základ tvoří šetření realizované pomocí čtyř dotazníků, se podařilo poměrně podrobně analyzovat dosud neprozkoumanou oblast sekundárního odborného vzdělávání v oboru grafický design, tak jak bylo stanoveno při formulaci cílů výzkumného šetření.

Z tohoto výzkumu mj. vyplynulo, že jen 37 % dotázaných pedagogů má vzdělání v oblasti grafického designu a že 19 % respondentů nemá čas věnovat se vlastní výtvarné tvorbě. Z 81 % pedagogů, kteří se výtvarné tvorbě věnují, se jich aktivně zabývá grafickým designem jen 12, což je 23 % z celkového počtu respondentů.

Pozitivní je ale jistě to, že naprosto všichni respondenti-pedagogové se shodli na tom, že pro učitele grafického designu je velmi důležité soustavné celoživotní vzdělávání. Uvedli také, že i oni sami se snaží různými způsoby neustále vzdělávat a doplňovat si informace z oboru. Nejčastěji uvedenou formou samostudia bylo čtení odborné literatury, zejména odborných knih, periodik a manuálů. V odpovědích se objevily i jiné způsoby vzdělávání, např. kursy, přednášky, workshopy, internet, tutoriály, TV pořady o umění, výstavy, návštěvy uměleckých památek, výstav, galerií apod.).

Zjistila jsem také, že většina respondentů ve výuce nejčastěji kombinuje práci s klasickými i elektronickými médii. Pedagogové jsou většinou přesvědčeni o důležitosti ruční výtvarné přípravy pro rozvoj výtvarných i manuálních schopností a dovedností žáků. Většina (91 %) respondentů využívá ve výuce ukázky prací profesionálních grafiků. Nicméně o současných grafických designérech, stejně jako i o historickém vývoji oboru se, bohužel, ve výuce příliš často nehovoří.

Ve 12 škálových otázkách dotazníku měli pedagogové zhodnotit důležitost zvládnutí několika předem daných kompetencí žákem ve výuce. Většina z nich se shodla na tom, že všechny z nabízených kompetencí jsou pro žáky důležité, žádná z nich nedosáhla hodnoty

„nedůležitá“. Největší důležitost však pedagogové přisoudili „rozvoji kreativity a originality u žáků“. Nejmenší důležitost jsem naměřila u kompetence „rozvoj teoretické a vědomostní stránky žáků“. Mezi těmito krajními hodnotami však byly jen velmi malé rozdíly.

Ukázalo se také, že pedagogové mají dojem, že výuka grafického designu u nás nemá žádnou jasnou koncepci a způsob výuky je z velké části v podstatě v kompetenci samotných škol a pedagogů, kteří zde vyučují.

Literatura

KAŠPÁRKOVÁ, L. Specifika výtvarné edukace v oboru grafický design na středních odborných školách. Olomouc, 2015. Disertační práce. Univerzita Palackého v Olomouci. Fakulta pedagogická, katedra výtvarné výchovy. Školitel Ondřej MICHÁLEK.

Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání 82-41-m/05 Grafický design [online]. Praha: VÚP, 2008 [cit. 10. 11. 2010]. s. 12. Dostupný na internetu: http://zpd.nuov.cz/RVP/ML/RVP%208241M05%20Graficky%20design.pdf.

Kontaktné údaje:

Mgr. Lenka Kašpárková
KVV PdF UP v Olomouci
Univerzitní 3–5
77100, Olomouc
Česká republika
e-mail: kasparkova.lenka@volny.cz

INTERPRETÁCIA A TVORBA

Interpretation and Production

Brigita Lehoťanová

Abstrakt: Príspevok sa zaoberá prácou s literárnym textom a s ilustráciou. Poukazuje na ich význam z hľadiska rozvoja osobnosti dieťaťa mladšieho školského veku.

Abstract: Our paper deals with interpretation activities related to literary text and illustrations, and highlights their importance for personality development during the child's younger school age.

Kľúčové slová: komunikácia, interpretácia, tvorba, literárny text, ilustrácia, dieťa mladšieho školského veku

Key words: communication, interpretation, production, literary text, illustration, child's younger school age

Motto:

„Umelecký text je dielom autora, literáta. Na prvý pohľad ho tvoria „čierne semená“ písmená a „slová, slová, slová“. Zhmotnené myšlienky a predstavy, ktoré čakajú na svoj pohyb. Obrazy transformované do piktogramov, túžiace možno po líniách, tvaroch, farbách. Text uchováva, ale aj umŕtvuje. Zastavuje život, fixuje. Je spiacou realitou, ktorá si uchováva svoj výzor, štýl, krásu. Možno ju niekto prebudí, možno nechá spať, a možno sa o nej nikdy nedozvie. Ten niekto je v tejto situácii čitateľ. Až pri jeho dotyku sa spiaci svet môže prebudiť, až od čitateľa bude záležať, čo sa o svete dozvie, čo sa mu podarí z neho vymámiť.“

(Tatarkiewicz, W.,1988, s.259)

O umeleckom diele a o komunikácii

Každé umelecké dielo je umelecko-estetickou znakovou štruktúrou. Je otvoreným systémom. A to tak z hľadiska autora, ako aj z hľadiska príjemcu. V prípade literárneho diela – z hľadiska spisovateľa na strane autora a čitateľa, prípadne poslucháča, na strane príjemcu. Literárne dielo *„je poznačené autotextualitou a intertextualitou svojho autora (tým, čo autor*

prečítal, literárnou tradíciou, kultúrou, topikou, ... spoločenským prostredím, ... estetickou výchovou, kódom literárneho žánru, ktorý uprednostňuje, alebo ktorý si v konkrétnom prípade zvolil atď.).“ (Krausová, 1984, s. 7). Ak na osobnosť hľadíme z psychologického hľadiska, je zrejmé, že každá osobnosť je ovplyvňovaná tak biologickými činiteľmi, ako aj činiteľmi prostredia a že každá osobnosť je súhrnom jedinečných vlastností (motivačných, vzťahovo-postojových, výkonových, dynamických, sebaregulačných). Preto aj literárna komunikácia autor – literárne dielo – čitateľ, nemôže byť symetrická. A ako sme uviedli, každý autor aj čitateľ je jedinečnou osobnosťou. Preto každý čitateľ môže recipovať text inak. Komunikačný zámer, s ktorým autor produkoval text, nemusí byť rovnaký ako komunikačný zámer, s ktorým čitateľ recipuje text.

Literárna komunikácia má štyri fázy:

1. percepcia,
2. apercepcia,
3. interpretácia,
4. konkretizácia.

V percepčnej fáze ide o zmyslové vnímanie textu v grafickej podobe. Preto je pre deti mladšieho školského veku také dôležité, aby bol text aj po grafickej stránke upravený tak, aby zohľadňoval vekové osobitosti tejto skupiny. Máme na mysli najmä výber písma. A nejde len o veľkosť písmen, ale aj o typ písma. Texty napísané napríklad kurzívou sa čítajú deťom horšie. Nie náhodou sa v knihách s väčším formátom uvádzajú texty v stĺpcoch, podobne ako v novinách. Súvisí to s rozsahom zorného pola detí, s ich schopnosťou koncentrovať svoju pozornosť na text. Niekedy aj nevhodný podklad, na ktorom je text, spôsobuje horšiu percepciu textu. V časopisoch bývajú niekedy pod textom ilustrácie také výrazné, že text splýva s ilustráciou, jeho čítanie si vyžaduje väčšiu koncentráciu, častejšie dochádza k chybám v správnosti a v plynulosti, dôsledkom môže byť aj horšie porozumenie čítanému textu. Ilustrácia má naopak pomôcť porozumieť textu, má dokonca možnosť rozvinúť obsah literárneho textu. Má pomôcť čitateľovi v apercepčnej fáze. Preto aj ilustrácia musí rešpektovať nielen špecifiká literárneho žánru, ale aj špecifiká recipienta. Pre deti mladšieho školského veku je veľmi dôležité, aby ilustrátor volil výtvarné vyjadrovacie prostriedky, ktoré sú deťom zrozumiteľné. Pre ilustráciu totiž platí to isté ako pre každé výtvarné dielo, je umelecko-estetickou znakovou štruktúrou, recipient ho musí vedieť dekódovať.

V apercepčnej fáze si čitateľ na základe porozumenia textu (a ilustrácii) vytvára konkrétne zmyslové predstavy o obsahu. Tie sú u každého čitateľa jedinečné. Pretože každý čitateľ je na inej kognitívnej a nonkognitívnej úrovni, má iné vedomosti a skúsenosti.

V interpretačnej fáze nastáva u každého čitateľa prijímanie estetických hodnôt textu. K denotatívnym významom sa pridávajú konotačné významy textu, citovo hodnotiace, estetické, evokačné a iné.

Vo fáze konkretizácie čitateľ zaujíma k textu postoj. U každého čitateľa je interpretácia jedinečným procesom. Variantne spracováva text. Postoj k textu sa môže v priebehu života človeka meniť. Literárne dielo môže formovať osobnosť nielen bezprostredne po prečítaní, ale aj po dlhom čase. Zmeny postoja môžu nastať nielen vzhľadom na vek čitateľa, ale aj vzhľadom na zmeny psychosociálneho prostredia, literárneho vzdelania, čitateľských záujmov, atď. Čitateľ môže pochopiť aj tie významy textu, ktoré pri čítaní textu nepovažoval za dôležité, alebo im prikladal iný význam. To isté platí aj pre pochopenie ilustrácie.

Môžeme teda zhrnúť. Každý dekóduje znakový systém inak. Text a ilustráciu môže inak vnímať jeho autor a inak každý čitateľ. I keď dvaja čitatelia čítajú rovnaké literárne dielo, môžu mu porozumieť rozlične. Aj ilustráciu recipujú rozliční recipienti rozlične.

O didaktickej unterpretácii literárneho textu a ilustrácie

Z uvedeného vyplýva, že nemôže existovať ani jediná správna didaktická interpretácia literárneho textu a ilustrácie. Výskumy Rusňáka potvrdzujú, že *„detský čitateľ ešte nedisponuje adekvátnym odstupom od textu, nemá ešte jasne vyprofilované axiologické kritériá, a preto učiteľovi dokáže často vyjadriť iba to, čo práve prežíva.“* (Rusňák, 2008, s. 138) Výsledky empirických výskumov (Aissen-Crewett, 2001/2002, s. 32), najmä v USA a v Nemecku potvrdzujú, že deti v mladšom školskom veku sú schopné recipovať umelecké dielo, ak majú primeranú podporu a vhodné usmernenie. Preto je veľmi dôležité, aby učiteľ dobre pripravil metodický postup interpretovania literárneho textu a ilustrácie. Učiteľ by mal byť facilitátorom, ktorý nevnucuje svoj názor žiakovi, ale vhodne kladenými otázkami by ho mal sprevádzať pri uvažovaní o literárnom texte a o ilustrácii. V pedagogickej praxi sa však často stretávame s tým, že sa na literárny text hľadí ako na učivo, nie ako na umelecké dielo. Treba zdôrazniť, že interpretácia literárneho textu musí byť zameraná na prerozprávanie toho, čo je v texte, teda obsahu textu, inými prostriedkami. Postup interpretácie a výber vhodných

prostriedkov je na učiteľovi. V tomto procese by sa mala rozvíjať osobnosť žiakov nielen po stránke kognitívnej, ale aj, a najmä, po stránke nonkognitívnej. Nechceme tým, samozrejme, poprieť význam kognitívnej stránky. Je nepochybne dôležité zvážiť i kognitívnu úroveň recipientov literárneho diela, ich vedomosti a skúsenosti, ovládanie čitateľských stratégií. Ale chceme zdôrazniť význam práce s umeleckými dielami osobitne z hľadiska nonkognitívneho rozvoja osobnosti. Práca s umeleckým dielom by mala viesť k sebapoznávaniu, sebavyjadreniu, k autoregulácii. Osobnosť sa rozvíja činnosťami. Tak reprodukčnými, ako aj produkčnými. Reprodukčné aktivity môžu viesť k produkčným aktivitám. Práca s ilustráciou, ako sme spomínali, môže byť súčasťou procesu interpretácie literárneho textu. Môže však byť aj výsledným produktom didaktickej interpretácie literárneho textu. Rovnako, ako môže byť výsledným produktom interpretácie literárneho textu text, ktorý tvorí žiak. Ilustrácia môže byť aj východiskom pri tvorbe textu žiakom. Reflexiou na ilustráciu môžu byť texty rozličných literárnych foriem alebo žánrov. Tvorivé písanie, rovnako ako ilustrovanie textu deťmi dáva možnosť prejaviť porozumenie textu, vyjadriť svoj postoj k literárnemu textu. V texte môže dieťa použiť prostriedky, s ktorými sa zoznámilo v literárnom texte. Napríklad prirovnania, zdrobneniny, rýmy, kompozičné pravidlá... Rovnako v ilustrácii textu môže využiť výtvarné vyjadrovacie prostriedky, s ktorými sa zoznámil pri práci s ilustráciu. Pri tvorbe vlastnej ilustrácie môže využiť rovnaké kompozičné prvky a pravidlá. Napríklad farebný kontrast, veľkostný kontrast, symetriu, rytmus... Ale môže aj ten istý obsah vyjadriť inými výtvarnými vyjadrovacími prostriedkami. Alebo inak, dekódovanie znakovej štruktúry literárneho diela môže viesť k znakovej štruktúre žiakom vytvoreného literárneho alebo výtvarného diela. Ide o transformáciu dvoch znakových štruktúr. Aby sme sa vrátili k citátu z úvodu nášho príspevku. Autor zakódoval svoje predstavy do literárneho textu. Čitateľ ho jedinečným spôsobom dekódoval a svoje predstavy o literárnom texte zakódoval výtvarnými vyjadrovacími prostriedkami do výtvarného diela alebo jazykovými prostriedkami do vlastného textu. Samozrejme, jedinečného. Ak je čítanie textu posilnené vhodnou didaktickou interpretáciou, podarí sa lepšie čitateľovi preniknúť do hĺbky literárneho textu, lepšie si osvojí estetické hodnoty literárneho textu. To isté platí i v prípade práce s ilustráciou. Vďaka vhodnej interpretácii môže byť od recepcie k produkcii veľmi blízko.

Pri odkrývaní umeleckých a estetických hodnôt umeleckého diela, teda i v práci s literárnym textom a s ilustráciou, odporúčame uplatňovať stratégie humanistickej výchovy

a stratégie tvorivého vyučovania. Tieto stratégie môžu pozitívne ovplyvniť záujem o čítanie, o literatúru, o výtvarné umenie a skvalitniť vyučovací proces.

O cieľoch v inovovanom štátnom vzdelávacom programe pre 1. stupeň základnej školy

Koncepčným východiskom školskej reformy na Slovensku je koncepcia tvorivo-humanistickej výchovy, ktorá patrí k personalistickým teóriám. Rozvoj osobnosti je preto jej prvoradým cieľom. Dobrá legislatíva je iste nevyhnutným predpokladom. Od 1. 9. 2015 budú platiť inovované štátne vzdelávacie programy pre materské školy, základné školy, základné umelecké školy a pre gymnázia. Vypracoval ich Štátny pedagogický ústav a 6. 2. 2015 ich schválilo Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky. V Štátnom vzdelávacom programe pre 1. stupeň základnej školy sa na s. 9 v časti Umenie a kultúra uvádza. „*Vzdelávacia oblasť vytvára priestor pre pochopenie významu kultúry a umenia v živote človeka a spoločnosti. Učí žiaka vnímať a chápať hodnoty umenia, kultúry a kultúrnej tradície a vyjadrovať sa rôznymi umeleckými prostriedkami vizuálneho, dramatického, hudobného umenia, písaného a hovoreného slova.“* V časti Jazyk a komunikácia sa na s. 6 tohto dokumentu uvádza: „*Spoločným menovateľom oblasti je jazyk, ktorý sa chápe ako potenciálny zdroj osobného a kultúrneho obohatenia človeka, ako nástroj myslenia a komunikácie a ako prostriedok vyjadrovania emócií. Vzdelávanie preto vedie k vnímaniu a postupnému osvojovaniu si jazyka ako bohatého mnohotvárneho prostriedku na získavanie a odovzdávanie informácií, k zvyšovaniu jazykovej kultúry ústnych i písomných jazykových prejavov žiakov a k rozvíjaniu čitateľských kompetencií zameraných na príjem textu (čítanie, deklamácia, počúvanie), jeho analýzu a hodnotenie. Špecifickou zložkou vyučovacích jazykov a druhého jazyka je literatúra, ktorej základom je postupné rozvíjanie čitateľských kompetencií od úrovne naivného čitateľa k čítaniu s porozumením.“* Ako vyplýva z uvedeného, obe oblasti majú k sebe veľmi blízko. Spája ich komunikačný princíp. Žiaci by mali dokázať recipovať a produkovať, vyjadrovať sa rozličnými prostriedkami, jazykovými, výtvarnými, hudobnými, pohybovými.

O čítaní a o porozumení textu

Čítanie patrí k recepčným činnostiam. Charakterizujú ho štyri kvality: správnosť, plynulosť, porozumenie čítanému a výraznosť čítania. Všetky kvality sa vzájomne ovplyvňujú. Ak niekto neprečíta text správne, nemôžeme očakávať adekvátne porozumenie textu. Aj na plynulosti čítania sa môže prejaviť problém s porozumením textu. Ak niekto číta

rýchlejšie ako je jeho optimálne tempo čítania, nemusí si dobre uvedomovať, o čom číta. Pomalšie tempo ako je optimálne individuálne tempo môže naznačovať, že žiaka priveľmi zamestnáva analyticko-syntetická činnosť a neuvedomuje si dobre, o čom číta. Ak žiak nerozumie tomu, o čom číta, nevie uplatniť silu, farbu hlasu, nevie správne klásť dôraz, má skrátka problém uplatniť pri hlasnom čítaní zvukové charakteristiky reči. Má teda problémy výrazne prečítať text. Čítanie je pre nás veľmi dôležité. Čítame nielen pre literárny zážitok, ale čítanie je stále viac dôležité i z hľadiska získavania informácií. A hneď treba dodať, že informácie treba vedieť vyhodnotiť, spracovať, na ich základe niečo vyprodukovať. V medzinárodnom testovaní PIRLS 2011 sa ukázalo, že naši žiaci dosiahli v čítaní s porozumením mierny pokrok. V správe z testovania sa uvádza „Slovenskí žiaci sa v priebehu desaťročia výraznejšie zlepšili v čítaní pre literárny zážitok než v čítaní pre získavanie a využívanie informácií. V čítaní pre literárny zážitok sme sa posunuli o 26 bodov, z 514 v roku 2001 na 540 v roku 2011. V čítaní pre získavanie informácií sme dosiahli zlepšenie o 8 bodov, z 522 v roku 2001 na 530 v roku 2011.“

Toto zlepšenie je iste aj dôsledkom práce učiteľov na Slovensku. Venujú viac pozornosti nácviku techniky čítania i interpretácii textu. Ako sme už spomenuli, aj dobrá interpretácia ilustrácie môže pomôcť k lepšiemu porozumeniu textu. Základnou učebnou pomôckou je učebnica. Osobitne učebnice odporúčané Ministerstvom školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky by mali preto spĺňať prísne kritériá nie len po obsahovej, ale aj po stránke grafickej a výtvarnej.

O potrebe spolupráce

V našom príspevku by sme chceli oceniť prácu autorov, redaktorov a vydavateľov, ktorí neprodukujú učebné texty a i napriek tomu čítaniu s porozumením a práci ilustráciou venujú veľkú pozornosť. Pars pro toto by sme chceli vyzdvihnúť jeden časopis a jedno vydavateľstvo. Veľké uznanie si zaslúži časopis Slniečko. Ide o najstarší slovenský umelecký mesačník pre deti. Začalo vychádzať v Matici slovenskej v Martine v roku 1927. Od školského roku 1927/28 do školského roku 1949/50 vychádzal ako mesačník Len v školskom roku1944/45 bolo jeho vydávanie prerušené. Na dlhšie sa odmlčalo v roku 1950. Vydávanie časopisu bolo obnovené až v roku 1969. Od tohto roku vychádza bez prerušenia dodnes. V súčasnosti je vydavateľom časopisu Literárne informačné centrum. Tradície si u nás ceníme niekedy primálo. Tento časopis je nielen časopisom s tradíciou, alec za pozitívum

považujeme, že si zachoval aj vysokú umeleckú hodnotu a to tak po stránke literárnej, ako aj výtvarnej. Časopis podporuje progresívne trendy vo vývine pôvodnej beletristickej tvorby pre deti mladšieho školského veku. Vytvára priestor pre tvorbu kvalitnej slovenskej ilustrácie. Vzhľadom na množstvo časopisov, ktoré kazia gýčom vkus detí, to považujeme za čin hodný uznania. Tento časopis sa však neuspokojuje len s ponúknutím kvalitnej ilustrácie na recepciu, ale aj podnecuje deti k výtvarným aktivitám súťažami. Je to interaktívny časopis, komunikuje so svojimi čitateľmi, zverejňuje ich práce, organizuje stretnutia. Tieto stretnutia sú prínosné i pri tvorbe časopisu. Redaktori poznajú záujmy a potreby čitateľov. V časopise má svoje miesto poézia, autorská a ľudová rozprávka, povesť, kreslený seriál, literárne doplňovačky. Tento časopis možno výborne využiť vo vyučovacom procese. A to nielen na čítaní. Ponúka hodnotné texty z prírodovednej a vlastivednej oblasti. Stála rubrika je venovaná etickej výchove. Obľúbená je aj rubrika Pre bračeka a sestričku. Tento časopis sa dá výborne využiť i na výtvarnej výchove. Základným cieľom časopisu je formovať najmä estetické a mravné vedomie dieťaťa. Ceníme si ho nielen pre ušľachtilé ciele, ale aj pre kultivované prostriedky, ktorými ciele dosahuje.

Veľmi radi by sme upozornili aj na vydavateľskú činnosť vydavateľstva TRIO Publishing, **s.** r. o. Je dôkazom toho, že aj malé vydavateľstvo môže vydávať kvalitné knižné tituly pre deti mladšieho školského veku. Vydavateľstvo má dokonca edičný rad zameraný na čítanie s porozumením. Jeho hlavným cieľom je podporiť rozvoj čitateľských schopností, skúseností a vnímavosti, sprostredkovať čítanie ako zážitok, zábavu a objavovanie hodnôt. Knižné tituly, ktoré vychádzajú v tejto edícii majú aj sprievodné metodické texty, ktorých cieľom je aktivizovať čitateľa, pomôcť mu preniknúť do estetických hodnôt literárneho textu. V rámci projektu na podporu návykov detí vnímať čítaný text s porozumením ponúka vydavateľstvo možnosť stať sa členom Klubu Čítame s porozumením. Členmi môžu byť učitelia, vychovávatelia, rodičia, knihovníci, jednotliví žiaci, ale aj celé triedy, školy, knižnice, záujmové krúžky. Členstvo v klube ponúka viaceré výhody. Nielen finančné zľavy a, ale aj vzdelávacie aktivity zamerané na čítanie s porozumením, na prácu s literárnym textom a s ilustráciou.

Uviedli sme dva príklady svedčiace o tom, že pedagógovia, ktorí majú snahu o spoluprácu, ktorým záleží nielen na výsledkoch testovania, ale najmä na procese, ako výsledky dosiahnuť, majú možnosť nájsť kvalitných partnerov.

Záver

Tvorivo humanistická edukácia, teda výchova v širšom zmysle slova, zahrňujúca komplexný rozvoj osobnosti, jeho kognitivizáciu, emocionalizáciu, motiváciu, socializáciu, axiologizáciu, autoreguláciu a kreativizáciu, takáto edukácia je dôležitá nie len z hľadiska rozvoja osobnosti, ale aj z hľadiska rozvoja celej spoločnosti. Aby sme mohli žiť s múdrymi a dobrými ľuďmi. Výchova umením a k umeniu k tomu môže prispieť.

Literatúra

AISSEN-CREWETT, M., (2001/2002). *Dieťa a percepcia umeleckého diela*. In: Naša škola, roč. 5, c. 1, s. 32.

GALÁDOVÁ, A., GALLOVÁ, S:, KATRENIAKOVÁ, E:, KELEMEN, Z., STOVÍČKOVÁ, J., 2013. *Trendy úrovne kľúčových kompetencií žiakov 4. ročníka základných škôl, Národná správa z medzinárodných výskumov PIRLS 2011 – čitateľská gramotnosť a TIMSS 2011 – matematika a prírodné vedy*. Bratislava: NÚCEM, 2013, s.31. [online] Dostupné na: http://www.nucem.sk/documents//27/medzinarodne_merania/pirls/publikacie/20131015_Klucove_kompetencie_web.pdf [cit. 20. 4.2015]

HABERMAS, J., 1973. Stichworte zu einer Theorie der Sozialisation, In: Habermas, J.: *Kultur und Kritik.* Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1973, s. 131.

KRAUSOVÁ, N., 1986. *Význam tvaru – tvar významu*. Bratislava: Slovenský spisovateľ, 1986, s.7.

RUSŇÁK, R., 2008. *Moderná rozprávka a jej detská recepcia.* Prešov: Prešovská univerzita, 2008. ISBN 978-80-8068-799-1, s.8. [online]. Dostupné na: http://www.pulib.sk/elpub2/PF/Rusnak1/pdf_doc/diskusia.pdf [cit. 20. 4.2015]

Štátny vzdelávací program pre 1. stupeň základnej školy. 2015. Bratislava: ŠPÚ, 2015, s 6. [online] Dostupné na: http://www.minedu.sk/data/att/7502.pdf [cit. 20. 4.2015]

Štátny vzdelávací program pre 1. stupeň základnej školy. 2015. Bratislava: ŠPÚ, 2015, s 9. [online] Dostupné na: http://www.minedu.sk/data/att/7502.pdf [cit. 20. 4.2015]

TATARKIEWICZ, W. 1988. *Dejiny estetiky* II, Tatran 1988, s. 259.

Kontaktné údaje:

PaedDr.Brigita Lehoťanová, PhD.

Lehotského 2, 811 05 Bratislava

brigita.lehotanova@gmail.com

UMENIE A JEDNOTLIVCI SO ZRAKOVÝM POSTIHNUTÍM

Art and persons with visual impairments

Ondrej Németh, Jana Lopúchová

Abstrakt: Príspevok pojednáva o histórii, súčasnom stave a možnostiach prekonávania dôsledkov zrakového postihnutia vo vzťahu k umeniu a umeleckému vzdelávaniu. Na príkladoch slávnych osobností, ktoré sa svojim umeleckým odkazom zapísali do dejín umenia, autori poukazujú na skutočnosť, že ani rozličné stupne zrakového postihnutia nepredstavujú prekážku, ktorá by týmto jednotlivcom zabraňovala aktívny prístup prakticky ku všetkým oblastiam umeleckého života. Ťažiskovým cieľom príspevku je motivovať jednotlivcov so zrakovým postihnutím, ich rodičov, pedagógov, ako aj širokú verejnosť prekonávať zaužívané bariéry v myslení intaktnej majority a dosahovať tak adekvátnu saturáciu špeciálnych edukačných potrieb aj vo vzťahu k umeniu a umeleckému vzdelávaniu.

Kľúčové slová: zrakové postihnutie, slepota, slabozrakosť, poruchy binokulárneho videnia, výtvarné umenie, hudobné umenie, vzdelávanie

Abstrakt: The paper discusses the history, present status and possibilities of overcoming the consequences of visual impairment in relation to art and arts education. Showing examples of famous people who preserved their legacy on history of art, authors point out the fact that different degrees of visual impairment do not constitute an obstacle, which would prevent these individuals from an active approach to all areas of artistic life. The main aim of the paper is to encourage individuals with visual impairment, their parents, and educators, as well as the vast public to overcome common barriers to thinking of intact majority and hence to achieve an adequate level of saturation of special educational needs in relation to art and arts education.

Keywords: Visual impairment, blindness, low vision, binocular vision disorders, Visual Arts, musical arts, education

Príspevok „Umenie a jednotlivci so zrakovým postihnutím“ voľne nadväzuje na našu stať „Výtvarné nadanie a jednotlivci s ťažkým zrakovým postihnutím“, ktorý sme uverejnili v rámci CREA-AE 2014. Zatiaľ, čo v pôvodnom príspevku sme sa ťažiskovo zaoberali historiografickou komparáciou úspešného uplatnenia sa jednotlivcov s ťažkým zrakovým postihnutím v hudbe a výtvarnom umení, príspevok „Umenie a jednotlivci so zrakovým

postihnutím“, ako už zo samotného názvu vyplýva, je širšie koncipovaný a bazálne orientovaný na determinanty kreatívnej edukácie jednotlivcov so zrakovým postihnutím.

Pokiaľ by sme v rámci nášho „pracovného modelu“ vnímali umenie v celej jeho šírke ako individuálny prejav kreatívnej schopnosti jednotlivcov so zrakovým postihnutím, ktorý sa prakticky po celé desaťročia tak u laickej verejnosti, ako aj v odborných kruhoch podľa Németha (2014) sústreďoval viac-menej len na oblasť hudobného umenia, museli by sme siahnuť minimálne po diele PhDr. Josefa Smýkala (2006) a rozšíriť tento „tradičný model“ o ďalšie oblasti umenia, ktoré obohatili významné osobnosti s ťažkým zrakovým postihnutím.

Ak nevstúpime hlbšie do histórie, tak len počas devätnásteho a dvadsiateho storočia históriu tyflopédie v literárnom umení okrem iných známych ťažko zrakovo postihnutých osobností obohatili švajčiarsky spisovateľ, filológ a novinár Heinz Appenzeller, ruský beletrista Vasil Alexejevič, ruský spisovateľ, básnik a dramatik Gavril Valerianovič Dobrziňski, ruský spisovateľ, básnik, tyflopedagóg, propagátor esperanta, cestovateľ, znalec orientálnych jazykov Vasilij Jakovlevič Jerošenko, ruská spisovateľka Olga Konstantinovna Maťušinová, ukrajinsko-sovietský spisovateľ Nikolaj Alexejevič Ostrovskij (vlastným menom Pavko Korčagin), brnenský nemecky píšuci spisovateľ a pesimistický filozof, autor nemeckej prstovej abecedy pre hlucho-slepých Lorm, Hieronymus (vlastným menom Landesmann, Heinrich), známy pražský nemecky píšuci spisovateľ, hudobný kritik a hudobný publicista Oskar Baum, české spisovateľky Drahomíra Františka Hašková (umelecké meno: Drahoměř Jůža Hašková) a Emilie (Wildmannová) Suchardová, publicista, spisovateľ, archivár, historik a hlavne organizátor reštaurátorských prác na niekoľkých zámkoch František Kamil Neubert, ukrajinský spisovateľ Alexander Petrovič Belorukov, dánsky hudobník a spisovateľ Karl Bjärnhof, rumunský ľudový spevák a spisovateľ Ion Blajan, argentínsky básnik a spisovateľ Luis Jorge Borges, americký spisovateľ, mysliteľ, právnik a univerzitný profesor Jacobus ten Broek, americkí spisovatelia Robert Russel, Jacob Twersky, Robert J.Smithdas a Aldous Huxley, poľský spisovateľ Bronislaw Mroz Dlugoszewski, poľský básnik Jerzy Szczygiel, čínsky spisovateľ, priekopník vyššieho vzdelávania nevidiacich v Číne Džong-čen Dženg**,** nemecká spisovateľka Anni Golbachová, nemecký spisovateľ, lyrik Adolf von Hatzfeld, nemecký hudobník a spisovateľ Ernst Haun, nemecký spisovatelia Karl Otto a Alexander Peter Reuss, nemecký básnik, spisovateľ, zberateľ ľudových povestí a prísloví Ludwig Chr.Wucke, litovský básnik, spisovateľ a publicista Antanas Jonynas, rakúsky novinár, spisovateľ a podnikateľ Kurt Kleibert, anglická

spisovateľka Alica Kingová, francúzsky spisovateľ a mysliteľ Jacques Lusseyran, francúzska horolezkyňa, speleologička a spisovateľka Collette Richardová, kanadský spisovateľ Sherman C.Swift, holandská spisovateľka a poetka Petronella Moensová, maďarský spisovateľ György Szantó, taliánsky spisovateľ a tyflopéd Domenico Vento a mnohí ďalší.

Za celú oblasť tanečného umenia spomenieme aspoň amerického Jack Birketta a kubánsku tanečnicu Alicu Alonsovú, ktorá bola už ako dieťa slabozraká a v dvadsiatich dvoch rokoch stratila zrak. Ako tanečnica bola práve v tomto období na začiatku svojej umeleckej kariéry, pričom lekári jej v žiadnom prípade neodporúčali profesionálne tancovať.

Po liečení v zahraničí sa vrátila na Kubu a začala trénovať a naučila sa tancovať s otvorenými očami, aby nebolo na prvý pohľad zjavné, že je nevidiaca. Vystupovala ako sólistka v Národnom kubánskom balete, dokonca v Newyorskej Metropolitnej opere, je známa ako zakladateľka a umelecká vedúca Národného baletu Kuby.

Za mnohých nevidiacich, ktorí sa profesionálne venujú hereckému umeniu spomenieme aspoň amerických nevidiacich hercov Dana Elcar, Robert S. Morgan, Brandon Biggs, Ryan Kelly, ako aj herec, tanečník a mím Jack Birkett, ale aj slovenského Stanislava Dančiaka. Spojenie zrakovo postihnutý herec môžeme nájsť aj u protagonistov z Divadla Zrakáč, ktoré tvorí skupina nevidiacich, slabozrakých aj vidiacich tvorcov. S režisérom Pražmárim, ktorý tiež prišiel o podstatnú časť zraku, absolvovali základný herecký kurz a pred dvoma rokmi naštudovali a uviedli súčasnú verziu Shakespearovej tragédie Rómeo a Júlia 2010. Ich druhou hrou je komédia autora Hansa Sachsa Študentove šibalstvá. Herecké schopnosti súboru, ktorý sa rozrástol na dvanásť členov, sa oproti prvej inscenácii rozšírili. Všetci spievajú a tancujú. Hudbu k inscenácii skomponovala Kristína Prekopová, piesne naspieval Jakub Gabriel. V hre sa predstavili Andrej Svetko, Kristína Prekopová, Marek Hlina, Daniela Macková, Peter Zbranek, Jozef Pražmári, Jakub Gabriel, Peter Janotka, Silvia Milošovičová, Eva Barániková a Peter Gombárik.

V príspevku „Výtvarné nadanie a jednotlivci s ťažkým zrakovým postihnutím“ sme uviedli celý rad významných zrakovo ťažko postihnutých umelcov, ktorí sa preslávili najmä ako sochári alebo maliari s tým, že sme sa na záver tejto časti pokúsili aspoň stručne predstaviť od narodenia nevidiaceho tureckého maliara Esrefa Armagana. Keďže podľa nášho názoru sú práve životné príbehy a osobný úspech nevidiacich maliarov príkladom prekonávania, až doslova prekračovania zaužívaných bariér v myslení ľudí vo vzťahu k predpokladaným možnostiam úspešného uplatnenia sa ťažko zrakovo postihnutých v oblasti umenia a zároveň mimoriadne

pozitívnou motiváciou pre jednotlivcov so zrakovým postihnutím, ako aj odborníkov participujúcich na ich edukácii, dovolíme si aspoň veľmi stručne uviesť ešte zopár takýchto príkladov.



John Bramblitt stratil zrak v tridsiatich rokoch. Až do oslepnutia sa nikdy predtým maľovaniu aktívne nevenoval, ale práve maľbu považoval za akúsi výzvu, resp. cestu na prekonanie životnej traumy. John Bramblitt si zvolil techniku maľovania obrysov rýchloschnúcimi farbami, ktoré mu umožňujú relatívne v krátkom čase pohyb prstami po plátne Každý odtieň farby má pre Johna svoju vlastnú zvláštnu textúru. Svoje skúsenosti s maľovaním John Bramblitt zúročil v dvoch svojich publikáciách, ako aj v prednáškach v Metropolitan Museum of Art.

Obr. č. 1
John Bramblitt – práca na portréte syna

Britský maliar Sargy Mann mal diagnostikovanú kataraktu ako 36 ročný, neskôr zrak stratil úplne. Samotný Sargy Mann vo vzťahu ku vlastnej strate zraku a maľovaniu povedal, že sa nikdy neobzeral späť a keď sa rozhodol maľovať ako nevidiaci, už ho nemohol nikto zastaviť, bolo len potrebné nájsť nový spôsob, ako sa k tejto novej situácii postaviť. Podľa Sargy Manna bolo umenie vždy ťažké a mať nové – „iné“ problémy nie je zlé, jeho situácia je podľa neho tak trochu, ako keď si nepočujúci skladateľ vypočuje časti skladby vo vlastnej hlave.



Obr. č. 2
Fotografia od Petra Manna:
Sarge Mann pri práci v ateliéri.

Lisa Fittipaldi začala maľovať dva roky po tom, ako prišla o zrak v dôsledku cievneho ochorenia. Svojou výtvarnou tvorbou reagovala na názor mnohých intaktných, ktorí jej povedali že, nevidiaci ľudia nemôžu maľovať. Lisa Fittipaldi spomínala, že pokiaľ nezačala maľovať, nestratila len zrak, ale aj nezávislosť a vždy, keď chcela znovu nájsť sama seba, vždy sa niekto našiel, kto je povedal, že: "nevidiaci ľudia nemôžu ... ."
Odvtedy sa jej podarilo vytvoriť niektoré úžasné obrazy, ktoré priťahujú veľa pozornosti.

Práve odpoveďou na bariéru v myslení, ktorú predstavuje spomínaný výrok "nevidiaci ľudia nemôžu ... ." je konštatovanie Kastelovej (2011), že keď postihnutým deťom pomôžeme rozvíjať ich nadanie, pomáhame im napĺňať kvalitu ich života, hľadať a nachádzať jeho zmysel.

V školskom roku 2014/2015 sme spoločne s Bc. Monikou Martinákovou realizovali kvalitatívny výskum, ktorého cieľom bolo identifikovať niektoré faktory, ktoré podnecujú rozvoj výtvarného nadania u jednotlivcov so zrakovým postihnutím. Výskum sme realizovali v Levoči v Spojenej škole internátnej.



Obr č. 3 *Lisa Fittipaldi: December v Paríži*

V rámci výskumu sme pracovali s dvomi kategóriami participantov. Jednu tvorili žiaci so zrakovým postihnutím a druhú ich učitelia. Všetci participanti - pedagógovia absolvovali vysokoškolské vzdelanie 2.

stupňa. V súčasnosti pracujú na pozícii pedagóga žiakov so zrakovým postihnutím v Spojenej škole internátnej pre žiakov so zrakovým postihnutím v Levoči. Ich prax v odbore, konkrétne v oblasti výtvarnej činnosti bola od 3-24 rokov. Medzi nimi boli zastúpení učitelia, ktorí majú dlhoročné skúsenosti, ale aj tí, ktorí sú na začiatku profesionálnej dráhy vo výtvarnej výchove. Dvaja z nich učia výtvarnú výchovu a jeden pracovnú výchovu, kde využíva prvky arteterapie.

Vek participantov - žiakov bol v rozmedzí 12-15. Vybrali sme si žiakov druhého stupňa so zrakovým postihnutím. Všetci boli žiakmi Základnej školy pre žiakov so zrakovým postihnutím v Levoči - traja chlapci a dve dievčatá.

Na základe výsledkov výskumu sme identifikovali niektoré faktory, ktoré môžu podporovať rozvoj výtvarného nadania u žiakov so zrakovým postihnutím a zároveň sme hľadali odpoveď na otázku, čo môže tento rozvoj komplikovať a brzdiť. Naše zistenia sú súhrnne obsiahnuté v nasledujúcej tabuľke.

Bariéry	Podporné činitele
➢ nevyhovujúce podmienky v domácom prostredí	➢ škola ako zdroj podnetov k výtvarným činnostiam o materiálna vybavenosť o voľnočasové aktivity
➢ časový priestor pre výtvarné činnosti	➢ úloha pedagóga o kvalifikácia o skúsenosti o sociálno-psychologické zručnosti o angažovanosť
➢ špecifiká žiakov so zrakovým postihnutím o znížená predstavivosť žiakov	➢ spolupráca s rodinou

○ zvýšená reaktivita	
	➢ výber vhodných techník v kontexte postihnutia ○ maľovanie ○ modelovanie

Tabuľka č. *1 Faktory rozvoja výtvarného nadania žiakov so zrakovým postihnutím*

Uvedomujeme si, že sa nám vzhľadom k obmedzeniam, vyplývajúcim z početnosti a zo zloženia výskumnej vzorky nepodarilo identifikovať všetky faktory, ktoré prispievajú k rozvoju výtvarného nadania,. Identifikácia ďalších faktorov bude predmetom nášho ďalšieho výskumu.

Známy je výrok Pabla Picassa, že keby vedel, čo je umenie, netajil by to. My sme sa našim príspevkom snažili „netajiť" pred odbornou i laickou verejnosťou, čo predpokladáme, že je umenie pre jednotlivcov so zrakovým postihnutím.

Summary:
The paper discusses some determinants of new trends in social support of individuals with severe visual impairment on their life's journey to active experiencing of art.

Príspevok je súčasťou grantovej úlohy VEGA 1/0161/13 s názvom: Determinanty rozvíjania výtvarného nadania jednotlivcov so zdravotným postihnutím v inkluzívnom prostredí.

V príspevku sú prezentované aj čiastkové výsledky projektu KEGA 033UK-4/2014 Podpora inovácií a vytvárania inkluzívneho prostredia vo vysokoškolskom vzdelávaní študentov so zdravotným znevýhodnením - princípy, ciele, metódy, nástroje, podmienky.

Literatúra:

FERELL, K. A. 2011 *Reach Out and Teach: Helping Your Children Who Is Visually Impaired.* New York: AFB PRESS.

GREGUŠOVÁ, H. 2010 Špecifiká edukácie výtvarnej výchovy. Bratislava: Iris, 2010. 274-313 s. ISBN 978-80-89256-53-2 In: VANČOVÁ, A. 2010 *Edukácia mentálne postihnutých.* Bratislava: Iris, 2010. 499 s. ISBN 978-80-89256-53-2.

GREGUŠOVÁ A KOL. 2011 *Arteterapia v špeciálnej pedagogike. Teória a prax.* Bratislava: Iris, 2011. 195 s. ISBN 978-80-89238-52-1.

KASTELOVÁ, A. 2011 Výskyt a identifikácia nadaných a nadaných handicapovaných. In: *Umenie v kontexte špeciálnej pedagogiky.* Zborník. Bratislava: Iris, 2011. 117-124 s. ISBN 978-80-89238-49-1.

KASTELOVÁ, A. NÉMETH, O. 2014. *Základy špeciálnopedagogickej diagnostiky a základy špeciálnopedagogického poradenstva*. Bratislava: IRIS, 2014. 211 s. ISBN 978-80-89726-01-1

KASTELOVÁ, A. 2014. *Diagnostika v špeciálnopedagogickom poradenstve.* Bratislava: IRIS, 2014. 381 s. ISBN 978-80-89726-09-7

LOPÚCHOVÁ, J. 2008 *Pedagogika zrakovo postihnutých.* Bratislava: MABAG spol. s.r.o., 2008. 80 s. ISBN 978-80-89113-53-8.

LOPÚCHOVÁ, J. 2011 *Základy pedagogiky zrakovo postihnutých.* BRATISLAVA: IRIS, 2011. 246S. ISBN 978-80-89238-61-3.

NÉMETH, 0. 2014. Výtvarné nadanie a jednotlivci so zrakovým postihnutím . In: CREA-AE 2014 [elektronický zdroj]. - Zohor : Virvar, 2014. - ISBN 978-80-89693-03-0. - S. 353-356 [online]. Podujatie Kreatívne reflexívne emocionálne alternatívne umelecké vzdelávanie : elektronická vedecká konferencia , Bratislava , 16.-23.3.2014. SK

URL http://www.kreativnevzdelavanie.sk/media/CREA-AE_2014.pdf

NÉMETH, O. 2012. *Individuálna integrácia detí a žiakov so zrakovým postihnutím.* [online]. Bratislava : Štátny pedagogický ústav, 2012. ISBN 978-80-8118-108-5.[cit. 2014-12-17]. Dostupné na internete: http://www.statpedu.sk/files/output/cd/Informacie.htm.

PEROUT, E. 2005 *Arteterapie se zrakově postiženými.* Praha: Okamžik, 2005, 101 s. ISBN 80-903247-9-7.

SMÝKAL, J. 2006. Tyflopedický lexikon jmenný. Brno, Technické muzeum. 1. vyd. ISBN 80-86413-30-6

Vzdelávací program pre deti a žiakov so zrakovým postihnutím. Ako súčasť štátneho vzdelávacieho programu schválilo Ministerstvo školstva Slovenskej republiky pod číslom CD-2008-18550/39582-1:914 dňa 26. mája 2009.

Kontaktné údaje:

PhDr. Ondrej Németh, PhD.

Doc. PaedDr. Jana Lopúchová, PhD.

Univerzita Komenského, Pedagogická fakulta

Katedra špeciálnej pedagogiky

Račianska 59, Bratislava

E-mail: nemeth@fedu.uniba.sk; lopuchova@fedu.uniba.sk

ZÁKLADNÉ DIDAKTICKÉ KATEGÓRIE VO VÝTVARNEJ VÝCHOVE

Basic didactic category in Art education

Renáta Pondelíková

Abstrakt: Príspevok sa zaoberá problematikou základných didaktických kategórií vo výtvarnej výchove a ich tvorivým uplatnením v procesoch výtvarnej výchovy. Zdôvodňuje ich význam pri plánovaní, realizácii a hodnotení edukačných procesov. Zameriava sa na špecifiká didaktiky výtvarnej výchovy v súvislosti so základnými didaktickými kategóriami všeobecnej didaktiky.

Abstract: The paper deals with basic didactic categories of teaching in art education and creative use in the process of art education. It explains their role in the planning, implementation and evaluation of educational processes. It focuses on the specifics of didactics of art education in relation to the basic didactic categories of general didactics.

Kľúčové slová: didaktické kategórie, cieľ, úloha, výtvarný problém, výtvarná technika, téma, námet

Key words: didactic categories, objectives, task, art problem, art technique, topic, theme

Úvod

Problematika základných didaktických kategórií vo všeobecnej didaktike je podrobne spracovaná v slovenskej i zahraničnej odbornej pedagogickej literatúre. Môžeme sa na ne pozerať z hľadiska obsahu alebo procesov vzdelávania. V prevažnej miere ide o kategóriu cieľa, učiva, metód, organizačných foriem a didaktických zásad. Uvedené didaktické kategórie majú svoje špecifiká z pohľadu rôznych autorov, ale nie je našim zámerom v tomto príspevku porovnávať stanoviská jednotlivých autorov.

Ide nám o vymedzenie pojmov v oblasti predmetovej didaktiky výtvarnej výchovy a základné didaktické kategórie všeobecnej didaktiky sme si zvolili ako východisko, nakoľko pre učiteľov by tieto kategórie mali byť známe. Napriek tomuto nášmu predpokladu nám z analýzy atestačných prác vyplýva, že učitelia pri plánovaní edukačného procesu výtvarnej výchovy v nízkej rovine využívajú didaktické kategórie a v teoretickej rovine s nimi málo pracujú.

Cieľ ako základná didaktická kategória

Problematickým sa javí formulácia špecifického cieľa. Turek (2008) uvádza podľa Pedagogického slovníka z roku 1965, že **cieľ je ideálna predstava toho, čo sa má v činnosti dosiahnuť.** Táto jednoduchá formulácia vystihuje podstatu pojmu. Už J. A. Komenský si uvedomoval význam cieľov pre výchovu. *„Cieľa si všímajte pozornejšie ako prostriedky. Prostriedky sú totiž pre cieľ, vôbec nie pre seba samé a k prostriedkom sa spravidla pripája to, čo nesmeruje k cieľu a nemôžeme to ľahšie rozoznať ako tak, že prihliadneme na cieľ. Ak sa neustále hľadí k cieľu, je možné vyhnúť sa zákrutám."* (J. A. Komenský in Turek 2008)

Kategória cieľa je podľa Tureka (2008) základným prvkom v systéme didaktiky i teórie výchovy.

Z hierarchie cieľov vyberáme špecifické ciele vyučovacích hodín, ktoré si formuluje učiteľ pre dosiahnutie výkonových štandardov, definovaných v Štátnom vzdelávacom programe.

„Špecifické (konkrétne) ciele vyučovacieho procesu by mali jednoznačne definovať stav osobnosti, správania sa žiaka, ktorý sa má dosiahnuť na konci vyučovacieho procesu, t.j. čo konkrétne sa má žiak naučiť, čo konkrétne má žiak vedieť (ktoré konkrétne vedomosti, zručnosti, návyky, postoje, schopnosti, kompetencie si má osvojiť, do akej hĺbky a za akých podmienok)." (Turek 2008)

Podľa psychologických procesov delíme špecifické ciele na **kognitívne, afektívne a psychomotorické**. Uvedomenie si daných procesov je dôležitým aspektom pri plánovaní edukačných procesov.

M. Štofko v koncepcii Psychodidaktiky výtvarnej výchovy uvádza inú klasifikáciu cieľov a delí ich na **základný tvorivý a poznatkový cieľ** a **ciele mentálneho, technického a formálneho procesu.**

Uvedená klasifikácia je špecifická pre uvedenú koncepciu a v iných vyučovacích predmetoch sme sa s podobnou klasifikáciou nestretli. Formulácia cieľov nie je v súlade s požiadavkami všeobecnej didaktiky na správne formulovaný cieľ, čo sa javí ako problematické pri písaní a následnom posudzovaní a hodnotení atestačných prác.

Správne formulovaný cieľ je orientovaný na žiaka. Z uvedeného dôvodu je potrebné dodržiavať pri formulácii cieľov nasledujúce požiadavky:

- **konzistentnosť** – podriadenosť nižších cieľov vyšším: téma – tematický celok – predmet;
- **primeranosť** – súlad požiadaviek vyjadrených cieľom s možnosťami a schopnosťami žiakov učiteľov/liek a podmienkami vyučovacieho procesu;

- **vyjadrenie v pojmoch výkonov žiakov** – cieľ má opisovať konečný stav, ktorý má byť dosiahnutý, t.j zmeny v osobnosti žiaka (vedomosti, zručnosti, postoje).
- **jednoznačnosť** – formulácia cieľa nepripúšťa iný výklad;
- **kontrolovateľnosť, merateľnosť** – možnosť porovnať dosiahnuté výsledky s vytýčenými cieľmi a rozhodnúť, do akej miery sa ciele dosiahli; očakávaný výkon žiakov je potrebné formulovať *aktívnymi (činnostným)i slovesam*i, ktoré predstavujú pozorovateľnú činnosť (nakresliť, povedať, vymenovať, vypočítať, definovať, vyhľadať; určite nie slovesami *poznať, chápať, naučiť sa*. Vyjadrovanie cieľov pomocou aktívnych (činnostných) slovies sa nazýva operacionalizácia cieľov.
- **rešpektovanie taxonómie cieľov vyučovacieho procesu** – myslieť na to, že existujú viaceré úrovne osvojenia si učiva, ktorým zodpovedajú príslušné ciele. V podstate ide o klasifikáciu cieľov – taxonómiu, vyjadrujúcu hierarchický charakter klasifikácie (taxonómia B. S. Blooma, B. Nemierka, D. B. Kratwohla, M. Simpsona, J. H. de Blocka). Kritériom klasifikácie bývajú relatívne samostatné oblasti psychickej činnosti žiakov pri učení.

Najväčším problémom je formulácia cieľa. Najčastejšími nedostatkami sú:

- všeobecná a neurčitá formulácia cieľa, napr. *Žiak má využiť fantáziu,*
- cieľ je redukovaný len na stručné vyjadrenie obsahu názvom témy, ale nie je jasný rozsah a úroveň osvojenia učiva, napr. *Kresba zátišia*,
- formulácia pripúšťa rôzne interpretácie a nie je jasným návodom na štúdium ani kontrolu, napr. *Žiak si má dôkladne osvojiť výtvarné techniky,*
- namiesto formulácie cieľa sa opisuje plánovaná činnosť učiteľa, napr. *Rozvíjať u žiakov tvorivosť. Naučiť žiakov maľovať temperovými farbami. Oboznámiť žiakov s výtvarným dielom...*

Takto formulované ciele sú nemerateľné v zmysle získaných vedomostí, zručností a postojov žiakov.

Za i proti konkretizácii špecifických cieľov stoja rôzne argumenty. Na jednej strane ide o to, že ak učiteľ presne nevie, čo chce, aby sa jeho žiaci naučili, nemôže presne zistiť, či a čo sa naučili a procesy edukácie sú neefektívne, hodnotenie žiakov môže byť neobjektívne. Nevie, či žiaci dosiahli výkonové štandardy, ktoré sú normou. Dôležitým argumentom, ktorý si často učitelia neuvedomujú je, že vopred oznámené špecifické ciele zvyšujú motiváciu (znižujú napätie, stres, strach, neistotu) a umožňujú spätnú väzbu.

Argumenty „proti“ uvádzajú, že existujú vyučovacie predmety a oblasti výchovy, kde nie je dôležité hodnotiť konečný výkon, ale proces, ktorý je vnútorný, nepozorovateľný (prežívanie, intuícia, emocionalita) – napr. etická, výtvarná a hudobná výchova.

Ďalšími argumentmi sú, že formulácia špecifických cieľov je náročná na čas a na odbornú pripravenosť učiteľov, rozdelenie cieľov na afektívnu a kognitívnu oblasť komplikuje ich realizáciu vo vyučovacom procese, ktorý je nedeliteľný a jednotný, hrozí nebezpečenstvo upustenia od cieľov, ktoré sa nedajú operacionalizovať, t.j. vyjadriť v pojmoch pozorovateľných výkonov a môžu viesť k statickosti vyučovania, brániť inováciám, ktoré je ťažko vopred naplánovať, teda môžu byť prekážkou tvorivosti učiteľov.

Napriek uvedeným argumentom i podstate výtvarnej edukácie, v ktorej je dôležitejší proces než výsledok, sa prikláňame k potrebe konkrétnej formulácie špecifických cieľov vzhľadom na efektívne plánovanie, realizovanie a hodnotenie edukačných procesov výtvarnej výchovy.

Výtvarná úloha, výtvarný námet, výtvarný problém a výtvarná technika

Podľa Hazukovej (in Šupšaková a kol. 2001) kategórie **úloha** a **problém** nemajú príliš veľkú oporu v didaktických kategóriách tradičnej všeobecnej didaktiky a väčšinou ani ďalších odborových didaktík. Prevažujú pojmy učivo, obsah, cieľ, prostriedky, motivácia, organizačná forma, metóda a metodický postup. Niektorí autori používajú tieto dva pojmy vo vzťahu k problémovému vyučovaniu. Problémové vyučovanie charakterizuje vytváranie problémovej situácie, formulácia problému, riešenie problému žiakmi.

Základnou profesijnou kompetenciou učiteľa výtvarnej výchovy je schopnosť štruktúrovať výtvarné zadanie a formulovať jeho časti.

Učebná úloha je podľa Pedagogického slovníka *„každá pedagogická situácia, ktorá sa vytvára preto, aby zaistila u žiakov dosiahnutie určitého učebného cieľa“* (Průcha a kol. 2001).

Kým na formuláciu cieľa sa pýtame otázkou: *„Čo má žiak vedieť....?“,* na úlohu sa pýtame: *„Čo má žiak urobiť, aby získal vedomosť, zručnosť, postoj uvedený v cieli?“* Pri formulácii si učitelia často zamieňajú úlohu s cieľom.

Niektorí autori, napríklad Hazuková (in Šupšáková a kol. 2001), definujú úlohu ako konkretizáciu dlhodobého cieľa. Uvádza, že to umožňuje ponechať kategóriu cieľa pre zámerný dlhodobý proces dispozičného rozvoja žiaka, ktorého splnenie učiteľ väčšinou nemôže zhodnotiť, lebo je orientovaný do vzdialenej budúcnosti.

Výstavba výtvarnej úlohy obsahuje tri základné zložky – **námet, výtvarný problém a výtvarnú techniku**. Ich účinnosť prehlbuje **pridaná hodnota** a **ukážky z výtvarnej kultúry**. Učiteľ tak vymedzuje, s čím sa so žiakmi bude zaoberať.

Obsah výtvarných zadaní najsilnejšie prebúdza detskú fantáziu a predstavivosť. Viaže k sebe emocionalitu žiakov a často nastoľuje i otázky súvisiace s etickým chápaním života.

Téma sa vyznačuje silným významom a mnohými polohami. Učiteľ tému rozvádza **čiastkovými námetmi**, približujúcimi tému z rôznych uhlov. **Motívy** sú alternatívami námetu a deti si ich vyberajú samy, vo väzbe na svoje zážitky, skúsenosti a predstavy.

Špecifickou didaktickou kategóriou výtvarnej výchovy je výtvarný problém.

Výtvarný problém sa vzťahuje k výtvarnému jazyku – ku škvrne či bodu, k línii, tvaru, svetlu a farbe a k mnohotvárnosti ich použitia. Ich usporiadanie rieši v ploche alebo v priestore. V tomto svetle môžeme výtvarné problémy charakterizovať ako učebnú látku, s ktorou sa žiak prirodzene stretáva v spojení s námetom a ľahko, pomaly si ju ukotvuje medzi svoje získané skúsenosti. (Roeselová 2003)

Učiteľ by si mal výtvarný problém uvedomovať, rozpoznať ho v námete. Roeselová (2003) píše, že ak si je učiteľ vedomý výtvarného problému, ovplyvní to jeho motivačné metódy, jeho spôsob podania základných informácií, popis javov, voľbu výtvarnej techniky i formátu.

Pomenovanie výtvarného problému na začiatku výtvarnej aktivity môže byť podnetné vtedy, ak sa stáva položená otázka námetom alebo impulzom k premýšľaniu. Deti výtvarný problém hľadajú vo svojom okolí a potom ho stvárňujú. Objavia, že štruktúru z priamok tvorí napríklad v prírode mach, pokosený trávnik alebo polom v lese. Podobne môže byť výtvarný problém námetom niektorých výtvarných etúd, pomocou ktorých deti skúmajú napríklad kompozičné otázky, výtvarné kontrasty, vyváženosť prvkov, rytmus pohybu a línií.

Kulka (2008) uvádza že *„ tvorba umeleckého diela sa dá pochopiť ako riešenie špecifického problému. Problém je všeobecne každá situácia, v ktorej sa ocitneme, bez toho, aby sme mali pripravenú vhodnú odpoveď, pohotové riešenie. Problémovú situáciu vyriešime vtedy, ak nájdeme riešenie, t. j. spôsob, ako premeniť, transformovať stav A na stav B.“*

Jeden z tvorivých princípov, ktorý sa uplatňuje nielen pri umeleckej tvorbe Kulka uvádza ako „metódu pokusu a omylu“. „*Konštrukcia umeleckého artefaktu sa deje na základe* ***náhodných variácií****, kedy tvorca generuje rôzne nápady a skúša rôzne možnosti, selektívnej retencie (doslova: výberového podržania) tých variácií/nápadov, ktoré rozvíjajú umelecký zámer a – spočiatku možno i veľmi matnú predstavu budúceho diela. Umelec sa vlastne hrá, pohráva sa so svojimi nápadmi, skúša rôzne postupy a často sa chová do podstatnej miery inštiktívne.“* Veľakrát ani presne nevie, čo robí, a nejeden tvorca – napr. P. Picasso alebo S.

Dalí – tvrdí, že často mu nie je jasné, čo jeho obraz znamená. Picasso napríklad popisoval svoje maľovanie ako hru a vyjadril sa, že pre neho nie je obraz nikdy cieľom ani výsledkom, ale skôr šťastnou náhodou a skúsenosťou. Ako ďalej Kulka uvádza, ide z pedagogického hľadiska o kreatívne riešenie problému.

Takéto poňatie tvorby výtvarného diela môže byť aj v didaktike výtvarnej výchovy východiskom pre zrozumiteľnú definíciu pojmu „výtvarný problém".

Výtvarná technika je prostriedok vyjadrovania. Materiály a nástroje vyvolávajú výrazové účinky, napríklad farebná pochmúrnosť smutnej rozprávky, veselosť....Inokedy výtvarná technika uľahčuje riešenie výtvarného problému, napríklad koláž môže prispieť ku vtipnému deleniu geometrického tvaru, priesvitnosť akvarelu vyjadrí jemnú vôňu.

Vzťah námetu, výtvarného problému a výtvarnej techniky vysvetľuje Roeselová (2003) na príklade námetu gaštanovej aleje.

Píše, že ak sa pozrieme na alej gaštanov s vetvami pokrytými ľadom a ožiarenými slnkom, ponúka sa nám niekoľko námetov. Zakaždým majú rovnaké korene, ale obsah a forma výtvarných prác sú vzájomne neporovnateľné. Ak pozorujeme štruktúru vetiev, skúmame rytmus rastových línií. Ak zúžime zorné pole, vnímame kríženie hrubých a tenkých vetiev. Z toho sa potom dajú odvodiť lineárne znaky pre písmo stromu. V obidvoch námetoch ide o čiernobiely lineárny kontrast, ktorému zodpovedá kresba štetcom a tušom, koláž z čiernych papierov alebo linoryt. Ak v aleji vnímame skôr iskrenie, vyvolané lomom a odrazom svetla, prepisu svetelných javov bude zodpovedať maľba temperou alebo pastelom, alebo jemne tónovaná suchá ihla, kde vetvy samy strácajú svoj význam. Ak venujeme zvýšenú pozornosť priestoru, príde ku slovu perspektívne zbiehanie radov stromov v aleji alebo radenie krajinných kulís v diaľke.

Osobitnou kategóriou je pojem **výtvarná hodnota**, ktorý predstavuje podľa Slavíka (in Roeselová 2003) prínos, ktorý si dieťa odnáša z vyučovania v podobe zážitku, skúsenosti alebo vedomosti.

Záver

Špecifické chápanie výtvarnej výchovy vyplýva z pomeru námetu, výtvarného problému a techniky. Vzniká zameraním učiteľa na prioritu, na ktorú kladie vo vyučovaní výtvarnej výchovy dôraz. Učitelia so silným vzťahom k téme vedú deti k zážitku a utváraniu citových väzieb. V tomto prípade výtvarný problém podporuje predstavivosť, je v v riešení zreteľne obsiahnutý, no učiteľ sa naň málo sústredí. Výtvarnú techniku volí učiteľ alebo žiak podľa svojej potreby a jej osvojovanie obyčajne nebýva prvoradé.

Učiteľ zvýrazňujúci výtvarný problém stavia vyučovanie na osvojovaní výtvarného jazyka. Námety sú pre neho spojnicou medzi výtvarným jazykom a realitou, ktorá pomáha pochopiť výtvarné vzťahy. Výtvarná technika v tomto prípade nie je dominantná. Zadaná téma môže podporiť spoločne zadaný postup, no inokedy učiteľ ponecháva voľbu na dieťati.

Chápanie výtvarnej výchovy orientované na výtvarnú techniku je najjednoduchšie a veľa učiteľov ho preferuje. Znamená pre žiakov najmenší prínos. Námet si učiteľ volí ako kompozičný rámec pre osvojenie techniky, výtvarný problém často chýba. S rozvíjaním výtvarných zručností sa však môže spájať i rad vážnejších podnetov.

Vymedzenie didaktických kategórií má pre edukačné procesy výtvarnej výchovy dôležitý význam a je nevyhnutnou súčasťou predmetovej didaktiky výtvarnej výchovy.

Literatúra:

KULKA, J. 2008. *Psychlogie umení.* Praha: Grada Publishing, 2008. 435 s. ISBN 978-80-247-2329-7.

PRŮCHA, J. a kol.2001. *Pedagogický slovník.* PRAHA: PORTÁL, 2001. 322 S. ISBN 80-7178-579-2.

ROESELOVÁ, V. 2003. *Didaktika výtvarné výchovy V., nejen pro základní umělecké školy.* Praha : Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2003. 198 s. ISBN 80-7290-129-X.

ŠTOFKO, M. 2010. *Psychodidaktika procesuálnej výtvarnej výchovy.* Bratislava: VEDA, vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied, 2010. 383 s. ISBN 978-80-224-1110-3.

ŠUPŠÁKOVÁ, B. a kol. 2001. *Čítanka odborných textov z výtvarnej výchovy.* Bratislava: Univerzita Komenského, 2001. 172 s. ISBN 80-223-1570-2.

TUREK, I. 2008. *Didaktika.* Bratislava: Iura Edition, 2008. 595 s. ISBN 978-80-8078-198-9.

Kontaktné údaje:

PaedDr. Renáta Pondelíková
Metodicko-pedagogické centrum, RP Banská Bystrica
Horná 97, Banská Bystrica
e-mail: renata.pondelikova@mpc-edu.sk

MULTIKULTURALISMUS A JEHO ROLE VE VÝTVARNÉ VÝCHOVĚ

Multiculturalism and its role in art education

Kateřina Růčková

Abstrakt: Příspěvek pojednává o aktuálních problémech ve výtvarné výchově, zejména o významu multikulturalismu. Klade si otázku, zda je možné v hodinách výtvarné výchovy na základních školách žáky seznámit s problematikou prolínání jednotlivých etnik. Příkladem je osobnost Barbory Markéty Eliášové, která byla na počátku 20. století pedagožkou-cestovatelkou a jež se zasloužila o zprostředkování mimoevropských kultur zdejšímu posluchači. Tato osobnost se stala inspirací pro návrh jednotlivých hodin výtvarné výchovy, jejichž cílem je poukázat na důležitost zpřístupnění tohoto tématu žákům základních škol.

Abstract: This article describes actual issues in art education with main focus on multiculturalism. It wonders, if there is option to convey topic of crossing cultures to primary school pupils during art lessons. Important person was Barbora Markéta Eliášova, teacher and traveller in 20th century, who was responsible for mediation of non European cultures to our local people. This personality was inspiration for these lessons of art, that should highlight seriousness of this topic to primary school pupils.

Klíčová slova: multikulturalismus, umění, edukace.

Key words: multiculturalism, art, education.

Úvod

Cílem příspěvku je čtenáři představit možnost, jak seznámit žáky základních škol s kulturami, jež se na naše území dostávají jak v zprostředkované podobě, tak v podobě přímého kontaktu. Žáci, pedagogové, rodiče jsou pod neustálým mediálním tlakem, který nás dennodenně informuje o problematice uprchlictví, národnostních menšin, genderové otázce, rasové diskriminaci aj., ovšem jen minimálně prezentuje neagresivní možnosti řešení. Umění nám dává příležitost, jak děti velmi nenásilnou formou seznámit s kulturou, jež není zdejší. Výtvarná výchova může demonstrovat na příkladech umělců, kteří měli sami často nesnadné osudy, jak je možné se i přes své handicapy a odlišnosti prosadit a stát se uznávanou kulturní osobností bez ohledu na původ jedince. Pedagogové mají možnost do hodin výtvarné výchovy řadit témata, jež studentům umožní vidět, že všichni jsme si rovní, každý jsme

jedinečný a neopakovatelný, nehledě na barvu pleti, ekonomické zázemí, sexuální orientaci či místo, kde jsme se narodili.

Jako příklad mi slouží osobnost, která upadla v zapomnění – Barbora Markéta Eliášová, jež byla v první polovině minulého století první ženou, která podnikla několik cest kolem světa. Své zážitky, poznatky a dojmy předávala svým posluchačům z řad studentů, ale i umělců. Byla to právě doba, kdy první velcí cestovatelé znovuobjevovali Japonsko. Velké nadšení z této „zapomenuté" země zrcadlí umění vznikající v tomto období – jedná se o dobu ornamentální, bohaté a tajuplné secese.

Osobnost Barbory Markéty Eliášové

Důvodem, proč zde uvádím Barboru Markétu Eliášovou, je její nesnadný a přesto význačný život, který neprávem upadl v zapomnění. V roce1874 se narodila v malé obci Jiříkovice, její matka byla Apolonie Eliášová, ovšem svého otce nikdy nepoznala, matka jej neuvedla. Již tento fakt byl pro život Eliášové velmi ztěžující, další ztráta ji postihla v brzkém věku čtyř let, kdy přišla i o matku. V takto nízkém věku se stala jedním z osiřelých dětí, které se stravovaly v domech, v nichž jim otevřely dveře, a byly vychovávány na náklady obce.[1]

Významnou osobností, která se bezesporu podílela na probuzení lásky k vědění, byl jiříkovický učitel, jenž s ní trávil čas, vedl ji k psaní, čtení a mnoho knih jí půjčoval.

Ve čtrnácti letech se Eliášová živila jako posluhovačka v Brně. Poté odešla do Prahy za vzděláním na jazykovou školu, zde se projevila jako velmi nadaná žačka a záhy začala jazyky sama vyučovat.[2]

V roce 1912 si vzala rok dovolené ze svého zaměstnání a rozhodla se uskutečnit velmi odvážný a v té době nevídaný sen – podniknout cestu do Japonska. Po příjezdu do země nejprve žila v uzavřené angloamerické komunitě, toto odtržení od tradičního života Japonců jí ovšem nevyhovovalo. Proto komunitu opustila a začala se věnovat výuce angličtiny v hotelu obývaného Japonci.

Důvodem, proč bylo Japonsko takovým lákadlem pro Evropany, bylo jeho „znovuobjevení" v druhé polovině devatenáctého století. Země byla téměř nedotčena výdobytky okolního světa, a tak lákala svou původností a exotikou snad všechny cestovatele.

Po roce se Eliášová opět vrátila do Prahy, kde pokračovala ve své pedagogické činnosti. Své dojmy z cest publikovala v novinách, časopisech a pořádala přednášky. Pro mnoho žen i z řad

[1] Paulík, Josef, ed. et al. *Barbora Markéta Eliášová: (1874-1957)*. Jiříkovice: Obec Jiříkovice, 2003. 16 s. ISBN 80-239-2469-9.

[2] Paulík, Josef, ed. et al. *Barbora Markéta Eliášová: (1874-1957)*. Jiříkovice: Obec Jiříkovice, 2003. 16 s. ISBN 80-239-2469-9.

svých žaček se stala jakýmsi idolem. Dokázala své žákyně nadchnout pro studium a často jim byla inspirací i po ukončení školy.

Po vzniku samostatného státu jí v roce 1920 T. G. Masaryk nabídnul místo na československém velvyslanectví v Tokiu.

Období, jež strávila v Tokiu, bylo pro Eliášovou nesnadné, odhalila zpronevěru státních prostředků na velvyslanectví a také zažila zničující zemětřesení, které srovnalo Tokio se zemí. Tuto katastrofu přežila, ale stejně jako spousta dalších přišla o veškerý svůj majetek. Díky tomu byla nucena absolvovat návrat do Evropy. Na Japonsko však nikdy nezanevřela a ještě několikrát se tam vrátila.

Díky cestám nejen do Japonska napsala několik knih, které byly určeny především mladým dívkám a dětem. Je autorkou řady pohádek, jež se snaží zdejšímu čtenáři přiblížit zejména kulturu a tradice Japonska. Lidé se s Eliášovou mohli osobně setkávat na besedách a přednáškách pořádaných pro širokou veřejnost. Stala se inspirativní osobností, dobrodruhem, spisovatelkou a cestovatelkou v době, kdy postavení ženy ve společnosti nebylo zdaleka tak liberální. Vedle literární a přednáškové činnosti také byla až do třicátých let 20. století pedagogicky aktivní.

Barbora Markéta Eliášová zemřela v roce 1957, oporou ve stáří jí byla jedna z jejích věrných žaček.

Stejně tak jako byla Eliášová inspirací pro mnoho žáků v minulosti, může být inspirující osobností i dnes. Velmi úspěšné jsou hodiny výtvarné výuky na motivy jejích pohádek, jež nám přibližují Japonskou kulturu. Žáci se mohou neútočným způsobem seznamovat s odlišnou kulturou. Přílišným poukazováním na rozdílnost jedinců pedagog docílí jejich segregaci, proto je dobré volit způsoby, témata a metody, které jsou méně evidentní – kupříkladu pohádky jednotlivých kultur. Řeč Eliášové je možná v mnohém pro dnešního posluchače archaická, přesto se domnívám, že jak už to u velkých osobností bývá, stále může být motivující, podnětná a sdílná.

Multikulturalismus v hodině výtvarné výchovy

„V současnosti je multikulturní výchova dle amerického vzoru chápána již také v Evropě jako zastřešující koncept, který se zabývá etnicidou, kulturní a jazykovou rozmanitostí, diverzitou sociálního statusu, pohlaví či zdravotního postižení.“[3]

Multikulturní výchova by měla být přístupem, který učí nás všechny uvědomovat si individualitu jednotlivých jedinců, jejich rozdílná přání, životní poměry a kulturu. Měla by učit nejenom žáky, ale i dospělé respektovat jedince a vážit si ho jako jedinečné neopakovatelné bytosti.[4]

Přesto, že je multikulturní výchova povinnou součástí vzdělávacích programů od 1. 9. 2007, je stále pro pedagogy velmi těžko uchopitelná a zařaditelná do jednotlivých výukových hodin. Většina populace má otázku multikulturalismu spojenou pouze s problematikou Romů a národnostních menšin. Jen málokdo si uvědomuje, že toto téma v sobě zahrnuje problematiku sexuální diskriminace, genderové otázky, zdravotního postižení jedinců a sociálního statusu.

Výtvarná výchova nám umožňuje srozumitelnou a neagresivní metodou obsáhnout veškerou výše zmíněnou problematiku. Každá ze skupin se může stát námětem, kdy se žáci snaží vypořádat se zadaným tématem. Jsou nuceni sami přemýšlet vyvíjet aktivitu pro uchopení a zpracování tématu. Tématem nám tedy mohou být jak jednotlivé etnické skupiny a jejich zvyklosti, tak jednotlivci.

Závěr

Příspěvek představil pedagožku a cestovatelku Barboru Markétu Eliášovou v širším kontextu. Eliášová měla velký význam pro zprostředkování zkušenosti s mimoevropskými národy zdejšímu posluchači prostřednictvím přednášek, knih a článků. Příspěvek poukazuje na možnosti, jakým způsobem lze čerpat inspiraci od této osobnosti pro výchovně-vzdělávací činnost a jak lze prezentovat současným žákům motivy nejen Japonska v edukačním procesu ve spojitosti s multikulturní výchovou.

[3] PREISSOVÁ, Andrea. *Multikulturalismus - ztracené paradigma?* 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014. 202 s. ISBN 978-80-244-4134-4, s.97.

[4] PREISSOVÁ, Andrea, ed. a ŠVACHOVÁ, Irena, ed. *Protipředsudkové vzdělávání v kontextu multikulturalismu*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. 206 s. Sborník; č. 2013/54. ISBN 978-80-244-3413-1.

Literatura:

PAULÍK, Josef, ed. et al. *Barbora Markéta Eliášová: (1874-1957)*. Jiříkovice: Obec Jiříkovice, 2003. 16 s. ISBN 80-239-2469-9.

PREISSOVÁ, Andrea. *Multikulturalismus - ztracené paradigma?* 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014. 202 s. ISBN 978-80-244-4134-4.

PREISSOVÁ, Andrea, ed. a ŠVACHOVÁ, Irena, ed. *Protipředsudkové vzdělávání v kontextu multikulturalismu*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. 206 s. Sborník; č. 2013/54. ISBN 978-80-244-3413-1.

PREISSOVÁ, Andrea, CICHÁ, Martina a GULOVÁ, Lenka. *Jinakost, předsudky, multikulturalismus: možnosti a limity multikulturní výchovy*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. 234 s. ISBN 978-80-244-3287-8.

Kontaktní údaje:

Mgr. Kateřina Růčková

Grégrova 940/4, Olomouc 779 00

e-mail: katerinaru@seznam.cz

SKÚSENOSTNÉ VYUČOVANIE DIDAKTIKY VÝTVARNEJ VÝCHOVY NA UNIVERZITE KONŠTANTÍNA FILOZOFA V NITRE

Experiential Teaching of Didactics of Fine Art Education at Constantine the Philosopher in Nitra

Janka Satková

Abstrakt: Skúsenostné vyučovanie didaktiky výtvarnej výchovy na Univerzite Konštantína Filozofa v Nitre má za cieľ vytvoriť a zlepšiť vzťah študentov k výtvarnej výchove a pripraviť ich na prax aj na život ako taký. Študenti učiteľstva pre primárne vzdelávanie a učiteľstva výtvarného umenia počas mikrohodín simulujú vyučovanie aktivity orientovanej buď na budúcich žiakov, alebo na skutočných spolužiakov. Zároveň riešia pedagogické, ale aj ľudské situácie, ktoré sú následne reflektované v diskusiách a hodnotené. Vyučovanie kladie dôraz na rozmanitosť výtvarných aktivít a na vzťah učiteľ - žiak.

Abstract: Experiential teaching of didactics of fine art education at the University of Constantine the Philosopher in Nitra aims to develop and improve the relationship of students to art education and prepare them for the experience and to life itself. Students of „teaching for primary education“ and of „teaching of fine art“ during micro lessons simulate teaching of activitiy oriented either to future pupils, or the actual classmates. While they solve the educational, but also human situations, which are subsequently reflected in discussions and evaluated. Teaching emphasizes the diversity of artistic activity and the relationship teacher - pupil.

Kľúčové slová: skúsenostný, výtvarná výchova, študent, budúci učiteľ

Key words: experiential, fine art education, student, future teacher

Príspevok je súčasťou projektu **„**Inovácia študijných programov na Pedagogickej fakulte UKF v Nitre za účelom skvalitnenia vzdelávacieho procesu“, č. 007/2013/1.2/OPV, ITMS: 26110230096.

Úvod

V študijných programoch existujúcich na Pedagogickej fakulte UKF v Nitre „učiteľstvo výtvarného umenia (v kombinácii)“ a „učiteľstvo pre primárne vzdelávanie“, má v rámci didaktických a metodických disciplín svoje nezastupiteľné miesto zážitkové vyučovanie výtvarnej výchovy, ktorému sa venujeme mnoho rokov. Jeho súčasťou sú

rozohrievacie aktivity, relaxačné postupy, hry, rozhovory, výtvarné aktivity rozvíjajúce priamo aj nepriamo tvorivosť, výtvarné aktivity vychádzajúce z princípov akčného umenia, arteterapie a intuitívnej pedagogiky. Na príkladoch aktivít ukážeme rôznorodosť a zameranie nášho pedagogického pôsobenia. Na príklade troch reflexií študentiek z hodín didaktiky výtvarnej výchovy chceme ilustrovať obsah, formu a priebeh hodín.

Vyučovanie didaktiky výtvarnej výchovy

Aktivity vychádzajúce z princípov akčného umenia sú snáď najobľúbenejšie medzi študentkami „učiteľstva výtvarného umenia (v kombinácii)“ a ony samé iniciujú ich realizáciu v rámci svojich mikrohodín. Uvedieme niektoré, ktoré sú aj fotograficky zachytené vo vizuálneuj virtuálnej databáze na webovej stránke Katedry výtvarnej tvorby a výchovy PF UKF v Nitre: Bodyart ruky – maľovanie temperami na telo; vyučovanie v kostýmoch, ktoré zmenilo „obyčajnú“ prednášku na zážitok; happening na tému „Zmena identity“ – využitie dostupných predmetov a oblečenia na zmenu vzhľadu študenta; hra s plachtou inšpirovaná princípmi intuitívnej pedagogiky, pri ktorej študentky vymýšľali rôzne spôsoby využitia plachty a hľadali jej symbolickú a zástupnú funkciu; dripping/liatie a fŕkanie farieb na plochu - využitie princípov akčnej maľby v rámci celej skupiny; grafitti – maľovanie/striekanie písmen sprejmi na igelit natiahnutý medzi stromami v areáli univerzity; maľovanie na spôsob impresionistov v tráve v areáli PF UKF v Nitre; vytváranie špecifického intímneho priestoru pomocou igelitovej fólie a pásky pre maliarov doplnený o svetlo sviečky; happening vychádzajúci z improvizácie s dáždnikmi pred budovou v areáli UKF; happening využívajúci napodobňovanie videoklipu z youtube, ktorý bol súčasťou mikrohodiny venujúcej sa mediálnej gramotnosti; happening „Hviezdy“, ktorý pozostával z pohybových aktivít s papierovými origami hviezdami; happening „Lotosové kvety“, inšpirovaný maľbami impresionistu Moneta; maľovanie temperami na plachtu prestretú na zemi v triede; skupinová tvorba s názvom „Červené igelitové šaty“, kedy študenti obliekli pomocou dostupných materiálov spolužiačku, nafotili s ňou kolekciu fotografií a nakoniec šaty obliekli na vešiak v triede, čím sa šaty na dlhší čas stali súčasťou interiéru; aktivity využívajúce princípy dramatizácie (prípadne dramaterapie), ktoré umožnili študentom zahrať si divadlo s vlastnoručne vyrobenými papierovými bábkami alebo bábkami z plastelíny v krabici so „scénou“; Happening na tému „Dobro a Zlo“, využívajúci improvizačné schopnosti študentov a dostupné predmety pôvodne určené na vyhodenie; aktivita „Krabice a páska“, ktorá iniciovala rozhovor, zamyslenie a tvorbu objektu na tému „zmysel umenia“; aktivita využívajúca postupy lumino-fotografie, kedy celé vyučovanie bolo venované organizovaniu,

hľadaniu a nachádzaniu správneho prístupu, nastavena, časovania a komponovania tak, aby vznikli zaujímavé fotografie; aktivita „Maľované ruky“, využívajúca princípy body artu, ktoré sa dajú (podobne ako mnoho iných postupov) využiť v pedagogickej praxi; aktivita vysypávania mandál semienkami, pieskom, múkou a iným materiálom, na kartón, pričom niektoré študentky sa rozhodli mandalu rozsypať v areáli UKF, a niektoré sa rozhodli mandalu nalepiť; aktivita reagujúca na posudzovateľov a kritikov umenia nazvaná „Posudzovanie umenia“, ktorá do istej miery proces posudzovania ironizovala a parodovala, pričom študenti pravdepodobne ventilovali svoju frustráciu z hodnotenia ich vlastných výtvarných prác; akcia „Tuš vo vode“, ktorá využívala princípy intuitívnej pedagogiky tým, že sa do sklenenej nádoby s vodou kvapkal tuš rôznych farieb a pozorovali sa premeny tekutiny a pohyb v nej; aktivita „Obrysy postáv“, využívajúca známy princíp obkreľovania postavy človeka a dotváranie tohto obrysu; happening „Pravek“, obnášajúci niekoľko činností napodobňujúcich pravekých ľudí, ktoré vyústili do maľby prstami na baliaci papier prilepený na tabuli, ktorý mal znázorňovať stenu jaskyne; pohybová hra „Vlajky“, ktorú iniciovala študentka, ktorá mala tanec s vlajkami ako osobný koníček a chcela svoj zážitok z tohot pohybu sprostredkovať aj svojim spolužioakom, pričom ich naučila rôzne spôsoby tanca, pri ktorých vznikali rôznorodé vizuálne formácie a efekty.

Nasledujú tri písomné reflexie študentiek zo študijného programu „učiteľstvo pre primárne vzdelávanie“, ktoré absolvovali zážitkové vyučovanie didaktiky výtvarnej výchovy v rámci predmetu „Výtvarné projekty“. Ich vnímanie vyučovania je však veľmi podobné vnímaniu študentov štúdia „učiteľstvo výtvarného umenia“. Podotýkame, že súčasťou zážitkového vyučovania sú aj tzv. rozohrievačky/ľadolamky/icebreakers, t.j. aktivity, ktoré slúžia na rozohriatie vzťahov, rozjasnenie atmosféry v triede a zvýšenie tvorivosti a radosti z výtvarnej tvorby, v reflexiách uvádzané ako „mravec“, „tance“, „relaxácia“ a pod.

Prvá reflexia:

„Výtvarné projekty sme mávali každý druhý piatok tri hodiny po sebe. Ani jeden piatok sa mi ráno nechcelo vstávať a vstávala som s pocitmi, že dnes zase nič nenakreslím. Mrzutá nálada sa mi zmenila na dobrú skoro vždy, keď som prišla do školy. Nie vždy sa mi síce chcelo kresliť, ale bola som rada, že aspoň na jednej hodine v škole je atmosféra uvoľnená, nikto za nič nestresuje a každý si kreslí svojím tempom. Nie vždy potom, keď ste zadali tému, som vedela, čo a ako mám kresliť, ale nakoniec sa mi vždy niečo podarilo. Na hodinách Výtvarných projektov sa mi páčili aktivity, ktoré môžeme využiť aj s deťmi v praxi. Na poslednom bloku sa mi najviac páčila hra „Na hniezdo“, keď sme mali všetky naraz hodiť veci do hniezda bez toho, aby sme sa rozprávali. Myslela som si, že sa nám to nepodarí, ale

nakoniec sme to dobre zvládli. Tiež sa mi veľmi páčilo, keď sme zo seba kreslením dostávali naše zlé pocity a potom sme papier roztrhali a zahodili. Niekedy som na seminároch mala problémy s vysvetlením toho, čo som nakreslila. Časom som sa do toho ale dostala a na konci som už vedela ohodnotiť seba a svoje výkresy. Na našich seminároch sa mi vždy najviac páčilo to, že sa niesli v príjemnom duchu a v uvoľnenej atmosfére. Pri práci sme sa mohli kľudne porozprávať, niekedy sme si pre zlepšenie nálady pustili aj hudbu. Tiež sa mi páčilo, že bolo len na nás, čo nakreslíme a nemali sme presne určené, čo musíme kresliť. Dostali sme len tému, ku ktorej sme museli kresliť. Počas hodín Výtvarných projektov som si veľmi obľúbila prácu so suchým pastelom. V mojich prácach som sa snažila zistiť, ako funguje miešanie farieb suchého pastelu, aký bude výsledný efekt. Nie vždy mi moja práca vyšla, ale pri každej som sa naučila niečo nové. Som rada, že som si Výtvarné projekty zahlásila a veľa aktivít a činností, ktoré sme robili na seminároch určite využijem aj v budúcnosti v praxi.“

Druhá reflexia:

“Už od prvej blokovej výučby boli hodiny zaujímavé, pozitívne naladené a s príjemnou atmosférou. Pozitívne bolo to, že sme sa mohli pri kreslení vyžiť, uvoľniť. Na záver hodiny si každý svoje výtvory prezentoval, slovne vyjadril to, čo dal farbou na papier. Tieto jednotlivé názory alebo myšlienky boli zaujímavé, niektorý študenti sa dokázali otvoriť a povedať zo svojho života viac. Za veľmi pozitívne by som zaradila aktivity, mimo kreslenia, ktoré sme realizovali na začiatku blokovej výučby alebo v jej priebehu. Boli pre nás motivujúce, odpútali nás trocha od kreslenia a navodili ďalšie myšlienky, nápady, povzbudili do ďalšieho kreslenia. Takisto sa mi páčila aktivita, ktorú sme realizovali tiež v ateliéri, kde sme sa rozdelili do skupiniek a vyjadrovali sme lásku telom. Bola to veľmi zaujímavá a kreatívna aktivita, ktorú by som využila aj na ZŠ. Zábavné a uvoľňujúce boli napríklad brušné tance alebo hra Mravec, ktorú som využila aj ja na pedagogickej praxi pri výstupe. Žiakom sa táto hra veľmi páčila, boli pozitívne naladení, smiali sa a odpútali na chvíľu myšlienky od učenia. Takisto to vplývalo aj na nás. Z týchto blokových hodín som chodila domov s lepšou náladou, uvoľnená a oddýchnutá. Celkovo by som túto hodinu – Výtvarné projekty, zhodnotila veľmi pozitívne.”

Tretia reflexia:

“Na hodinách sa mi veľmi páčila atmosféra, ktorú vždy navodzovala učiteľka a taktiež spolužiačky a spolužiak. Veľmi sa mi páčil učiteľkin samotný prístup k žiakom a k práci, ktorú vždy dopĺňala relaxačnými aktivitami. Avšak asi najviac sa mi páčilo spestrenie predmetu galériou, kde sme mali možnosť vidieť zaujímavé práce iných a kde sme boli zapojení do aktivít, pri ktorých sme mali tvoriť básne a vyjadrovať vlastné pocity, ktoré

sme si potom nahlas všetci prečítali. Takto sme mohli trošku nazrieť do duše druhého a odhaliť kúsok jeho Ja. Taktiež sa mi páčil „čas na psychohygienu“, ktorý sme si mohli spraviť kedykoľvek v priebehu vytvárania prác. Tým, že sme mali takú voľnosť pri činnostiach, viac sa mohla rozvinúť naša tvorivosť. Tie hodiny mi už teraz chýbajú, pretože som sa na ne vždy veľmi tešila. Hoci boli v piatky, vtedy mi to vôbec nevadilo a vždy som sa tešila na piatok ako na nedeľu, kedy to premňa znamenal čas relaxu, pokoja, duševného naplnenia a radosti, ktorú som pritom prežívala. Kiežby všetky ostatné predmety boli ako tieto.”

Záver

Vzťah učiteľa k vyučovanému predmetu má výrazný vplyv na formovanie vzťahu žiaka k predmetu, a jeho budovanie je neoddeliteľnou súčasťou výtvarnej edukácie (Récka, 2013, 2014a, 2014b), pričom k pozitívnemu vzťahu učiteľa aj žiakov k umelecky zameranému predmetu prispieva aj učiteľovo nadšenie, zápal pre predmet a jeho vyučovanie (Brezina 2012). Jednou z ciest spoznania a formovania osobnosti je aj projektívny kresebný test (Juhásová, 2011), preto aj v našom vyučovaní majú projektívne kresebné techniky svoje miesto. Používame ich však len vo forme sebaspoznávacej, nie diagnosticko-analytickej, a na úrovni primeranej okolnostiam vyučovania a osobnostiam študentiek. Preto aj naše snaženie bude aj naďalej zamerané na pozitívny prístup k predmetu výtvarná výchova, na radostné prežívanie hodín, a na formovanie múdrej, pozitívnej a integrovanej osobnosti študenta – budúceho učiteľa.

Literatúra:

BREZINA, P. 2011. Aktuálne otázky vzdelávania učiteľov v oblasti počítačom podporovanej výučby na základných umeleckých školách. In: *Tradice a současnost vzdělávání učitelů hudby a hudební výchovy. Sborník příspěvků z mezinárodní konference*. Ostrava: OU, 2012. s. 316-324. ISBN 978-80-7464-169-5.

JUHÁSOVÁ, A. 2011. The King, the Queen, the Messenger and The Way towards Myself. In: *Quo vadis (art) terapia?: zborník z medzinárodnej arteterapeutickej konferencie.* Bratislava: OZ Terra therapeutica, 2011. s. 98 - 122. ISBN 978-80-970389-3-9.

RÉCKA, A. 2013. Authenticity in art in the context of university education of the future Fine Art teachers. In: *Autentyczność w sztuce?: II. Międzynarodowie sympozjum uczelni*

kierunków artystycznych. Szymbark 4. - 11.8.2013. Nowy Sącz: Wydawnictvo naukowe PWSZ, 2013. S. 75-82. ISBN 978-83-63196-47-9.

RÉCKA, A. 2014a. Inklúzia, terapia a podpora rozvoja v pregraduálnej príprave učiteľov výtvarného umenia. In: *Inkluzja, terapia, wspieranie rozwoju jako problemy współczesnej edukacji.* Nowy Szacz: Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa, 2014. s. 43-48. ISBN 978-83-62550-47-0.

RÉCKA, A. 2014b. Nadanie v kontexte vysokoškolskej prípravy učiteľov výtvarného umenia. In: *CREA-AE 2014: Creative reflexive emotional alternative art education. Kreatívne reflexívne emocionálne alternatívne umelecké vzdelávanie. Zborník z elektronickej vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou*. Zohor: Virvar, 2014. s. 132-140. ISBN 978-80-89693-03-0.

Kontaktné údaje:

PaedDr. Janka Satková, PhD.

Katedra výtvarnej tvorby a výchovy PF UKF v Nitre, Dražovská 4, 949 74 Nitra

e-mail: jsatkova @ukf.sk

KOLORIKA – TVORIVÁ A PROJEKTÍVNA FORMA KOMUNIKÁCIE.

The science of colors – creative and projective form of communication.

Lucia Šepeľáková

Abstrakt: Príspevok prináša pohľad na reč farieb, ako jeden z aspektov neverbálnej komunikácie. Analyzuje pozíciu a status farebnosti v medziľudskej komunikácii. Zachytáva princípy a aspekty farieb, ich funkcie a estetické hodnoty.

Abstract: The present paper explains the speech of colours as one of the non-verbal communication aspects. The paper analyses the position and status of colour in interpersonal communication. It depicts the principles and aspects of colours, their function and aesthetic values.

Kľúčové slová: Kolorika. Farby. Reč farieb. Komunikácia.

Key words: The science of colours. Colours. The speech of colours. Communication.

Úvod

„Život je skvelé veľké plátno
a mali by ste ho pomaľovať všetkými farbami,
akými môžete."
DANNY KAYE

Farby sú prirodzenou súčasťou sveta a života človeka. Predstavujú jeden z najzákladnejších vnemov, na základe skúseností a kultúrnych tradícií dokážeme pomocou nich dekódovať obrovské množstvo signálov, znamení či významov. Farby sú fenoménom, ktorý sprevádza ľudstvo od jeho počiatku. Prvotné snahy vysvetliť podstatu farieb sú pripisované významným mysliteľom ako napr. Demokritos (470 - 360 p. n. l.), Aristoteles (384 - 322 p. n. l.), neskôr v období renesancie Roger Bacon (1216 - 1294), či René Descartes (1596 - 1650). Farbami sa v histórií zaoberali umelci, fyzici, filozofi a pedagógovia ako napr. Goethe (1749 - 1832), Newton (1643 - 1727), Schopenhauer (1788 - 1860) či Itten (1888 - 1967).

Farby boli človeku vždy blízke, čo deklarujú nielen praveké jaskynné maľby, indiánske púštne obrazce, či africké masky, ale napríklad aj dnešné grafity v mestách.

Pomocou farieb vyjadrujeme svoj vzťah k okoliu, spôsob komunikácie a spoločenský význam rituálov. Príkladom sebavyjadrenia použitím farieb ako formy komunikácie je napríklad naše oblečenie. Spôsob ako sa obliekame a najmä aké farby tvoria náš odev je odrazom informácií, ktoré o sebe chceme odoslať. Dalo by sa povedať, že farby, ktorými sa obklopujeme, či v rámci oblečenia, doplnkov, nášho domova a pod. istým spôsobom odrážajú stránky našej osobnosti, ide teda o projekciu (Campbell 2000).

Farebnosť využíva neverbálnu stránku komunikácie, čím je prístupná a vhodná pre ľudí, ktorí sa nemôžu vyjadrovať verbálne, alebo je pre nich táto forma komunikácie náročná alebo nepríjemná, vplyvom mentálneho, fyzického handicapu alebo jazykovej bariéry.

Na farby sa nazerá z viacerých uhlov pohľadu, štandardne najmä z hľadiska fyzikálneho, fyziologického, chemického a psychologického. Vplyvom rozmanitosti pohľadov na problematiku farieb a ich významov neexistuje jednotná a univerzálna definícia, ktorá by vystihla podstavu farieb a ich dôležitosť pre človeka.

Podľa Sedlákovej (2014) sú farby podnetom pre procesuálny systém funkcií oka a videnie sa viaže k ďalším kognitívnym procesom. S farbami sa nám prepájajú spomienky, fantázia, predstavy alebo obrázky detí a nimi stvárnený ich svet.

Wittgenstein (2010) uvádza že farby sú podľa Newtona zmyslovo vnímateľné vlastnosti odvoditeľné z vyčísliteľných vlastností paprskov svetla. Podľa autora existuje určitá sada „základných“ farieb medzi ktorými sú fixné vzťahy.

Pojem *„farba“* je ťažké vymedziť, nakoľko nie je objektívnym, na ľudskom subjekte nezávislým javom. Jej fyzikálne východisko je podľa Kulku (2013) možné definovať pomocou vlnovej dĺžky, avšak počiatok farieb je naďalej závislý na citlivosti a stave zrakového orgánu, na psychickom stave človeka a na podmienkach pozorovania.

Ako uvádza Sipko (2011, s. 255) *„Konkrétne farby majú symbolický a obrazný význam v mnohých etnokultúrach.“* Podobne uvažujú Frieling – Auer (1972), ktorý poukazujú na to, že svet bez farieb by bol chudobný na zážitky, pretože prevažná časť nášho kultúrneho bohatstva je daná vzťahom človeka k farbe.

S farbami, úzko súvisí symbolika. Každý predmet, objekt, ba aj vizuálny vnem sa v spojení s výtvarným umením analyzuje aj z hľadiska vzťahov – určujú sa najmä synestetické ale aj synkretické vzťahy Synestetické vzťahy sú pomerne náročné ako psychologicky východiskové systémy pre vedecké bádanie, lebo nie sú *videné* ako vizuálne spojenie s určitým psychologickým podnetom u všetkých ľudí v rovnakej miere (Sedláková 2014).

Základné farby sú červená, modrá a žltá. Komplementárne farby k nim sú zelená, oranžová a fialová. Kulka (2013), Šicková – Fabrici (2008), Pijoan (1998) i Bartko (1980)

poukazujú na podobné významy jednotlivých farieb:

- **Biela farba** vo všeobecnosti symbolizuje svetlo, dobro, čistotu, poriadok, jasnosť, naivitu, neutralita, nevinnosť (tradičná farba šiat nevesty), počiatok bytia (narodenie dieťaťa – košieľka a perinka pri krste štandardne biela), ale i noviciek v kláštoroch, farbou sterility v nemocniciach. Slovné spojenia ako napr. *biely rytier, biela sobota, biela mágia, biele goliére* vysielajú informáciu o symbolike tejto farby. Čínska a indická tradícia však vníma bielu ako farbou smútku symbolizujúcu smrť a duchov.
- **Čierna farba,** ktorá je charakteristická absenciou svetla sa často v komunikácii spája s významom temna, zla, prázdnoty, negatívnych aspektov života (smrť, choroba). Je opakom bielej farby, interpretuje sa ako farba smútku (pri pohreboch), tajomna (čierne plášte v rozprávkach). Komunikačný význam tejto farby môžeme vnímať na pozadí slovných spojení ako napr. *čierne peniaze, čierna ekonomika, čierny deň, čierny trh, čierny humor, čierne diery, čierna ovca, čierna mágia, čierny rytier či čierna vdova.* Čierna je v tomto prípade symbolom neželaného, nežiaduceho činu a deštrukcie.

Ako uvádza Kožaríková (2012) negatívny vnímanie čiernej farby zaznamenávame aj v prípade termínu *„čierny štvrtok“* z ang. *black Thursday*, ktorý sa vzťahuje na 24 október 1929 a krach newyorskej burzy. O pár dní neskôr, 29.októbra 1929 eviduje Wall street hlboký pokles akcií a tento deň *„čierny utorok“* z ang. *black Tuesday* je považovaný za začiatok svetovej hospodárskej krízy. Čierna tu predstavuje pád, neúspech a stratu. Výraz *čierny utorok* sa odvtedy metaforicky používa aj na označenia poklesu akcií na trhu vo všeobecnosti.

- **Žltá farba** je veľmi výrazná a používa sa na upútanie pozornosti. Je jednou zo základných farieb a štandardne je vnímaná ako farba tepla, vzrušenia, radosti, symbolizuje slnko, jas a rozum. V umení často zastupuje zlatú, ktorá je symbolom večnosti. V tradičnom západnom umení je žltá farbou bohatstva, otroctva, ale tiež závisti, Židov a synagógy. Žltá farba bola symbolom čínskych cisárov a čínskej monarchie, bola tiež farbou Novej Strany v Čínskej republike. Prostredníctvom zlatej farby je tiež symbolom bohatstva (*zlatý padák),* nádhery, dôstojnosti ale i úcty.
- **Zelená farba** je farbou prírody (zelená škola), istoty a rastu, pokoja, nádeje a rovnováhy. Je kombináciou žltej a modrej, preto v sebe skrýva osviežujúci a zároveň upokojujúci aspekt. Pôsobí ukľudňujúcim spôsobom, podobne ako bledo modrá (oblečenie lekárov na operačnom stole), symbolizuje nádej (*Zelený štvrtok).*
- **Modrá farba** je jednou zo základných farieb spektra, patrí k chladným farbám a má mnoho konotácií a obrazných významov v súvislosti s konkrétnou kultúrou. Je farbou mora

a neba, ale i konzervativizmu, povinnosti a sebapozorovania. Je výrazom pokoja a pasivity, túžby a vernosti, jemnosti citu, sústredenosti a oddanej spokojnosti. Symbolizuje nekonečnosť, nedosiahnuteľnosť, hlbokú vieru a vedomie zmierenia sa so svetom. Zvyčajne označuje mužský element, oproti ružovej farbe, ktorá je vnímaná ako farba žien. Etymologicky sa viaže aj k výrazu *„modrá krv“,* ktorý symbolizuje človeka aristokratického pôvodu, šľachty, človeka vedúcej vrstvy spoločnosti.

- **Červená farba** je výrazná farba, i na základe toho sa chápe ako symbol varovania, výstrahy a dôležitej správy (na semafore značí *„stoj!“*). Na jednej strane je farbou lásky, sily, vitality a šťastia, ale spája sa aj s hnevom, bojom, vojnou, revolúciou či požiarom. V stredoveku symbolizovala spravodlivosť.
- **Ružová farba** symbolizuje nezrelosť a naivitu (ružové okuliare).
- **Sivá farba** znižuje intenzitu farby vedľa nej ležiacej, je farbou kompromisu medzi bielou a čiernou.
- **Hnedá farba** je farbou zeme, pokory (hábity františkánskych mníchov).
- **Fialová farba** je farbou spirituality, mieša v sebe protiklad a napätie červenej a modrej, nesie podtóny tajomstva a mystiky. Goethe asocioval túto farbu so strachom zo zániku sveta, je spájaná i s farbou smútku a utrpenia (fialové stuhy na smútočných vencoch).
- **Oranžová farba** vzniká zo žltej a červenej. Je teda kombináciou životnej energie a intelektu. Je výrazom priateľstva, tepla, pomáha mobilizovať ľudí, ktorý dopadli do letargie a depresie.

Symbolika farieb je úzko spätá s históriou krajín a procesmi, ktoré ju menili a transformovali po celé stáročia. Trim (2007) potvrdzuje symbolicky význam a rozdielne vnímanie konkrétnych farieb v rámci jednotlivých jazykov a kultúr (Tabuľka 1). Neidentická obraznosť je zjavná najmä pri bielej farbe, nakoľko v čínštine vytvára obraz smútku a pohrebu, pričom v západnej kultúre je farbou svadobného obradu, čo súvisí so symbolom bielej ako farby nevinnosti. Svadbu a zároveň aj politiku zobrazuje v čínštine červená. Rozdielnosť je prítomná aj pri žltej farbe, ktorá má negatívnu konotáciu v Anglicku (zbabelosť) a v Holandsku a Francúzsku (zatrpknutosť a závisť), ale čínština vníma jej pozitívny obraz (bohatstvo, hojnosť).

Tabuľka 1 Kultúrne významy farieb

Farba	Kultúrne významy
červená	V Číne je považovaná za znak prosperity a znovuzrodenia a používa sa pri slávnostných a radostných príležitostiach. Vo Francúzsku a Veľkej Británii je symbolom mužnosti. V mnohých afrických štátoch znamená rúhanie alebo smrť. V Japonsku je symbolom hnevu a nebezpečenstva. Korejskí budhisti používajú červenú farbu iba na písanie mena zomrelého v deň jeho smrti alebo pri výročí smrti.
zelená	V Spojených štátoch znamená kapitalizmus, pokračovanie a závisť. V Írsku je znakom patriotizmu, medzi niektorými domorodými Američanmi symbolom ženskosti. Pre Egypťanov symbolizuje úrodu a silu, pre Japoncov mladosť a energiu.
čierna	V Thajsku je čierna symbolom staroby. V niektorých častiach Malajzie je zasa symbolom odvahy. Vo veľkej časti Európy a Ameriky je symbolom smrti.
biela	V Thajsku symbolizuje čistotu. V moslimských a hinduistických kultúrach čistotu a mier. Pre Japoncov a iné ázijské kultúry je symbolom smrti a smútku.
modrá	V Iráne je znakom niečoho negatívneho, v Egypte symbolom cti a pravdy, v Ghane radosti a u Irokézov symbolizuje porážku.
žltá	V Číne je znakom bohatstva a autority, v USA zbabelosti alebo výstrahy. Pre Egypťanov znamená šťastie a prosperitu. Inde symbolizuje ženskosť.
purpurová	V latinskej Amerike znamená smrť, v Európe príslušnosť ku kráľovským rodinám. V Egypte je symbolom cnosti a vernosti, v Japonsku pôvabu a vznešenosti a u Číňanov barbarstva.

Výrazný komunikačný zámer má použitie farieb v reklame. Ako uvádza Dupont (2001) napríklad **červená farba**, ktorá je považovaná za najatraktívnejšiu farbu, je vnímaná ako nápadná a dynamická farba priťahujúca pozornosť. Odporúča sa preto používať pri reklame na hasičské produkty, produkty symbolizujúce pocit mužnosti akko sú športové autá, cigarety (napr. *Coca-Cola, Marlboro, Ferrari*). **Oranžová farba** je teplá, aktívna a veselá farba. Je však vnímaná ľahkovážne a nemá žiadny status. Aj preto sa často používa v kombinácii s čiernou (spoločnosť *Orange*). **Žltá farba** je šťastná, energická, priateľská, otvorená a veľmi dynamická farba. V marketingu sa využíva v kombinácii s čiernou a červenou a zvykne predstavovať nízku cenu či rôzne zľavy (*McDonalds, Dark Dog, Billa*).

Zelená farba je studená pasívna farba navodzujúca kľud a pokoj. Asociuje osvieženie, kyslosť, pokoj, nádej, ľahkosť a harmóniu. Vyjadruje ekologické hodnoty a životné prostredie a preto sa veľmi často v marketingu využíva v spojitosti s minerálkami, mrazenými produktmi a ekoproduktmi. **Modrá farba** je v marketingu veľmi obľúbenou a rozšírenou farbou. Symbolizuje oblohu, vodu, more alebo vzduch.Veľmi často ju využívajú banky a poisťovne. Vhodná je tiež k reklame na mrazené potraviny a rôzne druhy nápojov (napr. *Ford, Allianz, Unilever*). **Hnedá farba** je farbou pôžitku alebo prospechu. Symbolizuje domov a tradície. V marketingu reprezentuje kvalitu a profesionalitu. Využíva sa pri potravinách s výrazne sladkou chuťou a výrobkoch obsahujúcich kofeín (*Nescafé*). **Čierna farba** je silná, elegantná, autoritatívna, vznešená a dôstojná farbaodí sa len k špecifickej skupine produktov zväčša vysokej kvality s vysokou cenou ako napr. parfumy, motocykle, limuzíny. V reklame sa využíva najmä jej kontrastnosť a schopnosť zvýrazniť okolité farby. **Biela farba** je neutrálna farba predstavujúca absolútnu čistotu, nevinnosť, dokonalosť, ale aj prázdnotu. V marketingu sa zvykne používať pri reklamách na rôzne pracie prášky a čistiace prostriedky.

Farby sú podľa Sedlákovej (2014) nevyhnutnými vizuálnymi a citovými výtvarnými jazykmi i vo výtvarnej komunikácii. Edukačne podporujú a umocňujú rozvoj subjektívnych schopností, zručností a kompetencií, jednako u pedagógov a potom i v procesoch tvorby, aj u detí a žiakov. V tomto kontexte je možné farby využívať z hľadiska tvorivej a projektívnej formy komunikácie v rámci *arteterapie.*

Ako uvádza Šicková – Fabrici (2008) farby majú v arteterapii psychologický, estetický a kultúrny kontext. Je vedecky preukázaný vplyv farieb a farebných kompozícii na psychické a fyzické zdravie človeka. Prírodné javy hrajúce rôznymi farbami, podzimná príroda, alebo zimná krajina vyvolávajú v človeku farebné dojmy. Dajú sa prirovnať k pôsobeniu hudby.

V konečnom dôsledku farby boli, sú a budú súčasťou nášho života. Vysielajú informácie o nás, našom emocionálnom stave, o našej preferovaní výrobkov, vnímaní estetickosti a sú odrazom kultúrno – historických vplyvov a tradícií. Je preto potrebné vnímať, akceptovať, chápať, dekódovať a v konečnom dôsledky aplikovať farby a farebnosť v našom živote a v komunikácii so svetom.

Literatúra:

BSRTKO, O. 1980. *Farby a jej použitie.* Bratislava: SPN, 1980.

CAMPBELL, J. 2000. *Techniky arteterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi*. Praha: Portál, 2000. 199s. ISBN 80-7178-428-1.

FRIELING, H. – AUER, X. 1972. *Človek – farba – priestor*. Bratislava : Alfa, 1972.

KOŽARÍKOVÁ, H. 2012. Symbolika a význam farieb vo finančnej terminológii prevzatej z angličtiny. In: *Jazyk a kultúra*, roč. 3, č. 10, s. 1 – 5, ISSN 1338 – 1148.

KULKA, J. 2008. *Psychologie umění.* Praha: Grada, 2008. 440s. ISBN 978-80-247-2329-7.

PIJOAN, J. 1998. Dejiny umenia 1. diel. Bratislava: Ikar, 1998. 335s. ISBN 80-7118-629-5.

SIPKO, J. 2011. *Teoretické a sociálno – komunikačné východiská lingvokulturológie*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, 2011. 320 s. ISBN 978-80-555-0371-4.

ŠICKOVÁ – FABRICI, J. 2008. *Základy arteterapie*. Praha: Portál, 2008. 176s. ISBN 978-80-7367-408-3.

TRIM, R. 2007. *Metaphor Networks. The Comparative Comparison of Figurative Language*. New York: Palgrave Macmillan, 2007.

WITTGENSTEIN, L. 2010. *Poznámky o barvách*. Praha: Filosofia, 2010. 144s. ISBN 978-80-7007-323-0.

DUPONT, L. 2009. *1001 Reklamních tipů*. Praha : PRAGMA, 2009. 311 s. ISBN 978-80-7349-195-6.

Kontaktné údaje:

PaedDr. Lucia Šepeľáková, PhD.
Prešovská univerzita v Prešove
Pedagogická fakulta
Ul. 17. novembra 15, 080 01 Prešov
e-mail: lucia.sepelakova@pf.unipo.sk

MOŽNOSTI INTEGRÁCIE EDUKAČNÉHO OBSAHU VO VÝTVARNEJ VÝCHOVE

Possibilities of the integration of the content of education in the art education

Daniela Valachová

Abstrakt: Príspevok prezentuje niekoľko modelov integrácie edukačného obsahu vo výtvarnej výchove. Okrem teoretických východísk príspevok ponúka niekoľko možností v edukačnej praxi.

Abstract: The article presents several models of the integration of the content of education in the art education. Except the theoretical background, the article offers multiple possibilities in the education practice.

Kľúčové slová: integrácia, obsah edukácie, výtvarná výchova

Key words: integration, content of education, art education

Úvod

V posledných rokoch je pojem „integrácia" v slovenskom školstve používaný častejšie ako v ostatných rokoch. Pochádza z latinského slova „integrare" čo vo všeobecnosti znamená zjednotenie, spojenie, zmiešanie, scelenie. Podstata integrácie je v kvalite výsledku procesu, ku ktorej by bez prepojenia, teda izoláciou niečoho, nikdy nedošlo.

Integrácia ako pedagogický pojem

Na ujasnenie definícií uvádzame, že v pedagogike existuje mnoho synonymických či podobných výrazov pre pojem integrácia. Sú to pomenovania, ktoré zahŕňajú myšlienku prepojenia niečoho. Môžeme teda použiť slová ako interdisciplinarita, tematickosť, transdiciplinarita, medzipredmetovosť, multidisciplinarita či holistický prístup.

Ako pedagogický výraz sa však dá chápať v rôznych súvislostiach. Podroužek (2002) ho poníma a diferencuje v slovných spojeniach „integrovaná škola", „integrované vzdelávanie" a „integrovaná výučba".

Píše, že **integrovaná škola** je prepojenie rôznych stupňov a typov vzdelávania v jednej organizačnej jednotke, napr. prepojenie materskej školy a primárneho stupňa základnej školy. **Integrované vzdelávanie** chápe v zmysle začlenenia handicapovaných žiakov alebo žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami do vzdelávacích programov bežných škôl. **Integrovaná výučba** je tu chápaná ako syntéza učiva jednotlivých učebných predmetov alebo kognitívne blízkych vzdelávacích oblastí v jednom celku, kde sa dôraz kladie na

komplexnosť a globálnosť nadobúdania poznatkov, v ktorom sa uplatňujú medzipredmetové vzťahy. Integrovaná výučba tak, podľa Podroužka, nie je založená na učebných predmetoch - na predmetovom kurikule, ale vychádza z integrovaného.

S veľmi podobným názorom prichádza aj autorka Rakoušová (2008), ktorá hovorí o „**integrácii vzdelávacieho obsahu**" a definuje ho ako „vzájomné prenikanie a spájanie obsahu predmetov vytvorených z reálnych vied v novom funkčnom vzdelávacom obsahu, pričom tento integrovaný vzdelávací obsah sleduje ciele všetkých týchto predmetov".

Môžeme tiež povedať, že integrácia je protikladom separácie a izolácie vyučovacích predmetov.

Názory českej autorky Dvořákovej (2003) a jej ponímanie integrácie sa nám zdajú veľmi výstižné a stotožňujeme sa s jej tvrdením, kde **integráciu** vníma ako „zámerné vytváranie vzájomných vzťahov medzi jednotlivými osvojovanými poznatkami a vedomé vytváranie medzipredmetových vzťahov. Zároveň ako využívanie poznatkov z rôznych vyučovacích predmetov pri riešení problémov a z vlastných skúseností vytváranie vlastných myšlienkových štruktúr v rámci vzdelávania ako celku" (in Rakoušová, 2008, 17).

Austrálska vysokoškolská pedagogička, Russell-Bowie, (2011) sa vo svojom článku zamýšľa nad integráciou a dáva ju do dvoch protikladov. Opodstatnene si kladie otázku, či integrácia znamená len *nejaké povrchné aktivity na vyučovaní* alebo je to *skutočné hĺbkové učenie sa žiakov vo vyučovacom procese.*

Zamýšľa sa nad tým, ako preplnené kurikulum množstvom učiva vedie učiteľov k nachádzaniu rozličných spôsobov výučby, pretože všetci sa potrebujú zmestiť do časového harmonogramu, ktoré je štátom dané. Preto sa učitelia pokúšajú prepájať jednotlivé predmety. Mnohokrát nesystematicky a nepremyslene. Vtedy môžeme hovoriť o povrchných aktivitách, ktoré sa realizujú na vyučovaní len preto, aby sa žiaci dopočuli čo najviac informácií. Na výsledok takéhoto typu učenia pritom nikto nie je zameraný, a preto sa stáva neefektívnym.

Autorka uvádza, že odozvou na to je práca výskumníkov v tomto odbore, ktorí roky obhajujú integráciu predmetov vo výučbe. Vedia, že môže poskytnúť žiakom holistický, celistvý spôsob myslenia a plnohodnotné učenie sa na základe už nadobudnutých skúseností, ktoré môžu ďalej aplikovať v iných životných situáciách.

Sme presvedčení, že kontrast k mienke o povrchných aktivitách na vyučovaní je v nasledovnom. Dôraz výučby sa mení z bifľovania a zapamätávania si faktov (ktoré skôr či neskôr žiak zabudne) na porozumenie základných pojmov, schopnosť aplikovať ich do nových situácií. Ďalej ide o schopnosť zlepšovať základné zručnosti ako skúmať, analyzovať,

syntetizovať učivo, hodnotiť, riešiť problém, schopnosť tímovej spolupráce, kritické myslenie, ktoré subjekt využije na existenciu a prácu v budúcnosti v reálnom živote.

Pri štúdiu problematiky nás zaujalo množstvo zahraničných publikácií, článkov a webových portálov, ktorých predmetom je umenie vo vzdelávaní. Stretli sme sa aj s podobným riešením, nad akým sa zamýšľame - nad integrovaním výtvarnej výchovy do predmetov a prierezových tém.

Častejšie sa však vyskytli názory a myšlienky autorov, ktorí integrovali jednotlivé zložky umenia vzájomne. Konkrétne na portáli artsmmadd.com (Creative and Practical Arts Association, 2009) išlo o spájanie predmetov Music, Media, Art, Dance, Drama, čo v našom vzdelávacom programe môžeme porovnať s hudobnou výchovou, mediálnou výchovou, výtvarnou výchovou, telesnou výchovou a dramatickou výchovou. Túto on-line stránku tvorí spoločenstvo pedagógov, ktorí chcú učiť a učia prostredníctvom umenia. Zaregistrovaní učitelia tu môžu hľadať teoretické rámce, nápady, zdieľať a riešiť svoje pedagogické problémy s ostatnými učiteľmi či študentmi celého sveta. Celú túto stránku riadi a zastrešuje odborníčka na danú problematiku, Austrálčanka, doc. D. Russell-Bowie, ktorá je našou inšpiráciu.

V americkom časopise International Journal of Education & the Arts (v preklade Medzinárodný časopis vzdelávania a umenia) (2009) sa spomínaná austrálska vysokoškolská pedagogička a výskumníčka v oblasti Kreatívnej výučby umenia (Creative Arts Education) a primárneho vzdeávania, a zároveň nositeľka ceny Australian Award for University Teaching in 2001, doc. Deirdre Russell-Bowie, zaoberá otázkou, či integrovať alebo neintegrovať umenie v primárnom vzdelávaní, resp. ako to robiť.

V príspevku ponúka **tri modely (stupne) integrovania umenia** v kurikule primárneho vzdelávania. Rieši, ako môžu vyučovacie predmety vzájomne kooperovať pre dosahovanie výsledkov žiakov. Pretože každý učiteľ by mal byť kreatívny a mať natoľko dosť nápadov, aby podporoval porozumenie žiakov a vedel im učivo tak sprostredkovať. Pričom každý môže byť tiež použitý spolu s ostatnými modelmi v rámci vzdelávacieho programu.

Ide o modely s názvami **service connections** (kde jeden predmet ponúka výučbu v inom predmete), **symmetric correlations** (dva predmety používajú tie isté prostriedky na dosahovanie spoločných výsledkov) a **syntegration** (autorkou vytvorený názov, ktorý nesie myšlienku, že predmety sú medzi sebou prepojené a spoločne riešia tému, problém alebo otázku pri dosahovaní výsledkov, ako pri špecifických poznatkoch z jedného predmetu, tak aj pri všeobecných výsledkoch).

1) **Medzipredmetovosť - Service connections -** by sme mohli voľne preložiť aj ako **Skladba/Zostava prepojenia predmetu,** ktorá nastáva, keď koncepcia je vyučovaná a posilnená v jednom vyučovacom predmete za pomoci tematických materiálov alebo prostriedkov z iného predmetu s nešpecifikovanými predpokladanými výsledkami z pôvodného predmetu. Príklad, ako použiť výtvarné umenie vo vyučovacom predmete prírodoveda, môže byť nakresliť vlastnú predstavu svojho príbytku.

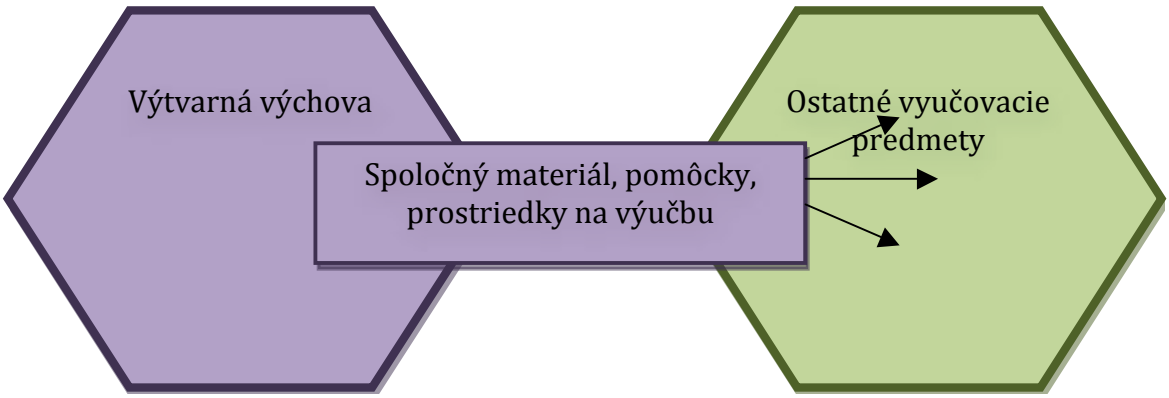


Schéma č. 2 *Medzipredmetovosť*

V tomto modeli však jeden predmet je viac preferovaný pred druhým, čo vedie k nevyváženosti efektivity oboch vyučovacích predmetov. Je to presne ten klasický štýl prepojenia výtvarnej výchovy s iným predmetom, ktorý sme zažili ako žiaci snáď všetci. Avšak, s malou dávkou uvažovania a učiteľovou prípravou na výučbu, môžeme prísť na lepší model, kde sú oba predmety rovnocenne obsiahnuté, a ktorý autorka nazýva Symmetric correlations.

2) Symetrická korelácia - Symmetric correlations - by sme mohli preložiť ako **vyváženosť vzťahov vyučovacích predmetov.** Ide tu o spoločné zdieľanie zdrojov, materiálov a nápadov, ktoré sú použité v rámci dvoch, alebo viacerých predmetov na dosiahnutie autentických výsledkov v obidvoch predmetoch. Tento prístup je teda oveľa súmernejší, ako u predchádzajúceho modelu. Tu je benefit pri učení sa vzájomne pomocou skúseností rovnako dôležitý z oboch predmetov. Ako príklad pre prepojenie výtvarnej výchovy a prírodovedy by sme mohli uviesť vytvorenie modelu príbytku z rôznych reálnych materiálov, kde by žiaci skutočne videli, čo je potrebné pri realizácii príbytku.

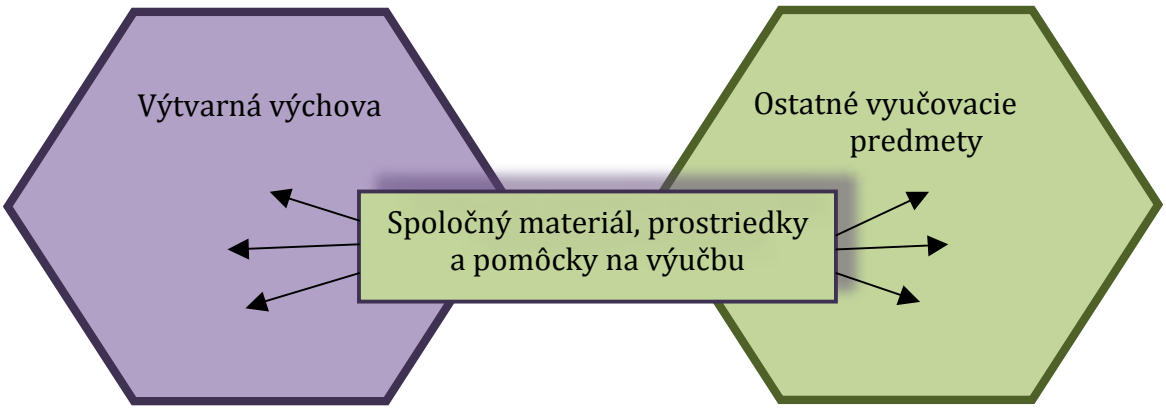


Schéma č. 3 *Symetrická korelácia*

Prostredníctvom tohto typu integrácie by vyučujúci mohli začať prelamovať bariéry medzi jednotlivými vyučovacími predmetmi a spoznať tak hĺbkovejšie učenie sa, v ktorom dochádza k efektívnemu učeniu sa žiakov a ktoré môžu byť dosiahnuté prostredníctvom prepojenia dvoch alebo viacerých predmetov za použitia bežných prostriedkov a materiálu.

3) Syntegration - ako pojem bol vytvorený pre problematiku týkajúcu sa synergie predmetov, čiže súčinnosti. V slovenčine ho budeme nazývať **syntegrácia**. Všeobecne, synergia nastáva, keď súčet celku je väčší, ako súčet jednotlivých častí. V našom kontexte synergia nastane, keď prostredníctvom syntegrácie sú dosiahnuté výsledky oveľa lepšie, ako tie, ktoré sa dosiahnu, ak každý predmet alebo forma umenia bola učená samostatne alebo spojená s inými predmetmi.

Syntegrácia teda nastáva vtedy, keď učiteľ cieľavedome plánuje používanie rozsiahlych tém alebo konceptov medzi jednotlivými predmetmi tak, že tieto sú žiakmi prebádané zmysluplným spôsobom v rámci rôznych predmetov. Syntegrácia tiež dosahuje také výsledky, že presahuje v každom predmete rozvoj všeobecných zručností, ako je napr. pozorovanie, skúmanie, problémové riešenie či tímové aktivity. Syntegrácia, čiže najvyšší level učenia sa a kritického myslenia z našich troch modelov, je rozvíjať a podnecovať u žiakov porovnávanie, analyzovanie, syntetizovanie, hodnotenie naprieč vyučovacími predmetmi.

Pokúsili sme sa vytvoriť schému syntegrácie pre slovenské edukačné podmienky, ktorá je v zhode so vzdelávacími oblasťami. Každej vzdelávacej oblasti sme pričlenili prierezovú tému, aby boli všetky zahrnuté do vyučovacieho procesu.

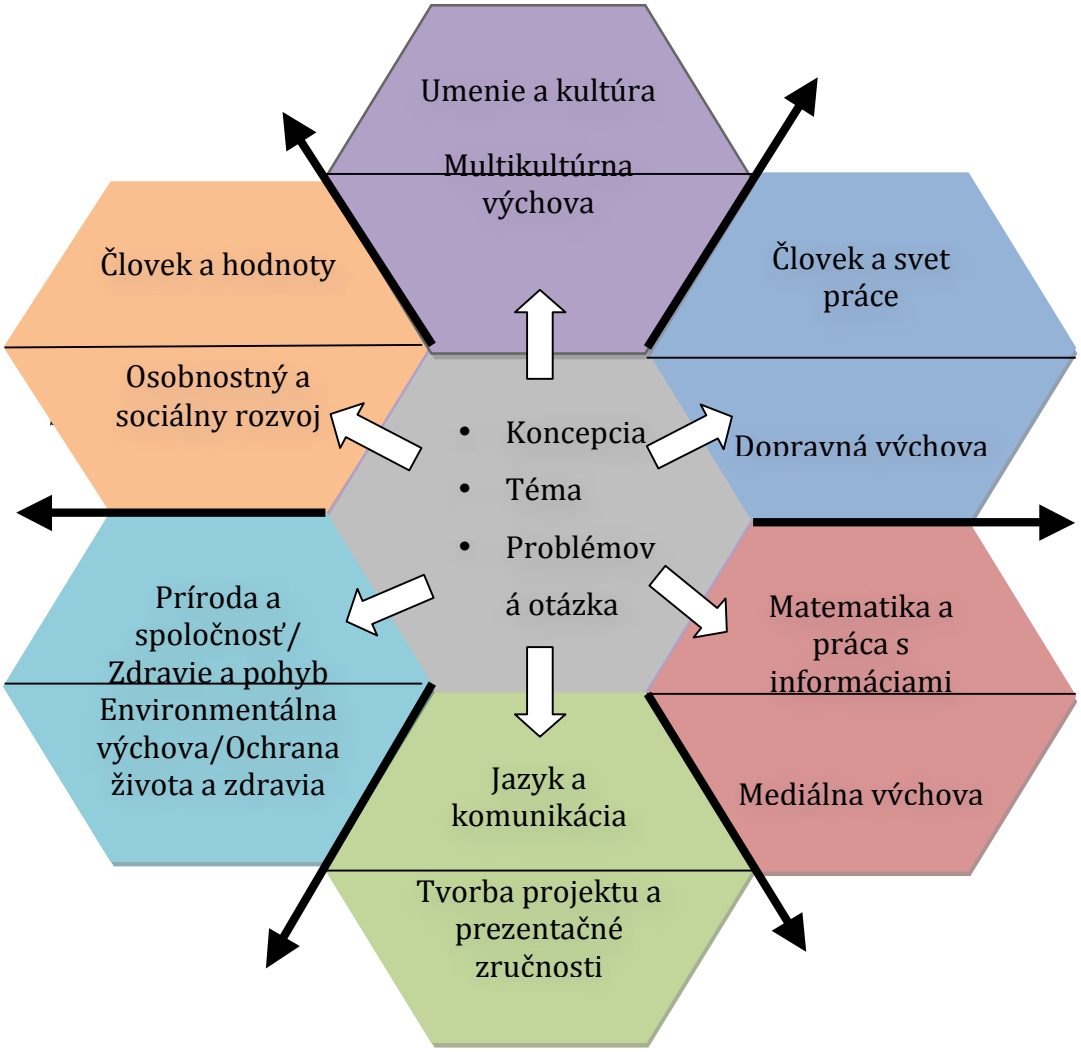


Schéma č. 4 *Syntegrácia*

Tento model však nie je v súčasnosti u nás vhodný na dlhodobé použitie v štátnych školách, vzhľadom k tomu, že potrebuje špecificky vytvorený, dobre naplánovaný, efektívny, prípadne štátom schválený, ***integrovaný obsah vzdelávania***.

Návrh na nový koncept

V našej súčasnej koncepcii vzdelávania však nie je priestor pre syntegrovanie všetkých vyučovacích predmetov. Preto sme sa zamysleli nad podmienkami, ktoré prináša kurikulum a tiež schopnosťou či ochotou pedagógov a dospeli sme k nasledovnej myšlienke. Pre dosiahnutie lepšej prípravy žiakov do reálneho života by mala existovať určitá medzipredmetová rovnováha počas celého školského roka založená na rôznych vytvorených programoch, kde by boli počas roka striedavo využité všetky tri modely integrácie, pričom by sa tradičná výučba ponechala v najmenšom možnom rozsahu.

Program striedania modelov integrácie so súčasným kurikulom by mohol vyzerať nasledovne:

a) V jednom období by sa konkrétnu časť vzdelávacieho obsahu žiaci učili a nadobúdali poznatky a zručnosti v jednom vyučovacom predmete, čo je *tradičná výučba*.
b) V ďalšej časti roka, pomôcky, prostriedky a materiál z jedného predmetu by mohli byť použité na zručnosti, poznatky a porozumenie s iným predmetom, ako je to *v modeli číslo 1*, kde ide vyslovene o medzipredmetovosť za pomoci vyučovacích prostriedkov.
c) Ďalšou možnosťou obmeny integrácie v školskom roku je využitie tých istých prostriedkov, pomôcok a materiálu v dvoch predmetoch na dosiahnutie výsledkov pre ich vlastné a špecifické zručnosti, poznatky a porozumenie žiakov. Tak, ako to opisujeme v *2. modeli*, kde ide o vyváženosť vzťahov vyučovacích predmetov.
d) Niekedy by mohla byť žiakmi vybraná jedna téma, ktorú by preskúmali za použitia rôznych problémových otázok a úloh. Muselo by sa narábať so vzdelávacím obsahom, ktorý by vychádzal z každého predmetu preto, aby priniesol mnohotvárnosť a porozumenie do hĺbky témy. To by potom prinieslo autentické ukazovatele a výsledky zo všetkých vyučovacích predmetov, ktoré rozvíjajú základné postoje a zručnosti u žiakov za pomoci *syntegrácie.*

Nepochybne, aj pri nami navrhovanom striedaní modelov integrácie je potrebné myslieť na najdôležitejšie. Svojím charakterom v sebe zahŕňa požiadavky na integráciu poznatkov z jednotlivých predmetov s výtvarným umením.

Obsah výučby treba zameriavať na také poznatky, ktoré žiaci budú skutočne uplatňovať a využívať v každodennom živote a v budúcnosti.

V edukačnom procese nepreferovať iba kognitívnu zložku, ktorá je často chápaná ako súbor merateľných vedomostí či intelektuálnych schopností. Mali by sme si uvedomiť, že jednostranné zameranie edukácie na oblasť **kognitívnu** (*žiak vie definovať, opísať, charakterizovať, analyzovať, navrhnúť)* výrazne obmedzuje ďalšie dôležité oblasti vzdelávania, ako sú **psychomotorická** (*žiak vie demonštrovať a zdôvodniť postup činnosti, vytvoriť nejaký objekt, vykonávať činnosť)* či **afektívna** (*žiak vie spontánne aplikovať normy a správať sa podľa pravidiel, iniciovať spoluprácu*, *akceptovať názory iných klásť relevantné otázky)*.

Aj keď inšpiračný model je skôr zameraný na primárne vzdelávanie, môže byť taktiež vhodnou inšpiráciou pre sekundárne vzdelávanie.

Záver

Problematiku integrovania výučby vo výtvarnej výchove sme len načrtli. Podprobne sa probleamtike venovala Mgr. Hana Kvasnicová, v rámci doktornadského štúdia. Jej práca pod našim vedením je pre nás inšpiráciou pre uplatnenie modelov integrovania aj na nižšom sekundárnom vzdelávaní.

Literatúra:

PODROUŽEK, L.: Integrovaná výuka na základní škole. Plzeň: Fraus. 2002. ISBN 80-7238-157-1.

RAKOUŠOVÁ, A. 2008. *Integrace obsahu vyučování*. 1. vyd. Praha. Grada. 2008. 160 s. ISBN 978-80-247-2529-1.

RUSSELL-BOWIE, D. (2009). *Syntegration or disintegration?* Models of integrating the arts across the primary curriculum. International Journal of Education & the Arts, 10(28).

http://artsmmadd.com/resources/integration-resources/

http://education.jhu.edu/PD/newhorizons/Transforming%20Education/Articles/How%20Teacher%20Thinking%20Shapes%20Education/index.html

Kontaktné údaje:

doc. PaedDr. Daniela Valachová, PhD.

Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta

Katedra výtvarnej výchovy

Račianska 59, 813 34 Bratislava

e- mail: valachova@fedu.uniba.sk

REHABILITÁCIA EMOCIONALIZÁCIE AKO JEDEN Z CIEĽOV VÝTVARNEJ VÝCHOVY SO ZAMERANÍM NA OBDOBIE ADOLESCENCIE

Rehabilitation emocionalism as one of the aims of art education with a fixation on period of adolescence

Veronika Weberová

Abstrakt: Výtvarná výchova dnes naplno nevyužíva svoj potenciál vo výchovnej sfére edukačného procesu. Nedostatok umelecky zameraných predmetov v období adolescencie obmedzuje možnosti vedenia žiakov k osobnostnému rozvoju, sebaregulácii správania a vytvárania si hodnôt. Výtvarná výchova v tomto období je jednou z možností ako rehabilitovať emocionalizáciu v edukačnom procese, ktorá je dôležitým faktorom v utváraní osobnosti žiaka. Tvorivo- výchovné predmety (ako výtvarná výchova) zacielené na citové dozrievanie jednotlivca sú nevyhnutné k výchove človeka schopného žiť v spoločnosti a prispievať k jej rozvoju.

Abstract: Today, art education does´t fully exploit its potential inthe education sphere of the educational process. Lack of arts-related subjects in adolescence limits the possibilities of increasing students´ personal development self-regulation of behavior and creating a values. Art in this period is one of the way to rehabilitate emotionalism in the educational process, which is an important factor in shaping the personality of the pupil. Creative-educational subjects (sucha s art education) targeted emotional maturation of the education of man is able to live in society and contribute to its development.

Kľúčové slová: adolescent, emocionalizácia, výtvarná výchova, sebaregulácia, tvorivosť

Key words: adolescent, emocionalism, art education, selfregulation, creativity

Výtvarná výchova v sebe dodnes skrýva naplno nevyužitý potenciál práce s emóciami. Ciele výtvarnej výchovy zahrňujúce poznávanie jazyka vizuálnych médií, rozvoj kreatívneho myslenia, fantázie a osobnostný rozvoj žiakov, v rámci socioafektívnych cieľov zahŕňajú aj rozvíjanie cítenia a vnímania, najmä v základných školách.. Metódy tohto rozvoja, ktoré by nadväzovali na sebareguláciu žiaka sa v praxi strácajú. Pod nátlakom súčasných problémov, ktorým musia čeliť mladí ľudia je emocionalizácia dôležitým faktorom pri individuálnom aj spoločenskom rozvoji. Mnohé sociálno-patologické problémy spájajúce sa so stále nižším

vekom žiakov/žiačok sú jasným ukazovateľom slabej emocionálnej zrelosti mladých ľudí. Rehabilitácia emocionalizácie by mala prebiehať zameraním škôl na vnútorné procesy žiakov/žiačok. Dosiahneme to aspoň čiastočným odklonením škôl od kvantitatívneho zhromažďovania vedomostí. Škola by mala sústrediť svoju pozornosť nielen na dostatočný rozvoj kognitívnych oblastí, ale aj na celostný rozvoj mladých ľudí. Vnímanie pocitov je jednou z hlavných nonkognitívnych oblastí, ktoré potrebujú k budúcemu životu v spoločnosti.

Adolescencia je veľmi zložité a psychicky náročné obdobie mladých ľudí, ktorí práve v tomto období čelia problémom súčasného sveta do ktorého „vrastajú“. „Obdobie adolescencie je významné pre formovanie vzťahov jedinca k sexualite, k druhému pohlaviu, k partnerstvu.“(Turček, 2003, s. 35) Práve pre vývoj v oblasti citov, ktorý prebieha v adolescencii, považujeme za dôležité sústrediť sa na emocionalizáciu špeciálne v tomto období. Samozrejme proces rehabilitácie emocionalizácie by mal začať už v rannom veku a zostať dôležitým cieľom aj v období pubescencie. „Všeobecne možno povedať, že je vhodné pubertu pokladať prevažne za kategóriu biologickú, kým mladosť za kategóriu sociologickú a adolescencia za kategóriu psychologickú“(Ondrejkovič, 1997, s. 14) Adolescenti v súčasnosti čelia novým problémom spojených s rastúcim tlakom na ich výzor, vysoké nároky v oblasti vedomostí, alebo na dosahovanie úspechu, to vedie skôr k ich apatii ako k motivácii. Výtvarná výchova ako aj umelecké predmety sú v tomto veku v rámci štúdia okrajové, ak vôbec existujú (za predpokladu, že štúdium nie je špecializované týmto smerom). Napriek tomu, že by dokázali (aspoň čiastočne) suplovať procesy vedúce k emocionálnej zrelosti a empatii. Vnímame podcenenie cieľov v socioafektívnej oblasti najmä pri adolescentoch. Dospelosť sa reálne posúva do vyššieho veku spoločenskými, kultúrnymi aj politickými zmenami. Samozrejme to ovplyvňuje aj sociálny a psychický vývoja mladých ľudí. Školstvo by na to malo reagovať novým prehodnotením cieľov a ich hierarchie aj vo vyšších stupňoch štúdia.

V súčasnosti sme svedkami neskoršej zrelosti mladých ľudí, ktorých samostatnosť, zakladanie rodín, ale aj zaradenie do zamestnania sa posúva do neskorších období života, ako to bolo v minulosti. Sociálna adaptácia je podmienená emocionálnou zrelosťou, ktorej je schopný len sociálne zrelý jedinec. V problémoch, ktoré predstavujú ťažkosti adaptovať sa do sveta dospelých zlyhávajú mladí ľudia nielen vlastnou vinou, ale aj stratou záujmu spoločnosti podieľať sa na ich emocionálnom vývoj. Ten je potláčaný do úzadia sústredením sa na kvantitatívne výsledky a kognitívny rozvoj. Týmto smerovaním vzdelávania, podobne ako aj smerovaním rodinnej výchovy, sa zanedbávajú niektoré zo základných potrieb mladých

ľudí. „V tejto oblasti sa u žiakov môže vyskytovať citová deprivácia, ktorá u nich vzniká v dôsledku neuspokojenia jednej, alebo viacerých základných psychických potrieb v dostatočnej miere po dlhší čas. Patrí sem napr. potreba lásky, uznania, spoločenskej prestíže.“(Ďurdiak, 2001, s. 64–65) Sullivan tiež vníma negatívny dopad frustrácie potreby bezpečia a uspokojenia v medziľudských vzťahoch (Syřišťová, 1974), podobne to vidí aj Labáth (2001). Odraz tejto emocionálnej frustrácie môžeme zaznamenávať aj v náraste šikany, ktorá je odrazom a zároveň kritickým ukazovateľom nízkej úrovne empatie u mladých ľudí.

„Kvalita aj intenzita emócii je teda elementárnym, globálnym ukazovateľom intenzity potrieb na jednej a subjektívnymi hodnotami predmetov (...) na druhej strane. S rozvojom a zmenou ich potrieb, a zmenou ich hierarchie sa mení aj emocionálne hodnotenie činnosti.“(Hrabal, 2002, s. 128) Škola by sa tak mala zacieliť aj na potreby a citové uspokojenie žiakov/žiačok v medziach, ktoré má k dispozícii. Škola nemôže suplovať rodinu, ale môže znižovať vplyv negatív sprostredkovávaných z médií, sociálnych sietí, či kultúrno-sociálnych oblastí.

Emocionalizácia ako jedna z oblastí rozvoja nonkognitívnych funkcií dnes potrebuje rehabilitovať na úrovni výchovno-vzdelávacieho procesu, ale nielen v ňom. Spoločnosť sa za posledné roky výraznejšie mení než tomu bolo v minulosti, tieto zmeny súvisia s technickým pokrokom, silou médií, vizuálnou presýtenosťou prostredia, sociálnymi sieťami a v neposlednom rade globalizáciou a multikultúrnosťou prostredia. Neustále zmeny vytvárajú priepasti medzi generáciami akýmsi „zrýchlením“ životného tempa a následne aj vnímania plynutia času. Absencia „pomalého času“ (ako ho vidíme u Eriksen, 1999) prináša aj absenciu času určeného na dialógy, vnútorný dialóg, ktorý ako špecifická problémová situácia by nás viedol k tvorivosti, ale aj ku kritickému mysleniu. Flegmatizmus nás vedie k absencii „cesty“ dozrievania (ktorú ako dôležitý životný cieľ vidíme vo východnom učení,) a ktorý je akousi vrcholnou etapou Lipovetského personalizmu (2003). Nechávame si podsúvať mediálnu predstavu sveta, filmové vízie skutočnosti a strácame vedomie reality a s ňou aj schopnosť „prežívať“ pocity. „Konečným dôsledkom je imunizácia voči násiliu a ľahostajnosť voči zraneným osobám.“ (Antierová, E., 2004, s. 72 citovaná podľa Kunák, 2007, s. 94) Absentovanie empatie ovplyvňuje aj materialistické smerovanie cieľov spoločnosti. „Uzavretý cyklus spotreby neprekračuje hranice každodenného bytia človeka je založený na utkvelých a sfetišovaných predstavách, že väčšie množstvo spotreby, väčšie dráždenie zmyslov a tela, či okázalejšie prejavy materiálneho bohatstva sú prejavom vyššej hodnoty človeka a vyššej kvality života.“(Mistrík a Sejčová, 2008, s. 16) Milne postavené

hodnoty, v ktorých mladí ľudia vyrastajú, im žiaľ ani nedávajú možnosť emocionálne dozrieť a tak výčitky zo strany spoločnosti voči ich neprispôsobilosti, apatii, či dokonca agresivite nie sú na mieste. „Ľudia dnes už nie sú schopní prežiť skutočnú emóciu, zato však vedia, ako má vyzerať.“ (Malík, 2008, s. l8) To prenáša emócie z psychickej oblasti do vizuálnej. Identifikujeme síce neverbálne prejavy lepšie ako v minulosti (predpokladáme na základe využívania týchto znalostí vo filmovej a reklamnej sfére), ale prežívanie pocitov je nám len sprostredkovávané. Nastáva všeobecná otupenosť, ktorú prelamujú patetické, afektované a gýčové prejavy emócii a súcitu. Dnes už ani neprekvapuje (v 90tych rokoch to ešte prekvapovalo), nemotivované násilie, krutosť bez prežívania zlosti či nenávisti, aj bez sadistického uspokojenia. (Říčan, 1998)

Adolescent prechádza fázou opúšťania detstva a začleňovania sa do života dospelého. Tento prechod je psychicky veľmi náročný, ale škola ani rodina už tento vek často nepovažuje za kritický. „Adolescent je prakticky intelektovo zrelý, ale sociálne a emocionálne „nedokončený“, takže jeho hodnotiace kritéria bývajú veľmi vysoké a náročné.“(Labáth, 2001, s. 17) Bez správneho prístupu prichádza mladý človek o možnosť emocionálne dozrieť a hektickosť súčasnej doby ho smeruje k flegmatickému prístupu až apatii. „Apatia odpovedá prílišnému množstvu informácií a rýchlosti ich striedania: sotva je nejaká udalosť zachytená, zabúda sa na ňu kvôli inej ešte spektakulárnejšej.“(Lipovetsky, 2003, s. 56) No nie je to len množstvom informácii, ale aj narastajúcim personalizmom, ten je odrazom sebazáchovy človeka, ktorý potrebuje prežiť v dnešnej spoločnosti. „Personalizovaný život typu free style prináša so sebou špecifický druh ľahostajnosti.“(Pupala, 1004, s. 15) Ľahostajnosť je však vhodná obrana proti neschopnosti zaujať stanovisko, je jednou z psychických kompenzačných prístupov človeka v súčasnom svete. Ďalším problémom je aj množstvo informácii. Podľa Millera človek vie vnímať len 7 +/-2 informačné jednotky súbežne, všetko nad rámec je považované za informačné preťaženie (to sa využíva aj pri vstupe do hypnózy) (Havener, 2011). Koľko informácii na nás “útočí” každú sekundu? Nie je neschopnosť reagovať, citovo reagovať, jediná obrana proti preťaženiu? Problém množstva informácii prináša aj problém neschopnosti človeka rozlíšiť, ktoré potrebujeme a ktoré môžeme pokojne ignorovať.

„Emócia v sociálnych vzťahoch súvisí bezprostredne ako s motiváciou, tak s poznaním a hodnotením druhých ľudí. Citové dispozície sú pritom súčasťou každého interpersonálneho vzťahu...“(Hrabal, 2002, s. 128) Ak vnímame adolescentov ako rizikovú skupinu v emocionálnom dozrievaní, mali by sme si uvedomiť, aké dôsledky má nedostatočná emocionalizácia na spoločnosť, ako aj na život jednotlivca. Jednou stránkou je, že „emočný defekt sa zvyčajne prejavuje i defektom rozhodovania. Absencia emócii neumožňuje prisúdiť

rôznym životným skúsenostiam určitú (pozitívnu alebo negatívnu) hodnotu, resp. emocionálny náboj, a tak ich kategorizovať.“(Malík, 2008, s. 86) Ďalšou stránkou je neschopnosť nadväzovať plnohodnotné vzťahy, čo ohrozuje vznik rodín a samozrejme silnejúci personalizmus (preklápajúci sa k narcizmu). Narcizmus kladie prekážky aj pri získavaní a udržaní zamestnania. Nedostatočný rozvoj emócii samozrejme prináša aj nižšiu sebakontrolu, resp. sebareguláciu (ovplyvňovanie/ovládanie a regulovanie vlastných citov, a ich prejavov), prípadne vyššiu agresivitu, nespoločenské správanie. V neposlednom rade to ovplyvňuje schopnosť adaptácie a socializácie, čím sa narúša štruktúra spoločnosti a stáva sa degenerovanou, resp. postupne degeneruje. Všetky tieto aspekty správania v konečnom dôsledku majú vplyv na ekonomickú úroveň, kultúru a pocit šťastia v živote. Podceňovanie rozvoja emocionálneho vnímania u žiakov/žiačok a najmä u adolescentov (v kritickom štádiu psychického, emocionálneho a sociálneho vývoja) deformuje spoločnosť, jej smerovanie a dokonca zakladanie nových rodín. Prečo však využívať výtvarnú výchovu pri rehabilitácii emocionalizácie? Okrem už spomínaného problému absencie výtvarnej výchovy, úplnej alebo čiastočnej, v období adolescencie, vidíme s tým súvisiaci problém vizuálnej otupenosti, znecitlivenia ako to nazýva Rusinová (1991) voči vizuálnym podnetom. Informačné preťaženie zvládame prostredníctvom vizuálnej otupenosti, nevnímavým „civením“ bez významu.

Výtvarné umenie apeluje na naše estetické city (tie patria do kategórie vyšších citov), pomáha rozvíjať nielen našu hodnotovú stránku, vizuálnu percepciu, tvorivosť, kritické myslenie, ale aj bezprostredné prežívanie emócii. Výtvarná činnosť je úzko spojená s motiváciou a individuálnymi potrebami, ktoré ako sme si už ukázali, nadväzujú na prežívanie emocí. „Každé dieťa má možnosť vyťažiť z výtvarnej činnosti to, čo najviac zodpovedá individuálnym potrebám jeho osobnosti.“(Linhard et al., 1976, s. 50) Výtvarná výchova nielen vizuálne stimuluje žiakov/žiačky a aktivizuje tvorivé oblasti mozgu (pravú hemisféru, teda aj emocionálnu oblasť), ale zároveň minimalizuje rušivé vplyvy a sústreďuje pozornosť na jednu činnosť. Umožňuje zlepšenie sústredenia, ale aj prácu s emóciami (sebareguláciu). Cesta k emóciám môže viesť cez používanie farieb, každá farba funguje na istom rozsahu vlnových dĺžok, ktoré majú vplyv na naše „prežívanie“. Farby, dokonca môžu ovplyvňovať fyzický stav. V čínskej medicíne napríklad modrá farba znižuje krvný tlak, zatiaľ čo v západnej kultúre sa reflektuje ako farba pokoja (pri štúdiách neverbálnej komunikácie, či pri arteterapii). Prepojenie kultúr vo významoch či vplyvoch farieb nájdeme aj u Junga, ktorý sa tým zaoberal v Mandalách, obrazoch nevedomia (1998). Vnímanie umenia, ako aj výtvarné cítenie úzko súvisí s emóciami. Výtvarná výchova tak poskytuje

priestor na ich reflektovanie, pochopenie a tým viesť k emocionálnemu dozrievaniu mladých ľudí (samozrejme aj rozvoj výtvarného cítenia a estetického vnímania).

Absencia výtvarných predmetov zameraných na rozvoj emocionálneho vnímania predpokladá negatívny dopad na rozvoj osobnosti. Ani iné oblasti výučby, vo veku adolescencie, nie sú zamerané na túto oblasť vývoja a rozvoja, ale sústreďujú sa na kognitívne ciele s preferenciou spoločenských cieľov zameraných na obsah štúdia s cieľom vyššej perspektívy na zamestnanie. Paradoxné je, že na pohovoroch sa prihliada aj na sociálnu adaptáciu, emocionálnu zrelosť a preferuje sa schopnosť pracovať v kolektíve, ktoré sú nezávislé od kvantitatívneho zavárania vedomostí s ktorými nevie pracovať. Tento prístup je len čiastočne efektívny pre sociálnu adaptáciu. Problémy však nespočívajú len v oblasti vedomostí a skúseností, ale neschopnosti s nimi pracovať, nedostatku motivácie a vášne = nadšenia pre niečo.

Stotožňujeme sa s tvrdením McFeeovej, že „Umenie poskytuje dieťaťu priame prostriedky konštruktívneho výrazu emócii, pomáha rozvíjať vizuálnu vnímavosť dieťaťa, hlbšie chápať hĺbku aj priestor, lepšie sa orientovať v okolitom svete...“ (Linhard et al., 1976, s. 59) Tým je nevyhnutné pre celostný rozvoj osobnosti a má nezanedbateľnú úlohu pri rehabilitácii emocionalizácie v dnešnom výchovno-vzdelávacom procese. Samozrejme pri zacielení výtvarnej výchovy na emocionálny rozvoj sú aj na učiteľa kladené nové nároky. Tie vnímame najmä ak sa sústredíme na vek adolescencie, pretože v tomto veku už mnoho mladých ľudí nemá potrebu výtvarne sa vyjadrovať. Motiváciou by pre nich mohli byť nové techniky a námety, s ktorými by nachádzali spôsob sebavyjadrenia a nadviazali tak na rozvíjanie estetického vnímania z nižších ročníkov. „Každé dieťa (a nielen dieťa – pozn. VW) má možnosť vyťažiť z výtvarnej činnosti to, čo najviac zodpovedá individuálnym potrebám jeho osobnosti.“(Linhard et al., 1976, s. 50) V konečnom dôsledku aj k potrebám celej spoločnosti.

Súčasný svet kladie pred mladých ľudí množstvo nových prekážok, ktoré obmedzujú ich rozvoj a dostávajú ich do slepých uličiek. Spoločnosť, ani školstvo promptne nereagujú na zmeny prebiehajúce v dnešnom svete a reagujú až na vzniknuté problémy. Emocionalizácia vždy patrila k základným kategóriám nonkognitívneho rozvoja, napriek tomu dnes potrebujeme rehabilitovať jej miesto v edukačnom procese a venovať jej špecifickú pozornosť. Ukázali sme si význam emocionálnej zrelosti na život jednotlivca aj celej spoločnosti, no napriek tomu je pozornosť venovaná viac prínosu kvantitatívneho zberu vedomostí mladých ľudí. V období adolescencie si zasluhuje pozornosť najmä v sociálnej a emocionálnej oblasti. Umenie predstavuje viacero ciest k emóciám jednotlivca, zapája pravú

hemisféru, komunikuje s nami na úrovni emócii a pomáha utvárať hodnoty. Umenie v tomto období ponúka aj priestor na sebarealizáciu a vymedzenie času k objavovaniu seba samého. Všetky tieto zložky sú dôležité pri výchove jednotlivca, ktorý by mal byť nielen schopný žiť šťastný život, byť empatický, začleniť sa do spoločnosti, reflektovať súčasný svet a nepodľahnúť „zombie“ efektu, teda bezcieľnemu blúdeniu životom. Emocionálna zrelosť vedie k zakladaniu fungujúcich rodín, či partnerstiev, ktoré dokážu prekonávať rozdiely medzi sebou a hľadať kompromisy. Hľadanie kompromisu bez empatie nie je možné. „Prostredníctvom umenia je možné nezávisle a zámerne pôsobiť na vývoj dieťaťa v ostatných typoch činností.“(Linhard et al., 1976, s. 242) Dať mu tak do života tie nástroje, ktoré potrebuje pre prežitie v tomto svete a ktoré by škola mala poskytovať, nakoľko ju k tomu zaväzujú nielen jej cieľové smerovania, ale aj spoločenská „objednávka“. Emocionalizáciu je možné rehabilitovať v súčasných školách, ale je potrebné si uvedomiť aký význam v živote jednotlivca, aj spoločnosti, má. Zameraním na komplikované obdobie adolescencie prináša nové výzvy, aj nové príležitosti, ktoré by mohli zlepšiť komunikáciu medzi jednotlivými generáciami, no bez vzájomného pochopenia to nie je možné.

Ako napísal J.J. Rousseau „Najväčšia blaženosť je v spokojnosti so sebou samým.“ (2002, s. 357) No cesta k sebe samému je veľmi obtiažna a škola zastúpená učiteľmi a učiteľkami by mala na tejto ceste byť tým správnym navigátorom.

Literatúra:

BANÁŠ, Ján et al. 1989. *Didaktika výtvarnej výchovy*. Bratislava: Slovenské Pedagogické nakladateľstvo, 1989. 352 s. ISBN 80-08-00013-9

ĎURĎIAK, Ľuboš. 2001. *Psychohygiena mladého človeka*. Nitra: Enigma, 2001. 140 s. ISBN 80-85471-84-1

HAVENER, Thorsten. 2011. Viem, čo si myslíš. Tajomstvo čítania myšlienok. Bratislava: Timy partners spol. s.r.o., 2011. 159 s. ISBN 978 -80-89311-15-6

HRABAL, Vladimír. 2002. *Pedagogickopsychologická diagnostika žáka s úvodem do diagnostické aplikace statistiky*. Praha: Karolinum, 2002. 199 s. ISBN 80-246-0319-5

JUNG, Carl G. 1998. *Mandaly. Obrazy z nevědomí.* Brno: Nakladatelství Tomáše Janečka, 1998. 156 s. ISBN 80-85880-17-2

KUNÁK, Stanislav. 2007. *Vybrané možnosti primárnej prevencie negatívnych vplyvou na deti a mládež*. Bratislava: IRIS, 2007. 145 s. ISBN 978-80-89256-10-5

LABÁTH, Vladimír et al. 2001. *Riziková mládež*. Bratislava: SLON, 2001. 158 s. ISBN 80-85850-66-4

LIESSMANN, Konrad Paul. 2008. *Teorie nevzdělanosti Omyly společnosti vědení*. Praha: Academia, 2008. 125 s. ISBN 078-80-200-1677-5

LIPOVETSKY, Gilles. 2003. *Éra prázdnoty. Úvahy o současném individualizmu*. Praha: Prostor, 2003. 358 s. ISBN 80-7260-085-0

MALÍK, Branislav. 2008. *Médiomorfóza sveta*. Bratislava: IRIS, 2008. 157 s. ISBN 978-80-89256-25-9

MISTRÍK, Erich - SEJČOVÁ, Ľuboslava. 2008. *Dobrý život a kult tela*. Bratislava: Album, 2008. 253 s. ISBN 078-80-968667-8-6

ONDREJKOVIČ, Peter. 1997. *Socializácia mládeže ako východisková kategória sociológie výchovy a sociológie mládeže*. Bratislava: Veda, 1997. 203 s. ISBN 80-224-0476-4

PUPALA, Branislav. 2004. *Narcis vo výchove. Pedagogické súvislosti individualizmu*. Bratislava: Veda a SAV, 2004. 93 s. ISBN 80-224-0824-7

ROUSSEAU, Jean-Jacques. 2002. *Emil alebo O výchove*. Bratislava: Slovenský spisovateľ, 2002. 488 s. ISBN 80-220-1196-7

RUSINOVÁ, Zora. 1991. *Umenie, či mánia pozorovať*. In Výtvarný život, 1991, č. 2-3

ŘÍČAN, Pavel. 1998. *Agresivita a šikanovanie medzi deťmi*. Trnava: Educatio, 1998. 95 s. ISBN 80-967532-2-3

TURČEK, Karol. 2003. *Psychopatologické a sociálno-patologické prejavy detí a mládeže*. Bratislava: IRIS, 2003. 168 s. ISBN 80-88778-99-9

Kontaktné údaje:

PaedDr. Veronika Weberová
Kapicova 6; 851 01 Bratislava
vewe@weronikart.sk



3

Kompetencie pedagóga výtvarnej výchovy

KOMPETENCIE PEDAGÓGA V SÚVISLOSTI S VYUŽITÍM NOVÝCH MÉDIÍ VO VÝTVARNÝCH AKTIVITÁCH DETÍ

Teachers' competence in relation to the use of new media in creative activities for children

Gabriela Droppová

Abstrakt: V príspevku sa zaoberáme využívaním nových médií vo výtvarných aktivitách detí. Zameriavame sa na využívanie dostupných digitálnych technológií v materskej škole a predstavujeme digitálne kompetencie učiteľa a dieťaťa, ktoré obohacujú edukačný proces. V konkrétnych výtvarných aktivitách prezentujeme využívanie kresliaceho programu Tux Paint, Skicár a využitie digitálneho fotoaparátu pri Land Artovom umení detí s odporúčaním pre prax.

Abstract: The paper deals with the use of new media in creative activities for children. We focus on the use of digital technologies available in kindergarten and introduce digital competences of teacher and child that enrich the educational process. In particular artistic activities are presented using the paint program Tux Paint, Paint and use a digital camera with Land Art's art children with recommendations for practice.

Kľúčové slová: nové média, digitálne technológie, výtvarné aktivity detí, Land Art, materská škola

Key words: new media, digital technology, art activities for children, Land Art, kindergarten

Úvod

Technologický pokrok spôsobil zmenu v myslení ľudí a preto je potrebné aj vzdelávacie systémy neustále inovovať, nakoľko táto potreba sa zvyšuje s neustálym vývojom spoločnosti. Rýchlo sa meniace podmienky na trhu práce vyžadujú, aby bol aj obsah vzdelávania prispôsobovaný týmto zmenám. Vzdelávanie sa mení smerom od vzdelávania zameraného na celý život, k vzdelávaniu počas celého života. Aby bolo vzdelávanie účinné a malo význam, je potrebné vytvárať takú edukáciu, ktorá je priamo prepojená s praxou, čo spôsobuje revolúciu vo vzdelávaní.

S rozvojom vedy a techniky sa vyvinulo množstvo produktov, ktoré umožňujú inovovanie, zefektívnenie a uľahčenie vzdelávacieho procesu. Revolúciu vo vzdelávaní umožňujú v súčasnosti realizovať nové médiá, ku ktorým môžeme zaradiť internet či rôzne multimédiá.

Do klasickej výučby by sa mali vnášať prvky moderných technológií. Ak učiteľ v edukácií ozvláštni výučbu zaujímavo spracovanou prezentáciou, môže tak niekoľkonásobne zvýšiť

záujem detí. Vhodné je, ak počas vzdelávania učiteľ využíva napríklad internet, prostredníctvom ktorého môže vyhľadávať množstvo ďalších informácií, prípadne hľadať odpovede na otázky zo strany detí/žiakov/študentov výučby. Využívanie rôznych audio a audiovizuálnych nahrávok vo vzdelávaní, ako aj rôzne formy interaktívnych prezentácií a prednášok pomáhajú zefektívniť celý vzdelávací proces.

Nové média môžu pozitívnym spôsobom ovplyvniť vzdelávanie, či už ide o vzdelávanie detí žiakov, študentov, alebo ide o vzdelávanie dospelých. Nové médiá prinášajú do vzdelávania prvok zaujímavosti, ktorý je významný najmä z hľadiska zvyšovania motivácie a záujmu vo výučbe. Podobne je tomu aj vo výtvarných aktivitách s využitím nových médií, ktoré sa najprv nazývali počítačové, potom digitálne a multimediálne a dnes sú zaraďované pod aktivity nových médií.

1. Nové média a ich využitie v materskej škole

Učiteľ, ktorý disponuje digitálnou gramotnosťou vie, ako nové média atraktívne, zábavne a pritom zmysluplne začleniť do učenia sa dieťaťa. Deti sa s novými médiami stretávajú už v domácom prostredí, kde sa stávajú pre ne novou výzvou. Nové média sú zároveň jednou z ciest materskej školy k rodičom, ktorým umožňuje participovať na vzdelávaní detí či už odborným poradenstvom, prezentáciou edukačných aktivít, využívaním fotodokumentácie z rodinného prostredia a pod. Využívanie nových médií v rozvíjaní informačných kompetencií detí v predškolskom veku kladie vyššie nároky na prácu učiteľov.

Podmienkou integrácie nových médií do predprimárneho vzdelávania ako dynamizujúcich prostriedkov rozvíjania informačných a ďalších kompetencií detí v predškolskom veku je pochopenie ich významu a akceptovanie učiteľmi. Ak chceme kvalitne vzdelávať, mať radosť s dosiahnutých výsledkov, vidieť spokojnosť rodičov a radosť detí, potrebujú digitálnu gramotnosť získať všetci učitelia bez rozdielu. Táto výzva súvisí s celoživotným vzdelávaním učiteľov na celom svete, ktorú u nás naštartovali národné projekty zamerané na digitalizáciu vzdelávania.

1.1 Digitálne kompetencie dieťaťa

Zámerom autorov štátneho vzdelávacieho programu bolo vytvoriť podmienky na skvalitnenie edukácie prostredníctvom nových médií, ktoré sú ponímané ako prostriedok na dosahovanie cieľov (v dokumente zadefinované ako výkonové štandardy): Zvládnuť na základe nápodoby a slovných inštrukcií dospelého na elementárnej úrovni činnosti s počítačom, v aktivitách s detskými edukačnými programami. Správnym používaním digitálnych technológií sa popri informačných kompetenciách rozvíjajú aj ďalšie kompetencie, predovšetkým základy

kritického myslenia, základy tvorivého myslenia, učebné kompetencie a v neposlednom rade aj komunikatívne a sociálne kompetencie detí. Štátny vzdelávací program vytvoril veľmi dobrý rámec na to, aby sa v materských školách prostredníctvom školských vzdelávacích programov ponúkali deťom rozširujúce vzdelávacie ponuky, ktorých súčasťou je rozvíjanie informačnej alebo digitálnej gramotnosti (Hajdúková, V., 2010).

Kompetencie (spôsobilosti) vytvárajú základ pre plnohodnotný život, preto každý jedinec potrebuje získať a mať rozvinuté kompetencie z každej oblasti. Ich prostredníctvom nachádza profesionálne a osobné uplatnenie a je schopný riešiť svoje osobné problémy (Uváčková, a kol. 2012. s.19).

Pri využívaní nových médií v materskej škole si deti rozvíjajú kompetencie:

psychomotorické (pri zdokonaľovaní grafomotorických zručností v kreslení, v kresliacich programoch...), *osobnostné* (vyjadrujú svoje pocity, pokusom a omylom si odhadujú vlastné možnosti a spôsobilosti), *sociálne* (zdokonaľujú pri kooperácií v činnostiach a edukačných aktivitách), *komunikačné* (pri vedení dialógu za účelom získania poznatkov a skúseností), *informačné* (postupne samostatne získavajú informácie a využívajú rôzne zdroje získavania a zhromažďovania informácií), *kognitívne* (získavanie nových poznatkov prostredníctvom digitálnych technológii).

Podľa Kostruba, D. (2003), na konci predškolského obdobia *dieťa má*: Byť spôsobilé narábať správne s fotoaparátom, skenerom, kopírkou...atď., Byť spôsobilé ovládať počítačovú myš a kresliť v kresliacom programe (RNA, SKICÁR, TUX PAINT...ap.), *dieťa by malo:* Osvojiť si elementárne zručnosti pri obsluhe a manipulácií s digitálnymi technológiami s minimálnou intervenciou učiteľa, *dieťa by mohlo:* Byť spôsobilé odpísať niektoré grafémy a jednoduché texty nielen rukou, ale i s využitím textového editora, alebo kresliaceho prostredia v počítači.

Zistiť, že digitálne technológie môžu byť zaujímavým nástrojom na realizáciu svojich kreatívnych nápadov a byť spôsobilé vzhľadom k svojim vývinovým možnostiam ich čo najsamostatnejšie ku koncu predškolskej dochádzky vedieť využívať.

1.2 Digitálne kompetencie učiteľa

Vzdelávanie v oblasti informačno – komunikačných technológií (ďalej len IKT) a počítačovú výbavu zabezpečili aj projekty, ktoré sa sústreďujú na profesijný a kariérny rast pedagogických zamestnancov, ako aj na vzdelávanie pedagógov materských škôl. Pri získavaní údajov o IKT kompetenciách učiteľov sa za základnú úroveň považuje ovládanie počítača pre osobnú potrebu, jeho využitie na prípravu na vyučovanie či spracovanie školskej

agendy. Mierne pokročilým je pedagóg, ak používa počítač ako pomôcku na vyučovaní, napríklad na prezentáciu učiva alebo testovanie žiakov. K pokročilým patria učitelia informatiky alebo pedagógovia, ktorí využívajú počítač spolu so žiakmi na riešenie náročných úloh (https://www.minedu.sk/).

Význam zvyšovania kompetencií učiteľov pre predprimárne vzdelávanie umocňuje skutočnosť, že dnešné deti prichádzajú do materských škôl už so znalosťami z oblasti komunikačných technológií a s mediálnymi skúsenosťami. Pojem „média“ sa v ostatných rokoch posunul. Od kníh, novín, časopisov, cez rádio, kino, televíziu, internet až po virtuálne hry a sociálne siete.

2. Využitie nových médií vo výtvarných aktivitách detí

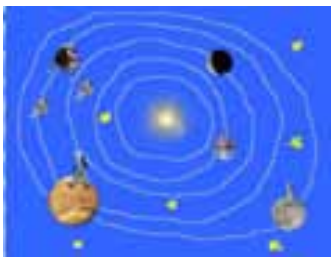
Nové média ako univerzálny didaktický prostriedok majú svoje pevné miesto v edukačnom procese materskej školy, nakoľko ide o nájdenie a aplikovanie takých didaktických metód a pomôcok, ktoré umožnia efektívnejšie získanie si učiva. Práve nové média môžeme zaradiť medzi takéto prostriedky. Vhodne aplikované nové média so správne zvoleným a používaným programovým vybavením môže vo veľkej miere prispieť k zefektívneniu edukačného procesu. Z nových médií sú v materských školách dostupné: digitálny fotoaparát, programovateľná hračka Bee – Bot, tlačiareň, notebook s využívaním kresliacich grafických programov pre deti, ako sú Tux Paint, Skicár, Cirkus šaša Tomáša, RNA, Skicár, Power Point, ale aj mikrofón, či interaktívna tabuľa. V našom príspevku prezentujeme edukačné aktivity s využitím nových médií, ktorými sú: kresliaci grafický program Tux Paint, Skicár a digitálny fotoaparát, ktorý sme využili hlavne vo výtvarnej aktivite Land Art pri pobyte vonku.

2.1 Edukačná aktivita s využitím kresliaceho programu Tux Paint

Grafický program Tux Paint je vhodný už pre deti od troch rokov. Je to ľahko ovládateľný, zaujímavý a dynamický program. Umožňuje využitie farieb, tvarov a symbolov pri vytváraní obrázkov. Každá akcia je sprevádzaná príslušným zvukom a v spodnej časti obrazovky všetko komentuje a divoko gestikuluje tučniak Tux. Všetko sa ovláda pomocou jednoduchých tlačidiel, ktoré sú dostatočne veľké a hlavne majú obrázkové vysvetlenie, ktoré je v predprimárnom vzdelávaní nevyhnutné.



Obr. č. 1 Obežné dráhy



Obr. č. 2 Vesmír v Tux Paint

Obsahový štandard: Elementárne predstavy o Zemi, Slnku, Mesiaci a hviezdach

Výkonový štandard: vyjadriť rôznymi umeleckými výrazovými prostriedkami predstavy o Zemi, Slnku, Mesiaci a hviezdach získané pozorovaním a z rôznych médií

Výchovno – vzdelávací cieľ:

* Poznávať vesmír, získavať predstavy o planétach a ich obežných dráhach, procese striedania dňa a noci i ročných období, utvárať si elementárne predstavy o veľkej vzdialenosti hviezd od Zeme, prostredníctvom prezentácie: Náš vesmír.

* Pomenovať vesmír a s ním súvisiace planéty, ktoré obiehajú okolo Slnka

* Znázorňovať graficky motivovaný pohyb (vertikálne, horizontálne a šikmé línie, kruhy)v programe Tux Paint. Kresliť línie rôznymi smermi - vytvoriť z línií hviezdy a kruhy - obežné dráhy.

Výstup:

* *prvá skupina detí:* V počítačovom centre na interaktívnej tabuli v kresliacom programe Tux Paint na modrom pozadí deti nakreslili obežné dráhy okolo Slnka pomocou nástroja ceruzka. Pomocou pečiatok deti umiestnili planéty na obežné dráhy a vesmír doplnili kozmonautami. (obr. č. 2).

* *druhá skupina detí:* Vo výtvarnom centre deti sa pokúsili o výtvarné zobrazenie vlastnej predstavy o vesmíre maľbou temperovými farbami, kombinovanou technikou, prípadne tušom a kolorovaním akvarelovou farbou. Pri zobrazení témy sme však ponechali na výbere dieťaťa aj výtvarnú techniku, ktorou chceli svoju predstavu vyjadriť. (obr. č. 1).

Deti mali možnosť po ukončení činnosti vo výtvarnom centre sa vystriedať s deťmi v počítačovom centre.

* *tretia skupina detí:* V centre gramotnosti sme pripravili aktivitu na rozvoj predčitateľskej gramotnosti, ale aj fantázie a predstavivosti detí. Spoločne sme vytvorili list pre mimozemšťanov. Dieťa, ktoré zastávalo rolu fotografa, počas edukačných aktivít fotografovalo digitálnym fotoaparátom činnosť ostatných detí.

V aktivitách učiteľ pôsobil ako poradca facilitátor, sprostredkovateľ poznatkov a skúseností.

2.2 Edukačná aktivita s využitím grafického programu Skicár

Cieľ edukačnej aktivity: Oboznámenie sa s umeleckým smerom Land Art (výtvarnou tvorbou spätou s prírodou a životným prostredím), s netradičnými materiálmi a postupmi, dôležitosťou fotografickej dokumentácie diela a rôznymi možnosťami dotvárania diela v grafickom programe Skicár.

Výstup: Tvorba portfólia, adjustácia vytvorených výtvarných prác. Realizácia výtvarného námetu čerpajúceho z podnetov umenia v krajine, alebo zameraného na rozvoj schopnosti

pracovať s rozmanitým prírodným materiálom. Tvorba výtvarného námetu a prezentácia portfólia zrealizovaných výtvarných detských prác.

Prezentácia výtvarných námetov pre deti, čerpajúcich z výtvarného smeru Land Art s využitím grafického programu Skicár (obr. č. 3., 4, 5, 6.):






Obr. č. 3 Land Art Obr. č. 4 Skicár. Obr. č. 5 Land Art Obr. č. 6 Skicár.

2.3 Edukačná aktivita s využitím digitálneho fotoaparátu




Obr. č. 15 – 16 Fotografovanie pri pobyte vonku

V súčasnosti zohráva fotografia dôležitú úlohu ako komunikačné médium. Digitálna revolúcia neobišla ani fotografiu v materskej škole. Zásluhou internetu sú dnes obrázky prístupné oveľa rýchlejšie ako kedykoľvek v minulosti a môžu sa šíriť bleskovou rýchlosťou. Digitálna fotografia má mnoho výhod. Spoločne s deťmi môžeme ju vymazávať, alebo fotografovať dovtedy, pokiaľ nedosiahneme požadované výsledky. Digitálne fotografie môžeme tiež v počítači upravovať, alebo dokresľovať v grafických programoch.

Digitálny fotoaparát využívame v materskej škole v rámci organizácie dňa pravidelne, hlavne pri pobyte vonku, ale aj pri edukačných aktivitách (napr. Land Art) a pri rôznych zaujímavých situáciách v triede. Na začiatku školského roku môžeme spoločne s deťmi určiť si pravidlá o fotografovaní. Digitálne fotografie pomocou digitálneho fotoaparátu zvládnu predškoláci samostatne. Spoločne ich potom môžeme sťahovať z fotoaparátu do počítača a následne ich označíme a presunieme do nášho adresára na disku počítača. V záujmových činnostiach popoludní si fotografie prezeráme, dokresľujeme v grafických programoch a diskutujeme o ich obsahu a kvalite, ktorá sa týka hlavne priestorovej orientácie detí. Pri prezeraní fotografií využívame okrem digitálneho fotoaparátu aj počítač, LCD televízny

obrazovku a tlačiareň. Na konci každého ročného obdobia môžeme pripraviť s deťmi pre rodičov prezentáciu v programe Power Point, o aktivitách a slávnostiach, ktoré sme s deťmi zažili. Fotografie si vytlačíme na tlačiarni, v spolupráci s rodičmi ich môžeme zalaminovať a zviazať do hrebeňovej väzby. Vytvoríme si knihu s prediktabilným textom, ku ktorej sa v edukačných aktivitách často môžeme vrátiť, prezerať si ju a spolu s deťmi o nej diskutovať. S digitálnym fotoaparátom sa deti môžu zdokonaľujú v jemnej motorike, vizuomotorike, samostatnosti, môžu získavať zodpovednosť a sebadôveru, kooperovať v skupine a predovšetkým komunikovať. Zároveň rozvíjame digitálne kompetencie detí pri vyhľadávaní a fotení vhodných objektov k dohodnutej téme.

Záver

Podľa Vygotského (1978) učenie je úspešné iba vtedy, ak predbehne vývin, ak dôjde k aktivovaniu funkcií, ktoré ešte len dozrievajú alebo sa nachádzajú v zóne okamžitého vývinu a posunú sa do zóny najbližšieho vývinu. Deti, ktoré sa zapájajú do kooperatívnych aktivít, zažívajú proces prirodzeného bádania, prejavujú záujem o kladné reakcie, ktoré efektívne podporujú ich vývin. S novými médiami *v psychomotorickej oblasti* deti si rozvíjajú koordináciu zraku, ruky a prstov zdokonaľujú si jemnú motoriku a vizuomotoriku, priestorovú orientáciu; *v sociálno – emocionálnej oblasti* so správne zvolenými pravidlami deti si rozvíjajú intrapersonálne kompetencie. Učia sa akceptovať názory iných detí, dodržiavať pravidlá striedania sa pri počítači, alebo digitálnom fotoaparáte. Kooperujú pri riešení problému, v správaní odhadujú svoje možnosti a schopnosti; *v kognitívnej oblasti* pri vhodne zvolených edukačných aktivitách s novými médiami predlžujú si schopnosť koncentrácie na jednu činnosť, zdokonaľujú sa v schopnosti diferenciácie vnímania zložitejších tvarov, farieb, rozvíjajú si pamäť a myslenie. *Pri tvorivých činnostiach* s využitím nových médií, akými bola výroba knihy s prediktabilným textom, rozvíjajú si tvorivé myslenie, pri prezentácií svojich produktov komunikatívne kompetencie a predčitateľskú gramotnosť. Edukačné aktivity môžeme hodnotiť priebežne, aj po skončení aktivít reflexiou a sebareflexiou detí.

Edukačné aktivity s novými médiami prenikajú do všetkých oblastí predprimárneho vzdelávania, kde zohrávajú dôležitú úlohu vo vývine dieťaťa, lebo sú pre deti zaujímavé, poskytujú im spätnú väzbu, rešpektujú individuálne požiadavky, ako sú tempo, náročnosť hry, jeho štýl učenia sa i schopnosti.

Literatúra:

DROPPOVÁ, G. 2015. Umělecko – expresívní oblast jako zdroj komunikace a interpretace. Mesačník: Poradce ředitelky mateřské školy. Praha: FORUM, s.r.o. Ročník IV. Číslo 6. Únor 2015. s. 18-23 MK ČK E 20298. ISSN 1804-9745

HAJDÚKOVÁ, V. 2010. Rozvíjanie informačných kompetencií detí predškolského veku. In Pán učiteľ. roč. 3, 2010, č. 7, ISSN 1336-7161 s. 22 – 23.

KALAŠ, I.: 2010. *Digitálna gramotnosť a Pinocchiov zlatý kľúčik.* In: Zborník konferencie Moderné vzdelávanie v materskej škole, Prievidza, 2010, CD-ROM, ISBN 978-80-969298-5-6

KIKUŠOVÁ, S., KOSTRUB, D. 2011. Hra a jej edukačné využitie na rozvíjanie kompetencií z perspektívy sociálneho konštruktivizmu In: *Hra v predprimárnej edukácii*. - Prešov : Prešovská univerzita, Pedagogická fakulta, 2011. - S. 248-257. - ISBN 978-80-555-0467-4

KNAPÍKOVÁ, Z., KOSTRUB, D., MIŇOVÁ, M, 2002. Aktivizujúce metódy a formy v práci učiteľky materskej školy. 1. vyd. Prešov: Rokus, s.r.o., 2002. 37 s. ISBN 80-89055-18-4

KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, B. (eds), 2010. Pědškolní a primární pedagogika, Predškolská a elementárna pedagogika. Praha: Portál, s.r.o. 2010 456 s. ISBN 978-80-7367-828-9

KOLEKTÍV AUTOROV, 2011. Metodika predprimárneho vzdelávania. Partizánske: Expresprint, s.r.o., 2011. ISBN 978-80-968777-3-7

KOSTRUB, D. 2003. Od pedagogiky k didaktike materskej školy. 1. vyd. Bratislava: MPC, 2003. 118 s. ISBN 80-8052-171-9

PIAGET, J., INHELDEROVÁ, B. 2010. Psychologie hry. 5. Vyd. Praha: Portál, s.r.o., 2010. 143 s. ISBN 978-80-7367

UVÁČKOVÁ, I., a kol.: 2012. Oblasti edukačných skúseností. INFRA Slovakia, s.r.o. Stařeč: 2012. ISBN 978-80-86666-41-9

VYGOTSKÝ, S. L. 1978. Vývoj vyšších psychických funkcií. 1. Vyd. Praha: SPN, 1976. 351 s.

Iné zdroje:

Obrázky a fotografie sú z vlastného zdroja autorky.

Kontaktné údaje:

PaedDr. Gabriela Droppová, PhD.

Bojničky 262, 920 55

g.droppova@gmail.com

INSPIRAČNÍ ZDROJE A PRVKY AKČNÍ TVORBY PŘI VÝTVARNÉM VZDĚLÁVÁNÍ BUDOUCÍCH PEDAGOGŮ 1. STUPNĚ ZŠ

Barbora Eisenhammerová

Anotace: Příspěvek pojednává o metodách výuky Výtvarné výchovy pro budoucí pedagogy 1. stupně. Zkoumá inspirační zdroje využívané při výuce výtvarné výchovy, rozvoj výtvarného myšlení a následnou schopnost zprostředkování daných principů v praxi. Soustředí se na propojení výtvarného umění a tvorby známých umělců s výtvarnou pedagogikou. Příspěvek se zabývá pohledy na využití prostoru jako hlavního tvůrčího prostředku, rovněž je uvedeno několik příkladů z praxe vzdělávání budoucích pedagogů.

Anotation: The paperdescribes the methods of art education for future 1st grade teachers. It discusses sources of inspiration used in art education, development of creative thinking and the subsequent ability of using principles in practice. It focuses on the interconnection of art and the work of well known artists and art education. The paper deals with views on the use of space as the main source of creation, also a few examples of practical education of future teachers are being introduced.

Úvod

V posledních letech se čím dál častěji setkáváme s touhou takzvané „nové generace“ po změně. Mění se veřejný prostor, mění se poměry ve společnosti, mění se výchovné trendy. Lidé se snaží hledat východiska tam, kde dříve byly hranice dané státem, režimem či tradicí. Touha po změně ovlivňuje ve značné míře i systém vzdělávání. Tato veskrze pozitivní touha po změně je ovšem doprovázena obrácenou stranou mince a to postupným rozbíjením jasných a zdánlivě pevných pravidel jak ve společnosti, tak v osobním vnímání. Vztahujeme – li tento předpoklad na výtvarné umění či spíše výtvarnou pedagogiku, je nutno podotknout, že tento proces se započal již v 60. letech 19. století, kdy přístup k tvorbě a výtvarnému umění prochází zásadní změnou. Často se více umělci soustředí na obsah a proces než na výslednou formu. Díla jednotlivých tvůrců jsou pak mnohdy plná odkazů a konotací. Osobní život, politický názor, životní postoj či reakce na sociální situaci se stávají ústředními motivy tvorby. Vzniká tzv. akční umění.

Užívanými formami pro prezentaci umělcových záměrů se stávají performance, happening, land art a další. Rovněž v době minulého režimu se v naší zemi stalo akční umění velmi plodnou platformou pro vyjádření postojů nejen undergroundových tvůrců. Čím to je? Jako velmi základní považuji možnost akčního umění být vlastně součástí běžného života, povšimnout si naprosto obyčejných a samozřejmých věcí z jiného úhlu, v jiném kontextu, s akcentem na jiném prvku dané situace či scenérie. Akční umělci využívají nespočet naprosto běžných činností a jemnou záměnou či odlišným zpracováním přichází mnohdy s velmi palčivou zprávou. Jako příklad můžeme uvést Havlíkův Pokus o spánek, který ona sám komentuje takto:

„Jakoby pohřbený, jakoby mrtvý
Přikrytý loukou…
Tíha hlíny a tíha vědomí. Vůně trávy
Zdálo by se: nejpřirozenější způsob spánku
Přesto – neusnul jsem“ (Vladimír Havlík, 1982)

Či Kovandovu akci při jízdě eskalátorem, jež sám autor přibližuje následovně: „Bez názvu, 3.9.1977, Praha, Václavské náměstí. Na eskalátoru… otočen hledím do očí člověku, který stojí za mnou.“(Adam,2010)

V prvním případě hovoříme o propojení každodenního spánku s přírodou, s touhou splynout, vrátit se ke kořenům, nechat se obejmout. Oba prvky akce jsou nám odděleně známy, avšak jejich spojením vzniká jedinečné vyjádření. V případě druhém něco tak prostého jako je jízda po eskalátorech dostává umělecký rozměr, hlubokou myšlenku artikuluje právě pomocí jednoduchého prvku, a to pohledu do očí. V akčním umění se jedná tedy o schopnost jakýmsi způsobem vidět vždy o kousek hlouběji či dál. Umět pootevřít svět „Za“. Svět za myšlenkami, které nám byly od útlého věku představovány jako pravda, svět za krajinou, kterou procházíme každý den a vnímáme ji na základě několik a výrazných podnětů, svět za předměty, které nás obklopují, svět za představami lidí o nás samotných i celé společnosti. Svět, který mnohdy existuje jen v očích a hlavách těch, kteří se nebojí překročit zdánlivě tak pevnou hranici „opravdových věcí“. Přihlédnu – li ve vzpomínkách na knihy, které mě dětstvím provázely a fascinovaly mne nejvíce, musím konstatovat, že mě bezmezně pohltila kniha Stanislava Holého „Procházky pana Pipa“ (Holý, 2011). Jedná se o knihu čistě ilustrovanou, v níž ústřední hrdina, pan Pip, pochází světem a zažívá nejpozoruhodnější zážitky. Stará se o ovce na nebi, odkrývá kůru stromů, pod kterými hraje cvrček ve svém domě na housle, přikrývá se noční oblohou a krmí nočního páva hvězdami, které nasbíral. Jedná se o neuvěřitelnou hru fantazie. Svět, který vidíme, se najednou stává

pouze pokrývkou pro vše co se děje pod ním. Byla jsem v ní jako doma. Myslím, že u dětí předškolního věku je pohled pod povrch naprosto standartní výbavou, říká se mu ve světě odborných příruček „představivost“. Avšak v rámci systematického vzdělávání se tato schopnost podrobuje těžkým zkouškám a obrušováním, abychom na středních školách s neštěstím v očích žádali, aby se naši studenti *konečně* stali kreativními a byli schopni řešit nastalé situace kreativně.

Akční umění a akční tvorba

Akční umění, které již bylo zmiňováno, vznikalo jako reakce na zažité vzory a systémy v umění v 60.letech 20. století. „..v českém umění se ustálil souhrnný název akční umění nebo umění akce. České slovo akce lze totiž univerzálně použít při popisu většiny forem akčního umění.“ (Morganová, 2009) Umění akce do výchovy a výuky jako jeden z prvních přivádí významný profesor Igor Zhoř. Je autorem nespočtu pedagogických publikací či pojednání. Pořádal a vedl školy výtvarného myšlení. Zde otevírá účastníkům svět výtvarné akce. Akční tvorba zařazená do výuky budoucích pedagogů poskytuje možnost neprodukovat lidi, kteří „vědí jak efektivně vytvořit umělecké dílo“, ale lidi, kteří si tvorbu na vlastní kůži vyzkouší a zamilují. Jde pod povrch. „Jejím nosným základem je konceptuální přístup a performativní forma. Základem akce je myšlenková struktura opírající se o vztah mysli, těla, prostoru a času. Všechny tyto prvky se vzájemně ovlivňují, probíhá mezi nimi permanentní přelévání, přeskupování významových kódů. Sílu a přesvědčivost výrazu ovlivňuje jednoznačně míra koncentrace aktéra (performera), míra jeho schopnosti přenést energii na účastníky akce.“ (Fišer, Havlík, Horáček, 2010) Kým jiným by měl být učitel než performerem?



„Jsem tělem..“; studentská performance na zahájení Týdne výtvarné kultury 2015, (www.tvk-brno.cz)

Inspirační zdroje

Inspirace. Odkud ji brát, kam neustále chodit na nápady? Vyrůstáte – li v rodině plné pedagogů, slýcháte tuto větu velmi často. Ve vaší knihovně pak, pokud váš pedagogický rodič vyučuje výtvarnou výchovu spíše omylem a neprošel „výtvarnou školouv plném rozsahu“, sídlí skvosty jako: Zvířátka z korálků, Ozdoby snadno a rychle či pak oblíbená Batikujeme! Nesnižuji kvalitu rukodělných činností a jejich hodnotu v rámci rozvoje motoriky či při ergoterapeutických cvičeních, avšak hovoříme – li o rozvoji sebejistoty v tvorbě a kreativního myšlení, tyto příručky nám příliš prostoru neposkytnou. Budeme – li vyrábět s dětmi krokodýla z korálků, můžeme za vrchol invence považovat žluté bříško, když krokodýl na obrázku jej má bílé. Zároveň pak jako pedagog mnohdy ztrácíme schopnost onu originalitu docenit. Pokud nám dítě donese krokodýla, který má noh osm a nedopatřením, se tedy stal pavoukem a dítě nám živě vypráví životní příběh onoho pavoučka, s největší pravděpodobností jej donutíme krokodýla opravit. Proč? Protože v hlavě máme jasnou představu, jak takový krokodýl na obrázku vypadal a žák přeci nemá dělat „blbiny“, ale tvořit. Přála bych si, aby to byla nadsázka. Není. „Mlč a tvoř.“ Tato věta pronesená jedním pedagogů, která se mi zaryla pod kůži. Je to jako svázat dítě lanem k židličce a žádat, aby vytvořilo obraz s názvem Džungle na formát 2m x1,5m. Dítě má v hlavě spoustu představ, ale jednoduše na ně nemůže dosáhnout. Takových případů je v praxi nespočet. Není čemu se

divit, na učitele jsou kladeny nároky z vedení i od rodičů a v neposlední řadě od sebe samých. „Vy chcete, abychom se chovali jako blázni“,bránili se někteří studenti dálkového studia, když jsem po nich požadovala, aby inspirováni poezií Jiřího Koláře vytvořili prostorové básně pro své spolužáky. Jednou z hlavních hranic, kterou musí pedagogové překračovat je jejich vlastní.

Při tvorbě nám inspirací může být vlastní tělo, dar, který se všemi jeho zvláštnostmi a výjimečnostmi, nabízí širokou škálu prožitků či jejich artikulaci. Tělo nás spojuje, komunikuje, informuje nás. Jen jeho vizuální stránka je nesmírně zajímavá. Co teprve, když si začneme všímat z výtvarného hlediska možností jeho pohybu, zvuků, které může poskytovat. Jedním z předních českých umělců, který se tímto tématem zaobírá, je Petr Váša. „Představte si prosím člověka, který před vašimi zraky stojí, dřepí, klečí, leží na pódiu, mluví, přednáší nebo zpívá krátké, rytmické, motorické verše, bije se v prsa, tleská, luská si, mne si ruce, plácá se do stehen, podupává si nebo vyloženě dupe.“ (Váša, 2011) Fyzické básnictví, jehož je průkopníkem, nabízí širokou škálu možností, kterou když si pedagog dovolí prozkoumat, může hojně využívat ve výuce jak výtvarného rázu, tak v dalších předmětech.

Inspiraci lze rovněž hledat v našem okolí, prostředí. Můžeme pozorovat, komunikovat, ovlivňovat prostor našeho žití. Každá krajina, prostředí, stejně tak jako tělo, člověku nejen nabízí prostor k tvorbě, ale zároveň jej utváří. Často jde o pouhé uvědomění tohoto faktu a jeho reflexi. Velmi prostými motivy se můžeme inspirovat například v díle Ivana Kafky, Dalibora Chatrného, Zorky Ságlové a dalších. „S Povídkou o skládání, vlání a zvedání (1975-76) začala poetická tvorba Ivana Kafky, jenž se po vojenské službě, kterou strávil jako meteroolog, odebral do přírody, aby tam s pomocí pruhovaného meteorologického rukávu vytvářel hravé instalace, a tak zásahem tohoto cizorodého prvku na okamžik proměňoval krajinu. Pro všechny realizace cyklu je typická intimita, která získává svou univerzálnost teprve díky fotodokumentaci, jež zprostředkovává jejich myšlenku a zároveň podtrhuje jejich estetickou kvalitu.“ (Morganová, 2009) Podobně jako Kafka i Chatrný pracuje s přírodou a změnou kontextu, zároveň se jeho akce týkají často těla, pohybu, experimentu, hry. Jedním příkladem za všechny může být dílo *Souvislosti protilehlých horizontů*. Umístěním zrcadel v krajině, „přemisťoval“ Chatrný horizonty do protilehlých krajin. Vznikal tak nový obraz krajiny, hra s místem, kontextem.

Příklady z praxe

Využití prvků Akční tvorby ve výuce pedagogů, kteří nemají přímou výtvarnou specializaci, považuji rovněž za velmi nosné a podstatné. Jako student doktorského studia i já podléhám povinnosti učit několik hodin týdně studenty studia bakalářského či magisterského. Vzhledem k tématům, kterými se zabývám, vyučuji rovněž studenty dálkového studia Učitelství pro 1. stupeň ZŠ. Zkušenost k nezaplacení. Pro studenty často pouze okénko ke splnění, otrava jinak homogenního vzdělávacího systému či výzva a někdy snad i zpestření. Velmi závisí s jakou směsicí „motivovanosti" se v dané skupině setkáváte. „Jak ukazuje praxe, někteří učitéljen neradi opouštějí zažité metody a formy práce a trvají na úkolech, které již nejsou aktuální, neodpovídají společenským požadavkům na výchovu a vzdělávání." (Stadlerová, 2010) Musím konstatovat, že pokud přicházíte s netradičním konceptem a chcete, aby studenti otevírali své obzory, měnili přístup, velmi často se setkáte s nechutí či spíše nedůvěrou. Stáváte se dalším producentem již tak vysokého tlaku, který je na pedagogy v našem školském systému vyvíjen. V rámci všech pravidel, která jsou nastavena po nich, v jejich očích, ještě požadujeme, aby se vykašlali na hranice, které jim jsou stanovovány a při direktivní otázce vedení: „Kde máte výsledky vaší práce? Chceme výrobky!" se vztyčenou hlavou odpovídali: „Zrovna se zabýváme prací s tělem, Pepík krásně zvládl předvést kávovar a z pomocí ostatních žáků jsme bravurně ztělesnili celou kantýnu." Pravdou je, že toto není cílem kvalitní výuky, cílem je umět najít hranici mezi vedením k svobobdné tvorbě a požadavky danými okolím. Vybalancovat a snad i někdy jemně posunout onen předpoklad „normy". Vnímat každé dítě jako individuum, které má svůj specifický tvůrčí jazyk a dovolit mu jej používat. Nastavit tedy úkoly, které dětem zadáváme tak, aby výsledek mohl být jiný u každého z nich, aby byl autentickým projevem světa či pohledu na něj, dítěte.

Chceme –li, aby naše sdělení došlo až k žákům základních škol, začíná naše tvůrčí činnost právě v tomto momentě. Mě osobně, po několika zoufalých hodinách zírání do zdi s pocitem, že měnit svět během pěti dvouhodinových bloků, je moc i na mě, pomohl jistý fakt pochopení situace pedagogů, avšak stálá touha nabídnout i mou verzi reality. O to snadnější tento fakt je ve chvíli, kdy za sebou již nějakou stabilnější praxi máte.

Rozdělila jsem výuku do několika celků se zaměřením na prostor jako stabilní zdroj inspirace. Prostor a tělo, Prostor a zvuk, Prostor a hmota a Prostor a obraz. Každý výukový blok začínal představením několika umělců, jež se zabývají motivy, která lze pod tato témata rozčlenit. Pracovali jsme s konceptem dvou skupin. Jedna byla nazvána StandArt, zabývala

se tvorbou dle zadaného úkolu, druhá pak se jmenovala AktArt, zde studenti tvořili dle vlastních nápadů, pouze podle inspirace, jež jim byla předána v úvodní prezentaci na základě představení jednotlivých umělců, jež s daným tématem pracují. V závěru jsme vždy nad vzniklými díly debatovali, hovořili jsme o možném přínosu pro výuku, konfrontovali jsme přínos jednoho i druhého postupu a jejich negativa. Kolektiv se pro mě osobně stal najednou přístupnějším, jelikož jsem se nepokoušela měnit jejich názory, snažit se za každou cenu protlačit onoho kreativního ducha, „donutit je k lásce“ k tvorbě. Navázali jsme dialog, který považuji osobně za velmi cenný. Děti i dospělí, vyžadují v určitém smyslu jiný přístup, můžeme sledovat rozdílnou akcentaci témat, atd. Avšak v něčem můžeme sledovat stejné potřeby, a těmi jsou: bezpečí, otevřenost a přijetí. Nemluvím o slepém kývání a hýčkání bludů, ale o prosté akceptaci rozdílnosti, ať už je jakkoliv strnulá, avšak s nabídkou pohybu.

Závěr

Jsme opravdu těmi, kdo v lidech které učíme, ať se jedná o žáky ZŠ či dospělé jedince, zanecháváme stopy. Dovoluji si na závěr uvést báseň Milana Lasici, jež velmi výstižně popisuje jaký dopad může mít hrubé zacházení s tak citlivou hmotou, jakou je člověk.

„Spravím ti dieru do hlavy
Aby si na mňanezabudol
Spravím ti dieru do hlavy
Aby si věděl, že som tu bol
A podlanejťa každý spozná
Spravím ti dieru do hlavy
Len malú, z čírej sympatie
Aby ti v mozgu na vždy ostal
Odtlačokmôjhoprsta …“
(Lasica, Ormandík, 2008)

Buďme ostražití, jaké doteky v paměti a osobnosti dětí necháváme. Pedagog je umělcem výchovy, je tedy přímo žádoucí, aby jako sochař s láskou hýčká své dílo a naslouchá materiálu, vnímal učitel osobnost a tvůrčího ducha, který mu roste pod rukama.

Literatura:

ADAM, Richard. *Jiří Kovanda*. Editor Edith Jeřábková. Ústí nad Labem: Fakulta umění a designu Univerzity Jana Evangelisty Purkyně, 2010, 287 s. ISBN 978-80-7414-278-9.

FIŠER, Zbyněk, Vladimír HAVLÍK a Radek HORÁČEK. *Slovem, akcí, obrazem: příspěvek k interdisciplinaritě tvůrčího procesu*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, 2010, 208 s. Spisy Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity, sv. č. 146. ISBN 978-802-1053-892.

HOLÝ, Stanislav. *Procházky pana Pipa: Mr. Pip'strips*. 2., rozš. vyd. Benešov: ELTSEN, 2011, [99] s. Modré z nebe. ISBN 978-80-904805-0-6.

MORGANOVÁ, Pavlína. *Akční umění*. 2. dopl. vyd. Olomouc: Nakladatelství J. Vacl, 2009, 277 s. ISBN 978-80-904149-1-4.

LASICA, Milan a Marek ORMANDÍK. *Milanchólia*. 1. slovenské vyd. Bratislava: Slovart, 2008, 97 s. ISBN 978-80-8085-566-6.

STADLEROVÁ, Hana. *ZOP zkušenost, odbornost, praxe: v psychodidaktické přípravě učitele výtvarné výchovy v primárním vzdělávání*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2010, 250 s. Spisy Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity, sv. č. 147. ISBN 978-802-1053-991.

VÁŠA, Petr. *Fyzické básnictví*. Vyd. 1. Brno: Host, c2011, 187 s. ISBN 978-807-2945-665.

Elektronické zdroje:

Týden výtvarné kultury [online]. 2010 [cit. 2015-04-28]. Dostupné z: http://www.tvk-brno.cz/wp-content/uploads/2015/03/DSC08720-1024x768.jpg

Kontaktné údaje:

Mgr. Barbora Eisenhammerová

barue@seznam.cz

OSOBNOSŤ PEDAGÓGA VÝTVARNEJ VÝCHOVY A JEHO MULTIKULTÚRNE KOMPETENCIE

Personality of teacher of art education and his multicultural competences

Lujza Koldeová

Abstrakt: V príspevku sa zaoberáme problematikou osobnosti pedagóga výtvarnej výchovy s dôrazom na jeho kompetencie z multikultúrneho hľadiska. Vychádzajúc z teoretických úvah o potrebe a aktuálnosti multikulturality, jej cieľoch a význame v súčasnom edukačnom procese prezentujeme jednotlivé kompetencie pedagóga v procese ich formovania a rozvoja. V týcho súvislostiach sa venujeme konkrétnym možnostiam uplatnenia multikultúrnych kompetencií pedagóga vo vzťahu k realizácii cieľov výtvarnej výchovy.

Abstract: This paper deals with the problematic of the personality of art education teachers` focusing on his competence from a multicultural perspective. Based on theoretical considerations about the need of multiculturalism, its aims and importance in the current educational process are presented teachers' competence in the process of their formation and development. In this contexts are showen the possibility of application of multicultural teachers` competences in art education.

Kľúčové slová: osobnosť pedagóga, výtvarná výchova, mulitkultúrnosť, multikultúrne kompetencie.

Key words: teacher personality, art, multiculturality, multicultural competences.

Teoretické východiská problematiky.

Multikultúrnosť sa v súčasnosti vyskytuje takmer v každej spoločnosti a prejavuje sa vo viacerých oblastiach života, v práci, v súkromnom i spoločenskom živote, v medziľudských vzťahoch, v škole alebo vo voľnom čase. V tomto kontexte zákonite dochádza aj ku zmene podmienok výchovno-vzdelávacieho procesu a kompetencií pedagóga. Hlavným poslaním pedagóga v súčasnosti už nie je len vzdelávať a vychovávať, ale mal by sa zamerať tiež na formovanie multikultúrneho vedomia a kompetencií žiakov.

V súčasnosti chápeme multikulturalitu z nasledovných hľadísk:

Multikultúrnosť ako prirodzená ľudská skúsenosť.

V súčasnosti takmer každá spoločnosť pozostáva z viacerých mikrokultúr a každý človek tak vyrastá v niekoľkých mikrokultúrach. Stretnutie s inými kultúrami sa neobmedzuje len na ľudí z prostredia inej kultúry, ale multikultúrnosť je súčasťou

každodenného života človeka. Z hľadiska výtvarnej výchovy môže ísť v tomto kontexte o vnímanie umeleckých diel výtvarneho charakteru v bežnom živote, napríklad estetické vnímanie javov v našom okolí, záujem o umelecké diela, návšteva múzea, galérie, architektúra v našom živote alebo aj vlastné umelecké aktivity výtvarného charakteru.

Multikultúrna diverzita ako východisko výchovno-vzdelávacieho procesu.

Z hľadiska súčasného multikultúrneho výchovno-vzdelávacieho procesu prichádzajú pedagógovia (samotný pedagóg môže svojou osobnosťou reprezentovať diverzitu) do kontaktu s rôznorodými žiakmi diferencovanými z rôznych hľadísk, napríklad podľa pohlavia, veku, vierovyznania, kultúry a pod. Tieto odlišnosti by však nemali byť príčinou problémov, práve naopak, rôznorodosť by mala byť zdrojom obohatenia pre všetkých.

Multikultúrne kompetencie ako cieľ výchovno-vzdelávacieho procesu.

V rámci súčasného moderného edukačného procesu je nevyhnutné, aby pedagógovia v rámci výchovno-vzdelávacieho procesu rozvíjali nielen vedomostnú stránku žiakov, ale zamerali sa aj na formovanie ich multikultúrnych kompetencií a postojov v zmysle podpory tolerancie ľudí iných národov, národností a kultúr.

Multikultúrna kompetencia znamená získanie vedomostí a formovanie postojov k diverzite okolo nás zo širšieho i užšieho hľadiska. Súčasťou multikultúrnej kompetencie je aj kritická sebareflexia vo vzťahu k vlastným predsudkom a pochopenie významu rešpektovania rôznorodosti a pripravenosť akceptovať túto rôznorodosť.

Multikultúrnu výchovu môžeme charakterizovať ako proces zameraný na utváranie pozitívnych postojov a zodpovedného správania k iným kultúram a príslušníkom týchto kultúr. Cieľom multikultúrnej výchovy je integrácia jednotlivca do širšieho multikultúrneho prostredia za rešpektovania jeho osobnej a kultúrnej identity. (Schaub, 1997)

Podľa Gerlinga (1997) je cieľom multikultúrnej výchovy rozvíjať u žiakov schopnosť vedieť sa zorientovať v multikultúrnej spoločnosti a byť schopným akceptovať kultúrnu rôznorodosť. V tomto zmysle je dôležitým zámerom podpora pozitívnych postojov žiakov k vlastnej kultúre a zároveň odstránenie predsudkov voči cudzej kultúre. (Kalb, 1983)

Osobnosť multikultúrne zameraného pedagóga výtvarnej výchovy.

Medzi základné kompetencie pedagóga výtvarnej výchovy z multikultúrneho hľadiska patria vlastnosti ako tolerantnosť, úcta k odlišným názorom a presvedčeniam, rešpektovanie subjektívneho vnímania reality, zohľadnenie kultúrno-špecifických štruktúr myslenia, vnímania a výtvarnej tvorby, rešpektovanie motivačných aspektov a umeleckých

preferencií vo výtvarných činnostiach, kreativita, otvorenosť, autentickosť, empatia, sociálne cítenie apod. Tieto vlastnosti by mali tvoriť základ etiky osobnosti pedagóga výtvarnej výchovy v dnešnej multikultúrnej spoločnosti.

Formovanie multikultúrnych kompetencií osobnosti pedagóga výtvarnej výchovy je viacstupňový proces, ktorého zámerom je dosiahnutie nasledovných úrovní multikultúrnej sebareflexie: orientácia v systéme multikultúrnosti, analýza sociálneho kontextu vlastného života, ochota multikultúrneho rozvoja vlastnej osobnosti. (Průcha, 2001)

Súčasťou multikultúrnej dimenzie je humanistický étos pedagóga, ktorý tvorí systém mravných hodnôt, ktoré pedagóg uznáva, s ktorými sa identifikuje a riadi pri svojom rozhodovaní v rôznych pedagogických situáciách. Multikultúrne orientovaný pedagóg chápe nevyhnutnosť vytvárania multikultúrnych vzťahov a realizuje ciele a princípy multikultúrnej výchovy nielen v praktickom živote, ale i vo výchovno-vzdelávacom procese. (Gajdošová et al, 2002)

Otvorenosť, rešpekt a kultúrna identita sú považované za ciele multikultúrneho porozumenia z dvoch hľadísk. Na jednej strane poskytuje estetická skúsenosť možnosť podpory otvorenosti a rešpektu ako uvedomenia si kultúrnej identity. Na druhej strane môže umenie a estetická skúsenosť bezprostredne prispieť k multikultúrnemu porozumeniu.

Z didaktického hľadiska by mal byť základom multikultúrnych kompetencií pedagóga výtvarnej výchovy tzv. transkultúrny koncept so zameraním sa na to, aby sa vlastná i cudzia kultúra i umenie chápali z hľadiska spoločných znakov i rozdielov. Medzi základné **vlastnosti multikultúrne orientovaného pedagóga výtvarnej výchovy môžeme** zaradiť (Kealy In: Ericsson, 2001):



Obr. 1 Vlastnosti multikultúrneho pedagóga (Kealy in: Ericsson, 2001)

V rámci formovania a rozvoja multikultúrnych kompetencií pedagóga výtvarnej výchovy považujeme za podstatné vymedziť kompetencie osobnosti multikultúrne zameraného pedagóga výtvarnej výchovy (Langholz, 2004):

I. Vedomostná kompetencia.

Vedomostná kompetencia je zameraná na sprostredkovanie vedomostí o výtvarnom umení vlastnej i inej kultúry, o normách, hodnotových presvedčeniach, globalite a možnostiach vzájomného prepojenia medzi umeleckými dielami rôznych kultúr. Z tohto hľadiska môže pedagóg výtvarnej výchovy poukázať na podobné, rep. odlišné znaky rôznych umeleckých diel z dôrazom na význam vzájomného obohatenia z hľadiska diverzity.

Základ vedomostnej kompetencie pedagóga výtvarnej výchovy tvoria vedomosti o historických a súčasných umeleckých dielach a ich autoroch na pozadí historických, spoločenských a iných podmienok. Estetické skúsenosti pedagóga umožňujú využitie výtvarných diel ako v procese recepcie tak v procese vlastnej tvorby. V tejto súvislosti by mal mať pedagóg výtvarnej výchovy poznatky o rôznych kultúrach ako aj o heterogenite kultúrnych skupín a tiež o stereotypoch a predsudkoch a možnostiach ako im predchádzať.

II. Sociálna kompetencia.

Sociálnu kompetenciu charakterizuje kultúrne sebavyjadrenie, rozvoj multikultúrnej empatie a pochopenia iných ľudí. Hľadisko multikultúrne zameraného pedagóga výtvarnej výchovy vyzdvihuje potrebu chápať, zažiť a hodnotiť výtvarné prejavy z pohľadu iných. Patrí sem tiež stresová reziliencia a schopnosť pedagóga adekvátne riešiť prípadné konflikty a rozpory vo výchovno-vzdelávacom procese. (Gao, 2009)

Významným faktorom sociálnej kompetencie je tiež otvorenosť pedagóga výtvarnej výchovy voči iným pohľadom, názorom a rešpektovanie kultúrnej rôznorodosti a rozdielov. Sociálna kompetencia sa môže prejaviť napríklad pri hodnotení diel výtvarnej výchovy v zmysle rešpektovania subjektívneho vnímania reality každého žiaka a zamerať sa pri hodnotení viac na celkový prístup žiaka k výtvarnej činnosti, jeho záujem, snahu a motiváciu. Myslíme si, že dôležitejšie ako hodnotenie výsledného produktu je ocenenie aktivity, snahy, kreativity a originality výtvarnej aktivity žiaka.Nutná je tiež multiperspektivita a flexibilita pedagóga v zmysle chápania a riešenia problémov z viacerých hľadísk, t.j. nielen z pohľadu vlastnej, ale aj inej kultúry. (Gao, 2009)

III. Kompetencia personálnej identity.

Základom personálnej identity je kultúrna sebareflexia pedagóga výtvarnej výchovy. Ak má človek pochopiť iných, mal by byť schopný kritického zhodnotenia seba samého, svojho správania, postojov, názorov a hodnôt s cieľom stabilizácie vlastnej identity a autentickosti. Súčasťou personálnej identity je tiež kultúrna sebareflexia zameraná na rozvoj vnímania vlastnej kultúry, akceptovanie a tolerovanie iných kultúr, citlivosť voči rozdielom a spoločným črtám medzi kultúrami a snahu o eliminovanie predsudkov.

Z hľadiska rozvoja identity pedagóga výtvarnej výchovy je dôležité byť súčasťou kultúry, zúčastňovať sa na jej existencii a utváraní na základe spoločných znakov, umeleckého jazyka a dejín výtvarného umenia a tým prispieť k vytvoreniu spoločného systému hodnôt, symbolov a noriem.

Patrí sem aj komunikatívna kompetencia pedagóga, t.j. rozvoj pasívnej a aktívnej komunikácie so zameraním sa na schopnosť nadväzovať kontakty. Využitie umeleckých diel na vyučovaní môže prispieť k tomu, že žiaci prostredníctvom umeleckej činnosti budú schopní kultúrne navzájom komunikovať, vzájomne sa chápať a prostredníctvom aktívnej i receptívnej činnosti môže dôjsť k otvorenému dialógu. (Gao, 2009)

IV. Činnostná kompetencia.

Obsahom činnostnej kompetencie je schopnosť človeka uplatňovať a analyzovať vlastné i cudzie umelecké diela v praktických činnostiach. Protikladné multikultúrne zázemie a osobné skúsenosti predstavujú vhodnú možnosť vytvoriť kreatívne edukačné prostredie tak, aby profitovali všetci zúčastnení.

Realizácia multikultúrnych aktivít vo výchovno-vzdelávacom procese sa môže realizovať aktívnou tvorbou výtvarných diel priamo na vyučovaní alebo receptívne napríklad vo forme návštevy galérie, múzea, výstavy apod. Využitie umeleckých diel výtvarnej výchovy z iných kultúr sa môže uplatniť vo výchovno-vzdelávacom procese v zmysle využitia predmetov estetickej kvality vzhľadom na to, že je v nich exemplárne spracovaná syntax, sémantika a pragmatika obrazového jazyka cudzej kultúry. (Schütz, in Gao, 2009)

Spoločná tvorba výtvarných diel a ich vnímanie a hodnotenie vytvárajú sociálnu identitu skupiny. V tomto zmysle hovoríme o sociálnej dimenzii umenia, keď sa estetická skúsenosť stane aj potenciálnou vlastnou skúsenosťou a podporuje sa tým vznik dialógu a diskusie výtvarného charakteru. (Mann et al, 1995)

Význam rozvoja činnostnej kompetencie spočíva predovšetkým v procese realizácie výtvarného diela, nie vo výslednom produkte, ktorý viac menej obsahuje vo vyjadrení estetických hodnôt preferenciu subjektívnych názorov. Vhodnou aktivitou je napríklad realizácia výstavy, prezentácie umeleckých výtvarných diel zahraničných umelcov s cieľom vzbudiť záujem žiakov o pochopenie inej kultúry práve prostredníctvom diela, osobnosti umelca alebo jeho biografického zázemia a pod. Prostredníctvom spoločných výtvarných aktivít a činností majú deti možnosť bližšie spoznať vlastnú i cudziu kultúru. Zároveň sa podporí vzájomné pochopenie a tolerancia voči iným kultúram.

Rozvoj multikultúrnej kompetencie pedagóga výtvarnej výchovy sa môže realizovať v šiestych na seba nadväzujúcich stupňoch:



Obr. 2 Rozvoj multikultúrnej kompetencie pedagóga výtvarnej výchovy (Kiel, 1996)

Záver.

V súčasnosti sa do popredia dostáva potreba komplexného uplatnenia multikulturality v celom živote. V rámci výchovno-vzdelávacieho procesu je cieľom multikultúrnej výchovy pripraviť mladú generáciu na život a vzájomnú spoluprácu s inými kultúrami pri zachovaní si vlastnej identity. Mutikultúrne orientovaný výchovno-vzdelávací proces závisí v značnej miere od optimálneho spojenia spoločných kultúrnych hodnotových preferencií a tolerancie špecifických hodnôt ľudí z iných kultúr v procese ich vzájomnej interakcie.

Výtvarné umenie môže rozhodujúcou mierou prispieť k dosiahnutiu cieľov multikultúrnej výchovy z viacerých hľadísk. Vzhľadom na to, že umelecké aktivity stále viac zasahujú do nášho života, môže výtvarné umenie preberať spoločenské úlohy. Formovanie multikultúrneho porozumenia prostredníctvom výtvarného umenia považujeme za vhodnú možnosť rozvoja a formovania multikultúrneho porozumenia na základe tolerancie a rešpektu a prostredníctvom rozvíjania spoločných znakov vlastnej a cudzej kultúry.

Charakter umeleckých diel umožňuje realizovať ciele multikultúrnej výchovy vzhľadom na výrazný potenciál. Výtvarné umenie v rôznych podobách umožňuje pochopiť inú kultúru na základe vzájomného porovnania a identifikácie spoločných znakov alebo odlišností medzi výtvarným umením rôznych kultúr. Dochádza k procesu kultúrneho porozumenia vzhľadom na to, že reč umenia je univerzálna a neexistuje hodnotenie v zmysle „správne – nesprávne“, ale malo by to byť hodnotenie bez predsudkov.

Estetická skúsenosť s výtvarnými dielami inej kultúry predstavuje šancu k učeniu sa otvorenosti a rešpektu. Pri porovnávaní umeleckých diel z rôznych kultúr sa človek snaží diela porovnať a pochopiť. Na jednej strane tak spoznáva rozdiely a rovnocennosť výtvarného umenia rôznych kultúr a získava tak rešpekt k cudzej kultúre, na druhej strane sa

naučí vnímať a rešpektovať umenie iných kultúr a podporí sa tým tiež záujem a zvedavosť o výtvarné diela a umelcov z iných kultúr.

V tomto zmysle môžeme predpokladať vhodné pôsobenie osobnosti pedagóga výtvarnej výchovy v zmysle podpory rozvoja multikultúrnosti vo výchovno-vzdelávacom procese. Z hľadiska multikultúrnej výchovy považujeme za dôležité, aby boli s teoretickými východiskami a praktickými možnosťami realizácie mutlikultúrneho výtvarného procesu oboznámení aj budúci pedagógovia výtvarnej výchovy v rámci ich pregraduálnej vysokoškolskej prípravy, ale aj pedagógovia v rámci celoživotného vzdelávania.

Literatúra:

ERIKSSON, H. G. 2001. *Multikulturelle Kompetenz – ein kritischer Erfolgsfaktor in den Auslandseinsätzen. Ist der erfolgreiche Auslandeinsatz und der Führungserfolg im multikulturellen Umfeld zuverlässig prognostizierbar?* Zürich: 2001. 11 s.

GAJDOŠOVÁ, E.- HERÉNYIOVÁ, G. 2002. *Škola rozvíjania emocionálnej inteligencie žiakov*. Bratislava: Príroda, 2002. 301 s. ISBN 80-07-01177-3.

GAO, X. 2009. *Interkulturelles Verstehen durch Kunst im Zeitalter der Globalisierung.* München: 2009. 184 s.

GERLING, U. - THÜRMANN, E. 1997. Wege zur Mehrsprachigkeit. In: *Schulverwaltung - Zeitschrift für Schulleitung, Schulaufsicht und Schulkultur*, 1997, č 6 -7.

KALB, E. P. 1983. *Wir sind alle Ausländer. Schritte zur interkulturellen Erziehung.* Weinheim: Beltz Verlag, 1983. 254 s. ISBN 3-407-33301-3.

KIEL, E. 1996. *Die Entwicklung interkultureller Kompetenz als zentrales Ziel globalen Lehrens und Lernens.* Soest: 1996. In: http://www.bildungsserver.de/Interkulturelle-Kompetenz-3477.html [citované 03.03.2015]

LANGHOLZ, C. 2004. *Interkulturelle Kompetenz in der pädagogischen Praxis.* Kiel: Hansadruck, 2004.

MANN, C. et al. 1995. *Selbsterfahrung durch Kunst. Methodik für die kreative Gruppenarbeit mit Literatur, Malerei und Musik.* Weinheim: Beltz, 1995.

PRŮCHA, J. 2001. *Multikulturní výchova.* Praha: ISV, 2001. 211 s. ISBN 80-85866-72-2.

SCHAUB, H., ZENKE, K. 1997. *Wörterbuch Pädagogik*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 1997. 432 s. ISBN 3-423-32510-0.

Kontaktné údaje:
PaedDr. Lujza Koldeová, PhD.
Katedra pedagogiky a sociálnej pedagogiky
Pedagogická fakulta Univerzity Komenského
Račianska 59, 813 34 Bratislava
e-mail: koldeova@fedu.uniba.sk

AKTY VÝSKUMU V UMELECKEJ PRAXI A ICH MOŽNOSTI V PROCESE ZÍSKAVANIA KOMPETENCIÍ ŠTUDENTOV UČITEĽSTVA VÝTVARNÉHO UMENIA

Practice-based research and possibilities in the process of acquisition competences of students in Arts Education

Mgr. Vanda Kráľovičová

Abstrakt: Cieľom príspevku je poukázať na možnosti, ktoré ponúka výskum v umeleckej praxi ako výskumný dizajn, nástroj či metóda, založený na špecifickej povahe sledovaných problémov a získavaných údajov. Súčasťou je zadefinovanie podstaty výskumu v umeleckej praxi a jeho podobností s príbuznými prístupmi vo výskume umením, výskume založeného na umení a A/R/Tografii. Primárne je príspevok zameraný na možnosti v procese získavania odborových kompetencií na poli umeleckého vzdelávania, pričom sú spomínané možnosti demonštrované na konkrétnych príkladoch študentských prác vizuálnej povahy.

Abstract: The aim of this paper is to highlight the opportunities offered by research in artistic practice as research design tools, methodologies, based on the specific nature of the study of the problems and capturing data. Part of is to define the essence of research in artistic practice and its similarity with related art approaches in research, researchbased on arts and A / R / tography. The primary contribution is focused on options in the process of obtaining union competencies in the field of arts education, referred are the possibilities demonstrated on specific examples of student works visual character.

Kľúčové slová: výskum v umeleckej praxi, výskum umením, kompetencie pedagóga, maliarsky experiment,

Key words: practice-based research, arts-based research, competentes of a teacher, painting experiment

0 Úvod

Didaktika výtvarného umenia, výtvarnej výchovy, ako súčasť veľkého vzdelávacieho celku edukačnej siete sa vyznačuje špecifickou povahou sledovaných javov a cieľov. Dôraz celkového pôsobenia na žiakovu, resp. študentovu osobnosť vo svojej celistvosti, výchovná i vzdelávacia funkcia edukačného pôsobenia, sú súčasťou tohto procesu. Podobne ako iné odborové didaktiky, i didaktika výtvarného umenia vyžaduje čo najužšie prepojenie medzi

teóriou a praxou, medzi teoretickými konceptmi a praktickými výsledkami. Neoddeliteľnou súčasťou tak je vytváranie výtvarných prác, ktoré sa vyznačujú svojou *expresívnou povahou*. *„Výnimočná kultúrna úloha expresie spočíva v tom, že simuluje bezprostredné subjektívne poznávanie (Russelovo knowledge by acquaintance) a preto umožňuje vysoko individualizovanú a účinnú mediáciu obsahu. (...) Zároveň však expresia, ako každá symbolizácia, predpokladá ovládnutie súčasných kultúrnych pravidiel tvorby. Práve preto môže byť podnetným predmetom štúdia a skúmania.“* (Slavík, 2011, str. 55)

Tieto výtvarné práce sa stávajú nositeľmi rôznych typov informácií, ktoré dokážu odhaliť súvislosti na vyššom stupni vnímania. Jedným z cieľov didaktiky výtvarného umenia na rôznych stupňoch edukácie je snaha o také modelovanie edukačného procesu, ktorý by sa vyznačoval čo najvyššou možnou mierou efektivity v otázkach súvisiacich s vlastným výtvarným prejavom dieťaťa či študenta, s procesom jeho realizácie a možností jeho interpretácie. V otázkach výskumu je takto možné sledovať túto problematiku z rôznych uhlov pohľadu. Súčasným trendom vo výskumnej praxi v demokratickej spoločnosti je dosiahnutie *metodologického pluralizmu* (Eisner, 2005, str. 10), ktorá by umožňovala nazeranie na problematiku z viacerých hľadísk, možno hovoriť o tzv. *upravenej perspektíve*, obkľúčenia problému s cieľom dosiahnutia *komplexnej skutočnosti*, ako spomína G. Sullivan vo svojom príspevku. (Sullivan, 2009) Možnosť výberu medzi kvalitatívnou a kvantitatívnou formou výskumu či ich metodologickej kombinácie umožňuje vytvorenie takej konštrukcie výskumu, ktorá zohľadňuje povahu samotného sledovaného javu. V prípade výtvarného umenia v edukácii bola v posledných rokoch metodológia kvalitatívneho typu výskumu obohatená o nové pohľady, ktoré priamo vychádzajú z expresívnej povahy umeleckých diel. Nadväzujú na klasické formy kvalitatívnych metód, no priamo v procese využívajú žiacke či študentské výtvarné dielo, artefakt, ako priameho nositeľa informácii.

1 Oblasť výskumu umenia

Ako uvádza S. H. Madoff vo svojom príspevku venovanom otázkam propozícií umeleckého vzdelávania v 21. storočí, cieľ dnešnej, humanisticky orientovanej edukácie je dvojaký. V prvom rade majú študenti získať určité znalosti, praktické zručnosti, v rámci vyššieho vzdelávania dokonca *vyššiu profesionalitu* v odbore. V druhom rade sa študenti majú meniť ako ľudské bytosti, v každom ohľade sú vždy znovu vzdelávaní – pretváraní tak, aby boli *čoraz viac „vzdelanejšími“, „lepšími príkladmi ľudstva“*. (Madoff, 2009) Z tohto dôvodu je neustále prítomné úsilie o aktualizáciu v danej oblasti takisto i v koncipovaní výskumných otázok, problémov a vhodne navrhnutých metód.

V oblasti umeleckého vzdelávania môžeme sledovať trojaké vzájomné vzťahy profesionálnych identít – *umelca, výskumníka a učiteľa*. A. Thornton tento vzťah vyjadril prostredníctvom *diagramu základných primárnych farieb* (obr. 1), pričom vníma interakciu týchto troch identít ako nevyhnutnú pre pokračovanie umenia ako odboru ľudskej tvorivosti. Kombináciou týchto troch základných „primárnych" farieb/identít môžeme získať iné „sekundárne" farby/identity. Toto miešanie môže viesť k objaveniu nových postojov, myslenia a praxe, objavovaniu nových vzťahov či aspektov kultúry vizuálneho umenia. (Thornton, 2012)



Obrázok 1

Vyzdvihovanie potreby uvedomenia si tejto triangulácie pohľadov v otázkach kvalitatívneho výskumu v umeleckej edukácii sa objavuje v prácach niektorých autorov, ktorí ju ako východisko ďalej rozpracovali v metodológii takých výskumov, ktoré, ako sme spomínali vyššie, priamo pomocou umeleckých výstupov hľadajú odpovede na pokladané otázky. Takéto spojenie umenia a vedy či spojenia umenia a výskumu popisuje napríklad i E. Eisner, ktorý nadväzuje na dodnes aktuálne dielo J. Deweyho z roku 1934 *Umenie ako skúsenosť* (Art as Experience). *„...umenie by mohlo byť použité produktívnym spôsobom a mohlo by nám pomôcť nápaditejšie a emocionálnejšie pochopiť problémy a postupy, ktoré si zaslúžia pozornosť na školách."* (Eisner, 2005, str. 10) K podobnému stanovisku sa prikláňa i G. Sullivan, ktorý takisto považuje umeleckú prax a tvorbu za kritickú kreatívnu formu ľudskej činnosti, ktorú možno označiť za výskum. Hľadanie adekvátnejších metód malo za následok aktualizáciu súčasného stavu a rozvoj nových postupov, ktoré na seba berú rôzne podoby. *„Teórie a výskum poznávania prostredníctvom tvorby majú svoj predmet v podstate zhodný s ostatnými odborovými didaktikami: je to didaktická transformácia či rekonštrukcia obsahu. Pre všetky vzdelávacie úlohy všetkých odborov zhodne platí, že v nich žiak konštruuje svoj obsah (tj. reprezentuje svoju predstavu riešenia úlohy) a súčasne*

rekonštruuje/transformuje obsah kultúrny. To, čo žiaci tvoria, musí mať obsah, aby to malo vzdelávací i tvorivý zmysel." (Slavík, 2011, str. 53)

V súčasnosti medzi najpoužívanejšie termíny takýchto postupov (výskum založení na umení, výskum prostredníctvom umeleckej tvorby) patrí *výskum umením* (arts-based research), *výskum inšpirovaný umením* (arts-informed research), *A/R/Tografia* (A/R/Tography) a *výskum založený na praxi* (practice-based research). (Sullivan, 2009) Rozvíjané sú predovšetkým v Spojených štátoch a v Kanade, pričom v súčasnosti sa do pozornosti dostávajú vo vzdelávacích programoch pre učiteľov umenia v Británii, severnej Európe či na Novom Zélande. Svojou podstatou nadväzujú i na koncepty modelu DBAE – Discipline Based Art Education, do ktorého patrí i tvorivá činnosť, dejiny umenia a estetika ako filozofia umenia, (Jurečková, 2014), či na koncepty, ktoré popísal J. Slavík vo svojich príspevkov týkajúcich sa *expresívnej povahy umeleckých diel*, *tvorby ako spôsobu poznávania* (Slavík, 2013), alebo v príspevku týkajúceho sa jedného z kľúčových problémov – ako sa *pohybovať medzi znalosťou a tvorbou*. (Slavík, 2011)

2 Možnosti výskumu založeného na praxi

Výskum založený na praxi vychádza z klasickej formy kvalitatívneho typu výskumu, *akčného výskumu*, nakoľko jeho základným rysom je úzke prepojenie s praxou, v tomto prípade s umeleckou, výtvarnou praxou. Získavanie odborových kompetencií študenta učiteľstva výtvarného umenia ako budúceho učiteľa môžeme sledovať i v samotnej výtvarnej tvorbe v ateliéroch, v riešení konkrétnych zadaní. Akčný výskum tu umožňuje učiteľom priame sledovanie položených kritických otázok potrebných ku aktivácii zmeny vo svojich vlastných podmienkach, pričom tak získavajú výsledky výskumu. Cieľom je žiakom alebo študentom vytvoriť také predpoklady, aby boli pripravení na prax a aby sa postupne mohli stať *expertmi* v tom povolaní, ktoré raz budú vykonávať, čo znamená, že vďaka svojmu vzdelaniu a skúsenostiam dokážu zrealizovať vybrané procesy a naplniť ciele *efektívnejšie* a *spoľahlivejšie*. (Kalhous, Obst a kol., 2009)

Je možné sledovať efektívnosť výučby a týchto dosiahnutých výsledkov študentov v krátkom i dlhšom časovom intervale, v dosiahnutej miere požadovaného naplnenia či získania potrebných kompetencií budúcich učiteľov na poli teoretického (poznatky z oblasti dejín umenia) i praktického (vlastné výstupy) umeleckého vzdelania. Reakcia príjemcu na výtvarné dielo môže byť v podobe jazykovej výpovede či v podobe vizuálnej reakcie (výskumníkom sledované dáta). (Banáš a kol., 1989) Významným prvkom je i fakt, že súčasný trend v stupni dosahovania odborových vedomostí, zručností učiteľov a ich

celkových požadovaných kompetencií posúva nároky na nich, vyžaduje sa od nich určité zvyšovanie kvalifikácie i v oblasti výskumu. Takýto učiteľ má byť pripravený na *kritický diskurz*, má fungovať ako *výskumník – učiteľ* (podobné názory rezonujú predovšetkým v krajinách ako Veľká Británia či Spojené štáty). (Thornton, 2012) Táto požiadavka rozvíjania výskumnej činnosti učiteľa počas svojej praxe je obsiahnutá taktiež v súbore požadovaných kompetencií, ktorý je známy ako model holandských autorov C.P. Koetsiera, T. Wubvelsa a F.A.J. Korthagena. Ako jednu z kľúčových kompetencií učiteľa okrem spúšťacích kompetencií a rastového potenciálu rozlišuje i *výskumné zručnosti*. Tieto *výskumné zručnosti* umožňujú učiteľovi, aby skúmal a tak zlepšoval svoju vlastnú pedagogickú činnosť. (Kalhous, Obst a kol., 2009)

Ak je študent oboznámený s možnosťami výskumu v umeleckej praxi ešte počas navštevovania vysokej školy ako priamy a aktívny účastník, je pravdepodobné, že bude neskôr vo vlastnej učiteľskej praxi otvorený novým prístupom na hodinách výtvarnej výchovy a poskytne tak žiakom i nové objavné zážitky z vlastnej výtvarnej tvorby. Zároveň môže takto skúmať tieto výstupy, ale v neposlednom rade i svoju prax. Johnson tvrdí, že *„...objavovanie učiteľa – výskumníka súvisí so školskými reformami, ktoré podporujú učiteľa ako spolupracovníka v revízii osnov, v zlepšovaní ich pracovného prostredia, profesionalizácie výučby a rozvoju vzdelávacej politiky."* (in Thornton, 2012, str. 113)

Výskum založený na umeleckej praxi sa vyznačuje podobne ako akčný výskum *špirálovitým cyklom*, kedy prebieha identifikácia dát, ich systematický zber, reflexia, analýza a predovšetkým ich *re-definícia*. Ak zoberieme v súvislosti so spomínanou *re-definíciou* do úvahy povahu výtvarného umenia 20. a 21. storočia, môžeme skonštatovať, že v súčasnej umeleckej edukácii tradičné ciele vzdelávania strácajú svoju vierohodnosť. (Madoff, 2009) Z tohto dôvodu je neustále kritické skúmanie pre prax potrebné a obohacujúce.

„Keď sa umelecká prax teoretizuje ako výskum, tvrdí sa tým, že ľudské poznanie vychádza z procesu bádania, ktoré zahŕňa kreatívnu činnosť a kritickú úvahu. Ako významný prostriedok ľudského poznania je umelecká prax myšlienkovou prácou, pretože využíva kognitívne procesy, ktoré sú distribuované rôznymi médiami, jazykmi a kontextami používaných k formulovaniu produkcie a interpretácie obrazových predstáv. Spôsob, akým sa zapájame do umeleckej praxe ako študenti alebo učitelia, má z podstaty transformačný charakter a tento dynamický aspekt je potrebné prijať, pokiaľ má mať teória, že skúsenosť z ateliéru je možné konceptualizovať ako výskum, vôbec nejakú platnosť." (Sullivan, 2009, int. zdroj)

Ak vychádzame z koncepcie niektorých autorov, v našich podmienkach známej napríklad v prácach J. Slavíka, V. Chrza či S. Štecha, ktorí rozpracovali problematiku *tvorby umenia ako spôsobu poznávania* (2013), môžeme skonštatovať, že ateliérová výučba založená na dosahovaní praktických zručností v rámci vybraných výtvarných techník môže byť takisto zdrojom poznávania viacerých sfér v oblasti umenia, počínajúc prepojením nadobudnutých znalostí vychádzajúc z dejín umenia či teórie a vlastných výtvarných výstupov, po autoreflexiu, sebareguláciu či sebapoznávanie prostredníctvom tvorby. Takto sa vytvorené artefakty môžu stať súčasťou výskumného procesu, ktorého cieľom je aktivovať kritické myslenie a využiť medzipredmetové vzťahy medzi jednotlivými príbuznými disciplínami.

Nakoľko základnou požiadavkou na umelecké expresívne dielo je prítomnosť *obsahu*, ktorý určuje charakter práce, či už žiackej práce alebo diela profesionálneho umelca, prostredníctvom interpretačných postupov tak môžeme pri vysvetľovaní obsahu a odhaľovaní jeho súvislostí v širšom kontexte uskutočňovať zber dát, ktoré vypovedajú o skúmanom fragmente.

„Prostredníctvom jedinečného subjektívneho aktu, predovšetkým, ak je od začiatku zameraný na tvorivý a inovatívny prístup, vznikajú individuálne varianty výrazu na podklade slobodnej zámernej tvorby, bezcieľnej nezámernej tvorby alebo náhody.“ (Slavík, 2011, str. 59)

3 Maliarsky experiment

Prikladané ukážky (obr. 2 - 10) študentských prác realizovaných na Katedre výtvarnej výchovy Univerzity Komenského boli vytvorené v rámci ateliérovej výučby predmetu *Maľba 3* v zimnom semestri školského roku 2014/15.

Práce sa konkrétne viažu k zachyteniu prelomových tendencií v maľbe 20. storočia s dôrazom na experiment a demonštrujú charakter a podstatu možných vizuálnych „dát“, ktoré môžeme v rámci výskumného procesu zvolením vhodného dizajnu a metodologických nástrojov interpretovať a zhodnocovať, sledujúc niektorý z vopred určených špecifických cieľov.



Obrázok 2 - 10

4 Záver

Oblasť výskumu v umelecky zameraných pedagogických odboroch, resp. programoch, je jednou z oblastí, ktoré neustále vyvíjajú úsilie o zefektívňovanie výučby v humanistickom duchu. Istá neuchopiteľnosť umeleckej podstaty v tejto oblasti je vo svojej podstate dvojsečnou zbraňou – z pohľadu silno racionálnej empirickej vedy ide o zdanlivo nikdy nekončiaci proces hľadania hotových odpovedí a právd, z pohľadu umeleckej edukácie práve táto spomínaná nemožnosť tvorí jednu z mnohých výsad, jeden z charakteristických prvkov, ktorými umenie ovplýva. Mnohovrstevnatá a mnohovýznamová povaha dát z oblasti tvorby umeleckých "artefaktov" poskytuje výskumníkovi/učiteľovi/umelcov takmer nevyčerpateľný zdroj fragmetov edukačnej reality, prostredníctvom ktorých môže získať ucelený pohľad na ňu.

5 Literatúra

BANÁŠ, J. – GERO, Š – JUSKO, A. – ŠEFRÁNKOVÁ, A. 1989. *Didaktika výtvarnej výchovy*. Bratislava : SPN, 1989. 352 str., ISBN 80-08-00013-9.

EISNER, E. 2005. Does Arts-Based Research Have a Future? Inaugural Lecture for the First European Conference on Arts-Based Research. In: *EISNER, E. (ed.)* 2006. *Studies in Art Education*, vol. 48, No. 1, Arts-Based Research in Art Education, 128 str., ISSN 00393541, str. 9 – 18.

KALHOUS, Z. – OBST, O. a kol. 2009. *Školní didaktika.* 2. vyd. Praha : Portál, 2009. 447 s. ISBN 978-80-7367-571-4.

MADOFF, S.H. (ed.). 2009. *Art School: Propositions for the 21st Century*. Cambridge, MA, USA : MIT Press, 2009, 392 str. ISBN 978-0-262-13493-4.
SLAVÍK, J. – CHRZ, V. – ŠTECH, S. et al. 2013. *Tvorba jako způsob poznávání.* Praha : Karolinum, 2013. 538 s. ISBN 978-80-246-2335-1.
SLAVÍK, J. 2011. *Čím se zabýváme, aneb k předmětu didaktiky výtvarného umění a vizuality. Mezi znalostí a tvorbou*. In: Sokol, M. (ed.) 2011. *Didaktika výtvarného umenia. Koncepty, kontexty, prax*. Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie. Banská Bystrica : Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta, 2011, 406 str., ISBN 978-80-557-0302-2, str. 51 – 75.
THORNTON, A. 2012. *Artist, Researcher, Teacher: A Study of Professional Identity in Art and Education*. Chicago : Chicago Press/Intellect Press, 2012. 147 str., ISBN 978-18-4150-644-9.
EISNER, E. 2009. *Má výzkum uměním budoucnost?* Úvodní přednáška na první evropské konferenci výzkumu uměním. (online) Dostupné z: http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/3011/MA-VYZKUM-UMENIM-BUDOUCNOST.html/ (stiahnuté dňa 10. 11. 2014).
JUREČKOVÁ, V. 2014. *Umění pro život – kriticky myslet o umění*. In: Kultura, umění a výchova, 2(2) [cit. 2014-09-23]. ISSN 2336-1824. (Online) Dostupné z: http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=7&clanek=46 (stiahnuté dňa 10. 11. 2014).
SULLIVAN, G. 2009. *Akty výzkumu v umělecké praxi.* (online) Dostupné z: http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/3005/akty-vyzkumu-v-umelecke-praxi.html/ (stiahnuté dňa 10. 11. 2014).

Kontaktné údaje:

Mgr. Vanda Kráľovičová
Katedra výtvarnej výchovy, Ústav umelecko-edukačných štúdií
Pedagogická fakulta, Univerzita Komenského
Račianska 59, 813 34 Bratislava
e-mail: kralovicova.v@gmail.com

PARADIGMY VÝTVARNÉHO PEDAGÓGA

Paradigms of Art Education Teacher

Martin Kratochvil

Abstrakt: Článok interpretuje kompetencie pedagóga výtvarnej výchovy ako interpreta znakovej štruktúry vizuálneho sveta, sprostredkovateľa a vykladača ideí vizuálnej kultúry a kultúry všeobecne. V texte je priblížená úloha výtvarného pedagóga spočívajúca v sprostredkovaní výtvarných, umeleckých a estetických realít v psychickom, sociálnom a životnom prostredí človeka prostredníctvom tradičných i nových médií.

Abstract: The article deals with the cognizance of art education teacher as an interpreter of visual world sign structure, as well as a mediator of visual culture ideas and culture in general. The role of art education teacher is described as a communicator of visual arts, artistic and aestetic realities in relation to psychological, social and living environment of human being which is communicated through traditional as well as new media.

Kľúčové slová: výtvarná výchova, kritické umenie, semiotika

Key words: art education, critical art, semiotics

Úvod

Väčšina textov zaoberajúca sa kompetenciami pedagóga popisuje ideál pedagóga. Texty formulujú vlastnosti, danosti, vlohy, dispozície, kompetencie a iné požiadavky, ktoré sú kladené na osobnosť pedagóga. Uveďme len niekoľko z nich. Pedagóg by mal byť: *učiteľ-vykladač, interpret, informátor, úradník (administrátor), sprievodca, facilitátor, organizátor, kooperátor, kolaborant, koordinátor, plánovač, persuadér, rétor, manažér, diagnostik, vychovávateľ, krotiteľ, etik, mravokárca, ochranca, kontrolór, rozhodca, sudca, empatik, senzitívec, empirik, idealista, realista, konzultant, poradca, dôverník, priateľ, partner, kamarát, motivátor, vodca, inšpirátor, inovátor, tvorca (kreator, kreatívec), odborník, expert, metodik, didaktik, vzor*. Mohli by sme popísať i ďalšie, vysvetliť protirečivosti a ukázať ich ako dialektické rovnice. Vo všetkých prípadoch ide o mieru či intenzitu platnosti jednotlivých funkcií či úloh pedagóga v inštitúcii a mimo nej. Je to bohatý repertoár a ak nám tieto úlohy nesedia, hrajú sa veľmi ťažko. Z prihliadnutím na postavenie a ocenenie učiteľa v spoločnosti môžeme konštatovať, že učiteľstvo je v rovine nadšených ochotníkov na všetkých úrovniach škôl, nehovoriac ešte o rodovo nevyváženom pomere zloženia učiteľských zborov hlavne na úrovni predprimárneho a primárneho vzdelávania. Možno sa raz školstvo dožije premeny, tak

ako sa divadlo vo svojej histórii dožilo možnosti, aby ženské postavy nehrali muži ale aby ženy mali rovnoprávne miesto na javisku ako muži. Aj keď v divadle *Nó*, v japonskej tradícii, dodnes hrajú ženské postavy výhradne muži.

Podnety divadla

Paralela s divadlom tu nie je náhodná. Dosky, ktoré znamenajú svet sú doskami ilúzie, alúzie, implikácie, explikácie, parafrázovania, citácie atď. Performativita učiteľského povolania je evidentná a primárna. Záleží len na forme tejto performativity, či je v pozícii hraného či žitého predvádzania. Mnohé súčasné divadelné techniky rozširujú alebo stierajú hranice medzi fiktivitou a realitou. Mnohé stierajú i hranice divák a herec, javisko a hľadisko. Poslanie divadla je v značnej miere podobné poslaniu školy. Zabaviť deti na istý čas dňa a umožniť im, aby sa pritom niečomu naučili. Učitelia i metodici by sa mohli inšpirovať práve hereckými technikami 20. a 21. storočia. Určite by vznikli podnetné koncepcie vzdelávania či aspoň konštrukty osobnosti pedagóga (viac pozri Mistrík 2003). Jednou z takýchto podnetných techník je koncepcia divadla Jerzy Grotowského, ktorý svoj projekt tvoril a skúmal v Divadle 13 radov v poľskom Opole a neskôr vo Vroclavi. Mistrík vo svojej publikácii uvádza, že *„to, čo herec potrebuje nie je mechanické cvičenie, nácvik rôznych schopností“*.(Mistrík 2003, s. 240) Grotowský, podľa Mistríka, nechcel hercov napĺňať novými technikami, ani ich učiť stále nové triky a obratné spôsoby, ako sa zmocniť postavy. Postupoval opačným smerom. *„Namiesto otázky: „Ako to urobiť? sa musí herec pýtať „Čo by som nemal robiť?“* (Mistrík 2003, s. 241) Počas prípravy predstavenia sa v prvom rade museli určiť činitele, ktoré kládli prekážky hercovým prirodzeným reakciám a tieto prekážky odstrániť. Metodika negatívneho prístupu je založená na odstraňovaní vonkajších, ale hlavne vnútorných blokov (komplexov) herca. Ďalšou zaujímavou myšlienkou je predstava divadla ako kolektívneho aktu divákov a hercov, ktorí spoločne vytvárajú systém znakovej štruktúry spoločného diela. Grotowský deklaroval, že už preň nie je dôležitý divadelný produkt, inscenácia, ale dielo-proces čo práve prebieha, keď každý účastník tohto procesu je konajúcim, aktívnym účastníkom. (Mistrík 2003 s. 225-256) Analogicky by sme mohli uvažovať o príprave učiteľa a procese výučby.

Podnety aktivistického umenia

Blízke takémuto uvažovaniu o spojitosti života a umenia sú i prejavy umenia akcie alebo formy kritického (angažovaného či aktivistického) umenia. Je tu však problém či sféry umenia, politiky, života sa majú spájať alebo majú byť oddelené. Príkladom môže byť

diskusia okolo projektu Tomáša Rafu *Výběrové řízení na česko-romskou vlajku* (galéria Artwall, Praha 2013). V texte Václava Magida *Rozpory aktivistického umění* (2013) sa uvádzajú viaceré rozpory umenia, života a politiky. Najviac rozporuplnou sa javí pozícia aktivistického umenia medzi angažovanosťou a umeleckou autonómiou. Svoj názor Magida zdôvodňuje: *„aktivistické umění v té podobě, o jaké je tu řeč, se zastřešuje uměleckou autonomií, aby nemuselo nést zodpovědnost za svou angažovanost v reálném světě, a svou angažovaností se pyšní proto, aby nemuselo dostát nárokům na uměleckou hodnotu, které s sebou autonomie umění nese“*. Z tejto citácie vyplýva niekoľko stanovísk autora. Umenie nenesie zodpovednosť za dôsledky, ktoré svojou existenciou vyvoláva. Umenie má mať umeleckú hodnotu, respektíve musí podliehať estetickým kritériám. Ak sa aktivistické umenie skrýva pred zodpovednosťou v autonómnosti umenia, potom by sa nemalo skrývať pred estetickými kritériami za angažovanosť v rámci spoločensky prospešného účelu.

Podobne by sme mohli uvažovať i o učení a učiteľovi, ktorý sa v záujme vzdelávania skrýva za autority (odborné, inštitucionálne) a sám sa považuje za autoritu vzdelávacieho procesu vyžadujúc si rešpekt a úctu žiakov. Aké kritériá uplatníme pri hodnotení jeho práce? Kritérium výberu obsahov, cieľov či metód? Nie je toto už formulované, štandardizované? Nemal by sa učiteľ nahradiť kvalitným učebným programom v zmysle *Obrázkovej čítanky pro urozené slečny*? (Stephensen 1995)

Na počiatku je údiv, potom prichádza reflexia, filozofia, semióza

Primárna kompetencia pedagóga výtvarnej výchovy by mala spočívať v schopnosti kritickej a tvorivej reflexie. Kritickosť v zmysle analyzovania a prehodnocovania čiže v schopnosti rozumného argumentovania pre a proti. Tvorivosť v zmysle utvárania nového a v zmysle prerozprávania starého súčasnému vnímaniu a porozumeniu. Narážame tu na schopnosť interpretovať v zmysle prekladu, výkladu a v zmysle produkcie obsahu a formy fenoménov umenia resp. vizuálnej kultúry.

Opäť sa na chvíľu vrátime k reakcii Václava Magida k projektu Tomáša Rafu. Tento ohlas nevzal do úvahy kontext galérie Artwall. Z realizovaných projektov vystavených v galerii Artwall mali spoločenskú odozvu len tri z nich. Jeden zameraný na problém homosexuálnej menšiny a výchovu detí (reakcia *Angažovaných kresťanov*), druhý projekt ako reakcia na propagáciu olympiády v Prahe (zákaz výstavy a zastavenie činnosti galérie) a tretí spomínaný projekt o národnej vlajke (poškodenie výstavy, zabavenie časti výstavy a udelená pokuta za priestupok). Ostatné projekty by možno mali podobný verejný ohlas ak by boli vystavené inde (projekt *Verchvina*, ak by bola na Ukrajine, išlo o možnosť pripojiť Zakarpatskú Rus

k územiu bývalého Československa). Je tu na mieste otázka do akej miery súvisí reflexia, toho ktorého diela, s kontextom priestoru a času zverejnenia diela. Úskalie nastáva pri zaujatí stanoviska a k jednoznačnému príklonu k prijímaniu alebo odmietaniu zmeny či nastavení hodnoty ako prínosnej alebo ako hodnoty devalvujúcej úroveň života. Toto úskalie by malo vedieť riešiť kritické myslenie schopné problém definovať, analyzovať a argumentačne interpretovať.

Myslenie je semióza. V skratke je to proces, ktorého základnými činiteľmi sú znak, ním označený jav a užívatelia znaku. Je to problém interpretácie. Všetky problémy s ktorými sa človek stretáva sú zväčša problémy interpretácie. To, ako dané fakty vníma a ako ich interpretuje, podmieňuje ako sa cíti, a pocity zas podmieňujú ako veci vníma a interpretuje. Uzavretý kruh. Uzavretý?

Otvorená semióza

K problémom semiotiky sa vyjadrili mnohí autori napríklad: Charles Sanders Peirce, Ferdinand des Saussure, Charles W. Morris, Roland Barthes, Umberto Eco , Louis Hjemslev, Charles K. Ogden, Ivor A. Richards, Noam Chomsky, Jacques Derrida ale aj Peter Michalovič či Jurij Michajlovič Lotman. Zo suda semiotických teórií treba vybrať tie, ktoré postihujú širší rámec znaku ako len rámec jazykového (verbálneho) znaku. V kontexte predchádzajúcich myšlienok je podnetná koncepcia Charlesa Sandersa Peirceho (1839 – 1914). Americký filozof, matematik, logik, metodológ, zanechal mnohé podnetné texty. Jeden z nich, ktorý vyšiel v *Popular Sciense Monthly 12 (January1878)* pod názvom *How to Make Ours Ideas Clear* koncipuje teóriu významu ako princíp alebo nástroj na vyjasňovanie významu propozícií, konceptov a hypotéz. To, čo vyjasňuje naše idey je logika a semiotika. Podľa Peirceho sa však tieto dva pojmy môžu zamieňať. *„Logika vo svojom všeobecnom zmysle, je iba iné meno pre semiotiku, kvázi nevyhnutnú alebo formálnu doktrínu o znakoch. A logika v klasickom zmysle, neformálna logika, vedená hodnotou pravdy, zastáva v tejto semiotike iba určené a nie základné miesto.“* (Elements of Logic, II, p. 70-71, podľa: Kanovský 1996) Podľa Peirceho koncepcie semiotiky aj formálna logika, matematika a geometria so svojimi symbolmi, ale aj neformálna logika, skrátka akékoľvek myslenie operuje so znakmi a ako také je predmetom semiotiky.

Zaujímavá je štúdia Martina Kanovského *Paralely – Pierce a Derrida* (1996), kde poukazuje na zhodu či inšpiráciu poštštrukturalistu Jacquesa Derridu s úvahami Ch.S.Peirceho. Príkladom je idea o neukončiteľnosti odkazovania znaku na znak. Neukončiteľnosť odkazovania je kritériom rozoznania systému znakov. Pohyb označovania začína práve to, čo

spôsobuje, že jeho prerušenie nie je možné, pretože i sama vec je znakom. Vec sama je vždy *reprezentamenom*, ktorý nie je záležitosťou jednoduchosti intuitívnej evidencie. Bezprostredný objekt rozbieha proces semiózy a sám je prístupný iba prostredníctvom znaku a *interpretanta* a ako *reprezantamen* je vždy už znakom. *Reprezantamen* funguje tak, že vyvoláva *interpretans*, ktorý sa sám stáva znakom a tak do nekonečna.

Derrida podľa Kanovského prísne trvá na neohraničenosti hry semiózy. Vymedzenie tejto nekonečnosti značenia neznamená nekonečné zmnožovanie prvkov semiózy, ale nekonečné možnosti kombinácie konečného počtu prvkov. Zdalo by sa, že tento projekt je neúnosný, ale ako Peirce tak aj Derrida poukazujú na isté kritérium alebo pravidlá semiózy, ktoré ponúkajú akú-takú stabilitu. Hovoria o aktuálnych pravidlách semiózy, ktoré sa pragmaticky formulujú a preformulovávajú v závislosti od povahy impulzu, ktorý rozbieha semiózu (vec, znak, objekt), to čo Peirce nazýva *zvykom.* Je to kultúrny výtvor, ktorý určuje aktuálne konečný súbor možných semióz. Kultúra tieto svoje pravidlá považuje za legitímne deskripcie vecí a javov a nie za pravidlá, ktoré interpretujú tieto veci a javy. Aká je vec a ako sa prejavuje, o tom rozhoduje kultúra pomocou pravidiel (zvykov), ktoré vnucuje svojím súčastiam.

Záver

Súčasťou dnešnej kultúry sú i vzdelávacie štandardy, inštitúcie, ktoré určujú čo je a nie je umenie, inštitúcie a ľudia, ktorí nariaďujú, čo je a nie je dôležité pri vzdelávaní ľudí. Naša kultúra interpretuje kompetencie pedagóga výtvarnej výchovy prostredníctvom svojich vzdelávacích inštitúcií a pedagogických ústavov. Smerovanie dnešnej západnej kultúry v oblasti výtvarnej pedagogiky, ku ktorej sa kultúrne a politicky hlásime, je zamerané na pedagóga ako na interpreta znakovej štruktúry vizuálneho sveta, sprostredkovateľa a vykladača ideí vizuálnej kultúry histórie z pohľadu súčasného nazerania a spočíva v sprostredkovaní výtvarných, umeleckých a estetických realít v psychickom, sociálnom a životnom prostredí človeka. Samozrejmosťou by malo byť, že to všetko vykonáva prostredníctvom starých i nových médií. Staré sú vo svetle nových iné a opäť súčasné a nové. Parafrázujúc slová Ch.S.Peirca z článku *How to Make Ours Ideas Clear,* je dôležité aby sme vedeli zreteľne sprostredkovať a vyjadriť svoje myšlienky, ale treba si uvedomiť, že môžu byť takto vyjadrené bez toho aby boli pravdivé. Sú vyjadrením toho, čo prežívame, čo cítime, čo si myslíme ale sú vyjadrením len prostredníctvom znakov. Ako sa rodia tieto vitálne a objavné myšlienky, ktoré sa množia do tisícich foriem a rozplývajú sa vo všetkom, posúvajúc tak ľudstvo tvoriac dôstojnosť človeka, je umením neredukovaným na pravidlá. História vedy a umenia nám čiastočne objasňuje toto tajomstvo.

Pomocou zmätených a neistých vecí sa duch prebúdza k novým objavom, odkázal Leonardo da Vinciho v *Traktáte o maliarstve*. Nuž, nech sú všetky bytosti šťastné.

Literatúra

KANOVSKÝ, M. 1996 Paralely Peirce – Derrida in: *Subjekt - autor – auditórium: subjekt v priestoroch umenia* Zborník príspevkov z medzinárodnej konferencie Bratislava : SCCA1996 289 s. ISBN 80-967254-6-7 s.119-133

MAGIDA, V. 2013 *Rozpory aktivistického umění* /dostupné on line: http://www.artalk.cz/2013/08/15/rozpory-aktivistickeho-umeni (30.04.2015)

MISTRÍK, M. 2003. *Herecké techniky 20. Storočia.* Bratislava : Veda, 2003 ISBN 80-224-0779-8

PEIRCE, Ch.S. 1878 *How to Make Ours Ideas Clear in: Popular Sciense Monthly 12 (January1878)* /dostupné on line: http://www.peirce.org/writings/p119.html (30.04.2015))

STEPHENSEN, N. 1995. *The Diamond Age: Or, A Young Lady's Illustrated Primer* Bantam Spectra (USA) české vydanie: *Diamantový věk aneb Obrázková čítanka pro urozené slečny* Praha : Talpress 2001, překlad Richard Podaný

Kontaktné údaje:

Mgr. Martin Kratochvil, PhD.
Katedra výtvarnej tvorby a výchovy
Pedagogická fakulta
Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre
Dražovská cesta 4, 949 74 Nitra
e-mail: mkratochvil@ukf.sk

REFLEXE EMOČNÍCH INDIKÁTORŮ V DĚTSKÉ KRESBĚ LIDSKÉ POSTAVY V DIAGNOSTICKÉ A INTERVENČNÍ KOMPETENCI PEDAGOGA VÝTVARNÉ VÝCHOVY

Reflection emotional indikators in chidren´s drawings of human figures in competence of the art teacher

Ivana Kubová

Abstrakt: Jedním ze znaků současné transformace ve školství je nárůst sociálněpatologických jevů. Pedagog výtvarné výchovy, vzhledem ke specifikám výtvarného jazyka jako prostředku nonverbální komunikace, může v životě žáka poodhalit krizové momenty, o kterých dítě nemůže či nechce mluvit, mající různý původ, vykazující však v kresbě (malbě) figury stejné znaky. V příspěvku je poukázáno v několika případových studiích dětských maleb, ve figurálním námětu "Tanec dobra a zla", na spojitost emočních indikátorů s úzkostnými stavy, emoční deprivací (plochostí), hyperaktivitou či sníženým intelektem.

Abstract: One of the features of the current transformation in the education sector is the increase of sociopathic phenomena. Pedagogue artistic education, due to the specifics of the language of art as a means of nonverbal communication in the life of the pupil may reveal critical moments, of which the child is unable or unwilling to talk, having different origins, but show in the artwork (painting) figures the same characters. The paper highlights several case studies of children's paintings in the figural theme "Dance of Good and Evil", indicators of emotional connection with anxiety, emotional deprivation (flatness), hyperactivity and reduced intellect.

Klíčová slova: emoční indikátory v dětské kresbě lidské figury, gestaltpsychoterapie, figurální námět "Tanec dobra a zla"

Key words: emotional indicators of children's drawings of the human figure, gestaltpsychotherapie, figural theme "Dance of Good and Evil"

Od začátku 90. Let 20. století probíhá v České republice ve školství komplexní transformace. V současnosti je jedním z jejích hlavních znaků začleňováni žáků vyžadujících zvýšenou péči do výuky (žáci se zdravotním postižením, se zvýšeným rizikem školní neúspěšnosti nebo vzniku problémů v osobním a sociálním vývoji).

Pedagog výtvarné výchovy, vzhledem ke specifikám výtvarného jazyka jako prostředku nonverbální komunikace, může v životě žáka poodhalit krizové momenty, o kterých dítě nemůže či nechce mluvit, mající různý původ, vykazující však v kresbě (malbě) figury stejné znaky.

Užitím vhodného diagnostického nástroje, ve výuce výtvarné výchovy je to společně s materiálem vhodné téma, je možné diagnostikovat nejen úroveň vědomostí, dovedností, návyků, osvojených v průběhu výchovy a vzdělávání, ale jejím výsledkem je i poznání aktuálního rozvojového stavu a konkrétní životní a sociální situace.

„Ve stresových situacích často dochází u dětí i dospělých k regresi. Proto lze využít vývojovou perspektivu k tomu, abychom zkoumali rozdíl mezi předpokládanou a skutečnou výtvarnou schopností dítěte v určitém chronologickém stádiu a určili, do jakého stádia regrese se traumatizované dítě dostalo.“*(*Peterson, Hardin , 2002, s.21)

Nemusíme být badateli, výzkumnými pracovníky, abychom na základě našich zkušeností a především zkušeností současných pedagogů nezaregistrovali zvýšenou agresivitu, disociální chování u dětí a mládeže na všech stupních škol. Mnohé z nich jsou stálými klienty pedagogicko psychologických poraden, v závažnějších případech psychiatrických léčeben.

Původ tohoto chování může být různý. Od nezvládnutí zátěžových situací, nedostatečné rodinné péče až po patologická onemocnění. Nejen projevy chování, ale i výtvarné jsou si u pacientů v mnohém podobné.

Základní kresebné prvky, modifikace linií a bodů nalézáme u nejstarších kultur na úlomcích keramiky, nástrojů, fragmentech oděvů. Kresebný prostředek je jedním z prvních nástrojů, který se dítě učí ovládat a dodnes patří k hlavním výukovým předmětům na školách s uměleckým zaměřením.

„Kreslení dětem umožňuje postupně vylíčit prožitek tak, jek jim to vyhovuje., a proto je zaujme snadněji než rozhovor s dospělým. Stále více odborných prací dokazuje, že děti cítí nevědomou potřebu znovu si odehrát trauma, které prožily . Odehrávání v umělecké tvorbě a ve hře je zdravé a pozitivní. Kreslení umožňuje uvolnit napětí, neboť mentální energie dítěte je přesměrována od zvládání silných emocí k soustředění na jejich výtvarné vyjádření.

Díky tomu dítě může své trauma nově pochopit a nahlédnout z jiné perspektivy.

Nad tím, co dítě nakreslilo, se lze později společně zamyslet s ostatními, kteří zažili stejnou situaci.“ (PETERSON, HARDIN: s.17)

Kresba má nezastupitelné místo v grafických projektivních metodách, z nichž mnohé vychází z kresby lidské figury a jsou velkým pomocníkem úspěšné léčby. Jako metoda vyžaduje

minimální náklady, navíc je časově poměrně nenáročná. Kresba lidské postavy náleží k prvním a nejčastějším námětům dětského výtvarného projevu. Stala se předmětem mnoha studií a je nejpoužívanějším tématickým kresebným vyšetřovacím postupem v psychologické diagnostice grafických projektivních metod.

První systematické studium dětských kreseb probíhá počátkem 20. století ve Francii a je spojeno se jménem G. H. Luqueta.(1875 -1965). Ve svých studiích o dětské kresbě jako jeden z prvních popsal vývojová stádia a podal jejich výklad, který zůstává doposud platný.
Vychází z předpokladu, že se percepce lidské postavy a její kresebné ztvárnění vyvíjí v závislosti na tělesném a duševním vývoji dítě.
První test kresby lidské postavy představila v roce 1926 F. Goodenoughová, pod názvem Draw-a-Man. Je jedním den z nejznámějších testů. Publikován byl v roce 1926 v knize „Measurementofintelligenceby Drawings“ („Měření inteligence kresbou“)
Tento test, se stal velmi brzy uznávaným psychologickým nástrojem k vyjádření rozumových schopností. Obecně je znám jako takzvaný D –A –P test neboli „Drawing Person“ test.
Tento test byl několikrát významně reinterpretován pro různé účely.
V českých zemích je kresba pána jedním ze tří testů Jiráskova testu školní zralosti. Úspěšné absolvování tohoto testu je jednou z podmínek přijetí dítěte do základního vzdělávání.
V roce 1949 D-A-P test systematicky rozšiřuje americká psycholožka Karen Machoverová (1902-1996). Vydává *Personality projection in the drawing of the human figure: A method of personality investigation.* Úkolem zkoumané osoby je nakreslit úplnou postavu muže a ženy.
Machoverová předpokládala, že určité výrazné prvky v kresbě reflektují specifické a charakteristické rysy osobnosti. Kresba jako psychomotorická aktivita je ovlivněna subjektivní vědomou i nevědomou percepcí sebe sama a zkoumaná osoba do kresby promítá své vlastní tělové představy, své potřeby, úzkosti a konflikty (Morávek, 1987).
Konstrukce některých částí těla může reflektovat jedincův postoj a integrační zdatnost.
Hlava v kresbě poukazuje na náznaky sociální vyrovnanosti, sociální percepce a kontroly tělesných impulsů. Ruce a nohy jsou symbolem sociální adaptability.
Propozice částí těla tak poukazují na impulzy, úzkosti, konflikty a kompenzace charakteristické pro daného člověka.
Z práce K. Machoverové lze sledovat emoční indikátory v kresbě lidské postavy, které se v běžných dětských kresbách vyskytují jen vzácně a jsou typické pro děti s emočními poruchami. (Davido, 2008)

Koppitzová kvantifikuje 30 emočních indikátorů pro kresbu lidské postavy, které se objevují častěji u dětí u nichž byly zjištěny neuspokojivé osobní vztahy a citové problémy. Zjistila, že k indikátorům agresivních dětí patřily asymetrické končetiny, zuby, dlouhé paže, velké ruce. (Peterson, Hardin, 2002, str.23)
Hardinova studie se soustřeďuje na výtvarné indikátory dětí tělesně či citově týraných. Stanovuje několik indikátorů: rozmetané části těla, bizarní postavy, čmáranice přes nakreslenou postavu, strnulé, robotické postavy. (Peterson, Hardin, 2002, str.25)

Narušení zákonitostí kresby lidské figury je pro odborníka vždy varovným signálem. Je nutné zdůraznit , že na základě rozboru jedné kresby není možné dělat závěry .

Výtvarný námět „Tanec dobra a zla“ v technice malby temperou je figurálním námětem, v kterém jsou analyzovány dvě figury, figura znázorňující tanec „Dobra“a figura znázorňující tanec „Zla“.
Námět je zadáván dětským pacientům ve věkové hranici 10 -17 let, kteří podstupují tříměsíční léčbu v Psychiatrické léčebně ve Šternberku.
Mezi jejich nejčastější diagnózy patří : Hyperkinetická porucha chování - porucha aktivity a pozornosti, Porucha sociálního přizpůsobení, Smíšené poruchy chování a emocí – Depresivní porucha chování, Pervazivní vývojové poruchy – Aspergův syndrom, Poruchy chování - socializovaná porucha chování, Reakce na těžký stres a poruchy přizpůsobení, Poruchy příjmu potravy – mentální anorexie. K symptomům poruch náleží: agresivní a vzdorovité chování, které porušuje sociální normy, impulzivita s agresivními tendencemi, zaměření na okamžité vlastní uspokojení, výraznější výkyvy nálad, špatně ovladatelné chování, výrazná nepozornost, neschopnost pociťovat vinu, manipulace s druhými pro dosažení vlastních cílů, neustálá nespokojenost, přecitlivělost na odmítnutí, nepodřídivost, odmítavý postoj k plnění povinností, autoritám, opoziční, vzdorovité chování, vyhýbání se škole
Poruchy chování, v mnoha případech mají příčinu v neuspokojivém rodinném zázemí dítěte. „Jestliže jsou potřeby lidí neustále ignorovány či mylně vykládány, objeví se ve vztahovém poli mezi nimi a ostatními lidmi emocionální trhliny. V okamžiku, kdy se to stane, lidé často cítí pocit zahanbení, nepochopení zmatek nebo si připadají špatní – všechny tyto pocity mají blízko k pocitům studu. Zpočátku se tito lidé v takové situaci budou snažit neuspokojivou potřebu naplnit, čili završit neukončený gestalt. Pokud se však trhlina ve vztahu, řekněme třeba mezi dítětem a rodiči, nezacelí, původní potřeba ztratí na síle, zůstane překroucena či

zmrazena v podobě fixovaného gestaltu. Neukončené situace volají po řešení, ale když je jim bráněno vstoupit do vědomí, po čase se objevují symptomy neurózy a vznikne neurotická osobnost“(Mackewn, 2004, str. 39). „Pocitu završení či dokončení lze také dosáhnout uvědoměním si nenaplnitelnosti potřeby a prožitím a vyjádřením emocí, který s tímto stavem souvisí.“ (Mackewn, 2004, str.31).

Ve výtvarném námětu „Tanec dobra a zla“ se odkrývají se nejen socializační vazby v rodině, ale významným způsobem i abnormality ve výtvarném zpracování lidské postavy. Spojitost emočních indikátorů s úzkostnými stavy, emoční deprivací (plochostí), sníženým intelektem či hyperaktivitou dětí je snadno rozpoznatelná.

Analýza výtvarných artefaktů je průběžně prováděna od roku 2011 a v současné chvíli byla provedena na více jak 80 pracích. Přesto, že zadání je stále stejné : „Vyjádřit prostřednictvím dvou lidských figur „ Tanec dobra a zla“, mohu vyhodnotit několik kategorii výtvarných artefaktů.

Kategorie :
Nejčastější - tanec zla je zastoupen mužskou figurou
Tanec zla je zastoupen ženskou postavou
Obě figury jsou bezpohlavní
Barevné i tvarové odlišení obou postav
Minimální tvarové i barevné odlišení
Lidská postava je zastoupena, pohádkovou bytostí, postavou z literárního díla, TV seriálu, pitreskní či zvířecí postavou
Figury statické
Figury v pohybu
Barevně i pastózně odlišené pozadí za figurami
Jednolitá barevnost v pozadí figur
Figurální kompozice je doplněna dalším objektem (mrak, míč, kámen, trojzubec…)
Absence obličeje
Absence končetin (dolních, horních, rukou, nohou)

Nárůst socio - patologických jevů v současném školním prostředí ovlivňuje důležitost znalosti specifik výtvarného projevu dítěte, šíře a hloubky poznání vývoje dětské kresby lidské figury

i jejích abnormalit v pedagogické praxi současných i budoucích učitelů, především pedagogů výtvarné výchovy**.**

Kazuistiky.

Obr.1a, 1b -ve většině případů je ženskou postavou zastoupeno dobro, mužskou zlo. Obě figury včetně pozadí jsou zřetelně rozlišení.



1.a



1.b

Obr. 2a,2b. V případě emoční deprivace, sníženému intelektu k rozlišení dochází v malé míře.



2.a



2.b

Obr. 3a –v pozadí agresora je výrazná pastózní malba (přítel matky).

Obr. 3b – postava zla je deformovaná, proťatá blesky (domácí násilí ze strany otce dítěte).



3.a



3.b

Obr. 4a, 4b. – představitelem zla je ženská figura. (domácí násilí ze strany matky).



4.a



4.b

Obr. 5a,5b - zpracování námětu dívkami s diagnózou mentální anorexie.



5.a



5.b

Obr. 6a, 6b – práce chlapců s hyperkinetickou poruchou chování



6.a



6.b

Literatura:

DAVIDO, R. (2001) *Kresba jako nástroj poznání dítěte. Dětská kresba z pohledu psychologie.* Praha: Portál, 2001, ISBN 80-7178-449-4

HARDIN,M.E., PETERSON,L.W.(2002) *Děti v tísni,* Praha: TRITON, 2002, ISBN 80-7524-237-0

MACKEWN,J. (2004) *Gestalt terapie.* Praha: Portál, 2004, ISBN 80-7178-922-4

MORÁVEK,S. (1987) *Úvod do psychodiagnostiky dospělých.* Olomouc: rektorát Univerzity Palackého v Olomouci, 2002

PETERSON,W. L., HARDIN, M.E.,(2002) *Děti v tísni.* Praha: TRITON, 2002, ISBN 80-7524-237

ZEZULKOVÁ, E., KOVÁŘOVÁ, R.,(2013) *Speciálně pedagogická diagnostika praxi*. Ostrava, 2013, ISBN 978-80-7464-321-7

Kontaktní údaje:

Mgr. Ivana Kubová, akad. mal.
Olomoucká 16, 785 01 Šternberk
ivana.kubova.ivana@seznam.cz

INTERPRETÁCIA POJMU GRAFOMOTORIKA PEDAGÓGMI MATERSKÝCH ŠKÔL

Interpretation of the term of graphomotorics by preschool pedagogues

Blanka Lehotayová, Daniela Valachová

Abstrakt: Príspevok prináša informácie z výskumných zistení týkajúcich sa grafomotoriky, jej vzťahu k detskej kresbe a písaniu. Autorky prezentujú zistenia s následnou analýzou jednej z dotazníkových položiek a to – chápanie pojmu grafomotorika pedagógmi materských škôl.

Abstract: The article brings information from research findings about graphomotorics, its relationship to children's drawing and writing. Authors present findings with further analysys of one of the questionnaire item – understanding of the term of graphomotorics by preschool pedagogues.

Kľúčové slová: grafomotorika, grafomotorické návyky a zručnosti, kresba, písmo

Key words: graphomotorics, graphomotorics habits and skills, drawing, writing

Úvod

Grafomotoriku nemožno chápať iba ako jednoduchý pohyb ruky pri kreslení a písaní. Grafomotoriku charakterizuje väčšina odborníkov ako súbor psychických činností, ktoré jedinec vykonáva pri písaní a kreslení. Je ovplyvnená úrovňou senzomotoriky, hrubej i jemnej motoriky a celkovou pohybovou koordináciou.

Grafomotorická vyspelosť dieťaťa úzko súvisí s úrovňou rozvoja detskej kresby. Kresba je historicky aj ontogeneticky jednou z prvých spontánnych prejavov duševného života dieťaťa ako určitá forma výpovede o jeho vnútornom živote, záujmoch, prežívaní, myšlienkach a citoch. Detský grafický prejav je spontánny a založený na individuálnej tvorivosti. Dieťa (každé inak) vo svojom grafickom prejave využíva rôzne obsahové prvky, široké spektrum znakov, množstvo vzťahov a rôzne spôsoby na zapĺňanie priestoru. Kresba je pre dieťa materskej školy obohacujúca činnosť. Je to komunikácia dieťaťa s okolím grafickou rečou, ktorá sprostredkúva jeho myšlienky a predstavy.

Dosiahnuť u dieťaťa správne grafomotorické návyky a zručnosti (uchopovať a držať ceruzku, viesť líniu, zachovať správny prítlak na podložku a pod.) si vyžaduje poskytovať priestor pre grafické aktivity, ktoré obohacujú dieťa o nové skúsenosti a zážitky s grafickými znakmi,

vzormi alebo motívmi; podnecujú ho byť úspešné vzhľadom na jeho potreby, individuálne schopnosti a rozvojové možnosti; smerujú k podpore jeho grafomotorického vývinu.

Vzhľadom k tomu, že inštitucionálna predškolská edukácia by mala aplikovať cielené rozvíjanie grafomotorických aktivít v praxi našim zámerom bolo zistiť, ako pedagógovia materských škôl chápu a následne realizujú výtvarnú edukáciu vrátane rozvíjania grafomotoriky vo edukačnej praxi.

Cieľ výskumu a výskumné otázky

Cieľ výskumu sme vo vzťahu k sledovanej problematike stanovili nasledovne:

Analyzovať a prezentovať interpretáciu pojmu grafomotorika pedagógmi materských škôl.

Výskumná otázka: ***Ako ponímajú pedagógovia materských škôl pojem grafomotorika?***

Výskumné metódy

V záujme získavania uvedených informácií sme vytvorili dotazník, ktorý pozostáva z ôsmych položiek určených pedagógom materských škôl. V úvodnej časti dotazníka poukazujeme na význam respondentových odpovedí v súvislosti s témou práce. Hlavnú časť dotazníka tvoria jednotlivé položky zamerané na riešenie stanoveného problému.

Pri skladbe dotazníka a formulácií položiek sme mali na zreteli cieľovú skupinu respondentov, pre ktorú sú dotazníky určené. Dôležitým faktorom bol dôraz na zrozumiteľnosť, zmysluplnosť a jednoduchosť položiek koncipovaním priamych otázok.

Štatistické postupy sme uplatnili pri analýze jednotlivých položiek dotazníka. Výsledky získané analyzovaním odpovedí v dotazníkoch sú zaznamenané v tabuľkách. Prostredníctvom odpovedí v dotazníku, ktorý nám slúži predovšetkým ako nástroj na odkrývanie interpretácií konštruktu grafomotorika pedagógmi materských škôl, sme nadobudli cenné výskumné zistenia.

Výskumná vzorka

So zreteľom na dosiahnutie vytýčeného cieľa sme vybrali výskumnú vzorku, ktorú tvoria pedagógovia materských škôl z okresov: Bratislava, Senec, Malacky, Pezinok, Trenčín, Žilina, Rožňava, Považská Bystrica, Myjava a Nové Mesto nad Váhom. Administrovali sme 200 ks dotazníkov. Ich súčasťou bol sprievodný list. Návratnosť administrovaných dotazníkov dosiahla 71%, t.j. 142 ks.

Priebeh výskumu

V prvej – prípravnej fáze výskumu sme skonštruovali dotazník ako výskumný nástroj tak, aby svojou formou a obsahom vyhovoval danému cieľu.

Položka č. 1 je zameraná na zisťovanie toho, ako respondent chápe pojem grafomotorika.

Kvantitatívna a kvalitatívna interpretácia výsledkov výskumu

V tejto časti analyzujeme získané informácie s následnou interpretáciou vzhľadom na výskumný cieľ a výskumné otázky.

Analýza odpovedí respondentov na dve položky dotazníka

POLOŽKA č. 1

Čo sa Vám v mysli spontánne vybaví v súvislosti s pojmom grafomotorika? (Napíšte)

Tabuľka č. 1

Poňatie pojmu grafomotorika	**Počet**	**%**
Súhrn pohybov pri kreslení a písaní	32	22,54
Kreslenie a písanie	15	10,56
Kreslenie	11	7,75
Písanie a príprava na písanie v škole	28	19,72
Správny úchop grafického nástroja	15	10,56
Jemná motorika	20	14,08
Jednoznačné nepochopenie	14	9,86
Neodpovedali	7	4,93
Spolu	**142**	**100**

Legenda

Počet – počet odpovedí respondentov

% - percentuálne vyjadrenie odpovedí

Na položku č. 1 odpovedalo 135 respondentov, t.j. 95,07 % a 7 respondentov neodpovedalo, t.j. 4,93%. Z dôvodu prehľadnejšej interpretácie sme odpovede rozdelili do 8 kategórií (viď tabuľka č. 1).

Do prvej kategórie, ktorú sme nazvali **„súhrn pohybov pri kreslení a písaní“** tvoria odpovede 32 respondentov, t.j. 22,54 %. Uvádzajú odpovede ako napr.: *„Pohybová grafomotorická spôsobilosť – kreslenie, písanie“; „Sú to motorické činnosti, ktoré sa podieľajú na písaní a kreslení“; „Zručnosti súvisiace najmä s motorikou prejavujúce sa v kreslení, písaní“*. Veľmi zaujímavú odpoveď uvádza jeden z respondentov, ktorý charakterizuje grafomotoriku ako: *„Úroveň pohybovej spôsobilosti pre grafický výraz – kreslenie a písanie“*.

Poňatie pojmu grafomotorika respondentmi v tejto kategórii považujeme z hľadiska predškolskej edukácie za vyhovujúce.

V druhej kategórii charakterizuje 15 respondentov, t.j. 10,56 % grafomotoriku iba ako činnosť t.z. **„kreslenie a písanie“.** Ako príklad uvádzame niektoré z odpovedí respondentov: *„Výtvarný prejav a následné základy písania“; „Čmáranie, kreslenie, písanie“; „Kreslenie, písanie, čmáranie, grafický znak, zápis vlastnej skúsenosti – predstavy“*.

Tieto odpovede sú neúplné a nedostatočne definované, neposkytujú odpoveď, ktorú možno akceptovať ako porozumenie pojmu grafomotorika. Už samotný pojem *„grafomotorika“* napovedá na základe zloženia slova jeho význam – *garafo* (písmo, znak, tvar...) a *motorika* (pohyb).

V tretej kategórii chápu 11 respondenti, t. j. 7,75% pod pojmom grafomotorika iba **„kreslenie, prípadne výtvarný prejav“**. Ich vyjadrenia sú nasledovné: *„Rozvíjanie správnej techniky kreslenia a používania grafického materiálu“; „Detský výtvarný prejav - kresba, pracovné listy“; „kresbová výtvarná aktivita.* Kresba je istým zobrazením plochy pomocou línií, či iných kresbových stôp. Línia, ktorej kvalita závisí od tlaku a pohybu ruky je základným vyjadrovacím prostriedkom kresby. Na základe toho sa domnievame, že respondentky uviedli túto zjednodušenú a neúplnú charakteristiku grafomotoriky.

Vo štvrtej kategórii charakterizuje až 28 respondentov, t.j. 19,72 % grafomotoriku ako **„písanie a príprava na písanie v škole“.** Uvádzame ako príklad niektoré z najčastejších vyjadrení: *„Písanie rôznych línií a tvarov“; „Uvoľňovanie ruky s nácvikom písma“; „Ortografické cvičenia, spájanie bodov“; „Počiatočné písanie detí v predprimárnej edukácii - detské čmáranie a motivovaný grafický pohyb“; „Grafomotorické cvičenia, diagnostika – ktoré sú uplatňované pri písaní“; „Nácvik základných grafických tvarov, grafomotorické cvičenia“, „Predpoklad pre následné písanie“*. Vyjadrenia tohto typu jednoznačne deklarujú to, že respondenti chápu grafomotoriku iba ako písanie, či prípravu na písanie. V detskom výtvarnom prejave, sa odráža úroveň grafomotorických zručností. Kresbu ako najčastejšie využívanú výtvarnú techniku v materskej škole s líniou, či inou kresbovou stopou v súvislosti

s grafomotorikou neuvádzajú. V odpovedi: *„Predpoklad pre následné písanie“* respondent možno myslí na vnútorný – vrodený program dieťaťa podľa nativistického prístupu v predškolskej edukácii. Grafomotorika však neznamená ani „predpoklad pre písanie“.

V piatej kategórii charakterizuje 15 respondentov, t.j. 10,56 % grafomotoriku ako **„správny úchop grafického nástroja“.** Ako príklad vyberáme: *„Precvičovanie ruky, úchop ceruzky, precvičovanie základov písania“; „Rozvíjanie motorických zručností, najmä správne držanie ceruzky“; „To, čo dieťa práve nakreslí, napíše, či má správny úchop ceruzky“.* Takéto chápanie považujeme za nedostatočné, pretože uchopovať a držať ceruzku, viesť líniu, zachovať správny prítlak na podložku a pod. sú konkrétne grafomotorické návyky a zručnosti.

Do šiestej kategórie, ktorú sme nazvali **„jemná motorika“** patria odpovede 20 respondentov, t.j. 14,08 %, ktorí pod pojmom grafomotorika chápu napr.: *„Precvičovanie jemnej motoriky formou hry s rôznorodým materiálom“*- toto chápanie grafomotoriky by bolo výrazne nelogické. Jemná motorika predstavuje schopnosť manipulácie s drobnými predmetmi, nie je grafomotorikou. Ďalším príkladom je odpoveď: *„Ovládanie grafického materiálu v súvislosti s rozvíjaním jemnej motoriky“* táto odpoveď čiastočne súvisí s riešeným problémom, ale je veľmi zjednodušeným poňatím. Domnievame sa, že respondentom pojem grafomotorika nie je jasný.

Siedmu kategóriu odpovedí sme označili ako **„jednoznačné nepochopenie“.** 14 respondenti, t.j. 9,86 % opísali pojem grafomotorika nasledovne: *„Publikácia: Medzi nami pastelkami“; „Vnímanie tvarov, línie“; „Postupnosť a pravidelnosť“, „Pracovné listy, pracovné zošity“; “Veľké formáty papiera“; „Súbor zručností“; „Zobrazenie“.* Aby sme poukázali na jednoznačné nepochopenie pojmu *grafomotorika*, uvádzame ešte ďalšie jeden názor: *„Pre mňa veľmi blízke a aktuálne“.*

V poslednej ôsmej kategórii 7 respondentov, t.j. 4,93% z celkového počtu 142 respondentov neposkytlo žiadnu odpoveď.

V rámci výskumu nás zaujímalo, ako ponímajú učiteli (učiteľky) materských škôl pojem grafomotorika. Ak má pedagóg úspešne realizovať rozvíjanie grafomotoriky u detí predškolského veku, mal by predovšetkým chápať základné pojmy: *grafomotorika, grafomotorické návyky a zručnosti,* a pod. Okrem chápania základných pojmov by mal poznať *východiská pre rozvíjanie grafomotoriky, dôležité princípy a kroky uplatňované v procese ich rozvíjania a skvalitňovania, adekvátne pedagogické metódy, prostriedky* atď. Do akej miery sú uvedené skutočnosti predškolským pedagógom známe a do akej miery sa s nimi stotožňujú, sme zisťovali prostredníctvom dotazníka, ktorým sme mali možnosť získať informácie od viacerých respondentov súčasne. Návratnosť dotazníkov dosiahla 71%. Z

celkového počtu 200 ks administrovaných dotazníkov nám bolo doručených 142 ks. Tento počet vyplnených dotazníkov považujeme z hľadiska cieľa nášho výskumu za postačujúci.
Konštatujeme, že pojem grafomotorika chápe podľa analýzy 32 respondentov, teda približne jedna štvrtina predškolských pedagógov v našej výskumnej vzorke. Predpokladáme, že ak učiteľ (učiteľka) materskej školy nechápe pojem grafomotorika, nie je schopný (schopná) ju v edukačnom procese u dieťaťa adekvátne rozvíjať.

Záver

Probleamtiku skúmania vzťahu kresby detí a ich grafomotorických zručností nepovažujeme za vyčerpanú. Probleamtiku skúmame a uvedený príspevok je len vstupom do širšieho výskumeného šetrenia probleamtiky.
Rozvoj grafomotoriky vo vzťahu k kresbe dieťaťa považujeme za dôležitú súčasť rozvoja osobnosti dieťaťa a preto sa probelamtike budeme ďalej venovať.

Literatúra

DAVIDO, R. 2001. *Kresba jako nástroj poznání dítěte.* Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-449-4.

GAVORA, P.: Výskumné metódy v pedagogike. Bratislava: Univerzita Komenského, 1997. ISBN 80-223-1005-0

ŠUPŠAKOVÁ, B. 2000. *Detský výtvarný prejav.* Bratislava: DIGIT, 2000. ISBN 80-968441-0-5.

VALACHOVÁ, D. 2009. *Perspektívy výtvarnej edukácie v rozvoji osobnosti dieťaťa.* In. Súčasnosť a budúcnosť predprimárnej edukácie. Prešov: PF PU v Prešove. s.236-250. Zborník príspevkov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou. 2009. ISBN 978-80-555-0006-5.

Kontaktné údaje:

PaedDr. Blanka Lehotayová
e-mail: lehotayova@gmail.com

doc. PaedDr. Daniela Valachová, PhD.
Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta
Katedra výtvarnej výchovy, Račianska 59, 813 34 Bratislava
e- mail: valachova@fedu.uniba.sk

KOMPETENCIE PEDAGÓGA PRI VÝUČBE TEÓRIE VÝTVARNÉHO UMENIA S DÔRAZOM NA SAMOSTATNÉ SPOZNÁVANIE HODNOTOVÝCH SYSTÉMOV V UMENÍ

Teachers' competence in teaching the theory of fine arts with an emphasis on independent learning about value systems in the arts.

Ľuboslav Moza

Abstrakt: V príspevku rozoberáme cesty v štúdiu a poznávaní hodnotových systémov dnešného výtvarného prejavu. Popisujeme tie, ktoré k nemu vedú (galérie, ateliéry), poznanie umeleckých osobností a ich tvorivých snáh. Porovnávanie rýchleho spoločenského a dobového vývoja s vývojom umenia. Schopnosť oddeliť podstatné od nepodstatného. Rozvíjať takto získané poznatky pre rozvoj osobnostných hodnotových systémov a ich aplikácie do pedagogickej praxe.

Abstract: In this paper, we discuss ways to study and discover the value systems of today's artistic expression. We describe those leading to it (galleries, studios), knowledge of artistic personalities and their creative efforts. Comparing the rapid social development and to the development of contemporary art. The ability to separate the important from the unimportant. Develop findings obtained for the development of personal value systems and their application to educational practice.

Kľúčové slová: hodnota, osobnosť, vývoj umenia, pedagogická prax

Key words: value, personality, development of the arts, teaching practice

Úvod

Umenie zostáva súčasťou našej histórie.

„Umenie možno charakterizovať aj ako istý druh zábavy, ktorá má významnú úlohu pre vyplnenie voľného času“ (Mistrík, 2000**)**. Aj u tohto hľadiska treba pristupovať k jeho výučbe.

Už dnes tvorí informácie pre našu budúcnosť. Prístupy k pochopeniu umeleckého diela vždy záviseli od množstva podmieňovacích faktorov. Medzi najdôležitejšie patrí niekoľko z nich.

Rodina. Výchova dieťaťa a následné pôsobenie domáceho prostredia sú najdôležitejším momentom v jeho vývoji. Vzor je podstatným slovom pre dieťa. Stále sa mu však neprikladá zodpovedajúci význam.

Pre dieťa je rodina dominantou jeho sveta. Vnímavo pozoruje postoje rodičov i prostredie, domov v ktorom žije. V každom desaťročí ľudskej histórie sa rodičia schovávali za nedostatok času pre dieťa. Rozhovory nahrádzali nervozitou a neschopnosťou dať mladému to, čo potrebuje. Obydlie v ktorom žije mu aj dnes spravidla zapĺňajú suvenírmi a gýčom, medzi ktorými dominujú dovolenkové destinácie a umelecké dary. Najlacnejšie a „najkrajšie“. Kytice, krajinky, nič nehovoriace plagáty a dekoratívne prázdnoty. Temer všetci zabúdame, že už to, čo mladého človeka na jeho ceste vývojom obklopuje, ovplyvňuje jeho formujúce sa estetické hodnoty a intelekt. A dominantnou je nesporne kultúra a jej súčasť, umenie. Namiesto nej sa však v mladom veku mladých ľudí k plagátovej bielej, alebo gýčovej výzdobe stien pridružuje ešte gýčovejší televízny program. Vraj aby si človek mohol vybrať. Ale dieťa si vyberať nevie. Na tom čo má si založí svoje hodnotové systémy. Vzor rodiča i vo výbere televízneho programu, či filmu, v usmerňovaní čítania literatúry či ponuky hudby zostáva najdôležitejším. Aj keď sa stráca.

Škola. Po predškolskom období by mal mladý, stále svet objavujúci človek stráviť temer tretinu času v škole. Učiteľ, alebo neskôr pedagóg tu nenahradzuje rodičovskú funkciu. Jeho úlohou je ju rozširovať a obohacovať o nové, kde opäť dominantu by malo tvoriť spoznávanie hodnotových systémov. V každej oblasti, v každom predmete. Iba na tomto dobre overenom základe dokáže jedinec rozhodovať čo je podstatné a čo nie. Orientovať sa v živote a uplatňovať v ňom tie morálne hodnoty, ktoré história preverila. Z roka na rok škola preberá viac zodpovednosti.

Pedagóg je jedným zo základov budúcej, alebo budúcich schopností, či vývoja generačných vĺn. Najviac v tomto procese pomáha kvalita vzdelania učiteľa, to čo samostatná škola učiteľovi dala. Ustavičný rozvoj jeho osobnosti a ďalšieho vzdelávania. Dá sa povedať, že tak ako na rodičovi, tak aj na pedagógovi stojí a padá vývoj celého sveta. Preto úloha Pedagogických fakúlt v tomto smere na celom svete je nezastupiteľná a jedna z najpotrebnejších. Nad poznatkami, vzdelávaním, celým procesom výučby zastrešuje pedagóg hĺbkou empatie i vzdelania hodnotový rast žiakov. Naučiť sa vie vlastne každý. Pochopiť však nie.

Dôležité je nespraviť zo žiaka, alebo študenta iba číslo. Štatistiky v tomto tak citlivom vzdelávacom odbore pokazia aj ten najlepší úmysel.

Hodnotové systémy súčasného výtvarného umenia

Súčasné svetové výtvarné umenie je vo veľmi zložitej situácii. Je to celospoločenský problém, ktorému dominuje schopnosť človeka, alebo jedinca akomodovať sa rýchlemu

rozvoju vedy a techniky, umenia a kultúry vôbec. Informatizačná spoločnosť už skončila svoju vývojovú etapu a my sa nachádzame v novom priestore bytia. Objavy, ktoré kedysi prichádzali s jednotlivými stáročiami, dnes vznikajú každú hodinu. Svet rastie čo do počtu obyvateľov i množstva poznatkov. Človek nie je schopný prijímať kvantá informácií. A už vôbec ich nevie selektovať. Trvalo rozvíja naučenú cestu, „chcieť byť informovaný“. Ku koncu každého dňa sa z tých informácií dozvie tak málo ako nikdy predtým. Nikto ho nevzdelal v rozlišovaní podstatného od nepodstatného. Je v slepej uličke.

V takejto uličke sa nachádza aj umenie. Veda ho predbehla. A umenie s ňou, ako súčasť spoločného veľkého slova kultúra vždy súťažilo. Lenže každá hodnota vzniká iba na základe náročnej a zodpovednej práce. To platí pre vedu i pre umenie.

A tak dnes, aby aj umenie stíhalo dobu a jej vedu, pracujú tiež tímy tvorcov na stvorení filmu, chytľavého hudobného hitu a podobne. Výtvarný prejav je ako všetko čo sa umenia týka úplne iný, ako pred niekoľkými desaťročiami. Väčšina ľudí ho nechce prijať. On však musí byť iný v dobe, ktorá rozvíja prípravy na osídľovanie planét.

Hodnotové postoje boli v minulosti z terajšieho hľadiska pomerne jednoduché. Kvalitný výtvarný umelec musel perfektne ovládať výtvarné techniky i prácu s nimi. Keď chcel presiahnuť hranicu štandardu, či priemeru žiadalo sa byť originálny a jedinečný. Najvyššou hodnotou bolo obdarené to dielo, v ktorom bol viac, ako remeselná tvorba a mimoriadnosť. Boli to tie diela, z ktorých žiarilo čaro osobitosti, tak vzdialené prepisu skutočnosti.

Dvadsiate storočie bolo prevratné v každej oblasti. Umelci zdanlivo popreli umenie abstrakciou. Hrali sa s umením dadaizmom. A sprístupnili umenie najširším vrstvám ľudstva, práve pop-artom. Tu začínajú značné rozpory medzi hľadaním a poznávaním, či určovaním kvality umenia. Zaradenie „voľného umenia“, t.j. maľby, plastiky a grafiky ako „vznešeného“ umenia skončilo. Na scénu vstupuje koncept. Akási stále nedokončená syntéza umení, ktorá sa viac skrýva za anglické slovné termíny ako za kvalitu (happening, performance, ...).Dnes sa slovo výtvarné pri umení nahradzuje slovom vizuálne. A umením je všetko, čo tvorí človek.

Nie je to ani prešmyčka, ani záhada dnešnej doby. Len treba prijať dnešok vo všetkom. Aj v umení. Poznať a nebáť sa selektovať. Lebo nič z toho umenia, ktoré ľudia budú i v budúcnosť potrebovať a obdivovať nezanikne. A i naďalej sa bude rozvíjať všetko to, čomu dnešok v umení pochopí a dá mu priestor na ďalší rozvoj.

Výtvarné umenie spolu s operou, baletom, pantomímou... patria medzi najnáročnejšie umelecké disciplíny pre človeka. Je to však iba zdanlivé. Sú náročné iba preto, lebo jedinec nebol vychovávaný k ich lepšiemu pochopeniu. Človek od nepamäti miluje pohodlie

a jednoduchosť. A preto u ľudí víťazia pesničky s ľahkými notami a textami plytkého obsahu, filmy s čo najvyššími počtami zastrelených a obrazy, ktoré sú vysypané pieskom, hrajú hlúposťou farieb a falšujú západy slnka. Keď chce umelec predávať, a úplne jedno v ktorej disciplíne tvorí, alebo hrá divadlo, či hudbu, prispôsobuje sa vkusu ľudí, a predáva. Alebo ich šokuje hlúposťami, ktoré si berú pod patronát médiá a píšu o nich ako o veľkých objavoch dnešnej doby.

Nič nie je z toho pravdivé. Iba to, že umenie dovolí zo seba robiť slúžku ľudstvu a dobe, namiesto potrebného objavovania, aké sledujeme v iných oblastiach života.

Cesty k spoznávaniu hodnôt života a umenia počas vysokoškolského štúdia

Vysokoškolské štúdium je najvyššou formou vzdelávania na celom svete.
Jeho úlohou je učiť študentov chápať a rozumieť vedomostiam získaným, alebo ďalej získavaným.
Jeho hlavnou úlohou je pripraviť študentov na život v celej jeho pestrosti.
Jednou z najdôležitejších úloh je mladých naučiť rozlišovať dôležité od nedôležitého.

Cesty k spoznávaniu hodnôt života a umenia sú ukryté v kultúre. Tá bola totiž hlavným stimulom vývoja ľudstva v minulosti a túto úlohu bude držať trvalo. Učia nás to historické skúsenosti ako i pravdy. Výsledkom kultúry je naša civilizácia. Kultúra ako kedysi i dnes má obrovskú vedomostnú, poznávaciu i mienkotvornú funkciu. A to zdanlivé ukrytie ciest k spoznávaniu hodnôt je prepojené s vzdelanostnou úrovňou človeka i národa. Tá vytvára podmienky, základňu k ďalšiemu rozvoju toho všetkého, čo sa nazýva civilizáciou. V tejto oblasti jednu z najvýznamnejších úloh zohrávajú pedagogické fakulty. Lebo vzdelávajú tých, ktorí budú vzdelávať ďalších.

Kvalitou a systémom výučby by mali byť vzorom nielen sami pre seba a medzi sebou, ale predovšetkým pre študentov, ktorí to, čo z nich a na nich čerpajú budú podávať ďalej, ďalším generáciám. Teda od nich záleží z veľkej časti budúcnosť ľudstva. V širokom spektre predmetov, ktoré sú na pedagogických školách prednášané, ich orientácia by mala smerovať nielen učiť, ale vedieť zároveň pochopiť a uplatniť naučené v praxi. A práve tento dôležitý úsek vzdelávania vyžaduje mimoriadne vzdelaného pedagóga, osobnosť učiteľa, ktorý dokáže dať, presne tak ako umelec, okrem základného vzdelania štandardov aj tú pridanú hodnotu, ktorá je na tomto type škôl viac násobne potrebná. Zodpovedajúcu rozhľadenosť v tom čo sa nazýva život a umenie. Lebo umenie je jedna z najvýznamnejších súčastí života. Vďaka umeniu sa učíme hodnotovým systémom a tým aj životu. Umenie nám dodáva elán a energiu.

Nové, slovom nesformulovateľné informácie či vízie, ktoré nás povedú ďalej. Umenia nás oslobodí od problémov a zároveň nám pomáha ich riešiť. Tento fenomén nemožno podceňovať. Mal by byť súčasťou vedomostí každého pedagóga. Hodnota umenia v celej jeho šírke i bohatosti je u jedinca a tým aj spoločnosti determinovaná hodnotou vzdelania. Úroveň umeleckého vzdelania na všetkých typoch škôl tvorí základňu pre kreativitu a rozvoj všetkých odborov, ktoré sa študujú. Počas štúdia na pedagogickej fakulte memorovanie tak ako bolo kedysi deklamované dnes neplní svoju funkciu. Rozmýšľať a myslieť sú determinanty rozvoja. Z vlastnej skúsenosti vieme, že študenti prichádzajúci študovať na katedru výtvarnej výchovy Pedagogickej fakulty UK majú pomerne nízku vzdelanostnú úroveň. Nie je úlohou tejto práce hľadať príčiny. Riešiť ich môže iba systémové opatrenie. Jedným z najdôležitejších poznávacích ale aj inšpiračných zdrojov by mali byť aktivity medzi ktoré patria návštevy ateliérov umelcov, samozrejme galérií a rozhovory s umelcami, či už na pôde školy, alebo mimo nej. Bezprostredný kontakt študenta s umelcom. Na základe jedného stretnutia spozná nielen lepšie ale aj širšie súvislosti tvorby a tvorcu. Začne chápať to čo predtým nevedel.

Nesporne je veľmi dôležité predstaviť študentom slohovú i spoločenskú históriu mesta v ktorom študujú, v ktorom žijú. Avšak spoznávanie historických slohov mestského hradu, alebo významného kostola predpokladá iba opakovanie naučeného. Oveľa viac im dá zážitok z odhalenia neznámych plastík v parku, história nič nehovoriacich častí mesta, priblíženie toho, čo sa nazýva kontakt so spoločnosťou a jej umením.

Výučba histórie a teórie výtvarného umenia a jeho poznanie

Kompetencie pedagóga majú vo výučbe tohto predmetu veľké možnosti. Sú otvorené tiež inovácii a novým prístupom. Pozrieme sa bližšie na túto problematiku pri výučbe výtvarnej výchovy na pedagogických fakultách. Všeobecná vzdelanostná úroveň nášho obyvateľstva klesá. Toto konštatovanie sme prebrali z našej tlače i vlastných poznatkov. Príčinou sú viaceré faktory. Výchova detí v rodinách pokuľháva. Školstvo rieši každé funkčné obdobie iné a nové predpisy. Hranice schopností pedagógov odovzdávať študentom to najlepšie sú limitované iba symbolickým platovým ohodnotením. Kvalita pedagogického procesu sa hodnotí štatisticky, kreditmi. Nikto nevytvára priestor k osobnostnému prístupu ku pedagógovi. Osobnostný prístup pedagóga ku študentovi je bohužiaľ v praxi len výnimkou. Tieto poznatky vieme z vlastnej pedagogickej praxe. Zo spoločných rozhovorov s kolegami, nielen na našej škole. A v neposlednej rade i ako bývalý pracovník Ministerstva školstva.

Výchova umením je výchovou k hodnotám a zároveň k spôsobu žitia. Vzdelanostná úroveň mladých maturantov je vo vzťahu k poznatkom k výtvarnému umeniu slabá. Žiaci neovládajú základné fakty. Pod vplyvom domova inklinujú skôr k umeleckej ľúbivosti. Naša fakulta tak v mnoho supluje resp. doháňa to, čo mal žiakom dať základný a stredný stupeň vzdelania. Žiaci sa počas rokov vysokoškolského štúdia naučia obrovské množstvo faktov z histórie i teórie výtvarného prejavu. Zostávajú však pre nich v rovine teoretickej. Niekoľkokrát sme robili pokusné testy so študentmi, čo si pamätajú z minulej hodiny. Až na výnimky boli výsledky slabé. Výrazne lepšie boli vtedy, keď boli študentom premietané obrázky, prípadne filmy s textom a analýzou zameranou na jedného umelca, alebo umelecké obdobie. V tomto prípade prejavili neskrývaný záujem i vlastné schopnosti k rozoberaniu súvislostí pri vzniku výtvarného diela, či už z hľadiska teórie, alebo spoločenských udalostí. Touto cestou si študenti výrazne lepšie prehlbovali a pravdepodobne aj osvojovali učivo s určitou dávkou jeho pridanej hodnoty.

Treba opäť zdôrazniť, že *„katedra výtvarnej výchovy sa zameriava na výchovu budúcich pedagógov, ktorí po absolvovaní preberajú mimoriadne náročnú a predovšetkým zodpovednú úlohu v životnom i pracovnom procese. Mali by mladým ukázať smer, aby si ctili poriadok, úctu a boli schopní sebareflexie a konfrontácie s okolitým svetom. Kultúra je schopnosť človeka žiť“* (Moza, 2011, s. 7- 9).

Pedagogická výučba patrí medzi najnáročnejšie a najzodpovednejšie povolania. Stretávame s týmto konštatovaním u najrenomovanejších pedagógov *„ Popri prednáškach v škole a úmornom úradovaní vo funkcii študijnej prorektorky mi nasledujúci rok priniesol veľa nových zážitkov“* (Peterajová, 2011, s. 254)

Nadväzujúc na povedané konštatujeme, že výsledky, ktoré dosahuje pedagóg pri návšteve galérií, ateliérov či jednoducho na prehliadke jednotlivých mestských častí rozvíjajú sylaby jednotlivých predmetov práve stretom s praxou, so životom..

Galérie výtvarného umenia študenti viac menej poznajú i z vlastných aktivít. Pedagóg im poskytne okrem bližšieho vysvetlenia výstavy i cesty ako pristupovať k umeniu, ako ho chápať. .

Návšteva ateliérov je pre študentov úplnou novinkou. Osobný kontakt s výtvarným umelcom, pohľad do jeho tvorivé súkromia a počuť názory a postrehy tvorcu na svoju tvorbu i umenie vôbec je jedinečnou príležitosťou ako spoznávať. Rozvíjať tieto poznatky. A začať chápať podstatu umenia a jeho postavenia v spoločnosti. Výtvarný ateliér je spoznávaním samotného života. Je cestou k bezprostrednému pochopeniu podstaty života i tvorby a objavovania nepodstatných vecí.

Jednoduché, bežné veci vždy boli nositeľmi nového. Naše prechádzky po zdanlivo nezaujímavých častiach Bratislavy boli pre študentov ohurujúce. Park na Račianskom mýte, bývalý blumentálsky cintorín, prvé panelové domy na priľahlých uliciach zo začiatku päťdesiatich rokov. Sochy v parku oslavujúce novú epochu cesty človeka do vesmíru. To všetko nás obklopuje ako tvorivá informácia o jednej etape spoločnosti a jej umenia. Vďaka tomu sa utvárajú v myšlienkach študenta priestory pre citlivejšie vnímanie bezprostredného okolia a jeho zaujímavostí. Tu sa utvára neopakovateľný moment poznania nového a tým aj mimoriadne zapamätateľného.

Uplatňovanie poznatkov v pedagogickej praxi.

Pedagogická prax je na pedagogických fakultách na rozdiel od iných vysokých škôl pojem s dvojitým významom. Odovzdávajú a rozvíjajú ju pedagógovia svojim študentom. Pripravujú študentov aby aj oni mohli svoju prax odovzdávať a rozvíjať u svojich žiakov na všetkých stupňoch škôl. Chceli sme zdôrazniť na veľký význam prepojenia výučby s praxou. Platí to aj pre výtvarné umenie. Šlo nám o to, upozorniť na slabnúci systém vzdelávania.
Chceli sme zdôrazniť, že miesto umenia v celom výchovno-vzdelávacom systéme má stále dôležitejšie miesto. Pokiaľ chceme našu spoločnosť nazývať civilizovanou. Pokiaľ chceme očakávať od mladých rozvoj a nie deštrukciu. Upozorniť na kreativitu práce so študentmi. Excelovanie faktami nie je tak dôležité ako cesty a spôsob ich chápania.
Teória a dejiny výtvarného umenia sú v našom školskom systéme, vo výučbe okrajové. Ich rozvoj je iba na umeleckých školách a výtvarných katedrách iných škôl. Práve rozvoj toho, čo je dnes dokáže uniesť zložitosti budúceho spoločenského rozvoja.

Cieľom štúdia, a nielen tohto predmetu, je vyzvať študentov ku kooperácii. Docieliť u nich samostatnosť v rozmýšľania rozhodovaní. Výtvarné umenie je k tomu najlepším podkladom. Jeho pravdy a hodnoty sa budú stále hľadať. Na nich si budeme budovať názory, ich selekciu a hodnoty, ktorými sa civilizovaná spoločnosť bude uberať ďalej.

Literatúra

BALEKA, J. 1997. *Výtvarné umění (výkladový slovník)*. Praha: Academie, 1997. ISBN 80-200-0609-5

GOMBRICH, E. H. 1992. *Příběh umění.* Praha: Odeon. 1992. ISBN 80-207-0416-7

HLAVÁČEK, L. 1980. *K metodologii teorie a dějin výtvarných umění I.* In: Estetika XVII., 1980. č.3, s.133-159.

HLAVÁČEK, L. 1981. *K metodologii teorie a dějin výtvarných umění II*. In: Estetika XVIII., 1981. č. 1, s. 19-33.
HLAVÁČEK, L. 1981. *K metodologii teorie a dějin výtvarných umění III*. In: Estetika XVIII., 1981. č. 2, s. 65-80
KOCKA, M. 1979. *Ďalší rozvoj československej výchovnovzdelávacej sústavy*. Bratislava: Odeon. 1979. SPN 67-391-79
KOVAČENSKI, CH. 2008. *Vo svete obrazov*. Bratislava: Petrus. 2008. ISBN 978-80-89233-34-2
MISTRÍK, E. 2000. *Multikultúrna výchova v príprave učiteľov.* Bratislava: IRIS. 2000**.**
ISBN: 8089018106
MOZA, Ľ. 2011. *Tvorba pedagógov Katedry výtvarnej výchovy Pedagogickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave*. Bratislava: Artem. 2011. ISBN 978-80-970300-4-9
PETERAJOVÁ, Ľ. 2011. *Pamäti*. Bratislava: Petrus. 2011. ISBN 978-80-89233-51-9
RUSINA, I. 1979. *Vysoká škola výtvarných umení 1949 – 1979.* Bratislava: Tatran. 1979. TS 09 61-030-79
RUSINA, I. 1984. *Almanach pedagógov vysokých škôl výtvarného smeru v Československu.* Bratislava: Tatran. 1984. ISBN 61-666-84
SOUKUP, V. 2000. *Přehled antropologických teorií kultury.* Praha: Portál. 2000.
ISBN 80-7178-328-5

Kontaktné údaje:

PhDr. Ľuboslav Moza
Univerzita Komenského v Bratislave
Pedagogická fakulta, Katedra výtvarnej výchovy
Račianska 59, Bratislava
e-mail: artem@artem.sk

HLEDÁNÍ SMYSLU KOMPETENCÍ PEDAGOGA VÝTVARNÉ VÝCHOVY. NÁSTIN EXISTENCIÁLNÍHO POJETÍ POJMU KOMPETENCE

Quest for the Sense of Competences of Art Education Teacher. Schema of Existential Conception of Pedagogical Competences

Šárka Slaninová

Abstrakt: Vliv vědy a techniky na současnou pedagogiku je evidentní. Náš příspěvek z tohoto hlediska diskutuje povahu pedagogických kompetencí. Uvádí dva různé koncepty pedagogických kompetencí. První z nich nese význam odborné způsobilosti k určité činnosti, druhý lze nazvat existenciálním pojetím pedagogických kompetencí.

Abstract: Today, the economical and scientific restructuring trends in education seem to be evident. Thus, our paper focuces on comparating two conceptions of pedagogical competences. The first one takes the meaning of the „competence" of doing something, the second one, on the other hand, discusses the existential conception of pedagogical competences.

Klíčová slova: pedagogické kompetence, výchova, svoboda, existenciální pojetí kompetence

Key words: pedagogical comptences, education, freedom, existential conception of pedagogical competences

1.

K problematice pedagogických kompetencí učitelů výtvarné výchovy byla v posledních letech v mezinárodním měřítku publikována řada odborných studií. Autory těchto studií jsou ve velké míře pedagogové nebo oboroví didaktici výtvarné výchovy. Pedagogické kompetence jsou v těchto studiích tematizovány v kontextu odborného diskurzu pedagogické vědy. Pedagogická věda – jako každá věda vůbec – chce-li dostát nároku vědeckosti, musí přinášet spolehlivé, přesné poznání reality, tj. být objektivní. Tomu odpovídá formulace pedagogických kompetencí: dochází k ní v kontextu psychologie, sociologie a antropologie, tedy v rámci pomocných pedagogických disciplín, a kompetence jsou v tomto kontextu definovány jako objektivně vykazatelné schopnosti či způsobilosti dovolující vykonávat pedagogickou činnost.

Vedle vědy působí na formulaci pedagogických kompetencí velmi vlivný diskurs ekonomický, který je s ostatními vědami – s již zmíněnou antropologií, psychologií a

sociologií – úzce propojený. Obsah pedagogických kompetencí je v důsledku vlivu ekonomiky formulován s důrazem na budoucí úspěšné uplatnění absolventa na trhu práce. V reakci na podřízení pedagogiky přísným měřítkům vědecké objektivity a dále ekonomice, především s ohledem na dnes tolik aktuální diskuzi nad ekonomickou obhajitelností užitečnosti humanitních oborů, se v následujícím textu zamýšlíme nad obsahem a předpoklady kompetencí pedagoga výtvarné výchovy. Nechceme zde zpochybňovat náplň pedagogických kompetencí z hlediska jim příslušné oborové specifičnosti výuky. Podle našeho názoru není tolik problematická samotná náplň kompetencí, jako spíše praktický postoj a způsob myšlení, který je s nimi spjatý. Jde o myšlení a chování problematické, neboť je pro něj příznačné používání vědeckých termínů a kopírování modelů a vzorců života, které jsou s těmito vědeckými termíny koherentní a které většinou zůstávají nereflektovány. Paradoxně se tak – i přes mnohdy nezpochybnitelnou oborovou odbornost pedagoga – z učitelské profese vytrácí „kvalita“, která nepatří do okruhu oborových pedagogických kompetencí. Touto kvalitou je svoboda. V dalším se pokusíme blíže zdůvodnit naše tvrzení načrtnutím hrubých obrysů existenciálního pojetí pedagogických kompetencí.

2.

Námi rozvíjené existenciální pojetí pedagogických kompetencí čerpá z podnětů myšlení dvou významných filosofů 20. století, kterými byli Martin Heidegger a Jan Patočka. Začněme u Heideggera. Pro něj nebyla sice pedagogika výslovným tématem jeho práce, přesto by i k ní jistě mohl mnohé říci. V rámci své filosofie, vycházející z existenciálního tázání po podmínkách porozumění člověka svému vlastnímu bytí, se mimo jiné zabýval vědou, její povahou a významem pro moderního člověka. Heideggerův zájem o vědu nebyl veden otázkou po její hodnotě a užitečnosti, nýbrž pramenil z otázky: jakým způsobem si člověk 20. století, do jehož života vstupuje věda, rozumí?

Heidegger si se vší důrazností uvědomoval, že porozumění člověka svému bytí se v dějinách proměňovalo a že vědecký výklad světa nebyl v dějinách jediným paradigmatem, který ovlivňoval výklad lidské existence. Byl si ale také vědom toho, že moderní vědecký výklad světa je ze všech historických výkladů nejvlivnější, protože je pozoruhodně komplexní, vázaný na aparát moderní techniky, která je jeho součástí. Zde je ovšem také třeba podotknout, že Heidegger historicitu člověka nechápe fatalisticky. Člověk není podle něj osudově zaklet biologickými, psychologickými, sociologickými aj. určeními, které jeho porozumění sobě samému v moderním světě vědy a techniky do velké míry utvářejí. Člověk je svou historicitou, tzn. společensko-kulturním kontextem vymezen pouze do určité míry.

Rozumí tomu, že **může být mnoha jinými způsoby**, jinými slovy, že **může být i jinak**, než je doposud. Lidské bytí je podle Heideggera **bytím v možnostech**.

Předchozí zmínky o Heideggerově myšlení možností lidského bytí mohou vrhnout ostré světlo na pochopení povahy pedagogických kompetencí. Heidegger totiž o možnostech neuvažuje prizmatem předchozí metafyzické tradice, nýbrž je naopak vůči ní silně kritický a v důsledku toho nepřistupuje k lidským možnostem jako k něčemu, co je součástí esenciálního určení lidského bytí, co je již jakožto lidská možnost předem známé a ustavené. Heidegger oproti tomu nepokládá možnosti bytí za něco daného, statického: možnost není stav, nýbrž rozvíjí se v dění otevřenosti porozumění lidského bytí vůči světu.

Uvedená otevřenost našeho porozumění světu předchází podle Heideggera rovněž vědecké objektivitě. Z uvedeného hlediska se na povahu pedagogických kompetencí můžeme podívat dvojím způsobem. Samotné slovo kompetence (lat. *competere*) odkazuje k významům: být mocen, schopen něčeho nebo stačit k něčemu (PRAŽÁK, 1937, 250-251). Označíme-li někoho za kompetentního, vyjadřujeme se primárně o jeho schopnosti vykonávat určitou věc. V návaznosti na výše řečené můžeme o kompetenci hovořit za prvé v rovině, v níž je význam slova kompetence zasazen do kontextu dosud **neobjektivovaného** smyslu, vázaného na niterné porozumění sobě samému, v němž hraje podstatnou roli samotný průběh prožívání, dějovost. Tento původní, neodvozený kontext našeho prožívání neklade důraz na měřitelnou schopnost, nýbrž na podmínku každé schopnosti - na samotné „moci být“. Abychom mohli být „něčeho mocni“ nebo „schopni“, musíme být nejprve otevřeni bytí. Musíme být svobodni. Ve druhém významovém kontextu dochází k redukci původní plnosti významu „moci být“ na pouhou **schopnost** uchopenou předmětně, **objektivizovaně** jako vlastnost, kterou buď máme, anebo nemáme. Ve druhém významovém kontextu – přísně vzato – svobodni nejsme.

Před Heideggerem si již Edmund Husserl uvědomil, že věda člověka připravuje o původní dimenzi zakoušení smyslu, která světu dává „lidský rozměr“. Objektivismus vědy svět, druhé lidi v něm i vnímání sebe sama naproti tomu „umrtvuje“, činí je neživotným, prostým všeho smyslu. Dochází k tomu tehdy, když se vědecký princip kauzality převzatý z přírodních věd stane modelem pro výklad lidského bytí a porozumění člověka sobě samému. Heidegger tento děj označil jako proměnu člověka v pouhý „lidský zdroj“, který je součástí určité sestavy sil (*Gestell*) tvořené v moderním světě arzenálem vědy a techniky, jehož jediným účelem je, podílet se svou energií na energetické produkci tohoto arzenálu. Pedagogické kompetence můžeme, nahlížíme-li je prizmatem uvedeného způsobu uvažování, také chápat jako pouhé zdroje, dispozice, které slouží ekonomické produkci napojené na vědotechniku.

Problematické však je, chceme-li v daném rámci uvažovat o kreativitě a tvořivosti, neboť ty předpokládají svobodu, odstup člověka od všeho pouze daného, hotového a disponibilního. Z toho důvodu je třeba se ptát, nakolik je uvažování o kompetencích pedagoga výtvarné výchovy možné podřídit logice výše naznačeného způsobu myšlení?

3.

V rozvedení této otázky by nám mohl být v mnohém nápomocen filosof Jan Patočka, který byl kromě svého zájmu o problematiku umění rovněž významným komeniologem světového věhlasu. V kontextu filosofie umění, výchovy a vzdělávání se zabýval v prvé řadě otázkou svobody jedince v návaznosti na saturaci jeho vnímání systémovými opatřeními technické civilizace a v důsledku toho také otázkami vyprázdnění lidského života a ztrátou smyslu (SLANINOVÁ, 2013, 267-280). Patočka promýšlel rozdíly mezi filosofií výchovy a vědeckou pedagogikou a dále si je ujasňoval především díky dlouholeté korespondenci s německým komeniologem, pedagogem a teoretikem výchovy Klausem Schallerem (PATOČKA, 2011, 75-293). Díky Schallerovi, který jej do kontextu pedagogiky postupně uváděl, Patočka uvažoval mimo jiné o pedagogických kompetencích. Na rozdíl od Schallera – teoretika výchovy a pedagoga - k nim však přistupoval s rezervovaným odstupem. Nedomníval se, že pedagogické kompetence by mohly v součinnosti se systémovými opatřeními demokratického státu a v návaznosti na teorii komunikace samy o sobě zajistit lidský rozměr „pedagogického procesu“ (PATOČKA, 2011, 165). Bravurní disponování metodami zvládání a zpřístupňování učiva tento smysl nezaručuje. Disponibilita, schopnost ovládat cokoliv se často stává pouhým mechanickým drilem, který otupuje naši vnímavost pro zcela jedinečné situační kontexty a v důsledku tohoto otupení pak nedovedeme nahlédnout své vlastní místo v určité situaci, nemluvě o místě druhého člověka, který je v určité situaci spolu s námi, i když ji nemusí prožívat stejně.

Tato diskuze může být zajímavá především z hlediska její vazby k otázce využití technických médií ve výuce výtvarné výchovy. Technika je často ze strany konzervativních autorů pokládána za zdroj veškerého zla, sama prý může za odcizení člověka přírodě. Tento radikální názor však – spolu s Heideggerem nebo Patočkou – nesdílíme. Domníváme se, že využití technického média ve výuce výtvarné výchovy je třeba považovat za zcela legitimní prostředek tvorby, pokud se nestane samoúčelným a automatickým. Uvedený problém má nicméně mnohem širší dosah, nelze jej zúžit na problém možností využití technických médií ve výuce a na připravenost učitelů tato média používat. Domníváme se, že je důležité nahlížet na kompetence v širším kontextu životních situací, v nichž má technika rovněž své silné

zastoupení. Jinými slovy, využití IT technologií ve výuce výtvarné výchovy vyžaduje odpovídající diskuzi napříč jednotlivými školními předměty či obory dle stupně vzdělávání. Nikoliv pouze diskuzi stran odborných pedagogických kompetencí, nýbrž diskuzi, která umožní chápat jak pozitivní aspekty techniky a informačních technologií, tak její negativní dopady. Uvedená diskuze by dle našeho pevného přesvědčení měla být nesena příklady smysluplného lidského života, kdy je smysluplnost pochopena jako obecný cíl lidského bytí. Součástí výuky by proto měly být „modelové situace", které dovolují zpřístupnit „lidskou dimenzi smyslu", případně její chybění v každodenních situacích lidského života. Mezi školní předměty, které by se uvedenými souvislostmi měly zabývat, řadíme výtvarnou výchovu spolu s výchovou k občanství, ekologickou a tělesnou výchovou. Výtvarná a tělesná výchova na rozdíl od výchovy ekologické nebo občanské, které prostřednictvím kritického myšlení umožňují spíše jen letmo otevřít dimenzi smyslu, tento smysl dále dovolují samostatně zakoušet a rozvíjet jej prostřednictvím vlastní, autentické tvorby a činnosti.

Předpoklad „objevování smyslu" míří mimo diskurs odborných pedagogických kompetencí učitele. V čem se existenciální pojetí kompetence odlišuje od obvyklého pojetí odborných kompetencí, kromě toho, že dovoluje přemýšlet o problematice smyslu v širších horizontech navzájem spolu souvisejících situací lidského života?

V prvé řadě se liší přístupem k silám, mohutnostem člověka. Existenciální pojetí kompetencí, v té podobě, v jaké ji zde představujeme, se vrací k původně antickému chápání síly (ve starořečtině *dynamis*). Staří Řekové kladli porozumění slovu *dynamis* výhradně do souvislosti živého, sebe sama zakoušejícího a pohybujícího se těla. Dynamis je síla, která se v pravém slova smyslu ozřejmuje tělesnou činností. Tuto aktivitu staří Řekové označovali slovem *energeia*, které doslova znamenalo „v činu". Daný kontext – původně aristotelovský – se nám na poli výchovy jeví být nesmírně důležitý, neboť v něm dochází k tematizaci sebezakoušení organizmu prostřednictvím vnímání (*aisthésis*), kdy sebezakoušení má povahu – ne zcela přesně řečeno – „látkové" výměny s okolím. Sebezakoušení zde není pojato jako čirá myšlenková reflexe, ale je chápáno jako činné bytí. Jde o zcela odlišný kontext myšlení než ten, na který jsme zvyklí, neboť se tu nemluví o subjektu, který vykládá své bytí z myšlení (*cogito, ergo sum*) – oddělen od okolí, od světa a uzavřen sám v sobě.

Existenciální pojetí kompetence, které jsme zde mohli pouze krátce nastínit, vážeme na tento původně aristotelovský koncept, neboť již zde má výrazné místo „otevřenost" vnímajícího svému okolí. Uvažování o silách, mohutnostech organizmu v návaznosti na Aristotela a především Patočku tak primárně odkazuje k odhalování dimenze smyslu. Porozumět vlastním silám, mohutnostem můžeme nikoli na základě předem vymezených, přesně specifikovaných

objektivních měřítek vědeckého poznání, nýbrž pouze na základě otevřeného, niterného vnímání.

Literatura:

HEIDEGGER, M. 2002. *Bytí a ča*s. Praha: OIKOYMENH, 487 s. ISBN 80-7298-048-3.

PATOČKA, J. 2011. *Korespondence s komeniology II.* Praha: OIYKOYMENH, s. 366 s. ISBN 978-80-7298-460-2.

PRAŽÁK, J. ET AL. 1937 *Latinsko-český slovník*, Praha: Československá grafická unie a.s, 1348 s. ISBN neuvedeno.

SLANINOVÁ, Š. Výchova, umění a svoboda v myšlení Jana Patočky. In ŠIMSA, M. 2013. *Nepředmětné výzvy české filosofie. K myšlení Ladislava Hejdánka.* Ústí nad Labem: Filozofická fakulta Univerzity J. E. Purkyně, 430 s. ISBN 978-80-7414-621-3.

Kontaktní údaje:

MgA. Šárka Slaninová

Radejčín 45 E, Ústí nad Labem, ČR

sarka.Slaninova@seznam.cz

INTEGRÁCIA SÚČASNÉHO VÝTVARNÉHO UMENIA DO OBSAHU VZDELÁVANIA BUDÚCICH UČITEĽOV VÝTVARNEJ VÝCHOVY

Theintegration of presentfine art to thecontent of education of futureteachers of Art

Michaela Slivková

Abstrakt : V praxi možno pozorovať jav, kedy učitelia výtvarnej výchovy nedokážu interpretovať a sprostredkovať žiakom súčasné výtvarné umenie.Subjektívne postoje učiteľa sú reflektované vo výtvarných výpovediach žiakov. Žiaci nemajú rozvíjané kritické myslenie, preto ich tvorba často podlieha estetizácii. Nedostatočné porozumenie taktiež zapríčiňuje nezáujem. Za jednu z možných príčin tohto javu môžeme pokladať nepostačujúce kompetencie učiteľa v kontexte so súčasným výtvarným umením, ktoré mal nadobudnúť počas prípravy na povolanie. Príspevok sa zaoberá problematikou integrácie súčasného výtvarného umenia do obsahu vzdelávania učiteľa výtvarnej výchovy.

Abstract: We can observethe phenomen on when the teachers of Art cannot interpret and passthepresentfine art to thestudents in thepraxis. Thesubjectiveattitude of theteacherisreflected in the art statements of thestudents. Thecriticalthinking of thestudentsisn'tdeveloped and because of ittheircreationisinfluenced by aesthetization. Insufficient understanding causes the lack of interest, too. Thein sufficient competence of theteache ralong with the presentfine art canbeone of thereasons of this phenomenon. The teacher should gain this competence while preparing fort he job. The contribution deals with the issue of theintegration of present fine art to the content of education of future teachers of Art.

Kľúčové slová: učiteľ výtvarnej výchovy, študent, obsah vzdelávania, súčasné výtvarné umenie

Key words: teacher of Art, student, curriculum, present fine art

Úvod

Vo výtvarnom edukačnom procese na základných školách, základných umeleckých školách a stredných školách je hlavným cieľom rozvíjať zručnosti a schopnosti žiakov. Taktiež prispievať ku komplexnému rozvoju osobnosti žiaka s dôrazom na jeho individualitu, identitu vo vzťahu k svetu, k ľuďom, k výtvarnému umeniu a vizuálnej kultúre. Vzdelávacie štandardy výtvarnej výchovy sú základom vymedzeného učebného obsahu. Okrem toho podporujú medzipredmetové väzby, interdisciplinárnosť vyučovania, pri zachovaní špecifík spôsobu poznávania sveta prostredníctvom výtvarnej výchovy. Zapájajú citovosť, afektivitu,

expresivitu a obrazovú konceptualizáciu, ktoré sú vlastné výtvarnému vyjadrovaniu, do vzťahu aj s inými, prevažne kognitívnymi predmetmi.[1]

Zároveň však poskytujú učiteľovi priestor, aby sám formoval vyučovací proces a tvorivo napĺňal učebný obsah školského vzdelávacieho plánu. Učiteľ v edukačnom má dôležitú úlohu. Bez jeho vplyvu nie je možná výchova a vzdelávanie, ktorá bezprostredne pôsobí na osobnosť vychovávaného žiaka.

Ak má teda dôsledne a efektívne splniť svoje povolanie, mal byť potrebné odborné vzdelanie. Učiteľ je zodpovedný za výchovu a vzdelávanie svojich žiakov, preto chyby môžu mať fatálne dôsledky. Vo výchovno - vzdelávacom procese má nekompetentný učiteľ tendencie viesť žiakov k stereotypu. Subjektívne postoje učiteľa sú reflektované vo výtvarných výpovediach žiakov. Ich výtvarný prejav je ovplyvnený nepresnými a zle interpretovanými znalosťami učiteľa, čo u žiakov môže spôsobovať vizuálnu negramotnosť. Práce žiakov podliehajú estetizácii, pretože nie sú vedení ku kritickému mysleniu. Nedostatočne rozumejú súčasnému výtvarnému umeniu pretože učitelia nie sú kompetentní im súčasné výtvarné umenie sprostredkovať.

Preto mám zato, že toto povolanie učiteľa výtvarnej výchovy by mala vykonávať osobnosť, ktorá má kvalitné odborné a aktuálne vzdelanie najmä v oblasti súčasného výtvarného umenia.

Výsledky doterajšieho bádania však preukazujú, že predmety venované súčasnému výtvarnému umeniu a vizuálnej kultúre, v obsahu vzdelávania budúcich učiteľov výtvarnej výchovy, sú určené len pre niektoré programy. V niektorých však úplne absentujú. Tento výskum prebieha na Slovensku a v Českej republike.

Príprava učiteľa výtvarnej výchovy na vykonávanie budúcej profesie

Aby učiteľ mal potrebné kompetencie, aby bol profesionálom a odborníkom vo svojom odbore, musí mať aj odborné vzdelanie. Taktiež jeho aktuálny prehľad v oblasti súčasného výtvarného umenia, by mal predpokladať pripravenosť reflektovať a interpretovať stále meniace sa kritériá a podmienky v spoločensko - kultúrnom dianí. Učiteľ by mal vnímavo

[1] Spracované podľa dokumentu http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/1stzs/isced1/vzdelavacie_oblasti/vytvarna_vychova_isced1.pdf

reagovať na tieto zmeny a zaujať voči nim postoj, nezabúdať na fakt, že jeho vedomosti sú dôležité nielen pre jeho samého, ale aj pre žiakov, ktorým ich predáva.

Preto je dôležité, aby súčasné výtvarné umenie a vizuálna kultúra vôbec, boli zahrnuté už v obsahu vzdelávania budúcich učiteľov výtvarnej výchovy všetkých študijných programov. Je nutné, aby v tejto oblasti už počas štúdia nadobudli potrebné kompetencie. Kompetencie učiteľa výtvarnej výchovy popísal Jan Slavík, ktorý uvádza, že:

,,Aby sme sa lepšie vyznali v zložitom obsahu pojmu kompetencie učiteľa výtvarnej výchovy, bude treba presne vymedziť proces, v ktorom učiteľ svoju kompetenciu dokladá - proces jeho jednania v psychodidaktických situáciách."[2] Je teda potrebné, aby sa učiteľ rozhodoval správne v jednotlivých výstupoch vyučovacej jednotky, a na to musí zvoliť ten najvhodnejší spôsob.

Kvalita rozhodovania teda závisí od:

a) množstva variant jednania, ktoré sú aktuálne k dispozícií,

b) na priliehavosti vybranej varianty, k danému situačnému kontextu, teda na relatívnej hodnote zásahu.

Z toho nám vyplývajú podmienky kompetentného rozhodnutia:

a) rozmanitosť rozhodovacích dispozícií - vlohy, znalosti, schopnosti, zručnosti,

b) presnosť diagnózy rozhodovacej situácie - znalosť dostatočne širokých kontextov, ktoré sú v situácií predkladané.[3]

Každý učiteľ musí mať k dispozícií aktuálne podklady. Nimi by mal disponovať, iba na ich množstve a hodnote závisí komplexné učiteľovo jednanie.

V rámci témy integrácie súčasného výtvarného umenia do obsahu vzdelávania budúcich učiteľov uvádzame tieto výpovede absolventov a študentov výtvarnej výchovy na pedagogických fakultách na ČR a SR, ktoré môžeme zhrnúť nasledovne:

,,Súčasným umením sme sa zaoberali trošku v ateliéroch, ale komplexne sme sa tomu vôbec nevenovali. Toto bolo úplne vynechané ! Určite by mal učiteľ vedieť čo sa deje v súčasnom

[2] SLAVÍK, Jan. *Kapitoly z výtvarné výchovy I (zkušenost, dialog, koncept).* 1.vyd. Praha: Pražské centrum vzdělávání, 1993, s. 11.
[3] tamtiež s. 11 - 12.

výtvarnom umení, keďže aj tie deti učí umeniu, a tiež je to pre jeho rozhľad. A ponúka mu nové možnosti obsahov a foriem, ktoré môže aplikovať do výchovno - vzdelávacieho procesu." (Samuel, 29 rokov, absolvent magisterského štúdia odboru učiteľstvo umelecko - výchovných a výchovných predmetov v programe učiteľstvo výtvarného umenia, UMB, Banská Bystrica)

,, Domnívám se, že v průběhu studia jsme bohužel neměli dostatečné množství předmětů, které by nám pomohly k většímu rozvoji našich znalostí v oblasti současného výtvarného umění. Každý učitel, by měl být obeznámen nejen s dějinami umění, ale měl by mít podvědomí o aktuálním dění ze světa současného umění z důvodu předávání svých zkušeností a teoretických poznatků studentům." (Hana, 24 rokov študentka 2. ročníka magisterského dvojodborového štúdia VV - MA pre základné školy, MU, Brno)

,, V rámci magisterského studia ano, každý semestr komunikaci se současným uměním, kterou vedl velmi zajímavě a poutavě Mgr. Kovář. V průběhu bakalářského studia je pouze jeden předmět, který je nedostačující.By se jím, podle mého názoru, měl inspirovat v rámci VV a žáky naučit alespoň něco z teorie." (Lucie, 25 rokov, študentka 2. ročníka dvojodborového magisterského štúdia učiteľstvo pre stredné školy VV, Spec. pedagog., MU, Brno)

,, Já si myslím, že to relativně stačilo. Opravdu jsem se o aktuálním umění dozvěděl hromady. Ale, jelikož mne moderní umění baví hodně, uvítal bych i predmět navíc. Například dějiny současního umění, alespoň 4 semestry za sebou. 100% by mělo být hlavní, neučit jen jak malovat, ale jak pohlížet na současní umění. To je naprosto opomíjeno!" (Šimon, 22 rokov, študent 3. ročníka dvojodborového bakalárskeho štúdia, vizuálna tvorba a výtvarná výchova so zameraním na vzdelávanie, MU, Brno)

Takto odpovedali absolventi a študenti pedagogických škôl na otázky: Mali ste počas prípravy na povolanie učiteľa výtvarnej výchovy dostatočné množstvo predmetov zaoberajúcich sa súčasným výtvarným umením? Myslíte, že je dôležité, aby mal učiteľ výtvarnej výchovy prehľad o súčasnom výtvarnom umení?

Z tohto prieskumu vyplýva, že nie všetci študenti výtvarnej výchovy majú predmety zaoberajúcich sa súčasným výtvarným umením. Pritom sa však všetci zhodujú, že vzdelanie v tejto oblasti je pre učiteľa výtvarnej výchovy dôležitá.

Záver

Učiteľ by mal už počas prípravy na svoje budúce povolanie získať kompetencie v kontexte so súčasným výtvarným umením. Je dôležité, aby mal aktuálny prehľad, vedel zaujať postoj a byť schopný sprostredkovať svoje vedomosti žiakom. Pretože jeho poznatky aplikuje vo výchovno - vzdelávacom procese a len na ich kvalite záleží.

Literatúra:

Knižné zdroje

1. SLAVÍK, Jan. *Kapitoly z výtvarné výchovy I (zkušenost, dialog, koncept)*. 1.vyd. Praha: Pražské centrum vzdělávání, 1993, s. 11.

Elektronické zdroje

1. The Definition and Selection of Key Competencies, Executive Summary („DeSeCo“; zdroj: http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf)

2.http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/1stzs/isced1/vzdelavacie_oblasti/vytvarna_vychova_isced1.pdf

Kontaktné údaje:

Mgr. Michaela Slivková
Okružná 152/ 48, 022 04, Čadca
slivkova.michaela@gmail.com

ABY OBSAHY A VIZUÁLNÍ - VÝTVARNÉ FORMY VE VYJADŘOVÁNÍ ŽÁKŮ A JEJICH BUDOUCÍCH UČITELŮ NEZTRATILY NA PŮVODNOSTI, AUTENTICITĚ, IDENTITĚ A ADEKVÁTNOST K VĚKU …

To keep the content and visual – art forms of expression in students and their future teachers from losing their originality, authenticity, identity and age suitability...

Danuše Sztablová

Anotace: Přepis autentických myšlených tvarů do výtvarné stopy je velmi studovaným problémem dějin výtvarné kultury, vizuálních studií, české výtvarné pedagogiky a její historie. V těchto souvislostech se zvýznamňují otázky po dalším vývoji požadavků na rozvoj předpokladů dětí a jejich budoucích učitelů v autentickém tvůrčím zobrazování (přepisu) viděného v přírodě a kultuře. Nově se ptáme po nezbytných nárocích na úroveň zkvalitňování vizuální paměti, plošné i prostorové představivosti, vizuálního myšlení, výtvarného zobrazování žáků a studentů učitelství. To vše ve vztahu ke zprostředkování umění, které se konečně v závěru minulého století a v současnosti stalo v České republice institucionálně respektovaným žádaným vzdělávacím obsahem a předmětem spolupráce nejrůznějších stupňů a typů škol a muzeí umění.

Annotation: The transcription of authentic imaginary shapes in artistic signs is a problem very often studied in the history of fine arts, visual studies, Czech art education and its history. In this context, issues concerning the further development of requirements for encouraging the assumptions of children and their future teachers in authentic creative imaging (transcription) which is seen in nature and culture are becoming more important. We have been newly inquiring about the necessary requirements for improving visual memory, surface and spatial imagination, visual thinking, and the artistic imaging of pupils and students of the teaching profession. All in relation to the mediation of art, which at the end of the last century became, and still is today in the Czech Republic, an institutionally respected and desired educational medium and subject of cooperation among the various levels and types of schools and art museums.

Klíčová slova: profesní příprava učitelů, psychodidaktické, filozofické a neuropsychologické kontexty vzdělávacích obsahů, součinnost vzdělávacích obsahů a spolupráce členů kateder výtvarné výchovy

Keywords: professional training of teachers, psycho-didactic, philosophical and neuropsychological contexts of educational content, educational content collaboration and cooperation of members of departments of art education

1. DÍVAT SE - VIDĚT - VĚDĚT …

Rozvoj smyslové citlivosti a estetického příjmu vizuálních podob světa a jejich uplatňování v subjektivních zkušenostech při tvorbě a interpretaci vizuálně obrazných vyjádření, při ověřování komunikačních účinků vizuálních sdělení ve vztahu k autentické tvorbě, k dílům výtvarného umění a k dalším artefaktům obrazových médií vnímáme - nejen v posledních dvaceti pěti letech historie českého školství - jako základní cílové kategorie osobnostního pojetí výtvarného oboru – výtvarné výchovy.

Edukační obsahy, které mají být zajišťovány, napříč jednotlivými stupni a typy škol, se ve výše uvedených souvislostech zaměřují mimo jiné a zejména na schopnosti žáků užívat vizuálního výtvarného jazyka, jeho expresivních možností, vyjadřovat jejich prostřednictvím jevy, osobité představy a obsahy zážitků, které se k nim pojí. Zkvalitňování schopnosti estetického nenormativního příjmu uměleckých sdělení, uměleckých, všedních i přírodních objektů, každodenních, výjimečných i mimořádných situací, prohlubování intuitivní i poučené dovednosti přijímané a sdělované obsahy, formy a jejich významy interpretovat, rozumově i prožitkově s jinými tvůrci sdílet předpokládá vzdělanost a výtvarně tvůrčí způsobilost učitelů, kteří o žáky našich škol ve výtvarné výchově pečuji.

Naše zkušenost z posledních let zájmu o podmínky profesionalizace učitelů výtvarného oboru na všech typech a stupních škol nás přivedla k obhajobě výtvarné výchovy mimo jiné také z pohledu neurověd a jejich hraničních disciplín (například neuropsychologie, neurofyziologie a dalších). Tento náhled nás nevrací zpět do časů, kdy jiné interpretace, než „bio“ a „neuro“, nebyly možné. Ba naopak, současná dominance mediálních světů si žádá, abychom vztahu výtvarně-tvůrčí seberealizace, problematice vizuálního myšlení a otázkám, které se ptají po tajemství fungování vizuálně-prostorové inteligence člověka a jeho prožívání, rozuměli také ve spojení s funkcí centrální nervové soustavy a její vazby k vyšším úrovním mentalizace životních obsahů a postojů člověka k nim.

Digitální obrazy se stávají v současné době dominantními mezi těmi, které na vjemové, komunikační, interpretační a tvůrčí pole příjemce – dítěte nebo dospělého člověka - doléhají.

Tato skutečnost stále více posiluje úvahy a pochybnosti (veřejnosti i mnohých učitelů) o reálné potřebě a smysluplnosti učebních činností žáků a vyučovacích činností jejich učitelů, kteří se snaží ještě setrvat ve světě „klasického“ vizuálního zobrazování – v tematických plošných a prostorových studiích světa přírody, věcí, člověka, viditelných událostí, ale i neviditelných myšlenkových celků – vyjádřených „rukodělným“ záznamem.

Smiřovat se se skutečností, že vizuální trénink v autentickém vidění a zobrazování v dnešní škole je možné spojit a naplnit pouze vnímáním a interpretací mediálních obrazů světa, případně manipulací s nimi či s jejich detaily, je zcela určitě nepřijatelné. Aktivní rozvíjení a kultivování vizuální senzibility, a nejen jí, hledání, objevování výtvarných hodnot a kvalit přírody i objektů kultury (včetně světa umění), jejich spojování s rozvojem vizuálně-prostorové inteligence, s prožíváním a kvalitou estetického příjmu vnímatele – stále patří mezi centrální cílové hodnoty výtvarného oboru. Učitel by měl - úměrně své profesní kvalifikaci – také rozumět neuropsychologickému i neurofyziologickému zázemí procesů, kterých se dotýká, které podněcuje, které má vysvětlovat rodičovské veřejnosti i žákům ve vztahu k jejich vzdělání, osobní kultuře, duševnímu i tělesnému zdraví.

Prostřednictvím vzdělávacích programů má škola zajistit, aby se žáci na svět, na jeho objekty a události nejen „dívali“. Mají v něm především hledat otázky a řešit problémy. Mají o světě skutečném, o jeho celcích, detailech i neviditelných principech – přemýšlet. Mají se učit „vidět“ více, než je pouhým okem vidět. Vzdělávací a výchovná nabídka má žákům pomáhat ve schopnosti učit se vizuálně vnímat, soustředěně pozorovat, pamatovat si a zkvalitňovat sémantickou, epizodickou a procesuální paměť na celky i detaily světa skutečného i myšleného. Má napomáhat žákům také v sebepoznání ve vrstvách a fázích spojených s jejich prožitky, vůlí, potřebami, zájmy, přijatými hodnotami, postoji a dalšími dispozicemi. Znalost neuropsychologických souvislostí psychosociálního zázemí vnitřních i vnějších aktivit žáků se směrem k učiteli zdá být nezbytná.

Více než sto let už v českém školství - ve výtvarné výchově - nejde v prvé řadě o mechanické - technické - manuální dovednosti či zručnosti, o reprodukci, kopírování a napodobování hotových tvarů, barevných ploch a jejich velikostí v předlohách. Už dávno by v tvůrčím pojetí naší výtvarné výchovy nemělo jít pouze „o učení se zručným postupům, schématům a efektivním výtvorům“ … o „zaměňování výtvoru („výkresu“) za smysl práce“ … „o mechanické připodobňování výtvarného projevu žáků uměleckému vyjadřování“ (Komrska, Pastorová, Šamšula, 2001).

Přestože hovoříme o výtvarném oboru - máme na mysli jeho širší přínos také rozvoji jazykové, matematicko-logické, hudební, vizuálně-prostorové, tělesně-pohybové, personální a interpersonální inteligenci (Howard Gardner, 1999) v neuropsychologických souvislostech. Kultivovaná schopnost a dovednost vyjádřit se o viděném (tím též rozuměném, pochopeném a prožitém), v autentické kresbě, malbě, grafice, v prostorové tvorbě není ani dnes - v etapě už post-postmoderní výtvarné tvorby - cestou zpět. Je potvrzením trvalosti mnohoznačného vztahu výtvarného oboru k člověku, k jeho možnostem, inteligenci a kultuře. Také - a zejména - to vše umožňuje lidský mozek a jeho „tajemství“. Podmiňuje součinnost neuropsychologických, neurofyziologických a dalších funkcí, jejich účinků a projevů. Lidstvo k nim ve svém vývoji dozrálo. Prostřednictvím neověřených důsledků přílišného upřednostňování civilizačních vymožeností – například extrémně spojených s mediální digitální technikou nahrazující přirozené mentální i fyzické aktivity dětí – by mohly – zejména v kvalitativní rovině - o zdravé fungování zejména dětské neuropsychiky – přijít.

Ve výtvarném vzdělávání by mělo jít stále o speciální a mnohdy výhradní možnost procvičovat, zkvalitňovat jedinečné funkce a kvality zrakového systému pro možnost zviditelňování obrazů mysli člověka. Procvičovat a zdokonalovat mechanismy zrakového vnímání, zdokonalovat se ve vnímání viditelných objektů a jejich tvarů, rozumět a chápat problémy a jevy spojené se zrakovými klamy, procvičovat vnímání a zobrazování hloubky a velikosti prostoru, zkvalitňování zrakové a obrazové paměti, představivosti a myšlení s oporou o reálný svět i svět fantazie - by v našich školách ve výtvarné výchově nemělo patřit k nepotřebným a opomíjeným aktivitám učebních činností žáků a vzdělávacích činností učitelů.

Tréninkem v přirozeném autentickém vidění a vizuálním zobrazování – mají – dle našeho mínění - nadále procházet především také studenti učitelství – nejen výtvarného oboru. Tato cesta jim umožňuje porozumět základním podmínkám konstruktivní – sociokognitivní - podoby učitelských psychodidaktických kompetencí a požadavkům na ně kladených. Touto – přirozenou - cestou mohou také efektivněji dospět k vyšším kvalitám nároků na příjem i tvorbu digitálního obrazu a komunikaci s ním.

Nad výše uvedenými otázkami postrádáme odborné diskuse. Neuropsychologické interpretace esteticko-receptivní a produktivní složky pychodidaktických kompetencí budoucích učitelů a jejich nyní ještě potenciálních žáků si žádají rozpravy. Nabízí se nekonečné množství otázek, na které hledáme odpovědi. Souvisejí s profesionalizací učitelů, s učiteli kateder výtvarné výchovy pedagogických fakult a s možnostmi poznávání problémů v

neuropsychologických souvislostech. Přemýšlíme nad nimi. V informačních zdrojích jsme prozatím nenašli souborné zprávy a závěry z výzkumných šetření, která by nám odpovědi poskytla v uspokojivé validitě a v potřebném rozsahu.

2. JSOU NEUROPSYCHOLOGICKÉ OTÁZKY VÝTVARNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ TAKÉ OBSAHEM ODBORNÉHO ZÁJMU VYSOKOŠKOLSKÝCH UČITELŮ?

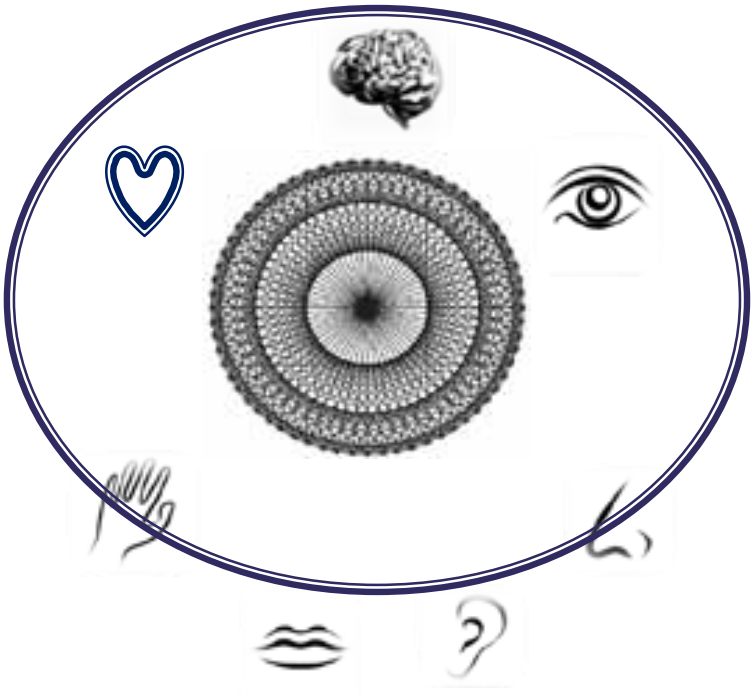
DÍLČÍ OTÁZKY A PROBLÉMY:

Jakou funkci v koncepcích katedrálních vzdělávacích programů - ve volbě jejich tradičních a nejaktuálnějších tematických obsahů, forem a významů - zaujímají autorské zkušenostní, poznávací, emocionální, volní a motivační umělecké, praktické a teoretické zdroje tvorby studentů učitelství výtvarné výchovy a jejich učitelů? Co vše je podmínkou podnětné atmosféry a vzdělávací efektivity tvůrčího prostředí na katedrách výtvarné výchovy? Je odborný zájem o učitelskou přípravu ve výtvarném oboru interpretován také v neuropsychologických souvislostech?

Jaká pojetí – jaké obrazy – jaké obsahy a podoby životních, výtvarných - uměleckých, teoretických stanovisek a postojů, jejich filozofických, sémantický či sémiotických konceptů - podmiňují přípravu a realizaci osobitých vzdělávacích programů autorsky připravovaných a realizovaných jednotlivými učiteli katedry výtvarné výchovy:

Problém komplexity, integrity a intenzity kvalit profesní přípravy učitelů výtvarného oboru, výtvarné výchovy v neuropsy chologických, a jiných souvislostech

Praktická vizuálně- výtvarně tvůrčí a teoretická dimenze profesionalizace učitelů výtvarného oboru – výtvarné výchovy



Neverbální a verbální obrazy v mysli tvůrce

Jedinečnost životních a tvůrčích zkušeností, jejich všesmyslový základ, důraz na vizuální paměť, imaginativní aktivity, myšlení, prožívání a vyjadřování

- Jak hluboce životní, umělecká i teoretická filozofie tvorby vysokoškolských učitelů ovlivňuje studenty výtvarných oborů?
- Jaké principy vizuálního umění, obsahů, výtvarných forem a jejich významů učitelé budoucích učitelů výtvarné výchovy ctí, jaké přehlížejí?
- Jaké neuropsychologické zákonitosti a souvislosti spojené s funkcí lidského mozku a jeho hemisfér jsou v profesní přípravě studentů respektovány?
- Jak se učitelé kateder výtvarné výchovy přesvědčují o hodnotách svých tvůrčích myšlenek
- a přínosu svých vzdělávacích programů?
- Jaké obsahy umělecko-vzdělávacích a tvůrčích strategií členové katedry/kateder výtvarné výchovy mezi sebou konzultují, v jakých sociálně-kulturních, estetických a etických úrovních je uskutečňují?

2. Jak vysokoškolští učitelé výtvarných oborů na pedagogických fakultách otevírají zdroje autentické tvorby svých studentů? O co opírají koncepce svých vzdělávacích programů?

- Jaké obsahy, formy a významy klasických, netradičních a umělecky nejaktuálnějších podob vizuálních úkolů jsou studentům kateder výtvarné výchovy předkládány?
- Jakými obsahy a dalšími prostředky jsou rozvíjeny kvality jejich vizuální senzibility, paměti, představivosti, fantazie a tvůrčího myšlení?
- Jakými principy vyučující ochraňují jedinečnost výtvarného vidění (kontextového vnímání, rozumění, chápání, prožívání i hodnocení) a vizuální hodnoty výtvarného rukopisu svých studentů?

3. Jak a jaké invenční zdroje vizuální tvorby vyučující u studentů výtvarného oboru odkrývají a podněcují? Jak je chápou a vysvětlují z pohledu filozoficko-uměleckého, psychologického, sociálního a didaktického v souvislostech s biologickými, neuropsychologickými a dalšími poznatky a interpretacemi? O co opírají koncepce svých vzdělávacích programů?

- Jakými obsahy vizuálních a dalších úkolů, jakými formami a strategiemi výuky vyučující otevírají jedinečný tvůrčí myšlenkový potenciál studentů?
- Jakými podněty – a jejich obsahy (včetně niterných procesů) - zajišťují integritu jejich myšlenkové tvorby ve spojitosti s výtvarnou vizuální formou?
- Jakým podílem jsou do vzdělávacích programů zařazeny vizuální úkoly se zaměřením na výtvarný přepis pozorovaných trojrozměrných přírodních i kulturních objektů, jejich kompozičních celků, detailů, vnitřních struktur aj.?

- Jakými vizuálními úkoly a v jaké zážitkové atmosféře se studenti učí smyslovému, rozumovému i estetickému příjmu viditelného světa?
- Na jakých principech vidění se studenti učí analyzovat viděné, jak se učí srovnávat, porovnávat, třídit, indukovat, dedukovat, zjednodušovat, stylizovat, abstrahovat, kombinovat prvky vizuálně-obrazného vyjádření s vazbou na jejich výtvarné formy?
- Jakými argumenty učitelé praktických i teoretických oborů vyvolávají a posilují zájem studentů o dovednost přepsat pozorovaný trojrozměrný tvar do dvojrozměrné plochy, dokázat vyvolat prostorové iluze aj.?
- Jaké obsahy a formy mají další vizuální úkoly, které reagují, prohlubují a obohacují výtvarné myšlení studentů?

3. Jak učitelé kateder výtvarné výchovy v součinnosti s ostatními institucionálními vrstvami příslušných pedagogických fakult a jejich univerzit respektují neuropsychologické zákonitosti vizuálních vjemů, výtvarného vidění, zobrazování neverbálních imaginací, myšlenkových obsahů, jejich konkrétních nebo abstraktních forem a jejich a významů?

- Jak jsou v přípravě studentů respektovány poznatky o psychologickém, neuropsychologickém případně neurofyziologickém, sociálním, kulturním, estetickém a uměleckém zázemí vidění světa, které studenti ve své tvorbě reflektují, zažívají, tím též prožívají a ve kterých se seberealizují?
- Jak jsou tyto poznatky uplatňovány při objasňování syntézie vizuálních vjemů (tvarů, barev, ploch, prostoru, pohybu, jejich vztahů), vizuálních pamětních stop, které v tvůrčí mysli studentů vznikají a zákonitě podmiňují kvality jejich estetické a umělecké recepce?
- Jak hluboké intuitivní zdroje studentů jejich učitelé aktivizují a respektují?
- Jak jsou využívány informace, které vysvětlují funkce mozku a jeho hemisfér při aktivní myšlenkové verbální a neverbální činnosti a tvorbě?
- Jak jsou zajišťovány vzdělávací obsahy, ve kterých by student mohl obrazy své mysli více či méně uvědoměle rozborovat, stylizovat, abstrahovat, konfrontovat, strukturovat, proměňovat, vést nad nimi úsudky a transformovat je do podmínek a potřeb psychodidaktické edukace v preprimárním, primárním, sekundárním a terciálním vzdělávání?
- Jak se potřebnými znalostmi, požadavky a poznatky z neuropsychologie řídily kreditové a hodinové dotace přidělené na pedagogických fakultách katedrám výtvarné

výchovy při rozhodování o obsahových, materiálních a procesuálních podmínkách vzdělávání učitelů ve výtvarných disciplínách?



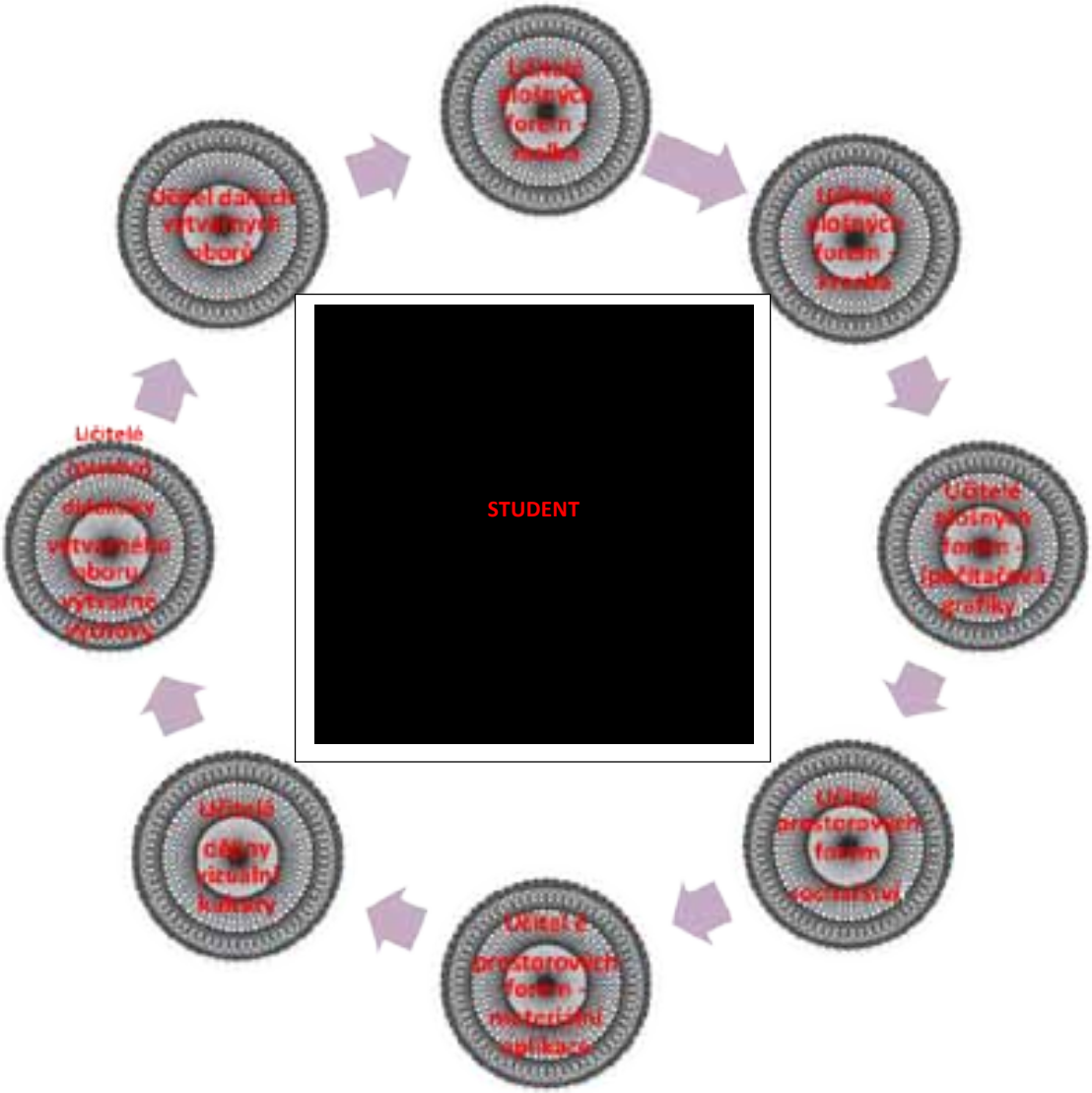


4. Jak vše souvisí se vším?

- V jaké kvalitě inter a intrakatedrální institucionální spolupráce a komunikace probíhají odborné rozpravy členů katedry nad sociálním, kulturním a neuropsychologickým zázemím a přínosem výtvarného oboru – výtvarné výchovy pro život dětí, jejich budoucích učitelů a nejen jich?
- Jaký emocionální, racionální, sociální a kulturní náboj charakterizuje atmosféru, v níž studenti na katedrách výtvarné výchovy osobnostně zrají a profesionálně se rozvíjejí?
- V jaké kvalitě sociálně-estetického příjmu se daří vzdělávat ty, kteří mají zastávat klíčové role v edukaci kulturní a vizuální gramotnosti příštích generací a jejich hodnotových orientací?
- Jak tyto kvality přispějí k původnosti, autenticitě, identitě a adekvátnosti mysli dětí, jejich budoucích učitelů i vysokoškolských učitelů na poli vizuální – výtvarné tvorby, výtvarně-kulturního vzdělání, životní i výtvarně-tvůrčí seberealizace.

Podmínky součinnosti se na poli katedrální filozofické, obsahové, personální, materiální i organizační syntézie ve svých kvalitách vzájemně sjednocují, znásobují, umocňují nebo naopak. Rozpravy nad nimi se mohou stát hodnotným zdrojem badatelských pedeutologických poznatků.

Vizualizace - podmínky součinnosti v personálním zázemí kateder výtvarné výchovy pedagogických fakult příslušných univerzit: Jednotliví členové, skupina nebo tým vysokoškolských učitelů kateder výtvarné výchovy pedagogických fakult příslušných univerzit v péči o přípravu budoucích učitelů výtvarné výchovy (výtvarného oboru) a podmínky jejich součinnosti



INTERPRETACE: jedinečné i skupinové psychosociální a didaktické dispozice v identitě jedince i skupiny, týmu vysokoškolských učitelů podílejících se na profesní přípravě budoucích učitelů výtvarného oboru (výtvarné výchovy):
1. psychické dispozice - vizuální, hmatové a další, smyslová paměť s důrazem na vizuální a hmatovou paměť, vizuální představivost, fantazie, vizuální myšlení – ve tvarech, barvách, v ploše, v prostoru aj., 2. výtvarně - umělecké dispozice - umělecká identita, kvalita estetického příjmu, 3. teoretické dispozice – znalosti z dějin výtvarné kultury, teorie umění, techniky a technologie výtvarného oboru aj., informovanost z oblasti neuropsychologie vidění, myšlení, vizuální myšlenkové tvorby, zobrazování, obrazové komunikace aj. 4. sociálně-kulturní dispozice, 5. intuitivní i poučené (školené) didaktické předpoklady v součinnosti s ostatními kompetencemi osobnostními i profesními, jejich podíl na kvalitě edukačního prostředí kateder výtvarné výchovy.

Použitá literatura:

GARDNER, H. *Dimenze myšlení : Teorie rozmanitých inteligencí.* Praha : Portál, 1999. ISBN 80-7178-279-3.

KOMRSKA,T., PASTOROVÁ, M., ŠAMŠULA, P. *Osnovy výtvarné výchovy pro 1. – 9. ročník VP Základní škola,* Alternativa A, Praha : VĚSTNÍK MŠMT ČR, LVII, Sešit 7, 2001.

SZTABLOVÁ, D. Recepce a „decepce“ ve vztahu k rámcovým vzdělávacím programům, jejich možnosti a perspektivy v základním a gymnaziálním vzdělávání. In *Sborník příspěvků z*

mezinárodní konference české sekce INSEA v Plzni 2004. Plzeň: Západočeská univerzita, Pedagogická fakulta v Plzni, katedra výtvarné kultury.
www.kvk.zcu.cz/sympozia/insea/INSEA/htm
SZTABLOVÁ, D. Dva a více v jednom - vztažnost a její obsahy v profesionalizaci učitelů prvního stupně základního vzdělávání. In *Příprava učitelů primárního vzdělávání a problematika státních závěrečných zkoušek: Sborník příspěvků z celostátní konference s mezinárodní účastí*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2005, s. 156-174. ISBN 80-7372-023-X.
SZTABLOVÁ, D. Entwicklung der beruflichen von Primaschullehrern zum Kunstunterricht als individuelle und institutionelle Frage der Hochschulvorbereitung von Lehrern. In *Ästhetische Erziehubg in der Tschechischen Republik. Berlin: Universität der Künste Berlin*, 2004.ISBN 3 - 89462-116-8.
SZTABLOVÁ, D. Doteky světů: Některé souvislosti v problematice uplatňování a rozvíjení profesních dovedností učitelů výtvarné výchovy v oblasti zpřístupňování světa vizuální kultury, její výtvarné formy. In Šupšáková, B. *Vizuálna kultúra a umenie v škole: Nové myšlenky a prístupy*. Bratislava: Digit. s.r.o., 2004, s. 214-241. ISBN 80-968441-1-3.
SZTABLOVA, D. Souvztažnosti hodnot a kvalit kurikulárních otázek přípravy učitelů prvního stupně základního vzdělávání a jejich perspektivy v institucionálních podmínkách profesionalizace učitelů. In *Zborník z mezinárodnej vedeckej konferencie Príprava učiteľov elementaristov a európsky multikulúrny priestor*. Prešov : Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2005, ISBN 80-8068-372-7.
SZTABLOVÁ, D. Integrita, intenzita a komplexita v problémovém poli vztažnosti hodnot a kvalit zvnitřňujího pojetí profesní přípravy učitelů v podmínkách pedagogických fakult příslušných univerzit. In *Sborník z konference Pedagogická evaluace ´06.* Ostrava : Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 7. str. CD. ISBN 80-7368-272-9.

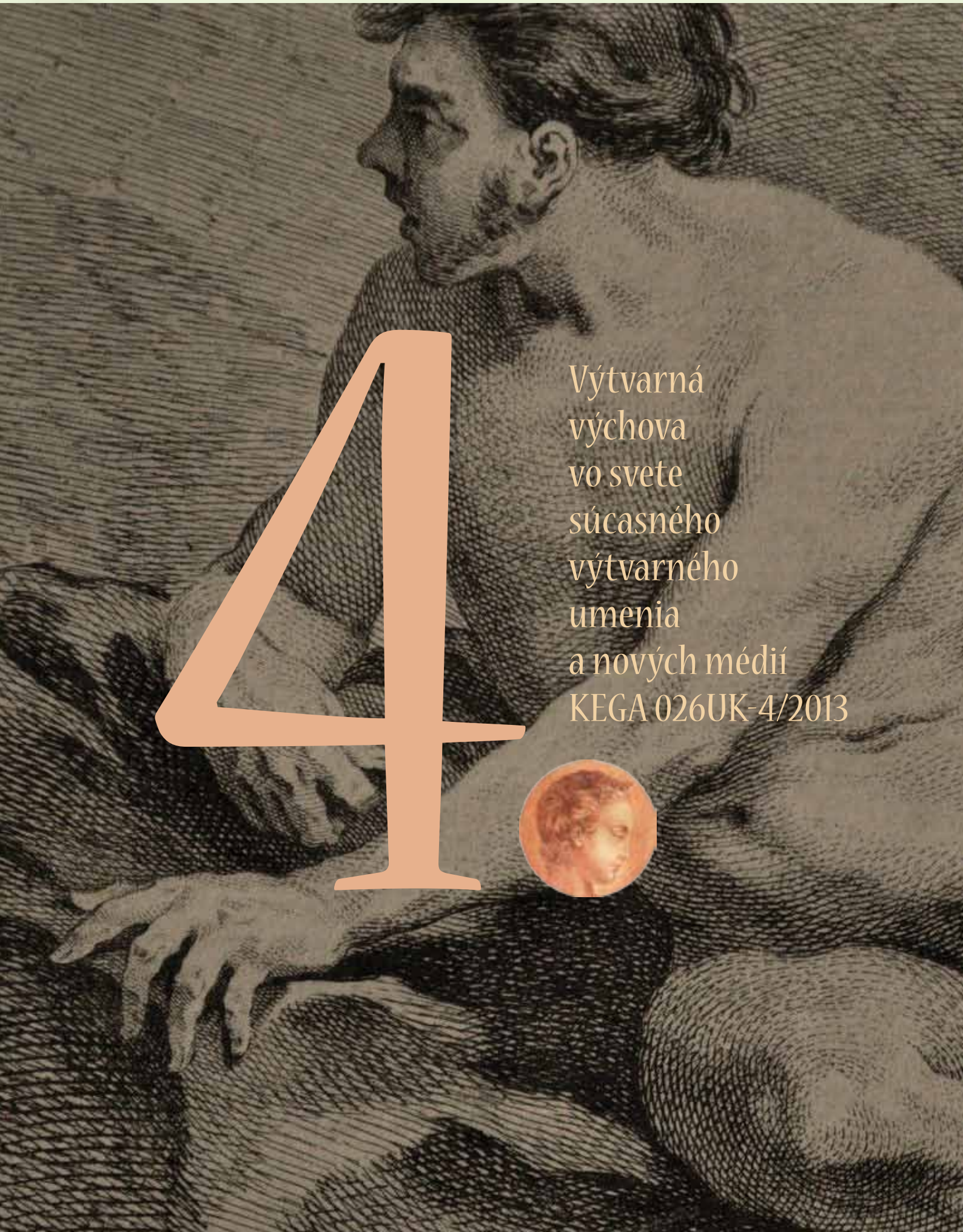
Poznámky:

Grafický element - kruhový symbol: Bc. Michaela Kostelňáková

Ikonky: Bc. Jana Machačová

Kontakt:

PhDr. Danuše Sztablová, Ph.D.
Katedra výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Ostravské univerzity v Ostravě
danuse.sztablova@seznam.cz



4

Výtvarná
výchova
vo svete
súcasného
výtvarného
umenia
a nových médií
KEGA 026UK-4/2013

OBSAHOVOSŤ SKLADBY A ADEKVÁTNOSŤ JEJ PREDNESU

Stanislav Baláž

Anotácia: Hudba už svojím bezprostredným znením má pre poslucháča určitý význam. Aj bez toho, aby sme si plne overili a zistili jej objektívny obsahový význam, má určitý estetický zmysel. Takýto bezprostredný zmysel má hudba pre každého poslucháča, ktorý si odnáša z počúvania hudby určitý estetický zážitok. No ak si recipient nárokuje na čo najúplnejšie pochopenie zmyslu hudobného výrazu, nemôže ostať len pri samotnom znení hudby a chápať ju len v tejto jej bezprostrednosti. Taktiež nestačí skúmať len notový materiál skladby, ale potrebné je dopracovať sa k odhaleniu toho, čoho všetkého je notový záznam špecifickým ekvivalentom.

Kľúčové slová: Interpretácia. Estetika interpretácie. Záznamovosť hudby. Tvorivosť. Improvizácia. Prednes.

Hudobná interpretácia sa *„zaoberá zvukovou podobou hudobného diela, procesom vzniku a rozvíjania zvukovej podoby hudby*.“[1] Každá skladba okrem svojej individuálnej tematickej tvárnosti vyjadruje aj širšie dynamické celky, ktoré majú svoj emocionálny význam. Práve tak ako báseň, okrem svojej textovej formovej tvárnosti má i svoj významový a zmyslový spád i hudobné dielo má svoju vnútornú dynamiku a vnútornú dynamickú tvárnosť.

Tvorivá povaha hudobnej interpretácie spočíva v tom, že hudobné skladby sú odkázané na prednes. Ako uvádza J. Kresánek, *„...muzikalita výkonného umelca záleží práve v tom, ako dokáže z tematickej formy vybudovať adekvátnu dynamickú formu.“*[2] Táto tvorivá aktivita je základom interpretácie ako špecifického druhu umenia. Prednesová dynamická forma je jedným z najdôležitejších interpretačných prvkov, ktoré dodávajú tematickému materiálu životnosť a v širšom konspekte určujú aj jeho estetický zmysel. Čím je tematický materiál jednoduchší, tým je stvárňujúci dosah dynamického poňatia zjavnejší. Jednoduchý tematický materiál umožňuje interpretovi rôzne spôsoby jeho dynamického stvárnenia. Komplikovanejšie a diferencovanejšie melodicko-rytmické útvary sú v tomto zmysle nositeľom vyhranenejšieho dynamického významového zmyslu a vyžadujú si také dynamické poňatie, ktoré zodpovedá jeho formovo-tematickému obsahu a charakteru, ako aj jeho vlastnej vnútornej dynamike.

---

1 Elschek, 1985, s. 296.
2 Kresánek, 2000, s. 45.

K špecializácii interpretačného umenia došlo predovšetkým pod vplyvom vzniku a vývoja hudobného písma. Pred vznikom notového záznamu hudobného diela zostáva hranica medzi tvorivým a interpretačným umením nejasná a neurčitá, pretože už samotný interpret v tomto prípade participuje skoro ako autor alebo spoluautor hudobného diela. Na vznik interpretačného umenia vplývala aj okolnosť, že v dôsledku neustáleho spresňovania notácie sa stupňovala aj náročnosť samotného tvorivého aktu, keďže záznam umožňoval návrat tvorcu k dielu a jeho stálu korekciu, čo zasa podmienilo postupné vyčleňovanie interpreta ako spolutvorcu zo skladobného tvorivého postupu. Notové zachytenie skladby je spoľahlivým prostriedkom udania jej tematickej tvárnosti, no napriek prednesovým značkám nemôže zachytiť prednesovú živosť čiže dynamiku prednesu, preto ak nechce interpret mechanicky reprodukovať alebo napodobňovať, musí tematickú predlohu subjektívne dynamicky dotvoriť a stvárniť. Pri úvahách o zvukovej podobe písomne zaznamenanej hudby je potrebné odlišovať interpretačnú činnosť od reprodukčnej.[3] *„Výsledkom hudobnej interpretácie totiž nie je reprodukcia hudobného diela, ale jeho originálna individualizovaná zvuková podoba, ktorá je výsledkom autentického výkladu hudby.“*[4] Takáto interpretácia sa považuje za plnohodnotnú umeleckú činnosť, pretože spočíva v jedinečných tvorivých aktoch.

Za interpretačný objekt považujeme ucelený hudobný komplex, ktorý svojou sformovanosťou nadobúda určitý estetický charakter. V tomto zmysle je najbežnejším príkladom hudobného komplexu určitá skladba, ktorú interpret dokáže pochopiť a adekvátne interpretovať prostredníctvom syntetizujúceho vnímania ako jeden celok. Okrem formovej výstavby je potrebné vnímať skladbu aj ako dynamický celok z pohľadu jej ideového obsahu a estetického zmyslu. Celkové formotvorné a dynamické poňatie skladby sa teda stáva prostriedkom adekvátneho prednesu a zároveň dôležitým kritériom estetickej hodnoty hudobnej interpretácie.

Každé umenie vychádza z predpokladov a prostriedkov, ktoré zanechala predchádzajúca doba, preto všetko súčasné a nové je potrebné hľadať v modifikácii prevzatého. Táto asociačná nadväznosť prevzatého arzenálu s novou modifikáciou určuje vývojový pohyb umenia, a teda aj jeho interpretácie. Ako uvádza J. Albrecht: *„...niet umelca, ktorý by tvoril od akéhosi začiatku. V takomto prípade by nebol možný takmer nijaký vývoj. Skladateľ pri svojej tvorbe preberá množstvo prvkov, ktoré nezískal dedične, ale si ich musel osvojiť*

[3] Pre súčasnú hudobnú kultúru je typická práve reprodukovaná forma hudby, pretože reprodukčné technológie umožňujú vytvárať nespočetné kópie jedinečných tvorivých aktov. *„Dôsledkom multiplikácie hudby je jej neustále aktuálne zaznievanie, nie však aktualizované interpretovanie (re- interpretovanie), ale len doslovné opakovanie”* (Beličová , 2006, s. 77).

[4] Beličová , 2006, s. 77.

a zvládnuť, a práve na ich báze formuje svoj najosobnejší prínos.“[5] Môžeme teda skonštatovať, že každá skladba má okrem svojej špecifickej obsahovosti zároveň aj určitú spoločensko-historickú výpovednú hodnotu. Pre adekvátnosť interpretácie je preto možné brať do úvahy ešte niekoľko ďalších aspektov, prostredníctvom ktorých je interpret schopný dôslednejšie odhaliť určitý ideovo-estetický zámer diela. Interpretácia vo vzťahu k interpretačnému objektu preto nevylučuje historický, gnozeologický, politický, etický, náboženský, sociologický, či organologický aspekt. Je však potrebné poznamenať, že obsah skladby nemožno redukovať len na jeho dobovú historickú funkciu, pretože súčasná spoločenská funkčnosť hudby je daná jej dnešným estetickým a spoločenským významom. Aktuálne problémy súčasnej interpretačnej praxe spočívajú v otázkach, aký obsahový význam a zmysel má spoločensko-historická náplň skladby v súčasnosti a aký estetický význam a zmysel má pre súčasného interpreta i recipienta.

Aktualizácia interpretácie sa deje so zreteľom na súčasného poslucháča. Môže sa v interpretácii uplatniť rôznym spôsobom. Negatívnym spôsobom sa uplatňuje za tých podmienok, ak ide interpretovi „len” o apercepčné priblíženie skladby. Za predpokladu, že individuálne vedomie najširšej skupiny poslucháčov, teda aj ich vkus sa nie vždy stotožňuje s objektívnym vývinom chápania súčasnej úrovne interpretácie, zreteľ na súčasného poslucháča sa nemá prejaviť len v prispôsobení sa a vyhovení vkusu publika. Pozitívne uplatnený zreteľ sa v interpretácii prejavuje v takom podaní skladby, ktoré je objektívnym výrazom jej spoločensko-historického poňatia popri absorbovaní všetkého kladného, čo priniesol vývoj v oblasti tej ktorej nástrojovej interpretácie.

Ďalšie odpovede na otázky týkajúce sa problematiky interpretácie a jej estetickej hodnoty môžeme hľadať aj v obsahu interpretačného objektu. V tomto zmysle môžeme skonštatovať, že každá skladba má určitý obsah, ktorý je daný špecificky individualitou hudobno-estetickej kvality diela ako celku. Úlohou interpreta je túto kvalitu odhaliť. Obsah skladby sa konkretizuje vtedy, keď ho interpret vníma, pochopí a adekvátne interpretuje prostredníctvom svojho individuálneho poňatia. Treba však zdôrazniť, že toto individuálne poňatie by malo byť v súlade s celou sústavou prvkov, princípov a kritérií adekvátnosti prednesu, tvoriacich v súlade s individualitou interpreta estetiku danej nástrojovej, resp. vokálnej interpretácie.

S problematikou obsahovosti skladby a adekvátnosťou jej prednesu úzko súvisí pojem štýl[6], ktorého existencia je *„...nevyhnutným dôsledkom vývoja hudobnej tvorby.“*[7] Tento

[5] Albrecht, 1999, s. 443 – 444.

[6] Erich Mistrík vo svojom Estetickom slovníku charakterizuje pojem štýl ako: *„Spôsob výrazu, súhrn individuálnych obsahovo-formových zvláštností v tvorbe človeka. Vzniká v uvedomelej aj neuvedomelej*

pojem zasahuje do všetkých činností, ktoré úzko súvisia s hudbou, či je to tvorba, jej interpretácia alebo samotný akt percepcie. Sformovanie štýlu je v značnej miere determinované mentalitou a spoločensko–dobovými danosťami, no v žiadnom prípade nie je štýl formáciou náhodnou, ale prejavuje sa v nevyhnutnosti obmedzenia či zúženia šírky výrazovej palety pod vplyvom určitých historicko-umeleckých zákonitostí. Albrecht v tejto súvislosti uvádza, že *„...každý umelecký prejav sa opiera o tvorbu vlastnej doby, o umelecké výsledky, ktoré ho obklopujú."*[8] Podobne sa k danej problematike vyjadruje aj Scruton, podľa ktorého umelecká tradícia predstavuje *„....neustále sa vyvíjajúcu spleť konvencií, narážok, odkazov a zdieľaných očakávaní. Témy, formy, ornamenty a štýly sú jednak zdedené, jednak novo vytvorené a ich odovzdávanie z generácie na generáciu je súčasťou procesu ich vytvárania."*[9]

Medzi štýlovou sústavou a obsahom interpretačného objektu existuje množstvo kauzálnych súvislostí. Tento fakt súvisí s tým, že vývoj umenia je charakteristický postupným aplikovaním nových umeleckých spôsobov vyjadrovania a zobrazovania, ktoré sa nevyhnutne stávajú nielen súčasťou obsahu novovzniknutých interpretačných objektov, ale aj celej štýlovej sústavy tej ktorej doby, toho ktorého umeleckého slohu.[10]

S problematikou štýlovosti interpretácie úzko súvisí aj pojem interpretačná technika. Aj keď sa štýl a interpretačná technika nedajú od seba oddeliť, nemožno ich navzájom redukovať a vzájomne stotožniť, pretože štýl je oveľa viac ako technické kompozičné princípy a špecifické princípy interpretácie. Interpretačný výraz „štýlového ducha" skladby nemožno obsiahnuť len pomocou interpretačnej techniky. Pri ozrejmení štýlu prichádza do úvahy širšie hľadisko. Kým jedným faktorom, ktorý určuje štýl prednesu je charakter samotnej skladby, druhým faktorom je historické dobové hľadisko. Napriek tomu, že historická štýlovosť prednesu bola do značnej miery určovaná dobovou technikou hry, v súčasnej interpretácii štýlovosť prednesu neznamená návrat k stupňu technickej vyspelosti danej historickej doby. Preto súčasná muzikológia pracuje s pojmom *„historicky poučená interpretácia"*, čo je kvalitatívne niečo viac ako návrat k dobovým spôsobom a možnostiam hry. Ak nejde o predvedenie historickej reprodukcie skladby, ktorá si vyžaduje určitý dobový spôsob prednesu, tak na dnešnom stupni vývinu interpretačnej techniky môže historicky

---

selekcii vyjadrovacích prostriedkov. Je vnútorne organizovaným systémom. Štýl ako spôsob prejavu osobnosti vzniká na základe zákonitostí individuálnej psychiky, vo vzťahu k adresátovi a so zreteľom na obsah komunikácie. ...V kompozícii umeleckého diela sa prejavuje ako určité (individuálne) usporiadanie vyjadrovacích prostriedkov – je prejavom individuálnej umeleckej tvorby" (Mistrík, 2007, s. 188).

7 Albrecht, 1999, s. 443.

8 Albrecht, 1999, s. 144.

9 Scruton, 2002, s. 62.

10 ALBRECHT, J. 1999.: *Človek a umenie*. Bratislava: Národné hudobné centrum, 1999. s. 444 – 445.

poučená interpretácia znamenať typizáciu, ktorej estetická hodnota môže byť umocnená jej štýlovým dosahom a vplyvom na celkový prednes.

Poznanie charakteru skladby je rozhodujúcim momentom v interpretácii, pretože výrazne ovplyvňuje samotnú predstavu prednesu interpreta. Spoznanie skladby závisí aj od subjektívnych daností, s ktorými interpret pristupuje k skladbe. V tomto prípade je dôležité interpretovo estetické cítenie, do ktorého by sa mali pretaviť všetky do úvahy prichádzajúce hľadiská, *„...aby sa interpretácia nestala len špekulatívnou konštrukciou.“*[11] Celková estetická hodnota a kultivovanosť interpretácie sa prejavuje v tom, že interpretačné prostriedky sa dokážu dať do služieb významového zmyslu skladby, pričom celkové poňatie skladby môže určovať prednes len vtedy, keď neostane pri svojej racionalite, ktorá by znamenala konštruktivizmus, ale sa prejaví v celkovom esteticko-dynamickom cítení skladby ako akejsi dynamicko-prednesovej koncepcii. Interpretácia teda predpokladá v prvom rade aktívny tvorivý prístup k dielu zakladajúci sa na koordinácii vlastných „ingrediencií“ s obsahom diela, čím poslucháčovi sprístupňuje estetické hodnoty historickej hudobnej tvorby. Estetická hodnota sa v tomto procese sprítomňuje tým, že dáva podnet na to, ako budú špecifické prvky určujúce umeleckú hodnotu prednesu uspôsobené a podriadené tvorivej stvárňovacej predstavivosti interpreta.

Literatúra:

ALBRECHT, J. 1999.: *Človek a umenie*. Bratislava: Národné hudobné centrum, 1999. 572 s., ISBN 80-88884-46-2

BELIČOVÁ, R. 2006.: *Recepčná hudobná estetika. K pojmosloviu*. Nitra: UKF, 2006.

GOODMAN, N. 2007.: *Jazyky umění – nástin teorie symbolu*. Praha: Nakladatelství Academia, Středisko společných činností AV ČR, 2007. 212 s. ISBN 978-80-200-1519-8

KRESÁNEK, J. 2000.: *Hudba a človek.* Bratislava: Hudobné centrum, 2000. 94 s. ISBN 8088884187

SCRUTON, R. 2006.: *Průvodce inteligentního člověka po moderní kultúře*. Praha: Academia, 2002. 210 s. 80-200-10113-0

ŠIMÚNEK, E. 1959.: *Problém estetiky hudobnej interpretácie*. Bratislava: SAV, 1959. 148 s. X-200349

[11] Šimúnek, 1959, s. 67.

PROMĚNY KRESBY V SOUČASNÉ VÝTVARNÉ VÝCHOVĚ

Transformation of Drawing in Contemporary Art Education.

Zuzana Blažková

Abstrakt: Příspěvek reflektuje pronikání nových počítačových metod nejen do oblasti výtvarného umění, ale především výtvarné edukace. Obsahuje konkrétní výtvarné zadání z oblasti digitálních technologií se zaměřením na kresbu. Formou zábavného cvičení učí děti práci ve vrstvách a následně se zaměřuje na strategie dětí při samostatné tvorbě s minimálním pedagogickým vedením.

Abstract: The paper reflects how new computing methods penetrated into not just visual art and art education. The author presents concrete example of usage of digital media with a focus on drawing. By an entertaining form of exercise children are taught how to work in layers and then it focuses on strategies that children use while working individually with minimal educator's supervision.

Klíčové pojmy: kresba, digitální technologie, výtvarná výchova, Adobe Photoshop, vrstvy, soudobé vizuální umění

Key words: drawing, digital technology, art education, Adobe Photoshop, layer, contemporary visual arts

Úvod

Jednou z neopominutelných tendencí současné kresby je využití digitálních médií při procesu kreslení. „*Současná široká nabídka přístrojů a technologií dává bohaté možnosti poznávat a spoluvytvářet podobu našeho světa. K dispozici jsou dokonalá zobrazovací média, výkonné computery s obrovskou operační pamětí, nekonečně se rozvětvující komunikační sítě schopné přenášet nezměrné množství informací, textů, obrazů, zvuků.*“ (Smolíková, 1995, s. 167). V umělecké tvorbě jsou digitální média již běžnou součástí produkce. I kutikulární dokumenty pro výtvarnou výchovu reflektují současné výtvarné prostředky, kdy *„K realizaci (tvůrčích činností) nabízí výtvarná výchova vizuálně obrazné prostředky nejen tradiční a ověřené, ale i nově vznikající v*



současném výtvarném umění a v obrazových médiích.“ (RVP, 2013, s. 67) V praxi výtvarné výchovy jsou však digitální postupy reflektovány a aplikovány spíše sporadicky.

V textu představím projekt realizovaný během tvůrčího workshopu Teen Age University konaného v KC Řehlovice v říjnu roku 2013 kdy skupinka cca 6 lidí dostala jednoduchý úkol, každý jeden z nich nakreslil, jak si představuje psa. Po tomto cvičení na práci ve vrstvách pak někteří účastníci usedli k PC znovu a vyzkoušeli si volnou tvorbu s nově nabytými poznatky.

Digitální kresba v umění

Začneme drobných exkurzem do vizuálního umění. Snahou je ukázat možnou šíři v přístupech, a to i přes to, že prezentováni budou pouze tři výrazní zástupci soudobé kresby. Matěj Smetana, Markéta Baňková, či Štěpán Vrbický poukazují na hlavní výhody a zvláštnosti digitální či v případě Smetany digitalizované kresby.

U projektu Matěje Smetany ‚Je to jenom film‘ zaujme cesta od digitálního k analogovému obrazu a zpět, kdy překresloval jednotlivá filmová políčka trailerů známých hororových filmů fixou na folii, aby z vzniklých obrázků poskládal animace prezentované s původní zvukovou stopou. Lehkost, s jakou umělec propojuje analogový a digitální přístup poukazuje na možnost pohybovat se v meziprostoru a pracovat se specifiky obou přístupů rovnocenným způsobem.

Markéta Baňková vychází z estetiky sešitových malovánek, tedy snad nejpřirozenějšího (automatického) kresebného projevu. ‚Čáranice‘ (angl. Scribble) dokresluje online zpravodajství stejným způsobem, jako my papírové noviny. Markéta Baňková však své čáranice prezentuje veřejnosti nejpřístupnějším způsobem, na internetu. *„Website funguje takto: "hackne" aktuální stránku CNN a pokryje ji kresbami, které se mění v reálném čase podle obsahu hlavního článku a nejvýznamnějších odkazů. Systém rozpoznává nejčastěji používaná slova v určitém pořadí a hierarchii.“* Tím se stává platforma otevřenou a autorka zde naplno využívá tekutost digitálního obrazu, tedy jeho variabilitu, proměnlivost.

Kouzlu digitálních médií podlehl i kreslíř Štěpán Vrbický, absolvent AVU, známý pro své realistické kresby pastelkami, kdy zpodobňuje předměty denní potřeby, jejich nezvyklé konstelace a něžnou estetiku. V pořadu Artmix se žák Vladimíra Kokolii svěřil, že mu učarovala kresba na iPadu natolik, že má pocit, že už nikdy nebude kreslit na ničem jiném. Aplikace na malování a kreslení na tabletu má totiž jednu velkou výhodu, jediný další nástroj, který člověk potřebuje, je jeho prst. Barvy, linie různých šíří a stylů, vše lze navolit gestem.

Nácvik práce ve vrstvách

Účastníci výše zmíněného workshop postupně usedli k monitoru počítače, ke kterému byl připojen grafický tablet a stylus a kreslili. Každý vždy v nové vrstvě s tím, že předchozí vrstvy se zneviditelnily (viz obr. 1 - ukázka výběru jednotlivých vrstev a finální tvar). Když se u PC všichni vystřídali, přidala se poslední vrstva, všechny předchozí se zviditelnily a obkreslil se vnější tvar, který vznikl sloučením všech vrstev.

Tímto jednoduchým a zábavným úkolem - jedna z účastnic poznamenala, že jsme nakreslili voříška - se žáci naučili pracovat s vrstvami v programu Adobe Photoshop a tuto svou zkušenost následně někteří z nich uplatnili ve volné tvorbě.

Jak žáci po této zkušenosti pracovali s obrazovou plochou?

Žáci nabyté poznatky (práce ve vrstvách) využili ve volné tvorbě s minimálním lektorským vedením. Bylo zajímavé sledovat, jak zacházejí s kresebnými prostředky a jak přistupují k samotnému procesu kresby. Žáci s vědomím, že mohou kteroukoli vrstvu smazat, zneviditelnit, každý krok odčinit (undo), přistupovali ke kresbě uvolněněji. Důležité však bylo, že se s kresbou ve vrstvách nejprve naučili pracovat na jednodušším zadání (lineární kresba).





„Málokterý žák či student nezkusil upravovat již někým vytvořené dílo. Díky novým médiím máme ale nové možnosti, kontakt s nepřebernou škálou vizuálně obrazných vyjádření“ (Škaloudová, 2008, s. 17) A dva z účastníků si k postprodukčnímu přístupu tvorby vybrali fotografie z internetu. Tyto pak kresebně ztvárnili pomocí práce ve vrstvách. Jedna žačka pracovala volně, bez předlohy.



U kresby brooklynského mostu můžeme vidět úspornost kresebných prostředků v znázornění podružných detailů nosných kabelů mostu a krajiny v pozadí, které dávají vyznít kresebnému pojetí samotné cihlové stavby. Důraz je kladen na důslednou práci se stínováním, byť je zde velká míra zjednodušení a kresebné stylizace. Zajímavá je odlišnost zvoleného štětce pro znázornění mostu a nebe a následně vody. Žák zde cítí a projevuje materiálovou odlišnost. Obraz je vystavěn pomocí tenké černé linky a jakoby akvarelové lazurní malby na bílém podkladu. I přes to, že žák pracoval podle fotografie, je zde přítomna tvůrčí invence v použití kresebných prostředků a *nerespektováním* volného barevného přechodu nebe dochází i k zajímavému členění obrazové plochy.

Studentka znázorňující tornádo pracuje s *neprůhledným pigmentem,* na který následně nanáší lazurní barvy pro podpoření vzdušnosti vybraného motivu. Zároveň oproti původní fotografii výrazně zjednodušuje krajinu a drobnými zásahy dosahuje dojmu z ničivosti přírodního živlu. Kresba je oproti fotografii, která znázorňuje kontrast poklidné krajiny, expresivnější. Ve znázornění je znatelný cit pro barevnost.

K dispozici na workshopu byl pouze jeden PC s připojeným grafickým tabletem, proto volnou tvorbu reprezentují pouze tři výstupy. Posledním z nich je práce nejmladší z účastnic, která se rozhodla kreslit tygra. V tomto případě bylo lektorské vedení výraznější než v případech předchozích. Žačka nejdříve nakreslila šedou tečku. Navolený štětec, který zde zůstal po předchozí účastnici, nevyhovoval, proto žačka začala vzniklý obraz gumovat. Dohodly jsme se, že vrstvu nemusíme gumovat, ale že ji lze schovat a můžeme pokračovat s kresbou v nové vrstvě. Po dokončení kresby tygra jsem já jako lektor zviditelnila původní *nepovedenou vrstvu.* Šedý kruh celkovou kompozici obrázku dle mého názoru vhodně doplnil, proto jsem finální obrázek tygra ponechala i včetně původní vrstvy.

Závěr



„Orientace dítěte a mladého člověka na stále vědomější výtvarné myšlení, poučně reflektující proměny uměleckých znakových systémů minulosti i současnosti, se nadále jeví jako jeden z trvale aktuálních úkolů výtvarné výchovy.“ (Hazuková, Šamšula, s. 19) Dnešní doba už nepřeje jen počítačovým geekům, nové technologie jsou přístupné pro každého a jejich použití je čím dál tím jednodušší. S neustále klesající cenou počítačů či mobilních telefonů již v naší společnosti neexistují osoby, které by jimi nedisponovaly či s nimi nepřicházely do kontaktu. Při první práci s grafickým tabletem prokázali žáci vysokou míru zručnosti.

Literatura

BAŇKOVÁ, Markéta. Scribble [online]. [cit. 2014-01-13]. Dostupné z WWW: http://www.bankova.cz/marketa/prace/caranice.html

BOURRIAUD, Nicolas. Postprodukce: kultura jako scénář: jak umění nově programuje současný svět. Praha: Tranzit, 2004. ISBN 80-903452-0-4.

HAZUKOVÁ, H., ŠAMŠULA, P.: Didaktika výtvarné výchovy. 1. Praha, Státní pedagogické nakladatelství 1986. 159 s.

ICT a současné umění ve výuce - inspirace pro pedagogy výtvarné, hudební a mediální výchovy. Editor Lucie Chocholová, Barbora Škaloudová, Lucie Štůlová Vobořilová. V Praze: Národní galerie, 2008, 156 s. ISBN 978-80-7035-378-3.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: MŠMT, 2013. 142 s. [cit. 2015-04-13]. Dostupné z WWW:http://www.nuv.cz/file/433_1_1/

SMOLÍKOVÁ, M. Svět vybájený a svět v obrazech. In HLAVÁČEK, L.; SMOLÍKOVÁ, M. Orbis Fictus: Nová média v současném umění. Praha: Oswald, 1996, s. 161-167, ISBN 80-85433-26-5

Zdroje fotografií

Phil Haber Photography. [online]. [cit. 2015-04-19]. Dostupné z: http://philhaberphotography.photoshelter.com/image/I0000CXCpZOo.6Kg

Orgojland - přírodní jevy. NGUYEN, Eric. [online]. 2004 [cit. 2015-04-19]. Dostupné z: http://orgojland.webgarden.cz/rubriky/atmosfericke-jevy/tornado

Kontaktné údaje:
Mgr. Zuzana Blažková
Mikuláše z Husi 1522/4, 140 00 Praha 4
e-mail: zuzka.blazkova@gmail.com

VYUŽITÍ CHYTRÉHO TELEFONU PŘI VÝUCE VÝTVARNÉ VÝCHOVY

Smartphone usage in art education.

Milan Cieslar

Abstrakt: Příspěvek prezentuje možnosti využití chytrého telefonu v přímé výuce výtvarné výchovy v oblasti výtvarného vzdělávání na vysoké škole a na základní umělecké škole.
Chytrý telefon může být velmi dobrým inspiračním, motivačním a vzdělávacím prostředkem pro rozvoj výtvarného vyjadřování v různých výtvarných oblastech. Moderní technologie vstupují do života dětí a studentů a ti s nimi velmi rádi pracují, využití tohoto potenciálu pro vizuální zobrazování.

Abstract: The paper presents the possibilities of using smartphone in direct art education in the field of art education at the high school and elementary music school. Smart phone can be a very good inspirational, motivational and educational tool for the development of artistic expression in various artistic fields. Modern technology enters the lives of children and students, and those with them are very happy working exploit this potential for visual display.

Kľúčové slová: Chytrý telefon, výuka výtvarné výchovy, motivace, inspirace.

Key words: Smart phone, teaching art education, motivation, inspiration.

Úvod

V tomto příspěvku se chci zamyslet nad využitím chytrých telefonů v přímé výuce výtvarné výchovy v oblasti výtvarného vzdělávání na vysoké škole a na základní umělecké škole.
Pokusím se přiblížit technologii, kterou velmi dobře ovládají a používají žáci a studenti nejen v soukromí, ale snaží se o používání ve školách. V tom je jim často zabraňováno. Mnozí učitelé výtvarné výchovy neznají tyto technologie a neznají způsob jejich použití.
Symptomem dnešní doby je preferování chytrých telefonů a využívání jejich potenciálu. Lidé s nimi žijí na dosah ruky, mnohdy v symbióze.
Lehce nastíním problematiku výtvarného využití mobilního telefonu a uvedu několik příkladů z praxe.

Co je to tedy chytrý telefon? Chytrý telefon neboli z angličtiny smartphone je mobilní telefon zkráceně mobil, který využívá pokročilý mobilní operační systém a aplikační rozhraní, jež

umožní instalaci nebo úpravy programů. Takovými operačními systémy jsou například: iOS, Android, Windows Phone, Firefox OS, Symbian OS, BlackBerry OS, PalmOS anebo Tizen. Slova jako chytrý a pokročilý budou určitě v budoucnu nahrazena. Vývoj v tomto oboru je velmi rychlý. Jednoduše můžeme říci, že chytré telefony jsou vlastně malé počítače, které mají stejné nebo podobné funkce. Výhodou je, že je mají téměř všichni.

Pro práci ve výtvarné výchově bych mobil rozdělil do tří oblastí.

1. Mobil poskytuje přístup k internetové síti. Připojení může být přes operátora nebo přes Wi-Fi. Uživatel se dostává bezprostředně do internetových vyhledávačů. Může pracovat s uměleckým dílem.

2. Mobil obsahuje aplikace již v továrním nastavení nebo si je uživatel může stáhnout z internetu. Mezi nejmodernější aplikaci můžeme zařadit instagram.

3. Mobil má funkce jako je fotoaparát a video. V současnosti je práce s těmito výtvarnými médii na srovnatelné technické úrovni, jako by to byl samostatný fotoaparát a videokamera.

Obecně o mobilech můžeme prohlásit, že si mnoho z nás nedokáže představit život bez mobilu, ale také si mnoho z nás pamatuje jaké to bylo bez nich. Nechci hodnotit, co je dobré a co je špatné, technický pokrok směřuje určitým směrem. Někdy nesouhlasím s tím, že děti i studenti mají takový svůj svět v mobilu. Beru to jako fakt a snažím se najít pozitivní aspekty tohoto přístroje k tomu, aby žáci a studenti měli větší zájem o výtvarnou výchovu. Jsou v jiném vizuálním světě,který je vybudován na obrázcích a znacích. V běžném životě vidíme kolem sebe lidi, kteří jsou zcela závislí na mobilu. Mladá generace pomalu ztrácí schopnost myslet, ale vše chce vědět. Ví, že téměř vše najde v mobilu.

Nicholas Carr, který se zabývá vlivem internetu na náš mozek, pronáší nepříliš povzbudivou informaci, že výpočetní technika snižuje naši schopnost soustředění. Pravda, to není žádné tajemství, ale ne každý si to připustí. A na každého tyto vlivy pochopitelně působí jinak. K tomu je ještě třeba připojit, že snižuje naši schopnost myšlení do hloubky. V lidských bytostech je již od pravěkých dob hluboce zakořeněná primitivní touha dozvědět se vše, co se děje kolem nich. V pravěku tento instinkt pomáhal přežít. Přesně tak je to u chytrých telefonů: většina lidí nemůže vystát pocit, že se tam mohla objevit nová informace a oni o tom nevědí.

Sám Carr proto tento typ přístroje raději vůbec nevlastní. Použito internetového zdroje. Filip Šára, Novinky

Chytré telefony se pro nás staly tak důležité, že psychologové přišli s označením pro strach z odloučení od nich – nomofobie. A každý z nás už se nejspíš setkal s člověkem, který sedí přímo naproti nám, ale je tak ponořený do prohlížení Facebooku nebo posílání textových zpráv nebo obrázků kamarádům, že neslyší jediné slovo z toho, co mu říkáme. Pomocí mobilu jsme schopni vše ovládat. Své auto, bankovní účet, nákupy, teplotu v našem domě, sledovat vizuálně pohyb nainstalovaného kamerového systému, podle GPS pohyb osob, vlastnící tuto aplikaci, komunikovat s lidmi, řídit je, bavit se, vše na co si vzpomeneme.

Pro žáky a studenty je to velmi atraktivní prostředí. Sami si mohou nastavit ve svém mobilu individuální vizuální prostředí. Při komunikaci s ostatními mohou používat klasický telefonní hovor nebo napsat sms nebo využít takzvaných smajlíků, které nabízejí širokou nabídku grafických značek, kterými mohou popsat, to, co chtějí sdělit okolí. Mohou místo psaného slova napsat příběh pomocí obrázků, které jsou v nabídce mobilu. Pomocí grafických značek a obrázků mohou výtvarně komunikovat ve velmi zábavné formě. Dokážu si představit výtvarné zadání, které bude odpovídat vybrané věkové skupině. Dotyční dostanou jednoduchý příběh, který budou muset pomocí grafických znaků a obrázků poslat svým kamarádům. Po této počáteční motivaci mohou příběh nakreslit nebo namalovat. Vytvořit to, co jim v podobě obrázků chybělo v nabídce mobilu.
Nesnažím se o přesný návod, jak pracovat s mobilem ve výtvarné výchově, ale usiluji ukázat jeho velký potenciál. Můžeme podněcovat a motivovat k výtvarným činnostem.

Vrátil bych se ke svým třem oblastem, podle kterých se pokusím nastínit v praxi pohled na výuku výtvarné výchovy pomocí mobilu.

1. oblast - Mobil poskytuje přístup k internetové síti. Připojení může být přes síť operátora nebo přes síť Wi-Fi. Uživatel se dostává bezprostředně do internetových vyhledávačů.

Této metody vyhledávání výtvarných informací je možno využít především při individuální práci a v prostředí, kde není učebna vybavena interaktivní tabulí nebo dataprojektorem, počítačem, internetem. Můžeme být také v plenéru. Uvedu příklad.

Učím na Základní umělecké škole Bedřicha Smetany v Karviné na výtvarném oboru. Pracovali jsme s dětmi na jednoduchém tématu květiny (čemeřice), kterou jsem přinesl ze zahrady. Děti měly květinu na základě pozorování zvětšit a namalovat pomocí temperových barev na papír formátu A2. Vzhledem k tomu, že mnozí z nich vytáhli mobil a hledali obrázky květin na internetu, využil jsem situace a nabídl jim k hledání několik výtvarníků, kteří téma květiny zpracovávali. Velký úspěch zaznamenal Andy Warhol. Děti se nechaly inspirovat uměleckým dílem, diskutovaly o různých podobách zobrazení tématu květin v jeho tvorbě a zcela přirozeně malovaly své květiny nejen dle reality, ale i ve svých výtvarných posunech. Tato aktivita s mobilem výrazně posunula jejich motivovanost k výtvarné tvorbě.

Učím také na Katedře výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Ostravské univerzity v Ostravě. S posluchači běžně využívám vyhledávání výtvarníků a umělců, na které při výuce narazíme. Posluchači se více koncentrují, pokud musí sami hledat a motivace je vyšší. Podnětnost a práce s uměleckým dílem je velmi přínosná. Jako příklad uvedu situaci, při které měli studenti najít výtvarníka, který tvoří pohyblivé sochy. V celé plejádě autorů nejvíce posluchače zaujal Theo Jansen. Jeho videa umístěné na internetu jsou velmi poutavá. Nizozemský umělec a konstruktér Theo Jansen se přes dvacet let zabývá tvorbou zajímavých kinetických soch jménem Strandbeests. Z plastových elektrikářských trubek a plastových láhví staví lehké roboty, které mohou chodit při vyvinutí jen malé síly vodiče. Po nizozemských plážích se tak často pohybují rozmanitá monstra poháněná pouze větrem od moře. Ateliér nebyl vybaven internetem, ale posluchači si informace vyhledali přes Wi-Fi a mobilní sítě. Vizuální zážitek byl umocněn tím, že pohyblivé sochy byly prezentovány na internetu formou videí.

2. oblast - Mobil obsahuje aplikace již v továrním nastavení nebo si je uživatel může stáhnout z internetu. Mezi nejmodernější aplikaci můžeme zařadit instagram.

Pořiďte obrázek nebo video, vyberte filtr, kterým změníte jeho vzhled a náladu, a pak ho zveřejněte na Instagramu – tak je to snadné. Můžete ho dokonce sdílet na Facebooku, Twitteru, Tumblr a na dalších sítích. Je to nový způsob nahlížení na svět. Tímto sloganem nás láká instagram na internetu.

Tato oblíbená aplikace podněcuje žáky a posluchače k vytváření fotografií a videí, proto, aby se prezentovali a uspěli ve virtuálním světě mobilů, nasbírali co nejvíce lajků (Like z

angličtiny), hlasů pozorovatelů, kteří fotografie nebo krátká videa viděli. Tuto aplikaci můžeme využít pro archivaci výtvarných prací, kterou vytvoří žáci nebo posluchači.

Mohou se prezentovat jakýmikoliv obrázky nebo videi, ale mohou si také vybrat vlastní výtvarné práce nebo vše, co je vizuální ze světa výtvarného umění, musí to pomocí mobilu nafotit a následně je mohou prezentovat v této aplikaci. Vznikne virtuální galerie, kterou může navštívit každý, kdo používá stejnou aplikaci. V této aplikaci můžeme vytvořit vlastní skupinu a pracovat jen s vybranými jedinci, nebo ji zpřístupnit celému světu. Podstatou této aplikace je sdělovat své prožitky z běžného života pomocí fotografie nebo videa. Komentáře se omezují na dvě až tři slova. Je to vizuální komunikační kanál. V této aplikaci nemůžeme hledat validní informace ze světa výtvarného umění. K tomuto nebyla vytvořena.

3. oblast - Mobil má funkce jako je fotoaparát a video. V současnosti je práce s těmito výtvarnými médii na srovnatelné technické úrovni, jako by to byl samostatný fotoaparát a videokamera.

V této poslední oblasti vidím největší využití mobilů při práci ve výtvarné výchově na všech typech škol.

Fotoaparát v mobilu hraje velkou roli. Stává se rovnocenným partnerem pro zachycení reality, tak jak je tomu u klasických fotoaparátů. Můžeme pořizovat snímky a stahovat je do počítače a následně s nimi pracovat, upravovat je pomocí programů. Stejné úpravy můžeme provádět přímo v mobilu a pomocí dataprojektoru promítat a komunikovat o problematice fotografie. Také si můžeme vytvářet různé archivy týkající se výtvarných prací dětí nebo studentů nebo zaznamenávat návštěvu galerií. Využití je velmi podobné jako při výtvarných činnostech s fotoaparátem, mobil má výhodu, že ho nosíme stále u sebe. Je škoda nevyužít tohoto potenciálu. Můžeme fotit krajinu, figuru, portrét, zvířata, architekturu měst, aranžovat fotografie, zabývat se pohybem, světlem, kompozicí, barvou, černobílou fotografií a dalšími tématy. Při dostatečné technické vybavenosti můžeme fotografie vytisknout a dále s nimi výtvarně pracovat.

Podobnému využití se může těšit videozáznam v mobilu. Žáci a studenti si mohou pořizovat videozáznamy z výtvarných akcí, točit krátká videa a pak je následně upravit v mobilu nebo v počítači.

S těmito činnostmi mám dobré zkušenosti jak z výuky na základní umělecké škole, tak i na vysoké škole. Uvedu dva příklady s video prací dětí ve věku od 8 do 10 let. V prvním úkolu měli zaznamenat pomocí videa v mobilu první jarní paprsky sluníčka, které se objevily ve třídě. Překvapilo mě, co všechno byli schopni zaznamenat a jak probíhala živelná práce se záznamem světla a odlesků. Vizuálně nejsilnější práce se uskutečnila u Marušky, která měla na svém oblečení flitry, které rozehrály s pomocí paprsků sluníčka kontrastní světelné body, jež se při pohybu oblečení rychle pohybovaly na výkrese. Byla to velká podívaná, ze které je pořízen videozáznam a následně inspirací z videozáznamu vznikl obrázek na téma hvězdná obloha.

Další krátký videozáznam vznikl, když Dorotka dokončila stylizovaný park. Stromy vystřihovala z bílého papíru a lepila na čtvrtku formátu A3. Při finalizaci lepení zasvítilo na prostorovou práci sluníčko a všichni ve třídě viděli, jak světlo může oživit prostorovou práci. V dosahu byl mobil a pořídili jsme poutavý záznam otáčení vystřihovánky ve slunečním světle.

Se studenty na katedře výtvarné výchovy používám videozáznam v mobilu při různých drobných tematických projektech, které se týkají problematiky záznamu předem stanoveného tématu, příběhu a na plenérech, kde videozáznam používáme při land – artových aktivitách.

Mé prozatímní praktické zkušenosti se zapojováním chytrého telefonu do výuky výtvarné výchovy jsou skrze pozitivní. Jsem zvědav jaké nové aplikace ovládnou trh mobilních telefonů a zda půjdou využívat ve výtvarné výchově a budou nadále rozvíjet kreativní tvorbu mých žáků a studentů.

Kontaktné údaje:
Mgr. Milan Cieslar, PhD.
Jaklovecká 1365/2a, Slezská Ostrava, 71000
e-mail: milan.cieslar@osu.cz

DIGITÁLNE TECHNOLÓGIE V PREDMETE VÝTVARNÁ VÝCHOVA U ŽIAKOV S MENTÁLNYM POSTIHNUTÍM – PRÍKLAD DOBREJ PRAXE

Digital technologies as a part of subject of art education for students with mental disabilities - an example of good practice

Leóna Daniel, Peter Krajčí

Abstrakt: Príspevok sa zameriava na praktické využitie digitálnych technológií v predmete výtvarná výchova u žiakov s mentálnym postihnutím. Autori sa pokúsili o priblíženie inovatívnych prístupov vo vzdelávaní žiakov s duševnou zaostalosťou prostredníctvom vytvorenia a overenia dvoch modelových vyučovacích jednotiek s použitím digitálnych technológií a tradičných výtvarných techník. Ich prepojením poukazujú na možnosti využívania technologických inovácií a tradičných výtvarných postupov vo vzdelávaním žiakov s mentálnym postihnutím.

Abstract: This contribution focuses on the practical use of digital technologies in the subject of art education for students with intellectual disabilities. The authors have attempted to bring the innovative approaches in education of students with mental handicap through the creation and validation of two learning units models by using digital technology and traditional art techniques. The connection of digital technologies and art techniques points to the possibility of using of technological innovations and traditional artistic practices in the education of students with intellectual disabilities.

Kľúčové slová: výtvarná výchova, žiak s mentálnym postihnutím, špeciálna základná škola, digitálne technológie

Key words: art education, student with mentally handicap, special school/school for children with special needs, digital technology

Článok prezentuje čiastkové výsledky projektu VEGA č. 1/0789/14 Determinanty a odchýlky vývinu detí školského veku so zdravotným postihnutím v oblasti somatopatologickej, psychoedukačnej, komunikačnej a sociálnej.

Úvod

Informačno-komunikačné technológie (aj IKT) dnes zohrávajú významnú úlohu vo vzdelávaní žiakov s mentálnym postihnutím (MP). Odhliadnuc od ich priameho využitia, významný prínos sa prejavuje aj v príprave učiteľov na vyučovanie. Využitie týchto

technológií vidíme nielen v oblasti získavania vedomostí, poznatkov a zručností, ale aj v rozvíjaní tvorivosti. Preto si myslíme, že zohrávajú svoju úlohu aj vo výchovných predmetoch, kde nebudú dominantnými pomôckami, ale skôr doplnkom a spestrením. Ceruzka, pastelka a farby zostanú vždy hlavnými nástrojmi tvorivosti a detskej radosti z výtvarného prejavu.

IKT u jednotlivcov s MP pomáhajú rozvíjať najmä kognitívne schopnosti, estetické cítenie a prežívanie, city a emócie, kreativizáciu, tvorivosť, zvýšiť motiváciu vo vzťahu k učeniu, vnímavosť ako aj aktivitu žiakov (Krajčí, 2014). Podobne uvádza aj Lukáč (2001), že u týchto jednotlivcov využívanie IKT v školských podmienkach môže v značnej miere uľahčiť a zefektívniť proces učenia sa a prispieť k rozvoju myšlienkových a tvorivých aktivít žiakov. Kalaš (2013) tiež pripomína, že pri používaní IKT je dôležitá samostatnosť a tvorivosť žiakov. Práve samostatná a tvorivá práca s IKT je veľmi vhodnou a vítanou činnosťou žiakov a je dôležité, aby učiteľ na takúto prácu vytváral možnosti, podnecoval a odporoval ju. Gregušová (2012) vo svojom príspevku uvádza rôzne možnosti využitia IKT aj v špeciálnej VV. Vychádzajúc z jej poznatkov sme sa rozhodli vytvoriť návrh modelovej hodiny s využitím IKT spolu s programom RNA v predmete výtvarná výchova, pre 5. a 6. ročník B a C variantu ŠZŠ (ide o žiakov so stredným a ťažkým stupňom MP). Návrh modelovej hodiny obsahuje aktivitu v grafickom editore RNA, ktorá je zameraná na návrh koberca a následne o realizáciu návrhu tradičnými výtvarnými technikami. Jedným z cieľov našej hodiny bolo zvyšovanie počítačovej gramotnosti týchto žiakov. Pri tvorbe návrhu oboch hodín sme vychádzali z teoretických poznatkov a súčasne z praktických skúseností. Pripravili sme písomnú prípravu vyučovacej hodiny. Jej súčasťou sú: motivačný proces, expozičný proces, tvorivý proces a proces reflexie a hodnotenia. Následne sme tieto aplikovali v edukačnom procese v Špeciálnej základnej škole v Dunajskej Strede.

Príprava na vyučovaciu hodinu výtvarnej výchovy s grafickým editorom RNA

Tematický celok: Dekoračné práce (podľa školského vzdelávacieho programu školy)

Téma: Návrh na koberec

Obsahový štandard: textilný dizajn, grafické nástroje, nastavenie veľkosti kresliaceho papiera, nástroj osová súmernosť

Výkonový štandard: samostatne pracovať v grafickom editore RNA, používať nástroj osová súmernosť v kompozícii, uložiť maľbu vo formáte jpg., vytlačiť maľbu

Cieľ: formovanie osobnosti žiaka s MP, rozvíjanie predstavivosti, vnímania, rozvíjanie počítačovej gramotnosti, vytvorenie vlastného návrhu na koberec

Dotácia hodín: 1 hodina

Nástroje a pomôcky: interaktívna tabuľa, prezentácia, počítač, grafický editor RNA, tlačiareň, papier

Metódy práce : vyučovacia hodina s podporou IKT

Organizačné formy vyučovania : motivačné, demonštračné, praktické

Formy práce : frontálne, individuálne

Trieda: III. B

Počet žiakov: 6, z toho traja žiaci 5. ročníka vzdelávaní podľa B variantu, dvaja žiaci 6. ročníka vzdelávaní podľa B variantu a jeden žiak 6. ročníka vzdelávaný podľa C variantu.

Úlohou pre žiakov bolo na vyučovacej hodine vytvoriť vlastný návrh koberca. Cieľom bolo formovanie osobnosti žiakov, rozvíjanie predstavivosti, vnímania, pozornosti a počítačovej gramotnosti tvorivou prácou. Na predošlých hodinách sme žiakov naučili pracovať s grafickým editorom RNA. Vyskúšali sme všetky nástroje, rôznu hrúbku a farebnosť a miešanie farieb.

Popis realizácie hodiny s IKT

Motivačná fáza

Našou prvoradou úlohou bolo žiakov s MP jednoduchým spôsobom oboznámiť s témou vyučovacej hodiny. Najzrozumiteľnejšou cestou ako im sprostredkovať informácie je vizuálna cesta. Prostredníctvom interaktívnej tabuli v programe Microsoft Power Point sme zobrazili stručnú prezentáciu jednoduchých návrhov kobercov spojený s krátkym príbehom kupca, ktorý ako dar z dlhej cesty priniesol dcére čarovný koberec.

Expozičná fáza

V ďalšom kroku našej hodiny si žiaci jednotlivo sadli za svoje počítače. Na začiatku sme si spoločne otvorili program RNA. Využili sme aj interaktívnu tabuľu, pre lepšie sprostredkovanie informácií. Nakoľko sme si tento program už na minulých hodinách VV vyskúšali, niektorí žiaci vedeli samostatne vyhľadať a spustiť program RNA. Žiak vzdelávaný podľa C variantu s detskou mozgovou obrnou (ďalej DMO) v programe RNA pracoval s pomocou asistenta učiteľa. Žiaci si spoločne nastavili veľkosť papiera na formát A4. Učiteľ ich pri činnosti sprevádzal na interaktívnej tabuli. Ďalším krokom bolo nastavenie súmernosti na hornom paneli grafického editora (dve osi). Pri týchto nastaveniach niektorí

žiaci potrebovali individuálnu pomoc pri počítači. Ako nástroj na prácu sme vybrali funkcie „vodové farby“ a „štetec“ spolu s nastavením hrúbky štetca.

Tvorivý proces

Pomocou myši si žiaci vybrali dve ľubovoľné farby a technikou podobnou tupovaniu klikali tlačidlom myši na plochu papiera. Žiak s DMO, nevedel touto technikou pracovať. Dôvodom boli dôsledky postihnutia na jemnú motoriku. Klikanie na myši mu robilo problémy, a preto bol nepokojný. Škola zatiaľ nemá k dispozícii špeciálnu myš, s pomocou asistenta učiteľa sme pre neho zvolili inú techniku návrhu koberca. Na tomto mieste by sme radi upozornili na možnosti úpravy ovládania PC pre žiakov s narušením motoriky (viac aj Lopúchová a Krajčí, 2014).

Ako alternatívu práce sme využili výplň plochy jednou farbou, následne sme pre neho použili ako nástroj kreslenia „gumovanie“. Vďaka modifikácií činnosť zvládol a pracoval bez negatívnych prejavov správania sa. Vybrali sme mu nástroj rozmazanie farby. Pohybovaním myši sa mu na ploche vytvorili zvláštne nepravidelné farebné škvrny.

Žiakom sme ponúkli možnosť experimentovať. Keďže sme na predchádzajúcich hodinách už používali funkciu „pečiatkovania”, práve tú žiaci použili. Zo širokej ponuky pečiatok si žiaci vybrali obrázky, ktoré sa im najviac páčili. Klikaním na povrchu papiera si dokončovali svoj návrh. Svoje práce si žiaci uložili v tvare jpg. do svojich zložiek (vlastné portfólio prác). Pri tejto činnosti žiaci potrebovali pomoc učiteľa.

Proces reflexie a hodnotenia

Na záver hodiny sme spoločne prezerali všetky práce a hodnotili námety. Práce sme na záver vytlačili. Podľa nášho názoru práve takouto formou práce sme mali možnosť priniesť nové, kreatívne nápady a skvalitniť tak vyučovanie pre žiakov s mentálnym postihnutím.

Hodnotenie modelovej vyučovacej hodiny

Ako metódy vyučovania sme aplikovali motivačné, demonštračné, praktické metódy, ďalej aj samostatnej práce a hodnotenia. Vďaka prezentácii bol začiatok hodiny pre žiakov atraktívny a zrozumiteľný. Pomocou nej sme v žiakoch vzbudili záujem o činnosť. Počas samostatnej práce sa vyskytli isté problém, súvisiace s dôsledkami postihnutia. Najčastejšie bol problém s hľadaním správneho nástroja, či ikony. Žiak s DMO po celý čas potreboval pomoc asistenta učiteľa. Po modifikácii úlohy sa upokojil a sústredil sa na svoju prácu. V záverečnej časti vyučovacej hodiny bolo dôležité hodnotenie a sebahodnotenie žiakov. Žiaci si navzájom hodnotili svoje návrhy. Hodnotila sa farebnosť, kompozícia a celkový pocit z celej hodiny.

Príprava na tradičnú vyučovaciu hodinu VV

Na ďalšej vyučovacej hodine VV sa žiaci snažili vlastné návrhy kobercov aj vytvoriť.

Tematický celok: Dekoračné práce (podľa školského vzdelávacieho programu školy)

Téma: Výroba koberca

Obsahový štandard: bod, veľkosť bodov, textúra bodov, pointilizmus – maľba bodmi, základné farebné kontrasty (farebné odtiene – svetlá, tmavá)

Výkonový štandard: vytvoriť maľbu s použitím bodov, používať v maľbe farebné kontrasty

Cieľ: formovanie osobnosti mentálne postihnutého žiaka, rozvoj detskej predstavivosti, vnímania, rozvoj jemnej motoriky, rozvoj koordinácie oko – ruka, rozvoj estetického vnímania

Dotácia hodín: 1 hodina

Nástroje a pomôcky: temperové farby, podložky, štetce, tupovacie štetce, špongia, voda, nožnice, výkresy a svoj návrh koberca

Metódy práce : vyučovacia hodina s podporou IKT

Organizačné formy vyučovania : motivačné, demonštračné, praktické

Formy práce : frontálne, individuálne

Trieda: III. B

Počet žiakov: 6

Úlohou vyučovacej hodiny VV bola výroba koberca podľa vlastného návrhu z predchádzajúcej vyučovacej hodiny. Dôležitým cieľom hodiny bolo formovanie osobnosti žiaka s MP, rozvoj detskej predstavivosti, vnímania a pozornosti. Aplikovali sme zásady názornosti, primeranosti a individuálneho prístupu. Ako metódy vyučovania sme použili metódy motivačné, praktické, samostatnej práce a hodnotenia.

Popis realizácie tradičnej hodiny

Žiaci si sadli okolo stola, každý mal k dispozícii vlastné pomôcky. Ako nástroj a pomôcky sme použili temperové farby, podložky na vytláčanie farieb, štetce, tupovacie štetce, špongiu, nádoba s vodou, nožnice, výkresy, návrh koberca.

Motivačná fáza

Na začiatku sme použili ako motiváciu zážitky z predchádzajúcej hodiny. Žiaci s radosťou rozprávali o svojom návrhu kobercov a navzájom si ich pozitívne hodnotili. V krátkosti im bol vysvetlený postup ďalšej práce. Žiaci mali k dispozícii výkres, okrúhle štetce a tupovacie štetce, ktorými nanášali farbu na výkres.

Expozičná fáza

Tupovanie je technika maľby, pri ktorej sa na základ nanesie vzor v jednom alebo vo viacerých farebných tónoch. Čím viac kontrastných farieb sa použije, tým bude výsledný efekt výraznejší. Štetec alebo špongia sa jemne namáča do farby, jej kontakt s papierom musí byť jemný. Techniku si žiaci rýchlo osvojili. Žiak s DMO mal problém pracovať so štetcom, preto ako nástroj používal prírodnú špongiu a hrubší tupovací štetec.

Tvorivý proces

Prácu žiakov sme individuálne usmerňovali, upozorňovali sme ich prekážky a povzbudzovali ich. Po dokončení práce si výkresy nechali vysušiť. Počas tej doby sme vystrihovali papiera tvary kvetov a geometrické útvary, ktoré sme následne lepili na suché tupované výkresy.

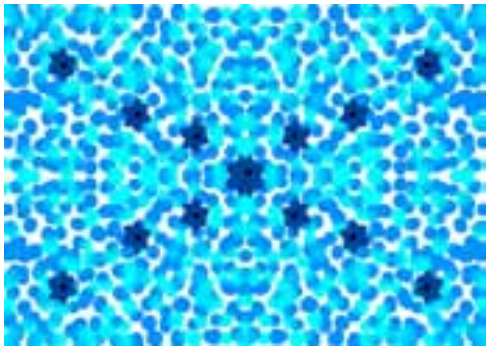
Proces reflexie a hodnotenia

V záverečnej časti hodiny sme poskytli priestor na vlastné obhájenie estetického názoru. Toto sme realizovali formou prehliadky hotových diel. Skonštatovali sme splnenie úloh, originálnosť riešenia a celkovú výtvarnú úroveň. Ako ukážku prikladáme porovnanie návrhov a výsledných prác žiakov.

Záver

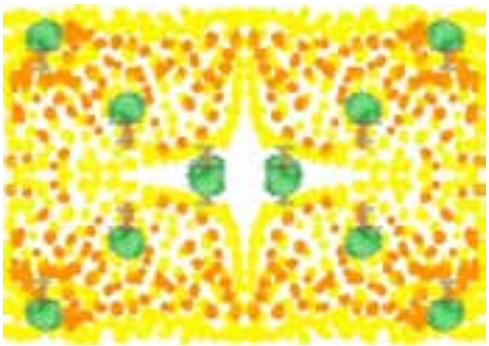
Na základe uvedenej ukážky môžeme konštatovať, že IKT v edukácii žiakov s MP aj v predmete výtvarná výchova môže mať svoje miesto. Môže slúžiť ako motivácia, nástroj, ale aj kompenzačná – špeciálny pomôcka. Je samozrejmé, že technológie, tradičné výtvarné techniky nenahradia, ale ponúkajú iné, nové možnosti, ako pre učiteľov, tak aj pre žiakov.

Návrh



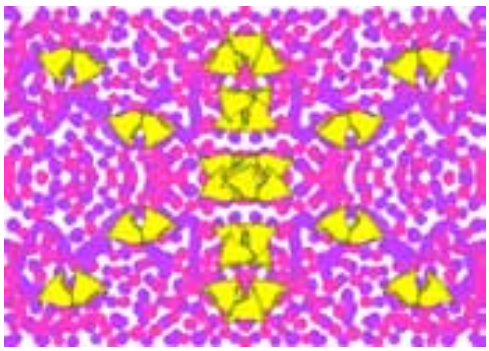
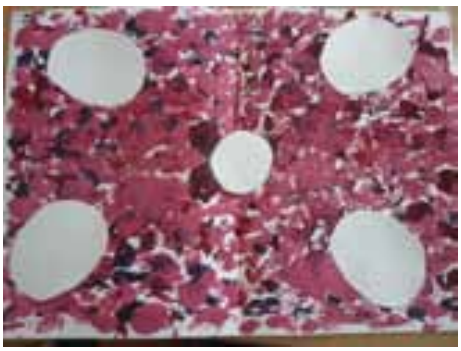
Realizácia











Literatúra:

KALAŠ, I. 2013. *Premeny školy v digitálnom veku.* Bratislava : Mladé letá, 2013. s. 256. ISBN 978-80-10-02409-4

GREGUŠOVÁ, H. 2010. Špecifiká edukácie výtvarnej výchovy. In *Edukácia mentálne postihnutých.* Bratislava: Iris. 500 s. 2010 ISBN 978-80-89256-53-2

LOPÚCHOVÁ, J. – KRAJČÍ, P. 2014. Teória a výskum digitálnych a asistenčných technológií v inkluzívnej špeciálnej pedagogike. Ostrava : Ostravská univerzita v Ostravě, 2014, 200 s. ISBN 978-80-7464-675-1.

KRAJČÍ, P. 2014. Možnosti aplikácie a modifikácie digitálnych technológií v špecifických predmetoch žiakov s mentálnym postihnutím. In. *Paedagogica specialis 28*. Bratislava : Iris, 2014. ISBN 978-80-223-3691-8. s. 291-298

Kontaktné údaje:

Bc. Leóna Daniel
Špeciálna základná škola, Ádorská č. 35, Dunajská Streda
e-mail: d.leonka@gmail.com

Mgr. Peter Krajčí
Katedra špeciálnej pedagogiky,
Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta
Račianska 59, Bratislava
e-mail: krajci9@uniba.sk

OBRAZ A ZVUK, KOMPOZICE A PROCES

Picture and sound, composition and process

Kateřina Dytrtová

Abstrakt: Audiovizuální umění je možnost, jak rozšířit úvahy a možnosti v předmětech hudební a výtvarná výchova. Otevírá problematiku médií obecně a umožňuje starší média obou oblastí chápat v jejich strategiích, nikoliv ve služebné pozici pouhého nosiče. Text rozebírá probíhající výstavu Radiolaria, audiovizuální projekt autora Pavla Mrkuse v Galerii Emila Filly v Ústí nad Labem. Zkoumá i následující doprovodné programy, které logicky spojovaly vazby kompozitnosti akustického a vizuálního tvaru a procesuality zvuku, vizuálního odrazu a samostatného obrazu.

Abstract: Audio Visual art is the ability to extend considerations and possibilities of Music and Art Education. Opens up the issue of the media in general and allows older media in both areas to understand their strategies, not in mere carrier of duty position. The text discusses the current exhibition Radiolaria, audiovisual project by Pavel Mrkus in Emil Filla Gallery in Ústí nad Labem. It examines the following supporting programs that logically linked bonds acoustic and visual composition and shape procesuality audio, visual reflection and self-image.

Kľúčové slová: Tvorba, zvuk, obraz, médium, rytmus, potencialita, poznání

Key words: Creation, audio, video, media, rhythm, potentiality, knowledge

Výstava Radiolaria[1], audiovizuální projekt autora Pavla Mrkuse v Galerii Emila Filly v Ústí nad Labem je zajímavým polem setkání dvou způsobů rozvrhů autora v čase, které svou kompozitností a procesualitou na vystavených audiovizuálních projekcích spojují zvukové a vizuální úvahy. Ve školním prostředí jsou tyto disciplíny zastoupeny dvěma expresivními předměty, které jako jedny z mála - spolu s dramatickou a literární výchovou a tvůrčím psaním - iniciují tvorbu žáka a komplikují tak vyučovací strategie tím, že nemohou předem bezezbytku vědět, co bude vyučováno. Otevírá se tak poměrně hluboký rozdíl v přípravě a způsobech výuky mezi učitelem, který ví, co bude učit, protože zná předem celek transformovaných informací, a jeho kolegou, který nemůže přinejmenším v procesu tvorby

[1] Radiolaria, video z výstavy, dostupné http://vimeo.com/118402550 [cit.4.3.2015]

žáka a v následné reflexi vědět, k čemu se bude muset vyjádřit, co rychle rozpoznat a s ohledem na kvalitu posoudit.

Ovšem, jak se kvalita díla stanoví? Jak poznáme, že naše interpretace je kvalitní, že jsme se s dílem „neminuli“? Že jsme opravdu interpretovali vnitřní konstrukční vazby, které pro nás autor v díle napjal a vyladil a jdeme tedy svými prostředky po jeho cestách? Vždyť jsme se mohli nechat strhnout naší aktuální náladou a mluvit povšechně a neurčitě o díle a spíše o svých aktuálních vnitřních pocitech, které s dílem příliš nesouvisí. Také nás mohla na díle zaujmout podružná marginálie a celek díla nám unikl. Také můžeme mít již své vyzkoušené vnímatelské návyky a toto dílo je tak jiné, že nám naše obvyklé postupy selhávají, ale my jsme si toho ani nevšimli a kvality díla nerozpoznáme.

Jak poznat, co z nekonečných mnohostí a vlastností díla vybrat jako podstatné pro tvorbu významu? Co s čím spojit? Co chápat doslovně a co rozpoznat jako metaforu?[2] Dílo můžeme „nad/interpretovat“ a zatěžkat ho významy, které známe z interpretací děl jiných epoch. Ale můžeme ho i „pod/interpretovat“, zjednodušit a zbanalizovat, co dílo říká syntetičtěji, obecněji a všeplatněji.

Stanovme proto začáteční doslovné vlastnosti projektu, kterých si všimne každý. Otázka je, kdo a jak je rozvine do celkového konceptu. Tedy jsme si jich všimli třeba i roztříštěně během vnímání projektu a zkusme ověřovat soustavnost jejich použití autorem. Budou-li podstatné, pak můžeme také sledovat jejich účinnost v následných doprovodných edukativních programech.

Za kvalitní dílo považujeme vnitřně hustě uspořádané a ve svých vazbách vyladěné dílo, kde množství vazeb není cílem. Naopak, méně, ale s vnitřní souvislostí všeho se vším propojených s aktuálními tématy vně díla. Kvalitu díla můžeme určit pouze ověřením jeho funkčnosti v daném kontextu, v tomto případě světa umění.[3] Kvalitu doprovodných programů budeme poměřovat mírou pochopení tohoto konceptu, ale také mírou přesnosti vnímání na úrovni vnímatele. Jde nám o prohloubení a inovativnost zážitku vzhledem k projektu.

Vyjdeme-li z předpokladu, že lidská mysl konstruuje význam tak, že operuje v opozitech, pak platí, že „významy věcí“ jsou tím, čím ostatní nejsou[4]. Aby mohly být napjaty vazby v celé konstrukci díla a dílo ukotveno v širším kontextu hodnotového systému světa lidí a světa umění, jak autor, tak posléze vnímatel díla musí umět spatřovat totéž

[2] Vztahy mezi doslovným předváděním vlastnosti (exemplifikací) a metaforickou exemplifikací (expresí) zavádí spolu s pojmem denotace Nelson Goodman (Goodman, 2007).
[3] Není žádný návod, jak číst umění, ani není pevný výčet vlastností, jaké případné dílo má obsahovat. „Klastr“, tedy shluk podmínek, které dílo splňovat může, vystihuje unikavost problému. Více in Kulka, Ciporanov: Co je umění (2010)
[4] Šířeji se touto problematikou zabývá Peregrin (1999).

v jiném a v protipozici - jiné ve stejném. Tuto unikavou hranici musí neustále balancovat[5]. Vnitřní konstrukce díla je pak výslednicí vazeb ve vyčleněném kontextu, kde fungují jistá pravidla. Ta objasnit je cílem následujícího hledání a objevování.

Prozkoumáme navrženou vlastnost, například měřítko, nebo rytmus a postupně se jejím domýšlením vynoří její (zpočátku pouze zběžně) pociťované opozitum. Tak se stane, že se z nesoustavně sledované vlastnosti může stát důsledná, celek objasňující kategorie. Pak se privátní a zcela soukromý zážitek záměrným domýšlením a sdílením slovy může stát součástí pomyslné osy, kde počáteční doslovnost ve svém propracování v celém projektu vygeneruje své varianty a svá opozita a stane se syntetickým pozadím, které umožní dílo usadit do kontextu jiných děl.

Následující text by tedy rád přiblížil myšlenkové operace na pomezí mentálního prostoru toho, kdo vnímá, a konceptuálního prostoru kultury, která přesahuje a zastřešuje osobní rozměr.

a)Měřítko velkých projekcí. Toho znaku – velkoformátových projekcí napojených na zvukové podněty a menších světelných boxů, které se zvukem nesouvisely, si všiml každý návštěvník projektu, i velmi malé děti. Nás zajímá, jak tuto neoddiskutovatelnou doslovnost zhodnotit pro tvorbu syntetického konceptu za projektem. Velkoformátové projekce byly především velmi tělesně působivé. Výstava Pavla Mrkuse se celá odehrává v tmavém prostoru, kde velkoformátová videa, která reagují na zvuk, sama tvoří světelné zdroje. Uzavírá naše pole pozornosti do svých „rámů“. Stojíce před velkým formátem, jediným osvětleným v okolních tmách, nejen, že jsme ozařování, ale jiné rámy a omezení nás tou dobou nemohou již ovládat. Velkoformátová projekce nás „má“. Doslovně svým světlem, psychicky svým velkým formátem.

Velké projekce interagují také mezi sebou a diváka ubezpečují svou velikostí o hlavním inspiračním zdroji – mřížovcích (radiolariích), jednobuněčných organismech, kteří žijí v hloubce 3,6 – 7,4 kilometru v hlubinách oceánu, kde panují takové tlaky, že naše tělo nikdy nemůže jejich svět fyzicky zblízka pozorovat a promýšlet. Modravé hloubky moře a nezměrné hloubky vesmíru jsou evokovaným prostředím. Ano, výstavní záměr zde opravdu působí velmi somaticky. Světlo v tmách, můžeme k němu dojít a nechat se jím zalít a ozářit. Zvukem provibrovat.

[5] „Dekonstruktivní Derridovská tradice zde v pojmu différance podtrhuje neurčitost a plynutí hranic významových polí mezi podobností rozdílného a rozdílem podobného. Différance je neustálým ‚odkladem určenosti‘ při vědomí ‚inskripce stejného, které není identické‘“ (Slavík a kol., 2013, s. 101).

Naopak, v oddělených kójích výstavního prostoru často „jako v muzeu“ ve vitrínách, nebo „jako obraz“ na zdech, tedy v lidském měřítku jsou instalovány tiché, na zvuku nezávislé menší světelné boxy nebo videa, na kterých radiolarie, jejichž popis v Ottově slovníku naučném byl hlavní inspirační zdroj, tiše levitují, nebo jemně „dýchají“, pulsují a žijí svým vlastním rytmem. Evokují nepravidelný dech, pohyb medúz, či podivné stavební principy spojené se smršťováním a pulsací. Na tmavém prostředí tyto malé objekty – téměř šperky emanují světlem, jsou jím zrozeny. Je jim autorem předtištěn pokaždé jiný typ růstu a skladebnosti, vše virtuální a tiché, velmi jemné a výrazně světelné.

Výslednou expresí těchto malých zjevení je oduševnělost, odhmotněnost a úžas z prvotních tvůrčích principů. Být na počátku a vidět první sklady narůstání a fraktálnosti. Tyto malé tiché, pulsující objekty se před našima očima staví a zanikají, levitují v prostoru, který však není prázdný. Ani neodpovídá obvyklé fyzikalitě, jejíž jsme součástí. Radiolarie se ve svém pohybu jemně dotýkají jakýchsi mezí, které nejsou vidět. Mění jejich dráhu. Konotace k vesmíru a pohybům planet jsou neodmyslitelné. Viditelně pulsují podle rytmu a zákonitostí, kterým nerozumíme. Jsou z jejich světa. Exprese čistoty, nebeského jasu, tichých kulminací, vitrážových průsvitů, křehkých architektur. Dostatečnou paralelou je snad jen duchovní růst a zrání.

Rozumíme-li akci a reakci, jsme ovládáni formátem, shlížíme-li k objektům, nerozumíme jejich existenci. Jestli toto pravidlo opravdu platí soustavně, spolubuduje hlavní koncept projektu. Somatičnost a zároveň duchovnost, mytologičnost s vědeckými popisnými inspiracemi. Touto metodou domýšlení doslovné vlastnosti k tvorbě konceptu můžeme pokračovat.

b) Rytmus podněcující a vtištěný.

Rytmus je další všudypřítomný konstruující fenomén. Zde je nutné zdůraznit, že výstava má dvě polohy: se zvukem a v tichu. Není tomu tak, že statické objekty vyvozené z radiolárií po ataku zvuku předvedou své pohyby, ale je to tak, že již pohyblivý a pulsující, levitující tvar po zvukovém podnětu rozvine svou potencialitu k ovládnutí prostoru. Pak jsme v údivu, jak rozmanitý a rytmicky odlišný byl vyčkávající hybně-klidový stav, a jak program přetransformoval tříštivé, tupé, zvonivé, duté i zvučné barvy perkusí do vizuálu. A tedy, jak klidová pulsace souvisí s právě takovým, a ne jiným rozvinutím kompozice. Tedy procesualita ovládající jisté kompoziční záměry a kompoziční pravidla podkládající proces.

Rozumíme, proč je na výstavě tolik projekcí, každá totiž reaguje jinak na stejný zvukový podnět. Jedna perkusionistická skladba se projevila různě na mnoha projekcích.

Šroubovice, kterou vidíme z boku, nikdy nezapomene na svou konstrukční osu a podněty zvuku pouze prodlužují a rozšiřují její již v levitujícím stádiu viditelné vějíře.

Z hlediska procesuality zvuku bychom mohli očekávat nejzajímavější změny dané tokem zvuků. Právě proto jsme překvapeni, že se situace obrací. Sledujeme spíš než změny procesů, proměny kompozic: jaký levitující a pulsující tvar v sobě nese právě takovou potencionalitu rozvoje - ale nemusí k ní dojít. Vnímáme paralelu k našim životům, k tajemství předtištěné výbavy, která se ale nemusí, nebude-li v podnětném kontextu, nikdy rozvinout. Jsme účinní pouze za těchto podmínek a nenastanou-li, k objevu sebe nemusí nikdy dojít. Toto tajemství setkání vnějšího s vnitřním, tato podmíněnost kontextem mě velmi oslovila svou aktuálností.

To byla kategorie rytmus jako kontext, rytmus jako podnět ve zvukové části. Jinak tomu je u tichých objektů, které pulsují v rytmu mnohem více organickém. Dýchají, smršťují se, nalévají se. Exprese plného, někdy pružného, jindy křehkého tvaru, do kterého radiolárie ví, že má dorůst. Zosobnělý řád, čistota a mír. Podstata tvoření a budování. Žádný ze světelných rozpadů není zničující. Člověk se cítí zachycen cykly zrození a zániku, může odmyslet osobní hrůzu z prázdnoty, pocítí smysl cyklů, které ho mohutně přesahují a pocítí radost, že je součást proměn. Nadosobní smíření. Přesáhnutí rušivého ega. Splývání s cykly umožňující domyslet tvořivou podstatu katastrof a rozpadání, kontinuitu vznikání založeného na předchozím zániku.

Interpretace chce tuto autorskou konstrukci vnitřních vazeb znovu objevit a opět zkonstruovat, ovšem prostředky toho, kdo interpretuje, což je základní situace u animací nebo dalších druhů doprovodných programů. Nepředchází-li jejich přípravě konstrukce konceptu, jsou často velmi napodobivé a opakují to, co je na výstavě doslovně k vidění. Například jako doslovné zadání si lze na této výstavě představit: autor vytvořil radiolarie, které jste právě viděli, vytvořte i vy sami svou radiolarii. Nebo ve zvukové oblasti: autor využil program, který transformuje zvuky do připravených kompozic, přistupte k mikrofonu, vytvářejte zvuky a pozorujte proměny kompozic.

Takováto zadání nijak nezvyšují všímavost diváka, to, čeho si všimne i malé dítě, se pouze množí. Nic v zadání nesvědčí o znalosti konceptu zadávajícího animátora, a tedy bude chybět využití jeho syntéz a přemýšlivějšímu nebo objevnějšímu zadání. Jeho interpretace je doslovná, jeho zadání není tvořivé.

Jaká zadání může vyprodukovat znalost konceptu? U nich musí vnímatel myslet a jejich naplňováním v činnosti objevuje hlubší souvislosti: všiml sis, že zvuky ovlivňují projekce? Hraj na tělo před mikrofonem nejprve velice slabé a šustivé zvuky, pak je změn na

silné a znělé. Utvoř kombinace (slabé – znělé, silné - šustivé) a popiš, jak se tato proměna projevila v kompozici. Jak souvisí klidový pohyb v projekci se zvukovými účinky? Proč myslíš, že jsou tyto projekce vedle sebe? Vyzkoušej účinek spojité melodie a v kontrastu k ní účinek rytmických rázů vytvořených na tělo. Použij svou promluvu, řeč co nejvíce melodicky a posléze co nejvíce se zdůrazněním rytmu. Jak se to projevilo v projekci? Jak se řeč liší od hudby?[6] Nakresli rozdíl mezi „tupě dopadnout“ a „lehce odskočit“. (Dvojí odlišná exprese navazující na radiolarie v boxech, které reagují změnou pohybu na neviditelný podnět). Sám vymysli dvojice, které vyplývají z toho, cos viděl na výstavě (v analogii k předešlému samostatně vytvořené náměty). Jak bys popsal rozdíl mezi zvukem činely a bubnu? Nakresli to. Co by se stalo s dílem, když by autor používal u tichých radiolárií tlustou stopu a ne tenkou světelnou linku? atd. (Srovnání exprese zvuku a kresby).

I kdyby žáci či studenti neuměli odpovědět, jejich mysl si tyto myšlenky připustila a animátor může s dokončením úlohy pomoci. Výsledkem budou pochopené nově vybudované strategie, kterými vnímatel rozšířil svou zkušenost a příště je může sám použít. Doslovné činnosti uvedené výše nic z toho neřešily. Využily to, čeho si vnímatelé všimli sami od sebe a bez jakéhokoliv záměru recyklovali. Taková tvorba se pak podobá spíš vzorníku, chybí jí koncepce a má nejen velmi nízkou poznávací úroveň, ale má i mělkou zážitkovou rovinu. Chybí jí vědomé vyjádření nového obsahu, proto i uvažování nad variantami a nedává tak možnost k hledání alternativ s využitím rozmanitosti představ spojených s určitým výrazem. Nedostatek variant způsobuje, že žák či student není schopen odhadnout kvalitu projektu, ani k jejímu posuzování není veden. Neučí se rozhodovat, ani kriticky myslet, pasivně přijímá a není zaručeno, že videa nevnímal podobně jako světelné efekty na diskotéce. Tedy vůbec neporozuměl tomu, proč by takový projekt měl být považovaný „za umění“. Jeho činnost připomíná volnočasové aktivity a ten, kdo takovou „tvorbu“ navrhuje, nemusí mít téměř žádné odborné vzdělání.

Text vystavěl od jednoduchých doslovných vlastností projektu cestu ke zdůvodněnému konceptu, aby pomohl navrhovat vědomě kvalitní a k aktivitě vnímatele vedoucí animační programy založené na tvorbě, ne epigonském napodobování. Otevírající aktuální oborové otázky.

[6] Nic nebrání tomu, aby animátor v galerii disponoval nahrávkami nebo odkazy například Bériových experimentů ze 60tých let https://www.youtube.com/watch?v=8mxGHXCMPcM [cit. 8.3.2015]

Literatúra

DOLEŽEL, L. 2003. *Heterocosmica. Fikce a možné světy*. Praha : Karolinum UK, 2003. 311 s. ISBN 80-246-0735-2.

DYTRTOVÁ, K. 2010. *Interpretace a metody ve vizuálních oborech*. Ústí n.L.: Acta Universitatis UJEP Ústí nad Labem, 2010. 248 s. ISBN 978-80-7414-250-5.

DYTRTOVÁ, K. 2014. Audiovizuální umění a tvorba. *Výtvarná výchova*, 2014, roč. 54, č.3, s.4-8. ISSN 1210-3691.

DYTRTOVÁ, K. 2014. Exprese teploměru - jak volba konceptu ovlivňuje poznání zkoumaného jevu, 1. část. *Výtvarná výchova*, 2014, roč. 54, č.4, s. 9-14. ISSN 1210-3691.

GOODMAN, N. 2007. *Jazyky umění. Nástin teorie symbolů*. Praha : Academia, 2007. 212 s. ISBN 978-80-200-1519-8.

KULKA, T.: CIPORANOV, D. (eds.). 2010. *Co je umění. Texty angloamerické estetiky 20. století.* Praha : FF UK, 2010. 437 s. ISBN 978-80-87378-46-5.

PEREGRIN, J. 1999. *Význam a struktura*. Praha : OIKOYMENH, 1999. 292 s. ISBN 80-86005-93-3.

PETŘÍČEK, M. 2009. *Myšlení obrazem*, průvodce současným filosofickým myšlením pro středně pokročilé. Praha : Herrmann a synové, 2009. 201 s. ISBN 978-80-87054-18-5.

SEARLE, J. 1994. *Mysl, mozek a věda*. Praha : Mladá fronta, 1994. 117 s. ISBN 80-204-0509-7.

SLAVÍK, J. 2001. *Umění zážitku, zážitek umění*. I díl. Praha : PF UK, 2001. 282 s. ISBN 80-7290-066-8.

SLAVÍK, J. - DYTRTOVÁ, K. - LUKAVSKÝ, J. 2009. Vidět, tvořit a vědět, aneb jak se dělá význam ve výtvarné výchově. *Výtvarná výchova,* 2009, roč. 49, č. 1, s. 11-17. ISSN 1210-369.

SLAVÍK J. - CHRZ V. - ŠTECH, S. a kol. 2013. *Tvorba jako způsob poznávání.* Praha : Univerzita Karlova - Karolinum, 2013. 420 s. ISBN 978-80-246-2335-1.

SOKOL, J. 1996. *Rytmus a čas*. Praha: Oikoymenh, 1996. 240 s. ISBN 80-7298-123-4.

Kontaktné údaje:

doc. Kateřina Dytrtová, Ph.D.
Katedra dějin a teorie umění, FUD UJEP Pasteurova 9
400 96 Ústí nad Labem, ČESKÁ REPUBLIKA
katerina.dytrtova@ujep.cz

INTERAKTÍVNE UČEBNICE- UČEBNICE BUDÚCNOSTI?

Interactive textbooks- textbooks of future?

Jana Grešová

Abstrakt: Učebnica, ako najrozšírenejšia forma knihy na svete rovnako podlieha zmenám, ktoré so sebou prináša čas. Hmotná podoba didaktického textu sa postupne mení na interaktívne, multimediálne médium. Cieľom tohto príspevku je nahliadnuť do problematiky interaktívnych učebníc v komparácii s ich tradičnou tlačenou formou. V príspevku sa zaoberáme otázkami východ a nevýhod oboch foriem učebníc, rovnako analyzujeme jazyk akým tieto médiá komunikujú so svojim recipientom- so žiakom.

Abstract: Textbook is the most popular form of book in the world. It also changes in time. Material form of didactic text is transformed to interactive multimedial medium. The main aim of our article is view to comparation between interactive and printed school textbooks. We present some questions about advantages and disadvantages of both forms of textbooks, we also analyze the language of new media, and the process of communication between them and their recipients- pupils, students.

Kľúčové slová: Učebnica, interaktívny, multimediálny, didaktika, analýza.

Key words: Textbook, Interactive, Multimedial, Didactics, Analyze.

Interaktívne učebnice - učebnice budúcnosti?

V súčasnosti sa stávame svedkami prudkých a rýchlo šíriacich sa zmien, ktoré zapríčinil spomínaný ascendentný vzrast oblasti informačno-komunikačných technológií. Ľudia sú doslova pripútaní k svojím počítačom, prostredníctvom ktorých dokážu ovládať prakticky celý svoj život, počnúc od komunikácie, prácu, až po ovládanie svojich bankových účtov, zábavu, hľadanie partnerov a vytváranie vzťahov, cez tvorbu hudby a umenia až po učenie. Jednoduchosť a nenáročnosť z nás robí otrokov vzdialených od prítomnosti, ktorí blúdia vo víre virtuálnej reality. Na jednej strane nás táto doba pripútava k počítaču, ako k médiu, cez ktoré dokážeme nemožné, na strane druhej nás ochudobňuje od prežívania a pociťovania skutočnej reality. V predchádzajúcom príspevku sme sa zaoberali otázkami vizuálnej kultúry a vizuálnej gramotnosti. Načrtli sme niekoľko vlastností digitálnej doby, ktorá zasahuje do všetkých oblastí ľudského života, školstvo nevynímajúc. Obrazový boom, ktorý so sebou priniesol každým dňom stúpajúci rozvoj IT a s tým spojené nároky užívateľov týchto

produktov, spôsobil potrebu rozšírenia oblasti svojho využitia. Ako píše Kůst (2008, s. 111): *„Od šesťdesiatych rokov dvadsiateho storočia ovplyvňuje vývoj výpočtová technológia s premenlivou intenzitou sociálne, kultúre a ekonomické aspekty spoločnosti. Jadrom tejto technológie, ktorá začala meniť charakter západnej spoločnosti konca dvadsiateho storočia, je princíp digitalizácie a jej dominantným nástrojom sa stáva počítač."* Súčasným trendom slovenského školstva sa tak pomaly stáva využívanie interaktívnych tabúľ a elektronických učebných materiálov v procese edukácie, prostredníctvom ktorých môže učiteľ flexibilne reagovať na požiadavky aktuálnosti v edukačnom procese a rovnako núti k aktivite aj žiakov. Veci, ktoré nie sú statické, ale naopak sú dynamické, multimediálne, a dá sa s nimi manipulovať, dokážu jednoduchou cestou pritiahnuť pozornosť žiakov a istým spôsobom ich zaujať. Multimédiá netvoria opozitum voči klasickému edukačnému médiu, ale sú skôr jeho modernejšou alternatívou. Aký je však reálny pohľad na tieto vymoženosti?

Digitálne, interaktívne alebo e - učebnice?

V tejto časti nášho príspevku, by sme radi poukázali na pojmoslovie a terminológiu súvisiacu s novou formou učebníc. Objasníme pojmy ako elektronická učebnica, digitálna učebnica, interaktívna či multimediálna učebnica, na základe čoho vyvodíme spoločné a odlišné znaky jednotlivých foriem. Pokladáme za nevyhnuté objasnenie jednotlivých pojmov, a to z toho dôvodu, že v prípade týchto pojmov môže ľahko dôjsť k ich zámene.

Elektronická učebnica: Elektronická učebnica, alebo inak známa aj pod názvom E-Učebnica je taká forma učebnice, pri ktorej užívaní je potrebné technické zariadenie napríklad laptop, tablet, elektronická čítačka kníh či stolový počítač. Elektronická učebnica môže byť iba zdigitalizovanou formou tradičnej tlačenej učebnice. Môžeme ju využívať aj bez prístupu na internet, a býva dostupná najmä vo formátoch jpeg, alebo pdf. Od tradičnej tlačenej učebnice sa odlišuje iba svojou digitálnou formou a médiom, ktoré ju sprostredkúva čitateľovi. Ten si ju následne môže vytlačiť aj do tradičnej papierovej podoby, pričom obsah je totožný v oboch formách učebnice.

Interaktívna učebnica: Druhým typom je tzv. interaktívna učebnica, niekedy nazývaná aj ako multimediálna učebnica. Slovenský výkladový slovník opisuje pojem interaktívny ako → umožňujúci vzájomnú komunikáciu, priamy vstup do programu alebo činnosti. Jazykom tejto formy učebníc sú tzv. nové médiá.

Nové médiá: *„Nové médiá sú bytostne spojené s konštitúciou novej kultúry a spoločnosti, ktorá je charakterizovaná komunikáciou sprostredkovanou počítačom (computer-mediated-*

communication- CMC), novými spôsobmi distribúcie produktov, prepojením s virtuálnou realitou a multiplikovanou transformáciou a dislokáciou média." (Kůst, F., 2008, s. 112)

Na používanie takejto formy učebnice je potrebné technické zariadenie, najčastejšie tablet, laptop, alebo stolový počítač, (tieto formáty podporujú už aj smartphony) ktorý zohráva úlohu média a sprostredkúva informácie svojimi výstupnými zariadeniami, čo je v tomto prípade obrazovka zariadenia, projektor/ interaktívna tabuľa a audio systém. Na rozdiel od elektronickej formy učebnice táto forma zapája do procesu učenia sa okrem zrakového aj sluchový analyzátor a vyžaduje reakciu užívateľa na podnet. V niektorých úlohách si okrem textovej odpovede, či zakliknutia jednej z možností môže vyžiadať aj priamu odpoveď (ústnu) napríklad cez vstupné zariadenia ako sú kamera, či mikrofón. Recipient sa stáva spolutvorcom a aktívnym percipientom. Interaktívne učebnice sú vytvorené programovaním, a ich formáty sú oveľa zložitejšie ako je to v prípade elektronických učebníc. Využívajú programovací jazyk, java skripty, gif, formáty videa a audia (avi, mp3 a iné). Najčastejšie sa vyskytujú vo forme cd nosičov, dvd nosičov alebo na internete vo forme hypertextov, ktoré sú *„prístupné cez HCI (human-computer-interface),a rola počítača ako nástroja sa tým posúva k roli univerzálneho mediálne-kultúrneho aparátu. Rozhranie človek- počítač je rozšírené o kultúrny rozmer a predstavuje tak rozhranie nové: človek- počítač- kultúra, kde kľúčovým prvkom tohto rozhrania sa stáva obrazovka- projekčná plocha. Obrazová plocha- obrazovka- je priestorom, kde prebieha aktualizácia významu neseného novými médiami, je miestom reprezentácie digitálnych objektov."(Kůst, F., 2008, s.113)*

Multimédiá: Ako píše Višňovský- Kačáni (1998, s.102), *„sú charakterizované používaním interaktívnych prostriedkov, kombináciou informácií (obraz, zvuk, text) a viacúrovňovou informáciou, tzv. hypertextom"*. Podobnými slovami opisuje médiá aj Mitchell, ktorý tvrdí, že *„médiá sú vždy zmesou zmyslových a semiotických prvkov a všetky takzvané vizuálne médiá sú v skutočnosti médiá zmiešané, alebo hybridné formácie, ktoré kombinujú zvuk a obraz, alebo text a obraz."(Mitchell, 2009, online)*

Aké sú výhody/ nevýhody multimediálnych publikácií?

Súčasná doba nám ponúka neuveriteľný priestor pre realizáciu vlastných nápadov a sebavyjadrenia. Jedným z najrozšírenejších informačných kanálov je internet. Internet tvorí najjednoduchšiu cestu k sprostredkovaniu akýchkoľvek informácií. Okrem textovej podoby informácie môžeme vyjadriť svoje myšlienky aj pomocou videa, animácie či zvukového záznamu. V súčasnosti je veľmi obľúbené a využívané kombinovanie spomínaných prvkov, čím vzniká akási informačná multimediálna zmes. Internet, podobne ako to bola kedysi

Gutenbergova kníhtlač, spôsobil revolúciu nielen v spôsobe šírenia informácii každého druhu, ale istým spôsobom sa stal dokonca životným štýlom väčšiny obyvateľstva.

Nespochybniteľne zasiahol aj do oblasti knižnej kultúry, čo spôsobilo rozsiahle zmeny nie len v produkcii, ale aj v spôsobe jeho použitia. Elektronické publikácie majú v súčasnosti veľa odporcov, ale aj veľa stúpencov. Ako píše Pecina (2011): *„Ešte len v posledných rokoch si môžeme dopriať nebývalý luxus vydavateľskej slobody. Internetová distribúcia slova či už v podobe informačného portálu, blogu, alebo elektronickej knihy, borí všetky mysliteľské bariéry. Na internete akákoľvek prekážka pre vydanie odpadá. Výroba digitálneho súboru prakticky nič nestojí, nemusí prechádzať klasickým distribučným kanálom, je možné ju šíriť úplne slobodne všetkým, ktorý o ňu prejavia záujem.“ (Pecina, M., 2011, s.55)* Sloboda slova, odbremenenie sa od zbytočných nákladov či absencia cenzúry a schvaľovacích procesov sú pre väčšinu priaznivcov internetu nepochybne plusom. No ako hovorí Hans Belting, kde sa stráca odborník stráca sa aj laik. Dostávame sa do situácie, kedy si v mene slobody môže každý skutočne písať čo chce, a oddeliť kvalitu od braku je niekedy naozaj ťažké. Ako je to ale v prípade učebníc?

Porovnanie tlačenej a elektronickej formy učebnice

Učebnica či už ide o podobu tlačenej knihy, alebo jej elektronickú verziu je (by mala byť) vytváraná odborníkmi, za ktorých väčšinou ručí Ministerská doložka doplnená Ministerstvom školstva. Tá potvrdzuje schvaľovací a výberový proces danej učebnice, a rovnako zodpovedá za správnosť jej obsahu. Čo sa týka kladov a záporov jednotlivých foriem učebníc, uvedieme niekoľko názorov, ktoré poukazujú na výhody a možné obmedzenia oboch druhov.

Průcha (1998) vymedzuje niekoľko pozitívnych vlastností a výhod tlačených učebníc, ktoré absentujú u elektronickej formy učebných materiálov. Ako prvú vymedzuje dostupnosť, presnosť a hlavne nezávislosť na technickom zariadení. Tlačené učebnice môžu využívať žiaci po celom svete bez ohľadu na finančné možnosti ich školy. Sú oveľa lacnejšie v porovnaní s technikou potrebnou pre elektronické verzie učebníc. Aj keď sa zdá, že majiteľom aspoň jedného počítača je v súčasnosti už asi každá rodina, nie je tomu celkom tak. Tlačené učebnice tak istým spôsobom stierajú hranice medzi rôznymi sociálnymi vrstvami (máme na mysli učenie doma). Okrem iného Průcha pripomína, že nie všetci máme pozitívny vzťah k výpočtovej technike. (Průcha, J., 1998)

Na druhej strane výhodou elektronických učebníc a interaktívnych učebných materiálov je príbuznosť ich jazyku súčasnosti. Súčasný človek, či už je to dieťa alebo dospelý sa s počítačom stretáva prakticky každodenne. Doma, v práci, v škole. V počítači pracujeme,

kreslíme si, pozeráme filmy a videá, učíme sa, komunikujeme. Sme viac než zvyknutí na flexibilitu, rýchlosť a variabilitu tohto zariadenia. Jazyk, ktorý počítač využíva dnes už netvorí iba text či číslice, ale naopak tvoria ho multimédiá. A práve preto sa môže zdať, že svojím jazykom je tento jazyk súčasným žiakom bližší ako tlačená podoba učebnice. *„Spojením obrazu s novými médiami a digitálnymi technológiami sa vytvára nový druh obrazu a zobrazenia, ktorý postupne transformuje podstatu videnia (vision). Videnie ako schopnosť správne vidieť a dekódovať správu nesenú obrazom sa v dobe digitálnych technológií mení, a je teda možné hovoriť v súčasnej vizuálnej kultúre o novom spôsobe videnia objektov nových médií (obrazov, textov a pod.).“(Kůst, F., 2008, s.112)*

Učebnice sa tak môžu svojim vizuálnym a interaktívnym obrazom priblížiť k podobe počítačových hier, ktoré sú atraktívne pre väčšinu detskej populácie. Množstvo vzruchov a efektov však môže spôsobiť plytkosť obsahu a vedomostí. Tento jav Kůst (2008) označuje aj pojmom estetika surfaceplay (povrchová, alebo skôr povrchná estetika). *„Estetika surfaceplay- estetika „podívanej“ (show). Estetika „podívanej“ charakterizuje v posledných päťdesiatich rokoch premenu masovej kultúrnej zábavy. Samotný termín podívaná odkazuje najmä k filmu a k jeho zvádzaniu špeciálnymi efektmi, ktoré sú v protiklade k divákovej snahe pozorne sledovať rozprávanie a vývoj postáv.“ (Kůst, F., 2008, s.116)* Tento jav, by sa mohol objaviť aj pri nevhodnom spracovaní učebníc, ktoré by svojou atraktivitou a efektmi odpútavalo pozornosť žiakov až do tej miery, že by im úplne unikol obsah prezentovaného učiva. V čom však vidíme značné nevýhody je to, že interaktívne a elektronické učebnice dieťa opäť pripútavajú k počítaču. V niektorých prípadoch zbytočne zvyšujú jeho aktivitu, čo je v prípade hyperaktívnych detí naozaj nežiaduce.

K problematike digitalizácie školských učebníc sa rovnako vyjadril aj Prof. PhDr. Erich Mistrík, CSc., ktorý poukazuje na niekoľko aktuálnych obmedzení týkajúcich sa zavádzania interaktívnych a elektronických učebníc do slovenského školstva. Prvým z nich je nedostatočná príprava učiteľov a študentov (najmä učiteľských odborov) na prácu s takouto formou učebnice. Tvrdí, že nová forma s novým jazykom si totiž vyžaduje nový prístup a nové metódy, ktoré by učitelia využívali vo svojej pedagogickej praxi. Na to je ale potrebné opätovné vzdelávanie v tejto oblasti, či rôzne informačno-komunikačné školenia, ktoré sú náročné nielen na čas, ale aj finančne náročné. Druhým nedostatkom je podľa autora nedostatočné technické vybavenie v rámci celoplošného pokrytia Slovenska. (Ak zmena, tak pre všetky školy a všetky deti). Prof. PhDr. Erich Mistrík, CSc. pripomína, že s takýmito učebnicami by žiaci mali pracovať nielen v škole, ale aj doma, kde opäť nastáva problém, že štát nedokáže zabezpečiť každému dieťaťu prístup k počítaču, nielen v rámci edukačného

procesu, ale aj domácej prípravy. Takýto problém sa netýka len slovenského školstva, ale rovnako je aktuálnym aj v zahraničí. Svedčia o tom aj realizované výskumy, ktoré prezentujeme v nasledujúcej časti textu.

Realizované výskumy u nás a v zahraničí: YoungMin SEO, YoungJun LEE realizovali v roku 2010 výskum s názvom MetaAnalysis on the Digital Textbooks Effectiveness on Learning Attitude. Výskum bol realizovaný na vzorke 24 základných škôl v rokoch 2008-2009. Cieľom ich výskumu bolo zistiť efektivitu digitálnej formy učebnice v závislosti k postoju učenia sa žiaka. Autori sa zamerali najmä na vyučovacie predmety ako kórejský jazyk, spoločenské vedy, matematiku a angličtinu. V triedach, v ktorých boli využívané digitálne učebnice, autori výskumu zistili, že postoj študentov k učeniu sa kórejského jazyka a spoločenských vied sa výrazne zlepšil, oproti výsledkom z predmetov Matematika a Anglický jazyk. Dôvodom týchto výsledkov (neúspešnosti v Matematike a Anglickom jazyku), môže byť podľa autorov závislosť od kognitívnej náročnosti prezentovaného učiva. Podľa nich totiž veľkosť účinku digitálnej učebnice nedokázala prekonať kognitívnu záťaž a náročnosť predmetov Anglický jazyk a Matematika.

V roku 2013 bola uverejnená výskumná štúdia Ryerson University v Toronte v časopise Journal for Advancement of Marketing Education. Štúdia objasňuje negatívny postoj amerických študentov voči elektronickým a digitálnym podobám učebníc. Zo štúdie vyplynulo, že dôvodom prečo študenti uprednostňujú tlačenú formu pred tou digitálnou sú dva faktory. Jedným z nich je samotný materiál, z ktorého je učebnica vyrobená. Študenti totiž vnímajú papierové učebnice, ako najlepšiu formu pre dlhé čítanie a štúdium. Umožňuje im priamo vystupovať do textu a manipulovať s ním. Môžu si vyznačiť dôležité veci so zvýrazňovačmi, dopísať marginálie a tým odlíšiť podstatné od nepodstatného. Podľa nich, im papierové učebnice umožňujú neobmedzený prístup k informáciám kedykoľvek a kdekoľvek, rovnako sa k ním môžu kedykoľvek spätne vracať. V prípade papierových učebníc, je totiž ich obsah riadený zo strany študenta, a nie vývojármi, IT technikmi, ktorí neustále robia zmeny v počítačových hardvéroch, alebo softvéroch s cieľom obmedziť prístup k požadovaným dátam. (Carr, N., 2015, online)

Situácia na Slovensku: Na Slovensku bol realizovaný výskum digitálnych učebníc v roku 2011 prostredníctvom výskumného tímu: PhDr. Radomír Masaryk, PhD., Mgr. Zita Bajúszová, Mgr. Veronika Lazíková, Mgr. Ivan Masaryk, PhD. Cieľom ich výskumu bolo zmapovať výsledky implementácie Planéty vedomostí, sledovať prínos a zmenu postojov k digitálnym formám vzdelávania, zistiť názor na kvalitu materiálov, vplyv a možné dosahy vzdelávacieho systému Planéta vedomostí. Cieľovými skupinami tohto výskumu boli

učiteľky a učitelia aktívne pracujúci s týmto výučbovým materiálom, ale aj žiaci a žiačky, ktoré absolvovali predmety s Planétou vedomostí. Na základe výsledkov ich výskumu autori v závere konštatujú, že *„digitálny obsah planéta vedomostí bol v školách prijatý pozitívne a učiteľky a učitelia prejavili potenciál využívať ho k lepšiemu napĺňaniu pedagogických cieľov.“ (Masaryk, R. a kol., 2011, online)* V čom však vidí výskumný tím výrazné rezervy sú *„limitované časové možnosti a geografická vzdialenosť škôl na východnom Slovensku. Pre učiteľky týchto škôl je dochádzanie do Bratislavy mimoriadne nepraktické. Takisto odporúčame presadzovať vybavenie čo najväčšieho počtu učební a tried počítačmi (v ideálnom prípade notebookmi), aby mohli žiaci pracovať aj individuálne alebo v skupinkách.“ (Masaryk, R. a kol., 2011, online)*

Záver:

Cieľom nášho príspevku bolo načrtnúť problematiku zavedenia interaktívnych, multimediálnych a elektronických učebníc do školskej praxe. Objasnili sme jednotlivé druhy a formy učebníc, rovnako sme ponúkli aj stručnú komparáciu výhod a nevýhod oboch foriem učebníc (tlačenej a digitálnej), na základe čoho môžeme konštatovať, že obe majú svoje výhody. Myslíme si, že táto problematika bude čím ďalej, tým viac aktuálna, čo spôsobí nárast diskutovania o týchto otázkach a naliehavosť ich riešenia.

Na základe tvrdení, ktoré vyplynuli z jednotlivých prezentovaných výskumov (museli sme zúžiť výber kvôli rozsahu) môžeme konštatovať, že u väčšiny študentov naďalej prevládajú preferencie voči hmatateľnej, tlačenej podobe učebnice. Jedným z dôvodov, prečo sa títo študenti odmietajú učiť z obrazoviek počítača, je aj fakt, že sami priznávajú, že po zapnutí počítača nasleduje automatické zapnutie Facebooku, mailu alebo iných sociálnych a zábavných sietí, ktoré im bránia pri sústredení sa na obsah učiva.

Na strane druhej, v súvislosti so žiakmi základných škôl, ktorí na svojej vyvíjajúcej sa chrbtici každodenne prenášajú aj 5 kilové školské tašky, by bola elektronická podoba učebníc prínosom. Slovenské vydavateľstvo SPN vytvorilo portál, do ktorého majú voľný prístup rodičia aj žiaci zdarma. Po registrácii majú prístup ku všetkým elektronickým (nie interaktívnym) učebniciam vydavateľstva SPN (všetky ročníky aj jazykové mutácie), čo umožňuje voľný vstup k učebniciam priamo z domácnosti. Tento portál tak umožňuje deťom, ktoré majú doma počítač a internet, aby si svoje učebnice nechávali v školských skrinkách.

Na záver by sme radi uviedli výrok, jedného z najznámejších kritikov digitalizácie kníh, Umberta Eca. Ten vo svojej knihe Kníh se jen tak nezbavíme píše: *„To, že pevná väzba knihy valcuje akékoľvek snahy o jej digitalizáciu, vyplýva z každej stránky tejto publikácie.*

V porovnaní s akýmkoľvek pamäťovými nosičmi, ako sú CD, DVD alebo flash disky, má totiž kniha ako taká ďaleko najdlhšiu životnosť, pokiaľ sa nestretne s ohňom (Alexandrijská knižnica je toho dostatočným dôkazom). Okrem toho k nej nepotrebujete žiadny prístroj na čítanie, okrem svojich očí. Digitálna čítačka kníh okrem možnosti skladovania veľkého množstva textu na jednom mieste nesie rad nevýhod. Čitateľ sa musí neustále orientovať v aktuálnych formátoch a hlavne príde o celý rituál „čítania knihy", teda o jej vôňu, obracanie stránok nebo zakladanie záložiek."*(Eco, U., 2010)*

Zoznam použitej literatúry:

CARR, N. 2015. *Students to e-textbooks: no thanks.* [online], 2015, [cit. 2015-04-27]. Dostupné na internete: http://www.roughtype.com/?cat=12.

FILIPOVÁ, M. – RAMPLEY, M. 2007. *Možnosti vizuálních studií.* 1.vyd. Brno: Spoločnost pro odbornou literaturu a Masarykova Univerzita, 2007. 254 s. ISBN 978-80-87029-26-8.

KARPIANUS, L.: Umberto Eco- Knih se jen tak nezbavime. [ONLINE], 2010, cit. [2012-11-18]. Dostupné na internete: http://www.nekultura.cz/literatura-recenze/umberto-eco-knih-se-jen-tak-nezbavime.html.

MASARYK, R. *Testovanie digitálnych učebníc Planéta vedomostí Správa z výskumu.* [online], 2015, [cit. 2015-04-27]. Dostupné na internete: https://www.minedu.sk/data/att/3022.pdf.

MISTRÍK, E.: *Digitalizácia učebníc- uvažujeme reálne?*. [online], 2015, [cit. 2015-04-27]. Dostupné na internete: http://mistrik.blog.sme.sk/c/276279/Digitalizacia-ucebnic-uvazujeme-realne.html.

MITCHELL, W. J. T. *Vizuální gramotnost nebo gramotností vizuálnost*. [online], 2009, [cit. 2014-01-03]. Dostupné na internete: http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/3021/vizualni-gramotnost-nebo-gramotnostni-vizualnost.html/.

PECINA, M. 2012. *Knihy a typografie*. Brno: Host, 2012. 307 s. ISBN 978-80-7294-813-0.

PRŮCHA, J. Učebnice: *Teorie a analýzy edukačního média - Příručka pro studenty, učitele, autory učebnic a výzkumné pracovníky*. 1. Vyd. Brno: Paido, 1998. 148 s. ISBN 8085931494.

VIŠŇOVSKÝ, Ľ. – KAČÁNI, V. a kol. 2001. *Základy školskej pedagogiky*. 1. Vyd. Bratislava : Iris, 2001. 227 s. ISBN 8089-018-254.

YOUNGMIN SEO, YOUNGJUN LEE: *Meta Analysis on the Digital Textbook's Effectiveness on Learning Attitude.* [online], 2010, [cit. 2015-04-27]. Dostupné na internete: http://www.icce2010.upm.edu.my/papers/c4/poster/C4SP148.pdf

Kontaktné údaje:
Mgr. Jana Grešová
Pedagogická fakulta, Katedra výtvarnej výchovy, ÚUEŠ
Šoltésovej 4, Bratislava
e-mail: gresova.jana@gmail.com

ARCHITEKTURA VE FOTOGRAFII A JEJÍ APLIKACE VE VÝTVARNÉ VÝCHOVĚ

Architecture in photography and its application in art education

Jiří Hanuš

Abstrakt: Příspěvek rozvíjí úvahu nad tím, jakou úlohu hraje fotografie ve vnímání architektonického detailu a jak může být jejím prostřednictvím přiblížen žákům ve školách. Fotografie je „jen“ obrazem skutečnosti a architekturu prezentuje pouze v jejích fragmentech. Stavbu nemůžeme z fotografie „prožít“ všemi smysly. Osobité vidění světa prostřednictvím fotografického aparátu patří k rozšiřujícím a obohacujícím prostředkům umělecké sféry. Fotografie nemá nahrazovat ani demonstrovat skutečnost, nýbrž rozšiřovat rámec jejího vnímání o další alternativní úroveň.

Abstract: Contribution develops a reflection on the role played by photography in the perception of architectural detail and how it can be zoomed through her to pupils in schools. Photography is "just" picture of reality and architecture presents only in fragments. Photo construction can not "spend" all our senses. Original vision of the world through photographic apparatus belong to expanding and enriching the artistic community resources. Photo does not replace nor demonstrate the fact, but to expand beyond its perception of other alternative level.

Klíčová slova: architektura, detail, fotografie, výtvarná výchova, výtvarný jazyk

Key words: architecture, detail, photography, art education, visual language

Úvod

„(…) ani mechanická reprodukce slov v knize, ani reprodukce obrazu v ilustraci nebo fotografii nemohly nahradit reprezentativní funkci staveb, které naopak vstoupily do vztahu s reprodukcí svých obrazů, a potenciálního konkurenta tak proměnily ve virtuálního společníka.“[1]

Názory na roli architektury ve fotografii se v odborných kruzích velmi různí. Jedna strana je toho názoru, že máme-li fotografii nějaké stavby, tak je to její pouhý obraz, který může být navíc zavádějící a klamný. Stavbu nemůžeme z fotografií „prožít“ všemi smysly a nemůžeme se v ní libovolně pohybovat, dle vlastního rozhodnutí. Pobyt v útrobách architektonického

[1] Luis Fernández-Galiano: Fotografický aparát je také tvůrce, in: TICHÁ, J. (ed.) 2009. *Architektura: tělo nebo obraz? Texty o moderní a současné architektuře III*, Zlatý řez, Praha. str. 107

prostoru či vnímání velikosti stavby z exteriéru (kdy ji obsáhneme nejen svým zrakem, ale celým tělem), je nenahraditelná zkušenost a v případě snímku chybí reálné měřítko, které je relačním bodem – jsme odkázáni na informaci od fotografa, který nám předkládá své vlastní vidění světa skrze fotografickou optiku.

Druhá strana je toho mínění, že architektura a fotografie jsou dnes spíše společníky než vzájemnými konkurenty. *„Reprodukce obrazu možná začala oslabovat pedagogickou nebo imponující funkci budov, ale nakonec obraz a stavba úspěšně dospěly k příjemnému spolužití.“*[2]

Každý z obou názorů má svoji logiku a jejich zastánci potřebnou argumentaci. Není smyslem dospět k jednoznačnému stanovisku, nýbrž ctít pluralitu názorů a nabídnout možnosti, ze kterých si každý může vybrat.

Fotografie jako „odraz skutečnosti“

„Vše co je fotografovatelné, ve skutečnosti nelze vyfotografovat. Imaginace přístroje je větší, než imaginace každého jednotlivého fotografa a všech fotografů dohromady. Právě to je prubířský kámen fotografa.“[3]

Prostřednictvím fotografie jsme částečně ochuzeni o to, čím by architektura měla být a čím ve skutečnosti je. Totiž o její skutečnou podstatu, kterou je prostor, monumentalita, světlo a stín, kvalita materiálů... zkrátka o komplexní interakce člověka pohybujícího se v prostoru stavby, kdy vše prožíváme nejen zrakem, ale současně také ostatními smysly.

Skrze obraz (fotografii) nic z výše popsaného prožít nemůžeme. Ze všech smyslů, které máme k dispozici, tak uplatňujeme jen zrak. Z čistě praktického úhlu pohledu jsou výsledné dojmy do jisté míry klamné nebo přinejmenším neúplné a je třeba s tím předem počítat. *„Rozpor mezi fotografovou interpretací stavby a jejím vyzněním pro pozorovatele, který dá přednost autopsii, je ve skutečnosti až nepochopitelnou propastí mezi fotografovanou a „skutečnou“ architekturou. Je to dáno také předsudkem shody mezi fotografií a stavbou, která je jejím obsahem. K fotografiím architektury musí mít zejména*

[2] Luis Fernández-Galiano: Fotografický aparát je také tvůrce, in: TICHÁ, J. (ed.) 2009. *Architektura: tělo nebo obraz? Texty o moderní a současné architektuře III*, Zlatý řez, Praha. str. 107
[3] FLUSSER, V.: *Za filosofii fotografie*, Hynek, 1994, str. 33

kritik či teoretik silnou nedůvěru, ale i potom zůstane v mysli kritika jisté reziduální ovlivnění vnímané stavby stavbou fotografovanou.“[4]

To je potřeba mít na paměti, kdykoli k nějakému snímku architektury přistupujeme. Musíme být maximálně obezřetní a nevnímat zobrazenou stavbu jako věrný odraz skutečnosti. Máloco může být vzdálenější pravdě. Na podobu snímku má vliv mnoho faktorů – od aktuálního světla nebo umělého nasvícení objektu, přes nezvyklé úhly záběru, různé filtry, které fotografové používají, až ke konečným případným retuším v grafických programech. Současné architektonické fotografie ve velké míře zobrazují velmi čisté (téměř sterilní) objekty, které jsou záměrně nasnímány tak, že postrádají stopy života v nich a okolo, a vše je podřízeno výrazu materiálů a tvarů, které mají primárně zaujmout. Stavba je tak osekána na objekt, který v tu danou chvíli plní pouze reklamní a estetickou funkci, která je zaměřena výhradně na zrak a my máme možnost na něj hledět v jeho naprosté „čistotě“. Tak, jak jej pravděpodobně nebudeme moci ve skutečnosti nikdy spatřit. Často jsou například eliminovány postavy, což má za následek jednak již zmíněné odosobnění stavby – architektura žije společně s člověkem, je pro něj vytvořena, jednak se z obrazu vytrácí měřítko.

Mezi odborníky se objevují názory, že existují stavby, které není možno vyfotografovat, protože nám snímky nikdy nemohou podat celistvou informaci o prostoru, kterým architektura nesporně je. Toto tvrzení je logické; fotografie ani jiné medium (video disponuje lepšími technickými možnostmi) opravdu nejsou schopny věrně reprodukovat prostorové kvality architektury. Architekt Ladislav Lábus komentuje tento názor následovně: *„(…)existují totiž domy, které jsou nevyfotografovatelné, i když máte sebelepšího fotografa. Langhans se nedá nafotit, protože v reálu vidíte a cítíte i prostor za sebou, prostředí stavby. Žádný širokoúhlý objektiv, ani rybí oko to nedovede nafotit, prostě se otočíte a nadále cítíte i to, jak to vypadá za vámi. Je to o ponořování. Fotka se nedovede ponořit, vytváří pouze výřez reality a mně připadá, že současné stavby jsou často dělané pro tu fotku.“*[5]

[4] ZLATÝ ŘEZ 11, *Architektura před objektivem* / Cestou k nekonečnu / Petra Růžičková / text Michal Janata, str. 70, 2008
[5] ZLATÝ ŘEZ, č. 30, *Architektura pro všechny smysly*, Ladislav Lábus / Rozhovor, str. 33, 2008

Fotografie jako rozšiřující dimenze reality

„Snad také interpretace obsahu architektonických kompozic prostřednictvím výtvarné fotografie má možnost odhalit ve stavbě, tvořící všední kulisu našemu pohledu, hodnoty rytmické, optické, kouzlo struktur, materiálů, krásu tvarů a jejich sestav.“[6]

Názor druhé skupiny je postaven na skutečnosti, že fotografie architektury existenci trojrozměrné stavby spíše obohacuje, než že by ji nějakým způsobem ochuzovala. Vytváří další rovinu jejího bytí a prostřednictvím tohoto média ukazuje takové její stránky, které nejsme schopni jinou cestou nahlédnout. Tak je to však s každým dalším médiem, které umožňuje volnou interpretaci skutečnosti transformovanou skrze specifickou optiku autora (video, malba, kresba, grafika).



Obr. 1: Julius Shulman: Case Study House No. 22

Teoretik architektury Adrian Forty patří mezi zastánce fotografie architektury a svůj postoj dokládá zcela jasným příkladem. *„Skutečnost nějakého objektu se nevyčerpává jeho jevovou existencí, ale rozprostírá se i do všech jeho reprezentací. Jinými slovy, máme díla a máme jejich fotografie a neplatí, že by fotografie byly jen chabou náhražkou díla; jsou spíše další fazetou jeho bytí, o níž můžeme svébytně přemýšlet. Důsledkem je, že dílo není nikdy „dokončeno“. Protože lze stále vytvářet další snímky stavby, stavba zůstává trvale „ve vývoji.“*[7] Příkladem tohto tvrzení může být dům Pierra Koeniga Case Study House 22 v Los Angeles. Stavba, kterou proslavil fotograf Julius Shulman v časopise Vogue a o které bez existence tohoto snímku nelze vůbec uvažovat.

Fotografie může mít mnoho podob a každá z nich je schopná podávat rozličné množství informací o jedné a téže věci. Například – jak je naznačeno výše – nás může upozornit na něco, co jsme po celou dobu „přímé“ zkušenosti přehlíželi a čeho jsme měli šanci si všimnout jen skrze konkrétní fotografii. Ukazuje nám tak „skryté“ pohledy na skutečnost, „neviditelné“ na první pohled a možná také ne jinak spatřitelné, než

[6] UHER, V., PAVLÍK, M.: *Dialog tvarů – architektura barokní Prahy*, Odeon, 1974

[7] Adrian Forty, Minulý čas nedokonavý („Past Imperfect“, Architectural Design, 72, č. 2 březen 2002 s. 98-100.) in KRATOCHVÍL, P.: *O smyslu a interpretaci architektury*, VŠUP, 2005, ISBN: 80-86863-04-2



Obr. 2: Paul Clemence: Muzeum skla, Corning, New York.



Obr. 3: Ester Havlová: Besídka

prostřednictvím fotografické optiky. Snímky takového druhu tvoří například brazilský fotograf Paul Clemence, který často pracuje se stíny, lomy světla na stěnách a jiných částech stavby, ale také s různými odrazy a tvarovými deformacemi ve skle nebo jiných reflexních plochách s mírně zakřiveným povrchem. Jindy se soustředí na geometrii a světlo definující tvary a objemy. Na minimalisticky čistých fotografiích převažují buď linie – vertikály a horizontály – nebo jsme fascinováni podmanivou hrou světla. Fotografie tohoto druhu mají více či méně abstraktní charakter, prostřednictvím kterého nás odkazují ke konkrétním architektonickým tvarům a prvkům. V některých případech se však snímky pohybují na hranici rozpoznatelnosti. To nicméně nikterak nesnižuje jejich vizuální atraktivitu.

Další specifikum fotografie spočívá ve schopnosti ukázat a nabídnout možnost prožít skutečnost „jinak“. Nehybná atmosféra architektonických forem evokuje pocit neexistence času a je schopna nás přenést do světa plného metafyzických otázek. Takovým příkladem mohou být snímky fotografky Ester Havlové, pro jejíž práci je příznačná především atmosféra a tajemství zobrazených budov. Ráda si hraje s fragmenty, které jsou zbavené kontextu a příběhu a stávají se čistou obrazovou kompozicí.

Fotografická optika je tedy cenným pomocníkem, rozšiřujícím naši každodenní realitu o nové dimenze a přinášejícím nové kvality, které žádným jiným médiem pravděpodobně nezískáme. Architektuře se tak otevírá další prostor její existence.

Konfrontace – fotografie vs. skutečnost

Další z možností použití fotografie je její konfrontace se skutečností. Zde se však dotýkáme samotné její podstaty. Jak velmi se liší zobrazené detaily stavby od jejich skutečného měřítka

a celkové podoby? Často velmi zásadně, jak už bylo naznačeno výše. Fotografie nepochybně zkresluje tvary a skutečné měřítko.

Za konkrétní příklad k této otázce mohou posloužit výrazné realizace španělského architekta Santiaga Calatravy, jejichž originalitu lze docenit pouze na základě osobní zkušenosti s nimi. Například organicky-skulpturální charakter auditoria na Tenerife je vizuálně tak podmanivý, že při každém dalším pohybu mezi jeho stěnami jsme překvapeni novými pohledy a abstraktními tvary, které se mění v závislosti na osvětlení a perspektivě. Tyto jemné nuance nejsme schopni z fotografií postřehnout. Dalším překvapením je řešení obložení skořepinové konstrukce. Při pohledu z dálky máme pocit, že vnější jádro organického tvaru budovy má zářivě bílý, jednolitě lesklý povrch, ne náhodou připomínající keramickou glazuru. Při bližším zkoumání zjistíme, že fasáda je tvořena mozaikou z drobných úlomků bílé keramiky. Střepy jsou k sobě lepeny v náhodných úhlech, bez předem daného systému.



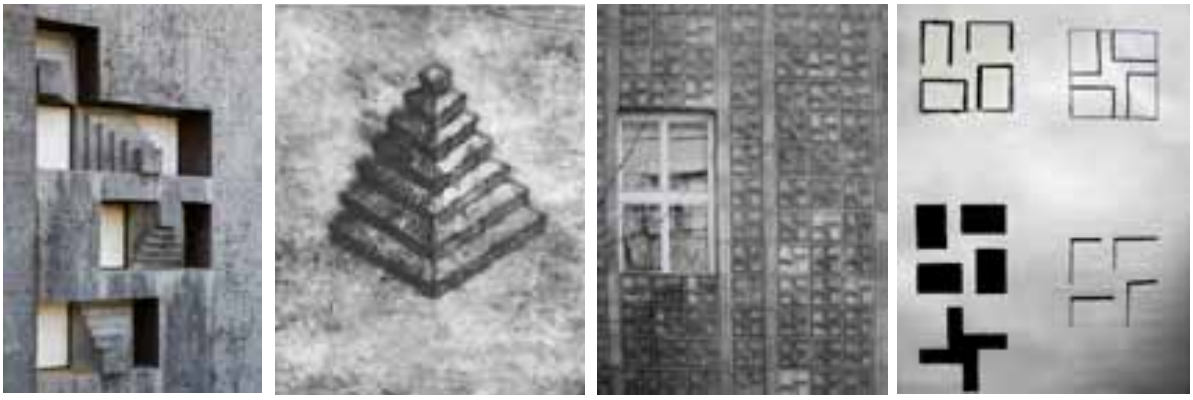
Obr. 4 – 6: Santiago Calatrava – auditorium na Tenerife (1991-2003), Španělsko. (Zleva doprava) celkový pohled / bližší záběr na ohnutou skořepinovou střechu, jejíž tvar se díky perspektivě výrazně mění. Budova je stále se proměňující abstraktní skulpturou / detail obložení skořepinové konstrukce.

Fotografie architektury ve výtvarné edukaci

Jedno z nejdůležitějších uplatnění nalézá fotografie architektury ve výtvarné edukaci. Žáci v rámci hodin výtvarné výchovy mohou s její pomocí pracovat s architekturou mnoha způsoby. Prostřednictvím snímků nebo videa je možné studenty nejen seznámit s tímto rozmanitým světem budov, ale také například s tak obecnými pojmy, jako je perspektiva, geometrie, rytmus, kontrast a s mnoha dalšími výtvarnými kvalitami. Dále mohou přicházet na to, jak prostřednictvím dvourozměrného znázornění (kresby, malby apod.) architektonických forem vyjádřit objem a hloubku prostoru v plošném zobrazení. Skrze fotografii mohou pochopit, co je kompozice nebo struktura a jaké podoby na sebe – v

trojrozměrném světě – může vzít barva nebo linie. Velmi důležitou roli v tomto ohledu hraje rozdíl mezi barevnou a černobílou fotografií. Černobílá škála je výhodná v tom, že pracuje s velmi úspornou tonalitou, jako jsou odstíny šedé. Důsledkem tohoto „omezení" je to, že fotografie může odhalit takové aspekty stavby – nebo jejího detailu – které třeba barevný snímek „zakrýval". Díky absenci barvy dostane větší prostor světlo a stín, zvýrazní se kontrasty a vystoupí tvary, linie a křivky. Ty jsou základním stavebním kamenem toho, co nazýváme výtvarným jazykem.

Sémiotik Roland Barthes tvrdí, že fotografie vždy přenáší zobrazované s sebou – nikdy se neliší od svého referentu a vždy je s ním úzce spojena. *„Fotografie jako taková (...) má v sobě ze své povahy vždy cosi tautologického: dýmka je tu vždy neoblomně dýmkou."* [8]… My můžeme dodat, že architektura je vždy architekturou. V praxi to znamená, že ani nejabstraktněji pojatá fotografie – např. detail nějaké anonymní budovy, který fotograf zachytí tak, že nebude zřejmé, o co z viditelného světa se jedná – se nemůže stát něčím jiným. Vždy se bude jednat o architekturu, ať už je zachycena jakkoli. Na druhé straně však výtvarné umění zná prostředky, kterými je možné proměnit původní kontext v jiný, obohacený o další nové významové roviny. To už se však tak úzce netýká fotografie...



Obr. 7 – 8/9 – 10: (Zleva doprava) 4. Carlo Scarpa – detaily fasády mauzolea Brion (1978), San Vito d'Altivole, Itálie / 5. Volná transformace Scarpova detailu do hlubotisku (Sára Poláčková, 17 let) / 6. Fasáda vilového domu na Vinohradech / 7. Redukce architektonického tvarosloví do sémiotické řeči znaku a symbolu. Dlaždice fasády jsou výtvarně abstrahovány a multiplikovány (Štěpán Borovička, 16 let).

Závěr

Nakonec si položme důležitou otázku: Je možné skrze práci s architektonickým detailem zprostředkovat atraktivitu moderní a současné architektury žákům a studentům na školách?

[8] BARTHES, R.: *Světlá komora. Poznámka k fotografii*, Fra, Praha, 2005, str. 14

Architektonický detail je zde vnímán jako výtvarný jazyk, jehož prostřednictvím lze uchopit hlubší problematiku, kterou architektura nesporně je, a pochopit ji v jejích širších souvislostech. V detailu se skrývá velmi mnoho z celkového vyznění stavby.

Je zřejmé, že fotografie ve výtvarné výchově, a konkrétně při prezentaci architektury, nabízí širokou škálu využití. Je však třeba mít na paměti její omezení a pracovat s ní s tím vědomím, že je pouhým nástrojem v našich rukou. Je schopná pomoci nám definovat pojem architektonický detail a – i přes zmíněné limity – jejím prostřednictvím máme možnost seznámit s kouzlem architektury širší veřejnost. Fotografie si tak vytvořila nezastupitelné místo v informační a výtvarné výpovědi takového fenoménu, jakým je architektura.

Literatura

BARTHES, R.: *Světlá komora. Poznámka k fotografii*, Fra, Praha, 2005, ISBN: 978-80-86603-28-5

FLUSSER, V.: *Za filosofii fotografie*, Hynek, 1994, ISBN: 808590604X, 9788085906042

KRATOCHVÍL, P.: *O smyslu a interpretaci architektury*, VŠUP, 2005, ISBN: 80-86863-04-2

TICHÁ, J. (ed.) 2009. *Architektura: tělo nebo obraz? Texty o moderní a současné architektuře III*, Zlatý řez, Praha. ISBN: 978-80-902810-0-4

UHER, V., PAVLÍK, M.: *Dialog tvarů – architektura barokní Prahy*, Odeon, 1974

ZLATÝ ŘEZ 11 Architekt OA s. r. o. + Kabinet, 2008, ISSN 1210-4760

ZLATÝ ŘEZ 30: *Architektura pro všechny smysly*, Architekt OA s. r. o. + Kabinet, 2008, ISSN 1210-4760

Kontaktní údaje:

Mgr. Jiří Hanuš
Mánesova 1092/42
Praha 2, 120 00
Česká republika
e-mail: jirkahanus@centrum.cz

MOŽNOSTI TVORBY KOMIKSU KOOPERATÍVNOU METÓDOU V INTEGRÁCII VZDELÁVACÍCH OBSAHOV

Making comics via cooperative method in integration of educational content

Lenka Kasáčová

Abstrakt: V súčasnej médiami zmenenej spoločenskej situácii vzrástli nároky na gramotnosť a tým sa menia aj požiadavky na výchovu v tejto oblasti. Predkladaný text poukazuje na potrebu reakcie zo strany pedagógov už na primárnom stupni vzdelávania. Prezentuje možnosti uchopenia interdisciplinárneho poňatia výučby prostredníctvom tvorby kooperatívneho vizuálno-textového diela použiteľného na výtvarnej výchove tak na prvom stupni, ako aj na vyšších stupňoch vzdelávania. Ponúka príklady stratégií pri integrácii obsahov iných vzdelávacích oblastí a prierezových tém.

Abstract: The current social situation is affected by the mass media. Claims for literacy increased and requirements for education are changing. The presented text highlights the need for response from the teachers at the primary level of education. Here are the possibilities of teaching through the co-operative creation of visual and textual work in elementary (and other) education. We show the strategies how we can integrate the content of other educational areas and other themes.

Kľúčové slová: komiks, tvorba média, obsahová integrácia, kooperatívny prístup

Key words: comics, creating medium, integration of content, cooperative approach

Úvod

Dnešná komunikačná situácia sa odzrkadľuje aj v uvažovaní o obsahoch, cieľoch a metódach súčasnej výchovy a vzdelávania. V kontexte nášho školstva sa prekonáva pojem tradičného *transmisívneho* (1 s. 156) vzdelávania postaveného na predstave, že škola má byť miesto, kde žiaci dostávajú hotové a spracované informácie v podobe výkladu, ktoré neskôr reprodukujú a sú hodnotení. Je to snaha o opustenie predstavy žiaka ako *informačnej konzervy*. Zdôrazňuje sa rozvoj poznávacích schopností a schopností pracovať s informáciami. Zmeny v systéme vzdelávania predpokladajú inováciu obsahu, metód a foriem vyučovania. Úspešnosť školstva je v súčasnej spoločnosti priamo závislá od schopnosti tvorivo reagovať na prudké zmeny, ktoré v nej prebiehajú. To by malo byť zohľadnené na všetkých úrovniach pedagogického pôsobenia (od praxe predškolskej a elementárnej výchovy až po zabezpečenie

kariérneho rastu učiteľa). Podľa Medzinárodnej normy pre klasifikáciu vzdelávania ISCED má elementárna edukácia (Primary Education) zabezpečovať *začiatok systematického štúdia a kladenia základov celoživotného učenia aj vytváraním základných zložiek gramotnosti*. (2) Pojem gramotnosti prechádza v súčasnej médiami zmenenej spoločenskej situácii transformáciou a poňatie širšej kultúrnej gramotnosti sa mení. Výskumom v tejto oblasti sa venovali viacerí autori (Petřková, Macková, Gavora), pre nás je podstatná poznámka P. Gavoru *„čitateľ nie je "konzumentom" textu, ale jeho aktívnym spracovateľom, medzi ním a textom prebieha interakcia.“* (3) Menia sa teda aj požiadavky na výchovu v tejto oblasti, a to v prvom rade na primárnom vzdelávaní. Čiastočne sa ňou zaoberá aj predškolská pedagogika (pregramotnosť) a rozvíja sa prirodzene na ďalších stupňoch vzdelávania. Zároveň gramotnosť nezahrňuje len čítanie textov ale rozširuje sa aj o oblasť vizuálneho pôsobenia prostredníctvom médií. Štátny pedagogický ústav prijal aj model kompetencií mediálnej gramotnosti, *potrebných pre aktívnu a uvedomelú účasť človeka v súčasnej mediálnej spoločnosti.* (4) Významným trendom dnešnej pedagogiky je aj integrácia obsahov ktorej sa venuje napr. publikácia *Obsahová integrácia v elementárnej a predškolskej edukácii.* (5) Našim cieľom je naznačiť možnosti uchopenia interdisciplinárneho poňatia výučby prostredníctvom tvorby kooperatívneho vizuálno-textového diela. Tu predkladáme návrh metodiky na príklade adaptácie absurdného textu Daniila Charmsa. Iné príklady prinášame v publikácii *Význam vizuálnej komunikácie v kontexte výtvarnej výchovy na 1. stupni základnej školy.* (6)

Narábanie s kódmi – utváranie kultúrnej gramotnosti

Metodika tvorby komiksu pre deti mladšieho školského veku bola navrhovaná so zámerom pracovať s deťmi využívajúc dva navzájom súvisiace systémy kódov – texty a obrazy. Tieto sa učíme manipulovať počas ich používania a nás zaujímali postoje detí k týmto javom, to ako si myslia že im rozumejú a ako sa nimi dokážu vyjadrovať. Ako dva systémy kódov, dva rozdielne fungujúce jazyky, ktoré obopínajú naše bytie, vytvárajú pletivo našej kultúrnosti. Ako postrehla sedemročná Kristínka: „*Človek nie je zviera*.“ Zaujíma nás vlastne, ako sa dieťa vyrovnáva so symbolickým svetom, ako tou vrstvou v ľudskej kultúre, prostredníctvom ktorej sa formuje kognitívny svet človeka a na ktorú sa človek postupne adaptuje. Pupala uvádza, že dieťa musí *myšlienkovo elaborovať význam nástroja, ktorým mu je prvotný fyzický vzťah k realite sprostredkovaný*. (1 s. 170) Vzťah detí ku kultúrnym kódom skúmame cez interpretáciu štyroch pojmov. Zaujímame sa o rozdiely vo vzťahu k obrazu a k textu a to v rovine percepcie a expresie. (viac: (6 s. 141 - 153))

V tvorivej činnosti detí je viacero spôsobov ako manipulovať s týmito kultúrnymi nástrojmi – sústavami kódov. S textom a obrazom môžeme pracovať využívajúc viaceré možnosti:

Práca s písmom	Práca s obrazom
• písanie rukou – využívanie rukopisu • skladanie textu z vopred pripraveného zásobníka písmen pomocou koláže • použitie šablóny • vkladanie textu v elektronickej podobe	• kresba • maľba • koláž z nájdených a vytvorených obrazov • fotografia

Rôzne spôsoby manipulácie môžeme kombinovať, reagovať na návrhy detí a tak im umožniť tvoriť vlastné médium v tvorivom dialógu.

Metodika tvorby komiksu kooperatívnou metódou na výtvarnej výchove

Teraz vysvetlíme spôsoby narábania s vyššie spomínanými kódmi. Upozorníme na niektoré princípy, na ktorých môžeme postaviť obdobné postupy. Kľúčové pre nás budú: výsledný produkt (v tomto prípade komiksový strip), *animátorské* postupy práce, obsahová integrácia a kooperatívny prístup.

Výsledný produkt je dôležitý najmä zo stránky motivácie. Význam, ktorý deti prisudzujú výsledku svojej činnosti a snahy, je z hľadiska celého vyučovacieho zámeru nepostrádateľný. Deti motivuje vidina jasného cieľa. Z hľadiska edukačných zámerov je však proces vzniku a navodzované edukačné situácie dôležitejšie ako samotný výsledok. Výsledný produkt však nemožno odsúvať do úzadia, pretože ten je pre deti uchopiteľný a uchovateľný. **Spôsoby práce** s deťmi nemôžu kopírovať postupy tvorcov komiksu. Ten je žánrom syntetickým a jeho autorstvo zriedkakedy patrí jednému človeku. Na komikse väčšinou spolupracuje spisovateľ s kresliarom. Pri dobrých komiksoch cítiť vzájomnú kooperáciu medzi oboma autormi. Existuje mnoho komiksov, kde je autorom literárnej aj vizuálnej zložky jeden človek, ale tie sú skôr výnimkou. Navyše práca zručného a skúseného kresliara komiksu je rozdelená do viacerých fáz, pretože každú stránku treba naplánovať a pripraviť. Samotná kresba je tu až poslednou fázou. Od detí nemožno očakávať samostatnú tvorbu takéhoto komplexného diela. Preto sa pokúsime prispôsobiť postupy vzhľadom na psychologické špecifiká, schopnosti a zručnosti detí. Pre náš zámer budú vhodné najmä rôzne postupy blízke tradičným technikám animovanému filmu, ktoré umožnia pracovať s rozmanitejšími a deťom prístupnejšími materiálmi oproti komiksovému umeniu postavenému na vyspelej kresbe. Zaujímavé je z pedagogického hľadiska, že animátorské techniky umožnia nahliadnuť deťom

aj do iných oblastí mediálnej tvorby (kreslený, bábkový film, filmový trik, reklama a pod). Pre charakter výsledného produktu – komiksu, však nie sú natoľko časovo, materiálovo a technicky náročné. Takto bez explicitného – transmisívneho pôsobenia deti tvoria v situácii, kde narábajú s kódmi a teda **implicitne poznávajú médium** a jeho spôsoby vypovedania. Vychádzame tak z psychologicky determinovanej schopnosti sústrediť sa na jeden problém detí mladšieho školského veku. (7) **Kooperatívna tvorba** umožňuje sústrediť sa na časť z celku a zároveň predstavuje iný model vzájomného učenia sa ako individuálna tvorba. Pri samostatnej tvorbe sa tvorca (dospelý, či dieťa) háji vlastné stanovisko, svoj názor – čím viac sa konkretizuje, tým viac iným vzďaľuje. Pri kooperatívnej tvorbe sa stáva je empatickejším, učí sa pochopiť postoje iných, snaží sa počúvať a klásť otázky. Súčasťou je reflexia diela pri ktorej si deti uvedomia čo sa naučili a akým spôsobom sa im podarilo vyjadriť dej.

Tu ponúkame konkrétny návrh metodického postupu tvorby komiksu, ktorý nie je časovo definovaný, lebo čas potrebný na realizáciu každého zámeru sa môže líšiť v závislosti od rôznych faktorov (vek, skupina, motivácia). Na začiatku deťom prezentujeme zámer vytvoriť spoločný rozmerný komiks a zaujímame sa o ich názory, návrhy riešenia. Pri tvorivej práci s deťmi sa snažíme rešpektovať ich rytmus, reagovať na ich nápady. Najprv spolu čítame a predstavujeme si text – podľa možnosti deti zdramatizujú vybratú časť.

NÁZOV: ***Preteky zvierat***

ZÁMER:	vytvoriť spoločný komiks na podklade textu	
CIELE:	**kognitívne**	osvojovanie si procesov porozumenia
	psycho-motorické	zvládnutie techniky vyjadrenia
	afektívne	rozvíjanie postojov (k textom, obrazom, významom a činnostiam)
VÝCHODISKO:	text poviedky Daniila Charmsa (8) voľne preložený do slovenčiny	
TECHNIKY:	kresba – fixky s krycou stopou (Posca), maľba – akryl, monotyp, koláž – samolepiace fólie	
POSTUPY:	tvorba a zhomaždovanie prvkov komponovanie na ploche, postupy blízke animovanému filmu	
FORMY PRÁCE:	prevažne skupinová tvorba a individuálna práca na čiastkových úlohách	
MATERIÁL:	1. pre každého žiaka: výkresy, farby, štetce, nožnice, fólie a zmývateľné fixky	

	2. v skupine: digitálny fotoaparát, počítač, rôzne tlačoviny (časopisy, reklamné plagáty a pod.)

Fázy postupu práce - učebné situácie:

UČEBNÁ SITUÁCIA:	***1. IDENTIFIKÁCIA POSTÁV***

CIELE:	**kognitívne**	identifikácia, charakterizácia postáv, poznať a vedieť vybrať charakteristické črty
	psycho-motorické	zdokonaľovanie kresby figúry z predstavy aj z predlohy, strihanie a asamblovanie zvierat, hľadanie možností pohybu a výrazu
	afektívne	hodnotenie postáv a ich konania, pomenovanie charakteristických čŕt tváre a tela, rozvíjanie pochopenia a prijatia odlišností
ZADANIE:	• vypočujte si príbeh a pokúste sa ho zreprodukovať • vyberte si jednu postavu a vystrihnúť ju vo viacerých fázach pohybu	
TECHNIKA:	kresba, strihanie, lepenie	
FORMA PRÁCE:	individuálna (alebo dvojice)	
POMÔCKY:	ceruzky, farebné fólie – kartóny na podklad, nožničky,	
ČAS:	2 – 4 hod.	
POSTUP:	1. prečítanie textu a diskusia, 2. analýza postáv - vymenovanie postáv a rozhovor o ich charaktere, 3. ako bývajú znázorňované charakterové vlastnosti vo filme, reklame, komiksoch? pantomimická etuda , 4. rozdelenie úloh v skupine. deti si zvolia postavu, ktorú budú stvárňovať môžu pracovať samostatne, alebo vo dvojiciach, 5. hľadáme inšpirácie a informácie v obrázkoch, 6. podporiť deti v experimentovaní s možnosťami figúry, nabádať deti hľadať viaceré možnosti výrazov a pohybových možností postáv, každú postavu vytvoríme niekoľkokrát s použitím kopírovania a posunov	

	7. rozhovor o kvalitách a odlišnostiach jednotlivých výsledkov

UČEBNÁ SITUÁCIA:	***2.*** **TVORBA PROSTREDIA – SCÉNY A DEKORU**

CIELE:	**kognitívne**	vedieť popísať scénu vedieť určiť tipické prvky vzťah figúra – pozadie, *modré pozadie*
	psycho-motorické	kresba rastliny z predstavy aj z predlohy, strihanie a asamblovanie rastlín z farebných fólií, hľadanie vegetálneho tvaru v náhodnej škvrne
	afektívne	hodnotenie svojej práce, rozvíjanie predstavivosti
ZADANIE:	• predstavte si krajinu a čo by malo v nej byť • zvoľte si techniku a vytvorte rastlinu alebo dve	
TECHNIKA:	akryl - monotypia na kriedový papier, strihanie, lepenie, maľba veľkých plôch - akryl	
FORMA PRÁCE:	individuálna (alebo dvojice), skupinová - pozadie	
POMÔCKY:	ceruzky, farebné fólie, kartóny na podklad, nožničky/ /monotypia, nožničky, lepidlo/farba modrá, veľké štetce	
ČAS:	2 hod.	
POSTUP:	8. slovný opis krajiny na pokračovanie – každý povie 1 vetu, situovanie krajiny – výber rastlín – hľadanie v obrázkoch, 9. monotypia – hra s farebnou náhodou – východisko hľadania vegetálneho tvaru, 10. zber – akumulácia prvkov – tvorba lesa 11. *modré pozadie* maľba veľkým štetcom – variabilná scéna	

UČEBNÁ SITUÁCIA:	***3.*** **KOMPONOVANIE DO PLOCHY PODĽA SCENÁRA**

CIELE:	**kognitívne**	vedieť určiť postupnosť scén a rozvrhnúť plochu, identifikovať dejotvorné výpovede, poznať možnosti a typy textových bublín,
	psycho-	vyjadriť líniou členenie deja (práca s posuvnými)

	motorické	
	afektívne	hodnotenie svojej práce, rozvíjanie predstavivosti
ZADANIE:	• spomeňte si ako to bolo (text znovu prečítať) • pracujte s prúžkami papiera aby sme rozdelili modrú plochu: hore – dole, zem – jazero, predtým - potom	
TECHNIKA:	komponovanie tvarov a línií na ploche, lepenie prvkov, maľba línií – akryl	
FORMA PRÁCE:	skupinová	
POMÔCKY:	deliace prúžky, farebné fólie, podklad, nožničky/	
ČAS:	2 hod.	
POSTUP:	12. výber prvkov, situovanie dejov, chronologické usporiadanie, 13. analýza priamej reči, čo hovorí, doplnenie bublín (fólia), 14. doplnenie textu a lepenie bublín, 15. reflexia	

Obr. 1: Adaptácia poviedky Daniila Charmsa do komiksu, ZUŠ Zvolen, 2 stripy 200 cm x 50cm



Záver

Týmto príspevkom sme chceli prispieť k dialógu o kreatívnom vzdelávaní a načrtnúť možnosti uchopenia interdisciplinárneho poňatia výučby prostredníctvom tvorby vizuálno-

textového diela. Je to príležitosť narábať s kódmy a vytvárať zaujímavé učebné situácie v atmosfére tvorivého dialógu spoločne zdielanej tvorby.

Literatúra:

1. PUPALA, B. a KOLLÁRIKOVÁ, Z. *Predškolská a elementárna pedagogika.* Praha : Portál, 2001. s. 455. ISBN 80-7178-585-7.
2. Štátny pedagogický ústav. Primárne vzdelávanie ISCED 1 (prvý stupeň základnej školy). *Štátny pedagogický ústav.* [Online] Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu, 2011-2015. [Dátum: 25. 4 2015.] http://www.statpedu.sk/sk/Statny-vzdelavaci-program/Statny-vzdelavaci-program-pre-1-stupen-zakladnych-skol-ISCED-1/Primarne-vzdelavanie.alej.
3. GAVORA, P. Gramotnosť: vývin modelov, reflexia praxe a výskumu. *Pedagogika.* 2002, Zv. 52, 2, s. 171-181.
4. DELVER, B. a kol. 10 kompetencií mediálnej gramotnosti. *Štátny pedagogický ústav.* [Online] 2013. [Dátum: 25. 5 2015.] http://www.statpedu.sk/sk/Aktuality/10-kompetencii-medialnej-gramotnosti.alej.
5. BABIAKOVÁ, S. a KRATOCHVÍLOVÁ, J. *Obsahová integrácia v elementárnej a predškolskej edukácii.* Banská Bystrica : PF UMB, 2009. s. 152. ISBN 978-80-8083-754-9.
6. SOKOL, M. a KASÁČOVÁ, L. *Význam vizuálnej komunikácie v kontexte výtvarnej výchovy na 1. stupni základnej školy.* Banská Bystrica : UMB, 2010. s. 163. ISBN 978-80-8083-845-1.
7. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie, Dětství, dospělost, stárí.* Praha : Portál, 2000. s. 522. ISBN 80-7178-308-0.
8. CHARMS, D. *Čtyřnohá vrána a nové taškařice.* Praha : Argo, 2007. s. 281. ISBN 80-7203-828-1.

Kontaktné údaje:

Mgr. Lenka Kasáčová, PhD.
Katedra výtvarnej kultúry PF UMB
Ružová 13
974 11 Banská Bystrica
e-mail: lenka.kasacova@umb.sk

FRANKENSTEINIZMUS

Jaroslav Ondo

Inšpiráciou k tomuto príspevku sú dojmy hromadiace sa kdesi v zbernej nádobe duše pozorujúc niekoľko rokov situáciu v oblasti vyučovania výtvarnej výchovy na školách. Z pozície skromnými skúsenosťami obdareného praktika, skôr ako teoretika, vyjadrujem tento názor a činím tak vo veľkej úcte k danej problematike.

Ak sa dnes povie : výchova k dobru, evokuje to možno skôr sféru neurčitého procesu ako permanentne prítomného spôsobu bytia a miestom takejto výchovy najpravdepodobnejšie budú miesta, kde sa toto napĺňa v akejsi tradícii zabezpečovania inštitúciami. Náboženskou, školskou, etickou. Môžeme však súhlasiť s tézou, že dobro je menné a priznávanie tomuto dobru určitých statusov, ako šablóne, neuspokojí rozmanitosť možností vnímania dobra ako "dobra". Totiž v jednom, krátkom momente, áno. Z hľadiska postupnosti, napredovania, smerovania ľudí od niekiaľ niekam a premenách kultúry, okolností, faktorov našich oceňovaní - nie.

Napredujeme, máme dary príkladov z histórie. Siaham po jednom z nich. Ešte však neopúšťam pojem "dobra", niečoho, čo chce byť "vyhovujúcim" akcentom života. Hľadám jeho ekvivalent. Motivujúci výchovné činitele k zámerom smerujúcim v dôsledku k prospešnosti, nedeštruktívnosti, socializácii. A vymieňam výraz dobro za slušnosť. A tvrdím, že sa definuje ľahšie. Má flexibilnejšiu podstatu, slušnosť môže znamenať - nekomplikovať budúcnosť. Bolo by prijateľné mať školstvo s takýmito slušnými absolventami, žiakmi.

Patrím medzi tých, ktorí krútia hlavou nad skladbou predmetov na základných školách. Pripisujem veľký význam vo výchove k slušnosti existencii predmetov, ktoré majú ten exemplifikačný charakter, tú socializačnú rovinu, o ktorej by vyučovanie malo byť - pohybová, hudobná, výtvarná výchova. Týchto hodín je v týždennej expozícii rozvrhu pramálo.

Narábajme teda s týmto priestorom. Majme na mysli neľahkú situáciu v ktorej sa pedagógovia estetických disciplín ocitli. Nasledujúce postrehy sú radšej metaforickým expozé ako odborným pojednávaním. Sme generácia, žijúca v období, ktorej aktivity možno vojdú do dejín pod názvom Frankensteinizmus.

Začiatok. Okamžik invencie. Moderný človek v ére priemyselnej revolúcie so svojimi ambíciami. Človek vytvára bytosť, spúšťa chod organizmu. Aby bol v tomto dvesto ročnom príbehu nesúcom sebou niekoľko významových rovín konfrontovaný sám so sebou, s názormi prostredia a tých, pre ktorých pokrok nie je až tak nevyhnutný. Je to téma hodná

pozornosti bez ohľadu na to, či sme vďačnými inovátormi, či patríme k revolte hlásajúcej návrat k prírode.

Zaujímame sa o jednu z týchto rovín - dielo sa vymyká z rúk, v stále otvorenom deji príbehu sa naše pocity zoskupujú v jednom prevažujúcom dojme - očakávaní nadchádzajúceho. Spomeňme si ešte jednu skupinu účastníkov, s ktorou z rozličných dôvodov nie je možná ani konfrontácia, ale ani spoločný dialóg. Z dôvodu zanietenia inými oblasťami, hľadania iných významov, čakaním. Tí v našom príbehu nevstupujú do diania.
Priemyselná revolúcia sa od spomínanej doby nezastavila po dnešok ani na sekundu. Fabulujme teda, pripodobnime digitalizáciu a medializáciu v plnom prúde a s účasťou v edukácii výtvarnej kultúry v súčasnosti k známemu bohatierovi literárneho diela a potešme sa radosťami tvorcov nad vznikajúcim a dosiahnutým a súciťme s tými, pre ktorých digitálna doba prináša obavy, nie je priaznivým prostredím. A presne ako pred dvesto rokmi aj dnes vnímajú technokratický pokrok ako jeden z prostriedkov k strate identity.

Sféra napĺňania určitých teoretických podkladov, ako východísk pre prax v ich uplatnení, nepatrí medzi marginálne oblasti. Patrí tu aj implementácia vzdelávacích programov. Taktiež, ako pri každom začleňovaní zákonov do praxe, je zreteľná určitá miera rozdielnosti medzi predstavou o priebehu realizovania aktualizácií, riešení problémov s týmto spojenými, v hodnotení úspešnosti účinkov týchto zmien. Autormi kurikúl, cieľovými skupinami, vykonávajúcimi, odbornou i laickou verejnosťou.
Revízia hodín výtvarnej výchovy, ktorá sa dnes chápe ako progresívny plastický učebný predmet v novom organizovaní, prebieha už niekoľko rokov a poznávanie účinnosti týchto zmien podmieňuje potrebnú škálu konštruktívnych názorov, pomocí. Ďakujme za priestor pre postreh o reálnej podobe hodiny výtvarnej výchovy dnes.
Výraz - reálna podoba hodiny - je.. zaujímavo znejúci. V akej škole? S akým počtom detí? S koľkými problémovými a mimoriadne nadanými deťmi. Hodiny, ktorá napriek rôznym ovplyvňujúcim faktorom a okolnostiam, sa nevymkla z rúk ale doznieva ako príjemný vzájomný zážitok žiaka a učiteľa.. Hodina, ako živý prvok, tvorený človekom, ktorej priebeh je tak individuálny, neopakovateľný a zároveň je v korelácii s prítomným médiom, médiami a mediálnymi vplyvmi, kde dostáva nové svoj rozmer a priestor. Nové a staré. Pred a po.

Medzi ľahko postrehnuteľné faktory súčasného stavu patrí aj viacgeneračné stretnutie s novými školskými osnovami, prejavujúce sa širokým rozhraním schopností ovládať a

neovládať IKT, so záujmom zmocniť sa tejto výzvy, či na druhej strane - nazvime to - s oslabenými dispozíciami pre toto osvojenie.

V rodine pedagógov výtvarnej výchovy máme kolegov v pokročilejšom veku. Je milé sledovať postupy, ochotu, hľadanie možností. Osnovy výtvarnej výchovy kladú veľké nároky na učiteľov svojou širokou škálou variability tém i technológií podporovanými znalosťami a zručnosťami týchto oblastí, niekedy presahujúcimi samotný rámec vzdelávacieho programu vysokých škôl, kde sa budúci pedagógovia na povolanie pripravujú.

Zaujímavý je priestor medzi uplatnením teoretických východísk disciplín v učebných plánoch a vecným účinkom hodín na škole, obohatením poznatkov v nadobudnutom vzdelaní žiaka. Monitorovanie vedomostí sa logicky pohybuje medzi predmetmi, majúcimi tak málo spoločného so špecifickými a nezameniteľnými stretnutiami s umením z prirodzených dôvodov. Máme tu uvedený fenomén - techniku, digitálne technológie, médiá s novým, rozširujúcim sa jazykom komunikácie. S nepredstaviteľne inovatívnymi prvkami. Tento jazyk v sebe nesie stopy, prvky transformovaného umenia, ktoré pre dieťa je tým originálnym podaním a prezentovaním diela a v tejto výtvarnej polohe, skratke, sa bude vedieť vyjadrovať. Ocitli sme sa v odvetví práce s médiami, hľadáme komunikačné cesty postavené z digitálnych prvkov. Pomerne dlho som sa díval na deti, ktoré sa už nemajú čas na vás ani podívať, ako zrakom skenujú obrazové informácie v nedôvere, váhaní. Nie je dôvod na nepokoj - napadlo mi. Svet bude, vlastne už je iba jednoducho INÝ. Interval vychádzajúcej sily kreativity z vnútra človeka, je, ako bolo spomenuté, len ťažko merateľný, je svojráznou parcelou pre odohrávanie neopakovateľných príbehov a žiada sa skôr prisúdenie primeraného priestoru ako uberaniu z toho mála. Pre dieťa dneška, je venovanie sa rozsvietenej, posvietenej, či inak oslňujúcej obrazovke, monitoru, displeju v dĺžke 24 hodín denne, málo. Tu je priestor pre rodiča, pedagóga, životného tútora k aktivite. Tu sú dva brehy pomyselnej rieky. Vidieť tento jav ako stratu osobnej slobody žiaka, alebo priestor pre realizovanie výchovných, vzdelávacích zámerov.

Určite pedagóg výtvarnej výchovy sa bude musieť etablovať čoraz viac do role terapeuta, prevádzajúceho diagnostiku. Je to využívanie nových technológii v kreatívnom zmysle, alebo intenciách závislosti ? Máme tento pretlak chrliacich informácii pod kontrolou, či je to už vymknuté z rúk ?

Je na mieste pripomenúť, že vyučovacia jednotka stretnutia s umením na škole "klasickým" spôsobom je stále, rovnako prítomná. Deti používajú štetce a farby a výtvarný materiál..

Tvorba na takejto hodine vzhľadom k účasti v tomto tematickom okruhu nie je predmetom našej pozornosti, určite má prívržencov i kritikov. Hlavne je súčasťou učebných látok dotýkajúcich sa témy digitalizácie obrazu, či naopak posunu videného obrazu k maľbe.

Tieto premeny tradičného vedenia hodiny v tradičnými spôsobmi známymi z metodík, ktoré boli usmerňujúcimi po desaťročia v súčasnosti sú v konfluencii s novými ustanoveniami a reštrukturalizovaním výučby výtvarnej výchovy. Nastáva obdobie keď prítomná minulosť výtvarnej výchovy a súčasnosť v jej prítomnosti naberá novú kvalitu. Nie tak v početných teoretických podkladoch, predpokladoch a príkladoch, ale v skutočných odozvách na hodinách s deťmi, v ich zážitkoch. Všetky hľadania spôsobu priblížiť žiakom jestvovanie významu slušnosti sú nenahraditeľné. Nekomplikujme si to, čo má prísť chvíľu, po tejto chvíli.

Aký rámec dať týmto slovám, aby mali duchaplnejší význam? Asi sa to nedá.. napísať. Teším sa na zajtrajšok, na deti v škole. V každej minúte pulzujú ich vesmíry v hre na tvorbu. V hre o tvorbe. Typológie klasikov sú už len trochu podobné vlastnostiam, danostiam, dispozíciám v koncerte svetiel, ktorými žiaria školáci dnes. Sú pozmenení účinkom, vplyvom informačných a digitálnych technológií.. Niektorí viac, niektorí menej. Nachádzame silné momenty premien vnímania a vzápätí tvorivého produkovania. V prekvapujúco vyspelom obraze, v náznaku jednej čiary, v tichu. Moment obdarovávania sa navzájom. Ten kto vykrikuje, že ho to nezaujíma je zaujímavým objektom pre tých, čo sa zaujímajú.

Možno sa nám niečo vymyká z rúk, ako v knihe napísanej pred dvesto rokmi. Možno už máme uchopené kormidlo doterajšej výtvarnej tvorby so všetkými argumentmi a opodstatneniami, prečo tu ešte má byť, v takom rozsahu a forme. Nemennej i transformovanej. Poznávanej a objavovanej. To skutočné poznanie pozná svoj čas príchodu. Zatiaľ, čo všetky príbehy vo viere, že robíme v škole prácu dobre, pokračujú.

Kontaktné údaje:
Jaroslav Ondo
Prešovská univerzita v Prešove
KVVaU IHVU PU v Prešove

VÝTVARNÉ LABOROVANIE V KRAJINE

Creative Experiments in Landscape

Dominika Horáková, Karin Patúcová

Abstrakt: Príspevok sa zaoberá problematikou aplikácie rôznych výtvarných stratégií, laborovaním s materiálovými možnosťami a fotografickým obrazom v priestore krajiny. Téma príspevku je súčasťou výskumu realizovaného v rámci Kega grantu *Intermediálne tvorivé laboratórium v prírode*, projekt č. 049UK-4/2014.

Abstract: The paper deals with the issue of the application of different artistic strategies, twiddling with material possibilities and photographic images in the space of the country. The theme paper is part of research conducted within Kega grant Intermedia creative laboratory in nature, project no. 049UK-4 / 2014.

Kľúčové slová: intermedialita, land art, živly, digitálna fotografia, postprodukcia

Key words: intermediality, land art, elements, digital photography, post-production

Priestor krajiny ponúka široké možnosti materiálových realizácií formou Land artu, kde majú študenti možnosť pracovať s materiálmi vyňatými priamo z krajiny, pretvárať charakter samotnej krajiny akceptovaním prirodzených procesov alebo scudzovaním a vkladaním svojbytných objektov v kontraste k rázovitosti prostredia. Už samotné vkročenie do krajiny ako otvoreného ateliéru spúšťa interakciu tela s krajinou, núka tak bezprostredne vytvorené akcie v duchu body-artových aktivít. Mnohé realizované projekty z hľadiska svojej procesuálnosti alebo svojím umiestnením v nedostupnom teréne kladú dôraz na nevyhnutnosť fotografického záznamu alebo v zápise formou mapy, denníka, náčrtu. Tu práve nachádzame úzky vzťah – prepojenie dvoch médií, konkrétne sochárstva a fotografie, naplnenie myšlienky intermediality. Postupnosť krokov realizácie od konceptu, cez výtvarné laborovanie priamo v teréne až k fotografickému záznamu, zároveň umožňuje presahy a spätnú manipuláciu výstupu formou postprodukcie.

Laborovanie v krajine – hra s materiálmi

Zásah do prírodného prostredia je nevyhnutne viazaný na konkrétne miesto. Miesto a jeho charakter určujú celkovú výpoveď. Laborovanie v krajine nám umožňuje narábať s rôznou prírodnou matériou, reflektovaním jej efemérnosti a procesuálnosti ako dôsledku prirodzených procesov, ktoré vedú až k jej zániku. Fyzikálne zákonitosti hmoty delia tieto

látky na jednotlivé matérie, v línií živlovej estetiky na zem, vodu, vzduch a oheň. Z hľadiska stratégie prístupu nie je možné úplne oddeliť, len s použitím jedinej látky, realizovať konkrétne projekty. Môžeme však vytvoriť charakteristiky - podskupiny z pohľadu dominancie tej ktorej matérie.

- Zem

Samotná matéria ako fyzikálna látka sa nachádza v rôznych konzistenciách a rôznej farebnosti, vo forme piesku, humusu, bahna... Už prvotná ľudská činnosť je zviazaná s touto matériou, či už ako stavebného alebo úžitkového materiálu. Vo výtvarnom stvárnení ponúka najširšiu škálu uplatnenia, ktorú reprezentujú ako kolektívne projekty so zmyslom pre organizáciu, tak aj individuálne realizácie samotného výtvarníka až po gigantické zásahy do zeme pomocou ťažkej techniky. Z hľadiska definovateľnosti používa Rosalind Kraussová pomenovanie „Poznačené miesta“, ktoré v časovom meradle ostávajú ponechané dejom asimilácie. Stávajú sa dočasnými znakmi – stopami v priestore krajiny. Mexická výtvarníčka **Ana Mendieta** vpisovala svoj vlastný obraz do blata močiara, zanechávala svoju siluetu na brehoch riek alebo ju vymodelovala s prírodných materiálov. Používala vlastné telo ako nástroj na formovanie materiálu. Prchavosť, pominuteľnosť prírodných materiálov sa vyhrocuje v neskorších prácach použitím tropických listov, do ktorých ryla jednoduché znaky, čím vznikol dojem zraňovania, „rany, ktorá sa nezahojí“.[1]



Obrázok 1

- Voda



Obrázok 2

V oblasti umenia používali umelci schopnosť premeny vody na tri rôzne skupenstvá: para, voda, ľad, poprípade demonštráciu samotných procesov premeny z jedného skupenstva na druhé: vyparovanie, topenie a mrazenie. Voda ako matéria disponuje výraznými optickými vlastnosťami. Jednak je to efekt zrkadlenia pokojnej vodnej hladiny, ako aj svetelná hra lámania lúčov vo vnútri iných priehľadných telies. Od polovice 50. rokov sa pokúšali umelci japonskej skupiny **Gutai** o rôzne experimenty

1 TORCH, P.: *K čemu je umění?* In: ATELIER 1/2006, Praha, s. 6

v spoločnej hre vody s priemyselnými materiálmi. Vizuálne príťažlivá je práca **Sadamasa Motonaga**, kde rôzne prifarbená voda bola koncentrovaná do prostriedku plastikových fólií, ktoré boli voľne rozvešané medzi stromami borovicového lesa. Voda v podobe „pľuzgierov" de-formovala plastikovú membránu, pričom prechádzajúce slnečné svetlo vytváralo svetelnú hru. Intenzita napínania fólie samotnou vodou primárne demonštrovala jeden zo základných fyzikálnych zákonov, ktorými sa sochárstvo zaoberá, a to tiaž + gravitácia, zároveň sa voda stala nositeľkou plasticity– modelácie, vytvárala dokonalý napnutý tvar. V 1987 bola táto inštalácia opätovne predvedená na Bienále v Benátkach.

- Vzduch

Ako umelecký materiál mohol vzduch existovať len sprostredkovane, bol vizualizovaný prostredníctvom obalu, do ktorého bol uzatvorený alebo prostredníctvom pohybu, ktorý zapríčinil. Mnohí umelci sa snažili uchopiť vzduch ako matériu do podoby balóna, vznášadla. Komplexný prístup predstavuje projekt bulharského výtvarníka **Christa** a jeho ženy **Jeanne-Claude** pod názvom „*Zabalené stromy"* (1997-98), v ktorom sa zároveň napĺňa myšlienka intermediality. Autor postupuje od dôkladnej kresebnej prípravy, kde si overuje rôzne kompozičné riešenia, proporčnosť, farebnosť cez materiálové skúšky odolnosti a potvrdenie optických vlastností viacerých textílií, až k samotnej realizácií pomocou techniky. Výslednú prácu dokumentuje jednak fotograficky ako aj filmom, nakoľko pôsobením meniacich sa poveternostných podmienok, stromy vytvárali pohyblivú masu neustále meniacich sa figúr, doplnenú zvukom vibrujúcej látky.



Obrázok 4



Obrázok 3

- Oheň

Oheň sa nám predstavuje v podobe tepla alebo svetla, jeho pôsobením sa menia pevné telesá. Podľa miery zhorenej látky vytvára rôznorodý vzhľad formy. Vo výtvarnom umení nachádzame uplatnenie ohňa v jeho ničivosti a deštrukcií, ako aj úžitkovej forme. Stáva sa súčasťou pracovného procesu pri tavení bronzu, zváraní železa alebo pálení hliny. Vďaka svojím technologickým možnostiam začali umelci



Obrázok 5

venovať pozornosť stopám ohňa na povrchu materiálu. Japonský výtvarník **Toshikatsu Endo** narába s ohňom ako tvaro-tvorným prostriedkom. V diele *„Epitaph“* (1986) ohňom opracovaný povrch dreveného kubusu si zachováva svoju precíznu formu, keďže drevo ošetril dechtom a dookola vystlal s vlhkou trávou, čím zabránil ničivej sile ohňa dokonať svoje dielo deštrukcie.



Obrázok 6

Teoretická analýza vo forme rozboru jednotlivých matérií a médií sa stáva východiskovou základňou pre realizáciu cieľov Kega grantu *Intermediálne tvorivé laboratórium v prírode*, projekt č. 049UK-4/2014. Samotný projekt umožňuje študentom rozšíriť si skúsenosti aplikovania niektorých tvorivých stratégií priamo v plenéri, ale aj pri práci s postprodukciou, či novými médiami. Mali by možnosť osvojiť si vzájomnú kontinuitu vstupov a výstupov medzi jednotlivými médiami, ktoré je potrebné vnímať ako navzájom prepojené oblasti umenia, kde sa napĺňa myšlienka intermediality.

Fotografia ako svedok

V šesťdesiatych rokoch, keď na scénu vstupujú veľké mená z oblasti land-artu ako Denis Openheim, Richard Long a Walter de Maria, až takmer do deväťdesiatych rokov je fotografia prítomná ako dokumentárny nástroj. Sami umelci sa snažia hlavne o samotnú akciu, o prežívanie procesu vytvárania zásahu v prírode a fotografia plní úlohu svedka. Viacerí z týchto autorov sa dokonca vyjadrujú odmietavo, fotografia totiž ich prácu istým spôsobom ukotvuje – materializuje, čo popiera čistú podobu konceptu, procesuálnosti a pominuteľnosti vytvoreného zásahu do prostredia. Sú však aj autori, ktorí so svojimi konceptuálnymi projektmi využívali fotografiu ako neoddeliteľnú súčasť diela, dokonca tieto práce skúmajú okrem zásahov do krajiny aj možnosti média fotografie.



Obrázok 7

John Baldessari vo svojej sérii Throwing Four Balls into the Air To Get a Square (1974), v ktorom vidíme na pozadí oblohy s fragmantmi paliem iba ruku aktéra a letiace lopty, vyhadzované dovtedy, kým nedosiahnu požadovaný tvar, využíva fotografiu na stvárnenie svojho konceptu – fotografia v tomto prípade umocňuje jeho autorský zámer – zastavuje čas a ten správny moment, ktorý by sme voľným okom neboli schopní zachytiť.



Obrázok 8

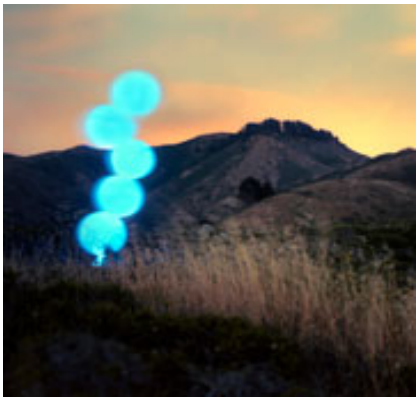
Ďalší autor Jan Dibetts vo svojich dielach využíva už hotové zábery krajiny, z ktorých vytvára rôzne série, pracujúce s horizontom, či vertikálnymi líniami v prírode a upriamuje tak pozornosť na základné geometrické vzťahy ich narúšaním alebo dopĺňaním. Na princípoch postprodukčných zásahov pracuje aj súčasný autor Olafur Eliasson, ktorý využíva fotografie krajiny a prostredia ako hotový materiál a ďalej s ním pracuje. Je to autor z novej generácie land-artistov, ktorí už nutne nezasahujú do bezprostrednej reality, ale narábajú s jej obrazom. Naďalej sú však pre nich dôležité otázky zaoberajúce sa krajinou, jej autonómnym bytím, ale aj interakciou s prítomnosťou ľudí. V diele Double Sunset Eliasson komponuje do záberu druhé slnko, vytvárajúc tak absurdný záber polemizujúci jednak s gýčovitými zábermi, a na druhej strane otvárajúci akúsi futuristickú víziu. Princípy land-artovej tvorby sú zväčša jednoduché, pracujúce s množením, preskupovaním prírodných tvarov alebo pracujúce s geometrickými zákonitosťami, alebo fyzikálnymi otázkami. V tom je však ich sila – vizuálne upozornenie na činnosť prírodných živlov, či ich zachytenie a prenesenie do urbánneho prostredia sú stále veľmi silnými a aktuálnymi otázkami.



Obrázok 9

Zaujímavými zásahmi do krajiny, pri ktorých je fotografia priamym prostredníkom je práca s luminografiou. Barry Underwood spája svetelné zásahy s prírodným prostredím, ktoré pomocou jeho vizuálnych zásahov dostáva nový rozmer. Aj keď pracuje priamo v teréne, jeho zásahy by boli nepostrhnuteľné, opäť kvôli rýchlosti nášho zraku a fotografia je schopná tieto procesy zaznamenať. Popri autoroch pracujúcich s prírodnou krajinnou scenériou sa po roku dvetisíc objavujú umelci, ktorí síce nadväzujú na odkazy land-artu, avšak transformujú procesy a zásahy a využívajú ich v mestských aglomeráciách. Pierre Huyghe v rámci bienále umenia v Sydney premiestnil na 24 hodín do prostredia opery v Sydney množstvo tropických rastlín, samozrejme aj s potrebnou klímou a osvetlením. Výsledkom bol ako priamy fascinujúci zážitok pre divákov, tak veľkolepé fotografie, ktoré sú nedoceniteľným dielom pre všetkých osobne neprítomných divákov, ale aj odbornú verejnosť.

Takmer päťdesiat rokov od vzniku land-artu ukazuje, že napriek prvotným odmietavým postojom zainteresovaných autorov je fotografia nerozlučne spätá jednak s dokumentáciou projektov v krajine, ale aj s jej spoluvytváraním, či úplne novým prístupom k prežívaniu a zásahom do či už prírodných alebo urbánnych celkov.



Obrázok 10



Obrázok11

Literatúra

ČARNÁ, D. 2007. *Z mesta von / umenie v prírode.* Bratislava : vyd. GMB, 2007. 144 s. ISBN 978-80-88762-95-9.

ČARNÁ, D. – GREGOROVÁ,L. 2011. *Mapy*. Umelecká kartografia v strede Európy. Bratislava: SNG, GMB. ISBN 978-80-89340-27-9

FOSTER, H., et al. 2007. *Umění po roce 1900.* Praha : Slovart, 2007. 704 s. ISBN 978-80-7209-952-8.

GRYGAR, Š.2004. Konceptuální umění a fotografie. Praha:AMU. ISBN 80-7331-014-7

HOLLIS, J. - CAMERON, I. 1990. *Andy Goldsworthy: A Collaboration with Nature.* New York : Harry N. Abrams Incorporated, 1990. (nestr.) ISBN 0-906506-04-2.

TORCH, P. 2006. *K čemu je umění?* In: ATELIER 1/2006, Společnost časopisu Atelier Praha, Label s.r.o. 16 s. ISSN 1210-5236

TUFNELL, B. 2006. Land Art. London: Tate. ISBN -13978-185437-6004-6

Zoznam reprodukcií

[*Obrázok 1*] Ana Mendieta: *Untitled* from *Fetish* series, photograph, 1977.
Zdroj: http://arth207-spring.tumblr.com/image/51628142680

[*Obrázok 2*] Sadamasa Motonaga: *Water Work*, 1955 in Ashiya Park, reconstruction 2012
Zdroj:http://www.domusweb.it/content/dam/domusweb/en/news/2012/06/01/painting-as-action/big_385264_9016_03-web_Motonaga_01.jpg

[*Obrázok 3*] Christo a Jeanne-Claude: *Wrapped Trees*, Fondation Beyeler and Berower Park, Riehen, Switzerland, 1997-98, Photo: Wolfgang Volz, © 1998 Christo

Zdroj: http://christojeanneclaude.net/projects/wrapped-trees#.VUHQeyHtmko

[*Obrázok 4*] Christo: *Wrapped Trees* (Project for the Fondation Beyeler and Berower Park, Riehen, Switzerland), Drawing 1998 in two parts 15 x 65" and 42 x 65" (38 x 165 cm and 106.6 x 165 cm) Pencil, charcoal, pastel, wax crayon, fabric sample, technical data, topographic map and tape Fondation Beyeler, Riehen, Switzerland, Photo: André Grossmann, © 1998 Christo

[*Obrázok 5, 6*] Toshikatsu Endo: *EPITAPH* – cylindrical, Wood, Tar, Fire, Air, Earth, Sun, φ410x300cm, 1986.

Zdroj: http://toshikatsuendo.com/w1990.htm

[Obrázok 7] John Baldessari: *Throwing Four Balls into the Air To Get a Square,* 1974

Zdroj: https://www.pinterest.com/geoscherpzicht/john-baldessari/

[*Obrázok 8*] Jan Dibbets: *See Horizons*

Zdroj: http://www.chrisdenengelsman.nl/Reprocitaat/engelsman-dibbets.htm

[*Obrázok 9*] Olafur Eliasson: *Double Sunset*, 1999

Zdroj: http://olafureliasson.net/archive/artwork/WEK101384/double-sunset

[*Obrázok 10*]Barry Underwood: Miwok Trail, 2010

Zdroj: http://www.barryunderwood.com/portfolio.html

[*Obrázok 11*]Pierre Huyghe : *Forrest in Opera*, 2008

http://boudist.com/2008/documentary-photography/a-forest-inside-sydney-opera-house

Kontaktné údaje:

Mgr. art. Dominika Horáková, ArtD.
Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta, Ústav umelecko-edukačných štúdií, Katedra výtvarnej výchovy,
Račianska 59, Bratislava
horakova.dominika@fedu.uniba.sk

Mgr. art. Karin Patúcová, ArtD.
Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta, Ústav umelecko-edukačných štúdií, Katedra výtvarnej výchovy,
Račianska 59, Bratislava
patucova@fedu.uniba.sk

GALÉRIA VO VEREJNOM PRIESTORE – UMENIE DO ULÍC

Gallery in the public space - art into the the streets

Martina Pavlikánová – Dominika Horáková

Abstrakt: Príspevok prezentuje čiastkové výsledky grantu KEGA 026UK-4/2013 Výtvarná výchova vo svete súčasného umenia a nových médií. Cieľom príspevku je poukázať na vzájomné prelínanie umenia s každodenným životom. Hľadať možnosti implementácie umenia do ulíc, prepojenia umenia a masmediálnej komunikácie. Východiskom sú témy blízke súčasnej vizuálnej kultúre, ako komiks, animovaný film, street art, grafiti, či ikonografia reklamného priemyslu, ktoré v jednotlivých vrstvách ukrývajú komunikačné kódy doby. Príspevok chce poukázať na tematické možnosti vzdelávania v kontexte umenia, ulice a bežného života. Okrem teoretických východísk danej problematiky sa príspevok zaoberá vizuálnym čítaním a následným spracovaním reality mestského priestoru. Mapovanie, porovnávanie, nahrádzanie, ale aj dotváranie existujúcich mediálnych informácií vo vzťahu k umeleckému prejavu. Postprodukčné možnosti nových médií ako realizácie návrhov na prienik umenia do každodenného života ulice, nahrádzanie vizuálneho smogu kreatívnymi výtvarnými zásahmi zúčastnených žiakov a študentov.

Abstract: The contribution presents partial results of a grant KEGA-026UK 4/2013 Art Education in the world of contemporary art and new media. The main purpose of thesis is to map the influence contemporary art and everyday life. Search the possibility of implementing art to the streets, linking art and mass media communication. Starting point to issues close to the contemporary visual culture, such as comics, animation, street art, graffiti, Iconography advertising industry. These themes hiding communication time codes in single station layers. Post show possible topics in education in the context of art, street and everyday life. Contribution to present the theoretical bases of street art, but also the problem of visual reading and problem to process the reality of urban space. Charting, compare, replace and complementing the existing media information in relation to art. New media and post-production opportunities in the draft to bridge art and everyday life. Visual smog replace creative artistic interventions for students and pupils.

Kľúčové slová: umenie, výtvarné umenie, street art, nové média, masmediálna komunikácia, výtvarná výchova

Key words: art, visual art, street art, street art, new media, media communication, art education

Úvod

Téma umenie ulice, umenie vo verejnom priestore je z hľadiska doby aktuálna. Umenie sa postupne implemetuje do bežného života, umenie a masmediálna komunikácia sa stávajú nedeliteľnou súčasťou každodennej reality. „*Galériou vo verejnom priestore*“ hľadáme možnosti implementácie umenia do ulíc, prepojenie umenia a masmediálnej komunikácie v rámci prípravy absolventov v odbore výtvarná výchova i ďalšom vzdelávaní pedagógov výtvarnej výchovy. V téme umenie ulice, umenie vo verejnom priestore vidíme veľký potenciál a inšpiráciu pre prácu so žiakmi nie len po výtvarnej stránke, ale aj v rámci budovania vzťahu k svojmu okoliu a komunite, k formovaniu ich sociálno-komunikačných schopností. Východiskom pre nás bola tvorba umelcov skupiny tzv. „Mac generácie“, ktorá vyrastá, ako uvádza Viktor Frešo a Vladimír Beskid, v hybridnej masmediánej, tv masovej a tzv. „mäsovej“ kultúre, a napriek tomu daní umelci preferujú médium maľby (Frešo – Beskyd, 2015 [online] [citované 2015-04-09], dostupné na: http://artycok.tv/lang/cs-cz/13829/boris-sirka). Pod pojmom „Mac genarácia“ je chápaná generácia ľudí sýtená Macinthosom a Big Macom od McDonald´s (tamtiež). V dielach Erika Silleho či Borisa Sirku nachádzame rôzne témy a prvky vizuálneho sveta, ktoré transformujú do média maľby. Práve na ich dielach vidíme špecifiká prepojenia klasických a nových médii inšpirovaných súčasnou vizuálnou kultúrou. Východiskom sú témy blízke súčasnej vizuálnej kultúre, ako komiks, animovaný film, videohry, internet, grafity, reklamný priemysel a iné zdroje vizuálneho sveta vôkol nás. Môžeme konštatovať, že súčasná mladá generácia je sýtená nie len „Macinthosom“ a „Bic Macom“, ale predovšetkým digitálnymi technológiami, ktoré im otvárajú nové možnosti komunikácie, tzn. nové možnosti vizuálneho čítania a následne spracovanie bežnej reality i reality mestského priestoru. Cieľom je tak mapovať, porovnávať a zároveň dotvárať existujúce mediálne informácie prostredníctvom digitálnych technológii vo vzťahu k umeleckému prejavu.

Umenie ulice

Umenie ulice (street art) môžeme charakterizovať ako formu vizuálneho, hudobného, literárneho, dramatického alebo pohybového umeleckého vyjadrovania, či ich vzájomného kombinovania a prelínania, ktoré je prezantované predovšetkým vo verejných priestranstvách, mimo interiér galérii. Cieľom umenie je osloviť čo najširišie spektrum divákov, reagovať na aktuálne témy a predovšetkým prostredie. Umenia ide za divákom, opúšťa ohraničujúce priestory galérií a rôznych výstavných priestorov. Doslova vystupuje a

vstupuje do ulíc. Prínosom takto prezentovaného umenia je predovšetkým jeho dostuponosť širokej verejnosti, viditeľnosť a autenticita priameho zážitku. Negatívom zase je často agresívnosť, útočnosť, preplnenosť.

Vychádzame z toho, že žijeme v rozmanitej globalizovanej a multikultúrnej spoločnosti, kde sa prelínajú rôzne kultúrne, sociálne i politické determinanty. Rovnako ako klasické umenie, ani umenie ulice nemôže rátať s tým, že osloví každého diváka. No narozdiel od umenia vo výstavných priestoroch, umenie ulice môže skôr pritiahnúť pozornosť, prekvapiť, či dokonca šokovať.

Knight považuje public art (umenie ulice), alebo umenie na verejnosti za pojem zahŕňajúci rôzne podoby vizuálneho umenia, kde dôraz je kladený na interakciu medzi verejnosťou a umeleckým dielom. Public art môže vyjadrovať hodnoty komunity, zlepšovať naše životné prostredie, transformovať krajinu, zvýšiť povedomie, alebo spochybniť naše predpoklady (Knight, 2008, s. 15-18).

Umenie ulice (street art), napriek tomu ako uvádzame vyššie, sa viaže predovšetkým na vizuálne formy umenia. K jeho popularite a rozšírenoiu napomohol koncom osemdesiatych rokov v New Yourku umelecký žáner grafitti. To viedlo k rozšíreniu nových foriem vizuálneho vyjadrovania a novým technikám zobrazovania, ktoré sú založené na intermaedialite a multimedialite jendnotlivých druhov umenia. Napríklad už spomínané grafitti, sticker art (nálepky), video-projekcie, yarn bombing (vypletanie objektov a plôch) a iné.

Umenie ulice alebo umenie v uliciach tak dotvára kolorit našich miest. Môže sa jednať o rôzne polohy, podoby i formy prezentácie umenia vo verejnom priestore. V prvom rade sa jedná o mesmediálne umenie, ktoré doslova útočí za každej strany a dotvára kolorit miest, ulíc. Umenie ulice má tiež dve polohy, na jednej strane sú to prejavy „vandalizmu“, na strane druhej môžem ehovoriť o legálnej forme prezantáie umenia ulice, či umenia v uliciach. Za legálnu formu môžeme považovať akúkoľvek prezantáciu street-artových umelcov, výstavy vo verejných priestoroch, work-shopy, festivaly, konferencie a pod. K podpore „legálnej formy“ umeni ulice prispievajú, predovšetkým v zahraničí, mnohé samosporávy miest, ktoré vyčleňujú tzv. „legálne miesta“ , kde je možné tvoriť umenie ulice. Bou vo svojej publikácii *Street Art Revolution* uvádza niekoľko miest otvorených street-artovým umelcom. najznámejším ja nemecké mesto Burghausen (Bou, 2006, s. 72 – 76). Celosvetovú databázu miest nájdeme na webovej stránke Legal-Walls (http://legal-walls.net/#lat=47.5378&lng=8.773270000000025&zoom=2)., kde sú zaregistrované aj slovenské mestá: Bratislava, Zlaté Moravce, Martin, Poprad, Prešov, Košice, či Humenné.

Projekt „Galéria vo verejnom priestore“ – umenie do ulíc

V roku 2014 sme v rámci grantu KEGA 026UK-4/2013 Výtvarná výchova vo svete súčasného umenia a nových médií realizovali prvý ročník súťaže MEDZI OBRAZMI I na tému *Zátišie, zátišie ako myšlienka, zátišie ako životný štýl.* Druhý ročník súťaže sa tematicky zameral na vnímanie, poznávanie a transformovanie umenia v ulici, či umenia ulice. Cieľom súťaže bolo, a je, sprostrekdovať mladým ľuďom pohľad na súčasné umenia a kultúru a ich vzájomné prieniky. Práve prostredníctvom umenia chceme hľadať špecifiká výtvarného jazyka doby, kde sa opätovne vraciame k popisu Kůsta (in Filipová – Rampley, 2007), že nové média charakterizujú nový druh technokultúry a postmodernej spoločnosti, kde digitálna technológia radikálne pozmenila sféru výroby a konzumácie tovaru, ale rovnako ovplyvnila a transformovala komunikáciu a percepciu mediálnych odkazov.

Cieľom druhého ročníka súťaže MEDZI OBRAZMI II je poukázať na vzájomné prelínanie umenia s každodenným životom. Hľadať možnosti implementácie umenia do ulíc, vzájomné prieniky umenia a masmediálnej komunikácie. Ako inšpiráciu sme vybrali diela dvoch slovenských umelcov: *Erika Šille a Rudolfa Filu.*

Erik Šille: *Ak je tu informácia, my ju nájdeme.* 2007. Dostupné na www.webumenia.sk. Erik Šille, jeden z predstaviteľov „Mac generácie“, je považovaný za maliara, ktorý sa vo svojej tvorbe inšpiroval fenoménom mestskej generácie, globalizáciou. Prostredníctvom média maľby rozpráva mikropríbehy zo súčasného života prostredníctvom obrazu. Mikropríbehy, blízke súčasnej vizuálnej kultúre, na pohľad vizuálne hravé, skoro rozprávkove, no postupne odhaľujúce v jednotlivých vrstvách ukryté kódy doby.



Rudolf Fila: *Váhadlo.* 1963. Dostupné na www.webumenia.sk Rudolf Fila, významný predstaviteľ slovenského umenia druhej polovice 20. storočia, od 70. rokov maľuje konkrétne motívy, ktoré vychádzajú z dejín umenia a z fotografií detailov ľudského tela (tzv. Telovky).

Tie realisticky premaľováva a následne do nich vstupuje abstraktným, expresívnym gestom štetca. Zasahuje do reprodukcií umeleckých diel a mení ich na nové diela, dáva im nové významy. Jeho „premaľby“ vizuálom pripomína vrstevnatosť mestských plôch – nánosy farieb, či strhaných plagátov. Dielo *Váhadlo* môže byť inšpiráciou a návodom na čítanie a dekódovanie vizuálnej podoby mesta, povrchov múrov, opadanej omietky, plagátou, všadeprítomnej reklamy.



V projekte sme sa zamerali na vizuálne čítanie a následne sprcovanie reality mestského priestoru. Cieľom bolo mapovať, porovnávať, nahrádzať i dotvárať existujúce mediálne informácií vo vzťahu k umeleckému prejavu. Pomocou nových médií sme hľadali cez konkrétne témy prieniky umenia do každodenného života ulice, ktorý nahradí vizuálny smog kreatívnymi výtvarnými zásahmi zúčastnených žiakov a študentov:

1. **Reflexia.** Konzum, komercionalízácia a globalizácia neprehľadne na seba vrstvia plagáty, oznamy, informácie, reklamy, ktoré postupne strácajú svoju aktuálnosť a menia sa na nové zaujímavé kombinácie vrstiev – dekoláže.
2. **Umenie v uliciach.** Graffiti, street art, sú bežnou súčasťou našich ulíc. Hľadanie vlastného výrazu „umenia v uliciach“ alebo na „ulicu umenia“ implemantovaním fragmentov umenia do každodenného života.
3. **Fragmenty.** Fragmenty bežného života tvoriace rôzne nové situácie, napríklad v mapách miest, trasách verejnej dopravy.
4. **Reklama versus umenie.** Reklama v podobe umenia, jej posun na umelecké dielo.

V podtéme projektu *Reklama versus umenie* sme sa zaoberali rôznymi posunmi a vzťahmi medzi reklamou a umením. Študenti dostali zadania, v ktorých sa posúvali od prvotného vzťahu reklamy a umenia k vlastnému stvárneniu umenia namiesto reklamy, projektov pre verejný mestský priestor. V prvej fáze projektu prebehla vizuálna analýza konkrétnych mestských priestorov, zahltená častokrát vizuálnym smogom – reklamami, pútačmi, vývesnými tabuľami s neestetickým charakterom. Študenti tieto plochy pomocou postprodukcie v rôznych programoch upravovali – reklamné plochy vymazávali, menili texty alebo zamieňali reklamný obsah za umelecké diela od rôznych domácich, ale aj svetových autorov. Dôležitou súčasťou projektu je práve analyzovanie mestského prostredia,

uvažovanie o estetike a obsahovej náplni mestského prostredia. Zúčastnení študenti reagovali na reklamy v mestskom prostredí rôznymi spôsobmi. Niektorí vychádzali z reklamnej estetiky, ale zamieňali obsah, iní úplne nahrádzali reklamy svojbytnými umeleckými dielami, alebo pomocou apropriácie skĺbili reklamu s umením a vytvorili akúsi "reklamu na umenie" – respektíve alternatívu k tradičnému využitiu reklamných plôch. Uvedieme dva príklady projektov - Barbora Janegová, študentka magisterského štúdia pracovala v prvej fáze zadania na prelínaní notoricky známych reklamných značiek a umeleckých diel. Postupným vymazávaním reklamných textov a log dostávali reklamné fotografie čoraz abstraktnejšiu podobu. Nakoniec autorka vložila do snímkov aj časti umeleckých diel, čím posunula pôvodne komerčný charakter fotografií k vizuálne zaujímavému artefaktu.



Druhý príklad je dielom študenta magisterského štúdia Patrika Pavlanského, ktorý najskôr zmapoval scenériu mesta a využil plochy určené ku komerčnej prezentácii na aplikáciu svojich diel. Čisté formy fotografií vytvárajú úplne novú dimenziu mestského priestoru, a hlavne naznačujú nové možnosti uvažovania o vizuálnom obraze verejných priestorov a ich využiteľnosti na iné účely ako čisto konzumné.



Záver

Umenie vo vrejnom priestranstve, umenie ulice, či umenie v ulici sa postupne stáva súčasťou každodenného života a dotvára mesto, miesto kde žijeme. Umenie v uliciach tak môže prezentovať hodnoty komunity, podieľať sa na zlepšovaní nášho kultúrneho prostredia, prípadne len esteticky pôsobiť na diváka. Z uvedených tém a zadaní pri práci so žiakmi a študentami vyplýva, že vplyv mediálnych vizuálnych informácií, respektíve reklamy na ich vzťah k umeleckým disciplínam je jednoznačne aktuálna a je aj inšpirujúcim námetom. Využívanie jazyka reklamy, ako aj nových médií na postprodukčné zásahy sa ukázalo ako veľmi účinná protizbraň, ktorá je súčasnej generácii blízka a efektívne využiteľná. Téma umenia vo verejnom priestranstve je absolútne intermediálna, využívajúca ako jednoduchú kresbu, maľbu, grafiku, či rôzne podoby spomínaných streetartových techník v kombinácii s fotografiou a grafickými programami, tak aj živé zásahy v podobe akcie, performence, či dlhšie trvajúcich eventov. Dôležitým prvkom projektu je zorientovanie zúčastnených autorov v danej lokalite, rozkódovanie možností mestského priestoru a signifikácia mediálneho smogu, na ktoré sa dá reagovať rôznymi obsahovými alebo formálnymi zásahmi s výtvarným alebo aj spoločenským kontextom.

Literatúra

BOU, L.. 2006. *Street Art Revolution*. HarperCollins, NYC BCN: 2006 . ISBN 978-0-06-121004-4.

FILIPOVÁ, M. - RAMPLEY, M. (eds.) 2007. Umění a nová média: obrazy-texty-interpretace. Vydání první. Brno: Společnost pro odbornou literaturu - Barrister, 2007, 254 s., [32] s. obr. příl. ISBN 80-210-5639-8.

FREŠO, V. – BESKID. V. 2015. *Boris Sirka.* [online] [citované 2015-04-09], dostupné na: http://artycok.tv/lang/cs-cz/13829/boris-sirka).

KNIGHT, Ch. K. 2008. *Public Art: theory, practice and populism*. Oxford: Blackwell Publishing,2008. ISBN 978-1-4051-5559-55.

SMOLÍK, Jozef. 2010. *Subkultury mládeže. Uvedení do problematiky*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2907-7.

Internetové zdroje:

www.webumenia.sk

www.medziobrazmi.sk

www.legal-walls.net

Kontaktné údaje:

PaedDr. Martina Pavlikánová, PhD.
Univerzita Komenského v Bratislave
Pedagogická fakulta, Ústav umelecko-edukačných štúdií, Katedra výtvarnej výchovy
Račianska 59, Bratislava 813 34
email: pavlikanova@fedu.uniba.sk; martina.pavlikanova@gmail.com

Mgr. art. Dominika Horáková, Art.D.
Univerzita Komenského v Bratislave
Pedagogická fakulta, Ústav umelecko-edukačných štúdií, Katedra výtvarnej výchovy
Račianska 59, Bratislava 813 34
email: horakova@fedu.uniba.sk; horakova.dominika@gmail.com

MEDZI OBRAZOM A (DIGITÁLNYM) ODRAZOM

Between the picture and the (digital) reflection

Martina Pavlikánová

Abstrakt: Príspevok prezentuje čiastkové výsledky grantu KEGA 026UK-4/2013 Výtvarná výchova vo svete súčasného umenia a nových médií. Cieľom je poukázať na možnosti práce s digitálnymi grafickými médiami, ako digitálna fotografia, počítačová grafika, v tvorivom procese na hodinách výtvarnej výchovy a výchovy umením na II. stupni ZŠ a stredných školách. Príspevok poukazuje na nové témy, nápady a inšpirácie, ktoré prinášajú nové média a elektronické média do oblasti výtvarného vzdelávania. Bližšie prezentuje projekty realizované s pedagógmi výtvarnej výchovy v praxi.

Abstract: The contribution presents partial results of a grant KEGA-026UK 4/2013 Art Education in the world of contemporary art and new media. Contribution to have a goal to show the possibilities of working with digital graphic media such as digital photography, computer graphics. We want to show how to use these media in the creative process of art lessons and art education at primary and secondary schools. Contribution show new topics, ideas and inspiration through new media and electronic media. We further present projects with teachers of art education.

Kľúčové slová: umenie, výtvarné umenie, výtvarná výchova, digitálne média,

Key words: art, visual art, art education, digital media

Úvod

Katedre výtvarnej výchovy v rámci grantu KEGA 026UK-4/2013 Výtvarná výchova vo svete súčasného umenia a nových médií rokoch 2014 a 2015 zrealizovala tri metodické stretnutia pre výtvarných pedagógov nižšieho a vyššieho sekundárneho vzdelávania. Cieľom seminárov bolo priblížiť, projektom „*Medzi obrazom a (digitálnym) odrazom*“, pedagógom nižšieho a vyššieho sekundárneho vzdelávania v odbore výtvarná výchova prácu s digitálnymi grafickými médiami. Zároveň poukázať na možnosti vzájomnej transformácie klasických i nových médií a ich využitia v pedagogickej praxi na hodinách výtvarnej výchovy. Projekt obsahom a koncepciou reaguje na prudký rozvoj digitálnych technológií, ktoré majú stále dominantnejšie postavenie nie len v našom každodennom živote, ale aj v oblasti výtvarného umenia a kultúry. Prudký rozvoj digitálnych technológií sa tak nevyhýba ani školskému prostrediu, ktoré sa postupne transformuje do polohy digitálneho prostredia.

V rámci prednášok i priamych tvorivých aktivít sme sa usilovali hľadať prirodzené možnosti prepojenia klasických a nových (digitálnych) médií, a tento posun chápať ako jednu z foriem interpretácie umeleckého diela. Usilovali sme sa poukázať na implementáciu nových (digitálnych) médií do tvorivého procesu výtvarného vzdelávania ako prostriedku, ktorý pracuje s klasickými formami média umenia a pomáha hľadať nové formy komunikácie umenia a kultúry súčasnej vizuálnej doby. Prikláňame sa k názoru F. Kůsta, že *„digitálni technológie a nová média jako nositelé jsou tak ve vizuálni kultuře transformovány z pozice tvůrce do pozice znovuoživatele zašlé tradice, kde technologie pouze poskytla prostředky ke znovuoživení produkce charakteristické pro tradiční formy vizuálniho vzrušení – tedy vizuálnich triků a k produkci úžasu a fascinace.“* (Kůst, 2007, s.115.) Je preto potrebné učiť sa používať digitálne média ako tvorivý prostriedok, nie cieľ. Práca s digitálnymi médiami nám otvára nové témy, nové možnosti tvorivej práce s vizuálnymi informáciami.

Nové (digitálne) média vo výtvarnom vzdelávaní

Pre súčasnú mladú generáciu je prirodzená práca s digitálnymi médiami, ktoré sa stali nedeliteľnou súčasťou každodenného život. Stali sa dôležitým prvkom komunikácie, či sa bavíme o rôznych sociálnych sieťach, dôležitým prostriedkom šírenia vizuálnych informácii, prostriedkom rúcajúcim bariéry času, priestoru. Reálny čas a priestor strácajú svoju prirodzenú charakteristiku, nakoľko prostredníctvom internetu máme možnosti cestovať v čase, priestore, navštíviť nedosiahnuteľné miesta.

Ako uvádza Zabadal (2014), žijeme obdobie, kde sa prelínajú funkcie digitálnych zariadení. Na mnohé rovnaké činnosti využívame rôzni ľudia rôzne zariadenia, ako tablet, smartfón, notebook, čo závisí od preferencií každého jedinca. Digitálne zariadenia sa stali bežne dostupnými a trh stále produkuje nové a flexibilnejšie zariadenia.

Na rozvoj digitálnych technológií reagovala aj nová koncepcia osnov výtvarnej výchovy, kde výtvarná výchova je charakterizovaná ako *„predmet, na ktorom žiaci prostredníctvom výtvarných činností spoznávajú vyjadrovacie prostriedky vizuálnych umení (kresby, maľby, plastiky, fotografie, dizajnu, architektúry, videa a filmu).“* (Štátny pedagogický ústav, [online] [cit. 2014-10-15] Dostupné na: http://www.statpedu.sk/files/documents/svp-pripomienky/nizsie-sekundarne/vytvarna_vychova_nsv.pdf). Všetky uvedené vyjadrovacie prostriedky, predovšetkým klasické ako kresba, maľba, plastika, klasická fotografi i grafika, majú svoj ekvivalent v súčasných digitálnych technológiách. *„Poznáme digitálnu simuláciu kresby, maľby, plastiky. Poznáme digitálnu fotografiu, digitálny návrh dizajnu, digitálnu simuláciu priestorového architektonického riešenia aj digitalizáciu videa a filmu“*. (Zabadal,

2014. s. 15). Digitálne technológie tak zasahujú do rôznych oblasti poznávania, nevynímajúc ani oblasť umenia a kultúry. Umenie a kultúra tvoria neustále sa meniace prostredie, ktoré je v neustálom procese premeny, kde sa kryštalizujú nové témy a obsahy, ako aj spôsoby a formy ich zobrazenia a prezentovania. Súčasné umenia a kultúra postupne implementovali digitálne technológie a nové média do tvorivého procesu, ktoré vo veľkej miere používajú ako technologické prostriedky na nové formy prezentácie vizuálnych umení. Ak by sme sa opierali iba o súčasné umenie a kultúru, ktoré sú východiskom aj pre školskú výtvarnú výchovu, tak je zrejmé, že sa vytvárajú nové požiadavky na obsah vzdelávania aj v umelecko-výchovných predmetoch, medzi ktoré patrí aj výtvarná výchova. Nové učebné osnovy výtvarnej výchovy implementovali tieto poznatky v nižšom a vyššom sekundárnom vzdelávaní v dvoch rovinách, podrobnejšie sa im venuje aj Zabadal (2014):

1. priamo súvisiace s digitálnymi a novými médiami, ich výrazové prostriedky sú produkované digitálno-elektronicky:
    a. *vo výtvarnej výchove v nižšom sekundárnom vzdelávaní* sú to metodické rady ako *podnety fotografie, podnety filmu a videa, elektronické média,*
    b. *vo výchove umením v nižšom sekundárnom vzdelávaní* sú to tematické okruhy ako *multimédiá – pohyb a dej prostredníctvom obrazu a zvuku; technika – tretia ruka človeka, či spoločný interdisciplinárny projekt skupina*, kde je možné uplatniť poznatky práce s filmom, videom,
    c. *v umení a kultúre vo vyššom sekundárnom vzdelávaní* je to predovšetkým tematický okruh *elektronické média.*
2. tematické celky, v ktorých je možne aplikovať v tvorivej činnosti výrazové prostriedky digitálnych a nových médií:
    a. *vo výtvarnej výchove v nižšom sekundárnom vzdelávaní* sú to metodické rady ako *výtvarné vyjadrovacie prostriedky, možnosti zobrazovania videného sveta, podnety výtvarného umenia, podnety architektúry, podnety dizajnu,...* Digitálne a nové média môžeme implementovať do všetkých metodických radov i edukačných tém, dokonca aj do *podnetov tradičných remesiel*, či *tradícia a identita / kultúrna krajina.* Práve na podnetoch tradičnej kultúry a tradičných remesiel je možné názorne ukázať možnosti hľadania špecifík výtvarného jazyka tradičných remesiel, klasických výtvarných techník a postupov a nových (digitálnych) médií. Ako príklad uvádzame projekt „*Tradičné netradične“,* ktorého zámerom bolo stimulovať vznik nových inovatívnych diel inšpirovaných tradičnou výrobou a ľudovým umením na

Slovensku, reflektujúc regionálny alebo osobný kontext prostredníctvom digitálnych médií. Bližšie o projekte uvádzame na webovej stránke projektu www.medziobrazmi.sk.

b. *vo výchove umením v nižšom sekundárnom vzdelávaní* a *v umení a kultúre vo vyššom sekundárnom vzdelávaní* sú to všetky tematické okruhy, kde sa jedná o vzájomné prepájane médií, ktoré často krát spája viaceré médiá v jednom diele a jeho prezentácii. „*Digitálne médiá v tomto procese zohrávajú dôležitú úlohu. Nie iba ako primárny nástroj na vytváranie nových diel, ale aj ako interpretačný prostriedok, prípadne medzičlánok v interpretácii a ďalšej apropriácii jednotlivých diel*“. (Pavlikánová – Horáková – Triaška , 2014, s. 121)

Cieľom pedagogického procesu v rámci výtvarnej výchovy by nemala byť iba snaha naučiť žiakov a študentov narábať s technikou digitálnych médií a ovládať grafické programy, ale prostredníctvom nich reinterpretovať dejinné, ale aj aktuálne vizuálne diela a informácie, aby boli schopní sa v nich orientovať a prezentovať ich.

Medzi obrazom a (digitálnym) odrazom

Cieľom metodických seminárov bolo priblížiť pedagógom výtvarnej výchovy možnosti využitia digitálnych médií v tvorivom procese. Chápať digitálne média nie iba ako primárny prostriedok, ale ako uvádzame vyššie, ako interpretačný prostriedok, ktorý nám umožňuje hľadať špecifiká výtvarného jazyka klasických i nových (digitálnych) médií a ich vzájomne prelínanie v procese tvorby i prezentácie vizuálnych informácii vo forme obrazov:

- v tvorivom procese hľadať prirodzené možnosti prepojenia klasických a nových (digitálnych) médií a tento posun chápať ako jednu z foriem interpretácie umeleckého diela,
- pochopiť vzájomné súvislosti medzi klasickými a novými médiami, ich vzájomné ovplyvňovanie sa a posuny v procese tvorby.

Východisko boli vybrané diela slovenských umelcov realizované v klasických médiách umenia, ktoré sú dostupné v elektronickej databáze výtvarných diel slovenských galérií na www.webumenia.sk. Vybrali sme diela sochárske, maliarske i fotografiu. Inšpiráciou pre tvorbu boli tiež fotografie fragmentov gotických a barokových sôch z výstavy NESTEX v Slovenskej národnej galérií, nafotené výtvarnými pedagógmi v rámci prvého seminára

MEDZI OBRAZOM A (DIGITÁLNYM) ODRAZOM I. Ďalej diela, zátišia, od slovenských umelcov: Farkaš Ladislav: *Zátišie so šálkou čaju*, 1942; Bartošíková Oľga: *Pomaranče - zátišie s 3 pomarančmi,* 1976; Bartošíková Oľga: *Množstvo štetcov*, 1988, dostupné na www.webumenia.sk a dielo Horáková Dominika: *Klinicky testované*, 1999, z archívu autorky.

Pedagógovia tak v rámci seminára na vybraných dielach prehodnocovali svoj pohľad a chápanie informácie, ktorú diela sprostredkujú. Boli vedení k poznaniu, že vizuálne informácie a obrazy sú navzájom prepojené a ďalej prezentované. Výtvarné diela prijímali, privlastňovali si (apropriácia - v umení rozumieme privlastnenie si iného umeleckého diela, konceptu alebo myšlienky, ktoré sú zasadené do iných súvislostí a použité v novom diele) a následne so spätnou väzbou ďalej šírili v nových kontextoch. To môžeme vidieť na príklade posunutie diela F. X. Messerschmidta „Charakterové hlavy“ do nových kontextov doby.











Na „Charakterových hlavách“, bustách z grimasami, môžeme vidieť istým spôsobom „*svojský zmysel pre humor*“, aj keď samotný autor ich pravdepodobne netvoril s týmto zámerom. No čo mali vyjadrovať? Boli výsmechom vtedajšej spoločnosti, či podľa povesti dané grimasy boli ochranou pred zlými duchmi, ktoré prenasledovali chorú myseľ autora? Dnes v nás vyvolávajú rôznorodé otázky o rôznorodé pocity.

Vybrané diela tak boli pomocou digitálnych médií dávané do vzájomných súvislosti alebo do iných, nových kontextov. Spoločne sme sa zamýšľali nad procesom „mechanickej“ alebo „automatickej“ manipulácie s obrazom prostredníctvom nových (digitálnych) médií. Multiplikovaním, vrstvením a zásahmi do vybraných výtvarných diel a ich odkazov, sme vytvárali „nové diela“, dávali im „nové významy“. Výtvarné diela strácali svoj prvotný význam a účel a menili sa na novú kvalitu vizuálnej informácie.

Niektoré apropriácie vybraných výtvarných diel odkazovali na iné diela v rámci dejín výtvarného umenia. Zásah do diela Dominiky Horákovej: *Klinicky testované* je originálnou a inšpiratívnou reflexiou slávneho obrazu do René Magrittu „*Toto nie je fajka*".

Otázkou na obrázku *VAZA????* nanovo otvárame problém napodobňovania či reprezentácie a postupne odhaľujeme vzájomné vzťahy medzi obrazom, tzn. medzi jeho výtvarným vyjadrením – zobrazením a jeho názvom.

Záver

Digitálne technológie a ich rýchly vývoj na jednej strane poukazujú na technologicky vyspelú informačnú spoločnosť, na strane druhej na istú formu "závislosti" ľudí, ktorá ovplyvňuje ich každodenný život. Stali sa našou nedeliteľnou súčasťou a suverénne narábanie s digitálnymi médiami po technickej stránke je vlastné aktuálnej súčasnej mladej generácii. Digitálne média sa stali dôležitým prvkom ich každodennej komunikácie, či sa bavíme o rôznych sociálnych sieťach, dôležitým prostriedkom šírenia vizuálnych informácii, prostriedkom rúcajúcim bariéry času, priestoru. Preto chcem opätovne konštatovať, že cieľom v rámci výtvarného vzdelávania by nemalo byť naučiť žiakov a študentov narábať s technikou digitálnych médií, ale prostredníctvom nich reinterpretovať dejinné, ale aj aktuálne informácie, aby boli schopní sa v nich orientovať a prezentovať ich. Jednu z možných ciest predstavuje realizovaný projekt v rámci grantu KEGA 026UK-4/2013 Výtvarná výchova vo svete súčasného umenia a nových médií. Viac informácii o samotnom projekte, realizovaných seminároch a konkrétnych projektoch nájdete na webovej stránke projektu www.medziobrazmi.sk.



Literatúra

Daniel FISCHER – Marián MUDROCH – Ladislav ČARNÝ, *Nová koncepcia výtvarnej výchovy*. 2007. [online], [cit. 2012-03-11]. Dostupné na: http://www2.statpedu.sk/buxus/docs/vyskum/SPU/nova_koncepcia_Vv.pdf

FILIPOVÁ, M. - RAMPLEY, M. (eds.). 2007. *Umění a nová média: obrazy-texty-interpretace*. Vydání první. Brno: Společnost pro odbornou literaturu - Barrister, 2007, 254 s., [32] s. obr. příl. ISBN 80-210-5639-8.

KŮST, F. 2007. Estetická role nových médií. In *Možnosti vizuálních studií: obrazy-texty-interpretace*. 1. vyd. Editor Marta Filipová, Matthew Rampley. Brno: Společnost pro odbornou literaturu - Barrister, 2007, 254 s., [32] s. obr. příl. ISBN 978-80-87029-26-8. S.111 – 134.

MCLUHAN, M. 2011. *Jak rozumět médiím: extenze člověka.* 2., rev. vyd. Překlad Miloš Calda. Praha: Mladá fronta, 2011, 399 s. ISBN 978-80-204-2409-9.

PAVLIKÁNOVÁ, M. – HORÁKOVÁ, D. – TRIAŠKA, J. 2014. Multimediálna mapa ako spôsob výtvarného vyjadrenia. In *CREA-AE 2014*. 1. vyd. Zohor: Virvar, 2014. s. 119 – 125. ISBN 978-80-89693-03-0.

PAVLIKÁNOVÁ, M. 2013. Výtvarná výchova vo svete súčasného umenia a nových médií. In: *Horizonty umenia* [elektronický zdroj], Banská Bystrica : Akadémia umení, 2013 S. nestr. [1-10] [online]. Dostupné na: http://www.aku.sk/images/konferencia/pavlikanova_martina.pdf.

Štátny pedagogický ústav. *Výtvarná výchova – Nižšie sekundárne vzdelávanie.s.1* [online] [cit. 2014-10-15] Dostupné na: http://www.statpedu.sk/files/documents/svp-pripomienky/nizsie-sekundarne/vytvarna_vychova_nsv.pdf)

ZABADAL, Ľ. 2014. *Výtvarná výchovy ako interakcia s počítačom.* Nitra: Univerzita Konštantína filozofa v Nitre, 2014. ISBN 978-80-558-0649-5.

Internetové zdroje:

www.medziobrazmi.sk

www.webumenia.sk

www.sng.sk

www.statpedu.sk

Kontaktné údaje:

PaedDr. Martina Pavlikánová, PhD.

Univerzita Komenského v Bratislave

Pedagogická fakulta, Ústav umelecko-edukačných štúdií, Katedra výtvarnej výchovy

Račianska 59, Bratislava 813 34

email: pavlikanova@fedu.uniba.sk; martina.pavlikanova@gmail.com

KOMBINACE MÉDIÍ V SOUČASNÉ VÝTVARNÉ VÝCHOVĚ

The combination of the media in contemporary art education

Luděk Prošek

Abstrakt: Příspěvek poukazuje na možnosti, které nabízí současné umění pro výtvarně pedagogický proces. Konkrétně se zaměřuje na jednotlivá média, se kterými současný umělec pracuje, především pak poukazuje na problém volby média. Právě možnost volby média a jeho adekvátnost je jedním z nositelů významu v současném umění a tato myšlenka je pak aplikována do pedagogické praxe. Autor nabízí příklady, jak s žáky a studenty pracovat a nechat je volně mezi médii proplouvat a volit je tak, aby co možná nejlépe vyjádřili daný obsah.

Abstract: This paper points to the possibilities offered by contemporary art for art-education process. Specifically, focuses on the various media, with which the contemporary artist works, mainly points to the problem of media choice. Just the choice of media and its adequacy is one of the holders of the meaning in contemporary art and this idea is then injected into a pedagogical practice. The author provides examples of how to work with pupils and students and let them float freely between the media. They themselves choose the medium that best express the content.

Klíčová slova: média, současné výtvarné umění, výtvarně pedagogický proces, interpretace, zprostředkování, autentická tvorba

Key words: media, contemporary art, art-education process, interpretation, arranging, authentic creation

Tento příspěvek se zabývá možnostmi aplikování strategií současného výtvarného umění do výtvarně pedagogického procesu. Zásadním kritériem je potom výběr vhodného média k vyjádření daných témat.

Zhruba osm let působím jako výtvarný pedagog, během tohoto období jsem prošel vlastně všemi stupni výtvarného vzdělávání. Vyučoval jsem na vysoké škole, na základní umělecké škole a nyní učím na osmiletém gymnáziu. Na vysoké škole byla mou hlavní náplní práce s „novými médii“ (fotografie a video), což jsou média, která se ve výtvarné výchově na řadě středních a základních škol ještě stále nevyužívají. Ve výtvarném umění rozhodně nová nejsou. Přestal jsem se tedy zabývat prioritně těmito médii a začal spíše ve výuce využívat strategie současného výtvarného umění, kde bývá volba média zcela svobodná. Umělci média často střídají či záměrně kombinují. V současné době se dokonce etablují média nová,

příkladem může být nově se rodící *definice „média výstavy“* (Marek Meduna, Eva Koťátková), v pedagogickém procesu pak *„médium výtvarné prezentace“*. „Prezentací je zde myšlena přirozeně navazující situace, ve které je žák či student donucen své dílo třídit, vybrat, vytvářet souvislost, hledat a odhalovat své motivy a celkově jej uchopit.“[1]

Cílem mého doktorského studia tedy bylo vytvořit jakousi možnou metodologii výtvarné tvorby s vybranými médii. Během studia a mého praktického pedagogického působení jsem zjistil, že takováto metodologie je vlastně nemožná. Samozřejmě celý výtvarně pedagogický proces se skládá z jednotlivých fází jako je výběr tématu, motivace, autentická tvorba, interpretace, zprostředkování, hodnocení, prezentace. Všechny tyto fáze jsou pro tvorbu nezbytné, ale téměř na žádnou se nedá vytvořit přesná metoda. Jak je nám jistě známo, tak autentická výtvarná tvorba je vždy ovlivňována různými faktory, ať už je to prostředí, věk žáků, sociální složení, počet žáků, jejich zkušenost a jistě mnoho dalších. Důležitým a často opomíjeným momentem je samotný vývoj výtvarného umění, za kterým by výtvarná pedagogika neměla příliš „pokulhávat“. Myslím, že pokud máme vychovávat a vzdělávat žáky (studenty) ve výtvarném umění, měli bychom se vždy snažit zprostředkovávat i tvorbu nejaktuálnější.

Nechci si v tomto příspěvku zabývat možnými problémy současné výtvarné pedagogiky, ale předchozí tvrzení by mohlo také být bráno jako určitá metoda. Sledovat aktuální vývoj umění považuji pro výtvarného pedagoga jako jeden z nejdůležitějších momentů. Dalším důležitým momentem pro výuku praktické tvorby, který s předchozím souvisí, je vlastní tvůrčí zkušenost pedagoga. Zde bych citoval docenta Martina Mrázika, který se jako jeden z mála odborníků výtvarné pedagogiky v ČR zabývá právě autentickou výtvarnou tvorbou. „Jakmile se ale dostaneme do oblasti tvorby, vstupujeme do situace a prostředí, kdy není možné vystačit jen a pouze s exaktním přístupem.“[2] Toto tvrzení mohu ze své zkušenosti potvrdit. Kromě toho, že jsem výtvarným pedagogem, tak víc jak patnáct let aktivně tvořím a vystavuji. K tomu v Ústí nad Labem provozuji galerii NF (www.gnf.wz.cz) prezentující nejaktuálnější výtvarné umění. Celou pedagogickou kariéru čerpám z těchto zkušeností a vím, když člověk na krátkou dobu poleví, netvoří, nesleduje vývoj, jen těžko se vrací zpět. A toto je asi jeden z nejtěžších úkolů, který jako pedagog vnímám.

Než se dostanu k žákovským praktickým výstupům, krátce bych se zastavil u příkladu zprostředkování současného výtvarného umění ve výuce. Seznamování žáků se současným výtvarným uměním je důležitým prvkem pro následnou tvůrčí práci. Velice rád hovořím o

[1] Jungmannová, J., 2013.

postkonceptuálních tendencích v současném umění, jeho bezbřehosti interpretací, názorů, otázek. Umění se často dotýká i jiných oborů (věda, politika, literatura, filosofie,...), není kladen důraz na jednotlivá média, ale na význam díla. Umělci jsou díky novým přístupům a prezentacím nuceni svá díla sami zprostředkovávat (viz. Cena J. Chalupeckého). Uvedl bych zde dva příklady děl Dominika Langa, která nejsou příliš známa, vytvořil je ještě za studia na AVU. První je Žlutá skvrna. Jedná se o celkem nenápadné dílo ve veřejném prostoru, kdy Lang našel v parku pomocí vodováhy dokonalou rovinu na chodníku a na toto místo vylil plechovku žluté barvy. Díky rovině se barva rozlila do pravidelného kruhu. Druhé dílo se jmenuje Nákupní taška. Jedná se o ready made – instalaci běžného nákupu, který je vyskládán v galerii úplně stejně, jako byl vyrovnán v tašce při klasickém nákupu. Obě intervence se zdají zcela banální, ale přesto mohou vyvolávat řadu interpretací. „Kreativita je záměrné vytváření nepravděpodobných situací.“[3] Přestože jsou tato díla konceptuální, není pro naše zprostředkování důležité, s jakými přesně významy pracoval samotný autor. U prvního díla můžeme hovořit o banální intervenci do veřejného prostoru, kdy divák (kolemjdoucí) může vnímat skvrnu jako nechtěně rozlitý flek nebo naopak vandalský čin. Přitom je toto dílo vytvořeno zcela záměrně a navíc promyšleně. Potvrzuje jasné fyzikální zákony, může řešit významný symbol kruhu, může reagovat na geometrickou abstrakci jinou formou, v jiné době, s jiným významem. U nákupní tašky se můžeme vrátit k Duchampovým ready madům, opět zde ale můžeme hledat další a současnější významy. Když se podíváme na přesné složení sochy (nákupu), zjistíme, že je vyskládán v určitém řádu tak, aby se do tašky vešlo co nejvíce, aby se věci nerozbili, pevné dolů, křehké nahoru. Jedná se tedy o určitý řád, který provádíme úplně všichni podvědomně. Je to nenápadná řízená přesnost. Dalším významem, který si zde můžeme sami hledat a dále rozebírat, je například fenomén nakupování.



Dominik Lang, Žlutá skvrna, 2005



Dominik Lang, Nákupní taška, 2005

[2] Mrázik, M., 2009, s.80.
[3] Flusser, V., 1996, s.52.

Pokusil bych se tedy na několika příkladech autentické tvorby žáků aplikovat svá tvrzení. Tyto příklady mohou být považovány za určitou metodu autentické tvorby, která však s rychlým vývojem nemusí být příliš dlouho aktuální. Také nemůže být brána za metodu, bez vlastní tvůrčí zkušenosti, potom se stává pouhým prázdným návodem. „Mezi netvořícím pedagogem a k tvorbě „donuceným" studentem nastane zvláštní fiktivní komunikace o konkrétním tvůrčím výkonu. Jakási pseudodiskuze či dokonce metarozhovor, kdy první ohýbá nacvičeným intelektem intuici, aby zaujal nutné (arbitrární) stanovisko a druhý naopak vyexcitovanou intuicí odtlačuje intelekt, neboť touží získat satisfakci tvůrčí nikoli exaktní. Zcela jednoznačně nemůže dojít ke společnému, protože důvěrně známému a především autenticky prožitému sdílení tvůrčí situace."[4]

Voda a život, ZUŠ Moskevská, Most

Voda a život je projekt, který původně vznikl pro soutěž a výstavu Voda pro život pořádanou Ekologickým centrem Most pro Krušnohoří. Úkolem bylo téma lehce posunout od prvoplánových ztvárnění, kdy žáci znázorňují například krásy vodního světa zažitými formami vyjádření. Téma bylo probíráno do hloubky, žáci hledali netradiční pohledy na vodu a toto téma zpracovávali s lehkou výtvarnou hravostí či promyšleností typickou pro oblast současného výtvarného umění. Důraz nebyl kladen přímo na řemeslnou stránku děl, ale na myšlenku, originalitu, nápaditost a využití co nejširšího spektra zaznamenávacích médií (video, instalace, kresba, fotografie, malba...). Hlavním úkolem bylo to, aby každý žák pracoval samostatně, čímž měl vzniknout soubor absolutně různorodých děl. Žáci měli volnost jak v pohledu na věc, který s nimi byl konzultován, tak ve výběru média. Z počátku si žáci ve většině případů volili médium kresby, kterým jednoduše a zřetelně zaznamenávali jednotlivé nápady. Ty pak byli schopni lépe rozvinout v médiích méně obvyklých v praxi výtvarné pedagogiky (fotografie, video, instalace). Cílem bylo oslovit žáka natolik, aby pracoval i doma, což se povedlo a vznikla tak řada videí z domácího prostředí. Díla potom byla vystavena na výstavě v žákovské galerii Zkušebna S-56 (Obr.1). Žáci následně osobně prezentovali a interpretovali své artefakty ostatním žákům školy.

Obr.2 - Šimon Píro, 9 let, Duhový chléb, kombinovaná technika, 40x60 cm

Jedná se o kombinovanou techniku, kde je na papíře nalepen starý chléb, na něm je namalována duha a dokreslena křídla. Svou jednoduchostí a estetikou dílo připomíná práci Jiřího Kovandy. Šimon samozřejmě v tomto případě Jiřího Kovandu vůbec neznal. Dal jsem

[4] Mrázik, M.,2009, s.95.

mu pouze suchý chléb, který zbyl ve třídě ze svačiny jiného žáka, aby ho nějakým způsobem zkusil zapracovat k danému tématu. Duhu tam prý namaloval jako symbol vody a křídla jen tak. Přesto pro diváka toto jemné dílo může vyvolávat mnoho dalších významů, například chléb a voda jako symbol života, křídla jako symbol nebe. Sám si myslím, že u takového díla není doslovná interpretace třeba.

Obr.3 - Veronika Fojtíková, 12 let, Kenny má žízeň, video

Toto emotivní video znázorňuje psa, který tlačí křížem krážem prázdnou misku po místnosti. Na první pohled vypadá, že si hraje, ale ve skutečnosti se dožaduje vody.

Obr.4 - Adéla Karfilátová, 8 let, Voda, video

Scénu tvoří miska postavená vedle kuchyňského dřezu, do ní teče voda z kohoutku a přetéká do dřezu a odtéká odpadem do kanalizace. Obraz je doplněn zvukem, kde hraje Adélky otec na kytaru. Tato jednoduchá instalace může znázorňovat plýtvání vody nebo také nějakou překážku, mezičlánek, …

Obr.5 - Tereza Hlavatá, 13 let, Terezie Kozempelová, 13 let, Duha, instalace

Instalace Duha se skládá ze soklu, na kterém je umístěná rozprašovací nádoba s vodou a znakem duhy. Nad nádobou je umístěná obrazovka s videem, kde autorky za slunného dne natočili pomocí rozprašovače duhu. Tato jednoduchá a hravá instalace může být návodem, jak si každý může vytvořit svou duhu.

Fotografický workshop na téma město Most, ZUŠ Moskevská, Most

Projekt vznikl v rámci několikadenního fotografického workshopu. Žáci měli za úkol pomocí média fotografie ztvárnit svůj pohled na město Most. Důraz nebyl kladen přímo na technologické provedení fotografie, ale na její význam (konceptuální přístup). Žáci zpracovávali aktuální i historická témata, která se týkají přímo města Mostu a jeho okolí (*například zbourání starého Mostu z důvodu těžby uhlí, přemístění děkanského kostela Nanebevzetí Pany Marie, současný problém prolomení limitů těžby uhlí, ztráta domova, výrazné architektonické stavby a prvky,...*). K práci mohly být využity dobové reprodukce, fotografie stažené z internetu či vlastní pořízené fotografie.

Obr.6 - Hana Vopravilová, 13 let, Utopení Mostu, digitální fotografie

Fotografie zobrazuje přemístění centra „nového“ Mostu do budovaného jezera, které se nachází na místě, kde dříve stál „starý“ Most.

Obr.7 - Hana Vopravilová, 13 let, Stěhování, digitální fotografie

Historická fotografie znázorňuje autobusové nádraží „starého“ Mostu. Doplněni jsou zde lidé žijící dnes. Tito lidé mají cestovní tašky, což značí jejich odjezd-stěhování z města, kde žijí a

to z důvodu jeho zbourání.

Obr.8 - Rosálie Kučerová, 13 let, Kde domov můj I, digitální fotografie

Jedná se o původní fotografii od Ibry Ibrahimoviče z roku 1993 doplněnou o plný nákupní košík. Snímek zobrazuje ztraceného pána, který byl nedobrovolně nastěhován do městského sídliště ze zbořené obce Libkovice. Lidé vytrženi z vesnického světa si dost často nebyli schopni na obřích sídlištích zapamatovat přesné místo svého bydliště. Někteří z nich například chovali na balkónech králíky či pěstovali zeleninu.

Obr.9 - Rosálie Kučerová, 13 let, Kde domov můj II, digitální fotografie

Tato fotografie je nově pořízená a doplněná o paradoxně zaparkovaný traktor na sídlišti. Navazuje na předchozí snímek, kdy lidé z vesnice přenášejí své věci a zvyky do města.

Obr.10,11 - Sebastian Brůcha, 13 let, SouthPark – Mostecké divadlo, Přemístění mosteckého kostela, digitální fotografie

Tato dvojice fotografií je zpracovávaná formou komiksu, závažné téma je zde ironicky posouváno, což mu může z dětského pohledu ještě přidat na vážnosti. Komiksový strip zobrazuje odstřel mosteckého divadla zasazený do známé situace slavného amerického animovaného seriálu. Na druhé fotografii stěhuje mostecký kostel známá postavička Večerníček do kýčovitě krásné krajiny.

Obr.12 - Ivana Hůrková, 16 let, Most, digitální fotografie

Triptych fotografií zachycuje v pochmurně poetickém duchu město Most. Barevně strohá a sjednocená trojice znázorňující věž přesunutého kostela, text a právě opuštěné místo na namoklém parkovišti skvěle vystihuje autorčin pohled na její město.

Obr.13 - Sebastian Brůcha, 13 let, Nanebevzetí, digitální fotografie

Fotografie znázorňuje smotaný koberec v přemístěném kostele Nanebevzetí Panny Marie. Při detailnějším pohledu zjistíme, že se jedná o koberec položený před oltářem do tvaru kříže. Tento kříž je však narušen, jeho nejdelší část je smotána.

Závěr

Z výše popsaných projektů je patrné, jak důležité je, vést tvůrčí proces zcela vědomě. Je tedy nutné být připraven na situace a podněty, jenž umí rozluštit pouze tvořící osobnost. O to více pak cítím potřebu promlouvat se studenty o současných strategiích v umění, jelikož je nám všem zřejmé, nakolik odráží svět kolem nich a nakolik jim může pomoci jej správně číst.

Literatura:

FLUSSER, V. *Moc obrazu, In: Výtvarné umění 3-4/96.* Praha: OSVU, 1996.

JUNGMANNOVÁ, J. *Prezentace tvůrčích výkonů žáků v kontextu zkušenosti pedagoga s vlastním výstavním projektem* In UHL SKŘIVANOVÁ, V. *Pedagogika umění - umění pedagogiky, aneb, Inovativní, interkulturní a interdisciplinární přístupy k edukaci.* Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, 2013. ISBN 978-80-7414-582-7.

MRÁZIK, M. *Aspekty uměleckého procesu a jeho pedagogická reflexe – Habilitační práce.* Brno: Masarykova univerzita, 2009.

Kontaktní údaje:

MgA. Luděk Prošek

Lidická 60/15, 434 01 Most

e-mail: probluda@seznam.cz



Obr. 1



Obr. 1



Obr. 1



Obr. 2



Obr. 3



Obr. 4



Obr. 5



Obr. 6



Obr. 7



Obr. 8



Obr. 9



Obr. 10



Obr. 11



Obr. 12



Obr. 13

ZE SMARTFONEM DO SZKOŁY – EDUKACJA W DOBIE MULTIMEDIALNOŚCI

With the smart phone to school – education in the multimedia times

Sonia Rammer

Abstrakcja: Zapraszanie odbiorców do udziału w tzw. kulturze wysokiej to wciąż aktualne zadanie postawione przed instytucjami. Zachowanie balansu pomiędzy miejscem „rozrywki" dla widza, a miejscem emitującym wiedzę jest niezwykle trudne. Narcystyczna kultura *selfie* zdominowana przez skrótowy i powierzchowny przekaz internetowy nie skłania do refleksji. Narzędzia cyfrowe, produkujące i reprodukujące obrazy stały się protezą człowieka i nieodwracalnie wpływają na jego sposób funkcjonowania w świecie. Jak w takiej sytuacji skłonić widza, szczególnie młodego do, wymagającej intelektualnego wysiłku, pracy podczas warsztatów prowadzonych w galerii? Czy tego rodzaju zachęta jest potrzebna, czy może instytucje kultury nie powinny zajmować się kwestią edukacji artystycznej i zostawić ją szkole? Poniższy artykuł nie daje jasnej odpowiedzi na wyżej postawione pytania, gdyż udzielenie jej, w skomplikowanym współczesnym świecie, jest znacznie trudniejsze niżby to mogło się wydawać.

Abstract: Inviting recipients to the participation in so – called high culture is still a very important task which institutions have to face. Keeping the balance between the entertainment place for the viewers and the place where the knowledge is emited is extremely difficult. Narcisstic culture of selfie is dominated by shortened and superficial internet message which does not lead to reflection. Digital tools, which produce and reproduce images became a prosthesis of a human being. They influence, in a irreversible way, the functioning of the man in the world. How to persuade, in this situation, the viewer, especially the young one, to an intellectualy demanding work, during some workshops in the gallery? Is this kind of encouragement needed, or maybe the cultural institutions should not have to concern themselves with this issue, and have to leave it the school? The following text does not give a clear answer to the aforementioned questions, because replying to them, in the complicated contemporary world, is much more difficult, then it could seem to be.

Słowa kluczowe: edukacja poprzez nowe media, kultura narcystyczna, akomodacja, asymilacja, rozwój poznawczy, Galeria Arsenał – projekt Lokalsi

Key words: education trough the new media, narcissistic culture, accomodation, assimilation, cognitive development, Arsenał Gallery – The Locals project

W 2013 roku Oxford English Dictionary ogłosił słowo *selfie* słowem roku[1].

1 http://blog.oxforddictionaries.com/word-of-the-year-faq/

Selfie to fotograficzny autoportret, wykonywany samodzielnie przez autora, najczęściej przy użyciu telefonu komórkowego lub smartfonu trzymanego w ręce lub na specjalnym kiju. Zdjęcie które powstaje w wyniku „przyglądania się" samemu sobie, zazwyczaj jest prezentowane na portalach społecznościowych. Popularność słowa można by uznać za miernik „ducha czasów" oraz odzwierciedlenie tendencji i zainteresowań, upodobań społeczeństwa.

Zapewne z powszechności *selfies* można by wyprowadzić daleko idące wnioski dotyczące współczesnego *homo sapiens*. Teza postawiona przez Christophera Lascha[2] w 1979 roku dotycząca narcystycznego charakteru kultury nie straciła na aktualności, *selfie* to tylko jeden z przejawów postępującego procesu. Współczesna kultura jest zdominowana przez obraz, a technologie służące jego utrwalaniu, polepszaniu, przesyłaniu rozwijają się niezwykle szybko. Dziś bardziej się ogląda niż czyta, a jeśli czyta, to w wersji skróconej-instant. Można by zadać pytanie czy narcystyczne cechy kultury przybierają na sile dzięki możliwości korzystania z coraz to nowych, dostępnych technologii, czy technologie rozwijają się zgodnie z zapotrzebowaniem narcystycznej kultury?

Marshall McLuhan twierdził, że każdy nowy rodzaj medium, a nawet jego modyfikacja wprowadza zmiany w polu całej struktury ludzkiej społeczności[3]. Medium wymusza na użytkowniku określony sposób rozumienia świata niezależnie od treści, którą za sobą niesie. Użycie aparatu fotograficznego - cyfrowego odsyła zatem do całego łańcucha znaczeń i skojarzeń zawartych poza samą treścią fotografowanego obrazu. Aparat cyfrowy, telefon komórkowy, smartfon, laptop, tablet stały się niejako przedłużeniem współczesnego człowieka, rodzajem protezy pozwalającej rozpoznawać różne aspekty rzeczywistości. Urządzenia cyfrowe przestały „zamieszkiwać" sferę fantastyki naukowej, stały się ludzkimi, spersonalizowanymi częściami bez których trudno wyobrazić sobie funkcjonowanie we współczesnym świecie. Cechą charakterystyczną wymienionych narzędzi jest ich zdolność reproduktywno – generatywna, co w praktyce oznacza możliwość wytwarzania i zapamiętywania nieskończonej ilości danych. Informacje nie zasiedlają jednak tylko przestrzeni urządzenia, zostają wprowadzone w szerszy obieg za sprawą internetu, a szczególnie mediów społecznościowych.

Sztuka współczesna odzwierciedla skomplikowanie świata również poprzez korzystanie z medialnej różnorodności. Trudno dziś uczyć się o świecie i o sztuce tylko przy pomocy kartki i ołówka. Umysł XIX wieku przetwarzał informacje w inny sposób niż umysł XXI wieku, ponieważ kształtował się w innych warunkach. Jeśli rozwój poznawczy rozpatrywać w kategoriach dwóch komplementarnych procesów, o których pisał Jean Piaget [4], akomodacji i asymilacji, można by dojść do konkluzji, że sposób przekształcania się struktur poznawczych zależy od okoliczności,

2 Patrz: Lasch, C. 1979. *The Culture of Narcissism.* New York: Norton, 1979. ISBN: 0-393-01177-1
3 Patrz: Mersch, D. 2006. *Teorie Mediów.* Warszawa: Sic!, 2010. ISBN: 978-83-60457-894
4 Patrz koncepcja J. Piageta W: Schaffer, R., H. 2004. *Psychologia dziecka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2005. ISBN: 978-83-01-14534-7

stymulacji którym podlegają. Asymilacja polega na rozpoznawaniu i rozumieniu świata za pośrednictwem struktur poznawczych, w które wyposażony jest podmiot, asymilacja zaś na przekształcaniu tych struktur pod wpływem: kontaktu z nowym czy też doświadczania czegoś innego. Oba procesy są komplementarne i składają się na adaptację – czyli mówiąc najogólniej – przystosowanie. Ponieważ umysł człowieka z natury jest leniwy - o czym świadczą doświadczenia z zakresu psychologii poznawczej, czy społecznej[5] - należy spodziewać się, że będzie miał tendencję do redukowania dysonansu poznawczego[6]. Jeśli zatem dziecko całą swoją wiedzę na temat sztuki np. malarstwa zdobyło dzięki oglądaniu reprodukcji „Słoneczników" Van Gogha na pudełku bombonierek, z dużym prawdopodobieństwem nie będzie skore do pozbawionych negatywnego wartościowania rozważań dotyczących abstrakcji Kandynskiego. Zasymilowanie Kandynskiego poprzez znajomość Van Gogha jest trudne. Zrozumienie instalacji, performance, bardziej szczegółowo: bio artu i innych przejawów sztuki współczesnej jest możliwe tylko wtedy kiedy struktury poznawcze dotyczące twórczości, wypracowane np. na podstawie kontaktu z tradycyjnym malarstwem, ulegną przekształceniu. Nie oznacza to wartościowania, zniechęcania młodych widzów do tego co zakorzenione w tradycji, chodzi jedynie o poszerzenie percepcji i rozumienia. Jednocześnie można by zadać pytanie, szczególnie w kontekście teorii mediów
Mc Luhana, jak cyfrowe przedmioty używane przez młode pokolenie zwrotnie wpłynęły na kształtowanie się struktur kognitywnych? Czy umysł poddany od samego początku rozwoju wpływom internetu, w każdym razie mediów interaktywnych i w dużej mierze dynamicznych, ma jeszcze zdolność percypowania statycznego obrazu malarskiego? Czym dla dziecka są wspomniane „Słoneczniki" Van Gogha? Być może są czymś znanym, bo wpisanym już w obszar kultury popularnej, nie mniej czy czymś interesującym, czy może rodzajem „skamieliny"?
Jeśli zatem umysł dzieci przyzwyczajony jest bardziej do smartfonu niż farb plakatowych, może warto wykorzystać, paradoksalnie, smartfon do lepszego zrozumienia medium malarskiego?
Multimedialność wydaje się być charakterystyczna dla czasów współczesnych, zatem nowoczesne formy edukacji nie powinny ograniczać się do tradycyjnych metod przekazu informacji. Sztuka współczesna korzysta ze współczesnych technologii i de facto może, sama w sobie, być bardziej interesującą propozycją dla młodego odbiorcy niż sztuka XIX wieczna. Aby dostrzec wartość sztuki współczesnej konieczne jest „odkurzenie" sposobu myślenia o sztuce, o jej celach i założeniach. W jaki sposób zatem zachęcić odbiorców do „uczenia się" sztuki. Zapewne jedną z możliwości jest partycypacja, aktywne uczestnictwo w różnego rodzaju przedsięwzięciach proponowanych przez instytucje kultury. Pojęcie partycypacji, dostarcza jednak problemów innego

5 Patrz: np. heurystyki, konformizm informacyjny W: Myers, D. 1983. *Psychologia Społeczna*. Poznań: Zysk i S-ka, 2003. s. 128, 267 ISBN 83-7150-694-5

6 Teoria dysonansu poznawczego została wprowadzona po raz pierwszy przez Leona Festingera (1957 rok). Dysonans poznawczy pojawia się wskutek uświadomienia sobie, że w systemie poznawczym istnieją dwa sprzeczne elementy. Człowiek dąży do zredukowania nieprzyjemnego napięcia – dysonansu. Patrz: *ibidem,* s. 177

rodzaju, o których można wnioskować po lekturze Franka Furedi[7]. Jak zorganizować przestrzeń galerii, muzeum, aby z jednej strony zachęcić publiczność do uczestniczenia, z drugiej zaś nie „uśmiercać" intelektualnych wartości, których nośnikiem jest/może być sztuka? Od początku lat 60-tych XX wieku obserwować można postępującą „disneyizację"[8] muzeów, co stwarza pozór egalitarności instytucji i zachęca do złudnej partycypacji. Zatem nie tylko istotne jest dopasowanie narzędzi, tak aby zachęcały młodego widza do tworzenia, ale też poddanie działania koniecznej refleksji. Krótko mówiąc nie wystarczy zjeść ciastko i wypić kawę w galerii aby mówić o partycypacji w kulturze. Pewien rodzaj namysł nad działaniami prowadzonymi przez odbiorców/z odbiorcami w instytucjach kultury jest konieczny niezależnie od wieku grupy docelowej. Śledząc ofertę edukacyjną polskich instytucji kultury natrafić można na szereg ciekawych przykładów, które zdają się w trafny sposób realizować postulat uczestnictwa przy jednoczesnej refleksji dotyczącej rzeczywistości. Na niewątpliwą uwagę zasługuje Laboratorium Edukacji Twórczej przy Centrum Sztuki Współczesnej Zamek Ujazdowski w Warszawie[9] prowadzone od 20 lat przez Marię Parczewską i Janusza Byszewskiego. Autorzy Laboratorium budują pomost między sztuką współczesną a odbiorcą, traktując bycie twórczym jako cechę przynależącą każdej jednostce. Tym samym zwracają się w stronę psychologii humanistycznej, której główni przedstawiciele np. Abraham Maslow, mówili o egalitarności a nie elitarności twórczości[10]. W tym paradygmacie bycie twórczym nie koniecznie oznacza wytwarzanie nowych i wartościowych przedmiotów wystawianych w muzeach czy galeriach, a raczej specyficzny stosunek do rzeczywistości.[11] Byszewski określa ramy skutecznych metod edukacji kulturalnej[12] poprzez dzianie się tu i teraz, partycypację, aktualność i wolność. To na co zwraca szczególną uwagę to świadomość współtworzenia instytucji kultury zarówno przez jej pracowników jak i lokalnych odbiorców.

(...) „Idąc tropem myślenia Beuysa, który, tworząc teorię rzeźby społecznej powiedział, że rzeźbimy przy pomocy naszych słów, naszych myśli, ale także rzeźbimy przy pomocy działań społecznych możemy na instytucje kultury spojrzeć inaczej. „(...)[13]

Zatem ideałem zaprojektowanego, współczesnego działania edukacyjnego w galerii byłoby nie tylko korzystanie z nowych mediów i wrażliwa refleksja, ale też osadzenie problemu w społecznym tu i teraz. Dobrym przykładem takiego postępowania jest projekt „Lokalsi", który został zorganizowany przez Poznański „Arsenał".

---

7 Zobacz: Furedi, F. 2008. *Gdzie się podziali wszyscy intelektualiści.* Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 2008. ISBN 978-83-06-03115-7

8 Zobacz: Krajewski, M. 2007. *Od muzeum publicznego do muzeum publiczności*, za: Karczewski, L. 2012. *Kłopot z partycypacją. Nowa muzeologia i agoniczna demokracja*, w: *Edukacja kulturalna jako projekt publiczny*, red. Kosińska, M., Sikora, K., Skórzyńska, A. Poznań: Galeria Miejska Arsenał, 2012. 93 s. ISBN 978-83-61886-39-6

9 http://csw.art.pl/index.php?action=edukacja&lang&s2=laborat_edu_two

10 Por. Nęcka, E. 2001. *Psychologia twórczości*, Gdańsk: GWP, 2012. ISBN: 978-83-7489-412-8

11 Maslow, A. 1954. *Motywacja i osobowość (część III)*, Warszawa: PWN, 2006. ISBN 83-01-14809-8

12 http://www.wpek.pl/wpek,3,1634.html?locale=pl_PL

13 Byszewski, J. *ibidem*

(...)„Działania przeprowadzane w „Lokalsach" zorientowane były na mieszkańców Poznania. Miały nawiązywać, budować i wzmacniać lokalne więzi, których jedną z podstaw mogła być sztuka współczesna. Stąd pomysł, by do projektu zaangażować artystów, a sztukę współczesną uczynić narzędziem wspólnototwórczych aktywnności"(...)[14]

W ramach działań powstały trzy grupy robocze, których uczestnicy zgłaszali się do projektu dobrowolnie. Na potrzeby niniejszego artykułu przedstawiona zostanie Grupa Naramowicka, której aktywność facylitowana była przez Agnieszkę Grodzińska – artystkę, absolwentkę Poznańskiego Uniwersytetu Artystycznego. Do pracy w Grupie zaproszone zostały dzieci wraz z nauczycielami, na pewnych etapach projektu dołączyły również inne osoby dorosłe.

(...)„Chodziło o przygotowanie przez uczestników fotografii najistotniejszych dla nich miejsc na dzielnicy Naramowice, dokumentujących także ich praktyki życia codziennego; stworzenie subiektywnej mapy dzielnicy, najbliższego środowiska życia. Następnym krokiem było zapoznanie uczestników z ideą reprodukcji artystycznej, przypadku w procesie twórczym, powiększania czy też przetwarzania, z wykorzystaniem takich metod jak odbitki ksero, powielanie, zwielokrotnianie, ponowne użycie czy kolaż."(...)[15]

Fotografie były skanowane, kserowane, cięte, przekształcane, następnie każdy z uczestników tworzył z nich swoją własną gazetkę - zin. Kluczowe było wykorzystanie osobistych historii i spostrzeżeń. Warsztaty odbywały się w szkole, terenie, Żurawińcu[16], Galerii Aresnał. Punktem wyjścia do powstania gazetki było fotograficzne zbieranie opowieści. To co istotne – proces rozgrywał się zarówno na płaszczyźnie indywidualnej jak i grupowej – powstała np. Emocjonalna Mapa Naramowic, w tworzenie której zaangażowali się wszyscy uczestnicy. Na zakończenie projektu z powstałych prac została zaaranżowana wystawa w Galerii. W przestrzeni ekspozycyjnej spotkały się wytwory wszystkich grup roboczych: Arsenałowej, Jeżyckiej, Naramowickiej. Praca każdej z grup opierała się na ujawnianiu własnej – osobistej historii następnie organizowaniu jej w materiał wizualny. Zarówno fotografia, jak i wideo oraz inne środki techniczne decydowały, poza koncepcją, o ostatecznym wymiarze wizualnym działań. W przypadku grupy Naramowickiej najmniej skrępowane w wykorzystywaniu narzędzi okazały się dzieci, być może ze względu na rolę, w której były (były nadal uczniami i mogły pozwolić sobie na popełnianie błędów), na potrzebę spontanicznej ekspresji, do której zostały zachęcone, a może też z powodu większej znajomości różnorodnych technologii. Mateusz Królikowski – uczeń biorący aktywny udział w Grupie Naramowickiej – wskazywał na odmienność lokalsowych działań od szkolnych:

(...)„W szkole tworzymy obrazki, rysunku. Tutaj, na przykład, skanowaliśmy obrazy, które

14 Fudala, K., Sikorska, K. 2014. *Przekroczyć próg galerii. Rozbieg.* W: *Lokalsi*, red. Czaban, A., Czubała, S., Popławska, M., Siatka, J. Poznań: Galeria Miejska Arsenał, 2014. 11 s. ISBN: 978-83-61886-56-3

15 Kosińska, M. 2014. *Charakterystyka artystycznych aspektów działań projektowych.* W: *ibidem* s. 166

16 Żurawiniec – zielony teren, rezerwat, w obrębie Naramowic.

zrobiliśmy wcześniej. Czyli zrobiliśmy tak naprawdę „dwadzieścia rzeczy w jednej”(...)[17]

W zamiarze koordynatorów i pomysłodawców projektu było przekształcenie instytucji galeryjnej w otwartą przestrzeń partycypacji, zwrócenie niejako Galerii miastu i mieszkańcom. Trudno powiedzieć, czy to się udało, raczej nie, gdyż projekt Lokalsi nie został przychylnie przyjęty przez część artystycznego środowiska Poznania. Ten fakt wskazuje na chęć utrzymania instytucji kultury jako obszaru hermetycznej transmisji wartości, które czasem nawet trudno nazywać wartościami. Projekt Lokalsi nie był idealny, a w odniesieniu do zasad projektowania warsztatów psychologicznych można by mu zapewne sporo zarzucić. Jednak trud jego przeprowadzenia i nowatorski (w Poznaniu) sposób myślenia organizatorów zasługują na uwagę. Jeśli instytucje kultury nie otworzą się w mądry sposób na społeczność lokalną i nie zaczną w odpowiedzialny sposób traktować edukacji artystycznej, galerie staną się / pozostaną pustymi przestrzeniami służącymi tylko wąskiemu gronu odbiorców. I nie chodzi tu o umożliwienie partycypacji poprzez uczynienie z muzeum „Disneyland'u”, a o wspólne stawianie pytań dotyczących współczesności w kontekście sztuki – materiału prezentowanego na wystawach.

Bibliografia:

1. CZABAN, A., CZUBAŁA, S., POPŁAWSKA, M., SIATKA, J. 2014. *Lokalsi.* Poznań: Galeria Miejska Arsenał, 2014.

ISBN: 978-83-61886-56-3

2. FUREDI, F. 2004. *Gdzie się podziali wszyscy intelektualiści.* Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 2008.

ISBN 978-83-06-03115-7

3. KOSIŃSKA, M., SIKORA, K., SKÓRZYŃSKA, A. red. 2012. *Edukacja kulturalna jako projekt publiczny.* Poznań: Galeria Miejska Arsenał, 2012. ISBN 978-83-61886-39-6

4. LASCH, C. 1979. *The Culture of Narcissism*, New York: Norton, 1979. ISBN: 0-393-01177-1

5. MASLOW, A. 1954. *Motywacja i osobowość (część III)*, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 2006.

ISBN 83-01-14809-8

6. MERSCH, D. 2006. *Teorie Mediów.* Warszawa: Sic!, 2010. ISBN: 978-83-60457-894

7. MYERS, D. 1983. Myers. *Psychologia Społeczna*. Poznań: Zysk i S-ka, 2003. ISBN 83-7150-694-5

8. NĘCKA, E. 2001. *Psychologia twórczości*, Gdańsk: GWP, 2012. ISBN: 978-83-7489-412-8

9. SCHAFFER, R., H. 2004. *Psychologia dziecka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN,

17 Czaban, A., Czubała, S., Popławska, M., Siatka, J. 2014. *Lokalsi.* Poznań: Galeria Miejska Arsenał, 2014. 127 s. ISBN: 978-83-61886-56-3

2005.
ISBN: 978-83-01-14534-7

Źródła internetowe:

http://www.wpek.pl/wpek,3,1634.html?locale=pl_PL, dostęp kwiecień 2015

http://blog.oxforddictionaries.com/word-of-the-year-faq/, dostęp kwiecień 2015

http://csw.art.pl/index.php?action=edukacja&lang&s2=laborat_edu_two, dostęp kwiecień 2015

Dane kontaktowe:

dr Sonia Rammer, lect.
University of Arts in Poznań
Faculty of Artistic Education
P.O. BOX 191
Al. Marcinkowskiego 29
60-967 Poznan 9
Poland
email: sonia.rammer@wp.pl

VIZUÁLNA IDENTITA MIESTA

Michaela Syrová

Abstrakt: V prípevku sledujeme aktuálny problém identity – jej vytváranie, stratu, prezentovanie. Osobitne sa zaujímame o vizuálnu identitu miesta a jej reprezentáciu. Vizuálny jazyk bol v histórii a je aj v súčasnosti mimoriadne dôležitým prostriedkom vyjadrenia identity jedinca, kolektívu ale aj miesta a ich vzájomných vzťahov. Prepojenie medzi filozofickými, etickými, historickými a súčasnými pohľadmi na identitu vidíme vo výtvarnom umení a vo výchove umením.

Abstract: In article we follow an actually problem of identity – formulation, destruction, presentation. We are concerned in visual identity of a place and representation. Visual language was in history as well as today an extraordinarily medium to express an identity of person, society and their relations. We see links between philosophical, ethic, historical and contemporary viewpoints of visual identity in fine art and art education.

Kľúčové slová: architektúra, identita, výtvarné umenie, kráza identity

Key words: architecture, identity, fine art, crise of identity

Dnešná doba je v mnohých súvislostiach charakterizovaná ako doba, ktorá má aktuálny problém s identitou, s jej utváraním, jej nachádzaním alebo býva pomenovaná ako doba, ktorá identitu vlastne stratila, nedokáže ju nájsť. Zvyčajne býva tento koncept straty identity prezentovaný cez príkladovanie straty identity jedinca. Identita jedinca však nie je jediná identita, ktorá sa života človeka dotýka. Rovnako dôležitá je aj identita miesta, ktoré sa s človekom spája.

Ak má súčasný človek problém s identitou, znamená to, že aj miesta, kde tento človek žije majú problém s nachádzaním, a pretváraním si vlastnej identity? Je identita miesta podobná identite jedinca?

Je možné, aby existovala regionálna / miesta identita, ak je problematická identita jedinca? Identita miesta je vytváraná identitou jedincov, ktorí na to mieste, žijú, alebo sa ich toto miesto nejakým spôsobom výrazne dotýka.

Čo predstavuje identita miesta? Identita miesta je súbor jedinečných vlastností každej časti krajiny. Poznáme tiež miestnu identitu, ktorá však viac súvisí s vnútorným presvedčením človeka spoluvytvárajúceho identitu miesta.

Rozoznávame rôzne formy a prejavy identity. Identita sa prejavuje rôznymi spôsobmi mohli by sme skúmať jej historické, spoločenské, či etnografické pozadie, ale pozrieme sa prevažne na jej prejav vo vizuálnej forme. Vizuálna prezentácia identity je zaujímavá osobitne dnes s ohľadom na masívne rozšírenie vizuálnych prejavov a komunikácie. Pri identifikácii regiónu / miesta sa budeme uvažovať o jeho integrite, výnimočnosti, spoločných historických koreňoch a rozdieloch oproti iným regiónom.

Človek má problém s vlastnou identitou, ale ten istý človek žije, pracuje, študuje na nejakom mieste, ktoré určite je nejaké a nejako ho vidíme, nuž dá sa teda usudzovať, že jeho identita „aký som“ sa prejavuje v podobe pozorovateľnej zrakom. Tento proces je veľmi blízky s výtvarným umením, keďže výtvarné umenie v rôznych formách je kultivovaným a koncentrovaným prejavom vnútorných znakov. Odhaľovať cez videnie, aké je miesto, kde človek žije, ukrýva v sebe potenciál hľadať hlbšiu identitu aj v samotnej osobnosti človeka. Ja spoluvytváram identitu miesta a miesto spoluformuje moju identitu. Skúmať identitu miesta, kde žijem môže byť zaujímavé a prínosné v každej vekovej či sociálnej kategórii, nie je príliš osobné s ohľadom na jednotlivca a preto môže byť výbornou pomocou – ako vykročiť na chodníček hľadania svojho vlastného sebapoznania aj vo vývoji mladého dospievajúceho človeka, v procese, ktorý je veľmi krehký, v procese, do ktorého si mladí ľudia nechcú dať siahať.

Krízu identity neprežíva len človek, krízu identity prežíva od druhej polovice dvadsiateho storočia aj výtvarné / vizuálne umenie. Rolandom Barthesom v roku 1967 ohlásenou smrťou autora stratilo umenie jednu zo svojich istôt. Smrť autora však zrodila aj novú identitu čitateľa, čitateľ tu síce vždy bol, nikdy však nebol taký dôležitý. Pri tvorbe miesta je čitateľ a tvorca tak trochu rovnakou osobou. Tvorí priestor, v ktorom sa následne pohybuje a žije. Umenie nie je neutrálne, je súčasťou kultúry a prejavom jedincov a ich života v skupine ďalších.

Umenie rieši problém vlastnej identity aj novými možnosťami techniky, ktorá spôsobila oslabenie až stratu aury diela, takmer nekonečným a pomerne jednoduchým reprodukovaním diela. Je však možné naozaj reprodukovať miesto? Zdá sa, že miesto ako komplex je tak trochu priveľkým sústom a jeho rozmery sú trochu obranou proti obranným mechanizmom. Isteže sa dajú urobiť fotografiu miesta, alebo natočiť film, ale je to trochu iné ako urobiť kópiu obrazu. Či stojíme pred obrazom alebo pred jeho vernou kópiou, stále používam rovnaký zmysel a robím rovnakú činnosť – pozerám sa. Ale mesta sa dotýkam všetkými zmyslami a v prvom rade mesto spoznávam vyslovene fyzicky – dotýkam sa ho a chodím ním..... pri sledovaní filmu je fyzická stránka poznávania a spoznávania značne obmedzená.

Dnes by sme to mohli považovať za veľmi prospešné. Všetko sa nedá médiami nahradiť. Môžem vidieť aj keď cez prizmu pohľadu niekoho iného, ale stále hľadím očami, ale nemôžem sa dotýkať. Vidieť miesto by mohlo viesť k túžbe reálne ho spoznať.

Čo teda skúmať pri hľadaní identity miesta?

Aby sme mohli hovoriť o akejkoľvek identite miesta je nevyhnutné rozmýšľa v prvom rade o tom, či región má aké také integrujúce historické korene, či tu existuje akési spoločné dejinné podhubie. (Anssi Paasi, 2013) hovorí, že pri každom dostatočne etablovanom regióne, pri každom regióne s historicky spoločným podhubím, môžeme uvažovať o jeho identite.

Odkiaľ začať skúmať identitu miesta? Prvým vodítkom by mohol byť základný prehľad dôležitými historickými bodmi. Zvyčajne historické okolnosti ovplyvňujú aj vzhľad miesta a tiež štruktúru obyvateľstva. vo vzájomnom vzťahu sa menia obyvatelia aj miesto. Staré písomné pamiatky, historické názvy miest, regiónu, zmeny sídelného vývoja. Potrebujeme tiež hľadať prejavy historických udalostí v rôznych podobách v kultúre tvorenej obyvateľstvom. Identifikovať zlomové okamihy histórie a hľadať kultúrnu (a prípadne i umeleckú) odozvu. Tu je dobré všimnúť si a počítať s rôznorodosťou kultúry a snažiť sa akceptovať všetky možné multikultúrne vzťahy. V slovenskom historickom kontexte to znamená najmä relácie majoritnej kresťanskej a minoritnejšej židovskej kultúry, tiež rozdiely a spojitosti na základe etník - slovenská, maďarská, poľská, česká, ukrajinská a na celom území hľadajme tiež historicky významné etnikum Rómov.

Pri rozmýšľaní o charaktere miesta, pri hľadaní jeho genius loci, hľadáme vlastne jeho typické znaky – čím sa odlišuje a čo má rovnaké s inými, pátrame po jeho duchu, vyžarovaní a hľadáme dôvody a príčiny, spôsoby ako sa tento duch vyvinul.

Je zaujímavé všimnúť si rozdiel medzi tým, čo je verejne prezentované ako charakteristické pre mesto a čo je menej verejné, alebo čo je ukrývané v utajení. Tento princíp fungoval vždy, ale obsah týchto koloniek sa zmenil v porovnaní s minulosťou. V prvom rade sa zmenil obsah „verejne prezentované“. Verejná prezentácia miesta dnes prebieha v úplne základnej rovine prostredníctvom turistických sprievodcov – virtuálne web stránkami miest, tlačenými materiálny, v niektorých prípadoch i reálnym ľudským sprievodcom prechádzkou mestom. Čo je prezentované ako základné poznanie o mieste? V prvom rade kategória objektov zahrnutých pod pojem „pamiatky mesta“.

Musíme si pripomenúť, že súčasnosť miest si nesie oproti dávnejšej minulosti zvláštnu pečať pamiatkovej starostlivosti. Fenomén pamiatkovej starostlivosti bol neznámy v podstate až do 19. storočia. To značne ovplyvnilo ráz miest. Životný priestor pred 19. storočím bol

priestorom prevažne aktuálnou funkčnosťou. Priestor bol skutočne aktuálny a napĺňal potreby miestnych obyvateľov. Budovy, ulice, mestská štruktúra sa menila podľa potrieb, prispôsobovala a žila. Pod funkčnosťou si nemôžeme predstavovať iba praktickú funkciu mesta – spojenie budov a spleť ciest za účelom ukrytia sa, „strechy nad hlavou“ a komunikácie, prípadne spoločnej obrany pred nepriateľom. Od nepamäti boli súčasťou urbánnych celkov i budovy a objekty s funkciou reprezentácie. Prvoplánovo neboli „praktické“ . Ale pamiatková starostlivosť predsa len priniesla novinky. V prvom rade budovy začali žiť svoj život inak, získali oveľa viac hodnotu reprezentačnú, historickú, sociálnu. Napriek tomu, že svoj život „dožili“, boli pamiatkovou starostlivosťou umelo udržiavané pri živote ďalej.

Viaceré objekty sa stali vlastníctvom komunity – mesta/obce, prestali byť v súkromných rukách. Hoci sa môže zdať, že týmto vlastne stúpli v hodnotovom rebríčku, je diskutabilné, či to vlastne celkovo pomohlo histórii a duchu miesta. Pokiaľ bola väčšina miestnych objektov súkromných rukách, majiteľ s nimi nakladal podľa vlastného uváženia. Väčšina súkromných majiteľov sa snaží o tom, aby objekty boli pre neho užitočné, prínosné, či dokonca výnosné. Objekt z vyňatý zo súkromného vlastníctva a daný do vlastníctva komunity musel byť nejako kategorizovaný, musel byť stanovený jasný dôvod, prečo je vhodné či potrebné tento objekt chrániť a udržiavať. Tým sa stáva znakom komunity, symbolom komunity. Objekt je vyselektovaný, je mu udelená hodnosť pamiatky, ale stráca život. Za dvestoročné fungovanie rôznych foriem inštitucionalizovanej pamiatkovej starostlivosti poznáme viaceré prípady, keď pamiatke naraz bola odobratá (z rôznych dôvodov) jej hodnota, práve pre symbolizovanie doby a jej kultúry – stala sa nepohodlnou, či nevhodnou pripomienkou. A tak objekty ktoré mohli žiť svojim vlastným životom, ale pamiatkovou starostlivosťou zamrazené v čase a v priestore, dostali nečakanú smrtiacu ranu s fatálnymi následkami. Po príklad netreba chodiť ďaleko. Bratislavské podhradie boli zničené pretože musela „stará doba“ so všetkou vlastnou kultúrou ustúpiť „novej dobe“, pokroku vývoja a smerovaniu ku krajším zajtrajškom.

Objekty pamiatkovej starostlivosti v mestách sú prezentované návštevníkom ako to niečo, čo hovorí o mieste a jeho obyvateľoch. Je to vyslovene zavádzajúce. Turistický sprievodcovia vedú návštevníka na historické miesta, ale ukazujú minulosť, čo je len časť charakteristiky miesta. Ukazujeme kostol, radnicu, námestia, historické domy.... lenže ako veľmi sú tieto stavby reálne dôležité v súčasnosti?

Kostoly v čase svojho vzniku boli miestom, ktoré bolo vo svojej dobe skutočne veľmi dôležité, táto budova skutočne bola aktívnou súčasťou každodenného života. Bol dôležitý

osobne človeka. Keď do mesta prichádzal v tom čase návštevník, bol mu kostol (prípadne dokonca katedrála) zdrojom poznania miestnych obyvateľov – to bol skutočne šperk mesta . (Pozri návštevník – toto je to najlepšie čo dokážeme, toto je pre nás najdôležitejšie miesto. V stavbe sa odrážal aktuálny stavebný štýl, výzdoba vychádzala z dobového štýlu a vkusu, znaky a symboly boli zrozumiteľné ako miestnym obyvateľom, tak aj návštevníkovi.

V prezentácii miesta sa obraciame k našej minulosti, ale málokedy so skutočným reálnym záujmom a vo vzťahu s dnešným životom. Ukazujem korene našej komunity (cez miesto), ale súčasne veľmi nehľadáme vlastné korene, alebo sa k nim ani veľmi nehlásime. To, že miesto, kde žijeme malo nejakú históriu nemá pre náš prežívaný čas veľký osobný zmysel.

Identita nie je niečo ustálené, je to skôr zložitá premenná a s jej vývojom treba v časopriestore počítať. Veď napokon práve strata a rozpad identity je výsledkom cesty, ktorou sa proces premeny vybral.

V rámci regionálnej výchovy, regionálnej kultúry a pod. implementovaných aj v iných predmetov sa v školách robievajú rôzne projekty o histórii mesta/obce, v ktorej žiaci žijú, zoznamujú sa s históriou, spoznávajú významné osobnosti, mesto je stvárňované výtvarnými technikami a dnes aj často prostredníctvom nových médií. Existujú projekty, ktorých výsledkom sú celkom vydarené „propagácie“ rodného miesta. Pátram však po zmysle týchto aktivít, ak absentuje naviazanie projektu poznania histórie so súčasnosťou, dokonca s dosahom na osobnosť jednotlivých ľudí, tieto aktivity strácajú podstatnú časť svojho účelu.

Takže ako býva identita miesta zakliata vo vizuálnom jazyku? Čo a ako sa objavuje vo vizuálnom predstavení mesta? Zaujímavé ale je aj to, čo v zobrazení a vizuálnom zobraní miesta chýba. Treba premýšľať nad tým, prečo sa biele miesta objavujú, či sú zámerné, či sú nezámerné, nevedomé, dokonca nechcené. Nevideli alebo nechceli vidieť?

Pozrime sa podrobnejšie na možnosti vizuálneho stvárnenia mesta. Základným, na prvý pohľad najjednoduchším a akoby najneutrálnejším spôsobom prezentácie miesta , je mapa. A však aj mapy môžu byť rôzne. Bude nás zaujímať kto mapu vytvoril a pre koho je určená. Aj keď sa môže zdať, že mapa je vizuálne zobrazenie bez významového zaťaženia, nie je tomu celkom tak. Prinajmenšom nie každá mapa je bez symbolického významu. Pri najlepšej vôli nie je celkom možné vytvoriť a prakticky pre bežného človeka využívať mapu s absolútne kompletným zobrazením všetkého – úplne všetko je iba v reálnej krajine.... Vždy musí byť vykonaná selekcia, niečo vynechané, niečo opomenuté. Aký je obraz – mapa? Skutočne sa snaží len menovať, popisovať a lokalizovať? Na čo sa zameriava a čo vynecháva? Svet je príliš zložitý a našu pozornosť potrebujeme vždy zúžiť nejakým vhodným smerom. Alebo má mapa skôr charakter rétorický, hodnotiaci, posudzujúci,

presvedčujúci? Mapa miesta môže byť spojená so symbolikou miesta, najmä ak sa opakovane nejaký prvok v tomto type zobrazenia opakuje. Grafický plán pomáha vytvoriť si predstavu o mieste, meste, regióne, vytvára dobrý základ poznania. (Harley In: Filipová, Rampley,2008, str 185) Už pri tomto prvotnom uvažovaní o vizuálnom zobrazení miesta a jeho hľadaní vizuálnej identity musíme počítať s falzifikáciou obrazu – zámernou i nezámernou. Je zaujímavé všimnúť si viaceré zobrazenia ú obrazy vznikajúce k rovnakej téme či dokonca aj v rovnakom čase. Beriem do úvahy čas aj priestor o ktorom hovoríme. Mení sa niečo v prúde rokov v rovnakom priestore? Zostáva niečo nemenné, hoci plynú roky, dokonca storočia?

Mapám podobné sú veduty – zobrazenie mesta. Veduty bývali vytvárané zväčša úmyselne a preto si musíme uvedomovať, kto a prečo objednával obraz. Podľa objednávateľa býva prispôsobené zobrazenie, je položený dôraz na niečo, čo s objednávateľom súvisí. V tejto súvislosti musíme poukázať na vzťah obrazu a moci. V historickom kontexte vznikali veduty prevažne z dôvodu reprezentácie vlastnej moci , z túžby ukázať vlastníctvo a tým demonštrovať význam a vplyv osoby objednávateľa, prípadne jeho rodu. Veduta sa stala portrétom miesta, čo je bližšie pochopeniu, že sa nejedná o presné vedecké (topografické) zobrazenie. Podobizeň miesta, podobne ako podobizeň človeka, poukazuje skôr než na vonkajšie črty tváre jeho dušu, vyžarovanie a vážnosť. Veduta je vyslovene na pomedzí medzi mapou a obrazom, poskytuje nám pohľad na portrét mesta – spojenie vonkajšieho vzhľadu a vnútorného charakteristického naladenia zobrazovaného. Ak pátrame po zobrazení miesta, všimnime si tiež odkedy je miesto zobrazované? Dáva nám to návod k zisteniu, kedy tento objekt vlastne získal status „byť hodný zobrazenia“, následne môžeme pátrať po tom, čím tento status získal.

Súčasťou oficiálnej prezentácie miesta býva znak mesta (erb). Čím je tvorený, kde sa vyskytuje a ako veľmi súvisí s dnešným životom obyvateľov?

K problému môžeme pristúpiť historicky a chronologicky skúmať vývoj miestneho erbového znaku. Je to prospešné, pretože do erbu sa ukrýva závažná symbolika mesta. Na pomerne malej ploche je potrebné koncentrovane vyznačiť charakteristiku miesta.

História je však potrebné prepojiť so súčasnosťou. Preto je rovina aktuálneho vzhľadu miesta rovnako dôležitá, ak nie aj dôležitejšia ako jeho minulosť. Možno je však ťažšie hodnotiť, selektovať a vyhodnocovať získané informácie. V značnej miere je potrebné vycítiť ducha miesta a mať k tomu tiež racionálne dôvody. Na čo všetko teda upriamiť pozornosť pri skúmaní vizuálnej identity súčasnosti? Vyberme sa cestou od známeho k menej známemu, alebo od verejného k súkromnému, od oficiálneho k neoficiálnemu.

Verejná prezentácia mesta ale aj verejné priestranstvá nám môžu o mieste veľa prezradiť. Čo je vyzdvihnuté a na čo sa v mieste poukazuje? Dnes je veľmi populárne vytvárať rôzne náučné turistické alebo cyklistické chodníky. Tie vedú k jedinečným miestam. – k pamätníkom, výnimočným budovám, pamiatkam. Sprevádzajú oddychovou zónou. Je dôležité si všimnúť či a ako rešpektujú prirodzený terén a prostredie. Všimnime si tiež centrálne časti mesta / obce. Akým spôsobom je vyriešený problém námestí, jeho úprava, estetické dotvorenie. Rozmýšľajme nad tým, či priestor pôsobí harmonicky, jednotne, či je niečím výnimočný, jedinečný. Podstatné je tiež vidieť, čo(či vôbec niečo) priestoru dominuje.

Každé miesto má i nejakú architektonickú identitu – nejakú architektonickú rázovitosť. V súčasnosti sa rozdiely v identite architektúry vytrácajú, viac sa však dozvieme o sociálnej identite miesta, pokiaľ si všimneme miestnu zástavbu – to čo by nás malo zaujímať je tendencia k jednotnosti alebo naopak k vyčleňovaniu sa, povyšovanie novostavby nad pamiatkovú starostlivosť alebo naopak. Záujem o pamiatky alebo devastácia, či ignorovanie pamiatky.

A napokon na prvý pohľad maličkosti, ktoré však atmosféru miesta dotvárajú – drobné stavby a mestský mobiliár – zastávky, stanice a podobne. A tiež doriešenie dopravy v meste.

Problém individualizmu, ktorý sa masívne rozrastá od dôb renesancie, prišiel dnes k strate identity. Identita niekoho či niečoho je zložením túžby odčleniť sa a súčasne byť súčasťou celku. Ak jednu či druhú zložku strácame, nedokážeme ju nahradiť, identita sa rozpadá. Individualizovanie jedinca na úkor schopnosti začleniť sa do spoločnosti môže byť zvrátené i prostredníctvom hľadania vlastnej príslušnosti ku skupine vypovedanej vizuálnym jazykom. Nájsť sám seba v mieste , v ktorom človek žije, tvorí, hľadá a stráca.

Literatúra:

FILIPOVÁ, M., Rampley, M. 2008 .*Možnosti vizuálnich studií*. Barrister & Principal 2008. ISBN 978-80-87029-26-8

BERGEROVÁ, X. 2013. *Malý príbeh farby*. Senica :RECO, 2013 ISBN 978-80-89462-08-7

KITTA, R., *Identita, subjektivita a telesnosť*. Prístupné: http://www.rovart.com/sk/archiv.php?id=1157

PASSI, A. 2013. *Regional Plannig and the Mobilization of Regional Identity: From Bounded Spaces to Relational Complexity*. Regional Studies 47, 2013

https://www.academia.edu/2236006/Regional_Planning_and_the_Mobilization_of_Regional_Identity_From_Bounded_Spaces_to_Relational_Complexity._Regional_Studies_47_8_pages_1206-1219_2013_

PAŠTRNÁKOVÁ, I. 2007. Galerijná pedagogika a výtvarná edukácia. In OBSELKOVÁ, Z. – VATOLÍK, V. (eds.) *Retrospektíva a perspektívy poslania Pedagogickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave. Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie k 60. výročiu založenia Pedagogickej fakulty UK v Bratislave.* Bratislava: Univerzita Komenského, 2007. s. 199-202. ISBN 978-80-223-2412-0.

ŠARAFÍN, M., http://www.inprost.sk/co-pre-dedinu-znamena-jej-identita

Kontaktné údaje:

Mgr. Michaela Syrová, PhD.

Kukučínova 7, 90201 Pezinok

e-mail: michaela.syrova@gmail.com

GEOCACHING, ALEBO AKO PRIBLÍŽIŤ MODERNU TÍNEDŽEROVI

Geocaching, or How to make modernism teenagers-friendly

Edita Vološčuková

Abstrakt: Cieľom príspevku je poukázať na možnosti práce s umeleckým dielom na vyučovaní (aplikované na problematiku Košickej moderny) a priblíženie umenovednej problematiky dnešnej mladej generácii im blízkymi prostriedkami, s využitím súčasných elektronických technológií a životných trendov, ako je geocaching, práca s navigáciou, s wi-fi sieťami v meste, práca s internetom, fotodokumentáciou a jej prenosom. Príspevok je doplnený o fotodokumentáciu z procesu akcie. Prezentuje čiastkový výstup z grantu KEGA 026UK-4/2013 Výtvarná výchova vo svete súčasného umenia a nových médií.

Abstract: The aim of the article is to point out the possibilities of work with art in the teaching process (applied on the topic of Košice modernism) and approaching the issues of art science to young generation through their instruments and media, using current technology and life trends, such as geocaching, work with navigation, with wi fi network in the city, working with the Internet, photo documentation and its transmission. The article is accompanied by a photo documentation of the process of action. It represents a partial output from the grant KEGA 026UK-4/2013 Art in the world of contemporary art and new media.

Kľúčové slová: Košická moderna, geocaching, nové technológie, práca s umeleckým dielom

Key words: Košice modernism, geocaching, new technologies, working with artistic work

Problematika práce s umeleckým dielom je zahrnutá prostredníctvom ŠVP do učebných osnov výtvarnej výchovy na všetkých stupňoch vzdelávania. Predstavuje východiskový moment pre poznávania umenia a chápanie jeho zmyslu. Žiakovi umožňuje poznanie kultúrnej tradície s presahom do histórie a paralelne interpretáciu diela prostredníctvom súčasného myslenia. Najlepšie, ak sa tak deje aktuálnymi prostriedkami naprieč celým umením, akoby putovaním po obrovskej mape.

Na KVVU IHVU FF Prešovskej univerzity mám možnosť porovnávania, pretože vyučujem disciplíny, ktoré mi umožňujú sledovať situáciu paralelne v oblasti teórie (Úvod do teórie umenia) a teórie s presahmi do praxe (Galerijná animácia, Intermediálna tvorba, Projektové vyučovanie vo VV). Zároveň je to šanca porovnať postupné premeny (počas štúdia od 1. roč. po 4.roč.) v prístupe k umeniu, zvrat v hodnotení a prijímaní súčasného umenia v súvislosti

s novým poznaním a následne aj schopnosť implikovať teóriu do praktických zadaní. Počas mojej dlhoročnej praxe si naliehavo uvedomujem, že študentov nie je možné ani v rozpätí 2-3 rokov zaujať podobnými, či rovnakými prostriedkami, metódami, námetmi, že nie oni mne, ale ja im musím rozumieť. Je to dôležitá generačná disproporcia, ktorá sa dá vyriešiť len neustálym sebavzdelávaním pedagóga a držaním prstov na tepe aktuálneho času.

Ako modelovú situáciu som vybrala akciu, pri ktorej som mala možnosť porovnávať reakcie študentov 1. roč. magisterského štúdia jednopredmetového štúdia na KVVU (ktorí tu vystupujú ako spoluautori akcie) a skupinu stredoškolských študentov z 1. roč. gymnázia, vo funkcii aktérov (prieskumnej vzorky).

Na akciu sme zvolili aktuálne výstavy (vo Východoslovenskej galérii v Košiciach a prešovskej Šarišskej galérii v r. 2013-2014, reinštalované tiež v SNG v Bratislave, 2014), venované mimoriadne aktuálnej problematike – novo koncipovanej objavnej filozofii v dejinách umenia - o postavení Košickej moderny v slovenskom výtvarnom umení, ktoré znamenajú prelom vo vnímaní fenoménu Košíc a ich zvýrazneniu ako medzinárodného centra výtvarného umenia danej doby. Jedná sa o obdobie rokov 1920 -1930. V tom čase sa tvorba slovenských výtvarných umelcov delila zhruba na dve oblasti:

1.skupinu tvorili autori, ktorých zaraďujeme do slovenskej národnej moderny, ktorá programovo vychádzala z dediny formou *proslovenského národného umenia* s charakteristickými prvkami *oslavy tunajšej prírody a jej ľudí* (Martin Benka, Ľudovít Fulla, A. Bazovský, a ďalší)[1].

2. skupinu tvorili umelci, pre ktorých bolo typické *vyjadrovanie v súlade so svetovými umeleckými trendmi* (Anton Jaszusch, Eugen Krón, Konštantín Bauer, Alexander Bortník, Gejza Schiller, František Foltýn a ďalší). Pohybovali sa v okruhu E. Króna a jeho výtvarnej školy a Východoslovenského múzea v Košiciach, pod vedením dr. Jozefa Poláka. Pochádzali z východného Slovenska - od Podkarpatska po Košice, ale aj z Čiech. Študovali na akadémiách v zahraničí a v Košiciach nachádzali zázemie pre svoju tvorbu. Námety pre svoje umenie čerpali prevažne *z novodobého mestského až veľkomestského prostredia, s črtami nových civilizačných skutočností.*[2] Ich tvorba je nadčasová a aj z pohľadu dnešného diváka avantgardná.

Diela autorov Košickej moderny sú vo veľkej miere zastúpené v zbierkach obidvoch galérií (VSG, ŠG) a v takej rozsiahlej prezentácii v krátkych časových intervaloch sa s nimi

[1] Podľa Štraus, T. in ed. Lešková, L. – Kiss Szemán, Z. a kolektív autorov. *Košická moderna.* Košice: Východoslovenská galéria. 2013. , str.20

[2] tamtiež

verejnosť stretla po prvýkrát. Do expozícií boli zahrnuté aj výpožičky zo súkromných zbierok. Pri príležitosti výstavy vyšla reprezentačná publikácia s odbornými textami a bohatou obrazovou prílohou, na ktorej spolupracovala skupina popredných odborníkov zo Slovenska a zahraničia niekoľko rokov.[3] Považovala som za dôležité zakódovať túto novú informáciu aj v mysli študentov.

Hľadala som prirodzený spôsob, akým by som do akcie nenásilne a aktívne pritiahla mladé publikum. Pri rozhodovaní zohral úlohu menej známy moment, že Eugén Krón okolo r.1921 chodieval do Prešova a venoval sa precíznemu kresebnému záznamu historických budov v centre mesta (pohľady do dvorov, detaily historickej architektúry). Kresby sa zachovali ako kompletná kolekcia. Od vtedy uplynulo takmer 100 rokov, mnoho sa v centre mesta zmenilo. Vedeli by sa študenti podľa Krónových kresieb v meste zorientovať, nájsť budovy v dnešnej pozmenenej podobe? Dokážu zodpovedať na neočakávané otázky v súvislosti s kultúrnou minulosťou aj súčasnosťou mesta? Zapamätajú si takýmto spôsobom viac informácii o autoroch Košickej moderny?

V tomto momente sa mi ako najvhodnejšia forma ukázal *geocaching*. Vychádzala som z predpokladu, že cieľovú skupinu stredoškolákov môžeme pritiahnuť k poznávaniu umenia im blízkou formou, kedy ich už vstupná informácia musí zaujať tak, aby ju mohli zaradiť do svojho sveta a kde sú zároveň schopní preukázať svoje zručnosti (práca s informáciami na internete, práca s GPS, vstup do wi-fi siete, práca s mapou, fotozáznam a jeho prenos cez média a pod.) v rámci skupiny a vo forme súťaže.

Geocaching je zaujímavá hra. Jej princíp spočíva v hľadaní ukrytej nepremokavej schránky (cache), ktorá obsahuje tzv. „logbook“ (zošit kam sa nálezca zapíše). Ak je schránka väčšia, môže obsahovať aj nejakú maličkosť, ktorú možno vymeniť za inú maličkosť. Ide o *radosť z nálezu.* Od svojho vzniku v roku 2000 má geocaching množstvo fanúšikov, ktorí sa zhromažďujú na portáloch, zaoberajúcich sa touto hrou. Tu môžu nájsť aj databázy so súradnicami jednotlivých schránok.

Princíp sme využili v trochu pozmenenej forme aj v našej výtvarnej akcii s pracovným názvom *Ako priblížiť modernu tínedžerovi.* V tomto momente sa mojimi partnermi stali študenti 1. roč. magisterského štúdia na KVVU. Do akcie som ich prizvala ako spoluautorov, kde mali možnosť spolurozhodovania. Tento *model výučby spoluprácou* som zvolila kvôli nenásilnému spôsobu *získania poznatkov*, *akoby mimochodom*, pretože si problematiku

ed. Lešková, L. – Kiss Szemán, Z. a kolektív autorov. *Košická moderna.* Košice: Východoslovenská galéria. 2013.
ISBN: 978-80-85745-65-8 EAN: 9788085745658

v priebehu prípravy akcie museli naštudovať, osvojili si informácie, ale zároveň pochopili aj postup projektovania akcie ako model pre svoju budúcu prax. Pomáhali pripraviť malé brožúrky s reprodukciami 10 kresieb E. Króna, s reprodukciami malieb umelcov Košickej moderny v Šarišskej galérii, vytvorili mapu centra mesta s GPS súradnicami jednotlivých domov, pomáhali vytvoriť otázky súvisiace s kultúrnou históriou hľadaných budov, zrealizovali grafický návrh buttonov - farebne rozdielnych pre jednotlivé skupiny (Obr. 1), pripravili CD s reprodukciami Krónových kresieb pre skupiny (Obr. 2). Zároveň sa podujali byť sprievodcami, fotografmi, dokumentátormi akcie a obetavými pomocníkmi.

Brožúrka obsahovala pokyny pre gymnazistov:

1. Vytvorte 5-6 členné skupiny.
2. Preštudujte si informačný bulletin.
3. Navštívte výstavu Košická moderna v Šarišskej galérii v Prešove.
4. Na výstave vyhľadajte reprodukované obrazy z bulletinu, doplňte meno autora a názov.
5. Podľa reprodukcií 10 prešovských zákutí na kresbách Eugena Króna spred takmer 100 rokov, vyhľadajte a zdokumentujte fotografiami ich súčasnú podobu. Ako pomôcka vám poslúžia súradnice GPS priložené v bulletine.



Obr. 1 Buttony s logom Košickej moderny

6. Na opačnej strane reprodukcií nájdete otázky, ku ktorým pridajte odpoveď. Pomôžte si sieťou wi-fi v meste.
7. Usporiadajte do dvojíc historické kresby a vaše fotografie.
8. Pripravte krátku prezentáciu v power pointe, pomôžte si priloženým CD.



Obr. 2 Brožúrka s reprodukciami kresieb E. Króna (aj na CD), s pokynmi a informáciami, s reprodukciami malieb umelcov Košickej moderny v Šarišskej galérii, súbor otázok, mapa centra mesta s GPS súradnicami

Priebeh akcie:

V dohovorenom čase sa študenti gymnázia s pedagogičkou, autorka projektu a desiati študenti KVVU stretli v Univerzitnej knižnici PU (Obr. 3). Boli pre nich pripravené brožúrky s úlohami, reprezentačná publikácia o Košickej moderne a informácia o jej význame prezentovaná autorkou projektu v PP – čo je to Košická moderna? podstatná charakteristika Krónovej školy, najvýznamnejší autori Košickej moderny, ich umelecký program, bližšie charakterizovaná tvorba umelcov Antona Jasusha a Eugena Króna - zopakovanie poznatkov cez kontrolné otázky (cca 20 min.)

Podľa pokynov študenti vytvorili 5-6 členné skupiny (k nim sa pripojili 1-2 študenti z KVVU). Identifikovali sa odznakmi, mali čas na preštudovanie bulletinov, vysvetlenie nejasnosti, zodpovedanie otázok – každý pozná geocaching? (boli upozornení vopred), majú dostatok pomôcok? (mobil s GPS dosahom do wi-fi v meste, fotoaparát, notebook, poznámkový blok), rozumejú zadaniu? (cca 15 min.



Obr. 3 Úvodné stretnutie v Univerzitnej knižnici PU

Po presune do galérie (cca 10 min.) nasledovala prehliadka malej výstavy o Košickej moderne s odborným sprievodným komentárom kurátora výstavy v ŠG (obr. 4), splnenie úlohy z bulletinu, kde mali vyhľadať obrazy z brožúrky a doplniť informácie. Študenti si robili poznámky a zodpovedali na kontrolné otázky kurátora (cca 35 min.).



Obr. 4 Prehliadka výstavy o Košickej moderne s odborným komentárom kurátora výstavy v ŠG.

Nasledovala pre gymnazistov najzaujímavejšia časť akcie – paralela geocachingu, kde odmenou za nájdenie cieľovej budovy bola skutočná radosť z nálezu. V tejto časti si úloha niekde vyžadovala takmer detektívny prístup, pretože za storočie sa mnohé budovy zmenili, pribudli múry, radikálne sa zmenilo ich využívanie z obytných na účelové. Tu pomáhali súradnice GPS a občas trochu „schlimanovskej fantázie“(obr.6). Študenti sa orientovali aj podľa priloženej mapy, robili fotografické záznamy so snahou o čo najvernejší pohľad zodpovedajúci kresbám E. Króna (obr. 5). Následne označili orientačné číslo budovy do mapy a zaznamenali odpoveď na otázku do brožúrky. Tam, kde im nestačili vlastné vedomosti, pomáhali si wi-fi sieťou v meste a hľadaním informácií na internete. V priestore mesta sa gymnázisti pohybovali istejšie ako vysokoškoláci - v meste sú doma, na mnohé kresby reagovali už vopred *aha!efektom*. Podobne zručne sa orientovali aj pri práci s GPS a sieťou wi-fi, ktorú na pešej zóne využívajú. (cca 60 min.)



Obr. 5 Pohyb v meste podľa GPS a priloženej mapy. Fotografické záznamy –pohľad, zodpovedajúci kresbám E. Króna.



Obr. 6 Za sto rokov sa mnohé budovy zmenili, pribudli múry, zmenili sa funkcie a využívanie budov.

Podľa harmonogramu sa všetci aktéri opäť presunuli do študovne Univerzitnej knižnice PU (cca 15 min.), kde bolo plánované dokončenie akcie (cca 45 min). Gymnazisti znovu

pracovali v skupinách. Mali čas na dokončenie a usporiadanie odpovedí na otázky, ktoré skontrolovali vysokoškoláci.

V nasledujúcom čase si každá skupina pripravila vlastnú záverečnú prezentáciu v power pointe (obr. 7), kde sa predovšetkým sústredili na dvojice budov, výber najvhodnejších záberov, orezanie a usporiadanie fotografií a ich umiestnenie podľa orientačných čísel. Tu si pomáhali priloženým CD s kresbami E. Króna.

Bolo to zaujímavé pozorovanie, pretože v tom čase už všetci zúčastnení zvládali problematiku, hľadali nielen správne riešenia, ale išlo aj o vzájomnú prestíž medzi jednotlivými skupinami. Paradoxne si počínali najlepšie zmiešané skupiny, kde zohrávala úlohu technická zručnosť chlapcov a perfekcionizmus dievčat. Jednotlivé prezentácie boli vyrovnané, bez výraznejších nedostatkov, rozhodovala len nápaditosť a grafická úprava. Pri kontrolných otázkach o Košickej moderne od vysokoškolákov odpovedali pohotovo. Celá akcia od úvodného vstupu po záver trvala cca 200 minút.



Obr. 7: Každá skupina pripravila vlastnú záverečnú prezentáciu v power pointe

Vyhodnotenie akcie:

Príprava takéhoto podujatia si vyžadovala dlhší čas rozhodovania a konceptuálnej prípravy od autorky projektu, dôsledné premyslenie jednotlivých krokov, synchronizáciu časovej dotácie, predvídavosť a skúseností s prípravou podobných projektov. Predpokladá sa bezproblémové fungovanie pohybu všetkých zložiek, ale musí byť pripravená aj vo variantoch. Uvedomujem si tiež, že takéto akcie nie sú každodennou praxou, nie je možné ich organizovať často, ale môžu byť modelovou situáciou a inšpiráciou aj vo variantoch.

Z môjho pohľadu bola akcia úspešná.

Prejavila sa v nepredstieranom záujme stredoškolákov. Netradičná myšlienka osvojenia si nových poznatkov ich oslovila už v pri prvotných indíciách sprostredkovaných ich vyučujúcou. Na akciu sa tešili, mali veľké očakávania. Podľa predpokladu si skupiny bez problémov poradili s odpoveďami na otázky (použili wi-fi aj internet), riadili sa podľa GPS v mobiloch, ale používali aj mapu. Dokázali nájsť cieľové budovy, urobiť fotografický záznam (cez mobil aj fotoaparáty, preposlať ich do PC) a následne pripravili prezentáciu v power pointe (preniesli fotozáznamy do PC, použili bluetooth, aj pripravené CD, vytvorili dvojice fotografií). Na našu veľkú radosť si zapamätali mena ústredných predstaviteľov Košickej moderny, vedeli vyjadriť základný charakter ich tvorby, pomenovať diela z výstavy, interpretovať ich obsah vlastnými slovami. Podľa ich vyjadrení sa im akcia páčila, fungovala aj *radosť z nálezu* ako jediná odmena. Sľúbili častejšie navštevovať galériu.

Akcia prebehla v predpokladanom limite časovej dotácie, samotné vyhľadávanie budov a informácií im trvalo kratšie ako bolo predpokladané, čo využili pri príprave prezentácii vlastných výsledkov, dokonca svoje prezentácie aj graficky ozvláštnili.

Spolupráca s vysokoškolákmi na príprave a priebehu akcie ma utvrdila v presvedčení o vhodnosti využívania metódy *výučby spoluprácou.* Prenesenie časti zodpovednosti na študentov, prejav dôvery v ich schopnosti, spolu organizácia a príprava materiálov, sa odrazili v zdvojnásobenom výsledku, kde si pertraktovanú problematiku v priebehu príprav osvojili rovnako dobre. Mnohému som sa od nich naučila. Predovšetkým práca so stále novšími elektronickými médiami je pre mňa dennodenným štúdiom, pre nich je samozrejmosťou.

Kontaktné údaje:

PhDr. Edita Vološčuková, PhD.

KVVU IHVU, FF PU v Prešove

NOVÉ MÉDIA AKO VÝRAZOVÝ PROSTRIEDOK PRI INTERPRETÁCII UMELECKÉHO DIELA

New media as a means of expression in the interpretation of a work of art

Edita Vološčuková

Abstrakt: Príspevok je zameraný na interpretáciu diela Antona Jasusha *Kolobeh života – putovanie duší* formou akcie a happeningu s intermediálnym presahom do časovo paralelného hudobného umenia. Cieľom príspevku je ukázať zážitkovú interpretáciu umeleckého diela formou reinštalácie ako vhodnú formu pri vzdelávaní budúcich pedagógov. Zároveň je to aj manipulácia s formou záznamu a jeho úpravy v statickom, či pohybovom spracovaní v PC softwéroch. Príspevok prezentuje čiastkový výstup z grantu KEGA 026UK-4/2013 Výtvarná výchova vo svete súčasného umenia a nových médií.

Abstract: This article is focused on interpretation of Anton Jasusch art works *Life cycle - wandering of souls* in the way of action and happening with intermedia overlap in to the time-parallel music art. The aim is to show the experiential interpretation of re-installation of the art work as an appropriate form in the education process of future educaters. It is also kind of manipulation with the form of recording and its editing in static or motion processing in the PC software application. This issue stands as a partial output from the grant KEGA 026UK-4/2013 Art in the world of contemporary art and new media.

Kľúčové slová: Anton Jasusch, interpretácia umeleckého diela, reinštalácia, akcia, nové médiá

Key words: Anton Jasusch, interpreting works of art, reinstallation, action, new media

V našej pedagogickej praxi považujeme reinštaláciu za jednu z najvhodnejších metód výchovy k umeniu, prostredníctvom aktívnych výtvarných činností. Reinštaláciu (pojem vysvetlíme v texte) ponímame predovšetkým ako jednu z možností interpretácie umeleckého diela. Interpretovať umelecké dielo znamená rozlúštiť systém v ňom uložených znakov a komunikovať s ním. Proces komunikácie sa začína v momente prvotnej rezonancie. Ak je umelecké dielo pre príjemcu zrozumiteľné, vyvoláva rezonanciu vo forme myšlienok, asociácií, pocitov, ak nie je schopný dešifrovania, komunikácia zlyháva. Vtedy príjemca siaha po pomoci – pociťuje potrebu analýzy a interpretácie. Väčšinou sa jedná o verbálnu analýzu a interpretáciu, či už vlastnú, alebo sprostredkovanú. Táto najčastejšie používaná metóda je síce vysvetľujúca, ale málo, respektíve vôbec, nenúti k aktívnej činnosti. Verbálna

analýza a interpretácia síce umelecké dielo prerozpráva, ale nedokáže sprostredkovať silný emocionálny zážitok. K tomu sa môžeme dopracovať len prostredníctvom aktívnych činností – aktívnym vstupom do výtvarnej komunikácie s umeleckým dielom.

Reinštalácia umeleckého diela predstavuje možnosť doslovného vstupovania do obrazov. Je to forma akčného prejavu, s využitím performancie, environmentu, či happeningu. Nami preferovaný výraz reinštalácia považujeme za najvhodnejší na pomenovanie činnosti, ktorá opakuje, reprodukuje niečo, čo už bolo vytvorené v inom čase, v inom priestore. Prostredníctvom príjemcov, zároveň aktérov, môžeme preklenúť časovú a priestorovú bariéru, stotožniť sa s postavami umeleckého diela, ktoré sa tak aktualizuje, rozhýbe, oživí. Aktéri doň vložia vlastné pocity a v novej podobe ho dopovedia.

Porozumieť umeleckému dielu znamená teda predovšetkým ho emocionálne prežiť, precítiť, a na tomto základe o ňom rozmýšľať - interpretovať ho. Na rozdiel od snahy o hodnotenie umeleckého diela (ktoré závisí od množstva odbornej informácie o problematike), estetické vnímanie nesmeruje ani tak k poznaniu, ako k privedeniu sa do stavu vytrženia, k zvláštnemu pocitu úžasu. Naruší rovnováhu našej mysle, vytvára v nás vzrušenie, údiv, núti nás, aby sme sa dielom naďalej zaoberali, vracali sa k jeho častiam, porovnávali ich, neskôr si ho vybavovali v predstavách. Takéto estetické zážitky vznikajú len na základe aktívneho vnímania, stotožnenia sa s umeleckým dielom.

Reinštalácie obsahujú viacero zámerov. Majú všeobecný vplyv na rozvoj senzibility, umožňujú bezprostredný zážitok, pomáhajú sprostredkovať prístup k umeleckému dielu, budujú záujem o výtvarné umenie, zároveň je to jedna z najlepších ciest, ako pochopiť postupy akčnej tvorby. Každý, kto sa na takýchto akciách zúčastní, zároveň pochopí aj cesty a postupy akčného prejavu v umení a uvedomuje si jeho opodstatnenosť.

Chceme zdôrazniť, že nami predstavovaná forma interpretácie umeleckého diela je len jednou z mnohých možných ciest, nechceme vylúčiť ani analýzu diela podľa algoritmu, naopak, predpokladáme jej zmysluplnú následnosť v priebehu ďalšieho výtvarného vzdelávania. Z prieskumov vykonaných na školách máme poznatky, že práca s umeleckým dielom na hodinách výtvarnej výchovy patrí k najmenej obľúbeným činnostiam. Učitelia túto oblasť obchádzajú, sťažujú sa na nezáujem žiakov. Stereotypne používajú verbálnu analýzu diela na základe percepcie (najčastejšie) prostredníctvom reprodukcie, žiaci sú pasívni, spravidla sa do dialógu zapoja až pri záverečných otázkach. Priebeh takého stretnutia s umeleckým dielom je schematický a chladný. Pri takomto prístupe vo vedomí príjemcu

víťazí racionálne hľadisko a na umelecké dielo sa prestávame pozerať ako na zážitok, na moment úžasu. Tento princíp nás nevpustí do vnútra umeleckého diela, vytvorí sa akási "racionálna mreža", cez ktorú síce vidíme, ale necítime. Ak chceme s umeleckým dielom komunikovať v rovine estetického prežívania, je potrebné zvoliť iný prístup – nechať sa očariť, vstúpiť do vnútra, blúdiť v ňom. Nami predkladaný spôsob reinštalácie (na základe našich sledovaní) tento vstup umožňuje. Dôležitú úlohu zohráva výber samotného podnetu – diela určeného na reinštaláciu. Vstupnú informáciu nezohráva jeho forma, ale príbeh, ktorý sa aktéri snažia dekódovať. V začiatkoch je podstatná úloha na pedagógovi, pretože je v pozadí za celým nasledujúcim akčným procesom a musí predpokladať možnosti a priebeh reinštalácie.

Na realizáciu reinštalácie sme vybrali dielo **Kolobeh života – putovanie duší**, od maliara - vizionára, **Antona Jasuscha** (1882-1965), ktorého tvorba patrí medzi vrcholné výtvarné



prejavy Košickej moderny a moderného umenia 20. storočia na Slovensku. Na prahu úspešného nástupu na umeleckú scénu ho zastihla I. svetová vojna, ktorej sa aktívne zúčastnil. Táto udalosť bytostne otriasla jeho duchovným svetom a z tohto poznania sa už nikdy nespamätal. Navždy zmenila jeho myslenie, vnútorné presvedčenie a zároveň i jeho poslanie a umelecký program. Ako osobnú výpoveď vytvoril v rokoch 1920-1924 svoje ohromujúce obrazové cykly. Ide o komplex malieb, ku ktorým patril cyklus dvadsiatich až dvadsiatich štyroch diel o rozmeroch asi 150 x 172 cm a cyklus desiatich malieb v rozmeroch takmer 3 x 3 metre. Obsiahly súbor tematických obrazov sa týka existenčných otázok človeka, zmyslu života a miesta človeka na zemi i v kozme, povahy človeka a jeho etického poslania. V súčasnosti je známa už len polovica tohto cyklu a päť z veľkorozmerných plátien. Štyri z nich sú majetkom Východoslovenskej galérie v Košiciach a jedno je v Slovenskej národnej galérii v

Bratislave.[1] Výber autora práve z tohto obdobia zdôvodňujeme v príspevku Geocaching, alebo ako priblížiť modernu tínedžerovi, uverejnenom v tomto zborníku.[2] Jeho dielo Kolobeh života – putovanie duší z r. 1922-24, *„...patrí medzi najkrajšie a svojou tematikou aj najoriginálnejšie diela, ktoré z tých čias u nás poznáme.“*[3] Dielo nás od prvého kontaktu priťahuje svojou tajomnosťou, kde sa na jednej strane odohráva akýsi zmyslami neuchopiteľný kozmický tanec centrálne riadených nejasných figúr, ale zároveň aj akési chaotické blúdenie v nekonečnom priestore, kde sa z chaosu stáva poriadok, riadený inými zákonitosťami ne/bytia. Farebné kruhové línie vytvárajú pocit blúdiacich svetiel na nekonečnej oblohe, zanechávajúcich po sebe strácajúcu sa stopu. Je to maliarova sugestívna vízia o harmónii ľudstva a kozmu, ale zároveň aj hľadanie autorovej identity, halucinácia o nezpoznateľnej hranici medzi životom a smrťou.

V diele zároveň pociťujeme vnútorný hudobný rytmus, akoby postupne sa odvíjajúcu melódiu Ravelovho Bolera (vzniklo približne v rovnakom čase, r.1928), vrcholiacu v mohutnom crescende. Táto predstava nás nasmerovala k akcii – happeningu s dvadsiatimi študentmi 1. ročníka bakalárskeho štúdia VV na KVVU FF v rámci predmetu Teória výtvarného umenia.

Po úvodných informáciách o Košickej modrene, o autorovi, jeho osude, jeho poprednom mieste v dejinách umenia a o tomto diele, sme študentom predstavili spôsoby reinštalácie. Nadchla ich taká možnosť. Dielo doposiaľ nepoznali, ale páčilo sa im. Spoločne sme rozmýšľali o priestore na realizáciu, o možnosti využitia tmy, o bodových svetlách, ktoré nechávajú pri dlhej expozícii stopu, o chaose a poriadku, o prechode medzi dimenziami. Akciu sme naplánovali do tmavej miestnosti, kde sme na strop nainštalovali fotoaparát s objektívom „rybie oko“. V priestore sme vyznačili kriedový kruh a v jeho centre sme umiestnili stredovú os. Za prejav svetla, či duše, si študenti zvolili rozsvietený mobil – odôvodňovali ho ako symbol spojenia medzi ľuďmi, so životom, čohosi, čo prenáša myšlienky a reaguje aj na elektromagnetické vlnenie z atmosféry. Spojenie človeka a vesmíru. Po zaznení prvých tónov Bolera študenti vstupovali do priestoru kruhu v krátkych časových odstupoch. Blúdili bez cieľa, zastavovali sa, otáčali sa okolo osi, akoby kohosi hľadali. Postupne sa kruh napĺňal a ich chaotický pohyb sa menil na organizovaný okolo

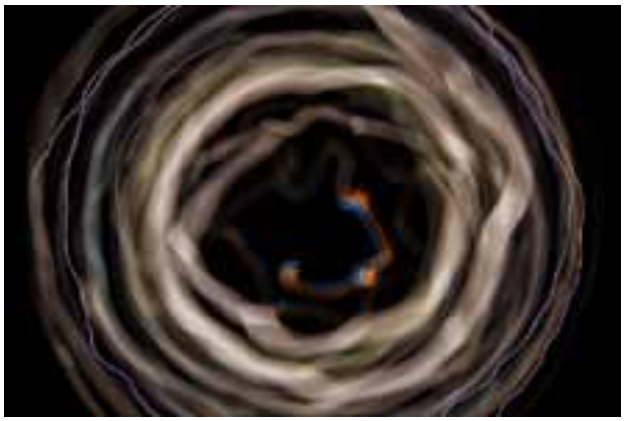
[1] Podľa Kiss Szemán, Z. In: ed. Lešková, L. – Kiss Szemán, Z. a kolektív autorov. *Košická moderna.* Košice: Východoslovenská galéria. 2013. , str.98-125
[2] Vološčuková, E. *Geocaching, alebo ako priblížiť modernu tínedžerovi.*
[3] Kiss Szemán, Z. In: ed. Lešková, L. – Kiss Szemán, Z. a kolektív autorov. *Košická moderna.* Košice: Východoslovenská galéria. 2013. , str.118

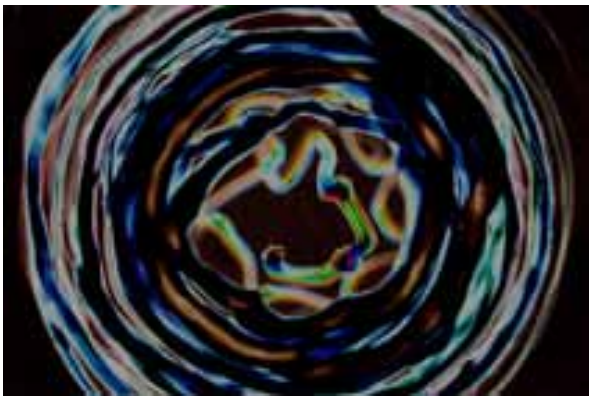
centra kruhu, následne sa zrýchľoval, v určitom momente ich hudba priviedla ku zdvihnutiu svetla smerom hore a v mohutnom závere, spolu s rozpadom melódie sa rozpadá aj ich harmonický vesmír. Akcia sa im páčila. Chceli ju opakovať a vylepšovať, zdokonaliť v rytmickom súlade. Vnímanie viacerými zmyslami znásobuje zážitok. Znovuprežívanie, recepcia sa mení na percepciu. Akciu sme zaznamenávali na videozáznam, ktorý je priložený ku zborníku. V závere sme urobili ešte niekoľko statických záberov, ktoré mali študenti možnosť upraviť podľa predstavy v grafickom softwere.

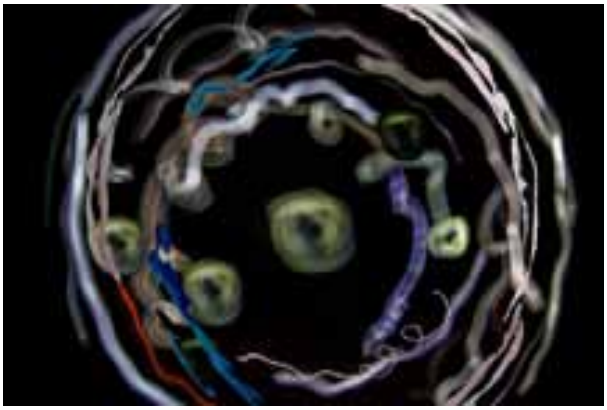












Reinštalácia nie je krátkodobou záležitosťou. Pri samotnom akte reinštalácie zohráva úlohu každý nepatrný detail – výber prostredia, alebo jeho úprava, svetlo, farebnosť, priestor, rekvizity, kostýmy, vzájomné vzťahy medzi komponentmi, výraz tváre, gesto a prioritne samotný záverečný záber na fotografii a kompozičný výrez. V procese reinštalácie si zúčastnení osvoja nielen sémantickú zložku vnímaného diela, ale rozanalyzujú aj formálne zložky do najmenších podrobností. Analýza prichádza v priebehu práce spontánne a takto nadobudnuté poznatky sú podľa našich skúseností dlhodobé. K "svojmu" umeleckému dielu si autori vytvárajú pevnú väzbu.

Z pohľadu pedagogickej praxe sú reinštalácie paradoxom. Z najmenej obľúbeného miesta v kurikule výtvarnej výchovy (tak zo strany pedagógov, ako aj žiakov) sa práca s umeleckým dielom môže stať obľúbenou. Vstúpenie do umeleckého diela vytvára predpoklad, že aspoň raz zažiť znamená už nezostať chladným. Reinštalácie umožňujú vstupovať do ktorejkoľvek doby v dejinách umenia prostriedkami súčasného umenia a naznačujú cestu ako mu (po)rozumieť.

Kontaktné údaje:

PhDr. Edita Vološčuková, PhD., autorka a realizácia projektu

Prešovská univerzita v Prešove

Filozofická fakulta

Inštitút hudobného a výtvarného umenia

Katedra výtvarnej výchovy a umenia

17. novembra 1, 08001 Prešov

email: voloscuk@unipo.sk

Mgr. Jaroslav Ondo, PhD., foto a video-dokumentácia, strih

Mgr. Stanislav Baláž, PhD., úprava hudby

Prešovská univerzita v Prešove

Filozofická fakulta

Inštitút hudobného a výtvarného umenia

Katedra výtvarnej výchovy a umenia

17. novembra 1, 08001 Prešov

email: jaroslav.ondo@unipo.sk

email: stanislav.balaz@unipo.sk