

KREATÍVNE VZDELÁVANIE

ZBORNÍK PRÍSPEVKOV
Z KONFERENCIE CREA-AE 2013
CREATIVE REFLEXIVE EMOTIONAL
ALTERNATIVE ART EDUCATION



© autori príspevkov
© 2013, Daniela Valachová
© 2013, Miroslava Repiská
© Virvar, s. r. o.



Titul:
Kreatívne vzdelávanie

Recenzenti:
doc. PaedDr. Dušan Kostrub, PhD., mimoriadny profesor
Prof. PhDr. Erich Mistrík, CSc.

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

ISBN 978-80-970513-5-8
EAN 9788097051358
www.kreativnevzdelavanie.sk
www.virvar.sk

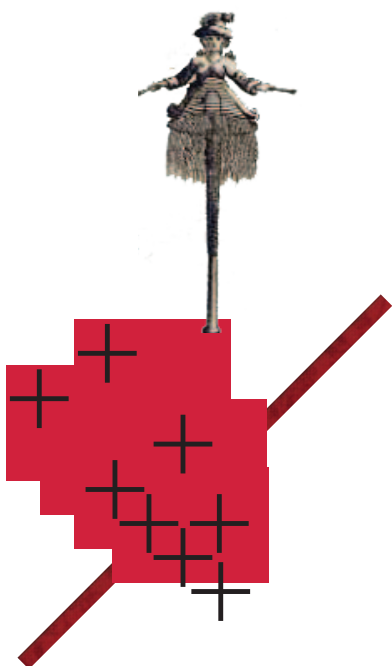
Príspevky od autorov neprešli autorskými korektúrami.

KREATÍVNE VZDELÁVANIE

ZBORNÍK PRÍSPEVKOV
Z KONFERENCIE CREA-AE 2013
CREATIVE REFLEXIVE EMOTIONAL
ALTERNATIVE ART EDUCATION

OBSAH

Úvodné slovo	4
Základné informácie	5
Organizácia konferencie	6
Prehľad abstraktov	8
1. sekcia: Postavenie umeleckého vzdelávania v školskom systéme ..	17
2. sekcia: Obsah umeleckého vzdelávania	76
3. sekcia: Učiteľ v umeleckom vzdelávaní	350
4. sekcia: Minulosť, súčasnosť a budúcnosť umeleckého vzdelávania	465
5. sekcia: Umelecké vzdelávanie a inklúzia	591



ÚVODNÉ SLOVO



Umenie je činnosťou bez vymedzenia presného zmyslu, to píše Rudolf Fila (2003), ale zároveň dáva možnosť byť všetkým. A je pravda aj to, že umenie je len jedno a jeho hlavným kritériom je kvalita, ktorá sa odráža v jeho otvorenosti a diferencovanosti. Ak umenie je to, čo odzrkadľuje ľudskú dušu z viacerých jej stránok, racionálnej aj iracionálnej, potom esenciou umenia je kreativita.

Kreativita je fenoménom často spomínaným v súvislosti s umením, ale vieme dnes čo to je? Aj na základe príspevkov v zborníku, ktorý vychádza, by sme mohli povedať, že kreativita je schopnosť produkovať pôvodné a neočakávané výsledky činnosti tak, aby boli aj užitočné na vyriešenie problému.

Zborník príspevkov je vyústením elektronickej vedeckej konferencie Kreatívne reflexívne emocionálne alternatívne umelecké vzdelávanie. Konferencia sa konala pod záštitou dekanke Pedagogickej fakulty UK v Bratislave prof. PaedDr. Alici Vančovej, CSc., za čo jej patrí veľká vďaka. Uskutočnila sa v čase od 13. 03. do 23. 03. 2013. Hlavným organizátorom elektronickej vedeckej konferencie bol Ústav umelecko-edukačných štúdií PdF UK v Bratislave v spolupráci so spoločnosťou Virvar, s.r.o. a Katedrou výtvarnej výchovy PdF UK v Bratislave.

Témou prvého ročníka konferencie bola problematika umeleckého vzdelávania v premenách času. Naším cieľom bolo ponúknuť priestor na zmysluplnú, odbornú diskusiu k problematike umeleckého vzdelávania. V jednotlivých sekciách mali možnosť kolegovia prezentovať svoje názory na problematiku postavenia umeleckého vzdelávania v školskom systéme, obsahu umeleckého vzdelávania, o učiteľovi, o minulosti, súčasnosti a budúcnosti umeleckého vzdelávania a nemenej zaujímavej problematike inklúzie v súčinnosti s umeleckým vzdelávaním.

Názory a myšlienky prezentované autormi sú zjednotené krehkou niťou umeleckého vzdelávania v oblasti výtvarného a hudobného umenia. Veríme, že si čitateľ nájde práve to čo ho zaujíma, čomu sa venuje alebo o čom sa chce dozvedieť viac.

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

Našou prioritou, prioritou učiteľov umeleckých predmetov by malo byť tvoriť a pomáhať tvoriť aj iným. A nie je to vlastne veľká trúfalosť?, ako píše Rudolf Fila.

Daniela Valachová

ZÁKLADNÉ INFORMÁCIE



NÁZOV KONFERENCIE

CREA – AE

CREATIVE REFLEXIVE EMOTIONAL ALTERNATIVE ART EDUCATION

Kreatívne reflexívne emocionálne alternatívne umelecké vzdelávanie

FORMA KONFERENCIE

Elektronická vedecká konferencia s medzinárodnou účasťou

TERMÍN

13. – 23. 3. 2013

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 vzdelávania s dôrazom na vedu v umení a umenie vo vede.

TÉMA PRVÉHO ROČNÍKA

Umelecké vzdelávanie v premenách času

SEKCIE

1. Postavenie umeleckého vzdelávania v školskom systéme
2. Obsah umeleckého vzdelávania
3. Učiteľ v umeleckom vzdelávaní
4. Minulosť, súčasnosť a budúcnosť umeleckého vzdelávania
5. Umelecké vzdelávanie a inklúzia

ORGANIZÁCIA KONFERENCIE

ORGANIZÁCIA KONFERENCIE

- Ústav umelecko-edukačných štúdií
Pedagogická fakulta, Univerzita Komenského v Bratislave
Šoltésovej 4, 813 34 Bratislava

Poštová adresa:

Ústav umelecko-edukačných štúdií
Pedagogická fakulta, Univerzita Komenského v Bratislave
Račianska 59, 813 34 Bratislava

doc. PaedDr. Daniela Valachová, PhD.
Riadiateľka ústavu umelecko-edukačných štúdií
E-mail: valachova@fedu.uniba.sk

- Katedra výtvarnej výchovy Pedagogickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave
Račianska ul., č. 59, 813 34 Bratislava
- Katedra hudobnej výchovy Pedagogickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave
Račianska ul., č. 59, 813 34 Bratislava

ORGANIZÁCIA USKUTOČNENÁ POD ZÁŠTITOU

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

VEDECKÍ 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. Milan CIESLAR, PhD. (PdF OU Ostrava CZ)

ORGANIZAČNÝ VÝBOR

Doc. PaedDr. Daniela Valachová, PhD. (PdF UK Bratislava)
PaedDr. Martina Pavlíkánová, PhD. (PdF UK Bratislava)
Mgr. Miroslava Repiská, (PdF UK Bratislava)
Patrik Holotňák, (PdF UK Bratislava)

HARMONOGRAM

November 2012	príprava web stránky (po odsúhlasení vedením PdF UK)
December 2012	spustenie web stránky konferencie
December 2012 – Január 2013	elektronické prihlasovanie účastníkov na konferenciu
Február 2013	priebežná aktualizácia účastníkov (meno, priezvisko, pôsobisko, názov príspevku, anotácia)
Február 2013 – Marec 2013	vkladanie príspevkov účastníkmi podľa pripravenej šablóny
13. – 23. marca 2013	diskusia online k jednotlivým príspevkom
Apríl – Máj 2013	príprava zborníka prístupného na web stránke
Máj 2013	zverejnenie zborníka na web stránke

PREHLAD ABSTRAKTOV

1. SEKCIA: POSTAVENIE UMELECKÉHO VZDELÁVANIA V ŠKOLSKOM SYSTÉME

1.

Formy a roviny komunikácie vo výtvarnej edukácii. [strana 18 - 28]

Mgr. Michaela Guillaume, PhD.

Abstrakt: Výtvarné umenie je špecifické svojím vizuálnym charakterom, ktorý určuje i ráz komunikácie vo výtvarnej edukácii, či v edukácii jednotlivých výtvarných umeleckých disciplín. Príspevok rozoberá viaceré roviny komunikačného rámca od autora, cez artefakt k recipientovi, ako aj v rámci komunikačného rámca autor – dielo, venujúc sa charakteru verbálnej i grafickej komunikácie vo výtvarnom umení.

2.

Didaktika výtvarného umenia v sústave pedagogických vied [strana 29 - 44]

PaedDr. Ján Husár PhD.

Abstrakt: Príspevok analyzuje súčasné miesto a postavenie didaktiky výtvarného umenia v systéme pedagogických vied, zaoberá sa aplikačnými oblasťami v rámci systému výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike a rozoberá základné ciele a podstatu tejto odborovej didaktiky.

3.

Transdisciplinarita umenia v primárnom vzdelávaní [strana 45 - 51]

Mgr. Hana Jakubiková

Abstrakt: V príspevku sa zaoberáme problematikou, aké sú možnosti medzipredmetových vzťahov a integrovania výtvarnej výchovy v primárnom vzdelávaní a ponúkame pohľad na spôsob riešenia tohto fenoménu v zahraničí. Pokúšame sa tiež nájsť prienik uplatnenia modelov integrovania umenia v primárnom vzdelávaní na Slovensku a zistiť, či je to v našich edukačných podmienkach možné.

4.

Voľnočasové výtvarné aktivity detí [strana 52 - 62]

Mgr. Roman Jedinák

Abstrakt: Príspevok bude tematicky zameraný na voľnočasové výtvarné aktivity detí, s dôrazom na deti školského veku. Na možnosti, ktoré deťom ponúkajú mimoškolské organizácie a školské zariadenia, pre ich rozvoj v oblasti výtvarnej výchovy.

5.

Postavení súčasné výtvarné výchovy-výtvarné kurikulum Anglie [strana 63 - 69]

Mgr. Jana Krajcarová

Abstrakt: Príspevok hovoří o postavení výtvarného vzdelávania u nás a v Anglii. Popisuje výtvarné kurikulum Anglie, jeho štruktúru, charakter a obsah. V texte uvádzime niektoré výskumné údaje získané na základe empirického výskumu nazvaného: „Učiteľé výtvarné výchovy a jejich znalosti kurikula“

6.

Umelecké vzdelávanie v premenách času. Postavenie umeleckého vzdelávania v školskom systéme. [strana 70 - 75]

PhDr. Ľuboslav Moza

Abstrakt: Príspevok sa venuje problematike času ako predpokladu vývoja umeleckého školstva. Ďalej pojednáva o nedostatkoch v búraní overeného a vytváranie neovereného. V závere hodnotí význam s dôrazom na nezastupiteľnosť umeleckého školstva.

2. SEKCIA: OBSAH UMELECKÉHO VZDELÁVANIA

7.

Otázky a otázniky nad fundamentálnou prípravou v oblasti vizuálneho umenia. [strana 77 - 82]

Mgr. art. Xénia Bergerová, ArtD.

Abstrakt: Príspevok prináša historický pohľad na fundamentálnu výtvarnú prípravu a jej význam vo vizuálnom umení a pri jeho štúdiu. Podstatnú časť textu tvorí subjektívna skúsenosť, analýza a hodnotenie aktuálneho stavu v oblasti výtvarnej prípravy v intenciách vysokoškolského štúdia vizuálneho umenia. Obsah výtvarnej prípravy a jeho transformácie v historických premenách až po súčasnosť. Ďalším z cieľov je sprostredkovať reálnu pedagogickú skúsenosť z tejto sféry a zároveň podať osobnú víziu možností a perspektív fundamentálnej výtvarnej prípravy v oblasti štúdia vizuálneho umenia.

8.

Štátovky 1. Československej republiky ako prostriedok poznania [strana 83 - 91]

Mgr. Zoltán Boráros

Abstrakt: Každý štát, Slovensko nevynímajúc, si dáva záležať na tom, s čím sa budú jeho obyvatelia denne stretávať, s čím budú v bežnom platobnom styku platiť. Bankovky či štátovky ako predmet dennej potreby, pre väčšinu obyvateľstva, sú preto dôležitými nositeľmi informácií. Štát nimi sprostredkúva informácie o jeho histórii, kultúre, o jeho hodnotách.

9.

Elementárna hudobná kompozícia v hudobnej edukácii [strana 92 - 103]

Mgr. art. Tomáš Boroš, PhD., ArtD.

Abstrakt: V hudobnej edukácii je všeobecne preferované interpretačné umenie – reprodukčné činnosti. Kompozícia, improvizácia - produkčné činnosti sa v primárnom i sekundárnom vzdelávaní vyskytujú len veľmi vzácné. Cyklus modelov pre improvizáciu a kompozíciu Tomáš Boroša poskytuje materiál i metodický postup na rozvoj elementárnej kompozície a improvizácie. Je to cyklus 11 modelov – návrhov, ktoré je potrebné dotvoriť svojou vlastnou kreativitou. Výhodou cyklu je jeho univerzálnosť v súvislosti s vekom adresáta ako aj v nástrojovom obsadení. Cyklus rozvíja vlastnú tvorivosť detí a namiesto pocitu náročnej práce, ktorý často sprevádza interpretačné umenie je to atmosféra hravosti, nenáročnosti s efektom rýchleho výsledku bez dlhodobého a náročného nácviku.

10.

Priestor, jeho vnímanie a zobrazovanie [strana 104 - 115]

Akad. mal. Daniel Brunovský

Abstrakt: Historický vývoj vnímania a zobrazovania priestoru. Reflexia priestoru v umení v minulosti a súčasnosti. Plenérová aktivita študentov a tvorba priestorových objektov.

11.

Téma náhody v malbě při práci se studenty na katedře výtvarné výchovy PdF OU. [strana 116 - 118]

Mgr. Milan Cieslar, Phd.

Abstrakt: Téma náhody v ve výtvarných činnostech v malbě. Rozvoj maliřského myšlení studentů, budoucích učitelů výtvarné výchovy. Utváření jejich profesních kompetencí.

12.

Zobrazenie časopriestoru v médiu malby [strana 119 - 130]

Mgr. Jarmila Demková

Abstrakt: Príspevok analyzuje prístupy v chápaní časopriestoru, postupy a princípy zobrazenia časopriestorových dimenzií a ich vzťahov v médiu malby v priereze dejín výtvarného umenia. Zachytáva kľúčové zlomy v chápaní a zobrazení časopriestoru v médiu malby. Poukazuje na začlenenie témy časopriestoru do predmetu výtvarná výchova. V závere autorka formuluje základné otázky ako podnety empirického výskum.

13.

Podobné není významově shodné [strana 131 - 142]

doc. Kateřina Dytrtová, Ph.D.; doc. Martin Raudenský, Ph.D.

Anotace: text seznamuje s projektem, který přiblížil účelovým zadáním tvorbu žáků páté třídy ke kontextu tvorby umělce, který zpětně reagoval na tvorbu žáků. Cílem textu je prokázat, že vnější podoba dvou tvůrčích projevů neznamená jejich stejný význam. Projekt byl zveřejněn jako součást habilitační výstavy tvůrce a byl tak uveden do souvislostí umělecké a výstavní instituce.

14.

Experiment ako súčasť malby vo výtvarnej edukácii [strana 143 - 155]

Mgr. Zuzana Fujeříková

Abstrakt: Príspevok sa zaoberá problematikou maliarskeho experimentovania vo výtvarnej výchove na Slovensku v oblasti sekundárneho vzdelávania. V texte približujeme teoreticko-historický pohľad na experimentovanie v malbe vo výtvarnej edukácii, no najmä pohľad na súčasnú pedagogickú prax. Zároveň predkladáme niekoľko pedagogických skúseností s uvedenou problematikou.

15.

Digitálna fotografia v tvorivom procese a v procese výučby [strana 156 - 162]

Mgr. art. Dominika Horáková, Art.D

Abstrakt: Príspevok sa venuje špecifikácii digitálnej fotografie, porovnaním s analógovou fotografiou, hlavne vo vzťahu k vytváraniu fotografického obrazu. Porovnáva možnosti a východiská analógovej a digitálnej fotografie, pričom ťažisko problému je digitálna fotografia s aktuálnymi podobami, možnosťami, výsledkami. Digitálne postupy dôležité pre kreatívny proces autora, prínos tohto nového média pre vzdelávací proces. V troch kapitolách rozoberieme vlastnosti a formy analógovej fotografie, kreatívne prínosy digitálnej fotografie a nakoniec aplikovanie digitálnej fotografie v procese výučby.

16.

Z výtvarnej výchovy sa neprepadá [strana 163 - 170]

Mgr. Miloš Kmeť

Abstrakt: V príspevku sa zaoberáme niektorými páľčivými problémami vo výtvarnom vzdelávaní ako sú postavenie výtvarnej výchovy medzi ostatnými vyučovacími predmetmi, hodnotenie výtvarnej výchovy, či kvalita začínajúcich učiteľov výtvarnej výchovy.

17.

Informatická na výtvarnej alebo výtvarná na informatickej? [strana 171 - 175]

Mgr. Hedviga Kochová, PhD.

Abstrakt: Príspevok analyzuje možnosti medzipredmetových vzťahov výtvarnej a informatickej výchovy v primárnom vzdelávaní z pohľadu obsahu. Predkladá niekoľko skúseností s uvedenou problematikou v pedagogickej praxi.

18.

Gitarové školy používané na Základných umeleckých školách na Slovensku [strana 176 - 187]

Mgr. art. Ing. Karol Kompas, PhD.

Abstrakt: Príspevok sa zaoberá školami používanými pri výučbe hry na gitaru na Základných umeleckých školách na Slovensku. Hodnotí vybrané školy a venuje sa tiež potrebe vzniku slovenskej gitarovej školy.

19.

Postavenie a problémy písma v didaktike výtvarného umenia. [strana 188 - 198]

Mgr. Adriána Koscelníková

Abstrakt: Písmo, historický fenomén kultúry ľudstva podlieha iným meradlám kritického hodnotenia ako tzv. vysoké umenie. Problematika písma v sek. vzdelávaní sa viaže prevažne na slovenský jazyk a literatúru. Avšak práca s písmom a textom, prostredníctvom umenia, v mediálnej sfére, má oveľa vyššie výchovné a psychologické účinky, ktorým je potrebné porozumieť a kriticky ich prijímať. Jedna z ciest ako pochopiť tieto súvislosti vedie cez didaktiku výtvarného umenia.

20.

Integratívna umelecká výchova podľa klavírnej školy Márie Apagyí „Zongorólom“ (Hrám na klavíri). [strana 199 - 206]

doc. Mgr. art. Alena Kručayová, PhD.

Abstrakt: Príspevok prináša informácie o najnovších trendoch v oblasti inštrumentálneho hudobného vzdelávania, konkrétne vyučovania klavírnej hry na elementárnom stupni. Predstavuje netradičnú klavírnú školu Márie Apagyí „Zongorólom“ (Hrám na klavíri, Pécs, 2008), v ktorej sa uplatňujú princípy integratívnej umeleckej výchovy. Približuje koncepciu učebnice zameranú na komplexný rozvoj žiakovej osobnosti. V tomto smere sa učebný plán školy orientuje okrem získavania nástrojových zručností a rozvoja hudobných schopností na poznatky z oblasti vizuálnych umení (výtvarné umenie, architektúra) a literatúry. Aplikáciou moderných metodických postupov (uplatňovaním princípu tzv. zážitkového vyučovania, tvorivej spolupráce učiteľa a žiaka), zaradením tvorivých činností (improvizácia, elementárne komponovanie) i rozvojom praktických zručností vo výtvarnom a literárnom prejave, prináša učebnica do nástrojového vzdelávania nové kvality.

21.

Telo a telesnosť, ako platforma osobnej identity [strana 207 - 215]

Mgr. Jakub Navrátil

Abstrakt: Príspevok sa zaoberá problematikou tela a telesnosti, jej postavenia v kontextoch súčasného výtvarného umenia a výtvarnej edukácie. Sústreďuje sa na prevládajúce prístupy a stratégie zobrazovania a prezentácie tela, ako média reflektujúceho široké spektrum individuálnych, ako aj kolektívnych významov a konotácií. Reflexia telesnosti, tu je ponímaná, ako kultúrno-spoločenský konštrukt, ako vzájomná dichotómia formy a antifomy, ako podmienka uchopenia osobnej identity.

22.

Téma matky v aktuálnych osnovách výtvarnej výchovy [strana 216 - 224]

Mgr. Adriána Pardusová

Abstrakt: Príspevok sa zameriava na problematiku obsahu nových učebných osnov na 1. a 2. stupni ZŠ a ZUŠ (ISCED1, ISCED2, ISCED1B, ISCED2B), v akom rozsahu a akým spôsobom sa v nich venuje priestor problematike matky aj v širšie chápanej téme rodiny, dnes tak veľmi dôležitej pre zdravý vývoj dieťaťa. Téma matky je v dejinách umenia večný motív, ktorý tiež nachádzame u detí od útleho detstva a reprezentuje potrebu intímneho vzťahu a bezpečia. Príspevok hodnotí a navrhuje prípadné možné obohatenie reálneho obsahu vychádzajúc z praktických pedagogických skúseností autorky.

23.

Didaktické aspekty galerijnej pedagogiky. [strana 225 - 234]

PaedDr. Martina Pavlíková PhD.

Abstrakt: Galérie a múzea ako kultúrne inštitúcie disponujú jedinečným vzdelávacím potenciálom, čím napĺňajú aj jednu so svojich základných odborných činností. Príspevok sa zameriava na špecifiká vzdelávanie v priestore galérie a múzeí, ich obsahom, cieľmi. Vzťahom galéria a škola.

24.

Možnosti využitia grafických programov pri riešení výtvarných problémov na hodinách výtvarnej výchovy [strana 235 - 254]

PaedDr. Renáta Pondelíková

Abstrakt: Príspevok prezentuje možnosti, ako využiť grafické programy na hodinách výtvarnej výchovy pri riešení vybraných výtvarných problémov. Uplatnenie grafických programov rozširuje spektrum nástrojov pre výtvarné vyjadrenia žiakov. V grafickom prostredí môžu žiaci experimentovať s nástrojmi, maskami, filtrami, kompozičným riešením a výtvarnými výrazovými prostriedkami. Môžu hľadať rôzne riešenia výtvarného problému s okamžitou spätnou väzbou a možnosťou zmeny.

25.

Kurikulárna transformácia vysokoškolskej prípravy učiteľov výtvarného umenia v kontexte aktuálnych zmien edukačnej praxe [strana 255 - 263]

doc. Mgr. Adriana Récka PhD.

Abstrakt: Príspevok je zameraný na problematiku obsahu vysokoškolského vzdelávania budúcich učiteľov výtvarného umenia s dôrazom na aktuálne požiadavky edukačnej praxe. Komparuje kurikulum vzdelávania budúcich učiteľov výtvarného umenia v podmienkach Katedry výtvarnej tvorby a výchovy Pedagogickej fakulty Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre s cieľmi a obsahom Štátneho vzdelávacieho programu pre predmet Výtvarná výchova z roku 2009 (vzdelávacia oblasť: Umenie a kultúra, ISCED 2). Zároveň načrtáva možnosti inovácie súčasného študijného programu.

26.

Od individuálneho vidění k profesnímu vědění... [strana 264 - 270]

(Kurzy výtvarných aktivit v přírodě jako jedna z účinných možností přispění k integraci komplexních profesních předpokladů budoucích učitelů dětí mladšího školního věku)

PhDr. Danuše Sztablová, Ph.D.

Abstrakt: Problém profesní přípravy učitelů výtvarného oboru (výtvarné výchovy) či výtvarných činností na nejrůznějších stupních a typech škol nepatří v praxi a teorii výtvarného oboru k zanedbávaným otázkám. Paradoxně se však v posledních dvaceti letech argumentace obhajující hodnoty výtvarného vzdělávání, seberealizace, rozumění a chápání ve vizuálním světě a jeho kultuře – právě v institucionálních podmínkách vzdělávání budoucích učitelů - dostává do krize. Postihuje rozhodování o podmínkách rozvoje obecné i dílčí racionální, emocionální (tím též sociální) inteligence žáků a jejich budoucích učitelů. Kurzy výtvarných aktivit v přírodě jsou projektem rozvoje autentického vidění, chápání viděného ve spojitosti s estetickými zážitky z kontaktu s přírodou ve spojitosti s kulturou. Tyto souvislosti nejsou směrem k dětem a jejich učitelům - pouze technickými - mediálními cestami - účinně zprostředkovatelné.

27.

Klavírna a komorná tvorba Charlesa Ivesa. [strana 271 - 280]

Mgr. art. Ivan Šiller, ArtD.

Abstrakt: Príspevok prezentuje klavírnu a komornú tvorbu Charlesa Ivesa

28.

Umenie alebo biznis [strana 281 - 286]

doc.PhDr. Albín Škoviera, PhD.

Abstrakt: Výhodiskom príspevku je pomenovanie základného vzťahového rámca medzi umením a biznisom, medzi umelcom a umeleckou objednávkou. Popisuje vývoj prepojenia hudby a obrazu v populárnej hudbe od hudobno-obrazového záznamu piesne až k videoklipu. Upozorňuje na uniformnú interpretáciu videnia sveta cez videoklip, považuje ho za spôsob manipulácie s divákom- poslucháčom a za „obmedzovanie“ jeho osobnej slobody.

29.

Hlasové cvičenia ako motivácia v nonartificiálnej speváckej výchove [strana 287 - 292]

Mgr. Iveta Štrbák Pandiová, PhD.

Abstrakt: Cieľom príspevku je poukázať na diferencovaný prístup v hlasovej výchove v kontexte nonartificiálnej hudby. Jeho obsahom sú taktiež kreatívne vytvorené hlasové cvičenia, ktoré v rukách skúseného pedagóga môžu byť motivačným „nástrojom“ na rozvíjanie konkrétnych speváckych spôsobilostí a techník jazzového, muzikálového, resp. pop-rockového spevu.

30.

Využívanie internetu v hudobnej didaktike [strana 293 - 303]

PaedDr. Antónia Ťahún Mendelová, PhD.

Abstrakt: Príspevok sa zaoberá využívaním internetu v hudobnej didaktike. Uvádza možnosti práce s internetom v hudobnej didaktike.

31.

Umelecké vzdelávanie v premenách času. Kresba a jej diferenciacie. [strana 304 - 319]

Doc. PaedDr. Jaroslav Uhel, ArtD.

Abstrakt: Príspevok sa zoberá schopnosťou, originalitou a elementárnymi hodnotami kresby a komplexným jvom kresby s tvorivou imanenciou v rozmere možností diferenciacii kresby v nadväznosti na obsahové potreby

umeleckého vzdelávania. Zaoberá sa problematikou kresby v umeleckom vzdelávaní zo stránky receptívnej, výchovou umeleckými dielami ale aj aktívnou výchovou a tvorbou umeleckých diel. Učenie a kresba. Rozumová výchova. Vnímateľnosť.

32.

Kreativita ako esencia umeleckého vzdelávania [strana 320 - 330]

doc. PaedDr. Daniela Valachová, PhD.

Abstrakt: Príspevok sa zaoberá problematikou rozvoja a podpory kreativity ako dôležitej súčasti umeleckého vzdelávania v predprimárnom, primárnom a sekundárnom vzdelávaní. V príspevku nadväzujeme na alternatívne integrovanú teóriu tvorivosti (Sternberg, Todd Lubart), ktorá hovorí o podstatnom spojení faktorov individuálnych a faktorov prostredia tak, aby sa ich účinok prejavil. Okrem teoretických východísk prezentujeme niekoľko pozitívnych edukačných skúseností.

33.

Využitie výtvarného umenia pri výučbe anglického jazyka v primárnom vzdelávaní. [strana 331 - 335]

Mgr. Katarína Zamborová

Abstrakt: Príspevok sa venuje výučbe anglického jazyka prostredníctvom výtvarného umenia v primárnom vzdelávaní. Poukazuje na vzťah medzi jazykovou formou a zobrazeným prvkom. Príspevok hovorí, do akej miery môže učiteľ využiť výtvarné umenie a kreativitu na hodinách anglického jazyka so zreteľom na zvýšenie a nadobúdanie jazykových schopností. Ďalej sa príspevok venuje charakteristike žiakov v primárnom vzdelávaní a ich výtvarnom potenciále a kreativite na hodinách anglického jazyka. Autor nám taktiež prináša pohľad na využitie konkrétnych výtvarných aktivít pre deti v mladšom školskom veku so zreteľom na výučbu anglického jazyka.

34.

Klavírne koncerty Wolfganga Amadea Mozarta. [strana 336 - 349]

prof. Mgr. art. Stanislav Zamborský, ArtD.

Abstrakt: Tvorba W. A. Mozarta predstavuje vrcholnú fázu vrcholného klasicizmu. Mozart je stelesnením klasicistického štýlu a jeho estetiky. Napriek tomu, že je geniálnym tvorcom oper, symfónií a všetkých žánrov komornej hudby, vrcholné majstrovstvo dosahuje najmä v tvorbe klavírných koncertov. Vzťah melodickéj línie sólistu a orchestrálneho sprievodu je pre neho prirodzeným spôsobom realizácie tvorčieho zámeru. Je to aj dôsledok toho, že vo svojej dobe reprezentoval vrchol interpretačného umenia, čo bolo všeobecne uznávané a jeho tvorba v tejto oblasti zahŕňa vrcholné kompozičné majstrovstvo. Aj jeho, a predovšetkým jeho zásluhou, generácie ľudí s láskou vnímajú hudbu klasicizmu ako symbol ušľachtilej krásy, ako symbol vnútornej rovnováhy, ktorá harmonizuje ľudskú osobnosť. Súčasne tento symbol ako posolstvo môže byť inšpiráciou aj pre tú dnešnú generáciu, ktorá má schopnosť prijímať posolstvá skrze vrcholné umelecké diela - poklady svetovej kultúry.

3. SEKCIA: UČITEĽ V UMELECKOM VZDELÁVANÍ

35.

Kontinuálne vzdelávanie učiteľov hudby v oblasti IKT [strana 351 - 359]

Mgr. Pavol Brezina, PhD.

Abstrakt: Trend využívania nových a moderných didaktických prostriedkov vo vzdelávaní neustále narastá a dotýka sa aj vzdelávania hudobného a učiteľov hudby samotných. K moderným didaktickým pomôckam zaraďujeme aj informačno-komunikačné technológie a učители už dnes majú možnosť ich vo vyučovacom procese využívať. Správne začleniť a využívať IKT vo vyučovacom procese však môže iba vyškolený a v problematike zorientovaný učiteľ. Keďže mnohí učители v praxi majú záujem o počítačom podporovanú výučbu, najvhodnejším spôsobom ich do vzdelávania je práve kontinuálne vzdelávanie.

36.

Výtvarné umenie a detský výtvarný prejav [strana 360 - 371]

PaedDr. Gabriela Droppová, PhD.

Abstrakt: Príspevok prezentuje náhľad na výtvarné umenie a detský výtvarný prejav, ktorý smeruje od hry k poznaniu a od poznania ku komunikácii. Zaoberá sa výtvarnými aktivitami, ktoré rozvíjajú výtvarné schopnosti detí, ich výtvarné videnie, myslenie, predstavivosť a fantáziu. Výtvarné edukačné aktivity sú predurčené na hravý spôsob edukácie, nakoľko náplňou tejto oblasti je umenie a hra, ktorá s umením má mnoho spoločné. Hra, podobne ako umenie, uspokojuje rovnaké ľudské potreby, estetické, kognitívne, senzomotorické. Hra sa v rôznom pomere prelína s umením a ich spoločné vplyvy na život človeka sa znásobujú.

37.

Farba vo výtvarnom prejave detí [strana 372 - 406]

PaedDr. Zuzana Droppová

Abstrakt: Príspevok zameriava pozornosť najmä na detskú výtvarnú expresiu a interpretáciu, na ich aspekty. Upozorňuje na ich dôležitosť v súvislosti s výchovou a vzdelávaním.

Vychádza najmä z vlastnej, praktickej aktivity žiakov.

Cez vlastný výtvarný prejav si žiak lepšie vytvorí užší vzťah aj k výtvarným dielam, vycíti ich obsahový alebo všeobecne ľudský pohľad.

K poznaniu výtvarného diela sústreďuje všetky svoje schopnosti, objavuje výrazové prostriedky, kompozíciu, proporcie tvarov, svetla a mnohé iné.

38.

Rozvíjanie duchovnej stránky osobnosti vokálneho interpreta [strana 407 - 421]

PaedDr, Mgr. art. Marta Polohová PhD.

Abstrakt: Štúdia sleduje nové edukačné trendy napomáhajúce komplexnému tvorivému rozvoju a formovaniu osobnosti vokálneho interpreta. Charakterizuje viaceré modely štruktúry osobnosti, pričom z pohľadu vokálneho pedagóga najväčší dôraz kladie na trojdimenzionálnu koncepciu osobnosti, ktorá ponúka široké možnosti rozvítia duchovnej stránky speváka.

39.

Učiteľ v hudobno-edukačnom procese [strana 422 - 427]

PaedDr. Mgr.art. Jaromíra Púčiková PhD.

Abstrakt: Príspevok sa zaoberá otázkou hudby vo výchove, hudobnou výchovou a pozíciou učiteľa v tomto procese. Zvýznamňuje tvorivosť učiteľa ako jeho najvyššiu psychickú kvalitu profesionality. Zdôrazňuje skutočnosť, že okrem odbornej prípravy má byť aj inovátorom, výskumníkom a dizajnerom.

40.

Tvorivý učiteľ ako model, vzor správania pre žiakov [strana 428 - 434]

Mgr. Andrea Košalková

Abstrakt: Pojem tvorivosť resp. kreativita a ich deklinačné tvary stretávame v súčasnosti v najrozličnejších situáciách. V spätosti so školou a umeleckým vzdelávaním hovoríme najčastejšie o dôležitosti tvorivého vyučovania vo výchove žiakov. Za konečný výstup takejto výučby sa považuje vypestovanie vlastnej činorodej osobnosti, zrelého žiaka ovplyvujúceho sebadôverou a sebedomím, schopného komunikovať, pracovať v tíme, tvorivo pristupovať k riešeniu problémov, rozhodovať sa, robiť závery, rozvíjať širokú škálu svojich zručností a záujmov ako aj prispievať k rozvoju iných a taktiež kriticky a samostatne myslieť. Vo výchove tvorivého žiaka má dominantné postavenie osobnosť tvorivého pedagóga, ktorý mu poskytuje istý model, vzor správania a práve o tomto hľadisku chceme v našom príspevku hovoriť.

41.

Využitie arteterapeutických princípov ako prostriedku rozvoja osobnosti študenta - budúceho učiteľa [strana 435 - 443]

PaedDr. Janka Satková PhD.; Mgr. Adriána Pardusová

Abstrakt: Princípy arteterapie sú obľúbené medzi študentkami – budúcimi učiteľkami 1. stupňa ZŠ, aj medzi študentkami učiteľstva výtvarného umenia v kombinácii. Arteterapia ponúka mnoho tém, ktoré majú potenciál v oblasti rozvoja študentovej osobnosti. Príspevok mapuje najčastejšie postupy využívané v rámci vyučovania didaktických predmetov na Katedre výtvarnej tvorby a výchovy Pedagogickej fakulty UKF v Nitre. Pri vyučovaní je kladený dôraz na pozitívne prežívanie vrátane reflexie práce a skupiny, ako aj na uvedomenie si možných úskalí využívaných arteterapeutických princípov.

42.

Tvorivá dramatika – experienciálny faktor umeleckého sebavyjadrenia dieťaťa [strana 444 - 452]

PaedDr. Lucia Šepeľáková, PhD.

Abstrakt: Príspevok sa venuje problematike tvorivej dramatiky ako aktívneho sociálno-umeleckého učenia a sebavyjadrenia dieťaťa. Poukazuje na imagináciu, hru a reflexiu v umeleckom vzdelávaní prostredníctvom metód tvorivej dramatiky. Pozornosť sa v príspevku zaciela na stimuláciu tvorivej energie a tvorivého potenciálu osobnosti jedinca v kontexte kultúrneho a umeleckého vzdelávania.

43.

Co učitelé ve výtvarné výchově vyučují a k čemu je to dobré? [strana 453 - 464]

Mgr. Petra Šobáňová Ph.D.

Abstrakt: Příspěvek prezentuje dílčí výsledky empirického výzkumu, který zkoumá znalosti kurikula výtvarné výchovy u učitelů základních škol a jejich názory na prospěšnost oboru. Cílem šetření je zjistit, zda se reflektuje celá šíře učiva oboru a zda se v pedagogickém uvažování učitelů projevuje změna vzdělávacího obsahu, již přinesl Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Zajímá nás, co učitelé považují za učivo a jak je formulují, stejně jako jejich názory na prospěšnost oboru výtvarná výchova pro rozvoj žáků. Výsledky ukazují na neznalost kurikula výtvarné výchovy a přehlížení obsahové domény ověřování komunikačních účinků. Výzkumná data byla získána prostřednictvím dotazníkového šetření, dílčí výsledky jsou interpretovány v širším kontextu problematiky výtvarné edukace.

4. SEKCIJA: MINULOSŤ, SÚČASNOSŤ A BUDÚCNOSŤ UMELECKÉHO VZDELÁVANIA

44.

E-learning – súčasnosť a budúcnosť hudobného vzdelávania [strana 466 - 476]

Mgr. Alena Čierna, PhD.

Abstrakt: E-learning ako moderná a inovatívna forma výučby s využitím informačno-komunikačných technológií (IKT) sa v súčasnosti uplatňuje najmä v prírodovedne a technicky orientovaných študijných odboroch. V konzervatívne a tradične orientovanom hudobnom vzdelávaní si elektronická podpora výučby ešte stále hľadá svoje uplatnenie a formy. Na základe niekoľkoročného výskumu príspevok načrtáva možnosti využitia e-learningu v hudobnom vzdelávaní.

45.

Historie stredného odborného výtvarného vzdelávania v ČR [strana 477 - 487]

Mgr. Lenka Kašpárková

Abstrakt: Príspevok mapuje vývoj stredného odborného výtvarného vzdelávania na území dnešnej Českej republiky od jeho počiatku v polovine 19. storočia až po súčasnosť. Popisuje také súčasné stavy sekundárneho výtvarného vzdelávania v ČR.

46.

Prečo využívať tvorivé písanie? [strana 488 - 493]

PaedDr. Brigita Lehoťanová, PhD.

Abstrakt: Príspevok prezentuje tvorivé písanie ako významnú stratégiu tvorivého vyučovania. Ako dokazujú výskumy, túto stratégiu možno účinne využiť i na prvom stupni ZŠ vo vyučovaní slovenského jazyka a literatúry. Úlohy zamerané na tvorivé písanie možno zaradiť nie len so zámerom produkovať text, ale aj so zámerom reflektovať text, hudobné alebo výtvarné dielo. Tvorivé písanie prispieva k nadobúdaniu komunikačnej kompetencie. Môže byť prostriedkom rozvoja kognitívnych i nonkognitívnych funkcií osobnosti.

47.

Umelecké dielo v premenách času [strana 494 - 499]

Mgr. Barbora Okasová

Abstrakt: Príspevok sa venuje problematike zobrazenia umeleckého diela v časovom rozhraní. Porovnáva dve umelecké diela s podobným zámerom zobrazenia vzhľadom k časovému intervalom. Umelecké dielo v minulosti a súčasnosti. V závere hodnotí homogénnosť a heterogénnosť vo vzájomnom vzťahu umeleckých diel.

48.

Slovák Cyril Kutlík a jeho Srbská kresliarska a maliarska škola [strana 500 - 529]

Mgr. Iva Paštrnáková, PhD.

Abstrakt: Text predstavuje organizáciu a obsahovú náplň štúdia v Srbskej kresliarskej a maliarskej škole, ktorú v Belehrade založil slovenský maliar Cyril Kutlík (1869 – 1900). Hoci pod Kutlíkovým vedením inštitúcia existovala pomerne krátko (1895 – 1900), stala sa základným kameňom kontinuálneho umeleckého vzdelávania srbských výtvarníkov v domácom prostredí. Na základe zachovanej archívnej dokumentácie, text ponúka rekonštrukciu fungovania tejto školy ako príkladu jednej z umeleckých škôl, vznikajúcich v Strednej a Východnej Európe koncom 19. a začiatkom 20. storočia. Vyučovacie metódy na týchto školách často vychádzali zo vzorov akademií, kde sa vzdelávali samotní pedagógovia. Aj s odstupom času je pútavé sledovať dané výučbové koncepcie a prirovnať ich hoci aj k tým súčasným.

49.

Kresebný záznam v premenách času. [strana 530 - 542]

Mgr. art. Karin Patúcová, ArtD.

Abstrakt: Príspevok sa zaoberá hľadaním stôp pre potvrdenie kresby ako samostatného média so zmyslom pre matériu. V prvej časti som sa zamerala na historický prierez uplatnenia kresebného záznamu, na zásadné momenty, ktoré mali vplyv na formovanie tohto média. Druhá časť mapuje neštandardné prístupy prevedenia kresby prostredníctvom matérie živlu.

Mapovaním kresebnej tvorby umelcov minulosti a prítomnosti, aplikáciou netradičných postupov sa posúvajú hranice realizácie kresby pre poznávanie nových možností kreatívneho vyjadrenia. Cieľom tohto mapovania nebolo obsiahnuť všetky práce, ktoré sa na tomto poli vytvorili. Sústredila som sa na rôznorodosť prístupov z hľadiska analógie čiže podobnosti, spôsob, akým sa jednotliví autori snažili zmocniť živlu. Zároveň dotyk s matériou v nás dynamizuje skryté vedenie, prapôvodné spomienky na človeka „homo faber“, človeka ako tvora, ktorý je súčasťou prírody. Jednotlivé stratégie sú motivované dominantne dvoma spôsobmi: buď ako oslava, prepojenie, nevyhnutnosť stavu bytia až „blúznenie po návrate k prírode“ alebo sú použité ako demonštrácia kritiky spoločnosti a jej praktík.

50.

Kultúrne premeny spoločnosti a ich vplyv na profiláciu charakteru výučby spevu na ZUŠ [strana 543 - 547]

Mgr. art. Eva Plesníková, PhD.

Abstrakt: Zmeny vnímania umenia spoločnosťou a s tým súvisiace požiadavky na obsah a formy vyučovania spevu na ZUŠ.

51.

História vzniku detskej literatúry. [strana 548 - 557]

Mgr. Miroslava Repiská

Abstrakt: Príspevok vymedzuje začiatok vzniku detskej knihy ako samostatnej oblasti literatúry. Historický popis vývoja zreteľného a nezávislého žánru, detskej literatúry, dokumentujeme literárnymi a umeleckými zdrojmi z doby, kedy sa začala špecifikovať podoba detskej literatúry.

52.

Nastáva obrat k umeniu? [strana 558 - 567]

PaedDr. Katarína Sokolová PhD.

Abstrakt: Štátne vzdelávacie programy pre výtvarnú výchovu a výchovu umením na slovenských ZŠ naznačujú istú obsahovú zmenu: signalizujú užšiu orientáciu na oblasť umenia. Očakáva sa tým, že dôjde k zlepšeniu edukačných efektov daných učebných predmetov. Autorka spochybňuje možnosť naplnenia tejto ambície. Argumentuje okrem iného faktom, že aj nový koncepčný model výtvarnej výchovy naďalej ostáva založený na činnostnom chápaní výučby, ktorý sa ukázal edukačne málo efektívny. Autorka zároveň naznačuje isté možnosti, ktoré by mohli skvalitniť výtvarno-umelecké vzdelávanie v súčasných podmienkach našich základných škôl.

53.

Hudobné vzdelávanie v minulosti ako inšpirácia pre hudobnú pedagogiku dneška [strana 568 - 574]

Mgr. Andrej Šuba, PhD.

Abstrakt: Učebnica Anleitung zum Gesange, und dem Klaviere, oder die Orgel zu spielen; nebst den ersten Gründen zur Komposition (1798) Franza Paula Riglera (1747/1748–1796) má v kontexte hudobnoteoretickej spisby 18. storočia špecifické postavenie. Kompéndium, ktoré vzniklo počas Riglerovho pôsobenia na Hlavnej národnej škole v dnešnej Bratislave, malo byť v čase dominujúcej privátnej výuky hudby určené pre vzdelávanie učiteľov v celom Uhorsku. Príspevok sa zameriava na témy, pri ktorých sa historický prameň môže premeniť na zdroj inšpirácie pre hudobnú pedagogiku dneška.

54.

Zvyk je železná košile (Úvaha učiteľa o potrebe symbiózy vzťahu formy a obsahu v umeleckom vzdelávaní) [strana 575 - 583]

Mgr. Kateřina Tomešková

Abstrakt: Príspevok vo forme úvahy vychádza z časti výskumného šetrenia v prostredí muzejní paměťové instituce a smere do oblasti poznania menšie známeho povědomí pedagogického odkazu J.A. Komenského. Rešerše na pomezí histor. a pedagog. bádání vede k zamyšleniu o kvalite a pojetí školní výuky v rámci umelecké domény. Na príkladu z praxe na výtvarné vzdelávanie nahlíži ako na miesto potreby symbiózy obsahu a formy, pričom navádza učiteľa k znovuoživeniu takového zvyku výuky, ktorý má v kontextu českej pedagogiky dlhú trvanie. Filmová ukážka z muzejní edukace vypovídá o možnosti vzniku pridané hodnoty v rámci oboru.

55.

Hudobno-dramatický odbor na základných umeleckých školách [strana 584 - 590]

PaedDr. Antónia Ťahún Mendelová, PhD.; Mgr. Iveta Štrbák Pandiová, PhD.

Abstrakt: Príspevok sa zaoberá postavením hudobnej dramatiky v umeleckom vzdelávaní na Slovensku. Popisuje možnosti a význam zakladania hudobno-dramatického odboru na základných umeleckých školách na Slovensku.

5. SEKCIA: UMELECKÉ VZDELÁVANIE A INKLÚZIA

56.

Hodnoty teenagerov [strana 592 - 600]

Mgr. Hana Kavecká

Abstrakt: Hodnoty predstavujú významnú zložku života každého človeka. Sú zdrojom motivácie, inšpirácie, ale určujú aj smer a zmysel života každého človeka. V našom článku pojednávame o hodnotách zo všeobecného hľadiska, zdefinujeme chápanie pojmov hodnota a hodnotová orientácia, vysvetlíme ponímanie hodnotového hierarchického systému a porovnáme hodnoty s potrebami. V ďalšej časti poukážeme na špecifickosť hodnôt teenagerov a ich preferencie.

57.

Využitie arteterapie a biblioterapie vo vyučovacom procese [strana 601 - 608]

Mgr. Zuzana Krnáčová

Abstrakt: Príspevok sa zaoberá prípravou preventívneho programu na rozvoj emócií u žiakov a žiačok prepojením arteterapeutických a biblioterapeutických aktivít. Cieľom programu je zvýšenie porozumenia medzi žiakmi, lepšia orientácia v emocionálnej oblasti u žiakov, učiteľov a vychovávateľov a vypracovanie metodiky na jednoduchú aplikáciu programu do vyučovacieho procesu.

58.

Zážitkovosť ako motivačný a liečebný prvok v umeleckom vzdelávaní [strana 609 - 620]

Mgr. Katarína Kuková

Abstrakt: V súčasnej škole sa do centra pozornosti dostáva otázka starostlivosti o deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Jednou z foriem takejto starostlivosti je integrácia. Vo svojom výskume sa zaoberám možnosťou využitia techník arteterapie na hodinách výtvarnej výchovy pri začleňovaní žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami do triedy spolu s intaktnými žiakmi v prostredí základnej školy. V tomto príspevku som sa zamerala na tú časť procesu, ktorá sa týka princípu zážitkovosti a motivácie. Táto myšlienka sa sčasti opiera o teóriu Artefiletiky Jana Slavíka, vychádzam však aj z vlastnej skúsenosti z pedagogickej praxe. Artefiletika predstavuje oblasť arteterapie prispôbenú na školské podmienky, ktorá však na rozdiel od vlastnej arteterapie nemá primárne liečebný charakter. V podmienkach integrácie sa však často stretávam s možnosťou využitia aj dostupných liečebných princípov. Takéto pôsobenie primárne chápem ako formu skupinovej arteterapie. Kľúčovým problémom, ktorým sa zaoberám, je otázka motivácie jednotlivých členov skupiny do spoločnej aj individuálnej práce, ako aj naštartovanie terapeutických a integračných procesov. Ako demonštráciu som použila ukážky z techník práce s materiálom – novinovým papierom a prepojenie výtvarných aktivít s muzikoterapiou. Spúšťacím momentom je výtvarný zážitok tak pre terapeutické ako aj edukačné ciele vo výtvarnej výchove. Pričom fenomén zážitkovosti vytvára spúšťací mechanizmus pre intenzívnejšie pôsobenie takejto intervencie u jednotlivých žiakov a pomáha tiež vytvárať podmienky pre rozvoj sociálnych vzťahov v celej skupine. Ako sa ukazuje, využitie arteterapeutických techník pri začleňovaní žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami do prostredia bežnej základnej školy ponúka veľa možností, prináša so sebou však aj mnohé úskalia. Ich riešenie, ako aj hľadanie najvhodnejších prístupov, je predmetom môjho ďalšieho výskumu.

59.

Kreativita učiteľov v prístupoch k deťom s ťažkosťami v učení sa [strana 621 - 625]

Mgr. Ivana Lištiaková, PhD.

Abstrakt: Príspevok prezentuje výsledky kvalitatívneho výskumu zameraného na pomáhajúce prístupy učiteľov k deťom s ťažkosťami v učení sa. Súčasná trieda je heterogénna, no nie vždy inkluzívna. Autorka uvádza kreatívne prístupy a stratégie učiteľov prvého stupňa, ich schopnosť podporiť kompetencie a talent detí. Poukazuje aj na nedostatky vo vnímaní individuality dieťaťa, ktoré sa v škole objavuje, a to aj v umeleckých predmetoch. Autorka navrhuje využiť tieto predmety pri podpore inkluzívnej klímy v škole.

60.

Možnosti využívania arteterapeutických prístupov v práci školského špeciálneho pedagóga. [strana 626 - 633]

Mgr. Diana Mosná

Abstrakt: V príspevku sa zameriavame na problematiku možnosti využívania arteterapeutických prístupov v práci s postihnutými žiakmi, ktorí sú vzdelávaní na základných školách a to hlavne po stránke teoretickej. Pokúsime sa navrhnúť a bližšie opísať konkrétny arteterapeutický prístup, ktorý je vhodný využívať v práci školského špeciálneho pedagóga.

61.

Umelecké dielo ako inkluzívny nástroj pomocných arteterapeutických postupov [strana 634 - 641]

Mgr. Alena Sedláková PhD.

Abstrakt: Výtvarné umenie dáva každému človeku možnosť obohatiť svoj život. Umelecké dielo je východiskovým nástrojom pre mnohé výtvarné úlohy. V našom príspevku ho stavíme do roly inkluzívneho arteterapeutického nástroja, keď počas realizácie dosahovania výtvarných cieľov prebieha verbálna a neverbálna komunikácia. V prostredí, kde sa stretávame s deťmi a žiakmi so špeciálno-pedagogickými potrebami budeme realizovať zvyčajne na prvý pohľad jednoduchšie umelecké metódy. Tie budú vlastne nástrojmi, pomocou ktorých prebehne výtvarná komunikácia. Tu ale musíme myslieť aj na vizuálnu komunikáciu a výtvarnú komunikáciu.

62.

Imperatívy výtvarnej výchovy v post digitálnej dobe. [strana 642 - 655]

Prof. PaedDr. Jaroslava Šicková, akad.soch., PhD.

Abstrakt: Príspevok sa zaoberá potrebou rozšíriť vzdelávanie výtvarného pedagóga i jeho kompetencie o liečivý potenciál umenia v rámci artefiletiky a arteterapie. Text sa zaoberá špecifikami postdigitálnej doby, jej úskaliaми ako aj možnosťami inovačných prístupov výtvarnej výchovy a umeleckého školstva v budovaní emocionálnej inteligencie, posilnenia etiky a morálky ako aj reflektovania a následného riešenia narastajúcich a novo vynárajúcich sa špecifických problémov súčasných detí a mládeže v oblasti sociálnej, komunikačnej a osobnostnej.

63.

Potenciál výtvarného umenia pri podpore sociálnej inklúzie detí a dospelých s duševnou poruchou [strana 656 - 660]

Mgr. Zuzana Šiserová, PhD.

Abstrakt: Príspevok sa zaoberá problematikou sociálnej inklúzie detí a dospelých s duševnou poruchou. Príznaky duševnej poruchy často komplikujú úspešný priebeh sociálnej adaptácie dieťaťa. Príspevok pojednáva o možnostiach využitia výtvarného umenia v inkluzívnych procesoch zameraných na podporu zdravého osobnostného a sociálneho vývinu, podporu vzťahov s rovesníkmi, budovanie pozitívneho sebaobrazu a rozvíjania sociálnych kompetencií.

1

SEKCIJA:
Postavenie
umeleckého
vzdelávania
v školskom
systeme



ALBUM.

FORMY A ROVINY KOMUNIKÁCIE VO VÝTVARNEJ EDUKÁCIÍ

Forms and levels of communication in art education

Michaela Guillaume

Abstrakt: Výtvarné umenie je špecifické svojím vizuálnym charakterom, ktorý určuje i ráz komunikácie vo výtvarnej edukácii, či v edukácii jednotlivých výtvarných umeleckých disciplín. Príspevok rozoberá viaceré roviny komunikačného rámca od autora, cez artefakt k recipientovi, ako aj v rámci komunikačného rámca autor – dielo, venujúc sa charakteru verbálnej i grafickej komunikácie vo výtvarnom umení.

Abstract: Fine art is specific with its visual character, which determines the nature of communication in art education or in education of another fine arts disciplines.

Studie discusses a number of understandings of communication framework, from the author of communication, over the artwork to the recipient, as well as in the framework of author of communication - artwork, focusing on the nature of the verbal and graphic communication in fine art.

Kľúčové slová: výtvarná edukácia, komunikácia, formy komunikácie vo výtvarnom umení
receptia artefaktu, produkcia artefaktu

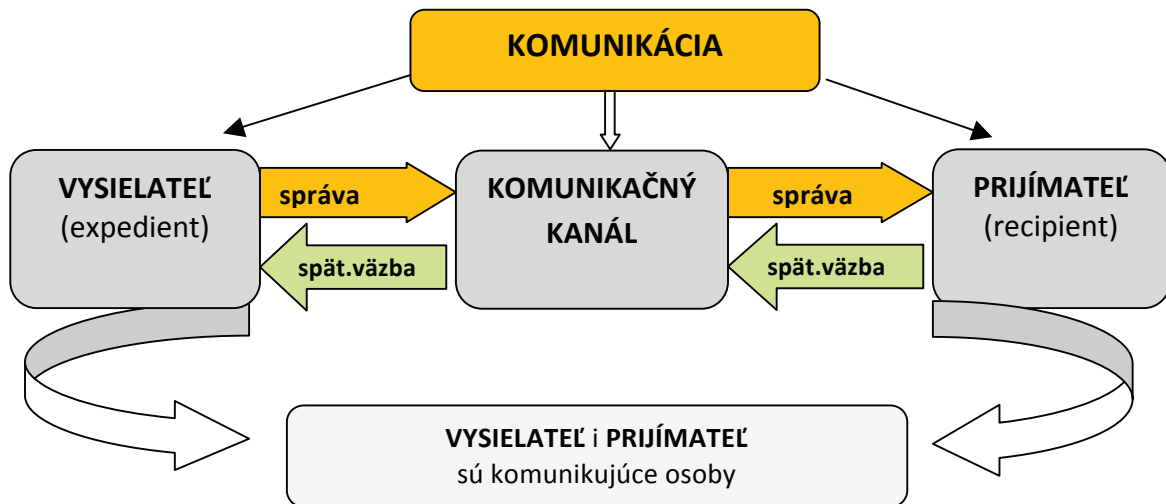
Key words: art education, communication, forms of communication in fine art, reception of artwork, artwork production

Vzhľadom na to, že východiskovým fundamentom výtvarnej edukácie je výtvarné/vizuálne umenie¹, spôsob akým možno rozvíjať komunikáciu vo výtvarnej edukácii je priamo závislý na spôsobe akým komunikácia prebieha v rámci výtvarného/vizuálneho umenia. Určujúcim v tomto smere je tiež základný komunikačný rámec daný samotnou podstatou komunikácie ako spôsobu dorozumievania sa.

¹ Výrazne vizuálny charakter súčasnej spoločnosti nás vyzýva k akceptovaniu významu vizuálneho vnímania. Dôsledkom je diskusia na tému terminológie vizuálne kódovaného umeleckého druhu, ktorý právom možno označiť **vizuálnym umením (visual art)**. Uvedené pojmoslovie je v zahraničnom kontexte úplne bežné. Na Slovensku prevláda pojem výtvarné umenie, čoho odrazom je i fakt, že výučba v školách spätá s týmto umeleckým druhom, sa v našej krajine naďalej nazýva výtvarnou výchovou. Bližšie sa vyjadrujeme k diskurzu na danú tému v publikácii GUILLAUME, M. 2012. Umenie v primárnom vzdelávaní.

Komunikácia je základnou schopnosťou ľudskej populácie. Výmena informácií medzi ľuďmi navzájom určuje sociálny ráz spoločnosti, prejavuje sa tvorbou vzťahov medzi nimi navzájom. Komunikácia je fundamentálnym predpokladom rozvoja spoločnosti.

Proces komunikácie²



Komunikácia prebieha medzi vysielateľom a príjemcom. Vysielateľ odovzdáva svoje myšlienky a informácie vo forme správy, ktorá má svoj obsah. Správa ďalej prechádza komunikačným kanálom k príjemcovi. Pre komunikáciu je dôležitá aj **spätná väzba** /odpoveď, úsmev .../. Na jej základe môže vysielateľ kontrolovať, ako príjemca pochopil obsah komunikácie. Predpokladom komunikácie je aj zodpovedajúci komunikačný postoj, to znamená ochota byť vysielateľom a príjemcom. Komunikáciu rozdeľujeme na :

1. **verbálnu** – využíva reč (slová), ide o formu sociálnej komunikácie
2. **neverbálnu** – druh komunikácie prostredníctvom neslovných, mimojazykových znakov
3. **extrasenzoriálnu** – mimozmyslovú alebo aj nadzmyslovú³

PRIESTOR PÔSOBENIA UMENIA

Umenie je súčasťou ľudstva od jeho počiatku, je dokladom o jeho existencii, podkladom k poznaniu mnohých historických faktov a udalostí a bezpochyby je tiež významným fenoménom prispievajúcim k dobru ľudstva v mnohých oblastiach. Jeho rozmanité formy pôsobia na ľudstvo nepretržite.

² GUILLAUME, M. 2012, s. 45

³ VYBÍRAL, Z, 2005, s. 15

V uvedenom vnímaní možno rozlišovať pôsobenie umenia tak na poli všeobecného **spoločenského kontextu**, ako i v rámci **individuálneho konceptu** – jednotlivca. Ide o primárne vzťahy, založené na komunikácii, ktoré charakterizoval už O. Hostinský a po ňom špecifikoval a metodicky rozpracoval I. Zhoř.⁴ Aplikáciou týchto dvoch pólov pôsobenia však získavame tri roviny pôsobenia umenia na človeka a spoločnosť:

1. **Umenie a spoločnosť** – RECEPCIA – vzťah umenia a kolektívu, masy, spoločnosti.
2. **Umelec (dielo) a individuálny konzument** – RECEPCIA – *Vzťah medzi umelcom a vnímateľom*. Pôsobenie umenia prostredníctvom umeleckého diela na osobnosť vnímateľa.
3. **Tvorca a jeho dielo** – PRODUKCIA – *Vzťah človeka (tvorcu) ku kreatívnemu procesu vzniku diela*. Vplyv individuálnej kreatívnej umeleckej (arteterapeutickej) činnosti na osobnosť človeka.

Vzťah umenia a spoločnosti je veľmi všeobecnou rovinou, ktorá je určovaná charakterom spoločnosti. Pre naše účely je oveľa zaujímavejší priamy vzťah vyplývajúci v rámci recepcie z pôsobenia umeleckého artefaktu na konkrétneho človeka. Ide o vzťah **pasívny** (i keď k recepcii je potrebné aby bol vnímateľ aktívnym partnerom artefaktu⁵, v zmysle tvorby diela má však pasívnu funkciu jeho pozorovateľa), založený na **zmyslovom vnímaní a hodnotení (estetickom súde)**. Ide o variabilitu dojmov, pocitov, zážitkov i reflexií, ktoré závisia od podmienok recipienta (od jeho charakteru, výchovy a vzdelania, osobných skúseností i momentálneho naladenia). Pričom požiadavkou k plnohodnotnému recipovaniu umeleckého artefaktu je súčinnosť (komplexné pôsobenie) zmyslových, rozumových a citových faktorov!⁶ Z tohto pohľadu má umelecký artefakt menší, či väčší vplyv na osobnosť recipienta a vyvoláva viac alebo menej intenzívne estetické city až po **introjekciu- umelecký zážitok**.

Vzťah človeka (tvorcu) k tvorivému procesu je založený na **aktívnej tvorivej činnosti**. Stáva sa významným, keď je mu sprostredkovaný nie hotový art-produkt (umelecké dielo), ale keď sa na základe vlastných schopností alebo pod odborným vedením sa stane účastný samotného tvorivého procesu vedúceho k vzniku diela, čím je mu **sprostredkovaný proces vzniku umeleckého diela**, ktorý uchopuje vlastnou aktívnou činnosťou a prechádza jedinečnou

⁴ Dielo Umenie a spoločnosť 20. storočia, 1970 – je v podstate metodickou príručkou určenou pre širšiu vrstvu pedagógov a výtvarníkov v kultúrno-výchovnej oblasti.

⁵ AUMONT, J. 2005, s. 77

⁶ ZHOŘ, I. 1970, s. 38

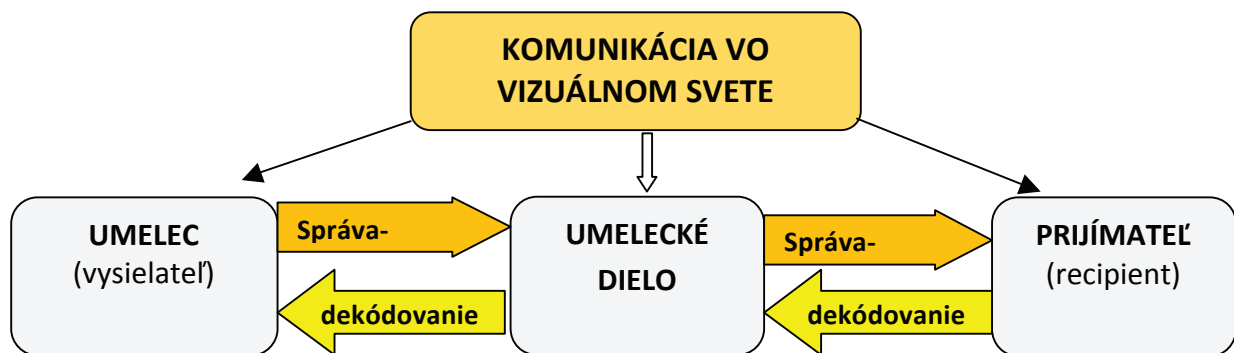
skúsenosťou z tvorby diela. Slobodný a autonómny výraz tvorcu je prejavom jeho osobnosti, je sprevádzaný zážitkom z tvorby a definovaný vlastným sebvýjadrením, I. Zhoř hovorí o schopnosti „*vysloviť samého seba*“⁷ Treba však upozorniť, že okrem prirodzenej schopnosti sebvýjadrenia v zmysle slobodnej expresie a „sebakomunikácie“, vplyvom tvorby dochádza ďalej tiež k spätnému pôsobeniu diela na osobnosť tvorcu, k procesom ako je sebaoprežívanie, sebareceptcia, sebaopoznávanie sebarozvoj a sebaliečba.

Princíp aktívnej výtvarnej tvorby je prirodzeným fundamentom v edukácii, ale tiež napríklad v terapeutickom prostredí.

KOMUNIKÁCIA VO VÝTVARNOM UMENÍ

Základný vzorec komunikačnej rovnice je v rámci výtvarného umenia rozšírený o prvok **umeleckého artefaktu** ktorý stojí medzi vysielateľom a percipientom, stáva sa akýmsi prostriedkom komunikácie, keďže doň umelec vkladá obsahy, ktoré komunikuje verejnosti.

Komunikácia vo vizuálnom svete⁸



Umelecké dielo je produkované preto, aby bolo vnímané, čítané, hodnotené recipientom. Umenie je spôsob, ako ľuďom, širšiemu okoliu sprostredkovať vybrané názory, náhľady, informácie, umelec nám otvára svoj myšlienkový a citový život, svoje vnímanie sveta podľa jeho vnútorných motívov a právd. Umelecké dielo vo výtvarnom umení je formou komunikácie s okolím, ktorá má prevažne vizuálny charakter.

Vizuálna komunikácia je však špecifická, nie je taká priama ako napríklad v literárnom diele, ale naopak, je *skrytá, nejasná, zašifrovaná* a úlohou percipienta je ju odhaliť-**dekódovať**. Aj keď sa pri sprostredkovaní umenia používajú isté postupy – algoritmy

⁷ ZHOŘ, I. 1970, s. 11

⁸ GUILLAUME, 2012, s. 46

interpretácie, dá sa povedať, že nejaký všeobecný spôsob, ako jednoznačne dekodovať umelecké dielo neexistuje. Akákoľvek interpretácia či analýza predstavuje len jeden z možných pohľadov na umelecký artefakt.

Znova však treba zdôrazniť, že sila artefaktu nespočíva len v racionálnej analýze jeho jednotlivých štrukturálnych prvkov, ale aj v istej citovej atmosfére, ktorou na nás pôsobí, a ktorú by sme sa mali vedieť nechať na seba pôsobiť. Keď J. Slavík hovorí o výtvarnom zážitku, definuje v rámci neho štyri komponenty: významový komponent (čo to je?), konštruktívny komponent (ako to je vytvorené?), empatický komponent (kto sa ku mne svojím výrazom-dielom obracia?), zážitkový komponent (čo prežívam pri stretnutí s výrazom-dielom?).⁹ Pričom práve posledné dva komponenty sú založené na schopnosti **peniknúť a vcítiť sa do prežívania tvorcu, nechať ho na seba pôsobiť a porozumieť mu.**

Základným predpokladom pre porozumenie umeleckého artefaktu je **poznanie vizuálneho jazyka**, ktoré nám umožňuje dekodovať obsah v ňom ukrytý. Ďalším podstatným predpokladom je schopnosť nadviazať s dielom dialóg.

RECEPCIA VÝTVARNÉHO UMELECKÉHO DIELA

Umelecké dielo možno označiť ako vizuálny komunikát, ktorý svojím vznikom vstupuje do komunikačného rámca od autora k príjemcovi. Jediným spôsobom, ako ho príjemca môže uchopiť, je recipovať ho.

Recepcia je vnímanie a prijímanie podnetov prostredníctvom zmyslov. V artefakte je úlohou pozorovateľa okrem estetického vnímania formy, odhaľovať skryté obsahy, symboly a alúzie, nadviazať dialóg s tvorcom. Ide o špecifickú formu dialógu, keďže absentuje interpersonálny rozmer dialógu¹⁰ – autor diela, je zastúpený len v podobe diela a recipient nadväzuje dialóg prostredníctvom čítania diela, porozumením vizuálneho jazyka. Poznanie vizuálneho jazyka, ako aj semiotickej roviny, prináša schopnosť dekodovať vizuálny program a schopnosť komunikovať s autorom a pochopiť jeho zámery a ciele. Výsledkom je porozumenie artefaktu, na základe ktorého recipient reflektuje na dielo podľa vlastných hodnotiacich princípov a nastáva stotožnenie, nesúhlas či vnútorná diskusia sprevádzaná širokou škálou príslušných pocitov, ktoré môžu vyústiť do umeleckého zážitku – **introjekcie.**

⁹ SLAVÍK, 2001. s. 255

¹⁰ Pozri DOJČÁR, M. 2012, s. 68 – 69.

Introjekcia je výsledkom personálnej dialogickej komunikácie medzi autorom diela – zastúpeným dielom, a recipientom.¹¹

*"V prípade nerušenej kontemplácie a silného zážitku vyvolávajú umelecké diela pocit úplnej sebestačnosti a uzavretosti: bytie, ako by v nich existovalo nerušené samé o sebe a zjavovalo sa bezprostredne našim zmyslom, nášmu, zraku, sluchu, predstave vo svojej najhlbšej pravde."*¹²

FORMY KOMUNIKÁCIE

Napriek tomu, že výtvarné umenie je svojou podstatou založené predovšetkým na vizuálnom kódovaní a čítaní, čiže prirodzene komunikuje predovšetkým grafickými prvkami, a obrazom, ako takým, všeobecne možno charakterizovať viaceré formy komunikácie, ktoré sú s ním späté a priniesli ich najmä inovácie v umení 20. storočia. V našej štúdií sme sa v rámci procesu komunikácie zamerali predovšetkým na tri kategórie: hľadisko aktivity pri komunikácii, hľadisko šírky obsiahnutých psychických procesov osobnosti a hľadisko variability využitých komunikačných prostriedkov.

- I. Z hľadiska aktivity v komunikačnom reťazci, možno definovať formy komunikácie vo výtvarnom umení nasledovne:
 1. Receptívna – **pasívna** – komunikácia nastávajúca pri vnímaní, „čítaní“ a porozumení vizuálneho umeleckého diela recipientom;
 2. Produktívna - **aktívna** – komunikácia realizovaná pri tvorbe vizuálneho artefaktu ako forma sebaujadia (sebakomunikácie) pozývajúca k dialógu;
 3. Receptívno-aktívna – **interaktívna** – komunikácia zapojením sa do procesu vizuálneho umeleckého diela, ktoré má interaktívne prvky. Recipient vníma umelecké dielo a využíva možnosť aktívne (vlastným činom) sa zapojiť do diela (akčné umenie, interaktívna inštalácia, počítačová animácia, umenie v kybernetickom priestore...atď.).
- II. Výtvarné umenie je bohatým zdrojom podnetov, čo sa prejavuje aj šírkou obsiahnutých psychických procesov na úrovni osobnosti vnímateľa, ale i tvorcu. Pri vnímaní

¹¹ **Introjekcia** - tento stav, považovaný za vrchol estetického vnímania, nastáva po úspešnom nadviazaní dialógu, pri hlbokom stotožnení s výtvarným umeleckým dielom. Je charakteristický **vcítením sa do obrazu**, pričom ide o **komplexné pôsobenie zmyslových, rozumových a citových faktorov**. K dosiahnutiu introjekcie je potrebné aspoň čiastočné ponorenie – stav vedomia charakterizovaný poklesom fyziologickej i kognitívnej aktivity – **enstáza**. (Pozri DOJČÁR, M. 2008, s. 44)

¹² CHVATÍK, K. 2001, s. 100

umeleckých diel preto v rámci psychológie osobnosti možno spomenúť vplyv vo viacerých rovinách:

A. V rámci kognitívnych procesov na úrovni:

- *senzorickej* – zmyslová komunikácia - zrakové, sluchové, hmatové, prípadne čuchové a chuťové zmyslové podnety – výsledkom je pociťovanie a naň nadväzujúce vnímanie. Na úrovni vnímania potom možno hovoriť aj o vnemoch priestoru, tvaru, hĺbky, času, pohybu atď.
- *rozumovej* – stimuly k racionálnej reflexii a tiež tvorivému premýšľaniu (hľadanie pojmov, tvorba súdov a úsudkov).
- *imaginatívnej* – komunikácia ako forma stimulácie asociácií, fantázie, predstavivosti a imaginácie
- *pamäťovej* – hľadanie a vybavovanie si podobnej skúsenosti z vlastného života, prípadne zo skúsenosti sprostredkovanej. J. Aumont uvádza, že v rámci aktívneho pozorovania vizuálneho diela prebiehajú dve fázy – *rozpoznávanie* (porovnávanie toho čo vidíme, s tým, čo poznáme zo skutočnosti) a *rozpamätávanie sa* (detekcia schémy – rozpoznaná štruktúra).¹³

B. V rámci emocionálnych procesov

- V rovine prežívania a cítenia – komunikácia prostredníctvom emócií a citov (mravné, estetické a sociálne city). Výtvarný artefakt je vždy charakteristický istou atmosférou, ktorú vysiela a ktorou pôsobí na recipienta.

C. V rámci motivačných procesov

- komunikácia hodnôt a postojov – stimulácia, zdieľanie a konfrontácia hodnôt (duchovný potenciál diela)

III. O spôsobe komunikácie rozhoduje i samotný autor diela vzhľadom k tomu, že vo vizuálnom artefakte je mu umožnené využiť viaceré formy vyjadrenia, čo má za následok viac alebo menej náročné „čítanie“ diela. K dispozícii má v súčasnom umení variabilné formy komunikačných prostriedkov:

1. **Verbálna** – *komunikácia slovom* - slovná výpoveď, ktorá v závislosti od použitého média môže mať charakter: audio alebo audiovizuálnej nahrávky, prípadne môže mať priamo charakter textu – **verbálno-grafická** komunikácia. (Videoumenie, poštové umenie, konceptuálne umenie, vizuálna poézia...atď)*;

¹³ AMOUNT, J. 2005, s. 77

2. **Neverbálna** – *komunikácia výrazom, gestom* – využitie výrazu, mimiky a gesta umelca prípadne iných aktérov umeleckého diela (akčné umenie, videoumenie)*;
3. **Motorická** – *komunikácia pohybom* – formálnu stránku tejto podoby komunikácie preberá kinetické umenie, v spojení s obsahom možno spomenúť akčné umenie alebo videoumenie, kde je obsah diela transformovaný do dramatického, prípadne pantomimického deja*;
4. **Zvuková**, najčastejšie **Graficko-zvuková** – *audio-vizuálna komunikácia*. Komunikácia kde vizuálny vnem je sprevádzaný zvukovým. (akčné umenie, zvukové umenie, videoumenie);
5. **Inými zmyslami** – *komunikácia využitím čuchových, chuťových, hmatových podnetov*. Nie je až taká frekventovaná, ale príležitostne ju využívajú umelci v rámci interaktívnych foriem umenia, akčného umenia, eat artu, prípadne land artu atď.*
6. **Grafická** – *komunikácia znakom, písmom, piktogramom, výrazovým prostriedkom*. Ide o grafické prejavy, ktoré využívajú znaky s konkrétnym významom (písmo, číslice, piktogramy), v sémantickej i nesémantickej rovine (lettrismus, op art). Patrí sem tiež komunikácia prostredníctvom výrazových prostriedkov, ako je napríklad v akčnej maľbe farba a škvrna, v pointilizme bod, v op-arte línia, či tvar.
7. **Obrazom** – *komunikácia vizuálnym obrazom*. Vo vizuálnom umení ide o najčastejšiu formu, ktorá využíva nástroje vizuálneho jazyka.

* Treba poznamenať, že vzhľadom k vizuálnej podobe výtvarného umenia, hrá vizuálny vnem – obraz vždy podstatnú úlohu, takže i keď v artefakte prevažuje nejaká forma napríklad verbálnej výpovede, takmer vždy je neoddeliteľne spätá s vizualitou diela, ktorá je nezanedbateľná. Rovnako možno konštatovať, že jednotlivé formy komunikácie môže autor v jednom diele navzájom kombinovať.

UPLATNENIE VIACVRSTEVNEJ KOMUNIKÁCIE VÝTVARNÉHO UMENIA V EDUKÁCI

Ako sme definovali vyššie vo výtvarnom umení má komunikácia viaceré formy a priamo v konkrétnom artefakte i variabilné podoby, ktoré je možné využiť ako podnety i v rámci výtvarnej edukácie. Zatiaľ čo na väčšine predmetov v našom školskom systéme sa využíva predovšetkým verbálna forma komunikácie, či už v jej prejavenej slovnej alebo písomnej podobe, vo výtvarnej edukácii máme k dispozícii variabilné formy komunikácie, s ktorými možno kreatívne experimentovať. Tak recepcia výtvarného artefaktu ako aj produkcia

vlastného výtvarného diela môžu byť využité pre stimuláciu žiaka a podporu viacerých vrstiev jeho osobnosti.

Produkcia výtvarného diela ako významná súčasť výučby výtvarnej edukácie, poskytuje pedagógovi viaceré možnosti uchopenia a využitia komunikačných stimulov. Ak pedagóg rešpektuje možnosti, ktoré mu premeny výtvarného umenia na začiatku 21. storočia ponúkajú, môže prostriedky výtvarného umenia využívať formou variabilného kreatívneho laborovania.

- I. V rámci kategórie aktivity v komunikačnom reťazci, vo výtvarnej edukácii, netreba zabúdať popri aktívnej tvorivej činnosti, na recepciu umeleckých artefaktov, či už v originálnej alebo reprodukovanej podobe. Táto oblasť je v edukácii na základných a často i stredných školách zaznávaná a nie je jej venovaná patričná pozornosť, hoci sústredeným pozorovaním umeleckých diel sa žiaci učia aký mnohovýznamový a zložitý je často kontext diela. Prípadne naopak, učia sa, že umelecký výraz môže znamenať i úplnú absenciu rozumovej kontroly v zmysle dominancie slobodnej, nekontrolovanej expresie.
- II. Recipovanie výtvarného artefaktu je významné i z hľadiska šírky obsiahnutých psychických procesov osobnosti, ktoré sú opísané vyššie. Dekódovanie obsahovej stránky artefaktu vedie od pociťovania, cez vnímanie a uvedomovanie si konkrétnych vnemov, ďalej predmetov, ich významov a vzájomných vzťahov až po stimuláciu predstáv, dešifrovanie symboliky a hlbších významov (plánov) ukrytých v diele. Takto realizovaná, povedzme až „didaktická“ analýza a interpretácia výtvarného artefaktu je závažným činiteľom, ktorým sa žiaci učia významu formálnej a obsahovej stránky diela, čo má stimulačný význam i pre ich individuálnu tvorivú, výtvarnú aktivitu.
- III. Variabilita využitých prostriedkov komunikácie, ja zase kategória, ktorú možno aplikovať predovšetkým v samostatnej tvorivej činnosti žiakov, starostlivou motiváciou a expozíciou „komunikačne bohatých“ artefaktov – vzorov z dejín umenia ako aj adekvátnou slovnou explikáciou, motiváciou, či doslova tvorivou hrou možno u žiakov stimulovať a dosiahnuť rozmanité výtvarné riešenia zadaného výtvarného problému. Zvuk, slovo, znak, piktogram, bod, línia, farba, tvar, vôňa, pohyb – takáto hra s možnými komunikačnými prostriedkami by vo výtvarnej edukácii 21. storočia nemala chýbať.

Záverečnou konklúziou načrtnutej problematiky foriém a rovín komunikačného toku od autora k recipientovi (ako i späť) na základe vyššie vyjadrených faktov, zostáva predovšetkým

potreba komplexnej edukácie výtvarného umenia v rámci výtvarnej edukácie. Pretože ako sa ukazuje, len vyváženým využívaním tak recepcie ako aj produkcie výtvarných diel je možné vyučovať výtvarné predmety v zmysle kompaktnej skúsenosti toho, čím je a má byť výtvarné umenie. A ak je výtvarná výchova, výchovou a budovaním vzťahu k umeniu, vychovávajme žiakov a študentov k tomu, čím výtvarné umenie skutočne je.

ZÁVER

V rámci edukácie je podstatné, že špecifickou črtou výtvarného umenia (ale i umenia ako takého) je jeho **emocionálne určenie**, zahŕňajúce tiež **zmyslovú dimenziu**. Každý vyučovací predmet sprístupňuje žiakovi niečo nové, čo sa stáva podnetom a zdrojom poznávania. Ani umelecké disciplíny nie sú odlišné, poznávanie je pre ne charakteristické, ich doménou, ktorá ich však odlišuje od ostatných predmetov je schopnosť, ba priam predurčenosť k **stimulácii a aktivácii emócií a citov (prežívanie)**, ako aj orientácia na **subjektívno-osobnostné poznávanie** a osvojovanie si **sveta**.

Je potrebné si uvedomiť akú významnú rolu zohráva umenie pri **formovaní osobnosti** žiaka práve tým, že nepredostiera pevné a nemenné fakty, ktoré majú svoju vopred stanovenú štruktúru a logiku. Naopak *je kľúčom, ktorý otvára dvere do sveta vlastného prežívania, cítenia a dáva priestor k prejavom pátrania a objavovania vlastného náhľadu na predostretú problematiku- vlastného vnímania a uchopovania sveta.*¹⁴

Zatiaľ čo veda sa snaží preniknúť k podstate predmetov, procesov a javov a na základe istých objektívnych skutočností definovať ich charakter (pričom eliminuje akékoľvek náhodné a nepodstatné fakty), *umenie sa otvára špecifickému vnímaniu každého jedného človeka.*¹⁵

Literatúra

AUMONT, J. 2005. *Obraz*. Praha : Akadémie muzických umění. 325 s. ISBN 978-80-7331-045-7

DOJČÁR, M. 2008. *Mystická kontemplácia*. Bratislava: IRIS. 136 s. ISBN 978-80-89238-19-4

DOJČÁR, M. 2012. *Problém globálneho spolužitia/Antropologické východisko*. Trnava : Typi Universitas Tyrnaviensis. 117 s. ISBN 978-80-8082-521-8

¹⁴ GUILLAUME, M. 2012, s. 27

¹⁵ GUILLAUME, M. 2012, s. 27

GUARDINI, R. 2009. *O podstatě uměleckého díla*. Praha : Triáda. 168 s. ISBN 978-80-87256-03-9

GUILLAUME, M. 2012. *Umenie v primárnom vzdelávaní*. Trnava : PdF TU. 174 s. ISBN 978-80-8082-565-2. Dostupné na: <http://pdf.truni.sk/student?e-kniznica>

CHVATÍK, K. 2001. *Strukturální estetika*. Brno: Host. 210 s. ISBN 80-7294-027-09

SLAVÍK, J. 2001. *Umění v zážitku, zážitek v umění*. Praha: UK PdF

VYBÍRAL, Z. 2005. *Psychologie komunikace*. Praha : Portál. 319 s. ISBN 80- 7178-998-4

ZHOŘ, I. 1970. *Umenie a spoločnosť 20.storočia*. Bratislava : Osvetový ústav

Kontaktné údaje:

Kompletné kontaktné údaje

Mgr. Michaela Guillaume, PhD.

Trnavská univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky výtvarného umenia

Priemyslená 4, Trnava, 918

e-mail: mika369@gmail.com; michaela.guillaume@truni.sk

Didaktika výtvarného umenia v sústave pedagogických vied

Position of Art's Didactic in Educational System of Pedagogical sciences

Ján Husár

Abstrakt: Príspevok analyzuje súčasné miesto a postavenie didaktiky výtvarného umenia v systéme pedagogických vied, zaoberá sa aplikačnými oblasťami v rámci systému výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike a rozoberá základné ciele a podstatu tejto odborovej didaktiky.

Abstract: The contribution analyzes the current location and status of Art's Didactic in Educational System of Pedagogical sciences, deals the application areas within the system of education in Slovak Republic and treat the basic aims and fundamentals of this branch didactic.

Kľúčové slová: Pedagogicka, výchova, didaktika, výtvarná výchova, umenie, odborová didaktika

Keywords: Pedagogy, education, didactic, art education, fine art, art, branch didactic

Ciele každého vedeckého odboru smerujú do vymedzenej oblasti ľudskej praxe, ktorá určuje predmet ich skúmania. Na jednej strane predstavujú jednotlivé vedné disciplíny súbory poznatkov v danej oblasti, ktoré zodpovedajú určitému stupňu vývoja spoločnosti, na strane druhej je vedecké poznanie determinované ďalšími faktormi, napríklad kultúrnou orientáciou, teoretickými smermi či prístupmi jednotlivých autorov vplývajúcimi na rozsah, kvalitu i dosah vedeckého odboru v spoločnosti. Každý vedecký odbor využíva súbory poznatkov aj z iných sfér ľudskej praxe, ale súčasne prináša také poznanie, ktoré nie je možné inými typmi ľudskej činnosti spracovať, ani ho dosiahnuť. Medzi vedeckou oblasťou a zodpovedajúcou ľudskou praxou existujú obojstranne funkčné väzby. Ich narušením stráca význam vedecká činnosť, alebo zaostáva vývoj v danej oblasti ľudskej praxe.

V kultúrnom prostredí, v ktorom postmoderná pluralita otvorila priestor pre individuálnu argumentáciu, zaznamenávame viacero prístupov v ponímaní pedagogických koncepcií, ktoré sa odlišujú v chápaní vzťahov medzi jednotlivými zložkami v procese výučby. Zjednodušene, bez vplyvu mimoškolského vonkajšieho výchovného a vzdelávacieho prostredia, môžeme

vzťahy vysvetliť v rámci Herbartovho didaktického trojuholníka. Ak vrcholy tohto rovnostranného trojuholníka predstavujú body (učiteľ, žiak, obsah), potom stred tohto trojuholníka bude bod neutrálny, určujúci vyváženosť medzi vrcholmi. Akýkoľvek posun po osiach súmernosti, ale aj mimo nich v rámci vnútorného priestoru trojuholníka, bude vždy predstavovať preferenciu jedného, prípadne dvoch vrcholov. Obrazne tak vzniká nespočetné množstvo situácií, ktoré môžeme skúmať ako isté stavy, ale aj ako dynamické procesy. To je však len jedna strana mince, ktorá spôsobuje rôzne ponímanie odborov a vytváranie viac či menej účinných metód pre školskú alebo mimoškolskú prax. Okrem vnútornej problematiky existuje aj vonkajší rámec, ktorý môže v rôznom období, v rôznej miere a v rôznej intenzite preferovať miesto a pohyb onoho pomyselného bodu medzi vrcholmi trojuholníka. Otázkou je, čo je podstatné pre súčasnú výtvarnú výchovu a jej odborovú didaktiku, ale aj to, čo sa od nej očakáva, čo ju determinuje, a čo ona sama presadzuje.

Prirodzené východisko odpovede nachádzame v systéme pedagogických vied, ktorého neodlučiteľnou súčasťou je aj didaktika ako pedagogická disciplína. Chápeme ju ako teóriu o obsahu vzdelania a o procese vyučovania a učenia sa, ale aj ako pedagogickú vedu, ktorá sa zaoberá teóriou a praxou formovania osobnosti človeka prostredníctvom výchovy a vzdelávania.

Definície pedagogiky sa odlišujú podľa autorov a absencia jednotného názoru je spôsobená širokým spektrom záujmov a rozsahom jej pôsobnosti. Pedagogika sa chápe ako veda o výchove, ale súčasne aj ako praktická výchova. V našich podmienkach ide o komplexné chápanie pedagogiky, ktoré spája teoretickú i praktickú zložku.

Pedagogika ako veda a výskum popisuje všetky javy súvisiace s výchovou, ktoré sa neviažu len na výchovno-vzdelávacie inštitúcie a na vymedzenú vekovú hranicu, ale objasňujú aj príčiny a zákonitosti všetkých výchovných javov a skúmajú podmienky napĺňania výchovných cieľov. Pedagogika je veda o permanentnej a celoživotnej výchove. Jůva chápe pedagogickú teóriu ako „...zovšeobecnený odraz výchovných javov a zákonitostí a súčasne ako nástroj, ktorý napomáha racionálne koncipovať, organizovať i zabezpečovať výchovu mládeže i dospelých“ (Jůva, 1999, s.7).

Zovšeobecnené teoretické poznatky získané výskumom spätne slúžia v praktickom živote v procese výchovy na všetkých úrovniach formovania osobnosti. Praktický význam pedagogiky spočíva v množstve podnetov pre pedagogickú prax, pre edukačné aktivity všetkých výchovných pracovníkov a rodičov vo všetkých sférach výchovy a vzdelávania.

Pedagogiku tvoria čiastkové disciplíny, resp. subdisciplíny, ktoré vytvárajú sústavu pedagogických vied. Veľký rozsah pedagogických problémov spôsobil diferenciaciu a špecializáciu oblastí výchovy. Existuje viacero prístupov klasifikácie vied o výchove, ale vzhľadom na dynamiku vývoja je potrebné chápať každú klasifikáciu ako otvorený systém. K najznámejším klasifikáciám vied o výchove patria členenia podľa konštituovanosti, podľa obsahovej náplne, podľa veku, podľa fáz spoločenského vývoja, podľa oblastí aplikácie, podľa užšie vymedzeného predmetu skúmania.

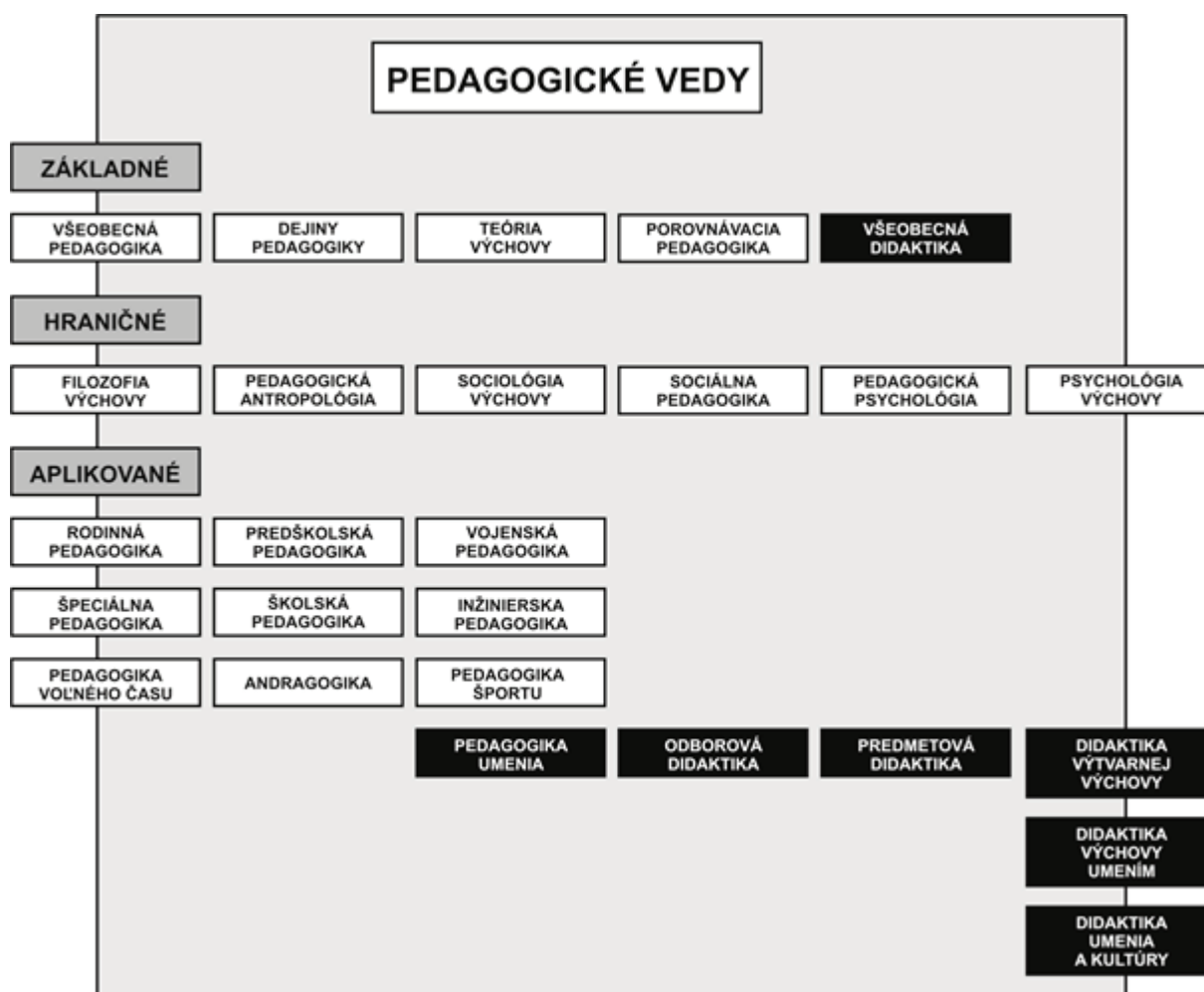


Schéma 1. Klasifikácia pedagogických vied

Schéma 1. predstavuje upravenú klasifikáciu pedagogických vied podľa integrujúceho hľadiska, ktoré zohľadňuje viacero kritérií a rozlišuje pedagogické vedy základné, hraničné a aplikované. V sústave pedagogických vied patrí všeobecná didaktika k základným pedagogickým disciplínam, systematizuje a interpretuje didaktické javy a zákonitosti

a vyvodzuje všeobecné didaktické princípy. V teoretickej rovine objasňuje kľúčové pojmy (učenie, vyučovanie, vzdelanie, výchova...) a rozpracováva teóriu vyučovania a učenia. V praktickej rovine sa všeobecná didaktika zameriava na učiteľov, stáva sa ich oporou a poskytuje im všeobecne platné modely javov vo výučbe, podľa ktorých môžu riešiť každodenné problémy pedagogickej praxe.

Za podstatné považujeme objasniť vzťah medzi všeobecnou didaktikou a didaktikou výtvarného umenia. Všeobecná didaktika ako veda analyzuje a objasňuje procesy vyučovania a učenia (sa) na všetkých úrovniach a vo všetkých formách vzdelávania. Diferenciáciou všeobecnej didaktiky vznikajú odborové didaktiky ako čiastkové disciplíny so špecifickými predmetmi skúmania, pričom všeobecná didaktika zohráva v tomto procese integračnú a koordinačnú úlohu, jej cieľom je vzájomne prepájať parciálne disciplíny a riešiť ich otázky na spoločnom terminologickom základe.

Vymedzovanie pojmu odborová didaktika sa pohybovalo od jeho úzkeho chápania v zmysle správneho vyučovania školského predmetu, t. j. vo význame metodiky, až po komplexne chápaný pojem, ktorý odborovú didaktiku zaraďuje do oblasti aplikovaných vied so základným výskumom.

Predmetové didaktiky sú chápané vo väzbe na vyučovací predmet v podmienkach, ktoré sú vytvárané kurikulumom školského vzdelávania (Průcha, Walterová, Mareš, 1995, s. 50). Z tohto pohľadu hovoríme o didaktike výtvarnej výchovy, didaktike výchovy umením a didaktike predmetu kultúra a umenie. Naproti tomu odborová didaktika je interdisciplinárna teória, zaoberajúca sa celkovou kurikulárnou koncepciou určitej skupiny predmetov (niekedy aj jednotlivých predmetov), t. j. predovšetkým cieľmi a obsahom príslušného vzdelávania, organizačnými formami, vyučovacími metódami a prostriedkami. Odborové didaktiky sú relatívne samostatné autonómne vedecké disciplíny, ktorých predmetom je *„celý komunikačný proces v príslušnom odbore a jemu prislúchajúca zložka vzdelávania“* (Brockmeyerová-Fenclová, Čapek, Kotásek, 2000, s. 30).

Odborové didaktiky sa nachádzajú v prieniku vymedzenej oblasti ľudskej praxe (kultúra a umenie, vizuálna kultúra, konkrétnejšie výtvarné umenie) a jej zodpovedajúcej zložke vzdelávania, ktorú vymedzuje vyučovací predmet, resp. vyučovacie predmety. Selektujú a spracovávajú obsahy odboru, ktoré sa javia ako užitočné z hľadiska vyučovania a učenia a prispievajú k rozvoju dispozícií žiaka, adepta, vychovávaného, vyučovaného, učeného. Odborové didaktiky sa nekoncepovali ako aplikácie všeobecnej didaktiky, ale ako

interdisciplinárne vedy integrujúce nielen vedy o vzdelávaní, ale i príslušné vedné odbory vymedzenej oblasti ľudskej praxe. Z týchto dôvodov skúmajú nielen procesy učenia a vyučovania určitého predmetu, ale i procesy vytvárania poznatkov príslušného odboru a zaoberajú sa ich úlohami v spoločnosti.

Všeobecná didaktika ako samostatná vedná disciplína a odborové didaktiky spolupracujú s ostatnými základnými vedami. Z dejín pedagogiky získavajú poznatky o výchovno-vzdelávacích systémoch minulosti a o názoroch pedagógov, z porovnávacej pedagogiky čerpajú rôzne metódy a formy práce v rozličných systémoch v rozdielnych kútoch sveta. Za rovnako dôležitý a logický môžeme označiť aj vzťah a spoluprácu so všetkými hraničnými disciplínami. Odborové didaktiky majú preto výrazne interdisciplinárny charakter.

Vo vertikálnej úrovni sústavy predstavuje vzťah medzi všeobecnou didaktikou a didaktikou výtvarného umenia reláciu, ktorá sa vyvíjala podobne ako medzi všeobecnou didaktikou a ostatnými odborovými didaktikami. Didaktika výtvarného umenia v horizontálnej úrovni aplikovaných vied má úzku súvislosť s pedagogikou umenia, ktorú môžeme chápať ako najširšiu oblasť teórie, vedy a praxe o výchove a vzdelávaní vo vzťahu k umeniu ako celku, pričom didaktika výtvarného umenia skúma jej parciálnu oblasť a zaoberá sa otázkami aplikácie obsahov s ohľadom na spoločenský vývoj, vek, inštitúcie atď.

Didaktika výtvarného umenia ako odborová didaktika sa nachádza medzi vedami o výchove a vzdelávaní a medzi umeleckými odbormi, konkrétnejšie výtvarným umením. Chápeme ju ako teóriu o obsahu vzdelania a o procese vyučovania a učenia v oblasti výtvarného umenia, ale aj ako pedagogickú vedu, ktorá sa zaoberá teóriou a praxou formovania osobnosti človeka prostredníctvom edukácie v oblasti výtvarného umenia. Považujeme ju za aplikovanú interdisciplinárnu vednú disciplínu, ktorá vytvára s ostatnými vedami pedagogického systému vzájomný vzťah chápaný v zmysle recipročného zdieľania výsledkov výskumu a ovplyvňovania sa jednotlivých vedných disciplín. Je súčasťou podmieneného a neoddeliteľného vzťahu zložiek podieľajúcich sa na celkovej edukácii osobnosti.

Didaktika výtvarného umenia je zastrešená metodologicky i terminologicky a je integrálnou súčasťou vedy o výchove.

Miesto didaktiky v sústave pedagogických vied definuje Švec konceptuálnym modelom systematiky v edukológii výtvarného umenia (Schéma 2.), „...v ktorom horná tretina

prináleží historicky najstaršej disciplíne výchovovedy / edukológii – didaktike, aj didaktike výtvarného umenia“ (Švec, 2011, s. 141).

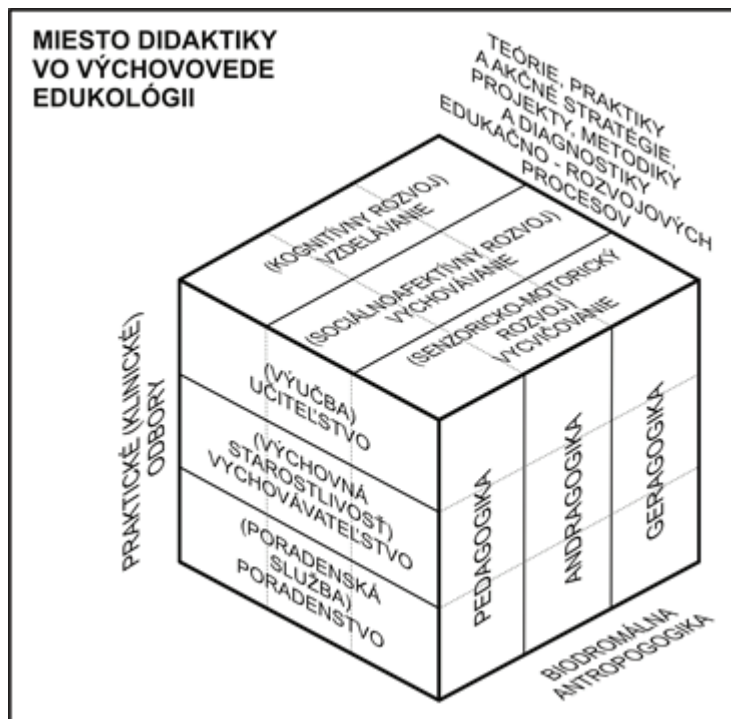


Schéma 2. Trojrozmerný súvzťažný model systému vied o výchove-edukológii (podľa: Švec, 2011, s. 142)

Švec navrhuje poňmať didaktiku, vrátane didaktiky výtvarného umenia, ako vedu založenú na profesii učiteľa (výtvarného umenia), „vrátane povolania lektora, inštruktora, trénera, školiteľa ap.. Didaktika, t. j. vyučovanie patrí do metodologickej paradigmy lekárstva, pestovníctva, inžinierstva a podobných aplikatívnych a praktických vied. Odlišné sú predmety skúmania týchto porovnávaných vied: Vyučovanie / didaktika sa špecializuje o. i. na učebné predmety vied, techník, umení, športov, jazykov ap. sociokultúrnych obsahov“ (Švec, 2011, s. 143).

Vzhľadom na súčasné diskusie o zmene paradigmy výchovy vzťahujúcej sa k vizuálnemu svetu človeka, ale aj vzhľadom na zmeny vo vyučovaní predmetov výtvarná výchova a hudobná výchova na základných školách a stredných školách, je predchádzajúce ponímanie didaktiky výtvarného umenia akceptovateľné z nasledovných dôvodov:

1. Analógia: pojmy odborových didaktík, resp. predmetových didaktík sú konštituované vo vzťahu k predmetu (obsahu) a v názvoch školských predmetov jasne deklarujú väzbu na danú oblasť ľudskej praxe, teda rozoznávame napr. didaktiku matematiky – školský predmet:

matematika, didaktiku chémie – školský predmet: chémia, didaktiku anglického jazyka, školský predmet: anglický jazyk a pod. Názvy školských vyučovacích predmetov prírodovedného i humanitného zamerania rešpektujú oblasť obsahov ľudskej praxe, a preto z hľadiska analógie sústavy odborových didaktík by sme mali používať pojmy: didaktika výtvarného umenia, didaktika hudobného umenia a názvy školských vyučovacích predmetov (predmetové didaktiky) chápeme vo vzťahu k súčasným názvom predmetov: didaktika výtvarnej výchovy, didaktika výchovy umením, didaktika umenia a kultúry.

2. Integrácia: zmeny výchovno-vzdelávacieho systému vymedzili členenie vyučovacích predmetov s tzv. výchovným zameraním a vznikli školské predmety s názvami výchova umením a umenie a kultúra. Tento fakt spôsobuje zmeny týkajúce sa rozsahu a prepájania obsahu didaktík jednotlivých predmetov. Otázky ich funkčného spájania nie je možné hľadať zjednodušeným spojením obsahov jednotlivých predmetov, ale v ich synergii. Tendencie naznačujú možný posun a vznik integrovanej odborovej didaktiky s názvom didaktika umenia a kultúry, ktorá by mala zahŕňať všetky druhy umenia, ale aj mimoumeleckú sféru kultúry ovplyvňujúcu výchovu a vzdelávanie.

3. Pojem výchova: pojem výchova v tzv. výchovných predmetoch na horizontálnej osi - *pedagogika, výchovoveda, výchova – odbor (predmet)* – zdôrazňuje výchovnú stránku vyučovacieho predmetu (sociálnoafektívny rozvoj), prípadne sensoricko – motorický rozvoj a je naviazaná predovšetkým na teóriu výchovy, pričom práve pojem výchova je v školskom predmete výtvarná výchova vo všeobecnosti nesprávne chápaná v užšom význame slova, teda nie ako výchova a vzdelávanie, resp. edukácia. Vzhľadom na súčasný dramatický vývoj vo sfére vizuálneho sveta ako významnej oblasti ľudskej praxe sa preferovanie výchovnej zložky oproti zložke vzdelávacej javí ako nevyvážené a rozvoj kognitívnej stránky osobnosti, získavanie vedomostí, poznatkov, zručností, návykov a schopností z oblasti výtvarného (resp. vizuálneho) umenia ako nedostatočné.

Vývoj v oblasti predmetových a odborových didaktík môžeme priblížiť prostredníctvom schém, ktoré sa snažia poukázať na procesy diferenciacie a v súčasnosti prebiehajúcej integrácie aplikačných didaktických vied. Průcha rozdeľuje didaktiky na všeobecnú didaktiku a tzv. špeciálne didaktiky, ktoré ďalej delí na didaktiky predmetové, odborové a na didaktiky druhov a stupňov škôl.

Schéma 3. poukazuje na vzťah všeobecnej didaktiky a tzv. špeciálnych didaktík, ktoré sa konštituovali najskôr ako predmetové didaktiky (vo vzťahu k vyučovacím predmetom), resp.

ako odborové didaktiky zohľadňujúce sociálnokultúrne obsahy (napr. techniky, vedy, športy, jazyky, umenia) a napokon didaktiky druhov a stupňov škôl, ktoré odrážajú špeciálnu zameranosť na vychovávaného (napr. arteterapia), vek vychovávaného (napr. didaktika výtvarnej výchovy v primárnom vzdelávaní základných škôl), inštitúcie (napr. základné umelecké školy).

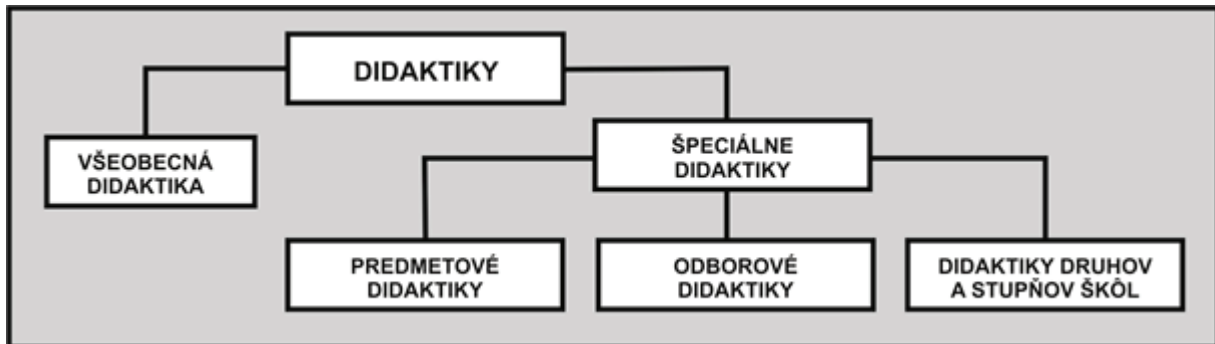


Schéma 3. Podľa: Průcha 2006, s. 111

V bývalom Československu boli ešte v šesťdesiatych rokoch 20. storočia odborové, resp. predmetové didaktiky, chápané ako metodiky vyučovania jednotlivých školských predmetov. Teória vyučovania a všeobecná didaktika skúmali problematiku vzdelávania a výsledky výskumu sa transformovali do metodík jednotlivých predmetov.

V posune snáh o etablovanie metodík ako vedeckých disciplín zohrala kľúčovú úlohu celoštátna Metodická konferencia zorganizovaná Vysokou školou pedagogickou v Prahe v roku 1956, ktorá naznačila nasledujúci domáci vývoj. A. M. Dostál tu vymedzil metodiky „...ako vedecké pedagogické disciplíny, ktoré skúmajú zákonitosti vyučovacieho procesu, uskutočňujúce sa v jednote ich obsahovej aj formálnej stránky pri vyučovaní a učení príslušných predmetov, a to so zreteľom k dospievajúcim osobnostiam žiakov a v súlade so všeobecným cieľom komunistickej výchovy aj špecifickosti vedy, z ktorej učebné predmety čerpajú svoje poznatky“ (Kotásek, 2011, s. 228). Procházková a Kotásek rozšírili aplikačné hľadisko metodík o názor, že zdôvodniteľnú odpoveď na otázky týkajúce sa vyučovacieho procesu je možné dať len vtedy, ak sa uvedie učivo a práca učiteľa do vzťahu k dieťaťu a k procesom, v ktorých poznáva, k jeho psychológii, a ku empiricky skúmanému procesu osvojovania vedomostí v jednotlivých predmetoch. Výskum v oblasti jednotlivých všeobecno-vzdelávacích predmetov tak smeroval do oblasti psychológie a k empirickému skúmaniu procesu osvojovania vedomostí v predmetoch, teda do psychodidaktiky predmetov.

V päťdesiatych rokoch sa obsah osnov predmetu kreslenie (z roku 1954) obmedzoval na výučbu ateliérovej zobrazovacej tvorby a na rozvíjanie remeselno-technických zručností. Metodiky ako návody či komentáre učebných osnov však nezodpovedali presadzujúcim sa tendenciám a snahám vysokoškolského vzdelávania. V tom čase vydal Uždil Metodiku výtvarnej výchovy, ako skriptum pre študentov (1952), a obohatil obsah predmetu o podnety vývoja detského výtvarného prejavu, psychológie a psychológie umenia, ktoré v osnovách absentovali.

Tieto tendencie na konci 50-tych rokov vyvolali potrebu zmeny koncepcie vo vyučovaní predmetu kreslenie a v roku 1960 boli prijaté osnovy nového predmetu, nazvaného výtvarná výchova.

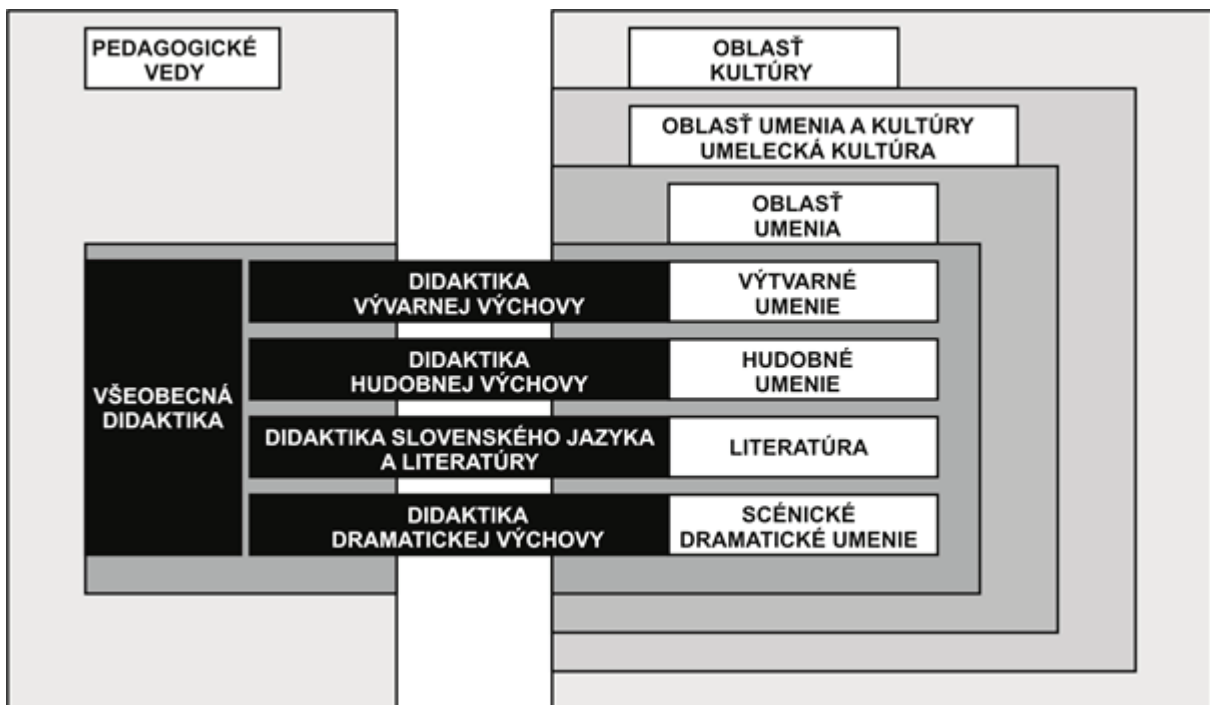


Schéma 4. Diferenciácia didaktických vied na predmetové didaktiky

Pojem výtvarná výchova ako školský vyučovací predmet akcentoval výchovnú zložku oproti zložke vzdelávacej a po roku 1989 sa začali rozvíjať rôzne koncepcie výtvarnej výchovy. Akceptovanie pluralitných koncepcií výchovy a vzdelávania otváralo priestor pre rozmanité chápanie predmetovej didaktiky, v našom priestore zostala silná väzba didaktiky na oblasť výtvarného umenia, ktorú odrážajú aj súčasné štátne vzdelávacie programy (autori: Čarný, Fischer, Mudroch).

V rokoch 2007 a 2008 prebiehala príprava obsahovej reformy vzdelávania v základných a stredných školách, výsledkom ktorej bola redukcia hodinových dotácií umelecko – výchovných predmetov vo 8. a 9. ročníku základnej školy a zrušenie povinných vyučovacích predmetov hudobná výchova a výtvarná výchova. Pôvodná týždenná 3-hodinová dotácia bola zredukovaná na ½ hodinovú týždennú dotáciu a povinné vyučovacie predmety hudobná výchova a výtvarná výchova boli nahradené predmetom výchova umením, ktorý má integrovať predchádzajúce oblasti vzdelávania. Vyučovací predmet umenie a kultúra na stredných školách integruje všetky oblasti umenia a kultúry. Gestorom obsahovej reformy výchovy a vzdelávania na základných a stredných školách v Slovenskej republike je Štátny pedagogický ústav, ktorého úlohou je sledovať vyučovanie umelecko–výchovných predmetov, vyhodnotiť poznatky a skúsenosti z uskutočňovania štátneho vzdelávacieho programu a zozbierať dostatok relevantných podkladov na vykonanie úprav.

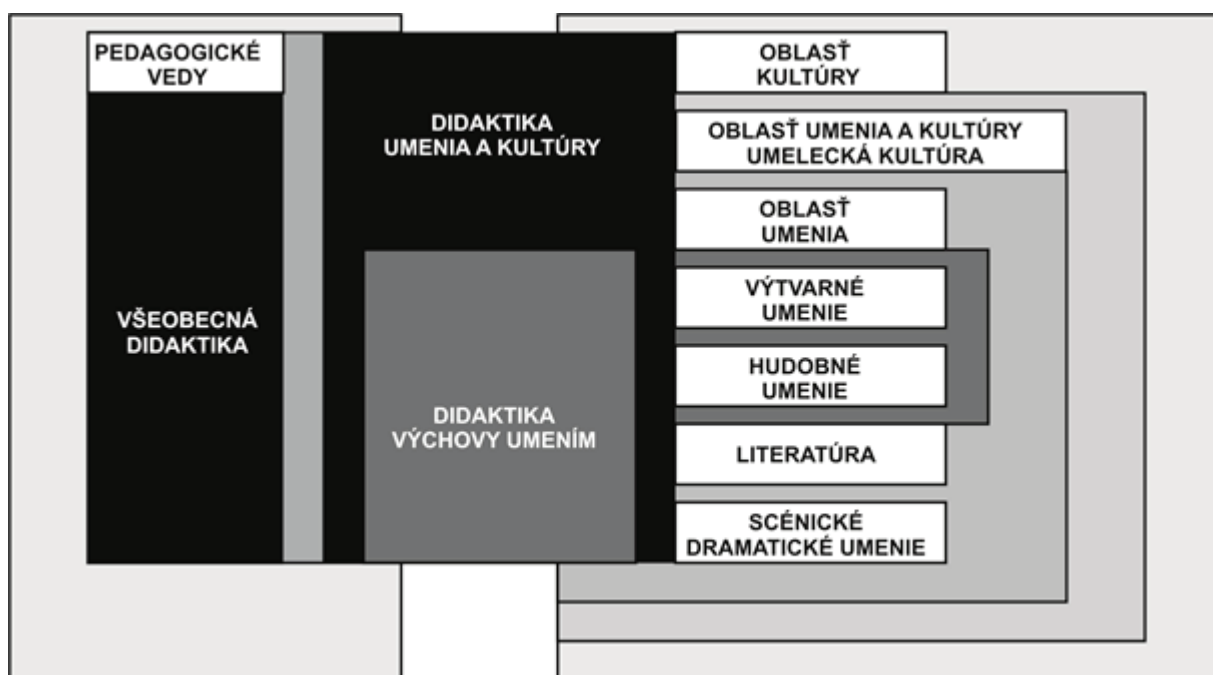


Schéma 5. Integriácia predmetových didaktík

Každá špeciálna didaktika je viazaná na školský vyučovací predmet (výtvarná výchova), resp. na odbor (výtvarné umenie, umenie, výtvarná kultúra, vizuálna kultúra, kultúra a umenie a pod.) a na druh a stupeň školy, ale aj na ďalšie formy výchovy a vzdelávania presahujúce školskú výučbu.

Ohraničenú oblasť ľudskej spoločenskej praxe môžeme chápať ako systém, v rámci ktorého prebiehajú špecializované výskumy, ktoré si vymedzujú vlastné parciálne predmety.

Čiastkové predmety výskumu sa spolupodieľajú na vedeckých výsledkoch celého odboru. Akékoľvek posuny vo vymedzovaní praxe prirodzene ovplyvňujú aj predmet výskumu. Vo všeobecnosti platí, že akákoľvek ľudská spoločenská prax prechádza vývojom a predstavuje len relatívne stabilizovaný systém, v ktorom majú na jednej strane niektoré jeho súčasti pevné miesto, na strane druhej je tento systém ako celok v neustálom pohybe a prebiehajúce procesy ovplyvňujú a menia daný stav.

Vymedzenie predmetu odborovej didaktiky, didaktiky výtvarného umenia, vychádza zo samotného zloženého pojmu, ktorý sa skladá z dvoch častí - z pojmu didaktika a zo zloženého pojmu výtvarné umenie. Pojem didaktika určuje miesto didaktiky výtvarného umenia v systéme pedagogických vied, pojem výtvarné umenie vymedzuje oblasť zložito štruktúrovanej odborovej praxe.

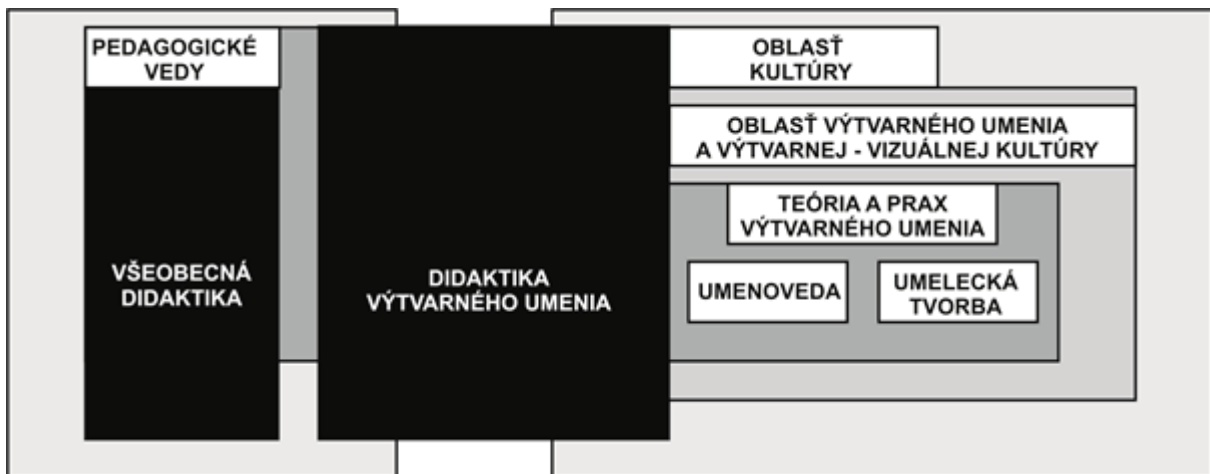


Schéma 6. Didaktika výtvarného umenia ako odborová didaktika

Schémy 4., 5., 6. naznačujú sféry, ktorými sa predmetové, resp. odborové didaktiky ako vedecké pedagogické disciplíny zaoberajú. Ich ľavá časť je ukotvená vo vyučovacej praxi a zároveň je spojená na pravej strane s oblasťou výskumu príslušného odboru. Tá im poskytuje odborné východisko pre aplikáciu na všetkých úrovniach výchovy a vzdelávania. Jedinečné postavenie didaktiky umožňuje vytvárať modely výučby ako systémy, ktoré pre výučbovú prax poskytujú ucelené, usporiadané a použiteľné súbory poznatkov.

V odbornej verejnosti neexistuje v súčasnosti jednotný názor na otázky základných cieľov a podstaty výchovy a vzdelávania v predmetovej, resp. odborovej didaktike výtvarného umenia. Na rozdielnosť jednotlivých systémov vplýva množstvo vonkajších a vnútorných faktorov. Vonkajšie faktory sú reflexiou spoločenských, ideologických, politických

a kultúrnych podmienok prostredia. Vnútorne faktory ovplyvňujúce ponímanie vyučovania vychádzajú z riešenia problémov a odpovedajú na otázky podstaty vyučovania, modelujú procesy výučby, formulujú ciele, selektujú obsahy príslušných odborov, stanovujú formy, metódy, prostriedky a etapy vyučovania.

Odlíšnosti prístupov je možné vysvetliť pojmami, ktoré prvoplánovo znamenajú len malé významové odchýlky, ale v skutočnosti výrazne ovplyvňujú chápanie súčasných výchovných koncepcií. Ponímania slovných spojení umelecká výchova, výchova k umeniu a výchova umením vykazujú tieto odlišnosti, hoci je vo všetkých výrazoch akceptovaný predmet (obsah) príslušného odboru.

1. Umeleckou výchovou budeme rozumieť prípravu vychovávaného subjektu (žiak, študent, pokračovateľ, adept) zameranú na určitú profesionálnu umeleckú činnosť. Jej cieľom je zámerné rozvíjanie nadania v niektorej z umeleckých disciplín. Umelecká výchova sa v sústave výchovy a vzdelávania realizuje v umeleckom školstve, ktoré je z aspektu aplikovaných vedných disciplín pedagogiky diferencované z hľadiska konkrétnych inštitúcií, veku vychovávaného a z hľadiska odborov, resp. predmetov. Podľa týchto kritérií môžeme umelecké školstvo rozdeliť na:

- a) základné umelecké školy (ZUŠ)
- b) stredné odborné školy (umelecké priemyslovky, konzervatóriá, združené stredné školy)
- c) umelecké vysoké školy

2. Výchova k umeniu je zacielená na zámerné rozvíjanie schopností tvoriť a prijímať umenie, resp. výtvarné umenie. V našom ponímaní to znamená, že cieľom koncepcií preferujúcich výchovu k umeniu je zámerné formovanie osobnosti cez vnímanie, chápanie a zodpovedajúcu komunikáciu v danej sfére. Žiak má porozumieť umeniu, pochopiť ho, dať ho do súvislostí, zaujať svoj postoj, má ho vedieť vyjadriť ako slovom, tak aj obrazom.

3. Výchova umením je zacielená na formovanie osobnosti prostredníctvom umenia, cez ktoré dokáže vo výchove a vzdelávaní uskutočňovať cieľovú predstavu o ideálnom nasledovateli, resp. ide o výchovu prostredníctvom výtvarnej, resp. vizuálnej kultúry, jazyka umenia a komunikácie umením, cez ktoré dokáže sprostredkovať všeobecné ciele výchovy a vzdelávania.

Problém používaných slovných spojení nespočíva len vo vymedzení ich významu, ale aj v objasnení ich zviazanosti a prepojenosti. Súvislosti medzi jednotlivými pojmami je možné osvetliť v ich vzájomnom vzťahu a rozdielnych cieľoch. Umelecká výchova je zacielená na subjekty, ktorých profiluje v oblasti umenia. Výchova k umeniu a výchova umením nemá tieto ambície, prvá je zameraná na pochopenie umenia ako neodmysliteľnej súčasť života každého človeka, druhá využíva umenie ako prirodzený prostriedok formovania osobnosti. Umelecká výchova smeruje k umeniu ako činnosti v tejto oblasti ľudskej a spoločenskej praxe, výchova k umeniu smeruje k pochopeniu, uchopeniu a využívaniu prostriedkov umenia v živote človeka, výchova umením chápe umenie ako prostriedok „poľudšťovania“.

Zo systémového hľadiska všetky spomínané zložky tvoria súčasť umenia a ich chápanie mimo tejto oblasti spôsobuje, že sa nesprávne snažíme vymedziť ich smerovania, približovania a určiť dištancie. Výtvarná výchova sa nenachádza mimo sféry výtvarného umenia, pretože do tejto oblasti nezaraďujeme len tvorbu (resp. proces tvorby), výsledkom ktorej je umelecké dielo, ale ide tu aj o distribúciu umenia, teda problematiku fixácie, prenosu, dostupnosti umenia atď. a ďalšou neodmysliteľnou súčasťou je aj interpretácia umenia na úrovni príjemcu.

Pre didaktiku výtvarného umenia je preto podstatné vymedziť situácie, prostredie a podmienky, v ktorých subjekt zažíva okolnosti tvorby. Výsledky tvorivého procesu sa vo výchove nechápu ako výstupy s ambíciou byť vnímané ako umelecké diela. Z tohto dôvodu rozlišujeme medzi pojmom tvorba a tvorivosť. Tvorivosť ako vlastnosť osobnosti je možné v procese výchovy rozvíjať a vo výtvarnej výchove je výsledkom individuálny (originálny, hodnotový a komunikateľný) produkt, ktorého zmysel spočíva predovšetkým v spätnej väzbe na samotného žiaka. V tomto význame vykazuje výtvarná tvorivosť zhody s procesmi v oblasti tvorby umenia, ale odlišuje sa výstupmi, v umeleckej tvorbe sa konečný cieľ naplňa až u prijímateľa diela. Preferovanie ktorejkoľvek pozície (umelecká výchova - výchova umením – výchova k umeniu vo vzťahu k teórii a praxi výtvarného umenia) nespôsobuje len diferenciaciu v ponímaní cieľov výtvarnej výchovy, ale aj nedorozumenia vznikajúce pri posudzovaní a hodnotení výsledkov procesov výchovy.

Pre umenie však nie je podstatná len tvorba, ale aj distribúcia, ktorá dnes súvisí napríklad s digitalizáciou, vplyvom masmédií, úlohou umeleckých inštitúcií v spoločnosti, a napokon aj strana príjemcu, v ktorej sa završuje proces komunikácie s výtvarným dielom. *„Výtvarná výchova sa tak stáva súčasťou umeleckého procesu v jeho interpretačnej časti, a teda*

samozrejme i faktorom jeho spätnej väzby k umelcovi, jeho tvorbe a umeleckému dielu. Môžeme potom hovoriť nielen o pozícii výtvarného umenia vo výtvarnej výchove, ale bez zveličenia tiež o pozícii výtvarnej výchovy v procese výtvarného umenia... Cieľom je naučiť žiaka samostatne chápať a uplatniť umelecký vizuálny znak ako prostriedok uvedomovania a premien svojej vlastnej životnej skúsenosti a naučiť ho tento znak využívať v komunikácii“ (Vančát, 2000, s. 151).

V čase akceptovania mnohorakosti a zásady tolerovania odlišností zaznamenávame najväčší paradox spoločenského vývoja. Ten sa odohráva medzi riadením štátu, ktorý presadzuje svoju vôľu a medzi jednotlivcom, ktorý má pochopiť, že najlepšie čo dostáva, dostáva práve od štátu. Postmoderný pluralitný ideál je obmedzovaný zbierkami zákonov, smernicami a výkazmi, ktoré veľmi presne neurčujú len kedy, kde a ako má jednotlivec konať, ale vyhodnocujú aj jeho úsilie. Výkony sa podpisujú na jeho spoločenskom hodnotení a postavení, ktoré súčasník využíva pre ten najlepší a najpríjemnejší stav tela a duše, ktorý mu dnes spoločnosť veľkodušne ponúka - konzum. Hodnotový rebríček sa vytráca, namiesto sľubovanej individuálnej mnohorakosti a rôznorodosti - "byť out", nastupuje - "byť in".

Medzi štátnou vzdelávacou politikou a sférami ľudskej spoločenskej praxe vzniká napätie, ktoré vyplýva z presadzovania záujmov štátu v danom čase vývoja. Prioritným záujmom štátu je ekonomický rozvoj naviazaný na výrobu, rozdeľovanie a materiálnu úžitkovú spotrebu, ktorý zasahuje aj systémy riadenia, kontroly a hodnotenia vo všetkých oblastiach spoločenskej praxe. Vonkajšie faktory ovplyvňujú postavenie predmetov v systéme výchovy a vzdelávania, niektoré sú v istom čase preferované, iné posúvané na jeho okraj. Súčasné vymedzené kritériá uprednostňujú deklarované oblasti rozvoja štátu a absentuje chápanie výchovy celistvého človeka ako najväčšej devízy pre akúkoľvek ľudskú a spoločenskú prax. Hľadanie optimálneho riešenia má predstavovať zmenu systémov s cieľom zlepšiť daný stav, ale v skutočnosti sa málo prihliada na odbornú argumentáciu zo strany jednotlivých oblastí spoločenskej praxe. Najčastejšie sa využíva tzv. proces reštrukturalizácie, hoci po mnohých skúsenostiach s ním, mali by sme používať príznačnejší pojem – redukcia.

Zodpovedať na otázku, čo sa v súčasnosti očakáva od didaktiky výtvarného umenia, je nemysliteľné bez vymedzenia základných rámcov, ktoré sú určované školskou aj mimoškolskou výchovou a danou spoločenskou praxou. Ak sa budeme pohybovať v školskom systéme, potom samotná inštitúcia bude predstavovať autoritu, od ktorej sa očakáva, že sa v nej odohrávajú procesy zamerané na výchovu a vzdelávanie. Učiteľ

výtvarnej výchovy má predstavovať autoritu, ktorá svojim vzdelaním zásadne vplýva na plnenie cieľov výchovy a vzdelávania v oblasti umenia, výtvarného umenia, resp. vizuálnej kultúry. Bez permanentnej väzby učiteľa a školy na oblasť umenia však zostáva škola ostrovom vzdelania dosť vzdialeného od pevniny, vzdelania pre prax nepoužiteľného.

Oblasť umenia je dnes determinovaná mimoškolskými inštitúciami, galériami a múzeami ako autoritami, od ktorých sa očakáva, že sa tam stretieme s umením. Umelecký kritik interpretuje umenie a predstavuje autoritu, od ktorej sa očakáva zaradenie, resp. nezaradenie umeleckého diela do sféry umenia. Médiá ako autority determinujú oblasť umenia z mocenských a ekonomických pozícií, umenie sa stáva tovarom a dosť často aj „neumenie“ umením. Všetky spomínané autority priamo alebo sprostredkované ovplyvňujú svojimi interpretáciami percipienta (žiaka) a určujú, ktoré z artefaktov bude považovať za umelecké diela, čo bude najsilnejšie ovplyvňovať jeho vývoj, ale aj to, či bude schopný rozlišovať a hierarchizovať hodnoty.

Naznačená téma otvára priestor pre otázky stojace pred didaktikou výtvarného umenia v školskom aj mimoškolskom prostredí, ktorá musí vymedziť svoj predmet voči súčasnému chápaniu a vplyvu výtvarného umenia a vizuálnej kultúry, výchovnému dosahu vizuálnych médií, preferencii výchovy umením alebo výchovy k umeniu vo vzťahu k druhom a stupňom škôl a v neposlednom rade aj voči obsahovej reštrukturalizácii a procesom diferenciacie a integrácie odboru.

Literatúra

BROCKMEYEROVÁ-FENCLOVÁ, J. - ČAPEK, V. - KOTÁSEK, J.: Oborové didaktiky jako samostatné vědecké disciplíny. *Pedagogika*, 2000, roč. 50, č. 1, s. 23–37.

HUSÁR, J. – SOKOLOVÁ, K.: *Výchova umením*. Banská Bystrica: PF UMB, 2011.

ISBN 978-80-557-0301.

JŮVA, V. sen. a jun.: *Úvod do pedagogiky*. Brno: Paido, 1999. ISBN 80-85931-78-8.

KOTÁSEK, J.: Domácí a zahraniční pokusy o obecné vymezení předmětu a metodologie oborových didaktik. In *Pedagogická orientace*. 2011, roč. 21, č. 2, s. 226 – 239.

PRŮCHA, J.: *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. Praha: Portál, 2006.

ISBN 80-7178-944-5.

PRŮCHA, J. - WALTEROVÁ, E. - MAREŠ, J.: Pedagogický slovník. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-029-4.

SVOBODOVÁ, J., ŠMAHELOVÁ, B.: Kapitoly z obecné pedagogiky. Brno: MSD, 2007. ISBN 978-80-86633-81-7.

ŠVEC, Š.: K systémickej a systematickej koncepcii didaktiky výtvarného genia. In *Výchova umením*. Banská Bystrica: PF UMB, 2011, s. 141 – 142, ISBN 978-80-557-0301.

VANČÁT, J.: Tvorba vizuálního zobrazení. Praha: Karolinum, 2000. ISBN 80-7184-975-8.

VIŠŇOVSKÝ, Ľ. - KAČÁNI, V. a kol.: Základy školskej pedagogiky. Bratislava: IRIS, 2001. ISBN 80-89018-25-4

ŽGRADA, M.: Umenie ako produkt interpretácie. In *Ostium*, internetový časopis pre humanitné vedy. 4/2012 <http://www.ostium.sk/> 19. 11. 2012.

Kontaktné údaje:

Ján Husár

Katedra výtvarnej kultúry

Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela

Ružová 13, Banská Bystrica, 974 11

jan.husar@umb.sk

Transdisciplinarita umenia v primárnom vzdelávaní

Transdisciplinarity of arts in primary education

Hana Jakubíková

Abstrakt: V príspevku sa zaoberáme problematikou, aké sú možnosti medzipredmetových vzťahov a integrovania výtvarnej výchovy v primárnom vzdelávaní a ponúkame pohľad na spôsob riešenia tohto fenoménu v zahraničí. Pokúšame sa tiež nájsť prienik uplatnenia modelov integrovania umenia v primárnom vzdelávaní na Slovensku a zistiť, či je to v našich edukačných podmienkach možné.

Abstract: The article deals with the opportunities of the cross-curricular integration of art education in primary education and offers the way how to deal with this issue abroad. We also make effort to penetrate the integration of the arts in primary education in Slovakia and find out whether it is possible in our educational conditions.

Kľúčové slová: výtvarná výchova, medzipredmetové vzťahy, primárne vzdelávanie, modely integrácie.

Key words: arts, interdisciplinary, primary education, models of integration.

V posledných rokoch je pojem „integrácia” v slovenskom školstve používaný častejšie ako v ostatných rokoch 21. storočia. Pochádza z latinského slova „integrare” a vo všeobecnosti znamená zjednotenie, spojenie, zmiešanie, scelenie. Podstata integrácie je v kvalite výsledku procesu, ku ktorej by bez prepojenia, teda izoláciou niečoho, nikdy nedošlo. Integrovanú výučbu chápeme ako Podroužek (2002), a to, ako syntézu 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 nie je založená na učebných predmetoch - na predmetovom kurikule, ale vychádza z integrovaného.

Slovenská republika má pre integrované umelecké kurikulum názov „Umenie a kultúra”, v našom najvyššom projekte vzdelávania však uvedené nájdeme pod názvom „vzdelávacia oblasť”. Explicitne je táto vzdelávacia oblasť v školách realizovaná dvoma povinnými predmetmi, výtvarnou výchovou a hudobnou výchovou, pričom je možné ľubovoľne zaviesť

nepovinný predmet dramatická výchova. My sa vo svojich úvahách zameriame na povinný vyučovací predmet výtvarná výchova.

Stotožňujeme sa s tvrdením, ktoré uvádza Štátny vzdelávací program pre 1. stupeň základnej školy v Slovenskej republike, že vzdelávacia oblasť „Umenie a kultúra“ rozvíja osobnostné, kognitívne, komunikačné a občianske kompetencie. Pretože žiak je komplexnou osobnosťou a nie je možné rozvíjať jeho kompetencie izolovane, jednotlivé kompetencie sa rozvíjajú cez viaceré témy. Vyjadrovacie procesy umení poskytujú k takejto komplexnosti veľmi dobré východisko, lebo v integrovanej forme zapájajú mimoracionálne (zmyslové, citové, motorické) zložky, spolu s predstavivosťou, fantáziou a racionálnym (analyticko-syntetickým) myslením. Od žiaka sa očakávajú najmä jeho autentické, tvorivé riešenia úloh. Predmety umeleckých výchov poskytujú možnosti medzipredmetových väzieb s predmetmi iných oblastí.”

Výtvarná výchova má vysoký potenciál integrovať poznatky a procesy iných predmetov a prierezových tém, pretože vo vizuálnom vyjadrovaní možno nachádzať paralely nielen s inými druhmi umenia (hudba, literatúra, dramatická výchova), ale tiež s mnohými prírodnými javmi, fyzikálnymi či biologickými procesmi, matematickými postupmi a pod. Štátny vzdelávací program pre primárne vzdelávanie ponúka sedem vzdelávacích oblastí:

1. jazyk a komunikácia,
2. matematika a práca s informáciami,
3. príroda a spoločnosť,
4. človek a hodnoty,
5. človek a svet práce,
6. umenie a kultúra,
7. zdravie a pohyb

a taktiež sedem prierezových tém:

1. osobnostný a sociálny rozvoj,
2. environmentálna výchova,
3. mediálna výchova,
4. multikultúrna výchova,
5. dopravná výchova,
6. ochrana života a zdravia,
7. tvorba projektu a prezentačné zručnosti,

v ktorých učiteľ môže nachádzať možnosti integrovania výtvarnej výchovy (podľa Výtvarná výchova, príloha ISCED 1).

Výtvarná výchova, príloha ISCED 1 (2009) uvádza, že povinný predmet výtvarná výchova predstavuje z hľadiska obsahu vyučovania ako celku jedinečnú možnosť tematizovať:

- základné antropologické koncepty časopriestor - čas, priestor, pohyb, mierka, hĺbka, dĺžka, šírka;
- kultúrne archetypy vyjadrovania prírody - živly;
- estetické prežívania - krása, škaredosť, jemnosť;
- uvedomovanie si osobnej a kultúrnej identity - ja, niekto iný, priateľ, cudzinec, invalid;
- afektivitu - radosť, smútok, nálada.

Na rozdiel od iných povinných predmetov (napr. prírodoveda, čítanie, náboženstvo, etika), ktoré obsahujú niektoré z uvedených tém, výtvarná výchova rozvíja osobnosť žiaka v tom smere, že hľadá spôsob ich vyjadrenia, čo je, okrem iného, najlepšou cestou na pedagogickú diagnostiku žiaka.

Na základe týchto tvrdení sme vytvorili nový pojem - Integrovaný vyučovací predmet výtvarná výchova. Jeho predmetom je zámerné prepájanie vzdelávacieho obsahu výtvarnej výchovy s inými predmetmi či prierezovými témami, pričom zjednocujúcim prvkom je nielen téma, ale najmä cieľ výučby (Jakubíková, 2012).

Pri štúdiu našej 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 my - nad integrovaním výtvarnej výchovy do predmetov a prierezových tém v primárnom vzdelávaní.

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 inšpiráciou aj pri tvorbe Modelu synteegrácie na Slovensku.

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 neintegrovat' 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.

V našej súčasnej koncepcii vzdelávania však nie je priestor pre synteegrovanie všetkých vyučovacích predmetov. Preto sme sa zamysleli nad podmienkami, ktoré prináša kurikulum a tiež schopnosťou či ochotou pedagógov primárneho vzdelávania 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 kurikulumom by mohol vyzerat' 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).

Literatúra

FELIXOVÁ, O. 1997/1998. Výtvarná výchova ako integrujúci fenomén rozvíjania kreativity. In Naša škola. 1998/1999, 2. číslo.

GAVORA, P. 2007. Sprievodca metodológiou kvalitatívneho výskumu. 2. vyd. Bratislava: Polygrafické stredisko UK. 2007. 230 s. ISBN 978-80-223-2317-8.

HAUSER, J.: Štátny vzdelávací program 1. stupňa základnej školy v Slovenskej republike, ISCED 1 – Primárne vzdelávanie. Bratislava. Štátny pedagogický ústav. 2008.

JAKUBÍKOVÁ, H. 2012. Integrovanie obsahu vzdelávania výtvarnej výchovy. In RAJSKÝ A. et al. Juvenilia Paedagogica 2012. Trnava. Trnavská univerzita. 2012. s. 108-112. ISBN 978-80-8082-531-7.

KOLLÁRIKOVÁ, Z. – PUPALA, B. 2001. Předškolní a elementární pedagogika/ Predškolská a elementárna pedagogika. 1. vyd. Praha: Portál. 2001. 456 s. ISBN 80-7178-585-7.

PODROUŽEK, L.: Integrovaná výuka na základní škole. Plzeň: Fraus. 2002. ISBN 80-7238-157-1.

PRŮCHA, J. 2001.: Alterantivní školy a inovace ve vzdělávání. Praha: Portál. 2001. 144 s. ISBN 80-7178-584-9.

RAKOUŠOVÁ, A.: 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).

SKALKOVÁ, J. 2007. Obecná didaktika. 1. vyd. Praha: Grada. 2007. 328 s. ISBN 978-80-247-1821-7.

TUREK, I. 2005.: Inovácie v didaktike. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum. 2005. 358 s. ISBN 80-8052-230-8.

ZELINA, M. 2000.: Alternatívne školstvo. Bratislava: IRIS. 2000. ISBN 80-88778-98-0.

Kontaktné údaje:

Mgr. Hana Jakubíková

Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta, Katedra výtvarnej výchovy

Račianska 59, Bratislava, 813 34

e-mail: hana.jakub@gmail.com, dkjakubikova@fedu.uniba.sk

Voľnočasové výtvarné aktivity detí

Free time creative activity of children

Roman Jedinák

Abstrakt: Príspevok bude tematicky zameraný na voľnočasové výtvarné aktivity detí, s dôrazom na deti školského veku. Na možnosti, ktoré deťom ponúkajú mimoškolské organizácie a školské zariadenia, pre ich rozvoj v oblasti výtvarnej výchovy.

Abstract: This article will focus on free time creative activities of children with emphasis on elder children, will focus on the opportunities to improve their creativity that are offered to the children by schools and other organizations.

Kľúčové slová: mimoškolská výchova, výtvarné aktivity detí, voľný čas

Key words: after-school education, creative activities for children, free time

Úvod

Otázka trávenia voľného času má pre človeka počas celého jeho života nezastupiteľný význam. Či už ide o obdobie detstva, produktívneho veku, alebo staroby. Vo voľnom čase nachádza možnosť seberealizácie, relaxu, profilácie v oblasti profesionálneho zamerania, formovania sociálnych väzieb a pod. V rôznych obdobiach života človeka predstavuje voľný čas rôznu hodnotu. Preto je už od obdobia detstva dôležité vytvárať také podmienky, ktoré vedú k efektívnemu napĺňaniu voľného času. Veľa krát práve z dôvodov neprimeraného nakladania s voľným časom dochádza k nežiaducim javom, či už v škole, alebo v rodine. Deti v súčasnosti často nachádzajú zmysel v neprimeranom používaní informačných technológií, ktoré im ponúkajú síce široký repertoár činností a foriem zábavy, no tie ich v takomto jednosmernom zameraní ochudobňujú o rôzne iné nenaplnené dimenzie ich života. Oblasť výtvarných aktivít je jednou z oblastí, v ktorej by deti práve vďaka nim, nachádzali iné formy seberealizácie, iný typ prežitkov a spôsobilostí. Preto sa v príspevku zaoberáme práve oblasťou výtvarných aktivít z pohľadu mimoškolských činností, ktoré sú organizované v rámci školských inštitúcií.

Príspevok tvorí dve základné časti. V prvej sa snažíme popísať niektoré determinanty ponímania voľného času najmä z pohľadu pedagogiky voľného času. Druhú časť tvoria výsledky prieskumu, ktorý sme realizovali v regióne okresu Bánovce nad Bebravou a to

dvoma spôsobmi. Prvý bol zameraný na zistenie zastúpenia esteticko-výchovne zameraných záujmových útvarov v rámci jednotlivých škôl. Druhý sme realizovali pomocou dotazníkov, mimo priestor základných škôl, v Centre voľného času v Bánovciach nad Bebravou, ZUŠ Dezidera Kardoša v Bánovciach nad Bebravou a na jednotlivých pobočkách SZUŠ Veľké Uherce. Posledná zmienaná škola má síce sídlo mimo okres Bánovce nad Bebravou, no v rámci okresu má škola vytvorené štyri pobočky, preto sme ju do prieskumu zahrnuli tiež. Prieskum bol realizovaný vo februári 2013.

Voľný čas z hľadiska pedagogiky voľného času

Nazeranie na voľný čas človeka sa v priebehu historického vývoja menil a to vo vzťahu k spoločenským, demografickým, politickým, kultúrnym a iným podmienkam, preto na problematiku voľného času môžeme nazerať z hľadiska pedagogického, sociologického, zdravotníckeho, psychologického a iného. Dynamickými premenami prešiel aj voľný čas dieťaťa a jeho ponímanie. „Pod pojmom voľný čas rozumieme čas, ktorý zostane po splnení pracovných povinností, školských povinností a nevyhnutných činností spojených s osobnou hygienou, jedlom a spánkom (M. Zelinová, 2012, str.12)“. Takmer ako v každej formujúcej sa vednej oblasti, tak aj v pedagogike voľného času prebiehala transformácia základných pojmov a preto predmet jej záujmu bol rôzne chápaný a rôzne definovaný. Každé chápanie predstavovalo rôznu pedagogickú koncepciu. Vo vzťahu k pedagogickému ovplyvňovaniu voľného času sa používali v minulosti pojmy ako: mimotriedna výchova, aktivity realizované mimo povinné školské vyučovanie, mimoškolská výchova, výchova mimo vyučovanie a pod. „Predmetom pedagogiky voľného času sú otázky výchovy a vzdelávania (edukácie) zameranej na zmysluplné využívanie voľného času, na regeneráciu psychických a fyzických síl v aktívnom oddychu, v rekreácii a zábave na formovanie a rozvoj osobnosti. Je to širší pojem ako výchova mimo vyučovania (M. Zelinová, 2012, str.13)“. Ak v súčasnosti hovoríme o voľnom čase v súvislosti s pedagogikou voľného času, najčastejšie hovoríme o výchovnom zhodnocovaní voľného času, ktoré zahŕňa niekoľko oblastí. Výchovu vo voľnom čase, kde kľúčovú úlohu zohráva dobrovoľnosť na jej účasti, kedy vďaka aktívnemu prístupu dieťaťa vznikajú príležitosti na hľadanie nových spôsobov ovplyvňovania voľného času. Výchovu prostredníctvom aktivít voľného času, ktorá smeruje k formovaniu individuality, jej vnútorných vlastností z hľadiska možností inštitúcií, ich organizačných foriem. Ako tretia dimenzia sa v relevantnej literatúre uvádza výchova k voľnému času, teda priestor, v ktorom dieťa hľadá a nachádza význam využívania voľného času. Z hľadiska formy sa uvádzajú

najčastejšie tri formy výchovy. Ide o formálnu výchovu realizovanú najmä v školách. Toto vzdelávanie je povinné. Informálnu výchovu, ktorá je charakterizovaná ako spravidla nezámerná, ovplyvnená širším sociálnym prostredím a neformálnu výchovu, ktorá je chápaná ako cieľená aktivita mimo formálny výchovný systém, je založená na princípe dobrovoľnosti. Z hľadiska miery organizovanosti voľnočasových aktivít sa v pedagogickej praxi najčastejšie uvádzajú tri druhy aktivít. Spontánna činnosť, ktorá nebýva vopred časovo ohraničená a pedagóg ju ovplyvňuje prevažne nepriamo. Príležitostná činnosť, ktorá zahŕňa jednotlivé, alebo cyklické aktivity, ktoré sú pedagogicky riadené a pravidelnú činnosť, ktorá je pedagogicky organizovaná, často v pravidelných týždenných intervaloch.

Deti sú vo využívaní svojho voľného času determinované rôznymi faktormi. Jednak ide o vnútorné faktory: motiváciu, nadanie, potreby, záujmy, aspiráciu, sebadôveru a pod. Jednak vonkajšími faktormi, vplyvom svojho sociálneho prostredia, rodiny, rovesníkov, vzorov správania, ekonomickými faktormi a pod. Základným priestorom, v ktorom sa dieťa stretáva s voľným časom, je jeho rodina. V optimálnych podmienkach môže dieťa v rodine nachádzať mnoho podnetov k zhodnocovaniu voľného času. Záleží to však od veľkosti rodiny, na ekonomických a materiálnych podmienkach, hodnotových orientáciách členov rodiny, spôsobu jej života, výchovnom pôsobení rodičov, od toho ako do rodiny prenikajú rôzne vplyvy širšieho sociálneho prostredia. Dominantnú úlohu zohrávajú postoje rodičov k využívaniu voľného času. „Pripravenosť rodičov umožňuje, aby v tomto ohľade nepôsobili ani ako činiteľ direktívne rozhodujúci, ani neponechávali voľný priebeh živelnosti, ale aby boli skôr inšpirátormi, iniciátormi alebo spoluorganizátormi aktivít svojich detí a celej rodiny“ (B. Hofbauer,2004, str. 57).

V prostredí školy a mimoškolských zariadení, ako výchovno-vzdelávacích inštitúcií by malo byť vytvorené dostatočné množstvo aktivít pre široké spektrum záujmov detí, ktoré nie len rozvíjajú ich osobnosť, ale pomáhajú aj pri budúcej profesionálnej orientácii. „Voľnočasové aktivity školy v rokoch školskej dochádzky odkrývajú záujmy a nadanie detí a mladých ľudí, rozvíjajú ich, alebo dávajú tomuto rozvoju podnety“ (B. Hofbauer,2004, str 66). Nejde však iba o kvantitu ponúkaných aktivít, ale aj o ich kvalitu, atmosféru školy a mimoškolských zariadení, pedagogické prístupy ktoré sú v nich realizované. Angažovanosť na týchto aktivitách je determinovaná relatívne samostatným rozhodnutím jednotlivca, mierou jeho osobnej angažovanosti. Preto je dôležité, aby bol jeho záujem a motívy dostatočne stimulované zo strany pedagógov a odborníkov rôznych oblastí, ktorí sa na voľnočasových aktivitách podieľajú. „Aktivita pre záujmovú činnosť nemôže byť vynútená – musí byť vyvolaná“ (B. Hofbauer,2004, str 170). V tomto smere však nie je dôležité iba poznanie

motívov dieťaťa, ale aj jeho vôľových vlastností, emocionality, rodinného prostredia, poznanie jeho predchádzajúcej skúsenosti v danej záujmovej oblasti, jeho pozíciu v skupine v ktorej aktivity prebiehajú a pod. Preto je dôležité, aby výchovu vo voľnom čase realizovali odborne pripravení pedagógovia – vychovávatelia, ktorí spĺňajú požiadavky na osobnostné a odborné kompetencie. Takto pripravený odborník by mal mať vyjasnené ciele výchovy, ich obsahovú, metodickú a formálnu stránku. Vďaka odbornej pripravenosti pedagógov môžu organizované aktivity školských zariadení často kompenzovať nedostatočné pôsobenie rodiny v oblasti trávenia voľného času detí a mládeže.

Metodika prieskumu

V prieskume, ktorý bol zameraný na zistenie zastúpenia esteticko-výchovne záujmových útvarov sme pre určitý stupeň zjednodušenia a väčšej prehľadnosti jednotlivé záujmové útvary rozdelili do šiestich kategórií tak, ako ich najčastejšie rozdeľujeme z hľadiska pedagogiky voľného času, t.j. vzdelávacie, spoločensko-vedné, pracovno-technické, prírodovedno-environmentálne, esteticko-výchovné a telovýchovné. Jednotlivé kategórie predstavujú zároveň oblasti rozvoja osobnosti dieťaťa v mimoškolskej činnosti. Tu je však nutné podotknúť, že v rámci jedného záujmového útvaru môžu byť v rôznej miere rozvíjané viaceré oblasti. To znamená, že napríklad na pracovno-technicky zameranom záujmovom útvare môžeme rozvíjať aj estetickú, vzdelávaciú, spoločensko-vednú oblasť, alebo akúkoľvek inú, v závislosti od obsahovej stránky jednotlivých činností vykonávaných v danom záujmovom útvare. Rovnako aj samotné útvary, najmä tie, s ktorými sme sa stretli v rámci prieskumu, nemajú vždy jednosmerne určený obsah činnosti. Stretli sme sa s prípadmi, keď boli v rámci školy organizované také útvary, ktoré majú zameranie vo viacerých smeroch. Takýto útvar mal vo svojej obsahovej štruktúre zahrnutú prácu na počítači, tvorbu objektov z recyklovaného materiálu, ale aj nácvik dramatického predstavenia na školskú slávnosť. Pri samotnej kategorizácii sme sa v týchto sporných prípadoch riadili informáciami od kompetentných pedagógov, pričom bolo pre nás dôležité kritérium prevažujúcich činností. Z toho pohľadu môže byť zastúpenie esteticko-výchovných záujmových útvarov, ktoré uvádzame v našich zisteniach odlišné od toho, ak by sme do úvahy brali radikálny prístup zamerania záujmového útvaru. Do predmetnej kategórie sme zahrnuli aj iné ako výtvarne zamerané útvary, teda aj hudobno-dramatický, tanečný a pod. Preto tento prehľad slúži k akejsi základnej orientácii v danej oblasti, no zastúpenie výtvarných útvarov bolo pomerne vysoké, preto sme považovali tento údaj za relevantný.

Z hľadiska organizácie útvarov sme na základe rozhovorov s pedagógmi zistili, že väčšina je zriadená pre tie deti, ktoré v danej škole odovzdali vzdelávací poukaz. Poskytovanie vzdelávacích poukazov upravuje § 7 ods. 8 zákona č. 597/2003 Z. z, ktorý dopĺňa Smernica MŠVVaŠ SR č. 6/2007-R. V zriedkavých prípadoch školy organizujú také záujmové útvary, ktoré slúžia žiakom, ktorí vzdelávací poukaz škole neodovzdali. Tento jav má pravdepodobne príčinu vo financovaní záujmových útvarov.

Do prieskumu sme zahrnuli jedenásť základných škôl v okrese Bánovce nad Bebravou, z toho päť sa nachádza na území mesta Bánovce nad Bebravou, ostané sa nachádzajú v priľahlých obciach. Ide o tieto školy: ZŠ Partizánska, ZŠ Gorazdova, ZŠ Komenského, ZŠ Duklianska, ZŠ Školská, ZŠ Zlatníky, ZŠ Šišov, ZŠ Rybany, ZŠ Dvorec, ZŠ Uhrovec a ZŠ Slatina. To, ako sú zamerané jednotlivé záujmové útvary v jednotlivých školách a ich počet je samozrejme determinovaný rôznymi faktormi. Ide o zameranie školy ktoré je zakotvené v školskom kurikule, územnú polohu, finančné a priestorové podmienky školy, počet žiakov, ich záujmy, zloženie pedagogického zboru, organizačné podmienky, mobilita žiakov a pod. Tieto faktory sme v prieskume prioritne neskúmali, no v niektorých prípadoch sme narazili na niekoľko čiastkových determinánt súvisiacich s počtom a zameraním záujmových útvarov v spomínaných súvislostiach. Pokúsime sa teda o uvedenie jednotlivých zistení a ich interpretáciu.

Výsledky a analýza výsledkov prieskumu

Na ZŠ Partizánska je zriadených 32 záujmových útvarov. Najväčší podiel 38% tvoria telovýchovne zamerané útvary. Táto škola má upravené vyučovacie hodiny telesnej výchovy so zameraním na futbalovú prípravu, preto sa toto zameranie školy prejavuje aj v podmienkach záujmovej činnosti. Druhé miesto zastupujú vzdelávacie záujmové útvary, ktoré tvoria podiel 34%. Je to vôbec najvyššie percentuálne zastúpenie tohto zamerania, spomedzi všetkých skúmaných škôl. Pracovno-technické záujmové útvary tvoria podiel 19%. Spoločensko-vedné, prírodovedno-environmentálne a esteticko-výchovné tvoria rovnaký podiel 3%. Vo vzťahu k ostaným skúmaným školám je podiel esteticko-výchovných záujmových útvarov druhý najnižší. 11% respondentov, ktorých sme oslovili pomocou dotazníkov, pochádzalo práve z tejto školy, čo je v rámci škôl štvrté najvyššie zastúpenie. Predpokladáme teda, že žiaci tejto školy, ktorí nenachádzajú uplatnenie a sebarealizáciu v ponuke školy v esteticko-výchovných záujmových útvaroch, hľadajú tieto možnosti mimo jej priestor. Na ZŠ Gorazdova je zriadených 14 záujmových útvarov. Najväčší podiel, tak ako

v predchádzajúcom prípade, tvoria telovýchovne zamerané záujmové útvary s podielom 43%. Nasledujú vzdelávacie útvary s 29%ami a esteticko-výchovné so zastúpením 21%. Ďalej spoločensko-vedné záujmové útvary, ktoré majú podiel 7%. Ostatné, pracovno-technické a prírodovedno-environmentálne útvary nemajú zastúpenie žiadne. Esteticko-výchovné záujmové útvary sú v rámci celkovej proporcie zastúpené v poradí ako tretie, no iba jeden z týchto útvarov je zameraný na výtvarnú tvorbu, pričom ide o tvorivé dielne pre 1. a 2. stupeň. Na ZŠ Komenského je zriadených 18 záujmových útvarov. Na tejto škole má opäť najvyššie zastúpenie oblasť telovýchovy s podielom 33%. Nasledujú spoločensko-vedné záujmové útvary, ktoré tvoria 28%. Je to vôbec najvyššie percentuálne zastúpenie v tejto oblasti spomedzi všetkých škôl. 22% zastupuje esteticko-výchovné záujmové útvary. V budove tejto školy má svoje sídlo pobočka SZUŠ Veľké Uherce s výtvarným odborom, preto sú tu v tejto škole vytvorené pomerne priaznivé podmienky pre rozvoj detí vo výtvarnej oblasti. Vzdelávacie útvary tvoria 11%. Prírodovedno-environmentálne útvary tvoria 6% a pracovno-technické útvary nemajú zastúpenie žiadne. Na ZŠ Duklianska je zriadených spolu 27 záujmových útvarov, čo je tretí najvyšší počet spomedzi daných škôl. Najväčšie zastúpenie majú aj v prípade tejto školy telovýchovne zamerané záujmové útvary, ktoré tvoria 59%. Nasledujú vzdelávacie záujmové útvary, ktoré tvoria 19%. Tento fakt si vysvetľujeme zameraním školy, pretože má rozšírené vyučovanie matematiky, ide o takzvanú matematickú školu. Toto sa odráža aj na záujmových útvaroch v mimoškolskej činnosti, pretože väčšina záujmových útvarov vo vzdelávacej oblasti je zameraná práve na matematiku. Pracovno-technické, rovnako ako esteticko-výchovné záujmové útvary tvoria 11%. Žiaden z týchto útvarov však nemá charakter zamerania na výtvarnú tvorbu. Podľa tvrdenia pedagóga, ktorý v tejto škole zodpovedá za záujmovú činnosť, nebol o krúžky s výtvarným zameraním zo strany detí žiadny záujem. Spoločensko-vedné a prírodovedno-environmentálne záujmové útvary nemajú v tejto škole žiadne zastúpenie. V ZŠ Školská je organizovaných spolu 30 záujmových útvarov. Najväčšie percentuálne zastúpenie majú v tejto škole esteticko-výchovné záujmové útvary, ktoré tvoria 33%. Ide však prevažne o také útvary, ktoré sú určené najmä pre deti prvého stupňa. Ako jediná spomedzi skúmaných mestských škôl nemá najvyššie zastúpenie telovýchovných záujmových útvarov, ktoré tu tvoria 20%. Rovnaký počet zastupujú pracovno-technické záujmové útvary. V poradí tretie sú vzdelávacie záujmové útvary so 17%ami. Nasledujú spoločensko-vedné záujmové útvary so 7%ami a prírodovedno-environmentálne, ktoré majú zastúpenie 3%. V ZŠ Zlatníky je zriadených 21 záujmových útvarov, z čoho až 67% tvoria telovýchovne zamerané záujmové

útvary. 24% pripadá vzdelávacím útvárom a 9% pracovno-technickým. Ako jediná zo skúmaných škôl nemá žiadny esteticko-výchovný, rovnako ani prírodovedno-environmentálny a spoločensko-vedný záujmový útvar. ZŠ Šišov organizuje 13 záujmových útvarov. 54% tvoria esteticko-výchovné útvary. Tu sme však započítali aj útvary, ktoré v tejto škole organizuje SZUŠ Topoľčany, ktorá tu zriadila výtvarný a hudobný odbor. 31% tvoria telovýchovné a 15% vzdelávacie. Ostatné kategórie útvarov na tejto škole nemajú zastúpenie. ZŠ Rybany organizuje spolu 9 záujmových útvarov. Z toho tvoria 44% telovýchovne zamerané útvary, 22% tvoria vzdelávacie, rovnakým počtom sú zastúpené aj pracovno-technické útvary. Esteticko-výchovné útvary zastupujú 11%. Táto škola neorganizuje žiadne spoločensko-vedné a prírodovedno-environmentálne záujmové útvary. ZŠ Dvorec organizuje 6 záujmových útvarov, z čoho 49% tvoria esteticko-výchovné. Vzdelávacie, pracovno-technické a telovýchovné útvary majú rovnaké zastúpenie 17%. Ostatné kategórie útvarov škola neorganizuje. ZŠ Uhrovec organizuje 7 záujmových útvarov. Táto škola má spomedzi všetkých uvedených obecných škôl najvyšší počet žiakov. Najväčšie zastúpenie tu majú esteticko-výchovné záujmové útvary s 43%ami. 29% je zastúpených v prírodovedno-environmentálnych a v rovnakom pomere 14% sú zastúpené telovýchovné a vzdelávacie záujmové útvary. Spoločensko-vedné a pracovno-technické útvary škola neorganizuje. ZŠ Slatina organizuje 15 záujmových útvarov. V tejto škole ako jedinej spomedzi ostatných obecných škôl, sú zastúpené všetky sledované kategórie záujmových útvarov. Najviac sú zastúpené telovýchovné útvary s 33%ami, ďalej esteticko-výchovné s 27%ami, 13% zastupujú vzdelávacie, rovnako aj pracovno-technické záujmové útvary. 7%ový podiel zastupujú spoločensko-vedné a prírodovedno-environmentálne záujmové útvary.

Podľa týchto zistení uvádzame, že zastúpenie esteticko-výchovných záujmových útvarov oproti ostatným je v prípade troch obecných škôl najvyššie. Čo sme v prípade mestskej školy zaznamenali iba v jednom prípade. V určitom zjednodušení by sme mohli povedať, že esteticko-výchovné záujmové útvary prevažujú skôr na obecných školách v danom regióne. Príčinami tohto javu sa tento prieskum nezaoberal, no určité indikátory sa objavujú v niektorých špecifikách prostredia, v ktorom školy sídli. Napríklad v obci Uhrovec je v súčasnosti pomerne populárne a rozvíjajúce sa ľudové rezbárstvo, čo sa prejavilo aj vo výsledkoch nášho prieskumu. Veľký význam v tomto prostredí tiež zohráva skutočnosť, že v obciach nachádzajú svoj priestor pôsobenia pobočky súkromných umeleckých škôl, pričom ide najmä o výtvarné odbory. V mestských školách prevažujú telovýchovne zamerané záujmové útvary. Môžeme predpokladať, že tento jav by sa mohol v podobných prieskumoch

v niektorých regiónoch Slovenska opakovať. Môže sa to javiť ako určitý paradox, keďže sa v súčasnosti často otvárajú otázky o zhoršujúcom sa spôsobe života a to nie len mladšej generácie, náraste počtu obéznych detí, nedostatočnom pohybe a pod. Alarmujúce je zastúpenie spoločensko-vedných a prírodovedno-environmentálnych záujmových útvarov. Na daných školách je organizovaných spolu 192 záujmových útvarov, z ktorých majú najväčšie zastúpenie telovýchovne zamerané útvary s 39%ami, za ktorými nasledujú vzdelávacie útvary so zastúpením 21%, ďalej esteticko-výchovné útvary s 20%ami, pracovno-technické s 12%ami, spoločensko-vedné s 5%ami a prírodovedno-environmentálne s 3%ami.

Prieskum formou dotazníka

Druhú časť prieskumu sme realizovali dotazníkovou formou v Centre voľného času v Bánovciach nad Bebravou, ZUŠ Dezidera Kardoša v Bánovciach nad Bebravou a na jednotlivých pobočkách SZUŠ Veľké Uherce. Išlo tak o prístup k danej problematike z pohľadu účastníkov výtvarne zameraných záujmových útvarov, prípadne výtvarných odborov. Ako sme už uviedli, túto časť prieskumu sme realizovali v odlišnom edukačnom prostredí, na aké sme sa zamerali v prvej časti. Išlo o snahu problematiku zachytiť v širšom spektre, aj keď nie v podrobnostiach, ktoré by si vyžadovali väčšiu časovú a finančnú dotáciu, tým pádom aj iný metodický prístup. Hlbší pohľad by sme získali kombináciou niekoľkých metodických prístupov, napr. analýzou školských dokumentov, pozorovaním a pod.

Výskumnú vzorku v druhom prípade tvorili všetky deti staršieho školského veku navštevujúce záujmové útvary vo vyššie uvedených inštitúciách. V prvej časti prieskumu sme na základe rozhovorov s pedagógmi zistili, že záujem zo strany starších detí o výtvarné aktivity menší, preto sme spodnú vekovú hranicu posunuli na 10 rokov a vrchnú sme neurčili vôbec, vďaka čomu sme počítali s vyššou návratnosťou dotazníkov. Tá sa nakoniec ukázala ako pomerne dobrá a vrátilo sa nám 46 dotazníkov. Dotazník tvorilo týchto trinásť položiek, ktoré uvádzame aj s možnosťami odpovedí: 1. Napíš svoj vek, 2. Si dievča alebo chlapec?, 3. Názov základnej školy do ktorej chodíš, 4. Okrem tohto výtvarného krúžku sa venuješ výtvarnej činnosti aj (a. doma, b. v inom výtvarnom krúžku, c. nikde), 5. Ak sa venuješ výtvarnej činnosti doma, čo najradšej kreslíš (modeluješ, maľuješ...)? uveď, 6. Navštevuješ aj iný krúžok okrem výtvarného?, 7. Ak áno, uveď jeho zameranie (športový, prírodovedný...), 8. Napíš akékoľvek svoje záľuby, ktorým sa venuješ, 9. Je niekto tvojim vzorom vo výtvarnej činnosti? (a. rodinný príslušník, b. kamarát, kamarátka, c. umelec -

uved' jeho meno, d. iné (napíš kto), e. nemám vzor), 10. Výtvarné aktivity ma bavia, pretože (a. si pri nich oddýchnem, b. rád niečo tvorím, c. ma obdivuje okolie, keď niečo pekne nakreslím, d. mám dobrý pocit), 11. Na tomto výtvarnom krúžku ma najviac baví keď (a. kreslíme, b. maľujeme, c. modelujeme, d. kaširujeme, e. batikujeme, f. iné), 12. Na výtvarný krúžok chodím, pretože (a. sem chodí aj môj kamarát/kamarátka, b. ma to baví, c. očakávam, že sa tu naučím niečo nové, d. by som sa inak nudil, e. sem musím chodiť, f. iné), 13. Svoj voľný čas najradšej trávim (a. vonku s kamarátmi, b. pri počítači (počítačové hry, facebook, ...), c. v prírode, d. s rodinou na výletoch, e. v nákupnom centre, f. nemám voľný čas, g. iné).

Dotazník teda tvorili uzavreté a polouzavreté otázky a respondenti mali možnosť viacnásobného výberu odpovedí. Pri voľných odpovediach sme pri spracovávaní údajov podľa potreby zaraďovali odpovede do určitých zjednodušujúcich kategórií. V dotazníku sme sa snažili položiť otázky primerane k veku respondentov a preto sme nepoužívali pojem záujmový útvar, ale krúžok a preto aj v ďalšom texte budeme pracovať s týmto pojmom. Veková štruktúra bola zastúpená od 10 do 18 rokov, pričom najvyšší počet 28% tvorili jedenásť ročné deti. Z hľadiska pohlavia prevažovalo ženské pohlavie a to 80%ami. Túto vekovú prevahu môže spôsobovať meniaci sa okruh záujmov dospelých chlapcov. Ich inklináciu zaoberať sa skôr športovými činnosťami, alebo oblasťou techniky. Predpokladáme, že táto rodová nevyváženosť by sa na nižších ročníkoch skôr strácala. Podľa výsledkov sa deti okrem výtvarného krúžku najčastejšie venujú výtvarnej činnosti aj doma. Túto skupinu tvorilo 87% respondentov. Zvyšok tvorili deti, ktoré sa nevenujú výtvarným činnostiam nikde inde. Ani jedno dieťa z opýtaných nenavštevuje iný výtvarne zameraný krúžok. Z výsledkov ďalšej položky sme zistili, že ak sa deti venujú výtvarnej činnosti doma, najčastejšie sa venujú tematike zvierat (najmä kone a psy). V tomto regióne sú veľmi rozšírené jazdecké krúžky. Druhou najobľúbenejšou bola tematika módy a popkultúry (najčastejšie modelky, hudobné skupiny, herci), ďalej nasledovala tematika týkajúca sa človeka. Tu deti najčastejšie uvádzali jednak všeobecný pojem ľudia, alebo človek, prípadne išlo o detailnejšie špecifikácie ako portréty, či detaily tváre a pod. V menšom počte boli zastúpené prírodné námety a námety nadprirodzených bytostí, ktoré by sme v nižšom veku pravdepodobne zaznamenali vo väčšom počte, keďže deti staršieho školského veku majú sklon prikláňať sa k zobrazeniam reálií. Najmenej boli zastúpené odpovede typu všetko a čokoľvek. Pre tento typ odpovedí sme napriek tomu vytvorili špeciálnu kategóriu, do ktorej sme zahrnuli aj odpovede, ktoré sa síce netýkali otázky zvolenej tematiky, ale skôr techniky, keďže boli

uvedené pomerne často odpovede, že často obkresľujú, prípadne prekresľujú. Podľa výsledkov ďalšej položky až 65% detí sa okrem činnosti vo výtvarnom krúžku, venuje aj iným krúžkom. Najväčšiu skupinu tvorili iné esteticko-výchovné krúžky. Najčastejšie išlo o hudobno-dramatický, literárny a hudobný. Druhé najnavštevovanejšie boli krúžky športového zamerania. Tu by sme vzhľadom k výsledkom z prvej časti prieskumu očakávali možno vyššie zastúpenie, no pravdepodobne ide o typologicky inú skupinu detí, ktoré majú záujem rozvíjať sa v iných estetických, prípadne umeleckých smeroch. Nasledovali krúžky pracovno-technického charakteru (najmä počítačové alebo krúžky varenia). Z oblasti záľub tvorili najväčšiu skupinu aktivity estetického charakteru, čo vlastne potvrdilo záujmovú orientáciu detí vyplývajúcu z predchádzajúcich zistení. Aj tu boli často uvedené aktivity ako maľovanie, kreslenie, tanec, hudba atď. Ostatné výsledky tejto položky v podstate tiež potvrdzovali výsledky predchádzajúcej položky. K ďalším obľúbeným záľubám patrili športové aktivity (lyžovanie, volejbal, plávanie), aktivity prírodovedno-environmentálneho charakteru a v menšom zastúpení aj spoločensko-vedné aktivity, medzi ktoré sme zaradili čítanie kníh. Z nášho pohľadu najzaujímavejšie výsledky sa objavili v položke týkajúcej sa osobných vzorov vo výtvarnej činnosti. Až 59% detí označilo, že nemá žiadny vzor. Toto je pomerne veľké číslo, keďže nie len pedagogika, ale aj psychológia, sociológia a iné vedné odbory prikladajú otázkam vzorov veľký význam. 22% respondentov uviedlo, že svoj vzor vo výtvarnej oblasti nachádza v rodine a 12% vidí svoj vzor v kamarátke či kamarátovi. 6% detí uviedlo, že svoj vzor vidí v učiteľovi, čo je podľa nášho názoru naopak pomerne nízke číslo, keďže respondentmi boli deti navštevujúce výtvarné krúžky, ktoré vedú pedagógovia odborníci. Ďalším zaujímavým výsledkom v tejto položke bolo, že ani jedno dieťa neuviedlo ako svoj vzor akékoľvek meno umelca. V nasledujúcej položke sme sa pýtali na príčiny záujmu o výtvarné aktivity, ktoré v jednotlivých voliteľných odpovediach zastupovali relaxačný, tvorivý, emocionálny, alebo sociálny aspekt záujmu. Najviac detí sa priklonilo vo svojich odpovediach k aspektu tvorivosti. Túto skupinu tvorilo 44% detí. Ďalšiu skupinu tvorilo 28% detí, ktoré uviedli, že ich výtvarné aktivity zaujímajú, pretože v nich vyvolávajú dobrý pocit. 23% detí sa priklonilo k relaxačnému aspektu, čiže odpovedali, že si pri výtvarných aktivitách oddýchnu. 5 % detí uviedlo ako rozhodujúci obdiv zo strany ich okolia. V otázke výtvarných techník, ktoré deti uprednostňujú na výtvarných krúžkoch zastupovalo najväčší počet kreslenie, ktoré tvorilo 51 %, modelovanie s 26%ami, maľovanie so 16%ami. Ďalšie výtvarné techniky v odpovediach nepresiahli hranicu 3%.

Otázkou motívov k návšteve výtvarného krúžku sme zaoberali aj v poslednej položke. 57% detí uviedlo, že výtvarný krúžok navštevujú, pretože ich to baví. Najvyššie zastúpenie tejto

odpovede môžeme prisúdiť jej prílišnej všeobecnosti, alebo by sme príčinu mohli hľadať v nemožnosti vyjadriť sa k danej otázke pomocou inej odpovede, prípadne sa respondentom zdala aj možnosť inej voľby, kde mohli vyjadriť svoj názor ako nepostačujúca, keďže túto voľbu využilo iba 9%. 22% detí uviedlo, že očakávajú, že sa na krúžku naučia niečo nové. 9% uviedlo, že krúžok navštevujú preto, že ho navštevuje aj ich kamarátka. Ak berieme do úvahy možnosť, že deti mohli označiť aj niekoľko odpovedí súčasne, je práve aspekt priateľstva pomerne nízky, čo by mohlo možno naznačovať slabšie sociálne väzby medzi deťmi. Otázku východiska zo situácie, že by sa nudili označili 2%, rovnako ako aj povinnosť chodiť na krúžok.

Zhrnutie – záver

Výsledky prieskumu, ktoré sme uviedli, nemajú síce vysoký stupeň zovšeobecnenia, no mohli by v niektorých oblastiach poukázať na smer ďalšieho prípadného výskumu v tejto oblasti. V ňom sa pokúsiť hľadať možnosti, ako deťom ponúknuť v mimoškolskej činnosti čo najatraktívnejšie také výtvarné aktivity, ktoré by ich svojou obsahovou a formálnou stránkou mohli čo najviac osloviť. Vzhľadom k uvedeným výsledkom samozrejme berieme do úvahy všetky aspekty, ktoré zistené výsledky ovplyvňujú, či už ide o demografické podmienky daného regiónu, pedagogicko-organizačné podmienky v jednotlivých školách a zariadeniach. Prieskum sa nezaoberal možnosťami, ktoré v tejto oblasti ponúkajú napríklad neziskové organizácie, knižnice, galérie a pod., preto výsledky neprinášajú komplexný pohľad na danú oblasť záujmu ani v rámci regiónu. Ide skôr o čiastkové zistenia, ktoré odkrývajú len malú časť v danej problematike.

Literatúra

HOFBAUER, B. : Děti, mládež a volný čas. 1. vyd. Praha: Portál, 2004. 176 s. ISBN 80-7178-927-5

ZELINOVÁ, M. : Volný čas efektívne a tvorivo : Teória a prax výchovy mimo vyučovania. 1. vyd. Bratislava : Iura edition, 2012. 146 s. ISBN 978-80-8078-479-9

Kontaktné údaje:

Mgr. Roman Jedinák

Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky

Dražovská cesta 4, Nitra, 94901

e-mail: roman.jedinak@ukf.sk

Postavení současné výtvarné výchovy-výtvarné kurikulum Anglie

Contemporary art education-art curriculum of England

Jana Krajcarová

Abstrakt: Příspěvek hovoří o postavení výtvarného vzdělávání u nás a v Anglii. Popisuje výtvarné kurikulum Anglie, jeho strukturu, charakter a obsah. V textu uvádíme některé výzkumné údaje získané na základě empirického výzkumu nazvaného: „*Učitelé výtvarné výchovy a jejich znalosti kurikula*“

Abstract: This text talks about position of art education in our country and in England. It describes the art curriculum of England, its structure, character and content. The text mentions some of the research data from empirical research: "*Teachers of art education and their knowledge of the curriculum*"

Klíčová slova: výtvarné kurikulum, výtvarná výchova, učitel, vzdělávací obsah

Key words: art curriculum, art education, teacher, educational content

ÚVOD

Úloha výtvarné edukace je často v naší společnosti podceňována, mnohdy je učiteli základních škol pojmána jako čas pro volné a relaxační činnosti. To dokazují také výsledky výzkumu nazvaného: „*Učitelé výtvarné výchovy a jejich znalosti kurikula*“, který právě realizujeme. Na základě dotazníkového šetření zjišťujeme jaký je názor učitelů na obsahovou stránku cílů (jejich spojitost s pedagogickou praxí), jaké je postavení výtvarné výchovy v současné primární škole a také jaké je uplatnění výtvarného kurikula v praxi. Výzkum realizujeme v rámci tří zemí Evropské unie: Slovenské republiky, České republiky a Anglie. Zjištění, které potvrzuje prvotní myšlenku, je, že na otázku „*Jak jsou zaměřeny Vaše hodiny výtvarné výchovy*“, uvedlo celých 31% respondentů Slovenské republiky, že jsou zaměřeny z 50% relaxačně. V případě Anglie jsou relaxačně zaměřeny hodiny z 20% u 36% respondentů. Velkou roli pro zjištění postavení výtvarné výchovy v primární škole hraje také zainteresovanost dotazovaných pedagogů vůči výtvarné výchově v dané zemi. Právě v Anglii se 61% dotazovaných učitelů o výtvarnou výchovu aktivně zajímá, sledují novinky v oboru a zajímají se o výtvarné umění. V případě České republiky už tento počet klesá na 37% a na Slovensku až na 29%. U obou zemí se nejvíce učitelé ztotožňují s výrokem, že výtvarnou

výchovu učí rádi, ale nijak zvlášť se o ni nezajímají. Vysoké jsou také výsledky o nezájmu učitelů vyučujících tento předmět pro tyto dvě země (SR 11%, ČR 13%). Tato fakta ovlivňují proces a kvalitu výuky výtvarné výchovy u nás. Z dalších výsledků výzkumu je zřejmé, že učitelé mají v chápání a využití kurikula značné nedostatky, kdy příčiny mohou být různé (jak nedostatky v kurikulu samotném, tak nedostatky ve vědomostech a chápání kurikula učiteli). Pro odstranění a pochopení těchto nedostatků se snažíme poznat vzdělávací systémy a výtvarná kurikula jiných zemí, v našem případě výtvarné kurikulum Anglie. Důvod výběru této země zmiňujeme níže.

1 VZDĚLÁVACÍ SYSTÉM ANGLIE

Anglický vzdělávací systém je považován za jeden z nejlepších v současnosti. Je otevřený a flexibilní a má bohaté zkušenosti s reformou. (Šupšáková, Tacol, Markofová, 2009, s. 45) Zodpovědnost za vzdělávací systém v Anglii má vláda. Konkrétně pak „*Department for Education*“ které má na starosti plánování a monitorování vzdělávání ve školách a také *Department for Business, Innovation and Skills*“, jehož náplní je postarat se o inovace ve vědě. Vzdělávací fáze anglického školství jsou rozděleny na základě mezinárodní standardní klasifikace ve vzdělávání ISCED. Pro orientaci uvádíme přehled tohoto členění, kdy klíčovou skupinou pro náš výzkum je kategorie primárního vzdělávání tedy ISCED 1.

		Years	Ages	ISCED
Early years	Foundation stage	-	3–5	0
Primary	Key stage 1	1–2	5–7	1
Primary	Key stage 2	3–6	7–11	1
Secondary	Key stage 3	7–9	11–14	2
Secondary	Key stage 4	10–11	14–16	3
Post-compulsory secondary	-	12–13	16–18/19	3

(Vzdělávací fáze na úrovni ISCED, 2012)

1.1 Primární vzdělávání Anglie

Primární vzdělávání v Anglii stojí samostatně v rámci povinného vzdělávání. Téměř všechny základní školy v Anglii jsou smíšeného pohlaví. Povinná školní docházka (*Compulsory education*) je uzákoněna od pátého do šestnáctého roku dítěte a je rozdělena na primární (*primary education*) a sekundární vzdělávání (*secondary education*). Cílem primárního vzdělávání Anglie je poskytnout žákům duchovní, kulturní, morální, tělesný rozvoj žáků, ale také přípravu žáků pro zodpovědnost a uplatnění se v pozdějším životě. (Organisation of Primary Education, 2012)

Tak jako v našich zemích je vzdělávání v Anglii realizováno na základě dvouúrovňového modelu řízení škol. Kurikulum na úrovni státní je nazváno *National Curriculum* (Národní kurikulum). Národní kurikulum je závazné pro všechny stupně a typy škol a bylo sestaveno pro celou délku povinného vzdělávání. Na rozdíl od jiných států bylo zavedeno do škol již v roce 1989 (na základě reformy z r. 1988) kdy byl vydán Školský zákon (*The Education Reform Act*). Tento zákon poprvé stanovil a popsal hlavní fáze povinného vzdělávání. I když v těchto letech (1944-1996) probíhaly revize Školského zákona, podstata Národního kurikula se po celou dobu neměnila.

Národní kurikulum obsahuje tzv. *Core Curriculum* (Jádrové kurikulum), které je dané státem. *Core Curriculum* obsahuje požadavky na to, co by se žáci měli v rámci studijních programů učit. Dále také cílové požadavky na výkony žáků. V návaznosti na tyto požadavky si po té škola vytváří své vlastní školní osnovy. Na úrovni školy se tedy jedná o tzv. lokální kurikulum (*Local Curriculum*). Všechny školy jsou povinny vypracovat své vlastní kurikulum (lokální/školní), které bude vycházet z podmínek školy a odrážet jejich vlastní potřeby. Samozřejmě musí vycházet z požadavků, které jsou závazné pro všechny veřejné školy. Při jeho tvorbě by měly brát do úvahy tyto čtyři didaktické požadavky: - využití jazyka, informačních a komunikačních technologií, bezpečnost a začlenění se dítěte do společnosti. (Teaching and Learning in Primary Education, 2012)

Co se týká Národního kurikula, hlavní zřetel je brán na tzv. „funkční zručnosti“ (*functional skills*) a jejich rozvíjení. Právě „funkční zručnosti“ společně se schopností myslet a učit se jsou základem pro efektivní vzdělávání a také pro uplatnění se člověka v osobním i pracovním životě. (Šupšáková, Tacol, Markofová, 2009, s. 46)

Ve vzdělávacích fázích Key stage 1, Key stage 2 jsou povinné tyto předměty: angličtina, matematika a přírodní vědy, umění a design, design a technologie, informační a komunikační technologie, zeměpis, dějepis, tělesná výchova, hudební výchova.

1.2 Výtvarné kurikulum Anglie

Výše uvedená země má sestaven cílový program vzdělávání pro oblast výtvarné výchovy, který je nazván *Art and design*. Výtvarné kurikulum je specifickou částí Národního kurikula (*The National curriculum for England*), stanovuje právní požadavky na tento předmět a poskytuje informace pro učitele o realizaci tohoto vyučovacího předmětu. (Art and design, The National Curriculum for England, 1999, s.6)

Jak už jsme se zmiňovali dříve, povinné vzdělávání je v této zemi rozděleno do čtyř stupňů – primární vzdělávání zahrnuje *Key stage 1*(5-7 let), *Key stage 2*(7-11let). Vzdělávací předmět *Art and design* je povinným vyučovacím předmětem v obou těchto etapách. Národní kurikulum stanovuje v rámci tohoto vyučovacího předmětu obsah studia, dosažitelné cíle a očekávané výstupy. Součástí tohoto dokumentu v rovině předmětové je studijní program (*Program of study*), který vymezuje, co by se měli žáci učit v rámci daného předmětu a v určité etapě ve vzdělávání. Poskytuje základní rámec pro plánování další práce. Tento studijní program vymezuje předmět studia a to v oblasti nazvané *Knowledge, skills and understanding* (poznatky, dovednosti a porozumění), která zahrnuje tyto čtyři aspekty:

- *exploring and developing ideas* (zkoumání a rozvíjení myšlení/nápadů)
- *investigating and making art, craft and design* (bádání a tvorba umění, řemesla a designu)
- *evaluating and developing work* (hodnocení a rozvoj práce)
- *developing knowledge and understanding* (rozvoj poznatků a porozumění)

Můžeme říci, že celý systém je tedy založen na této fázi: bádání a zkoumání (nové poznatky) – rozvoj nápadů a myšlenek – hodnocení – z toho plyne: rozvoj práce. Ideově souvisí s modelem E-U-R (evokace, uvědomění si významu informací, ukotvení, reflexe), který rozvíjí kritické myšlení a snaží se o zachování rysů přirozeného učení. (Košťálová, Hausenblas, 2001) Jak je uvedeno ve studijním programu, tyto čtyři aspekty by měly být rozvíjeny na základě individuální i společné práce dětí. Studijní program dále vymezuje specifickou část kurikula nazvanou *Breadth of study* (rozsah/ šířka studia), která vymezuje soubor aktivit a jejich rozsah na základě kterých žáci získávají své vědomosti, dovednosti a porozumění. Konkrétně jsou to čtyři oblasti pro *Key stage 1*(Art and design, Key stage 1, 1999) : První se zabývá zkoumáním východisek pro praktickou práci studenta (např.

zkoumáním sebe, svého okolí, životního prostředí) Druhá oblast se zaměřuje na práci individuální a skupinovou na různých úrovních, spolupráce na projektech. Třetí oblast popisuje využití různých výtvarných technik, materiálů a procesů během studia (např. malba, textil, plastika, koláž). A poslední sekce zkoumá nejrůznější druhy umění, řemesla a designu. Patří sem i návštěvy muzeí, galerií apod. Podobně je rozpracován *Breadth of study* pro všechny klíčové etapy.

Pro shrnutí má tedy Národní kurikulum pro všechny vzdělávací předměty jednotnou strukturu:

- 1) *Program of study* (Art and design)
- 2) *Knowledge, skills and understanding* (poznatky, dovednosti a porozumění)
- 3) *Breadth of study* (rozsah/ šířka studia)
- 4) Možnosti, příklady vzdělávacího obsahu, které nejsou povinné a ze kterých si učitelé při sestavování vlastního kurikula mohou vybrat
- 5) *Informations in the margins* (Shrnutí hlavních požadavků v rámci daného předmětu, které se v jednotlivé etapě mají naučit) Nás zajímá informace o předmětu *Art and Design* (Umění a design) v klíčové etapě *Key stay 1*, kdy by žáci měli v průběhu této etapy rozvíjet především jejich tvořivost a fantazii prostřednictvím využití vizuálních, hmatových a smyslových vlastností materiálů. Měli by se seznámit s tím, jakou roli zaujímá umění, řemeslo a design v jejich životech. Začínají chápat barvu tvar, prostor, různé textury a vzory a využívají je k vyjádření svých myšlenek a pocitů. (Art and design, Key stage 1, 1999 s.16) Požadavky na klíčovou etapu *Key stay 2* vyučovacího předmětu *Art and design* jsou následující: V této etapě žáci rozvíjí svou tvořivost a představivost už pomocí komplexních činností. Využívají tak dřívějších znalostí a zkušeností s výtvarnými technikami, nejrůznějšími materiály a nástroji. Zvyšuje se také jejich kritické podvědomí o roli a účelu umění, řemesla a designu a to také v různých dobách a kulturách. Skrze vizuální a hmatové vnímání se rozvíjí jejich procesy komunikace, touto cestou pak vyjadřují své myšlenky a pocity. Jednotlivé klíčové fáze na sebe navazují, staví na dříve vzniklých konstruktech, a respektují dosavadní znalosti a dovednosti žáků. Tato filosofie souvisí Piagetovou teorií kognitivního vývoje.

Prostřednictvím tohoto vyučovacího předmětu je rozvíjen morální, duchovní sociální a kulturní rozvoj. Ve studijním programu je kladen důraz na interdisciplinární pojetí vzdělávání v této zemi, dále zmiňuje soubor klíčových dovedností, které můžeme prostřednictvím předmětu *Art and design* rozvíjet. (Krajcarová, 2011, s. 249)

ZÁVĚR

V krátkosti jsme popsali strukturu a obsah výtvarného kurikula primárního vzdělávání Anglie. V závěru je nutné dodat, že kurikulární teorie, která se konstruuje po mnoho let je klíčová, avšak zásadní roli v edukačním procesu hrají především učitelé, kdy záleží na jeho schopnostech plánování, znalostech kurikulární teorie a profesních dovednostech. Poznání vzdělávacích programů jiných států nás může obohatit o nové chápání dané problematiky, učitele výtvarné výchovy může motivovat k dalším činnostem.

Kromě jiného nás již ve dříve zmiňovaném výzkumu zajímalo, jaké změny by učitelé navrhovali v rámci výtvarného kurikula a zda vůbec. V ČR by změnu vyžadovalo 27% respondentů, v SR 15% a v Anglii by navrhlo změny ke zkvalitnění kurikula 58% respondentů. Tyto návrhy vyplývají s povahy a charakteru výtvarného kurikula dané země. V SR učitelé navrhují zvýšit počet hodin výtvarné výchovy týdně, tedy časovou dotaci týdně, některá témata v 1. a 4. ročníku se zdají být některým respondentům náročná, zlepšit finanční zabezpečení předmětu, změna hodnocení (nehodnotit známkou), zaměření bližší životu dětí, srozumitelnější osnovy předmětu – volnost při výběru témat atd. V případě ČR jsou nejčastější návrhy na změnu např. jiná koncepce předmětu, změna hodnocení žáků, upřesnit vzdělávací obsah, více časové dotace pro tento předmět aj. Dotazovaní učitelé Anglie mají naopak námitky oproti časté aktualizaci vzdělávacího obsahu kurikula. Všechna zjištěná fakta, ovlivňují proces a kvalitu výuky výtvarné výchovy u nás.

Literatura

Art and design. The National Curriculum for England. 1999[online database] Dostupné na: http://curriculum.qcda.gov.uk/uploads/Art%20and%20design%201999%20programme%20of%20study_tcm8-12052.pdf

KOŠŤÁLOVÁ, HAUSENBLAS. 2001. *Co je E-U-R?* Kritické listy č. 24, [citované 2001-01-23] Dostupné na: http://www.kriticke mysleni.cz/klisty.php?co=klisty24_eur

KRAJCAROVÁ, J. 2011. *Komparatívni analýza výtvarného kurikula primárneho vzdelávania v medzinárodnom kontextu*. s. 40-46, In Wigerová, *Študentské fórum XII*. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie pre študentov a doktorandov, konanej v júli 2011. Bratislava: FiDat, 2011. 108 s. ISBN 978-80-89443-09-3

MAŇÁK, JANÍK. 2009. *Kurikulum*. s.117-121 in PRŮCHA,J. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál. 2009. 936 s. ISBN 978-80-7367-546-2

MAŇÁK, JANÍK, ŠVEC. 2008. *Kurikulum v súčasnej škole*. Brno: Paido. 2008. 127 s. ISBN 978-80-7315-175-1

National Curriculum. [online database] Dostupné na: <http://curriculum.qcda.gov.uk>

Organisation of Primary Education [online database] European Encyclopedia on National Education Systems [citované 2012-11-02] dostupné na: https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/United-Kingdom-England:Organisation_of_Primary_Education

ŠUPŠÁKOVÁ, TACOL, MARKOFOVÁ. 2009. *Výtvarná výchova v systéme všeobecného vzdelávania*. Bratislava: Printline, s.r.o, 2009. 308 s. ISBN 978 -80-970214-1-2

ŠVP, Štátny vzdelávací program [online database] Štátny pedagogický ústav (ŠPÚ) [citované 2009-06-28] Dostupné na: <http://www.statpedu.sk/sk/sections/view/vzdelavacie-programy/statny-vzdelavaci-program>

Teaching and Learning in Primary Education [online database] European Encyclopedia on National Education Systems [citované 2012-11-02] dostupné na: https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/United-Kingdom-England:Teaching_and_Learning_in_Primary_Education

Vzdelávací fáze na úrovni ISCED [online database] European Encyclopedia on National Education Systems [citované 2012-09-27] dostupné na: <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/United-Kingdom-England:Overview>

Kontaktní údaje:

Mgr.Jana Krajcarová

Univerzita Komenského v Bratislavě, Pedagogická fakulta, Katedra výtvarnej výchovy
Račianska 59, Bratislava

e-mail: krajcarova.j@seznam.cz

UMELECKÉ VZDELÁVANIE V PREMENÁCH ČASU

Postavenie umeleckého vzdelávania v školskom systéme

ART EDUCATION IN THE METAMORPHOSES OF TIME.

Status of art education in the education system.

Luboslav Moza

Abstrakt: Príspevok sa venuje problematike času ako predpokladu vývoja umeleckého školstva. Ďalej pojednáva o nedostatkoch v búraní overeného a vytváranie neovereného. V závere hodnotí význam s dôrazom na nezastupiteľnosť umeleckého školstva.

Abstract: Contribution is dealing with the problem of time as a condition in the development of art education. Further it discusses shortcomings of demolishing the verified and forming the unverified. In the conclusion it evaluates the importance of art education with emphasis on its unsubstitutability.

Kľúčové slová: umelecké školstvo, vývoj umeleckého školstva, edukatívny systém, kontinuita, nedostatky

Key words: art education, development of art education, educational system, continuity, deficiencies

Čas nelieči všetky rany. Môže veľa pokaziť, pomôcť k stratám hodnôt, ku ktorým sa neskôr veľmi ťažko vracia.

Keď chápeme premeny času ako zmenu, ich úloha vo vývoji je nezastupiteľná. Zmena je vývoj a vývoj je život.

Umenie od svojho počiatku formuje ľudskú spoločnosť. Civilizuje ju, formuje jej vývoj a preto je nenahraditeľné. Jednou z najpotrebnejších úloh dneška je umelecké vzdelávanie. Pre budúcnosť ľudstva.

Na základnom a strednom stupni nášho školského systému umenie utvára v človeku predpoklady pre emócie, poznanie hodnôt a spoznávanie poslania človeka na svete.

Na vysokoškolskom stupni obohacuje študenta o vedomosti profesionálneho umelca, nezávisle na tom, či ho talent v zložitosti hodnôt svetu predstaví ako osobnosť, alebo nie. Umenie je fenomén, vďaka ktorému si hovoríme ľudia.

1. *Umelecké školstvo – kategorizácia*

Slovenské umelecké školstvo sa začalo systémovo formovať v dvadsiatom storočí. Postupné hľadanie jeho štruktúry s pestrosťou súkromných vzdelávacích zariadení sa v polovici XX. storočia zmenilo na pevne stanovené kategórie, určené štátom.

Umelecké vzdelávanie v predchádzajúcom spoločenskom zriadení (pred rokom 1989), začínalo na predškolskom stupni aktívnym umeleckým vedením detí s cieľom podpory a rozvoja ich tvorivosti. Toto obdobie vývoja je jedno z najpodstatnejších pri duševnom a poznávacom rozvoji dieťaťa. Je prvou etapou na ceste človeka k vnímaniu krásy a hodnoty sveta.

Na základnej škole dostalo v učebných osnovách pomerne zodpovedajúci priestor hudobné a výtvarné umenie. Trvalo ho však sprevádzali snahy o jeho rozšírenie. Tieto predmety pokračovali v rozvoji detskej kreativity hodinami kreslenia a spevu, ktoré zároveň rozširovali ich prvé kroky v spoznávaní teórie a histórie umenia.

Stredné umelecké priemyselné školy boli v Bratislave, Kremnici a Košiciach. Vychovávali žiakov predovšetkým pre prax. Vysoké školy sa bránili prijatiu týchto absolventov na svoje štúdium. Okrem nich umeleckú výchovu ponúkali tiež stredné školy drevárska (Zvolen), textilná (Trenčín) a iné, ktoré boli učňovskými školami s maturitou.

Tento pomerne prehľadný edukatívny systém pokračoval vysokoškolským vzdelaním. Naplňali ho na bratislavskej Vysoké škole výtvarných umení a Vysoké školy múzických umení. Radíme k nemu tiež fakulty architektúry na technických vysokých školách v Bratislave a Košiciach a katedry dizajnu na strojárskych fakultách týchto škôl.

Osobitú miesto mali aj budú mať Pedagogické fakulty. Zameriavali sa predovšetkým na výchovu budúcich pedagógov pre výtvarné umenie a hudbu. Boli v Trnave, Prešove a Banskej Bystrici.

Absolventi vysokoškolského štúdia mali možnosť rozšíriť si štúdium a umeleckú, alebo vedeckú aspirantúru a tzv. veľký doktorát (DrSC).

Ludové školy umenia, neskôr nazývané Základné umelecké školy boli súčasťou štátneho vzdelávacieho systému. Patrilo k spoločenským dobrým mravom, aby dieťa navštevovalo aspoň jeden „záujmový krúžok“. Vyberať si mohlo z desiatok zameraní, od literárne dramatických cez hudobné a spevácke až po tanec, bábkoherectvo či pantomímu. Každý rodič chcel mať zo svojho dieťaťa klavírneho virtuóza. Tento stimul hodnotíme ako nesmierne pozitívny. Podstatné však bolo, že táto forma vzdelávacieho systému bola k dispozícii pre žiakov základných a stredných škôl, nezriedka ju využívali aj vysokoškoláci. Bola i zostane z hľadiska vývoja mladej osobnosti najdôležitejším vplyvom na osobnosť

človeka z hľadiska jeho kultivovanosti, humanity a civilizovanosti. Človek so základným umeleckým vzdelaním citlivejšie vníma dianie okolo seba, je kreatívnejší, váži si hodnotu a lepšie sa orientuje v poznaní života a jeho poslania.

Tento výchovnovzdelávací systém trvalo sprevádzala kritika rozsahu týchto predmetov, snaha po ich rozšírení, v rozsahu vyučovacích hodín, ale i zameraní.

Hlavnú úlohu v tomto procese hral pedagóg. Tieto predmety boli žiakmi a študentmi najobľúbenejšie.

Po roku 1990 sa rýchlo a živelne menil vzdelávací systém a s ním aj jeho umelecké školstvo. K zásadným chybám treba spomenúť, že sa nemenil systém s cieľom jeho zlepšenia, ale bez akýchkoľvek súvislostí, či praktických overení, skúseností z iných štátov, každý minister chcel vytvoriť vlastnú štruktúru. Preto potreboval zrušiť všetko minulé. Ľudstvo akoby sa nevedelo naučiť, že každá zmena k lepšiemu je naviazaním na predchádzajúce výdobytky a odstraňovaním nedostatkov a zlých rozhodnutí minulosti. Po 23 rokoch novodobého vývoja sa aj v umeleckom školstve stalo jediným víťazom Euro.

Predškolské zariadenia sa postupne likvidovali.

Základné školy učia nové zo starých učebníc.

Vznikla temer neprehľadná pavučina nových štátnych vysokých škôl a fakúlt, nových súkromných vysokých škôl a fakúlt. Hlavným slovom vysokoškolského štúdiu je akreditácia a zbieranie kreditov. Zle postavená počítačová technika viac komplikuje ako pomáha pri výučbe. S každým novým ministrom prichádzajú nové, nesystémové zmeny. Všetko je podriadené číslam a bodom. Falošnej ceste s cieľom, byť moderný. Akoby skutočné hodnoty kreativity a impresie, ľudský vzťah pedagóga a študenta, skutočná cesta za poznaním prestali byť dôležité. V žiadnej kolónke sa nepíše o schopnosti pedagóga prednášať, o jeho talente, odovzdať žiakom kreatívne a na trvalo vedomosti. Nik nepožaduje, aby sa študent naučil vedomosti, ktoré mu pomôžu žiť život, ktorý ho čaká.

Kategorizáciu umeleckého školstva na Slovensku budeme musieť raz skutočne spraviť.

2. Čas ako predpoklad vývoja umeleckého školstva

Situácia, v ktorej sa dnešné slovenské umelecké školstvo na všetkých stupňoch nachádza je nesporne zložitá. Pokrok vo svete, jednotiace predpisy Európskej únie, pokyny, príkazy a dohody sa nie vždy prekrývajú s túžbou škôl po voľnosti a slobode. Tejto komplikovanej

situácii napomáha tiež nesystémová politika ministerstva školstva, ktorá trvá už viac ako dve desaťročia.

Slovenské umelecké školstvo, napriek tomu, že stratilo svoj predchádzajúci kredit má stále predpoklady ďalšieho a efektívneho rozvoja. Jednak v tom, že ešte stále má potenciú naviazať na svoje predchádzajúce kvality, vďaka silnej tradícii, ktorá v pedagógoch žije a presvedčeniu učiteľov, že to dokážu. Veľkú úlohu tu hrá čas, ako pozitívny element.. Ešte stále spolupôsobí s nami. Raz sa však otočí a pôjde proti nám. Potom už nebude čo zachraňovať.

Ľudia dnes varujú. Aj tí najmladší, rebeli, sa smejú, či točia hlavami nad kultúrnou prítomnosťou. Vidno, že nie sú ochotní ju prijať. Dokedy? Ako dlho potrvá, až ich Euro zlomí, a automaticky prijmú prázdnotu konzumnej kultúry, ktorá vlastne tou tvorivou kultúrou nie je. Iba povrchnosťou. Plytkým, prvoplánovým klamstvom človeka. Je budúcim peklom. Vytvára najväčší priestor pre psychiatrické liečebne budúcnosti..

Dnes nepomáhajú výzvy intelektuálov a skutočných osobností. Inteligenciu porazila hlúposť. Tvorivý umelecký vývoj pokračuje aj dnes, vzdelanosť sa naďalej šíri, ale demokratická väčšina je v zajatí čoraz atraktívnejších a zbytočnejších informácií. A otázka „kde sa nachádza Mongolsko“ zostane bez odpovede.

Čas je o pokroku, vývoji a živote. Nikdy nešiel späť, ani nestál. Dnešná kultúra ho brzdí. Dokáže ho zastaviť? Človek s vymazaným mozgom do pokladnice spoločnosti neprinesie nič. Iba poslušnosť.

Nezastupiteľné miesto v tejto oblasti má umelecké školstvo. Ono reprezentuje ten najsilnejší systém pre riešenie tejto situácie.

Čas je predpokladom vývoja. Ten dobrý čas, ktorý vie človek efektívne využiť. Čas hral vždy v prospech rozvoja kultúry ľudstva. Pre jej udržateľnosť, ale najmä rozvoj sa potrebujeme vzdelávať. Učiť sa cítiť a obdivovať umenie. Lebo ono je základom našej existencie.

3. Nedostatky v búraní overeného a vytváraní neovereného

Nie je múdry panovník, ktorý búra overené, generáciami vytvorené hodnoty. Toto spomalenie vývoja ešte neznamená, že vznikne jedinečný nový svet. Skôr naopak.

Panovník, ktorý buduje nové bez spojenia so starým, ktorý stavia na vode, má jeden z najväčších predpokladov prehrať rešpekt, slávu i večnosť, po ktorej ako každý aj on túži.

V oboch prípadoch je skoro isté že dom spadne. A pochová všetkých pod ním. Preto aby všetko začalo odznova. Je to však potrebné?

Nespočetne krát menilo ľudstvo vo svojej histórii pravidlá spoločnosti. Prehralo vždy, keď nerešpektovalo kontinuitu vývoja. Keď zavrholo všetko predchádzajúce. Následok tohto konania bol vždy iba jeden. Spomalenie vývoja.

Pri prechode do kapitalistickej spoločnosti si istotne väčšina ľudí predstavovala kapitalistickú demokraciu, ktorá zúrila v tom období na celom civilizovanom svete. Možno by sa aj dočkala, keby neprišli ľudia, ktorí sa rozhodli, vziať moc do vlastných rúk.

Umelecké školstvo bolo v rukách mladých . A potom v rukách starých. Jeho cesta viedla k čo najrýchlejšiemu dosiahnutiu vyspelého sveta.

Vyspelý vzdelávací svet v oblasti umenia však budoval na nepretržitom stáročnom vývoji. . Náš svet sa toho vzdal. Akoby sa báli tí múdri povedať, že búrame to, čo budeme musieť veľmi rýchlo postaviť znovu. Bez kontinuity to proste nejde.

Tak vznikajú sklamaná. A nové nepokoje. Aj preto trvá temer každá zmena tak dlho trvá.

4. Význam s dôrazom na nezastupiteľnosť umeleckého školstva

Už viac krát bolo spomenuté, aký význam má v našej spoločnosti umelecké školstvo. Vo vzťahu k jej vývoju, rozvoju, k jej prosperite a kultivovanosti dominantný. O svoje postavenie však stále bojuje. Presvedčanie nepomáha. Vo výchovnovzdelávacej sústave je stále na okraji. Zdá sa, že bude čakať, pokiaľ ho štát nevyzve k urýchlenej náprave chýb, ktoré napáchal.

Prínosom dnešnej doby sú súkromné umelecké školy všetkých stupňov. Je pravdou, že práve pre vysoké sumy školného si ho nemôžu dovoliť všetci, napriek tomu, však situáciu zásadne menia.

Ďalšou veľkou devízou sú aj dnes talentovaní pedagógovia, ktorí dokážu napriek bodovaniu a iným hodnoteniam vsunúť študentom čaro umenia, z ktorého sa pre nich stane ako u každého civilizovaného človeka potreba. Nutnosť pravidelne sa stretať s kultúrou, ktorá humanizuje a šľachtí.

Význam a nezastupiteľnosť umeleckého školstva v ľudskej civilizácii ako aj v našom štáte netreba zdôrazňovať. Dôkazov pre toto konštatovanie je dosť. Zdá sa však, že kompetentní nechápu. Ich slová, že každá oblasť nášho života je významná zostávajú výhovorkou. Umelecké školstvo potrebuje kritiku nie preto, že je tak zlé, ale aby na seba upozornilo. Lebo umelecké školstvo, to je mládež. Deti, ktoré raz budú aj o ňom rozhodovať. A rozhodovanie o umeleckom školstve je rozhodovaním o našej budúcnosti. O ďalšej existencii civilizácie.

5. Závěry a odporúčania.

Kultúra je nositeľom civilizácie, vývoja a pokroku. Práve vďaka nej sa zrýchľuje spoločenský vývoj. Ona stimuluje ku kreativite, ku lepším výkonom i múdrejším rozhodnutiam. Politická a spoločenská vyspelosť toho ktorého štátu je odrazom jeho kultúrnej tradície a vývoja.

Slovensko je jedným z najmladších štátov sveta, ale z veľkou históriou. V celej minulosti dokazuje, že naše umenie je umením svetovej úrovne. Že naši ľudia sú umelecky bohatí a preto šťastní. To umenie však vzniká na báze tisícov predpokladov, ktoré ukrýva umelecké školstvo. Na základoch ľudskej kreativity, ktorú si aj tí najdôležitejší predstavitelia štátu osvojujú štúdiom umenia. Bez neho to jednoducho nejde.

Pre umelecké školstvo dneška je potrebné zbaviť sa balastu vzorov, prázdnych novátorstiev a prestížnych snažení jednotlivcov.

Začať od základu, adekvátnym zoradením dôležitosti a názvov jednotlivých predmetov. Prehodnotiť jednotlivé sylaby so zameraním na aktuálnosť, slovenské umenie a jednotlivé umelecké disciplíny. Rešpektovať osobitosť umeleckého školstva pri vypracovávaní vyhlášok a zákonov.

Vrátiť sa k osvedčeným základom a na nich stavať moderné školstvo moderných, múdrych ľudí.

Autor tohto materiálu pracoval na Ministerstve školstva. Podklady čerpal z osobných poznatkov ako i pracovných materiálov.

Kontaktné údaje:

PhDr. Ľuboslav Moza

Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta, Katedra výtvarnej výchovy

Račianska 59, Bratislava

artem@artem.sk

2

SEKCIJA:

Obsah
umeleckého
vzdelávania



WINNETO

Otázky a otázniky nad fundamentálnou prípravou v oblasti vizuálneho umenia.

Questions and question marks over the fundamental training in the visual arts area.

Xénia Bergerová

Abstrakt: Príspevok prináša historický pohľad na fundamentálnu výtvarnú prípravu a jej význam vo vizuálnom umení a pri jeho štúdiu. Podstatnú časť textu tvorí subjektívna skúsenosť, analýza a hodnotenie aktuálneho stavu v oblasti výtvarnej prípravy v intenciách vysokoškolského štúdia vizuálneho umenia. Obsah výtvarnej prípravy a jeho transformácie v historických premenách až po súčasnosť. Ďalším z cieľov je sprostredkovať reálnu pedagogickú skúsenosť z tejto sféry a zároveň podať osobnú víziu možností a perspektív fundamentálnej výtvarnej prípravy v oblasti štúdia vizuálneho umenia.

Abstract: This contribution brings a historical view on the fundamental artistic training and its importance in the visual art and in also in its studio. A significant part of the text is a subjective experience, analysis and evaluation of the current state of the art training area in the intention of visual arts university studies. The content of the artistic development and its transformation in historical transformations to the present. Another objective is to provide real educational experience from this sphere and to give a personal vision of the possibilities and perspectives of fundamental artistic training in the visual art studies.

Kľúčové slová: výtvarná príprava, kresba, maľba, vizuálne umenie

Key words: artistic preparation, drawing, painting, visual art

Hneď v prvých riadkoch by som chcela zdôrazniť že za všeobecnejším a širším pojmom dnes zaužívaného vizuálneho umenia sa budem predovšetkým obracať k problematike jedného z nich, k maliarstvu. Maliarstvo ma samo o sebe univerzálnejšiu bázu, ktorá „presakuje“ v celej šírke široké spektrum výtvarných umení. Príležitosť, ktorú provokuje, ponúka e-konferencia ma priviedla k reflexii nad problematikou, ktorú vedome pomenovávam fundamentálnou prípravou v oblasti vizuálneho umenia. Moja úvaha vychádza zo subjektívnych skúseností.

V prvom rade je to skúsenosť adepta – študenta na rôznych úrovniach, od stredného odborného vzdelávania na Škole úžitkového výtvarníctva, cez štúdium maliarstva na Vysokej škole výtvarných umení v Bratislave. To „druhé“ sa dialo v porevolučnom období. To zdôrazňujem preto, že v tom čase vzdelávanie a najmä prípravný študijný program prešiel

totálnou transformáciou spolu s reorganizáciou tejto prvej slovenskej vysokej výtvarnej školy. Prípravné štúdium na tejto škole som zažila ako poslucháčka maliarstva a potom som mala skvelú príležitosť pozorovať a uvažovať o ňom ako doktorandka pôsobiaca na Katedre reštaurovania, kde som pod vedením svojho školiteľa prof. Ľudovíta Hološku, znamenitého pedagóga a metodika mala možnosť vstupovať do pedagogického procesu prípravného štúdia maľby pre budúcich reštaurátorov. Po čase som začala paralelne pôsobiť na Katedre výtvarnej výchovy na Pedagogickej fakulte UK v Bratislave. Opäť som mala možnosť zblízka sledovať, ale sa aj zúčastňovať na procese výuky. Štruktúra, ako i poslanie štúdia je prirodzene podstatne odlišné. Nechtiac sa možno môj vstup príspevku konferencie začal podobať profesijnému životopisu. Uvedené fakty sú však akousi legitimizáciou môjho nazerania na problematiku prípravného, teda iniciačného výtvarného štúdia.

Pravdepodobne sa nebudem mýliť, keď spomeniem niečo, ako „stav istoty“, akejsi neochvejnej pravdy, ktorú nám sprostredkováva citát z úvah maliara a teoretika uctievaného v jeho dobe, teda v 18. storočí, žiaka otca klasicizmu Winckelmanna, Antona Raphaela Mengsa: „Maliarstvo je jedným z troch krásnych umení, ktorého predmetom je napodobovanie pravdy, to znamená vzhľadu všetkých viditeľných vecí. Citát pochádza z knihy J. Luca Chalumeaua: Přehled filozofie a historie umění a kritiky (s.37). Je to len jeden z rukolapných príkladov dobových nejasností a omylov, ktorých sa určite dopúšťa každá doba, určite aj naša doba. Mojou snahou, či zámerom nie je prednáška o systémoch a metódach výtvarnej prípravy, najmä maliarskej, ale skôr menej osobný pohľad na širšiu výtvarnú situáciu. Do revolučného zvratu na VŠVU v novembri 1989 sa niesla príprava adeptov v znamení niečoho, čo bolo možné nazvať „samozrejmosťou“ tradujúcou sa v kultúrnom prostredí strednej Európy. Tu existovali príbuznosti, ktoré boli zapríčinené politicko-kultúrnou históriou, blízkosťou rôzne determinovanou. Vo vzdialenom pozadí určite bola prítomná doba spomínaného Mengsa, doba klasicizmu. Otupilo sa ostrie doktrinárstva, štúdium na akadémiách pripúšťalo už viac maľby ako kedysi, keď kresba podľa odliatkov bola tým najdôležitejším a záväzným v programe prípravy maliara. Dbalo sa o to, aby sa príliš skorou maľbou „nepokazil“. Nebudem sa asi mýliť, keď budem konštatovať, že zmysel prípravy a jej úroveň garantoval svojim nazeraním, ale i úrovňou pedagóg. Tento fakt je trvalým znakom každého vzdelávacieho procesu.

Ponovembrový študijný program prípravného štúdia sa radikálne zmenil. Keďže som už zdôraznila svoju snahu reflektovať problematiku na základe subjektívnych mechanizmov, ktoré viedli vtedajších pedagógov k vybudovaniu iného a v našom kultúrnom prostredí určite nového programu. V pozadí jeho tvorby bol vzor medzivojnovnej uznávanej a slávnej

výtvarnej inštitúcie, nemeckého Bauhausu. Inšpirátorom tohto nového programu sa stal významný maliar a pedagóg Školy úžitkového výtvarníctva, Rudolf Fila. Jeho dlhoročná skúsenosť, ale i osobný obdiv k systému a k ideám Bauhausu vyústili do presvedčenia o význame spôsobu univerzálneho štúdia v ktorom sa bude adept umenia od počiatku stretávať s problematikou výtvarnosti, výtvarného myslenia, paralelne s osobnou skúsenosťou s remeslom, s poznávaním práce s rôznymi materiálmi, ale aj so solídnym teoretickým vzdelaním. To je len náčrt v skratke. Idea Rudolfa Filu však narazila na celkom iné podmienky, nedostala teda adekvátnu podobu realizácie z mnohých príčin.

Pravdepodobne narazila aj na celkom inú dobovú, ale i mentálnu klímu a situáciu. Narazila tiež na celkom iné, pragmatické úskalia a tak vznikla akási „náhražka“, ktorá sa postupne vylepšovala, obrusovala a rozširovala škálu ponúk. V zásade išlo a presnejšie ide o systém štyroch kurzov v úvodnom štúdiu prvého ročníka. Keďže poslucháč už pred začatím štúdia je zväčša rozhodnutý, čo chce študovať, posledný kurz zo štvorice sa realizuje na vybranej katedre v zvolenom odbore. Pre ilustráciu uvádzam príklad: napr. študent architektúry si volí kurzy fotografie, maľby a napr. textilu, ďalej zas poslucháč maliarstva si volí design, grafiku a fotografiu, atď. Takéto štúdium som sama absolvovala a môžem povedať, že prinieslo aj mnohé zaujímavé a pre mladého výtvarníka i podnetné momenty, ale zároveň oddialilo zvolený cieľ štúdia. Niečo čo by som nazvala negatívnejšie sa ukázalo neskôršie. Štúdium v druhom ročníku teda už v zvolenom ateliéri prinieslo celkom rozdielne podmienky štartu, prinieslo medzi ateliérmi významné rozdiely. Teda všetko záviselo od našej voľby ateliéru. Zavládla akási domnienka, že všetci poslucháči prichádzajú dostatočne pripravení a že vlastne už niet času na prípravu vo zvolenom médiu. Došlo teda prirodzene k akýmisi „skokom“. Popri takejto ilúzii zavládli a ovplyvňovali klímu školy, akési „tútorské“ sily z exteriéru, ktoré mali významný, ak nie rozhodujúci vplyv na jej chod a atmosféru, na programy, ale i na hodnotenie poslucháčov. To malo za následok aj zvýhodňovanie jedných, prehliadanie väčšiny, čo značne ovplyvňovalo situáciu mladej generácie a zdá sa, že nie len na krátko, ale že došlo k následkom trvalej povahy. Toľko zdôrazňované pluralitné myslenie sa stalo floskulou.

Nastali časy, keď príprava, ktorá sa v nedávnej minulosti akokoľvek ju vnímame rešpektovala, zrazu zostala na akomsi schematickom systéme, na ktorom sa nezhodli ani pedagógovia, ani študenti. Vznikli trval zárodoky systému a spôsobu práce, ale i k systému hodnotenia bez možnosti zmysluplného porovnávania. Otvoril sa tiež veľmi dobovo a úzko vymedzený priestor pre problematické výtvarné myslenie, založené zväčša na pseudointelektuálnych zásadách. Tak sa vlastne začala vytrácať podstata vizuálnych umení,

ovplyvňovaná nevýtvarnou sférou, akýmisi sociologizmami, psychologizmami, či filozofiou. Sféra videnia, zážitku z videnia ostala v pozadí. Do popredia sa dostávali príliš ľahko, bez dostatočného zázemia špekulatívne spôsoby a vzory.

Nastala situácia, ktorú by autor nového spôsobu výtvarnej prípravy nazval možno jeho často používaným pojmom – bezrukí Raffaeli. Väčšina hľadala spôsoby, ako nájsť „spôsob“. Vznikla tak akási „metodika ľahkosti“, ktorá občas priniesla pôvabný výsledok. O tom, či takýto výsledok obстоjí v súboji s časom, alebo s morálkou, ostalo vo vzduchu.

Nápaditosť na jedno použitie je vlastnosťou, ktorou operuje napr. reklama, nepostačuje však umeniu. Nezaručuje mnohorakosť reflexie, emocionálne bohatstvo, nepribližuje sa duchovnému rozmeru. V tomto momente mi napadá španielsky filozof Unamuno, ktorý povedal, že: „rozum je nepriateľom života, rozum hľadá to, čo je neživé, pretože to čo je živé uniká rozumu“. Ďalší španielsky filozof a znalec umenia, autor úžasných esejí o Goyovi a Velázquezovi, Ortega y Gasset zas hovoril: „Ja, to som ja a všetko, čo ma obklopuje“. Zdá sa mi, že jedno i druhé má mnoho väzieb aj s pertraktovanou problematikou.

Mnohé pevne ustálené názory na stav moderného maliarstva značne nahľadáva významný veľmi všestranný francúzsky teoretik a historik umenia Jean Clair. Pre ilustráciu si dovoľm citovať jeho porovnanie prírody a umenia: „Sotva tu a tam dajak výnimočné dielo ako druh, ktorý prežil nepriazeň okolností – včera od Bonnarda, alebo Giacomettiho, dnes od Francisa Bacona, alebo Balthusa. Počas niekoľkých desaťročí sa pred našimi očami uvoľnili stáročia trpezlivo upevňované putá medzi svetom a obrazom.“ Na záver citátu možno smelo nadviazať, lebo putá sa razom uvoľnili aj v sfére výchovy a prípravy výtvarníkov, teda maliarov i sochárov, ale i ďalších. Neplatí to, ako to už býva vždy a všade, ale určite v prevažujúcej časti. Zásadné zmeny nastali v momente historickej a politickej zmeny. Absolútna sloboda sa stala heslom dňa. Existuje však i opačné nazeranie, ktoré považuje prekážky v procese prípravy umelca, v procese tvorby, ako i kontrolu a ohraničenia za vážne a formujúce determinanty slobody tvorby. Mohli by sme hľadať množstvo vážnych potvrdení a príkladov. Som presvedčená, iste nie sama, že premyslená príprava študijného programu pre výtvarníka je nepostrádateľná, je základom pre bázu tvorby s perspektívami. Je paralelou akéhokolvek jazyka, ktorý potrebujeme k zdeľovaniu našich myšlienok, potrieb, reflexií a emócií. Potrebujeme ho k vnímaniu a interpretovaniu našich zrkových dojmov.

Vytvorenie predpokladov pre paralelné aktivity – výtvarné aktivity, by boli určite z môjho pohľadu akýmisi ideálom, ale podmienky pre takto pochopený program by si vyžadovali významne väčšiu časovú dotáciu, ale samozrejme aj komfort v zmysle ateliérového a dielenského zázemia, prístup k širokej palete materiálov, jednoducho komfort.

Bolo by určite zaujímavé paralelné pôsobenie poslucháčom zvolenej výtvarnej špecializácie, ktorá by bola obohacovaná rôznymi kurzami blízkyi súčasne stále trvajúcej programovej náplne prípravného štúdia. Nedostatkom v programe je kontinuálnosť vybranej špecializácie o čom som sa už zmieňovala. Väčšina súčasných prípravných programov je poznamenaná značným deficitom v kresliarskej praxi, nedostatočne kontinuálnou maliarskou prípravou, čo bohužiaľ má za následok nepresvedčivý záujem poslucháčov a istú osihotenosť spontaneity a nedostatok videnia v súvislostiach. Elementárna nedostatočnosť videnia a cítenia súvislostí, celku sa napríklad prejavuje v jednotlivých študijných kresbách, maľbách najmä v nedostatku cítenia procesu práce. Neskôr sa opäť dostavuje a znásobuje v najvyšších ročníkoch štúdia a samozrejme i následne i v praxi. Je možno na škodu veci, že premyslený program Rudolfa Filu, sympatizujúci s myšlienkou Bauhausu v tomto akoby nie celkom pochopenom štádiu realizácie prejavil značné medzery. Bauhaus vo svojom prípravnom štúdiu uprednostňoval stále výtvarnú myšlienku, čoho vzorom boli Ittenove metodické postupy v kresbe, maľbe, v najrôznejších reakciách, v materiáloch, a samozrejme aj v jeho úžasne prepracovanej náuke o farbe. Skutočnosťou je fakt, že Bauhaus bol plodom svojho času, napriek pôsobeniu mnohých, zdanlivo veľmi odlišných výtvarných pedagógov zachoval stopy svojich čias, v ktorých sa stretávali konštruktivistické tendencie s prvkami kubizmu, ale aj s výrazne expresionistickými prvkami, so schopnosťami poetického pohľadu. Preto sa v prejavocho Bauhausu prejavuje rovnako geometrický jazyk ako metafora prírodných prvkov a podobne. Nemôžeme tiež vynechať bauhausovské nadšenie, významný podiel spontaneity a vzťahu adeptov umenia k umeniu v celej jeho šírke (film, divadlo, fotografia a pod.).

Na záver si kladiem otázku, akým spôsobom a v akej miere sa odrazil nový systém prípravného štúdia o ktorom som sa zmieňovala. Napomáha, alebo brzdí? Ako vplýva na tak dôležitý zmysel pre procesualnosť tvorby, pre výtvarné, či vôbec umelecké myslenie. Niet pochýb, že má svoje pozitíva, vytvára premenlivú dynamickú štruktúru štúdia, ale je tiež aj „nakusávaním“ s nedostatočným priestorom pre rozvíjanie myšlienky, pre omyly a zvraty, ktoré každá tvorba potrebuje. Nevieam, či zaručuje podmienky pre potrebnú koncentráciu, ale tiež pre „nácvik“ výdrže a pre potrebný pocit otvorenej perspektívy.

Literatúra

Clair, Jean: Úvahy o stavu výtvarného umění. Brno: Barrister&Principal spol.s.r.o, 2006

Fila, Rudolf: Cestou. Bratislava: Petrus, 2003

Francastel, Pierre: Malířství a společnost. Brno: Barrister&Principal spol.s.r.o, 2003

Read, Herbert: O pochodzeniu formy w sztuce. Warszawa: PIW, 1973

Rzepińska, Maria: Historia koloru w dziejach malarstwa europejskiego. Kraków:
Wydawnictwo Literackie, 1983

Kontaktne údaje:

Mgr.art. Xénia Bergerová, ArtD.

Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta, Ústav umelecko-edukačných
štúdií, Katedra výtvarnej výchovy,

Račianska 59, Bratislava

bergerxenia@gmail.com

Štátovky 1. Československej republiky ako prostriedok poznania

Banknotes issued by state itself of the 1. Czechoslovakia as a means of knowledge

Zoltán Boráros

Abstrakt: Každý štát, Slovensko nevynímajúc, si dáva záležať na tom, s čím sa budú jeho obyvatelia denne stretávať, s čím budú v bežnom platobnom styku platiť. Bankovky či štátovky ako predmet dennej potreby, pre väčšinu obyvateľstva, sú preto dôležitými nositeľmi informácií. Štát nimi sprostredkúva informácie o jeho histórii, kultúre, o jeho hodnotách.

Abstract: Every state including Slovakia cares about what his inhabitants come into contact while paying. Banknotes or banknotes issued by state itself as a thing of daily use are important carrier of information for most of the population . This way state can give its inhabitants some information about culture and culture's values.

Kľúčové slová: štátovky, spoločnosť, Alfons Mucha, grafika, história

Key words: banknotes issued by state itself, society, Alfons Mucha, graphic, history

Štátne platidlá bankovky a štátovky majú okrem svojej nominálnej hodnoty aj hodnotu pridanú. Napriek tomu, že primárne slúžia ako platidlo, zúčtovacia jednotka – meradlo cien, či ako uchovávateľ bohatstva, sú štátovky a bankovky nositeľmi informácií o spoločnosti daného štátu (prípadne spoločenstvu štátov), ich hodnotách, kultúre a histórii. Okrem toho sú samozrejme aj malými grafickými dielami, pomocou ktorých môžeme vysvetľovať zásady pri tvorbe hĺbkotlačových techník, akou je napríklad ocelorytina. Bankovky i štátovky v sebe skrývajú omnoho viac, než sa na prvý pohľad môže zdať. Bežne nám prechádzajú medzi prstami a pritom ich môžeme použiť ako vhodnú didaktickú pomôcku na výučbe nie len výtvarnej výchovy, ale aj estetiky, dejín umenia, etickej výchovy, dejepisu, náuky o spoločnosti, sociológii a mnohých iných disciplínach.

Štátne papierové platidlá zároveň prinášajú do každodenného života kus umenia. Poznanie estetických hodnôt je jednou z kľúčových podmienok na jeho dešifrovanie. Úžitková grafika napriek svojmu využitiu je umeleckou disciplínou a rovnako vplýva na osobnosť človeka ako diela v galériách. Už Jaromír Uždil vo svojej knihe píše o mimoumeleckom estetické, ktoré

sa obracia na ľudskú estetickú vnímavosť. Jeho pôsobením, významom a funkciám z hľadiska spoločnosti ale aj ľudskej individuality, sa stalo mimoumelecké estetické mohutným nástrojom humanizácie človeka a zároveň aj cestou k hľadaniu novej, vyššej jednoty organizmu a prostredia, v ktorom žije. (Užidil. 1988, s. 325)

Človeku – občanovi – obyvateľovi Zeme, narodenému ako nepopísaný list papiera má možnosť štát, prostredníctvom svojho peňažného obeživa, nenúteným spôsobom naznačiť, čo je pekné, dôležité, na čo môže byť hrdý. Počas prvej Československej republiky to boli významné osobnosti, tradície, kultúrne pamiatky, ale aj rodina.

Súčasný trendy vo výučbe preferujú využívanie interdisciplinárnych a medzipredmetových tém, ktorými štátne platidlá nepochybne sú. Kultúrne, spoločenské a historické súvislosti môžeme pri bankovkách a štátovkách sledovať jednak v rámci jednej emisie, alebo v kontexte jednotlivých emisií navzájom. Dvadsaťte storočie bolo storočím veľkých, ale hlavne častých zmien. Veľké spoločenské štátov sa rozpadávali, aby sa napokon znova spojili aj keď nie samozrejme pod rovnakou taktovkou. Je logické, že zaníkaním starých a vznikom nových štátov šla ruka v ruku s politickým zriadením aj zmena meny. Koniec prvej svetovej vojny dal vzniknúť rozpadom nie jednej monarchii. V Strednej Európe zanikla ríša Habsburgovcov a každý z nástupníckych štátov sa musel rozhodnúť, čo spraví so starou cisárskou menou. Všetci sa vybrali svojou vlastnou cestou a starú Korunu neprijalo za svoju národnú menu ani novovzniknuté Rakúsko. Jediným nástupníckym štátom, ktorý si ponechal názov Koruny ako svojho platidla celé dvadsaťte storočie, bolo Česko-Slovensko. Bezprostredne po skončení vojny ešte platila stará mena vo všetkých štátoch bývalej Rakúsko – Uhorskej monarchie. Česko-Slovensko bolo ekonomicky na vyššej úrovni, čo viedlo oproti ostatným nástupníckym štátom k pomalšiemu znehodnocovaniu korunovej meny. Reakcia nenechala na seba dlho čakať, bola vyhlásená menová odľuka. Tretieho až dvanásteho marca roku 1919 sa uskutočnilo okolkovanie rakúsko-uhorských bankoviek a dočasným zadržaním polovice množstva bankoviek určených na okolkovanie. Kolkovali sa len bankovky vyšších nominálnych hodnôt. Jednokorunová, dvojkorunová bankovka a drobné mince ostali v platnosti. Tým boli položené základy pre vznik novej československej meny. (NBS. 2006, s. 67)

Zároveň sa rozhodovalo o vzhľade novej meny, o návrhoch a ich zhotoviteľoch. Pre tak mladý štát, akým Česko-Slovensko bolo, bolo nesmierne dôležité podporovať svoju suverenitu. Historické okolnosti neustále podnecovali vrcholných predstaviteľov štátu

k podporovaniu myšlienky jednotného československého národa. Nič nebolo isté a preto bolo nutné presvedčať víťazné mocnosti o opodstatnení rozhodnutia podporiť vytvorenie Československej republiky. Reparačné tendencie maďarského štátu, ktorého obyvatelia sa nevedeli zmieriť s Trianonskou mierovou zmluvou boli natoľko silné, že napokon viedli k vzniku Maďarskej republiky rád a útoku na Česko-Slovensko.

Československú republiku netrápili snahy o separáciu len od vonkajších susedov. Jedna slovenská časť obyvateľstva protestovala proti nedodržaniu Clevelandskej ani Pittsburskej dohody, ktoré mali zaručiť väčšie právomoci pre Slovákov, a druhá časť si nebola istá správnosťou spolužitia s Čechmi. K udržaniu myšlienky jednotného národa mala prispieť aj nová mena. Úlohu emisného ústavu Československej republiky plnil Bankový úrad ministerstva financií, ktorý pripravil vydávanie nových štátoviek. Proces vydávania urýchlilo časté falšovanie kolkov.

ŠTÁTOVKY I. EMISIE

Na tomto mieste sa dostávame k menu českého, ale i svetového významu, pretože väčšinu námetov na prvých československých štátovkách vytvoril Alfons Mucha, ktorý pri nich uplatnil svoju typickú plagátovú tvorbu. Pri iných štátovkách je zjavná analógia s Muchovou *Slovanskou epepejou* – súborom veľkoformátových malieb.

Alfons Mucha je jeden z najznámejších českých umelcov. Prvky secesie, ktoré sa vyznačujú ornamentálnosťou a prírodnými motívmi zakomponoval aj do nových štátoviek. Je známe, že na reverze desaťkorunáčky použil portréty vlastnej dcéry Jaroslavy, vložený do dvoch medailónov. Do pozadia navrhol rastlinný motív ľudových ornamentov. Návrh averzu tej istej štátovky vytvoril Rudlof Rössler a Alois Mudruňka, ktorý dodal Hlavy husitov. Tie poukazovali na revolúciu v českých zemiach z 15. stor. Istotne to bol jeden z príkladov boja českého národa proti kráľovi, ktorým sa podporilo opodstatnenie rozpadu Rakúsko-Uhorskej monarchie.

Na štátovkách prvej emisie si môžeme všimnúť mnohojazyčné nápisy. Sú jasným dôkazom rozporu medzi deklarovaným jednotným štátom s jedným československým národom a realitou, kde druhým najpočetnejším národom boli Nemci, po nich Slováci, Maďari a Podkarpatskí Rusi. Na bankovkách a štátovkách prvej Československej republiky preto nie je nezvyčajná ani azbuka.

Štátovky obsahujú po svojich vizuálnych stránkach nuansy, ktoré s historickým kontextom napovedajú o aktuálnej politickej a spoločenskej situácii na domácej scéne.

Mucha vytvoril vzhľad aj ďalších štátoviek. Konkrétne dvadsaťkorunáčky, stokorunáčky a päťstokorunáčky. Všetky štátovky sú vizuálne prítlačivé, charakteristické jeho typickým rukopisom. Päťstokorunáčka však bola o čosi výtvarne zaujímavejšia. Rub aj líc sú kresbovo oveľa prepracovanejšie ako štátovky nižších nominálnych hodnôt. Na rubovej strane sa rozhodol umiestniť výjav rodinného portrétu, kde otec ukazuje dieťaťu veže Hradčian a matka spriadava niť medzi prstami. Obaja dospelí sú odetí v štylisticky staroslovanskom oblečení, ktoré Alfons Mucha používal pri obrazoch *Slovanskej epeje*. Táto štátovka jasne poukazovala na tradície a hodnotu, akú rodina pre štát mala.

Bola to ale hlavne táto štátovka, kvôli ktorej sa aj prvá emisia stiahla z obehu. Ochranné prvky boli totiž nedostatočné a tak dochádzalo k ich cielenému falšovaniu aj z politických dôvodov. Tým sa dostávame späť k historickým súvislostiam. V snahe poškodiť československú ekonomiku podporovali mnohé organizácie v Nemecku, Rakúsku a Maďarsku falšovanie československej meny. Začalo to už verejným predávaním falošných československých kolkov v Maďarskej republike rád. Celková škoda spôsobená falošnými kolkami sa odhadovala na 250 miliónov korún. Ani nové štátovky sa teda falšovaniu nevyhli. Je známi prípad profesora budapeštianskej univerzity Júliusa Meszároša, ktorý od marca roku 1921 vytlačil veľké množstvo falzifikátov práve „Muchovej“ päťstokorunáčky vo vysokej kvalite. Bolo nutné urýchlene prijať opatrenia proti znehodnocovaniu štátnej meny. Štátovka platila do 31. augusta 1922. Dovtedy bolo zadržaných 60 000 kusov falzifikátov. Nešlo pri tom len tak o nejaký malý peniaz. 500 Kč bola približne tretina mesačného platu úradníka. (NBS. 2006, st. 68)

Tu sa k otázkam výtvarnej výchovy, dejepisu, etiky pridáva sociologický aspekt. Porovnaním miezd s cenami základných potravín v jednotlivých etapách vývoja československej spoločnosti sa ukazuje sociálna štruktúra obyvateľstva, ale aj prioritné zamestnania v štáte.

Zaujímavá je z tejto emisie tisícokorunáčka, ktorá je hneď na prvý pohľad iná než ostatné štátovky. Na jej dizajne spolupracovali zahraniční autori. Na líc bola použitá kresba amerického výtvarníka Alonza Earla Foringera s názvom *Žena s glóbusom*. Foringer bol vyhľadávaný umelec, ktorý navrhol a vytvoril mnoho slávnych fresiek po celých Spojených štátoch. Taktiež vytváral návrhy na bankovky a štátovky tak v USA, ako aj v Kanade a v Európe. Na rubovej strane bolo použité dielo *The Reapers* od Američana Georgea

Fredericka Cumminga Smillieho, ktorý navrhol niekoľko bankoviek v Spojených štátoch na prelome storočí. Tisícokorunová štátovka bola totiž ako jediná tlačená v New Yorku, od čoho bol odvodený aj výber jej autorov. Grafickou úpravou aj technikou tlače sa výrazne odlišovala od ostatných štátoviek vytlačených v Česko-slovensku.

ŠTÁTOVKY II. EMISIE

Druhá emisia štátoviek z rokov 1920 – 1923 bola vizuálne pestrejšia a čo do kvality a použitia ochranných prvkov na vyššej úrovni ako tá predchádzajúca z roku 1919. Objavujú sa na nich aj tzv. giloše, teda zložité obrazce vytvorené spojením jemných liniek kruhových, elipsových, alebo iných geometrických tvarov v pravidelne usporiadaných intervaloch. (LJUNG, Mike. 2012) Okrem to, že sú giloše ťažšie falzifikujú, sú aj vizuálne príťažlivé. Často sa využívali ako rámy medailónov s portrétmi, alebo v okolí nominálnych hodnôt.

Prvý portrét reálne žijúcej osobnosti česko-slovenských dejín (ak nerátame dcéru Alfonsa Muchu, ktorá mala iba symbolickú úlohu), bol Ján Amos Komenský na líčnej strane päťkorunovej štátovky vydanéj roku 1921. Nebolo náročné vybrať významnú postavu z histórie, akou bol „učiteľ národov“, na ktorú môže byť mladý štát tak hrdý. Navyše, ak aj on trpel pod vládou cisára.

Komenský ako vysvätený kňaz Jednoty bratskej, protestantskej cirkvi, ktorá sa hlásala k tradíciám husitov, musel utiecť z ríše do zahraničia. Po porážke českých stavov v bitke na Bielej hore bol prenasledovaný cisárskymi vojakmi. Navyše ako osobnosť celosvetového významu reprezentoval svoju vlasť aj dlho po svojej smrti.

Návrh portréту J. A. Komenského vytvoril Jaroslav Benda – český maliar, grafik a typograf. J. Benda bol odborníkom takpovediac na slovo vzatým, keď sa hľadal autor portrétu Komenského. Osobnosť tohto významného vzdelanca bola častým motívom Bendu. V jeho tvorbe môžeme nájsť návrhy na okenné výplne na Komenského náhrobnej kaplnke v holandskom Naardene, ale aj rektorské reťaze Univerzity Komenského v Bratislave. Celá päťkorunová štátovka nesie aj charakteristické znaky Bendovej typografie. (ZÁMEČNÍKOVÁ, 2011, s. 2 - 3)

Na prvý pohľad je vidieť, že nové päťkorunové a päťdesiatkorunové štátovky boli tlačené v Prahe. Domáce tlačiarne stále neboli natoľko kvalitné a ich výtlačky dosť bezpečné, aby sa

v nich tlačili štátovky s vyššími nominálnymi hodnotami. Po dobrých skúsenostiach s American Bank Note Company v New Yorku pri tlači tisíckorunovej štátovky z prvej emisie, sa rozhodlo, že nové sto-, päťsto-, a päťtisíckorunové štátovky nechajú rovnako vytlačiť tam. Na rozdiel od tisíckorunovej, ktorá ostávala v platnosti, na návrhoch nových sa podieľal autorsky aj Alfons Mucha. Kvalitnejšia tlač a nové technológie dali viac vyniknúť jeho kresliarskemu remeslu. Obzvlášť na stokorunovej štátovke je vidieť typický Muchov rukopis, ktorým sa preslávil na celom svete a je pre neho tak charakteristický. Na averze bol použitý obraz *Slovenská kňažná*, ktorý pôvodne slúžil ako reklamný plagát pražskej poisťovne Slávia, ktorá ho ochotne prepožičala na využitie pre štátovku. (BAJER – HOLNA – KOHOUT. 2010, s. 5 - 18) Muchova plagátová tvorba predstihla jeho monumentálnu. On sám však za svoje vrcholné dielo považoval práve *Slovanskú epopej*. Vďaka stokorunovej štátovke z roku 1920 máme možnosť porovnať oba Muchove štýly.

Na reverznej strane v dvoch medailónoch tej istej štátovky môžeme naproti tomu vidieť dve ženy odeté v tradičných ľudových krojoch. Medzi nimi dominujú Hradčany ako symbol hlavného mesta. Snúbi sa tu kultúra, štátnosť a tradícia. Akoby štát dával na známosť, že okrem štátotvorných symboloch mu záleží aj na obyčajných ľuďoch. Takáto podpora ľudových tradícií pôsobí prítlačivo. Najmä ak si uvedomíme, že aké bolo spoločenské rozloženie v krajine. Mohlo to mať vplyv na zatiaľ ešte stále väčšinou agrárnu krajinu, akou Slovensko v tom čase bolo. Kroj bol každodennou súčasťou vidieckeho obyvateľstva. V neskoršom období však nastane obrat v spoločnosti, kedy ľudové tradície budú zaznávané a do popredia vystúpi moderný socialistický robotník.

Pri porovnaní päťkorunovej a stokorunovej štátovky si môžeme všimnúť rozdiely aj v štátnom znaku – v levovi. Zatiaľ čo Mucha je striktne secesný, na Bendovom levovi badať jeho ovplyvnenie kubizmom. Navzdory tomu, že dvojchvostý český lev, ako štátny symbol, by mal byť jednotný, každý umelec, ktorý pripravoval návrhy na československé papierové platidlá, ho poňal tak trochu po svojom. Práve pri ich porovnaní je vidieť zjavné rozdiely v rukopisoch a štýloch jednotlivých autorov.

Zaujímavým detailom je portrét legionára v medailóne na 500-korunovej štátovke od Alfonza Muchu. Portrét má silný politický, ale aj etický rozmer. Autor na tvári vojaka vystihol hrdinstvo, ale aj žiaľ, nad zničenými životmi. Čelo mu lemuje vavrín a za ním rastú nahusto lipové listy, ktoré sú známe ako symbol slovanstva. Je to teda víťazstvo Slovanov v boji za slobodu. Dôležité je ale malé číslo 21 na jeho golieri. Kto pozná trochu dejiny prvej svetovej

vojny a úlohy česko-slovenských legionárov v nej, tak vie, že česko-slovenskí vojaci pôsobili hlavne v troch armádach – v ruskej, francúzskej a talianskej. A práve 21. pluk Československej streleckej brigády bol prvou jednotkou vytvorenou vo francúzsku. Napriek tomu, že prvý zahraničný odboj vznikol v cárskom Rusku, bola pre Česko-Slovensko dôležitejšia orientácia na Francúzsko. (MINISTERSTVO OBRANY ČESKÉ REPUBLIKY. 2006) Kým sa porevolučné Rusko menilo na Sovietsky zväz, naša politika sa orientovala na západ. Nadštandardná spolupráca s Francúzmi viedla napokon aj k takým detailom bežného života u nás, akým bola aj drobná 21-tka na 500-korunovej štátovke.

Muchov prínos k tejto štátovke sa portrétom legionára končí. Zatiaľ, čo na predošlom návrhu pracoval sám, nová štátovka bola vyskladaná z diel niekoľkých umelcov. Štátny znak vytvoril americký grafik Harold Osborn. Na reverznej strane bol použitý lev z obrazu Rosy Bernhauerovej, oproti ktorému je na druhej strane obraz dieťaťa z rytiny "Peace" od Alfreda Jonese. Američania tým vzdali hold jednému z najslávnejších amerických grafikov 18. storočia, ktorý tragicky zahynul roku 1900. Alfred Jones bol navyše spoluzakladateľom a viceprezidentom American Bank Note Company, ktorá vydávala poštové známky, bankovky a štátovky. (PIRES, 2008) Na jednu štátovku sa tak dostala Muchova secesia s Jonesovým romantizmom, ktoré sa nielenže nebijú, ale fungujú vedľa seba v harmónii.

Aj napriek pokročilejšej tlači a mnohých ochranných prvkoch, bolo aj pri tejto 500-korunáčke zistených mnoho kvalitných falzifikátov typu 1, nebezpečného stupňa. Preto novovzniknutá národná banka pristúpila k zmene farebnosti, ktorú už nebolo také jednoduché sfaľšovať. (BAJER – HOLNA – KOHOUT, 2010, s.5 - 20)

Poslednou štátovkou druhej emisie bola 5000-korunáčka vydaná tiež v New Yorskom ABNCo. Na averznej časti opäť môžeme vidieť ženu v kroji, tento krát však pri obraze neveľkej hory Říp neďaleko Prahy, kam podľa legendy dorazil praotec Čech, a kde rozhodol, že on a jehokmeň sa usadia práve pod touto horou. Je to teda významný symbol českého, a v kontexte čechoslovakizmu aj slovenského národa. Vrávi sa, že každý pravoverný Čech, by mal aspoň raz za život na Říp vystúpiť. Praotec Čech ako zakladateľ českého národa v legende putuje s bratom Lechom, ktorý podľa povesti založil Hnezdno – prvé hlavné mesto Poľska. V niektorých legendách majú Čech a Lech aj brata Rusa, ktorý by mal byť praotcom všetkých ruských národov – Rusov, Bielorusov a Ukrajincov.

Povesti a legendy sú dôležitým fenoménom ľudovej slovesnosti, ale aj výtvarného umenia. Bývajú vd'ačným námetom mnohých obrazov, grafických listov a sôch. Tým, že Říp bol

zobrazený na štátovke s najvyššou nominálnou hodnotou, dali mu predstavitelia štátu najväčší význam. Sami sa tým ale usvedčil z presadzovania českých záujmov nad ostatnými, čo neskôr viedlo k vzájomným nezhodám medzi českou a slovenskou stranou, ktoré napomohli k rozpadu spoločného štátu.

1. apríla roku 1926 prevzala právo vydávať štátne platidlá novovzniknutá Národná banka československá a menu aj spravovala. Znamenalo to koniec štátovkám v Česko-Slovensku až do konca 2. svetovej vojny.

Pri prezeraní česko-slovenských štátoviek I. a II. emisie je možné demonštrovať na názorných príkladoch politickú, kultúrnu, sociologickú a umeleckú situáciu na začiatku vzniku Československej republiky. Tým, že proces poznávania je založený na spájaní poznatkov z viacerých odborov, môže byť koncepcia výchovy pomocou platidiel kvalitatívne hodnotnejšia. Je zjavné, že si a priori vyžaduje komplexné vedomosti a vnímanie súvislostí nielen historických, ale aj medzipredmetových. Predpokladá zapájanie kognitívnych procesov s perцепčnými schopnosťami a zároveň učí všímať si detaily. Cez jednu tému je možné viesť vyučovanie na viacerých predmetoch súčasne, s využitím všetkých možných informácií, ktoré nám štátovky a bankovky dávajú.

Literatúra

BAJER, J. – HOLNA, J. – KOHOUT, A. 2010. *Papírová platidla Československa, České a Slovenské republiky 1918 – 2010*. 6. vyd. Praha: ELEKTRIS, 2010. 308 s. ISBN: 978-80-902683-5-7

BANAŠ, Ján a kol. 1989. *Didaktika výtvarnej výchovy*. 1. vyd. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1989. 352 s. ISBN 80-08-00013-9

LJUNG, Mike. 2012. *Ochranné prvky na bankovkách*. [online]. Praha: Papírová platidla, 2012. [cit. 2013-02-12] Dostupné na internete:
<http://www.papirovaplatidla.cz/informace/ochranne-prvky>

MINISTERSTVO OBRANY ČESKÉ REPUBLIKY. 2006. *Československé legie*. [online]. Praha: MO ČR, 2006. [cit. 2013-02-13] Dostupné na internete:
http://www.valecnehroby.army.cz/htm/3_0_1.html

NBS. 2006. Líce a rub peňazi: *Peniaze a medailérstvo v dejinách Slovenska*. 1. Vyd. NBS – Múzeum mincí a medailí Kremnica, 2006. 120 s. ISBN 80-8043-088-8

PEŠINA, Jaroslav. 1940: *Česká moderní grafika*. Praha : Sdruž.českých umělců grafiků
Hollar, 1940. 198 s.

PIRES, Manuel J. 2008: The British American Bank Note Company:
"The Early Years". [online]. Keswick: Look Communicatoins Inc. 1917. [cit. 2013-02-13]
Dostupné na internete: <http://webhome.idirect.com/~mjp/articles/babn.html>

UŽDIL, Jaromír. 1988. *Mezi uměním a výchovou*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické
nakladatelství, 1988. 464 s.

ZÁMEČNÍKOVÁ, Kristýna. 2011: *Jaroslav Benda*. [online]. Praha: Vysoká škola umělecko
průmyslová v Praze , 2011. [cit. 2013-02-13] Dostupné na internete:
<http://www.vsup.cz/08%20benda.pdf>

Kontaktné údaje:

Mgr. Zoltán Boráros

Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta, Katedra výtvarnej výchovy

Račianska 59, Bratislava, 813 34

e-mail: boraros1@uniba.sk

**Elementárna hudobná kompozícia v hudobnej edukácii
(Bausteine – Skladačky
cyklus modelov pre improvizáciu a kompozíciu)**

***Elemental music composition in the music education
(Bausteine-Skladačky
The cycle of models for the improvisation and composition)***

Tomáš Boroš

Abstrakt: V hudobnej edukácii je všeobecne preferované interpretačné umenie – reprodukčné činnosti. Kompozícia, improvizácia - produkčné činnosti sa v primárnom i sekundárnom vzdelávaní vyskytujú len veľmi vzácne. Cyklus modelov pre improvizáciu a kompozíciu Tomáš Boroša poskytuje materiál i metodický postup na rozvoj elementárnej kompozície a improvizácie. Je to cyklus 11 modelov – návrhov, ktoré je potrebné dotvoriť svojou vlastnou kreativitou. Výhodou cyklu je jeho univerzálnosť v súvislosti s vekom adresáta ako aj v nástrojovom obsadení. Cyklus rozvíja vlastnú tvorivosť detí a namiesto pocitu náročnej práce, ktorý často sprevádza interpretačné umenie je to atmosféra hravosti, nenáročnosti s efektom rýchleho výsledku bez dlhodobého a náročného nácviku.

Abstract: In the music education is generally preferred performing arts. But composition and improvisation are not used so often in primary and secondary education. Cycle of models for improvisation and composition Tom Boros provides material and methodology for the development of elemental composition and improvisation. The cycle contains 11 models – proposals, that need to complete own creativity of kids. Cycle advantage is its flexibility with regard to recipient age and music instrument constellation . Cycle develops children's own creativity and instead feeling of hard work that often accompanies the performing arts is hear a playful atmosphere and easy result without the long and difficult training.

Kľúčové slová: hudobná edukácia, produkčná hudobná činnosť, improvizácia, kompozícia

Key words: music education, music production activity, improvisation, composition

Hudobná edukácia vo všeobecnosti preferuje reprodukčné činnosti pred činnosťami produkčnými. Napríklad v porovnaní s edukáciou výtvarnou, kde žiaci v prevažnej miere vytvárajú svoje vlastné výtvarné kompozície, aj pri konkrétnom zadaní hľadajú svoje vlastné riešenia (farebné, formové, kompozičné a pod.). Naopak fundamentom hudobnej edukácie je

produkcia už skomponovaných diel. Samozrejme hudobná interpretácia (reprodukcia) nikdy nie je iba mechanickým realizovaním nejakej už fixovanej, vytvorenej skladby. Aj „hotové“ hudobné dielo vyžaduje tvorivosť interpreta pri svojej znovurealizácii, interpret sa stáva metaautorom, každý hudobný tvar nevyhnutne vytvára priestor pre vlastné riešenia interpreta (interpretovať – vysvetliť, vykladať, podať, či reprodukovať – opätovne vytvoriť). Napriek tomu, že v nijakom prípade nemožno povedať, že interpretačné (reprodukčné) umenie je menej tvorivé ako kompozičné (produkčné), predsa len možno pozorovať odlišnosti oboch fenoménov, ktoré si vyžadujú (a rozvíjajú) rozličné hudobné schopnosti, rozličné postupy ľudskej psychiky, hudobného myslenia. Interpretačné umenie má v hudobnej edukácii nenahraditeľnú funkciu, treba však zdôrazniť, že aj kompozičné, improvizáčnejšie je (by malo byť) nenahraditeľné a to aj v hudobnej edukácii na elementárnej úrovni. Kým interpretačné umenie má neotrasiteľné postavenie v hudobnej výchove na ZŠ, či v hudobnej edukácii na ZUŠ, kompozícia sa v primárnom ani sekundárnom vzdelávaní vyskytuje len veľmi vzácné. V praxi cítiť akési obavy učiteľov z aplikácie kompozičných postupov, sami prešli vo svojom profesijnom školení skôr interpretačnou ako kompozičnou skúsenosťou. Učiteľia, ktorí s kompozíciou skúsenosť majú sa zase nazdávajú, že kompozícia je príliš náročná pre elementárnu úroveň hudobného vzdelávania a nevyhnutne vyžaduje dlhoročné štúdium a skúsenosti.

Kompozičné a interpretačné postupy začal v hudobnej edukácii výraznejšie rozvíjať Carl Orff. V spojení pohybu, reči a inštrumentálnych činností poskytuje jeho pedagogická idea priestor na vlastnú improvizáciu a kompozíciu.¹ Nad ostinátnymi modelmi, ktoré môžu vzniknúť tiež improvizáciou, rozvíja žiak svoje vlastné melodické a rytmické postupy.² Orffovou ideou sa inšpiruje mnoho metodických koncepcií súčasnej hudobnej edukácie. Existuje mnoho adaptácií priamo Schulwerku, ale aj aplikácií Orffovej idey v rozličných hudobno-pedagogických a hudobno-pohybových koncepciách. Schulwerkom sa inšpiroval aj Tomáš Boroš (autor príspevku) v cykle modelov pre improvizáciu a kompozíciu Bausteine – Skladačky. Cyklus vznikol v roku 2012. Názov Skladačky je odvodenina pojmov skladba, skladať (kompozícia, komponovať). Zároveň odkazuje na skladačky v zmysle detskej stavebnice s mnohými dielcami, ktoré možno ľubovoľne kombinovať a usporadúvať (selekcia a kompozícia – vytváranie tvaru). Skladačka ako stavebnica – detská hra evokuje

¹ rozdiel medzi kompozíciou a improvizáciou téma príspevku nerieši, oba postupy považujeme za produkčné činnosti

² Orffov Schulwerk je niekedy nesprávne používaný - realizuje sa presný notový zápis uvedený v jednotlivých zväzkoch diela. Orff však zápisy mienil iba ako príklad improvizácie (kompozície), deti nemajú zápis presne realizovať, vôbec nepracujú s notovým zápisom, využívajú iba vlastnú kreativitu.

zároveň princípy hry, hravosti. Bausteine nie je pokusom o preklad slovenského názvu do nemčiny, ale je to odkaz na Orffovu pedagogiku – buasteine (bloky) spomína ich Gunild Keetmanová ako tvorivú metódu pri Orffových hudobných lekciách. Cyklus neobsahuje finálne skladby, sú to len modely (stavebné kamene), ktoré treba dotvoriť vlastnou improvizáciou a kompozíciou. Cyklus má univerzálny charakter v zmysle inštrumentálneho obsadenia ako aj vekového určenia adresáta. Zadania a príklady vychádzajú z hry na klavíri, avšak adaptácia pre hráča na inom hudobnom nástroji, alebo pre viacerých hráčov na rozličných nástrojoch je veľmi jednoduchá. Zadania (usmernenia) a príklady sú uvedené pre mierne pokročilých inštrumentalistov, avšak úprava na jednoduchšiu realizácia, ale aj naopak na náročnejšiu tiež nevyžaduje zložité úpravy, často vyplynú prirodzene z individuality žiaka (žiakov), ktorý modely bude realizovať. Cyklus obsahuje 11 modelov. Každý z modelov pozostáva z dvoch častí.

1. časť obsahuje zadanie ostináta (opakujúca sa schéma, sprievod) a textové usmernenie, ako s ostinátom ďalej pracovať, resp. ako vytvárať druhú - improvizáciu líniu skladby „nad“, alebo „pod“ ostinátnym sprievodom, usmernenie ako komponovať. Tieto dve línie (ostináto a improvizácia) sú rozdelené do dvoch rúk – ľavá ruka realizuje ostináto, pravá improvizuje, alebo naopak. Usmernenie obsahuje aj návrhy hudobného výrazu, pedalizáciu, dynamiku a pod. Použitie ostináta ako aj princíp druhej línie sú záväzné, konkrétna realizácia v tónoch, ako aj výraz a dynamka skladby sú ab libitum.
2. časť je notovaný príklad konkrétnej realizácie zadania z prvej časti. Je to iba príklad, v žiadnom prípade nemožno so žiakom hrať presný zápis príkladu, bolo by to zbytočne náročné a práčne, kým improvizácia s ľubovoľnými tónmi je nenáročná a zábavná, pritom výsledný efekt je porovnateľný s fixovaným zápisom. Navyše príkladom chýba záver, dynamika, tempo – nie sú to finálne skladby. Slúžia učiteľovi iba na spresnenie predstavy požadovaného princípu.

Metodický postup práce s cyklom Bausteine – Skladačky

1. oboznámime žiaka s ostinátom – najlepšie priamo zahranou ukážkou (minimálne slovné vysvetľovanie)
2. vyzveme žiaka, aby hľadal k ostinátu tóny – učiteľ hrá ostináto, žiak hľadá ľubovoľné tóny, avšak v určenom vymedzení, v súlade so zadaním pedagóga (učiteľ môže ostináto hrať na druhom klavíri, alebo inom hudobnom nástroji, v skúšaní improvizácie sa môžu striedať dvaja žiaci – každý v „svojej“ oktáve, alebo na svojom nástroji)
3. žiak(ci) spolu s pedagógom uvažujú o počutí – čo sa im páčilo, čo nie

4. ak získame určitú istotu v tónovom priestore, začíname materiál obmieňať – skúšame rozličnú dynamiku, kontrastné atmosféry, tempá, celý priestor posúvame do rozličných oktáv, učiteľ podľa potreby pracuje s pedálom
5. žiak preberá aj ostinato – osvojí si ho a skúša improvizovať – realizuje už obe línie – aj ostinátne aj improvizáciu
6. hľadanie formy – ide najmä o záver – vycítenie kedy a ako skladbu ukončiť, pri zvládnutí viacerých modelov, možno modely vzájomne kombinovať a vytvárať zložitejšie formy

Jednotlivé body navrhovaného postupu sú s výnimkou prvých dvoch bodov zameniteľné vo svojej časovej následnosti.

V súvislosti s bodom 6 ešte dodávame, že cyklus možno teda hrať ako cyklus jednotlivých skladieb (suite) v ľubovoľnom poradí, ale aj ako výber iba niektorých z modelov, každý z modelov možno (napríklad na koncerte) programovať aj úplne samostatne a z cyklu možno vytvoriť aj veľkú zložitú formu vzájomnou ľubovoľnou kombináciou modelov.

Výhody cyklu Bausteine – Skladačky:

-univerzálnosť nástrojová

-univerzálnosť vzhľadom na vek adresáta

- vlastná tvorivosť, ktorá si nevyžaduje predchádzajúce dlhodobé hudobné školenie

(týka sa melodickej línie, rytmu, ale aj celkového výrazu skladby – nálady, atmosféry, emócie)

- okamžitý efekt plného zvuku, zložitejšej hudobnej štruktúry a hutnej sadzby bez dlhodobého nácviku

- voľba diatonického „tradičnejšieho“ tónového priestoru, alebo dvanásťtónovej „odvážnejšej“ tonality

-iniciovanie úplne samostatnej tvorby

Cyklus Bausteine – Skladačky autor overoval na tvorivých dielňach priamo so žiakmi ZUŠ, alebo v konzultáciách a v spolupráci s učiteľmi ZUŠ. Niektoré modely je možné aplikovať aj na vyučovanie hudobnej výchovy na ZŠ - hrou predovšetkým na melodických, ale napokon i rytmických elementárnych hudobných nástrojoch. Pri práci s deťmi sa cyklus javil ako funkčný a efektívny. Cyklus je nový, takže jeho autora čaká zbieranie skúseností (priamych – vlastných i sprostredkovaných prostredníctvom spolupráce s učiteľmi), ich vyhodnocovanie, príp. následné korekcie, ako aj metodické návrhy práce s cyklom, hľadanie variantov a obmien jeho využitia v praxi.

Metodické pokyny k cyklu Tomáš Boroša Bausteine – Skladačky sa končia slovami: „Bez pedagogického majstrovstva a žiakovej tvorivosti (jej iniciácia je zase do veľkej miery v rukách pedagóga) je predkladaný cyklus Skladačky neúplný a nefunkčný. Pedagóg so žiakom sú do veľkej miery spoluautormi tejto hudby. Vlastná hudobná tvorivosť žiaka je pomerne zanedbávanou časťou nášho hudobného vzdelávania. Mali by sme tento dôležitý rozmer hudobného myslenia aspoň vyskúšať.“

Ďalšou možnosť rozvoja hudobných produkčných činností je tvorba hudobných modelov s využitím vlastnoručne vyrobených elementárnych hudobných nástrojov. Kompozícia ako hľadanie, tvorenie, vymýšľanie vyžaduje skonzretizovanie hudobného materiálu, aby sa stál skutočne materiálom v primárnom význame slova – potrebujeme mať pod rukami hmotu, zažiť konkrétny vizuálny, či hmatový vnem, svalové napätie a uvoľnenie, pohyb a vnímanie vlastného tela. Mali by to byť prostriedky, ktoré spĺňajú nasledovné charakteristiky: okrem sluchu, sú vnímateľné aj hmatom, vizuálne, alebo telesne fyzickým pohybom . Máme na to viaceré možnosti, z hudobných činností sú vhodné najmä hlas a hra na hudobnom nástroji, pretože sú to jediné činnosti, ktoré generujú zvuk. Hudobno-pohybová činnosť podporuje vnímanie hudby, ale sama o sebe nie je zdrojom zvukov, podobne aj hudobno-dramatická činnosť, percepčná činnosť je samozrejmom súčasťou všetkých hudobných procesov.

Naša metodika sa koncentruje na inštrumentálnu činnosť. Pozostáva z piatich fáz:

1. vytvorenie vlastného hudobného nástroja
2. spoznávanie špecifických vlastností konkrétneho hudobného nástroja – improvizácia
3. teoretický fundament – zápis, forma
4. komponovanie
5. interpretácia

1 Hudobný nástroj v didaktike hudby chápeme ako akýkoľvek predmet, ktorý je schopný generovať zvuk a vedome ho použijeme v hudobnom procese. Pri vytváraní hudobných nástrojov vychádzame z hornbostel-sachsovej kategorizácie – usilujeme sa vytvoriť jeden chordofón, jeden aerofón a jeden idiofonický hudobný nástroj. Konkrétnym postupom tvorby nástrojov sa pre rozsah a zameranie príspevku nebudeme venovať. Vytváraním hudobných nástrojov spoznáваме ich charakteristiky a fyzikálne zákonitosti tvorby zvuku, tónu (podstata chordofónu je pružné vlákno, jeho napínaním a jeho dĺžkou ovplyvňujeme výšku tónu, aby bolo tón počuť potrebujeme ozvučnicu a pod.).

2. Spoznáваме špecifiká „svojho“ hudobného nástroja – zvukové a interpretačné možnosti.
3. Teoretický fundament pozostáva z poznania štyroch základných rytmických modelov – kombinácii dvoch štvrtových rytmických hodnôt, štyroch osminových a kombinácie dvoch

osminových a jednej štvrt'ovej hodnoty a naopak. Jednotlivé modely zapisujeme na kartičky a učíme sa ich realizovať lineárne – striedajúc všetky tri vyrobené hudobné nástroje – na každú kartičku – rytmický model meníme načas hudobný nástroj. Neskôr modely vo forme kartičiek vrstvíme do dvoch a viacerých riadkov a realizujem v skupine súčasne – horizontálne vnímanie zápisu je vnímaním partitúry dirigentom. Druhým spôsobom zápisu na kartičky je symbolický zápis – hovoríme o tzv. atmosférovej partitúre – rozličné symboly (vlnky, špirály, body, machule) naznačujú určitú zvukovú predstavu zvuku, spôsobu hry na nástroji a určité hudobné výrazové prostriedky (najmä dynamiku – napr. crescendo ako postupné zväčšovanie nejakého tvaru (vlnovky)

4. Máme k dispozícii nástroje, poznáme ich zvukové možnosti a interpretačné špecifiká, poznáme spôsoby zápisu (štandardný rytmický i neštandardný symbolický – „atmosférový“). Vytvárame vlastnú kompozíciu. Podmienkou je zápis na kartičky – jednotlivé modely. Pri atmosférovej hudbe – symbolickom zápise je prechod od jedného modelu k druhému ľubovoľný, pri skupinovej interpretácii každé gesto dirigenta znamená prechod k ďalšiemu modelu. Pri štandardnom rytmickom zápise rešpektujeme jednotné metrum a tempo.

5. Dôležitá je následná interpretácia vlastnej kompozície. V symbolickom zápise s dôrazom na agogiku, výraz, výdrž páuz, počúvanie nuansou, v rytmickom zápise s dôrazom na presný rytmus a tempo a v oboch spôsoboch dbáme na nehlučné a plynulé striedanie jednotlivých hudobných nástrojov.

Ukážky z cyklu T. Boroša Bausteine – Skladačky

Ostináto pravá ruka - tón a1



- ľavá ruka striedavo pod ostinátom a nad ostinátom (otázka a odpoveď)
- motívy otázok a odpovedí sa realizujú v blízkosti ostináta (tónu a1)
- motívy otázok a odpovedí sa realizujú v jednotnom rytmickom motíve
- motívy sa realizujú na bielych klávesoch, druhým variantom je použitie aj čier (výlučne len čiernych)
- počet tónov je rovnaký v motíve otázky pod ostinátom ako aj v motíve odpovedi nad ostinátom
- ako doplnok k ostinátu - občasne oktáva d-d v base
- výraz skladby introvertný, pokojný, poetický, meditatívny, pokojnejšie tempo
- hra s pedálom

1
/příklad/

Musical score for measures 1-5. The score is in 3/4 time and consists of four staves. The top staff (treble clef) contains a melody with a dotted quarter note followed by an eighth note, then a quarter note, and a half note. The second staff (treble clef) contains a rhythmic accompaniment of eighth notes. The third staff (treble clef) contains a melody with a dotted quarter note followed by an eighth note, then a quarter note, and a half note. The bottom staff (bass clef) contains a bass line with a dotted quarter note followed by an eighth note, then a quarter note, and a half note. The time signature 3/4 is indicated at the end of each staff.

Musical score for measures 6-13. The score is in 2/4 time and consists of four staves. The top staff (treble clef) contains a melody with a dotted quarter note followed by an eighth note, then a quarter note, and a half note. The second staff (treble clef) contains a rhythmic accompaniment of eighth notes. The third staff (treble clef) contains a melody with a dotted quarter note followed by an eighth note, then a quarter note, and a half note. The bottom staff (bass clef) contains a bass line with a dotted quarter note followed by an eighth note, then a quarter note, and a half note. The time signature 2/4 is indicated at the beginning of the first staff. An 8va marking is present in the bottom staff at measure 10.

Musical score for measures 14-15. The score is in 2/4 time and consists of four staves. The top staff (treble clef) contains a melody with a dotted quarter note followed by an eighth note, then a quarter note, and a half note. The second staff (treble clef) contains a rhythmic accompaniment of eighth notes. The third staff (treble clef) contains a melody with a dotted quarter note followed by an eighth note, then a quarter note, and a half note. The bottom staff (bass clef) contains a bass line with a dotted quarter note followed by an eighth note, then a quarter note, and a half note. The time signature 2/4 is indicated at the beginning of the first staff. An 8va marking is present in the bottom staff at measure 14.

2

16

Musical score for measures 16-23. The score is written for four staves: Treble 1, Treble 2, Treble 3, and Bass. Measure 16 starts with a treble clef and a key signature of one flat. The first staff has a whole rest. The second staff has a continuous eighth-note accompaniment. The third staff has a melodic line with a slur over measures 17-18. The fourth staff has whole rests, with '8va' markings and dashed lines above the notes in measures 20 and 22.

24

Musical score for measures 24-28. The score is written for four staves: Treble 1, Treble 2, Treble 3, and Bass. Measure 24 starts with a treble clef and a key signature of one sharp. The first staff has a melodic line with a slur over measures 24-25. The second staff has a continuous eighth-note accompaniment. The third staff has whole rests. The fourth staff has whole rests, with '8va' markings and dashed lines above the notes in measures 26, 27, and 28.

29

Musical score for measures 29-32. The score is written for four staves: Treble 1, Treble 2, Treble 3, and Bass. Measure 29 starts with a treble clef and a key signature of one sharp. The first staff has whole rests. The second staff has a continuous eighth-note accompaniment. The third staff has whole rests. The fourth staff has whole rests, with an '8va' marking and a dashed line above the note in measure 29. The word 'rit.' is written in the second staff in measure 32.

5

Ostináto - ľavá ruka, tóny nie sú presne určené, vo väčších intervalových rozstupoch, v oktávach od kontry (subkontry) po jednočiarkovú oktávu

- pravá ruka nastupuje až po niekoľkých modeloch (frázach) ostináta
 - pravá ruka hrá model: klasajúca kvinta a následne sekunda nahor od rozličných tónov
 - klasajúca kvinta je v rýchlejších rytmických hodnotách - záverečný tón (pridaná stúpajúca sekunda má výdrž (dlhšia hodnota)
 - jednotlivé kvintovo-sekundové modely sú navzájom oddelené rovnakou rytmickou hodnotou, časom sa môže ich striedanie zrýchliť (výdrž medzi sa skrúti)
 - hra s pedálom, mení sa s každým kvintovo-sekundovým modelom
- výraz expresívny, romantický, agogické zmeny tempa

5
/příklad/

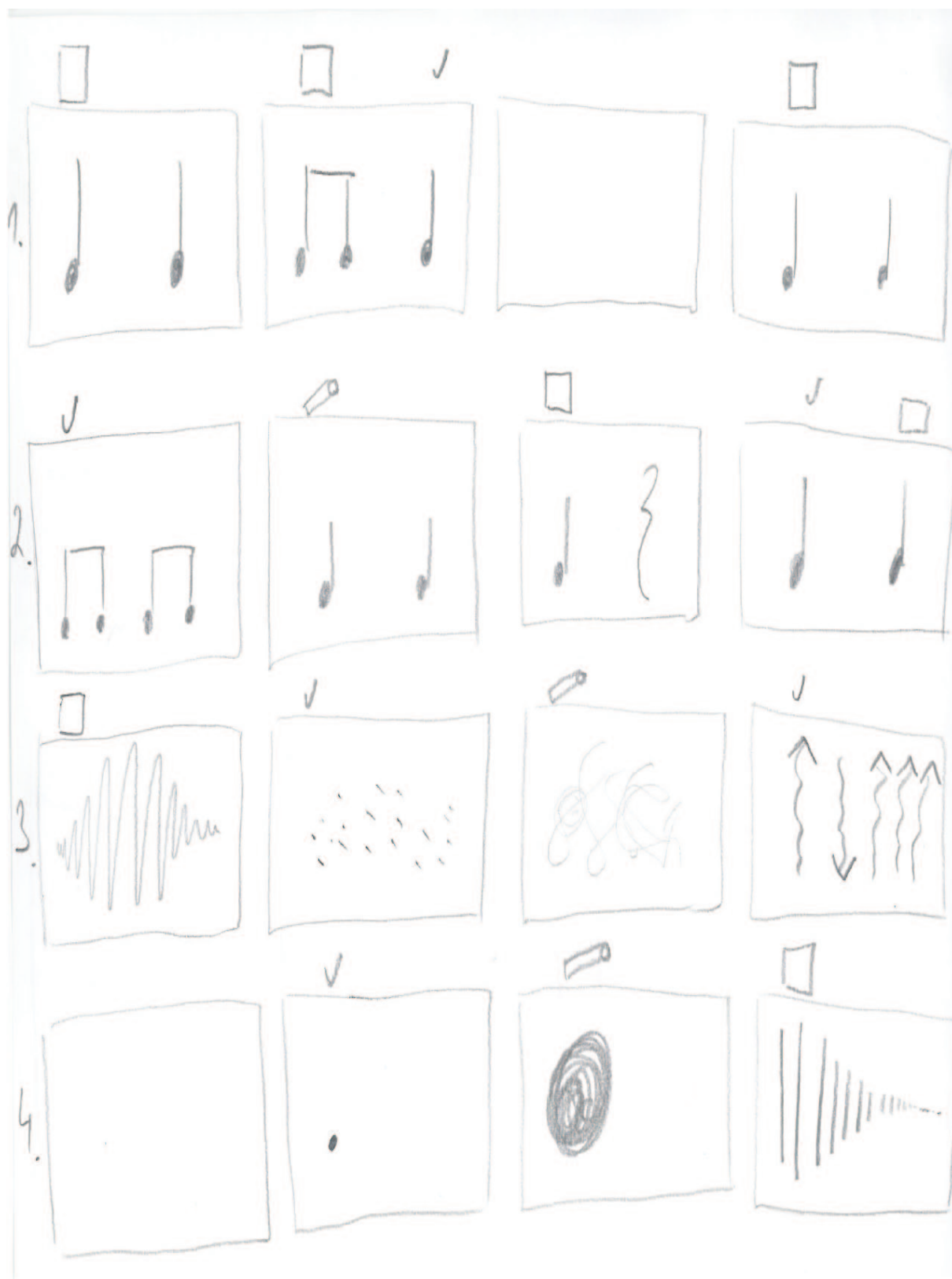
Measures 1-4 of a piano piece in 4/4 time. The right hand has whole rests. The left hand plays a descending eighth-note pattern: G4, F4, E4, D4, C4, B3, A3, G3. The first measure has a fermata over the G3. The second measure has a fermata over the D4. The third measure has a fermata over the G3. The fourth measure has a fermata over the G3.

Measures 5-8. Measure 5: Right hand has a half note G4 with a fermata. Left hand has a half note G3 with a fermata. Measure 6: Right hand has a half note A4 with a fermata. Left hand has a half note F3 with a fermata. Measure 7: Right hand has a half note B4 with a fermata. Left hand has a half note E3 with a fermata. Measure 8: Right hand has a half note C5 with a fermata. Left hand has a half note D3 with a fermata.

Measures 9-14. Measure 9: Right hand has a half note D5 with a fermata. Left hand has a half note C3 with a fermata. Measure 10: Right hand has a half note E5 with a fermata. Left hand has a half note B2 with a fermata. Measure 11: Right hand has a half note F5 with a fermata. Left hand has a half note A2 with a fermata. Measure 12: Right hand has a half note G5 with a fermata. Left hand has a half note G2 with a fermata. Measure 13: Right hand has a half note A5 with a fermata. Left hand has a half note F2 with a fermata. Measure 14: Right hand has a half note B5 with a fermata. Left hand has a half note E2 with a fermata.




Measures 15-20. Measure 15: Right hand has a half note C6 with a fermata. Left hand has a half note D2 with a fermata. Measure 16: Right hand has a half note D6 with a fermata. Left hand has a half note C2 with a fermata. Measure 17: Right hand has a half note E6 with a fermata. Left hand has a half note B1 with a fermata. Measure 18: Right hand has a half note F6 with a fermata. Left hand has a half note A1 with a fermata. Measure 19: Right hand has a half note G6 with a fermata. Left hand has a half note G1 with a fermata. Measure 20: Right hand has a half note A6 with a fermata. Left hand has a half note F1 with a fermata.

Ukážka zápisu elementárnej kompozície



Prázdné pole znamená pauzu (v rytmickej zápise dvojdobovú, v symbolickom ľubovoľne dlhé „započúvanie sa do ticha, pri kolektívnej hre ticho trvajúce po ďalšie gesto dirigenta.

Nad kartičkami je znak hudobného nástroja, ktorá má daný model realizovať:

-  - idiofón
-  - chordofón
-  - aerofón

Literatúra

Boroš, T.: Elementárna kompozícia. In: Aktuálne otázky súčasnej hudobnej výchovy. Ústí nad Labem: UJAP, 2011

Boroš, T.: Bausteine – Skladačky. Nevydaná partitúra

Dennis, B.: *Projects in Sound*. London: Universal Edition, 1975

Palacios, F., Riveiro, L.: Artilugios e instrumentos para harer música. Opera tres, 2000

Wilson, P.N.: Hear and Now. Úvahy o improvizovanej hudbe. Bratislava: Hudobné centrum, 2002

Kontaktné údaje:

Mgr.art. Tomáš Boroš, PhD.; ArtD.

Univerzita Komenského

Pedagogická fakulta

Katedra hudobnej výchovy

Račianska 59

813 34 Bratislava

boros@fedu.uniba.sk

Priestor, jeho vnímanie a zobrazovanie

Space: His Perception and Depiction

Daniel Brunovský

Abstrakt: Historický vývoj vnímania a zobrazovania priestoru. Reflexia priestoru v umení v minulosti a súčasnosti. Plenérová aktivita študentov a tvorba priestorových objektov.

Abstract: The Past and Future of The Interpretation of Space in Visual Art. An Open Air Students' activity and The Creation of A Space Installation.

Kľúčové slová: Priestor, výtvarný priestor, maľba, priestorová tvorba, scénografia

Key words: Space, Creative Space, Painting, Spatial Creation and Scenography

Uvažovanie o priestore v maliarskej tvorbe som nikdy ako výtvarník nepovažoval za tému záujmu. Zobrazovanie priestoru vo vlastnej maľbe, bolo pre mňa intuitívne a prirodzené, tak, ako som sa ho naučil vnímať počas štúdií na umeleckej škole. Uvedomenie si lineárnej a farebnej perspektívy som vnímal ako samozrejme a logické. Ako zaujímavý problém a tému uvažovania som to začal vnímať až ako pedagóg na Katedre výtvarnej výchovy na UK, na plenéroch so študentami a pri hodnotení ich prác. Prvé, čo ma zaujalo, a prebudilo môj záujem o danú problematiku, bola absencia videnia priestoru u študentov. To, čo považujeme za samozrejme, pri pozorovaní krajiny, alebo akéhokoľvek priestoru okolo nás, hĺbku, vzdialenosti, pozíciu jednotlivých predmetov voči sebe, stáva sa pri ich zachytení na papier alebo plátno, komplikovaným a nie tak jednoduchým, ako by sme si predstavovali. Študenti, pri zachytení krajiny, alebo mestského interiéru, ktorý majú pred očami, namiesto zachytenia priestorových plánov, veduty a hĺbky krajiny, smerujú k detailu, priestorovému výseku. Komponovanie do formátu robí vo väčšine prípadov problém, akoby vpísanie reality do formátu papiera, bola sekundárna úloha.

Tak, ako každá ľudská činnosť vyžaduje školenie, prípravu a následnú prax, tak isto aj zvládnutie výtvarného priestoru, je dlhodobý, osobnostný proces. Študent, ktorý prichádza väčšinou na našu katedru je poučený, často z umeleckej strednej školy, alebo absolvent Základnej umeleckej školy, ktorý má za sebou kresliarsku skúsenosť so zátiším, prípadne portrétom, ale skúsenosť s prácou v plenéri, prípadne so zobrazovaním akéhokoľvek priestoru absentuje.

Je dobré si uvedomiť, že spôsob zobrazenia výtvarného priestoru bol v histórii umenia dlhodobým procesom a častokrát predmetom revolučných zmien.

Na rozdiel od bodu a línie, ktoré sú v čistej grafickej podobe, čírou duševnou abstrakciou, ktorá v prírode neexistuje, priestor vnímame ako niečo samozrejme a každodenné. Prirodzene o ňom neuvažujeme ako o niečom, čo treba vysvetľovať. Napriek tomu, zobrazenie priestoru v priebehu dejín výtvarného umenia, podliehalo zmenám a bolo podmienené stavom myslenia spoločnosti, sociálnych väzieb a znalostí o svete.

Ak sa snažíme popísať výtvarný priestor, treba začať od začiatku, od prvých ľudských maliarskych prejavov. Prvé maľby, tak ako sa nám zachovali, majú približne 35 tisíc rokov. Predpokladá sa, že súvisia s príchodom nového človeka, Homo sapiens do Európy. Maliarsky prejav sa koncentruje v západnej Európe, v oblasti medzi dnešným Francúzskom a Španielskom. Mimo túto oblasť sú nálezy sporadické a nedosahujú takú „umeleckú“ silu a úroveň, ako z tejto oblasti. Medzi najstaršími a najmladšími paleolitickými maľbami je neuveriteľných 20 tisíc rokov, počas ktorých sa výtvarný prejav, aspoň pre laika, akoby nemenil. Podľa fyzikálnych meraní, maľby, alebo kresby vznikali postupne, dokonca niekedy s odstupom aj tisíc rokov.¹ Vrstvenie jednotlivých malieb nepôsobí neorganicky a zdá sa, akoby pokračovanie „výzdoby“ bolo kontinuálne a jednotné. Na rozdiel, od vžitých predstáv, maľby a kresby zvierat v jaskyniach neodrážajú skutočnú krajinu. Súvisí s duchovnými predstavami paleolitického človeka, kde zviera predstavuje ducha, alebo duchov, ktorý sa zjavujú na skalnej stene jaskyne.²



Lascaux, nástenné maľby na strope jaskyne

Jaskyňa neslúžila na bývanie, vždy išlo o rituálne miesto, kde maľby evokovali duchovné zážitky jednotlivca alebo skupiny ľudí. Tieto maľby, častokrát kopírujú skalné nerovnosti alebo pukliny, sú využité na dopovedanie samotnej maľby. Napríklad, oko je namaľované na mieste skalného výstupku, čím zvyšuje realistický dojem. V priestore jaskyne, osvetlenej iba slabým a mihotajúcim sa svetlom lojových kahancov, na hranici viditeľnosti, sa na stenách zjavujú totemové zvieratá. Zjavujú sa akoby na membráne, medzi priestorom jaskyne, obývaným ľuďmi, a priestorom “za” membránou. Podzemie, vždy bolo miestom, obývaným duchmi a títo duchovia sa vynárajú a zase miznú v priestore “za” stenou. Táto predstava, je prítomná aj dnes v predstavách nielen primitívnych kultúr, ale aj v súčasnom umení. Maliarsky priestor, v tomto ponímaní, je priestorom duchov a prízrakov, reálne prvky krajiny, tu nemajú opodstatnenie a sú zbytočné.

Život lovca bol zviazaný s prírodou, s lovom, kde znalosť prostredia bola otázkou prežitia. Ale v duchovných predstavách bol svet rozdelený na ten svet, v ktorom sa pohyboval, žil, lovil a svet nad ním a pod ním, ktoré boli obývané duchmi, či už dobrými alebo zlými. Tieto tri svety sú akoby prepojené tzv. Axis mundi, osou sveta, ktorá ich spája a po ktorej sa môžu pohybovať nielen duchovia, ale aj vyvolení ľudia. Schádzať do podzemia, komunikovať s nimi, bola dôležitá súčasť života. V historických paralelách poznáme takéto cestovanie svetmi napr. v Epose o Gilgamešovi alebo v príbehu o Orfeovi. Odraz takýchto predstáv, môžeme zachytiť aj dnes, napríklad v ľudových rozprávkach, kde hrdina zostúpi do pekla, aby odtiaľ niečo priniesol, alebo vyšplhá sa po vysokom strome, kde sa dostane do krajiny kde zažije nejaké dobrodružstvo.



Dva kompozičné princípy, ktoré vychádzajú z predstáv o rozvrstvenom svete. Horizontálny formát reprezentuje pozemský svet, svet v ktorom sa pohybujeme, pokým vertikálny formát, je formátom prechodu. Kompozícia smeruje k vrcholu, prechod z pozemského do nadpozemského môže reprezentovať strom, slnečný lúč, pohľad, stúpajúci dym. Tieto kompozičné princípy veľmi využívané v barokovej maľbe, sú prakticky platné neustále



Podľa Lewis-Williamsa, prvé obydlia, ktoré človek začal stavať, sú vlastne umelými jaskyňami, ktoré slúžili nielen na bývanie, ale aj na rituály a komunikáciu s “inými” svetmi. Tento princíp, pretrval dodnes v stavaní a výzdobe duchovnej architektúry. Kostoly, osvetlené zhora, slabým svetlom, kde na stenách je výzdoba zo Starého a Nového zákona. Na stenách, akoby na membráne medzi dvomi svetmi, sa zjavujú výjavy ktoré ilustrujú a evokujú duchovné prežívanie. Dalo by sa s nadsázkou povedať, že priestor súčasných galérií, je postavený na podobnom princípe. Maľby, v čistom, až antiseptickom prostredí, kde nič neruší naše vnímanie, zvýraznené bodovým osvetlením, nás vtáňujú do iného sveta. Človek má schopnosť koncentrovať sa na daný obraz, a v prípade dostatočného klúdu a psychického nastavenia, evokuje v divákovi duchovný zážitok



*Kostol sv. Egídia, Poprad,
stredoveká výmalba, aj keď v torzovitom stave,
dovoľuje nám urobiť si predstavu o spôsobe
výzdob stredovekých kostolov. Evokácia
duchovného zážitku bola dokonalá.*

Zobrazenie výtvarného priestoru je dané nielen sociálnymi vzťahmi v spoločnosti, jej sociálnymi väzbami, ale aj duchovnými predstavami o svete. Prvé pokusy o zobrazenie priestoru nájdeme v gréckej, a hlavne v rímskej maľbe. V počiatkoch gréckej maľby, nie je rozdiel medzi gréckym alebo egyptským kánonom v zobrazení ľudskej figúry. Schematizmus, vpísanie objektu do prísnej mriežky a absencia priestoru. To, čo nájdeme neskôr u Giotta, opisuje už Plinius. Snaha o rozchod s tradíciou a maľovanie podľa prírody. Samozrejماً požiadavka, ale ako nám história ukazuje, niekoľko storočný proces.

Ukážka egyptského proporčného systému, ktorý zpočiatku používalo aj grécke archaické umenie. Figúra bola rozdelená na 22 a štvrt' rovnakých dielov. Akonáhle bola stanovená konečná veľkosť postavy, jednotliví umelci si mohli rozdeliť prácu. Mohli pracovať aj oddelene, ale keďže pracovali podľa jednotného systému, po spojení jednotlivých častí sochy, diely sa dokonale dopĺňali.



Rímska maľba, pozná perspektívne zobrazenie priestoru, ktoré pripomína, konštrukciu perspektívy renesančných maliarov a architektov. Nie je konštruovaná, skôr je mimovoľná, prirodzene odpozorovaná. Používa atmosferickú perspektívu, kde predmety vzdalujúce sa divákovi oku, strácajú na kontraste, blednú, až miznú v diaľke. Rímsky vkus, ktorý obľubuje racionalitu, realizmus, vecnosť ale aj radosť zo života, vyžaduje vecné zobrazenie života, a tak isto aj priestoru. V dejinách sa opakovane striedajú obdobia realistického vnímania priestoru tak, ako ho vnímame dnes, a obdobia, ktoré pre zobrazenie príbehu alebo vnútorného zážitku nepotrebujú iluzívne zobrazenie trojrozmerného sveta. V románskej a gotickej maľbe ilustrácia príbehu nevyžaduje reálne spodobenie sveta, podstatným je vyjadrenie duchovnej reality. Maľba je redukovaná na líniu a znak.

Rímska freska, Pompeje, morské pobrežie s vilami, prístavy, obľúbené motívy výzdob rímskych domov. Maľba pôsobí realisticky, ale pri bližšom pozorovaní zistíme, že na rozdiel od renesančného modelu perspektívy, rímska perspektíva je intuitívna. Pozná farebné odstupňovanie priestoru, ale lineárna perspektíva nepozná geometrický úbežník. Jednotlivé objekty, majú akoby, svoje vlastné úbežníky.



Štýl stredovekého umenia sa označuje niekedy ako plošný. V porovnaní s egyptským umením, by mal byť skôr označený, ako zploštený. V egyptskom zobrazení priestoru ide o potlačenie hĺbky priestoru, ale pri stredovekom je skôr priestor znehodnotený.



Románska freska, Dechtice, dobrá ukážka degradácie výtvarného priestoru od čias antiky po stredovek. Maliarsky prejav je redukovaný na zobrazenie iba charakteristických figúr, symbolov alebo predmetov. Priestor prakticky neexistuje. Objavuje sa však niečo, čo antická maľba nepozná, čítanie obrazu zľava doprava.

Renesančné vyjadrenie priestoru súvisí s postupným záujmom o realistické zobrazenie sveta, objavmi a celkovou zmenou poznania sveta. Renesančný priestor je intelektuálnou konštrukciou, ktorý bol vytvorený niekoľkými generáciami výtvarníkov 14. a 15. storočia, ktorý skúmali fiktívny a nie reálny priestor. Na základe tohto priestoru vznikla predstava človeka, ako aktívneho účastníka na scéne sveta. V renesančnom pojatí zobrazenia výtvarného priestoru sa prijala predstava, že priestor má podobu kvádra, že všetky úbežníky sa stretávajú v jednom bode uprostred obrazu a zodpovedajú pohľadu ľudského oka, a že zobrazovanie vecí pomocou farebných valérov by malo súhlasiť so zobrazením pomocou línií.³ Renesančné vnímanie priestoru bolo v platnosti takmer 400 rokov, až do 19. storočia. Nástupom impresionizmu sa vnímanie priestoru znovu mení. Impresionizmus začína cestu, ktorá vyvrcholí v 20. storočí popretím priestoru v maľbe.

Andrea Mantegna, typickým znakom renesančného spôsobu zobrazenia priestoru je jeho geometrická a intelektuálna konštrukcia. Jednotlivé prvky kompozície, stromy, skaly, figúry sú vkladané do kompozície tak, akoby tvorili divadelnú scénu. Nič nemá náhodné, intuitívne miesto. Všetky prvky kompozície sú podriadené racionálnemu zámeru.



Pri predmetoch, ktoré som viedol na katedre, hlavne, kresba a maľba v prírode, som si uvedomil zvláštnosti, ktoré boli charakteristické pre výtvarný prejav študentov, a to neschopnosť zachytiť priestor krajiny, čo súvisí s nedostatkom skúseností a predchádzajúcou absenciou vedenia tohto druhu tvorby. Väčšina maliarskych a kresliarskych kurzov, okrem základov kresby a maľby, je skôr zameraná na abstraktný výtvarný prejav, ktorý rozvíja len kreativitu v ploche.



Dve ukážky, typické pre výber obrazového motívu u študentov. Namiesto panorámy, ktorá sa ponúka sama, iba detail.

Študenti sa pri zachytení krajiny väčšinou sústredovali na detail, výsek z možného pohľadu, ktorý sa ponúkal. Často prichádzalo až ku komickým situáciám, keď pri kreslení v Banskej Štiavnici, ktorá je sama osebe veľmi malebným miestom, ponúkajúcim bohaté vizuálne možnosti, študentka kresliaca panorámu mesta, ktorá sa rozprestierala priamo pred ňou, nakreslila iba fragment strechy s dvomi komínmi, navyše strechy, ktorá sa nenachádzala priamo pred ňou v prvom pláne, ale vzdialenej a ktorá ani netvorila optickú dominantu.

Videnie priestoru, výber motívu je nielen podmienený zručnosťou, skúsenosťou, ale aj duševným nastavením študentov. Je za tým cítiť absencia, nie ani tak osobných zručností, ale hlavne nedostatok vedomostí o histórii maľby a dejín umenia vôbec. Malá vedomostná výbava, je asi najväčším kameňom úrazu na školách tohto typu. Ale nielen na nich. Pocit, že nie je treba nadväzovať a inšpirovať sa, našimi predchodcami, históriou umenia, vedie k amaterizmu a objavovaniu vecí vždy nanovo. Tento trend umocňuje aj spôsob pedagogického vedenia a nastavenia kurzov. Trpaslíci, ktorý nestoja na pleciah obrov, zostávajú stále trpaslíkmi.

Na rozdiel od predchádzajúcich pedagogických skúseností, zaujímavé výsledky dosiahli študenti na Kurze v lete 2012, ktorý sa tak isto konal v prostredí Štiavnických vrchov. Spolu s kolegom, Janom Triaškom, sme iniciovali jeden deň venovaný priestorovým hrám v prírode a intervenciám do priestoru krajiny. Jednoduché princípy, známe z Land artu sa ukázali ako veľmi inšpiratívne a s veľkým kreatívnym potenciálom. Študenti vytvorili skupiny a v nich si spoločne navrhli tému, ktorá vychádzala z konkrétneho prostredia, urobili prípravné skice a tie sa pokúsili realizovať v teréne. Čas vyhradený na prácu bol jeden deň. Doobeda výber lokality, kresebné návrhy a poobede realizácia. Po počiatočných nejasnostiach, študentov projekt zaujal a výsledky boli veľmi slušné. Paradoxne, najvýraznejšie realizácie, boli tie, ktoré pracovali s minimom materiálu, ale využili čo najviac hru priamo s konkrétnym prírodným priestorom, ktorý iba minimálne ovplyvnili

*Niekoľko ukážok z
Kurzu výtvarných aktivít
v prírode, Štiavnické
bane, Richňava, 2012*

*Kresba vytvorená
toaletným papierom,
viditeľná iba z
náprotivného návršia.*



*Malba na stromoch.
Stromy vzdialené od seba
aj niekoľko metrov,
pomaľované fragmentami
písmen, pri pozorovaní z
jedného konkrétneho
miesta, umožňujú čítanie
celého slova. Pri posunutí
pozorovateľa hoci iba o
pár centimetrov, slovo sa
rozpadlo na fragmenty
malby.*



*Malba vodou a blatom,
pri pozorovaní za šera
vytvárala ilúziu tieňov.*



Inou skúsenosťou s priestorovou tvorbou, bol kurz Výtvarné vyjadrovanie v priestore, ktorý som realizoval pre katedru predprimárnej a primárnej edukácie, na našej fakulte. Išlo o kurz pre študentov s minimálnymi, alebo žiadnymi výtvarnými skúsenosťami. Čo samo osebe bola výzva. Cez prípravné materiálové zadania, študenti si osvojili prácu s papierom, kolážou a jednoduchým objektom, s použitím koláže a asambláže. Veľmi dobré výsledky dosiahli študenti pri zadaní, kde mali použiť osobne nasnímanú fotografiu, rozmnožiť ju, podlepiť a vyrezaním, jednotlivých plánov vo fotografii, vytvoriť priestorový dojem z fotografie. Najväčší problém sa ukázal, pochopiť, čo sú priestorové plány. Keďže s niečim takým sa stretli po prvýkrát, bolo potrebné ich najprv uviesť do problematiky ukážkami z histórie. Na ukážku, aspoň dva príklady študentských prác.



Záverečnou prácou bolo vytvorenie scénoografie na ľubovoľnú tému. Či už divadelnú, filmovú alebo jednoducho priestor, v ktorom by sa mohol odohrávať nejaký literárny príbeh. Výsledné práce boli veľkým prekvapením. Všetci študenti zadaniu porozumeli a výsledky boli na veľmi dobrej výtvarnej úrovni, častokrát s vtipným kontextom.



Na záver, asi môžeme konštatovať, podľa výsledkov pri výučbe, vnímanie a zobrazovanie priestoru, je okrem kultúrneho, sociálneho a duchovného rozmeru, hlavne dôsledkom štúdia, cieleného ovplyvňovania a vlastnej tvorby, pričom nie je podmienkou predchádzajúca výtvarná príprava.

Literatúra

¹SVOBODA Jiří A. Počátky umění, :Praha: Academia 2011, 336, ISBN 978-80-200-1925-7

²LEWIS WILLIAMS, David, PEARCE David, Uvnitř neolitické mysli, : Praha: Academia 2008, 398 s, ISBN 978-80-200-1644-7

³FRANCASTEL, P.: Malířství a společnost, : Brno: Barrister & Principal 2003, 164 s, ISBN 80-86598-49-7

Kontaktné údaje:

Daniel Brunovský, akad. mal.

Ústav umelecko-edukačných štúdií Pedagogická fakulta Univerzita Komenského
v Bratislave Račianska 59, 813 34 Bratislava

e-mail: galeriabrunovsky@yahoo.com

Téma náhody v malbě při práci se studenty na katedře výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Ostravské univerzity v Ostravě.

Topic of painting coincidences in work with students of Department of Arts, Pedagogical Faculty, University of Ostrava.

Milan Cieslar

Abstrakt: Téma náhody v ve výtvarných činnostech v malbě. Rozvoj malířského myšlení studentů, budoucích učitelů výtvarné výchovy. Utváření jejich profesních kompetencí.

Abstract: Topic of the coincidence in the creative activities of the painting. Painters-thinking development of students, future teachers of art education. Shaping their professional competencies.

Klíčové slova: Téma náhody, výtvarné činnosti v malbě, akční akvarel, výtvarná představivost.

Key words: Theme of coincidence, art painting activities, action watercolor technique, visual art imagination

Při výtvarných činnostech v malbě s posluchači katedry výtvarné výchovy začínám tématem náhody. Náhoda ovlivňuje celý náš život. Pokud se ohlédneme v našem životě nazpět a budeme přemýšlet o tom, co se stalo a jak se to stalo a zda se to mohlo odehrát jinak, narazíme na náhodu.

Téma náhody si půjčuji z akčního akvarelu, se kterým jsem se setkal ve výcviku arteterapie, který vedla doktorka Marie Lhotová. Paní profesorka Jaroslava Šicková Fabrici se ve své knize *Základy arteterapie* zabývá touto technikou. Využívám akčního akvarelu pouze ve výtvarné rovině.

S posluchači vstupuji do malby pomocí tématu náhody, jsou překvapeni, že mají bez rozmyslu nanášet akvarelové barvy a zapouštět je do sebe a přes sebe. Udivenost někdy nebere konce a dokonce někteří nedokáží vypnout svou rozumovou kontrolu nad malbou, nechtějí náhodu pustit do svého života, který musí běžet pod jejich kontrolou.

Ve své malířské tvorbě se v poslední době snažím pracovat nad tématem náhody, která dává široké podnětné pole pro další výtvarnou práci. Náhoda hraje v úvodní fázi mé malby

podstatnou roli, kterou v závěru práce střídá automatická malba s rozumovým rozuzlením do určité reálné podoby obrazu.

Ale zpátky k mým studentům. Pravdou je, že po tom, co vytvoří akční akvarel, mají někteří z nich velký problém s identifikací barevných skvrn a nedokáží v nich najít věci reálného charakteru. Potřebují delší dobu k tomu, aby začali něco reálného vidět v barevných skvrnách.

Zcela opačnou zkušenost mám se svými dětmi ze Základní umělecké školy Bedřicha Smetany v Karviné. Při vytváření akčního akvarelu a posléze jeho čtení, nemají děti vůbec problém s tím, že ve skvrnách nic nevidí, ba naopak vidí celé příběhy. Při vzniku akvarelu jim práce s náhodou nečiní problémy.

Studenti katedry výtvarné výchovy se musí přenést do světa dětství, aby uviděli věci, které jsou jim ukryty v barevných skvrnách. Téma náhody často odmítají a neuvědomují si, že hybnou silou akčního akvarelu jsou právě oni. Bez jejich přičinění nic nevznikne a dále se nerozvine. Toto zjištění spolu s následným procesem čtení barevných skvrn, posouvá jejich přemýšlení o barvě, celém tomto médiu a tématu. Vytvářejí v barevných skvrnách reálné obrazce, které slouží jako podnět k tvorbě obrazů, které by bez prvotní náhody vůbec nevznikly. Uvědomují si věci, které tříbí jejich kompetence k tomu, aby mohli uspět při výtvarných činnostech s dětmi v praxi.

Téma náhody posouvá jejich klasické přemýšlení o tom, co a jakým způsobem malovat. Náhoda podporuje myšlení studentů, nutí je do představ a kreativity, která je nezbytná pro budoucí práci učitele výtvarné výchovy. Nutí je do představ o reálném světě, ve kterém žijí. Vznikají témata a obrazy, které by bez prvních náhodných postupů v malbě vůbec nevznikla. Jak jsem již psal, pracuji pouze s výtvarnou složkou této techniky, ale citliví studenti, vidí přesahy svých výtvarných prací ve smyslu mapování situací, které prožívají. Což má za úkol akční akvarel v arteterapii. Má mapovat momentální stavy a můžeme s ním pracovat každý den.

Náhoda v malbě může také pracovat s řízenou náhodou, kdy posluchač řídí náhodu postupně do nějaké posloupnosti v čase nebo je nějak kombinuje, vytváří struktury, kompozice a jiné výtvarné řešení.

Téma náhody v malbě má široké uplatnění při samotných výtvarných činnostech s posluchači na katedře výtvarné výchovy. Podporuje jejich přemýšlení o tématech, které budou uplatňovat při práci s dětmi na různých typech škol a vzdělávacích zařízeních a prohlubuje jejich kompetence pro své budoucí povolání.

Kontaktné údaje:

Mgr. Milan Cieslar, Phd.

Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta

Českobratrská 16, Ostrava

E-mail: milan.cieslar@osu.cz

Zobrazenie časopriestoru v médiu maľby

The Imaging of the Space-time in the Medium of Painting

Jarmila Demková

Abstrakt: Príspevok analyzuje prístupy v chápaní časopriestoru, postupy a princípy zobrazenia časopriestorových dimenzií a ich vzťahov v médiu maľby v priereze dejín výtvarného umenia. Zachytáva kľúčové zlomy v chápaní a zobrazení časopriestoru v médiu maľby. Poukazuje na začlenenie témy časopriestoru do predmetu výtvarná výchova. V závere autorka formuluje základné otázky ako podnety empirického výskum.

Abstract: The contribution analyzes approaches in understanding of the space-time, techniques and principles of the imaging of the space-time dimensions and their relations in the medium of painting cross the history of the fine art. It captures the key turning points in understanding and in imaging of the space-time in the medium of painting. It mentions the covering the topic of the space-time into the subject art education. At the end of the contribution, author formulates the main questions as suggestions of empirical research.

Kľúčové slová: časopriestor, maľba, zobrazenie, výtvarná výchova

Key words: space-time, painting, imaging, art education

Akúkoľvek situáciu človeka vo svete by sme mohli označiť ako identifikáciu v čase a priestore. Je dôležité vnímať veci a javy v čase a priestore, chápať seba ako súčasť časopriestoru, poznanie vlastnej polohy. (Huba, 1994) Vo všeobecnosti je časopriestor chápaný ako štvordimenzionálny priestor, ktorý je tvorený tromi dimenziami priestoru – dĺžka, šírka, výška a jednou dimenziou času. Predstavuje čas a priestor, v ktorom žijeme, teda v najširšom chápaní časopriestor tvorí všetko, čo sa nachádza okolo nás v hmotnej, ale aj nehmotnej podobe. Je realitou, ktorú prežívame, dobou, v ktorej sa nachádzame.

Dimenzie časopriestoru možno definovať tromi dimenziami priestoru – výška, šírka, dĺžka, a jednou dimenziou času. Predstavujú základné komponenty, ktoré sú vo vzájomných vzťahoch a sú podmienkou pre vnímanie a zobrazenie časopriestoru. Časopriestorové vzťahy tu chápeme ako vzájomné vzťahy jednotlivých dimenzií časopriestoru, ktoré tvoria entitu vnímanej a následne zobrazenej reality.

Zobrazenie v tomto zmysle chápeme ako tvorivé pretváranie reálneho sveta – časopriestoru do dovjrozmernej polohy. Žiadne zobrazenie nemožno považovať za presnú kópiu skutočnosti, pretože sa podriaďuje konvenciám, ktoré určujú, ako sa majú veci zobrazovať, aké techniky sa majú použiť, ktoré nás nútia pozerat' sa na veci určitými spôsobmi. (Graham, 2004)

V súvislosti s časopriestorom je potrebné uviesť, že už v období starovekého Grécka Euklides definoval matematický priestor dĺžkou, šírkou a výškou. Descartes nachádza absolútny euklidovský geometrický priestor v súradnicovom systéme troch rovín. (Blažek, 2006) Tieto tendencie v chápaní priestoru, platia vo všeobecnosti dodnes.

Z fyzikálneho hľadiska priestor predstavuje istú vzdialenosť medzi telesami a javmi. Čas je základnou fyzikálnou veličinou, ktorá podobne ako vzdialenosť (priestor), oddeľuje jednotlivé predmety a udalosti. (Blažek, 2006) Einstein považoval čas a priestor za jednotu – časopriestor. Definoval ho teóriou relativity, ktorá v súčasnosti čelí kritike. Hovorí že čas aj priestor sa môžu meniť vzhľadom na telesá, ktoré nimi prechádzajú. (Klein, <http://stara.suh.sk/kozml01f/cas.htm>) Hlavný ukazovateľ spojenia času a priestoru, nielen vo fyzike, je pohyb. Je definovaný ako zmena polohy telesa v priestore vzhľadom na čas.

Z pohľadu sociológie je „priestor zvyčajne chápaný ako hmotné životné prostredie človeka tvorené architektonickými a urbanistickými produktmi a zariadeniami, [...] ktorý je jednotlivcom i spoločnosťou využívaný, vnímaný a interpretovaný.“ (Gajdoš, 2002, s. 43) V dnešnej spoločnosti čas prevláda nad priestorom. Nie je dôležité kde sme, ale za aký čas sme schopní dostať sa na určené miesto. Vzdialenosť ako prekážka stráca svoj význam. S rozvojom technológií sa priestor zmenil na relatívny pojem. V súčasnosti panuje názor, že človek sa môže dostať kdekoľvek a akokoľvek, no podstatné je, aký má čas. Zdá sa, aby čas išiel čoraz rýchlejšie, veci sa dejú a my buď ostávame stáť alebo sa stávame jeho otrokom.

V rámci kultúrnej antropológie chápanie času a priestoru vychádza z ideológie, ktorá v danom období prevláda. Ideológia je v podstate ideový systém, ktorý tvorí široký súbor hodnôt a presvedčení. Naše obrazy o svete sú vytvárané pod vplyvom základných sociálnych a estetických konvencií. (Sturken, 2009) Michael Foucault používa pojem *epistémé*, ktorý predstavuje spôsob získavania a usporiadania poznania pravdy, ktorý je v danom historickom období prijímaný. Do umenia sa epistémé prenieslo v podobe priestorovej logiky a systémov symbolov videnia a zobrazenia reality. V tejto súvislosti by sme mohli hovoriť o realizme v zobrazení. Jeho cieľom je reprodukovať realitu takú, aká je. To ale neznamená, že realita je

to, čo vidíme my tu a teraz. Realita a jej zobrazenie v sebe odráža súbor konvencií umeleckého štýlu, ktorý je v príslušnom historickom období považovaný za presný odraz skutočnosti, významov ľudí, objektov a udalostí. (Sturken, 2009) Realizmus teda v sebe odráža aj to, ako samotný umelec vníma skutočnosť – časopriestor. Na základe toho môžeme každý obraz v najširšom chápaní považovať za reálne zobrazenie. Dokonca aj obraz vytvorený z fantázie a predstáv, pretože predstavy sú odrazom našich minulých skúseností s realitou a fantazírovať sa dá aj o reálnych veciach. Príkladom je surrealistický umelec Salvador Dalí, ktorý bol majstrom iracionálneho, ale detailne reálneho zobrazenia vlastných predstáv a snov. Vo svojich dielach uplatňoval princíp snového až fantazijného narábania s reálnymi prvkami. Jeho diela pôsobia bláznivo, no na druhej strane očaria diváka svojou reálnosťou, čo môže viesť k pochybovaniu o ich nereálnosti.

V priereze dejín umenia môžeme sledovať vzťahy rôznych spôsobov videnia a vnímania s rôznymi formami zobrazenia skutočnosti v konkrétnych historických obdobiach. Samotné metódy zobrazenia vytvárali konvencie videnia, špecifické pre istú kultúru, čiže to ako ľudská myseľ reflektuje svet, a sami boli týmito konvenciami utvárané. Umenie malo po stáročia funkciu reflektovať pravdu o spoločnosti a prírode a hlavne malo ho zreprodukovať všetkým. (Sturken, 2009) Vo výtvarnom umení je čas a priestor v najširšom chápaní podmienkou vzniku každého umeleckého artefaktu. V užšom chápaní by sme ho mohli čas a priestor definovať ako podmienky, cez ktoré umelec vníma a zobrazuje realitu.

V dejinách výtvarného umenia sa stretávame s rôznymi princípmi a postupmi zobrazenia reality v médiu maľby. Obraz predstavuje prepis skutočnosti, jej prenesenie na plochu a podriadenie istému princípu zobrazenia. Prvý princíp perspektívneho zobrazenia vznikol v Egypte. Priestorová logika neodrážala scénu skutočného obrazu videného ľudským okom. Rozmiestnenie postáv, či ich rozmery, určujú status jednotlivých postáv a ich ďalšie významy tento princíp zobrazenia sa označuje ako hierarchická perspektíva. Na zobrazenie priestoru využívali egyptania tiež tzv. pásovú perspektívu – radenie postáv nad seba. Z týchto systémov priestorovej logiky a symbolov sa v renesancii rozvinula lineárna perspektíva. Tá nepredstavovala len nástroj zobrazenia, ale stala sa súčasťou epistémé pre ďalšie nasledujúce obdobia. (Sturken, 2009) Jej tvorca Brunelleschi vychádzal z predpokladu, že človek vidí svet ako obraz v zrkadle alebo v ráme. (Friedberg, 2006) Lineárna perspektíva sa zakladala na zobrazení priestoru v rámci plochy (zmenšené univerzum), kde platia fyzikálne a optické zákony nášho sveta, teda jeden centrálny bod, od ktorého sa odvíja celkové usporiadanie priestoru na ploche. (Sturken, 2009) Tento spôsob zobrazenia skutočnosti založený na videní

sveta v „ráme okna“ existuje v mimetickom zobrazení skutočnosti relatívne dlho, až do digitálnej éry. V renesancii sa stalo dôležitejším to, ako je svet zarámovaný, nie to čo je v ráme. (Friedberg, 2006) Príkladom je Botticelli, ktorý využil zobrazenie sveta v ráme v jednom obraze hneď dvakrát. Dva priestorové plány, dva odlišné systémy lineárnej perspektívy, predstavujú pohľad do interiéru s výhľadom na krajinu. (Sturken, 2009)

V 19. storočí došlo od renesancie k najväčším zmenám perspektívneho zobrazenia v maliarstve. (Francastel, 2003) Vytvorili sa nové systémy zobrazenia reality, ktoré kladú dôraz na prvky vyabstrahované z perspektívy. Napríklad v období baroka sa používalo svetlo a tieň na dotvorenie hĺbky priestoru. Temnosvit alebo tiež šerosvit dodáva obrazom výraznú priestorovú hĺbku. Impresionisti sa zamerali a svetlo a farbu, kde farba sa navrstvuje na základné prvky lineárnej perspektívy. (Sturken, 2009)

V 20. storočí boli perspektíva a iné spôsoby zobrazenia asi najviac spochybňované a to nielen v maľbe, ale aj fotografii a filme. (Sturken, 2009) K rozpadu lineárnej perspektívy dochádza v kubizme. Namiesto nej sa umelci pokúšajú vytvoriť priestor prostredníctvom zachytenia skutočnosti z viacerých pohľadov na jednom plátne prekrývaním jednotlivých pohľadov.

Tieto kubistické obrazy akoby chceli naznačiť, že ľudské oko je v neustálom pohybe a svet vníma z niekoľkých bodov zároveň. (Sturken, 2009) V kubizme môžeme zaznamenať prvé pokusy o zobrazenie štvrtého rozmeru. Najradikálnejšie v súvislosti s časopriestorom sa prejavil Marcel Duchamp v diele *Akt zostupujúci zo schodov*. Čas ako štvrtá dimenzia v priestore je zobrazená na základe jednotlivých fáz pohybu, ktoré sa cez seba prekrývajú, čím vzniká dojem pohybu a teda časovej následnosti. V druhom diele *Nevesta vyzliekaná svojimi milencami* sa snažil zachytiť štvorrozmerné kontinuum. Toto dielo, inak nazývané aj *Veľké sklo* je veľmi zložitá a ťažko čitateľná. Rozhodol sa tu použiť sklo, pretože chcel v ňom vytvoriť takú priestorovosť, ktorá by mohla čo najlepšie poukázať na vizuálnu priestorovosť, v ktorej je dielo umiestnené. Tento prvok však vnáša do priestoru zmätok. Imaginárne prostredie sa prelína s reálnym prostredím, čo sa väčšina umelcov snaží v dielach potlačiť. Duchamp vo *Veľkom skle* pracoval novým spôsobom s priestorom, vytvoril nový vzťah diela k optickej skutočnosti. (Chalupecký, 1998)

Po druhej svetovej vojne vznikajú vo výtvarnom umení mnohé tendencie zamerané na abstraktné zobrazenie skutočnosti, založené na práci s líniou, plochou, škvrnou, kontrastnými farbami. Od 70. rokov sa objavuje umenie grafitti ako istý nový druh monumentálnej maľby.

V súčasnosti iný rozmer v štvordimenzionálnom priestore naberá maľba svetlom, light painting alebo tiež luminografia. Tento nový druh umenia, tvorí hranicu medzi fotografiou a maľbou. Maľba je tvorená v priestore v istom časovom úseku, ktorý si volí samotný tvorca. Tento druh maľby je založený často na náhode, umelec môže len predpokladať výsledok svojho maľovania v priestore. (Demková, 2012, Svetlo a pohyb)

Umenie je neoddeliteľnou súčasťou kultúry každého národa v rôznych historických epochách. Potreba tvoriť vychádza z ľudskej prirodzenosti. Už v praveku nachádzame prvé prejavy výtvarnej tvorby človeka. Zobrazoval výjavy, ktoré považoval za potrebné a dôležité vo svojom živote. Odrážali jeho život a spoločnosť, v ktorej existoval. Podobné, no rozvinutejšie tendencie sa v umení udržiavajú ešte stále. Človek tvorí, pretože má istú potrebu vyjadriť svoje pocity a reakcie na svet okolo seba. Každá doba určovala nielen ako, ale aj čo má byť zobrazené ako reprezentácia skutočnosti. V období od nástupu kresťanstva až po 18. storočie sa stretávame čisto s kresťanskými motívami. Epistémé kresťanstva bola jediná pravda vychádzajúca od Boha. Tomu sa podriadilo aj celé vtedajšie umenie.

Prvý krát výraznejšia zmena v oblasti námetu nastala v období romantizmu a realizmu, kedy sa dostáva do popredia ľudský rozum a cit. Pozornosť umelcov sa preniesla na prírodu. Umelec maľoval to, čo videl tu a teraz. Hlavný zlom v tomto zmysle znamenala tvorba Courbета, keď namiesto tradičných námetov zobrazil to, čo videl okolo seba – dedinské devy pri práci. Iný pohľad na skutočnosť mal v osemnástom storočí Goya. Zobrazoval realitu taká, aká naozaj bola, bez prikrášlenia. (Rookmaaker, 1996) Kým v realizme sa presne skúmali prírodné javy a zobrazovali čo najdetailnejšie v impresionizme sa umelci držali dojmov, pocitov a prchavosti okamihu. Ich diela vychádzali z individuálneho zážitku prírody, subjektívneho pozorovania premien farieb a svetla v okolitom svete v priebehu maľovania. (Sturken, 2009) Naproti realizmu, kde pri tvorbe obrazu bola realita základom pre rozumové poznanie, Monet, ako predstaviteľ impresionizmu, popiera existenciu reality. Podľa neho sú skutočné len vnemy, pretože nikdy nebudeme vedieť, či zdrojom umelcových vnemov je nejaká realita. (Rookmaaker, 1996)

Hoci umelci postimpresionizmu, rovnako ako realizmu, vychádzali zo skutočnosti, nestačil im povrchný obraz o nej, chceli nájsť jej podstatu prostredníctvom farby, línie, plochy. Jedným z nich bol Gauguin, podľa ktorého by mal umelec vyjadrovať pocity vyvolané realitou, prostredníctvom špecifickej metódy kladenia línií a farebných plôch na ploche obrazu. Iný pohľad na skutočnosť mal Seurat. Hľadal systematický a usporiadaný, takmer až

vedecky presný spôsob zobrazenia reality. Používal zložitú teóriu farieb, až dospel k bodovej technike, ukladania bodov základných farieb vedľa seba. Vincent van Gogh v maľbe vyjadroval svoje pocity a skúsenosti, vychádzajúce z konfrontácie so skutočnosťou. Maľoval svoju vlastnú umeleckú, emocionálnu reakciu na realitu. O rovnakú slobodu zobrazenia, akú mal Gogh sa snažili aj umelci expresionizmu. Svoju tvorbu zakladali na výraze farby, plochy, línie. Pre nich zobrazenie skutočnosti neznamenal jej otrocké kopírovanie, ale vytvorenie metafory. Ďalším kto odmietal impresionizmus bol Cézanne. Vo svojej tvorbe sa zameriaval na trvalé usporiadanie krajiny. Bol si vedomý toho, že maliar nekopíruje obraz skutočnosti, ale vytvára jej ekvivalent, ktorý musí zodpovedať racionálnemu, ľudskému pochopeniu videnej skutočnosti. (Rookmaaker, 1996) Po Cézanne boli práve predstavitelia kubizmu tí, ktorí sa pokúsili o renováciu zobrazenia priestoru a reality. Kubisti, rovnako ako Cézanne, chceli maľovať pravdivú skutočnosť, skrytú za vonkajším obrazom. V tomto duchu vytvoril Pablo Picasso dielo *Avignonské slečny*, ktoré reprezentuje ľudstvo, nadčasovú skutočnosť a pravdu. (Rookmaaker, 1996) V kubizme sa stretávame s prvými pokusmi o zobrazenie časopriestorových vzťahov. Hoci bol kubizmus interpretovaný ako integrácia času do obrazového priestoru, naďalej ostáva statický. (Chalupecký, 1998) Plynutie času vyjadrovali zobrazením fáz pohybu. Mimoriadne nápadné je plynutie času v obraze *Akt zostupujúci zo schodov* od Marcela Duchampa. (Francastel, 2003) Išlo mu o vyjadrenie udalosti, príbehu, diania v čase. Zachytenie pohybu, však v maľbe nie je možné v pravom zmysle slova. Sám Duchamp popísal svoje dielo ako „statické pozície postupných fáz zostupovania.“ Tieto tendencie vznikli z myšlienky že, statický obraz už nie je postačujúci. Bol chápaný ako umelá konštrukcia reality, pričom nový svet sa zdal byť nekonečný a v ustavičnom pohybe. (Chalupecký, 1998) Marcel Duchamp bol prvým, kto sa do hĺbky zaoberal časopriestorom a snažil sa o jeho zobrazenie v čo najvernejšej podobe. Nezaújímal ho len samotný štvorrozmerný priestor, ale hlavne to, aké stopy ho dosvedčujú v trojrozmernom priestore. Veril, že tento jav je možné zachytiť, no nakoniec dospel k zisteniu, že môže naň iba poukazovať. Práve toto poukazovanie ostáva vlastným zmyslom umenia. Svoju prvotnú tendenciu zobrazit' časopriestor vytvoril v období kubizmu v už spomínanom diele *Akt zostupujúci zo schodov*. Neskôr sa pokúsil o to znova v diele *Nevesta vyzliekaná svojimi milencami*. Ani toto dielo však nepovažoval za vrchol zobrazenia štvordimenzionálneho priestoru, ale priblíženie sa k nemu. (Chalupecký, 1998)

Samotný akt vnímania reality, teda priestoru a času, bol v období modernistických tendencií veľmi premenlivý a zahrňoval mnoho kontextuálnych významov. (Sturken, 2009) Umelci sa

zameriavajú na iné dimenzie skutočnosti ako je rytmus, rýchlosť, deformácia, zmena, prenos. (Francastel, 2003) Podľa Bergera kubizmus zmenil povahu vzťahu medzi maľovaným obrazom a realitou, čím sa vytvoril nový vzťah medzi človekom a realitou. (Berger, 1985) Smer vyvíjajúci sa zároveň s kubizmom a rovnako pohrávajúci sa s dimenziou času bol futurizmus. Technická premena spoločnosti sa premietla do umenia ako vibrácia, farebné odstupňovanie a čiastočne deformované radenie predmetov a základných línií. (Thomasová, 1994)

Po druhej svetovej vojne vzniklo množstvo rôznych tendencií vo výtvarnom umení. Akoby sa svet dával do poriadku, hľadal novú cestu. Jednou z nich bola akčná maľba, ktorej základným vyjadrovacím prostriedkom bol samotný akt maľovania, akcia, reálne konanie. Obraz z tohto procesu vychádza ako zápis skutočnej udalosti, jej výsledok. Umelec tvorí v reálnom čase a priestore. Podobné tendencie, kde umelec využíva aktuálny časopriestor pre svoju tvorbu, nachádzame v umení land-artu, body-artu, happeningu, performance a v ďalších iných druhoch konceptuálneho umenia. Tu ale výsledok procesu tvorby nemá trvalú hodnotu. V tomto období vznikajú tiež smery, ktorých základ zobrazovania reality tvorí pohyb, či už reálny alebo iluzívny. V súvislosti s pohybom, v každom z nich môžeme hovoriť o štvrtom rozmere, teda o pokuse štvrtý rozmer zachytiť. Medzi tieto smery patrí rayonizmus, ktorého cieľom je vniesť do obrazovej faktúry štvrtú časovú dimenziu prostredníctvom lomených lúčov svetla. (Štofko, 2007) Odrazy svetla reálneho sveta sú transformované do abstraktnej kompozície plôch a línií. Inú tendenciu predstavuje op-art, ktorého základom je zobrazenie ilúzie priestoru a pohybu. Jeho ekvivalentom zobrazenia reálneho pohybu je kinetizmus. Začiatkom 60. rokov sa vyvinul nový realizmus, nová figurácia, kde umelci vo svojich dielach využívali reálne predmety. V rámci tejto tendencie vzniká smer vychádzajúci z populárnej kultúry – pop-art. Hlavnou myšlienkou pop-artu je zobrazenie reality takej, aká je v tom zmysle, že na jej zobrazenie umelec používa produkty konzumnej spoločnosti, čím na ňu ešte vo väčšej miere upozorňuje. Východisko pre pop-art možno nájsť v Duchampových ready-made. Rovnako ako on aj predstavitelia pop-artu sa snažia poukázať na nezmyselnosť doby a spoločnosti, ktorá podľahla konzumu. Posvätnými predmetmi tej doby sa stali trh zaplavujúce všedné predmety. (Krausse, 2008)

Postmoderný svet postupne prechádzal inováciami, rozvojom vedy a techniky, až sme dospeli k tomu, že naše vnímanie a poznávanie sveta je ovplyvnené virtuálnou realitou, ktorá dokáže spochybniť naše doterajšie skúsenosti s vnímaním reality. (Sturken, 2009) „S nástupom simulácie reality sme prišli o istoty dané zažitými orientačnými bodmi.“ (Sturken, s. 314,

2009) Baudrillard chápe koniec 20. storočia ako dobu, kde sa obrazy stali skutočnejšími ako realita sama, kde simulácia nahradila zobrazenie. Pojem simulácie popisuje ako stieranie rozdielov medzi obrazom a realitou, originálom a kópiou. (Baudrillard, 1981)

V období 20. storočia sa časopriestor chápal výlučne materialisticky, čas a priestor je neoddeliteľný od hmoty. V súčasnosti sa prešlo od materiálovosti k realistickému chápaniu času a priestoru, ktoré v sebe zahŕňa oveľa širšie rozpätie vnímania – nehmotný časopriestor (dejinné príbehy, udalosti v živote človeka, situácie,...). (Blažek, 2006)

Samotný časopriestor a jeho chápanie má dôležitú úlohu v živote človeka. My samy sa chápeme v istom priestore a čase, snažíme si nájsť svoje miesto, skupinu, do ktorej patríme. Obdobie života človeka v nižšom sekundárnom stupni je začiatkom intenzívneho hľadania, objavovania samého seba, svojho miesta v spoločnosti. Práve prostredníctvom výtvarných činností zameraných na časopriestorové vzťahy možno žiakovi ukázať rôzne pohľady nazerania na skutočnosť, na problémy, ktoré sa v tejto spoločnosti reálne nachádzajú. Na základe toho môže dôjsť k lepšiemu pochopeniu situácií bežného života, rozvíjanie senzibility, uchopenie situácie a javov z rôznych hľadísk a následné vytrovenie si vlastného názoru, budovanie hodnôt.

Výtvarná výchova rovnako, ako ostatné výchovné predmety sa snaží čo najlepšie reflektovať potreby spoločnosti a sveta a tak pomáhať žiakovi utvárať vlastnú osobnosť. Podnety na zmeny v obsahu čerpá výtvarná výchova najmä v umení. Obsah výtvarnej výchovy preberá z výtvarného umenia hlavne výtvarné techniky, princípy a prístupy zobrazenia reality. Postupy zobrazenia vo výtvarnej výchove prešli od stigmografickej, geometrickej a ornamentálnej metódy až k psychologickému spôsobu zobrazenia. Tento posun pramenil zo zvýšeného záujmu spoločnosti o detský výtvarný prejav, ktorý sa ukázal ako jeden z najlepších zdrojov pre poznanie skrytých zložiek osobnosti dieťaťa. (Banáš, 1987) Postupne sa do obsahu výtvarnej výchovy začleňovali aj iné spôsoby zobrazenia reflektujúce vtedajšie umelecké tendencie, vďaka čomu žiak spoznával iné princípy zobrazenia, mal väčšiu voľnosť vo svojom výtvarnom prejave a tým sa stala jeho tvorba autentickejšia. Pri zobrazení priestoru je však potrebné brať zreteľ na individuálne schopnosti žiaka súvisiace s vnímaním a zobrazením časopriestoru na ploche. Teda učiteľ by mal používať na výtvarnej výchove rôzne postupy zobrazenia.

Výtvarná výchova sa v rámci umeleckej edukácie vyučuje na druhom stupni základných škôl v 5. – 7. ročníku. Do vyučovania výtvarnej výchovy sú zaradené prostriedky a činnosti, ktoré

rozširujú možnosti poznávacieho procesu žiaka. ŠVP obsahuje metodické rady, v ktorých môžeme nájsť aj témy zamerané na dimenzie časopriestoru. Jednotlivé metodické rady sú rozpracované podľa ročníkov, postupuje sa od jednoduchších k zložitejším postupom zobrazenia, no o to voľnejším námetom a možnostiam výtvarného vyjadrenia. Téma časopriestoru je najviac obsiahnutá v nasledovných metodických radoch:

- Podnety výtvarného jazyka/základné prvky výtvarného zobrazovania
- Možnosti zobrazovania videného sveta
- Podnety výtvarného umenia/média, štýly, procesy, techniky, témy
- Podnety výtvarného umenia
- Podnety architektúry
- Podnety rôznych oblastí poznávania sveta

Ich absolvovaním by mal žiak získať nasledovné kompetencie zastrešujúce vedomosti, zručnosti a postoje:

Zručnosti a spôsobilosti – žiak získava formálne zručnosti v podobe základných znalostí vyjadrovacích prostriedkov (jazyka) vizuálnych umení (gramotnosť v oblasti vizuálnej kultúry) – zvládnuť základy proporčnej stavby predmetov; zobrazenie časti skutočnosti prostredníctvom rôznych médií; hrať sa s jednoduchými animačnými trikmi, napodobenina; vytvoriť základný rozvrh architektonického tvaru a priestoru; tvorivo spracovať podnety zo svojho okolia obce, sociálneho prostredia; tvorivo používať vybrané médiá; zvládnuť narábanie s rôznymi nástrojmi. V rámci mentálnych spôsobilostí sa obsah vzdelávania zameriava na „rozvoj schopností, získavanie zručností v oblasti vnímania skutočnosti a prežívania zážitku, vyjadrovania fantázie, predstáv a nápadov (vlastných koncepcií), rozumového posudzovania, konvergentného a divergentného myslenia.“ (švp) Spadá sem dôraz hlavne na odôvodnenie svojho výberu zobrazovanej skutočnosti, chápanie niektorých spôsobov notácie, schopnosť analytického myslenia a porovnávanie prvkov.

V oblasti postojom je základným cieľom výučby viesť žiaka k tomu, aby pri každej problematike volil vlastné, autentické riešenie a tak postupne formoval svoj estetický a hodnotiaci názor. Z toho vyplývajú nasledovné kompetencie: otvorenosť voči experimentovaniu; hľadanie nových analógií, aktívny prístup k svojmu prostrediu, jeho citlivá reflexia; hľadať vlastné cesty sebvýjadrenia.

V súvislosti s našou témou sa zameriavame na zobrazenie časopriestoru v médiu maľby. Maliarstvo má dôležité postavenie vo výtvarnom umení. Mnohé najvýznamnejšie diela z dejín umenia sú vytvorené práve v médiu maľby. Aj preto je maľba základným zdrojom inšpirácií a podnetov pre výtvarnú výchovu. Výtvarná výchova vychádza z maliarstva hlavne pri poznávaní základných farebných kvalít (základné, sekundárne, komplementárne farby), kompozície (rytmus, rovnováha, symetria,...), poskytuje širokú škálu vyjadrovacích prostriedkov (bod, línia, škvrna, plocha, tvar, farba, hmota), poskytuje možnosť využitia širokého spektra maliarskych techník a ich kombinácií, žiak sa učí pracovať s farbou, získava zručnosti v narábaní s ňou (miešanie farieb, rôzne spôsoby nanášania farby na plochu), využíva vlastnosti použitých materiálov (druhy farby, podkladu), rozvíja u žiakov cit pre farbu, tvar a pod. V školskej praxi sa uplatňujú najmä techniky maľby temperou, akvarelom, suchým pastelom, respektíve kombinácia techník. (Banáš, 1987)

Výtvarné riešenie témy časopriestoru vo vyučovaní výtvarnej výchovy považujem za podstatné hlavne z hľadiska uvedených cieľových kompetencií vychádzajúcich zo Štátneho vzdelávacieho programu, ktoré žiak získava pri vlastnej výtvarnej činnosti zameranej na zobrazenie časopriestoru, ale aj z hľadiska skúseností, ktoré pomáhajú žiakovi vnímať a poznávať svoj časopriestor do hĺbky. V rámci takto zameraných výtvarných aktivít si žiak uvedomuje vzťahy medzi prvkami časopriestoru a vlastnou osobnosťou.

Z úvodného teoretického spracovania témy časopriestoru a doterajšej analýzy dokumentov vyplývajú základné otázky, ktoré budú predmetom budúceho empirického výskumu: Je téma časopriestoru realizovaná v rámci predmetu výtvarná výchova? Akým spôsobom (techniky, princípy, postupy) sa téma časopriestoru realizuje? Je médium maľby využívané na zobrazenie časopriestoru? Aký postoj k danej téme zaujímajú učitelia výtvarnej výchovy, žiaci?

Literatúra

BAUDRILLARD, J. 1981. *Simulacra and Simulation*. Ann Arbor : University of Michigan Press, 1981.

BELKO, D. 1993. Otázka percepcie času a priestoru u senzibilov. In. *Slovenský národopis*. 1998. 46. roč., číslo

BERGER, J. 1985. The Movement of Cubism. In *The Sense of Sight*. New York : Pantheon, 1985.

BLAŽEK, M., ĎURČEK, K., ROJKA, E. 2006. *Filozofický a fyzikálny pohľad na vesmír*. Bratislava : VEDA, SAV, 2006. ISBN 80-224-0929-4.

FRANCASTEL, P. 2003. *Malířství a společnost*. Brno : Barrister & Principal, 2003. ISBN 80-86598-49-7.

FRIEDBERG, A. 2006. *The Vietual Window: From Alberti to Microsoft*. Cambridge : MIT press, 2006.

GAJDOŠ, P. 2002. *Človek. Slopočnos. Porstredie*. Bratislava : Sociologický ústav SAV, 2002. ISBN 80-855444-15-6.

GERO, Š. 2011. Súčasný stav kultúry a vizuálna výchova. In *Výchova umením*. Banská Bystrica : PF UMB, 2011. ISBN 978-80-557-0301-5.

GRAHAM, G. 2004. *Filosofie umění*. Brno : Barrister&principal, 2004. ISBN 80-85947-53-6.

HUBA, M. a kol. 1994. *Identifikácia v priestore a čase*. Trenčín : Galéria M. A. Bazovského, 1994. ISBN 8085140101.

HUSÁR, J., SOKOLOVÁ, K. a kol. 2011. *Výchova umením*. Banská Bystrica : PF UMB, 2011. ISBN 978-80-557-0301-5.

CHALUPECKÝ, J. 1998. *Údel umělce. Duchampovské meditace*. Praha, 1998. ISBN 80-7215-050-2.

KLEIN, S. Čas je iba (veľká) ilúzia. [onilne]. Dostupné na: <http://stara.suh.sk/kozml01f/cas.htm>

KRAUSSE, A. C. 2008. *Dejiny maliarstva*. Bratislava : Slovart, 2008. ISBN 978-80-8085-588-8

ROOKMAAKER, H. R. 1996. *Moderní umění a smrt kultury*. Praha : Návrat domu, 1996. ISBN 80-85495-49-x

STURKEN, M., CARTWRIGHT, L. 2009. *Studia vizuální kultury*. Praha : Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-566-1

ŠTOFKO, M. 2007. *Od abstrakcie po živé umenie. Slovník pojmov moderného a postmoderného umenia*. Bratislava : Slovart, 2007. 311 s. ISBN 978-80-8085-108-8.

Štátny vzdelávací program. Výtvarná výchova – príloha ISCED 2. Bratislava : Štátny pedagogický ústav, 2009.

THOMASOVÁ, K. 1994. *Dejiny výtvarných štýlov 20. storočia*. Praha : Pallas, 1994. ISBN 80-7095-020-X

Kontaktné údaje:

Mgr. Jarmila Demková

Katedra výtvarnej kultúry

Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela

Ružová 13, Banská Bystrica 974 11

e-mail: jdemkova@gmail.com

Podobné není významově shodné

Similar is not the same meaning

Kateřina Dytrtová

Martin Raudenský

Abstrakt: Text seznamuje s projektem, který přiblížil účelovým zadáním tvorbu žáků páté třídy ke kontextu tvorby umělce, který zpětně reagoval na tvorbu žáků. Cílem textu je prokázat, že vnější podoba dvou tvůrčích projevů neznamená jejich stejný význam. Projekt byl zveřejněn jako součást habilitační výstavy tvůrce a byl tak uveden do souvislosti umělecké a výstavní instituce.

Abstract: This text introduces the project, which approached the purposeful creation of students entering the fifth grade to the context of creation artist who responded to the creation of backward pupils. Aim of this paper is to demonstrate that the external appearance of two creative expressions mean the same thing. The project has been published as part of the inaugural exhibition creator and was thus put in the context of art and exhibition institutions.

Klíčová slova: tvorba, umělec, žák, prop, struktura, hra, význam.

Keywords: creation, artist, student, prop, texture, game, meaning.

1. Stanovení cílů

Postprodukční prostředí způsobuje nebývalou propustnost zón mezi jednotlivými obory, strategiemi a často zrcadlí jejich kooperaci. Tento text pojednává o projektu, jehož koncept propojuje oblast umělecké a edukativní vizuální oblasti. Pracovně pojd'me tuto dialogickou formu: tvůrce – učitel – žák a zpětně v opačném provedení ve smyčce nazvat edukativně uměleckým vizuálním ping pongem (tvůrce: Martin Raudenský, učitel: Kateřina Dytrtová a žáci páté třídy Základní školy v Řehlovicích).

Pro učitele je zde vymezena role, která chápe možnosti a strategie tvůrce a vytvoří takové výtvarné zadání a posléze edukativní prostředí, že žáci tvoří vůči tvorbě tohoto tvůrce kompatibilní vizuální projev. Pak tvůrce, na jehož tvorbu je v zadání reagováno, může opět vstoupit do tvůrčího procesu a účastnit se ho, reagovat na něj. V této reakci (umělec, autor) vytvořil sérii velkoformátových sítotisků (2000 × 2100 mm), řadu tisků ve formátu A3 vytvořených tiskovým strojem Risograf, čtyři krátké animace, pro akci spojené s vernisáží výstavy. Dále sadu samolepek motivicky odkazujících k dětským kresbám a malé kinetické

vizuální objekty (tahací panáky). Těmito samolepkami a kinetickými objekty děti zas v odpovědi tvůrci dotváří ve chvílích před zahájením výstavy svou vlastní tvorbu. Oba tvůrčí principy, dialog žáci – tvůrce, jsou vystaveny na společné vernisáži, kde děti poprvé vidí tvorbu autora a svou vlastní ve vzájemné konfrontaci. Je dosaženo stavu, který je začátkem pro uvažování o proměně významu, o řeči vizuálu, ze kterého může pramenit mnoho dalších vizuálních zadání, situací a projektů.

Z hlediska výtvarné výchovy se otevírá otázka účinnosti a teoretické zakotvenosti výtvarného zadání, které reaguje na současný stav vizuálního oboru. Je vyhledáno takové teoretické zázemí, které vysvětluje nebo nechává uvažovat nastalou výměnu vizuálních významů. Jako cíl nestanovuje obvyklou rukodělnost nebo *napodobení výrazu* tvůrce nebo ovládnutí techniky, ale analýzu proměny významu (Slavík, Dyrtrtová, Lukavský, 2009). Ač vzhledově velmi podobné, významově velmi odlišné, tak lze charakterizovat výsledné dvě tvůrčí linie - tvorbu žáků a tvorbu tvůrce.

Tyto odlišnosti a významy umět analyzovat, pochopit a učinit je cílem výsledné úvahy a zkušenosti žáků i tvůrce je, myslím, příhodná postprodukční dovednost a znalost. Ovšem také inovace oboru výtvarná výchova. Buduje aktuální síť metod i cíle tohoto předmětu tím, že promýšlí vhodné strategie, které vysvětlí a zvýznamní sociální, oborový, věkový a intelektuální předěl mezi dospělým tvůrcem a žákem. Všichni zúčastnění reflektují výslednou vizuální formu i proces, ve kterém tvorba vznikala.

Projekt byl zveřejněn jako součást habilitační výstavy tvůrce, Martina Raudenského, a byl tak uveden do souvislostí umělecké a výstavní instituce (výstavní prostor Rampa Fakulty užitého umění UJEP Ústí nad Labem, název výstavy „Repete“, říjen 2012).

Jaký byl průběh tohoto ping pongu? Autorovi, Martinu Raudenskému, byl dodán učitelem soubor více než padesáti dětských kreseb, vznikly podle zadání uvedeného níže, které byly autorem v následující etapě digitalizovány. Digitalizace umožnila uplatnit v práci s obrazovým materiálem různorodé postprodukční postupy. Na tomto základě vznikly následně dvě série velkoformátových sítotisků (2000 × 2100 mm, na obrazové příloze umístěny na zemi galerie) a řada tisků ve formátu A3 vytvořených tiskovým strojem Risograf. V obou případech došlo k výběru a integraci původních motivů vytvořených dětmi do nových celků a oproti výchozím monochromatickým kresbám byla do podoby grafických listů zapojena barva. Sítotisky vznikaly na základě pečlivé předtiskové přípravy, kompoziční rozvrh motivů byl podřízen skladebnému rytmu devíti listů formátu B1, z nichž se sestává výsledná plocha tisku (viz obrazová příloha).

Výběr autora, jeho záměr a výtvarné rozhodování, ale také proměna velikosti formátu i specifické materiálové kvality dané tiskovou technologií stvrdily transformaci „školní“ dětské práce ve výstavní artefakt. Řada risografických tisků vznikala mnohem více spontánně (vrstvení motivů, proměna barev), což bylo dáno možnostmi dané technologie i podstatně menším formátem listů. Souběžně s tím byly kresebné motivy dětí zapojeny do čtyř krátkých animací. Výchozí video smyčka obsahovala projekci dětských kreseb bez dalších zásahů, v dalších třech projekcích pak autor v rozdílné míře kombinoval motivy dětských kreseb s nově přidanými prvky.

V následující části textu předkládáme výtvarné zadání, které vytvořil učitel a je budováno tak, aby předjímalo poetiku (nikoliv podobu) tvorby Martina Raudenského, tedy aniž by bylo jejím „*dokreslováním*“, *dotvářením* nebo *napodobováním*. Je důležité zdůraznit, že žáci dílo tvůrce nepoznali a neviděli až do vernisáže společné výstavy. Že je jejich tvorba tolik „podobná“ dílu tvůrce, je dáno vědomým a zacíleným zadáním, které bychom rádi odlišili od manipulace ve smyslu: žák jako nemyslicí prodloužená ruka znalostí učitele, ač znalostí učitele bylo využito. A to proto, že *cílem nebylo napodobit* vyjadřovací kód (styl) tvůrce (těžko bychom pak otevřeli zajímavé a nové teoretické téma), ale vytvořit dvojí paralelní svět „přibližností stylů“, jejichž proces, záměr a tedy i smysl a význam jsou odlišné.

Snaha a důvody nepoužít známé dotvářecí edukační praktiky (dokreslování, napodobování) vyplývá z nutnosti podobného dosáhnout dvojným různým záměrem a otevřít důležitou otázku: Jak je budován význam ve vizuálním oboru? Tyto dotvářející strategie jsou velmi oblíbené a nechceme snižovat jejich význam. V jiném kontextu a při jiných cílech výuky mají jistě svůj účel. Nacvičuje se jimi způsob uplatnění média v tvorbě, organizuje se větší všímavost pro detaily zběžně přehlížené. Ale co je nutné zdůraznit, je, že se jedná také o metody, které klamou pouhým přijetím *vnějších* (vizuálních) podobností a posouvají postmoderní postupy citace do eklektického nebo návodného stínu. V našem projektu si je dílo tvůrce a žáků ve výsledku podobné užitím konstrukčních metod, nikoliv napodobivých, a může být hrán výše zmíněný vizuální „ping pong“, který ozřejmí, že podobné nemusí mít stejný význam. Schopnost „zkonstruovat“ adekvátní a účinné zadání považujeme za důležitou schopnost učitele.

Tedy nerozpoznány a neanalyzovány mohou námi eliminované postupy (dokreslování, napodobování) vést k nepochopení *konceptních* odlišností díla a tím i významu. Neobsahují vnímavost pro určení zásadně jiných záměrů, konceptů a výkladových soustav, tedy odlišných *důvodů* této dvojí vizuálně podobné, avšak ve významu velmi odlišné tvorby. Pro tyto vnější aspekty zavádíme termín „kontext“. Tyto proměny reflektovat a argumentovat je také cíl

tohoto textu. Prokázat, že podobné není významově shodné a poukázat, že se tím příliš ani tvůrčí, ani edukativní část vizuálních oborů ke své škodě v analýze nezabývá.

Otevíráme tak i kunsthistorické téma doložitelných tvůrců, kteří tvoří v modu duševně vychýlených nebo dětí. To se týká jak starší tvorby autorů typu skupiny Cobra a Dubuffetových metod, aktuálněji vlny nové exprese představované tvorbou A. R. Pencka, George Baselitze, na domácí scéně pak Skreplových výrazových maleb či citací detailů dětských kreseb v malbách Stanislava Diviše apod. Samozřejmě i tvorby Martina Raudenského. Další snahou tohoto textu je tedy jasně oddělit uvažování v dějinách oboru (kunsthistorický obor) od teoretických otázek, jejichž řešení přispívá k znalosti, jak se „dělá“ tvorba, jak se buduje její význam. Dějiny způsobů vizuálních řešení „kdo tehdy co“ je jiný typ informací a znalosti, než teoretická schopnost vyjádřit způsob budování významu „proč dnes tak“ v tomto oboru oproti jiným oblastem.

Upozorňujeme tak také na to, že ač srovnatelný humanitní hudební obor má teorie a kunsthistorii odděleny a artikulovány, v našich vizuálních oborech stále přežívá názor, že znalost historie oboru je teoretická znalost. Je však historická, a proto také používá jiný slovník a jiné metody, klade si jiné cíle a je založena na znalosti jiného typu literatury. Zatím však často platí, jakoby vše, co „nevoní od barvy“, bylo stejné, tj. není tvůrčí a praktické. Jakoby vše vyjadřované ve vizuálních oborech slovy, byl stejný obor. Není tomu tak, což se budeme snažit artikulovat v argumentaci dalšího textu. Upozorňujeme tedy také na to, co chybí ve struktuře vzdělávacích oborů jak v edukativním, tak uměleckém školství. Dějiny umění jako předmět a obor systémově existují. Teorie vizuálních oborů svou strukturu teprve budují.

Po stručném nastínění problematiky se pojd'me věnovat konkrétnímu provedení projektu hraného ping pong. Děti před vlastním výtvarným počinem dílo autora Martina Raudenského neznali, byli s ním seznámeni v den vernisáže, kdy jejich výkon byl již zafixovaný. Úkoly pro dítě označíme tučně a **kurzívou**. Důvody a úvahy učitele (Kateřina Dyrtrtová) slouží pro pochopení zadního plánu úvah při budování konceptu zadání.

2. Výtvarné zadání

Vyber si předměty, které vidíš před sebou: sítko na čaj, otvíráky na konzervy, na kovové i korkové špunty, drtič česneku, špunt na víno, kráječ na vajíčka, kolíčky na prádlo, spínací špendlíky, kleštičky, nůžky, knoflíky...

Byly vybrány běžné předměty z kuchyně a z domácnosti, které nejsou zatíženy známým nebo estetickým použitím ve světě umění a mají naopak svou obvyklou všední roli. Umění vzniká ve všednosti a má ji sílu proměňovat, není to svět kdesi na skleněné hoře, je to možnost, jak nově myslet a intenzivně prožívat tzv. „všednost“.

Manipuluj s nimi, zkus s nimi hrát divadlo a přisuzuj jim různé role: kdo koho může potkat, protože se ve tvé hře stal čím? Kdo koho může sežrat, kdo může znamenat co, kdo může způsobit co? Všiměj si, proč některé role jsou zvolené velmi dobře a jiné méně, zdůvodni to. Vyměň si předměty, hledej dobré hráče pro své role.

Loupák na brambory jako štika versus loupák na brambory jako svatební závoj jsou příklady očekávané vhodné a nevhodné role. Zdůvodnění je schopen utvořit sám žák, což je důležité, rozumí pak svému rozhodování. Vytváří vizuální metafory.

Svá řešení neoznamuj slovy, dokresli předmět s příběhem jako komiksově políčko, abychom pochopili proměnu předmětu z vizuálu a kontextu.

Teoreticky se tak otevírají problematiky propu, role, proměny, kontextu, metafory a hry (Slavík, 2001) Termín prop viz v závěru textu.

Příběhu dokresli prostředí, krajinu, počasí, předměty, řeč, myšlenky...

Dítě nedokresluje, co vidí, ale co vymyslelo, jeho kresba je zde ve službě vyjádření nové role, kterou předmětu přisoudilo ve hře, a předpokládáme, že vznikne funkční minimální kresebný účelově neestetizovaný projev. Drtič česneku jako rytíř, kovový špunt na víno jako bílá paní, kuličky na prádlo jako piraně... Známa řešení, stylizace a estetizace nebyly přinejmenším zadány a rozhodne-li se někdo pro ně, dělá to, protože to tak dělat chce nebo má tu potřebu, což je důležitá proměna. Obvykle dítě tohoto věku ví, jak přizpůsobit svůj projev stylizovaným, estetickým, předem známým modelům nebo stereotypům a vyplňuje jimi svůj neumělý projev. Budou se tu jistě objevovat, ale nutnost kreslit poměrně rychle, v předem neznámých funkcích bude pomáhat jejich mírnému naleptání. Také hraje roli vyžadované množství těchto neznámých řešení, která musí žák na malé ploše políčka udělat. Toto zadání se naučené „krásné“ stereotypy snaží nepodporovat také tím, že vzhled není hlavním stanoveným cílem. Cílem je vyjádřit změnu role a dopovědět to srozumitelně prostředím. Kresba „ve službě“ jisté funkci.

Dítě vymýšlí zbytek významové výkladové soustavy pro význam své role tak, aby každý porozuměl. Tedy je jisté, že když loupák dostal nový vhodný a inovativní význam, pak mu dítě nejen rozumí, ale umí k němu vygenerovat celou soustavu z hlavy. Bude znatelná míra zaujetí a schopnosti vizuálně sdílet. Očekáváme výtvarně chudá i bohatá řešení, což je nutné,

aby uviděli vzájemně i sami žáci a zjistili, oč víc se dověděli z výtvarně a narativně bohatých vizuálů. K této reflexi docházelo průběžně při výuce.

Na komiksově políčko se můžeš dívat „jako kamerou“, zešikma, roztřeseně, opile, fascinovaně, nebo v detailu, když to budeš pro svůj příběh potřebovat.

Úhel pohledu zapracovaný do výtvarné konstrukce je těžký úkol a „svobodně“ bez poučení ho téměř nikdy nikdo nepoužívá. Je zdrojem nového vizuálního významu, ale žák není zvyklý takové uvažování zohledňovat ani u filmu, kde je velmi výrazné, natož u komiksového políčka, kde ho má sám vytvořit. Neočekáváme proto, že se to zdaří, spíše se zjistí (a také zjistilo), že to nikdo neudělal. Ale můžeme se v reflexi problémově pít, jak se to vlastně dělá a proč. Úkol nemá být splněn. Je ochutnávkou z možné budoucnosti a významnou pasivní znalostí, které si nejprve lze všimnout a časem ji pak možná i provádět. Obrácené fázování (dítě už používá prostředek, kterému *ještě* nerozumí) postrádá smysl a je dosažitelné pouze dodaným návodem, což klasifikujeme jako falešné výsledky ve vzdělání dítěte.

Komiksově políčko nemusí mít rámeček bez poruch. Průchod hrdiny ho může protrhnout, ticho ho může rozpustit, akce ho může rozstřískat. Jeho proměna musí mít příčinu v příběhu.

Snaha učitele zadat výtvarnou (vy-tvořenou) významovost i rámu políčka, vytvořit jeho sepětí s příběhem jako tvůrčí možnost, jak rozprostřít význam. Projevuje se zde učitelova znalost možností výtvarné formy komiksu. Je to ta část nových výtvarných význam formujících informací, která je pouze zmiňována jako možnost, ale děti si ji pro náročnost spíše nezvolí a předpokládáme, že opravdu vkomponovat takové vizuální vyjadřování do dětské *svobodné nenávodné* tvorby znamená vytvořit samostatné zadání, účelovou pozornost a jiný učební čas. Zde tím dáváme možnost těm, kdo tvoří v „nadbytečné“ radosti a zaujetí, je nutné takové žáky rozpoznat.

Předměty (kolíčky, otvíráky...) můžeš položit na papír a obkreslovat.

Zde je účelově tvorba dětí jednak zrychlena a usnadněna, ale také uvedena do jiného (obludnějšího a proto expresivnějšího) měřítka, než by asi zvolili žáci. Hledáme průnik s tvorbou Martina Raudenského, který do výrazné exprese vlastního neohrabaně ukřičeného drátovitého rukopisu včleňuje technicistně chladné vizuály z prostředí médií. Jeho poetiku určuje vztah technicistního chladu výpůjček a expresivní kresby. Výsledkem je pouťová nesourodost působící velmi svěže, nepateticky, odlehčeně, poeticky, upřímně a neurvale. Zadání je koncipováno tak, že podobná atmosféra v expresi bude dosažena v projevu dětí možností obtáhnout předmět jako šablonu. Žáci zatím netuší, co to významově (v exemplifikaci a expresi) znamená. Jejich úvahy tohoto typu by v této fázi zdržovaly a není

jich zatím zapotřebí. Budou náležitě zdůrazněny v pozdější fázi, až se bude zvětšovat měřítko práce celkově a žáci zpětně v tomto úkonu rozpoznají přípravu „na velký formát“ a hru s měřítky. Žáci jsou při vši volnosti striktně vedeni přesným zadáním s přesným cílem.

Výtvarná zadání tohoto typu jsme již představili několikrát (Dytrtová, 2010). Jejich znakem je důrazně koncepční fázování procesu tvorby do jednotlivých kroků, které jsou nepřeskočitelné (jiná cesta je možná pouze se zdůvodněním žáka, aby věděl, proč tak činí), hodnotitelné (nemyslíme známkami), srozumitelné a ve své konstrukci nesou vyučovanou výtvarnou strategii. (Hodnotitelné ve smyslu porovnávat alternativy a hledat jejich nejlépe působivou a nejlépe zdůvodněnou verzi). Učitel i žák vědí, co kdy dělají a proč, aniž by omezovali tvůrčí potenciál. Ba naopak, v těchto zpřesněných a zúžených podmínkách žák musí začít myslet a vybírat. Tvorba tak vzniká snadněji a kvalitněji. Má zpětně zdůvodnitelnou výraznou poznávací účinnost.

Materiálem v prvním zadání jsou propisovací tužky (dále propisky), formát malých komiksových políček na A4.

Umožňuje obtažení předmětu a tím dodává expresi technicistnosti a poruch špatným obtažením, záměrný konflikt s expresí dětské kresby.

Materiál v druhém zadání – výběr z příběhu na větší formát A2: štětec, tuš, různé šablony.

Dítě vybírá podle něj výstižné scény z vlastního navrhovaného předchozího zadání. Vybírá takové, které by mohly interagovat s ostatními návrhy v připravované kolektivní tvorbě. Používá větší formát, zná řešení ostatních. Větší formát je mezifází, je účelově zvolen, protože učitel už ví, že tvorba těchto dětí bude ve výsledku provedena jimi samotnými na zed' výstavního prostoru Rampy a ta má formát 15 x 3m, který musí děti zvládnout a nikdy předtím takový úkol nedostaly (žáci nemají žádné speciální výtvarné školení).

Štětec byl zvolen, protože neumožňuje obtažení malých předmětů, ale umožňuje „napodobit štětcem“ předtím obtažené. Dochází k podivuhodným proměnám ve tvaru a expresi a učitel i žáci se velmi názorně dovídají, jaký je rozdíl mezi zapamatovaným od předtím doslovně obtaženého. Vizuálně i koncepčně zásadní rozdíl, důležité místo v reflexi. To dělá paměť s příliš rychle přijatými (jen obrys), neprozkoumanými tvary. Tento „rychle oheň, rychle popel“ dává vzniknout neuvěřitelným proměnám: kuličky se nadouvají jako velmi tlusté balony, drtič na česnek vypadá jak totemická srostlice, šrouby se krouží jako látka.

Žádný z prostředků nebyl dětem přikázán, pouze jim nebyly jiné poskytnuty. Zadání typu: zvolte vhodné médium pro svůj obsah, je vhodné pro poučenější děti, které volí s rozmyslem a úvahou. Tyto děti, které nikdy tento typ výtvarné výchovy nezažily, by volily náhodně a nekoncepčně. Důsledkem zúžení prostředků vznikají bohaté variace jednoho

technologického tématu a dítě je omezeno v použití zaběhlých naučených schémat. Jediné co děti musely, je použít předmět a zcizit mu roli, otvírák nesměl už být otvírákem.

Jak byla zvyšována motivace a obtížnost během výuky? Jak se po předchozích úvahách proměnilo hodnocení a co vlastně obsahuje? Hodnocení a formování uvažování při reflexi je obsaženo v otázkách při výuce:

- 1. kdo vymyslí co nejvíce rolí pro jeden předmět** (bohaté variace na jedno téma)
- 2. kdo vymyslí roli, kterou nikdo jiný nemá** (originalita řešení vůči jiným známějším)
- 3. kdo promění roli předmětu pouze dokreslením prostředí, tedy aniž by předmětu dodával atributy a chování** (pouze kontext mění význam předmětu)
- 4. kdo si nepomůže bublinami a řečí postav, přesto z výtvarných prostředků odhadneme děj** (posílení uvažování ve výtvarných, nejazykových prostředcích)
- 5. kdo celý příběh o několika hrdinech lidských i zvířecích sestaví pouze z různého použití jediného předmětu a také prostředí příběhu vytvoří opakovaným používáním tohoto předmětu. „Příběh z jednoho“** (variace napříč rolemi a kontextem)
- 6. kdo do příběhu bude umět vložit čas nebo proměnu počasí, aby měnilo příběhu význam** (rozšíření očekávatelných prostředků prostorových o časové a kontextuální).

Vznikly tedy postupně propiskové komiksy formátu A4, štětcové příběhy formátu A2. Další fází bylo seskupit koncepčně díla do velké skupinové práce, která byla rozvržena a s dětmi promyšlena křídou na asfaltu ve formátu 4 x 6 m. V den před vernisáží byli žáci přivezeni do výstavního prostoru a dostali malířské štětky (zkušenost se štětcem) a lepicí pásky (zkušenost s propisovací tužkou). Formát stěny, kterou překračovali na podlahu a přes roh byly 15 x 3 m (plocha 45 m²), tedy výrazné prodloužení kompozice. Znali názvy svých týmů (ti, co dělají vesmírná témata, ti, co tvoří podmořský svět...) Ti, kteří musí světy provázat, museli stanovit, jaká část kresby to bude, kdo, či co takovou potencialitu vlastně unese. Přes zasychající malbu tlustými štětci (efekty stékavosti barvy jako uvažovaný typ exprese a nového významu) v odstínech černé a šedé dotvářeli kresebné efekty lepicími páskami v pestrých barvách modré, červené, černé.

Druhý den byli tito spolutvůrci vernisáže přivezeni a zjistili, že jejich nástěnná malba je doplněna tvorbou autora Martina Raudenského, který grafické práce (vzniklé postprodukci motivů původních dětských kreseb) umístil přímo na podlahu galerie (viz obrazová příloha). Ochranné plexisklo, pod nímž byly tisky umístěny, vymezilo svými okraji pruh, jakési další ohnisko tvořící v rámci celkové galerijní instalace vizuální protipól k dětské malbě. Na podlaze také byly instalovány texty teoretického charakteru: co je kresba, jaký prostředek to je, jak znělo zadání (Kateřina Dyrtrtová). Poprvé všichni zúčastnění viděli tento výtvarný

dialog podobného. Děti měly opět připravenou „práci pro vernisáž“. Martin Raudenský připravil samolepky a malé kinetické objekty (tahací panáky) a děti je doinstalovaly ke své malbě. Čili přizvaly tvorbu autora do svého díla. Součástí výstavy bylo také video kombinující motivy dětských kreseb s nově přidanými autorskými prvky.

Proč tato dvě vizuálně velmi spřízněná díla neznamenaají totéž? Odlišuje je jejich záměr a důvody, které se spolupodílí na významu díla. Mají odlišný koncept i odlišné provedení. Žáci neměli ambice vstoupit do světa umění, byli pozváni na území umělecké instituce vést dialog s uměním, kde byli poučenými partnery, ne epigony „božského tvůrce“.

Cíle jejich tvorby byly: naučit se vytvářet vizuální metafory a rozumět jim. Podílet se na strategii „oživující síly umění ve všednosti“. Pracovat s linkou, její expresí i šířkou, s měřítkem a dávat jim význam. Pochopit, co dělá paměť s vizuálem. Technické prostředky byly vždy funkčním prostředkem ve službě, nikdy cílovou dovedností. Technické prostředky a média byly pozorovány (stékavost barvy, technicistnost pásky, cik – cak řeč pásky v konfrontaci s volným gestem ruky, gestičností) a jejich řeč byla přizvána k „dělání významu“ vizuálu. Tedy v ohnisku zájmu je nikoliv pouze přirozeně denotační, ale významně i exemplifikační a expresivní složka konstrukce významu (Slavík, Dytrtová, Lukavský, 2009). Při odstupu od velké plochy zdi byli žáci zasvěceni do toho, co je rytmus celku a chodili ho po úvaze dokončovat, nebo měnit. Při odstupu od velké plochy se dověděli, že existují významová a vizuální ohniska a mohli se rozhodnout, jestli je budou podporovat nebo zdemokratičtí jejich vztahy. Překročili limit zdi a pochopili důvody vybočení z rámce. Na zdi v nadšení z formátu a „z výzvy instituce“ samostatně zvolili to, co ve třídě na malý formát nechtěli dělat (překročení a zpřetrhání komiksového rámečku). Zažili tvůrčí zápal, ale i zodpovědnost a spoluautorství s dospělými lidmi. Slyšeli uvažování odborně vzdělanějších dospělých a setrvali s nimi v dialogu, kde byli partnery. Dověděli se, že zasahovat do tvorby druhého mohou po dialogu nebo spolupracujícím gestu. Tento sociální aspekt tvorby považujeme za důležitý. S tvorbou soudobého umělce se seznámili v činnostní dialogické formě s pochopením bez epigonských „dětských“ nemocí. Tvořili, nenapodobovali.

Za umění jejich dílo nepovažujeme, protože ho nepřihlásili „do světa umění“. Nemohli ho do něj přihlásit hlavně proto, že to s touto ambicí nedělali a nevolili samostatně fáze tvorby. Byli vedeni. Jejich tvorba se skládá z jejich úvah a konceptu učitele. Konceptem bylo vést je tak, že budou schopni hrát vizuálně aktivně ping pong s právě tímto tvůrcem, což vysvětluje metody a volby. Nevyjadřovali cíleně nějaké osobní postoje, ač se jistě v jejich tvorbě nalézají. Nemohou tam nebýt. Ale jejich vnitřní světy byly do tvorby nasáty činností, kterou

sami nezvolili a nedali jí tu váhu a tím výpovědní hodnotu a tím význam. Nasál jim je tam koncept učitele. Tím se zásadně odlišují od Martina Raudenského.

Jako soudobý tvůrce musí znát řeč soudobého umění a musí ji reflektovat, zatímco žáci a učitel nenapodobivě reflektovali *jeho vybranou volbu*. Musí ji rozvíjet a inovovat a v těchto postupech zrcadlit jistý autorský názor naplněný významnou vnitřní sémantickou i syntaktickou konzistencí. To žáci nedělali. Autor ví, proč z mnoha jiných vyjadřovacích kódů volí právě tento a tato volba je proto součástí významu jeho díla. Žáci uplatňují při výběru jiné kulturní pole pro tvorbu než autor. Tvůrce je nesrovnatelně více „vyškolen kontextem“. Tedy žáci nevolili svůj rukopis vzhledem k inovativnosti „řeči“ světa umění, neumí to sami ani stanovit). Autor musí sdělovat významy, které budou ještě pro někoho vzrušující, zajímavé, neotřelé a sám je vyhledává. (Významy, které jsou určité, ale přitom „chvějivé“, protože jsou to vizuální metafory. A ty nikdy nemají jen jeden denotativní význam, ale nejméně trojici významů, která vzniká unikavým spojením denotace, exemplifikace a exprese). Žáci plnili úkol, který vyhledal učitel. Autorova tvorba je cílena do světa umění a aktivně zde působí, o čemž se dohaduje velké množství profesně spřízněných odborníků. Dohodnou-li se pro nesporné kvality této tvorby, bude jeho dílo ve své době prohlášeno za platné umění. Jak dlouho vydrží tuto roli hrát, je otázka času, což jsou podmínky pro každou „přihlášenou“ tvorbu.

Tedy odlišnost v tvorbě dětí a Martina Raudenského je především v procesu, jak dílo vzniká, v cílech a záměrech a také ve výsledku. Všechny tyto koncepční události se na významu podílejí a významně ho proměňují. To konkrétně doložit bylo smyslem textu.

Takto vybudovaným zadáním jsme otevřeli problematiku zcizených rolí, odňatých identit, problematiku „propu“. Prop ruší svůj fyzický svět a na stejném místě a ve stejném čase generuje svět fikce. Vystupuje v podobě pravé fyzické skutečnosti, ale tváří se jako jiná skutečnost, ačkoliv ve své rodové podstatě není tou skutečností, za níž se vydává, ale pouze umělým světem výrazů. Propy slouží k identifikaci abstraktních objektů, rolí fiktivního světa (Slavík, 2001). Díky těmto novým rolím a metaforám můžeme uchopit náš vlastní vnitřní svět, který je jinak těžko dosažitelný a na popisných předmětech běžného světa neulpívá jeho složitost. V nových a právě nalezených, „čerstvých“ metaforách se dovídáme o sobě a tvorba umožňuje poznat naše způsoby, jak jsme, jak uvažujeme. Proto jsme nepodporovali zaběhaná vizuální řešení.

Výtvarná výchova a její metody se zabývají transformací obsahu (otevírák už není otvírákem) jako procesem poznávání prostřednictvím tvorby. Tento proces nazýváme symbolizací, čili „děláním významu“, kde jsou velmi účinné pojmy denotace, exemplifikace, exprese a imprese

(Goodman, 2007). Srovnáme-li postupy, metody a cíle výtvarné výchovy s jinými předměty, kde také dochází k poznávání, odlišuje se výtvarná výchova výrazným nárůstem ověřování poznání v činnosti a apelem na tvorbu, inovaci a experiment. Prostředky, které užívá, mohou být vykládány z kontextu světa umění a mají schopnost uchytit expresivitu, s jakou dítě nejen myslí, ale prožívá. Touto celostností svého přístupu (činnost, poznávání, expresivita) má výtvarná výchova nezastupitelné místo mezi ostatními disciplínami. Expresivita se pak stává předmětem studia didaktiky výtvarné výchovy, žádný jiný obor ji totiž nestuduje při tvorbě a skrze reflexi (Slavík, 2009).

Literatúra

- AJVAZ, M.: *Světelný prales. Úvahy o vidění*. Praha: OIKOYMENH, 2003. ISBN 80-7298-080-7
- AUMONT, J.: *Obraz*. Praha: AMU, 2005. ISBN 80-7331-045-7
- BAUDRILLARD, J.: *Dokonalý zločin*, Periplum 2001, Olomouc
- BOURRIAUD, N.: *Postprodukce*. Praha: Tranzit, 2004. ISBN 80-903452-0-4
- CASSIRER, E.: *Filozofie symbolických forem I. Jazyk*, Praha: Oikoymenh, 1996. ISBN 80-86005-10-0
- DYTRTOVÁ, K.: *Interpretace a metody ve vizuálních oborech*. Ústí n.L.: Acta Universitatis UJEP Ústí nad Labem, 2010. 248 s. ISBN 978-80-7414-250-5.
- GOODMAN, N.: *Jazyky umění. Nástin teorie symbolů*. Praha : Academia, 2007. ISBN 978-80-200-1519-8.
- HANÁKOVÁ, P. (ed.): *Výzva perspektivy. Obraz a jeho divák od malby quattrocenta k filmu a zpět*. Praha: Academia, 2008. ISBN 978-80-200-1625-6
- KLUSÁK, M.; SLAVÍK, J.: *Kresba postavy pána – její vývoj v mladším školním věku*. In MIOVSKÝ, M.; ČERMÁK, I.; CHRZ, V.: *Umění ve vědě a věda v umění. Metodologické imaginace*. Praha : Grada Publishing, a. s., 2010, s. 187 – 208. ISBN 978-80-247-1707-4.
- MERLEAU – PONTY, M.: *Svět vnímání*. Praha: OIKOYMENH, 2008. ISBN 978-60-7298-287-5
- PEREGRIN, J.: *Význam a struktura*. Praha: OIKOYMENH, 1999. 292 s. ISBN 80-86005-93-3

SEARLE, J.: *Mysl, mozek a věda*. Praha: Mladá fronta 1994. 117 s. ISBN 80-204-0509-7

SLAVÍK, J.; WAWROSZ, P.; ELFMARKOVÁ, Š. : Dobrodružství světatorby. *Gymnasion (časopis pro zážitkovou pedagogiku)*, 2006, 3, č. 5, s. 21 – 30. ISSN 1214-603X.

SLAVÍK, J.; DYTRTOVÁ, K.; LUKAVSKÝ, J.: Vidět, tvořit a vědět, aneb jak se dělá význam ve výtvarné výchově. *Výtvarná výchova*, 2009, roč. 49, č.1, s. 11-17. ISSN 1210-3691.

SLAVÍK, J.: *Umění zážitku, zážitek umění*. I díl. Praha: PF UK, 2001. ISBN 80-7290-066-8

SLAVÍK, J. : Expresivita je mrtvá? Ať žije expresivita. *Výtvarná výchova*, 2009, roč. 49, č.4, s. 11-18. ISSN 1210-369

Kontaktné údaje:

Doc. KATEŘINA DYTRTOVÁ, PhD.

Doc. PhDr. MARTIN RAUDENSKÝ, Ph.D.

Katedra dějin a teorie umění

Katedra všeobecné přípravy

Fakulta umění a designu UJEP Ústí nad Labem

Pasteurova 9

400 96 Ústí nad Labem

katerina.dytrtova@ujeb.cz

martin_raudensky@yahoo.com

Doc. KATEŘINA DYTRTOVÁ, PhD., pracuje na Katedře dějin a teorie umění Fakulty umění a designu a na Katedře výtvarné kultury UJEP Ústí nad Labem. Zaměřuje se na otázky zprostředkování umění, teoriemi vizuálních oborů a zakotvení problematiky edukace v teoriích vizuálních oborů.

Kontakt: katerina.dytrtova@ujep.cz

Doc. PhDr. MARTIN RAUDENSKÝ, Ph.D. pracuje na Katedře všeobecné přípravy Fakulty umění a designu UJEP Ústí nad Labem a na Katedře výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze. Zaměřuje se na oblast grafiky, autorského tisku a ilustrace.

Kontakt: martin_raudensky@yahoo.com

Experiment ako súčasť maľby vo výtvarnej edukácii

Experiment like a part of art education

Zuzana Fujeříková

Abstrakt: Príspevok sa zaoberá problematikou maliarskeho experimentovania vo výtvarnej výchove na Slovensku v oblasti sekundárneho vzdelávania. V texte približujeme teoreticko-historický pohľad na experimentovanie v maľbe vo výtvarnej edukácii, no najmä pohľad na súčasnú pedagogickú prax. Zároveň predkladáme niekoľko pedagogických skúseností s uvedenou problematikou.

Abstract: The conference paper deals with painting experimentation in art lessons of secondary education in Slovakia. We advance theoretical and historical sight on experimentation in painting in the text, but mainly view on contemporary pedagogical practice. As well depict some pedagogical experiences with initiate problems.

Kľúčové slová: maliarsky experiment, maliarske experimentovanie vo výtvarnej edukácii, prax

Kľúčové slová v anglickom jazyku: painting experint, painting experimentation in art education, practice

ÚVOD

Experiment vo výtvarnom umení predstavuje pokus, ktorý môže byť uplatnený na všetkých stupňoch a vo všetkých zložkách procesu tvorby. Experiment môže umelec v tvorbe aplikovať pri objavovaní nových materiálov, či pri ich kombinácii, ďalej pri technických postupoch, pri použití nových nástrojov, ale aj pri názore na umelecký tvar, či spoločenskú funkciu diela. (Baleka, 1997)

Pojem experiment a jeho príbuzné pojmy ako napríklad experiment s umením, experiment v umení, umelecký experiment a experimentálne umenie sa začali preukázateľne používať v umení až v 20. storočí. (Zervan, 1989) Znamená snáď toto tvrdenie, že umelci predchádzajúcich epoch experiment nepoznali alebo nevyužívali? Isteže nie. Pokúsme sa teraz na chvíľu preniesť vo svojich myšlienkach do obdobia praveku a predstavme si, ako človek po prvý krát objavil, že okrem uhľíkov i rastliny majú svoj pigment. Určite sa potom pokúsil

vniesť ho do svojej tvorby na stenu jaskyne. I tento prvotný pokus do istej miery možno považovať za experiment. Experimentálne prejavy sa teda vyskytovali už v tvorbe pravekej, starovekej, či stredovekej. Dokonca i u Leonarda da Vinciho badať prvky akéhosi druhu experimentu. Jeho rozsiahle kresliarske dielo je súborom „dokladov o stále novom a kriticky nespokojnom experimentálnom skúmaní makrokozmu prírody v celej jeho šírke a zložitosti- od maliarstva až po sochárstvo.“ (Pijoan, 1979, s. 283) V umeleckej teórii sa však platnosť pojmu ako takého dokazuje od začiatku 20. Storočia. „V tvorbe kubistov, futuristov, dadaistov, surrealistov, konštruktivistov- mohli by sme pokračovať až do súčasnosti po konceptuálne umenie, land art, počítačové a elektronické umenie, podoby antiumenia a postmodernistické hnutie- sa už experiment považuje za preukázateľný buď pozitívne alebo negatívne v reflexiách umelcov, manifestoch, teórii, histórii a kritike.“ (Zervan, 1989)

1 EXPERIMENTOVANIE V MAĽBE A EDUKÁCIA

Ak by sme sa zaujímali len o samotný pojem experiment v edukácii a navyše z hľadiska literatúry, ktorá sa venuje metodológii výskumu, zaiste by sme našli nespočetne veľa výsledkov. Avšak ak sa sústredíme na experimentovanie v médiu maľby na hodinách výtvarnej výchovy, výsledky nášho hľadania sa značne zúžia. Samotné maliarske experimentovanie ako metóda pokusu a omylu (či ľubovoľného skúšania a nachádzania) s nástrojmi, médiami, podkladmi, sa v literatúre súvisiacej s výtvarnou edukáciou spomína len veľmi striedmo.

1.1 Teoreticko-historický pohľad na maliarske experimentovanie vo výtvarnom vzdelávaní

Výtvarná výchova do roku 1948 sa chápala viac-menej ako predmet *kresliarsko-technickej povahy a jej cieľom bolo formovať technických pracovníkov pre výrobu*. No v období 1. česko-slovenskej republiky sa i u nás na krátky čas začalo uplatňovať psychologické kreslenie. Po drážďanskom kongrese (1912) vzrástol záujem o spontánny detský výtvarný prejav, ktorý podporovali i vtedajšie pedocentrické názory v pedagogike. Dovtedy prevládajúce skostnatené metódy, ktoré obmedzovali detskú spontánnu skúsenosť sa premenili na metódy uvoľňujúce detský výtvarný prejav. V tomto období sa tiež prvýkrát venuje pozornosť farebnému záznamu skutočnosti. Postupne sa dosiahlo úplné uvoľnenie výtvarného prejavu. Dieťa bolo ponechané samo na seba a jeho maľba mala ukázať jeho záujmy, vzťahy, city, rozvoj fantázie a zručnosti dieťaťa. (Banaš, 1989) V takejto metóde mohol byť utvorený i priestor na maliarske experimentovanie. Bolo tu však zaznamenané až

extrémne úsilie o úplné uvoľnenie detského prejavu. Postupne s vývojom dieťaťa sa ukázala táto metóda ako neúčinná a nevhodná. (Banaš, 1989)

Povojnové obdobie prinieslo mnoho zmien a učebné osnovy kreslenia sa menili niekoľkokrát (1948, 1954, 1960). V roku 1986 boli stanovené definitívne učebné osnovy výtvarnej výchovy pre 2. stupeň ZŠ. Tieto osnovy rozčleňovali predmet výtvarná výchova na druhom stupni ZŠ na oblasti, pričom každá sa ďalej delila na tematické celky:

1. Výtvarné osvojovanie skutočnosti
 - Tematické práce
 - Zobrazovanie prírodných a umelých foriem
2. Plošné a priestorové úžitkové práce
 - Dekoratívne práce
 - Výtvarné práce v materiáli
 - Priestorové vytváranie
3. Výtvarná kultúra

Banaš vo svojej Didaktike výtvarnej výchovy uvedené učebné osnovy rozoberá a vyjadruje sa tiež k osobitým metodickým problémom v jednotlivých tematických oblastiach. V tematických prácach považuje maľbu temperovými farbami alebo masnými kriedami za najlepšie osvedčené médiá pre výtvarné vyjadrenie. Navyše uvádza, že niektoré farby je možné pripraviť aj svojpomocne (napr. práškové farby, riedené lepidlom, či škrobom). Medzi nástroje vhodné na maľbu nezaraďuje len štetce, ale aj špachtle, kartón, či prsty. Rozoberá taktiež uplatnenie farby v jednotlivých oblastiach a tematických celkoch. Odporúča napríklad, aby žiaci pri miešaní farieb experimentovali a tiež poukazuje na to, že experimentom sa dá žiakom dokázať, aby rovnako sýte doplnkové farby pôsobili harmonicky. V detských prácach zároveň zdôrazňuje expresívnu funkciu farby. (Banaš, 1989)

2 MALIARSKY EXPERIMENT V SÚČASNEJ PEDAGOGICKEJ PRAXI

Podľa štátneho vzdelávacieho programu pre nižšie sekundárne vzdelávanie (ISCED 2) je výtvarná výchova predmet, ktorý prostredníctvom autentických skúseností získaných výtvarnou činnosťou a prostredníctvom intenzívnych zážitkov dobrodružstva tvorby a sebavyjadrovania, rozvíja osobnosť žiaka v úplnosti jej cítenia, vnímania, intuície, fantázie i analytického myslenia. Na 2. stupni ZŠ žiak vo svojom výtvarnom prejave stráca prirodzenú výraznosť. Nie je žiadnou novinkou, že v tomto období nastupuje tzv. kríza detského výtvarného prejavu. Spomínaný dokument preto navrhuje, aby sa výtvarná výchova podieľala

na tejto transformácii. Popisuje preto niekoľko spôsobov, akými by sa mala takáto spoluúčasť vo výtvarnej výchove realizovať:

1. Kladením dôrazu na objaviteľský prístup k technikám, vyjadrovacím prostriedkom a médiám.
2. Ďalej tento dokument spomína nahrádzanie nedostatku formálnych zručností pri vyjadrovaní reality postupmi, ktoré takéto zručnosti nevyžadujú.
3. Ako posledný spôsob uvádza kladenie väčšieho dôrazu na myslenie žiaka, na príčinné súvislosti, vzťahy medzi javmi a poznávaciu funkciu umenia i vlastného vyjadrovania sa výtvarnými prostriedkami. (Hauser, 2008)

Všetky vyššie popísané spôsoby utvárajú priestor na experimentovanie. Maliarsky experiment realizovaný na hodinách výtvarnej výchovy je objaviteľským prístupom v technikách maľby. Rovnako sa domnievame, že experimentovanie s farbou, či podkladom alebo spôsobom nanášania farby na plochu môže byť postupom, ktorý si nevyžaduje extrémne formálne zručnosti, ale zároveň kladie väčší dôraz na myslenie žiaka, na príčinné súvislosti a vzťahy medzi javmi.

Spomínaný najvyšší cieľovo-programový projekt vzdelávania na Slovensku uvádza zároveň i cieľové kompetencie, ktoré by žiak mal nadobudnúť po absolvovaní nižšieho sekundárneho vzdelávania. Okrem vedomostí, zručností a spôsobilostí sú tu dôležitou zložkou kompetencií i postoje, ktoré sa majú u žiaka počas hodín výtvarnej výchovy sformovať. Okrem iných sa tu spomína i postoj otvorenosti voči experimentovaniu s farbou, hmotou, tvarom, technikou, postupom, motívom a témou.

Pre experiment v maľbe je teda v rámci nových kurikulárnych dokumentov priestor utvorený. Čo však v reálnej pedagogickej praxi? Je možné maliarsky experimentovať na hodinách výtvarnej výchovy sekundárneho vzdelávania pri jednohodinovej dotácii?

Je zrejmé, že výtvarná výchova je veľmi špecifický predmet, ktorý závisí od podmienok danej školy, vyučujúceho, či konkrétnej vyučovacej jednotky. Napriek tomu sme ako praktický príklad možného prístupu i pre potreby výskumu v rámci dizertačnej práce s názvom Maliarsky experiment ako komunikačný prostriedok vytvorili 18 príkladov vyučovacích hodín, ktoré podporujú maliarske experimentovanie žiakov. Tieto boli realizované v praxi ako súvislý projekt maliarskeho experimentu.

V modelových hodinách výtvarnej výchovy sme kládli dôraz najmä na maliarsky experiment ako taký a s ním spojené abstrahovanie a symboliku. Experimentovanie sa objavuje v týchto príkladoch v rôznych podobách- pokusy s nástrojom, farbou a hmotou, podkladom. Ďalej bolo našou snahou vniesť do jednotlivých hodín v rôznom zastúpení aspekty spolupráce, vlastnej skúsenosti, sebarealizácie, poznávania seba samého a komunikácie. Táto prebieha nielen vo forme medziľudskej komunikácie, ale i vizuálnej komunikácie- teda prostredníctvom vytvoreného artefaktu.

Keďže prípravy učiteľa môžu mať rôznu podobu, v našom prípade sme využili štruktúru skladajúcu sa z *výtvarného problému, námetu, výchovno-vzdelávacieho cieľa, pomôcok, z motivácie a krátkeho scenára hodiny*. Pojem „námet“ predstavuje obsahové východisko činnosti, „výtvarný problém“ predstavuje to, čo má žiak prostredníctvom výtvarnej aktivity pochopiť z oblasti výtvarného jazyka. Zmysel činnosti, ku ktorej výtvarná aktivita smeruje, predstavuje „výchovno-vzdelávací cieľ“. Pojmy „motivácia a scenár“ v niekoľkých bodoch v krátkosti približujú možnosť ako vzbudiť záujem žiakov o danú činnosť. Taktiež v krátkosti popisujú plánovanú činnosť v tej ktorej hodine. Keďže ide o maliarske experimentovanie, technikou je v každej z vyučovacích hodín maľba. V položke „pomôcky“ približujeme použitie konkrétnych farieb, pigmentov.

Pri príprave modelových hodín maliarskeho experimentovania sme sa snažili rešpektovať podmienky základných škôl pre výtvarnú výchovu, najmä nízku jednohodinovú dotáciu. Z tohto dôvodu sú príklady prevažne tvorené ako krátke výtvarné hry, často postavené práve na problémovom vyučovaní, riešení výtvarného problému.

Participačné pozorovanie bolo uskutočnené počas dvoch školských rokov (2011/2012, 2012/2013) na jednej nemenovanej základnej škole¹. Autorka tohto príspevku prebrala ako výskumník rolu učiteľa výtvarnej výchovy. Keďže sa jednalo o kvalitatívny výskum, počas týchto dvoch školských rokov sme realizovali maliarske experimenty so skupinou detí 5. a 6. (neskôr 6. a 7.) ročníka v celkovom počte 15 respondentov. Je nutné dodať, že základná škola, na ktorej sa výskum realizoval sa vyznačuje menším počtom žiakov v triedach. Z tohto dôvodu vedenie ZŠ spája vo výchovných predmetoch spolu dva ročníky.

¹ Školu ponechávame v anonymite kvôli ochrane súkromia skúmaných osôb, pričom v záznamoch z pozorovania majú žiaci pre zachovanie ich anonymity pridelené pseudonymy.

Počas pozorovania sme sa sústredili najmä na to, ako žiaci reagujú na maliarsky experiment, či majú o tvorbu záujem, či sú uvoľnení, ako tvorbu komentujú a taktiež ako veľmi je hodina náročná na vedenie učiteľa. Cieľom pozorovania bolo jednak získať pohľad na maliarsky experiment priamo v školskej praxi, ale i overenie prístupu podporujúceho maliarske experimentovanie na hodinách výtvarnej výchovy.

V nasledujúcich riadkoch sa pokúsime priblížiť aspoň dva vybrané príklady výtvarných aktivít maliarskeho experimentovania v podobe príprav učiteľa na vyučovaciu hodinu. Zároveň predkladáme záznamy z participačného pozorovania výskumných hodín, niektoré reakcie žiakov na ten ktorý maliarsky experiment (časť rozhovoru s účastníkmi výskumu). Taktiež pripájame fotografickú dokumentáciu uvedených hodín a výtvarných produktov, ktoré vznikli v procese maliarskeho experimentovania.

2.1 Príklady výtvarných aktivít maliarskeho experimentovania

A čo hračky?

Výtvarný problém:	Využitie rôznych stôp netradičných nástrojov.
Námet:	Vytváranie vzorkovnice stôp.
Výchovno-vzdelávací cieľ:	Žiak tvorí za pomoci netradičných nástrojov, využíva rôzne kvality ich stôp.
Pomôcky:	Temperové farby, výkres netradičného formátu (napr. 20 x 60 cm), hračky, väčšie nádoby na farby.
Čas:	45 min.

Motivácia a scenár hodiny:

➤ Rozhovor v kruhu, žiaci predstavujú svoje hračky ostatným: *Ako sa ku tebe dostala táto hračka? Rád si sa s ňou hrával/a? Prečo? Čo si s ňou zažila? Má nejaké meno?* ➤ *Vaša hračka mala vo vašom živote svoje miesto - hrávali ste sa s ňou. Dnes jej dáme novú funkciu. Budeme s ňou maľovať.* ➤ Žiaci vytvárajú vzorkovnicu rôznych stôp, ktoré dokáže zanechať detská hračka. Je vhodné povzbudiť žiakov, aby sa nebáli otáčať hračku z rôznych strán, aby pri tvorbe s ňou experimentovali. ➤ Diskusia nad rôznymi stopami hračiek.



Obrázok 1: Ukážka z fotodokumentácie z hodiny A čo hračky?

Pozorovanie- výskumná hodina: A čo hračky?

Ročník: 5. a 6. roč. ZŠ

Počet prítomných žiakov: 14

Jedna vyučovacia hodina (45 minút)

Týždeň vopred sme požiadali žiakov, aby si na hodinu priniesli hračku, s ktorou sa často hrávali. Väčšina žiakov si hračku priniesla, aj keď našli sa aj takí, ktorí zabudli. Aby sme sa vyhli tomu, že by niektorí žiaci netvorili, priniesli sme niekoľko vlastných hračiek. Na začiatku hodiny sme si posadali so žiakmi do kruhu, kde sme sa rozprávali o prinesených hračkách a zážitkoch, ktoré s nimi žiaci prežili. Chlapci si priniesli väčšinou autíčka. U dievčat boli hračky rôznorodejšie. V rozhovore bolo badať, že niektorí žiaci sa hanbia rozprávať o svojich zážitkoch s hračkou. Boli však aj takí jedinci, ktorým vôbec neprekážalo rozprávať a o svojich zážitkoch s hračkou sa veľmi radi podelili s celou skupinou. Rozhovor v úvode hodiny vyvolal u žiakov veselú náladu. Po zadaní výtvarnej činnosti nasledovalo povzbudenie, aby sa žiaci snažili experimentovať s hračkou, a využívali rôznu manipuláciu s ňou ako s maliarskym nástrojom.

V uvedenej hodine sme vytvorili miesta na tvorbu pre dve skupiny spojením lavíc. Následne sa rozdelili žiaci do dvoch skupín- na chlapcov a dievčatá. Takéto delenie uprednostňovali sami. Žiaci mali k dispozícii svoje i výskumníkom prinesené hračky rôzneho charakteru. Najskôr sa s hračkami oboznamovali. Ukazovali si ich navzájom a predvádzali pohyby hračiek. Následne sme im rozdali podklady (výkresy vo formáte 20 x 60 cm) a základné i neutrálne farby vo väčších nádobách. Žiaci začali tvoriť. Niektorí ihneď, iní po čase. Každý z nich tvoril na vlastnom podklade, ale vytvárali spoločnú vzorkovnicu rôznych stôp.

Zo šiestich chlapcov štyria tvorili autíčkom. Dvaja z nich maľovali prevažne kolesami auta, no každý iným spôsobom. Jeden skúšal rôzne dlhé a dynamické ťahy zafarbených kolies po papieri, pričom používal najmä červenú a žltú farbu, neskôr modrú. (Pozri Obrázok 2, 3) Druhý zase nanášal farby na podklad krúživými pohybmi. (Pozri Obrázok 2, 4) Ďalší dvaja chlapci experimentovali s nástrojom ešte viac. Maľovali nielen kolesami. Autíčka otáčali z rôznych strán a skúšali vytvárať rôzne stopy a línie. No nakoniec aj ich upútala tvorba najmä pomocou kolies hračkárskeho auta. Jeden šiestak použil na maľbu svojho plyšového medveďa, pričom sa snažil vytvárať rôzne stopy jeho rôznymi časťami. Plyšové zviera namočil do farby a tupovaním alebo naopak rovnými ťahmi vytváral stopy na papieri (pozri Obrázok 2, 2). Posledný chlapec z piateho ročníka použil na tvorbu detskú pištoľ (pozri Obrázok 2, 1), ktorú si vybral z hračiek, ktoré sme im poskytli. Do pištole nabral farbu a vystrekoval ju na papier. Následne hlavňou rozotieral vzniknuté škvrny. Jeden z chlapcov spočiatku len pozoroval ostatných, no potom sa zapojil aj on do tvorby. Žiaci sa medzi sebou zhovárali, pričom ich komunikácia sa dotýkala hlavne ich tvorby. Navzájom si ukazovali rôzne techniky narábania s nástrojom, ktoré objavili. Bolo vidieť, že sú pri tvorbe uvoľnení (úsmev na tvári, uvoľnené držanie tela), ale zároveň sú ňou pohltení (stisnuté pery pri tvorbe, ticho). Dokonca chlapec, tvoriaci plyšovým medveďom, bol tvorbou veľmi zaujatý a často ukazoval autorke tohto príspevku, čo všetko tento nástroj dokáže. U tohto chlapca to bola veľmi výnimočná situácia, pretože na hodinách bez uplatnenia maliarskeho experimentu o tvorbu nejavil záujem.

Dievčatá používali na tvorbu bábiky, delfína, kone, ale aj autíčka. Tvorili rozmanitejšími farbami. Niektoré dievčatá sa presunuli na zem, aby mali na tvorbu viac priestoru. Bolo badať zaujatie tvorbou. Aňa používala autíčko a jeho kolesá, ale aj strechu. Skúšala rôzne jeho polohy na papieri. Andy tvorila delfinom, pričom objavila odtlačky, ktoré tvorili kruhy. Robila i horizontálne línie a ťahy- vytierala už nanesenú farbu a odkrývala tak podklad. Janett sa presunula na zem a tvorila horizontálne línie kolesami auta, ktoré potom pretvorila líniami smerujúcimi šikmo cez rovné línie. Maťa tvorila vlasmi bábiky barbie, pričom využívala hlavne modrú farbu. Ostatné dievčatá veľmi aktívne skúšali rôzne použitie svojich nástrojov. Pri tvorbe sa rozprávali a ukazovali si navzájom stopy nástroja, ale komunikovali menej ako chlapci. Bolo však vidieť o to väčší záujem o maliarsku stopu svojho nástroja.

V záverečnom rozhovore sa žiaci podelili s celou skupinou o tom, akým nástrojom tvorili a s pocitmi, ktoré prežívali. Pri tvorbe sa cítili dobre, príjemne a experiment bol pre nich zaujímavý.

Učiteľka: „Aňa, s čím si tvorila?“ Aňa: „Ja som vlasmi bárbiny a autíčkom a bolo to také niečo zaujímavé, že som mohla vlastne skúšať ako čo sa všetko s tým dá robiť, a že človek by nepovedal že možnože hračka sa dá použiť aj na takéto veci.“

Učiteľka: „Peťo, čo ešte by si povedal o tom čo si vytváral?“ P: Že je to srandovné.

Tejto vyučovacej hodiny si vážim najviac zo všetkých výskumných hodín. Pred hodinou som mala obavy ako žiaci prijmu manipuláciu s hračkou a najmä jej „znehodnotenie“ farbou. Tie sa však rozplynuli v momente, keď som zbadala, že zdanlivo banálny predmet detskej hračky vyvolal u žiakov veľký záujem o výtvarnú činnosť. Samotný nástroj na maľbu vzbudil v tejto hodine veľkú motiváciu k výtvarnej činnosti.



Obrázok 2: Ukážka z tvorby žiakov- 1 Maľba detskou pištoľou (5. roč.), 2 Maľba plyšovým medveďom (6. roč.), 3-4 Maľba autíčkom (6.ročník)

Mlieko

Výtvarný problém:	Maľba do tekutého podkladu.
Námet:	Rôzne príbehy farieb.
Výchovno-vzdelávací cieľ:	Žiak zisťuje, či a akým spôsobom sa dá maľovať do mlieka,

	čo sa deje s farbami. Pozoruje miešanie farieb.
Pomôcky:	Ochranný odev, mlieko, plastové taniere, akvarelové farby, štetce s jemným vlasom, fotoaparát.
Čas:	45 min.

Motivácia a scenár hodiny:

➤ Na pospájaných stoloch sú umiestnené akvarelové (vodové, anilínové) farby, štetce, plastové taniere, nádoby s vodou. *Pozorujte to, čo je na stole. Premýšľajte, čo sa dnes bude diať.* K pomôckam pridáme trvanlivé mlieko v škatuli. *Dá sa maľovať do mlieka? Čo sa stane ak sa štetec s farbou dotkne hladiny mlieka? Budem vedieť vytvoriť len bodku, škvrtku alebo aj líniu, čiaru, vlnovku? Zmiešajú sa farby? Kedy a prečo?* ➤ *Pokúste sa maľovať do mokrého podkladu. Vytvárajte rôzne príbehy farieb. Pozorujte, čo sa s farbami deje. Zachytávajte zaujímavý proces fotoaparátom.* ➤ Škvrtky je možné zachytiť aj pijavým papierom. ➤ Rozhovor o procese tvorby. Čo žiakov zaujal, ako sa cítili pri tvorbe.

Pozorovanie- výskumná hodina: Mlieko

Ročník: 6. a 7. roč. ZŠ

Počet prítomných žiakov: 14

Jedna vyučovacia hodina (45 minút)



Obrázok 3: Ukážka z fotodokumentácie z hodiny Mlieko

Bolo potrebné vytvoriť dve plochy na tvorbu pre dve skupiny. Toto premiestnenie lavíc prebehlo ešte pred hodinou. Rovnako príprava plastových tanierov, anilínových farieb a nádob s vodou. Celková príprava prostredia zabrala v tomto prípade asi 10 minút. Toto by

samozrejme mohlo prebehnúť za asistencie žiakov už počas hodiny. My sme však chceli vytvoriť moment prekvapenia pre žiakov.

Žiaci si po príchode do miestnosti posadali okolo svojich stolov (6. a 7. ročník zvlášť) a v krátkosti pozorovali predmety na stole hádajúc, čo budeme dnes vytvárať. „Budeme maľovať na tie tanierne.“ „Nie, ja viem, budeme nejako maľovať tie štvorčeky na tanieroch.“ Po ich odhadoch som do stredu každej skupiny postavila mlieko. Žiaci ihneď reagovali: Budeme ho piť! Požiadali sme ich aby sa zamysleli nad týmito otázkami: *Dá sa maľovať do mlieka? Čo sa stane ak sa štetec s farbou dotkne hladiny mlieka? Budem vedieť vytvoriť len bodku, škvrtku alebo aj líniu, čiaru, vlnovku? Zmiešajú sa farby? Kedy a prečo?* Po krátkom tichu a premýšľaní si žiaci naliali mlieko na dno taniera a začali s prvými pokusmi. Ich tvorbu striedali veľmi živé výkriky: „Pozrite, čo to robí. Dajú sa robiť aj čiary. Ono sa to mieša. Ja napíšem svoje meno.“ Bolo vidieť, že žiaci sú tvorbou naozaj zaujatí. Všetci pozerali do svojho taniera. Občas zodvihli zrak a pozreli sa ako a čo vytvára sused. Na ich tvárach sa zračil úsmev a bolo vidieť i tvorbu s „otvorenými ústami“. Niektorí si nahrávali celý proces na video vo svojich mobilných telefónoch, iní si nastavovali mobily, či fotoaparáty a každý krok si fotili. Štetce držali ako perá, občas niektorí ako lyžicu pri jedení. U Paľa bolo vidieť veľký záujem o túto tvorbu. Postupoval pomaly, všetko pozoroval a uvažoval nad tým, čo tvorí, čo robí, čo sa deje s materiálom. Žiaci vytvárali škvrtky, ktoré následnými ťahmi štetca pretvárali do línií, špirál, miešali farby na hladine mlieka. Jojo nahlas premýšľal: „Sivá a biela farba nefungujú.“ Hneď aj vysvetlil prečo. Keď sa im zmiešali všetky farby dokopy, vyliali použité mlieko a naplnili si nádobu ďalším. Žiaci začali opäť tvoriť, následne priložili pijavý papier na hladinu. Čakali kým papier farbu vsiakne. Pri tomto procese sa ozývali ich hlasy, z ktorých bolo cítiť nadšenie: Pozrite. Uau. Ono to tam zostáva. Celý experiment prebehol počas 20 minút, takže vznikol dostatočný priestor nielen na upratanie prostredia, ale aj na reflexiu a rozhovor. Keď žiaci ukončili svoju tvorbu spoločne sme si zodpovedali nasledujúce otázky: *Dá sa maľovať do mlieka? (Áno.) Čo sa stane ak sa štetec s farbou dotkne hladiny mlieka? (Farba klesne na dno a opäť sa vynorí) Budem vedieť vytvoriť len bodku, škvrtku alebo aj líniu, čiaru, vlnovku?(Vytvorili sme všetko, čo sme chceli) Zmiešajú sa farby?(Áno)*

Žiakov sme požiadali, aby ohodnotili celý priebeh hodiny za pomoci klasifikácie známkou ako sa používa v ich škole v rozmedzí od 1.- výborne do 5.- nedostatočne. Všetci žiaci ohodnotili hodinu výborne. Na otázku: Čo sa ti páčilo na dnešnom experimente odpovedali žiaci väčšinou slovami: úplne všetko.

Príklad odpovedí žiakov na otázku: Čo sa ti páčilo na dnešnom experimente?

Janett: Že keď som to tam dala, ten štetec do toho mlieka, keď som to rozotrela a vlastne vytvárala všelijaké špirály a čiary.

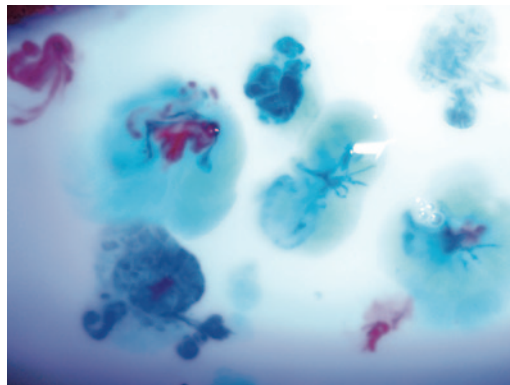
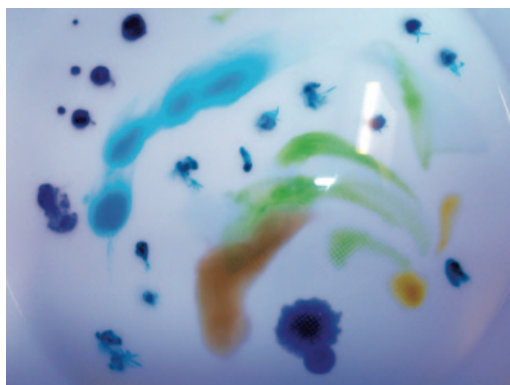
Aňa: Úplne všetko.

Andy: Všetko a hlavne to ako sa to maľovalo na to mlieko a ako sa to potom zmiešavalo dokopy.

Tono: Všetko.

Paľo: Všetko a hlavne to že, ono to maľovalo ako keby samo. Že keď sme to tam dali tak sa to ako keby tak prepíjalo a zmiešavalo sa to.

Na otázku, či je niečo, čo sa im nepáčilo, všetci odpovedali, že nie je. Taktiež sa žiaci vyjadrili, že pred tým ešte nikdy nemaľovali do mlieka a že to bol pre nich veľmi pozitívny zážitok. V tejto hodine (viac ako v ostatných) nešlo ani tak o výsledný artefakt ako o samotný objaviteľský proces tvorby. Žiaci vlastnou skúsenosťou zistili, že podkladom pre maľbu môže byť i potravinársky produkt. Pri rozhovore jeden chlapec poznamenal, či to nie je plytvanie potravinami, na čo sa utvoril priestor, v ktorom i ostatní žiaci vyjadrili svoj názor na túto „etickú stránku“ maliarskeho experimentu s mliekom.



Obrázok 4: Ukážka z tvorby žiakov- anilínové farby v mlieku

Záver

Výtvarná výchova je bezpochyby veľmi špecifickým predmetom, ktorý by mal reagovať na podnety výtvarného umenia, ale i prírodného a spoločenského prostredia. Tento krásny predmet, ktorý odporúčal vyučovať už J.A. Komenský, sa však čoraz častejšie dostáva na perifériu predmetov vyučovaných na základných školách. Pedagógmi a nanešťastie kvôli

neprofesionálnemu prístupu i deťmi je v súčasnosti považovaný za zbytočný a nepotrebný. Často sa totiž jeho obsah obmedzuje len na „maľbu zážitkov z prázdnin“, či výzdobu okien, tried. Experimentálny prístup, využitelný nielen v médiu maľby, zvyšuje prítťaživosť tohto predmetu u žiakov. Vyžaduje však zanietenie a pochopenie pedagóga pre takúto činnosť, pre samotný zážitok z tvorby, nielen zameranie sa na výsledný artefakt.

Literatúra

BALEKA, J. : Výtvarné umění. Praha: Academoe, 1997. 429 s. ISBN 80-200-0609-5.

BANAŠ, J. -GERÓ, Š.- JUSKO, A.- ŠEFRANKOVÁ, E. : Didaktika výtvarnej výchovy. Bratislava: SPN, 1989. 350 s. ISBN 80-08-00013-9

GAVORA, P. : Úvod do pedagogického výskumu. Bratislava: UK, 2008. 272 s. ISBN 978-80-223-2391-8.

GAVORA, P. : Sprievodca metodológiou kvalitatívneho výskumu. Bratislava: UK, 2007. 230 s. ISBN 978-80-223-2317-8.

HAUSER, J. : ISCED 2. Štátny pedagogický ústav. 2008, 39 s.

LOSOS, L. : Malba. Praha: 2010, 191 s. ISBN 978--80—7442—008--5

PIJOAN, J. : Dějiny umění 9. Praha: Odeon, 1979. 348 s.

ROESELOVÁ, V. : *Řady a projekty ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah, 1997. 219 s. ISBN 80-902267-2-8.

ŠVAŘÍČEK, R.- ŠEĐOVÁ, K. : Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Praha: Portál, 2007. 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.

ZERVAN, M. : K pojmu experiment v modernom umení. In *Výtvarný život*. 1989, 34, 6, 49-52.

Kontaktné údaje:

Mgr. Zuzana Fujeríková

Katedra výtvarnej kultúry

Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela

Ružová 13, Banská Bystrica 974 11

zuzana.fujerikova@gmail.com

Digitálna fotografia v tvorivom procese a v procese výučby

Digital Photography in Creative Process and in Teaching Process

Dominika Horáková

Abstrakt: Príspevok sa venuje špecifikácii digitálnej fotografie, porovnaním s analógovou fotografiou, hlavne vo vzťahu k vytváraniu fotografického obrazu. Porovnáva možnosti a východiská analógovej a digitálnej fotografie, pričom ťažisko problému je digitálna fotografia s aktuálnymi podobami, možnosťami, výsledkami. Digitálne postupy dôležité pre kreatívny proces autora, prínos tohto nového média pre vzdelávací proces. V troch kapitolách rozoberieme vlastnosti a formy analógovej fotografie, kreatívne prínosy digitálnej fotografie a nakoniec aplikovanie digitálnej fotografie v procese výučby.

Abstract: This contribution speaks about specifications of digital photography, comparasion between analog and digital photography especially in relationship to creation of photographical image. The centre of problem is digital photography with its actual forms, possibilities and conclusions. Digital advances which are important for creative process of author, asset of this new media for teaching process. This contribution is divided into the three main parts. The first chapter speaks about facilities and conditions of analog photography, second chapter speaks about creative apport of digital photography and the last one speaks about aplication of digital photography in process of teaching.

Kľúčové slová: Fotografia, analóg, digitál, fotografické médium, obraz, vizualita, proces, kreativita

Key words: Photography, analog, digital, photographic medium, image, visuality, process, creativity

1. Analógový fotografický proces

Fotografia od svojho vzniku (1839) prešla rýchlym a rozvetveným vývojom. Takmer 150 rokov vývoja analógovej fotografie dokázalo vytvoriť základy pre „novú umeleckú formu“, ktorá je dnes jednou z najrozšírenejších na svete. Ako spomína vo svojej knihe O fotografii Susan Sontag : *„I když sama o sobě není uměleckou formou, vykazuje zvláštní schopnost přetvořit všechny své náměty v umělecká díla. Tím jak fotografie zvěstuje a vytváří nové cíle umění, překonává otázku, zda sama uměním je či není. Je prototypem*

*tendence príznačné pro naši dobu, již vykazuje jak vyspělý modernizmus, tak komerční umění: totiž transformovat umění do meta-umění či médií“.*¹ Ťažké technické podmienky limitovali dostupnosť aj tvorivé možnosti fotografie prvé desaťročia, avšak sila fotografickej výpovede bola natoľko veľká, že vývoj postupoval rýchlo dopredu, a to čo sa zdalo zakladateľom fotografie nemožné, už o desať rokov bolo zavedené v praxi. Fotografia je mimoriadne flexibilné médium ktoré okrem referenčných a interpretačných vlastností má aj kreatívne východiská. Aj keď je toto médium viazané na realitu, možnosti kreatívneho podania skutočnosti sú široké. Mylne interpretovaná informácia o nemanipulovanej analógovej fotografii, dala analógovej fotografii punc skutočnosti, vierohodnosti a reálneho vyobrazenia života. Ako dnes už vieme, aj analógová fotografia často krát manipulovala realitu a nielen v oblasti formálnej post produkcie. Historici fotografie zneistili pravdivosť a reálnosť viacerých zásadných fotografií (napr. Robert Capa – Padajúci republikán, Španielsko 1936) aj čo sa týka inscenovania „reálnych“ záberov. O zámerných zásahoch do zväčšeniny svedčia rôzne experimentálne snímky Man Raya, Christiana Schada, či Lászlo Moholy-Nagya. Zásadným, avšak menej nápadným zásahom do „pravdivosti“ fotografie je výrez reality, rozhodujúci okamih, voľba kompozície – všetko významné determinujúce faktory určené osobnosťou fotografa, ešte vo fáze samotného fotografovania. Fotografia sa považuje dodnes za menej kreatívne, popisné médium. Nie je to však pravda. Samozrejme kreativita snímku je závislá na kreativite autora, na jeho videní, na spojitosti s myšlienkovými zámermi autora. Obdobie analógovej fotografie býva idealizované až adorované pre svoju kvalitu, novátorstvo, či sociálnu výpoveď. Môžeme však s istotou povedať, že kvalita analógovej produkcie sa odvíjala od špecifickosti tohto média. Fotografia vo svojich prvých desaťročiach bola mimoriadne náročnou technológiou, ktorá nebola dostupná každému, tak ako je to v súčasnosti. Autor potreboval jednak určité materiálne zabezpečenie, technické zázemie na vyvolávanie fotografií, a hlavne – potreboval roky štúdia a praxe, kým bol schopný nárať s týmto pomerne zložitým médium. Preto za tieto roky nezdokonaľoval iba svoju techniku, ale aj svoje fotografické videnie, ktoré aby spojilo formu s obsahom potrebuje určitý vývoj. Spätné nazeranie na kvalitu analógových fotografií vo všeobecnosti je neobjektívne. Áno, môžeme tvrdiť že vznikalo viac kvalitných fotografií, ucelených koncepcií, či silnejších výpovedí. Môžeme ale takisto objasniť toto mylné tvrdenie na základe dostupnosti analógovej fotografie, ktorej sa venovali naozaj vo väčšine prípadov autori, ktorí mali seriózny záujem o toto médium, venovali sa jeho štúdiu a formálnemu spracovaniu. Všetky časti procesu vyvolávania fotografií mali svoj fyzický materiálny

základ, ktorý mimochodom nebol vždy dostupný ani najlacnejší. Preto autor viac premýšľal, zvažoval – čakal na onen *rozhodujúci okamih* (výrok Cartier Bressona) – a podľa teze „*rozhodujúci okamžik*“ u Cartier Bressona *mění trauma na úspěšně na význam. Rozhodnutím zmáčknout spoušť závěrky právě v tom okamžiku, kdy se mu zdá, že událost kulminuje, vrací Cartier-Bresson momentce potenciální diegezi. Je li pro něho momentka punktuální, pak v tom smyslu, že prvním úkolem fotografa je současnost s událostí, s níž se setkává a to téměř na zlomek sekundy. Za této podmínky pak vrchol pohybu shrnuje a kondenzuje celý pohyb a potenciálně se restituuje tragičnost i vznešenost.*² V ďalšej časti sa budeme venovať špecifikám digitálnej fotografie, ktorá nám opodstatní pravdivosť týchto výrokov. Pre analógovú fotografiu je charakteristická časová náročnosť. Od stlačenia spúšte, cez vyvolanie negatívneho materiálu, vyvolanie pozitívneho materiálu, ustálenie týchto procesov až po finálne ručné retušovanie fotografií. Neomylnosť. Jediná chyba v celom tomto obsiahlom procese spôsobí nutnosť opakovania celého procesu od začiatku do konca. Materiálová náročnosť. Každý krok celého procesu vyžaduje špecifické materiály na spracovanie, a okrem iného, špeciálne prostredie na absolvovanie procesu - tmavú komoru. Celý proces vzniku analógovej fotografie je viac-menej nekontrolovateľný. Sú časti procesu, do ktorých nemôžeme nahliadnuť a proces skontrolovať. Celý proces smeruje k fyzickej podobe fotografie. Výsledkom je fotografia, zhotovená na fotografickom papieri, až to je finálny produkt, ktorý nám zobrazí fotografovanú skutočnosť. Až vtedy fotograf zistí, či jeho zámer uchopenia fragmentu reality vyšiel, a či nemusí celý proces opakovať. Proces výroby analógovej fotografie je náročný, vyžadujúci technické znalosti a zručnosti, skúsenosti. Môžeme povedať, že každá fyzická podoba fotografie v sebe skrýva množstvo času a manuálnej práce. Zároveň je dôležité poznamenať, že proces tvorenia analógovej fotografie je záhadný – nemáme pod kontrolou všetky jeho časti. Je jedinečný – celý proces musíme absolvovať a potom naprávať chyby, meniť jeho časti, v procese sa nedá vrátiť o jeden krok naspäť. Proces výroby analógovej fotografie je magický, či už zviazanosťou procesu s tmavou komorou, alebo dvojitém kódovaním (princíp pozitív – negatív). Zhrnutím základných poznámok o analógovej fotografii je odlišný princíp uvažovania, pestovanie fotografického videnia, previazanosť s technologickým procesom, časovo a technicky pomerne náročným. Samotný proces vyvolávania je vlastne tvorivým procesom smerujúcim k vytvoreniu finálnej podoby fotografie, počas ktorého môže autor do určitej miery vlastným zásahom manipulovať fotografický obraz. Ako uvidíme v ďalšej časti venovanej digitálnej fotografii, možnosti autora manipulovať s výsledným

obrazom v analógovej fotografii sú dosť obmedzené. Môže využiť vlastnosti chemikálií, fyzických veličín – svetlo, teplo. Alebo mechanický zásah do fyzickej podoby fotografie – papiera pokrytého citlivou emulziou, reagujúcou na už spomínané veličiny. Analógová fotografia podporuje kreativitu mysle, videnia, hľadania rozhodujúceho okamihu, zvažovania, variovania fragmentov reality. Analógová fotografia mapuje zastavenie reality v čase, znehybnenie, sprostredkováva nám jedinečný pohľad fotografa na fragment reality. Digitálna fotografia však pohľad na realitu môže meniť, selektovať určité časti, nahrádzať inými prvkami, kombinovať.

2. Digitálny proces a jeho možnosti

Začiatok vývoja digitálneho spracovania fotografického obrazu spadá do obdobia osemdesiatych rokov minulého storočia. Digitálne zobrazovanie reality vzniklo pôvodne ako pandant k analógovému zobrazovaniu, ako iná forma fotografického obrazu. V tom čase ani zainteresovaní odborníci nemohli odhadnúť smerovanie a kvantitu nahradenia, či úplného zastúpenia analógového procesu. Cieľom tohto príspevku nie je chronologické zaznamenanie všetkých krokov vývoja digitálnej fotografie, sústredíme sa skôr na porovnateľné zmeny v procese tvorby digitálnej fotografie a možnosti kreatívneho využitia týchto zmien. Aj keď cieľ fotografie ostáva rovnaký – sprostredkovanie autorského pohľadu na realitu, alebo jej časť, proces tvorby takýchto obrazov je diametrálne odlišný. Iný prístup k spracovaniu fotografického obrazu viedol Freda Ritchina dokonca k výroku, že digitálna fotografia nie je nový fotografický žáner, ale úplne nové médium³. Základným rozdielom pri tvorbe digitálneho obrazu zaznamenávanie na iné médium, celuloidový film nahrádzajú digitálne dáta, zapisované pomocou fotografického prístroja na čip. Fotoaparát ako nástroj na zachytenie fotografického obrazu teda naďalej využíva optiku na pretransformovanie reality na obraz, rozdiel je však v zobrazených dátach. Ďalším dôležitým krokom je spracovanie týchto dát. Namiesto zdĺhavého procesu vyvolávania negatívneho a následne pozitívneho materiálu bez možnosti opravy, môžeme digitálny proces priebežne sledovať na displeji fotoaparátu a zasiahnuť tak do ďalšieho kreatívneho vývoja požadovanej snímky. Takisto sledujeme obsahovú stránku zaznamenávania. Pri analógovom procese autor v podstate jediným stlačením spúšte finalizoval záber, obraz musel mať všetky požadované prvky, respektíve kompozíciu objektov, dôležitých pre vyjadrenie autorovho zámeru. V digitálnej fotografii, ktorá disponuje väčšou kapacitou pre zaznamenávané snímky, autor produkuje väčšie množstvo záberov s ohľadom na ďalší proces, v ktorom bude fotografie upravovať. Práve proces postprodukcie je v digitálnej fotografii mimoriadne dôležitý, preberá vlastne úlohu

procesu v tmavej komore. Postprodukcia v digitálnej fotografii nemusí byť iba záverečným krokom procesu. Tento krok je často krát tou najtvorivejšou časťou vzniku výsledného snímku. Počítač teraz alternuje možnosti rôznych optických, farebných alebo tonálnych úprav snímok, ale dokáže samozrejme oveľa viac. Fotograf už nemusí zachytiť výsek reality komplexne, môže si povyberať iba niektoré prvky a potom ich následne v počítači upraviť, spojiť, či dokonca dotvoriť. Autor tak môže viac experimentovať, nie je závislý od množstva materiálu, alebo chybných pokusov. Vždy sa môže vrátiť o krok späť, a svoju chybu tak napraviť alebo zmeniť. Ďalším dôležitým rozdielom je fyzická podoba fotografie, ktorá bola v analógovej fotografii neoddeliteľnou súčasťou fotografického procesu. Dnes množstvo fotografií ostáva iba v podobe digitálnych dát, ich fyzickú podobu nikdy nezažijeme. Neznamená to však, že tieto fotografie ostanú v uzavretom prostredí jedného počítača. Naopak ich nemateriálna hodnota poskytuje autorovi oveľa väčšie možnosti podeliť sa o ne a rozposlať ich pomocou internetu a sociálnych sietí takmer do celého sveta. Samozrejme dostupnosť fotografickej digitálnej techniky aj technologických nástrojov postprodukcie – počítačov spôsobuje devalváciu fotografického obrazu, prevyšuje kvantita nad kvalitou, obrazová presýtenosť je prítomná vo všetkých sférach súčasnej reality. Ako bolo spomenuté v prvej časti, analógovej fotografii sa venovali väčšinou ľudia s určitým vzdelaním vo fotografii a s potrebnými zručnosťami. Dnes, keď prístup k vytváraniu digitálnych obrazov má takmer každý, vzniká aj obrovské množstvo vizuálneho odpadu. Preto je dôležité, aby sme sa nestratili vo vypočítavaní kladov a záporov analógového alebo digitálneho procesu. Respektíve v hodnotení, ktorý proces vedie ku kvalitnejšiemu výsledku. Nesmierne dôležité je v dnešnej dobe, ktorá je naozaj postihnutá devalváciou fotografických obrazov (médiá, reklama, propaganda) aby sme podporovali rozvoj kreatívneho fotografického myslenia a následne aj kreatívneho fotografického zobrazovania. Cieľ je stále rovnaký - tvorivým spôsobom interpretovať realitu, dotvárať ju a posúvať hranice vnímania fotografického obrazu. Iba prostriedky sa zmenili – analógový proces nahradil digitálny, ani jeden však nezaručuje vyššiu kvalitu snímok, tú zaručí vzdelávanie k základnej obrazovej gramotnosti, pestovanie originálneho fotografického videnia a schopnosť kreatívneho stvárnenia autorskej myšlienky.

3. Aplikovanie digitálnej fotografie do procesu výučby

V procese výučby môžeme zhodnotiť digitálny proces jednoznačne ako prínosný. Šetrenie materiálu, skrátenie procesu tvorby fotografií, ale aj možnosť zasahovania do tohto procesu a oprava chýb či nedostatkov sú výbornými predpokladmi pre efektívnu

a kreatívnu výučbu. Spomenieme niektoré prístupy k využívaniu fotografického média, a vysvetlíme v čom je prínosom práve digitálne spracovanie. Digitálna fotografia ako zobrazujúce a archivujúce médium – poskytuje široké možnosti pri rôznych aktivitách študentov a žiakov, pomáha zaznamenávať aj iné kreatívne postupy ako čisto fotografické. Archivuje a dokumentuje určité činnosti a aktivity dôležité pre vzdelávanie a tvorivú činnosť (dokumentácia rôznych praktických aktivít v rámci študijného programu, archivácia vlastných diel, dokumentácia praktických postupov a výstupov). Význam digitálneho zaznamenávania v jeho ľahkej dostupnosti, archivácii, ako aj ďalšia použiteľnosť dokumentácie pomocou vytvárania prezentácií, širiteľnosť pomocou internetovej siete a aj možnosť vytvorenia fyzickej podoby fotografií. Fotografické využitie dokumentárnej vlastnosti digitálneho obrazu – pomáha tvoriť svedectvo doby, dokument o určitých udalostiach a problémoch spoločnosti, podporuje pomocou vizuálneho zobrazenia väčšiu zainteresovanosť pri riešení či analýze daných udalostí, jednoznačne zvyšuje význam a autenticitu skúmaného problému, zlepšuje komunikatívnosť a presvedčivosť pri vzájomnom porovnávaní a diskusii. (Fotografovanie dokumentárnych materiálov na danú tému a mapovanie rôznych prejavov spoločnosti, vlastné dokumentárne projekty spoločenského charakteru). Prínosom digitálneho procesu je okamžitá interaktivita, schopnosť aktuálnej výpovede, mediálna použiteľnosť a reprodukovateľnosť. A na záver kreatívny proces pri vytváraní autentických fotografických obrazov. Digitálne fotografovanie v pedagogickej praxi má niekoľko dôležitých výhod. Dostupnosť digitálneho fotoaparátu je bežná, ako aj základná technická gramotnosť a zručnosť študentov. Budovanie a rozvíjanie kreatívnych postupov tak prebieha v pomerne krátkom čase, študenti sú zorientovaní v technologických možnostiach digitálnej fotografie hlavne z dôvodu každodenného využívania tohto média. Dôležitým krokom vo výučbe je preto usmernenie študentov a rozšírenie možností využívania tohto média. Okamžitá spätná väzba – korekcia pri výučbe je veľmi efektívna a možná práve z dôvodu využívania digitálneho média (okamžité zobrazenie na displeji fotoaparátu, prenesenie dát do počítača a následná možnosť korekcie technických nedostatkov alebo úprava formálnych prvkov fotografického obrazu). Samozrejme rozvoj kreativity u študentov nenastáva iba pomocou ovládania techniky a technológií spracovania, ale už samotné skrátenie procesu vytvorenia fotografického obrazu dáva väčšie možnosti aj časovú dotáciu venovať sa kreatívnej a obsahovej stránke záberov. Pedagóg má možnosť po oboznámení študentov s technickými možnosťami a praktickými ukázkami pri práci s ich vlastnými fotografiami podporovať kreatívnu prácu s digitálnymi

dátami – s digitálnou fotografiou. Takisto má možnosť podporovať individuálne smerovanie každého študenta, rozpoznať jeho obsahové aj výrazové smerovanie, podporiť snahu o experimentovanie s fotografickým médiom. Študenti sú pri práci s digitálnym médiom prirodzení, táto forma prezentácie a tvorby je im blízka, navyše možnosť opravy a vrátenia sa o krok späť v digitálnom procese neobsahuje zbytočné stresujúce faktory. Takisto môžu interpretačne zasahovať do už existujúcich známych fotografických diel, pričom si uvedomujú základnú stavbu a kompozíciu na týchto príkladoch. Kreatívne možnosti spracovania digitálneho obrazu sú takmer neobmedzené. Popri úprave u existujúcich záberov je možné aj kombinovanie snímok, pridávanie a odoberanie niektorých prvkov z fotografií, ich multiplikácia. Základom však ostáva dôležitosť obsahu, ktorý je nosným prvkom aj digitálneho obrazu. Bez originálneho a zmysluplného obsahu, stvárneného akýmikoľvek najmodernejšími technológiami sa obraz a jeho výpoveď rozpadá, mení sa na prázdnu formu, ktorá nepresvedčí ani najpôsobivejšími efektmi. Digitálny proces so všetkými svojimi možnosťami a výhodami musí koexistovať s osobným kreatívnym a myšlienkovým vkladom autora aby technologická stránka neprevýšila obsahovú.

Literatúra

- 1) SONTAG, S.: O fotografii. 1. Vyd. Praha : Paseka, 1990. 135 s. ISBN 80-7185-471-9
- 2) DUVE, T. : Póza a momentka, neboli fotografický paradox. In: CÍSAŘ, K.(ed.): Co je to fotografie? 1. Vyd. Praha : Herrman & synové, 2004. 286 s.
- 3) RITCHIN, F. : In Our Own Image. New York : Aperture, 1999. 12 s.

Kontaktné údaje:

Mgr.art Dominika Horáková Art.

Univerzita Komenského, Pedagogická fakulta, Katedra výtvarnej výchovy

Račianska 59, 813 34 Bratislava

horakova@fedu.uniba.sk

Z výtvarnej výchovy sa neprepadá.

Visual Art – impossible to be unsuccessful.

Miloš Kmet'

Abstrakt: V príspevku sa zaoberáme niektorými páľčivými problémami vo výtvarnom vzdelávaní ako sú postavenie výtvarnej výchovy medzi ostatnými vyučovacími predmetmi, hodnotenie výtvarnej výchovy, či kvalita začínajúcich učiteľov výtvarnej výchovy.

Abstract: This article is talking about some of a pressing problems in Visual Art education as a position of Visual Art among another subjects, an assessment of Visual Art and a quality of young graduated teachers of Visual Art.

Kľúčové slová: výtvarná výchova, hodnotenie, pedagogická prax

Key words: Visual Art, assessment, practical training

Neustále zmeny môžu byť cesta postupných korekcií k niečomu dokonalému, ale aj príčinou poklesu úrovne stále sa meniacej reality v konkrétnych oblastiach. Vzdelávanie je jednou z oblastí, ktorá čelí neustálej kritike pre nedostatočnú kvalitu a funkčnosť. Na druhej strane je to oblasť, v ktorej už približne dvadsať rokov prebiehajú neustále systémové zmeny. Vyučovací predmet výtvarná výchova v primárnom vzdelávaní je iba malou súčasťou v spleteni problémov, ktoré treba v našom vzdelávacom systéme podrobiť dôkladnej analýze a na základe správneho nasmerovania vzdelávania na Slovensku, ukončiť procesy neustálych zmien. Otázky, na ktoré je potreba odpovedať, sa môžu zdať jednoduché, či v rebríčku dôležitosti na spodných stupienkoch. Paradoxne sa „okrajové“ témy, ako sú napríklad otázky smerovania výtvarnej výchovy, nedotýkajú iba výtvarnej výchovy, ale v tomto kontexte celého smerovania a filozofie Slovenského národného vzdelávacieho programu.

Aké postavenie má výtvarná výchova medzi vyučovanými predmetmi v primárnom vzdelávaní? Sú vzdelávacie ciele tohoto predmetu primerané podmienkam v akých sa majú realizovať? Sú učitelia v praxi dostatočne preškolení či pripravovaní na zmeny vo vzdelávacom programe? Sú mladí učitelia končiaci štúdium pedagogických fakúlt v odbore učiteľ výtvarnej výchovy dostatočne pripravení na toto povolanie? Je dôležité klásť otázky, hľadať na ne odpovede a preverovať ich z viacerých uhlov pohľadu. Otvorená diskusia je jednou z ciest ako nájsť tie najvhodnejšie riešenia.

Jednou z fundamentálnych otázok v odbore sa javí postavenie výtvarnej výchovy v štruktúre vzdelávacích predmetov. Je akosi prirodzené, že výtvarná výchova sa v našom vzdelávaní radí k tým okrajovým a málo dôležitým predmetom. Pritom má vzdelávanie vo výtvarných zručnostiach na Slovensku veľmi dlhú tradíciu. Výtvarná výchova je súčasťou vzdelávacieho systému nášho regiónu už vyše 140 rokov. „V roku 1869 bolo kreslenie ako povinný predmet uzákonený v bývalom Rakúsku-Uhorsku.“ (Cikánová a spol., 1998) Zhruba od tej doby sa dá považovať existencia tohto vyučovacieho predmetu aj na Slovensku. Vyše sto rokov overilo potrebu tohto vzdelávacieho predmetu v našom vzdelávacom systéme. Čo viedlo zodpovedných k názoru, že rozvoj komplexu spôsobilostí spojený s výtvarnou edukáciou nie je dostatočne dôležitou oblasťou pre nasledujúce generácie? Zredukovaná časová dotácia tohto predmetu v ISCED 1 (1 hod týždenne) v kombinácii s ambicióznymi vzdelávacími cieľmi stavia učiteľa výtvarnej výchovy do neľahkej východiskovej situácie. Obsah primárneho vzdelávania je rozdelený do 7 vzdelávacích oblastí, ktoré vychádzajú z definovania obsahu vzdelávania a z kľúčových kompetencií. Predmet výtvarná výchova je zaradený do vzdelávacej oblasti Umenie a kultúra. Nové zaradenie predmetov nevyriešilo otázku, ktorá je určitým spôsobom spoluzodpovedná za degradovanie postavenia výtvarnej výchovy. Je to pomenovanie predmetu, ktorý má vo svojom názve výchovnú determináciu. Dôraz na výchovu sa do školských systémov presadzoval v rôznych formách v obdobiach nových prúdov humanizácie školstva. V roku 1960 sa na základe zmien v cieľoch a metódach vyučovania presadila potreba premenovania predmetu kreslenie na výtvarnú výchovu. Ako uvádza Cikánová a spol. zmena názvu sa ale pripravovala už v súvislosti so 4. medzinárodným kongresom pre kreslenie v roku 1928 v Prahe. V školskom roku 1946/47 v Prahe vzniká nová Pedagogická fakulta UK, kde sa v študijnom pláne objavuje termín “Ústav školských praxí výtvarnej výchovy” a potom aj názov “Katedra výtvarnej výchovy.” V období po druhej svetovej vojne sa československá pedagogika a jej teórie dostali pod silný ideologický tlak. V 1954 boli vydané nové školské osnovy pre všetky typy škôl, kde bol zakotvený ideovo-politický status estetickej výchovy a teda aj predmetu kreslenie ako súčasťi komunistckej výchovy. Ako ďalej uvádza Cikánová a spol. výsledkom určitých snáh vymanenia sa zo zovretia ideológie bola už spomínaná zmena názvu predmetu kreslenie na výtvarnú výchovu v roku 1960. Nezmenilo to síce obsahovú náplň predmetu, ale podľa dostupných informácií to viedlo k uvoľneniu prístupu, kde sa napríklad namiesto “výchovy umením” objavuje názov “besedy o umení”. Bola posilnená skutočná diskusia nad umením a umeleckým dielom a normatívny výpočet politicky vhodných autorov a diel, ktoré majú žiakov vychovávať, je nahradený príkladmi z moderného umenia.

Snahy o skutočnú modernizáciu výtvarnej výchovy našli svoj vrchol vo svetovom kongrese INSEA v Prahe v roku 1966. Ako výrazné osobnosti Československej výtvarnej pedagogiky tu vystúpili dopopredia okrem iných vtedajší docent metodiky výtvarnej výchovy pražskej katedry PedF UK Jaromír Uždil a Prof.Dr.Jiří Hájek, vtedajší ministr školstva, neskorší ministr zahraničia a krátko nato disident a čelný predstaviteľ Charty. (Cikánová a spol., 1998) Názor, že „výchovy“ nie sú až tak dôležité predmety, nie je žiadnou raritou. Takáto determinácia vyučovacích predmetov na základe názvu je minimálne diskutabilná. V systéme, ktorý takúto determináciu umožňuje je disharmónia. V našom štátnom vzdelávacom programe je napríklad literatúra súčasťou predmetu slovenský jazyk. Literárna je vo viacerých krajinách súčasťou predmetu ARTS, kde svojou podstatou patrí. V našom vzdelávacom programe by literatúre viacej prislúchalo pomenovanie „literárna výchova“. Nehovoriac o nadradenosti literatúry nad ostatné druhy umenia, keďže sa na Slovensku povinne maturuje len z literatúry.

V primárnom vzdelávaní je výchovná zložka pedagogického pôsobenia veľmi silná a obsiahnutá v každom predmete. Vyplýva to z rôznych aspektov špecifickosti primárneho vzdelávania. Preto je vypustenie „výchovného“ označenia z terminológie názvov výchovno-vzdelávacích predmetov prirodzenejšia cesta. Išlo by o vypustenie pomenovania výchova v šiestich predmetoch (informatívna výchova, náboženská výchova, etická výchova, hudobná výchova, výtvarná výchova, telesná výchova) Táto terminologická záležitosť nevyrieši postavenie výtvarnej výchovy medzi výchovno-vzdelávacími predmetmi. Je to ale jeden z impulzov, ktoré by do budúcnosti mohli pomôcť v rehabilitácii výtvarného vzdelávania.

Kvalita školy sa medzi laickou verejnosťou veľmi často posudzuje podľa dosiahnutých vzdelávacích výsledkov a to prevažne v matematike, slovenčine a cudzích jazykoch. Je to určitým spôsobom pochopiteľné. Z pohľadu smerovania nášho školstva by sme sa mali snažiť, aby verejnosť, či už laická alebo odborná, vnímala vyučovacie predmety ako ucelený a previazaný výchovno-vzdelávací systém, v ktorom má každý predmet rovnakú dôležitosť.

Veľkú úlohu vo vnímaní vyučovacieho predmetu zohráva hodnotenie a jednotlivé kritéria hodnotenia. Akú informáciu nám poskytne sumatívne hodnotenie vo výtvarnej výchove vo forme známky na koncoročnom vysvedčení? Koľko žiakov dostalo horšiu známku ako trojku (dobrý)? Znamená to, že populácia na Slovensku je vo výtvarnom či vizuálnom umení a jeho prepojení so životom na výbornej alebo na veľmi dobrej úrovni. Znie to až neuveriteľne, ak si uvedomíme, koľko deviatakov pozná iba troch maliarov (Leonardo da Vinci, Vincent van Gogh, Picasso) a na umenie 20. a 21.storočia často reagujú slovami: To je čo? To by som namaloval aj ja!“. Keby sme ale skúmali, koľko času sú mladí ľudia exponovaní v situáciach

vizuálneho konzumenta, asi by sme zistili markantný nepomer s tým, koľko času im štátny vzdelávací program venuje na zvládnutie týchto situácií.

Vo vyučovaní výtvarnej výchovy chýba niečo podstatné, čo je v iných predmetoch chápané ako prirodzené. Je to veľmi diskutované a stále plné protichodných názorov – hodnotenie. K hodnoteniu výtvarnej výchovy nie je v odborných kruhoch stále jednotný názor. Smith-Shank si uvedomuje dôležitosť hodnotenia ako neoddeliteľnej súčasti každodenného edukačného procesu, no jedným dychom hovorí, že v zavedení hodnotenia a nástrojov na to vhodných je skryté nebezpečenstvo. Uvádza svoje vlastné skúsenosti so stovkami ľudí, ktorí sa stretli so „zlým“ hodnotením, či posudkom.“ (Smith-Shank, Hausman, 1994, s.6) Hodnotenie obsahuje subjektívne posudky založené na pocitoch, hodnotách a intuícii. Väčšinu hodnotení vo výtvarnej výchove nemôžeme považovať za klinicky objektívnu. (Hopper, 2007, s. 30)

Ako sme uviedli vyššie, stále sa ozývajú hlasy proti hodnoteniu a kvalite hodnotenia výtvarnej výchovy nielen v primárnom vzdelávaní. Jeden zo základných argumentov je o problémoch pri hodnotení žiackych výtvarných produktov. Argument, že kreativitu v umení, originalitu a nepredvídateľnosť akcie je ťažké, ak nie nemožné, hodnotiť, pretrval medzi učiteľmi výtvarnej výchovy dlhé desaťročia. Zmeny, ktoré boli realizované v roku 2009 v našom vzdelávacom programe reflektujú predošlé obdobie nehodnotenia výtvarnej výchovy takto: „Nehodnotenie predmetu, resp. uvedenie vo vysvedčení slovom absolvoval, znamená vzdať sa dôležitého výchovného aspektu vzdelávania. Nehodnotenie predmetu môže tiež znamenať v očiach žiaka i verejnosti, že ide o predmet, v ktorom nedochádza k budovaniu zásadných osobnostných hodnôt, predmet doplnkový, ktorý len dopĺňa dôležité formačné predmety.“ (ŠPÚ, 2009) Aby sme sa ako učitelia posunuli v hodnotení výtvarnej výchovy, musíme zvládnuť použitie kritérií, ktoré nám poskytujú možnosť merania dosiahnutia určitého stupňa v porovnaní s vytýčeným cieľom. “Vhodná voľba posudzovaného kritéria je dôležitým znakom odbornosti.“ (Slavík, 1999, s.45) V takomto prípade sa jedná o kritériálne hodnotenie, čo znamená, že výkon žiaka nehodnotíme v porovnaní s jeho spolužiakmi (normatívne hodnotenie), ale v závislosti na vhodne zvolenom kritériu hodnotenia. Vzor kritérií, ktoré učiteľom ponúka ŠVP je bez hlbšieho štúdia problematiky tvorby kritérií hodnotenia alebo absolvovania špecifických vzdelávacích kurzov, nepoužiteľný.

Vzdelávanie učiteľov je dôležitým až strategickým prvkom v skvalitnení vzdelávania vo výtvarnej výchove. Porovnanie sa so zahraničím nám vo veľa smeroch môže ponúknuť užitočnú spätnú väzbu. Krajinou, ktorá sa v poslednom období používa ako porovnávací vzor

je líder vo vzdelávacích úspechoch - Fínsko. Fínske školstvo sa môže pochváliť viacerými úspechmi dosiahnutými na poli vzdelávania. Fínska základná škola je jednotná. Znamená to, že vláda určuje celoštátne vzdelávacie ciele a časové dotácie ku každému povinnému aj voliteľnému predmetu. Učiteľ si má možnosť v spolupráci s vedením a kolegami učivo do veľkej miery prispôbiť za podmienky docielenia požadovaných vzdelávacích cieľov. Učiteľ si môže zvoliť učebnicu, podľa ktorej chce učiť, či spôsob hodnotenia. Učitelia na jednej škole nemusia učiť podľa rovnakých učebníc, alebo môžu mať iný systém hodnotenia. Hodnotenie vo fínskej škole je známkami a to od 4 po 10, kde 10 je známka najlepšia. Dôvod takejto škály nie je žiadne prekvapujúce tajomstvo, ale iba udržanie tradície. Počas prvých deviatich rokov školskej dochádzky nie je štátom nariadené žiadne hromadné testovanie. Prvá štátom vyžadovaná skúška je ekvivalent našej maturitnej skúšky. Povinná školská dochádzka je vo Fínsku od 7 do 16 rokov. V 6. roku môžu deti nastúpiť na jeden rok predškolskej prípravy. V roku 2009 sa tejto prípravy podľa (FNBE, 2010) zúčastnilo 99,4% šesťročných detí. Nie je to iba príprava na školský systém a vytvorenie konkrétnych návykov, ale aj identifikovanie žiakov s problémami v učení a navrhnutie opatrení na pomoc s riešením týchto problémov. V ročníkoch 1 až 6 učí prevažne jeden učiteľ – triedny. Je to ekvivalent nášho prvého stupňa ZŠ. V 7. až 9. ročníku sú potom odborní učitelia podľa predmetov. Základné vzdelávanie je vo Fínsku bezplatné. Deti bezplatne dostávajú aj jedno teplé jedlo denne a tí, ktorí bývajú od školy (najbližšej) viac ako 5 km, majú zdarma aj dopravu.

Jedným z argumentov, prečo je fínsky školský vzdelávací systém taký úspešný je vysokoškolské vzdelanie všetkých učiteľov. Na Slovensku máme ku vzdelaniu učiteľov rovnakú podmienku i keď nedostatok kvalifikovaných učiteľov núti vedenie škôl ku kompromisom. Avšak kvalita vyštudovaného učiteľa vo Fínsku je na oveľa vyššej úrovni ako u nás. Toto tvrdenie by som chcel v nasledujúcom texte podložiť informáciami a faktami získanými na študijnom pobyte v tejto krajine. Opierať sa budem o informácie získané v rozhovoroch s Mira Kallio-Tavin (Kallio-Tavin, M., 2012), lektorkou na Aalto Univerzite v Helsinkách a Sirkka Laitinen (Laitinen, S., 2012), projektovou menežérkou v FNBE (Finnish National Board of Education).

Svoju pozornosť by som chcel venovať iba jednej oblasti vzdelávania učiteľov výtvarného umenia a to praktickému tréningu – praxi študentov počas ich vysokoškolského štúdia. Na úvod niekoľko informácií o systém realizácie praxe pedagogických fakúlt na Slovensku. Každá pedagogická fakulta deklaruje minimálne tri typy pedagogickej praxe: hospitačnú, výstupovú a súvislú. Fakulty študentom ponúkajú adresy zmluvných škôl (individuálny prístup) alebo v niektorých prípadoch organizujú prax v rámci výučby (skupinovo). Prvá –

hospitačná prax sa obyčajne realizuje počas bakalárskeho štúdia. Výstupová a súvislá prax je na programe v semestroch magisterského štúdia. Čas odpracovaných hodín je v požiadavkách rôznych katedier odlišný. Čo je ale dôležité a na čom môže celý systém zlyhávať, je fakt, že program nevie študentom zaručiť kvalitu vybraného učiteľa z praxe (pri individuálnom prístupe). Tým sú výsledky takéhoto vzdelávania rozporuplné. Pri porovnaní s fínskym systémom sa objavujú niektoré odlišnosti. Fínske pedagogické fakulty majú na pedagogickú prax taktiež zmluvne zaviazané školy. Tieto školy majú špeciálne postavenie medzi fínskymi školami a majú špeciálne tréňovaných učiteľov. Sú to tréningové školy, kde majú učitelia po celý rok vysokoškolských študentov realizujúcich rôzne formy praktického štúdia. Učitelia na týchto školách majú špeciálne prispôsobené pracovné úväzky, aby sa mohli dostatočne venovať praxujúcim študentom.

Ako príklad uvediem štruktúru pedagogickej praxe na Aalto Univerzite v Helsinkách. S praktickým tréningom sa študenti stretávajú v každom ročníku svojho štúdia okrem tretieho, kedy musia absolvovať bakalársku skúšku. Praktický tréning sa v spomenutých ročníkoch spája so štúdiom didaktiky vzdelávania od všeobecnej až po pokročilú- užšie špecializovanú úroveň. V prvom roku realizujú hospitačnú prax spojenú s tromi výstupmi (žiak odučí hodinu pod vedením pedagóga). Prax uskutočňujú vo voľnočasových centrách či centrách špecializujúcich sa na vzdelávanie výtvarného umenia v mimoškolských organizáciách. Druhý rok v rámci praxe navštevujú partnerskú tréningovú školu. V malých skupinách pod vedením profesionálneho pedagóga realizujú svoje vlastné výstupy. Musia odučiť 6x75 minút. Ku každému výstupu si študent robí písomnú prípravu, ktorá je konzultovaná pred výstupom a analyzovaná po výstupe. Počas štvrtého roku štúdia si v rámci praxe študent musí nájsť školu, najčastejšie v blízkosti svojho bydliska, pretože prax trvá jeden až dva mesiace. Žiak by mal v tomto období stráviť 30 hodín pozorovaním učiteľa a všetkých jeho procesov súvisiacich s pedagogickou činnosťou. Ďalších 30 hodín musí študent aktívne odučiť. Okrem škôl primárneho a sekundárneho vzdelávania sa tento druh praxe môže realizovať aj v galériách.

Po ukončení obdobia praxe študentov fakulta vysokej školy zorganizuje dvojdňový seminár pre študentov a ich školiacich učiteľov. Pre školiacich učiteľov je táto udalosť hradená z nákladov fakulty. Počas týchto dvoch dní každý školiaci učiteľ odprezentuje informácie o svojom zverencovi (študentovi) o jeho výstupoch, silných a slabých stránkach. Taktiež každý študent verejne reflektuje o benefitoch, ktoré získal počas praxe. Školiteľ aj študent majú na svoju prezentáciu 10 minút. Takto organizované stretnutie je oslavou študentovej

práce a pre učiteľov možnosť stretnúť na neformálnej pracovnej úrovni kolegov, čo veľmi prospieva pri vytváraní mikroštruktúr vo vzdelávacom systéme.

V poslednom ročníku sa študent znovu vracia na tréningovú školu, kde realizuje výstupovú prax v rozsahu 2-3 mesiacov, avšak nie každý deň. V tomto ročníku sa študent snaží vytvoriť svoj vlastný projekt, ktorý odučí a rozanalyzuje za pomoci školiaceho pedagóga.

Počas štúdia takouto formou študent strávi približne 5 - 6 mesiacov v reálnom školskom prostredí a má dostatok možností si overiť svoje schopnosti takpovediac „skúšobne“, skôr ako si vytvorí prvý vzťah so svojimi zverencami na predmete výtvarná výchova. Pobyť slovenského študenta v reálnom prostredí školy pre ktorú sa učí môžeme počítať na týždne. Na Slovensku máme takzvaného „uvádzajúceho učiteľa“, no výtvarní pedagógovia sú na škole poväčšine osamotení. Preto ich uvádzací učiteľ je zriedkakedy učiteľ s požadovanou aprobáciou.

Výtvarná výchova má v oblasti vzdelávania obrovský potenciál. Žiak vytvára konkrétny, hmatateľný produkt, ktorého realizácia prirodzene aktivuje jeho vnútornú motiváciu. Motivovaný žiak sa pri tvorbe stretáva s problémami, ktoré sa dajú generalizovať a pomocou ich pochopenia je možné zlepšovať žiakove metakognitívne zručnosti. Výtvarná výchova má ako výchovno-vzdelávací predmet má jedinečné možnosti, vďaka ktorým by si v budúcnosti zaslúžila väčšiu pozornosť laickej aj odbornej verejnosti.

Literatúra

CIKÁNOVÁ at al.1998. *Výtvarná výchova a její teorie v českých zemích ve světových kontextech*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1998. ISBN 80-86039-70-6.

FNBE, 2010. Finnish National Board of Education. [online] [cit. december 2012] dostupné na: <<http://www.oph.fi/english>>

HOPPER, G., 2007., *Assessment in art and design in primary school. Problem of assessment in Art and Design*. [online], Bristol, GBR: Intellect Ltd. 2007. dostupné na: <<http://site.ebrary.com/liub/uniba/Doc?id=10161036&ppg=30>>

KALLIO-TAVIN, M. 2012, Aalto University, Helsinki, 4.12.2012, osobná komunikácia.

LAITINEN, S. 2012, University of Helsinki, 24. 10. 2012, osobná komunikácia.

SLAVÍK, J. (1999). *Hodnocení v současné škole*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-262-9

SMITH-SHANK, L. D., HAUSMAN J. J. 1994. *Evaluation in art education*. Illinois Art Education Asociation Mini-Manual, EDRS, 1994. 18004433742, ED 394 878

ŠPÚ, 2009. *Štátny vzdelávací program Výtvarná výchova príloha ISCED 1,2 1.upravená verzia 2009* [online][cit. 2009.06.10.] Dostupné na internete:

https://www.iedu.sk/vyucovanie_a_studium/vyučovacie_predmety/xKatalog_Dokumenty/V%C3%BDtvarn%C3%A1%20v%C3%BDchova%20ISCED%201.pdf

Kontaktné údaje:

Miloš Kmeť, Mgr.

Univerzita Komenského, Pedagogická fakulta, Katedra výtvarnej výchovy

Račianska ul., č. 59, 813 34 Bratislava

e-mail: dkkmet@fedu.uniba.sk

Informatická na výtvarnej alebo výtvarná na informatickej?

IT Education or Art Education?

Hedviga Kochová

Abstrakt: Príspevok analyzuje možnosti medzipredmetových vzťahov výtvarnej a informatickej výchovy v primárnom vzdelávaní z pohľadu obsahu. Predkladá niekoľko skúseností s uvedenou problematikou v pedagogickej praxi.

Abstract: The paper analyzes the possibilities of interdisciplinary relations of the Arts Education and IT Education in the terms of content in the primary school. It presents some educational experiences with it in educational practise.

Kľúčové slová: výtvarná výchova, informatická výchova, ISCED 1

Key words: Art education, IT education, ISCED 1

O možnostiach aplikovania informačno-komunikačných technológií (IKT) do výtvarnej výchovy píše I. Kalaš (2000) ešte na začiatku moderných technológií vo vzdelávaní na Slovensku. IKT vstúpili do škôl nielen prostredníctvom jednotlivých predmetov, ale od roku 2008 aj ako samostatný predmet. Na prvom stupni základnej školy hovoríme o informatickej výchove. Poslanie informatickej výchovy - budovanie informatickej kultúry – viesť žiakov k pochopeniu základných pojmov, postupov a techník používaných pri práci s údajmi a toku informácií v počítačových systémoch, sa dosahuje spoločným pôsobením predmetu informatická výchova a aplikovaným informačných technológií vo vyučovaní iných predmetov, medzipredmetových projektov (ŠVP Informatická výchova – príloha ISCED, 2008). V našom príspevku sa pokúsime naznačiť príležitosti uplatnenia tohto poslanie do edukačného procesu.

Informatická výchova v primárnom vzdelávaní

Informatická výchova je zaradená ako predmet do vzdelávacej oblasti *Matematika a práca s informáciami* a „rozvíja myslenie žiakov, ich schopnosť analyzovať a syntetizovať, zovšeobecňovať, hľadať vhodné stratégie riešenia problém a overovať ich v praxi“ (ŠVP Informatická výchova – príloha ISCED, 2008, s. 1). Obsah informatickej výchovy je rozdelený do piatich tematických okruhov:

- Informácie okolo nás
- Komunikácia prostredníctvom IKT
- Postupy, riešenie problémov, algoritmické myslenie
- Princípy fungovania IKT
- Informačná spoločnosť

Učivo v tematickom okruhu *Informácie okolo nás* zahŕňa pojem informácia, typy informácií, aplikácie na spracovávanie špecifických informácií, ktoré sú veľmi dôležité pre pochopenie mechanizmov pri riešení najrôznejších problémov pomocou, resp. prostredníctvom IKT. Okruh *Komunikácia prostredníctvom IKT* sa venuje využitiu nástrojov internetu na komunikáciu, na vlastné učenie sa a aj na riešenie školských problémov, na získavanie a sprostredkovanie informácií. *Postupy, riešenie problémov, algoritmické myslenie* je okruh, ktorý sa zameriava na oboznámenie žiakov so špecifickými postupmi riešenia problémov prostredníctvom IKT. Tematický okruh *Princípy fungovania IKT* sa venuje popisu a pochopeniu mechanizmov informačných a komunikačných technológií (ŠVP – informatická výchova – príloha ISCED 1, 2008).

Rámcový učebný plán v štátnom vzdelávacom programe dotuje informatickú výchovu 3 hodinami pre primárny stupeň, často sa v praxi stretávame s posilnením predmetu o jednu hodinu.

V informatickej výchove je dôležité klásť dôraz na pochopenie možností moderných technológií, ktoré nám ponúkajú pre každodenný život v škole, v práci, v osobnom živote. V škole žiaci musia chápať zmysel toho, čo robia.

Výtvarná výchova v primárnom vzdelávaní

Výtvarná výchova je v primárnom vzdelávaní „predmet, ktorý prostredníctvom autentických skúseností získaných výtvarnou činnosťou – intenzívnych zážitkov dobrodružstva tvorby a sebaujadrovania – rozvíja osobnosť žiaka v úplnosti jej cítenia, vnímania, intuície, fantázie i analytického myslenia – vedomých i nevedomých duševných aktivít“ (ŠVP – výtvarná výchova – príloha ISCED 1, 2008, s. 1).

Výtvarná výchova je zaradená do vzdelávacej oblasti *Umenie a kultúra*. Rámcový učebný plán v štátnom vzdelávacom programe podľa ISCED 1 dotuje výtvarnú výchovu 4 hodinami. Obsah tvoria edukačné témy, ktoré sú zoradené do metodických radov. Sedemnást' metodických radov ponúka v každom ročníku edukačné témy, ktoré naplňa konkrétnymi

úlohami učiteľ. Podľa nášho názoru, v každom metodickom rade je možné aplikovať IKT, teda prepájať informatickú a výtvarnú výchovu. Súhlasíme s názorom R. Pondelíkovej (2010), že pri práci s umeleckým dielom by mal učiteľ uprednostňovať intuitívny prístup. „Učiteľ vyberá z množstva výtvarných diel tie, ktoré pokladá za zaujímavé svojím obsahom i formou alebo vychádza z potreby riešenia výtvarného problému, ktorý chce žiakom sprístupniť. Takýmto spôsobom sa žiaci môžu vžiť do atmosféry určitého obdobia, hľadať medzipredmetové súvislosti prostredníctvom recepcie umeleckého diela“ (tamže, s. 5).

Informatická na výtvarnej alebo výtvarná na informatickej?

Odpoveď na túto otázku je jednoznačná. Obojstranné. Obsah jednotlivých predmetov ponúka toto prepojenie bez násilného spájania. Hoci pre mnohé staršie generácie je výtvarné umenie spájané len s ceruzou alebo štetcom v tej základnej podobe, teda keď ho drží v ruke, súčasná generácia to vníma inak.

Na informatickej výchove môžu žiaci pracovať buď priamo s dielom (kresliť, maľovať, upravovať alebo vyhľadávať dostupné informácie o autorovi, diela na internete, resp. spracovať získané informácie do prezentačnej podoby (plagát, oznámenie, prezentácia, film, video...).

R. Pondelíková (2010) vo zborníku aktivít ponúka podnety na analyzovanie diel, na prácu s umeleckým dielom vybraných autorov, niektoré aj priamo s počítačom, fotoaparátom. A. Nociarová (2007) publikovala zrealizovaných dvanásť aktivít prepojenia cieľov informatickej a výtvarnej výchovy.

V nasledujúcej časti príspevku naznačíme tiež niekoľko činností so žiakmi na informatickej výchove v prepojení s výtvarnou.

Veľmi vhodným materiálom pre priblíženie životov dvoch velikánom maliarskeho umenia – Leonarda da Vinci (Tajomstvá majstra Leonarda), Pabla Picassa (Geniálny maliar), je publikácia S. Havelkovej a D. Križanovej *Hrdinovia dejín* (2010). Prostredníctvom príbehov a vytvorených prezentácií je možné získať informácie o živote maliarov, o ich diela, o poslanstve pre súčasné generácie a s týmito informáciami pracovať ďalej, či už na výtvarnej alebo informatickej výchove. Učiteľ môže pracovať nielen s tvorbo umelcov, ale zároveň aj zo zaujímavosťami z ich života - „Leonardo bol totiž ľavák a všetky písmená písal celkom naopak“ (s. 35) ... námet na prácu s textovým editorom WORD, nástroj WORDART.

Práca s textom

Obr. 1 Práca s textom

Diela sa nemusia len prekresľovať, premaľovať, ale aj vytvárať, napr. obraz *Posledná večera* žiaci vytvoria fotografovaním. Dobové kostýmy, kulisy, a prostredníctvom fotoaparátu vzniká obraz (obsah tematického celku *Princípy fungovania IKT*). Experimentujú s funkciami fotoaparátu, upravujú fotografiu v počítači.

Grafický editor Revelation Natural Art (ako aj mnoho iných grafických editorov) predkladá široké možnosti prepájania klasickej výtvarnej výchovy s modernými technológiami. Zaujímavou postavou v umení je Pablo Picasso. Svojím kubizmom núka veľké možnosti vytvárania diela s pomocou počítačov – grafických editorov. Oblúbeným motívom P. Picassa bol harlekýn. V súčasnosti už málo používané slovo vo význame šašo, klaun, pričom je to postavička veľmi blízka deťom. Kubizmus pripája ďalší predmet, a to matematiku.



Obr. 2 P. Picasso – Harlekýn (1915)



Obr. 3 Práca žiaka. – Harlekýn

Jedným z cieľov v tematickom celku *Komunikácia prostredníctvom IKT* je, aby si žiak vedel vyhľadať informácie a obrázkov na internete a ich správne použiť. Možnosti internetu sú vo vzťahu k výtvarnej výchove veľmi široké. Návšteva virtuálnej galérie je jednou z nich.

Prepojenie informatickej a výtvarnej výchovy, podľa nášho názoru, predkladá atraktívne prostredie pre žiakov, ale zároveň aj široké možnosti. Je však nutné robiť tak systematicky a rozvážne. Proces integrácie informatickej a výtvarnej výchovy kladie na učiteľa veľké nároky, pretože musí primeraným a produktívnym spôsobom využívať obsah informatickej výchovy na dosahovanie cieľov výtvarnej výchovy a tiež, aby dbal o primeraný rozvoj informačnej gramotnosti žiakov. To si vyžaduje kvalitnú metodickú a odbornú prípravu pre obidva predmety.

Literatúra

HAVELKOVÁ, S. – KRIŽANOVÁ, D.: Hrdinovia dejín. Trenčianske Teplice: Poza školu o. z., 2010. 65 s. ISBN 978-80-970456-9-2

KALAŠ, I.: Čo ponúkajú informačno-komunikačné technológie iným predmetom (1. časť). In Infovek 2000. Dostupné na internete:

<http://www.infovek.sk/archivwebu/konferencia/2000/prispevky/ikt.html>

NOCIAROVÁ, A.: IKT vo výtvarnej výchove na 1. stupni ZŠ. Súťažná práca v súťaži Cena Slovak Telekom. Ročník 2007. 15 s. Dostupné na internete:

<http://cenast.alejtech.eu/cddz/sk/Kniznica-prac/2007/IKT-vo-vytvarnej-vychove-na-1-stupni-ZS.st>

PONDELÍKOVÁ, R.: Využitie interpretácie výtvarného diela vo výtvarnej edukácii – zborník aktivít. Bratislava : MPC v Bratislave, 2010. 44 s. ISBN 978-80-8052-352-7

Kontaktné údaje:

Hedviga, Kochová, Mgr., PhD.

Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, Katedra prírodovedných a technických disciplín

Ul. 17. Novembra 15, Prešov, 080 01

e-mail: hedviga.kochova@unipo.sk

Gitarové školy používané na Základných umeleckých školách na Slovensku

Guitar school books used at the Music Schools in Slovakia

Karol Kompas

Abstrakt: Príspevok sa zaoberá školami používanými pri výučbe hry na gitaru na Základných umeleckých školách na Slovensku. Hodnotí vybrané školy a venuje sa tiež potrebe vzniku slovenskej gitarovej školy.

Abstract: The contribution deals with school books used to teach guitar playing at the Music School in Slovakia. We evaluate the selected school books and also deals with the need of creation of Slovak guitar school book.

Kľúčové slová: gitara, klasická gitara, gitarová škola, Ferdinando Carulli, Matteo Carcassi, Vojtěch Tukač, Jiří Jirmal, Miroslav Kolba, Milan Tesař, Štěpán Urban

Key words: guitar, classical guitar, guitar school book, Ferdinando Carulli, Matteo Carcassi, Vojtěch Tukač, Jiří Jirmal, Miroslav Kolba, Milan Tesař, Štěpán Urban

Popularita gitary za posledné desaťročia rastie a rovnako tak rastie aj záujem o štúdium hry na gitare na Základných umeleckých školách na Slovensku. Zaznamenaný bol nárast počtu žiakov hry na gitare na väčšine ZUŠ v absolútnych číslach, ale tiež relatívny nárast počtu žiakov hry na gitare v porovnaní s celkovým počtom žiakov Hudobného odboru. Potvrdil to výskum, ktorý sme v roku 2008 v rámci dizertačnej práce¹ realizovali formou dotazníka na ZUŠ na Slovensku (ďalej len výskum). Rastúci počet žiakov a z toho plynúci počet učiteľov prináša rôzne prístupy vo vyučovaní hry na gitare a výbere gitarovej školy², resp. materiálov, s ktorými učiteľ pracuje. V 60. a 70. rokoch, kedy sa hra na gitare začala na ľudových školách umenia na Slovensku vyučovať, bol výber gitarových škôl pomerne obmedzený. K prvým gitarovým školám patrili *Škola hry na kytaru* od Antonína Bartoša a *Přípravná škola hry na kytaru* Štěpána Urbana.³

V súčasnosti vo svete spolu s popularitou gitary rastie aj počet dostupných novovytvorených gitarových škôl. Preto by každý učiteľ mal sledovať trendy a gitarové školy, ktoré tieto trendy zohľadňujú, alebo sa spoľahnúť na overené gitarové školy a tie prispôbovať súčasným

¹ KOMPAS, Karol: Gitara a gitarová hudba na Slovensku (dizertačná práca). Nitra : Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, 2008. 248 s.

² gitarová škola – škola v tlačenej forme vo forme učebnice zaoberajúca sa výučbou hry na gitare.

³ VRÁBEL, Jozef: Gitara na Slovensku (záverečná práca). Žilina : Konzervatórium Žilina, 1987. 61 s.

trendom. Každá gitarová škola slúži ako vodiaci materiál pre učiteľa. Ten by mal mať vo výučbe hry na gitare a použití gitarovej školy dostatok priestoru na svoje metódy a názory vo využívaní vlastných skúseností. Napokon je nevyhnutné pristupovať ku každému žiakovi individuálne, sledovať tak potreby, nedostatky a prednosti žiaka a výučbu (vybranú gitarovú školu) dopĺňať ďalším hudobným materiálom. Výber správnej gitarovej školy je jednou zo zásadných úloh učiteľa. Pri výbere je dôležité dbať najmä na vek žiaka (resp. jeho mentálnu vyspelosť), fyziologické predpoklady, doterajšie hudobné vzdelanie, zameranie žiaka na určitý hudobný žáner a ciele, resp. hudobné ambície žiaka.

Jedna z otázok dotazníka nášho výskumu sa zaoberala výberom gitarovej školy. Pýtali sme sa: Ktoré gitarové školy preferujú učitelia gitary na Vašej ZUŠ? Z výskumu vyplynulo, že v súčasnosti gitaroví pedagógovia učia zo 17 gitarových škôl. Z tabuľky 1 je zrejmé, že najčastejšie učitelia hry na gitare na ZUŠ učia z gitarových škôl Škola hry na kytaru pro začátečníky Jiřího Jirmala (28,69%) a Carulli – Carcassi: Gitarová škola v úprave Vojtecha Tukača (18,69%). Tento fakt je ovplyvnený najmä dostupnosťou gitarových škôl.

Tabuľka 1. Percentuálne zastúpenie používania gitarových škôl na ZUŠ na Slovensku

Autori gitarových škôl	(%)
Jiří Jirmal	28,69
Carulli – Carcassi	18,69
Ctibor Süsser	8,55
Milan Tesař	7,64
Jiří Horáček: K lidové písni...	5,14
Julius Sagreras	5,05
Štěpán Urban	4,58
Jiří Nečekal – Petr Mandel	3,89
Ursula Peter	2,96
Alois Menšík	2,81
Jaroslav Kormunda	2,50
Jiří Horáček: Moje kytara	2,38
Miroslav Kolba	2,27
Antonín Bartoš	1,81
Emilio Pujol	1,67
Jiří Nečekal – Ludvík Středa	0,83

Hans Teuchert	0,56
□	100,00

Hodnotenie gitarových škôl používaných na Slovensku

Pri výbere hodnotených gitarových škôl sme sa riadili nasledovnými kritériami:

- gitarová škola je v slovenskom alebo českom jazyku,
- gitarová škola je v súčasnosti voľne dostupná a distribuovaná v obchodnej sieti (kníhkupectvá, hudobniny...).

Obe najčastejšie používané gitarové školy (gitarová škola Carulli – Carcassi a gitarová škola Jiřího Jirmala) tieto kritériá spĺňajú. Okrem týchto škôl sme vybrali ďalšie tri gitarové školy. Ich výber sme zostavili tak, aby okrem spomínaných kritérií bolo zohľadnené aj zastúpenie novších (gitarová škola Miroslava Kolbu a gitarová škola Milana Tesařa) aj starších škôl (gitarová škola Štěpána Urbana).

Kompletný zoznam hodnotených gitarových škôl bol potom nasledovný:

- CARULLI, Ferdinando – CARCASSI, Matteo: Gitarová škola (upravil Vojtěch Tukač). Bratislava : Opus Bratislava, 2000. 158 s. ISBN 80-7093-054-3
- JIRMAL, Jiří: Škola hry na kytaru pro začátečníky. Praha : Editio Bärenreiter, 2005. 116 s. ISMN M-2601-0346-7
- KOLBA, Miroslav: Škola na kytaru hrou. Prostějov : Nakladatelství Španělka, 2003. 253 s. ISBN 0-902953-1-2
- URBAN, Štěpán: Přípravná škola hry na kytaru. Praha : Editio Bärenreiter, 2002. 84 s. ISMN M-2601-0137-1
- TESAŘ, Milan: S kytarou napříč žánry. Praha, Bratislava : WinGra, 2005. 156 s. ISMN M-706526-07-2

Gitarovú školu **Carulli – Carcassi** upravil Vojtěch Tukač a pôvodne vyšla vo vydavateľstve Opus, Bratislava v roku 1976.

Gitarová škola je vhodná najmä pre starších začiatčovníkov, alebo začiatčovníkov v hre na gitare, ktorí majú hudobné vzdelanie a hrali už na inom hudobnom nástroji. Hudobný materiál je atraktívny a nadčasový. Škola je doplnená etudami a prednesovými skladbami skladateľov z obdobia baroka, galantného štýlu, klasicizmu a začiatku romantizmu. Autor vysvetľuje

niektoré problémy a neznáme označenia priamo pri skladbách, kde sa vyskytujú. V kapitole Dodatok sú uvedené skladby od najjednoduchších až po skladby technicky a výrazovo náročné.

K nedostatkom gitarovej školy patrí absencia hudobného materiálu, ktorý by bol mladému gitaristovi známejší a bližší (napr. ľudové piesne, príp. upravené populárne piesne). Pomerne malý počet cvičení na začiatku gitarovej školy sa zameriava na upevnenie orientácie v základnej polohe. Taktiež kadencie uvádzané za stupnicami v I. diely nie sú podľa nášho názoru vhodným materiálom pre začiatočníkov. Za rovnako nevhodné považujeme popis aj fotodokumentáciu držania gitary a tela pri hre na gitare. Tie sú z prvého vydania z roku 1976 a nezodpovedajú súčasným trendom štýlu hry na gitare, najmä držanie pravej ruky. Chýbajú tiež niektoré odborné názvy a ich vysvetlenia, ako napr. apoyando a tirando, prípadne hra s dopadom a hra bez dopadu (upravovateľ ich uvádza ako „brnkanie pri hraní melódie“ a „brnkanie pri hre akordov“). Prstoklady uvedené pri stupniciach v rozsahu dvoch oktáv sú pomerne komplikované a v niektorých prípadoch nesystematické. V gitarovej škole absentuje komorná hra.

Gitarová škola **Jiřího Jirmala** Škola hry na kytaru pro začátečníky z prevažnej časti vychádzala z gitarovej školy Antonína Bartoša.⁴ Prvé vydanie školy Jiřího Jirmala vyšlo v roku 1975. Škola Jiřího Jirmala je písaná v českom aj nemeckom jazyku.

Gitarová škola je univerzálna pre všetky vekové kategórie začiatočníkov v hre na gitare. Už v prvých cvičeniach pre ľavú ruku sú použité úpravy známych českých ľudových piesní. Pri kadenciách je pre zjednodušenie notový zápis rozložených akordov doplnený grafickým znázornením hmatu. Škola je postavená na ľahko zapamätateľných cvičeniach a skladbách skladateľov prevažne z obdobia klasicizmu (D. Aguado, M. Carcassi, F. Carulli, N. Coste, A. Diabelli, M. Giuliani, H. Neusidler, F. Rossinensis a F. Sor). Autor už v prvých cvičeniach používa všetky rytmické hodnoty od celej noty až po osminovú notu, tým je žiak nútený sa sústrediť okrem samotnej hry na gitare aj na rytmus.

Avšak fotografie znázorňujúce držanie pravej ruky sú typické pre hru na gitare približne z obdobia 70-tych rokov. V súčasnosti sa takéto držanie považuje za prekonané. Za čiastočne nesprávne môžeme považovať aj zobrazenie držania ľavej ruky (tzv. husľové držanie ľavej ruky). Pomerne náročným prvkom je priskoré uvedenie cvičení pre ľavú ruku s použitím tónov s predznamenaniami bez toho, aby mal žiak upevnenú orientáciu v základnej polohe

⁴ na základe informácií získaných od prof. Jozefa Zsapku

v celých tónoch. V gitarovej škole chýba prehľadná orientácia diatonického radu tónov a chromatickej stupnice v základnej polohe s označením tónov. Prstoklady stupníc sú síce systematicky sa opakujúce, je ich však zbytočne veľa, pretože je v zásade možné hrať všetky durové a rovnako aj molové stupnice jedným, príp. dvoma prstokladmi, ktoré sa len čiastočne obmieňajú. Rovnako ako v gitarovej škole Carulli – Carcassi, aj v škole Jiřího Jirmala chýba komorná hra.

Škola na kytaru hrou **Miroslava Kolbu** je určená pre začiatočníkov predovšetkým detského veku (prvý stupeň ZŠ). Vychádza prevažne z českých, moravských, slovenských a sliezskych ľudových piesní, čím napĺňa jedno z kritérií českej gitarovej školy⁵. Autor pred cvičeniami uvádza vysvetlenia problémov, na ktoré je cvičenie zamerané (napr. rytmická figúra, hra štvrtým prstom ľavej ruky, predznamenanie, pomlčka, ligatúra, hra palcom s dopadom, nota s bodkou, melódia v basovom hlase, zmena polohy ľavej ruky, synkopa...). Muzikalitu a súhru rozvíja autor uvádzaním skladieb pre obsadenie dvoch, troch a štyroch nástrojov. Škola na začiatku uvádza len nevyhnutné vysvetlivky (napr. označenie prstov pravej a ľavej ruky, strún, polôh na hmatníku...), aby žiaka hneď neodradila komplikovanými definíciami. Prvá kapitola je vystavaná tak, aby žiak postupne prešiel všetkými základnými problémami pri hre na gitare. Jednotlivé problémy sú však vysvetlené pomerne stručne a nie úplne, čo necháva priestor pre učiteľa. Autor pristupuje k vysvetľovaniu niektorých problematik ako napr. staccatto, alebo malé barré na konkrétnych skladbách. Vysvetlenie tvorby akordov v polohách v závere Kapitoly 6 je logické, postupné a systematické.

K nedostatkom školy patria kreslené obrázky pravej a ľavej ruky. Sú pomerne verne nakreslené, ale tu by boli vhodnejšie fotografie. Chýbajú tiež obrázky znázorňujúce držanie celého tela pri hre na gitare. Za predčasné môžeme považovať zaobranie sa problematikou tlmenia strún. Ďalej v kapitole 2 za rovnako predčasné a nesystematické môžeme považovať delenie prstokladov stupníc na štyri typy a taktiež použitie šikmého barré v tejto kapitole. Kapitola 6 prináša vysvetlenia štyroch typizovaných prstokladov stupníc a ich použitie pre všetky tóniny a polohy. Autor uvádzanie týchto prstokladov odôvodňuje ich použitím v rámci výučby základov improvizácie. Takéto typizovanie je však pre účely improvizácie nedostatočné a málo využiteľné. Počet štyroch typov prstokladov stupníc z hľadiska ich využitia pri zdokonaľovaní techniky hry považujeme za nadbytočný. Taktiež nie všetky intervaly v stupnicových radoch uvedené v tejto kapitole sú využiteľné. Z intervalov tercie,

⁵ česká gitarová škola – škola hry na gitare, ktorá pracuje v značnom rozsahu s hudobným materiálom českého pôvodu (české ľudové piesne a hudba českých autorov)

kvarty, kvinty, sexty, oktávy a decimy sú v praxi využiteľné len tercie, sexty, oktávy a decimy, na ktoré je uvedených niekoľko príkladov v cvičeniach.

Ďalšou hodnotenou školou je škola **Milana Tesařa** S kytarou napříč žánry. Ku knihe je priložené CD so skladbami pre sólo gitaru alebo gitarový súbor.

Cieľom gitarovej školy je erudovaným, ale atraktívnym a prijateľným spôsobom osloviť čo najširšie vrstvy záujemcov o hru na gitare. Ku knihe je priložené spomínané CD s 31 skladbami (z toho autorom 30 z nich je samotný autor gitarovej školy), všetky skladby sú uvedené v gitarovej škole. Škola je zameraná na využitie klasickej gitary v rôznych žánroch, napr. jazz, blues, latinsko-americká hudba (autor je v gitarových kruhoch známy ako skladateľ, učiteľ a interpret so sklonom k týmto žánrom), ale v škole je použitá aj hudba od obdobia baroka až po súčasnosť a upravené ľudové a populárne piesne. Už pri prvých cvičeniach (hra na prázdnych strunách) sú použité duetá upravených ľudových piesní a na konci prvého dielu je uvedených 13 duet. Popis techník a problémov s ukázkami na konkrétnych príkladoch (druhý diel školy), s ktorými sa gitarista bežne v literatúre môže stretnúť je zrozumiteľný. Prstoklady stupníc sú systematické. Autor uvádza tiež prehľad akordických značiek a základných rozdielov v interpretácii (v rytme a frázovaní) tzv. klasickej a inej hudby (jazzovej, bluesovej, latinsko-americkéj, beatovej...).

Avšak za zmatečné a nesprávne považujeme fotografie sprevádzajúce popis polohy a držania nástroja, tela a oboch rúk (napriek tomu že samotný slovný popis je správny).

Prvé vydanie gitarovej školy **Štěpána Urbana** Přípravná škola hry na kytaru vyšlo v roku 1967.

K prednostiam gitarovej školy patrí množstvo použitých ľudových piesní, najmä českých, čím škola spĺňa jedno zo základných kritérií obsahovej stránky českej gitarovej školy. Vo všeobecnosti, obsah školy je pestrý, využíva hudobný materiál ľudových piesní (tance, piesne) aj skladby autorov z obdobia renesancie až po súčasnosť. Niektoré ľudové piesne sú uvedené v škole viackrát, vždy v inej úprave, takže žiak skladbu už pozná (napr. ako jednohlas, dvojhlas, s gitarovým akordickým sprievodom, alebo len s rytmickým sprievodom napr. s trianglom...). Žiak je pripravovaný aj na „domáce muzicírovanie“, improvizáciu v základných gitarových alebo rytmických sprievodoch, čím nabáda učiteľov k vychovávaniu nielen koncertných umelcov. Škola uvádza tiež skladby pre dvoch až troch hráčov (napr. učiteľ – žiak). Autor pristupuje k vysvetľovaniu problematík ako napr. staccatto, alebo malé

barré na konkrétnych skladbách a v škole nechýbajú okrem notového zápisu základných akordov aj ich grafické znázornenia.

Napriek použitému hodnotnému hudobnému materiálu k nedostatkom školy patrí chýbajúca vhodná štruktúra. Cvičenia a skladbičky nie sú očíslované, škola nemá ucelené časti. Preto koncepcia a ciele školy sú pre absenciu formy ťažko definovateľné. Škola nemá jednotné označenia, nadpisy, popisy a vysvetlenia, grafické znázornenia (napr. akordov, alebo polohy ruky). Na úplnom začiatku autor v cvičeniach neuvádza, v akom metre je cvičenie, každý takt má rôzny počet dôb. Absentujú tiež fotografie základnej polohy tela (držanie tela, rúk, nástroja) na začiatku školy, polohy rúk nie sú znázornené na fotografiách, sú nakreslené. Nesystematické je tiež uvádzanie prstokladov pri stupniciach. V škole chýba tiež prehľadná orientácia diatonického radu tónov a chromatickej stupnice v základnej polohe s označením tónov. Pri dvojhlasých stupniciach uvádza autor aj intervaly kvarty a kvinty, čo je v praxi len veľmi zriedka použiteľné.

Päť hodnotných škôl môžeme rozdeliť podľa viacerých kritérií. Podľa toho, akej vekovej skupine je škola určená (resp. jeho mentálnej vyspelosti) je pre najmladších žiakov najvhodnejšia škola Miroslava Kolbu. Gitarová škola Carulli – Carcassi je naopak vhodná pre starších žiakov. Ostatné školy môžeme podľa tohto kritéria považovať za univerzálne, alebo vhodné skôr pre mladších žiakov. Spolu s vekom hrá dôležitú rolu aj doterajšie hudobné vzdelanie žiaka. Škola Carulli – Carcassi je vhodná pre uchádzačov, ktorí už majú isté hudobné vzdelanie. Ostatné hodnotené školy majú podľa tohto kritéria širšie uplatnenie a sú vhodné najmä pre začiatočníkov.

Hodnotené gitarové školy tvoria pestrú škálu žánrového zamerania. Všetky školy obsahujú skladbičky klasickej hudby (obdobia od renesancie po súčasnosť), každá je však zastúpená v inej miere. Gitarová škola Carulli – Carcassi vychádza výlučne z repertoáru klasickej hudby, najmä z obdobia klasicizmu (celá škola je zostavená z cvičení a skladbičiek Ferdinanda Carulliho a Mattea Carcassiho) a v dodatku školy sú zastúpené aj iné obdobia (barok, romantizmus). Výrazná prevaha materiálu klasickej hudby (najmä z obdobia klasicizmu) je zastúpená v gitarovej škole Jiřího Jirmala. V tejto škole sa však v úvode stretávame s niekoľkými ľudovými piesňami v jednohlasej úprave. Výraznejšie zastúpenie ľudových piesní nájdeme v gitarových školách Miroslava Kolbu a Štěpána Urbana. Obe školy sú doplnené skladbami klasickej hudby a skladbami a úpravami samotných autorov škôl. Žánrovo najpestrejšia spomedzi hodnotených škôl je gitarová škola Milana Tesařa. Obsahuje

ľudové piesne, klasickú hudbu a upravené skladby populárnych žánrov (blues, swing, jazz...) vo veľkej miere skomponovaných samotným autorom.

Za dôležité v hudobnom vývoji žiaka považujeme zavedenie komornej hry, resp. „muzicírovania“ žiaka a učiteľa už od začiatocnickej úrovne. Takýto hudobný materiál vo svojej škole uvádzajú v dostatočnej miere Štěpán Urban, Milan Tesař a Miroslav Kolba. Škola Carulli – Carcassi a škola Jiřího Jirmala sa na komornú hru nezamerali, dá sa však predpokladať ich doplnenie samotnými učiteľmi.

Gitarové školy by sa mali zaoberať aj základmi hudobnej teórie s prihliadnutím na gitarovú hru a špecifiká gitarovej hry (tvorba akordov na gitare, gitarové techniky, ozdoby, flažolety...) podľa toho, pre aký stupeň pokročilosti sú určené. Túto problematiku nájdeme v každej z hodnotených škôl. Vzhľadom na určenie pre najmladších začiatocnikov sa najmenej týmto zaoberá gitarová škola Miroslava Kolbu.

Za problematické možno vo všetkých hodnotených gitarových školách považovať ukážky (fotografie alebo kreslené obrázky) znázorňujúce držanie tela, pravej ruky a ľavej ruky pri hre na gitare. Škola Carulli – Carcassi a škola Jiřího Jirmala uvádzajú tieto ukážky spôsobom, ktorý sa v súčasnosti považuje za prekonaný. Ak by sme však odhliadli od tohto faktu (a držanie tela a rúk nechali na učiteľa), uvedené fotografie vo vydaniach starých len niekoľko rokov sú z pôvodných vydaní zo 70-tych rokov 20. storočia. V gitarovej škole Milana Tesařa sa navyše uvedené fotografie nezhodujú s prislúchajúcim textom. Školy Miroslava Kolbu a Štěpána Urbana znázorňujú ukážky nedostačujúco a len v kreslenej podobe, z ktorých nie je úplne jasné, akú predstavu má autor o držaní pravej a ľavej ruky. Na druhej strane to však necháva priestor učiteľovi v realizovaní jeho vlastných prístupov a metód.

Všetky uvedené gitarové školy majú český pôvod (škola Carulli – Carcassi vychádza z materiálov týchto dvoch majstrov z prvej polovice 19. storočia, zostavil a doplnil ju však český gitarový pedagóg Vojtěch Tukač). Svojimi prednosťami by mohli byť dobrým príkladom pri tvorbe slovenskej gitarovej školy⁶.

Potreba vzniku slovenskej gitarovej školy

Vzhľadom na to, že nemáme k dispozícii gitarovú školu, ktorá by spĺňala požiadavky slovenskej gitarovej školy, zisťovali sme, či medzi učiteľmi gitary je o takúto školu záujem.

⁶ slovenská gitarová škola – škola hry na gitare, ktorá pracuje vo významnom rozsahu s hudobným materiálom slovenského pôvodu (slovenské ľudové piesne a hudba slovenských autorov)

V rámci nášho výskumu sme v dotazníku položili otázku: Majú učitelia hry na gitare na Vašej ZUŠ záujem o „slovenskú gitarovú školu“? Tabuľka 2 jasne poukazuje na to, že o takúto školu je až 80% záujem (45% rozhodne áno + 35% áno).

Tabuľka 2. Percentuálne vyjadrenie záujmu o vznik slovenskej gitarovej školy zo strany učiteľov hry na gitare

Vyjadrenie záujmu o slovenskú gitarovú školu	(%)
rozhodne áno	45
áno	35
nie	5
rozhodne nie	0
neviem	15
<input type="checkbox"/>	100

K slovenskej gitarovej hudbe má najmä z jazykového a historického hľadiska najbližší vzťah česká gitarová hudba. Pri popise a hodnotení gitarových škôl používaných na ZUŠ na Slovensku sme sa zaoberali piatimi gitarovými školami. Prvú z nich, gitarovú školu Carulli – Carcassi zostavil český gitarový pedagóg Vojtěch Tukač a vychádza z materiálu klasickej hudby. Ďalšie štyri boli v českom jazyku a českého pôvodu (gitarové školy Jiřího Jirmala, Miroslava Kolbu, Milana Tesařa a Štěpána Urbana). O týchto štyroch gitarových školách možno vo všeobecnosti tvrdiť, že vo väčšej alebo menšej miere napĺňajú kritéria českej gitarovej školy. Nás však zaujíma vznik slovenskej gitarovej školy a kritériá, ktoré by mala koncepcia takejto školy napĺňať. Kritériami sú:

- **tradícia a región** – škola by mala obsahovať vo významnom rozsahu aj hudobný materiál slovenského pôvodu, najmä však slovenské ľudové piesne a diela slovenských autorov (napr. diela J. K. Mertza, alebo inštruktívne skladby autorov 20. st.). Naplnenie tohto kritéria je nevyhnutné k tomu, aby sme hovorili o slovenskej gitarovej škole.
- **nadčasovosť** – hudobný materiál použitý v škole by mal byť aktuálny a použiteľný aj o niekoľko rokov, príp. desaťročí. Spolu s podmienkou tradícia a región spĺňajú takúto požiadavku najmä slovenské ľudové piesne.
- **žánrová rôznorodosť** – hudobný materiál použitý v škole by mal byť žánrovo pestrý, napr. mal by obsahovať skladby z obdobia renesancie až 20. storočia, pričom je vhodné zo začiatku

uvádzať najskôr hudbu klasicizmu, upravené ľudové piesne, upravené populárne, bluesové, jazzové piesne ale aj ľudovú hudbu iných národov (anglická, írsky, americké tradície...). V tejto súvislosti treba uviesť aj fakt, že hru na gitare často začínajú študovať žiaci so zámerom venovať sa inému žánru ako klasickej hudbe, najčastejšie rocku, bluesu a iným. Gitarová škola by mala osloviť aj takýchto žiakov hry na gitare a svojím prostredníctvom im priblížiť aj iné hodnotné hudobné žánre.

- **akceptovateľnosť gitarovými pedagógmi** – metodické postupy použité v gitarovej škole by nemali byť príliš vzdialené od postupov väčšiny ostatných bežne používaných škôl, pretože by sa mohli stretnúť s neochotou učiteľov zaoberať sa novými prístupmi.
- **nadväznosť na hudobný materiál, ktorý žiak pozná** – pre získanie si mladého žiaka pre štúdium hry na gitare je vhodné pracovať na hodinách s materiálom, ktorý žiak pozná. Pretože každý žiak vyrastá v inom kultúrnom a sociálnom prostredí, istotu čiastočne zaručujú osnovy hudobnej výchovy na Základných školách, z ktorých učebnice hudobnej výchovy vychádzajú, prípadne kombináciou materiálu z viacerých učebníc používaných na predmete hudobná výchova.
- **nadväznosť na materiál, ktorý už v gitarovej škole bol použitý** – je dobré, ak je v škole jeden hudobný materiál (napr. ľudová pieseň alebo upravená populárna pieseň) použitý viackrát, vždy však v inej úprave. Každé nové uvedenie takéhoto materiálu by malo byť zložitejšie (napr. jednohlas – jednohlas so sprievodom druhej gitary – jednohlas s basom – jednohlas s basom a harmonickým sprievodom) a takýmto spôsobom by malo podporovať osvojovanie si novej techniky a viesť tak k vyššej zručnosti žiaka.
- **komorná hra** – gitarová škola by mala obsahovať skladby uvedené aj so sprievodom druhej gitary (part pre učiteľa). Je potrebné zaujať žiaka už od začiatku, a to najmä tým, že bude s niekým tvoriť hudbu, čo dodáva hudobnému materiálu na atraktivnosti.

Treba však pripomenúť, že aj keby sme mali k dispozícii slovenskú gitarovú školu, výber školy je na učiteľovi. Ten môže zvoliť inú overenú gitarovú školu (napr. niektorú z českých škôl) a tú dopĺňať vhodným hudobným materiálom (napr. slovenskými ľudovými piesňami). V praxi sa bežne stretávame s tým, že najmä skúsenejší učitelia píšu žiakom úpravy piesní podľa vospelosti žiaka, alebo siahajú po už publikovaných úpravách ľudových piesní (napr. Pavol Pluta: Pre najmenších gitaristov).

Záver

Počet žiakov aj učiteľov hry na gitare na Slovensku neustále rastie. Tí majú k dispozícii niekoľko gitarových škôl. Podľa nášho výskumu slovenskí gitaroví pedagógovia učia zo 17 gitarových škôl, zväčša v českom jazyku a od českých autorov. Hodnotili sme spolu päť gitarových škôl dostupných na Slovensku, vrátane dvoch najčastejšie používaných. Gitarovú školu Jiřího Jirmala používa 29% a gitarovú školu Carulli – Carcassi 19% učiteľov hry na gitare, čo je spolu takmer polovica učiteľov. Ďalšími školami boli školy Miroslava Kolbu, Milana Tesařa a Štěpána Urbana. Všetky hodnotené školy sú určené skôr pre mladších začínajúcich gitaristov. Výnimkou je škola Carulli – Carcassi, ktorá je vhodnejšia pre starších začínajúcich gitaristov s už nadobudnutým určitým stupňom hudobného vzdelania. Obsahovo sú tieto školy zamerané zväčša na skladbičky klasickej hudby a ľudové piesne, okrem školy Milana Tesařa, ktorá svoj obsah doplnila aj jednoduchými úpravami populárnych a bluesových kompozícií a školy Carulli – Carcassi, ktorá vychádza výlučne z diel klasickej hudby. S jednoduchými úpravami pre dve gitary sa stretne v školách Milana Tesařa, Miroslava Kolbu a Štěpána Urbana. Tento moment považujeme v gitarovej škole za pomerne dôležitý. Avšak v najčastejšie používaných školách (škola Carulli – Carcassi a škola Jiřího Jirmala) skladbičky pre viac gitár, resp. komornú hudbu v akejkoľvek forme nenájdeme. Takýto materiál sa však dá doplniť z iných zdrojov.

Vo všeobecnosti možno tvrdiť, že hodnotené školy českého pôvodu aspoň čiastočne spĺňajú kritériá českej gitarovej školy. Za jeden z problémov v oblasti výučby hry na gitare na Slovensku považujeme práve absenciu slovenskej gitarovej školy. Je však pravdepodobné, že slovenská gitarová škola v najbližšom čase na Slovensku bude publikovaná, pretože podľa nášho výskumu o takúto školu zo strany učiteľov hry na gitare je pomerne vysoký záujem (až 80%) a niektorí slovenskí gitaroví pedagógovia sa metodikou výučby gitarovej hry intenzívne zaoberajú (Miloš Tomašovič, Mária Sedláková, Pavol Hučko...), alebo majú už gitarovú školu napísanú, ale zatiaľ nepublikovanú.

Kladné stránky piatich hodnotených škôl môžu byť vzorom pri práci na vzniku slovenskej gitarovej školy, ktorej koncepcia by mala spĺňať kritériá uvedené v príspevku. Zo spomenutých kritérií považujeme za najdôležitejšie tradíciu a región, nadčasovosť hudobného materiálu a žánrovú rôznorodosť. A to vo forme sólových skladbičiek pre gitaru, ako aj vo forme komornej hry. Takéto kritériá naplňajú najviac slovenské ľudové piesne, skladby z obdobia klasicizmu, ale niektoré upravené ľudové a populárne piesne iných národov.

Literatúra

CARULLI, Ferdinando – CARCASSI, Matteo: Gitarová škola (upravil Vojtěch Tukač). Bratislava : Opus Bratislava, 2000. 158 s. ISBN 80-7093-054-3

JIRMAL, Jiří: Škola hry na kytaru pro začátečníky. Praha : Editio Bärenreiter, 2005. 116 s. ISMN M-2601-0346-7

KOLBA, Miroslav: Škola na kytaru hrou. Prostějov : Nakladatelství Španělka, 2003. 253 s. ISBN 0-902953-1-2

KOMPAS, Karol: Gitara a gitarová hudba na Slovensku (dizertačná práca). Nitra : Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, 2008. 248 s.

TESAŘ, Milan: S kytarou napříč žánry. Praha, Bratislava : WinGra, 2005. 156 s. ISMN M-706526-07-2

URBAN, Štěpán: Přípravná škola hry na kytaru. Praha : Editio Bärenreiter, 2002. 84 s. ISMN M-2601-0137-1

VRÁBEL, Jozef: Gitara na Slovensku. (záverečná práca) Žilina : Konzervatórium Žilina, 1987. 61 s.

Kontaktné údaje:

Mgr. art., Ing. Karol Kompas, PhD.

Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Pedagogická fakulta, Katedra hudby

Tr. Andreja Hlinku 1, 949 01 Nitra

karolkompas@gmail.com

Postavenie a problémy písma v didaktike výtvarného umenia

Position and problems of script in Art Didactics

Adriána Koscelníková

Abstrakt: Písmo, historický fenomén kultúry ľudstva podlieha iným meradlám kritického hodnotenia ako tzv. vysoké umenie. Problematika písma v sek. vzdelávaní sa viaže prevažne na slovenský jazyk a literatúru. Avšak práca s písmom a textom, prostredníctvom umenia, v mediálnej sfére, má oveľa vyššie výchovné a psychologické účinky, ktorým je potrebné porozumieť a kriticky ich prijímať. Jedna z ciest ako pochopiť tieto súvislosti vedie cez didaktiku výtvarného umenia.

Abstract: The script, a historical phenomenon of a human culture, is subject to different standards in critical evaluation than high Art. Script's issue at secondary education is connected to slovak language and literature mainly. Though work with script, letters and text in media have deeper educational and psychological effects, which is necessary to understand and accept its critically. The way to grasp these context is Art didactics.

Kľúčové slová: umenie a kultúra, sekundárne vzdelávanie, výchova umením, výtvarná výchova, písmo, text

Key words: Fine Art and Culture, Art Education, Secondary Education, script, text

Úvod

Písmo patrí medzi prvé kodifikované systémy komunikácie. Zhmotňuje a uchováva naše myšlienky. Každý z nás ovláda aspoň dve abecedné zostavy, písanú a tlačenú formu. Písať sa učíme v škole, avšak abecedne sme dokázali zaznačiť svoje meno ešte pred odbornou výukou. Sme schopní písať krasopisne, kaligraficky, ale aj nedbalo, nečitateľne. Používanie písma je všedným javom, ktorému v ďalšom vzdelávaní je venovaná okrajová pozornosť. Písmo nemusí plniť iba dorozumievaciu funkciu, ale pri správnom použití sa môže stať výrazom tvárnosti, zručnosti a vkusu. Písmo sa taktiež stáva výtvarno-estetickým komponentom, ktorý prispieva k vizuálnej gramotnosti žiakov.

Postavenie a problémy písma vo vzdelávaní

V hierarchii budeme analyzovať školské dokumenty kde a ako sa stretávame s písmom. V štátnom vzdelávacom programe predprimárneho vzdelávania (ISCED 0), nachádzame zmienky o písme v tematickom okruhu Ja som, v perceptuálno-motorickej oblasti, obsahový štandard – vizuomotorika, grafomotorika a základné grafické tvary vo výkonových štandardoch (alebo špecifických cieľoch) uvádzajú, že dieťa má okrem iného vedieť znázorňovať graficky motivovaný pohyb vychádzajúci z ramenného kĺbu (kývanie, mletie, hojdanie, navíjanie), zápästia (vertikálne línie, horizontálne línie, krivky, slučky) a pohybu dlane a prstov (horný a dolný oblúk, lomená línia, vlnovka, ležatá osmička, fiktívne písmo). Ďalej v tematickom okruhu Kultúra, v sociálno-motorickej oblasti, v obsahovom štandarde - Kniha, písmená a číslice; ... „čítanie“ a „písanie“ jednoduchého príbehu, vo výkonovom štandarde žiak by mal prejavovať záujem o knihy, písmená, číslice, orientovať sa v knihách, ... vyjadriť rôznymi umeleckými výrazovými prostriedkami (výtvarne, hudobne, dramaticky, hudobno-dramaticky) pocity a dojmy z rozprávok, príbehov a divadla, „čítať“ kreslený príbeh a obrázkový seriál, „písať“ obrázkový list. V takomto rozmere je písmo obrazom, preto nám nie je úplne jasné ako dieťa môže znázorniť fiktívne písmo, ak ho ešte nedokáže konfrontovať so skutočnými tvarmi písma. Na jednej strane deti učíme laicky základným tvarom abecedy, prevažne paličkovým písmom, ale mali by sme viac pozornosti venovať na rozvoj obrazu, čo slová (náhrada znakov hovoreného jazyka odlišnými znakmi) zastupujú, v najširšom slova zmysle, učiť ich porozumieť obrázkovému/piktografickému písmu.

ISCED 1, v predmete Slovenský jazyk a literatúra sa naučia žiaci spisovnú podobu materinského jazyka, osvoja si správny pravopis a gramatiku a najmä rozvíjajú vyjadrovacie (komunikačné) schopnosti na úrovni ústnej i písomnej. Predmet spája jazykovú, slohovú zložku, písanie, literárnu zložku a čítanie. Schopnosť čítať a písať je jedna zo základných životných kompetencií, ktorých základ žiaci získavajú práve v 1. ročníku ZŠ. Nás bude zaujímať samotné písanie, znalosť písma. Na hodinách písania sa žiaci učia písať predpísané tvary písmen a číslic (latinka) s ohľadom na dodržiavanie hygienických a estetických zásad. Písmo, samotný akt písania sú súčasťou poznávacích a rečových kompetencií a percepčno-motorických zručností: žiak má vedieť čítať písmená abecedy a arabské číslice, odpísať alebo podľa diktovania napísať jednoduchý text a arabské číslice. Pamäťové, klasifikačné a aplikačné zručnosti uvádzajú, že žiak v písomnom prejave by mal vedieť aplikovať pravopisnú normu určenú pre 1. ročník ZŠ... Obsah čítania a písania v 1. ročníku je rozčlenený do troch období: prípravné, nácvikové (šlabikárové) a čítankové. Písanie

v prípravnom období - obsah písania je zameraný na získavanie a zdokonaľovanie predpokladov na konkrétne písanie v nácvičnom období. Spočíva predovšetkým v plnení nasledujúcich cieľov:

1. systémom uvoľňovacích cvikov zlepšovať predpoklady na efektívnejší vývoj jemnej motoriky zápästia a prstov tak, aby žiak mohol v období nácviku písania zvládnuť nároky, ktoré kladie na písanie;
2. nácvik písania prípravných cvikov, ktoré sú základnými prvkami písmen v postupnosti od jednoduchých po zložitejšie;
3. rozvíjanie analytických schopností – schopností postrehnúť základné čiary a línie v jednotlivých písacích cvikoch, neskôr i v samotných písmenách, čo eliminuje často neprimerané množstvo cvičného písania.

Nácvičné obdobie - čítanie a písanie nemusí nutne prebiehať súčasne, v zmysle čo čítame, to píšeme. Vo vyučovacom procese je možné, najmä vtedy, keď je proces nácviku čítania podporovaný písaním veľkých tlačených písmen neviazať písanie na postup v čítaní, ktorý je prirodzene rýchlejší. Cieľom písania v nácvičnom období je osvojovanie si písania v týchto tematických celkoch:

1. osvojovanie si písania písmen slovenskej abecedy v poradí závislom od používaných učebníc a písaniek;
2. spájanie písmen do slabík a slov;
3. odpis písaných písmen, slabík, slov a viet;
4. prepis tlačených písmen, slabík, slov a viet;
5. písanie slov a jednoduchých viet podľa diktovania;
6. podporovanie vlastného a tvorivého písania veľkou tlačenou abecedou.

(Poznámka autora: jednotlivé tematické celky neprebiehajú v časovom slede za sebou, ale súbežne).

Čítankové obdobie, ciele písania v čítankovom období sú zamerané na zdokonaľovanie techniky písania, odpis a prepis textu, písanie podľa diktovania, precvičovanie pravopisných javov predpísaných pre 1. ročník, vytváranie spôsobilostí samostatne sa písomne vyjadrovať. Požiadavky na vedomosti a zručnosti, ktoré ISCED 1 uvádza sú: žiak vie používať písmená písanej abecedy a arabské číslice v nasledujúcich činnostiach: vie čitateľne napísať písmená písanej abecedy a arabských číslic; dokáže správne spájať písmená v slovách, vie z písanej predlohy čitateľne a správne odpísať slová a krátky primeraný text, v praktických činnostiach (pri písaní) vie členiť vety na slová, slová na slabiky tak, aby výsledkom bolo správne napísané slovo alebo veta, dokáže podľa diktovania napísať slová bez vynechávania písmen

a jednoduché krátke vety, vie k známemu obrázku napísať jeho pomenovanie (tzv. autodiktát), bez vynechávania písmen (ostatné chyby sú tolerované), vie správne umiestniť dĺžku, vlastné mená osôb píše s veľkým začiatočným písmenom, na začiatku vety píše veľké písmeno, pri písaní rozlišuje oznamovaciu, opytovaciu a rozkazovaciu vetu. Žiak ovláda písanie samohlások, dvojhĺások, spoluhlások, arabských číslíc a písmená malé, veľké, písané, tlačené. Žiaci zdokonaľujú písomné zručnosti, hygienické a pracovné návyky. Pri písaní sa snažia dodržiavať základné parametre písma tvar jednoty (čitateľnosť), primeranú rýchlosť, úhľadnosť, šírku písma, sklon pri úprave písma v riadku a umiestnenie textu na ploche, v riadkoch. Pozornosť na tomto stupni je zameraná na automatizáciu písacieho pohybu (správne tvary písmen, spájanie hlások, slov, zrková a pohybová koordinácia).

V Českej republike prebieha na základných školách od septembra 2010 dvojročný pilotný projekt nového písaného písma „Comenia Script“, ktorý vznikol na základe doktorandského štúdia Mg.A. Radany Lencové na VŠUP v Prahe (ateliér písma a typografie.) Jedná sa o návrh praktického písaného písma pre deti, ktoré je jednoduché, moderné a zodpovedá potrebám súčasnosti, podľa popisu tvorcov. Viac na http://www.lencova.eu/cs/uvod/comenia_script

Pokračovať budeme vo vzdelávacej oblasti Umenia a kultúra ISCED 1, v predmete výtvarná výchova. Prácu s písmom nachádzame v metodickom rade - výtvarný jazyk/ kompozičné princípy a možnosti a konkrétne v edukačnej téme – vytvorenie kompozície z tvarov písmen, alebo v metod. rade – výtvarné činnosti inšpirované dejinami umenia, v ed. téme – inšpirácia archaickými písmenami/hieroglyfy, piktogramy, transformácie zobrazujúceho znaku na symbol, tajná abeceda. Ďalej v met. rade elektronické médiá, v ed. téme hry s písmom a s textom na počítači. Žiak sa mal naučiť, okrem iného aj základné vedomosti o vývoji a hlavných kultúrnych typoch písma. Dokázat' vyjadriť plošný i priestorový tvar a obrys podľa fantázie, predstavy, ako aj (voľne) podľa videnej skutočnosti ...; dokázat' operovať s tvarmi (doplňať neúplné tvary, zmnožovať tvary kreslením voľnou rukou, kopírovaním, vytiahnutím podľa šablóny, hravo manipulovať s rozmnoženinou, priraďovať príbuzné tvary), transformovať predmetný tvar na iný predmetný tvar, písmo na predmetný tvar, geometrický a organický tvar, skladať tvar z rozmanitých prvkov, konštruovať novotvar, narábať s pozitívom a negatívom tvaru – figúra a pozadie. V cieľových kompetenciách je to, čo žiak sa má naučiť vzhľadom k písmu opísané správne, avšak edukačné témy sú skromnejšie v oblasti písma a typografie, na to, že práve v prvom ročníku primárneho vzdelávania je jadro v písaní a čítaní. Na primárnom stupni vzdelávania, kedy si dieťa ešte len osvojuje základné zručnosti písania a tvorby textu, nie sú mentálne podmienky na to, aby sa mohli sprostredkovať nielen

poznatky, ale ani abstraktnejšie významy, ktoré písmo v sebe nesie. Práve tieto významy a poznatky unikajú všeobecnému vizuálnemu vzdelaniu žiakov. Písmo, text alebo letristický obraz je využiteľný vo všetkých metodických radoch (Výtvarný jazyk- kompozícia; možnosti zobrazovania viditeľného sveta; podnety výtvarného umenia; podnety dejín umenia; podnety fotografie; podnety filmu a videa; podnety architektúry; podnety dizajnu; podnety tradičných remesiel; podnety elektronických médií; podnety hudby, literatúry/ synestetické podnety; podnety z rôznych oblastí poznávania sveta; tradícia a identita / kultúrna krajina).

V sekundárnom vzdelávaní, ISCED 2, nachádzame taktiež tému písma v predmete Dejepis, Obsahový štandard v téme Človek vládca prírody? stanovuje ovládanie pojmov ako jazyk, písmo, rukopis, kniha, noviny, rozhlas, televízia, internet, e-mail. Výkonový štandard uvádza nasledovné spôsobilosti: žiak identifikuje na obrázkoch najstaršie druhy slovanského písma; vypátra druhy písmen z minulosti; zhodnotí význam vynálezu písma; identifikuje rozdiely medzi rukopisom a tlačenou knihou; zhodnotí význam vynálezu kníhtlače; zhodnotí premeny a význam písma pre spoločnosť najstarších štátov, zhodnotí význam písma pre ľudí; vysvetlí príčiny vzniku písma a porovná jeho rozdielne druhy a význam v stredoveku, uvedie aspoň dva druhy písma z minulosti; vymenuje krajiny, v ktorých sa vytvoril základ latinského písma. Z teoretického hľadiska, ktorému je venovaná menšia pozornosť ide o prelomové udalosti v oblasti písma.

Výtvarná výchova v nižšom sekundárnom obsahuje okrem iných aj tieto ciele: poznávať jazyk vizuálnych médií – jazykové prostriedky, základné kompozičné princípy, vybrané techniky a procesy vizuálnych médií. Rozumieť im a tak zvyšovať uvedomelosť reflexie vizuálnej kultúry. Cez vlastnú činnosť žiaka uvádzať k poznaniu a vedomej reflexii sveta vizuálnych znakov (multimédiá, reklama, výtvarné médiá, architektúra, dizajn), k vedomému používaniu zobrazovania a jeho kritickej selekcii. Vedome rozvíjať tvorivosť. Naďalej rozvíjať a kultivovať vnímanie, predstavivosť a fantáziu, podporovať a podnecovať jeho nápaditosť a tvorivú sebarealizáciu, prekonávanie konvenčných schém a inovovanie naučených myšlienkových a zobrazovacích vzorcov. Formovať a rozvíjať gramotnosť (zručnosti) žiaka v oblasti vyjadrovania sa výtvarnými prostriedkami prostredníctvom vybraných médií, nástrojov a techník, atď. prácu s písmom nachádzame vo výtvarných problémoch: kubizmus, kinetické/ svetelné umenie, dada, neodada; vzťah obrazu a zvuku vo filme; návrh loga, značky, ex libris; písmo a obraz v elektronických médiách; grafická partitúra; slovo a obraz a objavovanie prvkov obrazu v galerijnej zbierke. Vo výtvarnej výchove je väčšina vedomostí získavaná prostredníctvom praktických činností žiaka a je

podporená vizuálnymi materiálmi (edukačné DVD, knihy, časopisy). Absolvent nižšieho sekundárneho vzdelania by sa mal naučiť formálnym zručnostiam, t.j. vyjadrovacie zručnosti, ktoré predstavujú základy znalostí vyjadrovacích prostriedkov (jazyka) vizuálnych umení (gramotnosť v oblasti vizuálnej kultúry) atď.; kde hlavnou kompetenciou v oblasti postojov je a priori tvorivý prístup, žiak je vedený k tomu, aby pri každej edukačnej téme volil svoje vlastné, teda autentické riešenie, a postupne formuloval svoj estetický i hodnotiaci názor. Sekundárne formálne výtvarné vzdelávanie by malo prevziať väčšiu mieru vzdelávania v oblasti písma. Hlavným cieľom práce s písmom na hodinách výtvarnej výchovy je kultivovať a prehĺbovať výtvarnú estetickú citlivosť, rozvíjať výtvarné schopnosti, praktické zručnosti a návyky. Žiaci si osvojujú potrebné estetické informácie dôležité na samostatné hodnotenie písomného prejavu, učia sa vidieť uplatnenie písma v praxi, poznávajú rozdielne formy, typy a druhy písma, použitie v umení, čím si uvedomujú výtvarnú hodnotu manuskriptu. (Banáš, 1989) Pomocné kritéria práce s písmom, s ktorými sa dá nadväzne pracovať je čitateľnosť vs nečitateľnosť textu; estetická stránka písma (vizuálne aktívna poézia); písomný prejav a pohotovosť použitia písma; možnosti využitia písma v komunikácii; a vo vyšších ročníkoch je to významový vzťah textovej a obrazovej informácie a mnoho ďalších.

S písmom v ďalšom vzdelávaní sa stretávame v učebných osnovách pre výtvarnú výchovu na osemročnom gymnáziu. Oblasť výtvarnej kultúry pracuje s písmom, jeho kompozičnou a estetickou funkciou, vznikom a premenami písma a výberom písma na základe účelu použitia. Výtvarná činnosť je delená do dvoch oblastí, zobrazovacie činnosti a úžitkové práce. Žiaci by sa mali oboznámiť a poznávať základné zákonitosti výberu a uplatnenia písma v jednote informačnej a výtvarno-estetickú funkcie. Overiť výrazové možnosti písma v hravých a experimentálnych činnostiach s použitím hotového typologického písma. Uplatniť zásady radenia a kompozície písma na ploche v experimentálnych úlohách a cvičeniach, aplikovať hlavné zásady úžitkovej grafickej tvorby v spojení písma a grafickej značky. Ďalej žiak overuje v experimentálnych činnostiach a výtvarných štúdiách zákonitosti úžitkovej grafiky, vizuálnej komunikácie a písma, uplatňuje toto poznanie v jednotlivých výtvarných návrhoch v spojení kompozície motívu a písma na ploche. Zmyslom práce s písmom, ako umeleckým dielom je rozvoj tvorivého vnímania, prežívania a chápania, do určitej miery aj hodnotenia, výtvarného umenia z aspektu jeho funkcie v živote človeka a spoločnosti ako ničím nenahraditeľnú formu osvojovania sveta.

Predmet výchova umením spája medzipredmetové väzby, je integrovanou umeleckou výchovou. Radí sa k esteticko-výchovným predmetom pre 8. a 9. ročník. Medzi hlavné ciele patrí aj napĺňanie potrieb prípravy absolventa ZŠ pre prax a život v prostredí kultúry a umenia. Tak ako výtvarná výchova je výchova umením predmetom, na ktorom sú žiaci po celý čas aktívny a jej obsah vyučovania sa realizuje. Práca s písmom, textom a obrazom v tomto predmete spája v jeden celok mediálnu, filmovú, dramatickú a literárnu zložku. Do popredia sa dostáva verbálne myslenie, naratívne zobrazovanie, experimentovanie so znakmi štylizovaním, komunikačnými stratégiami. Písmo ako také je obsiahnuté aj v hudobnej výchove (grafická partitúra), tak vo vizuálnom umení, literárnom a dramatickom, má mnoho synestetických prienikov. Využitie písma v predmete výchova umením: práca so znakmi, obrazmi, ktoré vyjadrujú predstavy, alebo sa odvolávajú na vonkajšie skutočnosti, podporuje sa poznávanie v kontextoch. Písmo v tomto predmete sa predstavuje isté osvojovanie si informácií a nasledovné operacionalizovanie do estetických vzťahov. Vychádza z vizuálnej skutočnosti, z prepojenia s hmatovou, sluchovou, čuchovou, chuťovou a pohybovou skúsenosťou spolu s racionálnym myslením. V oblasti súčasných vizuálnych médií a kultúre, kde elektronická tvorba obrazu je značne v popredí, písmo sa stalo neoddeliteľnou súčasťou. Pre rozvoj tvorivosti a zároveň kritického myslenia žiaka, by sme mali eliminovať nízku úroveň kultúrneho vedomia (ktorý je dnes na úrovni jedinca vytváraný hlavne chaosom masmediálnych obsahov) tak, aby zodpovedal vkusu a mysleniu o svete a potrebe chápania umenia v jednote. Úlohou výchovy umením je aj realizácia kultivácie osobnosti žiaka. V téme písma nachádzame nielen experiment v spájaní médií, žánrov a druhov umenia, ale aj poznanie sveta znakov, obrazov a symbolov.

Práca s písmom má zodpovedať nároku a potrebám spoločnosti. Osvojenie si bežných názvov a termínov v reči písma je prvoradým porozumením jeho významovej hodnoty. Výtvarná interpretácia grafológie študuje a analyzuje písané písmo ako lineárnu kresbu, hru s líniou, bez ohľadu na úhladnosť textu. Pozornosť sa upiera na tvar písma (oblý, úzky), jeho sklon (šikmý, kolmý, naklonený doľava), veľkosť písma, hustotu znakov, deformáciu tvaru, rytmus, líniu písania, kompozičné umiestnenie. Sila prirodzeného pohybu ruky sa dá vyčítať z gestickej abstrakcie prejavu. Písané písmo v každom smere sleduje originálny rukopis a estetickosť v prácach žiakov, o čo je typografia ukrátená. Práce s grafologickým zameraním je možné využiť aj pri diagnostikovaní porúch pod odborným vedením školského psychológa. Manuskript človeka je zložitý fenomén ako samotný človek. Písomné prejavy signalizujú určité črty charakteru, intelektuálnu vyspelosť, náladovosť, sociálne zaradenie, vek, vzdelanie

a iné charakterové danosti. Na podobu rukopisu vplýva naša psychika a celá nervová sústava. Manuskript je súčasne aj artefakt, má svoje funkcie, formu a obsah. Je determinovaný kultúrou, dobou, dokáže zrkadliť symbolické hodnoty spoločnosti aj ich stav. Žiakom s poruchou jemnej motoriky je umožnené vyjadrovať sa písomne pomocou veľkých tlačných písmen, pretože kladú na jemnú motoriku ruky podstatne menšie nároky. Je osvedčené, že znaky, symboly, medzi ktoré môžeme zaradiť aj písmo, výrazne uľahčujú orientáciu osôb s pervazívnymi vývinovými poruchami a čase, priestore a sociálnom kontakte.

Dnes, keď sa ľudia obklopujú televíziou, časopismi, internetom, reklamou, sa stretávame s ďalším spôsobom utvárania ikonografickej schémy. Vzniká kopírovanie hotových vzorov, sympatických najmä mládeži. Grafický obrazec tak stráca výraz výtvarného zážitku a ustupuje sebaujadrenie dieťa. Interpretuje sa len pohľad profesionálneho výtvarníka, čím sa objavuje nesúlad vlastnej a cudzej výtvarnej formy. Nastáva bezduché opakovanie hotových prototypov, ktoré bráni autentickému a tvorivému prejavu dieťaťa.

Vývoj výtvarného prejavu a pedagogický prístup k vyučovaniu, ktorý nezodpovedá veku žiakov na nižšom stupni sekundárneho vzdelávania, spôsobuje stratu záujmu o výtvarnú výchovu (definovanú ako výtvarná kríza žiaka). Problémy sa objavujú v technologických úlohách, v ich prirodzenej spontaneite a uvoľnenom prednese, zobrazovaní. Používanie ikonografických schém obmedzuje ich fantáziu a kreativitu. Až v období dospievania sa objavuje vlastná výtvarná aktivita, individuálne záujmy a výtvarné preferencie, avšak iba u niektorých detí, ktorí sú k špecifickým aktivitám vedení, alebo motivovaní. Výtvarné lekcie by preto mali nadväzovať na výtvarné nadanie detí, ich prirodzenú imagináciu a nemali by zanedbávať ani inšpirácie z oblasti širšej vizuálnej kultúry a umenia: fotografie, filmu či napríklad reklamy. Práve tieto médiá majú totiž na mentálny, citový vývoj detí a mládeže výrazný formatívny vplyv. Vyučujúci má navodiť atmosféru, pri ktorej sa prejaví ich prirodzená živelnosť vyjadrovania. V prvom rade by mal upustiť od takých postupov vo výtvarnej výchove, ktoré dokážu nepriaznivo oslabiť vyššie spomenuté pôsobiacie vývojové rysy. Zanechať ikonografické opakovanie znakov skôr, ako sa ukáže ich bezvýhodnosť. Vyššie spomenuté fakty by sme mali vziať do úvahy v zostavení systematického prístupu k žiakom prostredníctvom výtvarných radov, ktorých hlavnou témou je písmo, text a lettristický obraz.

Digitalizácia značne vplýva na kvalitu vizuálnej komunikácie. Samotný akt „písanie“ sa zredukoval na minimum. Pružnosť, tvárnosť, dostupnosť, rôznorodosť, jednoduchá a rýchla

manipulácia s fontmi vytvára nové možnosti ako hľadiet' na písmo. Úlohou vyučujúceho je formovať obsah tak, aby dosiahol prirodzenú estetickú citlivosť a vnímavosť k hodnotám a vlastnostiam písma. Poznávať žiak začína v rozlišovaní tvarov jednotlivých druhov písma. Použitie písma vo výtvarnom umení na Slovensku je možné priblížiť žiakom aj prostredníctvom návštev v galériách a múzeách. Spomenieme len zopár slovenských umelcov, ktorý pracovali s lettrizmom, ako M. Galanda, E. Fulla, V. Hložník, Š. Bednár, E. Martinčeková- Šimerová, A. Nemeš, M. Benka, J. Alexy, A. Klimo, M. Urbásek, E. Ovčáček, V. Kompánek, J. Jankovič, A. Doboš, R. Sikora, M. Adamčiak, J. Meliš, M. Sokol, M. Urbásek, J. Koller a i.

Krása písma a jeho využitie sú overované najmä časom. Avantgardy dovedli typografiu na hranicu čitateľnosti. Dadaisti a futuristi v kultúrnosti doby vydávali časopisy pre tzv. komorné použitie, ich hry so slovami dosiahli prevratné prepojenie písma s umením. Naproti tomu súčasný grafický dizajn tlače je masovo medializovaný, stretneme sa s nespočetným množstvom dobrých, ale aj zlých exemplárov, počnúc letákmi až ku knihám. Text sa stáva hlavnou zložkou masmediálnych a propagačných prezentácií. Čosi iné nám podáva náhľad na obraz a niečo iné čítanie textu. Prvotný rozdiel je, že čítaním automaticky sledujeme vopred určený smer po riadkoch alebo stĺpcoch, ako sme boli naučený v našej kultúre. Avšak pohľad na obraz je v neustálom pohybe, zastavuje sa na jednotlivých výrazných znakoch, symboloch a každý z nás si ich individuálne vysvetľuje. Čitateľnosť v tomto prípade nemusí byť zákonite postavená na klasickom tvare písmena, ale môže to byť tvarová, vizuálna výpoveď znaku čitateľa za jeho aktívnej účasti v jazyku, kultúre písania. (Doblhofer, 1972) Výber písma vo vzťahu k významu slova, jeho kompozícia a radenie na ploche zmysel slova naznačuje, podporuje jeho význam, alebo ho ruší. Opakovaním, zasúvaním, vrstvením znakov v slove, narušením rytmu radenia zdôrazňujeme hodnotu slova. Zásah do grafického tvaru písmena rozkladom, rozostrením, deformáciou, až rozpadom tvaru písmena výrazne vstupuje do vzťahu medzi písmom a pojmom. Písmo umiestnené v priestore tvorí zákonite plastický obraz. Jednou z častí poznávania písma prostredníctvom výtvarnej výchovy je len jeho samotné vnímanie v najbližšom okolí. Uvedomenie si vplyvu a použiteľnosti grafém v najširšom kontexte by malo viesť žiaka ku kritickému pohľadu naň. Písmo má vo svojej správnosti upútať, reprezentovať, niesť informáciu. Stáva sa, ako už bolo spomenuté, samostatným obrazom, ktorý komunikuje s divákom.

Prístup k písmu v rôznych pohľadoch umeleckej sféry poukazuje na jeho vplyv v spoločnosti. Korektným spracovaním poznatkom o písme, texte a lettristickom obraze do vyučovania

výtvarnej výchovy nenechávame žiakov pracovať len s jednou témou, ale s komplexnosťou vývoja znakov až k písmu, k jeho ekvivalentom, či už konkrétnym, čitateľným alebo abstraktným. Zároveň zisťujeme ich vedomosti, úroveň kreativity, spontánnosť prejavu a využitia vhodného fontu. Aktuálnosťou dokážeme udržať si ich pozornosť a snažíme sa ich viesť ku kritickému mysleniu a vkusu v oblastiach umenia v najširšom zmysle.

Záver

Rozpracovanie problematiky písma vo vzdelávaní sa viaže prevažne na slovenský jazyk a literatúru. Členenie vzdelávacej oblasti podľa kľúčových jazykových kompetencií, t. j. podľa procesov, ktoré rozvíjajú počúvanie, komunikáciu (hovorenie), čítanie a písanie s porozumením. Až na počúvanie, fonetickú stránku jazyka, všetky činnosti súvisia v písmom. Písmo umožňuje odosielať, prijímať a uchovávať informácie, slúži na dorozumievanie, vyjadrovanie a známe je najmä ako výrazový prostriedok. Avšak práca s písmom vo vizuálnej a má oveľa vyššie výchovné a psychologické účinky, ktorým je potrebné porozumieť a kriticky ich prijímať. Vnímaniu písma venujeme značnú časť svojho života, ale len málokto si uvedomuje rozmanitosť druhov písma, čitateľ len vie, že niektorý text sa mu číta zle a unavuje jeho zrak, alebo text sa vníma ľahko, s určitým uspokojením. Každý druh písma zachováva estetické kvality, má svoj špecifický alebo príbuzný tvar, taktiež spôsob použitia, čím nadväzuje na vizualizáciu textu. Je samostatným obrazom. Zámerom práce s písmom, textom a letristickým obrazom je konkrétne rozvíjať umelecký cit a vzťah k písmu. Eliminovať, až odstrániť preberanie hotových vzorov, opakovanie znakov bez poznania ich zmyslu. Podporovať predovšetkým prirodzený spontánny prejav žiakov, naplno využívať fantáziu a kreativitu.

Literatúra

BANAŠ, J.- GERÓ, Š.- JUSKO, A.- ŠEFRANKOVÁ, E.: Didaktika výtvarnej výchovy. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1989. ISBN 80-08-00013-9.

BARTKO, O.- BRADOVÁ, Z.- KOCURKOVÁ, J.: Výtvarná výchova v 1. a 2. ročníku stredných pedagogických škôl. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1984. ISBN 80-89-09500-0.

BARTKO, J.- VOJČÍKOVÁ, A.: Výtvarná výchova v 3. a 4. ročníku strednej pedagogickej školy. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1989. ISBN 80-08-00107-0.

DOBLHOFER, E.: Od obrázkov k písmu. Bratislava : Obzor, 1972. 368 s.

GERO, Š.- KOŽUŠKOVÁ, J.- TROPP, S.: Písmo vo výtvarnej výchove. Banská Bystrica : UMB PF, 1999. ISBN 80-8055-227-4.

KUČERA, M.: Mluví písmo proč, kdy, jak a ke komu. Praha : Avicenum, 1991. ISBN 80-201-0186-1.

MORAVČÍK, F.: Zákonitosti tvorby písma. Pezinok : Bratislavské tlačiarne, 1992. ISBN 80-901394-0-X.

ROESELOVÁ, V.: Techniky ve výtvarné výchově. Praha : Sarah, 1996. ISBN 80-902267-1-X.

ROESELOVÁ, V.: Řady a projekty ve výtvarné výchově. Praha : Sarah, 1997. ISBN 80-902267-2-8.

TROPP, S.: Abeceda písma. Banská Bystrica : Metodické centrum, 1998. ISBN 80-8041-233-2.

ISCED 0,1,2. [online] [cit. 2013-02-4] Dostupné na internete:

<http://www.statpedu.sk/sk/Statny-vzdelavaci-program.alej>

Kontaktné údaje:

Mgr. Adriána Koscelníková

Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta, Katedra výtvarnej kultúry

Ružová 13, Banská Bystrica 974 01

e-mail: akoscelnikova@gmail.com

**Integratívna umelecká výchova podľa klavírnej školy Márie Apagyi „Zongoráalom“
(Hrám na klavíri)**

***Integrative Artistic Education According To Piano School Of Mária Apagyi „Zongoráalom“
(I Play The Piano)***

Alena Kručayová

Abstrakt: Príspevok prináša informácie o najnovších trendoch v oblasti inštrumentálneho hudobného vzdelávania, konkrétne vyučovania klavírnej hry na elementárnom stupni. Predstavuje netradičnú klavírnu školu Márie Apagyi „Zongoráalom“ (Hrám na klavíri, Pécs, 2008), v ktorej sa uplatňujú princípy integratívnej umeleckej výchovy. Približuje koncepciu učebnice zameranú na komplexný rozvoj žiakovej osobnosti. V tomto smere sa učebný plán školy orientuje okrem získavania nástrojových zručností a rozvoja hudobných schopností na poznatky z oblasti vizuálnych umení (výtvarné umenie, architektúra) a literatúry. Aplikáciou moderných metodických postupov (uplatňovaním princípu tzv. zážitkového vyučovania, tvorivej spolupráce učiteľa a žiaka), zaradením tvorivých činností (improvizácia, elementárne komponovanie) i rozvojom praktických zručností vo výtvarnom a literárnom prejave, prináša učebnica do nástrojového vzdelávania nové kvality.

Annotation: The report brings information about the newest trends in the area of instrumental music education, specifically in education of piano playing at the elementary level. It represents unconventional piano school of Mária Apagyi „Zongoráalom“ (I play the piano, Pécs, 2008), where the principles of interdisciplinary artistic education are applied. It describes the conception of a student coursebook focused on complex development of the pupil's personality. In this way, apart from acquiring the instrumental skills and the development of musical skills, the teaching plan of this approach focuses on the knowledge from visual arts (fine art, architecture) and literature. By application of modern methodological approaches (such as the principle of so called experiential teaching, creative cooperation between the teacher and the pupil), incorporating creative skills (improvisation, elementary composing) as well as by the development of the practical skills in artistic and literal expression, this coursebook brings new qualities into the instrumental education.

Kľúčové slová: integratívna umelecká výchova, kompozičné princípy, kreatívne učenie, tvorivá komunikácia, interpretácia, improvizácia, elementárne komponovanie, hudobno-teoretické poznatky, hudobný repertoár.

Key words: integrative artistic education, principles of composing, creative teaching, creative communication, performance, improvisation, elementary composing, musical and theoretical knowledge, music repertoire.

Súčasná generácia detí sa stretáva so stále väčším množstvom nových podnetov. Stávajú sa vnímavejšími a potrebujú zamestnávať svoju myseľ náročnejšími činnosťami, realizovať vlastné nápady a rozvíjať svoju fantáziu. Na druhej strane množstvo správ z dennej tlače, či televízie upozorňuje na stále agresívnejšie správanie žiakov, vyhľadávanie riskantných a adrenalinových foriem zábavy, stratu základných etických a komunikačných návykov. Podľa M. Rúfusa je frustrácia citového sveta mladej generácie, istá zanedbanosť, základnou diagnózou doby.¹ Našou snahou nie je hľadať príčiny tohto stavu (všeobecne dobre známe), ale poukázať na nové koncepcie v hudobnom, resp. nástrojovom vzdelávaní, ktoré výrazným spôsobom podporujú integritu emocionálneho i kognitívneho rozvoj osobností detí. Zároveň poskytujú riešenia na aktuálne otázky hudobno-pedagogickej praxe:

- akým spôsobom inovovať hudobné (nástrojové) vzdelávanie, ktoré by vychádzalo v ústrety potrebám dnešných detí a zároveň by reflektovalo potreby súčasnej doby?
- ako podporiť rozvoj schopností *každého* dieťaťa, aby mohlo byť úspešné?
- ako spraviť vyučovanie prítlačlivým pri zachovaní jeho náročnosti, ale vytvoriť pritom priestor pre žiakovo hľadanie a sebarealizáciu?

Jedným z progresívnych vzdelávacích trendov, ktoré v súčasnej dobe nachádzajú čoraz širšie uplatnenie, je integratívna umelecká výchova.² Prostredníctvom spojenia auditívnych a vizuálnych umení získavajú žiaci komplexnú umeleckú skúsenosť, celostný umelecký zážitok, ktorý im umožňuje aj chápanie sveta v jeho celistvosti a v súvislostiach. Takýto spôsob poznávania pôsobí na rozvoj jedinca z hľadiska vnímania, myslenia, kreativity, formovania estetického vkusu, konštruktívneho prístupu k umeniu a krásnu vôbec. Vo

¹ RÚFUS, M.: Epištoly staré i nové. Bratislava: Národné literárne centrum, 1996. ISBN 80-88878-01-2. Citované podľa: PIRNÍKOVÁ, T.: Zo školy sa dnes vytráca radosť (svedectvo vysokoškolského hudobného pedagóga). In: SLÁVIKOVÁ, Z.: Integratívna umelecká pedagogika (fragmenty). 1. vyd. Prešov: Prešovská univerzita, Pedagogická fakulta, 2008. 156 s. ISBN 978-80-8068-736-6, s. 135.

² Uvedený pojem sme zvolili s ohľadom na aplikáciu a špecifické využitie modelu integratívnej hudobnej pedagogiky realizovanej na báze kvalitatívne širšieho konceptu polyestetickéj výchovy v oblasti inštrumentálneho vzdelávania. Irena Medňanská charakterizuje integratívnu hudobnú pedagogiku ako vednú disciplínu, ktorá skúma vzťah človeka k hudbe a výtvarnému umeniu, hudbe a literatúre, hudbe a divadlu (dramatickej výchove), hudbe a pohybu, resp. ako syntézu všetkých hudobno-praktických činností, ktoré fungujú spoločne, alebo sa rôzne prepájajú. Ako komplex sú súčasťou polyestetickéj výchovy. Predmetom integratívnej hudobnej pedagogiky je integratívna hudobná výchova ako spoločensky organizovaný proces, ktorý prostredníctvom jednoty hudby, obrazu, slova a pohybu rozvíja človeka, nielen jeho hudobnosť, ale smeruje ku kreativite, k uvedomovaniu svojich pocitov cestou umeleckého zážitku. In: MEDŇANSKÁ, I.: Systematika hudobnej pedagogiky. 1. vydanie. Prešov: Prešovská univerzita, Fakulta humanitných a prírodných vied, 2010. 141 s. ISBN 978-80-555-0149-9, s. 26-27, 51.

výchovno-vzdelávacom procese stimulujú interaktívne umelecké väzby zároveň tvorbu vlastných polyestetických prejavov.

Princípy integratívnej hudobnej pedagogiky sa uplatňujú v stále väčšej miere nielen v hudobnom vzdelávaní na základných školách (čo sa premietlo aj do koncepcných zmien začlenením hudobno-dramatickej činnosti do sústavy hudobných činností),³ ale stretávame sa s nimi aj v oblasti inštrumentálnej pedagogiky. V našom príspevku prinášame informácie o netradičnej učebnici klavírnej hry, ktorá vznikla na základe širokospektrálnej umeleckej výchovy realizovanej už viac rokov na *Slobodnej umeleckej škole Ferenc Martyna* v Pécsi (Maďarsko).⁴ Domnievame sa, že svojím zameraním a koncepciou môže byť inšpiráciou pre každého učiteľa hľadajúceho východiská pre zdokonalenie svojej práce.

Základná filozofia hudobného vzdelávania na uvedenej inštitúcii vychádza z ideí vedúcich osobností školy – klaviristky Márie Apagyi a výtvarníka Ferenc Lantos, ktorí patria medzi medzinárodne uznávaných odborníkov v oblasti integratívnej umeleckej výchovy.⁵ Hlavným cieľom ich snaženia je komplexný rozvoj osobnosti človeka schopného chápať svet v jeho celistvosti. Skúsenosti a poznatky z uplatňovania integratívnej umeleckej výchovy sú obsiahnuté v klavírnej škole Márie Apagyi *Zongor-áalom* (Hrám na klavíri)⁶, Pécs, 2008, ktorá predstavuje esenciu jej dlhoročného pedagogického úsilia o netradičné ponímanie nástrojovej výučby. Pri vzniku učebnice úzko spolupracovala s Ferencom Lantosom, ktorého výtvarné diela a ilustrácie sa významnou mierou podieľajú na realizácii hudobno-pedagogických snažení, výchovných ideí a predstáv autorky. Na rozdiel od iných učebníc klavírnej hry je do učebného materiálu klavírnej školy zahrnutá aj práca s vyjadrovacími prostriedkami výtvarného umenia a literatúry. K vnímaniu hudby, k jej hlbšiemu porozumeniu sa tak dieťa postupne prepracováva z viacerých aspektov – nielen hrou na hudobnom nástroji, ale aj zapojením vizuálnych umení (výtvarného umenia, architektúry) a literatúry (poézie) do vyučovacieho procesu.

³ Princípy integratívnej hudobnej pedagogiky a polyestetickéj výchovy sa začali vo zvýšenej miere uplatňovať v hudobnom vzdelávaní na Slovensku od 90-tych rokov 20. storočia najmä zásluhou J. Hatrika, B. Felixa, T. Pirnikovej, M. Blažekovej a Z. Slávikovej.

⁴ Škola bola založená v roku 1968 manželmi – klaviristkou Mariou APAGYI a výtvarníkom Ferencom LANTOSOM, ktorí v nej uplatňujú svoj širokospektrálny umelecko-výchovný program.

⁵ Autorka klavírnej školy, Mária APAGYI (1941), je vynikajúcim pedagógom vyučovania klavírnej improvizácie. Pravidelne sa venuje aj koncertnej činnosti v hre na klavíri a na organe. Často prednáša, vedie majstrovské kurzy a semináre v Maďarsku i v zahraničí. Je autorkou viacerých publikácií, v ktorých propaguje spojenie hudby a vizuálnych umení – Szerkesztés és rögtönzés (Konštrukcia a improvizácia), Népművelési Intézet, Budapest, 1984; Feladatgyűjtemény a zenei improvizáció tanításához (Pracovný zošit k vyučovaniu improvizácie), 1985; Symmetries in Music Teaching, Pergamon Press (Symetrie v hudobnej pedagogike), 1989; A zenei és vizuális adottságok összefüggése és fejleszthetőségük, Lantos Ferencel közösen (Súvislosť hudobných a vizuálnych schopností a ich rozvíjanie, v spolupráci s Ferencom Lantosom), 1992.

⁶ Názov „Zongor-áalom“ znamená na jednej strane „hrám na klavíri“, ale časť slova (áalom-sen) naznačuje, že hra na klavíri by mala byť pre všetkých krásnym snom.

Autorka uprednostňuje vo svojej škole priamu živú skúsenosť (komplexný, individualizovaný zážitok) z kontaktov s hudobným tvarom, štruktúrou, myšlienkou. Prostredníctvom spoznávania princípov tvorby, kompozície, spoločných výrazových a štruktúrnych prvkov (napr. farba, intenzita, priestor) učí porozumieť vzťahom a vzťahovým príbuznostiam medzi jednotlivými druhmi umenia. K porozumeniu podstaty umeleckých diel sa tak žiaci dostávajú cez analýzu a následnú interpretáciu symbolov a znakov, osvojujú si „reč“ jednotlivých umení.⁷

Klavírna škola sa skladá z troch zväzkov. Prvé dva zväzky sú učebnicou klavírnej hry, tretí zväzok obsahuje zbierku skladieb. Výber hudobného materiálu sa uskutočňuje bez striktného stanoveného postupu a to na základe osobného zváženia učiteľa. Napredovanie a prospech žiaka závisí teda v mnohom na zostavení individuálneho učebného plánu, ktorý musí sledovať harmonický rozvoj žiakovej osobnosti.

Škola sa opiera predovšetkým o tvorivú komunikáciu a spoluprácu žiaka s učiteľom. Táto sa stáva hlavným princípom v spôsobe vyučovania – ako to naznačuje aj podnázov školy – *kreatív zongoratanulás* (kreatívne učenie klavírnej hry). Učebný plán celej klavírnej školy je preto vybudovaný na základe úzkeho prepojenia interpretácie, improvizácie a elementárneho komponovania. Už od prvých kontaktov s nástrojom sa vytvára základ pre rozvoj improvizáčnych schopností žiakov. Po oboznámení sa so základnými vlastnosťami tónu, akými sú farba, sila, výška a dĺžka, nasleduje vyhľadávanie rôznych sónických možností klavírneho zvuku spojené so získavaním prvých hudobných skúseností a s prvými

⁷ Každé umelecké dielo funguje ako sústava rôznych znakov, ktoré odkazujú na svet ľudskej existencie. Každé umenie má svoju vlastnú „reč“, ktorou komunikuje s recipientom. Hudobná reč má niekoľko kategórií, akými sú tón, interval, melos, akord, rytmus, metrum, tempo, melódia, harmónia, polyfónia, farba, dynamika, tektonika a forma. Reč výtvarného umenia má niekoľko základných prvkov - bod, línia, plocha, objem, farba, tvar, teleso, priestor, svetlo a tieň, kompozícia. Spoločnou kategóriou umeleckej reči hudby a výtvarného umenia je napr. farba. V hudbe je farba tvorená intervalovými, akordickými vzťahmi, polohou tónov (hlboké, stredné, vysoké tóny), je ovplyvnená harmonickými vzťahmi. Hudobné farby sú vnímané ako viac alebo menej sýte, svetlé alebo tmavé, teplé alebo studené, zvuk je mäkký alebo tvrdý. Podobné vnímanie a pôsobenie farieb možno nájsť aj vo výtvarnom umení. Farba patrí medzi najdôležitejšie vlastnosti výtvarného umenia. Jej psychologické pôsobenie je založené na psycho-fyziologických reakciách zmyslových orgánov (mäkkosť - tvrdosť, teplo - chlad), na emocionálnom obsahu farieb (napr. v umení zámerne používaný symbolický význam určitých farieb) a taktiež súvisí s osobnými skúsenosťami človeka s farbou. Vo výtvarnom umení dokáže farba svojimi odtieňmi a intenzitou (miešanie farieb, svetlo, tieň) emocionálne pôsobiť na recipienta.

Spoločným menovateľom hudby a reči je intonácia, ktorá zahŕňa melódiu, rytmus, tempo, pauzy, agogiku a dôraz. Tieto prostriedky hovorenej reči môžeme nájsť predovšetkým v poézii a i v dramatickom texte. Podobne ako hudba aj báseň podlieha pravidlám z hľadiska vizuálneho, intonačného, rytmického, syntaktického a má určitú formu. Základným rozpoznávacím znakom básne je verš. Verše sú graficky usporiadané do väčších kompozičných celkov – do strof. Strofa tvorí z hľadiska obsahu, metra a intonácie jeden celok. Verše sa opakujú v pravidelnom metrickom impulze. Jedným z výrazových prostriedkov poézie je rým, ktorý okrem sémantickej funkcie plní aj rytmickú funkciu. Uvedené prvky môžeme zhrnúť pod pojem kompozícia. Podľa: KULKA, J.: Psychologie umění. 2. vyd. Praha: Grada Publishing, a. s., 2008. 435 s. ISBN 978-80-247-2329-7, s. 232, 244-245, 262-263, 293, 301-302, 305.

improvizačnými pokusmi. Na základe daných grafických znakov⁸ vytvára žiak rozmanité hudobné znenia netradičnými spôsobmi hry (hra zvukových „škvŕn“ po celej klaviatúre dlaňami, laktami, glissandá s končekmi prstov, brnkanie po strunách nechtami), pri interpretácii využíva alikvótne tóny, či používanie oboch pedálov. Možnosť rôznych obmien, vlastná voľba realizácie grafickej predlohy pomáha vyvieť žiaka z určitej pasivity oproti nemennému, vopred určenému hudobnému textu. Snahou autorky je prostredníctvom kreatívnych úloh vzbudiť záujem o hudbu, naučiť ju počúvať a prežívať, nachádzať radosť z hry na klavíri.

Žiaci sa postupne privádzajú k poznaniu, že tak ako celý okolitý svet sa skladá z jednotlivých prvkov, tak i hudba vzniká na základe spájania prvkov - hudobných zvukov, ktoré nazývame tónmi. Tieto prvky vytvárajú na základe kompozičných princípov (kontrast, rytmus, symetria, asymetria, zlatý rez, paralela, opakovanie, návrat) súvislé celky v rámci hudobnej štruktúry. Deti sa učia tieto princípy nachádzať nielen v hudbe, ale i v literatúre (riekanky, detské veršovačky, básne), vo výtvarnom umení (obrazy slávnych maliarov) a architektúre (známe budovy). V tomto smere obsahuje klavírna škola zaujímavé príklady analógií medzi jednotlivými druhmi umenia. Obrazy, ilustrácie, ale i literárne texty sa v klavírnej škole stávajú aj nositeľmi tvorivých impulzov. Po patričnej analýze a odbornom výklade môžu často slúžiť ako inšpirácia pre improvizačné hudobné stvárnenie v zmysle notovej predlohy. Namiesto doterajšej praxe, ktorá sa pri vyučovaní riadila princípom od celku k detailom, sa škola orientuje opačným smerom – analýzou jednotlivých častí sa žiak dopracováva k celku. Týmto spôsobom si postupne vytvára presnejšie predstavy o kompozičných prvkoch, hromadí si hudobné skúsenosti.

Je potrebné zdôrazniť, že vyučovanie improvizácie nie je v škole náhodné, ale má svoju metodickú postupnosť na základe dôslednej hudobno-teoretickej prípravy. Spočiatku dieťa opakuje počuté, neskôr je schopné naučené modely spájať do celkov. Vrchol voľnej improvizácie predstavuje improvizácia skladieb podľa štýlov, podľa vzoru známych skladateľov. Napríklad v zaujímavej skladbe - *Bővített hármashangzatok* (Zväčšené trojzvuky) môže žiak improvizovať v „duchu“ Musorgského, Lutoslawského, Liszta alebo Bacha.

⁸ Autorka vychádza zo znakov používaných v cykle klavírnych skladieb *Játékok* (Hry) od súčasného maďarského skladateľa Gyulu Kurtága.

Používanie pedálu je v klavírnej škole prirodzenou súčasťou klavírnej hry od prvých kontaktov s nástrojom. Okrem synkopického a súčasného pedálu sa využívajú aj rôzne druhy pedalizácie zamerané na dosiahnutie zvláštnych zvukových efektov – pedálové tremolo, prolongovaný pedál.

Široký priestor pre improvizáciu a komponovanie na vyššom stupni ponúka najmä druhý diel školy, ktorý obsahuje veľké množstvo teoretických poznatkov z harmónie, kontrapunktu, hudobných foriem a dejín hudby. Improvizračné cvičenia pre akordické spoje I–V–I, I–IV–I, II–V–I–VI, kadencie vo všetkých durových a molových tóninách rozvíjajú praktické zručnosti žiakov. Znalosti intervalov, diatonických, modálnych i exotických stupníc⁹, osvojenie pojmov ako motív, téma, perióda, veta, homofónia, polyfónia, sekvencia, ostináto, imitácia, kánon, variácie, fúga a i. je vždy spojené s interpretáciou hudobných skladieb, resp. s hudobnými ukážkami a následnými improvizračnými cvičeniami. Je zaujímavé, že pomerne široký priestor je venovaný kompozičným technikám 20. storočia – dodekafónii, či seriálnej technike. Ako základ pre džezovú improvizáciu uvádza škola na početných príkladoch harmonicko-formovú schému bluesu.

Z hľadiska koncepcie je klavírna škola zostavená takým spôsobom, že po každom novom učive nasledujú improvizračné a kompozičné úlohy v súlade s nadobudnutými vedomosťami a zručnosťami, potom vizuálne príklady, analógie s výtvarnými dielami a poéziou, hudobné cvičenia, ktoré vedú žiaka k otvorenému, divergentnému mysleniu a rozvíjajú jeho kreativitu. Výsledkom týchto činností je presvedčivá, hodnoverná a oveľa senzibilnejšia interpretácia hudobných skladieb.

O praktických výsledkoch tvorivých činností na základe systematickej prípravy svedčia i hudobné kompozície a výtvarné práce žiakov školy, ktoré tvoria súčasť spomínanej učebnice. V tejto súvislosti by sme chceli zdôrazniť, že výtvarná činnosť je prirodzená pre každého človeka v ktoromkoľvek veku a nemusí byť spojená s výraznejším nadaním. Spontánne vytvorený obraz na základe znejúcej hudby môžeme chápať ako odraz psychických procesov, odraz myslenia a prežívania. U detí môže takáto činnosť vyvolať psychické uvoľnenie, ktoré sa následne prenesie i na ich hudobný prejav, v čom vidíme jedno z hlavných smerovaní klavírnej školy. Nakoľko škola obsahuje málo metodických poznámok, vyžaduje od učiteľa tvorivosť, estetickú citlivosť, praktické znalosti týkajúce sa detského hudobného a výtvarného prejavu.

⁹ Durový a molový pentachord, pentatonika a východné stupnice – indonézska a japonská pentatonika (pelog, hirajoshi a kumoi) poskytujú možnosti improvizácie a vyhovujú aj stavbe detskej ruky.



Chromatika, úryvok z hudobnej skladby, Frey Anna, 10 rokov. II. diel klavírnej školy, s. 32.

Chromatika, výtvarná práca, Frey Anna, 10 rokov. II. diel klavírnej školy, s. 33.

V našom hodnotení sme sa nevenovali špecifickým otázkam získavania konkrétnych zručností v klavírnej hre – tvorbe tónu, osvojovaniu si rôznych spôsobov hry, rozvoju výškového a tónového sluchu, hudobnej pamäti a predstavivosti. Je to z dôvodu, že v tomto smere postupuje klavírna škola podobne ako iné naše i zahraničné progresívne učebné materiály. Autorka školy venuje systematickú pozornosť aktívnemu počúvaniu vlastnej hry, rozvoju rytmického cítenia, anticipácie a pohotovosti prostredníctvom hry z listu a štvorročnej hry, a to od začiatku výučby. Za dôležitú súčasť vyučovania považuje počúvanie hudby a interpretáciu skladieb učiteľom, ktoré pôsobia na deti motivačne.

Z hľadiska hudobného materiálu obsahuje klavírna škola úpravy ľudových piesní, etudy, prstové cvičenia, prednesové skladby rôznych štýlových období a žánrov, vrátane jazzovej hudby a komornú hudbu (2–4–6 ručné skladby, resp. skladby pre dva klavíry). Významné miesto vo všetkých dieloch zaujíma súčasná hudba, ktorá je vo veľkej miere zastúpená dielami maďarských skladateľov-klaviristov, ktoré vznikli pre priame potreby tejto školy (K. Binder, J. Sári, S. Esztényi, Cs. Király a L. Dubrovay).¹⁰

Klavírna škola Márie Apagyi sleduje širší esteticko-výchovný záber zameraný na komplexnú umeleckú skúsenosť žiakov podporovanú uplatňovaním zásady tzv. zážitkového vyučovania. Z tohto dôvodu kladie vysoké nároky na aktivitu učiteľa ako inšpirátora rôznych kreatívnych činností i motivácií pri výučbe klavírnej hry. Tým, že sa ťažisko vzdelávacieho procesu prenáša na konanie, aktivitu detí a chápanie vecí v širších súvislostiach, výrazne stúpa ich schopnosť voľby, výberu a rozhodovania. Takto ponímaná umelecká výchova smeruje

¹⁰ KRUČAYOVÁ, A.: Integratívna umelecká výchova podľa klavírnej školy Márie Apagyi „Hráť na klavíri“. In: Hudební výchova: časopis pro hudební a obecně estetickou výchovu školní a mimoškolní. 2011, roč. 19, č. 2, ISSN 1210-3683, s. 27.

k väčšej otvorenosti k životu, k integrovanému videniu sveta, formovaniu hodnotových postojov, k rozvíjaniu schopnosti nadšenia, úžasu a fascinácie. Predstavuje skutočnú cestu k porozumeniu a poznaniu.

Klavírna škola je určená pre žiakov základných umeleckých škôl, ale môžu ju používať deti už od štyroch rokov. Svojim obsahom predstavuje výborný študijný materiál i pre vzdelávanie budúcich pedagógov klavírnej hry.

Vzdelávanie formou integratívnej umeleckej výchovy je jedným z najvhodnejších prostriedkov k obohateniu emočného aj kognitívneho rozvoja detí pre ich celý budúci život. Ciele, ktoré uvedená koncepcia sleduje, sú prospešné nielen deťom, ale v konečnom dôsledku celej spoločnosti.

Literatúra

KRUČAYOVÁ, A.: Integratívna umelecká výchova podľa klavírnej školy Márie Apagyi „Hrám na klavíri“. In: Hudební výchova: časopis pro hudební a obecně estetickou výchovu školní a mimoškolní. 2011, roč. 19, č. 2, s. 24-27. ISSN 1210-3683

KULKA, J.: Psychologie umění. 2. vyd. Praha: Grada Publishing, a. s., 2008. 440 s. ISBN 978-80-247-2329-7

MEDŇANSKÁ, I.: Systematika hudobnej pedagogiky. 1. vyd. Prešov: Prešovská univerzita, Fakulta humanitných a prírodných vied, 2010. 142 s. ISBN 978-80-555-0149-9

SLÁVIKOVÁ, Z.: Integratívna umelecká pedagogika (fragmenty). 1. vyd. Prešov: Prešovská univerzita, Pedagogická fakulta, 2008. 156 s. ISBN 978-80-8068-736-6

Použité materiály:

APAGYI, M.: Zongor-áalom. Kreatív zongoratanulás. I. II. II. diel. Duplex - Rota Kft., Pécs 2008. ISBN 963 866 43 39

Kontaktné údaje:

Alena Kručayová

Katedra hudby

Pedagogická fakulta Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre

Tr. A. Hlinku 1

949 74 Nitra

akrucayova@ukf.sk

Telo a telesnosť, ako platforma osobnej identity

Body and corporeality, as a platform for personal identity

Jakub Navrátil

Abstrakt: Príspevok sa zaoberá problematikou tela a telesnosti, jej postavenia v kontextoch súčasného výtvarného umenia a výtvarnej edukácie. Sústreďuje sa na prevládajúce prístupy a stratégie zobrazovania a prezentácie tela, ako média reflektujúceho široké spektrum individuálnych, ako aj kolektívnych významov a konotácií. Reflexia telesnosti, tu je ponímaná, ako kultúrno-spoločenský konštrukt, ako vzájomná dichotómia formy a antifomy, ako podmienka uchopenia osobnej identity.

Abstract: The paper deals with the body and corporeality, focus on its role in the context of contemporary art and art education. It focuses on the prevalent approaches and strategies of displaying and presentation of the body, such as medium, that reflecting a broad spectrum of individual and collective connotations. Reflection of the corporeality, is conceived as cultural and social construct, as a form of mutual dichotomy of form and antiform, as a condition of gripping personal identity.

Kľúčové slová: telo, telesnosť, identita, komunikácia, výtvarné umenie, výtvarná edukácia

Key words: body, corporeality, identity, communication, fine arts, art education

Telo a telesnosť, ako platforma osobnej identity

Súčasná doba je systémom rôznych právd, relativita podmieňuje individuálne, existencia sa prehlbuje, steny sú zbúrané, priestor je voľný. Ocitáme sa v priestore bez hraníc, neurčitost' a prázdno obkolesujú existenciálny okamih bytia samého so sebou. Decentralizácia produkuje destabilizovanú polohu individua. Otvára sa tak nová éra autonómneho bytia jedinca, v spoločnosti informácií a vedenia. Sloboda sa stala kultom, systém jednotných pravidiel sa musí prispôbiť potrebám jednotlivcov, súkromným túžbam, požiadavkám inakosti, ideológií individualizmu(Lipovetsky, 2008). Skúsenosť so svetom, sa stáva subjektívnejšou, než kedykoľvek predtým, bytie človeka sa presúva, čoraz bližšie k sebe samému, je sám sebou a sám so sebou. Telo a telesnosť zastáva novú úlohu a význam, v akte prežitej skúsenosti, v situácií časovo-ohraničeného bytia, v období pluralizácie identít. Telo v tomto spektre chápeme, ako platformu uchopenia sveta a sebaidentifikácie v priestore jeho súradníc.

Odkrýva sa vedomie vlastného tela, ako jedinečného prostriedku komunikácie a poznania celej makroexistencie, vedomia geometrie priestoru, vlastného pohybu čase, kooperácii so systémom zmyslov. Sme telom, sme v centre neustále prehlbujúcich a posúvajúcich sa perspektív vnímania. Vo vzájomnom vzťahu medzi telom a časopriestorom, sa odkrýva nová kategória existenciálnej nevyhnutnosti a tou je možnosť. Tá sa nevyskytuje, ako vopred pripravená, ale vzniká v kontexte zámeru, pohybu, vstupu do sveta (Urban, 2011).

Fyzickú povahu telesnosti, je preto potrebné vnímať, ako podmienku situovanosti a kontaktu s okolitým svetom. Skúsenostný charakter je konštitúciou vzájomného prieniku telesnosti s univerzom, telo sa stáva meradlom tak lineárneho, ako aj cyklického času, celostnej existencie subjektu. Každá prežitá skúsenosť, každý prítomný okamih bytia, sa vždy vťahuje k minulosti, tým sme schopní využívať, minulosť, spomienku, ako databázu poznania a skúseností (Rezek, 2008).

Jedine telesným bytím v priestore a ich vzájomným prepojením, sa otvárajú priestorové dimenzie svetových strán a perspektív vnímania. Východiskom je samotná aktivita telesného Ja, voči priestoru. V tom dochádza do prieniku rovín týchto dvoch svetov, vstupujeme do sveta a „*cez svet sa vraciame k samým sebe*“ (Činátlová, 2009, s.14).

Telo je médiom komunikácie, východiskovým bodom časopriestorovej orientácie, podmienkou pohybu tak v predmetnej, ako aj abstraktnej podobe. V predmetnom zmysle, ako pohybu objektu v prostredí, zanechávajúcu stopu v priestore a čase a v abstraktnom zmysle, ako myslený prenos bytia, v predstave. Vcítiť sa do druhého, či predstaviť si bytie tam a tam, je podmienené spoločnou telesnou skúsenosťou, telesným bytím. Význam poznania, je determinovaný a utváraný existenciou subjektu v spoločenstve druhých. V tejto situácii, reflektujem skúsenosť môjho Ja a tela, do bytia druhého. Sociálna situácia, nás obohacuje o rovinu kontaktu a informačnej výmeny. Takto predaná informácia, vstupuje do systému pamäte a následne do budúcich skúseností. Predaná skúsenosť v tomto prípade, nie je prežitá priamo, postupuje cez vnímanie k predstave a k imaginárnej skúsenosti. Ponúka sa nám otázka, do akej miery zohráva v procese učenia a poznania úlohu, priama fyzická skúsenosť s okolitým svetom. Aké sú rozdiely medzi telesným a mentálnym poznaním, respektíve, do akej miery sa v procese mentálnych činností, prejavuje telesná stránka osobnosti. Vo všeobecnosti, však možno prisúdiť, práve priamej životnej skúsenosti, charakter najintenzívnejšej stimulácie kognitívnych a socioafektívnych stránok osobnosti.

Vstupom do sveta, sa vnútorné Ja, otvára možnostiam existencie, dochádza k interakciách s externými vplyvmi. Podlieha neustálej modifikácii a premene, čím sa jeho charakter stáva pojmovovo neuchopiteľným, vo svojej podstate sa vymyká, akejkol'vek presnej definícii.

Aký je teda význam, celoživotného hľadania, či uchopenia, čohosi nedosiahnuteľného? Význam možno vychádza, práve zo samotnej podstaty hľadania, cesty introspekcie a sebaanalýzy. Svet sa môže „ukázať“, a teda vlastne byť, jedine v intenciách otvorenosti telesného, jeho vnímania a reflexie.

Vnímanie a teda aj poznanie sú produktom telesných činností, činností, ktoré sú vždy subjektívne podfarbené. Svet k nám prichádza sprostredkovane, podlieha vnútorným modifikáciám subjektu, jeho zmyslovej činnosti a životnej skúsenosti. Takto štruktúrované poznanie, je už niečím iným, než jeho pôvod v realite. Toto poznanie sa stalo súčasťou vnútorného systému vedomia, súčasťou identity jedinca. Takto prijatý svet, sa stáva subjektívne modifikovaným obrazom, samého seba.

Telo a obraz

Novodobý obraz tela, sa spája hlavne s pokrokom vedy, techniky a medicíny. Ako kultúrno-spoločenský fenomén, sa digitalizuje, vstupuje do virtuálnej reality a kyberpriestru. Nová forma vizuality, je charakteristická zmeneným vzťahom k realite. Pôvodná vizuálna forma priznávala reprezentáciu, priamy vzťah k realite, k svetu, ktorý zastupuje. Nový obraz tela, sa pokúša realitu nahradiť, zaujať jej miesto v systéme vnímania. Hologram, už nechce byť odkazom, už nechce reprezentovať, hologram je nové telo.

Svet k nám neprichádza bezprostredne, ale prostredníctvom našich zmyslov a vnemu. Takto zachytená skutočnosť, vystupuje v štruktúre vedomia vo forme obrazu. V tomto prípade, si v mentálnom uchopení zážitku, neodnášame pocit, ale obraz, ako podmienku rozlíšenia pamäte a skutočnosti. Obraz v mysli, teda môžeme pokladať za nositeľa skúsenosti, jedinečný kód, prostredníctvom, ktorého sme schopní uchopiť seba a svet.

Podľa Craiga Owensa, je každá obrazová forma, výrazne determinovaná charakterom telesnosti, pričom tento vzťah medzi obrazom a telesnosťou, vysvetľuje na podklade privlastnenia, manipulácie a uplatnenia moci tela nad svetom (Kesner, 2005). Podľa tohto názoru, sa celá škála vizuálnej obraznosti vzťahuje telu, ako k iniciátorovi zmeny, posunu, produkcie a deštrukcie.

Tvorba obrazu, je túžbou po nekonečnom, po stálosti vlastného bytia, túžba po stope, odkaze, pamäti, je to pokus o uchopenie vlastného Ja, ako večnej, jedinečnej individuality, s nápisom „bol som tu,..“ Vedomie vlastného ja, sebareflexia, celkový systém vedomia telesnosti, je teda závislý na obraze vlastnej osobnosti, z percepcií tak interných, ako aj externých rovín. Telesnosť nás odkazuje k harmonickému spojeniu viditeľného s neviditeľným, konkrétneho s abstraktným. Takto prijatá skúsenosť so svetom, prichádza do kontaktu s predchádzajúcou,

výrazne individuálnou skúsenosťou, čím podlieha modifikácii a zmene. I v rannom detskom veku, pôsobí hmat, ako doplňujúci nástroj poznania, popri zraku, je hmat dôležitým a overujúcim nástrojom poznania. Postupom času sa však, s dôrazom na telesný rast dieťaťa, táto schopnosť kooperácie zmyslov mení, tento vzťah medzi zrakom a hmatom „*musí byť nepretržite upravovaný, z čoho plynie, že naše vnímanie sveta, je ovplyvnené rovnako tvarom a veľkosťou tela*“ (Kesner, 2011, s.38).

Práve zvýraznením úlohy obrazu, v dnešnej spoločnosti, založenej na informáciách a poznanií, narastá význam reflexie a skúmania reprezentácie tela, jeho významu, ako kultúrno-spoločenského konštruktú. Rozšírením pozornosti dejín a teórie umenia, ako aj výtvarnej edukácie, sa do okruhu ich záujmu dostáva široké spektrum vizuálnej kultúry, čím podľa Ladislava Kesnera, dochádza k „*postupnej premene disciplíny dejín umenia, v dejiny zobrazovania*“ (Kesner, 2005, s.34). Na túto situáciu reaguje Hans Belting, ktorý sa snaží rozšíriť pôsobisko disciplíny dejín umenia a teórie, a pripísať im charakteristiky, vyššie postavenej antropologickej disciplíny, kde priamo hovorí o konštrukcii obrazu vo vnútri triády „*obraz – telo – médium*“ (Kesner, 2005, s.34). Otázkou však ostáva, do akej miery, by sa malo pôsobisko tejto disciplíny rozšíriť a akým spôsobom zaručiť, prioritné postavenie umeleckého obrazu (oproti iným kategóriám vizuálnej kultúry), ako výnimočného kultúrneho špecifika. Ďalším problémom súčasnej teórie a dejín umenia, ako aj výtvarnej edukácie, je ich úloha, ako sprostredkovateľa kontaktu, medzi umením a divákom. Ladislav Kesner, v tomto prípade kritizuje, stúpajúci vedecko-výskumný charakter znalostí a faktov, na úkor starostlivosti o otvorený priestor medzi dielom a divákom (Kesner, 2005). Okrem daných problémov a problémov týkajúcich sa prudkej expanzie sveta obrazu, kríze vzájomného vzťahu medzi súčasným umením a divákom, sa disciplína dejín a teórie umenia (vrátane výtvarnej edukácie), musí vyrovnáť so súčasnou krízou humanitných vied a ich nevyváženému vzťahu, či spoločenského postavenia, voči vedám exaktným (Kesner, 2005). Umenie a z neho vychádzajúca výtvarná edukácia, musí čeliť novým požiadavkám éry individualizmu, decentralizovaného subjektu a charakteristickou krízou identity.

Tradičná forma umeleckého obrazu, či už figuratívna, alebo abstraktná, niesla vždy vo svojom výraze, viac menej jasné stopy a odkazy k telesnému. Vnímanie tohto diela, tak prirodzene nadväzovalo na telesnú skúsenosť, prostredníctvom, ktorej prichádzame k poznaniu, váhy, sily, pnutia, či vzdialenosti (Rezek, 2009). Z tohto pohľadu možno vnímať produkciu umeleckých diel, či celej sféry hmotnej kultúry v podobe, nástrojov, architektúry, predmetov a miest, ako zhmotnenie vlastných, telesných túžob, myšlienok, či orgánov.

Po celý historický vývoj, výtvarného umenia a obrazu bolo telo, vždy prítomné, avšak teoretická základňa, reflektujúca, význam a úlohu obrazu tela a telesnosti, bola opomínaná a obchádzaná. Tento telesnosť obchádzajúci charakter, teoretického diskurzu, až na menšie výnimky, podľa Amelie Jones pretrvával, až do 60. tých rokov 20. storočia(Nelson, Shiff, 2004). Od tohto obdobia, sa telo pomaly dostáva do centra záujmu, tak tvorcov, ako historikov a teoretikov umenia, jeho reflexia sa pomaly rozvrstvila a obohatila o hľadiská identity, manipulácie, reprezentácie a projekcie(Nelson, Shiff, 2004).

V rámci ľudskej figúry a jej obrazového vývoja, sa expresívne podané gesto, pád, či dynamické vychýlenie z pasívnej a vyváženej polohy, vnímalo, ako strata vedomej kontroly na vlastným telom, smerom k letu, alebo pádu(Wittlich, 2010). Smer sledujúci cestu k nebu, k letu vyjadroval snahu o oslobodenie od pozemského, snahu a zbavenie sa tela a priblíženie k Bohu. Zatiaľ čo, pri páde smerovalo telo, k pozemskému – k utrpeniu, bolesti a smútku, skrčenie a schúlenie bolo výrazom samo-pohltenia tela, bolesti odkazujúcej k hriechu a podsvetiu.

Príchodom abstraktného obrazu, sa narušuje tradičná forma reprezentácie, rozpad formy na škvrtu, je radikálnym dôsledkom preklenutia - prevrátenia vnímania do vnútra telesnosti.

V akčnom prístupe, sa charakter umeleckého diela, posúva z objektu, na subjekt – tvorcu. Performatívny priebeh je v tomto prípade, kľúčovou podstatou, umeleckého činu a výpovede. Ako základ konštrukcie celkového charakteru preformancie, môžeme považovať, už spomínané časopriestorové vyhranenie, fungujúce, ako priestor, pre ľudskú skúsenosť, telesný pohyb, zrkadliaci systém znakov a reprezentácie. Podľa Kristine Stilesovej, pôvodný metaforický charakter reprezentácie, obohacuje performancia o „*asociatívny rozmer metonymie*“, ktorá tradičný protiklad subjekt – objekt, rozširuje o protiklad subjekt – subjekt(Nelson, Shiff, 2004, s.106). V okamihu prenosu diskurzu, z objektu na subjekt, sa do pozornosti dostávajú otázky telesnosti a jej psychologicko – filozofických a kultúrno-spoločenských súvislostí. Prenesením významu z objektu na činný subjekt, sa z telesnosti stáva, interaktívna základňa, individuálneho charakteru. Telo sa stáva reálnou, živou platformou, uchopenia seba i sveta, kde sa idea, význam konceptu diela presúva z umelej, neživej sféry objektu, do oblasti bytia.

V performatívnom prejave sa, výraz tela a jeho prejavy približujú k divadelnému predstaveniu. Rozdielom však je, že performer, je sám sebou, prejavuje sa v jednotlivých rovinách svojho alterega, nie je hercom v pravom slova zmysle. To znamená, že nezastupuje niečo, či niekoho, ale sám seba, v semiotickom pohľade, je reprezentantom, znakom seba samého, nie niekoho, či niečoho iného(Oravcová, 2011).

Hlavne v akčných, performatívnych prejavoch, sa problematika tela vydeľuje do troch rovín skúmania. Telo autora tu vystupuje, ako otvorené pole, odovzdávajúce sa pohľadu diváka, vzájomný komunikačný kontakt, je možné vnímať, ako reflexiu konceptuálne poňatých výrazov a činností tela. Telo subjektu – autora, sa mení na médium prenosu, informácie. Podľa Amelie Jones, sa však v tomto okamihu mení funkcia autora, prechodom subjektu, do polohy média, a tým sa jeho individualita posúva, do pluralitnej štruktúry identít(Oravcová, 2011).

Narušením estetických noriem a kategórii v moderne, sa vytvoril základ, pre postupujúcu emancipáciu subjektu, vytvorili sa základy, pre postmodernú fragmentáciu tela, narušenia kategórií krásy a statusu nízkeho. Tradičný kánon, postavený na súmernosti a vznešenosti ľudského tela, je oslavou krásy, vznešenosti, čohosi nadpozemského. Paradoxom klasicistického a akademického prístupu k telu, je popretie reality, skutočného tela. Dokonalá a harmonicky vyvážená forma, je ideál, vzdialený skutočnosti. Postmoderný obrat k subjektu je obratom k hnusu, defektu a bolesti, ktorá je skutočná. Fragment rozpadnutého a poníženého tela v postmoderne, sa „*otvára svetu a pre svet, vydáva svedectvo o jeho chaotických hĺbinách a fragmentárnych pravdách*“ (Činátlová, 2009, s.202). Telo vystupuje vo forme fragmentu, úbytku, alebo v podobe indexu, ako odkazu k minulosti. Fragmentované telo, podporené prístupom neokonceptualizmu a nových médií, teda potvrdzuje destabilizáciu a rozvrstvenie postmoderného subjektu, jeho váhavý pohyb a hľadanie cesty v novom digitálnom veku, pluralitných identít - alterít.

Kríza vedomia reality a schopnosti jej odlíšenia, od nereálneho, vychádza z rozmnoženia a štrukturalizácie obrazového – vizuálneho charakteru sveta. Už nie je možné rozlíšiť, čo je a čo nie je kópiou. Ocítame sa vo svete simulakra, „*už ilúzia nie je možná, pretože, už nie je možné reálne*“ (Nelson, Shiff, 2004, s.68). Človek začal seba a svet redukovat' na obrazový kód, znak, vizuálnu reprezentáciu, na kópiu kópie, na stav, kde už nie je možné vypátrať pôvod reálneho – originál. Obraz vstupuje do systému hypertextu a jeho odkazov, posunov a modifikácií, narúša sa integrita originálu i kópie. Baudillard v tomto zmysle, hovorí o význame masmédií, ako ústredného prvku neutralizácie, maskovania, transformácie a nahradenia reality kópiou(Nelson, Shiff, 2004).

Charakteristický pluralitný systém, dnešnej spoločnosti, je založený, na inovácií a zmene. Táto premena bytostne súvisí na vzniku, prenose, výmene a modifikácii informácií, v prevažnej miere vizuálneho charakteru. Nastáva doba obrazu, obrazu, ktorý sa vďaka informačným technológiám a kyberpriestoru internetu, stáva nesmrteľným. V tomto systéme obrazovej nadprodukcie, nastáva konflikt medzi realitou a jej reprezentáciou. Chápanie

diváka a jeho kontaktu, či už s umeleckým, alebo mediálnym obrazom sa narúša. Divák je vyňatý z kontextu vzniku, tvorby a samotného kódovania vizuálnej informácie. Na jednej strane, jeho schopnosť čítať obraz, ostáva na povrchu vizuálnej formy, bez hlbšej reflexie jeho znakovkej štruktúry. Na druhej strane, ostáva slepý voči marketingu prenosu a šírenia obrazovej informácie, alebo inak povedané okolnostiam prostredia a súvislostí jeho reprezentácie.

V tomto spektre rastie úloha a význam (už len elementárnej) vizuálnej gramotnosti, ktorú má možnosť poskytnúť len výtvarná edukácia. Paradoxne práve jej spoločenské a kultúrne postavenie, v rátane postavenia umenia, je odsúvané, ako čosi pre súčasný život nepotrebné a druhoradé, spĺňajúce nanajvýš funkciu relaxačnú. Okrem iného, výtvarné umenie a z neho vychádzajúca výtvarná edukácia, sú po ontologickej, sociálnej, psychologickkej i filozofickej stránke „*sami o sebe cieľom najpodstatnejších existenciálnych otázok, každého subjektu, tak i celej society*“ (Vančát, 2000, s.19). Vstupujú, ako jedinečný prostriedok, budovania a osvojenia duchovnej kultúry, prostriedok komunikácie, sebareflexie i reflexie sveta.

Charakterická zmena vnímania a vzťahu človeka k realite, si vyžaduje rekonštrukciu postavenia vizuálnej kultúry. Pôvodné estetické kategórie hodnotenia krásy, sú od obdobia moderny narúšané novými prístupmi k reprezentácii a obrazu. Ready made, dematerializácia i celková zmena prístupu k tvorbe vychádzajúca z konceptuálneho umenia a nových médií, či nové prístupy umenia v kyberpriestore hypertextu, predbehli teoretickú reflexiu tradičných estetických kategórií. Na jednej strane vznikajú nové vedné odbory a koncepcie, reagujúce na zmenu vzťahu medzi vnímaním, realitou a jej obrazom, posunom, modifikáciou a premenou vizuálnych informácií. Na strane druhej, však figuruje poloha diváka, ktorý už dávno stratil kontakt a schopnosť reflexie znakových štruktúr vizuálnych informácií. Vo výtvarnom umení, by sme tento postoj diváka, mohli datovať, už od obdobia romantizmu, od obdobia postupne zrýchľujúcich sa diferenciací a zmien obsahu a formy výtvarného diela (Vančát, 2000). Hovoríme o bežnom, laickom divákovi, ktorý stratil kontakt nielen s umením a jeho významom, ale aj so samotným zmyslom obrazu a jeho komunikačnej funkcie. Nepochopením, vzniká odmietavý a zavrhujúci postoj k umeniu. Zo spoločnosti mizne jeho duchovný, psychologický a filozofický význam, divák, sa stáva ľahkým terčom vizuálneho klamu marketingu.

V tomto prúde, na seba nadväzujúcich zmien, sa ukazuje, ako primárny problém, tak výtvarného umenia, ako aj výtvarnej výchovy, problém komunikácie a nadviazania vzťahu medzi divákom a obrazom, prejavujúci sa už nástupom moderny (Vančát, 2000). Výtvarná edukácia, sa musí vyrovnat' s novým postojom k realite a jej reprezentácii, so zmenou

prístupu k znakovkej štruktúre novo postaveného obrazu, so zmenou čítania výtvarného diela v období hypertextu, so zmenou estetických kategórií, anestezácie a vplyvom postprodukcie. Musí sa vyrovnat' s krízou umeleckej činnosti, ako „*nástroja existenciálneho vymedzenia a tým i pevnejšieho existenciálneho zaistenia subjektu a ľudstva v realite (alebo voči realite)*“ (Vančát, 2000, s.28). Nový postoj k realite, so sebou bezprostredne prináša nový postoj k telu, k fyzickému bytiu, pohybu a vnímaniu. K novému uchopeniu telesnosti v zmenených kultúrno-spoločenských podmienkach pluralizácie, globalizácie, individualizmu a emancipácie subjektu.

Charakter identity a jeho postavenia v intenciách novodobého subjektu, sa vo všeobecnosti stáva rôznorodý, pohyblivý a nestály. Stáva sa komplexom posunov a modifikácií. Celkový systém identity, stojí na vzájomne prepojených celkoch, u ktorých nemožno použiť jasné horizontálne, ani vertikálne členenie. Hierarchizácia jednotlivých prvkov systému je nemožná, vďaka ich neustálemu posunu, modifikácie a premeny. A práve celkový systém tvorby, vnímania a uchopenia identity subjektu, stojí v súčasnosti na vnímaní, reprezentácii – obraze, tela a telesnosti. Na reflektovaní obrazu tela, ako vzoru, túžby a celkovej intersubjektívnej a intrasubjektívnej komunikácie. V tomto spektre, práve výtvarné umenie a výtvarná edukácia, so svojim širokým záberom celostnosti osobnosti, poskytuje možnosť kontaktu s oveľa širším spektrom rozvoja, jednotlivých stránok osobnosti a ich reflexie, ako aj jedinečný prostriedok naplnenia súčasných požiadaviek, po vizuálnej gramotnosti.

Literatúra

ČINÁTLOVÁ, B.: Příběh těla. Příbram : Pistorius & Olšanská, 2009. 223 s. ISBN 978-80-87053-36-2

KESNER, L., et.al.: Obrazy mysli – mysl v obrazech. Brno : Moravská galerie v Brně, 2011. 443 s. ISBN 978-80-7027-239-8

KESNER, L., et.al.: Vizuální teorie : Současné anglo – americké myšlení o výtvarných dílech, 2. Rozšířené vydání. Jinočany : H&H, 2005. 372 s. ISBN 80-7319-054-0

LIPOVETSKY, G.: Éra prázdnoty : Úvahy o současném individualismu. Praha : Prostor, 2008. 357 s. ISBN 978-80-7260-190-5

NELSON, S., R. – SHIFF, R., et.al.: Kritické pojmy dejín umenia. Bratislava : SLOVART, 2004. 571 s. ISBN 80-7145-978-X

ORAVCOVÁ, J.: Ekonómie tela, v umeleckohistorických a teoretických diskurzoch. Bratislava : SLOVART, VŠVU, 2011. 207 s. ISBN 978-80-556-0439-8

REZEK, P.: Architektonika a protoarchitektura. Praha : Ztichlá klika, 2009. 284 s. ISBN 978-80-903898-3-0

REZEK, P.: Fenomenologická psychologie. Praha : Ztichlá klika, 2008. 236 s. ISBN 978-80-903898-9-2

URBAN, P., et.al.: Fenomenologie tělesnosti. Praha : FILOSOFIA, 2011. 221 s. ISBN 978-80-7007-350-6

VANČÁT, J.: Tvorba vizuálního zobrazení : Gnozeologický a komunikačný aspekt výtvarného umění ve výtvarné výchově. Praha : Karolinum, 2000. 168 s. ISBN 80-7184-975-8

WITTLICH, P.: Horizonty umění. Praha : Karolinum, 2010. 678 s. ISBN 978-80-2461-60-7

Kontaktné údaje:

Mgr. Jakub Navrátil

Univerzita Mateja Bela

Pedagogická fakulta

Katedra výtvarnej kultúry

Ružová 13, 974 11

Banská Bystrica

e-mail:

ja.kub.navratil.mgr@mail.com

jnavratil@umb.sk

TÉMA MATKY V AKTUÁLNÝCH OSNOVÁCH VÝTVARNEJ VÝCHOVY

MOTHER IN ACTUAL THEME SYLLABUS ART EDUCATION

Adriána Pardusová

Abstrakt: Príspevok sa zameriava na problematiku obsahu nových učebných osnov na 1. a 2. stupni ZŠ a ZUŠ (ISCED1, ISCED2, ISCED1B, ISCED2B), v akom rozsahu a akým spôsobom sa v nich venuje priestor problematike matky aj v širšie chápanej téme rodiny, dnes tak veľmi dôležitej pre zdravý vývoj dieťaťa. Téma matky je v dejinách umenia večný motív, ktorý tiež nachádzame u detí od útleho detstva a reprezentuje potrebu intímneho vzťahu a bezpečia. Príspevok hodnotí a navrhuje prípadné možné obohatenie reálneho obsahu vychádzajúc z praktických pedagogických skúseností autorky.

Abstract This paper focuses on the issue of the content of the new curriculums for the first and 2 elementary school and art school (ISCED1, ISCED2, ISCED1B, ISCED2B) It describes the content and the approach of the topic “mother” in connection with the family, which is a very important base for healthy development of the child. Topic the mother is the everlasting theme of art history and this theme is also found in description of lives of children from an early age and represents the need for an intimate relationship and safety between the mother and child. The main aim of this document is to evaluate the theory and add more suggestions and comments which are based on the practical teaching experiences of the author of this document.

Kľúčové slová: matka, námet matky, rodina, učebné osnovy, ISCED, námet matka v osnovách

Key words: mother, mother's idea, the family, the curriculum, ISCED, mother theme in the curriculum

ÚVOD

Už od útleho detstva je zdravý vzťah k matke predpokladom správneho fungovania a riadenia svojho života i v dospelosti. V súčasnosti, keď sa hovorí všeobecne o kríze rodiny ako takej, je nevyhnutné podporovať a rozvíjať rodinné putá a pestovať zdravé citové spojenia s najbližšími hlavne v detstve, keď sa budujú základy spájajúce sa s primárnymi tak

s biologickými ako aj psychickými potrebami človeka. Akosť týchto základov sa odzrkadlí v kvalite ich budúcich vzťahov, čo má dopad na celú spoločnosť. Vzťah k matke a prirodzene tak aj k rodine, sa dá formovať prostredníctvom výchovy v škole, medzi inými na hodinách výtvarnej výchovy. Výtvarná výchova so svojimi aktivitami predstavuje širokú škálu činností. Túto škálu vymedzuje prirodzený detský záujem, duševný, citový rozvoj a rozvoj schopnosti vyjadrovať svoje predstavy. Výtvarné činnosti zároveň dieťaťu umožňujú rozvíjanie v úplnosti cítenia, vnímania, čím majú možnosť podporovať a rozvíjať jeho vzťahové rámce. Preto sme sa zamerali na podporu vzťahu k matke a k rodine prostredníctvom výtvarných činností.

1 ZÁKLADNÁ PROBLEMATIKA VÝZNAMU NÁMETU MATKY

S pojmom matka sa prirodzene stretáva každý človek od útleho veku, a to vedome i nevedome. Pri popise jej špecifického a nenahraditeľného významu a námetu v umení vychádzame prirodzene z histórie umenia. Pohľad na matku v dejinách umenia je podstatným zdrojom výtvarných námetov aj v súčasnosti. Dejiny umenia spomínajú matku v rôznych súvislostiach od praveku a spájajú ju s rozličnými magickými atribútmi v spojení s pohanskou, či kresťanskou náboženskou tematikou.

Lexikón symbolov charakterizuje matku ako „...veľký symbol prvopočiatku a bezpečia. V každej oblasti stelesňuje dávanie individuálneho života, a to nezávisle od spoločenských pomerov, teda aj v jednoznačne patriarchálnych štruktúrach. Aeppli hovorí: „Vzťah k vlastnej matke je hlboký a trvá dlho, od začiatku nášho života. Vypĺňa najmä detstvo, no postava tejto ženy, ktorej patríme viac ako hociktovej inej, nás sprevádza celým životom. Človek aj po telesnom osamostatnení žije vďaka jej starostlivosti a obetavosti“ (In Biedermann, 1992, s. 173-174). M. Lurker (2005) približuje a popisuje námet matky a jeho rôznorodosť v dejinách umenia, čo je pre súčasných učiteľov výtvarného umenia nevyhnutné poznať a slúži im to pre inšpiráciu v bohatosti využitia tohto námetu. Autor hovorí, že námet matky bol využívaný spočiatku symbolicky. M. Lurker (2005) spomína matku už v spojitosti s predhistorickým človekom lovcom, pre ktorého bola jaskyňa matkou. Poskytovala mu ako dojčaťu ochranu pred nepohodou a teplo. Preto vraj praveký človek svoje kultové obrady, zamerané na loveckú mágiu vykonával v jaskyniach a dal svojim predstavám umelecký výraz na nástenných maľbách, ktoré sú až podivuhodne živé. Neskôr pre človeka poľnohospodára, ako M. Lurker (2005) píše bola matkou zem, ktorá oplodnená rosou a dažďom poskytovala svoje plody. V starom zákone v knihe stvorenia Genezis sa popisuje stvorenie prvého človeka z prachu zeme. V starom Ríme bola zem uctievaná ako matka (tellus-mater) a zvykom bolo

položiť novorodenca na holú zem. Svoju magickú čarovnú moc prevádzal človek v raných dobách v orgiách plodnosti v poľných brázdach a v neskoršom štádiu v slávnostných sprievodoch s obrazom bohyně matky. K samotnému využitiu matky ako osoby dochádza už v neolite: Človek vytvoril skalný obraz matky s dieťaťom (Venuša pri Laussel). Od 3. rokov pred našim letopočtom sú časté sošky znázorňujúce matku, ktorá drží na rukách kojene dieťa (Starý Babylon, Cyprus a iné). Tak bola bohýňa matka matkou boha (Eset a Hor, Mária a Ježiš), často so zvláštnym dôrazom na nepoškvrnené počatie. U celej skupiny kmeňov, zvlášť v Afrike, sa uplatňuje generačná postupnosť podľa materského práva. Taktiež podľa židovského poňatia sa príslušnosť dieťaťa k židovskému národu určuje podľa matky (Lurker, 2005).

Námet matky sa však môže občas spájať aj s negatívnymi kvalitami, ako o tom píše H. Biedermann (1992), v spojitosti s archetypom matky a nevhodným prístupom matky vo vzťahu k dieťaťu. Podľa neho negatívna kvalita archetypu matky sa odrazila v postave strigy, ako ženská nočná mora, had, hrob, priepasť. Vzápätí však autor dopĺňa, že v popredí stojí matkina archetypálna múdrosť nesúvisiaca s rozumom, dobrotivosť, matka ako postava, ktorá ochraňuje a je oporou, zdrojom rastu, potravy, plodivosti, je miestom magickej zmeny, znovuzrodenia a symbolizuje niečo tajné a ukryté.

2 TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ UČEBNÝCH OSNOV A ŠTÁTNEHO VZDELÁVACIEHO PROGRAMU

Podľa E. Petláka (1997) sú učebné osnovy základným pedagogickým dokumentom a tak, ako učebné plány pre štátne školy, ich vydáva ministerstvo školstva. Neštátnym školám ho po vyjadrení ministerstva školstva vydáva zriaďovateľ školy. Obsahujú rozpracovanie učiva príslušných vyučovacích predmetov v ročníkoch na jednotlivé tematické celky a časti, a vyjadrujú cieľ predmetu, obsah a rozsah vedomostí, zručností, spôsobilostí a návykov. Obsah učiva je v učebných osnovách usporiadaný *lineárne*, *cyklicky* a *špirálovito*. Osnovy sú síce pedagogickou normou, ale učiteľ ich do istej miery musí modifikovať a aktualizovať (Petlák, E., 1997).

Ako sme už vyššie spomínali, tvorba učebných osnov patrí medzi jedny z hlavných aktivít Štátneho pedagogického ústavu (ŠPÚ) ako súčasť prípravy Školských vzdelávacích programov, prípravy pedagogickej dokumentácie pre školy a školské zariadenia v oblasti všeobecného vzdelávania. Štátny vzdelávací program vydáva a zverejňuje pre jednotlivé stupne vzdelania Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky (<http://www.statpedu.sk/sk/Statny-vzdelavaci-program.alej>). Pre vypracovanie ŠVP a obsahu vzdelávania podľa jednotlivých stupňov vzdelávania používame klasifikáciu International

Standard Classification of Education, v preklade Medzinárodná štandardná klasifikácia vzdelávania (ďalej v texte ISCED), podľa ktorej sa postupuje v Európe a je akceptovaná aj inými medzinárodnými organizáciami UNESCO a OECD (<http://www.statpedu.sk/sk/Statny-vzdelavaci-program/Uvod.alej>).

3 TÉMA MATKY A RODINY V DOKUMENTE ISCED 1

Súčasnú definíciu učebných osnov predmetu výtvarná výchova dáva učiteľovi možnosť veľkej tematickej voľnosti, pretože nevymedzuje konkrétne témy, ktorými má učiteľ dané ciele plniť. Z toho dôvodu pristupujeme k hľadaniu témy matky v osnovách skôr zo všeobecného hľadiska, hľadaním súvislostí s napĺňaním cieľov, metodických východísk predmetu, plnením obsahu a podobne. V ďalšom texte sa preto budeme zamýšľať nad možnosťami využitia témy matky v ISCED1 ktorý je konkretizovaný v Štátnom vzdelávacom programe pre 1. stupeň základných škôl (ďalej v texte pod skratkou ŠVP).

Metodické východiská primárneho vzdelávania ISCED1 pomocou zážitkových procesov dávajú žiakovi priestor pre spracovávanie symbolov, medzi ktoré podľa nášho názoru téma matky nepochybne patrí. Žiak tak má možnosť zamyslieť sa nad významom matky a nájsť rozmanité, možno až prekvapivé spojitosti vedúce práve k symbolu matky, materstva. A ďalej ISCED1 o využití archetypálnych znakov hovorí, že vďaka nim sa podnecuje u žiaka mentálne spracovávanie symbolu (konceptualizuje ju, predstavuje si možný spôsob jej vyjadrenia) i formálne (pokúša sa svoj koncept realizovať v materiáloch prostredníctvom nástrojov a techník). To kladie vyššie nároky na senzomotorické a afektívne ciele predmetu (ŠVP-ISCED1, 2009). Výtvarná výchova má na tomto stupni vzdelávania potenciál integrovať niektoré poznatky a procesy iných predmetov ako je história - dejepis, biológia, náboženstvo, etika a iné. Vychádzajúc zo ŠVP je možné povedať, že téma matky sa ponúka aj prostredníctvom kultúrnych archetypov v základných antropologických konceptoch. Pri tomto tematizovaní sa s témou matky spája aj kategória emocionality.

Na rozdiel od iných predmetov, ktoré sa zaoberajú touto témou (prírodoveda, dejepis, náboženská a etická výchova), VV angažuje osobnosť žiaka v inom zmysle: neučí sa o nej, ale vyjadruje city k nej, hľadá svoj spôsob jej vyjadrenia (ŠVP-ISCED1, 2009).

Podľa nášho názoru sa v metodických východiskách prirodzene objavuje téma matky aj v reflexii výtvarných diel, ktoré nám poskytujú širokú paletu príkladov využitia námetu.

ISCED1 ďalej hovorí, že ciele predmetu výtvarnej výchovy podporujú tému matky v svojej socioafektívnej časti:

- formovať celistvú osobnosť je jedným z primárnych cieľov.

- pristupovať k osobnosti žiaka v jej úplnosti – rozvíjať cítenie, poznávanie, vnímanie, intuíciu a tiež formovanie a aktívne používanie zručností – to všetko prostredníctvom činnostného a zážitkového vyučovania (ŠVP-ISCED1, 2009).

Podľa nás u detí mladšieho školského veku je rodič ešte prirodzene podstatným činiteľom a ovplyvňovateľom, a preto je nevyhnutné podporovať a rozvíjať kladný vzťah k nemu. To dieťa podnecuje k rozvoju kladných citov a je predpokladom jeho správneho formovania.

Osnovy VV okrem toho podporujú medzipredmetové väzby, interdisciplinárnosť vyučovania, pri zachovaní špecifik 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 (ŠVP-ISCED1, 2009). Medzipredmetové väzby podľa nášho názoru podporujú vnímanie a chápanie matky u žiakov z rôznych hľadísk, čo tiež môže prispieť k ich vzájomnému hlbšiemu vzťahu.

V cieľových kompetenciách žiaka po absolvovaní primárneho vzdelania, by mal mať žiak okrem bohatej zásoby zručností, vedomostí a spôsobilosti aktívny prístup ku svojmu prostrediu, citlivú reflexiu jeho hodnôt – jeho poznávanie a pretváranie (ŠVP-ISCED1, 2009). A práve táto citlivá reflexia hodnôt je podporovaná vhodným a hlbokým citovým vzťahom k rodine.

4 TÉMA MATKY A RODINY V DOKUMENTE ISCED 2

Nižšie sekundárne vzdelávanie predmetu výtvarná výchova nadväzuje plynulo na výtvarnú výchovu v primárnom vzdelávaní. Z toho vyplýva, že ďalej pokračuje v spôsobe rozvoja žiaka ako ISCED 2, no zároveň prihliada na zmeny pribúdajúce s vekom dieťaťa. Naďalej sa dbá na rozvoj osobnosti žiaka, na úplnosť jeho cítenia, vnímavosti, no v staršom školskom veku ustupuje spontánny prístup k vyjadrovaniu seba samého a vyjadrovaniu vonkajších podnetov (ŠVP-ISCED2, 2009). Žiak v tomto období života sa začína viac uzatvárať do seba a preto má často krát problém vyjadriť aj svojim najbližším členom rodiny svoje city, sny, túžby. Preto je potrebná maximálna snaha pochopenia a nenásilnej podpory vzťahu k rodine i v tomto období.

Metodické východiská nižšieho sekundárneho vzdelávania vychádzajú z toho, že vyučovanie výtvarnej výchovy je proces, ktorý je riadený a programovaný, no zároveň učiteľ rešpektuje a podporuje žiakove nápady a individuálne riešenia. Témy a námety zobrazovania majú okrem iného dôležitý antropologický charakter (ŠVP-ISCED2, 2009). Tému matky možno aj u žiakov staršieho školského veku rozvíjať prostredníctvom konceptov kultúrnych archetypov. Podľa nášho usúdenia, v istom slova zmysle téma matky súvisí aj s uvedomovaním si osobnej identity. Kategória afektivity zase ponúka možnosť rozvoja

afektívnej stránky a s ňou prepojenými citmi k blízkym. Táto kategória zároveň môže napomôcť k lepšiemu pochopeniu citov a tým možno prehĺbeniu kladných alebo pokusu odstránenia negatívnych citov v rodine.

Pri ponímaní tém vo výtvarnej výchove ISCED2 uvádza zobrazovanie kultúrno-spoločenskej reality. Podľa nášho názoru je námet matky pri zobrazovaní tejto kultúrno-spoločenskej reality veľmi adekvátny. V každej kultúre môže mať ponímanie matky ako spoločenskej roly iný charakter. Súčasná doba so sebou priniesla možnosť miešania rôznych kultúr a národov, čo dáva možnosť spoznávania a porovnávanía rozdielov týchto etník aj priamo v triede. Aj to je príklad výtvarného využitia námetu rodiny ako základnej bunky spoločnosti a tým predstavenia danej kultúry.

Ďalej je potrebné v spojitosti s rodinou pripomenúť, že žiak sa vo výtvarných činnostiach angažuje nie učením, ale hľadaním spôsobu svojho vyjadrenia, čím sa kladú vyššie ciele na senzomotorické a afektívne ciele. Ako program hovorí, výtvarné činnosti totiž pri plnení týchto cieľov majú napomáhať k formovaniu celistvej osobnosti. Tak ako v mladšom školskom veku, aj v staršom školskom veku sú sústredené k rozvíjaniu cítenia, vnímania i jeho praktického aktívneho zobrazovania (ŠVP-ISCED2). Medzi ciele vo VV, ktoré môžu inšpirovať k téme matky, určite patria socioafektívne ciele. Myslíme si, že k plneniu týchto socioafektívnych cieľov téma rodiny a konkrétne matky bezpochyby prispieva, ak sa však aplikuje tým správnym spôsobom.

Dôležité je taktiež pripomenúť, medzipredmetové prepojenia, tak ako v ISCED1, no s dôrazom na humanizáciu. Pri formovaní postojov, hovorí ISCED 2 okrem iného o aktívnom prístupe k svojmu prostrediu, citlivej reflexii jeho hodnôt – poznávanie a pretváranie. K napĺňaniu toho podľa nás môže opäť napomôcť využitie námetu rodiny, matky. Obdobie staršieho školského veku sa končí pre žiaka často krát dosť rozporuplne, preto má práve téma rodiny alebo možno z nej vyplývajúci pocit istoty a opory priniesť možnosť hľadania vlastnej cesty a identity. Pri tomto hľadaní žiakom môže napomáhať práve vzor rodičov napríklad aj pri utváraní vlastného imidžu.

5 TÉMA MATKY A RODINY V DOKUMENTE ISCED 1B, ISCED 2B

Školský vzdelávací program neobsahuje samostatne rozpracovanú časť učebných osnov ISCED1B a ISCED2B pre výtvarný odbor základných umeleckých škôl, čo poskytuje ešte väčšiu možnosť voľnosti pri voľbe a plánovaní tém a činností žiakov. Pre orientáciu však môžu slúžiť aj všeobecné ciele, z ktorých možno vyvodit' nevyhnutnosť a požiadavku dostatočného obsadenia témy rodiny a matky vo výtvarnej tvorbe ZUŠ, ktoré podľa ISCED 1B a ISCED 2B dopomáhajú tieto ciele plniť:

- rozvíjať emočnú inteligenciu
- pestovať zmysel pre dobro a krásu,
- budovať v dieťati hodnotový systém a obranyschopnosť voči preferencii materiálnych hodnôt a pod.,
- usmerňovať dieťa k vyšším duchovným hodnotám.

Taktiež je vo všeobecných pokynoch Štátneho vzdelávacieho programu ZUŠ zahrnuté významné kultúrno-výchovné poslanie takýchto škôl (ŠVP-ISCED1B, ISCED2B, 2009), čo nepochybne tvorba na tému matky podporuje.

6 NÁVRHY VYUŽITIA NÁMETU MATKY VO VÝTVARNEJ VÝCHOVE

Súčasnú osnovu ISCED1 a ISCED2 ako sme už vyššie spomínali poskytujú učiteľovi obrovskú tematickú voľnosť. Tá so sebou môže priniesť nové, netradičné postupy, no zároveň pri rigidnom učiteľovi nastáva veľký predpoklad nedostačujúcej, tematicky málo pestrej stimulácie žiakov. Ďalším z predpokladaných problémov je pedagóg zameraný výlučne technicky. Jeho predpokladom je menšia perspektíva poskytnutia deťom možnosti na rozvoj emocionálnej inteligencie, v poznaní a v prejavovaní svojich citov a prostredníctvom toho aj abstinencia témy na podporu rozvoja vzťahov v rodine. Preto pri tvorbe učebných osnov nemožno zabúdať na všestrannosť tém zameraných tak na rozvoj výtvarných zručností, vlastnosti tvorivosti, ako aj rozvoj vedomostí a emocionálnej stránky žiakov.

Téma matky nám ponúka práve takúto bohatosť rozpätia.

U detí mladšieho školského veku je možné tému matky priblížiť cyklom s témami ako:

Mama a naši predkovia - prezentácia jednoduchých ukážok témy matky od praveku - poukázanie na bohatosť využitia tohto symbolu.

Moja rodina na vysnívanej planéte - zobrazenie rodiny na vysnívanej planéte formou koláže.

Naj od mojej mamy - modelovanie toho naj, čo mi dáva, alebo čo som dostal od mojej mamy, napr. najobľúbenejšie jedlo, hračku, ktorá ju pripomína, hrnček, uštrikovaný svetrík a pod.

Veselá a smutná tvár mojej mamy - zobrazenie tváre a charakteristických črt smutnej a veselej mamy.

Moja super mama - zobrazenie všetkého čo stihne moja mama za jeden bežný deň- formou koláže.

Možnosti využitia témy matky u detí staršieho školského veku:

Námet matky v dejinách výtvarnej tvorby - prezentácia ukážok témy matky z dejín umenia- poukázanie na bohatosť využitia tohto symbolu.

Ruky mojej mamy - modelovanie rúk mamy a ich charakteristických črt- jemné vrásky, prsteň a pod.

Superhrdinka menom mama - komix vytvorený z opisu dňa mami ako superhrdinky ženy, ktorá za jeden deň zvláda stihnúť veľa činností- formou koláže.

Portrét mojej mamy - zobrazenie matky a jej charakteristických čŕt na tvári, napr. vrásky, okuliare, výraz v tvári a pod.

Začarovaná rodina - zobrazenie rodiny prostredníctvom zvierat- podľa ich charakteristických vlastností spojený s popisom.

Návrhy využitia témy matky v primárnom umeleckom vzdelávaní:

Téma matky v dejinách umenia - prezentácia z dejín umenia spojená s besedou na tému matky, bohaté využitie tohto námetu a rozmanité súvislosti vzťahujúce sa k tomuto symbolu.

Matka v dejinách - tvorba kópie významného diela s témou matky z dejín umenia podľa vlastného výberu.

Šperkovnica pre najväčší šperk ľudstva - ručné vyrábanie/remeselné pletenie papierovej šperkovnice.

Teplo domova - fotokoláž ľudí, ich častí, vecí, ktoré robia náš dom domovom, spojené s písomným komentárom.

Môj symbol matky (voľná tvorba na tému matky s vlastnou voľbou techniky a materiálu)

Návrhy využitia témy matky v nižšom sekundárnom umeleckom vzdelávaní:

Moje mamy - tvorba koláže s využitím charakteristických rodinných fotiek s mamou a starými mamami, možnosť využitia písaného textu.

Archetyp matky - voľná tvorba na tému matky s vlastnou voľbou techniky a materiálu.

Matka v dejinách - tvorba parafrázy významného diela s témou matky z dejín umenia podľa vlastného výberu.

Podoby matky - modelovanie cyklu sôch zobrazujúcich matku v najtypickejších podobách.

Pocity matky - grafika na tému matka.

ZÁVER

V závere môžeme konštatovať, že súčasný Školský vzdelávací program SR je v oblasti umenia a kultúry, kam spadá aj výtvarná výchova, rozpracovaný tematicky nevyhradene. Pestrosť a hlavne obsahová významnosť tém pre umeleckú tvorbu je preto závislá výlučne od osobnosti a smerovania záujmov pedagóga. Napĺňaním samotných cieľov ŠVP, metodických východísk predmetu a plnením obsahu, ponúka program mnoho možnosti využitia témy matky a rodiny. Naše príklady použitia tejto témy majú prispieť k obohateniu palety možností ich zaradenia v praxi a tým podporiť kvalitnejšie prežívanie dieťaťa. Preto zdôrazňujeme, že je dôležité pristupovať k tejto téme s tvorivým, inovatívnym ale veľmi citlivým pohľadom. Vďaka takémuto postoju ponúkneme deťom aj v súčasnej modernej,

emocionálne povrchnej dobe možnosť rozvoja ich emočných koreňov, ktoré nepochybne kľúčia, rastú a silnejú v kvalitnom vzťahu k rodine a hlavne k daryni nášho života - k matke.

Literatúra

BIEDERMANN, H.: Lexikón symbolov. Bratislava: Obzor, 1992. 373 s. ISBN 80-215-0217-7

HAUSER, J.: Štátny vzdelávací program základnej umeleckej školy v Slovenskej republike - ISCED 1 B. [cit. 2013-02-19] Dostupné na internete: <http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/zus/primarne_umelecke_vzdelanie_isced1b.pdf>

HAUSER, J.: Štátny vzdelávací program základnej umeleckej školy v Slovenskej republike - ISCED 2 B. [cit. 2013-02-19] Dostupné na internete: <http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/zus/nizsie_sekundarne_umelecke_vzdelanie_2b.pdf>

LURKER, M.: Slovník symbolů. Universum: Praha, 2005. 614 s. ISBN 80-242-1588-8

PETLÁK, E.: Všeobecná didaktika. Bratislava : IRIS, 1997. 270s. ISBN 80-88778-49-2

Štátny vzdelávací program - Umenie a kultúra, [cit. 2013-02-18] Dostupné na internete: <<http://www.statpedu.sk/sk/Statny-vzdelavaci-program/Statny-vzdelavaci-program-pre-1-stupen-zakladnych-skol-ISCED-1/Umenie-a-kultura.alej>>

Štátny vzdelávací program - ISCED1, [cit. 2013-02-19] Dostupné na internete: <http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/1stzs/isced1/vzdelavacie_oblasti/vytvarna_vychova_isced1.pdf>

Štátny vzdelávací program - ISCED2, [cit. 2013-02-19] Dostupné na internete: <http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/2stzs/isced2/vzdelavacie_oblasti/vytvarna_vychova_isced2.pdf>

Kontaktné údaje:

Mgr. Adriána Pardusová

Univerzita Konštantína Filozofa

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky

Dražovská cesta 4, Nitra, 974 01

Email: adriana.pardusova@ukf.sk

Didaktické aspekty galerijnej pedagogiky

Didactic aspects of gallery education

Martina Pavlikánová

Abstrakt: Galérie a múzea ako kultúrne inštitúcie disponujú jedinečným vzdelávacím potenciálom, čím napĺňajú aj jednu so svojich základných odborných činností. Príspevok sa zameriava na špecifiká vzdelávanie v priestore galérie a múzeí, ich obsahom, cieľmi. Vzťahom galéria a škola.

Abstract: Galleries and museums as cultural institutions have unique educational potential, and thus fulfill one of its core professional activities. This paper focuses on the specifics of education in the area of art galleries and museums, their content and goals. Relationships between gallery and school.

Kľúčové slová: galerijná pedagogika, múzejná pedagogika, výchova a vzdelávanie, galéria a škola

Key words: gallery education, museum education, education and training, gallery and school

Múzejná a galerijná pedagogika. Definovanie pojmov

Umenie a kultúra sú neoddeliteľnou súčasťou ľudskej existencie a dôležitým faktorom sociálnej integrácie, na ktorých sa napĺňaním svojich odborných činností podieľajú aj múzea, galérie a iné kultúrne inštitúcie.

Čo je múzeum? Definícia múzea sa vyvíjala v súlade s vývojom spoločnosti. ICOM, International Council of Museums – Medzinárodná asociácia múzeí, ako celosvetová profesijná mimovládna organizácia, od svojho vzniku v roku 1946 aktualizuje definíciu múzea v súlade realitou globálnej múzejnej spoločnosti. Podľa stanov ICOM, prijatých počas 21. generálnej konferencii vo Viedni v roku 2007 je múzeum definované ako *nezisková stála inštitúcia v službách spoločnosti a jej rozvoja, otvorená verejnosti, ktorá získava, uchováva, skúma, sprostredkováva a vystavuje hmotné a nehmotné dedičstvo ľudstva a jeho prostredia za účelom vzdelávania, štúdie a potešenia* (Museum Definition, ICOM).

Jednou zo základných odborných činností v múzeu je sprístupňovanie zbierkových predmetov, zbierok a historických objektov v správe múzea ako aj iných odborných, výchovno-vzdelávacích a prezentačných aktivít. Múzea a galérie ako kultúrne inštitúcie

disponujú jedinečným vzdelávacím potenciálom, čím naplňajú nie len jednu so svojich odborných činností, ale aj svoju sociálnu úlohu v poskytovaní služieb spoločnosti. Môžeme tak hovoriť, že múzea a galérie sú kultúrno-výchovne inštitúcie. Sprístupňovaniu a prezentácii zbierok, objektov v múzeu sa venuje *múzejná pedagogika* a jej špecifická oblasť *galerijná pedagogika*, zameraná na galérie a múzea umenia. Aby sme mohli bližšie definovať galerijnú pedagogiku a jej pracovné pole, je potrebné objasniť pojem múzejná pedagogika.

Múzejná pedagogika, ako uvádza V. Jůva, prvýkrát začal používať K. H. Jacob Friesen v Nemecku v tridsiatych rokoch 20. storočia pod pojmom *Museumspädagogik* (Jůva, 2005). V pedagogickom slovníku múzejná pedagogika pod pojmom *muzeopedagogika* je definovaná ako „*nově se rozvíjející pedagogická disciplína, zkoumající všechny aspekty využívání múzeí a v nich uchovávaných sbírek pro vzdělávací a výchovnou činnost, např. didaktické a metodické problémy vytváření specializovaných expozic..., přípravy zvláštních prohlídek pro školy, vyučovacích hodin a 'dílenn' probíhajících v múzeu aj* (Průcha, 2001, s. 129). Múzeum má veľký vzdelávací potenciál, a ako uvádza J. Průcha ďalej, má možnosť zasahovať do všetkých podôb celoživotného vzdelávania, formálneho, neformálneho i informálneho (Tamtiež).

Všeobecne môžeme definovať, že múzejná pedagogika je výchova a vzdelávanie v múzeu, múzeom iniciovaná a zároveň pre múzeum, no smeruje k návštevníkovi, jeho potrebám i požiadavkám. V systéme vied je múzejná pedagogika čiastkovým odborom všeobecnej pedagogiky a odboru muzeológie, no opiera sa aj o ďalšie oblasti ako sociológia, psychológia, teória informácii, teória komunikácie, pedagogika voľného času. Je chápaná ako interdisciplinárny odbor, ktorý zasahuje do všetkých oblastí vzdelávania, čím sa podieľa na rozširovaní obsahu výchovno-vzdelávacieho procesu.

Oproti tomu je *galerijná pedagogika* špecifickým druhom múzejnej pedagogiky, ktorá sa špecializuje na edukácie v galériách a múzeách umenia. Vyčlenenie galerijnej pedagogiky z múzejnej pedagogiky alebo bližšie špecifikovanie jej pracovného poľa spočíva, ako uvádza K. Sokolová „*vo výraznej odlišnosti vnútorných edukačných podmienok a tým aj edukačných situácií v múzeách umenia a galériách, ktoré sú dané charakterom ich exponátov. Porozumenie výtvarných diel divákmi, ako aj spôsoby ich objasňovania edukátormi sa totiž výrazne líšia od edukačných procesov v iných druhoch múzeí* (Sokolová, 2010, s. 58).

Na rozdielnosť v prezentácii múzea a galéria (múzea umenia) poukazuje už J. Beneš. Podľa neho sa galerijný typ vystavovania artefaktov zakladá na špecifických výtvarných kvalitách a zameriava sa na estetické ovplyvňovanie ľudského vedomia (Beneš, 1981). To sa odzrkadľuje aj na popise vystavovaných artefaktov, kde sa uvádzajú základné identifikačné

údaje, ako názov diela, autor, rok vzniku, prípadne rozmery a technika. Výtvarné umenie však okrem estetických kvalít je súčasne dokladom vývoja spoločnosti. Ako uvádza J. Beneš, tieto väzby je veľmi ťažko vyjadriť a v rámci výstav sú realizované zlomkovite, pričom tieto informácie, „spojivka“, by umožnili zaradiť dielo do kontextu doby, tendencií, pokroku (Beneš, 1981).

Didaktické aspekty galerijnej pedagogiky

Ako vyššie uvádzame, galerijná pedagogika je špecifickou časťou múzejnej pedagogiky, má svoje špecifiká a vytvára vlastné didaktické a metodologické zázemie. Opiera sa o spomínané oblasti vzdelávania ako múzejná pedagogika, no okrem toho vychádza z dejín umenia a teórie umenia, ktoré využíva pri sprostredkovaní výtvarného diela rôznym skupinám publika. Galerijná pedagogika na Slovensku sčasti nadviazala na jej príbuznú disciplínu, výtvarnú pedagogiku. Je postavená na výchove umením, ktorá ako uvádza A. Brabcová, si môže vo vzájomnej interakcii dovoliť zohľadniť individualitu dieťaťa, učiteľa i pedagóga (Brabcová (ed.), 2008, s. 147). Výtvarná pedagogika bola na Slovensku rozvíjaná prevažne autormi neoficiálnej výtvarnej scény (70. – 80. roky 20. storočia). Mnohí z nich pôsobili na základných a stredných umeleckých školách, a ako jednu z metód svojej pedagogickej činnosti využívali interpretáciu a analýzu výtvarného diela, ktoré sú podstatné aj pre prácu s originálom výtvarného diela v múzeu umenia, galérii. *„Současná galerijní pedagogika jako svébytný a již plně rovinutý obor přesahující hranice výtvarné pedagogiky se zcela zákonitě postupně vyrovnáva a reaguje na novodobé teorie konceptu dějín umění, dějín vizuální komunikace, sociálních dějín umění, historické antropologie, poststrukturalistické sémiotiky atd.“* (Ferencová, 2009, s. 3).

Aj keď v zahraničí, predovšetkým v nemeckej pedagogike (museumpädagogik), dominuje pojem múzejná pedagogika, svojim obsahom pokrývajúca sprostredkovanie múzejných obsahov v múzeách, múzeách umenia i galériách; v anglo-amerických krajinách sa stretávame častejšie s pojmom galerijná pedagogika (gallery education). Podľa Engage in the Visual Art je galerijná pedagogika (gallery education) *je nový a z hľadiska doby pozmenený prístup existujúcich činností v galériách, zameraných na sprostredkovanie umenia verejnosti. Tzn., činnosti zameraných na porozumenie umeniu a zážitok z umenia, cez projekty a programy, ktoré pomôžu predovšetkým deťom a mládeži, ale aj širokej verejnosti, stať sa sebaistými pri stretnutí so samotným umením priamo v priestoroch galérií* (What is gallery education? [online][2008-06-13] Dostupné na: <http://www.engage.org/about/whatis.aspx>).

R. Horáček (1998), či Y. Ferencová (2009) v českej odbornej literatúre presadzujú pojem galerijná pedagogika, v dielach V. Jůvu (2004, 2010), či P. Šobáňovej (2012, 2012) zase dominuje pojem múzejná pedagogika. A. Brabcová (2008) používa všeobecný pojem múzeum, múzejná pedagogika, no cez *výchovu umením (art education)* bližšie špecifikuje aj galerijnú pedagogiku. Ani v našich podmienkach nie je terminológia jednotná. Stretávame sa s pojmom *galerijná pedagogika* (napríklad v prácach K. Sokolovej, 2010, M. Pavlíkánovej, (2008, 2010), či *múzeoedukológia*, ktorú presadzuje pre vzdelávanie v múzeách a galériách M. Bycko (2005). „*Muzeoedukologie je moderná pedagogická disciplína zaoberajúca sa (v našom prípade) využívaním umenia v procese výchovy a vzdelávania rovnako v procese umeleckej edukácie ako aj v procese medzivýchovných (medzipredmetových) vzťahov (umenie – etika, umenie – náboženská výchova, umenie – enviromentálna výchovy, umenie – história a skutočnosť, umenie – arteterapia atď.)*“ (Bycko, 2005, s.6).

Napriek istej špecifikácii obsahu galerijnej pedagogiky sú obe, múzejná i galerijná pedagogika, zamerané na prezentáciu zbierok, tzn. na metódy a formy sprostredkovania zbierok návštevníkovi. R. Horáček označuje, že pod „*múzejní pedagogikou souhrnně označujeme aktivity, které cíleně využívají instituce muzea k přímým výchovně vzdělávacím činnostem*“ (Horáček, 1998, s. 56).

Múzejnú a špecificky zameranú galerijnú pedagogiku tak môžeme charakterizovať ako teóriu a prax vzdelávania v múzeu, múzeu umenia, galérii, ktorá hľadá vhodné formy a metódy vzdelávania v špecifickom prostredí.

Z didaktického hľadiska majú múzea a galérie neľahkú úlohu v prispôbení sa v procese vzdelávania veľmi nesúrodému publiku; rôzne vekové skupiny, vzdelanie, záujmy, potreby. Ako uvádza L. Mrázová, cieľom je tak spojiť tieto faktory do funkčného celku za pomoci vhodne zvolených metód a kvalitnej práce múzejného pedagóga, či ďalších zainteresovaných osôb (Jagošová – Jůva – Mrázová, 2010).

Ako uvádza V. Jůva (2004), v teoretickej i praktickej rovine existujú dve základné oblasti múzejno-didaktických aktivít:

- **koncipovanie a realizácie múzejných (galerijných) expozícií a výstav** – ide o participáciu pri tvorbe koncepcii, kde sa vybrané exponáty spájajú s ďalšími komunikačnými prostriedkami, ako texty, obrazy, schémy, mapy, grafy, multimédia a iné, ktoré sú dôležitou súčasťou prezentácie vybraných exponátov

a sprostredkovania ich obsahov, kontextov. Ako uvádza ďalej, podstatnú funkciu zohrávajú vedecké, estetické, architektonické aspekty, teórie vnímania a iné (Jůva, 2004).

- **personálna prezentácie múzejných objektov** – ide o priame aktivity zamerané na sprostredkovanie vystavených exponátov, ktoré využívajú radu špecifických didaktických metód a foriem, ako prehliadky, výklady, besedy, diskusie, workshopy a iné.

Uvedené didaktické aktivity nechápeme samostatne, ale ako vzájomne sa ovplyvňujúce procesy. Doprovodné aktivity, tzn. aktivity pre širokú verejnosť, by mali bezprostredne vychádzať a logicky nadväzovať na expozíciu alebo výstavu, prípadne jej časti, vybraného exponátu, vybraného problému. Pri koncepcii a realizácii výstav by tak mali obe zložky vzájomne spolupracovať. Z nášho pohľadu je pre kurátora pri koncepcii výstavy/expozície pridanou hodnotou ak vie, aké sú požiadavky zo strany návštevníkov, a akou formou môže expozícia či výstava samotnou koncepciou v prepojení s komunikačnými prostriedkami prispieť k porozumeniu jej obsahu, vzájomných kontextov.

Z hľadiska prezentačnej galerijnej (ale aj všeobecne múzejnej) didaktiky je tak potrebné zaoberať sa:

- *témou výstavy alebo expozície* – téma výstavy či expozície by sa mala čiastočne opierať aj o predpokladané záujmy návštevníkov. Vhodne zvolená interdisciplinarita môže byť základom sprostredkujúcich situácií, ktoré umožnia návštevníkovi vnímať vystavené exponáty v kontexte doby, vybraného obsahu, atď.
- *časovými podmienkami* – dôležitou súčasťou prípravy a koncepcie doprovodných programov je časová dĺžka výstavy či expozície. Môže sa jednať o:
 - stále expozície,
 - priebežné aktuálne výstavy (dlhodobé, krátkodobé).
 - putovné výstavy.
- *personálnymi možnosťami* – nakoľko je múzeum a galéria ideálnym priestorom pre výchovu a vzdelávanie, dôležitú úlohu zohráva, v našom prípade v galérii, múzeu umenia, galerijný pedagóg. Jeho úloha je neľahká. Pri programoch pred ním stoja úplne odlišné myšlienkové a predstavové svety jeho poslucháčov. Aj keď sú

jednotlivé skupiny rovnaké vekom, ich myslenie, predstavy, vnímanie i poznávanie sú však rozličné, preto sú potrebné jeho skúsenosti v oblasti galerijnej pedagogiky, dejín výtvarného umenia, vedomosti z oblasti histórie, všeobecno-kultúrny rozhľad a predovšetkým komunikačné schopnosti. Dôležitá je jeho osobnosť a prístup k návštevníkom, tvorivá vynaliezavosť, flexibilita.

- *materiálnymi podmienkami* – priestorové a materiálne podmienky zohrávajú dôležitú úlohu pri koncepcii programov. Sú to tiež rôzne druhy didaktických pomôcok, ktoré sa viažu na samotné prezentácie, konkrétne exponáty, vybrané problémy.
- *dopytom zo strany verejnosti* – jedným z hľadísk môže byť aj sledovanie dopytu zo strany verejnosti, ako aj ponuka programov, ktoré nie sú v ponukách iných kultúrnych inštitúcií. Tvorba kvalitných vzdelávacích projektov je dôležitá z hľadiska udržania si kvality pri obstáti v konkurencii s inými kultúrnymi inštitúciami.

Jedným z hlavných cieľov galerijnej pedagogiky je sprostredkovať návštevníkovi každého veku cestu ku svetu umenia a kultúry na základe jeho zážitkov, reflektívnych dialógov, či tvorivej činnosti. Charakter galerijnej pedagogiky je špecifikovaný a súčasne determinovaný jej zameraním na oblasť výtvarného a vizuálneho umenia, ktoré si vyžadujú aj odlišné metódy a postupy pri práci s návštevníkom. Ako uvádza R. Horáček, „*programy zaměřené na výtvarné umění se liší tím, že při kontaktu s výtvarným dílem se ve větší míře věnují kreativním aspektům práce a citové rovině vnímání*“ (Horáček, 1998, s. 57). V historickom, či prírodovedeckom múzeu zohráva prvoradú rolu úloha poznávacia, zatiaľ čo v múzeu umenia, galérii je okrem poznávacej úlohy, dôležitá zložka expresívna a kreatívna. Návštevníci majú možnosť a priestor uplatniť svoju vlastnú iniciatívu v procese tvorivej činnosti.

Galerijná pedagogika v prvom rade využíva metódy sprostredkovania výtvarného umenia: interpretáciu a analýzu výtvarného diela (obsahová a formálna analýza). Na dosiahnutie stanovených výchovno-vzdelávacích cieľov používa metódy všeobecnej pedagogiky, ktoré sú špecifikované na danú oblasť vzdelávania. Výber vhodnej metódy závisí od:

- špecifickosti obsahu – obsahu výstavy či expozície, vybraného exponátu alebo problému,

- konkrétneho cieľa – čo učiť, čo interpretovať, čo analyzovať. Pri obsahovo rozsiahlych výstavách je dôležitý výber časti expozície/výstavy, konkrétneho diela, vybraného programu. Pri stálych expozíciách/výstavách je možné ísť do väčšej hĺbky predkladaného problému,
- vekových zvláštnostiach – rôznorodé vekové skupiny návštevníkom,
- individuálnych zvláštnostiach – rôznorodé myslenie, predstavy, vnímanie a poznávanie návštevníkov,
- materiálneho vybavenia – vhodné zvolené didaktické prostriedky.

Klasifikáciou metód sa zaoberali viacerí autori. Opierajúc sa o klasifikáciu J. Maňáka (2003), galerijná pedagogika sa opiera o *metódy z hľadiska prameňa poznávania – didaktický aspekt*:

- *slovné metódy* – výklad, prednáška, rozhovor, diskusia, dialóg, práca s textovým materiálom, metóda písomných prác, metóda kladenia otázok,
- *demonštračné metódy* – pozorovanie predmetov a javov, predvádzanie technickej a technologickej stránky exponátov, predvádzanie postupov,
- *praktické metódy* – tvorivá činnosť (výtvarná, dramatická, literárna, pohybová, hudobná),
- *metódy procesuálne orientované* – v galerijnej pedagogike ide predovšetkým, ako uvádza K. Sokolová (2010) o výtvarnú animáciu, kreatívnu drámu, kreatívne písanie, artefietiku.

Dôležitou súčasťou sú didaktické prostriedky, ktoré majú väčšinou formu tlačených materiálov. Jednotlivé druhy uvádzame podľa D. Lasotovej (2005); invenčné publikácie, detské katalógy, dialógové katalógy, pracovné zošity/listy, zápisníky/denníky z výstav/expozícií, kufríky, pomôcky určené na manipuláciu a dotyk, elektronické média.

Záver

Záverom by sme radi poukázali na metódu sprostredkovania umenia, ktorú Y. Ferencová nazýva „*metodou kruhove oscilace*“. „*Jedná se o metodu, kdy se získavané informace netýkají výhradně díla samotného, ale kdy kroužením kolem ohniska, hledáním i v poměrně vzdálených sférách napříč obory, se přibližujeme k dílu, k němuž se vše vztahuje. Jako součást souvislého celku se tak obraz o díle plynule dotváří v procese poznávání*“ (Ferencová, 2009, s. 66). Metóda je založená predovšetkým na otvorenosti a slobode, kedy je vnímateľovi ponechaný dostatočne otvorený priestor v procese recepcie. Ako uvádza sama

autorka, monológ zo strany sprostredkovateľa (môže to byť pedagóg alebo lektor, či animátor v galérii) *„je vystriedán mnohohlasným dialogem, pri nŕmž je dŕraz kladen nejen na osobnŕi vŕpoveď, ale pŕedvšim na individuálnŕi pŕijetŕi pŕijemcem skrze vlastnŕi aktivitu, tvŕrči ėinnost. Űġastnŕikŕm programŕm je ėilenŕe ponechán prostor k vyjadŕenŕi nŕzoru, vlastnŕich zkušenostŕi a pohnutek, a to jak verbálnŕe, tak i prostŕednictvŕm nejrŕznŕejšŕich mŕdiŕi“* (Ferencovŕa, 2009, S. 66). Vnŕimateľ mŕa tak moŕnost' prostŕednictvom stretnutŕia s umeleckŕm dielom, stretnŕt' sa sŕm so sebou. V centre pozornosti stoji vnŕimateľ, ktorŕy mŕa v procese recepcie vŕtvareného diela ponechanŕy slobodnŕy priestor pre sebaopoznanie a sebarealizŕciu. Galerijnŕy pedagŕg alebo lektor sa tak stŕava poradcom, spŕievodcom i ŕġastnŕikom procesu vytvŕrania vzŕahu medzi dielom a nŕvštevnikom. Galerijnŕa pedagogika preto vyuŕiva rŕzne postupy na aktivne zapojenie nŕvštevnikŕa do rŕznych tvorivŕch interpretaġnŕch aktivŕt, ktorŕe smerujŕ k sebaopoznŕvaniu, seba vyjadŕeniu. V sŕčasnej dobe galerijnŕa pedagogika, ako uvŕdza K. Sokolovŕa, *„preferuje interdisciplinŕrny, kontextuŕlny pŕistup k dielam a ich objasňovanie podŕava aj v sŕvislostiach nielen ostatnŕch diel ėi vŕstavy ako vŕznamovŕho (interpretaġnŕho) celku, ale aj samostatnŕho mŕzea umenia (ako sŕmantickŕho komplexu vŕznamov) i šŕršej vizuŕlnej kultŕry“* (Sokolovŕa, 2010, s. 79). Galerijnŕa pedagogika tak odkazuje na interdisciplinaritu oboru, ktorŕa presahuje oblasť vŕtvareného umenia a opiera sa aj o inŕe oblasti vzdelŕvania, a to vo vŕetkŕch kontextoch. Pŕkladom mŕže byť aj prebiehajŕca vŕstava v Slovenskej nŕrodnej galŕrii KRV (14.12. 2012 - 31.3. 2013), kde kurŕtor Dušan Buran vytvoril kolekciu rŕznorodŕch diel od gotickŕch krucifixov aŒ po videoinŕtalacie a sŕasny grafickŕy dizajn. Tŕma krvi je prezentovanŕa v ŕsmich tematickŕch sekciŕch a vystavovanŕe exponŕty vedŕ neobyġajnŕy vzŕjomnŕy dialŕg medzi sebou i s nŕvštevnikom. Oproti sebe tak komunikujŕ ukriŕzovanŕe telo na morovom krucifixe z Kremnice od stredovekŕho sochŕra z 18. storoġia, z dielom sŕasného slovenskŕho vŕtvarnŕka BlaŒeja Balŕa, rozmernŕe plŕtno Treptomachia.sk - Vanitas so slovami: Vaša krv je naŒe jedlo, vaŒe jedlo je naŒa krv. Nŕvštevnik mŕa tak moŕnost' v dialŕgu diel trochu hlbŒie porozumieť rŕznym vizuŕlnym interpretŕciŕm krvi, ale aj premenlivej forme vŕtvareného jazyka. Samotnŕa vŕstava je doplnenŕa bohatŕm spŕievodnŕm programom pre Œirokŕe spektrum nŕvštevnikov; tematickŕe cykly, diskusie, prednŕšky poprednŕch hematolŕgov, etnografov, historikov, darovanie krvi, tematickŕa filmovŕa prehliadka, programy pre Œkoly, rodiny atď.

Vŕstav KRV z nŕŒho pohľadu prezentuje nŕvštevnikovi tŕmu, ktorŕa presahuje svojim obsahom oblasť vŕtvareného umenia, a zasahuje tak do d'ŕlŒich oblasti vzdelŕvania (biolŕgia, hematolŕgia, etnografia, histŕria, atď.). Na tejto vŕstave chceme poukŕzať, Œe v dneŒnej globŕlnej a multimediŕlnej dobe, by obe zŕkladnŕe zloŒky mŕzejno-didaktickŕch aktivŕt,

koncipovanie a realizácia expozícií/výstav i prezentačné aktivity, v prezentácii i sprístupňovaní výtvarného umenia mali hľadať „spojivka“, ktoré by umožnili návštevníkovi preniknúť do obsahu diela, zaradiť ho v kontexte historickom, tematickom, v prepojení s inými oblasťami vzdelávania, a to všetko s akceptovaním individuality príjemcu.

Literatúra

BENEŠ, J.: Kulturně výchovná činnost muzeí. 2. díl – část obrazová. 1. vyd. Praha : SPN, 1981. s. 109. Nemá ISBN

BRABCOVÁ, A. (ed.): Brána múzea otvorená. 1. vyd. Náchod : JUKO, 2003. s. 583. ISBN 80-86213-28-5

BYCKO, M.: Čo je to muzeoedukológia? In: CUBJAK, M. (ed.): Muzeoedukológia. Medzilaborce : Múzeum moderného umenia Andyho Warhola v Medzilaborciach, 2005. s. 5 – 10. ISBN 80-968703-9-4

FERENCOVÁ, Y.: Apozice obrazu. Brno: Nakladatelství Pavel Křepela, 2009. s. 183. ISBN 978-80-86669-12-0

HORÁČEK, R.: Galerijní animace a zprostředkování umění. 1. vyd. Brno : Akademické nakladatelství CERM, s.r.o. 1998. s. 142. ISBN 80-7204-084-7

JAGOŠOVÁ, L. - JŮVA, V. – MRÁZOVÁ, L.: MÚZEJNÍ PEDAGOGIKA : Metodické a didaktické aspekty muzejní pedagogiky. 1. vyd. Brno : Paido, 2010. s. 298. ISBN 978-80-7315-207-9

JŮVA, V.: Dětské muzeum. Edukační fenomén pre 21. století. 1. vyd. Brno : Paido, 2004. s. 264. ISBN 80-7315-090-5

LASOTOVÁ, D. Dialogový katalóg jako iniciátor komunikace (nejen o umění). In Múzeum, umění a společnost, 2005, č. 1, s. 24 – 29.

MAŇÁK, J. – ŠVEC, V.: Výukové metody. Brno : Paido, 2003. s. 219. ISBN 80-7315039-5

PAVLIKÁNOVÁ, M.: Úloha múzeí a galérií z pohľadu nového štátneho vzdelávacieho programu. In Lukáčová, M. (ed.): Čo letí v múzejnej pedagogike? : vzdelávanie a výchova v múzeách na Slovensku. Bratislava : Slovenské národné múzeum, 2010. s. 57 – 62. ISBN 978-80-8060-252-9

PAVLIKÁNOVÁ, M.: Galéria ako priestor pre kultúrne vzdelávanie vo výtvarnej výchove. In Horáček, R.; Zálešák, J. (ed.) Veřejnost a kouzlo vizuality : rozvoj teoretických základů výtvarné výchovy a otázky kulturního vzdělávání. Brno : Masarykova univerzita, 2008, s. 208-214. ISBN 978-80-210-4722-8

PRŮCHA, J. – WALTEROVÁ, E. – MAREŠ, J.: Pedagogický slovník. 3. vyd. Praha : Portál, 2001. s. 322. ISBN 80-7178-579-2

SOKOLOVÁ, K.: Galerijná pedagogika – stručný nárys jej vývoja, teórie a praxe. 1. vyd. Banská Bystrica : Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, 2010. s. 131. ISBN 978-80-8083-981-9

ŠOBÁŇOVÁ, P.: Edukační potenciál múzea. 1. vyd. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, 2012. s. 394. ISBN 978-80-244-3034-8

ŠOBÁŇOVÁ, P.: Muzejní edukace. 1. vyd. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, 2012. s. 140. ISBN 978-80-244-3003-4

Internetové zdroje

ICOM: Museum definition. [online] [2012-10-19] Dostupný na: <http://icom.museum/the-vision/museum-definition/>

What is gallery education? [online][2008-06-13] Dostupné na: <http://www.engage.org/about/whatis.aspx>

www.sng.sk

Kontaktné údaje:

PaedDr. Martina Pavlikánová

Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta, Ústav umelecko-edukačných štúdií, Katedra výtvarnej výchovy

Račianska 59, Bratislava 813 34

e-mail: martina.pavlikanova@gmail.com

Možnosti využitia grafických programov pri riešení výtvarných problémov na hodinách výtvarnej výchovy

Possibilities of using graphics programs to solve problems in creative art lessons

Renáta Pondelíková

Abstrakt: Príspevok prezentuje možnosti, ako využiť grafické programy na hodinách výtvarnej výchovy pri riešení vybraných výtvarných problémov. Uplatnenie grafických programov rozširuje spektrum nástrojov pre výtvarné vyjadrenia žiakov. V grafickom prostredí môžu žiaci experimentovať s nástrojmi, maskami, filtrami, kompozičným riešením a výtvarnými výrazovými prostriedkami. Môžu hľadať rôzne riešenia výtvarného problému s okamžitou spätnou väzbou a možnosťou zmeny.

Abstract: The paper presents ways to use graphics programs for art lessons with creative solutions to selected problems. Applying graphics programs expanding range of tools for visual representations of students. In a graphical environment, students can experiment with instruments, masks, filters, compositional solutions and creative means of expression. They look for different solutions to problems with immediate visual feedback and the possibility of change.

Kľúčové slová: *východiská výučby, aspekty využitia grafických programov, plánovanie hodín výtvarnej výchovy, ciele vyučovania, metódy, fázy edukačného procesu*

Key words: *background teaching, aspects of using graphics programs, lesson planning art lessons, learning objectives, methods, phases of the educational process*

1 Východiská výučby výtvarnej výchovy podporovanej počítačom

„Ako dlho si ešte môžeme dovoliť pripravovať dnešné deti vo včerajších školách, predvčerajšími metódami na zajtrašie problémy?“ Bútorová, Z. Táto často prezentovaná otázka nás vedie k zamysleniu, ako zavádzať zmeny do vyučovacieho predmetu tak, aby vyučovanie bolo efektívne a naši žiaci sa v škole učili to, čo v živote dokážu uplatniť a aby z nich vyrástli kultivované osobnosti schopné tvorivo myslieť a konať.

Priemerný človek si zapamätá 10% z toho, čo číta, 20% z toho, čo počuje, 30% z toho, čo vidí v podobe obrazu, 50% z toho, čo vidí a súčasne aj počuje, 70% z toho, čo súčasne vidí,

počuje a aktívne aj vykonáva, 90% z toho, k čomu dospel sám, na základe vlastnej skúsenosti, vykonávaním nejakej činnosti.

Napriek rôznym názorom odborníkov v oblasti vizuálnej edukácie na to, či a do akej miery využívať počítače ako nástroje pre výtvarné vyjadrovanie žiakov, zastávame názor, že dnes sa už nepotrebuje pýtať, či používať digitálne technológie na vyučovaní, ale sa skôr zameriame na to, ako s nimi pracovať tak, aby sme čo najviac využili ich potenciál v prospech rozvoja žiaka. Náš názor je podložený aj Štátnym vzdelávacím programom, v ktorom v rámci osnov výtvarnej výchovy sú elektronické médiá súčasťou obsahu.

Využívanie moderných technológií vo vyučovaní má vzostupnú tendenciu, čo súvisí s prenikaním nových technológií do všetkých sfér praktického života. Pri zavádzaní informačných a komunikačných technológií sa zdôrazňuje ich priamy vplyv na zvyšovanie úrovne vzdelávania a zvyšovanie didaktickej efektívnosti foriem a metód vyučovania. Súčasné informačné a komunikačné technológie okrem toho, že vytvárajú prirodzené prostredie existencie dnešnej mládeže, majú pre nich ešte stále aj určitú fascinačnú silu. Túto fascinačnú silu spolu s ich popularitou u mládeže je možné využiť v rámci počítačmi či multimédiami podporovaného vyučovania na eliminovanie vysokej miery neoblíbenosti určitých predmetov. (Hašková, Záhorec, 2007)

Jednou z možností, ako vtiahnuť žiakov na hodinách výtvarnej výchovy do riešenia výtvarných problémov, je využitie grafických programov. Tie ponúkajú nástroje, ktoré pomáhajú zvládnuť žiakom technické procesy a žiaci sa tak môžu sústrediť na nápad a experimentovanie. Pri tom objavujú nové možnosti. Aj žiaci, ktorí majú manuálne a technické zručnosti na nižšej úrovni, môžu byť pomocou práce na počítači úspešní. Súčasní žiaci žijú „akčnú“ dobu, a tomuto javu by sme mali prispôbiť aj prostriedky, ktoré používame pri ich edukácii. Zvládnuť ovládanie aj zložitejšieho grafického programu nie je pre žiakov problém. Podporou neohrozeného prostredia je voľba vhodných grafických programov, ktoré majú slovenské rozhranie a ponúkajú širokú škálu nástrojov, ktorá neobmedzuje žiakov pri experimentovaní. U žiakov, ktorí ešte nevedia čítať je ovládanie podporované ikonami, ktoré si žiaci veľmi ľahko zafixujú.

Podľa E. Zabadala (2008) je potrebné, aby žiaci vedeli kriticky hodnotiť produkty elektronických médií s ohľadom na ich vizuálny charakter. Preto je vhodnejšie v edukačnom procese výtvarnej výchovy voliť zložitejší nástroj, ktorý umožní žiakom vytvárať vlastné konfigurácie a podporuje ich výtvarný prejav.

Využitie grafických programov v edukácii výtvarnej výchovy zdôvodňujeme na základe uvedených aspektov:

1.1 Psychologické aspekty využitia grafických programov v edukácii výtvarnej výchovy

Medzi psychologické aspekty podľa J. Vaníčka (2004) patrí motivácia, okamžitá spätná väzba, vizualizácia, koncentrácia, tvorba pojmov, konštruktivizmus.

Motivácia

Motivácia patrí medzi rozhodujúce faktory v procese edukácie. Intenzita a zameranie motivačných faktorov závisia na individuálnych charakteristikách žiaka. V pedagogickej literatúre sa zdôrazňuje, že žiak má byť motivovaný k učeniu pozitívne, t. j. je žiaduce, aby sa učil preto, že sa nám podarilo u neho prebudiť záujem a zvedavosť a teda že ho učivo zaujalo. Tento záujem je však potrebné aj následne udržiavať, uspokojovať z neho sa odvíjajúce potreby a nepripustiť, aby u žiaka vznikali nejaké frustrácie. V prípade použitia počítača snaha žiaka vyriešiť problém nie je z dôvodu zviditeľnenia, teda ide o motiváciu vnútornú, ktorá je pre procesy učenia veľmi dôležitá.

Spätná väzba

Počítač sprostredkuje spätnú väzbu prakticky okamžite. Žiak bezprostredne vidí dopad svojho konania a môže byť informovaný o správnosti riešenia, môže byť vedený k hľadaniu chyby. Spätná väzba prostredníctvom počítača je diskrétna, žiak nemusí mať obavu z neúspechu alebo z kontaktu s učiteľom. (Vaníček, 2004)

Situáciu si môže vyriešiť sám podľa vlastných možností.

Vizualizácia

Je podporovanie dominantného vnímania zrakom. Ak sa žiak učí nejaký nový abstraktný pojem, spotrebováva väčšiu časť svojej aktuálnej pamäťovej kapacity na predstavenie si danej situácie, na ktorej učiteľ pojem vysvetľuje. Pri vyčerpaní tejto kapacity už žiak nemá kapacitu premýšľať. Vizualizácia pomáha časť kapacity uvoľniť pre ďalšie mentálne procesy. Žiak je schopný podať lepší výkon. (Vaníček, 2004).

Koncentrácia

Pri riešení zložitejšej úlohy žiak prechádza medzi dvoma úrovňami myslenia, strieda vyššiu úroveň (stratégia) s nižšou úrovňou (vykonanie kroku riešenia). Pre koncentráciu žiaka je to náročný proces. Práca s grafickým programom mu umožňuje zamerať sa na vyššie funkcie (riešenie výtvarného problému) a program technické procesy urobí za žiaka.

Tvorba pojmov

Vhodné počítačové programy prispievajú k propedeutike niektorých pojmov prostredníctvom hry. (Vaníček, 2004)

Konstruktivizmus

Tak nazývame princíp, v ktorom si jedinec vlastnou aktivitou buduje, konštruuje pojmy. Hovoríme, že sa učí vlastnou činnosťou. (Vaníček, 2004)

1.2 Pedagogické aspekty využitia grafických programov v edukácii výtvarnej výchovy

Z pedagogických aspektov uvádzame ako významné pre edukačný proces rolu učiteľa a žiaka a interakciu medzi nimi.

Rola učiteľa

Hlavné požiadavky na učiteľa pri prekonávaní problémov súčasnej výučby (vzhľadom k stavu vývinu súčasných žiakov) spočívajú vo zvyšovaní úrovne jeho **profesionality**

- v **kvalifikačnej** dimenzii (ako odborníka výučby so systémom učiteľských kompetencií, podľa profesijných štandardov pre daný stupeň a typ vzdelania),
- v **etickej** dimenzii jeho osobnosti (prejavujúcej sa v mravnosti, konaní a v postojoch učiteľa k svojej práci),
- v jeho **personalite** (prejavujúcej sa v osobnostnej zrelosti, v sebzdokonaľovaní osobnosti učiteľa).

Positívny vzťah učiteľa a žiaka založený na empatii, láskavosti, trpezlivosti a pomoci výrazne ovplyvňuje účinnosť výchovy, lebo je orientovaný na druhých, vzbudzuje u žiaka dôveru k druhým osobám.

Podľa J. Vaníčka (2004) sa mení rola učiteľa z osoby, ktorá sprostredkováva vedomosti a ktorá má absolútnu autoritu, čo sa týka sprostredkovaných informácií či kontroly, k iným rolám:

- **manažéra a šéfa tímu**, ktorý vedie žiakov za určitým cieľom a motivuje ich k jeho dosiahnutiu,
- **konzultanta**, ktorý so žiakom rozoberá problém, ktorý práve rieši,
- **zákazníka**, ktorý kladie určité požiadavky na vytvorené dielo, ale necháva určitú voľnosť tvorcovi,
- **spolužiaka**, ktorý si nechá vysvetliť a „poradiť“ riešenie problému,
- **komunikátora**, ktorý udržuje sociálne vzťahy v triede, kde pracuje každý individuálne.

Podľa konstruktivistických teórií učiteľ v edukačnom procese vystupuje ako:

Facilitátor – Učiteľ - facilitátor svojím správaním a prípravou vyučovacej hodiny zabezpečuje zapojenie žiakov a ich efektívne smerovanie k stanoveným cieľom a výstupom.

Je sprievodcom žiaka na ceste za poznáním, rozvíja jeho možnosti prostredníctvom jeho vlastnej aktivity a vlastnej činnosti. Vede žiaka k tomu, aby na základe svojich rozvojových možností dosiahol vlastný a v danej chvíli maximálne možný rozvoj.

Partner - pedagóg uplatňujúci konštruktivistické postupy vo svojej práci vystupuje v role nie nadradeného učiteľa, dogmaticky prezentujúceho neomylné pravdy. Preberá na seba rolu priateľa dieťaťa, pričom ich vzťah je rovnocenný a všetci v triede sú si seberovní.

Kognitívna podpora - učiteľ je ten, ktorý pomáha dieťaťu rozhodnúť sa prostredníctvom poskytnutia faktov, navrhuje a podporuje jeho smerovanie, no predovšetkým podporuje jeho nezávislé, kritické myslenie. (Šepeláková)

Manažérstvo kvality výučby si vyžaduje uplatňovať kvalifikačnú, etickú a personálnu dimenziu profesionality učiteľa v koncepcii tvorivo-humanistickej výučby. (Blaško, 2012)

Okrem odborných vedomostí, kedy učiteľ rozumie určenej problematike na vyššej úrovni, ako ich sprostredkuje žiakom, sa od učiteľa očakáva, že dokáže stanoviť ciele vyučovania, vybrať vhodné úlohy, pri ktorých žiaci porozumejú danému učivu. Vie riadiť výučbu, meniť rytmus hodiny, vytvoriť pozitívnu klímu v triede, spolupracovať s triedou. Má mať didaktické, sociálne a personálne kompetencie.

Učiteľ- profesionál vie projektovať vyučovanie, čiže plánovať, realizovať a hodnotiť procesy učenia sa žiakov.

Rola žiaka

Podľa M. Súdolskej (2006), ak je našou snahou zvýšenie efektívnosti výučby zavádzaním modernej didaktickej techniky - výpočtovej techniky, musíme mať na zreteli, že výsledok vyučovacieho procesu bude ovplyvňovaný:

- úrovňou a intenzitou schopnosti osvojiť si vedomosti,
- prístupom k počítaču,
- kvalitou vnútornej motivácie,
- rozdielnym pohlavím,
- rozdielnymi osobnostnými a študijnými typmi.

Ak plánujeme použitie techniky v procese výučby, mali by sme prihliadať na typy študentov:

- a) vizuálny typ, ktorý sa učí pozeraním,
- b) intelektuálny typ, ktorý sa učí čítaním,
- c) taktilný typ, ktorý sa učí senzomotorickou činnosťou, napr. písaním, dotykom, pocitmi,

- d) auditívny typ, ktorý sa učí počúvaním,
- e) sociálno-komunikatívny typ, ktorý sa učí hovorením.

Podľa výskumov je použitie výpočtovej techniky výhodné predovšetkým pre prvé tri typy študentov – vizuálny, intelektuálny a taktilný. Práve pri využívaní multimediálnej techniky a počítačov je potrebné brať ohľad na žiakov a ich typové preferencie. Zistíme u žiakov učebné štýly podľa zmyslových preferencií alebo učebné štýly podľa prevažujúcich druhov inteligencie.

Vymedzenie pojmu interakcia

V pedagogike pod ním rozumieme vzájomné pôsobenie, resp. vplývanie človeka na človeka. Interakcia je vždy dvojstranná, zúčastňujú sa jej učiteľ aj žiaci a správanie jednej strany ovplyvňuje správanie druhej strany. (Gavora, 2003)

1.3 Sociálne aspekty

Práca s počítačom umožňuje žiakom z rôznych sociálnych skupín rovnaký prístup ku vzdelaniu. V školách môžu žiaci zo sociálne znevýhodneného prostredia alebo žiaci so zdravotným znevýhodnením pracovať na počítačoch a tak prekonať svoj hendikep.

Ak žiaci zmysluplne pracujú s počítačom, uvedomujú si, že počítač nie je len hračka ale je to aj pracovný nástroj.

Pri riešení úloh v rámci projektov sa učia žiaci spolupracovať, pracovať v tíme. Spoločne pracujú na projektoch, ako napríklad výstava výtvarného umenia alebo vianočná akadémia školy a pod.

1.4 Kurikulárne aspekty

Napriek pochybnostiam a negatívnym názorom na zavádzanie počítačov do výučby výtvarnej výchovy, dnes je už práca s počítačom zakomponovaná do učebných osnov výtvarnej výchovy a je súčasťou Štátneho vzdelávacieho programu v rámci samostatného predmetu Informatická výchova - ISCED I, Informatika – ISCED II a iných vyučovacích predmetov v rámci celého kurikula. Dôležité pri tvorbe školského vzdelávacieho programu je vyváženosť použitia počítačov vo vyučovaní, aby zaujímavosť nástrojov nebola na úkor kvality osvojenia si učiva.

2 Plánovanie hodiny výtvarnej výchovy s využitím grafických programov

Počítač ako univerzálny didaktický prostriedok má svoje pevné miesto vo vyučovacom procese. Počítač doplnený multimédiami a vhodným didaktickým softvérom sa stal účinným prostriedkom na získavanie nových poznatkov a informácií. (Stoffová, 1998)

Aby sme dosiahli efektívnosť vyučovania prostredníctvom počítača, vychádzame z poznatkov a predpokladov o tom, čo je učenie. V 20.storočí vznikli psychologické teórie o učení sa. Tie sa pod vplyvom aplikovania informačno-komunikačných technológií stále vyvíjali. Hlavné teórie, ktoré ovplyvnili používanie počítača ako nástroja na učenie sa sú behaviorizmus, kognitivismus, konštruktivismus, konštrukcionizmus a konektivismus.

Behaviorizmus

Psychologické a pedagogické teórie, ktoré rešpektujú model poznávania podobný skladu, kde sa informácie ukladajú jedna vedľa druhej a navzájom sa neovplyvňujú, vychádzali z predstavy, že správanie a znalosti človeka možno dopredu do najmenších detailov naprogramovať, je možné ovplyvňovať a riadiť všetky jeho vnemy. Behavioristické vyučovanie je založené na pozorovateľných, merateľných a kontrolovateľných obsahoch.

Kognitivismus

Kognitivistické učenie je založené na princípe konceptuálnych rámcov, vychádzajúcich zo žiakových už existujúcich vedomostí. Vedomosti sú chápané ako symbolické, sú to mentálne konštrukcie v myšliach jedincov. Proces učenia sa stal procesom ukladania týchto symbolických konštrukcií do pamäte, kde sú ďalej spracované. Kognitivistický prístup zdôrazňuje analýzu poznávacích procesov a od toho odvíja všetky ostatné oblasti.

Konštruktivismus

Vychádza z predpokladu, že nové vedomosti (koncepty) musí žiak „konštruovať“ z vedomostí momentálnych (prekoncepty), čomu má slúžiť vyučovacia stratégia.

Konštruktivistická teória učenia predpokladá, že *každý človek si sám vytvára (konštruuje) svoje vlastné poznanie sveta*, v ktorom žije. Konštruktivismus sa snaží prekonať transmisívnosť tradičného vyučovania, odovzdávania „učiteľových“ vedomostí žiakovi. *Zaoberá sa učením sa s porozumením* (Turek, 2008).

Žiak sa učí vlastnou činnosťou. Vytvára obrázok v grafickom programe a zároveň sa učí ovládať grafický program.

Podľa Tureka (2008) je proces učenia procesom spájania nového s už poznaným. Žiaci si vytvárajú (konštruujú) nové (dôkladnejšie, presnejšie, hlbšie) chápanie už prv poznaného. Môže ísť o poznatky získané na inom vyučovacom predmete, napríklad na informatike, ak

ide o prácu s grafickým programom, alebo to môžu byť poznatky získané neformálnym a informálnym vzdelávaním.

Konštrukcionizmus

Z Piagetovho konštruktivismu odvodil Seymour Papert *konštrukcionizmus*. Ide o učenie *sa robením, presnejšie vytváraním – learning by making*. Podľa Paperta sa učíme najlepšie vtedy, keď sme v aktívnej roli tvorcu, konštruktéra. Aby bolo učenie sa pre nás naozaj zmysluplné, nestačí len niečo vytvoriť proces tvorby a výsledný produkt musíme zdieľať s inými. Inštruktívny prístup k vyučovaniu predpokladá, že učenie je možné zlepšiť použitím lepších spôsobov vyučovania. Konštrukcionizmus znamená dať deťom a žiakom dobré úlohy, témy, problémy, na ktorých by mohli so záujmom pracovať a ktoré by im umožnili lepšie sa učiť. (Palmárová, V., 2008)

Konštrukcionizmus vychádza z toho, že učenie je zvlášť efektívne, ak pri ňom tvoríme niečo pre iných.

Konektivizmus

Teória konektivismu je reakciou na pôsobenie technológií v oblasti vzdelávania. Učenie podľa tejto teórie je proces, ktorý sa môže odohrávať aj mimo nás a jeho podstata je založená na prepojení ideí, konceptov a obsahov. Zdrojom učenia nemusia byť len ľudia ale aj technológie. Schopnosť učiť sa je dôležitejšia než aktuálny objem vedomostí. Schopnosť informácie nájsť je dôležitejšia než ich vedieť. Základnou zručnosťou je nachádzať paralely medzi rôznymi oblasťami, myšlienkami a konceptmi. Táto teória reflektuje nové potreby informácie efektívne vyhľadávať a pracovať s nimi. Teória konektivismu je teória učenia vhodná pre digitálny vek.

Pri plánovaní hodiny výtvarnej výchovy s využitím grafických programov vychádzame z kombinácie didaktiky výtvarnej výchovy a didaktiky informatiky. Z didaktiky informatiky využívame v edukačnom procese poznávanie, ktoré sa uskutočňuje prostredníctvom pomalého zlepšovania aproximácií, teda postupného „prichádzania veci na koreň“. Pojmy sa menia časom, spresňujú a prehlbujú sa skúsenosti a manipulácie.

Aktuálna príprava na výučbu je súčasťou projektovanej činnosti učiteľa. Vychádza pritom z obsahu pedagogických dokumentov – štátneho vzdelávacieho programu, školského vzdelávacieho programu, učebných osnov, tematických výchovno-vzdelávacích plánov a zo špecifik výučby učebných predmetov. Svoje pedagogické pôsobenie plánuje vo vzťahu k predpokladaným pedagogickým situáciám a so zreteľom na individuálne osobitosti svojich

žiakov. Jej výsledkom je projekt prípravy na vyučovaciu jednotku, ktorý je návrhom logického usporiadania aktivít učiteľa a žiakov ako sledu pedagogických situácií smerujúcich k plánovanému cieľu

Podľa I. Kalaša (2000) pred voľbou a prípravou hodiny s využitím IKT by si mal učiteľ položiť a zodpovedať takéto otázky:

- Ako IKT podporia splnenie môjho didaktického cieľa? Ako prispievajú k získaniu znalostí a schopností, ktoré sú podstatné v tejto téme?
- Ako IKT v štúdiu tejto témy odbremenia žiaka od nepotrebných prác (čiže takej, ktorá iba zbytočne konzumuje ich pozornosť) a dovoľia mu pracovať na tom, čo je podstatné?
- Ako IKT použité v tejto téme podporia zvedavosť a tvorivé myslenie žiaka. Ako podporia verbalizáciu, spoluprácu žiakov a ich vzájomnú komunikáciu?
- Ktoré IKT schopnosti a znalosti už musia žiaci mať pred touto vyučovacou hodinou? Ktoré im moja hodina pomôže ďalej rozvinúť?

Pri plánovaní vyučovacieho procesu výtvarnej výchovy formulujeme **ciele** zamerané na riešenie výtvarného problému.

Pri využívaní grafických programov na hodinách výtvarnej výchovy na úrovni **znalosti** žiak napodobňuje činnosť učiteľa na základe prezentácie jednotlivých krokov v grafickom programe alebo podľa návodu.

Na úrovni **porozumenia** dokáže vybrať vhodné nástroje pre spracovanie námetu.

Na úrovni **aplikácie** samostatne zopakuje postup pri spracovaní námetu.

Na úrovni **integrácie** samostatne a tvorivo použije nástroje grafického programu pri vlastnom výtvarnom vyjadrení.

Dosahovaniu cieľa sa prispôsobuje nielen použitie metód a foriem edukačnej činnosti, ale aj čas individuálnym potrebám žiaka. Túto teóriu koncipoval Bloom a ďalej ju rozvinul de Block. Vychádzali z tézy, že žiakov nemožno rozdeľovať na dobrých a zlých, ale skôr podľa toho, či sa učia rýchlejšie alebo pomalšie. Práve tento princíp je možné uplatňovať pri práci s počítačom, kde si žiaci volia vlastné pracovné tempo.

Stanovenie cieľov vyučovania je zásadná vec. Ak si na začiatku nestanovíme, čo sa majú žiaci naučiť, je veľmi ťažké na konci hodiny zhodnotiť, či sa žiaci niečo naučili.

Výtvarný problém by mal byť v súčasnom chápaní výtvarnej výchovy pre učiteľa výtvarnej výchovy východiskom pre plánovanie edukačného procesu. Od neho by sa mal odvíjať cieľ vyučovacej jednotky, úlohy a prostriedky. Už samotný pojem *výtvarný problém* naznačuje metódy tvorivosti, ktoré môže učiteľ v procese použiť. Hľadanie riešenia, výtvarnej

výpovede, by mali viesť učiteľa k metódam a stratégiám, prostredníctvom ktorých sa žiak stáva samostatný a slobodný vo svojej výpovedi. Zároveň ale počas tohto procesu získava nové vedomosti, zručnosti a postoje. Riešenie výtvarného problému chápeme ako proces hľadania, experimentovania a objavovania súvislostí v oblastiach výtvarného umenia. Riešenie výtvarných problémov v elektronickom prostredí umožňuje vťahnutie žiakov do výtvarného problému, ktorý sa stáva prostredníctvom použitia rôznych nástrojov a ich možností pre žiakov zaujímavým.

Metóda výučby ako určitý didaktický postup, je zámerná riadiaca činnosť učiteľa, ktorá vedie k učebným činnostiam žiakov, ich osobnostnému a sociálnemu rozvoju a k dosiahnutiu stanoveného cieľa výučby. Z hľadiska aktivity žiaka (**didaktický aspekt**) môže učiteľ využívať metódy **reprodukčné** (žiak si pri nich osvojuje hotové vedomosti a na požiadanie ich reprodukuje) a **produktívne** (žiak získava nové poznatky a skúsenosti aktívnou tvorivou činnosťou).

Z hľadiska sprostredkovania učiva (**psychologický aspekt**) môže učiteľ použiť metódy názorne - demonštračné, napríklad metódu prezentácie a pozorovania. Pri nej môže učiteľ využiť video návody, prostredníctvom ktorých vzbudí u žiakov záujem o tvorbu. Metóda prezentácie sprostredkováva žiakom prostredníctvom zmyslových receptorov vnemy a zážitky, ktoré sa stávajú stavebným materiálom pre nasledujúce psychické úkony a procesy. Úspešnosť prezentácie zabezpečí slovný komentár učiteľa. Ním môže učiteľ upozorniť na javy, ktoré sú podstatné.

Inštruktáž je kombinovaná metóda, ktorá sprostredkováva žiakom vizuálne, auditívne, audiovizuálne a pod. podnety k ich praktickej činnosti. Inštruktáž má plniť tieto funkcie:

- informovať žiakov o ich predpokladanej činnosti, popisuje postupy,
- sústrediť pozornosť na dôležité procesy,
- evokuje u žiakov dosiaľ osvojené vedomosti a skúsenosti.

Podľa etapy, v ktorej inštruktáž použijeme, môže byť inštruktáž úvodná, priebežná a záverečná.

Z metód zameraných na rozvoj praktických zručností žiakov môžeme využiť **metódu napodobovania**. Žiaci na základe učiteľom vypracovaných návodov napodobňujú postupy práce s grafickým programom. Tento proces je dôležitý pre osvojenie si algoritmov, postupnosti krokov vedúcej k výsledku. Na riešenie tej istej úlohy môže existovať niekoľko rôznych algoritmov s rôznymi postupnosťami inštrukcií. Rôzne algoritmy sa tiež môžu líšiť v množstve času a pamäte potrebných na splnenie úlohy. Pri hľadaní ďalších algoritmov žiak

využíva metódy manipulácie, laborovania a experimentovania. Mení, kombinuje pôvodné postupy pre dosiahnutie vlastnej predstavy s použitím vlastných výtvarných výrazových prostriedkov.

Pri používaní návodov a video návodov na demonštrovanie učiva vychádzame z téz podľa Maňáka (2003):

- Na prezentácie je potrebné dopredu naplánovať potrebné materiály, pomôcky a preveriť fungovanie technických zariadení.
- Zapojiť do aktivity všetky dostupné zmysly, v našom prípade hlavne zrak a sluch.
- Zložitejšie postupy uskutočňujeme v menších krokoch.
- Dodržiavame primerané tempo.
- Do prezentovania zapájame aj žiakov.
- Po jednotlivých fázach prezentovania je potrebné overiť, či žiaci prezentovanému učivu, postupu a pod. rozumeli. Pri nejasnostiach a neporozumení je potrebné kroky zopakovať.
- Nevyhnutnou súčasťou prezentácie je slovný komentár učiteľa.
- Po ukončení prezentácie dať priestor žiakom na zhrnutie hlavných informácií. Nesprávnosti učiteľ opraví, prípadne informácie doplní.
- Prostredníctvom prezentácie si žiaci precvičujú aj svoju pozornosť.
- Dôležitá je kvalita snímok a obrazu, aby žiaci mohli javy dobre vnímať.
- Ukážky by mali byť zamerané na javy spojené so životom, s využitím v praktickom živote.

Pri tvorbe návodov a video návodov sa nám osvedčili grafické aplikácie, ktoré učiteľovi môžu pomôcť. Okrem programu Power Point, ktorý je v dnešnej dobe často využívaným nástrojom na tvorbu prezentácií, by si učitelia mali osvojiť aj nástroje na snímanie obrazovky, či už v podobe videa alebo statických obrázkov, napríklad Cam Studio, Pic Pic. Ich grafické prostredie je veľmi intuitívne, preto nie je problém osvojiť si prácu s týmito nástrojmi.

Z **logického aspektu** využívame všetky dostupné postupy: porovnávací, induktívny (najprv sa žiaci oboznámia s možnosťami jednotlivých nástrojov a postupmi a na základe toho vytvárajú obrázky), deduktívny (žiaci analyzujú obrázok z hľadiska postupov a použitých nástrojov, aby dosiahli podobný výsledok) a analyticko-syntetický.

V tomto procese sa nám osvedčili metódy **vizuálnej interpretácie výtvarného diela**, ktoré môžu byť pre poznávanie základných prvkov výtvarného jazyka a výtvarných výrazových prostriedkov východiskom k samostatnej tvorivej činnosti žiaka. Žiaci hľadajú paralely

v zobrazovacích metódach, uvažujú nad námetom a výrazovými možnosťami grafických nástrojov. Uplatňujú vedomosti o základných stavebných prvkoch a základných vyjadrovacích prvkoch výtvarného jazyka.

Z hľadiska procesuálneho aspektu ide o metódy používané pri učebnej činnosti v procese motivácie, expozície, fixácie, diagnostiky, aplikácie.

Učebná činnosť je každá činnosť žiaka smerujúca k dosiahnutiu stanoveného cieľa výučby. Podľa Maňáka (2003) môže byť učebná činnosť vo vyučovaní **motivovaná** jeho poznávacími potrebami (pri získavaní nových poznatkov), sociálnymi potrebami (pôsobenie sociálnych vzťahov) alebo výkonovými potrebami (vyrovnať sa s úrovňou náročnosti úloh, ktoré sú na žiaka kladené). Ak vzniká **motivácia** prevažne na základe poznávacích potrieb, ide o motiváciu vnútornú, ak sú učením uspokojované iné potreby, pôvodne s učením nesúvisiace, ide o motiváciu vonkajšiu. Vonkajšou motiváciou v procese osvojovania si učiva výtvarnej výchovy je práca s grafickým softvérom.

Expozičná fáza vyučovacej jednotky zahŕňa všetky spôsoby a postupy, ktorými si žiaci pod vedením učiteľa učivo osvojujú. Osvojovanie učiva má byť založené na aktívnej činnosti žiakov, na experimentovaní, objavovaní a samostatnej práci žiakov. Na hodinách výtvarnej výchovy je táto fáza nevyhnutnou. V praxi vyučovania výtvarnej výchovy sa táto fáza zamieňa fázou fixačnou alebo aplikačnou, alebo sa v procese vôbec neobjavuje, čo spôsobuje, že žiaci na hodinách výtvarnej výchovy neučia, len produkujú výtvarné výpovede bez predchádzajúceho osvojenia si prvkov výtvarného jazyka. Tak ako sme už spomínali, funguje to len v období spontánneho výtvarného prejavu. Pri strate spontánnosti nastáva problém, ako sa vyjadriť k zadaným témam. V tomto období už nestačí len zážitok na sprostredkovanie vlastnej vizuálnej výpovede. V psychologickvej rovine je zážitok nevyhnutnou súčasťou procesu, ale bez porozumenia výtvarného problému a aktívneho zvládnutia prvkov výtvarného jazyka, zostáva výpoveď len v ilustračnej podobe. V horšom prípade k vizuálnej výpovedi ani nedôjde.

Fixačná fáza je proces, v ktorom sa upevňujú osvojené vedomosti a zručnosti riešením úloh s podobnou témou ako vo fáze expozičnej. Je dôležité, aby žiaci videli súvislosti, logickú nadväznosť jednotlivých vedomostí a dokázali si vytvárať z osvojených faktov štruktúry: „Ak to urobím „takto“,vznikne „toto“, alebo „Ak použijem tento nástroj,.....vytvorím „toto“.“ Vo fixačnej fáze je dôležité opakovanie, čiže stereotypné opakovanie postupov. Formalizmu sa vyhneme tým, že rovnaké postupy použijeme pri rôznych témach alebo výtvarných problémoch.

Fáza **diagnostikovania** je zameraná na overenie úrovne získaných vedomostí a zručností. Dôležitú úlohu zohráva spätná väzba. Výhodou realizácie riešenia výtvarných problémov v elektronickom prostredí prostredníctvom grafického softvéru je okamžitá spätná väzba pre žiaka. Žiak pri tvorbe svojej výtvarnej výpovede vidí, či jeho postupy sú správne alebo je potreba ich zmeniť. Reagovať môže okamžite a hľadať správnosť riešenia.

Aplikačná fáza je fáza, v ktorej dochádza k používaniu získaných vedomostí a zručností v praktickej činnosti. Keďže pri využívaní grafického softvéru ide prevažne v celom procese o praktickú činnosť, môžeme hovoriť o riešení nových úloh alebo problémových situácií. Riešenie úloh podľa Maňáka (2003) môže prebiehať buď podľa úplného a presného popisu jednotlivých operácií (podľa algoritmu), alebo môže ísť o samostatnú **tvorivú činnosť** žiakov, pri ktorej dochádza k pretváraniu skutočnosti.

Aspekt organizačný tvorí kombinácia metód s vyučovacími formami a kombinácia metód s vyučovacími pomôckami. Výber metód plánuje učiteľ už v procese prípravy vyučovacej jednotky a obsahu učiva, jeho analýzy.

Proces získavanie nových vedomostí a zručností je postupný a odvíja sa od činnosti žiakov. Dôležitá je aktualizácia schopností a skúseností žiaka v danej situácii, pri stretnutí s výtvarným problémom, záujem žiaka tento problém riešiť, jeho orientácia v probléme, aktívne hľadanie riešenia problému, sloboda experimentovať, hľadať nové riešenia a ich prenos do nových situácií. Nevyhnutnou súčasťou tohto procesu je aj uvedomenie si významu získaných vedomostí a zručností pre ich ďalší život.

Pri vizuálnej tvorbe prostredníctvom grafických programov môžeme hovoriť aj o využívaní aktivizujúcich metód vyučovacieho procesu. Sú to postupy, pri ktorých je vyučovanie realizované tak, aby sa dosiahnutie edukačných cieľov dosiahlo hlavne na základe vlastnej učebnej činnosti žiakov, pri čom sa dôraz kladie na myslenie a riešenie problémov. To podporuje aj obsah výtvarnej výchovy, ktorý je postavený na riešení výtvarných problémov / edukačných tém.

Pred prvým použitím grafického programu na riešenie výtvarného problému je potrebné, aby sa žiak zoznámil s grafickým prostredím programu. M. Súdolská (2006) odporúča tieto úkony:

Prvý úkon, spustiť program, je pomerne jednoduchý (pravda ak máme dostatočne pripravených žiakov). Je na nás, ktorý zo spôsobov použijeme. Najmenej vhodný je štart programu využitím ikony (ak príde k počítaču, kde daný program nemá na pracovnej ploche ikonu, nevie ako začať), najvhodnejší spôsob pre vedomostný rozvoj žiaka je vždy ten najvšeobecnejší, ale aj v tomto prípade je na učiteľovi, ako sa rozhodne vzhľadom na vek

a doterajšie vedomosti žiakov. Dôležitým faktorom pri rozhodovaní je aj čas, ktorý môže tejto akcii venovať.

V nasledujúcej časti hodiny sa žiak zoznamuje so základným pracovným prostredím programu. Vysvetľujeme mu len tie časti obrazovky, ktoré sú mu v danej chvíli potrebné pre jeho prácu. Každú funkciu, s ktorou ho oboznámime, hneď vyskúšajme a súčasne mu objasňujeme základnú filozofiu práce s programom. Uvedomme si, že žiak dostáva mnoho podnetov súčasne – obrazové informácie získavané z obrazovky monitora, sprievodné zvukové informácie od nás, súčasne sa učí pracovať s programom, čo znamená, že musí sledovať svoju prácu s klávesnicou a myšou a skúmať reakcie programu na ňu. Pri prvom stretnutí s programom má zvyčajne žiak v hlave zmätok. Nevie presne, čo vidí, má problém pochopiť, čo od neho chceme a nevie sa orientovať v ikonách ani v základnom menu. Preto si starostlivo pripravíme obsah vyučovania. Počas hodiny pozorne sledujeme prácu žiakov. Ak je to možné hneď (ak nie, tak po vyučovacej hodine) si zapíšeme všetky chyby, ktorých sa dopúšťali a otázky, ktoré ich zaujímali.

Aby žiaci mohli zvolený grafický program používať ako nástroj na výtvarné vyjadrovanie, je potrebné, aby zvládli jeho základné funkcie. Ak tieto vedomosti a zručnosti nezískali na informatike, môžeme postupovať dvoma spôsobmi:

- najprv sa žiaci naučia používať jednotlivé nástroje grafického programu. Vyberieme tie nástroje, pri ktorých je predpoklad, že ich žiaci vo svojej práci budú najviac potrebovať. Napríklad, pri práci v programe GIMP by mali žiaci zvládnuť prácu s výberom, s vrstvami a maskami. Vysvetlíme ich funkciu, názorne uvedieme príklady a necháme žiakov aby si jednotlivé nástroje vyskúšali.

Tento spôsob však žiakov nevedie k samostatnému objavovaniu, nevedie žiakov k tvorbe pojmov, k ich hlbšiemu poznaniu.

- Žiakov neučíme samostatne jednotlivé nástroje, ale dáme im možnosť objavovať funkciu jednotlivých nástrojov. Tento druhý spôsob si vyžaduje viac času ako prvý spôsob, preto že žiaci najprv analyzujú výtvarné postupy počítačovej grafiky a následne experimentujú s nástrojmi grafického programu. Výhodou je, že sa žiaci naučia používať nástroje v reálnej situácii a majú možnosť naučiť sa orientovať v neznámom prostredí.

J. Štefanovič (in Maňák, 2003) vymedzuje tri etapy učebnej činnosti:

- etapa teoretického zoznamovania sa s činnosťou, získavanie prvých slovných a názorných informácií, vedomostí a poznatkov o príslušnej činnosti,
- etapa prvých vlastných pokusov v príslušnej činnosti alebo jej prvkov,

etapa cvičenia a opakovania príslušnej činnosti v celku.

Nesmieme pri tom zabúdať, že na hodinách výtvarnej výchovy je počítač nástroj, nie cieľ vyučovania výtvarnej výchovy.

Učiteľ by mal byť vnímavý voči úrovni, na ktorej dieťa myslí a pýtať sa, či je mu učebná látka predkladaná v podobe, ktorá tejto úrovni odpovedá. (Fontana, 1997).

Maňáka (2003) uvádza, že nácvik zručností žiakov začína u základných prvkov nacvičovanej činnosti, ktorú učiteľ predvádza a zároveň vysvetľuje. Po nácviku základných prvkov žiaci robia jednotlivé úkony a postupy, ktoré sa postupne automatizujú a spájajú do celej operácie, v ucelený pracovný výkon. Až keď žiaci zvládnu všetky potrebné pracovné prvky a operácie, ktoré sa stávajú komplexnejšími, plynulejšími a energicky úspornejšími, sú schopní previesť celý postup samostatne od jeho začiatku až do konca. To sa uplatňuje v rôznych stratégiách učenia, ktoré si volí učiteľ pre dosiahnutie edukačného cieľa.

Predpokladom úspešného riešenia výtvarných problémov na hodinách výtvarnej výchovy je efektívnosť vyučovania. Podľa E. Petláka (2000) by sa efektívnosť dala v stručnosti vyjadriť takto: *v čo najkratšom čase, s čo najmenšou námahou učiteľ a žiakov dosiahnuť čo najlepšie výchovno-vzdelávacie výsledky*. Ide o premyslený výber vyučovacích metód, interakciu medzi učiteľom a žiakmi, čiže vytváranie pozitívnej klímy na vyučovaní, motiváciu žiakov k výtvarnej tvorbe, dosiahnutie edukačných cieľov a podmienky, čiže materiálno-technické zabezpečenie vyučovania.

Kvalitná výtvarná edukácia má pozitívny vplyv na kognitívny vývoj, formovanie životných postojov a hodnotovú orientáciu mladých ľudí a ich sociálno-kultúrny rozvoj. Z toho zároveň vyplýva, že ak si mladí ľudia už v mladšom veku osvoja jazyk umenia, porozumejú mu, potom dokážu plnohodnotnejšie formulovať a vyjadrovať svoje názory, postoje, pocity. (Šupšáková)

Pri realizovaní nami navrhnutej metodiky vyučovania výtvarnej výchovy s použitím grafických programov pri riešení výtvarných problémov vznikli zaujímavé výtvarné diela žiakov, ktoré uvádzame ako ukážku. Uvedené výtvarné práce žiakov sú dôkazom, že žiaci riešeným výtvarným problémom porozumeli.

Námet: Kto je väčší?

Špecifický cieľ: Využiť mierku a proporcie objektov vo vlastnom výtvarnom vyjadrení tak, aby podporili myšlienku diela.

Tematický celok: Výtvarný jazyk/kompozičné princípy a možnosti kompozície

Výtvarný problém: Mierka

Grafický program: GIMP

Ukážka spracovania výtvarného problému:



Zdroj: archív autorky

Námet: Kým by som bol/a, keby...

Špecifický cieľ: Interpretovať ľubovoľné výtvarné dielo s použitím vlastného portrétu.

Tematický celok: Škola v galérii/galéria v škole

Výtvarný problém: Interpretácia výtvarného diela

Grafický program: GIMP

Ukážka spracovania výtvarného problému:



Zdroj: archív autorky

Námet: Svet okolo nás

Špecifický cieľ: Vyjadriť perspektívu prostredníctvom zväčšovania/zmenšovania tvarov.

Tematický celok: Možnosti zobrazovania videného sveta

Výtvarný problém: perspektíva

Grafický program: GIMP

Ukážka spracovania výtvarného problému:



Zdroj: archív autorky

Námet: Interpretácia výtvarného diela H. Rousseaua

Špecifický cieľ: Vytvoriť montáž obrazu pomocou použitia vrstiev a masky.

Tematický celok: Elektronické médiá

Výtvarný problém: spracovanie a montáž obrazu

Grafický program: GIMP

Ukážka spracovania výtvarného problému:



Zdroj: archív autorky

Námet: Robia šaty človeka?

Špecifický cieľ: Vytvoriť grafický návrh šiat.

Tematický celok: Podnety dizajnu

Výtvarný problém: odevný dizajn

Grafický program: RNA

Ukážka spracovania výtvarného problému:



Zdroj: archív autorky

Námet: Návrh na látku

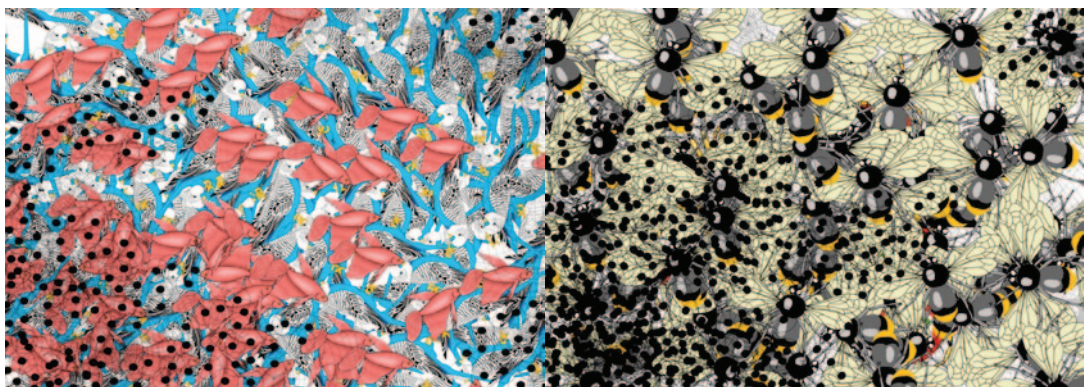
Špecifický cieľ: Vedieť usporiadať prvky v kompozícii tak, aby vyjadrili zvolený námet.

Tematický celok: Výtvarný jazyk/ základné prvky vyjadrovania

Výtvarný problém: Poriadok a chaos

Grafický program: RNA

Ukážka spracovania výtvarného problému:



Zdroj: archív autorky

Literatúra

1. BLAŠKO, M.: *Úvod do modernej didaktiky II.* [online]. [cit. 2013-01] Dostupné na <<http://web.tuke.sk/kip/main.php?om=1300&res=low&menu=1310>>.
2. FONTANA, D. 1997. *Psychologie ve školní praxi*. Praha : PORTÁL, 1997. ISBN 80-7178-063-4.
3. GAVORA, P. – MAREŠ, J. – DEN BROK, P.: *Adaptácia Dotazníka interakčného štýlu učiteľa*. Pedagogická revue, 55, 2003, č. 2, s. 126-145. Dostupné na <http://www.fedu.uniba.sk/uploads/media/Adaptacia__Dotaznika_interakcneho_stylu_ucitela.pdf>
4. HAŠKOVÁ, A.; ZÁHOREC, J.: *Elektronické výučbové materiály ako faktor ovplyvňovania vzťahu k vyučovacím predmetom. DIVAI 2007 – Dištančné vzdelávanie v Aplikovanej informatike.* [online]. [cit. 2012-10] Dostupné na internete: □: http://divai.ukf.sk/divai_zbornik2007.pdf □
5. KALAŠ, I.: *Čo ponúkajú informačné a komunikačné technológie iným predmetom.* [online]. [cit. 2012-10] Dostupné na internete: □ <http://www.infovek.sk/archivwebu/konferencia/2000/prispevky/ikt.html> □
6. MAŇÁK, J.: *Nárys didaktiky. 2003*. Brno : MU, 2003. ISBN 80-210-3123-9.
7. PALMÁROVÁ, V.: *Teórie učenia a ich aplikácia v e-podpore vyučovania.* [online]. [cit. 2013-01] Dostupné na internete: □: http://www.ki.fpv.ukf.sk/projekty/kega_3_4029_06/iski2008/papers/Palmarova.pdf □
8. PETLÁK, E.: *Pedagogicko-didaktická práca učiteľa*. Bratislava: IRIS, 2000. ISBN 80-89018-05-X
9. PONDELÍKOVÁ, R.: *Využitie grafických programov pri riešení výtvarných problémov na hodinách výtvarnej výchovy*. Banská Bystrica: Metodicko-pedagogické centrum, 2013.
10. STOFFOVÁ, V.: *Počítačové siete – nové zdroje informácií – nové didaktické prostriedky.* [online]. [cit. 2013-01]. Dostupné na internete: □http://www.fem.uniag.sk/konferencie_a_seminare/uninfos/1998/zbornik/stoffa.html □
11. SUDOLSKÁ, M.; POMFFYOVÁ, M.: *Vybrané kapitoly z didaktiky informatiky 2006.* [online]. [cit. 2012-12]. Dostupné na internete: □<http://www.fpv.umb.sk/kat/ki/storage/didaktika/SudolskaDidaktika.doc> □

12. ŠEPELÁKOVÁ, L.: *Rola pedagóga v kontexte konštruktivistických teórií*. [online]. [cit. 2013-01]. Dostupné na internete:
 http://pf.ujep.cz/files/_konferenceKPG/kolar/sepelakova.pdf
13. ŠUPŠÁKOVÁ, B.: *Umenie a kurikulum: Nové paradigmy v umeleckej edukácii*. [online]. [cit. 2013-01] Dostupné na internete:
 <http://www.ped.muni.cz/weduresearch/konference/07kurikulumVpromenachSkoly/CDkurik/cd/studie/pdf/supsakova.pdf>
14. TUREK, I.: *Didaktika*. Bratislava: Iura Edition, 2008. ISBN 978-80-8078-198-9
15. VANÍČEK, J.: *2. přednáška - obecná témata didaktiky VT*. 2004. [online]. [cit. 2012-12] Dostupné na internete:
 http://eamos.pf.jcu.cz/amos/kat_inf/externi/kat_inf_0548/2_zvlastnosti_vyuky_vypočetni_techiky.pdf
16. VANÍČEK, J.: *Počítačem podporovaná výuka*. 2004. [online]. [cit. 2012-12] Dostupné na internete:
 http://eamos.pf.jcu.cz/amos/kat_inf/externi/kat_inf_0548/13_pocitacem_podporovana_vyuka.pdf
17. ZABADAL, Ľ.; SATKOVÁ, J.: *Výtvarná výchova v elektronickom prostredí*. Nitra : Univerzita Konštantina Filozofa: Pedagogická fakulta, 2008. ISBN 978-80-8094-375-2. [online]. [cit. 2012-10] Dostupné na internete:
 http://www.kvtv.pf.ukf.sk/projekty/vv_v_el_prostredi.pdf

Ukážky žiackych prác sú od učiteľov, účastníkov akreditovaného vzdelávania Využitie grafických programov v edukačných procesoch výtvarnej výchovy.

Kontaktné údaje:

PaedDr. Renáta Pondelíková
Metodicko-pedagogické centrum Bratislava
Regionálne pracovisko Banská Bystrica
Horná 97, 975 46 Banská Bystrica
e-mail: renata.pondelikova@mpc-edu.sk

Kurikulárna transformácia vysokoškolskej prípravy učiteľov výtvarného umenia v kontexte aktuálnych zmien edukačnej praxe

Curricular transformation in the university education of the fine arts teachers in the context of recent changes in educational practice

Adriana Récka

Abstrakt: Príspevok je zameraný na problematiku obsahu vysokoškolského vzdelávania budúcich učiteľov výtvarného umenia s dôrazom na aktuálne požiadavky edukačnej praxe. Komparuje kurikulum vzdelávania budúcich učiteľov výtvarného umenia v podmienkach Katedry výtvarnej tvorby a výchovy Pedagogickej fakulty Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre s cieľmi a obsahom Štátneho vzdelávacieho programu pre predmet Výtvarná výchova z roku 2009 (vzdelávacia oblasť: Umenie a kultúra, ISCED 2). Zároveň načrtáva možnosti inovácie súčasného študijného programu.

Abstract: The paper is focused on the problems of the university education of students - future fine arts teachers, with an emphasis on the current educational practice requirements. The paper compares the curriculum training for the future fine arts teachers in terms of Department of Creative Arts and Art Education, Faculty of Education, University of Constantine the Philosopher in Nitra, with the objectives and content of the National curriculum for the subject of Fine Art Education published in 2009 (educational field: Arts and Culture, ISCED 2). The article outlines the innovation options of the current curriculum.

Kľúčové slová: kurikulum vysokoškolského vzdelávania, učiteľstvo výtvarného umenia

Key words: curriculum of university education, fine arts teaching

Úvod

V neustále sa meniacom spoločenskom prostredí je prirodzené, že aj v edukačnej praxi zaznamenávame kontinuálne zmeny, ktoré prinášajú so sebou okrem iného aj nevyhnutnosť aktualizácie vysokoškolskej prípravy učiteľov. V súčasnosti je frekventovanou témou problematika kurikulárnej transformácie v súvislosti s jednotlivými učebnými predmetmi, resp. disciplínami v kontexte všetkých stupňov a foriem vzdelávania. V prvej dekáde 21. storočia sa uskutočnilo viac významných podujatí a realizovalo sa viac projektov zameraných na kurikulárnu transformáciu vzdelávania, jeden z najväčších projektov, *Kurikulárna*

transformácia všeobecnovzdelávacej zložky stredoškolského vzdelávania v procese prípravy mládeže na trh práce (trvanie projektu: 1.12.2004 – 30.11.2006), realizovaný Štátnym pedagogickým ústavom a jeho externými spolupracovníkmi, na konferencii, prezentujúcej výsledky projektu v roku 2006, vo svojich záveroch akcentoval, aby „vysoké školy prispôsobili pregraduálnu prípravu učiteľov požiadavkám kurikulárnej transformácie“ (zdroj: Konferencia v Gabčíkove 14. – 16.11.2006. [online].[cit. 2013-02-27]. Dostupné na internete: http://www2.statpedu.sk/buxus/generate_page.php_page_id=1194.html#Stiahnitesi).

Kurikulárna transformácia v kontexte vysokoškolskej prípravy učiteľov výtvarného umenia

V kontexte vysokoškolskej prípravy učiteľov môžeme problematiku kurikulárnej transformácie skúmať z viacerých aspektov a viacerými spôsobmi, jednak analýzou študijných programov, obsahujúcich štandardné informácie o povinných, povinne voliteľných a výberových predmetoch, jednak formou kvalitatívnych výskumov zameraných na realizáciu týchto študijných programov. My sme sa pre naplnenie zámerov tohto príspevku rozhodli pre analýzu študijných programov Katedry výtvarnej tvorby a výchovy Pedagogickej fakulty Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre, realizovaných v dvoch stupňoch, v bakalárskom a magisterskom stupni štúdia Učiteľstva výtvarného umenia, a to z hľadiska kompatibility ich kurikula s cieľmi a obsahom Štátneho vzdelávacieho programu pre predmet Výtvarná výchova z roku 2009 (vzdelávacia oblasť: Umenie a kultúra, ISCED 2). Prirodzene obsahová kompatibilita predmetných dokumentov nemusí byť jediným a uspokojivým ukazovateľom naplnenia či nenaplnenia kurikulárnej transformácie, ide o širokospektrálny problém, závislý od mnohých determinánt objektívneho i subjektívneho charakteru. Pracovníci predmetnej katedry sa už dlhšie obdobie systematicky venujú problematike prípravy študentov učiteľstva výtvarného umenia pre edukačnú činnosť v súlade s aktuálnymi požiadavkami školskej praxe. Okrem individuálnych publikačných aktivít venovaných danej problematike (Hrivňáková, S., 2005, 2007, Zabadal, L. – Satková, J., 2008, Récka, A., 2010, Satková, J., 2011, 2012, atď.), katedra zorganizovala viac odborných a vedeckých podujatí, z ktorých spomenieme len odborný seminár Zmeny v chápaní inovácie vo vyučovaní výtvarnej výchovy, uskutočnený v roku 2006. Z príspevkov odborného seminára bol publikovaný aj zborník, Hrivňáková, S. (edit.): Zmeny v chápaní inovácie vo vyučovaní výtvarnej výchovy. Pripravované osnovy : VIII. ročník výstavy výtvarných prác žiakov ZŠ vytvorených projektovou metódou na tému „Portrét“. 1. vyd. Nitra : UKF, 2007. 64 s. ISBN 80-8094-061-4. Na tomto seminári vystúpili aj dvaja zo štyroch tvorcov aktuálnych učebných osnov predmetu výtvarná výchova nižšieho

sekundárneho vzdelávania (ďalej ISCED 2), prof. Ladislav Čarný, akad. mal. a PaedDr. Klára Ferlíková, ktorí sa vo svojich príspevkoch venovali problematike kreovania a experimentálneho overovania vtedy pripravovaných učebných osnov výtvarnej výchovy. Vzhľadom k tomu, že seminár bol spojený s výstavou Portrét, realizovanej v rámci VIII. ročníka výtvarných prác žiakov ZŠ vytvorených projektovou metódou v spolupráci s učiteľmi z praxe, na tomto odbornom podujatí boli tiež početne zastúpení. Učitelia sa mohli jednak oboznámiť s pripravovanými osnovami, jednak svojimi diskusnými príspevkami týkajúcimi sa edukačnej reality v mnohom podnietili nielen tvorcov osnov, ale aj ostatných účastníkov seminára – pracovníkov Katedry výtvarnej tvorby a výchovy PF UKF v Nitre. Do študijných programov, realizovaných v súčasnosti katedrou, vďaka tomuto semináru, ako aj vďaka ďalším vedeckým, odborným a umeleckým podujatiam, umožňujúcim reflexiu vysokoškolskej prípravy budúcich učiteľov nielen z pohľadu pedagógov katedry, ale aj formou spätnej väzby zo strany absolventov katedry – učiteľov z praxe, sa premietli mnohé konštruktívne riešenia, ktoré pomohli inovovať kurikulum vzdelávania v prospech pozitívnej zmeny. Z iniciatívy pracovníka katedry Mgr. Jozefa Bausa, vyučujúceho disciplíny zamerané na kresbu a maľbu, sa od roku 2009 každý druhý rok realizuje výstava Výber absolventov KVTV PF UKF v Nitre, v školskej Galérii Univerzum. Realizačná fáza výstavy poskytuje adekvátny priestor na stretnutie s absolventmi katedry a neformálny rozhovor o pedagogických otázkach a problémoch, ako aj o tom, ako vidia vysokoškolskú prípravu dnes, z pohľadu učiteľa z praxe. Kontakty s edukačným prostredím sa katedra usiluje udržiavať nielen formou prezentácie umeleckej tvorby absolventov katedry, v ostatnom období sme realizovali viac výstav v spolupráci so základnými umeleckými školami pôsobiacimi v Nitre (SZUŠ Ateliér Médea – 22. semestrálna výstava študentov, 2012, SZUŠ Tralaškola – Mayovia, Cestičky k umeniu, 2012), na ktorých pôsobia naši absolventi. Detské výtvarné práce inštalované v univerzitnom prostredí Galérie Univerzum PF UKF sú vynikajúcou príležitosťou pre realizáciu výučby didakticky a metodicky zameraných disciplín a poskytujú cenný ilustračný materiál (nielen) pre analýzu detskej kresby. Za mimoriadne prínosné v kontexte vysokoškolskej prípravy, ako aj z aspektu spolupráce s učiteľmi z praxe, považujeme projekty realizované na katedre v ostatných rokoch (Výtvarná výchova v elektronickom prostredí – KEGA 2006 3/4021/06, Individuálny výtvarný prejav ako interakcia s počítačom – KEGA 033UKF-4/2012, zodpovedným riešiteľom oboch projektov je Mgr. Lubomír Zabadal, PhD.). Ide o projekty, ktorých zameranie nadväzuje na cieľové kompetencie aktuálnych učebných osnov výtvarnej výchovy a ich zámerom je rozvíjanie zručností učiteľov a žiakov základných škôl v oblasti digitálno-elektronickej gramotnosti.

Súčasná podoba študijných programov katedry sa postupne profilovala od roku 1990. Štúdium sa realizuje v dvoch základných rovinách, teoretickej a praktickej. V rámci teoretickej prípravy študent absolvuje úvodnú disciplínu do teoretických predmetov, disciplíny zamerané na teóriu a dejiny výtvarnej kultúry od najstarších čias po súčasnosť, disciplíny zamerané na didaktiku a metodiku výtvarnej výchovy, hospitačnú a výstupovú prax, ako aj predmety zamerané na tvorbu záverečnej práce. Teoretická príprava študentov sa uskutočňuje v podobe prednášok a seminárov. Praktické disciplíny v rámci štúdia na katedre sa realizujú formou práce v ateliéroch, zameraných na tradičné klasické výtvarné oblasti, ako aj na špecializované výtvarné odbory. Základy výtvarnej tvorby si študent osvojuje a neskôr svoje praktické zručnosti a tvorivé schopnosti rozvíja v rámci ateliérov kresba – maľba, modelovanie, grafika, textil, grafický dizajn, foto, video a intermediálna tvorba. Počas štúdia absolvujú študenti aj niekoľkodňový krajinársky kurz kresby a maľby v teréne, ako aj odbornú exkurziu zameranú na návštevu galérií, múzeí a architektonických pamiatok na Slovensku i v zahraničí.

Pre komparáciu kurikula vzdelávania budúcich učiteľov výtvarného umenia v podmienkach Katedry výtvarnej tvorby a výchovy Pedagogickej fakulty Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre s cieľmi a obsahom Štátneho vzdelávacieho programu pre predmet Výtvarná výchova z roku 2009 (vzdelávacia oblasť: Umenie a kultúra, ISCED 2) je však nevyhnutné oboznámiť sa konkrétnejšie s jednotlivými vyučovanými disciplínami. V aktuálnom študijnom programe **bakalárskeho stupňa Učiteľstva výtvarného umenia** (v skratke VU9b) je vyvážená štruktúra predmetov teoretickej povahy so zameraním na vývoj dejín umenia v svetovom kontexte i na Slovensku, a predmetov praktického zamerania s dôrazom na základné výtvarné zručnosti v oblasti kresby, maľby, modelovania a ďalších disciplín. Pre úplnosť informácií uvádzame ich presné znenie:

Povinné predmety:

- (dejiny umenia) *Úvod do výtvarnej kultúry, Umenie praveku, staroveku, Dejiny umenia stredoveku, Umenie novoveku od renesancie po koniec 19. storočia, Dejiny umenia 20. storočia, Výtvarné umenie na Slovensku od praveku po súčasnosť.*
- (kresba – maľba) *Vecná kresba, Kresba – portrét, Kresba a maľba figúry, Figurálna kompozícia*
- (modelovanie) *Modelovanie – reliéf, Modelovanie - portrét*
- (foto) *Základy fotografie*
- (grafika) *Úvod do grafiky*
- (grafický dizajn) *Písmo – základy typografie*

- (textil) *Vlákno, línia v textilnej tvorbe*

V rámci povinných predmetov sa nachádza aj *Pedagogická prax - hospitačná*.

Povinne voliteľné predmety:

- (textil) *Plocha, štruktúra v textilnej tvorbe*

- (grafický dizajn) *Základy vizuálnej komunikácie*

- (kresba – maľba) *Voľná maľba*

- (modelovanie) *Voľná plastika*

- (grafika) *Malé grafické formy*

- (intermediálna tvorba) *Intermediálna tvorba – objekt*

- (foto) *Fotografia – objekt*

- (grafický dizajn) *Publikácia, kniha, typografia*

V rámci povinne voliteľných predmetov absolvuje študent aj *Kurz kresby a maľby v prírode*, ako aj predmety *Seminár k bakalárskej práci I.*, *Seminár k bakalárskej práci II.*, *Bakalárska práca a seminár*.

Výberové predmety:

Počítač a výtvarná tvorba, Digitálna fotografia, Metodika výtvarnej výchovy, Ateliér maľby

Bakalárske štúdium sa ukončuje štátnou skúškou z predmetu *Výtvarná výchova a Obhajobou bakalárskej práce*.

Magisterský stupeň štúdia Učiteľstva výtvarného umenia (v skratke VU9m) nadväzuje na bakalársky stupeň, v predmetoch teoretickej povahy akcentujúc najmä didakticko-metodickú prípravu študentov pre prax, ale tiež zdôrazňujúc aj nevyhnutnosť rozvíjania kritického myslenia u študentov v rámci predmetu *Analýza a interpretácia výtvarného diela*.

Povinné predmety:

- (didaktika VV) *Didaktika výtvarnej výchovy, Didaktika a výtvarné umenie*

- (dejiny umenia) *Analýza a interpretácia výtvarného diela*

- (prax) *Pedagogická prax – výstupová A, Pedagogická prax – výstupová B, Pedagogická prax – súvislá*

Povinne voliteľné predmety:

- (intermediálna tvorba) *Intermediálna tvorba – inštalácia, Intermediálna tvorba – koncept, Intermediálna tvorba – scénografia*

- (textil) *Architektúra textilu, Textilný dizajn*

- (foto) *Voľná fotografia, Experimentálna fotografia*

- (grafika) *Aktuálne grafické tendencie*

- (textil) *Vlákno, línia v textilnej tvorbe*

V rámci povinných predmetov sa nachádza aj *Pedagogická prax - hospitačná*.

Povinne voliteľné predmety:

- (textil) *Plocha, štruktúra v textilnej tvorbe*

- (grafický dizajn) *Základy vizuálnej komunikácie*

- (kresba – maľba) *Voľná maľba*

- (modelovanie) *Voľná plastika*

- (grafika) *Malé grafické formy*

- (intermediálna tvorba) *Intermediálna tvorba – objekt*

- (foto) *Fotografia – objekt*

- (grafický dizajn) *Publikácia, kniha, typografia*

V rámci povinne voliteľných predmetov absolvuje študent aj *Kurz kresby a maľby v prírode*, ako aj predmety *Seminár k bakalárskej práci I.*, *Seminár k bakalárskej práci II.*, *Bakalárska práca a seminár*.

Výberové predmety:

Počítač a výtvarná tvorba, Digitálna fotografia, Metodika výtvarnej výchovy, Ateliér maľby

Bakalárske štúdium sa ukončuje štátnou skúškou z predmetu *Výtvarná výchova a Obhajobou bakalárskej práce*.

Magisterský stupeň štúdia Učiteľstva výtvarného umenia (v skratke VU9m) nadväzuje na bakalársky stupeň, v predmetoch teoretickej povahy akcentujúc najmä didakticko-metodickú prípravu študentov pre prax, ale tiež zdôrazňujúc aj nevyhnutnosť rozvíjania kritického myslenia u študentov v rámci predmetu *Analýza a interpretácia výtvarného diela*.

Povinné predmety:

- (didaktika VV) *Didaktika výtvarnej výchovy, Didaktika a výtvarné umenie*

- (dejiny umenia) *Analýza a interpretácia výtvarného diela*

- (prax) *Pedagogická prax – výstupová A, Pedagogická prax – výstupová B, Pedagogická prax – súvislá*

Povinne voliteľné predmety:

- (intermediálna tvorba) *Intermediálna tvorba – inštalácia, Intermediálna tvorba – koncept, Intermediálna tvorba – scénografia*

- (textil) *Architektúra textilu, Textilný dizajn*

- (foto) *Voľná fotografia, Experimentálna fotografia*

- (grafika) *Aktuálne grafické tendencie*

- (grafický dizajn) *Komplexný vizuálny štýl, Interiérový objekt – dizajn, Leták, plagát, billboard*

- (kresba – maľba) *Experimentálna maľba, Aktuálne maliarske tendencie*

V rámci povinne voliteľných predmetov absolvuje študent aj predmety *Seminár k diplomovej práci I., Seminár k diplomovej práci II., Diplomová práca a seminár*

Výberové predmety:

Exkurzia – galérie, múzeá, Alternatívne výtvarné výchovy, Metodika výtvarnej výchovy, Ateliér maľby

Magisterské štúdium sa ukončuje štátnou skúškou z predmetu *Výtvarná výchova a Obhajobou diplomovej práce.*

Pri analýze obsahu vyučovania a cieľových kompetencií žiaka po absolvovaní nižšieho sekundárneho vzdelania v kontexte jeho vedomostí, zručností a postojov uvedených v ISCED 2, zistujeme, že samotné kurikulum vysokoškolského vzdelávania v rámci uvedených študijných programov Učiteľstva výtvarného umenia ako celok zabezpečuje adekvátnu prípravu budúcich učiteľov pre naplnenie cieľov aktuálnych učebných osnov. Myslíme si však, že súčasná štruktúra a časová dotácia jednotlivých disciplín v rámci magisterského stupňa štúdia bude musieť prejsť istými zmenami. Do štruktúry povinných a povinne voliteľných predmetov bude potrebné zaradiť predmety zamerané na počítačovú grafiku, resp. digitálne médiá, ktoré v súčasnosti vďaka celému radu grafických aplikácií, voľne šíriteľných prostredníctvom tzv. *free a open-source* softvérov, sa stávajú v príprave budúceho učiteľa pre aktuálne výtvarné edukačné tendencie a požiadavky trhu práce neodmysliteľné. Považujeme za potrebné posilniť aj pozíciu predmetov zameraných na metodiku a alternatívne formy výtvarnej výchovy, ktoré sa v súčasnosti nachádzajú v rámci výberových predmetov. ISCED 2 v oblasti mentálnych spôsobilostí žiaka okrem iného zdôrazňuje rozvoj konvergentného a divergentného myslenia, vyjadrovania fantázie, predstáv a nápadov (vlastných koncepcií), atď. Aby učiteľ mohol u žiaka docieľiť v oblasti postojov kompetenciu postupnej formulácie svojho estetického (vkusového) i hodnotiaceho názoru, musí byť sám spôsobilý a schopný kriticky myslieť. Predmetné spôsobilosti je teda nevyhnutné rozvíjať aj u študentov – budúcich učiteľov, z ktorých mnohí podľa našich skúseností pri nástupe na vysokoškolské štúdium nedisponujú adekvátnymi verbálnymi zručnosťami. Preto považujeme za potrebné zaradiť do študijného programu predmety, ktoré poskytnú študentom priestor pre analytické myslenie a verbálnu komunikáciu, nevyhnutnú z hľadiska rozvíjania

komunikačných kompetencií budúceho učiteľa. Riešenie vidíme v zmene štruktúry povinných, povinne voliteľných a výberových predmetov.

Záver

V nedávnej minulosti, ešte v akademickom roku 2009/2010 sa študijný program pripravujúci budúcich učiteľov na výtvarnú edukáciu rôznych stupňov škôl sa nazýval Učiteľstvo predmetu výtvarná výchova, od akademického roka 2010/2011 sa názov študijného programu zmenil na Učiteľstvo výtvarného umenia. Táto skutočnosť otvára ďalší rozmer študijného programu v kontexte jeho vnímania spoločnosťou, uchádzačmi, študentmi, edukačným prostredím, ako aj v kontexte tvorby kurikula vysokoškolského vzdelávania. V roku 2013 nás čaká príprava na komplexnú akreditáciu a s tým aj príležitosť navrhnúť zmeny aktuálneho študijného programu, ktoré budú zrejme potrebné (nielen) vzhľadom na vyššie uvedené skutočnosti a neustále zmeny edukačnej praxe.

Literatúra

HRIVŇÁKOVÁ, S.: Načo nám je výtvarná výchova. 1. vyd. Nitra : PF UKF, 2005. 150 s. ISBN 80-8050- 660-4

HRIVŇÁKOVÁ, S. (edit.): Zmeny v chápaní inovácie vo vyučovaní výtvarnej výchovy. Pripravované osnovy : VIII. ročník výstavy výtvarných prác žiakov ZŠ vytvorených projektovou metódou na tému „Portrét“. 1. vyd. Nitra : UKF, 2007. 64 s. ISBN 80-8094-061-4

Konferencia v Gabčíkove 14. – 16.11.2006. [online].[cit. 2013-02-27]. Dostupné na internete: http://www2.statpedu.sk/buxus/generate_page.php_page_id=1194.html#Stiahnitesi

RÉČKA, A.: Axiologický rozmer racionálneho a emocionálneho aspektu v príprave učiteľů výtvarné výchovy. In COUFALOVÁ, J. (edit.). Hledisko kvality v príprave učitelů. Plzeň : Západočeská univerzita v Plzni, 2010. ISBN 978-80-7043-869-5. s. 106-113.

SATKOVÁ, J.: Osobitosti vyučovania didaktiky výtvarnej výchovy na univerzite. In: Frýdková, E. (edit.): Quo vadis vysokoškolská pedagogika. Trnava : FF UCM, 2011. ISBN 978-80-8105-244-6, s. 161-167.

SATKOVÁ, J.: Názory budúcich učiteľov výtvarnej výchovy na ciele výtvarnej výchovy

In: Evropské pedagogické fórum. Pedagogicko-psychologické aspekty výuky. Ročník II. Sborník příspěvků z mezinárodní vědecké konference.3. - 7. 12 2012. Hradec Králové, Česká republika: Magnanimitas. s. 123-130. ISBN 978-80-905243-2-3

SATKOVÁ, J.: Animocentric teaching of art education as a means of personality development of the student - future teacher. In: Current Trends in Educational Science and Practice. Nitra : UKF, 2012. ISBN 978-80-558-0176-6, p. 135-143.

Štátny vzdelávací program, Výtvarná výchova – príloha ISCED 2. Bratislava, 2009.

[online].[cit. 2013-02-27]. Dostupné na internete:

http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/2stzs/isced2/vzdelavacie_oblasti/vytvarna_vychova_isced2.pdf

ZABADAL, Ľ. – SATKOVÁ, J.: Výtvarná výchova v elektronickom prostredí. 1. vyd. Nitra : UKF, 2008. 201 s. ISBN 978-80-8094-375-2

Kontaktné údaje:

doc. Mgr. Adriana Récka PhD.

Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre,

Pedagogická fakulta

Katedra výtvarnej tvorby a výchovy

Dražovská 4, Nitra, 949 74

e-mail: arecka@ukf.sk

OD INDIVIDUÁLNÍHO VIDĚNÍ K PROFESNÍMU VĚDĚNÍ...

(Kurzy výtvarných aktivit v přírodě jako jedna z účinných možností přispění k integraci komplexních profesních předpokladů budoucích učitelů dětí mladšího školního věku)

FROM INDIVIDUAL SEEING TO VOCATIONAL SEEING ...

(Classes of creative graphic and art activities in nature as one of efficient possibilities related to contribution to integration of complex professional qualifications of future teachers of children of younger school age)

Danuše Sztablová

Abstrakt: Problém profesní přípravy učitelů výtvarného oboru (výtvarné výchovy) či výtvarných činností na nejrůznějších stupních a typech škol nepatří v praxi a teorii výtvarného oboru k zanedbávaným otázkám. Paradoxně se však v posledních dvaceti letech argumentace obhajující hodnoty výtvarného vzdělávání, seberealizace, rozumění a chápání ve vizuálním světě a jeho kultuře – právě v institucionálních podmínkách vzdělávání budoucích učitelů - dostává do krize. Postihuje rozhodování o podmínkách rozvoje obecné i dílčí racionální, emocionální (tím též sociální) inteligence žáků a jejich budoucích učitelů. Kurzy výtvarných aktivit v přírodě jsou projektem rozvoje autentického vidění, chápání viděného ve spojitosti s estetickými zážitky z kontaktu s přírodou ve spojitosti s kulturou. Tyto souvislosti nejsou směrem k dětem a jejich učitelům - pouze technickými - mediálními cestami - účinně zprostředkovatelné.

Abstract: The matter of vocational preparation of teachers of the art field (art education) or creative graphic and art activities at various educational levels and types of schools doesn't belong to the issues being neglected there. Paradoxically, however, the argumentation defending the values of art education, self-fulfilment, understanding and comprehension in the visual world and its culture, just in the institutional conditions of educational process of future teachers, is getting into crisis. It affects the decision-making related to conditions of development of general and even partial rational, emotional (therethrough even the social one) intelligence of pupils and their future teachers. The classes of creative graphic activities in nature represent a project of development of authentic seeing, comprehension of the seen in connection with aesthetical experience resulting from the contact with the nature in connection with the culture. These relations cannot be effectively mediated towards children and their teachers by technical – media ways only.

KLíčové slová: kurzy výtvarných aktivit v přírodě v profesní přípravě učitelů výtvarného oboru (výtvarné výchovy) na 1. stupni základní školy v podmínkách obsahové, procesuální a materiální integrace katedry výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Ostravské univerzity v Ostravě, otázky po interní a mezikatedrální komunikaci, jak učit chápat nevyslovitelné, snaha o únik před formalismy v profesionalizaci učitelů, vztažnost mezi vším a všemi na poli procvičování vizuální paměti a vizuálního myšlení

Key words: classes of creative graphic activities in nature in teachers' professional preparation (art education) at the 1st level of the elementary school under the conditions of contentual, process and material integration of the Department of Art Education of the Pedagogical Faculty of the Ostrava University in Ostrava, the issues related to internal and inter-department communication, how to teach to understand the unutterable, an effort to escape from formalism of teachers, relativity among all matters and the all in the field of practising the visual memory and visual thinking

V KRAJINĚ VNITŘNÍCH I VNĚJŠÍCH SVĚTŮ ...

Problematika profesní přípravy učitelů výtvarného oboru (výtvarné výchovy) na nejrůznějších typech a stupních škol se stala v posledních dvaceti letech poměrně frekventovaným, diskutovaným a publikovaným tématem. Nejrůznější autoři se ve svých prezentacích pokoušeli popsat a strukturovat obsahy, v jejichž středu stála otázka po tom, jakého učitele má česká vzdělávací soustava profesně připravit k tomu, aby byl schopen rozvíjet inteligenci i osobní kulturu dětí, přitom obracet jejich zájem mimo jiné a především také ke světu vizuální kultury s důrazem na svět výtvarného umění, na jeho současnost i historické kulturní odkazy.

Bez nařízených schémat vzdělávacích modelů, ale také bez objektivně výzkumně zhodnocovaných efektů nejrůznějších pojetí a realizací vzdělávání učitelů vůbec, jsme v podmínkách vysokých škol hledali cesty k tomu, jak problém učitelské přípravy nejrůznějších oborů řešit, jak ho zkoumat a interpretovat.

Katedra výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Ostravské univerzity v Ostravě připravila bakalářské a magisterské vzdělávací programy pro budoucí vzdělavatele - učitele nebo asistenty učitelů mateřských škol, 1. a 2. stupně základních škol, středních škol a základních

uměleckých škol. Péči v současné době věnuje též budoucím speciálním pedagogům, vychovatelům a jejich asistentům.

V průběhu předcházejících dvaceti let se při zajišťování vzdělávacích programů bylo v nutné vyrovnat s řadou změn. Kromě těch pozitivních do života katedry výtvarné výchovy vstoupily i ty, které ne vždy přispěly k naplnění potenciálu a záměrů, které katedrální vzdělávací programy studentům nabízely.

Mezi vzdělávací situace, od kterých se vždy očekává rozvoj kompetencí studentů, řadíme též Kurzy výtvarných aktivit v přírodě, které ve specifických programech absolvují také studenti oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy.

Obsahy kurzů prostřednictvím zážitků z přírodního, kulturního, tím také sociálního prostředí rozvíjejí výtvarné a sociální zkušenosti, praktické i teoretické znalosti, uvědomovanou výtvarně-estetickou recepci a jedinečnou produkci studentů.

Esteticko-sociální pojetí programu kurzu je umocněno sjednocujícím tématem: **Světy vnitřní i vnější a jejich hodnoty**. Plnění vizuálních úkolů přispívá k rozvíjení všesmyslového vnímání s důrazem na vizuální vnímání přírodního prostředí. Klade důraz na vizuální a haptickou paměť, vizuální představivost, fantazii, myšlení, na schopnost vizuální i sociální komunikace v rámci zážitkového učení. Posiluje prožívání viditelných i neviditelných podnětů s důrazem na estetickou a uměleckou zaměřenost studentů učitelství ke světu v profesních psychodidaktických souvislostech vzdělávání a výchovy dětí mladšího školního věku.

Kurz výtvarných aktivit probíhá v průběhu čtyř dnů v prostředí beskydské krajiny. Program kurzu mívá stálou a každoročně aktualizovanou náplň. Anotace programu formulují obsahy psychodidaktických záměrů čtyřdenního kurzu:

- 1. den - "**Viditelné a neviditelné v krajině**" - zprostředkování a posilování prožitkové, vědomostní i dovednostní kvality studentů; rozvoj předpokladů pro plnou emocionální, sociální - kulturní angažovanost studujících směrem výtvarným hodnotám přírodního prostředí; výtvarně obrazné vyjadřování v ploše i v prostoru v tradičních i netradičních materiálech aj.

- 2. den - **"Vidění a vizualizace"** - individuální výtvarná seberealizace studentů reprezentuje možnosti a reálný rozvoj jejich výtvarných dispozic v podmínkách výtvarné tvorby; objevování individuálních možností v plošných i prostorových formách - výtvarné hry, experimentace, zobrazování viděného, etudy v různých výtvarných materiálech a vyjadřovacích prostředcích, které nabízí příroda i klasické výtvarné materiály.
-
- 3. den - **"Niterné obrazy a jejich vnější podoby"** - další rozvoj individuální podoby výtvarné výpovědi, sebeuvědomovací a seberefektivní fáze rozvoje kompetencí studenta. Večerní přednáška: Krajina ve výtvarném umění 19. století.
-
- 4. den - **"Nové sebeobrazy"** - dokončení a kompletace individuální výtvarné dokumentace kurzu. Skupinová a individuální prezentace - závěrečná vernisáž, individuální a skupinové hodnocení programu kurzu, ukončení kurzu.

Interpretované obsahy příloh č. 1 a 2 dokládají záznamy z programu kurzu, který proběhl v akademickém roce 2011/12 za účasti studentů prezenčního a kombinovaného studia učitelství pro 1. a 2. st. základní školy.

Jeho zážitkové obsahy byly upřesněny v námětových okruzích každodenních vzdělávacích programů.

Náměty a obsahy zážitkových situací:

- 1. den: „**Naše smysly - brána k „vidění“ světa, který vidět není...**
- 2. den: „**Horizonty mého „vidění“...**
- 3. den: „**Sloupy“ jako námět vizuálního úkolu ...„Sloupy“ jako stav naší mysli...**
- „**Více než viditelné objekty“...**
- „**Co mohu předat - objevy ve světech vnitřních“...**
- 4. den: „**Podzimní slavnosti“**

Vizuální úkoly pro přípravu Podzimní slavnosti byly studentům zadány formou náhodného výběru - losováním. Vizuální řešení předpokládalo výpovědi studentů v podobě výtvarných objektů a jejich interpretací.

Obsahy a formy vizuálního sdělení reagovaly na zadání vizuálního úkolu, u kterého se předpokládalo:

- více než objekt s jedním významem ...
- více než jeden význam - metafory neviditelného
- více než technické zpracování materiálu - z přírodnin, z papíru, provázků...

TRŽNÍ ZACÍLENÍ A KAPKY ROSY...

Zážitkové obsahy kurzu se pokoušíme ochránit před redukcemi časoprostorových, kreditových i finančních omezení oborových vzdělávacích programů, které v posledních patnácti letech výrazně účinkovaly v neprospěch podmínek vzdělávání studentů učitelství, nejen výše uvedeného studijního oboru. Zdá se, že marketingový model chodu naší vzdělávací instituce – zejména v posledních deseti letech – vyváženě nevyřešil problémové situace vzdělávání studentů ve prospěch jejich možností poznávat tajemství a hodnoty vědy, umění, techniky a dalších kulturních obsahů.

V rámci tržních mechanismů, ve kterých logicky převládají finanční otázky a hodnoty, měl být právě - dle všech marketingových zásad - kuriózně, paradoxně a samozřejmě primárně zohledněn *člověk*, tj. student a vysokoškolský učitel jako prestižní hodnota, která měla a má ve spravedlivých, součinných, konstruktivních a objektivně srovnatelných ekonomických podmínkách jednotlivých pracovišť prokazatelně rozvíjet, projevovat a ve výkonech uplatňovat svoji inteligenci a kulturu. Místo a hodnota člověka – byly, dle našeho mínění, v tržním mechanismu naší instituce zastoupeny zdůrazňováním a ohodnocováním obecně-pedagogického vzdělávacího obsahu učitelského vzdělávání. Tím došlo (ve směně - na mezikatedrálním trhu vzdělávání) k nedostatečnému fungování tržního mechanismu s nepříznivými důsledky pro člověka – studenta i jeho učitelů, mimo jiné také katedry výtvarné výchovy.

To, že nyní ještě se studentky absolvujeme zážitkové programy v přírodě, je důsledkem našeho přetrvávajícího entuziasmu a přesvědčení, že gradace učitelských profesních

způsobilostí pramení a vždy bude pramenit z vnitřních autentických (součinných) psychosociálních (neuropsychologických) a didaktických zdrojů. Tím též z kulturně-estetických postojů jako stavů mysli budoucích učitelů. K její bohatosti jim mohou pomoci jedinečně zažité oborové – výtvarně - kulturní zkušenosti, dovednosti a znalosti provázené radostí z poznání či sebepoznání. Byť k němu dospějí až na vysoké škole. Obrazy zážitkových situací prezentujeme v příloze č. 1 a 2.

Literatura

SZTABLOVÁ, D. Entwicklung der beruflichen Eignung von Primaschullehrern zum Kunstunterricht individuelle und institutionelle Frage der Hochschulvorbereitung von Lehrern. In KOBLER, J., SCHOLZ (Hg.). *Ästhetische Erziehung in der Tschechischen Republik*. Berlin: Universität der Künste Berlin, 2004. ISBN 3 - 89462-116-8.

SZTABLOVÁ, D. Dva a více v jednom - vztažnost a její obsahy v profesionalizaci učitelů prvního stupně základního vzdělávání. In VALEŠOVÁ, H., VYKOUKALOVÁ (ed.), V. *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. *Hodnoty a integrita výtvarného vzdělávání na 1. a 2. st. základního vzdělávání*. Ostrava, OU, 2008. ISBN 978-80-7368-558-4.

SZTABLOVÁ, D. *Nula a její perspektiva v profesní přípravě učitelů výtvarné výchovy všech stupňů a typů škol*. In. OBSELKOVÁ, Z. VATOLÍK, V. (ed.) *Retrospektiva a perspektiva poslania Pedagogickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave : Zborník príspevkov z mezinárodnej konferencie k 60. výročiu založenia Pedagogickej fakulty UK v Bratislave*. Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta, 2007, s. 180 – 184. ISBN 978-80-223-2412-0.

SZTABLOVÁ , D. Estetické, výrazové, logické a ostatní dimenze profesionalizace učitelů z pohledu sociálně-estetického modelu učitelské přípravy - nejen na roli učitele výtvarného vzdělávacího oboru. in *Zborník mezinárodnej vedeckej konferencie Model a realita vyučovania výtvarných a estetických predmetov*. Bratislava : Slovenská asociácia pedagogov výtvarných a estetických predmetov, 2010 ISBN 978-80-9706-0_9.

Kontaktné údaje:

PhDr. Danuše Sztablová, Ph.D.

Katedra výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Ostravské univerzity v Ostravě

sztablova.danuse@seznam.cz

Klavírna tvorba Charlesa Ivesa

Piano music by Charles Ives

Ivan Šiller

Abstrakt: Príspevok prezentuje klavírnu a komornú tvorbu Charlesa Ivesa.

Abstract: Contribution presents piano and chamber music by Charles Ives.

Kľúčové slová: netradičné techniky hry, klavír, zvuk, 20. storočie, Charles Ives, experimentálny, invenčný, interpretácia, analýza.

Key words: unconventional piano playing, piano, 20 th century, Charles Ives, experimental, invention, interpretation, analysis.

Charles Ives

Ives je jedným zo skladateľov, ktorý sa stal známym cez svoje posledné, najťažšie a najcharakteristickejšie diela. Medzi prvé, ktoré boli uvedené na verejnosti patria *Concord Sonata*, *Fourth Symphony* a súbor orchestrálnych skladieb *Three Places in New England*, skomponované medzi rokmi 1908 – 1916. Viac prístupná hudba *Second* a *Third Symphony* a *Variations on America* pre organ, boli pripravené k vydaniu a premierované až v štyridsiatych a päťdesiatych rokoch, polstoročie po tom čo boli napísané. Hlavné diela Ivesovho ranného obdobia *First String Quartet* a *First Symphony* (doba vzniku približne v rokoch 1890 až 1900) boli uvedené až po jeho smrti v roku 1954.

Aby sme mohli správne pochopiť Ivesove dielo musíme brať do úvahy vývoj, ktorým prešli jeho hudobné a estetické názory; hlavné vplyvy a s tým úzko súvisiacu koncepciu hudby; štýly a nové techniky, ktoré si osvojil alebo vymyslel. Čím viac vieme o ňom ako o človeku, tým lepšie pochopíme jeho vývoj ako skladateľa. Ives mal niekoľko rôznych etáp vo svojom osobnom a skladateľskom živote. Môžeme ich rozdeliť do šiestich skupín, ktoré sa odlišujú spôsobom akým písal hudbu, jej typom a filozofiou ; vzťahmi a miestom kde žil, študoval a pracoval.

1, V rokoch 1874 – 1894 študoval ťažiskovo hudbu so svojím otcom, bol zaneprázdnený školou, hraním teamových športov (prevažne baseball). Písal jednoduché piesne, skladby pre otcovu kapelu, organové a zborové skladby (niekedy hudobne odvážne) pre kostoly, kde pôsobil ako organista.

2, V roku 1893 sa rodina presťahovala do mesta *New Haven*, začal navštevovať prípravnú školu na *Yale University* (jeseň 1894). Venoval sa štúdiu teórie a kompozície pod vedením *Horatia Parkera* a musel čeliť náhlejši smrti svojho otca *Georga*, v novembri toho istého roku. Po ukončení štúdia (1898) začal žiť v *New Yorku* a vstúpil do podnikateľskej oblasti. Toto obdobie spája jeho práca ako organistu a typ hudby akú vtedy komponoval – veľké romantické diela podľa vzoru svojho učiteľa - prvé dve symfónie, prvé sláčikové kvarteto, prvý pokus o husľovú sonátu a iné experimentálne diela pre zbor, organ alebo divadelný orchester.

3, Ives sa definitívne vzdal práce organistu v roku 1902, ukončil zamestnanie profesionálneho hudobníka a rástol jeho záujem o podnikanie (vytvorenie vlastnej spoločnosti). Začala sa jeho izolácia ako skladateľa, vytvoril si ochranné prostredie pre experimentovanie a rozmýšľanie o hudbe (1902 –1908). V kompozícii sa vrátil k lokálnym štýlom, vzrastal jeho záujem o *ragtime* a dlhšie klasické formy, s ktorými ho oboznámil *Parker*. Najprv sa pokúsil včleniť svoje nové nápady do hudby, ktorú písal pre kostol. Sebadôveru získal aj s rozvíjajúcim sa vzťahom a neskôr manželstvom so svojou ženou *Harmony Twichell* (1876 – 1969). Začal vytvárať celý svet novej „bizarenej“ a originálnej hudby.

4, Nasledujúcich deväť rokov (1908 –1917) patrí medzi najproduktívnejšie obdobia Ivesovho života ako skladateľa. Jeho manželstvo s *Harmony* ho povzbudzovalo k napísaniu nových diel, záujmu o literatúru, nachádzal inšpiráciu vo svojich osobných poznámkach.

5, Po vstupe Spojených štátov amerických do prvej svetovej vojny v roku 1917 a Ivesová srdcová porážka v roku 1918 zapríčinila, že komponoval oveľa menej. Písal menšie formy, prevažne piesne a klavírne skladby. Skompletizoval často nedokončené a prerábané diela – *Concord Sonata* a *114 songs*, ktoré vydal na vlastné náklady. Je to obdobie (1918 – 1926) jeho posledných skladieb a prvých, väčšinou výsmešných kritik v hudobných periodikách. Stal sa známym v malom kruhu avantgardných umelcov, čím paradoxne ale klesala jeho skladateľská energia.

6, Ives strávil zbytok života revidovaním svojich starších diel, v niektorých prípadoch spravil značné zmeny a dokončoval staršie nedokončené skladby. Nekomponoval žiadnu novú hudbu. Roky 1927 – 1954 mu prinieslo aj postupné uznanie prostredníctvom blízkeho vzťahu s *Henry Cowellom*, *Johnom Kirkpatrickom*, *Lou Harrisonom* a *Nicolasom Slonimskym*.

Charles Ives pripisuje svojmu otcovi veľkú dôležitosť pri formovaní svojich postojov. George Ives študoval kontrapunkt a teóriu u nemeckého hudobníka *Carla Foeppla*. Prísne teoretické vzdelanie ktoré získal, bolo súčasťou výchovy hudobníkov v Nemecku. Ďaleko

presahovalo to, čo sa očakávalo od kapelníka žijúceho v Amerike. George sa nikdy neplánoval vážne zaoberať kompozíciou, ale používal svoje vzdelanie ako učiteľ, kapelník, pri aranžovaní a akustických experimentoch. Charles Ives sa naučil od otca niekoľko dôležitých vecí: úcta a oddanosť hudbe, prísna disciplína v ovládaní techniky ako základ pre interpretovanie a komponovanie hudby, otvorenosť myslenia. George bol príkladom vo vypracovávaní harmonických a kontrapunktických cvičení., experimentátorom v oblasti zvuku, zastával postoj pozorného a sústredeného počúvania hudby. Bol nielen kvalitným hudobníkom ale aj chápatým otcom ktorý mal „ *pozoruhodné porozumenie chlapčenského srdca a myslenia.*“ (Ives, *Memos*)

Tvorba pre klavír

Najvlastnejším nástrojom obdobia romantizmu bol jednoznačne klavír, ktorý sa stal univerzálnym nástrojom. Okrem bohatej sólovej a komornej literatúry si prostredníctvom úprav a klavírnych výťahov podrobil celú hudobnú produkciu – operu, symfóniu, pieseň. Beethoven ako vzor skladateľov vtedajšej doby, napísal sonáty, variácie, komornú hudbu a koncerty s dominantným postavením klavíra. Ives vo svojich memoároch (str. 43 – 44) spomína na svoj zážitok, ktorý mal po koncerte, zostavený výlučne z Beethovenovej klavírnej tvorby: „*Po viac ako dvoch hodinách (pravdepodobne) najlepšej hudby na svete (okolo roku 1829), je tu niečo zásadné (nie celkový duch) čo tu chýba. Pamätám si, čo som cítil k Beethovenovi – je to veľký muž – ale len pre jeden silný akord, ktorý sa neviaže k žiadnej tónine. Urobil som si poznámku – dve hodiny Beethovena sú viac než dosť....Čím viac sa uši budú učiť počúvať zvuk, ktorý Beethoven nemal, tým viac budú počúvať prirodzene.*“ (Ives, *Memos*)

Ivesove tvorbu pre klavír sólo môžeme rozdeliť do dvoch skupín:

a, klavírne etudy (piano studies)

b, sonáty

Skladby pre klavír sólo. Klavírne etudy (Piano Studies)

Ives skomponoval 27 kratších skladieb, ktoré usporiadal do jednej skupiny a nazval ich *Piano Studies* (klavírne etudy). Podľa jeho vlastných poznámok vznikali v období rokov „1900 – 1915“. Väčšina Ivesových diel bola pravdepodobne skomponovaná v rokoch 1907 – 1912. Z dvadsiatich siedmich sa zachovalo len desať v kompletnej podobe: číslo 2, 5 –9, 15,

20 – 23 a 27. Okrem poslednej (*Chromatimelodtune*), ktorá zahŕňa aj dychové nástroje, sú všetky pre klavír sólo. Ich číselné označenie môže súvisieť s cyklom dvadsiatich siedmich klavírných etúd Fryderyka Chopina.

Pre Ivesa *Studies* boli cvičeniami, často len náčrtmi pri vytváraní nového kompozičného nápadu. Vo všetkých používa nasledovné techniky:

- 1, *paródia populárnych piesní*
- 2, *rôzne druhy rytmov*
- 3, *hudbu dychovej kapely*
- 4, *polytonalita (bitonalita)*
- 5, *polyrytmický ragtime*
- 6, *hru päťou*
- 7, *zvláštne tempové označenia*
- 8, *neočakávané modulácie*
- 9, *originálne používanie chromatiky*

Study No.2, Varied Air and Variations;

je typickým príkladom svojského používania chromatických stupníc (Str.6 - t.8, str. 7 – t. 3, str.9 – t.8). Ivesov otec George hral chromatiku tak, že transponoval každý interval o malú nonu; „*ak musíš hrať chromatickú stupnicu, hraj ju ako muž.*“ (Ives, Memos str. 44). Nazýva tieto intervaly rýchle a divoké, s hlbokým hudobným obsahom. Prvým materiálom Study No.2 je *choral (chorál)*, ktorý sa zopakuje štyrikrát, dvakrát na začiatku a na konci. Stredná časť obsahuje malú variáciu v ľavej ruke (t.18, t. 32). Druhým materiálom je *Theme (téma)*, založená na intervale kvarty. Má charakter pochodu a obmieňa sa päť krát. Ives vytvára netradičné dynamické a tempové označenia: Variation 2 – *March time or faster*, Variation 5 – *Faster than ever possible! Presto or so !(ffff)*, takt 81 – *ffff molto crescendo*. K skladbe napísal vlastný program.

Study No.5;

je jedna z Ivesových najdôležitejších skladieb, plná kontrapunktu, priamočiarosti, jednoduchosti a abstrakcie. Materiál ktorý obsahuje, nenájdeme v žiadnej inej skladbe. Ives vytvára nepoľavujúci, prenikavý nápor zvuku; extrémne kompaktné dielo neobvyklej náročnosti. Používa veľkú rozmanitosť rytmických modelov; nepravidelných akcentov a asymetrických fráz; intenzívne dlhé línie s disonantným, atonálnym, štvorhlasným

kontrapunktom. Technika organizovania materiálu je viac spontánna ako organizovaná. Celá skladba má jedno tempo a charakter - *Andante (con) anima*. Ives ukončil *Study No.5* v tichej dynamike (p), čo robieval často a rád.

Study No.9 „The Anti Abolitions Riots“;

klavírna skladba, ktorá má pripomínať Ivesovho starého otca a jeho účasť na hnutí za zrušenie otroctva. Krátky program na začiatku skladby opisuje „zámer reflektovať ducha a odvahu niektorých Američanov, ako William Loyd Garrison, John Greenleaf Whittier a ďalších, ktorí bojovali za zrušenie otroctva v rokoch 1830 a 1840.“ Pomalé *Adagio Maestoso* (p) postupne prechádza do druhej, väčšej časti *Allegro Maestoso* (f až ff). Skladba končí v úplnom tichu (pp), podobným materiálom ako na začiatku.

Study No.20;

V jej názve je zahrnutá poznámka „*even durations, unevenly divided*“; patrí medzi najdôležitejšie štúdie (spolu so *Study No. 5*). Je rozptýlená, kaleidoskopická, obsahuje niekoľko citátov a tradičné kompozičné techniky – kánon (t. 48 –50), inverziu (t. 57 – 62, 63 –68), diminuíciu (p.r., t. 19). Pre Ivesa bolo úplne prirodzené používať pochody (*Marches*), pretože celé detstvo sa nimi zaoberal. Skladba má rovnako pochodový ráz v pomalom *Andante*, alebo rýchlo *Allegre*; opäť končí v ppp.

Study No. 21, „Some South – Paw Pitching“;

bola napísaná v radostnej nálade po dobrom baseballovom zápase. Ives hrával baseball počas svojho štúdia na Yale University. Použil veľa druhov tempových označení: *Adagio Maestoso*, *Allegretto*, *quasi Andante*; *Piu Mosso*, *Allegro*, *Allegro molto*, *Quasi presto*, *Allegro moderato*. Veľká časť skladby je úpravou druhej symfónie, ale so zmenami v písaní taktov. Ives príliš nedbal na vzťah medzi metrom a rytmom. Rytmus bol v jeho predstave taký silný (alebo naopak improvizovaný), že prekračoval rámeček taktových čiar a niekedy ich úplne ignoroval.

Study No. 22;

Ives si zaznačil rok vzniku 1908. Henry Cowell sa veľmi usiloval predstaviť jeho diela verejnosti; publikoval avantgardný žurnál „*New Music*“, kde okrem iných skladieb, uviedol aj *Study No. 22*. Skladba začína *Andante Maestoso* (p) a po introdukcii prechádza do časti *piu mosso* s novým materiálom. Témy v ľavej a pravej ruke sú v zrkadlovom postavení. *Piu*

mosso postupne graduje (*crescendo, animando*) do *Allegra Vivace* („*as fast as possible*“). Po šiestich taktoch s malou appogiatúrou, sa zopakujú časti *Andante* a *piu mosso* v originálnej podobe. *Coda* obsahuje materiál z *Allegra Vivace* ale je kratšia; končí s malou variáciou na prvé dva takty („*As a remark after the row*“)

Study No. 23;

pochádza zo skice pre kadenciu k burlesque, pravdepodobne z roku 1892. Štúdia má spoločné znaky zo skladbou *Centrifugal Cadenza No.4* v *Emerson Overture Concerto* z roku 1907. Ives používa pieseň *Hello, ma Baby* a cituje *Scherzo Over the Pavements*.

Takty 49 – 50 sa nachádzajú aj v *Concord* sonáte, v časti *Emerson* (str. 7, syst. 2). Ives nahral časť Study No. 23 (t. 40 – 64 a 74 –79) 11. mája 1938 v New Yorku. Nahrávka ukazuje, ako veľmi mal rád improvizácie, silnú dynamiku a rýchle tempá. Posledný takt Study No.23 zakončuje *Presto a fortissimo*.

Study No. 27;

bola napísaná pre klavír a dychový kvartet. Názov *Chromatimelodtune* sa skladá zo štyroch slov: *Chroma* – chromatický, *Time* – čas, *Melod* – melodický, *Tune* – nápev. Číslo 27 môže naznačovať súvislosť s posledným číslom Chopinových klavírnych etúd.

Sonáty

Three Page Sonata;

skomponovaná pri jazere Saramac, 5 augusta 1095. Ives o sonáte povedal: „*Je to vtíp, ktorý má zničiť rozmaznancov a vykopnúť jemné uši*“.Rukopis pokrýva viac ako tri strany. Skladba obsahuje motív B – A – C – H viac ako štyridsaťkrát a môžeme povedať, že je aktom oddanosti Bachovej hudbe. Sonáta je založená na troch hlavných častiach. Úvodná fráza je vystavná z motívu B- A- C- H, ktorý nájdeme aj v *Hawthorne* (str. 25, syst. 4). Začína v mezzoforte a rastie do širokej faktúry. Druhá časť *Andante* vedie k *Adagiu*, ktoré je plné rôznych rytmických modelov a obsahuje citát zo skladby *Westminster Chines* (t. 49 – 50). Tretiu časť – *Allegro March Time* - otvárajú silné oktávy v ľavej ruke a naznačujú charakter pochodu. *Piu mosso* je najpolyrytmickejšou časťou sonáty, ktorú zopakuje dvakrát. *Three Page Sonata* končí s vtípnou kódom, s jedným akordom v C dur.

First Piano Sonata;

Ivesovými slovami: „...je o živote v prírode na dedinách , dojmy, spomienky, úvahy...“ Kirkpatrickovi píše: „...rodina pohromade v prvej a štvrtej časti; chlapec, ktorý sadí ovos - ragtime, a rodičovské znepokojenie v strednej časti.“ Ives v sonáte cituje veľa piesní.: *Labanon* a *Where is my boy tonight?* (prvá časť); *Happy Day, bringing in the sheaves* a *I hear thy welcome voice* (druhá a štvrtá časť); *What Friend we have in Jesus* (tretia časť), použil aj v tretej symfónii. Sonáta má päť častí (resp. sedem, ak počítame 2a a 2b, 4a a 4b ako nezávislé časti) a je písaná v tradičných formách: dve scherzá (ragtimes) - upravené z divadelnej orchestrálnej hudby (1900), pomalá rapsodická časť podobná romanci, brilantná hymnická časť s mnohými virtuóznymi pasážami a heroické finále. Dielo je plné napätia, majestátnosti a vznešenosti. Ives dokončil komponovanie prvej sonáty v roku 1910; premiéra bola 17 februára 1949.

Ives ponúkol najobširnejší popis vzniku sonáty vo svojich memoároch, kde zaznamenal čas dokončenia *Hawthorne* - 12 október 1911, *The Alcotts* – 1913 a *Thoreau* - 1915. Neskôr v korešpondencii s *Johnom Kirkpatrickom* uvádza časť *Emerson* - leto 1912, čas kedy prepracoval *The Alcotts* – 1915 a dátum kedy dostal nápad skomponovať *Concord* sonátu (leto 1911 v Pells). Spomína rok 1919 ako vznik literárnej časti diela: *Essays Before a Sonata*. Ives začal pôvodne písať *Emerson Concerto* – klavírny koncert v roku 1907, ktorý sa v nasledujúcich štyroch rokoch neodlučiteľne prepletal z *Emerson Overture* (pravdepodobne nedokončená skladba pre orchester, na základe ktorej boli skomponované *Four Transcriptions from Emerson* – pre klavír sólo) na ktorej pracoval okolo roku 1911. „*Emerson som si predstavoval najskôr ako mužský zbor, neskôr ako overtúru alebo klavírny koncert a nakoniec ako sonátu...Emerson je čiastočná redukcia z náčrtu klavírneho koncertu.*“ (*Memos*, str.77)

Second Piano Sonata

Ives ponúkol najobširnejší popis vzniku sonáty vo svojich memoároch, kde zaznamenal čas dokončenia *Hawthorne* - 12 október 1911, *The Alcotts* – 1913 a *Thoreau* - 1915. Neskôr v korešpondencii s *Johnom Kirkpatrickom* uvádza časť *Emerson* - leto 1912, čas kedy prepracoval *The Alcotts* – 1915 a dátum kedy dostal nápad skomponovať *Concord* sonátu (leto 1911 v Pells). Spomína rok 1919 ako vznik literárnej časti diela: *Essays Before a Sonata*. Ives začal pôvodne písať *Emerson Concerto* – klavírny koncert v roku 1907, ktorý sa v nasledujúcich štyroch rokoch neodlučiteľne prepletal z *Emerson Overture* (pravdepodobne nedokončená skladba pre orchester, na základe ktorej boli skomponované *Four Transcriptions from Emerson* – pre klavír sólo) na ktorej pracoval okolo roku 1911.

„Emerson som si predstavoval najskôr ako mužský zbor, neskôr ako overtúru alebo klavírny koncert a nakoniec ako sonátu...Emerson je čiastočná redukcia z náčrtu klavírneho koncertu.“ (Memos, str.77)

Third Sonata;

Ives ukončil prvú časť niekedy v zime v roku 1926. Nebol však so skladbou spokojný a pravdepodobne ju zničil.

Medzi najvýznamnejšie experimenty Charlesa Ivesa patrili skladby pre dva klavíry, ktoré sú o štvrttóna posunuté.

Three Quarter – Tone Pieces;

Ives počul štvrt tóny už ako chlapec, keď videl experimenty svojho otca. Jednu z prvých skúseností zažil v Presbyteriánskom kostole, kde boli umiestnené dva klavíry posunuté o štvrt tónu. Ives začal vytvárať svoje rozdelenie stupnice na menšie intervaly ako kvinty a oktávy, pritom však zachovával jej parametre. Chcel „trochu našponovať celý tón a poltón , ale udržať proporciu stupnice.“ V *Memos* (str.109) načrtáva tabuľku, podľa ktorej by systém mohol fungovať. Podobným problémom sa zaoberali *Ferruccio Busoni* - snažil sa rozdeliť celý tón na šesť častí; *Alois Hába* - podobne ako Ives - bol zástancom rozdelenia tónu na štyri časti. Ives písal *Chorale, Allegro a Largo* ako štúdie štvrt tónovej hudby; na rozdiel od *Hansa Bartha*, nechcel svojimi skladbami zaujať širšie publikum. Tvrdil, že nové stupnice sa budú vyvíjať a uvádzať do praxe prirodzenou cestou; podobne ako vývoj používania kvinty a oktávy trval niekoľko storočí.

Chorál bol cvičením štvrt tónovej harmónie, pôvodne skomponovaný pre sláčikové nástroje. *Allegro* čerpá z nápadov *Ragtime Pieces* a z piesne *The See'r*. *Largo*, bolo zamýšľané ako skladba pre jedného hráča a klavír s dvoma klaviatúrami.

Klavír;

patril medzi Ivesove obľúbené nástroje. V *Memos* (str. 142) píše, že neskomponoval nič pre klavír, čo by nebol schopný sám zahrať. Nástroj často využíval v zaujímavej kombinácii s inými nástrojmi. Napríklad:

Scherzo – *All the Way Around and Back* (niekedy pred rokom 1908) – klavír (dvaja hráči), husle, klarinet, zvony alebo lesný roh (alebo trubka)

Andante con spirito – *The Rainbow* (1914) – flauta, basetový alebo lesný roh, sláčikové nástroje a klavír

Adagio cantabile – *The Innate* – (1908) sláčikový kvartet a klavír (aranžmán pre klavír a hlas, 1916)

Largo sostenuto – *The Pond* – (1906) flauta, harfa, 2 husle, viola, violončelo, kontrabas, klavír, hlas

Allegro Moderato – *The Gong on The Hook and Ladder, Firemen's parade on Main Street* (niekedy pred rokom 1912) – sláčikové nástroje, flauta, fagot, 2 trubky, pozauna, klavír a perkusie.

Allegretto sombreoso – *Insantation* – (dátum neurčený) – trubka, flauta, 3 husle, klavír

Scherzo – *Over The Pavements* – klarinet, fagot, trubka, klavír, bicie nástroj, pikola a pozauna (ad libitum)

Literatúra

Geoffrey Block: *Ives, Concord Sonata,*

Cambridge University Press, 1996

Charles Ives: *Essays Before a Sonata, The Majority and Other Writings,*

W.W. Norton & Company, Inc., 1961, 1962

J. Peter Burkholder: Charles Ives, *The Ideas Behind the Music*

Yale University Press, 1985

Charles Ives: *Memos*

Edited by John Kirkpatrick, W.W. Norton & Company, Inc., 1972

Alan Rich: *American Pioneers, Ives to Cage and Beyond*

Phaidon Press Limited, 1995

Igor Stravinskij: *Rozhovory s Robertem Craftem*

Editio Supraphon, 1967

Igor Stravinskij: *Hudobná poetika, Kronika môjho života*

Hudobné centrum, Michalská 10, Bratislava, 2002

M. S. Drushkin: *Igor Stravinskij, osobnost, dílo a názory*

Editio Supraphon, 1981

Stephen Walsh: *Stravinsky: A Creative Spring: Russia and France 1882 – 1934*

Alfred Knopf, New York, 1999

Winfried Zillig: *Variace na novou hudbu*

Editio Supraphon, 1971

The Glenn Gould Reader

Edited by Tim Page, Lays Ltd. St Ives plc.

Alfred Einstein: *Hudba v období romantizmu*

Opus, Bratislava 1989

Gracian Černušák: *Dějiny evropské hudby*

Panton, Praha 1974

Notový materiál:

Sonata No.1

Peer Int. Corp. N. Y. – C 1954 – reprint 1990, corr.: J. Buchanan & J. Bramblett

Sonata No. 2

Associated Music Publishers, Inc. N. Y. – C 1947, second edition

Three Page Sonata

Mercury Music Corp. – C 1949, 1975, edited by J. Kirkpatrick

Three Quarter – Tone Pieces

Edition Peters No. 66285 – C 1968, edited by G. Pappastarau

Study No. 2

Merion Music Inc., edited by J. Kirkpatrick & G. Clarke, c 1971

Study No. 5

Merion Music Inc., edited by A. Mandel – C 1977. 1988

Study No. 9

Merion Music Inc., edited by H. Cowell – C 1949

Study No. 20

Merion Music Inc., edited by J. Kirkpatrick – C 1981

Study No. 21

Merion Music Inc., edited by H. Cowell – C 1949

Study No. 22

Merion Music Inc., edited by Kirkpatrick – C 1947, 1973

Study No. 23

Merion Music Inc., edited by Kirkpatrick – C 1990

Kontaktné údaje:

Mgr. art. Ivan ŠILLER Artd.

Univerzita Komenského

Pedagogická fakulta, Katedra hudobnej výchovy

Račianska 59, 813 34 Bratislava

siller@fedu.uniba.sk

UMENIE ALEBO BIZNIS

ART OR BUSINESS

Albín Škoviera

Abstrakt: Východiskom príspevku je pomenovanie základného vzťahového rámca medzi umením a biznisom, medzi umelcom a umeleckou objednávkou. Popisuje vývoj prepojenia hudby a obrazu v populárnej hudbe od hudobno-obrazového záznamu piesne až k videoklipu. Upozorňuje na uniformnú interpretáciu videnia sveta cez videoklip, považuje ho za spôsob manipulácie s divákom- poslucháčom a za „obmedzovanie“ jeho osobnej slobody.

Abstract: The pivot of this paper is naming the basic relation framework between art and business and between artists and arts commissions. The evolution of the interconnection of music and imagery in popular music from “illustrated songs” to music videos is described. The author points out the uniform interpretation of the world through music videos, and considers them a way of manipulation with the audience – a way of infringement of their personal liberty.

Kľúčové slová: umenie, hudba, obraz, obchod, manipulácia

Key words: art, music, imagery, business, manipulation

V sedemdesiatych rokoch minulého tisícročia, som často počúval relácie Hlasu Ameriky. V jednom jeho vysielaní hodnotili filmy československého emigranta a režiséra Miloša Formana. Prekvapilo ma, že gro hodnotenia spočívalo v tom, koľko ktorý z jeho filmov zarobil. Pre mňa, v tom čase, v tej krajine, v tom spoločenskom zriadení, to bolo niečo, čo som vnútorne neakceptoval. Celkom iste aj preto, že som sa venoval písaniu textov (predovšetkým) pre stredný prúd populárnej hudby a mojou hlavnou aspiráciou bolo písať texty kvalitné.

Postupne, práve cez vlastnú skúsenosť, ktorú som získaval pri snahe prezentovať svoje piesňové texty na verejnosti (súťaže, rozhlasové, televízne a gramofónové nahrávky), som svoj názor trochu korigoval. Úspešnosť (poslucháčsku i obchodnú) som prestal vnímať ako niečo, čo k umeniu nepatrí, či dokonca mu a priori škodí. Totiž – práve mnohé z tých piesňových textov, ktoré som sám považoval za skutočne kvalitné, zapadli alebo oslovili

málo koho. Niektoré iné z nich som zasa pre nezáujem spoluautorov, interpretov a médií vôbec neprezentoval na verejnosti.

Pri stretnutiach s bežnými percipientmi (či konzumentmi?) umenia sa stretávame s radom zaujímavých, často paradoxných, postojov vo vzťahu „umenie a peniaze“. Na jednej strane je umelec – tvorca vnímaný romanticky ako ten, čo čaká na oslovenie múzou a potom tvorí. V tomto kontexte (keďže múza sa „objednať“ nedá) je pre nich „tvorba na objednávku“ niečím, čo ťažko môže byť umenie, vzťah **vytvorené dielo a peniaze za jeho vytvorenie** vnímajú konfliktne. Na druhej strane je umelec – interpret, pri ktorom bez problémov akceptujú skutočnosť, že jeho vystúpenie je spojené s honorárom.

Faktom ostáva, že je umelecká tvorba už tisícročia spojená s takými realitami ako je finančná podpora (napr. formou štipendia), objednávka diel, honorár za dielo, že je spojená s mecenášmi a sponzormi. Maecenas podporoval napr. Vergília i Horátia (Slovník antické kultury, 1974), pápež Július II. a jeho nasledovníci podporovali Raffaela, Michelangela a ďalších. Zoznam skvelých skladateľov, výtvarníkov i literátov, ktorí tvorili na objednávku, je siahodlhý. Na druhej strane je tu možno rovnako rozsiahly zoznam tých, ktorí zručne využívajú oblasť umenia, „zaštitia“ sa ním, a redukujú ju na biznis resp. tých, ktorí sa zapojili do „pop -priemyslu“ a umelci aj „umelci“ sú pre nich len prostriedok zárobku. „Výroba“ mediálnych hviezd, o ktorých o rok - dva nik nevie, je toho eklatantným príkladom. Sú aj oni skutočnou súčasťou umenia?

Od televíznej pesničky k videoklipu (charakteristické znaky)

Počiatky vizualizácie piesní sú spojené s filmovým umením. Angažovanie spevákov ako hlavných predstaviteľov jednoduchých filmových príbehov, v popredí ktorých boli predovšetkým piesne, sa stalo bežnou súčasťou filmovej produkcie (filmy s E. Presleyom alebo Help! S Beatles, v Československu napr. Hviezda padá vzhŕu s K. Gottom).

Vizualizovaná pieseň sa dostala „do každej rodiny“ až masovým rozšírením televízie v päťdesiatych a šesťdesiatych rokoch minulého storočia. Najmä piesne stredného prúdu sa objavili nie len ako štandardná súčasť zábavných programov, ale stali sa aj hlavnými celovečernými programami (napr. piesňová súťaž Eurovízie, Bratislavská lýra, ale aj mnohé samostatné televízne programy). Postupne vznikala osobitný žáner – televízna pesnička. Kým sa dostala k dnešnej podobe videoklipu, mala niekoľko stupňov:

- Realistický záznam z vystúpenia či pieseň ako výsek z programu
- Televízne spracovanie, v ktorom je spevák súčasťou štylizovaného prostredia (napr. Zdvořilý Woody, Učitelka tanca)
- Hraná alebo animovaná pieseň (Beatles: Yellow Submarine, v československej populárnej hudbe napr. Život je pro mne obnošená vesta..., Malé kotě). Vrcholným tvorcom tejto podoby piesne u nás bol režisér Ján Roháč.

Televízna obrazovka výrazne zvyšovala popularitu spevákov i úspešnosť piesní. Značne ovplyvňovala masový vkus. Pieseň a spevák začali byť aj tovarom. (L. Dorůžka, 1975)

V socialistickom Československu sa „okrajové“ (folk) a „nebezpečné“ (rock and roll) žánre na obrazovku prakticky nedostávali. V spojení s ideológiou, boli „televíziou“ speváci odmeňovaní i trestaní.

Pri prezentácii aktuálnych hudobných trendov sa postupne do istej miery pripúšťalo ich formálne preberanie, akási „salónna forma“, ale ako nebezpečné sa vnímalo ich ideologické pozadie, ktoré bolo, či už vychádzalo z pozícií slobody a plurality alebo z pozícií nihilizmu, v rozpore so socialistickou kultúrou. A tí, ktorých tvorba mala ideovo a umelecky komplexnejší charakter (napr. Pražský výběr), boli nechcenými deťmi.

Pri koncertnej i televíznej prezentácii piesní sa začali používať nové svetelné efekty – od stroboskopu cez farebnú hudbu, laserové svetlá, rotačné reflektory, „zadymovače“ či videoprojektory. Aj hudba, vďaka syntetizátorom a elektronickým efektom rozširovala svoje výrazové prostriedky a začala ponúkať dovedy nepoznané i provokujúce zvuky a efekty (kvíliace gitarové sóla, vibrácie). Nezanedbateľnú úlohu hrala sila zvukovej reprodukcie (často až na hranici únosnosti), ktorá priamo fyzicky atakovala poslucháča. V mnohých prípadoch začína byť technické vybavenie dôležitejšie ako technika hry, bežnou súčasťou „živých“ koncertov sú rôzne podoby half – playbacku.

Technický pokrok v zázname a reprodukcii hudby i generačné odmietanie konvenčnej zábavy viedli k novej konvencii – diskotékovej zábave. Najmä s nástupom punku, techna, housu a rapu sa tu hudba stávala iba súčasťou celkového zážitku a výrazom postmoderného životného štýlu, ktorého základným prvkom je „radikálna“ pluralita. Táto postmoderná estetika zasahuje všetky oblasti života a chápe sa ako vzájomná hra a striedanie estetiky a anestetiky (W. Welsch, 1994), pričom anestetika je tá súčasť zážitku, ktorá nepopiera, ale prekračuje tradičné estetické normy.

Ak sa rocková hudba (vo svojich variáciách a smeroch) snažila už od päťdesiatych rokov minulého storočia o posúvanie zážitkových hraníc, o psychedelický zážitok (v spojení s drogami – od LSD, cez kokain, marihuanu až pervitin a extázu)¹ a v nevieroučnej podobe „túžila po Bohu“ (S. Turner, 1997), dnes je posúvanie posilnené videoklipmi so scenármi kyberpunkového charakteru (kyberpunk = sci-fi literatúra, v ktorej dominujú počítače). V niektorých svojich postupoch je blízka holotropnej terapii (S. Grof, 1992), ktorá cielene vytvára psychedelické zážitky bez použitia psychoaktívnych látok kombináciou riadeného dýchania, evokatívnej hudby a sústrednej práce s telom.²

Umenie alebo obchod?

Je jasné, že tradičné kritériá chápania umeleckého, ktoré jednak nerezignuje na racionálnu rovinu artefaktu, jednak spája emocionálnu rovinu s estetickým zážitkom, je v súčasnom hudobnom videoklipe nedostačujúce. Čo je ale cieľom videoklipu? Umocnenie hudobného diela? Jeho využitie alebo „zneužitie“ na vizuálnu prezentáciu vlastného chápania? Vytvorenie „syntetického“ diela? Reklama a lepší obchod? Posúvanie zážitku „za hranice mozgu?“ (S. Grof, 1992) Alebo niečo iné?

W. Mastnak (1994) chápe zmysel hudby v troch rovinách. Ontickej, integratívnej a mediálnej. Nevníma ju teda ako umelecké dielo. V ontickej rovine má zmysel sama o sebe. V integratívnej rovine je najviac spätá s oblasťou sociologickou a identifikačnou.³ Dychovka má zrejme úplne iné sociálne zázemie ako moderný jazz či house. Som presvedčený, že gro súčasnej populárnej hudby napĺňa predovšetkým mediálnu oblasť zmyslu hudby, že je hudba programovo použitá (využitá, zneužitá) na mimohudobné ciele, že hudobný priemysel je iba súčasťou priemyslu ako celku.

V spojení videoklipu a piesne „ľahá“ pieseň jednoducho za kratší koniec. Ak vychádzame z psychologických zistení, že zrakové vnemy sa priemerne podieľajú na celkovom vnímaní približne 65% zo všetkých podnetov, sluchové vnemy asi 15%, v takejto súvislosti hudba s textom piesne nie sú v rovnovážnom postavení s obrazom. Obraz je dominujúci, stáva sa tým, čo tú - ktorú pieseň predovšetkým predáva. Jedným z prvých typických „produktov“ je Madonna, ktorej popularita je od roku 1983 priamo spojená s videoklipmi, najmä v MTV. Dnes aj na Slovensku platí, že cesta k úspechu vedie pre interpreta i pieseň cez úspešný videoklip (Inékafe, Horkýže slíže).

¹ Charakteristický je podtitul románu Irvina Welsha Lepidlo: Od punku k technu... od speedu k extázy.

² Podobné efekty boli dosiahnuté aj viacerými inými prístupmi (od jungovskej analýzy cez riadenú imagináciu s hudbou až po regresiu do minulého života a auditing v scientológii).

³ Rap je hudba ghetta a väčšina jej tvorcov sú čierni Američania z chudobných štvrtí centier veľkomiest, z miest, kde je núdza o nádej. (S. Turner, 1997)

Hudba a obraz majú k sebe blízko. Jej špecifickým prepojením je synestézia, pri ktorej určité tóny sú spojené s konkrétnymi farebnými predstavami a naopak.⁴ Hudba má schopnosť asociovať v nás obrazové predstavy a naopak, v mnohých vyvoláva pohľad na obraz predstavy hudobné. Jedným z problémov videoklipu je, že nám vnucuje „v predžutej podobe“ svoje videnie hudby resp. videnie sveta. Obrazová interpretácia piesne je pre všetkých uniformná - zbavuje nás slobody, skutočnej participácie (na úrovni neregulovaných asociácií i kognitívneho spracovania) na hudobnom diele. Od nás sa nechce nič viac „iba“ to, aby sme si osvojili takúto „interpretáciu“ sveta.

Časť videoklipov s vysokou frekvenciou striedania obrazov výrazne stimuluje pozornosť diváka - poslucháča a jeho činnosť mozgu. Odmietajú kognitívnu a hodnotiacu zložku vnímania a glorifikuje pocit a prežívanie. Môže mať až psychadelické účinky. Takáto hudba vyvoláva nutkavú potrebu stále nových a intenzívnejších stimulácií, obdobne ako je to pri drogách (acid house priamo rátal s tým, že plné prežívanie tohto hudobného štýlu bude spojené s použitím drogy).

Typickou súčasťou vizuálnej prezentácie piesní je nielen erotizácia, ale sexuálnosť, jednak v podobe náznakov, jednak v priamočiarom spracovaní (pri rapových videoklipech až v obscénnej podobe). Prezentácia sexuálnych obrazov sa používa ako veľmi efektívny postup odbúravania racionálnej „kontroly“ nášho vnímania. A tak prioritným cieľom ich zaradenia môže byť práve oslabenie alebo zablokovanie nášho „zdravého rozumu“.⁵ Nejde predsa o pochopenie, ale o prežívanie.

Som presvedčený o tom, že idea posunutia hraníc vnímania môže síce zvyšovať pocit našej nezávislosti v „hyperpriestore“, ale paradoxne zvyšuje našu závislosť nielen na „hyperpriestore“, ale i v reálnom priestore. Ak nám návrat z „nereálneho sveta“ komplikuje život v svete reálnom, sme ešte slobodní?

Záver

Časť súčasnej hudobno-videoklipovej tvorby celkom iste presahuje oblasť umenia. Jej problém nie je v tom, že pokrýva aj nehudobné oblasti - napr. generačnú či ideovú identifikáciu, „triednu“ príslušnosť, to bolo súčasťou hudby aj v minulosti, ale v tom, že využíva hudobné i obrazové prostriedky na cielené prepracované manipulatívne ovplyvňovanie konzumenta.

⁴ B. Felix a L. Janáková (1992) nazvali charakteristicky jednu zo svojich kníh Maľovaná hudba – znejúci obraz.

⁵ Štandardná reklama pracuje so sexualitou podobne a zrejme s rovnakým zámerom.

Hudobný priemysel vidí konzumenta -zákazníka predovšetkým v svojom mladom adresátovi. A „spracúva ho“ na svoj obraz od útleho veku. Byť „in“ znamená mať čím skôr nové DVD svojej „star“, prijať jej „rituálne“ oblečenie, opakovať ňou prezentované tvrdenia. Ísť s davom.

Literatúra

Dorůžka, L.: Písničky, dolary, koruny. In: Taneční hudba, Praha, 1975

Dorůžka, P.: Hudba na pomezí. Praha, 1991

Felix, B., Janáková, L.: Maľovaná hudba – znejúci obraz. Národné osvetové centrum, Bratislava, 1992. ISBN 80-7121-034-X

Grof, S.: Za hranice mozku. Praha, 1992. ISBN 80-902156-3-7

Košková, K.(ed): Všeobecný encyklopedický slovník S-Ž. Praha, 2002. ISBN 80-7181-768-6

Martindale, A.: Renesancia, Pallas, Bratislava, 1972.

Mastnak, W.: Zmysly – umenie – život. Matúš music, Prešov, 1994. ISBN 80-957089-1-0

Melicher, A.: Hudobná psychológia. SPN Bratislava, 1991

Memon, L.(ed.): Microsoft Encarta Encyklopedia Deluxe 2001, World English Edition

Slovník antické kultury, Svoboda, Praha, 1974

Turner, S.: Touha po nebi, Rock n´roll a hledání spásy. Návrat domů. Praha, 1997. ISBN 80-85495-61-9

Welsch, W.: Naše postmoderní moderna. Praha, 1994. ISBN 80-7113-104-0

<http://soram.webpark.sk/>. Dostupné dňa 23.1.2005

Kontaktné údaje:

doc.PhDr. Albín Škoviera, PhD.

Univerzita Komenského, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky a sociálnej pedagogiky
Račianska 59, Bratislava, 813 34

e-mail: skoviera@fedu.uniba.sk

Hlasové cvičenia ako motivácia v nonartificiálnej speváckej výchove

Vocal exercises as a Motivation of nonartificial Vocal Education

Iveta Štrbák Pandiová

Abstrakt: Cieľom príspevku je poukázať na diferencovaný prístup v hlasovej výchove v kontexte nonartificiálnej hudby. Jeho obsahom sú taktiež kreatívne vytvorené hlasové cvičenia, ktoré v rukách skúseného pedagóga môžu byť motivačným "nástrojom" na rozvíjanie konkrétnych speváckych spôsobilostí a techník jazzového, muzikálového, resp. pop-rockového spevu.

Abstract: The aim of this paper is to highlight the differentiated approach in the context of vocal education in nonartificial music. It is also a creative voice exercises created by the hands of an experienced teacher may be motivational "tool" to develop specific skills and techniques of singing jazz, musical, respectively. pop-rock song.

Kľúčové slová: Hlasová výchova. Nonartificiálna hudba. Hlasové cvičenia. Vokálna edukácia. Motivácia.

Key words: Vocal education. Nonartificial music. Vocal exercises. Vocal education. Motivation.

Hlasoví pedagógovia, vyštudovaní a školení v klasickom speve sú v dnešnej dobe neustále konfrontovaní s odlišnými požiadavkami na výučbu spevu a sú nutní vytvárať svoje individuálne „know-how“ na výchovu mladých jazzových, muzikálových, či popových spevákov. Keďže na tento druh spevu ťažko nachádzame u jednotlivých pedagógov jednotnú metódu, určité „príznačné rysy práce možno vydedukovať z nahrávok interpretov.“¹ Stretla som sa aj s názorom zastávajúcim jednu, nemeniacu sa metodiku a techniku, ktorá je platná všeobecne na klasický, aj na nonartificiálny spev. Skutočnosť je však tá, že ide o diametrálne odlišnú tvorbu tónu, dýchanie, hlasový ideál a prejav.

¹ POLOHOVÁ, M.: *Formovanie a osobnosti vokálnej pedagogiky na Slovensku*. Prešov: FF PU v Prešove, 2012. s. 11, 157 s. ISBN 978-80-555-0509-1

Viac než v ktorejkoľvek staršej vokálnej metodike je potrebné v prvom rade viesť k podpore a zachovaniu individuálnej farby hlasu (nájsť si svoj vlastný hlas). Cvičenia a hlasové „tréningy“ by mali byť zamerané na:

- a) Spevnenie hrudného „transparentného“ vokálneho prejavu
- b) Spojenie vokálneho prejavu s pohybom tela
- c) Spojenie hrudného „chest voice“ s hlavovým „head voice“ registrom
- d) Zámerné uvoľnenie rovných tónov v závislosti od daného vokálneho štýlu (jazz, muzikál, šanzón, pop-rock...)
- e) Pestovanie vokálnej improvizácie v závislosti od daného vokálneho štýlu (jazz, muzikál, šanzón, pop-rock...)
- f) Prácu s mikrofónom, rôznymi zvukovými technikami

Cieľom transparentného vokálneho prejavu podľa *Františka Tugendlieba* je natoľko presvedčivá interpretácia, aby nikoho ani len nenapadlo pochybovať o tom, že je to umenie. Cestu k týmto vytýčeným cieľom často olemujú neúčelné, nevýrazné a málo podnetné hlasové cvičenia, ktoré navyše neriešia technický problém súvisiaci s tým ktorým štýlom vokálneho prejavu v oblasti nonartificiálnej hudby. Pričom motivácia môže byť nespochybniteľne účelnou hnacou silou k dosiahnutiu želaných vokálno-technických výsledkov. „*Od motivácie závisí, akým smerom človek vyvíja činnosť, k akému výsledku chce dospieť a akú energiu musí vynaložiť na dosiahnutie cieľa.*“² Motivačnými faktormi pri jednotlivých hlasových cvičeniach môžu byť:

- a) rytmické motívy známych melódií s pôvodným textom, preformované ako jednotónové hlasové cvičenia
- b) texty známych piesní transformované do klasických melodických hlasových cvičení
- c) melodické motívy využitie zo známych piesní s pôvodným textom
- d) melodické motívy využitie zo známych piesní s pridaním rôznych slabík a vokálov
- e) využitie *scat* vokálov na typické swingové alebo bluesové krátke melodické motívy
- a) rytmické motívy známych melódií s pôvodným textom, preformované ako jednotónové hlasové cvičenia**

² ŤAHÚN MENDELOVÁ, A.: *Motivačné úlohy a hry v hudobnej výchove na druhom stupni ZŠ*. Antónia Ťahún Mendelová: Kremnica, 2010. s. 16, 213 s. ISBN 978-80-970429-8-1.

Pri výbere jednotlivých melódií dbáme predovšetkým na účelovosť rytmických modelov. Na nasledujúcich modeloch demonštrujeme spôsob zvyšovania obťažnosti jednotlivých rytmických cvičení, ktoré umožňujú precvičiť rôzne improvizačné variácie typické napr. pre jazzové vokálne diela.

The fall-ing leaves drift by the win- dow

The falling leaves drift by the win- dow

Príklad č.1: „Autumn leaves“ – jazzový standard (hudba: Joseph Kosma, text: Johnny Mercer)

I love your lovin' arms

I love your lovin' arms

I love your lovin' arms

Príklad č.2: „My honey's lovin' arms“ – jazzový standard (hudba: Joseph Meyer, text: Herman Ruby)

Pri jednotlivých cvičeniach postupujeme až na hornú a spodnú hranicu rozsahu, pri ktorom dokážeme odizolovať falzet od plného transparentne neseného tónu. Zapojením artikulácie vokálov obidva príklady vyhovujú zásadám, pri ktorých najmenej ovplyvňujeme otvorenie hrdla a vzájomné napätie napínačov (vnútorných i vonkajších napínačov svalového aparátu hrtana).

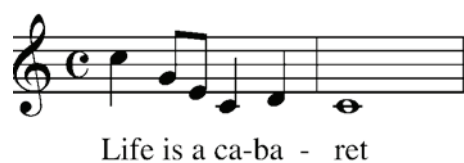
b) texty známych piesní transformované do klasických melodických hlasových cvičení

Klasické melodické motívy môžu byť zárukou vyhovujúco namierených hlasových cvičení na dané technické problémy speváka. Tie môžeme ozvláštniť textami notoricky známych piesní, ktoré môžu pôsobiť motivačne. Týmto spôsobom podložené klasické melodické cvičenia môžeme uchopiť nielen technicky, ale aj obsahovo, čo spevákovi umožní skúšať rozličné frázovania daného motívu (či už rôznym rozmiestnením prízvukov, ťažkých a ľahkých dôb, dôrazom na jednotlivé slabiky atď.). Ako príklad sme si vybrali klasický oktávový skok s následnou, postupne klesajúcou kvintou, ktorú sme podložili textom z piesne *Over the rainbow*. Toto cvičenie znova otvára možnosti nácviku technického problému prepojenia plného hlasu s izolovaným falzetom smerom nahor.



Príklad č.3: Refrén piesne „*Over the rainbow*“ z muzikálu „*Wizard of Oz*“ (hudba: *Harold Arlen*, text: *E. J. Harburg*)

Opačnú tendenciu poukazuje nasledujúce cvičenie s podloženým textom piesne *Cabaret*. Začínajúci falzetový vokál „a“ smeruje akordicky nadol do transparentne neseného plného tónu. Znova tu vnímame oktávové prepojenie dvoch periférnych tónov (falzet+transparentný tón) s rovnakým vokálom, čo umožňuje lepšiu zvukovú kontrolu pri ich vyrovnávaní.

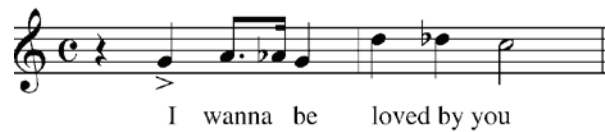


Príklad č.4: Časť textu piesne „*Cabaret*“ z muzikálu „*Cabaret*“ (hudba: *John Kander*, text: *Fred Ebb*)

c) melodické motívy využité zo známych piesní s pôvodným textom

Tieto hlasové cvičenia znova otvárajú možnosti skúšania rôznych variácií, či už rytmických alebo výrazových. Pedagóg ich má možnosť vytvoriť výberom výrazných melodických motívov zo známych piesní, ktoré môžu sledovať určitý technický problém speváka. Ako príklad sme si vybrali refrén piesne *I wanna be loved by you*. Ten sa zameriava na rytmický a intonačný problém klesajúcich malých sekúnd, s následným

kvintovým skokom nahor. Opäť umožňuje nácvik prepojenia plného hlasu s izolovaným falzetom.



Príklad č.5: Refrén piesne „I wanna be loved by you“ z muzikálu „Some like it Hot“ (hudba Harry Ruby, Herbert Stothart, text: Bert Kalmar)



Príklad č.6: „Look for the silver lining“ – jazzový standard (hudba: Jerome Kern, text: B. G. Desylva)

d) melodické motívy využívané zo známych piesní s pridaním rôznych slabík a vokálov

Tu máme na mysli vokály a slabiky, ktoré sa obyčajne využívajú v jazzových vokálnych improvizáciách. Ako príklad uvádzame melodický motív piesne *The lovenest*, ktorý sme podložili slabikami *du, ba, du, je, dwe, ba, ja, du*.



Príklad č.7: Melódia z jazzového standardu „The Love Nest“ (hudba: Louis A. Hirsch, text: Otto Harbach)

e) využitie scat vokálov na typické swingové alebo bluesové krátke melodické motívy



Príklad č.8: Volne tvorená melódia s pridanými scat vokálmi

Aspekt zažitej, poznanej melódie v interakcii s reálnymi melodickými motívmi, s konkrétnou technickou problematikou v našom prípade vnímame ako kľúčový moment k motivácii vo

vokálnej edukácii v oblasti nonartificiálneho spevu. Kategorizácia vyššie uvedených možností motivácie nesledujú postupnosť v obtiažnosti technických cvičení. Výberom jednotlivých príkladov sme chceli poukázať na možnosti variácie a oživenia hlasových technických cvičení vo fáze rozospievania. Našou ďalšou snahou bude tvorba zbierky podobných hlasových cvičení, ktorá umožní mladému spevákovi výber zaujímavých motívov s popisom konkrétnych technických a interpretačných problémov.

Pretože, podľa nášho presvedčenia, nami načrtnutý spôsob motivácie pri hlasových cvičení je mimoriadne dôležitým faktorom a istou hnacou silou k dosiahnutiu stanovených hlasovo-technických cieľov.

Literatúra

POLOHOVÁ, M.: *Formovanie a osobnosti vokálnej pedagogiky na Slovensku*. Prešov: FF PU v Prešove, 2012. s. 11, 157 s. ISBN 978-80-555-0509-1

ŤAHÚN MENDELOVÁ, A.: *Motivačné úlohy a hry v hudobnej výchove na druhom stupni* ZŠ. Antónia Ťahún Mendelová: Kremnica, 2010. s. 16, 213 s. ISBN 978-80-970429-8-1.

Kontaktné údaje:

Iveta Štrbák Pandiová

Katedra hudby

Pedagogická fakulta Univerzity Konštantína filozofa v Nitre

Tr. A. Hlinku 1

Nitra 949 01

ispandiova@ukf.sk

Využívanie internetu v hudobnej didaktike

Using Internet in Music Education

Antónia Ťahúň Mendelová

Abstrakt: Príspevok sa zaoberá využívaním internetu v hudobnej didaktike. Uvádza možnosti práce s internetom v hudobnej didaktike.

Kľúčové slová: hudobné úlohy z internetu, hudobné hry z internetu

Abstract: The paper deals with the use of internet in teaching music. Shows the possibilities in the teaching of different tasks and games usable in music.

Key words: Musical Teasers at the Internet. Music Games at the Internet.

Internet v hudobnej didaktike

Cieľom informatizácie školstva je skvalitnenie výchovno-vzdelávacieho procesu na všetkých stupňoch školského systému na Slovensku. Snahou je súčasne jeho popularizácia a aj rozširovanie možností vzdelávania, ktoré sú zvyčajným spôsobom ťažšie dosiahnuteľné. Internet vstupuje do výchovno-vzdelávacieho procesu iba ako prostriedok pre efektívne formy odovzdávania poznatkov pomocou neustále sa vyvíjajúcich webových stránok.

Pre uplatnenie v ďalšom profesionálnom živote mladého človeka je poznanie rôznych softvérov a využívanie internetu viazané na konkrétnu oblasť spoločenského života perspektívne. Tak ako v iných oblastiach, tak aj v umelecko-výchovných predmetoch nastupujú informačné a komunikačné technológie. Tento proces je však pomalší ako v ostatných oblastiach. Príčiny sú rôzne. Najväčším problémom je pravdepodobne nedostatočná špecializovaná počítačová gramotnosť pedagógov, s čím súvisí absencia vzdelávania v tejto oblasti. Ďalšou príčinou je finančná náročnosť materiálneho zabezpečenia tohto typu vzdelávania, či absencia študijných materiálov, metodík a ostatných pedagogických materiálov. Nie každý pedagóg na základnej škole, alebo na základnej umeleckej škole má k dispozícii pre každú svoju hodinu prístupnú miestnosť vybavenú počítačmi, reproduktormi, projektorom a internetom, a to ani v kolektívnom, ani v individuálnom vyučovaní. Problémom je stále nedostatočná pripravenosť pedagógov v tejto oblasti. V súčasnosti je na Slovensku snaha o nápravu, a to prostredníctvom kontinuálneho vzdelávania v rámci ďalšieho vzdelávania učiteľov.

Hudobná didaktika na vysokej škole má študentov, ktorí sa pripravujú na učiteľské povolanie, alebo učiteľov ZŠ, alebo ZUŠ, ktorí si zvyšujú kvalifikáciu, okrem iného oboznámiť s inováciami v danej oblasti. Medzi neustále sa rozvíjajúce prostriedky výchovno-vzdelávacieho procesu v umeleckom vzdelávaní patria hudobné softvéry a internetové aplikácie, a to každé so špecifickým zameraním na určitú oblasť hudobného vzdelávania, či už v individuálnej, alebo v kolektívnej výučbe.

Internetové úlohy a hry

Pri zavádzaní úloh a hier z internetu platia zásady ako pri ostatných druhoch úloh a hier. Pred tým, než učiteľ predstúpi pred žiakov s konkrétnou hrou, musí dávať zreteľ na nasledujúce zásady:

- *jasného zámeru úlohy a hry* – učiteľ musí mať pred výberom hernej aktivity jasný výchovno-vzdelávací cieľ.
- *cieleného výberu úlohy a hry* – po určení výchovného cieľa musí učiteľ nájsť najvhodnejšiu hru, ktorá vyhovuje všetkým zámerom.
- *aktívnej komunikácie*, osobné zainteresovanie sa učiteľa do úlohy a hry – pre dosiahnutie najlepších výsledkov je potrebné komunikovať so žiakmi ako so seberovnými a občas sa do úlohy so žiakmi zapojiť. Žiaci sa tak rýchlejšie zbavia ostychu. Ak má učiteľ v triede prirodzenú autoritu, nemusí sa obávať ani situácií chvíľkového zosmiešnenia sa.
- *primeranej motivácie* – účinnosť úloh a hier je závislá na motivácii. Je na učiteľovi, akým spôsobom uvedie žiakov do hry, ako vyvolá ich aktivitu, zladí očakávania – „načasuje ich“. Motivácia musí byť nenásilná, vhodná a presvedčivá. Pri motivácii platí, že žiakov nesmieme do ničoho nútiť. Nevyhnutné je mať pripravených niekoľko ďalších priebežných motivácií, v prípade „slabého účinku“ nami zvolenej motivácie.
- *primeranosti veku* – učiteľ si musí uvedomiť, pre koho úlohu pripravuje a na základe tejto úvahy nájsť správnu hranicu možností. Odporúča sa pohybovať tesne nad touto hranicou, aby boli žiaci udržaní v stave myšlienkového napätia.
- *prispôsobenosti triede* – každý učiteľ musí v krátkom čase spoznať svojich žiakov. Tento proces je samozrejme dlhodobejší, preto musíme vedieť, do akej miery už svojich žiakov učiteľ pozná.
- *prispôsobenosti pedagógovi* – učiteľ musí brať do úvahy svoje schopnosti, nesmie sa preceňovať. Musí pracovať s takými úlohami, ktoré dokonale pozná, sám si ich celé

odskúšal a je pripravený riešiť prípadné technické komplikácie, ktoré môžu v priebehu úlohy alebo hry nastať, prípadne mať náhradné riešenie.

- *primeraná klíma triedy* – učiteľ musí brať do úvahy vplyv klímy na žiakov a v príprave konkrétnej úlohy alebo hry domyslieť všetky možné ovplyvňujúce činitele v danej triede tak, aby boli pre vyučovaciu hodinu priaznivé. Výborným motivačným prvkom je zmena prostredia, prípadne výzdoba. Niekedy k tomu stačí len prestavať nábytok, či zmeniť prostredie plochy počítača.
- *správneho výberu materiálneho zabezpečenia* – niekedy nestačí na úlohu napríklad jeden počítač pre celý kolektív, niekedy je potrebný jeden počítač na žiaka. V súčasnej dobe si práca s internetom na hodine vyžaduje i prácu s projektormi, interaktívnou tabuľou, zvukovou súpravou...
- *vhodné časové vymedzenie* – učiteľ si pri príprave na vyučovaciu hodinu musí premyslieť, koľko času venuje úlohe alebo hre. Nie je správne nechávať si takýto výchovno-vzdelávací prostriedok na úplný koniec hodiny. Musí byť jasné, či je na hru určená len časť hodiny – ako motivačný prvok, alebo celá hodina. Ďalej je potrebné myslieť na to, že sa úloha alebo hra nemusí stihnúť v určenom časovom horizonte. Potrebné je premyslieť tiež, či sa nevytratí jej účinok, keď sa hra predĺži, alebo preruší napríklad zvončením.

Zásady zavádzania internetových úloh do vyučovacieho procesu v umeleckom vzdelávaní si vyžadujú navyše:

- *pripravenosť* – úlohy musia byť pripravené vopred, to znamená, že učiteľ musí dané úlohy nechať načítať z internetu ešte pred začiatkom hodiny najlepšie bez prítomnosti žiakov a overiť ich funkčnosť, prípadne skontrolovať prístup k internetu;
- *čitateľnosť* – úlohy musia byť na obrazovke média, ktoré ideme použiť zobrazené v dostatočnom, čitateľnom rozmere;
- *primeranosť počtu zapojených žiakov danej úlohe* – nie všetky internetové úlohy a hry sú vhodné pre kolektív žiakov a nie všetky pre individuálny počet žiakov. Uvedené je možné prispôbiť, vyžaduje si to však technické zručnosti učiteľa v dostatočnom časovom predstihu.

Popísali sme zásady, ktoré sú podľa nás najdôležitejšie. Práca s úlohami a hrami si vyžaduje ešte trpezlivosť, záujem učiteľa o danú hru, entuziazmus učiteľa a podobne.

Ukážky internetový úloh a hier

Možnosti využitia internetu v umeleckom vzdelávaní sú rôzne. Uvedieme niekoľko alternatív z oblasti využívania úloh a hier. Keďže väčšina uvedených úloh a hier pochádza zo zahraničných webových stránok, vyžaduje si ich využívanie aspoň základné znalosti z anglického jazyka, čo považujeme za vynikajúcu možnosť aplikácie medzipredmetových vzťahov hudobná výchova/hudobná náuka a anglického jazyka. Nie všetky stránky, ktoré uvedieme sú voľne prístupné.

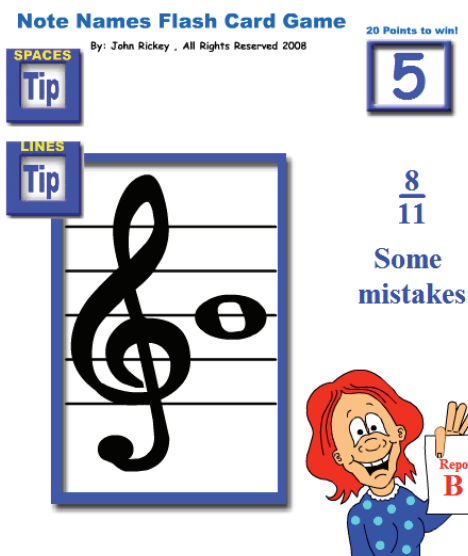
Využívanie internetu, uvedených úloh a hier v hudobnej didaktike má veľké opodstatnenie ako motivačný prvok najmä vo fixačnej fáze vyučovacej hodiny. K vybraným úlohám uvádzame stručnú charakteristiku a tematický celok v umeleckom vzdelávaní, v ktorom je možné úlohu či hru použiť.

Music Note Name Flash Card Game (od novembra 2012 je pre veľký záujem spoplatnená) je séria úloh pre žiakov, ktorí sa učia *poznávať noty* v husľovom (Treble Clef) i v basovom kľúči (Bass Cleff). Úloha je vhodná najmä v individuálnom vyučovaní. V ľavom stĺpci tabuľky (obr. č. 1) sa nachádzajú úlohy, pri ktorých sa zobrazí napísaná nota v notovej osnove a úlohou žiaka je stlačením písmena na klávesnici počítača písmeno prislúchajúce meno noty zobrazenej v notovej osnove (obr. č. 2). V pravom stĺpci sú úlohy, pri ktorých je zapísaná nota v notovej osnove a úlohou žiaka je kurzorom počítačovej myšky stlačiť prislúchajúci kláves na klaviatúre, ktorá je pod danou notovou osnovou (obr. č. 3). Zlomok v pravo uvádza pomer správnych odpovedí k celkovému počtu zadaných nôt. Na konci hry sa zobrazí za pomoci zvukového efektu vyhodnotenie úspešnosti žiaka.

Learn Note Names (Name Notes on Computer Keyboard)	Learn note location on piano (Play notes on piano)
Treble Clef Flash Cards click here	Treble Clef Flash Cards click here
Bass Clef Flash Cards click here	Bass Clef Flash Cards click here
Treble Clef Flash Cards Easy (Notes middle C up to A) click here	Treble Clef Flash Cards Easy (Notes middle C up to A) click here
Bass Clef Flash Cards Easy (Notes middle C down to F) click here	Bass Clef Flash Cards Easy (Notes middle C down to F) click here
Bass Clef Leger Note Flash Cards (Notes above and below the bass clef) click here	Bass Clef Leger Note Flash Cards (Notes above and below the bass clef) click here
Treble Clef Leger Note Flash Cards (Notes above and below the treble clef) click here	Treble Clef Leger Note Flash Cards (Notes above and below the treble clef) click here

Obr. č. 1 Stránka s hudobnou úlohou určenou na poznávanie nôt Music Note Name Flash Card Game – výberové menu stránky:

http://www.netrover.com/~kingskid/note_naming/flash_card/demo/flashcardad.htm



Obr. č. 2 Ukážka z Note Names Flash Card Game

(pozn. nota *h* sa v anglickom jazyku a v tejto hre uvádza ako *b*)



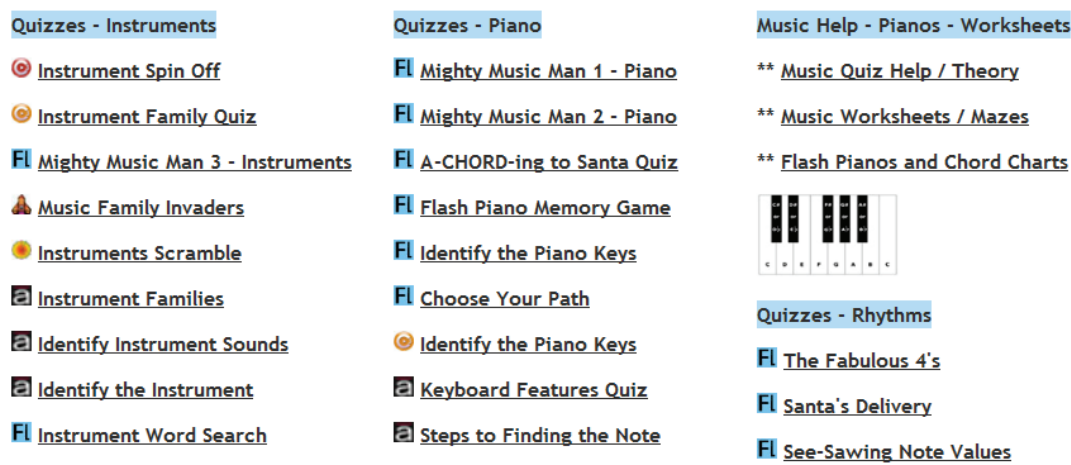
Obr. č. 3 Ukážka z Note Names Flash Card Game

Internetové stránky s úlohami a hrami využitelnými v hudobnej didaktike

V nasledujúcich ukážkach úloh a hier z internetu, ktoré sú v súčasnosti voľne prístupné, sa postupuje podobne. Učiteľ už podľa nadpisu hry pozná možnosti využitia. Po odskúšaní ich môže vhodne zaradiť a pripraviť na vyučovaciu hodinu.

Stránka, ktorá je akousi zbierkou kvízov, úloh, pracovných listov: http://www.musictechtteacher.com/music_quizzes/music_quizzes.htm, ponúka návštevníkom

(prevažne učiteľom hudby) online hudobné úlohy (každý nadpis hry, ktorý je podčiarknutý, je možné stlačením presmerovať ku konkrétnej úlohe), ktoré sú možné aplikovať ako na kolektívnych, tak i na individuálnych formách vyučovacích hodín. Každá je graficky zaujímavá a ponúka široké možnosti využitia. Niektoré úlohy sú spracované formou pracovného listu (worksheet). (obr. č. 4)



Obr. č. 4 Výberové menu stránky:

http://www.musictechteacher.com/music_quizzes/music_quizzes.htm

Pre názornú ukážku hudobných nástrojov vo vyučovaní môže slúžiť nasledujúci odkaz:

http://www.musictechteacher.com/music_learning_theory/music_instruments.htm

Woodwind Family - Woodwind instruments produce a sound by blowing into a mouthpiece. Some woodwind instruments use a reed to make the sounds play.



Brass Family - Brass instruments are played by 'buzzing' the lips into the mouthpiece.

Obr. č. 5 Úloha s hudbnými nástrojmi (ukážka so skupiny drevených dychových nástrojov)

Ku každému hudbnému nástroju je po stlačení zeleného symbolu „play“ prístupná hudobná ukážka daného sólového hudbného nástroja.



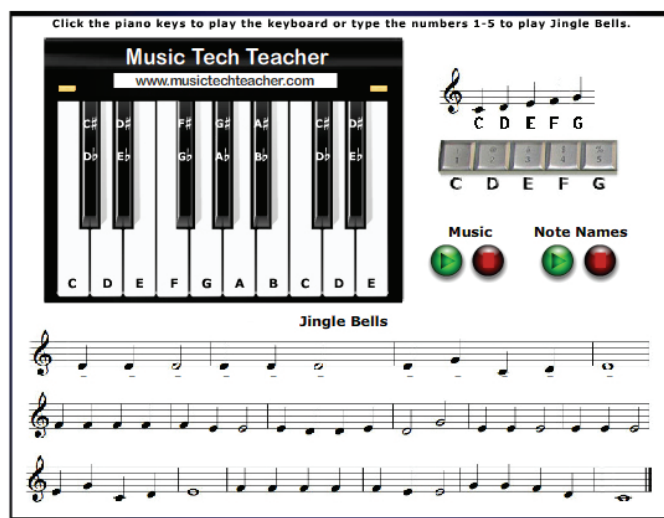
Obr. č. 6 Ukážka zo stránky:

<http://www.netrover.com/~kingskid/Bingo/Music/mainpage.html>

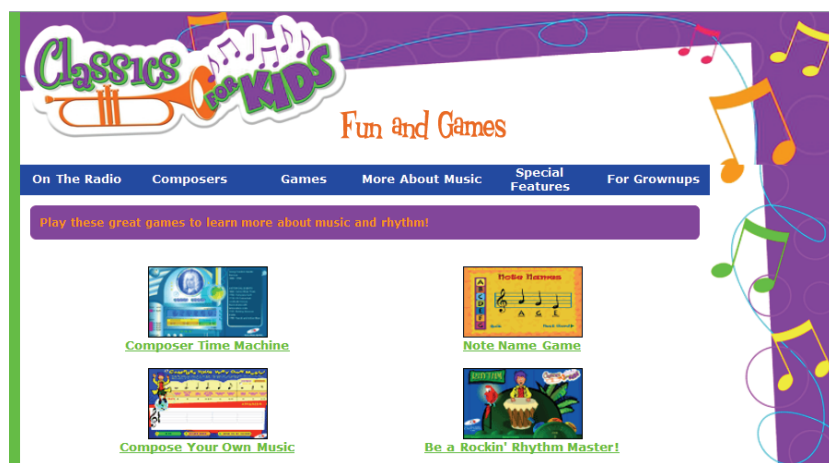
Ďalší odkaz súvisí s konkrétnou piesňou: Jingle bells

http://www.musictechteacher.com/music_piano_practice/flash_piano_lesson_jingle_bells.htm

Počas prehrávania žiaci môžu vidieť, ktorá nota v notovom zápise práve znie. Pomocou zobrazenej klaviatúry si môžu žiaci (najmä v individuálnom vyučovaní) zahrať podľa predlohy danú skladbu (obr. č. 5).



Obr. č. 7 Úloha s piesňou Jingle Bells

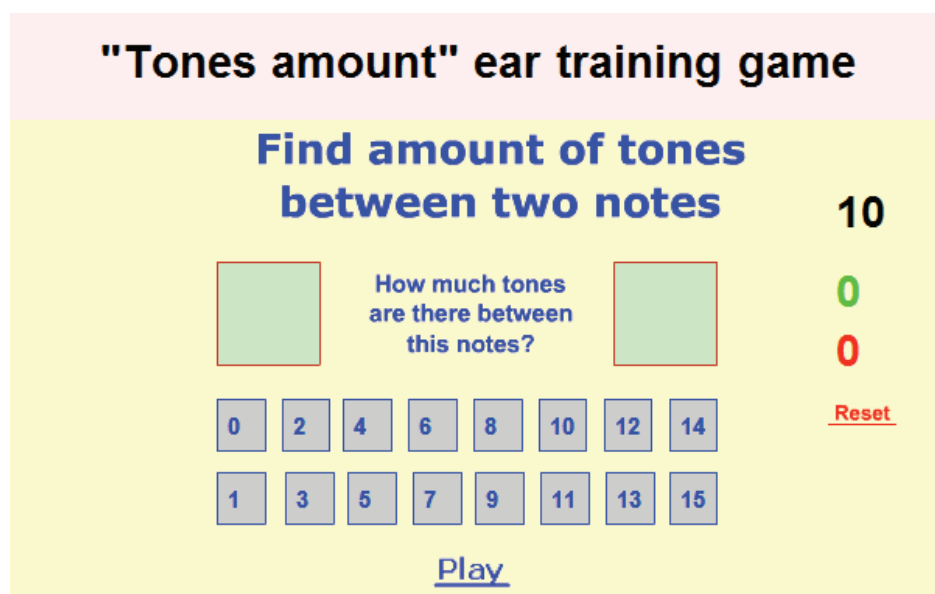


Obr. č. 8 Úvodná stránka s ďalšími podobnými hrami: <http://www.classicsforkids.com/games/>

Online music free note pair game



Obr. č. 9 Hudobné pexeso na „tréning uší“ <http://www.ababasoft.com/music/notepair.html>



Obr. č. 10 Intervaly – rozoznávajúce intervalov pomocou zvukových ukážok
http://www.flashmusicgames.com/tones_amount.html

Literatúra

1. BREZINA, P. 2009. *Perspektívy predmetu Hudba a počítač na základných umeleckých školách*. In: Hudební výchova 2009 – 6. webová konference KHV PdF OU. - Ostrava : Ostravská univerzita, 2009. - ISSN 1802-6540. - S. 1-13 Spôsob prístupu: <http://konference.osu.cz/khv/file.php?fid=2> [cit. 12.02.2013]

2. BREZINA, P. 2012. *Potreba obsahovej aktualizácie predmetu Hudba a počítač na základných umeleckých školách*. In: Sapere Aude 2012. - ISBN 9788090487796. - S. 451-460
3. Dzurilla, M. *Efektívny prostriedok vo výučbe hudobnej výchovy*. Dostupné na internete: <http://dzurilla.blog.cz/1010/efektivny-prostriedok-vo-vyucbe-hudobnej-vychovy-audiovizualna-didakticka-pomocka> [cit. 27.11.2012]
4. *IKT v hudobnej výchove*. Dostupné na internete: <http://www.infovek.sk/predmety/hudvych/html/ikt.html> [cit. 20.10.2012]
5. VLČKO, P. a kol. Učebné plány a učebné osnovy predmetu hudba a počítač. Dostupné na internete: http://www2.statpedu.sk/buxus/docs/Pedagogicke_dokumenty/zakladne_umelecke_skoly/ucebne_osnovy/hud_odbor/UP-UO_hudba_PC.pdf [cit. 25.10.2012]
6. *Program kontinuálneho vzdelávania IKT v hudobnom vzdelávaní*. Dostupné na internete: <http://www.mpc-edu.sk/library/files/2011479.pdf> [cit. 12.02.2013]
7. *NoteFlashcards*. Dostupné na internete: http://www.netrover.com/~kingskid/note_naming/flash_card/demo/flashcardad.htm [cit. 25.10.2012]
8. *ClassicsForKids*. Dostupné na internete: <http://www.classicsforkids.com/games/> [cit. 20.10.2012]
9. *MusicTeacher*. Dostupné na internete: http://www.musictechteacher.com/music_quizzes/music_quizzes.htm [cit. 25.10.2012]
10. *MusicTeacher*. Dostupné na internete: http://www.musictechteacher.com/music_piano_practice/flash_piano_lesson_jingle_bells.htm [cit. 20.10.2012]
11. *Music Games*. Dostupné na internete: <http://www.abasoft.com/music/notepair.html> [cit. 20.10.2012]
12. *Online Music Games – piano, drums and guitar*. Dostupné na internete: http://www.flashmusicgames.com/tones_amount.html [cit. 25.10.2012]

13. ŤAHÚN MENDELOVÁ, Antónia. 2010. *Motivačné úlohy a hry v hudobnej výchove na 2. stupni ZŠ*. Kremnica : Antónia Ťahún Mendelová, 2010. 213 s. ISBN 978-80-970429-8-1

Kontaktné údaje:

PaedDr. Antónia Ťahún Mendelová, PhD.

Katedra hudby FHV Žilinskej univerzity v Žiline

Ul. Univerzitná 8215/1, 010 26 Žilina, Slovenská republika

antonia.tahunmendelova@fpv.uniza.sk, aantoniadm@gmail.com

PaedDr. Antónia Ťahún Mendelová, PhD.

ZUŠ J. L. Bellu v Kremnici

Angyalova 419/35, 967 01 Kremnica

Kresba a jej diferenciacie

(charakter, účinnosť a význam kresby v umeleckom školstve)

Jaroslav Uhel

Abstrakt: Príspevok sa zoberá schopnosťou, originalitou a elementárnymi hodnotami kresby a komplexným javom kresby s tvorivou imanenciou v rozmere možností diferenciacii kresby v nadväznosti na obsahové potreby umeleckého vzdelávania. Zaoberá sa problematikou kresby v umeleckom vzdelávaní zo stránky receptívnej, výchovou umeleckými dielami ale aj aktívnou výchovou a tvorbou umeleckých diel. Učenie a kresba. Rozumová výchova. Vnímateľnosť.

Abstract: Post deals the ability, originality and values elementary drawings and drawings of a complex phenomenon with creative immanence in size options differentiation drawings in response to the needs of the content of art education. It addresses the issue of drawing in art education from the receptive site, bringing works of art but also an active education and the creation of works of art. Learning and drawing. Intellectual education. Perceptibility.

Kľúčové slová: Kresba, diferenciacia, učenie, výchova, hodnoty, význam, priestor, vnímateľnosť, rozumová výchova, komplexné javy.

Key words: Drawing, teaching, education, values, meaning, scope, perceptibility, intellectual education, complex phenomena.

Diferenciacia

(Namiesto prológu)

Bez diferenciacie nie je možné žiadne nasmerovanie; aby mohla byť nejaká funkcia nasmerovaná k cieľu, treba najskôr vylúčiť všetko nepodstatné.

Carl Gustav Jung

Pri akceptovaní všeobecnej diferenciacie sveta, ktorá je stále výraznejšia z dôvodu silnejúcej globalizácie, je odmietanie hermetickej, spoločenskej, morálnej, estetickej, kognitívnej, didaktickej a komunikačnej funkcie umenia je najlepšou cestou ku strate osobnosti. Problémom každého človeka potom je, ako dokáže využiť funkcie umenia. Existujú univerzálne pravidlá platné pre všetkých jedincov v podstate bez ich diverzifikácie. Okrem týchto pravidiel sú všetky ľudské činnosti špecifické, sú odrazom rôznorodosti ľudí. Ak súhlasíme s tým, že diferenciácia je nezvratný proces, že je pevným prvkom skutočnosti, naskytá sa otázka podľa akých kritérií je možné vyčleniť jej hranice. Hľadanie odpovedí na otázku do akej miery je nevyhnutné ľudské činnosti diferencovať, kto určuje a má určiť hranice diferenciacie a akými metódami tieto zadefinovať, sa stáva čoraz naliehavším.

Je množstvo možných definícií, tvrdení, hodnotení, charakteristík pre diferenciáciu. Ak vychádzame z najkomplexnejšieho hodnotenia diferenciacie ako východiskového pojmu, potom pod diferenciáciou rozumieme (diferenciácia, lat): Diferencovanosť, diferenciacia je líšenie alebo rozlišovanie alebo diferencovanie alebo diferenciácia alebo dištinkcia alebo distingvovanie je poznávanie/poznanie pri použití pojmu rozdielu.

Rozlišovanie je poznávanie pri použití rozdielu. Rozlíšenie alebo rozlišovanie alebo diferenciacia je urobenie odlišným, odlišene. Diferenciácia je z viacerých pohľadov nezvratný proces. Pre vstup do diferencovanosti výtvarného umenia, so zameraním sa na, či v kontexte kresby, je potrebné v úvode uviesť aspoň niektoré kontexty, v ktorých je diferencovanie charakterizované nasledovne:

- a/. všeobecne: proces (prípadne spôsob a výsledok) rozrôžňovania, rozdeľovania, rozlíšenia, odstupňovania; rozlišovanie, rozrôžnenie,
- b/. v psychológii: schopnosť jedinca rozlišovať viacero podnetov, identifikovať ich a reagovať na ne odlišným spôsobom,
- c/. v pedagogike: diferenciálna didaktika, diferenciácia v edukačnom prostredí, diferencované vyučovanie, prostriedok racionalizácie pracovnej činnosti učiteľa a žiaka,
- d/. v jazykovede pri vývoji jazykov: rozrôžňovanie jazykov ako dôsledok nejednotného gramatického, hláskového a lexikálneho vývoja pre väčšom teritoriálnom rozšírení,
- e/. v matematike: derivovanie, derivačné funkcie,
- f/. v sociológii: sociálna diferenciácia, sociálna stratifikácia, diferenciačný znak, sociálne vrstvy alebo triedy,

g/ v marketingu: skrátene najmä: diferenciacná stratégia, diferenciácia kupujúcich, marketingová diferenciácia,

h/ v biológii: postupná špecializácia buniek podľa štruktúry, funkcie a vzájomných vzťahov počas vývoja organizmu, synonymum: rozrôžňovanie, proces realizácie genetickej informácie počas individuálneho vývoja jedinca,

ch/ v geológii a planétológii: proces vzájomného oddeľovania sa rôznorodých zložiek telesa alebo vrstvy (napr. minerálov v horninách) vyvolaný účinkom gravitačných síl, respektíve tlakom (hmotnejšie zložky klesajú smerom k hmotnému stredu telesa),

i/ ...ale aj kultúrna diferenciácia, diferenciácia kultúrnej spotreby a vkusu (receptia umeleckých artefaktov a tvorby intelektuálnych hodnôt), diferenciácia životných štýlov a mnohé ďalšie.

Kresba vstupuje do procesu obrazovej tvorby, obrazového vnímania a používa dostupné obrazové prostriedky vedúce k spoznávaní okolitého sveta a ku bezprostrednej komunikácii s okolím. Podieľa sa na rozvoji estetického cítenia a na zmyslovom vnímaní. Kresba ponúka možnosť vyjadrovania sa, vedie k pochopeniu názorov druhých a ku vzájomnej komunikácii. Je absolútne nepopierateľný význam kresby pre zdravý a rovnomerný duševný vývin dieťaťa... jednotlivé vývinové štádiá detskej kresby. Od čmáraníc cez geometrické tvary, hlavonožce až po panáčika. Prostredníctvom kresby je možné dosiahnuť únosnú kultiváciu osobnosti, pričom prostriedkom na dosiahnutie tohto cieľa je vlastný zážitok a vlastné poznanie kresliara. Diferencovanosť, diferenciácia kresby je to, čo pozostáva z rozlišovania samého aktu, činu, rozlišovanie kresby, ďalej z toho, čo je v ňom rozlišované alebo rozlíšené, a napokon z toho, čo je medzi. Hranice medzi týmito vrstvami sú zreteľné. Naším zámerom nie je v rámci kresby smerovať k štýlovej diferenciácii kresliarskej tvorby jednotlivých autorov, štýlov alebo smerov, teda nie štýlová, žánrová, generačná alebo časová diferenciácia kresby. Obsah diela ponúkaný bez ohľadu na formu, bez patričnej pozornosti forme, je iba jednoduchým odovzdávaním informácie. Ak obsah dostáva formu, stáva sa kresba remeslom. O umení môžeme hovoriť iba v tom prípade, ak sprostredkujeme obsah prostredníctvom novej, pôvodnej originálnej formy.

Výtvarné umenie a diferenciácia

Diferenciácia, ktorá je príznačnou črtou súčasnej situácie v umení, sa dotýka aj sféry komunikácie o odborných a vedeckých poznatkoch. Spôsob komunikácie a následná diferenciácia závisí od mnohých činiteľov, najmä od zámeru a spôsobu následného využitia.

Diferenciácia sa dotýka všetkých rovín výtvarného umenia, jeho chápania, techník aj vonkajších foriem.

Veľký dar, ktorý dostalo ľudstvo, je schopnosť vizualizovať. Vizuálna identita a komunikácia sa čoraz naliehavejšie stávajú akými výsočnými znakmi človeka. Sú každodennou súčasťou bytia človeka, jeho myslenia a komunikácie, jeho existencie. Tým, čo druhým ukazujeme, vyjadrujeme svoju individualitu, osobnosť, príslušnosť, alebo vlastníctvo. Prostredníctvom umenia predstavujeme svoje myšlienky, informujeme, alebo oznamujeme svoje ciele a zámery. Zmysel umenia nie je, ani nebýva ukončený v ňom samotnom. Umenie je preto často svojráznym druhom dorozumievania sa, inokedy slúži ako výchovný prostriedok alebo ako istý druh poznania. Vizuálna komunikácia robí viditeľným to, čo viditeľné nie je. Dokáže okamžite pripomenúť, odlíšiť, spustiť alebo vyburcovať pocity a myšlienkové pochody. Umenie životodarne vyviera z tlaku citov, z úsilia pretlmočiť ľudské videnie, emócie človeka do podoby výtvarného artefaktu. Pomáha informovať, presvedčiť, alebo motivovať. Je to úporná snaha umelcov pretlmočiť svoju vnútornú štruktúru ducha ostatným. Mnohí významní umelci dali svojim dielom odpoveď na nejednu otázku nášho života.

V súčasnosti sa stupňuje diferenciácia vo všetkých oblastiach umenia: proces rozrôžňovania, rozdelenia, odstupňovania až po rozlišovanie. Neobmedzuje sa len na vytváranie hraníc medzi jednotlivými druhmi, ale preniká do vnútra každého umenia. Druhy sa členia horizontálne aj vertikálne, ako celok ale aj ako jednotlivé zložky. Diferenciácia vo výtvarnom umení je nezvratný dej. Počiatok diferenciácie (rozlišovanie, individualizmus) je zrejmý už v staroveku v období od 5 do 12 tisíc rokov p. n. l., zvlášť v orientálnom umení. Vo výtvarnom umení impresionizmus ako proti naturalistický smer, bol vyvrcholením individualistického prístupu k tvorbe. Stráca sa integrálnosť a princípy diferenciácie siahajú až ku krajným hraniciam analýzy zmyslových javov.

Kresba za čias svojej existencie zrozumiteľne dokázala svoje neodškriepiteľné miesto v umení. Preukázala právo na svoj samostatný život, podnietila vznik mnohých príbuzných odvetví. V minulosti neviditeľná a neuznávaná je dnes kresba tým potrebným chrbtom, kostrou, skeletom. Kresba zostáva v polohe subtílnych prejavov človeka. Naznačuje a je príslubom pre zrodenie sa prichádzajúcich myšlienok. Charakteristickým znakom kresby je jej schopnosť reprodukcie života, jeho vizualizovanie, schopnosť stanoviť a reflektovať skutočné hodnoty, ktoré prostredníctvom nej môžeme spoznať.

Rozostrenie vonkajších hraníc umenia je v súčasnosti viac menej ustálené a je viditeľná zhoda v otázkach vnútornej diferenciácie na základe diferenciácie funkcií v povedomí spoločnosti. Pojmové rozhraničenie umenia nie je čisté a v praktických umeleckých činnostiach dochádza

k vnútornému splynutiu. Určenie hranice poukazuje na konceptualizáciu, prostredníctvom ktorej umelecký druh definuje sám seba. Ak hovoríme o kresbe, používame k tomu príslušnú terminológiu, pojmy, výrazy a kategórie.

V súčasnej dobe je kresba impulzom stojacim na začiatku každej tvorivej činnosti, ktorá smeruje k vytvoreniu určitého produktu tvorivého myslenia. Tento výsledok má vysokú informačnú a pedagogickú hodnotu. Kresba je odrazom diela i jeho autora, pričom rozvíja schopnosť kritického myslenia. Kresba a jej kvalita je základným predpokladom na dosiahnutie uspokojivých a trvalo udržateľných výsledkov výtvarnej tvorby. V celom procese je potrebné rešpektovať osobnosť kresliara. Kresliarsky prejav predstavuje hodnotu, ktorá má svoj kultúrny aj výchovný význam. Tvorivá účasť na procese je vždy dôležitejšia ako výsledná práca. Základným predpokladom ku kvalitnému výtvarnému prejavu je tvorivý, kreatívny prístup k zadanej úlohe, prostredníctvom ktorej vzniká možnosť prezentovať svojmu okoliu určitú časť seba samého, svoje názory, skúsenosti a vlastný pohľad na dianie okolo nich. Každá tvorivá činnosť odráža autorove momentálne nálady, kreatívne schopnosti a získané vedomosti spolu s najhlbšími osobnými pohnútkami, ktoré ho vedú k výberu postupu pri spracovaní diela a v konečnom dôsledku sa prejavia na výslednom produkte. Predmetom však nie je len samotný výsledný produkt, ale i podiel osobného úsilia kresliara a pričinenie sa svojimi schopnosťami k dosiahnutiu cieľa, čiže celý proces tvorivej činnosti. Majstrovstvo, technická zručnosť, je daná telesnými, mentálnymi a intelektuálnymi schopnosťami kresliara, jeho teoretickou prípravou a praxou.

Každý človek na svete má nepopierateľné právo robiť si slobodne čo chce, tvoriť si ako chce, zaujímať sa o čo chce, o to čo je momentálne pre neho najdôležitejšie a najvhodnejšie. Rozhodujúcim merítkom kvality už nie je príslušnosť k najnovším názorom, aj keď to má stále svoju nespornú prítlačivosť, dôležitá je autentičnosť, skutočnosť, realita vzťahu medzi životnými postojmi a ich odkazmi v umeleckom diele.

Naproti tomu každý človek má svoj vlastný názor na to, čo pokladá za optimálny stupeň diferenciácie v tvorbe. Tvorca aj adresát. Ak uznáme, že rovnocenným prvkom reality je diferenciácia, potom by sme si mali dať odpoveď na to, do akej miery a podľa akých kritérií by mala byť uskutočnená diferenciácia kresby. Význam kritériom diferenciácie v kresbe spočíva v nej samotnej. Ak by sme znížili možnosť diferenciácie kresby, nedošlo by k očakávanému účinku, pretože za predpokladu zníženia diferenciácie až na hranicu užitočnosti a významu, môžeme v prípade optimálnych okolností, a podmienok očakávať ideálnu celosvetovú kresbu. V dejinách ľudstva sa takéto niečo ešte nikdy nestalo....

Edukačný proces a diferenciacia

Škola je paradoxne aj prirodzenou revoltou oproti akademickej objektivite, škola je posilňovanie osobnosti pedagóga, je to zdôrazňovanie individuality žiaka, jeho dispozícií, schopností aj talentu. Školská kresba sa vo väčšine drží princípu zmocňovania sa skutočnosti. Tohto sveta. Vnútorného aj vonkajšieho. Zvládnutie kresby je prejavom akéhokoľvek umeleckého prejavu. Výtvornosti. Základ školskej kresby je v jej technike, v zvládnutí proporcií, perspektívy, kompozície... vedieť kresliť, vedieť dobre kresliť je rovnako ťažké ako kedykoľvek predtým.

Škola nie je na to, aby vytvorila podmienky pre kresbu tým, že dá dieťaťu ceruzku a papier. V škole treba vedieť poradiť, odborne viesť, motivovať, neustále vzbudzovať záujem, vytvárať komplexne a vedome podmienky na možnosť prejavovania sa fantázie a schopností žiakov. Podporovať tvorivosť. Ak podstata tvorivosti spočíva v motivácii, záujme, v odhodlaní, úsilí a túžbe, potom pedagogické majstrovstvo spočíva vo vytváraní podmienok pre rozvoj tvorivosti. Kresba spolupracuje pri tvorbe kritérií pre výber umeleckých talentov a pod., v úzkej spolupráci s umeleckou pedagogikou, psychológiou, vedou a umenovedami. Skúsenosti výtvarnej pedagogiky ukazujú, že často nie je ani tak podstatný vrodenný talent, nadanie, ale veľmi veľa rozhoduje snaha a cvičenie vlastných schopností, motivácia a zmysluplná podpora zo strany rodičov a učiteľov, pretože žiadny talent nie je schopný presadiť sa sám. Treba ho objaviť. Aj pomôcť. Potrebuje priestor a podporu. Veľmi dôležité je prostredie, v ktorom talent vyrastá. Trpezlivosť zo strany rodiny aj školy. Neustále podporovanie a prejavovanie dôvery. Najdôležitejšou podstatou a zmyslom výchovy a vzdelávania je rozvíjať vrodenné schopnosti žiakov. Učiteľ a škola, ktorí uľahčujú mnohostranný rozvoj osobnosti každého žiaka explicitne preferujú postoje a všeľudské hodnoty; slobodu, demokraciu a humanizmus.

Pedagogickej diferenciacii je venovaná pozornosť celé storočie. Nestráca na aktuálnosti pretože ju chápeme ako alternatívu k tradičnému vyučovaniu. Aktuálnosť diferenciacie je v transformačných premenách školstva, v diferenciacii učebných úloh, didaktických postupoch a hodnotení v práci s nadanými žiakmi (rozvíjať ich individuálne schopnosti na základe záujmov, nadania a talentu). Diferenciáciu možno deliť rôznymi spôsobmi. Najčastejšie je delená na vonkajšiu a vnútornú. Súčasné vyučovanie sa nezaobíde bez rešpektovania diferenciacie a aplikácie diferenciálnej didaktiky vo vyučovacom procese. Diferenciacia naliehavo vystupuje tým dôraznejšie, čím viac od učiteľov a žiakov požadujeme, a čím presnejšie budú mať vymedzené ciele a náplň výchovy. To znamená: čo v najväčšej miere prispôbiť vyučovací proces individuálnym potrebám, záujmom

a požiadavkám jednotlivých žiakov (prispôsobovanie didaktických metód, postupov, organizačných foriem, hodnotenia i prístupu k ľudskej individualite).

Diferenciáciu v pedagogickom chápaní vnímame ako rozlišovanie žiakov podľa ich schopností a záujmov. V prípade diferencovaného vyučovania, toto vnímame ako vyučovanie, pri ktorom prispôbojeme obsah, metódy, formy vzdelávania a riadenie výchovno - vzdelávacieho procesu skupinám žiakov alebo jednotlivcovi tak, aby bol vyučovací proces čo najefektívnejší.

Veľký význam aplikovanej diferenciácie kresby v umeleckom školstve spočíva v rozvoji autonómie žiaka, zodpovednosti, porozumenia, a sebadôvery. Zmyslom diferenciácie je riadiť vyučovací proces učiteľom tak, aby zodpovedal každému žiakovi v triede. Schopní a nadaní žiaci pri takomto riadení vyučovania môžu naplno využívať svoje schopnosti, vedomosti a talent.

Na vyučovaní výtvarnej výchovy si žiak osvojuje základy výtvarného jazyka, rozvíja svoje výtvarné myslenie, získava zásadné schopnosti a zručnosti pri riešení praktických úloh. Ale pokiaľ ide o principiálnu výtvarnú pedagogiku, v rámci výtvarnej výchovy nemalo by teda prvoplánovo ísť iba o remeselnú zručnosť, ale skôr o rozvoj schopnosti výtvarne myslieť. Výtvarné myslenie predstavuje jednu z foriem, ktorými si dieťa osvojuje okolitú skutočnosť, hmoty sveta a objasňuje súvislosti a vzťahy medzi ľuďmi a vecami. Pod pojmom „výtvarné myslenie“ rozumieme špecifický spôsob nazerania na svet vecí, javov a udalostí. Toto myslenie nie je produktom činnosti, ale činnosť sama, ktorá hľadá svoju podstatu. Toto špecifikum spočíva v tom, že hľadá, objavuje, prisudzuje, dáva objektívite okrem etických a estetických aj hodnoty výtvarné a vo výpovedi používa výtvarný jazyk. A o to práve ide, aby študenti hľadali, objavovali, či vynachádzali, vytvárali a prisudzovali skutočnosti výtvarné hodnoty a dokázali komunikovať o svojich objavoch či výtvoroch výtvarnou rečou. Dobre aplikovaná diferenciácia podporuje výrazne aktivitu žiakov a prispieva k efektívnosti vyučovania.

Atribúty dôležitosti osobnosti žiaka pri diferencovanom prístupe k výtvarnému umeniu (ku kresbe):

1. talent, nadanie umožňujúce podávať originálne/nadpriemerné výkony, (s akcelerovaným kognitívnym vývinom dosahuje v porovnaní so svojimi rovesníkmi výnimočné výkony),
2. dominantný typ inteligencie, dominantná mozgová hemisféra, (potreba vymýšľať, nekonvenčnosť, kritickosť k autoritám),

3. tvorivé úsilie, schopnosť riešiť situácie prostredníctvom optimálnych možností pre vlastné učenie sa
4. osobné preferencie, emocionálne, vôľové, sociálne a charakterové kvality (skôr citlivo motivovať, pestovať v ňom záujem o danú aktivitu).
5. osobitné pracovné tempo; (pri dostatočnej motivácii a tvorivosti),

Atribúty dôležitosti (kompetencie) osobnosti učiteľa pri diferencovanom prístupe k žiakom:

1. odborná a intelektuálna pripravenosť
 - a. kvalitná vysokoškolská príprava,
 - b. umelecká a výtvarná zdatnosť, tvorivosť; oboznamovanie sa s novými technikami, technológiami a súvisiacimi metodikami,
 - c. aplikácie pedagogiky nadaných a talentovaných; akceptovať žiaka s intelektovým nadaním a rešpektovať špecifiká jeho osobnosti a správania,
 - d. schopnosť vyučovať žiakov pochádzajúcich z rozličných kultúr, s rôznymi materinskými jazykmi,
 - e. zavádzanie procesov selektívnej modifikácie (obohacovanie) do vyučovania (nadobúdanie špecifických znalostí a schopností).
 - f. pružnosť (flexibilita); schopnosť vytvárať možné riešenia úloh z viacerých hľadísk, prinášať rôznorodé pohľady či prístupy k riešeniu úloh,
2. schopnosť organizačne a metodicky pripraviť obsah vzdelania tak, aby bol prístupný a zrozumiteľný
 - a. rešpektovanie individuálnych rozdielov medzi žiakmi rovnakej vekovej skupiny,
 - b. v predmetových špecializáciách využívať komunikačné technológie,
 - c. ovládanie techník kreativity, kreatívnych metód: riadená imaginácia, brainstorming, metafory, synektika, analógie, atď..
 - d. uplatňovanie akcelerácie (opatrenie, pomocou ktorého mimoriadne nadaný žiak robí rýchlejšie pokroky, ako na štandardnom vyučovaní).
 - e. schopnosť aplikovať vyučovacie stratégie a prepájať ich s učebným štýlom žiaka,
 - f. schopnosť systematickej koordinácie medzi rozličnými prvkami vzdelávania a kontinuálne uvádzanie do praxe
 - g. vytváranie podmienok pre interakciu s rovesníkmi (možnosti pracovať na svojej úrovni a v oblasti svojich záujmov s inými rovnako zameranými žiakmi, ktorí absolvujú špecifické formy výučby).

Umenie presahuje do sociológie, psychológie, pedagogiky, politiky, etnológie, ekológie a do mnohých iných odborov. Nastoľuje sa tu otázka vzťahu pedagóga a študenta, ich úloha a pozícia v rámci pedagogického procesu. Prirodzenou komunikačnou situáciou pedagóga teda nie je mocenská dištancia, ale situácia rovnocenného, bezprostredného dialógu. Konštitutívnou zložkou tohto vzťahu nie je teda vlastne pedagóg ako odborník, ale študent ako adresát a publikum. Prítomnosť študenta musí nabádať k otvorenosti pedagóga, vzájomnej komunikácii a obojstrannému pohybu skúsenosti, predstáv, myšlienok a projekcií. Umenie sa prirodzene prelína so vzdelaním. Joseph Beuys považoval pedagogickú výchovu za rovnocennú zložku svojho diela. Učil, že každý jedinec má v sebe tvorivú energiu, ktorú by mal kultivovať a naplno využívať. Ide predovšetkým o vzdelávanie v širšom zmysle slova, kde napríklad patrí umenie komunikácie, kritické myslenie, orientácia v nových situáciách, uvedomovanie si vlastnej hodnoty, ale je potrebné zdôrazniť vzdelanie a vzdelávanie cez umenie, objektové učenie, zážitkovú pedagogiku, výtvarnú, hudobnú, pohybovú aktivitu. Výtvarná tvorba sa nachádza na nezastupiteľnej pozícii v skladbe výchovných činností.

Diferenciácia (rozlišovanie) kresby

V tomto príspevku pre konferenciu *Umelecké vzdelávanie v premenách času*, prezentujeme výsledky výskumu zameraného na kresbu a o kresbe, o jej aplikovateľnosti a tvarosloví v tvorivej praxi profesionálnych umelcov, v praxi výtvarných pedagógov.

Neobjasňujeme iba vzťahy medzi čiarou, stopu a záznamom, zaoberáme sa kresliarskym prejavom ako základným a východiskovým tak, že našim cieľom je sprístupnenie najaktuálnejších poznatkov a skúseností z okruhu problematiky výtvarnej výchovy v polohe teoretickej aj praktickej, konkrétne pôjde o osvojovanie si základných vyjadrovacích prostriedkov kresby. V tomto prípade ide o kresliarsku časť, ktorá je zameraná na základné pojmy, na čiaru, líniu, stopu, plochu, materiál a na ich vlastnosti. Ide nám teda o objektivizáciu poznatkov nadväzujúcich na všeobecné zobrazovanie skutočností a vytváranie novej skutočnosti.

Zaoberáme sa existenciou kresby v jej momentálnych podobách, jej možnosťou využitia v tvorivej aj školskej praxi chápanej ako súbor metód a prostriedkov usporiadaných do sledu tak, aby sa jeho prostredníctvom mohli naplňovať ciele výtvarnej tvorivosti a rozvíjania obraznosti. Ak zmysel kresby spočíva v prekračovaní jej hraníc v tom, čo je v danom médiu overené, samozrejmé, stabilizované, poznané, potom význam prekračovania hraníc a možností je v tom, aby sa dosiahla nová kvalita. Paul Tillich to bol, ktorý tvrdil, že význam autentického umenia spočíva v tom, že vyjadruje poslednú pravdu o existencii človeka.

Rozlišovanie kresby je citlivá záležitosť. Je to práca, veda aj dar zároveň. Ľudský i duchovný. Vyžaduje si dialóg. Avšak tento typ diferenciacie nie je dostatočným na to, aby sme získali presný rozbor. Dôležité je pomenovanie pohľadu, podľa ktorého kresbu rozlišujeme. Rozlišovať ju môžeme z vonkajšieho alebo z vnútorného pohľadu na ňu. Z pohľadu časového, historického. Rozlišovanie podľa náročnosti; technickej a materiálnej. Rozlišovanie na základe podmienok spoločenských, geografických, politických. Rozlišovanie kresby, čo vyjadruje a čo je kresba, na základe jej obsahu (voľná, študijná, portrét, zátišie, figurálna tvorba, krajina), alebo techniky (frotáž, perokresba, lavírovaná kresba), na základe materiálov kresliarskych alebo podkladov (suchá, mokrá, počítačová) je odkázané na spôsoby realizácie kresby. V zásade to predpokladá obrovskú sumu vedomostí o kresbe ale aj vieru v ňu.

Naším cieľom a objektom skúmania v teoretickej rovine bolo diferencovanie základných pojmov zo všetkých doteraz existujúcich oblastí kresby, priblíženie postupov, aplikácií, foriem a metód kresby ako prostriedku súčasného umenia, na základe poznania dejín a histórie kresby, na základe analýzy prístupov v tvorbe svetových i domácich autorov využívajúcich tento prostriedok, na základe vlastnej tvorivej činnosti, a na základe analýzy tendencií z pohľadu súčasných teórií vzdelávania vo vzťahu ku novej aplikácii kresby do výtvarnej výchovy.

V mnohých prípadoch išlo o nepriame, aj keď mnohokrát systematické, pozorovanie, lebo medzi kresbou a empirickou skutočnosťou stoja aj iné ľudské aktivity a vedné disciplíny. Pozorovanie však v sebe nieslo riziko rezignácie zo snahy abstrahovať, napriek tomu, že hodnotový a znakový charakter kresby je výrazne individuálny. Navyše kresba vo svojej histórii celé stáročia funguje ako disciplína vyvíjajúca sa v blízkosti empirických dát. Existuje tu nebezpečenstvo uniknutia do polohy opisovania jednotlivých estetických a umeleckých fenoménov kresby. Ubrániť sa skĺznutiu do opisovania zabráni určitá objektivnosť hodnoty kresby.

1. Kresby označované podľa použitej techniky

perokresby, kresba guľčkovým perom, kresba ceruzkou, kresba štetcom, kresba uhl'om, kresba rudkou, kresba kriedou, kresba pastelom, autografia, kresba filcovým perom, lavírovaná kresba, kolorovaná kresba, sprayová kresba (grafity), pinstriping, rytiny do nitrolaku, vymývanie arabskej gummy, frotážové kresby, počítačová kresba, pretlačená kresba

2. Kresby označované podľa ich charakteru a praktickej aplikácie

akademická kresba, skica, technická kresba, topografická kresba, záhlavná kresba, koncovka, reprodukováaná kresba, autotypia, linka, podkresba, ilustrácia, kresba na tabuľu, karikatúra, novinová kresba, komiks, animácia, kresba v architektúre, niello, scénografická kresba

3. Kresby označované podľa psychologického a vývinového členenia

detská kresba, automatická kresba, mentálna kresba, meditatívna kresba, haptická (hmatová) kresba, akčná kresba, kresby telesne a duševne postihnutých, bezmyšlienkovité čmáranice, grifonáž,

4. Kresby označované podľa výrazu a podľa aplikovaného štýlu

geometrická kresba, sfumato, kreslené písmo (kaligrafia)

5. Viacrozmerné kresby. Kresby označované podľa interdimenzionálnych médií a ich aplikácie v prostredí

kresba svetlom (ohňom, laserom, svetelným lúčom), kresba vodou, trojdimenzionálna kresba, perforovaná (prerývaná) kresba, makarónové kresby, kresby zvukom

6. Iné kresby

Diferenciácia (rozlišovanie) v kresbe

Pri tvorbe, pri vyjadrovaní sa kresbou je dôležité mať zrozumiteľnú odpoveď na to prečo kresliť, prečo sa vyjadrovať kresbou, prečo tvoriť prostredníctvom kresby. Ale aj odpoveď na to, ako kresliť. Najdôležitejšia je túžba, chcieť kresliť, mať potrebu kresliť. Potom je potrebné, aby kresliar bol presvedčený o zmysle svojej práce. Viera a presvedčenie je spojené so vzdelaním, s jeho odbornou technickou a teoretickou pripravenosťou. Až potom je istota tým väčšia, čím väčšie je presvedčenie, že zvolený cieľ sa naplní. Sebadôvera v takýto počin je nevyhnutná. A naostatok je potrebné stotožnenie. Stotožnenie sa kresliara s tým, že je ochotný prijať a mať v sebe to, o čo sa snaží.

Rozlišovanie v kresbe samotnej sa uplatňuje podľa použitého nástroja, ktorým sa kreslí. Vývoj akýchkoľvek hmotných prostriedkov je podmienený úrovňou a technickou vyspelosťou spoločnosti, ktorá ide ruka v ruke s progresívnosťou. vo všetkých ohľadoch. Kresba nie je v tomto prípade výnimkou. Napríklad kovové kresliace prostriedky (perá, kovové písadlá) mohli byť vyrobené až potom ako sa ľudstvo naučilo spracovávať a využívať kovy, ich

vlastnosti a účelovosť. Na papier sa dalo písať až po jeho objavení a dokonalom spracovaní napríklad pre potrebu písania, kreslenia, maľovania a podobne. Súčasťou týchto tendencií, súčasťou vývoja spoločnosti v akomkoľvek ohľade a smere je aj množstvo manažérskych plánovaní a určovanie priorít spoločnosti, ktoré následne určujú ich uprednostnenie a potrebu. Potreba umenia v spoločnosti, v tomto prípade zohráva dôležitú úlohu. Pomôcky na kreslenie posudzujeme z technického hľadiska. Ich použitie predurčuje jednotlivé techniky kresby, ktoré vnímame čisté alebo vo vzájomných kombináciách. Nástroj, kresliarsky prostriedok zanecháva stopu na podkladovom materiáli a oba sú vo vzájomnej súčinnosti.

Najrozšírenejšie kresliarske techniky sú kresba uhl'om (prírodným alebo umelým), kresba rudkou, kriedou, pastelom (olejový, kriedový, mäkký, suchý), perom (tušom, tinktúrou, farbou, sépiou, moridlom), drievkom, grífl'om, bambusom, rákosím, brkom (labutím, husacím, havraním, pávím), tabuľovými kriedami na kreslenie, krajčírskymi kriedami, filcom, štetcom, kovom (olovkom, meďou, bronzom alebo striebornou a zlatou tyčinkou), kresba grafitom (grafitovou tyčinkou), voskovou ceruzkou, pastelkami, tyčinkami Conté, a ceruzkou (od mäkkých po tvrdé). Ale aj gestom. Rukou kreslíme v priestore kruhy, vlnovky a podobne. Kresliarske produkty vyrábané priemyslom však obsahujú mnohé prírodné produkty: grafit, striebro, hlinu, íl, zemité pigmenty, zuhoľnatené konáriky...

Hena, farby: akvarelové, na telo, prstové, voskové, sprejové, Indigo, atrament, tinta, bister, tuš, grafit, ceruzky, uhoľ, rudka, sépia, krieda, pastel, kresliace programy, svetelné pero.

Záver

Výtvarné umenie, tak ako každé iné umenie, vo vzťahu k spoločnosti, plní vzdelávaciu funkciu. V prospech skvalitňovania osobnosti človeka, za predpokladu plnohodnotnej komunikácie umelca s adresátom (príjemcom). Ak sa prostredníctvom tvorivej determinácie, objaví nový jedinečný produkt, ktorý vyrastá z originality jedinca, potom determinčné procesy vo výtvarnom umení majú objektívne kompetencie v celom procese tvorby.

Pôsobenie významov diferenciácie v kresbe je determinované širokým spoločenským prostredím, ktoré vplýva na všetkých príslušníkov spoločnosti. Z pohľadu zovšeobecnenej podoby vytvárajú predpoklady pre tvorivosť a akceleráciu diferenciácií v kresbe. V opačnom prípade - nepochopenie problematiky, strata orientácie, degenerovanie nápadov, a pod., spoločenské prostredie významy diferenciácie svojimi účinkami výrazne potláča.

Význam diferenciácie v kresbe:

1. Poznávacia funkcia; *Novosť a mnohotvarosť. Veľké množstvo kresliarskych možností prostredníctvom štruktúr, vrstiev a techník kresby, uplatňovanie spontánnej flexibility.*

Kresba je viditeľným prejavom vnímateľnosti. Prostredníctvom nej dokazuje jej kvalitu aj kvantitu. Kresba svojím významom prispieva k rozvoju zmyslov a vnímavosti človeka. Platí stará zásada, že čo vieme nakresliť, tak to aj poznáme. Naopak to nie je vždy pravda. Ide o schopnosť zachytiť základ skutočnosti, reality takej aká je. Ale najdôležitejšie je seba objavovanie. Na všetkých úrovniach. Tieto poznatky sú však veľmi významné. Môžeme ich síce chápať rôzne, ale je to predovšetkým učenie, ktoré sa realizuje na základe prežívania.

2. Motivačná funkcia; *Prepojenie s možnosťami rozlišovania, odlišenia, porovnávania, kombinovania.*

Veľmi dôležitou zložkou kognitívneho systému je motivácia. To, čo nás poháňa k ďalšiemu konaniu či rozmyšľaniu, je stav nerovnováhy. Informácie o nerovnováhe prichádzajú do mozgu z tela i z prostredia, v ktorom sa človek nachádza. Treba si uvedomiť, že motivácia zväčša neprichádza naraz, ale postupne sa zosilňuje. Ale ak je motivácia príliš veľká, je náš kognitívny systém natoľko zaťažený požiadavkou uspokojiť potrebu, že na samotné vyriešenie toho, ako túto potrebu uspokojiť, už nie sme schopní často prirodzene reagovať. Motivácia môže byť vnútorná a vonkajšia. Pod týmto pojmom sa rozumejú všetky človeku alebo skupine pripisované pochody, ktoré vysvetľujú, alebo robia zrozumiteľným jeho správanie. Samotný pojem motivácia je veľmi široký. Je to pojem s fyziologickými, biologickými, ekonomickými, psychologickými, sociologickými a ďalšími prejavmi. Vывodzujeme ju zo zmien v správaní človeka.

3. Podnecovanie tvorivosti; *Nové, nekonvenčné, nápadité, neobvyklé kompozičné riešenia. Originálne kresliarske výstupy vychádzajúce z invencie, objavovania, experimentovania, predstavivosti, fantázie atď. Tvorivé nápady sa stávajú evidentnými prostredníctvom umeleckého diela.*

Pomer tvorivosti k zobrazeniu je podobný ako pomer logického myslenia k vedomostiam. Kresba rozvíja schopnosti analyzovať, preskupovať, vytvárať, rozvíja senzibilitu, syntézu, prispôsobovanie sa, pretváranie a cieľavedomosť. Kresba je vstupnou bránou pre získanie grafickej gramotnosti. Kresba je hrou, štúdiom, prácou aj poslaním. Kresba pôsobí na každú jednotlivú ľudskú bytosť ako seba aktualizujúci proces, ktorý smeruje k podnetnejším a obohacujúcejším zážitkom. Nie je podstatné, či je to ilustrácia, voľná tvorba alebo neúspešný experiment. Je to proces, prostredníctvom ktorého sa individuálna tvorivosť adaptuje na stále nový a permanentne sa meniaci svet. Diferenciácia je zásadná. Kresba je

pohyblivý proces, ktorým prostredníctvom poznania prekračuje samu seba. Vedie k cieľavedomému, systematickému, organizovanému pozorovaniu a k presnosti v pozorovaní. Za súčinnosti zraku a hmatu.

Zvedečťovanie kresliarskych metód sa opätovne ohlasuje práve v čase, keď je potrebné nastoliť otázku komplexného ponímania kresby, ktoré spočíva v poznaní skutočnosti, v získavaní poznatkov, v oboznámení sa so skúmaným... Kresba dáva človeku v akomkoľvek veku priestor vyjadriť svoje nazeranie na realitu, či zhmotniť svoje fantázie a sny, a pritom na spôsobe nezáleží, dôležitý je výsledok. Cesta k nemu. Tvorivý proces. Už na prvom stupni základných škôl sa deti na hodinách výtvarnej výchovy učia základným technikám kresby a elementárnym spôsobom tvorivého myslenia. S kreslením v elementárnej podobe sa však neskôr stretávajú nielen na hodinách výtvarnej výchovy, ale aj na hodinách matematiky, fyziky, biológie, kde náčrty, schémy, grafy sú prostriedkom na pochopenie znázorňovanej skutočnosti. Vyučovanie kreslenia, vyučovanie kresby tvorí oddávna nielen hlavnú zložku umeleckého vzdelávania, tvorivej činnosti a prípravy žiakov, ale aj primeranú zložku všeobecného vzdelávania a odborného vzdelávania pri príprave na rôzne povolania už v detskom veku.

Komplexné ponímanie kresby je v hodnotení skutočnosti a tvorbe nových hodnôt. V učení kresby je dôležité pochopenie jedinečnosti kresby a jej postavenia medzi druhmi výtvarného umenia. Dôležité je chápanie zvláštnosti kresby, chápanie relácie medzi objektom a prostredím, práve v kresbe. Autorský rozsah a názorový a technický priestor v kresbe. Kresliarske dielo vyrastá zo základu existencie kresby. Vyrastá ako osobitný tvorivý postup. V princípe je to postup slobodnej, spontánnej, ale vo svojej podstate aj vysoko organizovanej tvorby. Najdôležitejším naďalej ostáva proces tvorby s materiálom, dotyk s materiálom, jeho úzke súžitie a následné formovanie do tvaru, výpovede, ktorá je nositeľom výtvarna. Tvoriť pritom neznamená zobrazovať realitu, ktorú žijeme, ale vyrozprávať o nej svoj vlastný príbeh. Realitu posúvať a ukázať ju v celkom inom svetle, prostredníctvom ktorého je možné vysloviť aj nepríjemné a neobľúbené pravdy. Tvorba má niesť v sebe hodnoty demaskovania skutočnosti. Maliar Klee pomerne presne formuloval tento problém, keď tvrdil, že nový zmysel umenia je v tom, že nezachytáva viditeľné, ale robí ho viditeľným.

Literatúra

1. BERTRAND, Y.: *Soudobé teorie vzdělávání*. 1.vyd. Praha: Portál, 1998. 248 s., ISBN 80-7178-216-5.
2. BEUYS, J.: *Rozhovory s Josephem Beuysem*. Olomouc:Votobia, 1999, ISBN 80-7198-378-0.
3. DAVIDO, R.: *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Praha: Portál, 2001, 224s., ISBN 80-7178-449-4.
4. FARKAŠOVÁ, E.: *Umelecké a vedecké zobrazovanie skutočnosti*. Archa, Bratislava 1993.
5. JENNY, P.: *Zeichnen im Kopf*. Mainz: Hermann Schmidt Vlg., 2004, 224 s., ISBN 3-87439-672-X.
6. JUNG, C. G.: *Aion*. Brno: Nakladatelství Tomáše Janečka, 2004.
7. KANDINSKY, W.: *Bod, linie, plocha*. Praha: Triáda, 2000, ISBN 80-86138-16-X.
8. LÜCHINGER, T.: *Intuitiv zeichnen*. Berlin: Zytglogge Werkbuch, 1995, 155 s., ISBN 3-7296-0506-2.
9. SKOLIMOVSKI, H.: *Živá filozofia*. Slovacontact, Prešov,1999.
10. TILLICH, P.: *Odvaha být (The Courage to Be)*. Praha: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2004, s.140. ISBN 80-7325-016-0
11. TŮMA, M.: *Tvorivý člověk*. Bratislava: Obzor, 1991, ISBN 80-215-0177-4.
12. UHEL, J.: *Identita kresby, alebo umenie vnútorného sveta*. Banská Bystrica: PF UMB, OZ Pedagóg, 1999, 352 s., ISBN 978-80-8083-863-8
13. VALACHOVÁ, D.: *Kompetencie učiteľa výtvarnej výchovy*. Pedagogické spektrum, 11, 2002, r.9/10, s.13-26.
14. WORNIGER, W.: *Abstrakce a vcítění*. Praha: Triáda, 2001, 152 s., ISBN 80-86138-35-6.
15. ZOLLNER, F.: *Leonardo*. Bratislava :Taschen, Slovart, 2001, 96 s., ISBN 3-8228-5979-6.

Kontaktné údaje:

Doc. PaedDr. Jaroslav UHEL, ArtD.

Katedra výtvarnej kultúry

Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici

jaroslav.uhel@umb.sk

Kreativita ako esencia umeleckého vzdelávania

Creativity as the essence of art education

Daniela Valachová

Abstrakt: Príspevok sa zaoberá problematikou rozvoja a podpory kreativity ako dôležitej súčasti umeleckého vzdelávania v predprimárnom, primárnom a sekundárnom vzdelávaní. V príspevku nadväzujeme na alternatívne integrovanú teóriu tvorivosti (Sternberg, Todd Lubart), ktorá hovorí o podstatnom spojení faktorov individuálnych a faktorov prostredia tak, aby sa ich účinok prejavil. Okrem teoretických východísk prezentujeme niekoľko pozitívnych edukačných skúseností.

Abstract: The paper deals with the development and promotion of creativity as an important part of art education in pre-primary and primary education. In this paper we relate to alternative integrated theory of creativity (Sternberg, Todd Lubar), which speaks of a substantial connection to individual factors and environmental factors, so that the effect manifested. In addition to the theoretical background presented some positive educational experience.

Kľúčové slová: Kreativita, umelecké vzdelávanie, výtvarná výchova, škola, predprimárne vzdelávanie, primárne vzdelávanie, sekundárne vzdelávanie.

Key words: Creativity, art education, art education, school, pre-primary education, primary education, secondary education.

Úvod

Pojem tvorivosť sa v prirodzenom jazyku spája predovšetkým s činnosťami, ktorých cieľom je transformácia a v tejto súvislosti sa používa na označenie kvality subjektu ktorý transformáciu vykonáva (tvorivý jednotlivec), na označenie procesu, v ktorom sa transformácia uskutočňuje (tvorivá práca, činnosť), alebo na označenie výsledku transformácie (tvorivý produkt). V psychologickom výskume sa prevažne kladie dôraz na tvorivosť ako kvalitu človeka, v pedagogike je dôraz kladený na rozvoj tejto kvality. Je pritom všeobecne prijímané, že všetky tri aspekty tvorivosti, teda tvorivý jedinec, tvorivá činnosť a tvorivý produkt je vhodné brať do úvahy.

Čo je to tvorivosť

Tvorivosť – kreativita je slovo odvodené od „creare“, čo znamená tvoriť, plodiť. V roku 1950 americký psychológ J. P. Guilford svojou prednáškou na tému tvorivosť podnietil psychológov skúmať túto oblasť ľudského intelektu. Ďalší americký psychológ, ktorého možno považovať za významného bádateľa v tejto oblasti je E. P. Torrance. On definuje kreativitu „ako proces, ktorého zložkami sú jednak medzery v poznaní, jednak citlivosť na prvky, ktoré v poznaní chýbajú, ďalej na disharmóniu, odhaľovanie problémov a hľadanie nových, originálnych postupov riešenia a konečne, na komunikáciu získaných výsledkov“. (Ďurič, L. a kol.: 1988, s. 126-127)

Okrem toho v súčasnosti existuje viac ako 50 definícií a charakteristík o tom, čo to tvorivosť je. Uvádzame len niektoré.

Podľa A. M. Koršunova je „tvorivosť také aktívne vzájomné pôsobenie subjektu, pri ktorom subjekt cieľavedome mení prostredie, tvorí nové, sociálne významné v súlade s požiadavkami objektívnych zákonitostí“ (Hlavsa, J.: 1985, s. 8)

Tvorivosť je zložitý proces. Bean, R. uvádza že „tvorivosť je proces, ktorým jedinec vyjadruje svoju základnú podstatu prostredníctvom určitej formy alebo média takým spôsobom, ktorý v ňom vyvoláva pocit uspokojenia, proces, ktorý vyústi v produkt, ktorý o tejto osobe, teda o svojom pôvodcovi niečo hovorí ostatným“. (Bean, R. : 1995, s. 15)

Ďalšími autormi, ktorí sa vyjadrujú k pojmu kreativity sú Kirst, W. a Diekmeyer, U., títo hovoria, že „každý človek je kreatívny, len je potreba odvaha a určitý prehľad o možnostiach, ako kreativitu rozvíjať. Každodenný zhon, zvyky a tisíce predsudkov kreativitu potláčajú. Byť kreatívny znamená vyrovnávať sa s aspektom, možnosťami zajtrajška a dneška. Kreativita nie sú vzdušné zámky, je to produktívne zvládanie konkrétnych úloh. Len kreatívny prístup k riešeniu problému môže byť úspešný. Kreativitu je možné nacvičiť, rovnako ako odvahu k nej a schopnosť využívať každú príležitosť k jej rozvíjaniu“. (Kirst, W. – Diekmeyer, U.: 1998, s. 7)

Tvorivosť je výzvou na prežitie produktívneho, kvalitného života. Uvedomenia si, že je viac byť, ako mať. Netýka sa to iba práce, ale aj umenia a voľného času. Dá sa aj tvorivo relaxovať. Tvorivosť provokuje a motivuje k poznaniu.

Hlavsa, J. uvádza definíciu tvorivosti nasledovne: „Tvorivosť, to sú kvalitatívne zmeny v subjekto-objektových vzťahoch, pri ktorých syntézou vonkajších vplyvov a vnútorných stavov dochádza k alternácii subjektu, prostredníctvom intenzívnej a špeciálnej činnosti a k vývinu kreatívnych situácií a produktov, ktoré sú nové, progresívne, hodnotné, užitočné, pravdivé a komunikovateľné, čo spätne formuje vlastnosti subjektu“. (Hlavsa, J. a kol.: 1985, s. 40)

S. H. Kim uvádza, že „koreň tvorivosti je v schopnosti produkovať variácie na danú tému. Tvorivosť je viac definovaná problémom, či úlohou, než oblasťou, osobou alebo procesom. Výsledkom toho je, že tvorivosť je jav, ktorý je skôr otázkou stupňa ako kategórie“. (Kim, S.H.: 1993, s. 27)

M. Zelina tvorivosť vymedzuje takto: „Tvorivosť je taká interakcia subjektu s objektom, pri ktorej subjekt mení okolitý svet a vytvára nové, užitočné a pre subjekt, referenčnú skupinu alebo populáciu významné hodnoty“, (Zelina, M.: 1994, s. 129)

Ak by sme uvádzali aj ďalšie definície a paradigmy chápania tvorivosti u rôznych autorov, pravdepodobne by sme mohli definovať dva základné atribúty, ktoré majú spoločné. Sú to novosť a hodnota. Novosť je to čo odlišuje tvorivosť od iných fenoménov a hodnota vypovedá o významnosti. Práve uvedené dva pojmy sú tou pravou esenciou tvorivosti.

Aby bolo možné rozvíjať tvorivosť človeka, je potrebné vedieť, aké psychické procesy sa odohrávajú v psychike človeka pri tvorivom procese, ktoré činitele sú pre tvorivosť rozhodujúce.

Autori Sternberg a Lubart (1999) hovoria o rôznych uhloch pohľadu na problematiku kreativity. Podľa nich problematika kreativity bola na okraji záujmu výskumu preto, lebo sa nevyužíval multidisciplinárny prístup k problematike. Obaja autori sa odvolávajú na autorov Wehner, Csikszentmihalyi a Magyari-Beck (1991), ktorí tvrdili že výskum kreativity je podobný príbehu o tom ako sa slepí snažia opísať slona dotýkajúc sa jeho častí tela. Jeden sa dotýka chvosta a hovorí že je ako slimák a druhý sa dotýka slona z boku a hovorí že vyzerá ako múr.

Vo výskumoch o kreativite existuje päť spoločných prvkov:

- tvorivosť má niektoré domény špecifické a niektoré spoločné,

- na rozvoj niektorých častí tvorivosti je potrebné mať určité špecifické predpoklady ale sú niektoré oblasti tvorivosti ktoré sa vyznačujú zhodnými prvkami,
- kreativita je do určitej miery merateľná,
- kreativitu je možné rozvíjať,
- kreativita nie je v bežnom živote oceňovaná, pretože sa pokladá za teoretický fenomén ťažko dokázateľný (Sternberg, 2006).

Na základe výskumov definovali Sternberg a Lubart kreativitu ako schopnosť produkovať pôvodné a neočakávané výsledky činnosti tak, aby boli aj užitočné na vyriešenie problému.

Vo Veľkej Británii, Národný poradný výbor pre kreatívne a kultúrne vzdelávanie (NACCCE) publikoval v roku 1999 správu, kde opísal veľmi podobnú definíciu tvorivosti. Zároveň definujú štyri procesy tvorivosti:

- tvorivosť je spojená s nápaditosťou, kde je nutným predpokladom predstavivosť. Je to proces generovania niečoho nového,
- tvorivosť je účelná, fantázia ju uvádza do činnosti a je prítomná až do jej konca,
- tvorivosť vyúsťuje do originality, ktorá mení predchádzajúcu činnosť,
- tvorivosť má hodnotu vo vzťahu k cieľu. Zhŕňa nielen generáciu myšlienok ale aj hodnotenie (NACCCE, 1999)

Zaujímavú definíciu tvorivosti a tvorivých ľudí uvádza Sternberg (2006). Tvoriví ľudia sú tí, ktorí sú ochotní a schopní lacno kúpiť a draho predať. Podľa tejto definície tvorivosť vyžaduje šesť odlišných, ale vzájomne podmienených zdrojov: intelektové schopnosti, vedomosti, štýl myslenia, osobnosť, motivácia a prostredie. Uvedené zdroje by mali byť v rovnováhe.

Teórie rozvoja tvorivosti

Podľa **psychoanalytických teórií** sa blokovaný pohlavný pud presúva (sublimuje) zo psychických operácií, najmä do fantázie a jej zhmotnenie v podobe umeleckého diela prináša umelcovi náhradné uspokojenie.

Podľa **humanistických teórií** je tvorivosť predpokladom a výsledkom sebaaktualizácie, sebarealizácie človeka, jeho plného fungovania. C. R. Rogers (1995, s. 29) hovorí, že tvorivosť je vrcholným prejavom ľudskej osobnosti, výrazom vrodenej tendencie k sebaaktualizácii a sebarealizácii. Je spojená s potrebou slobody a samostatnosti človeka, ktorého právom je ísť svojou vlastnou životnou cestou a objavovať na nej vlastný význam.

Zástancom tejto teórie je aj A. H. Maslow, ktorý hovorí, že sebaaktualizujúca tvorivosť kladie dôraz v prvom rade na osobnosť, nie na výkon, a tento výkon považuje za vedľajší jav osobnosti, teda vzhľadom na ňu sekundárny. Zdôrazňuje charakterové kvality ako priamosť, odvaha, sloboda, spontánnosť, jasnosť, integrácia, seba prijatie.

Kognitívne teórie tvorivosti – americký psychológ J. P. Guilford vyslovil a verifikoval hypotézu, že *tvorivosť nie je totožná s inteligenciou* (meranou IQ testmi). Tvorivé schopnosti sa stanú jasnejšími a zmyslupnejšími, keď sa porovnávajú s inými schopnosťami a keď sa zistia vzťahy medzi nimi. Guilford vytvoril trojrozmerný model štruktúry intelektu, ktorého podstatu tvorí triedenie testov intelektových schopností podľa obsahov operácií a produktov.

Obsahy – predstavujú vstup informácií do systému intelektu a Guilford rozoznáva 4 druhy obsahov:

figurálne – informácie sú v konkrétnej forme a postihujú veľkosť, tvar, farbu, štruktúru predmetu a smerujú k vizuálnym vnemom,

symbolické – informácie sú vyjadrené symbolmi, znakmi,

sémantické – informácie v podobe slovného významu – slovná komunikácia,

behaviorálne – nonverbálne informácie v medziľudských vzťahoch vyjadrujúce postoje, potreby, túžby, nálady, zámery.

Operácie – slúžia na spracovanie vstupu informácií na výstup. Guilford rozoznáva 5 typov intelektuálnej aktivity:

poznávanie – ide o pochopenie vnímaných informácií,

pamäť – uchovanie toho, čo si človek osvojil a objavil,

divergentné myslenie – generovanie informácií zo vstupnej informácie, pričom dôraz je kladený na množstvo a rôznosť výstupov z jedného zdroja,

konvergentné myslenie – generovanie informácií zo vstupnej informácie pričom dôraz sa kladie na jediný výstup,

hodnotenie – rozhodovanie o správnosti, vhodnosti, adekvátnosti toho, čo subjekt pozná, pamätá si, vytvorí v produktívnom myslení, konvergentnom a divergentnom.

Produkty – vstupné informácie zo systému intelektu po spracovaní vstupných informácií pomocou intelektových operácií, produktov. Guilford určil 6 typov – jednotky, triedy, vzťahy, systémy, transformácie, implikácie.

Sociálne – psychologické teórie tvorivosti sa sústreďujú na hľadanie podmienok, ktoré podporujú alebo brzdia tvorivý proces. Základné východisko týchto teórií spočíva v tom, že tvorivosť ako osobnostný predpoklad je v spoločnosti prítomný v ďaleko väčšej miere ako

to spoločnosť dokáže využiť. A tak rozhodujúcim činiteľom je tvorivá atmosféra, ktorá je utváraná sociálnou makro, mezo i mikroklímou na pracovisku, alebo v procese.

Teórie tvorivej osobnosti sa zameriavajú na zisťovanie osobnostných čŕt ľudí, ktorých nezávislí posudzovatelia považujú za tvorivých na základe produktov ich činnosti. Tvorivú osobnosť robí tvorivou komplexnosť, teda zrelosť osobnosti, ktorá predstavuje samu seba. Je to tendencia myslieť a konať viac a lepšie ako ostatní.

Robert J. Sternberg a Todd I. Lubart (Handbook of Creativity. Cambridge University Press 1999) menujú tieto prístupy k tvorivosti:

1. Mystický prístup k štúdiu tvorivosti
2. Pragmatický prístup k tvorivosti
3. Psychodynamický prístup k štúdiu tvorivosti
4. Psychometrický prístup k štúdiu tvorivosti
5. Kognitívny prístup k tvorivosti
6. Sociálno – personologický prístup k štúdiu tvorivosti
7. Konfluentný prístup k štúdiu tvorivosti, ktorý je založený na kombinácii viacerých prístupov; možno hovoriť tiež o eklektickom prístupe, ktorý berie do úvahy multifaktoriálny a multikauzálny prístup (str. 10-11).

Integrované poňatie tvorivosti predstavil vývinový psychológ Howard Gardner, ktorý sa zaoberal hĺbkovou štúdiou siedmich osôb z hľadiska integrácie charakteristík. Prihliadal na *historické súvislosti* a priaznivosť situácie pre tvorivú činnosť, *odbor činnosti* a *sociálne pole*. Významnými preňho boli „rané skúsenosti vedúce k úspechom v tvorivosti a rozvoj tvorivosti v priebehu života“ (Sternberg, 2002, s. 421). Gardner uvádza, že tvorivé osoby vyrastali častejšie v prostredí, v ktorom absentovala vrelosť, prejavili skorý záujem o svoj odbor a „preskúmanie nezmapovaných teritórií“, ale spočiatku neboli výnimoční. Prelom nastal v dobe, kedy sa stali odborníkmi vo svojom odbore. Dôležitou bola zrejme aj emocionálna a intelektuálna podpora v konkrétnom čase. Častejšie venovali všetku energiu práci na úkor osobných vzťahov v dospelosti. Po počiatočnom prelomovom úspechu dochádza väčšinou k ďalšiemu prelomu, avšak už detailnejšiemu a komplexnejšiemu nie natoľko revolučnému. Úspešné pokračovanie tvorivej činnosti závisí podľa autora najmä na oblasti pôsobnosti. Pravdepodobne maliar alebo hudobník ešte prejde progresom, menej pravdepodobné je to z hľadiska oblasti u tvorcov poézie či vedcov. (Sternberg, 2002)

Za zaujímavú považujeme *alternatívne integrovanú teóriu tvorivosti* (Sternberg, Todd Lubart) ktorá hovorí o podstatnom spojení faktorov individuálnych a faktorov prostredia tak, aby sa ich účinok prejavil. Vysoká miera tvorivosti osoby je spôsobená skôr vzájomným pôsobením radu faktorov, než extrémne vysokou mierou určitého faktoru alebo špecifickým rysom osobnosti. Táto teória sa nazýva aj *investičná teória tvorivosti*, kedy tvorca vidí skrytý potenciál („lacný nákup“), rozvíja ho, a potom ho „vysoko predá“ („vysoký predaj“). Pozornosť presúva ďalej, a je charakteristický tým, že je o krok vpredu pred ostatnými. Mimoriadne vysoká tvorivá produktivita je teda, podľa väčšiny bádateľov, celkom viazaná na spolupôsobenie, nie výnimočnosť niektorej z individuálnych charakteristík alebo jedného z faktorov prostredia. Výsledok nastáva spojením správneho pomeru zložiek tvorivého procesu a prostredia, vhodného času a osobnosti. Rast charakteristík ešte neznamená zvyšovanie schopnosti tvoriť. Nové nápady kohokoľvek musia byť ním analyzované. Dochádza k usudzovaniu a rozhodovaniu. (Sternberg, 2002)

Výtvarná kreativita

Tvorivosť sa neodmysliteľne spája s výtvarným umením, dokonca som si dlhú dobu spájala tento pojem len s krásnom v umeleckých dielach. V našom živote však tvorivosť zohráva oveľa dôležitejšiu úlohu, než si uvedomujeme. Všetky naše vnútorné aktivity ako je napríklad sústredenie, meditácia, filozofovanie, myslenie a pod. si v sebe premietame ako obrazy. Vidíme ich šedo, farebne, pestro, pochmúrne a pod.

Opäť sa obraciam na autorku M. Königovú, ktorá hovorí: *“Umelecké dielo chápeme jako umeleckou hodnotu rozmnožující vnitřní členitost našich vztahu k životu. Je schopno vést naše myšlenky I naše city k vyšším cílům společenského vývoje. Má zvláštní schopnost působit na city lidí, rozbíjet vžitá názorová schémata, staví život do ostrého světla. To znamená, že zviditelňuje jeho vady a nepravosti, je schopné vyjadřovat národní symboly, ale i bojovat (napr.karikatura). Má funkci úžitkovou – keramika, porcelán, interiér bytu.”*

Väčšina z nás vníma umenie cez zmysly, napr.línie, tvary, koštrukcie, farby. Farby majú veľký význam v našom živote, nie je neznáme, že existuje farebná symbolika:

Významnú úlohu pri odhaľovaní a rozvíjaní tvorivosti, najmä v detstve, zohráva umenie. Umenie je vo svojej podstate vyjadrením tvorivosti a vyzýva, podnecuje k tvorivosti. Domnievame sa, že stále sa nedostatočne využívajú možnosti výchovy umením a rozvíjania

tvorivosti prostredníctvom umenia. Jednu zo stránok kreativity predstavuje aj jej miesto v umení a výtvarnej expresii detí.

Špecifická rozvíjania výtvarnej kreativity v predprimárnom vzdelávaní

Obsah výtvarnej výchovy v predprimárnom vzdelávaní je charakterizovaný tým, že:

- je to vzdelávacia oblasť, pri ktorej sú deti po celý čas aktívne, skoro všetko, čo je obsahom edukácie deti aktívne realizujú,
- snaží sa podporiť spontánne detské vyjadrovanie a prirodzený záujem o objavné laborovanie s materiálmi, nástrojmi, technikami a do istej miery aj s výrazovými prostriedkami a motívmi,
- umožňuje deťom vyjadrovať základné koncepty, od „archetypálnych“ až po vlastné fantazijné koncepty sveta; zároveň im umožňuje tvoriť prostredníctvom symbolov, ktoré vyjadrujú ich predstavy alebo sa odvolávajú na vonkajšie skutočnosti.

Aby sme vo výtvarnej edukácii v predprimárnom vzdelávaní rozvíjali výtvarnú kreativitu odporúčame, aby učiteľ mal ujasnený zmysel výtvarnej edukácie a mal ujasnené postavenie vo vzdelávacom systéme a zároveň aby mal zostavený plán činnosti. Odporúčame aby sa deťom nepredkladali hotové formy a vzory, predkresľovacie systémy. Zároveň nie je vhodné aby učiteľ zasahoval do tvorby dieťaťa a aby používal priamy názor. Rozvoj výtvarnej kreativity nie je možný pri veľmi voľnom vedení výtvarnej edukačnej aktivity v materskej škole ale zároveň nie je vhodný ani autoritatívny štýl učiteľa.

Prostredníctvom výtvarnej výchovy dieťa nielen poznáva svet, ale utvára si citové vzťahy k predmetom a ľuďom. Dieťa je aktívne, reaguje na podnety zo svojho okolia. Pri výtvarnej výchove, ktorá je súčasťou estetickéj výchovy, sa prirodzene integrujú obe základné zložky estetickéj výchovy: aktívna a aj pasívna.

Hlavným cieľom výtvarnej edukácie v kreativizácii je:

- naučiť dieťa tvorivo riešiť výtvarné problémy a každodenné životné situácie,
- podporovať úsilie dieťaťa o sebarealizáciu a sebavyjadrenie.

Špecifická rozvíjania výtvarnej kreativity v primárnom vzdelávaní

Výtvarná výchova v primárnom vzdelávaní, je predmet, ktorý prostredníctvom autentických skúseností získaných výtvarnou činnosťou - intenzívnych zážitkov dobrodružstva tvorby a sebavyjadrovania - rozvíja osobnosť žiaka v úplnosti jej cítenia, vnímania, intuície, fantázie i analytického myslenia - vedomých i nevedomých duševných aktivít.

Výtvarné aktivity prezentujú široké spektrum činností, ktoré vymedzujú prirodzený detský záujem, duševný a citový rozvoj a rozvoj schopnosti vyjadrovať svoje predstavy. Ďalej vymedzujú bohatosť vyjadrovacích foriem (jazyka), ktoré poskytujú rôzne druhy vizuálnych umení súčasnosti. Výtvarná výchova v sebe aktuálne zahŕňa tradičné a nové výtvarné disciplíny aj ešte aj ďalšie druhy vizuálnych umení a to napr. dizajn, fotografiu, architektúru elektronické médiá a multimédiá.

Edukačný proces výtvarnej výchovy, ako tvorivý proces, zvyšuje nároky na vedomú operatívnosť s vyjadrovacími prostriedkami v priebehu postupného dospievania žiaka: vedie žiaka od detskej spontánnosti k svojbytnému vyjadrovaniu, čiže formuje vlastné spôsoby sebavyjadrovania a vlastné postoje a hodnotiace názory.

Na podporu rozvoja výtvarnej kreativity v primárnom vzdelávaní je vhodné vyhnúť sa zbytočnému verbalizmu a zásahu do realizácie výtvarných námetov žiakov. Zadávanie veľmi jednoduchých a ľahkých úloh znižuje myšlienkovú a tvorivú aktivitu. Avšak zadávanie veľmi ľahkých a náročných výtvarných úloh vedie k strate sebadôvery a strate záujmu o výtvarnú výchovu. Preto je vhodné zadávať úlohy ktoré korešpondujú s teóriou Vygotského, zóny najbližšieho rozvoja. To znamená, aby výtvarná úloha bola taká aby ju žiaci zvládli, ale zároveň aby ich rozvíjala a obohatila.

Špecifická rozvíjania výtvarnej kreativity v sekundárnom vzdelávaní

Výtvarná výchova ma aj potenciál integrovať niektoré poznatky a procesy iných predmetov, pretože vo vizuálnom vyjadrovaní možno nachádzať analógie nielen s vyjadrovacími prostriedkami iných umení (hudba, literatúra, dramaticko-pohybové umenie) ale aj s mnohými prírodnými javmi, fyzikálnymi a biologickými procesmi, matematickými postupmi a pod. Predmet výtvarná výchova a jej ekvivalenty v sekundárnom vzdelávaní, vytvára tiež priestor pre uplatnenie zmyslových modalít čuchu, hmatu a chuti, ktoré nie sú zahrnuté v tradičnom obsahu nášho vzdelávania.

V sekundárnom vzdelávaní je vhodné oceňovať myslenie, tvorenie, hľadanie a experimentovanie v rámci realizácie predmetu výtvarná výchova. Zároveň je vhodné stimulovať originalitu riešenia a oceňovať nové myšlienky a postupy. Vek žiakov je vhodný zároveň aj na účasť všetkých členov skupiny na rozhodovaní a tvorbe budúcnosti výtvarného projektu. Výtvarná kreativita v tomto období školskej výtvarnej výchovy je ohrozená neznalosťou a nerešpektovaním učebných osnov a taktiež prílišnou snahou o výchovu umelcov.

Záver

Veľa času a úsilia sa v pedagogike aj v edukácii venovalo snahe nájsť tu najlepšiu cestu k rozvoju tvorivosti, nájsť tu najlepšiu teóriu tvorivosti. Potvrdilo sa, že tvorivosť je interakciou niekoľkých faktorov: faktorov biologických, psychických, sociálnych a edukačných. Biologické faktory nie je možné priamo ovplyvniť, faktory psychické a sociálne sa stávajú cieľom priamej intervencie, predmetom pedagogického záujmu. Avšak sú predovšetkým edukačnými faktormi, ktoré sú v kompetencii pedagóga a jeho prostredníctvom je možné pôsobiť aj na faktory ostatné.

Literatúra

- BEAN, R. 1999. Jak rozvíjet tvorivost' dítěte. Praha : Portál 1999. ISBN 80-7178-035-9.
- ĎURIČ, L., GRÁC, J., ŠTEFANOVIČ, J. 1988. Pedagogická psychológia, SPN, Bratislava, 1988
- GOLEMAN, D. 1997. Emoční inteligence. Praha: COLUMUS, 1997. ISBN 80-85928-48-5.
- HLAVSA, J. 1985. Psychologické základy teórie tvorby. Vydanie I., Academia, Praha, 1985.
- KIM, S. H. 1993. Podstata tvorivosti. Bratislava : Open Windows, 1993. ISBN 80-85741-016.
- KIRST, W. – DIEKMEYER, U. 1998. Tréning tvorivosti. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178227-0.
- KÖNIGOVÁ, M. 2007. Tvořivost, techniky a cvičení. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1652-7.
- MASLOW, A. 1970. Motivation an Personality. New York: Harper 1970.
- NACCCE, 1999. On Creativity, Towards an Understanding of Creativity and ist Measurements, ISBN 978-92-79-10647-7.
- ROGERS, C. R. 1995. Ako byť sám sebou. Bratislava : IRIS, 1995. ISBN 80-88778-02-6.
- ROGERS, C. R. 1998. Sloboda učiť sa. Modra: Persona, 1998. ISBN 80-967980-0-6.
- STERNBERG, R., J. 2002. Kognitívni psychologie. Praha Portál, 2002, ISBN 80-7178-376-5.
- STERNBERG, R. J, LUBART, T. I. 1999. The concept of creativity. Handbook of Creativity, London Cambridge University Press.

STERNBERG, R. J. 2006. Handbook of Creativity Handbook of Creativity, London Cambridge University Press.

WEHNER, L., CSIKSZENTMIHALYI, M., MAGYARI-BECK, I. 1991. Current approaches used in studying creativity: An exploratory investigation, Creativity Research Journal 4, 3, p. 261-271.

ZELINA, M. 1994. Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa. Bratislava: IRIS , 1994. 230 s. ISBN 80-967013-4-7.

Kontaktné údaje:

doc. PaedDr. Daniela Valachová, PhD., SR

Univerzita Komenského v Bratislave

Pedagogická fakulta

Ústav umelecko-edukačných štúdií

Katedra výtvarnej výchovy

Račianska 59

813 34 Bratislava

valachova@fedu.uniba.sk

Využitie výtvarného umenia pri výučbe anglického jazyka v primárnom vzdelávaní.

Using Art for teaching English language in primary education.

Katarína Zamborová

Abstrakt: Príspevok sa venuje výučbe anglického jazyka prostredníctvom výtvarného umenia v primárnom vzdelávaní. Poukazuje na vzťah medzi jazykovou formou a zobrazeným prvkom. Príspevok hovorí, do akej miery môže učiteľ využiť výtvarné umenie a kreativitu na hodinách anglického jazyka so zreteľom na zvýšenie a nadobúdanie jazykových schopností. Ďalej sa príspevok venuje charakteristike žiakov v primárnom vzdelávaní a ich výtvarnom potenciále a kreativite na hodinách anglického jazyka. Autor nám taktiež prináša pohľad na využitie konkrétnych výtvarných aktivít pre deti v mladšom školskom veku so zreteľom na výučbu anglického jazyka.

Abstract: The article discusses the teaching of English through Art in primary education. It refers to the relationship between linguistic form and its display. The article says to which extent a teacher can use an art and creativity in the English language classes in order to enhance the acquisition of English language skills. Furthermore, the author focuses on the characteristics of pupils in primary education and the usage of art in the English classes. The author brings ideas for using specific art activities for pupils in primary education with regard to the teaching of English.

Kľúčové slová: anglický jazyk, výtvarné umenie, implementácia umenia, charakteristika žiakov v mladšom školskom veku, primárne vzdelávanie, kreativita.

Key words: English language, Art, using Art, characteristics of pupils, primary education, creativity.

Výtvarné umenie je neoceniteľný zdroj inšpirácií pri vyučovaní anglického jazyka. Je to práve ten zdroj, ktorý nám pri výučbe anglického jazyka zastiera vekové hranice a dosiahnutú úroveň anglického jazyka. To, z čoho majú prevažne študenti strach, t.j. z vyjadrenia sa v anglickom jazyku a robenia chýb pri prehovore a komunikácii. Jedným z riešení tohto problému je využívanie výtvarného umenia a jeho aktualizovanie na hodinách anglického jazyka. V zahraničí je výučba anglického jazyka pomocou umenia bežná a zainteresovaná pedagogická verejnosť pozná jej výhody. Avšak na Slovensku prevažná väčšina pedagógov

umenie považuje, respektíve využíva iba pri vyučovaní predmetu výtvarná výchova. V tomto príspevku sa pozrieme na to, prečo by sme mali zapájať výtvarné umenie do výučby anglického jazyka, ďalej rozoberieme, prečo je práve výtvarné umenie potrebné implementovať do výučby anglického jazyka v primárnom vzdelávaní. A nakoniec sa pozrieme na praktické spôsoby implementovania konkrétnych výtvarných aktivít pre deti v mladšom školskom veku so zreteľom na výučbu anglického jazyka.

Prvým z dôvodov prečo využívať umenie na hodinách anglického jazyka je, že samotné umenie ako samostatný prvok stimuluje a aktivizuje zmysly a celkové prežívanie žiaka. Žiak si totiž zapamätá najviac, keď vidí a zažije, pričom tento zážitok môžeme znásobovať od najjednoduchších aktivít (napr. opis diela) až po aktivity vyžadujúce si vyššiu lingvisticko-gramatickú zručnosť (napr. simulovať priebeh aukcií obrazov). Druhý dôležitý dôvod pre využívanie výtvarného umenia vo výučbe anglického jazyka je, že pomocou učiteľom dôsledne vybraných aktivít žiaci na umenie reagujú, vyjadrujú sa k nemu a diskutujú o ňom, a tým dostávajú svoje myslenie a vyjadrovacie zručnosti na vyššiu úroveň. Tretí dôvod, pravdepodobne najpodstatnejší je, že dielo, respektíve vybraná výtvarná tematika môže na žiakov pôsobiť motivačne a žiaci tak spontánne môžu siahať po výtvarných dielach, ba môže ich to podnietiť k zážitkovému učeniu (ako napr. realizácia návštevy galérií alebo zúčastnením sa na výstavách). Ďalej je potrebné si uvedomiť, že využitie výtvarných aktivít pri výučbe anglického jazyka môže žiakovi dopomocť k aktivizácii vyšších myšlienkových operácií. Avšak na druhej strane, aj keď sa žiak nevie vyjadriť vetou a ucelenou myšlienkou, pretože nemá dostatočnú slovnú zásobu, môže využiť kresbu, maľbu, resp. akékoľvek iné zaznamenanie myšlienok, a tak prekonať bariéru pri komunikácii. Môže to mať na žiakov až taký vplyv, že žiaci získavajú sebavedomie v cudzom jazyku, a to je pre učiteľov jedna z hlavných priorít pri učení žiaka cudzí jazyk.

V neposlednom rade je dôležité podčiarknuť fakt, že pomocou umenia sa rozvíja kritické myslenie žiaka, jeho kreativita a chuť bádať a objavovať. Žiaci sa učia týmto spôsobom prirodzene, zväčša podvedome a cítia sa na hodinách anglického jazyka príjemne. Spomenuté vlastnosti a schopnosti žiakov je potrebné podchytiť najmä v primárnom vzdelávaní, kde tieto zručnosti a schopnosti kde ich možno naintenzívnejšie rozvíjať.

Čo sa týka všeobecnej charakteristiky mladšieho školského veku žiakov, ktoré je tradične vymedzené od 6 – 12 rokov, je potrebné si uvedomiť, že toto obdobie je relatívne dlhé a vývin

prebieha celistvo a plynulo, avšak nerovnomerným tempom. Navyše, žiaci sa vyvíjajú individuálne, a preto je dôležité rešpektovať rozvíjanie jemnej motoriky, hlavne jej prirodzené zdokonaľovanie pri výučbe výtvarného umenia a anglického jazyka. Rozvíjanie koordinácie oko – ruka, a taktiež činnosť drobného svalstva sú dôležitými faktormi pri metodike výučby anglického jazyka (Lojová, 2012). Ako zdôrazňuje L.Cameron, pri výbere aktivít pre deti v mladšom školskom veku je potrebné si uvedomiť, že deti 6 – 8 ročné majú krátky rozptyl pozornosti (5-10 minút), pričom deti od 10 – 12 rokov sa vedia sústrediť dlhšie.

Čo sa týka vnímania u žiakov v mladšom školskom veku, dominuje konkrétne – operačné myslenie. Zmyslové vnímanie je hlavným zdrojom poznávania, a na začiatku pretrváva globálne – celostné vnímanie. Na konci obdobia sa už rozvíja analytické vnímanie, čo má dopad na výučbu anglického jazyka a žiak vie hovoriť o častiach prehovoru a vnímať veci osobitne, nielen celistvo (Lojová, 2012).

Najdôležitejšie dva prvky pre úspešné využívanie umenia vo výučbe anglického jazyka v mladšom školskom veku je predstavivosť a tvorivosť. *„Kým fylogenéza vymedzuje vlastnosti človeka rámcovo, jedinečnosť individua spočíva prevažne vo vlastnostiach ontogenetického pôvodu. To sa vzťahuje aj na tvorivosť a jej konkrétne kvality. Nepochádzajú výlučne ani z jedného z týchto prameňov, ale sú individuálne neopakovateľným výsledkom súhry faktorov podmieňujúcich utváranie danej osobnosti.“* (Városov, 1989, s. 17). J. Hlavsa sa vo svojej knihe zaoberá teóriou tvorby, a teda samotnú tvorivosť popisuje ako: *„spoločenský, masový jav, každodenne a pre každého pozorovateľný, a predsa len jedinečný, individuálny, „vzrastený“ do iných dejov, neustále sa meniaci s vývojom spoločnosti. Vyvíja sa tak tvorivá osobnosť, ktorá sa už od detstva riadi vžitými vzormi a jeho obmenami. Napríklad orientáciu individua na tvorivosť dosahuje národ Baliu tým, že deti musia znášať trvalú frustráciu v sociálnych vzťahoch, zvlášť vo vzťahu k matke. Snaha dieťaťa nadviazať citový vzťah je utlmená a dieťa takto dohnané k zúfalstvu sa zoznamuje s bohatým a menlivým svetom umenia. Začína sa na ňom zúčastňovať skôr ako vie chodiť.“* (Hlavsa, 1985, s. 22, 254-255).

Teraz sa pozrieme na konkrétne návrhy praktickej implementácii výtvarného umenia do výučby anglického jazyka. Ako prvý z praktických návrhov budeme rozoberať a rozvádzať pozeranie sa na výtvarné diela a reagovanie na výtvarné dielo. Konkrétne, žiak si vyberie obľúbené dielo a prinesie jeho obrázok do školy. Žiaci dané diela opisujú slovami, vetami, pocitmi, a napokon hlasujú o najlepších troch dielach, ktoré budú vystavené po chodbách školy. Ďalšiu z aktivít, pomocou ktorej môžu žiaci využívať jednoduchú podobu angličtiny je

porovnávanie diel. Pri porovnávaní sa žiaci učia vyjadrovať svoj názor na konkrétne dielo, porovnávajú diela, a k tomu využívajú konkrétne jazykové väzby a štruktúry. Navyše v danej aktivite upevňujú gramatiku na stupňovanie prídavných mien. Čo sa týka písomných zručností, učiteľ môže zadať žiakom opísať vybraného sochára a v rámci jeho tvorby žiak napíše príbeh alebo autobiografiu o danej soche. Naopak, v rámci zlepšenia komunikačných zručností si žiaci vyberú známeho umelca, nájdu si najzákladnejšie informácie o danom umelcovi a simulujú v párovej práci rozhovor medzi umelcom a reportérom. Ako pokračovanie môže byť táto aktivita preklopená do písomnej formy.

Druhá časť aktivít, ktorá je dôležitá pre nadobúdanie vedomostí o výtvarnom umení, je podeliť sa o svoje osobné zážitky z umenia so svojimi spolužiakmi. Konkrétne, žiaci si prinesú fotky, ktoré majú z výletov a prírody, navzájom opisujú, čo vidia na obrázku, a aké sú ich dojmy z danej fotografie. Samozrejme so zreteľom na veľkosť slovnej zásoby, ktorú ovládajú. Na základe vizuálnych dojmov sú žiaci schopní vytvoriť príbeh, resp. pokračovanie priebehu daného momentu zachyteného na fotografii. Upevňuje sa tým aj vzťah medzi žiakmi navzájom a samotný žiak spoznáva samého seba.

Azda najdôležitejšie na zapamätanie si videného a počutého v cudzom jazyku je vytváranie vlastných „umeleckých diel a zážitkov“ žiakov. Konkrétne, učiteľ rozdelí žiakov do skupín, dá im rôzne materiály (napr. tašky, špagáty, servítky, škatule, atď.) a žiaci z týchto materiálov vytvoria „umenie“. Tu už prichádza na rad – tímová práca, tvorivosť a schopnosť použiť rôzne materiály. V neposlednom rade je tu dôležité podčiarknuť – schopnosť opísať slovami zážitok z umenia. Ďalšou dôležitou skutočnosťou je fakt, že žiak sa učí efektívne anglický jazyk, keď nie je pod stresom. Túto dôležitú informáciu môžeme využiť na to, aby sme do hodín zapájali cvičenia na predstavivosť - žiaci majú za úlohu zakresliť, čo učiteľ hovorí (napr. situovanie celej triedy na pláž, prenesenie hodiny na imaginárny ostrov, atď.).

Ako sme mohli vidieť, zapájanie výtvarného umenia do hodín anglického jazyka je dôležité a efektívne, a učiteľ môže realizovať svoju kreativitu pri príprave hodín a jednotlivých aktivít. Umenie žiaka stimuluje, núti ho reagovať naň a žiak si zlepšuje svoje vyjadrovacie schopnosti v cudzom jazyku. Pri konkrétnych aktivitách sa mozog aktivizuje na najvyššej kognitívnej a afektívnej úrovni, a tým sa žiak rozvíja po všetkých stránkach. Navyše, pri vhodne vybraných aktivitách, ktoré sme navrhli a opísali, žiak nadobúda vyššie sebavedomie, stráca zábrany hovoriť a žiak si buduje pozitívny vzťah, tak ako k výtvarnému umeniu, tak aj k anglickému jazyku.

Literatúra

CAMERON, L. – McKAY, P.: Bringing creative teaching into the young learner classroom. Oxford University Press, 2010. ISBN 978 0 19 4422 48 2

HALLIWELL, S.: Teaching English in the Primary Classroom. England: Longman, 2000. ISBN 0-582-07109-7

HLAVSA, J.: Psychologické základy teorie tvorby. Praha : Academia, 1985

LOJOVÁ, G. – STRAKOVÁ, Z.: Teoretické východiská vyučovania angličtiny v primárnom vzdelávaní. Bratislava : UK, 2012. 240 s. ISBN 978-80-223-3315-3

VÁROSS, M.: Od tvorivosti k tvorbe. Teória estetickej a umeleckej praxe. Bratislava : Tatran, 1989. 263 s. ISBN 8022200239

Kontaktné údaje:

Mgr. Katarína Zamborová

Pedagogická fakulta, Univerzita Komenského

Šoltésová 4, 813 34

e-mail: katezambr@gmail.com

Klavírne koncerty W. A. Mozarta.

Piano concerts of W. A. Mozart.

Stanislav Zamborský

Abstrakt: Tvorba W. A. Mozarta predstavuje vrcholnú fázu vrcholného klasicizmu. Mozart je stelesnením klasicistického štýlu a jeho estetiky. Napriek tomu, že je geniálnym tvorcom oper, symfónií a všetkých žánrov komornej hudby, vrcholné majstrovstvo dosahuje najmä v tvorbe klavírných koncertov. Vzťah melodickéj línie sólistu a orchestrálneho sprievodu je pre neho prirodzeným spôsobom realizácie tvorčieho zámeru. Je to aj dôsledok toho, že vo svojej dobe reprezentoval vrchol interpretačného umenia, čo bolo všeobecne uznávané a jeho tvorba v tejto oblasti zahŕňa vrcholné kompozičné majstrovstvo. Aj jeho, a predovšetkým jeho zásluhou, generácie ľudí s láskou vnímajú hudbu klasicizmu ako symbol ušľachtilej krásy, ako symbol vnútornej rovnováhy, ktorá harmonizuje ľudskú osobnosť. Súčasne tento symbol ako posolstvo môže byť inšpiráciou aj pre tú dnešnú generáciu, ktorá má schopnosť prijímať posolstvá skrze vrcholné umelecké diela - poklady svetovej kultúry.

Abstract: Creation of W. A. Mozart is the peak phase of the high classicism. Mozart is the personification of the classic style and aesthetics. Despite the brilliant creations of operas, symphonies and all genres of the classic music, he achieves the supreme mastery in piano concerts creating. Relationship of the soloist's melodic lines and orchestral accompaniment is a natural way for his creation plan. It is also a consequence of the fact that in his time he represented the top of performing arts, which has been widely admired, and his work in this area includes the top of the compositional mastery. Especially his thanks; generations of people perceive the classical music with love as a symbol of noble beauty, as a symbol of inner balance, harmonizing the human personality. At the same this symbol as the message can be the inspiration for today's generation, which has the ability to receive messages through the supreme works of art - the treasures of the world culture.

Kľúčové slová: Mozart, klasicizmus, koncert, interpretácia, klavír, orchester.

Key words: Mozart, classicism, concert, interpretation, piano, orchestra.

Wolfgang Amadeus Mozart - geniálny zjav hudby, ale i svetovej kultúry vôbec, sa narodil v r. 1756 v Salzburgu, aby sa jeho smrťou v r. 1791 vo Viedni začal bohatý život diela, ktoré sa stalo súčasťou kultúrneho bohatstva ľudstva i každého z nás.

Asi nie je človek v západnej civilizácii, ktorý sa s jeho menom nestretol aspoň letmo, ktorého sluch nezachytil aspoň niektoré z tónov jeho nesmrteľnej hudby. Rozhodne je ťažko nájsť hudobníka, ktorý by nemiloval Mozartovo dielo. Vyžarovanie Mozartovho diela má však širší rozmer. Jeho dosah sa dotýka eticko - estetických parametrov zmyslu umeleckej tvorby a jej dosahu.

Mozartova hudba napriek svojej, do určitej miery, aristokratickej nadstavbovosti, je hlboko ľudsky komplexná, v zmysle človečenskej podstaty emócie a jej prejavov. V Mozartovej hudbe je možné nachádzať emocionálne znaky povahy muža, ženy i dieťaťa v jednom nedeliteľnom celku ktorým je človek, ľudská bytosť, so všetkými jej citovými hnutiami, ale aj dôstojnosťou, ktorej strážcom je nikdy nezlyhávajúci vkus. Aj táto stránka Mozartovho nesmrteľného odkazu by mohla byť aktuálna pre nás, ktorí žijeme problémami súčasného sveta.

Otázky kultivácie vkusu, ako aj chápania zmyslu umenia v súčasnej záplave nevkusu a gýču, v každej a teda nie len kultúrnej oblasti, práve pre formovanie estetických parametrov a teda aj pre humanizáciu tejto spoločnosti, by mali byť konštantné, teda neustále prítomné, vo výchove k umeniu. Je to výchova k vnímaniu hodnôt krásy ako súčasti ľudskej existencie, a jej dôstojnosti.

Humanizácia ľudského bytia a konania, harmonizácia racionálnych a emotívnych počínov jedinca, ale aj spoločnosti, návrat k ideálu klasickej rovnováhy aj cez chápanie umeleckého diela, aj to je možný odkaz nesmrteľného diela Mozarta. Aj v tomto zmysle môžeme len súhlasiť s Hansom Küngom, ktorý citujúc Karla Bartha hovorí, že Mozart skladal hudbu v každom smere humánnu a že: „...tajomstvo tejto hudby je práve v tom, že v nej znie zároveň oboje: jas i temno, radosť a bolesť, život a smrť. To všetko však nie neutrálne vyvážené vedľa seba a premiešané, ale temno je vždy znovu prekonávané jasom.“

Fascinujúca je mnohostrannosť Mozartovho diela, ktoré zahŕňa temer všetky, ak nie všetky oblasti, ktoré hudba sprostredkuje. Pritom je možné povedať, že čoho sa jeho génius dotkol, to dovedol do dokonalosti. Táto dokonalosť bola uspôsobená množstvom postihnuteľných i nepostihnuteľných príčinností, z ktorých jednou mohla byť jeho mentálna predispozícia úcty k už overenému. Ako konštatuje A. Einstein, Mozart nie je revolucionárom, Mozart je dovršovateľom. Aj v tom je jeho zástoj v hudbe, v hudbe klasicizmu, podobný zástoju J. S. Bacha v hudbe baroka. V tom je aj jeho zásluha, ktorá je

jednou z príčin, pre ktoré generácie s láskou vnímajú hudbu klasicizmu ako symbol ušľachtilej krásy, ako symbol vnútornej rovnováhy, ktorá harmonizuje ľudskú osobnosť.

Tajomstvo Mozartovej hudby je predmetom skúmania nespočetného radu muzikologických prác, ale i spisby tvoriacej i popierajúcej legendy, ktorých hodnovernosť nám teraz neprichodí hodnotiť.

Mozart však je skutočne tajomstvom, ktoré zahŕňa jeho ohromujúci talent, jeho geniálnu tvorbu, ale i jeho život a smrť. Už len mnohostrannosť Mozartovho diela, ktoré obsahuje temer všetky, ak nie všetky oblasti, ktoré hudba sprostredkuje je fascinujúca. Pritom je potrebné tiež zdôrazniť, že čoho sa jeho génius dotkol, to dovedol do dokonalosti.

Mozartova aristokratickosť a jej neuchopiteľnosť je plná tajuplných odkazov, často temer sférickej povahy. Veľakrát nedokážeme definovať v čom je Mozart iný ako tí ostatní, pretože používa tie isté prostriedky, pretože ctí tie isté postupy, pretože žije tou istou harmóniou. Napriek tomu počujeme inú hudbu, hudbu, ktorá v nás rozoznieva predtým nepočuteľné, čo rozširuje náš vnútorný priestor často temer o nadpozemské a či až božské. Mozartov zázračný hudobný cit dokáže to tradičné a už veľakrát overené, umiestniť do zázračného priestoru, v ktorom nadobúda nové, predtým nepoznané dimenzie a odkazy. Súčasne, nie je možné povedať, že Mozart poslušne a bez vlastnej evolúcie prijíma veci raz navždy dané. Obsahová i formálna podoba jeho diel a teda i jeho klavírných koncertov, má mnoho tvárí, vždy takú, akú jeho tvorivý duch pre naplnenie hudobného zámeru vyžaduje. Vo väčšine prípadov však prebiehajú Mozartove inovácie prirodzene, temer nebadane, v súlade s logikou hudobnej myšlienky a aktuálnou potrebou jej realizácie.

Mozart klavirista, operný skladateľ, symfonik, tvorca geniálnych sláčikových kvartet a krásnej komornej hudby vôbec, sa nám odovzdáva vo svojich klavírných koncertoch celý, s celým bohatstvom svojej zázračnej hudby a interpretačnej kultúry. Jeho 23 sólových diel tohto žánru znamená pre hudbu čin, ktorý stojí v jednom rade s dielami ako Bachovo Umenie fúgy či Beethovenových 32 klavírných sonát. Ich bližšie spoznávanie a predovšetkým tvorivá realizácia, bez ohľadu na to, či sa koná v koncertnej sieni s plne vybaveným orchestrom, alebo v komornej intimite domova, je pre klaviristu hudobníka jednou z najkrajších foriem prežívania dotyku krásy.

Svoj prvý klavírny koncert (KV 175) napísal Mozart v roku 1773 vo veku 17 rokov. V tom čase už mal niekoľko pozoruhodných diel za sebou, ale súčasne aj intenzívne štúdium v oblasti, ku ktorej už od detstva prirodzene inklinoval. Forma klavírneho koncertu, ako ideálna možnosť sebarealizácie v oblasti kompozície a interpretácie súčasne, roznechovala jeho tvorivú iskru do najvyššej miery. Stal sa zakladateľom a súčasne kodifikátorom procesu,

počas ktorého sa z klavíra, potomka službu konajúceho čembala, stáva patetický hrdina, stojaci ako operná celebrita nad sprevádzajúcim ansámblom.

Genéza klavírneho, teda pred Mozartom čembalového, koncertu nemá dlhé trvanie. Je pravdou, že týmto názvom už Rameau označil svoje suity štvrtého zväzku *Pièces de Clavecin* s čembalom a komorným ansámblom, významný krok však uskutočnila, tak ako v mnohých iných smeroch, rodina Bachovcov. To, čo už v Taliansku, v oblasti sláčikového umenia bolo zabehanou praxou, uvádza Johann Sebastian Bach do života svojimi koncertami.

Aj Bachovi synovia a to predovšetkým oni, prinášajú do vývoja svoj významný vklad, ako v aplikácii sentimentálneho, tak galantného štýlu, tak formujúceho sa klasického klavírneho koncertu. Christoph Wagenseil, požívajúci úctu malého Mozarta, tiež nestojí bokom, ale predovšetkým Johann Christian Bach je tým inšpiratívnym impulzom, ktorý dáva u mladého Mozarta „veci do pohybu“ a to tým spôsobom, že vzor je rýchlo prekonaný. Práve tri sonáty tohto skladateľa v roku 1765, po svojej úprave, ktorá rozdelila materiál na sólo a tutti, označil 9 ročný Mozart za koncerty. Dnes sú vedené v zozname pod KV 107. Ďalšie štyri koncerty - Koncert F dur KV 37, B dur KV 39, D dur KV 40 a G dur KV 41 boli dlho považované za Mozartove originálne diela až kým sa neprišlo na to (Wyzeva-Saint Fox), že opäť sa jedná o úpravy skladieb, tentokrát parížskych galantných majstrov, Schoberta, Eckharda, ale i Honauera a Raupacha, v jednom prípade Philippa Emanuela Bacha. Nejedná sa o prevzaté kompletne diela, Mozart pospájal do koncertantných celkov rôzne časti diel, rôznych autorov. Úcta mladého Mozarta k týmto majstrom je evidentná a vzhľadom na jeho vlastnú genialitu, z dnešného pohľadu tak trochu raritná. Je potrebné si však uvedomiť Mozartov detský vek, ako aj skutočnosť, že títo autori znamenali vo svojej dobe progres, ktorý sa po období zaťaženom kontrapunktom javil aj pre Mozarta, obdareného mimoriadnou melodickou invenciou, veľmi atraktívnym. Mimo toho, aj keď boli starší ako on, boli viac menej jeho súčasníkmi, a v dobe, ktorá sa neobzerala dozadu, znamenali pre Mozarta prirodzený prameň inšpirácie. Nakoniec i prirodzený prvý vzor, otec Leopold, bol galantne mysliacim, i keď len remeselným skladateľom. Oblúbený Johann Schobert však, ako zdôrazňuje Einstein, dokázal dať hudbe navyše umenie, vkus, gracióznosť, ale i vášeň. Vplyv J. Ch. Bacha je ale na Mozarta priam kardinálnym, pričom ich vzájomná náklonnosť prirodzene vyplývala z podobných tvorčích východísk a možno aj mentálnych dispozícií. Štvorročná Sonáta D dur KV 381 Mozarta a Sonáta D dur op. 5 č. 2 J. Ch. Bacha, transformovaná na koncert, a podobne množstvo ďalších možných príkladov, hovorí jasnou rečou. Vplyv geniálneho J. Haydna v oblasti klavírneho koncertu na Mozarta nie je doložitelný, ten je do určitej miery badateľný v počiatkovej sonátovej tvorbe, ale predovšetkým v oblastiach symfonickej

a kvartetovej tvorby a je mimo dosahu našej problematiky. Na druhej strane symfonizácia klavírneho koncertu, pripisovaná predovšetkým Beethovenovi, je už pre Mozarta príznačná. Spomínané štyri koncerty vytvorené z častí diel galantných autorov sú v Mozartovom spracovaní príťažlivými koncertnými číslami, aj keď v dnešnej dobe málo využívanými. Keďže ich Mozart transkriboval pre vlastnú koncertnú potrebu, sú súčasne historickými dokladmi o jednom z mnohých spôsobov jeho exhibícií na rôznych produkciách v časoch ranej mladosti. Oplývajú pôvabom galantérie, veľakrát v nich nájdeme podobnosti s koncertami J. Haydna, predovšetkým s tými menej hrávanými (G dur, F dur, C dur). Mnoho z technických i kompozičných formúl, nachádzajúcich sa tu v zárodočnej forme Mozart neskôr vo svojej originálnej tvorbe zázračne rozvinul do vrcholnej dokonalosti. Roky štúdia a zbierania skúseností v oblasti klavírneho koncertu dosiahli svojho zrelého plodu v podobe prvého originálneho diela Mozarta v tomto žánri. V decembri roku 1773 má sedemnášť rokov a skomponovaných niekoľko symfónií, kvartet, ale dokonca i opier ako Bastien a Bastienka, Lucio Silla, La finta semplice, v ktorých si skúša sily na spôsob singspielu, opery buffy či hudobnej drámy.

Prvý z troch Mozartových koncertov v tónine D dur, pod číslom Kochelovho zoznamu 175, je suverénnym dielom, ktoré vyrástlo zo životodarného podhubia bachovského vplyvu Johanna Christiana a galantného prostredia, ale s jedinečným originálnym vkladom. Je to dielo sebavedomé, plné optimizmu a vitality, s bohatým využitím orchestra. Finálové Allegro tohto koncertu je prekvapujúcim dokladom toho, že Mozart nemieni poslušne kráčať v tendenciách, ktoré vytýčila estetika galantného smerovania v zmysle negácie kontrapunktu. Aj keď sa s hudbou Bacha a Händela stretol až vo Viedni v archíve baróna von Swietenena, neznamená to, že sa kontrapunktom predtým nezaoberal. Svedčia o tom fragmenty fúg pod číslom zoznamu KV 153 a 154. Školenie u Padre Martiniho, ale i obdiv ku kontrapunktu Michaela Haydna, s ktorým bola mozartovská rodina v kontakte, zaiste niesli svoje ovocie, v podobe úcty a zodpovednosti k hudobnému remeslu. Hlavná téma spomínanej časti v kánone na dlhých hodnotách a jej ďalšie spracovanie v štruktúre časti sú toho krásnym príkladom.

Ešte výdatnejším príkladom tejto Mozartovej úcty k vrcholným výdobytkom remesla starých majstrov je posledná časť skvelého koncertu viedenského obdobia KV 449 Es dur. Táto časť vo forme rondo patrí k najoriginálnejším mozartovským finále a Ph. Radcliffe tvrdí, že táto časť: „...ukazuje výnimočnú nápaditosť Mozarta v narábaní s formou rondo.“ Brilantné využitie kontrapunktu dodáva časti vtip, jadrnosť a mimoriadnu presvedčivosť. Polyfonické tendencie, ktoré sledujeme vo vyššie uvedených koncertoch sú uplatnené vo

vrchovatej miere v ďalšom koncerte viedenského obdobia, v Koncerte F dur KV 459. Týka sa to, podobne ako aj u vyššie spomenutých diel, finálovej časti - Allegro assai. Mimoriadne majstrovstvo v oblasti polyfonickej konštrukcie sa stáva samozrejmosťou a geniálne vrcholí v slávnom finále Jupiterskej symfónie.

Aj na tomto mieste môžeme len ľutovať, akého omylu sa dopustili, nepochybne mimoriadne talentovaní skladatelia galantného štýlu, keď zavrhlí polyfonickejšiu prácu ako čosi nevhodné a zastarané pre ďalší vývoj. Je pritom paradoxom, že práve ich veľký obdivovateľ, akým Mozart nesporne bol, napráva ich omyl a to týmto geniálnym spôsobom. Samotná tretia časť Koncertu KV 459, ktorú komentujeme, je z tohto pohľadu, pri všetkej úcte k jej vrcholným hudobným hodnotám, virtuóznym kompozičným kusom z technického hľadiska, hrou, akoby určenou pre samostatný obdiv. Klavír nastupuje do časti sólovo, aby každú z obidvoch fráz živej, radostnej rondovej témy po ňom zopakoval orchester, v tomto prípade jeho drevené dychové nástroje. To však ešte poslucháč netuší čo bude nasledovať, ak očakáva konvenčný priebeh. Ako píše CH. Rosen, táto syntéza fúgy, sonátového rondo a štýlu opery buffy prináša dielo: „...nepredstaviteľnej brilantnosti a veselia, ďaleko prekonávajúceho finále KV 449 so všetkou jeho kontrapunktickou vynaliezavosťou“. Dokonca Ph. Radcliffe sa domnieva, že finále tohto koncertu je jednou z najbrilantnejších vecí akú kedy Mozart napísal.

Zo šiestich koncertov Mozartovho raného, teda salzburského obdobia, medzi ktoré patria i koncert pre dva a tri klavíry, vysoko vyčníeva Koncert Es dur KV 271. Predchádza ho samozrejme už spomenutý Koncert D dur, ďalej Koncert B dur KV 238 s čarovným Andante, založenom na množstve mannheimských priťahov na triolo - kvartolovom komplementárnom rytme a Koncert C dur KV 246 so záverečným rondom v "Tempo in minuet". Toto označenie je neobvyklé vo forme klavírného koncertu, podobne ho však Mozart uplatňuje aj v Koncerte KV 413 F dur.

Koncert Es dur KV 271 je známy aj ako "Jeunehomme" koncert, podľa zaujímavého mena francúzskej klaviristky, pre ktorú bol napísaný. Vydaný bol v roku 1777 v Paríži.

Toto dielo mimoriadnej závažnosti a zrelosti nie je ďaleko od vzniku vrcholného opusu salzburskej epochy Sinfonie concertante pre husle, violu a orchester KV 364. Koncert reprezentuje vyšší stupeň hĺbky obsahovej náplne a realizácie formy. S podivom musíme vnímať dielo dvadsaťdvaročného skladateľa, ktoré nemožno porovnať s ničím čo mu predchádzalo. Dielo má symfonický rozmer aj keď menšie dychové obsadenie (po dva hoboje a lesné rohy). Vstup sólového klavíra do orchestrálnej expozície je tak geniálny, ako aj prekvapujúci. Dva Beethovenove koncerty s podobným riešením, podobne ako Brahmsov Koncert B dur, sú ďalšími míľnikmi na tejto ceste, majiteľom „patentu“ však zostáva Mozart.

Druhá časť koncertu, nezvyklo označená ako *Andantino*, hĺbkou výrazu i svojím významom v kontexte salzburskej tvorby, je na úrovni pomalej časti vyššie spomínanej *Sinfonie concertante*. Táto komparácia zahŕňa predovšetkým odlišný výraz, ktorý však v *Sinfonii* ukazuje viac k romantickým brehom, kým v koncerte je táto intenzita skôr v barokizujúcej vážnosti až tragickosti, smerujúcej v závere až do blízkosti *Rekviem*. Záver časti v poslednom nástupe sólového klavíra je výrazom hlbokkej rezignácie. Podľa Ch. Rosena je táto časť „ako výraz smútku a zúfalstva“, spolu s pomalými časťami *Sinfonie* a *Koncertu A dur KV 488* „...takmer osamotená medzi Mozartovými koncertnými časťami: v sile tragického výrazu sa jej vyrovná až *Andante con moto* z Beethovenovho *Koncertu G dur*.“

Označenie *Andantino* môže vyvolávať nejednoznačný výklad tempa, vzhľadom k charakteru tejto hudby, ale len do tej chvíle, kým sa nedozvieme, ako upozorňuje medzi inými aj Badura-Skoda, že toto označenie sa v Mozartovej dobe vzťahovalo na tempo pomalšie ako *andante*. Je to kardinálny moment pre adekvátny postoj k interpretácii tejto nezvyčajne závažnej časti. A. Hutchings pripomína prácu Girdlestona, v ktorej autor poukazuje na vnútorné či až duchovné súvislosti, ktoré dávajú túto časť do jednej línie s poslednými viedenskými klavírnymi koncertami. Podľa neho, Mozartova duchovná podstata klavírnej hudby je obsiahnutá práve v týchto centrálnych častiach, ktoré majú rôzne podoby počnúc galantným *andante* cez meditatívne *andante*, *andante cantabile* alebo romancu, elegické *andante*, dramatické *andante* k snivému *andante*, nekonečná je teda podoba Mozartovho hudobného výrazu nachádzajúca sa v týchto skvostoch. Vzťah melodickéj línie sólistu a orchestrálneho *tutti* je pre Mozarta prirodzeným spôsobom realizácie tvorčieho zámeru. Pritom, ako o jeho tvorbe hovorí, už citovaný, Ch. Rosen: „Mozart sa viazal iba pravidlami, ktoré pre každé dielo nanovo nastolil a sformuloval ho sám a robil to s takým citom pre proporciu a dramatickú adekvátnosť, aký odvtedy neprejavil žiaden iný skladateľ.“

Spomeňme niektoré ďalšie, predovšetkým centrálné časti Mozartových koncertov, ktoré sú potvrdením týchto slov.

Jedným z ďalších dokladov intímneho skladateľovho hlbokého výrazu a netradičných riešení je *Andante* *Koncertu G dur KV 453*, diela viedenského skladateľovho obdobia. Tento koncert napísal pre svoju nadanú žiačku Babettu Ployer, ktorej venoval aj vyššie spomínaný koncert viedenského obdobia *Es dur KV 449*.

Koncert, jediný v plejáde Mozartových koncertov v tónine *G dur*, predstavuje intímnu oblasť skladateľovho výrazu ešte viac a iným spôsobom ako v dielach, ktoré ho obklopujú. Hneď prvá časť koncertu znie mäkko až sladko pastorálne, napriek istému náznaku vojenského rytmu, mimochodom, Mozartom veľmi obľúbeného.

Spomínané Andante je doslova skvostom tohoto koncertu. O tejto časti, v súlade s Ph. Radcliffom, môžeme hovoriť ako o jednej z najoriginálnejších a citovo najhlbších pomalých častí W. A. Mozarta.

Ph. Radcliffe poznamenáva, že úvodné tutti akoby otváralo opernú scénu. A. Hutchings vidí síce túto hudbu ako áriu, nie však operného, ale chrámového pôvodu. Krátky päťtaktový vstup je zvláštny jednak moduláciou z C dur do G dur, ale ešte viac efektom polovičnej kadencie a fermátou v poslednom takte, ktorá vyvoláva akési očakávania. V orchestrálnej expozícii sa nič mimoriadneho neudeje, nakrátko prerušený proces pokračuje nekonfliktne v pokojnej atmosfére C dur, v nádhernom rozhovore hoboja, flauty a fagotu. V sólistovej expozícii, však razantný skok do tóniny g mol, prináša hudbu plnú vášne a expresívnej výpovede. V znovunávrate sa proces zopakuje v ešte naliehavejšej podobe a tentokrát v Es dur. Takt za taktom by bolo možné komentovať krásu i zvláštnosti harmonických riešení či nástrojových kombinácií, napríklad posledných päť taktov pred nástupom sólistu do expozície, alebo podobne, štyri takty pred nástupom klavíra do reprízy. Stred časti sa, opäť po fermátovom zlome, rozbieha prekvapujúco v d mol, aby sme sa stali svedkami jedného z výrazovo najexponovanejších emocionálnych vzopätí skladateľa. Hudba tu prechádza mnohými harmonickými peripetiami blízkych i vzdialených tónin (Gis dur!). Predpoveď Chopina je evidentná.

Môžeme sa i na tomto mieste pozastaviť. Čím je pre nás táto hudba dnes? Génus, odovzdávajúc dielo svojej obľúbenej žiačky, obdarúva nás po temer dvoch a pol storočiach hodnotou, ktorú nedokážeme, napriek pokusom, slovami vhodne opísať, iba ak vnútorne precítiť a možno i so slzou dojatia prijať. Ktovie, či toto mal na mysli starostlivý Leopold, keď 12. februára 1778 písal Wolfgangovi do Paríža: „...záleží len na Tvojej rozumnosti a spôsobe života, či chceš umrieť ako obyčajný virtuóz, na ktorého celý svet zabudne, alebo ako slávny kapelník, o ktorom sa potomkovia dočítajú ešte aj z kníh...uznávaný celým svetom...“ Zaiste, nie je tu reč o poslanstve, ktorého dosah nemohol ani tento skúsený hudobník a otec v jednej osobe do dôsledku vytušiť, o poslanstve, ktoré súvisí so slávou iba druhoplánovo, pretože nie je jeho cieľom.

Klavírny koncert B dur KV 456 je z dôvodov, ktoré nám nie sú jasné, menej hrávaným, dokonca akoby podceňovaným dielom. Bol napísaný pre Mariu Theresu Paradies, od narodenia slepú klaviristku, žiačku Leopolda Koželuha, ktorého vzťah k Mozartovi rozhodne nebol priateľský. Theresa si však zrejme bola vedomá rozdielných kvalít oboch skladateľov, keď si na svoje vystúpenie v Paríži vyžiadala dielo, o ktorého kvalitách bola presvedčená.

Variačné Andante tohto koncertu v g mol, prináša hudbu, v ktorej Mozartov zázračný duch stvoril jeden z najkrajších plodov svojej melodickéj inšpirácie. Oehlmann poznamenáva, že v tejto ľudovo-baladickej téme sa Mozart prekvapivo približuje romantikom. Ak chápeme romantizmus v zmysle vyjadrenia Johanna Paula Friedricha Richtera, že: „Romantizmus je krása bez hraníc...“ musíme s týmto hodnotením súhlasiť. Rozsiahla elegická téma s repetíciami, ktorá prechádza moduláciami z g mol, cez B dur, d mol a c mol späť do g mol, je uvedená orchestrom a atmosférou je veľmi blízka kavatine Barbariny, v treťom akte Figara. Pre záverečnú kódu tejto časti, v ktorej si jednotlivé nástroje odovzdávajú prvé štyri tóny témy, možno ani neexistuje lepšie označenie, ako „hypnotická vytrvalosť“, o ktorej hovorí Radcliffe. Závery pomalých častí koncertov Mozarta sú plodmi ušľachtilého ducha génia, ktorý sublimuje ľudskú podstatu do sféry, v ktorej cit je odovzdávaný v najčistejšej, najjednoduchšej, avšak umelecky najpravdivejšej a tým najúčinnnejšej výslednej podobe. Beethovenov záver pomalej časti štvrtého klavírneho koncertu je toho tiež žiarivým príkladom.

Klavírny koncert F dur KV 459 je posledným z radu koncertov roka 1784. Nesie istú pečať vplyvu husľového virtuóza a skladateľa husľových koncertov Viottiho (Viotti, Giovanni Battista 1755-1824) a patrí medzi najobľúbenejšie Mozartove koncerty. Všetky tri časti koncertu sú tvárou nastavené hrejivému slnku, mračno ani raz nezatieni jeho jas.

Allegretto (quasi Andantino) tohto koncertu je trochu nezvyklý pokyn pre druhú časť. Už sme pri koncerte Es dur KV 271 spomínali trochu máťuce označenie Andantino, vzhľadom na myšlienkovú závažnosť časti, tentokrát však bezstarostná nálada hudby nie je v kontradičcii s názvom časti, podobne ako v Koncerte Es dur KV 449. Túto starosonátovú sonátovú formu bez rozvedenia, otvára pomerne rozsiahle tutti, tak isto v neobvyklom pre druhú časť, šesťosminovom takte.

Allegretto a či Andantino tohto koncertu je pokojná hudba, hudba v ktorej flauta, hoboj, fagot a sólista vedú zaujímavé, občas i dojímavé, rozhovory o kráse vstupnej témy. Molové epizódy ktoré prichádzajú nečakane tóninovým skokom a ktoré navodzujú hoboj a vzápätí flauta, rozvíja klavír do uchvacujúcej emocionálnej intenzity, ktorá je vzápätí riešená návratom do durovej tóniny a hlavnej témy. Je to Mozart v jednej z tých svojich najkrajších podôb, ktoré neznesú žiadne porovnávanie, pretože je v nich ten Mozart, ktorého miluje každý ozajstný hudobník.

Napriek bezstarostnosti okrajových častí ďalšieho v rade viedenských koncertov, Koncertu C dur KV 467, je treba priznať, že jeho obľúbenosť tkvie opäť predovšetkým v strednej časti - Andante. Široký, neprerušovaný tok melódie, sprevádzaný triolami ľavej ruky, dostáva po

vstupe do dialógu s drevenými dychovými nástrojmi nádych smútku až tragickosti. Stretávame sa tu opäť s jedným z najpôsobivejších individuálnych prejavov tohto génia svetovej hudby.

Toto Andante je jedným z vrcholných momentov pre ktoré je Mozart milovaný a súčasne obdivovaný. Šesť taktov úvodnej, nesmierne prostej až bezstarostnej frázy, vyrastá do otriasajúcej emocionálnej výpovede, do nádherného príbehu ľudského srdca, v ktorom zanikajú moderné interpretácie Mozarta ako génia tvoriaceho umenie z čisto hudobnej podstaty, bez hlbokých súvislostí s jeho vnútorným prežívaním a človečenskou drámou.

Druhá časť Koncertu Es dur KV 482 - Andante v c mol, je do istej miery obsahovou analógiou Andantina koncertu KV 271 v tej istej tónine. Aj túto časť obopína nesmierna vážnosť až tragika, teda hudba, o ktorej sa M. Druskin zmieňuje ako o poklade svetovej literatúry. Nepochybne, niečo krásneho preniká tento smútok, ktorý aj keď nie je veľmi častým hosťom v Mozartových klavírnych dielach, patrí k odvrátenej strane jeho tváre.

Je takmer nemožné slovami vyjadriť atmosféru, ktorú prináša záverečná kóda tohto Andante . Kombinácia úchvatnej témy, ktorá sa objavila v tretej variácii a motívu z prvej epizódy, prináša svet neskonalej túžby, ale v mihnúcom sa C dur, (ktorý je vlastne dominantou nasledujúceho taktu v f mol), i sladkej nádeje. Túto subtílnu dur-mol osciláciu nachádzame samozrejme u Mozarta často, spomeňme krásne momenty pomalých častí koncertov KV 456 a 459. Delikátna inštrumentácia, s významnou úlohou sólového fagotu, vyplňa záver, ktorého krehkosť až tajuplnosť dotvára v diminuende zanikajúca chromatika klavíra.

Druhá časť Koncertu A dur KV 488 - Adagio, je znovu doslova klenotom diela. Ph. Radcliffe si všíma slnečnú atmosféru koncertu a zdôrazňuje fis molovú tonalitu druhej časti, ktorá sa u Mozarta, ale aj u Beethovena objavuje málokedy a zakaždým predznamenáva neobvyklú hĺbku hudobnej výpovede. Dokonca je možné, že fascinujúca modulácia do G dur v pomalejšej časti Sonáty Hammerklavier, je inšpirovaná Mozartom. Pokiaľ však tento frýgický vzťah u Beethovena je nositeľom anjelského jasu, v tejto Mozartovej časti prehĺbuje nesmiernu vážnosť tragického spevu. Poslucháča očarí doslova nadpozemská krása okamihu, keď po vstupe klavíra zaznie tutti s klarinetovým sólom. Tajomstvá nekonečnej túžby sa otvárajú pre toho kto načúva, Mozart akoby nám dával nazrieť do sveta, ktorý neodhaľuje často. Zapojenie sláčikov zosilňuje pocit priestoru a šírky, žiaľ je hlboký a predsa sladko mámiivy.

Pri širšom priestore pre tento príspevok bolo by možné i potrebné zdôrazniť nádherné okamihy centrálnych častí ďalšieho množstva Mozartových klavírnych koncertov. Je pritom na škodu, že vrcholné diela v tejto oblasti ako je Koncert d mol, c mol alebo A dur, či iné mimoriadne obľúbené diela, tak trochu zatieňujú menej hrávané skvosty, predovšetkým

salzburgského, ale i raného viedenského obdobia. Predovšetkým nie je možné nespomenúť koncerty B dur KV 450 a D dur KV 451. Obidva slúžili Mozartovej vlastnej koncertnej prezentácii a predovšetkým prvý z nich vyžaduje od interpretu mimoriadne technické dispozície, dokonca je ho možné považovať za najvirtuóznejší Mozartov klavírny koncert.

Zvláštnu pozíciu v rade klavírných koncertov génia zastáva predposledné dielo v rade série. Koncert D dur KV 537 je označovaný ako "Korunovačný", pre súvislosti viažúce sa ku korunovácii Leopolda druhého. Tento koncert je v dnešnej dobe až nepochopiteľne zaznávaný.

Napriek tomu, že sa mu priznávajú neodškriepiteľné kvality, je tak trochu v tieni a je mu vyčítaná určitá vonkajškosť a dokonca spiatocnosť. Na druhej strane však Ch. Rosen tvrdí, že ide o „najprogresívnejšie Mozartovo dielo“, ktoré sa veľmi blíži nie len Beethovenovým raným koncertom, ale dokonca aj k Hummelovi a Weberovi. „Aby sme ocenili koncert KV 537, nemôžeme ho počúvať s takými istými očakávaniami, aké máme pri iných dielach. Vyžaduje si posúdenie neskoršími štandardmi: z tohto pohľadu naň môžeme pozeráť ako na najväčší z ranoromantických koncertov.“

Aj keď sa pri tejto príležitosti snažíme v stručnosti a veľmi neúplne zdôrazniť určité technické, ale predovšetkým výrazové aspekty niektorých častí majstrových geniálnych diel, je potrebné zdôrazniť, že ich genialita vyvierá práve z komplexnosti, vzájomnej vyváženosti jednotlivých častí, ale často i výrazovej konfrontácie, v zmysle jednoty v mnohosti. Spomeňme v akom kontraste stoja temné okrajové časti Koncertu d mol oproti centrálnej časti, ktorá je definovaná ako Romanca. Táto časť akoby tiež bola "kvetom nad priepasťami", ako označuje Franz Liszt Allegretto z Beethovenovej Sonáty cis mol op. 27. Ani graciózna Mozartova Romanca tohto koncertu však nie je ušetrená dramatického vpádu g molovej epizódy. V akom príkrom kontraste s okrajovými časťami stoja centrálna, vyššie spomenuté, možno povedať tragické, časti koncertov A dur, C dur, či Es dur!

Práve Koncert d mol KV 446 otvára vrcholnú plejádu Mozartových diel žánru klavírneho koncertu. Bol dokončený vo februári 1785. Iba dva koncerty z dvadsiatich piatich Mozartových koncertov sú v molovej tónine (KV 466 a KV 491) a obidva predstavujú menej odkrývanú Mozartovu tvár v klavírnom diele. Kým Koncert d mol ovláda akási skrytá démonickosť, Koncert c mol je naplnený dramatickosťou. Mnohí stavajú tieto dva koncerty do príbuznosti s géniom Beethovena i keď táto analógia nevystihuje práve podstatu mozartovskej špecifickosti, ktorú sme už spomenuli na inom mieste a tou je, do určitej miery, istá aristokratickosť či exkluzívnosť v spôsobe prenesenia reality hudobnej myšlienky do symbolu. Nemožno v nich hľadať priamu spojnicu medzi vnútorným svetom skladateľa

a hudobným vyjadrením tak ako u Beethovena. Napriek tomu vidí Oehlmann v tomto koncerte „Vision von Schicksal“ (Vízia osudu), „Leid und Tod“ (Zármutok a smrť).

Koncert d mol nemá paralelu so žiadnym z jeho predchádzajúcich koncertov. Zaujímavá je v tejto súvislosti myšlienka Ch. Rosena: „Koncert d mol je takmer natoľko mýtom, nakoľko aj umeleckým dielom: pri jeho počúvaní je niekedy ťažké povedať, ako pri Beethovenovej Piatej symfónii, či počúvame dielo alebo jeho renomé, náš kolektívny obraz o ňom.“

Koncert d mol je majestátnym dielom svojho tvorcu. Cez toto dielo predovšetkým objavovali a hodnotili Mozarta romantici, cez toto dielo často nachádzajú svoj vzťah k Mozartovi i súčasníci. Nemožno klásť za vinu tomuto geniálnemu dielu, že svojou veľkosťou občas zatienuje nie menej krásne diela majstra.

Klavírny koncert c mol KV 491 sa bežne charakterizuje ako „najbeethovenovskejší“ Mozartov koncert, čo nemusí byť najšťastnejšie hodnotenie. Je potrebné vyzdvihnúť neobvykle dramatický charakter diela aj v súvislosti s často jednostranným vykresľovaním „apolónskej“ povahy Mozartovej umeleckej osobnosti, avšak súčasne je potrebné zdôrazniť, že anticipácia Beethovena v niektorých momentoch sa koná výsostne individuálnymi prostriedkami svojho geniálneho tvorcu.

Koncert bol dokončený 24. marca 1786 a už z bohatosti orchestrálneho obsadenia je zjavné, že bolo v Mozartovom zámere vytvoriť „veľký“ koncert. Orchester je kompletný, tentokrát v ňom našli spoločne svoje miesto aj hoboje, klarinety, trúbky i tympany. Len tri mesiace predtým bol dokončený Koncert KV 482, ktorý sa uberal značne rozdielnymi cestami v hudobnej náplni i v riešeníach. Monumentálna stavba Koncertu c mol, ale i nasledujúceho koncertu KV 503, závažnosť hudobnej výpovede, ktorá vyžaduje symfonický rozmer a riešenia, je znamením, že sólový koncert prestáva byť udalosťou pre spoločenskú zábavu a či pre kratochvíľu panstva. Klavírny koncert sa stáva sprostredkovateľom vážnych tém, ktoré nemôžu plniť len úlohu pozadia spoločenskej konverzácie. Áno, to čo sa pripisuje Beethovenovi sa realizuje už tu, v geniálne zreľých Mozartových koncertoch.

Klavírny koncert C dur KV 503 možno dokonca ešte intenzívnejšie ako ktorýkoľvek z predchádzajúcich koncertov, navodzuje asociácie s epickou šírkou beethovenovského symfonizmu. Často sa pripodobňuje práve k „cisárskemu“- piatemu klavírnemu koncertu tohto skladateľa. Okrem spomenutého monumentálneho rozmeru nachádzame v ňom aj isté motivické príbuznosti.

Koncert bol dokončený 4. decembra 1786, teda deväť mesiacov po KV 491 a v tomto medziobdobí slávi úspech Figarova svadba, skomponované je Kvarteto D dur KV 499, klavírne kvarteto Es dur, ale aj monumentálna Sonáta F dur pre 4 ruky. Vzápätí, po napísaní

tohto koncertu vzniká Symfónia KV 504 „Pražská“ (6. decembra!) a niekoľko významných sláčikových kvintet. Zhrnúc, je to významné tvorivé obdobie, obdobie, ktoré produkuje diela Mozartovej zrelosti.

Toto dielo sa dočkalo vydania až po Mozartovej smrti, ale už vo svojej dobe bolo mimoriadne oceňované. V dnešnej dobe je tento koncert menej frekventovaný, ale napriek tomu obdivovaný, predovšetkým pre veľkoleposť svojej koncepcie. Nepochybne, oproti predchádzajúcemu koncertu, je v ňom menej subjektivismu, ale o to viac majstrovstva v narábaní s architektonickými celkami a orchestrom. Napriek tomu je zaujímavosťou, že oproti predchádzajúcemu dielu, Mozart redukuje obsadenie o klarinety, ktoré sa už v zostávajúcich dielach tohto žánru neuplatnia.

Vstup do prvej časti je skutočne veľkolepý, v zmysle označenia - Allegro maestoso. V podstate výrazovo neutrálne prenosy funkcií tónického a vzápätí dominantného akordu v tutti vytvárajú ilúziu veľkého priestoru, v ktorom sa slávnosť odohráva. Nasledujúci úsek v dynamike *p* je pozoruhodný dur-molovou osciláciou dvojtaktového motívu v realizácii drevených dychových nástrojov. Tento dur-molový vzťah je veľmi výrazný v celej časti, aj pri traktovaní vedľajšej, lyrickej myšlienky. Ch. Rosen poznamenáva, že výrazný symfonický štýl tohto koncertu je poznačený aj melanchóliou a nežnosťou, ktorá sa rodí práve z týchto dur-molových zmien tónického akordu.

Posledný Mozartov Klavírny koncert B dur K 595 bol napísaný v januári 1791. Nie je známe aké boli okolnosti jeho vzniku. Nezaznel na samostatnej Mozartovej autorskej akadémii, ale ako súčasť akadémie istého klarinetistu. Keďže vznikol v poslednom roku života génia, priam sa núkajú a aj sa uplatňujú rôzne dohady, fikcie, ktoré roznecujú fantáziu a dávajú živnú pôdu pre rozlet našej predstavivosti. Koncert KV 595 je nádherný, avšak nesmierne intímny, plný tajomných odkazov, zachytiteľných jedine hĺbkou vnútorného prežívania. Tak, či onak, koncert je epilógom v oblasti klavírneho koncertu v Mozartovej tvorbe. Záverečné akordy života génia však sú predsa len na dohľad a tak téma, ktorá rámcuje súvislosti, môže byť vzrušujúca. Vyrovnanie sa so životom, tichá rezignácia či pokorná meditácia bez ďalekosiahlych uzáverov?

Úchvatnou krásou zaujme príbeh hlavnej myšlienky prvej časti koncertu v rozvedení. Za pomoci geniálnej modulácie prekvapujúco nastupuje v h mol, potom v C dur a nakoniec pomocou rytmizovaného vojenského motívu na princípe echa cez Es dur do es mol a D dur, kde vyústi do katarzie v rozšírenej verzii. Rytmizovaný motív, ktorý je vlastne dôležitou (aj keď do určitej miery kontroverznou) súčasťou hlavnej myšlienky nadobúda mimoriadnu dôležitosť. Napokon, celé rozvedenie je vybudované na kvázi konfrontácii týchto dvoch

zložiek hlavného subjektu. Zapojenie drevených dychov, hlavne hoboja a fagotu do tejto hry je mimoriadne účinné. V tomto zmysle je prechod do reprízy, ktorá nastupuje veľmi delikátne, zvlášť pôsobivý, jednoducho krásny.

V súlade s Charlesom Rosenom môžeme konštatovať, že posledný klavírny koncert Mozarta je intímnu výpoveďou. Je mimoriadne osobný, zároveň ušľachtilý a vo svojej formovej vyváženosti geniálny. Dodávame, že žiarivosť jeho krásy je tiež v poukaze na tajomnosť premien tvorčieho ducha svojho tvorcu, o ktorom môžeme povedať, že je najväčšou záhadou i zázrakom hudby vôbec.

V tejto súvislosti je však krásna myšlienka Wolfganga Hildesheimera, ktorou vystihol pocit, ktorý sa zmocňuje väčšiny z nás pri reflektovaní nesmrteľného odkazu génia a teda aj jeho klavírnych koncertov: „Hádám ani Mozartovým najbližším okolím neotriasla medzera, ktorú spôsobila jeho smrť a nik netušil, keď 6. decembra 1791 spúšťali do biedneho hrobu chatrné a opotrebované telo, že tu pochovávajú telesné pozostatky nedozerne veľkého ducha, nezaslúžený dar ľudstvu, ktorým príroda vytvorila jedinečné, pravdepodobne neopakovateľné – rozhodne nikdy nezopakované – umelecké dielo.“

Kontaktné údaje:

prof. Mgr. art. Stanislav Zamborský, ArtD.

Univerzita Komenského v Bratislave

Pedagogická fakulta, Katedra hudobnej výchovy

Račianska 59, Bratislava

e-mail: zamborsky@fedu.uniba.sk



3

SEKCIJA:

**Učiteľ v
umeleckom
vzdelávaní**

ko.

Kontinuálne vzdelávanie učiteľov hudby v oblasti IKT

Continuous learning of music teachers in ICT area

Pavol Brezina

Abstrakt: Trend využívania nových a moderných didaktických prostriedkov vo vzdelávaní neustále narastá a dotýka sa aj vzdelávania hudobného a učiteľov hudby samotných. K moderným didaktickým pomôckam zaraďujeme aj informačno-komunikačné technológie a učitelia už dnes majú možnosť ich vo vyučovacom procese využívať. Správne začleniť a využívať IKT vo vyučovacom procese však môže iba vyškolený a v problematike zorientovaný učiteľ. Keďže mnohí učitelia v praxi majú záujem o počítačom podporovanú výučbu, najvhodnejším spôsobom ich do vzdelávania je práve kontinuálne vzdelávanie.

Abstract: Trend of using modern didactics learning tools in education is important and it covers also music education and music teachers. One of the most used learning tools are ICT and teachers has opportunity to use them in teaching process. The most important thing is to educate teachers how to implement ICT into education in right way. A lot of teachers already want to use ICT and we think that continuous learning is right choice to educate them.

Kľúčové slová: kontinuálne vzdelávanie, IKT, hudba

Kľúčové slová v anglickom jazyku: continuous learning, ICT, music

Súčasný stav

Aj napriek skutočnosti, že materiálno-technické vybavenie väčšiny školských zariadení umožňuje využívať informačno-komunikačné technológie v hudobnom vzdelávaní už niekoľko rokov, doposiaľ nebol vytvorený komplexný systém počítačom podporovanej výučby. Hudobné vzdelávanie je pritom jedným z najvhodnejších na interdisciplinárne prepojenie s rôznymi oblasťami¹ (e-learning, IKT, hudobná akustika a podobne). V priebehu posledných rokov síce vzniklo množstvo odborných prác a publikácií, ktoré sa venujú problematike využitia počítača vo vyučovaní, zatiaľ však pojednávajú o problematike iba v teoretickej rovine. Prvým krokom k úspešnému využívaniu IKT vo vyučovacom procese bol vznik projektu Infovek. Projekt vznikol v roku 1999 ako výsledok činnosti neziskovej organizácie s názvom Asociácia Projektu Infovek za účelom zmodernizovania a podpory

¹ KUPKOVÁ, J.: Hudobný pedagóg a jeho pôsobnosť v kontexte hodnotovej a vkusovej orientácie súčasnej mladej generácie. s.31

vyučovacieho procesu pomocou IKT. Ešte v tom istom roku bola vytvorená internetová stránka projektu www.infovek.sk a začala sa výstavba hardvérovej infraštruktúry na 79 školách. V marci roku 2000 vybrala Konkurzná komisia Ministerstva školstva SR 150 škôl do projektu Infovek a v auguste roku 2000 sa začalo so vzdelávaním učiteľov. Asociácia Projektu Infovek v spolupráci s Ministerstvom školstva SR zorganizovala Letnú školu Infoveku, ktorú absolvovalo 120 učiteľov. Projekt Infovek bol už v tej dobe považovaný za úspešný, čo dokazuje aj schválenie návrhu o navýšení rozpočtu pre projekt na rok 2001 na celkovú sumu 210 miliónov SKK. V súčasnosti poskytujú internetové stránky projektu podporu viac ako dvadsiatim ôsmim vyučovacím predmetom. Zúčastnení tu môžu nájsť množstvo dokumentov, materiálov a námetov na počítačom podporovanú výučbu. Infovek je zároveň prvým projektom, ktorý sa zaoberal myšlienkou využitia IKT v hudobnej výchove. Stránka venovaná hudobnej výchove je však už niekoľko rokov neaktualizovaná a obsahuje často zastarané informácie či materiály. Materiálom a námetom chýba špecifikácia cieľovej skupiny, v prípade školy uvedenie ročníka, pre ktorý sú určené. Internetová stránka spĺňa v súčasnosti iba informatívnu funkciu. Učiteľ, ktorý by vo svojom vyučovacom procese chcel využívať počítače a príslušné softvérové vybavenie, by si s informáciami uvedenými na portáli Infovek určite nevystačil. Z informatívneho a praktického hľadiska sú omnoho hodnotnejšie publikácie, ktoré sa priamo zameriavajú na určitú oblasť využívania hudobných softvérov a ich priamu aplikáciu do učiteľskej praxe. Jedným z prvých učebných textov zameraných na počítačom podporovanú výučbu je Úvod do práce s hudobnými softvérmi. Publikácia vyšla v roku 2006 a autorka v úvode upozorňuje, že učebný text je určený pre hudobne vzdelaných jedincov, ktorí však zatiaľ neprišli do kontaktu s problematikou využívania hudobných počítačových softvérov.² Do tejto skupiny môžeme zaradiť aj učiteľov hudby. Najnovšie publikovaná knižná práca Michala Remiáša a Aleny Čiernej, ktorá vyšla v roku 2012 zas nazerá na možnosti realizácie hudobného vzdelávania prostredníctvom e-learningu. Učitelia môžu v tomto učebnom texte nájsť podrobný popis práce s internetovým systémom MLS Moodle.³ Uvedené publikácie sú viac než informatívne a umožnia učiteľom realizovať istú formu počítačom podporovanej výučby. Omnoho komplexnejšie prístupy k využívaniu hudobných počítačových programov si vyžadujú špecializované vzdelávacie odbory, napríklad na základných umeleckých školách. V rámci základných umeleckých škôl vidíme primárne využitie počítačových softvérov v predmetoch Hudobná náuka a Hudba a počítač. V podmienkach týchto predmetov sa počítačové

² FERKOVÁ, E.: Úvod do práce s hudobnými softvérmi. s.8

³ REMIÁŠ, M. – ČIERNA, A.: Tvorba e-learningových kurzov pre hudobné vzdelávanie v LMS MOODLE.

programy menia na významné didaktické pomôcky, ktorých správne využitie je stanovené úrovňou znalostí a vedomostí samotného učiteľa. Pokiaľ učiteľ nie je dostatočne zorientovaný v problematike, väčšinou počítačom podporovanú výučbu nerealizuje, čoho najlepším príkladom je predmet Hudba a počítač. Tento predmet si vyžaduje od učiteľa pomerne vysoký stupeň vedomostí a zručnosť práce s hudobnými softvérmi. Práve z tohto dôvodu sa predmet vyučuje iba na niekoľkých základných umeleckých školách na Slovensku, napriek tomu, že pre žiakov ide o jeden z najpútavejších predmetov. V súčasnosti existuje iba jediný dokument venujúci pozornosť tomuto predmetu – Učebné plány a učebné osnovy predmetu hudba a počítač. Dokument vypracovali Mgr. Peter Vlčko a Hana Ferancová a schválený bol Ministerstvom školstva 18. marca 2005. Po vyše siedmich rokoch existencie dokumentu sa stále prejavuje iba mierny záujem škôl o danú problematiku a vynára sa otázka, či má predmet Hudba a počítač budúcnosť v základnom umeleckom školstve na Slovensku. Hudobné softvéry si okrem uvedených predmetov môžu nájsť uplatnenie aj v iných oblastiach, napríklad ako pomôcka pri vokálnom vzdelávaní, kde je dôležitým aspektom zvládnutie kultivovaného hlasového prejavu a poznanie fyziológie a metodiky rozvíjania hlasu.⁴ Prostredníctvom vhodného multimedialného a audiovizuálneho softvéru by žiaci mohli fyziológiu hlasového ústrojenstva spoznávať detailnejšie a s väčším záujmom.

Kontinuálne vzdelávanie učiteľov hudby

Počítačom podporovanú výučbu je potrebné v prvom rade vnímať ako podpornú činnosť hudobného vzdelávania. Cieľom implementácie IKT do vzdelávacieho procesu by teda v žiadnom prípade nemalo byť nahradenie učiteľa, ako je to často vnímané spoločnosťou. Učiteľ zohráva stále nezastupiteľnú rolu a práve od jeho schopností a zručností aj pri práci s IKT závisí, či dokáže pomocou tejto didaktickej pomôcky zvýšiť záujem žiakov o predmet a pozdvihnúť úroveň vzdelávania. V tomto smere je významná pozitívna motivácia, ktorá má za úlohu vytvoriť pozitívny vzťah k učebným a vzdelávacím činnostiam, ako aj hľadať vlastné postupy a riešenia.⁵ V tomto smere majú IKT a softvér ako moderná didaktická pomôcka viaceré výhody. Na význam počítačom podporovanej výučby z pohľadu motivácie žiakov upozorňuje aj Oľga Pappová: *„Jedným z prostriedkov, ako zvýšiť školskú úspešnosť žiakov školy a motivovanosť žiakov k učeniu aj hudobnej výchovy, je podľa nás využívanie*

⁴ ŠTRBÁK PANDIOVÁ, I.: Aktuálne otázky hlasovo-výchovných metód a techník vo vokálnej príprave budúcich učiteľov hudobno-dramatického odboru. s. 215

⁵ MENDELOVÁ, T.: Motivačné úlohy a hry v hudobnej výchove na druhom stupni ZŠ. s. 18

*informačno-komunikačných technológií vo vyučovaní.*⁶ Cieľom hudobnej výchovy je aj rozvíjanie hudobných činností ako inštrumentálna hra či aktívne (úlohové) počúvanie⁷, k čomu môže taktiež využitie IKT a hudobných softvérov výrazne napomôcť. Každý učiteľ základnej umeleckej školy na Slovensku si v dnešnej dobe môže prispôbiť istú časť učebných osnov predmetu pre realizáciu vlastných nápadov a inovatívnych riešení. Kvalita vzdelávania závisí predovšetkým od učiteľovej skúsenosti, zručnosti a zariadenosti pre daný predmet, pričom by sa mal neustále snažiť žiakom prinášať nové informácie aj prostredníctvom nových didaktických pomôcok. V súčasnosti majú učitelia možnosť zdokonaľiť sa vo využívaní informačno-komunikačných technológií v hudobnom vzdelávaní iba formou samovzdelávania. To ale nie je systematické riešenie a je potrebné čoraz viac hovoriť o forme celoživotného vzdelávania. Riešenie vidíme v oblasti kontinuálneho vzdelávania. Vyhláska Ministerstva školstva o kontinuálnom vzdelávaní z roku 2009⁸ uvádza niekoľko kategórií vzdelávania učiteľov, ktoré sú rozdelené podľa zabezpečujúcej inštitúcie. V oblasti vysokého školstva môžeme oblasť počítačom podporovanej výučby zaradiť do kategórie inovačného vzdelávania. Výhodou kontinuálnej formy vzdelávania je poskytnutie možností všetkým učiteľom dovzdelávať sa a získať príslušnú atestáciu, čo je istou formou motivácie. Kontinuálne vzdelávanie sa uskutočňuje prostredníctvom akreditovaných vzdelávacích kurzov, ktorých štruktúra a obsah je momentálne aktuálnou otázkou, nakoľko už viacero vysokých škôl a iných vzdelávacích inštitúcií prejavilo záujem o realizáciu podobne orientovaného vzdelávania. Domnievame sa, že pre učiteľov v praxi je často problematická už základná počítačová gramotnosť (ovládanie základných funkcií operačného systému a funkčnosť prídavných zariadení). Systematika kurzu by preto podľa nášho modelu mohla byť nasledovná:

➤ Úvod kurzu:

- zameranie na základné funkcie počítača a prídavných zariadení (dataprojektor, zvuková karta, reproduktory, slúchadlá, hudobný nástroj keyboard s rozhraním MIDI a podobne),
- základy práce s operačným systémom (základné nastavenia užívateľských kont, nastavenia prídavných zariadení),

⁶ PAPPOVÁ, O.: Využitie informačno-komunikačných technológií v hudobnej výchove. s.92

⁷ RYBARIČOVÁ, Z.: „Optimálne“ a realita v hudobno – edukačnej praxi v primárnom vzdelávaní detí. s. 163-169

⁸ VYHLÁŠKA Ministerstva školstva Slovenskej republiky z 19. októbra 2009 o kontinuálnom vzdelávaní, kreditoch a atestáciách pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov
http://www.ccv.pf.ukf.sk/zakony_pdf/vyhlaska_445_2009.pdf

- oboznámenie sa so základnými skupinami hudobných softvérov (zameranie na notačné editory a didaktické hudobné softvéry).
- Práca s vybranými hudobnými softvérmi
 - frekventant kurzu sa musí oboznámiť so základnými funkciami hudobných programov a musí sa ich naučiť rutinne využívať,
 - ďalším krokom je implementácia softvérov ako didaktickej pomôcky vo vyučovaní, kde sa frekventanti naučia využívať softvér tak, aby bol podporou pre ich vyučovací proces.
- Vytváranie cvičení, učebných materiálov a testov
 - hudobné softvéry, ktoré sú využiteľné pre didaktické účely umožňujú vytváranie rôznych doplnkových vzdelávacích materiálov (notačné editory) a umožňujú taktiež rôzne formy testovania (intonačno-rytmické softvéry). Frekventant musí absolvovať intenzívne precvičovanie týchto možností, nakoľko práve táto fáza je najkomplexnejšou formou využívania hudobných softvérov. Činnosti by mali byť zvládnuté na rutinnej úrovni.

Z časového hľadiska je možné takto postavený kurz vnímať ako náročný a môže si vyžadovať aj niekoľko týždňové rozpätie pri podmienke prezenčnej formy výučby. Taktiež je možné kurz rozdeliť do viacerých modulov, čo znamená, že nebude prebiehať v celku, ale po častiach s istým časovým odstupom medzi modulmi. Dôležité a pre viacmodulové kurzy priam žiaduce je, aby sa frekventanti okrem absolvovania výučby na kurze, venovali precvičovaniu práce s hudobnými programami aj vo voľnom čase. Tu však môže nastať problém, nakoľko licencie programov sú určené iba na počítače, na ktorých sa kurz uskutočňuje. Frekventanti si tak nemajú možnosť program nainštalovať doma, a tak môže byť ohrozená aj efektívnosť takéhoto kurzu. Jedným z riešení je požiadať výrobcu programu, aby vytvoril špeciálne časovo limitované verzie programov určené pre domáce použitie frekventantov. V minulosti sa nám táto metóda osvedčila a výrobcovia programov boli ochotní vyjsť s požiadavkou špeciálnych verzií v ústrety. Po absolvovaní kurzu kontinuálneho vzdelávania je podmienkou udelenia kreditov vykonanie skúšky pred odbornou komisiou. Skúška by mala byť vedená ako prezentácia, kde by frekventant demonštroval schopnosť práce s informačno-komunikačnými technológiami a taktiež by preukázal teoretické znalosti z oblasti informatiky. Úspešný absolvent kurzu by mal byť schopný:

- bezproblémovo a rutinne ovládať prácu s počítačom a použitými hudobnými programami,

- zapracovať moderné technologické prostriedky do procesu výučby ako didaktické pomôcky,
- dokázať naučiť žiakov pracovať s informačno-komunikačnými technológiami,
- vytvárať kvalitné učebné materiály (pracovné listy, testy).

Dištančné formy vzdelávania učiteľov hudby

Jednou z populárnych foriem vzdelávania učiteľov hudby v počítačom podporovanej výučbe je dištančné vzdelávanie. V našich podmienkach ho môžeme chápať ako vhodný doplnok kontinuálneho vzdelávania. Vďaka možnostiam internetu je dištančné vzdelávanie dostupné aj nadnárodne a v online forme, kde majú učitelia k dispozícii množstvo učebných materiálov. Dištančné vzdelávacie programy spravujú rôzne vzdelávacie organizácie a inštitúcie po celom svete. Medzi najvýznamnejšie online portály v zahraničí patria TI:ME (Technologický inštitút pre učiteľov hudby) a NAFME (Národná asociácia pre hudobné vzdelávanie). Ich štruktúra a prepracovanosť kurzov sú na špičkovej svetovej úrovni a združujú sa v nich učitelia z celého sveta. Okrem vzdelávania majú možnosť navzájom si vymieňať skúsenosti z praxe.

Technologický inštitút pre učiteľov hudby (TI:ME)

Jednou z najvýznamnejších medzinárodných inštitúcií, ktorá združuje učiteľov hudby využívajúcich počítač vo vyučovacom procese, je Technologický inštitút pre učiteľov hudby. Na platforme tohto inštitútu si učitelia z celého sveta navzájom vymieňajú rady a poznatky z vyučovacích hodín. Inštitút vznikol v lete 1995 v americkom štáte Pennsylvania s nasledovnými cieľmi:

- začleňovanie IKT do vyučovacieho procesu,
- realizácia vzdelávacích kurzov pre rôzne typy hudobných programov,
- poskytovanie možnosti komunikácie medzi učiteľmi prostredníctvom fóra na internetovej stránke inštitúcie TI:ME.

Inštitút uskutočnil hneď po svojom vzniku výskum, ktorý skúmal úroveň (formy, spôsoby, podoby) začlenenia IKT do vyučovacieho procesu. Po vyhodnotení výskumu výsledky ukázali, že je potrebné klásť väčší dôraz na spôsob, akým majú byť IKT využívané. V roku 1996 vznikla webová stránka inštitútu (www.ti-me.org), na ktorej boli uverejňované publikácie o jednotlivých vyučovacích metódach a neskôr sa začali do procesu poskytovania informácií zapájať aj samotní učitelia. TI:ME vytvoril jednotnú šablónu, ktorú možno nazvať modelom počítačom podporovanej výučby (šablóna je dostupná každému členovi inštitútu).

Po vyplnení príslušných polí sa dokument odošle na hlavný server, kde k nemu majú prístup všetci členovia. Modely sa zaeľujú do nasledovných kategórií:

- Elektronické hudobné nástroje
- Hudobná produkcia
- Notačné editory
- Počítačom podporovaná výučba
- Multimédiá
- Produkčné nástroje, manažment vyučovania

Na základe vyhodnocovania najlepších modelov sa raz za rok udeľuje cena pre najlepšieho učiteľa inštitútu TI:ME. Hodnotenie modelov vychádza zo štatistiky počtu stiahnutí návštevníkmi webovej stránky a model s najväčším počtom stiahnutí je vyhodnotený ako najlepší. V súčasnosti ponúka inštitút možnosť získať rôzne certifikáty prostredníctvom amerických univerzít. Certifikáty je možné nadobudnúť aj formou on-line, čím sa rozširujú možnosti aj pre učiteľov mimo USA. Certifikáty sú rozdelené do dvoch skupín Level 1 a Level 2. Rozdelenie kurzov uvádzame v Tabuľke 1.

Tabuľka 1: Rozdelenie kurzov inštitútu TI:ME

TI:ME Level 1:	TI:ME Level 2:
TI:ME 1A: elektronické nástroje, MIDI, notácia	TI:ME 2A: notácia pre pokročilých
TI:ME 1B: počítačom podporovaná výučba, komunikácia, digitálne médiá	TI:ME 2A: sekvencery pre pokročilých
	TI:ME 2A: elektronické nástroje
	TI:ME 2B: vytváranie multimédií
	TI:ME 2B: interaktívne vytváranie internetových stránok
	TI:ME 2B: digitálne médiá
	TI:ME 2B: digitálny zvuk
	TI:ME 2B: digitálny zvuk pre pokročilých
	TI:ME 2C: integrácia IKT do študijných plánov

Národná asociácia pre hudobné vzdelávanie (NAfME)

Vznik asociácie sa datuje do roku 1907, teda omnoho skôr ako bolo možné učiteľov združovať prostredníctvom internetu, no v súčasnosti je najväčšou svetovou organizáciou združujúcou učiteľov hudby v internetovom prostredí. Na rozdiel od TI:ME sa nezameriava iba na využitie technológií vo vzdelávaní, ale zahŕňa všetky oblasti hudobného vzdelávania. Od roku 2012 ponúka aj možnosť vzdelávania učiteľov formou e-learningových kurzov predovšetkým v oblasti využívania hudobných softvérov. V rámci stránky sa užívateľ – učiteľ orientuje v dvoch základných sekciách: Zdroje (Resources) a Lekcie (Lessons). Kategória zdrojov poskytuje členom prístup k odborným knihám, učebným textom, konferenciám a časopisom venovaným hudobno-vzdelávacej problematike. V kategórii lekcí je možné vyhľadávať podľa kľúčových slov, kategórií vzdelávania alebo vzdelávacích štandardov. Učiteľ sa tak môže inšpirovať lekciami iných učiteľov, podobne ako to bolo v prípade inštitútu TI:ME. Stránky NAfME sú dostupné na adrese <http://www.nafme.org/>.

Záver

Rôzne formy vzdelávania učiteľov hudby v oblasti informačno-komunikačných technológií a ich využitia vo vzdelávacom procese nás vedú k záveru, že učiteľ v prípade záujmu má možnosť zdokonaľiť sa v tejto problematike a dostupnosť informácií je čoraz jednoduchšia. Záleží už len na samotných učiteľoch, či chcú vo vyučovaní počítačom podporovanú výučbu praktizovať aj na Slovensku. Aj keď v poslednej dobe registrujeme zvýšenie záujmu o túto oblasť, intenzívnejšie dožadovanie sa dodatočného vzdelávania by malo za následok aktívnejší prístup vzdelávacích inštitúcií pri tvorbe kurzov kontinuálneho vzdelávania. Túto formu vzdelávania považujeme v súčasnosti za najpriateľnejšiu aj pre učiteľov v praxi a pri správne nastavených parametroch kurzu aj finančne najvýhodnejšiu. Vzdelávacie štandardy v zahraničí stanovené nadnárodnými organizáciami dištančného vzdelávania jasne poukazujú na narastajúci trend popularity využívania počítačov a didaktických počítačových programov v hudobnom vzdelávaní. Nastúpený trend by sme sa mali snažiť zachytiť a rozvíjať aj v prostredí slovenského školstva na všetkých stupňoch vzdelávania.

Literatúra

FERKOVÁ, E.: Úvod do práce s hudobnými softvérmi. Bratislava : VŠMU, 2006. 72 s. ISBN 80-85182-93-9

KUPKOVÁ, J.: Hudobný pedagóg a jeho pôsobnosť v kontexte hodnotovej a vkusovej orientácie súčasnej mladej generácie. In: Kontexty hudební pedagogiky III, Univerzita Karlova: Praha, 2009. s.28-31. ISBN 978-80-7290-323-8

MENDELOVÁ, T.: Motivačné úlohy a hry v hudobnej výchove na druhom stupni ZŠ. Brno: LIBRIX, 2010. 213 s. ISBN 978-80-970429-8-1

REMIÁŠ, M. – ČIERNA, A.: Tvorba e-learningových kurzov pre hudobné vzdelávanie v LMS MOODLE. Nitra : UKF, 2012. 73 s. ISBN 978-80-558-0205-3

PAPPOVÁ, O.: Využitie informačno-komunikačných technológií v hudobnej výchove. In: Sapere Aude 2012 – Vzdelání a dnešní společnost, Hradec Králové : Magnanimitas, 2012. s.84-93.

RYBARIČOVÁ, Z.: „Optimálne“ a realita v hudobno – edukačnej praxi v primárnom vzdelávaní detí. In: Edukacja artystyczna a rzeczywistość medialna, Krakow: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, 2009. s. 163-169

ŠTRBÁK PANDIOVÁ, I.: Aktuálne otázky hlasovo-výchovných metód a techník vo vokálnej príprave budúcich učiteľov hudobno-dramatického odboru. In: Aktuální otázky současné hudebně výchovné teorie a praxe VII: sborník příspěvků z mezinárodní konference, Univerzita J.E. Purkyně : Ústí nad Labem, 2012. s. 353-361. ISBN 978-80-7414-475-2

VYHLÁŠKA Ministerstva školstva Slovenskej republiky z 19. októbra 2009 o kontinuálnom vzdelávaní, kreditoch a atestáciách pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov http://www.ccv.pf.ukf.sk/zakony_pdf/vyhlaska_445_2009.pdf

Kontaktné údaje:

Pavol Brezina

Katedra Hudby, Pedagogická fakulta

Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre

Tr. A. Hlinku 1, 94901, Nitra

e- mail: pbrezina@ukf.sk

Výtvarné umenie a detský výtvarný prejav

Children's art and creative expression

Gabriela Droppová

Abstrakt: Príspevok prezentuje náhľad na výtvarné umenie a detský výtvarný prejav, ktorý smeruje od hry k poznaniu a od poznania ku komunikácií. Zaoberá sa výtvarnými aktivitami, ktoré rozvíjajú výtvarné schopnosti detí, ich výtvarné videnie, myslenie, predstavivosť a fantáziu. Výtvarné edukačné aktivity sú predurčené na hravý spôsob edukácie, nakoľko náplňou tejto oblasti je umenie a hra, ktorá s umením má mnoho spoločné. Hra, podobne ako umenie, uspokojuje rovnaké ľudské potreby, estetické, kognitívne, senzomotorické. Hra sa v rôznom pomere prelína s umením a ich spoločné vplyvy na život človeka sa znásobujú.

Abstract: This paper presents a preview of the visual arts and children's creative expression, which leads to knowledge of the game and the knowledge of the roads. It deals with the creative activities that develop children's art skills, art of seeing, thinking, imagination and fantasy. Fine outreach are destined playful way of education, as is the concern of this art and the game that the art has a lot in common. The game, like art, meets the same human needs, aesthetic, cognitive, sensorimotor. The game blends in various proportions with the arts and their joint effects on human life are compounded.

Kľúčové slová: Umenie, deti, obsah, symbol, vyjadrenie, výtvarné prostriedky, farba, svetlo, štruktúra, zátišie, perspektíva, tvar, kompozícia;

Keywords: Art, children, content, symbol, expression, art resources, color, light, texture, still life, perspective, shape, composition;

Úvod

Poznať umenie, alebo umenie poznať.

Je nesporné, že ten, kto sa vie priblížiť výtvarnému umeniu, obohacuje svoj každodenný život. Kultivuje svoj vzťah k svetu a získava ďalší prostriedok, ktorý mu umožňuje komunikovať s ľuďmi celého sveta, tešiť sa z osobitostí aj vzdialených národných kultúr. Umenie je univerzálnym jazykom bez hraníc a obmedzení, ktorým môžeme komunikovať s okolitým svetom. Dáva nám možnosť tvoriť, realizovať sa, vyjadriť svoje predstavy a tajné

sny. Zároveň robí náš svet krajším a bohatším.

Človek prostredníctvom umenia vedie dialóg. Obrazy, sochy, básnické diela, hudobné skladby začínajú naozaj žiť až vtedy, keď si nájdú ochotného vnímateľa. Keď sa pokúsime pochopiť umenie, vniknúť na jeho územie, zistíme, že je tu pre nás. Nezrozumiteľné je len pre tých, ktorí sa mu nesnažia porozumieť. Umenie sa raz považuje za istý druh poznania, inokedy za výchovný prostriedok alebo za spôsob dorozumievania. Pre niekoho v umení dominuje dekoračný aspekt, niekto sa zasa nazdáva, že úlohou umelcov je utešovať človeka v životných strastiach, poskytovať mu sviatočné zážitky ako odmenu za každodennú námahu. Umenie podáva mnohostranný obraz sveta. Výtvarná tvorba je úzko spojená s poznávaním a chápaním výtvarného umenia. V umeleckých dielach často nájdeme pre našu výtvarnú činnosť inšpiráciu a naopak, prostredníctvom vlastnej praktickej činnosti získavame k výtvarnému umeniu bližší vzťah, ktorý nám otvára cestu k jeho hlbšiemu vnímaniu a porozumeniu.

Dôležitými sprievodcami na našej ceste k vnímaniu a poznávaniu umenia sú galérie, múzea, výstavy, výtvarné publikácie. Naš vzťah k umeniu sa utvára už od detstva priamym stykom s umeleckou tvorbou. Vnímanie umeleckého diela je zložitý proces, v ktorom sa uplatňujú naše predchádzajúce skúsenosti s umeleckou tvorbou, naše vedomosti, predstavy, fantázia i naša vôľa. Aký zážitok si z výstavnej siene odnesieme, záleží tiež na našej pripravenosti umelecké dielo vnímať. Pravidelným kontaktom s originálmi umeleckých diel sa naše citlivé vnímanie i chápanie umeleckého diela prehľbuje.

V súčasnej dobe sú v mnohých našich galériách zriaďované pre deti i pre dospelých návštevníkov lektorské oddelenia s teoretickými programami, napr. výkladom, prednáškou, besedou i praktickými, napr. tvorivé dielne alebo animácie (t.j. oživenie výkladu lektora aktívnou výtvarnou činnosťou návštevníkov, ktorá je inšpirovaná postupmi vystavujúceho umelca). Cieľom programov je prebúdzat' v divákovi záujem o výtvarné umenie.

Pri vnímaní obrazu môžeme v ňom myšlienkové vyčleňovať, vydeľovať jednu časť za druhou a zistiť, z akých častí sa obraz skladá. V takýchto a im podobných prípadoch hovoríme o analýze. Keď umelec dielo vytvorí, dielo vedie s divákom vlastný dialóg, vytvára začiatok komunikačného procesu.

Na druhej strane stojí divák. Ani on nie je obyčajným príjemcom správy alebo obyčajným užívateľom jazyka. Na výstupe tohto zvláštneho komunikačného procesu divák najprv prijíma estetický zážitok. Zvláštnu úlohu dostáva divák, ak má svoj zážitok z umeleckého diela vyjadriť slovne. Ako prebieha umelecká komunikácia? V jazykovom dialógu medzi

dvoma komunikujúcimi je používaný rovnaký jazyk. Médiom ich rozhovoru je umelecké dielo. Vstup do komunikačného procesu tvorí dielo, ktoré vytvorí umelec.

V záverečnom štádiu tvorivého procesu sú dôležité komunikatívne schopnosti. Výtvarná komunikácia je tá schopnosť človeka, ktorá umožňuje pretlmočiť vnútorné zážitky do neverbálnych symbolov. Kto vizuálne vníma, obyčajne sa naučí aj výtvarnými formami komunikovať. Výtvarná komunikácia je schopnejšia prenášať ľudské myšlienky a city ako bežná verbálna komunikácia a pritom je schopná odovzdať aj tie významy, ktoré sa najčastejšie odovzdávajú verbálnym jazykom.

Umenie a deti

Pôsobivosť umeleckého diela je v priamom vzťahu k obrazotvornosti a fantázii dieťaťa. Estetický vzťah ku skutočnosti vyjadrený umeleckým obrazom vedie dieťa k dotváraniu umeleckého obrazu, podnecuje jeho fantáziu, núti ho k tvorivej činnosti, ktorá je úzko spojená s citovým prežívaním umeleckého diela. Umelecké dielo je dieťaťu primerané vtedy, ak je mu svojím obsahom a formou vo všetkom novom, čo mu prináša, celkom zrozumiteľné. Nie je našim zámerom z detí vychovávať umelcov, ale rozvíjať poznanie, vzdelanie a skúsenosti. Vytvárať vhodné podmienky a možnosti na aktívne skúmanie umeleckého diela, ale i tvorbu vynikajúcich osobností v oblasti umenia. Pri pohľade na obraz či sochu toho – ktorého umelca naučiť dieťa viesť najskôr tichý, individuálny a neopakovateľný dialóg s umeleckým dielom, osvojovať si kvality skutočnosti a výtvarnej kultúry. Poznávať tak výtvarný jazyk, osvojovať si výtvarnú terminológiu. Vo vlastnej výtvarnej tvorbe – v kresbe, maľbe, grafike, v modelovaní, objektovej a akčnej tvorbe – osvojovať si výtvarné postupy a techniky.

Výtvarné myslenie detí vychádza z pokusov, experimentovania, z úvah či myšlienok, ktoré smerujú k pochopeniu významu a obsahu. (Šupšáková, B. 1999, s. 23).

Táto hra je pre dieťa životne dôležitá. Tak ako zvieratá v prírode sa hrou pripravujú na prežitie, dieťa sa hrou učí tvorivým postupom riešenia problémov, aby ich vedelo využiť, keď vyrastie. Pre dieťa je tvorba hrou, experimentovaním, cvičením i dialógom. Dieťa sa učí kombinovať, ale aj improvizovať. Tvorba dáva dieťaťu možnosť naučiť sa pracovať v skupine, ale aj samostatne nachádzať riešenia. Predpokladom tvorivosti sú určité vlastnosti ako zvýšená vnímavosť, uchovávanie dojmov, obrazotvornosť a imaginácia, schopnosť vyjadriť sa a dobrá pamäť.

Kontakt s umením formou hry dieťa kultivuje, odhaľuje jeho osobnostné kvality, dáva mu slobodu prejavu. Umelecká činnosť je činnosť poznávací, motivačná, emocionálna,

komunikatívna. Rozvíja senzibilitu, spája emócie a racionálny prístup. Dozrievaním dieťa sa učí porozumieť, ale aj spoznávať vlastné emócie.

Poznanie prostredníctvom umenia sa najčastejšie uplatňuje v galériách a v školách na hodinách výtvarnej výchovy. Avšak galérie navštevuje stále menej ľudí a komunikácia s výtvarným dielom v škole sa obmedzuje na minimum. Ako teda pracovať s výtvarným dielom, jeho komunikáciou a interpretáciou čo najvhodnejším spôsobom, aby bola prínosom pre dieťa, ktoré s dielom komunikuje veľmi málo a zrazu je nútené zamýšľať sa nad dielom, nájsť v ňom informáciu, ktorú maliar v diele zanechal?

Aby sa vizuálna komunikácia rozvíjala, treba ju podchytiť už v rannom veku, a to prostredníctvom vhodných metód. Dieťa treba „naučiť“ vnímať obrazy, objavovať v nich informáciu, premýšľať o tom, ako dielo vznikalo, aké problémy sprevádzali maliara pri jeho tvorbe a pod. Jednoducho získať čo najviac, získať informáciu. Ak sa toto nenaučí prostredníctvom kontaktu s umeleckým dielom a pomocou odborníka, učiteľa, len ťažko ho umelecké dielo zaujme, pretože mu nebude rozumieť a nebude vnímať ani zmysel tvorby umeleckého diela, alebo celkom stratí záujem o umenie.

Komunikácia s výtvarným dielom začína už pohľadom na umelecké dielo, resp. výberom daného diela. V druhej rovine sa s dielom oboznamujeme, zisťujeme, kto je jeho autorom, aký je názov. Niekedy nás ku komunikácii vedie výber takých diel, ktoré nás zaujmú na prvý pohľad alebo sú od našich obľúbených autorov. Ďalej nasleduje skúmanie názvu, ktorý často odhalí samotnú informáciu. Pri komunikácii je dobré popísať aj spoločenskú situáciu, v ktorej dielo vzniká, a iné faktory, ktoré ovplyvnili tvorbu, napr. duševný stav umelca, materiálne podmienky...atď.

K zážitku diela prispieva aj predstavivosť dieťaťa, vkus i vlastné očakávanie. Čím dlhšie a dôkladnejšie sa na obraz pozerá, tým viac mu dielo prezrádza. Zvláštne čaro obrazu je nevymazateľné a prehĺbuje sa každým pohľadom. Niekedy je však ťažké porozumieť vizuálnemu jazyku, ktorým umelec hovorí, najmä vtedy, ak ho od diela delí časová a kultúrna bariéra, ak umelec zobrazuje dieťaťu neznámy predmet, prípadne ak predmet na obraze vôbec nemožno spoznať.

Ak chce dieťa získať nový pohľad na dielo, môžu mu pomôcť odpovede na otázky týkajúce sa autorovej obraznosti, kompozície, farebnosti a štýlu, ako i na otázky o autorovi. Kto ním je?

Kedy a prečo obraz namaľoval? Prečo si autor zvolil práve tento námet a ako ho spracoval? Akým štýlom obraz namaľoval? Vyzerá realisticky? Aký typ kompozície charakterizuje

obraz? Aké farby prevládajú, svetlé alebo tlmené? Aký druh farieb použil? Na aký materiál obraz namaľoval? Aké pocity vo mne vyvoláva? Na tieto otázky dieťaťu môže odpovedať pedagóg, ktorý má odborné vedomosti a kompetencie v oblasti výtvarného umenia.

Deťom treba poskytnúť rôzne príležitosti vyjadrovať svoje myšlienky a skúsenosti kresbou a maľbou, zručnosťami, mimikou i dramatickou činnosťou. Týmito spôsobmi môžu deti plnšie prejavíť svoj prirodzený tvorivý impulz, city, ktoré si samy ťažko uvedomujú, ale napriek tomu ich majú skutočné.

Dobry učiteľ vo výtvarnej edukácii vždy bude svoje deti a ich kresby brať úplne vážne. Toto možno znamená viac než čokoľvek iné a je prostriedkom, ktorý deti stimuluje, aby zo seba vydali to najlepšie. Deti potrebujú dospelého kamaráta, chcú, aby ich presviedčal, keď si začínajú uvedomovať, že ich vlastné umenie stojí za to a aby ich odhováral od prijímania umenia už hotového a z druhej ruky, ktoré ich zo všetkých strán obklopuje. K tejto vážnosti učiteľ môže dospieť, ak si predstaví, že jeho práca s deťmi mu nakoniec môže poskytnúť kľúč k porozumeniu umenia v jeho najširšom zmysle. Vzájomný vzťah medzi učiteľom a dieťaťom je najdôležitejším činiteľom. Nárast dôvery, vylúčenie strachu, to sú kompetencie, s ktorými učiteľ má pracovať.

Najdôležitejšie je, aby dieťa v prítomnosti učiteľa, ale aj inde, bolo šťastné, a preto dnešná škola je alebo má byť dokonalým prostredím pre detské umenie. Deti, ktorých zvedavosť vedie neustále k poznávaniu nového, sa veľmi rady obracajú práve k umeniu. To im sprostredkúva informácie o skutočnosti cez ich zmyslové vnímanie, v úzkej súvislosti so zážitkami a skúsenosťami. Informácie o svete nie sú v umení triedené podľa formálnych kategórií ani podľa abstraktných kritérií. Preto sú deti schopné cez umenie získať oveľa viac informácií ako cez iné médiá.

Informácie o svete získané z umenia sa hneď stávajú súčasťou zážitkového sveta detí. Informácie a poznanie sa nemusia zložito transformovať z racionálne skonštruovaných schém do živej a praktickej skúsenosti – sú v tejto podobe podávané okamžite. Navyše sú podávané metaforicky a symbolicky, takže pre ich vylúpnutie je potrebná práca fantázie. Deti tak pri práci s umením získavajú poznatky a súčasne sa rozvíja ich emocionalita aj predstavivosť.

Získavanie poznania cez umenie (cez umelecké diela) je preto pre deti veľmi prirodzeným poznávaním. (Mistrík, E. 2001, s. 429).

Výtvarná edukácia má prispieť k formovaniu človeka uplatniteľného vo svete a v našej európskej spoločnosti. K tomu potrebuje byť vychovaný a vzdelaný. Výtvarná edukácia má prinášať deťom hodnoty, ktoré sú pre nich naozaj potrebné. Nie je to len schopnosť kresliť, alebo poznať niečo z teórie. Ale porozumieť vizuálnemu jazyku, vedieť tvorivo myslieť,

dokázat zaujať k videnému stanovisko, to sú dôležité hodnoty. Stretnutie s umeleckým dielom môže byť vynikajúcou príležitosťou ako prežiť umenie, učiť sa tolerovať rôzne spôsoby práce a rôzne názory. Nechceme vychovávať zo všetkých detí umelcov, ale intenzívny dotyk s dôležitými témami, ktorý rozvíja emotívne i racionálne zložky osobnosti dieťaťa.

Vzdelávanie v oblasti umenia má smerovať k pochopeniu umenia a špecifickému spôsobu poznania a komunikácie, k používaniu jazyka ako prostriedku na vyjadrovanie zážitku vo svete, k vytváraniu pozitívneho vzťahu k rôznym hodnotám na základe tolerancie a kritickosti.

Prebudiť záujem o umenie, prostredníctvom umenia poskytnúť citový zážitok, otvárať priestor na osvojenie si informácií o vývojových etapách dejín umenia, rozvíjať a precvičovať schopnosti „čítať“ hodnoty, význam umeleckého podania a hľadať svoj vlastný názor. Je to súhrn schopností, ktoré nazývame „emočnou inteligenciou“. Patrí sem predovšetkým sebaovládanie, vytrvalosť, schopnosť vyvinúť úsilie a sám seba motivovať.

Pri edukačnej aktivite vnímania umeleckých diel, môžeme postupovať krok za krokom cez obsahovú až k formotvornej stránke umeleckých diel. Preto sa na začiatku pristavíme pri *obsahovej stránke*. Vhodnou technikou na opis umeleckého diela je hra, keď obrázok ukážeme dieťaťu, môže ho opísať a ostatné deti sa pokúsia obraz nakresliť/namaľovať. V druhej fáze deti porovnávajú obraz s vlastnými výtvormi a snažia sa komunikovať o tom, čo mohlo byť ešte povedané, upresňujú a komunikujú o obsahu diela (obr. 1., obr. 2.). Takto si lepšie uvedomujú, čo všetko obraz obsahuje. Niekedy túto techniku môžeme použiť obrátene, napríklad učiteľ kreslí na tabuľu to, čo mu deti opisujú. Pri tejto aktivite je vhodné pracovať s menšou skupinou detí.



Obr. 1. A. Brunovský – Hokejisti

Obr. 2. Rebeka 6 r. : Hokejisti

Ďalej možno vybrať také umelecké dielo, ktoré obsahuje napr. symbol, alegóriu. Deti môžu vymyslieť dielu názov podľa toho, čo dielo obsahuje. Najzaujímavejšie názvy si môžeme zapísať a porovnávať so skutočným názvom diela. Podľa navrhnutých názvov môžeme si s deťmi nakresliť nové výtvarné dielko. Deti porovnávajú obraz s vlastnými výtvormi a snažia sa komunikovať o tom, čo mohlo byť ešte povedané, upresňujú a komunikujú o obsahu diela (obr. 3. obr. 4.).



Obr. 3. O. Zimka – Jar



Obr. 4. Danka (6 r.) Ročné obdobie

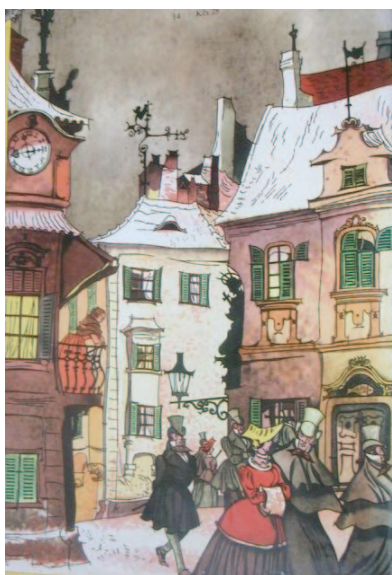
Ďalšie techniky sa týkajú *formotvornej stránky* umeleckého diela. *Spôsob vyjadrenia* môžeme objasniť tak, že si vyberieme 4 obrázky – 2 budú realistické, 2 abstraktné – a úlohou detí bude obrázky dať do dvoch skupín a odôvodniť, prečo sa tak rozhodli. Ak úlohu splnia, môžeme im pridať ďalšie obrázky, ktoré priradujú k predchádzajúcim. Zároveň popisujeme hlavný rozdiel medzi abstraktným a realistickým štýlom. Ak deti na základe týchto techník dobre pochopia, čo je spôsob vyjadrenia, môžeme sa pokúsiť odhaliť *štýl* nejakého umelca; napríklad, deti vedia, kto je autorom „Jari“ (O. Zimka). Obraz pripneme na ľavú stranu tabule a na pravú stranu vystavíme tri diela od troch rôznych umelcov, z ktorých jeden je od Ondreja Zimku. Snažíme sa vybrať také diela, najmä na začiatku, ktoré sa líšia od Zimkovho štýlu (napríklad z iného obdobia), témou môžu byť podobné. Deti medzi tromi obrazmi /reprodukciami na pravej strane tabule, podľa štýlu hľadajú obraz, ktorého autorom je Ondrej Zimka. Pritom rozprávajú, prečo sa tak rozhodli a čo ich presvedčilo. (Obr.: 5,6,7,8).



Obr. 5 : L. Fulla: Varila myšička kašičku



Obr. 6 : O. Zimka : Mama sa vydáva, otec sa žení



Obr. 7: V. Hložník : Dievčatko so zápalkami



Obr. 8: A. Brunovský – Zuby

Z *výtvarných prostriedkov* sú na vizuálnu komunikáciu najvhodnejšie farba, štruktúra, perspektíva a tvar. Bod, líniu a plochu stačí stručne vysvetliť, ukázať v diele, prípadne sa pokúsiť nakresliť niečo bodkovaním alebo šrafovaním... Pochopiť a zapamätať si ich nie je problém. Pristavme sa však pri ďalších výtvarných prostriedkoch. Aby si deti uvedomili isté súvislosti medzi povahovými vlastnosťami umelca a výberom farby, medzi použitými farbami a ich kontrastom môžeme vybrať jedno dieťa, ktorého úlohou je vyjadriť farbou, ako sa momentálne cíti. Ostatné deti hádajú. Zároveň môžeme pracovať s moderným umením, ktoré vyjadruje pocity a pokúsiť sa zmeniť farebnosť tak, aby sa zmenil aj pocit, ktorý dielo vyvoláva.

Zaujímavé by bolo vybrať deťom čiernobielu reprodukciu menej známeho diela (aby ho deti nepoznali). Ich úloha spočíva v tom, že sa snažia obraz vymaľovať rôznymi farbami, porovnávajú ho s ostatnými „výtvormi“ a napokon i s originálom, resp. farebnou reprodukciou

diela. Tu si majú uvedomiť individuálne rozdiely pri výbere farby a aj to, čo ich ovplyvnilo pri výbere konkrétnej farby (realita a pod.).

Vizuálna komunikácia nie je možná bez *svetla*. Maliarske, kresliarske i grafické diela nemôžeme v tme opísať. Výnimku tvoria sochárske diela. Preto v rámci komunikácie so sochárskymi dielami môžeme použiť techniku, (zmyslové vnímanie) pri ktorej jednému dieťaťu zaviažeme oči, postavíme pred neho rôzne predmety a dieťa háda, čo hmatom zistilo. Keď uhádne dva – tri predmety, môžeme mu ponúknuť nejaký reliéf alebo bustu aby sa pokúsilo ju opísať. Podobne môžeme postupovať aj pri štruktúre umeleckého diela. Dieťa v tme ľahko rozozná textilnú štruktúru, štruktúru sôch či maliarsku štruktúru a aj ostatné deti si takto lepšie zapamätajú pojem *štruktúra*.

V súvislosti so svetlom v umeleckých dielach nás bude zaujímať predovšetkým iluzívne *svetlo*. Vyberieme si dielo, najvhodnejšie zátišie, kde sa iluzívne svetlo nachádza. Úlohou skupiny detí bude nájsť také predmety, ktoré sa v diele objavujú (napr. džbán, miska s jablkami, drapéria) a pokúsiť sa postaviť podobné zátišie ako je na obrázku. Na zátiší pozorujeme svetlo, snažíme sa opísať, ktoré miesta sú svetlejšie, ktoré tmavšie. Potom to isté zátišie postavíme na iné miesto a všímame si, ako sa svetlo mení. V závere by sme mohli zátišie s deťmi namaľovať, ale to je už vec výtvarnej praxe, ktorá je vhodná až po zvládnutí komunikácie s umeleckými dielami.

Veľmi vdáčna je pri vizuálnej komunikácii *perspektíva*. Niečo spoločné s perspektívou majú aj optické klamy, ktoré sú pre deti veľmi zaujímavé a možno sa nimi zaoberať aj v rámci osvojenia si pojmu perspektíva. Ak vychádzame z poznatku, že aj perspektíva je optický klam, práca s nim bude určite užitočná.

Deti uvedú pár príkladov, kedy vidíme veci z nadhľadu (napr. z výškových budov) a kedy z podhľadu. Vhodné je prelistovať si knihy s umením, najmä s architektúrou, a hľadať v nich uvedené skutočnosti, všímame si obrisy budov, línie, zbiehanie.

Ďalšiu aktivitu je veľmi vhodné realizovať v prírode. Na prechádzke hľadáme zaujímavé *tvary*, rôzne kamienky, listy, všímame si konáre stromov a pod. Najzaujímavejšie tvary si môžeme nakresliť ako štúdie a v triede porovnáваме rozmanitosť týchto tvarov na štúdiách ostatných kamarátov. (obr.9., 10.)



Obr. 9. Janka 5 rokov



Obr. 10. Monika 5 rokov

Na objasnenie si pojmu *kompozícia* možno použiť jednoduché cvičenie. Každý si vystrihne z farebného papiera trojuholník, štvorec, obdĺžnik a kruh a nalepí ich ľubovoľne na papier. Rozdiely v rozvrhnutí geometrických útvarov na ploche predstavujú kompozíciu. Na začiatku sa tiež môžeme dohodnúť, akej farby budú jednotlivé geometrické tvary. Toto cvičenie spestríme tým, že si povystrihujeme viac geometrických tvarov, ich počet bude rovnaký, rozdiely budú len v kompozícii.

Po zvládnutí niektorých z uvedených techník sa pokúšame poznatky aplikovať na konkrétne umelecké diela. Dobré je vybrať si v rámci jednotlivých edukačných aktivít také umelecké diela, ktoré sú zaujímavé napr. kompozične alebo farebne a postupne na nich objasňovať to, čo je práve predmetom vnímania, predmetom komunikácie s dielom (napr. kompozícia, farba). Tak sa deti učia jednotlivé kódy, ktoré nám pomáhajú rozlúštiť podstatu diela a následne vedú k interpretácii umeleckého diela.

Sprostredkovať umenie deťom môžeme aj prostredníctvom ilustrácie z detských kníh. Ilustrácie v knihách pre deti či reprodukcie sú rovnako hodnotné ako originál umeleckého diela v múzeu či galérii. Tiež prispievajú k poznaniu sveta dieťaťa. Najdôležitejšia požiadavka pre ilustráciu v knihe pre deti je požiadavka zrozumiteľnosti. Výchovu umením a k umeniu smerujeme k výchove ozajstného vkusu. Na jeho rozvoji sa zúčastňuje pôsobenie prostredia, rozvíjanie poznania, šírka a hĺbka informácií o umení, výtvarné aktivity a ďalšie faktory. Individuálny vkus nemôže byť normou pre rás a charakter umeleckých podnetov, ktoré sa majú deťom dostávať. Ide o to poznať a brať do úvahy celý komplex činiteľov ovplyvňujúcich estetickú a etickú kultiváciu dieťaťa a skúmať ich význam pre obsah a zameranie výchovnej práce.

Záver

Na verejnosti ešte stále prevláda názor, že výtvarné umenie a jeho podoby sú považované za nadštandardné a zoznámenie sa s ním a porozumieť mu nie je až tak dôležité pre bežný život. Dnes sme v štádiu, keď si začíname uvedomovať výnimočnú úlohu, ktorú môže výtvarné umenie zohrať vo výchove človeka a spoločnosti. Presvedčiť o tom všetkých dospelých znamená získať ich pre plnenie rozmanitých a všestranných čiastkových úloh, ktoré nám pomôžu našu predstavu realizovať. Vizuálne vnímanie a vyjadrovanie je nutné nielen pre výtvarníkov, ale aj pre rôzne profesionálne činnosti, ktoré nemajú s umením nijaké styčné body.

Vieme, že prvoradou úlohou je prebudenie záujmu o umenie, teda hľadanie spojovacích prístupových ciest, ktoré budú adekvátne veku detí a ktoré presvedčivo ukážu, že umenie môže byť rovnako zaujímavé a vzrušujúce ako iné druhy činnosti. Prostredníctvom zaujímavých detailov umenie ponúka citový zážitok a otvára priestor pre osvojovanie si informácií o vývojových etapách dejín umenia a o nachádzaní súvislosti na vertikálnej aj horizontálnej osi dejín.

Interpretačné aktivity vytvárajú predpoklady formovania zručností a vedomostí za intenzívneho prelínania vizuálneho a haptického princípu, čím podnecujú navodenie komunikatívnej klímy a silných zážitkov. Navodenie zážitkov a skúseností v kontakte s kvalitami zakotvenými v umení učí deti prijímať hodnoty, ktoré presahujú ich doterajšie poznatky o zážitkovú sféru.

Vnímanie a uvedomenie si umeleckých a kultúrnych hodnôt nás vedie k pochopeniu umenia ako súčasť nášho každodenného života, spoločnosti a v neposlednom rade k pochopeniu seba samého prostredníctvom vlastnej tvorby. Cez umenie môžeme nielen vychovávať k umeniu ako kultúrnemu dedičstvu, ale i stimulovať vizuálne vnímanie dieťaťa, to znamená vedieť prijímať i spracovávať informácie a súčasne mať uvedomelý nadhľad. Zároveň tak aktívne motivovať detskú výtvarnú tvorbu. Umenie rovnako ako dieťa a jeho svet, je neustálym hľadaním a objavovaním toho, čo vidíme, cítime a myslíme. Dieťa je schopné vnímať a prijímať umenie a je iba na nás, či mu v tomto smere vytvoríme vhodné podnety.

Summary:

Interpretácia umeleckého diela pre deti priniesla obrovské umelecké zážitky obohatila ich slovnú zásobu o nové pojmy a ukázala im cestu k výtvarnému umeniu. Deti objavili a naučili sa porozumieť neverbálnej komunikácii, vyjadriť myšlienky, slobodne a samostatne myslieť a tvoriť. Deti vyjadrili v umeleckých prejavoch svoje vlastné postoje k ľuďom, veciam

a celému svetu. Vyjadrili svoje pocity a spôsob života i celú osobnosť dieťaťa. Aj menej odvážne deti s ohľadom na schopnosť komunikovať, pokúsili sa aktívne zažiť svet a seba samého v ňom. Vytvoril sa komunikačný most medzi deťmi, dospelými a umením.

Summary:

The interpretation of a work of art for children brought immense artistic experiences enrich their verbal vocabulary with new terms and showed them the way to the fine arts. Children discovered and learned to understand non-verbal expression of thought, freedom, self think and create. Children expressed in artistic expressions of their own attitude to people, things and the whole world. Express their feelings and way of life throughout the child's personality. Even less courageous children given the ability to communicate, actively experience the world and ourselves in it. Create a bridge of communication, to talk about the children, adults and the arts.

Literatúra

DROPOVÁ, G.: 2007. Výtvarné umenie ako súčasť poznávacieho procesu a stimul detskej výtvarnej tvorby. Dizertačná práca. Bratislava. PF UK BA.

DROPOVÁ, G.: 2009. Učiteľka materskej školy v procese edukácie. Pedagogické rozhľady, Banská Bystrica, str. 15-17, č. 2/2009

GERO, Š. – TROPP, S.: 2000. Interpretácia výtvarného diela. Banská Bystrica. PF UMB, ISBN 80-8041-410-6.

MISTRÍK, E.: 2001. Umenie a deti. In Kolláriková, Z., Pupala, B. (eds.) Predškolská a elementárna pedagogika. Praha: Portál. ISBN 80-7178-585-7.

ŠUPŠÁKOVÁ, B.: 1999. Projekty a alternatívne formy vo výtvarnej výchove. Bratislava: Gradient, ISBN 80-967231-4-6

VALACHOVÁ, D.: 2009. Povedzme to farbami. Bratislava. Brno. Tribun EU s.r.o. 1 vydanie. ISBN: 978-80-7399-855-4

Kontaktné údaje:

PaedDr. Gabriela Droppová, PhD.

DP MPC Nitra, Ul. kozmonautov 5, 949 01 Nitra

E-mail: gabriela.droppova@mpc-edu.sk

FARBA VO VÝTVARNOM PREJAVE DETÍ

COLOUR IN CREATIVE EXPOSAL OF CHILDREN

Zuzana Droppová

Abstrakt: Príspevok zameriava pozornosť najmä na detskú výtvarnú expresiu a interpretáciu, na ich aspekty. Upozorňuje na ich dôležitosť v súvislosti s výchovou a vzdelávaním.

Vychádza najmä z vlastnej, praktickej aktivity žiakov.

Cez vlastný výtvarný prejav si žiak lepšie vytvorí užší vzťah aj k výtvarným dielam, vycíti ich obsahový alebo všeobecne ľudský pohľad.

K poznaniu výtvarného diela sústreďuje všetky svoje schopnosti, objavuje výrazové prostriedky, kompozíciu, proporcie tvarov, svetla a mnohé iné.

Abstract: This tribute is focused on children's art expression and interpretation and their aspects. It gives a notice at their importance in connection with upbringing and education.

I started from my own practical activity of students.

Pupil can make much better relationship to art through his creativity, feels its content or general human view.

Student focuses all his abilities to get to know art-product, explores expressive facilities, composition, proportions of shapes, light, etc.

I was finding out an amount of expressive emotionality at the first grade of basic school compared with pre-school children.

Kľúčové slová: expresia, emocionalita, výtvarný prejav

Key words: expression, emotionality, creativity

Často sa nám stáva, že pri pohľade na nejaký obraz s údivom zistíme, že je možné pozrieť sa naň celkom inak a že v dôsledku toho ho vidíme v celkom inom svetle, oveľa krajšie ako predtým. A my k tomuto citátu od Ingardena dodávame, čo môže byť krajšie ako úprimný pohľad detí.

ÚVOD

Cesta diváka za umeleckým dielom nie je vždy ľahká a priama. Len tí šťastnejší, disponovanejší nepotrebujú sprievodcu, lebo majú schopnosť spontánneho vnímania.

Pre tých ostatných, ktorí tvoria početnejšiu skupinu je prostredník nutný, pretože pasívne

vnímanie väčšinou nestačí.

Kto a čo môže prevziať úlohu sprostredkovateľa? Predovšetkým je to hovorené slovo vo forme výkladu, diskusie, besedy, teda prostredníctvom interpretácie.

No najdôležitejšou časťou stále ostáva, čo sa vo chvíľach tvorenia umeleckého diela odohráva v mysli človeka, resp. dieťaťa.

Na čo myslí? Prečo toto robí tak a tamto zas inak? Aké emócie ním prechádzajú a ako ovplyvňujú konečný výsledok expresie?

V posledných rokoch sa začína klásť čoraz väčší dôraz na rozvoj psychologických a sociálnych daností a možností u človeka od čoraz mladšieho veku. Vieme, že inteligenciu a taktiež aj emocionálnu inteligenciu možno formovať a rozvíjať.

FAKTORY EMOCIONALITY

Aj keď sa emocionalita prejavuje u ľudí subjektívne, existujú určité faktory, ktoré majú u majoritnej skupiny obyvateľstva rovnaký priebeh, pretože je založený na ustálených formách. Tieto faktory sú dobre viditeľné aj u detí a charakteristicky sa odrážajú na ich práci, v expresii a interpretácii.

Veselosť vs. skleslosť (radostnosť vs. depresia): depresívne naladená osoba sa cíti porazená, všetko vidí „čierne“, vrátane budúcnosti, pociťuje telesnú vyčerpanosť, robí si starosti, bojí sa niečoho a obvykle je smutná a periodicky sa cíti osamelá.

Emočná zrelosť vs. emočná nezrelosť: emočne nezrelá osoba budí dojem dieťaťa, ktoré sa ešte nenaučilo ovládať svoje emočné reakcie, snaží sa u druhých vyvolávať sympatie, je domýšľavá, súťaživá, infantilná a egocentrická.

Denné emócie sa večer vracajú ako rekapitulácia, takže ťažko zaspáva, je ľahko emočne vzrušivá, oddáva sa dennému sneniu a pod.

Nervozita vs. pokojná myseľ: na jednej strane vystupuje napätie a nepokoj a na druhej pokoj, uvoľnenosť.

Nervozita je dezorganizujúca aktivita, nervózna osobnosť si ľahko nechá rozvrátiť pozornosť vonkajšími vedľajšími podnetmi, nie je schopná sa uvoľniť, ľahko sa zľakne, v napätých situáciách sa často „nezvláda“, často trpí nespavosťou, máva neurotické zlozvyky (napríklad ohrýzanie nechtov), ľahko sa spotí, často je unavená a nekludná, je skôr vzrušivá a napätá, než pokojná a uvoľnená.

Stabilita vs. cykloidita nálad: Ide tu o vyrovnanosť nálad, či o ich kolísanie. Náladová labilita sa javí ako: osoba je bez zrejmeého dôvodu alebo s viditeľným odôvodnením vo veľmi dobrej,

či naopak veľmi zlej nálade a pomerne ľahko prechádza do inej nálady, často sa cíti „biedne“, je náladová.

Nesmelosť vs. sebavedomie: nesmelá osoba býva zmätená v spoločnosti mnohých ľudí, má zábrany verejne hovoriť, má problém povedať niečo o sebe a neznesie, keď ju pozorujú pri práci. Nesmelosť je opakom družnosti, či sociability iba zdanlivo. Nieкто môže byť veľmi družný a pritom nesmelý a tiež sebaistá osoba nemusí mať zákonite potrebu kontaktov.

(Nakonečný, M., *Lidské emoce*, Academia, Praha, 2000)

Existujú školy, v ktorých sa zameriava pozornosť práve na tento fenomén a stojí za uváženie zaradiť a opísať ich, pretože existuje predpoklad, že za krátky čas vzniknú s týmto alebo podobným označením a tiež preto, že sú silným hnutím. Existujú vzdelávacie a výchovné programy, ktoré sa usilujú na prvé miesto edukácie postaviť rozvíjanie emocionálnej inteligencie.

Ich zaradenie do tohto textu možno zdôvodniť aj tým, že to, čo mnohé alternatívne školy rozličnými pojmami menujú, snažia sa akcentovať a rozvíjať. D. Goleman (1997) Aj iní autori emocionálnej inteligencie tento fenomén dobre opísali a uviedli prvé programy a projekty na jej rozvoj.

Emocionálna inteligencia sa dostáva do popredia pozornosti psychológov, pedagógov a iných odborníkov ako reakcia na „kolektívnu emocionálnu krízu“. Je to reakcia na rozpad etických noriem spoločnosti, ako reakcia na násilie, agresiu, zhoršené správanie detí, kriminalitu, drogy, neznášanlivosť a pod.

Najviac znepokojivé sú informácie o rozsiahlych výskumoch medzi rodičmi, deťmi a mládežou, ktoré to potvrdzujú, takže možno konštatovať, že jestvuje celosvetový trend: súčasné generácie detí majú omnoho viac citových problémov ako predošlé generácie, častejšie trpia osamelosťou, depresiami, sú zlostnejšie a neposlušnejšie, impulzívnejšie a agresívnejšie, sú nervóznejšie a majú väčší sklon robiť si starosti ako ich rodičia a prarodičia.

Základná otázka pre výchovu v školách emocionálnej inteligencie znie: „Čo a ako sme schopní zmeniť, aby sme umožnili našim deťom úspešnejší a šťastnejší život“? Teda cieľom tohto hnutia je vnieť do emócií inteligenciu.

Citovú výchovu dnešná klasická škola ponecháva na náhodu. Jedným z riešení súčasnej krízy je chápanie toho, čo všetko by školy mohli urobiť, aby vychovávali celého človeka a aby pri tomto procese dochádzalo k spojeniu „srdca a mysle“.

Výskumy citovej ochablosti ukázali, že najčastejšie sa správanie detí od šiestich do sedemnástich rokov zhoršovalo v týchto oblastiach:

a) uzatváranie sa do seba a problémy v kolektíve – deti sú bez energie, nešťastné, samotárske a neraz citovo závislé najmä od rodičov;

b) úzkosť a depresia – deti majú veľa obáv a strachu, cítia sa nemilované, sú nervózne, smutné, deprimované;

c) ťažkosti so sústredením a premýšľaním – deti sa nedokážu sústrediť a dávať pozor, sú často zasnené, nedokážu sa zbaviť nepríjemných myšlienok;

d) zlosť, klamanie, hádky, zločinnosť a agresivita – deti sa združujú s deťmi, ktoré porušujú pravidlá slušného správania, sú zlé k ostatným ľuďom, ničia ich majetok a podobne.

(Zelina, M.: Alternatívne školstvo, Iris, Bratislava 2000)

Vo výchovnom programe v New Havene sa od najnižších tried učia deti základné prvky sebauvedomovania, rozhodovania a konania v medziľudských vzťahoch. V prvej triede deti sedia do kruhu a podávajú si „kocku citov“, na ktorej stenách sú slová, ako napríklad: smutný, nahnevaný alebo rozčúlený. Keď príde rad na dieťa, hodí kockou, a to, čo mu vyjde, má popísať (situáciu alebo udalosť), kedy sa takto cítilo. Vtedy sa cvičí schopnosť previesť city do slov, schopnosť sebareflexie. A navyše dieťa počuje, že aj ostatné deti majú podobné problémy ako ony. Vo štvrtej a piatej triede sa cvičí empatia, ovládanie pocitov a hnev. V triede majú vyvesený semafor, ktorého cieľom je pomôcť deťom ovládať svoje impulzy. Je na ňom zachytených týchto šesť krokov:

Červené svetlo:

1. Zastav sa, upokoj a premýšľaj skôr, ako začneš niečo robiť.

Žlté svetlo:

2. Povedz o čo ti ide a ako sa cítiš.

3. Stanov si pozitívny cieľ.

4. Premysli si mnoho rozličných riešení

5. Vopred zväž všetky ich dôsledky

Zelené svetlo:

6. Teraz už môžeš vyskúšať najlepšie riešenie

Učiteľ pripomína semaforové pravidlá, len čo sa dieťa začína zlosť alebo inak nevhodne správať. Práve pomôcky ako táto môžu vhodne a účinne pomáhať predchádzať emocionálnemu mrzáctvu, agresii, smútku, osamelosti, depresiám a podobne.

Medzi takto vybrané emocionálne kvality patria: sebauvedomenie, sebavedomie, rozpoznanie, prejavovanie a ovládanie citov, ovládanie impulzov, pudov a inštinktov, schopnosť odložiť uspokojenie potreby na neskorší čas, schopnosť vyrovnať sa so stresom, úzkosťou, či zlosťou.

Pri ovládaní týchto pohnútok je najdôležitejšie vedieť rozlišovať medzi pocitmi a činmi a naučiť sa spôsobu rozhodovania v emocionálne napätých situáciách, ovládať impulzy vedúce k unáhlenému správaniu. Mnohé z týchto spôsobilostí sa úzko dotýkajú medziľudských vzťahov a pre tých, ktorí ich vedia využívať s väčšou šikovnosťou sú výhodou: rozpoznávanie emocionálnych a sociálnych signálov, umenie počúvať a schopnosť odolávať negatívnym vplyvom, pochopenie stanoviska druhej osoby, či zmysel pre to, aké správanie je v určitej situácii vhodné.

My sme si pre svoje edukačné aktivity vybrali úlohy:

- vyvolať u detí estetický zážitok
- počúvať hudbu, ktorá sa má stať zdrojom, podnetom, inšpiráciou pre výtvarné práce detí
- vyjadriť navodené pocity pomocou farebnej škály a tvarov
- vplývať na vnútorný svet jedinca, jeho hodnotovú a zážitkovú stránku

Použili sme metódy: **práce s výtvarným dielom**, kde sme využili metódy **slovné** a to monologické (vysvetľovanie), dialogické (rozhovor, dialóg), z **praktických** to boli výtvarné činnosti.

Ďalej sme používali aj hudobné nahrávky na navodenie konkrétneho typu nálady a pracovné listy.

Medzi 8. až 11. rokom života majú deti ustálený systém symbolov. Zvyčajne sa snažia detailne vyrozprávať skutočný pravdivý príbeh. Výtvarný prejav nám dokonca napovedá, že dieťa dokáže rozlišovať, efektívne si vyberať vhodný systém, spôsob, ktorým vyjadrí grafické kvality: tvar, svetlo, tieň, farbu. Rovné a krivé línie, silné a slabé, hrubé a tenké, línie symbolizujúce pokoj, veselosť, nervozitu, poriadok, či chaos. Línie plné pohybu sa často nahrádzajú jednoduchými, schematickými figúrami. V rovnakom čase iné deti používajú i menej expresívnu líniu, dokážu lepšie rozlišovať estetické prvky vo výtvarnom prejave iných.

Trochu neskôr pochopia, ako na zvýraznenie istej nálady použiť metaforickejšie a expresívnejšie aspekty kresby, napríklad klesajúcu líniu, či hranaté formy (Šupšáková, B., Detský výtvarný prejav, Digit 2000, s. 110)

Postup:

Opierali sme sa o štyri piliere – motiváciu, rozhovor, výtvarnú činnosť a vyhodnotenie.

Expresia jednotlivých projektov prebiehala v 45 minútových blokoch. V nasledujúcej časti budú predstavené jednotlivé vyučovacie bloky.

Projekt č. 1: „Farby citov a pocitov“

1.časť

Námet: Smútok

Výtvarný problém: smútok, strach, ľahostajnosť a bolesť, vyjadrenie týchto pocitov, používanie studených farieb; výrazové vlastnosti farieb (škála modrej farby)

Výtvarný materiál: výkres A4, tuš, vodové farby

Výtvarné inštrumenty: štetce, drievka

Cieľ: vyvolať u detí emocionálnu reakciu aby svoje pocity vyjadrili prostredníctvom farieb a tvarov.

Hypotéza: predpokladáme, že negatívne emocionálne podnety budú deti vyjadrovať používaním tmavých, studených a miešaných farieb.

Tiež si myslíme, že staršie deti budú vedieť lepšie vyjadriť svoje emocionálne stavy oproti deťom mladším, lebo sú kognitívne a emocionálne vyspelejšie, preto ich vyjadrenie bude expresívnejšie.

Žiaci si pripravili pomôcky ako na hodinu výtvarnej výchovy: igelitový obrus, štetce, pohár s vodou, tuš, drievka, handričku, výkres A4.

Pred začiatkom vlastnej výtvarnej práce sme viedli dialóg na tému: smútok. Výpovede detí sme zaznamenali.

„**Čo je to smútok?**“ „To je taký pocit, keď nie sme veselí (Simona, 8r.), smútok máme vtedy, keď plačeme (Jozef, 5r.), to je vtedy, keď nám niekto umrie (Tomáš, 9r.).“

„**Kedy býva človek smutný?**“ „Ja som bol smutný, keď nám zomrela babka z Terchovej (Justín, 5r.), človek je smutný, keď sa mu nič nedarí (Nikolka, 5r.), človek býva smutný, keď prší (Mário, 9r.), smutní sme aj keď nemáme kamarátov alebo peniaze (Tomáš, 10r.).“

„**Čo je to strach?**“ „To je taký pocit, keď sa mi vzadu na krku postaví chlpy (Mário, 9r.),

strach máme, keď je tma (Tomáš, 8r.), ja sa bojím pavúkov a hadov (Soňa 10r.), my sa s Katkou a Nikolkou bojíme jedného nášho suseda, čo chodí stále s takou veľkou palicou a vždy je opitý (Tereza, 6r.).“

„**Čo robí človek, ktorý sa niečoho bojí?**“ „Niekde sa schová (Peter, 5r.), človek, čo sa bojí plače a kričí (Janka, 9r.), ja, keď sa bojím, tak bežím k mame, alebo sa schovám pod posteľ (Justín, 5r.), keď sa bojíme, tak máme také vypučené oči, akoby nám išli vypadnúť (Denisa, 8r.)“

„**Čo je to ľahostajnosť alebo aký je to ľahostajný človek?**“ „To je keď nám na ničom nezáleží (Tatiana, 8r.), mama mi hovorí, že som ľahostajný k planéte, keď nechám z kohútika kvapkať vodu (Peter, 9r.), ľahostajný človek je taký, čo sa o seba nestará (Dominika, 6r.).“

„**Čo robí človek, ktorý cíti nejakú bolesť?**“ „Mňa, keď niečo bolí, tak ma mamina vezme ku doktorke, ale ja nemám rád nemocnicu (Adam, 6r.), keď niekoho niečo bolí tak plače (Mária, 8r.), musí si to obviazať alebo ísť k doktorovi (Mária, 9r.), ale človeka môže bolieť aj srdce – to keď je smutný a to je niekedy horšie, ako keď spadnem z bicykla (Soňa, 10r.).“

„**Ktoré farby sú podľa teba smutné?**“ „Čierna a hnedá (Tatiana, 8r.), modrá a čierna (Katka, 4r.), pred našim domom parkuje čierno-fialové auto pohrebnej služby a to vyzerá veľmi smutne (Martin, 6r.).“

Následne dostali deti inštrukcie, ako postupovať pri vypracovávaní obrázku.

Mali používať farby a tvary, ktoré v nich vzbudzujú pocity ako, smútok, strach, ľahostajnosť, bolesť.

Pri dialógu na túto tému deti spomínali škálu tmavých a studených farieb: čierna, zelená, hnedá, modrá, šedá atď.

Z vypracovaných obrázkov uvádzam 4 exempláre z každej skupiny detí, teda 4 zo skupiny školákov a 4 zo skupiny predškolákov.

Keďže obrázky z prvej časti projektu úzko súvisia s druhou časťou, sú uvedené v druhej časti pre porovnanie a kontrast.

2. časť

Námet: Radosť

Výtvarný problém: skrytý a otvorený smiech, veselosť, radosť; teplé farby; výrazové vlastnosti farieb

Výtvarný materiál: výkres A4, tuš, vodové farby, pastelky, fixky

Výtvarné inštrumenty: štetec, drievka

Ciel: vyvolať u detí emocionálnu reakciu aby svoje pocity vyjadrili prostredníctvom farieb a tvarov.

Hypotéza: predpokladáme, že pozitívne pocity budú deti vyjadrovať teplými a čistými farebnými tónmi. Tiež si myslíme, že staršie deti budú vedieť lepšie vyjadriť svoje emocionálne stavy oproti deťom mladším, lebo sú kognitívne a emocionálne vyspelejšie, preto ich vyjadrenie bude expresívnejšie.

Žiaci si pripravili pomôcky ako na hodinu výtvarnej výchovy: igelitový obrus, štetce, pohár s vodou, tuš, drevka, handričku, výkres A4.

Pred začiatkom vlastnej výtvarnej práce sme viedli dialóg na tému: radosť.

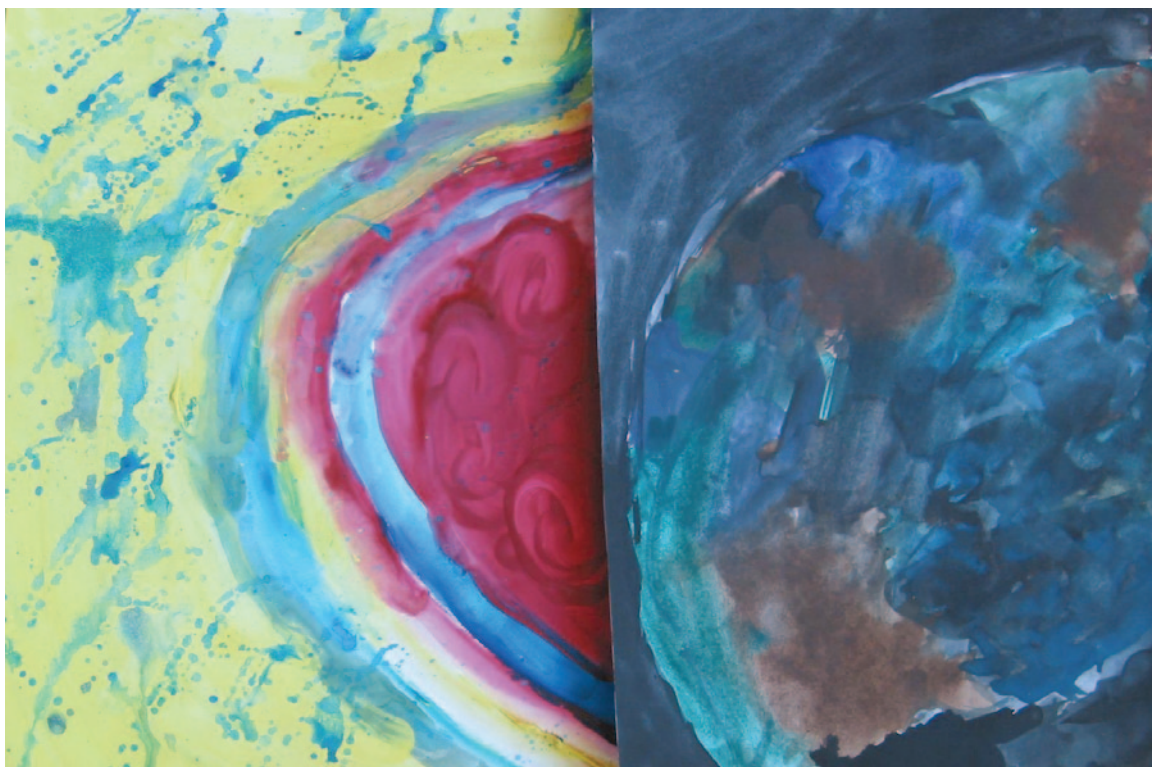
Výpovede detí sme zaznamenali.

„Čo je to radosť?“ „To je keď sa smežeme (Janka, 9r.), radosť je pocit, keď sme šťastní, alebo keď nám je veselo (Slavomír, 9r.), ja by som mala radosť, keby mi naši kúpili psa (Milena, 5r.).“

„Čo robí veselý človek?“ „Veselý človek sa smeje a spieva si (Nikolka, 6r.), veselý človek sa usmieva na celý svet a je ku všetkým dobrý (Tomáš, 9r.), keď je môj ocino veselý, tak nás všetkých vezme autom na výlet, alebo na pizzu do reštaurácie (Peter, 5r.).“

„Kedy mávaš radosť?“ „Keď vonku svieti slniečko a neprší (Dominka, 6r.), keď dostanem v škole dobrú známku a mamina s ocinom ma pochvália (Mária, 8r.), ja mám radosť, keď idem na sobotu a nedeľu ku starkej do Chlmca a ona mi dovolí pozerat' telku až do desiatej (Peter, 6r.), keď brat nie je doma a ja sa môžem hrať hry na počítači koľko len chcem (Radovan, 8r.), keď sú prázdniny (Peter, 9r., Tatiana, 8r., Slavomír, 9r., Tomáš, 8r., Janka, 9r.), keď sú Vianoce (Dominika, 6r., Peter, 5r., Milena, 5r., Martin, 4r., Katka, 5r., Tomáš, 9r.).“

„Aké farby sú podľa teba veselé?“ „Najveselšia je žltá (Tomáš, 8r.), ja by som povedal, že žltá, červená a oranžová (Justín, 5r.), všetky okrem čiernej (Milena, 5r.), myslím, že červená, žltá a zelená – ako na vlajke Juhoafrickej Republiky (Juraj, 8r.).“



Obrázok č.1 Peter, 9r.



Obrázok č.2 Radovan, 8r.



Obrázok č.3 Mária, 8r.



Obrázok č.4 Janka, 9r.



Obrázok č.5 Katka, 4r.



Obrázok č.6 Justín, 5r.



Obrázok č.7 Adam, 6r.



Obrázok č.8 Miroslava, 5r.

Záver: Ako vidieť z detských prác, naša hypotéza sa potvrdila: menšie deti nevedeli vyjadriť pocity radosti a veselosti abstraktnými farbami a tvarmi, ale vzťahovali tento problém na svoju osobu, či rodinu, ktorá im je najbližšia.

Školáci k expresii svojich emocionálnych stavov používali väčšiu farebnú škálu teplých a veselých farieb, ako techniku využili maľbu a nesústredili tento problém len na svoju osobu, čím dosiahli aj vyšší stupeň objektivity.

Projekt č. 2: „Tajomstvo zvukov a tónov“

Námet: Vidíš, čo počujem?

Výtvarný problém: Vyjadriť pocity z vypočutej hudobnej nahrávky – upravená zmes detských piesní P. Nagya.

Výtvarný materiál: notový papier,

Výtvarné Inštrumenty: podľa výberu: fixky, farebné ceruzky

Cieľ: vyvolať hudbou u detí emocionálnu reakciu aby svoje pocity vyjadrili prostredníctvom farieb a tvarov.

Hypotéza: predpokladáme, že emocionálne podnety vyvolané detskou veselou hudbou budú deti vyjadrovať používaním teplých veselých farieb a pozitívne pôsobiacich tvarov, či predmetov.

Tiež si myslíme, že staršie deti budú vedieť lepšie vyjadriť svoje emocionálne stavy oproti deťom mladším, lebo sú kognitívne a emocionálne vyspelejšie, preto ich vyjadrenie bude expresívnejšie.

Pred hodinou si deti pripravili pomôcky na kreslenie (fixky a farebné ceruzky) a tiež dostali xerokópiu formátu A4 s notovými riadkami, cez ktoré mali kresliť.



Obrázok č.9 Xerokópia s notovými riadkami

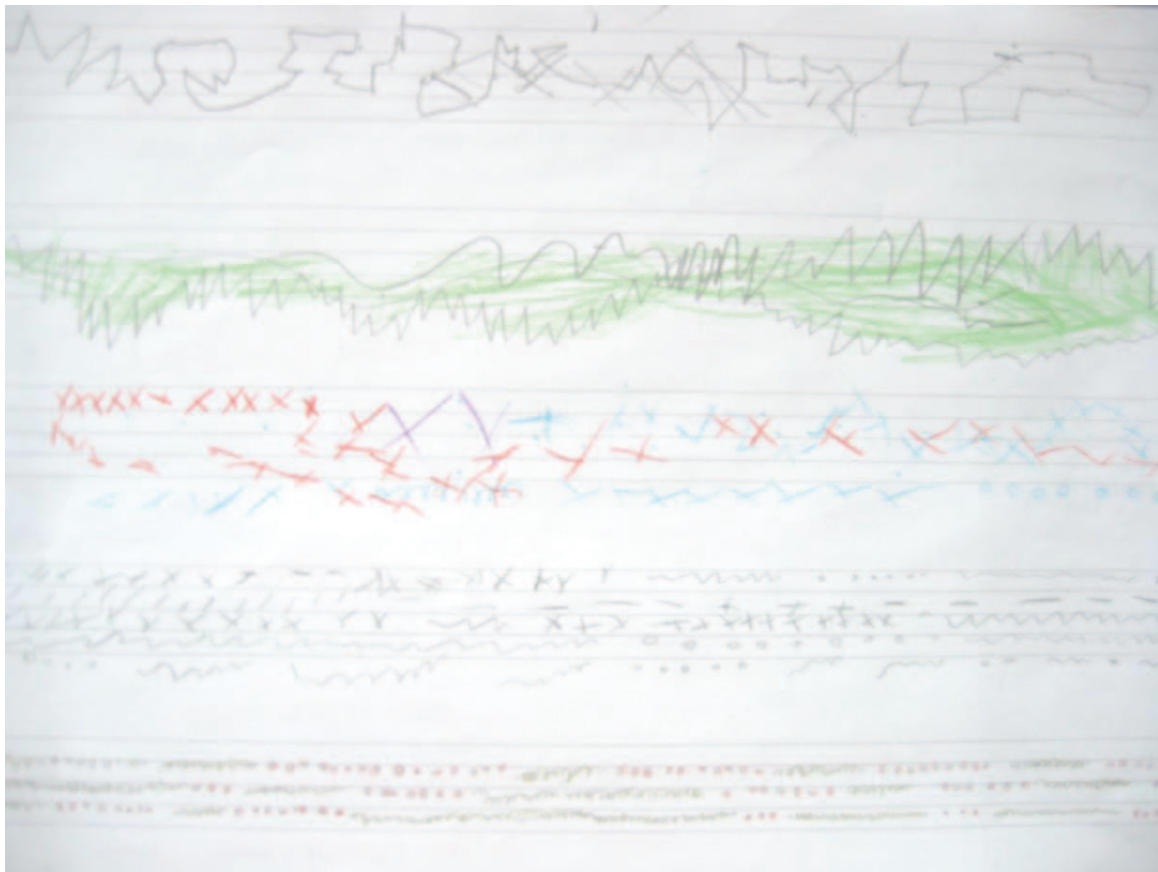
Pred začatím vypracovania výtvarného projektu sme s deťmi viedli rozhovor na tému: *Hudba – vidíš, čo počujem?*

Výpovede detí sme zaznamenali.

„**Čo je to hudba?**“ „Hudba je na kazete a na cédečku (Martin, 6r.), hudba je to, čo vznikne, keď niekto spieva alebo hrá na hudobnom nástroji...teda pokiaľ nespieva a nehraje falošne ako moja sestra (Tomáš, 9r.), hudba je dobrý vynález, hlavne keď je poriadne nahlas (Andrej, 8r.).“

„**Myslíš, že hudbu možno vidieť, alebo nakresliť?**“ „Čože? Nakresliť hudbu? Ale vlastne prečo nie? (Andrej, 8r.), podľa mňa je hudba ružovo-žltá, ako keď spievajú vtáčiky (Miroslava, 5r.), ešte som to nikdy neskúšal, ale znie to zaujímavo (Michal, 9r.).“

Po rozhovore dostali deti inštrukcie k vypracovaniu výtvarného projektu: mali nakresliť hudbu, ktorú počujú a čo v nich vyvoláva.



Obrázok č.10 Tomáš, 10r.



Obrázok č.11 Tatiana, 9r.



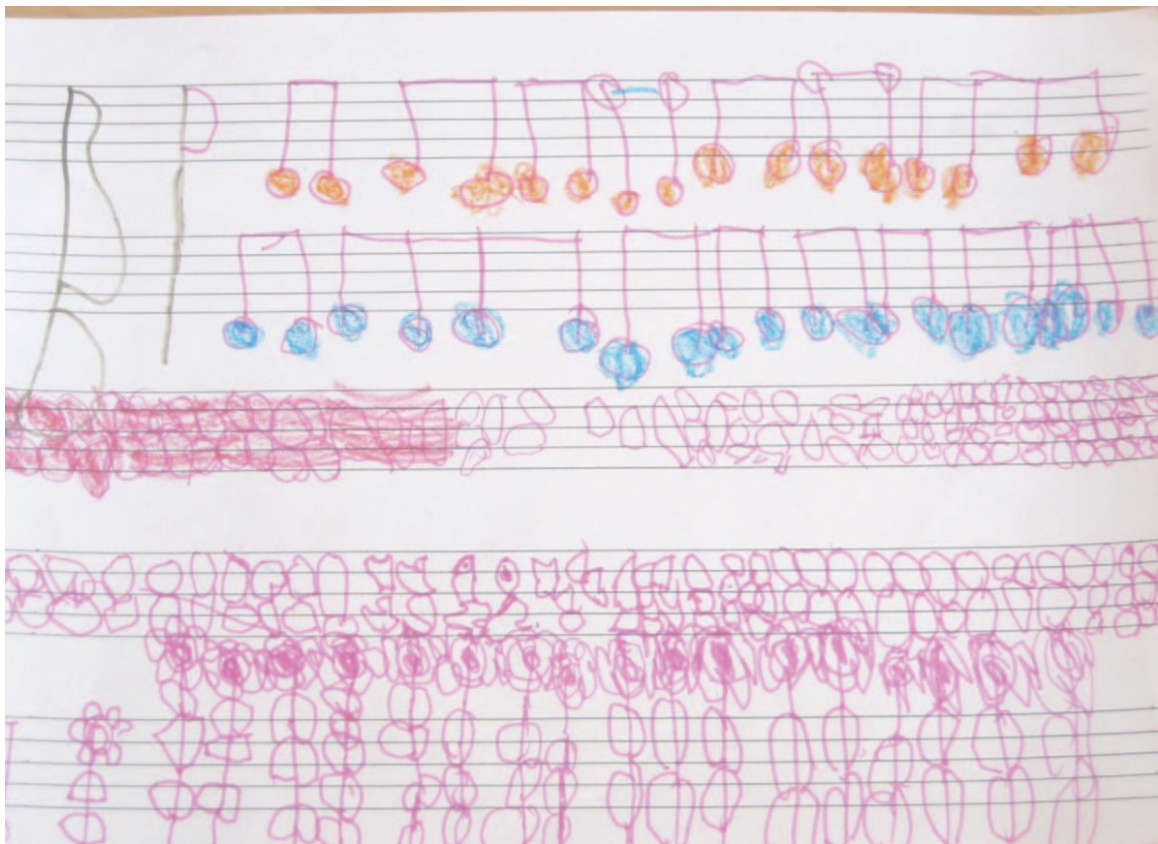
Obrázok č.12 Andrej, 8r.



Obrázok č.13 Simona, 8r.



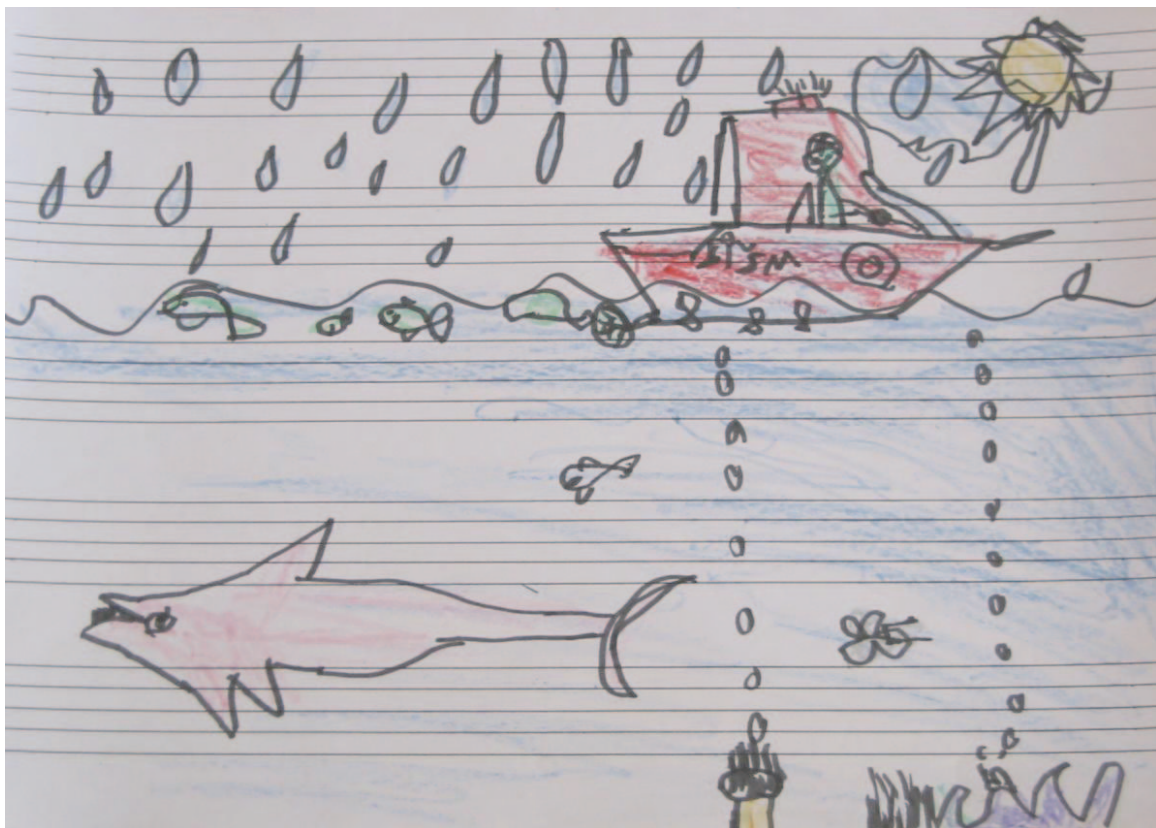
Obrázok č.14 Milena, 5r.



Obrázok č.15 Frederika, 5r.



Obrázok č.16 Nikolka, 6r.



Obrázok č.17 Patrik, 6r.

Projekt č. 3: „Môj deň“

Námet: Ako sa cez deň cítim?

Výtvarný problém: Farebne vyjadriť nálady i vzrušenia z jedného všedného dňa.

Výtvarný materiál: výkres A4, temperové farby

Výtvarné inštrumenty: štetec

Cieľ: vyvolať u detí emocionálnu reakciu aby svoje pocity vyjadrili prostredníctvom farieb a tvarov.

Hypotéza: predpokladáme, že deti na prvom stupni ZŠ budú vedieť vyjadriť viac vecí zo svojho života oproti mladším deťom lebo sú všestrannejšie, majú viac záujmov a pri expresii použijú viac farebných tónov a rozmanitejšie tvary.

Žiaci si pripravili pomôcky ako na hodinu výtvarnej výchovy: farby, igelitový obrus, štetce, pohár s vodou, handričku, výkres A3.

Pred začiatkom vlastnej výtvarnej práce sme viedli dialóg na tému: môj deň. Výpovede detí sme zaznamenali.

„Ktorý deň v týždni máš najradšej a prečo?“ „Ja mám najradšej piatok, lebo poobede idem ku starkému na víkend (Eva, 8r.), stredu, lebo nemáme domáce úlohy (Tomáš, 9r.), pondelok, lebo naši vždy idú do kina a my sa s bratom hráme „krváky“ na otcovom note booku (Soňa, 10r.), ja mám rád všetky dni rovnako (Justín, 6r.), nedeľu, lebo to chodím s otcom do lesa prikrmovať srnky (Mária, 9r.), piatok, lebo vtedy dávajú Superstar (Andrej, 8r., Dominika, 5r., Soňa, 10r., Peter, 9r., Tomáš, 10r., Tomáš, 8r.).“

„Ktorú časť dňa máš najradšej?“ „Ráno, lebo už nemusím spať (Martin, 5r.), poobede, keď sa hrám na počítači (Daniel, 9r.), večer, keď pozeráme film v telke (Mária, 8r.), najradšej mám raňajky, desiatu, obed, olovrant a večeru lebo ja som stále hladná (Marianna, 8r.), cez deň je najlepšie ráno, lebo sa mi už nesnívajú tie hlúposti (Frederika, 5r.), najlepšie je, keď ideme s mamou do škôlky, lebo ideme okolo hračkárstva (Katka, 5r.), poobede, lebo to sa chodíme s Tomášom a Andrejom hrať na indiánov ku lesu (Michal, 9r.).“

„Ktorú časť dňa máš najmenej rád?“ „Keď poobede musím v škôlke spať (Janka, 5r., Katka, 5r., Justín, 6r., Dominika, 6r., Frederika, 6r.), ráno, keď musím vstávať (Peter, 9r., Michal, 9r., Daniel, 9r., Tomáš, 10r., Soňa, 10r., Andrej, 8r.), keď poobede prídem domov a musím si robiť domáce úlohy (takmer všetci školáci), večer, keď už musím ísť spať (Martin, 9r., Peter, 9r., Mária, 8r.), neznášam obed, lebo ho musím zjesť (Tatiana, 8r.), nemám rád, keď mama o štvrti príde z roboty, lebo jej musím pomáhať umývať a utierať

riady a niekedy ma prinúti aj povysávať, fuj (Andrej, 8r.), ja nemám rada, keď musím ísť zo škôlky domov, lebo mne je v škôlke lepšie ako doma, doma ma brat bije (Nikolka, 6r.).“

Po rozhovore dostali deti inštrukcie k vypracovaniu výtvarného projektu: ich úlohou bolo vyjadriť pásmi (kruhmi, štvorcami a podobne) z akých častí sa ich deň skladá a tiež mali ku konkrétnym častiam priradiť farbu podľa toho, aký majú z nej majú pocit, či stav.



Obrázok č.18 Soňa, 10r.



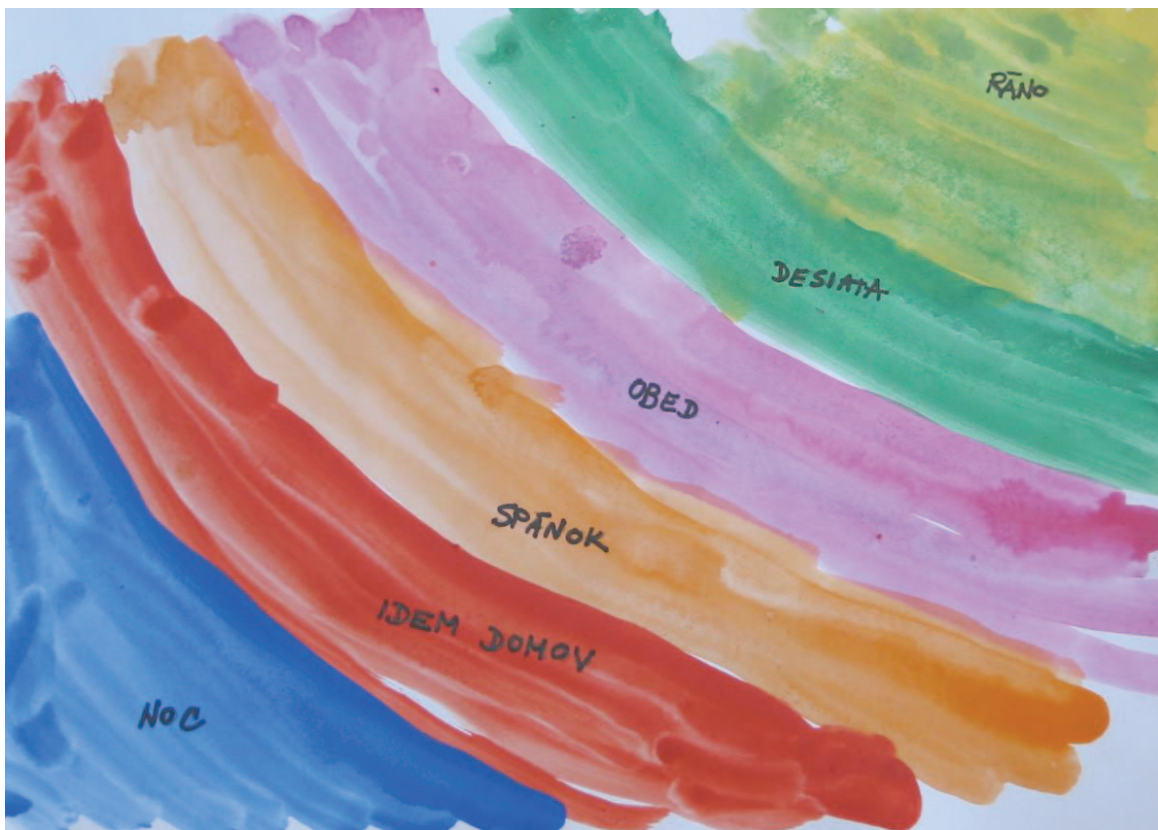
Obrázok č.19 Tomáš, 9r.



Obrázok č.20 Marianna, 8r.



Obrázok č.21 Daniel, 9r.



Obrázok č.22 Veronika, 6r.



Obrázok č.23 Martin, 5r.



Obrázok č.24 Marek, 6r.



Obrázok č.25 Dominika, 5r.

Záver: Ako môžeme vidieť z detských prác, naša hypotéza sa potvrdila: škôlkári nevyjadrovali časti svojho dňa miešanými farbami, iba základnými čistými tónmi a ich časti dňa bolo porovnateľne menej, ako u školákov, ktorí sú všestrannejší a majú viac záujmov. Tiež možno pozorovať, že tvary, ktoré vyhotovili staršie deti sú rozmanitejšie ako u mladších detí.

Projekt č. 4: „Môj obraz“

Námet: Keď si predstavím, že by som bol(a) maliarom (kou), maľoval(a) by som takéto obrazy...

Výtvarný problém: Umožniť deťom zážitok z vlastnej tvorby.

Výtvarný materiál: Xerokópia abstraktných obrazov podľa predlohy pracovného listu z knihy Detský výtvarný prejav od Boženy Šupšákovéj, s. 78

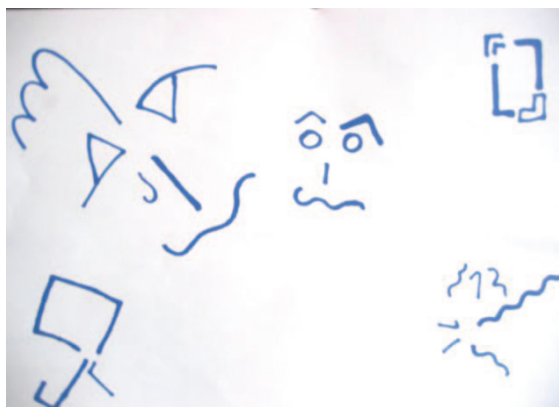
Výtvarné inštrumenty: podľa výberu fixky alebo farebné ceruzky

Cieľ: vyvolať u detí túžbu tvoriť a dotvárať začaté podľa svojich subjektívnych predstáv.

Hypotéza: predpokladáme, že staršie deti budú vedieť pri práci používať viac farieb,

výrazových prostriedkov a svoje fantázie zrealizujú na vyššej úrovni, ako deti mladšie, ktoré ešte nie sú také kognitívne a napriek tomu, že môžu disponovať väčšou fantáziou ako školáci, nedokážu vyvinúť ich zručnosť pri dokresľovaní predlohy.

Pred hodinou si deti pripravili pomôcky na kreslenie (fixky a farebné ceruzky) a tiež dostali xerokópiu formátu A4 – abstraktné obrazy podľa predlohy pracovného listu z knihy Detský výtvarný prejav od B. Šupšákovéj, ktorú mali dokresliť podľa svojej fantázie.



Obrázok č.26 Abstraktné obrazy podľa predlohy pracovného listu

Pred začatím vypracúvania výtvarného projektu sme s deťmi viedli rozhovor na tému: Môj obraz.

Výpovede detí sme zaznamenali.

„Chcel(a) alebo nechcel(a) by si byť maliarom(-kou) a prečo?“ „Ja by som nechcel byť maliarom, lebo by som bol stále zamazaný od farby (Justín, 6r.), ja by som chcela byť maliarkou a maľovala by som spiace bábätká a kone (Nikolka, 6r.), chcel by som byť maliarom, ale nie takým, čo maľuje obrazy, ale steny – každú stenu by som vymaľoval na inú farbu (Martin, 5r.), ja by som chcel byť maliarom a namaľoval by som veľkého votrelca ako bojuje s predátorom (Peter, 5r.), ja by som nechcela byť maliarkou, ja chcem byť učiteľka (Janka, 9r.), ani ja by som nechcela byť maliarkou, lebo môj krstný je maliar a ocino o ňom hovorí, že je síce šikovný, ale je chudobný ako kostolná myš (Soňa, 10r.), ja by som veľmi chcel byť maliarom, lebo by som si mohol stále maľovať a kresliť a nikto by ma od toho neodhánal, aby som išiel do obchodu, alebo také dačo (Peter, 9r.).“

„Teraz si predstav, že si maliar(ka). Aké obrazy by si maľoval(a)?“ „Ja by som maľovala prírodu, zvieratá a keď vychádza slnko a keď zapadá, alebo keď je sneh a stmieva sa, lebo vtedy môjmu psovi tak strašidelne svietia oči (Martin, 5r.), ja by som nemaľoval farbami, ale

by som chcel kresliť také komixy ako Spider-man a Hell-boy (Daniel, 9r.), ja by som namaľovala moju maminku, lebo je najkrajšia a najlepšia na svete (Katka, 5r.), ja by som robil graffitti sprejmi na stenu (Slavomír, 9r.), ja by som maľoval, ako to vyzerá v cirkuse, keď tam ten lev skákal cez horiaci kruh a taký ujo s bičom si dal hlavu do jeho papule (Adam, 6r.), ja by som maľovala kytice s kvetmi, lebo mi starká vravela, že také obrazy sa jej najviac páčia, tak by som jej namaľovala aspoň sto (Dominika, 6r.).“

„Aké obrazy sa ti nepáčia?“ „Mne sa páčia všetky obrazy (Mária, 8r.), také, kde je veľa čiernej farby, lebo z takých som smutný (Adam, 6r.), ja nemám rada jeden obraz, čo má starký v kúpeľni, lebo je na ňom holatá žena (Tatiana, 8r.), mne sa nepáčili obrazy, čo som videl s našimi, keď sme v utorok boli v galérii Klasik, lebo som vôbec nevedel, čo na nich vlastne je a neboli farebné (Radovan, 9r.), mne sa nepáči, keď na obrazoch nie sú ľudia, lebo potom je to také prázdne (Marianna, 8r.), mne sa nepáčia strašidelné obrazy, lebo minule som videl v jednej knihe obraz, ako boh pozabíja všetkých ľudí, keď v neho nebudú veriť a pôjdu do pekla a som sa tých čertov bál (Martin, 4r.).“

Po rozhovore dostali deti inštrukcie k vypracovaniu výtvarného projektu: ich úlohou bolo dokresliť obrázok podľa svojej vlastnej predstavy, mohli (nemuseli) použiť farby. Mali rozvinúť abstraktné tvary, ktoré už boli naxeroxované na papieri, niečo z nich vymyslieť, alebo nové vytvoriť, dobre sa zaďávať a urobiť z nich to, čo im najviac pripomínajú.



Obrázok č.27 Janka, 9r.



Obrázok č.28 Slavomír, 9r.



Obrázok č.29 Tomáš, 8r.



Obrázok č.30 Pavol, 8r.



Obrázok č.31 Dominika, 5r.



Obrázok č.32 Peter, 5r.



Obrázok č.33 Martin, 5r.



Obrázok č.34 Frederika, 5r.

Závery: podľa našej hypotézy sa potvrdilo, že staršie deti prvého stupňa ZŠ vedeli pri práci používať viac farieb, výrazových prostriedkov a svoje fantázie zrealizovali na vyššej úrovni, ako mladšie deti, napriek tomu, že tie môžu disponovať väčšou fantáziou ako školáci, nedokážu však vyvinúť ich zručnosť pri dokresľovaní predlohy.

VYHODNOTENIE AKTIVÍT

Počiatkové reakcie detí na výtvarné aktivity boli rôzne.

Smelšie deti sa dokázali zapojiť do rozhovoru s pedagógom, ostatné sa len ticho prizerali a nemali odvahu o činnosti hovoriť ani na výzvu pedagóga.

Postupne deti získavali istotu výtvarný problém analyzovať a hodnotiť. Všimla som si pocity a dojmy, ktoré zanecháva vlastná tvorba.

Všetky výtvarné činnosti zanechali v deťoch množstvo pocitov. Ich reakcie sa utvorili na základe pozitívnej motivácie a odrazili sa vo **fluencii** – v množstve predmetov, vecí a detailov, v nápadoch a vyjadrených prvkoch, vo **flexibilite** – výnimočnosti, **originalite** – požití neobvyklých prvkov, farieb, nápadov a **farebnosti** – vo výbere nápaditých farieb, neobvykle a harmonicky zladených.

Zaujímavosť výtvarných aktivít vytvárala príjemnú tvorivú atmosféru, kde deti pracovali s veľkým nadšením. Dodržanie individuálneho tempa pôsobilo na deti relaxačne.

Deti si vzájomne radili, diskutovali počas práce a vyjadrovali vlastné pocity.

Na záver každého stretnutia sa deti živo zaujímali o nasledujúce stretnutie a už popredu sa naň tešili.

Záver

Jednotlivé aktivity vyučovacích hodín výtvarnej výchovy sú určené všetkým, ktorí sa snažia o prebudenie záujmu o umenie a prostredníctvom umenia chcú poskytnúť deťom citový zážitok.

Prostredníctvom výtvarnej výchovy nastáva neopakovateľný dialóg so subjektívnou expresiou, prebúda sa detská emocionalita, formujú sa postoje, názory, spôsoby myslenia a hodnotenia.

Ak chceme formovať dieťa a pôsobiť naň, musíme preniknúť do detského sveta, spoznať ho, prijímať a predovšetkým snažiť sa pochopiť ho.

Expresiou emocionalita na prvom stupni ZŠ sme vniesli do výtvarnej výchovy nový spôsob prežívania.

Vieme, že jednou z úloh je prebudenie záujmu o výtvarnú výchovu a hľadanie spojovacích prístupových ciest, ktoré budú adekvátne veku detí a ktoré presvedčivo ukážu, že výtvarná činnosť môže rovnako dobre vyjadriť mieru expresie emocionalita u detí, ako iné druhy činností.

Prostredníctvom zaujímavých detailov výtvarné aktivity ponúkajú citový zážitok a otvárajú priestor pre osvojovanie si súvislostí na vertikálnej aj horizontálnej osi psychológie.

Interpretačné aktivity vytvárajú predpoklady formovania schopností, zručností a vedomostí za intenzívneho prelínania vizuálneho a haptického princípu, čím podnecujú navodenie komunikatívnej klímy a silných zážitkov.

Navodenie zážitkov a skúseností v kontakte s kvalitami zakotvenými vo výtvarnom prejave, ktoré im sprostredkuje pedagóg, učí deti prijímať hodnoty, ktoré presahujú ich doterajšie poznatky a zážitkovú sféru.

Výchovno-vzdelávaciu prácu s výtvarným dielom nemožno obmedziť na jeden, či dva učebné predmety. Pedagogické a psychologické myslenie treba priviesť k problému integrácie vo výchove a vzdelaní, ktorý zatiaľ naráža na organizačné formy našich škôl.

Je potrebné hľadať výchovno-vzdelávacie prostriedky, ktoré nám pomôžu prenikať do uzavretých obsahov psychiky dieťaťa.

Výtvarná aktivita je jedným z najvhodnejších prostriedkov. Pomáha nám riešiť problém integrácie ako problém smerujúci k celistvosti ľudskej osobnosti, k vyváženej jednote ľudských kvalít a jeho prostredníctvom i ozdraveniu a prehlbeniu medziľudských a spoločenských vzťahov.

Pre všetkých učiteľov by malo slúžiť poznanie a porozumenie výtvarnej činnosti a tiež zvyšovanie vlastnej kultúrnej úrovne, ako aj prostriedok výchovno-vzdelávacej práce.

Umenie pomôže učiteľovi a prostredníctvom neho i deťom riešiť životné situácie, orientovať sa v nich, hľadať „kľúč“ k otázkam súčasného života.

Tiež je dôležité spomenúť psychologický a pedagogický výskum. Jeho doterajší nedostatok sa odráža veľmi nepriaznivo v celej esteticko-pedagogickej teórii, u nás i v zahraničí.

Výchovno-vzdelávacia práca vo výtvarnej výchove musí mať určitú kvalitu a úroveň, aby sa v určitých ukazovateľoch stala všeobecnou črtou výchovno-vzdelávacieho procesu.

Dnes sme v štádiu, keď si začíname uvedomovať výnimočnú úlohu, ktorú môže výtvarná činnosť zohrať vo výchove a spoločnosti. Presvedčiť o tom všetkých dospelých znamená získať ich i pre plnenie rozmanitých a všestranných čiastkových úloh, ktoré nám pomôžu

našu predstavu realizovať.

Vizuálne vnímanie a vyjadrovanie je nutné nielen pre výtvarníkov, ale aj pre rôzne iné profesionálne činnosti, ktoré nemajú s umením nijaké styčné body.

Nové paradigma nás nabáda k vytvoreniu harmonického vzťahu medzi citmi a rozumom. Aby sme si viedli v našich životoch úspešne, musíme najprv hlbšie pochopiť, čo vlastne znamená používať a vyjadrovať emócie inteligentne.

Resume:

This work was aimed into children's creative expression and interpretation and its aspects. It shows their importance in the deal with education.

I came out of my own practical activity with pupils. Through their own creative exposure, children can make better relationship with art and feel the content as well as its form.

Initial reactions to children's art activities were different. Bolder children are able to engage in conversation with the teacher, the other just quietly watched and had the courage to talk about business or to challenge the teacher. Children gradually acquire the art security problem to analyze and evaluate. I noticed the feelings and impressions left by own creation. All art business children left behind in the amount of feelings. Their responses have been formed on the basis of positive motivation and have been reflected in fluency - the number of objects, and the details of things, and ideas expressed in elements of flexibility - excellence, originality - ingestion of unusual features, colors, color ideas and - in the choice of imaginative colors unusual and harmonically matched. Interestingly creative activities create a nice creative atmosphere where children worked with great enthusiasm. Keeping pace is applied to the individual child relaxing. Kids will consult each other, discussed during the work and express their own feelings. At the end of each session children are keenly interested in the following ahead of the meeting and already looking forward to it.

Literatúra

1. Aissen-Crenret, M.: Dieťa a recepcia umeleckého diela, In: Naša škola, 2000/2001, č.j
2. Atkinson, Rita L., Atkinson, Richard C., Smith, Edward E., Bem, Daryl J., Hoeksema, . 3. Susan N., Psychologie, Victoria Publishing, Praha 1990
4. Baleka, J., Výtvarné umění, Praha 1997
5. Belaiová, A.: Tvorivosť a škvrna ako prostriedok komunikácie vo výtvarnej výchove,

- diplomová práca, Bratislava 2002
6. Boroš, J., Experimentálna psychológia, SPN, Bratislava 1986
 7. Čačka, O., Psychologie vrstev duševního dění osobnosti a jejich autodiagnostika, Nakladatelství Doplněk, Brno 1997
 8. Fedorová, M. a kolektív, Estetická výchova pre stredné školy, 2001
 9. Gero, Š., Tropp, S.,: Interpretácia výtvarného diela, Pedagogická fakulta UMB, Banská Bystrica 2000
 10. Gero, Š., Tropp, S.,: Ako porozumieť výtvarnému dielu, Metodické centrum, Banská Bystrica 1999
 11. Goleman, D.: Emoční inteligence, Bantan Books, New York 1995
 12. Hartl, B.: Kameň múdrosti, Mladé letá, Bratislava 1996
 13. Ivanová-Šaligová, M., Slovník cudzích slov, SPN, Bratislava, 1988
 14. Kulka, J., Psychológia umenia, SPN, Praha 1991
 15. Kohl, J., Interpretace, Praha 1989
 16. Liessmann, O.: O myslení, Votobia, Wien 1994
 17. Lichtwark, A.: Výcvik nazerania na výtvarné diela, Spisy Dedičstvo . . . Komenského č.60, Praha 1915
 18. Nakonečn••, M., Lidské emoce, Academia, Praha, 2000
 19. Nakonečn••, M., Psychologie osobnosti, Academia, Praha, 1998
 20. Pardel, T., Boroš, J.: Základy všeobecnej psychológie, SPN, Bratislava 1975
 21. Rapport, Ch. S.: Umenie a emócie, Človek a umenie 1979
 22. Szobiová, E.: Tvorivosť od základu k poznaniu, Stimul, Bratislava 1994
 23. Štefanovič, J., Psychológia, SPN, Bratislava, 1985
 24. Šupšáková, B., Detský výtvarný prejav, Digit 2000
 25. Šupšáková, B., Projekty a alternatívne formy vo výtvarnej výchove, 1999

26. Uher, V.: Výchova a umenie, SPN, Bratislava 1971
27. Uždil, J.: Medzi umením a výchovou, SPN, Praha 1988
28. Uždil, J.: Výtvarný prejav a výchova, SPN, Praha 1996
29. Uždil, J., Zhoř, I.: Výtvarné umenie vo výchove mládeže, SPN, Praha 1996
25. Valachová, D.: Profesionálne kompetencie učiteľa výtvarnej výchovy v materskej škole, PF UK, Dizertačná práca 2002
30. Zelina, M.: Alternatívne školstvo, Iris, Bratislava 2000
31. Zelina, M.: Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa, Iris, Bratislava 1996

Kontaktné údaje:

PaedDr. Zuzana Droppová

ZŠ Vendelína Javorku

Vendelína Javorku 32 , Žilina

e-mail: lakiri@gmail.com

Rozvíjanie duchovnej stránky osobnosti vokálneho interpreta

Vocal interpreter spiritual site personal development

Marta Polohová

Abstrakt: Štúdia sleduje nové edukačné trendy napomáhajúce komplexnému tvorivému rozvoju a formovaniu osobnosti vokálneho interpreta. Charakterizuje viaceré modely štruktúry osobnosti, pričom z pohľadu vokálneho pedagóga najväčší dôraz kladie na trojdimenzionálnu koncepciu osobnosti, ktorá ponúka široké možnosti rozvítia duchovnej stránky speváka.

Abstract: Study is following new educational trends helping komplex creative development and personal forming of vocal interpreter. Charakterise personal multiple model structure, as from vocal pedagogist view is focusing on three dimensional personality concept , that offers wide opportunities of vocalist mental development.

Kľúčové slová: Vokálna pedagogika. Osobnosť učiteľa. KEMSAK – štruktúrovanie nonkognitívnych funkcií. Kompetencie učiteľa. Osobnostné zložky interpreta. Štruktúra osobnosti. Emocionálna inteligencia. Kreativita. Empatia. Motivácia.

Keywords: Vocal pedagogy. Teacher personality. KEMSAK – structuralization of noncognitive functions. Teacher's competency. Interpreter personal components. Personality structure. Emotional intelligence. Creativity. Empathy. Motivation.

Vokálna pedagogika je azda najviac diferencovanou disciplínou hudobnej pedagogiky, nakoľko jej predmetom je práca s ľudským hlasom, ktorý je u každého jedinca jedinečný. Ľudský hlas považovaný za najdokonalejší, najzložitejší, no zároveň aj najzraniteľnejší hudobný nástroj, má oproti iným hudobným nástrojom svoje špecifiká: je vytvorený zo živej hmoty, tvorí súčasť ľudského tela a je skrytý v jeho útrobach. Je neustále vystavený vonkajším aj vnútorným vplyvom, ktoré negatívne ovplyvňujú jeho znenie. To znamená, že jeho akustické a rezonančné parametre môžu byť pohyblivé. V prípade nesprávneho používania fonačných funkcií (zlé návyky) sa nielen deformuje rečový a spevácky prejav, ale sa vážne poškodzuje samotný hlasový aparát. Technika fonácie si vyžaduje zložitú koordináciu dýchacích, hlasotvorných a modifikačných orgánov, ktoré je možné ovládať len sprostredkovane, bez priamej kontroly. Cesta k dosiahnutiu technickej dokonalosti je tým

omnoho zložitejšia, ťažšia i časovo náročnejšia. Oproti zvukotvornej činnosti hudobných nástrojov pristupuje pri hlasovej činnosti ešte artikulačná funkcia.

Spievanie je teda zložitý psychofyziologický akt, ktorý sa uskutočňuje za spoluúčasti mnohých orgánov a systémov ľudského tela. Ich správne koordinovaná činnosť sa odráža na kvalite hlasu. Jozef Raninec, charakterizoval spev ako: „...fyziologický jav, ktorý sa pedagogickým školením stáva javom umeleckým. Technická spôsobilosť hlasu je závislá na premene dýchacieho a hlasotvorného aparátu na spevácky nástroj.“¹

Príprava profesionálneho speváka nemá také kontinuálne vedenie ako profesionálna príprava inštrumentalistu. Podlieha určitým vývojovým obmedzeniam, súvisiacim s mutačným procesom a s psychofyziologickým dozrievaním osobnosti mladého človeka. Mnohokrát sa stáva, že sľubne sa vyvíjajúci hlas žiaka na základnej umeleckej škole (ZUŠ) môže po mutácii stratiť svoje prebúdajúce sa kvality. Avšak hlasový orgán spevákov je len časťou zložito štruktúrovaného a v dynamickej jednote fungujúceho celku, ktorým je *osobnosť speváka*. To znamená, že spevák musí mať okrem dobrého hlasového materiálu a primeraných osobnostných vlastností (inteligencia, emocionalita, intuícia, empatia, komunikatívnosť, tvorivosť, ...) aj vysokú mieru hudobnosti. Hudobnosť človeka je síce závislá na vrodenej vlohách, ale v konečnom dôsledku je výsledkom *výchovy a vzdelania*.

Výchova profesionálneho speváka v oblasti artificijálnej hudby je dlhodobý, nikdy nekončiaci proces. Je to práca s chýlostivým „živým materiálom“, ktorý si vyžaduje od vyučujúceho nielen značné odborné vedomosti a skúsenosti, ale i veľkú dávku trpezlivosti, fantázie a intuície. Aby bol vyučovací proces úspešný, je nutná najtesnejšia spolupráca učiteľa a žiaka, pričom učiteľ musí brať do úvahy jeho individuálnu jedinečnosť. Taktiež musí disponovať schopnosťou vcítiť sa do psychiky žiaka, odhadnúť jeho momentálne možnosti i perspektívy. Spevák na rozdiel od inštrumentalistu nemá dostatočnú kontrolu nad vytvoreným tónom (v zmysle technickej kvality a farby tónu), vzhľadom na klamný odposluch speváka. O to dôležitejšie sa javí potreba kvalitného vokálneho pedagóga. Každý vokálny pedagóg v priebehu praxe hľadá vlastnú učiteľskú identitu a svojbytný vyučovací štýl, pri ktorom musí najmä *správne diagnostikovať* svojich študentov, poprípade dokázať meniť svoje stratégie i vytvárať inovačné prístupy. Znalosti z fyziológie i psychológie osobnosti mu umožňujú v jeho každodennej pedagogickej činnosti uplatňovať variabilitu prístupov. Kvalitný pedagóg prispôsobuje denne jednotlivé metodické postupy momentálnym psychickým a fyzickým

¹ RANINEC, J.: *Ľudský hlas a jeho kultivovanie*. 2. vyd. Bratislava : PdF UK, 2003, s. 85.

dispozíciám študentov. Čiže kreativnosť pedagóga sa prejavuje v jeho okamžitej reakcii na daný problém. *Kreativita* vokálneho pedagóga bola (a vždy bude) základným atribútom jeho práce vo vyučovacom procese už dávno predtým, ako sa v 90. rokoch u nás udomácnili nové trendy vo výchove a vzdelávaní. Zasahuje celú oblasť vokálnej prípravy v profesionálnej hudobnej výchove. Jedinečnosť speváckeho školenia i individuálne danosti jednotlivých adeptov si vyžadujú špecifický prístup v oblasti pedagogickej i didaktickej. Nové názory na vzťah učiteľa a študenta ako partnerov (teda komunikačné väzby na základe princípu rovnosti subjektov), vo vokálnej pedagogike nie sú ničím novým. Priaznivá klíma na vyučovaní, učiteľova schopnosť vytvárať nezaťažujúcu, radostnú a uvoľnenú atmosféru je dôležitým predpokladom vzniku tvorivých produktov, zmysluplnosť a hodnota ktorých prekračuje hranice samotnej sféry umenia, pretvára a obohacuje kultúru i spoločnosť.

Nové edukačné trendy stále propagujú mnohostranný *rozvoj osobnosti žiaka*. Základným formotvorným činiteľom tohto výchovno-vzdelávacieho procesu je *osobnosť učiteľa*. V stratégii rozvíjania osobnosti sa javí prínosnou *Koncepcia tvorivo-humanistickej výchovy (THV systém)*, ktorú rozpracoval pedagóg a psychológ *Miron Zelina*. Podľa neho je výchova dôležitejšia ako vzdelávanie. Neznamená to negáciu vzdelávania, ale zdôrazňuje viac sledovať prežívanie, hodnotové systémy, motiváciu, emócie a tvorivosť. Jedným z východísk THV systému je štruktúrovanie nonkognitívnych funkcií tzv. **KEMSAK**. Nová filozofia výchovy zahŕňa tieto funkcie a stratégie:

1. **Kognitivizácia**
2. **Emocionalizácia**
3. **Motivácia**
4. **Socializácia a komunikácia**
5. **Axiologizácia**
6. **Kreativizácia²**

Podľa Evy Michalovej: „...je výchova vo svojej podstate transfer poznatkov z generácie na generáciu, v nej sa uchováva poznanie vývoja ľudskej society, prenosu tradícií a hodnôt, ktoré oslovujú mladého človeka a vedú ho v poznaní a osvojovaní si týchto hodnôt ďalej.“³

² ZELINA, M.: *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*. 2. vyd. Bratislava : IRIS 1996, s. 11-13. Bližšie rozpracované nongognitívne funkcie In: SLÁVIKOVÁ, Z.: *Učiteľ hudby na prahu 21. storočia*. Vyd. vo vlastnom náklade, Prešov, 2000, s. 18.

³ MICHALOVÁ, E.: Hudba vo svetle pedagogiky. In: *Slovenská hudba*, roč. 28, č. 2, 2002, s. 204.

Aby mohol učiteľ efektívne vykonávať svoje povolanie musí disponovať istými kompetenciami. Podľa Š. Šveca: „Kompetencia je potencialita osobnosti, v ktorej sú synchronizované tri základné zložky: správanie, poznávanie a prežívanie.“⁴ B. Kasáčová⁵ pri vymedzovaní učiteľových kompetencií vychádza z interakčného modelu edukácie učiteľ-učivo - žiak. Za základné koncepčné východiská považuje:

1. Osobnostný rozvoj učiteľa orientovaného na rozvoj žiaka v edukačnom procese (cez obsah vzdelávania).
2. Vymedzenie kľúčových kompetencií človeka v 21. storočí, požiadavka celoživotného vzdelávania sa.
3. Jasné rozčlenenie dimenzií profesionality učiteľa na odbornú, etickú a osobnostnú.

Svet mediálnej revolúcie a informačnej explózie zasiahol tiež hudobno-pedagogický proces. Nové trendy a tendencie upozorňujú na vnútorné rezervy v hudobno-výchovnej praxi. Poukazujú na alternatívne ponímané možnosti, ktoré podnecujú tvorivé schopnosti pedagóga i žiakov. Hlavným cieľom hudobnej edukácie je popri špecifickom procese prípravy subjektu hudby zameranom na „osvojovanie“ hudby (motivovanie záujmu o hudbu, aktívny a tvorivý kontakt s hudbou, rozvoj hudobnosti, osvojenie si základných hudobných poznatkov, vedomostí a skúseností, aktívny rozvoj interpretačných a percepčných schopností, pedagogická spôsobilosť) i tvorivý rozvoj a výchova komplexnej osobnosti človeka. Vyžaduje si to sústredenie pedagogickej pôsobnosti predovšetkým na oblasť výchovy.⁶

„Výchova vyrastá zo vzťahu a komunikácie dvoch subjektov, kde jeden subjekt pôsobí na druhý subjekt v odkrývaní vnímania sveta, poznania jeho hodnôt a chápania podstaty pozemského bytia človeka. Výchova je dennou súčasťou života každého jedinca, je mu daná ako osobnostný priestor pre sebapoznávanie a učenie sa.“⁷ Touto novou výchovou sa má posilniť a pestovať prežívanie, hodnotové systémy, motivácia, citové rozvíjanie a tvorivosť, jedinečnosť a osobitosť v sebarealizácii. „Základom umeleckej výchovy je **výchova k umeniu umením**. Každé umenie má svoj špecifický spôsob expresie a komunikácie. Spočíva na

⁴ MIKLOŠÍKOVÁ H.: Učiteľ hudobnej výchovy a jeho kompetencie. In: *Múzy v škole*, č. 4, 2006, s. 9. Podľa: ŠVEC, Š. A kol.: *Metodológia vied o výchove*. Bratislava : IRIS, 1998.

⁵ KASÁČOVÁ, B.: Kariérny systém rozvoja profesionality učiteľov. In: *Pedagogické rozhľady*, č. 4-5, 2006, s. 25.

⁶ Naša hudobná pedagogika v minulosti vytvárala modely poplatné dobe – direktívnosť, autoritatívny prístup pedagóga, uniformita, dril a počas dlhého obdobia sa u nás nehovorilo o učiteľstve vo vzťahu k výchove. To však platilo pre učiteľov hudobnej výchovy na základných školách, nie pri príprave profesionálnych spevákov.

⁷ MICHALOVÁ, E.: Hudba vo svetle pedagogiky, In: *Slovenská hudba*, roč. 28, č. 2, 2002, s. 202.

*odhalení, dekódování obsahu umění cez jeho špecifické vyjadrovacie prostriedky, tvorí ho človek pre človeka.*⁸

Hudba, ako druh umenia, je spojená s kategóriami emociálnosti, prežívania, ale i motivácie, hodnotovej orientácie, sociálneho kontextu. Dokladom jedinečnosti hudobného zážitku sú individuálne rozdiely medzi ľuďmi a rôzne poslucháčske typy. Každý jedinec môže vnímať hudbu odlišne. Závisí to tak od biologickej konštitúcie človeka, jeho všeobecnej i hudobnej skúsenosti (ontogenetické zvláštnosti), kultúrneho povedomia, hudobného prostredia v minulosti i teraz, ako aj od momentálneho psychologického a fyziologického stavu i rozličných situačných podmienok. Súčasné trendy *komplexného tvorivého rozvoja a formovania osobnosti* ponúkajú i adeptom speváckeho umenia nebývalú evolúciu ich psychiky ako celku, čo môže mať výrazný vplyv na skvalitnenie interpretačného majstrovstva speváka a jeho osobnosti. Pod pojmom *osobnosť* rozumieme individuálnu jednotu človeka, to znamená jednotu jeho duševných vlastností a dejov založenú na jednote tela, jednotu vrodenej a získanej prejavujúcu sa v jeho spoločenských vzťahoch a v aktívnom prístupe k životu. Aby sa človek stal osobnosťou musí dosiahnuť určitú úroveň duševného vývoja a byť schopný vnímať seba ako jeden celok, odlišný od druhých ľudí. Osobnosť je charakterizovaná určitými názormi a vzťahmi, vlastnými morálnymi potrebami, úrovňou aktivity a radom iných dôležitých vlastností a schopností, ktoré sa neutvárajú naraz, ale postupne. Utváranie osobnosti a jej zdokonaľovanie v priebehu života je dôsledok rôznych vplyvov, výchovy a sebvýchovy. Tento proces začína v detstve, zvlášť intenzívne prebieha v období dospievania a relatívne je ukončený v dospelom veku. Ďalšie zdokonaľovanie osobnosti, jej vlastností pokračuje počas celého života.

Existuje množstvo definícií osobnosti, ktoré ju vysvetľujú väčšinou ako dynamickú štruktúru, celok, či zložitý systém. *Magdaléna Ďuričková* chápe osobnosť ako: „...*vedomelú bytosť, ktorá si môže z mnohých možností voliť istý spôsob života. Je determinovaná prostredím. Bez neho nemôže byť analyzovaná ani pochopená a zároveň je sociálnym produktom konkrétnej spoločnosti.*⁹ Každá osobnosť je svojím spôsobom jedinečná, zvláštna a neopakovateľná, no niektoré črty môžu mať podobné. Tento problém riešia osobnostné typológie. Dodnes je aktuálnou typológia *Carla Gustava Junga* zo začiatku 20. storočia so základnou dvojicou *extrovert–introvert*, čiže orientácia na vonkajší svet verzus sústredenosť na vnútorné prežívanie. Znalosť osobnostných typológií môže zohrávať vo vyučovanom procese pedagóga

⁸ MICHALOVÁ, E.: Hudba vo svetle pedagogiky, In: *Slovenská hudba*, roč. 28, č. 2, 2002, s. 205.

⁹ ĎURIČEKOVÁ, M.: *Psychológia žiaka a učiteľa*. Prešov : Prešovská univerzita, 1999, s. 80.

spevu dôležitú rolu vzhľadom k uplatneniu diferencovaného prístupu k individualite svojich študentov. Osobnosť sa prejavuje určitým správaním a prežívaním, formuje a rozvíja sa prostredníctvom *činností*. Spevácka interpretácia je *tvorivá* ľudská činnosť, ktorá je schopná komplexne rozvíjať osobnosť človeka. Aktívna spevácka činnosť zušľachtuje a prehĺbuje mnohé psychické vlastnosti a procesy, vrátane dôležitých psychických predpokladov k pedagogickej práci.

Osobnosť zahŕňa v sebe rozsiahly súbor:

- *vlastností* – schopnosti, rysy, temperament, charakter, subsystem „ja“;
- *procesov* – vnímanie, učenie, pamäť, predstavy, fantázia, myslenie, motivácia, emócie, vôľa;
- *stavov* – aktivovanie organizmu, stav vzrušenia a útlmu, nálada, pozornosť, vedomie;
- *návykov, postojov* a pod., medzi ktorými existujú vzájomné vzťahy.¹⁰

Najjednoduchší – **horizontálny model štruktúry osobnosti** vytvárajú jeho:

1. **schopnosti** - vlastnosti osobnosti, ktoré podmieňujú vykonávanie určitej činnosti, nie sú vrodené, ale vznikajú a rozvíjajú sa na základe vrodenej vlôh, nie sú jediným predpokladom úspešnej činnosti. Rozdeľujeme ich na všeobecné a špecifické. Úroveň schopností môže byť rôzna:
 - a) nadanie – súbor vlôh,
 - b) talent – rozvinutý súbor schopností, ktorý umožňuje dosiahnuť vynikajúce výsledky,
 - c) genialita – mimoriadne rozvinutý talent.
2. **charakter** je súhrn psychických vlastností osobnosti, ktoré sa zakladajú na mravných zásadách a prejavujú sa v správaní a jednaní človeka. Je ovplyvňovaný temperamentom a schopnosťami človeka, usmerňovaný rozumovou vyspelosťou, nie je vrodenný ani dedičný, prejavuje sa v cieľoch, ktoré si človek kladie a v prostriedkoch, zhrňuje obecné (výsledok spoločenského vplyvu) a individuálne vlastnosti (výsledok osobnej skúsenosti).
3. **temperament** - dynamické vlastnosti osobnosti, spôsobujúce prežívanie a správanie osobnosti. S pribúdajúcim vekom sa môže meniť. Hippokratova teória temperamentu: podľa toho, ktorá tekutina v tele prevláda vznikajú 4 základné typy:
 - a) sangvinik (stabilný extrovert),
 - b) choleric (labilný extrovert),

¹⁰ ČÁP, Jan, MAREŠ, Jiří.: *Psychologie pro učitele*. Praha : Portál, 2001. Podľa: KISTYOVÁ, L.: *Podiel klavírnej hry na profilácii budúceho učiteľa hudby – hudobnej výchovy*. Dizertačná práca. Praha : Karlova univerzita, 2006, s. 29.

- c) flegmatik (stabilný introvert),
- d) melancholik (labilný introvert).

4. **rysy osobnosti** – povahové vlastnosti (vytrvalosť, úprimnosť, pravdovravnosť, ...).

Vertikálny „vrstvový“ **model psychológie osobnosti** zreteľne odhaľuje vývojové aspekty, tvoriace *dynamicky integrovaný celok*. Podľa *Otta Čáčku* model vrstiev osobnosti tvorí:

1. vrstva elementárnych, biologicky a dispozične podmienených funkcií rozvíjaných od ranného detstva (poznávacie procesy, emotívnosť),
2. vrstva komplexnejších, sociálnymi podmienkami určených a učením od detstva osvojovaných duševných útvarov (vedomosti, postoje, úlohy),
3. vrstva od začiatku dospelosti samostatne volených, postupne harmonizovaných individuálnych egotendencií (sebauvedomovanie, sebahodnotenie),
4. vrstva autokultiváciou formovaných sebaaprekačujúcich aspektov existencie dospelého (vzdelanosť v zmysle integrácie obrazu sveta, múdrosť, relatívne stabilné hodnotové vedomie a charakter).

„Každá vrstva duševného dění rozvíjející se osobnosti vykazuje odlišné kvality jak „poznávání“, „prožívání“, tak i „jednání“. Zralost každé osobnosti je pak určována tím, ve které nejvyšší vrstvě je momentálně zakotveno její těžiště.“¹¹

Základnou vlastnosťou **štruktúry osobnosti** vokálneho pedagóga i profesionálneho interpreta je **inteligencia**. O jej dôležitosti pri výchove speváckeho dorastu sa zmieňovali už prví slovenskí vokálni pedagógovia. Považujeme ju za všeobecnú schopnosť, pretože podmieňuje úspešné vykonávanie viacerých činností. Je determinantom intelektového nadania. Stupeň inteligencie sa meria na základe inteligenčného kvocientu (IQ). Anglosaská literatúra označuje za otca IQ nemeckého psychológa *W. Sterna*. Inteligenčný kvocient vyjadruje inteligenciu ako pomer mentálneho veku (MV) k chronologickému veku (CHV) a vypočítava sa podľa vzorca:

$$Q = \frac{MV}{CHV} \cdot 100.$$

¹¹ ČAČKA, O.: *Psychologie vrstev duševního dění osobnosti a jejich autodiagnostika*. Brno : DOPLNĚK, 1997, s. 7, 23, 24.

Inteligencia sa najčastejšie definuje ako schopnosť správne logicky myslieť, rýchlo a ľahko si osvojovať nové poznatky, získané poznatky uplatniť v praxi, samostatne a kvalitne riešiť rôzne zložité problémy, ľahko sa prispôbiť novej situácii a novým podmienkam v najširšom slova zmysle.¹² Všetok pokrok ľudskej spoločnosti je umožnený tým, že z jednej generácie na druhú prechádzajú výsledky práce a poznatky, každá generácia preberá spoločenské dedičstvo od generácie predchádzajúcej. Najpodstatnejším orgánom, ktorý determinuje úroveň inteligencie je mozog. U človeka pracuje na 25 % kapacity, u živočíchov až na 50–70 % celkovej kapacity. Inteligencia resp. všeobecná intelektová schopnosť sa rozvíja na podklade zdedeného systému vlôh a vrozeného anatomicko-fyziologického základu, zakódovaného v príslušnej mozgovej kapacite, na ktorom sa táto schopnosť rozvíja vo vzájomnom vzťahu s prostredím. Možno konštatovať, že ľudský mozog je najkomplikovanejším orgánom v celej živočíšnej ríši.¹³

Štruktúra osobnosti sa teda skladá z vrozených vlastností a tých, ktoré nadobúdame procesom učenia (výchovou), čím inteligenciu formujeme. Tento proces sa nezavíši do konca života. Aj keď sa úroveň inteligencie viaže predovšetkým na kvalitu myslenia, je významná jej vzájomná podmienenosť a závislosť aj od kvality ostatných poznávacích procesov, a to najmä od kvality pamäti, psychologických stavov (pozornosti, citov, emócií) a stavov rozhodovania (vôle, motivácie). *Inteligencia je teda vlastnosťou celého intelektu človeka.* Od stupňa úrovne inteligencie, myslenia a vnímania závisí i súbor špecifických predpokladov vokálneho pedagóga i interpreta. Ich základ tvorí istý stupeň *hudobného nadania*, bez ktorého nie je možné vykonávať žiadnu umeleckú činnosť smerujúcu k profesionálnej pôsobnosti. V hudbe sa môžeme stretnúť s niekoľkými typmi *talentu*. Pri výchove profesionálneho speváka je žiaduci interpretačný talent. Pojem talent stojí v strede rebríčka hudobných dispozícií a to: **vlohy - nadanie – talent - genialita**. Podľa Víta Gregora „*pojem talent v sobě zahrnuje potenciální komplex schopností, které ta či ona jedinečná osobnost může za určitých okolností rozvinout tak, že její výsledky v daném oboru budou minimálně nadprůměrné.*“¹⁴ Pravý interpretačný talent v sebe zahŕňa celý komplex individuálnych daností a býva ťažké ho v rannom štádiu zreteľne rozpoznať. Najpodstatnejšími zložkami interpretačného talentu sú všetky základné hudobné schopnosti a vlastnosti speváka (hudobno-senzorické schopnosti, hudobná pamäť, schopnosť adekvátnej emocionálnej vnímavosti, hudobné predstavy, schopnosti racionálno-kognitívne, schopnosti a vlastnosti estetickej reflexie...).

¹² LAZNIBATOVÁ, J.: *Nadané dieťa*. Bratislava : IRIS, 2001, s. 13.

¹³ LAZNIBATOVÁ, J.: *Nadané dieťa*. Bratislava : IRIS, 2001, s. 23.

¹⁴ GREGOR, V.: Je talent dar?, In: *Hudební výchova*, č. 1, 2006, s. 11-12.

V súvislosti s kvalitnejším rozvojom speváckych spôsobilostí a návykov nás zaujíma predovšetkým rozvoj **emocionality** a **duchovného obzoru** jedinca ako *fantázia, intuícia, psychická odolnosť, tvorivosť, sloboda, empatia i sebareflexia*. Všetky zložky hudobného talentu musia byť koordinované neopakovateľnou osobnosťou interpreta. Pre každý talent je najdôležitejšie vybudovať správne prvotné návyky. I veľmi nadaný jedinec potrebuje získať jasné základné predstavy, ktoré sa postupne zautomatizujú a dostanú do podvedomia. Vzhľadom na tento fakt, najväčšia zodpovednosť leží na pleciach učiteľov ZUŠ, pretože talentovaný jedinec je v tomto veku najtvárnejší a môžu ho viesť najdlhšie obdobie (7 rokov). Za túto dobu sa návyky zafixujú natoľko, že ich možná korekcia je veľmi zložitá. Ako sme už spomínali skôr, iná situácia na ZUŠ je v odbore sólového spevu, lebo hlasovú prípravu narušuje mutačný proces. Vhodnou motiváciou a uplatňovaním správnych metodických princípov i v tomto období môže pedagóg spevu vzbudiť nadšenie, rozvíjať kreativitu žiaka, jeho vzťah k hudbe, čo sú základné predpoklady pre budovanie umeleckej kariéry. Malo by byť povinnosťou každého učiteľa, ktorý sa umením zaoberá, neustále rozvíjať svoj talent a vzťah k umeniu. Iba tak môže odovzdávať ďalej to, k čomu sa počas svojej praxe dopracoval. Vlastný talent prenecháva žiakom, ktorí ho vstrebú priamo úmerne svojim schopnostiam i mysleniu.

Talent je veľmi krehký celok, už i absencia jednej zložky ho môže znehodnotiť. Otázka miery talentu určuje výkonnostný strop a šírku záberu. Interpret musí poznať svoje možnosti i obmedzenia. Na pedagógovi preto leží obrovská zodpovednosť, aby mladý človek čo najskôr *poznal sám seba a mieru svojich daností* v rôznych oblastiach hudobnej činnosti, keďže talent sa prejavuje len v samotnej činnosti. Niekedy je interpretačný talent nesprávne stotožňovaný s absolútnym sluchom, pohotovou pamäťou i manuálnymi dispozíciami. Klamný dojem vznikol z toho, že u týchto ľudí akosi automaticky predpokladáme rovnaké rozvinutie ostatných zložiek, ktoré na prvý pohľad nie sú tak viditeľné. Mnohokrát s prekvapením zistíme, že umelecký vývoj nášho zverenca sa zastavil. Jeho interpretácia sa neprehľbuje, pretože nie je schopný postrehnúť, v čom by malo tkvieť ďalšie interpretačné napredovanie. Aj *vynikajúci talent*, ak má dosiahnuť trvalé špičkové interpretačné výkony musí byť rozvíjaný sústavnou a usilovnou dennou prácou, ktorá niekedy prechádza v osobné odriekanie.

Mozaiku štruktúry osobnosti dopĺňa **emocionálna inteligencia**. Jej význam si uvedomujeme najmä v oblasti výchovy a vzdelávania, pretože výrazne zasahuje do pracovnej činnosti i do medziľudských vzťahov. Ide o schopnosť predať sa dopredu, ale nenarušiť pri tom vzťahy

okolo seba. Viaceré výskumy ukázali, že najúspešnejší jedinci v akejkoľvek pracovnej sfére majú mimoriadne vyvinutú emocionálnu inteligenciu. Odborné vedomosti i schopnosť logicky myslieť zostávajú i naďalej dôležitými spôsobilosťami, no skutočným kľúčom k úspechu je prepojenie racionálnej a emocionálnej sféry.¹⁵ Emocionálna inteligencia zabezpečuje dojem sympatického a otvoreného človeka, ktorý je citlivý pre svoje okolie. Keďže emocionálna inteligencia je menej geneticky podmienená v porovnaní s rozumovou inteligenciou, emocionálne schopnosti sa dajú dlhodobo rozvíjať a zdokonaľovať.

Podľa Ireny Antoniçovej: „...cesta k tomuto rozvoju vedie cez úsilie vedomejšie vnímať vlastné i cudzie city, uvedomejšie zaobchádzať s inými ľuďmi.“¹⁶ Tu sa črtá dôležitá úloha pre vokálneho pedagóga najmä na nižšom stupni hudobného vzdelávania. Práve výchovným pôsobením v mladšom školskom veku je možné adekvátne rozvíjať mravné emócie. Láskavosť, záujem o druhých, ohľaduplnosť, čestnosť, úprimnosť, dôvera sa musia u detí pestovať. Zo strany pedagóga si to vyžaduje dávať deťom pocítiť lásku, priateľstvo, dôveru v nich, nežnosť, tolerantnosť k ich prejavom správania, cítenia a myslenia. „Čím lepšie človek vníma svet citovo, tým sa stáva zvedavejším, lepšie ho chápe, chce viac vniknúť do jeho podstaty. Emócie dodávajú racionálnemu mysleniu energiu a informácie, racionálne uvažovanie zase zoceluje a odpovedá na emocionálne signály. Naše city a rozum musia tvoriť jednotu.“¹⁷

Pre úspešné zvládnutie profesie vokálneho pedagóga i interpreta je dôležité disponovať viacerými *emocionálnymi vlastnosťami*, ktoré tvoria súčasť emocionálnej inteligencie:

- 1. sebauvedomenie, sebavedomie** – porozumenie vlastným citom, uvedomenie si svojich silných i slabých stránok, potrieb a motívov svojho konania. Ľudia disponujúci touto vlastnosťou vedia odhadnúť svoje schopnosti a ciele, ich rozhodnutia sú v súlade s ich hodnotovými predstavami i realistickým vnímaním vlastnej osobnosti.
- 2. sebaovládanie** – ovládanie vnútorných impulzov, popudov, ale i sociálnych tlakov z vonku, napr. autorít, priateľov. Kto dokáže ovládať svoje city, zvíťazí nad afektmi, správa sa zodpovedne a cíti sa sebaisto. Je spoľahlivým, dodržiava základné pravidlá slušnosti, má zmysel pre fair play, v práci je svedomitý, je schopný prispôbiť sa novým

¹⁵ ANTONIČOVÁ, I., POCHANIČ, J.: *Emocionálna inteligencia – jednota srdca a rozumu*. Dostupné na: <<http://www.pulib.sk/elpub/FHPV/Kubani2/2.pdf>>, s. 5.

¹⁶ ANTONIČOVÁ, I., POCHANIČ, J.: *Emocionálna inteligencia – jednota srdca a rozumu*. Dostupné na: <<http://www.pulib.sk/elpub/FHPV/Kubani2/2.pdf>>, s. 21-22.

¹⁷ ANTONIČOVÁ, I., POCHANIČ, J.: *Emocionálna inteligencia – jednota srdca a rozumu*. Dostupné na: <<http://www.pulib.sk/elpub/FHPV/Kubani2/2.pdf>>, s. 23.

podmienkam, prichádza s novými nápadmi, návrhmi, i sám dobre prijíma nové prístupy. V reálnom pracovnom procese tak vytvára atmosféru pohody a dôvery.

- 3. motivácia** – je základným predpokladom pre rozvoj tvorivosti, nadania a schopností každého človeka. *J. A. Keller* definuje motiváciu ako súhrn variabilných faktorov organizmu a životných okolností, ktoré vedú ku všeobecnej aktivizácii a špecifickej orientácii v oblasti konania, správania a zážitkov.¹⁸ *Jozef Džuka* pojmom motivácia označuje aktuálny stav, pozostávajúci z emocionálnych a kognitívnych procesov, ktoré mobilizujú energetické sily organizmu, riadia a podnecujú ľudské správanie i vedú ho k určitému cieľu.¹⁹ Snáď najvýstižnejšia charakteristika motivácie vyšla z pera *Mirona Zelinu*. Chápe ju ako: „...súhrn činiteľov, ktoré vyvolávajú, usmerňujú, udržiavajú a zacielujú ľudskú aktivitu.“²⁰ Je možné ju chápať z dvoch zorných uhlov pohľadu: **byť motivovaný a schopnosť motivovať druhých**. Byť motivovaný zahŕňa v sebe vnútorné pohnútky človeka, ktoré ho vedú k aktivácii a stávajú sa jeho duševnou potrebou (potreba osobného rastu, potreba umelecky tvoriť, interpretovať, odovzdávať poznatky, ...). Vnútorne motivovaní ľudia sú kreatívni, schopní prekonať i prípadné neúspechy. Vedie ich pritom vôľa k úspechu, sebaovládanie,.ctižiadosť, iniciatíva a najmä optimizmus, ktorý im umožňuje vytrvať na vytýčenej ceste k cieľu. Schopnosť motivovať druhých je pre vokálneho pedagóga jednou z prvoradých úloh. Nadobudnutie speváckych zručností a návykov si vyžaduje cvičenie založené na neustálom opakovaní, to znamená istú výdrž i schopnosť prekonať prekážky. Práve vhodnou motiváciou žiaka je možné dospieť k očakávanému výsledku. Na umocnenie motivácie má pedagóg spevu viacero prostriedkov napr: pôsobivý prednes piesne vlastnou interpretáciou, správny výber skladieb vzhľadom k individuálnym danostiam žiakov, využitie asociácií a metafor pri priblížení posolstva i obsahu umeleckého artefaktu.
- 4. empatia** – Koncepciu empatie rozpracoval *C. Rogers*. Ide o schopnosť vcítiť sa do psychiky iného človeka a do jeho prežívania. Dôležitý je správny odhad pocitov a citov, predvídanie a správne rozpoznanie potrieb svojich žiakov, snaha uspokojiť ich, schopnosť a ochota sa k nim priblížiť, aktívne ich ovplyvňovať. Empatia uľahčuje a zjednodušuje komunikáciu medzi učiteľom a žiakmi. Vnímanie hudobnej skladby podporuje empatiu – vcítenie sa do jej obsahu, skladateľovej výpovede.

¹⁸ BURLAS, L.: *HUDBA – komunikatívny dynamizmus.*, Bratislava : Národné hudobné centrum, 1998, s. 78.

¹⁹ DŽUKA, J.: *Motivácia a emócie človeka*. 2. vyd. Prešov : Filozofická fakulta PU, 2005, s. 9.

DŽUKA, J. a kol.: *Všeobecná psychológia*. Prešov : FF PU, 1990, s. 135.

²⁰ ZELINA, M.: *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*. Bratislava : IRIS, 1996, s. 71.

Psychické prežívanie a správanie človeka je vždy výsledkom pôsobenia jeho duše na jeho telo (pri jeho poznávaní – na mozog, v jeho citoch – na endokrinný systém žliaz, a pri jeho rozhodovaní a konaní – na jeho nervo-svalový energetický systém). V umeleckých profesiách je toto prežívanie omnoho intenzívnejšie. Pokiaľ je toto jeho prežívanie a správanie vedomé a chcené, človek ako slobodná bytosť je za jeho výber a dôsledky zodpovedný. „*Komplex prejavov interakcie duchovnej duše (spirituality) s hmotným telom (somatickou) vytvára špecificky ľudské psychično (psychiku) a tento komplex ako celok vytvára systém trojdimenzionálnej somato-psycho-spirituálnej jednoty*²¹ existencie a života človeka.“²²

Trojdimenzionálna koncepcia osobnosti bola v Európe (najmä v Nemecku) proklamovaná už od 20-tych rokov 20. storočia (Stern, Spranger – 1930, Hoffmann – 1935, Rohracher – 1938, Thiele – 1940, Welck – 1950). *William Lewis Stern* už v roku 1923 prišiel s názorom, že ľudskú bytosť je adekvátne chápať ako „*somato-psycho-spirituálny, jednotný a jedinečný celok s jemu vlastným duchovným cieľom, existujúcim len pre neho samého, ale otvoreným voči vonkajšiemu svetu...*“²³

Viktor Emanuel Frankl označuje spirituálno termínom „noetično“ a považuje ho „nie za rozum, ani intelekt, ale za nimi stojacu dimenziu, prejavujúcu sa v túžbe a snahe človeka po poznaní a realizovaní zmyslu života, v jeho slobode, zodpovednosti a sebatranscendencii, v prekonávaní seba. „*V obraze človeka sa musí duchovno odlišovať od duševného.*“²⁴ Frankl vo svojej práci „*Vúle ke zmyslu*“ chápe osobnosť človeka tiež ako trojdimenzionálnu jednotu, ktorá má svoje *podvedomie, vedomie a nadvedomie*. Práve v nadvedomí sa vytvárajú všetky životné, vnútorné rozmery človeka: vyššia inteligencia, svet hodnôt, myšlienok a pojmov ako vitálna sila a energizujúca stránka jedinca, ktorá ho posúva ďalej. *Duchovná dimenzia* je vlastná len ľudskej existencii, jedine človek dostal tieto možnosti. Akceptovaním Franklovho učenia sa stávame súčasťou celého kozmu. *Hudba ako jedinečná forma prejavu existencie človeka* nám dáva šancu toto idealistické pochopiť a sa mu otvoriť. Zástancami

²¹ systém trojdimenzionálnej *somato-psycho-spirituálnej jednoty*:

somato – telesná dimenzia osoby človeka, jeho inštinkty, temperament, pudy, nálady;

psycho – duševná dimenzia, psychický život – vnímanie sveta a prispôsobovanie sa vonkajšiemu svetu, empirický svet vecí a ľudí;

spirituálna – duchovná dimenzia, mentálny život, rozum a vyššie city, svet hodnôt, myšlienok a pojmov.

²² KOŠČ, L.: Osobnosť ako somato-psycho-spirituálna jednotu. In: *Kresťanstvo a psychológia*, Trnava : Spolok svätého Vojtecha, r. 2003, s. 34.

²³ KOŠČ, L.: Osobnosť ako somato-psycho-spirituálna jednotu. In: *Kresťanstvo a psychológia*, Trnava : Spolok svätého Vojtecha, r. 2003, s. 34.

²⁴ KOŠČ, L.: Osobnosť ako somato-psycho-spirituálna jednotu. In: *Kresťanstvo a psychológia*, Trnava : Spolok svätého Vojtecha, r. 2003, s. 36.

trojdimenzionálnej koncepcie osobnosti sú i slovenskí psychológovia. Zuzana Sláviková ju vníma nasledovne:

*„Perifériu tvorí vonkajšia vrstva – racionálne jástvo, medzivrstvu – asociatívne, emocionálne myslenie a stred ako tretiu syntetizujúcu vrstvu – tzv. **duchovná inteligencia**. Prostredníctvom nej sa povrchové javy a udalosti dostávajú do širších súvislostí a sú vzájomne integrované. Naučiť sa používať duchovnú inteligenciu znamená rozširovať dosah svojej obrazotvornosti, premieňať svoje vedomie, objavovať hlbšie vrstvy samých seba, než v akých sme zvyknutí žiť, aby bol „hlas plný duše“, aby bola „duša v umeleckej činnosti“, ktorá by v tejto perspektíve plnila úlohu vysielacza, posúvajúceho prítomnosť do širších a bohatších súvislostí.“²⁵*

Nový spôsob poznania a vnímania skutočnosti mení i doterajšie chápanie života. Akceptovanie spirituality, ako tretej najvladnejšej dimenzie človeka ponúka široké možnosti rozvitia duchovnej stránky vokálneho interpreta, čo znamená výrazný posun kvality jeho interpretačného dotvorenia. Vplyv vnútorných kvalít speváka na pôsobivosť jeho interpretácie je zjavná. Sila a podmanivosť umeleckého zážitku závisí od bohatosti a jedinečnosti osobnosti a vnútorného sveta interpreta. Čím sú osobnostné kvality interpreta na vyššom stupni, tým je spevák schopný vyjadriť svoje vnútorné predstavy a emócie v čo *najjemnejších odtieňoch ľudského hlasu*. Osloviť poslucháča jedinečnou pôsobivou speváckou interpretáciou znamená predovšetkým dokonale poznať samého seba, bohatosť a krásu svojho vnútorného sveta, kvalitu svojho charakteru, čistotu svojich citov, ktoré ešte zušľachtuje prostredníctvom zážitku. Stotožňujeme sa s názorom *Tatiany Kanišákovvej*: *„Naučené časom zabúdame, ale sila skutočného zážitku zanecháva nezmazateľnú stopu v ľudskej pamäti a obohatenie pre dušu človeka.“²⁶* Využitie týchto osobnostných kvalít napomáha interpretovi odhaľovať zmysel a významové i hodnotové štruktúry umeleckých diel. To je cesta k dosiahnutiu vysokého stupňa interpretačného dotvorenia umeleckého artefaktu.

Literatúra

ANTONIČOVÁ, I., POCHANIČ, J.: *Emocionálna inteligencia – jednota srdca a rozumu*. Dostupné na: <<http://www.pulib.sk/elpub/FHPV/Kubani2/2.pdf>>, s. 5, 21-23.

²⁵ SLÁVIKOVÁ, Z.: Niekoľko marginálií k novým perspektívam umeleckého vzdelávania, In: *Múzická umění*, Praha : Národní ústav odborného vzdelávání, 2005, s. 22.

²⁶ KANIŠÁKOVÁ, T.: *Podiel zborovo-speváckej praxe na profile absolventa Hv*. Dizertačná práca. Bratislava : PF UK, 2003, s. 60.

- BURLAS, L. 1998. *HUDBA – komunikatívny dynamizmus*. Bratislava : Národné hudobné centrum, 1998. 97 s. ISBN 80-88884-10-1
- ČAČKA, O. 1997. *Psychologie vrstev duševního dění osobnosti a jejich autodiagnostika*. Brno : DOPLNĚK, 1997. 382 s. ISBN 80-7239-107-0
- ČÁP, Jan, MAREŠ, Jiří. 2001. *Psychologie pro učitele*. Praha : Portál, 2001. 656 s. ISBN 80-7178-463-X
- ĎURIČEKOVÁ, M. 1999. *Psychológia žiaka a učiteľa*. Prešov : Prešovská univerzita, 1999. 100 s. ISBN 80-8872-289-9
- DŽUKA, J. 2005. *Motivácia a emócie človeka*. 2. vyd. Prešov : Filozofická fakulta PU, 2005. 249 s. ISBN 80-8068-324-7
- DŽUKA, J. a kol. 1990. *Všeobecná psychológia*. Košice : UPJŠ, 1990. 146 s. ISBN 80-7097-081-2
- FRANKL, V. E. 1994. *Vůle ke smyslu*. Brno : CESTA, 1994. 212 s. ISBN 80-8513-963-2
- GREGOR, V. 2006. Je talent dar?, In: *Hudební výchova*, č. 1, 2006, s. 11-12.
- KANIŠÁKOVÁ, T. 2003. *Podiel zborovo-speváckej praxe na profile absolventa Hv*. Dizertačná práca. Bratislava : PF UK, 2003, s. 60.
- KASÁČOVÁ, B. 2006. Kariérny systém rozvoja profesionality učiteľov. In: *Pedagogické rozhľady*, č. 4-5, 2006, s. 25.
- KISTYOVÁ, E. 2006. *Podiel klavírnej hry na profilácii budúceho učiteľa hudby – hudobnej výchovy*. Dizertačná práca. Praha : Karlova univerzita, 2006, s. 29.
- KOŠČ, L. 2003. Osobnosť ako somato-psycho-sprituálna jednota. In: *Kresťanstvo a psychológia*. Trnava : Spolok svätého Vojtecha, 2003, s. 33-36.
- LAZNIBATOVÁ, J. 2001. *Nadané dieťa*. Bratislava : IRIS, 2001. 394 s. ISBN 80-8877-832-8
- MICHALOVÁ, E. 2002. Hudba vo svetle pedagogiky, In: *Slovenská hudba*, roč. 28, č. 2, 2002. 66 s. ISBN 80-8055-114-6

RANINEC, J. 2003. *Ľudský hlas a jeho kultivovanie*. 2. vyd. Bratislava : PF UK, 2003. 122 s. ISBN 80-2240-768-2

SLÁVIKOVÁ, Z. 2000. *Učiteľ hudby na prahu 21. storočia*. Vyd. vo vlastnom náklade, Prešov, 2000, 133 s. ISBN 80-968348-3-5

SLÁVIKOVÁ, Z. 2005. Niekoľko marginálií k novým perspektívam umeleckého vzdelávania, In: *Múzická umění*, Praha : Národní ústav odbor. vzdělávání, 2005, s. 22.

ŠVEC, Š. a kol. 1998. *Metodológia vied o výchove*. Bratislava : IRIS, 1998. 303 s. ISBN 80-8877-873-5

ZELINA, M. 1996. *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*. Bratislava : IRIS, 1996. 230 s. ISBN 80-9670-134-7

Kontaktné údaje:

Marta Polohová

Katedra hudby, Inštitútu hudobného a výtvarného umenia

Filozofická fakulta, Prešovskej univerzity v Prešove

17. novembra 1

Prešov, 081 16

polohom0@unipo.sk

Učiteľ v hudobno – edukačnom procese

Teacher in the process of music education

Jaromíra Púčiková

Abstrakt: Príspevok sa zaoberá otázkou hudby vo výchove, hudobnou výchovou a pozíciou učiteľa v tomto procese. Zvýznamňuje tvorivosť učiteľa ako jeho najvyššiu psychickú kvalitu profesionality. Zdôrazňuje skutočnosť, že okrem odbornej prípravy má byť aj inovátorom, výskumníkom a dizajnérom.

Abstract: The article draws attention to the role of music in upbringing, musical upbringing and teacher's position in this process. It emphasizes the importance of teacher's creativity as his highest psychic quality of his professionalism. We emphasize the fact that not only is the teacher responsible for the specialized training, he should also be an innovator, a researcher and a designer.

Kľúčové slová: hudba, učiteľ, študent, tvorivosť, výchovno-vzdelávací proces, hudobno-výchovný proces

Key words: music, teacher, student, creativity, educational process, art education process

Výchova je najťažšia a najzložitejšia činnosť. Vychovávateľ i učiteľ je sčasti vedcom, odborníkom a z druhej časti umelcom. Vzdelávanie a učenie má pomerne presne vytýčený plán, osnovy, čas a miesto pre vzdelávanie. Výchova sa uskutočňuje neustále, nezávisle na čase a priestore, má najrozmanitejšie formy, metódy, nemá rigorózne predpísané plány, postupy. To si vyžaduje vysokú mieru flexibility, tvorivosti, odbornosti a tiež osobnú morálku.

„Učiteľ sa definuje ako profesionálne kvalifikovaný pedagogický pracovník, ktorý je zodpovedný za prípravu, riadenie, organizáciu a výsledky výchovno-vzdelávacieho procesu“.

(Fulková, 2010, s. 40).

Úlohou učiteľa je kvalifikovane a citlivo stimulovať u detí aktívne vytváranie si predstáv o okolitom svete cez hudobné prejavy a s použitím hudobných vyjadrovacích prostriedkov.

„Porozumenie detským myšlienkam umožňuje učiteľovi vypracovať metodológiu súhlasnú s detským myslením. Učiteľ vyjadruje vo svojich aktivitách túžbu detí poznávať v závislosti od ich individuálnych možností a ich sociokultúrnych (edukačných) potrieb. On sám sa nestavia do roly jediného nositeľa poznania. Privyká deti na otvorený dialóg – svojím konaním

poskytuje vzor a nevyužíva autoritu vo svojich požiadavkách.“ (Kostrub, 2003, s. 38) To však predpokladá, aby budúci učiteľ zvládol na primeranej úrovni nielen podstatu učiva, ale zvládol aj didaktiku a metodiku s ním súvisiacu tak teoreticky, ako aj vo výučbovej praxi. Americkí vedci hľadali ideál človeka tretieho tisícročia a na pomoc si zobrali komputer. Prekvapenie pozerali, keď z počítača vyšla postavička s husľami - symbol tvorivosti - človek, u ktorého sa estetické cítenie snúbi s vytrvalosťou, rozumom a fantáziou. Jednoznačne z toho vyplýva , že je opodstatnenie hudobnej výchovy ako vyučovacieho predmetu, pretože prispieva k formovaniu človeka budúcnosti.

Jej obsah však treba prispôbiť požiadavkám žiakov, nájsť harmóniu medzi žiadaným a žiaducim. Školská hudobná výchova sa musí venovať aj tej hudbe, ktorá denne a všade pôsobí na deti a mládež. (Langsteinová, 2000)

Hudba má pevné a nezastupiteľné miesto v živote každého človeka. Svojou zvláštnou rečou, rečou v tónoch, nám približuje svet a cez bohatú škálu vyjadrovacích prostriedkov dokáže vyjadriť ľudské pocity a aktivizovať emócie. Aby sa dieťa plnohodnotne rozvíjalo, potrebuje dostatok rôznorodých zážitkov a podnecujúcu motiváciu. Hudobný zážitok mu umožňuje získať nové estetické a etické poznatky, motivuje ho k predstavivosti a tvorivým činnostiam, vyvoláva uvoľnenie, pocit pokoja a vnútorného naplnenia.

Vo svete neustále vznikajú nové hudobno-výchovné koncepcie. Hudobní pedagógovia neprestávajú hľadať, tvoriť, experimentovať – takže v hudobnej pedagogike môžeme stále hovoriť aj o nových trendoch. Na druhej strane základ funkčnej hudobnej pedagogike ostáva nemenný. Jej základom je totiž človek a jeho prirodzenosť. To je nemenný prazáklad – netreba ho teda vytvárať, treba ho iba odkrývať, hľadať cesty ako sa k nemu priblížiť blízkosť. (Boroš, 2011, s.131)

Odborne a metodicky pripravený učiteľ správnym prístupom a vlastným príkladom dokáže prispieť k formovaniu celkového rozvoja osobnosti dieťaťa, a to nielen v hudobno-zvukovej oblasti. Mimoriadne dôležité však je, aby učiteľ, ktorý je a má byť pre svojich žiakov vzorom. Adekvátne odborne a metodicky pripravený učiteľ preto musí: *„Vo svojej príprave a svojom vyučovaní učiteľ má postupovať s vedomím, že vytvára adekvátne učebné situácie, v ktorých si dieťa samo bude môcť konštruovať (vytvárať) aktívny vzťah s učivom (aktívna interakcia) za prispenia ostatných detí.*“ (Kostrub, D. 2005, s. 17)

Tradičná príprava pedagóga obsahuje najmä vedomosti, čím vytvára len časť, ktorá je menej dôležitá z hľadiska humanistickej výchovy a výchovy k humanizmu. Preceňovanie intelektu, kognitívnej sféry a vedomostí nie je len problém prípravy učiteľov, ale aj problémom prípravy detí pre život (Zelina, 1996).

E. Baranová (1991) tvrdí, že kreativita osobnosti pedagóga dokáže pretransformovať náročný vzdelávací proces na hru a naopak, hru cieľavedome na učenie sa. Hra totiž, podľa autorky, nefiguruje vo výchovno-vzdelávacom procese samoučelne ako relaxačná zábava, ale ako premyslený didaktický element vyučovania. Hra v rôznej podobe a forme je najprirodzenejšou a najobľúbenejšou činnosťou dieťaťa a to, čo človek už od najútlejšieho veku vytvorí – možno aj v procese hry - sám, evokuje uňho k danému javu užší vzťah, osobný zážitok a umocňuje priamy, trvalejší a bohatší poznatok.

Zámernom učiteľa je využiť všetko, čo žiak vie, čo rád robí a vystupňovať záujem žiakov až po najintenzívnejšiu aktivitu. Aktivita – to je vlastne vyplnenie túžby dieťaťa po pohybe, po účasti na činnostiach. Na základe aktívnej činnosti žiakov učiteľ napomáha rozvoju ich samostatnosti.

Bolo by nesprávne podporovať a realizovať aktivitu pre aktivitu samostatnú. V hudobnej výchove popri aktivizácii racionálnej činnosti kráča ruka v ruke aj aktivizácia predstáv a emócií. Nestačí, aby učiteľ len odovzdával deťom svoje vedomosti, ale má v nich vyvolať túžbu po vedomostiach a to dokáže len ten, ktorý deťom imponuje nielen rozsahom svojich vedomostí, ale tiež svojimi charakterovými vlastnosťami, svojím vystupovaním, vzťahom k hudbe a ku svojej učiteľskej práci. Vzťah žiakov k vyučujúcemu ovplyvňuje ich vzťah k vyučovaciemu predmetu. Len ten učiteľ dokáže naučiť žiakov ľúbiť hudbu, túžiť spoznať ju do detailov, ktorý ju sám miluje a dôkladne pozná. Len vtedy hudobná výchova prestáva byť vyučovacím predmetom ako takým a stáva sa predmetom záujmu žiakov, ich emocionálnou potrebou. A ešte niečo by mal učiteľ hudobnej výchovy vedieť: mal by vedieť kultivovane spievať a hrať na nejaký hudobný nástroj.

Pri všetkých činnostiach, ktorými konkretizujeme abstraktný kód hudby, je dôležitá priama účasť pedagóga. Jednak z praktického hľadiska – priame neverbálne metódy, názornosť urýchľujú ekonomizujú hudobno-výchovný proces, dôležitý je aj psychologický a sociálny aspekt spoločného zážitku, vytvorenie atmosféry spoločenstva, priateľstva, vzájomná blízkosť. (Boroš, 2011, s.132)

A ako vlastne docieľiť, aby sa učiteľ stal pre žiakov magnetom priťahujúcim ich k hudbe? Nesporne to musí byť učiteľ obdarený pedagogickým majstrovstvom, zanietený pre vec, pre človeka, pre podporovanie rozvoja iných.

Je málo učiteľov, ktorí naozaj majú záujem o hudobnú výchovu, predmet, ktorý je často považovaný za oddychový, nenáročný predmet, ktorý dieťa nebude v živote potrebovať a preto ani vedenie školy nemá snahu investovať peniaze do „zbytočného“ predmetu, navyše s 1-hodinovou časovou dotáciou týždenne.

Tvorivosť je štruktúra špeciálnych dynamických vlastností subjektu, uskutočňujúcu syntézou určitých vonkajších podmienok a vnútorných stavov vlastnej alternácie, ktoré vyvolávajú proces vedúci prostredníctvom intenzívnych činností k stanoveniu kreatívnych situácií a vzniku produktov, ktoré sú jedinečné, nové, pokrokové, hodnotné a komunikovateľné a ktoré spätne a trvalejšie formujú vlastnosti subjektu, zvlášť jeho tvorivú skúsenosť a potenciál. (Zelina, Jaššová, 1984)

Aby mohol učiteľ uplatniť svoju tvorivosť, je potrebné kreativizovať prostredie a podmienky jeho profesijného konania. Tu sa však už dostávame od problematiky jednotlivca k problematike školy a školstva ako celku.

V priebehu tvorivej činnosti sa človek mení, prehĺbuje, rozširuje a obohacuje svoje vedomosti, zručnosti, skúsenosti, svoj potenciál. Tvorivosť komplexne rozvíja osobnosť človeka, formuje jeho vnútorný rozvoj, obohacuje život, poskytuje kvalitnejšiu a plnšiu seberealizáciu.

Tvorivosť žiakov nezávisí od žiakov samotných, ale predovšetkým od tvorivých prístupov učiteľa k vyučovaniu. Požiadavka tvorivosti učiteľa vystupuje do popredia najmä v ostatných rokoch.

Je viacero výskumov, v ktorých učiteľ nájde dosť zdôvodnení, prečo má byť tvorivý a súčasne aj námety, respektíve možnosti rozvoja jeho tvorivosti. Petlák (1997) tvrdí, že sumarizáciou a zovšeobecnením názorov viacerých autorov, ale aj praxe učiteľov možno dospieť k základným aspektom charakterizujúcim tvorivú činnosť učiteľa. Tvorivý učiteľ už pred vyučovaním myšlienkovito, abstraktne spracúva a projektuje svoje činnosti a činnosti žiakov. V konkrétnom procese nevyučuje podľa schémy, ale svoje pôsobenie prispôbuje reálnej výchovno-vzdelávacej situácii.

Na základe tohto pragmatického názoru sa dôraz kladie na predmety skôr „rozumové“ a málo sa venuje kráse, citu a láske. Tým sa stáva, že vyrastá surová generácia (Langsteinová, Zelená, 1995).

Naším ideálom je vytvoriť takú hudobnú výchovu, kde je radosť učiť sa a učiť. Dôležité je nielen vyberať deti na určitú činnosť, ale hľadať rozvíjajúce činnosti, vytvárať podmienky, v ktorých by deti nielen mohli, ale aj sa chceli tvorivo seberealizovať. Hudobno - výchovné pôsobenie je realizované cieľavedome, s určitou úctou k dieťaťu, s rešpektovaním jeho osobnosti a so snahou o maximálnu spoluprácu učiteľa a žiaka, s vylúčením direktívnosti a autoritatívnosti.

Cieľom hudobnej výchovy by malo byť vytváranie podmienok pre múzickú vzdelanosť detí prostredníctvom objavovania sveta hudby, elementárneho muzicírovania a komplexne

chápaných hudobných činností obohatiť estetickú, morálnu a intelektuálnu stránku ich osobnosti.

Hudba má byť prameňom zážitkov a vedomostí, má rozvíjať dušu a um detí tak, aby sa dobrá hudba stala potrebou ich každodenného života(Langsteinova, Zelená, 1995).

Literatúra

BARANOVÁ, E. Hudobná výchova tvorivo – modely hudobnej tvorivosti. Banská Bystrica: MC,1991

BOROŠ, T.: Konkretizovanie abstraktných fenoménov hudobného umenia v činnostiach detí materských škôl. In: Zborník príspevkov z celoslovenskej odbornej konferencie s medzinárodnou účasťou. Martin: Spoločnosť pre predškolskú výchovu, 2011, 131- 132 s., ISBN 978-80-969298-7-0

FULKOVÁ, E. Prehľad pedagogiky. Kľúčové slová. Bratislava: UK, 2010, ISBN 978-80-223-2657-5

KOSTRUB, D. Od pedagogiky k didaktike materskej školy. Prešov: Rokus, 2003. ISBN 80-89055-35-4

KOSTRUB, D. a kol. Dizajn procesu výučby v materskej škole. Prešov: Rokus, 2005, ISBN 80-89055-59-7

KOSTRUB, D. Niektoré špecifiká teórií učenia sa uplatňované vo výučbe. In:

Fórum o premenách školy v 21. storočí (Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie) Bratislava: PdF UK, 2007, ISBN 978-80-969146-7-8

KOSTRUB, D. Dieťa /žiak/ študent - učivo - učiteľ, didaktický alebo bermudský trojuholník? Prešov: Rokus, 2008, ISBN 978-80-89055-87-6

PETLÁK, E.1997. *Všeobecná didaktika*. Bratislava: IRIS. ISBN 80-88778-49-2ZELINA, M., ZELINOVÁ, M. Rozvoj tvorivosti detí a mládeže. Bratislava: SNP, 1990

ZELINA, M. Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa. Bratislava: IRIS, 1996, ISBN 80-967013-4-7

Kontaktné údaje:

Jaromíra Púčiková

Katedra hudobnej výchovy

Pedagogická fakulta, Univerzita Komenského v Bratislave, Račianska 59, 813 34 Bratislava

e- mail: pucikova@fedu.uniba.sk

Tvorivý učiteľ ako model, vzor správania pre žiakov

Creative teacher like a role model for student's behaviour

Andrea Košalková

Abstrakt: Pojem tvorivosť resp. kreativita a ich deklinačné tvary stretávame v súčasnosti v najrozličnejších situáciách. V spätosti so školou a umeleckým vzdelávaním hovoríme najčastejšie o dôležitosti tvorivého vyučovania vo výchove žiakov. Za konečný výstup takejto výučby sa považuje vypestovanie vlastnej činorodej osobnosti, zrelého žiaka ovplyvujúceho sebadôverou a sebavedomím, schopného komunikovať, pracovať v tíme, tvorivo pristupovať k riešeniu problémov, rozhodovať sa, robiť závery, rozvíjať širokú škálu svojich zručností a záujmov ako aj prispievať k rozvoju iných a taktiež kriticky a samostatne myslieť. Vo výchove tvorivého žiaka má dominantné postavenie osobnosť tvorivého pedagóga, ktorý mu poskytuje istý model, vzor správania a práve o tomto hľadisku chceme v našom príspevku hovoriť.

Abstract: In today's world, we see the term creativity in various forms and different situations. When considering schools and art education, we mostly think of the importance of creative teaching in student's education. The final output of this kind of teaching is considered to be supporting the student's own creative personality, a mature student with increased self-esteem and self-awareness who is able to communicate, work in a team, approach problems creatively, decide well, make conclusions, develop a broad variety of own skills and interests and also contribute to those of others and also think critically and independently. In our article, we would like to discuss the importance of a creative teacher's personality as a role model and how it relates to the education of a creative student.

Kľúčové slová: tvorivosť, Európsky rok tvorivosti a inovácie, pedagóg, žiak, škola, umelecké vzdelávanie, vyučovanie výtvarnej výchovy, arteterapia, terapia umením, autoterapia, harmonizácia osobnosti, žiak oplývajúci sebadôverou a sebavedomím

Key words: creativity, European Year of Creativity and Innovation, educator, student, school, art education, fine arts teaching, art therapy, self-therapy, harmonisation of personality, student's increased self-esteem and self-awareness

Úvod

Tvorivosť, ktorá je žiadanejšia než kedykoľvek predtým (Votren, 2010) je v súčasnej spoločnosti radená medzi primárne javy a spolu s inovatívnosťou k hlavným impulzom ekonomického, vedeckého a umeleckého napredovania. Potvrdením danej tézy je aj vyhlásenie roka 2009 (Európskou úniou) za Európsky rok tvorivosti a inovácie (ERTI), ktorý bol zacielený na zvýšenie povedomia o význame tvorivosti a inovácie ako kľúčových spôsobilostí pre osobný, spoločenský a hospodársky rozvoj. Aj Slovensko sa svojimi aktivitami stalo súčasťou ERTI, vrátane súťaže a ocenenia najlepších tvorivých a inovačných myšlienok na základných a stredných školách (uvedená informácia pochádza z webového informačného zdroja – Európskej komisie, 2009). Úloha a význam umeleckého vzdelávania pri rozvíjaní tvorivosti mladých ľudí v 21. storočí sa vo veľkom rozsahu uznáva na európskej úrovni (Umelecké a kultúrne vzdelávanie v školách v Európe, 2009). Tým, že bol rok 2009 vyhlásený Európskym rokom kreativity a inovácií je ďalším naznačením toho, že existuje všeobecná potreba zaktivizovať mladých ľudí a povzbudzovať ich kreatívny potenciál. Následne vychádzajúc z axióm tvorivosti resp. kreatológie vieme, že tvorivý môže byť každý človek a táto cvičiteľná funkcia sa môže prejaviť v každej ľudskej činnosti (Zelina, 1996) i keď treba mať na zreteli, že úroveň tvorivých schopností môže byť rôzna (Big C, little c).

Dnešná škola

Jedným zo sociálnych faktorov vo vyučovaní je aj vplyv učiteľa, prostredníctvom ktorého bola ešte donedávna primárnym zdrojom informácií škola. Dnes, v dobe prudkého informačného rozmachu a nastupujúceho infoveku, keď zdrojom kognitívneho rozvoja sú mnohé ďalšie kanály (Tuma, 2001), keď mladá generácia vyspelého sveta vyrastá na nových technológiách (BBC News, 2006), existuje s nimi vo vzájomnej zhode, sú jej druhá prirodzenosť (Hop, Delver, 2011), ich používaniu z pozície tzv. pedagóga učí dospelých (Vágner, 1997) čo M. Mead (1970) spája s konfiguratívnym typom spoločnosti (v ktorej sa teraz nachádzame), škola postupne stráca monopol na vzdelanie (Tuma, 2001) a do popredia sa dostáva neorganizované, inštitucionálne nekoordinované, legislatívne neošetrené informálne vzdelávanie. Pedagógovia by sa mali snažiť, namiesto poskytovania hotových vedomostí, koordinovať proces hľadania a poznania správnych odpovedí na otázky, venovať svojim žiakom priateľskosť, porozumenie, pristupovať k nim emocionálnejšie a familiárnejšie, vytvárať edukačné prostredie, ktoré uľahčuje, podnecuje tvorivosť a používať také edukačné médiá, ktoré samotnú tvorivosť rozvíjajú, pričom umožňujú aktívne participovať obom stranám (učiteľovi aj žiakovi) pri preberaní učebnej látky. Mení sa

primárna filozofia súčasnej školy. Upúšťa sa od encyklopedického a málo plastického spôsobu vzdelávania, v ktorom malo prvenstvo memorovanie faktov. Tento štýl výučby je pomaly nahradzovaný heuristickými postupmi, problémovým a tvorivým vyučovaním. Prioritou školy a školstva v 21. storočí je nastaviť vzdelávací systém tak, aby pripravil mladých ľudí pre ich budúci zmysluplný a plnohodnotný život v rýchlo sa meniacom globalizačnom svete. Je dôležité, aby boli schopní zvládať stresové situácie rôznej intenzity, na riešenie ktorých, nie sú dané subjekty vopred prichystané či inštruované. Jestvuje prediktabilný predpoklad, že tvorivý človek na problémy života nerezignuje, znáša ich ľahšie a jeho bytie je naplnené šťastím, radosťou z čoho následne vyplýva dobré duševné a telesné zdravie. Inštitúcia školy by mala uspôsobiť intelekt žiakov tak, aby boli v reálnom živote vnútorne vyrovnaní, pohotoví a vynaliezaví pri riešení problémových situácií, ľahko adaptabilní k všetkému novému. A zároveň by v študentoch mala škola vypestovať schopnosť vytvárať nové materiálne, kultúrne, duchovné a spoločensky prínosné hodnoty.

Osobnosť budúcich tvorivých pedagógov výtvarných disciplín

Keď je učiteľ sám tvorivý, poskytuje model, vzor správania pre žiakov, zároveň uprednostňuje seba podobných, tvorivých žiakov. Platí zásada, že k tvorivému dieťaťu pristupuje nadnesene povedané ako rodič, ktorý mu poskytne objatie a pochvalu, pretože láska a cit sú základom tvorivosti (Zelina, Jaššová, 1984). Sústreďme sa na osobnosť budúcich tvorivých pedagógov výtvarných disciplín a zároveň aj možných výtvarníkov – umelcov študujúcich na Katedre výtvarnej tvorby a výchovy na Univerzite Konštantína Filozofa v Nitre. Pomocou tzv. motivačnej výchovy sa na seminárnych cvičeniach z dejín výtvarnej kultúry zoznamujú s tvorivosťou z iného uhla pohľadu. Objavujú jej liečiteľskú schopnosť (Zelina, Jaššová, 1984) arteterapeutický aspekt, ktorý so sebou prináša univerzálny jazyk, neverbálnu komunikáciu – umenie (Šicková, Šicko, 2006). Tvoriví pedagógovia sa učia akceptovať a začleniť do svojej následnej pedagogickej činnosti tento medikament modernej civilizácie. Tvorivosť im prináša opäť spontánnosť (z pozorovania vieme, že daný jav u študentov často absentuje aj napriek umeleckému zameraniu ich štúdia), aktivizuje, provokuje ich fantáziu a myslenie čím su oni sami burcovaní k tvorivosti. Spoločné diskusie, tvorivé rozhovory medzi nimi a pedagógom vedúcim seminárne cvičenia, vplyv génia loci počas tvorby či interpretácie spoločných diel prinášajú esteticko-výtvarno-výchovnú udalosť (Šicková, Šicko, 2006), ktorá pôsobí očistne a harmonizujúco. Táto nevedomá terapia umením je zdokumentovaná v podobe fotografií. Ide o spoločnú tvorbu paleolitického diela – jaskynnej maľby a interpretácie umeleckých diel fotografiami.

Fotografie zobrazujú študentov prvého ročníka aprobačného predmetu výtvarná výchova na Katedre výtvarnej tvorby a výchovy na Univerzite Konštantína Filozofa v Nitre pri maľbe na papier, ktorý symbolizoval jaskynnú stenu a študentov druhého ročníka aprobačného predmetu výtvarná výchova na Katedre výtvarnej tvorby a výchovy na Univerzite Konštantína Filozofa v Nitre ako pózujú vo vlastnoručne vyrobených kostýmoch, v ktorých stvárňujú obrazy od Edvarda Muncha – Výkrik a od Jamesa Ensora – Portrét maliara obklopeného maskami.

Záver

Ako už bolo v hlavnej časti spomenuté, vo výchove tvorivého študenta má dominantné postavenie osobnosť tvorivého pedagóga, ktorý je poskytovateľom určitého modelu správania. Neskromne môžeme tvrdiť, že práve takýto obraz pedagóga sa nám podarilo predostrieť študentom študujúcim aprobačný predmet výtvarná výchova na Katedre výtvarnej tvorby a výchovy na Univerzite Konštantína Filozofa v Nitre. Pevne veríme, že práve oni budú raz s radosťou do svojej pedagogickej činnosti vnášať tvorivé a oslobodzujúce fluidum zo seminárnych cvičení a následne tak prispievať k harmonizácii mladých osobností – novej generácie, ktorej patrí budúcnosť a vyrastie z nej nová skupina kreatívcov (Voltren, 2010).



Spoločná tvorba paleolitického diela – jaskynná maľba; archív autorky



Interpretácia umeleckých diel fotografiami; archív autorky

Literatúra

AUTOR NEUVEDENÝ: Young drive 'radical media shift'. In: BBC News, [online]: 2006 [citované 2013-02-21]. Dostupné na internete: <<http://news.bbc.co.uk/2/hi/technology/4779329.stm>>.

AUTOR NEUVEDENÝ: Európsky rok tvorivosti a inovácie 2009. Myslíme. Tvoríme. Inovujeme. [online]: 2010 [citované 2013-02-26]. Dostupné na internete: <http://ec.europa.eu/slovensko/news/europsky_rok_tvorivosti_a_inovacie_2009_sk.htm>.

HOP, L. – DELVER, B.: The WIFI generation. The youth of today on the mobile Internet. Instant access to a world without walls. Amsterdam : Media Literacy Network, 2009. ISBN

978-90-816804-1-7. [online] 2012 [citované 2013-02-20]. Dostupné na internete:<http://www.wifigeneration.org/images/stories/the_WIFI-generation_freebook.pdf>.

KOLEKTÍV: Umelecké a kultúrne vzdelávanie v školách v Európe : EACEA P9 Eurydice, 2009. 102 s. ISBN 978-92-9201-078-2 [citované 2013 – 02 - 14]. Dostupné na internete:<http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/113SK.pdf>.

MEAD, M.: Culture and Commitment: A Study of the Generation Gap. New York : Natural History Press, 1970. 178 pages.

ŠICKOVÁ, J. – ŠICKO, J.: Komunikácia prostredníctvom umenia – Význam sochárskych sympózií pre prácu arteterapeuta. In: Arteterapeutické listy 5/6, 2006. s. 46-49.

TUMA, M.: Tvorivé procesy človeka. Banská Bystrica : Úrad priemyselného vlastníctva SR, 2001. s. 425. ISBN 80-88994-08-X.

VÁGNER, I.: Televizní správy – psychický nátlak? Praha : ARGO, 1997. 149 s. ISBN 80-7203-160-0.

VOLTREN, A.: Trieda creative class – vitajte vo svete nových kreatívnych ľudí. [online]: 2010 [citované 2013-02-19]. Dostupné na internete:< <http://bene.com/kancelarsky-nabytok/creative-class-willkommen-in-der-welt-der-neuen-kreativen/>>.

ZELINA, M.: Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa. Bratislava : IRIS, 1996. 166 s. ISBN 80-967013-4-7.

ZELINA, M. – JAŠŠOVÁ, E.: Tvorivosť – piata dimenzia. Bratislava : Smena – Križovatky, 1984. 206 s.

Kontaktné údaje:

Andrea, Košalková, Mgr.

UKF v Nitre, PF, KVTaV

Dražovská cesta 4, Nitra 949 74

e-mail:andrea.kosalkova@gmail.com

Využitie arteterapeutických princípov ako prostriedku rozvoja osobnosti študenta – budúceho učiteľa

Using Art therapeutic Principles as a Means of a Personal Development of the Student – Future Teacher

Janka Satková, Adriána Pardusová

Abstrakt: Princípy arteterapie sú obľúbené medzi študentkami – budúcimi učiteľkami 1. stupňa ZŠ, aj medzi študentkami učiteľstva výtvarného umenia v kombinácii. Arteterapia ponúka mnoho tém, ktoré majú potenciál v oblasti rozvoja študentovej osobnosti. Príspevok mapuje najčastejšie postupy využívané v rámci vyučovania didaktických predmetov na Katedre výtvarnej tvorby a výchovy Pedagogickej fakulty UKF v Nitre. Pri vyučovaní je kladený dôraz na pozitívne prežívanie vrátane reflexie práce a skupiny, ako aj na uvedomenie si možných úskalí využívaných arteterapeutických princípov.

Abstract: The principles of art therapy are popular among the female students - future teachers for first grade at elementary school, also for the students of fine art teaching in combination. Art therapy offers many topics which have potential for development of a student's personality. The paper maps the most common procedures used in teaching didactic courses in the Department of Fine Art Creation and Education at Pedagogical Faculty UKF in Nitra. In the teaching, the focus is on the positive experience, including a reflection of a work and a group, as well as on the awareness of the potential pitfalls of the used art therapeutic principles.

Kľúčové slová: arteterapia, témy, študent, budúci učiteľ

Key words: art therapy, theme, student, future teacher

V príspevku sa venujeme témam arteterapie uvádzaným v literatúre, ako aj témam, ktoré využívame v našej praxi, a načrtujeme spôsob, ako študentky témy spracovávajú.

Téma je základná myšlienka umeleckého diela. Každá arteterapeutická hodina je zameraná na určitú tému a sleduje konkrétny cieľ. Uvedomujeme si, že v arteterapii úzko súvisí téma aj technika jej spracovania, preto by bolo možno vhodné použiť termín technika, či metóda, avšak cieľom príspevku nie je ujasňovanie terminológie. Uvedieme vybrané arteterapeutické témy (postupy, metódy) z rôznych zdrojov, ktoré sú potenciálne využiteľné v našej pedagogickej praxi v rámci štúdia učiteľstva.

I. Pančáková na webovom sídle <http://www.atelier-ip.wbl.sk/arteterapia.html> uvádza tému **Ja**, kde cieľom je podpora sebavedomia a realistického sebahodnotenia. Pri tvorbe si kladieme otázky Kto som? Čo mám a nemám rád? Aké sú moje plány do budúcnosti? V čom som či nie som dobrý? Téma **Ty** má podporiť schopnosť pochopiť druhého a vedieť s ním spolupracovať. Téma **My** ide o vytváranie spoločného diela s cieľom podporiť uvedomenie si svojej roly a správania v skupine. Téma **Moje okolie, život v spoločnosti** je zameraná na významné spoločenské udalosti, sviatky a ročné obdobia. **Moja rodina** je téma zameraná na rodinné vzťahy a uvedomenie si svojej roly v rodine. Terapeutický účinok z výtvarného zobrazovania **Emócií** vychádza z toho, že to čo vieme zobrazit', spoznávame, a prestávame sa toho báť. **Komunikácia** je široká téma, môže byť dobrá aj zlá a zahŕňa nedorozumenie, pokojný dialóg, hádku i monológ. M. Surová na webovom sídle Infoveku uvádza niekoľko arteterapeutických tém, ako napr. **Hrdinovia**, ktorá zobrazením skutočného alebo ideálneho hrdinu pripomína hodnoty, či **Milovať seba, kde sa zobrazujú** len svoje dobré vlastnosti a skutky. Silu a posolstvo príbehu využíva téma **Ilustrácia rozprávky**, ktorá okrem rozvoja fantázie a tvorivosti umožňuje sledovať, ktorú časť príbehu dieťa ilustruje, akú techniku si zvolilo, ako príbeh ilustrovalo (Jašková, http://www.terratherapeutica.sk/site/wp-content/uploads/zp_jaskova.pdf). J. Šicková-Fabrici v svojich knihách *Základy arteterapie* (2006) a *Arteterapia – úžitkové umenie?* (2008) uvádza mnoho tém vhodných pre rozvoj osobnosti budúceho učiteľa. **Čo evokuje toto slovo** je téma, kde učiteľ prečíta desať abstraktných slov, ktoré sa zobrazia plošne i priestorovo, avšak s dodržaním základných tvarov vybraných skupinou. **Konflikt** a spolupráca pri jeho vyriešení je ústrednou témou niekoľkých aktivít spojených technikou koláže. Deti na podklad nalepia dve postavy z časopisov a o obrázku napíšu príbeh a novinovú správu. Potom sa skupina rozdelí na dve polovice, z nich jedna má len časopisy, druhá len nožnice, lepidlo a papiere. Členovia skupín vyjednávajú medzi sebou tak, aby urobili koláž. Témou koláže je konflikt (interpersonálny, v rámci komunity, národný, medzinárodný). **Panoráma života** je príležitosťou vyjadriť sa k osobám, ktoré zohrali v našom živote významnú úlohu, k pilierom nášho života, k dňu vo svojej rodine, k role v rodine, k najlepšej/najhoršej spomienke z detstva, môžeme maľovať ako šesť-ročné dieťa, či namaľovať veci, ktoré nám v detstve neboli dovolené.

P. Tavel a T. Kanálik (<http://e-psycholog.eu/pdf/tavel-et-al.pdf>) uvádzajú témy vhodné nad 13 rokov, inšpirujúce k aktívnemu prístupu k vlastnému životu. **Minulosť, prítomnosť, budúcnosť** spočíva v nakreslení cesty s názvom „Môj život“ a v jej rozdelení na tri časti. Do prvých dvoch častí žiak nakreslí dôležité udalosti, témy jednotlivých období, v ktorých môže spomenúť priateľov, či ako mu to išlo v škole, alebo kde býval, koníčky, za čo bol

zodpovedný, čo dosiahol, čo ho tešilo, hnevalo, zarmútilo a pod. Do poslednej časti nakreslí ako by sa mohol, či ako by chcel aby sa jeho život vyvíjal. Má si uvedomiť, že záleží na ňom, aké zmeny prídu a že svoju budúcnosť môže mať pod kontrolou. V ďalšom kroku nazvanom **Prvé kroky do budúcnosti** sú naznačené 4 etapy v plnení našich cieľov od prvých dnešných rozhodnutí až k realizácii dlhodobých cieľov. **Strom** je obrazom nášho zázemia vonkajšieho aj vnútorného. Do koreňov vpisujeme dôležité osoby a veci, ktoré nás utvárali a utvárajú, a do kmeňa svoje silné stránky. Vetvy sú vytvárané želaniami, plánmi a cieľmi. P. Vondrová (2005) uvádza témy realizované v prírode, kedy si vyberáme z prírodnín, kameňov, zvierat a stromov a stotožňujeme sa s nimi. Prírodniny sa skúmajú, ohmatávajú, deti sa s nimi (o nich) rozprávajú. P. Vondrová mnoho aktivít prekladá hrami, pantomímou a relaxáciami súvisiacimi s aktivitou, napr. S témou **More**, kde sa deti hrajú na rybky, vizualizujú morský svet a zobrazujú ho. Aktivity majú ekologický aj sebaspoznávací charakter. V prípade vciťovania sa do stromov deti vytvárajú les ako skupina (Vondrová, 2005). Motív stromu využíva aj J. Campbellová, keď si deti predstavujú, že sú strom, čerpajúci energiu zo zeme. Táto aktivita má prvky meditatívnej vizualizácie. Prežité pocity sa vyjadria maľbou. **Strom istoty** je strom vytvorený spoločne tak, že každý má za úlohu vytvoriť jeden list, na ktorý napíše niečo pozitívne. Všetci postupne prečítajú svoj text a pripevnia svoj list na strom. **Maľba prstami** na papier namočenými vo farbe má relaxačný charakter. **Superhrdinovia** sa znázorňujú s oblekmi a je možné z ich vymysleného príbehu vytvoriť komiks. **Mapa stresu** je téma zameraná na uvedomenie si stresorov. Každý si ľahne na veľký papier a nechá sa druhým obkresliť, potom vyznačí do svojho obrysu oblasti stresu a vonkajšie zdroje stresu, pričom sa zameria na svoju vnútornú premenu. Počas diskusie opíše aspoň jeden spôsob, akým by chcel zmierniť stres vo svojom živote. Znázorňovanie a zdieľanie **Snov** nám pomáha zorientovať sa v oblasti podvedomia. **Masky** majú znázorňovať naše skryté ja alebo zviera, ktorým by sme chceli byť. Masku si oblečieme a doplníme pomocou pohybov jej význam (Campbellová J., 2000). Autori J. Lokša a I. Lokšová (1999) uvádzajú vo svojej knihe témy, ktoré sa dajú arteterapeuticky využiť. Imaginácia ako jedna z metód arteterapie navodzuje na začiatku každej nimi navrhovanej vyučovacej jednotky nielen relaxovaný stav žiaka, ale aj zameranie hodiny. Takto sa deti premieňajú na mačiatka, na hmyz, lietajú, plávajú, lyžujú sa, vozia sa v aute a sledujú sneh či oheň v kozube, melú čarovným mlynčekom, zmenšujú sa a zväčšujú, následne zobrazujú výtvarne buď zážitky, alebo úlohy inšpirované vizualizáciou (Lokša, Lokšová, 1999). Autori J. Canfield a H. Wells (1995) uvádzajú imaginatívnu techniku **Štyri kresby**. Žiak rozdelí hárok papiera na štyri rovnaké časti, zatvorí oči a má si predstaviť premietacie plátno uprostred čela. Potom sa mu položí otázka, ktorú si má (ako aj symbolickú

odpoveď), premietnuť na plátno: Kde som? Kam v živote smerujem? Aké ma čakajú v živote prekážky? Ako ich prekonám? Hneď ako žiak uvidí obraz, má ho nakresliť na jednu zo štyroch častí papiera (Canfield, Wells, 1995). Samozrejme existuje veľké množstvo aj iných arteterapeutických tém, avšak v našom príspevku uvádzame hlavne tie s potenciálom rozvíjať osobnosť študenta vysokej školy vnašich podmienkach v intenciách existujúcich študijných programov učiteľstva pre prvý a druhý stupeň škôl.

Arteterapia je veľmi atraktívna pre laickú verejnosť a je vnímaná ako prostriedok na diagnostikovanie ťažkostí osoby a prostriedok na ich odstránenie. Existuje už dostupná literatúra venovaná tejto problematike a tiež množstvo internetových zdrojov ponúkajúcich informácie aj inšpiráciu. Zároveň so záujmom však prichádza aj zodpovednosť a povinnosť vedieť aj o obmedzeniach a možných úskaliach využívaných postupov. Tieto myšlienky sa snažíme vštepovať študentkám od začiatku nášho pôsobenia na Katedre výtvarnej tvorby a výchovy PF UKF v Nitre. Vedecké didaktické a metodické disciplíny zamerané na učiteľstvo výtvarnej výchovy a niektoré z nich majú vo svojom obsahu aj princípy arteterapie. Princípy arteterapie sú obľúbené medzi študentkami – budúcimi učiteľkami 1. stupňa ZŠ, aj medzi študentkami učiteľstva výtvarného umenia v kombinácii, a to bez ohľadu na to, nakoľko sú s arteterapiou oboznámené.

Pri vyučovaní kladieme dôraz na pozitívne prežívanie vrátane reflexie práce a skupiny, využívajúc pritom princípy zážitkového a nedirektívneho vyučovania. Po počiatkových váhaniach a hľadaniach v našej pedagogickej praxi sa na našich disciplínach ustálil istý okruh arteterapeutických tém, ktoré sa nám osvedčili.

Archetypy sú pre niektorých našich študentov ťažkou témou vzhľadom na vysoký stupeň abstrakcie pojmov ako je **Láska a nenávisť, Dobro a zlo, Muž a žena, Boh, Príroda, či Živly**. Tieto témy považujeme do istej miery tiež za arteterapeutické, napriek tomu že vychádzajú z konceptov artefiletiky. Sú zobrazované zväčša symbolicko-realisticky (postavy ľudí, čertov, anjelov, oheň, vlna, hruda zeme, zeleň, krv, slza, srdce, štvorlístok, ruka, klas, strom...), vrátane využívania symboliky farieb. **Mandalu** radíme tiež do archetypov. Všimli sme si, že existujú dva hlavné trendy v ich stvárňovaní. Prvý typ je pravidelné rozdelenie a starostlivé vyfarbovanie jednotlivých dielikov. Druhý typ je voľným rukopisom aj nekonvenčnou kompozíciou zaplnenie priestoru kruhu i mimo neho, vrátane pozadia. **Mandalové denníky** môžu tiež slúžiť ako reflexia, či sebareflexia. Jedná sa o niekoľko malých mandaliek na formáte A4, ktoré pribúdajú po jednej každý deň a sú doplnené dátumom. **Dve mandaly** nakreslené za sebou s inštrukciou „vylepši tú prvú“ poskytujú priestor pre korekciu prvej mandaly a pre interpretáciu, čo chcem na sebe zmeniť.

Z koncepcie duchovnej výtvarnej výchovy zase vychádzajú témy týkajúce sa duše - **Chrám duše a Farba a tvar duše**. Prvá téma motivuje študentov k architektonickým prvkom a druhá naopak k abstrakcii. Je tu vidno, ako samotná formulácia témy dokáže ovplyvniť spracovanie. **Pocity** (radosť, šťastie, strach, hnev) sú znázorňované takmer výlučne abstraktne. Je zvláštne (avšak možno nie všeobecne platné), že výtvarné zobrazenie negatívnych pocitov je výtvarne pôsobivejšie z hľadiska expresivity v súvislosti s kompozíciou, farebnosťou aj rukopisom. Je prítomný motív slzy, cintorína, smrtky, masky, torzo ľudského tela, zobrazenie zvierat vzbudzujúcich strach, väčšinou v temnej, či výraznej, ale redukovanej farebnosti. V obrázkoch znázorňujúcich pozitívne pocity sa objavujú štvorlístky, kvety a srdcia v jasnej a bohatej farebnosti. Výnimku tvorí niekoľko diel vybočujúcich zo stereotypu, napr. „Láska“ znázornená čiernou dierou, popísaná ako „pohltie láskou“, či pestrofarebná fantastická krajina „Miesta kde plačem“, s jasnou modrou postavou.

Oblíbenými podtémami v oblasti emócií sú témy **Miesto kde plačem** a **Miesto kde sa smejem**. Študentky znázorňujú lavičky v záhrade v pestrej záplave kvetov alebo pod smutnými vrbami, osamelú hojdačku, postavu v autobuse, v telefónnej búde, sediacu alebo skrčenú postavu alebo macka v kúte, či domáce prostredie naznačené kreslom či posteľou. Takmer vždy sú vyjadrenia konkrétne, so snahou o zobrazenie prostredia aj jeho atmosféry. Príbuznou témou je **Problém** (alebo Ja a môj problém), ktorý je znázorňovaný celou škálou od abstrakcie cez symbolizmus až po realizmus (labyrint, búrka, hodiny, budova školy, oheň, pavúk, netopier, had, zemeguľa, hlava, mozog, otáznik...).

Vzťahy sú v adolescencii veľmi aktuálne a intenzívne prežívané aj našimi študentkami. Z nich najobľúbenejšou podtémou je **Láska**, znázorňovaná najčastejšie symbolom srdca, obrázkom zaľúbencov v idyllickej krajine a červenou a ružovou farbou. Vzťahy všeobecne sú znázornené sieťou, pletencom, postavami pri stene, alebo abstraktne farebnými škvrkami.

Životná cesta je zastúpená témami **Môj život, Cesta môjho života, Odkiaľ a kam idem**. Životná cesta je znázorňovaná zväčša chodníkom, stopami, symbolmi vyjadrujúcimi jednotlivé úseky života (dieťa, srdce, kniha, škola, hračka, nevesta a ženích...) od abstrakcie až po realizmus, niekedy je prítomná línia naznačujúca čas, avšak niekedy je znázornený len vybraný úsek života (napr. len „kam idem“), podľa momentálnej dôležitosti toho ktorého úseku pre autorku.

Ja je široká téma a má niekoľko variant: Psychologický autoportrét, Moje meno, Čo mám v hlave, Ja tu a teraz, Moje dve tváre, Erb. **Psychologický autoportrét** býva niekedy spájaný s napísaním mena ako s potrebou konkretizovať abstraktnosť témy. **Čo mám v hlave** je téma umožňujúca do obrysu hlavy napísať všetko čo nás momentálne trápi alebo teší, a tak

umožňuje ventilovať to negatívne a zdieľať to pozitívne, čo prežívame. Písmo ako také je veľmi vítaný prvok hlavne pre menej výtvarne nadané študentky. Podobne ako písaným textom doplnujúcim obrázok, si chcú študentky pomôcť pri stvárňovaní tém aj kolážou, avšak podľa nás využitie koláže formou fotomontáže uberá dielu vizuálne na výraze a obsahovo na autenticite výpovede. **Moje meno** je znázorňované zväčša abstraktne, avšak objavujú sa aj konkrétne alebo symbolické odkazy na meno (Martina znázornená ako kôň, Eva ako had s jablkom, Margaréta ako kvet). **Ja tu a teraz** je téma niekedy spájaná s témou Problém a je možné ju využiť ako podtému Cesty života. **Moje dve tváre** sú stvárňované na šablóne masky, ktorá je vystrihnutá a na jednej strane je znázornená naša ukazovaná tvár a na druhej skrývaná. **Erb** je znázorňovaný tradične typicky stredoveko tvarovaným štítom s osobnou symbolikou a mottom, avšak aj netradične abstraktne napr. v kruhovej kompozícii.

Synestézia je najčastejšie zastúpená na hodinách výtvarnej výchovy maľovaním hudby, ale výtvarne znázorňovať sa dajú akékoľvek zvuky, aj ticho. **Hudba a Zvuky v triede** sú najzámejšie (často sa objavujú motívy nôt a hudobných nástrojov), avšak menej známe synestetické podnety sú o to atraktívnejšie a intenzívnejšie prežívané: kreslenie predmetov nahmataných alebo poslepiacky, ovoniavanie a ochutnávanie kúskov ovocia so zavretými očami. Za výrazný zážitok považujeme **kreslenie so zaviazanými očami**, čo má ešte väčší účinok vo dvojici či v skupine. Podotýkame, že v našej praxi sa objavilo aj ojedinelé odmietanie „slepého kreslenia“ z dôvodu frustrovanosti z neovládania situácie. Pre **modelovanie so zavretými očami** sa nám v našej praxi najviac osvedčila plastelína, z ktorej môžeme modelovať tvár svoju či svojho suseda, a z tém sa nám osvedčila **Vôňa mojich snov** pre jej šírku a mnohovýznamovosť.

Relaxácia s vizualizáciou (napr. lúky, kvetu, anjela, rieky, mora...) je snáď najobľúbenejšou „činnosťou“ našich študentiek. Vizualizácia je následne výtvarne stvárňovaná, alebo tvorí uvoľňujúci úvod k hodine. **Relaxačné kreslenie a maľovanie** zahŕňa uvoľnené čmáranie a maľovanie po ploche bez sledovania estetického efektu a bez racionálnej kontroly. Napriek zdaniu je táto téma ťažko zvládnuteľná pre niektoré typy študentov. Uvoľnenie prichádza ľahšie pri skupinovej tvorbe, ktorá jednotlivca zbavuje zodpovednosti za výsledok. **Skupinová tvorba** je vnímaná ako jedinečný zážitok, hlavne ak je skupina zladená, avšak je obohacujúca aj keď je v skupine napätie, napr. pri téme **Teritórium**, kedy si majú študentky bez slova podeliť obmedzený spoločný priestor papiera a výtvarne ho pojednať.

Projektívne techniky sú medzi študentkami obľúbené, aj keď sú upozornené na ich úskalía. V čiastočne riadenej vizualizácii si predstavujú **Lodku v búrke** a znázorňujú jej príbeh na otvorenom mori. Takmer vždy začnú študentky prezentovať svoje laické poznatky

o projektívnych technikách (napr. predstav si že ideš po schodoch, predstav si koňa, kocku, akú kávu máš rád...) a ponúkajú si navzájom ich interpretáciu. Napriek tomu, že podobné postupy nepovažujeme za dostatočne relevantné, podporujú pozitívny postoj k predmetu i k študijnej skupine a spoluvytvárajú uvoľnenú atmosféru, podobne ako hry.

Hry slúžia nielen na motiváciu, ale sú plnohodnotným prvkom vo výučbe s prvkami arteterapie. **Hravé kreslenie vo dvojici** je zdrojom radosti aj sebaspoznávania. Študentky kreslia na jeden papier bez slova, so zviazanými rukami, dvoma rukami s jednou ceruzkou, kreslebné krmia svoje aj cudzie nakreslené zvieratká, či pestujú kvietky, kreslia nedominantnou rukou či ústami. Posledná aktivita po počiatočnej zábave vyúsťuje do uvedomenia si dôležitosti zdravia a do diskusie o tom, čo je šťastie. **Kresba dvoma rukami na jeden papier** s cieľom vytvoriť symetrický obraz (ak nie, je aktivita o to zaujímavejšia) je vnímaná ako ťažšia, avšak o to zaujímavejšia.

Túžby a želania sú obsahom mnohých tém, ktoré sa prekrývajú: Čo chcem na Vianoce, Ideálny partner, Ideálne ja, Ideálny život, O čom snívam, Krajina kde som kráľom ja. Téma **Čo chcem na Vianoce** býva znázornená vyplnením priestoru veľkého „Mikulášskeho“ vreca. **Ideálny partner** súvisí s témou Vzťahy a je úvodom k diskusii o dôležitosti niektorých vlastností partnera. Za najzaujímavejšie považujeme znázornenie témy **Krajina kde som kráľom ja**, kde autor nakreslil otvorený notebook.

Sebavyjadrenie nie je téma v pravom slova zmysle, ale nazýva voľnú tvorbu študentov. Táto vznikla často doma ako následok zmiznutia strachu z tvorby, výsledok uvoľnenia tvorivého potenciálu, a potreby výtvarne sa vyjadriť. Dielka majú podobu abstraktno-symbolickú, využívané sú hlavne techniky študentkou subjektívne vnímané ako ľahké a zvládnuté.

Body artom sú inšpirované **lipogramy**, čo sú odtlačky rúžom natretých pier na papier. Môžu byť dotvárané kreslebné aj písomne, množené a prekrývané. U študentiek sú zväčša obľúbené, študenti – chlapci vítajú túto aktivitu niekedy rozpačito, avšak stretli sme aj už aj s nadšením u chlapcov.

Za arteterapeutickú aktivitu považujeme aj **Reflexiu z hodiny**, ktorá písomnou alebo kreslebnou formou umožňuje zdieľať pozitívne zážitky a anonymne ventilovať tie negatívne. Študentky sú vyzvané, aby napísali či nakreslili, čo sa im na hodinách páčilo a čo nepáčilo. Táto možnosť je najprv vnímaná rozpačito, pretože sa študentky s takýmto postupom často nestretávajú, a tiež im chýba zručnosť vo vyjadrovaní, avšak túto skúsenosťou získavajú.

Uvedomujeme si, že tak ako sa nedá rozdeliť myslenie, cítenie a duša (iba teoreticky), tak sa nedajú ani striktné oddeliť oblasti výtvarného a osobnostného skúmania umožneného arteterapiou. V praxi to vyzerá tak, že študentky si témy prispôsobujú, spájajú a kombinujú

ich. Považujeme to za vítaný slobodný a kreatívny počin. Arteterapeutické témy využívame nielen ako príklad priamo využiteľný v neskoršej pedagogickej praxi študenta, ale aj ako prostriedok rozvoja študentovej osobnosti.

Vysokoškolské disciplíny zamerané na sebaspoznávanie a spoznávanie druhých sú veľmi dôležité hlavne pre budúcich učiteľov. Podľa našich skúseností väčšina z nich arteterapiu vníma ako obohacujúcu a prínosnú profesionálne aj osobnostne. Prispievajú tomu ako témy vychádzajúce z arteterapie, tak nedirektívny prístup spojený so zážitkovým vyučovaním. Nedirektívny prístup prispieva k uvoľnenosti atmosféry a k pocitu bezpečia a dôvery a zážitkové (skúsenostné) vyučovanie je nevyhnutné na relevantné oboznámenie sa s problematikou arteterapie.

Oblasť arteterapie si našla veľkú obľubu aj u našich absolventiek, ktoré sa vo svojom doktorandskom štúdiu venujú využitiu arteterapeutických postupov na podporu prosociálneho správania, konkrétne empatie, tolerancie a uvedomelejšieho vnímania seba (Bieliková, Dufeková, Pardusová, 2012). Rozvoj osobnosti by mal byť jednou z priorít vysokoškolského vyučovania a dokonca aj teoretické disciplíny výtvarnej edukácie sú na to vhodné (Récka, 2012). Napriek tomu sú disciplíny zamerané na rozvoj osobnosti študenta v študijných programoch budúcich učiteľov stále slabo zastúpené. Veríme, že sa to v budúcnosti zmení k lepšiemu, k čomu bude prispievať aj naša snaha.

Literatúra

BELIKOVÁ, V. - DUFEKOVÁ, A. - PARDUSOVÁ, A.: Sociálna inklúzia na základnej škole v obmenách arteterapie a artefiletiky. In: Evropske pedagogické fórum. Hradec Králové: Magnanimitas, 2012. s.143-152. ISBN 978-80-905243-2-3

CAMPBELLOVÁ, J.: Techniky arteterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi. Praha: Portál, 2000. 199 s. ISBN 80-7178-428-1

CANFIELD, J. - WELLS, H. C.: Hry pro zlepšení motivace a sebepojetí žáků. Praha: Portál, 1995. 197 s. ISBN 80-7178-028-6

JAŠKOVÁ, D.: Inovačné prístupy vo výtvarnej výchove, arteterapia. [cit. 2013-2-2].

Dostupné na: <http://www.terratherapeutica.sk/site/wp-content/uploads/zp_jaskova.pdf>

LOKŠOVÁ, I. - LOKŠA, J.: Pozornost, motivace a relaxace dětí ve škole. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-205-X

PANČÁKOVÁ, I.: Arteterapia. [cit.2013-2-2]. Dostupné na: <<http://www.atelier-ip.wbl.sk/arteterapia.html>>

RÉČKA, A.: Osobnosť učiteľa výtvarného umenia/Personality of the teacher of Fine Arts. In: Learner - Teacher - Research in Serbian – Slovak Education Environment: international scientific proceedings. Nitra: UKF, 2012. s. 90-98. ISBN 978-80-558-0071-4

SYROVÁ, M.: Arteterapia pre deti. [cit. 2013-2-2]. Dostupné na: <<http://www.infovek.sk/predmety/vytvarna/index.php?k=17>>

ŠICKOVÁ-FABRICI, J.: Arteterapia – úžitkové umenie? Bratislava: Petrus, 2006. 273 s. ISBN 80-89233-10-4

ŠICKOVÁ-FABRICI, J.: Základy arteterapie. Praha: Portál, 2008. 176 s. ISBN 978-80-7367-408-3

TAVEL, P., KANÁLIK, T.: Praktické možnosti psychologické práce s témou zmyslu života u detí a mládeže. [cit. 2013-2-2]. Dostupné na: <http://e-psycholog.eu/pdf/tavel-et.al.pdf>>

VONDROVÁ, P.: Výtvarné námety pro čtvero ročních období. Praha: Portál, 2005. 160 s. ISBN 80-7178-814-7

Kontaktné údaje:

PaedDr. Janka Satková, PhD.

Univerzita Konštantína Filozofa

Pedagogická fakulta

Katedra výtvarnej tvorby a výchovy

Dražovská cesta 4, Nitra, 949 74

e-mail: jsatkova@ukf.sk

Mgr. Adriána Pardusová

Univerzita Konštantína Filozofa

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky

Dražovská cesta 4, Nitra, 949 74

e-mail: adriana.pardusova@ukf.sk

Tvorivá dramatika – experienciálny faktor umeleckého sebvýjadrenia dieťaťa

Creative drama – the experiential factor of child's artistic self-expression

Lucia Šepeláková

Abstrakt: Príspevok sa venuje problematike tvorivej dramatiky ako aktívneho sociálno-umeleckého učenia a sebvýjadrenia dieťaťa. Poukazuje na imagináciu, hru a reflexiu v umeleckom vzdelávaní prostredníctvom metód tvorivej dramatiky. Pozornosť sa v príspevku zacieluje na stimuláciu tvorivej energie a tvorivého potenciálu osobnosti jedinca v kontexte kultúrneho a umeleckého vzdelávania.

Abstract: The article concerns the issue of creative drama as an active socio-artistic learning and child's self-expression. By means of the method of creative drama, the aim is to point at imagination, play and reflection in education in art domains. Stress is put on the stimulation of one's creative energy and creative potential within the context of cultural and art education.

Kľúčové slová: Tvorivá dramatika. Tvorivosť. Umelecké vzdelávanie. Skúsenosť. Osobnosť dieťaťa.

Key words: Creative drama. Creativity. Art education. Experience. Child's personality.

*Nejhezčí pocity vyplývají ze záhad.
Jsou to pocity, které stojí u kolébky
skutečného umění a skutečné vědy.“
Albert Einstein*

Napriek súčasným snahám o kurikulárne zmeny a transformáciu v rámci kvality vzdelávania zostáva naše školstvo v zajatí transmisívneho prístupu a dogmatických konvencií. Proklamované zmeny sú v kvantitatívnej i kvalitatívnej prevahe v porovnaní s tými, ktoré sú reálne a prakticky aplikované v podmienkach skutočných škôl.

V dnešnej dobe vedecko-technologických vymožeností sa naviac odkláňame od umenia i kultúry a táto tzv. sociálna choroba si žiada nový liek. Liek, ktorý oživí záujem detí o umeleckú tvorbu, ktorá je, ako uvádza Zelina – Jašová (1984, s. 141): „...prizmou, cez ktorú si vytvárame svoje ideály, sny, prizmou, ktorá spoluvytvára náš charakter k ľuďom, k veciam i k sebe samému.“

Liekom sa javí moderné a efektívne vyučovanie, ktoré sa snaží odkloniť od jednostranne preferovaného osvojovania vedomostí a návykov, výrazne zahŕňa kultiváciu postojov, schopností, charakterových vlastností a aktívnu participáciu osobnosti dieťaťa v procese edukácie, ktorá **vedie ku konštrukcii poznatkov** v mysli jedinca.

Ako uvádza Marušák a kol. (2008) práve tvorivá dramatika je založená na celostnom, skúsenostnom, kooperatívnom prístupe a svojim ponímaním edukačného procesu vychádza prioritne z konštruktivistických konceptov vyučovania. Ide o výchovný systém, ktorý sa zameriava na rozvoj osobnosti ako celku, disponuje stratégiami komplexného a holistického učenia sa. Výučba prebieha prostredníctvom zážitku, rešpektujúc **konštruktivistický prístup**. Žiak si konštruje svoje poznanie na základe relevantného obsahu, vďaka dobre premyslenému a organizovanému vedeniu pedagóga v spolupracujúcej pozitívnej socio-emočnej klíme.

Žiak, aktívne participujúci v navodenom a učiteľom riadenom zážitkovom procese, nielen poznáva, ale poznané aj uplatňuje, buduje si svoje postoje k svetu a životu, uvedomuje si seba a svoje miesto v spoločnosti, spoznáva zákonitosti života a to všetko v komunikácii so svojimi spolužiakmi a so sebou samým, no najúčinnnejšie v ponore do vlastného myšlienkového sveta, v tichu intrapersonálnej komunikácie, keď je predpoklad, že u žiaka dochádza k „*heuréka momentu*“, k zážitku osobného porozumenia.

Tvorivou dramatikou sa podľa Valentu (2001) zaoberal už Ján Amos Komenský, ktorý koncipoval teoretický náčrt o uplatnení dramatickej hry pri výučbe. Tvorivú dramatikú teda nie je možné považovať na nóvum či súčasnú módnú vlnu, je to cesta, zmysel, štýl, stratégia, k dosiahnutiu kvalitného rozvoja osobnosti dieťaťa.

Základom tvorivej dramatiky je bezpochyby **tvorivosť**, ktorá, ako uvádza Zelinová (2007) je najvyššou poznávacou a mimopoznávacou funkciou, súčasne je i univerzálnou kompetenciou človeka. Zasahuje tvorivé myslenie, cítenie, prejavuje sa v tvorbe medziľudských vzťahov, v oblasti sebaovládania a sebatvorby, samotné umenie je produktom jedinečnej ľudskej tvorivosti.

Podľa Zelinu (1996) je tvorivosť produkcia nových (infrekvencia nápadu v určitom referenčnom rámci) a hodnotných (užitočnosť nápadu) nápadov, riešení, myšlienok. Ako však uvádzajú Lokšová – Lokša (1996) od tvorivej činnosti netreba očakávať bezprostredný sociálny prínos, nakoľko má veľký význam pre rozvíjanie kognitívnych a nonkognitívnych funkcií a mnohostranný vývin zdravej a aktívnej osobnosti jedinca.

I keď sa v odborných kruhoch častokrát uvádza terminologická nejednoznačnosť v zmysle používania rozličných výrazov (tvorivá dramatika, dramatická výchova, výchovná dramatika, výchovná hra, dráma vo výchove, dramatika), ako uvádza Semjanová (1992), všetky pojmy vyjadrujú iba úsilie odlíšiť sa od divadelnej výchovy, ktorá sa zameriava na obecnosť ako na objekt svojho pôsobenia, pričom dramatická výchova je zameraná na priamych účastníkov výchovného procesu. Pre potreby tohto príspevku budeme používať termín tvorivá dramatika, ktorý chápeme ako vnútorne štruktúrovaný celok skúsenostného učenia a učenia sa.

Valenta (1998, s. 27) definuje tvorivú dramatiku ako: „... je systém riadeného, aktívneho sociálne umeleckého učenia detí či dospelých založený na využití základných princípov a postupov drámy a divadla, limitovaných primárne výchovnými či formatívnymi a sekundárne špecificky umeleckými požiadavkami na strane jednej a individuálnymi i spoločenskými možnosťami ďalšieho rozvoja zúčastnených osobností na strane druhej.“ Ide o spôsob učenia, kde prostredníctvom žiackej aktívnej identifikácie s imaginárnou rolou a situáciou v dráme sa žiaci môžu učiť objavovať sporné otázky, udalosti a vzťahy.

Ako uvádza Pedagogický slovník (Průcha – Walterová – Mareš, 2003, s. 50): „*Využíva dramatické inšpirácie a schopnosti človeka, správať sa v navodených situáciách podobne ako v skutočných... podporuje hľadanie spoločných hodnôt, vzájomného porozumenia a spoluprácu.*“

Ide teda o komplex výchovno – vzdelávacích činností, ktoré smerujú k rozvoju tvorivej aktivity, predstavivosti, fantázie, rozvíjajú a podporujú vyjadrovacie, rečové, pohybové a výtvarné schopnosti (Kovalčíková – Bekéniová, 1996).

Prínos tvorivého prístupu vo vzdelávaní je nesmierny, podľa Bekéniovej (2012) je možné prostredníctvom tvorivej dramatiky efektívne rozvíjať minimálne päť kľúčových kompetencií, a to kompetencie na celoživotné učenie sa, sociálne komunikačné kompetencie, kompetencie riešiť problémy, sociálne a personálne kompetencie a kompetencie **vnímať a chápať kultúru a vyjadrovať sa nástrojmi kultúry**.

V oblasti umeleckého vzdelávania tvorivá dramatika podľa Kovalčíkovej a Bekéniovej (1996, s. 13):

- formuje mladých ľudí, aby boli schopní vnímať krásno,
- vytvára podmienky k estetickému zážitku a cez neho k vytváraniu estetickej skúsenosti,
- rovnomerným spôsobom formuje a kultivuje všetky zmysly, aby vyústili do estetického zmyslu,

- zoznamuje s umením, jeho pôvodom, charakterom,
- sprostredkúva elementárne postupy procesu tvorby, prebúdzá vnútornú potrebu tvoriť,
- učí oceňovať hodnotné oproti nehodnotnému.

V odbornej literatúre sa stretávame aj s pojmom *formy tvorivej dramatiky*. V súčasnosti existujú hlavne tieto štyri podoby:

1. *Tvorivá dramatika ako vyučovacia stratégia,*
2. *Tvorivá dramatika ako vyučovací predmet,*
3. *Tvorivá dramatika ako záujmovo-umelecká činnosť (divadelná línia),*
4. *Dramatoterapia (terapeutická línia).*

Či už hovoríme o vyučovacej stratégii, vyučovacom predmete, záujmovo-umeleckej činnosti či dramatoterapie, podstatou zostáva, že jej platforma *tvorivá dramatika* pomáha vychovávať tvorivú a vnímavú osobnosť, ktorá je schopná:

- vnímať skutočnosť okolo seba v celej jej hĺbke a zložitosti a orientovať sa v nej,
- orientovať sa v sebe, jasne a zreteľne formulovať svoje myšlienky a bez strachu prezentovať svoje názory,
- tvorivo riešiť praktické problémy,
- uvedomovať si mravné dilemy, vedieť sa v nich samostatne a zodpovedne rozhodovať, rešpektovať druhých ľudí a ich názory, načúvať, oceňovať ich prínos, môcť sa na nich spoľahnúť v prípade potreby,
- podrobovať svoje názory aj názory iných kritike, a tým získavať otvorenosť meniť svoje postoje a vyvíjať sa,
- súcitiť s druhými ľuďmi a byť schopný im pomôcť v prípade potreby,
- spolupracovať s druhými na spoločnom diele, dokázať doviest' toto dielo až do konca a byť schopný zaň niesť zodpovednosť (Bekéniová, 2012).

Učebným obsahom v tvorivej dramatiky je život a sám človek v celej jeho zložitosti, problémovosti, v jeho rozmanitých formách individuálnych – psychologických, sociálnych, ekonomických, etických. Esencia života a skúsenosti je alfou a omegou efektívnosti. Preto, ako uvádza Machková (2012), tvorivá dramatika vychádza z **hry**, nie však z akejkoľvek hry, ale z činnosti, a to z dramatickej činnosti. Je založená na vecnom učení v oblasti medziľudských vzťahov. Je to teda vždy učenie o človeku a jeho živote. Základnou jednotkou je podľa autorky situácia ako vzájomný vzťah dvoch a viacerých prvkov a správanie ľudí ovplyvnené ich charakterom, osobnosťou a osobitosťami, potrebami a z nich vyplývajúcou motiváciou.

Hra je podľa autoriek Kovalčíková – Bekéniová (1996) stavebným kameňom akejkoľvek kultúry Zeme, presahujúc ľudský rozum, nakoľko všetci sa hrajú, bez ohľadu na vek, kultúru, rasu, ergo hra ju tu ako naša podstata.

Ďalším charakteristickým znakom je **fikcia**, teda budovanie predstavovaného sveta, správanie „*akože*“ – reakcie patriace inému, správanie sa v role iného človeka, „*hra akože*“ a „*hra na*.“ Podľa Marušáka a kol. (2008) základným materiálom hracieho zobrazenia je sám človek a základným princípom je prijatie tejto fikcie, ktorá umožňuje nazerať mimo našu reálnu skúsenosť a hľadať mosty medzi fikciou a našim minulým, súčasným a budúcim reálnym svetom.

Tretím princípom je samotná **improvizácia**, ktorá využíva potenciál hráča v jeho celistvosti, alebo ako uvádzajú Kovalčíková – Bekéniová (1996) ktorá je založená na ľudskej schopnosti reagovať v navodených situáciách, akoby boli skutočné. Porozumenie javu sa mení, obohacuje, prehľbuje či potvrdzuje na základe sprítomnenia, sprostredkovania inej skutočnosti na základe psychofyzického či psychosomatického modelovania, teda modelovania, tvorcom a prostriedkom ktorého je celý človek – jeho myseľ a telo (Marušák a kol., 2008).

Kľúčom k sebavyjadreniu dieťaťa je podľa Marušáka a kol. (2008) aspekt, že tento prístup kladie do stredu procesu dieťa, ktoré je vnímané ako subjekt procesu, ako individualita so svojimi potrebami, záujmami, poznatkami, schopnosťami, postojmi a hodnotami. Jedným zo základných princípov dramatickej výchovy je **činnosťné poňatie vyučovania**, v rámci ktorého je **dieťa aktívnym spolutvorcom**, partnerom, činným subjektom, vyjadrujúcim svoje vnútro a svoje myšlienky.

Ako uvádza Marušák a kol. (2008) tvorivá dramatika hľadá cestu k výrazu a teda estetické hodnoty prebiehajúce v rôznych umeleckých rovinách:

- v rovine mravného étosu (pochopenie ľudstva, humanity, podstaty človeka),
- v rovine námety, príbehu a tém (napr. literárne námety),
- v rovine estetizácie samotných prostriedkov zobrazovania (napr. pantomimika),
- v rovine prezentácie (cielené a opakované hľadanie prostriedkov ozvláštnenia svojej prezentácie).

Deti sa učia prostredníctvom tvorivej dramatiky pracovať so symbolmi, znakmi, metaforami, so svojím telom a hlasom ako s prostriedkami vyjadrenia, učia sa hľadať prostriedky estetizácie. Využitím princípov ozvláštnenia, umeleckosti, kultúry, umeleckého jazyka v oblastiach vnímaných ako náukové, poznatkové, pomáha otváraníu sa súvislostiam, a to v rovine imaginácií, intuícii, senzitivnosti, v rovine symbolov a podobne. Využitie

umeleckých prostriedkov tak umožňuje nájsť nové významy, prepojiť predstavy, emotívne zasiahnuť. Dôležitou hodnotou je umocnenie expresie a tvorby detí v samotnom procese, nakoľko tvorivý vklad detí je očakávaný, je preň vytvorený priestor. Detom ja tak umožnená nie len spoluúčasť, ale i spolutvorba.

Tvorivá dramatika má svojou povahou blízko k inscenačnej metóde, jej odlišnosť však spočíva v komplexnejšom utváraní výchovno-vzdelávacích situácií a využívajúc princípy drámy a divadla (Zormanová, 2012).

Ako uvádza Wardová (In Kovalčíková – Bekéniová, 1996, s. 4), je potrebné:

- dať príležitosť ku kontrolovanému emocionálnemu vybitiu,
- poskytnúť každému dieťaťu priestor na sebavyjadrenie v umení,
- povzbudzovať a viesť tvorivú obrazotvornosť dieťaťa,
- poskytnúť príležitosť vyvíjať sa v sociálnom porozumení a spolupráci,
- poskytnúť skúsenosť samostatného myslenia a vyjadrovania vlastných myšlienok bez strachu.

Tvorivá dramatika je vo svojej podstate improvizovanou, neexhibicionistickou, procesuálne centrovanou formou drámy, ktorá podľa Henigovej (2000) vedie človeka k imaginácii, hre a reflexii ľudského prežívania a skúsenosti.

Na základe toho ide o špecifickú stratégiu výchovy, ktorej primárnym cieľom je rozvoj, obohatenie osobnosti na báze prežívania, preto sa tento smer niekedy označuje aj pojmom „*experiencionalna*“ pedagogika (Zelinu, 2000). Pojem „*experience*“ sa rozlišuje jednak ako zážitok (časovo obmedzený emocionálny fenomén), prežívanie (dynamicko – procesuálny fenomén) a ako skúsenosť (to, čo z prežívania a zážitku ostane v dlhodobej citovej pamäti človeka).

V rámci tvorivej dramatiky môžeme v kontexte umeleckého vzdelávania využívať:

- ✓ **Hry s predmetom** (konkrétna alebo imaginárna vec z oblasti umeleckého vzdelávania) – žiak tu pracuje nielen s pohybovým presným vyjadrením, ale súčasne aj so slovným prejavom, čím u neho môžeme rozvíjať slovnú zásobu, ale prostredníctvom výtvarných činností i umelecké cítenie a autentický prejav osobnosti),
- ✓ **Hry so slovom** – zamerané nielen na komunikačný prejav a skvalitňovanie komunikačných zručností, ale i na intonáciu a moduláciu rečového prejavu (napr. hry s rytmom a rýmom), a zručnosti tvorivého estetického sebavyjadrovania,
- ✓ **Hry so zvukom** – uvedené hry sa dajú využívať napríklad pri práci s rozprávkou alebo iným literárnym dielom, v spojení s pohybovým a zvukovým vyjadrením sa rozvíja nielen tvorivosť, ale i zmyslové vnímanie, sluchová citlivosť a obrazotvornosť,

- ✓ **Hry s pohybom** – pantomimickým znázornením filmu, knihy, rozprávky, hudobného diela sa rozvíja originalita a kultivácia somatického prejavu dieťaťa,
- ✓ **Hry s priestorom** – priestorové cítenie a vnímanie priestoru, kde deti zvyšujú svoju senzibilitu na plasticnosť a viacdimenzionálnosť priestoru a priestorovej tvorby,
- ✓ **Hry s rytmom** – prioritou je výchova zmyslu pre rytmus, hra a improvizácie i tvorivé pokusy, ktoré vyvolávajú pohyb a potrebu hrať sa s melodikou, tempom, rytmom, a skúmať kolorit inštrumentálnych činností,
- ✓ **Hra s konfliktom** – umelecké prevedenie konfliktnej situácie z literárneho motívu, riešenie problému na základe analýzy umeleckého literárneho, výtvarného či hudobného diela (Kollárová, 2011).

Toto je len zlomok ukážky ako širokospektrálne je možné využívať tvorivú dramatikú v oblasti umeleckého a kultúrneho vzdelávania, rozvíjania povedomia vlastnej kultúrnej identity, kultivácie vizuálnej, sluchovej, jazykovej a pohybovej gramotnosti a tvorivosti.

Tvorivá dramatika prináša do vyučovacích hodín umeleckého charakteru hodnoty paraartistických činností, vďaka čomu si žiak v úlohe kreátora ľahšie a účinnejšie osvojuje umelecké obsahy a vyjadruje svoje postoje a názory na svet umenia a kultúry. Zatiaľ čo scientistický prístup k umeleckému vzdelávaniu vyvoláva u detí pasivitu a nezáujem, hodina tvorivej dramatiky, realizujúca sa v duchu zásady Komenského „*Schola ludus*“ poskytuje záruku aktivity, činorodosti a záujmu (Obert, 2002).

I podľa Štátneho vzdelávacieho programu ISCED 1 – primárne vzdelávanie (2008, s. 17): „*Spôsobilosť vnímania a používania základných vyjadrovacích prostriedkov a kompozičných princípov, kreatívneho vyjadrovania svojich myšlienok, skúseností a emócií rozvíjame prostredníctvom vybraných médií výtvarného, hudobného, dramatického prejavu...*“

Tvorivá dramatika je cesta ako **tvorivo** a **aktívne** je možné viesť deti k tomu, aby vyjadrovali svoje estetické zážitky z vnímania umeleckých diel a rozvíjali si záujem o kultúrne a umelecké pamiatky.

Literatúra

BEKÉNIOVÁ, L. 2012. *Tvorivá dramatika v edukačnom procese*. Bratislava: MPC, 2012. 68s. ISBN 978-80-8052-404-3.

HEINIG, R. B. 1993. *Creative Drama for the Classroom Teacher*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1993.

KOLLÁROVÁ, D. 2011. Tvorivá dramatika vo vyučovaní alebo cesta ku komunikácii, samostatnému mysleniu a sociálnemu vnímaniu. In *Kapitoly zo súčasnej edukácie*. Bratislava: IRIS, 2011. s. 139 – 156. ISBN 978-80-89256-62-4.

KOVALČÍKOVÁ, I. – BEKÉNIOVÁ, L. 1996. *Škola plná zážitkov 2: globálna námetová hra Červená čiapočka*. Prešov: Grafotlač, 1996. 77s. ISBN 80-967562-0-6.

LOKŠOVÁ, I. – LOKŠA, J. 1996. *Cez relaxáciu k tvorivosti v škole*. Prešov: Grafotlač, 1996. 200s. ISBN 80-85668-32-7.

MACHKOVÁ, E. 2012. *Projekty dramatické výchovy prostredoškoly*. Praha: Portál, 2012. 152s. ISBN 978-80-262-0093-2.

MARUŠÁK, R. – KRÁLOVÁ, O. – RODRIGUEZOVÁ, V. 2008. *Dramatická výchova v kurikulum súčasnej školy*. Praha: Portál, 2008. 128s. ISBN 978-80-7367-472-4.

OBERT, V. 2002. *Detská literatúra a čitateľský rozvoj dieťaťa*. Nitra: Aspekt, 2002. 266s. ISBN 80-88894-07-7.

PRŮCHA, J. – WALTEROVÁ, E. – MAREŠ, J. 2003. *Pedagogický slovník*. 4. aktualizované vydanie. Praha: Portál, 2003. 322s. ISBN 80-7178-772-8.

SEMJANOVÁ, I. 1992. Dramatická výchova ako prostriedok žiakovej interpretácie sveta. In *Pedagogická revue*. ISSN 1335-1982, 1992, roč. 44, č. 10, s. 736 – 745.

Štátny vzdelávací program ISCED 1 – primárne vzdelávanie. 2008. Bratislava: Ministerstvo školstva Slovenskej republiky, Štátny pedagogický ústav, 2008. Dostupné na: <http://www.statpedu.sk/sk/Statny-vzdelavaci-program/Statny-vzdelavaci-program-pre-1-stupen-zakladnych-skol-ISCED-1.alej>

VALENTA, J. 1998. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Strom, 1998. ISBN 80-86106-02-0.

VALENTA, M. 2001. *Dramaterapie*. Praha: Portál, 2001. 152s. ISBN 80-7178-586-5.

ZELINA, M. – JAŠOVÁ, E. 1984. *Tvorivosť – piata dimenzia*. Bratislava: Smena, 1984. 208s.

ZELINA, M. 1996. *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*. 2.vydanie. Bratislava: IRIS, 1996. 236s. ISBN 80-967013-4-7.

ZELINA, M. 2000. *Alternatívne školstvo*. Bratislava: IRIS, 2000. 260s. ISBN 80-88778-98-0.

ZELINOVÁ, M. 2007. *Hry pro rozvoj emocií a komunikace*. Praha: Portál, 2007. 139s. ISBN 978-80-7367-197-6.

ZORMANOVÁ, L. 2012. *Výukové metody v pedagogice*. Praha: Grada, 2012. 160s. ISBN 978-80-247-4100-0.

Kontaktné údaje:

PaedDr. Lucia Šepeláková, PhD.

Prešovská univerzita, Pedagogická fakulta,

Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky a psychológie

Ul. 17 novembra č. 15

Prešov, 080 01

e.mail: lucia.sepelakova@pf.unipo.sk

Co učitelé ve výtvarné výchově vyučují a k čemu je to dobré?

What Do Art Teachers Teach and Why Do They Do It?

Petra Šobáňová

Abstrakt: Příspěvek prezentuje dílčí výsledky empirického výzkumu, který zkoumá znalosti kurikula výtvarné výchovy u učitelů základních škol a jejich názory na prospěšnost oboru. Cílem šetření je zjistit, zda se reflektuje celá šíře učiva oboru a zda se v pedagogickém uvažování učitelů projevuje změna vzdělávacího obsahu, již přinesl Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Zajímá nás, co učitelé považují za učivo a jak je formulují, stejně jako jejich názory na prospěšnost oboru výtvarná výchova pro rozvoj žáků. Výsledky ukazují na neznalost kurikula výtvarné výchovy a přehlížení obsahové domény ověřování komunikačních účinků. Výzkumná data byla získána prostřednictvím dotazníkového šetření, dílčí výsledky jsou interpretovány v širším kontextu problematiky výtvarné edukace.

Abstract: In this contribution are presented sub outcomes of an empirical study dealing with the primary-school art-teachers' knowledge of curriculum. The aim of the research is to ascertain whether the teachers comply with the subject curriculum and whether they pedagogically reflect its change in terms of Framework Education Programme for Basic Education. The topic in question is the teachers' understanding and formulation of the term „curriculum“. We are also interested in their opinions on the usefulness of Art Education. The outcomes prove ignorance of the art curriculum (procedures, techniques or practical activities and their themes are considered to be the curriculum), and failing to take the verification of communicative effect into consideration. The data was obtained by means of questionnaires, and the sub outcomes are interpreted in a wider context of art education.

Klíčové slová: výtvarná výchova, znalosti kurikula, učivo výtvarné výchovy

Key words: art education, curriculum knowledge, curriculum of art education

Úvod

V kontextu českého vzdělávacího systému došlo během historie k mnoha proměnám vzdělávacího obsahu oboru výtvarná výchova (dále VV). Při koncipování tohoto obsahu pro nově zaváděné Rámcové vzdělávací programy pro základní vzdělávání (RVP ZV) se na

přelomu tisíciletí projevily vliv pluralitní postmoderní kultury, sémiotiky, vizuálních studií a progresivních proudů výtvarně pedagogického myšlení zabývajících se vizualitou.

Specifika oboru tak v současnosti spočívají ve schopnosti pracovat s vizuálně obrazným vyjádřením (VOV) a v experimentálním zacházení s ním (Pastorová, Vančát, 2004). Žák se učí chápat fungování znakových systémů a uvědomovat si vlastní možnosti při jejich tvorbě a modifikaci. Praktické výtvarné dovednosti jsou i nadále součástí tvůrčího procesu, ten je však přirozeně doplněn také o komunikační, resp. interpretační složku.

Na rozdíl od minulosti, kdy bylo učivo oboru členěno podle postupů, námětových okruhů či výtvarných technik, je vzdělávací obsah VV v RVP ZV členěn do tří obsahových domén (dále OD): *rozvíjení smyslové citlivosti; uplatňování subjektivity; ověřování komunikačních účinků* (Rámcový vzdělávací program, 2006).

V našem článku představíme průběžné výsledky výzkumu, který si klade za cíl nahlédnout do edukační reality VV a zaměřuje se přitom na znalosti kurikula výtvarné výchovy u učitelů základních škol a na jejich názory na prospěšnost svého oboru. Dosud získané odpovědi na dvě z výzkumných otázek byly prezentovány rovněž na 19. výroční konferenci České asociace pedagogického výzkumu (Šobáňová, 2011); v tomto textu k nim přidáváme další nové výsledky.

1 Výzkumná oblast, téma a cíle šetření

Prezentovaný výzkum náleží do oblasti výtvarné pedagogiky a znalosti kurikula u učitelů VV na základních školách (ZŠ) zkoumá v kontextu „poznatkové báze učitelství“, jak o ní uvažuje L. S. Shulman (Janík, 2007). Cílem je zjistit, zda učitelé reflektují celou šíři učiva VV a zda se v jejich pedagogickém uvažování projevuje jeho změna v RVP ZV. Zajímá nás, co učitelé považují za učivo VV a jak je formulují. Zkušenosti z praxe, stejně jako výzkumy (např. Hazuková, 2005), totiž ukazují, že učitelé VV vzdělávací obsah, případně oborovou terminologii často neznají či nepoužívají, nerozlišují didaktické kategorie specifické pro VV a ve výtvarné edukaci se opomíjejí aktivity související s ověřováním komunikačních účinků VOV. Cílem první části šetření bylo poznání současného stavu; sledování vlivu různých determinantů (např. aprobovanost či délka praxe) bude vyhodnoceno teprve v další fázi.

2 Výzkumné otázky

1. Co učitelé VV považují za učivo svého vzdělávacího oboru?
2. Jakému učivu se aktuálně s žáky věnují a jakým způsobem tento konkrétní vzdělávací obsah formulují?
3. V čem spatřují prospěšnost výtvarné výchovy pro rozvoj žáků?

3 Metodologické postupy

Po teoretické analýze bylo stanoveno téma šetření, tedy znalosti kurikula VV u učitelů ZŠ a jejich názory na smysl oboru. Zvolený problém byl zkoumán kvantitativními metodami, data jsme shromáždili pomocí dotazníků; formulace níže uvedených otázek vyplynuly z pilotáže:

1. Co je podle Vás učivem VV?
2. Jakému konkrétnímu učivu se ve VV právě věnujete?
3. V čem podle Vás spočívá prospěšnost výtvarné výchovy (k čemu je vlastně žákům dobrá)?

Šlo o otázky otevřené a respondenti mohli uvádět více odpovědí. Shromážděné odpovědi byly po vyhodnocení sdruženy do širších kategorií. Dotazník byl ověřen v rámci předvýzkumu, jehož dílčí výsledky zde prezentujeme. Výzkum dále probíhá v obvyklých fázích shromažďování dat (více než 600 dotazníků), analýza na popisné úrovni, vztahová analýza a vyvození závěrů. Získané informace byly zobecněny, graficky znázorněny a interpretovány, vztahy mezi proměnnými budou dále ověřovány testem statistické významnosti.

4 Základní soubor, výzkumný vzorek

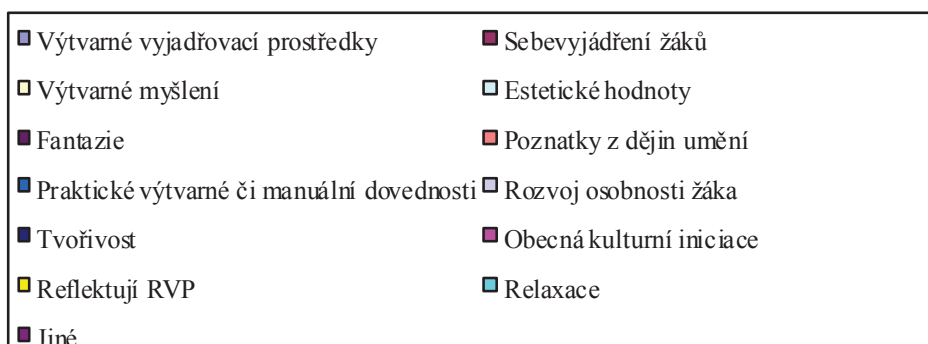
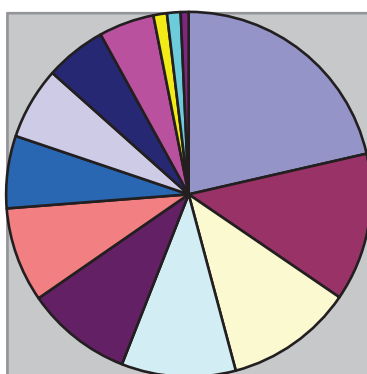
Cíle výzkumu a formulace jeho tématu implikují povahu základního souboru - jde o učitele, kteří vyučují výtvarnou výchovu na 1. a 2. stupni ZŠ (ať již jako aprobovaní, či nikoliv). Jako výzkumný vzorek byli náhodně vybráni učitelé VV působící v roce 2010 - 2011 na nejrůznějších školách v celé ČR.

5 Výsledky

Pro prezentaci výsledků používáme tabulky četností (tabulka 1 – 4) a koláčové grafy (obr. 1 – 4), tak aby co nejlépe organizovaly analýzu a strukturovaly prezentaci výsledků.

Tabulka 1

Otázka č. 1: Co je podle Vás učivem VV?		Počet odpovědí	Procentuální vyjádření
1.	Výtvarné vyjadřovací prostředky (souvisí s OD uplatňování subjektivity)	87	21,4 %
2.	Sebevyjádření žáků (souvisí s OD uplatňování subjektivity)	53	13,1 %
3.	Výtvarné myšlení (souvisí s OD rozvíjení smyslové citlivosti)	46	11,3 %
4.	Estetické hodnoty	41	10,1 %
5.	Fantazie	38	9,4 %
6.	Poznatky z dějin umění	34	8,4 %
7.	Praktické výtvarné či manuální dovednosti	26	6,4 %
8.	Rozvoj osobnosti žáka a jeho žádoucích vlastností či schopností	26	6,4 %
9.	Tvořivost	22	5,4 %
10.	Obecná kulturní iniciace, vztah ke kultuře (nejen výtvarné)	20	4,9 %
11.	Odpovědi reflektují RVP	5	1,2 %
12.	Relaxace	5	1,2 %
13.	Jiné	3	0,7 %
Celkem 406 odpovědí, 99,9 %			

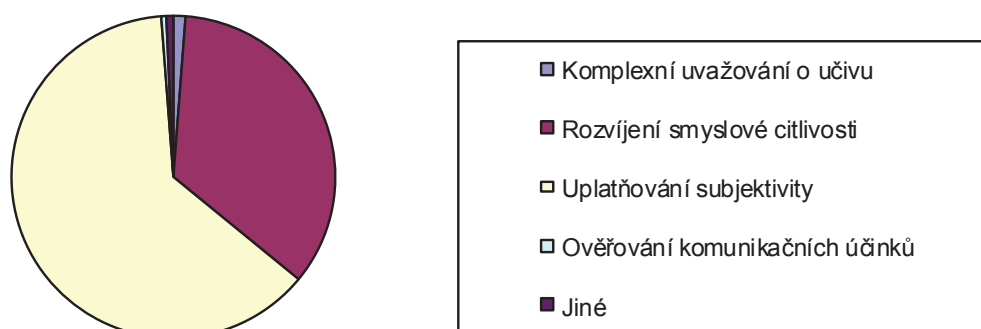


Obrázek 1. Rozložení odpovědí na 1. výzkumnou otázku

V následující tabulce prezentujeme výsledky podle RVP ZV (rozdělení do obsahových domén):

Tabulka 2

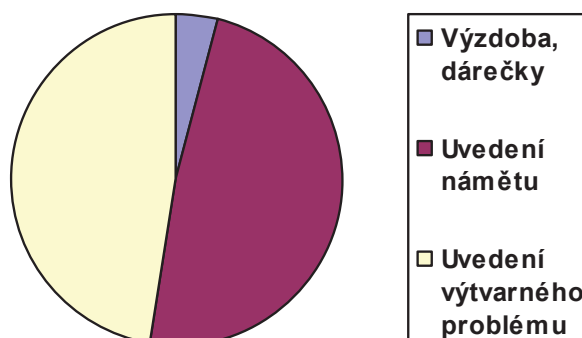
Otázka č. 1: Co je podle Vás učivem VV?		Počet odpovědí	Procentuální vyjádření
1.	V odpovědích se projevilo komplexní uvažování o učivu (reflexe učiva dle RVP jako celku)	5	1,2 %
.	V odpovědích se akcentovalo rozvíjení smyslové citlivosti	141	34,7 %
3.	V odpovědích se akcentovalo uplatňování subjektivity	255	62,8 %
4.	V odpovědích se akcentovalo ověřování komunikačních účinků	2	0,5 %
5.	Jiné	3	0,7 %
Celkem 406 odpovědí, 99,9 %			



Obrázek 2. Rozložení odpovědí na 1. výzkumnou otázku – dle OD

Tabulka 3

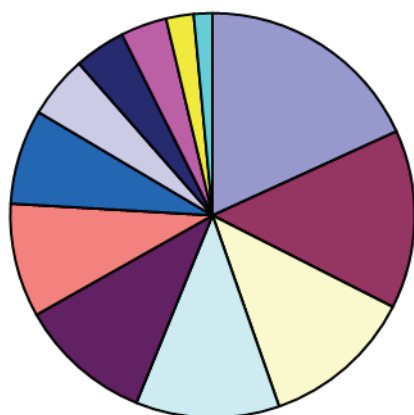
Otázka č. 2: Jakému konkrétnímu učivu se ve VV právě věnujete?		Počet odpovědí	Procentuální vyjádření
1.	Respondenti uvedli konkrétní námět	141	48,3 %
2.	Respondenti uvedli výtvarný problém, který lze přiřadit k:	139	47,6 %
	2.a ... OD rozvíjení smyslové citlivosti	23	16,6 %
	2.b ... OD uplatňování subjektivity	116	83,5 %
	2.c ... OD ověřování komunikačních účinků	0	0 %
3.	Respondenti uvedli, že se věnují výzdobě školy či výrobě dekoračních dárkových předmětů	12	4,1 %
Celkem 292 odpovědí, 100 %			



Obrázek 3. Rozložení odpovědí na 2. výzkumnou otázku

Tabulka 4

	Otázka č. 3: V čem spočívá prospěšnost VV (k čemu je vlastně žákům dobrá)?	Počet odpovědí	Procentuální vyjádření
1.	Možnost seberealizace a sebevyjádření	98	18,2 %
2.	Celkový rozvoj osobnosti žáků a jejich žádoucích vlastností	77	14,3 %
3.	Rozvoj fantazie žáků	66	12,2 %
4.	Rozvoj „estetického citění“ žáků	62	11,5 %
5.	Relaxace, radost, zábava	58	10,7 %
6.	Rozvoj smyslové citlivosti, vnímavost k přírodě a hodnotám	49	9,1 %
7.	Rozvoj tvořivosti	41	7,6 %
8.	Rozvoj manuálních schopností a motoriky	27	5 %
9.	Orientace v umění a kultuře	22	4,1 %
10.	Rozvoj výtvarných dovedností	20	3,7 %
11.	Inspirace pro volný čas a profesní orientaci	12	2,2 %
12.	Rozvoj vizuality, výtvarného myšlení	8	1,5 %
		Celkem 540	Celkem 100,1 %



Obrázek 4. Rozložení odpovědí na 3. výzkumnou otázku

6 Odpovědi na výzkumné otázky

6.1 Co učitelé VV považují za učivo svého vzdělávacího oboru?

- 21,4 % respondentů uvedlo, že za učivo VV považují některý z výtvarných vyjadřovacích prostředků (koresponduje s OD uplatňování subjektivity). Plných 97% z nich uvedlo, že za učivo VV považují některý z výtvarných postupů či konkrétních technik.
- 13,1 % respondentů považuje za učivo VV „sebevyjádření žáků“, což souvisí s OD uplatňování subjektivity. Respondenti uváděli „seberealizace, vyjádření pocitů“ aj.
- 11,3 % respondentů uvedlo, že za učivo VV pokládají „výtvarné myšlení“ (souvislost s rozvíjením smyslové citlivosti) a vyjadřovalo se v pojmech „výtvarné cítění, vnímavost pro barvu, vlastnosti materiálů“ aj.
- 10,1 % považuje za učivo VV „estetično, estetické cítění, vkus“, 9,4 % rozvoj fantazie, 8,4 % fakta z dějin umění („malíři a jejich díla, výtvarné slohy“). 6,4 % praktické výtvarné či manuální dovednosti („práce s nástroji, zručnost“), 6,4 % rozvoj osobnosti žáka a jeho žádoucích vlastností či schopností („vůle, píle, plánování, pečlivost, trpělivost“), 5,4 % tvořivost; 4,9 % uvažuje o pěstování vztahu ke kultuře (nejen výtvarné). 1,2 % reflektuje RVP („vzdělávací obsah je dán RVP, naplňování klíčových kompetencí“), 1,2 % za učivo považuje „relaxaci“.
- Při odpovědích na otázku se 1,2 % respondentů vyjadřovalo o učivu VV komplexním způsobem a explicitně reflektovalo RVP. U 62,8 % výpovědí lze nalézt souvislost s uplatňováním subjektivity, u 34,7 % s rozvíjením smyslové citlivosti, souvislost s ověřováním komunikačních účinků u 0,5 %.

6.2 Jakému učivu se učitelé aktuálně s žáky věnují a jakým způsobem tento konkrétní vzdělávací obsah formulují?

- 48,3 % respondentů uvedlo konkrétní námět, z toho plných 68 % byly náměty zima či Vánoce.
- 47,6 % uvedlo nějaký výtvarný problém, a proto zde lze nalézt sledovanou souvislost s učivem dle RVP, kterou jsme se pokusili vyjádřit:
 - Souvislost s rozvíjením smyslové citlivosti ... 16,6 % výpovědí

- Souvislost s uplatňováním subjektivity ... 83,5 % výpovědí. Učitelé uvedli buď konkrétní výtvarný postup (48,3 %), techniku či materiál (31,9 %), nebo žánr (20 %).
- Souvislost s ověřováním komunikačních účinků jsme nenalezli u žádné z odpovědí.
- 4,1 % respondentů uvedla, že se věnují výzdobě školy a výrobě dekorativních dárkových předmětů.

6.3 V čem spatřují prospěšnost výtvarné výchovy pro rozvoj žáků?

- 18,2 % respondentů uvedlo možnost seberealizace a sebevyjádření („sebevyjádření, sebepoznání, seberealizace skrze výtvarnou tvorbu“)
- 14,3 % respondentů spatřuje prospěšnost oboru v celkovém rozvoji osobnosti žáků a jejich žádoucích vlastností či dovedností, a to bez přímé souvislosti s výtvarným myšlením („celkový rozvoj osobnosti, obohacení osobnosti, rozvoj konstruktivního myšlení, řešení problémů, samostatnost, spolupráce, respekt k druhému, vztah k práci, rozvoj emocionálního života, VV pomáhá i v praktických oblastech života jako je oblékání, bydlení, zařizování, učí trpělivosti, soustředění, mohou vyniknout i děti jinak neúspěšné“)
- 12,2 % respondentů uvedlo rozvoj fantazie žáků („rozvoj fantazie a představivosti“)
- 11,5 % respondentů formulovalo prospěšnost oboru jako rozvoj „estetického cítění“ žáků („rozvoj estetického cítění a vkusu“, „pojem pro estetiku“)¹
- 10,7 % spatřuje prospěšnost VV v jejím relaxačním potenciálu („relaxace, zábava, klid, pohoda, psychické uvolnění, odpočinek od „hlavních předmětů“, radost z tvorby, ze života, z úspěchu“)
- 9,1 % respondentů uvedlo rozvoj smyslové citlivosti, vnímavost k přírodě a hodnotám (umění jsme dali zvlášť): „(výtvarná) vnímavost, citlivost k hodnotám, pozorovací schopnosti, poznávání krás světa a okolí, rozvoj vztahu k přírodě“
- 7,6 % respondentů zdůrazňuje rozvoj tvořivosti
- 5 % rozvoj manuálních schopností a motoriky („rozvoj motoriky a praktických dovedností, manuální zručnosti“)

¹ Na tomto místě je třeba poznamenat, že pojem *estetika* či *estetický* respondenti používali spíše jako pomocný termín pro vyjádření obsahu, pro který jim pojmový aparát zjevně chybí. Lze pochybovat o tom, že respondenti měli na mysli estetiku ve smyslu filosofické disciplíny zabývající se krásnem či teorií umění. Viz také pozn. č. 2.

- 4,1 % respondentů vidí prospěšnost v získání orientace v umění a kultuře („orientace v umění, seznámení s výtvarným uměním a chápání uměleckých hodnot, rozvoj vztahu k umění, vztah ke kultuře, tradicím“)
- 3,7 % respondentů zdůrazňuje rozvoj výtvarných dovedností („výtvarné dovednosti, děti se naučí pracovat různými technikami a postupy“)
- 2,2 % respondentů uvedlo inspiraci pro volný čas a profesní orientaci („VV je inspirací pro volný čas a profesionální orientaci, rozvíjí talent“)
- 1,5 % respondentů shledává za prospěšný rozvoj vizuality, výtvarného myšlení (rozvoj „jiného“ typu myšlení, „barevného cítění“, obrazotvornosti a vizuality)

7 Diskuse

V první řadě je třeba uvést, že respondenti nemají zcela ujasněn význam didaktických kategorií, a tak většina odpovědí nekorespondovala s formulací otázky. Zvláště kategorie učivo byla pro respondenty matoucí a z odpovědí bylo zřejmé, že s touto kategorií nepracují. Místo učiva respondenti často uváděli obecné či specifické cíle výtvarné edukace či její efekty, konkrétní úkoly nebo náměty. Znalosti kurikula proto hodnotíme jako nedostatečné a lze konstatovat, že učitelé nemají jasno v tom, co je ve VV učivem. Jedním z důvodů může být fakt, že se ve výtvarné výchově obvykle nepoužívají učebnice (v nichž je v případě jiných předmětů obsah jasně reprezentován), nebo specifikum výtvarné edukace, spočívající v tom, že k žákovu poznávání a učení se využívá jeho vlastní „tvořivě expresivní činnost“ (Slavík, Lukavský, Lajdová, 2008). Vzdělávací obsah VV se realizuje při kreativních činnostech žáků, žáci dokonce „sami navrhují a tvoří obsahové reprezentace“ (tamtéž, s. 114). Zmíněné specifikum se projevilo, když jsme se pokusili jednotlivá vyjádření respondentů přiřadit k jednotlivým OD – pak se ukazuje, že většina učitelů považuje za učivo VV obsah formulovaný v OD uplatňování subjektivity (62,8 %) nebo rozvíjení smyslové citlivosti (34,7 %). Souvislost s OD ověřování komunikačních účinků se nám však nepodařilo najít u žádné z odpovědí, což ukazuje na přetrvávající přehlížení tohoto obsahu. Dá se předpokládat, že také v praxi učitelé zanedbávají pěstování komunikačních schopností žáků či schopnost interpretace VOV.

Výše uvedená zjištění potvrzují i odpovědi na druhou výzkumnou otázku. 48,3 % respondentů považuje za učivo konkrétní námět, což je nepochopením jeho postavení v systému didaktických kategorií VV. Nadále přetrvávají stereotypní náměty – vzhledem k tomu, že šetření probíhalo v zimních měsících, plných 68 % respondentů (udávajících jako

„učivo“ námět) uvedlo náměty zima či Vánoce. Pouze pro úplnost dodáváme známý fakt, že učitel má při volbě námětů plnou autonomii.

47,6 % respondentů uvedlo jako učivo určitý výtvarný problém, a zde již lze sledovanou souvislost s učivem dle RVP ZV nalézt. Naprostou převahu má přitom učivo OD uplatňování subjektivity (83,5 % výpovědí), což znamená, že VV je v myšlení učitelů postavena především na praktických tvůrčích činnostech žáků, souvislost s ověřováním komunikačních účinků jsme nenalezli u žádné z odpovědí – přestože všechny tři OD by měly mít rovnocenné postavení a učitel by měl vymezovat obsah nejen volbou praktických úkolů, ale také „usměrňováním reflexe a interpretace žákovské tvorby“ (Slavík et al., 2008, s. 114).

Přestože v souvislosti se startem reformy a tvorbou školních vzdělávacích programů učitelé poměrně nedávno formulovali osnovy oboru, existenci RVP ZV explicitně reflektovalo pouhé 1,2 % respondentů. Terminologii RVP ZV respondenti nepoužívají² a jen pouhé procento z nich uvažuje o učivu VV komplexním způsobem. Dodejme ještě, že 4,1 % respondentů uvedla, že se jako učivu (!) věnují výzdobě školy či výrobě dekorativních dárkových předmětů. Letitý problém devalvování VV tedy stále nemizí – zvláště uvědomíme-li si, že respondenti mají obvykle tendenci ukazovat své působení v lepším světle.

Co se týká názorů na prospěšnost oboru, odpovědi (co do počtu) nevykazovaly velké výkyvy. Nejvíce učitelů (18,2 %) považuje za prospěšné, že žáci mají ve VV možnost seberealizace a sebevyjádření. Podobné zastoupení měla také kategorie celkový rozvoj osobnosti žáků a jejich žádoucích vlastností či dovedností (bez přímé souvislosti s výtvarným myšlením) (14,3 %), rozvoj fantazie žáků (12,2 %), „estetického citění“ (11,5 %). Více než 10 % učitelů zdůrazňuje relaxační potenciál našeho oboru. Ani u těchto odpovědí nenacházíme mnoho souvislostí s rudimenty oboru, jak jsou formulovány v současném kurikulu. Jde spíše o všeobecná vyjádření, která by bylo možné spojit i s jiným (expresivním) oborem.

Závěr

Průběžné výsledky výzkumu ukazují, že učitelé VV nedisponují dostatečnými znalostmi kurikula a o učivu neuvažují komplexně, nýbrž v jednotlivostech. Závažným zjištěním je

² Funkční slovník učitelů (Hazuková, 2005) se naproti tomu opírá mj. o (kvazi)termín *estetično* či *tvůrčivost*, jejichž užívání zřejmě jen zastírá neschopnost formulovat dané obsahy.

opomíjení celé obsahové domény ověřování komunikačních účinků, která přitom tvoří plnou třetinu učiva oboru v RVP ZV. Zjištěné nedostatky mají jistě zásadní vliv na kvalitu výtvarné edukace, protože ta je závislá na tom, zda učitel ví, čemu má vyučovat, a zda učivu rozumí. Nekompetence učitelů negativně ovlivňuje i postavení VV v systému základního vzdělávání, protože k principům RVP patří podpora profesní zodpovědnosti učitelů za výsledky vzdělávání a pozici svého oboru. Nedostatky v poznatkové bázi učitelství ohrožují plnění vzdělávacích cílů VV a zpochybňují požadavek autonomie učitelů.

Literatúra

HAZUKOVÁ, H. Problémy utváření funkčního slovníku učitele ve výtvarné výchově. In J. SLAVÍK (Ed.). *Multidisciplinární komunikace : Problém a princip všeobecného vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2005. s. 304-326. ISBN 80-7290-199-0

JANÍK, Tomáš et al. *Pedagogical content knowledge nebo didaktická znalost obsahu?*. Brno: Paido, 2007. 123 s. ISBN 978-80-7315-139-3.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání: s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením: [se změnami provedenými k 1.9.2005]. [Praha]: Národní institut pro další vzdělávání, 2006. 126, 92, 102 s. ISBN 80-86956-01-6.

PASTOROVÁ, M. - VANČÁT, J. Výtvarná výchova jako součást vzdělávací oblasti Umění a kultura v připravovaných kurikulárních dokumentech. In T. ŠTEIGLOVÁ (Ed.), *Výtvarná výchova a mody její komunikace, Symposium České sekce INSEA 2002*. Olomouc: Vydavatelství UP, 2004. s. 128-138. ISBN 80-244-0779-5.

SLAVÍK, J. - LUKAVSKÝ, J. - LAJDOVÁ, A. Princip imaginace v didaktické znalosti obsahu (na empiricko-výzkumném příkladu výtvarného projevu). In T. JANÍK et al., *Metodologické problémy výzkumu didaktických znalostí obsahu*. Brno: Paido, 2008. s. 113-127. ISBN 978-80-7315-165-2.

ŠOBÁŇOVÁ, P. Učitelé výtvarné výchovy a jejich znalosti kurikula. In T. JANÍK, P. KNECHT, & S. ŠEBESTOVÁ (Eds.), *Směšený design v pedagogickém výzkumu: Sborník příspěvků z 19. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu*. Brno: Masarykova univerzita, 2011. Dostupné z: <http://www.ped.muni.cz/capv2011/sbornikprispevku/sobanova.pdf>

Kontaktné údaje:


Mgr. Petra Šobáňová, Ph.D.

Univerzita Palackého v Olomouci,

Pedagogická fakulta, Katedra výtvarné výchovy

Univerzitní 3-5, 771 47 Olomouc

e-mail: petra.sobanova@post.cz



4

SEKCIA
**Minulosť,
súčasnosc'
a budúcnosť
umeleckého
vzdelávania**

STANDARD

E-learning – súčasnosť a budúcnosť hudobného vzdelávania

E-learning – the present and the future of music education

Alena Čierna

Abstrakt: E-learning ako moderná a inovatívna forma výučby s využitím informačno-komunikačných technológií (IKT) sa v súčasnosti uplatňuje najmä v prírodovedne a technicky orientovaných študijných odboroch. V konzervatívne a tradične orientovanom hudobnom vzdelávaní si elektronická podpora výučby ešte stále hľadá svoje uplatnenie a formy. Na základe niekoľkoročného výskumu príspevok načrtáva možnosti využitia e-learningu v hudobnom vzdelávaní.

Abstract: E-learning as a modern and innovative form of education using information and communication technology (ICT) is currently used, especially in studies of natural and technical science. In a traditionally conservative-oriented music education the electronic support of teaching is still looking for his application and the forms. The contribution outlines the opportunities and the use of e-learning for teaching in music education. Based on several years of research contribution outlines the possibilities and the use of e-learning for teaching in music education.

Kľúčové slová: e-learning, informačno-komunikačné technológie (IKT), hudobné vzdelávanie

Key words: e-learning, Information and Communication Technologies (ICT), music education

Elektronické vzdelávanie je na Univerzite Konštantína Filozofa v Nitre ¹ súčasťou pedagogického života už takmer desať rokov. Za ten čas prekonalo viaceré zmeny z hľadiska softvérových inovácií tzv. LMS (Learning Management Systems²), ako aj z hľadiska prípravy vzdelávacích materiálov či v oblasti metodiky spracovania kurzov. Napriek nesporným výhodám sa však už od svojho vzniku e-learning potýka s problémom vzťahu pedagogických

¹ Elektronické vzdelávanie vo vysokoškolskom prostredí bolo v prvom desaťročí 21. storočia determinované aj rezortným programom *Rozvoja informačných systémov a informatizácie rezortu školstva*. Projekty z oblasti informačných a komunikačných technológií a možnosti ich financovania definoval bližšie *Projekt informatiky a informatizácie školstva*, ktorý bol predložený a prerokovaný 10. júla 2007. Dostupné na internete: <http://old.minedu.sk/index.php?lang=sk&rootId=1205>. [cit. 2013-01-29]

² LMS = Learning Management Systems je softvérový balík, určený na tvorbu, distribúciu a administráciu elektronických vzdelávacích materiálov a kurzov.

aplikácií s technologickým zázemím. Mnohé katedry, nadšené potenciálom novej technológie, otvárali a do života uvádzali kurzy bez dostatočnej prípravy a prieskumu potrieb učiacich sa. Dôraz sa kládol skôr na vymoženosti informačno-komunikačných technológií, než na rešpektovanie pedagogických a didaktických prístupov v prostredí LMS. Hoci spätne môžeme výsledky používania e-learningových kurzov hodnotiť vo viacerých smeroch pozitívne, predsa len v niektorých oblastiach je ešte stále evidentné váhanie pri ich implantácii do vyučovacieho procesu, zapríčinené o. i. nedostatočne rozpracovanou metodikou tvorby a prípravy kurzov (predovšetkým v informaticky menej progresívnych predmetoch), nedostupnosťou efektívneho využívania evaluácie študentov (spočívajúcej v materiálno-technickom zabezpečení učebni dostatočným množstvom počítačov) či nedostatočnou počítačovou gramotnosťou samotných pedagógov.

Čo vlastne e-learning je a aké sú jeho výhody?

V odborných printových i on-line štúdiách či literatúre sa stretáme s rôznymi podobami definície e-learningu, ktoré spájajú e-learningové vzdelávanie so súborom „nových“ či „moderných“ technológií, vedúcich k sproduktívneniu a zvýšeniu prístupnosti vzdelávania prostredníctvom počítačových (internetových či intranetových) sietí. V tomto duchu definuje e-learning i Gabriel Švejda, považujúci e-learning za multimediálnu podporu „... vzdelávacieho procesu s použitím moderných informačných technológií, ktorá je spravidla realizovaná prostredníctvom počítačových sietí“.³ Spájať e-learning s novosťou či modernosťou technológií je však trochu zavádzajúce, nakoľko pri súčasnom rýchlom tempe vývoja sú mnohé ešte i dnes funkčné interaktívne výučbové softvéry už v podstate zastarané, a predsa ešte stále majú svoje miesto v edukačnom procese. Viacerí autori zdôrazňujú multimediálnu povahu e-learningu, spájajúc ho s multimediálnymi textami a prezentáciami, animovanými sekvenciami či video snímkami.⁴ Nie všetky e-learningové kurzy sú však dostupné v multimediálnej podobe, vyžadujúcej si spojenie viacerých médií v jedno, ale sú v nich využívané výlučne textové či samostatné auditívne prvky. Dôležitým momentom e-learningu, na ktorý sa mnohí autori odvolávajú, je však dostupnosť – sprístupnenie výučbových materiálov pre študentov 24 hodín denne 365 dní v roku. Sprístupnenie učebných materiálov predpokladá skvalitnenie, zefektívnenie a zintenzívnenie edukačného procesu, a tak by sme bez nároku na vyčerpávajúce zhodnotenie mohli e-learning definovať jednoducho ako **súbor informačných technológií, ktoré širokým sprístupnením výučbových materiálov vedú k zefektívneniu, intenzifikácii a prístupnosti vzdelania.**

³ ŠVEJDA, Gabriel. a kol.: Vybrané kapitoly z tvorby e-learningových kurzov. Nitra : UKF, 2006, s. 17.

⁴ Pozri napr. WAGNER, Jan: Nebojme se eLearningu. Česká škola, 2005 a i.

Záujem o e-learningové kurzy v ostatných rokoch stúpa. Svedčí o tom 77 252 inštalácií systému LMS Moodle⁵ v 229 krajinách sveta, pričom toto číslo zo dňa na deň narastá. Na Slovensku je registrovaných celkom 230 (z toho 54 privátnych) inštalácií systému LMS Moodle, a to organizáciami, základnými, strednými a vysokými školami rôzneho typu a zamerania.⁶

V konkurenčnom prostredí vysokých škôl v západnej Európe či Spojených štátoch amerických sa e-learningové kurzy etablovali veľmi rýchlo. Pravdepodobne to súviselo s dištančnou formou vzdelávania a jej ekonomickou stránkou. Vysoké školy bojujúce o študentov si rýchlo uvedomili podstatné atribúty a výhody elektronického vzdelávania, ako napríklad:

- zníženie priamych nákladov na realizáciu a organizáciu štúdia (energie, platy),
- podstatné zníženie nákladov na distribúciu vzdelávacích materiálov,
- pružnosť a nepretržitá dostupnosť vzdelávacích materiálov a aktivít,
- atraktivnosť edukačného priestoru – alternatívne formy prezentácie materiálov (video animácie, zvukové nahrávky atď.),
- zvýšenie produktivity učiteľov – možnosť zaradenia väčšieho počtu študentov do kurzu a intenzifikácia vyučovacieho procesu,
- neexistujúce teritoriálne obmedzenia,
- vzájomná komunikácia učiteľov a študentov, ale tiež komunikácia študentov medzi sebou (diskusné fóra, chat, mail a i.).

Zástancovia konzervatívneho spôsobu výučby však poukazovali a poukazujú predovšetkým na náročnú tvorbu vzdelávacích obsahov (vyžadujúcu počítačovú gramotnosť pedagóga), na obmedzenie priamej interakcie (pedagóg – študent), ako aj na obmedzenia pri vyučovaní praktických zručností (tvorivé dielne, workshopy, výučba praktických umeleckých predmetov a i.) a tiež na závislosť na primeranom technologickom zabezpečení a s tým spojené technologické problémy počítačových sietí. Poukazujú tiež na určitú módnosť počítačových technológií a ich používanie bez ohľadu na proporcionalitu či vhodnosť ich využitia v konkrétnych predmetoch.

⁵ **Moodle** = **M**odular **O**bject **O**riented **D**ynamic **L**earning **E**nviroment: modulové objektovo orientované dynamické vzdelávacie prostredie, predstavuje softvérový balík, ktorý využíva CMS (Course Management System – Systém správy kurzov) pre podporu výučby v prezenčnej i dištančnej forme.

⁶ Z toho je 21 006 tzv. privátnych registrácií, ktoré sa v celkovom zozname inštalácií nenachádzajú. Pozri <http://moodle.org/sites>. [cit. 2013-02-27]

Pred pedagógom, uvažujúcim obohatiť edukačný proces o e-learning, sa vynárajú otázky: čo možno urobiť pre prípravu študentov, aby získali čo najviac informácií a poznatkov a ako zlepšiť pravdepodobnosť úspešnosti e-learningu?

Ak chce pedagóg dosiahnuť dobrú pedagogickú úroveň e-learningových kurzov, musí akceptovať zmeny, ktoré so sebou e-learning prináša:

- nutnosť orientovať sa v informáciách a informačnom priestore,
- počítačová gramotnosť,
- nový spôsob komunikácie medzi študentmi a pedagógmi,
- zmena spolupráce medzi študentmi navzájom,
- kreatívne vytváranie nového edukačného priestoru, využívajúceho aj experimentálne činnosti (animácie, vizualizácie, experimenty a i.),
- používanie a rozvíjanie metód aktívneho učenia,
- rýchla spätná väzba a presné časové limitovanie zadaných úloh,
- zvýšenie očakávania úspechu.

Elektronické vzdelávacie kurzy majú rôzne podoby. Zvyknú sa spájať s výučbovými CD/DVD nosičmi alebo so vzdelávacími internetovými sídlami. Nie médium, ale miera interaktivity medzi pedagógom a študentom však určuje formu e-learningového kurzu. V zásade možno hovoriť o samoštúdiu, dištančnom vzdelávaní a elektronickej podpore či doplnku klasického vzdelávania.

E-learningové kurzy určené na samoštúdium sa uvádzajú tiež ako **off-line learning** a predstavujú databázu elektronických materiálov s multimedialným obsahom, uloženú na rôznych pamäťových dátových nosičoch (CD, CD-R, DVD a i.). Pri off-line e-learningu sa miera komunikácie pedagóga so študentom minimalizuje, a preto elektronické materiály musia byť na dátových nosičoch z obsahového i didaktického aspektu dôsledne prepracované. Tento typ e-learningu si vyžaduje nielen vysokú úroveň spracovania materiálov, ale aj vysokú mieru sebadisciplíny študenta, ktorý si môže určovať vlastné študijné tempo.

Kurzy dištančného štúdia predstavujú formu riadeného samostatného štúdia, v ktorom pedagóg vystupuje v úlohe tzv. tútora. Jeho hlavnou úlohou je riadiť a usmerňovať štúdium, kontrolovať plnenie zadaných úloh, hodnotiť ich a komunikovať so študentmi. Prostriedkom šírenia študijných materiálov a zadaní je internetový portál LMS, ktorý študentom prostredníctvom personalizovaného prístupu sprostredkúva študijné materiály i priamu komunikáciu s pedagógom. Vzhľadom na nutnosť pripojenia počítača k inému počítaču je táto forma e-learningu označovaná ako **on-line learning**, pri ktorom vystupuje do popredia

možnosť *synchronného kontaktu* (stále pripojenie a komunikácia v reálnom čase) študenta s pedagógom či medzi študentmi navzájom, a to prostredníctvom videokonferencie, diskusného fóra či chatu. On-line learning býva podporovaný prezenčnou formou štúdia, tzv. tutoriálmi, zameranými predovšetkým na administráciu kurzu a riešenie študijných problémov. V rámci tutoriálov sa však môžu realizovať tiež lektorské workshopy a diskusie, reflektujúce otázky a problémy, ktoré sa v elektronickej spätnej väzbe javili ako problémové. Kontrolnú zložku v dištančnom štúdiu zabezpečujú elektronické aktivity – zadania (eseje, seminárne práce, slovníkové heslá a i.), ktoré sú študentmi zadávané priamo do systému. Takmer všetky LMS systémy sú modulárne, čo znamená, že neštandardné aktivity či druhy elektronických zdrojov a aktivít sa dajú dodatočne naprogramovať. To determinuje široké možnosti aplikácie e-learningového štúdia v rôznorodých predmetoch na rôznych úrovniach školského vzdelávania.

Poslednou formu sú e-learningové kurzy ako doplnok klasického vzdelávania, ktoré využívajú predovšetkým *asynchronnu on-line komunikáciu* prostredníctvom internetových (intranetových) portálov. Tieto kurzy sú založené na distribúcii študijných materiálov v rôznych formách. Môžu to byť prednášky, audio a video ukážky, prezentácie (PowerPoint), elektronické knihy, dokumenty a obrázky (vo formátoch PDF, DOC, RTF, ZIP, JPG a i.) či odkazy (URL) na iné internetové stránky, zaoberajúce sa konkrétnou témou. Obohatením kurzov môže byť diskusné fórum, chat alebo ďalšie aktivity. Prostredníctvom štatistických a evalvačných nástrojov tohto systému je možné sledovať ako zadaná téma podnecuje študentov k aktivizácii a vzájomnej komunikácii, či už v rámci riešenia kolektívneho zadania, alebo len v snahe podeliť sa o získané informácie v diskusnom fóre.

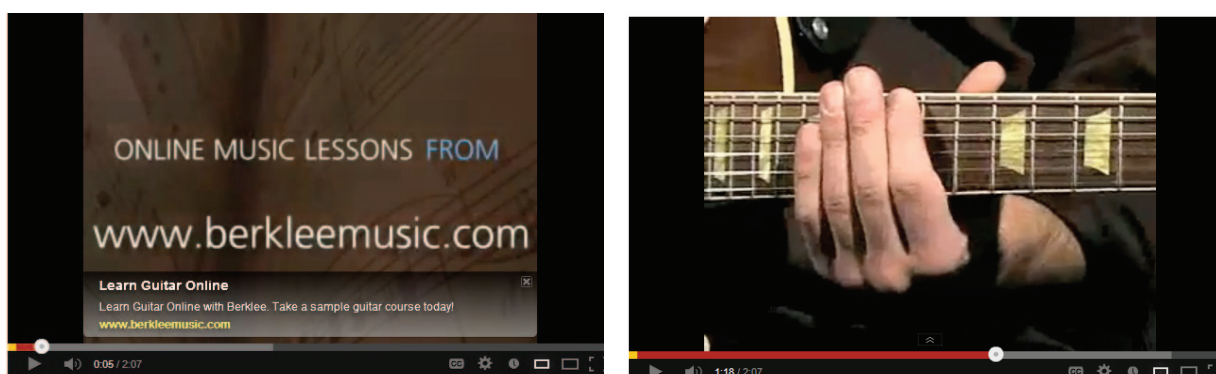
V procese on-line elektronického vzdelávania sa postupne mení rola pedagóga: pedagóg sa v procese učenia stáva skôr mediátorom a moderátorom diskusií riadených študentmi, pričom tradičnú formu odovzdávania vedomostí by mala sprevádzať schopnosť vyhľadávať informácie a tak pohotovo reagovať na požiadavky doby.⁷

Uvedené tri základné spôsoby realizácie e-learningových kurzov v zásade predstavujú aktuálne funkčné modely e-learningu v súčasnosti. Variabilnosť LMS Moodle však nevyklučuje ďalšie kombinácie a variácie navrhnutých základných spôsobov realizácie elektronického vzdelávania.

Obráťme však pozornosť k hudobnému vzdelávaniu. Hoci na Slovensku je doteraz registrovaných 230 inštalácií systému LMS Moodle, v porovnaní so svetovým rozšírením

⁷ REMIÁŠ, Michal – ČIERNA, Alena: Tvorba e-learningových kurzov pre hudobné vzdelávanie v LMS Moodle. Nitra : UKF, 2012, s. 9 – 13.

elektronického vzdelávania nie je stav na Slovensku veľmi uspokojivý. Obzvlášť neuspokojivý sa javí v hudobnom vzdelávaní, a to na všetkých úrovniach a vo všetkých typoch umeleckého a umelecko-výchovného vzdelávania. Častým argumentom proti zavedeniu e-learningu do hudobného vzdelávania je činnosť charakter hudobného vzdelávania, nakoľko v hudobnej edukácii sa realizuje výučba teoretických i praktických predmetov. On-line kurzy výučby nástrojovej hry (sprístupnené napríklad na serveri www.youtube.com), či kurzy rytmicko-intonačnej výchovy, však poukazujú na pravý opak.



Obr. 1, 2: Ukážka on-line kurzu hry na gitare⁸

Napriek tomu sa pre zavedenie e-learningových kurzov v hudobnom vzdelávaní ako prijateľnejšie javia predmety hudobno-teoretickej a hudobno-historickej povahy, ktoré poskytujú možnosť obohatiť obsah kurzu prostredníctvom rôznorodých multimediálnych materiálov (obrázky, texty, hudobné ukážky, video snímky, notové príklady a i.). Jednotlivé materiály možno zaradiť do akéhokoľvek typu e-learningového kurzu bez ohľadu na to, či bude výučba prebiehať pomocou alebo bez využitia internetu. Pri využívaní on-line kurzov sa však črtajú aj ďalšie možnosti, ako využitie diskusného fóra, rôznych zadaní a aj evaluačných testov. Možnosti aplikácie sú rôzne a od použitého typu kurzu závisí aj miera a hĺbka spracovania jednotlivých kurzov.

Na Katedre hudby PF UKF v Nitre boli pod prvým euforickým dojmom z možností elektronického vzdelávania už v roku 2007 založené prvé e-learningové kurzy. Neskúsenosť pedagógov a čiastočne aj ich počítačová negramotnosť spôsobili, že mnohé z nich neboli naplnené, resp. dnes už nie sú aktívne. Celkom bolo v rokoch 2007 až 2011 otvorených 15

⁸ Dostupné na: <http://www.youtube.com/watch?v=c9rchs-5jy8>. [cit. 2013-02-27]. Pozri tiež: internetový portál na výučbu rytmu, harmónie a hudobného sluchu – <http://www.virtuallessons.net>; virtuálne školy hry na gitaru: <http://www.jamorama.com> a <http://www.guitar-players-toolbox.com>, alebo výučbu základov jazzu na slovenskej internetovej stránke <http://www.jazz.sk/jids/prve-kolo>.

kurzov hudobno-teoretickej a hudobno-historickej povahy, no v skutočnosti len deväť z nich je aktívnych.

Názov kurzu	Dátum otvorenia	Aktívny/neaktívny	Počet účastníkov
Nonartificiálna hudba	30. 11. 2007	neaktívny	0
Fyziológia a hygiena hlasu	31. 12. 2007	neaktívny	0
Hudba pre deti a mládež	30. 04. 2008	neaktívny	0
Hudobná teória	30. 04. 2008	aktívny	46
Hudobné formy	30. 04. 2008	aktívny	137
Hudobné formy I	30. 04. 2008	aktívny	37
Dejiny hudby IV	30. 04. 2008	aktívny	74
Dejiny hudby V	30. 04. 2008	aktívny	37
Dejiny hudby I	31. 10. 2009	neaktívny	0
Harmónia a polyfónia	31. 10. 2009	neaktívny	0
Vybrané kapitoly z akustiky	31. 10. 2009	neaktívny	0
Základy hudobnej informatiky	31. 10. 2009	aktívny	59
Hudobné softvéry I	31. 03. 2010	aktívny	19
Vybrané kapitoly z dejín hudby	31. 03. 2010	aktívny	45
Teoreticko-metodické základy predprimárnej a primárnej hudobnej výchovy	31. 10. 2010	aktívny	46

Tabuľka 1: E-learningové kurzy na Katedre hudby PF UKF v Nitre, stav k 25. 02. 2013

V súvislosti s implementáciou e-learningu do hudobného vzdelávania na Katedre hudby PF UKF bol v rokoch 2011 a 2012 na pracovisku realizovaný výskum v rámci projektu KEGA č. 070UKF-4/2011 s názvom *E-learning v hudobnom vzdelávaní*, základom ktorého bol experiment zameraný na sledovanie efektivity a odozvy e-learningom podporovaného vyučovania hudobno-teoretických a hudobno-historických predmetov.

Hlavný cieľ viedol aj k ďalším čiastkovým cieľom:

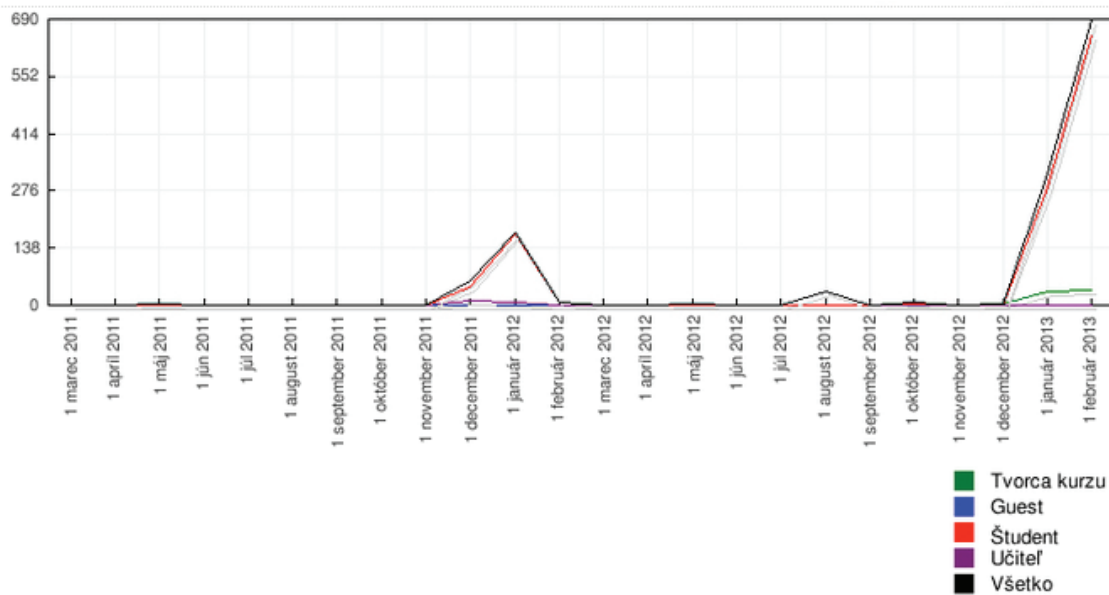
- implementácia nových technológií do vyučovacieho procesu,
- modernizácia a simplifikácia prístupu k učebným materiálom,
- skvalitnenie prípravy študentov na vyučovanie,
- skvalitnenie a rozšírenie rozsahu vedomostí nadobudnutých na vyučovaní,
- zvýšenie informovanosti študentov prostredníctvom e-learningového portálu,
- zvýšenie záujmu o problematiku e-learningu a ním podporovanú výučbu,
- demonštrácia možností výučby hudobno-teoretických a hudobno-historických predmetov s elektronickou podporou študentom (budúcim pedagógom).

Počas prvého obdobia riešenia projektu (rok 2011) sa na základe prvotného prieskumu záujmu o e-learningom podporovanú klasickú výučbu hudobno-teoretických a hudobno-historických predmetov podarilo pripraviť, zrealizovať a štatisticky i kvalitatívne vyhodnotiť štyri kurzy v prostredí LMS Moodle (*Vybrané kapitoly z dejín hudby, Hudobné formy, Základy hudobnej informatiky, Dejiny hudby I*). V nasledujúcom roku (2012) na základe nadobudnutých skúseností a po vyhodnení účinnosti jednotlivých kurzov z hľadiska ich štruktúry, množstva a charakteru elektronicky distribuovaných multimedialných materiálov, ako aj z hľadiska ich návštevnosti a aktivít študentov boli následne pripravené ďalšie kurzy – *Dejiny hudby IV, V a Hudobná teória*.

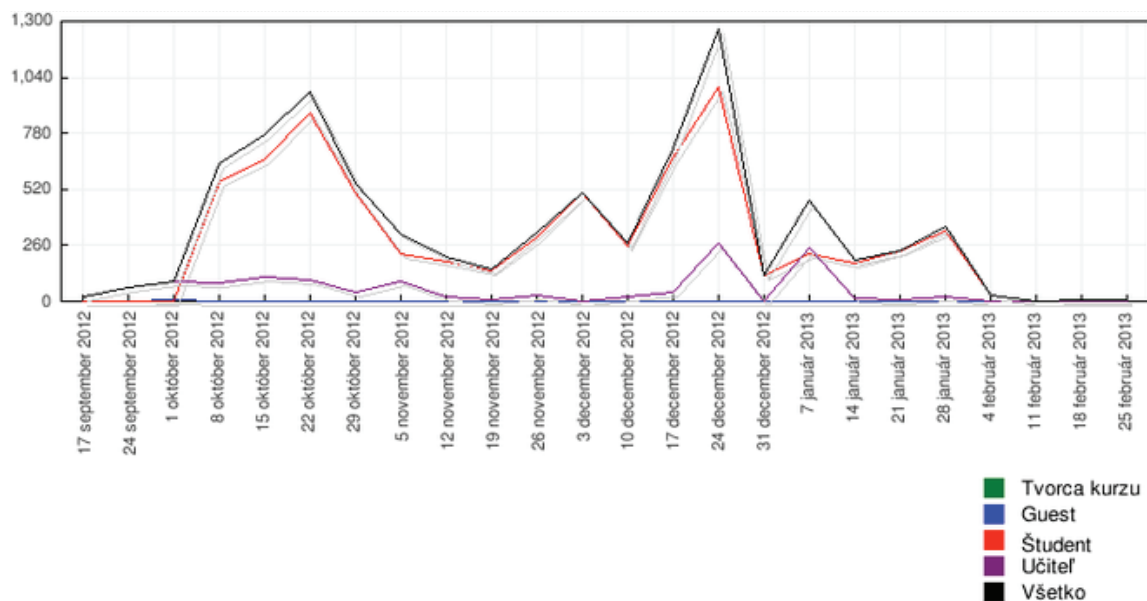
Rok	Zdroj	Názov kurzu	Realizátor
2011	www.edu.ukf.sk	Hudobné formy	Mgr. Alena Čierna, PhD.
2011	www.edu.ukf.sk	Vybrané kapitoly z dejín hudby	Mgr. Veronika Kačkovičová
2011	www.edu.ukf.sk	Základy hudobnej informatiky	Mgr. Pavol Brezina, PhD.; Mgr. Michal Remiáš
2011	www.edu.ukf.sk	Dejiny hudby I	prof. PhDr. Eva Szórádová, CSc.
2012	www.edu.ukf.sk	Hudobná teória	Mgr. Alena Čierna, PhD.; Mgr. Pavol Brezina, PhD.
2012	www.edu.ukf.sk	Dejiny hudby IV	Mgr. Alena Čierna, PhD.
2012	www.edu.ukf.sk	Dejiny hudby V	Mgr. Alena Čierna, PhD.

Tabuľka 2: E-learningové kurzy realizované v rámci projektu KEGA

Pri ich tvorbe sa už prejavili skúsenosti pedagógov s prípravou a realizáciou kurzov s dôrazom na čo najvyššiu interaktivitu študentov. Odrazilo sa to v návštevnosti kurzov, v aktivitách študentov v jednotlivých kurzoch, ako aj vo zvýšení kvality prípravy študentov na vyučovanie a v lepších výsledkoch počas priebežného hodnotenia vyučovacieho procesu. Na porovnanie uvádzame dva grafy z roku 2011 a 2012.



Graf 1: Kurz Základy hudobnej informatiky, otvorený v roku 2011



Graf 2: Kurz Hudobná teória, otvorený roku 2012

Spôsobov, ako spracovať a prezentovať učivo v hudobno-teoretických i hudobno-historických predmetoch je niekoľko – od jednoduchej textovej prezentácie, cez dataprezentácie, hudobné ukážky, notové príklady, video snímky až k aktivizujúcim zložkám, akými sú rôzne zadania – slovník, eseje, seminárne práce, autotesty a pod. Ako zvoliť najvhodnejšiu formu?

Rozhodujúcimi sú viaceré kritériá:

- profil študentov (ročník a stupeň štúdia, ich vedomostná úroveň, vzťah k IKT),

- obsah a typ vyučovacieho predmetu (či ide skôr o teoretický predmet alebo o praktické cvičenia),
- technologické vybavenie učebne (vybavenie multimediamiálnou a prezentačnou technikou – dataprojektor, audio veža a prístup na internet).

Kurz pritom musí spĺňať i ďalšie požiadavky, ako je prehľadné, jednoduché a graficky primerane spracované prostredie, interaktívnosť kurzu, možnosť priameho spúšťania videoprezentácií či odkazov na ďalšie internetové stránky.

Hoci v hudobnom vzdelávaní, a to ešte aj vo vysokoškolskom prostredí, pretrváva tradične ponímaná výučba, o slovo sa napriek skeptickým hlasom nástojčivo hlásia nové technologické a informačné prostriedky s cieľom dynamizovať učebný proces a vytvoriť predpoklady pre všestrannú aktivizáciu učiacich sa. E-learningové kurzy v systéme LMS Moodle umožňujú simulovať reálne prostredie, umožňujú zvoliť si individuálne študijné tempo, voľbu času a miesta pre štúdium a odstraňujú tiež strach z neúspechu a straty sociálneho štatútu. Zmysluplné a cielené využívanie systému LMS Moodle vedie k rozvoju základných kľúčových kompetencií: *učiť sa poznávať* (osvojovať si vedomosti do hĺbky, učiť sa celoživotne využívať vzdelávacie príležitosti, skúmať, bádať, byť zvedavý), *učiť sa konať* (pracovať v tímoch, učiť sa byť aktívnym riešiteľom, učiť sa slobodne rozhodovať), *učiť sa žiť spoločne* (riešiť konflikty v atmosfére porozumenia, tolerance a kooperácie s inými ľuďmi) a *učiť sa byť* (býť samým sebou, byť autentickou osobnosťou, ktorá nachádza zmysel svojho života a má schopnosť sebareflexie, samostatného úsudku a osobnú zodpovednosť). Víziou budúceho hudobného vzdelávania pri neustálej nižšej časovej dotácii prezenčnej výučby je fungujúci systém elektronického vzdelávania, ktorý by viedol nielen k zintenzívneniu a skvalitneniu výučby, ale aj k interaktivite a schopnosti celoživotne sa vzdelávať v oblasti hudobného umenia.

Literatúra

BADRUL, H. Khan: E-learning. Osem dimenzií otvoreného, flexibilného a distribuovaného e-learningového prostredia. Nitra : SPU v Nitre, 2006. ISBN 80-8069-677-2

ČERNÁK, Igor – MAŠEK, Eduard: *Možné prístupy pri zavádzaní a realizácii elektronického vzdelávania na vysokej škole*. Ružomberok : Edičné stredisko Pedagogickej fakulty, Katolíckej univerzity v Ružomberku, 2009. ISBN 978-80-8084-431-8

DRÁBEK, Josef – POTKÁNY, Marek – GEJDOŠ Pavol: Využitie e-learningu v procese vzdelávania na vysokých školách. Zvolen : Technická univerzita vo Zvolene, 2007. ISBN 978-80-228-1859-9

GENČI, Ján: eLearning. Subjektívne hodnotenia stavu o jednej vízii. Dostupné na internete: <http://hornad.fei.tuke.sk/kpi/person/genci/Papers/2007-UNINFOS-eLearning-Genci.pdf>. [cit. 2013-02-12]

Kol. autorov: Inovačný proces v e-learningu. [Recenzovaný zborník.] Eds. Janette Brixová, Hana Trochanová. Bratislava : Ekonomická univerzita v Bratislave, 2008. ISBN 978-80-225-2510-7

REMIÁŠ, Michal: E-learning v hudobnom vzdelávaní. [Diplomová práca.] Nitra : Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre. Pedagogická fakulta; Katedra hudby, 2009. Školiteľ: Mgr. Alena Čierna, PhD.

REMIÁŠ, Michal: E-learning vo vysokoškolskom hudobnom vzdelávaní. [Dizertačná práca.] Nitra : Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre. Pedagogická fakulta; Katedra hudby, 2012. Školiteľ: prof. PhDr. Eva Szórádová, CSc.

REMIÁŠ, Michal – ČIERNA, Alena: Tvorba e-learningových kurzov pre hudobné vzdelávanie v LMS Moodle. Nitra : UKF, 2012. ISBN 978-80-558-0205-3.

SKALKA, Ján – DRLÍK, Martin – KAPUSTA, Jozef – ŠVEC, Peter: Podoby elektronického vyučovania v prostredí Moodle. In: Divai 2006 : Dištančné vzdelávanie v Aplikovanej informatike. Edícia: Prírodovedec č. 208. [Zborník z vedeckého seminára.] Nitra : FPV UKF Nitra, 2006, s. 238 – 244. ISBN 80-8050-975-1

ŠVEJDA, Gabriel – PALKOVÁ, Zuzana – DRLÍK, Martin – HORVÁTHOVÁ, Zuzana – BELÁKOVÁ, Tatiana: Vybrané kapitoly z tvorby e-learningových kurzov. Nitra : UKF, 2006. ISBN 80-8050-989-1

Kontaktné údaje:

Mgr. Alena Čierna, PhD.

Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Pedagogická fakulta, Katedra hudby

Tr. A. Hlinku č. 1, 949 74 Nitra

e-mail: acierna@ukf.sk

Historie středního odborného výtvarného vzdělávání v ČR

History of secondary vocational art education in the Czech Republic

Lenka Kašpárková

Abstrakt: Příspěvek mapuje vývoj středního odborného výtvarného vzdělávání na území dnešní České republiky od jeho počátků v polovině 19. století až po současnost. Popisuje také současný stav sekundárního výtvarného vzdělávání v ČR.

Abstract: The paper maps the development of secondary vocational art education on the territory of today's Czech Republic since its introduction in the mid-19th century to date. It also describes the current state of the secondary art education in the Czech Republic.

Klíčová slova: historický vývoj výtvarného vzdělávání, výtvarná edukace, sekundární odborné vzdělávání, grafický design.

Keywords: development of art education, art education, secondary vocational education, graphic design.

Historie středního odborného výtvarného vzdělávání v ČR

Úvod

Střední školství je součástí výchovně vzdělávací soustavy České republiky. Poskytuje střední vzdělávání, a to buď všeobecné, nebo odborné. Odborné vzdělávání v oblasti grafického designu je zařazeno do kategorie vzdělání M, tedy střední vzdělání s maturitní zkouškou (dříve úplné střední odborné vzdělání s maturitou, bez vyučení).

Jde o vzdělávání s profesním charakterem, které připravuje žáky pro střední odborné činnosti a nižší řídicí funkce. Absolventi získají maturitní vysvědčení a mohou pokračovat ve vysokoškolském nebo vyšším odborném vzdělávání. Délka studia je 4 roky.

Obor vzdělání 82-41-M/05 Grafický design náleží do skupiny oborů Umění a užité umění (kód: 82) a kmenového oboru 8241M Výtvarná a uměleckořemeslná tvorba (NÚV, 2013). Stěžejním záměrem středních uměleckých a uměleckooprůmyslových škol je odborná příprava žáků pro dráhu profesionálního výtvarníka v některém z oborů užitého umění. Oborů, které se na těchto školách vyučují, je více. Jedním z nejrozšířenějších je právě obor 82-41-M/05 Grafický design.

Výtvarná edukace v oboru Grafický design ve středních odborných školách

V Rámcovém vzdělávacím programu pro obor vzdělání 82-41-M/05 Grafický design ve středních odborných školách se uvádí, že „tento obor slouží k odborné přípravě studentů pro praxi. Absolvent oboru grafický design je připraven uplatnit se v různých oblastech širokého spektra činností v rámci propagace a reklamy i knižní kultury. Konkrétní oblast jeho uplatnění vyplývá ze zaměření odborné přípravy ve školním vzdělávacím programu. Může se jednat např. o užitou grafiku, práce související s předtiskovou přípravou, webdesign, vědeckou kresbu a ilustraci, aranžérskou tvorbu, výstavnictví, různé redakční práce apod. Příslušné činnosti může absolvent vykonávat buď samostatně, nebo v grafických studiích, reklamních agenturách, nakladatelstvích, redakcích novin a časopisů, architektonických ateliérech, marketingových odděleních firem a institucí, televizních a filmových studiích, polygrafických firmách apod.

Tento obor vzdělání lze realizovat v denní formě studia v průběhu čtyř let, v denní formě také ve zkráceném dvouletém studiu pro absolventy oborů vzdělání ukončených maturitní zkouškou a rovněž ve večerní nebo kombinované formě vzdělávání nejvýše o 1 rok delším než je vzdělávání v denní formě. Dosažený stupeň vzdělání je střední vzdělání s maturitní zkouškou. Dokladem o jeho získání je vysvědčení o maturitní zkoušce, jejíž konání se řídí školským zákonem a příslušným prováděcím právním předpisem“ (VÚP, 2005).

Současná situace v odborném výtvarném školství v ČR (Grafický design a příbuzné obory)

Dle údajů zjištěných v Rejstříku škol a školských zařízení MŠMT působí v současné době v České republice celkem 88 středních odborných škol, které nabízejí studium uměleckých či uměleckoprůmyslových oborů. Z tohoto celkového počtu umožňuje 44 škol studium v některém z oborů užité grafiky.

V řadě škol v současné době ještě dobíhá studium grafických oborů, které již nadále nebudou otevírány, protože budou postupně nahrazeny novým studijním oborem Grafický design (82-41-M/05). V 21 škole v současné době dobíhá obor Propagační výtvarnictví – propagační grafika (8241M/007), v pěti školách Propagační výtvarnictví – výstavnictví (8241M/008), v šesti školách Propagační výtvarnictví – aranžování (8241M/009), ve třech školách Propagační výtvarnictví – vědecká kresba a ilustrace (8241M/010) a tři školy vyučují obor Propagační výtvarnictví – grafická úprava tiskovin (8241M/035). Ve dvou školách je

vyučována Grafika v reklamní praxi (8241M/032) a ve stejném počtu škol obor Tvarování průmyslových výrobků – tvarový a grafický design obalů (8241M/005).

Jak jsme již zmínili, tyto dobíhající obory jsou postupně nahrazovány novým oborem Grafický design. Ve 41 z výše zmiňovaných škol se již obor Grafický design (82-41-M/05) v současnosti vyučuje. Zavedení tohoto nového oboru vzdělání souvisí se změnami, které nastaly se zavedením rámcových a školních vzdělávacích programů (RVP, ŠVP) v rámci kurikulární reformy, která v České republice probíhá od 1. 1. 2005, kdy nabyl platnosti nový školský zákon (MŠMT, 2013).

Rámcové vzdělávací programy pro střední odborné vzdělávání byly vydávány Národním ústavem odborného vzdělávání (dnes Národní ústav pro vzdělávání, který vznikl v roce 2011 sloučením Národního ústavu odborného vzdělávání, Výzkumného ústavu pedagogického a Institutu pedagogicko-psychologického poradenství ČR). Pro každý obor vzdělání vznikl samostatný RVP a zároveň proběhla redukce původního počtu 800 oborů na 277 širěji koncipovaných oborů. Rámcové vzdělávací programy pro odborné školy byly připraveny ve čtyřech fázích (v letech 2007, 2008, 2009, 2010) a poté je schválilo a vydalo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Nařízení vlády č. 211/2010 Sb., o soustavě oborů vzdělání v základním, středním a vyšším odborném vzdělávání nabylo účinnosti dne 31. srpna 2010 a zohledňuje změny v soustavě oborů vzdělání vyvolané realizací čtvrté, závěrečné etapy kurikulární reformy vzdělávací soustavy (NÚV, 2013).

Ze 44 škol, ve kterých se vyučuje některý z oborů užité grafiky, je 24 škol státních, jejichž zřizovatelem je kraj, a 20 škol soukromých.

Stručný vývoj středního odborného školství v ČR

V této části článku se nejprve zaměříme obecně na stručný vývoj sekundárního odborného vzdělávání u nás a v části následující se pak pokusíme popsat historický vývoj odborného vzdělávání konkrétně v oblasti grafického designu.

První průmyslové školy u nás začaly vznikat ve 30. letech 19. století. Vyučování bylo nejprve určeno pro učně a tovaryše, později se orientovalo na vzdělávání mistrů a drobných podnikatelů. Nový systém odborného vzdělávání se začal utvářet od roku 1875, ten vedle pokračovacích učňovských škol zahrnoval i státní nižší a vyšší průmyslové školy s denním celoročním vzděláváním. Vzdělávání v průmyslových školách mělo odbornou povahu. Živnostenský zákon z roku 1859 vymezil jasná pravidla přípravy učňů, stanovil mj. povinnost docházky do škol pro průmyslové vzdělání, které poskytovaly odborné teoretické vzdělání odpovídající potřebám profesí. Tyto školy byly nazývány „školy pokračovací“ a byly

s různými reformami součástí systému odborného vzdělávání až do roku 1930. Tehdy byl změněn jejich obsah a staly se školami odbornými (Kuzmin, 1981).

Zákon o základní úpravě jednotného školství z dubna roku 1948, poznamenal vývoj středního školství rozhodujícím způsobem. Jednak zestátnil školy bez výjimky, ale eliminoval také vliv církve. V roce 1951 vznikly tendence řídit střední odborné školy jednotlivými resorty podle odbornosti. Školy uměleckého zaměření řídilo ministerstvo kultury. Po několika letech se pak vrátily znovu do kompetence ministerstva školství. V roce 1953 vznikla nová školská soustava. Jako střední škola je dále označována pouze škola poskytující vyšší střední (sekundární) vzdělávání (Malach, 1995).

Velmi rozsáhlou reformu představoval projekt Další rozvoj československé výchovně vzdělávací soustavy z r. 1976. Školní docházka byla prodloužena z devíti na deset let. Žáci absolvovali osmiletou základní školu a další, nejméně dva roky, museli studovat na některé škole střední, tj. na středním odborném učilišti, střední odborné škole nebo na gymnáziu. Projekt byl pak zakotven v r. 1984 ve školském zákoně, který ve znění pozdějších doplňků a změn platil do r. 2004.

Po roce 1989 došlo k masivnímu rozvoji středního školství, vznikly nové, i soukromé nebo církevní školy, změnila se struktura nabízených oborů středních odborných škol. V reakci na předchozí omezování počtu studijních míst prošly zvláště střední odborné školy značným rozmachem množství, struktury a rozmanitosti vzdělávacích příležitostí.

Souběžně s transformačním procesem odborného vzdělávání zahájeným po roce 1989 probíhaly a probíhají rozsáhlé hodnotící diskuse. Východiskovým dokumentem pro zásadní transformační změny odborného školství byl Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (tzv. Bílá kniha) z roku 2001.

Školský zákon č. 561/2004 Sb., který nabyl účinnosti 1. ledna 2005, podstatnou měrou ovlivnil podmínky poskytování vzdělání i další vývoj celého vzdělávacího systému. Zrušil například striktní dělení škol na jednotlivé typy (gymnázium, střední odborná škola a střední odborné učiliště). Každá střední škola může nyní poskytovat všechny typy sekundárního vzdělávání, pokud splní požadavky pro výuku a má příslušný obor vzdělání zařazen ve školském rejstříku, jak je uvedeno v dokumentu Organizace vzdělávací soustavy České republiky 2009/2010 (EACEA, 2009/2010, s. 22, 112–114).

Historický vývoj středního odborného výtvarného školství v ČR do roku 1989

První odborná výtvarná škola u nás, a zároveň i v Evropě, byla založena v Kamenickém Šenově. Počátek vzniku školy se datuje do roku 1856, kdy začíná působit jako škola pro odborné kreslení a malování. Na této škole se grafické obory nevyučují.

Vznik Střední průmyslové školy keramické a sklářské v Karlových Varech je spjat s jižní Moravou – tradiční oblastí keramické výroby. V roce 1872 byla škola založena ve Znojmě jako první keramická škola zemí koruny české. Studenti byli z celých Čech, ale i z Rakouska. Škola se úspěšně rozvíjela až do počátku 20. století, kdy první světová válka a hlavně výrazný rozvoj výroby porcelánu na Karlovarsku a tím pokles odbytu keramiky, ovlivnil negativně zájem o studium na Moravě. Proto po dohodě úřadů a svazu výrobců porcelánu bylo rozhodnuto o přestěhování školy v roce 1922 do Karlových Varů. Obor Propagační výtvarnictví - propagační grafika se stal součástí vzdělávací nabídky této školy až od roku 1995 a od školního roku 2009/2010 jej škola nabízí pod novým názvem Grafický design.

Založení řemeslné školy pro kreslení, modelování a cizelování roku 1880 v Jablonci nad Nisou bylo iniciováno městem Jablonec nad Nisou, bižuterním průmyslem a exportéry bižuterního zboží reagujíc tak na silný sklářský průmysl a dynamicky se rozvíjející bižuterní výrobu a obchod. Propagační grafika se zde vyučuje až od roku 2005.

První střední odborná škola se zaměřením na grafiku pak byla založena v Praze v roce 1920 jako Státní odborná škola grafická. Škola měla tři oddělení: fotografické, knihařské a oddělení reprodukční techniky. Významné období této školy je spojeno s osobností Ladislava Sutnara, který byl po krátké krizi školy v roce 1932 pověřen jejím vedením. Ladislav Sutnar byl významnou osobností světového užitého umění, grafického designu a uměleckého školství. Za jeho působení se škola rozrostla, zmodernizovala se, měla jasnou koncepci, skvělý učitelský sbor a získala mezinárodní prestiž mimo jiné i díky Sutnarovým kontaktům na Bauhausu.

I jiné střední umělecké školy u nás navazovaly od 20. let 20. století na tradici umělecko-průmyslové školy Bauhaus, která v meziválečné době výrazně spoluvytvářela dějiny moderního umění i uměleckého školství nové doby. Škola s názvem Bauhaus vznikla z původní umělecko-průmyslové školy, kterou v roce 1906 založil Henry van de Velde ve Výmaru. Jeho nástupce Walter Gropius sloučil původní školu v roce 1919 s výmarskou Akademií výtvarných umění a novou školu nazval Bauhaus. Kládla si za cíl obnovit jednotu umění pod vedením architektury a těsný vztah umění k řemeslu. Umění a technika mají

vytvořit nový celek. Estetika Bauhausu kladla vždy důraz na praktickou stránku esteticky dokonalého výtvaru.

Ovšem výtvarné vzdělávání u nás nemělo na konci dvacátých let ucelený systém, uplatňovalo se zde více různých vlivů a jeho podoba se teprve hledala. Až v průběhu třicátých let se začaly více využívat v praxi poznatky o tvarosloví moderního umění (David, 2008).

Za druhé světové války v roce 1944 byla Státní škola grafická škola v Praze zavřena. Po válce se znovu otevírá a v nové situaci se hledají i nové cesty vzdělávání. Dochází k rozdělení školy na Vyšší školu uměleckého průmyslu, pozdější Výtvarnou školu Václava Hollara, a Průmyslovou školu grafickou, která dostává budovu v dnešní Hellichově ulici (Gemrot, 2010).

V roce 1921 byla založena SŠPU v Praze jako Státní odborná škola pro zpracování dřeva. Po dobu své existence několikrát změnila název, její zaměření však zůstávalo vždy v zásadě stejné. Jde o školu uměleckoprůmyslovou, zabývající se oblastí tvorby interiéru a užitého umění. Skladba oborů se v průběhu vývoje měnila, teprve v šedesátých letech se ustálila a od těch dob trvá doposud již bez významných změn.

O založení umělecké školy v Brně se diskutovalo již od počátku 20. století a vzorem byla řada škol, které již rozvíjely svou činnost ve všech větších městech Evropy. Výsledkem dlouhodobého úsilí bylo založení Školy uměleckých řemesel (ŠUR) v roce 1924. ŠUR byla podporována a sledována Obchodní a živnostenskou komorou, které musela skládat nejen účty finanční, ale také dokazovat, jak naplňuje stanovený cíl: „provádět uměleckou výchovu dorostu v oblasti průmyslu, řemesel, obchodu a mít péči o povznesení umělecké výroby vůbec“ jak je uvedeno v prvních osnovách školy (1924). Dnes se brněnská škola nazývá Střední škola umění a designu a Vyšší odborná škola restaurátorská. Současná doba si vyžádala změnu názvu i proměnu koncepce školy, mění se studijní program jednotlivých oddělení.

Významnou výtvarnou střední školou v bývalém Československu byla kromě dalších kvalitních škol působících v té době na Slovensku Škola umeleckých remesiel (ŠUR) založená v Bratislavě v roce 1928 Josefem Vydrou, který se stal také jejím prvním ředitelem. Vznikla jako součást učňovské pokračovací školy a vypracovala se na významnou avantgardní uměleckou školu. Jejím cílem bylo řemeslně-výtvarné zdokonalení domácí průmyslové výroby. Svou výuku ŠUR začala ve školním roce 1928–29 otevřením kurzů kreslení a reklamy. Metodikou a zaměřením programu škola vědomě navázala na nový evropský proud, který vytyčil avantgardní německý Bauhaus (David, 2008).

Počátky historie SUPŠ v Uherském Hradišti souvisejí s existencí bývalé Školy umění ve Zlíně, která byla založena v roce 1939 firmou Baťa. Ve škole byly rovněž prosazovány moderní koncepce výuky poučené progresivními tendencemi evropského meziválečného uměleckého školství – Gropiova Bauhausu, či moderního utilitárního pojetí amerických škol. Od roku 1939 a po zavření vysokých škol v době nacistické okupace poskytovala Škola umění výtvarné vzdělání téměř na úrovni vysoko-školského studia a podporovala tak růst mladých výtvarných talentů i v době války. V roce 1952 škola přesídlila do Uherského Hradiště a na vynikající tradici zlínské Školy umění nejenom těsně navázala, ale snažila se ji nadále prohlubovat a rozvíjet. V současnosti poskytuje SUPŠ vzdělání cca 240 studentům v osmi oborech. Mezi nimi je i Grafický design.

Vývoj výuky grafického designu po roce 1989

V důsledku společenských změn v roce 1989 a s nástupem nových technologií v 90. letech 20. století zaznamenal obor grafického designu nebývalý rozvoj. V této oblasti se začaly rychle prosazovat nové digitální technologie. Počítačová technika se sice začala využívat částečně už od 60. let 20. století, jednalo se však nejprve o finančně nákladné přístroje, které bylo poměrně složité ovládat. V posledním desetiletí 20. století pak pronikla masivní digitalizace naplno do oblasti tisku, DTP i samotné designérské práce. Tento progresivní technologický vývoj si postupně vynutil i velké změny ve způsobu výuky grafického designu. Od dřívějšího prakticky výhradně ručního zpracování grafických předloh musely školy přejít k výuce navrhování v počítačových grafických programech.

V devadesátých letech nastává rovněž období vzniku velkého množství nových výtvarně zaměřených středních škol, a to jak státních, tak i soukromých. Na řadě míst existovalo i více typů škol (např. střední odborná škol a střední odborné učiliště) "pod jednou střechou". Striktní dělení škol na typy postupně přestalo být funkční a nový školský zákon, schválený v září 2004 s platností od ledna 2005, je zrušil (EACEA, 2009/10, s. 114).

Střední umělecká škola Ostrava, příspěvková organizace vznikla v roce 1990 jako první výtvarně zaměřená střední škola na Ostravsku. Jejím zřizovatelem je Moravskoslezský kraj. V témž roce byla založena také Soukromá střední umělecká škola designu v Praze – Řepích a o rok později byla po vypracování projektu zařazena Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy do sítě státních škol i Střední uměleckoprůmyslová škola sv. Anežky České v Českém Krumlově.

Soukromá vyšší odborná škola grafická a Střední umělecká škola grafická, s.r.o. v Jihlavě je jednou z největších uměleckých škol v ČR. Byla založena v roce 1993, a od roku 1997 má

i mezinárodní složení studentů. V roce 1993 zahajují svou činnost rovněž Soukromá střední odborná škola umění a managementu, s. r. o. na Senovážném náměstí v Praze a Střední škola průmyslová a umělecká v Opavě, kde se od roku 1994 vyučuje také obor Propagační výtvarnictví (v současné době Grafický design).

V roce 1993 vzniká i Střední umělecká škola ve Frýdlantu, která byla dne 7. června téhož roku byla zařazena do sítě soukromých škol MŠMT ČR se třemi studijními obory: pěvecký hudebním, dramatickým a výtvarným. Na konci školního roku 1995/1996 vyvrcholily snahy některých pedagogů o vyčlenění výtvarného oboru z područí Střední umělecké školy a došlo k založení nové školy pod názvem Střední výtvarná škola Frýdlant. Ta se ovšem v roce 1996 přestěhovala do Liberce a posléze začala fungovat pod názvem Střední umělecká škola v Liberci s.r.o.

Od 1. září zahájila v Ostravě svou činnost soukromá Střední škola uměleckých řemesel, s.r.o. a dále pak Soukromá výtvarná škola v Písku. V Praze se Propagační výtvarnictví začalo vyučovat i v dalších dvou středních školách založených rovněž v roce 1994: ve Střední škole managementu a služeb v Praze 4 a ve Střední škole reklamní tvorby Michael. Škola Michael je jediná střední škola u nás poskytující komplexní vzdělání v oblasti reklamy.

První střední uměleckou školou založenou v Plzni byla soukromá škola Zámeček, která vznikla roku 1995 v budově radčického zámku, jehož majitelem je rodina Lobkowiczů.

„Novela školského zákona z r. 1995 zrušila pomaturitní studium na středních školách a rozšířila školskou soustavu o nový vzdělávací stupeň – vyšší odborné vzdělávání, které se řadí k terciárnímu vzdělávání. Poskytují ho vyšší odborné školy, které vznikly nejčastěji při středních odborných školách a často vedle nich fungují doposud“ (EACEA, 2009/10, s. 158).

V roce 1996 byla založena Asociace středních a vyšších odborných škol s výtvarnými a umělecko-řemeslnými obory ČR. Zakládací listinu ze dne 13. 11. 1996 podepsalo 21 škol. Stanovy Asociace byly registrovány dne 11. 3. 1997 Ministerstvem vnitra České republiky. Sídlem Asociace se stala Vyšší odborná škola grafická a Střední průmyslová škola grafická, Praha 1 – Malá Strana, Hellichova 22. V současné době sdružuje asociace 28 členských škol a 6 hostů (listopad 2010 – poslední aktualizace údajů na oficiálních stránkách < <http://www.vytvarneskoly.cz> >).

Před založením Asociace se 1-2 x ročně konaly porady ředitelů na MŠ, ve SOŠV nebo SUPŠ v Praze i v jiných školách (např. 1987 v Karlových Varech, 1988 v Uherském Hradišti, 1990

v SPŠG Praha, 1995 v Uherském Hradišti a Brně, 1996 v Turnově, Hořicích, Jablonci a Železném Brodě).

V roce 1997 byl v rámci dokončení rozšíření uměleckých oborů na stávající Střední škole průmyslové a umělecké a Vyšší odborné škole v Hodoníně otevřen umělecký obor Propagační výtvarnictví – propagační grafika.

Soukromá střední umělecká škola AVE ART Ostrava, s.r.o. zahájila svou činnost v Ostravě-Hrabůvce 1. září 2002. Základní myšlenkou existence školy je oživení tradiční řemeslné tvorby v regionu severní Moravy, s přesahem do dalších míst republiky.

Od 1. září 2006 začíná vyučovat obory uměleckého směru také Střední odborná škola oděvní a SOU, Strážnice (dnes Střední škola Strážnice). Do vzdělávací nabídky je zařazen obor Modelářství a návrhářství oděvů. Od školního roku 2009/2010 vyučuje škola také obor Grafický design. Ve stejném roce rozšiřuje nabídku oborů o obor Propagační výtvarnictví – propagační grafiku také Střední průmyslová škola keramická (nyní SUPŠ) v Bechyni.

V září roku 2006 zahájila činnost SUPŠ Plzeň – Litice a od roku 2007 se propagační výtvarnictví vyučuje i ve Střední škole oděvního a grafického designu v Lysé nad Labem.

Ve školním roce 2008/2009 byla založena soukromá střední škola G.A.P. education, s.r.o. V prvním roce zde studovalo 20 žáků ve 2 třídách. Cílem školy je formování a rozvíjení talentovaných žáků v oboru výtvarnictví a designu (škola nabízí mj. obory Grafický design a dobíhající obor Propagační výtvarnictví – propagační grafika) a ekonomicky zaměřeným žákům umožnit uplatnění i v oblasti sportu.

Od školního roku 2009/2010 nabízí studium oboru Grafický design (Propagační výtvarnictví) i další školy, jako například Gymnázium, SOŠ a SOU, Litoměřice.

V současné době v České republice působí celkem 88 odborných škol, které nabízejí studium uměleckých či uměleckoprůmyslových oborů, jsou mezi nimi i integrované školy, které nabízejí jako jedna právnická osoba více druhů středního nebo i vyššího odborného vzdělání.

Údaje byly čerpány z webových stránek jednotlivých škol a z Rejstříku škol a školských zařízení MŠMT v průběhu ledna 2013.

Závěr

Odborné výtvarné školství má v české republice již stopadesátiletou tradici. Konkrétně grafické obory se u nás vyučují již bezmála jedno století. Za tuto dobu si mezi ostatními výtvarnými obory ve středních odborných školách vybudoval grafický design jednoznačně vedoucí pozici a je v současné době v tomto typu škol rozšířen ze všech oborů nejvíce. Studium grafického designu nabízí celkem 44 středních škol. Je to dáno na jedné straně

zájmem žáků o studium tohoto oboru a také poptávkou trhu po grafických designérech. Vzhledem k tomu, jak důležitou roli má grafický design v současné společnosti, dá se předpokládat, že zájem o studium v tomto oboru bude i nadále trvat.

Literatura

DAVID, J.: Století dítěte a výzva obrazů. 2. rozšíř. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2008. s. 164–165, 182–183, 351 s. ISBN 978-80-210-4593-4

KUZMIN, M. N.: Vývoj školství a vzdělání v Československu. Praha: Academia, 1981. s. 94, 241 s.

MALACH, A.: Transformace řízení školství ČR. 1. vyd. Brno: Vydavatelství MU Brno, 1995. 147 s. ISBN 80-210-1247-1

Elektronické zdroje

Asociace středních a vyšších odborných škol s výtvarnými a uměleckořemeslnými obory ČR, oficiální stránky [online]. 2013 [cit. 2.1.2013]. Dostupné z: <<http://www.vytvarneskoly.cz>>

DVOŘÁK, P.: Legendární německá škola Bauhaus slaví 90 let. DesignMagazin.cz [online]. 9. 6. 2009 [cit. 4.1.2013]. Dostupné z: <<http://www.designmagazin.cz/udalosti/7512-legendarni-nemecka-skola-bauhaus-slavi-90-let.html>>

GEMROT, B.: Vyšší odborná škola a Střední umělecká škola Václava Hollara [online]. 2010 [cit. 2.1.2013]. Dostupné z: <<http://www.zizkov.cz/clanek.asp?id=723&referenc=723>>

NÚV: Grafický design. Informační systém o uplatnění absolventů škol na trhu práce [online]. Národní ústav pro vzdělávání, 2013 [cit. 10. 1. 2013]. Dostupné z: <<http://www.infoabsolvent.cz/Obory/KartaOboru/8241M05>>

NÚV: Výběr oboru vzdělání. Informační systém o uplatnění absolventů škol na trhu práce. Národní ústav pro vzdělávání [online]. 2013 [cit. 5.1.2013]. Dostupné z: <<http://www.infoabsolvent.cz/Obory>>

EACEA: Organizace vzdělávací soustavy České republiky 2009/2010 [online]. EACEA. [cit. 7.1.2013]. s. 22, 25-28, 112-114, 158, 386 s. Dostupné z: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/CZ_CS.pdf>

VÚP: Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání 82-41-M/05 Grafický design [online].

Praha: VÚP, 2008 [cit. 2.1.2013]. s. 12. Dostupný z: < [http://zpd.nuov.cz/](http://zpd.nuov.cz/RVP/ML/RVP%208241M05%20Graficky%20design.pdf)

RVP/ML/RVP%208241M05%20Graficky%20design.pdf>

MŠMT: Rejstřík škol a školských zařízení [databáze online]. Praha: MŠMT, 2013 [cit.

8.1.2013]. Dostupné z: < <http://rejskol.msmt.cz/> > Databáze škol v České republice.

Kontaktné údaje:

Lenka Kašpárková

Katedra výtvarné výchovy

Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci

Umělecké centrum, Univerzitní 3-5

Olomouc, 77100

kasparkova.lenka@volny.cz

Prečo využívať tvorivé písanie?

Why the creative writing should be used?

Brigita Lehoťanová

Abstrakt: Príspevok prezentuje tvorivé písanie ako významnú stratégiu tvorivého vyučovania. Ako dokazujú výskumy, túto stratégiu možno účinne využiť i na prvom stupni ZŠ vo vyučovaní slovenského jazyka a literatúry. Úlohy zamerané na tvorivé písanie možno zaradiť nie len so zámerom produkovať text, ale aj so zámerom reflektovať text, hudobné alebo výtvarné dielo. Tvorivé písanie prispieva k nadobúdaniu komunikačnej kompetencie. Môže byť prostriedkom rozvoja kognitívnych i nonkognitívnych funkcií osobnosti.

Abstract: The contribution presents creative writing like an important strategy of creative education. As the evidences show, this strategy can be effectively used at the primary school in teaching the Slovak language and literature. Tasks focused on creative writing can be classified not only with the intention of producing some text, but also with a intention to reflect the text, like a musical or an artistic work. Creative writing contributes to the acquisition of communicative competence. It can be a method for the development of cognitive and non-cognitive functions of personality.

Kľúčové slová: tvorivo-humanistická výchova, rozvoj osobnosti, stratégie tvorivého vyučovania, tvorivé písanie, komunikácia

Key words: creative humanistic education, personality development, creative teaching strategies, creative writing, communication

Motto:

Človek má takú cenu, akú cenu má to, o čo sa snaží.

Marcus Aurélius

Vedomostná spoločnosť, o ktorú sa snažíme, musí budovať svoje základy na kvalitnom vzdelávacom systéme. Pre pokrok spoločnosti je nevyhnutné vychovávať múdrych, tvorivých a dobrých ľudí. Je potrebné, aby sme boli otvorení zmenám, ktoré prinášajú potreby doby, ale rovnako si treba ctíť i svoje tradície a stavať na tom, čo bolo v minulosti dobré. Je dôležité, aké ciele si budeme dávať i to, akými prostriedkami ich budeme dosahovať. To platí i pre vzdelávanie.

„Vyučovací proces je plánovité, cieľavedomé a zámerné pôsobenie subjektu vyučovania (učiteľa) na objekt vzdelávania a výchovy (žiaka), aby bol systematicky vzdelávaný a vychovávaný. Objekt vzdelávania a výchovy je zároveň subjektom vyučovacieho procesu, v ktorom si okrem osvojovania nových vedomostí, spôsobilostí, vytvárania zručností a návykov rozvíja aj poznávacie procesy, formuje svoju osobnosť, ale súčasne spätne vplýva na činnosť učiteľa.“ (Petlák, 1997, s. 63)

Tvorivo-humanistická výchova, z ktorej koncepcne vychádza súčasná školská reforma na Slovensku, patrí k personalistickým teóriám. Za cieľ si dáva komplexný rozvoj osobnosti žiaka. Zameriava sa na kognitivizáciu, emocionalizáciu, motiváciu, socializáciu, axiologizáciu, autoreguláciu a kreativizáciu osobnosti. Vyučovací proces by mal byť tvorivým procesom. K tomu môže prispieť i uplatňovanie stratégií tvorivého vyučovania. Pod stratégiou rozumieme filozofiu postupu, spôsobu riadenia činnosti.

F. E. Williams (1972) uvádza tieto stratégie tvorivého vyučovania:

- učte pomocou paradoxov,
- učte pomocou sledovania atribútov a vlastností predmetov, javov a vecí,
- učte pomocou analógií,
- učte žiakov vidieť a chápať rozdiely, protiklady,
- kladte podnecujúce otázky,
- používajte príklady na zmenu, dynamiku,
- používajte príklady a úlohy na zvyky, obyčaje, rigiditu (strnulosť myslenia),
- umožnite žiakom hľadanie, organizujte skúmanie, bádanie, objavovanie,
- učte žiakov výskumne pracovať,
- budujte toleranciu k viacznačnosti, viacvýznamovosti,
- umožnite intuitívne vyjadrovanie,
- učte žiakov nie prispôbovať sa, ale napredovať, rozvíjať,
- vedte žiakov k tomu, aby študovali životopisy a prácu tvorivých ľudí,
- žiadajte od žiakov, aby hodnotili situácie,
- rozvíjajte tvorivé videnie žiakov,
- cvičte tvorivé počúvanie,
- rozvíjajte tvorivé čítanie,
- cvičte tvorivé písanie.

V našom príspevku sa chceme podrobnejšie venovať poslednej z uvedených stratégií. Nie preto, že by sme ju považovali za najdôležitejšiu. Osobitnú pozornosť jej chceme venovať z dvoch dôvodov:

1. možno ju výborne kombinovať s ostatnými stratégiami,
2. významne rozvíja osobnosť tak po stránke kognitívnej, ako aj nonkognitívnej.

Osobnosť sa rozvíja činnosťami. K tvorivému písaniu zaraďujeme rozličné činnosti, ktorých spoločným atribútom je písomná forma divergentnej verbálnej produkcie. Divergentnú produkciu M. Zelina (2006) rozdelil podľa deviatich faktorov:

- faktor slovnej fluencie – divergentná produkcia symbolických jednotiek ,
- faktor asociačnej fluencie – divergentná produkcia sémantických vzťahov,
- faktor expresívnej (vyjadrovacej) fluencie – divergentná produkcia sémantických systémov,
- faktor ideačnej fluencie – divergentná produkcia sémantických transformácií,
- faktor spontánnej sémantickej flexibility – divergentná produkcia sémantických tried,
- faktor sémantickej originality – divergentná produkcia sémantických transformácií,
- faktor sémantickej originality – divergentná produkcia symbolických jednotiek,
- faktor sémantickej originality – divergentná produkcia symbolických tried,
- faktor sémantickej originality – divergentná produkcia sémantických obsahov.

Cvičenia tvorivého písania môžu byť rozlične náročné i z hľadiska miery využívania rozličných kognitívnych funkcií.

Mohli by sme ich rozdeliť aj podľa miery komplexnosti rozvoja tvorivosti. M. Zelina (1999) delí úlohy rozvíjajúce tvorivosť na:

- antirigidne úlohy,
- úlohy na tvorivé vnímanie sveta,
- úlohy na rozvíjanie imaginácie, predstavivosti, fantázie,
- úlohy na rozvíjanie fluencie, flexibility, originálnosti a elaborácie,
- úlohy formulované ako problémy.

Tvorivé písanie môže mať informačnú, emocionálnu, estetickú, etickú, relaxačnú, únikovú, dokonca i terapeutickú funkciu.

Pri tvorivom písaní by sa mali uplatňovať stratégie humanistickej výchovy. J. H. Ellens (1990) uvádza tieto stratégie::

- opatera– pozitívne prijímanie človeka,

- posilňovanie ega – uisťovanie sa o schopnosti zvládnuť záťažové životné situácie, rozvoj myslenia a cítenia,
- reflexia citov – rozpovedanie prežívania, citov, postojov,
- reflexia skúseností – porozprávanie vlastných skúseností a spätná väzba zameraná na uvedomenie si seba a na svoje zlepšenie,
- interpersonálna analýza – rozbor miery presnosti interpretácie medziľudských vzťahov,
- analýza vzorov – nadväzuje na interpersonálnu analýzu s cieľom uprednostňovať efektívnejšieho asertívneho správania sa,
- podnecovanie – systém odmien za pozitívne správanie sa,
- sebaodhalenie – odhaľovaním vlastných slabých stránok smerovať k hľadaniu možností ako hodnotne žiť i napriek ich existencii, ak nemožno slabé stránky prekonať,
- hodnotová orientácia – pomáhajú pri vytváraní pozitívneho hodnotového systému osobnosti,
- prehodnocovanie skúseností – uvedomenie si disfunkčných dôsledkov správania a hľadanie možných riešení,
- uvedomenie si seba, svojho tela – registrovanie informácií, ktoré nám dáva naše telo,
- interpretácia – vytváranie hypotéz o vzťahoch, ktoré poskytujú iný, nový pohľad na správanie osobnosti.

Tieto stratégie sú dôležité pre vytvorenie vzťahu dôvery medzi učiteľom a žiakom i medzi žiakmi navzájom, aby sa žiaci nebáli slobodne vyjadriť svoje city a myšlienky. Tieto stratégie pozitívne motivujú žiakov k tvorivému písaniu.

Mnohí spájajú tvorivé písanie len s rozvojom komunikačnej kompetencie. Komunikačná kompetencia je súhrn predpokladov, vlastností, vedomostí človeka, ktoré sú potrebné na používanie primeraných jazykových a mimojazykových prostriedkov v komunikačných situáciách so zreteľom na kultúrne zvyklosti a na osobnosť príjemcu tak, aby bol dosiahnutý komunikačný zámer. Tvorivé písania však rozvíja osobnosť oveľa komplexnejšie.

Podľa M. Zelinu (2006, s. 14) cvičenia tvorivého písania ovplyvňujú tieto intelektuálne procesy a vlastnosti osobnosti:

„*Vnímanie*: vnímanie všetkých stránok predmetu, presné pozorovanie, všímavosť, postreh (najmä k nevýznamným, zvláštnym detailom, náhodným javom), prístupnosť dojomom, estetická senzitivita.

Myslenie: divergentné myslenie, usudzovanie a riešenie zložitých problémov, tvorenie predpokladov, hypotéz, vhl'ad do situácie, kombinácia a integrácia myšlienok, horizontálne aj vertikálne myslenie, transformácia, variačné myslenie, kontrastné a dialektické myslenie, vysoké abstrakcie, orientácia na symbolické ekvivalenty, cit pre analógie, obratnosť v používaní logických a intuitívnych procesov, cvičenie asociácií.

Reč: novotvary a odchylná syntax, expresivita, premenlivá dikcia, zaujímavá intonácia, vyjadrovanie gestami a mimikou, bohatý slovník, estetickosť a elegancia vo vyjadrovaní, jazykový cit, kladenie otázok, vyjadrovanie „rozpracovaných“ myšlienok, tvorenie metafor, imaginatívne hry.

Schopnosti: vyššia inteligencia a intelektová kapacita, fluencia, flexibilita, originalita, citlivosť k problémom, nedostatkom a disharmónii, konštrukcia a formulácia problémov, reštrukturalizácia, elaborácia, metodickosť, precíznosť, estetické cítenie, schopnosť poodstupiť od faktov.

Osobnostné rysy a vlastnosti, ktorých je veľký počet z oblasti záujmov, motivácie, potrieb, prekonávania prekážok, citovej stability, etiky, sebadôvery, sebaregulácie, a i.“

Tvorivé písanie spolu s ostatnými stratégiami podporuje aktívne poznávanie sveta i seba samého a pozitívne vplýva na to, aby sme boli tvorivejší, múdrejší a lepší ľudia. Preto odporúčame venovať viac pozornosti tvorivému písaniu. A to nie len na hodinách slovenského jazyka a literatúry. Ako uvádza Z. Fišer (2010, s.15): „pracovné metódy tvorivého písania sa stávajú nástrojom myšlienkového tvorenia. Preto by sa techniky tvorivého písania mali stať súčasťou vo všetkých oblastiach vzdelávania.“ Recipovať a produkovať rečový prejav je pre človeka prirodzenou činnosťou. Tvorivé písanie môže byť podnetom na transformovaní myšlienok a citov aj do výtvarnej alebo hudobnej reči. Tak, ako hudobné alebo výtvarné dielo býva často podnetom na tvorivé písanie. Vzhľadom na komplexnosť rozvoja osobnosti tvorivým písaním, malo by mať tvorivé písanie svoje miesto aj v umeleckom školstve.

Literatúra

ELLENS, J. H.: Actualization therapy. In D. G. Benner (ed.) Baker encyklopedia of psychology. Baker Books House Grand Rapids, 1990

FIŠER, Z. – HAVLÍK, V. – HORÁČEK, R: Slovem, akcí, obrazem – příspěvek k interdisciplinaritě tvůrčího procesu. Brno: Masarykova univerzita, 2010, 208 s. ISBN: 978-80-210-5389-2

PETLÁK, E.: Všeobecná didaktika. Bratislava: IRIS, 1997. 270 s. ISBN 80-88778-49-2

WILLIAMS, F. E.: A Total Creative Program for Individualizing and Humanizing the Learning Process. New Jersey: Educational Technology Publications, Englewood Cliffs, 1972

ZELINA, M.: Tvorivé písanie. In: Zborník zo sympózia tvorivého písania. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum Bratislavského kraja v Bratislave, 2006, 141 s. ISBN 80-7164-409-9

ZELINA, M.: Rozvíjanie tvorivosti žiakov v slovenskom jazyku. Banská Bystrica: MC, 1999. 39 s. ISBN 80-8041-257-X.

Kontaktné údaje:

PaedDr. Brigita Lehotanová, PhD.

Univerzita Komenského, Pedagogická fakulta, Katedra preprimárnej a primárnej edukácie

Račianska 59, Bratislava, 813 34

e-mail: brigita.lehotanova@gmail.com

Umelecké dielo v premenách času

The workart in time of changes

Barbora Okasová

Abstrakt: Príspevok sa venuje problematike zobrazenia umeleckého diela v časovom rozhraní. Porovnáva dve umelecké diela s podobným zámerom zobrazenia vzhľadom k časovému intervalom. Umelecké dielo v minulosti a súčasnosti. V závere hodnotí homogénnosť a heterogénnosť vo vzájomnom vzťahu umeleckých diel.

Abstract: This paper addresses the issue of displaying artwork in the time interface. The paper deals with the comparison of two works of art with the same intention in different time space. The work of art in the past and present. The conclusion assesses the homogeneity and heterogeneity and their correlation in the works of art.

Kľúčové slová: umelecké dielo, individualizmus, perspektíva, heterogénnosť, homogénnosť

Keywords: workart, individualism, perspective, heterogeneity, homogeneity

1.1 „Umenie s veľkým U“

Odpovedať na otázku, čo je to umenie, je náročnou úlohou každého teoretika umenia, tvorca, aj pozorovateľa umenia. E. Warnke hovorí o umení, že je veľmi náročné hovoriť a pohybovať sa v tejto oblasti verbálne, pretože ide o abstraktný pojem, až sám výsledok umelcovho snaženia je možno opísateľné, má podobu umeleckého diela, artefaktu, ktorý svojou určitou vlastnosťou je odlišný od všetkých ostatných výtvorov ľudstva. Dodáva, že je potrebný názor zainteresovaných jedincov a skupín, ktorý by túto skutočnosť o umeleckom diele dokázali potvrdiť či vyvrátiť v kontroverzej polemike. (Warnke, 1985) Veľkú úlohu, ktoré v sebe nesie umelecké dielo je intenzita presvedčivosti o tom, či je azda dielo nositeľom titulu umelecké dielo. Pri pôsobení umeleckého zážitku na diváka má dielo vplyv na ľudskú dušu, ktorej je priamo úmerná. Na to, aby umelecké dielo vzniklo, musí existovať nejaký podnet, koncepcia výtvarného diela, kedy vzniká a konštruje sa námet, črtajú sa prvé idey nastávajúceho diela. Ďalšou fázou je realizácia a materializácia umeleckého diela. Práve vznikom umeleckého diela nekončí jeho cesta. Je dôležité, aby proces recepcie mal istý význam. Musí zaujať a motivovať pozorovateľa. Ak zaujme, musí byť dekodovateľný.

Dekódovanie v tomto prípade rozumieme ako transformovanie istej zašifrovanej správy a obnovila sa pôvodná správa. V našom prípade ide o to, aby príjemca porozumel zobrazeniu. V poslednej fáze dochádza k rezponzii, teda k znovuprežívaniu umeleckého diela. (Gero, 1992)

Prikláňame sa k názoru, že ak chceme isté výtvarné dielo označiť za umelecké dielo, vyžaduje si značnú znalosť toho, čo vôbec môžeme chápať pod umeleckým dielom. Umeleckým dielom nazývame a rozumieme charakteristiku komplexnosti súboru častí, ktoré sú v tomto vzťahu rovnocenné a vyvážené. Umelecké dielo je známe najmä tým, že má svojho tvorca, človeka, spoločenskú bytosť. Pri tomto poznateľnom fakte je dôležité si klásť otázku, prečo a s akým zámerom autor tvoril. Umenie je zámer a rovnocennou výpoveďou momentálneho sociálneho a politického rozhrania. Umenie je niekedy memoristické, zobrazujúce minulosť, to čo už bolo zažitá a je len umelcovou výpoveďou jeho skúseností a spomienok. Na druhej strane je umenie vizionárske, zobrazujúce to, čo predurčuje doba, to, čo cíti a predpokladá umelec. Gombrich tvrdí, že umenie neexistuje. Existujú len tvorcovia, ktorí kedysi držali hlinu a pokrývali ňou jaskynné steny. Dnes sú to ľudia, ktorí si kupujú farbu v obchodoch a tvoria rôzne grafické plochy, alebo robia mnoho iných procedúr. Na to, aby sme mohli nazývať takúto činnosť umením, je nutné, aby sme si uvedomili, že toto slovo môže v rôznej dobe znamenať rôznorodé veci. (Gombrich, 1992)

Samozrejme, nie sú to náhodné myšlienky umelca, ktoré vysielala umelec svojim pozorovateľom. Vnímanú, videnú, alebo kombináciu oboch skutočností transformuje svojim myslením do istej skrytej moci jazyka, ktorý vládne aj bez jeho interpretovania bez nášho vedomia. Pri chápaní umenia si musíme zvyknúť na to, že celé umelecké dielo je v ustavičnom pohybe, neustále sa deje a do nekonečnej miery naplňuje naše túžby, pocity, sny, videnia, myšlienky, činy a vedie nás k znovu objavovaniu....

1.2 Individualizmus v umení

Domnievame sa, že neexistujú dvaja umelci, ktorí by tvorili absolútne rovnako a zobrazovali svoju koncepciu tak, aby dosiahli čiastočne rovnaké výsledky, ak to nebol zámer. Práve tento fakt je dokazujúci, že v umení sa stále objavuje individualizmus a vždy bude. Záleží do akej miery. Individualizmus, alebo samotná jedinečnosť vo výtvarnom diele je zjavná, závisí od vnímania skutočností, akým je mozgová aktivita a vnímanie sveta umelcom. Je to istá sloboda voľby, sloboda rastu. Ak je vnímanie cez prvok umeleckého diela natoľko intenzívne, je možné, že napovie viac o pravde a výklade. Ak je nazeranie na umelecké dielo ako na

celok, je známe, že pozorovateľ pozerá na emócie, dojmy, postoje a skúsenosti, ktoré sú v diele podpísané. Práve o tom hovorí aj Schlosser vo svojej eseji z roku 1935 v ktorej uznáva názor, že mnohí umelci môžu vytvárať rôzne diela a rôzne kvality, ale iba niektoré z nich sú novátorské a prispievajú k vývoju umenia. Predmetom dejín umenia ako štýlu môžu byť teda len umelecké diela najvyššieho stupňa. (Filipová, Rampley, 2007)

Tak ako je človečenstvo individuálne, tak je individuálny aj umelec, ako jeho umenie. Cestu, ktorú prešiel a ktorú prechádza vyjadruje neverbálne, píše príbeh umením. Výtvarné diela vznikajú intuitívne alebo ich tvorcovia majú skutočne premyslené. Ide o diela, ktoré vznikajú buď od srdca, alebo od hlavy. Existuje artikulovaná skutočnosť umeleckých diel kedy sú dané hodnoty vyvážené. Umenie reaguje na emocionálne stránky ako aj na kognitívne. Individualizmus a intelektualizmus spolu súvisia, aj v umení. Tým, že umelec pokrýva povrch ešte len stávajúceho sa umeleckého diela svojim „ja“, tým sa stáva autentické. Autentickému umeleckému dielu rozumieme takému dielu, ktoré je úprimné, hovorí o hodnote ľudského ja. Umelec sa so svojim duševným prostredím delí s celým svetom.

Výtvarné umenie je častokrát považované divákmi za hlavolam. Nie vždy, nie je to pravidlo, ale je nám známe, že umelecké dielo je pozorovateľovi podávané neformálnou formou. V náznakoch, v myšlienkach, svojou farebnosťou, symbolikou. Výtvarné dielo má svoj účel, ktorým chce zaujať publikum.

Rusinová tvrdí, že umelcove zobrazovanie nie je len zobrazením pre uchovanie spomienky na zručnosť a vynaliezavosť človeka, ale veľa hovorí aj o celkovej jednotnej umeleckej tvorbe, dáva nahliadnuť aj do dôb spoločenskej situácie, o postavení človeka v rámci kontextu a stupni viery seba samého, ktoré vkladá umelec do obrazu, či už svojim vložením svojho vnútra, alebo sprostredkovane. Dôležitou úlohou je aj forma umeleckej činnosti, kde umelec pracuje s časom a priestorom, kde vyjadruje existenciu, reakciu na seba samého, čo o sebe prezrádza, alebo chce na druhej strane zatieniť. (Rusinová, 2009)

1.3 Dany Leriche verus Albrecht Dürer. Perspektíva.

Leriche uvidela prvý raz veľké idoly akými sú Ingres, Dürer, Caravaggio a prvé ležiace postavy z neskorého stredoveku, uznala, že ženské telo ponúka už po stáročia vznešený pohľad pre mužov. Inteligenciou a humorom, jemnej šteklivej irónie, s ktorou prichádza žena, využila umenie fotografie. Zreprodukovala a navrhla Dürerove dielo iným spôsobom. Dany Leriche sa vrátila späť k svojmu modelu, ktorý rozpracovala. Za oknami vynechala krajinu,

pretože, by odtiaľ mohol byť videný objekt, alebo by dielo hovorilo aj o iných zákutiach, o ktoré by nemalo publikum prejavovať záujem. Rozpätýovalo by. Naozaj skvostná pozorovacia vlastnosť. Odhaliť telo, zmeniť jeho pózu, využiť kolorit a tak sa celé dielo vyvinulo farebne. Je to dômyselný kus práce, ale záleží na nás jej účinok, fascinácia tela nádherného stvorenia, veľmi silné vloženie sa do diela. Albrechtovo dielo je zostavené tak, akoby umožňoval divákovi mať nadhľad nad celou situáciou počas štúdie ľudského tela. Ide tu o krásu ľudského tela a funkcionalizmus, ktorý koncipuje do svojho diela, predkladá ním predstavu o tom, ako presne skonštruovať dielo v priesečníku vizuálnej roviny v závislosti od vzdialenosti pozorovateľa. Dürerov kresliarsky rám predstieral jednoduché rozvrhnutie pozorovaného objektu, ktorý bol formálnym vzťahom tvorcu a objektu. Zrak, alebo vďaka je v tomto prípade definovaný geometrickým rozložením. (Panofsky, 1995)

Pri celkovej analýze sa diela Leriche zdajú obscénne preto, lebo sú fotografické. Mali by sme rovnaký pocit, keby boli zobrazené v inom médiu akým je maľba? Zobrazuje neskutočné skutočnosti, ktoré zachycuje svojím objektívom. Azda je nehodiace sa ukazovať intímnu stranu ženy? Táto forma nahoty môže pôsobiť vulgárne, no ak sa zamyslíme na celkovej podstate diela, budeme svedkami toho, že v primárnej forme ide len o formu zobrazenia ženského tela, kde nám autorka poskytuje viac pohľadov, rozvíja v nás tvorivosť a najmä zvedavosť všetkých poskytnutých uhlov, cez ktoré môžeme vidieť. Pokožku znázorňuje ako jemný zamat, nekompromisné pózy a veľavravný pohľad. Môžeme teda konštatovať, že Leriche sa snaží osloviť širokú skupinu ľudí, najmä prostredníctvom rozvíjania tvorivosti, fantázie a v neposlednom rade podotknúť fakt, že dáva akýsi návod „hľadať v dielach niečo viac, čítať medzi riadkami“. Na druhej strane Dürerova Perspektíva si nevynucuje divákovu pozornosť, ani neláka diváka erotickými zábermi, ide mu skôr o pomôcku prostredníctvom zobrazeného ľudského tela. „*Aj keď sa takmer tri desaťročia pred vydaním svojej Teórie ľudských proporcií snažil vytvoriť klasické figúry v klasickom pohybe, nerobil to preto, aby svoje diela vyzdobil prieskumu zozbieranou korisťou, ale preto (v tej dobe možno intuitívne) sám seba a svojich kolegov vychoval ku klasickému prístupu výrazovej sile a kráse, ktoré sú vrozené ľudskému telu.*“ (Panofsky, s.189) Kant a Goethe zdôrazňujú krásu a harmóniu klasického umenia, definujú, že tam, kde je prirodzené nie je miesto pre extrém. (Panofsky, 1955)

Pohľad bol obmedzený. Leriche chcela poskytnúť realistický pohľad reprezentácie ženy. Autorka chcela so zámerom vyjadriť vo svojej fotografii odkaz na majstrovské dielo Dürera. Použitie farieb a hra svetla pôsobia síce nereálne, ale dôveryhodne. Človek je zapojený do hry

zo strany pozorovateľa, ale aj zo strany tvorca nachádzajúceho sa v diele. Spôsob, akým je vytvorená fotografia, ako sú zaliate tóny ženského tela, preferujúci skôr kolorit ako tieňovanie, kde účinok obrazu spočíva v tom, kde cez mierne svetelný prejav sa objekty zdajú menej významné. Nechal vyniknúť popredie a pozadie, to dávalo vyniknúť svojou myšlienkou a hĺbkou diela. Celé dielo sa nesie v znamení Dürera. V Dürerovom obraze je v pláne muž, ktorý sa snaží zachytiť ženskú krásu, zatiaľ čo v diele Leriche sa skrýva žena, kde je ponúkaný aj pohľad na ženské pohlavie ako znak reprodukcie. Nie je to len brilantné zobrazenie a vloženie intenzity do obrázku, ale aj starostlivo vykonané rozpoloženie objektov ako to znázornil sám Dürer.

Vedome zastúpené a vzdialené, paradoxné, telo sa stáva skutočnosťou pred našimi očami. Dámske subjekty a ich nahota neuniká pred nami. Jednoduchosť v diele a nastavenie pohľadov znervózňuje pohľad, neistý a zároveň pripravený na lov. Krásne mladé telo nie je erotikou podľa obvyklých konvencií. Mladí, alebo starí, slávni alebo ponížení, smutní, utrpení, radostní či veselí, zhodnú sa zrejme na tom, že v tomto prípade nejde o tradičné zvädzanie, ale lákajú do vlastných predstáv. Nútia diváka, aby kompozícia ženského tela bola videná a predstavovala nielen predstreté pohľady. *„Dürerova centrálna perspektíva, rozhodujúca novota tejto doby, je epitomom situácie, ku ktorému vzniku prispela a ktorú pomáhala udržiavať – situácia, v ktorej sa umelecké dielo stalo výsekcom univerza, tak ako ho vidí, alebo ako by ho mala vidieť- určitá osoba z určitého hľadiska v určitom okamžiku.“* (Panofsky, s.207)

Nepochybne môžeme hovoriť aj o tom, že niektorí ľudia takéto umenie považujú za nehanebné, šokujúce, nemravné. Dany Leriche sústreďuje pozornosť na túto nahotu práve v takejto forme. Považovať jej diela za obscénne, alebo šokujúce je ako odmietnuť ich posolstvo a to, čo odhaľujú. Odmietnuť ich provokáciu znamená ako nevidieť a nepamätať si čo odkrývajú, čo je za tým všetkým.

Dürer predstavuje priestor a predostiera doslovný plán ako zobraziť objekt v danom okamžiku z určitého uhlu a miesta. Nemožno hovoriť o obscénnosti jeho diela, v jeho prípade ide o štúdiu a povznesení sa na krásu a zložitost' ľudského tela. Ako hovorí Panofsky, Dürerova perspektíva realizuje priestor medzi zobrazenými figúrami a prostredím okolo nich a predpokladá, že jeho stvárnenie je zámerom pre toho, kto sa ním riadi môže vytvoriť akékoľvek plastické a realistické dielo so svojimi svetelnými scénami a náladovým prostredím. (Panofsky, 1955)

Obe diela, prispeli k inovátorstvu a dodnes ovplyvňujú spoločnosť či svetové výtvarné umenie. Povznesenie sa na krásu ženského tela, zložitost' ľudského tela, perspektíva, myšlienka načrtnutého priestoru, ktoré sa rozprestierajú pozorovateľovi.

Literatúra

Bakoš, J.: *Umelec v klietke*. Bratislava: Sorosovo centrum súčasného umenia. 1999. ISBN 80-968089-3-1

Eco, U.: *Interpretácia a nadinterpretácia obrazu*. Bratislava: Archa. 1995. ISBN 80-7115-080-0

Filipová, M., Ramley, M.: *Možnosti vizuálnych štúdií*. Brno: Barrister&Principal. 2007. ISBN 978-80-87029-26-8

Lodwick, M.: *Obrazy rozprávajú*. Bratislava: Mladé letá. 2000. ISBN 80-06-01274-1

Gero, Š.: *Recepcia a interpretácia výtvarného diela*. Nitra: Ústav jazykovej a literárnej komunikácie. 1992.

Gero, Š., Tropp, S.: *Interpretácia výtvarného diela*. Banská Bystrica: 2000. ISBN 80-8055-426-9

Gombrich, E., H.: *Příběh umění*. Praha: Argo. 2006. ISBN 80-7203-143-0

Panofsky, E.: *Význam ve výtvarném umění*. Praha: Odeon. 1981

Rusinová, Z.: *Autoportrét v slovenskom výtvarnom umení*, Bratislava: SAV, 2009. ISBN 978-80-224-1075-5

Slavík, J.: *Od výrazu k dialogu vě výchově: Artefiletika*. Praha: Karolinum. 1997. 199s. ISBN 80-7184-437-3

Kontaktné údaje:

Mgr. Barbora Okasová

Univerzita Komenského v Bratislave

Pedagogická fakulta, Račianska 59, Bratislava

Petrova Ves 102, 908 44 Petrova Ves

e-mail: barbora@okasova.com

Slovák Cyril Kutlík a jeho Srbská kresliarska a maliarska škola

The Slovak, Cyril Kutlík, and his Serbian Draving and Painting School

Iva Paštrnáková

Abstrakt:

Text predstavuje organizáciu a obsahovú náplň štúdia v Srbskej kresliarskej a maliarskej škole, ktorú v Belehrade založil slovenský maliar Cyril Kutlík (1869 – 1900). Hoci pod Kutlíkovým vedením inštitúcia existovala pomerne krátko (1895 – 1900), stala sa základným kameňom kontinuálneho umeleckého vzdelávania srbských výtvarníkov v domácom prostredí. Na základe zachovanej archívnej dokumentácie, text ponúka rekonštrukciu fungovania tejto školy ako príkladu jednej z umeleckých škôl, vznikajúcich v Strednej a Východnej Európe koncom 19. a začiatkom 20. storočia. Vyučovacie metódy na týchto školách často vychádzali zo vzorov akadémií, kde sa vzdelávali samotní pedagógovia. Aj s odstupom času je pútavé sledovať dané výučbové koncepcie a prirovnať ich hoci aj k tým súčasným.

Abstract:

This paper deals with the Serbian Draving and Painting School which was founded in Belgrade by the Slovak painter Cyril Kutlík (1869 – 1900). It presents how studying at this school looked like in terms of its organization and the study content. Although Kutlík run this school only for a short period (1895 – 1900), this school laid institutional grounds for continual art education of Serbian artists in their own country. Based on results of researched archived materials, this paper reconstructs the history of how the school worked and so provides an example of one of establishing art schools at the end of 19th and beginning 20th century in Central and Eastern Europe. Teaching methodologies used at other art schools had their origins in methods used at schools where teachers were educated. Still today it is interesting to study given teaching approaches practisted by the Serbian Draving and Painting School and compare it with those contemporry ones.

Крúчовé slová: Cyril Kutlík, Srbská kresliarska a maliarska škola, srbské maliarstvo, umelecké vzdelávanie, koniec 19. storočia

Key words: Cyril Kutlík, Serbian Draving and Painting School, Serbian painting, art education, the end of 19th century



Cyril Kutlík sa narodil 29. marca 1869 ako syn slovenského evanjelického farára v dedinke Křížlice (dnes časť obce Jestřabí v Podkrkonoší). V rokoch 1885 – 1891 študoval maliarstvo na Akadémii výtvarných umení v Prahe. Ako devätnásťročný ilustroval výjavmi zo Starého zákona židovskú publikáciu *Pessach Hagada*¹ a získal prvú školskú cenu za olejové štúdie (*Stará baba, Poľský Žid*, 1888/1889). V roku 1891 vystavoval na Jubilejnej všeobecnej zemskej výstave v Prahe historickú kompozíciu *Posledné okamihy Husovej slobody*, ktorá bola záverečnou prácou z jeho pražských štúdií. Viacero portrétov a dve monumentálne realizácie vytvoril počas pobytov v Humpolci a vo Vysokom nad Jizerou (1890 – 1892). V roku 1892



Cyril Kutlík, 1894

odišiel do Viedne na Akadémiu výtvarných umení do špeciálky historického maliarstva k Augustovi Eisenmengerovi, kde zotrval jeden semester. Následne vo Viedni pôsobil ako samostatný umelec. Obdobie 1893 – 1895 strávil na liečení tuberkulózy v juhotirolskom Arco (dnes v Taliansku), kde vytrvalo maľoval a dával súkromné hodiny kreslenia. V záujme zabezpečenia vlastného živobytia sa Kutlík v lete 1895 presunul do Belehradu,² kde na jeseň otvoril súkromnú *Srbskú kresliarsku a maliarsku školu*. Kutlíkova škola založila tradíciu vzdelávania srbských umelcov v domácom prostredí a stala sa základom aj pre neskoršie srbské akadémie umení (dnes ako Fakulta výtvarných umení a Fakulta užitých umení Univerzity umenia v Belehrade). Okrem výučby a zabezpečovania chodu maliarskej školy, sa v cudzine Kutlík venoval aj vlastnej tvorbe, maľbám na objednávku, ako aj iniciatíve so zakladaním *Spoločnosti priateľov umenia* (1898). Od roku 1895 navštívil niekoľko razy Slovensko, kam sa presťahovali jeho rodičia a súrodenci.³ V lete 1899 sa Cyril Kutlík oženil s Miladou Nekvasilovou (1880 – 1918), dcérou českého staviteľa a architekta Františka Nekvasila (1843 – 1913), ktorý pôsobil v Belehrade. Avšak už 4. apríla 1900 Cyril zomrel na

¹ KISCH, Alexander: *Pessach Hagada*. 1. vyd. Samuel W. Pascheles : Prag, 1888.

² Prostredie bratského slovanského národa mu bolo blízke zjavne aj vďaka tomu, že medzi Slovákmi na Dolnej zemi pôsobili ako evanjelickí kňazi jeho príbuzní: starý otec Ján Kutlík (1806 – 1890), v Starej Pazove sa narodil jeho otec Bohdan Kutlík (1838 – 1925), v Báčskom Petrovci a v Kulpíne pôsobil zas jeho strýc Félix Kutlík st. (1843 – 1890).

³ V roku 1895 sa rodina Kutlíkovcov presunula z Čiech na Liptov – do rodného kraja Cyrilovej babičky Jozefy Jaroslavy Kutlíkovej-Potockej, konkrétne do obce Dechtáre.

tuberkulózu v Belehrade, kde je aj pochovaný. Posmrtno bola Kutlíkova tvorba prezentovaná na Svetovej výstave v Paríži (1900) a ďalších prehliadkach na Slovensku a v Srbsku.

Stredoeurópske vzory pre srbské prostredie

V lete 1895 Cyril Kutlík prichádza do Belehradu a vďaka finančnej podpore svojho otca tam už v septembri otvára *Srbskú kresliarsku a maliarsku školu Cyrila Kutlíka (Srpska crtačka i slikarska škola Kirila Kutlika)*. Poslanie školy definoval:⁴ „*Aby oněm talentovaným, kteří umění svůj život zasvětili hodlají – řádnou a správnou průpravou k dalšímu studiu se stala a učitele vychovávala. Kdo rok nebo dva na ústavě pobyl a talent i pili a vytrvalost v sobě chová, může do vyšších oddělení akademií cizozemních přijat býti a studium umělecké tam dokončiti, anebo kteří ne tak nadaní, ale pro umění nadchnutí jsou a rádi by toto od základu poznali, stane se škola tato zdrojem mnohých krásných chvil a ušlechtilé zábavy, jež obě umění poznané a porozumění poskytuje. Aby se to vše docílilo, k tomu třeba mimo nadání, lásky a pily – stálého cvičení se dle dobrých vzorů i přírody a tu dává škola malířská všechnu příležitost.*“

Kutlík chápal organizáciu školy komplexne – pripravoval študijný program, učil, propagoval školu v tlači, usporiadal štyri výstavy žiackych i svojich prác, vydal tri výročné správy,⁵ získaval sympatizantov a podporovateľov školy, žiadal pre školu štátne finančné príspevky, plánoval zabezpečenie podpory talentovaných študentov (Kutlíkov pokus o založenie *Spoločnosti priateľov umenia*)⁶ atď. Príkladom pre mladého maliara boli vzdelávacie inštitúcie, ktoré sám navštevoval a podľa nich realizoval aj formu výučby vo vlastnej škole. V čase Kutlíkových štúdií na Akadémii výtvarných umení v Prahe sa práve od základov menila názorová orientácia školy:⁷ „... *V rozmezí osmdesátých a devadesátých let: ve vymaňování z pout akademické a historizující tradice, v důrazu na realizmus a v přímém studiu přírody jako spolehlivého východiska tvůrčí práce v umění, ve snaze o osobně vyhraněný projev. V tomto smyslu se výuka rozvíjela se zřetelem k individuálnímu založení posluchačů – v bezprostředním vztahu učitele a žáka...*“ Na pražskej akadémii Kutlíka viedli v rokoch 1885 – 1891 profesori: Antonín Lhota (1812 – 1905) – Prípravné štúdium; Václav Steffal (1841 –

⁴ KUTLÍK, Cyril: Program a účely školy malířské založené a vedené Cyrilem K. Kutlíkem. Rukopis. Belehrad, 1895. Archív výtvarného umenia, Slovenská národná galéria (ďalej AVU SNG), inv. č. 650/1996.

⁵ Predpokladáme, že vzorom pre vydávanie výročných správ sa maliarovi stala podrobná Výročná zpráva c. k. vyššieho gymnasia v Hradci Králové, ktoré navštevoval v rokoch 1885 – 1891. Správa za rok 1886 sa nachádza v Kutlíkovom osobnom fonde v AVU SNG, inv. č. 650/1996.

⁶ Viac o tom pozri: PAŠTRNAKOVA, Iva: Pisma Kutlíkovih učenika i Družina prijatelja umetnosti. In Zbornik Narodnog muzeja. XIX-2 Istorija umetnosti. Beograd : Narodni muzej 2010. s. 413 – 452.

⁷ KOTALÍK, Jiří (ed.): Almanach Akademie výtvarných umění v Praze k 180. výročí založení (1799 – 1979). Praha : Akademie výtvarných umění v Praze – Národní galerie v Praze, 1979. s. 23.

1894) – Anatómia; Viktor Barvitijs (1834 – 1902) – Perspektíva; Otakar Hostinský (1847 – 1910) – Teória a dejiny umenia; František Sequens (1836 – 1896) – II. oddelenie všeobecnej školy (Sequens viedol tiež špeciálku náboženskej a historickej maľby, čo mohlo mať na Kutlíkovo ďalšie zameranie určitý vplyv); Maximilián Pirner (1854 – 1924) – Odborná škola so špecializáciou na žánrovú maľbu.⁸ V akademickom roku 1892/1893 študoval Cyril Kutlík na Akadémie der Bildenden Künste in Wien v špeciálnej škole historického maliarstva Augusta Eisenmengera (pričom k odchodu do Viedne ho možno inšpiroval bývalý pražský kolega Vladimír Šamberk). Z Kutlíkovho viedenského pobytu sa zachoval aj Študijný poriadok viedenskej akadémie umení,⁹ predstavujúci jednotlivé školy všeobecné i špecializované. Nie je vylúčené, že tento dokument mu tiež poslužil pri tvorbe programov vlastnej maliarskej školy. Výraznejší vplyv malo na Kutlíka však pražské školenie a tamojší pedagógovia. Okrem filozoficky založeného priateľského Maximiliána Pirnera, sa Kutlíkovi stal príkladom ľudského prístupu istotne aj rektor pražskej akadémie z rokov 1887 – 1890 Julius Mařák (1835 – 1899), *ušlechtilý člověk a citlivý pedagog*, ktorý *staral se všemožně o své žáky*.¹⁰ Že Kutlík vnímal Mařáka ako pedagogickú autoritu, sa dá usudzovať na základe skutočnosti, že zopakoval rektorov postup. Na Kutlíkovom potvrdení zo špeciálky Maximiliána Pirnera, zo šk. roku 1888/1889, môžeme totiž nájsť Mařákov prípis o Kutlíkovom vyznamenaní školskou cenou. V roku 1896 v Belehrade podobný prípis dopíše Kutlík na vysvedčenie¹¹ svojho žiaka Dragomira Glišiča (1872 – 1957).

Srbská kresliarska a maliarska škola

Keďže v Belehrade začínal Kutlík s viacerými študentmi, ktorí nemali žiadne predbežné výtvarné školenie, v prvom roku štúdia sa pracovalo od úplných základov v kresbe. Podľa vtedajších akademických trendov Kutlík dbal na dôkladnosť a detailnosť kresby, ktorá bola prísne korigovaná. Žiaci spočiatku kreslili podľa plošných tlačených predlôh. Najšikovnejší žiaci začali po polroku kresliť podľa papierových reliéfov a neskôr aj podľa skutočnosti. Vyskúšali si tiež krajinársku prácu v plenéri. V ďalších ročníkoch pribudla maľba a štúdie podľa živého modelu, výnimočne aj kresba aktu. Z dobovej tlače sa však dozvedáme, že

⁸ Po vzhliadnutí Pirnerových malieb a dokumentácie jeho kresieb v depozitároch Národnej galérie v Prahe v roku 2007, musíme konštatovať, že vplyv Pirnerovej tvorby na Kutlíkovo maliarske formovanie nebol zanedbateľný – ako po obsahovej, tak spočiatku aj po kompozičnej stránke.

⁹ Studien-Ordnung für die Schulen der K. K. Akademie der Bildenden Künste in Wien. Wien, 1892. AVU SNG, inv. č. 650/1996.

¹⁰ Kotalík, 1979, s. 24.

¹¹ Potvrdenie Maliarskej akadémie v Prahe na meno Cyrila Kutlíka, 15. 6. 1889, Praha. AVU SNG, inv. č. 650/1996. Vysvedčenie zo Srbskej kresliarskej a maliarskej školy na meno Dragomira Glišiča, 10. 7. 1897, Belehrad. Fotografia z majetku Historického archívu Belehradu.

Borivoje Stevanović (1878 – 1976) a menej známy Vojislav Stevanović (1871 – 1956) už na prvej školskej výstave, vo februári 1896, prezentovali olejomaľby. Na tejto výstave boli i žiacke akvarely a zátíšia. Dobové výčitky, že v prvom roku Kutlík pracoval so študentmi len v kresbe a iba podľa plošných reprodukovovaných predlôh, nie sú teda celkom namieste. Skôr to záviselo od talentu a snahy samotných študentov. Kutlík totiž zastával názor o podpore individuálneho napredovania jednotlivých študentov i v rámci jedného oddelenia.



Cyril Kutlík so žiakmi v ateliéri Srbskej kresliarskej a maliarskej školy. Jeseň, 1898.

Kutlík vo svojej škole ponúkal praktické kurzy v dvoch oddeleniach: *Kresliarskom* a *Maliarskom*. V maliarskom oddelení boli najmä *riadni žiaci* (s profesionálnym záujmom o maliarstvo) a *mimoriadni žiaci* – hostia (ktorí mali maľovanie ako záľubu). O niečo neskôr zahájený *Kurz pre remeselníkov* (zameraný na úžitkovú kresbu) patril do kresliarskeho oddelenia. Otvorením tohto kurzu Kutlík dynamicky reagoval na aktuálne spoločenské potreby. (V umelecko-remeselnom smerovaní školy ho podporilo i Ministerstvo národného hospodárstva, ktoré na kurz začalo v roku 1897 prispievať. Naproti tomu, finančnej podpory od Ministerstva osvetu a cirkevných záležitostí sa Kutlík nedočkal počas celých dvoch rokov, napriek prosbám a manifestáciám napredovania školy.) Keďže vieme, že počas vedenia belehradskej školy mal Kutlík i súkromné žiačky, až tak nás neprekvapí otvorenie osobitného

Kurzu pre dámy v druhom školskom roku. Vzhľadom na pomery v dobovom Belehrade, môžeme otvorenie remeselníckeho a dámskeho kurzu chápať, ako veľmi progresívne kroky. Podľa *Obchodného hlásnika*¹² doplníme aktivitu školy ešte o *Letný kresliarsky kurz*, realizovaný počas školských prázdnin v roku 1896. Letný kurz bol odozvou na záujem verejnosti a bol určený tým, čo nemohli školu navštevovať počas školského roka. Od 1897 Kutlík ponúka v škole aj teoretickú výučbu z Histórie umenia, štýlu a ornamentiky; z Geometrie a geometrického kreslenia; z Deskriptívnej geometrie, náuky o tieňovaní a perspektíve; z Plastickej anatómie a z Geometrického kreslenia vo večernom remeselníckom kurze. Sám Cyril Kutlík učil praktické disciplíny ako kreslenie a maľovanie pre riadnych žiakov a voľné kreslenie vo večernom remeselníckom kurze. Niektorí pedagógovia teoretických disciplín prednášali bez nároku na honorár, pravdepodobne preto, že školu považovali za prínosnú záležitosť. Aj jeden z troch kritikov počiatkovej práce školy, správca Národného múzea Mihailo Valtrović, ešte za Kutlíkovho života na škole prednášal.



Označenie Kresliarskeho oddelenia zo Srbskej kresliarskej a maliarskej školy. 1895 – 1900. AVU SNG

Napriek tomu, že počiatkový systém výučby bol niektorými súčasníkmi kritizovaný, srbskí umenovedci v 20. storočí docenili význam Kutlíkovej školy najmä pre základné školenie predstaviteľov tzv. „srbského impresionizmu“, ako aj za počiatok sústavného umeleckého vzdelávania v Srbsku.

„Cyrila Kutlika som objavil jednoducho preto, že som sa pri [srbských] impresionistoch musel pohnúť od začiatku – kde sa začali učiť. Vtedy som odhalil, že Cyril Kutlík je ten, u koho všetci boli. Boli u neho všetky tie naše dôležité mená ako je [Milan] Milovanović, Kosta

¹² Trgovinski glasnik, Beograd : Organ Beogradske trgovačke omladine. r. VI. č. 76. 29. 6. 1896.

*Miličević, Nadežda Petrović, všetci zaradom, Borivoje Stevanović a tak ďalej. ... V Belehrade nebola žiadna umelecká škola a Cyril dobre zhodnotil, že tu je nejaká šanca. Dovtedy niektorí talentovaní srbskí žiaci odišli do Viedne, Budapešti, eventuálne do Mníchova ako štátni štipendisti. Medzi nimi bolo veľmi málo priamo zo Srbska, pretože aj z Rakúsko-Uhorského Srbska [dnešnej Vojvodiny] tam odchádzali. To, čo urobil Cyril Kutlík, je veľmi vážna vec. On tu založil jednu školu, ktorá mala skromný názov: Prvá srbská kresliarska a maliarska škola...*¹³

Už tridsať rokov pred Kutlíkom založil *Školu kreslenia (Škola crtanja)* v Belehrade aj známy srbský maliar Steva Todorović (1832 – 1925). „... *Ale svojím charakterom a spôsobom práce, a tým, kto boli jej žiaci a koho vychovala, bola práve táto Kutlíkova prvá skutočná umelecká škola*“.¹⁴ Práve Kutlíkova *Srbská kresliarska a maliarska škola*, pod ďalším vedením manželského páru Vukanović a neskôr pod názvom *Umelecko-remeselná škola (Umetničko-zanatska škola)* – sa stala aj základom neskorších srbských akadémií umení. Tradícia vzdelávania výtvarných umelcov v Srbsku sa teda neoddeliteľne spája s menom Cyrila Kutlíka.

Niektorí srbskí umenovedci uvádzajú, že Kutlíkovi žiaci – ako prvá generácia tamojšieho moderného výtvarníctva – predbehli svojho skromného prvého učiteľa. Čo sa týka výraznejšieho uplatňovania moderných výtvarných prístupov, zodpovedá ich názor asi skutočnosti a je pravdepodobné, že Kutlík pedagogicky a organizačne pôsobil aj na úkor vlastnej tvorivej práce. Na druhej strane srbská umenoveda v 20. storočí hodnotila konkrétne Kutlíkove maľby len ojedinele z jednoduchého dôvodu: nepoznala väčšinu jeho reprezentatívnych prác, zachovaných na Slovensku a v Čechách. (V súčasnosti je v Srbsku situácia zmenená aj vďaka našim publikovaným prácam.)¹⁵ Uzavríme túto otázku vyjadrením umenovedca Dejana Medakovića:¹⁶ „*Bez ohľadu na jeho málo známe a slabo zachované dielo, Kutlík je pre vtedajšie umelecké príležitosti Belehradu významný zjav, s ktorým sa v Srbsku začína systematické školenie našich umelcov.*“

Vzhľadom na vyššie popísané, nie je presné, čo uvádza Ondřej Vojtěchovský:¹⁷ „*V roce 1905 také ze soukromé iniciativy vznikla Umělecko-průmyslová škola, která měla vychovávat*

¹³ Prof. Stanislav Živković v rozhovore s autorkou a grafikom Jozefom Klátikom v Novom Sade, 4. 3. 2005.

¹⁴ MEDAR, Vera: Prva umetička škola v Beogradu. In *Lik. r. I. č. 1.* Beograd, 29. 11. 1950. s. 4.

¹⁵ Napr. PAŠTRNAKOVA, Iva: Kiril Kutlik – slikar portreta, žanra i istorijskih slika. In *Zbornik za likovne umetnosti Matice srpske. č. 39.* Novi Sad : Matica srpska, 2011. s. 215 – 251.

¹⁶ MEDAKOVIĆ, Dejan: Prve slikarske škole i njihovi pokretači. In *Univerzitetski vesnik. roč. V. č. 94. s. 4. 6.* maj 1954.

¹⁷ VOJTĚCHOVSKÝ, Ondřej: Kulturní vývoj v samostatném Srbsku. In PELIKÁN, Jan a kol. *Dějiny Srbska. 1.* vyd. Praha : Nakladatelství Lidové noviny, 2005. s. 284.

jednak gymnaziální učitele kreslení, jednak připravovat mladé umělce pro akademické studium v zahraničí. Oběma privátním školám [umeleckeje i hudobnej] se po čase dostalo podpory ze strany státu.“ Dalšíu činnost umeleckeje školy prerušila vojna v roku 1914. Roku 1919 bola inštitúcia obnovená ako *Umelecko-remeselná škola* a od roku 1922 figurovala pod názvom *Umelecká škola*. V roku 1939 išla škola do útľmu, pretože vtedy sa už dva roky aj na jej základoch formovali *Umelecká akadémia* a *Škola úžitkového umenia*, ako uvádza Živković.¹⁸ Vyššie sme objasnili, že základný kameň tradície vzdelávania srbských výtvarníkov v domácom prostredí bol položený o desaťročie skôr Cyrilom Kutlíkom (1895). Po Kutlíkovej náhlej smrti (1900) jeho maliarsku školu odkúpil a viedol srbský maliar Rista Vukanović (1873 – 1918). Nešlo o novú súkromnú školu, „*Vukanović jasne dáva na vedomie, že pokračuje v Kutlíkovej škole, takže aj tlačením tejto [školskej] správy zachováva obyčaj, ktorú zaviedol Kutlík.*“¹⁹ V roku 1905 Vukanović prizval k vedeniu školy maliara Marka Murata (1864 – 1944) a sochára Djordje Jovanovića (1861 – 1953). Spoločne inštitúciu reorganizovali na *Umelecko-remeselnú školu*, reflektujúc tak návrh Ministerstva osvety a cirkevných záležitostí, ako aj dobové spoločenské požiadavky. (Od roku 1905 mala škola pravidelnú finančnú podporu od Ministerstva osvety a cirkevných záležitostí, možno preto môže byť do určitej miery chápaná ako „štátna“. Okrem toho remeselnícky kurz maliarskej školy ešte počas Kutlíkovho života, od roku 1897, podporovalo aj Ministerstvo národného hospodárstva.) Vojtěchovským citované poslanie školy bolo formulované ešte Cyrilom Kutlíkom a okrem akademickej prípravky a vzdelávania učiteľov kreslenia, sa škola zameriavala aj na kresliarsku prípravu remeselníkov a záujmové maľovanie pre „milovníkov umenia“, ktorí však neplánovali venovať sa profesionálne maliarstvu.

Školské pomôcky

Kutlíkova *Srbská kresliarska a maliarska škola* disponovala knižnicou a sadrovými modelmi (napr. Diana, Narcis, Borgeský zápasník, tiež detaily: ucho, ruka, noha). Vo väčšom počte škola vlastnila aj plošné reprodukované predlohy na kreslenie – v podobe čiernobielych tlačí i farebných litografií. Z exemplárov, uložených v Kutlíkovom osobnom fonde v Archíve výtvarného umenia Slovenskej národnej galérie vidno, že okrem vzorov Leopolda Taubingera z Viedne, pracovali Kutlíkovi žiaci tiež s litografickými predlohami Högera a podľa iných viedenských, pražských, londýnskych a nemeckých tlačí. V maliarovom osobnom fonde

¹⁸ ŽIVKOVIĆ, Stanislav: Umetnička škola u Beogradu 1919 – 1939. Katalóg výstavy. Beograd : Galerija Srpske akademije nauka i umetnosti, 1987, v úvode.

¹⁹ TRIFUNOVIĆ, Lazar: Srpska crtačko-slikarska i umetničko-zanatska škola u Beogradu (1895 – 1914). Beograd : Univerzitet umetnosti u Beogradu, 1978. s. 140.

nájde i parížske cvičebnice kreslenia *Raphael*, či nemecké a francúzske vydania *L'art pratique* Georgea Hirtha (reprodukoval aj diela Albrechta Dürera, či Antoine Watteau).²⁰ Pomerne široká ponuka predlôh, viditeľná aj zo zachovaného torza, by snáď presvedčila srbskú umenovedu, ktorá už polstoročie uvádza, že Kutlík sprvu pracoval (výhradne) podľa Taubingera – a to len preto, že jeho školský archív nemala k dispozícii. Pravdou síce je, že sa „kopírovanie“ vo výučbe kreslenia koncom 19. storočia už prekonávalo, a v tom Kutlíkov prístup nebol teda najaktuálnejší. Mladý pedagóg vychádzal jednoducho zo skúseností, ktoré sám získal ako žiak umeleckých akadémií s mnohoročnou tradíciou a niekedy i staršími metodikami. Kutlíkovo insistovanie na precíznej kresbe bolo však pozitívne hodnotené napr. v súvislosti s dielom srbského umelca Ljubu Ivanovića (1882 – 1945), ktorý sa stal výborným kresliarom.

Z Kutlíkových školských správ sa dozvedáme, že okrem sadrových vzorov, pracovali žiaci aj podľa drevených a drôtených modelov. S ďalšou učebnou pomôckou – s reliéfnymi predlohami z lisovaného papiera – súvisia zaujímavé výskumné zistenia. V Archíve výtvarného umenia Slovenskej národnej galérie sa dnes nachádza dvadsaťdva papierových reliéfov z Kutlíkovej školy. Jedná sa o parížsku edíciu reliéfov, ktoré Kutlík nakupoval z Viedne. Jednotlivé série pozostávajú hlavne z geometrických a rastlinných ornamentov, ktoré maliar využíval pri vyučovaní v remeselníckom kurze. Deväť reliéfov predstavuje portréty – antické a jeden egyptský. Úspechom nášho výskumu je, že k šiestim z predlôh sa podarilo nájsť aj zrealizované žiacke práce. V Kabinete grafiky Národného múzea v Belehrade²¹ sme zdokumentovali dvadsaťdeväť kresieb Milana Milovanovića z obdobia jeho štúdia v Kutlíkovej škole.

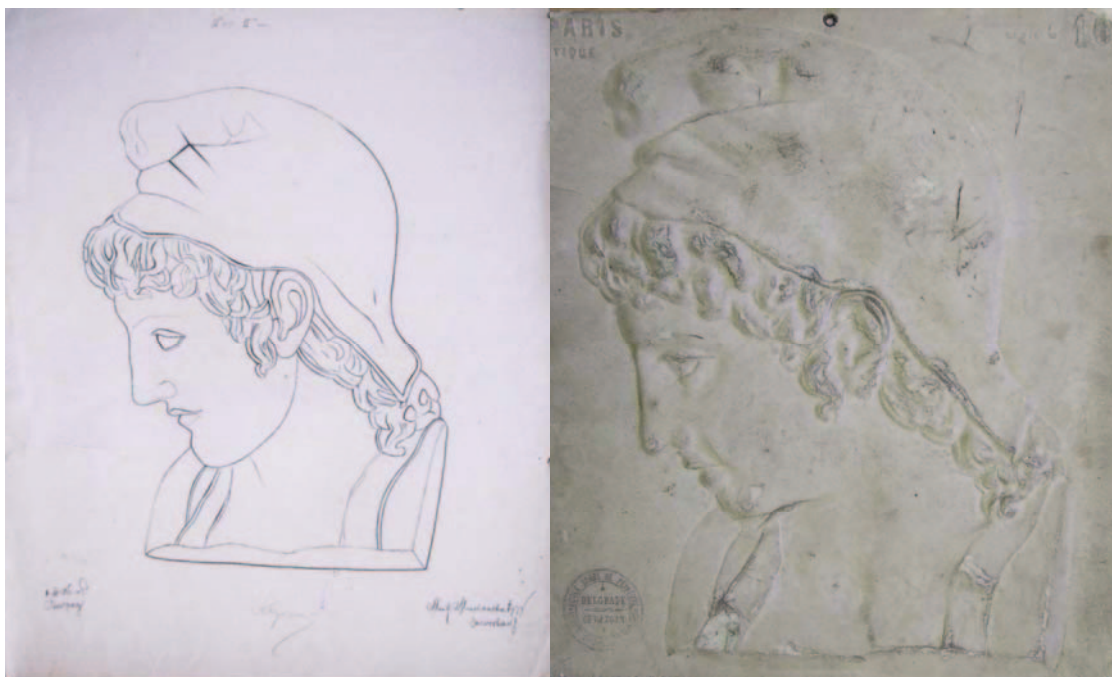
Milan Milovanović

Talentovaného Milana Milanovića (1876 – 1946) objavil na gymnáziu v Kruševaci v roku 1894 archeológ a správca Národného múzea Mihailo Valtrović (1839 – 1915). Ponúkol mladíkovi vybavenie štátneho štipendia na maliarske štúdiá v cudzine. Keď však bola o rok v Belehrade otvorená Kutlíkova maliarska škola, Milovanović cestu do zahraničia odložil a rozhodol sa získať kresliarske základy v domovine. Pobudol na belehradskej škole len niečo vyše roka, ale: „*Nejakým zázrakom zachovala sa celá kopa Milovanovičových kresieb robených podľa tých „prehľadov“.* Lineárne, pedantne vykreslené, čitateľne podpísované a

²⁰ AVU SNG, inv. č. 650/1996, kartóny 11-14; AVU SNG, inv. č. 671/2000.

²¹ Kresby Milana Milovanovića z obdobia štúdia v Kutlíkovej škole, 1895 – 1896. Kabinet grafiky Národného múzea v Belehrade (inv. č. 944/1-29).

datované, sú dokumentom ak nie o talente žiaka, tak o metóde profesora. ... Hotovú kresbu žiak datoval a podpisoval, a profesor parafoval, čím dielo získalo vážnosť úspešnej práce, ktorá sa započíta do hodnotenia na konci školského roka.²²



Kresba Milana Milovanovića z 1. 3. 1896 podľa predlohy Paris. NM v Belehrade, Kabinet grafiky (kresba), AVU SNG (predloha)

Podľa papierových reliéfov z Archívu výtvarného umenia Slovenskej národnej galérie motívy šiestich Milovanovićových kresieb identifikujeme ako *Auguste jeune antique*, *Paris antique*, *Sapho*, *Faune riant*, *Ulysse* a *Venus du Capitole*. Milovanovićovo datovanie zas prezrádza následnosť jednotlivých zadaní a ilustruje úvahy o Kutlíkovej metodike. Zvyšné kresby študenta, ku ktorým sme v Kutlíkovom osobnom fonde nenašli vzory, dopĺňajú predstavu o charaktere a počte predlôh *Srbskej kresliarskej a maliarskej školy*. Spomedzi šiestich reliéfnych portrétov je pravdepodobne najzaujímavejší hneď prvý. Na rube *Auguste jeune antique* sa totiž nachádzajú aj pomerne nečitateľné (doslova načarbané) texty. Keďže z kresieb poznáme študentove signatúry, s použitím veľkého kusu fantázie, by sa jeden z textov na reliéfe dal snáď prečítať ako: *Milan A. Milovanović Zalogovac* (v cyrilike). Na prezývku upozornila srbská historička umenia Vera Ristić:²³ „Na niektorých Milovanovićových kresbách, robených v Kutlíkovej škole, mladý žiak k svojmu menu a priezvisku pridával prezývku *Zalogovac*.“ (Uvádza tiež, že *Zalogovac* je dedina neďaleko Kruševaca, odkiaľ pochádzal Milovanovićov otec Aleksa.) Predpokladáme, že nie je vylúčené, aby sa

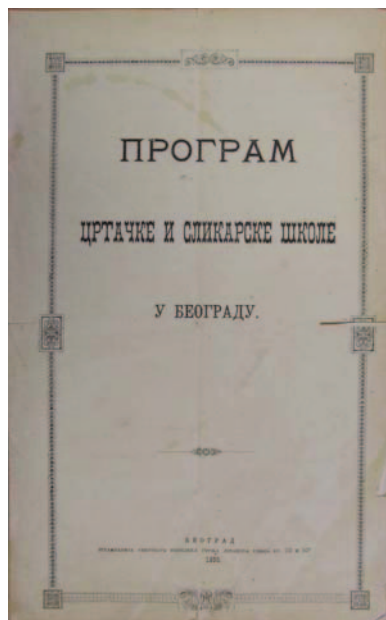
²² STEVANOVIĆ, Momčilo: Milan Milovanović 1876 – 1946. In STEVANOVIĆ, Momčilo – KOLARIĆ, Miodrag. Milan Milovanović, Kosta Miličević. Katalóg výstavy. Beograd, 1960. s. 8.

²³ RISTIĆ, Vera: Milan Milovanović 1876 – 1946. Katalóg výstavy. Beograd, 1986. s. 6.

Milovanović podpísal na školský vzor, podľa ktorého pracoval. (Aj na ruboch plošných predlôh a v cvičebniciach z Kutlíkovho fondu sa zachovali žiacke kresby, signatúry a komentáre. Žiaľ, zväčša nečitateľné.)

Predmety v Srbskej kresliarskej a maliarskej škole

Zoznam vyučovacích predmetov Kutlíkovej školy je možné rekonštruovať na základe výtlačku *Programu kresliarskej a maliarskej školy v Belehrade*,²⁴ jeho konceptu *Program a účely školy maliárske založené a vedené Cyrilem K. Kutlíkem*²⁵ a *Programu srbskej kresliarsko-maliarskej školy. Druhé opravené a doplnené vydanie*,²⁶ uložených v Archíve výtvarného umenia Slovenskej národnej galérie a *Programu večerného kurzu pre remeselníkov, ktorý existuje v Srbskej kresliarsko-maliarskej škole, vypracovaný na žiadosť Ministerstva národného hospodárstva z Archívu Srbska*.²⁷



Program Kresliarskej a maliarskej školy v Belehrade. 1895. AVU SNG

V prvom školskom programe²⁸ Kutlík delí výučbu do *Kresliarskeho a Maliarskeho oddelenia* (neskôr používa výraz *úsek*). Následne v každom oddelení stručne popisuje predmety troch samostatných ročníkov. Prvý ročník *Kresliarskeho oddelenia* pozostáva zo: 1. Základov kreslenia, 2. Kopírovania a 3. Perspektívneho kreslenia útvarov. Druhý ročník je zameraný na: 1. Kreslenie podľa geometrických útvarov zo sadry, 2. Kreslenie plastických ornamentov a 3. Kreslenie hláv a postáv. Pre tretí ročník mal Kutlík v pláne: 1. Kreslenie rôznych predmetov podľa skutočnosti, 2. Kreslenie hlavy podľa skutočnosti a 3. Kreslenie celých postáv – uhľom, kriedou, ceruzou a perom. Doplnkom výučby mal byť Teoretický kurz z perspektívy a plastickej anatómie. Práca

Maliarskeho oddelenia, podľa prvého školského programu, pozostávala z: 1. Kopírovania, 2. Maľovania podľa skutočnosti: krajiny, hlavy, postavy a celé kompozície – olejovými farbami,

²⁴ KUTLIK, Kirilo: Program Crtačke i slikarske škole u Beogradu. 1895, Štamparija Svetozara Nikolića. AVU SNG, inv. č. 650/1996.

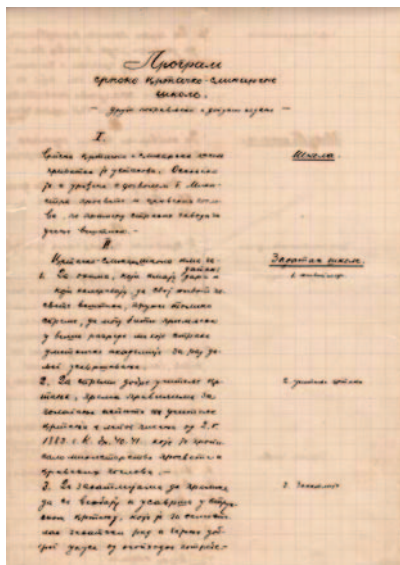
²⁵ KUTLÍK, Cyril: *Program a účely školy maliárske založené a vedené Cyrilem K. Kutlíkem*. Rukopis. Beograd, 1895. AVU SNG, inv. č. 650/1996.

²⁶ KUTLIK, Kiril: Program srpske crtačko-slikarske škole. Drugo popravljeno i dopunjeno izdanje. Rukopis. Beograd, 1. 1. 1897. AVU SNG, inv. č. 650/1996.

²⁷ KUTLIK, Kiril: Program večernjeg kursa za zanatlije koji postoji u Srpskoj crtačko-slikarskoj školi, rzdijen na zahtev Ministarstva narodne privrede. Rukopis, 20. 3. 1897. AC, MIII 1897, Ф. XXI – 8. Podľa: Trifunović 1978, s. 91 – 93.

²⁸ Pozri pozn. 24.

akvarelom a pastelom. Teoretická časť výučby počítala s Históriou umenia, Harmóniou farieb a Náukou o kompozíciách. V skutočnosti sa však Kutlíkovi podarilo teoretickú výučbu zaviesť až v nasledujúcom školskom roku 1896/1897, keď získal viacerých kvalifikovaných pedagógov.



Program srbskej kresliarsko-maliarskej školy. Druhé opravené a doplnené vydanie. 1897. AVU SNG

Druhý školský program,²⁹ vychádzajúci už z reálnych skúseností, má pozmenené členenie. Základným kritériom tu je rozdelenie na *Kresliarsko-maliarsky* a *Remeselnícky úsek*. Doplnený je štvrtý ročník. Pre jednotlivé ročníky je, v tomto prípade, ďalej používaný pojem *oddelenie*. Predmety v *Kresliarsko-maliarskom úseku* pozostávali z odborných (praktických) a pomocných (teoretických). Medzi odbornými predmetmi v 1. oddelení (ročníku) Kutlík ponúkal Kreslenie podľa prehľadov voľnou rukou (ornamenty, hlavy, figúry, krajiny, perspektívne kreslenie geometrických útvarov). V 2. oddelení (ročníku) študenti pokračovali Kreslením podľa sadrových modelov (ornamenty, hlavy, ruky, nohy, celé figúry a anatomické kreslenie). 3. oddelenie sa zameriavalo

na Kreslenie podľa skutočnosti (hlavy, celé telá a krajiny) a 4. oddelenie na Maľovanie (farbou) podľa skutočnosti (hlavy, celé telá, krajiny a kompozície). Medzi pomocné (teoretické) predmety pre Kresliarsko-maliarsky úsek patrili Veda o poznávaní geometrických útvarov, Veda o projekciách, Veda o tieňovaní, Perspektíva, História umenia, Veda o štýloch a ornamentoch, Veda o farbách a Anatómia. Náplň výučby v jednotlivých oddeleniach (ročníkoch) *Remeselnického úseku* môžeme podať podrobnejšie aj podľa Trifunovića:³⁰ 1. oddelenie sa zameriavalo na *prípravu pre tých, ktorí ešte nekreslili* v podobe Elementárneho (základného) kreslenia. Výučba v 2. oddelení pozostávala z Geometrického a perspektívneho kreslenia, Kreslenia voľnou rukou a Krasopisu. V 3. oddelení bola pozornosť venovaná Odbornému kresleniu a Deskriptívnej geometrii.

Nutné je poznamenať, že *Program srbskej kresliarsko-maliarskej školy. Druhé opravené a doplnené vydanie* (1. 1. 1897, rukopis) sa zachoval dokonca v dvoch exemplároch. Podľa Trifunovića³¹ sa druhý exemplár nachádza v Archíve Srbska. Jedná sa o identické texty, s určitým rozdielom na konci dokumentov. Zatiaľ, čo Trifunović uvádza v závere dokumentu z

²⁹ Pozri pozn. 26.

³⁰ Trifunović 1978, s. 91 – 93.

³¹ Ibidem, s. 88 – 90.

Archívu Srbska iba Kutlíkovo meno, exemplár v Archíve výtvarného umenia Slovenskej národnej galérie obsahuje podpisy Kutlíka a štyroch ďalších pedagógov, ktorí neskoršie zabezpečovali teoretické vyučovanie pre *Riadnych žiakov* (Stefanović, Kovačević, Zorić, Živković). Okrem tohto celkového školského programu sa v Archíve výtvarného umenia Slovenskej národnej galérie nachádzajú tiež podrobné programy (sylaby) predmetov písané jednotlivými pedagógmi. Aj na základe toho, čo uvádza Trifunović³² dá sa uvažovať o nasledovnom vysvetlení: Kutlík pravdepodobne vypracoval dve série programov, ktorých súčasťou bol i celkový program. Predpokladáme, že na Slovensko sa dostala séria školských programov pre *Riadnych žiakov* potom, čo ju Kutlíkovi vrátilo Ministerstvo osvety a cirkevných záležitostí, keď škole opätovne neschválilo finančnú pomoc. V Srbsku, podľa nás, ostala séria programov pre *Remeselnícky kurz*, keďže Ministerstvo národného hospodárstva Kutlíkovej škole príspevok schválilo a vyplácalo. A teda aj školské programy si Ministerstvo národného hospodárstva ponechalo – a dnes sú uložené v Archíve Srbska. Avšak bez podpisov a sylabov ďalších pedagógov, ktorí remeselníkov neučili.

Napriek tomu, že teoretické predmety Kutlík plánoval už v prvom školskom programe (1895), na konci školského roka 1895/1896 musel konštatovať:³³ „*Teoretické hodiny nemohli byť výrazne zastúpené, lebo ja som vtedy nevedel ešte dobre srbsky a nemohol som nájsť nikoho, kto by tú prácu zabezpečoval. Pokus jedného mladého inžiniera prednášať perspektívu a históriu umenia bol veľmi slabý a tak moji žiaci mali veľmi málo teoretických hodín. Avšak budúci rok mojim usilovným žiakom naskytne sa príležitosť, nech aj to postihnú, pretože nájdem osobu, ktorá bude zabezpečovať teoretické hodiny.*“ Kutlík svoj prísľub splnil a od polovice druhého školského roka 1896/1897 ponúkal teoretické prednášky. Spolu s praktickými disciplínami bola výučba personálne zabezpečená podľa výročnej správy³⁴ nasledovne: Profesor Veľkej školy (neskoršej univerzity), milovník umenia a mimoriadny žiak Kutlíkovho maliarskeho oddelenia, Svetozar Zorić prednášal *Históriu umenia, štýl a ornamentiku*. Ďalší profesor Veľkej školy Jefta Stefanović približoval študentom *Geometriu a geometrické kreslenie* a profesor Belehradskej reálky Josif Kovačević *Deskriptívnu geometriu a náuku o tieňovaní a perspektíve*. *Plastickú anatómiu* prednášal zdravotný kapitán I. tr. Dr. Milan Žerajić a podinžinier Ministerstva výstavby Vojislav N. Stajević zas *Geometrické kreslenie* vo večernom remeselníckom kurze. Sám Cyril Kutlík vyučoval *Kreslenie a*

³² Ibidem, s. 101.

³³ KUTLIK, Kirilo: Prvi izveštaj Srpske crtačke i slikarske škole u Beogradu. Trgovačko-zanatlijska štamparija Todora K. Naumovića. Beograd, 1896. s. 7.

³⁴ KUTLIK, Kiril. *Drugi godišnji izveštaj Srpske crtačke i slikarske škole Kirila Kutlika za 1897 godinu*. Štamparija Todora K. Naumovića. Beograd, 1897. s. 4.

malovanie pre riadnych žiakov a *Volné kreslenie* vo večernom remeselníckom kurze. Uvedené personálne zabezpečenie výučby ilustruje stav k 15. 6. 1897. Zo skoršej zmienky o pedagógoch školy v *Obchodnom hlásniku*³⁵ sa dozvedáme, že okrem Jeftu Stefanovića a Josifa Kovačevića mali učiť Rista Odavić *Históriu umenia*, Dr. med. Voj. Djordjević *Plastickú anatómiu* a *Štýl a ornamentiku* samotný Cyril Kutlík. Od januára 1897, kedy bola teoretická výučba skutočne zavedená, do 15. 6. 1897 zaznamenávame ešte jednu zmenu: Program prednášok z Plastickej anatómie (január 1897) vypracoval Dr. Milutin Živković a ten predmet v *Srbskej kresliarskej a maliarskej škole* aj prvý raz odučil 3. 1. 1897, ako si Kutlík poznamenal do diára: „8/XII. (1896) v pondelok prednášal p. Kovač.[ević] prvý raz deskript. geometriu, (19/XII. III. x); 19/XII. vo štvrtok prednášal p. Stefanović prvý raz geometriu; 21/XII. v sobotu prednášal p. Zorić prvý raz históriu umenia; 3. I. '897 v piatok prednášal p. Doktor Živković prvý raz anatómiu... 3. IV. prednášal p. Stajević prvý raz geom.[etrické kreslenie].“ Začiatkom tretieho školského roka 1897/1898 Kutlík, prostredníctvom tlače (*Beogradske novine*, 5. 10. 1897; *Večernje novosti*, 6. 10. 1897; *Mali žurnal*, 30. 10. 1897 a *Večernje novosti*, 30. 10. 1897) predstavil predmety a avizoval zavedenie výučby *Nemeckého a francúzskeho jazyka* pod vedením Pavla J. Majznera, profesora a úradníka Ministerstva financií. V dokumentoch školy v AVU SNG sa však nachádza aj žiadosť v nemčine, na ktorú si Kutlík srbsky poznačil: „P. Andra Ljubinković pýtal za prednášky jazyka. 20. X. 1897“. I keď to v článku³⁶ nie je zdôraznené, pri *Anatómii* sa objavilo meno už štvrtého prednášajúceho tohto predmetu: Dr. Bogoslav Zavadžil, praktický lekár. Ako nového pedagóga predstavili noviny (*Mali žurnal*, 30. 10. 1897, in: *Večernje novosti*, 30. 10. 1897) Nikolu Nestorovića, architekta Ministerstva výstavby, ktorý mal nahradiť podinžiniera Vojislava N. Stajevića pri prednáškach z *Geometrie* pre večerný remeselnícky kurz. Jedná sa pravdepodobne o neskôr známeho srbského architekta Nikolu Nestorovića (1868 – 1957), ktorý, ako uviedla Divna Djurić-Zamolo:³⁷ „Štúdiá [Technickú vysokú školu v Berlíne] ukončil v roku 1896 a začiatkom nasledujúceho roka zložil štátnu skúšku. Ziskajúc diplom, vrátil sa do Belehradu na Ministerstvo výstavby a v tej službe ostal do roku 1905.“ S prednáškami Nestorović teda začínal krátko po návrate do Belehradu. Dôkazom, že Nestorović v *Remeselníckom kurze* Kutlíkovej školy skutočne učil, je poznámka ceruzou: „Predn.[nášky] remesel.[níkom] ... geom.[etria] - Nestorov.[i]ć ...“ na Kutlíkovej správe

³⁵ [KUTLIK, Kiril a redakcia]: Nastavnici u srpskoj slikarskoj školi. In Trgovinski glasnik. Organ Beogradske trgovačke omladine. r. VI. č. 103. Beograd, 31. 8. 1896.

³⁶ [KUTLIK, Kiril a redakcia]: Slikarska škola. In Večernje novosti. r. V. Beograd : Narodna štamparija, 6. 10. 1897.

³⁷ DJURIĆ-ZAMOLO, Divna: Graditelji Beograda 1815 – 1914. Beograd : Muzej grada Beograda, 1981. s. 79.

ministrovi národného hospodárstva, označenej ako *Večerný kurz v mesiaci november* (AVU SNG inv. č. 650/1996). Vďaka Kutlíkovmu listu otcovi študenta, pánovi Emilovi Jurmovi, sa dozvedáme, kedy v 3. školskom roku začali jednotlivé prednášky (AVU SNG inv. č. 650/1996): „*Prednášky z Geometrie začali 15. t. m. [októbra], prednášky z Histórie umenia 18. t. m., prednášky z Plastickej anatómie 8. t. m., prednášky z Perspektívy ešte nezačali, prednášky z Francúzskeho a nemeckého jazyka začnú 1. novembra t. r. [1897]*“.

Kutlíkova študentka, neskôr známa srbská maliarka Nadežda Petrović (1873 – 1915) v liste svojmu otcovi v júni 1898 zas píše:³⁸ „*Pán Kutlík Vás prosí, aby Ste sa za neho prihovorili na zasadnutí; poslal prosbu, dozrite, aby sa čím skôr dostala na prerokovanie. Sám Vám bude tiež písať a pošle Vám aj žiadosť pre Národné zhromaždenie. Prosí o pomoc pre maliarsku školu; tohtoročný úspech je ohromný a vynikajúci*“.

Program a sylaby Kutlíkovej školy³⁹

Na základe programov vyučovacích predmetov, školských oznamov z dobovej tlače a ich konceptov, Kutlíkových diárov a jeho korešpondencie (AVU SNG inv. č. 650/1996) môžeme pomerne podrobne rekonštruovať výučbu v *Srbskej kresliarskej a maliarskej škole*. Na Slovensku poznáme celkovo šesť programov. Prvým je spomenutý český koncept (*Program a účely školy maliárske založené a vedené Cyrilem K. Kutlíkem*, 1895). Zaujímavejšia je séria chronologicky zoradených programov z roku 1897, ktoré sú na rube označené v cyrilike: А., Б., В., Д., Е., so skráteným názvom. Pod jednotlivými písmenami sa nachádzajú tieto programy:

А. *Celkový program srbskej Kresliarsko-maliarskej školy (Program srbskej kresliarsko-maliarskej školy. - druhé opravené a doplnené vydanie -).*

Б. *Kreslenie a maľovanie. (Program výučby kreslenia a maľovania v „srbskej kresliarsko-maliarskej škole“).*

В. *Veda o poznávaní geometrických útvarov. (Program prednášok z vedy o poznávaní geometrických útvarov v Srbskej kresliarsko-maliarskej škole v Belehrade).*

Г. [chýba]

Д. *História umenia, štýl a ornamentika. (História Umenia).*

³⁸ Nadežda Petrović v liste svojmu otcovi Mitovi (Mita) Petrovićovi. Beograd, 27. 6. 1898. Národné múzeum v Belehrade, Pamätné múzeum Nadeždy a Rastka Petrovićových, Pozostalosť Lj. Lukovića. Za upozornenie na list vďačím Dr. Jasne Jovanov, správkyni Pamätnej zbierky Pavla Beljanského v Novom Sade (3. 9. 2012).

³⁹ V srbcine publikované ako: PAŠTRNAKOVA, Iva: Predloži za crtanje i nastavni programi u Srpskoj crtačkoj i slikarskoj školi Kirila Kutlika. In Rad Muzeja Vojvodine 49. Godišnjak vojvodjanskog muzeja. Novi Sad : Muzej Vojvodine, 2007. s. 107 – 128.

E. Plastická Anatomia. (Program prednášok z plastickej Anatomie v srbskej kresliarsko-maliarskej škole).

Pri predstavení jednotlivých predmetov sme vychádzali najmä z *A. Celkového programu srbskej Kresliarsko-maliarskej školy (Program srbskej kresliarsko-maliarskej školy. - druhé opravené a doplnené vydanie -)*. Ten je datovaný 1. januára. 1897 v Belehrade a podpísaný piatimi pedagógmi: *vlastník a správca srb. kresl. mal. školy Cyril Kutlík, akad. maliar; Jefta Stefanović, prof. Vel. Školy; Svet. Zorić; Josif Kovačević, profesor; Dr. Mil. Živković.* Program pozostáva z desiatich hláv: *I. Škola, II. Úloha školy (1. maliari, 2. učitelia kreslenia, 3. remeselníci, 4. milovníci umenia), III. Usporiadanie školy (Kresliarsko-maliarsky úsek, predmety odborné, pomocné; Remeselnícky úsek, predmety), IV. Triedy, V. Podmienky prijímania, VI. Typy žiakov (riadni, mimoriadni, žiaci večerného kurzu), Navštevovanie hodín, VII. Trvanie výučby, VIII. Školský rok (skúšky, vysvedčenia), IX. Školné, zápisné, znížené školné, X. Školské pravidlá.* Program, na piatich stranách rukopisu, pomerne podrobne popisuje poslanie a organizáciu Kutlíkovej maliarskej školy. Ďalej primerane detailne predstavujeme obsah zvyšných štyroch sylabov, zachovaných na Slovensku.

Kreslenie a maľovanie



Cyril Kutlík: Program výučby kreslenia a maľovania v „srbskej kresliarsko-maliarskej škole“. 1897. AVU SNG

Pri popisovaní náplne výučby v jednotlivých ročníkoch sme už čiastočne spomenuli zadania, ktoré sú obsahom aj dokumentu *B. Kreslenie a maľovanie. (Program výučby kreslenia a maľovania v „srbskej kresliarsko-maliarskej škole“)*. Jednostranový dokument je datovaný 29. januára 1897 a podpísaný Cyrilom Kutlíkom. I keď v tomto programe nie sú explicitne uvedené ročníky, ročníková koncepcia výučby sa dá vysledovať z rozčlenenia textu na štyri časti, pričom ich obsah graduje. Kutlík začína od *Kreslenia podľa prehľadov [tlačené predlohy] voľnou rukou*, so zameraním na *ornamenty, hlavy, figúry, krajiny a perspektívne kreslenie geometrických útvarov*, pri použití kresliarskych materiálov ako *ceruza, uhoľ, krieda, tuš*.

Akvarelom mali byť realizované *polychrómnne ornamenty*. Pre druhý ročník bolo naplánované *Kreslenie podľa sadrových modelov*. Po obsahovej stránke, k *ornamentom a hlavám* pribudli končatiny: *ruky, nohy a celé figúry*. Geometrické kreslenie bolo nahradené *anatomickým*. Kresliarskym materiálom je opäť *ceruza, uhoľ a krieda (biela, čierna)*, ale tiež *sépia a tuš*. V

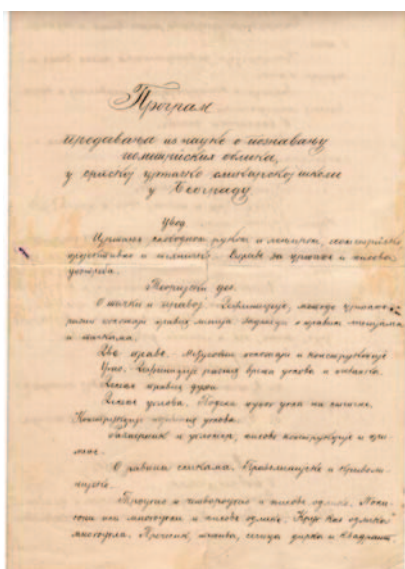
treťom ročníku sa *kreslilo podľa skutočnosti*. *Uhl'om, čiernou a bielou kriedou vo farbe a ceruzou sa kreslili hlavy, celé telá a krajiny*. *Maľovanie (farbou) podľa skutočnosti* prišlo na rad vo štvrtom ročníku. *Olejoými farbami, pastelom a akvarelom* mali byť realizované *hlavy, celé telá*, ale tiež *krajiny, zátišie a kompozícia*. V programe Kutlík na záver upozorňuje, že ho prispôsobí schopnostiam, ako aj zameraniu vzdelávania jednotlivých študentov.

I keď voči úvodnému „kopírovaniu“, v programe, môžeme mať výhrady, treba si uvedomiť, že Kutlík začínal zväčša so študentmi bez akýchkoľvek predošlých skúseností z kreslenia. V takom prípade je práca podľa dvojrozmerných predlôh jednoduchšou cestou naučenia kresliarskych základov (v porovnaní s kreslením podľa trojrozmerných modelov, či skutočnosti). Navyše, tu je možnosť poučenia sa z riešenia detailu, kompozície, tieňovania, či vysporiadania sa s perspektívnymi skratkami podľa postupu autora konkrétnej umeleckej predlohy. Po takejto kresliarskej skúsenosti a nadobudnutí určitej zručnosti je potom ľahšia aj práca podľa priestorových modelov, kde už musí trojrozmerné predmety/figúry na dvojrozmernú plochu papiera transformovať samotný kresliar. Kutlíkom koncipovaný obsah programu kresliarskej a maliarskej výučby má logickú štruktúru, nadväznosť a primerane graduje – od prekresľovania podľa plošných predlôh a geometrického kreslenia, cez prácu podľa reliéfov (ako sme spomenuli prípad Milovanovića), ku kresbe detailov ľudského tela, celej figúry, zátišia a krajiny až ku tvorbe vlastnej kompozície. Napriek tomu, že niektorí súčasníci, ako napr. srbský maliar Djordje Krstić (1851 – 1907), absolvent Akadémie výtvarných umení v Mníchove, Kutlíkovi vyčítali „neaktuálnosť“ spôsobu výučby práve kvôli „kopírovaniu“, môžeme konštatovať, že s kopírovaním a „tradičnou akademickou koncepciou maliarskej výučby“ (ktorú Kutlík svojim programom sledoval) sa stretávame ešte i dnes – po vyše sto rokoch. Konštatuje to aj umelecká historička prof. Ľudmila Peterajová:⁴⁰ „*Na základe dlhoročného pôsobenia na Vysokej škole výtvarných umení môžem posúdiť kvalitu a úroveň študijného plánu a osnov Kutlíkovej školy, ktorej program sa v podstate veľmi nelíšil ani od súčasných vyučovacích metód a počíta aj s osobitným vzdelávaním v oblasti remesiel, čiže predpokladal špecializované umeleckopriemyselné školstvo. Ba dokonca nemám výhrady ani proti úvodnému „kopírovaniu“ plošných predlôh, voči ktorému sa vyslovovali ... výhrady, pretože napríklad v kresbnej príprave reštaurátorov sa stále používa*“. Je celkom možné, že v základnej výučbe kreslenia nie je veľa toho, čo sa dá vymyslieť skutočne nové a „aktuálne“. Kresbu a maľbu si treba jednoducho nacvičiť cez sadrové odliatky, kresbu detailov tváre a

⁴⁰ Prof. PhDr. Ľudmila Peterajová, CSc.: Oponentský posudok doktorskej dizertačnej práce Mgr. Ivy Paštrnákovej na tému *Obraz človeka v kresbe a maľbe slovenských výtvarných umelcov XIX. st. Portrét v tvorbe výtvarného pedagóga Cyrila Kutlíka*. Júl 2008, Bratislava.

končatiny, cez prácu podľa živého modelu a v plenéri, prípadne i cez tie plošné predlohy. Toto si iste uvedomila aj Vanja Kraut, keď konštatovala:⁴¹ „*Takýto systém výtvarnej výučby [prekresľovanie podľa prehľadov, kreslenie podľa papierových reliéfov a sadrových odliatkov s antickými motívmi, kresba celej figúry podľa skutočnosti, akt], ktorý je dopĺňaný deskriptívnou geometriou, náukou o tieňovaní a perspektíve a vedeckou anatómiou, dal výbornú kvalitu žiackych kresieb. Budúci maliari, spomedzi žiakov, si aj neskôr zachovali najmä korektnú kresbu.*“ Kutlíkovo nástojenie na výbornom ovládaní kresliarskych základov u jeho študentov vychádzalo z jeho osobných praktických a tvorivých skúseností.

Veda o poznávaní geometrických útvarov



Jefta Stefanović: Program prednášok z vedy o poznávaní geometrických útvarov v Srbskej kresliarsko-maliarskej škole v Belehrade. [1897]. AVU SNG

Tretím zo série programov je dokument B. *Veda o poznávaní geometrických útvarov. (Program prednášok z vedy o poznávaní geometrických útvarov v Srbskej kresliarsko-maliarskej škole v Belehrade)*. Uvedený predmet bol v dobových článkoch o maliarskej škole (*Beogradske novine*, 21. 10. 1897; *Večernje novosti*, 6. 10. 1897) označovaný aj ako *Geometria a geometrické kreslenie* alebo jednoducho *Geometria*. Že sa jedná o súvisiacu oblasť, dá sa usudzovať nielen z obsahu programu, ale aj na základe skutočnosti, že predmet, pod všetkými názvami, vyučoval Jefta Stefanović. Trojstranový úhľadný Stefanovićov rukopis nie je datovaný. Podľa ostatných programov zo série v Archíve výtvarného umenia

Slovenskej národnej galérie, mohol vzniknúť v priebehu januára – februára 1897. Obsah dokumentu pozostáva z úvodu, venovanému *kresleniu voľnou rukou a pravítkom, geometrickému, projektívnemu a technickému kresleniu*. Poslucháči boli na úvod oboznámení aj s používaním náčinia na kreslenie. Ďalej je program členený na časti *teoretickú, praktickú a stereometrickú*. *Teoretická časť* predstavuje témy jednotlivých prednášok, ktoré pojednávajú o definíciách, delení a metódach kreslenia bodov, priamok, rovnobežiek, o konštrukcii uhlov. Tiež o mierke a konštrukcii rovinných obrazcov ako trojuholník, štvoruholník, polygóny, mnohoúhelníky, kruh (priemet, tetiva, regula falsi, výseč). Program v teoretickej časti počíta aj s úlohami na konštruovanie trojuholníkov, štvoruholníkov, pravidelných a nepravidelných

⁴¹ KRAUT, Vanja: *Crteži srpskih umetnika 19. veka (1800-1900. g.)*. Beograd : Narodni muzej, 1974. s. 41.

mnohouholníkov. Pojednáva tiež o elipse, parabole a hyperbole. *Praktická časť* je zameraná na kresby zostavené z rovných línií a priamočiarych obrazcov a kresby zostavené z kriviek alebo z priamok a kriviek. *Stereometrická časť* pojednáva o povrchoch, rovine (1 – 3 a viac), rovine telies, pyramíde, tetraedri, prizme a kocke. Zameriava sa tiež na telesá s naklonenými povrchmi, rotáciu telies, kužeľ, guľu, oválne teleso, elipsoid, paraboloid a hyperboloidy.

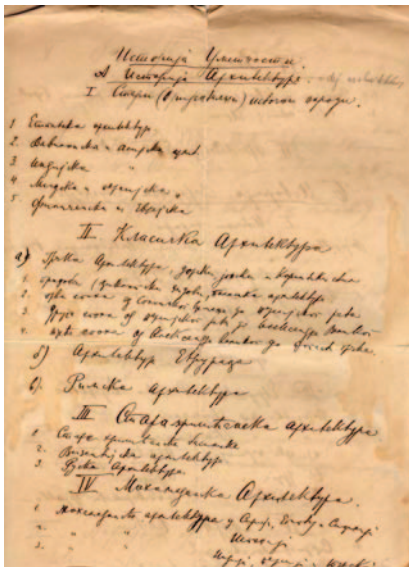
Chýbajúci dokument zo série programov z Kutlíkovho fondu v Archíve výtvarného umenia Slovenskej národnej galérie bol pravdepodobne označený písmenom *Γ*. Podľa *Celkového programu srbskej Kresliarsko-maliarskej školy (A.)* nie je možné explicitne určiť názov chýbajúceho programu, pretože, ako sme už uviedli, v hlave III. je pre *Kresliarsko-maliarsky úsek* uvedených osem *pomocných predmetov* (1. Veda o poznávaní geometrických útvarov, 2. Veda o projekciách, 3. Veda o tieňovaní, 4. Perspektíva, 5. História umenia, 6. Veda o štýloch a ornamentoch, 7. Veda o farbách, 8. Anatómia). Ako vidieť zas z popisu zachovanej série programov, následnosť číslovania 1. – 8. nie je dodržaná a v sérii sú „pomiešané“ programy predmetov *pomocných s odbornými*. Avšak podľa podpisov piatich pedagógov v *Celkovom programe srbskej Kresliarsko-maliarskej školy (A.)*, by sa dalo dedukovať, že autorom chýbajúceho programu bol profesor Belehradskej reálky Josif Kovačević. Aj dobová tlač uvádza Kovačevića ako prednášajúceho na Kutlíkovej škole a podľa článkov (*Beogradske novine*, 21. 1. 1897; *Večernje novosti*, 6. 10. 1897) môžeme doplniť varianty názvu Kovačevićovho predmetu ako: *Deskriptívna geometria, perspektíva a náuka o tieňovaní*, či *Perspektíva a náuka o tieňovaní*. Údaj súhlasí aj so záznamom z Kutlíkovho diára, že:⁴² „8/XII. (1896) v pondelok prednášal p. Kovač.[ević] prvý raz deskript. geometriu“ a 19. 12. prednášal už tretíkrát. Ak Kovačević ku svojmu predmetu program vypracoval, je veľmi pravdepodobné, že práve ten bol v sérii označený písmenom *Γ*. a pojednával o Deskriptívnej geometrii, perspektíve, či náuke o tieňovaní.

História umenia

V dobovej tlači, školských výročných správach a v Kutlíkových záznamoch sa stretávame s názvom predmetu Svetozara Zorića v podobe: *História umenia, štýl a ornamentika*. Zachovaný program zo série, pod písmenom *Д*. popisuje však iba obsah predmetu *História Umenia*. Zorićov pomerne ťažko čitateľný rukopis má štyri strany a je datovaný 25/II. [18]97. Program je rozdelený na tri časti: *A. História architektúry, B. História sochárstva (skulptúry)*

⁴² AVU SNG inv. č. 650/1996.

a B. *História maliarstva*. Členenie v jednotlivých častiach je chronologické a zoradené do číslovaných okruhov.



Svetozar Zorić: *História umenia*. [Program prednášok z *Histórie umenia v Srbskej kresliarskej a maliarskej škole v Belehrade*.] 1897. AVU SNG

2. Byzantská architektúra, 3. Ruská architektúra. Za najproblematickejší pri analýze, prepise a preklade považujeme nasledujúci okruh. Pojednáva pravdepodobne o *IV. Mohamedánskej* [*Michaledónskej*] *architektúre*, ktorá pozostáva z podčastí 1. Mohamedánska[?] architektúra v Sýrii, Egypte a Sidonu[?], 2. Mohamedánska[?] architektúra v Španielsku a 3. Mohamedánska[?] architektúra v Indii, Perzii a v Turecku. Piaty okruh *V. Stredoveká kresťanská architektúra* pozostáva z 1. Románskej a 2. Gotickej architektúry. *VI. Renesancia* je členená ako 1. Renesancia v Taliansku: rané obdobie, vrcholná renesancia, barok a 2. Renesancia v ostatnej Európe. Posledný okruh *VII. Architektúra XIX. storočia* nie je rozčlenený. Druhá časť školského programu *B. História sochárstva (skulptúry)* na začiatku pojednáva o *I. Východných národoch*: Sochárstvo u Egyptčanov, Asýrčanov a Babylončanov, Peržanov. Ďalej sa Zorić venuje *II. Sochárstvu u Grékov*: 1. Archaická doba (do r. 550 pred Kr.), 2. Doba po Perzskú vojnu, 3. Doba po Peloponézsku vojnu, 4. Doba po Alexandra Veľkého, 5. Doba po zánik Grécka. *III. Etruské a Rímske sochárstvo* pozostáva z: 1. Sochárstvo u Etruskov a 2. Sochárstvo u Rimanov - a) prvá perióda po Augusta, b) druhá perióda po Hadriána[?], c) tretia perióda do zániku rímskeho cisárstva. Štvrtý okruh *IV. Stredovek* predstavuje sochárstvo v 1. Ranokresťanskej dobe, 2. Byzantskej a románskej dobe, 3. Gotickej dobe a pojednáva tiež o 4. Talianskom sochárstve (1200 – 1400). Piaty okruh *V. Sochárstvo XV. storočia (po Michelangela)* je členený jednoducho na 1. Sochárstvo v Taliansku a 2. Sochárstvo v Nemecku a vo Francúzsku. *VI. Sochárstvo od XVI. do XVIII.*

Prvý okruh v časti *A. História architektúry* je zameraný na *I. Staré (Orientálne) východné národy*. Sem Zorić zaraďuje: 1. Egyptskú, 2. Babylonskú a asýrsku architektúru, 3. Indickú, 4. Šiitskú[?] Midskú[?] a Perzskú architektúru, 5. Fénickú a Židovskú architektúru. V *II. Klasickej architektúre* nájdeme témy ako: a) Grécka architektúra, dórsky, iónsky a korintský sloh: 1. praobdobie (kyklopské steny, architektúra Pelazgov), 2. prvá epocha od čias Šalamúna[?] do Perzskej vojny, 3. druhá epocha od Perzskej vojny po Alexandra Veľkého, 4. tretia epocha od Alexandra Veľkého po zánik Grécka; b) Architektúra Etruskov; c) Rímska architektúra. Tretím okruhom je *III.*

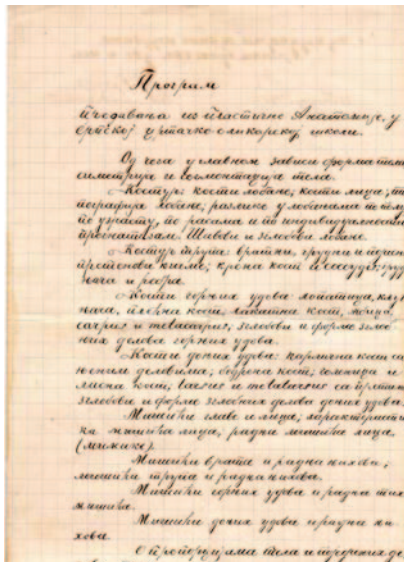
Ranokresťanská architektúra a 1. Ranokresťanské baziliky,

storočia (od Michelangela po Canovu) sa venuje sochárstvu v Taliansku, Francúzsku a Nemecku od 16. do 18. storočia. Posledným okruhom sochárskej časti programu je *VI. Sochárstvo XIX. storočia (od Canovu)*. Tretia časť *B. História maliarstva* začína *I. Starovekom* – stručným prehľadom umenia maliarstva u Grékov, Egyptanov a Rimanov. Okruh *II. Stredovek* je rozdelený ako 1. Ranokresťanská doba, 2. Byzantská doba, románska doba, 3. Začiatok a rozvoj maliarstva v Taliansku, Nemecku a vo Flandersku (1200 – 1500). *III. Zlatá doba maliarstva (1500 – 1550)* sa zameriava na Taliansko s osobnosťami ako Leonardo, Michelangelo, Rafael, Carracci, Tizian, tiež na Holandsko, Nemecko a Španielsko. Štvrtý okruh *IV. Perióda od 1500 – 1800* pojednáva o maliarstve v Taliansku, Španielsku, Holandsku, Nemecku, [nečitateľné] a v Anglicku. Posledný okruh, v časti o histórii maliarstva, *V. XIX. storočie* vymenúva jednotlivé školy: 1. Pseudoklasická škola a antikisti, 2. Romantická škola, 3. Idealistická škola, 4. Naturalisti a 5. Odpadlíci od skutočnosti[?]: Symbolisti, afektisti atď.

Nakoľko nás program História umenia z určitého hľadiska zaujal svojou koncepciou, zaznamenáme na tomto mieste niekoľko postrehov k jeho obsahu. Keďže v našom regióne je zaužívaný stredoeurópsky pohľad na dejiny umenia, v prvom rade nás upútala východoeurópska koncepcia uvedeného textu, ktorá egyptskú, babylonskú, asýrsku a fénickú architektúru nazýva explicitne ako architektúru *starých (orientálnych) východných národov*. Predpokladáme, že v takomto pomenovaní sa odzrkadľuje skúsenosť Srbska s orientálnou kultúrou počas takmer päťstoročnej Osmanskej nadvlády. Okrem toho sa dá z programu vysledovať, že rovnaká pozornosť má byť venovaná aj architektúre indickej, šiitskej, perzskej a židovskej, ktoré sú z pohľadu stredoeurópskych dejín umenia, dovolíme si tvrdiť, považované za druhoradé a v „základných“ dejinách umenia sa tieto kultúry u nás nepreberajú. Odlišnosť programu História umenia z Kutlíkovej školy sa od stredoeurópskej koncepcie prejavuje aj v rozsahu, ktorý Zorić venoval architektúre krajiny, blízkej Srbsku pravoslávnu vierou. Jednoznačné to je v priestore venovanom architektúre Ruska v rámci *Ranokresťanskej architektúry*. V okruhu *Klasická architektúra* nás v stati a) 1. zaujala architektúra starého národa Pelazgov, s ktorou sme sa v súčasných stredoeurópskych koncepciách dejín umenia nestretli. Najproblematickejší bol v nečitateľnom archaickom rukopise výraz *Michaledónska[?] architektúra*, ktorá spadá do obdobia medzi ranokresťanským a stredovekým kresťanským umením. Až konzultácia so slovensko-srbskou prekladateľkou Kristínou Kováč z Nového Sadu priniesla úvahu, že by sa mohlo jednať o *Mohamedánsku[?] architektúru*, čo by vysvetľovalo jej uplatnenie vo východných krajinách (Sýria, Egypt, Sidon[?]/Sidilija[?], India, Perzia, Turecko). Uplatnenie vo vzdialenom

Španielsku je potom možno prekvapivé. Menej prekvapujúci je fakt, že architektúra obdobia baroka nie je v Zoričovom programe uvedená samostatne, ale iba ako vyvrcholenie *Renesancie* v Taliansku. Barok tu v podstate supluje obdobie manierizmu, s čím sa po obsahovej stránke dá súhlasiť. Na tejto ukážke je tiež možné sledovať vývoj dejín umenia ako vedného odboru, v ktorom sa význam jednotlivých umeleckých štýlov formoval až priebehom času. Z rovnakého dôvodu nenachádzame v Zoričovom programe, v časti o vývoji maliarstva, žiadnu zmienku o Impresionistoch, napriek tomu, že školský program vznikol presne dvadsaťtri rokov po 1. výstave impresionistov v Paríži (1874). Tvorba impresionistov bola umenovedou, a to nielen v Srbsku, zhodnotená až o niečo neskôr. Z pohľadu súčasnej umenovedy je tiež zaujímavé sledovať, ako boli pomenované určité vetvy maliarstva súdobým teoretikom. Stať 5. pri maliarstve *XIX. storočia* hovorí o symbolistoch a afektistoch ako o „Odpadlíkoch od skutočnosti“, či dokonca „Odpadkoch od skutočnosti (reality)“, ak by sme výraz preložili doslovne. Pre uvedené slovné spojenie, označujúce spoločne maliarske prúdy symbolistov a afektistov, sme nenašli slovenský ekvivalent používaný v dejinách umenia.

Plastická anatómia



Dr. Milutin Živković: Program prednášok z plastickej Anatómie v srbskej kresliarsko-maliarskej škole. 1897. AVU SNG

Najčastejšie personálne zmeny zaznamenávame v predmete *Plastická anatómia*. V prvej zmienke o pedagógoch školy (*Trgovinski glasnik*, 31. 8. 1896) sa pri anatómii stretávame s menom Dr. med. Voj. Djordjević. Podľa Kutlíkovho diára (AVU SNG, inv. č. 650/1996) však *plastickú anatómiu* začal prednášať 3. januára 1897 Dr. Milutin Živković. Živković prednášal aj podľa dobovej tlače (*Beogradske novine*, 21. 1. 1897). V *Druhej výročnej správe školy* (15. 6. 1897, s. 4) uviedol pri *Plastickej anatómii* Kutlík, ako vyučujúceho, Dr. Milana Žerajića. Zmena nastala aj v ďalšom semestri, keďže tlač (*Beogradske novine*, 5. 10. 1897; *Večernje novosti*, 6. 10. 1897) spomína praktického lekára Dr. Bogoslava Zavadjila ako prednášajúceho *Anatómie* na Kutlíkovej škole.

Program prednášok z plastickej Anatómie v srbskej kresliarsko-maliarskej škole (E.) vypracoval Dr. Milutin Živković. Stranový dokument je datovaný 28. januára 1897, Belehrad a na tomto mieste ho uvedieme takmer v plnom znení (AVU SNG inv. č. 650/1996):

„Od čoho najmä závisí tvar tela, symetria a segmentácia tela.

Kostra: kosti lebky, kosti tváre, topografia lebky; rozdiely na lebkách podľa pohlavia, podľa vrostu, podľa rás a podľa individuálnosti; progmatizmus [predkus]. Švy a kĺby lebky.

Kostra trupu: krčné, hrudné a driekové, stavce chrbtice; krížová kosť a coccygis; hrudník a rebrá.

Kosti horných končatín: lopatka, kľúčna kosť, ramenná kosť, laktová kosť, vretenná kosť, carpus a metacarpus; kĺby a tvary kĺbových častí horných končatín.

Kosti dolných končatín: panvová kosť s jej časťami; bedrová kosť, píšťala a ihlica; tarsus a metatarsus s prstami; kĺby a tvary kĺbových častí dolných končatín.

Svaly hlavy a tváre; charakteristika svalov tváre; činnosť svalov tváre (mimiky).

Svaly krku a ich činnosť; svaly trupu a ich činnosť.

Svaly horných končatín a činnosť týchto svalov.

Svaly dolných končatín a činnosť týchto svalov.

O proporciách tela a jednotlivých častí tela.

Predstava o vnútorných orgánoch, o centrálnej nervovej sústave, o krvnom systéme, o najvýznamnejších nervoch a cievach.

Zmyslové orgány: oko, ucho, nos“.

Program remeselníckeho kurzu

V marci 1897 schválilo Ministerstvo národného hospodárstva večernému remeselníckemu kurzu *Srbskej kresliarskej a maliarskej školy* finančnú pomoc v sume 150 dinárov mesačne, a preto si vyžiadalo od Kutlíka vypracovanie samostatného plánu výučby pre tento kurz.

Program večerného kurzu pre remeselníkov, ktorý existuje v Srbskej kresliarsko-maliarskej škole, vypracovaný na žiadosť Ministerstva národného hospodárstva je dnes uložený v Archíve Srbska a jeho obsah analyzujeme na základe prepisu, publikovaného Trifunovićom.⁴³

Trifunović neuvádza, či je dokument na rube Kutlíkom dodatočne označený. (Vzhľadom na štruktúru ostatných programov, zachovaných v Archíve Srbska, by sa žiadalo, aby bol tento celkový program pre remeselníkov označený ako dokument *A.*) Celkový program pre remeselníkov je podpísaný Cyrilom Kutlíkom a datovaný *20.-III.-897. v Belehrade*, pričom explicitne uvádza, že s pomocou Ministerstva národného hospodárstva existuje v *Srbskej kresliarsko-maliarskej škole Večerný kurz pre remeselníkov* (každodenne). Výuku v kurze Kutlík delí na časti *A., B., B.* Prvá časť (*A.*) pozostáva zo *Základov kreslenia, prípravy pre*

⁴³ Trifunović 1978, s. 91.

tých, ktorý ešte nekreslili (každodenne). Druhá časť (B.) popisuje náplň výučby v I. a II. oddelení (ročníku). Výučba pozostávala z *Geometrického kreslenia* (dva razy týždenne), *Kreslenia voľnou rukou* (tri razy týždenne) a *Krasopisu* (raz týždenne). Tretia časť (B.) menuje ešte *Odborné kreslenie* (štyri razy týždenne) a *Deskriptívnu geometriu* (dva razy týždenne). V nasledujúcich *Poznámkach* Kutlík popisuje trvanie školského roka (1. sept. – 1. júla), termín zápisu do školy (25. aug. – 5. sept.). Vysvetľuje, že trvanie výučby v jednotlivých oddeleniach závisí od napredovania samotných študentov, avšak *Základy kreslenia* smú trvať najviac 3 mesiace, *I. oddelenie* 7 mesiacov a *II. oddelenie* celý školský rok. *Odborné kreslenie* trvá do úplného zvládnutia jednotlivými študentmi, pričom na konci školského roka sa vydávajú vysvedčenia. Kutlík na tomto mieste píše aj o výške školného a tiež o tom, že tí, ktorí sa preukážu osvedčením o chudobnom postavení, školné neplatia. Títo žiaci dostanú zdarma aj všetok kresliaci materiál. Práve náklady na štúdium chudobných remeselníkov boli hradené z finančného príspevku Ministerstva národného hospodárstva. Kutlík, po vlastných skúsenostiach chudobného študenta maliarstva, navyše znížil a odpustil školné aj viacerým talentovaným *riadnym* žiakom, na štúdium ktorých nedostával žiadne príspevky. V Kutlíkovom fonde v Archíve výtvarného umenia Slovenskej národnej galérie sa o tom zachovali doklady, písané neskôr známymi srbskými maliarmi Borivojom Stevanovićom a Dragomirom Glišićom.

Geometrické kreslenie

Ďalší dokument z Archívu Srbska, uvádzaný Trifunovićom je *B. Program z geometrického kreslenia vo večernom remeselníckom kurze Srbskej kresliarsko maliarskej školy*. Program vypracoval Vojislav N. Stajević, podinžinier Ministerstva výstavby, dňa 25. III. [18]97 v *Belehrade*. Stajević na Kutlíkovej škole odučil necelý semester zjavne kvôli zaneprázdnenosti. Hoci je avizovaný, ako prednášajúci aj začiatkom školského roka 1897/1898 (*Večernje novosti*, 6. 10. 1897), už od 1. novembra 1897 mal Stajeviča vo výučbe na Kutlíkovej škole nahradiť kolega z Ministerstva výstavby, neskorší známy architekt Nikola Nestorović (*Mali žurnal*, 30. 10. 1897; *Večernje novosti*, 30. 10. 1897).

Stajević v programe *Geometrického kreslenia* delí výučbu do I. a II. oddelenia (ročníka). Náplň programu prekladáme podľa Trifunovića:⁴⁴

„I. Oddelenie: Úloha geometrického kreslenia. - Kresliarske potreby a narábanie s nimi. - O bode a líniah vo všeobecnosti. Kreslenie kolmých a paralelných priamok. - O uhle a

⁴⁴ Ibidem, s. 92.

konštrukcii uhlov. Delenie priamok. - O mierke, jej konštrukcii a použití. O geometrických útvaroch: Konštrukcia trojuholníka, štvoruholníka (kvadrátu, pravouholníka, romba, romboídu, trapézu a trapézoidu). - Kopírovanie predmetov pomocou štvorcovej siete v rôznom pomere. -

II. Oddelenie: Kreslenie pravidelných polygónov. - Pretváranie útvarov. - O kruhu, rôzne zadania. Opisovanie a vpisovanie. - Konštrukcia [nejasný preklad] telies. - Konštrukcia elipsy, obľej línie, hyperboly a paraboly v oblúkoch, ktoré sa využívajú v remeslách. - Konštrukcia [nejasný preklad], špirály a iónskej hlavice[?]. Kreslenie siete niektorých telies.“

Kreslenie voľnou rukou

Tretí dokument remeselníckeho kurzu, uvádzaný Trifunovićom:⁴⁵ je *B. Program z kreslenia voľnou rukou vo večernom remeselníckom kurze Srbskej kresliarsko-maliarskej školy*. Program vypracoval Cyril Kutlík a je datovaný 20. III. 1897. Členenie pozostáva z troch častí: *Základy kreslenia, I. oddelenie a II. oddelenie* (ročník). Výučba *Základov kreslenia* je prípravou pre tých, ktorí ešte nekreslili. Venuje sa kresbe rovných línií horizontálnych, vertikálnych, šikmých a ich rozličných kombinácií (kresba ceruzou na bielom výkrese). Žiaci pracovali podľa kresieb, tvorených na tabuli a ústnych inštrukcií pedagóga, za pomoci pravítka a odmeraných bodov. Kutlík tu zdôrazňuje, že sa pracuje bez prehľadov. (Aj týmto asi zohľadňuje pripomienku kritikov, ktorý mu v prvých rokoch fungovania školy vyčítali „kopírovanie“ podľa plošných tlačených predlôh.) Pri práci *I. oddelenia* Kutlík uvádza, že: „*Za základ kreslenia voľnou rukou sa berú tvary naučené v geometrii.*“ Pozornosť je v úvode ročníka venovaná kresbe vertikálnych, horizontálnych a šikmých priamok, tiež kresbe paralelných priamok a ich pomerov. Na to nadväzuje praktické využitie pre remeselníkov – v podobe cvičení kreslenia meandrov a iných bordúr. Výučba pokračuje objasnením delenia štvoruholníkov a trojuholníkov – kreslenie je zamerané na spájanie jednotlivých bodov, aplikujúcich princíp štvorca a trojuholníka. Nasleduje kruh vo štvoruholníku – kombinovanie kruhov a oblúkov do jednoduchých ornamentov, zostavených z kriviek na základe vpísania do štvoruholníka. Postup výučby je koordinovaný s profesorom geometrie. Kreslí sa ceruzou (šikovní študenti aj perom) podľa vzoru, nakresleného pred študentmi na tabuľu. Podľa ústnych inštrukcií pedagóga sa precvičovalo aj kreslenie spamäti. Obsahom práce *II. oddelenia* bolo najprv kreslenie rovných línií a jednoduchých kriviek a ich rozličné kombinácie. Nasledovalo kreslenie ornamentov na základe trojuholníka, štvoruholníka,

⁴⁵ Ibidem, s. 92 – 93.

mnohouholníka, kruhu a elipsy. Precvičovala sa kresba meandrov, bordúr, sietí, jednoduchých štylizovaných listov a kvetov, tiež roziet. Žiaci sa učili vypracovať jednotlivé časti ornamentov v šrafúre, alebo v prechode neutrálnej farby. Pozornosť bola venovaná tiež farebnej škále. Remeselníkom boli objasnené najdôležitejšie poznatky z vedy o farbách a harmónii, tiež nevyhnutné perspektívne úkazy a zákony. S tým súviselo kreslenie podľa modelov z drôtu. Problematika farebnosti bola nastavená aj kreslením ornamentov monochromaticky a polychromaticky. V tomto prípade boli používané i primerané vzory. Ku koncu druhého ročníka Kutlík so študentmi prešiel na kreslenie podľa trojrozmerných modelov. Prostredníctvom kreslenia podľa geometrických telies z dreva vysvetľoval aj osvetlenie objektov. Nasledovalo kreslenie architektonických prvkov a ornamentov podľa sadrových predlôh. Záver výučby bol venovaný praktickému využitiu získaných poznatkov v remeslách. Na praktické využitie Kutlík dbal vlastne v celej koncepcii výučby remeselníckeho kurzu (i pri výučbe riadnych žiakov). A tiež Ministerstvo národného hospodárstva schválilo programy remeselníckeho kurzu⁴⁶ s pripomienkou, aby bola výučba v remeselníckom kurze „*čím lepšie metodicky uskutočnená, aby bola čím názornejšia, nech sa [výučba] stále aplikuje na predmety remeselníckych výrobkov, nech je čo najpraktickejšia, žiakom čo najprístupnejšia a osožná*“.

Odborné kreslenie

Ako štvrtý dokument z Archívu Srbska uvádza Trifunović⁴⁷ program predmetu *I. Odborné kreslenie* pre remeselnícky kurz. Jeho autorom je Cyril Kutlík, ktorý dokument datoval 27. marca 1897. Z programu sa dozvedáme, že žiaci boli na tomto predmete rozdelení podľa remesiel, ktorým sa venovali vo svojom hlavnom zamestnaní (Kutlíkovu školu navštevovali večerne napr. stolári, zámočníci, klampiari). Každé oddelenie pracovalo podľa svojho odboru, pričom sa pridržovalo nasledovnej štruktúry:

„1) *Kreslenie podľa prehľadov, ktoré sa viažu na dotyčné remeslá.*

2) *Kreslenie podľa modelov a podľa skutočnosti z príslušného remesla.*

3) *Kreslenie podľa daných pokynov (komponovanie), podľa zadanej mierky, tvaru, štýlu atď.*“

Z tohto školského programu sa okrem iného dozvedáme, že práve na predmete *Odborné kreslenie* remeselníckeho kurzu boli využívané papierové reliéfne predlohy (s geometrickými a florálnymi motívmi), z ktorých trinásť exemplárov sa dnes nachádza v Archíve výtvarného

⁴⁶ Ibidem, s. 94.

⁴⁷ Ibidem, s. 93.

umenia Slovenskej národnej galérie. V Archíve Srbska je uložená správa, ktorú nechal minister Ljubomir Klerić vypracovať a na základe ktorej program schválil. Autorom správy bol K. Petrović, ktorý sa o Kutlíkovom programe pre remeselníkov vyjadril:⁴⁸ „*Prezrel som program kreslenia Večernej Remeselníckej Školy p. Kutlika a zistil som, že obsiahol všetko, čo je remeselníckej mládeži potrebné a čo jej môže užitočne poslúžiť v jej budúcom povolani – rozumie sa, ak zo strany správy školy a profesora obráti sa dostatočná pozornosť, aby bol program uskutočňovaný metodicky a ak bude výučba stále aplikovaná na predmety remeselníckych výrobkov. Som presvedčený, že tento program treba schváliť, no s tým, že sa Správe [školy] učiní len jedna poznámka – priamo pripomienka: aby obrátila pozornosť na to, nech vyučovanie bude čím názornejšie, čím konkrétnejšie, t. j. nech sa vždy vychádza z predmetu a nech sa má stále na zreteli praktická stránka.*“ (K. Petrović, 18. IV. 97 Belehrad) V citovanom texte je tiež zaujímavé, že Kutlíkov remeselnícky kurz v *Srbskej kresliarskej a maliarskej škole* Petrović nazval ako *Večerná remeselnícka škola*.

Krok-dva bližšie k maliarskej akadémii

Na záver našej odbornej štúdie by sme radi už len dodali, že nielen Kutlíkov nasledovník srbský maliar Rista Vukanović stanovil v programoch školy, ktorú viedol „*veľmi široký záber, takmer záber vyučovania jednej akadémie*“ – použijúc formuláciu Zory Simić-Milovanović.⁴⁹ Veľké ambície do Srbskej kresliarskej a maliarskej školy vkladal už Cyril Kutlík. Na základe ponúknutej rekonštrukcie fungovania a organizácie Kutlíkovej inštitúcie je zrejmé, že uplatňovaním predstavených vyučovacích programov Kutlík istotne urobil „*krok-dva bližšie od obyčajnej školy k maliarskej akadémii*“, tak ako v to dúfal vo svojej prvej školskej výročnej správe.⁵⁰

Literatúra

[KUTLIK, Kiril a redakcia]: Nastavnici u srpskoj slikarskoj školi. In Trgovinski glasnik. Beograd : Organ Beogradske trgovačke omladine. r. VI. č. 103. Beograd, 31. 8. 1896.

[KUTLIK, Kiril a redakcia]: Novosti u slikarskoj školi. ... Nov nastavnik. ... Broj dama. In Mali žurnal. r. IV. Beograd : Savić i Komp., 30. 10. 1897.

[KUTLIK, Kiril a redakcia]: Novosti u slikarskoj školi. ... Nov nastavnik. ... Broj dama. In Večernje novosti. r. V. Beograd : Narodna štamparija, 30. 10. 1897.

⁴⁸ Ibidem, s. 93 – 94.

⁴⁹ SIMIĆ-MILOVANOVIĆ, Zora: Prve umetničke škole u Beogradu. In Godišnjak muzeja grada Beograda. Beograd : Muzej grada Beograda, 1955. s. 344 – 345 a pozn. 86 na s. 343.

⁵⁰ Kutlík 1896, s. 8 – 9.

- [KUTLIK, Kiril a redakcia]: Slikarska škola. In Večernje novosti. r. V. Beograd : Narodna štamparija, 6. 10. 1897.
- [KUTLIK, Kiril a redakcia]: Srpska slikarska škola. In Beogradske novine. r. III. č. 274. Beograd : Petar Ćurčić, 5. 10. 1897.
- DJURIĆ-ZAMOLO, Divna: Graditelji Beograda 1815 – 1914. Beograd : Muzej grada Beograda, 1981. s. 79.
- KISCH, Alexander: Pessach Hagada. 1. vyd. Samuel W. Pascheles : Prag, 1888. 78 s. (12 ilustrácií Cyrila Kutlika.)
- KOTALÍK, Jiří (ed.): Almanach Akademie výtvarných umění v Praze k 180. výročí založení (1799 – 1979). Praha : Akademie výtvarných umění v Praze – Národní galerie v Praze, 1979. 130 s.
- KRAUT, Vanja: Crteži srpskih umetnika 19. veka (1800-1900. g.). Beograd : Narodni muzej, 1974.
- KUTLIK, Kiril: Drugi godišnji izveštaj Srpske crtačke i slikarske škole Kirila Kutlika za 1897 godinu. Štamparija Todora K. Naumovića. Beograd, 1897.
- KUTLIK, Kirilo: Prvi izveštaj Srpske crtačke i slikarske škole u Beogradu. Trgovačko-zanatlijska štamparija Todora K. Naumovića. Beograd, 1896.
- MEDAKOVIĆ, Dejan: Prve slikarske škole i njihovi pokretači. In Univerzitetski vesnik. roč. V. č. 94. s. 4. 6. máj 1954.
- MEDAR, Vera: Prva umetička škola v Beogradu. In Lik. r. I. č. 1. Beograd, 29. 11. 1950. s. 4.
- PAŠTRNAKOVA, Iva: Kiril Kutlik – slikar portreta, žanra i istorijskih slika. In Zbornik za likovne umetnosti Matice srpske. č. 39. Novi Sad : Matica srpska, 2011. s. 215 – 251. ISSN 0352-6844.
- PAŠTRNAKOVA, Iva: Pisma Kutlikovih učenika i Družina prijatelja umetnosti. In Zbornik Narodnog muzeja. XIX-2 Istorija umetnosti. Beograd : Narodni muzej 2010. s. 413 – 452. ISSN 0352-2466.
- PAŠTRNAKOVA, Iva: Predlošci za crtanje i nastavni programi u Srpskoj crtačkoj i slikarskoj školi Kirila Kutlika. In Rad Muzeja Vojvodine 49. Godišnjak vojvodjanskog muzeja. Novi Sad : Muzej Vojvodine, 2007. s. 107 – 128. ISSN 1450-6696.
- RISTIĆ, Vera: Milan Milovanović 1876 – 1946. Katalóg výstavy. Beograd, 1986. s. 6.
- SIMIĆ-MILOVANOVIĆ, Zora: Prve umetničke škole u Beogradu. In Godišnjak muzeja grada Beograda. Beograd : Muzej grada Beograda, 1955. s. 344 – 345 a pozn. 86 na s. 343.

STEVANOVIĆ, Momčilo: Milan Milovanović 1876 – 1946. In STEVANOVIĆ, Momčilo – KOLARIĆ, Miodrag. Milan Milovanović, Kosta Miličević. Katalóg výstavy. Beograd, 1960. s. 8.

Trgovinski glasnik. Beograd : Organ Beogradske trgovačke omladine. r. VI. č. 76. 29. 6. 1896.

TRIFUNOVIĆ, Lazar: Srpska crtačko-slikarska i umetničko-zanatska škola u Beogradu (1895 – 1914). Beograd : Univerzitet umetnosti u Beogradu, 1978.

VOJTĚCHOVSKÝ, Ondřej: Kulturní vývoj v samostatném Srbsku. In PELIKÁN, Jan a kol. Dějiny Srbska. 1. vyd. Praha : Nakladatelství Lidové noviny, 2005. s. 284.

ŽIVKOVIĆ, Stanislav: Umetnička škola u Beogradu 1919 – 1939. Katalóg výstavy. Beograd : Galerija Srpske akademije nauka i umetnosti, 1987, v úvode.

Archívne dokumenty a audiozáznam

Audiozáznam z rozhovoru Prof. Stanislava Živkovića s Mgr. Ivou Paštrnákovou a grafikom Jozefom Klátikom, akad. mal. v Novom Sade, 4. 3. 2005.

KLUMPAR, Jan: Výroční zpráva c. k. vyššího gymnasia v Hradci Králové. Hradec Králové – nákladem vlastním, 1886. AVU SNG, inv. č. 650/1996.

Kresby Milana Milovanovića z obdobia štúdia v Kutlíkovej škole, 1895 – 1896. Kabinet grafiky Národného múzea v Belehrade, inv. č. 944/1-29.

KUTLÍK, Cyril: Program a účely školy malířské založené a vedené Cyrilem K. Kutlíkem. Rukopis. Belehrad, 1895. Archív výtvarného umenia, Slovenská národná galéria, inv. č. 650/1996.

KUTLIK, Kiril: Program srpske crtačko-slikarske škole. Drugo popravljeno i dopunjeno izdanje. Rukopis. Beograd, 1. 1. 1897. AVU SNG, inv. č. 650/1996.

KUTLIK, Kiril: Večernji kurs u novembru mesecu. 9. 11. 1897. AVU SNG, inv. č. 650/1996.

KUTLIK, Kirilo: Program Crtačke i slikarske škole u Beogradu. 1895, Štamparija Svetozara Nikolića. AVU SNG, inv. č. 650/1996.

List Nadeždy Petrović jej otcovi Mitovi (Mita) Petrovićovi. Beograd, 27. 6. 1898. Národné múzeum v Belehrade, Pamätné múzeum Nadeždy a Rastka Petrovićových, Pozostalost' Lj. Lukovića.

Plošné predlohy na kreslenie zo Srbskej kresliarskej a maliarskej školy. AVU SNG, inv. č. 671/2000.

Potvrdenie Maliarskej akademie v Prahe na meno Cyrila Kutlíka, 15. 6. 1889, Praha. AVU SNG, inv. č. 650/1996.

Program crtačke i slikarske škole u Beogradu. 1895, Štamparija Svetozara Nikolića. AVU SNG, inv. č. 650/1996.

Studien-Ordnung für die Schulen der K. K. Akademie der Bildenden Künste in Wien. Wien, 1892. AVU SNG, inv. č. 650/1996.

Vybrané malby a kresby Kutlíkových pedagogov, Depozitář sbírky umění 19. století a Depozitář sbírky grafiky a kresby Národní galerie v Praze.

Vysvedčenie zo Srbskej kresliarskej a maliarskej školy na meno Dragomira Glišića, 10. 7. 1897, Belehrad. Fotografia z majetku Historického archívu Belehradu.

Fotodokumentácia je z majetku autorky a z Archívu výtvarného umenia Slovenskej národnej galérie, Osobný fond Cyrila Kutlíka, inv. č. 650/1996. Kresba Milana Milanovića je z majetku Národného múzea v Belehrade, Kabinet grafiky, inv. č. 944/1-29.

Kontaktné údaje

Mgr. Iva Paštrnáková, PhD.

Univerzita Komenského, Pedagogická fakulta, Ústav umelecko-edukačných štúdií, Katedra výtvarnej výchovy

Račianska 59, 813 34 Bratislava

e-mail: pastrnakova@fedu.uniba.sk

Kresebný záznam v umeleckej tvorbe

Včera a dnes

Drawing recording in artistic creation

Before and now

Karin Patúcová

Abstrakt: Príspevok sa zaoberá hľadaním stôp pre potvrdenie kresby ako samostatného média so zmyslom pre matériu. V prvej časti som sa zamerala na historický prierez uplatnenia kresebného záznamu, na zásadné momenty, ktoré mali vplyv na formovanie tohto média. Druhá časť mapuje neštandardné prístupy prevedenia kresby prostredníctvom matérie živlu.

Mapovaním kresebnej tvorby umelcov minulosti a prítomnosti, aplikáciou netradičných postupov sa posúvajú hranice realizácie kresby pre poznávanie nových možností kreatívneho vyjadrenia. Cieľom tohto mapovania nebolo obsiahnuť všetky práce, ktoré sa na tomto poli vytvorili. Sústredila som sa na rôznorodosť prístupov z hľadiska analógie čiže podobností, spôsob, akým sa jednotliví autori snažili zmocniť živlu. Zároveň dotyk s matériou v nás dynamizuje skryté vedenie, prapôvodné spomienky na človeka „homo faber“, človeka ako tvora, ktorý je súčasťou prírody. Jednotlivé stratégie sú motivované dominantne dvoma spôsobmi: buď ako oslava, prepojenie, nevyhnutnosť stavu bytia až „blúznenie po návrate k prírode“¹ alebo sú použité ako demonštrácia kritiky spoločnosti a jej praktík.

Abstract: The article is about searching for evidence to confirm the drawing as an independent medium with a sense of material. In the first part, I focused on the historical view of drawing application, on the critical moments that had an impact on its formation. The second part maps non-standard approaches in drawing through the matter of element.

Mapping the drawing of the artists of the past and present, by application of non-traditional practices, they push the boundaries of drawing realizations for exploring new possibilities of creative expression. Objective of mapping does not cover all the works involved in this field. I focused on the diversity of approaches in terms of an analogy which means similarities, the way in which the authors tried to empower an element. At the same time contact with a material makes our hidden consciousness more dynamic, our primordial memories of a man as "homo faber", man as a creature that is a part of nature. Individual strategies are motivated predominantly in two ways: either as a celebration, connection, the necessity of a state of being, even desire for a return to the nature, or they are used as a demonstration of criticism of society and its practices.

¹ BOURRIAUD, N. Postprodukce, s.71.

Kľúčové slová: kresba / mapovanie / analógia

Key words: drawing / mapping / analogy

Z histórie kresby

Médium kresby je neoddeliteľnou súčasťou tvorby jednak vo forme návrhovej škice, pred-štúdie, ideovej škice, ilustrácie, ale aj ako samostatný autonómny výrazový prostriedok. Teóriou kresby ako nezávislého média aj vo vzťahu k maľbe a soche sa zaoberal rad teoretikov už od ranej renesancie. V 16. storočí Giorgio Vasari opisoval kreslenie ako niečo, čo vzniká v intelektu umelca a konkretizuje sa najprv v škici.

Manieristický maliar a zakladateľ Akadémie Sv. Lukáša v Ríme Frederico Zuccari vo svojom diele z roku 1607 „Tri storočia teórií“ konfrontoval kreslenie s metafyzickou činnosťou, ktorej vznik nachádzal v božskom vedomí. Jeho prínos, ako to objasnil Erwin Panofsky, spočíva v zistení toho, ako môže umelec tvoriť. „Ako každý dobrý scholasticky Aristotelista... vychádza (Zuccari) z predpokladu, že to, čo v umeleckom diele má byť jasné, sa najprv musí realizovať vo vedomí umelca.“²

Zuccari stavia *disegno*³ na rovnaký stupeň s pojmom idey, prisudzuje mu dvojitú úlohu. Rozlišuje medzi *disegno interno* a *disegno externo*. Vnútorňý návrh alebo idea, ktorá predchádza realizáciou, je plne nezávislá od neho a môže vo vedomí človeka vzniknúť len prostredníctvom Boha. Ľudská idea je len iskrou božského ducha. *Disegno externo* je vonkajšia, viditeľná forma predstavy, ktorú vlastní umelecká tvorivosť. Ľudský intelekt tak má schopnosť tvoriť, premieňať formy do matérie, pričom cez božské plány jestvuje nutná zhoda medzi spôsobom a metódou. Človek vytvára umelecké dielo tak, ako príroda vytvára realitu. Ak vnímame kreslenie ako projekciu intelektu umelca, zároveň je autografickým ba aj biografickým zápisom, vytvára priame grafologické svedectvo o umelcovi. Už renesancia považovala kreslenie nielen ako poetický, ale aj vedecký odbor. Bez kreslenia by nemohli existovať odbory ako anatómia, geometria a perspektíva, ktoré fungovali na základe exaktného porozumenia objektov.

Kreslenie bolo dôležitým bodom v Leonardovom výskume foriem a príčin. Maliari a sochári renesancie v oblasti stredného Talianska boli predovšetkým kresliari. Líniu chápali ako srdce umenia, bola vládnuce príncípom, kontúry predmetov a priestoru vytvárali perspektívu, ktorá bola lineárnou projekciou, pochopiteľné abstraktum. Kreslenie pomocou kontúr chápali ako symbolické abstraktum. Línia, ako tvrdil Leonardo, v prírode neexistuje, v skutočnosti vzniká chápanie línie na intelektuálnej ceste, je to prvý návrh, ktorý ešte nič neopisuje.

² PANOFSKY, E. *Idea: a Concept in Art Theory*, s.71.

³ výraz, ktorý zahŕňal nielen myšlienku, ale aj samotné kreslenie

Postupne sa kreslenie oslobodzuje od svojej remeselnej tradície, začína sa vnímať ako výraz osobnosti. Osobný ťah, čiara, odlišuje jedného umelca od iných, vytvára sa hierarchia podľa kvality „ručnej kresby“. Jedna jediná čiara je označovaná ako štylistická výpoveď, prináša všetky informácie k poznaniu umelcovej osobnosti. a však k poznaniu kresliarskej zručnosti starých majstrov máme málo možností reálneho štúdia, keďže sa kresby zachovali len fragmentárne. Buď boli priamym podkladom pre maľbu, ktorá ich prekryla alebo samostatne na papieri a kartóne podľahli zväčša zničeniu, pretože až do 18. storočia sa adjustácií kresieb nevenovala veľká pozornosť.

Po formálnej stránke sa spôsob kreslenia vykryštalizoval do niekoľkých podôb. Prvým jednoduchým spôsobom kreslenia je škica, ktorá poukazuje na používanie línie v jej čistej forme a spája sa zväčša s obrysovým kreslením. Kontúra môže byť priechodná alebo zlomená, väčšinou sa línia úmyselne prerušuje, aby vyvolala dojem kinetického pohybu. Druhým spôsobom kreslenia je zohľadnenie svetla a tieňa popri obrysovej kresbe (mriežkované šrafovanie, vymývanie plôch so štetcom a tekutinou). Posledný spôsob je plnofarebné kreslenie, kde svetlé a tmavé plochy vyjadrujú rozdiel v tóne predmetu. Je to spôsob, ktorý sa najvernejšie približuje k zobrazeniu reality.

Podklad pre kresbu sa menil od kultúry ku kultúre, od epochy k epoche. Kresby sa nachádzajú na podlahe, na stenách, na nádobách, na kamenných tabuliach a tkaných podkladoch. Od čias používania papiera sú ohraničené jeho formátom.

K nástrojom používaným ku kresleniu sa radia jednoduché palice, ktorými sa kreslilo na podlahe, ako aj kovové ceruzky, pre ktoré bolo potrebné vytvoriť vopred preparovaný podklad (raná renesancia). Už mladšieho dáta boli grafické ceruzky a krieda. Za tradičné kresliarske materiáli sa považujú aj štetec a pero. Kresba samotná tak vytvára široké možnosti výrazu, od improvizácie až k starostlivému premyslenému uskutočneniu. Väčšinou ich zadeľujeme do dvoch skupín a to kresby prípravné a kresby ako samostatné nosné práce.

Prípravné kresby vznikajú ako východisko pre prácu v ďalšom médiu, v maľbe aj vo forme priameho predkreslenia, ktoré sa potom lazúruje alebo omaľuje. Kresba sochára tvorí jednu špeciálnu kategóriu prípravných škíc, ktorá podlieha priestorovým zákonitostiam všeobecne.

Druhú skupinu tvoria kresby, ktoré sú považované za samostatné práce (ilustrácie sú obzvlášť metódou osamostatneného kreslenia).

Škica ako taká je často pocitovo natoľko silná a uzavretá v sebe, že v zmysle modernej estetiky sa dá považovať za samostatné dielo, ktoré je schopné akceptovať jej fragmentárnosť a zjednodušenosť. Tradícia hovorí, že „...každá kresba je umelecká významom, keďže dokumentuje aktívny moment ideovej stavby diela, od ktorej sa formálne aspekty nezávisle variujú podľa

výpovedi zobrazenia.“⁴.

Konceptualizovanie umenia a tiež „absolutizovanie vedomia alebo umelecky cítiacej schopnosti, ktoré majú viac významov ako objekty“⁵ boli leitmotívom 20. storočia. Od Impresionizmu je umenie a jeho výrazový spôsob identické, postoj umelca viac analytický. Cézannova myšlienka potvrdzuje rolu intelektu pri vizuálnej skúsenosti. „Umenie je individuálne vnímanie: Toto skúmanie ja zamiešam do pocitu a požadujem od intelektu, aby z toho urobil dielo.“⁶ Subjektivizácia vonkajšej skutočnosti priviedla už impresionistov k abstrakcií predmetov v spoločnej hre línie a farby. Vznikla tak citovo nabitá a obsahovo silná práca, ktorú môžeme pokladať za konceptualizovanie skúsenosti. Pre pochopenie je renesančný obraz presne to isté, z hľadiska konceptu ako Picasso. Tendencie k abstrakcií prišli s popularizáciou vecí všedného dňa a ich použitiu prostredníctvom iného média. Vynález fotografie zneistil ľudí v ich postoji k maľbe a umeniu vôbec. Tento proces konceptualizovania v tvorbe a abstrahovaní zaneprázdňuje umelcov svojej doby, tak kresba vo svojej samej podstate zahrňuje dve protichodné tradície: konceptuálnu a grafologickú (ideovú a popisnú).

Dôležitým momentom bola problematika „dokončenosti“, kde všetky kroky a uvažovanie vedú k tzv. notovej práci. Zjavuje sa viditeľný znak. Príkladom je práca Jacksona Pollocka, ktorý sa snažil zničiť líniu, aby dostal maľbu, ale práve jeho čierno-biele maľby priniesli vytvorenie štruktúry znakov a posun k monumentalite kresby. Už tvorčí prístup maliara Matissa naznačuje, že každá jedna línia je nositeľom výrazového pohybu redukovaného na podstatný základ, stáva sa nositeľom nielen formy, ale aj farby. S obrysovou líniou ako nositeľkou hĺbky farebných odtieňov sa stretávame po prvý krát u Georgesu Seurata prostredníctvom použitia širokej strany conté-ceruzky.

Podstatou kresbnej štruktúry však ostáva i naďalej obrysová línia.

Z hľadiska sochárskej kresby neexistujú obrysy ako také, „... sú len objemy. Keď kreslíte, nezapodievate sa nikdy kontúrou, ale reliéfom, lebo reliéf ovláda kontúru.“ (Rodin)⁷. Čiže obrysová línia sochárskych kresieb je len rozoznávacou pomôckou, je druhoradá. Zároveň sochári nutne nepotrebujú kresbu, môžu štartovať priamo z trojrozmernej škice.

Pozornosť sa koncentrovala na použitie línie, štruktúry boli volne zoskupené a často opakované, takmer sériovo. Bol to nový spôsob reorganizácie „kostry“ kreslenia, stále viac sa upúšťalo od spontaneity a podriaďovalo dedukcií a konceptualizácií. Grafologická a konceptuálna funkcia kreslenia začali splývať.

V tom čase vznikli viaceré teórie, ktoré sa pokúšali popísať kreslenie od kresby po model

⁴ ROSE, B. Zeichnung heute - Drawing now, s. 9.

⁵ SHAPIRO, M. Nature of Abstract Art, s.82.

⁶ MERLEAU-PONTY, M. - JOHNSON, G.-A. - SMITH, M.-B. The Merleau-Ponty Aesthetics Reader: Philosophy and Painting, s.113.

⁷ VOLAVKOVÁ-SKOŘEPOVÁ, Z. Sochári o sebe a o svojom diele, s. 28.

lingvistickou analýzou, pričom vychádzali z modernej antropológie. Charakteristika kresby tu bola prirovnávaná k základnej jednotke jazyka, čo bolo vnímané analogicky s gramatikou a syntaxom. Tento model bazíroval na tradičnej kresbe v duchu konkrétneho zobrazenia. Umelecké dielo vnímali ako štruktúru, tak ako chápeme reč a jazyk, teda lineárne.

Postupom času sa stále viac apelovalo na všestrannosť - celistvosť, kde kresba sa stáva oblasťou, ktorá zodpovedá vlastnému priestoru a nepodlieha viac ilúzií. Priestor iluzionizmu sa mení, splýva s priestorom sveta, kde sa stráca objektivita, konvenčný charakter a stáva sa subjektívnym, pochopiteľným len prostredníctvom pozorovacej schopnosti vnímateľa – diváka.

Koncom 40. rokov sa formovali dominantne dva smery: prvý čerpal z odkazu surrealistov a ich typu automatického kreslenia a druhým smerovaním bolo nadviazanie na estetiku koláže⁸.

Prvý spôsob vychádzal z grafologického spôsobu kreslenia, zo životnosti pohyblivých rúk, bez vedomej kontroly, uplatnením čistej náhody a bez rozumovo skĺbeného poriadku snových obrazov. Vzniká tak lineárna konfigurácia, ktorá sa odkláňa od idey štruktúr, čo viedlo viac k abstrahovaniu ako deskripcii.

Druhý spôsob staval obrazové elementy spoločne bez vzťahu k sebe navzájom, všetkými dostupnými prostriedkami, čím vznikol halucinogénny obraz.

Obidva spôsoby práce mali podstatný vplyv na ďalší vývin kresby.

Výrazne sa to odzrkadlilo v práci Josepha Beuysa, ktorý sa identifikoval s tradíciou automatického kreslenia, kde prebral na seba rolu bytosti - tvora, ktorému podvedomie mnohých civilizácií prinieslo funkciu hlavného realizátora – rolu šamana⁹.

Pre Beuysa je kreslenie cesta, aby sa jeho myslenie, ktoré je podmienené rečou, otvorilo starým štruktúram. Čo nie je povedané, vytvára podobu, myslenie sa podľa neho rovná forme a kreslenie je prostriedok k transformácii „...pocit, že z materiálu musí niečo vzniknúť, tak ako vietor, voda, oblaky a dym sa nachádzajú v neustálej zmene...“¹⁰. Jeho kreslenie je ako fyzikálna tkanina energetického poľa a línie sú energetickými vodičmi. Kresby majú aj sociálnu funkciu, spája sa v nich fantazijný obraz a kolektívna pamäť civilizácií. Rané kresby sprostredkujú pocit zmeny prostredníctvom obrazových metafor, metafora = premena, tak ako ich poznáme z legend. Po formálnej stránke čerpal hlavne z tradície nem. expresionizmu, zároveň mala naňho veľký vplyv práca Kurta Schwittersa. Neskoršie kresby sú látkovejšie a maľbovejšie, kde používal krátko životné materiály a typické symboly, ktoré sa často opakujú¹¹. Kresby sa v tomto štádiu stávajú

⁸ idea pochádzajúca od Maxa Ernsta, ale vznik sa viaže ku kubistickej koláži

⁹ Antropológovia považovali šamanov za bytosti s povolaním k extáze, bytosti, ktorá sprostredkujú myšlienky medzi silami sveta a fantazijnými silami neznámeho, aby zachovali životnú silu svojho rodu vo večnosti. z ich hľadiska je pra - impulz umenia v extatickej meditácii šamana, v jeho obradnom konaní vznikajú obrazy, ktoré majú zabezpečiť blaženosť ducha sveta a sily prírody. Takéto ceremoniáli museli byť aj pôvodcom jaskynných malieb.

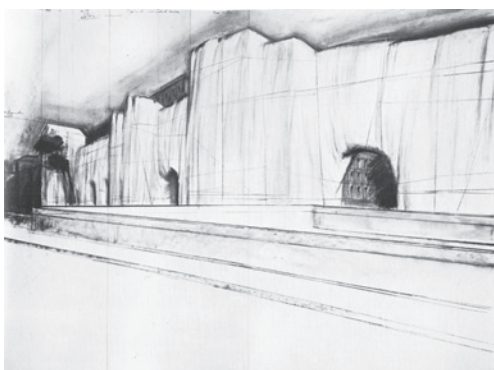
¹⁰ ROSE, B. Zeichnung heute - Drawing now, s. 14.

¹¹ Typický je motív kríža, ktorý je neraz na povrchu roztrhnutý, podobne ako šaman, ktorý palicou škriabe do zeme; ďalším prvkom je krv zajaca, ktorá je symbolom alchymistických a chemických reakcií.

kolážami až objektami. Kreslil všade, aj na dosku stola, čo pokladal za dôkaz svojej existencie. V hľadaní nových možností a nových materiálov používa kreslenie ako prípravu pre všetku nasledujúcu prácu. Návrhy sú často poňaté ako návod k realizácii, akýsi diagram. „Beuysova subtílna figurálna kresba je napokon nabitá rovnakou energiou ako grafy a skice na tabuliach z jeho prednášok... Kresbu tu požíval ako formu vizuálnej komunikácie, ako médiu akcie.“¹²

V 60. rokoch bola kresba stále viac vnímaná ako dôležitá príprava, pred stupeň v práci v ďalšom médiu. Hlavne pre sochára bolo dôležité si v kresbe utvrdiť ako bude vyzeráť jeho budúca socha. Nasledujúcim krokom bolo vyhotovenie návrhu - skice či diagramu ako návodu pre realizáciu projektu. Nevyhnutnosť tejto fázy kreslenia zúročili najprv minimalistí (D. Judd, D. Flavin, R. Morris), ktorí k svojim 3D objektom vytvárali návrhy, čím sa kresleniu prinavracala podoba konceptualizácie. Umeľci ako Robert Smithson používali kresbu jednak na vizualizáciu svojej práce, ktorú nebolo možné realizovať pre ťažkosti zvládania terénu alebo z finančných dôvodov. Zároveň si mohli overovať proporcionalitu diela. Niekedy sa kresby vytvárali aj „ex post facto“¹³ ako dokumentácia diela, nakoľko sa nachádzalo na nedostupnom mieste. Pre niektorých umelcov bolo kreslenie aj finančnou nevyhnutnosťou, aby ich práca mohla pokračovať vo veľkorozmerných projektoch.

Christové kresby patria práve k týmto príkladom. Bol jedným z mála environmentálnych umelcov, ktorý ovládal tradičné akademické kreslenie. Podstatou jeho kresieb je spojenie tradičnej výuky s konceptuálnou štruktúrou. K tejto skupine kresieb patria aj projekty, škice vytvárané na základe plánov, ako aj kreslenie priamo v teréne.



[1]

Uplatnenie matérie živlu v médiu kresby

Druhá časť príspevku sa venuje mapovaniu možností uplatnenia matérie živlu médiom kresby ako novej cesty seba - vyjadrenia a zároveň reflexie toho, čo je človeku blízke, čo sa ho bytostne dotýka, v čom žije, čo ho obklopuje. Tento spôsob realizácie vnímam ako jednu z foriem

¹² ORÍŠKOVÁ, M. Kresba a koncept, s. 35.

¹³ ROSE, B. Zeichnung heute - Drawing now, s. 28.

odkrývania „interpretačnej hry simulákie“ (Baudrillard), ktorou je posadnutá dnešná spoločnosť. Cez jednotlivé živly – zem, vodu, oheň a vzduch umelci z rôznych kontinentov prinášajú príklady kresebnej realizácie od intímnej výpovede až po priamu akciu v otvorenom priestore krajiny. Putovanie je najstarším spôsobom spojenia ľudskej bytosti s krajinou, zodpovedá priam telesnému dotýkaniu. „So skúsenosťou putovania ako archetypom duchovnej cesty, spočívajúcom na procese vnútorného zjednotenia s krajinou...“¹⁴ sa stretávame u filozofa a básnika Henryho Davida Thoreaua, ktorý v diele „Chôdza“ píše: „Príroda je tak nesmierna a všeobjímajúca osobnosť, že sme nikdy neužreli jediný z jej rysov.“¹⁵

V duchu „cesty“ a „blúdenia“ sa odvíja tvorba Miloša Šejna, ktorý vníma telo-myseľ a krajinu „v trvalom stave vzájomnej emočnej výmeny“¹⁶. Vo svojej tvorbe využíva rôznofarebné piesky, uhličky, ktorými pokrýva priamo povrch skaly, steny jaskyne, napr. „Svet vnútri sveta“, realizované v 1987 na hore Kozákov v jaskyni Babia pec.

Ako prirodzené vyústenie svojej práce sa viacerí umelci identifikovali s roľou pútnika. V podaní Richarda Longa sa kresba ako lineárna stopa na zemi stáva sama environmentom. Kresba tak odkazuje na miesto, ktorým autor prechádzal, kreslenie sa stalo označením samotného sveta.

V duchu línie tematizovanej ľudskými stopami v otvorenom priestore krajiny tvoril Michal Kern. Jeho akcie vytvárali kresebnú štruktúru „Vytvoril som líniu sám sebou“ (1982), kde sa utvrdzoval v ľudskej existencii prostredníctvom zanechaných stôp. Cítil bytostnú potrebu spojiť rytmus svojho tela s rytmom zeme, obradne sa jej dotýkať rukami aj telom.

Pre kresbu môže fungovať zem jednak ako podklad, do ktorého sa ryje, na ktorý sa sype, leje alebo odtláča, zároveň jej skvapalnením do podoby blata či tuhšej hliny dostávame priamy kresliarsky materiál.

Walter de Maria použil zemský povrch ako priamy podklad v práci nazvanej „Päť míľový kus zeme v smere sever - západ naprieč púšťami troch kontinentov“ zjednodušene „Míľová kresba“ (1968). V kalifornskej púšti ťahal dve biele línie pomocou vápna, 12 stôp vzdialené od seba, ktoré neskôr rozfúkal vietor. Priestor, ktorý na mape je zakreslený a ľahko čitateľný, sa tu objavuje v reálnom merítku ponímania vzdialenosti.

Vykročením do terénu krajiny zbavuje sa kresba akéhokoľvek priestorového obmedzenia, už nie je fixovaná na 4 rohy papiera, stáva sa viac konceptuálnou.

Tento moment nachádzame už v histórii v jaskynných maľbách ako aj v kresbách, ktoré vznikli počas primitívneho ceremonálu vyškrašaním do zeme. Výrazné paralely môžeme nájsť na zemných kresbách v Nazca – Regione v Peru. Je to obraz prehistorickej formy kresby priamo na zemi, pozorovanej z vtáčej perspektívy, kde sa objavujú veľkorozmerné zvieracie a geometrické štruktúry.

¹⁴ ZEMÁNEK, J. Imaginace země jako těla, s. 2.

¹⁵ THOREAU, H.-D. Chuze.

¹⁶ ZEMÁNEK, ref. 14.

Hoci boli objavené už 1939, záujem o ne sa prejavil až v 60 rokoch, pričom neboli nikdy jednoznačne objasnené. Tieto hádanky púštnych kresieb môžeme chápať ako komunikačné formy s bohom, možno ako obrazy kozmológie, ale zároveň sa stávajú inšpiratívne pre oblasť rozšíreného pola umenia.

Časové obmedzenie existencie niektorých línií ďalej sprostredkúva mnohokrát už len fotodokumentácia. Podobne je to aj v geometrickej priestorovej štruktúre vyoraných brázd u Jana Dibbetsa na pobreží Severného mora. Už názov práce odkazuje k časovo ohraničenému úseku „12 hodín prílivu a odlivu - objekt s korektúrou perspektívy“ (1969), kedy vyoraná kresba v optike pozorovateľa popiera existenciu perspektívneho zobrazenia krajiny.



[2]

Efemérny proces kresby do piesku predstavila Jana Želibská prácou „Príhoda na brehu jazera“ (1977, Čunovo). Kresba symbolicky odkazuje k vzťahu muža a ženy, je v pravidelných cykloch omývaná nepokojnou hladinou jazera tak, ako prebiehajú premeny v prírode, tak aj medziľudské vzťahy podliehajú zmenám.

Médium kresby rozširuje o netradičné materiály už vyššie spomínaný Joseph Beuys, používa zem – hlinu priamo na ploche kresby, jeho rečou je reč priamych predmetov. Nazýva ich ako „jednoduché slová v komplikovanom texte“. V diele „Dejiny prírody“ (1970) spevňoval hlinu - zem želatínou na kartónovom podklade. Použitie jednotlivých materiálov malo pre neho svoje logické opodstatnenie, vnímal ich ako priame metafory života¹⁷.

Úplne odlišný prístup si vyžadovalo použitie matérie vody, nakoľko je to premenlivý živel, ťažko uchopiteľný, ktorý zanecháva len slabo viditeľnú stopu. Na zvýraznenie jej existencie sa dá použiť farebný pigment a však v duchu kritiky zamorenia krajiny a vodných tokov, existujúci odpad a špina

¹⁷ Bol inšpirovaný Goetheho náukou o metamorfózach, ktorú neskôr rozvíjal aj Rudolf Steiner. Steiner uvažoval nad pôvodom umeleckej tvorby, ktorú považoval za „uspôsobenosť duše, jej túžbu, aby získala niečo vizionárskeho ako voľne sa vynášajúcu predstavu vo vedomí.“ Druhý dôvod videl v hľadaní v prírode, ktorý je do nej včarovanie ako zakliatie tajomstva a my sme schopní cítiť to. V prírode vidí nielen rastúci, rašiaci a pučiace život, ale aj smrť, rozrušenie života, „je tam niečo, čo neustále ničí a premáha jeden život druhým.“ A práve umenie je schopné niečo čo bolo premožené znova oživiť, vyslobodiť zo zakliatia. Náuka o metamorfózach hovorí o tom, že akýkoľvek tvar v prírode okrem toho, čo naozaj predstavuje, má možnosť byť aj niečím iným, napr. V liste je celá rastlina a rastlina je komplikovaný list. Umenie tak môže byť akýmsi aktom vyslobodenia.

sú dostatočne viditeľnými stopami vodného toku.

Ako maliarsky prostriedok použil vodu Yves Klein v rokoch 1960-61, keď nechal pôsobiť dažďovú vodu na platne. Tá zanechávala prirodzenú stopu stekania v jemnom prírodnom odtieni. Iná forma skupenstva vody, akou je sneh a ľad, ponúkala väčšiu tvarovú variabilitu. Okrem toho sneh svojou bielosťou je azda najbližšou metaforou bieleho papiera, pričom sa nemusíme obmedzovať rozmerom. Zároveň jednoduchým zásahom odkrývania, odhrabávania vytvára kontrastnú kresbu s vynaložením len minimálnej námahy. Podobne ako je to pri archeológii, je schopný odkryť – vykresliť podstatné gestá, línie, podobné až grafickej forme, bez použitia drobnokresby, ktorá by bola len ťažko realizovateľná.

Rudolf Sikora v práci „Von z mesta“ (1970) vytvára stopu v snehu v tvare šípky, poukazujúc na smerovanie vstupu do krajiny mimo mesta, ako možnej únikovej cesty.

Už vyššie spomínaný Michal Kern zanecháva línie tvorené stopami aj v zasneženej krajine, kde môžeme vnímať kontrastnosť tela, odhalenej časti zeme s bielosťou snehu. V odtlačku ruky cítime personifikáciu ľudského činu. Mnohé akcie konfrontoval aj s kresbou na papieri, kde ruka ako hlavný aktér nás oboznamuje so spôsobom zoznamovania sa s materiálom od prvotného dotyku, cez tvorbu línie až k prekresleniu sa do vnútra povrchu papiera jeho perforáciou.

Ako prvé intencionálne umelecké tvorenie ohňom sa považujú „Fumages“ od Wolfganga Paalena a Antoina Artauda, datované rokom 1937. „Paalen pojednal plochy so sviečkou tak, že sa rysovali tmavé stopy ako tieň plameňa, ktoré sa vyformovali v jednotlivých prácach na röntgenové obrazové skelety.“¹⁸ Pre Artauda predstavovalo horenie krehkého papiera spojenie s ničivosťou fantázie. Nie náhodou začal v polovici 50. rokov celý rad umelcov používať médium ohňa. V ich prácach oscilovali materiály medzi esenciálnosťou látky, pamäťou a výstrahou.

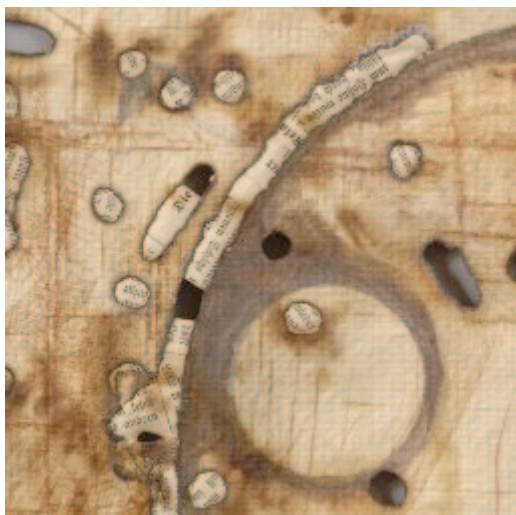
Plameň ako štetec použil Yves Klein vo svojich maľbách ohňom z roku 1961-62. Zaujímal sa o „imaterializáciu“, ako dôsledok atómového likvidovania. Podľa všetkého to malo súvis z výbuchom atómovej bomby v Hiroshima a Nagasaki, kedy viacerí výtvarníci svojou tvorbou kriticky reagovali na aktuálne dianie. Na svojich obrazoch otláčil ženské telá ako šablóny, cez ktoré striekal vodu. Po opracovaní plameňom ostali na povrchu obhorené vnútorné formy tiel. Umelec k tomu dodával: „...moje obrazy sú popolom môjho umenia.“

Na rozdiel od Kleina opaľoval Alberto Burri v 50. rokoch rôzne povrchy ako plátno, vrecovinu, drevenú podložku, natavené povrchy z plastických fólií a až potom ich ukladal do obrazovej plochy. Použitie týchto materiálov bolo logickým vyústením jeho skúsenosti ako vojnového lekára v zajateckom tábore. Postupom vrstvenia - koláže a následnej dekoláže čiastočne obnažuje jednotlivé povrchy materiálov, ktoré v spojení s cudzorodou farbou nadobúdajú existenciálnu výpoveď.

¹⁸ WAGNER, M. Das Material der Kunst, München, s. 237.

Moment prepaľovania povrchu ako prostriedok dotvárania obrazovej plochy používali viacerí výtvarníci. Eduard Ovčáček aplikoval rozžeravené matrice písma, ktoré pritláčal na vrstvený hodvábnny papier. V línii letrizmu tak vytváral prepaľované koláže, kde jednotlivé litery zanechávali len obrysovú stopu svojej formy.

Formou hry animoval svoje prepaľované kresby a koláže Jan Steklík. Pôsobili ako vizuálne správy, ktorých posolstvo bolo tvorené banálnymi výtvarnými prostriedkami v kombinácií s dokonalou kresbou.



[3]

Pre Svätopluka Klímeša je plameň hlavným výrazovým prostriedkom. Stopy a odtlačky vytvára živým ohňom, elektrickou spájkou, rozpálenou raznicou, čím mení farbu a tvar papiera.

Stav splývania s prírodou, vnímanie krajiny ako živého tela sa postupne rozvinuli v tvorbe Miloša Šejna do podoby „procesuálneho a rituálneho pojatia kresby prírodnými pigmentami a živlami“¹⁹, hlavne ohňom, priamo vo voľnej prírode. Tak vznikli kresby plameňom priamo v jaskyni Mažarná v pohorí Veľkej Fatry, nazvanej „Vymedzenie priestoru ohňom“(1982).

Špecifickým spôsobom ku kresbe pristupuje Cai Guo – Giang. Na ryžový papier vysypával pušný prach, ktorý zapálil a samotnú kresbu tak vytvárala stopa po pálení. Jeho vzťah k tomuto špecifickému materiálu súvisí jednak s miestom rodiska (čínska provincia Fujian), kde sa nachádzala manufaktúra na výrobu ohňostrojov, a zároveň s tradíciou vypúšťania drakov. Vytvoril niekoľko projektov na oblohe ako stelesnenie ľudskej túžby po vzostupe nad zemský povrch. Neskôr mieri až do vesmíru, čím spája naše miesto s veľkým univerzom. Jednu časť projektu tvorila aj veľkorozmerná kresba na ryžovom papieri „Fetus Movement II“(1991), vytvorená sériou malých explózií, ktoré zanechávali značky a línie. V jeho tvorbe sa spája abstrakcia západnej moderny s lyrikou čínskej tušovej maľby.

Samotný zdroj svetla – slnko sa stalo inšpirujúcim pre Charlesa Rossa, ktorý prezentoval pôsobenie

¹⁹ ZEMÁNEK, J., VOJTĚCHOVSKÝ, M. Metafora verejného a intimného tela, s. 2.

slnečných lúčov rôznej intenzity na papieri. Kresba, ktorú zanechával lúč, bola vypálenou stopou v tvare pásu s neostrým okrajom, čo dodávalo stope plasticitu. V rámci uzavretého výstavného priestoru, kresby vyvolávali dojem načrtnutej stĺpovej siene. Podobným spôsobom maľoval svoje obrazy Ľubomír Ďurček a nazýval ich „Slnečné maľby“(1975-77). Na plochu plátna nechal pôsobiť rôznou intenzitou slnečné žiarenie, ktoré vyt'ahovalo farbu podkladu.

Ako dôsledok pálenia vzniká dym, ktorý napomáha zviditeľniť hmotu akou je vzduch. V duchu novej senzibility v 60. rokoch pojednával Otto Piene obrazovú plochu radením bodov do rastra, kde zakomponovával svetelný zdroj a dym. Tieto perforované body jednak umožňujú prienik svetla z druhej strany plochy, zároveň sa prepája priestor za a pred, vnútri a vonku. Bol to výraz jeho „racionálnej reflexie... vstupujúcej do interakcie so svetom okolo seba, so živlami aj s poriadkom kozmu.“²⁰. Tak popri objektoch narábajúcich s médiom svetla, realizoval aj cyklus „Dymové kresby“, ktoré sú vizualizáciou prostredníctvom dymu. „...Pre vznik dymových kresieb je oko dôležitejšie než ruka. Dymové kresby nemajú rukopis. Moje individuálne nálady sa nedrali do popredia a nehrali zvláštnu roľu, okrem senzibility. Rád by som ešte viac ustúpil do pozadia..., nechal silu, akou je svetlo, pôsobiť ešte suverénnejšie, aby bola materiálnosť ešte viac vyzdvihnutá a aby sa získala ešte väčšia sloboda.“²¹.

V závere by som sa rada vrátila k zdôvodneniu, prečo som si vybrala tému kresebného záznamu. Veľmi výstižne to opisuje teoretik Zdeno Kolesár vo svojom príspevku K fenoménu designerskej kresby: „...prečo Savery (vynálezca parného stroja) ostal prakticky neznámy a s menom Watt sa dnes stretne každý prinajmenšom pri kúpe žiarovky? ... Je to preto, že Thomas Savery nekreslil a James Watt kreslil“²². Schopnosť prepisu prvotných myšlienok v procese tvorby patrí k primárnym dovednostiam, ktorá je zrkadlom našich pohnútok. Sledovanie tejto schopnosti nám pomáha už v ranom veku odhaliť vyspelosť intelektu u jednotlivcov, zároveň neustálym tréningom sme schopní rozvíjať našu kreativitu a tak pozitívne vplývať na rozvoj nášho myslenia.

Jednotlivé príklady tvorby rôznych umelcov nám približujú iné formy vnímania, cez dotýkanie, kráčanie, ponáranie... zároveň aj premyslené projektovanie, ktoré prinášajú do kresby nové dimenzie - faktor skutočného priestoru a času. Je to cesta poznávania, zároveň prostredníctvom matérie nám umožňuje znovunavrátanie do cyklov prírodných zákonov. Prijatím týchto zákonov sme schopní lepšie porozumieť sebe, byť tolerantní k okoliu, čím sa otvárame novému poznaniu. Zámerom bolo nasmerovať pozornosť pre zažitie priamej skúsenosti s tvorbou v exteriéri, vybudiť schopnosť reagovať na podmienky dané rozložením krajinného prostredia. Použitím rôznych stratégií, akou je forma privlastnenia, vyňatia, manipulácie, poprípade úplného premodelovania fragmentov v krajine, sme pripravení sa napojiť aj na alternatívne zdroje čerpania inšpirácie. Práca

²⁰ VALOCH, J. Senzibilita Zero konečne v Praze, s. 6.

²¹ VALOCH, ref. 20.

²² KOLESÁR, Z. K fenoménu designerskej kresby, s. 37.

v plenéri prináša neobmedzené možnosti vzdelávania a poznávania už samotným pozorovaním zákonitostí prírodných procesov, je schopná štartovať tvorivý prístup k realite. Prisvojovanie si materiálu, ktorý nás obklopuje a nachádza sa ako dostupný zdroj, ponúka sa ako jedna z ciest eliminácie nadprodukcie a prirodzenej recyklácie v prostredí už i tak zahustenom pribúdajúcimi novými materiálmi.

Literatúra

BOURRIAUD, N.: Postprodukce. 1. vyd. Praha : Tranzit, 2004. 106 s. ISBN 80-903452-0-4.

KOLESÁR, Z.: K fenoménu designerskej kresby. In: DORICOVÁ, D., zost. Kresba ako súčasť tvorivého procesu, kresba ako samostatný výtvarný prejav. Bratislava: Slovenská výtvarná únia, 1995. 40 s. ISBN 80-85694-88-3.

MERLEAU-PONTY, M. - JOHNSON, G.-A. - SMITH, M.-B.: The Merleau-Ponty Aesthetics Reader: Philosophy and Painting. Chicago : Northwestern University Press, 1993. 421 s. ISBN 9780810110731.

ORÍŠKOVÁ, M.: Kresba a koncept. In: DORICOVÁ, D., zost. Kresba ako súčasť tvorivého procesu, kresba ako samostatný výtvarný prejav. Bratislava: Slovenská výtvarná únia, 1995. 40 s. ISBN 80-85694-88-3.

PANOFSKY, E.: Idea: a Concept in Art Theory. New York : Harpe, 1968. 268 s. ISBN 978-0064300490.

ROSE, B.: Zeichnung heute - Drawing now. Zürich : Kunsthaus Zürich, 1976. 153 s.

SHAPIRO, M.: Nature of Abstract Art. In: Marxist Quartely, Januar-Mai 1937. 82 s.

THOREAU, H.-D.: Chuze. Praha : Dokořán, s.r.o., 2010. 104 s. ISBN 978-80-7363-317-2.

VALOCH, J.: Senzibilita Zero konečně v Praze. In: ATELIER 20/2002, Společnost časopisu Atelier Praha, Label s.r.o. 16 s. ISSN 1210-5236.

VOLAVKOVÁ-SKOŘEPOVÁ, Z.: Sochári o sebe a o svojom diele. Bratislava : Tatran, 1968. 579 s.

WAGNER, M.: Das Material der Kunst. Verlag C. H. Beck oHG, München 2001. 347 s. ISBN 9783406480284.

ZEMÁNEK, J.: Imaginace země jako těla, In: ATELIER 21/2002, Společnost časopisu Atelier Praha, Label s.r.o. 16 s. ISSN 1210-5236.

ZEMÁNEK, J., VOJTĚCHOVSKÝ, M.: Metafora veřejného a intimního těla. In: ATELIER 2, 3/1998, Společnost časopisu Atelier Praha, Label s.r.o. 16 s. ISSN 1210-5236.

Zoznam reprodukcí:

[1] Christo: Múr, 1974, uhlík, ceruzka, tuš, 106,7x142,1 cm

(projekt zabalenia Rímskeho múru) Porta Pinciana della Mura Aureliane; Via Veneto a Villa Borghese

Zdroj: ROSE, B. Zeichnung heute - Drawing now. s. 83

[2] Jan Dibbets: Rad záberov: 12 hodín prílivu a odlivu – Objekt s korektúrou perspektívy, 1969

Zdroj: THOMASOVÁ, K. Dejiny výtvarných štýlov 20. storočia. s.258.

[3] Jan Steklík : Para musica, 256x256 cm

Zdroj: http://sbirky.cmvu.cz/obr/ZX/K_1888_print/TileGroup0/3-2-2.jpg

Kontaktné údaje:

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

**Kultúrne premeny spoločnosti a ich vplyv na profiláciu charakteru
výučby spevu na ZUŠ**

***The cultural transformation of society and its impact on the character profiling of
teaching singing at the Music School.***

Eva Plesníková

Abstrakt: Zmeny vnímania umenia spoločnosťou a s tým súvisiace požiadavky na obsah a formy vyučovania spevu na ZUŠ.

Abstract: Changes of perceptions of art in the society and related requirements for the content and form of teaching singing at the Music School.

Kľúčové slová: výučba spevu, obsah, rozsah, forma, učebné osnovy

Key words: teaching singing, content, range, form, curriculum

Formou odborného špecializovaného štúdia nadväzujú Základné umelecké školy na estetickú výchovu na materských, základných a stredných školách a v systéme umeleckého vzdelávania predstavujú nenahraditeľný článok. Pôsobia na najširšej základni a venujú sa odbornému vzdelávaniu žiakov s predpokladmi a zvýšeným záujmom pre umeleckú tvorbu.

Poštátnením Hudobných škôl a mestských hudobných škôl (1951) sa začlenili do jednotnej školskej sústavy a zmenili názov na Základné hudobné školy (ZHŠ).

Finančná závislosť od rozpočtu Miestneho národného výboru, ktorý často podmieňoval nielen personálne a organizačné otázky ale aj obsahovú náplň vyučovacieho procesu a chýbajúca nadväznosť na systém všeobecno-vzdelávacích škôl vyvolali požiadavku riešiť nedostatky ZHŠ. Výsledkom Celoštátnej konferencie o hudobnej výchove v Prahe v apríli 1956 bol dokument, ktorým sa ZHŠ mali stať základom pre rozsiahlu hudobnú výchovu a nielen výberovými školami. ZHŠ sa začlenili do jednotnej školskej dochádzky, bol vypracovaný organizačný štatút a dĺžka štúdia bola rozdelená do dvoch cyklov: prvý pre 1.-8. ročník a druhý pre 8.-10. ročník. Hlavným cieľom bolo vypestovať lásku k hudobnému umeniu, dať žiakom technické základy v hre na nástroji a viesť ich k spontánnemu muzicírovaniu. (in Čížik, V., 1993, s. 297-325)

Nový školský zákon č.186/1960 prispel k zásadným zmenám v organizácii a obsahu vyučovania. Zákon riešil kvalifikáciu a zloženie učiteľského zboru. Obsah, rozsah, formy

a metódy vyučovacieho procesu určovali učebné plány, učebné osnovy a metodické pokyny schvaľované Ministerstvom školstva a kultúry. Od roku 1961 sa začal používať jednotný názov „ľudová škola umenia“. LŠU sa stali súčasťou kultúrneho života (hlavne v malých mestách), postupne rozširovali svoje odbory a prenikali kultúrnymi podujatiami do verejnosti. Vyučovanie spevu a hlasovej výchovy sa stále častejšie stáva ďalším predmetom, ktorý sa na LŠU začína vyučovať. Do praxe sa dostávajú noví absolventi Konzervatória, ktorí okrem kvalitných hlasových kompetencií získali počas štúdia na Konzervatóriu aj doplňujúce pedagogické vzdelanie. To prispievalo k celkovému rozvoju a formovaniu osobnosti žiakov. Učitelia aj žiaci sa aktívne zapájali do verejnej kultúrnej činnosti vystúpeniami na kultúrnych výročiach a udalostiach.

Počnúc rokom 1963 sa začínajú uskutočňovať súťaže pre LŠU, ktoré otvárali nové príležitosti pre konfrontovanie výsledkov výchovno-vzdelávacieho procesu jednotlivých LŠU. Najznámejšou speváckou súťažou LŠU v tomto období boli „Melódie priateľstva“, ktoré do značnej miery ovplyvnili výber hudobného materiálu využívaného vo vyučovacom procese hlasovej prípravy mladých speváckych talentov.

Piesňová literatúra pre výučbu na LŠU bola vydávaná v rôznych zborníkoch vydavateľstva OPUS. Autormi boli známi slovenskí hlasoví pedagógovia Jela Krčméryová- Vrteľová, Anna Korínska a neskôr aj Helena Reppásyová. Spevácka literatúra sa spievala v materinskom jazyku, preto texty zahraničných autorov klasickej hudby boli v týchto vydaniach prebásnené do slovenského jazyka. Jediným cudzím jazykom vo vydávanej speváckej literatúre bola ruština. Učebné osnovy uvádzajú v odporúčanej literatúre piesne slovenských a českých autorov, prípadne vyššie spomenuté albumy piesní s preloženými piesňami W. A. Mozarta, F. Schuberta, R. Schumanna, ruských a sovietskych autorov. Výber literatúry bol silne ovplyvnený vkusom a skúsenosťami autoriek týchto zborníkov. Zaradenie inej literatúry ako bola odporúčaná nebolo pre dosť aktívny prístup školských inšpekčných orgánov jednoduché. Časová dotácia vyučovacích hodín spevu bola jedna hodina do týždňa. V tomto období LŠU poskytovali možnosť štúdia na I. a II. stupni ale len pre žiakov do 18. rokov.

Novú zmenu v organizácii výchovno-vzdelávacieho procesu prináša v roku 1988 Nová vyhláška MŠMaTV o LŠU. Cieľom výchovno-vzdelávacieho procesu na LŠU je nielen pestovať lásku k hudobnému umeniu, dať technické základy k speváckym zručnostiam a viesť k spontánnemu muzicírovaniu, ale nové učebné osnovy poskytujú aj širšie možnosti pre vzdelávanie mládeže, ktorá sa pripravovala na ďalšie odborné vzdelávanie na II. alebo III. stupni. Učebné osnovy pre žiakov pripravujúcich sa na štúdium na Konzervatórium alebo na Vysokú školu Múzických umení boli cielene rozšírené o svetovú spevácku literatúru.

Začiatkom 90- tich rokov sú LŠU premenované na základné umelecké školy (ZUŠ).

Základné spoločenské zmeny po roku 1989 vplývali aj na vnímanie kultúry v spoločnosti. Veľký obrat v požiadavkách na profiláciu výučby spevu nastáva „otvorením hraníc“, prenikaní západnej kultúry do médiách a divadlách a „zlegalizovaním náboženstva“. Dostáva sa do popredia požiadavka potreby rozšírenia profilácie absolventa spevu nielen v klasickom hudobnom vzdelaní, ale aj iných speváckych žánroch. Preto sa v osnovách pre spev a hlasovú výchovu z roku 1995 v profilácii absolventa II. cyklu už „vyžaduje dobrá orientácia v kultúrnom a najmä hudobnom živote s osobitným zreteľom na spev a jeho funkciu v rozličných žánroch a štýloch“. V cieľoch pre absolventov II. cyklu sa odporúča „orientovať i na pieseň duchovnú, ktorá pre svoju krásu i duchovnú hodnotu môže obohatiť a prehĺbiť umelecký prejav. Do tejto kategórie patrí i duchovná pieseň amerických černochovo (spirituál)“. (Učebné osnovy z 1995 str.19)

V cieľoch učebných osnov pre štúdium spevu na II. cykle ZUŠ autori odporúčajú poskytnúť dostatočný priestor a odbornú prípravu žiakom, ktorí inklinujú k tanečnej a populárnej hudbe. Do skupiny „tanečnej a populárnej piesne“ zaraďujú šansón, song, tradičné žánre (polka, valčík, tango) až po „nepotrebné množstvo súčasných tanečných foriem i štýlov alebo prúdov, ktoré sú zväčša spojené so spevom (sólovým i skupinovým), stále sa rozvíjajú i zanikajú“. (Učebné osnovy z 1995 str.19)

Do tejto skupiny zaraďujú aj piesne z muzikálov, ktoré sa vďaka predstaveniam Novej scény a ďalších divadelných scén stávali stále populárnejšími. Napriek tomu, že osnovy umožňujú do výučby spevu na II cykle zaradiť tanečnú a populárnu pieseň stanovujú, že „Aj v hlasovej výchove tanečnej a populárnej hudbe sa bude vychádzať zo základov klasickej speváckej techniky“, pretože „Funkcia interpreta nie je v populárnej hudbe jednoduchá. Súčasný spevácky interpretačný štýl populárnej piesne si často vyžaduje od tradičných škôl odlišný a diferencovaný prejav. Prelínajú sa tu rozličné ľudové a umelecké štýly, od európskych až po zámorské, rôzne typy hrdelného spevu a naturálnych hlasových prejavov. Podmieňuje ich skôr

osobnosť speváka a nie škola. V populárnej hudbe sa však nájdu miesta, ktoré si vyžadujú kultivovaný, hlasovo pripravený spevácky výkon. Ide o to, že tradičná spevácka škola ešte nie je zárukou úspechu v populárnej hudbe, ale bez školenosti hlasu nemôže spevák ani v tejto oblasti natrvalo uspieť. (Ladislav Burlas: Hudobná teória a súčasnosť – TATRAN 1978 str. 172-172 in Učebné osnovy 1995).

Od roku 2004 prišli do platnosti nové učebné osnovy pre ZUŠ, v ktorých sa prejavil veľký záujem študentov nad 18 rokov o štúdium spevu na ZUŠ. V učebných osnovách sú žiaci

štúdiá pre dospelých zaradení v II. stupni spolu žiakmi základného štúdiá. Výber odporúčanej literatúry pri výučbe spevu je síce v nových učebných osnovách v takmer nezmenenej podobe, ale učitelia dostávajú väčšiu voľnosť pri zaraďovaní cudzojazyčnej speváckej literatúry do vyučovacieho procesu. Žiakom na II. stupni a štúdiá pre dospelých, ktorí ovládajú cudzí jazyk, je umožnené spievať texty v pôvodnom znení. Veľmi dôležitým momentom pre výučbu spevu bolo zvýšenie časovej dotácie na hodinu spevu zo 45 minút na 70 minút týždenne a priradenie pol hodiny klavírnej súhry k povinným predmetom.

Uvádzaním speváckych súťaží v televízii záujem o štúdium spevu na ZUŠ ešte vzrástol. Pod ich vplyvom sa mení aj štruktúra súťaží, na ktorých sa prezentujú žiaci ZUŠ. Okrem súťaží v klasickom speve, ktorý sa na ZUŠ stále vyučuje vzniká množstvo súťaží, na ktorých sa majú možnosť prezentovať aj žiaci, orientujúci sa na rôzne iné žánre vokálnej hudby (Senecká dúha - súťaž v populárnej hudbe, Hľadá sa muzikálová hviezda, Spevácka a tanečná súťaž Beat forum Gbely alebo medzinárodná spevácka súťaž žiakov ZUŠ Vyšegradskej štvorky Zlatá Loutna v Třinci).

V školskom roku 2008/2009 vošiel do platnosti Školský vzdelávací program ISCED, ktorý nepovinné voliteľné predmety v platných učebných plánoch mení na mení na „*voľné*“ hodiny, ktorými dáva školám priestor prostredníctvom vlastného vzdelávacieho programu dotvoriť obsah vzdelávania podľa špecifických regionálnych a lokálnych podmienok a požiadaviek (In HAUSER). Počet vyučovacích hodín hlasovej výchovy a spevu bol navýšený na dve hodiny do týždňa a pol hodiny klavírnej súhry.

Školský vzdelávací program prispôbil osnovy veľkému záujmu dospelých o kultivovanie hlasového prejavu a v učebných plánoch a osnovách je zaradený aj študijný program štúdiá spevu pre dospelých. Poskytuje školám možnosť dotvárať učebné osnovy podľa požiadaviek a schopností žiakov a učiteľov. Na ZUŠ vznikajú v rámci projektov muzikálové predstavenia a školské kapely.

Napriek tomu, že ŠVP podporuje samostatnosť ZUŠ a profesijnú zodpovednosť pedagógov za výsledky vzdelávania, kladie na nich oveľa väčšie nároky. Ak chce učiteľ spevu udržať záujem žiaka, musí nielen hľadať stále novú spevácku literatúru, ale aj metódy, akými ho prilákať ku spievaniu ľudovej a umelej piesni klasickej speváckej literatúry

Na prvý pohľad sa môže zdať, že po roku 1989 zavládol v umeleckom školstve chaos, ale príliv množstva kultúrnych informácií a vplyvov, ktorými média a divadlá zahltili spoločnosť otvorilo nové cesty, ukázalo nové metódy a prinieslo väčšie možnosti rozšírenia repertoáru a aj uplatnenia absolventov ZUŠ.

Literatúra

ČIŽÍK, V.: Vývoj základného hudobného školstva na Slovensku v rokoch 1918-1980.In: Zborník Slovenského múzea LXXVII, História 23. Bratislava: Slovenské národné múzeum,1983

HAUSER, J.: Štátny vzdelávací program základnej umeleckej školy v Slovenskej republike ISCED 1 B , ŠPÚ, 2008

KOLESÁROVÁ, A.: Učebné osnovy pre hlasovú výchovu a spev, MŠ SR, 1995 č. 729/95-15

Učebné plány, MŠ SR 2003 vydané pod číslom 11 215/2003

Kontaktné údaje:

Mgr. art. Eva Plesníková, PhD.

Univerzita Komenského v Bratislave

Pedagogická fakulta UK

Ústav umelecko – edukačných štúdií

Katedra hudobnej výchovy

Račianska 59

813 34 Bratislava

e-mail: eplesnikova@gmail.com

História vzniku detskej literatúry.

The history of children's literature.

Miroslava Repiská

Abstrakt: Príspevok vymedzuje začiatok vzniku detskej knihy ako samostatnej oblasti literatúry. Historický popis vývoja zreteľného a nezávislého žánru, detskej literatúry, dokumentujeme literárnymi a umeleckými zdrojmi z doby, kedy sa začala špecifikovať podoba detskej literatúry.

Abstract: The article determinates the creation of the children's book as an individual field of literature. The historical description of the development of the distinctive and independent genre of children's literature is being documented by literary and artistic sources from the time when the first forms of children's literature started to appear.

Kľúčové slová: detská literatúra, kniha, literatúra pre deti a mládež

Key words: Children's literature, Book, Children's and Youth Literature

Úvod

Skôr ako sa začneme venovať histórii detskej literatúry (literatúra pre deti a mládež, literatúra pre deti/literatúra pre mládež), mali by sme klasifikovať, ktorá oblasť literatúry je jadrom skúmania. Detská literatúra je sporný pojem. Je otázne a neisté čo je detstvo a aké dlhé obdobie mu možno vo vývoji pripísať. Chápanie literatúry a predstava o detskej literatúre je tiež problematická, sú to texty, ktoré boli navrhnuté špeciálne pre deti za účelom vzdelávania alebo výlučne pre ich potešenie? Nenávratne povedané, nielen tieto otázky a ich interpretácia nám pomôžu pri skúmaní vývoja detskej literatúry ale históriu detskej literatúry napĺňajú aj postoje spoločnosti k deťom a k detstvu, k detskému čitateľovi, meniace sa spôsoby čítania a vyučovania a spôsoby, ako sa kniha mohla dostať k dieťaťu. Tieto súčasti vytvorili základ pre zrod a vývoj literatúry pre deti a mládež.

Detská literatúra

Prvá línia historikov a teoretikov detskej literatúry vytvorila svoje koncepcie na základe objektívnej skutočnosti, na základe poznatku o tom, že detskému čitateľovi sa do rúk dostali ako prvé knihy určené pre dospelých, ktoré sa neskôr preklenuli, resp. prispôbili detskému

čitateľovi. Na ich základe je vytvorených niekoľko definícií detskej literatúry, v ktorých je literatúra pre dospelých súčasťou systému detskej literatúry. Takáto literatúra je v literárnej teórii označovaná ako neintencionálna literatúra pre deti a mládež.

Intencionálnu a neintencionálnu literatúru pre deti a mládež uvádzajú ako podsystemy čítania a literatúry pre deti a mládež J. Žilka a J. Kopál (1987, 1997). J. Žilka v Poetickom slovníku (1987, s. 277), popisuje detskú literatúru ako "*súbor textov pre osobitný typ príjemcu*" ktoré zahŕňajú intencionálne a neintencionálne texty. Intencionálne texty sú zámerne tvorené pre detského príjemcu a neintencionálne texty sú tvorené nezámerne. Táto nezámerná tvorba zahŕňa texty, ktoré boli vytvorené pôvodne pre dospelých, ale neskoršie poklesnuté na úroveň detského príjemcu alebo dospievajúcej mládeže.

Rovnako aj J. Kopál (1997, s. 15) definuje literatúru pre deti a mládež bez ohľadu na to, či ide o zámernú tvorbu pre mladých čitateľov (intencionálna literatúra pre deti a mládež) alebo o diela literatúry pre dospelých, avšak vhodné ako čítanie pre deti a mládež (neintencionálna literatúra pre deti a mládež). Dôležitejšiu a hlavnú úlohu tu podľa J. Kopála zohráva hľadisko, ktoré vyjadruje tú časť literárnej tvorby, ktorá zodpovedá recepcii vekovo vymedzeného a diferencovaného okruhu príjemcov: detí a mládeže, spravidla do 14 – 15 rokov.

Nasledujúca línia má odlišný koncept chápania detskej literatúry. Alternatívne ponímanie na detskú literatúru je obsahovo nejednotné s prvou. Detská literatúra je podľa ďalších bádateľov iba výlučne literatúra určená na spríjemnenie času, na hry a oddych, ktoré má táto literatúra priniesť.

Historik detskej literatúry FJ Harvey Darton (2011, s. 1) vymedzuje detské knihy ako: tlačené diela vyrobené s cieľom poskytnúť deťom spontánnu radosť a nie primárne za účelom učiť, ani len preto, aby boli dobré, ani aby boli výhodne ticho. Historik Percy Muir (Wolf, S. A. et al. 2010, s. 180) sa vo svojom historickom kontexte vyjadruje, že vo svojom pohľade na históriu sa zaoberá predovšetkým knihami vyrobených pre detskú zábavu.

Takéto rozloženie názorov má vplyv aj na popis vývoja detskej literatúry. História detských kníh sa začína písať od podoby knihy, ktorá bola prečítaná detským čitateľom bez ohľadu na jej funkciu a poslanie. V tomto ohľade by sa dali skúmať dve polohy literatúry, vzdelávacia literatúra určená pre deti a oddychová literatúra. Dôležitú súčasť histórie detskej literatúry zohráva moment vzniku kníh, ktoré boli vyrobené výlučne za účelom urobiť potešenie výhradne detskému čitateľovi.

Vekové rozhranie detskej literatúry

Detský aspekt zasahuje do výstavby literárneho jazyka a tvorby, vďaka čomu je detská literatúra charakterická svojou vlastnou a trvalou špecifikáciou. Detská literatúra si získala v literárnom systéme svoje miesto. Žánrová skladba a členenie literatúry pre deti a mládež je podmienené ontogenetickým a psychosociálnym vývinom detí, ktoré sa premieta do rozdelenia literatúry podľa veku.

J. Žilka (1987, s. 277) definuje detskú literatúru ako literárny podsystem, pričom ho člení na dva okruhy:

- literatúra pre deti, príjemcami sú deti predškolského veku a žiaci približne do 14,15 rokov,
- literatúra pre mládež, tvoria ju diela pre dospelujúcu mládež vo veku od 15 do 18 rokov.

Ján Kopál (1997, s. 39) rozlišuje predčitateľskú a čitateľskú fázu. Predčitateľská fáza je charakteristická tým, že deti do nej zaradené majú neúplné dispozície príjemcu individuálne komunikovať s literárnym textom. Delíme ju na dve časti:

- mladší predškolský vek (1. – 3. rok),
- starší predškolský vek (3. – 6. rok).

Čitateľská fáza je rozkategorizovaná na dve skupiny:

- mladší školský vek (6. – 10. rok),
- starší školský vek (11. – 15. rok).

Žilka smeruje svoje vyjadrovanie k tomu, že literatúra pre deti začína v predškolskom veku, čo možno chápať z pohľadu vývinovej psychológie ako obdobie od 3 do 6, 7 roku veku dieťaťa. Kopál špecifikuje začiatok predčitateľskej fázy od 1. roku. S pomocou technického napredovania a výskumu v oblasti fyzického a psychického vývinu dieťaťa, môžeme pozorovať aj progres v datovaní detskej literatúry. Tieto tézy popiera B. Seuling (2011, s. 12 – 22), ktorá uvádza paletu kníh vydávaných dnes podľa špecifikácie na ich obsah, žáner, formu spracovania a vekové rozhranie pre ktoré je určená. Za začiatok vnímania literatúry pre detského čitateľa pokladá nultý rok, od ktorého by sa mala počítať kategorizácia detskej literatúry. Označenie „detské knihy“ venovala deťom, ktoré sú vo veku 0 – 15 mesiacov. Mnoho rodičov a pedagógov sa domnieva, že vystavenie dieťaťa širokej ponuke kníh od narodenia, častokrát ešte aj pred narodením v maternici, bude mať vplyv na jeho duševný a intelektuálny vývoj a preto narastá počet vydávaných kníh pre deti, batolátá. Podľa B. Seuling do označenia „detské knihy“ patria detské riekanky a uspávanky, ktoré častokrát

dieťa viacej počuje ako vidí. Tie sa neraz reprodujú deťom vo večernej fáze dňa, pred spaním, ako tomu bude aj potom, keď sa narodia.

Ranný vývoj detskej literatúry

Deti sa k príbehom dostávali najskôr prostredníctvom počúvania príbehov, ktoré bývali prerozprávané počas večerov. Sprostredkovanie rozprávok, balád, piesní, bájok bolo realizované ústnym podaním cez živé slovo. S. R. Fischer (2004, s. 192) popisuje obdobie výuky detí predškolského veku prostredníctvom kníh, ktoré im boli predčítavané. Uvádza, ako matky a domáce zdravotné sestry začínali takýto skorý tréning, pretože verili, ako taliansky humanista Leon Battista Alberti potvrdil okolo roku 1440, že abeceda by sa mala vyučovať aj pred tým ako začne mať dieťa formálne lekcie v škole. Matka alebo sestra, poukazovali na listy v otvorenej knihe, deti museli znovu a znovu foneticky opakovať, kým sa naučili naspamäť.

Deti sa dostávali k literatúre už v predškolskom veku, spostredkovane cez rodičov, dospelých interpretov – rozprávačov. Z pohľadu neintencionálnej literatúry, sa táto literatúra včleňovala do literatúry pre deti a mládež prostredníctvom odporúčaní rodičov, učiteľov alebo starších rovesníkov, mládeže, ktorá už bola oboznámená s námetom.

Príkladom začlenenia neintencionálnej literatúry prostredníctvom odporúčaní dospelého čitateľa, ktorý bol zároveň aj menná autorita, je románsky rečník Quintilian, ktorý v 1. storočí nášho letopočtu, vyzdvihoval dôležitosť detského literárneho vzdelania, obhajoval čítanie Homéra, klasické drámy, a bájok Ezopa v gréčtine¹, ako aj latinské práce o významných osobnostiach, ako Vergílius a Horácius. (Wolf, S. A., 2011, s. 184) Ďalší príklad nachádzame v 15. storočí, kedy prvýkrát vyšli príbehy Robina Hooda. Tie sa stali obľúbené nielen medzi dospelými ale aj medzi mladými čitateľmi.

S. R. Fischer (2004, s. 193) popisuje ako si taliansky notár v roku 1399 požičal od kamaráta knihu „The Little Flowers of Saint Francis“ (Malé kvety svätého Františka), aby ju mohol počas zimných večerov čítať nahlas svojim synom. Tento moment poukazuje na to, ako

¹ Pôvodná grécka verzia ezopových bájok sa neskôr preložila do latinčiny. Pripisujú sa otrokovi a rozprávačovi príbehov Ezopovi, ktorý žil v starovekom Grécku (6. stor. pred Kr.). Svoje bájky si nezapisoval, preto je otázne či všetky bájky pochádzajú od neho alebo boli doplnené aj inými zdrojmi. Boli neobmedzeným zdrojom zábavy a zároveň vzdelávania. Kniha nebola v prvom rade určená pre deti, avšak dostala sa do rúk dospelým a rovnako aj mladým čitateľom. Súbor bájok sa po mnohých rokoch upravil a spracoval sa do dnešnej podoby, ale možno ju považovať za najstarší materiál, ktorý je ešte aj dnes k dispozícii pre deti.

sa rodičia vždy tešili na to, keď mohli deťom čítať. Dôvod pre výber práve tejto knihy mohol byť v tom, že išlo o poetické príbehy pozoruhodných udalostí zo života svätého Františka z Assisi a jeho nasledovníkov. Životopisné dielo popisovalo jeho cesty, zázraky, zjavenia a kázania. Príbehy boli rozložené do 53 kapitol, ktoré sa ľahko a pútavo čítali. A práve takýto žáner vzbudzoval u detského čitateľa záujem.

Vynález kníhtlače Johannom Guttenbergom bol v 15. storočí dôležitým medzníkom, ktorý posunul a ovplyvnil nasledujúce udalosti, zväčšila sa produkcia a širiteľnosť kníh. Do tejto doby boli knihy písané ručne a ich počet za rok býval nízky, dali by sa spočítať do stoviek. Aj keď Guttenbergova kníhtlač zvýšila produkciu kníh, žiadne deti nevlastnili svoje vlastné knihy. Zjednodušila sa rozmnožiteľnosť kníh ale ich ceny neklesli, boli ešte drahšie ako ručne písané knihy. Gramotné deti boli často v menšine a ani tie nemali prostriedky na zakúpenie knihy. Využívali preto iné spôsoby získavania kníh, napríklad knižnice alebo požičiavanie navzájom medzi deťmi. Steven Roger Fischer (2004, s. 193) popisuje záznam ako si nemecký humanista Caspar Peucer spomína, ako si sám ako dieťa urobil vlastnú knihu. Kniha bola z papiera a strany vyplnil pôvodnými, prorockými veršami Vergília. Tiež opisuje ako si medzi riadky písal o všetkom, o živote kniežata, ktorý bol aj zábavný ale tiež sa v ňom nachádzala aj smrť, ale aj o svojich skúsenostiach, dobrodružstvách a o iných veciach, ktoré na neho veľkou mierou zapôsobili a zanechali v ňom silný dojem. K takýmto zmienkam sa dá dopátrať vo väčšom množstve, túžba po knihe, autorskom zázname bola už aj v detskom veku v 14. storočí zaznamenaná. Z týchto detských pokusov o možnú autorizáciu knihy možno usúdiť, že išlo nielen o poznávaciu a vzdelávacie poslanie knihy, ale aj o hru a zábavu.

Do osemnásteho storočia neexistoval žiadny oddelený žáner detskej literatúry, deti si mohli čítať to, čo čítali dospelí. Detská literatúra bola súčasťou literatúry pre dospelých, texty boli určené pre dospievajúcich a zároveň pre dospelých. Nemáme dôkazy, ktoré by zachytávali skutočnosť, že literatúra, ktorá sa písala a vydávala, bola určená pre detského čitateľa, ani zo strany čitateľa a ani vydavateľa. To však neznamená, že ju deti nemohli čítať alebo si ju dokonca vychutnávať. Takmer všetky knihy sa delili medzi deti a dospelých. Detský čitateľ určite tvoril časť publika, ktorý čítal romány, balady, novely alebo rozprávky. Ako uvádza P. Vojt (2006, s. 205) svoju vlastnú špecifikáciu nadobudla detská literatúra v 2. polovici 15. storočia, predovšetkým však sprostredkovávala náboženské a morálne zásady, ide napríklad o zvláštnu úpravu biblie Kinderbible.

V roku 1658 bola vydaná kniha *Orbis sensualium pictus* alebo *Orbis pictus* a to vďaka českému pedagógovi Jánovi Amosovi Komenskému. Považuje sa za prvú ilustrovanú publikáciu, ktorá bola určená deťom. Túto skutočnosť dokazuje aj citát, ktorý je uverejnený na hlavnom titule knihy v anglickom jazyku „The ORBIS PICTUS of JOHN AMOS COMENIUS“ z roku 1887 „*This work is, indeed, the first children's picture book. Encyclopaedia Britannica, 9th Edition, vi. 182.*“² Čierno-biele ilustrácie boli vytvorené pomocou techniky drevorezu a sprevádzali texty. Zásluhou J. A. Komenského sa tak publikácia stala zaujímavou, pútavou a škola sa stala hrou, presne podľa Komenského teórie *schola ludus*.

Podľa M. Grenby (2011, s. 3) aj keď v šestnástom a sedemnástom storočí boli knihy publikované špeciálne pre deti, predovšetkým učebné tituly vyrobené pre školy alebo náboženské knihy písané na podporu detskej zbožnosti, neboli považované za samostatnú podmnožinu literatúry. Pojem detská literatúra je novodobým pojmom, tento termín sa nepoužíval a ani kníhkupci neinzerovali v tomto období svoj tovar pod týmto titulom.

Ranný vývoj detskej literatúry sa podľa M. Grenby (2011, s. 2) začal v Británii a v polovici osemdesiatych rokov 18. storočia. Toto často opakované a napriek tomu kontroverzné tvrdenie podkladá vysvetlením, že sa opiera o tvrdenie, že detská literatúra, sú tie tlačené diela, ktoré sú vytvorené špeciálne pre deti a navrhnuté tak, aby im dali spontánnu radosť. To viedlo k presvedčeniu, že detská literatúra začala v Londýne v 1740 menami ako John Newbery, Thomas Boreman, Thomas a Mary Cooper. Zaujímavé je však tvrdenie S. Lerera (2009, s. 1), ktorý píše vo svojom úvode: Odkedy boli deti, existovala detská literatúra.

Možno sa domnievať, že žánre určené pre deti a mládež sa začali vyčleňovať v 18. storočí ako samostatná oblasť literatúry. Z detskej literatúry, ktorá bola primárne určená na vzdelávanie sa postupne vyvinula literatúra, ktorá bola určená pre zábavu, hry a oddych. Podľa P. Vojtu (2006, s. 205) bola detská literatúra už v 18. storočí považovaná za špecifický žáner umeleckej literatúry a odlišovala sa od literatúry pre dospelých svojimi literárnymi postupmi, estetickými, didaktickými a etickými cieľmi, rozvíjaním fantázie a poslaním v oblasti jazykovej kultúry.

² Preklad: Táto práca je rozhodne prvá obrázková kniha pre deti. *Encyclopaedia Britannica*, 9. vyd., vi. 182

Porozumenie detskej literatúre a detskému čitateľovi prostredníctvom umeleckých zdrojov

K odhladeniu postojov na detské knihy môžeme využiť aj výtvarné umenie z doby, kedy je detská literatúra vo vývoji. Interpretácia takýchto zápisov si vyžaduje opatrný výklad. M. Grenby (2011, s. 23 – 24) ilustruje vzťah spoločnosti k detskému čitateľovi na obraze portrétu reverenda s jeho synom od nemeckého maliara Johanna Zoffanyho, žijúceho v rokoch 1733 – 1810 (Obr. 1).



Obr. 1 Johann Zoffany: „Reverend R. Burroughes a jeho syn Ellis“ (olej, plátno, 1769)

Výjav na obraze pravdepodobne len málo vypovedá o čítaní detí, avšak M. Grenby poukazuje na niekoľko momentov na obraze, ktoré majú slúžiť ako prostriedok prezentácie vtedajšieho postoja. Veľké knihy boli pravdepodobne umiestňované na stoličkách pre detské použitie a tým sa im aj lepšie prezerali, lebo si ich mohli lepšie nasmerovať na svetlo, čo bolo lepšie ako ich mať položené na stole. Autor dokladuje (Obr. 2), že existujú o tom zmienky, že knihy sa takýmto spôsobom čítali. (Obr. 3) Vo svojom symbolizme je obraz Johanna Zoffanyho obzvlášť výrečný o postojoch ku knihám a detstvu. Otcov pohľad, charakteristické dedičstvo v buržoáznej rodine, že vzdelávanie a kniha je učenie. Zároveň, keď je otec v nie veľmi na pohľad príjemnom oblečení, môže to byť považované za blokovanie. Vchod do domu a kniha sama o sebe je zjavne príliš veľká pre chlapca, ktoré sa správajú ako barikády.

Kniha tiež môže pôsobiť ako bariéra ale aj ako štúdia, ktorá odlišuje chlapca od muža.

Poukazuje tiež na to, že na stránkach knihy sa nachádza vyobrazená rytina z nejakého druhu rastliny, ktorú je možné len ťažko rozoznať. Chlapec je však obrátený chrbtom k záhrade a radšej sa učí o prírode z knihy. Nebolo by správne, aby sme zovšeobecňovali výsledok, že čítanie detí bolo vždy chápané ako civilizačná agenda, ktorá popiera kultúru a osobnosť dieťaťa. Takýto druh analýzy ukazuje, ako vzájomné textové a vizuálne reprezentácie môžu vytvoriť základný pohľad na postoj k deskému čítaniu.



Obr. 2

Obr. 3³

Horná grafika: použité stoličky na čítanie, učenie sa – stolička slúžila ako opierka na knihu. Dolná grafika: použitie stola na písanie bez stoličky.

Záver

História literatúry skúma knihy v závislosti ich nadväznosti na už vytvorené knihy. Jednotlivé knihy, už raz vydané, vstupujú do literatúry ako objekt, ktorý vedome alebo nevedome ovplyvňuje ďalšie vydania tej istej knihy, obdobných kníh alebo aj iného vydania knihy. Literatúra pre deti a mládež má svoje korene v pôvodnej literatúre, ktorá bola vydávaná pre dospelých čitateľov. Z nich sa transformovala do svojej podoby, najskôr do cirkevných, náučných, výchovných kníh s akademickým charakterom. Následne sa zvýšil počet titulov zameraných na uspokojenie detského čitateľa v oblasti fantázie, predstavivosti a obrazotvornosti a v neposlednom rade zábavy a oddychu.

³ Táto grafika sa nachádza v knihe *The Pet Lamb in Rhythm* (Plný názov knihy: *The Pet Lamb in Rhythm, intended as an innocent exercise for the Memory of Children. To which are added, The Ladder of Learning and The Robin.*) vydané v roku 1824 v Londýne. Kniha bola určená pre učiteľov, matky a ich deti. Texty sú jednoduché, pútavé, vhodne doplnené rýmovanými veršami, preto ju tiež môžeme zaradiť medzi knihy pre radosť, knihy, ktoré sú zároveň hračkou. Téma vzdelávania ju neobchádza, práve naopak, slúžila ako manuál pre prvé lekcie v čítaní. Jedna časť knihy je tzv. „rebrík učenia“, určuje postupnosť a kroky, ktorými by malo dieťa postupne prejsť.

Literatúra

DARTON, F. J. H. 2011. *Children's Books in England: Five Centuries of Social Life*. New York : Cambridge University Press, 2011. 394 p. ISBN 978-1-108-03381-7.

FISCHER, S. R. 2004. *History of Reading (Pb & Hb)*. London : Reaktion Books, 2004. 384 p. ISBN 1-86189-209-8.

GRENBY, M. O. 2011. *The Child Reader, 1700 – 1840*. Cambridge University Press : New York, 2011. 336 p. ISBN 978-0-521-19644-4.

KOPÁL, J. 1997. *Próza a poézia pre mládež: teória – poetológia*. Nitra : Enigma, 1997. 313 s. ISBN: 80-85471-48-5.

LERER, S. 2009. *Children's Literature: A Reader's History, from Aesop to Harry Potter*. Chicago : University of Chicago Press, 2009. 396 p. ISBN 987-0-226-47300-0.

SEULING, B. 2011. *How to Write a Children's Book and Get It Published*. Third edition. John Wiley & Sons, 2011. 240 p. ISBN 1118045874, 9781118045879.

VOJT, P. 2006. *Encyklopedie knihy : starší knihtisk a příbuzné obory mezi polovinou 15. a počátkem 19. století : papír, písmo a písmolijectví, knihtisk a jiné grafické techniky, tiskaři, nakladatelé, knihkupci, ilustrátoři a kartografové, literární typologie, textové a výtvarné prvky knihy, knižní vazba, knižní obchod*. Praha : Libri, 2006. 1350 s. ISBN 80-7277-312-7.

WOLF, S. A. – COATS, K. – ENCISO, P. – JENKINS, CH. A. 2011. *Handbook of Research on Children's and Young Adult Literature*. Routledge : New York, 2011. 568 p. ISBN 978-0-415-96506-4.

ŽILKA, T. 1984. *Poetický slovník*. Bratislava : Tatran, 1984. 373 s. ISBN nemá.

Obr. 1: I AM A CHILD. Children in art history. *Johann Zoffany (1733 – 1810, German)*
Aktualizované 14. 5. 2011 [cit. 2013-01-18]. Dostupné na:

<http://iamachild.wordpress.com/2011/05/14/johann-zoffany-1733-1810-german/>

Obr. 2: GRENBY, M. O. 2011. *The Child Reader, 1700 – 1840*. Cambridge University Press : New York, 2011. 336 p. ISBN 978-0-521-19644-4. s. 200

Obr. 3: *The Pet Lamb in Rhythm, intended as an innocent exercise for the Memory of Children. To which are added, The Ladder of Learning and The Robin.* London, 1824.

Kontaktné údaje:

Mgr. Miroslava Repiská

Univerzita Komenského v Bratislave

Pedagogická fakulta, Katedra výtvarnej výchovy

e-mail: mrepiska@gmail.com, repiska2@uniba.sk

Nastáva obrat k umeniu?

The Turn to Art is comes?

Katarína Sokolová

Abstrakt: Štátne vzdelávacie programy pre výtvarnú výchovu a výchovu umením na slovenských ZŠ naznačujú istú obsahovú zmenu: signalizujú užšiu orientáciu na oblasť umenia. Očakáva sa tým, že dôjde k zlepšeniu edukačných efektov daných učebných predmetov. Autorka spochybňuje možnosť naplnenia tejto ambície. Argumentuje okrem iného faktom, že aj nový koncepčný model výtvarnej výchovy naďalej ostáva založený na činnostnom chápaní výučby, ktorý sa ukázal edukačne málo efektívny. Autorka zároveň naznačuje isté možnosti, ktoré by mohli skvalitniť výtvarno-umelecké vzdelávanie v súčasných podmienkach našich základných škôl.

Abstract: The recent National Education Programs for the Art Education in the Slovak secondary schools suggests the one substantive change: indicates a closer orientation on the field of the Arts. Is expecting, these concepts will improving the educational effects of the general subjects of the art's education. Author doubts the possibility of these ambitions. She argues with the fact, that a new conceptual model is based on dominance creative activities of pupils – thus the same ways as befor. Author suggests possibilities which could be improved the quality of the general art education in the current conditions of slovak lower secondary schools.

Kľúčové slová: výtvarná výchova, výchova umením, všeobecné vzdelávanie, činnostné chápanie výučby, vizuálna gramotnosť, galerijná edukácia, efekty výtvarnej výchovy.

Key words: art education, education through art, general education, teaching as creative activities of pupils, visual literacy, gallery education, effects of art education.

Výtvarné umenie je tou relevantnou kultúrno-spoločenskou platformou, ktorá na základných školách de facto opodstatňuje existenciu výtvarnej výchovy v podobe vyučovacieho predmetu. Požiadavky spoločnosti si ale od počiatkov vyžadovali, aby predmet, ktorý začal umenie v kurikulu základného školovania zastupovať, zabezpečoval pragmatické výchovné efekty, také, ktoré by boli uplatniteľné vo výrobnjej a spotrebiteľskej praxi¹. Cez takúto prizmu sociálne (a apriórne ekonomicky) nastavených záujmov, mal vo svojich hlavných

edukačných cieľoch rozvíjať estetické cítenie, vkus a hlavne výtvarné zručnosti žiakov. Tieto utilitárne orientované edukačné ciele mohol najviac zaručovať produkčne (činnostne) nastavený charakter výučby. Myslíme si však, že popri spomenutom utilitárnom aspekte, to bolo aj hlboko zakorenené dvojznačné chápanie pojmu *umenie*², ktoré prispelo k tomu, aby sa základná všeobecná výtvarná výchova mohla vyprofilovať ako predmet s výrazným činnostným charakterom. Jej počiatočná orientácia na rozvíjanie zručností žiakov, sa od druhej polovice 20. storočia pretransformovala do nového chápania detskej výtvarnej aktivity: ako formy sebaexpresie dieťaťa (vnímanej v neoddeliteľnej väzbe s rozvíjaním jeho tvorivosti, predstavivosti, emocionality atď.). Výtvarná výchova tým našla svoj subjektívne orientovaný zmysel, čo latentne signalizovalo, že sa začala „prikláňať“ k romantizujúcemu a modernistickému chápaniu umeleckej tvorby. Napriek uvedeným transformáciám zmyslu výtvarnej výchovy, sa ešte donedávna za jednu z jej osobitostí považoval jej voľný vzťah k (vysokému) umeniu³. Pred pár rokmi sa už aj na Slovensku táto situácia začína postupne meniť. Dnes sa zdá, že vo všeobecnej výtvarnej výchove nastáva skutočný „obrat k umeniu“ a súčasne aj „obrat k obrazu“.

ŠVP Výtvarná výchova (2009) na začiatku charakterizácie tohto učebného predmetu na 1. st. ZŠ uvádza, že ide o taký predmet, „... ktorý prostredníctvom autentických skúseností získaných výtvarnou činnosťou – intenzívnych zážitkov dobrodružstva tvorby a sebavyjadrovania – rozvíja osobnosť žiaka v úplnosti jej cítenia, vnímania, intuície, fantázie i analytického myslenia – vedomých i nevedomých duševných aktivít.“ Na jej konci stojí: „Výtvarné činnosti predstavujú zároveň poznávanie umenia a chápanie jeho zmyslu. Otvárajú tak žiakovi možnosti zaradiť sa do kultúrnej tradície na úrovni súčasného myslenia, možnosti jeho aktívneho začleňovania sa do kultúry.“ (ŠVP Výtvarná výchova, 2009 s. 2)

Pre 2. st. ZŠ je v ŠVP pod charakterizáciou predmetu výchova umením pre 8. a 9. ročník (2009) okrem iného napísané: „Ťažiskovo vychádza z hudobného umenia a z vizuálnych umení – výtvarného, architektúry, dizajnu a filmu. Prierezovo obsahuje prvky literárneho a dramatického umenia. Zámerom tohto predmetu je optimálne formovať osobnosť – emocionalitu a intelekt žiakov tak, aby si prostredníctvom tvorivých činností a komunikácie s umením vytvárali svoj autentický spôsob bytia. Prostredníctvom činnostného vyučovania, vzájomným prepojením tvorivého a objaviteľského princípu vytvárať predpoklady na poskytovanie zážitkov, radosti, pozitívnych životných podnetov a znalostí tak, aby sa umenie stalo imanentnou súčasťou života žiakov.“ (ŠVP Výchova umením, 2009, s. 2)

Citované dokumenty zreteľne upriamujú hlavnú pozornosť výtvarnej výchovy na našich ZŠ na oblasť UMENIA. V podstate ale nemenia jej celkový koncepčný model, nakoľko

zachovávajú výrazný činnostný charakter výučby. Tento je považovaný za prirodzenú konštantnú osobitosť výtvarnej výchovy, ktorá pôvodne (a zároveň paradoxne) úzko korešpondovala práve s jej voľným vzťahom k tzv. voľnému umeniu. Učenie i učenie sa, má preto naďalej prebiehať hlavne prostredníctvom výtvarných aktivít žiakov – „cez tvorbu“, avšak tentokrát len s veľmi nízkou časovou dotáciou. Časová dotácia istého vyučovacieho predmetu je pritom hlavným indikátorom jeho pozície v hierarchii s inými predmetmi: je ukazovateľom miery jeho dôležitosti v obsahu vzdelávania, čo v rámci všeobecného vzdelávania priamo zrkadlí aj mieru preferovania danej oblasti kultúry spoločnosťou⁴. Ukazuje sa, že edukácia výtvarným umením nie je pre formovanie nastupujúcej generácie dnes až tak dôležitá ani spoločensky potrebná. Jej jedinečný a všeobecne uznávaný kultúrno-formatívny (inkulturačný, socializačný a personalizačný) potenciál (ktorý je hlásaný aj spomenutými dokumentmi v podobe ŠVP), preto vyznieva ako súbor floskúl.

Výtvarná výchova umením sa ocitá v bizarnej situácii: proklamatívne sa vysoko oceňuje jej humanistický a humanizačný rozmer a zároveň je v školskej praxi čoraz viac podceňovaná.

Podľa nás ide o jeden zo zásadných rozporov medzi dnešným chápaním zmyslu základného vzdelávania a medzi kultúrnymi podmienkami (a tým aj reálnymi potrebami) doby. V súčasnom svete sa totiž neustále graduje význam obrazných informácií, vizualizácia a virtualizácia sa stali bežnými – a často aj nevyhnutnými – formami komunikácie. Okrem toho, v konkurenčnom trhovom prostredí rôznorodej produkcie, zohráva vzhľad výrobkov stále dôležitejšiu, až strategickú marketingovú rolu. Nakoniec, no nie v poslednom rade, spomenieme ďalší významný faktor: vytvorilo a vyprofilovalo sa aj široké inštitucionálne pole prevádzkovania a sprostredkovania umenia, ktoré sa aj z ekonomického hľadiska stalo významným.

Vizuálna kultúra dnes výrazne zasahuje do života jedinca i spoločnosti. Mala by sa preto odraziť v nárokoch kladených na obsah všeobecného vzdelávania populácie. Na akademickej pôde sa síce už od osemdesiatych rokov 20. storočia aj u nás veľa píše a hovorí o *funkčnej kultúrnej gramotnosti*, ale len výtvarní pedagógovia ju začali užšie spájať s *vizuálnou gramotnosťou*. Ukazuje sa, že diskurzy výtvarných pedagógov majú len malý vplyv na to, aby sa v komplexnejšom pedagogickom myslení tieto dve schopnosti začali vnímať ako vzájomne neoddeliteľné, vzájomne sa determinujúce. Rozvíjanie vizuálnej gramotnosti je mylne vnímané ako výhradná záležitosť výtvarnej výchovy⁵, a možno práve preto súčasne aj ako niečo menej významné. Svedčí o tom napríklad skutočnosť, že namiesto toho, aby sa v záujme potrebného rozvoja osobnosti žiaka – budúceho plnohodnotne aktívneho člena spoločnosti (v ktorej sa vizuálna gramotnosť stáva jednou z kľúčových spôsobilostí

osobnosti) – posilnila pozícia výtvarného vzdelávania, tak sa uvažuje o „potrebe“ zavedenia nového vyučovacieho predmetu – *mediálnej výchovy*⁶. Uvažuje sa teda o učení, ktoré má viesť k porozumeniu reči mediálnych prostriedkov (t.j. techniky) a nie k porozumeniu špecifického jazyka, ktorým sú (mass)médiami vysielané informácie čoraz častejšie kódované.

Estetická/formálna stránka rôznorodých mediálnych správ (textov i obrazov) je vizuálne artikulovaná výtvarnými prostriedkami, stratégiami – či už typografickými, alebo obraznými. Ich tvorcovia „(ná)stroj“ (techniku strojov) používajú len ako sprostredkujúci, dobovo aktuálny prostriedok pre vizualizáciu predstáv, ideí (správ). K tomu, aby daný autor svoje komunikačné zámery mohol úspešne vyjadriť, musí disponovať *výtvarným umom* – teda apriórnym zvládnutím výtvarného vyjadrovania sa, ktoré je podložené istým súborom potrebných poznatkov. Až na ich základe dokáže nejaký význam esteticky vizualizovať, sformulovať či interpretovať (dať „niečomu“ formu a obsah). To „stroj“ – počítač, fotoaparát, video či filmová kamera – nedokáže, lebo „neprežíva“, nedokáže život/svet/veci interpretovať. (Belting, 2000) Dokáže to len človek – autor – výtvarník. Učenie, ktoré by malo viesť k osvojovaniu si *výtvarného jazyka* jedincom, je pritom bytostnou záležitosťou výtvarnej výchovy. Tá ho v súčasnosti navyše začína podávať aj v bližšej väzbe s umením. Pritom, ak súhlasíme s tvrdením, že kultúra človeka je svetom symbolov, tak jedinca do nej (kultúry) môže uviesť jedinečným spôsobom práve *edukácia umením k umeniu*, nakoľko umenie sa symbolmi bytostne vyjadruje. Zameriava sa tak nielen na prostriedok vyjadrenia (t.j. „médiu“, ktorým je aj výtvarný jazyk), ale súčasne aj na *kultúrne obsahy*. Prispieva tak zároveň k zabezpečeniu kontinuovania kultúry. Ba čo viac, výtvarné výrazové prostriedky – budujúce umelecké i mimoumelecké obrazy – sú už samé osebe istou formou bezprostredného vyjadrenia sa jedinca: vyjadrujú isté výtvarne / vizuálne artikulované kvality vecí, isté významy a ich väzby. Nie náhodou je pojem *výtvarný jazyk* tak výrazne metaforický. Naznačuje, že toto médium (výtvarný jazyk) je aj istou formou *primárneho interpretačného počinu* – vyjadrenia *niečoho niekým o niečom*.

Odhliadnuc od uvedených skutočností, však musíme priznať fakt, že doterajšie efekty výtvarnej výchovy vôbec nie sú uspokojivé, sú skôr kontraproduktívne. Len málokto sa počas svojho základného vzdelávania naučil na obstojnej úrovni kresliť či maľovať, modelovať (teda výtvarno-remeselným zručnosťami), len málokto disponuje kultivovanejším estetickým cítením (vkusom), o čom snáď najlapidárnejšie svedčí všadeprítomnosť gýča. A ešte menej je tých, ktorí by mali aspoň základný prehľad v oblasti umenia a umelecké prezentácie by navštevovali na základe svojej osobnej, vnútornej potreby len kvôli tomu, aby sa „vnútorne

obohatili“. Napriek tomuto všetkému sa nám nezdá byť paradoxným to, že v súčasnom živom jazyku sa slovo *umenie* stalo jedným z najfrekventovanejších a amatérska výtvarná tvorba sa už od dlhšej doby stala doslova až masovo rozšírenou záľubou súčasnej populácie. Veď ako „umenie“ sa dnes pomenovávajú aj výtvarne podpriemerné práce či dokonca gýče, a to až pričasto aj vo verejno-právnych médiách! Gýč a výtvarný diletantizmus sa stali masovo obdivovaným reprezentantom „umenia“ (pseudoumenia), stali sa preto aj pseudoestetickým vzorom, inšpiráciou pre vlastné záujmové vyžitie sa väčšiny (súčasnej) populácie, pre *ľudovú / populárnu* výtvarnú produkciu.

Podľa nás tento stav nastal čiastočne aj dôsledkom sémanticky dvojznačného ukotvenia slova *umenie*. Ale z veľkej časti aj kvôli tomu, že *všeobecná výtvarná výchova* na ZŠ (poznatkovo) neuvádzala žiakov do *základných sociálnych dimenzií oblastí umenia* ani do *základných teoretických pilierov umenia*. Pritom predsa už od počiatkov modernej doby (t. j. jej užšieho chápania od polovice 18. storočia) sa začala slovom *umenie* označovať len istá, užšie vymedzená sféra kultúry! Spomenutý komunikačný šum, ku ktorému došlo, majú na svedomí zrejme masmédiá. Nemôžeme ale všetku vinu pripisovať len im, veď aj obsahy mediálnych správ vytvárajú konkrétny jedinca, ktorí v rámci svojho základného vzdelávania mali nielen výtvarnú výchovu, ale aj iné predmety zamerané na hlavné oblasti kultúry.

Jednu z hlavných príčin formatívneho neúspechu všeobecnej školskej výtvarnej výchovy vidíme predovšetkým v prílišnom predimenzovaní činnostnej zložky v procese jej výučby. Na jej úkor sa v nej totiž nielen mohli, ale zákonite aj museli, marginalizovať jej receptívne a kognitívne dimenzie, a to aj v časoch, keď bola dostatočne časovo dotovaná. Proces, ktorý jedinca (dieťa / žiaka) vedie k postupnému porozumeniu a osvojeniu si výtvarného jazyka a k schopnosti *dívať sa* na rôznorodé umelecké a mimoumelecké estetické obrazy – teda k parciálnej, ale z hľadiska *kultúrnej gramotnosti* podstatnej časti *vizuálnej gramotnosti* – si vyžaduje oveľa viac, ako len učenie žiakov prostredníctvom ich vlastnej výtvarnej činnosti na hodinách výtvarnej výchovy. V nej stále môžu získavať len kusé „prijímanie“ poznatkov z oblastí teórie a dejín umenia.

Myslíme si, že hlavný problém koncepcie výučby výtvarnej výchovy (dnes dokonca výrazne koncipovanej ako výchovu výtvarným umením) spočíva v tom, že ani v jej teórii, a tým ani v jej praxi, sa dodnes nevyvodili náležité vzdelávacie konzekvencie plynúce zo skutočnosti, že *umenie i výtvarný jazyk sú kultúrne konštrukty*. Ako také si vo výučbe vyžadujú sprostredkovanie nielen istých kultúrne zabehnutých a pre dané spoločenské zrozumiteľných kódov vizuálneho vyjadrovania sa, ale aj kultúrneho dorozumievania sa. Medziľudská komunikácia je zložito socio-kultúrne determinovaná. Žiak by si preto mal na základnom

stupni vzdelávania osvojiť aspoň súbor potrebných faktov, poznatkov. Tak predsa tomu je v literárnej i hudobnej výchove. V oblasti učenia *výtvarnu* / umeniu (resp. tzv. výtvarnému mysleniu, poznávaniu umenia a chápaniu jeho zmyslu), akoby učenie poznatkom nebolo až tak potrebné, akoby v tejto oblasti bolo najdôležitejšie učenie sa prostredníctvom vlastnej výtvarnej činnosti. Teda, akoby učebný predmet orientovaný na výtvarné umenie bol čisto autonómnou záležitosťou, takou za akú sa (moderné) umenie kedysi považovalo, teda vecou čistej autonómnej vizuality. A, paradoxne, zároveň aj hlavnou vecou „zručností“ (výtvarného „experimentovania“, výtvarnej hry...). Pritom vieme, že *umenie vyrastá z umenia* (Gombrich, 1985) a nie „z ničoho nič“, na nepoškvrnenej panenskej zelenej lúke. Umelci sa vždy formovali na základe už existujúceho umenia a na základe dobových diskurzov o ňom. Moderní avantgardní autori sa síce proti tradíciám a pravidlám akademizmu radikálne, opozitne vymedzili, ale aj oni mohli reagovať len na to, čo už bolo, čo dôkladne poznali a preto mohli inovovať. Ani priekopnícke gestá antiumenia by inak nemohli vzniknúť a bez akceptovania antiumenia ako umenia (hlavne zásluhou autority jeho ikonického predstaviteľa M. Duchampa), by nemohla vzniknúť neoavantgarda či súčasné konceptuálne umenie.

Výtvarnej výchove na našich ZŠ by dnes malo ísť predovšetkým o to, aby si žiaci osvojovali parciálnu časť vizuálnej gramotnosti, tej, ktorá je základom pre to, aby si žiaci mohli vnútorne budovať štruktúrované, vzájomne previazané a koherentné poznatky nielen o umení, ale aj o podstate vizuality (viď. Liessmann, 2010). Dnes, keď sa začína hlásať užšia väzba výtvarnej výchovy na umenie, sa však naši žiaci majú naďalej zoznamovať s výtvarnom i s umením hlavne cez svoju vlastnú „tvorbu“⁷. Čiastočne sa žiaci majú síce učiť aj cez ukážky a približovanie vybraných ikonických umeleckých diel, na čo ale v procese výučby logicky ostane ešte minimálnejší časový priestor ako na výtvarné činnosti. Oveľa menší ako tomu bolo v minulosti (hlavne od polovice šesťdesiatych rokov 20. storočia), keď sa do výtvarnej výchovy na našich ZŠ zaradili aj tzv. besedy o umení. Ukážky reprodukcií výtvarných diel majú podľa aktuálnych ŠVP naďalej spĺňať len motivačnú – inšpiračnú rolu pre následnú, ťažiskovú „tvorbu“ žiakov. Jedinec – žiak si cez takéto apriórne nastavenie výučby bude môcť zaregistrovať len povrchné (percepčne vizuálne zaregistrované) vlastnosti diel a fragmentárne informácie. Nebude si preto môcť budovať vzájomne koherentnú štruktúru poznatkov o umení – nezostane mu totiž príležitosť na pozornejšie, detailnejšie prehliadnutie diel, porozmýšľanie o nich, ani možnosť niečo podstatnejšie sa o nich dozvedieť a zapamätať si to. Školská výtvarná výchova nenúti žiaka učiť sa výtvarnu ani umeniu (chápaniu rôznorodých obrazov) – žiak nie je „skúšaný“ a aj problém jeho hodnotenia sa vníma len ako

záležitosť jeho (pozitívnej) motivácie. Sféra výchovy výtvarným umením sa u nás stále chápe ako jej špecifický (prítom bližšie nedefinovaný) vklad (prínos) pre osobnostný rast jedinca.

Nechceme týmto konštatovaním sugerovať myšlienku, že charakter výtvarnej výchovy by sa mal na našich základných školách premeniť na „dril“ – učenie sa faktom, pravidlám – návodom, ako je tomu napríklad v matematike, slovenskom jazyku, dejepise či iných vyučovacích predmetoch opretých o sféry vied. Veď oblasť tvorby umenia sa takto stavanému koncepčnému uchopeniu bytostne vzpiera: umenie je iným (zásadne nie exaktným) druhom poznania, iným spôsobom postihovania sveta ako veda. Chceme ale sugerovať myšlienku, že umenie nie je len vecou spontánnej, ničím nepoškvrnenej sebaexpresívnej tvorby artefaktov, ale aj vied o umení, záležitosťou pochopenia dobových kontextov, sociálnych a medziodborových determinácií. Vieme, že dnešné deti a mládež žijú, formujú sa vo svete, ktorý je pre ne nebezpečný, lebo je až priveľmi „virtuálny“, zvodný, preplnený všadeprítomným obdivom plytkých materiálnych hodnôt a adorovaním falošných idolov. Nemajú preto veľké šance ani pre svoju (z hľadiska všeobecného vzdelávania stále hlásanú) kvalitnú osobnú formáciu, ani pre spoznávanie chodu reality života, do ktorej sa raz majú aktívne zapojiť. Doterajšie koncepcie výtvarnej výchovy im v tom nápomocné neboli.

Máme vážne pochybnosti o tom, že učebné predmety Výtvarná výchova a (jej doterajšia kontinuálna podoba) Výchova umením na našich ZŠ budú môcť naplňať náročné ciele, ktoré sa od nich očakávajú. Pred vyše štyridsiatimi rokmi mala výtvarná výchova ambíciu stať sa skutočne výchovno-vzdelávacím predmetom, hoci si upevnila subjektívne orientovaný aspekt svojho zmyslu. Dnes sa o to isté (navyše, so sofistikovanejšou výchovnou stratégiou) opäť snaží. Avšak v školskej praxi už disponuje len minimálnou časovou dotáciou a aj jej najnovší model je v podstate len istým (hoci koncepčne kvalitnejšie spracovaním) toho, čo tu už dlho existuje. Jej teória totiž dodnes nebola schopná sebareflexie.

Koncept *edukácie umením k umeniu* považujeme hypoteticky za *edukačný ideál* všeobecnej výtvarnej výchovy – vnímajúc ho z hľadiska jej kultúrneho zmyslu. Paradoxne sa dnes tento ideál môže naplňať nie v rámci formálneho, ale neformálneho vzdelávania: v *galerijnej edukácii*. Preto isté východisko z prekérnej situácie, v ktorej sa školská výtvarná výchova dnes nachádza, vidíme v systematickej synergii školy a galérie. V tejto, podľa nás nanajvyš potrebnej spolupráci, by sa mohli previazať nároky, ktoré si základné oblasti poznávania umenia a vytvárania výtvarného obrazu vyžadujú. Napriek tomu ale ideálne edukačné efekty ani od tejto spolupráce reálne očakávať nemôžeme. Veď len istý učitelia a galerijní edukátori sú plne kompetentní pre prácu, ktorú vykonávajú. Takisto len niektorí žiaci disponujú vnútornými predpokladmi pre tak náročné procesy, ktoré sú zviazané s osvojovaním si

schopností výtvarného vyjadrovania sa a procesmi porozumievania umenia. Navyše, veľká časť žiakov žije a formuje sa v takých sociálno-kultúrnych podmienkach, ktoré im neposkytujú dostatočné stimuly pre osobný intelektuálny a citový rast, pričom aj masmediálna produkcia ich stále viac (negatívne) ovplyvňuje. Napriek spomenutým objektívne daným prekážkam a komplikáciám, by sa cez spomenuté synergické úsilie mohla začať aj istá – čiastočná – korekcia subjektívne ukotveného zmyslu výtvarnej výchovy, ktorého napĺňanie sa vidí v dominancii činnostnej zložky výučby. Podľa nášho názoru práve takáto orientácia bola jedným z hlavných príčin neúspechu všeobecnej výtvarnej výchovy, a do istej miery tým aj zlyhania možností pre skutočné začatie demokratizácie UMENIA.

Poznámky:

1. Nešlo teda o všeobecnú umeleckú výchovu. Umelecká edukácia dodnes existuje v rámci špecializovaného / odborného vzdelávania. Vo výučbe výtvarnej výchovy na ZŠ je ale uplatňovaný model spočívajúci na tvorbe, tak ako je tomu v umeleckej edukácii. Avšak s tým rozdielom, že vo výtvarnej výchove nie je dostatočne zohľadnená kognitívna stránka učenia.
2. T.j. *umenie ako zručnosť* a ako *krásne umenie*.
3. Tento voľný vzťah umocnilo aj príliš široké chápanie estetickej výchovy vo výtvarnej výchove, ktoré sa u nás vystupňovalo hlavne od osemdesiatych rokov 20. storočia. Panestetický ideál bol implementovaný na výtvarnú výchovu oveľa viac ako na iné umelecko-výchovné učebné predmety.
4. Obsah všeobecného základného vzdelávania je nastavený tak, aby bol v súlade s pragmatickými, utilitárnymi záujmami štátu / krajiny (sféry reálnej moci), nakoľko štát / krajina takéto vzdelávanie svojou autoritou zaštiťuje a aj finančne podporuje. Pôvodný ideál všeobecného vzdelania, formulovaný osvietenskými humanistami 18. storočia, sa v počiatkových zámeroch všeobecného školovania populácie premietol do ideálu všeobecného vzdelávania: rozvíjania všestranne rozvinutej, harmonickej osobnosti jedinca. Záujmy spoločnosti sa ale v súčasnosti – viac ako kedykoľvek predtým – riadia tvrdým diktátom ekonomických kritérií a záujmov, ktorých dôsledkom je čoraz výraznejšia marginalizácia oblastí humanitného poznania. Dochádza k absolútnej eliminácii významu idey všeobecného vzdelania dosahovaného na základnej úrovni všeobecným vzdelávaním. Odvolávajú sa na postmodernú kultúrnu situáciu, vzdelanostnú spoločnosť, dynamiku súčasného života (a pod.), sa dnes už ani tak nehovorí o úsilí rozvíjať všestranne rozvinutú, harmonickej osobnosť, ale zdôrazňujú sa parciálne schopnosti, gramotnosti. Analýzu týchto javov pregnantne a holisticky podáva P. K. Liessmann v svojej *Teorii nevzdělanosti*.

5. Vizualna gramotnosť sa nemôže vnímať takto zúžene, veď vizualita je príliš široký fenomén. Zjednodušene ju môžeme chápať ako osobitú socio-kultúrnu prax tvorby a recepcie obrazov. Ale aj takéto schematizujúce vymedzenie ju apriórne vzťahuje k väčšine oblastí medziľudskej komunikácie. Nemôže byť preto len záležitosťou výtvarnej výchovy – tá sa predsa sústreďuje len na oblasť výtvarného estetického, ale už nie na iné druhy obrazov (vedeckých, technických,...).

6. Tento trend má medzinárodný rozmer. Vo vizuálnej výchove sa vidí akýsi nový liek proti negatívnym vplyvom masmédií na vnútorný vývoj jedinca. Podľa D. Buckingham (2003) má mediálna gramotnosť (*media literacy*) v svojich edukačných efektoch zaručiť rozvoj kritického porozumenia mediálnym obsahom zo strany jedinca a zároveň má zabezpečiť budovanie jeho schopnosti kreatívneho tvorenia vlastných mediálne vysielaných obsahov.

7. Slovo „tvorbu“ uvádzame zámerne v úvodzovkách z toho dôvodu, aby sme naznačili, že o skutočnú tvorbu žiakov na vyučovaní výtvarnej výchovy na úrovni ZŠ nejde. *Skutočná výtvarná tvorba* je totiž spojená s riešením rôznorodých problémov, ktoré si vyžadujú už osvojené poznatky a pritom aj veľa času.

Literatúra

BUCKINGHAM, D.: Media education : literacy, learning, and contemporary culture. Cambridge : Polity Press, 2003. 219 s. ISBN : 0745628303

GOMBRICH, H. E.: Iluze a umění : Studie o psychologii obrazového znázorňování. Praha : Odeon, 1985. 534 s.

LISSMANN, P. K.: Teorie nevzdělanosti : Omyly společnosti vědení. Praha : Academia, 2010. 125 s. ISBN 978-80-200-1677-5

ŠTÁTNY VZDELÁVACÍ PROGRAM Výtvarná výchova – príloha ISCED 1, Bratislava : Štátny pedagogický ústav, 2009.[cit. 2013.07.02.] Dostupné na internete:

http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/2stzs/isced2/vzdelavacie_oblasti/vytvarna_vychova_isced2.pdf

ŠTÁTNY VZDELÁVACÍ PROGRAM Výchova umením – príloha ISCED 2, pre 8. a 9. ročník ZŠ. Bratislava : Štátny pedagogický ústav, 2009. [cit. 2013.07.02.] Dostupné na internete: https://www.iedu.sk/vyucovanie_a_studium/vyucovacie_predmety/xKatalog_Dokumenty/V%C3%BDchova%20umen%C3%ADm%20ISCED%202.pdf

Kontaktné údaje:

Katarína Sokolová

Katedra výtvarnej kultúry, Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela

Ružová 13, 974 01 Banská Bystrica

e- mail: katarina.sokolova@umb.sk

Hudobné vzdelávanie minulosti ako inšpirácia pre hudobnú pedagogiku dneška.

Franz Paul Rigler a jeho učebnica hudby *Anleitung zum Gesange*.

Music education in the past as the source of inspiration for today.

*Franz Paul Rigler and his book *Anleitung zum Gesange*.*

Andrej Šuba

Abstrakt: Učebnica *Anleitung zum Gesange, und dem Klaviere, oder die Orgel zu spielen; nebst den ersten Gründen zur Komposition* (1798) Franza Paula Riglera (1747/1748–1796) má v kontexte hudobnoteoretickej spisby 18. storočia špecifické postavenie. Kompendium, ktoré vzniklo počas Riglerovho pôsobenia na Hlavnej národnej škole v dnešnej Bratislave, malo byť v čase dominujúcej privátnej výuky hudby určené pre vzdelávanie učiteľov v celom Uhorsku. Príspevok sa zameriava na témy, pri ktorých sa historický prameň môže premeniť na zdroj inšpirácie pre hudobnú pedagogiku dneška.

Abstract: *Anleitung zum Gesange, und dem Klaviere, oder die Orgel zu spielen; nebst den ersten Gründen zur Komposition* (1798) written by keyboard virtuoso, composer and teacher Franz Paul Rigler (1747/1748–1796) is one of the most important sources on music theory from the territory of present-day Slovakia. The book served for teaching purposes at Hauptnacionalschule zu Pressburg at the end of the 18th century and can be still a very interesting part of music education at different levels.

Kľúčové slová: hudobné vzdelávanie, 18. storočie, Bratislava, Franz Paul Rigler, *Anleitung zum Gesange*

Key words: music education, 18th century, Bratislava, Franz Paul Rigler, *Anleitung zum Gesange*

Virtuóz, skladateľ, pedagóg a teoretik Franz Paul Rigler a jeho dielo

V 2. polovici 18. storočia v Bratislave pôsobiaci skladateľ, hudobný pedagóg a hráč na klávesových nástrojoch Franz Paul Rigler (1747/1748–1796) patrí medzi tie osobnosti hudobnej kultúry na Slovensku, ktoré sa v období klasicizmu svojou tvorbou spolupodieľali

na dotváraní hudobných žánrov a druhov.¹ Tomuto konštatovaniu, ktoré Riglera významom zaraďuje k osobnostiam ako Anton Zimmermann (1741–1781), Johann Matthias Sperger (1750–1812) alebo Juraj Družecký (1745–1819), predchádzali výskumy hudobných historikov a hudobných teoretikov Louisa Munkachyho (1968), Viery Polakovičovej (1976, 1981, 1985)², Ladislava Mokrého (1974), Dariny Múdrej (1995), Evy Kowalskej (1992) a Ladislava Kačica (1992). V posledných rokoch sa Riglerovým teoretickým odkazom podrobnejšie zaoberali Andrej Čepec³ a autor tohto príspevku.

Franz Paul Rigler sa narodil v roku 1747 vo Viedni, do dnešnej Bratislavy prišiel niekedy v polovici 70. rokov 18. storočia. V máji roku 1779 bol menovaný za učiteľa hudobnej triedy na Hauptnacionalschule zu Pressburg. V meste pôsobil do jesene roku 1796, kedy sa vrátil do Viedne, kde v tom istom roku predčasne zomiera. O Riglerovom živote sa s výnimkou komponovania a školských povinností veľa nevie. *Pressburger Zeitung* píše, že vlastnil botanickú zbierku a zbierku rytín. Riglerov skladateľský odkaz pozostáva (s výnimkou nezvestných *12 Oden und Lieder* a skladby *Lauda Sion* pre 3 hlasy a dve koncertantné čembalá⁴) výlučne z diel pre klávesové nástroje (sonáty, rondá, uhorské tance, drobné klavírne kusy), ktoré do svojich katalógov zaradili aj známi viedenski vydavatelia (Huberty, Toricella, Artaria). O Riglerových interpretačných schopnostiach priaznivo referujú *Pressburger Zeitung* i viaceré dobové lexikografické práce. Z historiografického hľadiska sú napriek istej kritickosti významné aj medzinárodné ohlasy na jeho teoretické i skladateľské aktivity.⁵ Ako učiteľ bol Rigler nadriadenými považovaný viac za umelca než za pedagóga. Známe sú jeho spory s autoritami⁶, no o jeho zaujatí pre prácu svedčí skutočnosť, že v začiatkoch investoval do vybavenia a vyučovania v hudobnej triede vlastné prostriedky. Časť problémov spočívala nepochybne v tom, že časová dotácia na výuku nebola dostačujúca a mnohí preparandisti prichádzali do školy bez ohľadu na talent, navyše vo veku, kedy už v hre na nástroji nemohli dosiahnuť výraznejší progres. Tak si možno vysvetliť Riglerove

¹ MÚDRA, D.: Hudobný klasicizmus. In: Dejiny slovenskej hudby (ed. O. Elschek) Bratislava: ASCO, 1996, s. 167.

² Diplomová, dizertačná práca (KHV FFUK) a štúdia F. P. Rigler vo svetle najnovších výskumov Viery Polakovičovej boli prvými príspevkami, ktoré komplexne zmapovali skladateľovu tvorbu a sekundárne pramene viažuce sa k Riglerovi.

³ Akutálne napríklad ČEPEC, A.: Franz Paul Rigler a jeho tvorba pre klávesové nástroje. In: Slovenská hudba 3/2011, s. 224–262.

⁴ KAČIC, L.: Neznáma skladba F. P. Riglera – príspevok k problematike virtuózneho klávesového štýlu v cirkevnej hudbe 18. storočia. In: Musicologica Slovaca et Europea. Bratislava: ASCO-ÚHV SAV, 1992, s. 75–84.

⁵ Napríklad recenzie Johanna Nikolausa Forkela v Musikalischer Almanach für Deutschland.

⁶ Riglerovo pedagogické pôsobenie na základe školských dokumentov a v kontexte jozefínskych reforiem spracovala a skladateľovu biografii skorigovala KOWALSKÁ, E.: Reforma – hudba – škola. Pôsobenie F. P. Riglera v Bratislave. In: Musicologica Slovaca et Europea. Bratislava: ASCO-ÚHV SAV, 1992, s. 35–54.

poznámky o „tvrdých prstoch a hlúpych hlavách“ v úvode jeho učebnice *Anleitung zum Gesange*. Na rovnakom mieste však Rigler zmieňuje i talentovaných žiakov, ktorým je potrebné venovať pozornosť, aby boli schopní obsadiť miesta v zboroch, kapelách a orchestroch.⁷

Učebnica *Anleitung zum Gesange*

Vznik a význam

Špecifikom Riglerovho pôsobenia bolo školské prostredie. (Väčšina dobovej hudobnej výuky prebiehala v tom čase stále na súkromnej báze.) Vyučoval najmä budúcich učiteľov, ktorí mali zastávať miesta organistov, no jeho triedu navštevovali i súkromní žiaci. Medzi nich ako dieťa patrila i neskorší klavírny virtuóz, dirigent, skladateľ a bratislavský rodák Johann Nepomuk Hummel (1778–1837), ktorý približne o polstoročie neskôr prebral v takmer identickej podobe hudobné príklady z Riglerovej učebnice *Anleitung zum Klavier* (Wien: Joseph Edlen von Kurzböck, 1/1779) do svojej knihy *Ausführlich theoretisch-practische Anweisung zum Piano-Forte Spiel* (Wien: Hasslinger, 1/1828)⁸. Zmienená Riglerova práca, ktorá sa vo štvrtom a podstatne rozšírenom vydaní objavila po autorovej smrti v roku 1798 pod názvom *Anleitung / zum / Gesange, und dem Klaviere / oder die Orgel zu spielen / nebst den ersten Gründen zur Komposition / als nöthige Vorkenntnisse der freyen und gebundenen Fantasie / mit 2 Anhängen der 33 Kirchenlieder / und 31 charakteristische Tonstücken verschiedener Meister dieses Jahrhunderts / für Tonlehrer, Schulleute, und Musikliebhaber in dem königreiche / Ungarn / vorzüglich aber zu allgemeinen Gebrauch der Tonschulen. / Verfasset / von Franz Paul Rigler / gewesten öffentlichen Tonlehrer der königl. Hauptnacionalschule zu Pressburg / Ofen / in Verlage der königl. Hungar. Universitätsbuchdruckerey / 1798* výrazne presahuje pôvodný koncept stručnej príručky hry na klávesových nástrojoch. Obsah diela □ prítomný i v názve □ svedčí o tom, že ide o širšie koncipovaný text s ambíciou poskytnúť komplexný pohľad na hudobné umenie (hudobná teória, harmónia, kontrapunkt, formy, interpretácia, improvizácia) s vyústením do pravidiel kompozície, o ktorých Rigler píše: „Je rovnako nutné a potrebné naučiť sa pravidlám kompozície, ako je zbytočné o tom hovoriť mnohými slovami, pretože každý je istotne presvedčený, že by nebolo možné napísať dobrý priateľský list bez citu priateľstva, štýlu

⁷ RIGLER, F. P.: Úvod k *Anleitung zum Gesange*. Ofen, 1798.

⁸ Podrobnejšie v MOKRÝ, L.: Ku genéze Hummelovej *Ausführliche Anweisung zum Piano-Forte Spiel*. In: *Hudobné tradície Bratislavy a ich tvorcovia I.* (ed. Z. Nováček) Bratislava: Obzor, 1974, s. 77–125.

a znalosti ortografie toho jazyka, v ktorom chceme písať.“⁹ Americký muzikológ Louis Munkachy, ktorý sa už v 60. rokoch 20. storočia ako prvý s knihou *Anleitung zum Gesange* podrobnejšie zaoberal¹⁰, sa o nej vyjadruje ako o „najvýznamnejšom Riglerovom diele, kompendiu, ktoré sa dotýka všetkých oblastí hudby“. ¹¹ Upozorňuje tiež, že jej autor ako jeden z mála teoretikov tvoril vo sfére vplyvu veľkých viedenských majstrov (Haydn, Mozart, Beethoven), čím sa jeho práca stáva významným zdrojom poznania teoretických a pedagogických koncepcií na sklonku 18. storočia.

Obsah a vplyvy

Anleitung zum Gesange je pravdepodobne prácou, na vytvorenie ktorej Rigler žiadal v roku 1788 štipendium. V rovnakom čase pracoval i na pláne vyučovania v hudobných triedach s celouhorskou platnosťou, ktorý mal posudzovať známy viedenský organista a pedagóg Johann Georg Albrechtsberger (1736–1809).¹² V zameraní *Anleitung zum Gesange* je výrazný didaktický rozmer, čo má vplyv na redukciu poznatkov i spôsob spracovania obsahu prostredníctvom tematických celkov štrukturovaných do koncízne sformulovaných kratších a navzájom nadväzujúcich významových jednotiek □ „paragrafov“. V súvislosti s výukou akordov Rigler píše: „Hoci s nechuťou, odporúčam prednášať náuku o akordoch ako kuchársku knihu, pretože ma dlhoročné skúsenosti presvedčili, že tabuľka značiek je pre určitý druh žiakov osožná.“¹³ Na inom mieste odmieta vysvetľovanie intervalov pomocou číselných pomerov ako pre potreby knihy príliš špekulatívne. Prvá kapitola knihy (*Von der Gesanglehre*) spája elementárnu hudobnú náuku (notová osnova, notové kľúče, notové písmo, posuvky, tóniny, intervaly, pomlčky, takty) s výukou spevu (dýchanie, tvorba tónu, intonácia, dynamika, hlasová hygiena, ozdoby). Preberané teoretické problémy sú ilustrované prostredníctvom hlasových cvičení. Postupné zvyšovanie náročnosti ústi v podkapitole venovanej ozdobám do modelov pasáží pre soprán a alt. Rigler napokon sumarizuje predpoklady „pekného spevu“ nasledujúcim spôsobom: 1. dobrý hlas zlepšovaný usilovným a správnym cvičením, 2. čistá a zreteľná výslovnosť s pekným prednesom a výrazom, 3. správne zásady a vedomosti, 4. usilovné cvičenie a dobrý vkus, ktorý sa neustále cibrí počúvaním dobrých spevákov a hudobníkov.¹⁴ Druhá kapitola (*Von der Klavierlehre*) je školou hry na klávesových nástrojoch s dôrazom na problematiku prstokladov, tretia (*Von*

⁹ RIGLER, F. P.: *Anleitung zum Gesange*. Ofen, 1798, s. 191.

¹⁰ MUNKACHY, L.: *Franz Paul Rigler as Theorist and Composer*. Dizertácia, Pittsburg, 1968.

¹¹ MUNKACHY, L.: *Franz Paul Rigler*. In: *Grove Music Online*. www.grovemusic.com (25. 2. 2013)

¹² KOWALSKÁ, E.: *Cit. dielo*, s. 39.

¹³ RIGLER, F. P.: *Cit. dielo*, s. 113.

¹⁴ RIGLER, F. P.: *Cit. dielo*, s. 2.

dem Generalbasse) obsahuje prehľadne sformulovanú náuku o generálnom base (akordika, narábanie s konsonanciami a disonanciami, modulácie). Aj tu Rigler v závere prináša jasne sformulované požiadavky na poznatky potrebné pre prednes skladby, keď píše: „Pri prednese skladby je dôležité si spomenúť: 1. na hlavnú tóninu, 2. na dôležité intervaly a rozličné spôsoby ich sadzby, 3. na dovolené zdvojenia konsonantných a disonantných súzvukov, 4. tiež nezabudnime: príprava a rozvedenie disonancií, ktoré sa podľa pravidiel musí diať tam, kde ležia, aj keď toto rozvedenie môže byť súčasne spomalené niektorými akordmi.“¹⁵ Štvrtá, záverečná kapitola knihy (*Erste Gründe zur Komposition oder Setzkunst als nöthige Vorkenntnisse der freyen und gebundenen Fanthasie*) je úvodom do kompozície a kontrapunktu. V tejto časti sa Rigler dotýka aj problematiky štýlu („Pri kompozícii je nanajvýš nutné, aby sme najskôr vedeli alebo si stanovili, v ktorom z troch spôsobov písania hudby: cirkevnom – komornom – alebo divadelnom štýle budeme komponovať.“)¹⁶ a vyjadruje estetické preferencie („Také melódie alebo skladby sú najlepšie, ktoré každému poslucháčovi jednoducho padnú do ucha: vo svojej podstate sú už samy spievateľné a hrateľné v protiklade k nabubralým a príliš umeleckým myšlienkam, ktorých sa je potrebné vyvarovať.“)¹⁷ Dôležitou súčasťou knihy sú príklady z klavírných a organových diel Johanna Sebastiana Bacha, Carla Philippa Emanuela Bacha, Georga Matthiasa Monna, Josepha Haydna, Georga Reuttera, Antona Zimmermanna a ďalších. Rigler hudbu i na konci 18. storočia stále chápe aj ako vedu („Slovo hudba pochádza z gréčtiny a v dnešnom význame znamená vedu a umenie tónov, z čoho pochádza aj pomenovanie hudobné umenie.“) a v duchu dobovej estetiky tiež ako afekty ovplyvňujúcu reč tónov („Hudba je rečou pocitov, pričom tóny slúžia namiesto slov na vyjadrenie rozličných afektov, ktoré účinkujú prostredníctvom sluchu na naše srdce ...“)¹⁸ Jeho rozsiahle teoretické poznanie a metodologické východiská dokumentuje zoznam kníh v závere (*Verzeichnis berühmten musikalischen Bücher*). Možno v ňom nájsť vplyvné práce Johanna Georga Albrechtsbergera, Johanna Philippa Kirnbergera, Friedricha Wilhelma Marpurga, Carla Philippa Emanuela Bacha, Johanna Adama Hillera, Georga Simona Löhleina či Leopolda Mozarta. Široký záber zahŕňa učebnice nástrojovej hry, generálbasové spisy i knihy o dejinách hudby (Padre Martini, Johann Nikolaus Forkel). V Riglerovom texte sa tiež možno stretnúť priamymi odkazmi na významného francúzskeho teoretika Jeana Philippa-Rameaua (na jeho funkčnú

¹⁵ RIGLER, F. P.: Cit. dielo, s. 180.

¹⁶ RIGLER, F. P.: Cit. dielo, s. 192.

¹⁷ RIGLER, F. P.: Cit. dielo, s. 193. Výrok je v tomto prípade v súlade s estetikou tzv. galantného štýlu.

¹⁸ RIGLER, F. P.: Cit. dielo, s. 1.

teóriu poukazujú termíny ako tónika, dominanta alebo medianta) alebo Josepha Riepela, ktorý sa ako jeden z prvých zaoberal teóriou melódie.

Možnosti využitia *Anleitung zum Gesange* v pedagogickej praxi

Riglerova učebnica patrí podľa nášho názoru k tým hudobnoteoretickým prameňom, ktoré by si v súčasnosti zaslúžili moderné kritické a viacjazyčné vydanie, nakoľko ide i v zahraničí o čoraz citovanejšiu prácu, ktorá nie je zaujímavá len z historiografického hľadiska (ako najvýznamnejší prameň teoretického myslenia z územia dnešného Slovenska), ale dokáže poskytnúť aj komplexné informácie o dobovej interpretačnej praxi. Tento druh poznatkov sa týka napríklad prstokladu, spôsobu realizácie ozdôb, generálneho basu, vokálnej a inštrumentálnej improvizácie, otázok tempa a pod. Preto môže byť atraktívnym zdrojom poznania pre interpretov, ktorí prenikajú do problematiky tzv. historicky poučenej interpretácie. V porovnaní s teoretickými dielami Riglerových súčasníkov nie je učebnica *Anleitung zum Gesange* výrazne originálnou v rovine obsahu. Ide skôr o bežnejší typ prakticky zameranej kompilačnej spisby. Zaujímavým ju v dobe, kedy dominovali špecializované práce, robí šírka záberu, didaktický spôsob spracovania poznatkov o hudbe, odkazy na dobovú interpretačnú prax a množstvo prakticky orientovaných hudobných príkladov. Za sympatické možno považovať Riglerove časté odvolávanie sa na empiriu, varovanie pred začiatočníckymi chybami, no súčasne tiež povzbudzovanie ku skúšaniam a hľadaniu. Prelínaním starších a novších teoretických koncepcií¹⁹, ale i poznámkami dotýkajúcimi sa estetických otázok, predstavuje tiež zaujímavý prameň k poznaniu vývinu hudobnoteoretického myslenia na sklonku 18. storočia, čo knihu ako atraktívny porovnávací materiál²⁰ predurčuje do pozornosti muzikológov a hudobných teoretikov. V neposlednom rade sa dá *Anleitung zum Gesange* využiť aj ako zdroj didaktických modelov, ktoré môžu dobre poslúžiť napríklad pri osvojovaní štýlovej interpretácie, harmónie či kontrapunktu aj na nižších stupňoch hudobného vzdelávania. Toto využitie si samozrejme vyžaduje nielen starostlivo spracované kritické vydanie, ale aj asistenciu kompetentného pedagóga, ktorý

¹⁹ O vplyve staršej numerickej generálbasového vysvetľovania akordov z diela C. Ph. E. Bacha *Versuch über die wahre Art das Clavier zu spielen* a novších koncepcií reprezentovaných Kirnbergerovou knihou *Die Kunst des reinen Satzes in der Musik* viac v ŠUBA, A.: *Anleitung zum Gesange*. Poznámky k teoretickému dielu F. P. Riglera. In: Slovenská hudba 31, 2008, č. 3/4, s. 336–355.

²⁰ Väčšina autoritatívnych teoretických diel z 18. storočia je v zahraničí dostupných prostredníctvom kritických vydaní alebo faksimile. V Česku existujú preklady zásadných prác C. Ph. E. Bacha, J. J. Quantza a L. Mozarta. Na Slovensku je ojedinelým príkladom vydanie Speerovho *Grundrichtige Clavier-Unterricht* (ed. V. Godár, Music forum, 1997).

dokáže v texte odlišiť dobové teoretické myslenie ako historický fakt od všeobecneplatných a stále aktuálnych princípov, ktoré definujú hudobnú matériu.

Literatúra

ČEPEC, A.: Franz Paul Rigler a jeho tvorba pre klávesové nástroje. In: Slovenská hudba 3/2011, s. 224–262.

ELSCHEK, O. (ed.): Dejiny slovenskej hudby. Bratislava: ASCO Art & Science, 1996. 572 s. ISBN 80-88820-04-9

CHRISTENSEN, T.: The Cambridge History of Western Music Theory. Cambridge University Press, 2002. 998 s. ISBN 978-0-521-68698-3

KAČIC, L.: Neznáma skladba F. P. Riglera – príspevok k problematike virtuózneho klávesového štýlu v cirkevnej hudbe 18. storočia. In: Musicologica Slovaca et Europea. Bratislava: ASCO-ÚHV SAV, 1992, s. 75–84.

KOWALSKÁ, E. Reforma – hudba – škola. Pôsobenie F. P. Riglera v Bratislave. In: Musicologica Slovaca et Europea. Bratislava: ASCO-ÚHV SAV, 1992, s. 35–54.

MÚDRA, D.: Dejiny hudobnej kultúry na Slovensku II. Bratislava: SHF, 1993. 316 s. ISBN 80-966995-3-9

MUNKACHY, L.: Franz Paul Rigler as Theorist and Composer. (dizertácia) Pittsburg, 1968.

POLAKOVIČOVÁ, V.: F. P. Rigler vo svetle najnovších výskumov. In: Musicologica Slovaca IX. Bratislava: VEDA, 1985, s. 77–125.

ŠUBA, A.: Anleitung zum Gesange. Poznámky k teoretickému dielu F. P. Riglera. In: Slovenská hudba 31, 2005, č. 3/4, s. 336–355.

Kontaktné údaje:

Mgr. Andrej ŠUBA, PhD.

Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta, Katedra hudobnej výchovy
Šoltésovej 4, Bratislava 813 34

e-mail: suba@fphil.uniba.sk

Zvyk je železná košile

(Úvaha učitele o potřebě symbiózy vztahu formy a obsahu v uměleckém vzdělávání)

The old habits

(Teacher's reflections on the need for symbiosis of relationship of form and content in arts education)

Kateřina Tomešková

Abstrakt: Příspěvek ve formě úvahy vychází z části výzkumného šetření v prostředí muzejní paměťové instituce a směřuje do oblasti poznání méně známého povědomí pedagogického odkazu J.A.Komenského. Rešerše na pomezí histor. a pedag. bádání vede k zamyšlení o kvalitě a pojetí školní výuky v rámci umělecké domény. Na příkladu z praxe na výtvarné vzdělávání nahlíží jako na místo potřeby symbiózy obsahu a formy, přičemž navrhuje učitele k znovuzrození takového zvyku výuky, který má v kontextu české pedagogiky dlouhé trvání. Filmová ukázka z muzejní edukace vypovídá o možnosti vzniku přidané hodnoty v rámci oboru.

Abstract: The reflexion is based on research in the museum and it refers to area of less-known pedagogical heritage of J.A.Komensky. Investigation on the border of historical and pedagogical research leads to reflection about quality and style of school education in the context of art. Practical example shows arts education as symbiosis of content and form and it guides lecturers to a renaissance of the way of teaching, which has a long tradition in the context of the Czech education. Movie clip from education in museum demonstrates the possibility of added value in this domain.

Klíčové slova: výzkum v muzeu, pedagogický odkaz J.A.Komenského, výtvarná a muzejní edukace, obsah a forma, přidaná hodnota oboru

Key words: research in the museum, pedagogical heritage of J.A.Komensky, art and museum education, content and form, added value in the domain

Motto:

Zvyk je železná košile a těžko se v ní ohýbá
Zvyk je železná košile a kdo jí má ten nevnímá
Zvyk je železná košile a těžko se v ní ohýbá
Zvyk je železná košile a kdo jí má ten nevnímá, hej

Tato slova pochází z písně rockové kapely Error, která přišla na svět v Bechyni roku 2011 a zároveň dala vzniknout stejnojmennému CD. Skladba „Zvyk je železná košile“ zaujímá předposlední místo v seznamu tohoto nosiče, přičemž vybranou hudební řadu uzavírá píseň „Život si hraje s námi“. K jakému poznání však mohou v širokém slova smyslu tato pojmenování v uměleckém světě vést mladého člověka?

1. Úvodem...

Začněme pěkně popořádku u našeho přísloví. Pojem „železná košile“ se ve slovníku historie jako vědy vůbec nevyskytuje. Historický výklad sousloví nás vede ke kroužkové či drátěné košili, která byla ve své době základní částí brnění. Raně středověká kroužková košile v českých zemích sahala až pod kolena a měla krátký rukáv. Dvanácté století pak přináší prodloužení rukávu a potřebu palcových rukavic, o několik desítek let později sahá kroužková košile mužům už jen do půli stehů. Na jedné straně si bojovníci uvědomují, jak je co nejpevnější zavření kroužků pasivní ochrany vůči tenkým hrotům šípů důležité, a proto přibývá na košilích kovářské práce v podobě četnějšího nýtování a spojování, kroužky se dokonce začínají vysekávat přímo z plechu. Na druhé straně už o mnoho let dříve Svatý Václav, který je považován za hlavního patrona české země a symbol české státnosti věděl, jak je k přežití v jakkoliv strategicky naplánované bitvě pro každého nositele brnění nezbytně nutný pohyb.

Železná košile i v dnešní době v našich představách vyvolává něco, co můžeme v přeneseném slova smyslu vnímat jako kovovou svěrací kazajku.

2. Tíží, ale pomáhá...

Úvod úvahy, čerpající z historické metafory jsme záměrně zvolili z prostého důvodu, že náš pohled na současné umělecké vzdělávání pochází nejen z každodenní praxe školního prostředí, ale i ze světa muzejní paměťové instituce. Takřka čtvrtstoletí dlouhá pedagogická činnost v oblasti výtvarné a muzejní pedagogiky zajisté nejen autorku znovu a znovu přivádí k úvaze o kvalitě a pojetí výuky v rámci uměleckého oboru.

2.1 Příklad z praxe



Ukázka z návodu k dílčí tvořivé činnosti žáků během edukace v Muzeu Komenského v Přerově – zkrácený přepis videonahrávky v rámci animačního programu Hra na muzeum...

Muzejní pedagožka v roli (i v kostýmu) Mandalény Vizovské – Komenské ukazuje faksimile dopisu Učitele národů (jehož originál se nachází ve sbírkách instituce) a do detailu vysvětluje dětem, jak vypadal středověký dopis a proč měl o něco později, zvláště v době třicetileté války, tak důležitý význam. Když osvětlí, jak zdobnou pečeť a z jakého materiálu, jak zajímavý podpis měl Jan Amos, nechá jejich kopie kolovat ve skupině, zavládne v expozici školní třídy ze 17. století takřka tichá atmosféra. Místností celou ze dřeva je pěkně slyšet skřípavý zvuk brku úhledně kreslící písmena na ručním papíře. Muzejní pedagožka začíná pomalu navádět žáky k dílčí tvořivé činnosti – k samostatnému psaní počátečních iniciál a neobvyklému, prostorově náročnějšímu skládání dopisu (dle dobových pravidel).

U: Budeme psát dopis panu Komenskému...

Ž1: Ale...já... (vykřikne)

Ž2: Já taky neumím moc psát (tiše)

U: A! Někdo už se vyděsil, že má něco psát...

Ž1: Krasopisně?

U: Neboj, budeš psát jen tři písmena... To zvládneš!

Ž2: Hm... tak jo (polohlasem)

U: Ve které jsi třídě?

Ž1: V páté...(úsměv)

U: No, tři písmena v páté třídě? To (zvládneš) aspoň pět!

Dobrá, K jako Komňanský... můžeš dopsat... a Moravius...

Ž1:(smích)

(po chvíli)...Můžu už rozdat papíry?

Žák začíná vesele rozdávat papíry a tužky. Vyjednávání o významu formy pak vyústilo do společného procesu skládání, psaní, ale i samostatné dekorativní činnosti. Tato získaná dílčí pracovní dovednost a čerstvě nabytá zkušenost byla odměněna orazítkováním výrobku signetem Jana Amose Komenského. Co pak napíše a nakreslí žák do dopisu, tak to už je podnět k námětu na pomezí vyučovacích předmětů – vlastivědy a výtvarné výchovy. Přesahy historického poznání, získané v muzeu by se však měly v samostatném tvůrčím psaní žáků a tvorbě iniciály vlastního jména nějakým způsobem objevit. Nakonec při reflexi učitele i žáků zpátky v prostorách školy může také vzniknout hodnotný rozhovor, obohacený novými pojmy, ale i zažitou praktickou činností.



2.2 Forma nedělá jen první dojem

Všichni dnes víme, že většina tvůrčích hodin výtvarné výchovy na základních školách stojí na dobrém námětu a vhodné technice. Z pouhého zvyku učitelů vedoucího k jednoduchému zadání „nakresli – nakresli tužkou – nakresli tužkou podle vzoru...“, mnoho přínosného pro samotného žáka obvykle nevyplyne. Žák v rychlosti úkol bezmyšlenkovitě splní, přičemž se dál nezabývá ani formou, ale ani obsahem výtvarné práce. Kolikrát už malý školák vychází při výtvarném tvoření z prosté zkušenosti, „že forma dělá jen první dojem“, a pokud není v průběhu procesu dál veden, pak jeho snaha končí u kopírování vzoru. Další nedostatečná motivace učitelem jej vůbec nevede k hlubšímu poznání a objevení tzv. „*přidané hodnoty*“ (Průcha, 1997, s. 369). Během učitelem nedostatečně připravené pedagogické situace se často stává z konkrétního výsledku žákova snažení intelektuálně ploché vizuálně obrazné vyjádření.

Na počátku 21. století je navíc život mladého člověka ve všech směrech ovlivňován mediálním rozměrem postmoderního světa. Pro toho, kdo ještě nemá dostatek vlastních zkušeností, se může jevit vyžadování symbiózy formy a obsahu v tvořivé činnosti v umělecké doméně školy i kulturních a paměťových institucí nepochopitelné. Výtvarný i muzejní pedagog však velmi dobře vědí, že vzájemný vztah těchto dvou fenoménů tvorby „tíží, ale pomáhá...“

Opřeme-li svou úvahu o názor oborového odborníka, pak z výzkumných záznamů v průběhu hodin výtvarné výchovy nacházíme zmínky o smyslu snahy „*zdokonalovat pozorovací schopnosti, studijní kresbu, osvojení pracovního postupu nebo jeho samotné vykonání a zvládnutí*“ (Janík, 2005). Získání pracovních dovedností a zkušeností lze také ve výuce podporovat s odvoláním se na přímý rozvoj kognitivního poznávání žáka. Školní praktická výuka však může dokonce žáka vést k „myšlení v materiálu“, kdy se jedinec v důsledku zamýšlení nad volbou připravovaného materiálu k tvůrčí činnosti. Kdo v rámci výtvarné etudy dojde k samostatnému názoru, ten pak lépe pochopí problém formy v uměleckém díle. Z praxe víme, že takových vyučovacích hodin je však v českém školství pořád nedostatek. V souvislosti s uvedeným, se mnohdy, a to nejen v pedagogických kruzích, mluví o ztrátě vazeb nové generace mezi vnějším a vnitřním světem jako o problému moderní doby. Mladý člověk, který nevládne dostatečnou dovedností, ba dokonce ignoruje formu, a neuznává potenciál obsahu možného výsledku tvořivé činnosti, se pak v praktickém životě stejně jako v názorné představě fikčního světa historie často ocitá „v kruté seči“ a rychle v boji dopadá na zem „jen ve lněné kytlici a beze slov obhajoby“...

3. Od přirozené tvorby k historii zvyku výtvarné formy

Tvorba je jedním z nejvíce uznávaných smyslů lidského života, a to jak z individuálních, tak i společenských hledisek. Vyjdeme-li z moudrosti Učitele národů, pak se můžeme v této souvislosti odkazovat k autorům, kteří se zabývají jeho odkazem. Například citace Komenského „*nikdo se netvoří jinak než tvořením*“ (Semrád, 1992, s. 286) musí každého učitele přivádět ve výsledku k obecné úvaze o smyslu lidského života. Když se ale každý z nás zamyslí nad touto nejzákladnější otázkou, pak se vlastně ptáme po vlastním životě. Pokud dokážeme popřít osobní zájem, pak můžeme přemýšlet o naplnění možnosti hodnotově pozitivní komunikace na úrovni různých oborů.

Vrátíme-li se do diskurzu školy, pak už v období raného novověku přichází potřeba vzniku specificky zaměřených vyučovacích předmětů. Co se týče uměleckého vzdělávání, pak právě

Jan Amos Komenský navrhuje v tzv. České didaktice vznik disciplín jako MUSICA a OPTICA, které mají opečovávat smyslové dojmy a emocionální zážitky. Mluvíme-li o výtvarném vzdělávání, tak již u nejmenších dětí autor zmiňuje jejich nezbytnou znalost, „*bude-li znát, co světlo, co tma, též barev některých jména...*“ (Uždil, 1992, s. 279). Tato disciplína má již podle jeho tehdejšího názoru pak u starších dětí nabídat k objasňování estetických principů a přecházet do oblasti zážitku z umění. Do popředí staví Velký učitel „*figuru, křtalt, krásu*“ (op. cit.).

Vzhledem k tomu, že tato pedagogická úvaha vznikala na půdě Muzea Komenského v Přerově, pak na základě bádání ve starých knižních fondech můžeme s pravdivostí říci, že „*o potřebě vzdělávání kresbou*“ zásadně vypovídá Komenského Didaktika magna z roku 1657. V ní nejenže byly vyloženy všeobecné zásady dnešního významu školního vzdělávání, ale autor spisu právě na tomto místě podrobně pojednává o porozumění prezenčního obsahu pozorování a trvá na „*trénování očí pro příjem dojmů z hmotného světa a rukou k dovednému chápání*“ (volně přeloženo - Komenský, 1995, s. 99-100). Vyjmenované požadavky se staly na dlouhou dobu cílem a zároveň zvykem ve školní výuce kreslení. Znalosti byly vždy založeny na vnímání smysly, a proto měli žáci nejen naslouchat, ale také vidět to, co chtějí vědět. Základními didaktickými pomůckami se v tehdejší třídě staly obrazy, reliéfy, sochy. Kresba sloužila ke kopírování těchto vizuálních prostředků a sloužila k vedení žáka od částí k celku, ale i od obecného ke zvláštnímu. Výkres dítěte byl považován za velmi populární školní předmět. „*Cíle školy vedou k výkonu citlivosti, představitivosti, paměti a posílení pracovních orgánů - rukou*“ (volně přeloženo - op. cit., s. 197). Od komentování výkresů byl už pak jen krůček k vytvoření funkční paralely mezi slovy a věcmi. „*Komenský vztahem mezi obrazem a slovem definoval úplně nový pohled na proces výtvarného vzdělávání a výchovy*“ (Takol, 2012, [online]). Didaktika tehdejší doby se obracela ke kořenům společného myšlení a je dodnes aplikovatelná, a co víc také v jiných vyučovacích předmětech.

4. Uplatnění zvykového práva spojení formy a obsahu v moderním světě

Z historie víme, že zvykové právo vznikalo z právních obyčejů, a to spontánně a na základě dlouhodobé tradice. Z renesančního odkazu tak díky tomuto výkladu můžeme při troše nadhledu vycházet také při definování obecně použitelných závěrů během tvořivých činností ve výtvarné výchově v dnešní době.

Dobrá forma vizuálně obrazného vyjádření dává naději, že kromě autora pochopí také jiný člověk obsah jeho práce a tím pádem se bude o ni také zajímat. Postupně mladým člověkem

získávané výtvarné dovednosti, vyplývající z požadavků zvládnutí učitelem zadané techniky, jsou v našem vyučovacím předmětu zcela neopominutelným předpokladem splnění daleko náročnějších úkolů v jeho životě. Zisk a upevnění těchto dovedností společně s kultivací citu jedince je cílem, k němuž je jeho výtvarná příprava orientována.

Samozřejmě nemáme vzhledem k požadavkům na současného žáka v moderní škole na mysli úroveň klasického pojetí dobových řemeslných dovedností. Nicméně v rámci obhajoby uměleckého oboru patří k nepsaným didaktickým povinnostem výtvarného i muzejního pedagoga požadavek tvorby základního sumáře činností, odpovídajících věku a schopnostem žáka, které v praxi povedou k jeho výtvarným dovednostem. Učitel se primárně opíráo užití metod dovednostně – praktických, jako je napodobování, vytváření dovedností, kdy se žák učí pracovat s výtvarnou technikou. Sekundárně vychází učitel při zadávání výtvarných úloh z produkční metody, kdy má žák vytvářet nějaký produkt – výtvarné dílo, artefakt. Bližší popis metod na úrovni obecné pedagogiky lze dohledat v odborné literatuře (Maňák, Švec, 2003). V knize *Didaktika výtvarné výchovy V.* (Roeselová, 2003) můžeme najít mnohé poučení k propojení techniky a námětu. Námět, který dává tvorbě žáka obsah, nese velký význam a má mnoho poloh. Mluvíme tudíž o možných alternativách námětů. Tyto motivy, které si žáci vybírají v danou chvíli sami, ovlivňují jejich prožitky, zkušenosti a představy, ale také konkrétní působení učitele a jeho vedení té či oné vyučovací hodiny. „*Náročnost uměleckých disciplín ve škole spočívá v tom, že pedagogické uchopení intelektuálních stránek tvorby musí přirozeně vycházet z dokonale motivované a citově nasycené expresivní aktivity*“ (Slavík, 1999, s. 229). Z toho vyplývá, že chce-li výtvarný i muzejní pedagog, aby přinášela výuka výtvarné výchovy dobré výsledky, pak na sebe přebírá zodpovědnost nejen za kvalitní vzdělávání svých žáků, ale zároveň iniciuje jejich psychickou aktivitu, obohacuje jejich poznání, citový život a morální postoje.

Zpětně pak při reflexi tvořivé výtvarné činnosti je všem přítomným ve výuce patrné, zda se tato zdařila a přináší v podobě kvality vizuálně obrazných vyjádření navíc již výše zmíněnou přidanou hodnotu. Z pohledu školního vzdělávacího programu se nejvíce cení přidaná hodnota cílových kompetencí.

Má-li tvořivá činnost žáka v rámci školní výuky či muzejní edukace pomáhat rozvíjení jeho smyslové citlivosti, vést k uplatňování subjektivity, ale splňovat také poslední požadavek učiva, a to mířit k ověřování komunikačních účinků, pak stojí před každým pedagogem obtížný didaktický problém. Aby žák svou interpretací přesvědčil okolí o kvalitách, pak musí dojít k poznání a propojení své výpovědi s jazykem světa výtvarného umění. Správně

pochopení historických, sociálních a kulturních souvislostí právě v tuto kýženou chvíli stojí nejen před samotným žákem, ale závisí také na zodpovědném předávání znalostí učitelem.

5. Závěrem

Zvyk lze jinými slovy definovat jako akci, kterou provádíme tak často, že se z ní stane nedobrovolná odezva na určité podněty. Pokusme se však vypustit z naší definice slovo „nedobrovolná“. **Byly bychom rádi, kdyby naše úvaha volně vedla učitele v rámci uměleckého vzdělávání k znovuoživení zvyku výuky jednoty vztahu formy a obsahu, který má v kontextu české pedagogiky, zvláště pak výtvarné, dlouhé trvání.** Jsme si plně vědomi toho, že jedině takovým způsobem můžeme z pozice vedení pomoci žákovi v tvořivém rozvíjení jeho schopnosti hledání správných odpovědí a řešení problémů. Estetický rozměr života a zároveň ničím nenahraditelný proces výtvarného poznávání světa lze díky návratu k podstatě formy objevovat ve své jedinečnosti právě v kontextu školního vzdělávání. Výtvarná výchova má tudíž pádný důvod k existenci ve třetím tisíciletí. Vždyť se jedná o nenahraditelný vyučovací předmět, který nabízí vysokou podporu učení zkušeností, vede mladého člověka k rozvoji poznání a k jeho porozumění pozitivním životním hodnotám. **K podpoře naší výzvy může posloužit na závěr vhléd do animačního programu Hra na muzeum..., a to v podobě krátkého dokumentárního filmu.** Jeho součástí jsou mimo jiné snímky z konkrétní výtvarné etudy v rámci muzejní edukace, jehož pracovní verze umožnila přepis rozhovoru v příkladu z praxe v samotném začátku této úvahy. Vždyť animace kulturně-historického dědictví nejen na půdě muzejních paměťových institucí usnadňuje učení žáků a napomáhá tak systému školního vzdělávání.

Svým interdisciplinárním rozpětím může muzeum nabízet mladé generaci prožitkové aktivity, které směřují k osobní interpretaci viděného ...mimo jiné také například k ověření prostého přísloví, že „zvyk je železná košile“.

Odkaz na film: <http://www.youtube.com/watch?v=4I-b3319jwc&feature=youtu.be>

Literatura

JANÍK, Tomáš. *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Brno: Paido, 2005. 171 s. ISBN 80-7315-080-8.

KOMENSKÝ, J. A. *Velika didaktika*. Novo město: Pedagoška obzorja, 1995. 196 s. ISBN 86-81379-15-1.

MAŇÁK, Josef. ŠVEC, Vlastimil. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. 219 s. ISBN 80-7315-039-5.

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika: věda o edukačních procesech*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1997. 495 s. ISBN 80-7178-170-3.

ROESELVÁ, Věra. *Didaktika výtvarné výchovy V., nejen pro základní umělecké školy*. Praha: Univerzita Karlova, 2003. 198 s. ISBN 80-7290-129-X.

SEMERÁD, Jiří. Výchova a rozvoj tvořivosti. In: *Comenius'Heritage and Education of Man for the 21th Century: Section 4*. Věra Mišurcová. Prague: Charles University - Comenius Institute of Education, 1992, s. 286-290. ISBN 80-85365-16-2.

SLAVÍK, Jan. Umění, věda a poznávání ve škole (verifikační procedura jako didaktický prostředek rozvíjení epistemické kompetence žáků). *Pedagogika: časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1999, s. 221-235. ISSN 0031-3815.

UŽDIL, Jaromír. J. A. Komenský a současná dění ve výtvarné výchově.

In: *Comenius'Heritage and Education of Man for the 21th Century: Section 4*. Věra Mišurcová. Prague: Charles University - Comenius Institute of Education, 1992, s. 297-301. ISBN 80-85365-16-2.

TACOL, Tonka a Beatriz TOMŠIČ ČERKEZ. Art Education Facing the Challenges of Postmodern Heritage: the importance of pupils holistic vidual art development.

In: [online]. [cit. 2012-01-23]. Dostupné z: http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/art_educ_facing_challeng_postmodern_heritage-slo-enl-t07.pdf

Kontaktné údaje:

Mgr. Kateřina Tomešková

Katedra výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Palackého

Umělecké centrum UP, Univerzitní 3-5, 771 00 Olomouc

tomeskova@prerovmuzeum.cz

Zaměstnavatel:

Muzeum Komenského v Přerově

Horní náměstí 7, 750 11 Přerov

Hudobno-dramatický odbor na základných umeleckých školách

Department of Musical Theatre at Primary Arts Schools

Antónia Ťahún Mendelová (KH FHV ŽU v Žiline)

Iveta Štrbák Pandiová (KH PF UKF v Nitre)

Abstrakt: Príspevok sa zaoberá postavením hudobnej dramatiky v umeleckom vzdelávaní na Slovensku. Popisuje možnosti a význam zakladania hudobno-dramatického odboru na základných umeleckých školách na Slovensku.

Abstract: The article deals with status of department of musical theater in arts education in Slovakia. Describes the possibility and importance of establishing of departments of musical theatre at primary arts schools in Slovakia.

Kľúčové slová: Hudobná dramatika. Hudobno-dramatický odbor. Umelecké vzdelávanie. Základná umelecká škola.

Key words: Musical Theatre. Department of Musical Theatre. Arts Education. Primary Arts School.

Hudobno-dramatické umenie v školstve v súčasnosti na Slovensku

Hudobno-dramatické umenie je v súčasnej dobe jedným z najpopulárnejších foriem umenia. Spája v sebe integráciu umení – hudby, tanečného, literárno-dramatického, výtvarného umenia v pedagogickom procese.

V sústave škôl a školských zariadení Slovenskej republiky sa v súčasnosti hudobno-dramatický odbor vyučuje na konzervatóriách a na vysokých školách. Jednou z nich je aj

študijný program Učiteľstvo hudobno-dramatického umenia, ako jediný na Slovensku na Katedre hudby PF UKF v Nitre, je zameraný na integráciu hudobného, tanečného a dramatického umenia a jeho aplikáciu v hudobno-dramatickej výchove základných umeleckých škôl a centier voľného času.

Hudobná dramatika je ale súčasťou výchovno-vzdelávacieho procesu už v materských školách, a to napríklad prostredníctvom rôznych rolových hier, nácviku jednoduchých hudobno-dramatických predstavení. Na základných školách majú pedagógovia okrem integratívneho vyučovania možnosť rozvíjať žiakov tvorivou dramatikou najmä na hodinách

slovenského jazyka a hudobnej výchovy (hudobnou dramatikou). Propagáciou tvorivej dramatiky v hudobnej výchove sa už roky zaoberá napríklad prof. Belo Felix, PhD. Možnosti sa ponúkajú i na hodinách hudobnej náuky na ZUŠ, alebo prostredníctvom jednorazových školských projektov, do ktorých býva zapojených viac odborov danej ZUŠ.

Práce o tvorivej dramatike a konkrétne diela, ktoré sú spracované pre hudobno-dramatickú interpretáciu vo vyučovacom procese, je možno využívať aj v projektovom vyučovaní hudobno-dramatického odboru vytvoreného na ZUŠ. Na tomto mieste by sme radi upriamili pozornosť na dielo *Tvorivá dramatika v edukačnom procese* od L. Bekeniovej. Autorka zaujímavým spôsobom rozdeľuje jednotlivé sféry tvorivej dramatiky:

1. Tvorivá dramatika ako vyučovacia stratégia

B. Kosová (1996) túto podobu definuje ako ucelený výchovný systém so svojou filozofiou, cieľmi a obsahom, ktorý sa zameriava na rozvoj osobnosti, nie je to teda ucelený školský a didaktický model, ale celkový prístup k výchove so špecifickou metodikou výchovy, ako aj výchovný prístup k osvojovaniu všeobecne ľudských schopností osobnosti a humánnych hodnôt.

2. Tvorivá dramatika ako vyučovací predmet

(Tieto dve podoby sa neoficiálne nazývajú pedagogickou líniou TD)

3. Tvorivá dramatika ako záujmovo-umelecká činnosť (divadelná línia TD)

4. Dramatoterapia (terapeutická línia TD).

V našom prípade by sa jednotlivé sféry spojili do jednoliateho celku, v podobe projektového vyučovania hudobno-dramatického odboru na ZUŠ na Slovensku. Pedagogickú, divadelnú a terapeutickú by sme však doplnili o ďalšiu, a to hudobnú líniu.

Prvý kontakt s hudobno-dramatickým umením, ako jednotným spojením všetkých dotknutých umení, mohli doteraz získavať záujemcovia o toto umenie až na konzervatóriách: Konzervatórium v Bratislave, Konzervatórium Timonova 2 v Košiciach, Súkromné hudobné a dramatické konzervatórium v Martine, Cirkevné konzervatórium v Bratislave, Konzervatórium Jána Levoslava Bellu v Banskej Bystrici, Konzervatórium Dezidera Kardoša Topoľčany, Súkromné konzervatórium PinkHarmonyAkademy vo Zvolene, Konzervatórium Exnárova 8 v Košiciach, Súkromné konzervatórium v Nitre, Súkromné konzervatórium Dezidera Kardoša Prešov, Súkromné konzervatórium v Košiciach, Súkromné konzervatórium ALKANA v Bratislave.

Vysokoškolské vzdelanie v odbore hudobno-dramatické umenie je v súčasnosti možné získať iba dennou formou v študijnom programe učiteľstvo hudobno-dramatického umenia na Katedre hudby PF UKF v Nitre.

Hudobno-dramatický odbor na základných umeleckých školách považujeme za doplnenie takto vytvorenej sústavy hudobno-dramatickej výchovy na Slovensku a mohli by sme ho chápať ako istý primárny, preparačný stupeň pre stredoškolské vzdelávanie tohto druhu.

Návrh koncepcie hudobno-dramatického odboru na ZUŠ

V súčasnosti existuje hudobno-dramatický odbor na Súkromnej základnej umeleckej škole Renaty Madarászovej v Senci. Zakladanie hudobno-dramatického odboru na štátnych ZUŠ na Slovensku je v súčasnosti možné až po experimentálnom overení pod dohľadom Štátneho pedagogického ústavu. Takéto overovanie je personálne, časovo a najmä administratívne náročné. Tieto dôvody považujeme za hlavný dôvod, prečo otváranie takéhoto odboru na ZUŠ v súčasnosti ešte nie je oficiálne. Našou snahou je inšpirovať ďalších zanietencov pre túto oblasť k prispeniu otvárania tohto odboru na ZUŠ a zároveň upriamiť pozornosť na možnosti, ktoré odbor ponúka našej mládeži. Pozitívny vplyv metód a vybraných postupov hudobno-dramatickej výchovy na rozvoj kreativity detí a mládeže je známy. Cieľom hudobno-dramatického odboru ZUŠ by podľa nás malo byť vzdelávanie žiakov v speváckom, dramatickom, tanečnom a hudobnom umení teoretickom i praktickom (hra na klávesový hudobný nástroj) a príprava žiakov na ďalšie štúdium v odbore (konzervatórium, VŠ), a to formou projektového vyučovania.

Hudobno-dramatický odbor by žiakom poskytol oboznámenie sa so všeobecnou náukou o hudbe, dejinami hudby, dejinami divadla, rozborom hudobno-dramatického diela. Ďalej by žiaci absolvovali základy herectva, javiskovej reči, javiskového pohybu, štúdia repertoára, tvorby scenára, pantomímy, práce pred kamerou a mikrofónom a praktickými nácvikmi vybraných hudobno-dramatických diel. Cieľom tohto odboru je teoreticky i prakticky zvládnuť hudobno-dramatickej postavy v hudobno-dramatickom diele.

Súčasťou hudobno-dramatického odboru je i spev, ktorý má za cieľ rozvíjanie kultivovaného spievania, a to prostredníctvom vyučovania základov hlasovej hygieny, hlasovej výchovy, sólového spevu a ansámblového spevu.

Predpokladom dostatočnej rovnováhy medzi jednotlivými integratívnymi zložkami tohto programu je aj zvládnuť kultivovaného hlasového prejavu, poznanie fyziológie a metodiky rozvíjania hlasu, na základe čoho je absolvent schopný analyzovať hlasové prejavy žiakov a viesť ich k rozvoju vokálnych i prednesových schopností. Hlasová výchova má teda v tomto odbore nesporný význam. Otázkou však ostáva, či v novovytvorenom študijnom

programe, kde sa preferuje tvorba hudobno-dramatických projektov a muzikálov skôr z nonartificiálnej sféry, majú naďalej prevládať klasické hlasovo-výchovné metódy a techniky spievania.

Hlasoví pedagógovia, vyštudovaní a školení v klasickom speve sú konfrontovaní s odlišnými požiadavkami na výučbu spevu a sú nútení vytvárať svoje individuálne „know-how“ na výchovu mladých jazzových, muzikálových, či popových spevákov. Stretli sme sa aj s názorom zastávajúcim jednu, nemeniacu sa metodiku a techniku, ktorá je platná všeobecne na klasický, aj na nonartificiálny spev. Skutočnosť je však tá, že ide o diametrálne odlišnú tvorbu tónu, dýchanie, hlasový ideál a prejav.

Viac než v ktorejkoľvek staršej vokálnej metodike je potrebné v prvom rade viesť k podpore a zachovaniu individuálnej farby hlasu (nájsť si svoj vlastný hlas). Cvičenia a hlasové „tréningy“ by mali byť zamerané na:

- a) spevnenie hrudného „transparentného“ vokálneho prejavu,
- b) spojenie vokálneho prejavu s pohybom tela,
- c) spojenie hrudného „chest voice“ s hlavovým „head voice“ registrom,
- d) zámerné uvoľnenie rovných tónov v závislosti od daného vokálneho štýlu (jazz, muzikál, šanzón, pop-rock...),
- e) pestovanie vokálnej improvizácie v závislosti od daného vokálneho štýlu (jazz, muzikál, šanzón, pop-rock...),
- f) prácu s mikrofónom, rôznymi zvukovými technikami.

Ďalšou dôležitou súčasťou odboru je nepochybne pohybová príprava – základy klasického tanca, ľudového tanca, džezového a spoločenského tanca, základy moderného tanca.

Pre komplexnú výchovu v tomto odbore je dôležité i absolvovanie hry na klávesový hudobný nástroj minimálne na úrovni obligátneho nástroja v danom ročníku.

Každá z týchto oblastí by mala byť súčasťou vyučovacieho procesu už od predškolského veku žiaka v prípravnom štúdiu ZUŠ. Predmety by bolo vhodné vyučovať prevažne kolektívne (okrem hry na nástroji), prípadne by mohla byť časová dotácia aj počet žiakov prispôsobený potrebám nácviku konkrétneho hudobno-dramatického diela, a to po zvládnutí teoretických základov z jednotlivých predmetov v danom ročníku štúdia.

Charakteristika hudobno-dramatického odboru na ZUŠ

Nasledujúca charakteristika vychádza z predpokladu, že hudobno-dramatický odbor na ZUŠ tvorí predstupu štúdia na konzervatóriu v hudobno-dramatickom odbore. Inšpiráciou k vytvoreniu boli učebné osnovy hudobno-dramatického odboru na konzervatóriách.

Vzdelávanie je zamerané na

1. umelecké vzdelávanie rozvíjajúce tvorivú osobnosť a talent žiaka v umeleckom prejave.
2. teoretické vzdelávanie poskytujúce žiakovi odborné teoretické vedomosti, schopnosti a zručnosti, ktoré sú predpokladom k ďalšiemu štúdiu hudobno-dramatického odboru na konzervatóriách, alebo na vysokých školách.

Absolvent prípravného štúdia, primárneho a nižšieho sekundárneho vzdelávania hudobno-dramatického odboru ZUŠ má

1. schopnosti kreatívne a pohotovo reagovať a konať pri vnímaní, spracovaní, úprave, nácviaku a pod.;
2. prehľad dejín dramatického umenia a hudobného umenia, chápe funkciu umenia v kontexte vývoja spoločnosti;
3. pohotovú a kultivovanú ústny a písomný prejav,
4. poznať základné historické a estetické zákonitosti umenia, vývoj umenia a najmä dejiny divadla, rozbor drámy, estetiku dramatických umení a estetiku interpretácie podľa štýlových období;
5. ovládať základy javiskovej reči, javiskového pohybu, umeleckého prednesu, pantomímy;
6. ovládať základy náuky o harmónii, hudobných formách a hudobných druhoch, náuku o hudobných nástrojoch;
7. vedieť komplexne analyzovať hudobné diela a použiť túto analýzu pri tvorbe osobitej interpretácie;
8. mať rozvinutú intonáciu a rytmus,
9. dokázať samostatne pripraviť krátke hudobno-dramatické etudy podľa stanovených kritérií,
10. dokázať sa zapojiť do akéhokoľvek hudobno-dramatického projektu, a to pohybovo, spevácky i dramaticky,
11. byť schopný interpretácie vybraných skladieb na klávesovom hudobnom nástroji na úrovni minimálne absolventa primárneho umeleckého vzdelávania.

Kvalifikačné predpoklady učiteľa a vedúceho odboru v hudobno-dramatickom odbore

Predpoklady pre vyučovanie a vedenie hudobno-dramatického odboru na ZUŠ spĺňa podľa nás absolvent hudobno-dramatického umenia s DPŠ z konzervatória, absolvent učiteľstva všeobecno-vzdelávacích predmetov hudobnej výchovy v kombinácii, resp. príbuzného študijného programu (i jednodborového) s vysokoškolským vzdelaním minimálne druhého stupňa, za predpokladu spolupráce s vyučujúcim z tanečného odboru ZUŠ, absolvent učiteľstva hudobno-dramatického umenia s vysokoškolským vzdelaním minimálne prvého stupňa. Personálne zabezpečenie hry na nástroji by ostalo v kompetencii hudobného odboru príslušnej ZUŠ.

Záver

Predloženým príspevkom sme sa usilovali načrtnúť a charakterizovať integrované zložky hudobno-dramatického umenia, ktoré by boli neodmysliteľnou súčasťou komplexného novovzniknutého odboru na pôde základných umeleckých škôl. Predostretý profil absolventa tohto odboru, ako aj predpoklady vyučujúceho pedagóga v sebe skrývajú nevšedný potenciál náročnosti a mimoriadneho záujmu o tento odbor v okruhu súčasnej mládeže. Jeho pozitíva chápeme nielen v kreatívnej syntéze všetkých zložiek umenia, ale aj v predpoklade harmonického vývoja osobnosti žiaka prostredníctvom tvorivej dramatiky, výučby zážitkom. Pre pedagógov zase ponúka široké kreatívne možnosti, umožňujúce variovať, vyskúšať pre žiaka oveľa atraktívnejší spôsob výučby, než je preňho bežný, a naplňovať tým zmysluplné edukačné ciele.

Literatúra

BEKÉNIOVÁ, E. 2012: *Tvorivá dramatika v edukačnom procese*. MPC Bratislava, 2012.

ISBN 978-80-8052-404-3

http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/konzervatoria/hudobno_dramaticke_umenie.pdf

[cit. 20.02.2013]

Kontaktné údaje:

Mgr. Iveta Štrbák Pandiová, PhD.

Katedra hudby PF, Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre

Trieda A. Hlinku 1, Nitra

e-mail: ivett.pandi@googlemail.com

PaedDr. Antónia Ťahún Mendelová, PhD.
Katedra hudby FHV, Žilinská univerzita v Žiline
Univerzitná 8215/1, 010 26 Žilina
antonia.tahunmendelova@fhv.uniza.sk

PaedDr. Antónia Ťahún Mendelová, PhD.
Základná umelecká škola J. L. Bellu v Kremnici
Angyalova 419/35, 967 01 Kremnica
tel.: 045/6742 674
aantoniاتم@gmail.com

5

SEKCIJA:

Umelecké
vzdelávanie
a
inklúzia



Hodnoty tínedžerov

Teenagers' life values

Hana Kavecká

Abstrakt: Hodnoty predstavujú významnú zložku života každého človeka. Sú zdrojom motivácie, inšpirácie, ale určujú aj smer a zmysel života každého človeka.

V našom článku pojednávame o hodnotách zo všeobecného hľadiska, zadefinujeme chápanie pojmov hodnota a hodnotová orientácia, vysvetlíme ponímanie hodnotového hierarchického systému a porovnáme hodnoty s potrebami.

V ďalšej časti poukážeme na špecifickosť hodnôt teenagerov a ich preferencie.

Abstract: Values are an important part of life of every human being. They are the source of motivation, inspiration but they also determine the direction and meaning of life.

In our article we discuss the values from the general perspective, we define the meaning of the terms value and value orientation, explain the understanding of hierarchical value system and compare terms values and needs.

In the following section we will analyze teenagers' values and their preferences.

Kľúčové slová: Hodnota, hodnotová orientácia, hodnotový hierarchický systém, preferencia, tínedžer, potreby, normy, motivácia, spoločnosť.

Key words: Life value, value orientation, value hierarchical system, preference, teenager, needs, standards, motivation, society.

Úvod

Hodnoty sú neodmysliteľnou súčasťou života každého človeka. Majú významnú úlohu a možno ich označiť tiež ako isté normy, kritériá alebo pravidlá, ktorými sa v živote riadime.

Hodnoty predstavujú súčasť nášho života, ktoré veľkou mierou ovplyvňujú rozhodovanie, konanie a vnímanie iných ľudí, ale aj seba, vecí či udalostí. Často sú kritériami hodnotenia správania. „V hodnotách, hodnotových orientáciách a systémoch sa vytvára a prejavuje vzťah človeka k svetu.“ (Boroš, 1999, s. 190).

Problematika hodnôt sa prelína takmer do všetkých spoločensko-vedných disciplín, čiže má interdisciplinárny charakter.

Chápanie pojmu hodnota

Hodnoty určujú správanie a konanie človeka. Vytvárajú sa pôsobením sociálneho prostredia na osobnosť. S pojmom hodnota sa v odbornej literatúre stretávame pomerne často. Nachádzame rôzne prístupy k jej vymedzeniu, preto sa pokúsime prezentovať niektoré definície hodnôt.

C. Jung hodnotu charakterizuje ako „intenzitu psychickej energie, ktorá smeruje k dosiahnutiu cieľa.“ (Hall, Lindzey, 1997, s. 248).

Nakonečný (1997) hovorí, že hodnota je to, čo má pre človeka osobitný význam. Hodnota je chápaná ako subjektívne dobro, to z čoho sa človek teší, čo mu prináša uspokojenie. Človek ako sociálna bytosť sa môže plne realizovať len prekonaním vlastného egoizmu. K tomuto výsledku prichádza vývinom od egocentrizmu k allocentrizmu. Človek musí prejsť prechodom od sústredenia sa na vlastné osobné blaho k sústreďeniu sa na blaho sociálnych skupín, ktorých je členom. Hodnoty považuje za podstatu, ktorá určuje kultúru definovanú ako sociálne predávané chovanie. V tomto zmysle Nakonečný charakterizuje hodnoty ako „kolektívne pojmávanie toho čo je pokladané za dobré, žiadúce a vhodné, alebo zlé, nežiadúce a nevhodné v danej kultúre.“ (Nakonečný, 1998, s. 197).

Uznanie hodnôt, teda identifikovanie sa s danými hodnotami prebieha subjektívnym hodnotením podnetov a situácií. To ako jednotlivec emocionálne reaguje na podnety a situácie nie je priamo úmerné danej situácii, ale prebieha na základe hodnotenia. Takže nerozhoduje vážnosť situácie, ale jej subjektívne zhodnotenie. Čiže „emócie sú akýmsi funkčným jadrom hodnotenia, a teda i hodnôt, avšak nefungujú v procese hodnotenia a utvárania hodnôt izolovane,....niektorí filozofi pokladali za podstatu hodnôt a hodnotenia emócie.“ (Nakonečný, 1998, 422).

Spojenie emócií a hodnôt je badateľný aj v Sarnoffovej metaforicky poňatej definícii hodnôt, ktoré sú charakterizované ako „emocionálne tónované poňatie dobra a zla.“ (Sarnoff in Nakonečný, 1997, s. 123). Osobne to vnímam tak, že emócie jednotlivca ovplyvňujú subjektívny pohľad na okolnosti a skutočnosti. Tento názor zafarbený subjektívnym pohľadom na svet, vyhodnocuje okolnosti ako hodnoty dobra alebo zla. Pritom všeobecne uznávané normy dobra, alebo zla môžu byť s vyhodnotením jednotlivca v rozpore. Tento rozpor ovplyvňuje subjektívne emocionálne tónovanie. Obrazne povedané, každý jednotlivec má na svojej paleta iné farby života, ktorými sa pozerá na svet.

Boroš vymedzuje hodnoty „ako špecifickú vlastnosť všetkých spoločenských a prírodných javov, v ktorých sa prejavuje jej (pozitívny, alebo negatívny) význam pre život človeka.“ (Boroš a kol., 1999, s. 185). Vďaka hodnotám má človek naplnenú potrebu existencionálnej pohody. Charakterizujú sa ako najvyššia motivačná úroveň, pretože vystupujú ako nadradená psychoregulačná rovina vedomia. Hodnoty sa vytvárajú v priebehu života pod vplyvom prostredia, výchovy ale aj samotnej osobnosti jedinca. Prejavujú sa v názoroch, postojoch, konaní a činnosti ľudí, čo sa využíva pri vedeckom skúmaní hodnôt. Vyjadrujú vzťah osobnosti ku skutočnosti, čiže prostredníctvom hodnôt sa prejaví to, čo je pre jedinca dôležité z hľadiska jeho záujmov, potrieb a osobnosti.

Hodnoty sa zaraďujú k tým faktorom, ktoré determinujú a regulujú správanie, pričom funkcia hodnôt nie je časovo obmedzená, často sa jedná o trvalú orientáciu. V literatúre sa stretávame s vymedzením pojmu hodnôt v spojitosti s motiváciou ľudského správania, postojmi a predsudkami.

Allport vysvetľuje spojitosť predsudkov a hodnôt tak, že „postoj je predsudkom iba vtedy, ak porušuje niektoré dôležité normy, alebo hodnoty prijaté určitou kultúrou.“ (Allport, 2004, s. 42). Čiže hodnoty, normy, ktoré sú všeobecne prijaté spoločnosťou, sa stávajú predsudkom, keď sa porušia z etického hľadiska. Allport (2004) uvádza jednoduchý demonštratívny príklad názoru dvoch pubertálnych chlapcov. Jeden sa odmietavo a opovrhujúco vyjadruje voči všetkým dievčatám. Druhý sa odmietavo a opovrhujúco vyjadruje voči bližšie nešpecifikovanej národnosti, ilustračne si predstavme napríklad Rómov. Postoj chlapcov je rovnaký. Obidvaja majú negativistický, odmietavý postoj voči jednej sociálnej skupine. No napriek tomu je posudzovanie ich názoru rozdielne. Spoločnosť vyhodnotí ako predsudok názor druhého spomínaného chlapca, ktorý sa opovrhlivo vyjadril voči jednej národnosti, pretože sa porušuje všeobecne uznávaná hodnota. „Stručne povedané, spoločenský význam nepravodlivého postoja spôsobil, že toto stanovisko dostalo v očiach posudzovateľov charakter predsudku.“ (Allport, 2004, s.42). Treba však vždy brať do úvahy interkultúrne rozdiely, politické pomery, alebo historické obdobie. V jednej spoločnosti by sa takýto názor bez akýchkoľvek pripomienok toleroval, dokonca podporoval, lebo v danej spoločnosti by bol všeobecne uznávanou normou, no v inej by sa mohol striktno odmietajúť. Pre lepšiu ilustráciu uvádzam príklad nevraživosti Texanov voči homosexuálne orientovaným ľuďom v protiklade s plne otvorenou spoločnosťou zastávajúca ich práva v Holandsku.

Preferencia hodnôt

Boroš (1999) vo svojej knihe prezentuje názor, že samotný výber hodnôt nie je obmedzený ani určený nijakými kritériami spoločnosti. Hodnotou pre človeka sa môže stať všetko od Boha, prírody po úspech, peniaze, či slávu. Neexistuje nič, čo by sa nemohlo stať hodnotou. Všeobecne však platí, že výber hodnôt je výrazne ovplyvnený výchovou, spoločnosťou a podľa Allporta (2004) aj láskou. Zamilovaný človek zmýšľa o druhom v lepšom svetle, než je objektívne. Každý počin milovaného objektu je dokonalý. Úmyselne píšem o objekte, pretože preberanie hodnôt môže byť pod vplyvom slepej lásky k národu, cirkvi či sociálnej skupine.

Každý jednotlivec preferuje určité hodnoty, ktoré sú v súlade s hodnotami iných jednotlivcov, ktorých si váži, alebo ku ktorým citovo inklinuje. Láskou myslíme iracionalne predstavy, fantázie, či emocionálne projekcie, ale pre zjednodušenie budeme hovoriť o láske všeobecne. O hodnotách prevzatých z lásky sa hovorí len málo. Allport (2004) tvrdí, že dôvodom môže byť ich všeobecne pozitívny náboj. Ak jednotlivec preferuje hodnotu lásky k rodine a k svojim deťom, je to pozitívna hodnota. No ak si svoje deti začne brániť útokom a nenávisťou voči všetkým ostatným deťom, jedná sa o spoločnosťou odsudzovanú neprimeranú hodnotu. Pritom sa jedná o odraz pozitívnych hodnôt, kde podstata „pramení z rovnakého, ale obráteného láskyplného predsudku, ktorý sa skrýva pod ním.“ (Allport, 2004, s.57).

Jednotné preferencie hodnôt pomáhajú vytvárať spoločenské útvary, sociálne skupiny. Spájajú a formujú jedincov, určujú ich ciele a smerovanie v živote. Bez hodnôt by nemohol vzniknúť žiadny spoločenský útvar. V tejto súvislosti sa žiada spomenúť normy, ktoré sú podľa Nakonečného jediným zdrojom hodnôt. „Normy sú prediktory určitých hodnôt ako všeobecne závažných povinností vykazujúcich určité spoločenské dobro.“ (Nakonečný, 1997, s. 122). Síce normy určujú hodnoty, sú ich zdrojom, no nie každý z nás sa s nimi stotožňuje. Najčastejšie preferované hodnoty sú odvodené zo skúseností a správania, ktoré nám prinášajú uspokojenie. V literatúre sa stretávame s pojmom objektivizácia vlastného ega, t.j. „jedinec spoznáva a pociťuje, čo je dobré pre udržovanie pozitívneho seba pocitu a uvedomenie si hodnoty sebe sama.“ (Nakonečný, 1997, s. 123).

Allport (2004) vyslovuje názor, že jedinec žije svojimi hodnotami a pre svoje hodnoty. „Iba zriedka o nich premýšľa a zvažuje ich, skôr ich cíti, hlási sa k nim a bráni ich.“ (Allport, 2004, s.56).

Na zisťovanie preferencie hodnôt boli vyvinuté viaceré škály. Nedá mi nespomenúť Allportové vyvinuté škály na meranie hodnôt, Swidove postojové škály určené na výskum hodnotových orientácií adolescentov, alebo Výrostove metodiky na diagnostikovanie štruktúry hodnotových orientácií, alebo dotazník na zisťovanie hodnotových orientácií, postojov k hodnotám a motivácie výkonu HO-PO-MO od J. Vonkomera. Spomínané metódy môžeme nájsť v mnohých vedeckých prácach.

Výskumom preferencie hodnôt sa venujú viaceré výskumy. Šicková zástáva názor, že „cesta pochopenia vnútorného sveta, života, hodnôt súčasných mladých ľudí cez ich kresby je lepšie uchopiteľná cesta, ako by boli ich verbálne výpovede.“ (Šicková, 2008, s. 3). S týmto názorom sa viaže aj výskum skúmajúci symboly globalizácie v kresbách tínedžerov z krajín Európy, Ázie, USA a Austrálie, ktorý realizovala spomínaná autorka v rokoch 2003 – 2008.

Výskumnú vzorku tvorilo 700 respondentov vybratých dostupným výberom vo veku 13 – 19 rokov zo Slovenska, Českej republiky, Rakúska, USA, Južnej Kórey, Japonska a Austrálie. Ako metodika bola použitá obsahová analýza kresieb na tému Kufor, pričom samotné kresby „sa stali projekciou ich hodnotového rebríčka, postojov k sebe samému, svojmu telu i k svojej rodine a širšiemu sociálnemu okoliu, ale aj k otázkam existencionálnym.“ (Šicková, 2008, s. 6). Výsledky výskumu ukázali, že nie je rozdiel medzi jednotlivými štátmi, napriek ich veľkej kultúrnej i geografickej rozdielnosti. Na prvých miestach dominujú mobilné telefóny, peniaze, oblečenie. Zaujímavé bolo zistenie, že respondenti z Južnej Kórey mali na prvom mieste najviac zastúpenú rodinu, respondenti zo Slovenska na treťom mieste. V ostatných krajinách zastupovala rodina zväčša posledné, deviate miesto.

Hodnoty verzus potreby

Hodnoty v porovnaní s potrebami vystupujú ako sekundárny element. Hodnoty určujú, ktoré potreby budú uspokojené prvorado, ktoré neskôr a ktoré potreby budú vyhodnotené v kontexte s hodnotami ako nepotrebné, dokonca ako nežiadúce. „To znamená, že hodnoty vystupujú ako nadradená psychoregulačná úroveň praktickej činnosti, určujú smer aktivity a cieľ snaženia.“ (Boroš, 1999, s. 188). Zjednodušene povedané, hodnoty predstavujú určité normy, podľa ktorého jednotliviec uprednostňuje uspokojenie jedných potrieb pred inými. Pričom Boroš (1999) uvádza, že každá potreba je hodnota, ale nie každá hodnota je potreba. Tento vzťah najlepšie vidieť na príklade všeobecne uznávanej hodnoty zdravia, ktoré pre človeka nepodliehajúceho ochoreniu nepredstavuje potrebu. No ak jednotliviec trpí ochorením,

tak hodnota zdravia predstavuje pre neho v danej situácii základnú potrebu. Nakonečný označuje aktuálne potreby ako incentíva, ktoré „predstavujú hodnotu vznikajúcu vo vzťahu k aktuálnej potrebe (jedlo – nasýtenie) a hodnota je trvalejšie vnímanie dobrého, užitočného, príjemného, atď.“ (Nakonečný, 1997, s. 122).

Hodnotový hierarchický systém

Hodnotový systém tvoria „hodnoty, ktoré človek uznáva a ktoré ho priťahujú, netvoria nejaké náhodné zoskupenia, ale sú usporiadané, predstavujú určitý poriadok – hodnotový systém.“ (Boroš, 1999, s. 187).

Hodnotový systém má každý jedinec, spoločnosť, zoskupenie. Jedinec je pri tvorbe hodnotového systému determinovaný spoločnosťou, v ktorej žije, no to neznamená, že hodnotový systém jednotlivca musí byť vždy v súlade s hodnotovým systémom spoločnosti. Jedinec si vyberá len tie hodnoty, ktoré uznáva, ktoré ho motivujú a vytvára si svoj vlastný hodnotový systém ovplyvnený jeho individualitou. Allport (2004) naznačuje určitý druh nesúhlasu s týmto názorom v prípade menšinových skupín, keď hovorí o tom, že jednotlivci si nevyberá len tie hodnoty, ktoré uznáva, ale do istej miery je nútený prijať hodnoty dominantnej väčšiny za svoje. „Môže byť úplne oddaný menšinovej skupine, ale zároveň sa musí vždy prispôbiť štandardom a očakávaniam väčšiny.“ (Allport, 2004, s. 69). Príkladom môžu byť prisťahovalci, ktorí si zachovávajú svoje zvyky, jazyk, tradície, no zároveň sa asimilujú do širšej spoločnosti, v ktorej žijú.

Nakonečný hodnoty rozdeľuje na zmyslové a duchovné. Zmyslové hodnoty sa tvoria príjemnými pocitmi z pôsobenia podnetov na zmyslové orgány, napr. studený nápoj, príjemné farby. „Naproti tomu genéza duchovných hodnôt je zložitejšia, duchovné hodnoty vyjadrujú naučené postoje.“ (Nakonečný, 1998, s.423).

Hodnotový systém je pomerne stabilný, no významné životné udalosti, ako napr. živelné pohromy, vážne ochorenie ho môžu veľmi významne meniť. Hodnoty sú usporiadané hierarchicky, od hodnôt, ktoré majú pre nás najmenší význam, teda sú postradateľné, najnižšie, až po hodnoty, ktoré sú v našom živote najviac podstatné, nezbytné, najvyššie. Takto hierarchicky usporiadané hodnoty tvoria hodnotovú orientáciu, ktorej sa budem venovať v nasledujúcej časti článku.

Hodnotová orientácia

Hodnotovou orientáciou rozumieme „zameranie osobnosti na určité hodnoty duchovnej a materiálnej kultúry spoločnosti. Možno ju chápať ako proces, v ktorom sa tvoria a uplatňujú hodnoty.“ (Boroš, 1999, s. 187).

Abramenkovova (1987) uvádza, že hodnotová orientácia je spôsob rozlišovania objektov podľa ich významnosti. Vytvára sa sociálnou skúsenosťou a prejavuje sa v ideáloch, cieľoch, záujmoch a presvedčeniach. „Systém hodnotovej orientácie predstavuje obsahovú stránku zameranosti osobnosti a vyjadruje vnútorný základ jej vzťahov ku skutočnosti.“ (Abramenkovova, 1987, s. 66). Pri spoločných činnostiach skupiny ľudí sa súdržnosť hodnotí mierou zhody dôležitých hodnotových orientácií, čo sa označuje ako jednota hodnotových orientácií. Niektorí odborníci tvrdia, že súdržnosť sa tvorí odmeňovaním dieťaťa za príslušnosť k danej skupine. Dieťa si na základe pozitívnej väzby vytvorí lojalitu, oddanosť. Americké dieťa pozitívne odmeňované za spievanie hymny, reprezentovanie školy, oslavovanie dňa nezávislosti, si s hrdosťou v dospelosti zavesí vlajku pred svoj dom. Zavesenie štátneho znaku pred dom Slovenského občana je viac ako nezvyčajné, čo značí o hodnotovej orientácii národa, kde nacionalizmus nepatrí medzi popredné hodnoty. Pocit odmeny nie je jediným dôvodom osvojenia si hodnotovej orientácie. Väčšina z nás cíti lojalitu k svojmu národu, aj keď sme neboli zďaleka tak podporovaní a odmeňovaní ako americkí občania, čiže prilnutie „vznikne za bežných okolností, proste preto, že ide o nepopierateľnú súčasť nášho života.“ (Allport, 2004, s.61). Ale samozrejme pozitívne odmeňovanie celému procesu dopomôže. Je úplne prirodzené, že ľudia inklinujú k svojej rodine, klanu, etnickej skupine. Majú pocit dotvárania svojej osobnosti, celistvosti. Ako vysvetľuje Allport (2004), to čo dôverne poznáme sa stáva našou hodnotou. Bez nich by sme to neboli my, nemali svoje celistvé „JA“.

Špecifická dospievania

Tínedžerský vek je veľmi špecifické obdobie na budovanie hodnôt. Cohen (1996) vo svojej publikácii ho humorne prirovnáva k bájnemu vtákovi Fénixovi. Vysvetľuje, že viac ako v ktoromkoľvek historickom období je na jednotlivca kladená požiadavka na vybranie si identity z ohromujúceho množstva možností. Tieto rozhodnutia sú koncentrované do obdobia dospievania, kedy očakávame, že mladý človek sa prirodzene vzdá všetkých svojich detinskostí a spochybňovaním rodičov a iných autorít, metaforicky spáli svoje bývalé „JA“ a z plameňa vstane jednotlivec s vlastnými názormi a videním sveta tak ako Fénix vstal z popola. Spomínané rozhodnutia sú dôležité pre terajšiu aj budúcu rovnováhu v živote. Môžu

sa rozhodnúť pre rýchly mestský život, alebo pre pohodlie a komfort predmestia. Môžu sa rozhodnúť pre kariéru, alebo pre prácu, ktorá pokryje nevyhnuté náklady s možnosťou sústrediť sa na rozvoj svojich záujmov. Môžu sa rozhodnúť pracovať v nadnárodnej firme, alebo zachovať si svoju nezávislosť. Takto môžeme vymenúvať nespočetné množstvo možností, z ktorých si tínedžer „musí“ vybrať s nástupom dospelosti. Každé z rozhodnutí vplýva na jeho pohľad na život, na jeho hodnoty. A naopak, hodnoty vplývajú na každé z jeho zvolených rozhodnutí. Šicková (2008) vo svojej publikácii uvádza pomenovanie obdobia puberty ako obdobím hľadania hodnotovej alebo duchovnej orientácie.

Myslím, že mnohopočetnosť možností je problém nie len pre americkú mládež, ako uvádza Cohen (1996), ale v súčasnej dobe aj mládež v iných vyspelých krajinách bez rozdielu. Spomínaný autor vyzdvihuje limity, obmedzenia, ktoré pomáhali predchádzajúcim generáciám žiť jednoduchšie, pohodlnejšie a viac v zhode s tradíciami. Ďalšie kritiky sa zameriavajú na fakt, že jednotlivci v spoločnosti robia rozhodnutia sami za seba, bez ohľadu na rámec štruktúry potrieb spoločnosti. Označujú mládež ako stále viac individualistickú, narcistickú. Väčšina mladých ľudí vo zvýšenej miere hľadá na svoje vlastné pohodlie a zabezpečenie. Vidieť to aj v našej spoločnosti, kde záujem o štúdium sociálnych oblastí má stále znižujúcu sa tendenciu oproti štúdiu v oblastiach, kde uplatnenie a najmä ohodnotenie na trhu práce je omnoho lepšie. Často krát aj tí, ktorí si zvolia humanitne zamerané štúdium, po jeho ukončení preferujú pozície v iných oblastiach s perspektívou lepšieho finančného zabezpečenia. Tínedžerov nezajímajú sociálne problémy, ani problémy sveta, svoje rozhodnutia podriaďujú vidine svojho pohodlia. No ako sme spomínali, jednotlivec pri tvorbe svojho hodnotového systému je determinovaný spoločnosťou, ktorá v súčasnosti vytvára svet s materiálnymi hodnotami. Materiálne hodnoty vytvárajú spoločnosť, kde jednotlivci myslia najmä na svoje pohodlie. Je to bludný kľuh, z ktorého veľmi ťažko vystúpiť.

Dôkazom tohto názoru sú aj mnohé výskumy, ktoré potvrdzujú materialistické zameranie súčasnej mládeže.

Literatúra

ABRAMENKOVOVA, V. 1987. Stručný psychologický slovník. Bratislava: Nakladateľstvo Pravda, 1987, 288 s.

ALLPORT, W. 2004. O povaze předsudků. Praha: Prostor, 2004, 576 s. ISBN: 80-7260-125-3

BOROŠ, J. a kol. 1999. Psychológia. Bratislava: Vydavateľstvo IRIS, 1999, 270 s. ISBN 80-88778-87-5.

COHEN, P. a kol. 1996. Life values and adolescent mental health. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 1996, 187s. ISBN 0-8058-1774-3. [cit. 2013-02-10]. Dostupné na: http://books.google.sk/books?id=8Jrv46wRh_kC&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false

HALL, C. s. – LINDZEY, G. 1997. *Psychológia osobnosti*. Bratislava : SPN, 1997, 502 s. ISBN 80-08-00994-2.

HARTL, P. 1993. Psychologický slovník. Praha: vydavateľstvo Budka, 1993. 297 s. ISBN 80-90 15 49-0-5

KLČOVANSKÁ, E. 2005. *Axiologická podstata noetického procesu*. Trnava: 2005 [cit. 2013-01-11]. Dostupné na: <http://pdfweb.truni.sk/elskripta/evsuv/sekcia2/Klcovanska.pdf>.

NAKONEČNÝ, M. 1997. *Psychologie osobnosti*. Praha : Academia, 1997, 336 s. ISBN 80 200-0628-1.

NAKONEČNÝ, M. 1998. *Základy psychológie*. Praha : Academia, 1998, 590 s. ISBN 80 200-1290-7.

ŠICKOVÁ, J. 2008. *Symboly globalizácie v kresbách tínedžerov zo Slovenska, Čiech, Rakúska, Južnej Kórey, Japonska, Austrálie a Afriky*, 2008, 36 s.

Kontaktné údaje:

Mgr. Hana Kavecká

Univerzita Komenského v Bratislave

Pedagogická fakulta, Katedra výtvarnej výchovy

Račianska 59, Bratislava

hankavecka@gmail.com

kavecka2@uniba.sk

Využitie arteterapie a biblioterapie vo vyučovacom procese

Use of Art therapy and Bibliotherapy in Education

Zuzana Krnáčová

Abstrakt: Príspevok sa zaoberá prípravou preventívneho programu na rozvoj emócií u žiakov a žiačok prepojením arteterapeutických a biblioterapeutických aktivít. Cieľom programu je zvýšenie porozumenia medzi žiakmi, lepšia orientácia v emocionálnej oblasti u žiakov, učiteľov a vychovávateľov a vypracovanie metodiky na jednoduchú aplikáciu programu do vyučovacieho procesu.

Abstract: This article explains a practical strategy for dealing with social emotional problems in the inclusive classroom environment by using the potential of bibliotherapy and art therapy technics. The aim of the program is enhancement of understanding among pupils, better orientation in emotional states in children, teachers and finally creating a methodology for easy application of the program into an educational process.

Kľúčové slová: Arteterapia, biblioterapia, rozvoj emocionálnej oblasti, vyučovací proces

Key words: Art therapy, bibliotherapy, development of emotional states, educational process

Úvod

Na začiatku vyvstáva otázka aká je úloha umenia a kreativity v dnešnej spoločnosti. Súčasne masovo-komunikačné prostriedky majú totiž prevažne neaktívny charakter, spôsobujú nárast pasivity, ba až ochromenie vlastnej súdnosti. Umelecká činnosť, naopak, burcuje vedomie a vyžaduje zaostrené videnie. Umenie a umelecká tvorba nás priamo aktivizuje k tomu, aby sme si uvedomili omnoho hlbšie a dôslednejšie vlastné prežívanie a následne vedeli využiť ponúkané možnosti.

V mojom príspevku sa chcem zamerať na prepojenie terapeutickkej oblasti s edukačným procesom tak, aby využitie tohto potenciálu sprístupnilo deťom a pedagogickým pracovníkom novú platformu na pôde školy pre spoločný rozvoj v emocionálnej oblasti. V príspevku bude navrhnuté prepojenie arteterapeutických a biblioterapeutických techník ako foriem práce na rozvoj v emocionálnej oblasti s deťmi na prvom stupni základných škôl. Materiál má byť metodicky vypracovaný a tak prístupný a zrozumiteľný pedagogickým

pracovníkom. V rámci navrhovaného preventívneho programu bude proces implementácie prebiehať najskôr vyškolením pedagogických pracovníkov ako v teoretickej tak aj praktickej rovine, tak by títo pracovníci boli schopní a kompetentní používať program v priamej práci s deťmi.

Výtvarný prejav človeka poskytuje možnosť ľahšieho vyjadrenia najrôznejších pocitov a nenásilné odkrytie najintímnejších sfér vnútorného života, čo je možné využiť ako liečebný prostriedok. Ľudia sa pri výtvarnej tvorbe odpútavajú od svojich stereotypov a rozvíjajú sa u nich nové záujmy i chuť do života. Takéto využitie výtvarných materiálov za účelom terapeutической práce sa nazýva arteterapia. Arteterapia umožňuje nielen uvoľňovať tenziu priamou ventiláciou a predchádzať tak napr. deštruktívnemu správaniu, ale zmierňuje i zažívanú psychickú záťaž. Výtvarná aktivita neraz umožňuje uvoľnenie od chorobného vnútorného (duševného) napätia, a to zmenou pohľadu na problém, pomáha odstrániť stav úzkosti. Výtvarný prejav je pre človeka, a predovšetkým pre dieťa, prirodzeným vyjadrovacím prostriedkom vlastných pocitov, postojov ku svetu i k sebe samému. Je to spôsob sebazpoznávania. V arteterapii sa využíva výtvarná tvorba a výtvarný materiál ako zdroj komunikácie medzi terapeutom a klientom. Prvoradým cieľom v arteterapii nie je vytvorenie umeleckého diela, ale prostredníctvom seba vyjadrenia, rozvíjania tvorivosti, schopnosti komunikovať a spracovaním osobne významnej témy dosiahnuť odstránenie, alebo zmiernenie problémov. Počas tvorby sa kladie dôraz na spoločné prežívanie tvorivého procesu, ktorý by mal priniesť vhľad a možné riešenie problému. Arteterapia chápe obraz, alebo výtvor ako externalizáciu nášho myslenia a našich pocitov. Arteterapeutické techniky, ktoré sú v príspevku spomínané vychádzajú z podstaty liečivého prístupu arteterapie avšak sú dostupné a využiteľné aj mimo samotného arteterapeutického vzťahu medzi klientom a terapeutom. Používanie týchto techník je vhodné a potrebné podmieniť istým vhľadom do podstaty arteterapeutického procesu, práve kvôli využitiu ich potenciálu.

Starovekí Gréci považovali literatúru za psychologicky a spirituálne dôležitú súčasť bytia, o čom hovorí aj nadpis nad dverami gréckej knižnice „liečivé miesto pre dušu“. Základný koncept v biblioterapii je, že čítanie sprostredkováva liečivý zážitok a môže pomôcť pri komplexných problémoch. Literatúra bola aplikovaná aj po II. Svetovej vojne, kedy vojaci mali viac času zotavujúc sa po zraneniach. Títo vojaci považovali čítanie kníh za liečivé nápomocné. V tomto čase začali biblioterapeutické skupiny prekvitať aj na psychiatrických klinikách. Dnes už mnohí pracovníci v pomáhajúcich profesiách využívajú široké možnosti

využitia biblioterapie. Biblioterapia je vhodná pre všetky vekové skupiny, pre deti a dospelých, pre ľudí s mentálnym postihnutím a rovnako aj pre nepočujúcich a nevidiacich. Biblioterapia je metóda psychoterapie využívajúca liečebné a podporné účinky čítania. Proces biblioterapie je zameraný na racionálnu, ale hlavne emočnú percepciu vybraného diela. Zmyslom terapie je reflexia prežívanej záťažovej situácie na pozadí čítania knihy, pri ktorej dochádza u človeka k celkovému uvoľneniu nahromadeného psychického napätia, ku katarzii, vhl'adu, uvedomenia si významu prežívanej situácie, k jej prijatiu, vyrovnaniu, tiež k obnove radosti zo života, podpore osobnej spokojnosti apod. Jedná sa o pozitívne ovplyvnenie psychosomatického stavu trpiaceho jedinca a o posilnenie jeho psychickej odolnosti a vyrovnanosti (naviac samotným čítaním dochádza u čitateľa k rozvoji fantázie, tvorivosti, kritického myslenia, komunikačných schopností atd., teda aj k rozvoju osobnosti ako takej). Biblioterapia zahŕňa čítanie literatúry a literárnu tvorbu. Podľa toho rozdeľujeme biblioterapiu na receptívnu, alebo expresívnu. V praxi sa tieto dve formy často prelínajú, napríklad po prečítaní textu môže nasledovať písomné spracovanie vlastných úvah a podobne. Biblioterapia je často kombinovaná s terapeutickým písaním, alebo arteterapiou.

Biblioterapia a arteterapia na školách

Vzdelávanie začína byť čoraz viac interdisciplinárne a vedie učiteľov k tomu, aby spolupracovali a zdieľali role so zvyšujúcim sa počtom profesionálov z iných odborov. Takáto tímová spolupráca je neodmysliteľná pri súčasnej stratégii inklúzie na školách. Inklúzia nevyhnutne vytvára diverzitu v triedach a učiteľ nachádza sám seba v meniacej sa roli profesionálnych hraníc a dostáva sa do situácii, ktoré historicky patrili iným profesionálnym oborom. Sú to práve učelia, ktorí by mali naplňovať odporúčania iných odborníkov pri priamej práci so žiakmi. Jedna z rolí, ktoré postupne preberá aj učiteľ je rola psychológa v triede, kedy sa učiteľ stretáva so žiakmi s rôznymi špeciálnymi potrebami a je vysoká pravdepodobnosť, že v týchto triedach sa vyskytnú žiaci s problémami v sociálnej alebo emocionálnej oblasti.

Techniky biblioterapie a arteterapie môžu pomôcť deťom pri budovaní sebadôvery a kladného seba hodnotenia. Pokúšajú sa o normalizáciu detského sveta tým, že ponúkajú spôsoby na zvládnutie rôznych situácii a redukujú pocity samoty, podporujú kreativitu a riešenie problémov. Autori ako Dostálová (2001) a Slavík (1997) odporúčajú využívať arteterapeutické metódy v školskej praxi ako preventívnu výchovu. Zmysel vstupu arteterapie do výchovy vidia v kultivácii emocionálnej a hodnotovej sféry detského vnútorného sveta.

Arteterapia by mala sprostredkovať východiská pre životné záťažové situácie dieťaťa a pomáhať mu integrovať jeho vnútorný svet a podporovať jeho zdravý emocionálny vývoj. Dalleyová (1990) tvrdí že odkladanie, alebo zanedbanie rýchlej a vhodnej intervencie môže mať za následok zhoršenie školského prospechu, problémové správanie, narušenie sociálnych väzieb u detí, čo znamená, že arteterapeutický vplyv skvalitňuje aj procesy učenia. Slavík dokonca navrhuje, že v budúcnosti by mala mať arteterapia v škole taký štatút, akým je súčasná pozícia pracovníkov pedagogicko-psychologickej poradne alebo školských psychológov.

Implementácia biblioterapie a arteterapie do základných škôl môže byť veľmi prospešná rovnako pre žiakov aj učiteľov. Učitelia, ktorí používajú biblioterapeutické a arteterapeutické techniky vo svojich triedach oveľa lepšie porozumejú žiakom ktorých učia. Pri správnom výbere terapeutického materiálu, ktorý reflektuje potreby žiakov v triede môžu učitelia veľmi efektívne pomôcť svojim žiakom pri rozvoji seba poznania, schopnostiach porozumenia a riešenia problémov. V rámci biblioterapie takýto materiál môže obsahovať akúkoľvek literárnu aktivitu; napríklad čítanie, kreatívne písanie, alebo rozprávanie príbehu. Trieda môže mať napríklad vyhradený čas na čítanie príbehov a následnú diskusiu, ktoré umožnia žiakom uvedomiť si problémy iných detí a spolužiakov a prispieť k rozvoju empatie u týchto detí. Arteterapeutické techniky sa využívajú na podporu externalizácie momentálneho prežívania a následnej reflexie. Výtvarné spracovanie taktiež umožní vrátiť sa k danej téme, alebo problému aj neskôr, keďže jej hodnota a trvácnosť sú dané práve použitým materiálom.

Príprava vyučovacej hodiny

Prepojenie biblioterapeutických a arteterapeutických techník nám umožňuje rozvíjať kognitívne a nonkognitívne procesy ako ich popísal Zelina (1996), prepájaním naratívnych a neverbálnych častí programu. Spojením týchto prvkov s pedagogickým procesom vytvárame interakciu pedagogických a psychologických aspektov rozvoja osobnosti. Tento preventívny program môže byť integrovaný do už existujúceho vyučovacieho plánu na hodinách ako napríklad slovenský jazyk, cudzí jazyk, etika, alebo mimoškolskej činnosti v družine.

Aby bolo možné efektívne implementovať biblioterapeutické a arteterapeutické techniky do školského procesu, je dôležité zabezpečiť východiskové nastavenia:

1. komfort a rešpekt
2. dôvera a blízky vzťah
3. vedomosti o deťoch / žiakoch, výtvarnej tvorbe a materiáloch, literatúre, čítaní a jazyku

(Carlson, 2001)

„Deti sú prirodzene receptívne voči metafore a príbehu – symboly sú integrálnou súčasťou ich života. Pomoc dieťaťu terapeutickým prístupom vyžaduje médium, ktoré je prirodzené a zmysluplné pre dieťa – a príbeh je takým médium“ (Carlson, 2001, p.92 v Maich & Kean, 2004)

Maich a Kean (2004) zdôrazňujú dôležitosť nasledujúcich faktorov, aby bola biblioterapia v rámci vyučovacieho procesu úspešná:

- vhodné prostredie
- špecifický emocionálny kontext
- uvedená bibliografia
- správne pripravený plán vyučovacej hodiny
- vhodný príbeh
- ukončovacia aktivita

Nasledujúce štyri kroky opisujú jednu z možností ako integrovať biblioterapeutické a arteterapeutické techniky do vyučovacej hodiny.

1. krok: Príprava

Výber a zoznámenie sa s vhodnou literatúrou; orientácia textu na vopred zvolenú tému / problém. Prepojenie obsahu s už poznanými vedomosťami pomocou diskusie, alebo vhodnou aktivitou.

2. krok: Čítanie

Neprerušované čítanie učiteľom s reflexiou jednotlivých myšlienok v texte.

3. krok: Výtvarná aktivita

Výtvarné aktivity povzbudzujú a dávajú možnosť sebavyjadrenia; sú kreatívne a rôznorodé; môžu integrovať špecifické stratégie; kladú dôraz na riešenie problémov a emocionálny obsah.

4. krok: Dialóg

Učiteľom vedená diskusia o špecifických častiach príbehu; znovu prerozprávanie príbehu; reflexia na výtvarnú aktivitu; priblíženie a pochopenie emócií; zhodnotenie rozličných situácií.

V nasledujúcom texte sú priblížené prvý a tretí krok, ktoré si vyžadujú najviac pozornosti pri

plánovaní integrácie tohto preventívneho programu do vyučovacej hodiny.

1. Príprava - Hľadanie príbehu

Nájdienie vhodného textu na iniciovanie biblioterapie je jedna z najt'ažších výziev. Učiteľ si najskôr musí ozrejmiť čomu, alebo akej téme sa má hľadaný text venovať. Väčšina literatúry, ktorá je špeciálne smerovaná na biblioterapiu a v texte sa priamo terapeuticky pracuje s príbehom nie je preložená do slovenského jazyka, ale terapeuticky sa dá pracovať aj s príbehom, ktorý nie je vyslovene určený na tento účel, ale nesie v sebe terapeutický potenciál. Takéto príbehy obsahujú napríklad aj mnohé slovenské rozprávky, povesti a ľudová tvorba. Deti sú schopné vidieť odraz seba samých, svojich problémov a krajiny v ktorej žijú v akejkoľvek literatúre, dôležité je, aby bol príbeh napísaný pre dieťa zrozumiteľným a prít'azlivým spôsobom.

Použitie literatúry je iba jedna časť úspešnosti. Hlboký dopad na zmenu má hlavne správne vedený proces reflexie, ktorý nasleduje čítanie textu. Sebavyjadrenie, skúmanie pocitov, katarzia a vhl'ad prispievajú k tejto zmene.

3. Výtvarná aktivita

Výtvarné aktivity majú uzatvárať a scel'ovať celé sedenie. Ponúkajú priestor na sebavyjadrenie, kedy žiaci môžu cez aktívnu formu „pretaviť“ svoje dojmy a pocity z prečítaného textu a následnej diskusie. Výtvarné aktivity taktiež ponúkajú možnosť sumarizovať pocity každého jednotlivého žiaka a v prípade, že je aktivita následne preberaná aj v skupine, tak porovnať svoje vnímanie príbehu s ostatnými žiakmi v triede. Aktivity sú vyberané tak, aby reflektovali tému, ktorej sa venovali v príbehu a následnej diskusii. V spomínanom preventívnom programe používame na tento cieľ hlavne arteterapeutické aktivity a techniky (Liebmannová, Šicková), ktoré umožňujú sebavyjadrenie a reflexiu príbehu aj neverbálnym spôsobom a tak dávajú priestor prejaviť sa aj žiakom menej verbálne zdatným.

Záver

Integrácia biblioterapeutických a arteterapeutických techník do vyučovacej hodiny je spôsob, ako pracovať s celou triedou pri rozvíjaní emočných zručností. Takisto je to spôsob ako sa dotknúť situácií, ktoré sú pre deti zraniteľné a samé deti nevedia akým spôsobom môžu svoje pocity vyjadriť. Môže ísť napr. o nového žiaka v triede, smrť blízkeho človeka, rozvod rodičov, narodenie súrodenca a ďalšie situácie, ktoré bývajú pre deti emočne náročné. Podľa zamerania hodiny je potrebné vybrať aj vhodnú literatúru.

Tento preventívny program ponúka metódy, ako sa venovať citlivým témam cez identifikáciu

sa s literárnou postavou a to aj pre deti, ktoré podobnú situáciu nepoznajú. Takýmto zážitkovým spôsobom sa u detí významne zvyšuje empatia voči ostatným.

Ako už bolo spomenuté, je dôležité aby takýto preventívny program viedol učiteľ, ktorý je zručný v emocionálnej oblasti, rozumie psychickým pochodom a má kladný vzťah k literatúre a výtvarnej tvorbe. Vypracovanie vhodnej metodiky a školenie učiteľov v teoretickej aj praktickej rovine je podmienkou pre úspešnú aplikáciu programu.

Rozdelenie krokov, ako sú opísané, je jeden z možných spôsobov ako pristúpiť k práci s biblioterapeutickými a arteterapeutickými technikami na vyučujúcej hodine. Nadväzujúce aktivity majú podporiť prežívanie detí a takisto im umožniť sa o toto prežívanie podeliť s celou triedou. Takéto aktivity je možné modifikovať a rozvíjať podľa potreby žiakov a momentálnej situácie.

Konkrétne vyhotovenie metodiky a jednotlivých terapeutických techník je súčasťou prebiehajúceho pilotného programu, ktorý má ambíciu pomáhať pri rozvíjaní prežívania, záujmov, progresívnej hodnotovej orientácie a tvorivého štýlu života u žiakov a pedagogických pracovníkov na základných školách.

Literatúra

1. Case, C. and Dalley, T. (eds) (1990): *Working With Children in Art Therapy*. London: Tavistock/ Routledge.
2. Carlson, R. (2001): *Therapeutic use of story in therapy with children*, Guidance & Counseling, 16 (3), 92-99
3. Dostálová, Š. (2001): *Kterou barvou hřeje slunce nejvíce*. In: Pipeková, J., Vítková, M.: *Terapie ve speciálně pedagogické péči*. Paido, Brno, 2. vyd.
4. Liebmann M. (2005): *Skupinová arteterapie*, Portál, Praha
5. Maich, K. & Kean (2004), S.: *Read Two Books and Write Me in the Morning! Bibliotherapy for Social Emotional Intervention*, článok v: *Teaching Exceptional Children Plus*, Volume 1, Issue 2, November
6. Majzlanová, K. (2004): *Dramatoterapia v liečebnej pedagogike.*, Iris, Bratislava
7. McIntyre, T. (2004): *Bibliotherapy*, www.behavioradvisor.com/biblio.html
8. Nagyová, A. (2012): *Rozprávky nielen na čítanie*, Strateg Invest s.r.o., Nové Zámky

9. Pilarčíková – Hýblová, S. (1977): *Biblioterapia*, Liptovský Mikuláš
10. Probstová, K. (2002): Diplomová práca. *Možnosti využitia arteterapie u detí so špecifickými poruchami učenia*. Fakulta humanistiky Trnavskej univerzity, Trnava
11. Slavík, J.(1997): *Od výrazu k dialogu ve výchově. Artefiletika*. Karolinum, Praha
12. Šicková-Fabrici, J. (2002, 2008): *Základy arteterapie*. Portál, Praha
13. Šicková-Fabrici, J. (2005): *Význam výtvarných materiálov a médií v arteterapii*. Terra Therapeutica, Bratislava
14. Zelina, M. (1996): *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*. Iris, Bratislava.

Kontaktné údaje:

Mgr. Zuzana Krnáčová, MA
Univerzita Komenského v Bratislave
Pedagogická fakulta
Katedra výtvarnej výchovy
Teslova 13, Bratislava 821 02
zuz.krnac@yahoo.com

Zážitkovosť ako motivačný a liečebný prvok v umeleckom vzdelávaní

Experience as a Motivation and Therapeutic Element in Art Education

Katarína Kuková

Abstrakt: V súčasnej škole sa do centra pozornosti dostáva otázka starostlivosti o deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Jednou z foriem takejto starostlivosti je integrácia. Vo svojom výskume sa zaoberám možnosťou využitia techník arteterapie na hodinách výtvarnej výchovy pri začleňovaní žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami do triedy spolu s intaktnými žiakmi v prostredí základnej školy. V tomto príspevku som sa zamerala na tú časť procesu, ktorá sa týka princípu zážitkovosti a motivácie. Táto myšlienka sa sčasti opiera o teóriu Artefiletiky Jana Slavíka, vychádzam však aj z vlastnej skúsenosti z pedagogickej praxe. Artefiletika predstavuje oblasť arteterapie prispôbenú na školské podmienky, ktorá však na rozdiel od vlastnej arteterapie nemá primárne liečebný charakter. V podmienkach integrácie sa však často stretávam s možnosťou využitia aj dostupných liečebných princípov. Takéto pôsobenie primárne chápem ako formu skupinovej arteterapie. Kľúčovým problémom, ktorým sa zaoberám, je otázka motivácie jednotlivých členov skupiny do spoločnej aj individuálnej práce, ako aj naštartovanie terapeutických a integračných procesov. Ako demonštráciu som použila ukážky z techník práce s materiálom – novinovým papierom a prepojenie výtvarných aktivít s muzikoterapiou. Spúšťacím momentom je výtvarný zážitok tak pre terapeutické ako aj edukačné ciele vo výtvarnej výchove. Pričom fenomén zážitkovosti vytvára spúšťací mechanizmus pre intenzívnejšie pôsobenie takejto intervencie u jednotlivých žiakov a pomáha tiež vytvárať podmienky pre rozvoj sociálnych vzťahov v celej skupine. Ako sa ukazuje, využitie arteterapeutických techník pri začleňovaní žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami do prostredia bežnej základnej školy ponúka veľa možností, prináša so sebou však aj mnohé úskalia. Ich riešenie, ako aj hľadanie najvhodnejších prístupov, je predmetom môjho ďalšieho výskumu.

Abstract: Nowadays school focuses on questions concerning the care of children with special educational needs. One of the forms of such care is a process of integration. In my research I consider the possibilities of using art therapy techniques directly in the art education process involving the children with the special educational needs into the intact primary school environment. In this article I focus on that part of the research process that concerns the experience orientation and motivation process. This idea is partly based on the Jan Slavik's

theory of Artefiletics, however, it is also based on my own educational experiences. The Artefiletics represents a part of the Art therapy adapted to school conditions. But unlike the art therapy, it does not involve the actual healing character. However, in the integration process I often meet with the possibility to use available therapeutic principles. I primarily consider this kind of intervention as a group art therapy. A key problem I deal with is a question of motivation of individual members of a group into both collective and individual work, as well as to initiate therapeutic and integration processes. As a demonstration I use some examples of technique of work with material – news paper and interconnection of art and music therapy activities. The moment of initiation of these activities is an art experience for both therapy and educational goals in the art education. A phenomenon of experience is an initiation mechanism for more intensive impact of such intervention on individual children and it also helps to create favorable conditions for social relations development within the whole group. As it is presented, there are many possible ways of using the art therapy techniques within integration process of the children with special educational needs into the intact school environment. However, it also brings many problems. It is the subject of my further research to look for the solutions and the most appropriate approaches to this issue.

Kľúčové slová: integrácia, žiaci so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, arteterapia, artefiletika, zážitkovosť, motivácia, skupinová arteterapia

Key words: integration, children with special educational needs, art therapy, artefiletics, experience, motivation, group art therapy

Súčasná škola je prostredie, ktoré sa okrem poskytovania vzdelania snaží vytvárať podmienky pre celkový rozvoj všetkých detí bez rozdielu. Do centra pozornosti sa teda dostáva aj otázka starostlivosti o deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.

Ako uvádzajú Sabo, Pavlíková v publikácii Integrácia – podmienky, východiská, základné procesy, (2001, s.7), „Jednou z foriem starostlivosti o deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami je integrácia. Autori ďalej poukazujú na to, že „Z dnešného pohľadu sa kladie dôraz v procese integrácie práve na obohatenie emocionálnej i sociálnej sféry dieťaťa so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami formou rozšírenej interakcie s intaktnými deťmi, pričom nie je zanedbateľný ani vplyv na ostatné sféry osobnosti, perceptuálno-motorickú i kognitívnu.“

Jesenský (in Sabo, Pavlíková, 2011, s.8), chápe integráciu v širšom obraze a nazýva ju pedagogickou integráciou. Uvádza, že pedagogická integrácia zahŕňa dva smery:

- asimilačný: integrácia je splývanie (inklúzia) zdravotne postihnutých s intaktnými, alebo s hlavným prúdom spoločenského diania,
- koadaptačný: integrácia predstavuje partnerské spolužitie postihnutých a intaktných.

Myšlienka integrácie žiakov do výchovno-vzdelávacieho procesu preto nezahŕňa len začlenenie detí s istým znevýhodnením, ale mala by pripraviť všetkých žiakov na vstup do spoločnosti, ktorej základom sú medziľudské vzťahy postavené na vzájomnej tolerancii, rešpekte, chápaní potrieb ostatných a hľadania možností spolupráce.

Vo svojej pedagogickej praxi som sa stretla s početnými prípadmi hľadania riešenia problémov, vychádzajúcich tak z komplikovaných vzťahov medzi žiakmi v rámci triedy, ako aj motivácie k individuálnemu výtvarnému prejavu, či spoločnej kreatívnej práci, v ktorej by sa upevňovali nielen vzťahy medzi jednotlivými žiakmi v triede, ale vytvoril sa priestor pre harmonický rozvoj osobnosti každého jedného žiaka. Výchovno-vzdelávací proces na hodinách výtvarnej výchovy poskytuje tiež možnosť rozvoja neverbálnej komunikácie, pričom slová rozširuje o bohatú a zložitú reč znakov, farieb a tvarov, ktoré nám umožňujú preniknúť hlbšie do mysle druhého človeka a správnejšie pochopiť jeho pohnútky k často zle interpretovaným prejavom.

Takéto ponímanie výchovno-vzdelávacieho procesu ma priviedlo k uvažovaniu možnosti využitia prvkov arteterapie na hodinách výtvarnej výchovy ako spojenie výtvarnej, kreatívnej činnosti s výchovnými a liečebnými prvkami.

Ako uvádza Šicková (2006), Arteterapia v širšom zmysle slova znamená liečbu umením vrátane hudby, poézie, prózy, divadla, tanca a výtvarného umenia. V užšom zmysle slova znamená liečbu výtvarným umením. Arteterapia – receptívna je vnímanie umeleckého diela s určitým zámerom už pri jeho výbere arteterapeutom. Cieľ je lepšie pochopenie vlastného vnútra, poznávanie pocitov iných ľudí. Arteterapia aktívna znamená aplikovanie konkrétnych aktivít kresby, maľby, modelovania alebo intermediálnych aktivít, happeningu jednotlivcovi alebo skupine.

Arteterapiu v rámci triedy môžeme potom považovať za istý druh skupinovej terapie, v ktorej sa vytvárajú vzťahy medzi jednotlivými žiakmi, s osobitými prístupmi a potrebami.

Niektoré východy skupinovej arteterapie (Liebman in Šicková, 1993):

- sociálne učenie prebieha rýchlejšie a intenzívnejšie
- spätné väzby členov skupiny sú podnetné pre každého jednotlivca v skupine
- je vhodná pre toho, kto prežíva individuálnu terapiu príliš intenzívne

„Do skupinovej arteterapie môžeme zaradiť techniky, ktoré sú dynamickejšie a zaujímavejšie. Skupina je mikrosvetom, z ktorého môžu klienti preniesť svoje skúsenosti do svojho prirodzeného prostredia“ (Hornáková in Šicková, 2006). „Skupinová arteterapia môže mať v sebe veľký integračný a sociálny náboj“. (Šicková, 2006. s.79)

Arteterapia v triede k tomu môže dodať ďalší aspekt – akceptovanie zo strany spolužiakov, vytváranie väzieb, navodzovanie spolupráce a komunikácie s „problémovými žiakmi“. Tí často bývajú v triede braní ako „iní“, často spôsobujúci konflikty, alebo oslobodzovaní od niektorých činností. V spolupráci pri vytváraní spoločných projektov hravou formou sa hlbšie naplňa myšlienka ich začleňovania do spoločnosti, akceptácia individuality jednotlivých členov skupiny a vytváranie väzieb, ktoré sú prospešné pre všetkých členov skupiny – teda žiakov triedy.

Arteterapeutická intervencia alebo program môže všeobecne pomáhať žiakom pri budovaní sebadôvery, zlepšení porozumenia sebe samému aj druhým, zlepšení komunikácie a vzťahov s druhými ľuďmi, pochopení a zvládání emocionálnych problémov a problémov so správaním, porozumení a práci so svojím hnevom, hrozbe vylúčenia zo školy, trápení sa zo straty, alebo choroby blízkeho človeka, rodinných problémoch, udomácnení sa v novej škole.

Artefiletika

Jan Slavík zavádza vo výchovno-vzdelávacom procese pojem Artefiletika. Pojem stavia na základnej potrebe jednotlivca - „individuálnej slobody“, ktorá si zároveň vyžaduje „výchovné smerovanie k zdržanlivosti a rešpektu k druhému človeku, t.j. k zodpovednosti.“ (Slavík, 1997). Pojem artefiletika je koncipovaný na základe animo-centrického prúdu ako jedného zo

štyroch koncepcií výtvarného vzdelávania, ktoré vychádza z poznatkov fenomenologickej psychológie, tvarovej estetiky a tvarovej psychológie. „Proces poznávania je tu založený na spoznávaní dieťaťa, teda seba ako tvorcu a vnímateľa výtvarného prejavu.“ (Šupšáková, 1999, s. 15). Rozdielom oproti arteterapii je vymedzenie artefileiky voči koncepcii arteterapie, jej zameranie na vyučovací proces, pričom podľa Slavíka (1997, s. 168) „výchova by podľa všeho měla využívat poznatků arte(psycho)terapie, ale přitom nestratiť svou identitu.“ Ako uvádza Žilková (2007), artefiletika teda predstavuje oblasť arteterapie prispôsobenú na školské podmienky. Predstavuje moderne chápanú výrazovú výchovu, ktorá využíva niektoré prostriedky arteterapie. Metodicky je založená na psycho-didaktickom využití dvoch navzájom spojených aktivít na hodine: a) expresie – výrazového tvorivého prejavu, b) reflexie – náhľadu na to, čo bolo zažité a vytvorené. Dôležitou súčasťou tohto prístupu je plná zážitková účasť žiaka v procese výtvarnej tvorby. „Východiskem pro teorii i praxi artefileiky, stejně jako pro celou výtvarnou výchovu, je výtvarný zážitek. Ve výtvarném zážitku se žák intimně setkává s výtvarnou formou a dobírá se určitých obsahů. Směřuje především k chápaní, k chápajícímu porozumění a k odhalování smyslu.“(Slavík, 1997, s. 170). Pričom zážitok chápe ako možnosť sprístupnenia situácie ako celku ako vnímaný, prežívaný a zapamätaný obsah nejakého úseku života. Zážitok si potom vieme vybaviť v spomienkach, prerozprávať ho, alebo prítomniť napr. dramatizáciou alebo kresbou.

Zážitkovosť ako súčasť vyučovacieho procesu

Slavík nazýva vyučovaciu hodinu „pedagogickým dielom“. Má tiež svoj koncept, rytmus, ustálenosť a dynamiku, možno pri nej hovoriť o súlade častí a celku. Ak sa učiteľovi podarí vytvorené „pedagogické dielo“ úspešne zrealizovať, .. je tu predpoklad že na študentov zaúčinkuje a v ideálnom prípade v nich niečo zmení. (Zeleňáková, 2011, s. 79)

Z metodického hľadiska môže mať zážitok niekoľko úloh: je prostriedkom lepšieho pochopenia témy, stimuluje pamäť, je zdrojom skúseností, je osobnou a zároveň kolektívnou skúsenosťou. Slavík ďalej dáva do popredia prežívanie ako najskutočnejšiu súčasť zážitku.

Rozdiel medzi arteterapiou a artefiletikou je v tom, že artefiletika „nezameriava svoju pozornosť na psychoterapeutické odkrytie individuálnych pocitov, ale na ich kultúrne zovšeobecnenie.“ Intenzívny osobný zážitok by mal vyústiť do poznávania vzťahov medzi vlastnou skúsenosťou a skúsenosťou iných ľudí a nepočíta s klinickým uplatnením.“ (Žilková, 2007, s. 41)

Pri práci so žiakmi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v bežnej triede sa však často stretávame so situáciou, kde je možné využiť aj liečebné prvky arteterapie.

Stretávame sa tu samozrejme s mnohými úskaliami, tak ako aj pri bežnej skupinovej terapii.

V prvom rade je takáto terapia ťažšie organizačne zvládnuteľná, a to aj pri menej početnej skupine, pričom v triede je tento počet často vyšší. Z toho vyplýva, že každému jednotlivcovi v skupine sa dostáva menej pozornosti. Napriek tomu som sa pri svojej práci stretla s tým, že žiaci sa počas svojej výtvarnej činnosti dostali do štádia, kedy sami začali prostredníctvom výtvarných techník otvárať vlastné témy a odhaľovať skryté problémy. Verím preto, že použitie prvkov arteterapie v edukačnom procese nám môže otvoriť cestu k riešeniu závažných problémov tak v skupine, ako aj u jednotlivých členov osobitne, a v niektorých prípadoch môže byť aj súčasťou procesu liečby či korekčných stratégií.

Motivácia

Základom dynamického fungovania práce v skupine, tak ako pri vyučovacom procese, je výrazná motivácia jej členov.

Ukazuje sa, že zaujímavým motivačným prvkom u detí je práve zážitok, spájajúci sa s prácou s materiálom. Využitie bezprostrednej haptickej skúsenosti je pre mnohých žiakov na základnej škole zaujímavým motívom pre bližšie skúmanie materiálu, techniky, hľadania možností spracovania, ako aj spôsobom vyjadrenia vlastnej osobitosti. Môže tak ísť o tradičný materiál, akým je napríklad hlina, ktorá má široké terapeutické využitie. Zaujímavým materiálom na vytváranie priestorových štruktúr však môže byť aj bežne dostupný materiál ako napríklad novinový papier. Tu sa navyše vytvára aj možnosť využitia odpadového materiálu na nový účel a posilňuje sa tak ekologické cítenie žiakov.

Práve technika kaširovania sa pri mojej práci so žiakmi osvedčila ako jedna z najmotivujúcejších k samostatnej tvorivej práci, ako aj posilňovaní pozitívnych vzťahov v skupine.

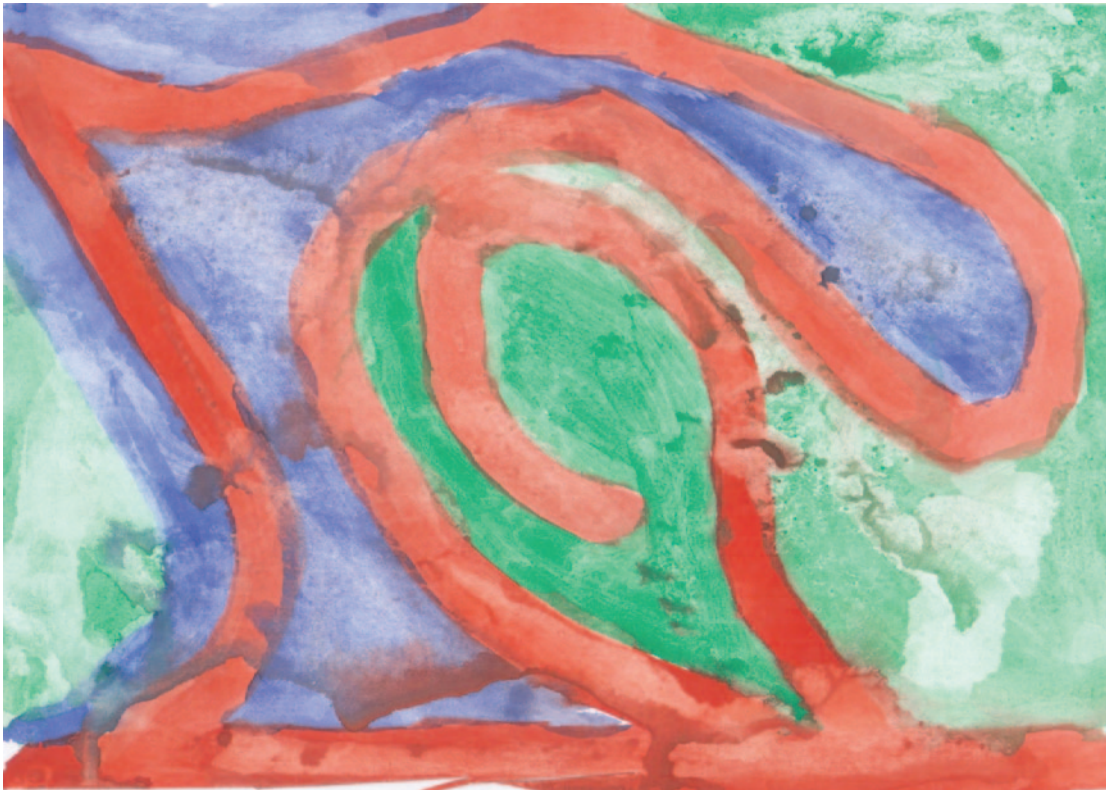
Išlo o tému vytvárania masiek technikou kaširovania, pri ktorej bolo potrebné, aby jednotliví členovia skupiny spolupracovali. Začalo sa to prípravou materiálu, nafukovaním balónov, ktoré prispelo k uvoľnenejšej a priateľskej atmosfére a pripravilo tak žiakov na spoločnú prácu. Hlavným motívom pri tejto činnosti bolo vytvorenie interakcie medzi členmi skupiny prirodzeným spôsobom, a začlenenie aj tých, ktorí pri bežných činnostiach uprednostňovali individuálnu prácu a dobrovoľne sa zo skupiny vyčleňovali. Ukázalo sa, že táto činnosť

naozaj motivovala k spolupráci aj týchto žiakov. Väčšina z nich sa rozhodla pripravovať materiál – malé útržky papiera pre iných, ktorí ho pomocou škrobu lepili na balón a vytvárali jednotlivé vrstvy masky. Žiakom som ponechala slobodu v rozhodovaní, pre aktívnu činnosť pri práci. Ďalším dôležitým krokom bolo potom rozhodovanie o konečnej podobe masiek a ich využití. Takáto spoločná tvorivá činnosť môže v ďalšej fáze využiť aj iné prvky expresívnej terapie, napr. dramaterapie. So zapojením dotvárania masiek a kostýmov, samotného deja a prechádzať tak do novej podoby zážitkovosti.

Ďalším silným motivačným prvkom, ktorý môžeme pri práci s výtvarnými technikami využiť, je hudba. Muzikoterapia ako ďalší terapeutický prístup z oblasti tzv. expresívnych terapií sa dá účinne prepojiť s technikami arteterapie. Môže byť tiež motivačným prvkom v edukačnom procese. Podľa Uždila (in Mátejová, Mašura, 1992) hudba je pre výtvarnú tvorbu hlbokým inšpiračným zdrojom: „zvuky majú svoju farbu a citlivosť jedincov pre túto ich vlastnosť sa môže stať východiskom k realizáciám, v ktorých sa niekedy okrem prirodzeného koloritu tónu uplatňuje aj zmysel pre štruktúry celej skladby.“ Výtvarný prejav pri hudbe možno aplikovať napríklad ako čarbanie, muzikomaľbu, prstomaľbu, asociatívny prejav pri hudbe. Ako príklad môžem uviesť využitie techniky muzikomaľby, kde, ako uvádzajú (Mátejová, Mašura, 1992), „ide o zaujímavý spôsob dynamického prelínania relaxačných a stimulujúcich prvkov hudby s grafickým vyjadrením rytmu.“ Muzikomaľba ako terapia má podľa D. Peltza (in Mátejová, Mašura, 1992) priviesť postihnutú osobnosť späť do stavu rovnováhy, ktorý sa prejaví narušenou akciou a ktorý umožní formovanie zdravých psychických štruktúr.

Ako motivačný prvok v úvode môže byť použitý sústredený posluš nahrávky. Žiaci vnímajú jednotlivé zvuky, melódiu, plynutie skladby. Pri následnom rozhovore žiaci popisujú svoje dojmy, pocity, farby a tvary, ktoré pri počúvaní vnímali. Táto fáza sa môže spojiť aj so vzdušnou maľbou, pri ktorej žiaci prostredníctvom uvoľneného pohybu plynule prevádzajú sluchové vnemy do vizuálnej podoby. Pri spontánnom grafickom prevedení nahrávky v podobne čiar maľovaných vodovými alebo temperovými farbami sa vytvára plošné pestro zafarbené zobrazenie, ktoré zachytáva ich pocity a vnemy ako farebné plochy, škvrny a často zložité štruktúry. Ide o telesné a hudobné cvičenie aktivizujúce žiakov do ďalšej práce, zaujímavá je tiež možnosť ohodnotenia pocitov a správania prostredníctvom projekcií. Toto cvičenie môže byť súčasťou vyučovacieho procesu a úvodom do tematiky abstraktnej maľby,

pomôckou pri rozvíjaní schopnosti abstraktnejšieho spôsobu uvažovania a pochopenia takéhoto prístupu k interpretácii umeleckých diel.



Podľa Beničkovej (2011), k cieľom takejto intervencie patrí napr. podpora rozvoja úrovne motoriky, percepcie, komunikačných schopností, rozvoj laterality a spolupráce mozgových hemisfér, podpora rozvoja úrovne telesných a duševných vlastností a správanie dieťaťa.

Ukážka výtvarnej práce inšpirovanej hudbou, žiak 13 rokov. „... si uvedomuje výsledok svojho konania, svojho pohybu. Objavuje tým aj seba, svoj vzťah k prostrediu, s ktorým možno prostredníctvom čarbania komunikovať.“ (Mátejová, Mašura, 1992) Jednoduché čarbanie možno využiť na relaxáciu, upokojenie a presnejšie ovládanie jemnej motoriky. „Terapeutické použitie detskej kresby má mnoho spoločných prvkov s hrou. Táto dovoľuje, aby deti používali svoj pôvodný, prirodzený spôsob vyjadrovania a riešenia konfliktov“. (Pogády a kol., 1993)

Pri technike čarbania pri hudbe žiaci počúvajú reprodukovanosú hudobnú nahrávku a zachytený rytmus prevádzajú do grafickej podoby línie ceruzkou na papier. Aby sa ich zážitok zintenzívnili, striedajú sa za sebou rôzne druhy rytmu. Pri tejto aktivite dochádza k premene receptívnych hudobných skúseností aktívnymi a rozvíjaniu afektívnych reakcií na hudbu. Pri počúvaní hudby si žiaci môžu všimnúť využitie napr. prírodným motívov, ktoré potom tiež

pretransformujú do svojej výtvarnej práce. Dotvárajú línie, hľadajú v nich rozličné tvary a štruktúry, konkrétne zvieracie motívy a pod., na čo môže nadviazať ďalšia arterapeutická aktivita.

Konkrétnou technikou, ktorá môže v rámci výtvarného prejavu podporiť korekčné tendencie u žiakov s špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, je teda rozvoj jemnej motoriky. Ak zostaneme ešte pri práci s materiálom - novinovým papierom, ktorý má na hodinách výtvarnej výchovy skutočne široké možnosti využitia, spomeniem ešte techniku vytvárania dekoračných priestorových predmetov pomocou vypletania. Okrem poznávacej funkcie, kedy sa žiaci stretávajú s obdobou tradičného remesla našich predkov, dochádza tu k bezprostrednej skúsenosti – zážitku z vytvárania vlastnými silami konkrétneho predmetu, ktorý má praktické využitie v bežnom živote. Ide o pomerne jednoduchú činnosť, ktorá si ale vyžaduje trpezlivosť a nadobudnutie istej zručnosti, plánovanie a často aj spoluprácu medzi jednotlivými členmi skupiny. Princíp spočíva vo vytváraní jednotlivých komponentov – trubičiek z papiera pomocou špajdle. Pri tejto práci žiaci najskôr musia vlastnou skúsenosťou nájsť najsprávnejší spôsob použitia jemnej motoriky, postupne však získavajú potrebnú zručnosť a činnosť sa stáva rutinnou. Potom nasleduje vytváranie konštrukcie a samotné vypletanie požadovaného tvaru. Ide o prácu, ktorá vyžaduje istú dávku trpezlivosti, ktorej sa žiaci musia naučiť. Pomoc vyučujúceho pri jednotlivých krokoch môže mať povzbudzujúci účinok. V jednom prípade však nastala situácia, kedy žiak naozaj potrebnú trpezlivosť nemal a v priebehu práce sa rozhodol zničiť, čo dovtedy vytvoril. Vzápätí však začal prácu od začiatku. Už vedel ako postupovať a začal pracovať precíznejšie od prvých krokov. V predchádzajúcich aktivitách sa ukazovalo, že v oblasti sociálnych vzťahov dochádzalo medzi ním a ostatnými členmi skupiny - triedy k častým konfliktom. Ostatní žiaci predpokladali, že sa nechá ovplyvniť nezdarom a prácu ukončí. Novým prístupom k zadanej úlohe však nastal zvrät. Výsledkom jeho sústredenej práce bol precízne vypracovaný výrobok. Technika ho zaujala natoľko, že sa jej začal venovať aj mimo činností na hodine. Samostatne vyhľadával informácie ako ju zdokonaľovať, skúšal vlastné varianty. Na nasledujúcich hodinách ochotne pomáhal ostatným žiakom, ktorí mali s touto úlohou problém, prostredníctvom čoho nadobudol v triede odlišné postavenie ako dovtedy a ostatní žiaci to vnímali ako výraznú zmenu v jeho postoji k stanoveným úlohám. Vďaka technike, ktorá bola pôvodne v prvom rade zameraná na rozvoj psychomotorického vývinu, resp. jeho korekciu, v skupine došlo u minimálne jedného žiaka k zmene kvality prístupu k vlastným schopnostiam a rekonštrukcii vzťahových väzieb k ostatným žiakom. Tak, ako si ostatní

členovia skupiny túto zmenu sami všimli a poukázali na ňu, je predpoklad, že ich tento posun jedného člena môže motivovať k hľadaniu skrytých možností rozvoja ich vlastných schopností.



Práce žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, 12 rokov

Záver

Arteterapeutické metódy majú v súčasnej školskej praxi využitie v rôznych smeroch. Môžu slúžiť ako súčasť preventívnej výchovy, pomáhajú riešiť narušené sociálne vzťahy v skupine žiakov a ukazuje sa ich uplatnenie aj pri skvalitňovaní procesov učenia tak u žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, ako aj u intaktných žiakov. Slavík navrhuje, aby arteterapia mala v škole taký štatút, akým je súčasná pozícia pracovníkov pedagogicko-psychologickej poradne alebo školských psychológov. Aby sa žiaci na tomto procese skutočne zúčastňovali je vhodné nájsť také motivačné prvky, ktoré si získajú ich záujem o danú aktivitu, ale sú aj inšpiráciou a zdrojom záujmu pre ich ďalšie samostatné rozvíjanie schopností a vzájomných vzťahov. Intenzívne prežitie skutočnosti je reálna skúsenosť, ktorú

si z aktivity odnesú. Či už ide o vecné poznatky alebo nadobudnutie, či prehĺbenie vzťahových väzieb, stávajú sa súčasťou ich vnímania. Pozitívne emócie zo spoločného prekonávania prekážok žiakov v triede, vlastné precítenie reálnosti a možností postupu tak, ako u žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami ako aj intaktných žiakov, môže viesť k pozitívnej zmene postojov a správania. Zážitok sprístupňuje nielen poznanie, ale aj pochopenie, čo môže v škole napomôcť k vytváraniu atmosféry, správneho prístupu a priestoru pre napĺňanie a rozvíjanie myšlienky integrácie.

Literatúra

BENÍČKOVÁ, M.: Muzikoterapie a specifické poruchy učení. Praha: Grada, 2011. 160 s. ISBN 978-80-247-3520-7

CAMPBELL, J.: Techniky arteterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi. Praha: Portál, 1998. 199 s. ISBN 80-7178-428-1

GREGUŠOVÁ, H. a kol.: Arteterapia v špeciálnej pedagogike, Teória a prax, Bratislava: Iris, 2011. 334 s. ISBN 978-80-89238-52-1

LIEBMANN M.: Skupinová arteterapie. Praha: Portál 2005. 280 s. ISBN 80-7178-864-3

MÁTEJOVÁ, Z., MAŠURA, S.: Muzikoterapia v špeciálnej a liečebnej pedagogike. Bratislava: SPN, 1992. 201 s. ISBN 80-08-00315-4

POGÁDY, J. – NOCIAR, A. – MEČÍŘ, J. – JANOTOVÁ, D. : Detská kresba v diagnostike a liečbe. Bratislava: SAP, 1993. 197 s. ISBN 80-85 665-07-7

SLAVÍK, J.: Od výrazu k dialogu ve výchově: Artefiletika. Praha: Karolinum, 1997. 199 s. ISBN 80-7184-437-3

SABO, R.- PAVLÍKOVÁ, O.: Integrácia – podmienky, východiská, základné procesy. Bratislava: MPC 2011, 59 s. ISBN 978-80-8052-359-6

ŠICKOVÁ - FABRICI, J.: Arteterapia – ú(zá)žitkové umenie? Bratislava: Petrus Publishers, 2006. 273 s. ISBN 80-89233-10-4

ŠUPŠÁKOVÁ, B.: Projekty a alternatívne formy vo výtvarnej výchove. Bratislava: Gradient, 1999. 124 s. ISBN 80-967251-4-6

ZELEŇÁKOVÁ, H.: Živá je cesta k umeniu. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Filozofická fakulta, 2011. 146 s. ISBN 978-80-8094-947-1

ŽILKOVÁ, M. a kol.: Súčasné tendencie v estetike a estetickej výchove. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, 2007. 107 s. ISBN 978-80-8094-246-5

Kontaktné údaje:

Mgr. Katarína Kuková

Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta, Katedra výtvarnej výchovy

Račianska 59, Bratislava, 813 34

e-mail: katarinakukova@gmail.com

Kreativita učiteľov v prístupoch k deťom s ťažkosťami v učení sa

Creativity of Teachers in Approaches to Children with Difficulties in Learning

Ivana Lištiaková

Abstrakt: Príspevok prezentuje výsledky kvalitatívneho výskumu zameraného na pomáhajúce prístupy učiteľov k deťom s ťažkosťami v učení sa. Súčasná trieda je heterogénna, no nie vždy inkluzívna. Autorka uvádza kreatívne prístupy a stratégie učiteľov prvého stupňa, ich schopnosť podporiť kompetencie a talent detí. Poukazuje aj na nedostatky vo vnímaní individuality dieťaťa, ktoré sa v škole objavuje, a to aj v umeleckých predmetoch. Autorka navrhuje využiť tieto predmety pri podpore inkluzívnej klímy v škole.

Abstract: The paper presents results of qualitative research focused on helping approaches of teachers towards children with difficulties in learning. Present-day classroom is heterogenic but not always inclusive. The author presents creative approaches and strategies of primary school teachers, their ability to support competencies and talent of children. She points out also insufficiencies in perceiving child's individuality that appears at schools even in art subjects. The author suggests using these subjects to support inclusive climate at schools.

Kľúčové slová: prístupy učiteľov, inklúzia, kreativita

Key words: approaches of teachers, inclusion, creativity

Kvalitatívny výskum zameraný na pomáhajúce prístupy učiteľov k deťom s ťažkosťami v učení sa odhalil prostredníctvom hĺbkových pološtruktúrovaných rozhovorov rozličné stratégie, ktoré sa zo skúsenosti učiteliek ukázali ako v daných podmienkach fungujúce a vyhovujúce. Z výpovedí sme prostredníctvom otvoreného a selektívneho kódovania vytvorili viaceré kategórie, ktoré sme zoskupili do jednotlivých typov **pomáhajúcich prístupov**:

1) zamerané na psychické prežívanie dieťaťa s ťažkosťami v učení sa (znižovanie stresu dieťaťa, vytvorenie pocitu dôvery, spoznávanie dieťaťa a porozumenie jeho problémom, naladenie sa na jednu vlnovú dĺžku, radostné prežívanie, pozitívne emócie, rodinná atmosféra na škole, pozitívny prístup, primeraná pochvala, povzbudzovanie namiesto zákazov, hovoriť s dieťaťom o probléme, podpora sebavedomia, podpora silných stránok, zážitok úspechu, podpora kreativity),

- 2) týkajúce sa organizácie triedy (individuálny prístup, mať žiaka na mysli, nezabudnúť a zapojiť ho, striedanie práce s celkom a s jednotlivcami, menší počet žiakov v triede, zmena zasadacieho poriadku, možnosť učiteľa prispôbiť osnovy),
- 3) poskytujúce žiakovi úľavy (prijať, že existujú limity, nie každý musí byť excelentný, menej je niekedy viac, prilepšovanie hodnotenia, alternatívne zdroje hodnotenia),
- 4) kladúce nároky, požadujúce výkon (dôležité ja zvládnutie základov, deti si zvyknú na nejaký systém, rutinu, mať nároky, jasné pravidlá, ich dodržiavanie, dôslednosť, podpora aktivity, potreba kritiky),
- 5) zamerané na sociálne vzťahy (nehovoriť s deťmi o integrácii, nevyznačovať ich nedať im najavo, že sú iné, sociálne uznanie, podpora sociálnych vzťahov, rozhovory s deťmi o tom, čo prežívajú, hovoriť o dieťaťi s problémami v triede, vysvetľovanie na príklade, učiť deti tolerancii, viesť deti k pomáhaniu),
- 6) personálne (oslovenie rodiča, odporúčanie na odborné vyšetrenie, komunikácia s odborným zamestnancom, nasledovanie odporúčaní poradenského centra),
- 7) programové/systémové (špeciálne selektívne programy, dočasná segregácia, zmena školy podporné programy, krúžky, doučovanie, práca odborníka s dieťaťom, intenzívna príprava, domáca práca rodiča s dieťaťom),
- 8) zamerané na učenie (častejšie usmernenie, podnecovanie, usmerňovanie, kontrola, dohoda s dieťaťom, vyjednávanie, zvyšovanie motivácie, podpora samostatnosti, naučiť dieťa učiť sa, naučiť požiadať o pomoc, naštartovať dieťa).

Tieto prístupy vychádzajú z osobnosti konkrétneho učiteľa a jeho profesijných skúseností. Často sú však intuitívne a učelia si nie sú správnosťou svojho prístupu istí. Je to vidno aj pri ich výpovediach: „*neviem, či je to tak dobre?*“ ... „*vy ste odborník*“... V prípade detí s ťažkosťami v učení sa ale i v správaní sa javí vnímaná profesijná zdatnosť učiteľa, z angl. self-efficacy (Gavora, 2009) ako nízka. Je potrebné ich podporiť v tom, aby sa z intuitívnych postupov stali profesijné kompetencie. Učiteľky totiž vyjadrili potrebu ďalšieho praktického vzdelávania v tejto oblasti, a to najmä čo sa týka konkrétnych metód práce s deťmi s ťažkosťami. Za problematické však považujeme, že učiteľky špeciálny prístup k deťom s ťažkosťami a ich podporu nepovažujú za súčasť svojej roly. Učiteľstvo nevnímajú ako pomáhajúcu profesiu, ako ju popisuje napríklad Lazarová (2008).

Prítomnosť dieťaťa s ťažkosťami v učení sa je pre učiteľa výzvou. Motivuje ho k uplatňovaniu inovatívnych stratégií vo vyučovaní. Prebúdzá jeho kreativitu a núti ho zamyslieť sa nad individuálnymi potrebami žiaka. Prítomnosť dieťaťa s problémami v triede je nástrojom zvyšovania kvality vyučovacieho procesu, pripravenosti učiteľa.

Učiteľ musí venovať viac času príprave hodiny, zamyslieť sa nad štýlom učenia sa dieťaťa (Mareš, 1998), odhaliť jeho individuálne potreby, ale aj úroveň zručností a vedomostí (Gavora, 2010), jeho silné a slabé stránky v holistickom pohľade (Pretis, Dimova, 2010). Učiteľ sa trénuje v sledovaní oblastí, ktoré by ho mali zaujímať u každého žiaka, nielen toho, ktorý tradičné nároky školy prestáva zvládať. *„Aj takýto žiaci môžu vlastne dopomôcť nejako zdvihnúť tú úroveň takých žiakov, ktorí trebárs nemajú ten papier, ale sú dvojčári, trojkári a vďaka týmto žiakom sa môžu posunúť.“* Učiteľia si teda všimajú prínos dieťaťa s ťažkosťami v triede a aj to, že zmenený spôsob výučby triede prospel. No nevyvodzujú z toho závery, že by svoj inovovaný vyučovací štýl mohli všeobecne využívať.

Vo výskumných rozhovoroch sa učiteľky vyjadrili, že ich prítomnosť dieťaťa s ťažkosťami v triede obohatila. Museli vymýšľať nové úlohy a byť kreatívne: *„Človek je nútený rozmyšľať nad tým, aby to čo najlepšie vysvetlil... je veľakrát nútený aj sám pochopiť po čase logicky niečo, čo trebárs celý život nechápal, už keď to toľkokrát vysvetľuje sprava zľava, tak to už potom aj sám pochopí... alebo aj nejaké spôsoby, ako čo zľahčiť, zjednodušiť. Už keď to logicky nejde, tak sa snaží nájsť nejaký ten mechanický spôsob... môže byť učiteľom aj tridsať rokov a vždy niečo nové príde, s čím sa vôbec nestretol.“*

Dieťa s ťažkosťami v učení, resp. nová edukačná situácia, v ktorej sa učiteľ ocitol, ho profesijne posunula a podporila jeho kreativitu, aby tvorivo pristupoval aj vo výučbe svojich žiakov. Učebnice učiteľovi uľahčujú prípravu na hodinu. Úlohy v pracovných zošitoch nie vždy zodpovedajú spôsobu, akým sa učia všetky deti – je potrebné vymyslieť nové a iné aktivity – takto pripravené hodiny sú zábavnejšie, tvorivejšie a pre deti prínosnejšie.

„Ja to rada robím, doma si veľmi často pripravuje veci, aj keď to už sto rokov pomaly robím, ale vždy je niečo nové a nové. Rada si doma pripravím pre nich, pre tých slabších.“

Využitie projektového kooperatívneho a kolaboratívneho učenia sa, hier a konštruktivisticky orientovaného vyučovania (Kostrub, 2008) umožňuje žiakom učiť sa prostredníctvom objavovania sveta vlastným jedinečným spôsobom. Učiteľ prihliada na individuálne charakteristiky dieťaťa s ťažkosťami. Ideálne je pokiaľ nejde len o prispôbenie frontálnej výučby tak, aby učivo zvládlo aj dieťa s ťažkosťami (vtedy ide o integráciu). Ak sa učiteľovi podarí individualizovať vyučovací proces tak, aby vyhovoval všetkým jednotlivcom, môžeme hovoriť o inkluzívnom vzdelávaní.

Každé dieťa má špecifické potreby (Lang, Berberichová, 1998), bežná trieda je maximálne heterogénna. Mohlo by sa zdať, že učiť každé dieťa individuálne je nemožné. Od učiteľa sa nežiada, aby úlohu každému zvlášť vysvetlil, či napísal inak. Pomôcť by mohlo zameranie sa na budovanie kompetencií žiakov namiesto učenia vedomostí a kontroly ich výkonu, reps.

ich hodnotenie. Porozumenie významu, prečo sa žiak učí, slúži ako motivačný faktor. Dieťa vedome pracuje na rozvoji samého seba a robí to kreatívnym samoutvárajúcim spôsobom. Učiteľ vo výučbe vytvára priestor a podmienky, poskytuje podporu, vedenie a informácie na ceste k poznaniu a zručnostiam, ktoré sú žiaci schopní okamžite prakticky využiť a ktoré sa im zídu aj v neskorších životných projektoch. V rozhovoroch s učiteľkami sme odhalili potrebu ďalšieho vzdelávania učiteľov, a to vo filozofickej i praktickej rovine. Zmena smerom k budovaniu kompetencií žiakov je možná, no vyžaduje si tréningy s možnosťou supervízie, ako aj konkrétne príklady od učiteľov, ktorí takýto spôsob výučby využívajú ako svoj hlavný. Zmeny sa dejú postupne, aj preto môžu byť práve umelecké predmety, v ktorých učiteľa nezbavuje potreba hodnotenia výkonu, vhodným poľom pre započatie zmeny smerom ku škole, ktorá buduje a podporuje individuálne kompetencie svojich študentov. Umelecké predmety umožňujú dieťaťu aj neverbálne vyjadriť svoje potreby a ukázať svoju osobnosť. Potrebné je, aby bol učiteľ citlivý k výtvarnej, hudobnej, či pohybovej produkcii dieťaťa ako k dôležitému diagnostickému materiálu a tiež ako k prostriedku dosahovania výchovno-vzdelávacích cieľov. Podobne aj sloh, písomná alebo verbálna produkcia je cenná, ak vzniká z potreby výpovede a nie je limitovaná strachom z hodnotenia (formálneho či sociálneho). Žiaľ aj v umeleckých predmetoch nachádzame hodnotiace postoje učiteľov: „*On si kreslí také všelijaké bludiská, také veci perom. Farby – žiadne. Ak by som vám ukázala výkresy z výtvarnej výchovy tak utekáte... jednoducho on nakreslí hlavonožca, čiže postava žiadna, hlavonožec a čiernou, takto štyri čiary k tomu a to je všetko. To je jeho práca a ešte do niektorého z rohov, takto dole vytlačí farby, alebo ak maľujeme vodovkami, tak to tam načmára dole, nájde si niekde miesto, kde sa vyburí, to hneď vidím, že ako sa cíti... ani to estetické cítenie, to je strašne ďaleko. A chodí na výtvarný krúžok, čo ma fascinuje. To by som fakt chcela vidieť.*“

Umelecké predmety pritom poskytujú jedinečný priestor pre podporu detí, ktoré majú ťažkosti v učení sa. Cez umelecké vzdelávanie je možné objaviť potenciál dieťaťa a preniesť využívanie jeho schopností do iných predmetov alebo aktivít všeobecne. Učiteľ má možnosť podporiť participáciu žiaka v skupine udelením roly, ktorá zodpovedá jeho prirodzenému talentu a formuje jeho životné kompetencie. Kreatívne techniky pomáhajú dieťaťu spoznávať samého seba, čo je jednou zo základných úloh školy, a to aj v prípade, keď má dieťa ťažkosti v učení sa. Príprava na život, ktorá sa často proklamuje ako cieľ školy nespočíva v memorovaní informácií, ktoré žiak v budúcnosti môže potrebovať. Dobrý učiteľ študenta vedie k odhaľovaniu vlastnej profesijnej a životnej dráhy. Dáva mu priestor skúšať si rôzne pozície, trénovať zručnosti (napr. komunikačné, ICT, riešenia konfliktov, vyhľadávanie

informácií, tvorby projektov, práce v tíme, atď.) Okrem tohto štandardu, ktorý je definovaný aj v Štátnom vzdelávacom programe, je potrebné myslieť na individuálne kompetencie, ktorými môže študent disponovať, ak má priestor a vedenie k ich objavovaniu a rozvoju.

Literatúra

GAVORA, P. 2009. Profesionálna zdatnosť vnímaná učiteľom. Adaptácia výskumného nástroja. In *Pedagogická revue*. ISSN 1335-1982, 2009, roč. 61, č. 1-2, s. 19-37.

GAVORA, P. 2010. *Akí sú moji žiaci? Pedagogická diagnostika žiaka*. Nitra : Enigma, 2010. 216 s. ISBN 978-80-89132-91-1.

HAUSER, J. 2008. *Štátny vzdelávací program pre 1. stupeň základnej školy v Slovenskej republike – ISCED 1 – Primárne vzdelávanie*. [online]. Bratislava : Štátny pedagogický ústav, 2008. 39 s. [cit. 2009-10-19]. Dostupné na internete: <<http://www.minedu.sk/index.php?lang=sk&rootId=2319>>.

KOSTRUB, D. 2008. *Dieťa/žiak/študent – učivo – učiteľ, didaktický alebo bermudský trojuholník?* Prešov : Rokus, 2008. 169 s. ISBN 978-80-89055-87-6.

LANG, G. – BERBERICHOVÁ, CH. 1998. *Každé dieťa potrebuje špeciálny prístup*. Praha : Portál, 1998. 152 s. ISBN 80-7178-144-4.

LAZAROVÁ, B. 2008. *Netradiční role učitele. O situacích pomoci, krize a poradenství ve školní praxi*. 2. vyd. Brno : Paido, 2008. 69 s. ISBN 978-80-7315-169-0.

MAREŠ, J. 1998. *Styly učení žáků a studentů*. Praha : Portál, 1998. 240 s. ISBN 80-7178-246-7.

PRETIS, M. – DIMOVA, A. 2010. *The Impact of Parental Mental Vulnerability on Children*. [online] Dostupné na http://www.strong-kids.eu/rpool/resources/restricted/KS_Module_2_The_Impact_of_Parental_Mental_Vulnerability_on_Children_eng.pdf. [Stiahnuté 2011-09-10].

Kontaktné údaje:

Mgr. Ivana Lištiaková, PhD.

Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta, Ústav sociálnych štúdií
a liečebnej pedagogiky

Račianska 59, Bratislava, 813 34

e-mail: ivana.listiakova@gmail.com

Možnosti využívania arteterapeutických prístupov v práci školského špeciálneho pedagóga

The ways of using an art therapy approach in work of special education teacher

Diana Mosná

Abstrakt: V príspevku sa zameriavame na problematiku možnosti využívania arteterapeutických prístupov v práci s postihnutými žiakmi, ktorí sú vzdelávaní na základných školách a to hlavne po stránke teoretickej. Pokúsime sa navrhnúť a bližšie opísať konkrétny arteterapeutický prístup, ktorý je vhodný využívať v práci školského špeciálneho pedagóga.

Abstract: In the article we are focusing, from the theoretical point of view, on a description of possibilities of using an art therapy approaches in work with disabled students educated in a primary school. We will try to suggest and describe a specific art therapy approach that is adequate to use in work of a special education teacher.

Kľúčové slová: arteterapia, žiak so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, školský špeciálny pedagóg, behaviorálna arteterapia

Key words: art therapy, student with special needs, special education teacher, behavioral art therapy

Arteterapia sa v poslednej dobe dostáva do popredia v starostlivosti nielen o postihnutých jednotlivcov, ale jej techniky sú využívané aj pri práci s intaktnou populáciou. V práci školského špeciálneho pedagóga sa naskytuje priestor pre využívanie arteterapeutických prístupov v práci so žiakmi základnej školy ako takej. Prioritnou skupinou arteterapeutickej intervencie na základných školách sú však žiaci so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.

Trendom súčasnej spoločnosti je stúpajúca tendencia o integráciu detí s rôznymi špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami do oblasti bežného školstva. Na základných školách bežného typu sa stretávame s rôznymi formami postihnutia žiakov. Niekoľko posledných rokov sa intenzívne objavuje prúd inkluzívneho vzdelávania, ktorý hovorí o zámernom a premyslenom postupe vyučovania, pri ktorom sú rešpektované rozdiely medzi jednotlivými deťmi a ich právo na rovnaký prístup ku vzdelaniu. Cieľom inklúzie je vybudovanie spoločenských starajúcich sa o všetkých a otvorených pre všetkých, vytvorenie prostredia, kde

má každý jednotlivec svoj význam, môže sa vzdelávať v otvorenom a bezpečnom prostredí a to bez akejkoľvek diskriminácie a predsudkov (Lang – Berberichová, 1998).

V základných školách sa okrem žiakov intaktných vzdelávajú aj žiaci so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.

Podľa zákona o výchove a vzdelávaní (č. 245/2008 Z.z.) sem zaraďujeme žiakov:

- *so zdravotným znevýhodnením* – žiak chorý alebo zdravotne oslabený, žiak so zdravotným postihnutím, žiak s poruchou správania, žiak s vývinovými poruchami,
- *so zdravotným postihnutím* – žiak s mentálnym, sluchovým, zrakovým a telesným postihnutím, žiak s narušenou komunikačnou schopnosťou, s autizmom a ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami, žiak s viacnásobným postihnutím,
- *chorých alebo zdravotne oslabených* – žiak s ochorením dlhodobého charakteru, žiak vzdelávajúci sa v školách pri zdravotníckych zariadeniach,
- *s vývinovými poruchami* – s poruchou aktivity a pozornosti, s vývinovou poruchou učenia,
- *s poruchami správania* – žiak s narušením funkcií v oblasti sociálnej a emocionálnej,
- *zo sociálne znevýhodneného prostredia* – žiak žijúci v prostredí, ktoré vzhľadom na ekonomické, sociálne, rodinné a kultúrne podmienky nedostatočne podnecuje rozvoj mentálnych, emocionálnych a vôľových vlastností žiaka, neposkytuje mu dostatočné množstvo primeraných podnetov pre rozvoj jeho osobnosti a nepodporuje jeho socializáciu,
- *s nadaním* – žiak s nadpriemernými schopnosťami v intelektovej oblasti, oblasti športu alebo umenia alebo v týchto oblastiach dosahuje v porovnaní s vrstovníkmi mimoriadne výkony a prostredníctvom vzdelávania a výchovy sa jeho nadanie cielene rozvíja.

Na prácu s vyššie spomínanou skupinou detí sa podľa zákona o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch (317/2009 Z. z.) prijímajú do škôl odborní zamestnanci, ktorí majú presne vymedzené kompetencie svojho pôsobenia, sú to: psychológ, školský psychológ, školský logopéd, špeciálny pedagóg, školský špeciálny pedagóg, terénny špeciálny pedagóg, liečebný pedagóg, sociálny pedagóg.

Školský špeciálny pedagóg má pracovné kompetencie podľa menovaného zákona stanovené nasledovne:

- *Vykonávanie odborných činností v rámci špeciálnopedagogického individuálneho, skupinového alebo hromadného poradenstva, intervencie deťom a žiakom s mentálnym postihnutím, sluchovým postihnutím, zrakovým postihnutím, telesným postihnutím, s narušenou komunikačnou schopnosťou, autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami, viacnásobným postihnutím, chorým alebo zdravotne oslabeným, s vývinovými poruchami a s poruchou správania.*
- *Poskytuje špeciálnopedagogické poradenstvo a konzultácie zákonným zástupcom detí alebo žiakov a pedagogickým zamestnancom škôl a školských zariadení. Pripravuje podklady pre odborných zamestnancov poradenských zariadení.*

Špeciálno-pedagogická intervencia a arteterapia

O arteterapii ako o jednej z možných foriem špeciálno-pedagogických intervencií s deťmi so špeciálnymi výchovnovzdelávacími potrebami hovorí Gregušová (2011).

„Arteterapia v špeciálnej pedagogike predstavuje špeciálnopedagogický servis a systém, ktorý je založený na terapeuticko-edukatívnom procese vychádzajúcom z teórie a aplikačných metód psychoterapie v súčinnosti so špeciálnou pedagogikou... Arteterapiu v špeciálnej pedagogike môžeme nahradiť pojmom špeciálna terapeuticko – edukatívna arteterapia, pričom označenie špeciálna determinuje jej objekt (jednotlivca s postihnutím, narušením, ohrozením, chorobou alebo zdravotným oslabením, ale aj jednotlivca s výnimočným nadaním, označovaného tiež v školskej terminológii ako žiaka so špeciálnymi edukačnými potrebami alebo tiež v širšom sociálnom prostredí ako osobu so zdravotným znevýhodnením)... Aplikácia špeciálnej terapeuticko – edukatívnej arteterapie si vzhľadom na svoj predmet vyžaduje používať konkrétne špeciálnopedagogické metódy, formy, prostriedky, princípy špeciálnej edukácie, princípy špeciálnopedagogických terapií a princípy teórie komunikácie jednotlivcov so zdravotným znevýhodnením. Vykonáva a realizuje ju špeciálny pedagóg – arteterapeut“ (Gregušová, 2011, s. 17).

Arteterapia je priestor, v ktorom sa prelínajú ciele voľnočasových aktivít, výchovy, vzdelávania, psychoterapie, liečby, sociálnej práce. Na rôznych úrovniach sa tu stretávajú a používajú poznatky z oblasti pedagogických odborov, psychologických disciplín s oblasťou výtvarnou (výtvarná výchova, teória tvorivosti). Z psychologických disciplín sú to hlavne psychológia, psychológia osobnosti, pedagogická, sociálna a vývinová psychológia, patopsychológia, klinická psychológia, psychológia umenia. Presah odboru naznačuje, že arteterapia sa môže používať ako metóda v celom množstve z vymenovaných disciplín, aj keď

len vo forme používania arteterapeutických techník alebo využívaním analogického umeleckého uvažovania. Oblasť využiteľnosti arteterapie je zjavne široká, preto sa môže stať odborom, ktorý obohatí a doplní niektorú z pomáhajúcich profesií medicíny, psychológie, špeciálnej pedagogiky, výchovnej a pedagogickej činnosti (Lhotová, 2010).

Podľa stanov Americkej arteterapeutickej asociácie je „arteterapia pomáhajúca profesia, ktorá používa prostriedky umenia, obrazov, kreatívneho umeleckého procesu a reakcií pacienta, klienta na výtvary ako reflexie vývoja, schopnosti, osobnosti, záujmov alebo konfliktov jednotlivca. Arteterapeutická činnosť je založená na znalosti vývinových a psychologických teórií, ktoré sú používané v celom spektre liečebných modelov a zahŕňajú výchovné, psychodynamické, kognitívne, transpersonálne a iné terapeutické prostriedky riešenia emocionálnych konfliktov, posilňovania sebauvedomovania, rozvíjanie sociálnych schopností, ovládanie správania, riešenie problémov, znižovanie úzkosti, napomáhanie orientácie v realite a zvyšovanie sebaúcty. Arteterapia je účinnou liečbou vývinovo, výchovne, zdravotne, sociálne, psychicky postihnutých. Prevádza sa v inštitúciách pre psychicky narušených, v rehabilitačných, zdravotníckych, výchovných a nápravných zariadeniach. Arteterapia slúži ľuďom najrôznejšieho veku, rasy, etnického pôvodu v rámci individuálnej, párovej, rodinnej a skupinovej terapie“ (Americká arteterapeutická asociácia, 1996, In Lhotová, 2010).

Ciele arteterapie

Ciele arteterapie sú stanovené podľa toho, z akých teoretických základov vychádzame, na strane druhej zo situácie a potrieb klientov, s ktorými pracujeme, prihliadajúc na ich vek (Šicková, 2002).

Liebmanová (1984, In Šicková, 2002) delí ciele na:

- *Individuálne* – sebaaprežívanie, sebauvedovanie, uvoľnenie, verbálna a vizuálna organizácia zážitkov, primerané sebahodnotenie, poznanie vlastných možností, sloboda pri experimentovaní, pri hľadaní výrazu pocitu, konfliktu, emócie, rast osobnej slobody a motivácie, rozvoj fantázie, nadhľadu a celkový rozvoj osobnosti.
- *Sociálne* – vnímanie a prijatie druhých ľudí, vyjadrenie ich hodnoty a ocenenie, nadväzovanie kontaktov, komunikácia, zapojenie do skupiny a kooperácia, riešenie

spoločných problémov, skúsenosti s podobnými zážitkami druhých ľudí, sebareflexia v skupine, vytváranie sociálnej podpory a nový pohľad na vzťahy.

Pre deti slúžia výtvarné prostriedky na prekonanie problémov vyjadrovania svojich vnútorných stavov, pomáhajú im k vyjadreniu vlastných emócií. Ponúkaný kreatívny priestor je príležitosťou vstúpiť do kontaktu s rôznymi materiálmi, s hlinou, farbami, drevom a takto vytvára hravé prostredie. Ak má dieťa problémy s chudobnou predstavivosťou a neskôr v pochopení symbolov, výtvarná tvorba môže výstavbu týchto funkcií uľahčovať. Rôzne spôsoby expresie v arteterapii sú vhodným prostriedkom na utváranie predstavivosti, cestou ku katarzii a rovnako aj k prekonávaniu verbálnych zábran (Lhotová, 2010).

Arteterapeutická intervencia a žiaci so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami

V práci s postihnutými deťmi je nevyhnutne potrebné vychádzať, a to aj v terapeutickom procese, zo samotného druhu postihnutia jednotlivých klientov, ďalej z ich individuálnych osobitostí. Viacerí autori posudzujú osobnosť postihnutého človeka z niekoľkých hľadísk: v prvom rade môžeme vychádzať z osobnosti postihnutého, postihnutie vytvára od normy odlišný, pozmenený stav. Osobnosť postihnutého môžeme hodnotiť aj z hľadiska jeho prostredia, práve toto prostredie má na postihnutého značný vplyv. Ďalej hodnotíme osobnosť postihnutého z odborného hľadiska, prihliadame na čas vzniku a stupeň postihnutia. Nakoniec môžeme osobnosť postihnutého posudzovať z čisto teoretického hľadiska (Illyés a kol. 1979, In Jakabčic – Požár, 1996). Autori ďalej opisujú, že „poznatie psychických osobitostí postihnutého človeka je mimoriadne dôležité, pretože často nie je ani tak dôležitý druh a stupeň postihnutia, ako skutočnosť, u koho, teda u akej osobnosti k takémuto postihnutiu došlo“ (Požár, In Jakabčic – Požár, 1996, 71 s.). Arteterapeutický prístup, ktorý na základe arteterapeutickej diagnostiky volí terapeut je pri každom z vyššie spomínaných postihnutí rozdielny.

Arteterapeutické prístupy

Ako sme uviedli vyššie, špeciálni pedagógovia, arteterapeuti majú oprávnenie pracovať s pomerne širokou skupinou rôznorodo postihnutých jednotlivcov. Z tohto pohľadu logicky vyplýva skutočnosť, že je nevyhnutne nutné ovládať nielen arteterapeutické metódy, ale aj jednotlivé arteterapeutické prístupy, vďaka ktorým je možná flexibilná voľba najvhodnejšej intervencie v práci s cieľovou skupinou terapie. Je dôležité ovládať viacero arteterapeutických

prístupov a na ich základe zvoliť najlepšiu metódu práce s klientmi. Dôležitým faktorom pri tomto procese je samotný mentálny vek klientov, ich psychický a fyzický stav.

Podľa Kratochvíla (2006) sa psychoterapie rozdeľujú podľa príslušností k základným smerom na tri odlišné orientácie nasledovne:

Dynamická psychoterapia – venuje pozornosť vplyvu minulých zážitkov a nevedomých procesov na súčasné problémy a prejavy.

Humanistická psychoterapia – zaoberá sa sebauskutočňovaním, rozvojom vnútorného prežívania, vlastných možností a samotným naplňovaním zmyslu života.

Kognitívne-behaviorálna psychoterapia – učí prekonávať súčasné problémy a prejavy nácvikom žiadaného chovania a myslenia.

Behaviorálna arteterapia

Behaviorálny prístup v arteterapii je špeciálne navrhnutý pre *liečbu pozorovateľného a nežiaduceho správania* sa u postihnutých jednotlivcov. V rámci terapie sa takáto forma správania najskôr vyhodnocuje a potom sa pomocou špeciálnych postupov mení tak, že prvotné vzorce správania sa upraví alebo sa naučia vzorce nové.

Na začiatku intervencie stanovíme, ktorý koncept chýba vo výtvarnej produkcii klientov. Koncept potom rozvíjame do reálnej formy (dvoj a trojrozmernej) komplexného modelu. Dôležitým faktorom je presné určenie problematického správania sa klienta, z anamnézy sa snažíme pochopiť vzťah príčiny a následku problematického správania. Terapeut a klient následne vytvoria dôverný pracovný vzťah, spoločne vytyčujú cieľ terapie. Stanovené sú ciele liečby a podrobne popísané charakteristiky cieľového správania sa klienta. Používame techniku tvarovania reality, ktorá je obzvlášť vhodná pre mentálne retardované a emocionálne narušené deti (Rothová, In Rubinová, 2008).

Vyššie opísaný terapeutický prístup je vhodné používať ako podpornú metódu pri úspešnej špeciálno-pedagogickej intervencii žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.

Za najdôležitejšiu časť arteterapeutickej práce špeciálneho pedagóga na základných školách považujeme práve zvolenie vhodného arteterapeutického prístupu, ktorého uplatňovanie je cieleňé priamo na špecifickú skupinu klientov, prípadne špecifický druh ich problémového správania, ktorý chceme prostredníctvom arteterapie ovplyvniť. Dôležitú úlohu v procese terapie zohráva okrem iného aj samotné spoznanie psychických osobitostí jednotlivých klientov a prihliadanie na individualitu každého z nich. Rubinová (2008) hovorí, že teória má zmysel len vtedy, ak napomáha k vysvetleniu príslušného javu, s ktorým pracuje a umožňuje

nám lepšie s ním zaobchádzať. Učiť sa teóriám osobnosti, psychoterapie bez ich aplikovania na reálne životné situácie znamená nechápať ich skutočnú podstatu a ich význam. Technika a teória „by mali ísť ruka v ruke“, závislé jedna od druhej, vzájomne čerpajúce zo seba a neustále sa meniace v čase.

Literatúra

GREGUŠOVÁ, H. a kol.: Arteterapia v špeciálnej pedagogike : Teória a prax. 1. vyd. Bratislava : Iris, 2011. 336 s. ISBN 978-80-89238-52-1.

JAKABČIC, I. – POŽÁR, L.: Všeobecná potopsychológia – patopsychológia mentálne postihnutých. 2. vyd. Bratislava : IRIS, 1996. 196 s. ISBN 80-88778-11-5.

KRATOCHVÍL, S.: Základy psychoterapie. 5. vyd. Praha : Portál, 2006. s. 384.

ISBN 80-7367-122-0.

LANG, G. – BERBERICHOVÁ, CH.: Každé dítě potřebuje speciální přístup. Vytváření speciálních a inkluzivních tříd. Praha : Portál, 1998. s. 152. ISBN 80-7178-144-4

LHOTOVÁ, M.: Proměny výtvarné tvorby v arteterapii. 1. vyd. České Budějovice : Scientia, 2010. 200 s. ISBN 978-80-7394-209-0.

RUBINOVÁ, J. A.: Přístupy v arteterapii : Teorie a technika. 1. vyd. Praha : TRITON, 2008. 544 s. ISBN 978-80-7387-093-5.

ŠICKOVÁ - FABRICI, J.: Základy arteterapie. 1. vyd. Praha : Portál, 2002. 176 s. ISBN 80-7178-616-0.

ŠICKOVÁ - FABRICI, J.: Arteterapia – úžitkové umenie? 1. vyd. Bratislava : Petrus, 2006. 274 s. ISBN 80-89233-10-4.

Zákon č. 245/2008Z.z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov. [online]. [cit. 2013-02-17].

Dostupné na internete:

http://www.minedu.sk/data/USERDATA/Legislativa/Zakony/245_2008.pdf.

Zákon č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov. [online]. [cit. 2013-02-17].

Dostupné na internete:

http://www.minedu.sk/data/USERDATA/Legislativa/Zakony/317_2009.pdf.

Kontaktné údaje:

Mgr. Diana Mosná

Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta, Katedra výtvarnej výchovy

Račianska 59, Bratislava

Email: dianasvancarova@gmail.com

Umelecké dielo ako inkluzívny nástroj pomocných arteterapeutických postupov

Artworks from fine art – we have to using as an instrument of the art therapeutic procedure – inclusivity with help

Alena Sedláková

Abstrakt: Výtvarné umenie dáva každému človeku možnosť obohatiť svoj život. Umelecké dielo je východiskovým nástrojom pre mnohé výtvarné úlohy. V našom príspevku ho stavíme do roly inkluzívneho arteterapeutického nástroja, keď počas realizácie dosahovania výtvarných cieľov prebieha verbálna a neverbálna komunikácia. V prostredí, kde sa stretávame s deťmi a žiakmi so špeciálno-pedagogickými potrebami budeme realizovať zvyčajne na prvý pohľad jednoduchšie umelecké metódy. Tie budú vlastne nástrojmi, pomocou ktorých prebehne výtvarná komunikácia. Tu ale musíme myslieť aj na vizuálnu komunikáciu a výtvarnú komunikáciu.

Abstract: Everybody has the one gift change your life with art. A sense of life is like a philosophy because it is an assessment of the world and our place in it. The Artwork have the first place in art therapy. We use this gift of art in the art education. Art therapy – Inspiring others to create. Making art — giving form to the images that arise in our mind's eye, our dreams, and our everyday lives — is a form of spiritual practice through which knowledge of ourselves can ripen into wisdom. An art therapist is encouragement for everyone to explore art making in this spirit of self-discovery — and practical instructions on material, methods, and activities such as ways to:discover a personal myth or story, recognize patterns and themes in one's life, identify and release painful memories, and connect with others through sharing one's artworks.

Kľúčové slová: Umenie. Dielo. Predmet arteterapie. Nástroj arteterapie. Arteterapeutické postupy. Úlohy výtvarnej činnosti.

Key words: Fine Art. Art Work. Subject of the art therapy. The tool of Art therapy. Methodics with practice of art therapy. Tasks of artistic activity.

Konkrétne umelecké dielo, respektíve jeho zobrazenie v reprodukcii, je používané v základných a špeciálnych školách zvyčajne k cieľom motivačným a výtvarno-analytickým. V prípadoch tvorivých aktívnych aj pasívnych výtvarných činností v rámci arteterapie a jej

metód je používané aj ako pomerne ľahko dostupná praktická výtvarná pomôcka: dielo obsahuje motívy a tie sa k tomu dajú využiť ako vytlačený motív so svojimi tvarmi, farebnosťou aj fragmentmi. Tie si počas arteterapie liečení pacienti, inými slovami aj klienti, často vystrihujú a vkladajú do koláží svojich výtvarných prác, aby tak vyjadrili v zobrazeniach čo najpresnejšie zadanú úlohu v pomocnej forme terapeutických postupov. Každé umelecké dielo, ktoré je, alebo bolo vytvorené na ploche alebo pre priestor, obsahuje určité motívy, dokonca aj abstraktné, ktoré sa napokon používajú k vytváraniu klinicky interpretovaných obrazov o danom človeku. V úlohách používaných, ako sú určitými metódami realizované práce v procesoch regresnej a retrospektívnej formy arteterapie má komunikatívne zastúpenie. Komunikovať počas arteterapie prostriedkami výtvarného umenia má zmysel v takých úlohách, kde je konkrétne umelecké dielo využívané ako forma počas cesty k individuálnej, a pomerne intímnej sebareflexii. Fragmentárne, umelecké dielo (predstavme si ho v podobe vytlačenej reprodukcie) je nástrojom vo výtvarných procesoch imaginácie a vizualizácie, či fantazijnej imaginatívnej fikcii, alebo je pomôckou pre vyjadrenie skutočnosti, pre tých, ktorí sa nedokážu výtvarne zručnostne vyjadriť, nemajú výtvarnícke ani podobne tvorivé kompetencie, ale za istých podmienok dokážu jednoducho komunikovať pomocou vizuálnych obrazov. Výtvarné činnosti a výtvarnú tvorbu počas arteterapie, kde arteterapeutické prvky a prostriedky vnášame aktívne a pasívne, ale zato intenzívne, vnímame reinterpretované umelecké dielo takmer vždy spojené aj s reflexiou. Reflexia je tak pre naše zámery podľa svojej podoby a povahy: existujúca ako formálny opis alebo samotný umelecký prejav. No, na základoch týchto všetkých uvedených faktov, môže byť pre nás reflexia vnímaná aj ako súbežný, existujúci sprievodný jav počas arteterapeutických činností, a vystupovať v aj v iných podobách. Raz ako opisná – praktická až technicko-odborná a stručná popíska bez emočných prívlastkov. Inokedy ako umelecká podoba – umelecký opis, ktorý je **intenzívne nasýtený emocionalitou, sugestívnosťou a prívlastkami**. Spolupôsobia vďaka úsiliu a záujmu poznávania umenia, a výtvarná reflexia potom nadobúda významnú podstatu vtedy, keď je interpretovaná v inej technike a postupoch. Neskôr tak vytvorí komplexnú výtvarnú reinterpretáciu v špecifickej forme neverbálneho vyjadrenia, ktoré by ale nemohlo existovať bez zážitku. A reflexia existuje aj v rozmanitosti prejavov – rozlišujeme spôsoby výtvarného prejavu (výtvarné zobrazenia) a mieru, alebo zároveň zrelosť výtvarného prejavu. Napríklad: detský výtvarný prejav – ten sa vzťahuje skôr na detský vek svojho autora; umelecký prejav sa vzťahuje na prejav s umeleckou intenzitou a hodnotou; technicko-umelecký vizuálny prejav – sa vzťahuje na prejav, ktorý je vo svojom zobrazení charakteristický prenosom vizuálneho obrazu

prostredníctvom programov, počítačom alebo fotografickým transponovaním prvkov na vopred upravené priestorové miesta a tvary; a prejav neprofeionálnej výtvarnej tvorby – ak prejav vyjadrujú skupiny ľudí, ktorí tvoria, aj s nie profesionálnymi zámermi. Pre nás je teraz významná reflexia prostriedkami výtvarného umenia – **'odraz obrazu' je vyjadrený len výtvarnými prostriedkami: farby, čiary, kompozícia, svetlo a tieň, bod, línia, intenzita svetiel, farieb a tieňov. Teda, vznikne nám výtvarná kompozícia ako forma inej, novej interpretácie a reinterpretácia. Porovnávame rozličné výtvarné obrazy a ich výraz, a tak sa umelecké diela stávajú súčasne aj nástrojom pre arteterapeutické činnosti.** Reflexia z obrazov sa však môže odraziť ajv takej podobe, ak dielo poznávame cez dotyk a vnímanie textúry, materiálov, výtvarných techník zobrazení. Reflexia je potom automaticky rozdielna všetkými dostupnými výrazovými prostriedkami vyplývajúcimi zo základov druhov umení. Reflexia sa prejavuje vo svojej zrkadlovitosti. Odras má rovnakú veľkosť ako pôvodný obraz. Ak vnímame zrkadlovitú stredovú líniu medzi pôvodným obrazom a jeho odrazom. Zrkadlovité stredové línie môžu byť kdekoľvek, môžu smerovať ktorýmkoľvek smerom. Všetky vzdialenosti budú totožné. A ak všetko ostatné zlyhá, stačí zložiť list papiera pozdĺž osi zrkadlenia a potom ho držať proti svetlu. Reflexia vedomia je jeho návrat k samému sebe, k predchádzajúcemu *čistejšiemu* stavu, keď v ňom ešte nebola dištinkcia medzi subjektovým a objektovým pólom. **Je to návrat vedomia k jeho vlastným princípom**, ktoré ho konštituujú a vysvetľujú. No takýto jeho uvedomený a slobodný návrat k východiskám jeho utvárania nie je možný bez toho, aby sa vedomie nedostalo do opozície k sebe samému, bez toho, aby z vedomia v jeho subjektovo-objektovej podvojnosti neemergoval oproti sa nachodiaci reflektujúci subjekt vedomia, ktorý svojou aktivitou smeruje nadol k základu samotného utvárania vedomia. Reflexiu vedomia môžeme objasniť aj pomocou metafory svetla a tmy. Vedomie na svojom povrchu je jasné, presvetlené. Čím sa ponárame hlbšie, svetlo sa stráca, alebo nedosahuje takú intenzitu priepustnosti. (Dostupné z: <http://www.mathsisfun.com/geometry/reflection.html> [Op.Cit. 2012-11-24]) Ak vezmeme do úvahy každú ľudskú priemernú každodennosť v životoch mladých ľudí, detí a žiakov, všetkých, ktorí akokoľvek pracujú a študujú, potom celkové výtvarné zobrazovanie *akoby reflexie zo sveta, je súčasťou aj každodennej rutiny a prejavu, rovnako ako výučby.* Výtvarné zobrazovanie v detstve a dospelosti, teraz vezmeme do úvahy zobrazovanie len prostriedkami výtvarného umenia, sa dostáva v takom okamihu do nového svetla. Tvorba, reflexia, introspekcia, imaginácia v arteterapeutickom ateliéri je miestom, kde sa otvárajú nové existenciu podporujúce možnosti, a tie následne obnovované duševné procesy a javy počas toho komunikovania aj s umeleckým dielom zrazu tiež pôsobia ako obnovované vnemy

a podnety, akoby boli zrazu, povedané jazykom programátorov – **preinštalované**. Je tu zhmotňované, ale stále abstraktné myslenie, ktoré je znovu na určitej výrazovej úrovni, ale je tu s odlišnými vzťahmi a významami. Žiaľ, nie je to z hľadiska liečenia, vzdelávania či arteterapeutického pôsobenia dokonalý stav, ktorý je snáď aj žiadaný stavom. Každý z nás je iný. Každý z nás mnohé veci prežíva inak. Ale každý chce aj vďaka umeniu, hoci tomu drobnému, pochopiť svoje vnútorné a vonkajšie bytie. Vďaka arteterapii a výtvarným činnostiam sa dostáva do sféry transcendentna. Je na chvíľku jeho drobným a prchavým okamihom. Reflexie výtvarného zobrazovania detí a žiakov sú odlišné aj vzhľadom na schopnosti a skúsenosti pedagogického prenosu a psychologického transformovania významov výtvarných úloh vo výučbe detí a žiakov. Ak berieme do úvahy výchovu umením pre budúci životný štýl, nielen pre umenie samotné. V obidvoch sa nachádza dieťa a žiak, ktorý sa rozhoduje medzi spomenutým životným zameraním, lebo výchova a vzdelávanie na základných školách ich pripravuje na prvotnú voľbu vlastného uplatnenia sa ako osobnosti. Reflexie vo výtvarných prejavoch: sú často ozvláštnené prítomnosťou a podobami určitej životnej túžby. Teraz môžeme uviesť aj transcendentnosť alebo sugesciu alebo realitu. Všetko sa totiž v rôznej miere odzrkadlí aj vo výtvarnej reflexii, ktorá bude napríklad vo výtvarnom prejave počas arteterapeutického pôsobenia s fragmentom umeleckého diela v plošnej forme. Ale, ak ide o reflexiu na verbálne predložený názov počas pedagogického procesu témy, a ak je ten názov podporený vizuálnym zobrazením, deti, žiaci, a ostatní z populácie, automaticky budú potom vo svojich reflexiách uplatňovať niektoré motívy a prvky z predlohy – pôvodného vizuálneho diela. Niekedy reálne a inokedy štylizované, deformované motívy tak zobrazené, ale budú sa podobať na pôvodné umelecké dielo, na pôvodnú podobu na reprodukcii. A k tomu sa musí pripočítať aj určitá miera už existujúcej skúsenosti vo výtvarnom zobrazovaní a porozumení významov a symbolov. Každý takto vzniknutý obrázok je odrazom vnútornej – tichej a kognitívno-mentálnej reči, fyziologicky odizolovanej od tej zvukovej. Lebo vnútornú vnímame skôr ako abstraktnosť. O všetkých vzťahoch inklúzie umeleckého diela počas arteterapeutických cvičení by sme mohli vyjadriť, že ide o neustále porovnávanie, komparovanie, analyzovanie alebo neustále reinterpretovanie známych aj neznámych faktov. Faktov, ktoré tvoria zvyčajne svoju výslednú formu v obraze a zobrazení. Výtvarné dielo je umelcom už od myšlienky vlastne interpretované, je to umelcova cesta životom a spôsob komunikovania. Komunikácia so sebou samým – ak si uvedomíme postup tvorcu, ale aj nad tým, či, to, čo robíme je umenie a reflexia v pravom zmysle slova, alebo neprestajne premýšľame, aj nad tým, čo prinesie zobrazenie ostatným, a aký zmysel má každá tvorba a komunikácia prostriedkami výtvarného umenia.

1



Obr. 1 Dielo Ridens. Francis Picabia, ako autor pripisoval zmysel, či význam svojim dielam taký, že sú akoby tieňmi jeho dobrodružstiev. (Dostupné z: http://www.picabia.com/biograph/bio_ev_p6.htm [Online Cit. 2013-02-18]. Na ďalších ukázkach predkladáme výtvarnú projekciu študentov.



2



3



4

Obr. 2, 3, 4 Umelecké dielo Francisa Picabiu je vytvorené gvašom, akvarelom a kresbou v roku 1929. Jednotlivé vnútorne diferencované kresby v rozličnej intenzite a textúre sa navzájom prekrývajú, sú komunikatívnym odrazom vnútorných myšlienkových procesov spojených s predstavami, symbolikou a sprostredkujú intímne prejavy o žene. Toto umelecké dielo sme zvolili pre súčasných študentov v rámci predmetu, ktorý sa týka interpretácie výtvarného umeleckého diela.



5

Obr. 5 Umelecké dielo je dotvárané projektívne kresbou perom. Mnoho ornamentálnych prvkov poukazuje aj na prejavy, ktoré sa spájajú s inými záujmami ako s výtvarnými. Možno ide o duševné prejavy nudy alebo reakcie, ktoré sa viažu na iné myšlienkové procesy ako na sústredenie sa k obrazovému prejavu. Je to rôzne vnímané. Podľa Hansa Prinshorna (2011) by sa dalo uvažovať na základe obrázku aj o skrytom mentálnom ochorení alebo poruchách.



5

Obr. 5: Na tomto obrázku je kreslenie v projekcii spontánnym nadviazaním výtvarnej komunikácie. Študentka sa snaží pokračovať v kresbe, ktorej základ predstavuje vopred nalepený fragment Francisa Picabiu. Je tu čistý prístup, uvoľnenie zo zodpovednosti a akejsi

plynulej následnosti vo výtvarnej projekcii. Dysfunkcia pri utváraní symbolov je charakteristická pre vážne postihnutia siahajúcich od schizofrénie po afáziu. (Wilsonova, L. In Rubinová, J. A. 2008, s. 79). V humanistickej arteterapii vstupujú klient (pacient) aj terapeut na spoločnú cestu skúmania vnútorných obrazov, fantázií, snov a archetypov. (Garai, J. E. In Rubinová, J. A. 2008, s. 236). Obaja tu pracujú s vopred pripravenými motívmi, ktoré sú často umeleckým dielom, alebo sú vybrané z konkrétnych umeleckých diel. Cesta arteterapie je cesta znovunavrátania sa k svojim prvým úmyslom a plánom, ak sme schopní toho byť súčasťou. Ak nie, môže byť iba kulisou, voľným nábytkom, alebo si ten priestor ani neuvedomíme. V lepšom prípade nám otvorí výtvarné miesto k poznávaniu aj iných ľudí.

Literatúra

ADLER, Alfred: Člověk jaký jest: Základy individuální psychologie. Praha : Nakladatelství ORBIS, 1935. 212 s..

<http://www.abcgallery.com/P/picabia/picabia.html>

<http://www.mathsisfun.com/geometry/reflection.html> [Op.Cit. 2012-11-24].

http://www.picabia.com/biograph/bio_ev_p6.htm

KULKA, Tomáš: Umění a kýtč. Praha : Torst 2000. 292 s. ISBN: 80-7215-128-2.

PRINZHORN, Hans: Výtvarná tvorba duševně nemocných. 1. Vyd. Praha : Abor Vitae 2011, 392 s. ISBN 978-80-8716436-5.

RUBINOVÁ, Judith Aron (ED.): Přístupy v arteterapii. Teorie &technika. Praha : Nakladatelství TRITON 2008, 543 s. ISBN 978-80-7387-093-5.

SILVERSTONE, L. – THORNE, B.: Art Therapy Exercises: Inspirational and Practical Ideas to Stimulate the Imagination. London : Jessica Kingsley Pub 2009, p.113 ISBN 978-1-84310-695-1.

Kontaktné údaje:

Mgr. Alena Sedláková, PhD.

Katedra hudobnej a výtvarnej výchovy

Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove

17. novembra 15, 08005 Prešov

alena.sedlakova@pf.unipo.sk

Imperatívy výtvarnej edukácie v postdigitálnej dobe.

The art education imperatives in postdigital age.

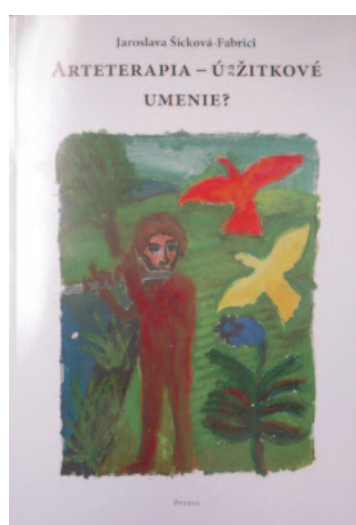
Jaroslava Šicková-Fabrici

Abstrakt: Príspevok sa zaoberá potrebou rozšíriť vzdelávanie výtvarného pedagóga i jeho kompetencie o liečivý potenciál umenia v rámci artefiletiky a arteterapie. Text sa zaoberá špecifikami postdigitálnej doby, jej úskaliami ako aj možnosťami inováčných prístupov výtvarnej výchovy a umeleckého školstva v budovaní emocionálnej inteligencie, posilnenia etiky a morálky ako aj reflektovania a následného riešenia narastajúcich a novo vynárajúcich sa špecifických problémov súčasných detí a mládeže v oblasti sociálnej, komunikačnej a osobnostnej.

Abstract: The contribution deals with the need of expansion of the art teachers' education, and its competences of healing potential of art within artefiletics and art therapy. The text deals with the specifics of the post-digital age, its difficulties and possibilities of innovative approaches of art and art education in building emotional intelligence, strengthening ethics and morality as well as reflecting and the following problem solving of growing and newly forming specific problems of the children and youth in social, communicative and personal sphere.

Kľúčové slová: arteterapia, artefiletika, postdigitálne umenie, emočná inteligencia, spirituálna inteligencia, arteterapeutický univerzitný študijný program

Key words: art therapy, artefiletics, post-digital art, emotional intelligence, spiritual intelligence, art therapy college degree program



Jaroslava Šicková: Základy arteterapie; Význam výtvarných materiálov a médií v arteterapii; Arteterapia – ú(zá)žitkové umenie?



Jaroslava Šicková, Blízkosť, kameň

Jaroslava Šicková: Projekcia textu na kamenné zvitky – ukážka postdigitálneho umenia – kombinácia virtuálneho a klasického prístupu.



Zvitky (spojenie digitálneho rýchleho výtvarného média (projekcie písma) a pomalého (kameň) v inreediálnom prepojení so živou hudbou (Evald Danel husle).
Foto z vernisáže výstavy Jaroslavy Šickovej-Fabrici a Jána Šicka Blízkosť v Galerii Staua, október 2012.



Keramické práce klientov arteterapie



Techniky Spirituálne-ekologickej arteterapie – kresba nohou



Arteterapeutické semináre organizované OZ Terra terapeutica začali v roku 2000.



Arteterapeutické semináře organizované OZ Terra therapeutica začali v roku 2000.

V texte sa budem venovať problematike výtvarnej edukácie v širšom kontexte súčasnosti. Mojim cieľom je upozorniť na nevyhnutnosť zmeny resp. doplnenia náplne a cieľov predmetu výtvarná výchova nielen v rovine základného a stredného školstva, ale predovšetkým na úrovni vzdelávania budúcich výtvarných pedagógov na Pedagogickej fakulte UK v Bratislave. Opieram o súčasné authority teoretikov výtvarnej výchovy najmä českej proveniencie a vlastné skúsenosti z pedagogickej, vrátane liečebno-pedagogickej a arteterapeutickej praxe na Slovensku i v zahraničí. Cesty slovenského a českého umeleckého školstva boli a sú dlhodobo prepojené, historicky, geograficky aj duchovne, primárne však v humanistickom testamente J. A. Komenského, ktorého pedagogické i spirituálne hodnoty dodnes explicitne i implicitne presakujú do českej aj slovenskej (nielen) výtvarnej pedagogiky. Je treba priznať, že česká odborná literatúra (Uždil, Zicha, Zhoř, David, Pohnerová, Babirádová, Slavík, Slavíková) tohto žánru je konceptnejšia, poukazujúca na nutnosť zmeny a doplnenia výtvarnej výchovy na školách o preventívne a liečivé aspekty umenia.

Snahy vytvoriť novú koncepciu výtvarnej výchovy sa objavujú u spoluautorov tohto prístupu na Slovensku Čarného, Fischera a Mudrocha. Valachová poukazuje vo svojej publikácii Povedzme to farbami na možnosti multikulturálnej výchovy detí a mládeže v rámci výtvarnej výchovy.

Arteterapia je oblasť, ktorej sa budem v texte primárne a účelovo venovať. Je dôležité zdôrazniť, že je disciplína, ktorá je teoreticky ukotvená v umeleckých i vedeckých východiskách v cielenom pôsobení na človeka ako celok, v jeho fyzických, psychických danostiach, sociálnych i ekologických väzbách.

Jej ambíciou je ovplyvňovanie postojov a správania sa človeka pomocou umenia a z neho odvodenými technikami, kde prvoradým cieľom je obohatenie a integrácia osobnosti, či zmiernenie choroby alebo kompenzácia handicapu fyzického, duševného či sociálneho charakteru.

Je neradosným faktom, že arteterapia napriek svojej vysokej aktuálnosti v spoločenskom i výchovnom priestore nie je na Slovensku dodnes etablovaná ako samostatný univerzitný odbor alebo aspoň ako povinná súčasť štúdia pre budúcich pedagógov výtvarnej výchovy, dotovaná dostatočným časovým priestorom i vážnosťou.

Pôvodná arteterapeutická odborná literatúra je pomerne chudobná (Základy arteterapie, Arteterapia úžitkové umenie, Výtvarné materiály a médiá v arteterapii) od Tje istej autorky. Absentuje odborná arteterapeutická literatúra od iných autorov, hoci arteterapeutický výskum v podobe (knižne nepublikovaných) diplomových, rigorózných a dizertačných prác presiahol už stovku. Výnimkou predstavuje snáď len útlta ale významom nepriehľaditeľná

knižka od mladého slovenského psychiatra M. Grohola Arteterapia v psychiatrii, ktorá je cenným dôkazom toho, že liečba umením je na Slovensku psychiatrami akceptovaná ako jedna z možných terapií popri medikamentóznej terapii. Publikácie kratšieho rozsahu od H. Gregušovej sú venované populácii detí s mládeže s mentálnym handicapom.

Sympatické sú v tomto kontexte digitálne skriptá histórie výtvarnej edukácie na Slovensku s názvom Art v edukácii od mladých autoriek B. Kováčovej a M. Gulliamie, kde obe spoluautorky venujú arteterapii ako súčasť výtvarnej edukácie na Slovensku v texte pomerne veľký priestor.

Avizovanými širšími súvislosťami tohto textu, príspevku do medzinárodnej konferencie o stave výtvarnej výchovy mám na mysli aj reflektovanie fenoménov tzv. post digitálnej éry v umení ako nástupkyňi odchádzajúcej postmodernity a globalizmu.

Nielen pre slovenskú realitu je symptomatické, že umelecké vzdelávacie predmety majú v spoločnosti relatívne nízky status, a tým aj malú pozornosť v hodnoteniach a v monitoringu predmetov na školách. Je potešujúce vidieť, že k tejto téme sa naopak v iných krajinách stavajú priaznivejšie - konkrétne u protinožcov v Austrálii je štandardné, že výtvarná výchova je jedným z predmetov univerzitných študentov fyziky ako facilitátor nielen výtvarnej kreativity ale aj kreativity ako takej. Ale netreba chodiť až tak ďaleko, je závideniahodné, že intervencia a prevencia umením v podobe artefietiky (Slavík) je u našich susedov v Čechách už dlhšie realitou na základných i stredných školách ako aj v príprave výtvarných pedagógov na úrovni univerzitného štúdia.

Rozdielny prístup na Slovensku dokumentuje viac ukazovateľov: poddimenzovaný čas určený na výtvarné vzdelávanie na ZŠ a stredných školách, nedostatočné priestory i finančné prostriedky na vybavenie ateliérov a výtvarný materiál na školách každého typu. Žiadny z týchto predpokladov úspešnej existencie výtvarného vzdelávania na Slovensku nie je natoľko ideálny a dynamický, aby pokryl všetky aktuálne novo vynárajúce sa potreby detí a mládeže a s nimi spojené výzvy, na ktoré by výtvarná edukácia mala v súčasnosti reagovať.

Paradoxne tu vzniká vnútorný tlak na výtvarné edukačné programy, aby okrem vzdelávania v umení, nácviku zručností a schopností kresliť, maľovať, modelovať... suplovali aj socio - kultúrne aspekty, uplatňovali individuálny prístup k žiakom, vrátane reflektovania ich problémov a handicapov cez ich výtvarnú tvorbu a rozvíjali a obohacovali tak ich osobnostné i spirituálne dimenzie, ako aj posilnili ich sebadôveru a sebavedomie, podporili kooperáciu, rast tolerancie a demokracie v oblasti tímovej práce ako aj kultúrne angažovanie sa.

Otázkou je, čo treba považovať za imperatív umeleckého vzdelávania dnes ?

Predovšetkým je to nový pohľad na ciele a hodnoty prezentované v rámci výtvarnej výchovy nielen umeleckého charakteru, ale ciele a hodnoty presahujúce primárne výtvarnú oblasť:

Sú nasledovné :

kreativita, spontaneita, komunikácia, prevencia problémového správania,

lebo evidentne detí a mládeže s rôznymi špecifickými somatickými, psychickými i komunikačnými a sociálnymi problémami pribúda v bežných školách, budovanie individuálnej identity, sprostredkovanie existenciálneho rámca, rozvoj emočnej inteligencie, rozvíjanie spirituálnej inteligencie, rozvíjanie interkulturálneho rozmeru, obohatenie osobnosti, zmiernenie problémov, integrácia každej, akokoľvek narušenej individuality.

Spomenuté oblasti sa prelínajú s teritóriom, kde sa uplatňuje arteterapia – hraničná disciplína na pomedzí vedy a umenia. Jej pioniermi boli v 30.rokoch 20.stročia, teda v časoch 2. svetovej vojny práve výtvarní pedagógovia (M. Naumburg, W. Lovenfeld, E. Kramer). Príležitosť i „povinnosť“ využiť vo výtvarno- výchovnom procese okrem výchovného a estetického aj katarzný potenciál umenia, podobne ako to urobili v minulosti už spomenutí priekopníci arteterapie, si uvedomujú dnes predovšetkým sami výtvarní pedagógovia, ale aj authority, ktoré umelecké školstvo zastrešujú. Všetci totiž vedia, že výtvarná výchova si musí dnes vytyčovať aj závažnejšie a rozsiahlejšie i náročnejšie ciele, ako len naučiť deti kresliť či maľovať či modelovať.

Doba, v ktorej žijeme vyžaduje až nástojčivú povinnosť ale i jedinečnú, ničím nenahraditeľnú príležitosť zmeniť a doplniť prípravu učiteľov výtvarnej výchovy na Pedagogickej fakulte o poznatky z artefietiky a arteterapie. Jednou z alternatív je vytvorenie nového študijného odboru zameraného na štúdium arteterapie, ktorý je už realitou v mnohých európskych krajinách a v rámci ECARTE medzinárodnej organizácie zastrešujúcej 80 európskych univerzít koordinuje kompatibilitu národných programov v jednotlivých krajinách.

Naliehavosť takého štúdia podporuje aj medzinárodný výskum hodnotového rebríčka mládeže, ktorý bol uskutočnený v rokoch 2001 – 2006 archivovaním a analýzou vyše 700 kresieb v krajinách Európy, Ázie a Ameriky, ale aj výskum o postavení výtvarnej výchovy v EU, ktorý citujem v použitej literatúre. Zaoberá sa postavením umeleckého vzdelávania. Poukázal na fakt, že výtvarné vzdelávanie v EU disponuje cieľmi, ktoré tradičnú výtvarnú pedagogiku presahujú a hraničia s cieľmi, ktoré patria skôr do kompetencie arteterapie, ako to potvrdzujú niektoré s výskumom artikulovaných cieľov:

V rámci výtvarnej edukácie podporiť umelecké zručnosti, vedomosti a chápanie, kritické posúdenie, estetický úsudok, kultúrne dedičstvo, individuálny prejav/, identitu, rozvoj kultúrnej odlišnosť, európsku identitu/uvedomovanie si sveta, kreativitu, predstavivosť,

riešenie problému, riskovanie, sociálne zručnosti/skupinovú prácu/,socializáciu/kooperáciu, komunikačné zručnosti, potešenie/radosť/spokojnosť, variabilnosť a odlišnosť umenia; príťažlivosť rôznych umeleckých foriem/médiá, sebadôveru/sebavedomie.

Hoci v dnešnej dobe zameranej na výkon v kognitívnych schopnostiach môže emočná a spirituálna inteligencia stáť v ich tieni, podpora a rast individuálneho výtvarného i osobnostného potenciálu detí sa môže uskutočňovať jedinečne práve pomocou výtvarných aktivít na hodine výtvarnej výchovy. Ide o budovanie emočnej inteligencie, ktorú súčasní neurológovi i psychiatri zhodne akcentujú. Je evidentné, že emócie, spojené s recepciou i reflexiou umenia hrajú v etiopatogenéze každej z somatických i duševných chorôb, vrátane porúch osobnosti veľmi dôležitú úlohu, dokonca významnejšiu, ako sa doteraz myslelo (Servan-Schreiber, 2011).

Tzv. emočná medicína preferuje nemedikamentóznú liečbu a je rezervovaná aj k psychoterapii, teda terapii liekmi i slovom, no vysoko hodnotí liečbu výtvarnou aktivitou a s ňou spojeným rozvojom emočnej inteligencie. Cieľom liečby tu nie je iba zmiernenie príznakov choroby, ale hlavne zmena a obohatenie osobnosti. Takýto cieľ v mnohom korešponduje s metódami arteterapie, najmä s jej celostným prístupom v rámci Spirituálne-ekologickej arteterapie(Šicková, 2002). Ide o intervenciu smerujúcu do tzv. emočného mozgu, ktorý je akýmsi “ mozgom v mozgu“ a vyvíja svoju činnosť nezávisle na činnosti centra reči a myslenia. Emočný mozog riadi nielen psychickú rovnováhu ale aj funkcie srdca, krvný tlak, hormóny, tráviaci i imunitný systém. Všetky tieto poznatky vedy potvrdzujú účinky a mechanizmy arteterapie, jedinečnej umelecko - vednej disciplíny. Arteterapia nesporne buduje a rozvíja emočnú potenciál človeka. Emočný mozog a emočná inteligencia „oslovené“ v rámci arteterapie mobilizujú prirodzené samoliečiace mechanizmy, ktoré môžu človeka prinavrátiť späť do stavu harmónie, podobne ako sa to deje pri zahojení rany alebo potlačení infekcie vlastným silami organizmu. V našom kontexte ide o istú umeleckú autovakcínu. Prístupy a techniky arteterapie je preto potrebné implantovať nielen do hodín výtvarnej výchovy na základných, resp. stredných školách ale primárne do prípravy budúcich výtvarných pedagógov. Cvičenia sa majú zamerať na budovanie schopností, ktoré študentovi pomôžu rozpoznať vlastný emočný stav ale aj emočný stav druhých ľudí, vrátane jeho budúcich žiakov. Naučí ho chápať prirodzený priebeh emócií, umožní uvažovať o vlastných emóciách a emóciách druhých a v neposlednom rade ich zvládať.

Hlavnými cieľmi takto postaveného učebného plánu je dosiahnutie koherencie, integrácie osobnosti, rozvoj jej emočnej stránky, facilitovanie silných emocionálnych zážitkov spojených s umením.

Dnešný človek žije často akoby v paralelných svetoch – reálnych a virtuálnych. Koexistencia všetkých týchto svetov môže byť mätúca a deprimujúca.

Umenie disponuje duchovnou dimenziou, ktorá môže sprostredkovať nielen emócie ale aj spiritualitu aj reflektovať komplexitu ľudského života.

„Spiritualita je duchovná dimenzia bytia, keď osobnosť transcenduje svoju každodennosť a otvára sa formovaniu takých charakteristík ako je láska, zodpovednosť a prezieravosť, múdrosť, vyrovnanosť, ušľachtilosť“ (V. Smékal 2002, in Stríženec)

Techniky Spirituálne - ekologickej arteterapie sú orientované na uvoľnenie silných emócií cez výtvarné umenie a z neho odvodené postupy a techniky, realizované v bezpečnom prostredí, v prítomnosti umelca/ terapeuta smerujúce k zmene, k transformácii problému, obohateniu osobnosti a sú silnými nástrojmi „uzdravenia“. (Šicková, 2002)

Digitálna doba priniesla aj do výtvarných kurikul zaradovanie „nových“ rýchlych“ médií, vrátane filmu, fotografie a digitálneho umenia a umožnila žiakom používanie počítačov ako súčasť kreatívneho procesu. Tento princíp má nesporne svoje plusy ale aj riziká: Vedť tu existuje možnosť pomocou nových a ľahko dostupných technológií produkovať „umelecké diela“ za krátky čas.

Kontinuálna, pomalá manuálna práca i úcta k nej akoby sa strácali a nielen z hodín výtvarnej výchovy.

Je nesporné, že „elektronická“ kultúra priniesla jednoznačne aj pocit odcudzenia, zahltenia, manipulácie až neurotizácie (David, 2008).

Médiá dnes podľa českého filozofa, psychoterapeuta a kňaza Tomáša Halíka formujú celkové vnímanie sveta, ktorý je implicitne obsiahnutý v záplave obrazov a vnímaný „podprahovo“.

„Človek vychovaný médiami sa naučil vnímať život ako nevyčerpatelnú entitu prepínateľných programov a skutočnosť ako vejár svetov, do ktorých je možné nezáväzne a narýchlo vstúpiť...po internetových diaľniciach“. (Halík, 2004, str 39,)

Človek stráca zmysel vidieť sám seba primerane v tejto situácii, v reálnych súvislostiach, stráca „hmatateľný“ zážitok sveta a života.

Rýchlosť a s ňou spojená povrchnosť, akási chvála netrpezlivosti je opakom pomalosti, osobného kontaktu, dotyku, haptického zážitku, schopnosti uváženeho počinu i úsudku a odhadu. Úsudku, či súdnosti tak potrebnej pre bezpečie jednotlivca i jeho sociálnych vzťahov: to neznamená napr.. „len „odhad reálnych súvislostí, úsudku, týkajúceho sa odhadu vzdialeností a času, ktorý dnešné deti vďaka tomu, že chodia málo, alebo vôbec peši, strácajú. Strata vnímania reálne- priestorových a časových hodnôt a vzdialeností a rozmerov znamená žiaľ väčšinou aj stratu vnímania a správneho reflektovania duchovných, etických a morálnych

dimenzií bytia. Tieto zmeny úsudku priestorových a časových konotácií dnešnej mladej generácie majú nesporne presah aj do etickej a morálnej roviny.

Jeho strata spolu s inými patologickým javmi predstavujú jednu z novo vynárajúcich sa zmien v chápaní sveta a života ako jedinečného a neopakovateľného fenoménu. Vytrácanie týchto donedávna prirodzených mechanizmov z dôvodu prevahy technických vymožeností a digitalizácie sveta začína byť nielen psychologickým ale i spoločenským problémom a prejavuje sa najmä vo zvýšenej kriminalite v čoraz nižšej vekovej kategórii detí a mládeže, v stúpajúcom násilí a závislostiach.

Do podvedomia generácie, ktorá vyrastala na ilustráciách velikánov slovenského umenia, z ktorých mnohí boli aj výtvarnými pedagógmi (V. Hložník, M. Benka, E. Fulla) sa napr.hlboko vtlačila estetická i etická stopa znásobená etickou poetikou Andersenových rozprávok, keď ešte niekto (slávik!) bol ochotný trpieť a obetovať sa pre svoju lásku. Etické a morálne hodnoty (nielen) z rozprávok, ktoré sme pred spaním počúvali čítať našich rodičov ako: striednosť, schopnosť obetovať sa pre druhých, nezištná, iná ako len erotická láska, odpustenie, zmieranie či pokánie sú dnes v dobe „wellnessu“ a „well beeing“ a tzv.slobody anachronizmami a presahujú dimenzie, ktorých zmysel súčasný mladý človek dokáže vôbec pochopiť a integrovať do konceptu svojho života a sveta.

K téme akcelerácie a zrýchlenia (dychu) dnešného života vrátane umenia mi napadá spomienka na rozprávku z 50 - tých rokov minulého storočia, kde sa motív spomalenia cielene objavoval: na istom mieste sa mohlo pokračovať až potom, ako sto ovečiek prešlo cez úzku lavičku ponad potok. Hoci v tomto prípade bolo cieľom spomalenia až zastavenia deja okrem cvičenia sa v trpezlivosti aj snaha uspať poslucháča, deti sú dnes zvyknuté mať“ tu a teraz“ hneď všetko, vrátane potravín presladených umelými pestrými sladidlami či predčasnej sexuality. Odborníci konštatujú, že detstvo sa skracuje, prestáva byť vďaka „zrýchlovaniu“ časom nevinnej čistoty a bezstarostnosti.

Pribúda kriminality detí a prípadov, keď deti rodia deti. Tento zrýchlený beh životom podporuje na rozdiel od spomenutej rozprávky o ovciach cupkajúcich pomaly, po jednom po lavičke aj nejedna súčasná počítačová hra, ktorá nahrádza deťom rozprávku, kedy je hráč programovo (zištne) vedený k netrpezlivosti. Ak nie je totiž ochotný čakať ani malú chvíľku, kým sa dostane prirodzenou (t. j. pomalšou) cestou do ďalšieho levelu, obyčajne zvolí radšej zrýchlenú verziu – napr. poplatok, ktorý mu umožní okamžité pokračovanie v hre.

Exurzy spomaliť, vrátiť sa k pomalšiemu tempu a osobnému, skutočnému zmyslovému nie virtuálnemu zážitku sú len logickou kompenzáciou digitálnej kultúry.

„Post digital revelation „, v podobe objavenia sa Manifestu Raismusa Fleishera nás potom temer neprekvapí .Škandinávsky mladík v ňom vyzýva nielen umelcov k spomaleniu, k fyzickej, reálnej nie iba virtuálnej prítomnosti a k osobnej zodpovednosti.

Umelecký počin srbskej umelkyne Abramovičovej v tých istých intenciách spomalenia a osobnej prítomnosti umelca tvárou v tvár svojmu divákovi

„ The Artist is present“ je jeho equivalentom.

Je presahom umenia do terapie. Prináša nielen „zabrzdenie“ šialeného tempa ale hlavne osobný, živý kontakt „tvárou v tvár“, vzťah reálny, autentický, nie neosobný a zdanlivý (cez obrazovku počítača alebo sociálnu sieť) záujem o druhého človeka, vrátane jeho problémov. Neustále zrýchľovanie a akcelerovanie už pred pár rokmi „riešil“ lotyšský rodák vo svojej reštaurácii New Yorku ponúkajúcej nie „fast“ ale „slow „ food...Umenie i gastronómia sa tu stali spojencami.

Je možné, že po eklektickom chaosose postmoderny prichádza teda „spomalenie“, sprítomnenie, dôraz na fyzickú blízkosť

a návrat ku klasickým pomalým postupom (kameň, drevo, grafické i maliarske techniky klasickej povahy) ruko dielnym (analógovým) technológiám .

Dokáže umenie spomaliť tempo sveta?

Americký kunsthistorik Donald Kuspit vidí vo svojej knihe The end of Art., záchranu umenia v návrate éry tzv. nových starých majstrov, keď sa umenie vracia k svojmu tradičnému (pomalému) majstrovstvu, k transcencii svojej hmotnej podstaty do duchovnej roviny a dokáže za(pri)staviť ponáhľajúcich sa (nielen) umelcov ale i výtvarných pedagógov.

Existuje teda nádej, že stoické (pomalé) Posvätno (sacrum), ... hoci bolo dlho marginalizované až banalizované, sa môže znova stať jednou z hlavných umenie hodnotiacich kategórií post digitálnej doby, ako tomu bolo po mnohé stáročia, až kým nevystavili v galérii záchodovú misu...?

Nakoniec uvediem navrhovaný (ideálny) univerzitný arteterapeutický program:

Forma: postgraduálny alebo minimálne 4 ročný.

Každý rok je špecializovaný na jednu z terapií (arte v užšom slova zmysle (výtvarná arteterapie, muzikoterapia, dramato terapia a biblio terapia).

Program zahŕňa:

- Rozvoj umeleckých (výtvarných) schopností
- Štúdium arteterapeutickej teórie
- Štúdium vedeckých štúdií súvisiacich s arteterapiou

- Prax pod supervíziou

Priority programu:

- vlastná skúsenosť z umeleckej práce, znalosť rôznych umeleckých médií a materiálov,
- schopnosť vyjadrovať sa autenticky,
- znalosť tradičných a moderných foriem umenia,
- teoretické a praktické znalosti o materiáloch (farba, hlina a kreslenie),
- znalosť psychických procesov a ochorení človeka,
- prax v oblasti použitia základných umeleckých materiálov
- sťaže s rôznymi vekovými kategóriami osôb, so skupinami a s jednotlivcami,
- arteterapeutický výskum (kvalitatívny, kvantitatívny),
- znalosti podmienok vybudovania terapeutického vzťahu
- prax pod supervíziou.

Významná pre budúceho arteterapeuta podobne ako pre výtvarného pedagóga je predovšetkým osobná skúsenosť s umeleckým vyjadrovaním a artemédiami, ukotvenosť vo vlastnej umeleckej skúsenosti a v rôznych výtvarných zručnostiach ako aj zoznámenie sa s rôznymi (psycho)terapeutickými prístupmi, štúdium všeobecnej a vývinovej psychológie, orientácia v dejinách umenia a dejinách a teóriách estetiky, základy etiky, špeciálnej a liečebnej pedagogiky a základy psychiatrie a sociálnej práce.

Literatúra

Babirádová, H. a kol: Obrazy príbehů- príbehy obrazů, Masarykova univerzita v Brne 2011
ISBN 978-80-210-5734-0

Čarný, Fischer, Mudroch: Nové koncepty výtvarnej výchovy,

David, J.: Staletí dítěte a výzva obrazu, Brno, Masarykova univerzita, 2008

Halík, T.: Vzívan i nevívan, 2004, Nakladatelství Lidové noviny

Gregušová, Hedviga : Výtvarné aktivity mentálne postihnutých detí predškolského veku.
Bratislava : Sapientia, 2004, ISBN 80-968797-9-0.

Grohol, M. Arteterapia v psychiatrii, 2008 atestačná práca vydaná za podpory spoločnosti
Lunbeck

Kováčová, B., - Gulliam, M.: Art vo vzdelávaní,

Trnavská univerzita v Trnave, Pedagogická fakulta, 2010,

Kuspit, D.: The end of art, 2004, Cambridge univerzity press

PAVLIKÁNOVÁ, M. 2012. Nové výzvy výtvarnej výchovy v multimediálnom prostredí. In *Výtvarná výchova ve světe současného umění a nových technologií II*. Olomouc : Univerzita Palackého, Pedagogická fakulta, 2012. ISBN 978-80-244-3222-9. s.

Petzold, H.- Orth, I.,: Die neue kreativitäts therapien, Paederborn, 1992

Servan-Schreiber, A.: Uzdravení bez léku a lékaře. Rybka Publishers, 2011

Slavík, J : Zážitek umeni, umení zážitku, Praha Karlova univerzita, 2005

Šicková, J.: Základy arteterapie, Portál 2002

Šicková, J: Arteterapia- úžitkové umenie? Petrus, 2006

ŠICKOVÁ, J. 2008. *Symboły globalizácie v kresbách tínedžerov zo Slovenska, Čiech, Rakúska, Južnej Kórey, Japonska, USA, Austrálie a Afriky*, 2008

Šicková, J.: Quo vadis art therapia, TT, Bratislava 2012

Šicková, J.: Porovnanie konceptov vzdelávania v arteterapii v EU a na Slovensku, prednáška na konferencii v Bratislave PdFUK, nepublikovaný text 2012

Valachová D.: *Povedzme to farbami : multikultúrna výchova a jej možnosti vo výtvarnej výchove*. Brno : Tribun EU, 2009 1. vyd. 146 s. ISBN: 978-80-7399-855-4

Internetové zdroje:

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/113SK.pdf

<http://www.saske.sk/cas/archiv/1-2005/strizenec.html>

<http://www.monomorphic.org/wordpress/rasmus-fleischers-postdigital-manifesto/>

Kontaktné údaje:

Prof. PaedDr. Jaroslava Šicková, akad.soch., PhD.

Univerzita Komenského v Bratislave

Pedagogická fakulta, Katedra výtvarnej výchovy

Račianska 59, Bratislava

e-mail: jaroslavasicikova@gmail.com

**Potenciál výtvarného umenia pri podpore sociálnej inklúzie detí a dospelých
s duševnou poruchou**

*The potential of fine art with the support of social inclusion of children and growing ups
with mental disorders*

Zuzana Šiserová

Abstrakt: Príspevok sa zaoberá problematikou sociálnej inklúzie detí a dospelých s duševnou poruchou. Príznaky duševnej poruchy často komplikujú úspešný priebeh sociálnej adaptácie dieťaťa. Príspevok pojednáva o možnostiach využitia výtvarného umenia v inkluzívnych procesoch zameraných na podporu zdravého osobnostného a sociálneho vývinu, podporu vzťahov s rovesníkmi, budovanie pozitívneho sebaobrazu a rozvíjania sociálnych kompetencií.

Abstract: Research is aimed at the social inclusion of children and growing ups with the mental disorder. The symptoms of mental disorder often complicate the evolution of social adaptation. Research dissertates possibilities of fine art usage during inclusive processes aimed at support of healthy personal and social development, support of relations with peers, creating positive self awareness and discovering of social competences.

Kľúčové slová: sociálna inklúzia, duševná porucha, výtvarné umenie, arteterapia

Key words: social inclusion, mental disorder, fine art, art therapy

Už u detí a dospelých sa vyskytujú psychické problémy, ktoré závažnosťou prejavov nadobúdajú charakter duševnej poruchy. Popri psychosomatických poruchách, poruchách psychického vývinu, schizofrénie v detstve a adolescencii, ide najmä o poruchy správania a emočné poruchy so zvyčajným začiatkom v detstve a počas dospievania. Táto široká skupina porúch zahŕňa poruchy správania, emočné poruchy, poruchy sociálneho fungovania, tikové poruchy, ako aj neorganickú enurézu, stereotypné pohyby, zajakavosť a ďalšie (MKCH 10, 1994).

Ako uvádzajú autori Pochybová, Ondrejka, Tokos (2009) prevalencia duševných porúch u detí sa pohybuje podľa správ WHO medzi 10-20%. Autori realizovali výskum na slovenských základných školách, z ktorého vyplynul celkový výskyt psychických problémov

u 27% detí, pričom v popredí bola anxieta, perfekcionizmus, poruchy správania, impulzivita, hyperaktivita a psychosomatické prejavy.

Duševné poruchy detí a dospelých často determinuje ich schopnosť sociálnej adaptácie. Problémy v prežívaní a správaní deťom a dospelým zťažujú situáciu v jednotlivých socializačných aspektoch – schopnosti porozumieť sociálnym interakciám, osvojovať si sociálne role, rozvíjať sociálne zručnosti, osvojovať si spoločensky žiaduce správanie, vyrovnávať sa so životnými situáciami, naväzovať priateľské vzťahy, začleňovať sa do rovesníckych skupín. Ich snaha o sociálne interakcie končí často neúspechom, sklamaním a frustráciou. Môžu mať potrebu unikať zo záťažových sociálnych situácií, čo vedie k ich sociálnej izolácii. V praktickom fungovaní môžu byť sociálne nekomunikatívni, neobratní, utiahnutí.

Takýto obraz dieťaťa nebýva sociálne atraktívny pre skupinu jeho rovesníkov, ktorí mu často nerozumejú, považujú ho za nezaujímavého alebo naopak výstredného. Deti sa tak nezriedka pre svoje problémy dostávajú na okraj kolektívu rovesníkov, stávajú sa tzv. „čiernymi ovcami“. Sú tiež ľahko dostupnou obeťou šikany. Šikanovanie má negatívny vplyv na psychiku obeť aj v prípade, že ide o dieťa bez predchádzajúcich psychických problémov. Ak sa stane obeťou šikany dieťaťa s duševnou poruchou hrozí výrazné zhoršenie jeho problémov v prežívaní, správaní, celkovej symptomatiky poruchy.

Problém so sociálnou adaptáciou sa môžu zrkadliť aj vo vzťahoch s dospelými: vychovávateľmi, učiteľmi, trénermi a pod. Správanie týchto detí môže byť totiž pri neznalosti problému dieťaťa zo strany dospelých nesprávne vyhodnocované a následný spôsob reagovania na dieťa môže prehľbovať jeho stratu dôvery v ľudí, jeho pocit nepochopenia a neprijatia druhými, v tomto prípade autoritami.

Problémy pri vytváraní vzťahov k druhým sa premietajú do problémov pri vytváraní vzťahu k sebe samému. Často negatívne ovplyvňujú sebaobraz dieťaťa, jeho sebahodnotenie. Dieťa môže strácať motiváciu k výkonu, jeho školská úspešnosť nemusí zodpovedať jeho skutočnému potenciálu. U adoliescentov môže negatívne ovplyvňovať ich profesijnú orientáciu. V období adolescencie, kedy sa zvyšuje potreba sociálnej adaptácie v rovesníckych skupinách, sa môžu psychické problémy ďalej prehľbovať. Pri neriešení sa môžu stať chronickými a pretrvávajú aj v dospelosti.

Ako píše O'Sullivan (2010) medzi sociálne podmienené rizikové faktory, ktoré významným spôsobom determinujú duševné zdravie patrí sociálna izolácia a sociálne vylúčenie. Naopak medzi protektívne faktory patrí reziliencia, začlenenie sa do skupiny a komunity, sociálna ochrana, pozitívne vzťahy v rodine, pozitívne vzťahy s rovesníkmi, kvalitná výchova, optimizmus, nádej. Z uvedeného vyplýva potreba koncentrovať sa pri pomoci deťom a dospelým s duševnou poruchou práve na oblasť socializácie a sociálnej inklúzie.

Sociálna inklúzia detí s duševným ochorením, podobne ako u dospelých, je o možnosti zúčastňovať sa a prispievať do všetkých aspektov spoločnosti. Zabraňuje vzniku a výskytu vyčleňovania, diskriminácie a stigmatizácie (Merton, R., Bateman, J. 2007).

Prostriedkom sociálnej inklúzie môže byť aj cielené využívanie výtvarného umenia, ktoré má terapeutický potenciál. Arteterapia využíva tvorivý proces výtvarnej tvorby na zlepšenie psychického, fyzického a emocionálneho stavu človeka. Ako píše Malchiodi (2005) deťom môže výtvarný proces, zahŕňajúci kreslenie, maľovanie a modelovanie, pomáhať komunikovať o zložitých témach, redukovať stres a zmiernovať negatívne pocity.

Efektivitu využitia umenia ako spôsobu sociálnej integrácie a zároveň podpory duševného zdravia skúmali v priebehu rokov 2008-2010 vo Veľkej Británii Secker, Loughranb, Heydinrychc, Kent (2011). V evalvovanom projekte Open Arts počas 29 kurzov sledovali jeho vplyv na dospelých participantov s psychickými poruchami, problémami. Výsledky výskumu potvrdili výrazne zlepšenie v oblastiach psychickej pohody a sociálnej inklúzie.

Detská kresba je pre deti vývinovo prirodzeným prostriedkom prejavu a často je schodnejšou cestou najmä pri vyjadrovaní emočného prežívania. U detí s duševnou poruchou je to prostriedok akým môžu narábať so svojou frustráciou, odreagovávať tenziu, hnev, negatívne prežívanie. Reflektovať vlastné videnie sveta bez pocitu ohrozenia. V neposlednom rade im umožňuje používať výtvarné vyjadrenie ako ďalší kanál pri nadväzovaní vzťahov s druhými.

Pri napĺňaní cieľov sociálnej inklúzie je vhodná najmä skupinová forma arteterapie. Pri spoločnej výtvarnej práci dieťaťa s duševnou poruchou v skupine rovesníkov prirodzeným spôsobom dochádza k stimulácii sociálnych interakcií dieťaťa. Spoločnou aktivitou dochádza k podpore zdravej komunikácie medzi dieťaťom a rovesníkmi. Medzi vhodné skupinové výtvarné techniky patrí vytváranie komixových príbehov, rozprávkových ostrovov a svetov, skupinových totemov, modelovanie masiek, skupinových súsoší ako aj využívanie výtvarných interakčných hier.

Pri skupinovej arteterapii má dieťa možnosť byť plnohodnotnou súčasťou skupiny. Dochádza k sprostredkovaniu pozitívneho zážitku zo skupinovej práce. Dieťa si môže zažiť úspech v skupine rovesníkov, cítiť sa súčasťou diania, možnosť byť akceptovaný pri kolektívnom rozhodovaní, zažiť si uznanie a ocenenie, čo môže pôsobiť ako korektívna skúsenosť a redukovať prejavy sociálnej izolácie. Skupinová arteterapia prináša intenzívny emocionálny zážitok, ktorý poskytuje dieťaťu príležitosť pre nadviazanie hlbších vzťahov.

Spoločná výtvarná práca tiež sprostredkováva príležitosť pre sociálne učenie. Dieťa si môže osvojovať kompetencie pre efektívnu spoluprácu v skupine - rozvíja sa jeho schopnosť empatie, schopnosť pochopiť druhých a akceptovať ich, adekvátne reagovať, ďalej schopnosť sebaovládania, asertívneho presadzovania, neagresívneho riešenia konfliktov.

Skupinový výtvarný proces napĺňa ciele sociálnej inklúzie aj na strane ostatných členov kolektívu. Pozitívny skupinový zážitok, ktorý deťom prináša prirodzeným spôsobom výtvarná tvorba, je príležitosťou pre prijatie dieťaťa s duševnou poruchou do kolektívu. Motivuje deti k efektívnej spolupráci s dieťaťom s duševnou poruchou. Umožňuje im lepšie porozumieť a rešpektovať odlišnosti v jeho správaní. Poskytuje tak príležitosť učiť sa akceptovať inakosť, rozvíjať empatiu, toleranciu a altruizmus.

Pre odborníka, facilitátora, skupinové arteterapeutické aktivity poskytujú priestor na diagnostiku sociálnych vzťahov v skupine, úrovne sociálnej klímy, vzťahov dieťaťa v rámci kolektívu, identifikovanie jeho sociálnej role v kolektíve. Na základe hlbšieho porozumenia aktuálnej situácii v triede, skupine detí, môže následne upravovať ďalšie intervencie. Skupinové výtvarné techniky sa môžu stať nástrojom prevencie vzniku, prehľbovania a znovuobjavenia výskytu šikanovania dieťaťa s duševnou poruchou v kolektíve.

V individuálnom procese arteterapie umožňuje výtvarný prejav dieťaťu kontakt so svojimi funkčnými stránkami, podporuje jeho zdravého fungovanie, pozitívny sebaobraz, čiže to ako vníma a hodnotí seba samého. Cieľom intervencie môže byť aj rehabilitácia a rekonštrukcia sebaobrazu v zmysle nachádzania a upevňovania vnímania svojej hodnoty, pozitívnych stránok. Dieťa by malo získať pocit, že v niečom vyniká, že sa mu v niečom darí. Tento zážitok úspechu môžu dieťaťu pomôcť sprostredkovať ciele výtvarné aktivity, akými je modelovanie vlastného symbolu, koláž záujmov, zdrojov príjemných pocitov, vytváranie mandaly, ideálneho ja, techniky zamerané na prácu s telesnou schémou a pod.

Štrukturovanosť pri používaní arteterapeutických techník by sa mala odvíjať od potrieb dieťaťa. Ako píše Malchiodi (2005) niektoré deti presne vedia, čo a ako potrebujú v danú chvíľu vyjadriť. Je vhodné im umožniť voľne narábať s materiálmi, kresliť, maľovať, modelovať všetko, čo si prajú a potrebujú. V bezpečnom a štrukturovanom priestore si tak môžu vychutnať uvoľňujúci a obohacujúci tvorivý zážitok. Ostatné deti sú hanblivé, uzavreté a potrebujú viac štruktúry, motivácie. Motiváciu k tvorbe je tu možné podnecovať zadaním témy, alebo aktívnou imagináciou pred tvorbou.

Spontánny výtvarný prejav ponúka dieťaťu priestor na vyjadrenie negatívnych pocitov, emocionálneho napätia, strachov, starostí. Je príležitosťou pre abreakciu vnútorného napätia, frustrácie, negatívnych zážitkov a zároveň príležitosťou pre uvedomenie si vlastných potrieb.

Literatúra

MALCHIODI, C.: Using Art Activities to Support Trauma Recovery in Children. In American Art Therapy Association, Mundelein, January 2005. ISSN 1-888-290-0878

Medzinárodná klasifikácia chorôb MKCH – 10 [online]. WHO, 1994. Dostupné na: <<http://data.nczisk.sk/old/infozz/mkch/mkch-10/cast0500.pdf>> [cit. 27-02-2013]

MERTON, R., BATEMAN, J. Social inclusion Its importance to mental health. Mental Health Coordinating Council, Rozelle, 2007

O'SULLIVAN, CH.: Social inclusion and mental health. In Promoting Social Inclusion and Combating Stigma for better Mental Health and Well-being. European Communities, 2010.

SECKER J. - LOUGHRANB, M. - HEYDINRYCHC, K. – KENT, L.: Promoting mental well-being and social inclusion through art: evaluation of an arts and mental health project. In Arts & Health: An International Journal for Research, Vol. 3, No. 1, March 2011, 51–60.

POCHYBOVÁ M. - ONDREJKA I. - TOKOŠ, Z.: Výskyt psychických problémov u detí na základných školách. In Profese online, ročník II/3, júl 2009, ISSN 1803-4330.

Kontaktné údaje:

Mgr. Zuzana Šiserová, PhD.

Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta, Ústav sociálnych štúdií a liečebnej pedagogiky, Šoltésovej 4, Bratislava, 811 08

e-mail: zuzana@siserova.sk

KREATÍVNE VZDELÁVANIE (ONLINE)

DOSTUPNÉ NA INTERNETE: www.kreativnevzdelavanie.sk

Recenzenti:

doc. PaedDr. Dušan Kostrub, PhD., mimoriadny profesor
Prof. PhDr. Erich Mistrík, CSc.

Zostavili:

doc. PaedDr. Daniela Valachová, PhD.
PaedDr. Martina Pavlikánová, PhD.
Mgr. Miroslava Repiská

Vydalo vydavateľstvo Virvar, s. r. o., Zohor

Vydanie prvé, 2013

Typografia a sadzba: Virvar, s. r. o.

Grafická úprava: Miroslava Repiská

ISBN 978-80-970513-5-8

EAN 9788097051358

www.kreativnevzdelavanie.sk

www.virvar.sk