

Hranice neformálneho vzdelávania

Teória a prax v prostredí múzeí, galérií a pamiatok

Zborník textov z cyklu webinárov

Banská Bystrica
2021

Názov: *Hranice neformálneho vzdelávania – teória a prax v prostredí múzeí, galérií a pamiatok (zborník textov z cyklu webinárov)*

Zostavili: Mgr. Iveta Babjaková
Mgr. Miloslava Borošová Michalcová, PhD.
Mgr. Lenka Lipárová, PhD.

Autorky príspevkov:
Mgr. Miloslava Borošová Michalcová, PhD.
Mgr. Daniela Čarná, PhD.
PhDr. Beáta Husová
Mgr. Lenka Lipárová, PhD.
Mgr. Martina Martincová
PaedDr. Martina Pavlikánová, PhD.
PaedDr. Renáta Pondelíková, PhD.
doc. Mgr. Petra Šobáňová, Ph.D.
prof. PaedDr. Daniela Valachová, PhD.

Recenzenti: doc. Mgr. art. Xénia Bergerová, ArtD.
doc. PaedDr. Barbora Kováčová, PhD.

Výkonný redaktor: Mgr. Lenka Lipárová, PhD. (grafický návrh a zalomenie)

Jazykový redaktor: PaedDr. Mária Ťavodová

Vydavateľ: MALENA

Rok: 2021

Rozsah: 144 strán

ISBN 978-80-570-3097-3

Zborník príspevkov z cyklu webinárov je parciálnym výstupom z projektu „Hranice neformálneho vzdelávania. Nové alternatívy neformálneho vzdelávania v prostredí múzeí, galérií a pamiatok.“, ktorý bol podporený Fondom na podporu umenia, č. zmluvy 20-363-04695.

Za obsah a jazykovú úpravu príspevkov sú zodpovední autori príspevkov.

Zborník podporil Fond na podporu umenia. Fond je hlavným partnerom projektu *Hranice neformálneho vzdelávania – teória a prax v prostredí múzeí, galérií a pamiatok*.

u. fond
na podporu
umenia

OBSAH

ÚVOD	6
O PROJEKTE HRANICE NEFORMÁLNEHO VZDELÁVANIA - TEÓRIA A PRAX	
ÚVOD DO PROBLEMATIKY	9
MILOSLAVA BOROŠOVÁ MICHALCOVÁ – IVETA BABJAKOVÁ	
DIDAKTICKÉ ASPEKTY A CIELE GALERIJNEJ, MÚZEJNEJ A PAMIATKOVEJ PEDAGOGIKY	19
RENÁTA PONDELÍKOVÁ – MILOSLAVA BOROŠOVÁ MICHALCOVÁ	
KREATIVITA, EMOCIONALITA, EXPRESIA - FENOMÉNY V ZÁŽITKOVOM UČENÍ	43
DANIELA VALACHOVÁ	
OŽIVENÉ UČEBNICE A INÉ VZDELÁVACIE PROJEKTY NA POZADÍ VÝSKUMNEJ PARADIGMY HISTÓRIE A MÚZEJNEJ PEDAGOGIKY	63
BEÁTA HUSOVÁ – MARTINA PAVLIKÁNOVÁ	
KOMUNIKUJME (S) UMENÍM 1	83
DANIELA ČARNÁ	
KOMUNIKUJME (S) UMENÍM 2	91
MARTINA MARTINCOVÁ	
JAK NA VÝCHOVU UMĚNÍM NA DÁLKU	
PROJEKT: BEZ NÁZVU. NEDATOVÁNO. A JEHO DIDAKTICKÉ ASPEKTY	103
PETRA ŠOBÁŇOVÁ	
VIZUÁLNA KOMUNIKÁCIA V PODOBE KOMIKSU V EDUKÁCII	121
LENKA LIPÁROVÁ	
INFORMÁCIE O TECHNICKOM TÍME	142
POĎAKOVANIE	143

MALENA

MALENA je občianske združenie registrované v roku 2018. Medzi jeho ciele patrí aj aktivácia, združovanie občanov z odbornej i širokej verejnosti so záujmom o aktívny prístup k životu, o osobnostný rozvoj, vzdelávanie, kultúru, enviro, uchovávanie tradícií a vykonávanie aktivít podporujúcich skvalitnenie života ľudí v týchto oblastiach.

Na základe predošlých profi väzieb členov vedenia občianskeho združenia MALENA, sa v tejto platforme prepojilo zázemie odborníkov z oblasti vedy, kultúry s renomovanými odborníkmi z IT profesií. Touto synergiou sa darí prinášať nové technológie do oblasti kultúry:

V máji 2019 MALENA spoluorganizovala sprievodné kultúrne podujatia v Kaufland zónach počas prenosov MS v ľadovom hokeji v mestách Poprad, Martin, Nitra. Spolupracovala s UFS Mladosť a kapelami Čendéš, Slovak Tango a 100 múch. Sekundárnym cieľom bola podpora novej autorskej tvorby využiteľná ako ďalšia repertoárová súčasť programov zoskupení. MALENA popularizovala kultúru viažúcu sa na Banskobystrický samosprávny kraj.

Členovia občianskeho združenia MALENA v januári 2020 spoluorganizovali benefičný galavečer Pocta folklóru v srdci Slovenska. Výťažok bol venovaný deťom na onkológii v Banskej Bystrici. Galavečer priniesol oslavu krásy folklóru, ktorá v programe s viac ako 190 účinkujúcimi prepojila folklór ako pevný základ s jeho prienikmi do súčasného umenia. Vytvorili priestor na realizáciu mladých ľudí pôsobiacich v kreatívnom priemysle. Boli použité nové grafiky, audiovizuálne efekty, on-line vysielanie.

V roku 2021 prinieslo občianske združenie MALENA, rýchlo reagujúc na výzvy spôsobené celosvetovou pandémiou, ucelený cyklus webinárov v oblasti neformálneho vzdelávania v prostredí múzeí, galérií a pamiatok, ktorého súčasť – zborník textov, držíte práve v rukách. Cyklus zaznamenal u odbornej verejnosti na Slovensku, pre ktorú bol primárne určený, veľký ohlas – na on-line vysielaniach webinárov sme zaznamenali cez 1 500 pripojení.

MALENA, občianske združenie
 976 02 Motyčky č. 36
 ozmalena1@gmail.com
 + 421 915 77 40 53

ÚVOD

*Pokiaľ Ty nedbáš na nadanie umelcov,
zväž, čo po Tebe - po smrti zostane.*

Alžbeta Habsburská, matka Vladislava II. uvažuje s talianskymi humanistami
o úspešnom panovníkovi (1502)

Držíte v rukách zborník z cyklu webinárov, ktoré boli prezentované na jar 2021 v rámci vzdelávacieho projektu „Hranice neformálneho vzdelávania – teória a prax. Nové alternatívy neformálneho vzdelávania v prostredí múzeí, galérií a pamiatok“. Projekt zastrešilo občianske združenie MALENA a bol podporený Fondom na podporu umenia Ministerstva kultúry Slovenskej republiky.

Prezentované príspevky v zborníku boli súčasťou vyššie uvedeného cyklu ôsmich na seba voľne naväzujúcich webinárov. Textové príspevky poskytujú navyše oproti on-line výučbe orientáciu na ostatné odborné odkazy a literatúru.

Pri plánovaní projektu sme pôvodne uvažovali o klasických prednáškových okruhoch – seminároch, s power-pointovou prezentáciou a diskusiou, ktorá bola v ostatnom čase bežnou a zaužívanou formou odbornej prezentácie a vzdelávania.

Nová životná skúsenosť s dôsledkami pandémie vírusu priniesla v roku 2020 výzvy nielen v bežnom osobnom, pracovnom, spoločenskom živote a aj v oblasti vzdelávania – kultúry a umenia. Celosvetovo niekoľkonásobne stúpol záujem o on-line výuku, ktorá na Slovensku nebola až tak etablovaná. Primárnym cieľom projektu bola realizácia cyklu webinárov. Zborník z cyklu webinárov je parciálnou súčasťou projektu.

Zámer projektu vychádzal zo snahy vytvoriť cyklus on-line vzdelávacích aktivít z oblasti múzejnej, galerijnej a pamiatkovej pedagogiky s orientáciou na kultúrne a vzdelávacie prostredie na území Slovenska. Oblasť neformálneho vzdelávania má vysoký potenciál v rozvoji a podpore kultúrnej percepcie. Teoretické východiská môžu poskytnúť množstvo podnetných stratégií, edukačných foriem a metód, ktoré môžu byť následne využité v príprave vzdelávacích aktivít, nadviazaných na odborné činnosti jednotlivých kultúrnych inštitúcií alebo pamiatkových objektov (najmä v rozsahu pamiatok, ktoré sú zaradené do zoznamu UNESCO).

Edukácia a prezentácia patria v súčasnosti k pilierom múzejnej a galerijnej činnosti. Vďaka nim dochádza k rozvoju komunikácie s verejnosťou a integrácii princípov regionálnej histórie do vzdelávacích obsahov. Ako dochádza k zvyšovaniu nárokov na všeobecné vzdelávanie v školských inštitúciách, v priamej úmere sa zvyšujú nároky aj na vzdelávanie a výchovu v kultúrnych inštitúciách. Viaceré aktivity, novo-vzniknuté edukačné pomôcky a materiály majú potenciál, ktorý je možné kreovať v plnohodnotných vzdelávacích programoch, resp. je možné ich využiť ako aktivitu nadväzujúcu na lektorát.

Týmto chceme poďakovať Fondu na podporu umenia, generálnemu partnerovi projektu za možnosť realizácie našich myšlienok do reálneho výsledku.

Iveta Babjaková a Miloslava Borošová Michalcová

Mgr. Miloslava Borošová Michalcová, PhD.,

historička umenia, v súčasnosti pôsobí na Krajskom pamiatkovom úrade v Banskej Bystrici. Vyštudovala humanitný odbor Dejiny výtvarného umenia a kultúry na Filozofickej fakulte Trnavskej univerzity v Trnave. V rokoch 1997 – 2003 pracovala v Stredoslovenskom múzeu v Banskej Bystrici ako odborná kurátorka výtvarných zbierok. Okrem odborného spracovávanía zbierkových predmetov sa venovala aj výstavnej činnosti. V rozmedzí rokov 2003 – 2016 pôsobila



na Krajskom pamiatkovom úrade v Žiline, kde sa profesionálne zaoberala obnovou pamiatok v Žilinskom kraji. Po ukončení doktorandského štúdia v rokoch 2015 – 2018 na Katedre výtvarnej kultúry Pedagogickej fakulty UMB v Banskej Bystrici krátko pôsobila opäť v Stredoslovenskom múzeu. Od roku 2009 zároveň pôsobí ako znalec v oblasti výtvarného a sakrálneho umenia. Profesionálne sa orientuje na kunsthistorické poznatky, metodiku obnovy a reštaurovania, ale aj možnosti sprístupňovania pamiatok širšej verejnosti v spolupráci s Katedrou výtvarnej kultúry PdF UMB BB. Je autorkou a spoluautorkou viacerých odborných a metodických článkov publikovaných doma i v zahraničí. Bola členkou poroty Ceny Rady galérií SR Biela kocka.

Mgr. Iveta Babjaková, predseda občianskeho združenia MALENA, spoluiniciátorka realizácie projektu. Vyštudovala na Univerzite Komenského odbor psychológia v manažmente a odbor sociálna práca. Pôsobí v oblasti manažmentu kultúry od roku 2000. Od roku 2008 vo vlastnej agentúre produkuje podujatia kultúrneho a spoločenského charakteru, kurzy vzdelávania v oblasti psychológie v manažmente, moderuje spoločenské akcie. Od roku 2018 ako námestníčka pre prezentačný úsek Stredoslovenského múzea v Banskej Bystrici manažovala vzdelávanie, výstavnú činnosť, lektorov – sprievodcov múzea, marketing a PR, metodiku, manažment



projektovej činnosti, koordinovala prevádzky expozícií Thurzovho domu, Matejovho domu a Tihányiovského kaštieľa. Od roku 2020 je riaditeľkou Verejnej knižnice Mikuláša Kováča. Konceptiu rozvoja knižnice ako miesta komunitného vzdelávania napĺňa v rámci troch pobočiek knižnice na sídliskách mesta Banská Bystrica a dvoch odborných oddelení – oddelení odbornej literatúry a detskej literatúry. V treťom sektore dobrovoľnícku prácu vykonáva v niekoľkých občianskych združeniach, v súčasnosti je prezidentkou Lions club Banská Bystrica LEA.

O PROJEKTE HRANICE NEFORMÁLNEHO VZDELÁVANIA – TEÓRIA A PRAX ÚVOD DO PROBLEMATIKY

NOVÉ ALTERNATÍVY NEFORMÁLNEHO VZDELÁVANIA

V PROSTREDÍ MÚZEÍ, GALÉRIÍ A PAMIAŤOK

ABOUT PROJECT

BOUNDARIES OF NON-FORMAL EDUCATION – THEORY AND PRACTICE

INTRODUCTION TO THE PROBLEM

NEW ALTERNATIVES TO NON-FORMAL EDUCATION IN THE ENVIRONMENT

OF MUSEUMS, GALLERIES AND MONUMENTS

MILOSLAVA BOROŠOVÁ MICHALCOVÁ – IVETA BABJAKOVÁ

Abstrakt: Text sa venuje priblíženiu vzniku a zamerania projektu, ideovým východiskám a cieľom. V predmetnej – prvej kapitole zborníka demonštrujeme aspekty výberu hlavných tém jednotlivých webinárov a oslovených lektoriek. Pozornosť venujeme tvorbe webinárov, ale aj samotného zborníka, ktorý je parciálnou časťou projektu.

Kľúčové slová: neformálne vzdelávanie, múzeá, galérie, pamiatky

Abstract: The text deals with the approach and focus of the project, ideological starting points and goals. In the first chapter of the collection we demonstrate aspects of the selection of the main topics of individual webinars and addressed lecturers. We pay attention to the creation of webinars, but also to the proceedings itself, which is a partial part of the project.

Key words: non - formal education, museums, galleries, monuments

IDEOVÉ VÝCHODISKÁ A ZÁMER PROJEKTU

Impulzom k spracovaniu projektu, ktorý sa týka problematiky neformálneho vzdelávania – konkrétne vzdelávania v prostredí múzeí, galérii a pamiatok, vznikol na základe vlastných, osobných a profesionálnych skúseností. Evidovali sme, že napriek mnohým publikovaným a na konferenciách prezentovaných príspevkoch, existujú v tejto oblasti výrazné rozdiely vo viacerých úrovniach. Pozorovateľný je jednak rozdiel medzi jednotlivými kultúrnymi inštitúciami – múzeami, galériami, či už v jednotlivých sektoroch alebo ich vzájomným porovnaním. Odlišnosti sú vnímateľné aj medzi „teóriou a praxou“, medzi neformálnym a formálnym vzdelávaním a ich prienikom. Limity sú rôzneho charakteru: personálneho, finančného, priestorového, časového a pod.

Napriek mnohým snahám vnímame, že stále nie je docenená dôležitosť edukácie a prezentácie v prostredí neformálneho vzdelávania (napriek tomu, že patria k pilierom múzejnej a galerijnej činnosti), podobne ako stagnuje význam výchovy umením. V období pandémie sú ešte viac zvýraznené a vnímateľné kvalitatívne rozdiely.

Osobitou problematikou je aj oblasť prezentácie a sprístupňovania pamiatok v rozsahu pamiatkovej pedagogiky. Vzhľadom na obmedzenia cestovania do zahraničia v roku 2020 výrazne stúpla návštevnosť pamiatok na Slovensku. Sprístupňovanie pamiatok a ponuka edukačných programov, ktoré by dopĺňali lektorské texty, zvýšilo záujem verejnosti a dopyt po propagačných ale aj edukačných programoch.

V súčasnosti zároveň dochádza k mnohým zmenám, nielen v rámci formálneho a neformálneho vzdelávania, ale aj pamiatok, ktoré súčasná pandemická situácia zrejme urýchlila. Pri zvyšovaní nárokov na všeobecné vzdelávanie v školských inštitúciách, sa v priamej úmere zvyšujú nároky aj na vzdelávanie a výchovu v kultúrnych inštitúciách a nakoniec aj v prostredí pamiatok.

Zámer projektu vychádzal z viacerých ideí:

- a) sprístupniť širšej verejnosti vzdelávacie aktivity z oblasti múzejnej, galerijnej a pamiatkovej pedagogiky s orientáciou na kultúrne a vzdelávacie prostredie na území Slovenska,
- b) apelu na dôležité fenomény neformálneho vzdelávania,
- c) prepojenia „teórie a praxe“,
- d) prizvania odborníkov a prezentovania kvalitatívne hodnotných a inšpiratívnych projektov.

Styčným bodom bola snaha o „vytvorenie“ priestoru pre rozvoj „funkčnej“ komunikácie medzi jednotlivými aktérmi projektu, ako aj priestoru pre vnímanie kultúrneho prostredia. Podľa nášho názoru je diskurz v tejto oblasti pomerne plochý, v čase prvej vlny pandémie

(marec – september 2020) až absentujúci. Oblasť neformálneho vzdelávania má vysoký potenciál v rozvoji a podpore kultúrnej percepcie, ale aj seba-identifikácie a sebapoznania, z hľadiska možných konvergentno-divergentných vzťahov.

HLAVNÉ AKTIVITY PROJEKTU

Ako bolo uvedené v úvode – pôvodným zámerom bolo vytvorenie vzdelávacieho cyklu prednášok – seminárov s časovou frekvenciou jedenkrát za mesiac, ktoré by boli realizované štandardným prístupom odborných prednášok v kultúrnej inštitúcii s limitovaným počtom účastníkov, podľa kapacity prednáškovej miestnosti. Prednášky mali byť realizované štandardným spôsobom: komentovanou power-pointovou prezentáciou a diskusiou. Plánované boli aj doplňujúce workshopy pre účastníkov, ktoré sme považovali za vhodnú aktivizujúcu formu s možnosťou priameho aplikovania overených stratégií a metód.

V čase prvej pandemickej vlny na Slovensku, keď sme podávali projekt na *Fond na podporu umenia*, bol zvýšený záujem o podporu nového fenoménu vo vzdelávaní: on-line priestoru. Z hľadiska stratégie zámeru a zabezpečenia dostupnosti čo najširšiemu publiku nám toto prostredie poskytovalo väčší benefit, ako klasicky riešená prednášková činnosť. Vznikla myšlienka realizovať cyklus on-line vzdelávacích aktivít, pričom jednotlivé prednáškové bloky sme pretransformovali do 8 webinárov. Prvých 6 webinárov bolo venovaných prednáškam realizovaným jedenkrát týždenne v trvaní cca 2 hodiny. Posledné dva webináre boli koncipované ako diskusné - sumarizačné, počas ktorých lektorky reagovali na položené otázky z dotazníka zasielaného účastníkom webinárov vždy po skončení každého webinára.

Cyklus 8 webinárov sa stal prvou hlavnou aktivitou projektu. Celý cyklus webinárov bol následne spracovaný vo videozáznamoch, zverejnených bezplatne na You Tube kanáli občianskeho združenia MALENA. Vzhľadom k tomu, že v on-line priestore je problematickejšie prezentovať teoretické východiská zvolili sme ako doplnkovú, ale významovo plnohodnotnú aktivitu – zborník lektorských textov. Spočiatku sme uvažovali len o knižnej publikácii, avšak na základe záujmu zo strany publika sme rozšírili svoj zámer o vytvorenie identickej elektronickej verzie. Zborník je nepredajný. Určený je na vzdelávací a prezentačný účel.

Štruktúra zborníka obsahuje všetky atribúty sprievodnej publikácie k aktívnemu podujatiu, v tomto prípade cyklu webinárov. Obsahuje úvodnú kapitolu, ktorá je venovaná vzniku, zameraniu, ideovým východiskám a cieľom projektu. Následne sú zoradené textové príspevky jednotlivých lektoriek v takom poradí, ako boli prezentované prednášky na jednotlivých webinároch. Príspevky sú doplnené odkazmi na literatúru, s ktorými autorky pracovali. Za príspevkami sú uvedené ich kontaktné údaje. Každý príspevok prešiel

recenzným odborným posúdením a jazykovou úpravou. Pri príspevkoch sú radené medailóny autoriek, ktoré mapujú ich profesionálne zameranie a prax.

Oblasť neformálneho vzdelávania v prostredí múzeí, galérií a pamiatok je nesmierne široká. Naším záujmom nebolo suplovať štandardné vysokoškolské vzdelávanie v danej problematike. Pozornosť nie je osobitne venovaná všeobecným pojmom ako napr. výchova a vzdelávanie, ani kontextom vývoja múzejnej, galerijnej a pamiatkovej pedagogiky, typológii a typom edukačných programov, všeobecným modelom interpretácie, formovaniu profilu osobnosti múzejného, galerijného pedagóga a pod. Zámerom nie je posudzovať kvalitu či kvantitu edukačných aktivít múzeí a galérií, ani riešiť vzťahy medzi formálnym a neformálnym vzdelávaním. Nevenujeme sa ani súčasne platnej legislatíve. Napriek vyššie uvedenému sa každej zložky čiastočne dotkneme, nakoľko súvisia či už s vybranými témami webinárov alebo s praxou a praktickými skúsenosťami našich lektoriek. Aby sme dostali požiadavku odbornej reflexie – v závere kapitoly uvádzame výber z literatúry (z ostatných rokov), ktorá môže poskytnúť istú bázu odborných poznatkov z danej oblasti a aj pre nás bola inšpiratívna.

Výber nosných tém projektu bol orientovaný na hlavné fenomény múzejnej, galerijnej a pamiatkovej pedagogiky (z hľadiska výtvarnej výchovy, resp. výchovy umením) na: **tvorivosť, zážitkovosť, expresivitu, emocionalitu, komunikáciu a dialóg**. Tieto fenomény nevnímame len v ich úzkom význame ako „definície“, ale poskytujú nám možnosť hlbšieho prepojenia a vnímania podstaty edukačných programov. Spoločným menovateľom je **potenciál pozitívneho rozvoja vnímania a kritického myslenia** (nielen výtvarného umenia ale kultúrneho prostredia) v **kontexte zážitkového a objektového učenia v prostredí múzeí a galérií, ako aj vzdelávania vo verejnom priestore** (napr. pri pamiatkach). Vyššie uvedené elementy pozitívne podporujú rozvoj inteligencií a kreativity. V koncepcii výtvarnej výchovy má dôležité miesto nielen aktívne sledovanie súčasného diania v umení, ale aj poznávanie tradícií a špecifík vlastného regiónu, či aktualizácia techník tradičných remesiel v súlade s osnovami Štátneho vzdelávacieho programu.

Výber prizvaných lektoriek - odborníčok v danej oblasti, bol realizovaný na základe analýzy publikačných a prezentačných výstupov, odbornými komisiami pozitívne hodnotených a všeobecne uznaných projektoch, rovnako z hľadiska prínosu k vybraným témam, ich možným konvergentným vzťahom, a v neposlednom rade - realizovaným spoluprácam.

Vo vzťahu ku uvedeným ambíciám bol formulovaný podnadpis: *Nové alternatívy neformálneho vzdelávania v prostredí múzeí, galérií a pamiatok*. Smeruje k snahe priniesť nové inšpirácie a sprostredkovať nielen kvantitatívne možnosti ale aj súčasnú kvalitatívnu platformu.

HLAVNÉ AKTIVITY A CIELE

V súvislosti s tým, že našim cieľom nebolo suplovať všeobecné poznatky, či bežne dostupné informácie, ale upozorniť na zaujímavé teoretické a podnetné praktické skúsenosti, vyplynula orientácia cieľovej skupiny. Cyklus webinárov je určený pre odborné publikum, u ktorého sa vyžaduje istá miera stupňa poznania prednášanej témy – nakoľko sa venujeme len vybraným témam, preto bola účasť širšej verejnosti limitovaná.

Z hľadiska zámeru a funkčného využitia boli vytypované viaceré cieľové skupiny:

- múzejní a galerijní pedagógovia, lektori a kurátori zbierok, ktorí môžu využiť viaceré námety a podnety ako inšpirácie pri tvorbe vlastných edukačných aktivít,
- učitelia ZŠ, ZUŠ a SŠ, (VV, umenie, kultúra), pre ktorých môžu byť edukačné aktivity v múzeách a galériách vhodným impulzom pre kombináciu formálneho a neformálneho vzdelávania, prípadne nadviazania intenzívnejšej spolupráce,
- študenti pedagogických škôl SR (v rozsahu prípravy budúcich pedagógov VV, umenia a kultúry), ktorým môže byť tento cyklus webinárov „doplňkovým“ rozšíreným vzdelávaním v danej oblasti,
- absolventi vzdelávacieho kurzu SNM – múzejný pedagóg, detto,
- pracovníci Pamiatkového úradu SR alebo sprístupňovania a prezentovania pamiatok, pre ktorých môže byť inšpiráciou pre sprístupňovanie pamiatok (hlavne nehnuteľných).

Vo vzťahu k cieľovým skupinám boli definované ciele a význam projektu. Primárnymi cieľmi bolo:

- zvyšovanie odbornej zdatnosti a kompetencií múzejných a galerijných pedagógov,
- podpora vzdelávania budúcich pedagógov,
- poskytnutie spätnej väzby na prax,
- podporenie konkurencieschopnosti a atraktívnosti vzdelávacích programov v kultúrnych inštitúciách.

SYMBIÓZA TÉM

Cyklus webinárov bol zostavený tak, aby stanovené témy na seba nadväzovali, rozvíjali alebo sa vzájomne dopĺňali. Kontext vysokoškolského vzdelávania bol premostený s prostredím praxe v múzeách, galériách a pamiatkach. V rozsahu 6 odborných a dvoch diskusných webinárov nie je možné komplexné spracovanie problematiky, ide o selekciu. Kvalitatívnym ekvivalentom k situácii na Slovensku sa stala prednáška doc. Mgr. Petry Šobáňovej, Ph.D. z Katedry výtvarnej výchovy, Pedagogickej fakulty, Univerzity Palackého v Olomouci.

Pri plánovaní akejkoľvek edukačnej aktivity je veľmi dôležité jej „správne“ zameranie a nastavenie tak, aby mohla byť efektívna. Vzhľadom k tomu sme sa snažili zostaviť prvý webinár orientovaný na **Didaktické aspekty a ciele galerijnej, múzejnej a pamiatkovej pedagogiky**. Dôraz bol sústredený na plánovanie vzdelávacích aktivít (nezávisle či ide o prostredie formálneho alebo neformálneho vzdelávania). Tému priblížila PaedDr. Renáta Pondelíková, PhD. z Katedry výtvarnej kultúry, Pedagogickej fakulty Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici, ktorá má dlhoročné praktické skúsenosti. Vo svojom príspevku sa sústredila na proces plánovania vo vzťahu k cieľovým skupinám a vyhodnotenia vzdelávacích aktivít. V druhej časti bol priestor venovaný prostrediu pamiatok, ktoré nás bezprostredne obklopujú. V mnohých prípadoch sídlia kultúrne inštitúcie (múzeá a galérie) v historických budovách, ktoré sú zároveň aj národnými kultúrnymi pamiatkami. Potenciál „statusu pamiatky“ však nie je vždy kvalitatívne zhodnocovaný, akceleruje medzi dvoma konotáciami: negatívnym vnímaním („obťaž“) alebo druhým pozitívnym ekvivalentom, kde je pamiatka vnímaná z hľadiska marketingovej značky (najmä napr. pri expozíciách, ktoré sú v hradoch a zámkoch). Problematiku pamiatkovej pedagogiky a súvislosti priblížime v rovnomennej podkapitole.

Na úvodný webinár nadviazala prednáška prof. PaedDr. Daniely Valachovej, PhD., z Katedry výtvarnej výchovy Pedagogickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave, ktorá bola venovaná základným fenoménom tvorivých aktivít: **kreativite, emocionalite, expresii v zážitkovom učení**. Táto téma bola cielene zvolená vzhľadom na časté zamieňanie pojmov (tvorivosť, kreativita). Zároveň autorka upozorňuje, že nie o každom „zážitku“ sa dá povedať, že ide o „zážitkové učenie“. Prof. PaedDr. Daniela Valachová, PhD. je autorkou viacerých publikácií, ktoré sa venujú expresivite vo výtvarnej výchove a kreatívnemu vzdelávaniu. Uvedené elementy sú základnými fenoménmi zážitkového učenia, ktoré je pre prostredie múzeí, galérií a pamiatok *pridanou hodnotou* vychádzajúcou z povahy samotnej a zároveň je táto hodnota *vymedzujúca* voči prostrediu formálneho vzdelávania.

Na témy uvedené vyššie priamo nadviazal príspevok PhDr. Beáty Husovej a PaedDr. Martiny Pavlíkánovej, PhD., z Múzea mesta Bratislavy, ktoré sa dlhodobo sústreďujú na premisy vzdelávania v múzeu. Ich webinár bol uvedený pod názvom **„Oživené učebnice a iné vzdelávacie projekty na pozadí výskumnej paradigmy histórie a múzejnej pedagogiky“**. Ide o aplikáciu zážitkového a objektového učenia v prostredí múzea, v symbióze nielen so zbierkovými predmetmi ale aj architektúrou múzea a jej širšími vzťahmi. Kreativita a expresia sú z teoretickej roviny transformované do praktických výstupov – vzdelávacích projektov. Je dôležité uviesť, že koncepcie a stratégie vzdelávacích programov v Múzeu mesta Bratislavy boli vytvorené s ohľadom na požiadavky Štátneho vzdelávacieho programu a záverov výskumov odborníkov z oblasti histórie. Vzájomnú spoluprácu medzi

jednotlivými subjektami (kultúrnou inštitúciou, metodickým centrom, príp. vysokou školou) považujeme za dôležitý fakt pri tvorbe edukačných programov a vzájomnej kooperácii.

Do projektu sa zapojili aj kolegyne, ktoré boli ocenené Radou galérií Slovenska - Biela Kocka v kategórii *Edukačný projekt* – ide o Mgr. Danielu Čarnú, PhD. z Kunsthalle v Bratislave, Mgr. Martinu Martincovú zo Stredoslovenskej galérie v Banskej Bystrici. Svoje praktické skúsenosti priblížili pod spoločným názvom „**Komunikujme (s) umením**“. Kým predchádzajúce praktické skúsenosti približovali prostredie múzea, autorky tejto časti odprezentovali príklady dobrej praxe galerijnej edukácie, pričom sa zamerali na stratégiu „aktívnej“ komunikácie, prevažne na platforme participatívneho umenia. Vývoj umeleckého diela nekončí jeho vznikom, ale nasleduje proces recepcie, bez ktorého by dielo nemalo zmysel. Komunikácia prostredníctvom výtvarných prostriedkov a umenia – výchova umením s akceptáciou poznatkov z iných oblastí a predmetov má potenciál pre celoživotné vzdelávanie.

Pozvanie k spolupráci na projekte prijala aj doc. Mgr. Petra Šobáňová, Ph.D. z Katedry výtvarnej výchovy, Pedagogickej fakulty, Univerzity Palackého v Olomouci. Na webinári pod názvom „**Bez názvu. Nedatováno.**“ sa metodicky zamerala na sprostredkovanie umeleckého diela pomocou tvorivých aktivít a postupov expresívnej interpretácie. Ide o metodický projekt, ktorý môže byť nápomocný nielen pracovníkom múzea a galérie, ale aj učiteľom (ZŠ, SŠ ako aj ZUŠ) a rodičom. Nezabúda pritom ani na inkluzívny aspekt výtvarnej výchovy, časťou určenou pre deti so sluchovým postihnutím. Webinár predstavil východiská projektu a jeho konkrétne výstupy v podobe animovaných eduklipov a pracovných listov.

Cyklus prednášok bol uzatvorený témou, ktorá zdanlivo vybočuje zo zvolenej línie, avšak logicky prepája takmer všetky vizuálne prezentácie. Pozornému divákovi zrejme neuniklo, že v mnohých prípadoch bol využitý princíp komixu v rámci sprostredkovania komunikácie, či interpretácie významu a obsahu. Tému pod názvom „**Vizuálna komunikácia v podobe komixu v galerijnej a múzejnej edukácii**“ priblížila Mgr. Lenka Lipárová, PhD., z Katedry výtvarnej kultúry Pedagogickej fakulty Univerzity Mateja Bela, ktorá sa venuje tejto problematike. V rámci webinára sa autorka sústredila najmä na praktické ukážky, v zborníku priblíži aj teoretické východiská. Upozornila na pozitíva ale aj negatíva súčasnej doby v kontexte nadmerne etablovanej reklamy a jej vplyvu. Využívanie „komixu“ vo všetkých jeho podobách a alternatívach je stále zaujímavá a atraktívna forma komunikačnej stratégie v rámci edukačných programov.

ZÁVER

Cieľom cyklu webinárov aj zborníka bolo ponúknuť kvalitatívne hodnotný a zmysluplne zostavený program, inšpiratívny pre všetkých aktérov. Zámerom bolo neorientovať sa len na

marketingovú propagáciu a prezentáciu realizovaných úspešných projektov. Za výrazne dôležitú pri tvorbe edukačných programov považujeme teoretickú prípravu, ktorá má význam nielen pre samotné kritické zhodnotenie zámeru, ale aj prehodnotenie stanoveného cieľa tej-ktorej edukačnej aktivity. Prezentované praktické skúsenosti všetkých lektoriek môžu pozitívne ovplyvniť prípravu edukačných programov. Môžu byť inšpiráciou nielen pre múzejných a galerijných pedagógov, pracovníkov v oblasti sprístupňovania pamiatok, ale eventuálne aj pre samotných učiteľov a študentov.

Uvedomujeme si, že téma projektu je nesmierne široká. Úspešnosť projektu a spätná väzba ukázali potrebu ďalšieho kreovania témy podľa záujmu účastníkov. Na záver si dovoľíme citovať výrok *Jeana Piageta*:

“Cieľom vzdelávania nie je zvyšovať množstvo vedomostí, ale vytvárať pre deti možnosti, kedy môžu vymýšľať a objavovať, vytvárať ľudí schopných robiť nové veci.”

DOPLNKOVÁ LITERATÚRA K PROBLEMATIKE

BABYRÁDOVÁ, H.: *Rituál, umění a výchova*. Brno : Vydavatelství Masarykovy univerzity, 2002, ISBN 80-210-3029-1.

BABYRÁDOVÁ, H.: *Rituální a performační aspekty muzejní animace*. Brno : Moravské zemské muzeum, 2003, ISBN 80-7028-205-3.

BABYRÁDOVÁ, H.: *Nové proudy ve výtvarné výchově*. In. Škola muzejní pedagogiky 4. Olomouc : UP Olomouc, 2007, ISBN 978-80-244-1869-8.

DOČKALOVÁ, J.: *Co je neformální vzdělávání?* In. URBAN, M. – JANSKÁ, M (eds.): *Konference neformálního vzdělávání*. Praha : ČNA Mládež, MŠMT, 2007, Dostupné na: www.mladezvakci.cz

BENEŠ, J.: *Muzeum a výchova*. Praha : Ústav pro informaci a řízení v kultuře, 1980.

BENEŠ, J.: *Kulturně výchovná činnost muzeí, 1.díl – část textová*. Praha : Univerzita Karlova, 1981.

BRABCOVÁ, A. (ed.): *Brána muzea otevřena. Průvodce na ceste muzea k lidem a lidí do muzea*. Náchod : Nakladatelství JUKO v spolupráci s Nadací Open Society Fund Praha, 2003, ISBN 80-862-1328-5.

FULKOVÁ, M.: *Diskurs umění a vzdělávání*. Jinočany : Nakladatelství H&H, 2008, ISBN 978-80-7319-076-7.

JAGOŠOVÁ, L. – MRÁZOVÁ, L.: *Objektové učení jako základ muzejní didaktiky*. In. JUREČKOVÁ, V.: *Výuka dějin umění a rozvoj percepčních, verbálních a hodnotících dovedností studentů*. Olomouc : UP Olomouc, 2015, ISBN 978-80-244-4637-0.

HORÁČEK, M. – MYSLIVEČKOVÁ, H. – ŠOBÁŇOVÁ, P. (eds.): *Muzejní pedagogika dnes: Sborník příspěvků z mezinárodní konference*. Olomouc : UP Olomouc, 2008, ISBN 80-244-1993.

HORÁČEK, R.: *Galerijní animace a zprostředkování umění*. Brno: CERM, 1998, ISBN 80- 7204-084-7.

HUSÁR, J. – SOKOLOVÁ, K.: *Vizuální kultura a komunikácia*. Banská Bystrica, PF UMB a OZ Pedagog 2011, ISBN 978-80-557-0300-8.

JAGOŠOVÁ, L. – JŮVA, V. - MRÁZOVÁ, L.: *Muzejní pedagogika: metodologické a didaktické aspekty muzejní edukace*. Brno : Paido, 2010, ISBN 978-80-7315-207-9.

JOHNOVÁ, R.: *Marketing kulturního dědictví a umění*. Praha : Grada, 2008, ISBN 978-80-247-2724-0.

- KASÁČOVÁ, L. – SOKOL, M.: *Význam vizuálnej komunikácie v kontexte výtvarnej výchovy na 1. stupni základnej školy*. Banská Bystrica : PdF UMB, 2010, ISBN 978-80-8083-945-1.
- KESNER, L.: *Vizuální teorie. Současné angloamerické myšlení o výtvarných dílech*. Jinočany : H&H, 2005, ISBN 80-7319-043-5.
- KÚDELKOVÁ TRNKOVÁ, N.: *Výtvarné hry s písmom na 1. stupni základnej školy*. Dizertačná práca. Banská Bystrica : UMB PdF, 2002.
- MARTINCOVÁ-GARAJOVÁ, M. – PONDELÍKOVÁ, R.: *Škola v galérii & galéria v škole*. Banská Bystrica : SSG, 2010, ISBN 978-80-88681-61-8.
- ORIŠKOVÁ, M. (ed.): *Efekt múzea: predmety, praktiky, publikum. Antológia textov anglo-americkéj kritickej teórie múzea*. Bratislava : Vysoká škola výtvarných umení, 2006, ISBN 80-89259-08-1.
- SLAVÍK, J.: Umění ve škole: „jenom“ hra, nebo téma pro reflexi. *Pedagogika*. 2001, Zv. 4, ISSN 0031-3815.
Dostupné aj na stránke:
file:///C:/Users/user/Documents/Downloads/Pedag_2001_4_09_Um%C4%9Bn%C3%AD_525_536.pdf.
- SLAVÍK, J.: *Umění zážitku, zážitek v umění, I. díl*. Praha : Pedagogická fakulta Univerzita Karlova, 2001, ISBN 80-7290-066-8.
- SOKOLOVÁ, K.: *Galerijná pedagogika – stručný nárys jej vývoja, teórie a praxe*. Banská Bystrica : PdF UMB, 2010, ISBN 978-80-8083-981-9.
- ŠOBÁŇOVÁ, P.: *Škola muzejní pedagogiky 1. Poznámky k partnerství výtvarné a muzejní pedagogiky*. Olomouc : UP Olomouc, 2007, ISBN 978-80-244-1866-7.
- ŠOBÁŇOVÁ, P.: *Edukační potenciál muzea*. Olomouc, 2009, Dizertačná práca UP Olomouc.
- ŠOBÁŇOVÁ, P.: *Edukační potenciál muzea*. Olomouc : UP Olomouc, 2012, ISBN 978-80-244-3034-8.
- ŠOBÁŇOVÁ, P.: *Muzejní edukace*. Olomouc : UP v Olomouci, 2012, ISBN 978-80-244-3003-4.
- ŠOBÁŇOVÁ, P.: *Expozice jako místo pro vzdělávání. Metodika k tvorbě expozic zohledňujících vzdělávací potřeby návštěvníků*. Brno : MZM, 2017, ISBN 978-80-7028-494-0.
- ŠUBOVÁ, M. – BAHLEDOVÁ, T. – KASÁČOVÁ, L.: *Komunikácia - umenie - výchova*. 1. vyd. . Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, 2007, ISBN 978-80-8083-498-2.
- ŠUPŠÁKOVÁ, B.: *Projekty a alternatívne formy vo výtvarnej výchove*. Bratislava : Digit, 1999, ISBN 80-967231-4-6.
- ŠUPŠÁKOVÁ, B. A KOL.: *Vizuálna kultúra a umenie v škole. Nové myšlienky a prístupy*. Bratislava : DIGIT, 2004. ISBN 80-968441-1-3.
- TOKÁR, M.: *Obrazové príbehy*. Prešov : PF Prešovská univerzita, 2002, ISBN 80-8068-116-3.
- VANČÁT, J.: *Tvorba vizuálního zobrazení (gnozeologický a komunikační aspekt výtvarného umění ve výtvarné výchově)*. Praha : Karolinum, 2000, ISBN 80-7184-975-8.

PaedDr. Renáta Pondelíková, PhD. Štúdium absolvovala na Pedagogickej fakulte v Banskej Bystrici, učiteľstvo všeobecnovzdelávacích predmetov pre 5. – 12. ročník v predmetoch slovenský jazyk – výtvarná výchova, rozšírené kvalifikačným štúdiom o etickú výchovu. V súčasnosti pôsobí ako odborná asistentka na Katedre výtvarnej kultúry na Pedagogickej fakulte UMB v Banskej Bystrici. Jej profesijná orientácia a odborný profil je zameraný na výskum v oblasti didaktiky výtvarnej výchovy so zameraním na aplikáciu grafických programov v edukačnom procese výtvarnej výchovy, vizuálnu gramotnosť, metodiku sprístupňovania výtvarného diela a galerijnú pedagogiku. Je spoluautorkou učebníc výtvarnej výchovy pre základnú školu, autorkou a spoluautorkou niekoľkých monografií, vysokoškolských učebníc, odborných a metodických článkov publikovaných doma i v zahraničí. Dlhoročne sa zúčastňuje ako členka poroty výtvarnej súťaže Detské Chalupkovo Brezno. Ako členka hlavnej odbornej pracovnej skupiny spolupracovala aj v projekte ESF Aktivizujúce metódy vo výchove a tiež v národnom projekte Profesionálny a kariérny rast pedagogických zamestnancov. V rámci spolupráce so Stredoslovenskou galériou sa odborne podieľala na edukačných výstavách Ako na umenie 2 a Ako na umenie 3.



DIDAKTICKÉ ASPEKTY A CIELE GALERIJNEJ, MÚZEJNEJ A PAMIATKOVEJ PEDAGOGIKY

*DIDACTIC ASPECTS AND OBJECTIVES OF THE GALLERY,
MUSEUM AND MONUMENTAL PEDAGOGY*

RENÁTA PONDELÍKOVÁ –
MILOSLAVA BOROŠOVÁ MICHALCOVÁ

Abstrakt: Príspevok sa zaoberá problematikou sprístupňovania výtvarného umenia s dôrazom na plánovanie vzdelávacích aktivít v prostredí galérie a múzea. Zároveň priblížime oblasť pamiatkovej pedagogiky a jej pozíciu vo vzdelávaní, s prioritným ohľadom na galerijnú a múzejnú pedagogiku. Analyzujeme status pamiatky a jej potenciál pre uplatnenie medzipredmetových vzťahov a nadpredmetových tém. V závere príspevku demonštrujeme možnosti prepojenia a využívania pamiatok prostredníctvom stratégie vzdelávacích aktivít, ktoré realizovala Katedra výtvarnej kultúry Pedagogickej fakulty Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici.

Kľúčové slová: vizuálne vnímanie a myslenie, sprístupňovanie výtvarného umenia, vzdelávacie aktivity, pamiatka, pamiatková pedagogika

Abstract: The article deals with the issue of making fine art accessible with an emphasis on the planning of educational activities in the gallery and museum. At the same time, we will approach the area of monument pedagogy and its position in education, with priority regard to gallery and museum pedagogy. We analyze the status of the monument and its potential for the application of inter-subject relationships and over-subject topics. At the end of the paper, we demonstrate the possibilities of connecting and using monuments through the strategy of educational activities implemented by the Department of Fine Arts, Faculty of Education, Matej Bel University in Banská Bystrica.

Keywords: visual perception and thinking, access to fine arts, educational activities, monument, monument pedagogy

ÚVOD

Predmetný príspevok priamo nadväzuje na úvodnú kapitolu zborníka, ktorý je parciálnou súčasťou projektu „*Hranice neformálneho vzdelávania – teória a prax. Nové alternatívy neformálneho vzdelávania v prostredí múzeí, galérií a pamiatok*“. Základnou zložkou projektu je cyklus webinárov, ktoré poskytujú priestor pre praktické ukážky. Podľa zámeru poskytuje zborník väčší priestor pre teoretické sprístupnenie danej problematiky. Vzhľadom na to, že galerijná a múzejná pedagogika sú všeobecne zaužívanejšie pojmy, zamerali sme sa v prvej časti najmä na didaktické aspekty a ciele. V druhej časti príspevku bude pozornosť venovaná viac problematike pamiatkovej edukácie, kde je možné rovnako aplikovať identické interpretačné postupy. Poukážeme na spoločné znaky, ale aj odlišnosti. Príspevok je doplnkom k webináru. Problematika pamiatkovej edukácie je v porovnaní s galerijnou a múzejnou pedagogikou menej rozpracovaná v odbornej literatúre, preto sme sa tejto problematike rozhodli v príspevku venovať väčšiu pozornosť.

V 1. kapitole sa zaoberáme problematikou didaktických aspektov sprístupňovania výtvarného umenia v galerijnej a múzejnej pedagogike. Uvádzame základné didaktické východiská plánovania vzdelávacích aktivít v galérii a v múzeu. V 2. kapitole priblížime pojem „pamiatková pedagogika“ a možnosti prepojenia teórie a praxe v tejto oblasti.

DIDAKTICKÉ ASPEKTY SPRÍSTUPŇOVANIA VÝTVARNÉHO DIELA

E. H. Gombrich v knihe *Příběh umění* (1989) píše, že pre zážitok z veľkých umeleckých diel neexistuje väčšia prekážka ako naša neochota zbaviť sa návykov a predsudkov. Obraz znázorňujúci známy námet neobvyklým spôsobom je často odsudzovaný z jednoduchého dôvodu: niekomu sa zdá, že nie je správne namaľovaný. Ľudia často chcú vidieť na obrazoch to, čo chcú vidieť v skutočnosti. Chceli by vidieť obrazy, ktoré vyzerajú ako skutočnosť.

Podľa uvedeného autora sa človek stále učí rozumieť umeniu. Ak chceme mať z umeleckých diel pôžitok, musíme mať sviežu myseľ, takú, ktorá je schopná zachytiť náznak a reagovať na každú skrytú harmóniu, musíme mať myseľ nezaťažенú dlhými, zvučnými, ale prázdnyimi slovami a frázami. Prežívanie umeleckého diela a jeho pochopenie vyžaduje schopnosť porozumenia umeleckého diela. Základom na pochopenie umeleckého diela je jeho estetické prežívanie spojené s vnímaním.

VNÍMANIE VÝTVARNÉHO DIELA

Vnímanie umeleckého diela ovplyvňuje predstavivosť, myslenie, cit a fantázia percipienta. A. Binet (Kulka, 2008) rozlišuje štyri typy estetického vnímania:

- **deskriptívny typ**, ktorý sa zameriava na popis detailov bez toho, aby postihol ich zmysel, vzťahy a väzby;
- **observačný typ**, ktorý zachytáva len výrazné a významné rysy predmetu a hodnotí ich;
- **erudovaný typ**, ktorý sa nepokúša predmet príliš popisovať, ale uvádza, čo o ňom vie;
- **emocionálny (imaginatívny) typ**, ktorý sa pokúša miesto viditeľných detailov predmetu zachytiť ich citový význam.

Kulka (ibidem) rozlišuje:

- **intelektuálny typ**: vecne presne, objektívne, citom relatívne málo ovplyvnené vnímanie, dôraz na formálnu stránku umeleckého diela;
- **emocionálny typ**: citom determinované vnímanie, subjektívny dôraz na obsahovú stránku umeleckého diela;
- **asociatívny typ**: vnímanie obohacované stále sa vynárajúcimi asociáciami, projekcia „zvonku do vnútra“, dôraz na obsahovú stránku umeleckého diela;
- **empatický typ**: vnímanie sprevádzané vcitovaním, projekcia „z vnútra von“, dôraz viac na formálnu stránku umeleckého diela.

H. Read (1967) využíva typológiu V. Löwenfelda:

- **vizuálny typ** dáva prednosť vizuálnej skúsenosti, opiera sa o zrkové predstavy, ktoré syntetizuje do väčších celkov;
- **haptický typ** sa zaoberá predovšetkým vlastnými telovými zážitkami a priestorom okolo seba.

Či už ide o racionálny prístup vnímania umeleckého diela, spontánne vnímanie alebo pripravenú spontánnosť podľa Kulku (2008), percipient nemôže k umeleckému dielu pristupovať nepripravený. Určité vedomosti a psychologická príprava sú nevyhnutné, ale nemusia narušiť bezprostredné vnímanie umeleckého diela. Medzi stále dispozície (predpoklady) umeleckého zážitku patria vedomosti, znalosti, návyky a zručnosti, názory na umenie a postoje k nemu, postavenie umenia v hodnotovej hierarchii osobnosti, estetická skúsenosť, kultúrna úroveň a životný štýl. Tieto Kulka (ibidem) považuje za základné. Okrem nich je potrebné vytvárať aktuálne predpoklady, napr. prípravu prostredia vnímania, sociálnu atmosféru, nastavenie dôvery k umelcovi, aktualizáciu estetického zamerania, naladenie na vhodný komunikačný kanál, celkové psychické uvoľnenie a emocionálne naladenie pri zachovaní vhodného sústredenia sa.

Podľa Šupšákovéj (2004) nám vizuálne „čítanie“ výtvarného diela dáva možnosť lepšie vnímať a poznávať základy vizuálneho myslenia a vizuálnej reči. Kvalitou tohto procesu je faktor videnia. Rozvoj vizuálneho vnímania a vizuálneho myslenia je predpokladom estetického vnímania, kreatívneho vyjadrovania, kultúrneho dedičstva, estetického hodnotenia a estetických hodnôt. Jedným z predpokladov a neoddeliteľnou súčasťou

vnímania umeleckého diela, ktoré môže viesť k nejakej forme hlbšieho prežívania, je schopnosť vynaložiť pozornosť. Nepozornosť voči objektu je základnou bariérou uzatvárajúcou ďalšie možnosti rozvíjania vizuálneho dialógu s umeleckým dielom.

SPRÍSTUPŇOVANIE VÝTVARNÉHO DIELA

Prostredníctvom stratégií rozvíjajúcich procesy vizuálneho myslenia pri práci s umeleckým dielom je možné tieto bariéry preklenúť. Jednou so stratégií je VTS (Visual Thinking Strategie), ktorá je použiteľná vo väčšine vyučovacích predmetov, ale umenie vytvára najväčší priestor pre jej uplatnenie, pretože umožňuje žiakom využívať existujúce vizuálne a kognitívne zručnosti na rozvoj sebavedomia a skúseností. Autormi tejto stratégie sú Philip Yenawine, riaditeľ pre vzdelávanie v Múzeu moderného umenia (MMA) v New Yorku v USA a kognitívna psychologička Abigail Housen. Východiskom procesu sú vhodne vybrané umelecké diela, ktoré spĺňajú predpoklady veku primeranosti a blízkych záujmov žiakov. Cieľom nie je vybrať umelecké dielo, ktoré sa bude páčiť všetkým žiakom. Cieľom je vybrať dielo, ktoré vyvoláva otázky a podporuje diskusiu. Proces realizácie je založený na komunikácii prostredníctvom troch otvorených otázok:

1. *Čo sa deje na tomto obrázku?*
2. *Prečo si to myslíš?*
3. *Čo viac ešte môžeme nájsť? (Yenavine, 2017)*

Prostredníctvom dialógu s facilitátorom a inými účastníkmi tohto procesu dochádza k rozvoju nezávislých úsudkov, zvýšeniu sebavedomia, rozvoju reči, rozvoju schopností počúvania, rozvoju myslenia (abstraktného, logického, obrazného), rozvoju estetického cítenia. Ďalej tiež ku kultivácii ochoty a schopnosti percipientov prezentovať vlastné nápady, schopnosti otvorene sa pýtať, pozorne počúvať, akceptovať názory iných, argumentovať, zastávať viaceré stanoviská a integrovať chyby.

Uvedená stratégia je len jednou z možností, ako sprístupniť svet výtvarného umenia návštevníkom v galérii. Súčasná pedagogika ponúka množstvo metód a foriem, ktoré galerijní pedagógovia môžu uplatniť v galerijnej pedagogike. Vzdelávacia funkcia galerijných programov umožňuje všestranné využitie metód a foriem za predpokladu dodržiavania didaktických zásad:

- **zásada názornosti** – požiadavka, ktorá umožní poznávať predmety a javy svojimi zmyslami,
- **zásada uvedomelosti** (a aktivity) – zdôrazňuje nutnosť postupu, ktorý umožňuje získanie vedomostí a zručností pod vedením pedagóga samostatne a s porozumením,

- **zásada sústavnosti** – obsah edukácie má byť usporiadaný do systému, aby sa postupovalo od jednoduchého k zložitejšiemu, aby sa nadväzovalo na už osvojené poznatky,
- **zásada primeranosti** – požiadavka riadiť procesy edukácie tak, aby sa osvojené poznatky dali využiť v činnosti.

Didaktické zásady tvoria požiadavky, ktoré by sme mali rešpektovať, aby sme dosiahli edukačný cieľ. Ako vo formálnom, tak aj v neformálnom vzdelávaní, ktoré sa realizuje v galériách a múzeách, je nevyhnutné, aby sa galerijní a múzejní pedagógovia zamýšľali nad edukačnými cieľmi. Podľa Tureka (2008) je cieľ ideálna predstava toho, čo sa má v činnosti dosiahnuť. Už J. A. Komenský si uvedomoval význam cieľov pre výchovu. *„Cieľa si všímajte pozornejšie ako prostriedky. Prostriedky sú totiž pre cieľ, vôbec nie pre seba samé a k prostriedkom sa spravidla pripája to, čo nesmeruje k cieľu a nemôžeme to ľahšie rozoznať ako tak, že prihliadneme na cieľ. Ak sa neustále hľadí k cieľu, je možné vyhnúť sa zákrutám.“* (Komenský In: Turek 2008, s. 36) Cieľ je základnou didaktickou kategóriou. Cieľ presne a jasne determinuje, k akým kvantitatívnym a kvalitatívnym zmenám sa má v priebehu edukačného procesu dospieť z hľadiska rôznych stránok rozvoja osobnosti, v kognitívnej oblasti (rozum) – vedomosti, mentálne zručnosti, spôsobilosti, v socioafektívnej oblasti (srdce) – citová oblasť, postoje, hodnoty, v psychomotorickej oblasti (ruka) – motorické zručnosti a návyky, pohybové zručnosti.

Cieľ určuje požiadavky na obsah edukácie. Ak nie sú jasne konkretizované ciele, objaví sa rozpornosť, ktorá sa odráža v priebehu edukačného procesu. Kategória cieľa je podľa Tureka (2008) základným prvkom v systéme didaktiky i teórie výchovy. **„Špecifické (konkrétne) ciele** vyučovacieho procesu by mali jednoznačne definovať stav osobnosti, správania sa žiaka, ktorý sa má dosiahnuť na konci vyučovacieho procesu, t. j. čo konkrétne sa má žiak naučiť, čo konkrétne má žiak vedieť (ktoré konkrétne vedomosti, zručnosti, návyky, postoje, schopnosti, kompetencie si má osvojiť, do akej hĺbky a za akých podmienok).“ (Turek 2008, s. 38)

Uvedomenie si daných procesov je dôležitým aspektom pri plánovaní edukačných procesov.

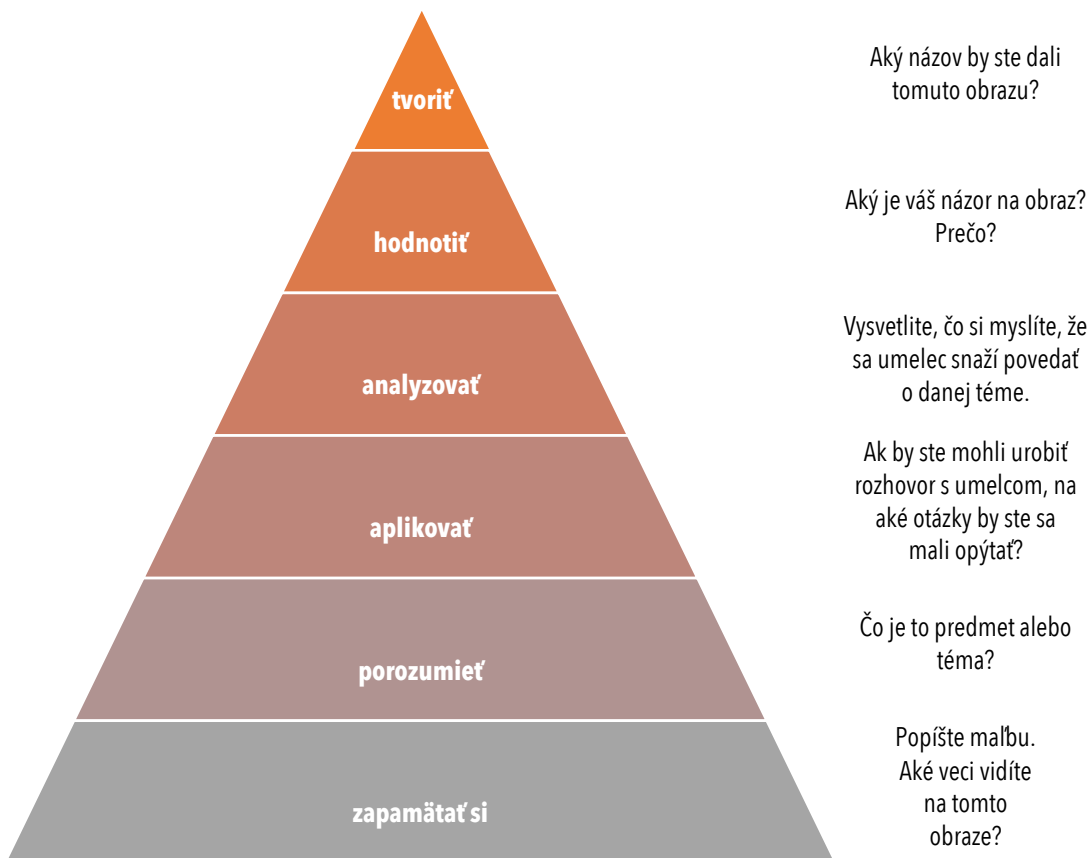
Správne formulovaný cieľ je orientovaný na učiaceho sa. Z uvedeného dôvodu je potrebné dodržiavať pri formulácii cieľov nasledujúce požiadavky:

- **konzistentnosť** – podriadenosť nižších cieľov vyšším,
- **primeranosť** – súlad požiadaviek vyjadrených cieľom s možnosťami a schopnosťami učiacich sa a podmienkami vyučovacieho procesu,
- **vyjadrenie v pojmoch výkonov učiacich sa** – cieľ má opisovať konečný stav, ktorý má byť dosiahnutý, t. j. zmeny v osobnosti učiaceho sa (vedomosti, zručnosti, postoje),

- **jednoznačnosť** – formulácia cieľa nepripúšťa iný výklad,
- **kontrolovateľnosť, merateľnosť** – možnosť porovnať dosiahnuté výsledky s vytýčenými cieľmi a rozhodnúť, do akej miery sa ciele dosiahli; očakávaný výkon učiacich sa je potrebné formulovať aktívnymi (činnosťnými) slovesami, ktoré predstavujú pozorovateľnú činnosť (nakresliť, povedať, vymenovať, vyhľadať, určite nie slovesami poznať, chápať, naučiť sa); vyjadrovanie cieľov pomocou aktívnych (činnosťných) slovies sa nazýva operacionalizácia cieľov,
- **rešpektovanie taxonómie cieľov vyučovacieho procesu** – existencia viacerých úrovní osvojenia si učiva, ktorým zodpovedajú príslušné ciele. Ide o klasifikáciu cieľov – taxonómiu, vyjadrujúcu hierarchický charakter klasifikácie (taxonómia B. S. Blooma, B. Nemierka, D. B. Kratwohla, M. Simpsona, J. H. de Blocka).

Revidovaná Bloomova taxonómia (Anderson et al., 2001). upozorňuje na potrebu vyšších úrovní kognitívneho myslenia s cieľom dosiahnuť hlbšie učenie a uchovanie vedomostí. Eisner (2000) uvádza, že kategórie v taxonómii slúžia nielen ako prostriedky, prostredníctvom ktorých je možné formulovať úlohy, ale poskytujú rámec pre formuláciu samotných cieľov. Taxonómia je rozdelená do troch domén: kognitívnej, afektívnej a psychomotorickej. Často je vizuálne znázornená ako pyramída so znalosťami na základni pyramídy. Zastúpenie kategórií týmto spôsobom ukazuje, že je dôležité mať základ vedomostí. Eisner (2000) uvádza, že každá nasledujúca úroveň závisí od schopnosti učiaceho sa podať výkon na úrovni alebo úrovniach, ktoré jej predchádzajú. Napríklad schopnosť hodnotiť, je založená na predpoklade, že na to, aby mohol učiaci sa hodnotiť, musí mať potrebné informácie, rozumieť informáciám, byť schopný ich aplikovať, vedieť ich analyzovať, syntetizovať a nakoniec vyhodnotiť. Učiaci sa, ktorý je schopný dosiahnuť najvyššiu úroveň hodnotiť, má jasný a hlboký prehľad o obsahu a je pravdepodobné, že si tieto vedomosti udrží aj v dlhodobom horizonte. Revidované kategórie pôvodnej taxonómie boli upravené na akčné slová: zapamätať si, rozumieť, aplikovať, analyzovať, hodnotiť a tvoriť. Podľa Seamana (2011) táto zmena nielen zdôrazňuje aktívne kognitívne správanie, ktoré sa od učiaceho požaduje, ale tiež uľahčuje pedagógom použitie pri navrhovaní a implementácii učebných plánov. Používanie akčných slov prenáša zameranie na učiaceho sa, nie na činnosť pedagóga.

Uvedenú taxonómiu môžeme uplatniť aj pri kladení otázok, ako vidíme na obr. 1.



Obrázok 1 Bloomova taxonómia (zdroj: vlastný návrh)

Zapamätať si

Aké veci vidíte na tomto obraze? Čo ešte vidíte? Akými slovami by ste opísali tento obraz? Aké ďalšie slová by sme mohli použiť? Ako by ste opísali riadky na tomto obrázku? Tvary? Farby? Čo ukazuje táto maľba? Pozerajte sa na chvíľu na tento obraz. Ako by ste opísali tento obraz človeku, ktorý ho nemohol vidieť? Ako by ste opísali ľudí na tomto obrázku? Sú ako vy alebo iní? Ako by ste opísali (miesto zobrazené) tento obraz?

Porozumieť

Čo vám táto maľba pripomína? Čo poznáte na tomto obraze? Čo sa vám zdá nové? Ako je tento obraz podobný tomu, ktorý sme práve videli? Aké sú niektoré dôležité rozdiely? Čo majú tieto dva obrazy spoločné? V čom sa tento obraz líši od skutočného života? Čo vás na tomto umeleckom diele zaujíma najviac?

Aplikovať

Aké farby by si na obraze zmenil? Ako by si zmenil kompozíciu obrazu? Ktoré prvky na obraze by si odstránil a prečo? Čo vám táto maľba pripomína? Čo poznáte na tomto obraze? Ako je tento obraz podobný tomu, ktorý sme práve videli? Aké sú niektoré dôležité rozdiely? Čo majú tieto dva obrazy spoločné? V čom sa tento obraz líši od skutočného života? Čo vás na tomto umeleckom diele zaujíma najviac?

Analyzovať

Ktoré predmety sa vám zdajú bližšie? Ďalej? Čo môžete povedať o farbách na tomto obraze? Aká farba sa na tomto obraze používa najviac? Vďaka čomu vyzerá tento obraz preplnený? Čo mi môžete povedať o osobe na tomto obraze? Čo mi môžete povedať o tom, ako žil tento človek? Ako ste dospeli k tejto myšlienke? Čo je podľa vás najdôležitejšou súčasťou tohto obrázka? Čo si myslíte, ako umelec urobil toto dielo? Aké otázky by ste sa opýtali umelca na toto dielo, keby tu bol?

Hodnotiť

Čo je podľa vás na tomto obraze dobré? Čo nie je také dobré? Myslíte si, že ten, kto maľoval, robí dobrú alebo zlú prácu? Prečo si myslíte, že by toto umelecké dielo mali vidieť ostatní ľudia? Čo si myslíte, že by na toto dielo povedali iní ľudia? Prečo si to myslíte? Akú známku by ste dali umelcovi za toto dielo? Čo by ste robili s týmto dielom, ak by ste ho vlastnili? Čo si myslíte, že stojí za to zapamätať si na tomto obraze?

Tvorit'

Podľa čoho ste sa rozhodli pre tento titul? Aké ďalšie tituly by sme mu mohli dať? Čo si myslíte, čo sa deje na tomto obraze? Čo by sa ešte mohlo stať? Aké zvuky by táto maľba vydávala (ak by mohla)? Predstierajte, že ste vo vnútri tohto obrazu. Aký je to pocit? Prečo si myslíte, že umelec vytvoril tento obraz? Ako ste dospeli k tejto myšlienke?

V prípravnej fáze vzhľadom k cieľu je potrebné zrealizovať didaktickú analýzu vzdelávacej aktivity prostredníctvom čiastkových analýz:

- pojmovej – výber základných pojmov, ktoré sú učiacim sa známe alebo neznáme, vytváranie vzájomných vzťahov a súvislostí,
- operačnej – analýza všetkých činností, ktoré budú vykonávané s účastníkmi vzdelávacej aktivity,
- medzipredmetových vzťahov – nachádzanie prepojenia na iné predmety alebo príbuznú tému.

Podporou v tomto procese môže byť použitie SWOT analýzy. To si však vyžaduje jasne stanovený cieľ, ktorý chceme dosiahnuť. Nejde tu však len o vytvorenie zoznamu silných a slabých stránok, príležitostí a ohrození, ale aj o nutnosť rozmýšľať o tom, čo je naozaj dôležité pri dosahovaní stanoveného cieľa.

Prostriedkami konkretizácie cieľov sú výtvarné úlohy a s nimi spojené obsahy a námety. Prostredníctvom nich dochádza k naplneniu stanoveného edukačného cieľa. Učebná úloha je podľa Pedagogického slovníka „každá pedagogická situácia, ktorá sa vytvára preto, aby zaistila u žiakov dosiahnutie určitého učebného cieľa“ (Průcha a kol. 2001, s. 258). Pri výbere učebnej úlohy je nevyhnutné prihliadať na didaktické zásady, aby úlohy boli primerané veku

a aktivizovali účastníkov vzdelávacej aktivity. Podľa Hazukovej (1994) je nevyhnutné zamýšľať sa nad čiastkovými problémami, ktoré musia deti vyriešiť, aby danú úlohu splnili, skúmať predpoklady riešenia (predchádzajúce skúsenosti žiakov, predstavy, vedomosti, zručnosti...), zamýšľať sa nad obsahovými, formálnymi a technickými problémami, nad zmyslom úlohy v súvislosti s inými činnosťami, venovať pozornosť vzťahu úlohy a prostriedkov jej realizácie. Zvolené didaktické prostriedky by mali splnenie úlohy podporovať, nie vytvárať bariéry.

Aj v galerijnej a múzejnej pedagogike je vhodné uplatňovať teóriu konštruktivistického poznávania a učenia sa švajčiarskeho psychológa Jeana Piageta. Ten vychádzal z predpokladu, že dieťa v aktívnej interakcii s prostredím postupne konštruuje svoj vnútorný systém poznania. Z toho vyplýva, že proces učenia sa by mal prebiehať v podnetnom vzdelávacom prostredí, ktoré inšpiruje dieťa k bádaniu. Takéto prostredie galérie a múzea poskytujú prostredníctvom svojich zbierok a výstav. Dôležité je nepredkladať hotové informácie, ale vytvárať podmienky na to, aby si dieťa poznanie konštruovalo samo, a to tak, že zvažuje nové informácie, porovnáva ich s predchádzajúcimi skúsenosťami, poznatkami a schémami. K tomu prispievajú vhodne naplánované a interaktívne zamerané edukačné aktivity.

PAMIATKOVÁ PEDAGOGIKA

Vnímanie vizuálneho diela je uplatňované v rámci formálneho aj neformálneho vzdelávania, pričom oblasť neformálneho vzdelávania – v rozsahu múzeí a galérií prináša väčšie, bezprostrednejšie možnosti pre jeho aplikovanie. Obdobne to platí aj pre oblasť pamiatok, kde didaktické zásady (zásada názornosti, uvedomelosti, sústavnosti a primeranosti) podporujú učebné procesy a vedú k podpore:

- a) zapamätania si (vštiepenia, uchovania, spracovania, vybavenia informácií),
- b) pozitívne pôsobia na nižšie (rozpoznanie, definovanie vecí, javov, rozlíšenie, deduktívne a indukčné myslenie, analytické myslenie, jednoduchá príčinnosť javov),
- c) a vyššie konvergentné procesy (syntéza, analogické myslenie, zovšeobecňovanie, aplikácia, zložitá príčinnosť),
- d) hodnotenie (hodnotenie v oblasti: racionálnej, estetickej, etickej),
- e) a prospešný vplyv aj na zvýšenie tvorivosti / tvorivého myslenia (rozvoj imaginácie, fantázie, fluencie, flexibility, originality, elaboratívneho myslenia).

Oblasť pamiatkovej pedagogiky nie je na území Slovenska zaužívaným a rozšíreným pojmom, aj keď sú realizované viaceré presahy do oblasti pamiatok v kontexte formálneho aj neformálneho vzdelávania. Čiastočne sme sa problematike venovali už v textoch predchádzajúcich príspevkov (Pondelíková – Borošová Michalcová, 2018 b, s. 93 – 102),

publikovaných na území Slovenska, ale aj v zahraničí (Pondelíková – Borošová Michalcová, 2018 a). V predmetnom príspevku poukážeme na viaceré vzťahy, súvislosti a možnosti využitia pamiatok v kontexte „vzdelávania výtvarným umením“ s možnosťami využitia výtvarných stratégií (metód a foriem) pre vzdelávací okruh „umenia a kultúry“ ako aj oblasť kultúry.

DIFERENCIÁCIA HĽADÍSK

Na Slovensku môžeme vnímať dva diferencované prístupy k interpretácii „pamiatkovej pedagogiky“, ktoré sa odlišujú fundamentálnou bázou. Nie je cieľom príspevku poskytnúť komplexnú genézu, chceme poukázať na niekoľko zásadných faktov, ktoré majú vplyv na explikáciu „pamiatkovej pedagogiky“ a interpretácie v oblasti pamiatok.

Principiálny rozdiel je v chápaní, spôsobe nazerania, interpretácii ako aj perspektíve a očakávaníach. Prvý prístup je formovaný oblasťou odborného vzdelávania v rámci vysokoškolských študijných odborov „pamiatková starostlivosť a kultúrne dedičstvo“ alebo „pamiatková komunikácia a edukácia“, či „manažment kultúry“ (skrátene pre všetky odbory - „manažment kultúry“) v oblasti múzejníctva, estetiky alebo dokonca andragogiky. V študijných programoch je pozornosť venovaná evidencii a dokumentácii hnutelných i nehnuteľných dokladov minulosti, ich ochrane, pamiatkovej starostlivosti, ale aj prezentácii a manažmentu kultúrneho dedičstva (na pozícii práce s verejnosťou). Uplatňované edukačné taktiky vychádzajú zo stratégií, ktoré sú aplikované v rámci dejepisu či histórie. Edukácia je výrazne zameraná na fakty, pričom sú využívané najmä rôzne typy kvízov, doplňovačiek, krížoviek, hádaniek. Zábavnou formou majú objasniť neznáme pojmy alebo preveriť, fixovať nadobudnuté vedomosti a poznatky z učiva. Tento prístup je prevzatý napr. aj vzdelávacím programom Slovenského národného múzea v Bratislave, pod názvom „Múzejná pedagogika“. Aktivizujúce a inovatívne formy, metódy, stratégie súvisia so snahou o motiváciu žiakov a zvýšenie efektivity vzdelávania. Využívanie aktivizujúcich vyučovacích metód alebo využitie štandardného frontálneho vyučovania je častokrát priamo úmerné od individuality pedagóga. Orientácia vzdelávacích cieľov je zameraná na kognitívne funkcie.

Druhý prístup je formovaný v prostredí pedagogických škôl v oblasti výtvarného umenia, kde je dôraz založený na analytickom a intuitívnom prístupe, pričom je dôležitým faktorom tvorivosť.

Preferovaný je dialóg a aktívna účasť na komunikácii, ktorý je založený na participatívnych formách spolupráce (Zálešák, 2011), pričom je pozornosť zameraná na žiaka/študenta a nie na pedagóga. V kontexte výchovy umením je zmena roly učiteľa a žiaka vo vzťahu k obsahu a procesu učenia a „učenia sa“ nevyhnutná. Ako uvádzajú viacerí autori (Turek, 2008, Sitná, 2009) cieľom je prestúpiť od didaktiky pamäti k didaktike myslenia

a tvorivosti. Ide o viacúrovňovú a viacrozmernú formu komunikácie, ako na to už upozornili viacerí autori (napr. Šupšáková - Tacol - Markofová, 2009, Pavlikánová, 2013 a iní).

Podobne ako metodika muzeálnej a galerijnej pedagogiky aj pamiatková pedagogika vychádza z identického zdroja pri formulovaní princípov, stratégie, hodnôt a cieľov. Prioritná je hodnota autenticity, ktorá umožňuje neopakovateľnú mieru porozumenia na základe bezprostrednosti zážitku. Pamiatková pedagogika kontinuálne vzišla z diskusie o význame kultúry a potrebe jej verejnej podpory. Kým však múzeá a galérie ponúkajú priestor poznávania umeleckých artefaktov častokrát vytrhnutých z ich prirodzeného prostredia, „priestor pamiatok“ ponúka poznávanie *in situ*, tzn. pri pamiatkach je zachovaná autenticita a originalita prostredia (významovo súvisí s témami vnímania krajiny, atmosféry, vzájomných pomerov a pod.).

V Čechách tvorila oblasť pamiatkovej edukácie súčasť neformálneho vzdelávania - múzejnej a galerijnej pedagogiky a bola podporovaná a rozvíjaná aj v odbornej spolupráci s Národným pamiatkovým ústavom v Prahe (ďalej len NPÚ). Vďaka tejto spolupráci vznikol vzdelávací portál *Památky nás baví* (s rovnomenými metodickými príručkami, spracovanými pod vedením Havlůjovej, Hudeca, Indrovej, 2015) pre rôzne vekové skupiny, pričom boli zohľadnené špecifická pamiatok a ich druhové zloženie. Tento program je naďalej podporovaný a v kooperácii vznikajú ďalšie vzdelávacie projekty, prezentované na internetovej stránke NPÚ.

Na Slovensku nebola realizovaná obdobná odborná spolupráca s Pamiatkovým úradom Slovenskej republiky (ďalej len PÚ SR). Zameranie činnosti PÚ SR je orientované na výkon štátnej správy v súlade so zákonom č. 49/2002 o ochrane pamiatkového fondu a Zákona č. 208/2009 Z. z., ktorým sa mení a dopĺňa zákon č. 49/2002 Z. z. o ochrane pamiatkového fondu (ďalej len pamiatkový zákon). Odborne sa vymedzuje na ochranu kultúrnych pamiatok, pamiatkových území, archeologických nálezov a archeologických nálezísk v súlade s vedeckými poznatkami a na základe medzinárodných zmlúv v oblasti európskeho a svetového kultúrneho dedičstva, ktorými je Slovenská republika viazaná, pričom prezentácia pamiatok a interpretačné možnosti nie sú jeho obsahovou náplňou. V súčasnosti dochádza aj v tejto oblasti k zmenám, začína sa viac apelovať na potrebu prezentácie pamiatok a prepojenia s pedagogickým prostredím.

V kontexte pedagogických škôl bola pamiatková edukácia etablovaná len ako parciálna súčasť edukačných stratégií galerijnej a múzejnej pedagogiky, nebola jej venovaná osobitá pozornosť ako napr. v Čechách. V českom kultúrno-vzdelávacom prostredí, na základe reflexie inovovaných kurikulárnych dokumentov a hľadania perspektív, sa postupne upúšťalo od fragmentalizovania na galerijnú, muzeálnu a pamiatkovú pedagogiku. Tieto oblasti sú užšie špecifikované voči rozsahu kultúry a jeho potenciálu vo vzdelávaní.

Vzhľadom k tomu sa stále viac začína využívať pojem „*edukácia v kultúre*“, ktorý zahŕňa všetky zložky hmotnej a nehmotnej kultúry – tzn. kultúrneho dedičstva. Podobný trend možno vnímať aj na Slovensku.

POTENCIÁL PAMIAŤOK VO VZDELÁVANÍ

Vzhľadom na charakter a význam sú pamiatky využívané v rámci formálneho aj neformálneho vzdelávania. V rámci formálneho vzdelávania je potenciál pamiatok využívaný nielen v predmete „*výtvarná výchova*“, ale aj *prvouka, vlastiveda, dejepis/história*, kde sú identifikované rôzne medzipredmetové vzťahy. V rámci vzdelávacích obsahov je výrazným prínosom a posilnením orientácie na problematiku tradície, identity, kultúrnej krajiny či kultúry v jej rozmanitých diskurzoch (vysokej kultúry, populárnej k., vizuálnej k., minoritnej a majoritnej k., sub-k., techno-k., školskej k. a pod. - Fulková, 2008, s. 156 – 287). Často sú pri tom využívané kontakty s kultúrnymi inštitúciami – galerijnými a múzejnými pedagógmi, ktorí pripravujú rôzne sprievodné programy k expozíciám, výstavám či iným podujatiam. Alternatívne si pripravujú pedagógovia ZŠ alebo SŠ vlastné projekty, ktoré odrážajú ich vlastné znalosti a zručnosti.

Všeobecne bolo viackrát konštatované, že v kontexte postmoderných tendencií došlo k narušeniu vzťahu ku kultúrnej a umeleckej tradícii a jej hodnotám. Ešte donedávna sa objavovali v odborných kruhoch odporúčania (napr. Kitzbergerová, 2014, s. 185 – 197), aby bola pozornosť venovaná „porozumeniu“, formovaného aktualizáciou kultúrnych, náboženských a literárnych tradícií, ktoré by zabezpečovali horizontálne a vertikálne väzby vo vzdelávaní.

V oblasti neformálneho vzdelávania sú pamiatky zahrnuté najmä v kontexte výtvarne a umelecky orientovaného vzdelávania (napr. v ZUŠ). Vzťahu neformálneho vzdelávania (v kontexte predmetného príspevku – galerijného a múzejného vzdelávania) a formálneho vzdelávania venovalo pozornosť viacero autorov. Medzi inými sme túto problematiku načrtli už v predchádzajúcich textoch – publikovaných v monografii pod názvom „*Fenomén výtvarného nadania v (ne)formálnom vzdelávaní*“ (Pondelíková (ed.), 2018, s. 57 – 131) a rovnako aj Borošová Michalcová (2019, s. 58 – 60). Závety a odporúčania, ktoré sme formulovali je možné do istej miery aplikovať aj pre oblasť pamiatkovej edukácie.

Pamiatky a ich interpretácia sú v súčasnosti často predmetom rôznych vzdelávacích a popularizačných aktivít, ktoré súvisia s podporou regionálnej kultúry (iniciovanej samosprávnymi krajmi či občianskymi združeniami) alebo rozvojom cestovného ruchu (realizované cez oblastné organizácie). Z hľadiska kontinuity ide o „najmladšiu“ sféru, ktorá zväčša „kopíruje“ zaužívané a overené stratégie bez hlbšieho zámeru, pričom sú silne ovplyvnené reklamnými sloganmi. Zväčša ich základnou platformou sú historické poznatky,

popularizačné legendy, mýty, ale aj zaujímavosti, ktoré napomáhajú k reklame a propagácii vytypovanej lokality alebo objektu.

PAMIATKA, JEJ STATUS A ZÁKLADNÉ POJMY

Základným elementom v rámci pamiatkovej pedagogiky je *pamiatka* a jej *status/status quo*. Pojem pamiatka možno vnímať v troch úrovniach:

- *pamiatka* ako nehmotná ale trvalá, stála spomienka, remiscencia, „stopa“, pozostatok po niečom,
- *pamiatka* ako hmotný predmet: pamätihodný, pamätný, ale aj napr. „prameň“, starožitnosť,
- *pamiatka* ako predmet ochrany, súvisiaci s pamiatkovým fondom, ktorý podlieha pod správu Pamiatkového úradu Slovenskej republiky (ďalej len PÚ SR).

Prvé dve roviny vnímania pojmu sú viac-menej prijímané bezprostredne, akoby v každodennosti nielen kultúrnych inštitúcií, ale aj v kontexte primárnych sociálnych skupín tvorených jednotlivcami – rodinnými príslušníkmi. Každá rodina si vytvára vlastné kultúrne prostredie, ktorého „konštrukt“ vychádza z konvergentno-divergentných vzťahov odrážajúcich viacero vplyvov (politických, sociálnych, ekonomických, kultúrnych, ekologických), podmienok a zásad. Nehmotné a hmotné pamiatky sa v rámci rodiny (v užšom alebo širšom ponímaní) tradične odovzdávajú nasledujúcim pokoleniam. Vzťah k *pamiatkam* je v rodinnom prostredí formovaný na základe emocionálnej identifikácie a príslušnosti, ktoré sú výraznými aktivizujúcimi prvkami. Dokiaľ sú rodinné väzby aktívne – sú pamiatky rodiny neustále oživované, aktuálne.

Odlíšna situácia je v rámci vnímania širokého a mnohovýstrového okruhu hmotných pamiatok, ktoré patria do cenného kultúrno-historického dedičstva a legislatívne sú registrované PÚ SR. V predmetnom príspevku je naša pozornosť prioritne zameraná práve na tento okruh hmotných pamiatok.

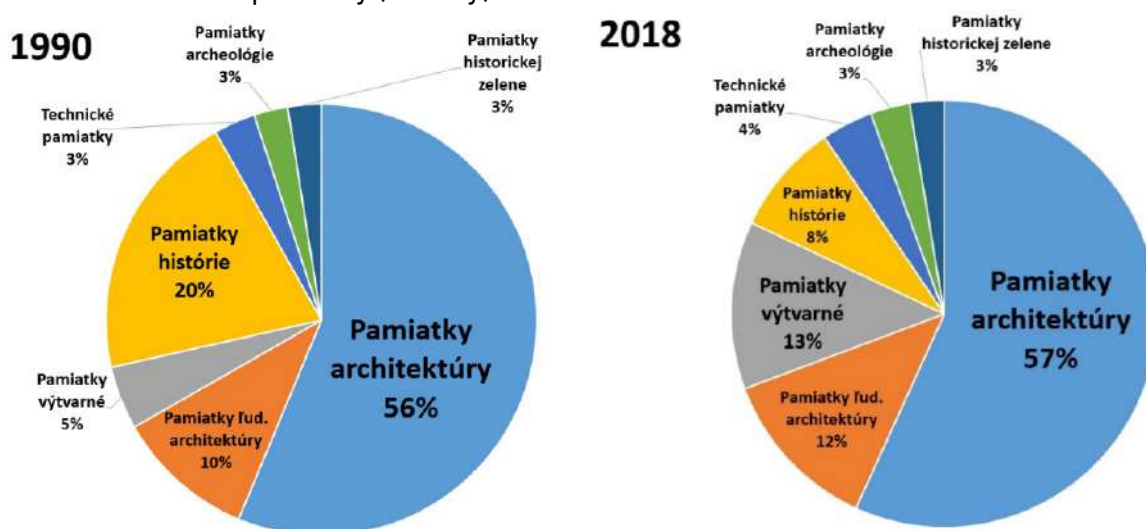
Ako uvádzajú autorky Husová a Pavlíková (s. 64): „návštevníci múzeí sú neustále konfrontovaní s ochranou kultúrno-historického dedičstva a len málo kto sa zamýšľa dôsledne nad jeho významom.“ Pamiatkový fond pozostáva z nesmierne širokej skladby jednak pamiatkovo chránených území (rezervácií a zón) a jednak národných kultúrnych pamiatok (nehnutelných a hnutelných). Najtradičnejšie členenie pamiatkového fondu je:

- *územné rozdelenie* (kraje, okresy, mestá, obce a katastre),
- *druhovú členenie* (architektúra, hnutelné pamiatky v celej svojej typologickej rozmanitosti, zvlášť archeológia, historická zeleň, technické pamiatky - historické lesné úvratové železnice, mlyny, továrne, mosty a pod., pamiatky histórie a výtvarné pamiatky),

- *typologické delenie* (kostoly, meštianske domy, tradičná ľudová architektúra, kaštiele, kúrie, hrady a pod.).

Z hľadiska prostredia sú všeobecne asi najviac vnímané *pamiatky architektúry*:

- tradičnej ľudovej architektúry (samostatne stojace alebo v rámci ostatnej zástavby v obciach či skanzeny),
- mestskej kultúry (radnice, meštianske domy a pod.),
- pamiatky historickej zelene (parky, chránené krajinné oblasti a pod.),
- a archeologické pamiatky, kde ide o hnutelné pamiatky alebo nehnuteľné – architektonické pamiatky (lokality).

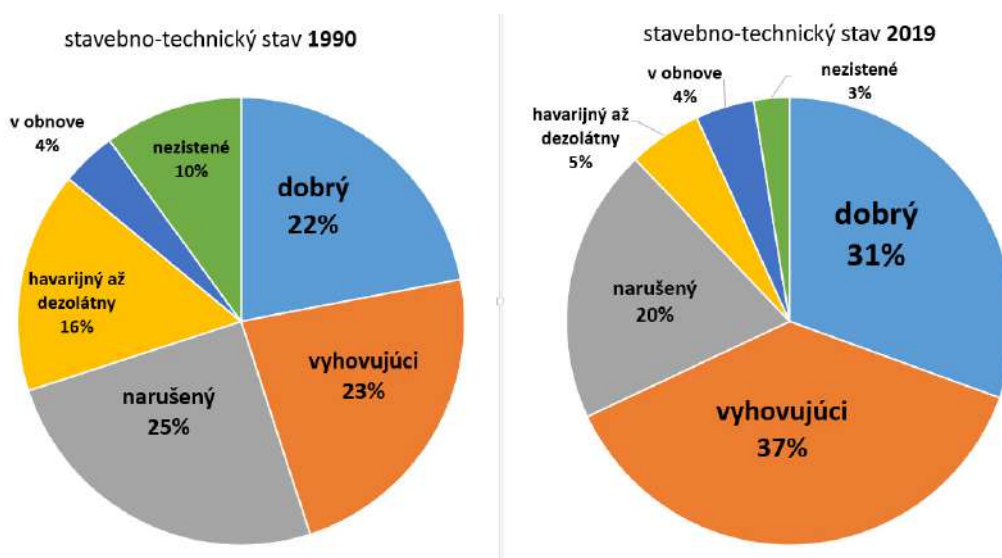


Graf 1 a, b: Vizuálne znázornenie zmien druhej skladby pamiatok. Spracovala: Ing. arch. Zuzana Grúňová, PhD. (na základe štatistických vyhodnotení Pamiatkového úradu SR). Po zmene režimu došlo pri revízii pamiatkového fondu postupne k vyradeniu ideologicky zaradených pamiatok, ktoré okrem tejto politicky motivovanej prirúdennej hodnoty nemali inú architektonickú či umeleckú hodnotu (pamätné miesta štrajku, miesta stretnutí komunistckej strany a pod.) Tým poklesol počet pamiatok histórie a zmenil sa percentuálny podiel. U niektorých druhov, napríklad u pamiatok ľudovej architektúry tak vizuálne došlo k nárastu ich podielu v skladbe, v realite však ide o ohrozený druh pamiatok (netvácný materiál, pokles záujmu o živé využitie, radikálne adaptácie a modernizácie a pod.)

Pamiatky architektúry (najmä obytná architektúra a kultúrno-spoločenské objekty) predstavujú najväčšiu zložku pamiatkového fondu, ako je to možné vidieť na Grafe č. 1 a, b, pričom častokrát sú súčasťou architektúry aj výtvarné súčasti. Zväčša ide o rôznu maľovanú výzdobu realizovanú odlišnými technikami (napr.: fresco, seco-fresco alebo sgrafitovú úpravu, či realizovanými ako mozaika) v intenciách monumentálneho maliarstva alebo sochársku výzdobu. Ako už Syrová (2010, s. 40) poukázala, z hľadiska konfrontácie a možnosti vnímania predstavuje architektúra najbezprostrednejší druh výtvarného umenia. Napriek tomu jej nie je prikladaný prioritný, ale sekundárny význam (uprednostňovaná je počítačová grafika a dizajn). Vizuálne vnímanie je atakované reklamnými sloganmi. Žiaci a študenti často vedia v pojmových mapách identifikovať rôzne „heslá“ a reklamy (napr. na budovách alebo bilbordoch), ale ich vnímanosť ostatného prostredia mesta, obce, krajiny je minimalizovaná. Je nutné uviesť, že pri percepcii veľký význam zohráva sociokultúrne

prostredie, ako aj oblasť zaužívaných a mechanicky preberaných prekonceptov vnímateľov (žiaľ častokrát tvorených pod vplyvom masovej a populárnej kultúry, ktoré sa vyznačujú vlastným kódovacím jazykom).

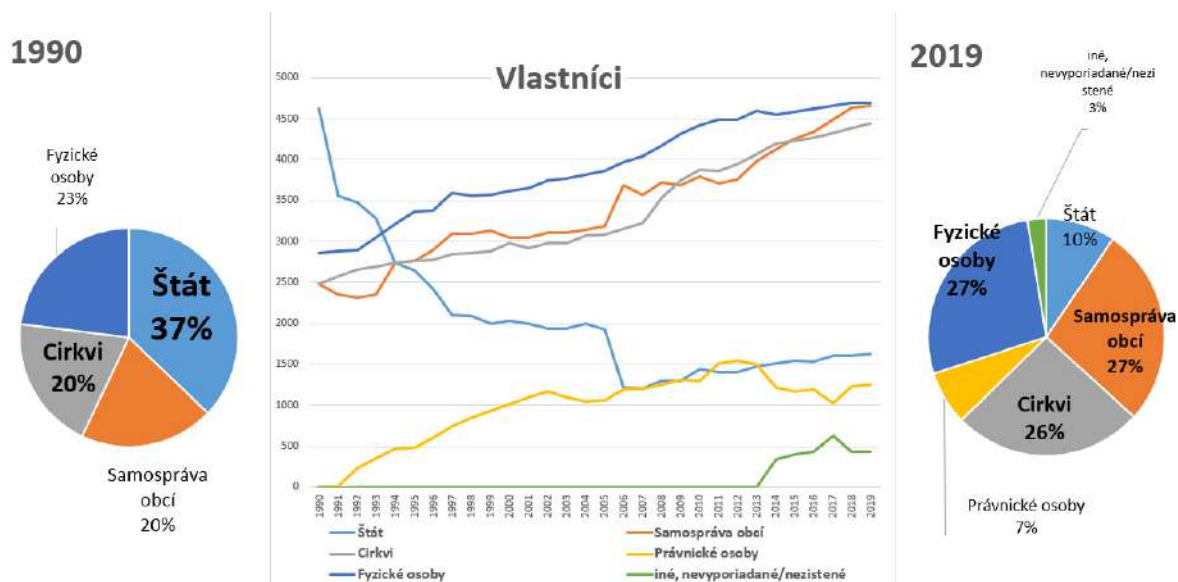
Z hľadiska sprístupňovania pamiatok a následného potenciálu pre využitie v rámci edukácie a interpretácie je determinujúcim technický stav pamiatok, vlastnícke vzťahy a funkčné využitie. Podľa percentuálneho vyhodnotenia na Grafe č. 2 je takmer 70% pamiatok vo vhodnom, vyhovujúcom technickom stave. Približne 30% pamiatok je vo vážne narušenom až havarijnom stave (do tohto počtu sú radené napr. aj hrady, kaštiele, kúrie).



Graf 2: Vizualne znázornenie stavebno-technického stavu pamiatok. Spracovala: Ing. arch. Zuzana Grúňová, PhD. (na základe štatistických vyhodnotení Pamiatkového úradu SR).

Forma vlastníctva národných kultúrnych pamiatok počas uplynulých dvoch desaťročí vyjadruje pomerne presne premeny spoločnosti a reformy. V roku 1989 bol podiel pamiatok vo vlastníctve štátu majoritný v porovnaní s nasledujúcim obdobím. Do roku 2010 počet pamiatok vo vlastníctve štátu klesol na 9%. Tento fakt je výrazne určujúci aj v budovaní vzťahu medzi PÚ SR a pedagogickým prostredím. Keď sme vyššie poukázali na prepojenosť Národného pamiatkového ústavu v Prahe s pedagogickými vysokými školami je nutné uviesť, že v Čechách je väčšina pamiatok vo vlastníctve štátu a odlišnosti sú aj v zákone. Osveta je z dlhodobého hľadiska v Čechách jedným z pilierov pamiatkovej starostlivosti. Slová Aloisa Riegla (1905), že „*pamiatková hodnota sa musí stať citovou hodnotou a tým záležitosťou čítania širokých mas, prinajmenšom vzdelaných. To sa môže stať jedine v tej chvíli, keď sa naučíme pamiatku oceňovať ako súčasť vlastného bytia*“ sa stali hlavným mottom a cieľom edukačných prístupov, vždy priebežne aktualizovaných (napr. aj snahami J. Heroulda, 1986, s. 291, ktorý poukazoval na prepojenie pamiatok a sociálno-kultúrneho prostredia, a rovnako potrebu edukácie).

Veľká časť pamiatok (27%) bola prevedená na samosprávy. Razantné posuny spôsobilo obdobie reštitúcií v rokoch 1990 – 1994 a pri presune kompetencií a majetku na obce v roku 1997 a VÚC v roku 2006. Vo vlastníctve fyzických osôb sa nachádza percentuálne identický počet pamiatok ako vo vlastníctve samospráv – t. j. 27%. Vo vlastníctve cirkvi sa nachádzalo aj pred rokom 1990 20% pamiatok a ich počet do roku 2019 iba mierne stúpol (na 26%). Rozloženie vlastníckych vzťahov prinášame v Grafe č. 3 a 4.



Graf 3 (1990) a 4 (2019): Vizualne znázornenie vlastníckych vzťahov pamiatok. Spracovala: Ing. arch. Zuzana Grúňová, PhD. (na základe štatistických vyhodnotení Pamiatkového úradu SR).

Základným pojmom v oblasti pamiatok je pamiatková hodnota. Pri zhodnotení významu pamiatky ide v súlade s pamiatkovým zákonom o „súhrn významných historických, spoločenských, krajinných, urbanistických, architektonických, vedeckých, technických, výtvarných alebo umelecko-remeselných hodnôt, pre ktoré môžu byť veci predmetom individuálnej alebo územnej ochrany“. Sumarizácia uvedených hodnôt je dôležitá pri stanovení podmienok obnovy a reštaurovania, zabezpečenia ochrany, regeneráciu, a má bezprostredný vplyv na využívanie kultúrnych pamiatok – prezentáciu a edukáciu.

Ako hovorí Ing. arch. Viera Dvořáková „... architektonické diela sú jedinečnými reprezentantmi dobového prejavu, kultúrneho a spoločenského smerovania či celkového diania v krajine. Dokladujú rozvoj myslenia, technické schopnosti a remeselné zručnosti, ako aj dobový architektonický a výtvarný prejav našich predkov.“ Cieľom predmetného textu nie je enumerácia množstva pamiatok, ale skôr upozornenie na ich potenciál vo vzťahu k rozvoju v oblasti poznávacích, emocionálnych, hodnotiacich, sociálnych procesov.

Pamiatky je možné interpretovať vo viacerých vzťahoch: výtvarného umenia, histórie, ikonografie, archeológie, epigrafiky, heraldiky a pod., pričom obsahujú poznatky z matematiky (napr. v rámci proporcionality, perspektívy), fyziky (napr. stavebných konštrukcií, technických riešení), chémie (napr. druhového zloženia farieb, stavebných mált),

literatúry, estetiky, etiky, dizajnu, filozofie, ale aj sociológie, geografie a pod. V širšom kontexte poskytuje oblasť pamiatok priestor pre uplatnenie medzipredmetových vzťahov, ktorý je zdôrazňovaný spolu s možnosťami rozvoja nadpredmetových tém (budovania osobnostného charakteru, sociálneho, multikultúrneho a mediálneho rozvoja). Na potenciál výtvarnej výchovy v oblasti poznávacích procesov, prežívania a emocionálnych procesov, oblasti hodnotiacich procesov (vyjadrovania vlastných postojov, názorov, schopnosti sebapoznania a porozumenia vlastným možnostiam), v oblasti tvorivých, sociálnych procesov a komunikácie, antropologických konceptov: časopriestoru, kultúrnych archetypov, kategórie estetického prežívania a uvedomovania si osobnej a kultúrnej identity (ja, iný, cudzinec, priateľ, postihnutý...; kultúrne rozdielnosti vo vizuálnom vyjadrovaní sveta), ako aj kategórie afektivity, poukázala Pondelíková (2020).

V súčasnosti dochádza k mnohým diskusiám o kurikulárnych reformách (v kontexte zamerania na obsah vzdelávania a učivo) a implementácie kurikul do praxe. V Národnom programe výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike (neoficiálne „Milénium“) bola prijatá dlhodobá koncepcia rozvoja vzdelávacieho systému v SR v duchu humanizácie školy, pričom bol kladený dôraz na demokratické a humanistické princípy, pragmatizmus, komplexnosť, zážitkovosť. Dnes, v čase covidových opatrení a výraznej orientácie na online priestor, sú opäť aj na oblasť vzdelávania kladené nové nároky.

Na základe interdisciplinárnosti a intermediálnosti charakteristickej aj pre súčasné výtvarné umenie, dochádza v oblasti umenia k prepájaniu tém a procesov rôznych oblastí poznávania sveta. Ako jediný vyučovací predmet rozvíja výtvarná výchova tvorivosť prostredníctvom praktických činností.

Pri sprostredkovaní pamiatok cez stratégie výtvarnej edukácie je možné aktívne aplikovať celú škálu inovatívnych, aktivizujúcich a dynamických foriem a metód, ktoré sú v súčasnom vzdelávaní aplikované, napr.:

- problémové metódy (objavné, konfrontačné, využitie paradoxov...),
- hry,
- diskusné metódy (už spomínaný brainstorming, brainwriting alebo gordonova metóda, Hobo metóda, Philips 66, metóda cielených otázok, konsenzus a pod.),
- situačné a inscenačné metódy (hranie rolí),
- špeciálne a iné metódy (projektová metóda, cvičenia vnímavosti a pod.).

PAMIATKY -- VEREJNÝ PRIESTOR, PRIESTOR PRE KOMUNITU

Z kulturologického pohľadu sú hmotné pamiatky (najmä architektúra a výtvarné pamiatky spojené s urbanizmom či tradíciou) svojim charakterom bezprostredne prepojené

s verejným priestorom (Kvasničková, 2017, s. 9). Dokladajú súvislosti medzi špecifickými kvalitami miesta, v ktorom sa nachádzajú a jeho sociálnou relevanciou. Umenie vo verejnom priestore prestalo byť vnímané len v spojitosti s avantgardnou predstavou o konfrontačnom vzťahu medzi umelcom a verejnosťou.

Z pohľadu umenia/umelcov, kunsthistorikov a vzdelávania bola v roku 2020 pozornosť venovaná a analyzovaná na online kolokviu - pod názvom „*Umenie vo verejnom priestore. Socha verus architektúra*“ (21. 10. – 22. 10. 2020), usporiadané kultúrnou inštitúciou – Galériou umelcov Spiša v Spišskej Novej Vsi.

V súčasnosti je problematika umenia vo verejnom priestore interpretovaná aj v konotácii „priestoru pre komunitu a jej činnosť“ (komunitu prepojenú intelektuálne, emotívne, racionálne či spoločensky).

Spoločným znakom je „intervencia“, s možnosťou uplatňovania vzťahového, dialogického či participatívneho vzdelávania, na pozadí vizuálnej kultúry, pochopenia vizuálneho jazyka a rozvoja vizuálnej gramotnosti. V kontexte uvedeného boli v roku 2018 a 2019 overené možnosti spolupráce *Katedry výtvarnej kultúry Pedagogickej fakulty Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici* (ďalej len KVK) s *Občianskym združením Gotická cesta* (popularizačno-vzdelávacej organizácie, ďalej len OZ GC), ktoré svoju činnosť realizuje v prostredí stredovekých sakrálnych pamiatok Gemera a Malohontu a so *Stredoslovenským múzeom v Banskej Bystrici*, ako kultúrnou inštitúciou (založenou v roku 1889).

Výsledkom spolupráce s OZ GC a parciálne aj s Krajským pamiatkovým úradom Rožňava vznikol edukačný materiál, ktorý bol venovaný spoznávaniu nehnuteľných a hnutelných pamiatok Gemera. Materiál bol použitý pri príležitosti 3. ročníka odbornej konferencie „*Najnovšie poznatky z výskumov stredovekých pamiatok na Gotickej ceste*“ a následne dni otvorených dverí, kedy boli sprístupnené vybrané stredoveké kostoly s bohatou nástennou výmalbou v interiéroch. Spolupráca bola realizovaná ako *pilotný projekt*, pričom jeho cieľom bolo sprístupnenie umenovedných obsahov, upozornenie na problematiku rôzneho charakteru, upevnenie vedomostí a podporenie vnímania hravou, zážitkovou formou, pričom materiály mali byť voľne dostupné (bez pomoci mediátorov umenia). Základnou cieľovou skupinou nebola odborná verejnosť, ale bežní návštevníci - prevažne rodiny s deťmi a študenti.

Edukačný materiál sme prezentovali v rámci pedagogickej konferencie v Ružomberku v roku 2018 (skrátene prezentovaný aj v zborníku z konferencie: Pondelíková – Borošová Michalcová, 2018 b, s. 93 – 102), viď **Obrázok 1**.

1. Úvod
Gothic art is characterized by... (text box)

2. Úvod
Gothic art is characterized by... (text box)

3. Úvod
Gothic art is characterized by... (text box)

4. Úvod
Gothic art is characterized by... (text box)

5. Úvod
Gothic art is characterized by... (text box)

6. Úvod
Gothic art is characterized by... (text box)

7. Úvod
Gothic art is characterized by... (text box)

8. Úvod
Gothic art is characterized by... (text box)

9. Úvod
Gothic art is characterized by... (text box)

10. Úvod
Gothic art is characterized by... (text box)

11. Úvod
Gothic art is characterized by... (text box)

12. Úvod
Gothic art is characterized by... (text box)

13. Úvod
Gothic art is characterized by... (text box)

14. Úvod
Gothic art is characterized by... (text box)

15. Úvod
Gothic art is characterized by... (text box)

16. Úvod
Gothic art is characterized by... (text box)

17. Úvod
Gothic art is characterized by... (text box)

18. Úvod
Gothic art is characterized by... (text box)

19. Úvod
Gothic art is characterized by... (text box)

20. Úvod
Gothic art is characterized by... (text box)

21. Úvod
Gothic art is characterized by... (text box)

22. Úvod
Gothic art is characterized by... (text box)

23. Úvod
Gothic art is characterized by... (text box)

24. Úvod
Gothic art is characterized by... (text box)

25. Úvod
Gothic art is characterized by... (text box)

26. Úvod
Gothic art is characterized by... (text box)

27. Úvod
Gothic art is characterized by... (text box)

28. Úvod
Gothic art is characterized by... (text box)

29. Úvod
Gothic art is characterized by... (text box)

30. Úvod
Gothic art is characterized by... (text box)

31. Úvod
Gothic art is characterized by... (text box)

32. Úvod
Gothic art is characterized by... (text box)

33. Úvod
Gothic art is characterized by... (text box)

34. Úvod
Gothic art is characterized by... (text box)

35. Úvod
Gothic art is characterized by... (text box)

36. Úvod
Gothic art is characterized by... (text box)

37. Úvod
Gothic art is characterized by... (text box)

38. Úvod
Gothic art is characterized by... (text box)

39. Úvod
Gothic art is characterized by... (text box)

40. Úvod
Gothic art is characterized by... (text box)

41. Úvod
Gothic art is characterized by... (text box)

42. Úvod
Gothic art is characterized by... (text box)

43. Úvod
Gothic art is characterized by... (text box)

44. Úvod
Gothic art is characterized by... (text box)

45. Úvod
Gothic art is characterized by... (text box)

46. Úvod
Gothic art is characterized by... (text box)

47. Úvod
Gothic art is characterized by... (text box)

48. Úvod
Gothic art is characterized by... (text box)

49. Úvod
Gothic art is characterized by... (text box)

50. Úvod
Gothic art is characterized by... (text box)

51. Úvod
Gothic art is characterized by... (text box)

52. Úvod
Gothic art is characterized by... (text box)

53. Úvod
Gothic art is characterized by... (text box)

54. Úvod
Gothic art is characterized by... (text box)

55. Úvod
Gothic art is characterized by... (text box)

56. Úvod
Gothic art is characterized by... (text box)

57. Úvod
Gothic art is characterized by... (text box)

58. Úvod
Gothic art is characterized by... (text box)

59. Úvod
Gothic art is characterized by... (text box)

60. Úvod
Gothic art is characterized by... (text box)

61. Úvod
Gothic art is characterized by... (text box)

62. Úvod
Gothic art is characterized by... (text box)

63. Úvod
Gothic art is characterized by... (text box)

64. Úvod
Gothic art is characterized by... (text box)

65. Úvod
Gothic art is characterized by... (text box)

66. Úvod
Gothic art is characterized by... (text box)

67. Úvod
Gothic art is characterized by... (text box)

68. Úvod
Gothic art is characterized by... (text box)

69. Úvod
Gothic art is characterized by... (text box)

70. Úvod
Gothic art is characterized by... (text box)

71. Úvod
Gothic art is characterized by... (text box)

72. Úvod
Gothic art is characterized by... (text box)

73. Úvod
Gothic art is characterized by... (text box)

74. Úvod
Gothic art is characterized by... (text box)

75. Úvod
Gothic art is characterized by... (text box)

76. Úvod
Gothic art is characterized by... (text box)

77. Úvod
Gothic art is characterized by... (text box)

78. Úvod
Gothic art is characterized by... (text box)

79. Úvod
Gothic art is characterized by... (text box)

80. Úvod
Gothic art is characterized by... (text box)

81. Úvod
Gothic art is characterized by... (text box)

82. Úvod
Gothic art is characterized by... (text box)

83. Úvod
Gothic art is characterized by... (text box)

84. Úvod
Gothic art is characterized by... (text box)

85. Úvod
Gothic art is characterized by... (text box)

86. Úvod
Gothic art is characterized by... (text box)

87. Úvod
Gothic art is characterized by... (text box)

88. Úvod
Gothic art is characterized by... (text box)

89. Úvod
Gothic art is characterized by... (text box)

90. Úvod
Gothic art is characterized by... (text box)

91. Úvod
Gothic art is characterized by... (text box)

92. Úvod
Gothic art is characterized by... (text box)

93. Úvod
Gothic art is characterized by... (text box)

94. Úvod
Gothic art is characterized by... (text box)

95. Úvod
Gothic art is characterized by... (text box)

96. Úvod
Gothic art is characterized by... (text box)

97. Úvod
Gothic art is characterized by... (text box)

98. Úvod
Gothic art is characterized by... (text box)

99. Úvod
Gothic art is characterized by... (text box)

100. Úvod
Gothic art is characterized by... (text box)

Obrázok 1: Edukačný materiál – skladačka, vytvorený pre 3. ročník odbornej konferencie „Najnovšie poznatky z výskumov stredovekých pamiatok na Gotickej ceste“, konanej v Rožňave (2018).

Edukačný materiál obsahoval samostatné pexeso (viď **Obrázok 2**) a skladačku s 9 indíciami. Pri indíciách sme sa zamerali na rôznorodé vizuálne zadania, napr. vnímanie detailov a tvarov, vzťahov medzi interiérom a exteriérom, základné dispozičné riešenia architektúr a ich identifikáciu, obsah vizuálnych obrazov a pod. V rámci indícií boli stanovené úlohy. Po správnom vyriešení úloh bol v závere edukačného materiálu vzdelávací text k vzniku fenoménu *Gotická cesta*, kde bolo potrebné výsledky zapísať. V súčasnosti je spracovávaný projekt nominácie pod názvom „*Stredoveké nástenné maľby v Gemeri a Malohonte*“ na značku Európskeho kultúrneho dedičstva.

Odišný spôsob spolupráce bol realizovaný s kultúrnou inštitúciou – Stredoslovenským múzeom Banská Bystrica v roku 2019. Vzájomná súčinnosť vychádzala z prepojenia prípravy študentov v rámci predmetu „*Didaktika výtvarnej edukácie 1 a 2*“ a praxe. Spolupráca bola rozložená na dva semestre. Jeden cyklus bol venovaný spoločenskovednej expozícií (v Matejovom dome a Thurzovom dome) a druhý cyklus vzdelávaniu v prírodovednej expozícií (v Tihányiovskom kaštieli), viď **Obrázok 3, 4, 5, 6**. Obsahy expozícií plne korešpondujú s oblasťou neformálneho vzdelávania a poskytujú ideálnu praktickú skúsenosť pre overenie teoretických poznatkov a pripravenosti v kontexte pôsobenia galerijných a múzejných

ZÁVER

Základné didaktické východiská plánovania edukačných aktivít ponúkajú možnosť zamyslieť sa nad realizovanými procesmi, nad ich významom a cieľmi, zvolenými metódami a formami v prospech galerijnej, múzejnej a pamiatkovej pedagogiky. Príspevok poskytuje základnú teoretickú bázu a je možné ďalej s ním pracovať a rozvíjať v príprave voľnočasových edukačných programov a jeho štruktúr.

LITERATÚRA

- BOROŠOVÁ MICHALCOVÁ, M. (2019). Stratégie rozvoja výtvarného nadania dieťaťa predškolského veku v neformálnom vzdelávaní v kontexte kultúrnych inštitúcií. In: LIPÁROVÁ, L. a kol.: *Procesuálne zhodnotenie identifikátorov výtvarného nadania v predškolskom veku*. UMB BB : Belianum, ISBN 978-80-557-1592-6.
- BOROŠOVÁ MICHALCOVÁ, M. – VALACHOVÁ, D. (2020). (Ne)tradičné zážitkové učenie sa – výtvarná výchova v prírodovednej expozícii. Názov príspevku. In: *Kreatívne vzdelávanie* [online]. 1. vyd. Pdf UK : Bratislava, 2020. 302 s. ISBN 978-80-223-5011-2. Dostupné na: www.kreativnevzdelavanie.sk.
- DROBNÝ, T. 2015. *Kulturní dědictví a paměťové instituce z pohledu muzejní pedagogiky. 2015*, Metodické centrum muzejní pedagogiky v Moravském zemském muzeu, Brno. Dostupné z: <http://www.mcmp.cz/>.
- EISNER, E. W. (2000). *Benjamin Bloom: 1913-99* [online]. Prospects: the Quarterly Review of Comparative Education, Vol. XXX, No.3, September 2000. Retrieved on August 4, 2009. Dostupné z: [bloome.pdf](#) [cit. 2021-01-29].
- FULKOVÁ, M. (2008). *Diskurs umění a vzdělávání*. Praha: H&H, ISBN 978-80-7319-076-7.
- GOMBRICH, E. H. (1992). *Příběh umění*. Praha: ODEON, ISBN 80-207-0416-7.
- HAVLŮJOVÁ, H. – HUDEC, P. – INDROVÁ, M a kol. (2015). *Památky nás baví 1. Objevujeme kulturní dědictví s předškoláky a žáky 1. stupně ZŠ*. UPÚ : Praha, ISBN 978-80-905631-6-2.
- HAVLŮJOVÁ, H. – CHARVÁTOVÁ, K. – INDROVÁ, M. a kol. (2015). *Památky nás baví 2. Předáváme péči o kulturní dědictví žákům 2. stupně ZŠ a SŠ*. UPÚ : Praha, ISBN 978-80-905631-7-9.
- HAVLŮJOVÁ, H. – CHARVÁTOVÁ, K. – INDROVÁ, M. a kol. (2015). *Památky nás baví 3. Potenciál kulturního dědictví pro VŠ a další vzdělávání pedagogů*. UPÚ : Praha, ISBN 978-80-905631-8-6.
- HAVLŮJOVÁ, H. – INDROVÁ, M. – SVOBODA, P. a kol. (2015). *Památky nás baví 4. Kulturní dědictví jako příležitost pro učení všech generací*. UPÚ : Praha, ISBN 978-80-905631-9-3.
- HAVLŮJOVÁ, H. – HUDEC, P. – INDROVÁ, M a kol. (2015). *Památky nás baví 5. Objevujeme kulturní dědictví bez bariér*. UPÚ : Praha, ISBN 978-80-905631-0-7.
- HAVLŮJOVÁ, H. – HUDEC, P. (2018). *Památková edukace v historických zahradách a parcích. Příklady dobré praxe*. UPÚ : Praha, ISBN 978-80-7480-125-9.
- HAZUKOVÁ, H. (1994). *Příprava učitele na rozhodování ve výtvarné výchově I*. Praha : PedF UK.
- HEROULD, J. (1986). *Jak poznávat kulturní památky*. Praha : Mladá fronta.
- HUDEC, P. – KŘESADLOVÁ, L. (2015). *Edukační využití památek zahradního umění*. NPÚ: Praha, ISBN 978-80-7480-029-0.

KITZBERGEROVÁ, L. (2014). Příběhy a jejich čtení v uměleckých dílech. In: *Pedagogika umění – umění Pedagogiky, aneb přínos oboru výtvarná výchova ke všeobecnému vzdělávání. 1. vydanie*. UJEP Ústí nad Labem : Jana Rulfová RS Design, ISBN 978-80-7414-663-3.

KULKA, J. (2008). *Psychologie umění*. Praha: Grada Publishing, ISBN 978-80247-2329-7.

KVASNIČKOVÁ, A. (2017). *Verejný priestor známy aj neznámy*. Zborník príspevkov medzinárodného seminára, konaného dňa 25.05.2017 na Filozofickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave, ISBN 978-80-223-4446-3. In: <http://kulturologia.sk/wp-content/uploads/Umenie-vo-verejnom-priestore-Zborn%C3%ADk-abstraktov.pdf>.

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

PONDELÍKOVÁ, R. – BOROŠOVÁ MICHALCOVÁ, M. (2018a). Culture and art as an integral part of the study program "Teaching fine arts" / M. Borošová Michalcová, R. Pondelíková. In: *QUAERE 2018 : recenzovaný zborník príspevků vědecké interdisciplinární mezinárodní vědecké konference doktorandů a odborných asistentů, Hradec Králové, 27. - 29. června 2018. roč. 8 [elektronický zdroj]. - 1. vyd. - Hradec Králové : Magnanimitas, 2018. - ISBN 978-80-87952-26-9. - CD-ROM, s. 1071 – 1080.*

PONDELÍKOVÁ, R. – BOROŠOVÁ MICHALCOVÁ, M. (2018b). Potenciál pamiatkovej a kultúrnej edukácie vo vzdelávaní. In: *STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIS PAEDAGOGICAE UNIVERSITATIS CATHOLICA RUŽOMBEROK*, ved. rec. časopis, september 2019, roč. 18, č. 4, ISSN 1336-2232.

PONDELÍKOVÁ, R. ed. (2018). *Fenomén výtvarného nadania vo výskumnej paradigme*. UMB BB : Belianum, ISBN 978-80-557-1485.

PONDELÍKOVÁ, R. (2020). *Plánujeme, realizujeme a hodnotíme procesy výtvarnej výchovy. Pedagogická prax študentov učiteľstva výtvarného umenia a učiteľstva výtvarnej výchovy*. UMB BB : Belianum, ISBN 978-80-557-1756-2. (Dostupné na: [file:///C:/Users/user/Desktop/Downloads/Planujeme%20realizujeme%20hodnotime_Pondelikova_web%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/user/Desktop/Downloads/Planujeme%20realizujeme%20hodnotime_Pondelikova_web%20(2).pdf))

PRŮCHA, J. a kol. (2001). *Pedagogický slovník*, 3. aktualizované vydanie. Praha: Portál, ISBN 80-7178-579-2.

RIEGL, A. (1905). *Nové směry v památkové péči*. Chýbajú ďalšie údaje

SEAMAN, M. (2011). *Bloom's taxonomy: Its evolution, revision, and use in the field of education*. *Curriculum & Teaching Dialogue*, 13 (1/2), 29 – 43.

SITNÁ, D. (2009). *Metody aktivního vyučování – Spolupráce žáků ve skupinách*. Praha: Portál, ISBN 978-80-7367-246-1.

SMITH, M. K. (2008). [online]. *Howard Gardner and multiple intelligences: The encyclopedia of informal education*. Dostupné z <http://www.infed.org/mobi/howard-gardner-multiple-intelligences-and-education> [cit. 2021-01-29].

SYROVÁ, M. – ŠUPŠÁKOVÁ, B. (2010). *Vizuální kultura a symbol v obrazovém vyjádření dětí a mládeže*. Bratislava : IRIS, ISBN 978-80-89256-54-9.

ŠUPŠÁKOVÁ, B. a kol. (2004). *Vizuální kultura a umění v škole*. Bratislava: DIGIT, ISBN 80-968441-1-3.

ŠUPŠÁKOVÁ, B. – TACOLT, T., - MARKOFOVÁ, J. (2009). *Výtvarná výchova v systéme všeobecného vzdelávania*. Bratislava : Linwe/KRAFT, ISBN 978-80-970214-1-2.

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

VALACHOVÁ, D. - BOROŠOVÁ MICHALCOVÁ, M. (2019). Zamerané na prezentáciu a edukáciu, part 1 - part 2/muzeum+. In Martincová, E. (ed.): *Krajská metodická múzejná konferencia*. Banská Bystrica : Stredoslovenské múzeum, ISBN 978-80-969866-8-2, p. 81 – 90.

YENAWINE, P. (2017). *Visual Thinking Strategies. Using Art to Deepen Learning Across School Disciplines*. Cambridge: Harvard Education Press, ISBN 98-1-61250-609-8.

ZÁLEŠÁK, J. (2011). *Umění spolupráce*. AVU : Muni Press, ISBN 978-80-87108-26-0.

Internetové zdroje

<http://www.gus.sk/index.php/programy/aktualne/program/u-points-umenie-vo-verejnom-priestore-socha-verzus-architektura>

https://www.statpedu.sk/files/sk/metodicky-portal/metodicke-podnety/globalne_vzdelavanie_metody.pdf

http://www.pamiatky.sk/Content/Data/File/sluz_predpis/zakon-49-2002.pdf

<http://www.cpk.sk/web/dokumenty/npvv.pdf>

KONTAKTNÉ ÚDAJE

PaedDr. Renata Pondelíková, PhD.

Katedra výtvarnej kultúry, Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela,

Ružová ul. 13, Banská Bystrica

e-mail: renata.pondelikova@umb.sk

Mgr. Miloslava Borošová Michalcová, PhD.

Krajský pamiatkový úrad Banská Bystrica

Lazovná 8, Banská Bystrica

e-mail: Miloslava.BorosovaMichalcova@pamiatky.gov.sk

Prof. PaedDr. Daniela Valachová, PhD. Autorka pôsobí na Katedre výtvarnej výchovy Pedagogickej fakulte UK v Bratislave. V rámci svojho odborného profilu sa venuje problematike výtvarného prejavu detí a mládeže, tvorivosti, vzhľadom na kultúrne a sociálne odlišnosti, emocionalitu a axiológiu a ich prejavy v expresívnom zobrazení a výtvarnej edukácii v predprimárnom, primárnom a sekundárnom vzdelávaní. Je autorkou viacerých vedeckých monografií vydaných doma aj v zahraničí a desiatok vedeckých a odborných článkov prezentovaných v domácom a medzinárodnom kontexte. Spolupracuje s vysokoškolskými inštitúciami doma aj v zahraničí a svoje poznatky a výskumné zistenia prezentuje na domácich a zahraničných konferenciách.



KREATIVITA, EMOCIONALITA, EXPRESIA – FENOMÉNY V ZÁŽITKOVOM UČENÍ

CREATIVITY, EMOTIONALITY, EXPRESSION

- PHENOMENA IN EXPERIENTIAL LEARNING

DANIELA VALACHOVÁ

Abstrakt: Text sa venuje teoretickému ukotveniu tematiky kreativity, emocionality a expresie ako základným fenoménom zážitkového učenia. Okrem súhrnných informácií teoretického charakteru uvádzame aj niekoľko ukážok dobrej praxe s uplatnením princípov zážitkového učenia z prostredia galérie aj školy.

Kľúčové slová: kreativita, emocionalita, expresia, zážitkové učenie

Abstract: The text deals with the theoretical anchoring of the themes of creativity, emotionality and expression as the basic phenomena of experiential learning. In addition to summary information of a theoretical nature, we also present several examples of good practice with the application of the principles of experiential learning from both the gallery and the school.

Key words: creativity, emotionality, expression, experiential learning

ÚVOD

„Človek s novým nápadom je považovaný za blázna, až kým jeho nápad neuspeje.“ (Mark Twain) Citát, ktorý vystihuje podstatu tvorivosti môže pôsobiť zvláštne. Slovo blázon označuje v slovenčine nekonvenčného človeka, ktorý rieši situácie netradičným spôsobom (Krátky slovník slovenského jazyka, 2013). Nepodriaďuje sa zaužívaným konvenciám, ale koná na vlastnú päsť, riskuje. Spočiatku sa jeho nový nápad či počín, môže zdať smiešny, no len dovtedy, pokiaľ sa nepotvrdí.

Každý človek je iný. Odlišujeme sa od seba fyzickými danosťami, ktoré sú podmienené genetikou, teda pohlavím, stavbou tela, výškou, farbou vlasov, očí, ale aj temperamentom či charakterom. Tieto danosti rozvíjajú našu osobnosť, ktorá sa projektuje v našom vlastnom vkuse, štýle obliekania a osobitom prejave. Ten spätne vplýva na okolie. Je to súkromný prejav osobnosti, ktorá sa prejavuje určitým spôsobom. Tento prejav sa niekomu javí ako vkusný, niekoho desí a niekoho pobaví. Je tiež podmienený dobou, spoločnosťou, v ktorej jedinec existuje, svetonázorom či príslušnosťou k určitej skupine, ktorá na jedinca vplýva a ten spätne vplýva na spoločnosť.

Tak, ako pôsobí človek v spoločnosti, spoločnosť pôsobí na človeka. Tak, ako ho môže motivovať a rozvíjať, môže ho aj demotivovať, okradnúť či obmedziť. Navzájom sa tieto činitele ovplyvňujú a tvoria. Človek činný, je človek tvorivý – Homo Creatus.

KONTEXTY TVORIVOSTI

Zadefinovať presne čo to je tvorivosť, je pomerne zložité, nakoľko v súčasnosti existuje množstvo zdrojov a definícií, ktoré sa k problematike vyjadrujú. V našom texte uvádzame tie vyjadrenia, ktoré sú podstatné z hľadiska našej tematiky.

Tvorivosť je podľa Sternberga (2002) schopnosť tvoriť viac. Je to teda aktivita, život, vitalita, činnosť. Asociácie, ktoré nám pri tomto výraze napádajú sú inovácie, novoty, zaujímavé myšlienky či postrehy, ktoré v nás zapália drobnú iskričku a tá nás núti rozmýšľať. Podnet, ktorý túto iskru vyvolal, spustil v ľudskej mysli kolobeh alternácií a možností, ktorými by sa dal tento akt realizovať. Vnútorý popud, ktorý nás ženie a núti rozmýšľať. Je to akási hnacia sila života, ktorá núti k činnosti a realizácii nápadu.

Tvorivosť ako terminus technicus sa v slovenskom jazyku definuje ako neurčitok, ktorý vo svojom význame chápeme ako proces. Je výsledkom i hodnotením určitej činnosti. Tvorivosť je vo všeobecnosti definovaná ako ľudská schopnosť. Synonymický slovník uvádza hneď niekoľko alternatív, ktoré vysvetľujú, aký by mal byť tvorivý človek. Má mu byť vlastná tvorivosť, teda je schopný činnosti tvorenia. Tvorivý je činorodý, kreatívny, aktívny, plodný či

produktívny. Všetky tieto synonymá sú spojené s významom aktivity a činnosti (Synonymický slovník, 2013).

Hlavsa a Jurčová uvádzajú niekoľko definícií, ktoré označujú tvorivosť za fenomén, s ktorým sa stretávame v ktorejkoľvek oblasti. Tvrdia, že je dôležité túto oblasť dobre poznať a aj skúmať, aby sme ju mohli rozvíjať (Hlavsa, 1978). Zelina (1995) uvádza, že: „*Tvorivosť je kvalitatívna zmena v subjektovo objektovom vzťahu, pri ktorej syntéze vonkajších vplyvov a vnútorných stavov dochádza k alternácii subjektu a k vývoju kreatívnych situácií a produktov, ktoré sú nové, progresívne, hodnotné, užitočné, pravdivé a komunikovateľné, čo spätne formuje vlastnosti subjektu.*“ (ibidem, 1995, s. 8)

Ide o činnosť, aktivitu človeka, ktorá pozitívne rozvíja nie len ďalšie ľudské vlastnosti či osobnosť. Sú tiež hodnotné pre oblasť, v ktorej sa táto tvorivosť vyjadřila a aj pre spoločnosť, v ktorej sa prejavila. Vo vzťahu subjekt a objekt sa alternácia definuje ako problém, ktorý vedie k vývoju alternatívnych možností riešenia či hotových produktov.

V týchto definíciách tvorivosti Zelina uvádza dve slová za kľúčové, a to *novosť* a *hodnotnosť*.

Hlavsa, podobne ako Zelina, vymedzil štyri základné pravidlá, ktorými sa dokazuje tvorivosť:

- Tvorivý môže byť každý človek.
- Tvorivosť sa môže prejavovať v každej činnosti.
- Tvorivosť je cvičiteľná.
- A je najvyššou kognitívnou funkciou, teda v sebe obsahuje aj nižšie funkcie, ako percepciu, konvergentné myslenie, pamäť, analýzu, syntézu a mnohé ďalšie (Zelina, 1996).

Kusá chápe tvorivosť ako schopnosť byť nezávislým, odlišovať sa nápadmi či riešením problémov. Flexibilitu tvorivosti prisudzuje nezávislosti a schopnosti neprispôsobovať sa (Kusá, 2000).

„*Tvorivosť sa chápe ako potenciál pre aktívne prispôsobenie sa novým, či ohrozujúcim situáciám a ich riešenie, už v koncepcii C. Rogersa. V jeho prístupe sa z atribútov tvorivosti zdôrazňuje najmä flexibilita ako kritérium dobrej prispôsobenosti. Podobne, niektoré charakteristické osobnostné vlastnosti tvorivých jedincov ako sú ochota riskovať, otvorenosť voči skúsenosti, tolerancia k dvojznačnosti, vytrvalosť pri prekonávaní prekážok...*“ (Kusá, 2000, s. 67)

Tvorivosť je aktivita, v ktorej sa uplatňuje a aj formuje množstvo ďalších vzťahov. Napríklad kognitívne funkcie, motivácia, schopnosti a dynamika osobnosti. Zelina túto aktivitu vysvetľuje:

„...pudy a inštinky energetizujú, kognitívne funkcie informujú, intencionalita zvyznamňuje a regulácia systematizuje dynamický proces a realizuje ho v činnosti.“ (Zelina, 1995, s. 15)

Na to, aby bola táto tvorivá činnosť spustená, musí byť aktivovaná osobnosťou. Túto aktiváciu treba správne regulovať, lebo človek svojím správaním formuje, tvorí svet a robí ho ľudským. Zelina tento subsystém osobnosti a sveta prirovnáva k naplňovaniu funkcií osobnosti - fungovaním, kedy sa pomocou psychickej regulácie formuje osobnosť (Zelina, 1995).

TVORIVOSŤ A OSOBNOSŤ

V názore laickej verejnosti sa pojem tvorivosť chápe a používa v kruhoch, ktoré sa označujú za umelecké. Ako tvrdí Zelina:

„Tvorivosť je proces. Aj človek, ktorý rozumovo nie je na vysokej úrovni, ale ktorý tvorí svoje vzťahy, svoj emocionálny svet, je tvorivý...“ (Zelina, 1997, s. 6)

Tvorivý je teda každý človek. No nie každý túto schopnosť rozvíja. Tvorivosť sa radí medzi pozitívne ľudské vlastnosti. Mala by byť človekom prirodzene rozvíjaná a uplatňovaná v každodennom živote. Ako uvádza Hlavsa, už zdravé deti rovnakého veku sa od ranného detstva od seba odlišujú. Dievčatá sú psychomotoricky vyspelejšie, niektoré deti sú rýchlejšie, chápavejšie, tvorivejšie (Hlavsa, 1986). Vývinové možnosti sú akcelerované rôznymi oblasťami ako prostredím, školou, sociálnou skupinou, poradiť narodenia, inými stimuláciami či motiváciami zo strany rodičov, starých rodičov, no aj genetickými predpokladmi. Dôležité však je, že každý človek sa môže a mal by sa chcieť rozvíjať.

Tvorivosť nás učí aj využívať činnosti, ktoré rozvíjajú kognitívne, ale aj nonkognitívne funkcie osobnosti. Patria sem vnímanie, pamäť, nižšie konvergentné procesy (definovanie, dedukcia, indukcia, analýza), vyššie konvergentné procesy (syntéza, myslenie, zovšeobecnenie, aplikácia). Ďalej hodnotenie, a to v estetickej, racionálnej aj etickej oblasti, a tiež tvorivé myslenie, kde sa rozvíja imaginácia, fantázia, fluencia, flexibilita, originalita a elaboratívne myslenie (Sternberg, 2002).

Ako sa majú tieto funkcie rozvíjať, keď škola, miesto, ktoré je primárne určené na prípravu človeka v živote, túto úlohu nespĺňa? Každý priemerne inteligentný človek strávi v určitej vzdelávacej inštitúcii desať rokov povinnej školskej dochádzky. Ďalších päť alebo desať nasledujúcich rokov sa špecializuje vo svojom povolání. Tieto vzdelávacie inštitúcie ho majú pripraviť na jeho úlohu v spoločnosti, na produkciu, pôsobenie a zarábanie. Podľa Zelinu, škola tieto funkcie nerozvíja. Napriek tomu vynachádzame, tvoríme a sme originálni. Ľudská

osobnosť je kúzelná. Je to akoby matematický štruktúrovaný systém, ktorý odráža stimuly prostredia a sveta, v ktorom táto osobnosť pôsobí.

Niektó by mohol namietajú, že nie je talentovaný, že nemá vlohy. Jakabčic (2002) uvádza Sternovu *konvergenčnú dvojfaktorovú teóriu psychického vývinu*, kde sa hovorí o tom, že vloha je len predpoklad. Je to vnútorná dispozícia, osobitosť nervovej sústavy, ktorá sa musí rozvíjať. K tomu pridáva druhú fázu a tou je vlastná aktivita, tvorba. Aktivita je tu chápaná ako - „ŕuk“ - ktoré spustí divadlo tvorivosti. Uvádza tiež, že dôležitú úlohu tu zohráva aj dedičnosť a prostredie. Nedostatkom teórie je, že nie je vysvetlená súčinnosť faktorov vývinu, je len percentuálne zastúpená (napr. 30% dedičnosť, 70% prostredie) (Jakabčic, 2002). Podobnú teóriu uvádza aj Vygotskij, kde je aktivita výsledkom vplyvu X – dedičnosti a Y – prostredia. Ľudský organizmus a jeho kognitívne a nonkognitívne funkcie, sa nevyvíjajú osobitne, ale v závislosti od seba.

K týmto teóriám pridáva aj koncepciu Piageta, kde je vývin podmienený interakciou vnímaných javov prostredia a činnosti človeka (Jakabčic, 2002). Tvorivosť je teda výsledkom dvoch súčinných (dedičnosti a prostredia) a aktivita je podmienkou jej rozvíjania. Bez aktivity by bola tvorivosť len prejav nadania, ale nemusela by sa ďalej rozvíjať. Na základe týchto teórií môžeme tvrdiť, že ak človek nedostal do vienka matematické myslenie či fotografickú pamäť, nikdy nebude tvorivý? Ako sme uviedli vyššie, aj tvorivosť sa dá rozvíjať. Človek je denne konfrontovaný s rôznymi udalosťami, problémami, súvislosťami, ktoré si vyžadujú tvorivosť. Zelina píše:

„Neexistuje netvorivý človek. Ide o miery, stupne, úrovne tvorivosti. Na jednej strane je nulová, alebo nízka tvorivosť, na druhej strane excelentná miera tvorivosti, napríklad pri objavoch, ktoré získali Nobelovu cenu, literárne, výtvarné, hudobné diela a podobne.“ (Zelina, 1996, s. 191)

Ďalej upozorňuje, že tvorivosť sa môže prejavovať v každej činnosti, nie je len delená v oblastiach ako technická, umelecká, ale prejavuje sa v jednoduchých a každodenných činnostiach ako pri medziľudských vzťahoch, pri varení či šoférovaní (Zelina, 1996).

Dedičnosť nám predkladá možnosť a prostredie nám umožňuje túto možnosť rozvíjať. Je tu však vôľa človeka, ktorou sa rozhodujeme, či áno alebo nie. Problémy, ktorými sme dennodenne konfrontovaní nám umožňujú tvorivosť rozvíjať, ale sami sa rozhodujeme, či túto výzvu prijmem.

KRITÉRIA TVORIVOSTI

Tvorivý proces alebo tvorivá činnosť je súhrn viacerých častí ako vlastnosti osoby, jej intelektuálne a emocionálne predpoklady či skúsenosti. Vlastnosti, funkcie a zvláštnosti

tvorivosti sú schopnosti, ktoré Victor Löwenfeld označil indexom tvorivosti do niekoľkých kritérií (Uždil, 1988).

Prvým indexom je *senzibilita*. Nechápe ju len ako precitlivosť, ale ako osobnú skúsenosť s procesom tvorenia. Jej prejavy spája s pozitívnymi zážitkami, s radosťou z vlastnej práce, z činnosti. Prirodzene ju spája s výtvarnými činnosťami, ktoré ponúkajú možnosť senzitívne vnímať zážitok z tvorenia a aj výsledok svojej práce (Uždil, 1988). Guilford skúmal problematiku tvorivosti v oblasti vedy. Jeho poňatie senzitivity chápe ako: „*schopnosť vidieť jemnosť, chyby, nachádzať potreby vecí a odkrývať ich nedostatky*“ (Uždil, 1988, s. 126).

Ako ďalšiu schopnosť, ktorú Uždil uvádza, je *schopnosť koncentrácie a následnej komunikácie*. Tu sú dôležité myšlienkové operácie, ktoré asociujú nové a nové možnosti tvorenia. Výtvarná výchova je založená na koncepcii „voľného prejavu“, kde spracúva dojmy, nápady a myšlienkové operácie sa dejú v spolupráci so schopnosťami a podvedomím (Uždil, 1988).

Flexibilita alebo pohyblivosť, je schopnosť prispôbiť sa. Každý z nás sa musí vedieť prispôbiť novým náhodám, s ktorými sme denne konfrontovaní. Predchádzaním stereotypu tak rozvíjame tvorivosť v ďalšom jej indexe. Uždil (ibidem) uvádza, že tento stereotyp je evidentný najmä pri vyučovaní, kde deti nepoznajú odpoveď na základnú otázku, keď je položená inak, ako boli zvyknuté (Uždil, 1988).

Pôvodnosť Uždil uvádza ako výsledok aj východisko tvorivej práce. Na základe výskumu sa ukázalo, že dieťa, ktoré nereaguje v skupine rovnako ako ostatní, je z nej vylučované alebo aspoň neoblúbené u učiteľa. Je dôležité vedieť svoju individualitu ovládať a dokázať sa prispôbiť okoliu.

Schopnosť vytvárať syntézu je dôležitá pre analyzovanie daností, vidieť širšie nové a neobvyklé spojitosti. Z takéhoto rozloženia častí sa následne skladá celok.

Cieľavedomá organizácia uzatvára u Uždila indexy tvorivosti. Považuje ju za najvyšší stupeň celej činnosti tvorivosti. Ten, kto dokáže organizovať svoj čas, predmety, tvary či farby, urobil najťažšiu skúšku tvorivosti.

Hlavsa za všeobecný znak stanovuje *novosť*. Definuje ju ako odlišnosť a pre jej identifikáciu treba zadať nové kritériá a metódy. Byť jedinečný znamená byť niečím odlišný, iný, niekým kto prekvapí. Ďalej tvorivosť dopĺňa o *vtipnosť, vhodnosť riešenia, o hodnotu pretvorenia*. Jedinečnosť a význam v našich skúsenostiach a v poznaní. V ďalších kritériách cituje autorov, ktorí posúvajú kritériá do nekonvenčného myslenia, ktoré podnecuje vhodná motivácia (Hlavsa, 1978). Rozdelil kritéria tvorivosti do troch častí, z ktorých sme pre lepšie pochopenie vytvorili tri tabuľky.

Zostavil kritéria tvorivej osobnosti podľa monografických štúdií, psychologických metód a testov podľa Davisona (Hlavsa, 1978). Zisťoval osobnostné rysy, ktoré roztriedil podľa psychologických hľadísk. Rozlišoval tu subjekt kreativity a tvorivú činnosť. Subjekt rozdelil na dve roviny: intelektuálnu, kde sa sústredil na prejavy konkrétnych kognitívnych funkcií a osobnostnú, kde označil už konkrétne rysy osobnosti pri tvorivej činnosti.

DRUHY TVORIVOSTI

Pri vnímaní druhov tvorivosti, ich možno deliť z viacerých hľadísk. Pri procese tvorivosti ide o vzájomné súčinitele psychologicko-sociálnych dejov jedinca a môžeme k nim v prvom rade pristupovať v kognitívnej rovine (Hlavsa, 1978).

Hlavsa vyhodnotil druhy tvorivosti na základe psychických procesov, aktivít a sociálnej podmienosti. Tak oddelil jednotlivé druhy tvorivosti na základe psychologickéj teórie všeobecných kritérií, ktoré sú závislé od parametrov ako: profesionalita, predmet tvorivej činnosti, psychické procesy, aktivita a sociálne podmienenie. Tieto kritéria sú uplatniteľné vo všetkých sociálnych oblastiach a prostredí, kde sa uplatňuje riešenie problému. Ako však sám autor uvádza, ide o obrovský komplex činiteľov. Tieto oblasti obsahujú kvantá podnetov, ktoré formujú tvorivý proces jednotlivca. Pri klasifikovaní tvorivosti pracoval podľa vzoru Dellasa a Guiera a zjednodušil súbor len na podstatné kritériá, ktoré podľa neho sú:

- a) intelektuálne faktory a kognitívne štýly spojené s tvorivosťou,
- b) vzťah kreativity a inteligencie,
- c) osobnostné aspekty,
- d) tvorivý potenciál,
- e) motivačné charakteristiky (Hlavsa, 1978).

Z uvedeného vyplýva spojenie formovania vzťahu tvorivého myslenia a riešenie problému. Z nich diagnostikoval štyri typy tvorivých osôb:

- reproduktívne a blokované: osoby, ktoré nemajú záujem o novú skúsenosť,
- reproduktívne a kreatívne: osoby, ktoré sa snažia vytvoriť nové kombinácie v rámci dostupnosti,
- tvorcovia prekračujúci limit, ktorí rozvíjajú nové kombinácie,
- blokované a tvorivé: osoby skúšajúce nové kombinácie, ale nevedia ich presadiť komunikáciou. (Hlavsa, 1978).

Tieto typy osôb sú často meniteľné. V súčasnosti, vo veľkej miere dominujú časté zmeny spoločenského či sociálneho prostredia, ktorým sa musí jedinec prispôbiť. Preto sa jeho tvorivosť mení. (Hlavsa, 1986).

V druhej rovine pohľadu môžeme tvorivosť deliť podľa oblasti jej pôsobenia. Ide o odbory alebo oblasti, v ktorých sa tvorivosť prejavuje. Môže to byť prostredie, v ktorom sa jedinec obyčajne nachádza a stereotypne vykonáva určitú činnosť. Tvorivosť nastáva, keď je nútený daný stereotyp ukončiť. Môže sa jednať o výskumnú, psychologickú, umeleckú, školsko-pedagogickú oblasť. Matematická tvorivosť, sociálna tvorivosť, dramatická, výtvarná, hudobná či literárna sa prejavuje spomínanou kvantitatívnou zmenou, ako výsledok riešenia problému (Hlavsa, 1986). V mladšej publikácii špecifikuje tvorivosť (Hlavsa, 1986) len v predpokladoch samotného individua. Špecifikovaný problém, pred ktorý je daný tvorca postavený delí na niekoľko fáz tvorivého procesu. Tvrdí, že tento proces neprebíha hladko, ale je paralelne či cyklicky opakovaný (Hlavsa, 1986).

Fázovanie riešenia problémov má tri fázy.

Iniciačnú fázu, kde sa subjekt oboznamuje s problémom. Zisťuje príčiny, kedy sa kreuje vzťah medzi subjektom a predmetom. V tejto fáze je dôležitá motivácia, ktorú považuje za základný a najdôležitejší jav pri odhodlaní riešiť zistený problém. Motiváciu nesmieme podceňovať (Hlavsa, 1986).

V *logicko-operačnej fáze* subjekt zhŕňa informácie a dáta o probléme, definuje ho, modeluje možné hypotézy, alternácie a overuje ich použiteľnosť. Obyčajne prebieha táto fáza súvisle s treťou – *intuitívnou fázou* a niekedy ju aj predchádza.

„Operácia prebieha na úrovni nevedomia, obsahy sú konfrontované so skúsenosťami, prežitkami, spomienkami i zapadnutými vedomosťami, asociované s poznatkami z najodľahlejších oblastí poznávania. Takto zmenené a doplnené obsahy prenikajú späť do vedomia, majú podobu bežných i bizarných predstáv, snov, pocitov, emócií.“ (Hlavsa, 1986, s. 44)

Na základe týchto fáz je možné vytvoriť systém cvičení, ktoré môže jedinec precvičovať, a tak prakticky vylepšiť celkový výsledok riešenia problému (Hlavsa, 1986).

Umelecká oblasť v sebe skrýva množstvo sfér. Môže byť výtvarná, dramatická, hudobná, literárna, filmová, tanečná. Výtvarná tvorivosť je tvorivosť, ktorú bližšie určujeme v danej umeleckej oblasti. Tieto umelecké činnosti považujeme za komplikované myšlienkové procesy a majú za následok komplexný rozvoj osobnosti. Hlavsa tvrdí, že človek sa naučí tvorivo jednať len prostredníctvom estetickej činnosti, estetického zážitku. Rozvíja si tak nie len vlastný vkus, ale aj pravidlá morálnych hraníc, sociálnych hodnôt, svetonázor, pocity, emócie a predstavy (Hlavsa, 1986). Na prvý pohľad sa nám výtvarná činnosť javí ako umelecký proces, v ktorom môžeme uplatniť ľudskú tvorivosť.

Estetický slovník hovorí, že umenie je výsledkom napodobovania prostredia, javov, ľudského vedomia, ide teda o tlmočenie videnej reality.

Výtvarná tvorivosť v sebe obsahuje dve oblasti, ktoré sú navzájom zlučiteľné. Estetický slovník hovorí o výtvarnom umení:

„Skupina umení, ktorých hlavným umeleckým materiálom je plocha, farba, línia a priestor. Sú to priestorové umenia. Vnímame ich zrakom, hmatom a v prípade architektúry celým svojím životom. Cieľom výtvarných umení je pomocou ozvláštnenia vizuálneho sveta viesť nás k ľudským pocitom... Členia sa na maliarstvo, sochárstvo, grafiku, kresbu, fotografiu, architektúru.“ (estetický slovník [online], 2013)

Sternberg, predstaviteľ kognitívnej psychológie uvádza, že tvorivosť je založená na prekonávaní prekážok a využívaní pomôcok pri riešení problémov. Tvrdí, že obyčajne sme pri riešení každodenných úloh nútení využívať naučené stereotypy či algoritmy. Proces tvorivosti nastáva, keď je tento stereotyp narušený či pozmenený okolnosťami. Pri riešení týchto problémov využívame konvergentné aj divergentné myslenie (Sternberg, 2002). Túto myšlienku vyjadril podobne aj Hlavsa, ktorý tvrdí že:

„estetické činnosti nie sú nič iné iba riešenie problémových úloh“ (Hlavsa, 1986, s. 87).

Tieto definície môžeme uplatniť aj vo výtvarnej tvorivosti. Ide teda o nestereotypné vysporiadanie sa s výtvarným problémom či námetom. Pri jeho spracovaní je potrebné definovať si problém – cieľ a spôsob, ako ho môžeme dosiahnuť. V našom ponímaní sa tak výtvarná tvorivosť spája aj s kognitívnymi aj nonkognitívnymi funkciami mozgu.

Podľa Zelinu je výtvarná tvorivosť

„... nový, svojský prístup k výtvarne zobrazovanej skutočnosti, t. j. nájdenie novej témy, oblasti javov, ktoré sa výtvarne zobrazili; novosť, nápaditosť sebavyjadrenia v spracovaní témy, vo výtvarnom pretvorení skutočnosti (opakom je mechanický prepis); originalita techniky, nové výtvarné formy, nové spracovanie detailov a podobne.“ (Zelina, 1996, s. 192)

Pojem výtvarná tvorivosť v sebe zahŕňa poznatky, zručnosti a vedomosti o umení, technikách a spracovaní námetov. Obsahuje proces činnosti, ktorý vedie k nestereotypnému výsledku, kde je dôležitá nápaditosť a sebavyjadrenie. Nejde teda o tlmočenie videnej reality, ale do prepisu reality vniesť vlastný pohľad a originálne vyjadrenie samého seba. Rodí sa tak vlastná predstava nie len samého seba, ale aj sveta a reality v ňom.

VÝTVARNÁ TVORIVOSŤ A DETSKÝ SVET

Výtvarná tvorivosť sa začína rozvíjať už u detí od troch rokov – teda v predškolskom veku. Deti sú v tejto tvorivosti podporované v materských školách, mnohé ponúkajú dokonca výtvarné krúžky, kurzy, tvorivé voľnočasové aktivity, bábkarské či divadelné predstavenia. Sú im venované dokonca aj výstavy, workshopy. Takáto tvorivá činnosť je zameraná na vekovú kategóriu detí asi od troch rokov. Je to obdobie, kedy sa rozvoj telesného a duševného vývinu

spomaľuje a dieťa si začína uvedomovať svoje okolie (Jakabčic, 2002). Niektoré publikácie uvádzajú aj výtvarné námety detí už od jedného roka. Kohlová (2004) uvádza, že tvorivá činnosť je deťom vlastná už od jedného roka. Nejde však o tvorbu s konkrétnym cieľom alebo výsledkom. Ide o činnosť, o pocit z tvorenia.

„Deti vo veku od jedného do troch rokov, berú výtvarnú činnosť ako spôsob objavovania okolitého sveta a zároveň ako zaujímavú podnetnú hru. Omnoho viac sú zaujaté procesom tvorby než jeho výsledkom.“ (Kohlová, 2004, s. 10)

Tvorivá aktivita sa u detí prejavuje ako prvá v hre. Dieťa ešte nevníma svet, jeho zákonitosti. Vníma však emocionálne, reaguje na farby, na hudbu, tón hlasu, preto si vytvára schémy, pomocou ktorých tvorí svoj vlastný svet – detský logický systém. Tam, kde dieťa nemá k dispozícii poznatky, tvorí alternatívy. Táto schopnosť by mala byť normálna. Ak však dieťa ponúkne dve či viac alternatív k danému problému, ide o prejav tvorivosti (Hlavsa, 1986). Ďalej rozlišuje tri štádiá detskej tvorivosti:

- prokreatívne obdobie,
- štádium správnych odpovedí,
- tvorivé štádium.

V prvom štádiu (prokreatívne obdobie) tvorivú činnosť predstavuje senzomotorická hra. Patria sem deti od 18 až do 24 mesiacov. Prvá fáza tohto štádia, výstup tvorivej aktivity, by mala vrcholiť v piatom roku života dieťaťa. V druhej fáze, teda do tretieho roku života, sa u detí rozvíja zmyslová skúsenosť, ktorá má medzery. Tie sa postupne zaplňajú novými skúsenosťami. V tretej fáze, ktorá trvá asi od tretieho do šiesteho roka, dominuje zmyslová skúsenosť, ktorou sa doplňajú medzery na základe zmyslového vnímania, teda napodobňovaním (Hlavsa, 1986).

V tomto štádiu je tvorivá aktivita spontánna a náhodná. Rozvíja sa manipulácia s predmetom, spolupráca oka a ruky.

„Úplne rozvinutá senzomotorická hra detí prebieha celkovo v štyroch fázach: exploračnej, manipulačnej, precvičovacej a opakovacej.“ (Hlavsa, 1986, s. 28)

Je to ohlas na objavovanie nových podnetov.

V predškolskom veku nastáva voľná hra. Je to aktivita, ktorej podstatou je tvorivosť. V mladšom školskom veku hru nahrádza učenie, ale ako potreba ostáva aj naďalej a sprevádza človeka celým jeho životom. Hlavsa chápe túto voľnú hru ako súčasť vývoja, ako formu učenia kultúrnych vzorcov chovania spoločnosti (Hlavsa, 1986). Z jeho tvrdenia môžeme teda prisudzovať dôležité postavenie učiteľovi, ktorý napomáha rozvíjať a podnecovať túto tvorivosť práve v tomto období.

Druhé štádium sa nazýva SO - štádium správnych odpovedí. Je to vek asi 6 až 8 roku a tvorivosť sa tu výrazne znižuje. Je to spojené s nástupom do školy, ktorý pohlcuje skoro celú detskú aktivitu. Voľná hra dostáva pravidiel. Dôležitosť hry v živote človeka však nesmieme podceňovať.

„Hra je vývojovou aktivitou ľudstva. Je však náplňou detstva. Formuje psychické obsahy, procesy, vlastnosti, vzťahy aj stavy- je prostriedkom poznávania.“ (Hlavsa, 1986, s. 30)

V období od narodenia po nástup na povinnú školskú dochádzku sa výtvarná tvorivosť u detí rozvíja veľmi nerovnomerne. Niektoré deti sú s ňou deň čo deň konfrontované, či už v rodine alebo v materských školách. Avšak u niektorých je táto výtvarná tvorivosť zatlačená do úzadia. Rodičia ju nepovažujú za dôležitú a príprava na nástup do školy sa obmedzuje na písmená, či čísla (Kohlová, 2004). Hoci sme v súčasnosti zaznamenali veľký nárast tvorivých krúžkov, metód tvorenia a tvorivých kurzov aj pre deti predškolského obdobia, nie všetky oblasti v dostatočnej miere poskytujú deťom priestor na samotný proces. Orientujú sa zväčša na výsledok, hmatateľný predmet. Samotnému procesu výtvarného uvažovania a samotnej tvorby sa upiera dôležitosť. Vo výtvarnej aktivite je dôležité podnecovanie tvorivosti. Ide o zmyslovú skúsenosť, manipuláciu s predmetmi a skúsenosť s materiálom. Rozvíjanie hrubej a jemnej motoriky, vzájomná komunikácia. Podľa Hlavsu (1986) a Kohlovej (2004) je dôležité odbúrať strach a rozpaky. Pokladajú nebojácnosť na najdôležitejší medzník pri správnom rozvoji tvorivosti. Z nej vyplýva zvedavosť, schopnosť prejaviť sa aj komunikovať, z čoho vyplýva uspokojovanie vlastných charakterových potrieb. Dôležitým faktorom pri správnom rozvoji detskej výtvarnej tvorivosti je aj pohyb. Vo výtvarných aktivitách treba často využívať netradičné formy motivácie, zapájať rôzne zmysly, nie len zrak. Tieto formy motivácie majú za úlohu eliminovať strach a hanbu z neporiadku, že niečo urobia zle, zo špinavých rúk... s ktorou sa doma pri výtvarnej tvorbe mohli stretnúť. (Kohlová, 2004).

Deti, ktorým sa výtvarné tvorenie obmedzuje len na papier a ceruzky sa s procesom tvorenia stretávajú až pri nástupe na základnú školu.

EXPRESIA

Pojem expresia môžeme v najširšom slova zmysle vnímať ako výraz, to znamená konkrétne, materiálne alebo telesné, zmyslovo vnímateľné vyjadrenie nejakého konkrétneho významu. Tento pojem má vo všetkých podobách dva základné póly. Na jednej strane je to zmyslovo vnímateľná forma a na druhej strane je význam, ktorý je v tejto zmyslovo vnímateľnej podobe vyjadrený. Okrem toho expresia predstavuje proces, ktorý dáva vonkajšiu formu rôznym vnútorným obsahom. V odbornej literatúre môžeme nájsť aj vyjadrenie, že expresia je *„špecifická, citovo zafarbená a viac alebo menej zámerne štruktúrovaná reprezentácia vnútorného sveta človeka“* (Slavík, 1997, 104). V takto

definovanom chápaní pojmu ide o nachádzanie zodpovedajúceho vyjadrenia pre vnútorné osobné vnímanie človeka prostredníctvom výrazových prostriedkov ako sú gestá, tvary, farby, rytmus, melódia a pod. Kľúčovými aspektmi v tomto ponímaní expresie je pohyb z vnútra na von a akcent na emocionálnu a citovú povahu obsahov. Na základe uvedeného je možné výtvarnú expresiu vnímať ako vhodnú formu na poznávanie, diagnostikovanie a konštruovanie poznania prostredníctvom výtvarného vyjadrenia.

Podľa Goodmana (2007) existujú dva spôsoby, akými môžeme reprezentovať skutočnosť, teda utvárať jej význam. O prvom spôsobe reprezentácie by sme mohli hovoriť ako o „nálepke“ a o druhom spôsobe ako o „vzorke“.

Pri reprezentácii významu pomocou „nálepky“ hovoríme o denotácii – niečo dostane význam tým, že je to označené pomocou slova alebo obrázka. Podľa Goodmana (2007) dávame takto významy predovšetkým veciam a udalostiam. V tomto prípade je smer referencie od označenia k veci. Existuje však aj druhý spôsob, obrátenej referencie a hovoríme o exemplifikácii. Tento spôsob spočíva v prevedení a je typický skôr pre vlastnosti a stavy. Mohli by sme ešte doplniť Ricoeurove (2004) ponímanie, v ktorom je odlišný význam ako vnútorný zmysel expresívneho výrazu, od významu poukazujúceho na tento vnútorný zmysel výrazu skutočnosti.

ZÁŽITKOVÁ PEDAGOGIKA

Zážitková pedagogika, pedagogika zážitku alebo výchova zážitkom, všetky tieto termíny sa spájajú v jednom, zameriavajú sa na výchovu, kde má primárnu rolu zážitok, skúsenosť, ktorá je pre každého osobitá. Podľa Jabczunovej (2013, s. 6) je *„zážitková pedagogika prístup k vzdelaniu založený na vyššej schopnosti ľudskej pamäti vstrebávať informácie, ktorých vnímanie je sprevádzané intenzívnou emóciou. Zážitková pedagogika pracuje so zážitkom ako prostriedkom na ovplyvňovanie dieťaťa. Smer tohto ovplyvňovania je určený pedagogickým cieľom.“* Pojem zážitková pedagogika sa nenachádza v žiadnej odbornej pedagogickej literatúre ako samostatná vedná disciplína. Je náročné vymedziť jej konkrétne miesto, či už medzi hraničnými, alebo aplikačnými pedagogickými disciplínami. Neuman (2014) priamočiaro poukazuje na koreň problému v terminológii a to, že väčšina českých i slovenských autorov totiž vychádza z nemeckej línie zážitkového učenia „Erlebnispädagogik“ a v rámci toho prevzali slovo pedagogika do konceptu učenia sa prostredníctvom zážitku.

ZÁKLADNÉ POJMY ZÁŽITKOVEJ PEDAGOGIKY

Medzi základné pojmy zážitkového učenia radíme: prežívanie, zážitok, skúsenosť. Všetky tieto pojmy spolu úzko súvisia a majú dôležitú úlohu v procese zážitkového učenia. Prežívanie, prežitok (vlastné zážitky, vnútorný život človeka) je pojem, ktorý by sme mohli definovať ako to hľadisko činnosti, ktoré je nepriamo prístupné iným ľuďom. Je to tiež psychický jav charakterizovaný prúdom vedomia každého viac či menej uvedomovaného duševného obsahu. Každý človek prežíva situácie, udalosti osobito. Medzi jeden zo základných pojmov zážitkového učenia radíme zážitok. Brestovanský (2013, s. 21) tvrdí, že zážitok je *„prežívanie nejakej aktivity či udalosti, ktorá je svojou výnimočnosťou hodná zapamätania a vyčlenenia zo sumy bežných, rutinných činností.“* Podľa Hartla a Hartlovej (2010) zážitok:

- je každý duševný jav, ktorý jedinec prežíva,
- vychádza zvnútra podstaty človeka a je osobný, individuálny, emočne ovplyvnený,
- má pôvod v osobnej skúsenosti a človek si prostredníctvom zhromažďovania zážitkov vytvorí nevšedné duchovné bohatstvo.

Zážitku tiež pripisujú výchovný efekt a uznávajú, že jeho pôsobením sa môže jedinec rozvíjať. Jedinec si ho uchováva v pamäti a môže z neho vzniknúť skúsenosť.

Kvalita skúsenosti závisí od vzťahu medzi týmto konaním a podstúpením. Jirásek (2019, s. 17) zhrnul podstatu prežívania, zážitku i skúsenosti a ich vzájomných súvislostí. *„Ak v danom prítomnom okamihu a momente niečo zakúšam, vyjadrím danú aktivitu slovom prežitok, pretože predpona pre- naznačuje význam intenzity, dôkladnosti činnosti. Ak sa vrátíme k prežitej udalosti v spomienke, či v racionálnom rozbere uskutočnenej aktivity, máme plné právo hovoriť o zážitku, ako naznačuje predpona za svojím významom presahu a celku, dosiahnutia cieľa, dokončenia deja. Termín skúsenosť je už tretí časový rozmer – budúcnosť, ktorá poukazuje na trvalejšiu podobu oného prežitku. Ak je prežitok samotnou aktivitou, zážitok je metodickým prostriedkom (v procese vedomej reflexie), skúsenosť je potom cieľom holistickej výchovy.“*

Teória zážitkového učenia je opísaná ako dynamický pohľad na učenie na základe vzdelávacieho cyklu vedeného rozlíšením duálnej dialektiky: akcie – reflexie a skúsenosti – abstrakcie. Učenie je definované ako *„proces vytvárania vedomostí prostredníctvom transformácie skúseností.“* (Kolb, 2014, s. 50) Učenie vyplýva z riešenia tvorivého napätia medzi týmito štyrmi spôsobmi učenia. Tento proces sa zobrazuje ako idealizovaný vzdelávací cyklus alebo špirála, kde sa žiak *„dotýka všetkých základov“* – skúsenosti, reflektovania, myslenia a konania, v rekurzívnom procese, ktorý je vnímavý na učebné situácie a na to, čo sa žiaci učia. Okamžité alebo konkrétne skúsenosti a zážitky sú základom pozorovania a úvah. Tieto úvahy sú prispôbené a rozptýlené do abstraktných konceptov, z ktorých možno

vyvodiť nové dôsledky pre konanie. Tieto implikácie môžu byť aktívne testované a slúžia ako pomôcky pri vytváraní nových skúseností (Kolb, 2014).

Na základe uvedenia teoretických východísk uvidíme niekoľko príkladov „dobrej praxe“. Považujeme ich za vhodné, nakoľko pri príprave, realizácii aj reflexii sme sa riadili základnými princípmi uvedenými v rámci predchádzajúcej časti teoretického uvedenia problematiky.

PRÍKLADY DOBREJ PRAXE

Príkladov dobrej praxe existuje množstvo. V edukačnej praxi pôsobia pedagógovia, ktorí rešpektujú a uplatňujú vo svojej práci princípy kreativity, zážitku, expresie a zároveň rešpektujú aj jedinečnosť dieťaťa. Ukážky sú z archívu autorky. Mohli by sme ich rozdeliť podľa miesta realizácie na:

- realizované v rámci školskej činnosti. Ide o aktivity, ktoré boli realizované v rámci vyučovacích hodín s rôznym zameraním, napr. na výtvarnej výchove.
- realizované v rámci mimoškolskej činnosti. Sú to rôzne typy a druhy aktivít, ktoré sa realizujú v prostredí školy, ale nie sú súčasťou vyučovacích hodín, napr. V rámci aktivít školského klubu, alebo krúžkovej činnosti, prípadne iných činností organizovaných školou.
- realizované v rámci záujmovej činnosti. Ide o aktivity realizované rôznymi inštitúciami, ktoré primárne sprostredkujú informácie z oblasti, umenia, kultúry, vedy a techniky, napr. galérie, múzeá a iné inštitúcie.



Obr. č. 1 Enkaustika



Obr. č. 2 Odtlačky na textil



Obr. č. 3 V priestore

Uvádame len niekoľko ukážok. Obr. č. 1 sprostredkováva aktivitu zameranú na techniku enkaustiky. Je pomerne náročná hlavne na bezpečnosť žiakov, avšak realizovať sa dá. Prináša nový zážitok z netradičnej výtvarnej techniky. Na ďalšom obrázku je aktivita zameraná na odtlačanie rôznych materiálov na textil. Zaujímavé štruktúry môžu priniesť prekvapenie odhalenia pri odtlačení. Tretí obrázok prináša výtvarnú aktivitu inšpirovanú akčným umením, je realizovaná v priestore triedy s netradičným materiálom.

V rámci mimoškolskej činnosti je vhodné realizovať výtvarné aktivity inšpirované výtvarným umením. Napríklad aktivity inšpirované umeleckým smerom land art. Aktivity sú realizované v prírode bez poškodzovania prírody. Žiaci realizujú svoje vlastné objekty z nájdených prírodnín (obr. 4 a 5). V exteriéri môžeme na rôzne výtvarné aktivity využiť aj iné nájdené veci a vytvárať s nimi objekty, ktoré je možné reprezentovať len prostredníctvom fotografií (obr. 6). Pri takýchto druhoch aktivít nie je dôležitý a podstatný výsledný produkt, ale proces tvorby, ktorý je zachytený na médiu.



Obr. č. 4 Land art



Obr. č. 5 Land art

Záujmová činnosť realizovaná v rôznych druhoch a typoch inštitúcií prináša taktiež možnosti aktívneho využívania zážitkových aktivít na princípe tvorivosti a expresie.

Uvádzame ukážku z inštitúcie zaoberajúcej sa ľudovou umeleckou tvorbou (ÚĽUV). Viac o realizácii a výsledkoch výskumu Valachová, Krajňáková Kepičová, (2020).

Asi najznámejšie inštitúcie, kde je možné realizovať mimoškolskú výtvarnú aktivitu v kontexte zážitkovej pedagogiky sú múzeá a galérie. O galerijnej pedagogike a rôznych



Obr. č. 6. V plenéri

typoch aktivít je v súčasnosti dostatok literatúry aj rôznych ukážok. Pre náš text sme vybrali múzeum, kde sa uvedené typy aktivít začínajú presadzovať. O realizácii, príprave a priebehu viac v Borošová Michalcová, Valachová, (2020).

METODICKÉ ODPORÚČANIA



Obr. č. 9 Poster Paleo art.



Obr. č. 7-8 Aktivity v ÚĽUV

Na základe uvedených teoretických východísk a ukážok edukačných aktivít formulujeme niekoľko všeobecných odporúčaní, ktoré by mohli pomôcť pedagógom na rôznych úrovniach pri aktivácii tvorivých princípov a zážitkového učenia v edukačných aktivitách.

Odporúčame:

- využívať rôznorodé tradičné aj netradičné motivačné podnety tak, aby aktéri zostali aktívnymi účastníkmi a nie pasívnymi poslucháčmi,
- prezentované fakty, informácie aj aktivity odporúčame vždy prispôbiť vekovej a individuálnej štruktúre aktérov,
- odporúčame aktivity štruktúrovať tak, aby vytvárali akýsi príbeh, ktorý poskytuje viac priestoru na individuálnu tvorivosť, prežívanie a zážitok,
- odporúčame vyhnúť sa tradičným schémam, pracovným listom jednoduchého doplnovacieho charakteru a maketám, ktoré pôsobia antitvorivo,
- pri komunikácii s aktérmi odporúčame ponechať viac priestoru aktérom na vyjadrenie nielen verbálne, ale aj vyjadrenie inými formami napr. pohybom, telom, výtvarným prejavom,
- pri realizácii aktivít odporúčame striedať organizáciu tak, aby sa striedali individuálne, skupinové a kolektívne aktivity citlivo, vzhľadom sa vekovú štruktúru skupiny,

- za veľmi dôležité považujeme aj odporúčanie o ukončení aktivity, hodnotení a reflexii, ktoré sú neoddeliteľnou súčasťou realizácií.

ZÁVER

Veľa času a úsilia sa v pedagogike aj v edukácii venovalo snahe nájsť tú najlepšiu cestu k rozvoju a hodnoteniu tvorivosti, nájsť tú 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 to predovšetkým edukačné faktory, ktoré sú v kompetencii pedagóga a jeho prostredníctvom je možné pôsobiť aj na faktory ostatné.

Tematika tvorivosti, expresie a zážitkového učenia nie je vyčerpaná. Uviedli sme len základné piliere tematiky, ktoré sú pre nás dôležité v súvislosti s praktickými edukačnými ukážkami realizovaných aktivít. Inšpiráciou pre nás je nielen teoretická platforma, ktorá je nevyhnutnou súčasťou dobrej praxe, ale aj študenti a učitelia z praxe, s ktorými máme pracovné kontakty.

Ako sme sa snažili naznačiť v texte, tvorivosť ako takú nepovažujeme za výnimočnú, ale za výnimočné považujeme jej zmysluplné rozvíjanie a podporu v živote aktéra.

LITERATÚRA

BOROŠOVÁ MICHALCOVÁ M., VALACHOVÁ, D. (2020). *(Ne)tradičné zážitkové učenie sa - výtvarná výchova v prírodovednej expozícii. Non-traditional experience learning - art education in natural science exposure*. In: CREA-AE 2020 [elektronický dokument] : kreatívne reflexívne emocionálne alternatívne – umelecké vzdelávanie. - : 1. vyd. - Bratislava : Univerzita Komenského v Bratislave, 2020. - s. 64 – 73 [online] ISBN 978-80-223-5011-2.

BRESTOVANSKÝ, M. (2013). *Pedagogika voľného času 2: Pedagogika zážitku a hra*. Trnava: Trnavská Univerzita, ISBN 978-80-8082-751-9.

GOODMAN, N. (2007). *Jazyky umění, nástin teorie symbolů*. Praha: Academina, ISBN 978-80-200-1519-8.

HARTL, P. – HARTLOVÁ, H. (2010). *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál, ISBN: 978-80-7367-686-5.

HLAVSA, J. (1986). *Psychologické metody výchovy k tvořivosti*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství Praha. ISBN 145-26-86.

HLAVSA, J. – JURČOVÁ, M. (1978). *Psychologické metody zisťovania tvorivosti*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy, n.p., Bratislava.

JABCZUNOVÁ, Z. (2013). *Aplikovanie zážitkového učenia na 1. stupni základnej školy*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum. s. 32. ITMS: 26120130002. Dostupné na: https://mpcedu.sk/sites/default/files/projekty/vystup/4_ops_jabczunova_zuzana_-_aplikovanie_zazitkového_ucenia_na_1_stupni_zakladnej_skoly.pdf

JAKABČIC, I. (2002). *Základy vývinovej psychológie*. Bratislava: IRIS, ISBN 80-89018-34-3.

JIRÁSEK, I. (2019). *Zážitková pedagogika*. Praha: Portál, ISBN: 9788026214854.76.

KOLB, D. (2014). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. New Jersey: FT Press, ISBN: 9780133892512.

KUSÁ, D. (2006). *Zjavná a skrytá tvorivosť*. Bratislava: Ústav experimentálnej psychológie SAV Bratislava, ISBN 80-88910-21-8.

KOHLOVÁ, M. (2004). *Výtvarné činnosti pro malé děti*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-891-0.

NEUMAN, J. (2014). *Koncept „zážitkové pedagogiky“ – přínosy i kritické pohledy*. In: Gymnasion: Časopis pro zážitkovou pedagogiku. ISSN 1214-603X, 2014, roč. 8, č. 1, s. 20 – 28.

RICOEUR, P. (2004). *Úkol hermeneutiky*. Praha : Nakladatel Filosoria, ISBN 80-7007-185-0.

SLAVÍK J. (1997). *Od výrazu k dialogu ve výchově*. Praha: Karolinum, ISBN 80 718 443 73.

STERNBERG, R. (2002). *Kognitivní psychologie*. Praha: Portál, ISBN 80- 7178-376-5.

UŽDIL, J. (1988) *Mezi uměním a výchovou*. Praha: SPN, ISBN 14-692-88.

VALACHOVÁ, D., KRAJŇÁKOVÁ KEPIČOVÁ, M. (2020). *Rozvíjanie výtvarnej kreativity v mimoškolskom prostredí. Developing art creativity in the non-school environment*. In: CREA-AE 2020 [elektronický dokument] : kreatívne reflexívne emocionálne alternatívne – umelecké vzdelávanie. - : 1. vyd. - Bratislava : Univerzita Komenského v Bratislave. - s. 265 – 276 [online] ISBN 978-80-223-5011-2.

ZELINA, M. (1995). *Výchova tvorivej osobnosti*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, ISBN 80-223-0713-0.

ZELINA, M. (1996). *Stratégie a metody rozvoja osobnosti dieťaťa*. Bratislava: IRIS, ISBN 80-967013-4-7.

ZELINA, M. (1997). *Ako sa stať tvorivým*. Šamorín: FONTANA, ISBN 80- 85701-09-X.

INTERNETOVÉ ODKAZY

Estetický slovník [online]. [cit. 2021-01-12]. Dostupné na internete: <<http://www.estetickyslovník.sk/category/texty-hesiel/umenie/>>

Krátky slovník slovenského jazyka [online]. [cit. 2021-01-12]. Dostupné na internete: <<http://slovník.azet.sk/pravopis/kratky-slovník/?q=bl%C3%A1zon>>

Synonymický slovník [online]. [cit. 2021-01-12]. Dostupné na internete: <http://slovník.azet.sk/synonyma/?q=tvorivos%C5%A5>

KONTAKTÉ ÚDAJE

Prof. PaedDr. Daniela Valachová, PhD.

Pedagogická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave, Katedra výtvarnej výchovy

Račianska 59, Bratislava,

e-mail: valachova1@uniba.sk

PhDr. Beáta Husová, múzejná pedagogička. Pracuje ako vedúca oddelenia tvorby programov v Múzeu mesta Bratislavy. Autorka od roku 1997 pracuje v Múzeu mesta Bratislavy (MMB, 1868), kde založila oddelenie komunikácie. Od októbra 2020 pôsobí ako vedúca oddelenia tvorby programov. V múzeu sa venuje viacerým oblastiam. Podieľala sa na tvorbe vizuálu MMB (2006 – 2010). V rokoch 1997 – 2020 sa cielene zameriavala na PR, masmediálnu komunikáciu a podporu značky múzea. Autorsky pripravuje podujatia, výstavy, programy pre verejnosť – 23 ročníkov Rímskych hier (od 1998), Devín patrí deťom (2011 – 2013), Tisíc rokov architektúry (2016), Hovory zo Starej radnice (2018). Z odborného hľadiska sa zameriava hlavne na múzejnú pedagogiku. Od roku 1997 vytvorila desiatky neformálnych vzdelávacích programov k stálym expozíciám a výstavám pre rôzne typy škôl a voľnočasové aktivity. Založila Ateliér Múzeum má budúcnosť (2011) s koncepciou Všetko o múzeu. Význam Ateliéru potvrdzujú ukončené dvojročné projekty najmä Maľované dejiny Bratislavy – Deti ilustrujú príbehy Pavla Dvořáka (2014 – 2015), Prechádzky s pánom Marquartom (2016 – 2017). V tíme s PaedDr. Martinou Pavlíkánovou od roku 2016 realizovala úspešné grantové projekty. Publikuje v oblasti múzejnej pedagogiky a komunikácie. Múzeum prezentuje na odborných konferenciách. Prednáša na kurzoch múzejnej pedagogiky akreditovaných MŠ SR. Venuje sa metodike v oblasti vzdelávania v múzeu.



PaedDr. Martina Pavlíkánová, PhD., manažérka kultúry, múzejná pedagogička. Pracuje na oddelení tvorby programov v Múzeu mesta Bratislavy. Autorka sa venuje múzejnej a galerijnej pedagogike, kultúre a umeniu, histórii, vzdelávaniu, výtvarnej výchove. Absolvovala Pedagogickú fakultu UK v Bratislave, odbor výtvarná výchova, kde pôsobila do roku 2015 ako didaktička. Od roku 2001 sa intenzívne venuje múzejnej a galerijnej pedagogike. V rokoch 2001 – 2006 pôsobila v Slovenskej národnej galérii, kde realizovala vzdelávacie a voľnočasové programy pre deti, mládež i dospelých. Od roku 2010 bola v tíme Detského múzea SNM až do jeho zániku v roku 2017, kde sa podieľala na koncepcii výstav i tvorbe vzdelávacích programov. Od roku 2016 pôsobí ako múzejná pedagogička a manažérka kultúry na oddelení komunikácie v Múzeu mesta Bratislavy. V tíme s PhDr. Beátou Husovou sa od roku 2016 podieľala na realizácii úspešných grantových projektov. Bohatá publikačná činnosť a účasť na konferenciách doma i v zahraničí prezentuje predovšetkým výsledky jej činnosti v oblasti múzejnej i galerijnej pedagogiky a didaktiky výtvarnej výchovy.



OŽIVENÉ UČEBNICE A INÉ VZDELÁVACIE PROJEKTY NA POZADÍ VÝSKUMNEJ PARADIGMY HISTÓRIE A MÚZEJNEJ PEDAGOGIKY

*ANIMATED TEXTBOOKS AND OTHER EDUCATIONAL PROJECTS AGAINST
THE BACKGROUND OF THE RESEARCH PARADIGM OF HISTORY AND
MUSEUM PEDAGOGY*

BEÁTA HUSOVÁ – MARTINA PAVLIKÁNOVÁ

Abstrakt: Príspevok približuje vývoj a súčasný stav neformálneho vzdelávania v Múzeu mesta Bratislavy (MMB) od roku 1999 a neskôr v rámci Ateliéru Múzeum má budúcnosť. Bližšie sa sústreďuje na premisy vzdelávania v múzeu, vznik ateliéru, formovanie a realizáciu projektu *Oživené učebnice*. Uvedený projekt vysvetľuje historické udalosti, osobnosti a myšlienky v symbióze so zbierkovými predmetmi, zážitkovým učením v čase a priestore. Predstavuje odľahčenou formou históriu postavenú na koncepcii *Všetko o múzeu*, ktorá vznikla špeciálne pre vzdelávanie v múzeu v rámci Ateliéru MMB. Projekt *Oživené učebnice* je doplnený o krátku prezentáciu ďalších voľnočasových programov a aktivít realizovaných Ateliérom MMB. Vzdelávacie programy sú vytvorené s ohľadom na požiadavky Štátneho vzdelávacieho programu a záverov výskumov odborníkov z oblasti histórie.

Kľúčové slová: múzeum, múzejná pedagogika, pamäť miesta, interaktivita, ateliér mmb

Abstract: The paper describes the development and current state of non-formal education in the Bratislava City Museum (MMB) since 1999 and later within The Museum Has a Future Studio. It focuses on the premises of education in the museum, the creation of a studio, the formation, and implementation of the Textbooks Come Alive project. The project explains historical events, personalities, and ideas in symbiosis with collection objects, experiential learning in time and space. It represents a lightened form of history built on the concept Everything about the museum, which was created specifically for education in a museum within the Museum Has a Future Studio. The textbooks Come Alive project is accompanied by a brief presentation of other leisure programs and activities carried out by the Museum Has a Future Studio. Educational programs are created about the requirements of the State Educational Program and the conclusions of research by experts in the field of history.

Keywords: the museum, museum education, memory space, interactivity, studio mmb

NEZASTUPITELNOSŤ MÚZEA A OVPLYVNĎOVANIE FORMÁLNEHO VZDELÁVANIA NA PODPORU ROZVÍJANIA INTELIGENCIE

Múzejno-pedagogická činnosť v Múzeu mesta Bratislavy (MMB) už v počiatkoch vychádzala z historických poznatkov a vytvárala tvorivú cestu od zbierkového predmetu k publiku. Vzdelávacie programy, ktoré vznikli na pôde múzea, sú najčastejšie syntézou viacerých metodologických postupov. Každý program sa opiera predovšetkým o jedinečné **objektové učenie**. *Zdôrazňuje význam zbierkového predmetu a má nezastupiteľné miesto pri vytváraní prezentácie a komunikácie MMB, ale aj iných pamäťových inštitúcií.*

Vzdelávací program nesie *určité posolstvá* – ciele: podporiť osobnostný rozvoj mladých ľudí a ich životné zručnosti pri získavaní vedomostí v oblasti histórie. Spájať fakty – predmety s dejinami, skĺbiť ich s fantáziou, vytvoriť logické, historické súvislosti medzi určenými témami a odhaliť životný štýl sledovaného obdobia, vytvoriť si vlastný názor na okolitý svet.

Základom vzdelávacieho procesu v múzeu je už spomínaný **zbierkový predmet**, jeho charakteristika v procese histórie.

Okrem objektového učenia múzeom využíva **oživenú históriu, orálnu históriu, učenie výtvarným umením**, ale aj **pamäť miesta** ako symbiózu viacerých vyššie uvedených metód. Metódy sú zamerané na rozvíjanie zručností súvisiacich s rozvíjaním inteligencií: *komunikačnej (jazykovej), priestorovo-vizuálnej, hudobnej, logicko-matickej, pohybovej inteligencie a vytváranie si reálneho postoja k histórii* formou rolových hier, priamo vedenej komunikácie, hry s kópiami predmetov atď.

VZŤAH KU KULTÚRNO-HISTORICKÉMU DEDIČSTVU

Návštevníci múzeí sú neustále konfrontovaní s ochranou kultúrno-historického dedičstva a len málo kto sa zamýšľa dôsledne nad jeho významom. Paralely ochranárstva a vzťahu k historickým predmetom sa dajú nájsť v každej rodine, ktorá si potrpí na svoju minulosť. Chráni predmety, ktoré boli bežnou súčasťou domácnosti, výsledkom manuálnej, tvorivej práce predošlej generácie.

Múzeom ochraňuje a zachováva vo väčšom a prostredníctvom predmetov, ktoré sa dostali do múzea z viacerých rodín, ale aj inštitúcií, dokonca ulíc a pod. Zaraďujeme sem aj dôležité listy, listiny, knihy, mapy, plagáty, obrazy, sochy. Múzeom vie doložiť, kto ich vlastnil, prečo sú pre zachovávanie dejín dôležité. Je priam dobrodružstvo odhaľovať, ako ovplyvňovali život ľudí, načo ich používali a ako ich chápeme dnes. Vytýčené myšlienky múzejné pedagogičky v MMB vysvetľujú publiku najmä pomocou tvorby zrozumiteľných neformálnych vzdelávacích programov a programov komunitného typu (HUSOVÁ, 2018, s. 269 – 276.).

Najnaliehavejšou potrebou múzejnej pedagogiky ako neformálneho vzdelávania v múzeách je **vytvoriť vzťah najmladšej generácie – detí a mládeže – k pochopeniu a ochrane kultúrneho historického dedičstva**. Obrazne v takzvanom trojuholníku vzniká interakcia: spojením praktickej ukážky zbierkového predmetu (manipulácie s ním, ohmatanie, vyskúšanie jeho funkcie), poskytnutím vhodnej interpretácie (zaradenie do doby vzniku, skúmaním, čo ľudí viedlo k tomu, aby ho vyrobili) si vytvorí publikum spojenie poznatku a zážitku s reálnym postojom k histórii.

Byť ako dieťa v autentickom priestore múzea a prežiť v ňom zážitok, sa v jeho neskorších spomienkach pretransformuje na miesto pamäti, kde bude opakovane prichádzať. Stanoviť si tento výrok za ďalší cieľ a skutočne ho naplniť, to je tá najnáročnejšia úloha, ktorá závisí od získaných skúseností a individuálneho prístupu na jednej strane publika – učiteľa, žiaka, študenta – a na druhej múzejného pedagóga v samotnom vzdelávacom procese múzejnej pedagogiky. Získať návštevníka, ktorý sa vracia do múzea, patrí k oficiálnym dlhodobým cieľom výchovy a vzdelávania v múzeách. Význam múzea v tomto chápaní siaha ďaleko za budovu a jeho zbierky, pretože múzeum získava stálych priaznivcov – mladých priateľov.

VÝCHODISKO PRE VZDELÁVANIE A (DETSKÝ) ATELIÉR MÚZEUM MÁ BUDÚCNOSŤ

Misia Múzea mesta Bratislavy (MMB) **153 rokov pamätáme na budúcnosť** (1868 – 2021) je platná pre minulosť aj prítomnosť Bratislavy a odráža sa vo všetkých jeho činnostiach, teda aj v múzejnej pedagogike. MMB ako špecifická a nezastupiteľná verejná inštitúcia si od svojho založenia v roku 1868 naplno uvedomovala vo svojej odbornej činnosti význam vzdelávacej zložky.

Pri krátkom pohľade do minulosti múzea je možné už v prvej polovici 20. storočia sledovať pokusy súvisiace so vzdelávaním verejnosti, najmä detí a mládeže. Napríklad zorganizovať školské výpravy na hrad Devín znamenalo urobiť odbornú prehliadku, ale zároveň detským návštevníkom zabezpečiť ubytovanie, stravu a dopravu. Zo záznamov múzea vieme, že už v roku 1965 pracovníci múzea študovali učebné osnovy či uskutočňovali pracovné semináre s pedagógmi (HUSOVÁ, 2018, s. 269).

Po roku 1989 sa chápanie vzdelávania v múzeu aj nazeranie na jeho spôsoby postupne menilo. Až na začiatku milénia však môžeme hovoriť o tvorbe neformálnych vzdelávacích programov postavených na jasne definovaných zámeroch pre konkrétne cieľové skupiny návštevníkov.

Hlavné ciele múzejnej pedagogiky možno sledovať v ovplyvňovaní vzťahu verejnosti ku kultúrnemu historickému dedičstvu a zmyslu jeho ochrany. Pretvárať každodenné stereotypné skúsenosti a názory na dejiny a ich význam, rozširovať možnosti a prijímať

odlišné kultúry a národy v minulosti a prítomnosti, naučiť sa žiť v multikultúrnej spoločnosti (HUSOVÁ, 2018, s. 269).

Cielene a sofistikovane sa Múzeum mesta Bratislavy venuje vzdelávaniu najmä od roku 1999, kedy hľadalo vhodných partnerov v oblasti vzdelávania – najmä školy a školské zariadenia pre deti a mládež. Partnerov i podporovateľov v oblasti vzdelávania našlo v metodicko-pedagogických centrách, medzi samotnými pedagógmi základných i stredných škôl, ale aj medzi didaktikmi vysokých škôl, s ktorými spolupracuje dodnes.

Ako dôsledok všetkých vyššie uvedených východísk bol vznik **platformy Detský ateliér Múzeum má budúcnosť (DA MMB) v roku 2011**. Stal sa nedeliteľnou súčasťou expozície Múzea dejín mesta – Stará radnica a komunitným priestorom vzdelávania Múzea mesta Bratislavy. Ateliér má za sebou históriu kvalitných vzdelávacích programov pre školy a školské skupiny, voľno-časových programov pre rodiny s deťmi i vzdelávacích metodických seminárov pre pedagógov z praxe i múzejných pedagógov.

Pod hlavičkou Detského ateliéru MMB a na základe koncepcie Všetko o múzeu sa od roku 2011 pripravujú už desať rokov pre verejnosť nové typy voľno-časových programov komunitného zamerania i vzdelávacie programy pre školy a školské skupiny nie len z Bratislavy a Bratislavského samosprávneho kraja, ale s dosahom na celé Slovensko. Posledné uvedené cieľové skupiny sa dostávajú na programy najmä počas výletov či exkurzií smerujúcich do hlavného mesta.

„Detský“ od začiatku fungovania ateliéru neznamenal, že doň mohli vstúpiť len deti. Je to stále otvorený a priateľský priestor pre všetkých, ktorí sa nezabudli hrať, rozvíjať fantáziu, teda aj pre dospelých. Cieľom bolo do začiatku stierať generačné rozdiely a prostredníctvom histórie prepájať generácie. Na základe vyššie uvedených úvah sa Ateliér MMB postupne transformoval z detského návštevníka na návštevníkov ďalších vekových kategórií. Východiskom pre túto zmenu boli reakcie dospelých, ktorí v rámci rodinných podujatí navštívili ateliér a boli nadšení jednoduchosťou vysvetlenia historických udalostí v rámci dejín a prepájaním zbierkových predmetov a múzeí s týmito udalosťami. To viedlo v roku 2018 k úprave názvu na **Ateliér Múzeum má budúcnosť** (Ateliér MMB).

Premisy vzdelávania v Ateliéri MMB sú postavené na hlavnej idei koncepcie ateliéru: „*Prítomnosť je budúcnosť múzea*“. Súčasná generácia detí i dospelých, ich životný štýl v prítomnosti, názory na svet a reflexia minulosti v prítomnosti je budúcnosťou múzea. Niektoré skupiny súčasníkov sú už vo svojej prítomnosti rôznym spôsobom prepojené s múzeom. Časom sa stanú nenásilne jeho súčasťou, nadnesene povedané súčasťou histórie MMB a mesta.

Názov Múzeum má budúcnosť – kopíruje skratku MMB – Múzeum mesta Bratislavy. Vytvorenie výrazného vizuálu ateliéru ako komunikačného prostriedku s návštevníkom,

prispieva k vzniku a upevneniu asociácie na priestor ateliéru. Predstavuje ho symbol – mačka. Z histórie je zrejme jej skoré domestikovanie, v starom Egypte bola posvätným zvierateľom.

Jednou zo snáh autorky koncepcie Beáty Husovej bolo oslovenie dospelých, ktorí vychovávajú budúcu generáciu – potencionálnych návštevníkov. Práve ich musí zaujať určitá myšlienka, aby ju odovzdali svojim potomkom. Na pomoc si pozvala protagonistku Ateliéru – *mačku Malvínu*. Jej vytvorenie súviselo s hľadaním jednoduchého a humorného pohľadu na múzeum cez prizmu mačacieho pohľadu. Išlo o nabúranie len „ľudského“ v múzeu. Návštevník ju môže ako hračku popestovať a je súčasťou loga ateliéru.

OŽIVENÉ UČEBNICE A INÉ VZDELÁVACIE PROJEKTY NA POZADÍ VÝSKUMNEJ PARADIGMY MÚZEJNEJ PEDAGOGIKY.

PROJEKT: OŽIVENÉ UČEBNICE - 7 PROGRAMOV - 7 PUBLIKÁCIÍ

Projekt Oživené učebnice – špeciálna interaktívna výstavná expozícia (2016 – 2017) a jeho pokračovanie Oživené učebnice – História v kocke (2019) je vyvrcholením výskumnej i odbornej činnosti v oblasti histórie a múzejnej pedagogiky v MMB a činnosti Ateliéru MMB.

Myšlienka Oživených učebníc vznikla koncepcne definitívne v roku 2016. Nadviazala na koncepciu Všetko o múzeu (2011) a vyplynula aj z rozhovorov s pedagógmi základných i stredných škôl, ktorí mali záujem prepájať učivá dejepisu, občianskej náuky, vlastivedy s obsahom desiatich expozícií Múzea mesta Bratislavy a so zbierkovými predmetmi.

Oživené učebnice integrovali vybrané obsahy tematických múzeí do obsahu vzdelávania podporovaného Štátnym vzdelávacím programom. Inovatívny interaktívny vzdelávací projekt Oživené učebnice umožňuje spoznávať komplexný obraz historickej témy v priestore i čase založený na vzájomných paralelách z rôznych oblastí poznávania.



Interaktívny vzdelávací priestor Oživené učebnice, Ateliér Múzeum má budúcnosť MMB

Projekt je významne postavený aj na interakcii histórie a výtvarného umenia, ktoré tvoria jednotný celok – kultúru. Je zameraný na regionálne dejiny Bratislavy s presahom na Slovensko so silným akcentom na interaktivitu s podporou vizuálnej komunikácie. Jeho obsah spája formálne a neformálne vzdelávanie na základných a stredných školách na pôde Múzea mesta Bratislavy. Projekt vznikol s významnou finančnou podporou Fondu na podporu umenia.

Myšlienka Oživených učebníc sa opiera o niekoľko základných cieľov:

- poskytovanie exaktných informácií zrozumiteľne vychádzajúc zo zbierkotvornej a výskumnej činnosti múzea,
- nezastupiteľné miesto zbierkového predmetu ako know-how múzea,
- autentické prostredie múzea a jeho expozície,
- interdisciplinárnosť pedagogiky umožňujúca v múzejnom prostredí funkčné prepojenie vedeckého a kultúrneho poslania,
- aktívna participácia na výchovno-vzdelávacom procese,
- doplnenie a rozšírenie vzdelávacích programov pre školy v rámci neformálneho vzdelávania s dôrazom na pamäť miesta – hľadanie v histórii konkrétnej lokality,
- usmerňovanie žiakov i učiteľov, vnímanie histórie cez umenie a prvky výtvarnej kultúry (využitie znakov a symbolov, využitie ilustrácií, vytiahnutie podstatných prvkov zo zbierkových predmetov a autentické prostredie),
- spôsob komunikácie založený na realite,
- potlačenie preceňovanej virtuality – „posúvanie prstom po obrazovke“.

Zámerom projektu Oživené učebnice bolo vytvoriť **inovatívny interaktívny vzdelávací priestor**, ktorý podá komplexný obraz historickej témy v priestore i čase založený na vzájomných paralelách z rôznych oblastí poznávania. Hľadanie paralel nás priviedlo na myšlienku ešte dôslednejšieho využitia autenticity prostredia a prežitia zážitku v múzeu. Snahou je výučba cielená na regionálnosť s objektmi, ktoré sú súčasťou významných historických epoch.

Projekt je zameraný na návštevníkov vo veku 8 – 18 rokov. Žiakom základných, stredných škôl a osemročných gymnázií pomáha systematicky prepájať historické udalosti s odkazom na prostredie múzea a jeho exponáty, na významné archeologické lokality, ktoré sú súčasťou Múzea mesta Bratislavy. Prostredníctvom historickej skratky sa návštevník môže preniesť do konkrétnej minulej doby v priestore a čase. Dôraz je kladený na vytvorenie hravej histórie, ktorá obraznou a zážitkovou formou podporuje vytvárať vzťah ku kultúrno-historickému dedičstvu Bratislavy a Slovenska.

Oživené učebnice sú nadstavbou k formálnemu vzdelávaniu v školách. Dopĺňajú a rozširujú ciele stanovené v Štátnom vzdelávacom programe. Svojím obsahom sú zamerané na:

- vrstvenie histórie,
- pochopenie významu pamäti miesta,
- rozvíjanie kriticko-historického vedomia a myslenia,
- formovanie vzťahu ku kultúrno-historickému dedičstvu,
- vytváranie nových stratégií spolupráce múzea a školy.

VÝZNAM INTERAKTÍVNEHO PRIESTORU A JEHO VIZUÁLNA KOMUNIKÁCIA

...aby sa návštevník nielen díval, ale aj videl, aby nielen počúval, ale aj rozumel.

Oživené učebnice stoja na inovatívnom, interaktívnom a komunikatívnom základe bez využitia nových médií a virtuality. Priestor funguje na jednoduchom princípe, ktorý je možné neustále a rýchlo meniť a autorom to umožňuje projekt priebežne dopĺňať o nové témy. Publikum nie je len pasívnym pozorovateľom. Grafické a výtvarné stvárnenie ho aktivizuje a vzbudzuje záujem o participáciu. Špeciálny priestor vytvára vzájomnú komunikáciu stien, podlahy, okien s graficky a výtvarne zaujímavými stvárnenými prvkami:

- veľkorozmerné tapety s vyobrazením panovníkov od Sama až po Karola I.,
- magnetické steny,
- magnetické makety – kópie predmetov, ilustrácie kníh,
- špeciálne fólie na oknách s vyobrazením objektov tematických múzeí v jednoduchej línii,
- využitie existujúceho vizuálu tematických múzeí a ich prepojenie s fotografiami a prisúdenou farebnosťou jednotlivých objektov.



Lineárne zobrazenie objektov tematických múzeí MMB na oknách



Vizuál tematických múzeí MMB

Priestor vytvorený na mieru Oživených učebníc umožňuje komplex interakcií a dá sa využiť pri získavaní nových poznatkov v oblastiach: histórie, geografie, výtvarnej kultúry,

etickej výchovy, občianskej náuky, vlastivedy. Publikum si vytvára historický nadhľad pomocou tzv. „chodenia v čase“. Ide o výrazne graficky delený priestor.

Cez výtvarnú skratku sú jeho časti jednoduché a farebne vyvážené. Odľahčujú historické témy jednoduchou formou, prostredníctvom symbolov a približujú charakter Múzea mesta Bratislavy a jeho tematické múzea.

Farebne najvýraznejšia je oranžová časová os na podlahe. Obsahovo vypichuje najdôležitejšie medzníky histórie. Symbolicky je znázornená v tvare kľbka bavlny, s ktorým sa hrá Mačka Malvína. Návštevníci pohybom po osi prechádzajú do rôznych historických období z praveku do staroveku, stredoveku, novoveku až do súčasnosti. Na časovej osi sú graficky vyznačené dôležité medzníky. Jedným z najdôležitejších je vyznačenie narodenia Ježiša Krista a pochopenie merania času pred jeho a po jeho narodení. Na osi sú špeciálne vyznačené historické medzníky v dejinách samotnej Bratislavy v kontexte európskych a svetových dejín.



Časová os - detail

S časovou osou vstupujú do interakcie grafické zobrazenia na stenách a oknách. Vrchná graficky výrazná časť steny zobrazuje panovníkov vládnuccich na území dnešného Slovenska. V lineárnom radení ich zoraduje od Sama po Karola I.

Farebná vizualizácia panovníckych rodov je ďalšou pomôckou pre žiakov i pedagógov pri orientácii v histórii.



Tapeta panovníkov vládnučich na území Slovenska – od Sama po Karola I.

Interakciu po celom obvode miestnosti vo výške 140 cm dotvára spodná časť magnetickej steny. Umožňuje ľubovoľné skladanie magnetických makiet, vytváranie ich rôznych zoskupení do tém a príbehov. Makety sú zväčšenými ilustráciami z didaktických publikácií v edícii História v kocke.



Magnetická stena s maketami programu Príbeh Mimi

Interaktívna práca v priestore. Múzejný pedagóg pri akejkoľvek téme z histórie využíva ako didaktickú pomôcku celý priestor. Farebné rozlíšenie dynastií, obdobie vládnutia panovníkov vracajú návštevníka k časovej osi a následne k magnetickej stene, ktorá integruje predmety a postavy z dejín do príbehu témy. Publikum si vytvára prirodzený

nadhľad nad dejinami, prepojí ho s udalosťami v priestore a čase a doplní ďalšie dôležité fakty.

Všetky uvedené znaky programu ovplyvňujú invenciu, podporujú predstavivosť a zručnosti mladých ľudí. Hravosť publika sa prejaví obyčajne hneď po vstupe do priestoru. Sami bez vyzvania cestujú v čase a majú radosť zo známych pojmov, udalostí i osobností. Dôkazom toho je aj prax v rámci voľno-časových programov Ateliéru MMB, ktorý je otvorený všetkým bez rozdielu veku. V tejto súvislosti autorky súhlasia s tézou, že interaktivita neznamená iba hru, ale skôr nabádanie k účinnejšiemu poznávaniu a manipulovaniu s didaktickými pomôckami. Preto interaktivita prestáva byť v súčasnosti iba znakom expozícií určeným deťom, ale uplatňuje sa vo všeobecnosti (ŠOBÁŇOVÁ, 2014).

HISTÓRIA V KOCKE

Neoddeliteľnou súčasťou projektu Oživené učebnice sú rovnomenné publikácie v edícii História v kocke. Vyšlo v nej od roku 2017 sedem publikácií k siedmim historickým témam.



Publikácie v edícii História v kocke

Publikáciami autorky podporili záujem pedagógov o podklady a didaktické materiály. Návštevník si pomocou nich trvalejšie uchová zážitky z múzea a má možnosť kedykoľvek sa vrátiť k faktom zo vzdelávacieho programu. Keďže múzejná pedagogika je do značnej miery determinovaná príbehmi aj obsah publikácií v edícii História v kocke je postavený na príbehoch.

Z hľadiska formy je kladený dôraz na vizuálnu komunikáciu. Publikácie obsahujú dva typy odlišných textov. Texty vysvetľujúce fakty, udalosti z histórie sú vložené do výrazných rámečkov. Príbeh je súvislo písaný text, zachytáva atmosféru doby a je voľným rozprávaním postáv z histórie alebo vymyslených postáv pre daný príbeh.

Oba texty sa dopĺňajú a podávajú tému ako fungujúci celok. Publikácie sú bohato ilustrované, pričom čitatelia si ich môžu domaľovávať, robiť si poznámky a prisvojovať si ich.

V edícii História v kočke vyšlo sedem publikácií: Mária Terézia a my (Múzeum dejín mesta), Prišli k nám Rimania (Antická Gerulata Rusovce), Slovania z Devína (hrad Devín), Tajomstvo lekárne u Červeného raka (Múzeum farmácie), Prechádzky s pánom Marquartom (história v uliciach), Príbeh Mimi (Múzeum dejín mesta), Remeslo má zlaté dno (Múzeum dejín mesta). Publikácie cez príbehy vtahujú čitateľa do historických udalostí z našich dejín.



Obal publikácie Mária Terézia a my

Mária Terézia a my. Príbeh Márie Terézie rozpráva sama panovníčka. Čitateľ sa v ňom dozvie príbeh výnimočnej ženy, ktorá bola nielen uhorskou kráľovnou, ale aj arcivojvodkyňou celej habsburskej monarchie. V jej časoch Bratislavčania ešte volali svoje mesto Prešporok, po nemecky Pressburg a po maďarsky Pozsony a bol hlavným mestom Uhorska a to bolo súčasťou habsburskej monarchie. Publikácia panovníčku opisuje ako arcivojvodkyňu monarchie a zároveň matku – ženu s osobnými radosťami a starosťami. Oba životy sú predstavené súbežne a vykresľujú etapy jej 63 ročného života. Symbolom publikácie a programu je autentický portrét panovníčky z roku 1742.



Obal publikácie Prišli k nám Rimania

Prišli k nám Rimania. Príbeh o Rimanoch sa viaže na miesto Antickej Gerulaty v Rusovciach, kde sa rozprestieral od 1. storočia n. l. rímsky vojenský tábor na hranici Limes Romanus. Pozostatky kastela a archeologické nálezy dokazujú, že Rimania boli na našom území. Hýbali dejinami a ich poznatky využívame dodnes. O Gerulate a histórii Rímskej ríše rozpráva vojak Avitus. Meno sa zachovalo na významnom fragmente náhrobku získaného z výskumov v Gerulate. Publikácia popisuje udalosti v rokoch 753 pred n. l. až 476 n. l. Avitus rozpráva

o slávnych dejinách najmocnejšej Rímskej ríše. Jej centrom bolo mesto Rím, dnes hlavné mesto Talianska. V opisoch nevynecháva ani Gerulatu a jej význam.

Slovania z Devína. Sprievodcami publikácie sú súrodenci Dobroslav a Svätožizňa, ktorí pomyslene žijú na hrade Devín za vlády slávneho panovníka Rastislava. Rozprávajú príbeh, ktorý sa opiera o archeologické nálezy v blízkosti kresťanského kostola z 9. storočia. Dobroslav a Svätožizňa sú deti veľmoža. Popisujú ako žili bohaté a chudobné vrstvy na Veľkej Morave, rozprávajú o živote na hradisku a dejinách Veľkej Moravy, príchode Konštantína a Metoda o sláve a páde Rastislava. Príbeh vyzdvihuje významné nálezy, ktoré sú súčasťou zbierkového fondu múzea a upriamuje pozornosť na základy vyššie uvedeného kostola a jeho význam.

Tajomstvo lekárne U červeného raka. Publikácia rovnako ako program postupne odкрýva deväť tajomstiev o lekární, lekárnikoch, príprave liekov a tajomstvách domu, v ktorom je dnes Múzeum farmácie. Príbehom z 18. storočia sprevádza vymyslená postava, jedenástročný Ernest, syn lekárnika. Odhaľuje starodávny dom na Michalskej ulici, ktorý má na štíte pripevneného červeného raka, preto nesie aj názov lekáreň U červeného raka. Lieky sa v nej už kúpiť nedajú, ale nazrieť do starodávnej apatičky (lekárne) a pokochať sa zachovanou krásou z 18. storočia, stojí za to.

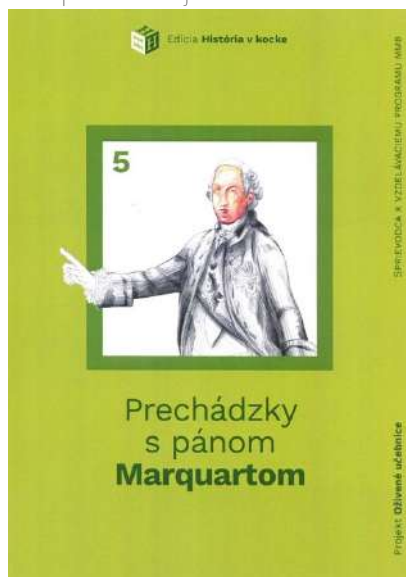
Prechádzky s pánom Marquartom. Michael Marquart, autor najstaršej zachovanej mapy Bratislavy z roku 1765, zavedie čitateľa do Bratislavy v 18. storočí. Spoločne sa prejdú po miestach známych i neznámych a spoznávajú Prešporok. Prostredníctvom publikácie sa čitateľ dozvie mnoho zaujímavostí o dobe, panovníčke, ale aj o uliciach a dôležitých objektoch Bratislavy, z ktorých už mnohé slúžia na úplne iné účely. Publikácia Prechádzky s pánom Marquartom je ilustrovaná kresbami, ktoré dopĺňajú fotografie keramických dielok,



Obal publikácie Slovania z Devína



Obal publikácie Tajomstvo lekárne



Obal publikácie Prechádzky s pánom Marquartom

ktoré vytvorili deti a rodičia počas trvania rovnomenného projektu.



Obal publikácie Príbeh Mimi

ale aj čulý rozvoj dopravy, výstavby Bratislavy a životný štýl v stále trojjazyčnom meste. Súčasťou publikácie je vkladaná mapa Bratislavy z roku 1931 graficky doplnená súčasnými názvami verejných priestorov mesta.



Obal publikácie Remeslo má zlaté dno

zastúpené v zbierkových fondoch a v expozícii Múzea dejín mesta v Starej radnici.

V roku 2019 Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky v súlade s § 13 ods. 9 zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a na základe odporúčania Štátneho pedagogického ústavu v Bratislave, vydalo odporúčacie doložky a publikácie sú oficiálne odporúčané ako didaktické prostriedky pre základné školy. Získalo ich prvých päť publikácii: Mária Terézia a my, Prišli k nám Rimania, Slovakia z Devína,

Prechádzky s pánom Marquartom, Tajomstvo lekárne U červeného raka. Zámerom je požiadať o odporúčaciu doložku aj pre zvyšné dve publikácie.

VOĽNOČASOVÉ RODINNÉ PROJEKTY V ATELIÉRI

V Ateliéri MMB vznikali od začiatku voľno-časové vzdelávacie projekty postavené na jasne definovaných zámeroch. Prepájali históriu s rôznymi druhmi umenia.

Cyklus dvojročných projektov začal programom *Lárom fárom po múzeách* (2011 – 2012) a priniesol veselé chodenie po tematických expozíciách MMB. Zameral sa na históriu objektov múzeí. Každé sobotné stretnutie vyústilo do dramatickej dielne v spolupráci s Katarínou Aulitovou a Ľubošom Piktorom – divadlo PIKI. Nasledovali *Mudrovačky v múzeu* (2012). Cyklus *Kto sú to Slovania a kde sa vzali* (2013) vznikol ako oslava 1150. výročia príchodu Konštantína a Metoda na Veľkú Moravu s odbornou garanciou Kataríny Harmadyovej.

Maľované dejiny Bratislavy – Deti ilustrujú príbehy Pavla Dvořáka (2014 – 2015)

Autorka Beáta Husová pozvala do projektu úspešne zostavený tím ľudí. Pojmom bol historik Pavel Dvořák. V rámci sobotných podujatí *Rozpoviem ti tri príbehy* rozprával populárnou formou skutočné príbehy z dejín Bratislavy. Témy deti spracovali vo svojej fantázii do maľovaných či kreslených obrazov. Vedenie výtvarných ateliérov zverila autorka Martine Pavlikánovej a Michaele Syrovej. Z príbehov a výhradne detských ilustrácií vznikla rovnomenná výstava a o rok neskôr pútava publikácia. Projekt získal výročnú cenu časopisu *Pamiatky a múzeá* za rok 2015 v kategórií akcie – podujatia.



Vyhodnotenie projektu a krst publikácie *Maľované dejiny*

Prechádzky s pánom Marquartom (2016 – 2017), autorka projektu Beáta Husová a spoluautorka výtvarného zámeru projektu Martina Pavlikánová posunuli zmysel a charakter voľnočasových podujatí. Projekt upriamil pozornosť na unikátnu mapu Prešporka (Bratislavy) z roku 1765 – Marquartov plán. Jeho výpovedná hodnota odкрýva kultúrny rozvoj hlavného mesta Uhorska. Účastníci poznávali Bratislavu počas panovania Márie Terézie so súčasným obrazom mesta. Pútavé prechádzky po uliciach so zastávkami vo vzácnych historických objektoch s rozprávaním historičky umenia Zuzany Zvarovej končili v ateliéri. Účastníci pod vedením Martiny Pavlikánovej a Moniky Kepičovej tvorili keramické diela objektov, ktoré navštívili. Projekt vyústil do unikátneho keramického modelu Bratislavy 4 x 3 metre.



Keramický model Bratislavy podľa Marquartovho plánu

Venujte 30 minút slávy Múzeu mesta Bratislavy (2018). Autorský projekt Beáty Husovej bol cyklickým programom osláv 150. výročia vzniku múzea. Išlo o novú formu prezentácie múzea a marketingový zámer súčasne.

Počas desiatich stretnutí desať známych osobností a kurátorov múzea predstavilo postupne desať tematických múzeí MMB (*Lujza Garajová Schrameková, Lukáš Latinák, František Kovár, Marián Miezga, Juraj „Šoko“ Tabaček, Marián Labuda ml., Adela Vinczeová, Kristína Tormová, Iveta Malachovská, Patrícia Garajová Jarjabková*).

Vedúca výtvarného ateliéru zasvätila návštevníkov do alternatívnej grafiky. Nevyčerpatelnou témou boli múzeá MMB – objekty, v ktorých sa nachádzajú. Odborná porota spomedzi mladých výtvarníkov vybrala z každej témy jedného výrazného víťaza a odporučila ďalších výtvarníkov. Okrem cien získali poctu a ich diela sú ilustráciami publikácie *Venovali 30 minút slávy Múzeu mesta Bratislavy* (2019).

Príbeh Starej radnice (2018) je unikátny prepojením virtuality a reality. Na hraciu plochu sa premietajú obrazy Starej radnice od 14. po 21. storočie a do nich skladajú návštevníci drevené prvky architektúry. Hravá časť je doplnená textovou a obrázkovou. Informácie sa tiež premietajú na hraciu plochu. Projekt bol významne podporený Fondom na podporu umenia a patrí k najobľúbenejším. Nie je viazaný na múzejného pedagóga. Príbeh si môže skladať aj jednotliviec.

V čase pandémie múzejná pedagogika priniesla online spôsob komunikácie s návštevníkom. *Stop Nude – Múzeum online* (2020) *Povedačky z múzea* začal zaplňať

webovú stránku a facebook aktuálne hneď od marca. Pozostával z príbehov o historických hračkách a video návodov na výrobu papierových hračiek.

ZÁVER

Múzeum a jeho zbierky sú určené návštevníkom všetkých vekových kategórii. Je to komunitný priestor a organizmus, ktorý k svojej existencii potrebuje ľudský potenciál. Na jednej strane stoja tí, ktorí vo vnútri múzea zachraňujú, zachovávajú, prezentujú a najmä vzdelávajú. Ovplyvňujú tým názor na kultúrne a historické dedičstvo národa. Na druhej strane sú návštevníci – dospelí a deti – ktorí sa ani veľmi nezamýšľajú nad úlohou múzea. Skôr sa nadchnú pre nejakú vec vystavenú v expozícii alebo sa dozvedia príbeh o vystavenom predmete či historickej udalosti súvisiacej so zbierkovým predmetom. Je to spôsob ako ľudí dostať do múzea a vytvárať v nich vzťah ku kultúrno-historickému dedičstvu, k pamäti miesta, mesta. Formovať vzťah k vlastnej identite a nenásilnou formou im vysvetliť, čo je to múzeum a načo nám je múzeum.

LITERATÚRA

BRABCOVÁ, Alexandra (2001). *Brána múzea otvorená: průvodce na cestě muzea k lidem a lidí do muzea*. Náchod: Juko, ISBN 80-86213-28-3.

GARDNER, Howard (1999). *Dimenze myšlení: teorie rozmanitých inteligencí*. Praha: Portál, ISBN 80-7178-279-3.

HUSOVÁ, Beáta (2007). Vitajte a nevyzúvajte sa, prosím. Naše bývanie v päťdesiatych rokoch. In: *Bližšie k múzeu: vzdelávanie v galériách a múzeách: materiálková predloha k projektu: manuál: vybrané projekty účastníkov programu*. Bratislava: Nadácia-Centrum súčasného umenia, s. 87 – 95. ISBN 978-80-89009-17-6.

HUSOVÁ, Beáta (2010). Nezastupiteľnosť zbierkového predmetu pri poznávaní histórie v múzeách. In: *Múzeum a vzdelávací systém v České republice: V. celorepublikové kolokvium na aktuální téma českého muzejnictví*: Brno, 11. – 12. listopadu 2008: sborník příspěvků. Praha: Asociace muzeí a galerií České republiky, s. 85 – 93. ISBN 978-80-86611-39-6.

HUSOVÁ, Beáta (2013). Úloha múzea pri sprostredkovaní poznatkov o krajine, jej histórii a kultúre. In: *Definovanie úloh múzea v súčasnej spoločnosti*. Bratislava: Slovenské národné múzeum, ISBN 978-80-8060-301-4.

HUSOVÁ, Beáta (2018). Vzdelávanie v múzeu a múzejná pedagogika. In: HUPKO, Daniel, ed. *Vo víre dejín: 150 rokov Múzea mesta Bratislavy*. Bratislava: Múzeum mesta Bratislavy, s. 269 – 276. ISBN 978-80-89636-29-7.

HUSOVÁ, Beáta (2017). Mária Terézia a my. Bratislava: Múzeum mesta Bratislavy, ISBN 978-80-89636-23-5.

HUSOVÁ, Beáta (2017). Slovania z Devína. Bratislava: Múzeum mesta Bratislavy, ISBN 978-80-89636-25-9.

HUSOVÁ, Beáta (2017). Prechádzky s pánom Marquartom. Bratislava: Múzeum mesta Bratislavy, ISBN 978-80-89636-22-8.

HUSOVÁ, Beáta (2019). Príbeh Mimi. Bratislava: Múzeum mesta Bratislavy, ISBN 978-80-89636-38-9.

HUSOVÁ, Beáta – PAVLIKÁNOVÁ, Martina (2020). Podnety histórie a historickej hračky na rozvoj osobnosti návštevníka. In: Vedecká hračka v edukácii, Zborník príspevkov. Banská Bystrica: Štátna vedecká knižnica, str. 99 – 106. ISBN 978-80-89388-94-3.

HUSOVÁ, Beáta – PAVLIKÁNOVÁ, Martina (2020). Bye-Bye Boredom! Join us in the Virtual Museum has a Future Studio. In Art Education in the Time of Coronavirus. International Virtual Conference from 12 to 15 October 2020 [online]. Olomouc: Česká sekce INSEA. Dostupné na internete: https://f638989f-cad9-41fb-9e07-f505316bc3e3.filesusr.com/ugd/01fd51_41c89329557f4c1c9b0dbe43c060ce3e.pdf [cit. 2021-01-14].

HUSOVÁ, Beáta (2018). Vzdelávanie v múzeu a múzejná pedagogika. In: Vo víre dejín. Bratislava: Múzeum mesta Bratislavy, s. 269 – 276. ISBN 978-80-89636-29-7.

Kol. autorov (2018). Vo víre dejín. Bratislava: Múzeum mesta Bratislavy, ISBN 978-80-89636-29-7.

PAVLIKÁNOVÁ, Martina (2017). Prišli k nám Rimania. Bratislava: Múzeum mesta Bratislavy, ISBN 978-80-89636-26-3.

PAVLIKÁNOVÁ, Martina (2017). Tajomstvo lekárne U červeného raka. Bratislava: Múzeum mesta Bratislavy, ISBN 978-80-89636-24-2.

PAVLIKÁNOVÁ, Martina (2019). Remeslo má zlaté dno. Bratislava: Múzeum mesta Bratislavy, ISBN 978-80-89636-39-6.

ŠOBÁŇOVÁ, Petra (2014). Múzejní expozice jako edukační médium 1. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, ISBN 978-80-244-4302-7.

REALIZOVANÉ GRANTOVÉ A VÝSKUMNÉ PROJEKTY AUTORIEK ZA POSLEDNÝCH 5 ROKOV, KTORÉ MÔŽU BYŤ INŠPIRÁCIU PRE PRAX:

- FPU, 16-622-05207 Oživené učebnice – špeciálna interaktívna výstavná expozícia
- FPU, 17-521-01571 Rímske hry 2017
- BSK, 2017, Oživené učebnice – interaktívne didaktické pomôcky
- FPU, 18-521-01875 Príbeh Starej radnice – interaktívna dotyková
- BSK, 2018, Na čo nám je múzeum?
- FPU, 19-521-01894 Oživené učebnice – História v kocke
- FPU, 20-521-01948 Ako sa hrali naši...

KONTAKTNÉ ÚDAJE

PhDr. Beáta Husová
Múzeum mesta Bratislavy
Radničná 577, 811 01 Bratislava
e-mail: beata.husova@bratislava.sk

PaedDr. Martina Pavlíková, PhD.
Múzeum mesta Bratislavy
Radničná 577, 811 01 Bratislava
martina.pavlikanova@bratislava.sk

Mgr. Daniela Čarná, PhD., kurátorka súčasného výtvarného umenia a galerijná pedagogička, pôsobí v Kunsthalle Bratislava. Po štúdiu dejín umenia na Filozofickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave absolvovala doktorandské štúdium na Filozofickej fakulte Trnavskej univerzity v Trnave. V rokoch 2002 až 2014 pôsobila v Galérii mesta Bratislavy, kde založila oddelenie galerijnej pedagogiky. Od roku 2014 pracuje v Kunsthalle Bratislava. Venuje sa otázkam sprostredkovania súčasného umenia rôznym cieľovým skupinám. Je kurátorkou desiatok tematických a monografických výstav. Autorsky zrealizovala napr. celoslovenský vzdelávací program pre školy *Umenie zblízka* (GMB, 2006 – 2021). Publikuje vo viacerých odborných časopisoch: *Prostor Zlín*, *Ateliér*, *Jazdec*, *Profil*, *Flash Art*. Pripravila monografie *Igora Kalného*, *Michala Kerna*, *Barbory Lichej* a knihy o umení pre deti *Po stopách umenia* (2009) a *Nakresli si ovečku* (2019, s L. Kotvanovou). V roku 2007 sa umiestnila vo finále *Ceny Oskara Čepana Extra* za výstavu *Z mesta von* (2007). Spolu s Luciou Kotvanovou získali ocenenie *Rady galérií Slovenska - Biela Kocka* v kategórii *Edukačný projekt* za projekt *Detský mediátor* (2017) a za projekt *Mediátori* na výstave *Ilony Németh: Eastern Sugar* (2018). Je členkou *Slovenskej sekcie Medzinárodnej asociácie kritikov AICA*.



KOMUNIKUJME (S) UMENÍM 1

LET'S COMMUNICATE (WITH) ART 1

DANIELA ČARNÁ

Abstrakt: Príspevok približuje rôzne možnosti využitia kresby pri poznávaní a interpretovaní súčasného umenia a v rozvoji každodennej tvorivosti. Predstavíme ich na príkladoch z praxe galerijnej edukácie v Kunsthalle Bratislava a z publikácie *Nakresli si ovečku. O kresbe, ako ju nepoznáte!*

Kľúčové slová: edukatívne výstavy, galerijná edukácia, kresba, komunikácia, súčasné umenie, tvorivosť

Abstract: The first contribution presents various possibilities of using drawing in cognition and interpretation of contemporary art and in the development of everyday creativity. We will present them through examples based on the practice of gallery education in the Kunsthalle Bratislava and from the publication *Draw a Sheep. About Drawing as You Do Not Know It.*

Keywords: educational exhibitions, gallery education, drawing, communication, contemporary art, creativity

KOMUNIKÁCIA KRESBOU

„Kedy ste naposledy kreslili?“ Ak si položíme túto otázku, bez ohľadu na to, či pôsobíme v oblasti umenia a kultúry alebo v iných profesiách, pravdepodobne zistíme, že kresba má svoje miesto aj v našich bežných životných situáciách. Napríklad, keď si čarbeme pri telefonovaní, na (online) porade, zapisujeme termíny do diára, píšeme zoznam do obchodu na útržky papierikov alebo niekomu vysvetľujeme cestu. To sú iba niektoré zo situácií, v ktorých kresbu využívame ako prostriedok komunikácie. I keď nám pritom nejde o zámernú tvorbu, prirodzené využitie tohto média upriamuje našu pozornosť na miesto (nielen umeleckej) tvorivosti v rôznych oblastiach nášho života.

Kresba je prvotným médiom zaznamenania idey pre umelca aj mnohých z nás. V histórii umenia prechádzala rôznymi etapami vývoja, menili sa jej podoby aj status. Stojí na začiatku potreby vizuálneho prejavu pravekého človeka, je prirodzeným prejavom dieťaťa. Z pomocnej skice či štúdie na ceste k výslednému dielu, sa na prelome 19. a 20. storočia stala plnohodnotným médiom, schopným bezprostredne zachytiť autorskú ideu, aj bez nutnej viazanosti s vonkajším svetom. Napriek tomu, že ide o nenápadné médium, má svoju silu spočívajúcu v jej priamočiarosti a schopnosti stáť bezprostredne pri zrode idey. Jej frekventované využitie v súčasnom umení zároveň prepája svet umenia, bežného života a detstva, v ktorom má kresba svoj prirodzený význam aj ako spôsob uchopovania sveta.

Schopnosťou kresliť disponuje každý z nás. Otázka, či „vieme kresliť“ nás však pomyselne rozdeľuje na tých „talentovaných“ a tých, ktorí majú dojem, že sa kresliť nenaučili, pretože na to buď nemali schopnosti, alebo ich umelecká výchova v detstve mala rezervy. Máme pritom väčšinou na mysli napodobovaciu schopnosť kresby, zaznamenávanie reality okolo nás tak, aby sa čo najviac „podobala“ predlohe. Napriek tomu, že realistická kresba je dôležitou a pre profesionálny rast v umení aj nevyhnutnou zručnosťou, nie je jedinou možnosťou, ktorú kresba ponúka. Kresba môže byť realistická aj abstraktná, geometrická, schematická, textová, skicovitá, náhodná, gestická, expresívna... Vieme ju sami vytvoriť alebo objaviť na popraskanom múre či zamrznutom okne. Napomáha nám k vyjadreniu myšlienok a kreativity, vzájomnému spoznávaniu aj sebapoznávaniu, participatívnym aktivitám a tráveniu času v rodine či v škole, k odbúraniu stresu a vyjadreniu emócií.

Súčasná psychológia a pedagogika sa zaoberajú otázkami, či je tvorivosť privilegiom niektorých z nás, alebo je prístupná každému. Psychológ M. I. Stein v tomto zmysle rozlišuje tzv. veľkú tvorivosť (slávne umelecké diela, vynálezy), ktorá je významným a dlhodobým prínosom pre spoločnosť a má nadčasový charakter a malú každodennú tvorivosť, ktorá obohacuje najmä samotného tvorca či jeho okolie a poskytuje mu obohatenie napríklad vďaka tvorivým nápadom, riešeniam či novým uhlom pohľadov (Kusá, 2006). Pokúsime sa poukázať na niekoľko praktických možností kresby a jej využitia v pedagogickej praxi, pri

ktorých sme všetci, profesionáli aj laici, dospelí aj deti na jednej úrovni a nevyžadujú od nás zvláštne zručnosti. Viac ako o výsledok pritom v nich ide o tvorivý proces. V pedagogickej praxi nám môžu pomôcť ako inšpirácia pri rozvoji tvorivého myslenia detí a mladých ľudí a v podpore malej tvorivosti, ktorá môže mať veľký dosah na náš život, keďže tvorivosť nie je výlučnou doménou umenia a umelcov. Mnohé z aktivít vychádzajú z detských hier a každodenných situácií, ktoré súčasné umenie posúva do nových súvislostí.

V rámci galerijno-edukatívnych aktivít kresbu na pôde Kunsthalle Bratislava využívame na workshopoch s deťmi a dospelými (o. i. v aktuálnom programe s ľuďmi bez domova). Ide o médium, ktoré sa pravidelne objavuje naprieč rôzne zameranými výstavami súčasného umenia (na domácej scéne napr. v tvorbe Dezidera Tótha, Rudolfa Sikoru, Otisa Lauberta, Igora Kalného, Romana Ondaka, Daniely Krajčovej, Erika Sikoru, Ota Hudeca a i.). Vnímame ju ako prostriedok, ktorý dokáže súčasné umenie priblížiť divákovi a umožniť mu nájsť si k nemu vzťah cez vlastný zážitok a aktivitu. Kresba je tiež nosnou témou publikácie pre deti a rodiny *Nakresli si ovečku. O kresbe, ako ju nepoznáte!* (Čarná – Kotvanová, 2019), z ktorej vybrané aktivity vychádzajú. Zaoberá sa rozmanitými podobami kresby v umení ako inšpiráciou pre rozvoj vlastnej tvorivosti, pričom nemá nabádať k imitácii tvorby umelcov, ale k rozvinutiu vlastných tvorivých riešení. Ukazuje, že súčasné umenie nám nemusí byť vzdialené, pretože často pracuje so skúsenosťami, ktoré sa dotýkajú aj nás.

UMELECKÉ DIELO AKO HRA

Kresliť či písať si na chrbát je jedna z bežných hier z nášho detstva. Inšpiroval sa ňou aj Dennis Oppenheim (1938 – 2011), americký konceptuálny umelec. Tvorivý čas so svojím synom trávil tak, že si navzájom kreslili fixkou na chrbát. To, čo jeden kreslil, ten druhý prekresľoval priamo na stenu (*Prenesená kresba*, 1971, obr. č. 1). Umelci občas tvoria osamelo v ateliéri, inokedy realizujú participatívne diela, ktoré by nemohli vzniknúť bez spolupráce s inými, často práve s rodinnými príslušníkmi, ktorých majú väčšinou nablízku. V súčasnej dobe izolácie počas pandémie môžeme využiť podnety vizuálneho umenia aj pri domácej tvorivosti a do podobnej hry zapojiť svojich blízkych. Počas hry s kreslením na papier priložený na chrbát nám môžu vzniknúť kresby, ktoré nečakáme, no môžu nás prekvapiť.



Obr. č. 1: Kresba podľa diela Dennisa Oppenheima: Prenesená kresba, 1971.

KRESBA, KTORÁ RASTIE SPOLU S NAMI

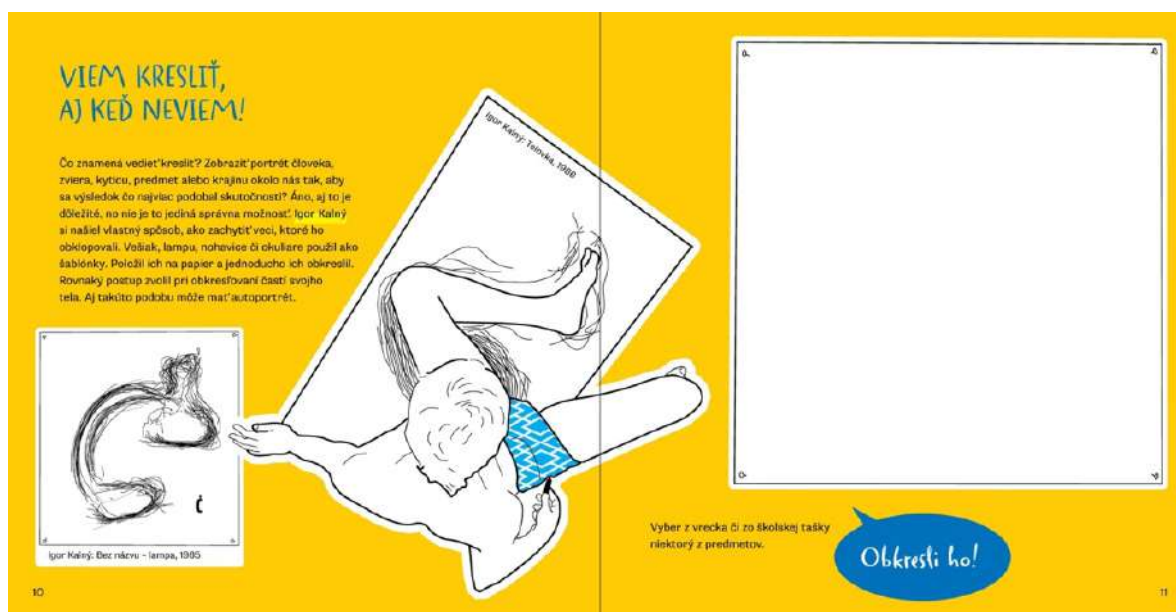
Časozberné zaznamenávanie výšky detí na zárubni dverí nie je ničím výnimočné a pravdepodobne sa s ním v detstve stretol každý z nás. Keď sa však jednoduchá myšlienka preniesie do priestoru galérie, nadobúda nové rozmery. Významný slovenský umelec Roman Ondak (nar. 1966) na začiatku vystavuje prázdnu miestnosť. Tá sa postupne zaplňa s prichádzajúcimi návštevníkmi, ktorých asistenti na výstave odmerajú a k čiare na stene zaznačia dátum a meno meraného. Postupne sa tak miestnosť zaplní a zmení na „vesmír“ plný čiernych čiar v rôznej výške, vznikne akýsi kolektívny skupinový portrét (*Meranie vesmíru*, 2007, obr. č. 2). Zvyk stavať sa na začiatku hodín telocviku do radu podľa veľkosti nemusí byť vždy príjemný. Môžeme si však vymyslieť iné kritériá ako preskupiť skupiny spolužiakov, kamarátov či rodinných príslušníkov, ktoré sa tí ostatní pokúsia uhádnuť.



Obr. č. 2: Kresba podľa diela Romana Ondaka: Meranie vesmíru, 2007.

KRESLENIE PRE TÝCH, ČO KRESLIŤ NEVEDIA

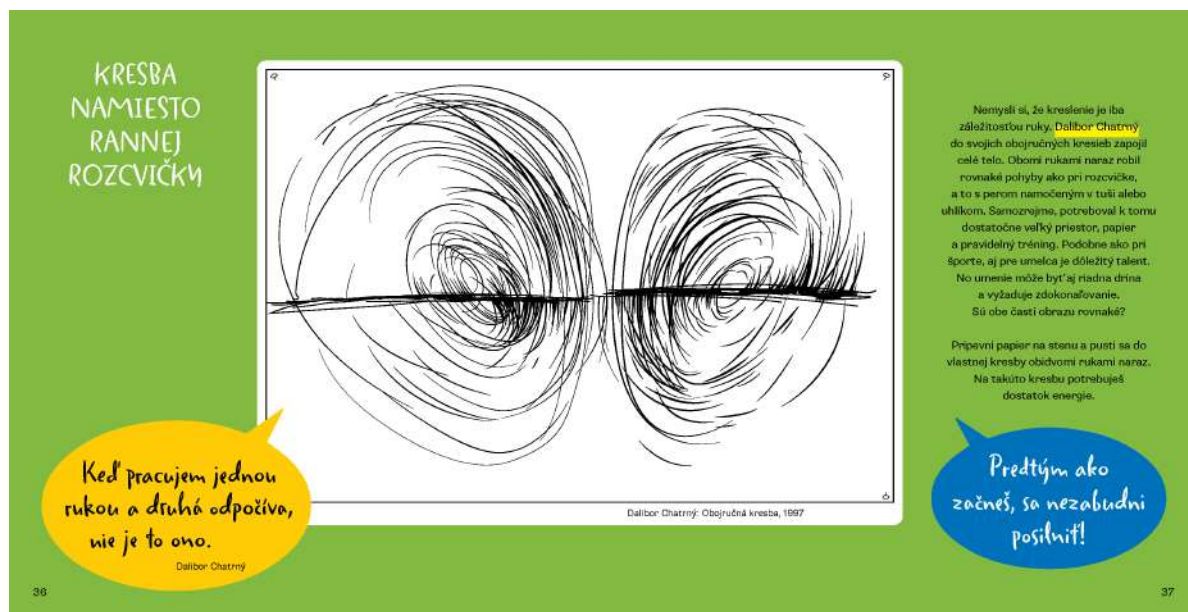
Od kresby (a iných tvorivých činností) nás môže odradzovať to, že ich nezvládame podľa našich predstáv, resp. podľa zaužívaných (a často nesprávnych) predstáv nášho okolia. Možno nevieme presne napodobniť to, na čo sa pozeráme, no tým sa naše kresebné možnosti nekončia. Predmet, ktorý chceme nakresliť, môžeme obkresliť, použiť ho ako „šablónu“. Podobne ako to robil Igor Kalný (1957 – 1987), ktorý obkresľoval predmety okolo seba, časti svojho tela, až sa nakoniec obkreslil celý. Aj takú podobu môže mať autoportrét (*Telovky*, 1986 – 87, obr. č. 3). Nakoniec, každý z nás si už mnohokrát obkreslil svoju ruku. Obkresľovať ju môžeme opakovane a do nekonečna, pokračovať s tým, čo máme práve po ruke.



Obr. č. 3: Kresba podľa diela Igora Kalného: Bez názvu – lampa, 1985.

ROZCVIČKA KRESBOU

Rozcvičovať sa môžeme rôznym spôsobom. Český výtvarník Dalibor Chatrný (1925 – 2012) si vypracoval metódu, pri ktorej „cvičil“ s ceruzkou v každej ruke a na papieri vytváral obidvomi rukami rovnaké pohyby a gestá. Vznikali tak geometrické *Obojručné kresby* (od 70. r. 20. stor., obr. č. 4). Pri objavovaní vlastných variantov obojručného kreslenia si môžeme hlbšie uvedomiť, resp. zažiť, že kreslenie nie je iba záležitosťou ruky, ale aj hlavy. Môže byť komplexným zážitkom spojeným s uchopovaním a vymedzovaním vlastného priestoru a zapojením pohybu celého tela, skoro ako pri tanci.



Obr. č. 4: Kresba podľa diela Dalibora Chatrného: Obojručná kresba, 1997.

HRA S VLASTNÝMI PRAVIDLAMI

Hru so spájaním bodiek na základe určitého, najčastejšie číselného kódu, do vopred daného obrázku nájdeme vo väčšine detských časopisov. Dá sa na to však ísť aj inak. Napríklad vytvorením hry s vlastnými pravidlami. Ak si so zatvorenými očami zaznačíme na papier ľubovoľný počet bodiek a následne ich náhodne pospájame do „súhvezdí“, možno budeme prekvapení, aké obrazce nám vzniknú. Poľská umelkyňa Marta Kopyt (nar. 1983) hľadala súvislosti tejto hry aj s alternatívnymi princípmi vyučovania matematiky (*Bez názvu*, 2018, obr. č. 5).



Obr. č. 5: Kresba podľa diela Marty Kopyt: Bez názvu, 2018.

Všetky reprodukcie pochádzajú z publikácie D. Čarná - L. Kotvanová: Nakresli si ovečku. (2019)

Výchova umením má pre dieťa jedinečný potenciál v tom, ako vraví výtvarník, pedagóg a metodik Ladislav Čarný, že „od žiaka neočakáva konvergentné myslenie, teda že sa niečo naučí a spraví to tak, ako učiteľ očakáva, ale že si nájde vlastné riešenie.“ (Čarná, 2018) Myšlienku musí pretaviť do formy a aj ju technicky zrealizovať, čo prispieva ku komplexnému rozvoju osobnosti žiaka. V tom má každý pedagóg svoju nezastupiteľnú úlohu, pri ktorej sa dieťa do istej miery stáva jeho partnerom. Túto skúsenosť potvrdzuje aj pravidelný program Detský mediátor v Kunsthalle Bratislava pre deti vo veku 8 až 12 rokov, ktorý je založený na obrátenom modeli spolupráce, v ktorom deti „učia dospelých“. Na detských komentovaných prehliadkach k vybraným výstavám sprevádzajú deti dospelých ich vlastnou optikou. Tá ponúka odlišné interpretácie umenia, ktoré nám ho však môžu priblížiť z nečakaných a obohacujúcich uhlov pohľadov. Na základe celoživotnej skúsenosti výtvarného pedagóga na ZUŠ skúsenosť s deťmi pomenoval výtvarník Igor Minárik: „Tušili sme – už dopredu, že práca s deťmi a ich tvorivosťou, spolupráca dvoch tvorivostí: pedagogickej a žiackej, určite prinesie niečo zaujímavé.“ (Čarná, 2018) a osobnosť umenia a pedagogiky Rudolf Fila: „Už v detských hrách nájdeme zárodky tvorivých riešení. Každá hra obsahuje aj prvok voľby, a ten má v sebe aj umenie. Možno ho do istej miery vyhlásiť za „hru dospelých“, uchovávajúcu čaro detstva.“ (Fila, 1991)

LITERATÚRA

- ČARNÁ, D. – TRIBULOVÁ, B. (ed.) (2018). *Otvorená galéria*. Zborník z konferencie galerijnej pedagogiky. Bratislava: Kunsthalle Bratislava, ISBN 978-80-972754-4-0, s. 66 – 71. Dostupné na internete: <https://kunsthallebratislava.sk/sites/default/files/zbornik-otvorena-fin.pdf> [cit. 2021-27.1.]
- ČARNÁ, D. (2018). *Učitelia tvorivosti*. In: Flash Art, jún-august 2018, s. 41 – 44. Dostupné na internete: <https://flashart.cz/2018/06/06/ucitelia-tvorivosti-umelci-neoficialnej-sceny-ako-pedagogovia-zakladnych-umeleckych-skol/> [cit. 2021-27.1.]
- ČARNÁ, D. – KOTVANOVÁ, L. (2019). *Nakresli si ovečku. O kresbe, ako ju nepoznáte!* Bratislava: Kunsthalle Bratislava, Slovart, ISBN 978-80-556-4384-7
- FILA, R. (1991). *Načo nám je umenie*. Bratislava: Mladé letá.
- KUSÁ, D. a kol. (2006). *Zjavná a skrytá tvorivosť*. Bratislava: Slovak Academic Press. s. 11. ISBN 80-88910-21-8. Dostupné na internete: https://psychologia.sav.sk/upload/DK_zjavna%20a%20skryta%20vorivost.pdf [cit. 2021-27.1.]

KONTAKTNÉ ÚDAJE

Mgr. Daniela Čarná, PhD.
Kunsthalle Bratislava
Kontakt: daniela.carna@kunsthallebratislava.sk
Autorka portrétnej fotografie: Ema Lančaričová

Mgr. Martina Martincová, galerijná pedagogička a kurátorka Stredoslovenskej galérie v Banskej Bystrici. Zároveň pôsobí aj ako odborná garantka študijného programu *Dejiny a teória výtvarného umenia celoživotného vzdelávania Univerzity tretieho veku Univerzity Mateja Bela* a externá lektorka Metodicko-pedagogického centra v Banskej Bystrici, kde doposiaľ spolupracovala na projektoch zameraných na vzdelávanie v oblasti vizuálneho umenia. Na galerijnej pôde koordinuje viaceré dlhodobé vzdelávacie projekty zamerané na edukáciu v oblasti vizuálneho umenia (*Galéria ako priestor vzdelávania, Počúvaj zrakom a ochutnaj vôňou a pod.*). Od roku 2016 je autorkou interaktívnych edukatívno-výstavných projektov ako *Symfónia pre 5 zmyslov (2016/2017)*, *Od bodu k pamäťovej stope (2017/2018)*, *Ako na umenie... (2018/2019)*, *Ako na umenie...2/príroda a krajina (2019/2020)* – ocenená 1. miestom Radou galérií Slovenska/Biela Kocka 4 (2020) v kategórii edukačný projekt a *Ako na umenie...3/portrét a figúra (2020/2021)*.



KOMUNIKUJME (S) UMENÍM 2

LET'S COMMUNICATE (WITH) ART 2

MARTINA MARTINCOVÁ

Abstrakt: V druhej časti príspevku poukážeme na formy aktívnej „komunikácie“ medzi percipientom a dielami vizuálneho umenia prostredníctvom edukatívno-prezentačných výstav realizovaných úsekom galerijnej pedagogiky v Stredoslovenskej galérii. Súbežne načrtneme ich východiská, typológiu, oboznámime s aktuálnymi výzvami, ako i praktickými ukážkami.

Kľúčové slová: edukatívne výstavy, galerijná edukácia, kresba, komunikácia, súčasné umenie, tvorivosť

Abstract: In the second part of the contribution we will point out the forms of active "communication" between the percipient and the works of visual art through educational-presentation exhibitions carried out by the section of gallery pedagogy in the Central Slovak Gallery. At the same time, we will outline their starting points, typology, and acquaint with current challenges, as well as practical examples.

Keywords: educational exhibitions, gallery education, drawing, communication, contemporary art, creativity

KOMUNIKÁCIA CEZ ZÁŽITOK

Vstúpime do expozície a do očí nám udrie umelecké dielo, ktoré len tak iskrí abstrakciou. Farby usporiadané v chaotickej a hustej spleti línií priam explodujú z plátna. My s údivom pozeráme a uvažujeme...

... to čo je za otrasnú čarbanicu?

... hmmm, to je ale zaujímavé, čo by to tak mohlo znamenať? ...

Jeden obraz, dva odlišné prístupy. Úprimne, čo si pomyslíme, keď sa ocitáme pred dielom, ktorému na prvý pohľad vôbec, ale vôbec nerozumieme? Máme snahu ho pochopiť alebo v sekunde zavrhnúť? Chceme vedieť vôbec o ňom niečo viac? Spoznať myšlienku, ktorú autor vložil do svojho výtvoru?

Predstavme si, že umelecké dielo je ako zabalená čokoláda, ktorú postupne vrstvu po vrstve rozbaľujeme, pokiaľ sa nedostaneme k jej jadru. Obal nás môže na prvý pohľad odradiť svojím jednoduchým alebo príliš zložitým vizuálom. No čo ak sa vo vnútri nachádza niečo, čo nám prinesie ozajstný „kulinársky zážitok“? Nadobudnúť vizuálnu gramotnosť, aby sme dokázali oceniť oceniteľné, pravé vo svojej pravej podstate, je dlhodobá a postupná cesta úzko prepojená s procesmi percepcie a recepcie. Tie bližšie objasňuje Renáta Pondelíková vo svojej metodologickej publikácii *Metódy a formy interpretácie výtvarného diela a ich využitie v procese edukácie* (2015, str. 13 – 14).

„AKO“? Akými spôsobmi a formami máme k dielu pristupovať, nazerať, vnímať ho, aby sme o ňom dokázali viac uvažovať, dešifrovať obsahy či v konečnom dôsledku prijať ho, pochopiť a dokázať interpretovať? Umelecké artefakty v sebe nesú rôznorodé dimenzie poznania a dokážu nás zaviesť do pre nás nepoznaných sfér. Možno nás niektoré svojou čitateľnosťou a „peknotou“ nadchnú, ale tento pocit je veľmi nestály a prchavý. Naučiť sa „čítať s porozumením“, uvedomovať si vzájomné súvislosti a väzby, ako i konfrontovať sa s témami a názormi, ktoré autor divákovi predkladá, je podstatné pre celkové rozvíjanie vizuálneho myslenia. Veď cez umenie môžeme spoznávať nielen okolitý makrosvet, ale tiež kreovať spôsob nášho myslenia a nazerania do vlastného, osobného mikrosвета.

Svet, ktorý nás obklopuje je plný rôznorodých podnetov. Pojmy ako multitasking, „tikavý vizuálny modus“ (Kesner, 2000, str. 128), supersaturácia, vizuálny smog, „digitálna demencia“ (Spitzer, 2014, str. 10), virtuálna realita alebo spoločenská singularita charakterizujú dnešnú pretechnizovanú dobu. Zásadne ovplyvňujú náš životný štýl, spôsob vnímania a myslenia. „V čase masového a expresného podávania neobmedzeného množstva informácií cez printové, audiovizuálne a elektronické médiá sú naše zmysly značne otupované a miera sústredenia, koncentrácie, vnímania a prežívania klesá. Vo víre digitálnych obrazov čoraz častejšie strácame zážitok zo skutočného diania, intenzívny pocit, spontánnosť. Statický

obraz sa stáva nepríťažlivým, objavuje sa problém s pamäťou a hlbším, reflexívnym premýšľaním. V rýchlom a dynamickom prúde informácií je náročné preniknúť pod povrch, k samotnej podstate vecí..., nachádzať vnútorné obsahy a významy. V kruhu vidíme len tvar, v piesku matériu. Sme schopní vnímať tiež nekonečnosť, ktorú uzavretý kruh symbolizuje, alebo efemérnosť matérie, s ktorou sa piesok spája? ...” (Martincová, 2018, str. 24 – 25)

A práve s týmito skutočnosťami sú galerijní a múzejní pedagógovia čoraz častejšie konfrontovaní vo vzťahu k návštevníkovi. Galérie či múzeá sú jednými zo strategických platforiem v oblasti edukácie umením. Orientujú sa nielen na zbierkotvornú, vedecko-výskumnú či prezentačnú činnosť, ale čoraz častejšie a významnejšie zastávajú práve funkciu vzdelávaciú, s dôrazom na oblasti percepcie, recepcie, ako i interpretačnej re-kreácie výtvarného umenia. Sú živým priestorom, kde dochádza k priamemu kontaktu s umeleckými dielami a sprostredkúvaniu autentického zážitku. Avšak nájsť vhodné metódy a formy práce s umeleckým dielom „ušíť na mieru“, resp. prispôbené povahe súčasného, náročného diváka je jednou z aktuálnych výziev pre takéto kultúrne inštitúcie.

Jednou z možností ako podporiť a nadobúdať plnohodnotný vzťah či väzbu medzi vnímateľom a umeleckým artefaktom je cestou priameho, aktívneho zážitku, kedy sa divák z roly diváka stáva účastníkom. Hra je prirodzenou ľudskou činnosťou, spojená so spontánnosťou, potrebnou koncentráciou, spoznávaním a učením sa. Tento aktívny prístup zanecháva vo vnímateľovi akúsi „zážitkovú stopu“. Súčasne ide o jeden z podstatných faktorov v procese smerujúcom od vlastnej tvorivej činnosti k celkovému vnímaniu, následne prijímaniu a k pochopeniu nielen formálnych, ale i myšlienkových kvalít jednak diel vizuálneho umenia, ale tiež samotného sveta, ktorý nás obklopuje, a ktorého sme súčasťou. Je však potrebné postaviť dané aktivity tak, aby boli plnohodnotné a korelatívne medzi tým, čo robíme, ako to robíme a čo nimi potrebujeme dosiahnuť. Rozvíjanie predstavivosti, podporovanie originality a postupné formovanie divergentného myslenia predstavuje priebeh, pri ktorom platí konštanta „divergentné myslenie = otvorené myslenie“. Pod týmto porovnaním rozumieme schopnosť nájsť na daný výtvarný problém viacero možností, alternatív a explikatívnych variantov.

Z uvedených faktov a poznatkov vychádza, skúma, aktualizuje a následne pracuje umenovedný úsek oddelenia galerijnej pedagogiky Stredoslovenskej galérie. Konkrétne ide o tvorbu vlastných edukatívnych programov, ako tiež špecifického vzdelávaco-výstavného formátu, tzv. „edukatívno-prezentačných výstav“. Tie majú na galerijnej pôde pomerne dlhú tradíciu. Svoju históriu začali písať už od roku 1989. „Tzv. esteticko-didaktické výstavy v kurátorskej koncepcii Kataríny Sokolovej boli výstupom vedecko-výskumnej úlohy, tzv. prijímania a interpretácie výtvarného diela.“ (Martincová, 2018, str. 26)

V novej, revitalizovanej podobe sa začali následne realizovať na galerijnej pôde od roku 2016 - *Symfónia pre 5 zmyslov* (2016), *Od bodu k pamäťovej stope* (2017/2018), *Ako na umenie...* (2018/2019), *Ako na umenie...2/príroda a krajina* (2019/2020) a *Ako na umenie...3/portrét a figúra* (2020/2021). V rámci niekoľkých prebiehajúcich ročníkov Ceny Rady galérií „BIELA KOCKA“ získala časť z nich i ocenenie v kategórii edukačný projekt.

Charakteristickou črtou oživených edukatívno-prezentačných výstav vytvorených v Stredoslovenskej galérii za posledných päť rokov bolo oproti pôvodným esteticko-didaktickým výstavám z 90. rokov doplnenie o interaktívnu zložku, vychádzajúc z potreby haptického zážitku a zohľadňujúc komplexný „profil“ dnešných návštevníkov.

Už priamo pri počiatočnom plánovaní a výbere samotných diel bola snaha kurátora a galerijného pedagóga v jednom, rovnoprávne prepojiť koncept kurátorský a edukatívny. Ide teda jednak o predstavenie diel vizuálneho umenia v rôznych tematických kontextoch i polohách a súčasne s nimi pracovať ako s nástrojmi vzdelávania, prostredníctvom rôznorodých interaktívnych pomôcok a jednotlivých navrhnutých aktivít.

V tejto súvislosti kurátorka súčasného umenia a galerijná pedagogička Daniela Čarná poznamenáva: *„Pri každej edukatívnej výstave je náročné udržať pomer medzi vystavenými dielami a aktivitami samotnými. Ak sú samy o sebe pre diváka atraktívne, môže sa stať, že vzniknú dve samostatné línie výstavy bez dostatočného prepojenia a poukázania k dielu samotnému. To je moment, keď do výstavy vstupuje galerijný pedagóg alebo interpretácia individuálneho návštevníka, ktorý je pozvaný inšpirovať sa a slobodne si vybrať...“* (Čarná, 2017, str. 24 – 25)

Edukatívno-prezentačná výstava *Ako na umenie...* (2018/2019) prezentovala autorské koncepcie šiestich súčasných vizuálnych umelcov, spadajúce do oblasti participatívneho umenia, kedy sa návštevníci súčasne stali priamymi, aktívnymi spolutvorcami.

Juraj Gábor (*1985) v rámci nej vytvoril miestošpecifickú interaktívnu inštaláciu *Jarmenie*, spočívajúcu vo vystrihovaní a následnom „vysádzaní“ zelenej papierovej trávy medzi škáry drevenej podlahy. Táto inštalácia v priebehu trvania výstavy prechádzala neustálym procesom rastu, deštrukcie a znovuzrodenia. Poukazoval ňou na charaktery mimogalerijného a galerijného prostredia, na našu mieru citlivosti, ohľaduplnosti, pozornosti, trpezlivosti, ale tiež na našu nedočkavosť, bezohľadnosť, neschopnosť uvoľniť sa či prijať hru niekoho druhého, spoločne rozhodovať a prijať kolektívnu zodpovednosť. Porovnával premenlivé so stálym, krehké so silným, bezfarebné s farebným či živé s mŕtvym.

Autorská dvojica Eva Hnatová (*1963) a Milan Hnat (*1959) predstavili svoj výstavný projekt so sociálnym rozmerom pod názvom *Nech sa páči...* V ňom mapovali obrazy, ktoré sa stali bežnými súčasťami obytných priestorov ich susedov, a ktoré boli zároveň viazané na osobné príbehy ich majiteľov. Takouto autorskou iniciatívou akoby došlo k symbolickému

prepojení, korelácii medzi verejnými a súkromnými priestormi, medzi „domácim umením“ a umením prezentovaným v galériách. Cielene podnecovali k uvažovaniu a ku diskusii práve o hodnote umenia, jeho podstaty, poslania a určovania kritérií hodnotenia samotných diel výtvarného umenia. Návštevník mal možnosť tieto obrazy vystavené priamo v galerijných priestoroch posudzovať, a to pridelovaním jednotlivých farebných bodov na plátna, umiestnených vedľa prezentovaných diel. Týmto vznikli rôznofarebné vizuálne obrazce, ktoré vyjadrovali v abstraktnej forme subjektívny názor zapojených účastníkov.

Marianna Mlynárčiková (*1971) a Nóra Ružičková (*1977) zase pracovali s dielami pochádzajúcimi z galerijnej zbierky „Cvičenia s obrazmi“ a s monografiami výtvarných umelcov „Cvičenia s monografiami“. Prostredníctvom zvolenej metodiky a navrhutej zostavy účastníci vlastné telo alebo zmyslové orgány využívali ako nástroj na vnímanie. Išlo o tréning stimulujúci nielen mentálnu, ale i telesnú interaktivitu.

Posledný zo šestice predstavených umelcov, Patrik Ševčík (*1964) využíval vo svojom výstavnom projekte pod názvom Stena techniku rytého graffiti. Návštevníci za pomoci kľúča alebo ostrého predmetu vyrývali do bielej steny „záznamy“, čím zanechávali informácie, stopy o svojej prítomnosti. Niečo podobné nachádzame v rozmanitých podobách, v rozličných časových úsekoch a na rôznych miestach (v pravekých jaskyniach, na stromoch, lavičkách v parku, stenách budov a pod.), pričom sa stávajú akosi osobnou výpoveďou vo verejnom priestore.

Zámerom uvedenej edukatívnej výstavy *Ako na umenie...*, na ktorej boli k spoluparticipácii prizvaní samotní umelci, bolo vedome a cielene odbúrať bariéru vytvorenú medzi divákom ako percipientom a umeleckým dielom so statusom „nedotknuteľné“. Niesla so sebou hravý prvok, kedy ako súčasť jednotlivých autorských výstupov mohli účastníci v priestoroch expozície napríklad odcvičiť za pomoci profesionálneho kondičného fitness trénera tréningovú zostavu s umeleckými monografiami (workshop Cvičenie s monografiami s Jakubom Strigáčom) alebo vytvárať veľkoformátovú grafiku kopaním a následným otláčaním futbalovej lopty o stenu (workshop akčnej grafiky s Patrikom Ševčíkom, nadväzujúci na 100. výročie vzniku ČSR a podnecujúci k uvažovaniu o spolužití Čechov a Slovákov v minulosti a dnes).

Nasledujúca edukatívno-prezentačná výstava s environmentálnym presahom pod názvom *Ako na umenie...2/príroda a krajina* (2019/2020), ocenená za edukačný projekt Radou galérií Slovenska – Biela Kocka 4 (2020), pracovala s rôznorodými dielami umelcov pochádzajúcich z rozsiahlej galerijnej zbierky a zameraných na námety prírody a krajiny. Avšak nešlo tu o klasický výber diel v snahe mapovať vývoj krajinomalby z hľadiska slohových variácií. V tvorbe autorov rôznych umeleckých prúdov, smerujúcich od akademizmu cez modernu, konceptuálne, akčné umenie a umenie v krajine, boli návštevníkom predstavené

pohľady na krajinné scenérie, prírodné živly, život v krajine, ale tiež témy týkajúce sa spolužitia človeka a prírody, fenoménu fyzických a dušených hraníc, ekológie, prírodných zákonov a pod. Návštevníci mohli na výstave skúmať rôzne druhy prírodnín, ich vlastnosti, štruktúry, váhu, tvarové variácie, spoznávať ich dotykom.

Na základe haptickej a auditívnej skúsenosti konfrontovať, nachádzať a priradovať dané materiály a zvuky k vystaveným umeleckým artefaktom. V nadväznosti na predstavené diela zo série *Názorné pomôcky* (obr. č. 1 – 4) od významného slovenského umelca Dezidera Tótha (*1947) mali účastníci možnosť pozorovať a zakresľovať dráhu letu padajúcich listov, porovnávať a vážiť na starých váhach prírodniny, na dobovom písacom stroji zase vymýšľať a písať nové pomenovania živočíchov, ale i vyrábať papierových vtáčikov, stopovať čas a merať dĺžku ich letu.

Súčasťou výstavy bola tiež inštalácia v priestore, pozostávajúca z drobných kamienkov. Po nich mohli návštevníci prejsť vyzutí, a tak vnímať svoju vlastnú chôdzu, ako i precítiť každý svoj pohyb. Vznikla v kontexte tvorby popredného predstaviteľa neoficiálnej výtvarnej scény Michala Kerna (*1938 – †1994), ktorý bol výrazne ovplyvnený konceptuálnymi a akčnými umeleckými tendenciami vo výtvarnom umení. Krajina a príroda sa stali pre Kerna nosnými elementmi jeho tvorby, prostredníctvom ktorých vyjadroval svoje myšlienky i pocity. V priamom kontakte s ňou, cez ňu, viedol vnútorný dialóg. Autorský citát: „*Vytvoril som líniu, bod po bode, krok za krokom. Zložil som ju z pocitov a zážitkov...*“ si mohli percipienti prečítať, zamýšľať sa nad ním, či priamo telesne, ale aj vnútorne prežívať počas svojho krátkeho putovania úzkou prechodovou miestnosťou.

Zámerom výstavy *Ako na umenie...2/príroda a krajina* bolo vtiahnuť návštevníkov do tvorivej a myšlienkovvej hry, aby mali možnosť spoznávať vlastnými zmyslami, zažiť a skúmať, čo všetko sa v prírode nachádza, ale tiež uvažovať o našom vzťahu k nej, snažiť sa jej porozumieť a súčasne sa zamýšľať nad aktuálnymi ekologickými a spoločenskými problémami či environmentálnymi výzvami, ktoré nás ako ľudstvo čakajú a nesmú nám byť ľahostajné.

Poslednou zo série vzdelávaco-prezentačných projektov *Ako na umenie...* bola na pôde banskobystrickej galérie realizovaná výstava *Ako na umenie...3/portrét a figúra* (2020/2021). Opäť išlo o diela z rozsiahlej galerijnej zbierky. Ako v prípade predchádzajúcej výstavy prešla časť z nich aj nevyhnutným reštaurátorským zásahom. Výber diel z oblasti kresby, maľby, grafiky, fotografie a plastiky bol tentokrát zameraný na námet portréту a figúry. V širšom významovom kontexte sa však orientoval na tému človeka. Predstavoval akýsi pohľad na komplexnú ľudskú bytosť nielen s jej vonkajšími vlastnosťami, fyziognómiou, ale tiež bohatým vnútorným svetom, prežívaním, rozmanitými pocitmi a emóciami. V rámci tematických okruhov - *portrét*vzhľad, žena*model, pocity*identita, metamorfózy,*

*figúra*variácie* mali návštevníci možnosť hľadať, skúmať, nachádzať vzájomné vzťahy a súvislosti medzi vystavenými umeleckými artefaktmi. Súčasne mohli premýšľať i o vlastnej identite, konfrontovať sa s „inakosťou“ druhých či uvažovať ako sa tvárimo, čo pociťujeme a ako sa správame v rôznych situáciách. Účastníci mali možnosť pozorovať svoj odraz v zrkadle, popustiť uzdu fantázie a dokresliť to, čo iní nevidia, obkresľovať druhých cez priehľadný objekt, poskladať veľkoformátové portréty, vymýšľať si o čom zaujímavom sa postavy na obraze rozprávajú a nad čím nezvyčajným premýšľajú, pokúsiť sa zviditeľniť rôzne pocity a emócie nakreslenou líniou, farbou alebo vyjadriť ich vlastným telom, ako tiež zahrať sa na model a fotografa, či vyskladať zreštaurovaný portrét.

Predstavené tri edukatívno-prezentačné výstavy a k nim uskutočnené rozmanité sprievodné podujatia koncipované a realizované umenovedným úsekom oddelenia galerijnej pedagogiky Stredoslovenskej galérie v rokoch 2018 – 2021, bolo možné sformovať do výslednej podoby aj vďaka úzkej kooperácii s mnohými odborníkmi či umelcami. Patrí sem dlhodobá spolupráca s vysokoškolskou pedagogičkou a metodičkou Renátou Pondelíkovou, umelcom Patrikom Ševčíkom, grafikom Palom Snohom či reštaurátormi SNG Zvolenský zámok Miroslavom Slúkom a Petrom Ližbetinom. Výstavy z verejných zdrojov podporil Fond na podporu umenia a boli realizované s finančnou podporou Banskobystrického samosprávneho kraja.

Na záver je potrebné dodať, že v súčasnej dobe poznačenej pandémie pociťujeme omnoho väčšiu izolovanosť od vonkajšieho sveta, fyzickú bariéru, ktorá nás môže paralyzovať nielen po telesnej, ale i mentálnej stránke. Vo veľkej miere sa otvoril a zintenzívnil pohyb vo virtuálnom priestore. Čoraz viac sa stáva dominantným „online zážitok“, čím absentuje osobný, živý kontakt. Avšak nesmieme zabúdať na to, že pre engramy vo vnútri nášho mozgu, spojené s ukladaním vonkajších podnetov práve do hlbšej pamäti, je kľúčová priama interakcia, skutočný prežitok, akýsi „zážitok zo skutočného“. Nájsť správny balans, equilibriu medzi virtuálnym a reálnym, dlhodobým a krátkodobým, naučiť sa rozpoznávať medzi pravým a falošným, adoptívnym a vlastným je a bude výzvou dnešných galérií a múzeí, ktoré sú akoby nenahraditeľnými úľmi s obrovským nielen vzdelávacím, ale tiež výchovným potenciálom.

UKÁŽKY EDUKATÍVNYCH AKTIVÍT K DIELAM ZO SÉRIE NÁZORNÉ POMÔCKY OD UMELCIA DEZIDERA TÓTHA:

Uvedené aktivity boli vytvorené a realizované v rámci edukatívno-prezentačnej výstavy *Ako na umenie...2/príroda a krajina/* (2019/2020).

Spolupráca na odbornej príprave výstavy a interpretačných výstupov k vybraným umeleckým dielam: Renáta Pondelíková

Nájdí list zo stromu. Opatrne vystúp na vyvýšené miesto a list pusti na zem. Pozoruj dráhu jeho letu. Následne ju môžeš zakresliť líniou.

Uvažuj, či listy zo stromov padajú skutočne kolmo nadol a či všetky padajú narovna.

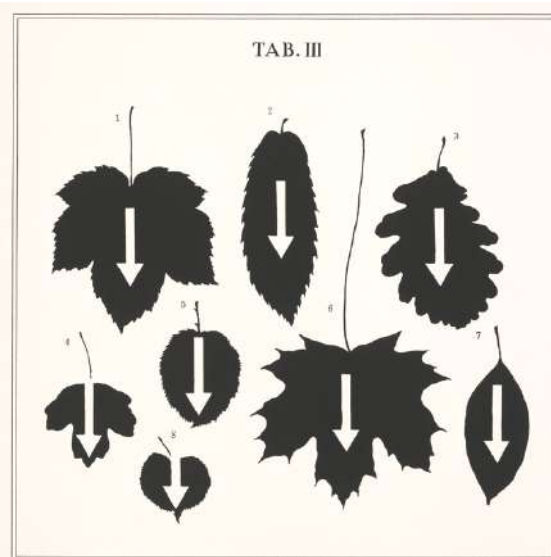
Ak nie, od čoho všetkého to podľa teba závisí?

Poznáš nejaký druh chrobáka? Nájdí na obraze ľubovoľného chrobáka označeného písmenom abecedy. Pozorne si ho prezri a vymysli mu meno. Napíš písmeno chrobáka a k nemu meno, ktoré si vymyslel.

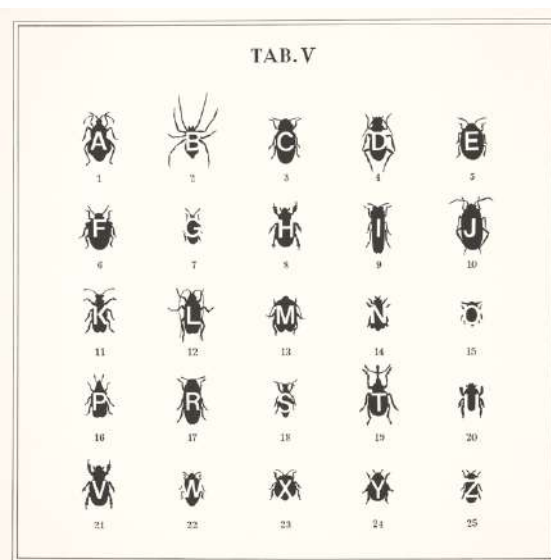
Ľudia si oddávna druhy živočíchov označujú rôznymi názvami. Zaraďujú, čísľujú a triedia do rôznych kategórií. Je to preto, aby sme sa v rozmanitej zvieracej ríši dokázali orientovať. V prírode sa živočíchy navzájom poznávajú podľa úplne iných znakov či vlastností. Pouvažuj aké znaky a vlastnosti by to mohli byť.

Poskladaj si podľa origami návodu vtáčika. Pusti ho, aby lietal. Odmeraj na stopkách čas a metrom vzdialenosť, aký úsek preletí za aký čas.

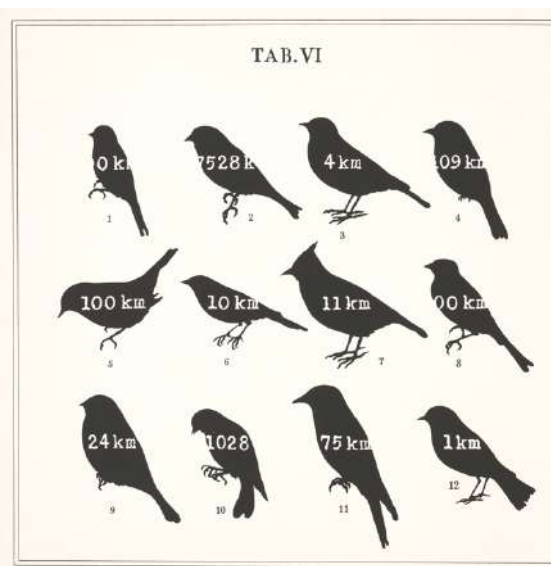
Popremýšľaj, za aký čas a akou rýchlosťou môže vták preletieť určitú vzdialenosť. Ovplyvňuje to jeho veľkosť, stavba tela, dĺžka krídel, alebo aj jeho šikovnosť a vytrvalosť?



Obr. č. 1: Dezider Tóth: Názorné pomôcky 3., serigrafia, 1977.



Obr. č. 2: Dezider Tóth, Názorné pomôcky 5., serigrafia, 1977.



Obr. č. 3: Dezider Tóth, Názorné pomôcky 6., serigrafia 1977.



Obr. č. 4: Dezider Tóth, *Názorné pomôcky 2.*, serigrafia, 1977.

Odhadni, ktorý predmet koľko váži. Porovnaj, ktorý z nich je ľahší či ťažší. Správnosť výsledku si over na váhach.

Zamysli sa, koľko váži vzduch alebo tvoje telo. Je možné, aby mal motýľ v skutočnosti 5 či 1000 kg? Udržal by ho jemný kvet? Koľko pierok potrebujeme, aby vážili rovnako ako malý kameňok?

UKÁŽKY VÝSTUPOV K EDUKATÍVNO-PREZENTAČNÝM VÝSTAVÁM V STREDOSLOVENSKEJ GALÉRII



Obr. č. 5: Workshop Cvičenie s monografiami v koncepcii Marianny Mlynárikovej a Nóry Ružičkovej, výstava *Ako na umenie...* Foto: Ivana Klepáčová (2018)



Obr. č. 6: Autorský workshop umelca Juraja Gábora *Ako na jarneenie?*, výstava *Ako na umenie...* Foto: Ivana Klepáčová (2018)



Obr. č. 7: Autorský workshop akčnej grafiky umelca Patrika Ševčíka, výstava *Ako na umenie...* Foto: Ivana Klepáčová (2018)



Obr. č. 8: Autorský workshop umelcov výstava *Ako na umenie...* Foto: archív SSG (2019)



Obr. č. 9: Inštalácia z kamienkov k dielam umelca Michala Kerna, výstava Ako na umenie...2/príroda a krajina.
Foto: Lukáš Rohárik (2020)



Obr. č. 10: Detail práce s prírodnými materiálmi, výstava Ako na umenie...2/príroda a krajina.
Foto: Lukáš Rohárik (2020)



Obr. č. 11: Pohľad na skupinovú aktivitu inšpirovanú dielom Výchrica od umelca Edmunda Gwerka, sprievodný vzdelávací program Zažime a spoznajme prírodu, výstava Ako na umenie...2/príroda a krajina.
Foto: Lukáš Rohárik (2020)



Obr. č. 12: Náhľad na realizovanú interakciu k téme portrét*vzhľad, výstava Ako na umenie...3/portrét a figúra.
Foto: archív SSG (2020)



Obr. č. 13: Ukážka sprievodnej edukatívnej aktivity v miestnosti s témou pocity*identita, výstava Ako na umenie...3/portrét a figúra.
Foto: archív SSG (2020)

LITERATÚRA

ČARNÁ, D. (2017). *Edukatívna výstava pre všetky zmysly*. In: *Prostor Zlín*, č. 4, Zlín: Krajská galerie výtvarného umění ve Zlíne. ISSN 1212-1398.

KESNER, L. ml. (2000). *Muzeum umění v digitální době: vnímání obrazů a prožitky umění v soudobé společnosti*. Praha: Argo a Národní galerie v Praze, ISBN 80-7203-252-6.

MARTINCOVÁ, M. (2018). *Koncepcia, podoby a výzvy edukačných výstav*. In: ČARNÁ, Daniela, TRIBULOVÁ, Barbora (ed.): *Otvorená galéria. Zborník z konferencie galerijnej pedagogiky*. Bratislava: Kunsthalle Bratislava, ISBN 978-80-972754-4-0, s. 22 – 29. Dostupné na internete: <<https://kunsthallebratislava.sk/sites/default/files/zbornik-otvorena-fin.pdf>>. [cit. 2021-01-27].

PONDELÍKOVÁ, R. (2015). *Metódy a formy interpretácie výtvarného diela a ich využitie v procese edukácie*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave, ISBN 978-80-565-0641-7. Dostupné na internete: <https://mpc-edu.sk/sites/default/files/publikacie/metody_a_formy_interpretacie_vytvarneho_diela_2912015.pdf>. [cit. 2021-01-27].

SPITZER, M. (2014). *Digitální demence: jak připravujeme sami sebe a naše děti o rozum*. Brno: Host, ISBN 978-80-729-4872-7.

KONTAKTNÉ ÚDAJE

Mgr. Martina Martincová

Stredoslovenská galéria

Dolná 8

974 01 Banská Bystrica

e-mail: edukacne@sgb.email, martina.martincovag@gmail.com

doc. Mgr. Petra Šobáňová, Ph.D., vystudovala učitelství výtvarné výchovy a českého jazyka a literatury. Po studiu působila na různých typech škol a v neziskové volnočasové organizaci Studio Experiment Olomouc. Od roku 2004 působí v akademickém prostředí, konkrétně na katedře výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci. Zde se od počátku věnovala nejen didaktice výtvarné výchovy, ale také muzejní a galerijní pedagogice. Kromě odborných aktivit realizuje rovněž projekty metodické podpory učitelů a edukátorů. Zasloužila se o akreditování studijního programu Muzejní a galerijní pedagogika a jeho aktuální verze Edukace v kultuře. V současnosti je jeho garantkou, jako předsedkyně oborové rady garantuje rovněž doktorský studijní program Výtvarná pedagogika (Teorie výtvarné výchovy a tvorby). Založila odborný recenzovaný časopis *Kultura, umění a výchova* a působí jako jeho vedoucí redaktorka. Petra Šobáňová se odborně zaměřuje na vybrané didaktické a kurikulární aspekty výtvarné edukace, soustředí se rovněž na výzkum a teorii muzejní prezentace a edukace. Je autorkou řady citovaných monografií a článků, byla řešitelkou nespočtu výzkumných i rozvojových projektů, je členkou různých komisí (Ministerstva kultury, Národního akreditačního úřadu) a odborných orgánů, např. vědeckých rad několika pedagogických fakult nebo redakčních rad odborných časopisů. Působí také v neziskovém sektoru a v profesních organizacích, konkrétně v České sekci INSEA. Od roku 2015 je předsedkyní této organizace napojené na světovou komunitu výtvarných pedagogů a v této funkci se zasloužila o realizaci mnoha vzdělávacích a odborných akcí. Edituje oborové periodikum *Listy České sekce INSEA* a je hlavní redaktorkou portálu www.insea.cz. Za svou činnost v oboru byla několikrát oceněna, naposledy v roce 2021 prestižní cenou *United States Society for Education through Art* (Americké společnosti pro výchovu uměním asociované) „*International Ziegfeld Award*“. Aktuálně působí jako proděkanka Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci.



JAK NA VÝCHOVU UMĚNÍM NA DÁLKU PROJEKT: BEZ NÁZVU. NEDATOVÁNO. A JEHO DIDAKTICKÉ ASPEKTY

PETRA ŠOBÁŇOVÁ

Abstrakt: Příspěvek představí metodickou podporu vzniklou v rámci projektu „Bez názvu. Nedatováno.“ Bází projektu je webová platforma www.nedatovano.cz (s doprovodnou facebookovou a pinterestovou stránkou), na níž lze najít animované klipy a pracovní listy s náměty a úlohami pro výtvarnou výchovu. Tento projekt dostal zvláštní význam během pandemie vyvolané šířením onemocnění COVID-19. V ČR se jednalo o období od března 2020, kdy došlo k uzavření škol – a kdy se projekt významně rozvinul a stal se výraznou dobrovolnickou aktivitou, jež poskytla podporu jak učitelům, tak dětem a rodičům. Daný metodický projekt se zaměřuje na zprostředkování uměleckého díla pomocí tvůrčích aktivit a postupů expresivní interpretace; neopomíjí přitom ani inkluzivní aspekt výtvarné výchovy – zejména svou řadou určenou dětem se sluchovým postižením. Text představí východiska projektu a jeho konkrétní výstupy v podobě animovaných eduklipů a pracovních listů. Čtenářů se představí konkrétní v praxi využitelné materiály, stejně jako využití didaktické zásady, jejichž aplikace napomáhá realizaci úspěšné a pro žáky rozvíjející výtvarné edukace.

Klíčová slova: výtvarná výchova, výchova uměním, distanční výtvarná výchova, výuka na dálku, digitální vzdělávací zdroje pro výtvarnou výchovu, podpora žáků se sluchovým postižením ve výtvarné výchově, digitální vzdělávací zdroje v českém znakovém jazyce

Abstract: The paper presents the methodological support created within the project "Untitled. Undated.". The project is based on the web platform www.nedatovano.cz (with accompanying Facebook and Pinterest pages), where you can find animated clips and worksheets with ideas and tasks for art education. This project was important during the pandemic caused by the spread of COVID - 19. In the Czech Republic, it was the period since March 2020, when schools were closed – and when the project developed and became a significant volunteer activity that provided support to both teachers, children and parents. This pedagogical project focuses on the mediation of a work of art through creative activities and methods of expressive interpretation; it does not neglect the inclusive aspect of art education – especially through a series of materials for children with hearing impairments. The text presents the starting points of the project and its specific outputs in the form of animated educlips and worksheets. The paper will present specific materials that can be used in practice, as well as used didactic principles that help the implementation of successful and developing art education.

Keywords: art education, distance art education, distance learning, digital educational resources for art education, support for pupils with hearing impairment in art education, digital educational resources in Czech sign language

ÚVODEM

Formy a obsahy současné výtvarné výchovy (resp. výchovy uměním) jsou dnes velmi bohaté a rozrůzněné podle individuálních pedagogických strategií a preferencí jednotlivých pedagogů a podle záměrů kurikula té které země. Svou roli hraje také kontext – například to, zda se jedná o vzdělávání formální (podle státního kurikula), neformální (oblast zájmových volnočasových aktivit) nebo to, jež se odehrává v muzeích a galeriích a jež může zasahovat do obou výše zmíněných oblastí.

Přes nespornou bohatost koncepcí, metod a forem dosud nebylo příliš zvykem uvažovat v případě výtvarné výchovy nebo výchovy uměním o e-learningu či o distanční výuce. Samozřejmě již dříve existovala celá řada digitálních vzdělávacích zdrojů nebo e-learningových platforem, byly však chápány spíše jako doplněk prezentačních aktivit muzeí a galerií (nebo jako alternativní forma prezentace digitalizovaných sbírek); učitelům podobné digitální materiály usnadňovaly přípravu na výuku nebo obohacovaly dění ve třídě, málokdy byly ale uvažovány jako plnohodnotný výukový materiál s potenciálem nahradit klasické přímé působení pedagoga.

Teprve nástup pandemie na jaře roku 2020, kdy došlo k uzavření škol a hledání optimálních forem výuky na dálku, náhled na možnosti a potenciál distanční výuky v uměleckých vzdělávacích oborech proměnil. Ukázalo se, jak potřebné jsou kvalitní digitální vzdělávací zdroje a jak je důležité reflektovat možnosti, jež nám dávají digitální technologie a komunikační platformy pro komunikaci na dálku a pro synchronní výuku.

Klíčovou otázkou už nebylo, zda digitální technologie a nástroje na této bázi do výtvarné výchovy patří, či nikoliv, ale spíše to, jak s nezbytným využitím digitálních technologií a distančních forem komunikace uchovat v oboru to podstatné – ať již se jedná o rozvoj centrální oborové hodnoty, jíž zůstává tvořivost, nebo o kontakt s výtvarným materiálem, haptické a vůbec smyslové prožitky, prostor pro sebevyjádření a reflexi apod.

LZE VÝTVARNOU VÝCHOVU UČIT NA DÁLKU?

Na tuto obtížnou otázku jsem se spolu se svými spolupracovnicemi snažila hledat odpověď především v době, kdy v ČR došlo k uzavření škol (tedy od března 2020) – a znovu pak na začátku školního roku 2020/2021, kdy nastoupila nová vlna pandemie a nucený pobyt dětí doma se bezprecedentně prodloužil skoro na celý školní rok.

Většina učitelů a edukátorů byla přirozeně zaskočena, digitálních didaktických materiálů pro výuku byl nedostatek, učitelé museli improvizovat a podle svých sil se rychle učili pracovat s e-learningovými nástroji. Na mnoha školách v České republice se soustředili

především na tzv. hlavní předměty, tedy na matematiku, češtinu, jazyky – a takto byly školy také instruovány ze strany Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR.

A výtvarná výchova? Ta bohužel často zůstala zcela opomenutá, nebo dokonce zakázaná. Chyběla jak na portálu MŠMT #NaDálku, kam ministerstvo soustředilo digitální vzdělávací zdroje (DVZ) a existující metodické materiály a webové stránky s DVZ, tak v projektu Učitelka, jímž se snažila pomoci s domácím vyučováním Česká televize. Souběžně s tím začaly vznikat četné a velmi kvalitní materiály galerií a muzeí (případně se volně sdílely starší materiály, dosud nedostupné či skryté) nebo se rodily a rychle rozvíjely dílčí pedagogické projekty, jež nabízely inspiraci pro výuku např. přímo na sítích (viz např. úspěšný projekt „Netvař se a tvoř“ Zuzany Pechové a Hany Valešové; přehled podává např. studie Lucie Tikalové, 2020). Rozhodně tedy bylo odkud brát – obor se „vybičoval“, komunita výtvarných pedagogů a edukátorů ukázala svou akceschopnost a v krizi nabízela to nejlepší.

Bohužel situace na školách tomu neodpovídala a potenciál nebyl zcela využit. Učitelé, kteří by si i věděli rady a měli nápady, jak by bylo možné učit výtvarnou výchovu na dálku, byli utlumeni a bylo jim mnohdy přímo sděleno, že je nevhodné žáky zatěžovat nedůležitými předměty. A že se výuka výtvarné výchovy synchronní ani asynchronní formou odehrávat nesmí. Samozřejmě lze pochopit výjimečnost situace a výukovou zátěž, kterou ze značné míry zvláště u mladších žáků nesli rodiče. Na druhou stranu se velmi záhy po uzavření škol a zájmových útvarů začaly u žáků projevat jevy jako nuda, nedostatek možností pro realizaci zálib a koníčků, „digitální“ únava z dlouhých a na pozornost náročných videokonferenčních setkání, pokles motivace, ztráta režimu a aktivity, lenost a apatie z nadměrného sezení u počítače a stereotypního, málo pestrého rytmu denních činností. Paradoxně obory, které mohou přinášet – kromě jiných benefitů – relaxaci, uvolnění stresu, pocit uspokojení a seberealizace a vůbec které mohou odvádět děti k jiným činnostem, než je sledování obrazovky, čtení a psaní, byly utlumeny a nedostaly svou šanci žákům v dané situaci pomáhat a rozvíjet je.

S touto situací jsme se nechtěli smířit a zároveň jsme byli hluboce přesvědčeni, že právě výtvarné umění a tvořivé a reflektivní umělecké činnosti jsou ve vypjaté době zvláště důležité. Věděli jsme, že děti potřebují nejen domácí úkoly z češtiny a matematiky, ale také prostor pro tvorbu, reflexi, pro projevení emocí. Jak ale umělecké předměty učit na dálku, když na to nejsme připraveni a kvalitních digitálních vzdělávacích zdrojů je minimum? Jedinou cestou se nám zdála vlastní aktivita v tomto směru a na vlně solidarity a dobrovolnictví jsme se také my aktivizovali a začali vytvářet vlastní digitální vzdělávací zdroje.

GENEZE PROJEKTU BEZ NÁZVU. NEDATOVÁNO.

Dnes je náš projekt znám jako dobrovolnická, nadšenecká iniciativa, jež se zabývá metodickou podporou výchovy uměním a propojuje tým různých spolupracovníků z akademického prostředí, prostředí muzeí a galerií a učitele z praxe. Jeho začátek se ale začal odvíjet již v roce 2017, kdy byl na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci zahájen projekt „Jedinečností uměleckého výrazu k inkluzivnímu uměleckému vzdělávání“. Projekt podpořený Evropskou unií a MŠMT byl zaměřen na podporu dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) při výuce uměleckých disciplín a v umělecké výchově na různých typech škol a zařízení. Projekt usiloval rovněž o síťování všech těchto škol a institucí a o komplexní podporu stávajících i budoucích „múzických“ pedagogů. Záměr projektu vycházel z přesvědčení, že umělecká produkce dětí, žáků a studentů se SVP je jedinečná a má být cíleně podporována.

Na tomto projektu Ústavu speciálněpedagogických studií participovalo 53 partnerů – zástupců téměř všech stupňů a typů uměleckého vzdělávání v ČR. Záměrem projektu bylo vzájemné setkávání, obohacování se individuální zkušeností i další pedagogické vzdělávání nejen partnerů projektu, ale všech pedagogů zabývajících se uměleckým vzděláváním, kteří projeví o projekt zájem. V rámci projektu vznikla celá řada metodických a odborných publikací.

V rámci tohoto projektu se samozřejmě tematizovala také výtvarná výchova a – kromě výstav a publikací – byla z iniciativy autorky tohoto článku do projektu zahrnuta také tvorba cyklu eduklipů určených dětem se sluchovým postižením. V plánu bylo vytvořit koncepci a vizuál a poté realizovat celkem pět animovaných eduklipů – s potenciálem dalšího pokračování do budoucna. Tento záměr se nakonec v průběhu tří let trvání projektu podařilo úspěšně realizovat, přestože šlo o komplexní audiovizuální dílka, s jejichž náročnou přípravou neměli řešitelé zkušenosti. Šťastnou volbou bylo oslovení mladé ilustrátorky a animátorky Pavly Baštanové, která klipům vtiskla jedinečnou vizuální podobu a půvab. Plán se podařilo realizovat také díky spolupráci s edukátory/kami Muzea umění Olomouc a díky zapojení Českého rozhlasu Olomouc, konkrétně Petry Ševců, která klipy namluvila, a Tomáši Soldánovi, který klipy ozvučil. Klíčové části – tlumočení do znakového jazyka – se ujal Pavel Kučera, který má bohaté zkušenosti s (uměleckým) tlumočením a v rámci komunity Neslyšících je aktivní jak odborně, tak metodicky. V projektu vzniklo pět edukativních animovaných klipů, v nichž obsah dětem zprostředkovávají animované postavičky teoretika, sběratelky, restaurátorky a umělce, kteří reprezentují svět umění a debatují o něm s dětskými i dospělými diváky.



Obr. 1 V animovaných klipech z cyklu *Bez názvu. Nedatováno*. dětem obsah zprostředkovávají animované postavičky umělce, sběratelky, teoretika a restaurátorky, kteří reprezentují svět umění a debatují o něm s dětskými i dospělými diváky. Ilustrace Pavla Baštanová

Od počátku byl projekt koncipován tak, aby jej bylo možné dál rozvíjet – buď natočením dalších dílů klipů, anebo tvorbou pracovních listů se stejným vizuálem, které by jednak na klipy navazovaly a jednak by přinášely další náměty zprostředkující např. sbírkové předměty muzeí a galerií nebo dílčí témata výchovy uměním. Tento záměr byl později podpořen menším grantem Ministerstva kultury, díky němuž bylo možné připravit první pracovní listy a sadu dalších ilustrací Pavly Baštanové.

DNEŠNÍ PODOBA PROJEKTU BEZ NÁZVU. NEDATOVÁNO.

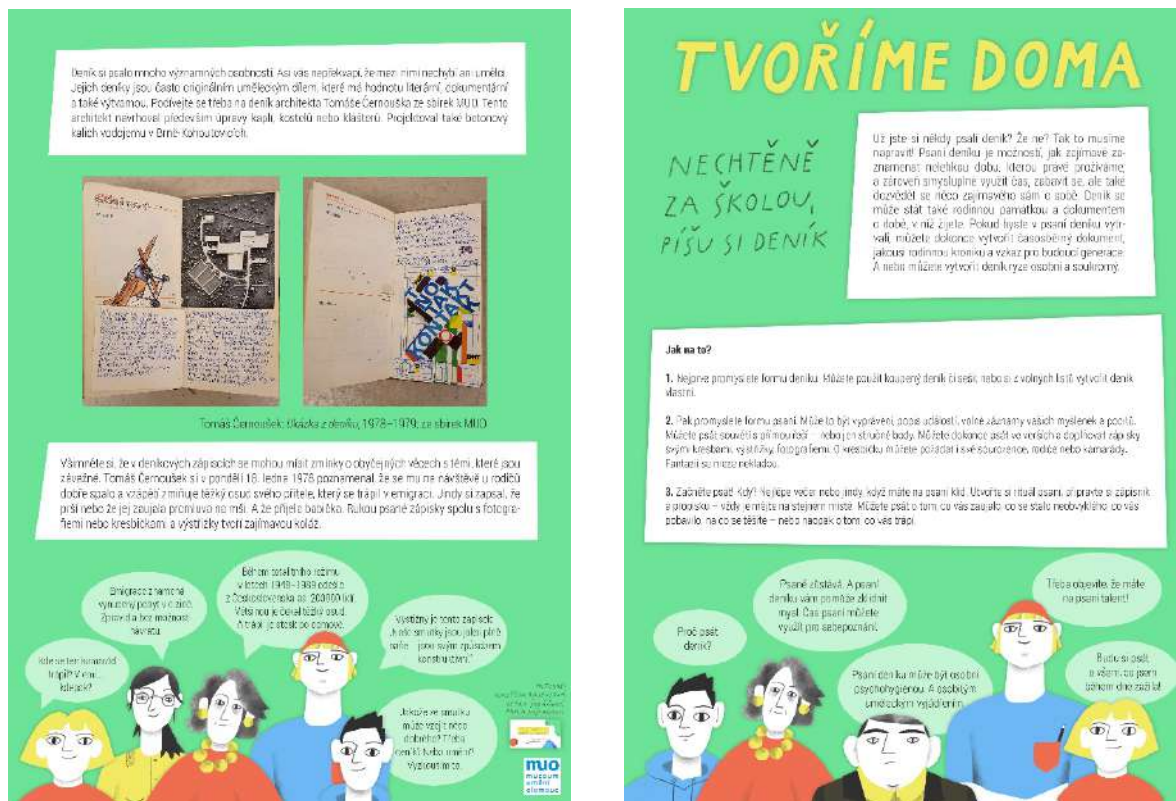
Jak už bylo řečeno, projekt dostal zvláštní význam a „drive“ během karantény (v ČR se jednalo o období od března 2020), kdy se z výše popsaných prvních výstupů významně rozvinul a stal se výraznou dobrovolnickou aktivitou, jež poskytla podporu jak učitelům, tak dětem a rodičům. Samostatnou bází projektu se stala webová platforma www.nedatovano.cz a facebooková stránka <https://www.facebook.com/nedatovano> (s doprovodnou pinterestovou stránkou), na něž jsme od března 2020 začaly s Pavlou Baštanovou sdílet nově vzniklé pracovní listy s výtvarnými náměty a aktivitami. Dříve diskutovaná a ne zcela dořešená koncepce pracovních listů v dané situaci velmi rychle vykryštovala do současné podoby (bude dál detailně představena), jež se vyznačuje jednoduchostí a dialogem přímo s dětmi za využití motivačních postaviček. Z pochopitelných důvodů jsme první náměty stylizovali do řady nazvané „Tvoříme doma“ a jedním z rysů našich materiálů bylo právě to, že aktivity lze realizovat v domácím prostředí bez speciálních pomůcek a samostatně bez dospělého.



Obr. 2 Náhled vizuálu projektu Bez názvu. Nedatováno. Ilustrace Pavla Baštanová

Přestože za normálních okolností jsme spíše zastánci svobodného, co nejvíce volného pojetí výtvarné výchovy, věděli jsme, že daný koncept bude během výuky na dálku fungovat pouze tehdy, když dětem nabídneme jasně vymezené úlohy – cílem bylo, aby si pracovní list mohly děti vzít a rovnou pracovat podle srozumitelných pokynů a s tím, co mají doma. Řešení námětů mají samozřejmě své varianty a alternativy, základní zadání směřované dětem je ale vždy co nejvíce jasné. Tento rys námětů spolu s půvabným výtvarným řešením a pravidelnou periodicitou na sítích zřejmě způsobil velmi kladnou odezvu a prakticky ihned po spuštění facebookové stránky získal popularitu a velký dosah – z nuly na desetitisíce zhlédnutí.

Během první vlny pandemie jsme měly osobní „výzvu“ zveřejnit denně jeden výtvarný námět; tento náročný plán se nám nakonec podařilo do prázdnin roku 2020 splnit, a to také díky spolupráci dalších kolegyně a kolegů. Nouzový stav a vědomí, že můžeme pomáhat a dělat něco užitečného, nás pohánělo a realizovaly jsme jeden nápad za druhým. Náš kolektiv rád vzpomíná na to, že nás začali spontánně oslovovat další dobrovolníci – učitelé, edukátoři z galerií, kolegové z naší domovské katedry. Jeden pracovní list třeba zpracovává námět jedné sledující, která se nám ozvala, chválila náš projekt a napsala o tom, že by bylo dobré děti vybídnout k psaní deníku. Že to je činnost, která se do karantény obzvlášť hodí. Nakonec pro nás zcela neznámá paní námět připravila, my jsme jej zpracovali a výsledek můžete vidět na naší stránce. Zmíněný příklad je jedním z mnoha, ale ukazuje otevřenost našeho projektu a sílu spontánní spolupráce, v níž chceme dál pokračovat.



Obr. 3–4 Náhled jednoho pracovního listu z cyklu Tvoříme doma, jenž byl zpracován na základě podnětu jedné ze sledujících na Facebooku. Ilustrace a grafické řešení Pavla Baštanová

Velmi motivujícím momentem bylo také to, když nám učitelé nebo rodiče poslali obrázky dětí nebo když nám napsali zpětnou vazbu. Slyšet, že je naše práce užitečná a že pomáhá, bylo pro nás z akademického prostředí novou, obohacující zkušeností.

Projekt se postupně rozrostl o další samostatné řady. Kromě řady „Tvoříme doma“ jde o řadu „Tvoříme o svátcích“ s náměty pro Velikonoce, Vánoce a Dušičky, „Tvoříme digitálně“ s náměty využívajícími digitální nástroje, „Ve světě obrazů“ s náměty určenými pro starší děti a mládež a pěstujícími jejich vizuální gramotnost nebo řada „Tvoříme tiše“ s náměty v českém znakovém jazyce. Aktuálně pracujeme na řadě „Muzeum z pokoje“. Na základě podnětů našich kolegů z praxe, konkrétně učitelů základů společenských věd a občanské výchovy z Gymnázia Olomouc-Hejčín, jsme v těsné spolupráci s nimi začali produkovat ještě řadu „Občanka na dálku“, jež sice tematicky leží už mimo výtvarnou výchovu, ale využívá našeho vizuálu a koncepce spolu s metodami kritického myšlení.

Po roce naší činnosti obsahuje naše webová platforma více než stovku námětů a četné fotogalerie s ukázkami prací od učitelů a jejich žáků z praxe.

Manipulace obrázkem může být nevinná, ale může mít i vážné následky. Když napíš na selfie retušujeme své zvláštní nebo skvělé, nedochvilnosti, rty, obličej je jen malý a potenceální škoda prakticky žádná. Co ale když obrázkem klamou veřejná média nebo politici? Dosah může být ohromný a správně vybrané nebo přímo manipulované obrázky mohou ovlivnit náladu celé společnosti. A mohou se projevit třeba ve výsledku voleb.



Úkol:

Vyhledejte na internetu nějaké další příklady manipulací obrázků – třeba dokumentované případy z historie nebo ze současnosti. Vyberte jeden příklad a představejte si, ostatní lidé nepozorovaně odírají na koment. Pak se zamyslete nad faktory, že jenomou z nejpravděpodobnějších: lidskými emocemi je strach. Pokud byste chtěli manipulovat veřejně známí, pak právě strach vám může pomoci. Jakými obrázky byste mohli v letech vyvolat obavy? Co se nejčastěji bojíme? Prodiskutujte své nápady s ostatními, případně najdete příklady obrázků, jež skvěleji využívají strach.

Čeho se nejvíce obáváte? A co bylo málo strach u lidí nebo prarodičů?

Doplňte:

Doplněte se, že je možné tento strach zneužít. Jak?

Doplňte:



VE SVĚTĚ OBRAZŮ

Cvičení ve vizuální gramotnosti

MANIPULACE OBRAZEM

Možná jste si už někdy povšimli, že jeden obrázek dokáže vyprávět víc než tisíc slov. Může to být kresba, malba, profesionální fotografie nebo například obyčejný snímek pořízený telefonem. Obrazem můžeme komunikovat a sdílet s ostatními, co o číme, obrázky mají silu vyvolávat emoce a ovlivňovat mínění lidí. Pomocí obrázků můžeme ale také klamat, nebo dokonce cíleně lhát. Také proto patří obrázky mezi mocný nástroj propagandy.

S NEGATIVEM TĚTO IRÁKSKÉ FOTOGRAFIE BYLO TAKÉ MANIPULOVÁNO.



Úkol:

Či jste na internetu viděl Jopitův autor snímku a kontext jeho vzniku. Poptáte, co a proč bylo na fotografii manipulováno.



Obr. 5–6 Náhled jednoho pracovního listu z cyklu Ve světě obrázků, jenž se orientuje na vizuální gramotnost a je určen starším žákům a studentům. Ilustrace a grafické řešení Pavla Baštanová

TYPY NABÍZENÉHO OBSAHU A CELKOVÁ KONCEPCE MATERIÁLŮ

Jak deklaruje vstupní strana naší webové platformy, projekt Bez názvu. Nedatováno. nabízí pomoc „všem, kteří ve světě umění poněkud tápou“. Název odkazuje k typickým popiskům uměleckých děl a projekt se snaží být pomocnou rukou těm, které podobný popis nebo na první pohled nepřístupné dílo v galerii odradí. Přestože byl projekt míněn jako pomoc učitelům, stránky – stejně jako všechny materiály – jsou stylizovány tak, aby oslovily přímo žáky.

Cílem je nabízet dětem a mládeži umělecký zážitek propojující vnímání uměleckého díla a jeho tvůrčí, expresivní interpretaci. Přestože nabízíme také metody kritické interpretace založené spíše na analýze, pojmech a psaní, právě expresivní interpretace je základní pedagogickou strategií projektu. Jde o tvůrčí cestu poznávání uměleckého díla, kdy dané dílo „ohmatáváme“ a zkoumáme prostřednictvím vlastní expresivní, obvykle výtvarné aktivity. Tento způsob interpretace umožňuje dětem osobité a autentické uchopení významu a formy uměleckého díla – a především bourá pomyslnou bariéru mezi uměním a dítětem. Artefakt neprezentujeme jako nedostupný ideál nebo předmět zbožštění, ale jako komunikát a smysly vnímatelný fenomén, nad kterým děti mohou svobodně přemýšlet. Tento komunikát nejenže nabízí významy a pracuje se symbolizací a metaforou, ale zároveň byl

„nějak udělán“ a využívá vlastnosti různých (nejen) výtvarných materiálů. S těmito prostředky umělec pracoval svobodně a kreativně – a k tomu samému zveme také děti.

Hlavní metodou je tedy ukázat umění jako něco, čemu může každý na své úrovni porozumět a co stojí za to vpustit do svého života. Ukazujeme, že umělecké dílo poznáváme nejen pomocí zraku nebo myšlenek a slov, ale hlavně pomocí vlastní tvorby a její reflexe. Mimo jiné se snažíme ukazovat, že umění se týká našeho života a že nám pomáhá vyznat se sami v sobě a v lidské zkušenosti a kultuře. V důsledku jde jak o výchovu uměním, tak o výchovu skrze umění a k umění.

Materiály chystáme tak, aby byly rozpoznatelné, aby nabízely jednotný styl komunikace se čtenářem i strukturu obsahu a aby byly jednoduše využitelné („stáhni a dej žákům“). Listy lze ihned použít, jsou psány jednoduchým jazykem, mají přehledný vizuál. Každý list může znamenat jednu vyučovací jednotku. Zároveň se je snažíme koncipovat otevřeně a tak, aby bylo možné náměty dál rozvíjet do podoby výtvarných řad a projektů – proto také obvykle text daného námětu končíme výzvou k reflexi, dalšímu přemýšlení a třeba rozvinutí variant a alterací.

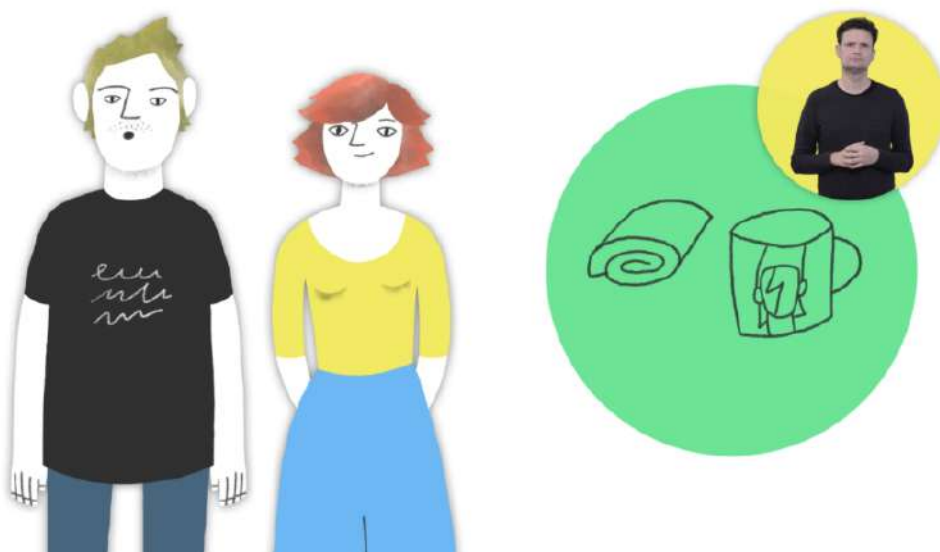
Hned na začátku jsme se vzhledem k určení listů a jejich funkci v distanční výuce rozhodli pro jednoduchost, stručnost, úspornost, to ale neznamená, že jsou náměty povrchní nebo šablonovité. Mnohdy zpracovávají velmi složitá témata a my se podobným tématům záměrně nevyhýbáme. Naopak, bereme je jako výzvu. Děti nepodceňujeme, usilujeme o to, aby pro ně vybraná umělecká díla a vybrané aspekty námětů byly pobídkou k objevení nového způsobu tvorby, uvažování nebo náhledu na svět. V praxi jsme si ověřili, že děti na své úrovni dokážou porozumět i složitým skutečnostem, pokud jsou jim podány srozumitelným jazykem a pokud mají šanci propojit je se svou zkušeností. Dbáme na to, aby listy obsahovaly vysvětlení neznámých slov a snažíme se využívat příklady, analogie nebo přirovnání, tak aby děti mohly vše na své úrovni pochopit. Máme rádi, když děti přimějeme kriticky uvažovat a když vyvoláme nové otázky. Tyto prvky se nám do listů daří zasazovat nejen díky samotnému zpracování námětů, ale také díky charakterům našich postavíček: např. teoretik obvykle mluví složitě, děti jej však konfrontují otázkami a umělec jej doplňuje příklady.

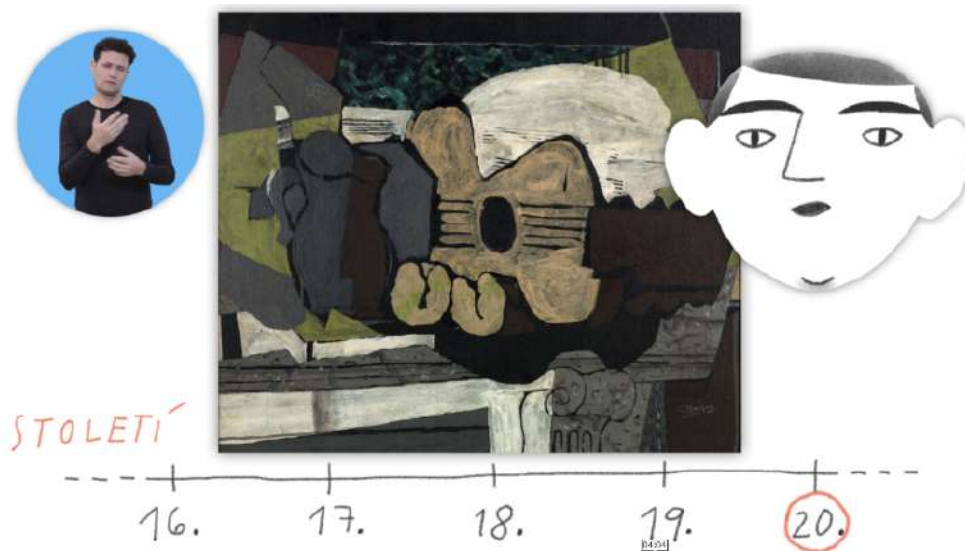
Právě postavíčky jsou hlavním motivačním a dialogickým prvkem materiálů: témata dětem zprostředkovávají postavíčky výmluvného a poněkud odtažitého teoretika, nadšené sběratelky a podporovatelky kulturního života, restaurátorky mající praktický přehled o historických a kulturních souvislostech a umělce-tvůrce a člověka s otevřenou myslí. Postavy o umění debatují s dětskými i dospělými diváky, kteří do debaty vnášejí praktickou zkušenost, občas pragmatičnost a nebo otázky na tělo. K těmto původním postavám postupně přibýly ještě postavy teenagerů (jsou prototypem kritické, přemýšlivé mládeže)

a lektorů, jejichž předobrazem jsou skuteční edukátoři z Muzea umění Olomouc. Každý list tak kromě neutrálního výkladu obsahuje také dialogy postav, jež jsou zpestřením a zároveň důležitým doplňkem výkladu.

Jak už bylo zmíněno, v projektu prozatím vzniklo pět edukativních animovaných klipů. Právě při psaní jejich scénářů vznikly popsané postavičky, jež dětem vtipně zprostředkovávají obsahy ze světa umění a různé související pojmy. Témata klipů se týkají různých oblastí umění, pojmů z teorie umění nebo různých zajímavých momentů vývoje umění. Klipy lze samozřejmě propojit s následnou výtvarnou aktivitou – v některých je již tento moment přímo přítomen, na jiné navazují pracovní listy. Všechny klipy vznikly ve spolupráci s Muzeem umění Olomouc, jeden z klipů se stal dokonce součástí jedné z výstav v Arcidiecézním muzeu Olomouc.

Úvodní eduklip s názvem "Kdo tvoří umění?" děti seznamuje s jednotlivými postavičkami, jež nás provázejí celým cyklem a v jednotlivých klipech spolu vedou dialog nad vybranými problémy umění. Jedná se o modelové představitele profesí a dalších rolí v rámci uměleckého pole. V klipu jsou tyto profese stručně představeny a žáci si uvědomí, že také oni sami mohou být důležitou součástí světa umění. Autorkou scénáře byla Petra Šobáňová (2019), animaci vytvořila Pavla Baštanová.





ABRAHAM MIGNON, PTAČÍ HNÍZDO V KOŠI NA OVOCE MEZI ROKY 1665–1679

Obr. 7–9 Náhled eduklipu *Zátiší kam se podíváš!*, který dětem zprostředkovává žánr zátiší; na snímcích je zachycen tlumočník do znakového jazyka Pavel Kučera. Animace Pavla Baštanová

Druhý eduklip nese název „Umění a skutečnost“ a věnuje se problému vymezení umění jako specifické součásti lidské kultury a jeho vztahu ke skutečnosti. Zvláště se zaměřuje na proměnu, která v umění nastala od 19. století, kdy se vlivem vynálezu fotografie a dalších skutečností ukázalo, že umělecké snažení nemusí být spojeno se zobrazováním přírody, s její „imitací“. Poukazuje rovněž na to, že umění vyjadřuje svými rozličnými formami určité významy a funguje tedy jako symbol, jehož interpretace je pro každého člověka včetně dětí zajímavou výzvou. Autorkou scénáře byla Petra Šobáňová (2019), animaci připravila Pavla Baštanová.

Jak je zřejmé už z názvu „Zátiší kam se podíváš!“, další klip se věnuje tématu zátiší. Klip dětem vysvětluje, jak blízko má umění k našemu všednímu životu. Představuje žánr zátiší, ukazuje bohatost tohoto žánru a to, že zobrazuje nejrůznější nehybné objekty, které jeho autor objevil nebo záměrně poskládal tak, aby je mohl umělecky zachytit ve výtvarném díle.

Klip prezentuje dětem zátiší starých mistrů i současných autorů a vede je k uvědomění, že zajímavá zátiší můžeme najít i doma nebo na ulici. Děti se dozví, že zátiší jako samostatný žánr se rozšířilo v Evropě přibližně v 16. století, a objeví skryté významy tohoto nehybného, ale fascinujícího žánru. Autorem scénáře byl Marek Šobáň (2019), animaci vytvořila Pavla Baštanová.

Hlavní slovo v klipu „Lék proti stárnutí“ má restaurátorka, která všem zájemcům ochotně vysvětlí, jak to, že můžeme obdivovat umělecká díla stará stovky, či dokonce tisíce let. Ukáže dětem, že sochy, obrazy a další díla pravidelně procházejí rukama restaurátorů a že jejich cílem není vždy jen vrátit dílo do původního stavu, aby vypadalo jako nové, ale také ochránit je před dalším možným poškozením – prostě zpomalit jeho stárnutí. Dětem prezentuje také zajímavosti z postupů restaurování a provádí je pomocí časové osy historií od románského období. Autorkou scénáře byla Lenka Trantírková (2020), animaci připravila Pavla Baštanová.

Poslední z klipů nese název „Vesmír (v) umění“ a hlavní slovo v něm má teoretik umění. Vyzná se dětem ze své lásky k umění a ukáže jim objevy, které ve vesmíru umění učinil. Názorně vysvětlí, že v umění existují principy, jež lze objevovat v dílech vzniklých v dávné minulosti i v dílech současných tvůrců. Ukazuje překvapivou skutečnost, že díla vzniklá v různých obdobích jsou si někdy překvapivě podobná. Autorkou scénáře byla Hana Lamatová (2020), animaci vytvořila Pavla Baštanová.

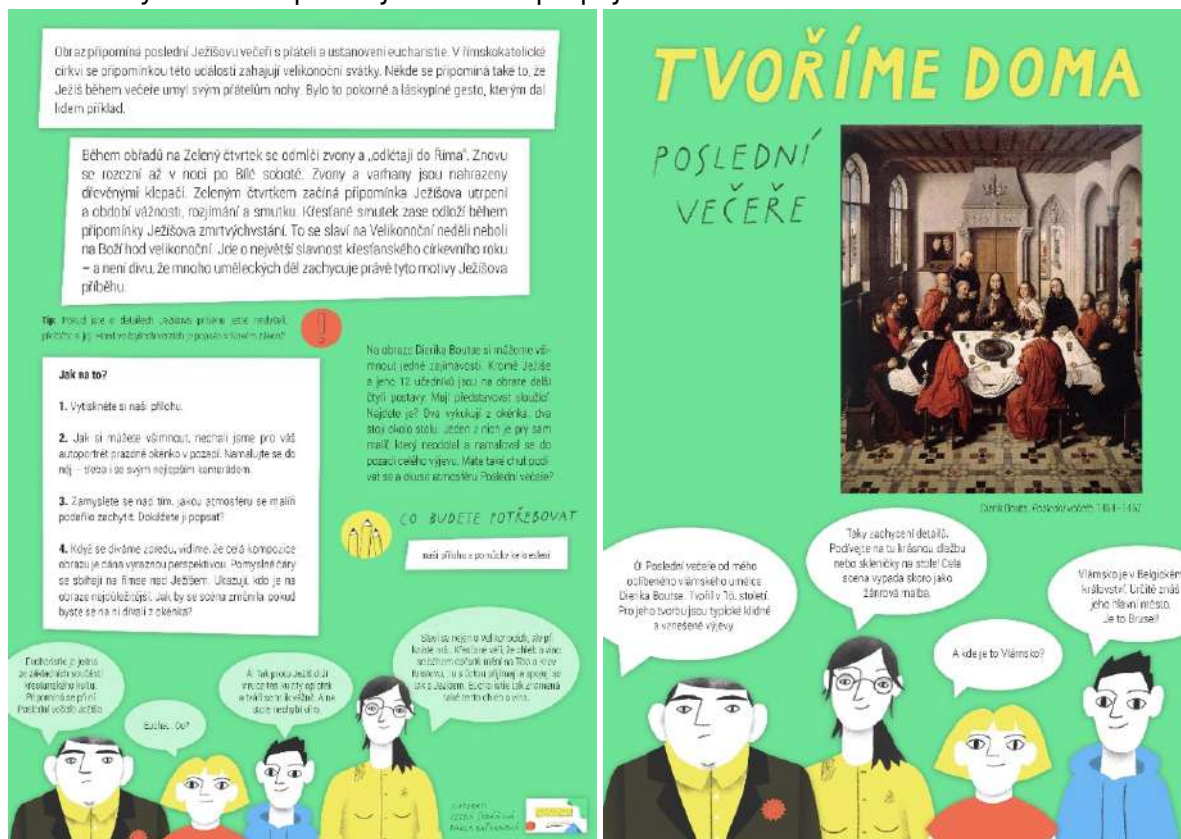
Kromě vyjmenovaných eduklipů tvoří hlavní obsah webové platformy projektu pracovní listy, resp. listy s výtvarnými náměty a úlohami. (Různí autoři definují pracovní list různě – naše pracovní listy ne vždy obsahují „pracovní plochu“, do níž by děti měly kreslit, stříhat či psát, proto je možné označit je i jiným termínem.)

Pracovní listy vznikly a dále vznikají ve spolupráci s muzei, galeriemi a v kolektivu dobrovolnických spolupracovníků. Jak už bylo zmíněno, zrodily se jako rozšíření původního obsahu projektu a se snahou podpořit výtvarné pedagogy v praxi a pomoci tomu, aby se výtvarná výchova mohla realizovat i na dálku. Také všechny tyto materiály jsou volně, zdarma ke stažení a lze je libovolně využít.

Prakticky každý námět je postaven na nějakém uměleckém díle nebo jiném, zejména vizuálním podnětu, lze tedy říci, že pracovní listy přinášejí umělecké sbírky do rodin a do škol. Materiály sjednocuje nejen vizuální styl, ale také využití metody a pedagogické strategie:

- Pracovní list vždy obsahuje umělecké dílo, jež je pro děti inspirací a motivačním, tvůrčím podnětem;
- List dále obsahuje navazující tvořivou aktivitu, která rozvíjí některý z aspektů díla, např. použité výrazové prostředky, téma, postup;

- Úlohy jsou rozvíjející, založené na aplikaci zásad kreativního vyučování – a zároveň jednoduché;
- Děti nemají napodobovat vnější podobu uměleckého díla, ale mají mu prostřednictvím své aktivity lépe porozumět – a skrze umění porozumět také samy sobě a světu okolo;
- Náměty vedou děti k přemýšlení a propojují tvůrčí, emocionální a kognitivní stránku; proto dětem klademe otázky a nezapomínáme na reflexi, během níž se mají obsahy „usazovat“ do struktur vědomí dítěte;
- Nezapomínáme ani na sociální stránku učení. Víme, že nejlepší je učit se společně a obohacovat se dialogem s druhými. Proto děti vybízíme k tomu, aby si i v situaci distanční výuky o všem povídaly – s kamarády nebo rodiči;
- Naše náměty obsahují motivační, polidšťující prvek v podobě ilustrovaných postaviček. Postavy si s dětmi povídají a snaží se propojit umění s dětskou zkušeností.



Obr. 10–11 Náhled pracovního listu ze stránky Tvoříme o svátcích, který dětem zprostředkovává námět Poslední večeře; list obsahuje typické prvky a strukturaci cyklu Bez názvu. Nedatováno. Ilustrace a grafické řešení Pavla Baštanová

Daný koncept metod a strategií byl koncipován právě pro situace distanční výuky a aby mohla výtvarná výchova naplňovat své cíle i distanční formou. Fakticky propojuje současné komunikační prostředky s tím, co na našem oboru oceňujeme – tvorbou, prací s výtvarnými prostředky, uměním, reflexivitou. Obsah se ale vždy médiu samozřejmě podřizuje, toho jsme si vědomi a na to také pedagogy upozorňujeme. V běžné výuce by byly náměty zajisté usazeny do bohatšího sociálního i kulturního kontextu a mohly by být např. výtvarně technologicky a technicky náročnější. V běžné výuce se samozřejmě také předpokládá

nikoliv pouze práce na dílčích izolovaných námětech, ale spíše rozvinutí námětů např. do podoby tematicky propojených, koncentrovaných výtvarných řad a projektů.

TVOŘÍME TIŠE - VYJÍT VSTRÍČ POTŘEBÁM DĚTÍ SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM

Představovaný projekt metodické podpory byl od samého počátku koncipován proinkluzivně a jeho první výstupy se orientovaly na děti se sluchovým postižením. Tento rys projektu – byť jeho uskutečňování předpokládá zvýšené úsilí a náročnou organizaci konkrétních aktivit, jako je tlumočení, natáčení, střih a další postprodukce – bychom rádi zachovali a uváděli jej dále v život. Neslyšící a nedoslýchavé děti považujeme totiž za dosud značně opomíjenou cílovou skupinu a jsem přesvědčeni o tom, že je nutné jejich potřeby zvažovat a zohledňovat, tak aby tato skupina nebyla vylučována z umělecké komunikace a plnohodnotného vzdělávání.

Podstatné je uvědomit si, že za neslyšící se považují „osoby, které neslyší od narození, nebo ztratily sluch před rozvinutím mluvené řeči, nebo osoby s úplnou či praktickou hluchotou, které ztratily sluch po rozvinutí mluvené řeči, a osoby těžce nedoslýchavé, u nichž rozsah a charakter sluchového postižení neumožňuje plnohodnotně porozumět mluvené řeči sluchem“. (Zákon o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob, 1998) Z toho je také nutné vycházet, protože neslyšící sice mohou vnímat vizuální i hmatové podněty bez omezení, avšak vzhledem k tomu, že jejich primárním komunikačním systémem je (český) znakový jazyk, a nikoliv čeština nebo jiný jazyk slyšících lidí, vnímání většiny textů, textových didaktických pomůcek, internetových zdrojů apod. je pro ně velmi náročné, což platí dvojnásob pro děti.

Je třeba připomenout, že výtvarná výchova nestaví a nemůže stavět jen na produkci nerefléktovaných vizuálně obrazných vyjádření. Bylo by hrubě zjednodušující a naivní očekávat, že žák, dáme-li mu prostor, čas a do rukou barvy a štětce, bude zcela samozřejmě, přirozeně a plnohodnotně tvořit a vnímat vizuální podněty. Proces tvorby je zajisté mnohem složitější a nestojí pouze na schopnosti smyslového vnímání. Úzce souvisí nejen s motorickou a senzoricou „abilitou“, ale také s úrovní tvořivosti, se znalostmi a zkušenostmi – a s kognitivním výkonem, jenž je postaven na vývoji jazyka a kognitivních podnětech. Jednoduše řečeno: výtvarný projev je úzce provázán se všemi dimenzemi psychiky. (Šobáňová, 2019)

ASNEP (2015), stejně jako další organizace neslyšících nebo odborníci z oblasti vývojové psychologie a speciální pedagogiky, upozorňuje na to, že absence plnohodnotného komunikačního prostředku a nedostatek podnětů v tomto jazyce neslyšící děti často doživotně a zásadním způsobem handicapuje, a to mnohem více než samotná absence sluchových vjemů. Důležitější než fungující smysly jsou jiné aspekty – dostatek podnětů,

možnost komunikace, rozvoj přirozených schopností atd. Rozhodně tedy neplatí, že se neslyšící děti mohou ve výtvarné výchově realizovat bez omezení, aniž by mohly přijímat informace ve svém přirozeném jazyce. Rozhodně nelze říci, že takové děti „pouze“ neslyší. Bez bohatého vnitřního světa – který je dán především plným rozvojem všech operačních stádií vývoje a bohatými emočními i kognitivními podněty – nelze očekávat bohatý výtvarný projev. Proto je potřeba stále opakovat stanoviska Expertní komise pro otázky vzdělávání při ASNEP a různých organizací Neslyšících, jež v kontextu vzdělávání požadují důsledné zavedení českého znakového jazyka do výuky a plnohodnotného bilingválního vzdělávání. U žáků, kteří nevykazují mentální postižení nebo oslabení kognitivního výkonu, nelze opomíjet kognitivní složku výuky a vůbec vývoje jedince, případně bezdůvodně redukovat obsahy výuky – což se u žáků se závažnějším sluchovým postižením mnohdy bohužel stále děje.



Obr. 12 Pohled do zákulisí natáčení klipů pro cyklus Tvoříme tiše; na snímku je zachycen tlumočnicko do znakového jazyka Pavel Kučera a spolupracovník Jakub Konečný, který natáčel a editoval stopu ve znakovém jazyce. Foto Petra Šobáňová

Vrátíme-li se k cílům a obsahům metodické podpory rozvíjené v rámci projektu Bez názvu. Nedatováno., je třeba konstatovat, že tvorba, stejně jako vnímání umění, jsou komplexním procesem. Není nadsázkou, když řekneme, že obraz vnímáme stejně očima jako i myšlením a jazykem. Obojí nelze oddělit a děti s následky jazykové deprivace se nemohou plně rozvinout – právě na nich je nejzřetelnější onen druhotný, zbytečný handicap v důsledku uplatňování nevhodných přístupů. (Šobáňová, 2019) Proto je tolik důležité nabízet dětem také adekvátní výukové materiály, případně plnohodnotné tlumočení, pokud se vzdělávají v rámci běžné třídy, a nikoliv ve škole, kde učitelé a spolužáci běžně znakují.

Komunikačními systémy neslyšících osob jsou český nebo jiný národní znakový jazyk spolu s komunikačními systémy vycházejícími z českého či jiného jazyka. Český znakový jazyk je přirozený a plnohodnotný komunikační systém tvořený specifickými vizuálně-pohybovými prostředky, tedy tvary rukou, jejich postavením a pohyby, mimikou, pozicemi hlavy a horní části trupu. Znakový jazyk vykazuje všechny základní atributy jazyka, tedy

znakovost, systémovost a další. Je ustálen po stránce lexikální i gramatické, vznikají v něm kulturně hodnotné projevy a i jinak má všechny znaky svébytného jazyka. (Zákon o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob, 1998) Společný jazyk je také důvodem toho, že neslyšící tvoří na rozdíl od jiných skupin lidí s postižením svébytnou kulturu. Proto se také Neslyšící (psaní s velkým začátečním písmenem podobně jako národnostní skupiny) vymezují jako specifická skupina lidí, kulturní minorita, kterou spojuje přirozený pocit sounáležitosti a vlastní svébytná kultura (historie, společné kulturní a sportovní akce, umění a jiné kulturní projevy).

Při vědomí těchto skutečností jsme se snažili jednak vytvořit verzi našich audiovizuálních materiálů se stopou ve znakovém jazyce a jednak jsme se pokusili do znakového jazyka převést také naše pracovní listy. Prozatím vzniklo cca 30 videí, v nichž náš spolupracovník Pavel Kučera, sám člen komunity Neslyšících, tlumočí náměty včetně veškerého obsahu našich pracovních listů. Animátorka Pavla Baštanová následně stopu ve znakovém jazyce doplnila grafickými prvky, animacemi a obrazovým doprovodem. Tento proces nebyl jednoduchý, protože jsme chtěli držet vizuál a výtvarnou kvalitu projektu, ale jistě by jej bylo možné i zjednodušit na minimum tak, aby plnil svůj účel.

Materiály jsme se snažili koncipovat tak, aby plně odpovídaly potřebám cílové skupiny – předně aby vzdělávací obsah námětů nebyl bezdůvodně redukován, naopak aby byl žákům nabízen v plné míře a s potenciálem rozvíjet jejich myšlení, jazyk a kulturní identitu. Soubor těchto videí jsme v souladu s tímto záměrem zveřejnili v rámci kampaně #Deafember 2020, která se snaží zviditelnit Neslyšící a jejich potřeby a popularizuje znakový jazyk a kulturu Neslyšících¹.

Naším cílem je postupně převést do znakového jazyka veškerý obsah našeho webu, protože jak rádi říkáme, naše náměty jsou pro každého. Neslyšící mají nepochybně právo na rovnoprávné zapojení do všech oblastí života společnosti. Jsme přesvědčeni o tom, že český znakový jazyk jako základní komunikační systém neslyšících osob v České republice by proto měl být uplatňován v co nejhojnější míře také ve škole a v kulturních institucích, tak aby neslyšící bez větších omezení mohli porozumět obsahu galerijních expozic a kontextu vystavených uměleckých děl. Digitální média a současná široce dostupná technická zařízení (včetně mobilních technologií) mohou nesmírně usnadnit komunikaci Neslyšících

¹ Náš tým takto nespolupracoval poprvé, na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci vzniká např. popularizační cyklus videí Znakujme spolu!, který je dostupný na YouTube a odlehčeným způsobem přibližuje znakový jazyk. Nabízí jednak ukázky přirozené konverzace ve znakovém jazyce a jednak slovníček. Petra Šobáňová tento projekt iniciovala v roce 2019 oslovením Pavla Kučery a Kristýny Podeszwové; projekt je živý dosud a na kanále PdF UP je aktuálně k dispozici cca 20 dílů. Viz <https://www.youtube.com/watch?v=2inLHafCww&list=PLt79MeVhoLJlejRcgQ90n-xfh6NKdv8jN&index=17&t=1s>

a vytváření obsahu ve znakovém jazyce a je potěšující, že množství využitelných materiálů a vůbec dostupnost obsahu ve znakovém jazyce se zvyšuje.

ZÁVĚREM

Klipy i pracovní listy vzniklé v rámci projektu Bez názvu. Nedatováno. představují originální didaktický prostředek, jehož cílem je zprostředkovat dětem a mládeži svět umění, stejně jako základní pojmy a skutečnosti z teorie nebo historie umění. Zda se nám to daří, je spíše otázkou pro uživatele našich výstupů, tedy učitele, rodiče a samotné děti, nicméně reakce našeho publika jsou prozatím vstřícné a pozitivní – ale máme také pozorné a náročně sledující, kteří nás případně neváhají korigovat. Pochvalných reakcí je zatím většina, což nás vede k přesvědčení, že náš projekt přišel v pravou chvíli a zareagoval na reálné potřeby praxe. Vytváření a sdílení nových námětů v současné době nemá pochopitelně tak vysokou frekvenci jako na počátku, nicméně stále pokračujeme a nový námět nabízíme alespoň jednou týdně. Aktuálně pracujeme ve spolupráci s edukátory Muzea umění Olomouc na řadě „Muzeum z pokoje“, jež zprostředkovává sbírky daného muzea s využitím jak klasických, tak performativních výtvarných postupů. Těší nás, že se tým spolupracovníků dále rozrůstá o nové dobrovolníky. Věříme, že díky nim bude možné zprostředkovat také sbírky dalších muzeí a galerií nebo realizovat další řadu, jež se aktuálně „klube“ a jež by měla akcentovat pobyt dětí v přírodě a práci v krajině a s přírodními materiály. Doufáme také, že budeme moci rozšířit obsah naší stránky „Tvoříme tiše“, jež je určena neslyšícím dětem. Snad se nám podaří komunitu Neslyšících překvapit novým obsahem už další Deafember.

V samotném závěr bych ráda vyjádřila vděčnost všem spolupracovníkům a spolupracovnicím, v prvé řadě Pavle Baštanové, autorce originálního výtvarného řešení a půvabných animací, ale i všem zapojeným institucím a autorům námětů, kteří se do projektu dobrovolnicky zapojili. Všem patří poděkování!

SEZNAM PRAMENŮ A LITERATURY

ASNEP. Shrnutí základních problémů z oblasti vzdělávání žáků a studentů se sluchovým postižením. ASNEP.cz, 2015. Dostupné z <http://www.asnep.cz/shrnuti-zakladnich-problemu-z-oblasti-vzdelavani-zaku-a-studentu-se-sluhovym-postizenim/2015/09/01/>

ŠOBÁŇOVÁ, Petra. *Výtvarný projev a disabilita: kořeny a současnost proinkluzivní didaktiky výtvarné výchovy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2019. 182 s. ISBN 978-80-244-5561-7.

TIKALOVÁ, Lucie (2020). *Digitální zdroje pro výtvarnou výchovu v České republice (nejen) v době krize*. Kultura, umění a výchova [online]. 8(1) [cit. 2020-11-02]. ISSN 2336-1824. Dostupné na internete http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=19&clanek=219. [cit. 2021-04-14].

Zákon o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob (1998). In *Sbírka zákonů*, ročník 1998, částka 54.

Mgr. Lenka Lipárová, PhD., po ukončení štúdia výtvarnej výchovy a francúzskeho jazyka na Fakulte humanitných vied absolvovala doktorát na Pedagogickej fakulte v odbore predškolskej a elementárnej pedagogiky so zameraním na výtvarnú výchovu. Od roku 2013 pôsobí ako odborná asistentka na Katedre výtvarnej kultúry Pedagogickej fakulty Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici. Venuje sa príprave budúcich učiteliek materských a elementárnych škôl v oblasti výtvarnej edukácie. Organizuje výtvarné workshopy a detské letné tábory. V rámci projektu KEGA 003UMB-4/2019 Stratégie vo výtvarnej edukácii 2 – kontinuita a rozvoj didaktických kompetencií študentov v študijných programoch PF UMB (2019 – 2021) realizuje v tíme pedagógov výberový predmet detský tábor v praxi, kde sa študenti podieľajú na tvorbe a organizácii programu pre deti využívajúc stratégiu service-learning. Je autorkou a spoluautorkou vedeckých a odborných článkov publikovaných doma aj v zahraničí.



VIZUÁLNA KOMUNIKÁCIA V PODOBE KOMIKSU V EDUKÁCII

LENKA LIPÁROVÁ

Abstrakt: Príspevok približuje stratégiu kooperatívnej tvorby komiksu, ktorá môže byť využitá ako prostriedok edukácie už od prvých stupňov vzdelávania. Prepája systémy kódov, ktoré dominujú našej kultúre – obrazy a texty. Technické obrazy sú relatívne novou podobou kódu. Manipulácia s nimi umožňuje tvorivú interpretáciu najrôznejších naratívnych obsahov a prakticky neobmedzenú hru na hranici viditeľného a mysliteľného, príbehu a výjavu.

Kľúčové slová: kooperatívna tvorba komiksu, vizuálna gramotnosť, výtvarná edukácia

Abstract: The paper describes the strategy of cooperative making of comics, which can be used as a means of education from the first stages of education. It connects the code systems that dominate our culture - images and texts. Technical images are a relatively new form of code. Their manipulation enables creative interpretation of various narrative contents and unlimited play on the border of visible and thought, story and scene.

Key words: cooperative comics making, visual literacy, art education

ÚVOD

Na Katedre výtvarnej kultúry Pedagogickej fakulty Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici sa podieľame aj na príprave budúcich učiteliek materských a elementárnych škôl v oblasti výtvarnej edukácie. V rámci prvých dvoch semestrov ich štúdia sa snažíme rozvíjať a pedagogicky reflektovať so študentkami také výtvarno-pedagogické prístupy, ktoré by dokázali v praxi využiť s malými deťmi v škôlkach, školách a školských kluboch. Masmediálny charakter dnešnej doby z detí robí často pasívnych prijímateľov mediálnych produktov. Cieľom prierezovej tematiky *mediálna výchova* je okrem iného *rozvíjať u detí schopnosť uplatňovať stratégie kompetentného zaobchádzania s rôznymi druhmi médií a ich produktmi, spôsobilosť zmysluplne, kriticky a selektívne využívať médiá a ich produkty* (podľa: ŠTÁTNY PEDAGOGICKÝ ÚSTAV, 2020). Aj v rámci výtvarnej výchovy a rôznych záujmových krúžkov v rámci neformálneho vzdelávania je priestor napĺňať takto stanovený cieľ. Preto navrhujeme stratégiu, ako technologické komunikačné prostriedky využívať a umožniť deťom aktívnu tvorbu média. Takto môžu deti odhaliť rôzne zákonitosti fungovania médií vlastnou činnosťou (rešpektujúc holistické princípy a princípy aktívneho učenia sa). Ako zástupcu mediálnych žánrov sme zvolili komiks. Vysvetlíme, prečo sú vhodné výchovné stratégie podporujúce kooperáciu, schopnosť komunikovať, dohodnúť sa, tzv. *soft skills*. Stratégia kooperatívnej tvorby komiksu sa zdá byť veľmi využiteľná už od prvých stupňov vzdelávania. V príspevku sa pokúsime zodpovedať otázku, prečo využívať práve komiks, vyjasniť chápanie slova komiks v našom kontexte, argumentovať niektorými výskumnými zisteniami v prospech tejto stratégie a na príkladoch komiksových etúd ukázať niektoré postupy kooperatívnej tvorby komiksov, ktoré by mohli byť zaujímavé aj pre prax kultúrnych inštitúcií. Majú totiž potenciál vtiahnuť dieťa do roly aktívneho tvorcu obsahov a dať mu šancu podieľať sa na tvorbe média sýteného zvoleným obsahom.

TVORENIE OBRAZU O SVETE...

Masová kultúra je často používaný, no pomerne vágny pojem. Cítiť v ňom negatívne konotácie. Býva často stotožňovaná s nízkou, úpadkovou antikultúrou. (napr. Chomsky, 1999). Kultúra vždy bola prostriedkom integrácie spoločnosti. Proti globálnej masmediálnej kultúre sa však ozývajú kritické hlasy: *dezintegruje menšie kultúry tým, že rôznorodé publikum dostáva homogenizované informácie, čo spätne vyvoláva rovnaké zážitky a môže viesť k rovnakým názorom a hodnotám vo vedomí jednotlivých členov spoločnosti. Takto masmediálna komunikácia vyvoláva štandardizáciu vedomia občanov modernej spoločnosti. To však vôbec nemusí viesť k spoločnej integrácii, ale – ako upozorňuje Rankov – len k uniforme* (Rankov, 2002, s. 49). Pokým v minulých storočiach prebiehala medzinárodná kultúrna výmena prostredníctvom elít (politici, kňazi, učitelia, umelci), v súčasnosti je typické

preberanie a adaptovanie (ibid.). Druhou stránkou tej istej mince je pocit, že jednotlivé kultúry sa začínajú čoraz viac podobať. Z médií prúdiaca *globálna kultúra* nie je rovnomerne zložená z hľadiska svojho pôvodu, neprispievajú do nej primeraným dielom všetky národy, ale je to difúzia *americkej kultúry* (resp. kultúry, ktorá sa považuje za americkú). Podľa Rankova (2002) *môže mať šírenie monokultúry, likvidovanie rozdielov a jedinečností prostredníctvom trhu a reklamy za následok pocitu vykorenenosti a nedostatok vzťahov k miestnej kultúre.* (Rankov, 2002). Oliviero Toscani (1996) hovorí v tejto súvislosti o kultúrnej kolonizácii – čo je *potláčanie miestnych kultúr, výroby, identity v prospech nadnárodných výrobných spoločností.*

Najlepším dôkazom efektu masovej komunikácie je snáď reklama. Reklamná informácia nehovorí o vlastnostiach výrobku, ale pripisuje mu emocionálnu nadhodnotu, náladu a pocit. Cieľom nie je informovať o reálnych výhodách produktu, ale vytvoriť citové puto. Prezентuje a propaguje životný štýl, hodnoty, prináša neustále nové vzory. *„Konzumenti sú predovšetkým zberatelia pocitov“* (Bauman, 2000, s. 80). Reklamná informácia často pracuje s tzv. *interpeláciou posolstva* (Rankov, 2002), keď je v informácii *„vpísaný“* jej príjemca. Potenciálny zákazník sa má spoznať v reklamnom posolstve, ktoré hovorí jeho jazykom a v rámci jeho hodnotového systému. Reklama teda idealizuje nielen výrobok, ale aj zákazníka. Dáva komerčnému tovaru symbolický zmysel, napĺňa ho hodnotami, ktoré neobsahuje (šťastie, úspech, krása, láska, istota ...)

Mnohí považujú za najkontroverznejšiu práve reklamu určenú deťom. Tie ešte nemajú utvorený hodnotový systém, takže k reklamným informáciám nevedia pristupovať kriticky. Detský recipient nielenže preberá vzory správania, ale plne dôveruje informáciám uvádzaným v reklame. Dieťa si reklamné slogany zapamätá lepšie ako dospelý. Flusser tvrdí, že *„... miesto matky zaujala televízna skrinka.“* (2002, s. 29) Je to možno prisilné tvrdenie, ale faktom zostáva, že dnešné deti sledovaním televízie často trávajú veľa času. Obrazy (neprimeraného blahobytu, nadľudských schopností, ale aj násilia a sexu) sa prakticky nekontrolovane šíria aj k detským divákovi. Obraz o svete (a aj o sebe) je programovaný na báze nereálneho, hyperidealizovaného obrazu dokonalosti, úspechu, krásy, mladosti a štíhlej línie. Prijatie takéhoto ideálu môže spôsobiť rôzne patologické správanie (anorexia, hráčstvo, chorobné nakupovanie a pod.) a deformovať prvoobraz dieťaťa o svete a o sebe. V tejto súvislosti psychológovia upozorňujú, že vo vnímaní človeka sa zvyšuje podiel sekundárne sprostredkovaných informácií na úkor autentických zážitkov, tzv. *syndróm zlého sveta* (Mean World Syndrom). *„Prejavuje sa v neadekvátnom postoji človeka k realite, pretože jej obraz nie je vytvorený vlastnou skúsenosťou, ale je sprostredkovaný médiami.“* (Gerbner, 1994) Viaceré štúdie sa zaoberajú vplyvom médií na deti. Pripisuje sa im podiel na prejavoch agresivity, ako aj negatívne dopady na sústredenie a tvorivosť. Naším cieľom nie je ich tu podrobnejšie analyzovať. Už z tohto zjednodušeného náčrtu problematiky však vyplýva, že

médiá predstavujú mnohostranný spoločenský fenomén. Uprednostnime používanie pojmov *masmediálna a mediálna kultúra* pred pojmom *masová kultúra*. Na rozdiel od definovania publika ako *masy* sa tu zdôrazňuje *médium* – teda prostriedok šírenia kultúry. Túto úvahu možno uzavrieť Ecovou pragmatickou poznámkou: „... *masové prostriedky sú, tak ako všetky ostatné prístroje, len nástroje a ako nástroje sú tiež použiteľné.*“ (Eco, 2006, s. 26.)

KÓDY: TEXTY A OBRAZY

Flusser chápe médiá ako štruktúry – materiálne alebo nemateriálne, technické alebo netechnické, v ktorých fungujú kódy, teda umožňujú fungovanie kódom (Flusser, 2002, s. 189). Rozlišuje tri typy kódov:

- **Obrazy** (praveké, používané pred vznikom abecedy) majú odkazovať na svet.
- Neskôr vznikli **texty**, alebo *lineárne kódy*, ktoré podľa neho odkazujú a interpretujú obrazy.
- Ako najmladší typ kódov definuje **technické obrazy** – obrazy šírené prostredníctvom médií ako fotografie, video a vôbec všetky druhy obrazov vytvorené prostredníctvom technického zariadenia ako *kvázi* odtlačok reality.

DIALÓG A AKTÍVNA ÚČASŤ NA KOMUNIKÁCI

Toffler a Tofflerová pomenúvajú spoločnosť, ktorá opúšťa model industriálnej spoločnosti, pojmom druhá vlna. Dnešná informačná spoločnosť je označená pojmom *tretia vlna* (Toffler – Tofflerová, 2001). V jej ekonomike informácie nahrádzajú veľké množstvo surovín, práce a ďalších zdrojov.

Flusser vo svojej teórii klasifikuje viaceré druhy dvoch základných foriem komunikácie: diskurzu a dialógu. Ak má komunikácia plniť svoj zámer (teda *prekonať osamelosť a pridať životu význam* (Flusser, 2002, s. 14.)), musí sa zachovať rovnováha medzi diskurzom a dialógom. Dialóg sa pritom chápe ako forma komunikácie, pri ktorej si ľudia vymieňajú už existujúce informácie v nádeji, že sa tak syntetizuje nová informácia. Naopak, aby sa informácia uchovala, rozdeľujú ľudia informácie vo forme diskurzívnej. Diskurz a dialóg – zdanlivo protichodné formy komunikácie – Flusser vidí ako tesne spojené. Podľa neho nemá zmysel uvažovať, ktorá je prvotná. Rozlíšenie medzi nimi je totiž otázkou odstupu. Flusser sa domnieva, že masmédiá fungujú tak dobre preto, lebo pôsobia oslobodzujúco. Nebezpečenstvo číha v nich práve preto, že síce na ľudí pôsobia oslobodzujúco, no v skutočnosti spôsobujú úplné odcudzenie. (Ibid., s. 48.) Každý prijíma sám a ako príslušník nešpecifikovanej masy viac-menej rovnaké informácie a na dialóg zostáva málo času.

Práve preto by bolo vhodné vo výchove uprednostňovať prístupy, ktoré:

- podporujú aktívny dialóg,
- vedú ku kooperácii, a teda
- vytvárajú komunikatívne situácie.

Médiá sú podstatnou a nezanedbateľnou stránkou nášho života a z pozície pedagóga je najvhodnejšie ich čo najefektívnejšie využiť vo výchovno-vzdelávacom procese. Domnievame sa, že spomínané ciele by bolo možné naplňať aj v rámci neformálneho vzdelávania, ak ho využijeme ako priestor na vizuálnu komunikáciu.

VIZUÁLNA KOMUNIKÁCIA PROSTREDNÍCTVOM KOMIKSU

Ak je najvyššie postaveným cieľom elementárnej edukácie vytváranie základných zložiek kultúrnej gramotnosti, z hľadiska výtvarnej edukácie môžeme pomenovať ako **hlavný cieľ rozvíjanie vizuálnej gramotnosti**. Čo sa pod týmto pojmom skrýva, je veľmi mnohostranné a kultúrne podmienené. Odráža to komplikovanosť a nejednoznačnosť vizuálneho jazyka ako takého. Na najnižšej úrovni možno definovať vizuálnu gramotnosť ako schopnosť porozumenia tvarom, formám, vzorom, farbám, pomerom, priestorovým vzťahom. Vizuálny jazyk však nie je možné celkom definovať pomocou týchto základných kategórií. Je to skôr abstraktný pojem, pod ktorým sa skrýva viacero rovín reprezentácie (ikonická, symbolická...). V rámci jednej výpovede tak dochádza ku kombinácii viacerých kódov. Navyše v súčasnosti existuje pluralita symbolických systémov a nekladú sa medze vzájomnému kombinovaniu symbolických systémov (ako to bolo napríklad v časoch monopolu kresťanskej symbolической sústavy v európskej kultúre). Obrazy je možné chápať vždy len v kontexte. Preto sa zdá, že je prakticky nemožné stanoviť, čo presne spadá do množiny základnej vybavenosti vizuálne gramotného človeka.

Vizuálna gramotnosť je schopnosť chápať vizuálnu stránku kultúry. Ako upozorňuje Raney (Fulková, 2002), vizuálna gramotnosť je mnohvrstvomý problém zložený z *percepčnej senzitivity, kultúrneho priestoru, schopnosti kritického myslenia, estetickej otvorenosti, schopnosti vizuálneho vyjadrovania*. Teda kultúrna gramotnosť je neoddeliteľná od kultúrneho priestoru a jej nároky narastajú priamoúmerne veľkosti kultúrneho priestoru, v ktorom sa človek ocitá. Je teda zrejmé, že stanovovanie cieľov v tomto smere musí reagovať na špecifiká lokálnej podoby kultúry. Preto bude pre nás zaujímavá práve **funkčná gramotnosť** – teda schopnosť komunikovať. „*Aspekty vizuálnej gramotnosti sa v mnohých ohľadoch skôr približujú k aspektom funkčnej gramotnosti... v oblasti komunikácie v symbolickom rade kultúrneho prostredia.*“ (Fulková, 2002)

Ak je hlavným cieľom výtvarnej výchovy dať základy vizuálnej gramotnosti v praktickej rovine, jej náplňou by mala byť **vizuálna komunikácia**. Tento pojem je podobne nejasný a široký. Adjektívum *vizuálny* zahŕňa všetko, čo súvisí so zrakovým vnímaním. Vizuálna

komunikácia je priamo v centre záujmu disciplín ako marketing, reklama, žurnalistika, *public relations* (*logotyp a image firmy*), grafický či užitý dizajn (značky, knihy, plagáty, webové stránky, billboardy), ale aj architektúra a celá široká oblasť výtvarného umenia. V kontexte vzdelávania detí a mládeže by sme mohli vizuálnu komunikáciu chápať ako proces, v ktorom si deti aktívne osvojujú vizuálny, resp. výtvarný jazyk. Forma komiksu je pre deti blízka a prirodzená, detský výtvarný prejav to dokazuje.

V práci s témou komiksu vidíme viaceré výhody. Domnievame sa, že praktická skúsenosť s médiom dáva dobrý predpoklad pre správanie sa z pozície užívateľa médií a nielen konzumenta. Tlač a manipulácia s ňou sú pre deti najprístupnejšie a poskytujú veľké množstvo informácií rôznej kvality. Tak môžu deti získať praktickú skúsenosť s redefiníciou, apropiáciou, citáciou a podobnými postupmi typickými tak pre oblasť súčasného umenia, ako aj pre oblasť médií. Je to dobrá príležitosť na nachádzanie súvislostí a menenie vzťahov a významov. To môže viesť k podnecovaniu aktívneho prístupu k médiám, ale v prvom rade k najdôležitejším zložkám kultúry – kódom, z ktorých tkaniva vzniká kultúra už tisícky rokov.

Naša stratégia obsahuje súbor *metód* tematicky spojených výsledným produktom – komiksom. Výsledný produkt je veľmi dôležitý najmä zo stránky motivácie. Význam, ktorý deti prisudzujú výsledku svojej činnosti a snahy, je z hľadiska celého vyučovacieho zámeru nenahraditeľný. Deti motivuje predovšetkým pragmatická vidina výsledku. Preto aj keď sú z hľadiska edukačných zámerov proces vzniku a navodzované edukačné situácie dôležitejšie ako samotný výsledok, musíme deťom poskytnúť jasnú vidinu výsledku. Produkt je to, čo je pre deti uchopiteľné a uchovateľné.

POSTOJE DETÍ K TEXTOM A OBRAZOM AKO PREDPOKLAD VHODNOSTI STRATÉGIE TVORBY KOMIKSU

Na odôvodnenie vhodnosti formy komiksu by sme mohli vybrať niektoré argumenty a zistenia publikované v práci *Význam vizuálnej komunikácie v kontexte výtvarnej výchovy na 1. stupni základnej školy* (Kasáčová – Sokol, 2010). V jednej fáze výskumu sme zisťovali prekoncepty detí o textoch a obrazoch. Tie nás zaujímajú ako dva systémy kódov, dva rozdielne fungujúce jazyky. Zaujímalo nás, ako sa dieťa vyrovnáva so symbolickým svetom ako tou vrstvou v ľudskej kultúre, prostredníctvom ktorej sa formuje kognitívny svet človeka a na ktorú sa človek postupne adaptuje. Ako uvádza Pupala, *dieťa musí myšlienково elaborovať význam nástroja, ktorým mu je prvotný fyzický vzťah k realite sprostredkovaný* (Pupala, 2007). Metodika tvorby komiksu pre deti mladšieho školského veku bola navrhovaná so zámerom pracovať s deťmi využívajúc oba systémy kódov – *texty a obrazy*. Tieto sa učíme ovládať prostredníctvom manipulovania s nimi. Vzťah detí k týmto nástrojom

sme skúmali v dvoch rovinách – v rovine *expresie a percepcie*. Cez interpretáciu štyroch pojmov (*percepcia textu, expresia textom, percepcia obrazu a expresia obrazom*) sme sa snažili vystihnúť rozdiel vo vzťahu k obrazu a k textu. Pre správne pochopenie si ujasníme základné pojmy, i keď sa zdajú pomerne jednoznačné:

- **PERCEPCIA** (z lat. percipio – vnímanie, chápanie) je proces, v ktorom dochádza k dekódovaniu významu. Pojem percepcie možno nahradiť slovenským ekvivalentom *CHÁPANIE*, čo je znovuvytvorenie zmyslu niečoho (slova, textu, obrazu, diania, činu a pod.) vo vedomí.
- **EXPRESIA** je procesom opačným ako percepcia. Dochádza tu ku kódovaniu významu – teda ten, kto chce vyslať správu, musí poznať kód. Synonymom termínu je *VYJADRENIE SA*.
- **TEXT** (z lat. texere – tkať, stavať; textum – utkané) je ustálený jazykový prejav. Je výsledkom rečovej činnosti, t. j. jazykový útvar, ktorý vznikol konkrétnou realizáciou jazykového systému ako grafický záznam odkazujúci na zvukovú podobu reči.
- **OBRAZ** je materiálny výtvar zobrazovacej alebo obrazotvornej činnosti v najširšom zmysle slova, teda znak, ktorý zobrazuje, ale nepomenúva.

Úlohou vybranej časti výskumu (2010) bolo opísať, **aké sú postoje detí mladšieho školského veku voči skúmaným javom – textom a obrazom**. V tejto časti sa obmedzujeme na skúmanie postojov v rovine percepcie. (Výskumná vzorka – vo vybranom súbore tejto etapy sú deti navštevujúce výtvarný odbor základnej umeleckej školy.) V jednej časti dotazníka mali deti hodnotiť (spôsobom ako v škole – od najlepšej 1 po najhoršiu 5) 4 typy správ. Význam všetkých bol rovnaký. Líšia sa formou – resp. pomerom textových a obrazových zložiek (viď Obr. 1 Štyri rôzne formy jednej správy).

Prvej správe dominuje text *pozor pes*, ktorý je doplnený obrazom psa vystupujúcim do popredia. Prevažujúca zložka je tu text. Druhá správa pozostáva z obrazu psa (obraz ako ikonická podoba objektu) a konvenčného výstražného trojuholníka (symbolická rovina

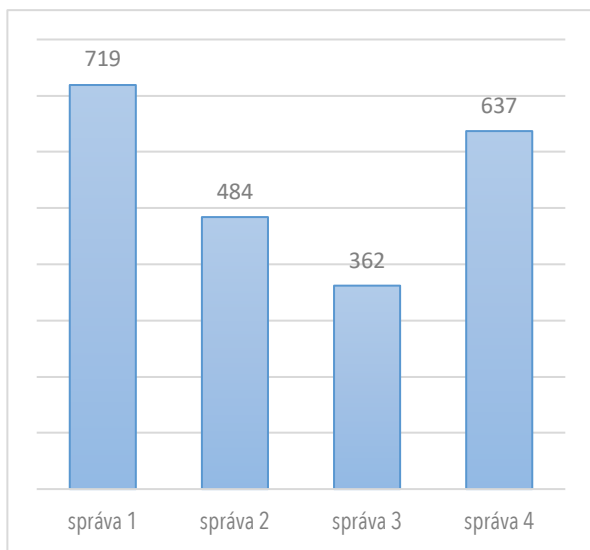
Obr. 1 Štyri rôzne formy jednej správy (úloha dotazníka)



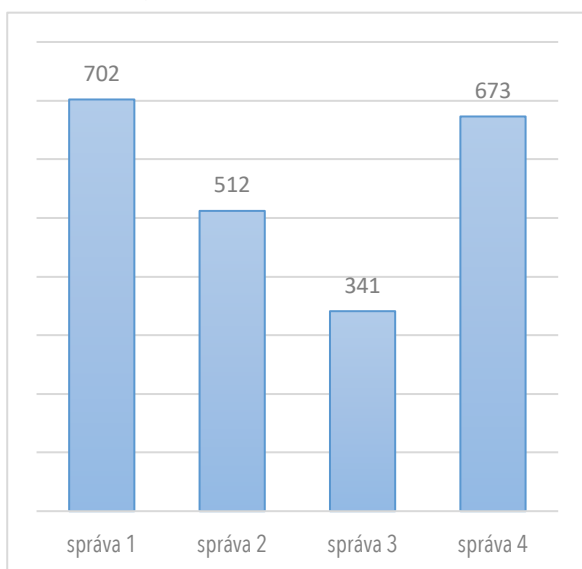
Za touto bránou stráži veľký pes ak vojdete bez pozvania a ste cudzí môže vás pohryzť.



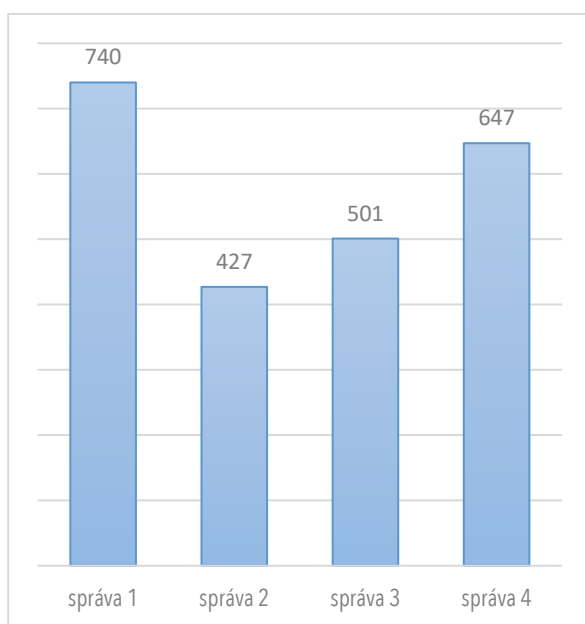
Graf 1 Skóre správ v dimenzii pútavosti



Graf 2 Skóre správ v dimenzii zrozumiteľnosti



Graf 3 Skóre správ v dimenzii vzhľadu



obrazu). I keď správa neobsahuje text, číta sa: *pozor pes*. Tretí spôsob oznámenia je rozvitá oznamovacia veta, okrem odkazu *pozor pes* upresňuje kontext správy: *za touto bránou, ak ste cudzí, ak vojdete bez pozvania*. Posledná správa zobrazuje psa, ktorý hlási *tu strážim ja*.

Všetky štyri správy vyjadrujú jeden obsah, no rozdielna je ich forma. Deti ich mali oznámkovať podľa toho, ktorú si najskôr všimnú (**pútavosť**), ako rýchlo jej porozumejú (**zrozumiteľnosť**), a ktorá sa im najviac páči (**vzhľad**). Pri tretej (čisto textovej) správe deti často zabúdali hodnotiť, ako keby ju ani nepokladali za súčasť úlohy, preto bolo potrebné kontrolovať vyplnenie úlohy, inak by sa získané údaje znehodnotili. Pri vyhodnocovaní boli hodnoty reverzné (za známku 1 bolo pridelených 5 bodov a naopak za známku 5 len jeden bod). Hodnotenie uvádzame v bodoch, ktoré lepšie vyjadruje úspešnosť správy u detí.

V dimenzii **pútavosti** dosiahli správy skóre, ktoré vyjadruje graf 1 *Skóre správ v dimenzii pútavosti*. Najvyššiu hodnotu dosiahla prvá správa (719 bodov) a hneď za ňou štvrtá správa (637). Menej pútavé sa deťom zdali správy, ktoré používajú len jeden kódový systém: obrazová správa (484) a najmenej pútavá bola textová správa (362). Deti teda hodnotili ako pútavejšie také formy výpovedí, ktoré kombinujú text a obraz.

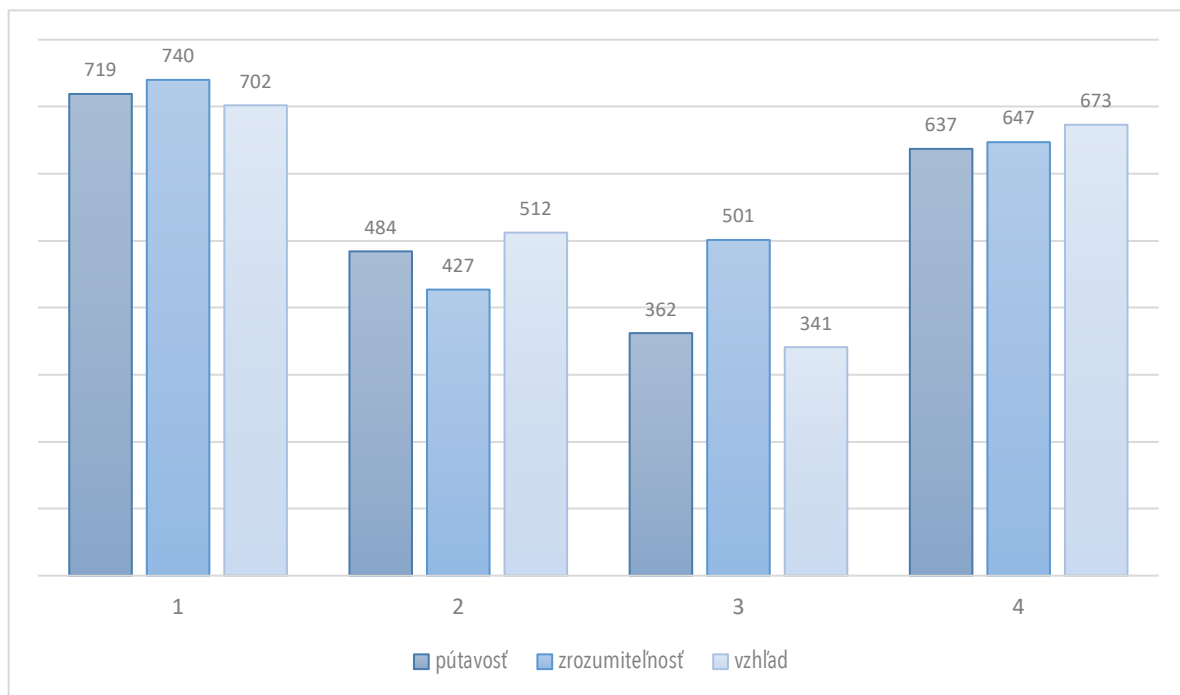
V dimenzii **zrozumiteľnosti** (graf 2) hodnotia deti správy takto: najzrozumiteľnejšia správa je pre deti prvá

– krátky text doplnený obrazom. Dosiahla 740 bodov. Druhá najzrozumiteľnejšia bola posledná správa kombinujúca fotografiu psa doplnenú o balónik so slovami psa (647). Textová správa (501) bola zrozumiteľnejšia ako obrazová (427), ktorá používa trojuholník. Trojuholník ako dohodnutý výstražný symbol prevzatý z dopravy, deti poznajú skôr intuitívne, ale väčšinou nevedia presne jeho význam.

Dimenzia **vzhľadu** (graf 3) ukazuje detské hodnotenie toho, ako sa im ktorá správa páči. Treba podotknúť, že tu do veľkej miery ovplyvňuje súd detí to, aké plemeno psa sa im viac páči. Dosiahnuté hodnoty sú porovnateľné s hodnotami v predchádzajúcich dimenziách. Najkrajšia sa deťom javí prvá správa (702) a s malým rozdielom za ňou posledná (673). Správy používajúce len jeden kód sú hodnotené ako menej pekné: obrazová (512) a celkovo najnižšiu hodnotu v tomto porovnaní dosiahla textová správa.

Na záver uvádzame celkové porovnanie (graf 4), kde vidieť rozdiely medzi jednotlivými správami, ako aj hodnotenie jednotlivých dimenzií pre konkrétnu správu.

Graf 4 Porovnanie hodnotenia jednotlivých správ



Celkovo najúspešnejšia bola prvá správa, u ktorej deti najviac ocenili zrozumiteľnosť (740). Druhá, čisto obrazová správa, ktorá sa umiestnila ako tretia v poradí, bola najlepšie hodnotená za vzhľad (512). Tretia, textová správa dosiahla celkovo najnižšie hodnoty, ale je tu najväčší rozdiel v hodnotení jednotlivých dimenzií. Dosiahla pomerne nízke hodnoty za pútavosť (362) a vzhľad (341), zato však výrazne prevyšuje hodnotenie zrozumiteľnosti (501). Posledná správa kombinujúca obraz s textom, kde je dominantný obraz, získala najviac bodov v dimenzii vzhľadu (673) a zrozumiteľnosti (647).

Zistili sme napriek predchádzajúcemu očakávaniu, že deti budú preferovať obrazové správy, že **deti preferujú také typy odkazov, kde sa kombinujú oba systémy kódov**. Pokým v prípade textu je najsilnejšou stránkou zrozumiteľnosť, tá je najslabšou stránkou čisto obrazovej správy. **Preto výsledné hodnoty dvoch správ využívajúcich oba systémy sú podstatne vyššie.**

POUŽÍVANIE VÝTVARNÉHO A VIZUÁLNEHO JAZYKA U DETÍ

Ujasnime si rozdiel medzi *výtvarným* a *vizuálnym*. Vysvetlenie ponúkajú Sokol a Sokolová (2007): „*Obsah pomenovania vizuálny je intencionálne širší ako obsah pojmu výtvarné umenie a zahŕňa aj ďalšie druhy, pri vnímaní ktorých hrá významný podiel zrak.*“ Adjektívum vizuálny sa používa zväčša pre novšie druhy umenia, pre obrazy ktoré vznikli automaticky (technické obrazy), a také umelecké formy, ktoré „...vznikli zmenou chápania diela a umeleckej tvorby, napr. v prípade polôh konceptuálneho, environmentálneho či akčného umenia“ (Sokol – Sokolová, 2007). Na rozdiel od tradične chápaných výtvarných činností založených na ľudskej práci s materiálom – pretváranie, vytváranie tvarovanie hmoty. K vyšším formám vnímania a vyjadrovania je potrebné prepracovať sa postupne kultivovaním vizuálneho jazyka a schopnosti vizuálne komunikovať. Na základnej škole sa s rôznymi formami vizuálnej komunikácie stretávame na všetkých predmetoch.

SPONTÁNNÉ KOMIKSY DETÍ

Deti sa prirodzene učia používať vizuálny jazyk v troch úrovniach:

- *vnímanie* (sa vzťahuje na obrazy, ktoré vidí a vysvetľuje si ich),
- *predstavivosť* (zahŕňa zámerné aj nezámerné vytváranie obrazov v mysli),
- *zobrazenie* (zobrazovanie obrazov pozorovaných aj vymyslených).

O prvých dvoch rovinách uchopenia vizuálneho sveta dieťaťom môžeme usudzovať najmä z porozumenia jeho výtvorov. V niekoľkých bodoch môžeme ilustrovať, prečo je komiks detskému chápaniu formálne blízky, a preto prirodzene použiteľný. V spontánnom detskom výtvarnom prejave možno pozorovať viaceré prvky odpozorované z komiksov. Pritom súvislosť medzi čítaním komiksu a používaním jeho výrazových prostriedkov nie je

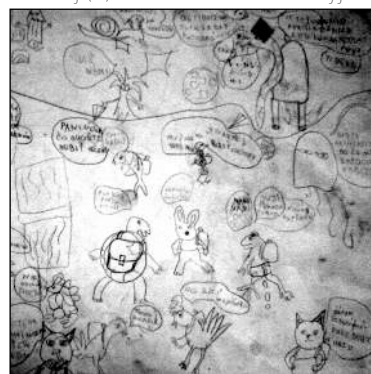
jednoznačná. Niektoré komiksové prvky (napr. bubliny) sú rozšírené, prijaté inými žánrami (často reklamou), takže tieto prostriedky môžu poznať a používať.

- Formálne usporiadanie **postupnosti deja** – deti sa približujú komiksovému žánru pri pokusoch vyjadriť postupnosť deja (obr. 2), prejavujú potrebu na jeden formát zaznamenať viac ako len statický výjav. Formát papiera delia viacerými čiarami, jednoznačne oddeľujúcimi viaceré scény svojho príbehu.
- Ďalej je rozšírené používanie **textových bublín** (obr. 3 – 6). Deti väčšinou rozlišujú medzi dialógovou a myšlienkovou bublinou. Bubliny majú stereotypnú formu. Dieťa praveľmi neuvažuje nad umiestnením bubliny, jej tvarom a vzájomnou nadväznosťou jednotlivých prehovorov. Do bublín umiestňuje nielen texty, ale aj obrazy.
- Podobne deti vyjadrujú aj myšlienku, pranie, či sen (obr. 4). Spontánne sa vyjadrujú prostredníctvom výtvarného jazyka komunikujúc verbálne formulované prežívanie postavy, čo nazývame vizualizáciou metafory. Z jazykovej konvencie prechádzame do vizuálneho jazyka: dostal nápad – svetlo mu – žiarovka (obr. 5).
- Deti poznajú niektoré komiksu vlastné výrazy, napríklad komiksový výraz ZZzz (obr. 6), a používajú ho pri vyjadrovaní sa obrazom. Sedemročný Samko na otázku, prečo má postavička nad sebou napísané zzzz, celkom správne pochopil konvenčnú podstatu tohto zobrazenia a vysvetlil: *No to je ako že spí. To sa tak kreslí, že keď spí, robí Zzzz...* sociálna skúsenosť vo vzťahu k dohodnutej rečovej skratke.
- Niekedy deti používajú typicky komiksové znázornenie pohybu pomocou línií označujúcich dráhu pohybu (obr. 7).

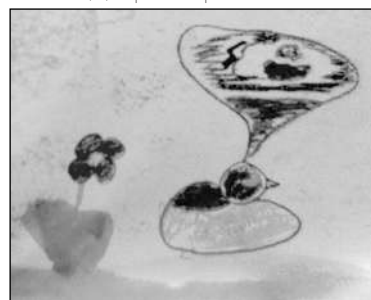
Obrázky ilustrujú prvky komiksu v spontánnych kresbách detí (v zátvorkách vek dieťaťa v rokoch)



2 Matej (8) – členenie na viacero výjavov



3 Denis (8) – príklad používania bublín



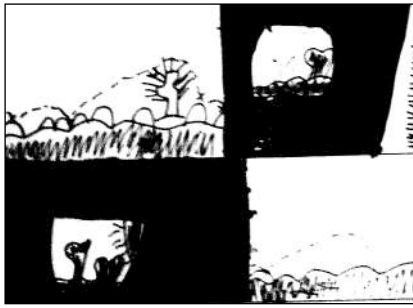
4 Nelka (6) – vizuálne vyjadrenie sna



5 Leo (8) – vizualizácia metafory



6 Miško (7) – onomatopoeje



7 znázornenie pohybu



8 Leo (9) – štruktúra rozprávania



9 Ivana (12) – príklad vyspelého koncipovania grafických polí



10 Marek (8) – koncipovanie textových bublín

S ČÍM MAJÚ DETI ŤAŽKOSTI PRI KRESBE KOMIKSOV

Deti sa často s nadšením púšťajú do kresby komiksu. V mnohých prípadoch však po určitom čase strácajú o prácu záujem a nechávajú ju nedokončenú. U väčšiny detí mladšieho školského veku je čas, ktorý sa dokážu plne venovať činnosti, pomerne krátky (sústredenie poľavuje už po niekoľkých minútach). Príprava jedného hárku v komiksovom albume zaberie aj skúsenému kresliarovi dlhý čas. Navyše autori komiksov skoro nikdy netvorí spontánnym štýlom: začať niečo kresliť v jednom rohu a skončiť v druhom. Komiks vzniká pomaly: od prípravy pracovného scenára, cez technický scenár až po realizáciu finálnej kresby. Pre deti je takéto plánovanie často demotivujúce, nechce sa im viackrát prerábať jednu prácu. Ťažkosti, ktoré majú deti pri práci s komiksom, možno rozdeliť na tieto skupiny:

- **štruktúra rozprávania** – logickosť rozprávania si vyžaduje mať vopred premyslené, ako budú jednotlivé scény navzájom na seba nadväzovať. Pri živelnnej kresbe je náročné udržať prehľadnosť a čitateľnosť príbehu. S logikou vizuálneho rozprávania úzko súvisí aj grafické rozloženie jednotlivých výjavov, teda;

- **koncipovanie grafických polí** – pre deti je plánovanie náročné. Radšej postupujú od scény k scéne tak, že si formát vopred rozčlenia na rovnaké časti. Pritom väčšinou neuvažujú o tom, že jednotlivé grafické polia možno veľkosťou a tvarom prispôbovať tomu, čo sa v nich odohráva. Keďže nemajú vopred premyslený počet políčok, často sa stane, že sa im príbeh na formát nevmestí, alebo naopak, nevyplnia všetky polia. (obr. 8) Koncipovanie grafických polí je náročnejšie, vyžaduje si skúsenosť;

- pri realizácii textovej časti komiksu deti narážajú na problém **vkladania písmen** (obr. 10) – najprv nakreslia bublinu, do ktorej sa snažia dodatočne vpísať text. Zväčša nedokážu odhadnúť plochu potrebnú pre daný text, a tak sa posledné písmená a slová tlačia na seba a stávajú sa nečitateľnými;
- **charakterizácia postáv** – snaha detí o zachytenie výrazu postavy býva často dominantná – prejavuje sa tak ich prirodzený sklon k výtvarnej skratke – do výrazu postavy vtiesnať čo najviac o jej charaktere a zámeroch;
- problém **zobrazenia objektu z iného uhla pohľadu**, tak aby sa neznižovala jeho rozpoznateľnosť;
- **vypracovanie dekóru** – zapĺňanie prostredia dekórom, ktoré ho robí dôveryhodným a zaujímavým. Deti ho pri kresbe minimalizujú z úsporných dôvodov na čo najmenšiu mieru;
- problém **zobrazenia pohybu** – je viacero spôsobov zobrazenia pohybu.

To sú niektoré z ťažkostí, ktoré sme pozorovali pri spontánnej kresbe komiksov detí (6 – 12 rokov). Vopred premyslenou didaktickou organizáciou môžeme tvorbu komiksu deťom uľahčiť a niektoré problémy minimalizovať alebo odstrániť. Navyše, spoločná tvorba komiksu môže byť pre skupinu detí aj príjemnou hrou a spôsobom ako „stráviť“ (v zmysle prijať, pretransformovať a vydať) náučný obsah.

TVORBA KOMIKSU KOOPERATÍVNOU METÓDOU - NÁMETY PRE NEFORMÁLNE VZDELÁVANIE

Webinár venovaný tejto téme, vysielaný v rámci projektu HRANICE NEFORMÁLNEHO VZDELÁVANIA – TEÓRIA A PRAX, ponúkol priestor ukázať a vysvetliť niektoré postupy konkretizujúce stratégiu tvorby komiksu. Záujemca o metodické postupy môže siahnuť po publikácii *Význam vizuálnej komunikácie v kontexte výtvarnej výchovy na 1. stupni základnej školy* (Kasáčová – Sokol, 2010). Zámerom tohto príspevku je najmä vyjasniť možnosti využitia tvorby komiksu, ktorá sa zdá veľmi vhodná aj pre pedagogickú prax kultúrnych inštitúcií.

SÉMANTIKA KOMIKSU

Je zrejmé, že komiks ako rozšírený žáner masovej kultúry ovplyvňuje už niekoľko generácií detí. Jeho sémantika sa teda prirodzene objavuje aj v spontánnom prejave detí. Komiks je dnes uznaný za samostatný žáner výtvarného umenia (Eco, 2006), aj keď sa stále stretávame s jeho prekonaným zaradením do literatúry. Spojením obrazu a textu komiks prepája výtvarné umenie a literatúru. Spôsobom rozprávania je však skôr blízky filmu (scéna, zábery, detail, celok...) či dramatickému umeniu (mimika a gestá, používanie hry svetla a tieňa...). Komiks je kompozične založený na kauzálnom vzťahu, logickej a chronologickej následnosti. Vzájomné tesné prepojenie obrazu a textu poskytuje mnohé výhody. Obraz rozpráva iným spôsobom ako text, ktorý je vždy lineárny. Mnohé veci sme schopní porozumieť lepšie prostredníctvom obrazu. Uvádzame prehľad niektorých komiksu vlastných výrazových prostriedkov, ktoré ho vyčleňujú ako špecifický žáner synkretického typu a dokazujú, že ide o jednu, aj keď vnútorne štruktúrovanú a diferencovanú sústavu:

- a) **Recitatívy** sú panely umiestnené väčšinou v okrajovej časti obrazu a majú funkciu rozprávača. Objasňujú okolnosti deja, časovú logiku, komentujú udalosti. Sú však väčšinou minimalizované, pretože funkciu rozprávača si tu vlastne nahrádza čitateľ, ktorý pohľadom cez okienko je priamym účastníkom príbehu;
- b) **Bublíny** (*echtoplazma* (Eco, 2006), *phylactere*, *baloon*) sú konvenčné grafické označenia priamej reči, texty integrované v obraze vo forme oválneho tvaru. Chvostík bubliny smeruje k osobe, ktorá hovorí. Má celú škálu výrazových prostriedkov, ktoré uvádzajú spôsob reči. Vnútoraná reč postavy býva vyjadrená tak, že je chvostík prerušovaný v slede bubliniek. Z bubliny možno vyčítať emočné rozpoloženie hovoriacej osoby. Krik či strach býva vyjadrený hranatým, ostrým tvarom. Myšlienky a sny mávajú formu nepravidelných obláčikov. Nie je to pravidlom, ale zvyčajne komiksy dodržiavajú grafické vyjadrenie následnosti prehovorov v rámci jedného okienka tak, že prvá replika je viac vľavo (v smere čítania) a je väčšia;

- c) **Ideogramy** sú grafické reprezentácie naznačujúce udalosti, okolnosti či emócie: napríklad srdce – láska, žiarovka – nápad, špirála nad hlavou – zmätenosť, kvapky potu okolo hlavy – zdesenie, prekvapenie, vyčerpanie, slina – chlipnosť. V komikse nájdeme množstvo typických figuratívnych prvkov vybavených presným ikonologickým štatútom, napríklad špirálu cigaretového dymu, alebo vizualizáciu metafory (pozri: Eco, 2006): vidieť hviezdičky, cítiť ako sa točí hlava, chrápať, ako keď pili drevo, ktoré sú ľahko čitateľné – avšak často práve v konkrétnom jazykovom prostredí. Z formálnych možností komiksu vyplýva, že dokáže tak ako trikový film vizualizovať veci, ktoré sa v skutočnosti nedajú vidieť, napr. letiacu strelu, dráhu pohybu, a pod.;
- d) **Onomatopoeje** sú typickým a jedinečným výrazovým prostriedkom komiksu. Je tu prítomná škála vizuálnych zvukomalebých výrazov. Veľmi často sa používajú v komiksoch najmä v akčných scénach na vyjadrenie hluku, zvuku a sú nositeľom výrazu. Od konvenčných a veľmi jednoznačných výrazov (buch! prásk! Au! Áááá! Vír!), sa stretávame aj so zvláštnymi, pre komiks vlastnými a veľmi zrozumiteľnými výrazmi. Takým je napríklad americké Z, ktoré voľne sa vznášajúce nad hrdinom naznačuje že spí, nie však že chrápe. Sú veľmi rôznorodé, menia sa podľa autora a jazyka, v ktorom je komiks napísaný. Eco upozorňuje, že sa často (pri preberaní komiksu z iného jazyka) neprekladajú, a tak *strácajú bezprostredné spojenie s označovaným, z „jazykového znaku“ sa premieňajú vo vizuálny ekvivalent zvuku a vráti sa do funkcie „znaku“ v rámci sémantických konvencií komiksu.* (Eco, 2006, s. 142);
- e) **Rečou tela** sa komiks azda najviac približuje k dramatickému, resp. hereckému umeniu. Mnohé emócie možno vyjadriť pózou, pohybom či gestom, napr.: zlosť – ruky vbok, strach, nervozita – postoj s kolenami pokrčenými a pritisnutými k sebe a pod. Veľkú úlohu zohráva mimika, hlavne ústa a obočie. Tvár a celková fyziognómia hrajú dôležitú úlohu pri charakterizácii postáv. Komiks budujúci na vžitých schémach takto dáva hneď čitateľovi na vedomie, ktorá postava je kladná a ktorá záporná;
- f) **Čas** je v každom umeleckom médiu, ktoré má tento rozmer, samostatným problémom. V komikse je zaujímavý z viacerých hľadísk. Komiks využíva **elipsu**. McCloud (1999) nazýva komiks neviditeľným umením práve preto, že vďaka svojej sekvenčnosti mnohé veci neukazuje ani na ne neodkazuje, jednoducho ich vypustí a je na čitateľovi, aby si v mysli poskladal mozaiku príbehu do logického sledu. Eco si všíma odlišnosti komiksovej a filmovej syntaxe: ... *Komiks láme kontinuum na niekoľko málo podstatných prvkov* (Eco, 2006, s. 143). Týmto sa komiks vo svojej podstate vzdaluje a odlišuje od väčšiny umeleckých žánrov (napr. román, film), ktoré majú možnosť povedať, ukázať prakticky všetko. Jeho forma a prostriedky ho nútia hovoriť úsporným spôsobom, ktorý počíta so schopnosťou čitateľa domýšľať si;

- g) Podobne ako film, komiks pracuje s **gramatikou záberu** a **strihu** – aj tu nachádzame celky, polocelky, detail, polodetail, scénu;
- h) **Formálne** možno v komikse vymedziť viaceré základné prvky: *okno* (podobne ako pri filme – jednoduchý zvyčajne obdĺžnikový rámec ohraničujúci jeden výjav), *strip* (z *angl. pruh*) v riadku usporiadaná postupnosť okien, *doska* – súbor okien vo viacerých riadkoch. *Album* je viac dosiek, ktoré môžu patriť k jednej sérii od jedného autora alebo téme (kolektívny album), *séria* je viacero albumov zviazaných jedným hrdinom či témou, často v chronologickom poriadku.

KOMIKS TECHNIKOU ANIMÁCIE

Animátorské techniky umožnia nahliadnúť deťom aj do iných oblastí mediálnej tvorby (kreslený, bábkový film, filmový trik, reklama a pod.). Pre charakter výsledného produktu – komiksu však nie sú natoľko časovo, materiálovo a technicky náročné. Komiks je žáner dosť komplexný, aby poskytol pôdu pre plodné učebné situácie, no nie je taký prácny ako napríklad animovaný film. Vychádzame tak z psychologicky determinovanej schopnosti detí mladšieho školského veku sústrediť sa na jeden problém (Vágnerová, 2000), ako aj z časových obmedzení vyučovacích jednotiek. Stratégia vyžaduje vysoko individualizovaný prístup, odporúčaná je pre menšie skupiny detí. Práve preto môže byť veľmi vhodná ako formát tvorivých dielní rôznych kultúrnych inštitúcií. Tvorba je motivujúca pre deti sama osebe. Pozitívom je tiež, že každé dieťa môže mať svoj podiel zodpovednosti na spoločnom diele. Deti sa s témou zoznámia aktívnou formou. Ak však vznikne produkt – vytlačený komiks, deti si tému prisvoja o to viac. V komikse sa konvenčne používa kresba, zriedkavosťou však nie sú ani komiksy maľované, fotografické alebo kolážové. Na webinári ukazujeme, ako môžeme s pomocou dostupných technológií (fotoaparát v mobile) čerpať z rôznych vizuálnych situácií.

Príklady uplatnenia komiksu v oblasti neformálneho vzdelávania by sme mohli predbežne navrhnuť takto:

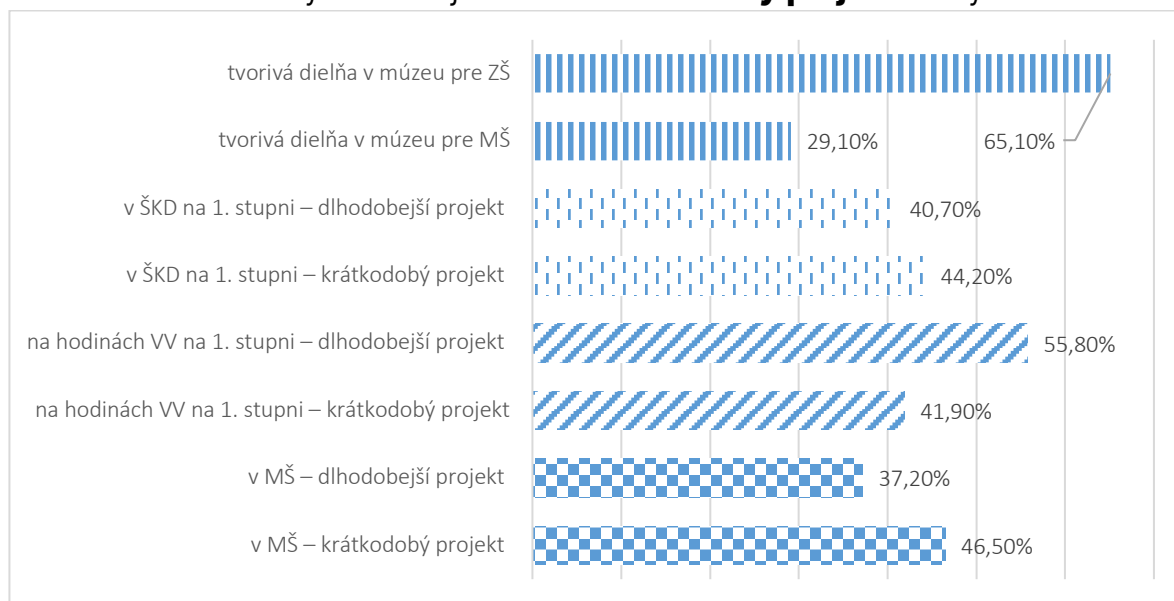
- **Komiks ako adaptácia naratívneho textu.** Obsahuje fázy: analýza textu, charakterizácia a stvárnenie postáv, tvorba prostredia a dekóru, inštalácia prvkov na ploche a postupné snímanie obrazov podľa logickej štruktúry textu, asamblovanie komiksu v digitálnej alebo analógovej podobe.
- **Komiks ako dokument z akcie.** Obsahuje fázy: akcia, dokumentácia, asamblovanie komiksu, prezentácia.
- **Komiks ako dramatická etuda.** Obsahuje fázy: vcítenie sa do postavy a fotenie, fotomontáž, skladanie komiksu z fotografií a interpretácia.

- **Komiks ako projektívna metóda.** Téma je prezentovaná v podobe komiksu, do ktorého majú deti doplniť chýbajúce časti.

VYUŽITIE KOMIKSU V PRAXI

V rámci praktického nácviku tvorby komiksu sme sa študentiek spýtali, či by vo svojej pedagogickej praxi realizovali projekt kooperatívnej tvorby komiksu s deťmi a v akých podmienkach si vedia predstaviť implementáciu tejto stratégie. Mohli zvoliť aj viaceré možnosti. Do januára 2021 odpovedalo 86 študentiek. Prikladáme grafické znázornenie ich volieb, z ktorého vyplýva, že:

- najčastejšou voľbou je **záujem o tvorivú dielňu využívajúcu tvorbu komiksu ponúkanú nejakou kultúrnou inštitúciou** (galériou, múzeom...), ktorú by až 65,10 % študentiek rado využilo vo svojej pedagogickej praxi. Menší záujem (29,10 %) by bol o takúto formu vzdelávania zo strany študentiek pôsobiacich ako učiteľky materskej školy,
- študentky by ako učiteľky v rámci hodín **výtvarnej výchovy by uprednostnili dlhodobejší zámer** v rozsahu mesiac a viac,
- **v materskej škole by realizovali skôr krátkodobý projekt** tvorby komiksu,
- v školskom klube by tiež radšej realizovali **krátkodobý projekt** tvorby komiksu.

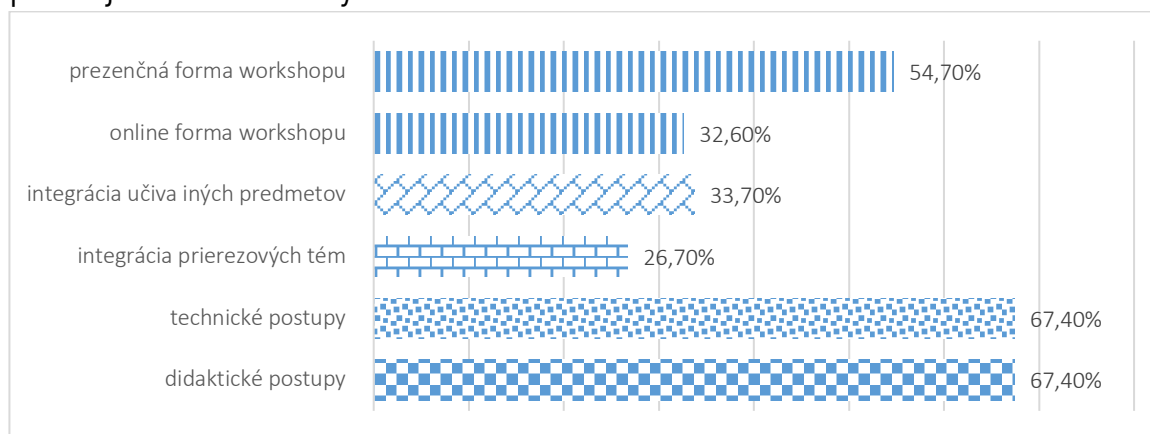


Graf 5 Prieskum názorov študentiek predškolskej a elementárnej pedagogiky (2020)

Ďalej sme sa študentiek spýtali, či by mali záujem o ďalšie vzdelávanie formou špecializovaného workshopu kooperatívnej tvorby komiksu. Zamerali sme sa na zistenie predbežného záujmu o obsah takéhoto vzdelávania nad rámec bežnej výučby. Mohli zvoliť viaceré možnosti. Do januára 2021 odpovedalo 86 študentiek. Z porovnania odpovedí vyplýva, že:

- najväčší záujem by mali študentky o priblíženie **didaktických postupov**, teda ako viesť projekt od začiatku do konca, ako logicky rozfázovať tvorbu a vhodne k nej vytvárať učebné situácie,
- rovnako by ich zaujímali konkrétne **technické postupy**, teda ako realizovať komiks (čo vopred pripraviť, ako si poradiť s technikou, pomôcť počítačom, interaktívnou tabuľou),
- už menší záujem by bol zo strany študentiek o rady pri integrácii prierezových tém (napr. mediálnej výchovy) či integráciu učiva iných predmetov.

Dôležité je aj zistenie, že jednoznačne prevažuje záujem o **workshop prezenčnou formou**, oproti online workshopu (viď prvé dva riadky grafu 2). Nie je to prekvapujúce zistenie v čase pandemických opatrení, keď sa celá ich príprava na budúce povolanie odohráva online formou a priestor na osobné stretnutie, porovnanie skúseností, vzájomnú pomoc je veľmi limitovaný.



Graf 6 Prieskum záujmu študentiek o vzdelávanie v téme tvorby komiksu (2020)

KOMIKSOVÉ ETUDY

Didakticky zvládnuť prípravu projektu si vyžaduje plánovanie a predchádzajúce skúsenosti. Študentky v prvom ročníku majú možnosť realizovať voliteľné úlohy, ktoré majú za cieľ rozvíjanie zručností tvorby komiksu, ako sú: zvládnuť kompozíciu jednotlivých záberov, rozčleniť jednoduchý dej na niekoľko málo statických sekvencií a elipticky vyjadriť ich nadväznosť. Tiež sa pokúšame senzibilizovať študentky na potenciál výtvarného vyjadrenia v rôznych materiáloch. Na webinári prezentujeme niekoľko jednoduchých výtvarných etúd a ich študentské riešenia. Tu ich zhrnieme a ilustrujeme príkladmi študentských riešení:

Hľadanie hrdinu inštaláciou z nájdeného materiálu zvyšuje citlivosť na tvary predmetov, na objavovanie ich vzájomných vzťahov a otvorenosť voči redefinícii nájdených drobných predmetov.



Obrázok 11 Hľadanie hrdinu inštaláciou z nájdeného materiálu

Hra s inštalovaním prostredia cestou inscenovanej fotografie. Je výzvou pre predstavivosť, uplatnenie tela ako výrazového prvku narácie. Je náročnejšia na technické prevedenie fotografie. Aktér sa dostáva do neobvyklých polôh, ktoré nemusia rešpektovať (na obraze) zákony gravitácie.



Obrázok 12 Hra s inštalovaním prostredia

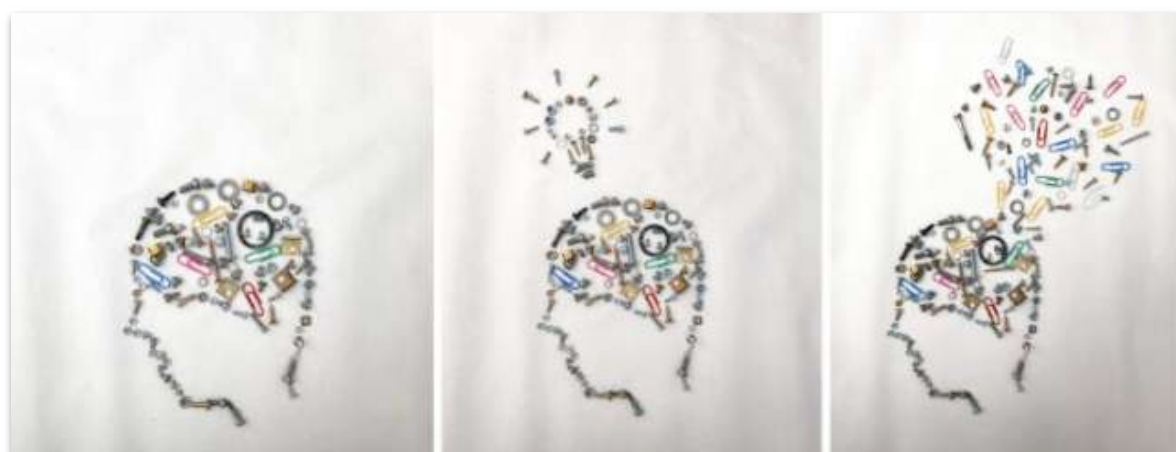
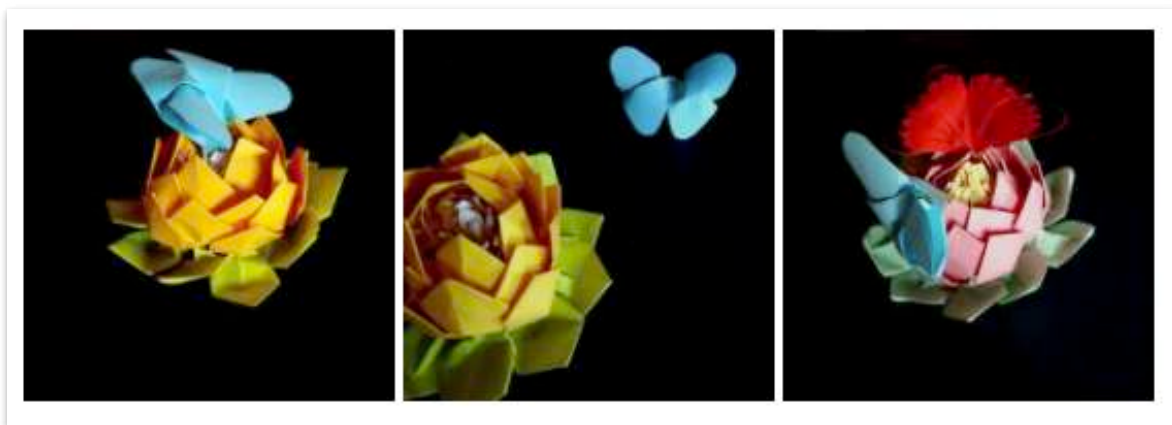
Kresba do sypkého materiálu vedie k hre s efemérnou kresbou, do ktorej je možné zasahovať v procese rozvíjania príbehu. Hra s kresbou na kontrastnom pozadí s obmedzenými výrazovými možnosťami umožňuje tiež pochopiť význam kontrastu a valéru.



Obrázok 13 Kresba do sypkého materiálu

Strip ako najúspornejšia forma komiksu (pracujeme s tromi fotografiami) umožňuje zameranie pozornosti na kompozičné vzťahy troch súvisiacich obrazov. Predstavuje jednoduchý spôsob, ako tvoriť príbeh a využiť komiksovú **elipsu**.

Lettering alebo práca s písmom je pri tvorbe komiksu samostatným problémom. Existuje viacero spôsobov, ako deťom pomôcť dobre komponovať vhodný text do obrazu. Ako prvé etudy využívame práve hru s písmenami, kde sa treba zamerať na tvary písmen a hľadanie ich vhodného usporiadania pri vytváraní ikonického znaku.



Obrázok 14 Stripy s rôznym východiskovým materiálom

ZÁVER

Pokúsili sme sa odpovedať na otázku, prečo využívať komiks v práci s deťmi. Umožňuje aktívne interpretovať vzdelávací obsah v spoločnej práci. Naše zistenia naznačujú, že komiks je deťom blízky, a preto môže byť vhodným médiom spoločnej tvorby. Uviedli sme príklady komiksových etúd, ktoré využívame, aby sme upriamili pozornosť na rôzne aspekty tvorby komiksu. Naznačenie neobmedzenej hry s obrazmi a textami môže motivovať k tvorbe komiksov na najrôznejšie témy. Takáto hra so statickým obrazom a príbehom, ktorý sa z neho vynára, má potenciál vziať dieťa do role aktívneho tvorcu obsahov a dať mu šancu podieľať sa na tvorbe média sýteného zvoleným obsahom.

LITERATÚRA

ECO, U. 2006. *Skeptikové a tešitelé*. Praha: Argo, 2006. ISBN 80-72037-06-4.

FLUSSER, V. 2002. *Komunikológia*. Bratislava: Mediálny inštitút, 2002. ISBN 80-968770-0-3.

FULKOVÁ, M. 2002. *Když se řekne vizuální gramotnost*. Výtvarná výchova. 2002, 4.

- GERBNER, G. 1994. Reclaiming Our Cultural Mythology, Television's global marketing strategy creates a damaging and alienated window on the world. *IN CONTEXT A Quaterly Of Humane Sustainable Culture*. [Online] 1994. [Dátum: 25.1.21]
- CHOMSKY, N. 1999. Výroba súhlasu, nevyhnutné ilúzie, médiá a propaganda. Medzilaborce: Bod zlomu, 1999.
- KASÁČOVÁ L. – SOKOL M. 2010. Význam vizuálnej komunikácie v kontexte výtvarnej výchovy na 1. stupni základnej školy. Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici, 164 s. ISBN 978-80-80839-45-1.
- KOLLÁRIKOVÁ, Z. a PUPALA, B. 2001. *Predškolská a elementárna pedagogika*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-71785-85-7.
- McCLOUD, S. 1999. *L'Art invisible*. Vertige Graphic, 1999. ISBN 29-089-8141-6.
- McLUHAN, M. 1991. *Jak rozumět médiím*. Praha: Odeon, ISBN 80-207-0296-2.
- PUPALA, B. – ZÁPOTOČNÁ, O. 2007. Čítanie sa učí ako spartakiáda. *.týždeň*. 22. 1. 2007, 4. [Online] <http://www.noveskolstvo.sk/article.php?86> [Dátum: 22.3.21]
- RANKOV, P. 2002. *Masová komunikácia a informačná spoločnosť*. Levice: Koloman Kertész Bagala, L.C.A., 2002. ISBN 80-88897-89-0.
- Sokol, M. – Sokolová, K. 2007. *Grafika - ako umenie - techniky - dáta*. Banská Bystrica: PDF UMB, 2007. ISBN 978-80-8083-382-4.
- ŠTÁTNY PEDAGOGICKÝ ÚSTAV 2020. Štátny vzdelávací program, ŠVP pre druhý stupeň ZŠ, Prierezové témy: Mediálna výchova, dostupné na <https://www.statpedu.sk/sk/svp/statny-vzdelavaci-program/svp-druhy-stupen-zs/prierezove-temy/medialna-vychova/> [cit. 2021-01-28].
- TOFFLER, A. 1992. *Šok z budúcnosti*. Praha: Práce, 1992. ISBN 80-208-0160-X.
- TOFFLER, A. a TOFFLEROVÁ, H. 2001. *Nová civilizace. Třetí vlna a její důsledky*. Praha: Dokořán, 2001. ISBN 80-86569-00-4.
- VÁGNEROVÁ, M. 2000. *Vývojová psychologie, Dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.
- Wikipedia L'encyclopédie libre. *Portail:Bande dessinée*. [Online] 2007. Dostupné na: https://fr.wikipedia.org/wiki/Portail:Bande_dessin%C3%A9e [cit. 2021-01-09].

INFORMÁCIE O TECHNICKOM TÍME

Ing. Ivan Sámel

Vyštudoval Univerzitu Mateja Bela V Banskej Bystrici. V rámci akademickej praxe pôsobil na UMB Banská Bystrica, Ekonomickej univerzite v Bratislave a Hochschule Fresenius. V rámci manažérskej praxe spolupracoval vo viacerých spoločnostiach na projektoch. Lektorskú prax neustále rozvíja.



Vyznačuje sa nákazlivým entuziazmom a aj preto sa mu darí vo vzdelávaní a poradenstve inšpirovať ľudí už viac ako 23 rokov. Vedomosti, zručnosti a postoje získal trvalým záujmom o témy, ktoré pomáhajú premieňať myšlienky na výsledky. Zameriava sa na dôležité komponenty úspechu t. j. na prípravu, plánovanie a inovácie biznis produktov a k nim súvisiacich projektov

Ing. Vladimír Homolá

Vyštudoval Elektrotechnickú fakultu na Vysokej škole technickej v Košiciach so zameraním na elektronické počítače. Počas pracovnej kariéry zastával post vedúceho výpočtového strediska, ekonomického riaditeľa a regionálneho riaditeľa poisťovne. Od roku 2007 sa venuje tréningom a koučovaniu so zameraním na posilňovanie a rozvoj angažovanosti a interaktivity v riadení, rozvoji a vo vzdelávaní.



Od roku 2012 vedie vlastný program Myšlienkové mapovanie v riadení a vo vzdelávaní a od polovice roku 2014 aj programy Visual Coaching s iMAPou a iMAPa a zlepšovanie angažovanosti.

POĎAKOVANIE

Ďakujeme Fondu na podporu umenia, ktorý finančne podporil náš projekt „*HRANICE NEFORMÁLNEHO VZDELÁVANIA – TEÓRIA A PRAX. Nové alternatívy neformálneho vzdelávania v prostredí múzeí, galérií a pamiatok.*“ Vďaka tejto pomoci bolo možné zrealizovať našu myšlienku o doplnkovom vzdelávaní s celým tímom odborníkov z radu špecialistov na informačné technológie ale aj odborného garantovania tém.

Podakovanie patrí všetkým lektorkám: prof. PaedDr. Daniele Valachovej, PhD. z katedry výtvarnej výchovy Pedagogickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave, Mgr. Lenke Lipárovej, PhD. a PaedDr. Renáte Pondelíkovej, PhD. obe z Katedry výtvarnej kultúry Pedagogickej fakulty Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici, PhDr. Beáte Husovej a PaedDr. Martine Pavlíkánovej PhD., z Múzea mesta Bratislavy, Mgr. Daniele Čarnej, PhD. z Kunsthalle v Bratislave, Mgr. Martine Martincovej zo Stredoslovenskej galérie v Banskej Bystrici, doc. Mgr. Petre Šobáňovej, Ph.D. z Katedry výtvarnej výchovy Pedagogickej fakulty Univerzity Palackého v Olomouci, ktoré sa podelili so svojimi osobnými a odbornými skúsenosťami a zároveň vytvorili texty do zborníka. Ďakujeme aj recenzentkám: doc. Mgr. art. Xénii Bergerovej, ArtD. a doc. PaedDr. Barbore Kováčovej, PhD. za tvorivé usmernenia a zhodnotenia príspevkov.

Rady by sme sa poďakovali PaedDr. Márii Ťavodovej, ktorá realizovala jazykovú korektúru textov v zborníku, korektne a vecne dohliadla na jednotnú úpravu všetkých textov, najmä v rozsahu literatúry. Z radu technickej podpory patrí poďakovanie Ing. Ivanovi Sámelovi a Ing. Vladimírovi Homolovi, ktorí počas vysielania webinárov zabezpečovali bezproblémový kontakt s viac ako 250 účastníkmi webinárov. S nimi komunikoval hlavne náš back office tím, ktorý zabezpečoval všetku administratívu projektu. Osobitné poďakovanie za grafické práce v zborníku, za vytvorenie plagátu aj úvodného power-pointového vizuálu webinárov patrí Mgr. Lenke Lipárovej, PhD. z Katedry výtvarnej kultúry Pedagogickej fakulty Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici.

Za obe autorky projektu vyjadrujeme poďakovanie aj všetkým účastníkom webinárov, ktorí aktívne sledovali naše vysielanie, zapájali sa do diskusie a vyplňali záverečné dotazníky. Otázky a pripomienky v prieskumoch spokojnosti boli určujúce pri koncipovaní dvoch záverečných diskusných webinárov.

Veríme, že ako webináre tak aj zborník, ktorý ste práve dočítali, budú pre Vás inšpiráciou a motiváciou k tvorivým aktivitám a vzájomnej komunikácii. Prajeme Vám, milý priaznivec neformálneho vzdelávania, veľa energie, odhodlania a úspechov do ďalšieho rozvoja!

Miloslava Borošová Michalcová a Iveta Babjaková

Názov: *Hranice neformálneho vzdelávania – teória a prax v prostredí múzeí, galérií a pamiatok (zborník textov z cyklu webinárov)*

Zostavili: Mgr. Iveta Babjaková
Mgr. Miloslava Borošová Michalcová, PhD.
Mgr. Lenka Lipárová, PhD.

Autorky príspevkov:
Mgr. Miloslava Borošová Michalcová, PhD.
Mgr. Daniela Čarná, PhD.
PhDr. Beáta Husová
Mgr. Lenka Lipárová, PhD.
Mgr. Martina Martincová
PaedDr. Martina Pavlikánová, PhD.
PaedDr. Renáta Pondelíková, PhD.
doc. Mgr. Petra Šobáňová, Ph.D.
prof. PaedDr. Daniela Valachová, PhD.

Recenzenti: doc. Mgr. art. Xénia Bergerová, ArtD.
doc. PaedDr. Barbora Kováčová, PhD.

Výkonný redaktor: Mgr. Lenka Lipárová, PhD. (grafický návrh a zalomenie)

Jazykový redaktor: PaedDr. Mária Ťavodová

Vydavateľ: MALENA občianske združenie

Vydanie: 1.

Rok: 2021

Rozsah: 144 strán

ISBN 978-80-570-3097-3

Zborník je dostupný aj v tlačenej verzii, kontaktujte ozmalena1@gmail.com.