

DOI: <https://doi.org/10.54937/dspt.2023.23.3.46-57>

Symbol, Concept and Visual Communication in Relation to Interactive Art Education

Symbol, koncept a vizuálna komunikácia vo vzťahu k interaktívnej výchove umením

Hana Juhász Muchová, Dominika Weissová

Abstract

The paper discusses the issue of symbol and concept in visual communication concentrating on the processual act in works of art. The authors focus on conceptual art as a source of inspiration for artistic activities in informal space. They highlight the interaction of teacher and pupils in collective creation. The content perspective approaches art education through the creative manipulation of magnetic sculpture, where idea and signification are key. This paper presents an example of reflection on model art teaching practice in a primary art school.

Keywords: Symbol. Concept. Visual communication. Conceptual art. Interactive art education.

Úvod

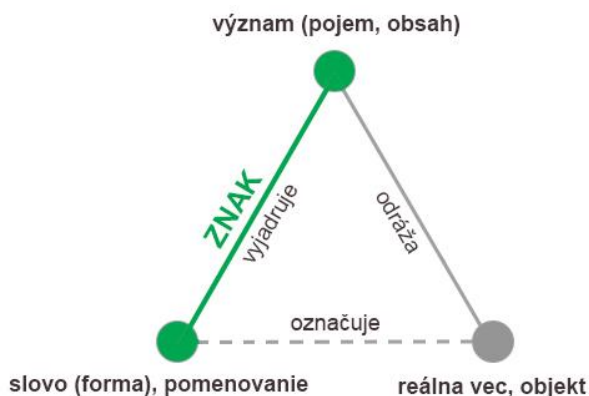
Výtvarné umenie využíva na komunikáciu systém znakov a symbolov. Ako uvádzame aj nižšie, tak ako sa vyvíja svet okolo nás, vyvíja sa aj výtvarné umenie, a taktiež aj jazyk výtvarného umenia. Myslíme si, že je dôležité, aby sa žiaci vzdelávali v oblasti jazyka súčasného vizuálneho umenia, rozvíjali svoje možnosti a schopnosti výtvarného vyjadrovania sa daným jazykom. V príspevku opisujeme, ako je možné začleniť poznatky semiotiky do pedagogickej praxe a tiež uvádzame príklad modelovej hodiny, ktorá využíva podnety konceptuálneho umenia. Z vlastnej pedagogickej praxe vieme, že žiaci v procese umeleckého vzdelávania sa vo výtvarnom odbore sústreďujú predovšetkým na sebarozvoj tvorivých zručností. Aj Inovovaný štátny vzdelávací program pre základné umelecké školy (2015) uvádza, že by mali získať základné poznatky a zručnosti v oblasti vizuálneho umenia. Príspevkom by sme chceli upozorniť na to, že okrem daných cieľov umeleckého vzdelávania, je pre žiakov prínosné aj nadobúdanie vedomostí o súčasnom vizuálnom jazyku v jeho symbolickom uchopení.

Znaky a symboly vo výtvarnej výchove

Umelecké diela na prenos informácií využívajú rôzne znaky, príznaky a symboly. Veda, ktorá sa zaoberá znakmi, ich významom a vzťahmi medzi nimi sa nazýva semiotika. Vo vizuálnom umení je možné skúmať znaky a vzťahy medzi nimi. Gero vysvetľuje, prečo výtvarné diela môžu byť súčasťou skúmania semiotiky: „*Výtvarné dielo má znakový charakter, to znamená, že buď je obrazom reality, t. j. výtvarné znaky, z ktorých sa dielo skladá, majú svoje denotáty v realite, alebo je zložené z emotívne-hodnotových znakov, ktorých denotátom je istá hodnotová situácia v realite*“ (Gero, 1992, s. 57). Znak môže byť grafickým prvkom, ktorý je abstraktný alebo konkrétny a má určitý význam pre autora či diváka. Autor sa snaží vyjadriť svoje vnútorné pocity a myšlienky prostredníctvom výtvarného jazyka a divákovi umožňuje interakciu s obrazom na emocionálnej úrovni. Symbol je typom znaku, ktorý má skrytý význam (Štofko, 2007) a môže reprezentovať predmet, písmeno, slovo, gesto, geometrický prvok, číslicu, farbu, prírodný jav. V umení má viac konotatívny (skrytý, subjektívny) ako denotatívny (zjavný, všeobecne platný) charakter. Doubravová (2008) uvádza charakteristické rysy pre symbol: a) konkrétnosť – fyzická reprezentácia myšlienky, b) nepodobnosť – súčasne je opakom námetu, c) dvojznačnosť či otvorenosť obsahu, d) závislosť na kultúre.

Výtvarný symbol v diele môže mať rôzne formy, ako čiary, tvary, farby, textúra. Každý zo spomenutých prvkov je reprezentantom výrazového a významového vyobrazenia. Napríklad použitie silnej čiary môže vyjadrovať energiu alebo pohyb, zatiaľ čo použitie tmavých farieb môže evokovať smútok alebo strach. Výtvarný znak je teda dôležitým nástrojom expresívnej symboliky vo výtvarnej výchove, ktorý umožňuje umelcovi vyjadriť sa a divákovi rozpoznať, taktiež interpretovať význam v súvislostiach emócií v diele. Jung (2017) poukazuje na to, že v symboloch je skrytá aj širšia nevedomá stránka, ktorá sa nedá presne definovať, pretože je závislá od myslenia a vnímania zmyslov každého z nás. Semiotika má významné miesto vo vyučovaní výtvarnej výchovy, pretože výtvarní pedagógovia sa snažia rozvíjať schopnosti žiakov porozumieť umeniu a jeho znakom, zároveň nadobúdajú interpretačnú senzibilitu, konkrétne vedieť interpretovať rôzne vizuálne znaky sebavyjadrením. Žiaci na hodinách výtvarnej výchovy spoznávajú umenie cez znaky a symboly, ktoré využívajú umelci. Učia sa symbolizovať obsah svojich skúseností, pozitívnymi aj negatívnymi spôsobmi riešenia problémov. To znamená, že si precvičujú nielen to, čo je možné alebo akceptované, či hodnotné, ale aj to, čo je nemožné, neakceptované, menej hodnotné i riskantné (Slavík in Jurečková et al., 2015). Samotné výtvarné umenie nám poskytuje zaujímavé prostriedky ako sa o znakoch rozprávať so žiakmi pri výtvarných aktivitách. Príkladom takého diela je *One and three chairs* (Jedna a tri stoličky) od Josepha Kosutha. Dielo autora je

považované za kľúčové pre rozvoj konceptuálneho umenia. No zaujímavé na ňom je, že presne vykresľuje to, čo nám ukazuje sémantický trojuholník.



Obrázok 1: Sémantický trojuholník

(zdroj: <https://pdfweb.truni.sk/e-ucebnice/sjvpv1/data/a393621e-d949-466a-84c1-2aaa2f096580.html?ownapi=1>)

Kosuth vo svojom diele zobrazuje reálnu vec, teda stoličku, ktorá je zobrazená na fotografii a ponúka nám aj jej slovníkové vysvetlenie. Husár uvádza, že pre ikonický znak je charakteristická: „*podobnosť medzi nositeľom znaku a jeho významom*“ (Husár, 2007, s. 23). Práve vo fotografii, ktorá je aj súčasťou Kosuthovho diela, vidí dokonalé ikonické zastúpenie. No vo výtvarnom umení by sme vedeli nájsť mnoho ikonických zastúpení objektov, ktoré nemusia predstavovať len dokonalú zhodu s objektom, ako to predstavuje fotografia, ale môžu byť napríklad aj podobnosťou alebo analógiou (napr. Banský – Odstraňovanie jaskynnej maľby, Dalí – Vytrvalosť pamäte). V dejinách umenia by sme mohli nájsť mnoho príkladov znakových zastúpení reálnych objektov. Začínajúc pravekými odtlačkami rúk v jaskyniach a končiac napríklad Banksyho grafitmi. Pre vyučovanie výtvarnej výchovy je zaujímavé práve odhaľovanie znakov výtvarných diel a prvkov výtvarného jazyka. Práve komunikácia je jedným z cieľov umenia a aj vyučovania výtvarnej výchovy. Pritom tým nemyslíme len komunikáciu autora s recipientmi jeho diela, ale aj medziľudskú komunikáciu. Umelecké dielo môže byť spúšťačom komunikácie, predmetom komunikácie, no môže byť i prostriedkom komunikácie. Gero a Tropp v knihe *Interpretácia výtvarného diela* vystihli, prečo je dôležité sa o umení rozprávať: „*Je samozrejmé, že umenie nemôže pretvoriť svet, ale pomáha riešiť životné krízy, spríjemňuje prostredie, vytvára komunikatívnu klímu, ale apeluje aj na naše city i rozum. Už primitívny človek využíval všetky klady umenia, prečo by civilizovaný človek na prahu 21. storočia nevyužil to, čo mu ponúka umenie, v ktorom je koncentrovaná viactisícročná skúsenosť ľudstva*“ (Gero, Tropp, 2000, s. 5).

Vizuálna komunikácia a výtvarný jazyk

Vizuálna komunikácia na sprostredkovanie obsahu využíva vizuálny jazyk. Saussure (1966) definuje jazyk ako systém znakov, ktorý je sociálnou stránkou reči, pričom každý znak spája nejaký význam s akustickým obrazom. Vizuálny jazyk je tiež systémom, ktorý má vlastné pravidlá, ktoré sú konštruované videním (Husár, 2007). Gero (2012) popisuje teóriu vizuálnej komunikácie Benseho a Molesa, ktorá vyšla z kybernetiky, a bola bytostne spojená s experimentálnym umením. Ku komunikácii dochádza vtedy, ak existuje určitý spoločný repertoár znakov – signálov u vysielača a príjemcu. Komunikačný model je založený na znakovej podstate, kde je podstatná spoločná zásoba symbolov v korešpondencii kódov vysielača a príjemcu. Ľudia si vizuálny jazyk osvojujú prirodzene. Deti najskôr objavujú, ako svet vyzerá, objavujú ho z vizuálnej stránky a potom sa začínajú pomocou prostriedkov vizuálneho jazyka aj vyjadrovať. V odbornej literatúre je presne popísaný postup osvojovania si výtvarného jazyka deťmi (Lipárová a kol., 2017) a aj to, že medzi osvojovaním výtvarného a verbálneho jazyka sú podobnosti (Gero, Husár, Sokolová, 2004). Keď sa deti alebo ľudia, naučia vnímať svet vizuálne, neznamená to, že vedia interpretovať umenie alebo to, že výtvarnému umeniu rozumejú. Na to, aby sme rozumeli znakom výtvarných diel, musíme mať nejaké skúsenosti alebo vedomosti o výtvarnom umení. Husár uvádza, že cieľom vzdelávania o vizuálnom jazyku je: „*zabezpečiť ovládanie pravidiel umelého vizuálneho systému, ktorý nazývame výtvarný jazyk*“ (Husár, 2007, s. 61). Prostriedkom vizuálnej komunikácie je jazyk výtvarného umenia a ten využíva súbor znakov alebo prvkov, vďaka ktorým umelci cez svoje diela komunikujú. Pomáhajú nám pochopiť a analyzovať alebo interpretovať výtvarné diela. Gero a Tropp vysvetľujú výtvarný jazyk nasledovne: „*Každé výtvarné dielo sa skladá zo zobrazenia, názvu a interpretácie. Výtvarné zobrazenie pozostáva z nejakých prvkov, ktoré môžeme nazvať výtvarným jazykom. Výtvarný jazyk slúži na to, aby umelec, autor výtvarného diela, mohol odovzdať nejakú informáciu príjemcovi*“ (Gero, Tropp, 2000, s. 8). Vizuálna komunikácia zasahuje aj psychologické hľadisko. Dôležitá je štruktúra komunikačného procesu a nástroje komunikácie. Oravcová (2008) uvádza komunikačnú schému podľa prvkov štruktúry procesu a) komunikátora – oznamovateľ, od ktorého odchádza informácia, b) komuniké – obsah informácie, c) médium komunikácie, d) komunikant – percipient, príjemca informácie, e) komunikačný kanál – spôsob prenosu informácie, slovo, gesto, skutok.

Niekedy sa umelecké dielo nielen vníma, ale aj dotvára. Dotváranie je jav, ktorý sa špecificky dotýka súčasného umenia. Gero uvádza, že „*základom výtvarného jazyka je vizuálny jazyk bežného života, ale práve odchýlky od bežne používaného vizuálneho jazyka vytvárajú to špeciálne fluidum okolo umenia, ktoré ho robí vlastne umením*“ (Gero, 1992, s. 42). Medzi základné stavebné prvky výtvarného jazyka patria línia, škrvna a hmota. Za základné

vyjadrovacie prvky výtvarného jazyka považujeme tvar, svetlo, farbu a materiál. Všetky tieto prvky majú svoje charakteristiky, no zároveň sú aj prepojené. Napríklad môžeme hovoriť o tvare a farbe línie atď. V živote dieťaťa má postavenie výtvarnej výchovy dôležitú funkciu. Umenie ako hra rozvíja emocionalitu a predstavivosť, má modelový charakter. Umenie ako prostriedok poznania má možnosť sprostredkovať informácie zmyslovým vnímaním a prirodzeným poznávaním. Umenie ako nástroj komunikácie komunikuje skúsenosti a zážitky inak ako rečou (Valachová, 2010). Tvorivá vizuálna komunikácia je prostriedkom sebvýjadrenia, kde je podstatná myšlienka, čiže koncept.

Metóda konceptu

O koncepte sa dá povedať, že je umeleckou metódou, ktorá môže byť vyjadrená rôznymi médiami. V modernom a postmodernom umení je pojem spájaný s tvorbou ready-made, enviromentu, inštalácie, a akčných foriem umenia ako performancia, event, happening. Cieľom je interaktivizovať reflexívne myslenie príjemcu, ktoré je prvoplánovo zamerané na estetické vnímanie artefaktu. Može ísť aj o ideu a jej významový kontext (Štofko, 2007, s. 134). Vďaka výtvarnému jazyku môže umelec vytvoriť výtvarné dielo, cez ktoré komunikuje nejakú informáciu zastupujúcu myšlienku, koncept. Proces konceptualizácie (conceptualization) má poznávací charakter, za pomoci myšlienkových operácií sa osvojujú pojmy (Hartl, Hartlová, 2000). Konceptuálne umenie eliminuje prvky estetického vnímania diela na úkor idey, ktorú môže prezentovať textový, číselný, obrazový náčrt, návrh alebo plán. Mortier (2012) uvádza, že o tom, či umenie musí vyjadrovať nejakú informáciu, sa vedú polemiky. No ak si uvedomíme to, že každé umenie využíva nejaké prvky vizuálneho jazyka, potom môžeme povedať, že každé umelecké dielo vyjadruje niečo alebo poukazuje na niečo. Pričom niečím môže byť napríklad aj poukázanie na vlastnosti farby. Mnoho súčasných diel už ani nevyužíva prvky tradičného výtvarného jazyka. Podľa Gera a Troppa (2000) môžeme hovoriť o tradičnom výtvarnom jazyku a súčasnom jazyku umenia. Pričom jazyk súčasného umenia už nie je založený iba na výtvarnosti. Sú pre neho typické nové médiá a prenikajú doň jazyky iných umeleckých jazykov, ako napr. tanca, divadla atď. Niektoré výtvarné diela dostávajú zmysel, stávajú sa kompletnými, až po kontakte s ich divákom. Niektoré diela ako happeningy, by bez diváka ani nevznikli. Moderné umenie celkovo narušilo typické zobrazovacie spôsoby umenia.

Autor Branskii (2016) opisuje zrodenie konceptu v zmysle vnútorných skúseností umeleckej činnosti. Zdrojom a pôvodom tvorivosti je vnútorný zážitok, prenasleduje ho, kým nenájde spôsob sebvýjadrenia a umožní mu dosiahnuť emocionálne uvoľnenie, oslobodenie sa. Skutočne kreatívny umelecký koncept teda nie je nikdy určený racionálnymi úvahami, ale vždy

priamym vnútorným zážitkom. Gero (1992) tiež vysvetľuje, že moderné umenie v niektorých prípadoch poprelo viaceré zložky sémantického trojuholníku, a to objekt reality a aj výtvarný znak. Preto podľa neho ako jediná stabilná v znakovnej situácii ostáva len myšlienka.

Ako príklad môžeme uviesť ready-made objekty, fontánu od Duchampa. Autor zobral reálny objekt (pisoár) a prezentoval ho ako umelecké dielo, tým že zmenil jeho funkciu a názov. Ak sa vrátíme k sémantickému trojuholníku, ako vysvetlíme významové vzťahy tohto objektu? Pretože v tomto prípade je znak rovnaký ako objekt reality. Umelec by tento objekt pokojne mohol odnieť z galérie a mohol by sa používať vo svojom pôvodnom zmysle. Tiež by sme len veľmi ťažko opisovali, akými prvkami výtvarného jazyka sa Duchamp vyjadruje. Aj z tohto dôvodu sa prikláňame ku Gerovmu názoru, že v modernom umení je z hľadiska znakov stabilná a nemenná len myšlienka, teda koncept. Ak myšlienku prenesieme do oblasti výtvarného umenia, pridáme na to, že ak chceme žiakov naučiť rozumieť výtvarným dielam, vedieť komunikovať o výtvarnom umení a s umeleckými prvkami či prostriedkami, musíme myslieť na to, že výtvarné umenie a výtvarný jazyk sa stále vyvíjajú. Dôležité je so žiakmi komunikovať o súčasnom umení a o myšlienkach, s ktorými prichádza. Duncum (2012) upozorňuje na koncept „*Sensorium*” konkrétne zapojením viacerých vnemov súbežne v umeleckom vzdelávaní, pretože zrak je často uprednostňovaný na úkor iných zmyslov. Problematiku rozoberá z pohľadu existencie piatich zmyslov, ktoré sú hierarchicky usporiadané v rámci dôležitosti poznania a pracujú oddelene od seba. Zohľadnenie konceptu „*Sensorium*” poskytuje spôsob ako nazerať na formy kultúry, ktoré zapájajú krajinu, telo, viaceré zmysly súbežne ako multisenzorický zážitok a poznanie. Semiotický prístup vytvára významy na základe senzorických výziev.

Interaktívna výchova konceptuálnym umením

Výchova konceptuálnym umením v interaktívnom modeli spočíva v kolektívnej spolupráci žiakov v koordinácii s výtvarným pedagógom a je závislá od vzájomnej výmeny názorov či ovplyvňovania. Slovo interakcia (interaction) znamená ovplyvňovanie jedincov, skupín a prostredia, keď jeden jedinec svojím jednaním vyvoláva zmenu v druhom jedincovi. Sociálna interakcia vzniká pri vzájomnom verbálnom alebo neverbálnom dorozumívaní medzi dvoma a viacerými jedincami či medzi skupinami. Zahrňuje komunikačné procesy, vplyv, moc, kooperáciu a sociálny konflikt (Hartl, Hartlová, 2000). Interakčný štýl učiteľa vychádza z relatívne trvalých charakteristík osobnosti pedagóga, kde zohrávajú dôležitú úlohu profesionálne kompetencie: a) osobnostné vlastnosti – otvorenosť, zmysel pre spravodlivosť, b) didaktické zručnosti – odborná pripravenosť, schopnosť zrozumiteľného vysvetľovania,

c) pedagogicko-psychologické charakteristiky – pozitívny vzťah k žiakom, reflexívne hodnotenie (Petlák, Fenyvesyová, 2009).

Interaktívne je konceptuálne umenie ako inšpirácia pre tvorivú aktivitu, zvlášť pre dospievajúcu mládež. Práve spomenuté obdobie puberty/adolescencie sa považuje za najcitlivejšie z pohľadu začleňovania jednotlivca do spoločnosti. Máme na mysli vekové rozhranie od 12 do 18/19 rokov. Dochádza k rozvinutiu sebavedomia, kryštalizujú sa názory a postoje intelektuálnym a psychickým zrením. Toto obdobie je zaujímavé aj z hľadiska výtvarného nadania jednotlivcov, kedy adolescent dosahuje až takmer vrchol kognitívnych schopností a inteligencie (Valachová, Kováčová, 2018). Už vyššie spomenuté diela od umelcov Kosutha a Duchampa s premostením do slovenskej tvorby Mlynárčika sú nosnou témou, kde je symbol, koncept a vizuálna komunikácia vhodným námetom na sebavyjadrenie žiakov v adolescentnom veku. Práve hlavnou ideou Mlynárčikového umeleckého pôsobenia na okolie je forma interakcie a spolupráce v projektoch, kde si získal priazeň zahraničných kritikov a ako jeden z mála slovenských autorov dokázal dlhodobo pôsobiť na medzinárodnej výtvarnej scéne. Umelecova myšlienka diela spočíva v spoluprotvorbe, kde sa zotierajú hranice kultúrnych kruhov a dôležitý sa stáva duch priateľského a kolegiálneho porozumenia (Bartošová a kol., 2007). Koncept s názvom Pokušenie je skôr spoločenskou udalosťou ako inštaláciou, ktorá sa postupne vyvíja v čase. Máme na mysli 40 bielych výkladných figurín s mejkapom a parochňami rozmiestnenými po galérii, ktoré majú za cieľ vyprovokovať navštevníka, zanechať na nich odkaz. Diváci sú vyzvaní k procesu dotvárania sôch vlastným textom, obrázkom, stopou, dotvárajú dielo, ako môžeme nachádzať na verejných miestach v parkoch či na budovách. Symbol textu, obrázku je myšlienkou kolektívnej tvorby. Umenie spája ľudí a učí rozvíjať vzájomnú vkusovú toleranciu, čo znamená, že človek získava zážitok aj z podnetov vzdialených vlastnej kultúre (Místrík, 2016). Otvorenosť vkusu reflektuje aj nami realizovaná výtvarná aktivita. Zameriavame sa na koncept magnetickej sochy zrkadlovo otočených dvoch ženských postáv ako symbol človeka s jej premenami.

Vo vyučovaní je použité umelecké dielo výtvarnej pedagogičky ako didaktická pomôcka v rámci tvorivých aktivít. 3D socha s názvom „Podobnosť a premena, interaktívny dizajn“ je zavesená v priestore ateliéru a ukrýva magnetické hravé časti pod povrchom na jednej strane skonštruovanej figúry. Tvorba konceptu pozostáva v konfrontácii s dielom dotyk, pohybom, kresbou, digitálnou fotografiou. Výsledkom sú rôzne variácie poukladaných vrchnákových kovových častí v tvare kruhu na figúru. Kruh je symbolom kolobehu života, podľa Junga (2017), ukazuje jeho dokonalú ucelenosť. V psychologickvej rovine autor popisuje tvar kruhu ako symbolické vyjadrenie zjednotenia protikladov. Kruhovú viečku nám slúžia ako umelecký nástroj vytvorením kompaktného konceptu dvoch postáv na magnetickej soche.

Vzťah učiteľa a žiakov má na základnej umeleckej škole špecifické postavenie, vzdelávanie je realizované v neformálnom priestore, v miestnostiach

so špecializovaným výtvarno-materiálnym vybavením, nazývame ich ateliéry. Vyučovanie prebieha v poobedných hodinách raz do týždňa s 3-hodinovou časovou dotáciou na základnom stupni štúdia. Učiteľ rozvíja výtvarné nadanie a pozitívnu orientáciu k výtvarnému umeniu umeleckými disciplínami, ako sú kresba, maľba, grafika, fotografia, typografia, plošné a priestorové vytvárania.

Reflexia tvorivej aktivity

Zrealizovanou výtvarnou aktivitou poukazujeme na možnosti využitia symboliky a znakovosti výtvarného diela vo výtvarnej výchove. V aktivite sme žiakom dali priestor rozvíjať schopnosti sebavyjadrovania sa pomocou vizuálnych symbolov. Zároveň sme sa snažili aktivitu spracovať v intenciách súčasného umenia, teda výtvarné dielo bolo dotvorené interakciou so zúčastnenými žiakmi. Téma vyučovacieho 3-hodinového bloku mala názov Zrkadlenie postavy v symbole. Cieľom vyučovania bolo vytvoriť kolektívny vizuálny koncept na magnetickú figurálnu sochu vyskladaním symbolov na kruhových kovových vrchnákoch. Výtvarnej aktivity sa zúčastnilo 7 žiakov, konkrétne štyria žiaci mužského pohlavia a tri žiačky ženského pohlavia vo veku 15 – 18 rokov. Tvorivé vyučovanie bolo súčasťou projektu „Magnetická hra“, ktorá rozširovala skúsenosti konceptu, symbolu a vizuálnej komunikácie manipuláciou s artefaktom v umení viacerými po sebe nasledujúcimi výtvarnými aktivitami. Projekt sa realizoval v Bratislave v apríli 2022 na základnej umeleckej škole.

Tab. 1: Štruktúra tvorivej aktivity

Výtvarný problém	symbol, koncept, magnetická socha
Výtvarná technika	kresba, konštruovanie, digitálna fotografia
Výtvarné materiály	kovové okrúhle vrchnáky rôznych veľkostí, fixky
Vyučovacie metódy	Aktivizujúca – didaktická hra, diskusia Komplexná výučbová metóda – metódy z hľadiska fáz vo vyučovacom procese, metóda vysvetľovania metóda demonštrácie Metóda kolektívnej práce, pochvaly a povzbudzovania

Tvorivé prostredie sme na úvod vyučovania navodili hrou. Žiaci mali možnosť najprv vyskladať vo dvojiciach magnetické časti skladačky s časovým obmedzením 2 minút. Po skončení aktivity si každá dvojica urobila fotografiu spoločného konceptu vyskladaných častí na soche. Otvorila sa diskusia o konceptuálnom umení, a čo všetko môže byť v súčasnosti umením. Ďalej nasledovalo napodobňovanie zapózovaním vlastným telom. Jeden zo žiakov sa postavil pred sochu a urobil charakteristický postoj, ktorý ho identifikoval.

Ostatní robili rýchlu skicu na výkres A4 fixkou so zachytením typických črt postavy a pohybu v jej symbolickom zobrazení. Takto sa prestriedali všetci v skupine a po kresbovej rozcvičke nasledovala štylizovaná kresba fixkou na kovový vrchnák. Žiaci mohli vyobrazit' grafický symbol, znak, odkaz alebo napísať permanentnou fixkou vlastný identifikačný údaj. Konkrétne, čo evokuje socha dvoch postáv v nich a ako sa vedia s inštaláciou identifikovať'. Zdôrazňovaná bola v procese vytvárania štylizácia a zjednodušovanie tvarov.



*Obrázok 2: Podobnosť a premena, interaktívny dizajn
(zdroj: vlastný archív)*

Magnetická socha k sebe priťahovala predmety na premenu, kde mali žiaci priestor transformovať umelecké dielo do nových súvislostí. Magneticko-kinetická figurálna socha slúžila ako didaktická pomôcka na vyskladanie a dotvorenie trojrozmerného artefaktu zaveseného v priestore ateliéru. Objekt tvoril koncept pre vytváranie nových posolstiev a odkazov. Úlohou bolo žiaka citovo aktivizovať práve námetom zrkadlenia figúr a magnetickými odoberateľnými časťami. Prostredníctvom interaktívnej sochy sa zúčastnení mohli vyjadriť k tajomstvám života, zrodu, plodnosti, ľudskosti, vizualizovať premenu podľa vlastných predstáv.



*Obrázok 3: Magnetický koncept premeny
(zdroj: vlastný archív)*

Fenoménom vizuálnej komunikácie žiakov vo vzťahu k symbolu a konceptu bol dekoračný prístup kresbových odkazov, avšak nie u všetkých participantov. Chlapci sa skôr prikláňali k dekoratívnej ornamentálnosti alebo op-art štylizácii, páčila sa im manipulácia so sochou, mali chuť časti prekladať viackrát. Dievčatá sa naopak zamerali na kresbovú znakovosť s hlbším významom, mali ambíciu spraviť viac návrhov grafických symbolov odkazujúcich k vlastnej identite. Sústreďovali sa viac na priestorové rozloženie znakových prvkov. Zúčastnení boli prekvapení, ako rýchlo ubehol čas pri pretváraní sochy, dokonca si chceli aktivitu ešte raz zopakovať.

Pre ďalšiu pedagogickú prax či výskum, by mohlo byť podnetné preskúmanie spomínaného prístupu žiakov. Otázkou zostáva, ako by pristupovali k tvorivému procesu, ak by bola prvotná socha menej konkrétna ako ľudská postava, či ak by bol východiskom aktivity len koncept. Myslíme si, že vo výtvarnom vyučovaní by bolo vhodné realizovať viac konceptuálne orientovaných aktivít a sledovať rozvoj konceptuálneho myslenia žiakov v dlhšom časovom období.

Záver

V príspevku sme poukázali na miesto symbolického a znakového vyjadrovania sa vo výtvarnom umení a tiež na dôležitosť zapojenia konceptuálne orientovaných aktivít a poznatkov zo semiotiky do výtvarného vyučovania. Ak chceme žiakov pripraviť na zmysluplnú a úspešnú komunikáciu v dnešnom svete, je nutné, aby sa vzdelávali pomocou prostriedkov súčasného vizuálneho umenia a jeho vyjadrovacím prostriedkom. Na komunikáciu o umení nám už nestačia len klasické výtvarné disciplíny. Kvôli samotnému charakteru výtvarnej výchovy má vo vyučovaní výtvarnej výchovy priestor aj

semiotika. Práve vďaka poznatkom semiotiky by učitelia mohli žiakom pomôcť preniknúť do hĺbky výtvarných diel. Vďaka komunikácii o súčasnom umení a so súčasným umením, môžu žiaci nadobudnúť vedomosti o jazyku vizuálnych umeleckých diel, ktoré môžu aplikovať aj v iných oblastiach ako len v umeleckej.

Bibliografia

- BARTOŠOVÁ, Z., GERÁT, I., HERUCOVÁ, M., MEDVECKÝ, J., VANČO, M. 2009. *Umenie na Slovensku - stručné dejiny obrazov*. Bratislava: Slovart. 256 s. ISBN 8080854355.
- BRANSKII, V., P. 2016. The Birth of a Concept. The Role of Inner Experiences in Artistic Activity. In: *Journal of Russian & East European Psychology*, 53:5, 37-78.
<https://doi.org/10.1080/10610405.2017.1289739>
- DUNCUM, P. 2012. An Eye Does Not Make an I: Expanding the Sensorium. In: *Studies in Art Education*, 53:3, 182-193.
<https://doi.org/10.1080/00393541.2012.11518862>
- GERO, Š. 1992. *Recepcia a interpretácia výtvarného diela. Z histórie a súčasnosti*. Nitra: Agris.
- GERO, Š. TROPP, S. 2000. *Interpretácia výtvarného diela*, Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta, 2000. 164 s. ISBN 80-8055-426-9.
- GERO, Š., HUSÁR, J., SOKOLOVÁ, K. 2004. *Teória výtvarnej kultúry a stručný prehľad dejín umenia*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta.
- HARTL, P., HARTLOVÁ, H. 2000. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 774 s. ISBN 80-7178-303-X.
- HUSÁR, J. 2007. *Komunikácia vo výtvarnom jazyku*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela. 165 s. ISBN 978-80-8083-454-8.
- JUNG, C., G. 2017. *Člověk a jeho symboly*. Praha: Portál, 320 s. ISBN 978-80-262-1259-1.
- LIPÁROVÁ, L. a kol. 2017. *Základy výtvarnej edukácie I: elektronické učebné materiály pre výtvarne orientované predmety bakalárskeho štúdia v študijnom programe Predškolská a elementárna pedagogika*. ISBN 978-80-557-1352-6.
- MARRIOTT, K., MEYER, B. 1998. *Visual Language Theory*. Springer Science & Business Media, 1998. 381 s. ISBN 0-387-98367-8.
- MISTRÍK, E. 2016. *Estetická výchova ako nástroj sebareflexie*. Bratislava: Univerzita Komenského, 268 s. ISBN 978-80-223-4207-0.
- MORTIER, T. 2012. *Semiotics as Art: Kosuth*. [online]. [cit. dňa 18.7.2023]. Dostupné na: <https://www.semionaut.net/semiotics-as-art-joseph-kosuth/>

- PETLÁK, E., FENYVESIOVÁ, L. 2009. *Interakcia vo vyučovaní*. Bratislava: Iris, s. 137. ISBN 978-80-89256-31-0.
- SAUSSURE, F. D. 1966. *Course in General Linguistics* (Edited by Charles Bally and Albert Sechehaye, Translated by Wade Baskin). New York, Toronto, London: McGraw-Hill Book Company.
- SLAVÍK, J. 2015. Art Creation as a Way to learning in Art Education. In: Jurečková, V. et al. *Creative Expressive Inspirational Art Education*. Praha: Nakladatelství France Kafky, 2015, 115 s. ISBN: 978-80-86911-46-5.
- ŠTÁTNY PEDAGOGICKÝ ÚSTAV. 2015. Inovovaný štátny vzdelávací program pre základné umelecké školy. [online]. Dostupné na: <https://www.statpedu.sk/sk/svp/inovovany-statny-vzdelavaci-program/inovovany-svp-zakladne-umelecke-skoly/>
- ŠTOFKO, M. 2007. *Od abstrakcie po živé umenie. Slovník pojmov moderného a postmoderného umenia*. Bratislava: Slovart, spol. s r. o., 311 s. ISBN 978-80-8085-108-8.
- VALACHOVÁ, D. 2010. *Výtvarná edukácia v predprimárnom vzdelávaní a mimoškolskej činnosti*. Bratislava: Pedagogická fakulta UK, 124 s. ISBN 978-80-223-2778-7.
- VALACHOVÁ, D., KOVÁČOVÁ, B. 2018. *Fenomén výtvarného nadania vo vývine človeka (teoreticko-výskumná paradigma)*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB, 124 s. ISBN 978-80-557-1483-7.

Mgr. Hana Juhász Muchová

Katedra výtvarnej výchovy (interná doktorandka)
Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta
Račianska 59, 813 34 Bratislava
muchova@fedu.uniba.sk

Mgr. Dominika Weissová

Katedra výtvarnej výchovy (interná doktorandka)
Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta
Račianska 59, 813 34 Bratislava
weissova@fedu.uniba.sk