

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
KATEDRA VÝTVARNÉ VÝCHOVY

OBJEKT AKO PODNET NA ROZVOJ MYSLENIA A VIZUÁLNEJ GRAMOTNOSTI

Doktorský študijný program:

Špecializácia v pedagogike

Študijný odbor:

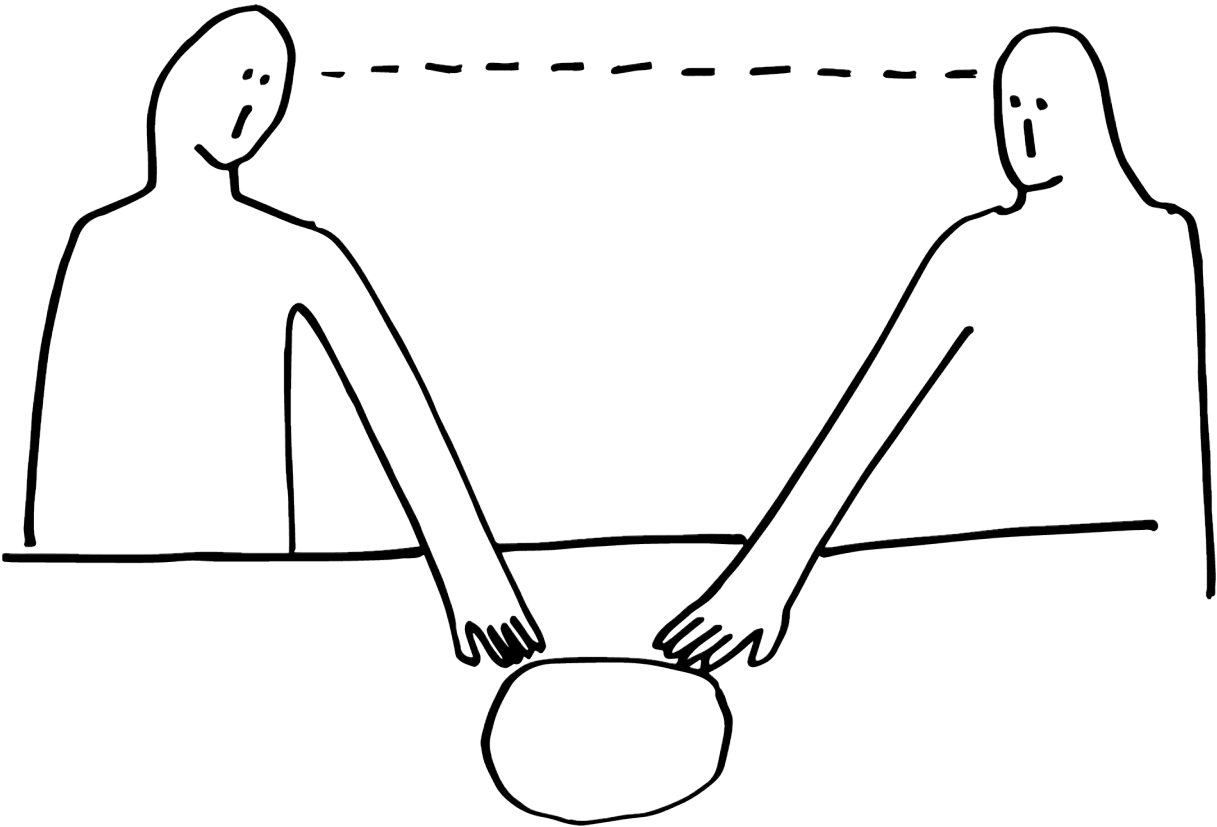
Výtvarná výchova (teória výtvarnej pedagogiky a výtvarnej tvorby)

Školiteľka:

Doc. PaedDr. Hana Stehlíková Babyrádová, Ph.D.

Prehlasujem, že som dizertačnú prácu vypracoval samostatne s využitím uvedenej literatúry a ďalších informačných prameňov, ktoré som riadne citoval. Zároveň prehlasujem, že táto práca je mojím duševným vlastníctvom.

Timotej Blažek



Podakovanie

Rád by som sa poďakoval školiteľke doc. PaedDr. Hane Stehlíkovej Babyrádovej, Ph.D., za vedenie počas doktorského štúdia a doc. Petre Šobáňovej, Ph.D., za plodné debaty a kritickú spätnú väzbu, vďaka ktorej som mohol napredovať. Veľká vďaka patrí Mgr. art. Slavomíre Ondrušovej, ktorá okrem úžasných kresieb dokumentujúcich časti mojej dizertačnej práce, so mnou viedla nespočetné množstvo debát o objekte, filozofii a materiáli. Veľká vďaka patrí Mgr. art. Kristýne Španihelovej, ArtD., s ktorou som mohol diskutovať o objekte, materiáli a objavovať dôležitosť ručnej práce a aplikovaného umenia. Ďakujem Mgr. art. Linde Holodovej a prof. Miroslavovi Broošovi, ktorí mi poskytli fotodokumentáciu svojich diel. Ďalej ďakujem Mgr. Jurajovi Sosnovi, Ph.D., za profesionálnu fotodokumentáciu autorských výpovedí, ktoré boli výsledkami realizovaného výskumu. Za jazykové korektúry by som sa rád poďakoval PhDr. Kvetoslave Musilovej, Dr.

Ďakujem za to, že som mal možnosť počas štúdia spolupracovať s viacerými výtvarníkmi, teoretikmi a pedagógmi, ktorí sú obdivuhodní svojím poctivým prístupom k práci, veľkorysťou, pokorou a ľudskosťou a ktorí ma nielen profesijne, ale aj ľudsky obohatili.

OBSAH

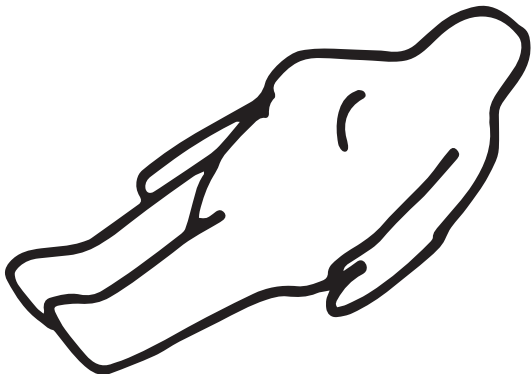
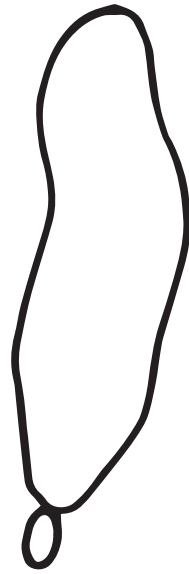
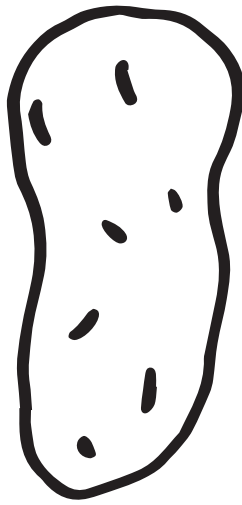
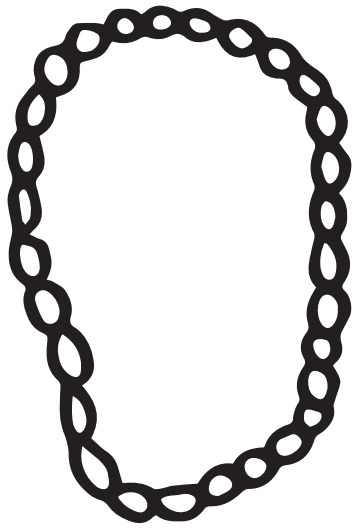
Úvod

KAPITOLA I.	OBJEKT	17
1.1	Budova, fotografia, predmet dennej potreby, objekt záujmu, Duchampove koleso či kameň	17
1.2	Objekt ako filozofická kategória a súčasť sub-objektovej figúry	23
1.3	Objekt v umení	29
1.3.1	<i>Stopyrúk</i>	35
1.3.2	<i>Krvavé obrazy</i>	39
1.3.3	<i>Zlatá doba / byť v obraze</i>	39
KAPITOLA II.	OBJEKT A MYSLENIE	
	Bio-psycho-sociálna paradigma	43
2.1	Z pracovného denníka	45
2.2	Hranice tela a objektu	53
2.3	Ľudská myseľ	53
2.4	Myslenie	71
2.4.1	<i>Elementy myslenia</i>	81
2.4.2	<i>Druhy myslenia</i>	85
2.4.3	<i>Mysliaca ruka</i>	97
2.5	Objekt spájajúci ľudí	103
2.6	Sociosémantika materiálnej kultúry	107
KAPITOLA III.	OBJEKT VO VZDELÁVANÍ A VIZUÁLNA GRAMOTNOSŤ	105
3.1	Materiálna kultúra a jej edukačný potenciál	105

3.2	Objektové učenie	117
3.3	Objektové učenie ako súčasť vzdelávacích modulov	125
3.4	Vizuálna gramotnosť	131
3.4.1	Čo to je vizuálna gramotnosť?	133

**KAPITOLA IV. OBJEKT AKO PODNET NA
ROZVOJ MYSLENIA A VIZUÁLNEJ
GRAMOTNOSTI – REALIZOVANÁ
VÝSKUMNÁ ČASŤ 139**

4.1	Výskumný zámer	141
4.2	Objektové učenie a tvorba a ich uplatnenie v metóde výskumu	143
4.3	Ľudský príbeh objektu	145
4.4	Pracovný denník ako výskumná metóda	147
4.5	Proces tvorby	151
4.6	Objekt ako otvorená edukačná úloha	167
4.7	Výber objektu	173
4.8	Objekt ako „Metaobjekt“ <i>O špecifikách objektu v edukačnej praxi a premenlivosti objektu ako znaku</i>	179
4.9	Významová transformácia ako základ rozvoja vizuálnej gramotnosti	187
4.10	Dekódovanie ako nástroj nadobúdania kompetencií vizuálne gramotného jedinca	191
4.11	Kódovanie ako nástroj nadobúdania kompetencií vizuálne gramotného jedinca	195
4.12	Objekt, inštalácia, inscenovaná fotografia či performancia... <i>Umelecké formy autorských výpovedí</i>	199
4.12.1	<i>Objekt ako autorsky upravený readymade</i>	199
4.12.2	<i>Objekt ako súčasť inštalácie</i>	201
4.12.3	<i>Objekt ako súčasť performancie</i>	203
4.12.4	<i>Objekt ako súčasť inscenovanej fotografie</i>	205
4.13	Odpovede na výskumné otázky	205
4.14	Zhrnutie výskumného šetrenia	209
	Záver	213
	Použitá literatúra	216



Úvod

Človek pracoval s materiálom – pretváral svet prírody skôr, ako boli vyvinuté jazykové systémy. Prvé artefakty – nástroje, šperky, nádoby, symbolické figúrky, vyrábané z najrôznejších materiálov postupne vytvárali svet materiálnej kultúry.

Dnes je situácia úplne iná. Naše žitie je čoraz viac vzdialené kontaktu s materiálmi a haptickými skúsenosťami, ktoré sa redukujú na plochu dotykového displaya. Nielen naša skúsenosť, ktorú nadobúdame v učiteľskej praxi, vypovedá o tom, že remeslu – práci s rôznorodým materiálom, nástrojmi a technológiami, nie je venovaná priveľká pozornosť. Túto absenciu pozornosti môžeme sledovať na generácii študentov, ktorí „cítia“ plošne. Tak sme pomenovali ich schopnosť projektovať 3D vizualizácie, kresliť objekty z rôznych pohľadov, ale menej vnímať priestorovosť reálneho materiálu a práce s ním. Remeslo je do značnej miery o sebadisciplíne, pokore a trpezlivosti, ktorá je nahrádzaná rýchlejšími nástrojmi pre vyjadrenie – rýchlejším, menej náročným gestom. V edukačnej praxi sa s touto tendenciou môžeme stretnúť pri písaní rukou. O dôležitosti všetkých kognitívnych javov, ktoré vstupujú do procesu písania a prepájania sa ľudského mozgu s rukou, niet žiadnych pochyb, avšak o aktívnom vstupe materiálu do tohto procesu – teda čím píšeme, sa diskutuje minimálne. Rozdiel medzi atramentovým a guľôčkovým perom je logickým usudzovaním už od pohľadu zrejмый. Atramentové pero nám umožňuje len určitý smer písania, predurčuje spôsob držania a manipulovania, limituje tlak na podložku, čo vyžaduje väčšiu mieru disciplíny, koncentrácie, zámernosti a citu, narozdiel od pera guľôčkového, s ktorým písanie môže byť nekontrolovateľným. Rozdiel pier je jedným z mnohých ukážok toho, ako významne vstupuje materiál do procesu tvorby, čo popísal vo svojej teórii Lambros Malafouris¹ ako *Material Engagement Theory*. Malafouris nie je jediným archeológom, ktorý našu prácu ovplyvnil, a to z toho dôvodu, že archeológia je azda najvýznamnejšou vedou, ktorá prehodnocuje hmotné artefakty – objekty, o ktorých v práci píšeme.

Objekt ako podnet na rozvoj myslenia a vizuálnej gramotnosti je názov našej práce, v ktorej sa vo veľkej miere sústreďujeme na objekt, jeho interpretáciu a rolu v našom živote

1 Pozri: Malafouris, L., 2013.



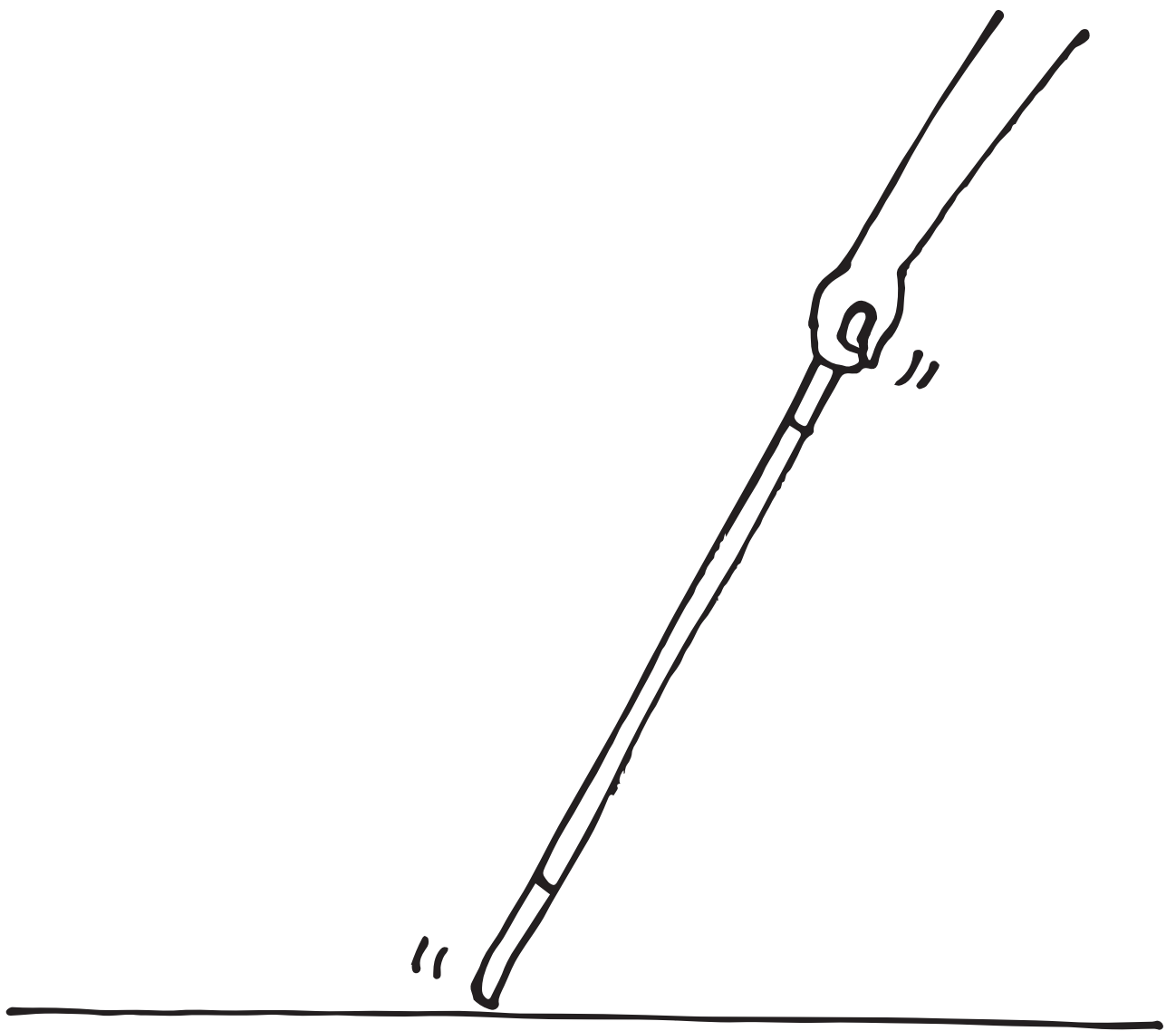
aj v edukačnej praxi. Výber témy bol pre nás určitým riskom pustiť sa do prehodnocovania objektu z interdisciplinárneho pohľadu na neadekvátne vyčlenenom mieste. Výsledok sa preto nemusí v jednotlivých častiach práce javiť ako odborovo uzavretý celok. Sme si vedomí faktu, že objekt, myslenie a vizuálna gramotnosť sú tak obsiahle témy, že by si zaslúžili samostatné spracovanie. Aj napriek tomu sme do tohto risku vstúpili, pretože považujeme za dôležité konfrontovať odbor výtvarnej výchovy a vzdelávania s ostatnými vedami, ktoré prinášajú veľmi podnetné teórie. Práca, ktorú predkladáme, vychádza z veľkej časti z archeológie, filozofie, psychológie, teórií materiálnej a vizuálnej kultúry. Štruktúru práce tvoria štyri kapitoly s čiastkovými podkapitolami, pričom posledná kapitola prezentuje realizované výskumné šetrenie a interpretované zistenia usporiadané do súvislého textu jednotlivých podkapitol.

Prvá kapitola s názvom *Objekt* popisuje rôzne bežné predmety, ale aj objekt ako umeleckú podkategóriu. Čo spája a oddeľuje budovu, fotografiu, Duchampove *Koleso*, Koshutovu *Jednu a tri stoličky*? Na otázku odpovedáme v krátkom exkurze do dejín umenia, v ktorom nás viac ako ucelená chronológia vzniku a premeny objektu – ako umeleckej podkategórie, zaujímajú len vybrané súvislosti na dokumentáciu povahy objektu, s ktorou sa stretávame v nasledujúcich častiach práce. Čiastková časť práce sa zaoberá sub-objektovou figúrou pohľadom filozofie. Subjekt je totiž slovo, ktoré napadne azda každému filozoficky orientovanému človeku pri vyslovení pojmu objekt. Aj túto časť kapitoly sme podrobili pohľadom na vybrané historické súvislosti, avšak bez ambície vyvodiť nejaký záver v tomto slovami Františka Novosáda *ideovom chaose*². Skôr ako uzavrieť debatu o existencii alebo neexistencii hraníc medzi objektom – hmotným artefaktom, a subjektom – človekom, sme o nich diskutovali ako o dvoch rovnocenných „aktéroch“. Nezameriavali sme sa na všeobecné polemiky o vzťahu objektu a subjektu, ktoré trápili všetkých filozofov naprieč dejinami (R. Descartes, J. Locke, I. Kant, M. Heidegger, G. Hartmann, L. Bryant), ale na miesta (kognitívne), v ktorých sa tieto zdanlivo nezlučiteľné svety prelínajú. Na záver tejto kapitoly popisujeme diela od troch slovenských umelcov – Slavomíry Ondrušovej, Lindy Holodovej, Miroslava Brooša, ktorých tvorba nám poslúžila ako popis možností, akými nahliadať na objekt v umeleckej tvorbe ako na *bio-psycho-sociálnu totalitu*, (*bio-psycho-social totalitis*).³

Pracovný denník, ako metóda zberu dát v realizovanom výskume, uvádza druhú kapitolu, v ktorej sa z rôznych perspektív venujeme vzťahu medzi objektom a ľudským

2 Pozri: Novosád, F., 2004, s. 13.

3 Knappett, 2005, s. 169



myslením. Pracovný denník, ktorý pochádza z pilotáže výskumu, dokumentuje celý proces tvorby a procesy myslenia vzťahujúce sa k objektu a tiež k zaobchádzaniu s ním. Pracovný denník tvorí vstup k podkapitolám, ktoré sa zaoberajú ľudskou myslou, hranicami ľudského tela a objektu, myslením a jeho elementami a druhmi, mysliacou rukou a prehodnotením objektu zo sociologického pohľadu. Táto kapitola pomyselne spracováva pohľad na objekt a jeho tvorca či užívateľa cez optiku biologických, psychologických a sociologických faktorov, tak ako predznamovala už predchádzajúca kapitola. Kapitulu dobre charakterizujú položené otázky: *Čo je slepecká palička? Čím je slepecká palička?* Pohľad do značnej miery sociologický uzatvára druhú kapitolu práce a prezentuje objekt a jeho interpretáciu prostredníctvom prepájania objektov a ľudí a tiež prepájania objektov navzájom do významových sietí. Okrem takéhoto postupu, ktorý vyvinuli archeológovia k tomu, aby lepšie porozumeli artefaktom a ľuďom z najrôznejších období našej histórie, na tomto mieste popisujeme aj Gibsonov pojem *affordance*⁴, ktorý spočíva v psychologickom výklade vlastností objektov a materiálov, ktoré nás „vyzývajú“ k určitému spôsobu zaobchádzania a ich využívania.

Pri hľadaní odpovedí na vyššie položené otázky vychádzame z pohľadu na človeka ako na *bio-psycho-sociálnu jednotu* vytvárajúcu objekty – materiálne produkty, ktoré sú výsledkom jeho zámeru (mozgu), rúk (celého tela) v súčinnosti s aktívnou rolou materiálu. Objekt však v procese tvorby nie je len pasívnym produktom, ale aktívnym aktérom, ktorý spätne ľudské myslenie ovplyvňuje, čoho výsledkom je tichá evolúcia objektov. Mnohé časti práce opierame o kognitívnu archeológiu (C. Renfrew, C. Knappett, L. Malafouris) a teórie materiálnej kultúry. Dôvodom, prečo do značnej miery vychádzame práve z týchto teórií, je náš súhlas s tvrdeniami, že teoretické rozpracovanie materiálnej kultúry je do značnej miery prizmou lingvistických teórií, v ktorých absentuje zohľadnenie veľkej časti kognitívnych fenoménov. Veď objekty vlastnime, zbierame, vystavujeme, manipulujeme s nimi, uctieame a ich kognitívny (*cognitive life of things*)⁵ a sociálny život (*social life of things*)⁶ nie je zanedbateľný.

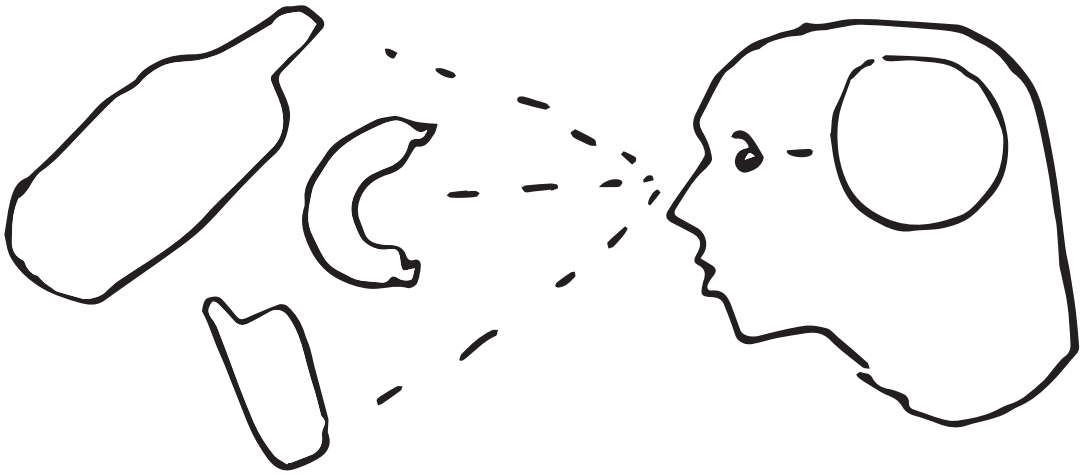
V tretej kapitole sme sa zamerali na oblasť pedagogickú, v ktorej popisujeme edukačný potenciál materiálnej kultúry s odkazom na diela P. E. Bolina a D. Blandyho, A. Burkhartovej, J. Marshallovej, J. Ulbrichta, tiež ustálené pojmy a metódy objektového učenia a tvorby spolu s pomerne novým pojmom D. Churchilla – *vzdelávací objekt*⁷.

4 Pozri: Gibson, J. J., 1979, 1966.

5 Pozri: Knappett, C., 2005.

6 Pozri: Appadurai, A., 1986.

7 Pozri: Churchil, D., 2007.



Na tomto mieste popisujeme objekt ako didaktický nástroj multisenzoricky vnímaný žiakmi a študentmi a slúžiaci tiež ako významný motivačný prvok v edukačnom procese.

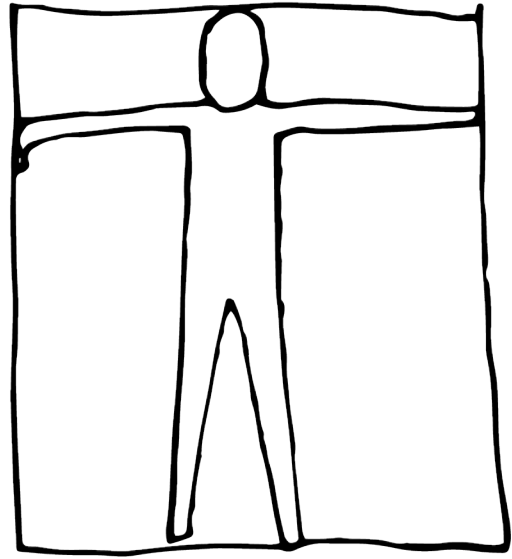
V čiastkovej podkapitole popisujeme edukačný modul, v ktorom nie je zastúpený iba objekt, ale aj kombinácia najrôznejších druhov artefaktov – malieb, grafík, a pod., nazývaný Helen J. Chaterjee-ovou ako *object-based learning*⁸ (v skratke OBL).

Jeden objekt môže byť súčasťou rôznorodých tém, modulov, lekcií, vyučovacích jednotiek naprieč odborními s charakterom integratívneho kódu, ktorý popisuje S. Štech v nadväznosti na B. Bernsteina. V informatike existuje podobný princíp, v ktorom je jeden objekt v podobe schémy, grafu, obrázku a pod., spolu s ich didaktickým uchopením, súčasťou databázy. Databáza umožňuje lektorom zostavovať lekcie výberom týchto *vzdelávacích objektov* a ich rôznou kombináciou. Schopnosť interpretovať najrôznejšie vizuálne podnety je jedným z predpokladov vizuálne gramotného jedinca. O dôležitosti vizuálnej gramotnosti a jej uplatnenia mimo oblasť umenia píšeme v závere kapitoly, ktorá ukončuje teoretický rámec práce.

Napriek tomu, že informatici nepracujú s hmotným, materiálnym objektom – predmetom, vecou, určitý spôsob narábania so vzdelávacím objektom je podnetným pre vnímanie edukačného potenciálu hmotného objektu, ako popisujeme v rámci objektového učenia a tvorby v poslednej kapitole venovanej realizovanému výskumu.

Vizuálne gramotný jedinec je schopný „čítať“, interpretovať a porozumieť vizuálne vnímaným informáciám. Nadobúdanie týchto schopností sa prostredníctvom hmotného objektu stalo predmetom nášho bádania v empirickej časti práce, v ktorej rolu objektu v procese tvorby a učenia skúmame.

Otázka *Je možné prostredníctvom objektu rozvíjať vizuálnu gramotnosť?* je jednou z viacerých, na ktoré nielen v teoretickej, ale aj empirickej časti práce hľadáme odpovede. Na úvod sa však sústreďme na samotný objekt z pohľadu umenovedy a filozofie.

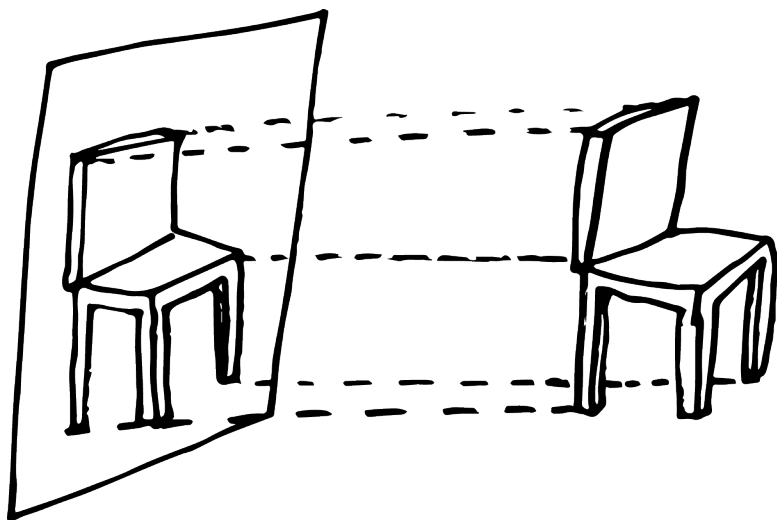


KAPITOLA I. OBJEKT

1.1 Budova, fotografia, predmet dennej potreby, objekt záujmu, Duchampove koleso či kameň...

Všetko sú to objekty. V budove sa človek pohybuje, poskytuje mu priestor pre život, domov, dáva mu pocit bezpečia a ochraňuje ho pred poveternostnými podmienkami. V mierke k človeku je väčšia, a keď sa človek nachádza v nej, tak ho pohltí. Keď z nej však vyjde von a začne sa od nej vzdalovať, mierka sa zmenšuje, potom sa kľudne táto budova pri pohľade na ňu zmestí medzi palec a ukazovák človeka. Fotografia, to je iná forma – stolička zobrazená na nej je pôsobením svetla zachytená ako záznam reality – so zobrazením objemu, plasticity, materiálu a okolitého prostredia, ale plošne. Vidno ju len z vymedzeného pohľadu, ostatné rozmery stoličky sú nám na fotografii neprístupné. Keď sa dotkneme tejto fotografie, cítime kvalitu fotografického papiera a tlače, nie teplotu dreva, z ktorého bola stolička zhotovená. Iné je, keď ju máme vytlačenú na papieri, iné keď si ju pozrieme na internete, kde môžeme získať aj jej 3D vizualizáciu, kresbu či jej technický náčrt na zhotovenie. Rozdielny vzťah máme k stoličke pre nás „neznámej“, iný k predmetu, ktorý denne využívame – k takému, ktorý je nám dôverne známy, prechováame k nemu špecifický vzťah. Keď na neho upriamime našu myseľ, stáva sa naším objektom záujmu. Všetko sú to objekty a tie, ktoré sú súčasťou materiálnej kultúry, sú objektmi z našej každodennosti, v rukách umelca transformované do umeleckého diela, ako tomu bolo v diele *Koleso* (1916) od Marcela Duchampa. Nie je dôležité, či ide o umelecké dielo či o bežný objekt – všetko sú to objekty hmotnej kultúry, ktoré zhotovil človek prostredníctvom myslenia, práce a aktívneho vstupu matérie – hmoty.

Čo je kameň? Vo svojej prirodzenej podobe je to produkt prírody, nie človeka, riadi sa prírodnými zákonmi a princípmi. Človek ho nevymyslel, nevytvoril. Kameň nás však môže vyzývať k nejakej činnosti. Na brehu jazera ním môžeme hodiť žabku po hladine vody, môžu ním hádzať viacerí, ktorí na brehu jazera stoja. Hádzanie kameňa sa tak stáva aktivitou, ktorá určitý okruh ľudí za určitých podmienok spája. Kameň sa nám môže zdať



**FOTOGRAFIA
OBJEKTU**

OBJEKT

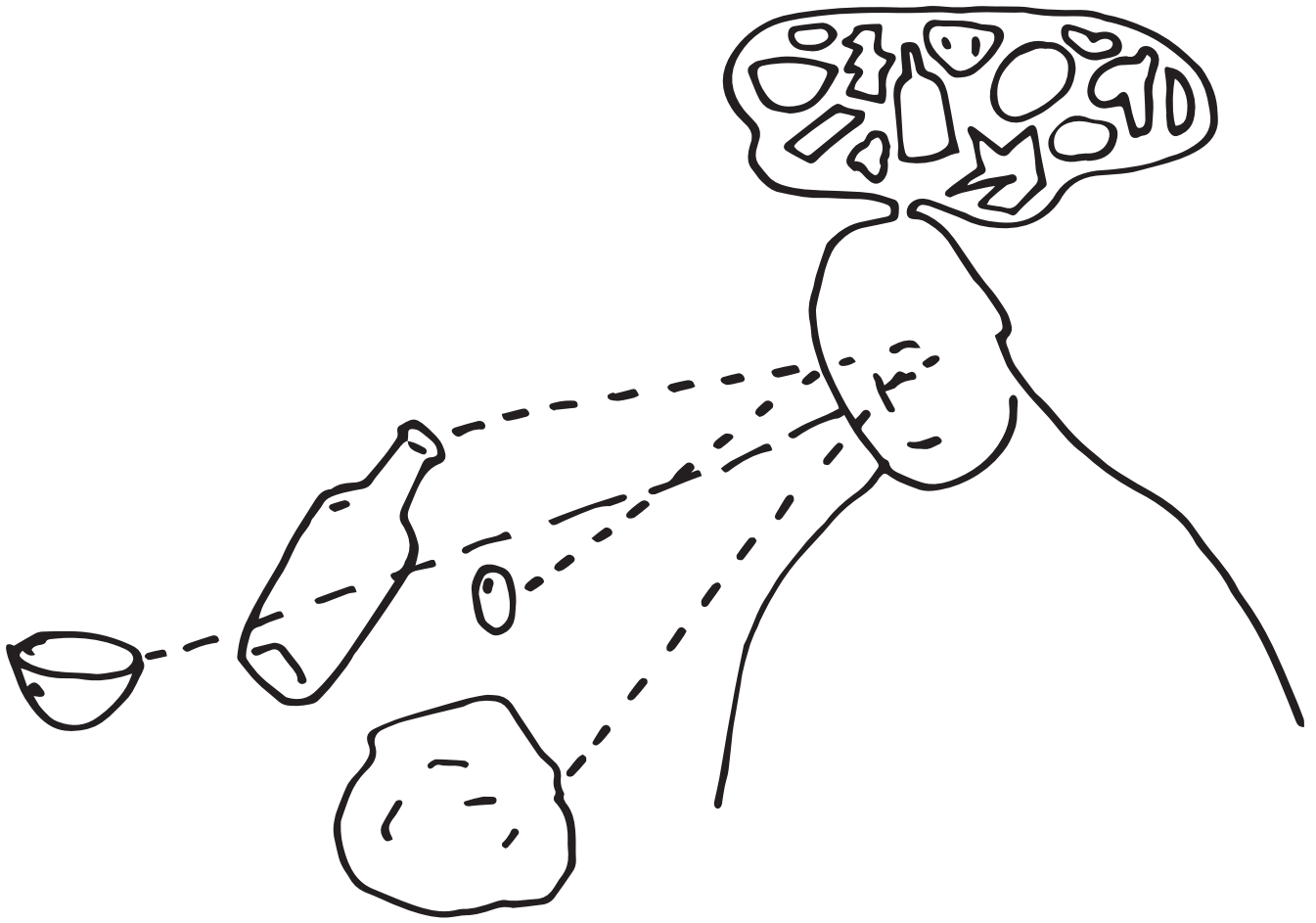
vďaka svojim nielen vizuálnym kvalitám, vhodným na určité činnosti alebo na vytvorenie nejakého produktu – kameň ako stavebný materiál, ako pästný klin atď.

Úvodný text popisuje rôzne objekty aj možnosti výkladu tohto pojmu, ale nielen to, naznačuje tiež vzťahy medzi nimi a človekom a tiež medzi ľuďmi navzájom. To sú všeobecné paradigmy, ktoré sprevádzajú celú teoretickú časť práce, ale aj z nich vychádzajúci realizovaný výskum.

Objekt patrí medzi ústredné pojmy tvoriace názov dizertačnej práce. V konfrontácii s ďalšími kľúčovými pojmami, a to myslením a vizuálnou gramotnosťou, je do pomerne veľkej miery všeobecný, abstraktný a uplatniteľný v rôznych oblastiach ľudského života a jeho kultúry. Aj z tohto dôvodu sme usúdili delimitovať pojmu dostatočný priestor na jeho výklad v takých významových rovinách, ktoré sú neodmysliteľne späté s výskumným problémom a fázou zberu dát. Nebudeme popisovať iba tie objekty, ktoré sú súčasťou materiálnej kultúry, a teda kultúrnej praxe. Nielen tie, ktoré sú fyzické, slúžiace na uskutočňovanie sociálnych funkcií a riadenie sociálnych vzťahov, ale budeme popisovať aj také objekty – ich reprezentácie, ktoré sú súčasťou internetového prostredia – môžeme si ich „vygoogliť“, a tiež také, ktoré sú súčasťou vizuálnych obrazov rôznych médií, aj predstáv v našej mysli, nezávislých od okamžitého vnímania. V neposlednom rade popíšeme aj autorsky upravené ready-made a objekty, ktoré sú súčasťou rôznych iných, v kontexte kunsthistórie a teórie umenia, umeleckých médií a kategórií.

Mohli by sme konštatovať, že ak v práci píšeme o objekte, máme na mysli v základe jeho dve formy – jeho hmotnú – reálny objekt, ale aj nehmotnú formu – jeho reprezentácie, ktoré sú súčasťou vizuálnych, statických či pohyblivých obrazov alebo textu. Pod pojmom hmotný objekt máme na mysli ten, ktorý vytvoril človek svojím myslením a rukami, ale tiež taký, ktorý je priemyselne vyrábaný. (Vo výskume sa tiež v minimálnej miere vyskytujú prírodniny, pri ktorých však vychádzame z ich intervencie do sociokultúrnych vzťahov človeka.)

Dobrou ukážkou na takto vnímaný objekt nám môže byť dielo od Josepha Kosutha *Jedna a tri stoličky (One and Three Chairs)* z roku 1965, ktoré je parafrázou Platónovho konceptu foriem. Ide o tri rôzne formy tej istej – obyčajnej skladacej stoličky, a to v podobe hmotného – reálneho objektu, jeho popisu vo forme textu a fotografie. Podobným spôsobom vnímame objekt a jeho formy aj my, pretože v rámci výskumu sa objekt stal súčasťou úvah, predstáv (podobne ako je tomu aj v momente, keď si čítame popis stoličky v Kosuthovom diele), konceptov, manipulácií, fotografií, nákresov, aj autorsky koncipovaných výstupov, spadajúcich do rôznych umeleckých kategórií – ready-made, inštalácií, manipulovanej či inscenovanej fotografie a performancie. Nekladíme si preto



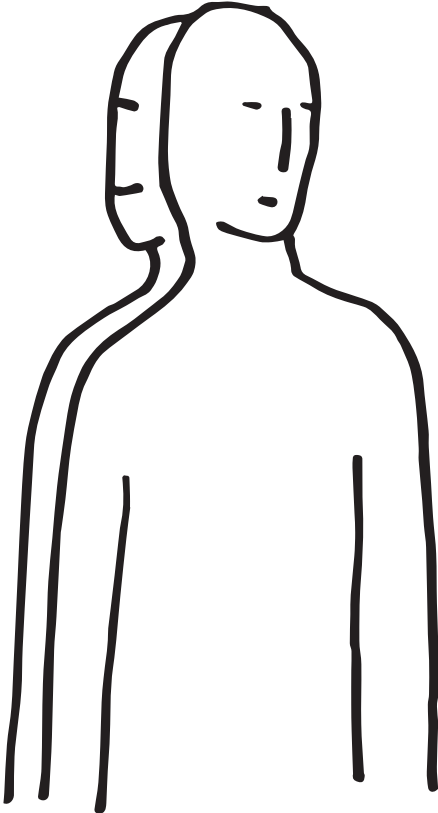
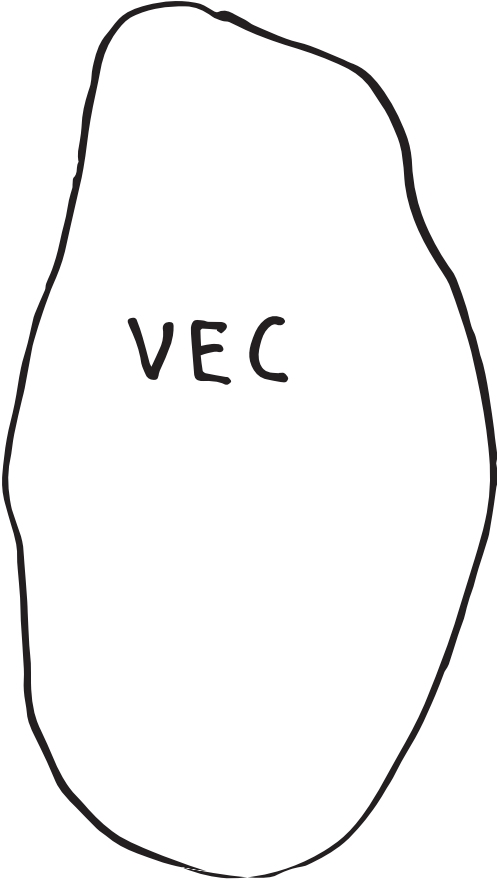
na seba nárok eliminovať tento pojem na jednu rovinu jeho možného výkladu. Avšak kľúčovým sa pre nás stal výklad pojmu cez optiku filozofie (jeho bazálne a všeobecné vzťahy a vymedzenia k človeku), materiálnej kultúry, archeológie (ktorá má tendenciu prekonávať dichotómiu medzi užitým a voľným umením a premýšľa o objektoch rovnocenne), teórie a histórie výtvarného umenia (objekt ako v minulosti špecificky vymedzená sochárska podkategória), semiotiky (objekt ako znak) a pedagogiky (objektové učenie a tvorba) s tým vedomím, že tieto odbory sú navzájom prepletené a ovplyvňujú sa.

V podobných intenciách sa delia aj slovníkové⁹ definície pojmu. Nájde sa v nich definíciu objektu ako materiálnej veci, ktorú je možné vidieť alebo sa jej dotýkať. Je tiež definovaný ako predmet vnímania, myslenia, poznávania, ako predmet, na ktorý je zamerané nejaké konanie, činnosť, skúmanie či pozorovanie, ako predmet poznávania a činnosti nezávislý od subjektu. Bežne dostupné internetové slovníky vymedzujú pojem objekt ako ekvivalent predmetu, veci, čohokoľvek hmotného, takej kvality, ktorú možno vnímať prostredníctvom zmyslov, tiež však ako niečoho nehmotného – takého, na čo je zamerané naše myslenie, cítenie, správanie, poznávanie a skúmanie. Objektom v rôznych definíciách môže byť ďalej označovaný predmet z oboru filozofie v podobe sub-objektovej figúry, tiež stavebný prvok z odboru programovania a ďalšie definície z odborov ako ekonomika, stavebníctvo, právo a pod., ktoré nie sú pre našu prácu dôležité.

Nasledujúca kapitola popíše krátky exkurz do filozofie v podobe sub-objektovej figúry, ktorá preniká do najzákladnejších vzťahov medzi objektom a človekom (subjektom) aj medzi objektami navzájom a tiež do histórie ľudského myslenia. Objekt nie je len predmetom filozofického vymedzovania k subjektu. Filozofiou každodenných objektov a hľadání súvislostí medzi nimi nachádzame aj v iných súborných filozofických dielach ako napríklad *How Are Things? A Philosophical Experiment with Unremarkable Objects*¹⁰ od Rogera Pola Droita.

9 Slovníky, ako napríklad www.slovník.azet.sk, alebo www.wikipedia.org a www.slovník-cizich-slov.abz.cz či <http://slovník.juls.savba.sk/>.

10 Pozri: Droit, R. P., 2005.



1.2 Objekt ako filozofická kategória a súčasť sub-objektovej figúry

„Pracujúci človek zanechal svoju obvyklú každodennú činnosť: rozmýšľa. Vidíme však, že ho nezaujala otázka, ako by mal pokračovať vo svojej činnosti, ako by mal prácu lepšie zorganizovať, teraz rozmýšľa o zmysle celej svojej činnosti. Odrhol sa od zvyčajného každodenného myslenia; hľadá odpoveď na také otázky, ktoré sú preňho dôležité, nie však pre praktickú užitočnosť, ale pre pochopenie vlastného života: 'filozofuje'.“¹¹

Auguste Rodin

Okrem toho, že objekt, a teda aj subjekt sú termínmi filozofickými, sú tiež styčnými miestami, na ktorých sa prepája filozofia s pedagogikou. Aj napriek tomu, že našou snahou je rozpracovávať oblasť pedagogiky (výtvarnej výchovy), jej vzťah k filozofii je oddávna späť, o čom svedčí fakt, že pred vznikom pedagogiky ako samostatnej disciplíny bola súčasťou filozofie. V priebehu histórie významné filozofické smery ovplyvňovali pedagogickú teóriu a prax, pričom filozofia umožňovala prenikať do podstaty výchovných javov, cieľov, podmienok a ďalších pedagogických kategórií, čo je aj v súčasnosti (aj v súčinnosti s filozofiou) doménou pedagogickou. Filozofická interpretácia sveta – určitý výklad sveta a života, je podľa Jana Patočku¹² jedným z najdôležitejších predpokladov pedagogiky.

Objekt a subjekt sa vzťahujú k protikladu medzi materializmom a idealizmom. Na jednej strane filozofického smeru, ktorý na súcno nazerá z jeho hmotnej povahy, na strane druhej učenia, v ktorom sa za základ sveta považuje rozum a vedomie.¹³ Aj z tohto rozporu je zrejmý samotný problém objektu, ktorý nie je len ontologický, ale aj gnozeologický. Základná myšlienka filozofickej moderny, tak ako popisuje Hanna Delfová, vychádza z Fichteho výroku „*Subjekt je teda to, čo nie je objekt.*“¹⁴, čím Johann G. Fichte vymedzil rozdiel medzi týmito dvoma kategóriami. Vymedzil človeka ako mysliaci subjekt od objektov materiálnej kultúry, ktoré ho obklopujú. Ďalej tento výrok H. Delfová rozvíja slovami: „... táto myšlienka robí „Ja“ východiskom všetkého istého vedenia a jeho činnosť → myslenia sa pokladá za základ celej skutočnosti.“¹⁵ Objekty sú predmety, ktoré pre moderné

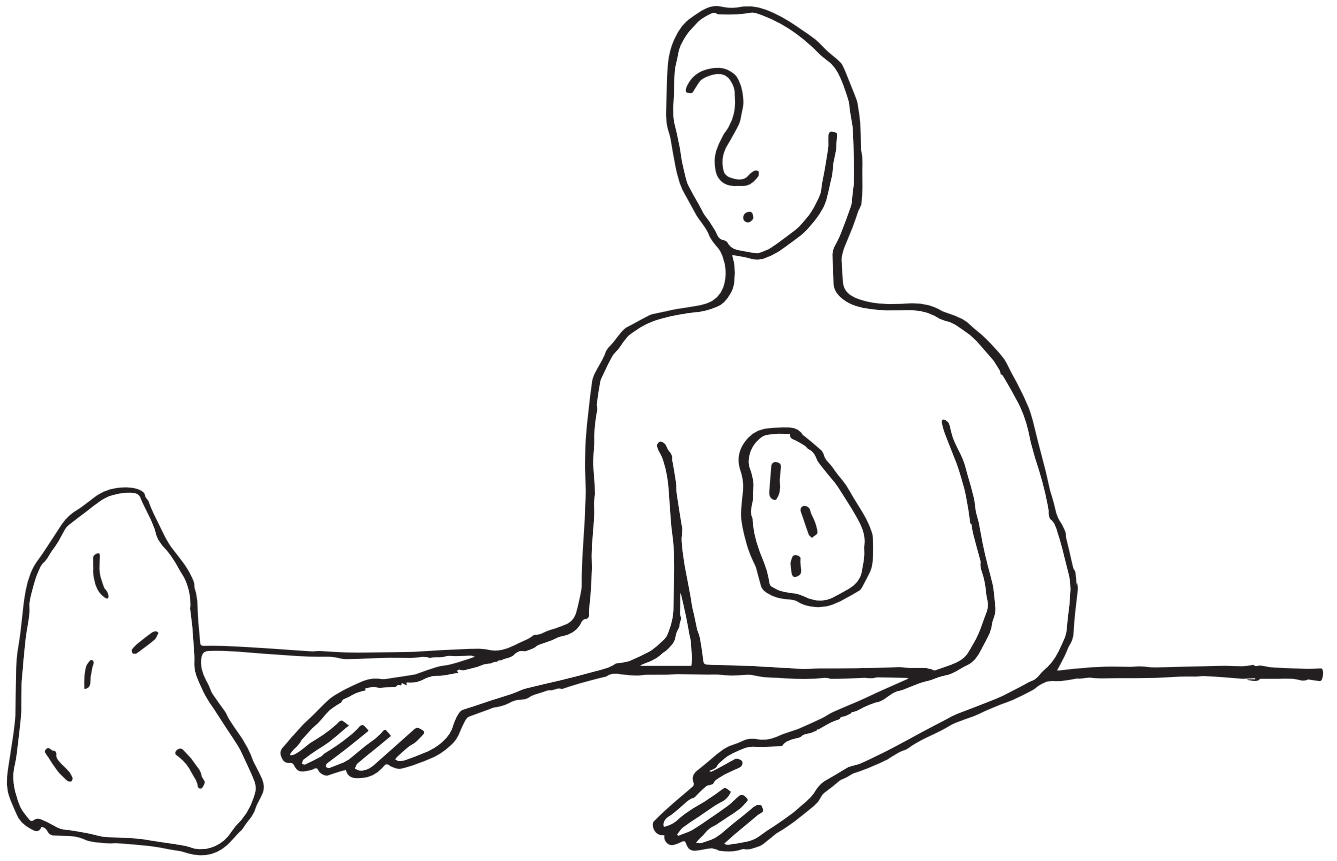
11 Lendvai, F. L. , 1983, s. 6

12 Pozri: Stojka, R., 2015, s. 235.

13 Pozri: Olšovský, J., 2011.

14 Delfová, W. H., a kol, 1993, s. 320

15 tamtiež



sebauvedomovanie (Ja) „nadobúdajú svoju významnosť iba vďaka tomu, že sú pre subjekt“.¹⁶ Diferenciácia medzi objektom a subjektom je teda taká, že subjekt je na rozdiel od objektu schopný sebaurčenia. Niet filozofa, ktorý by sa nad vzťahom medzi objektom a subjektom nezamýšľal spolu s otázkou, čo objekty spája a navzájom oddeľuje.

Pred filozofickou modernou už od čias R. Descarta a jeho slávneho výroku „*Myslím, teda som*“ existuje aj predmet poznávania – objekt, hmotný svet – pasívny opak subjektu. V jeho koncepcii vystupuje človek ako subjekt „pre seba“, vo vzťahu k druhému človeku sa stáva objektom. Descarteho uvažovanie tak znamená prechod od ontológie k epistemológii chápania subjektu. R. Descart pojímal človeka ako subjekt – „*autonómnou poznávaciu substanciu, ako vedomie, vedenie, ja, ako sebauvedomovanie a sebareflexiu, ako vôľu a vzťahové centrum*“.¹⁷ Na rozdiel od Descartesa John Locke, anglický filozof, zastával vo svojej teórii odrazu (Abbildtheorie) epistemologický dualizmus, v ktorom sú vonkajšie predmety vryté do vedomia subjektu. Ten narozdiel od Descarta a jeho učenia o „vrodenných ideách“ považuje skúsenosť za jediný zdroj všetkých ideí. „*Locke pritom rozlišuje vonkajšiu a vnútornú skúsenosť a v zhode s tým vidí dva skúsenostné (empirické) zdroje našich ideí. Prvým z nich je pocit, druhým reflexia.*“¹⁸ Ideu však vníma, na rozdiel od antických filozofov, ako výraz, ktorý podľa jeho mienenia „*najlepšie slúži k označeniu všetkého toho, čo je objektom rozumu, keď človek myslí*“.¹⁹ Ďalej dodáva, že je ňou možné označiť všetko to, čo zvykneme označovať ako vidina, pojem, predstava – všetko to, čím sa v procese premýšľania myseľ zaoberá. Skúsenosť je pre Locka tým, na čom je založené a z čoho je odvodené naše poznanie. „*Naše pozorovanie sa zaoberá buď vnútornými zmyslovými objektmi, alebo vnútornými činnosťami našej mysli, ako ich vnímame alebo ako o nich vo vlastnom vnútre uvažujeme.*“²⁰ O týchto dvoch prameňoch uvažuje ako o zdrojoch všetkých ideí, čo nazýva zmyslovým vnímaním. Sub-objektová schéma bola často kritizovaná a filozofiou neustále prepracovávaná, napr. Heideggerovo tubytie, ktoré „*transcendentuje subjekt – objektovú dichotómiu dualistickej metafyziky*“²¹, alebo I. Kant, ktorý sa (od začiatku 70 rokov) snažil prísne oddeliť „javy“ od „*vecí osebe*“. Podľa Kantovho názoru „*veci o sebe*“ nemôžu byť dané v skúsenosti. Immanuel Kant sa snažil dokázať, že veci samy osebe sú nepoznatelné a že my poznáme údajne iba „javy“, čiže spôsob, ako tieto „*veci osebe*“ pôsobia na nás.

16 tamtiež

17 Olšovský, J., 2011, s. 237

18 Stručné dejiny filozofie, 1962, s. 185, 186

19 Locke, J., 1984, s. 42

20 tamtiež, s. 74

21 Stručné dejiny filozofie, 1962, s. 237



Jedným zo súčasných príspevkov prehodnocujúcich sub-objektový vzťah je príspevok od amerického filozofa Levi Bryanta – autora projektov *ontikológie (onticology)* a *demokracie objektov (Democracy of Objects)* s názvom *Za objekt konečne bez subjektu*²², v ktorom rozpracováva otázku, akým spôsobom sa subjekt vzťahuje k objektu a či ho reprezentuje. Ďalej sa pýta, „či sa v našich reprezentáciách dotýkame objektu v jeho realite, alebo naše reprezentácie vždy objekt „deformujú“ tak, že neexistuje žiadny pádny dôvod tvrdiť, že naše reprezentácie skutočne predstavujú realitu takú, aká v skutočnosti je“.²³ Autor príspevkom rozvíja objektovo orientovanú filozofiu, ktorej základy položil Graham Hartman. Levi Bryant konfrontuje pohľady epistemologických realistov a anti-realistov a po redefinovaní hraníc medzi subjektom /kultúrou, prírodou / objektmi a reprezentáciami navrhuje špecifickú ontológiu, v ktorej nestoja objekty a subjekty vo vzájomnom protiklade, ale pojíma v ňom všetky entity ako objekty.²⁴

Vzťah k objektom je vzťahom, akým nazeráme na okolitý svet, čo je téza jednoznačne neopísateľná a vo filozofii stále diskutovaná. Dôvodom sú rôzne objavy a pokroky z oblasti medicíny (implantáty), biológie a technológie (humanoidy), a tiež vplyvom kognitívnych vied. Zdá sa, ako by objekty boli s človekom späté a zároveň sa od neho oddeľovali.

V časti, kedy sa venujeme filozofickým aspektom, sa vráťme k samotnému názvu našej práce, v ktorej stojí objekt ako podnet na rozvoj myslenia. Naznačujeme tak náš záujem nielen o nehmotný svet, ktorý nás obklopuje, ale aj o to, akým spôsobom o ňom premýšľame, čo je jedna z kauzalít, ktorou sa zaoberá filozofia mysle. Jej záujem sa upriamuje na úsilie všetkých, ktorí skúmajú naše uvažovanie, presvedčenia, očakávania, pochybovania, predstavy o svete a o nás samých.²⁵ Filozofia mysle sa k nášmu výskumnému šetreniu vzťahuje predovšetkým tým, že jej významná časť popisuje súvis mysle – vnútorného sveta a reality – vonkajšieho sveta, tiež chápanie reality a koncepcie mysle, ku ktorému patrí mimo iných aj vzťah subjektivity a objektivity.²⁶

Ontologicky pojatú dichotómiu J. Searle považuje za predikáty entít, pripisujúcim módy existencie. Sylvia Gáliková túto tézu vysvetľuje na rozdiel medzi pohorím a bolesťou. Zatiaľ čo sa pohorie javí ako ontologicky objektívne, bolesť je ontologicky subjektívna, pretože jej existencia závisí od pociťovania subjektom. Na rozdiel od bolesti mód existencie

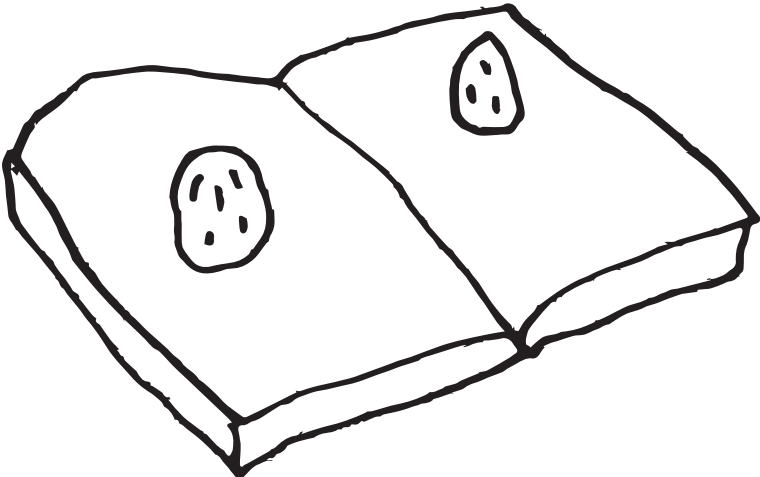
22 Pozri: Bryant, L., 2015.

23 Bryant, L., 2015, s. 85.

24 Pozri: Bryant, L., 2015.

25 Pozri: Gáliková, S., 1998, s. 84.

26 Medzi ďalšie diskutované problémy patria otázky vrozenosti a otázky naturalizmu a nenaturalizmu. Gáliková, S., 1998.



pohoria nie je závislý od toho, či ho vnímame, alebo nie. Ďalej poznamenáva: „*Vo vzťahu k poznateľnosti sveta možno hovoriť o úsilí rozlíšiť medzi tým, ako sa má svet nezávisle od našich subjektívnych stanovísk. Otázka sa často formuluje ako rozhodnutie o tom, čo je „tam vonku“, v skutočnosti, „samo o sebe“ a čo je len nami, resp. našimi javeniami projektované.*“²⁷ Východiskom sa pre nás stala snaha viac ako filozoficky jednoznačne uzavrieť vzťah medzi objektom a subjektom, či prikloniť sa k dichotómii, alebo naopak hľadať spôsob ich diferenciácie; vnímať objekt ako produkt ľudskej mysle, ktorý ju zároveň ovplyvňuje. Jeho existenciu – podobu – určuje človek, ktorý ho vymyslí a vyrobí (alebo stroj riadený človekom) spolu s aktívnou rolou materiálu, technológií a nástrojov, celý proces tvorby aj podobu výsledného objektu ovplyvňujúcich.

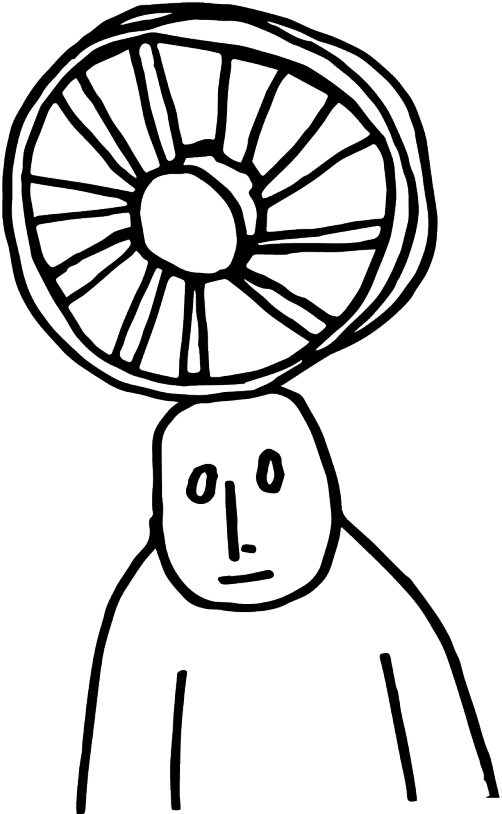
Objekt ako termín umenovedný označuje v umení samostatnú, špecifickú sochársku realizáciu, ktorá svojím charakterom dopĺňa spektrum tradičných, skulpturálnych (skulptúra) a plastických (plastika) realizácií. V histórii ľudskej kultúry sa však stretávame s rôznymi objektmi – magickými, užitými – od šperkov, pracovných nástrojov až po tie umelecké. Nasledujúca časť kapitoly priblíži objekt v umení, ktorý sa vyvinul z prerodu koláže, asambláže do priestorového objektu ako samostatnej sochárskej podkategórie.

1.3 Objekt v umení

Produkcia nového – anorganického materiálu a masová výroba, ktorú priniesol technologický vzostup v 19. storočí, neoplýval len na každodennosť človeka, ale aj na svet umenia. Do umenia začali prenikať okrem prírodných materiálov aj materiály nové, tiež odpadové, ktoré dovtedy v umení využívané neboli. V tomto období sa začínajú písať dejiny objektu, na ktorý v tejto podkapitole nahliadame ako na sochársku podkategóriu.

V roku 1890 vznikla maľba od Jeffersona Davida Chalfanta, ktorá je zaujímavá tým, že autor do olejomalby na doske zobrazujúcej poštovú známku vlepil známku reálnu. Divák má možnosť sledovať dve „identické“ známky – jedna je však namaľovaná autorom, zatiaľ čo druhá je originálna. Názov maľby „*Which is Which?*“ tak odkazuje na autorovu

27 Gáliková, S., 1998, s. 86



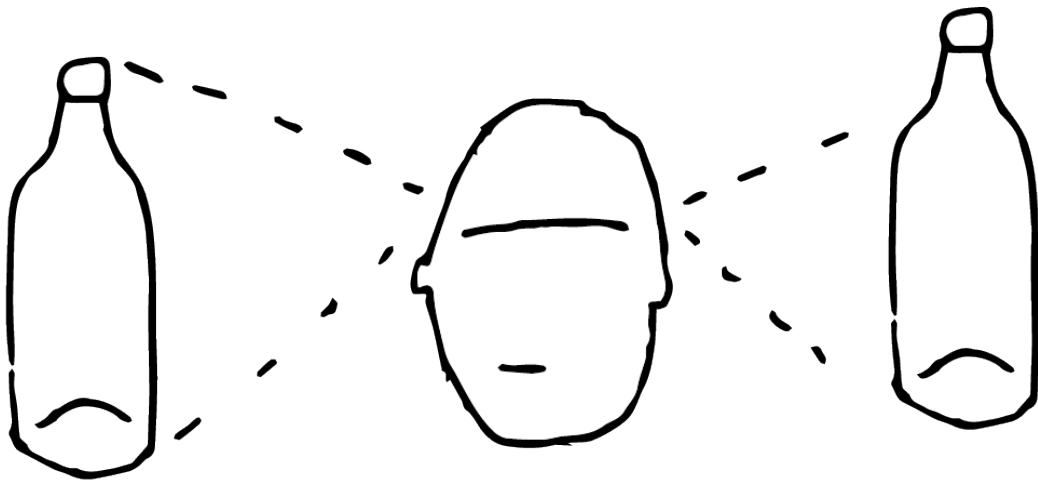
snahu zmiast' oko diváka – mystifikovať ho. Toto dielo je jedno z mnohých, ktoré spadá do špecifického druhu maliarstva nazývaného *trompe l'oeil*.²⁸ Zaujímavé je, skôr ako hodnotiť schopnosť autora čo najrealistickejšie napodobniť svoju predlohu, povšimnúť si akt autora zakomponovanie originálnej známky do plochy obrazu. Táto umelecká stratégia sa stala vlastnou pre mnoho diel vznikajúcich po roku 1900. Implikáciu reálneho predmetu, etikety, materiálu do plochy obrazu využívali neskôr aj kubisti, čo môže reprezentovať zátišie od Pabla Picassa s názvom „*Still Life Chair Caning*“ z roku 1912, v ktorom autor použil fragment reprodukcie výpletu stoličky spolu s kubistickou maľbou na oválnom formáte obtočenom povrazom. Z toho istého roku pochádza tiež prelomové dielo – Picassova gitara, „*Maquette for Guitar*“. Táto trojrozmerná koláž / asambláž je zhotovená z kartónu, papiera, šnúr a drôtov a pochádza z obdobia umelcovho experimentovania s materiálmi a štruktúrami. Picassova gitara tak otvára kapitolu v dejinách sochárstva pomenovanú ako objekt / objektové umenie. Svoje skúmanie materiálu a hmoty posunul ešte ďalej v diele „*Glass of Absinthe*“ z roku 1914. Do bronzových odliatkov pohárov absintu novátorsky začlenil skutočnú, priemyselne vyrobenú lyžicu na absint, ktorú zasadil medzi vymodelovanú kocku cukru a pohár. Toto skúmanie najlepšie vyjadrujú jeho slová: „*Zaujímam sa vzťah medzi obyčajnou lyžicou a vytvoreným pohárom. To, ako sú vzájomne v rozpore.*“²⁹ Picassove skúmanie vzťahov medzi materiálmi a objemami sa uzatvárajú do jedného významového rámca – objektu. Usporiadanie pohára, lyžice, kocky cukru vychádza zo spôsobu, akým sa absint pil. Aj napriek tomu, že do svojho diela Picasso vložil lyžicu, priemyselne vyrobený predmet, čím ju vymanil z prostredia každodenného využitia (tiež funkcie) a implikoval ho do zvyšku vyrobeného umelcom, význam aj usporiadanie diela ostáva nemenné a konzistentné. Jeho slová o rozpore tak odkazujú na materiálový, viac ako na významový rozpor spolu so stretom dvoch jazykov a znakov – ostrého (bežný objekt – lyžica) a menej ostrého (zvyšok objektu vytvorený umelcom). Svoj vzťah k objektom popisuje Picasso slovami: „*Ak ma predmety, ktoré som chcel zobraziť, povzbudili k rozličným formám znázornenia, nikdy som nezaváhal, aby som si ich privlastnil.*“³⁰ Výrok potvrdzuje Picassove upriamanie na materiál a spôsob zobrazenia viac ako na manipuláciu s ich významom.

Dielo Marcela Duchampa je orientované na vzťahy významové, nie materiálové, ako tomu bolo v Picassovom pohári absintu. Jeho ready-made, ktoré spočiatku ako skromné experimenty neplánoval vystavovať, popisuje slovami: „*Len som sa snažil vytvoriť novú*

28 Pozri: Laschenskiová, M., 1987.

29 Laschenskiová, M., 1987, s. 20

30 Volavková-Skořepová, Z., 1968, s. 251



myšlienku pre objekt, o ktorom si všetci myslia, že ho poznajú (pisoár). Čokoľvek môže byť niečím iným, to je to, čo som chcel dokázať.“³¹ Už to nie je snaha o mystifikáciu, ako to bolo v trompe l'oeil malbách. Šedík píše, že „v prípade ready-made nám umelec úplne explicitne hovorí, že nič nevyrobil (v zmysle, v akom niečo vyrába remeselník), ale že si rovno vybral už remeselne (priemyselne) vyrobený objekt. Teda jeho cieľom nie je klamať – napodobovať, ale ukázať, že vec, ktorú poznáme (vieme, ako, prečo a vďaka akému poznaniu vznikla a akému dobru slúži), nemusí byť tou istou vecou“.³² Duchampova Fontána (1917) je výsledkom vymanenia objektu z jeho pôvodných, zažitých sociokultúrnych kontextov – štruktúr, na rozdiel od Picasovej Gitary (1912), ktorá vznikala cez kubistickú optiku ako materiálový ekvivalent. Jindřich Chalupický to vysvetľuje: „... tým, že je [vec] vytrhnutá so štruktúr, do ktorých patrí a s ktorými súvisí, sa jej štruktúra znovu otvára; jej význam je teraz vakantný, vec je schopná prijať význam nový. Ready-made, strácajú svoju doterajšiu identitu, môžu prijať význam iný...“³³ V spomínanom žánri iluzívnej malby trompe l'oeil a diele Williama M. Harnetta možno sledovať kumuláciu objektov³⁴, ktoré však autor zámerne dáva do vzťahov, kumuluje symboliku zobrazených objektov a slovami Chalupického reštrukturalizuje ich významy, čím podobne ako vo vyššie popísaných sochárskych dielach, ale tentokrát s reprezentáciami objektov vedome pracuje s ich významom a využíva ich na komponovanie nového celku – diela. Z uvedeného vyplýva podnetnosť sledovania spôsobov manipulácie s objektom a jeho významom, rovnako ako spôsob jeho znázornenia či materializácie, a to aj v momente, kedy vykročíme mimo sochársku kategóriu.

Za objekt vo výtvarnom umení je považovaná „neskulpturálna forma trojdimenzionálneho charakteru, privlastnená alebo vytvorená umelcom (montážou, dekolážou)“³⁵, ktorá sa vyskytuje „...ako solitér, alebo ako súčasť koláže, asambláže, kombinovanej malby, akumulácie, série, multiplikácie, enviromentu, priestorovej inštalácie“.³⁶ Môže vzniknúť niekoľkými výtvarnými stratégiami, v ktorých môže byť objekt podľa Štofka „1. Privlastneným prírodným, umeleckým alebo profánnym industriálnym produktom (ready-made); 2. vytvoreným spájaním alebo hromadením rôznorodého odpadového materiálu (objekt trouvé, asambláž, akumulácia, obraz pasca atď.) alebo 3. najprv umelcom konceptuálne navrhnutý a následne s použitím nových materiálov a technológií industriálne vyrobený

31 Výrok sa vzťahuje k dielu Fontána (1917), citácia upravená M. Šedíkom, 2012, s. 367.

32 Šedík, M., 2012, s. 145–146

33 Chalupický, J., 1998, s. 185

34 Napríklad Harnettovo dielo „The Old Cupboard Door“ z roku 1889, s. 35.

35 Rusinová, Z., 1999, s. 205.

36 tamtiež



Obr. č. 1
Slavomíra Ondrušová
Bez názvu
vosk, 2017

(konštruktivizmus, neokonštruktivizmus)³⁷ Uvedené citácie zo slovníkov výtvarného umenia vypovedajú o širokom spektre výtvarných stratégií, ktorými môže byť objekt zhotovený alebo ktorých môže byť sám súčasťou.

Uvedomujeme si dve roviny pohľadu na objekt v hmotných prejavoch ľudskej kultúry a umenia. Na jednej strane je to svet užitého, aplikovaného umenia, ktorý popisuje artefakty s účelom zvyšovať kvalitu života alebo zefektívňovať činnosti rôznorodých oblastí ľudského života. Na strane druhej je to svet voľného umenia, ktoré často využívajú zo semiotického pohľadu špecifický komunikačný systém. Ďalej je to však mnoho objektov, ktoré stoja mimo oblasť záujmu týchto dvoch svetov. Ako naznačujú teórie z kognitívnej archeológie a materiálnych kultúr, nemuseli by sme vnášať dichotómiu medzi objekty, ktoré je možné interpretovať rovnakými metódami. Interpretácia najrôznejších objektov môže priniesť zaujímavý pohľad v ich sociálnom a psychologickom kontexte.

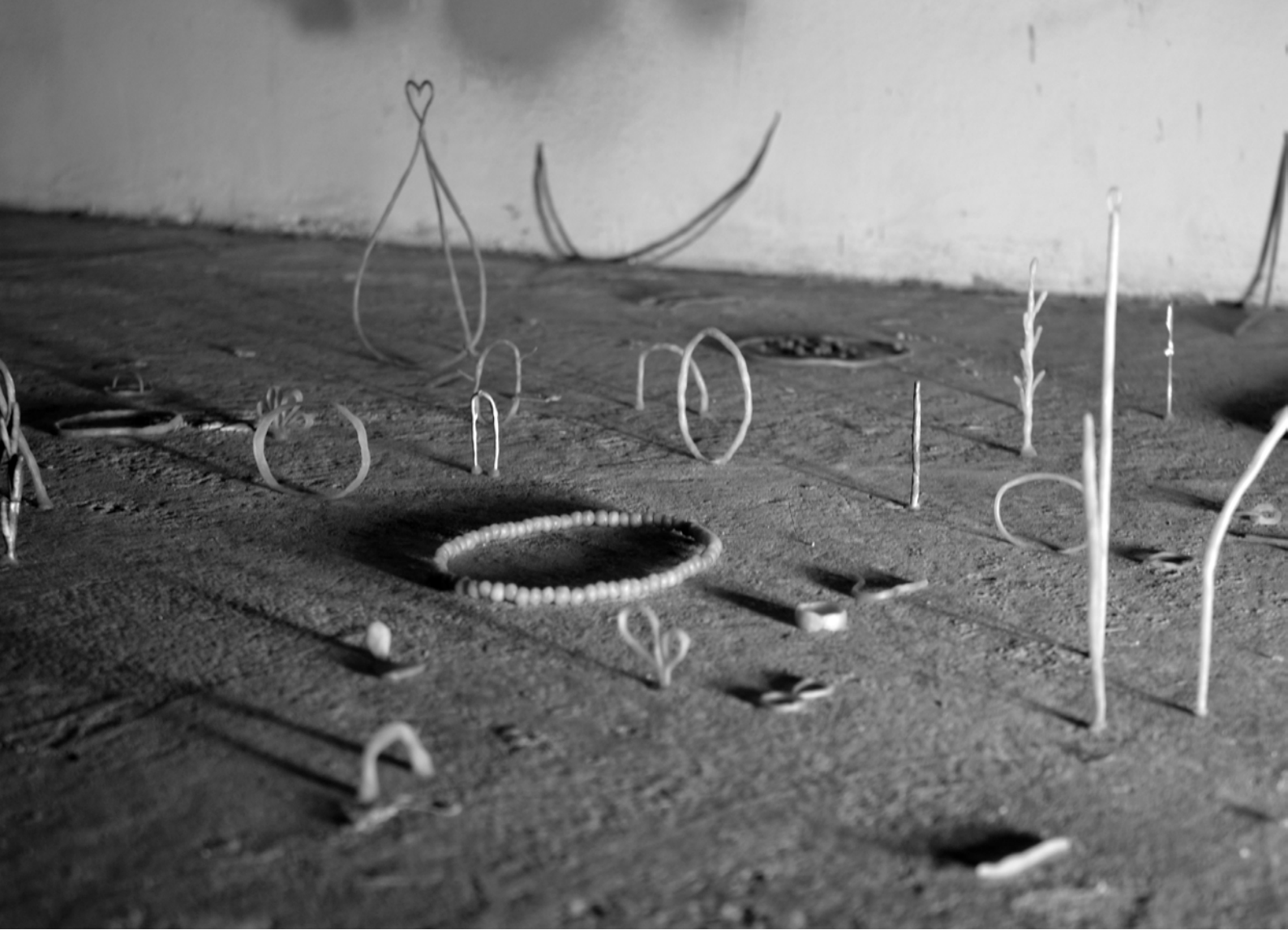
Rolu na strane autora, diváka či konzumenta tvorí osobnosť. Osobnosť, ktorú z hľadiska psychológie a pedagogiky môžeme definovať ako *bio-psycho-sociálnu jednotu*. Aj na produkt jeho tvorby (myslenia aj výroby) môžeme nahliadať cez optiku týchto troch oblastí, ktoré tvoria množinu vzťahov zmyslových (telesných, fyzických), psychologických a sociologických. Nasledujúce diela dvoch slovenských umelkyň a umelca popisujú tie momenty tvorby, v ktorých je vždy jedna z vyššie spomínaných oblastí v diele najdominantnejšie zastúpená. Ukážky z ich tvorby sme vybrali uvážene s tým, že sme sa snažili dokumentovať množinu bio-psycho-sociálnych súvislostí.

1.3.1 Stopy rúk

Tvorba slovenskej výtvarníčky Slavomíry Ondrušovej je pozoruhodná práve vzťahom autorky k materiálu, ktorého sa dotýka, formuje ho do priestorových objektov, ktoré možno lepšie označiť ako priestorové kresby.

Ováloidy, kruhy, tyčky spájajúce sa v bodoch alebo otvorené, nekonečné tvary vychádzajú zo situácií, ktoré nachádzame v okolitom svete a v prírode. Sú výsledkom

37 Štofko, M., 2007, s. 201–202



Obr. č. 2
Slavomíra Ondrušová
Bez názvu
vosk, 2017

autorkinho filozofovania – kladenia si otázok po bazálnych princípoch ľudskej tvorby a existencie človeka a objektov. Sama sa pýta, aký je vzťah medzi rukou a myslou, zámerom a aktívnou rolou materiálu. „Objektokresby“ sú zhotovené z vosku – materiálu, ktorý fascinoval už filozofa R. Descartesa³⁸, zamýšľajúc sa nad poznávaním predmetov rozumom, ale aj mnohých umelcov – medzi azda najznámejších patrí J. Beuys. Pre Beuysa je vosk známym materiálom z jeho legendy, modelujúci a demonštrujúci tepelné evolučné procesy.³⁹

Objekty S. Ondrušovej vznikajú z línií – tyčiek, ktoré sú množiny bodov a ktoré vznikajú medzi prstami a dlaňami autorkiných rúk v momente, kedy sa vosk začne vďaka teplote tela pretvárať na tvárnejšiu hmotu. Body sú usporiadané lineárne a objekty sú vytvárané pribúdajúcimi bodmi ako stopa ceruzky pri kreslení. V každom tomto bode sú zjavné odtlačky rúk, prstov. Tieto „objektokresby“ evokujú artefakty primitívnych národov, písmo, znaky vymedzujúce priestor v okolí aj vo svojom vnútri. Vymedzené prázdne priestory sa javia rovnocenné tým, ktoré sú zhmotnené voskom ako by na jednu stranu formovala hmotu vosku, na druhú stranu členila okolitý priestor. Ako píše o týchto objektoch Milan Vagač, „...sú definované ľudskou fyziognómiou: proporciou rúk, objemom dlaní, dĺžkou paží, vzdialenosťou medzi rukami a očami. Zároveň sú odliatkami myšlienkových procesov, ktoré sa odohrávajú počas ich formovania“.⁴⁰ Najdominantnejší je kontakt ruky a materiálu, ktorý neustále produkuje myšlienky, čo dokumentuje aj nasledujúci výrok autorky: „Neustále sa pýtam. Z otázok vznikajú objekty a objekty dávajú podnety na otázky.“⁴¹

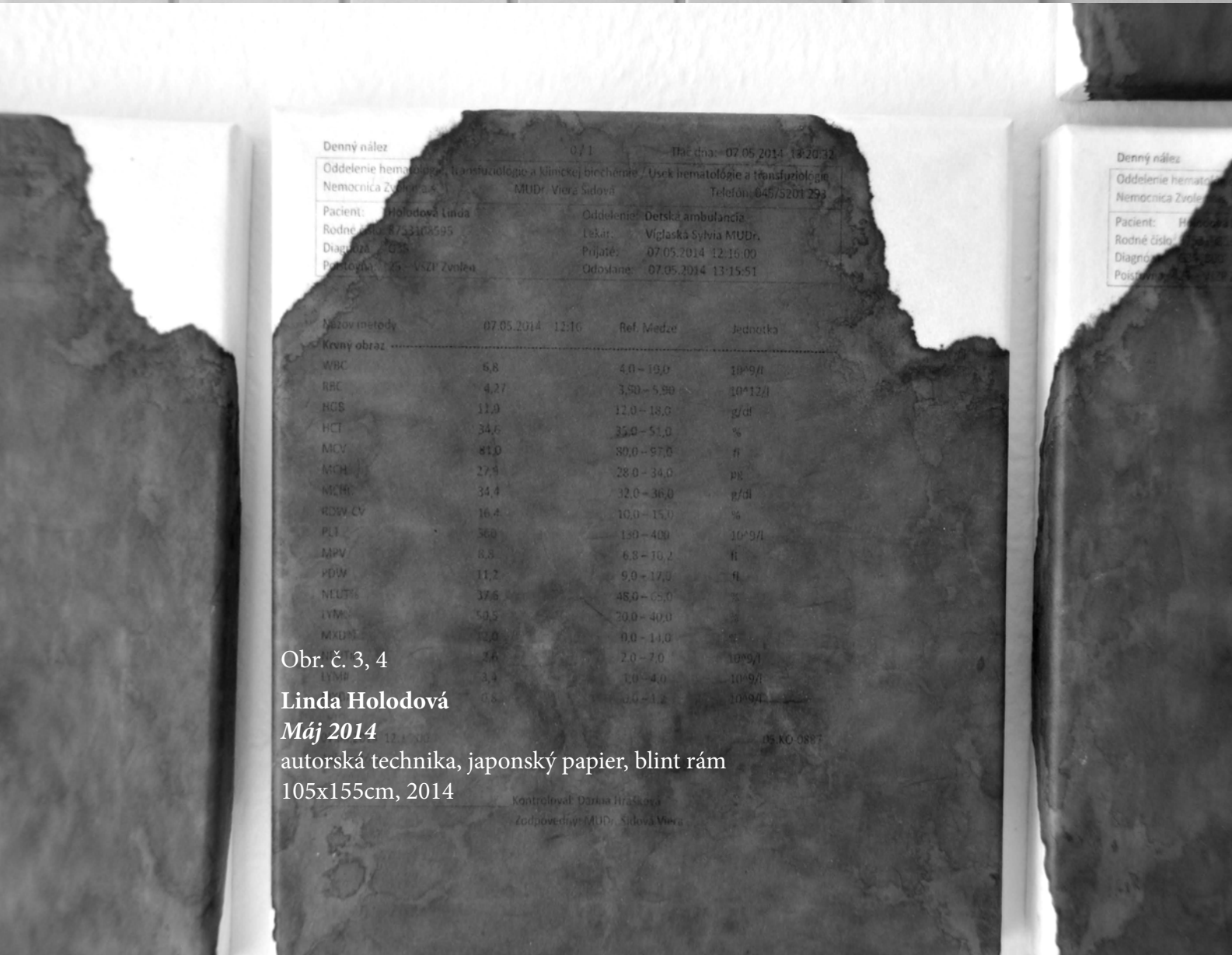
Je to iný pohľad na primitívne verzie artefaktov, pretože medzi nimi a objektmi Slavomíry Ondrušovej stojí veľká časť evolúcie, modifikácií, kultúrnej transmisie, ktorá sa do autorkiných objektov a ich interpretovania zakódovala. Je myseľ a myslenie nezávislé od ruky, ktorá stláča materiál? Spojenie autorkinej ruky s materiálom – je momentom spojenia mysle a objektu – vtedy vzniká dialóg medzi objektom, materiálom a autorkou. V takomto ponímaní je objekt výsledkom myslenia a tvorby, ale zároveň myslenie a tvorbu aktívne ovplyvňuje.

38 Pozri: Descartes, R., 2003, s. 31–32.

39 Z predmluvy Rozhovorov s Beuysem, Jirousová, V., 1999, s. 7.

40 Vagač, M., 2017 (kurátorský príspevok)

41 Nepšinská, M., 2017 (katalóg)



Denný náález 071 The date: 07.05.2014 13:20:12
 Oddelenie hematológie, transfuziológie a klinickej biochemie / Úsek hematológie a transfuziológie
 Nemocnica Zvolena s. r. o. MUDr. Viera Sidová Telefón: 045/5201 293
 Pacient: Holodová Linda Oddelenie: Detská ambulancia
 Rodné číslo: 8733103595 Lekár: Viglaska Sylvia MUDr.
 Diagnóza: O25 Prijaté: 07.05.2014 12:16:00
 Príčina: 125 - VZP Zvolen Odoslané: 07.05.2014 13:15:51

Názov metódy	07.05.2014 12:16	Ref. Medze	Jednotka
Krvný obraz			
WBC	6,8	4,0 - 10,0	10 ⁹ /l
RBC	4,27	3,50 - 5,50	10 ¹² /l
HGB	11,0	12,0 - 18,0	g/dl
HCT	34,6	35,0 - 51,0	%
MCV	81,0	80,0 - 97,0	fl
MCH	27,9	28,0 - 34,0	pg
MCHC	34,4	32,0 - 36,0	g/dl
RDW CV	16,4	10,0 - 15,0	%
PLT	360	130 - 400	10 ⁹ /l
MPV	8,3	6,8 - 10,2	fl
PDW	11,2	9,0 - 17,0	fl
NEUT%	37,6	48,0 - 65,0	%
LYM%	50,5	20,0 - 40,0	%
MXD%	12,0	0,0 - 14,0	%
MON%	3,6	2,0 - 7,0	10 ⁹ /l
LYMP	3,9	1,0 - 4,0	10 ⁹ /l
PLT	0,6	0,0 - 1,2	10 ⁹ /l

Obr. č. 3, 4

Linda Holodová

Máj 2014

autorská technika, japonský papier, blint rám

105x155cm, 2014

Kontroloval: Danka Hrašková
 zodpovedný: MUDr. Sidová Viera

1.3.2 Krvavé obrazy

Prvé objekty vznikali sústredením autorky na kontakt s materiálom a jeho neustálym formovaním. V dielach – inštaláciách Lindy Holodovej – dominuje princíp psychologický. Pracuje s rôznymi objektmi, ktoré pre ňu zohrávajú významnú rolu v jej každodennom živote. Pochádzajú z nemocničného prostredia a ich usporiadanie vo výsledných dielach sú výsledkami najrôznejších výtvarných stratégií. Pracuje s metaforou krvného obrazu – výsledok vyšetrenia krvi, tzv. *krvný obraz*, naťahuje na „*blintrámy*“. Papier s tabuľkou zobrazujúcou výsledky krvného obrazu tvoria zároveň podklad pre maľbu. Maľbu autorka realizuje zapúšťaním červenej farby do povrchu papiera, čím vznikajú krvavé mapy – krvavé obrazy. Výsledné obrazy skladá do rôznych inštalácií, ktoré niekoľkými spôsobmi tematizujú krvný obraz. Obrazy majú charakter dátovej schránky, mapujúcej určité životné obdobie. Spolu s reáliami z nemocničného prostredia – ampulkami a infúziami – vytvára inštalácie, ktoré sa nás bytostne dotýkajú a navodzujú naše najrôznejšie skúsenosti s nimi.

1.3.3 Zlatá doba / byť v obraze

Zlatá doba spolu s Tkaním svetlom (2014) sú diela od Miroslava Brooša, bankskobystričského výtvarníka, ktorý tento súbor diel predstavil na výstave v stredoslovenskej Galérii v Banskej Bystrici v roku 2014.

Autor si ako objekt privlastnil celú budovu galérie, okná zatienil zlatým baliacim papierom a hliníkovými fóliami, odrážajúcimi od seba okolie, v ktorom sa budova nachádza. Budovu – objekt vníma ako špecifickú množinu vlastností, reprezentujúcu najrôznejšie vzťahy – vzťahy medzi ostatnými okolitými budovami v historickom jadre mesta, teda vzťahy medzi inštitúciami, medzi ľuďmi, a samotné okná vníma ako hranice medzi týmito prostrediami, tiež medzi interiérom a exteriérom. Budovu teda nevníma ako solitér, ale ako súčasť sociokultúrnych vzťahov. Budova je v jeho koncepcii pomyselným uzlom v sieti týchto vzťahov s ostatnými budovami / inštitúciami, ich funkciou a ľuďmi,



Obr. č. 5

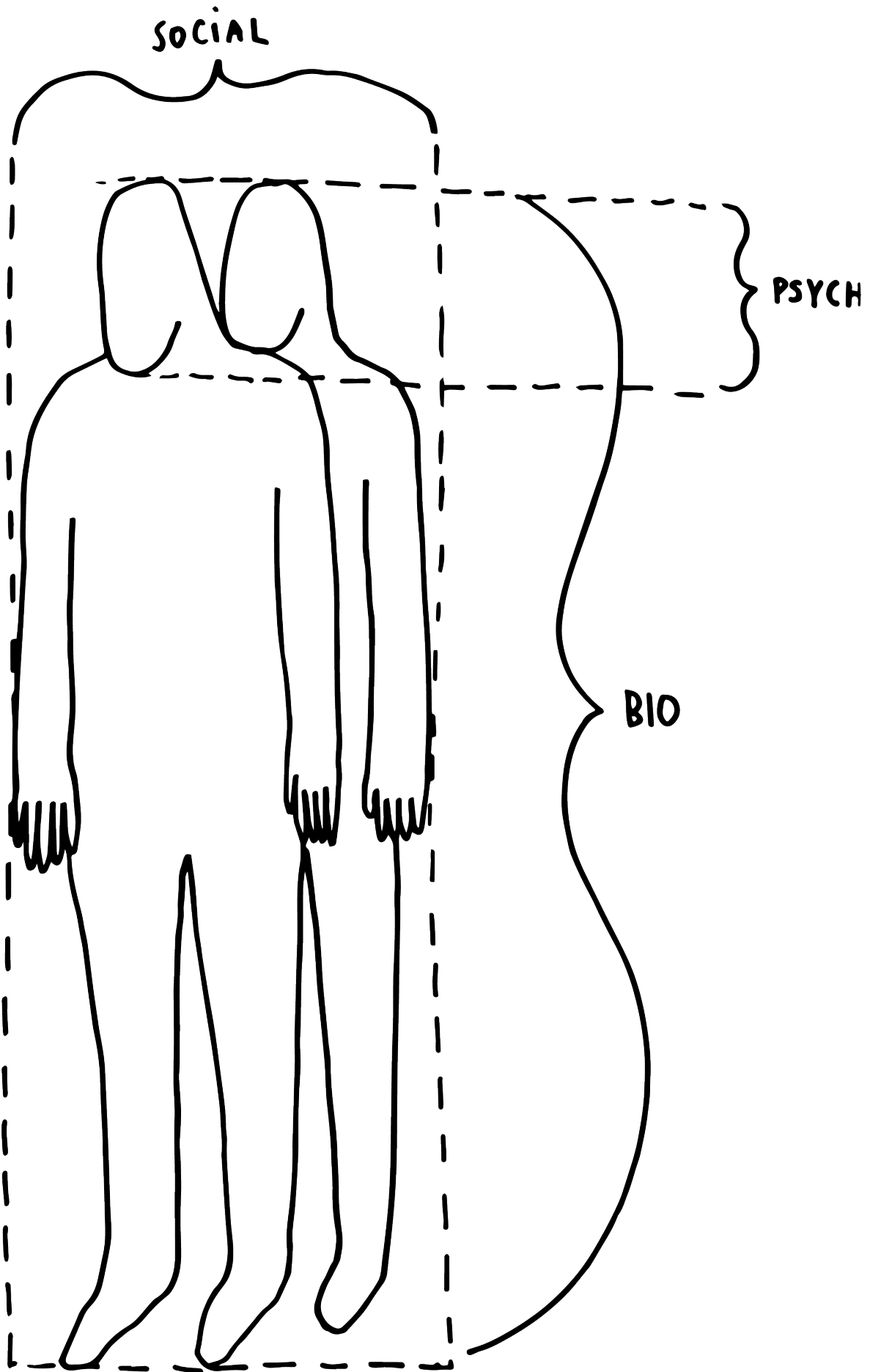
Miroslav Brooš
Tkanie svetlom
2014

okoloidúcimi, návštevníkmi galérie aj návštevníkmi ostatných inštitúcií. Budova so „zlatými oknami“ odráža svoje okolie, nie je to však banka, ktorá symbolizuje svet financií a peňazí, ale budova galérie, ktorá odkazuje na bohatstvo kultúrne. Ľudia okolo nej prechádzajú, vstupujú do nej a stávajú sa súčasťou diela.

Tkanie svetlom je ďalšou časťou autorovej intervencie, v ktorej využíva zatienené okná k tomu, aby princípom camery obscury spolu s textilnými technológiami – tkaním, vytvoril svetelné prostredie v tmavom interiéri galérie. Na steny a podlahu galérie sa premieta prostredie z okolia galérie – kostol, banky, okolité budovy, ktorých obraz je otočený o 180 stupňov. Toto dielo je sociálnou kritikou – kladie ľuďom otázky vzťahujúce sa k ich medziludským vzťahom a k hodnotám. Vyvolané otázky autor smeroval nielen na návštevníkov galérie, ktorí sa doslova stávajú súčasťou tejto spleti vzťahov, súčasťou obrazu a pohybu, ktorý sa v interiéri galérie odohráva, ale aj okoloidúcich a všetkých, ktorí majú možnosť budovu z akéhokoľvek pohľadu vidieť.

Slovo zlatá sa skladá z dvoch významových častí – zla / zlá / zlo, tá – ukazovacie zámeno, ako celok je to zlatá – zlato – ako symbol hodnoty, materiál, a zlá tá doba – ako zlá doba.

Tvorba Miroslava Brooša programovo vychádza z podnetov zo situácií, ktoré nás obklopujú, a ktoré svojou činnosťou vytvárame. Inšpiráciou je pre neho každodenná realita, pozostávajúca z rituálov, objektov, ktoré vytvárame, pretvárame, ktoré využívame na komunikáciu. Do týchto vzťahov autor vstupuje, interpretuje ich – vidí v nich potenciál pre výtvarné spracovanie. Zaoberá sa nielen vizuálnymi prostriedkami, ale predovšetkým konzistentnosťou myšlienky vzťahujúcej sa k materiálu a objektom a tiež k ich sociokultúrnym kontextom; vytvára diela – inštalácie, objekty, maľby, eventy a environmenty týkajúce sa spoločenských pomerov, vzájomných vzťahov ľudí a ich komunikácie.



KAPITOLA II. OBJEKT A MYSLENIE

Bio-psycho-sociálna paradigma

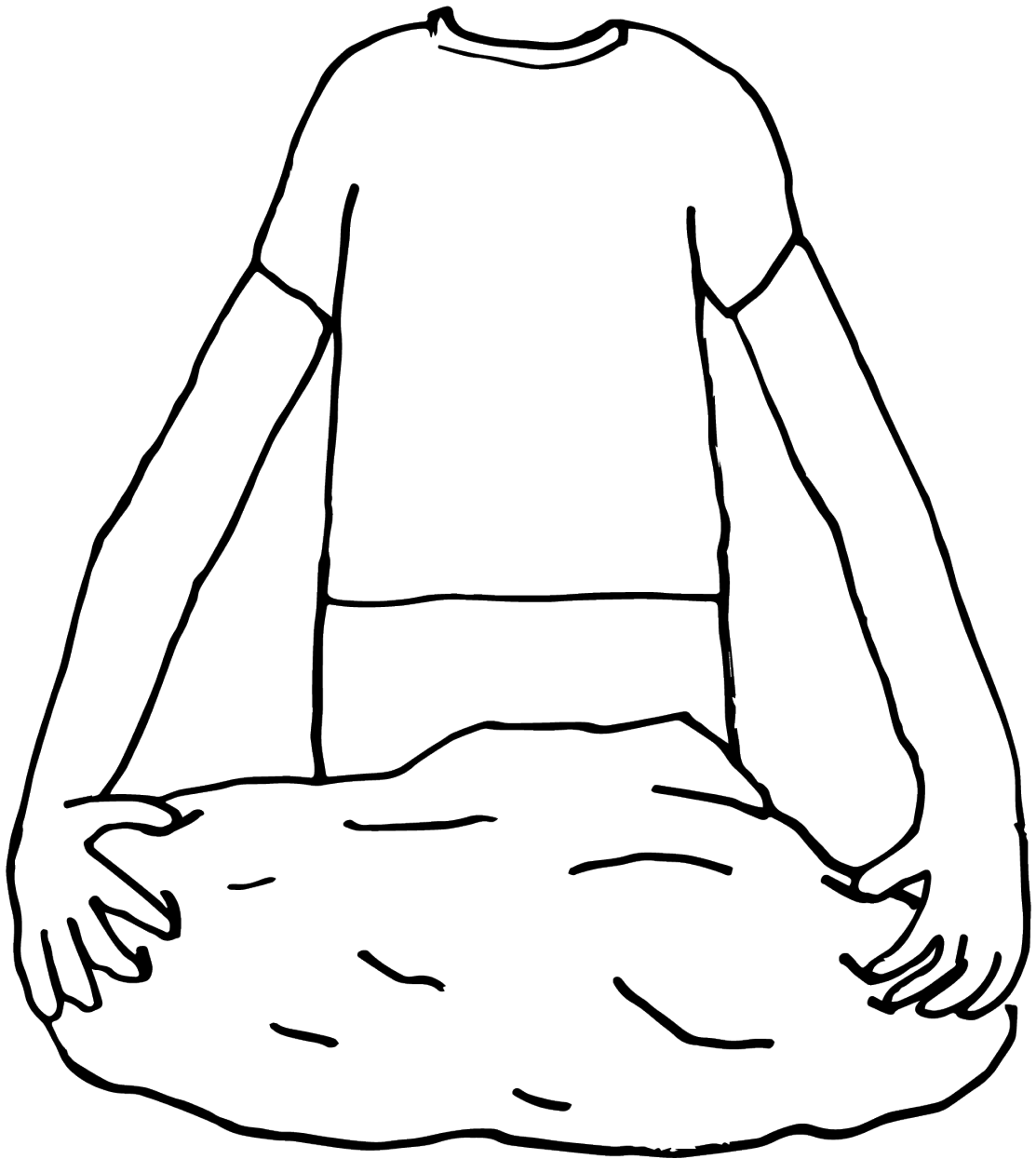
Objekty ako produkty, ktoré sú výsledkom ľudského myslenia a výroby – ľudskej tvorby, nazval Carl Knappett ako *bio-psycho-sociálne totality (bio-psycho-social totalitis)*.⁴² Knappett pozmenil pohľad na artefakty, ktoré vytvoril človek – bio-psycho-sociálna jednota, ako na jednotu biologických (fyzikálnych), psychologických a sociálnych faktorov. Prostredníctvom nich ich môžeme vnímať ako súhrn *biologických* – v zmysle vstupu ľudskej ruky a teľa do jeho tvorby, odrazu proporcií človeka v objekte, tiež však fyzikálnych vlastností objektu vzťahujúcich sa k jeho materializácii; *psychologických* – v zmysle prechovávaní najrôznejších vzťahov k objektom, ktoré zároveň naše myslenie ovplyvňujú; a *sociálnych faktorov* – v zmysle sociálneho prepojenia objektu a človeka a objektov a ľudí, ich funkcie aj účasti v komunikačných systémoch.

Tento pohľad pomáha archeológom porozumieť artefaktom a ich tvorcom v rôznych historických obdobiach. Metodológia, ktorú C. Knappett vytvoril, je uplatniteľná v širšom kontexte interpretácie artefaktov, a to nielen historických, ale aj súčasných, nielen s utilitárnou funkciou, ale aj umeleckých objektov. Nie iba Carl Knappett, ale aj jeho kolega Lambros Malafouris so svojou teóriou materiálnej angažovanosti Material Engagement Theory⁴³ výrazne intervenovali do zaužívaných interpretačných zvykov archeologickej teórie a praxe, pričom svoj pohľad opierajú o kognitívne vedy. Malafourisova teória sa zaoberá obojstranným ovplyvňovaním – ako človek vytvorí (ovplyvňuje) objekt (vymyslí, vyrobí) a ako zároveň objekt ovplyvňuje ľudskú tvorbu (myslenie aj výrobu). V tejto teórii sa zaoberá tiež aktívnym vstupom materiálu do procesu tvorby aj interpretácie objektov.

Niet azda významnejšej vedy, akou je archeológia, ktorá by sa tak zásadne venovala objektom s ambíciou porozumieť im a porozumieť tiež ich tvorcom. Spoznať *bio-psycho-sociálne totality* nevyhnutne postuluje porozumieť ľudskému telu, mysleniu a správaniu. Táto neľahká úloha si vyžaduje interdisciplinárnu oporu, ktorá by dopomohla porozumieť javu nie v hľadaní a upevňovaní dichotómie medzi svetom ľudí a objektov, naopak v hľadaní kauzalít a aproximácií ich jednotlivých častí so subtílnymi hranicami.

42 Pozri: Knappett, C., 2005, s. 169

43 Pozri: Malafouris, L., 2013, neskôr v kontexte aktívnych myslí Gallagher, S., & Ransom, T., 2016.



Nasledujúce podkapitoly v interdisciplinárnom rozmere približujú oblasti bio-psycho-sociálne, v ktorých je zastúpený človek a všadeprítomné objekty, pričom vychádzame z hypotézy, že myšlienky človeka, ľudské telo a objekty sú navzájom prepojené a ovplyvňujú sa, nie sú chápané izolovane, čo je tiež nevyhnutnou premisou pri pohľade na objekt ako na potencionálnu pedagogickú entitu.

2.1 Z pracovného denníka

Empirická časť býva zvyčajne umiestnená k záveru práce v miestach, ktoré podrobne popisujú spôsob realizácie výskumu, metódy interpretácie a jej výsledky. Pre konzistentnosť práce sme sa rozhodli túto schému úmyselne porušiť podkapitolou, ktorá predstaví jeden príklad pracovného denníka. Denník sa stal nástrojom na zber dát a budeme sa ním podrobnejšie zaoberať v empirickej časti práce (Objekt ako podnet na rozvoj myslenia a vizuálnej gramotnosti). Na tomto mieste poslúži na demonštrovanie javov, postupu tvorby a podoby zastúpeného objektu, a to z dôvodu prepojenia s teoretickými časťami práce. Študentská práca (objekt, denník) najlepšie dokumentuje spôsob, ako sme nad výskumom uvažovali a prečo a ako sme teoretický spis koncipovali.

Na úvod v krátkosti ozrejmime širšie súvislosti výskumu. Výskum prezentuje metódu práce s objektom, ktorý vnímame ako podnet na rozvoj myslenia a vizuálnej gramotnosti, tak ako vyplýva aj zo samotného názvu dizertačnej práce. V tejto metóde však ide o špecifický spôsob zaobchádzania s objektom, ktorý je vstupom do tvorby a sprevádza aj jej celý proces. Vstup do výskumnej metódy považujeme za dôležitý moment, tak ako argumentujeme v neskorších častiach práce, ktorý je charakteristický slobodným výberom objektu, s ktorým počas celého semestra (zberu dát) študenti pracujú (transformujú a pretvárajú ho, rozmyšľajú o ňom). Na dokumentáciu dôvodov výberu objektu, spôsobov jeho pretvárania vo finálne výtvarné dielo, v ktorom je objekt zastúpený v rôznych umeleckých kategóriách – buď ako autorsky upravený readymade, ako súčasť inštalácie, performancie, či inscenovanie fotografie, nám poslúži aj nižšie uvedený denník. V ňom nachádzame odpovede na otázky: Čo? Prečo? Ako?, ktoré sme študentom počas celého procesu tvorby kládli. Význam pracovného denníku a výsledky dát, ktoré sme ním získali, popisujeme v záverečných častiach práce.



Obr. č. 6

D01

autorská kniha, 2014

Citácia pracovného denníka poskytuje náhľad do autentických dát, ktoré sme denníkom získali, a dokumentuje už spomínané prelínanie bio-psycho-sociálnych rovín medzi človekom a objektom. V práci sme z uvedených dôvodov na tomto mieste vyčlenili miesto pre celú citáciu pracovného denníka s vedomím, že v miestach, v ktorých analyzujeme empirické dáta, uvádzame už len jeho vybrané časti.

Zo spomienok⁴⁴

Čo si predstavím pod pojmom bod?

Môže ísť o matematický pojem, ktorý je nedefinovateľný, môže to byť stred úsečky, kružnice, môže ním byť bod zlomu – životného (významná udalosť, situácia, ktorá nám zmenila život), môže to byť bod na mape, bod v súťaži pri hodnotení, bod ako výrazový prostriedok kresby...

Čo si predstavím pod pojmom línia?

Štíhla línia, línia tahu, časová os, kolobeh života...

Čo si predstavím pod pojmom farba?

Farba hlasu, farba ako výrazový prostriedok malby...

Keď sa zamyslím nad týmito tromi pojmi, môžeme povedať, že každý objekt, životná situácia, vlastnosť má svojím spôsobom bod, líniu, farbu.

Medzi moje veľmi obľúbené záujmy patrí skladanie puclí⁴⁵. Každé pucle majú svoje miesto, bod, kam patria, a neberú miesto žiadnym iným. Všetky časti puclí sa navzájom dotýkajú v určitých miestach – bod dotyku, a zrovna tak majú aj farbu. Aj ľudské telo môže byť vnímané ako pucle, každý jeho orgán, bunka, sval, kosť... jeho časti v ňom majú jedinečné miesto a majú svoju farbu.

Môže byť náš život poskladaný z puclí? Akýkoľvek systém? Stroj? Vec? Myšlienka?

Každé pucle majú svoje hranice, zrovna tak ako naše ľudské telo alebo náš život – konečná hranica je smrť – koniec pozemského života.

Každé pucle tvoria celok (by mali tvoriť), zrovna tak, ako všetko okolo nás. Pokiaľ nejaká z nich chýba, celok netvorí. Motív puclí je vždy nejaký farebný obraz, a keď ich chce človek zložiť, pomôckou sú mu farby – červené pucle patria k sebe atď. Čo keby som namiesto obrázka zvolila ako motív text, ktorý niečo vyjadruje? Aký text zvoliť? Text mne bližší s hlbším zámerom alebo nejakú recesiu? Z čoho pucle tvoriť? Kartón, sololit, papier, biela látka? Akú farbu zvoliť? Čierno-bielu? Ako preniesť text? Riedidlom? (Poznámka: látka, viac vrstiev, zošíť...)

Kolko puclí vytvorím?

Ako objekt som si vybrala posteľnú bielizeň, ktorá mi ostala po babičke. Táto bielizeň je z lanu a spája sa mi so spomienkami na ňu. Na to, ako sme spolu chodievali do kostola.

V kostole sa diali rôzne veci, niektorí sa ohovárali a mne to vždy prišlo divné...

Pri voľbe textu som sa preto zamýšľala nad textom z Biblie, pretože mi tieto texty pomáhajú pochopiť zmysel života a pomáhajú mi v tom, ako správne žiť život a ako s ním zaobchádzať, preto by som zvolila práve tieto texty.

Fakt 1: Pokiaľ človek túži po dobre a láske, dokáže týmto textom porozumieť, naplňujú

44 Pracovný denník študentky, ktorý sme vybrali z pilotáže výskumu, do slovenského jazyka bez obsahových úprav preložil autor dizertačnej práce.

45 Puzzle / pucle – skladačka, hlavolam.



Obr. č. 7

D01

autorská kniha, 2014

človeka, pomáhajú človeku v tých najťažších chvíľach života, ale aj radostných.

Fakt 2: pokiaľ však v človeku prebýva nenávisť, pýcha a zlo, smilstvo, túžba po majetku, peniazoch, vonkajšej kráse, týmto textom opovrhuje, označuje ich za nezmysel, a kto vie čo ešte... nedokáže nám porozumieť, možno ani nechce...

Tieto dva fakty chcem vyjadriť takýmto spôsobom:

Tlač na bielu látku tak, aby bol čitateľný – človek chápe význam slov, textu, pretože túži po láske, opovrhuje zlom, preto rozumie: „dokáže čítať“.

Tlač na bielu látku nebude čitateľný, teda niekoľko riadkov na seba – látka potom ostane skoro čierna – človek nechápe význam textu, pretože je jeho duša čierna – „nedokáže čítať“.

Tieto myšlienky ma napadali v kostole... Musí to byť tvar pucle???

Text z knihy – z listov – tvar strany z knihy...

Áno, presne tak, veď pucle nemusia mať tvar tak, ako ich poznáme... Strany z látky (bielizne): formát A3 – veľkosť, dôležitosť,

šitie strán z látky v tvaru utierky (konkrétne zašívam okraje, aby sa látka nepárala):

1. vystrihnutie tvaru
2. záhyb strán
3. stehovanie
4. samotné šitie.

Počet strán: 7 ako 7 hlavných hriechov, darov DS – symbolické číslo. Tlač na papier:

Je dôležité, aby bol text vytlačený zrkadlovo na A3, ako som zistila, bol to celkom veľký problém, pretože je dôležité na to mať buď program v počítači, ktorý umožňuje text, písmo, zrkadlovo obrátiť (nepodaril sa mi nainštalovať), alebo tlačiareň, v ktorej je nastavenie MIRROR – text priamo zrkadlovo vytlačíte.

Druhá možnosť bola optimálnejšia a najjednoduchšia, pretože touto možnosťou sú vybavené všetky tlačiarne v Olomouci.

Riedidlo? Odkalovač?

K prenosu textu na textíliu je nutné použiť nejaké rozpúšťadlo na báze acetónu, ktoré umožňuje prenesenie textu. (odkaz na web)⁴⁶ Bežný odlakovač je celkom slabý, u deda v garáži som našla obyčajné riedidlo 6005. Pokus na kúsku látky.

Aby som mohla začať s prenosom naostro, najprv si to vyskúšam na kúsku látky.

Pomôcky: riedidlo, text, látka, kovová lyžica, maliarska páska, handrička, ochranné pomôcky).

1. látku prilepíme o okraje, aby sa nehýbala,
 2. polejeme ju riedidlom tam, kde chceme naniesť text,
 3. priložíme papier s textom a prichytíme páskou,
 4. dávame si pozor, aby sa nám text pri prenose nezdvojit,
 5. handričkou namočenou v riedidle potrieme papier, text sa nám čiastočne na látku už prenáša,
 6. kovovou lyžicou prechádzame po texte – slovo po slove, netlačíme príliš mnoho, ani málo.
- Prenos sa podaril, môžem to preniesť naostro.

Tri strany som prenášala 5 hodín s prestávkami. Práca je namáhavá, som vyčerpaná, bolia ma prsty, ale výsledok stojí za to.

Výsledok: 7 strán z látky s otláčeným textom (miestami text nie je dostatočne sýty, alebo je rozdvojený, či rozpíty – táto nedokonalosť sa však hodí k tomu, čo som chcela v mojom zámere vyjadriť).

Spomenula som už vôbec text?

46 Autorka do denníku používa odkazy na webové stránky, v ktorých sa nachádzajú ukážky takéhoto technologického postupu.



Obr. č. 8

D01

autorská kniha, 2014

Je z Biblie, ale čo obsahuje? Čo skrýva? Čo nám chce povedať?

Vybrala som pár textov z Nového zákona, ktoré ma oslovili, nemôžem povedať, ani si netrufam, či sú to tie najdôležitejšie slová a vôbec, všetko, čo v nej je dôležité...

Dolaďovanie.

Je to ako list knihy, rovný, neskrčený, bude taký aj list z látky. Docielim toho tak, že vypláчам listy v škrabe, nechám plátno preschnúť, nenechám ho však úplne vyschnúť, ale za vlhka ho ožehlím.

Najlepšie na tejto práci je to, že človek začne s niečím a skončí niečím úplne iným. Ako látku rozprestrieť v priestore?

Tých možností je mnoho:

Látky môžu byť poskladané na sebe ako symbol celku, knihy, položené na stole, do sekretára, biele, čisté, naškrobené, ako niečo sviatočné...

Povesiť ich na šnúru, ako sa vešia bielizeň, alebo položené vedľa seba ako idú za sebou symbol systému, rádu,

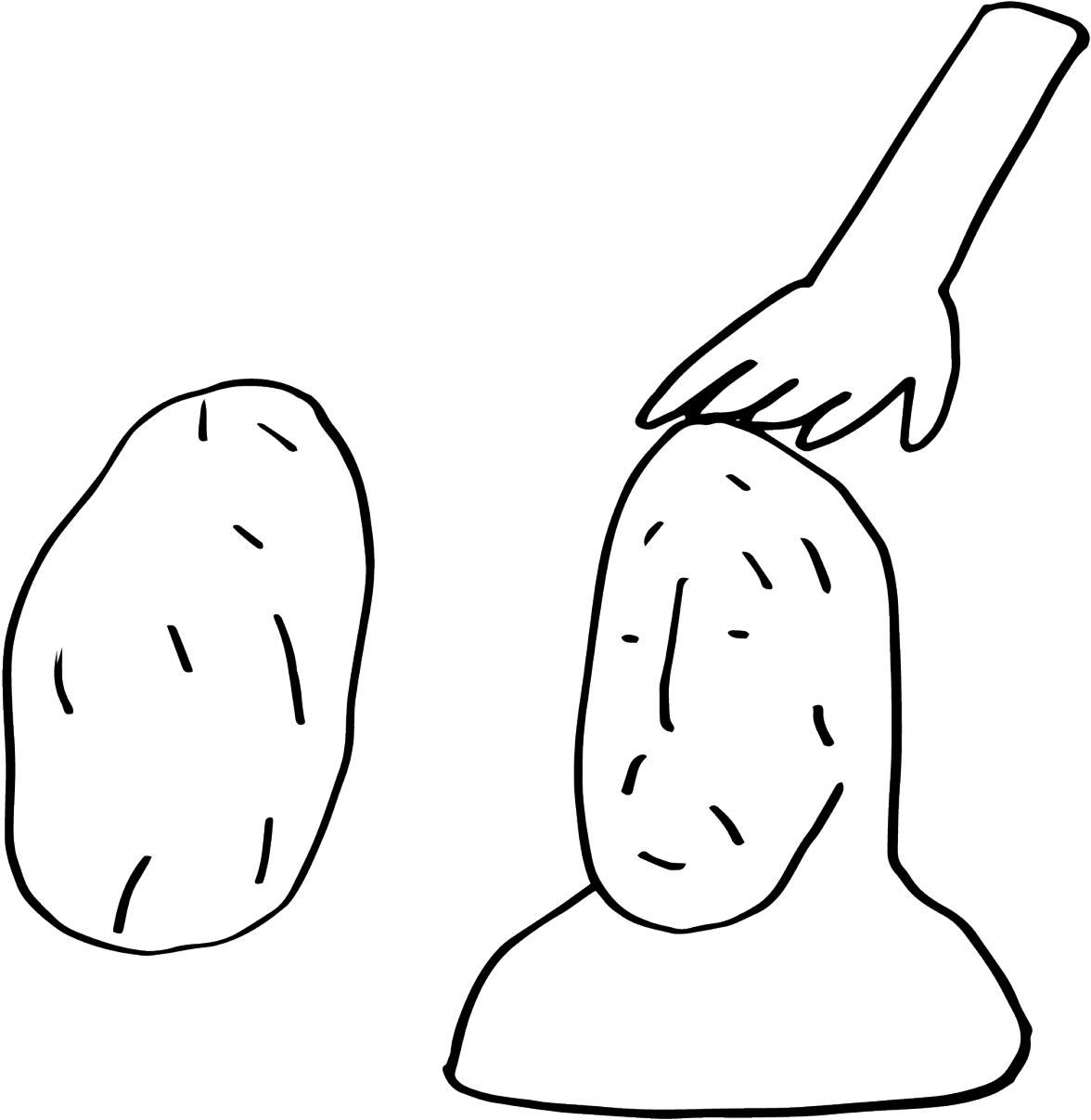
Skrčené a položené na sebe v priestore, pošliapané – nezaujím ľudí, opovrhnutie, ničenie, prehliadanie, nechápanie...

Ako utierka, uterák: tak ako sa ľudia skrývajú za biblickými slovami, vodu kážu a víno pijú ..., so zámienukou, ako so slovami zaobchádzajú.

Každá zmena mení aj význam, každá poloha a kontext mení myšlienku...

Výsledkom je vlastne kniha – jej časti, trochu netradičného charakteru, nie taká, ako ju bežne poznáme. Je to obraz toho, ako ju vnímam ja a ľudia okolo mňa, čo znamená pre mňa a pre ostatných. Je pre mňa dôležitým miestom v živote. Listy krásne rovné, zavesené, či zložené – symbolika niečoho, čo si vážim, tak ako človek s istými vecami zaobchádza, keď si ich váži, ktoré si cení a stará sa o ne... Je pre mňa spojením spomienky, toho, čo žijem. (D01)

Po analyzovaní pojmov bod, línia, farba z rôznych pohľadov si študentka vyberá objekt – puclé, ku ktorým prechováva pozitívny vzťah. Prostredníctvom ich analýzy prichádza k autorskej knihe, ktorú študentka spracováva ako autorskú výpoveď. Študentkin vzťah k objektu (pucliam) a k materiálu – bielizni, dokumentujú jej osobnú zaangažovanosť – množinu kognitívnych procesov (jej spomienky, zážitky, skúsenosti a pod.) spolu s fyzickými skúsenosťami, ktoré jednak intervenujú do procesu tvorby, zároveň však dokumentujú prelínanie bio-psycho-sociálnych rovín objektu a človeka. Autorská kniha v podobe textilných listov knihy – „utierok“ – zrkadlí vo svojej mierke proporcie ľudskej ruky, ktorá knihu vytvárala (šitím, pretláčaním textu a pod.), aj spôsob zaobchádzania s ňou. Textil vďaka svojim vlastnostiam a „utierky“ vďaka spôsobom ich používania (utieranie, pranie, sušenie, skladanie) sú na jednej strane výsledkom študentkinho zámeru, na strane druhej vstupujú do procesu tvorby a myslenie (zámery) študentky ovplyvňujú (spôsob inštalácie a premena interpretácie). Autorská kniha nie je teda len výsledkom určitého zámeru študentky, ale zámer sama ovplyvňujúca. Mohli by sme hovoriť o nejakom vzájomnom dynamickom vzťahu, v ktorom je objekt aj človek rovnocenným aktérom. Nielen na tento príčinný vzťah, ale aj na hranice tela a objektu sa zameriavame v nasledujúcej podkapitole.



2.2 Hranice tela a objektu

Východiskom našej práce sa stal pohľad na človeka – *osobnosť*, ako na *bio-psycho-sociálnu jednotu*. Pričom každý prvok uvedenej jednoty je príznačný pre vedné disciplíny, pre ktoré sú predmetom skúmania (napr. medicína, psychológia, sociológia), nie však izolovane, ale naopak interdisciplinárne. Náš záujem sa upriamil na miesto stretu človeka a sveta objektov, ktoré Malafouris pomenoval ako *sivú zónu (gray zone)*⁴⁷. Popisuje ju ako zónu, v ktorej sa telá, mozgy a veci spájajú, a tvoria jeden druhého. Andy Clark o týchto spojeniach hovorí ako o *nepretržitých vzájomných príčinných vzťahoch (continuous reciprocal causation)*⁴⁸. Vo vzájomnom vzťahu nie sú izolovanými jednotkami, ale majú *fuzzy hranice*, vďaka ktorým nastáva ich prienik.

Medicínske prostredie používa podobný pojem: *bio-psycho-sociálny model*, v ktorom sa na chorobu človeka nahliada ako na interakciu biologických (napr. genetika), psychologických (napr. nálada, správanie) a sociálnych (kultúra, rodina) faktorov.⁴⁹ Z toho vyplýva aj dôležitá zmena v medicínskom myslení aktualizáciou organopatologického – biomedicínskeho modelu, sústreďujúceho sa izolovane iba na patologické zmeny či ich predpoklad.⁵⁰ Bio-psycho-sociálne paradigma sa v posledných rokoch tiež rozširuje o spirituálny rozmer, ktorý Křivohlavý vymedzuje otázkami: *O čo človeku v živote ide? Kam má človek v živote zamierené? Čo má pre človeka najvyššiu hodnotu?* a pod.⁵¹ Výklad pojmu *bio-psycho-sociálna jednota* nemá ambíciu o chápanie človeka cez optiku niektorého z filozofických dualizmov, ale ako jednotu tela a mozgu spolu s jeho mentálnymi procesmi, rozšírenú o oblasť sociálnu – ľudské telo aj myseľ tvorenú (evolučné teórie) a aj vytvárajúcu (kultúra, spoločnosť). Diferenciácia nám bude užitočná v nasledujúcich kapitolách, ktoré analyzujú objekt ako hmotný produkt vytvorený človekom. Človek ako bio-psycho-sociálna jednota nám v tomto význame umožňuje komparáciu rôznych vedných disciplín, z ktorých čerpáme, napr. kognitívnej archeológie, sociológie, psychológie, filozofie a pod.

Vo filozofii na otázky *Kým som?* alebo *Kto je človek?* nenachádzame jednoznačnú odpoveď, a ako ďalej rozvádza Nadežda Pelcová, odpovede súvisia s tým, čo možno od nich očakávať a aké nás môžu uspokojiť.⁵² S hľadaním odpovedí možno dospieť k určitému

47 Pozri: Malafouris, L., 2013, s. 5.

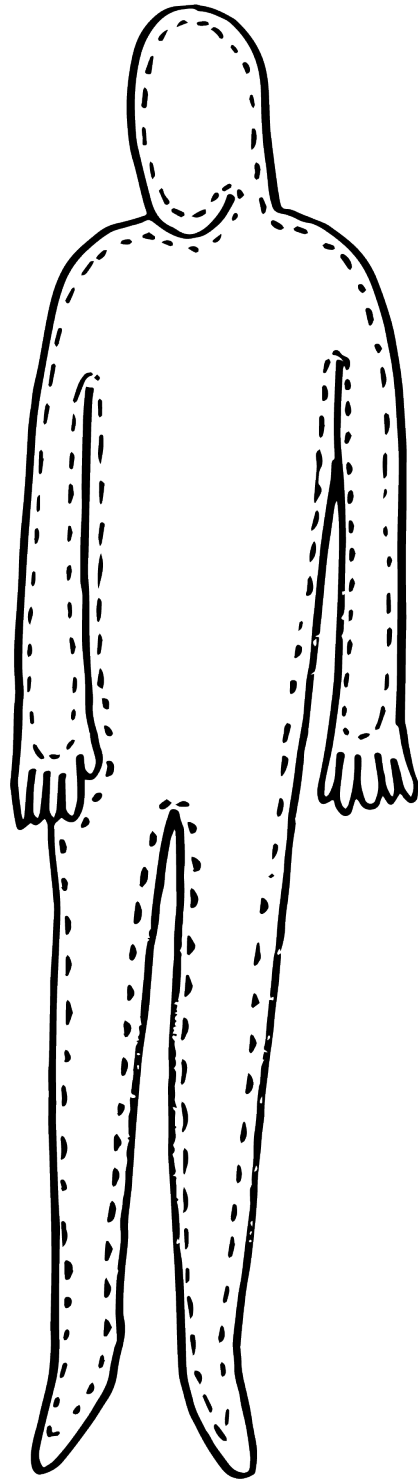
48 Pozri: Clark, A., 1997, s. 163 166.

49 Křivohlavý, J., 2001, s. 279

50 Pozri: Beran, J., 2010.

51 Křivohlavý, J., 2001, s. 279

52 Pozri: Pelcová, N., 2010, s. 17.



pocitu bezmocnosti, ktorá vychádza z rozmanitosti pojatia človeka, ľudského tela prizmou jednotlivých vedných disciplín a ich premeny v čase. Nie je našou ambíciou postihnúť onú rôznorodosť, ale vybrať si z možných pohľadov taký, ktorý najlepšie ozrejmní východiská realizovaného výskumného šetrenia.

Celá filozofická antropológia hľadá odpovede na vyššie položenú otázku *Kým je človek?* a už z úvodného ponorenia sa do ponímania ľudskej existencie možno usúdiť, že poznanie toho, kým je človek, je záležitosťou komplikovanou. Ono poznanie, ako píše Fotta, sa ustalovalo v zjednodušujúcich schémach, v ktorých sa na človeka nazerá ako na *homo creator, homo faber, homo religiosus, homo dionysius*⁵³ a pod. O týchto vzorcoch ľudstva píše vo svojom diele s rovnocenným názvom Naděžda Pelcová.⁵⁴ V úvode približuje tému človeka, ktorá sa vo filozofickom myslení začala vymedzením základných antropologických paradigiem. Prostredníctvom nich sa človek štylizoval vždy do toho, čo ho presahuje – vo vzťahu k prírode, kozmu, k Bohu.⁵⁵ Pelcová ďalej píše, že „*tieto pôvodné, archetypálne podoby vymedzenia človeka vždy uvádzajú, čo máme ako ľudia spoločné s ostatnými bytosťami a čím sa od nich odlišujeme*“.⁵⁶ Dejiny nás poučili pohľadom človeka vzťahujúcemu sa vždy k určitému fenoménu, tento pohľad ovplyvňoval aj ciele ľudského smerovania. Prostredníctvom reflexie seba samého sa človek identifikuje a modifikuje, a ako zhodnocuje Pelcová, formovanie a hľadanie ľudskej identity nie je iba reflexiou, ale aj vecou ľudského konania, ku ktorému patrí aj výchova.⁵⁷ Sme si vedomí, že podrobnejšie skúmanie týchto vzorcov by nás vzdialilo od cieľa, ktorý si kladieme: popísať diferenciacie a spojenia medzi svetom človeka a svetom objektov s tým, že človeka vnímame ako jednotu tela, mozgu a mysle, ako *bio-psycho-sociálnu jednotu*. Otázkou však stále ostáva, kto je človek.

Človek je jednota tela a duše. Telo človeka (*lat. corpus humanum*) je celková hmota, tvorená súborom orgánov a sústav vytvárajúcich ľudský organizmus, je to *častica hmotného kozmu*⁵⁸. Hogenová z pohľadu fenomenológie telesnosti píše, že toto predmetné telo sa môže ukazovať na pozadí priestorovej plochy v zmysle *Soma*, somatotyp – tvar, forma, a na pozadí časovej postupnosti sukcesivity v zmysle *Sarx*, teda ako telo, ktoré je tvorené jednotlivými orgánmi a ich funkciami realizovanými v čase.⁵⁹ Ide o dva ontické pohľady na telo človeka.

53 Pozri: Fotta, P., 2005, tiež: Letz, J., 1994, Klimeková, A., 2007.

54 Pozri: Pelcová, N. 2010.

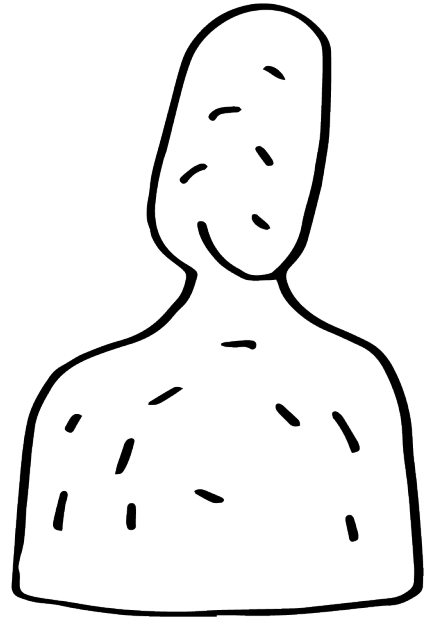
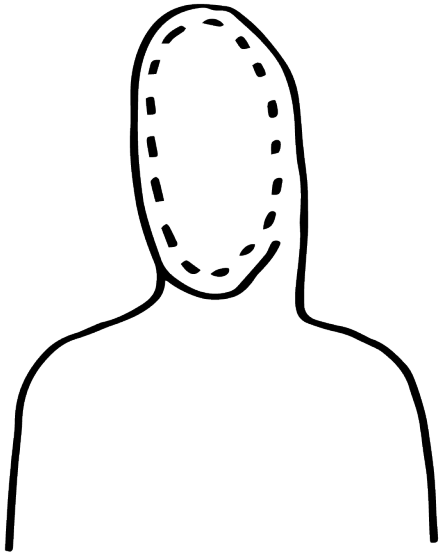
55 Pelcová, N., 2010, s. 13

56 tamtiež

57 tamtiež

58 Brugger, W., 1990, s. 443

59 Hogenová, A., 2013, online



Jedným z orgánov, tvoriacich naše telo, je aj ľudský mozog, ktorého vzťah k ľudskej mysli (duši) sa pokladá za jeden z najobťažnejších filozofických problémov. Vyslovený problém sa nabaluje o ďalšie veľké filozofické kategórie, ktoré sme už v úvode práce vyslovili, a to napríklad objektivitu a subjektivitu (podkapitola s názvom Objekt ako filozofická kategória a súčasť sub-objektovej figúry), substanciu, vedomie a pod. V tomto zmysle nie je telo človeka predmetným, ale subjektívnym, nepredmetným; je pohľadom na telo ako na Pexis. Hogenová píše: „*Pexis nie je látkové telo, patrí k nemu aj duša, a to spôsobom podstatným, Pexis je totiž telo jednoduché, nie dvojité, nie karteziánske.*“⁶⁰

Karteziánsky dualizmus zaviedol do filozofického myslenia na dlhé obdobie René Descartes, ktorý požímal telo a dušu ako *res extansa* a *res cogitans*, čo viedlo k vnímaniu tela ako objektu. *Res extansa* je svet hmotný, vonkajší, určený predovšetkým rozľahlosťou a pohybom, tvarom, veľkosťou, miestom, množstvom a časom – ako primárnymi vlastnosťami telies. Sú to telesá racionálne, ktorých sekundárne vlastnosti ako farba, pach, chuť a iné, vnímané zmyslami, sa nachádzajú iba v predstave. Descartov *res cogitans* je vec mysliača, taká, „*ktorá pochybuje, chápe, pritakáva, popiera, chce, nechce, tiež si obrazne predstavuje a pociťuje*“⁶¹ Descartes telo chápe ako „*všetko to, čo býva ohraničené nejakým tvarom, čo sa dá miestne vymerať, čo vyplňuje priestor tak, že z neho vylučuje každé iné teleso; vníma*“⁶² *sa hmatom, zrakom, sluchom, chuťou alebo čuchom; a čo sa rôzne pohybuje, nie síce samo od seba, ale od niečoho iného, čo sa ho dotkne*“⁶³

René Descartes sa stal filozofom, ktorý zaviedol do úvah o tele a duši človeka dichotómiu, dualizmus. Sylvia Gáliková v *Úvode do filozofie mysle*⁶⁴ píše: „*Karteziánsky dualizmus mysle a tela viedol podľa mnohých k vytvoreniu dvojitej ontológie sveta – hmotnej a duchovnej, k vytrhnutiu mysle a vedomia z prírodovedeckého obrazu sveta a z možnosti uchopenia prostriedkami vedy.*“⁶⁵ Tento dvojitý obraz sveta sa stal podstatou substancijného dualizmu, ktorý diferencuje mentálnu existenciu v čase – vedomie, rozum, myseľ – ako niečo, čo nie je v priestore; s existenciou fyzikálnou – telo a teleso, ktoré naopak priestor vymedzujú.⁶⁶ Dualizmus sa stal neudržateľným, čo sa prejavilo napríklad v dielach Edmunda Husserla *Ideje k istej fenomenológii a fenomenologické filosofii*,⁶⁷ Martina

60 tamtiež

61 Burian, P., 2012, s. 38

62 V citácii R. Descartes použil tvar slova *vnímam*.

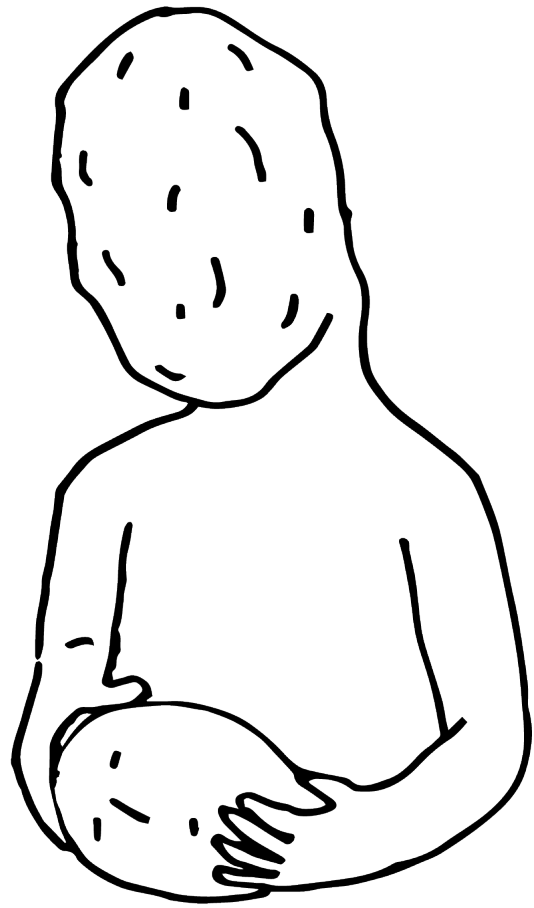
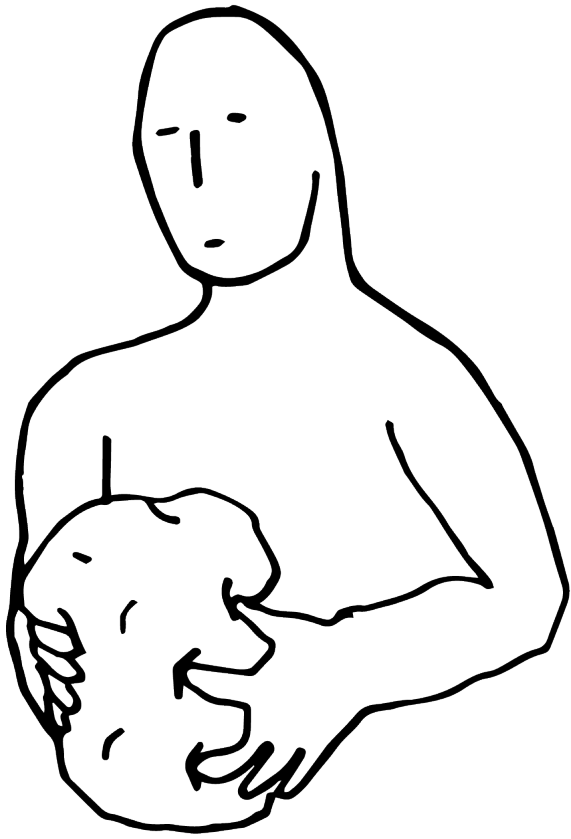
63 Descartes, R., 2001, s. 28

64 Pozri: Gáliková, S., 1998.

65 Gáliková, S., 1998, s. 300

66 Pozri: Gáliková, S., 1998.

67 Pozri: Husserl, E., 2006.



Heideggera *Bytí a čas*,⁶⁸ Maurice Merleau-Pontyho vo *Fenomenológii vnímania, Viditeľné a neviditeľné* a v *Štruktúre chovania*⁶⁹ či v diele Jana Patočku *Tělo, společenství, jazyk, svět*⁷⁰ a v množstve iných filozofických koncepcií, ktorými sa zaoberá napríklad filozofia mysle a filozofická antropológia.

Samotný dualizmus sa neprejavil len v jeho substanciálnej podobe, ale aj v jeho iných formách, napríklad: *dualizmus prúdu myšlienok, populárny dualizmus, pansychizmus, lingvistický dualizmus, dualizmus vlastností a epifenomenalizmus*.⁷¹ Ani J. Searle sa vo svojom v diele *Mysl, mozek a věda*⁷² nevyhol určitému druhu dualizmu aj napriek svojim snahám o odbúravanie dualizmu založeného na protikladoch vnútorného / vonkajšieho, subjektívneho / objektívneho, duševného / telesného. John Searle považuje mentálne javy za biologické produkty, „no vzhľadom na subjektívnu ontológiu mentálneho trvá na nereduktívnej povahe vedomia, subjektívnej skúsenosti“⁷³, čím sa považuje sám za dualistu vlastností. Zmierenie substanciálneho dualizmu nastoleného Descartom ponúka skrz vlastnosti mentálnych fenoménov, ktorými sú: *vedomie, intencionalita, subjektivita mentálnych stavov a mentálna kauzalita*. John Searle popisuje *vedomie* ako ústredný fakt ľudskej existencie, ako bazálnu ľudskú danosť, prostredníctvom ktorej je človek schopný poznávať svet a tiež seba samého. Bez vedomia by neexistoval napríklad jazyk, ktorý je pre ľudskú existenciu typickým. Ďalej Searle dodáva, že všetky mentálne fenomény (vedomé aj nevedomé) – celý psychický život je výsledkom procesov mozgu. *Intencionalitou* mieni vlastnosť mysle, ktorou sú mentálne stavy zamerané na predmety, stavy sveta odlišných od stavov mentálnych. *Subjektivitou* mieni následne fakt pociťovania, videnia niečoho, čo ostatní nepociťujú alebo vidia inak. *Mentálnu kauzalitu* nakoniec popisuje ako prepojenie myšlienok a fyzického sveta tak, ako napríklad prostredníctvom myšlienky dokážeme ovládať svoje fyzické telo. Prostredníctvom výkladu vlastností mentálnych fenoménov Searle dôvodí, že aj napriek tomu, ako sa ľudská myseľ a telo ovplyvňujú, nie sú to dve odlišné veci, argumentuje faktom, že mentálne fenomény sú vlastnosťami mozgu, a tým zastáva rolu fyzikalizmu aj mentalizmu.⁷⁴ K vzťahu mentálneho a fyzikálneho fenoménu môžeme tiež pripomenúť, že ich ambivalentná rola sa premietla do radu filozofických reflexií, medzi ktoré patrí napríklad už spomenutý *dualizmus, materializmus, monizmus,*

68 Pozri: Heidegger, M., 2018.

69 Pozri: Merleau-Ponty, M., 2013, 2004, 2008.

70 Pozri: Patočka, J., 1995.

71 Pozri: Gálíková, S., 1998, s. 300–310.

72 Pozri: Searle, J., R., 1984.

73 Gálíková, S., 1998, s. 307

74 Pozri: Searle, J., R., 1984.

idealizmus a pod. Z pohľadu filozofa mysle ide o reflexie prekonané, zastarané a odpovede najst v širokom spektre názorov, ktoré sa pohybujú v rozmedzí od *intencionálneho realizmu* po *eliminacionizmus*. Teda medzi koncepciou, „...ktorá *intencionálne mentálne stavy* považuje za *vlastné vnútorné stavy niektorých biologických organizmov*“⁷⁵, a koncepciou, ktorá *intencionálne mentálne stavy* považuje za označujúce slová pre procesy prebiehajúce v mozgu; tie sú objektívnymi metódami vedy skúmateľné, avšak ich mechanizmus doposiaľ vysvetliť nedokážeme. Podobne ako aj v minulosti sa o mnohých procesoch prebiehajúcich v ľudskom tele vedelo, ale objektívne vedecké metódy potvrdzujúce a ozrejmujúce tieto procesy boli nájdené až neskôr.⁷⁶ Searle vysvetľovaním mentálnych fenoménov nachádza spojnicu medzi telom človeka, ktorého súčasťou je mozog, a jeho produktami, čo filozofia mysle chápe ako ich absolútnu jednotu. Problém myseľ – telo, aj problém *vynárania* skúseností a vedomia zo šedo-bielej hmoty však väčšina filozofov mysle považuje za objasniteľnú.⁷⁷ Aj výklad pojmu *embodied mind*⁷⁸, teda *stelesnená / vtelená myseľ*, sa nezaobrá ľudským telom len ako pasívnou schránkou pre ľudský mozog, ale ako neoddeliteľnou súčasťou v zmysle tela obývajúceho myseľ. Výsledkom čoho je zámer pochopiť telo, ktoré myseľ tvaruje.⁷⁹ Dôležitým je zhodnotenie, že telesné prvky zohrávajú významnú rolu v tom, čo a ako si ľudský organizmus myslí, aj napriek tomu, že je to téma otvorená a neustále diskutovaná.⁸⁰

Táto podkapitola nesie názov *Hranice tela a objektu*, čo je názov, ktorý má priblížiť možnosti vzájomnej spätosti a kauzality človeka a sveta objektov, aj keď slovo hranice môžu vyznieť, ako keby sme o človeku a o objektoch písali v zmysle niečoho, čo má jasne vymedzené hranice. Náznak filozofických východísk dualizmu, vstup do filozofie mysle a filozofickej antropológie mal svoj veľký význam, ktorý budeme postupne v ďalších častiach práce spolu s prínosom poznatkov z ďalších kognitívnych vied postupne odkrývať. Začneme otázkou, ktorá stojí na pomedzí fenoménov – človeka (ako subjektu) a artefaktu (ako objektu). Touto otázkou, ktorá nás neustále provokuje z pohľadu ako epistemológie, tak i ontológie, je: *Čím je slepecká palica?* alebo *Čo je slepecká palica?*

Slepecká palica sa stala predmetom úvah nie príliš veľkého množstva filozofov, čo vypovedá o tom, že objekt (hmotný artefakt) stojí na okraji záujmu tejto vedy, ktorá na neho

75 Gál, E., 2002, s. 21

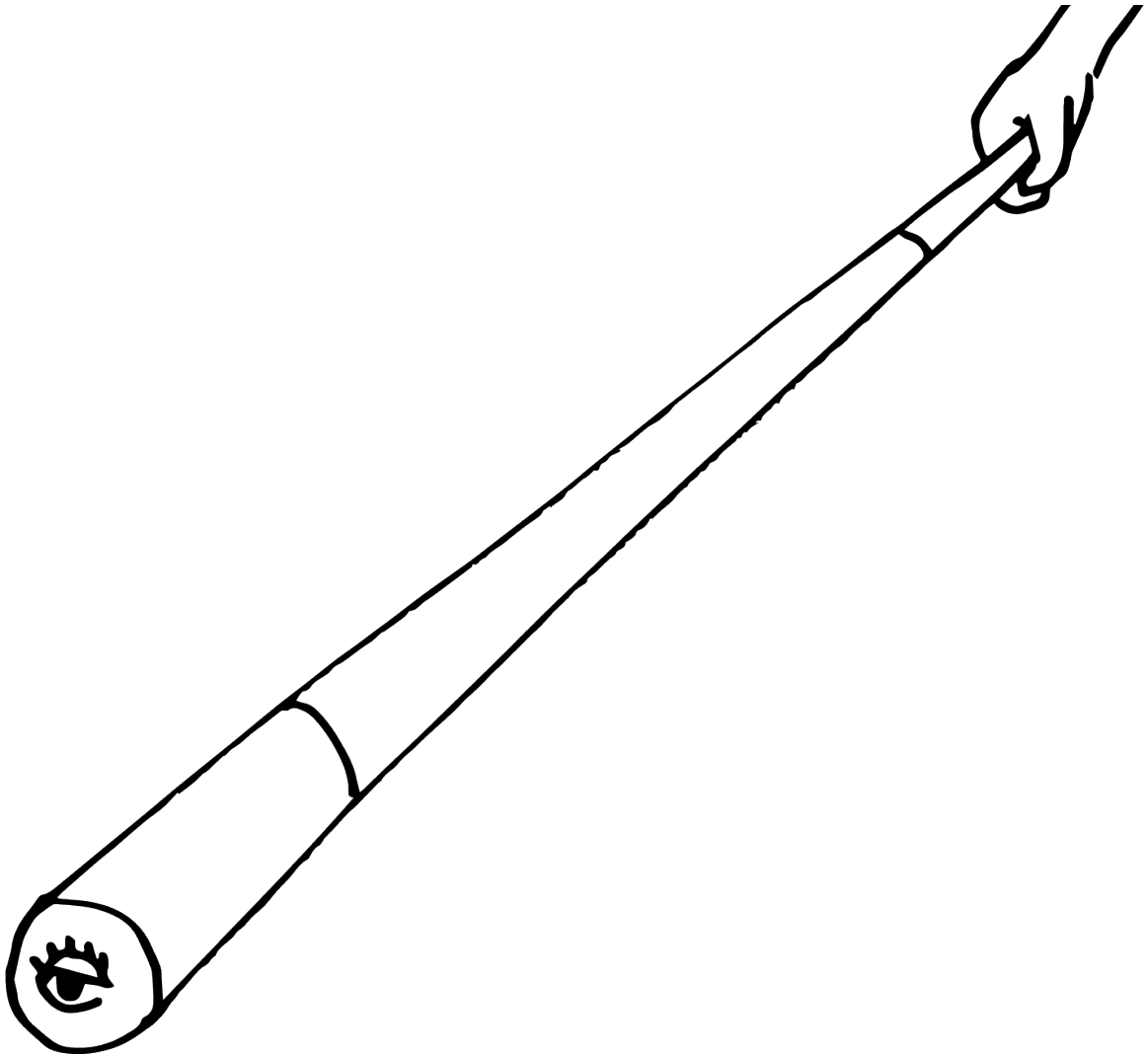
76 Napríklad vylučovanie žlče, pozri Gál, E., 2002.

77 Pozri: Gáliková, S., Gál, E., 2003.

78 Pozri: Lakoff, G., Jonson, M., 2017; Varela, F. J., Thompson, E., Rosch, E., 2018, Malafouris, L., 2016, Clark, A., 2008.

79 Pozri: Gallagher, S., 2009, Goldin-Meadow, S., 2003.

80 Pozri: Shapiro, L., 2004, 2010, 2011, Chemero, A., 2009.



nazerá prevažne cez optiku subjektu. Napríklad Descartes v krátkom pojednaní *Dioptrique*⁸¹ využíva slepeckú paličku na popis povahy svetla a vnímania. Merleau-Ponty o nej píše: „*Hůl pro slepce již není předmětem, není ani jako taková vnímána, její konec se proměnil, nyní je oblastí smyslového vnímání, rozšiřuje rozsah a paprsek působnosti hmatu, stala se analogií pohledu.*“⁸² Palica je rozšírením telesnej schémy nevidiaceho, toto rozšírenie je podnetným tak pre kognitívnych vedcov, ako aj archeológov a sociológov.

Pokiaľ sme v predchádzajúcej debate rozdiskutovali jednotu tela, mysle a mozgu, tak slepecká palička rozširuje nielen telesnú schému človeka, ale je v obojstrannej kauzalite s jeho mozgom a myslou. Ak tento pohľad uplatníme na bio-psycho-sociálnu jednotu, tak je možné túto obojstrannú bio-psycho kauzalitu rozšíriť o rozmer sociálny. Akým spôsobom je usporiadané a prispôsobené okolie pre nevidiaceho, akým spôsobom reagujú ľudia na človeka so slepeckou palicou, ktorá funguje ako znak a v najrôznejších situáciách mení správanie a konanie ľudí.

Záujem kognitívnych vied o skúmanie ľudského mozgu a vnímanie tela v procese každodenného používania nástrojov alebo objektov v posledných rokoch nabera na význame. Aj napriek tomu dodnes neexistuje príliš veľké množstvo vedeckých článkov, ktoré vychádzajú z experimentov používania nástrojov a jeho vplyvu na vnímanie telesnej schémy ľudí. Tie, ktoré sa takýmto experimentom venujú, však objektivizačnými vedeckými metódami dokazujú, že ich používanie sa premieta do úpravy priestorovej reprezentácie schémy ľudského tela, do vnímania ľudského tela a konfigurácie jeho častí. Predikujú o používaní rôznych typov nástrojov zmeny v kinematike a vyvolávaní diferenciálnych aktualizácií v reprezentáciách napr. ruky.⁸³ Rozšíreniu telesnej schémy sa nevenovalo doposiaľ toľko pozornosti, ako tomu je v opačnom prípade, kedy je telesná schéma zúžená. Ukážkou toho, aký výrazný vplyv na reštrukturalizáciu vnímania telesnej schémy, je fantómová končatina.⁸⁴ V tomto prípade nejde o rozšírenie telesnej schémy, ako tomu je pri používaní slepeckej paličky alebo pri používaní rôznorodých nástrojov, ale naopak ide o zúženie telesnej schémy zapríčinené amputáciou končatiny⁸⁵. Príklad ukazuje pochopenie plasticity somatosenzorickej kôry mozgu, ktorá sa prejavuje reštrukturalizáciou (premietnutie chýbajúcej končatiny do inej časti tela / tváre, bolesti chýbajúcich končatín) mozgu.⁸⁶

81 Pozri Eastwood, B. S., 1984, s. 481–502.

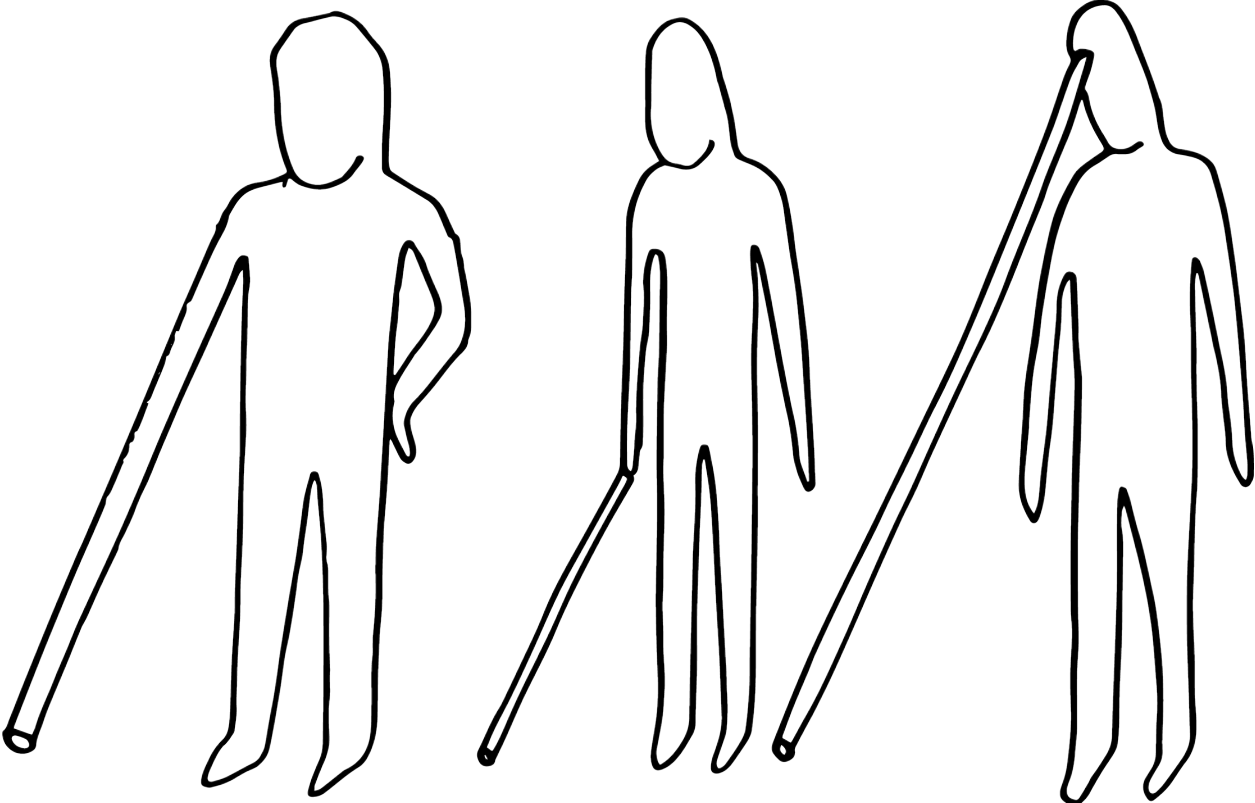
82 Merleau-Ponty, M., 2013, s. 188.

83 Pozri: Cardinali, L., Brozzoli, C., Finos, L., Roy, A. C., Farnè, A., 2016; Bonifazi, S., Farnè, A., Rinaldesi, L., Ládavas, E., 2007, Berti, A., Frassinetti, F., 2000.

84 Pozri: Orel, M., Facová, V., 2009, Ramachandran, V. S., 2013.

85 Označenie aj pre končatiny, s ktorými sa jedinec nenarodil.

86 Pozri: Ramachandran, V. S., 2013.



Za schopnosťou ľudského mozgu vnímať fantómovú končatinu stojí schopnosť učenia – v medicínskom slovníku ide o schopnosť modifikácie mozgu v zmysle posilňovania a oslabovania synapsií, spájajúcich jednotlivé neuróny. Celoživotná tvárnosť ľudského mozgu hrá významnú rolu aj v ľudskej evolúcii a v schopnosti využívať kultúru a učenie. Vilayanur S. Ramachandran túto špecificky ľudskú vlastnosť pomenováva ako *Homo plasticus* (človek tvárny).⁸⁷ Ak sa vrátíme k slepeckej paličke, tak ju možno označiť ako rozšírenie telesnej schémy človeka, človeka – *bio-psycho-sociálnej jednoty*, ktoré sa nepremieta iba do fyziologického rozšírenia tela (reštrukturalizácia mozgu, vnímanie), ale aj do oblasti sociálnej.

Na telesnú schému nahliada aj fenomenológia telesnosti. Anna Hogenová hovorí o telesnej schéme ako o základe vnímania, základe nášho *telesnenia* a života.⁸⁸ *Telesnenie*, ktoré v nadväznosti na Bossov⁸⁹ pojem *telovosť* odlišuje pohľad na človeka ako na *Soma* či *Sarx*, prekračuje túto predmetnosť a stáva sa pohľadom na človeka ako na *Pexis*. Telesná schéma presahuje hranice kože a človek svojím telom vychádza do okolitého sveta. Michal Slaninka vo svojej dizertačnej práci popisuje telesnenie na príklade empatie, prostredníctvom ktorej môžeme prežívať prežívanie druhých a zároveň sa telesniť, pretože ono prežívanie sa deje prostredníctvom nášho tela. „*Telom prežívame i priestor, i atmosféru v ktorej sa nachádzame. Sme tam, u toho. Ako otvorenosť, tak i úzkosť prežívame telesne. Sme v úzkom priestore, máme stiahnuté cievy a studené ruky. A skryť ju pred druhými, resp. vydržať ju, je výkon hodný spotenia sa.*“⁹⁰ Ako pokračuje Hogenová, vnímanie je bytostné otváranie prostredníctvom tradície okolitého sveta, čo z nás robí to, čím sme. Je to pohľad cez optiku fenomenológie, ktorý rozširuje telesnú schému *Körperschema* tak, ako použil tento pojem Paul Schilder v zmysle priestorového obrazu obsahujúceho časti tela a ich vzájomné vzťahy.⁹¹ Schilderom pojatá telesná schéma je výsledkom vonkajšieho vnímania prostredníctvom zmyslov, predovšetkým zraku a hmatu. Vo fenomenológii je telesná schéma vstupovaním do sveta – *telesnením* – *intencionalitou*, Patočkovým *pohybom* – *vstupom do zjavu*, Pontyho *intenciou do sveta*. Životné pohyby sú prepojením motoriky spolu s myslením, ako keď umelec modeluje svoju plastiku, čo je prepojením pohybu a myslenia v celok. Toto prepojenie je možné demonštrovať na schopnosti šperkára,

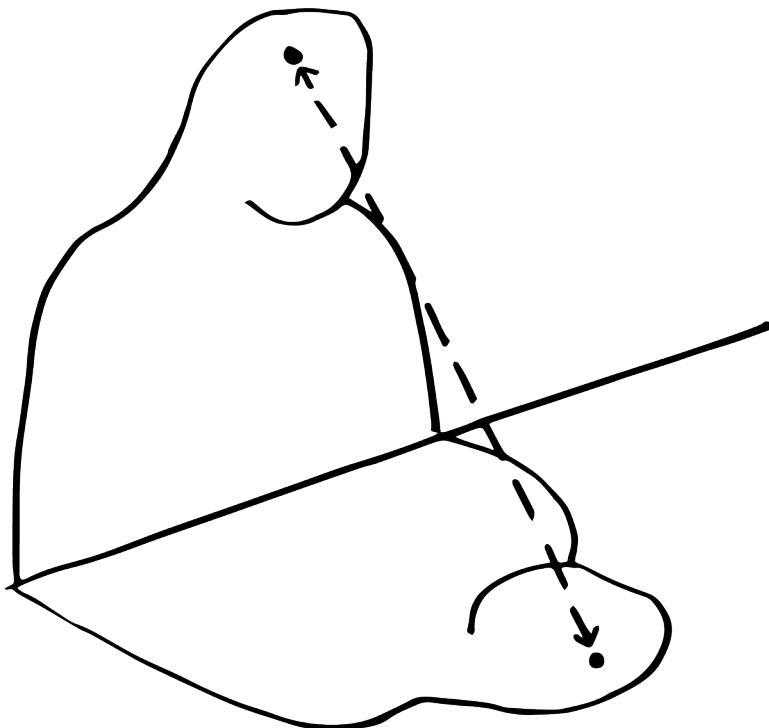
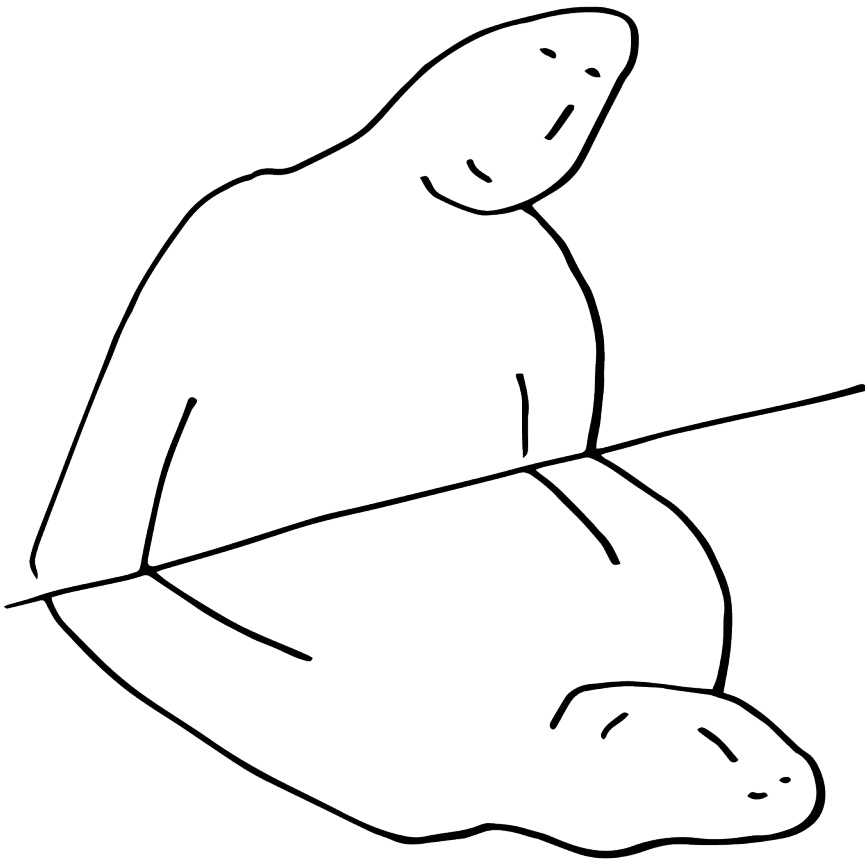
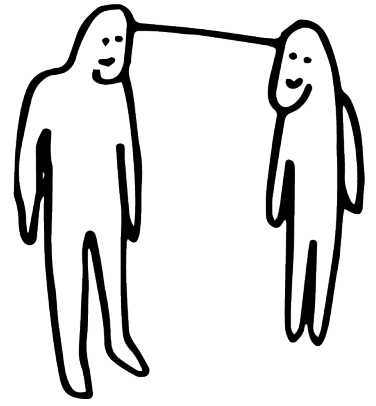
87 Pozri: Ramachandran, V. S., 2013.

88 Hogenová, A., online

89 Pozri: Boss, M., 1992.

90 Dizertačná práca vznikla pod vedením prof. Anny Hogenovej, českej filozofky, ktorej vedeckovýskumná práca sa zameriava na ľudské telo, telesnosť a telesnenie optikou fenomenológie. Slaninka, M., 2011, s. 199

91 Paul Schilder tento termín použil v roku 1923 v knihe s názvom *Das Körperschema*, 1923, s. 2.



ktorý vidí šperk. Presne vie, aký materiál a náradie má uchopiť, akým spôsobom má postupovať, aký tlak musí na nástroje vyvinúť na to, aby vytvoril kópiu videného šperku.⁹² Táto schopnosť je daná prepojením myšlienok a pohybov tela; telesnou schémou, ktorá „... je pozadím umožňujúcim prepojenie motoriky a myslenia v jednotnom celku, čím vzniká figúra pohybu ako výraz nášho vzťahu k svetu“.⁹³ Teória mysle hovorí o tzv. *zrkadliacich neurónoch*⁹⁴, ktoré stoja za touto schopnosťou imitácie i schopnosti človeka porozumieť správaniu iného človeka a schopnosti vcítania sa.

Telesnou schémou sa zaoberá aj kognitívna psychológia, a to ako mentálnou reprezentáciou človeka, ktorá vzniká na základe podnetov *interoceptívnych* a *proprioceptívnych*⁹⁵, a teda podnetov získaných vnímaním signálov z vnútorného prostredia (orgánov) spolu s informáciami o polohe tela. Tieto reprezentácie okrem informácií o častiach ľudského tela, ich vzťahov zahŕňajú tiež možnosti jeho pohybu. Slepčká palica je rozšírením telesnej schémy, nielen predĺžením ruky. Vnímanie je súčinnosťou celého tela – nie iba miesta, kde prichádza ľudská ruka do kontaktu s palicou, nie iba dlane, prstov, nie iba lakťa či ramena. Nevidiaci palicu nevníma ako objekt cudzí, ale jeho zžitie s ňou je tak veľké, že jeho cit sa prenáša na koniec tejto paličky. Podobne sa dokáže zžiť s objektom profesionálny lyžiar, ktorý prostredníctvom lyží vníma povrch terénu, jeho kvalitu a na základe toho dokáže prispôbiť štýl jazdy. V tomto zmysle objekty nerozširujú telesnú schému len v Schildeho slova zmysle *Körperschema*, teda predstavy tela na základe vonkajšieho vnímania prostredníctvom zmyslov, nielen v zmysle interoceptívnych a proprioceptívnych podnetov, ale aj v zmysle rozšírenia telesnej schémy tela ako *Pexis*. Slepčká palica je teda tým, čo keď sa stane súčasťou telesnej schémy človeka, stáva sa La Mettrieho súčiastkou, z ktorej sa človek – stroj skladá. Je súčasťou reštrukturalizácie ľudského mozgu, ktorá vychádza z rozšírenia telesnej schémy, je zdrojom pre vnímanie človeka. Jeho myseľ, okrem reorganizácie okolitého prostredia uspôsobeného pre nevidiaceho so slepečkou paličkou, je symbolom, prvkom ovplyvňujúcim správanie okolia – social, stáva sa konštitúciou človeka ako bio-psycho-sociálnej jednoty.

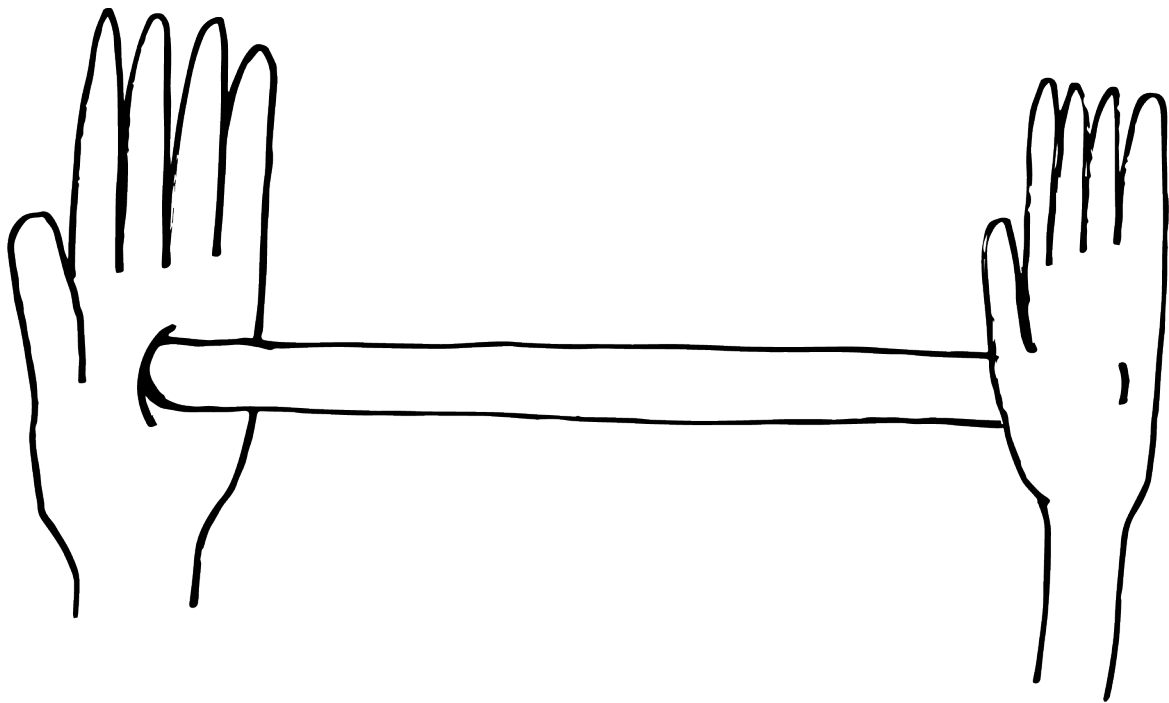
Juhani Pallasmaa sa podobne zaoberá architektonickým dielom, o ktorom píše, že nie je okúsené len prostredníctvom série obrazov, ale prostredníctvom plne integrovanej materiálnej, vtelenej a duchovnej podstaty. Ďalej píše o tom, že architektúra „*Poskytuje*

92 Miková vo svojej kvalifikačnej práci pod vedením prof. A. Hogenovej popisuje túto schopnosť telesnej schémy na príklade hudobníka, ktorý dokáže zreprodukovať počutú hudbu prostredníctvom motorických a myšlienkových operácií. Miková, M., 2012, s. 49.

93 Hogenová, A., 2002, s. 52

94 Rizzolatti, G., a kol., 1996

95 Pozri: Sedláková, M., 2004. s. 144.



*příjemné tvary a povrchy formované pro hmat zraku a jiných smyslů, a tím vtěluje a vrší fyzikální a mentální struktury, jež nám poskytují existenciální zkušenost a posílenou soudržnost a význam.*⁴⁹⁶ Otázkou ostáva: *Čo je slepecká palička?*

Je to produkt ľudskej tvorby – je vymyslená a vyhotovená ľlovekom (pomocou strojov). Je hmotou usporiadanou ľlovekom do nového tvaru (druh materiálu, dizajn), je výsledkom evolúcie hmotných artefaktov (od drevenej paličky ku kovovej, skladateľnej, zhotovenej z ľahkého a pevného materiálu atď.). Je zrkadlom proporcií ľloveka – proporcií ruky, dlane, prstov, celého tela. Je výsledkom synkretizmu ľloveka, jeho tela, mozgu a mysle. Je aktívnym, nie pasívnym objektom – nielen ľlovek ju prostredníctvom svojho zámeru určitým spôsobom používa, ale aj palička narážaním na určité objekty spätne ovplyvňuje spôsob myslenia a konania ľloveka. Palička prostredníctvom rezonancie, zvuku, a ďalších vlastností vysiela informácie o okolitom svete, ktoré nevidiaci interpretuje. Otázky, ktoré z týchto tvrdení vyplývajú, budeme analyzovať v nasledujúcich podkapitolách, na záver však zhrňme zámer, ktorý sme si v úvode stanovili.

Hranice tela a objektu navodzuje dichotomický vzťah sveta ľloveka a sveta objektov, teda sveta subjektov a objektov. Táto podkapitola popisala jav, v ktorom sa objekt stáva súčasťou subjektu s tým, že ak vnímame ľloveka ako bio-psycho-sociálnu jednotu, tak súčasťou tejto jednoty. K tomuto presahu viedli zásadné otázky vzťahujúce sa k ontológii, ale aj epistemológii, ktoré sme si v úvode položili: *Kto je ľlovek? Kým je ľlovek? Čo je slepecká palička? Čím je slepecká palička?*

V hľadaní odpovedí sme naznačili, že ich názorové spektrum sa líši od jednotlivých vedných odborov po ich premenu v čase. Z ontologického pohľadu je ľlovek jednota tela, mozgu a mysle (východiskom je pre nás filozofia mysle) a podkapitola poukázala na neustále prekonávanie dualizmu, ktorý je v nás hlboko zakorenený. Východiskom sa pre nás stal pohľad na ľloveka ako na bio-psycho-sociálnu jednotu a pohľad na objekt ako na bio-psycho-sociálnu totalitu. Tento pohľad je pre nás dôležitý práve preto, že vychádzame z viery v evolučné teórie, ale aj z viery, že objekty sú súčasťou tejto evolúcie, a to nielen ako pasívne artefakty, ktoré ju dokumentujú, ale aj ako aktívne artefakty, ktoré do evolúcie vstupujú a evolúciu ovplyvňujú. Tento pohľad na objekty vytvorené ľlovekom bude náplňou nasledujúcich častí dizertačnej práce. Bio-psycho-sociálna jednota a totalita nám vytvára styčné miesta pre sledovanie diferenciácií a spojení medzi ľlovekom a objektom. Slepecká palička je teda tým, čo sa dokáže vymaniť zo sveta objektov a stať sa súčasťou jednoty ľloveka – mozgu – vnímania, myslenia, komunikácie a stáva sa predĺžením telesnej

MYSEL



TELO



schémy (fyziologické rozšírenie telesnej schémy). Nevidiaci s paličkou je dôkaz prieniku dvoch odlišných svetov – človeka (telo, mentálne fenomény) a jeho prostredia (vonkajší svet objektov). Ak by sa argumentácia slepeckej paličky javila ako nedostačujúca, prienik týchto svetov nachádzame v radikálnejších spojeniach, ktoré sú dlhodobého, celoživotného charakteru – implantáty, umelé náhrady orgánov, čipy, kardiostimulátory a pod.

2.3 Ľudská myseľ

Predchádzajúca podkapitola priblížila vzťah medzi ľudským telom, mozgom a myslou z pohľadu filozofie a následne filozofie mysle spolu s poznatkami z neurológie. Táto podkapitola sa bude vo väčšej miere venovať ľudskej mysli prizmou kognitívnych vied, nakoniec pojem myslenie, ktoré s ňou súvisí, používame v názve dizertačnej práce. Sústredíme sa na oblasť ľudskej mysle – jej vznikania a premeny v čase, pretože v tomto, v evolúcii človeka významnom momente, zohráva materiálna kultúra veľkú rolu, a to v časoch, kedy jazykové systémy ľudia ešte nepoužívali. Práve vďaka objektom, ktoré materiálnu kultúru tvoria, a ich používaním sa u ľudí vyvinulo telo a mozog do takej podoby, ktorá nás odlišuje od ostatných živých organizmov.⁹⁷ Pri písaní podkapitoly vychádzame z už spomínanej jednoty ľudského tela, mozgu a mysle a pozeráme na človeka ako na osobnosť tvorenú bio-psycho-sociálnymi faktormi. Sférou, zaoberajúcou sa ľudskou myslou a jej premenou v evolúcii človeka, sa venuje kognitívna archeológia. Dôvodom je fakt, že je to veda, ktorá sa zaoberá hmotnou, materiálnou kultúrou, interpretuje ju, prostredníctvom nej spoznáva človeka jeho myslenie, správanie a konanie. V našej práci je materiálna kultúra reprezentovaná objektmi ako podnetmi pre myslenie, tvorbu a učenie.

Na úvod priblížme predmet a východiská kognitívnej archeológie, skôr však zopár slov k obhajobe tohto druhu archeológie a tiež k dôvodom prečo sme usúdili, že práve kognitívna archeológia je pre náš výskum dôležitá.

97 V kontexte priestorovej inteligencie o objektoch píše aj Howard Gardner v *Dimenziách myslenia*, 1999

Ctirad V. Pospíšil píše, že aplikovanie kognitívnej archeológie na výskum prehistorických náboženstiev pôsobí na čitateľa ako dohadológia. Tento spôsob výkladu autorovi vyplynul predovšetkým zo spôsobu, akým kognitívna veda javy popisuje a interpretuje. Práve interpretácia sa Pospíšilovi javí ako slabé miesto, ktoré sa spája so subjektivitou interpretujúceho, a preto ju nazýva (v kontexte prehistorických náboženstiev⁹⁸) skôr ideológiou ako vedou v pravom slova zmysle.⁹⁹ Havelka konštatuje, že práve na výskumoch, ktoré sa zameriavajú na praveké náboženské systémy, vidieť nedostatočnú teóriu kultúry, a to v momentoch, kedy sa neuspokojujeme s vlastným, silne kultúrne ovplyvneným obrazom. Ten je nutné zredukovať na všeobecné, univerzálne princípy ľudskej mysle a komunikácie s fyzickým a sociálnym prostredím.¹⁰⁰ Príklad dokumentuje princíp, ktorý sme si aj my pri písaní práce zvolili, teda smerovať k všeobecným princípom ľudskej mysle tak, aby sme porozumeli materiálnej kultúre – v histórii aj v súčasnosti, ale zároveň tento princíp popisuje úskalia, s ktorými sa počas písania neustále stretávame. Veľmi dôležité je tiež vysloviť, že v celých snahách, ktoré vyplynú z empirickej časti výskumnej správy, sa zameriavame viac na schopnosť naučiť sa určitým spôsobom interpretácie materiálnej kultúry, ktoré sú uplatniteľné na rôznorodé hmotné artefakty; ako na vyriešenie sporov medzi možnými výkladmi historických daností. Máme stále na pamäti, že výskum sme orientovali pre teóriu výtvarnej výchovy a metódy v nej uplatniteľné, že toto vykročenie na pôdu archeológie nemá ambíciu vysloviť definitívny súd nad vecami archeologickými. To, čo C. V. Pospíšil nazval dohadológia môže vznášať do archeológie búrlivé debaty, avšak v procese výtvarnej tvorby môže nájsť svoje pozitívne miesto (podkapitola Výber objektu). O interpretácii preto píšeme bez väčšej snahy rozuzliť neustály spor vedeckej objektivity a subjektivity. Interpretácia je základom pre náš výskum napríklad v miestach empirického výskumu – výber objektu, objektová tvorba či učenie, pretože oná subjektivita je miesto pre spoznávanie nielen samotného objektu, ale aj seba samého. Pokiaľ však vychádzame z už skorej vyslovenej hypotézy, že materiálna kultúra a spôsoby, akými o nej premýšľame, nemožno vyvodzovať len zo základov položených lingvistickými teóriami, je dôležité upriamiť pozornosť práve na oblasť materiálnej kultúry, a teda oblasť kognitívnej archeológie, ktorá sa ňou zaoberá.

Symbolický význam materiálnej kultúry, jej vplyv na evolúciu človeka a kultúry sa prejavil vo vedeckých prácach britských kognitívnych archeológov, medzi ktorých patrí aj Colin Renfrew. Kognitívna archeológia – archeológia mysle, sa venuje štúdiu spôsobov

98 Pozri: Lewis-Williams, D., Pearce, D., 2008.

99 Pospíšil, C. V., 2017, s. 16–17

100 Pozri: Havelka, R., 2008.



myslenia v histórii, vyvodzovaného z materiálnych pozostatkov. Niektoré práce však ponúkajú metodológiu pre interpretáciu súčasných materiálnych objektov – každodenne používaných predmetov, ale aj dizajnerských a umeleckých objektov¹⁰¹. Colin Renfrew o týchto snahách v kontexte histórie píše, že cieľom je vypracovať spoľahlivú metodológiu, ktorá priniesla účinný spôsob skúmania fungovania mysle starých spoločností aj jej vplyvu na ich konanie.¹⁰² Metodológia a snahy Renfrewových kolegov Carla Knappetta a Lambrosa Malafourisa naopak prinášajú spôsoby, ako nazerať na objekty nielen historické, ale aj súčasné, a teda ako skúmať spôsoby a myslenie ľudí v súčasnosti. Kognitívna archeológia je označením myšlienkového prúdu, ktorý sa sám delí na niekoľko smerov, a to *evolučne-kognitívnu archeológiu* a *kognitívno-procesuálnu*. Pre lepšie porozumenie v krátkosti popíšme oblasti záujmu jednotlivých druhov kognitívnej archeológie. Zatiaľ čo prvá – *evolučne-kognitívna archeológia* – sa zaoberá kognitívnym rozvojom našich predsapientných predkov v období tzv. *speciácie*, v ktorej sa sleduje utváranie zručností a schopností pôvodného druhu, druhá línia kognitívnej archeológie – *kognitívno-procesuálna* – sa zaoberá kognitívnym vývojom a vývojom nástrojov v tzv. *tektonickej fáze*.¹⁰³ Pre nás kognitívna archeológia ponúka dôležité otázky: *Akým spôsobom vplyva materiálna kultúra, tvorba objektov, nástrojov na vývoj ľudí? Aké miesto vo vývoji ľudí zohráva objekt, materiálny produkt človeka? Aký vplyv má objekt na ľudské konanie a činnosť? Ako vznikajú materiálne objekty?* Z nich explicitne vyplývajú aj otázky týkajúce sa vzdelávacieho potenciálu objektov a jeho zapojenia do edukačnej praxe: *V čom sa objekt líši od iných artefaktov ľudskej tvorby? Aké sú spôsoby a metódy zaobchádzania s objektom v edukačnej praxi? Skôr ako budeme hľadať odpovede na tieto otázky, musíme popísať to, čo ľudská myseľ je a aké mentálne procesy v nej prebiehajú.*

K skúmaniu ľudského mozgu prostredníctvom vied možno pristupovať rôznymi spôsobmi, prostredníctvom rôznych úrovní, ktoré sa zameriavajú jednak na biologicky orientované smery, tak aj na psycho-sociálne; úrovni ako napríklad *molekulárne-biochemická, genetická, bunková, fyziologická, psycho-sociálna* a pod. Miroslav Orel a Věra Facová popisujú ľudský mozog ako komplexnú stavbu zloženú z *neurónov* a *glii* – podporných buniek.¹⁰⁴ Zložito prepojené siete neurónov spolu s podpornými bunkami formujú jednotlivé časti mozgu. Schopnosť týchto nervových buniek spočíva v zdieľaní informácií, ktoré získavajú z vonkajšieho prostredia za pomoci zmyslov, ale aj

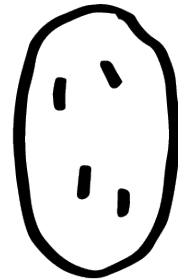
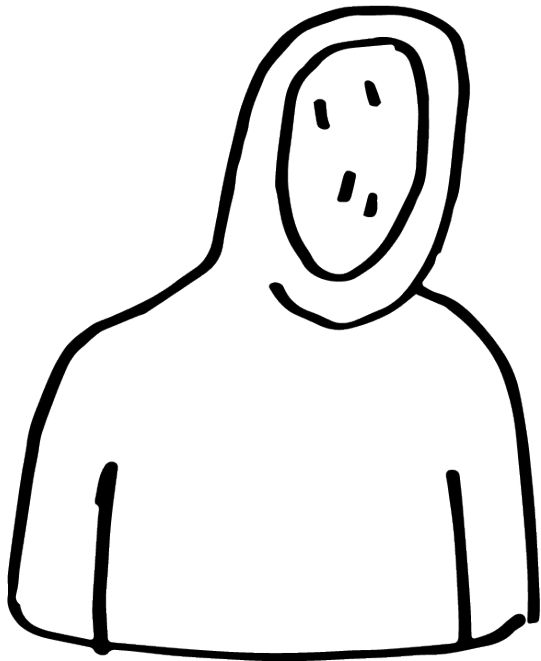
101 Pozri: Knappett, C., 2010, Malafouris, L., 2010.

102 Pozri: Renfrew, C., 2008.

103 Renfrew, C., 2008, s. 119

104 Pozri: Orel, M., Facová, V., 2009.

VNÚTORNÝ
SVET MENTÁLNYCH
~~STAVOV~~ STAVOV



VONKAJŠÍ
SVET
OBJEKTŮV

vnútorného prostredia nášho tela. Prostredníctvom vzruchov sa dostávajú tieto informácie do mozgu a menia jeho činnosť. Mozog však mapuje aj sám seba a jednotlivé jeho časti si navzájom vymieňajú informácie. Ako M. Orel a V. Facová ďalej píše, zaobchádzanie s informáciami je podmienené interakciou a prepojením prostredníctvom *synapsii*¹⁰⁵, ktoré sme už spomínali v neurovedeckom vysvetlení pojmu *učenie* v predchádzajúcej podkapitole. Dôležité je pripomenúť fakt, že ľudský mozog prechádza neustálymi zmenami – jeho štruktúry aj funkčnosti, ktoré majú kvalitatívny aj kvantitatívny charakter. Tieto zmeny prebiehajú v procese zretia a učenia, v ktorom zohráva veľkú rolu učenie v tom najširšom zmysle slova, teda nielen v kontexte školskej edukácie. Do tohto procesu vstupuje mnoho faktorov, ktorým sa kognitívne vedy venujú, pre naše potreby stačí tento základný opis ľudského mozgu s tým vedomím, že dôležitejšie je sa zaoberať mentálnymi procesmi, ktoré v ňom vznikajú za pomoci nervového systému a ktorý je ich nástrojom.

2.4 Myslenie

Popisovať myslenie, ktorým sa zaoberajú kognitívne vedy, je neľahkou úlohou. O to viac v situácii, kedy tradičné vedecké koncepcie myslenia boria nové poznatky z neurovied a myslenie je živou, v teórii stále meniacou sa oblasťou, ktorej je v súčasnosti venovaná veľká pozornosť. Nie je našou ambíciou koncipovať kapitolu ako prehľadovú štúdiu týchto koncepcií, pretože ich komplexný prehľad ponúka viacero publikácií.¹⁰⁶ Cieľom, ktorý si kladieme, je popísať samotné myslenie a vybranú problematiku vzťahujúcu sa k nemu v takej miere, aby sme si vytvorili teoretickú základňu – rámec, pre interpretáciu zozbieraných výskumných dát v empirickej časti práce. Vzťah myslenia a objektov tvorí v kognitívnych vedách spolu so snahami o pochopenie človeka a ľudského pôvodu jednu z najaktuálnejších príspevkov. Vychádzame pri tom z tradície, ale aj súčasného stavu bádania. Na úvod pre prehľadnosť textu začneme všeobecným vymedzením pojmu myslenie.

105 Pozri: Orel, M., Facová, V., 2009.

106 Pozri: Ruisel, 2004, Holyoak, K. J., Morrison, R. G., 2005, Evans, J. S. B. T., 1993.

Emil Holas popisuje *myslenie (thought, thinking)* ako nástroj adaptácie na zmeny v prostredí, ale tiež ako regulátor ľudského správania.¹⁰⁷ Táto všeobecná definícia naznačuje špecifickú vlastnosť myslenia – myslenie nemožno chápať ako jednoducho oddeliteľnú časť kognitívneho systému, naopak je dôležité ho vnímať ako integrálnu časť – takú, ktorá sa vzťahuje k vnímaniu a pamäti.¹⁰⁸ Napriek tejto jednote je dôležité odlišovať termín myslenia od príbuzných termínov. Jedno z takých delení ponúka K. H. Reich¹⁰⁹ vzájomnou diferenciaciou *vyvodenia (inferring)*, *myslenia (thinking)* a *usudzovania (reasoning)*. Vyvodenie popisuje ako urobenie záveru „... z toho, čo je už známe, ale nebolo „aplikované“, ďalej *myslenie (thinking)* – *zámerne využíva výsledky vyvodení v záujme nejakého cieľa (napr. rozhodovanie, riešenie problému, testovanie hypotéz)*. *Usudzovanie (reasoning)* je kognitívny proces vytvárania záverov (rozlišuje sa *induktívne, deduktívne, abdeduktívne* – toto posledné je *usudzovanie z dôsledku na príčinu*).¹¹⁰

Myslenie by sme mohli definovať ako činnosť ľudskej mysle, „... ktorá zahŕňa obvykle rad rôznych duševných obsahov, procesov a operácií, postupov a stratégií, neprístupné vonkajšiemu pozorovaniu“.¹¹¹ Ladislav Kočš vo všeobecnej charakteristike popisuje zameranie myslenia na „... odhaľovanie a uvedomovanie si vzťahov a závislostí (aj vnútorných a podstatných) medzi javmi a takto umožňuje (najmä pri tvorbe a riešení problémov) poznávať podstatné a všeobecné a odhaľovať aj nové (často veľmi komplexné) vlastnosti skutočnosti“.¹¹² Je dôležité tiež spomenúť, že práve vďaka myslieniu je možné, aby si ľudia medzi sebou vymieňali skúsenosti a poznatky, a to práve vďaka symbolickej komunikácii, ktorou máme na mysli nielen ľudskú reč, ale aj ľudské artefakty. Ladislav Kočš ďalej túto symbolickú komunikáciu – najmä reč, rozvádza tvrdeniami, že vďaka nej môže prebiehať vedecké bádanie, vznikáť tradícia, literatúra atď.¹¹³ Myslenie je označením pre formulovanie pojmov, otázok, usudzovanie, riešenie problémov, tiež pre rozhodovanie. Martin Stríženec píše, že psychológia myslenia ponúka tiež postformálne myslenie, ktoré je jedným zo súčasných tendencií v tejto vede.

Naša práca aj výskum popisuje predovšetkým objekt (materiálny artefakt vytvorený človekom), ktorý v edukačnej praxi môže fungovať (za určitých špecifických spôsobov zaobchádzania s ním) ako podnet na rozvoj myslenia. Už vyššie sme popísali, že myslenie

107 Pozri: Holas, E., 1970, s. 22.

108 Pozri: Zibrínová, L., Birknerová, Z., 2015.

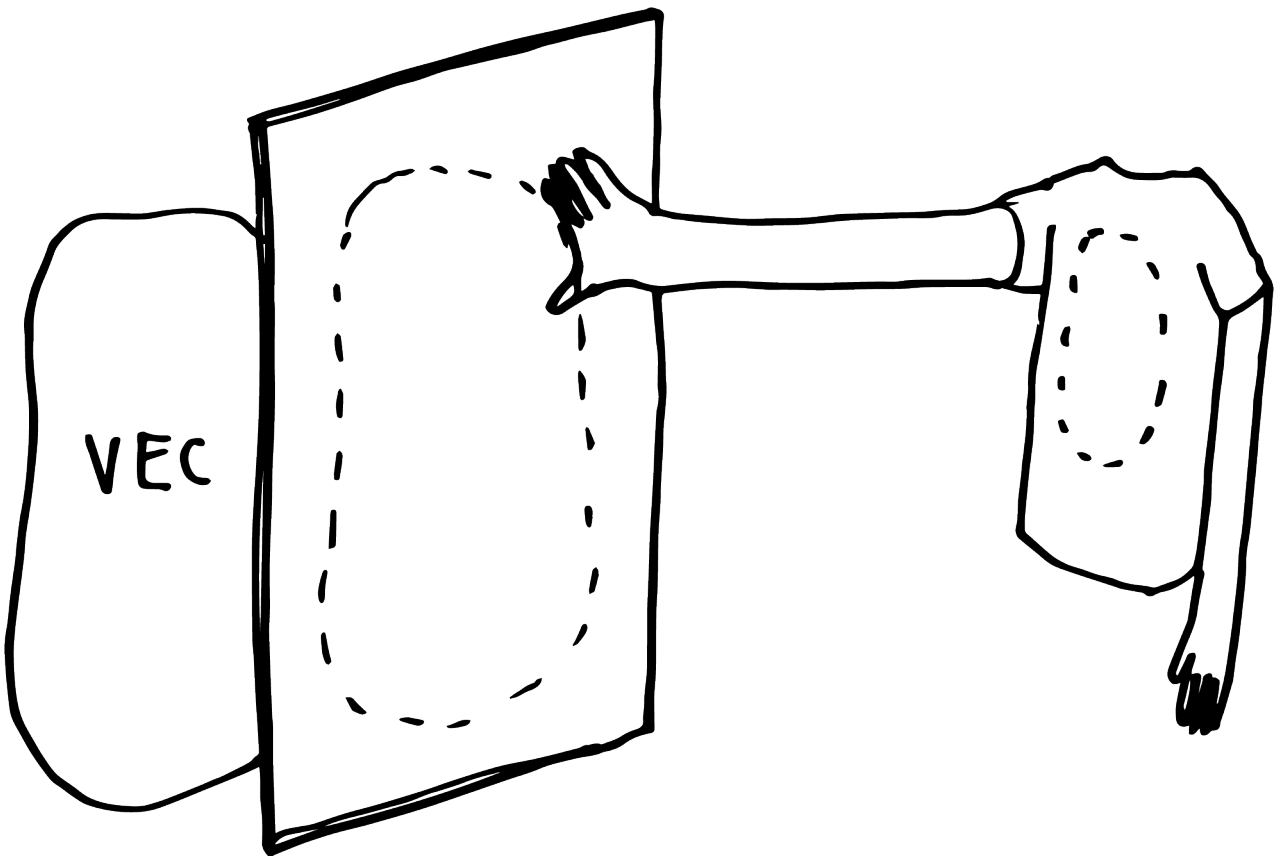
109 Pozri: Reich, K. H., 2002.

110 Stríženec, M., 2008, s. 31–32

111 Zibrínová, L., Birknerová, Z., 2015, s. 5

112 Kočš, L., 1986, s. 10

113 tamtiež



je mnoho aktivít a procesov ľudského mozgu, ktoré sú popísané kognitívnymi vedami; v edukačnej praxi sú zastúpené v rôznych edukačných aktivitách smerujúcich k rozvoju kompetencií jedinca. Tieto kompetencie, teda súbory požiadaviek na vzdelanie¹¹⁴, J. Jurčíková s J. Novotnou zhrnuli do štruktúry požiadaviek, v ktorých zahrnuli: tímovú prácu, riešenie problémov, interpersonálne schopnosti, verbálnu komunikáciu, naslúchanie, osobný rozvoj, tvorivé myslenie, vodcovstvo, stanovenie cieľa, motiváciu, písanie, organizačný rozvoj, opierajúc sa o kľúčové kompetencie pre 21. storočie zo systémov a štruktúry štátov EU a OECD.¹¹⁵ Tieto kľúčové kompetencie, ktoré popisuje pedagogika, využívajú poznatky z popisu elementov, operácií a procesov myslenia tak, aby im pedagóg porozumel a vedel navrhované edukačné aktivity vytvárať s oporou ich poznania. Pre náš empirický výskum je dôležité, skôr ako budeme venovať pozornosť prepojeniam myslenia a materiálnej kultúry, v krátkosti popísať elementy, druhy myslenia, a to z toho dôvodu, že ich v časti, v ktorej analyzujeme výskumné dáta z pracovných denníkov, nachádzame, a nakoniec praktické riešenia, ktoré v rámci výtvarnej edukačnej praxe navrhujeme, s týmito kategóriami vedome pracujú.

2.4.1 Elementy myslenia

Terminologicky sme vychádzali z diela Ladislava Košča¹¹⁶, ktorý pripomína, že okrem elementov sa v odbornej literatúre používa tiež označenie formy alebo produkty myslenia. Ladislav Košč konštatuje, že pojem elementy myslenia je adekvátnejším pre pomenovanie širšieho spektra produktov myslenia, ako len bežne popisovaných *pojmov, súdov a úsudkov*. Medzi tieto elementy by sme mohli zaradiť predstavy, pojmy, súdy a úsudky¹¹⁷:

Predstavy sú označením pre zapamätané obrazy predtým vnímaných obsahov vedomia, ktorých kombinácie tvoria najjednoduchšie formy myslenia. Predstavy svedčia

114 Pozri: Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J., 2013; Veteška, J., Tureckiová, M., 2008.

115 Pozri: Novotná, J., Jurčíková, J., 2012, s. 46.

116 Pozri: Košč, L., 1986.

117 Členené podľa: Košč, L., 1986, s. 13–49.

o schopnosti človeka vybavovať si tieto obrazy aj mimo vonkajšie podnety. V popísanom denníku o predstave vypovedá tvrdenie študentky, ktorá popisuje svoje obľúbené záujmy, medzi ktoré patrí skladanie puclí. „Každé puclé majú svoje miesto, bod, kam patrí, a neberie miesto žiadnej inej. Každá z puclí, susediacich, sa dotýkajú v určitom mieste – bod dotyku a zrovna tak má aj farbu.“¹¹⁸ (D01) Študentkin popis tiež dokumentuje popísanú schopnosť predstavy určitej štrukturálnej súčasti, teda aspektov, v tomto prípade nejakú vlastnosť puclí, napr. to, že sa navzájom dotýkajú, že majú farbu či po zložení vytvoria obrázok.¹¹⁹ Medzi ďalšie elementy myslenia zaraďujeme pojmy.

Pojmy sú psychológmi definované ako myšlienkové obrazy objektov, ktoré zachytávajú podstatné vlastnosti javu. V jazyku ide o existenciu významu, ktorý je vytvorený zovšeobecnením jednotlivých prípadov – Košč ho nazýva ako *abstraktum*¹²⁰, ktorý je reprezentovaný jazykovými prostriedkami – slovom. V prezentovanom denníku o tomto zovšeobecnení vypovedá pojem bod, ktorý analyzuje študentka po položení si otázky: „Čo si predstavím pod pojmom bod?“

Môže ísť o matematický pojem, ktorý je nedefinovateľný, môže to byť stred úsečky, kružnice, môže byť bodom zlomu – životného (významná udalosť, situácia, ktorá nám zmenila život), môže to byť bod na mape, bod v súťaži pri hodnotení, bod ako výrazový prostriedok kresby...“ (D01) Ukážka z pracovného denníku dokumentuje zjednotenosť významov, ktoré autorka priraduje k rovnakému pojmu, v tomto prípade je to pojem bod, ktorý zastrešuje a popisuje rôzne veci a situácie. Poskladaním pojmov – slov – do jednej vety výroku vzniká súd.

Súd môžeme definovať ako pochopenie vzťahu medzi pojmami či konceptami, ktoré dokumentuje¹²¹ aj výrok z denníku: „Keď sa zamyslím nad týmito tromi pojmami, môžeme povedať, že každý objekt, životná situácia, vlastnosť má svojím spôsobom bod, líniu, farbu.“ (D01) Výrok dokumentuje charakter súdu, do ktorého vstupujú autorkine postoje, čo potvrdzuje všeobecné pravidlo, že súd, nie je len elementom myslenia, ale aj citov a hodnôt.¹²² Košč píše, že súdy môžu mať charakter *poznatkov* a *premís*.¹²³ *Poznatkov* v zmysle súdu, „... o správnosti ktorého sme presvedčení alebo v správnosť ktorého subjektívne odôvodnene veríme“.¹²⁴ Ďalej dodáva, že poznatok sa môže líšiť od skutočnosti, ktorú

118 Kapitola Zo spomienok, denník (D01).

119 Slávik, J., Chrz, V., Štech, S., 2013, s. 86

120 Košč, L., 1986, s. 13

121 Košč, L., 1986, s. 15

122 Košč, L., 1986, s. 15

123 tamtiež

124 tamtiež

deklaruje napríklad premena vedeckých poznatkov zapríčinená vývojom vedy. *Premisa* je označením takého druhu súdu, v ktorý veríme, opierajúca sa o hypotézy, alebo len dojmy.¹²⁵ Medzi posledné elementy myslenia radíme *úsudky* – výsledky usudzovania.

Úsudky chápeme ako záver, ktorý vyplýva z pochopenia vzťahov medzi jednotlivými súdmi alebo premisami. S usudzovaním sa v psychológii mysle objavuje tiež termín *neformálne usudzovanie (informal reasoning)*, ktoré je charakteristické vyvodzovaním záverov z premís, ktoré majú rôznorodú dôveryhodnosť. Autori článku *Cultivating Expertise in Informal Reasoning*¹²⁶ približujú pojem v kontexte vzdelávania a *argumentačných schopností (argument skills)* v najnovších výskumoch, ktoré sa neformálnemu usudzovaniu venujú. Pod pojmom *neformálne usudzovanie* rozumieme potvrdenie tvrdenia pri riešení zle definovaného problému. S týmto spôsobom usudzovania sa stretávame vo väčšine prípadov v bežnom živote.

Elementy myslenia sme využili ako terminologický základ pre popis javov, ktoré interpretujeme v empirickej časti práce a ktoré sa vzťahujú k materiálnej kultúre zastúpenej objektom a jeho edukačnej sile.

2.4.2 Druhy myslenia

Medzi najdôležitejšie druhy myslenia patrí *myslenie konkrétne*, teda *názorné* a *myslenie abstraktné*, teda *pojmové*. Odborná literatúra ďalej kategorizuje aj ďalšie druhy myslenia, a to *myslenie zámerné* a *nezámerné*, *intuitívne* a *diskurzívne*, *konvergentné* a *divergentné*, *synkretické* a *magické*, *tvorivé* a *kritické*, čo sú v psychológii a iných disciplínach podrobne popísané a ustálené druhy myslenia, preto im v tejto časti práce nebudeme venovať pozornosť. Súčasná psychológia mysle popisuje aj ďalšie druhy myslenia, a to *myslenie laterálne*, *dialektické*, *komplementárne*, *hypotetické*, *kontrafaktové* a *postformálne*, ktoré sú súčasťou aktuálnych výskumov na pôde psychológie mysle a ich dôležitosť narastá aj pre iné disciplíny, ktoré sa myslením zaoberajú. V tejto kapitole sa budeme venovať tejto skupine druhov myslenia. Všetky druhy myslenia opierame

125 Pozri: Kočš, L., 1986, s. 15–16.

126 Pozri: Bissett, van, G. T., M., Cumming, G., 2004, s. 142–152.

o skúsenosti z empirickej časti a vo vzťahu k materiálnej kultúre. Ich popis zúročíme tiež vo výskumnej časti, v ktorej interpretujeme pracovné denníky.

*Laterálne myslenie*¹²⁷ (*lateral thinking, laterales Denken*), ktoré definoval Edward De Bono, je taký druh myslenia, ktorý rieši problémy prostredníctvom neortodoxných metód, vymykajúcim sa zaužívaným spôsobom logického myslenia. Vychádza z hľadania čo najväčšieho počtu alternatívnych riešení a popri tom generuje myšlienky. Je založené na diskontinuite, ktorá je opakom kontinuity logického myslenia. V kapitole *Z pracovného denníka* sme v krátkosti popísali spôsob práce s objektom, ktorý sa prostredníctvom študentskej tvorby transformuje z jeho utilitárnej funkcie na voľné umelecké dielo. Tento prerod si v základe vyžaduje druh myslenia, ktorý by sme mohli pomenovať laterálnym. Utilitárny objekt nás vyzýva k určitému spôsobu zaobchádzania a myslenia (nielen sociokultúrne daným), k určitému spôsobu konania, ktoré dobre charakterizuje Gibsonov pojem *afordancia*¹²⁸ (*affordance*) alebo Normanove *fyzické, logické, sémantické, kultúrne obmedzenia*¹²⁹. Cesta, ktorou sa z takéhoto objektu stane autorská výpoveď, v mnohých prípadoch vyžaduje prekročiť tieto obmedzenia, reinterpretovať objekt a zaviesť spôsoby vymykajúce sa logickému, kontinuálnemu spôsobu uvažovania, tiež hľadať metódy odkláňajúce sa zaužívanému postupu. Laterálne myslenie je súčasťou tvorivého procesu, v našom prípade toho, čo v neskorších častiach práce nazývame objektovým učením a objektovou tvorbou. Ďalším druhom myslenia je myslenie dialektické, ktoré vychádza z dialektiky – filozofického pojmu, ktorý je súčasťou aj viacerých psychologických diel.¹³⁰

V nich je *dialektické myslenie* (*dialectical thinking*) charakterizované ako spájanie protikladov, ktoré je založené na inherentnom systéme myšlienok. Vychádza z uvedomenia si pozitívnych aj negatívnych stránok, výhod aj nevýhod, rôznych možností a obmedzení, čo vypovedá do veľkej miery o jeho dynamike a vzájomnom prepojení. Prepojenie vychádza z paradigmy, že jednotlivé veci so sebou navzájom súvisia, sú závislé či navzájom determinované. Dialektický proces je inherentne interaktívny, jednotlivé myšlienky sú v neustálom pohybe, menia sa. Autori článku *Dialectical Thinking in Consumer Decision Making*¹³¹ dialektický pohyb popisujú na myšlienkach Darwina a jeho evolučnej teórie, v ktorej skúmal vzťahy medzi živočíchmi a ich prispôbovaním sa prostrediu. Píšu o transformácii zmeny kvantitatívnej na kvalitatívnu, túto zmenu popisujú ako postupnú, nie skokom z jedného stavu do druhého. Ide o *Zákon prechodu kvantitatívnych zmien*

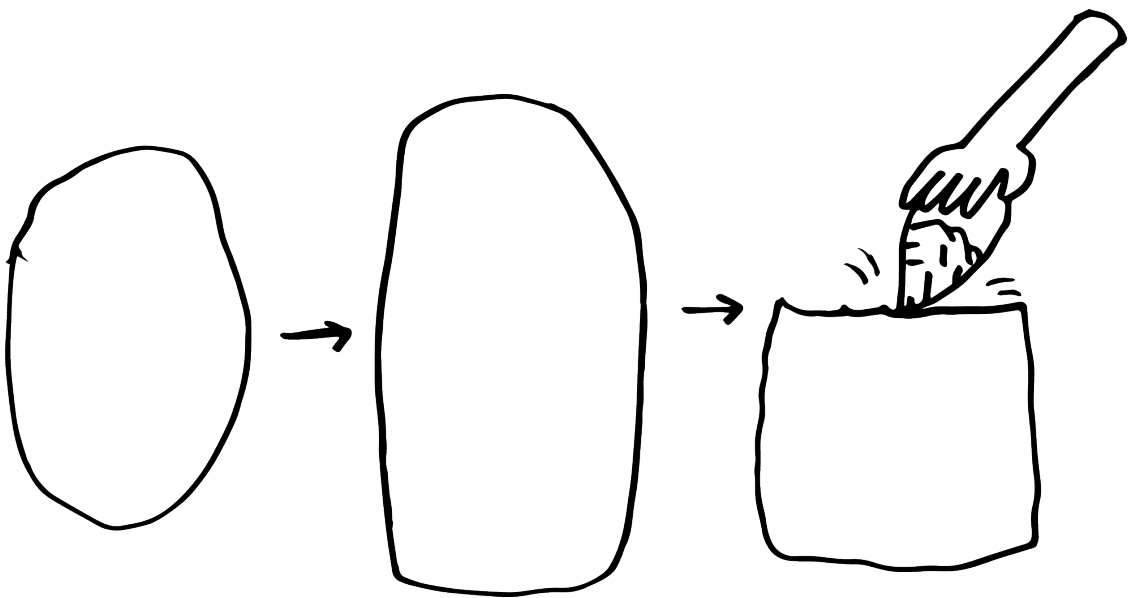
127 Pozri: De Bono, 1992, 2015, 2016.

128 Pozri: Gibson, J. J., 1979.

129 Pozri: Knappett, C., 2010, Norman, D., 1998, s. 125–130.

130 Pozri: Basseches, M., 1980, 1984, Georgoudi, M., 1983, 1985.

131 Kahle, L., Liu, R., Rose, G., Kim, W., 2000, s. 53–58



v kvalitatívne (*Law of the Transformation of Quantitative Into Qualitative Change*), čo je základným zákonom materiálnej dialektiky. Na dokumentáciu tohto spôsobu myslenia dobre poslúži ohrev vody. Voda sa postupne ohrieva a v určitom momente – teplote – nastane kvalitatívna zmena v prerode vody na paru, teda kvapaliny na plyn.¹³² Ak sa vrátíme k obsahu spomínaného článku, spôsob dialektického myslenia je v ňom popísaný tiež na spotrebiteľovi, ktorý si kúpi rodinný dom. Tejto kúpe predchádzajú kvantitatívne zmeny a proces budovania – získavanie informácií z rôznych zdrojov, ktoré vyúsťujú v kvalitatívnu zmenu v rozhodnutí kúpy. Všetky informácie – z internetu, novín, od realitných maklérov či kamarátov, sú v rôznych protikladoch, majú dve strany – rovnovážne, alebo s prevahou jednej. Tento vzťah je definovaný tzv. *Zákomom jednoty a boja protikladov (Law of the Unity and Struggle of Opposites)*, ktorý je ďalším zo zákonov materialistickej dialektiky, postavenej na tvrdení, že niet protikladov bez jednoty, ale ani jednoty bez protikladov. V materiálnej kultúre by sme mohli tento druh myslenia prirovnať k akémukoľvek objektu bežnej potreby. Napríklad mandľovitý tvar pästného klinu je výsledkom rôznych okolností, ktorými človek dospel k takémuto tvaru nástroja. Sú nimi skúsenosti z lovu, technológie opracovania a rôzne iné okolnosti. Dalo by sa povedať, že každý objekt je výsledkom tohto kryštalizovania, ktoré možno v evolúcii objektov pri interpretácii objavovať.

Komplementárne myslenie (complementary thinking) je založené na hľadaní spoločných bodov, v ktorých sa rozličné nesúrodé teórie prekrývajú. Helmut K. Reich toto prekrývanie nazýva koordináciou – zosúladením svetonázorných paradigiem¹³³. Ide o riešenie dilem, ktoré tento stret nesúrodých teórií prináša.

Už v predchádzajúcej podkapitole sme v krátkosti popísali usudzovanie a tiež premisy ako elementy myslenia. Premisy, hypotézy, ktorých pravdivosť môže byť pochybná, a od nich odvodené usudzovanie, je javom, ktoré nazývame hypotetickým usudzovaním¹³⁴, a teda *hypotetickým myslením (hypothetical thinking)*. E. Amsel ho popisuje ako zaobchádzanie s ideami, ktoré považujeme za pravdivé a ktoré môžu byť v konflikte s tým, čo je za pravdivé už akceptované.¹³⁵ Dôležitým momentom v hypotetickom myslení je to, čo uvádza J. Evans, že „*hypotetické myslenie zahŕňa predstavu možností a simuláciu ich dôsledkov*“.¹³⁶ Tento druh myslenia dobre dokumentuje tá časť z pracovného denníka, v ktorej si študentka predstavuje postup realizácie (predstava možností) ako súčasť plánovania pracovného postupu a dopad úkonov na samotnú realizáciu (simulácia dôsledkov). Dôležité je však

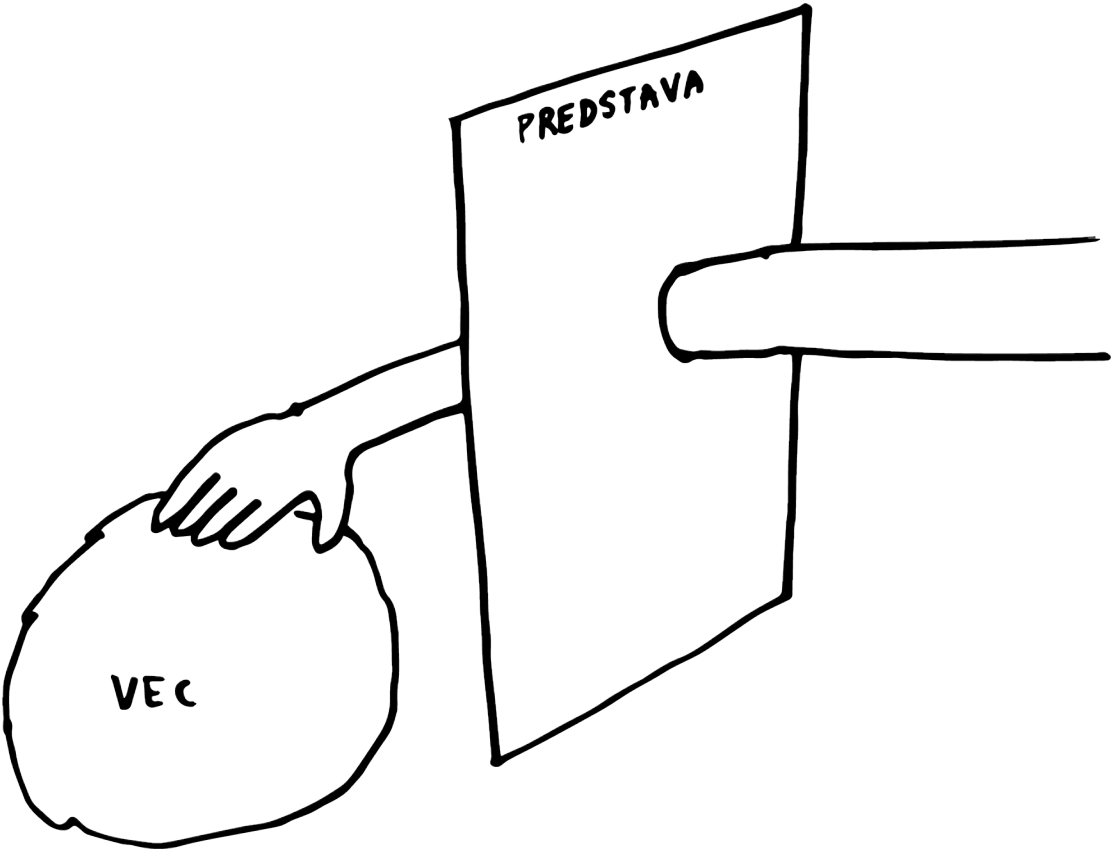
132 Pozri: Kahle, L., Liu, R., Rose, G., Kim, W., 2000.

133 Pozri: Reich, K. H., 1991; Křivohlavý, J., 2006, s. 149.

134 Pozri: Stríženec, M., 2009, s. 29–42.

135 Stríženec, M., 2009, s. 30

136 Evans, J. St. B. T. Evans, 2007, s. 25



podotknúť, že postup, ktorý študentka v denníku popisuje, bol písaný pred samotnou realizáciou, nie až spätne, a samotná realizácia sa v procese tvorby menila.

Predstava a simulácia dôsledkov je základom aj pre *kontrafaktové myslenie* (*counterfactual thinking*)¹³⁷, ktoré sa však uskutočňuje vtedy, keď situácia nastane a my premýšľame o neuskutočnených alternatívach antecedentu. Týkajú sa minulosti a navodzujú ho otázky ako napríklad: *Čo by sa stalo, keby to bolo inak?* Zdena Ruiselová¹³⁸ upozorňuje na narastajúci záujem o tento druh myslenia a jeho dôležitosť, ktorá sa prejavuje napríklad v prognózach, psychickej regulácii budúceho správania. Kontrafaktové myslenie môže viesť k novému pohľadu na problém porovnávaním s minulými udalosťami. V psychológii sa *kontrafaktmi* označujú mentálne reprezentácie rôznych alternatív, ktoré sú variáciami toho, čo sa skutočne odohralo. Podobné kontrafakty dokumentujú časti pracovného denníka a študentkin popis rôznych spôsobov inštalácie listov autorskej knihy, utierok, ktoré inštalovala naškrobené a zložené na jednej kôpke. Významnosť kontrafaktového myslenia súvisí aj s učením a osobným rastom vďaka novému pohľadu na situácie, tak ako dokumentujú možné formy prezentácie autorskej knihy, aj napriek tomu, že sa uskutočnila iba jedna z nich. Pre náš výskum bolo dôležité zachytenie tohto javu, kedy si význam, obsah a jeho premenlivosť vo vzťahu k rôznym kontextom inštalácie a zaobchádzania s objektom študentka uvedomuje a je ho schopná (okrem predstavy a simulácie dôsledkov) interpretovať.¹³⁹

Kontradiktorické myšlienky, emócie a skúsenosti, spolu s dialektickým usudzovaním, kontextovým prístupom, teda kontinuálnym vytváraním nových princípov riešenia na základe meniacich sa kontextuálnych okolností a zameraním sa na nachádzanie problému, sú charakteristikou *postformálneho myslenia* (*posformal thinking*), ktoré popísal M. Stríženec v kapitole s rovnomeným názvom¹⁴⁰. Martin Stríženec v nej konfrontuje súčasný výskum postformálneho, relativistického myslenia s Piagetovými štádiami kognitívneho vývinu¹⁴¹, spolu s názorovou, terminologickou premenou postformálnych operácií. Tieto výskumy¹⁴² predkladajú popis myslenia dospelých, ktoré nie je obmedzené na formálne operácie. Postformálne myslenie využívame počas riešenia každodenných problémov, ktoré sa vyznačujú „*komplexnosťou, neurčitnosťou, závislosťou na kontexte*“¹⁴³,

137 Pozri: Ruiselová, Z., 2009b

138 Pozri: Ruiselová, Z., 2009b.

139 Bližšie v kapitole: Zo spomienok.

140 Stríženec, M., 2009, s. 39

141 Pozri: Piaget, J., 1964.

142 Pozri: Demetrian, A., Efklides, A., 1985, Yan, B., a Arlin, P. K., 1995, Sinnott, 2006

143 Stríženec, M., 2009, s. 44

a vedie k uvažovaniu nie dichotomickému, ale holistickému – prostredníctvom mnohokontextového svetonázoru, vďaka čomu sa vnímanie sveta stáva mnohoznačným.¹⁴⁴ Nielen v nami predstavenom pracovnom denníku, ale predovšetkým v tých, ktoré budeme analyzovať v empirickej časti, nachádzame rad dôkazov o postformálnom myslení, ktoré svedčí o jeho kontextuálnosti vzťahujúcej sa na rôzne okolnosti a situácie.

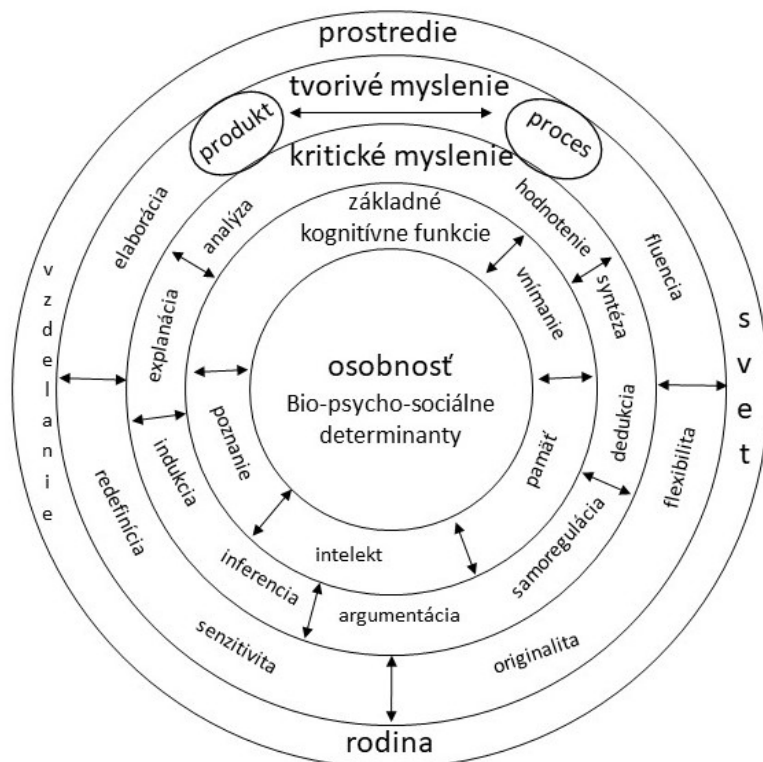
Významnosť *kritického myslenia (critical thinking)* narastá v dobe, kedy sme zahľtený veľkým množstvom informácií, ktoré nás obklopujú v rôznych formách a atakujú všetky naše zmysly – predovšetkým sluch a zrak. Čoraz väčší dôraz sa kladie na schopnosť tieto informácie zhodnotiť, zorientovať sa v nich, selektovať a spájať ich do jednotných celkov. Rozpracovanie metód a záujem o kritické myslenie je preto veľký a do veľkej miery sa o neho zaujíma aj pedagogika. Scriven M. a Paul R. kritické myslenie popisujú ako „*intelektuálne disciplinovaný proces aktívnej a schopnej konceptualizácie, uplatňovanie, analyzovanie, systematizovanie alebo vyhodnocovanie informácií, získaných, alebo vytvorených, za pomoci pozorovania, skúseností, reflexie, uvažovania a komunikácie, ako návod k presvedčeniu a jednaniu*“.¹⁴⁵ V popredí kritického myslenia zostáva riešenie problému, schopnosti jeho detekovania a interpretácie prostredníctvom dokazovania za spoluúčasti poznatkov a ich preverovania, ktoré vedú k logickým, objektívnym záverom. Schopnosť riešiť problémy je, ako sme už v predchádzajúcej časti spomenuli, jedným z požiadaviek na vzdelanie. Kriticky mysliaci jedinec, ako píše J. Jurčíková s J. Novotnou¹⁴⁶, sa vyznačuje schopnosťou odhaľovať a hodnotiť vzťahy, vytvárať zmysluplné predpoklady, kategórie, hypotézy. Svoje názory dokáže odôvodniť a podložiť argumentáciou. Kriticky mysliaci jedinec dokáže interdisciplinárne prepájať jednotlivé teórie a zaujímať jednotné stanovisko. Prerod *nekritického jedinca (The Unreflective Thinker)* na *dokonalého mysliteľa (The Accomplished Thinker)*¹⁴⁷ dobre popisujú etapy kritického myslenia, ktoré metodologicky slúžia na určenie úrovne kritického myslenia a tiež ako pomôcka pre učiteľov, ktorí s kritickým myslením zámerne vo svojej pedagogickej praxi pracujú. Sú dokladom nadobúdania kognitívnych schopností, medzi ktoré radíme interpretáciu, analýzu, evalváciu, inferenciu – bežné, intuitívne usudzovanie, explanáciu

144 Pozri: Stríženec, M., 2009.

145 Scriven, M.; Paul, R., 1987, online

146 Novotná, J., Jurčíková, J., 2012, s. 66

147 Tieto etapy tvorí 6 fáz: 1. The Accomplished Thinker (nereflektujúci mysliteľ), 2. The Advanced Thinker (zpochybnujúci mysliteľ), 3. The Beginning Thinker (začínajúci mysliteľ), 4. The Practising Thinker (praktický mysliteľ), 5. The Challenged Thinker (pokročilý mysliteľ), 6. The Unreflective Thinker (dokonalý mysliteľ), (Paul, R., Elder, L., 2002, s. 48, cit. podľa Novotná, J., Jurčová, J., 2012, s. 67).



Obr. č. 9 Celostné pojetie kritického myslenia (podľa Novotná, J., & Jurčíková, J., 2012, s. 123)



Obr. č. 10 Vzťah medzi objektom a jedincom.

a sebareguláciu.¹⁴⁸ Na rozvoj kritického myslenia je rozvinutých niekoľko stratégií a metód, napríklad stratégia *RRA – reflection (reflexia), reasons (dôvod), alternatives (alternatívy)* – a metódy ako sokratovská, inscenačná, situáčna, De Bonové klobúky, pojmové mapovanie a pod.¹⁴⁹ Sú to stratégie a metódy, ktoré nachádzajú svoje uplatnenie v edukačnej praxi, náš výskum sa však zameriava na oblasť výtvarnej edukácie a materiálnej kultúry, preto budeme o myslení uvažovať prostredníctvom hmotných artefaktov. Skôr však uvedieme celostný model kritického myslenia, ktorý vychádza z kauzality jednotlivých prvkov schémy (Obr. č. 9).

Táto schéma pragmaticky dokumentuje vzťah kognitívnych funkcií, ktorými disponujeme. Ich tréningom zvyšujeme ich efektivitu a sofistikovanosť, k čomu slúži aj rozvoj kritického myslenia za pomoci rôznych operácií myslenia, ktorými sú: *komparácia, analýza, syntéza, indukcia, dedukcia, abstrakcia, konkretizácia, generalizácia a špecifikácia*.¹⁵⁰ Ak do tejto schémy implementujeme hmotný objekt, tak získavame schému, v ktorej vykresľujeme hmotný objekt vo vzťahu k jedincovi (Obr. č. 10).

Schéma zobrazuje vzťah medzi jedincom ako bio-psycho-sociálnou jednotou a objektom ako bio-psycho-sociálnou totalitou. Vizualizované druhy myslenia spolu s myšlienkovými operáciami vznikajú na prieniku týchto troch vrstiev. Objekt v objektovom učení a tvorbe vystupuje ako podnet na rozvoj myslenia, ako budeme aj naďalej dokazovať. Myslenie, jeho elementy a druhy boli časti práce, ktoré popísali myslenie prevažne z pohľadu psychológie, ale ako predznamenal úvodný text o ľudskej myšli, myslenie je fenoménom tak zaujímavým pre psychológa, ako aj filozofa alebo aj archeológa. Vyššie popísané kapitoly priniesli myslenie, ktoré sa sústreďuje prevažne na ľudský mozog. Pre výtvarného pedagóga, a nielen pre neho, je však dôležité vnímať človeka ako jednotu, ktorej je ľudská ruka a spôsoby, ako s ňou zaobchádzame, ako ňou myslíme, rovnako dôležitá. Na jednu stranu sa nám ponúka výklad myslenia ako niečoho, čo je subjektívne a objektivizačnými metódami v kontexte vzájomnej interaktivity a prepojenia s rôznymi inými aktivitami ľudského mozgu neskúmateľné, na druhej strane tu máme ľudské texty, výtvary a artefakty, ktoré tvoria záznamy o týchto procesoch. Artefakty ako výsledky tvorby osobnosti – bio-psycho-sociálnej jednoty, ktorej konanie, činnosti a myslenie nie je iba internou záležitosťou jeho mozgu, ale naopak je správaním sa celého tela, zasadeného do spoločenského kontextu. Objekty – artefakty hmotnej kultúry, sú myslením nahlas¹⁵¹

148 Novotná, J., Jurčíková, J., 2012, s. 69

149 Pozri: Novotná, J., Jurčíková, J., 2012.

150 Pozri: Košč, L., 1986, s. 20.

151 Pozri: Chalupa, B., 2010.



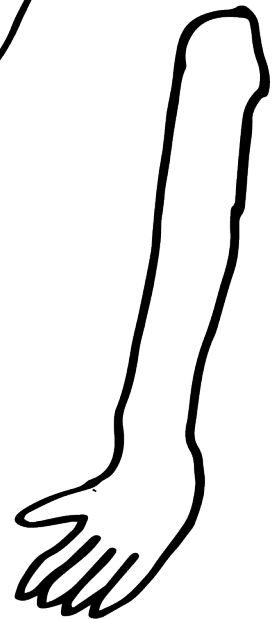
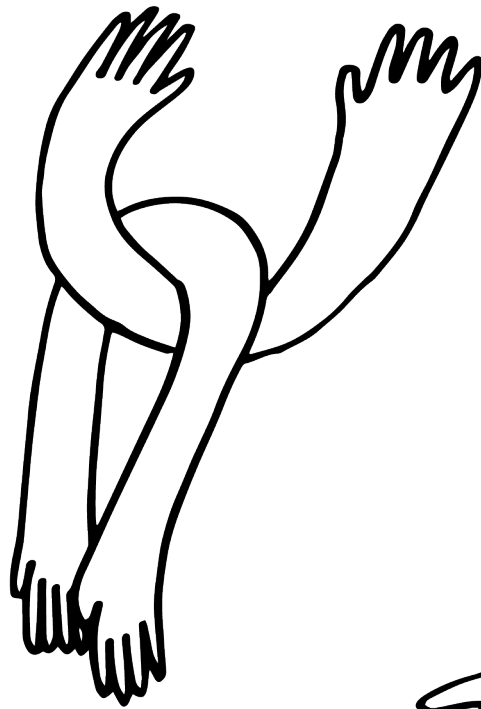
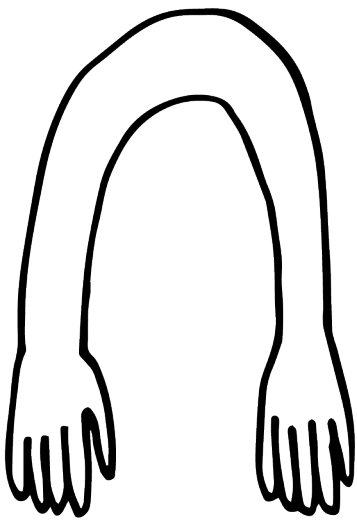
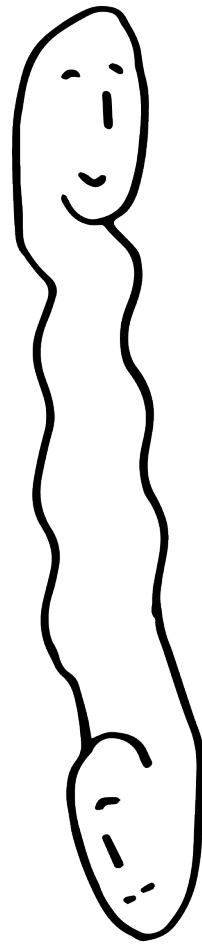
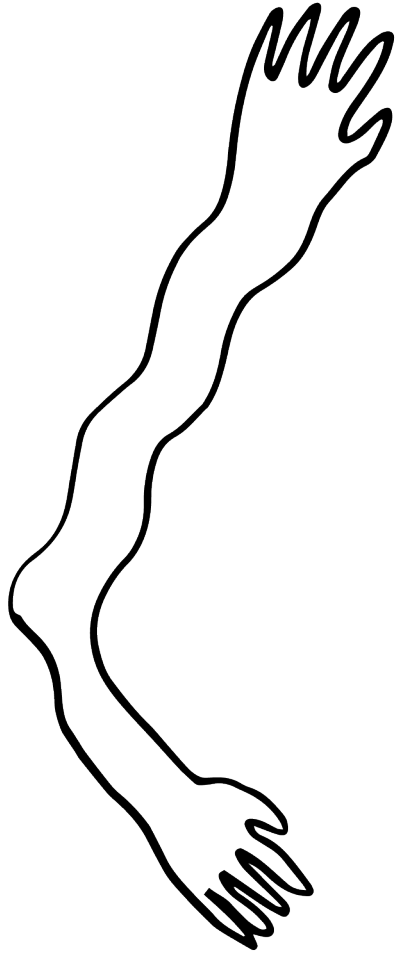
s „pridanou hodnotou“, sú produktami myšlienkových výkonov, ktoré majú spolu s celým telom a jeho zákonitosťami, aktívnym vstupom materiálu a technológii veľkú výpovednú hodnotu.

2.4.3 Mysliaca ruka

O myslení spojenom s inými časťami tela vypovedá napríklad aj ustálený pojem *vizuálne myslenie (visual thinking)*, o čom svedčí literatúra venujúca sa vizuálnej gramotnosti, v ktorej sa s týmto pojmom často stretávame.¹⁵² Vizuálne myslenie, ktoré prebieha, ako píše Božena Šupšáková, prostredníctvom vnímania obrazov, predstavivosti obrazov a zobrazením obrazov, sa sústreďuje na zrak. Aj napriek tomu, že za schopnosťou tieto obrazy externe sprostredkovať stojí ľudské telo a ruky, priveľká pozornosť sa im nevenuje.

Pri vstupe do problematiky myslenia sme načrtli tézu, že myslenie je prejavom celého tela, nie iba ľudského mozgu. Z tejto úvahy, ktorá je podporená filozofiou mysle, psychológiou myslenia a neurovedami, vychádza aj obsah tejto podkapitoly, v ktorej sa prepojení ruky a ľudského myslenia budeme venovať podrobnejšie. Dôvodom, ktorý nás k vyčleneniu samostatnej kapitoly vedie, je fakt, že pri výtvarnej tvorbe a konštruktívnych prístupoch v pedagogike je ľudskej ruke venovaná malá pozornosť a naša práca aj hypotézy vychádzajú z predpokladu, že aj prostredníctvom ľudských rúk, práce s nimi a s materiálom je možné rozvíjať vizuálnu gramotnosť, ako píšeme v nasledujúcej podkapitole. Skôr ako sa budeme venovať mysliacej ruke, je dôležité znovu pripomenúť chápanie myslenia ako prejavu celého ľudského tela, nielen mozgu v zmysle celej telesnej schémy, ako sme ju popísali v podkapitole s názvom *Hranice ľudského tela a objektu*, v ktorej sme v tejto súvislosti hovorili o *vtelenej mysli (embodied mind)*. Pojem vtelenej mysle je významný v tom, že pojíma myseľ, a teda aj myslenie v spojitosti s vonkajším prostredím, a to prostredníctvom nášho tela – fyzického ukotvenia. To značí o závislosti myslenia od nášho tela a tiež dôležitosti našich telesných skúseností. Spojitosť s vonkajším prostredím je

152 Pozri: Šupšáková, B., 2015.



styčným miestom pre stret sveta človeka a objektov, a to v mieste, kedy s nimi zaobchádza, ale tiež keď ich vytvára, mohli by sme teda povedať, že ide o stret objektov a ľudskej mysle (je podobným stretom, ako dokumentovala slepecká palička).

Dôkazom významnosti prepojenia ľudského mozgu a ľudskej ruky je aj premietnutie ruky na veľkú časť mozgu, ako dokumentuje aj Penfieldov diagram.¹⁵³ O tom, že ľudský mozog reaguje na to, čo sa deje s ľudskou rukou, a ako významne sa dokáže reštrukturalizovať, je dôkaz fantómovej končatiny, ktorú sme už v úvode tiež spomenuli, avšak neuroveda prináša aj poznatky o tom, ako sa prostredníctvom ruky učíme, poznávame a myslíme. Teórie, ktoré sa sústreďujú na pohyby rúk a gestá tváre, ich z evolučného hľadiska považujú za predchodcov verbálnej komunikácie.¹⁵⁴ Predpokladajú vznik zrkadliacich neurónov, ktoré, ako sme už spomenuli, zodpovedajú za schopnosť vykonávať pohyby rúk. Prostredníctvom nich sme schopní pochopiť činnosti aj následnej imitácie a neverbálnej komunikácie. V ľudskej evolúcii sa vyvinuli skôr ako vokálny systém vedúci k zložitému ľudskému jazyku. Autori článku *The Thinking Hand*¹⁵⁵ píšú o evolučnom posune schopnosti človeka porozumieť komunikácii, ktorá je založená na gestách, a vyjadriť zámery symbolických činností. Tento posun demonštrujú na predstieraní hodu oštepom, symbolizujúceho pozvanie lovca na lov. V tomto prípade je gesto komunikačným nástrojom zdieľajúcim myšlienky, potreby či pocity. Skôr ako slovom je komunikácia prostredníctvom gesta významná aj pri vývine dieťaťa.¹⁵⁶ Pri jeho učení – napríklad keď si dieťa pri počítaní ukazuje na prstoch ruky, ale aj pri zaobchádzaní s nástrojmi, čo je pre výtvarného pedagóga aj nástrojom pre hodnotenie školskej zrelosti. Používanie nástrojov zabezpečujú z neurologického pohľadu okrem zrkadliacich aj kanonické neuróny. Tieto sa aktivujú pri pohľade človeka na objekt, ktorý je usposobený na určité zaobchádzanie, potencionálne využitie, čomu odpovedá už spomínaný Gibbsonov pojem *affordance*.

Mysliaca ruka je časťou tela, aktívne sa podieľa na vzťahu k okolitému svetu, prostredníctvom nej pôsobí prostredie na celý organizmus a organizmus na prostredie v sústave najrôznejších interakcií. Immanuel Kant poznamenáva, že ľudská „*ruka je oknom do mysle*“¹⁵⁷, avšak nie je len nástrojom pre myslenie, ale ako deklarujú kognitívne vedy, ovplyvňuje to, ako myslíme, a teda ako myslíme rukou. Objekt, hmotný artefakt, ktorý zhotovil človek, je zrkadlom človeka. Jeho materializácia vychádza z proporcií človeka,

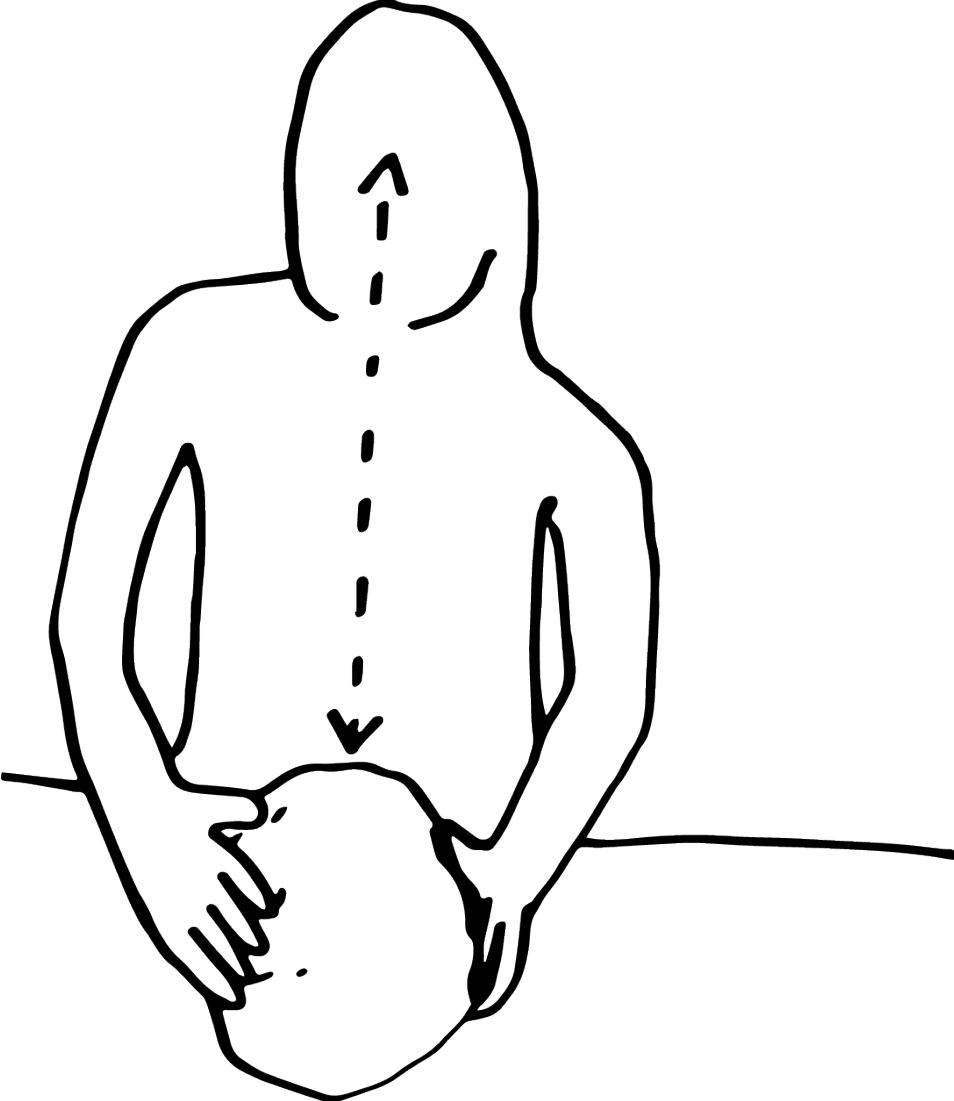
153 Penfield, W., Boldrey, E., Piéron, H., Piéron, H., 1937

154 Pozri: Arbib, M. A., 2002; Fogassi, L., Ferrari, P. F., 2007; Gentilucci, M., Corballis, M. C., 2006.

155 V celom znení: *The Thinking Hand: Embodiment of Tool Use, Social Cognition and Metaphorical Thinking and Implications for Learning Design*, Soylu, F., Brady, C., Holbert, N., Wilensky, U., 2014

156 Bates, E., 1976; Goldin-Meadow, S., 2003, Kasselová, J., 2008, Kapalková, S., 2008

157 cit. podľa Sennett, R., 2008, s. 149



proporcií ľudskej ruky, ktoré sa v ňom odzrkadľujú. Môže niesť stopy po kontakte ľudskej ruky alebo nástrojov. Nie sú výsledkami len ľudskej mysle – keď objekt človek vymyslí, ale aj ľudskej ruky, ktorá spolu s materiálom vo vzájomných kauzalitách vytvára formu objektu. Tim Ingold popisuje spôsob zhotovenia pleteného košíka, ktorého forma sa ocitá vo vzájomnej hre sily – vzdoru materiálu, jeho pružnosti a tela človeka, ktorý ho vytvára.¹⁵⁸ Celé ľudské vytváranie hmotného artefaktu nie je podriadené nariadeniam mozgu, ale ľudská ruka a intervencia materiálu sa v neustálej interakcii podieľajú na jeho vytváraní. Napríklad neustále prehodnocovanie archeologických nálezov a ich význam v kognitívnom vývoji človeka prinášajú spor, ktorý popisuje Lambros Malafouris vo svojej teórii materiálnej angažovanosti. Ide o interpretáciu pästných klinov, ktoré nemusia svedčiť o kognitívnom vývoji ich výrobcov. Teda dokonalo vypracovaný, mandľovitý pästný klin podľa kognitívnych archeológov nemusí vypovedať o tom, že človek mal vedomý zámer takýto tvar vyhotoviť, ale o tom, že určité technologické spracovanie viedlo k takémuto tvaru bez pôvodného zámeru tvorcu. Je to príklad, ktorý dobre dokumentuje to, že nie všetko, čo sa s rukami deje, ako s nimi narábame a čo vytvárame, je podriadené zámerom ľudského mozgu, čím prekračujú filozofické pojednávanie o ruke v Heideggerovskom duchu *každé dielo ruky spočíva v myslení*.¹⁵⁹

Do konštrukcie objektu, ktorý obklopuje naše životné prostredie, sa zrkadlí naše vlastné telo a celý jeho proporčný systém. J. Pallasma píše: „*Podstatné dovednosti pri vytváraní životného prostredia jsou založeny na moudrosti těla, uložené v haptické paměti. Životně důležitou znalostí a dovedností dávného lovce, rybáře a zemědělce stejně jako zedníka a kameníka byla nápodoba ustavené řemeslné tradice, jež byla uložena ve svalových a hmatových smyslech. Dovednostem se učilo nikoli prostřednictvím slov nebo teorie, nýbrž praktickým osvojováním sledu pohybů, zjemňovaných předáváním.*“¹⁶⁰ Aj napriek tomu, že J. Pallasma vníma hmat v kontexte prejavu celého tela a kože a považuje ho s odkazom na slová antropológa Ashleyho Montagu za otca našich zmyslov¹⁶¹, význam ruky analyticky popisuje tiež v diele *The Thinking Hand*.¹⁶² V stati s názvom *The Working Hand* píše o tom, že v komplexnosti vnímania zložitosti ruky, jej úkonov a vzťahu k celému telu (tiež k mozgu) potom akékoľvek nástroje sú nástrojmi celého tela. Rozsiahlu kapitolu ruke venoval vo svojom diele *The Craftsman* aj Richard Sennett¹⁶³, v ktorom s odkazom

158 Pozri: Ingold, T., 2009, s. 81–91.

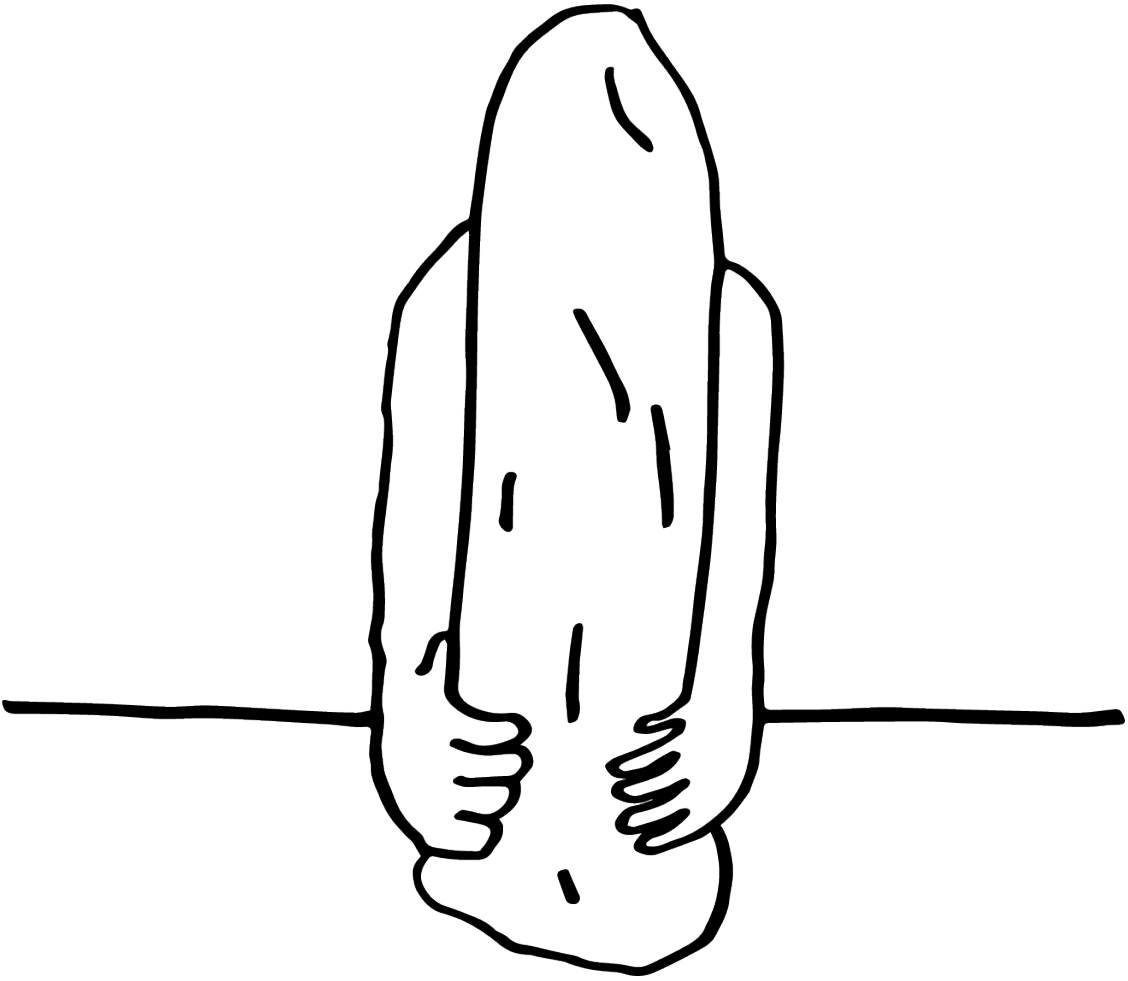
159 Heidegger, M., 2002, s. 26

160 Pallasma, J., 2012, s. 72

161 Montagu, A., 1986, s. 3

162 Pallasma, J., 2012

163 Pozri: Sennett, R., 2008.



na neurovedu uvádza, že ruka prináša iný druh informácií pre mozog ako oko. Objekt je ľudským výtvorom – človek ho vytvára v myšli, realizuje prostredníctvom rúk, a teda aj celého tela v materiáli, či ho projektuje v softvéri. Stopa ľudskej ruky môže byť nahradená technológiami výroby, avšak ruka a proporcie ľudského tela ostávajú zapísané v proporciách objektu. Objekt nie je výsledkom len zámeru človeka, do procesu tvorby aktívne vstupujú technológie, ktoré vytvárajú charakter objektu, zároveň do neho kódujú rôzne informácie o svojom vzniku. Objekt zhotovený človekom nedodržiava zákonitosti vzniku prírody. Avšak svojou formou môžu svet prírody napodobňovať alebo naň odkazovať. Materiál, ktorý aktívne vstupuje do tvorby objektu, ovplyvňuje spôsob postupu ľudskej ruky aj neustáleho prehodnocovania zámeru. Materiál nám stavia limity a podieľa sa na charaktere objektu. Objekt je záznamom časopriestorovo ukotveným. Je výsledkom ľudskej činnosti určenej pre ľudí, čím sa stáva súčasťou spleti sociokultúrnych vzťahov aj komunikačným médiom. Ako tichý svedok evolúcie predstavuje *kryštalizáciu skúseností*¹⁶⁴ rôznych generácií a každý nový objekt je vykročením z predchádzajúcich období a súčasne vytvára zázemie pre vznik ďalších objektov.

Objekt nás vyzýva k určitému správaniu, sebauvedomovaniu a činnosti. Práve sociokultúrny kontext sa stal významný do takej miery, že mu v práci venujeme samostatnú podkapitolu tak, aby sme pokračovali v kontinuite objektu ako bio-psycho-sociálnej entite.

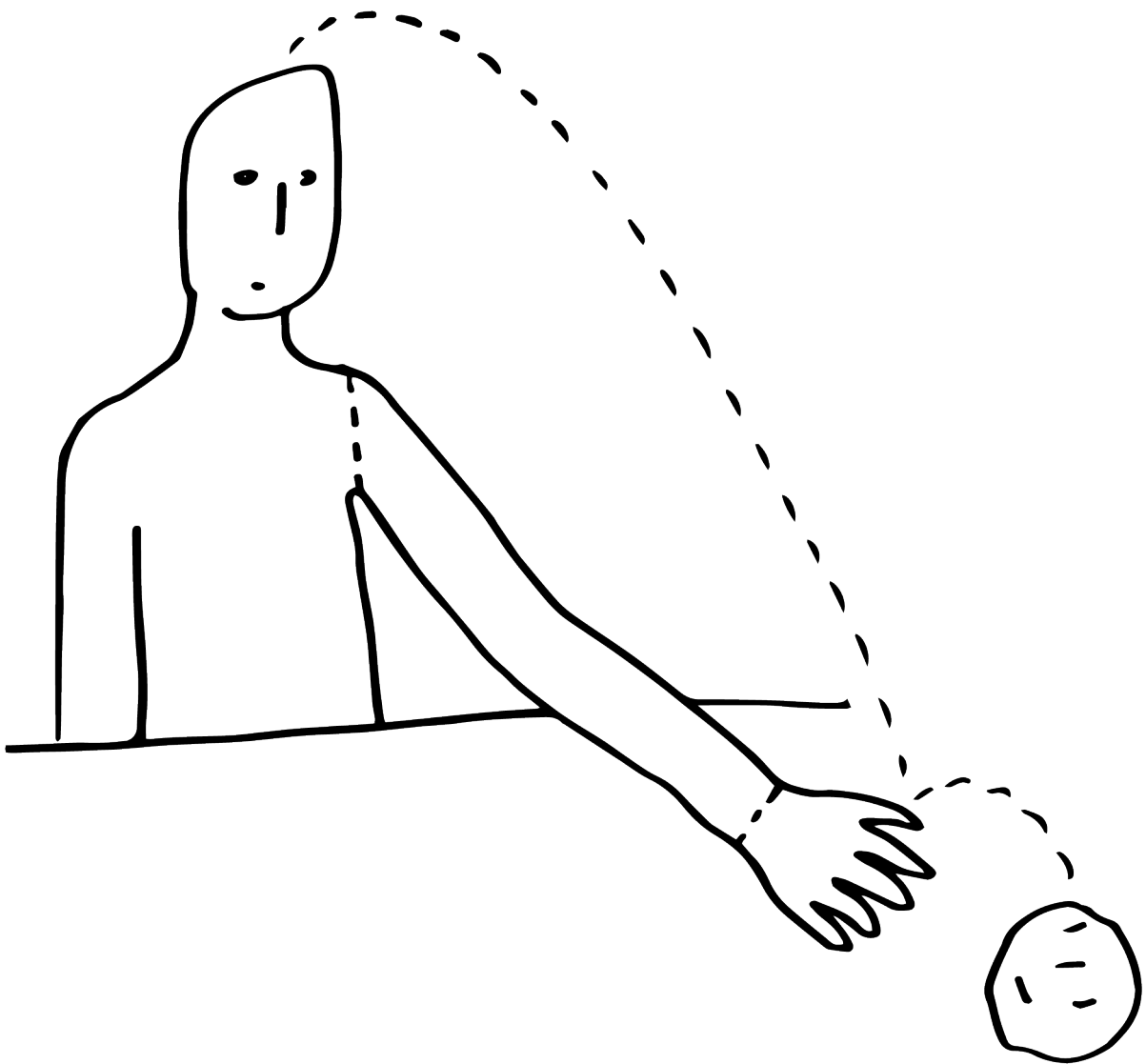
2.5 Objekt spájajúci ľudí

Objekt ako dielo tvorby je slovami Jana Slavíka obraznou reprezentáciou obsahu a je symbolickou výpoveďou o autorovi, ale tiež o sociálnom a kultúrnom kontexte tvorby¹⁶⁵, čím sa stáva sociokultúrne a časopriestorovo ukotveným.

Objekt je súčasťou sociálneho a kultúrneho prostredia, je určený na interpretáciu a v procese ľudskej tvorby vyžaduje schopnosť mentalizácie, človek „...*musí znáť a umieť používať výraz, ktorý je nějak srozumitelný i jiným lidem a umožňuje sociokulturní návaznost:*

164 Slavík, J., Chrz, V., Štech, S., 2013, s. 33

165 Slavík, J., Chrz, V., Štech, S., 2013, s. 18



reprodukcii, parafrázi, kritiku, rozvíjeniu, inováci ad.“¹⁶⁶ Manipulácia a používanie objektu však spája rôzne skupiny ľudí, a tak ako popíšeme neskôr, ich spája v rámci sietí. Toto spájanie ľudí dobre deklaruje Gibsonov pojem *affordance*¹⁶⁷, ktorý pripisuje špecifickosť zaobchádzania s rôznymi objektmi, napríklad stoličky majúcej rôzne tvary, farbu, povrchy, konštrukciu – iná je pre dospelého a iná je pre dieťa. Takýto objekt už z perцепčného okúsena predurčuje spôsob, akým sa sedí, aj pre koho je stolička určená. Autor popisuje vlastnosti rôznych druhov materií, ktoré v období ručnej výroby prostredníctvom identifikácie viedli k vnímaniu (nie iba perцепčnému, ale aj prostredníctvom rúk) toho, čo sa s danými materiálmi dá robiť a načo by mohli byť užitočné.¹⁶⁸ Mobilné objekty poskytujú rôznorodé možnosti na zaobchádzanie s nimi, ktoré vychádza z proporcií ľudského tela, ich veľkosti a možností ich uchopenia. Je to vlastnosť daná rôznym druhom objektov, aj prírodných, ktoré sa dajú človekom uchopiť. Príkladom nám môže byť plochý kamienok na brehu jazera, ktorý vedie ľudí k tomu, aby hodili „žabku“ po hladine. Objekt sa aj z tejto svojej podstaty stáva základom návykov a rutinného správania, čo Lambros Malafouris pomenoval *kognitívnym životom vecí (Cognitive Life of Things)*¹⁶⁹. Tak ako kognitívny archeológ Lambros Malafouris, tak aj ďalší archeológovia a antropológovia C. Gosden, A. Jones, N. Thomas spolu s C. Pinney¹⁷⁰ upozorňujú na nedostatočný záujem o objekty s tým, že zohrávajú dôležitú rolu v našom kognitívnom živote. Veď práve objekty môžeme vidieť, zbierať, vlastniť, hodnotiť a oceňovať, manipulovať s nimi, fetišizovať, učievať, čo sú dôkazy emocionálnych a sociálnych vzťahov, v ktorých nie sú objekty iba pasívnymi aktérmi. Túto aktivnosť objektov ako komodít nazval Arjun Appadurai *sociálnym životom vecí (Social Life of Things)*.¹⁷¹

Rôznorodé objekty so svojimi vlastnosťami ako farba, veľkosť, konštrukcia, zloženie, hmotnosť prostredníctvom vnímania vyzývajú k určitému spôsobu zaobchádzania¹⁷², čo sú vlastnosti objektom dané. Takéto objekty umožňujú sociálne správanie, napríklad určitý typ šálky môže spájať milovníkov kávy alebo čaju, môže vyzývať k špecifickému uchopeniu aj používaniu. Takáto šálka je potom reprezentantom aj samotnej skupiny užívateľov v danej kultúre a čase. Ako je možné nad takouto šálkou rozmýšľať, popíšeme v nasledujúcej kapitole, ktorá popisuje metódu analýzy objektu, ktorú vypracoval archeológ Carl Knappett.

166 Slavík, J., Chrz, V., Štech, S., 2013, s. 81

167 Pozri: Gibson, J. J., 1979.

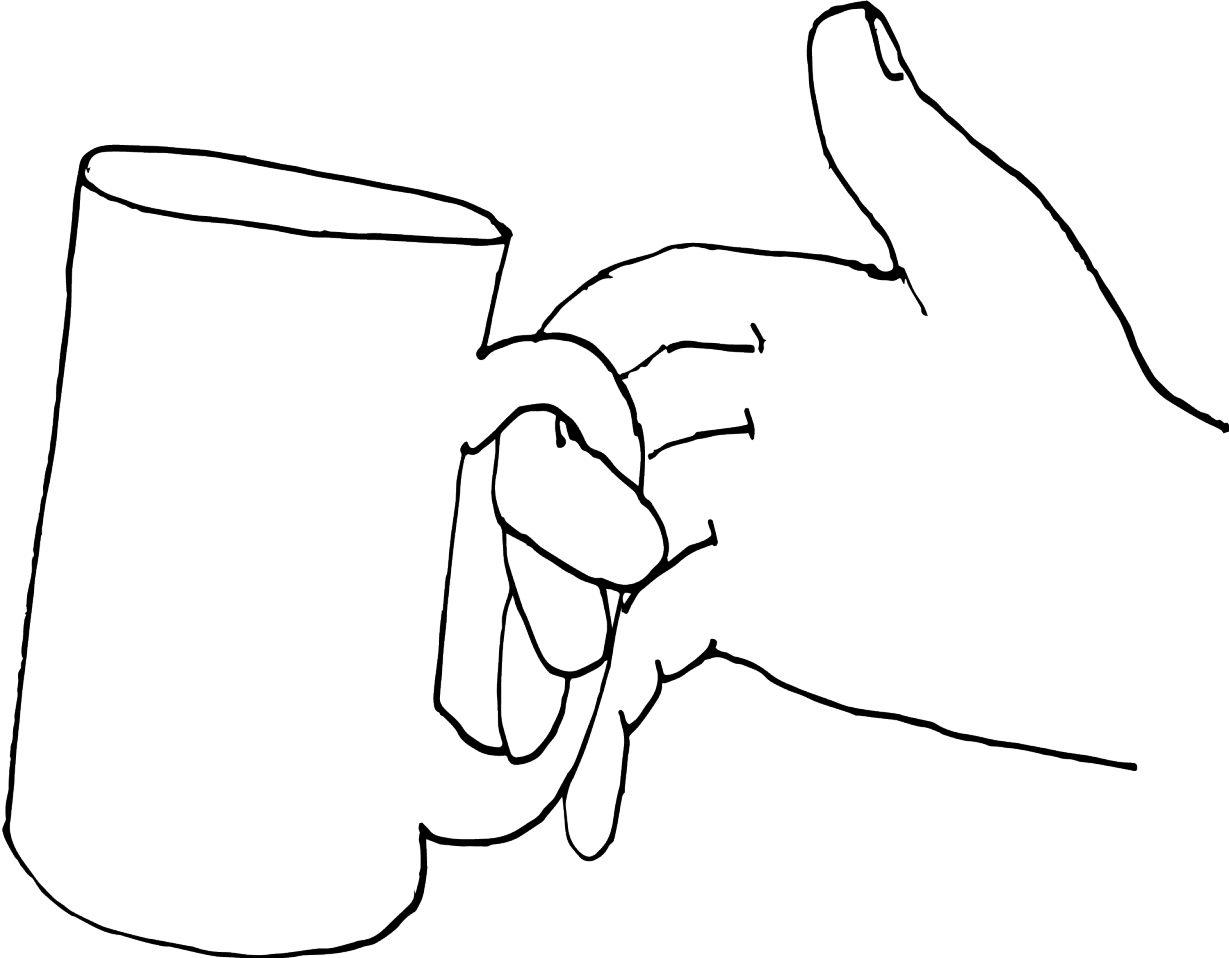
168 Gibson, J. J., 1979, s. 131

169 Pozri: Malafouris, L., 2010, 2014, Wynn, T., 2014.

170 Pozri: Gosden, C., 2001, 2004, 2005, 1999, Jones, S., 2007, Thomas, N., Pinne, C., 2001.

171 Pozri: Appadurai, A., 1986, s. 31, o evokujúcich objektoch píše Turkle, S., 2011.

172 O tomto jave píše zo sociologického hľadiska aj Bruno Latour, 1999, s. 177, vo vzťahu človeka k zbraniam.



2.6 Sociosémantika materiálnej kultúry

Šálka¹⁷³ – človekom navrhnutá pre horúce kvapaliny, je tvrdá a skôr krehká. Má rovné dno, ktoré zabezpečuje stabilitu na stole. Ak by spadla z výšky na zem je viac než pravdepodobné, že by sa rozbila na jednotlivé kúsky. Je vyrobená z rôznorodých materiálov, porcelánu, keramiky, skla atď., ktoré umožňujú dizajnérovi vysporiadať sa s hrúbkou jej stien, ale zabezpečujú tiež nepriepustnosť kvapaliny. Hrúbka stien od seba navzájom odlišuje jednotlivé druhy šálok. Steny šálky však nebývajú natoľko hrubé, aby nebola príliš ťažká, pretože slúži na pitie. Váha by tak mohla znemožňovať pitie a bola by nekomfortná na jej používanie a manipuláciu. Komfort zabezpečuje aj jej obvod, ktorý reaguje na proporcie ruky.

Súčasťou šálky je uško, ktoré má tiež svoju funkciu – zabezpečuje uchopenie šálky v prípade, že je v nej horúci obsah, pretože samotné uško nie je v priamom kontakte s horúcou kvapalinou. Tvar tohto uška, jeho hrúbka a veľkosť spolu s otvorom je dobre uchopiteľný a reaguje na veľkosť prstov. Uško šálky je uchopiteľné aj v pravej aj v ľavej ruke. Jeho umiestnenie a odsadenie od okraju šálky zabezpečuje tiež rotáciu pri pití. To sú zákonitosti šálky, ktoré užívateľovi oznamujú (*affordance*) jeho vlastnosti a utilitárnu funkciu. Preto, ako píše C. Knappett, ak by si mal užívateľ na pitie horúceho nápoju z viacerých artefaktov, vybral by si práve tento typ šálky, bez ohľadu na jeho konkrétne kultúrne skúsenosti. *Je však možné použiť šálku aj na iné úkony? Je možné z nej piť studenú vodu? Mohla by slúžiť ako ťažidlo na papíre na stole, ako kvetináč na kvety, nádoba na štetce a pastelky?* Carl Knappett toto naše ovplyvňovanie vnímania šálky nazýva *nepriamymi faktormi (indirect factors)* a D. Norman *fyzikálnymi (physical), semantickými (semantic), kultúrnymi (cultural) a logickými obmedzeniami (logical constraints)*.¹⁷⁴

Fyzikálne obmedzenia limitujú spôsoby možných operácií s objektmi. Sú to obmedzenia, ktoré obmedzujú počet akcií, ktoré môžeme s objektmi vykonať. Na odomknutie malého zámku nepoužijeme veľký kľúč; ak by sme sa o to pokúsili, bude to pokus vedúci k neúspechu. Z pracovného denníka to dokumentuje spôsob, akým sa skladajú pucle. Výrezy obrysu puclí umožňujú ich správne zloženie tak, aby mohol byť vytvorený jednotný celok (podkapitola *Z pracovného denníka*). Fyzikálnym obmedzením pri popisovanej šálke by bolo napríklad množstvo tekutiny, ktoré sa do nej zmestí.

173 Autorom tejto metodológie analýzy šálky a jej sieťovania v rámci sociosémantiky materiálnej kultúry je C. Knappett, 2005, s. 111–116.

174 Pozri: Norman, D., 1998, s. 125–130.



Obr. č. 11
autorská kniha, D01



Obr. č. 12
autorská kniha, D33.1

Kultúrne obmedzenia sú výsledkom toho, ako s objektami v určitej kultúre zaobchádzame. Sú to určité pravidlá, normy správania, postoje, ktoré sa v rôznych kultúrach líšia. O objektoch ako artefaktoch píše aj Jan Slávik. Zasadzuje ich do kontextu ich vzniku v rámci kultúrneho poľa tvorby, ktoré popisuje ako „*dynamicky se rozvíjející soustava obsahových prvků – významů, pojmů či konceptů – a s nimi spjatých hodnot, motivací, způsobů činného jednání a komunikace, zakotvená v materiálních nosičích a utvářející se v sociálním prostředí kolem centrálních artefaktů.*“¹⁷⁵ Pri šálke môže byť kultúrnym obmedzením napríklad to, že šálka je menej vhodná na pitie alkoholických a studených nápojov, čo sa môže líšiť od jednotlivcov aj v rámci menších sociálnych skupín. Napríklad spôsob, akým držíme šálku, môže byť signifikantným pre určitú sociokultúrnu skupinu. Aj konfrontácia dvoch objektov, ktoré sú výsledkami objektovej tvorby a učenia v rámci realizovaného výskumu, v podobe dvoch autorských kníh, dobre dokumentuje tieto kultúrne, ale aj fyzikálne obmedzenia. Na obrázku č. 11 je autorská kniha študentky, ktorá má podobu na seba naukladaných zložených textilných listov knihy bez väzby, ktorých používanie pri čítaní vyžaduje zaobchádzanie ako s voľnými hárkami textu. Na obrázku č. 12 je zvitok, ktorý nie je bežným pre dnešnú dobu. Spôsob pri čítaní tohto zvitku si vyžaduje špecifický spôsob manipulácie.

Sémantické obmedzenia sa opierajú o naše vedomosti, preto sa prekrývajú s tým, čo sme písali o kultúrnych obmedzeniach. Význam situácie, v ktorej sa objekt nachádza, ovplyvňuje aj množinu možných aktivít s ním. Sémantické obmedzenie dokumentuje napríklad používanie šálky jednotlivcom, aj napriek tomu, že by z nej mohlo piť viacero ľudí naraz, čo nesie prvky kultúrnej konvencie.

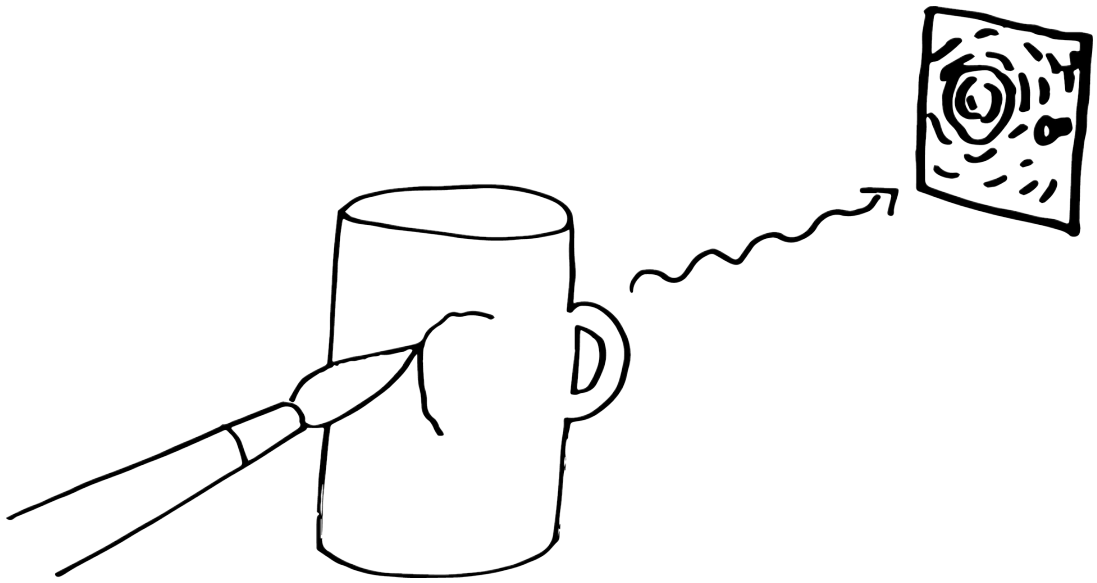
Na záver logické obmedzenia dokumentujú napríklad jav, že využitie šálky je vhodnejšie na pitie ako napríklad na iné možnosti jej použitia.

Siete, ktoré spájajú objekty a ľudí do vzťahov, ktorých sú rovnocennými aktérmi, sú tvorené prostredníctvom *ikonicity (iconocity)*, *idexikality (indexicality)* a *symboliky (symbolism)*.

Porovnávanie šálky s ostatnými objektmi na základe vizuálnej podobnosti – tvar, veľkosť, materiál, z ktorého je zhotovená alebo akým spôsobom je dekorovaná, prebieha na základe *ikonicity (iconocity)*. Kam patrí nielen vizuálna podobnosť, ale aj podobnosť chuti, sluchu, zvuku, hmatu. Prostredníctvom ikonocity môže byť so šálkou prepojených mnoho iných artefaktov v sieťach, ktoré Carl Knappett nazýva *asociačnými (associative network)*.¹⁷⁶

175 Slávik, J., Chrz, V., Štech, S., 2013, s. 68

176 Pozri: Knappett, C., 2005.



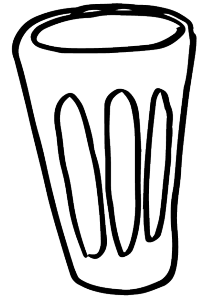
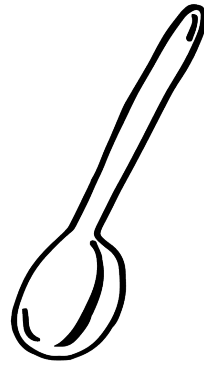
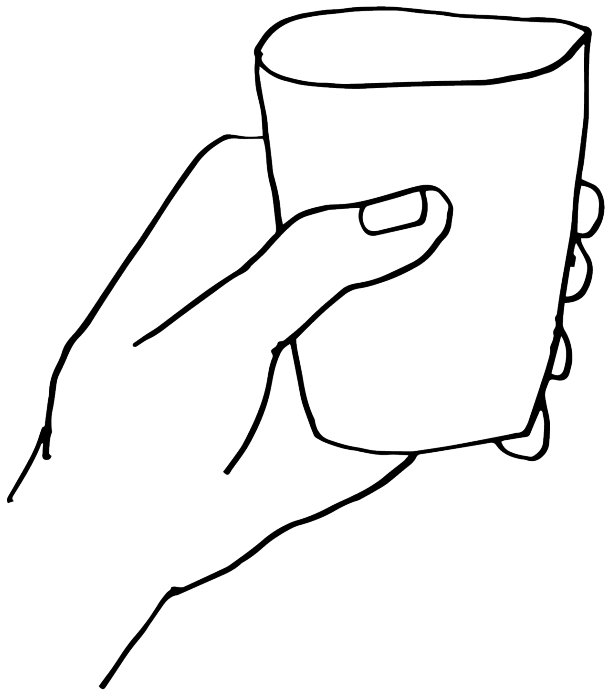
Dekorovanie šálky by sme prostredníctvom asociačných sietí mohli prepojiť s dekorom na nábytku, s ďalšími utilitárnymi objektmi alebo s textíliami, maľbami atď., čím by sme vytvorili medzi šálkou a daným objektom ikonické spojenie. Na základe vizuálnych ikonických znakov by sme šálku mohli porovnať napríklad s pohárom na pivo alebo víno s popisom vzájomných rozdielov, avšak mohli by sme ju prepojiť tiež s podobnosťou súvisiacich aktivít a ideí, ktoré sa so šálkou viažu.

Ak budeme dávať šálku do vzťahov s ostatnými objektmi na základe indexikality (indexicality, Indexikalität), budeme musieť zobrať do úvahy *kontinualitu (contiguity)* – káva v šálke, ale aj ďalšie predmety, ktoré šálku obklopujú alebo k nej patria, ako napríklad lyžička, cukor, konferenčný stolík a pod.; ďalej *faktoralitu (factorality)*, v ktorej je šálka súčasťou rituálu pitia kávy – teda kontext činností a rôznych objektov, ktoré sú súčasťou tohto rituálu; a *kauzalitu (causality)*, ktorá sa prejavuje vzťahom výrobcu a šálky prejavujúcim sa napríklad na jej komerčnej podobe viac či menej indexovanej v podobe šálky.

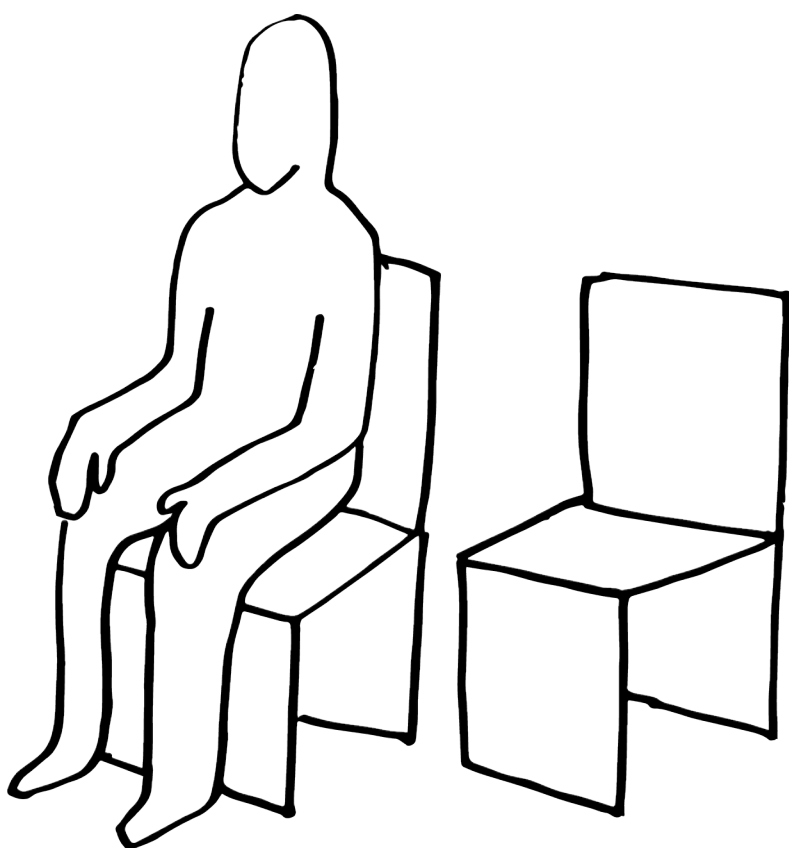
So šálkou okrem jej výrobcov môžu byť v spojení jednotlivci, ale aj rôzne skupiny vekovo, spoločensky, pracovne a pod. vymedzené. Okrem ľudí sa s konkrétnym objektom v konkrétnej situácii spájajú aj okolité objekty, ktoré sú v rôznych priestorových vzťahoch a ktoré môžu byť pre význam indexu dôležité. Tieto vzťahy naznačujú rôzne súvislosti v kontexte časopriestoru.

Šálka – odškriepený okraj, kávové škvrny, materiál aj technológia vyhotovenia, môže indexovať svoju vlastnú históriu, ktorá sa prejavuje na jej povrchu. Šálka spolu s jej pomenovaním, teda slovom, svedčí o ich symbolickom vzťahu. Ak v rámci výskumu pracujeme s objektom, podobná metodológia musí byť nevyhnutne rozšírená o osobnú skúsenosť študentov s daným objektom. Ak by sme ostali pri popise šálky, tak by sme mohli písať o tom, kde sme šálku kúpili, či sme ju dostali a pri akej príležitosti, či je naša obľúbená alebo nie, či je dedičstvom a aké všetky spomienky sa k nej viažu. Táto povaha významov je subjektívna, avšak v procese, akým budeme s objektovým učením a tvorbou pracovať, nevyhnutná a vychádza z našich osobných skúseností, pamäti a osobnej angažovanosti.

Významným nástrojom intervenujúcim do podobného sieťovania je internet, v ktorom sa stretávame s virtuálnou podobou objektu. Objekt – jeho reprezentácia v kyberpriestore intervenuje do toho, čo si o objektoch myslíme, a vo výskumnej časti výrazne zasahuje aj do procesu analyzovania a tvorby. V empirickej časti výskumu o tom svedčia mediálne odkazy v pracovných denníkoch, ktoré dokumentujú, že internet a práca s mediálnymi obsahmi sú primárne zdroje pre zaobchádzanie s objektom (pri procese



tvorby). Prostredníctvom internetu máme možnosť prenikať do hustých sietí tvorených ľuďmi a objektmi v najrôznejších interaktivitách a spojeniach. Vyhľadávacie nástroje nám sprostredkovávajú najrôznejšie informácie, ktoré sa k objektom v rôznych formách (text, statický a pohyblivý obraz, zvuk) vzťahujú naprieč rôznymi časopriestormi.



DOKLAD L'UDSKÉHO ŽIVOTA.

KAPITOLA III. OBJEKT VO VZDELÁVANÍ A VIZUÁLNA GRAMOTNOSŤ

3.1 Materiálna kultúra a jej edukačný potenciál

Objekty, ktoré tvoria svet materiálnej kultúry, narastá záujem aj v pedagogickej disciplíne, čo možno doložiť zahraničnou literatúrou v dielach P. E. Bolina a D. Blandyho¹⁷⁷ A. Burkhartovej¹⁷⁸, J. Marshallovej¹⁷⁹, J. Ulbrichta¹⁸⁰, v ktorých nachádzame ich pedagogický potenciál v umeleckom vzdelávaní, vychádzajúci z multisenzorického vnímania objektov.

Samotné prehodnocovanie materiálnej kultúry vo vzdelávaní je povahou interdisciplinárnou a multidisciplinárnou, čo vychádza zo samotnej povahy teórií materiálnej kultúry, ktoré tvoria rôzne disciplíny, a tiež preto, že materiálna – hmotná kultúra – zahŕňa najrôznejšie druhy objektov. Už v predchádzajúcich kapitolách sme deklarovali, že objekty sú, slovami Júlie Marshallovej, prejavy ľudskej mysle a kultúry, tiež znaky kultúry, ktoré môžeme dekódovať¹⁸¹. O objektoch autorka píše, že sú na rozdiel od textov, ktoré podliehajú interpretácii slov, priamymi, primárnymi zdrojmi – dokladmi o ľudskom živote¹⁸². V edukácii sa predmetom nášho záujmu môžu stať najrôznejšie objekty, ktoré sú nájdené, zobrazené, vystavené, predávané, sledované, zhromaždené, vyhodené, milované aj nenávidené, uctievané, stratené, skúmané, študované a o mnoho viac. V edukačnom procese, v ktorom študent najrôznejším spôsobom s takýmito objektmi pracuje, sa stáva archeológom, etnografom, sociológom, historikom atď. Študent je v určitom spôsobe manipulácie s objektom súčasťou vedných disciplín, ktoré objekty samy skúmajú. Preniká do súvislostí, ktoré im pohľad cez optiku takýchto disciplín prináša. Vo výtvarnej výchove a umení je tvorba objektov dôležitá aj v tom, čo popisuje

177 Pozri: Bolin P. E., Blandy, D., 2003, 2011.

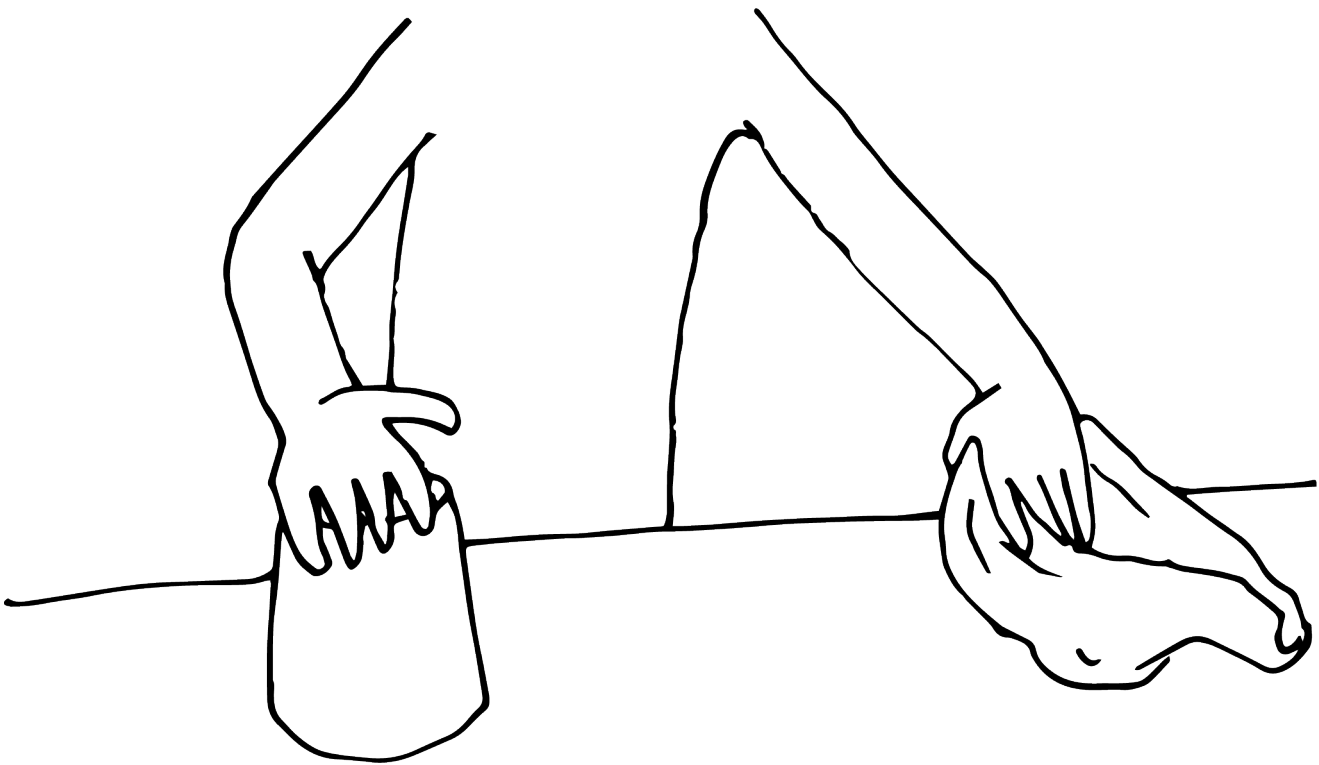
178 Pozri: Burkhart, A., 2006, s. 33–39.

179 Pozri: Marshall, J., 2002, 2011

180 Pozri: Ulbricht, J., 2007, s. 59–72.

181 Marshallová, J., 2011, s. 108

182 Marshallová, J., 2011, s. 108



Nancy Houseová v článku *Material Culture in Contemporary Art a Design*¹⁸³, keď píše, že do samotnej tvorby študentov / umelcov či dizajnérov sa začleňuje materiálna kultúra súčasnej doby, avšak sami svojou tvorbou zároveň vytvárajú a ovplyvňujú prostredie budúcej materiálnej kultúry. Kultúra sa zaoberá aj symbolickou rovinou objektu, ktorá prostredníctvom symbolických systémov odovzdáva obrovské množstvo informácií, vedomostí, noriem a očakávaní¹⁸⁴. Objekt, či už v kategórii aplikovaného, voľného umenia, alebo bežného artefaktu, zastáva miesto v kolektívnom vedomí, a ako popisuje M. Nepšinská¹⁸⁵, stáva sa zmyslovým symbolom kultúry. Implementácia objektov do edukačného prostredia môže viesť k znovuobjaveniu mágie vecí, čím sa z obyčajného objektu stane objekt záujmu. Tento záujem je potencionálnym pre objektové učenie a tvorbu, ale aj rôzne iné oblasti pedagogiky. Potenciál intervencie objektu do edukácie môže byť dobre uplatnený aj v pedagogických situáciách, v ktorých hmat nahrádza absenciu vizuálnych schopností napr. v špeciálnej pedagogike, ale aj pri vyučovaní študentov s rôznymi inými špecifickými problémami učenia, ako dyslexia, dysgrafia, ADHD atď.¹⁸⁶ Helen J. Chatterjeeová je presvedčená, že neexistuje žiadna disciplína, pre ktorú by materiálna kultúra nebola inovatívna, a že nejestvuje téma, ktorú by nemohla materiálna kultúra nejakým spôsobom rozvinúť či jej prispieť. V úvode nasledujúcej časti textu sa podrobnejšie budeme venovať objektovému učeniu, ktoré vychádza z teórií materiálnej kultúry.

3.2 Objektové učenie

Už samotný termín *objektové učenie* (*object learning, object teaching*¹⁸⁷) v sebe zahŕňa, a tým aj predurčuje jeho výklad, dva pojmy – objekt a učenie, ide teda o učenie

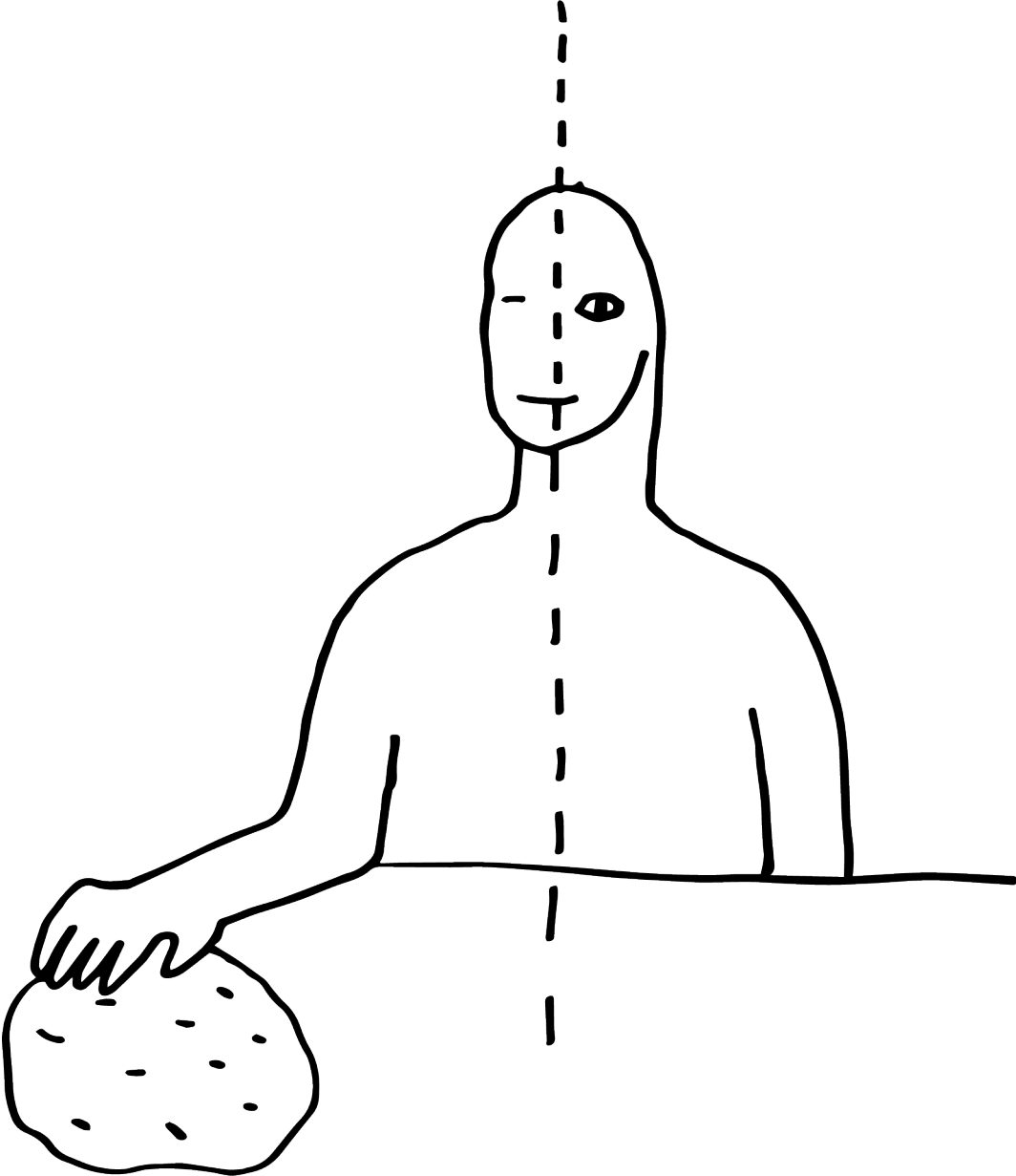
183 Pozri: House, N., 2011.

184 Pozri: Gažová, V., 2009.

185 Pozri: Nepšinská, M., 2012.

186 Pozri: Chatterjee, J. H., 2008.

187 V anglickom jazyku nachádzame ďalšie ekvivalenty objektového učenia: *learning from objects, working with objects, using objects in learning, teaching with objects, object-based learning, object analysis.*



z predmetov, čo tvorí základ didaktických metód používaných predovšetkým v múzejnej a galérijnej edukácii. Preto aj väčšina odborných diskusií sa sústreďuje na prostredie múzeí a galérií, v menšej miere na prostredie škôl. Nasledujúca časť práce sa koncentruje na objektové učenie v prostredí múzeí a galérií, k záveru však túto oblasť rozširujeme o prostredie škôl a jeho potenciál uplatnenia v edukačnej praxi. Objektové učenie je základom edukačnej práce v múzeu a galérii, pre ktoré je charakteristická práca so zbierkovými predmetmi, s muzeáliami, ktoré sú nositeľmi informácií potencionálnymi pre ďalšie sprostredkovávanie – formou prezentácie či špecifickým, didaktickým zaobchádzaním s nimi.¹⁸⁸ Okrem didaktického narábania s objektmi, keď návštevník získava prežitok z reálneho predmetu, je významným faktorom tiež prostredie múzea a galérie, v ktorom sa objektové učenie odohráva. Vo vzťahu k motivácii žiakov učiť sa a objavovať či rozvíjať nové záujmy sa javí prostredie múzeí a galérií ako veľmi podnetné.¹⁸⁹ Objektovému učeniu, vzťahom návštevníka k prezentovanému objektu sa v múzejnom prostredí venoval Jozef Beneš¹⁹⁰. Jeho diela tvorili teoretickú základňu, na ktorej bolo možné objektové učenie prevažne v 80. rokoch 20. st. rozvíjať a prenášať do českého a slovenského múzejného prostredia. Sprostredkovaniu umenia a kvalite výchovne-vzdelávacích možností múzea sa v súčasnosti venuje väčšie množstvo autorov a autoriek, napríklad R. Horáček¹⁹¹, V. Jůva¹⁹², ktorých diela sa buď dotýkajú pojmu objektové učenie, respektíve rozpracovávajú vzťah návštevníka k objektu, alebo priamo vyčleňujú objektovému učeniu samostatné state. Mnohí autori sa venujú tiež sprostredkovaniu umenia a múzejnej didaktike; stručnejšie príspevky k objektovému učeniu nachádzame v textoch A. Brabcovej¹⁹³, S. Štecha¹⁹⁴, S. Kužela¹⁹⁵ a autoriek L. Jagošovej a L. Mrázovej¹⁹⁶, zo slovenského prostredia K. Sokolovej¹⁹⁷, M. Pavlikánovej¹⁹⁸.

Definovaniu objektu sme sa venovali v úvode práce, preto pripomeňme, že ním môžeme myslieť materiálnu vec, ktorej sa môžeme dotýkať a môžeme ju vidieť; ďalej ním však môžeme označovať predmet vnímania, myslenia, poznávania, či predmet, na ktorý je zamerané nejaké konanie, činnosť, skúmanie alebo pozorovanie. Z definovania objektu

188 Pozri: Stránský, Z., 2000, Jagošová, L., Mrázová, L., 2008.

189 Pozri: Hooper-Greenhill, 1994.

190 Pozri: Beneš, J., 1980.

191 Pozri: Horáček, R., 1998.

192 Pozri: Jůva, V., 2004.

193 Pozri: Brabcová, A., 2003.

194 Pozri: Štech, S., 2003.

195 Pozri: Kužel, S., 1999.

196 Pozri: Jagošová, L., a Mrázová, L., 2008.

197 Pozri: Sokolová K., 2008.

198 Pozri: Pavlikánová, M., 2016.

možno usúdiť, že aj objektové učenie nemusí pracovať len s hmotným objektom, ale môže pracovať s jeho rôznymi formami – reprezentáciami – a bežne ich kombináciou. Pod týmito formami si môžeme predstaviť najrôznejšie obrazy objektu – fotografie, kresby, schémy či jeho popis v podobe textu, ktoré môžu byť súčasťou objektového učenia. Pri charakterizovaní termínu učenie, podobne ako pri objekte, môžeme zohľadňovať rôzne prístupy a teórie, preto neexistuje jeho všeobecne prijatá definícia. Podľa J. Čápa učenie definujeme ako „... získavanie skúseností a utváranie jedinca v priebehu jeho života“¹⁹⁹ alebo ako „proces, v ktorom si organizmus osvojuje individuálnu skúsenosť“²⁰⁰, čo sú definície vnímané v širšom slova zmysle. V užšom slova zmysle pod pojmom učenie možno rozumieť „zámerné, cieľavedomé a systematické nadobúdanie vedomostí a návykov, ako aj foriem správania a osobných vlastností“.²⁰¹ Mohli by sme teda vyvodiť, že objektové učenie je proces učenia sa, v ktorom je katalyzátorom objekt, predurčujúci vzdelávací obsah, s tým, že toto učenie nie je viazané na prostredie, v ktorom sa tento proces odohráva, ale pozornosť je zameraná na spôsob, ako sa s objektom pracuje a akým sa o ňom premýšľa. Toto narábanie a premýšľanie o objekte je zámerné a nasleduje nejaký didaktický cieľ kognitívneho charakteru. Objektové učenie vychádza z artefaktov hmotnej povahy, ktoré vníma ako podnety výukových situácií, ako motivačné prvky multisenzorického charakteru, inšpiračné zdroje, reprezentanty a v neposlednom rade nositeľov vzdelávacieho obsahu integrovaného kódu. Tento typ kódu označuje povahu učiva, ktoré vypovedá viac o témach prekračujúcich hranice jednotlivých predmetov ako o pojmoch, čím sa pri organizácii učiva postupuje prierezovo, horizontálne.²⁰² Podobný spôsob štruktúrovania vzdelávacieho obsahu je tiež dôvodom obľuby a značného potenciálu objektového učenia, pretože umožňuje celkom prirodzene skúmať rôzne aspekty vybraných objektov. Žiakov vedie k hlbšiemu poznaniu nie v hierarchizovaných a izolovaných jednotkách, ale v segmentoch vychádzajúcich z kontextu a „otvárajúcich“ sa, učiacich sa subjektov vo vopred neuzatvorených výukových situáciách. Tieto segmenty sa ponúkajú na objavenie a na vlastné uchopenie v súlade s konštruktivistickým chápaním, skúsenosťou a vlastnou aktivitou akcelerovaným osvojovaním nového vedenia.

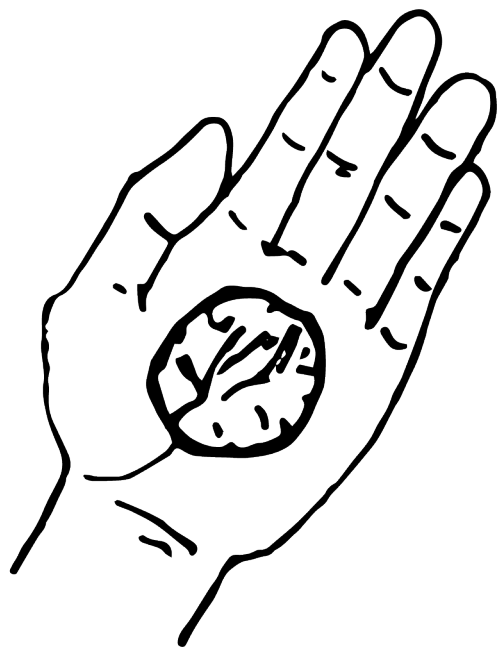
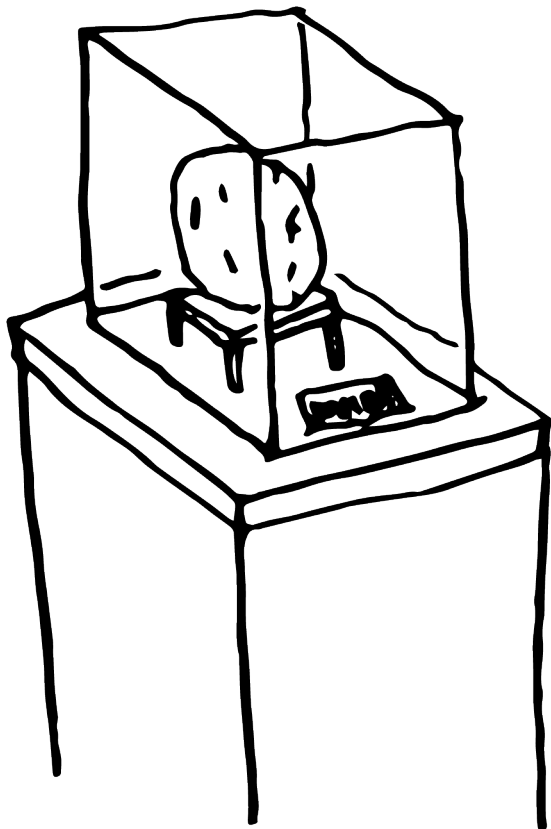
Aj napriek tomu, že sa v súčasnosti objektové učenie spája predovšetkým s múzeami a galériami (múzejná pedagogika má tiež zásluhu na tom, že sa v českom a slovenskom prostredí o objektovom učení začalo pred desaťročím hovoriť), takto orientované projekty,

199 cit. podľa Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J., 2003, s. 259

200 Rosinský, R., 2011, s. 47

201 tamtiež

202 V návaznosti na B. Bernsteina (1976) o ňom píše S. Štech, 2009a, s. 105–115.



tiež spôsoby práce so vzdelávacím obsahom, vychádzajúce z objektového učenia, vytvárajú a realizujú rovnako aj učitelia v praxi. Absencia teoretickej báze objektového učenia má v školskej praxi neblahý dôsledok: na objektové učenie sa nahliada ako na techniku zabezpečujúcu efektivitu vyučovania, bez toho, aby sa dostatočne premýšľali ciele, obsahy a v neposlednom rade zmysel samotného vzdelávania. Vzdelávací obsah zostáva formalistickým a vzdelanie je napriek všetkým snahám stále redukované na znalosti faktov, nie na schopnosť rozpoznávať zmysel týchto faktov, pokladať si hlbšie otázky, premýšľať nad nimi a rozpoznávať všeobecne ľudské a kultúrne hodnoty. Objektové učenie nie je viazané iba na výukové situácie v škole alebo v múzeu, manipulácia s predmetmi, ich skúmanie zrakom, hmatom, sluchom alebo čuchom je prirodzeným spôsobom poznávania, ktoré každý človek – v spojení s otázkami a pomenovaním skutočnosti – používa od raného detstva. Preto sa často zdôrazňuje, že objektové učenie nadväzuje na prirodzené spôsoby poznávania a rozvíja ich. V kontexte formálneho vzdelávania sa však kľúčovou javí nielen metóda a jej účinnosť, ale predovšetkým cieľ a vzdelávací obsah učenia, pretože jeho benefitom je práve to, že iniciuje plodnú interakciu subjektu s objektom kultúrnej povahy (byť môže ísť o naturfakty, vždy reprezentujú ľudskú kultúru a kultúrne podmienené a v danej dobe dosiahnuté poznanie človeka o prírode a vesmíre), ktorá v sebe koncentruje ľudskú skúsenosť a mnohohrstevnatý obsah týkajúci sa kultúry, jazyka, histórie, umenia, dizajnu, prírody, fyzikálnych javov, technológie a techniky. Ak by sme parafrázovali Štechovo varovanie, že dnešným skrytým, avšak vplyvným kurikulumom sú tržné hodnoty (kompetencie užitočné na trhu práce), potom optimálne (teda nepovrchne) pojaté objektové učenie môže oponovať kurikulumu hodnôt kultúrnych, hodnôt, ktoré nesú obzvlášť objekty tradične označované za kultúrne dedičstvo (a ich nedostatočné využívanie vo výchove a vzdelávaní sa desaťročia kritizuje).²⁰³

V čom teda spočíva sila objektu? Objekt akéhokoľvek typu a hodnoty je v prvom rade celkom názorný, existuje nielen vo svojej hmotnej podobe; základom výučby, ktorá je na ňom založená, tak nie sú pojmové schémy, ale predovšetkým konkrétna mnohohrstevnatá skutočnosť, ktorej je možné sa dotýkať, vidieť ju, spoznávať a odhaľovať jej tajomstvá. J. H. Shuh pripomína, že objekty plnia motivačnú rolu, pretože recipientov akéhokoľvek veku, pohlavia alebo vzdelania zaujmú a zároveň v nich vyvolávajú otázky.²⁰⁴ Neodmysliteľnou (predovšetkým v rámci múzejnej edukácie, kde pracujeme so zbierkovými predmetmi, reliktmami a svedkami minulosti) je aj skutočnosť, že predmety predstavujú často

203 Pozri: Štech, S., 2009b.

204 Pozri: Shuh, J. H., 1994.

jediný zdroj informácií o tzv. „malých“ dejinách, teda o histórii „obyčajných ľudí“, ktorých perspektíva väčšinou návštevníkov múzeí zaujíma najviac. Ďalším nesporným benefitom objektového učenia je aj to, že je príležitosťou pre rozvoj radu schopností: nielen rozvoj intelektuálnych schopností, uplatniteľných v profesijnom a bežnom živote, ako zdôrazňuje J. H. Shuh, ale aj pre rozvoj imaginácie, tvorivosti a hodnotovej orientácie. Čo sa týka kľúčovej kategórie vzdelávacieho obsahu, objektové učenie umožňuje veľmi dobre prepojiť jeho rôzne vrstvy: od vrstvy tematickej, cez vrstvu konceptovú až po vrstvu kompetenčnú, teda úroveň nadodborových kľúčových kompetencií.²⁰⁵

Didaktické princípy objektového učenia sa stali bázou pre metódy uplatňované, tak ako sme už spomenuli, v múzejnej a galerijnej edukácii. Pri zaobchádzaní s objektom sa tak využívajú najrôznejšie zmyslové a rozumové schopnosti k rôznym myšlienkovým operáciám – procesom spracovania informácií. Prostredníctvom týchto operácií dochádza k interpretácii nielen vybraného artefaktu, s ktorým sa v rámci metódy objektového učenia narába, ale aj problematiky, ktorú artefakt zastupuje.

V školskom prostredí sa s objektmi narába prevažne ako s demonštračným nástrojom dokumentujúcim konkrétne oblasti z edukačného obsahu, kde však nenastáva priestor na kreatívne zachádzanie a analýzu. Vo výtvarnej edukácii sa stretávame tiež s objektovou tvorbou, ktorá definuje priestorovú tvorbu v tom najširšom zmysle slova. Objektovému učeniu sa na konkrétnom modeli, ktorého autorkou je Helen J. Chatterjeeová, budeme venovať aj v nasledujúcej časti textu.

3.3 Objektové učenie ako súčasť vzdelávacích modulov

V zahraničnej literatúre sa stretávame v kontexte vysokoškolského vzdelávania s pojmom *object-based learning* (OBL), ktorý vymedzuje pojem objektového učenia umožňujúceho aktérom edukačného procesu kontakt s materiálnou kultúrou s cieľom zvýšiť

205 Pozri: Janík, T. et al., 2013, Šobáňová, P., et al., 2015.

kritické myslenie a získať kľúčové kompetencie²⁰⁶. Didaktický potenciál objektu spočíva v tom, ako je možné objekt vnímať – môžeme na neho pozeráť cez rôzne perspektívy, ktoré produkujú rôzne významy. Tieto významy môžu byť dokonca aj ambivalentné, či rozporuplné. Významy sa produkujú ako odpovede na otázky, ktoré si študenti o objektoch kladú – napríklad *Čo to je? Načo to slúži? Kto to spravil? Z čoho to je?*. Hľadanie odpovedí a produkcia ďalších otázok vedú študenta k čoraz zložitejším úvahám, ktoré sa môžu dotýkať rôznorodých odborov, technológií a historických kontextov, sociálnych vzťahov, kultúrnych vzťahov a hodnôt. Ďalší a nemalý význam majú významy, ktoré vznikajú z študentských reakcií na objekt, zo skúseností s ním.

Pri priamom kontakte študenta s objektom dochádza k haptickej skúsenosti, vďaka ktorej dochádza k prepojeniu teoretických pojmov s niečím, čo je hmatateľné. Helen Chatterjeeová prostredníctvom objektového učenia popisuje jeden z modulov, ktorý bol realizovaný na univerzite v Londýne. Bol určený pre študentov navštevujúcich druhý ročník vysokoškolského štúdia, ktorí v inštitúte vzdelávania absolvovali modul so zameraním na mozog a správanie. Zo zbierok univerzity zhromaždili niekoľko umeleckých diel v podobe anatomických malieb a kresieb od umelcov ale aj lekárov, tiež abstraktné počítačové diela tematizujúce mozog a vzorky zdravého a chorého mozgu. V menších skupinách nasledovali aktivity a diskusie, ktoré mali viesť k hľadaniu vzťahov medzi vzorkami a umeleckými dielami. Po týchto aktivitách nasledovali prednášky od psychológa a psychiatra, ktoré sa zameriavali na kľúčové oblasti mozgu, neurologické stavy a na neuropsychologické prístupy k liečbe. Počas prezentácií mali študenti stále k dispozícii vzorky mozgov, tak aby mohli rozpoznávať ich jednotlivé časti, o ktorých sa hovorilo. Takouto formou objektového učenia sa študenti učili od popredných odborníkov z oblasti neuropsychiatrie, dokázali tak skúmať spojenia medzi psychológiou, psychiatriou, anatómiou a výtvarným umením, spojili učenie s reálnym pracovným prostredím (nemocnica) a spätná väzba deklarovala veľký vplyv skúmania reálnych objektov (vzorky mozgu) na schopnosť identifikovať jeho časti.

Veľmi dôležitou pri objektovom učení, tak ako naznačuje aj vyššie popísaný vzdelávací modul, je spolupráca medzi jednotlivými inštitúciami – medzi školou a múzeom, rôznymi typmi škôl, medzi rôznymi inštitúciami, v ktorých študenti prídu do priameho kontaktu s reálnym prostredím a reálnymi objektami, prostredníctvom ktorých sa objektové učenie uskutočňuje.

206 Pozri: Chatterjee J. H., et al., 2008, 2009, 2015; Duhs, R., 2010.

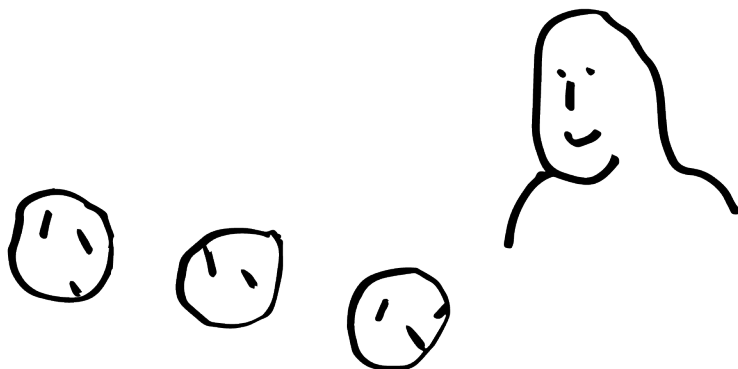
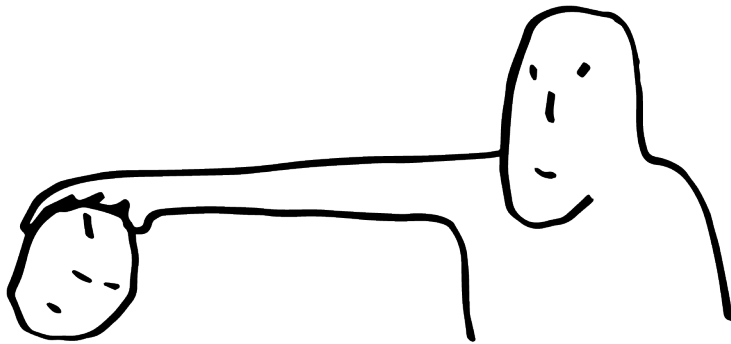
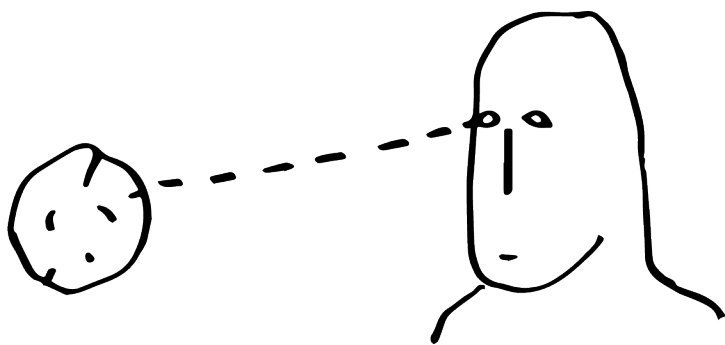
Objektové učenie je tak účinným nástrojom pre nový, dovtedy nedostupný spôsob myslenia a štruktúrovania obsahu, vďaka ktorému dochádza k osvojeniu si toho, čo vo výskume vysokoškolského vzdelávania označujeme termínom *prahové koncepty (threshold concept)*²⁰⁷. Osvojením si prahových konceptov dochádza v momente, keď študenti začnú myslieť ako profesionáli v určitých disciplínach, čo vyžaduje určitý posun v ich uvažovaní.²⁰⁸ Tento koncept vychádza z jedného z najnovších výskumov z oblasti vzdelávania a akademických disciplín, a to preto, že prekonáva zameranie na disciplinárne rozdiely, ale zameriava sa predovšetkým na špecifiká vzdelávania vo vnútri akademických disciplín. Eric Meyer spolu s Rayom Landom to prirovnali k portálu, ktorý otvára nový a dovtedy študentom neprístupný spôsob myslenia o niečom. Je to proces transformácie spôsobu porozumenia alebo interpretácie, bez ktorého nemôže žiak napredovať. Prahové koncepty sú výsledkami prehodnocovania, overovania odborových vedomostí, ktoré študenti pretvárajú, čo im prináša iný pohľad na svet.

Okrem hmotného artefaktu sa vo vzdelávaní stretávame s rôznymi objektmi – schémami, obrázkami a inými informáciami, ktoré sú súčasťou napríklad databáz, podobne ako aj múzeá sú určitými „databázami“ najrôznejších informácií. Tieto objekty tvoria prvky, prostredníctvom ktorých si lektor / učiteľ môže vyskladať výukovú jednotku.

Vo vzdelávaní sa čoraz častejšie diskutuje o *vzdelávacom objekte (learning object)*, vychádzajúcom vo svojich počiatkoch z oblasti informatiky, v ktorej máme na mysli vzdelávací obsah – objekt, jednoznačne identifikovateľný prostredníctvom metadát (popisov, tagov), ktoré ho bližšie charakterizujú. Táto oblasť sa zameriava na digitálne vzdelávanie a tendenciu znovu použiteľných vzdelávacích prostriedkov, ktoré sú prístupné širokému spektru užívateľov. Ide teda o samostatné výukové jednotky, ktoré sú vďaka spomínaným metadátam jednotky samostatnej existencie. Ekvivalentmi vzdelávacieho objektu môžu byť pojmy ako informačné objekty, inštruktážne objekty, výukové objekty, mediálne a obsahové objekty či jednotky vedomostí. Ide o segmenty – komplexne ucelené vzdelávacie obsahy, kombináciou ktorých je možné zostavovať väčšie vzdelávacie celky do foriem v podobe kurzov, modulov, lekcí a podobne. Tieto vzdelávacie objekty vedome pracujú s pedagogickými kategóriami – cieľom, obsahom a metódami a pod. Nejde o objekty, ktoré by predkladali len nejakú informáciu, ale obsahujú tiež pedagogický zámer. Výhodou je, že takto štruktúrované vzdelávacie objekty možno uchovávať v online knižniciach – databázach vzdelávacích objektov, prístupných pre učiteľov, žiakov, lektorov

207 Pozri: Meyer, E., Land, R., 2003, 2005.

208 Pozri: Kador, T., Chatterjeeová, J. H., Hannanová, L., 2017.



na celom svete.²⁰⁹ Pedagogický potenciál spočíva v rozdelení učebného predmetu na malé, opätovne využiteľné časti, s ktorými možno vďaka metadátam pracovať, zostavovať ich do celkov a vyhľadávať ich.

3. 4 Vizuálna gramotnosť

Božena Šupšáková v úvode monografie venovanej vizuálnej gramotnosti²¹⁰ píše, že charakter súčasnej spoločnosti je výsledkom prevratu od slov k vizualite, v ktorej obrazy nahrádzajú tisíce slov. Je preto viac ako žiadúce zaoberať sa vizuálnou gramotnosťou (visual literacy). Rizikom však ostáva obmedziť sa len na svet obrazov a ich plošnosť. Východiskom našej práce je preto prepojiť tento svet s tým, čo nám ponúka kontakt rúk s materiálom, ručná práca a zaobchádzanie s objektmi a ich tvorba.

Termín *vizuálna gramotnosť* (*visual literacy*) je v pedagogickom prostredí pomerne frekvencovaný. Často zaplňuje kolónky kurikula, stal sa tiež bežným v komunikácii medzi výtvarnými pedagógmi a systematickým skúmaním vzniká rad zahraničných výskumov, ktoré sa orientujú na jednotlivé stratégie rozvoja vizuálnej gramotnosti.²¹¹ Mnohé organizácie zoskupujú odborníkov na vizuálnu gramotnosť, spomeňme *International Visual Literacy Association* (2005), ktorá organizuje pravidelné konferencie po celom svete a vytvára platformu pre medziodborovú diskusiu, o čom svedčí aj jej časopis *The Journal of Visual Literacy*. Pravidelné príspevky prezentujú výsledky výskumov z pedagogickej praxe, ktoré sa orientujú na technológie – počítačové prostredie a programy, na webové prostredie, na obrazy najrôznejšieho druhu – v časopisoch, magazínoch, na webe, fotografiách, ilustráciách, filmoch atď.

Nielen dostupnosť nových technológií, ale aj vizuálny smog, sociálne siete a rôzne iné masmédiá nás v našom každodennom živote obklopujú, vstupujú do nášho podvedomia, ovplyvňujú naše konanie a myslenie, čo sú dôvody, prečo by sme mali byť

209 Pozri: Mišút, M., 2013, Churchill, D., 2007.

210 Pozri: Šupšáková, B., 2015.

211 Pozri: Arizpe, E., & Styles, M., 2003; Commeyras, M., & DeGroff, L., 1998; Galda, L., Short, K. G., 1993, 2003; Graham, J., 1990; Millard, E., Marsh, J., 2001.

schopní tento sprostredkovaný obsah kriticky prehodnocovať, uvedomovať si ho a byť schopní ho tiež sami vytvárať, a teda byť vizuálne gramotnými.

3.4.1 Čo to je vizuálna gramotnosť?

Skôr ako odpovieme na otázku, čo je vizuálna gramotnosť, treba poznamenať, že je to oblasť, ktorú rozpracováva nejedna vedná disciplína. K. Raneyová vizuálnu gramotnosť popisuje ako mnohohrstevnatý fenomén, ktorý vypovedá o percepčnej senzitivite jedinca na úrovni každodenného vnímania prostredia.²¹² O percepčnej senzitivite nemožno uvažovať len v konzekvenciách schopností oka vidieť obrazy, ale aj o nich premýšľať. Ďalšie vrstvy tohto fenoménu tvoria schopnosť javy popísať, interpretovať, aplikovať a tvoriť, preto vizuálna gramotnosť úzko súvisí s učením sa, čo približuje aj definícia pojmu Johna Debetsa z roku 1969: „... ku skupine zrakových schopností, ktoré môže ľudská bytosť rozvíjať videním pri súčasnej integrácii ostatného zmyslového vnímania. Rozvoj týchto kompetencií je nevyhnutný pre bežné ľudské učenie. Ak sú rozvinuté, umožňujú vizuálne gramotnej osobe rozlišovať a interpretovať vizuálne javy, objekty, symboly, prírodné alebo človekom vytvorené, s ktorými sa stretáva vo svojom prostredí. Tým, že tvorivo využíva tieto schopnosti, je schopný komunikovať s ostatnými. Vnímavým zaobchádzaním s týmito kompetenciami je schopný pochopiť a vychutnať si majstrovské diela vizuálnej komunikácie.“²¹³ Ďalšou z mnohých definícií vizuálnej gramotnosti je definícia od R. E. Wilemana²¹⁴, ktorý ju popisuje ako schopnosť čítať, interpretovať a porozumieť informáciám prezentovaným najrôznejšími typmi obrazov, k čomu napomáha aj *vizuálne myslenie (visual thinking)*. Samotné vizuálne myslenie, ako píše B. Šupšáková, prebieha v niekoľkých módoch, a to v móde vnímania, predstavy a zobrazenia obrazov.²¹⁵ Ďalej rozvíja s odkazom na N. Colangela a G. N. Davisa niekoľko kognitívnych procesov a operácií, ktoré prebiehajú v priebehu týchto módov,

212 Pozri: Šupšáková, B., 2015.

213 Debets, J., 1967

214 Pozri: Wileman, R. E., 1993.

215 Pozri: Šupšáková, B., 2015, s. 39.



sú nimi: „Hľadanie vzorov: nájdenie vzorov, respektíve základných motívov, ich spájanie, vyplňanie medzier, kategorizácia a doplnenie vzorov. Rotácia: inverzné kreslenie, mentálna manipulácia a ortografická predstavivosť (predstava ako objekt vyzerá z rôznych pohľadov. Vizuálne zdôvodňovanie: priestorové analógie a vizuálna indukcia. Pochopenie dynamických štruktúr: zobrazenie trojrozmerného priestoru. Vizuálna syntéza: kombinácia viacerých obrazov. Pri kreatívnej syntéze vzniknuté entity sú odlišné a väčšie ako súčet jednotlivých komponentov.“²¹⁶ Pre pedagogickú perspektívu je dôležité, že táto schopnosť je naučená, k čomu prispieva viacero výskumných prác²¹⁷, ktoré popisujú dôležitosť skúseností a vzdelania, vedúceho k pomalému a postupnému smerovaniu k vizuálnej gramotnosti. V edukačnom procese sa bežne využívajú rôzne vizuálne nástroje v podobe rôznych obrázkov a schém v učebniciach, prezentáciách atď., ktoré napomáhajú zvýšeniu efektivity učenia. Tieto reprezentácie sú analógiami skúseností, ktoré najrôznejšími spôsobmi dobre slúžia pri komunikovaní významov. Objekt svojou povahou obohacuje vizuálne vnímanie o ďalšie zmysly, ktoré sprevádza celý rad vnútorných obrazov, skúseností a emócií, ktoré môžu dobre poslúžiť ako iniciátori vnútorného záujmu študentov.

Z definícií vyplýva, že vizuálne gramotný jedinec by mal byť schopný dekódovať a kódovať intersubjektívne významy vizuálnych obrazov najrôznejšieho charakteru. V tomto zmysle slova sa vizuálna gramotnosť považuje za jazyk, ktorý si treba osvojiť a rozvíjať ho. Je teda celkom logické, že ak hovoríme o vizuálnom jazyku, tak ho opierame o poznatky jazyka a gramatiky, a že sú to dva svety, ktoré sa prepájajú, čo dokladá aj výrok M. Fulkovej: „Prolínání „viditeľného“ a „vysloviteľného“ je základným kultúrnym rozhraním, jehož prostřednictvím „čteme“ vizuální text.“²¹⁸ Jazykový rozmer v kontexte semiotiky obohacujú teórie materiálnej kultúry o balík významov a kognitívnych procesov, ktoré sa viažu na materiál a objekty z neho vyrobené a ktoré nie vždy vychádzajú zo systémov popísaných jazykom.²¹⁹ Opierajú sa o fakt, že dorozumievanie medzi ľuďmi (tiež prostredníctvom objektov) prebehlo ďaleko skôr, ako boli vyvinuté jazykové systémy. Z kognitívneho hľadiska sa javí v akejkoľvek komunikácii ako najdôležitejší mentálny stav toho, kto komunikuje, a teda vedome informácie kóduje, a mentálny stav toho, kto informácie prijíma a dekóduje. Ten musí byť v „móde“, že informácie prijíma a spracováva. Tento mód môžeme demonštrovať na tom, keď čítame text a rozmýšľame nad inými vecami. V tomto momente nedokážeme dekódovať informácie zdieľané písaným textom

216 Šupšáková, B., 2015, s. 40

217 Pozri: Messaris, P., 1996, Yenawine, P., & Miller, A., 2014, Heinich, R., Molenda, M., Russell, J. D., & Smaldino, S. E., 1999

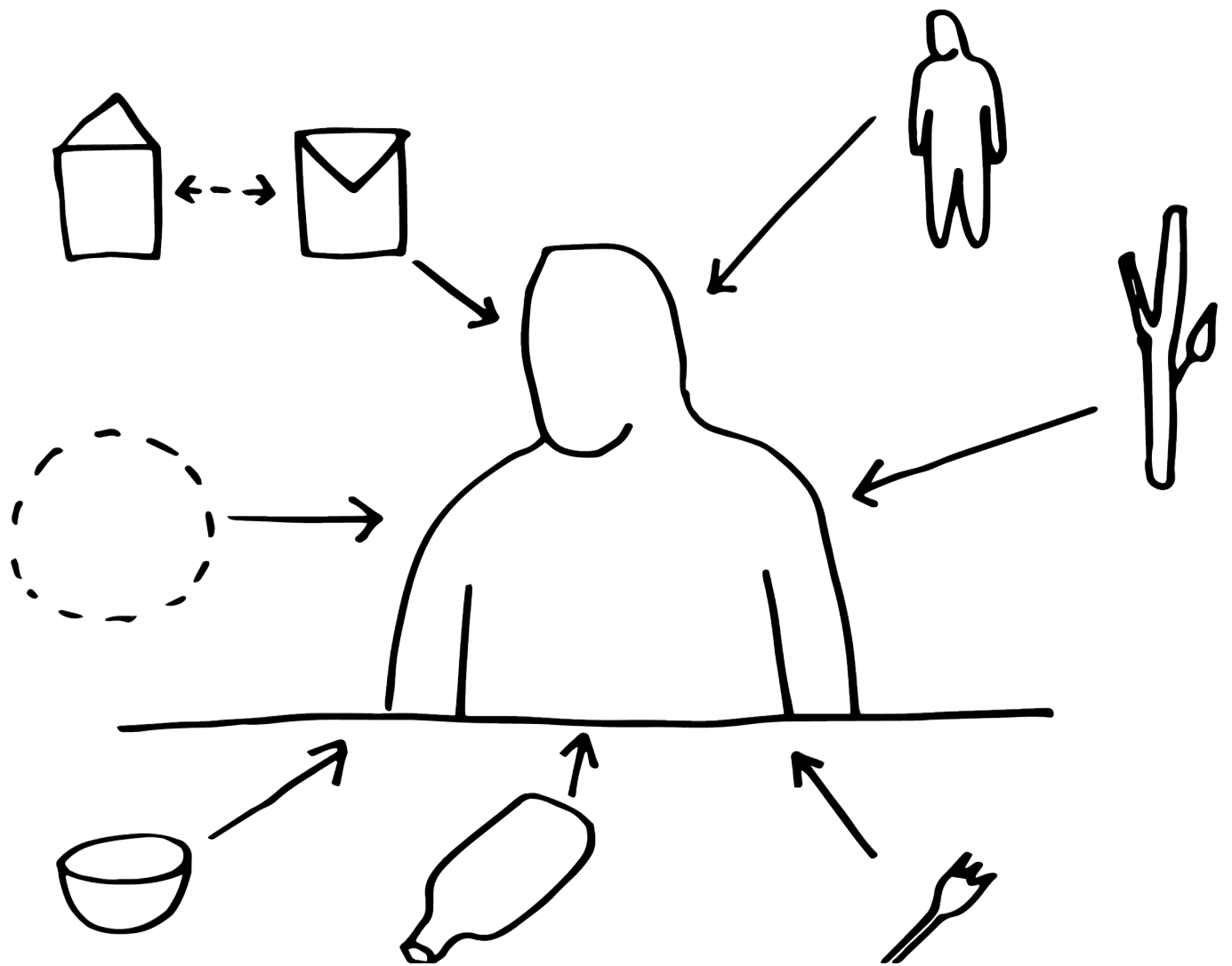
218 Fulková, M., 2007, s. 188

219 Pozri: Malafouris, L., 2013.

aj napriek tomu, že text čítame. V medziľudskej komunikácii je dôležité byť vo vedomom komunikačnom móde – v pozícii vysielateľa kódu / správy, ktorý kóduje, a prijímateľa, ktorý dekóduje. Prostredníctvom takéhoto módu bol už spomínaný praveký človek schopný pochopiť z gesta ruky a oštepú výzvu k lovu.²²⁰ Z toho vyvodzujeme aj najdôležitejšie schopnosti vizuálne gramotného jedinca, ktorými sú schopnosť vedomého módu vysielateľa a prijímateľa správy / kódu.

Mnohé definície vizuálnej gramotnosti popisujú jav, že kompetencia vizuálne gramotného jedinca nezostáva izolovaná v rámci určitého predmetu, odboru, ale mala by byť využívaná v jeho bežnom živote a uplatňovaná na svet, ktorý ho obklopuje (koncept perzuazívnej komunikácie). Preto by sa záujem o vizuálnu gramotnosť nemal izolovať len na profesiu výtvarných pedagógov. A aj v rukách výtvarných pedagógov by sa nemal uzatvárať len do odborového sveta, ale naopak mal by expandovať ako model uvažovania o veciach a situáciách, ktorý je možné uplatniť v akejkoľvek situácii ľudského života. Objektové učenie sa na tento účel javí ako užitočný nástroj. V podobe, v akej sme ho popísali, nie je odborovo uzavretým, ale naopak expanduje do najrôznejších odborov a tém, s ktorými narába.

220 Pozri: Soyulu, F., Brady, C., Holbert, N., Wilensky, U., 2014.



KAPITOLA IV. OBJEKT AKO PODNET NA ROZVOJ MYSLENIA A VIZUÁLNEJ GRAMOTNOSTI – REALIZOVANÁ VÝSKUMNÁ ČASŤ

Predchádzajúce kapitoly zhrnuli doterajší stav bádania, priblížili tie časti teórie, ktoré vytvorili východiská pre popísanie metódy, v ktorej sa pracuje s objektom – hmotným artefaktom ako s podnetom pre rozvoj myslenia a vizuálnej gramotnosti. V nasledujúcich podkapitolách popíšeme teda to, v čom je realizovaný model špecifický, ako sme s objektom v rámci výukovej jednotky pracovali, interpretujeme tiež získané empirické dáta, ktoré ukončujeme ich zhodnotením. Pri interpretácii dát sme vychádzali z popisu kvalitatívneho výskumu v pedagogických vedách Klárou Šedovou a Romanom Švaříčkom²²¹, pričom sme zvolili metódu otvoreného kódovania spôsobom „papír tužka“. Interpretované dáta a zistenia formulujeme v súvislých podkapitolách. Kapitoly popisujú charakter objektu v nami realizovanom objektovom učení a tvorbe, proces tvorby a učenia, nadobúdanie nástrojov pre rozvoj vizuálnej gramotnosti a charakter výstupov.

Na rozdiel od popisovaného objektového učenia, v ktorom učiteľ vyberá reprezentatívnu vzorku objektu, a teda aj vzdelávací obsah, v našom modeli zaobchádzania s objektom je psychologická stránka – osobný vzťah študenta s objektom, podporený jeho slobodným výberom. Dôvody vlastného výberu sú do takej miery významné, že sprevádzajú celý proces tvorby, v ktorom objekt iniciuje vnútorný záujem študentov. Výber objektu je teda do značnej miery analýzou nielen okolitého sveta, ale aj seba samého.

Náš výskum je špecifický tým, že pracuje s objektom ako so vzdelávacím objektom, ktorý je súčasťou spleti významov. Tieto spleti analyzuje a transformuje do semestrálnej práce – konzistentnej autorskej výpovedi, v ktorej je objekt zastúpený v rôznych formách umeleckého vyjadrenia.

221 Pozri: Švaříček, R., & Šedová, K., 2014.

4.1 Výskumný zámer

O aktuálnosti, teoretickom rozpracovaní aj o pedagogickom potenciáli objektového učenia a tvorbe popísaných v predchádzajúcich častiach práce vyplýva, že spôsob, akým budeme o objekte premýšľať a akým spôsobom s ním budeme zaobchádzať, vychádza z intervencie teoretického rozpracovania objektu pohľadom filozofie, psychológie, kulturológie a archeológie, ich intervencie do výtvarnej edukácie. Naplnenie cieľov výskumu, ktoré sme si stanovili – syntéza poznatkov z vyššie spomínaných odborov do využiteľnej teoretickej bázy objektového učenia a tvorby, spolu s ich aplikáciou do praxe výtvarnej výchovy, predstaví nasledujúca – empirická časť práce.

Hlavnými cieľmi, ktoré sme si v rámci výskumného šetrenia stanovili, sa stali:

Definovať objektové učenie a tvorbu a rozšíriť ich možnosti v rámci výtvarnej pedagogiky. Navrhnuť a overiť model objektového učenia a tvorby, v ktorom je objekt podnetom pre rozvoj myslenia a vizuálnej gramotnosti. Popísať, akým spôsobom učitelia sa subjekt reaguje na objekt, akým spôsobom objekt akceleruje kognitívne procesy a procesy tvorby na konkrétnych subjektoch (na základe denníkov), a vyvodíť všeobecné zákonitosti.

Z cieľov vyplynuli následné výskumné otázky:

Za akých okolností a akým spôsobom môže objekt v rámci tvorby fungovať ako podnet na rozvoj rôznych dimenzií myslenia? Za akých okolností môže objekt slúžiť ako podnet na nadobúdanie a rozvoj kompetencií vizuálne gramotného jedinca? Prostredníctvom akého spôsobu zaobchádzania s objektom je možné využívať jeho edukačný potenciál?

Typ výskumu:

Pre riešenie uvedených výskumných otázok sme zvolili kvalitatívny typ výskumu a ako výskumnú stratégiu prípadovú štúdiu. Prípadová štúdia, už zo svojej povahy, kombinuje rôzne metódy zberu dát – v našom prípade prostredníctvom pracovného denníka (kombinoval rôzne formy dát v podobe textu, náčrtkov, fotografií, interaktívnych internetových odkazov) a výstupného artefaktu – autorsky pojmutej výpovede. Analýzu

obsahu pracovného denníka sme realizovali otvoreným kódovaním, na základe ktorého sme rozpoznali kľúčové kategórie. Tieto kategórie sme následne deskriptívne rozpracovávali, abstrahovali a konceptualizovali do jednotlivých kapitol v nasledujúcich častiach práce.

Výskumná vzorka:

Výskumnú vzorku tvorili vysokoškolské študentky a študenti, študujúci odbor učiteľstvo pre materské školy, navštevujúci prvý ročník magisterského nadväzujúceho stupňa štúdia, tiež študentky a študenti študujúci odbor učiteľstvo pre 1. stupeň základnej školy. Participanti a participantky výskumu v rámci štúdia navštevovali predmet užitá tvorba na Katedre výtvarnej výchovy Univerzity Palackého, v rámci ktorého bol počas celého semestra výskum realizovaný. Pilotáže výskumu sa zúčastnilo 17 študentiek a 3 študenti. Finálneho výskumu sa zúčastnilo 34 respondentiek a 1 respondent. Dohromady sme pracovali s 55 autorskými výpoveďami a s rovnakým počtom pracovných denníkov. Výtvarné práce spolu s denníkmi tvorili okrem záznamu procesu tvorby aj rolu objektu v nej, osobné záznamy vypovedajúce do značnej miery o intímnych témach samotných študentov. Z tohto dôvodu neuvádzame v tejto práci mená autorov diel, ktoré sú v prepojení s citáciami z denníkov.

4.2 Objektové učenie a tvorba a ich uplatnenie v metóde výskumu

Na úvod musíme konštatovať, že spôsob, ktorým sme pracovali, si vyžaduje akési splynutie dvoch zaužívaných pojmov, a to objektového učenia, zameraného na kognitívne procesy, a objektovej – priestorovej tvorby. S objektovým učením, ako sme už popisali, sa bežne stretávame v prostredí múzejnej a galerijnej pedagogiky a objektová tvorba je signifikantnejšia pre edukačnú prax. Metóda, s ktorou sme v rámci výskumu pracovali, je špecifická tým, že kognitívne procesy a tvorba (práca s rukami) sú rovnocenné a rovnako dôležité. Rovnako dôležitým sa pre nás stal spôsob, ako o objekte rozmýšľame (mentálne s ním zaobchádzame), ako spôsob manuálneho, výtvarného, kreatívneho zaobchádzania

s objektom, jeho pretváranie a transformovanie do umeleckej formy. Na záznam týchto procesov nám slúžil pracovný denník, ako doklad tvorby zas študentská autorská výpoveď. Pre prehľad špecifikácií metódy objektového učenia a tvorby uvádzame jednotlivé fázy výskumu a realizovania metódy, ktoré rozpracovávame v nasledujúcich častiach práce.

Fázy metódy objektového učenia a tvorby:

- zadanie témy (Ľudský príbeh objektu),
- voľba objektu (každý študent ľubovoľne),
- analýza objektu,
- koncipovanie autorskej výpovede,
- realizácia autorskej výpovede – ktorej predchádza rad skúšok a experimentov,
- prezentácia finálnej autorskej výpovede,
- písanie pracovného denníka (celý proces sprevádza systematické písanie pracovného denníka).

4.3 Ľudský príbeh objektu

Téma úlohy v rámci výskumného šetrenia

Výskumné šetrenie prebiehalo, ako sme už spomenuli, počas semestra v rámci predmetu, ktorého náplňou bola priestorová tvorba. Tento predmet, a teda aj priebeh samotnej realizácie výskumu, trval 12 týždňov (dĺžka jedného semestra). Počas nich študenti pracovali na svojich autorských výpovediach, priebežne písali pracovný denník, ktorý sa stal spolu s výslednými artefaktami, jedným z našich zberov dát. Zadanie semestrálnej témy znelo *Ľudský príbeh objektu*. Téma sama evokuje dôležitú úlohu objektu v procese edukácie a tou je evokovať sociokultúrne vzťahy viažuce sa na vybraný objekt, ale tiež úlohu introspekcie vo vzťahu objekt – študent, ktorá začína samotnou voľbou – výberom objektu. V teoretickej časti práce sme popísali fakt, že za zrodom objektov stojí človek, ktorý objekt vymyslel a vytvoril. Objekt sme popísali ako fenomén, ktorý odráža ľudské telo, má funkciu a človek k nemu zaujíma určitý vzťah, stáva sa súčasťou komunikácie, nástrojom pre činnosť a ovplyvňuje spôsob ľudského konania

a pod. Názov témy mal okrem navodenia na podobné rozmýšľanie o objektoch vytvoriť priestor pre subjektívnu stránku analýzy. Výpoveďou bola ukážka z pracovného denníka v predchádzajúcej časti práce, v ktorej sa rozprávanie o objekte stalo rozprávaním o študentke samej. V tomto rozprávaní bol objekt len impulzom, iniciátorom tém, ktoré spájajú svet objektov a študentov, nástrojom na premýšľanie, ktoré nebolo len o objekte, ale aj o sebe samom.

4.4 Pracovný denník ako výskumná metóda

Písanie denníka stojí okrem iného za schopnosťou transformovať priestorový objekt do symbolov – slov, slová do obrazov (náčrtky), náčrtky do fotografií a pod. To nie je schopnosť zanedbateľná – ale naopak v kontexte vizuálnej gramotnosti nevyhnutná.

Celosemestrálny zber výskumných dát nám umožnil ich systematické zbieranie, dostatočné množstvo a kvalitu. Kvalita zozbieraných dát sa po pilotáži výskumu nakoniec javila ako slabé miesto výskumu, dôvodom bola nedostatočná priebežná – systematická kontrola získavaných dát vo forme písaného textu na papieri. Pracovný denník preto nadobudol z pôvodnej papierovej online verziu. Online verzia obohatila pôvodnú verziu o viacero rozmerov, ktoré sa v pilotáži nevyskytli. Pôvodné odpovede na neustále kladené otázky *Čo? Prečo? Ako?* v podobe textu písaného rukou rozšírili javy ako vkladanie mediálneho obsahu, obrázkov, interaktívnych webových odkazov, nákresov, fotografií a stal sa zlomovým pre stret fyzického a virtuálneho sveta. Tento stret je nevyhnutným v kontexte vizuálnej gramotnosti, online verzia však priniesla aj iné nosné javy – z pôvodnej funkcie čisto metodologickej sa stal komunikačným nástrojom. Vznikol priestor na obojstrannú komunikáciu – študenti sa pýtali nás a my ich. Detaily aj podrobnejšie otázky prispeli k vyššej validite získaných dát. Charakter pracovného denníka poskytol taký druh záznamov, ktoré pokryli celú škálu toho, čo a ako vstupuje do procesu tvorby a zaobchádzania s objektmi, čo stojí za výberom objektu a jeho zmenami či transformáciami. Charakter dát, ktoré pracovný denník zaznamenával, by sme mohli rozdeliť takto:

- **Dáta v podobe textu**

zaznamenávajú dôvody, prečo si študent objekt na tvorbu vybral, ako o ňom rozmýšľal, sú záznamami asociácií, spomienok, významov, stanovenia postupov, a teda vo všeobecnosti všetkých mentálnych procesov, v neposlednom rade dialógov medzi pedagógom a študentmi.

- **Dáta v podobe internetových odkazov**

tvoria odkazy na rôzne typy webových stránok, ktoré obsahovali rôzne typy statických a pohyblivých obrazov, schém a textov.

- **Dáta v podobe obrazov (internetové zdroje)**

tvorilo ich množstvo fotografií dokumentujúcich inšpiračné zdroje, tiež fotografie dokumentujúce určité koncepty, na ktorých študenti pracovali.

- **Dáta v podobe fotografií (vlastné zdroje),**

ktorých autormi sú samotní študenti a študentky, napr. fotografie vlastnej práce – procesu – a premeny tvorby, kontextov tvorby a výsledku tvorby.

- **Dáta v podobe kresieb, návrhov**

tvorili záznamy, fotografie, ktoré sprostredkovali kresby, konštrukčné riešenia, návrhy práce.

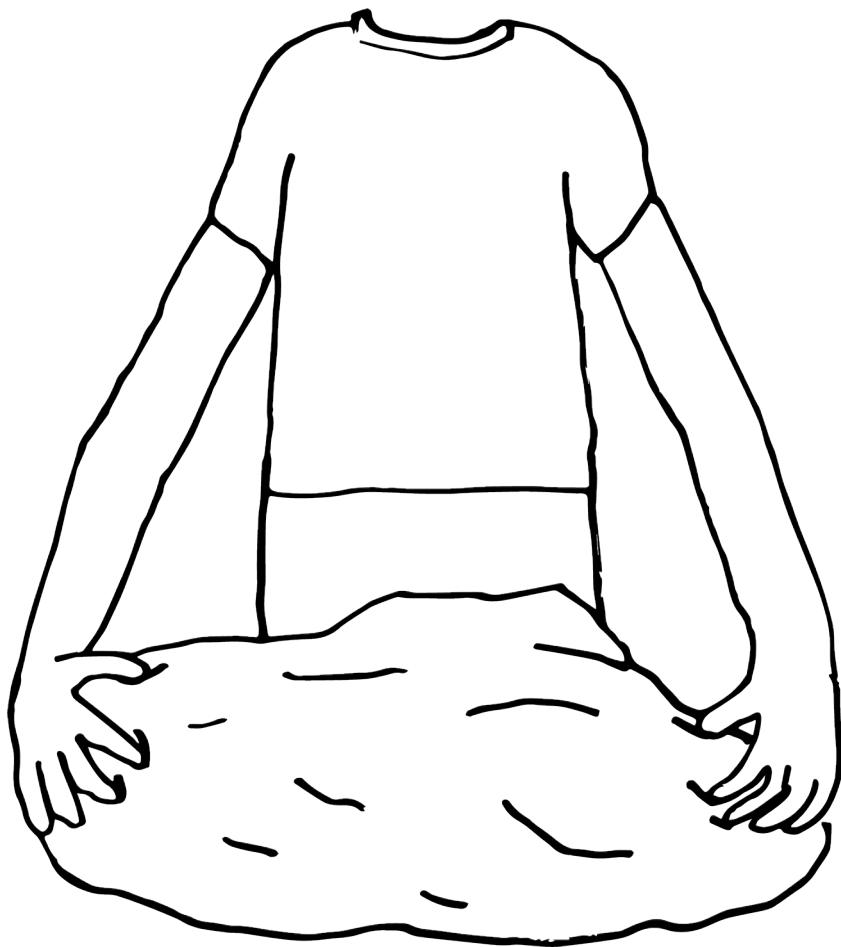
Intervencia denníka do modelu objektového učenia a tvorby bola tak významná, že ovplyvnila celý proces tvorby do takej miery, ktorý by sme inými metódami zberu dát nemohli postihnúť. Z pôvodnej funkcie denníka ako metódy zberu dát vyplynul jeho významný edukačný potenciál, ktorý sa prejavil napr. v miere autoregulárnosti pri formulovaní myšlienok. Tá by nebola tak významná, pokiaľ by nedochádzalo počas písania ku konfrontácii rôznych častí denníka. Funkciu denníkov by sme mohli teda rozdeliť do jednotlivých bodov, ktoré nám zo získaných dát vyplynuli:

- **autoregulačnú** – triedenie vlastných myšlienok (formulovanie myšlienky), konfrontácia jednotlivých častí denníka, ktorá viedla ku kritickému mysleniu, a linearita záznamov k logickému mysleniu;

- **sebaspoznávaciu** – denník sa stal nástrojom, ktorý dokumentuje sebaspoznávanie prostredníctvom objektu ako iniciátora a denníka ako určitej špecifickej formy záznamov;

- **transformačnú** – študent transformuje skúsenosti s fyzickým objektom do textu alebo obrazu, text do obrazov a obrazy do textov;

- **kreatívnej platformy** – dochádza tu k niečomu, čo by sa dalo pripodobniť pojmovým mapkám – počas písania sa odvíjajú rôzne myšlienky produkujúce ďalšie myšlienky, jednotlivé objekty produkujú vzťahy k ďalším objektom;



- **komunikačný** – komunikácia medzi pedagógom a študentmi;
- **evalvačný** – slúžil ako evalvačný nástroj pre pedagóga a samotného študenta v podobe sebahodnotenia;
- **intervenčný** – vkladanie vzdelávacích obsahov pedagógom, ktoré intervenovali do procesu tvorby;
- **dokumentačný** – ako dátová schránka – možnosť sledovať priebeh, začiatok aj koniec.

Pracovný denník vo všeobecnosti zaznamenal dáta, ktoré sa vzťahujú k:

- skupinovej interakcii: žiak – učiteľ – skupina;
- forme objektu zastúpeného v študentskej autorskej výpovedi;
- spôsobu interpretácie a kódovania významov;
- spôsobu zaobchádzania s mediálnym obsahom;
- sociálnemu dopadu tvorby.

4.5 Proces tvorby

Pracovný denník sa stal veľmi efektívnym nástrojom na získavanie dát, ktoré vypovedajú o všetkom, čo vstupuje do procesu tvorby. Sme si istí, že by ich analýza bola rovnako zaujímavá pre psychológa, ako aj sociológa, pretože kódovanie vypovedá aj o týchto oblastiach ľudského života a tvorby. Našu pozornosť sme upriamili na objekt, jeho charakter, možnosti jeho reprezentácie v procese tvorby s ambíciou popísať jeho podnetnosť pre výtvarnú prax. Táto časť dizertačnej práce sa venuje popisu celého procesu tvorby, ktorý vychádza z otvoreného kódovania, s vedomím, že niektorým témam sa v ďalších častiach práce venujeme podrobnejšie.

Na začiatku semestra, ktorý je začiatkom aj nášho výskumného šetrenia, bolo zadanie témy. Okrem zadania študenti dostali prístup k online denníkom, čo je aj začiatok získavania dát. Prvé získané dáta tak vypovedajú o očakávaní z predmetu, hodnotenia zadanej témy a požiadaviek. Objavilo sa tiež prehodnocovanie významu a možnosti uplatnenia podobných princípov v edukačnej praxi. V základe sme získali prvú spätnú väzbu, ktorá obsahuje tak ako pozitívne, tak aj negatívne ohlasy. Do značnej miery mnohé



Obr. č. 13
Objekt, D37

výroky vypovedajú aj o charaktere skupiny a študijnom odbore, vzťahu k umeniu a tiež k zadanej téme, čo dokumentujú nasledovné citácie: „Na prvné hodine užite tvorby jsme se dozvěděli, jak bude tento předmět během semestru probíhat. Popravdě řečeno, mě to dosti vyděsilo a nadšená jsem z toho dvakrát nebyla.“ (D3) „Popravdě řečeno jsem od tohoto předmětu očekávala trochu něco jiného, ale mám ráda výzvy a tohle rozhodně výzva je.“ (D21) „Upřímně jsem byla velmi zaskočená a překvapená, jelikož jsem od tohoto předmětu čekala úplně něco jiného. Například, že se seznámíme s různými technikami, které budeme moci využít ve své pedagogické praxi, zkrátka, že si vytvoříme jakési portfolio nápadů.“ (D11) „Byla jsem velmi překvapená, protože jsem očekávala zcela odlišný směr, kterým by se předmět měl orientovat, vzhledem k oboru, který studujeme.“ (D22) „Nejsem umělec, abych vytvářela umělecká díla, studuji učitelství pro 1.stupeň, a tak bych ráda vytvářela něco tomu adekvátního.“ (D16) „První hodina, seznámení s tématem, co se bude dít. Trochu mě zaskočil název tématu, ale proč ne. Myslím si, že je dobrá jakákoliv činnost, která nás donutí se trochu zamyslet nad tvořivostí. Je potřeba přemýšlet i tvořivě, nežijeme už v komunismu.“ (D23)

Prvopočiatocné kritické hodnotenie predmetu a témy sa v priebehu procesu tvorby a finalizácie autorskej výpovedi menilo, o čom vypovedá aj nasledujúca citácia: „Celkově jsem ráda, že jsem nakonec pracovala s látkami a šila na šicím stroji, kterému jsem se až doposud vyhýbala obloukem. Rozhodně budu do budoucna šít i nadále.“ (D19)

Zadanie viedlo študentov k výberu objektu, ktorý išiel ruka v ruku s koncipovaním ideovej stránky autorskej výpovede. Objekt v tomto procese slúžil ako reprezentant určitej témy alebo ako iniciátor témy, čo sme popísali v kontexte jeho potenciálu v edukačnej praxi. Téma a objekty viedli k introspekcii, analýze rodinných a kamarátskych vzťahov, k evokovaniu najrôznejších spomienok. Objekty a činnosti s nimi späté sú súčasťou určitých významových sietí, v ktorých sú objekty a ľudia rovnocennými aktérmi, a to nielen vo vstupnom procese analyzovania, ale aj v samotnom procese tvorby: „... že chci nějakým způsobem ztvárnit můj vztah s rodiči, resp. s mojí matkou. Já a ona jsme byly po dlouhý čas nejlepší kamarádky...“ (D6) „Během mého přemýšlení mě napadlo vyjádřit svůj vztah k nejbližší osobě – mojí matce – vždy jsem se jí mohla se vším svěřit, a tak mě napadlo, že vezmu její staré tričko a na něj zachytím (vyšiji) můj vztah k ní.“ (D15) „Našla jsem ale kousek této látky, kterou jsem jí kdysi dala já, jako malý sváteční ubrus a jak si pamatuji, tak babička z něho měla velkou radost.“ (D10) „Další nápad, který se mi rodí v hlavě, se týká lezení. Dřív jsem lezla po skalách i po umělých stěnách. Bohužel vlivem školy a jiných povinností se na něj už vůbec nedostává. V mých “lezečkách” už nikdo po skalách nelozí, válí se v chodbě a jediný, kdo je využívá, je můj kocour, který si v nich pravidelně ustýlá.“ (D30) „První část by bylo kupříkladu dětství, ve kterém jsem si radši hrála s autíčky než panenkami“



Obr. č. 14
Spomienky, D40

(D18), „... díky různým asociacím jsem těsně před seminářem došla k „lidské marnivosti“. Souvislosti s oblékáním, šperky, ... snad nemusím hlouběji vysvětlovat. Zatím jsem ale nedošla ke konkrétním možnostem zpracování.“ (D24) „Bude to něco s baletem, jen ještě přesně nevím co... Dělala jsem ho od mala a dodnes mi při něm naskakuje husí kůže... Neustále se mi honí hlavou vše okolo baletu... Špičky, baleríny, sukně, hudba...“ (D35)

Uvedené citácie tiež dokumentujú osobnú zaangažovanosť, ktorá celý proces tvorby sprevádzala. Sú dokladom vzbudenia vnútorného záujmu, ktorý by sme v takej miere, o akej vypovedajú pracovné denníky, zadaním jednotnej práce na rovnakom objekte pravdepodobne nevzbudili. Dôvodom je slobodný výber objektu a témy, ktoré popisujeme v podkapitole s názvom Výber objektu. Vnútorný záujem spätý so slobodným výberom objektu a materiálu dokumentuje aj nasledovná citácia: „Myšlienka, že bych se vrátila do svých dětských let, do vzpomínek, nebo že bych se podívala do dob svých stařenek a staříčků, se mi zdá velice přitažlivá. Zajímám se o své předky, nejsou mi lhostejné jejich osudy. Jeví se mi tedy, že bych na svém díle pracovala s láskou a velkou zálibou. Tím se však může změnit materiál i objekt, se kterým bych popřípadě pracovala.“ (D31) Citácia vypovedá o väzbe materiálu, objektu a témy aj o kauzálnom vzťahu medzi zmenou témy a zmenou objektu. Je to proces kódovania a dekódovania, ktorý popisujeme v samostatných podkapitolách. Premeny objektov, zmeny tém a transformácie konceptov prirodzene sprevádzal celý proces tvorby. Za týmito zmenami stojí nepretržité prehľbovanie vedomostí, uvedomovanie si hlbších súvislostí a osvojovanie si vizuálneho jazyka; do veľkej miery aj interaktivita v skupine, počúvanie konceptov druhých spolužiakov, konfrontácia s nimi, o čom vypovedá aj nasledovná citácia: „Během hodiny, kdy moji spolužáci říkali své nápady, mě napadlo vyjádřit svůj vztah i k dalším osobám, které jsou v mém životě důležité – můj bratr, matka, otec, přítel a moje nejlepší kamarádka.“ (D15) „Během hodiny, kdy jsme naše nápady a návrhy konzultovali, mě napadala řada věcí nových.“ (D32)

Komunikácia v rámci výskumu prebiehala online v jednotlivých pracovných denníkov, kam študenti a študentky kládli rôzne otázky, taktiež pedagóg kládol otázky, vkladal odkazy a pod., ale tiež v rámci hodín, na ktorých sa pracovalo, prezentovalo a komunikovalo navzájom. Študenti si mali možnosť overovať svoje koncepty a formy kódovania do autorskej výpovede aj prostredníctvom spätnej väzby od svojich spolužiakov. Táto interakcia v komunikácii sa javí ako významný nástroj pre rozvoj vizuálnej gramotnosti, v ktorej sú medzi účastníkmi predmetu, a teda našimi participantmi výskumu, rozdelené role tých, čo odosielajú informácie a kódujú ich, a tých, čo informácie dekódujú a overujú, s tým, že sa tieto role v priebehu trvania vyučovacej jednotky dynamicky striedajú. Ich význam v potvrdení konzistentnosti konceptu alebo jeho nedostatočnú



Obr. č. 15

Bez názvu, sadrové objekty, D42

súdržnosť, ktorá viedla výberu vhodnejšieho materiálu a objektu, popisuje aj výrok študentky: „Na tretím seminári jsem prezentovala svůj nápad tvořit z brusle. Tento nápad jsem po rozhovoru změnila na tvoření se silonkami.“ (D22) „Po tom, co jsem slyšela připomínky a názory na nápady spolužaček, mě opustila veškerá naděje na úspěch. Z mého „loutkového divadla“ se asi stane úplně něco jiného.“ (D30) V rámci komunikácie nastávali aj konflikty, a to v miestach, v ktorých študenti neboli schopní akceptovať cieleňosť edukačného procesu, ktorý nie je zameraný na samovoľný prejav, ale konštruktivistickou cestou na proces rozvoja špecifického druhu komunikácie, ktorou je vizuálna komunikácia. Tieto konflikty nastávali v miestach v prechode subjektivity v to, čo malo byť intersubjektívne zdieľané a vyžadovalo si overenie a spätnú väzbu.

Neustále kladenie otázok *Čo? Prečo? Ako?* a hľadanie odpovedí na ne viedlo študentov do značnej miery k overovaniu si konzistentnosti medzi objektom a konceptom, medzi analýzou témy a objektom, medzi autorom a objektom, medzi objektmi navzájom. Na hľadanie odpovedí slúžili najrôznejšie druhy informácií kódovaných do schém (v samostatnej podkapitole *Kódovanie, nástroj nadobúdania kompetencií vizuálnej gramotnosti*), statických a pohyblivých obrazov, textov, napr. v podobe internetových odkazov, napríklad keď študentka hľadá odpovede na otázku: „Co pro mě znamená slovo *marnivost*? Najednou jsem zjistila, že můj názor k tomuto pojmu je poměrně těžké slovně vyjádřit. Pojmenovala bych to asi takhle: *Chtíč? Dychtivost? Touha? ... po dokonalosti, po něčem neobyčejném, vzácném, nevšedním, lepším ... a to za každou cenu, „hlava nehlava“*. Samozřejmě, že se snažím pátrat co nejvíce ve svých vlastních myšlenkách, ale zkusila jsem si pomoci i jinými autory. Jak lze ještě jinak definovat *marnivost*? *Marnivost (pýcha) je nejzávažnější ze sedmi smrtelných hříchů a ostatní hříchy pocházejí právě z marnivosti. Marnivost můžeme také definovat jako touhu po vyšší atraktivitě a domýšlivost, přehnanou sebeúctu, nerozumnou nadřazenost kvůli kráse, bohatství, nadání nebo postavení ve společnosti. Projevuje se tedy nadřazeným chováním. Marnivý člověk má zálibu ve zdobení vlastního zevnějšku. Podobná lidská vlastnost je ješitnost. Marnivost je koneckonců – udržuje-li se ve zdravých mezích – produktivní silou, která nás pohání k co nejlepším výkonům. Bez špetky marnivosti bychom zašli v bídě.*“ (D24) „Člověk se někdy snaží podmanit si přírodu, nešetrně využívá materiály z přírody ze sobeckých důvodů. Lidé nepřemýšlí, kdo všechno „stojí“ za vznikem třeba jen jediného kousku oblečení (levné pracovní síly). Čas, který lidé tráví tím, že se snaží o to, být krásnější, upravenější, zajímají se o svůj vzhled – není toho někdy až příliš? A proč? – kvůli sobě, nebo kvůli okolí? Je marnivost především ženská záležitost (jimž se tento nešvar často přisuzuje)? Nebo na pohlaví nezáleží? Není v dnešní době marnivost podporovaná, tolerovaná, ba dokonce někdy vyžadovaná? Od společnosti,



Obr. č. 16
Sadrové masky, D50

médií, ... Marnivost je věc relativní. Není vlastně marnivost už jen to, že o ní přemýšlím, hodnotím a posuzuji?“ (D24) Prieskum rôznych zdrojov a využívanie kritického myslenia viedlo k obohateniu teoretickej základne. Ktorou cestou sa študent v procese tvorby a učenia vyberie, nie je založené na dopredu stanovenom kognitívnom ciele. Problematika, ktorú iniciuje analýza objektu a s ním spätých tém, sa odvíja v závislosti od študenta. Ten ju vlastnou iniciatívou objavuje, selektuje, transformuje do autorskej tvorby prostredníctvom rôznych kognitívnych procesov.

Voľba objektu alebo materiálu, ktorý na objekt odkazuje, môže slúžiť ako iniciátor rôznych možností jeho kreatívneho spracovania. Je to jav, ktorý dokladá prechod z jeho zaužívaných funkcií, prevažne utilitárneho charakteru, v autorskú výpoveď, ktorá sa pohybuje viac vo svete a špecifickom znakovom systéme umenia. Naším cieľom nebolo stanoviť formu výsledného artefaktu a obmedziť možnosti výtvarného vyjadrenia. Upriamovali sme pozornosť na to, aby výpoveď vychádzala z objektu a spätých tém. O prvopočiatočnej „explózií“ možného spracovania gombíka píše študentka nasledovne: *„Bud' nějakou ozdobnou mísu, či stínidlo na lampu, nebo jen čtverec, ze kterého by některé knoflíky vystupovaly a na ně by se připínaly upomínkové předměty, či lístečky se vzaky nebo s tím, co nesmím zapomenout – něco jako nástěnka.“* (D34) Úlohou pedagóga v tomto procese tvorby a učenia bolo oboznamovať študentov so špecifickým svetom umenia a dizajnu a tiež možností rôznych foriem výtvarného vyjadrenia.

Rozhodovanie, selekcia, výber a využívanie procesov myslenia sprevádzali celý proces tvorby, ktorý nekončil vytvorením záverečnej práce, ale pokračoval inštaláciou a prezentáciou. O procese rozhodovania vypovedá aj voľba medzi niekoľkými témami, materiálmi, postupmi atď. V denníkoch dáta vypovedajú tiež o transformácii konceptov – ich premene. V úvode to dokumentoval prechod z puclí na základe izomorfných podobností s knihou (podkapitola *Zo spomienok*). Intervenciou do tejto premeny z jedného konceptu k druhému je aj nová skúsenosť s materiálom, technologická skúška, a teda overenie konceptu v samotnej realizácii, čo mnohokrát viedlo k prehodeniu konceptu, ako vypovedá výrok: *„Bota ze sádry určitě nepřipadá v úvahu. Nejen, že je dost těžká, ale taky jsem se o ni pokoušela a vůbec se mi nepovedla. Budu muset vymyslet něco jiného.“* (D30) *„Přemýšlela jsem, zdali misku vytvořit pomocí hrnčířského kruhu nebo pomocí odlití lící břechky do formy. Rozhodla jsem se pro druhou variantu.“* (D12) *„... a tak jsem začala o práci přemýšlet znovu a vlastně jsem úplně upustila od původního nápadu, i když šperk mě stále láká...“* (D32) Výsledky procesu rozhodovania sa vyskytovali tiež ako výbery jednoduchšej cesty.



Obr. č. 17

Florbalové loptičky, D3

Samostatnú významnú časť zohrával výber materiálu a práca s ním, ktorá mnohokrát viedla k prvej skúsenosti s určitým druhom materiálu, ale tiež k dopredu nezamýšľaným technologickým zmenám, ako dokumentuje výrok: „*Obmotala jsem ji tedy do půlky pasu, kdy jsem zjistila, že je drát kvůli své tvrdosti neforemný. Pokus jsem tedy opakovala s drátem včelařským, který je podstatně měkčí.*“ (D27) Prvé skúsenosti s technologickým spracovaním materiálu popisuje iná študentka nasledovne: „*Nikdy jsem si oblečení nešila, takže vůbec nemám zkušenosti s šitím.*“ (D9) O vzťahu k materiálu, prostredníctvom ktorého študentka realizovala svoje dielo, vypovedá výrok: „*Materiál na zpracování mého díla jsem si vybrala látku. Látka je velice zajímavý materiál. Látku máme všude kolem sebe. Můžeme ji nosit, sešívat, barvit. Látky hrají všemi barvami a to se mi na nich líbí.*“ (D14)

Medzi vlastnosti materiálu – jeho tvárnosť, štruktúra, zloženie atď. – patrí aj farba. Študenti, ktorí s ňou zámerne pracovali, analyzovali jej symboliku a tiež sociokultúrne vzťahy, o čom vypovedá aj nasledujúca citácia: „*Proč jsem si vybrala právě tyto barvy? Modrá, červená, zelená a žlutá, to jsou barvy, se kterými se na ornamentech z Podluží setkáme. Barvy se nemohou vkládat nahodile, tak jak se nám zlíbí, jak je tomu například v mých návrzích. Barvy mají pevný řád a na ornamentech je můžeme v tomto pořadí vidat již po několik let.*“ (D32) Aktívna rola materiálu v procese tvorby, jeho vstup do formy objektu a aj do konceptu, ktorý bol pred materiálou skúškou uzavretý. Materiál svojimi vlastnosťami umožňoval určité technologické spracovanie, iné zasa znemožňoval. Okrem vzťahu študentov k materiálu a základných informácií o ňom si vedomostnú základňu obohacovali o reálne skúsenosti s ním a jeho spracovaním. Dokladom sú ukážky výsledných artefaktov, napríklad tá, v ktorej študentka neodhadla vlastnosť sadry a jej pretekanie cez otvory florbalovej loptičky sa stalo nakoniec ideovou stránkou jej diela, obr. č. 17, alebo tiež inscenovaná fotografia, ktorá zachytáva anonymné gymnastky v pôvodnom koncepte omotané drôtom, obr. č. 39, 40 (s. 196), pričom si autorka uvedomovala, že zmena materiálu viedla k zmene vizuálnych kvalít a k zmene charakteru celého objektu. Aktívna rola materiálu a vstup technológie sa prejavil aj vo faktore náhody, ktorý pozmeňoval stanovený plán práce. Samotné plánovanie postupu práce je výsledkom rozhodovania sa o priebehu výtvarnej realizácie. Pri tomto rozhodovaní je zapotreby stanovenie si cieľov, výber prostriedkov – materiálu, technológií, nástrojov, stanovenie si postupov, ktoré majú viesť k vytýčenému cieľu – očakávanej autorskej výpovedi. Plán práce si stanovuje študentka vytýčením (v citovanom denníku podkapitola Z pracovného denníka) nasledovných bodov: „*1. Vystrihnutie tvaru, 2. záhyb strán, 3. stehovanie, 4. samotné šitie.*“ (D01)



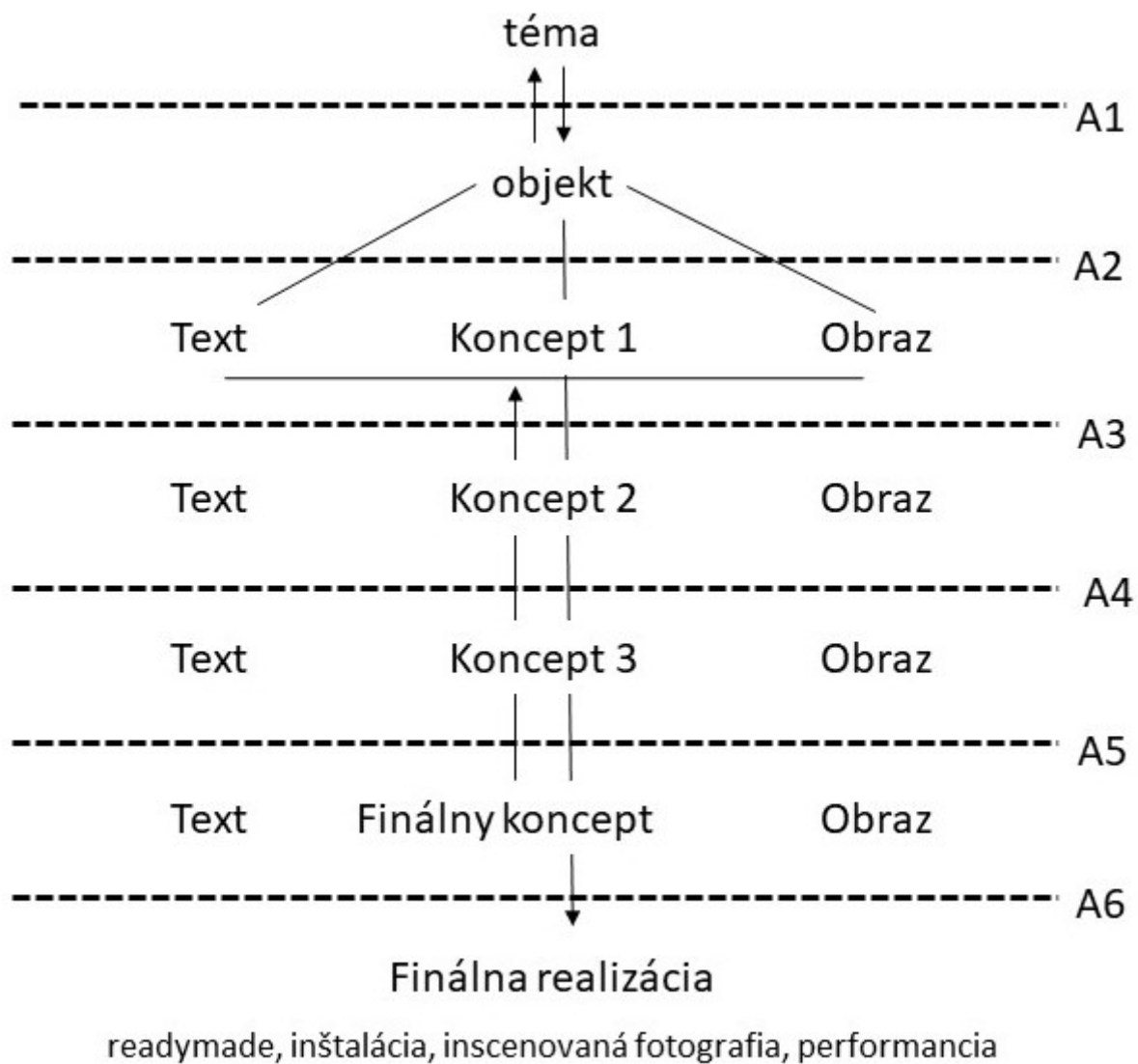
Obr. č. 18
Pohľadnice, D13

Do procesu tvorby vstupovali najrôznejšie problémy, ktoré neboli súčasťou plánu, a študenti ich najrôznejším spôsobom riešili, napr.: „*Při výrobě mi dělalo problém dodržovat formát papíru, papír se mi buď nahromadil na jednom místě, nebo se rozprostřel všude. Zkoušela jsem to několikrát různými způsoby, zatím se mi to ale nedaří, papíru z jedné pohlednice totiž není moc. Budu se snažit dál, kdyby se mi to nedařilo, zkusila bych k papíru z pohlednice přidat ještě čistý bílý papír.*“ (D13) „*Pohlednice jsou sice větší a silnější a mají tvar připomínající skutečnou pohlednici, ale jsou stále křehké. Zkusím do vody přidat více lepidla a rozmixované kousky překryji co nejvíc přes sebe.*“ (D13) „*Abych nemusela vzniklé pohlednice vytvářet znovu, zkusila jsem je ještě přetřít lepidlem. Aby se pohlednice neleskly, rozpustila jsem lepidlo v jedné sklenici vody. Pohlednice jsou tak stále matné.*“ (D13) „*Jistě mi několik látek ještě chybí, tudíž musím pár lidí ještě obejít.*“ (D10)

Okrem skúseností s konkrétnym objektom a materiálom a všetkým tým, čo do procesu priestorovej tvorby patrí, študenti nadobúdali tiež skúsenosti s kresbou, fotografiou a mediálnymi obsahmi z internetových zdrojov. Kresba, ktorá sa vyskytovala v denníkoch, mala dokumentačný charakter, avšak je tiež dôkazom schopnosti vizualizovať ideový zámer študentov. Fotografia, ktorú študenti využívali k dokumentácii vybraného materiálu, nástrojov, postupu práce, mala vo forme autorského výstupu cielenejší charakter. V oboch prípadoch však študenti najrôznejším spôsobom zachytávajú objekty z najrôznejších strán, výrezov, kompozícií, ktoré sú výsledkom zámerného využívania výrazových prostriedkov tohto média a jeho úpravy. Túto činnosť popisujeme ako kódovanie, ktoré je aj v tomto prípade sprevádzané dekódovaním, nielen v autoregulatívnej rovine, v ktorej študenti počas fotenia a prehliadania výsledkov vykonávajú korekcie, ale aj v podobe slovného popisu, interpretácie použitej, vybranej, publikovanej fotografie. Proces dekódovania sprevádza aj mnoho iných vizuálnych podnetov zachytávajúcich objekt v podobe obrazov, fotografií, videí a podobne. Tento obsah vedome študenti analyzujú, aj keď sa môžu stať tiež nekriticky prevzatým inšpiračným zdrojom. Nekritickosť je v našom prípade súčinom viacerých faktorov, ktoré vyplývajú z nedostatočnej skúsenosti s umením a vizuálnym jazykom, a čiastočne tiež z charakteristiky študijného odboru participantov výskumu a ich osobnostných predispozícií.

Proces manuálnej činnosti je konfrontovaný s vizuálnymi obrazmi a textami, v ktorých zohráva objekt svoju špecifickú rolu. Jej špecifiká rozvádzame v nasledujúcich častiach práce.

Výsledné autorské práce majú rôznu výtvarnú formu, sú v podobe objektov, autorsky upravených readymade, inštalácií, fotografií, performancie, v ktorých je objekt buď priamo, alebo nepriamo – formou reprezentácie, zastúpený. Záverečné diela sprevádzala



Obr. č. 19 Proces tvorby.

písomná aj slovná interpretácia spolu s prezentáciou ako ďalšími formami rozvoja schopnosti kódovať a dekódovať.

Už v začiatku tejto podkapitoly sme popísali, že proces tvorby a záznamy online denníkov zachytávajú aj proces hodnotenia – predmetu, náročnosti zadania a procesu tvorby, pedagóga a aj seba samého. Denník sa stal účinným evalvačným nástrojom, o čom vypovedajú aj nasledovné citácie: „*Myslím, že tento predmet byl pro mě zajímavou zkušeností.*“ (D6) „*Co se týče celého semestru, bylo zábavné, a i poučné sledovat celý ten pokrok, nejen u sebe, ale i u ostatních. Myslím si, že pokud bychom měli víc takovýchto předmětů, kde můžeme (či skoro musíme) popustit uzdu fantazii, ukázat svoje kreativní myšlení, schopnosti, vyzdvihnout něco, co nám jde, předmět, kde bychom měli volnou ruku v tvorbě, stejně jako mysl, určitě by to nebylo na škodu.*“ (D34) „*Rozhodně můj zájem o tyto informace po skončení tohoto předmětu u mne neskončí a byla bych velmi ráda, kdybych se někdy dopracovala ke konci a mé otázky byly zodpovězeny. Můžu jen říci, že předmět užitá tvorba mi tímto směrem trochu otevřel oči.*“ (D32) Celý proces tvorby sme zhrnuli do schémy, ktorá demonštruje proces z komplexnejšieho hľadiska, obr. č. 19.

Zadaná téma *Ludský příběh materiálu* vedie k výberu objektu prostredníctvom analyzovania svojho okolia a rôznych objektov, ktoré študentov obklopujú (A1). Vstupná selekcia je priestorom pre veľkú mieru subjektivity, ktorá sa v nasledujúcich fázach procesu tvorby utlmuje, jej kritéria sa stávajú čoraz objektívnejšími – úmyselnejšími. Výsledkom selektovania je výber objektu, ktorému študent v daný moment prisúdil najväčší význam. Kauzálny vzťah medzi objektom a témou dokumentuje aj jav, že pri zmene objektu sa menila aj téma a naopak, čo vypovedá o zámernom dekódovaní a analýze. Inak by sme sledovali prípady, v ktorých by jednoducho zmenenú tému prisúdili tomu istému objektu.

Analýza vybraného objektu (A2) spolu s jeho reprezentáciami (textom a obrazom) vedie ku konceptu v podobe formulácie autorskej výpovede (slovnej (písomne, ústne), kresbami, fotografiami). V tomto procese dochádza na jednej strane k dekódovaniu, ale zároveň ku kódovaniu zámerov do rôznych médií. Trojuholník dokumentuje neustále spojenie trojitej formy objektu v podobe textu, obrazu a hmotného artefaktu.

Do procesov analyzovania (A2–A6) neustále vstupuje nielen okolité prostredie, ale aj analýza vlastných krokov a seba samého. Tento proces dokumentuje sebahodnotenie a neustále prehodnocovanie formulovaných postupov, skúšok, experimentov, technológií apod.

Proces sebahodnotenia je naznačený aj vzťahom medzi *Konceptom 1* a *Finálnym konceptom*, ktorý sa prejavoval konfrontáciou jednotlivých konceptov navzájom. Ich posúdením nastával aj jav návratu k pôvodnému, vhodnejšiemu konceptu.



Obr. č. 20

Prázdná miska, D50

Finálny koncept môže byť vzdialený od finálnej realizácie, a to vstupom materiálu a technológií. Do celého procesu tvorby vstupujú neočakávané problémy, ktoré musia študenti flexibilne riešiť.

Nasledujúce podkapitoly priblížia niektoré špecifikácie procesu tvorby, ktoré sa vzťahujú k objektu a jeho role v tvorbe a učení.

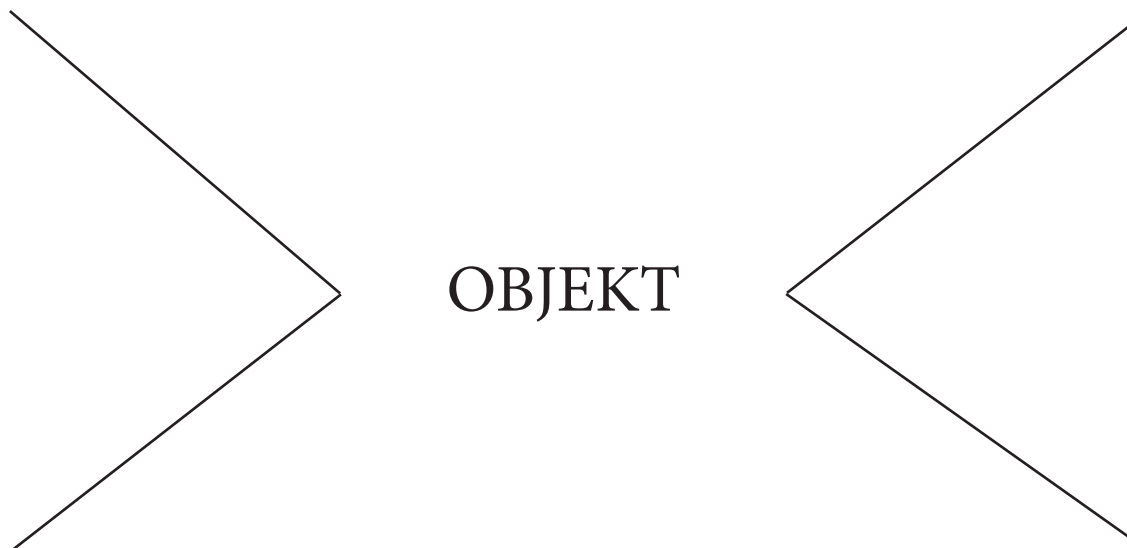
4.6 Objekt ako otvorená edukačná úloha

Časť popisujúca objektové učenie a tvorbu v rámci múzejnej pedagogiky priblížila spôsob, akým sa s objektom zaobchádza v rámci tohto špecifického prostredia. Lektor vedome pracuje s objektom, ktorý slúži na prácu s konkrétnou témou, ktorú približuje v kontexte výstavnej koncepcie či edukačného programu. Návštevníci múzea a galérie zaobchádzajú s objektom, hapticky ho spoznávajú, poprípade sami na zadanú tému objekty tvoria. Podobnú prácu s objektom poznáme aj v bežnej školskej edukačnej praxi, kde sa rôzne exponáty, modely, súčiastky, prístroje a pod. používajú na dokumentáciu preberaného edukačného obsahu, napríklad keď učiteľka na hodine chémie ukazuje deťom model chemického prvku alebo na prírodopise nejakú prírodninu. Objekty neslúžia len na vizuálnu dokumentáciu časti preberanej látky, ale tiež na haptickú skúsenosť či na samotné zaobchádzanie s nimi. Podobným spôsobom priblížilo objektové učenie *object-based learning* na londýnskej univerzite, kde bola táto metóda obohatená o rôzne druhy objektov artefaktov, ktoré rôznorodo rozvíjali jednu tému vzdelávacieho modulu – ľudský mozog. Všetky tieto spôsoby smerujú k osvojeniu si určitých vedomostí, s ktorými pedagógovia a lektori zámerne pracujú. V umeleckom vzdelávaní je to naopak objektová tvorba zameraná na výsledok – umelecký artefakt. V objektovej tvorbe a učení, ako s ním pracujeme – jednak rozvojom vedomostí, jednak so zameraním na umelecký výsledok, je to proces, v ktorom poznávanie a tvorba idú ruka v ruke.

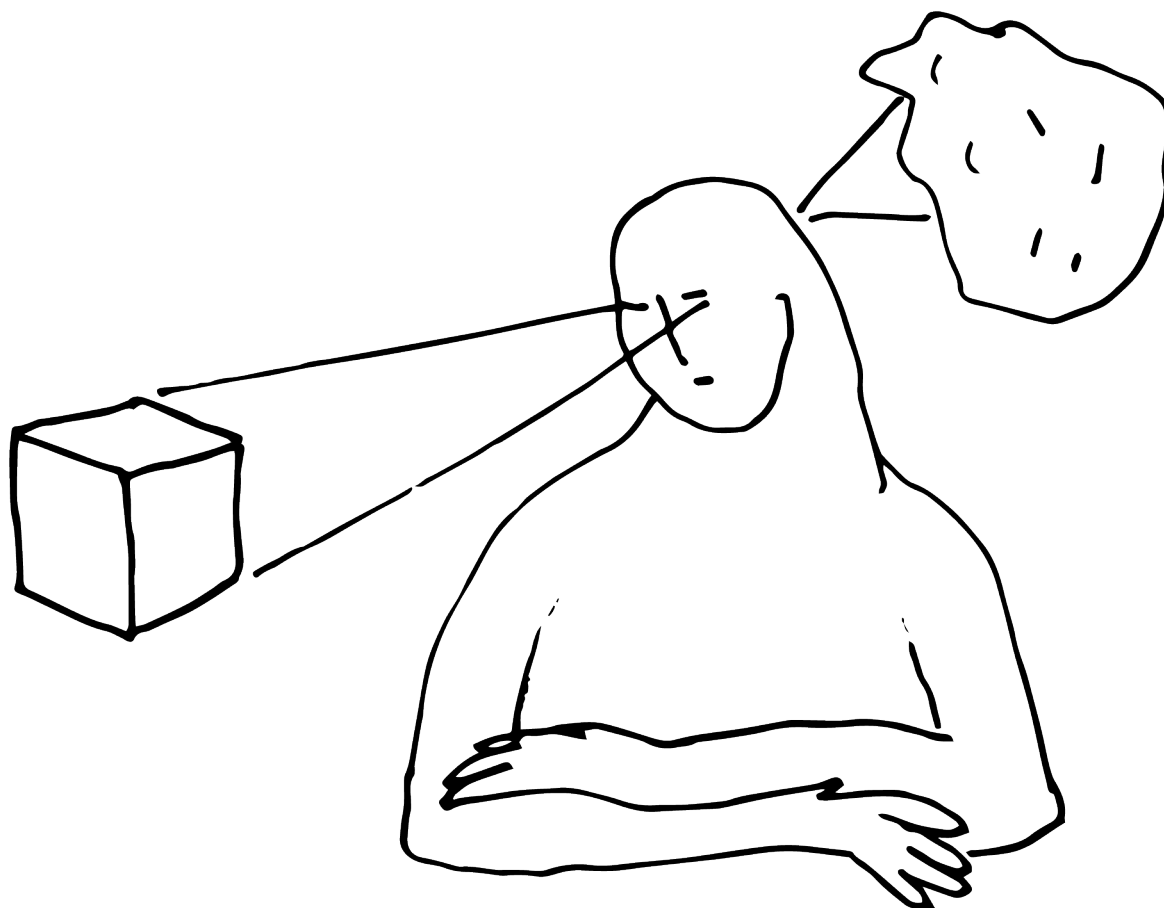
Objekt v nami realizovanom výskume tvoril otvorenú edukačnú úlohu.²²²

Otvorenosť objektu spočívala v tom, že pedagóg nemal dopredu stanovené kognitívne

222 V denníkoch sa viackrát objavuje popis významu materiálu, z ktorého je objekt vytvorený, aj ako jeden z hlavných dôvodov, prečo si objekt / materiál študent vybral, dokladom toho sú citácie z denníkov, ktoré prikladáme v nasledujúcej časti podkapitoly.



Obr. č. 21 Významová otvorenosť objektu.

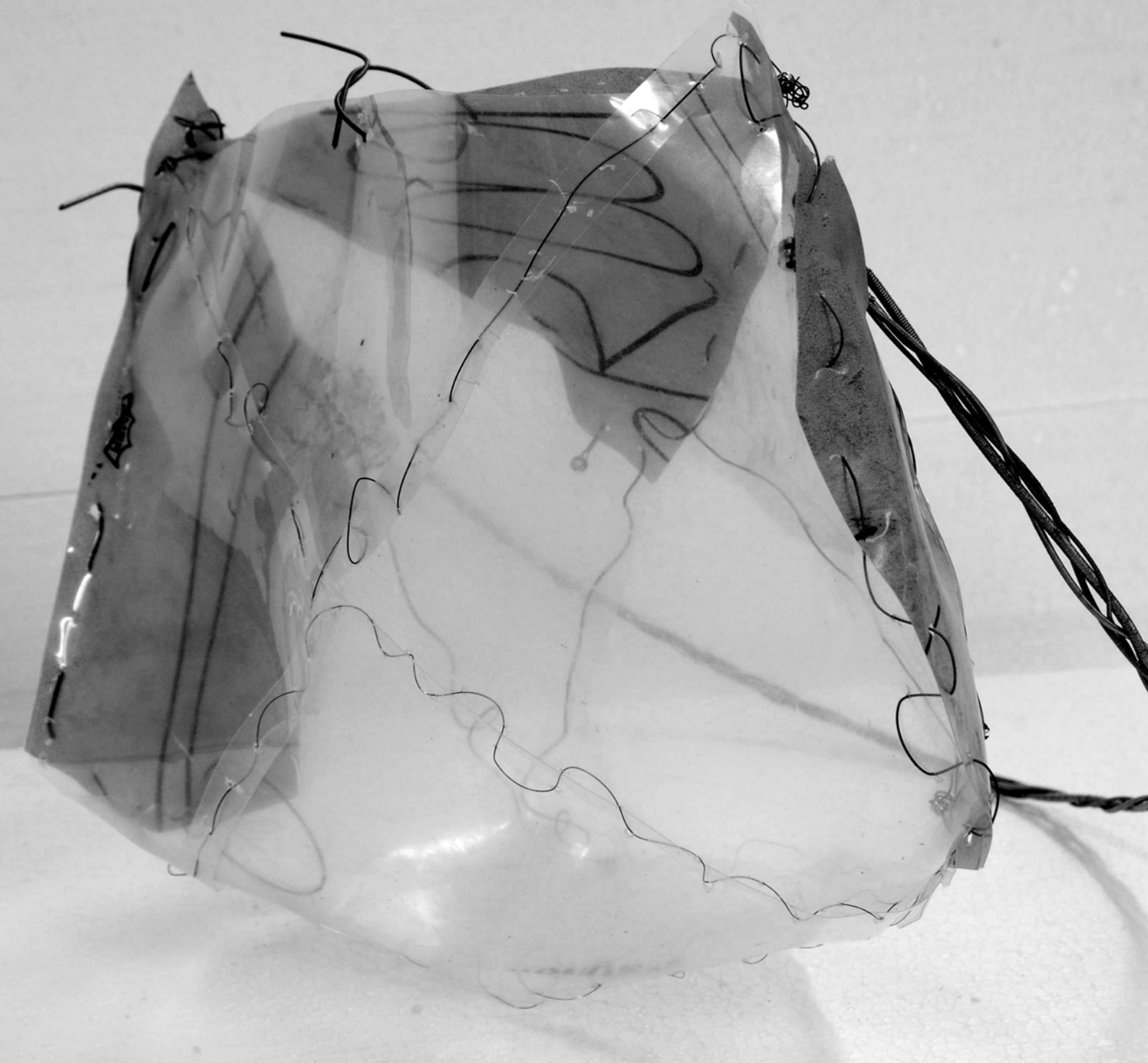


ciele, ktoré by mali byť objektom iniciované, pretože dopredu nevie, aký objekt si študent prinesie. Nestanovuje im kritériá, ktoré by nejakým spôsobom regulovali ich rôznorodosť. V našom prípade výber objektov tvorili: fotografie, detské hračky, rám na výšivku, formičky na pečenie, misky, posteľná bielizeň, rôzne kusy oblečenia, deky, sviečky, knihy, topánky, obrusy, pohľadnice, lopty, letáky, masky, a pod.²²³ Tieto rôznorodé objekty v ich otvorenosti vytvorili priestor na styk subjektivity s intersubjektivitou. Dôležitosť objektu ako otvorenej edukačnej úlohy spočíva v tom, že študenti slobodne vyberajú objekt, s ktorým majú fyzickú a mentálnu skúsenosť. Dôkazom toho sú výroky potvrdzujúce tieto skúsenosti: „... *ihned jsem si vzpomněla na moji babičku, která mě učila vyšívat, bohužel už není mezi námi, proto jsem si vybrala za objekt zděděný rám na vyšívání.*“ (D2) „*V hlavě mi utkvěly vzpomínky, kdy s prababičkou hraju Člověče, nezlob se, karty...*“ (D19); „*Papír patří též mezi mé oblíbené materiály.*“ (D14) „*Prostě když jsem na florbale, jsem šťastná. Proto jsem se rozhodla pomocí florbalových míčků vyjádřit můj vztah k mému florbalovému klubu.*“ (D3) „*Pro mě je to práce v obchodě s oblečením, kde se dennodenně setkávám s různými druhy látek, materiálů, barev, stříhů.*“ (D29) Subjektívne skúsenosti spolu s analýzou objektu vytvorili základňu plnú veľmi rôznorodých významov, z ktorej po následnej selekcii a transformácii vybraného významu vznikol koncept autorskej výtvarnej výpovede. Už v teoretickom úvode sme spomenuli, že jeden objekt môže vďaka svojmu charakteru v edukačnom procese vypovedať o mnohých témach, ktoré sa ním dajú rozvinúť, alebo ktoré priamo dokumentuje. V našom prípade objekt vystupoval ako otvorený zo všetkých strán, ako dokumentuje nasledujúci obrázok č. 21.

V denníkoch sa objekt vyskytoval ako jeden reprezentant viacerých významov. V podobe hmotného objektu bol v rôznych spojeniach so slovným pojmom. Teda jeden hmotný artefakt alebo jeho obrazová reprezentácia ako znaky môžu byť zástupcami viacerých slov, alebo vstupom materiálu môže byť jedno slovo reprezentantom viacerých rôznych objektov v rámci hustej spleti významových sietí alebo v rámci jednej kategórie objektov, čo dokumentuje úryvok z denníku: „*Hnízdo – domov, pocit bezpečí, „je mi tam dobře“; rodiče, neshody..., Hnízdo z proutí, z ostnatého drátu, ze slámy.*“ (D02) Za touto vlastnosťou stojí sémantická vzdialenosť, avšak multisenzorické vnímanie, skúsenosti a ich vzájomné vzťahy môžu viesť v procese tvorby počas interpretovania k výraznej sémantickej medzere, v ktorej vzniká priestor pre domýšľanie rôznych významov.²²⁴ Ostnatý drôt, ktorý je spomínaný v denníku, môže byť reprezentantom ambivalentných významov vďaka

223 Uvádžame len časť z objektov, ktorých počet tvoril 55, s tým, že niektoré tvorili rovnaké kategórie objektov.

224 Pozri: Stolár, A., 2015.

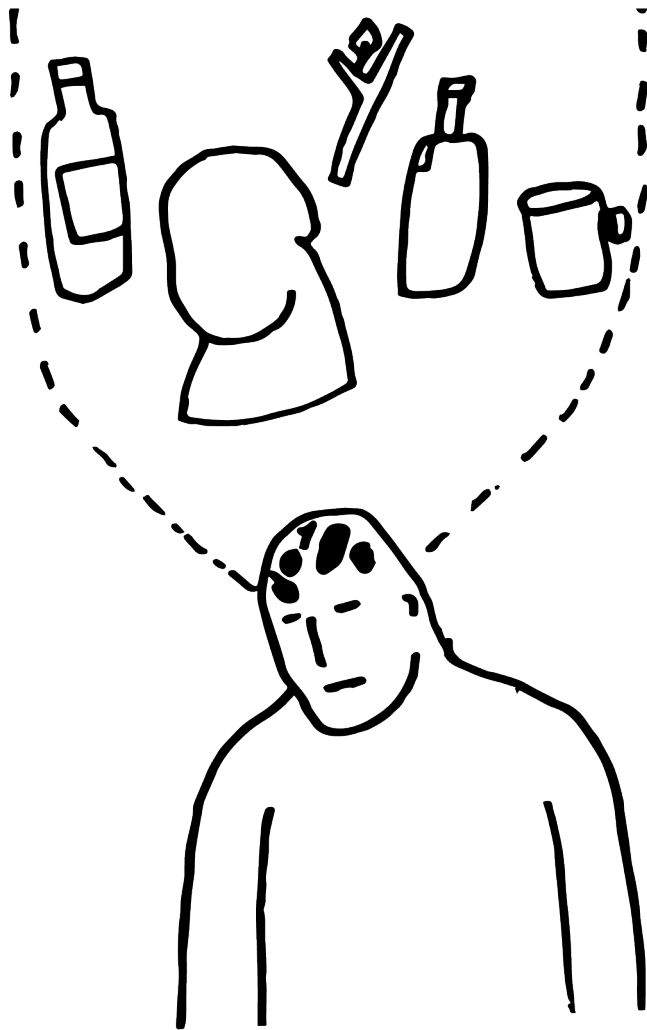


Obr. č. 22
Taška, D23

osobným skúsenostiam, môžeme o ňom hovoriť ako o reprezentantovi napr. slobody, alebo naopak väzenia, utpenia, apod. V denníku o ňom študentka píše ako o evokácii „*napětí a zákazů*“ (D02). Ostatný drôt dobre dokumentuje aj jeho aktívnu rolu v tom, ako ho pri percepcii vnímame. Slova a pojmov, ktoré by v nás asocioval, by bolo mnoho, ale jeho aktívna rola spočíva v iniciácii zložitých kognitívnych procesov, ktoré slovo len čiastočne dokumentuje. Aktívnu rolu materiálu a významovú otvorenosť objektu môže dokumentovať smerovanie od témy k objektu a od objektu k téme tak, ako potvrdzuje aj výrok: „*V 8. třídě jsem začala hrát na bicí. Měly jsme se spolužačkama skupinu – Twins T’BaRd. Bohužel jsem se ale po tom, co holky šly na intr a kvůli neshodám rozpadly. Hrozně mě ta kapela chybí a mám na ni krásné vzpomínky. Ráda bych si ty vzpomínky někam uschovala, ale kam? Miluju tašky, mám jich doma snad 15. Co dát ty vzpomínky do tašky z materiálu, na který jsem hrála? Ráda bych udělala tedy tašku z prasklých blan a rozbitých paliček od bicích.*“ (D23) Z denníku tiež explicitne vyplýva, že zvolený materiál nie je v subjektívnej rovine iniciátorom jednej udalosti, ale celého radu udalostí.

Otvorenosť objektu ako edukačnej úlohy spočíva tiež v jeho ekvivalenciách zobrazenia. Jeden hmotný artefakt reprezentovaný obrazom môže byť stvárnenný ekvivalentnými zobrazeniami – znakmi, ktoré môžu mať vplyv na rôzne koncipovanie edukačného obsahu. V rovine rozvoja vizuálnej gramotnosti môže viesť k osvojovaniu si možností zobrazenia objektu prostredníctvom ostrých, menej ostrých a neostrých znakov. Počas analýzy jedného objektu v rôznych formách, modalitách zobrazenia sa študenti stretávajú s touto ekvivalenciou, a to nielen v rovine tvorcu, ale aj interpreta.

Rola objektu v našom výskume spočívala v otvorenosti edukačnej úlohy. Objekt svojím charakterom túto otvorenosť umožňuje a poskytuje plochu na styk subjektivity s intersubjektivitou. Objekt ako hmotný artefakt spolu s jeho reprezentáciami poslúžili ako iniciátori rôznych významov, ktoré sa na neho viažu, a po ich následnom selektovaní poslúžili ako základňa pre tvorbu konceptu autorskej výpovede. Objekt sám o sebe vypovedá o najrôznejších informáciách (podkapitola *Sociosémantika materiálnej kultúry*), zároveň však o samotnom študentovi a jeho skúsenostiach s ním. Tieto skúsenosti prostredníctvom analýzy objektu konceptualizujú do koherentných významových štruktúr, ktoré sa v procese tvorby neustále transformujú. Objekt zohráva rolu otvoreného významu, ktorý študenti prostredníctvom jeho analýzy, tiež analýzy seba samého a vzťahu k objektu, objavujú a v prekvapivých súvislostiach ich spájajú s ostatnými objektami a ľuďmi. Objekt ako iniciátor ponúka takú interpretačnú šírku výkladu, ktorá je prvopočiatocným bodom pre nasledovnú prácu s ním, čo spolu s jeho multisenzorným vnímaním robí v edukačnom procese zásadnú diferenciáciu medzi bežnými plošnými, maliarskymi,



grafickými úlohami, v ktorých slúži biela plocha podkladu (v bežných prípadoch) pre záznam toho, čo chce študent vytvoriť, ale nie ako iniciátor toho, čo chce vytvoriť. Veľký význam má samotný slobodný výber objektu študentmi, ktorý prepája osobný, subjektívny svet študentov so svetom pedagogiky, ktorá nie je odtrhnutá od reálneho života. Významu prvotnej fázy výberu objektu sa venujeme v ďalšej časti textu.

4.7 Výber objektu

Výber objektu je vstupom do výskumu; je momentom prvého prechodu od subjektivity k intersubjektivite – keď študent vyberá objekt a píše o tom, prečo si ho vybral, aký má pre neho význam. Je prechodom z toho, čo je pre študentov osobné (ich skúsenosti s objektom) do toho, čo zdieľajú navonok v rámci predmetu a v konečnej výtvarnej výpovedi, teda v rámci komunikácie (nielen slovnej, ale aj prostredníctvom tvorby). Za prerodom subjektivity v intersubjektivitu stojí aj samotný pracovný denník, v ktorom sa záznamy stávajú obsahom slúžiacim na komunikáciu medzi pedagógom a študentmi. Tieto obsahy sa stávajú verejne zdieľanými a intersubjektívny charakter výpovedí zabezpečuje do značnej miery utilitarita objektu, ktorá, tak ako sme písali v predchádzajúcich častiach práce, vyzýva účastníkov (objekt–človek, človek–objekt–človek) k určitému spôsobu používania (affordance) aj rozmyšľania (fyzické, logické, sémantické, kultúrne obmedzenia). Tieto obsahy sú citovo podfarbené osobnou skúsenosťou študentov, ktorú zdieľajú s ostatnými, o čom vypovedá aj nasledovná citácia. *„Táta hrál na kytaru a mamka zpívala melodie písní, se kterými jsem vyrostla. Celé dětství jsem proseděla mámě na klíně, koukala na tátu, jak hraje, a broukala s mámou ty pro mě „slavné“ písničky. Postupem času jsem začala chodit na hodiny klavíru a začala se hudbě věnovat aktivněji. Když jsem přemýšlela, k čemu mám nejbližší, napadala mě hudba. V mém pokoji stojí krásné bílé piano, u kterého ovšem stojí nehodící se židle. Obyčejná kuchyňská židle bez nádechu hudebnosti.“* (D33) Citácia tiež dokumentuje osobné dôvody a silnú osobnú zaangažovanosť, ktoré viedli študentku k výberu objektu – stoličky. Výber je významnou vstupnou fázou, ktorá je výsledkom *volby*

(choices), rozhodovania (Decision-making) a posudzovania (Judgment)²²⁵. Na výbere objektu uskutočnenia voľby sa podieľajú kognitívne procesy, napríklad pri hodnotení rôznych alternatív a formovaní úsudkov. Študenti v tomto procese interpretujú svoje okolie tvorené objektmi a témy, ktoré sa s nimi viažu, prechádzajú hodnotením alternatív vyúsťujúcich k samotnému výberu objektu. Výrok študentky: „*Jelikož florbal je pro mě bližší téma, tak jsem se rozhodla dát tomuto tématu přednost. Bližší proto, že nejde zdaleka jen o sport, ale také o hru, kterou miluju, nebo o super kamarády, které jsem díky tomuto sportu získala.*“ (D3) explicitne vypovedá o hodnotení rôznych alternatív a prisúdení najväčšej významnosti jednej z možností.

Procesy posudzovania, rozhodovania a výberu sprevádzajú celý proces tvorby. Pri voľbe objektu sú však špecifické tým, že študenti porovnávajú celý rad objektov, ktoré ich obklopujú. Porovnávajú ich tvar, funkciu, materiál, aj skúsenosti s nimi. Miesi sa tak svet objektívnych informácií spolu s individuálnymi skúsenosťami študentov, v ktorom proces mentálneho formovania stanoviska vychádza zo snahy vyriešiť problém, v tomto prípade vybrať si objekt na danú tému. Voľba objektu v prvej fáze tvorby prináša témy, obsahy, ktoré prostredníctvom neho študenti objavujú. V procese tvorby je však objekt vo vzájomnej kauzalite s týmito témami a obsahmi, to znamená, že objekt prináša otvorené obsahy a témy, zároveň však rôzne témy a obsahy vedú k objektu. Tento jav sme v predchádzajúcej kapitole nazvali edukačnou otvorenosťou objektu. Prejavom toho je zmena témy, vedúca k zmene objektu, alebo naopak zmena objektu vedúca k zmene témy. Objekt v tomto vzťahu dokresluje schopnosť uchovať obsah, ktorý môžeme intersubjektívne zdieľať.²²⁶ Výber objektu je tak výsledkom, ktorému pomáha okrem usudzovania a posudzovania tiež vyhodnocovanie dostupných informácií.

Od témy k výberu objektu ide o proces, v ktorom by sme výber mohli nazvať selekciou. Obsahy si študenti usporadúvajú do takej štruktúry, ktorá slúži ako kritérium výberu a ktorú porovnávajú s interpretovaným objektom. Napríklad už citovaný úryvok z denníku: „*Čo si predstavím pod pojmom bod? Může sa jednať o matematický pojem, který je nedefinovatelný, může to být střed úsečky, kružnice, může být bodom zlomu – životného (významná udalosť, situácia, ktorá nám zmenila život), může to být bod na mape, bod v súťaži pri hodnotení, bod ako výrazový prostriedok kresby...*“ (D01) dokumentuje obsahovú spojitosť rôznych javov a vecí, ktorý študentka považuje za rovnaký, ale zároveň aj ich rozdielnosť, avšak pre ich selekciu slúžilo kritérium – pojem bod. Selekcii objektov na

225 Pozri: Bačová, V., 2010.

226 Pozri: Slávik, J., Chrz, V., Štech, S., 2013, s. 47–49.

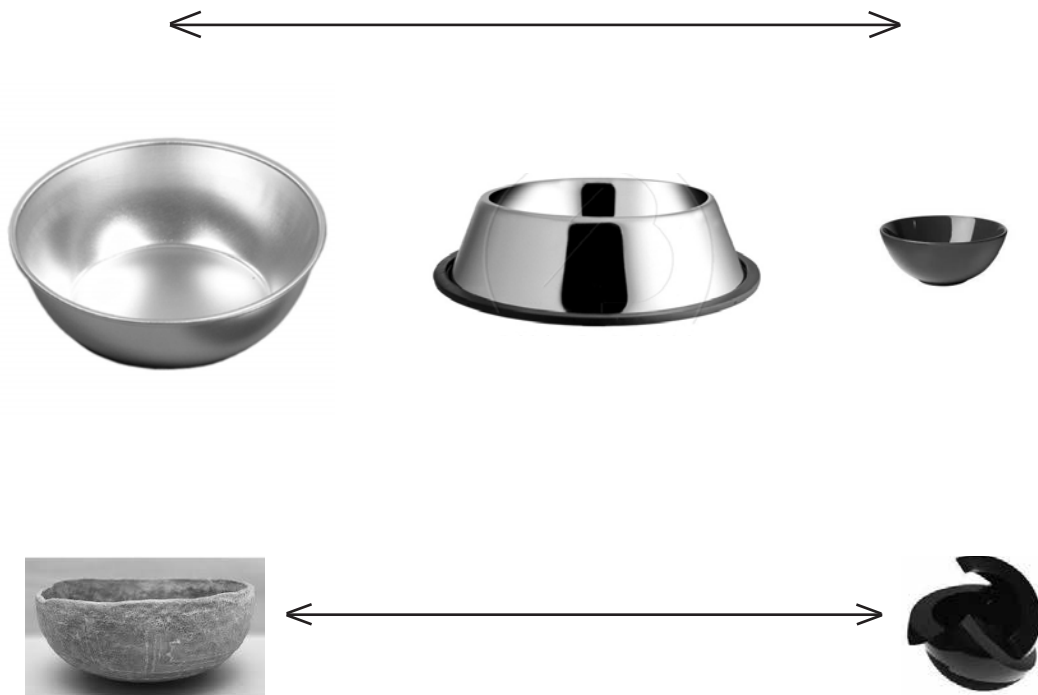
základe daných obsahových kritérií dokumentuje aj spojitosť puclí s knihou na základe princípu skladania celku z jednotlivých častí, ktorý dokumentuje ten istý denník. (D01) Tento princíp Jan Slavík nazýva izomorfnou obsahovou transformáciou²²⁷, ktorá je charakteristická zanedbávaním určitých rozdielov medzi dvoma objektmi – puclé a kniha, a zrovnaním určitých vlastností – celok tvorený z jednotlivých častí – obraz z mnohých puclí a celý príbeh knihy prostredníctvom jednotlivých strán.

Výsledkom výberu sú objekty, ktoré prejdú cez sito, ktorého otvory tvoria rôzne kritériá – tematické vymedzenia, obsahová štruktúra. Tiež ich môžu tvoriť rôzne iné kritériá vzťahujúce sa k vlastnostiam objektu aj v rámci jednej kategórie. Tieto kritériá pritom nemusia vychádzať iba z toho, čo sme schopní popísať teóriami vychádzajúcimi zo zákonitostí tvorby jazyka a semiotiky. Dôvodom tejto špecifickosti je materialita objektu, ktorá vymaňuje objekt zo všeobecnosti teórií uplatniteľných na všetky ľudské artefakty. Z denníkov tento jav dokumentuje téma recyklovanie, ktorá viedla študentku k výberu rolky recyklovaného papiera (v rámci témy to mohlo byť recyklovanie nielen papiera, ale aj plastu, kovu, textílií a ich konkretizácia na jednotlivé artefakty z nich vyrobené). V rámci jednej kategórie je však mnoho druhov recyklovaného papiera, ktorý sa líši napríklad jemnými odchýlkami vo farebnosti. Samotný výber konkrétneho druhu je okrem vplyvu ekonomického riešenia problému ovplyvnený osobným vzťahom k danému objektu či materiálu, teda tým, čo sme už v predchádzajúcej časti nazvali materiálou angažovanosťou. Na samotný výber nemajú vplyv len aktuálne emócie, ktoré študenti prežívajú, ale tiež anticipácia emócií, ktoré prídu po samotnej voľbe a tvorbe²²⁸, čo dokumentuje aj výrok študentky z pracovného denníka: „*Ideálně však vytvořit něco, s čím jsem nějak spjatá, nebo čím chci něco vyjádřit, okamžitě mne napadla figurína ztvárňující lidskou bytost. Chtěla jsem jí dát příběh, a to umístěním jí do klece, která naznačuje brzký pád s výhledem do budoucnosti, volnosti.*“ (D27)

Objekt vo vstupnej fáze výberu slúži teda ako iniciátor hľadania významov, taktiež iniciátor následného procesu konštruovania konceptu autorskej výpovede, ktorá má za cieľ byť zrozumiteľná a konzistentná. Tvorba a proces formulovania zámeru študentov prostredníctvom objektu nezačína „z ničoho“. Vybraný objekt spolu so všetkým, čo študenta k nemu viaže a čo o ňom vie, sa stáva nosným a významným vstupným momentom, ktorý je špecifický pre tento druh objektového učenia a tvorby. V edukačnom procese sa prostredníctvom objektu a zaobchádzania s ním miesia vnútorné – mentálne reprezentácie, a vonkajšie reprezentácie – objekt, vypovedajúce o svete a o viere vzťahujúcej sa k nemu.

227 Pozri: Slavík, J., Chrz, V., Štech, S., 2013.

228 Vychádza z teórie vplyvu emócií na rozhodovanie (Mellers et al., 1997).



Obr. č. 23 Horizontálna analýza (rôzne druhy misiek, misky na pomyselnjej historickej osi).

4.8 Objekt ako „Metaobjekt“

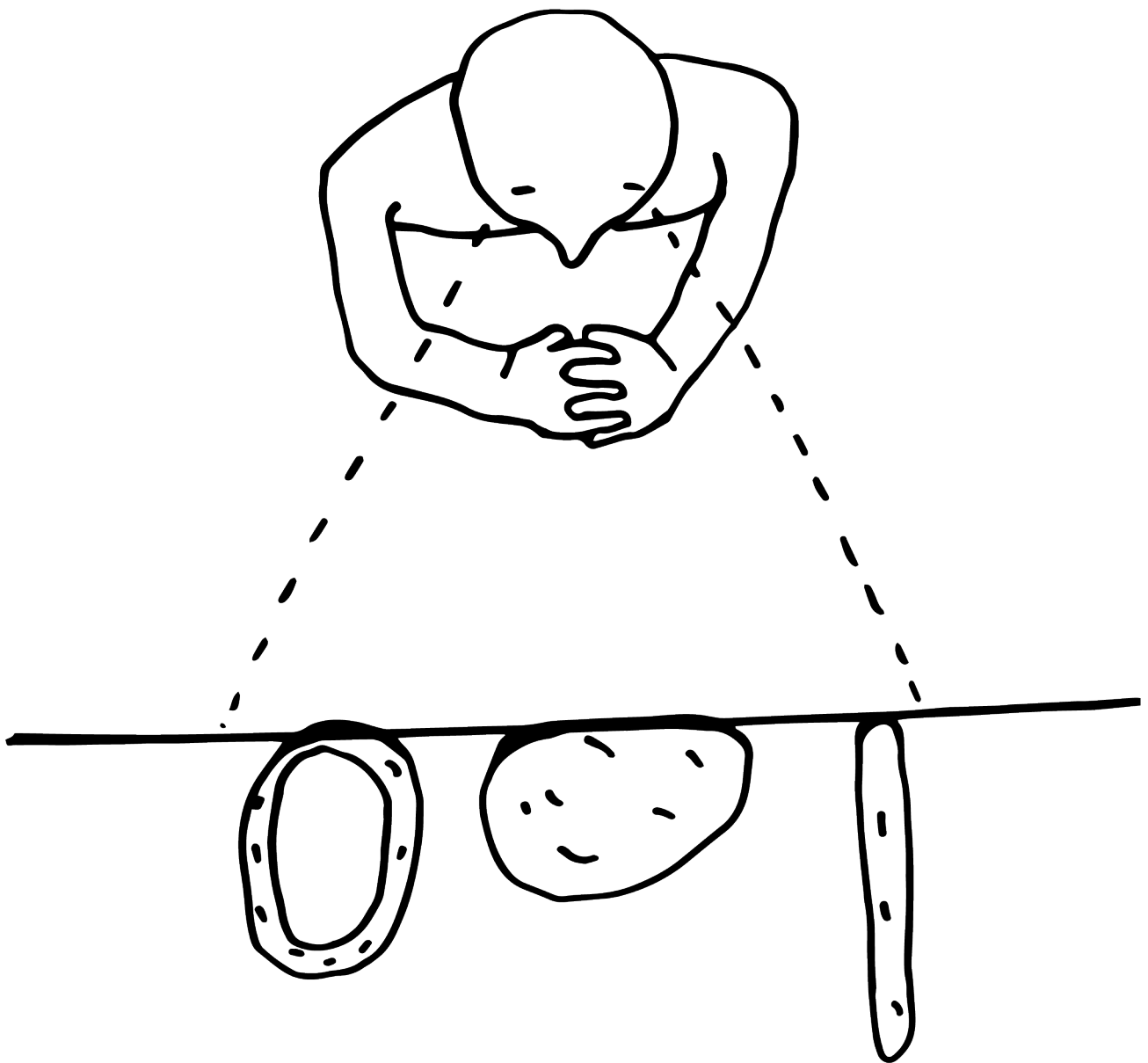
O špecifikách objektu v edukačnej praxi a premenlivosti objektu ako znaku

Vstupná fáza výberu, tak ako sme ju popísali v predchádzajúcej podkapitole, naznačila významnú rolu analýzy objektu, ktorá sprevádza celý proces študentskej tvorby. Z pracovných denníkov vyplynulo, že analýzu objektu – jeho materiálu, funkcie, tvaru a vzťahov participantov výskumu k nemu a mnohé nové informácie, s ktorými sa študenti počas analyzovania stretávajú (internet a rôzne iné médiá – časopisy, magazíny, knihy atď.) by sme mohli rozdeliť na *vertikálnu* a *horizontálnu analýzu*.

Zatiaľ čo v prvej rovine horizontálnej analýzy pracujú študenti s konfrontáciou a interpretáciou objektov v rámci jednej kategórie, čo dokumentuje postup, v ktorom študentka analyzuje rôzne iné typy misiek v jednom časopriestore – súčasnosti. Druhá rovina horizontálnej analýzy sa pohybovala medzi pomyselnou líniou od minulosti po budúcnosť. Horizontálna analýza je teda charakteristická porovnávaním vizuálnych a materiálnych kvalít – tvarov, farieb, dekorácií, materiálov, ktoré neprebiehajú len prostredníctvom vyhľadávania na internete, ale aj procesom analyzovania už nadobudnutej alebo nadobúdanej vlastnej skúsenosti (obr. č. 23).

Vertikálna analýza objektu nastávala v momente upriamenia pozornosti na konkrétny typ misky, ktorá nevystupuje len ako predloha na vyhľadávanie vizuálne podobných obrazov, ale slúžila aj ako podnet, prostredníctvom ktorého objavovala rôzne vedomosti naprieč históriou a všetkým, čo v sebe zahŕňa. Objavovaním informácií napríklad z dejín umenia a dizajnu, o spôsobe života, rituáloch v určitom špecifickom sociokultúrnom kontexte a pod. dovoľuje študentom „cestovať“ po mentálnej aj materiálnej stránke v čase, v ktorom sú objekty v interakciách s ľuďmi. Objekt môže byť tiež súčasťou histórie viažucej sa na konkrétnych ľudí či historické udalosti. Dokladom vertikálnej analýzy je odkaz v denníku: „*Po Antisthenovë smrti se Dógenés stal hlavním hlasatelem jeho filosofie. Opovrhoval vším majetkem, vlastnil pouze misku z vydlabané dýně, ale i tu zahanbeně zahodil, když viděl, že pes se dokáže napít i bez ní.*“ (D40), z ktorého možno vyvodit' aj edukačný potenciál objektu – v tomto prípade plastovej misky, prostredníctvom ktorej je možné (sa učiť) učiť o pravekej keramike, starovekej filozofii, o rituáloch a rôznych náboženstvách atď.

Oba tieto smery analýz prebiehajú paralelne, napríklad keď študentka porovnávala spôsob vytočenia keramickej misky v dnešnej dobe a technologické riešenie keramickej



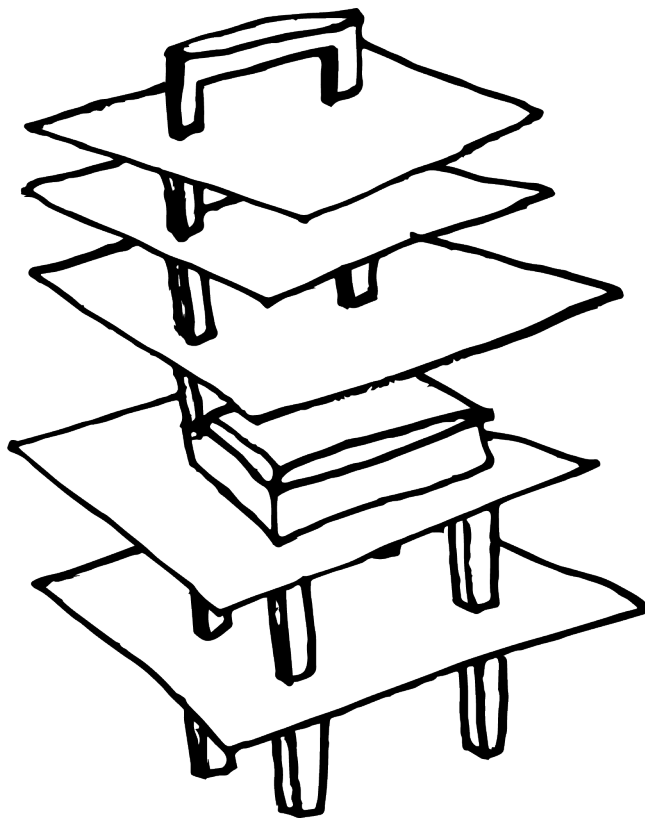
misky v minulosti, v ktorej sa technologické možnosti značne líšili. Tento fakt v podobe aktívnej role materiálu a technológií v procese tvorby sa prejavil aj v samotnej forme jednotlivých misiek. Prostredníctvom týchto analýz vznikajú veľmi husté siete, v ktorých uzle tvoria objekty a ľudia vo vzájomných interaktivitách.

Doteraz sme analyzovali miskú, ktorá je vo väčšine prípadov – zobrazení – reprezentovaná vo svojej „základnej“ polohe. V procese tvorby a analýzy sa vyskytuje v rôznych polohách. Mení to jej význam? Je to významný moment, ktorý sme pomenovali ako premenlivosť objektu ako znaku.

Objekt – šálka, ktorú sme analyzovali v podkapitole *Sociosémantika materiálnej kultúry*, nám poslúži ako ukážka na popis premenlivosti objektu ako znaku. Denný kolobeh „života“ šálky je procesom neustálej premeny jej polohy. Šálka v kuchynskom dreze značí to, že nie je čistá. Šálka otočená hore dnom v odkvapkávači zas to, že je umytá a vysychá. Takýchto situácií, v ktorých je šálka v rôznych situáciách, by sme mohli popísať nespočetné množstvo. Šálka v kontexte ďalších objektov môže svedčiť o mnohých významoch, ktoré z nich vyplývajú. Táto rotácia objektov a ich kontextuálnosť je súčasťou aj ich reprezentácií. Celý princíp môže dobre dokumentovať rozvrhnutie reklamy v časopise, kde kontext pravej a ľavej strany je premysleným krokom, vychádzajúcim práve z ich kontextuality. Premenlivosť objektu ako znaku môžeme demonštrovať aj na priehľadnej tekutine v pohári. Keď je pohár na stole, môžeme si myslieť, že je v ňom voda, ak je pohár otočený hore dnom a tekutina v ňom nevytečie, priehľadnú tekutinu ako vodu neinterpretujeme. Manipulácia a významová premenlivosť je bežne využívaná v reprezentáciách objektu, v rámci rôznych vizuálnych stratégií, napríklad aj v rámci nepriamych vizuálnych znakov – ako metafory, metonymii, parafrázy, asociácii atď.

Objekt ako znak sa v procese tvorby mení – transformuje sa rôznym spôsobom jeho hmota. Zmenou tvaru sa mení aj jeho význam. Hmotný objekt sa prostredníctvom tejto vlastnosti v procese tvorby javí ako účinný nástroj na rozvoj schopností dekódovať a kódovať významy. Táto premenlivosť a kontextualita v procese učenia je významným nástrojom na osvojovanie si interpretačných zručností, ktoré študenti dokážu uplatniť nielen v bežnom živote, ale aj vo svete umenia. V denníkoch sa analýza premenlivosti – rotácie a kontextuálnosti objektu v najrôznejších situáciách, ktoré v podobe textu, obrazu a hmotného objektu v zmysle „tri a jeden objekt“, prejavovala v neustále meniacu sa sieť významov.

Pojem *metaobjekt* sa používa v počítačovej vede. Sme si vedomí, že s pojmom „meta“ sa spája zložitá diskusia vo vzťahu k jeho výkladu vo filozofii (*metafyzika, metalogika, metaetika, metakognícia, metadizajn*), avšak naše použitie vychádza z vedy



počítačovej, v ktorej sa stretávame s pojmami ako digitálne objekty a ich typmi – textové, obrazové, zvukové, video, software a trojrozmerné, a *meta-objekty (meta-objects)*, ktoré sú identifikátormi objektu.²²⁹ Tento pojem slúžil na popis viacerých rovín v tom, čo nazývame objektovým učením a objektovou tvorbou, ktorá sa v našom výskume zlúčila do jedného edukačného modelu, v ktorom stojí objekt v rovine impulzu pre myslenie, a tiež k tvorbe. V rovine učenia je s ním zaobchádzané ako s výsledkom ľudskej tvorby a myslenia spolu s jeho sociálnym životom, v tvorbe je s ním zaobchádzané ako s artefaktom určeným k transformácii, „redizajnu“. Objekt v autorskej výpovedi je teda niečím, čo nasledovalo po objekte, v rovine mentálnej aj v rovine jeho materiálovej premeny.

Objekt sa v denníkoch vyskytuje vo forme textu, obrazu (fotografií, náčrtkov), vo forme videa ako reprezentácie, zároveň je však hmotným artefaktom na manipulovanie, skúmanie a výtvarné spracovanie. Všetky informácie a mentálne procesy sa sústreďujú okolo jedného objektu a vedú k transformácii na autorskú výpoveď. Táto transformácia vychádza z podnetov, ktoré z objektu vyplývajú a ktoré stoja spolu s materiálovým okúsením a technologickým riešením za tým, čo sa z objektu stáva. Materiál a jeho vlastnosti, tvar objektu a jeho funkcia sú takými obmedzeniami, ktoré limitujú spôsob výtvarného spracovania. Objekt akoby sám v sebe niesol určité informácie, ktoré limitujú spôsob, akým s ním budú študenti zaobchádzať. Výsledná autorská výpoveď je na jednej stránke výsledkom toho, čo nám objekt po materiálnej stránke umožní, na strane druhej vyžaduje tiež taký spôsob výtvarnej transformácie, aby bol obsah intersubjektívne zdieľateľný s vedomím, že objekt je už sám o sebe nositeľom významov, ktoré sa s ním spájajú.

Vo forme obrazu a textu, aj v mysli študentov stoja objekty ako reprezentácie – ako obrazno-symbolické zobrazenia reálne existujúceho objektu. Na tomto mieste považujeme za dôležité rozdeliť tieto reprezentácie na tie, ktoré študenti získavajú z okolitého sveta, a na tie, ktoré sami tvoria. Rozdielnosť so zaobchádzaním dobre dokumentuje tvrdenie A. Stolára, ktorý píše o schopnosti maliara maľovať bez toho, aby poznal názvy farieb. Avšak ak chce maliar viesť o maľbe diskusiu, musí byť schopný odtiene pomenovať. Konštatuje tiež to, že aj napriek tomu, že nie sme odborníci v semiotike, tak znaky bežne používame, ale naopak, ak ich chceme tvoriť, musíme mať na to určité kompetencie.²³⁰ K analýze a interpretovaniu objektu a jeho rôznych foriem študenti používali rozmanité zdroje – internet, časopisy, knihy, rôznu reklamu, jednoducho všetko to, s čím sa každodenne

229 Pozri: Bratková, E., 2008.

230 Pozri: Stolár, A., 2015, s. 16.

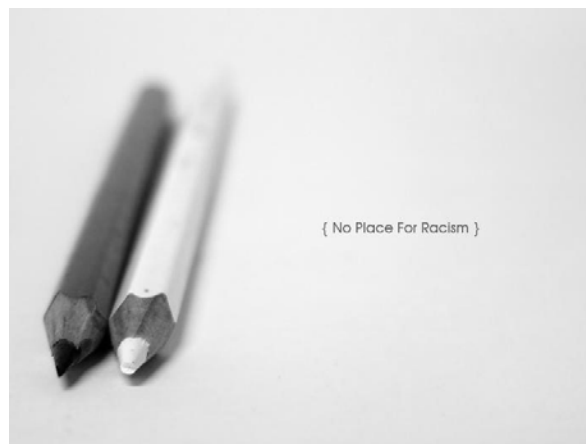
stretávajú. Schopnosť rozpoznať a interpretovať v uvedených zdrojoch obsahu a významy objektu je nosným momentom rozvoja vizuálnej gramotnosti. Ďalším nosným prvkom tohto rozvoja je schopnosť tieto reprezentácie vytvárať a prenášať do rôznych médií. Mohli by sme namietat', že v tomto objekte nehraje žiadnu výnimočnú rolu, ktorá by ho stavala mimo ostatné výtvarné médiá. Skôr však musíme demonštrovať to, že materialita, ktorá je pre väčšinu výtvarných médií zásadnou, aktívne vstupuje do procesu tvorby. Vo všeobecnosti môžeme konštatovať, že významom materiality v procese tvorby a rozpracovanie teórií, ktoré sa ňou zaoberajú, je minimálne množstvo. Na tento fakt upozorňuje aj jeden z hlavných protagonistov tejto myšlienky, L. Malafouris, ktorého sme už viackrát v texte spomínali. Je to aj náš dôvod, prečo sa objektom zaoberáme a prikladáme mu špecifický edukačný potenciál. Materialita vstupuje tak významne do procesu tvorby, ako sme deklarovali už na viacerých miestach tejto práce, že zaoberať sa objektom len v rovine obrazov a textov, teda reprezentácií, by bolo bezvýznamné. Aktívnu rolu materiality v procese tvorby sme už demonštrovali na procese písania rukou. Tak ako sme aj v podkapitole venujúcej sa ľudskej mysli demonštrovali, aj písanie rukou rovnako ako používanie rôznych iných nástrojov má vplyv na zmeny v mozgu a jeho funkcie. Aktívna angažovanosť materiálu sa prejavuje aj v samotných reprezentáciách, ktoré semiotika len z časti popisuje ikonickým znakom²³¹ s podobou niečoho z reálneho sveta. Ak zanedbáme významnosť aktívnej intervencie materiálu, tak potom tvrdíme, že vytvoriť objekt v softwari je rovnakým výsledkom tvorby, ako ju vytvoriť z nejakej hmoty, alebo že vidieť katedrálu na obrázku je tým istým, ako ju vidieť naživo alebo byť vo vnútri. Práve týmto kognitívnym procesom, ktoré cítime pri konfrontácii dvoch príkladov (fotografia katedrály a vidieť ju naživo či byť v nej), nie je venovaná dostatočná pozornosť spolu s prežívaním celého tela, ako sme v úvode vykresľovali prostredníctvom *telesnenia* a *embodied mind*. Objektové učenie a tvorba je v týchto rovinách procesom tvorby celého tela, nielen ľudského mozgu, čo považujeme za jeho významnú predispozíciu. Otázkou ostáva, v čom je teda objekt iný ako maľba, grafika a kresba. Do objektu vstupuje tiež materiál, jeho angažovanie, ktoré sa prejavuje v samotnej forme objektu, ale aj v jeho interpretácii, v tom, čo si o ňom myslíme, ako na nás pôsobí, tento argument by sa však dal uplatniť aj na ostatné spomenuté druhy umenia. Pokiaľ sa na maľbu, grafiku a kresbu pozeráme ako na vymedzenú nemennú plochu, na ktorej je niečo zobrazené, tak význam tohto vyobrazenia je nemenný. Táto interpretácia „obrazu o sebe“ sa v edukačnej praxi na vysokej škole bežne využíva ako metóda pri interpretovaní statického obrazu v rámci umenovedných disciplín.

231 Pozri: Jensen, K., 2004

Demonštrujeme tento jav na konkrétnom príklade krajinomalby. Pokiaľ je táto krajinomalba vystavená v galérii alebo u nás v obývačke a my sa sústreďujeme na vymedzenú plochu malby, jej interpretácia je nemenná, pokiaľ interpretujeme „obraz o sebe“. Pokiaľ budeme na obraz nazerať ako na objekt, tak umiestnenie v galérii, alebo v obývačke nesie významový posun, ktorý nespočíva v premene interpretácie plochy obrazu – stále je to tá istá krajinomalba, ale v kontextuálnosti malby ako objektu. Ak bude tento obraz položený na zemi alebo vyhodенý pri kontajneri, tak sa množina významov v kontexte prostredia radikálne mení. Interpretácia prekračuje rám malby a vstupuje do celého okolia a človek prostredníctvom kontextu s okolitým prostredím a objektmi dekoduje význam mimo rámom ohraničenej krajinomalby. Objektová tvorba a učenie v tomto prípade konfrontuje interpretácie v bežnom živote a vo svete umenia, teda objektu osebe aj mimo seba v okolitých vzťahoch a významových sieťach. V realizovanom objektovom učení a tvorbe nie je dôležitý pohľad len na vytváraný artefakt, ale na celý proces tvorby, ktorý nie je len o zámere, ktorý je realizovaný, ale aj o procesoch, zmenách myslenia, obojstrannom ovplyvňovaní, o konceptoch, ktoré sa prostredníctvom materiálu a objektu menia. Počas procesu tvorby, v ktorom je objekt transformovaný (významovo aj materiálne), prebieha neustále overovanie. Toto overovanie sa prejavuje ostrosťou a neostrosťou významu, či dokonca chybným presvedčením. Ako píše Slavík, „*Rekonstruování, ověřování a vyjednávání významů probíhá na přechodu či „švu“ mezi konkrétní činností s věcmi a popisem nebo argumentací prostřednictvím jazyka.*“²³², o čom vypovedajú samotné pracovné denníky. Na premenu významov sa zameriavame aj v nasledujúcej časti práce.

4.9 Významová transformácia ako základ rozvoja vizuálnej gramotnosti

Jedným z predpokladov vizuálnej gramotnosti je schopnosť interpretovať a používať inštrumenty, prostredníctvom ktorých je tvorený vizuálny svet. Táto schopnosť si vyžaduje osvojenie princípov, ktoré sú uplatniteľné na rôzne nové situácie, s ktorými sa študenti



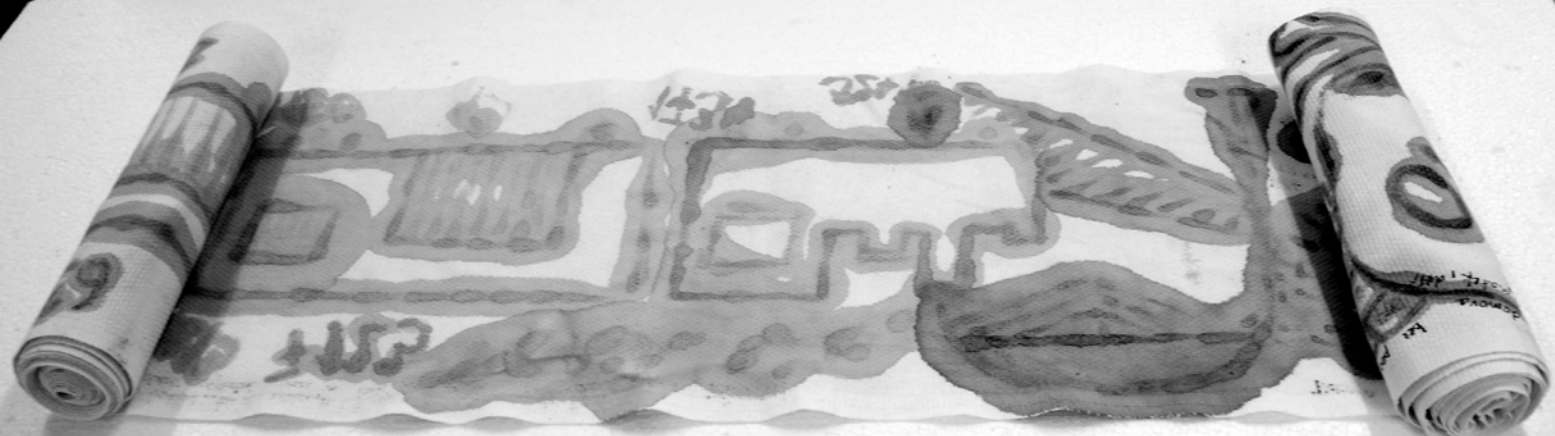
Muzyka przeciwko rasizmowi



Obr. č. 24, 25, 26, 27 Fotografie z denníku D33.1, dokumentující dekodování nejroznějších fotografií dostupných na webe.

stretávajú. Tieto princípy potom vizuálne gramotný jedinec uplatňuje v nových situáciách, čím sa obohacuje o nové skúsenosti s najrôznejšími vizuálnymi podnetmi. Týmito princípmi sú dekodovanie a kódovanie uplatnené v situáciách, kedy „... artefakt nabýva obsah a môže byť podroben interpretaci“²³³

Kódovanie a dekodovanie sa v denníkoch objavovali ako schopnosť obsahovej a významovej transformácie, ktorú študenti vykonávali v rôznych situáciách a typoch médií (aj v reklame, v bežných situáciách), nielen vo fáze analýzy a tvorby konceptu, ale aj vo fáze tvorby a transformácie objektu v autorskú výpoveď. Podobný spôsob obsahovej a významovej transformácie dokumentuje jednej z denníkov, ktorý dokumentuje celý proces tvorby autorskej knihy – textilného zvitku, obsahujúceho texty a maľby kávou. Maľby na ňom reagovali na spomienky z detstva, ale aj najrôznejšie momenty z médií, ktoré nejakým spôsobom spracovávali tému rasizmu. K téme rasizmu sa študentka prepracovala z kávového zrna a rituálu pitia kávy, o ktorej píše: „Kávu miluju, nejsem schopna bez ní fungovat. Na kávu chodím s přáteli, kávu piji s rodinou, případně přítelem. Kávu mám tedy spojenou s láskou. S kávou taky souvisí to, že si k ní člověk musí vztah vytvořit. Kávu se člověk musí „naučit“ mít rád.“ (D33.1) Prieskumom najrôznejších médií – textov, fotografií, mediálnych správ analyzuje tému rasizmu, ktorú dokumentujú študentkou priložené fotografie (obr. č. 24, 25, 26, 27) a tiež sprievodný text, v ktorom píše: „Pokusím se tedy využít nejen obrázků jak fotografií, jak jste radil, ale i různé texty a články.“ (D33.1) V tejto fáze analýzy témy a okolitých mediálnych správ je študentka v pozícii toho, kto dekoduje. K tomu je dôležité tému rasizmu nejakým spôsobom popísať a jednotlivé javy byť schopný v najrôznejších formách mediálneho obsahu interpretovať. Tému rasizmu nachádza v kresbách, fotografiách a textoch, v ktorých na základe určitých obsahových podobností vyhodnocuje ako tematické analógie. Fotografie, nákresy a texty klasifikuje za pomoci obsahovej transformácie do jednej triedy, ktorá vypovedá o rasizme, o čom svedčí aj úryvok z denníka, v ktorom študentka píše: „Neustále mi téma ale běží hlavou a všímám si teď jakýchkoliv náznaků: v běžných situacích na ulici, v televizi, zprávách... vidím (pří)znaky snad úplně ve všem a všech.“ (D33.1) Tento výrok spolu s ďalším: „Problém rasismu tady prostě je, byl a bude. Vždycky a všude. Je toho tolik, na místech a v situacích, kdy si toho člověk ani nevšimne, pokud nepracuje na něčem takovém...“ (D33.1) vypovedá aj o móde študentky prijímateľa správ a informácií, ktorá je schopná v svojom okolí interpretovať významy najrôznejších, predovšetkým vizuálnych podnetov, ktoré dovedty ostávali bez povšimnutia. Autorka tému rasizmu kóduje do autorskej výpovede – autorskej knihy v podobe textilného



Obr. č. 28
Autorská kniha, textilný zvitok, D33.1

zvitku, v ktorom sú tematické portréty, texty aj príbehy z detstva maľované kávou. Osobnú zaangažovanosť študentka popisuje slovami: „Pochádzim z Karviné, ktorá je, jak všichni ví určitě, spojována s (ne)problémy romské menšiny. Od malička vyrůstám ve společnosti, kde je otázka spolužití s těmito lidmi každodenním pořádkem, a setkala jsem se s mnoha věcmi. Pochopením, přátelstvím, dětskou láskou... já sama žádný vnitřní asi nemám. Setkala jsem se však taky se stinnou stránkou. Zažila jsem konflikt, zklamání, bezmocnost. Všichni ví, jaká je situace, ale těžko s tím něco udělat. Každý se s tím dokáže vypořádat jinak, a tak mě napadlo znázornit pomocí kávy právě otázku rasismu.“ (D33.1) Prostredníctvom obsahovej transformácie študentka vyberá rôzne spôsoby reprezentantov vybranej témy vo forme obrazu, textu, ktorý je súčasťou textilného objektu. Zvitok nám svojim charakterom predurčuje spôsob „čítania“ a odvíjania príbehu v jednej línii bez možnosti niektoré úseky preskočiť.

4.10 Dekódovanie ako nástroj nadobúdania kompetencií vizuálne gramotného jedinca

Dekódovaním máme na mysli interpretovanie. A. Stolár uvádza dekodovanie v kontexte fyziológie do niekoľkých štádií, v ktorých popisuje: expozíciu, do ktorej zahŕňa všetky podnety pôsobiace na zmyslové orgány, ďalej štádiá už prebiehajúce na mentálnej úrovni: štádium pozornosti, a teda selektívneho výberu z týchto podnetov; štádium interpretácie podnetu, ktoré je charakteristické jeho pochopením, a následná akceptácia rozhoduje za prijatím, alebo neprijatím tohto podnetu. Záverečným štádiom je recenzia, ktorá reprezentuje prechod podnetu do dlhodobej pamäti.²³⁴ Dekódovanie je teda procesom od fyziologického podnetu pôsobiaceho na zmyslový orgán cez celý proces rozkódovania kódu, pričom význam kódu môže byť jasný až v samotnom procese dekodovania, vyplývajúceho z kontextu.²³⁵

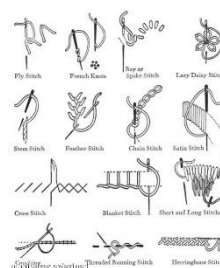
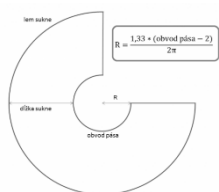
Výklad dekodovania a kódovania sme realizovali s oporou semiotickej analýzy, v ktorej aktéri dynamicky vstupujú do týchto zložitých procesov, a vzhľadom na

234 Pozri: Stolár, A., 2015, s. 25.

235 tamtiež



Obr. č. 29, 30 Prílohy v denníkoch, ktoré zobrazujú umelecké diela. D33, D33.1



Obr. č. 31, 32 Technické nákresy, súčasť denníkov D29, D25.

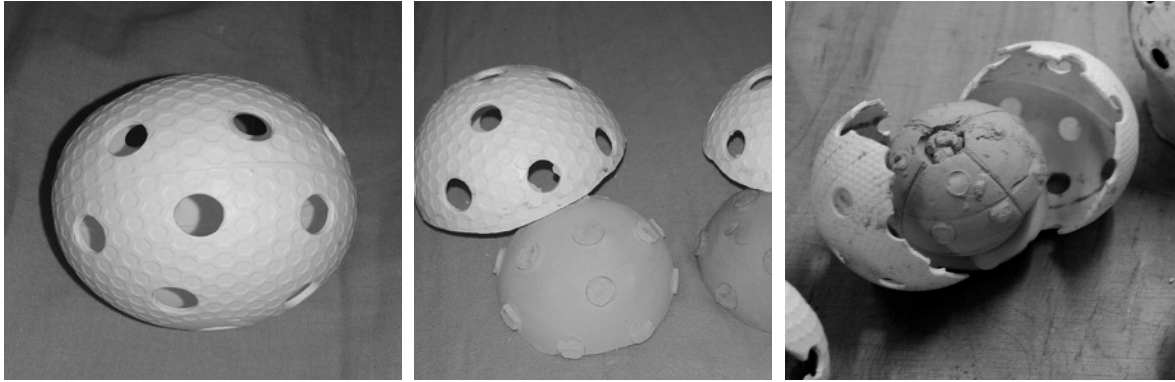
komplexnosť vzťahov medzi jednotlivcom, objektom a jeho reprezentáciami spolu so vstupom sociokultúrnych a psychologických faktorov sa im bližšie venujeme v samostatných podkapitolách.

Dekódovanie objektu dokumentujú úryvky z už prvotne citovaného pracovného denníka počas fázy analyzovania: *„Každé pučle majú svoje miesto, bod, kam patrí a neberie miesto žiadnej inej. Každá z puclí, susediacich, sa dotýkajú v určitom mieste – bod dotyku – a zrovna tak má aj farbu. Puclami však nemusí byť nám tak známe skladanie obrázku. Pučle môžu byť ľudské telo a každý jeho orgán, bunka, sval, kosť... jeho časti, ktoré v ňom majú jedinečné miesto a majú svoju farbu. Môže byť náš život poskladaný z puclí? Akýkoľvek systém? Stroj? Vec? Myšlienka? Každé pučle majú svoje hranice, zrovna tak, ako naše ľudské telo. Alebo náš život – konečná hranica je smrť – koniec pozemského života. Každé pučle tvoria celok, by mali tvoriť, zrovna tak, ako všetko okolo nás. Pokiaľ nejaká chýba, celok netvorí.“* (D01) Úryvok tiež dokumentuje schopnosť študentky na základe izomorfizmu spájať rôzne situácie a objekty, v ktorých nachádza principiálne podobnosti. Okrem dekodovania samotného hmotného objektu študenti dekodujú aj jeho reprezentácie: kresby, schémy, fotografie, ilustrácie, texty.

O dekodovaní rôznych textov a návodov explicitne vypovedá výrok študentky: *„Hľadám na internetu návody, jak se šijí šaty, ale nakonec to asi dopadne tak, že si postup vymyslím.“* (D9), tiež vložené interaktívne odkazy na webové stránky, ktoré vypovedajú o dekodovaní mediálnych správ, a tiež pohyblivého obrazu (v denníkoch sa vyskytujú ako odkazy na videá). Špecifickým druhom dekodovania sú potom odkazy na ukážky z umenia, ktoré si vyžaduje do značnej miery osvojovanie schopnosti dekodovať neostre znaky, k čomu sú zapotreby skúsenosti s konvenciami umeleckého sveta a znalosť špecifických pravidiel znakového systému (túto schopnosť rozvíjajú aj kódovaním do autorskej výpovede). (Obr. č. 29, 30.)

Dekódovanie ostrých znakov je zapotreby napríklad pri čítaní rôznych nákresov a schém. V denníkoch o tom vypovedá časť z procesu tvorby autorskej výpovede, v ktorých sa študenti stretávali s rôznymi technologickými problémami. O intervencii takýchto ostrých znakov vypovedajú nákresy a schémy, ktoré študenti vkladali do pracovných denníkov (obr. č. 31, 32).

Proces tvorby vyžadovalo neustále dekodovanie objektu, ktorého význam sa v procese jeho premeny menil: v spôsobe, akým s ním študenti zaobchádzali, ako sa transformovala jeho hmota, kedy sa objekt ako znak menil do iného znaku, a tiež vo finálnej práci v kontexte svojho okolia. V tomto momente bolo dekodovanie miestom, v ktorom sa miesila špecifickosť znakového systému zo sveta umenia (v kontexte tvorby



Obr. č. 33, 34, 35 Premena objektu ako znaku. D3

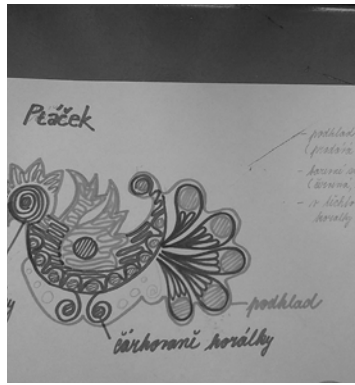
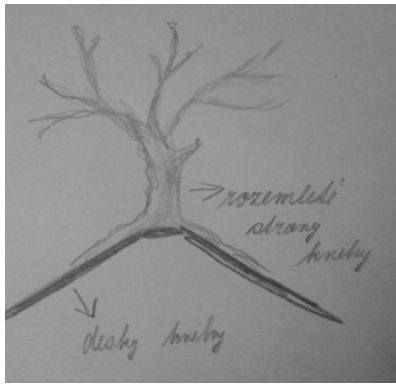
autorskej výpovedi) spolu s bežným životom (zaobchádzanie s bežným objektom). Dekódovanie prebiehalo neustále v celom procese tvorby aj vďaka hľadaniu odpovedí na neustále kladené otázky *Čo? Prečo? Ako?*, ktoré mali za úlohu overovanie si každého posunu v tvorbe (pri ručnej aj mentálnej tvorbe).

Premenlivosť významov vo výslednej autorskej výpovedi a spôsob nestáleho dekódovania v kontexte manipulácie s objektom a jeho inštalácie dokumentujú aj následne fotografie (obr. č. 33, 34, 35).

Z uvedeného vyplýva, že študenti dekodovali najrôznejšie typy znakov, ktoré sprevádzali celý proces ich tvorby. Od počiatočnej analýzy objektu ako hmotného artefaktu po analýzu jeho reprezentácií v podobe obrázkov, schém a textov apod. Objekt stojí na pomedzí bežného života a sveta umenia, ktoré vyžaduje porozumenie špecifickému systému neostrých znakov. Osvojovaním si týchto schopností disponuje vizuálne gramotný človek, ktorý tieto schopnosti uplatňuje a rozvíja na základe neustále prichádzajúcich nových situácií. Proces dekódovania bol v procese tvorby a písania sprevádzaný jeho opozitom – kódovaním. Kódovanie súvisí so schopnosťou osvojiť si komunikáciu znakovým systémom a vlastnou tvorbou intervenovať do vizuálneho sveta, preto sa mu budeme venovať v nasledujúcej časti práce.

4.11 Kódovanie ako nástroj nadobúdania kompetencií vizuálne gramotného jedinca

Kódovanie, teda transformovanie významu z jednej podoby do druhej, kedy vzniká kód – význam priradený znaku, je spôsob, ktorý využíva každý jedinec v celom procese tvorby vo forme textu, obrazov, hmotného artefaktu, a teda materiálneho znaku v priebehu prezentácie do hovoreného slova. V predchádzajúcej kapitole venujúcej sa vizuálnej gramotnosti sme popísali schopnosti, ktorými disponuje vizuálne gramotný jedinec: schopnosť vnímať, popísať, interpretovať a aplikovať. Táto kapitola sa venuje tej časti týchto schopností, ktoré súvisia so schopnosťou aplikovať – kódovať. V metóde objektového učenia a tvorby prebiehalo v tvorbe konceptu, ktorý kodovali do slovného vyjadrenia. Tiež v priebehu škicovania, fotografovania a tvorby autorskej výpovede v najrôznejších



Obr. č. 36, 37, 38 Premena objektu ako znaku. D3



Obr. č. 39, 40 Modalita objektu ako znaku. D27

výtvarných médiách, ktorých súčasťou bol objekt alebo jeho reprezentácia. Proces kódovania, ktorého výsledkom bolo okrem písaného textu aj hovorené slovo, prebiehal v záverečnej prezentácii autorskej tvorby.

Kódovanie do podoby textu dokumentuje už citovaný pracovný denník z pilotáže výskumu, ktorý sme uviedli v časti s názvom *Z pracovného denníka*, a tiež nasledovný úryvok: „1. Míček, který není vylitý a je „pouze“ tak jak je, představuje můj první kontakt s florbalom. Žádné emoce ani city tam ještě nebyly. Míček má zobrazovat to, jak mě postupně začal florbal naplňovat. 2. Míček líčí, jak mě florbal pohltit, až vlastně ty emoce přetékaly a nic jiného mě nezajímalo. 3. Míček symbolizuje převahu emocí nad florbalom. To dokonale vystihuje období, kdy jsem váhala, zda s florbalom skončit, či nikoli. Na jednu stranu tam byla láska ke sportu, ale už pro mě byly důležité i jiné věci. Emoce a city v tomto období hrály obrovskou roli. 4. Míček mapuje poslední (nynější) období, které se skládá jak z lásky k florbalu, tak ale k jiným věcem. Jedna půlka balonku patří florbalu a druhá půlka balonku jiným zájmům.“ (D3), který dokumentuje kódovanie konceptu autorky vo forme textu.

Kresby – škice, zobrazujú podobu konceptu, ale tiež dokumentujú premenu týchto konceptov, ktoré sa v priebehu ich overovania menili. K rôznorodosti záznamov menej ostrých (bežná škica) a ostrých znakov (technický nákres) prispieva aj modalita týchto znakov, ktorá sa prejavila tým, že reprezentácia konkrétneho objektu bola zakódovaná prostredníctvom viacerých techník (obr. č. 36, 37, 38).

Rôznorodá podoba zobrazovaného objektu je tiež výsledkom schematizácie, ktorá sa pohybuje od veristického zobrazenia po všeobecnejší symbol. Prostredníctvom reprezentácií objektov v podobe fotografie študenti používali priame vizuálne znaky, ktoré sú identické s objektom, ktorý spracovávali.

Jeden objekt v rôznych spôsoboch jeho zobrazenia vypovedá o jeho modalite, za ktorú môže výhradne jej priestorový rozmer. Každý pohľad z rôznej strany, každá zmena jeho polohy môže produkovať pozmenené, poprípade nové významy (obr. č. 39, 40).

V podobe hmotných objektov je nutné sa zamýšľať nad ich utilitárnou a symbolickou funkciou, pričom obe sú stavy premenlivé²³⁶. Napríklad žiarovka má svoju utilitárnu funkciu v produkcii svetla, jej reprezentácia môže byť ikonou kreatívnych nápadov. Jeden objekt v rôznych jeho formách produkuje množstvo významov, ktoré sa vo vzťahu kontextu a premeny polohy objektu a jeho zobrazenia menia (podkapitola *Objekt ako „Metaobjekt“*). Dôkazom toho je už prezentovaná autorská kniha, ktorá radikálne mení význam v spôsobe zaobchádzania s jej stránkami.

236 Pozri: Martin, A. S., 1993, Preston, B., 2000.



Obr. č. 41
Objekt D2.

4.12 Objekt, inštalácia, inscenovaná fotografia či performancia...

Umelecké formy autorských výpovedí


Na viacerých miestach práce sme vyslovili fakt, že objekt sa vo výslednej autorskej výpovedi objavoval v podobe rôznych výtvarných médií. Stal sa súčasťou autorsky upraveného ready made (v počte 44), inštalácie (v počte 5), inscenovanej fotografie (v počte 5), performancie (v počte 1). Záverečná kapitola predstaví výber autorských výpovedí, ktoré reprezentujú túto širokú škálu výtvarných médií.

4.12.1 Objekt ako autorsky upravený ready made

Rám na vyšívanie je dedičstvom po babičke, ktorá študentku učila v detstve vyšívať. Pôvodným konceptom študentky bolo vyšívanie a pomerne veľkorysý plán vyšíť obraz, ktorý by znázorňoval určité predmety, ktoré nesú subjektívny význam pre autorku. Po prieskume technologických možností si zvolila techniku krížikovej výšivky. Po procese plánovania, v ktorom si študentka zvolila námet, nachystala technické prostriedky, nasledovala prvá skúška. V námete zohrávali rolu jednotlivé komponenty obrazu v podobe srdca, postavy, textu, flóry a fauny. Význam jednotlivých prvkov analyzuje spolu so subjektívnymi skúsenosťami, ktorých sú reprezentantmi. Aj farba bavlniek má v obraze svoj význam. Prvá skúška s vyšitím časti obrazu viedla k prehodnoteniu pôvodného rozmeru obrazu, aj jeho komplikovanosti potom, čo študentka zistila časovú náročnosť tejto technológie.

Výsledkom je obraz situovaný do pôvodného dreveného rámu na vyšívanie. Tento rám sa stal súčasťou obrazu, ktorého dokončenosť symbolizujú nite, ktoré vybiehajú z formátu obrazu. Tie dávajú obrazu aj značnú mieru expresívnosti. Jednotlivé komponenty obrazu študentka popisuje nasledovne:

„Na obraze si môžete povšimnout těchto vyšitých předmětů:



Obr. č. 42
Inštalácia D18.

- *stromy a květina – jelikož ráda chodím navštěvovat přírodu, má v sobě tolik síly, kterou mi dává, když ji postrádám,*
 - *kytara, houslový klíč, basový klíč a noty – hudba je můj život, od malinká jsem se učila na klavír, chodila zpívat, proto bez hudby si nedokážu svůj život představit,*
 - *osoba – kontakt s cizími lidmi k životu patří, ráda zajdu s kamarádama ven a bavím se, kdo toto nedělá, má smutný život,*
 - *slunce – léto, moře, to vše miluji a k létu tohle vše patří, když venku prší, i na mě to působí, stejně, jako když venku svítí sluníčko, hned mám potom lepší náladu,*
 - *hlava psa – jako malá jsem si strašně přála pejska, asi 10 let jsem si ho přála ke každým narozeninám, ale nikdy jsem ho nedostala, až najednou před dvěma lety jsem přišla domů a tam na mě čekalo krásné štěňátko, za které bych dýchala a nikdy ho nevyměnila za nic,*
 - *srdce – samozřejmě bez lásky by život také nebyl tak krásný. A mě láska dělá život mnohem krásnější a nabíjí mě energií,*
 - *příbor – samozřejmě také já jsem osobnost, která se zase tak často nekouká na váhu, ale občas si dopřeje i něco ne zrovna zdravého,*
 - *třešně – nevím, co dodat, miluji ovoce,*
- Objekt, který je vyšitý pod rámem, je od mojí sestry, která také jako malá velice ráda vyšivala a která je v mém životě ten nejbližší člověk!“ (D2)*

Drevený rám je použitý v jeho bežnej funkcii – na natiiahnutie plátna na vyšívanie. Na plátne je kolážovitou kompozíciou vyšitý obraz zložený z jednotlivých prvkov, ktoré sú vypráváním zo života autorky. Objekt bol iniciátorom, ale v tomto prípade sa stal aj súčasťou diela.

4.12.2 Objekt ako súčasť inštalácie

Rolka baliaceho papiera sa stala vďaka materiálu, z ktorého je zhotovená, vstupným objektom, ktorý si študentka na tvorbu vybrala. Analýza objektu, jeho možností – to, že sa rolka dá rozbaliť na súvislý pás, priviedol študentku k tvorbe inštalácie. Materiál papier a jeho analýza viedla k tomu, čo sa s danou rolkou papiera autorským zásahom udeje. Strom, jeho spracovanie do papiera, piliny ako produkt rezania a popol ako záznam procesu



Obr. č. 43
Čas. D40

pálenia sa stali materiálom, prostredníctvom ktorého študentka „písala“ životný cyklus stromu. Ide o záznam v podobe akýchsi partitúr, ktorý je „písaný“ prostredníctvom popola a pilín pozdĺž celej dĺžky rolky papiera.

4.12.3 Objekt ako súčasť performancie

Presýpacie hodiny sa stali impulzom na zhotovenie objektu, ktorý sa stal súčasťou performancie jednej zo študentiek. Tie boli reprezentantom časov, ktoré študentka strávila v Číne pozorovaním Dúhových hôr. Jej prvopočiatočná idea nepočítala s klasickým tvarom presýpacích hodín a svoju pozornosť upriamovala na piesok. Tvarovou analýzou uvažovala o mnohých objektoch, ktorých redizajn by mohol vytvoriť presýpacie hodiny, napr. misky, fľaše, rôzne nádoby. Tieto objekty viedli autorku k rôznym technologickým riešeniam, ktorých bol celý rad. Vytýčením témy – času – upriamila svoju pozornosť na princíp presýpania piesku. Tento princíp uplatnila v autorskom zásahu do priemyselne vyrábanej plastovej misky. Jej tvar a veľkosť nebol náhodným výberom, ale predchádzala mu selekcia z rôznorodých možností. Po výbere vhodnej misky študentka vyrezala slovo čas v rôznych jazykoch do jej dna. Na vyrezanie zvolila náročnú techniku pílením lupienkovou pílkou, ktoré pri takto rozmernej miske nebolo najjednoduchšie. Otvory v miske sa tak stali miestom, cez ktoré sa presýpal piesok. Čas okrem samotných vyrezaných otvorov práci sa premietal aj do času, ktorý strávila chôdzou s miskou v rukách, pokým sa obsah misky cez vyrezané otvory nepresypal. Výsledkom nebol len autorsky upravený readymade, ale samotná akcia, počas ktorej študentka chodila s misou plnou piesku. Študentka chodila po piesku, pretože si ho miskou držanou v rukách pred sebou sypala rovno pod nohy. Línia piesku na podlahe a stopy chodidiel sa stali tiež sekvenciou časového záznamu, dobre reprezentujúcim chodenie po horách. (D40)



Obr. č. 44
Inscenovaná fotografie. D1

4.12.4 Objekt ako súčasť inscenovanej fotografie

Autorskú knihu sme popisovali vo viacerých častiach práce, v tejto autorskej výpovedi je kniha ako objekt súčasťou inscenovanej fotografie. Dôvody, prečo si knihu študentka vybrala, popisuje nasledovne: „*Přemýšlela jsem a dospěla k tomu, že v mém životě hrají důležitou roli knihy, kterých máme doma opravdu obrovské množství. Na jednu stranu mám knihy opravdu ráda, vyrůstala jsem s nimi, ale na druhou stranu, knih je tu opravdu až moc, připadám si stísněně. Někdy mám i pocit, že knihy mi ubírají určitý životní prostor. Pohrávala jsem si s různými myšlenkami a původně jsem chtěla vytvořit jakousi “obrácenou knihu” s odkazem na lidi. Nepřišlo mi to ovšem moc autentické, a proto jsem se snažila nějak seskupit myšlenky, které se týkají přímo mě.*“ (D1)

Výsledkom je séria inscenovaných fotografií, na ktorých môžeme vidieť študentku, popíjajúcu čaj vo veži z kníh. Knihy ako stavebný materiál vytvárajú kruhovú stavbu – pomyslenú vežu, v centre ktorej sedí študentka s čajovým servisom.

4.13 Odpovede na výskumné otázky

Predchádzajúce kapitoly pojednávajú o edukačnom potenciáli objektu, pričom priamo z nich vyplynuli niektoré odpovede na výskumné otázky, ktoré sme si v úvode výskumného šetrenia kládli, ďalšie explicitne z obsahu práce odvodzujeme. Prvú otázku sme si položili nasledovne: Za akých okolností a akým spôsobom môže objekt v rámci tvorby fungovať ako podnet na rozvoj myslenia?

Z metódy objektového učenia a tvorby, ktorú sme v rámci výskumného šetrenia realizovali, vyplynula dôležitosť proporčne rovnomernej časovej dotácie venovanej mysleniu a tvorbe – práci. Počiatočným stimulom na aktivizáciu učenia, myslenia je objekt – hmotný artefakt (vytvorený a vymyslený človekom) v momente jeho slobodného výberu študentmi a následná dlhodobejšia práca s ním (v našom prípade jeden semester). Voľba bola výsledkom slobodnej angažovanosti študentov, ktorí k objektu prechovávajú najrôznejšie kognitívne vzťahy. Výber je tak produktom kognitívneho



Obr. č. 45
Lesný bar, D51

procesu zahrňujúceho najrôznejšie pocity, emócie, vedomosti, skúsenosti – informácie z duševného života študentov. Z týchto východísk pracuje myslenie iniciované objektom so subjektívnym, intímnyim prostredím študenta a jeho prechodom k intersubjektívnemu zdieľaniu. V procese myslenia zohráva veľkú rolu vertikálna a horizontálna analýza objektu (bližšie podkapitola Objekt ako „Metaobjekt“), tiež jeho rotácia a kontextuálnosť.

V procese, kedy vnímame objekt ako výsledok ľudskej tvorby – rúk aj mysle, môžeme hovoriť o objekte ako o metaobjekte, kedy na hmotný artefakt pozeráme ako na zhmotnenú myšlienku človeka, o ktorej následne premýšľame, a v procese tvorby v zmysle transformovania bežného objektu v umelecké dielo (napr. readymade). Objekt je možné na základe analýzy dávať do pomyslených sietí, v ktorých sú objekty a ľudia rovnocennými aktérmi. Prostredníctvom takejto analýzy si študenti osvojujú rôzne vedomosti o objektoch a ľuďoch na pomyslenej línii od minulosti po budúcnosť spolu; na to využívajú metódy kritického a tvorivého myslenia. Na premýšľanie o objektoch a ľuďoch v rovinách bio-psycho-sociálnych vzťahov boli využívané najrôznejšie druhy a operácie myslenia. Odpoveď na túto otázku sa čiastočne prekrýva s odpoveďou na nasledujúcu otázku, podobne ako myslenie s vizuálnou gramotnosťou, ktorá znie: Za akých okolností môže objekt slúžiť ako podnet na nadobúdanie a rozvoj kompetencií vizuálne gramotného jedinca? V momente, v ktorom sa stretáva objektové učenie a tvorba, myslenie a práca v rovnocenných proporciách je komplexným prepájaním širokého spektra kognitívnych procesov s telom človeka, tiež kódovania a dekódovania, ktoré nie je vďaka objektu izolované len na špecifický svet a jazyk umenia, ale je rozšírený aj na bežný svet. Objekt je v tomto zmysle efektívnym nástrojom na rozvoj vizuálnej gramotnosti. Prvým dokladom tvrdenia, že prostredníctvom objektovej tvorby a učenia môžeme rozvíjať vizuálnu gramotnosť, je fakt, že do procesu tvorby vstupujú aj najrôznejšie reprezentácie objektu v podobe textov, obrazov, fotografií, schém, videí a pod. Študenti preto neustále prechádzajú od procesu priestorovej tvorby, v ktorej sa učia kódovať (aj dekódovať vlastné významy), do procesu dekódovania najrôznejších textov a plošných obrazov. Objekt slúži na prechod medzi bežným jazykom, vizuálnym jazykom, svetom umenia, reklamy a všetkým vizuálnym, čo človeka obklopuje. Pričom vychádzame z tvrdenia, že vizuálna komunikácia nie je systémom uzavretým v umení, ale nachádza sa všade okolo nás. Objekt v procese tvorby môže slúžiť na prerod počiatočného dekódovania všetkého vizuálneho z nášho okolia, čo sa s objektom spája, v autorskú výpoveď (v ktorej je objekt alebo jeho reprezentácia priamo zastúpený), v ktorej je využívané kódovanie a dekódovanie špecifického sveta umenia a jeho jazyka (napríklad menšia ostrosť a neostrosť znakov). Osvojovanie si kompetencií a nadobúdanie schopností vizuálne gramotného jedinca je

stimulované v momentoch, kedy na objekt pozeráme ako na meniaci sa znak (bližšie podkapitola Objekt ako „Metaobjekt“), ktorého interpretácia je závislá od situácie a polohy, v ktorej sa nachádza. Študent tak počas manipulácie s objektom nepracuje s jedným významom, ale kompetencie vizuálne gramotného jedinca trénuje v množstve situácií, závislých od pohybu a polohy objektu a jeho reprezentácií. Ďalšou otázkou, ktorú sme si položili, je: Prostredníctvom akého spôsobu zaobchádzania s objektom je možné využívať jeho edukačný potenciál?

Prostredníctvom objektu ako otvorenej edukačnej úlohy môže byť jeden objekt, v najrôznejších, nielen umeleckých predmetoch, nositeľom rôznych edukačných obsahov v zmysle integrálneho kódu. Prostredníctvom takto pojatého objektového učenia a tvorby je možné osvojovanie si najrôznejších vedomostí a zručností, ktoré súvisia s vertikálnou a horizontálnou analýzou objektu a jeho reprezentácií (bližšie podkapitola Objekt ako „Metaobjekt“), ale tiež s jeho výtvarným spracovaním. Objekt v objektovom učení a tvorbe slúži ako miesto preklenutia bežného života a sveta umenia. Vďaka zaobchádzaniu s objektom – jeho významovou „otvorenosťou“ a kontextualitou, je možné nahliadať na svoje okolie tvorené najrôznejšími objektmi ako na nevyčerpatelný zdroj inšpirácie na výtvarné aj tematické spracovanie v rámci edukačnej praxe.

4.14 Zhrnutie výskumného šetrenia

Výskumné šetrenie bolo založené na prípadovej štúdií, v ktorej samotný prípad tvorilo 55 študentov na hodinách priestorovej tvorby v priebehu jedného semestra. V rámci priestorovej tvorby sme uplatnili objektové učenie a tvorbu, v ktorej primárne pracujú s objektom. Naším cieľom bolo udržiavať proporciu medzi učením a tvorbou s tým, že výsledkom semestrálnej práce bol pracovný denník a autorská výpoveď, ktorej súčasťou bol objekt alebo jeho reprezentácia.

Významným vstupom do výskumného šetrenia bola slobodná voľba objektu študentmi a celý proces písania pracovného denníka. Objekt bol už od samotného výberu reprezentantom osobnej zaangažovanosti študentov vo vzťahu k nemu. Objekt sa vyskytoval ako reprezentant spomienky na rôzne udalosti, skúsenosti, osoby – teda ako zrkadlo časti

duševného života študentov. Rozmanitosť objektov a ich slobodný výber sa stal motivačným prvkom v edukačnom procese.

Analýza objektu, ktorá sprevádzala celý proces zaobchádzania s objektom, sa stala východiskom pre nadobúdanie interpretačných schopností aj mimo oblasť priestorovej tvorby vďaka tomu, že proces tvorby sprevádzali aj najrôznejšie reprezentácie objektu. Schopnosť dekódovania ďalej sprevádzala aj proces kódovania. Kódovanie sa stalo základom pre proces tvorby autorskej výpovede, v ktorej sa objekt spolu s jeho reprezentáciami nachádzal v najrôznejšej podobe. Výsledkom tejto tvorby boli teda rôzne výtvarné médiá v podobe readymade, inštalácie, inscenovanej fotografie a performancie. Nadobúdanie schopností kódovania a dekódovania sú aj nosnými kompetenciami vizuálne gramotného jedinca. Samotná vizuálna gramotnosť sa vo svojej podstate neupriamuje len na svet umenia, preto objekt svojou povahou – vyňatím z bežného života a transformáciou na výtvarné dielo, zabezpečoval nadobúdanie schopností kódovať a dekódovať nielen v špecifickom systéme výtvarného umenia, ale aj bežného života. Objekt a jeho reprezentácie sa stali nosnými pre osvojovanie si najrôznejších druhov manuálnych zručností – kresba, fotografia, využívanie najrôznejších nástrojov a materiálov spolu s technologickým riešením.

Objekt vystupoval ako premenlivý znak, ktorý sa mení nielen v procese manipulácií s ním, ale aj v rôznych spôsoboch jeho reprezentácie. Objektové učenie a tvorba preukázali svoju podnetnosť na rozvoj vizuálnej gramotnosti s tým, že čisto vizuálny svet obohacuje o kontakt rúk s materiálom ako prejavom celého tela, osobnou angažovanosťou učiaceho sa subjektu spolu s objektom, tiež v styku bežného života a sveta umenia a subjektivity s intersubjektivitou a objektivitou.

Záver

Predložená práca sa zaoberala objektom, ktorý je súčasťou materiálnej kultúry, medziľudských vzťahov, nášho okolia a tiež zložitých komunikačných systémov. V jednotlivých častiach práce sme písali o objekte ako o bio-psycho-sociálnej totalite, o jeho kognitívnom a sociálnom živote cez optiku interdisciplinárnych presahov. Popísali sme miesta prelínania sa dvoch svetov – sveta objektov a ľudí, ktoré sme prostredníctvom objektu využili ako edukačný nástroj pri špecifickej objektovej tvorbe a učení.

V úvodnej časti sme popísali objekt z pohľadu sub-objektovej figúry a tiež ako sochársku podkategóriu prizmou umenovedy, pričom bio-psycho-sociálna trichotómia pomyselne určila aj štruktúru nasledujúcich častí práce. Vo filozofii sa objekt spája s otázkou vzniku sveta – čo objekty od seba oddeľuje, čo ich spája, vymedzovaním človeka ako mysliacej bytosti a sveta nemysliacich objektov. V umení sa objekt formoval ako samostatná sochárska podkategória v rámci objektového umenia, aj keď šírka pojmu a jeho každodenné využívanie slúži na pomenovanie najrôznejších vecí, predmetov, artefaktov.

Objekt sme vymedzili ako hmotný artefakt a jeho reprezentácie, ktoré vytvoril človek, nie príroda. Ich formu a funkciu sme popísali ako výsledok ľudskej tvorby, pričom človeka sme vnímali ako bio-psycho-sociálnu jednotu. Bio-psycho-sociálny konštrukt sme rozvíjali aj v častiach práce, v ktorých o objekte píšeme ako o aktívnom aktérovi, ktorý je výsledkom intervencie človeka, ale zároveň človeka ovplyvňujúcom. Vstup do trichotomických vzťahov dokumentovala ukážka pracovného denníka, ktorý na jednu stranu popísal vzťah študentky k objektu, na stranu druhú poslúžil ako opora pre nasledujúce časti teórie. V nich sme popísali vzťah človeka a objektov, vzťah ľudskej mysli a tela, vzťah tvoriacej ruky a mozgu a myslenie, ktoré sme uzavreli analýzou objektu z pohľadu sociosémantiky materiálnej kultúry. Z nej vyplýva pohľad na človeka ako na jednotu, ktorej súčasťou je myseľ a jej produkty s tým, že myslenie nepovažujeme za produkt ohraničený ľudským mozgom, ale hranice prekračujúci. Nadväzujeme pri tejto koncepcii fenomenologickým pojmom telesnenie s jasným cieľom poukázať na významnosť celého tela – jeho cítenia a skúseností. Skúsenosti tela ako mnohovrstevnaté fenomény sa pritom prejavili ako významný vstup do objektovej tvorby a učenia.

Pedagogickú perspektívu sme popísali prostredníctvom pojmov objektového učenia, objektovej tvorby a tiež vzdelávacieho objektu. Objektové učenie je zamerané predovšetkým na kognitívne ciele, tvorba sa koncentruje na umelecký výstup, obe však využívajú objekt ako fenomén, ktorý vnímame multisenzoricky. Zo skúmania a analýzy vyplýva prirodzený

záujem, ktorý sa vyskytuje v pedagogickom pôsobení ako vnútorná motivácia, dôležitá na dosahovanie cieľov. Z výskumu vyplynulo, že objekt v edukácii nevystupuje len vo svojej hmotnej podobe, ale aj v podobe najrôznejších reprezentácií. Schopnosť objekt a jeho reprezentanty interpretovať alebo vytvárať sa spolu so schopnosťou javy popísať prejavili ako efektívne nástroje na rozvoj kompetencií vizuálne gramotného jedinca.

V empirickej časti sme predstavili model objektovej tvorby a učenia, ktorý sme v rovnocennom pomere zaviedli v rámci prípadovej štúdie do výučby priestorovej tvorby. Špecifikom tejto intervencie bola slobodná voľba objektu, s ktorým sa následne počas semestra pracovalo. Tento proces sme dokumentovali prostredníctvom online pracovných denníkov, ktoré o procese tvorby mnohé vypovedali. Rolu objektu v procese tvorby a učenia sme rozpísali v častiach práce, z ktorých vyplynul aj jeho edukačný potenciál, aj schopnosť slúžiť ako podnet pri rozvoji vizuálnej gramotnosti. Záver práce ukončujú ukážky z výsledkov tvorby, v ktorých je objekt priamo zastúpený v podobe upraveného ready made, inštalácie či performancie, alebo jeho reprezentácia v podobe inscenovanej fotografie.

Použitá literatúra

- APPADURAI, A. (1986). *The social life of things: Commodities in cultural Perspective*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ARBIB, M. A. (2002). The mirror system, imitation, and the evolution of language. In K. In K. DAUTENHAHN & C. L. NEHANIV (Eds.), *Imitation in animals and artifacts. Complex adaptive systems* (s. 229–280). Cambridge, MA: the MIT Press.
- ARIZPE, E., & STYLES, M. (2003). *Children reading pictures: Interpreting visual texts*. London: RoutledgeFalmer.
- BAČOVÁ, V. (ed.) (2010). *Rozhodovanie a usudzovanie. Pohľady psychológie a ekonómie I*. Bratislava: Ústav experimentálnej psychológie SAV.
- BASSECHES, M. (1984). *Dialectical thinking and adult development*. Norwood, N.J: Ablex Pub. Corp.
- BASSECHES, M. (1980). Dialectical schematas: A framework for the empirical study of the development of dialectical thinking. *Human Development* 23, s. 400–421.
- BATES, E. (1976). *Language and context: The acquisition of pragmatics*. New York
Dizertačná práca.
- BENEŠ, J. (1981). *Kulturně výchovná činnost muzeí I., II.*, Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- BERAN, J. (2010). *Lékařská psychologie v praxi*. Praha: Grada.
- BERNSTEIN, B. (1975). Class and pedagogies: visible and invisible. *Educational Studies*, 1(1) s. 23–41.
- BERTI, A., & FRASSINETTI, F. (2000). When Far Becomes Near: Remapping of Space by Tool Use. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 12, 3, s. 415–420.
- BEUYS, J., & ZAJÍČKOVÁ, E. (1999). *Rozhovory s Beuysem*. Olomouc: Votobia.
- BISSETT, VAN, G. T. M., & CUMMING, G. (2004). Cultivating expertise in informal reasoning. *Canadian Journal of Experimental Psychology/revue Canadienne De Psychologie Expérimentale*, 58, 2, s. 142–152.
- BOLIN, P. E., & BLANDY, D. (2003). Beyond Visual Culture: Seven Statements of Support for Material Culture Studies in Art Education. *Studies in Art Education*, 44, s. 246–263.
- BOLIN, P. E., BLANDY, D. E., a kol. (2011). *Matter matters: Art education and material culture studies*. Reston, VA: National Art Education Association.

- BONIFAZI, S., FARNÈ, A., RINALDESI, L., & LÀDAVAS, E. (2007). Dynamic size-change of peri-hand space through tool-use: Spatial extension or shift of the multi-sensory area. *Journal of Neuropsychology*, 1, 1, s. 101–114.
- BONO de E. (2015). *Serious creativity: Using the power of lateral thinking to create new ideas*. London: Penguin.
- BONO. de E. (1992). *The use of lateral thinking*. London: Penguin.
- BONO. de E. (2016). *Lateral thinking: A textbook of creativity*. London: Penguin. BOSS, M. (1992). *Nárys medicíny a psychologie*. Rychnov nad Kněžnou: J&J.
- BRABCOVÁ, A. (2003). *Brána muzea otevřená: [průvodce na cestě muzea k lidem a lidí do muzea]*. Náchod: Juko.
- BRATKOVÁ, E. (2008). *Otevřený přístup a digitální knihovny v oblasti vědy a výzkumu: (vybrané systémy)*. Praha: Ústav informačních studií a knihovnictví FF UK, s. 16–17.
- BRUGGER, W., (1990). *Filosofický slovník*. Praha: Naše vojsko. BURIAN, P. (2012). *Webové a agentové technologie*. Praha: Grada.
- BURKHART, A. (2006). Object Lessons: Thinking about Material Culture. *Art Education*, 59(2), s. 33–39. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/27696134>
- BYANT. L., (2015). *Za objekt konečně bez subjektu*. In: JÁNOŠČÍK, V., *Objekt*. Praha: Kvalitář.
- CARDINALI, L., BROZZOLI, C., FINOS, L., ROY, A. C., & FARNÈ, A. (2016). The rules of tool incorporation: Tool morpho-functional & sensori-motor constraints. *Cognition*, 149, s. 1–5.
- CLARK, A. (1997). *Being there: Putting brain, body, and world together again*. Cambridge, MA: MIT Press.
- CLARK, A., (2008). *Supersizing the Mind: Embodiment, Action, and Cognitive Extension*. New York: Oxford University Press.
- COMMEYRAS, M., & DEGROFF, L. (1998). Literacy professionals' perspectives on professional development and pedagogy: A United States survey [Electronic version]. *Reading Research Quarterly*, 33(4), s. 434–472.
- DEBES, J. (1969), International Visual Literacy Association What is „Visual Literacy?“ http://www.ivla.org/org_what_vis_lit.htm
- DELĚ, W. H., & KICZKO, L. (1993). *Lexikón filozofie*. Bratislava: Obzor.

- DEMETRIOU, A., & EFKLIDES, A. (1985). Structure and Sequence of Formal and Postformal Thought: General Patterns and Individual Differences. *Child Development*, 56(4), 1062-1091. doi:10.2307/1130117
- DESCARTES, R. (2001). *Meditationes de prima philosophia / Meditace o první filozofii*. Praha: Oikoymenh.
- DESCARTES, R. (2003). *Meditace o první filozofii*. Praha: Oikoymenh.
- DROIT, R. P. (2005). *How Are Things? A Philosophical Experiment with Unremarkable*. Londýn: Faber & Faber.
- DUHS, R. (2010). Learning from university museums and collections in Higher Education: University College London (UCL). *University Museums and Collections Journal*.
- EASTWOOD, B. (1984). Descartes on Refraction: Scientific versus Rhetorical Method. *Isis*, 75(3), s. 481–502. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/232939>
- EVANS, J. S. B. T. (1993). *The cognitive psychology of reasoning*. Hove, U. K: Lawrence Erlbaum Associates.
- EVANS, J. S. B. T. (2007). *Hypothetical thinking. Dual processes in reasoning and judgement*. London: Hove, Psychology Press.
- FOGASSI, L., & FERRARI, P. F. (2007). Mirror neurons and the evolution of embodied language. *Current Directions in Psychological Science*, 16(3), s. 136–141.
- FOTTA, P. (2005). *Pri prameni filozofie*. Bratislava: Typi Univ. Tyrnaviensis. FULKOVÁ, M. (2007): *Diskurs umění a vzdělávání*. Jihočany: H&H.
- GÁL, E. (2002). *Filozofia mysle a kognitívne vedy*. In: RYBÁR, J., et al. *Kognitívne vedy*. Bratislava: Kalligram, s. 21–46.
- GALDA, L., & LIANG, L. A. (2003). Literature as experience or looking for facts: Stance in the classroom [Electronic version]. *Reading Research Quarterly*, 38(2), s. 268–275.
- GALDA, L., & SHORT, K. G. (1993). Visual literacy: Exploring art and illustration in children's books. *The Reading Teacher*, 46(6), s. 506–516.
- GÁLIKOVÁ, S. (1998). Úvod do filozofie mysle III. Bratislava: Filozofický ústav SAV. *Organon*, No. 3, s. 300–310.
- GÁLIKOVÁ, S., & GÁL, E. (2003). *Antológia filozofie mysle*. Bratislava: Kalligram.
- GALLAGHER, S., & RANSOM, T. (2016). Artifacts and Minds: Material Engagement Theory and Joint Action. In Etzelmüller G. & Tewes C. (eds.), *Embodiment in Evolution and Culture* (s. 337–352). Mohr Siebeck GmbH and KG. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/j.ctt2250vc6.23>

- GALLAGHER, S., (2009). Philosophical Antecedents of Situated Cognition. In: P. Robbins, P., and Aydede, M. (eds.), *The Cambridge Handbook of Situated Cognition*. Cambridge University, s. 35–51.
- GARDNER, H., (1999). *Dimenze myšlení. Teorie rozmanitých inteligencí*. Portál: Praha.
- GAŽOVÁ, V. (2009). *Úvod do kulturologie*. Bratislava: Národné osvetové centrum.
- GENTILUCCI, M., & CORBALLIS, M. C. (2006). From manual gesture to speech: A gradual transition. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 30(7), s. 949–960.
- GEORGOUDI, M. (1983). Modern dialectics in social psychology: A reap- praisal. *European Journal of Social Psychology*, 13, s. 77–95.
- GEORGOUDI, M. (1985). Dialectics in attribution research: A reevaluation of the dispositional-situational causal dichotomy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, s. 1678–1691.
- GIBSON, J. J. (1979). *The ecological approach to visual perception*. Boston: Mifflin
- GIBSON, J. J. (1966). *The Senses Considered as Perceptual Systems*. Allen and Unwin, London.
- GOLDIN-MEADOW, S. (2003). *Hearing Gesture: How Our Hands Help Us Think*. Cambridge, Mass: Belknap Press of Harvard University Press.
- GOSDEN, C. (2001). Making sense: Archaeology and aesthetics. *World Archaeology* 33(2), s. 163–167.
- GOSDEN, C. (2004). Making and display: Our aesthetic appreciation of things and objects. In: E. DeMarrais, C. Gosden, and C. Renfrew. McDonald ed. *Rethinking Materiality: The Engagement of Mind with the Material World*. Institute for Archaeological.
- GOSDEN, C. (2005). What do objects want? *Journal of Archaeological Method and Theory* 12 (3), s. 193–211.
- GOSDEN, C., & MARSHALL, Y. (1999). The Cultural Biography of Objects. *World Archaeology*, 31(2), s. 169–178. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/125055>
- GRAHAM, J. (1990). *Pictures on the page*. Sheffield, England: National Association.
- HAVELKA, R., (2008). Syntéza kognitivní vědy o náboženství a kognitivní archeologie: Nová perspektiva studia pravěkých náboženských systémů. *Sacra*, Brno, roč. 1/VI, s. 5–26.
- HEIDEGGER, M., (2002). Was heisst Denken? In: M. Heidegger Gesamtausgabe. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann.
- HEIDEGGER, M., (2018). *Bytí a čas*. Praha: Oikoymenh.

- HEINICH, R., MOLENDÁ, M., RUSSELL, J. D., & SMALDINO, S. E. (1999). *Instructional media and technologies for learning*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall
- HOGENOVÁ, A. (2002) *Kvalita života a tělesnost*. Praha: Karolinum.
- HOGENOVÁ, A. K fenomenologii těla a pohybu. In: *Společnost fenomenologické filosofie a psychoterapie* [online]. [cit. 2015-11-03]. Dostupné z: <http://sffp.sweb.cz/archiv/hogenova.htm>
- HOLAS, E., (1970). *Kapitoly zo všeobecnej psychológie. Myslenie*. Bratislava: SPN.
- HOLYOAK, K. J., & MORRISON, R. G. (2005). *The Cambridge handbook of thinking and reasoning*. New York, N.Y: Cambridge University Press.
- HOOPER-GREENHILL, E. (1994). *The educational role of the museum*. New York: Routledge.
- HORÁČEK, R. (1998). *Galerijní animace a zprostředkování umění: Poslání, možnosti a podoby seznamování veřejnosti se soudobým výtvarným uměním prostřednictvím aktivizujících programů na výstavách*. Czech Republic: Akademické nakl. CERM.
- HOUSE, N. (2011). *Material Culture in Contemporary Art and Design*. In: BOLIN, P. E., BLANDY, D. E., *Matter matters: Art education and material culture studies*. Reston, VA: National Art Education Association.
- HUSSERL, E. (2006). *Ideje k čisté fenomenologii a fenomenologické filosofii II*. Praha: Oikoymenh.
- CHALUPA B. (2010). *Pokroky kognitivní psychologie*. Brno: Littera. CHALUPECKÝ, J. (1998). *Úděl umělce: duchampovské meditace*. Praha: Torst.
- CHATTERJEE, H. J., & NOBLE, G. (2009). *Object Therapy: A Student-selected Component Exploring the Potential of Museum Object Handling as an Enrichment Activity for Patients in Hospital*. *Global Journal of Health Sciences*, 1(2), s. 42–49.
- CHATTERJEE, H., MACDONALD, S., PRYTHERCH, D., & NOBLE, G. (2008). *Touch in museums: Policy and practice in object handling*. New York, NY: Berg.
- CHATTERJEE, H. J. (2009). *Staying Essential: Articulating the Value of Object Based Learning*. *University Museums and Collections Journal*. Published online: 15/01/2009 Dostupné z: <http://edoc.hu-berlin.de/umacj/1/chatterjee-helen-1/PDF/chatterjee.pdf>
- CHATTERJEE, H. J. (2015). *Object-Based Learning In Higher Education: of the Museum of Fine Arts*, 38(225), s. 17–18. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/4170752>
- CHEMERO, A. (2009). *Radical Embodied Cognitive Science*, Cambridge: MIT Press.
- CHURCHIL, D. (2007). *Towards a useful classification of learning objects*. *Educational Technology Research & Development*, 55(5), s. 479–497.

- INGOLD, T. (2009). On Weaving a Basket. In: Candlin, F., & Guins, R. (2009). *The object reader*. London: Routledge, s. 80–91.
- JAGOŠOVÁ, L., & MRÁZOVÁ, L. (2008). Objektové učení jako základ muzejní didaktiky. In: HORÁČEK, M., MYSLIVEČKOVÁ, H., ŠOBÁŇOVÁ, P. (eds.), *Muzejní pedagogika dnes*. UPOL: Olomouc. s. 225–237.
- JANÍK, T., & kol. (2013). *Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. Brno: Masarykova univerzita.
- JENSEN, K. E. (2004). *Language and Cognition Lecture*. University of Southern Denmark: OdenseFall.
- JONES, A. (2007). *Memory and Material Culture*. Cambridge University Press.
- JŮVA, V. (2004). *Dětské muzeum: Edukační fenomén pro 21. století*. Brno: Paido.
- KADOR, T., CHATTERJEE, H., & HANNAN, L. (2017). The Materials of Life: Making meaning through object-based learning in twenty-first century Higher Education. In: FUNG, D., & B. CARNELL (eds.), *Disciplinary Approaches to Connecting the Higher Education Curriculum*. London: UCL Press. s. 60–74.
- KAHLE, L., LIU, R., ROSE, G., & KIM, W. (2000). Dialectical Thinking in Consumer Decision Making. *Journal of Consumer Psychology*, 9(1), s. 53–58. Dostupné na: <http://www.jstor.org/stable/1480332>
- KAPALKOVÁ, S. (2008). Gestá v kontexte raného vývinu detí. In: SLANČOVÁ, D. *Štúdie o detskej reči*. Prešov: Filozofická fakulta, s. 169–211.
- KASSELOVÁ, J. (2008). Sémantické kategórie v ranej ontogenéze reči dieťaťa. In: SLANČOVÁ, D. *Štúdie o detskej reči*. Prešov: Filozofická fakulta, s. 121–169.
- KLIMEKOVÁ, A., (2007). *Filozofická antropológia. Človek a svet. Filozoficko-historická analýza problému*. Prešov: Alldata.
- KNAPPETT, C. (2005). *Thinking through material culture: An interdisciplinary perspective*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- KNAPPETT, C., & MALAFOURIS, L. (2010). *Material agency: Towards a non-anthropocentric approach*. New York: Springer Science+Business Media.
- KOŠČ, L., (1986). *Kapitoly zo všeobecnej psychológie. Myslenie a inteligencia*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- KŘIVOHLAVÝ, J. (2001). *Psychologie zdraví*. Praha: Portál.
- KŘIVOHLAVÝ, J. (2009). *Psychologie moudrosti a dobrého života*. Praha: Grada
- KŘIVOHLAVÝ, J., (2006), *Psychologie smysluplnosti existence. Otázky na vrcholu života*. Praha: Grada.

- KUŽEL, S. (1999). *Interpretace v muzeu aneb Den bez divochů a průvodců*. Praha: Open Society Fund.
- LAKOFF, G., & JOHNSON, M. (2017). *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.
- LASCHENSKI, M. (1987). *Objects, the object of the object: from the physical to the metaphysical the use of natural objects and artifacts in 20th century art of the United States and Europe*. Dizertačná práce, Columbia University.
- LATOURET, B. (1999). *Pandora's Hope: Essays on the Reality of Science Studies*. Harvard University Press.
- LENDVAI, F. L. (1983). *Dejiny myslenia*. Bratislava: Pravda.
- LETZ, J. (1994). *Filozofická antropológia: Príspevok ku kreačno-evolučnému porozumeniu človeka*. Bratislava: Charis.
- LEWIS-WILLIAMS, J. D., & PEARCE, D. W. (2008). *Uvnitř neolitické mysli: Vědomí, vesmír a říše bohů*. Praha: Academia.
- LOCKE, J. (1984). *Esej o lidském rozumu*. Praha: Svoboda.
- MALAFOURIS, L. (2013). *How things shape the mind: A theory of material engagement*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- MALAFOURIS, L. (2014). *Anthropology and the Cognitive Challenge*. *Current Anthropology*, 55(2), s. 241–242. doi:10.1086/675659
- MALAFOURIS, L. (2016). *On Human Becoming and Incompleteness: A Material Engagement Approach to the Study of Embodiment in Evolution and Culture*. In: Etzelmüller G. & Tewes C. (Eds.). *Embodiment in Evolution and Culture* (pp. 289–306). Mohr Siebeck GmbH and KG. Dostupné na: <http://www.jstor.org/stable/j.ctt2250vc6.21>
- MALAFOURIS, L., & RENFREW, C. (2010). *Cognitive life of things: Recasting the boundaries of the mind*. Cambridge: McDonald Institute.
- MARSHALL, J., (2011). *Using the Concepts of Material Culture Studies in the Art Classroom*, In: BOLIN, P. E., BLANDY, D. E., & National Art Education Association. (2011). *Matter matters: Art education and material culture studies*. Reston, VA: National Art Education Association.
- MARTIN, A. S. (1993). *Makers, buyers, and users: Consumerism as a material culture framework*. *Winterthur Portfolio*, 28(2/5), s.141–157.
- MELLERS, B. A., SCHWARZ, A., HO, K., RITOV, H., (1997). *Decision affect theory: Emotional reactions to the outcomes of risky options*. *Psychological science*, 8 (6), s. 423–429.

- MERLEAU-PONTY, M., (2008). *Struktura chování*. Praha: Filosofia.
- MERLEAU-PONTY, M. (2013). *Fenomenologie vnímání*. Praha: Oikoymenh.
- MERLEAU-PONTY, M. (2004). *Viditelné a neviditelné*. Praha: Oikoymenh.
- MESSARIS, P. (1994). *Visual literacy: Image, mind and reality*. Boulder: Westview Press.
- MEYER, J. H. F., and LAND, R. (2003) Threshold concepts and troublesome knowledge: linkages to ways of thinking and practising, In: RUST, C. (ed.), *Improving Student Learning – Theory and Practice Ten Years On*. Oxford: Oxford Centre for Staff and Learning Development (OCSLD), s. 412–424.
- MEYER, J. H. F., and LAND, R. (2005). Threshold concepts and troublesome knowledge (2): epistemological considerations and a conceptual framework for teaching and learning, *Higher Education*, 49 (3), s. 373–388.
- MÍKOVÁ, M. (2012). *Fenomenologie těla a tělesnosti*. Praha: Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova v Praze. Diplomová práce, veduca práce: prof. Anna Hogenová.
- MILLARD, E., & MARSH, J. (2001). Words with pictures: The role of visual literacy in writing and its implication for schooling. *Reading Literacy and Language*, 35, s. 54–61.
- MIŠŮT, M., (2013). *IKT vo vzdelávaní*. Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity. (online) Dostupné na: <http://pdf.truni.sk/e-ucebnice/iktv/>
- MONTAGU, A. (1986). *Touching, The Human Significance of the Skin*. New York: Harper & Row.
- NEPŠINSKÁ, M. (2012). *Materiálna kultúra objektov*. Bratislava: Vysoká škola výtvarných umení.
- NEPŠINSKÁ, M. (2017). *Kremnica 2017. 23. medzinárodné sympóziu umeleckého šperku*. (katalóg)
- NORMAN, D. (1998). *The Design of Everyday Things*. Cambridge, Mass.: MIT Press
- NOVOSÁD, F. (2004). *Filozofia ako kultúra reflexie*. In: Novosád, F., Pauer, J., Smreková, D., Palovičová, Z., Smolková, E., Muránsky, M., Karul, R. *Hodina filozofie*. Iris, Bratislava; s. 9–27.
- NOVOTNÁ, J., & JURČÍKOVÁ, J. (2012). *Kritické a tvořivé myšlení v edukaci a výzkumu*. Brno: Paido.
- OLŠOVSKÝ, J. (2011). *Slovník filosofických pojmů současnosti*. Praha: Academia.
- OREL, M., & FACOVÁ, V. (2009). *Člověk, jeho mozek a svět*. Praha: Grada.
- PALLASMAA, J. (2012). *Oči kůže: architektura a smysly*. Zlín: Arch. PATOČKA, J. (1995). *Tělo, společenství, jazyk, svět*. Praha: Oikoymenh.

- PAUL, R. W., & ELDER, L. B. (2002). *Critical Thinking: Tools for Taking Charge of Your Professional and Personal Life*. Upper Saddle River: FT Press.
- PAVLÍKÁNOVÁ, M. (2016). Neformálne formálne o vzdelávaní v múzeu a galérii. *Studia Historica Nitriensia*, 20, 2, s. 554–560.
- PELCOVÁ, N., (2010). *Vzorce lidství. Filosofické základy pedagogické antropologie*. Praha: Portál.
- PENFIELD, W., BOLDREY, E., PIÉRON, H., & PIÉRON, H. (1937). Somatic motor and sensory representation in the cerebral cortex of man as studied by electrical stimulation.
- PIAGET, J. (1964). *Cognitive Development in Children: Development and Learning*. *Journal of Research in Science Teaching*, 2, s. 176–186.
- POSPÍŠIL, C. V. (2017). *Zápolení o pravdu, naději a lidskou důstojnost: Česká katolická teologie 1850–1950 a výzvy přírodních věd*. Prague: Charles University in Prague, Karolinum Press.
- PRESTON, B. (2000). The functions of things. In: P. Graves-Brown, (Ed.). *Matter, materiality and modern culture*, s. 22–49, London: Routledge.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., & MAREŠ, J. (2013). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- RAMACHANDRAN, V. S. (2013). *Mozek a jeho tajemství aneb Pátrání neurovědčů po tom, co nás činí lidmi*. Praha: Dybbuk.
- REICH, K. H., (1991). The role of complementary reasoning in religious development. *New directions for child development*, 542, s. 77–90.
- REICH, K. H., (2002). *Developing the horizons of the mind. Relational and contextual reasoning and the resolution of cognitive conflict*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- RENFREW, C., (2008). *Prehistória. Formovanie ľudskej mysle*. Bratislava: Slovart.
- RIZZOLATTI, G., FADIGA, L., GALLESE, V., AND FOGASSI, L. (1996). Premotor cortex and the recognition of motor actions. *Cognitive Brain Research*, 3(2), s. 131–141.
- ROSINSKÝ, R. (2011). *Základy pedagogiky pre pomáhajúce profesie*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa, Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva.
- RUISEL, I. (2004). *Inteligencia a myslenie*. Bratislava: Ikar.
- RUISELOVÁ, Z., a kol. (2009b). *Kontrafaktové myslenie a osobnosť*. Bratislava: Ústav experimentálnej psychológie SAV.
- RUISELOVÁ, Z., PROKOPČÁKOVÁ, A. (2009). *Kontrafaktové myslenie a osobnosť*. In: RUISEL, I., a kol., *Myslenie – osobnosť – múdrosť*. Bratislava: Ústav experimentálnej psychológie SAV.

- RUSINOVÁ, Z. (1999). Objekt. In: GERŽOVÁ, J., a kol., Slovník světového a slovenského výtvarného umění druhé polovice 20. století: Od abstraktního umění k virtuální realitě : idey-pojmy-hnutí. Bratislava: Profil.
- SCRIVEN, M., PAUL, R. (1987). Príspevok z 8th Annual International Conference on Critical Thinking and Education Reform. Dostupné na: <https://www.criticalthinking.org/pages/defining-critical-thinking/766>
- SEARLE, J. R. (1994). Mysl, mozek a věda. Praha: Mladá fronta.
- SEDLÁKOVÁ, M. (2004). Vybrané kapitoly z kognitivní psychologie: Mentální reprezentace a mentální modely. Praha: Grada.
- SENNETT, R. (2008). The Craftsman. Yale University: London. SHAPIRO, L. (2004). The Mind Incarnate. Cambridge: MIT Press.
- SHAPIRO, L. (2010). Embodied Cognition. In: Margolis, E., Samuels, R., and Stich, S., (eds.), Oxford Handbook of Philosophy and Cognitive Science. Oxford: Oxford University Press.
- SHAPIRO, L., (2011). Embodied Cognition. New York: Routledge.
- SHUH, J. H. (1994). Teaching yourself to teach with objects. In: Hooper-Greenhill, Eileen. (Ed.) The Educational Role of the Museum. Londýn: Routledge, s. 80–91.
- SCHILDER, P. (1923). Das Körperschema. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.
- SINNOTT, J. D. (2006). Postformal Thought and Adult Development. s. 221–238. In: Demick, Jack, Handbook of Adult Development; Springer US: Boston, MA.
- SLANINKA, M. (2011). Psychoterapia ako výchova k autenticite. Prirodzený svet ako psychoterapeutický problém. Dizertačná práca. PedF UK Praha. školitelka: prof. A. Hogenová.
- SLAVÍK, J., CHRZ, V., & ŠTECH, S. (2013). Tvorba jako způsob poznávání. Praha: Karolinum.
- SOKOLOVÁ, K. (2008). Existencionálny priestor múzejnej edukácie: Reflexia aktuálnych možností výchovy k umeniu. In: Horáček, M., Myslivečková, H., Šobánková, P. (eds.), Muzejní pedagogika dnes, UPOL: Olomouc, s. 85–92.
- SOYLU, F., BRADY, C., HOLBERT, N., WILENSKY, U. (2014). The Thinking Hand: Embodiment of Tool Use, Social Cognition and Metaphorical Thinking and Implications for Learning Design. Dostupné na: <https://ccl.northwestern.edu/2014/Soylu-2014-ThinkingHand.pdf>
- STOJKA, R. (2015). Potrebuje učiteľ filozofické predispozície? Patočkova téza k filozofii výchovy. Edukácia. 1(1), s. 235–242.

- STOLÁR, A. (2015). Vizualizácia. Prezentácia projektov v dizajne nábytku a interiéru. Zvolen: Vydavateľstvo TU.
- STRÁNSKÝ, Z. (2000). Úvod do studia muzeologie. Brno: Masarykova univerzita.
- STRÍŽENEC, M. (2008). Postformálne myslenie. In: RUISEL, I., a kol., Myslenie – osobnosť – múdrosť. Bratislava: Ústav experimentálnej psychológie SAV.
- STRUČNÉ DEJINY FILOZOFIE (bez autora) (1962). Bratislava: Vydavateľstvo politickej literatúry.
- ŠEDÍK, M. (2012). Platón a readymade Marcela Duchampa. In: WOLLNER, U. – TALIGA, M. (eds.): Poznanie a demarkácia. Brno: Tribun EU, s. 131–146.
- ŠOBÁŇOVÁ, P., et al. (2015). Vzdelávací obsah v muzejní edukaci. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- ŠTECH, S. (2009a). Zřetel k učivu a problém dvou modelů kurikula. Pedagogika, roč. LIX, č. 2, s. 105–115.
- ŠTECH, S. (2003). Vzdelávací programy mají umožnit poznávání aneb Brána mysli otevřená. In: BRABCOVÁ, A. (ed.) Brána muzea otevřená. Náchod: Juko. s. 66–85.
- ŠTECH, S. (2009b). Edukace založená na důkazech: Magická víra v pedagogickou účinnost? In: FERENCOVÁ, J. (ed.) Rozvoj a perspektívy pedagogiky a vzdelávania učiteľov. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove.
- ŠTOFKO, M. (2007). Od abstrakcie po živé umenie: slovník pojmov moderného a postmoderného umenia. Bratislava: Slovart.
- ŠUPŠÁKOVÁ, B. (2015). Vizuálna gramotnosť. Brno: Tribun EU, s. r. o.
- ŠVAŘIČEK, R., & ŠEĐOVÁ, K. (2014). Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Praha: Portál.
- THOMAS, N., and PINNEY, C., eds. (2001). Beyond Aesthetics: Art and the Technologies of Enchantment. Oxford: Berg.
- TURKLE, S. (2011). Evocative objects: things we think with. Cambridge Mass: MIT press.
- ULBRICHT, J. (2007). Reflections on Visual and Material Culture: An Example from Southwest Chicago. Studies in Art Education, 49, 1, s. 59–72.
- VAGAČ, M., 2017 (kurátorský príspevok)
- VARELA, F. J., THOMPSON, E., & ROSCH, E. (2018). The embodied mind: Cognitive science and human experience. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.

VETEŠKA, J., & TURECKIOVÁ, M. (2008). *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada.
VOLAVKOVÁ-SKOŘEPOVÁ, Z., (1968). *O sebe a o svojom diele*. Bratislava: Tatran.

WILEMAN, R. E. (1993). *Visual communicating*. Englewood Cliffs, N. J.: Educational Technology Publications.

WYNN, T. (2014). The Cognitive Life of Things. *Current Anthropology*, 55(4), 491–492.
doi:10.1086/677109

YAN, B., ARLIN, P. K. (1995). Nonabsolute / relativistic thinking: A common factor underlying models of postformal reasoning? *Journal of Adult Development*, 2, 4, s. 223–240.

YENAWINE, P., & MILLER, A. (2014). *Visual Thinking, Images, and Learning in College*. San Francisco: John Wiley & Sons ACPA-College Student Educators International.

ZIBRINOVÁ, E., BIRKNEROVÁ, Z. (2015). *Myslenie v kontexte kognitívnych omylov*. Prešov: Bookman.

Web:

<https://www.moma.org/collection/works/81307>

www.slovník.azet.sk

www.wikipedia.org

www.slovník-cizich-slov.abz.cz

<http://slovník.juls.savba.sk/>

Zoznam obrázkov

Autorkou ilustrácií uverejnených na stranách: 3, 8, 10, 12, 14, 16, 18, 20, 22, 24, 26, 28, 30, 32, 42, 44, 52, 54, 56, 58, 62, 64, 66, 68, 70, 74, 76, 80, 88, 90, 96, 98, 100, 102, 104, 106, 110, 112, 114, 116, 118, 122, 130, 134, 138, 150, 168, 172, 180, 182, je Slavomíra Ondrušová.

Obr. č. 1
Slavomíra Ondrušová
Bez názvu
vosk, 2017
(Zdroj: archív S. Ondrušovej.)

Obr. č. 2
Slavomíra Ondrušová
Bez názvu
vosk, 2017
(Zdroj: archív S. Ondrušovej.)

Obr. č. 3, 4
Linda Holodová
Máj 2014
autorská technika, japonský papier,
blint rám
105x155cm, 2014
(Zdroj: archív L. Holodovej.)

Obr. č. 5
Miroslav Brooš
Tkanie svetlom
2014
(Zdroj: archív M. Brooša.)

Obr. č. 6
D01
autorská kniha, 2014
(Zdroj: archív T. Blažek, foto: J. Sosna)

Obr. č. 7
D01
autorská kniha, 2014
(Zdroj: archív T. Blažek, foto: J. Sosna)

Obr. č. 8
D01
autorská kniha, 2014
(Zdroj: archív T. Blažek, foto: J. Sosna)

Obr. č. 9
Celostné pojmie kritického myslenia
(Zdroj: Novotná, J., & Jurčíková, J., 2012, s. 123)

Obr. č. 10
Vzťah medzi objektom a jedincom.
(Autor: T. Blažek.)

Obr. č. 11
autorská kniha, D01
(Zdroj: archív T. Blažek, foto: J. Sosna)

Obr. č. 12
autorská kniha, D33.1
(Zdroj: archív T. Blažek.)

Obr. č. 13
Objekt, D37
(Zdroj: archív T. Blažek, foto: J. Sosna)

Obr. č. 14
Spomienky, D40
(Zdroj: archív T. Blažek.)

Obr. č. 15
Bez názvu, sadrové objekty, D42
(Zdroj: archív T. Blažek.)

Obr. č. 16
Sadrové masky, D50
(Zdroj: archív T. Blažek.)

Obr. č. 17
Florbalové loptičky, D3
(Zdroj: archív T. Blažek.)

Obr. č. 18
Pohľadnice, D13
(Zdroj: archív T. Blažek.)

Obr. č. 19 Proces tvorby.
(Autor: T. Blažek.)

Obr. č. 20
Prázdna miska, D50
(Zdroj: archív T. Blažek.)

Obr. č. 21
Významová otvorenosť objektu.
(Autor: T. Blažek.)

Obr. č. 22
Taška, D23
(Zdroj: archív T. Blažek, foto: J. Sosna)

Obr. č. 23
Horizontálna analýza (rôzne druhy misiek, misky
na pomyslenej historickej osi). (Zdroj: pracovné
denníky, autor nevedený)

Obr. č. 24, 25, 26, 27 Fotografie z denníku
D33.1, dokumentujúce dekodovanie najrôznejších
fotografií dostupných na webe.
(Zdroj: pracovný denník, autor a zdroj nevedený)

Obr. č. 28

Autorská kniha, textilný zvitok, D33.1

(Zdroj: archív T. Blažek.)

Obr. č. 29, 30

Prílohy v denníkoch, ktoré zobrazujú umelecké diela. D33,
D33.1

(Zdroj: pracovné denníky, autor a zdroj neuvedený)

Obr. č. 31, 32

Technické nákresy, súčasť denníkov D29, D25.

(Zdroj: pracovné denníky, autor a zdroj neuvedený)

Obr. č. 33, 34, 35

Premena objektu ako znaku. D3

(Zdroj: archív autorky denníku)

Obr. č. 36, 37, 38

Premena objektu ako znaku. D3

(Zdroj: archív autorky denníku)

Obr. č. 39, 40

Modalita objektu ako znaku. D27

(Zdroj: archív autorky denníku)

Obr. č. 41

Objekt D2.

(Zdroj: archív T. Blažek.)

Obr. č. 42

Inštalácia D18.

(Zdroj: archív T. Blažek.)

Obr. č. 43

Čas. D40

(Zdroj: archív T. Blažek, foto: J. Sosna)

Obr. č. 44

Inscenovaná fotografia. D1

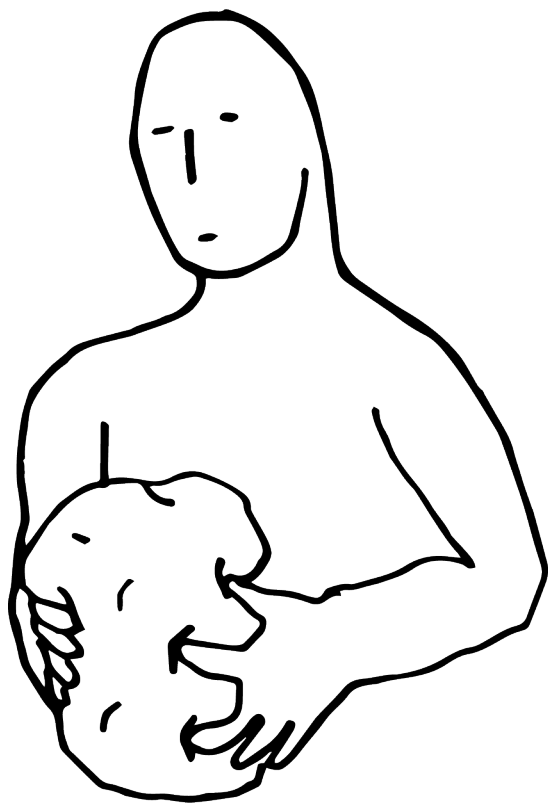
(Zdroj: archív autorky diela)

Obr. č. 45

Lesný bar, D51

(Zdroj: archív autorky diela)

Jméno a příjmení:	Timotej Blažek
Katedra:	Katedra výtvarné výchovy
Vedoucí práce/školitel:	doc. PaedDr. Hana Stehlíková Babyrádová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2019
Název práce:	Objekt ako podnet na rozvoj myslenia a vizuálnej gramotnosti
Název v angličtině:	An Object as a Stimuli to the Development of Thought and Visual Literacy
Anotace práce:	<p>Objekt ako súčasť materiálnej kultúry sa stal predmetom nášho bádania, pričom jeho analýzu prizmou interdisciplinaritu popisujeme v jednotlivých častiach dizertačnej práce. Teoretická časť práce sa zameriava na samotný pojem objekt v nadväznosti na umenie a filozofiu. Ďalšie časti práce s oporou kognitívnych vied popisujú vzťah človeka k objektom, vzťah medzi objektmi navzájom, tiež medzi ľuďmi a objektmi a prelínanie týchto zdanlivo oddeliteľných svetov. Objekt interpretujeme ako výsledok tvorby človeka – bio-psycho-sociálnej jednoty s tým, že sa tento trichotomický model zrkadlí aj do samotného objektu.</p> <p>V práci popisujeme kognitívny aj sociálny život objektov opierajúc sa o poznatky z kognitívnej archeológie, teórií materiálnej kultúry, psychológie, sociológie a antropológie. Časť práce zameriavame na oblasť edukačnej praxe, ktorá s objektom pracuje, a to v kategóriách objektového učenia, tvorby a vzdelávacieho objektu. Teoretický rámec uzatvárame mnohvrstevnatým problémom vizuálnej gramotnosti, ktorý sčeluje zameranie práce na tri hlavné oblasti skúmania: objekt, myslenie, vizuálna gramotnosť. Empirická časť pracuje so špecifickým modelom objektového učenia a tvorby, ktorého nástroje a edukačný potenciál interpretujeme na základe získaných dát v závere práce.</p>
Klíčová slova:	materiálna kultúra, objekt, objektové učenie, myslenie, vizuálna gramotnosť
Anotace v angličtině:	<p>The object as part of the material culture, has become the subject of our research, and its analysis takes via interdisciplinarity as we described in the individual parts of the dissertation. The theoretical part of the thesis focuses on an object, in relation with art and philosophy. Other parts of the work, with the support of cognitive sciences, describe the relationship of humans to objects, the relationship between objects to each other, also between people and objects, and the intersection of these seemingly separable worlds. We interpret the object as the result of human creation - bio-psycho-social unity, with the fact, that this trichotomy model mirrors the object itself. We describe the cognitive and social life of objects based on the knowledge of cognitive archeology, theories of material culture, psychology, sociology and anthropology. Part of the thesis focuses on the field of educational practice, that works with the object in the categories of object learning and an educational building. We conclude the theoretical framework with the multi-layered visual literacy problem, which focuses the aim of work on three main areas of research: object, thinking, visual literacy. The empirical part works with a specific model of object learning and creation, whose tools and educational potential are interpreted based on acquired data at the end of the work.</p>
Klíčová slova v angličtině:	material culture, object, object learning, thinking, visual literacy
Přílohy vázané v práci:	106 s. (súčasťou textu)
Rozsah práce:	229
Jazyk práce:	slovenský



UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
KATEDRA VÝTVARNÉ VÝCHOVY

OBJEKT AKO PODNET NA ROZVOJ MYSLENIA A VIZUÁLNEJ GRAMOTNOSTI

Autoreferát dizertačnej práce

Doktorský študijný program:

Špecializácia v pedagogike

Študijný odbor:

Výtvarná výchova (teória výtvarnej pedagogiky a výtvarnej tvorby)

Školiteľka:

Doc. PaedDr. Hana Stehlíková Babyrádová, Ph.D.

Obor:

Výtvarná výchova (teorie výtvarné pedagogiky a výtvarné výchovy)

Školící pracoviště:

KVV PdF UP v Olomouci

Školitelka:

doc. PaedDr. Hana Stehlíková Babyrádová, Ph.D.

Oponenti:

prof. PaedDr. Daniela Valachová, PhD.

doc. PaedDr. Jan Slavík, CSc.

Místo a termín obhajoby:

Místo, kde bude disertační práce s posudky vystavena 14 dnů
před vykonáním její obhajoby: referát pro doktorská studia Ph.D. PdF
UP

OBSAH DIZERTAČNEJ PRÁCE

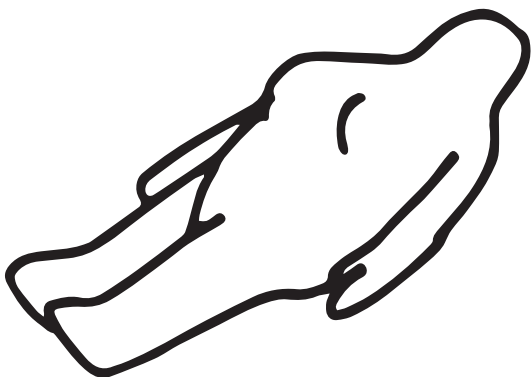
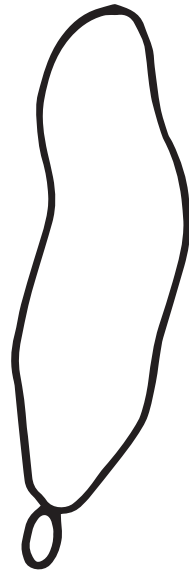
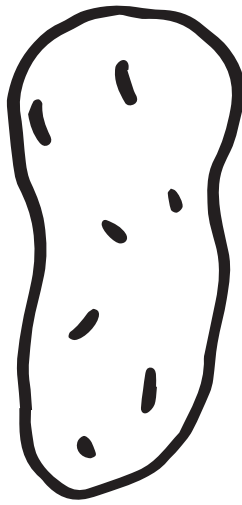
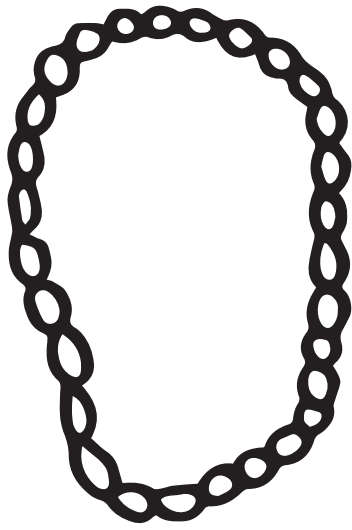
Úvod

KAPITOLA I.	OBJEKT	17
1.1	Budova, fotografia, predmet dennej potreby, objekt záujmu, Duchampove koleso či kameň	17
1.2	Objekt ako filozofická kategória a súčasť sub-objektovej figúry	23
1.3	Objekt v umení	29
1.3.1	<i>Stopyrúk</i>	35
1.3.2	<i>Krvavé obrazy</i>	39
1.3.3	<i>Zlatá doba / byť v obraze</i>	39
KAPITOLA II.	OBJEKT A MYSLENIE	
	Bio-psycho-sociálna paradigma	43
2.1	Z pracovného denníka	45
2.2	Hranice tela a objektu	53
2.3	Ľudská myseľ	53
2.4	Myslenie	71
2.4.1	<i>Elementy myslenia</i>	81
2.4.2	<i>Druhy myslenia</i>	85
2.4.3	<i>Mysliaca ruka</i>	97
2.5	Objekt spájajúci ľudí	103
2.6	Sociosémantika materiálnej kultúry	107
KAPITOLA III.	OBJEKT VO VZDELÁVANÍ A VIZUÁLNA GRAMOTNOSŤ	105
3.1	Materiálna kultúra a jej edukačný potenciál	105

3.2	Objektové učenie	117
3.3	Objektové učenie ako súčasť vzdelávacích modulov	125
3.4	Vizuálna gramotnosť	131
3.4.1	Čo to je vizuálna gramotnosť?	133

**KAPITOLA IV. OBJEKT AKO PODNET NA
ROZVOJ MYSLENIA A VIZUÁLNEJ
GRAMOTNOSTI – REALIZOVANÁ
VÝSKUMNÁ ČASŤ 139**

4.1	Výskumný zámer	141
4.2	Objektové učenie a tvorba a ich uplatnenie v metóde výskumu	143
4.3	Ľudský príbeh objektu	145
4.4	Pracovný denník ako výskumná metóda	147
4.5	Proces tvorby	151
4.6	Objekt ako otvorená edukačná úloha	167
4.7	Výber objektu	173
4.8	Objekt ako „Metaobjekt“ <i>O špecifikách objektu v edukačnej praxi a premenlivosti objektu ako znaku</i>	179
4.9	Významová transformácia ako základ rozvoja vizuálnej gramotnosti	187
4.10	Dekódovanie ako nástroj nadobúdania kompetencií vizuálne gramotného jedinca	191
4.11	Kódovanie ako nástroj nadobúdania kompetencií vizuálne gramotného jedinca	195
4.12	Objekt, inštalácia, inscenovaná fotografia či performancia... <i>Umelecké formy autorských výpovedí</i>	199
4.12.1	<i>Objekt ako autorsky upravený readymade</i>	199
4.12.2	<i>Objekt ako súčasť inštalácie</i>	201
4.12.3	<i>Objekt ako súčasť performancie</i>	203
4.12.4	<i>Objekt ako súčasť inscenovanej fotografie</i>	205
4.13	Odpovede na výskumné otázky	205
4.14	Zhrnutie výskumného šetrenia	209
	Záver	213
	Použitá literatúra	216



Úvod

Človek pracoval s materiálom – pretváral svet prírody skôr, ako boli vyvinuté jazykové systémy. Prvé artefakty – nástroje, šperky, nádoby, symbolické figúrky, vyrábané z najrôznejších materiálov postupne vytvárali svet materiálnej kultúry.

Dnes je situácia úplne iná. Naše žitie je čoraz viac vzdialené kontaktu s materiálmi a haptickými skúsenosťami, ktoré sa redukujú na plochu dotykového displaya. Nielen naša skúsenosť, ktorú nadobúdame v učiteľskej praxi, vypovedá o tom, že remeslu – práci s rôznorodým materiálom, nástrojmi a technológiami, nie je venovaná priveľká pozornosť. Túto absenciu pozornosti môžeme sledovať na generácii študentov, ktorí „cítia“ plošne. Tak sme pomenovali ich schopnosť projektovať 3D vizualizácie, kresliť objekty z rôznych pohľadov, ale menej vnímať priestorovosť reálneho materiálu a práce s ním. Remeslo je do značnej miery o sebadisciplíne, pokore a trpezlivosti, ktorá je nahrádzaná rýchlejšími nástrojmi pre vyjadrenie – rýchlejším, menej náročným gestom. V edukačnej praxi sa s touto tendenciou môžeme stretnúť pri písaní rukou. O dôležitosti všetkých kognitívnych javov, ktoré vstupujú do procesu písania a prepájania sa ľudského mozgu s rukou, niet žiadnych pochyb, avšak o aktívnom vstupe materiálu do tohto procesu – teda čím píšeme, sa diskutuje minimálne. Rozdiel medzi atramentovým a guľôčkovým perom je logickým usudzovaním už od pohľadu zrejмый. Atramentové pero nám umožňuje len určitý smer písania, predurčuje spôsob držania a manipulovania, limituje tlak na podložku, čo vyžaduje väčšiu mieru disciplíny, koncentrácie, zámernosti a citu, narozdiel od pera guľôčkového, s ktorým písanie môže byť nekontrolovateľným. Rozdiel pier je jedným z mnohých ukážok toho, ako významne vstupuje materiál do procesu tvorby, čo popísal vo svojej teórii Lambros Malafouris¹ ako *Material Engagement Theory*. Malafouris nie je jediným archeológom, ktorý našu prácu ovplyvnil, a to z toho dôvodu, že archeológia je azda najvýznamnejšou vedou, ktorá prehodnocuje hmotné artefakty – objekty, o ktorých v práci píšeme.

Objekt ako podnet na rozvoj myslenia a vizuálnej gramotnosti je názov našej práce, v ktorej sa vo veľkej miere sústreďujeme na objekt, jeho interpretáciu a rolu v našom živote aj v edukačnej praxi. Výber témy bol pre nás určitým riskom pustiť sa do prehodnocovania objektu z interdisciplinárneho pohľadu na neadekvátne vyčlenenom mieste. Výsledok sa preto nemusí v jednotlivých častiach práce javiť ako odborovo uzavretý celok. Sme si vedomí faktu, že objekt, myslenie a vizuálna gramotnosť sú tak obsiahle témy, že by si zaslúžili samostatné spracovanie. Aj napriek tomu sme do tohto risku vstúpili, pretože

1 Pozri: Malafouris, L., 2013.



považujeme za dôležité konfrontovať odbor výtvarnej výchovy a vzdelávania s ostatnými vedami, ktoré prinášajú veľmi podnetné teórie. Práca, ktorú predkladáme, vychádza z veľkej časti z archeológie, filozofie, psychológie, teórií materiálnej a vizuálnej kultúry.

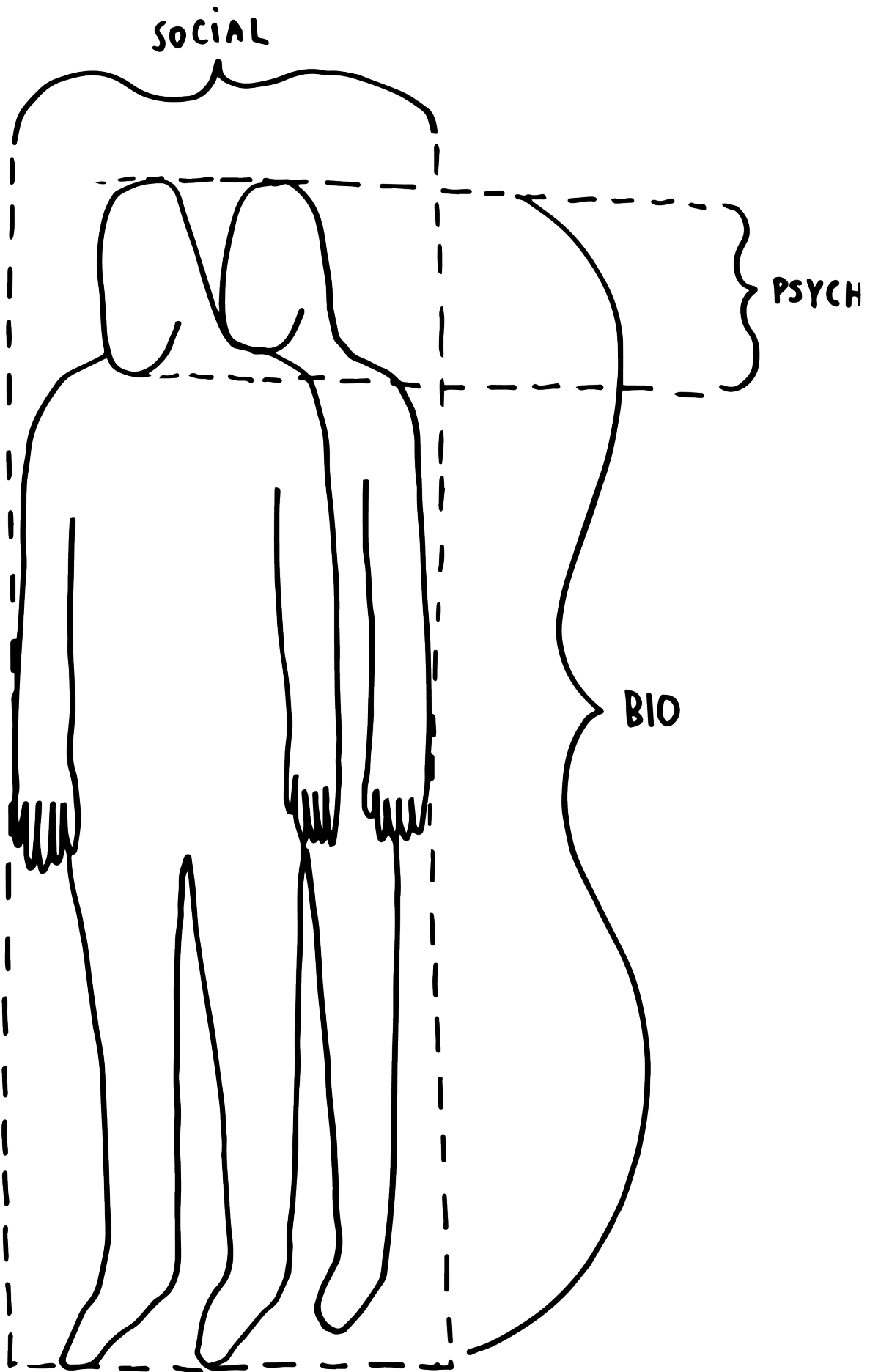
Štruktúru práce tvoria štyri kapitoly s čiastkovými podkapitolami, pričom posledná kapitola prezentuje realizované výskumné šetrenie a interpretované zistenia usporiadané do súvislého textu jednotlivých podkapitol.

Prvá kapitola s názvom *Objekt* popisuje rôzne bežné predmety, ale aj objekt ako umeleckú podkategóriu. Čo spája a oddeľuje budovu, fotografiu, Duchampove *Koleso*, Koshutovu *Jednu a tri stoličky*? Na otázku odpovedáme v krátkom exkurze do dejín umenia, v ktorom nás viac ako ucelená chronológia vzniku a premeny objektu – ako umeleckej podkategórie, zaujímajú len vybrané súvislosti na dokumentáciu povahy objektu, s ktorou sa stretávame v nasledujúcich častiach práce. Čiastková časť práce sa zaoberá sub-objektovou figúrou pohľadom filozofie. Subjekt je totiž slovo, ktoré napadne azda každému filozoficky orientovanému človeku pri vyslovení pojmu objekt. Aj túto časť kapitoly sme podrobili pohľadom na vybrané historické súvislosti, avšak bez ambície vyvodiť nejaký záver v tomto slovami Františka Novosáda *ideovom chaose*². Skôr ako uzavrieť debatu o existencii alebo neexistencii hraníc medzi objektom – hmotným artefaktom, a subjektom – človekom, sme o nich diskutovali ako o dvoch rovnocenných „aktéroch“. Nezameriavali sme sa na všeobecné polemiky o vzťahu objektu a subjektu, ktoré trápili všetkých filozofov naprieč dejinami (R. Descartes, J. Locke, I. Kant, M. Heidegger, G. Hartmann, L. Bryant), ale na miesta (kognitívne), v ktorých sa tieto zdánlivo nezlučiteľné svety prelínajú. Na záver tejto kapitoly popisujeme diela od troch slovenských umelcov – Slavomíry Ondrušovej, Lindy Holodovej, Miroslava Brooša, ktorých tvorba nám poslúžila ako popis možností, akými nahliadať na objekt v umeleckej tvorbe ako na *bio-psycho-sociálnu totalitu*, (*bio-psycho-social totalitis*).³

Pracovný denník, ako metóda zberu dát v realizovanom výskume, uvádza druhú kapitolu, v ktorej sa z rôznych perspektív venujeme vzťahu medzi objektom a ľudským myslením. Pracovný denník, ktorý pochádza z pilotáže výskumu, dokumentuje celý proces tvorby a procesy myslenia vzťahujúce sa k objektu a tiež k zaobchádzaniu s ním. Pracovný denník tvorí vstup k podkapitolám, ktoré sa zaoberajú ľudskou myslou, hranicami ľudského tela a objektu, myslením a jeho elementami a druhmi, mysliacou rukou a prehodnotením objektu zo sociologického pohľadu. Táto kapitola pomyselne spracováva pohľad na objekt a jeho tvorca či užívateľa cez optiku biologických, psychologických a sociologických faktorov, tak ako predznamovala už predchádzajúca kapitola. Kapitolu dobre charakterizujú

2 Pozri: Novosád, F., 2004, s. 13.

3 Knappett, 2005, s. 169



položené otázky: *Čo je slepecká palička? Čím je slepecká palička?* Pohľad do značnej miery sociologický uzatvára druhú kapitolu práce a prezentuje objekt a jeho interpretáciu prostredníctvom prepájania objektov a ľudí a tiež prepájania objektov navzájom do významových sietí. Okrem takéhoto postupu, ktorý vyvinuli archeológovia k tomu, aby lepšie porozumeli artefaktom a ľuďom z najrôznejších období našej histórie, na tomto mieste popisujeme aj Gibsonov pojem *affordance*⁴, ktorý spočíva v psychologickom výklade vlastností objektov a materiálov, ktoré nás „vyzývajú“ k určitému spôsobu zaobchádzania a ich využívania.

Pri hľadaní odpovedí na vyššie položené otázky vychádzame z pohľadu na človeka ako na *bio-psycho-sociálnu jednotu* vytvárajúcu objekty – materiálne produkty, ktoré sú výsledkom jeho zámeru (mozgu), rúk (celého tela) v súčinnosti s aktívnou rolou materiálu. Objekt však v procese tvorby nie je len pasívnym produktom, ale aktívnym aktérom, ktorý spätne ľudské myslenie ovplyvňuje, čoho výsledkom je tichá evolúcia objektov. Mnohé časti práce opierame o kognitívnu archeológiu (C. Renfrew, C. Knappett, L. Malafouris) a teórie materiálnej kultúry. Dôvodom, prečo do značnej miery vychádzame práve z týchto teórií, je náš súhlas s tvrdeniami, že teoretické rozpracovanie materiálnej kultúry je do značnej miery prizmou lingvistických teórií, v ktorých absentuje zohľadnenie veľkej časti kognitívnych fenoménov. Veď objekty vlastníme, zbierame, vystavujeme, manipulujeme s nimi, uctieame a ich kognitívny (*cognitive life of things*)⁵ a sociálny život (*social life of things*)⁶ nie je zanedbateľný.

V tretej kapitole sme sa zamerali na oblasť pedagogickú, v ktorej popisujeme edukačný potenciál materiálnej kultúry s odkazom na diela P. E. Bolina a D. Blandyho, A. Burkhartovej, J. Marshalllovej, J. Ulbrichta, tiež ustálené pojmy a metódy objektového učenia a tvorby spolu s pomerne novým pojmom D. Churchilla – *vzdelávací objekt*⁷. Na tomto mieste popisujeme objekt ako didaktický nástroj multisenzoricky vnímaný žiakmi a študentmi a slúžiaci tiež ako významný motivačný prvok v edukačnom procese. V čiastkovej podkapitole popisujeme edukačný modul, v ktorom nie je zastúpený iba objekt, ale aj kombinácia najrôznejších druhov artefaktov – malieb, grafík, a pod., nazývaný Helen J. Chaterjee-ovou ako *object-based learning*⁸ (v skratke OBL).

Jeden objekt môže byť súčasťou rôznorodých tém, modulov, lekcí, vyučovacích jednotiek naprieč odbormi s charakterom integratívneho kódu, ktorý popisuje S. Štech v nadväznosti na B. Bernsteina. V informatike existuje podobný princíp, v ktorom je

4 Pozri: Gibson, J. J., 1979, 1966.

5 Pozri: Knappett, C., 2005.

6 Pozri: Appadurai, A., 1986.

7 Pozri: Churchill, D., 2007.

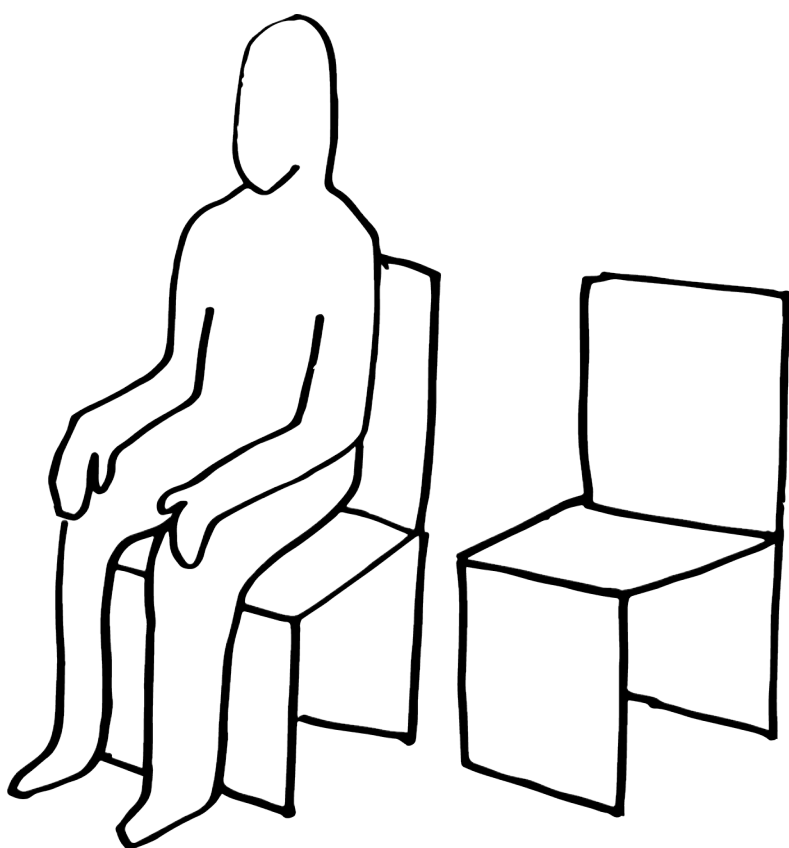
8 Pozri: Chaterjee, J. H., 2008, 2009, 2015.

jeden objekt v podobe schémy, grafu, obrázku a pod., spolu s ich didaktickým uchopením, súčasťou databázy. Databáza umožňuje lektorom zostavovať lekcie výberom týchto *vzdelávacích objektov* a ich rôznou kombináciou. Schopnosť interpretovať najrôznejšie vizuálne podnety je jedným z predpokladov vizuálne gramotného jedinca. O dôležitosti vizuálnej gramotnosti a jej uplatnenia mimo oblasť umenia píšeme v závere kapitoly, ktorá ukončuje teoretický rámec práce.

Napriek tomu, že informatici nepracujú s hmotným, materiálnym objektom – predmetom, vecou, určitý spôsob narábania so vzdelávacím objektom je podnetným pre vnímanie edukačného potenciálu hmotného objektu, ako popisujeme v rámci objektového učenia a tvorby v poslednej kapitole venovanej realizovanému výskumu.

Vizuálne gramotný jedinec je schopný „čítať“, interpretovať a porozumieť vizuálne vnímaným informáciám. Nadobúdanie týchto schopností sa prostredníctvom hmotného objektu stalo predmetom nášho bádania v empirickej časti práce, v ktorej rolu objektu v procese tvorby a učenia skúmame.

Otázka *Je možné prostredníctvom objektu rozvíjať vizuálnu gramotnosť?* je jednou z viacerých, na ktoré nielen v teoretickej, ale aj empirickej časti práce hľadáme odpoveď.



DOKLAD L'UDSKÉHO ŽIVOTA.

OBJEKT VO VZDELÁVANÍ A VIZUÁLNA GRAMOTNOSŤ

Materiálna kultúra a jej edukačný potenciál

Objekty, ktoré tvoria svet materiálnej kultúry, narastá záujem aj v pedagogickej disciplíne, čo možno doložiť zahraničnou literatúrou v dielach P. E. Bolina a D. Blandyho¹ A. Burkhartovej², J. Marshallovej³, J. Ulbrichta⁴, v ktorých nachádzame ich pedagogický potenciál v umeleckom vzdelávaní, vychádzajúci z multisenzorického vnímania objektov.

Samotné prehodenie materiálnej kultúry vo vzdelávaní je povahou interdisciplinárnou a multidisciplinárnou, čo vychádza zo samotnej povahy teórií materiálnej kultúry, ktoré tvoria rôzne disciplíny, a tiež preto, že materiálna – hmotná kultúra – zahŕňa najrôznejšie druhy objektov. Už v predchádzajúcich kapitolách sme deklarovali, že objekty sú, slovami Júlie Marshallovej, prejavy ľudskej mysle a kultúry, tiež znaky kultúry, ktoré môžeme dekódovať⁵. O objektoch autorka píše, že sú na rozdiel od textov, ktoré podliehajú interpretácii slov, priamymi, primárnymi zdrojmi – dokladmi o ľudskom živote⁶. V edukácii sa predmetom nášho záujmu môžu stať najrôznejšie objekty, ktoré sú nájdené, zobrazené, vystavené, predávané, sledované, zhromaždené, vyhodené, milované aj nenávidené, uctievané, stratené, skúmané, študované a o mnoho viac. V edukačnom procese, v ktorom študent najrôznejším spôsobom s takýmito objektmi pracuje, sa stáva archeológom, etnografom, sociológom, historikom atď. Študent je v určitom spôsobe manipulácie s objektom súčasťou vedných disciplín, ktoré objekty samy skúmajú. Preniká do súvislostí, ktoré im pohľad cez optiku takýchto disciplín prináša. Vo výtvarnej výchove a umení je tvorba objektov dôležitá aj v tom, čo popisuje Nancy Houseová v článku *Material Culture in Contemporary Art a Design*⁷, keď píše, že do samotnej tvorby študentov / umelcov či dizajnérov sa začleňuje materiálna kultúra súčasnej doby, avšak sami svojou tvorbou zároveň vytvárajú a ovplyvňujú prostredie budúcej materiálnej kultúry. Kultúra sa zaoberá aj symbolickou rovinou objektu, ktorá prostredníctvom symbolických systémov odovzdáva obrovské množstvo informácií, vedomostí, noriem a očakávaní⁸. Objekt, či už v kategórii aplikovaného, voľného umenia,

1 Pozri: Bolin P. E., Blandy, D., 2003, 2011.

2 Pozri: Burkhart, A., 2006, s. 33–39.

3 Pozri: Marshall, J., 2002, 2011

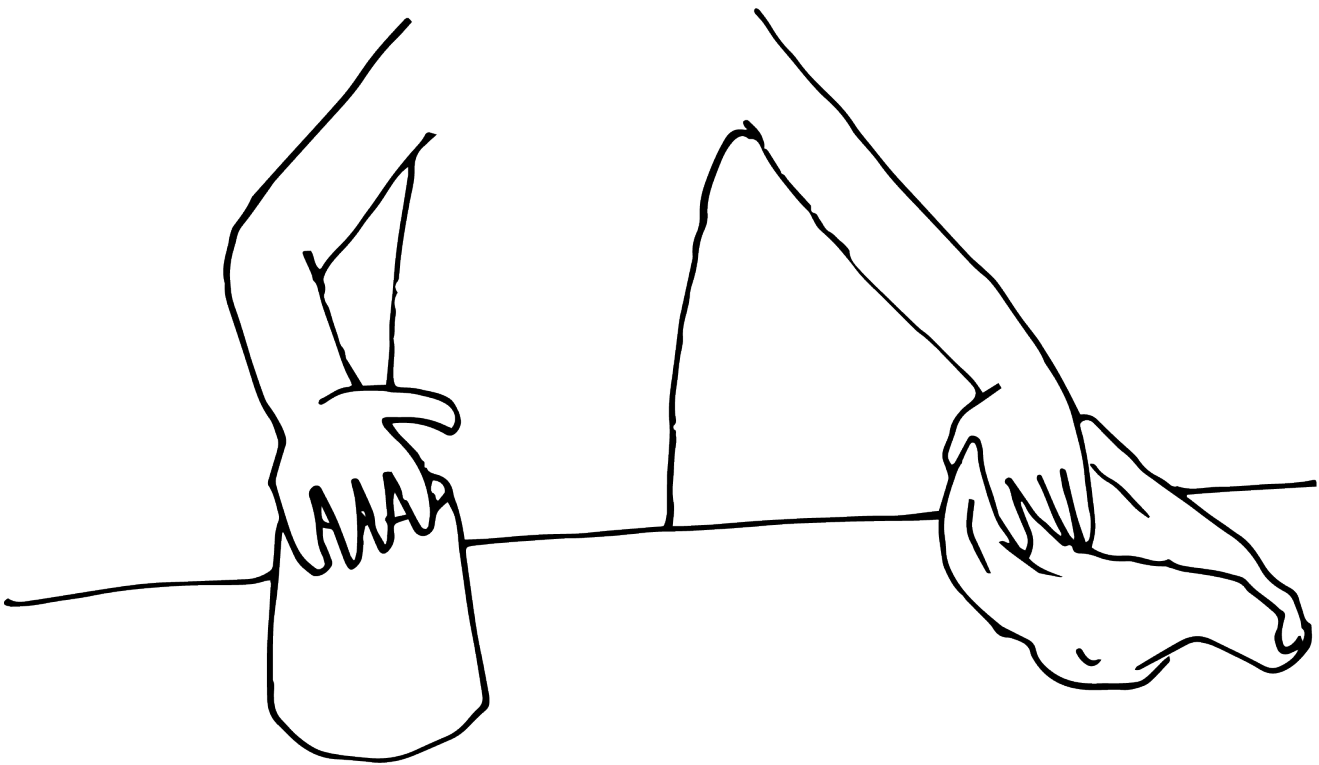
4 Pozri: Ulbricht, J., 2007, s. 59–72.

5 Marshallová, J., 2011, s. 108

6 Marshallová, J., 2011, s. 108

7 Pozri: House, N., 2011.

8 Pozri: Gažová, V., 2009.



alebo bežného artefaktu, zastáva miesto v kolektívnom vedomí, a ako popisuje M. Nepšinská⁹, stáva sa zmyslovým symbolom kultúry. Implementácia objektov do edukačného prostredia môže viesť k znovuobjaveniu mágie vecí, čím sa z obyčajného objektu stane objekt záujmu. Tento záujem je potencionálnym pre objektové učenie a tvorbu, ale aj rôzne iné oblasti pedagogiky. Potenciál intervencie objektu do edukácie môže byť dobre uplatnený aj v pedagogických situáciách, v ktorých hmat nahrádza absenciu vizuálnych schopností napr. v špeciálnej pedagogike, ale aj pri vyučovaní študentov s rôznymi inými špecifickými problémami učenia, ako dyslexia, dysgrafia, ADHD atď.¹⁰ Helen J. Chatterjeeová je presvedčená, že neexistuje žiadna disciplína, pre ktorú by materiálna kultúra nebola inovatívna, a že nejestvuje téma, ktorú by nemohla materiálna kultúra nejakým spôsobom rozvinúť či jej prispieť. V úvode nasledujúcej časti textu sa podrobnejšie budeme venovať objektovému učeniu, ktoré vychádza z teórií materiálnej kultúry.

Objektové učenie

Už samotný termín *objektové učenie* (*object learning, object teaching*¹¹) v sebe zahŕňa, a tým aj predurčuje jeho výklad, dva pojmy – objekt a učenie, ide teda o učenie z predmetov, čo tvorí základ didaktických metód používaných predovšetkým v múzejnej a galerijnej edukácii. Preto aj väčšina odborných diskusií sa sústreďuje na prostredie múzeí a galérií, v menšej miere na prostredie škôl. Nasledujúca časť práce sa koncentruje na objektové učenie v prostredí múzeí a galérií, k záveru však túto oblasť rozširujeme o prostredie škôl a jeho potenciál uplatnenia v edukačnej praxi. Objektové učenie je základom edukačnej práce v múzeu a galérii, pre ktoré je charakteristická práca so zbierkovými predmetmi, s muzeáliami, ktoré sú nositeľmi informácií potencionálnymi pre ďalšie sprostredkovávanie – formou prezentácie či špecifickým, didaktickým zaobchádzaním s nimi.¹² Okrem didaktického narábania s objektmi, keď návštevník získava prežitok z reálneho predmetu, je významným faktorom tiež prostredie múzea a galérie, v ktorom sa objektové učenie odohráva. Vo vzťahu k motivácii žiakov učiť sa a objavovať či rozvíjať nové záujmy sa javí prostredie múzeí a galérií ako veľmi podnetné.¹³

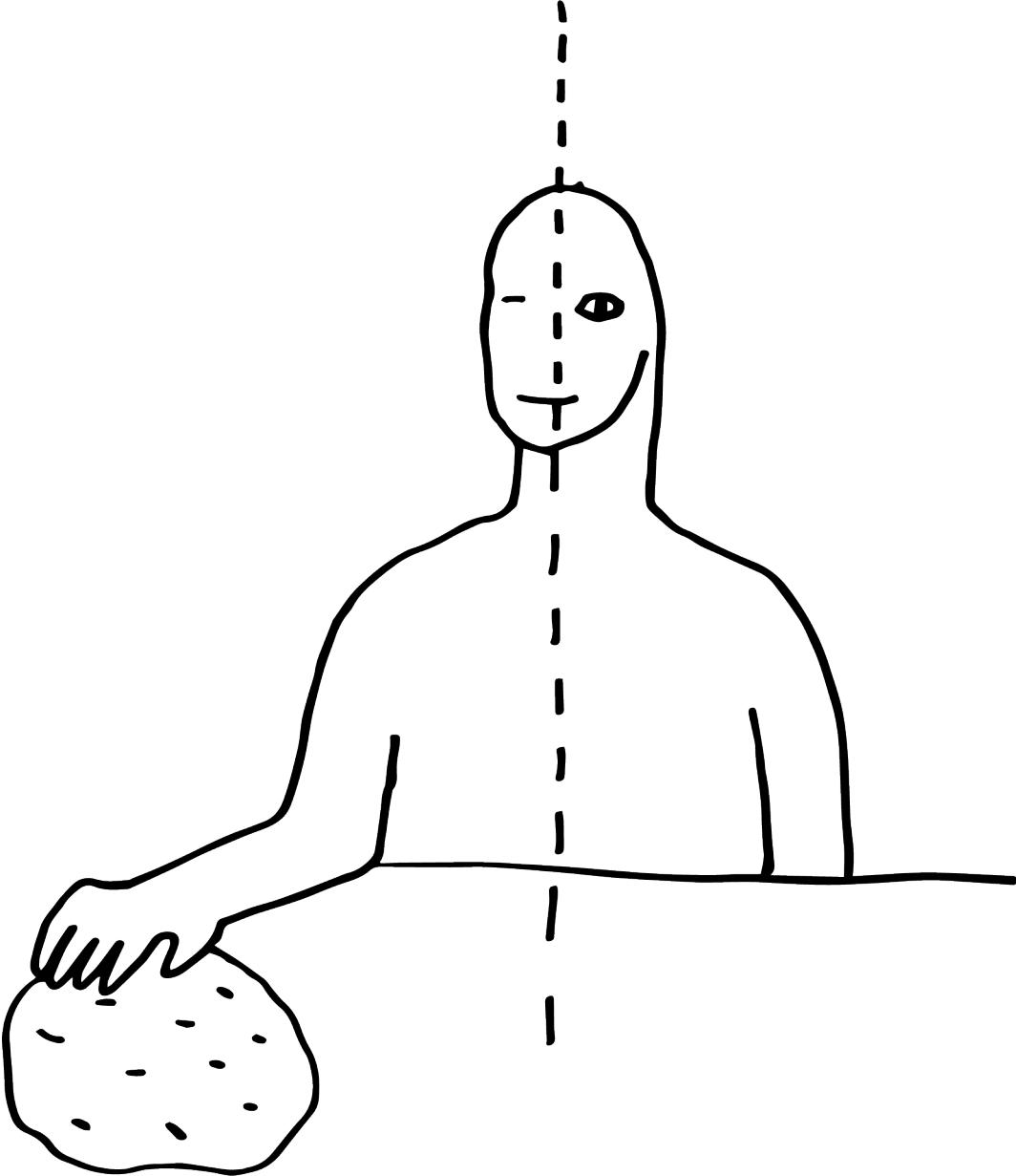
9 Pozri: Nepšinská, M., 2012.

10 Pozri: Chatterjee, J. H., 2008.

11 V anglickom jazyku nachádzame ďalšie ekvivalenty objektového učenia: *learning from objects, working with objects, using objects in learning, teaching with objects, object-based learning, object analysis.*

12 Pozri: Stránsky, Z., 2000, Jagošová, L., Mrázová, L., 2008.

13 Pozri: Hooper-Greenhill, 1994.



Objektovému učeniu, vzťahom návštevníka k prezentovanému objektu sa v múzejnom prostredí venoval Jozef Beneš¹⁴. Jeho diela tvorili teoretickú základňu, na ktorej bolo možné objektové učenie prevažne v 80. rokoch 20. st. rozvíjať a prenášať do českého a slovenského múzejného prostredia. Sprostredkovaniu umenia a kvalite výchovne-vzdelávacích možností múzea sa v súčasnosti venuje väčšie množstvo autorov a autoriek, napríklad R. Horáček¹⁵, V. Jůva¹⁶, ktorých diela sa buď dotýkajú pojmu objektové učenie, respektíve rozpracovávajú vzťah návštevníka k objektu, alebo priamo vyčleňujú objektovému učeniu samostatné state. Mnohí autori sa venujú tiež sprostredkovaniu umenia a múzejnej didaktike; stručnejšie príspevky k objektovému učeniu nachádzame v textoch A. Brabcovej¹⁷, S. Štecha¹⁸, S. Kužela¹⁹ a autoriek L. Jagošovej a L. Mrázovej²⁰, zo slovenského prostredia K. Sokolovej²¹, M. Pavlikánovej²².

Definovaniu objektu sme sa venovali v úvode práce, preto pripomeňme, že ním môžeme myslieť materiálnu vec, ktorej sa môžeme dotýkať a môžeme ju vidieť; ďalej ním však môžeme označovať predmet vnímania, myslenia, poznávania, či predmet, na ktorý je zamerané nejaké konanie, činnosť, skúmanie alebo pozorovanie. Z definovania objektu možno usúdiť, že aj objektové učenie nemusí pracovať len s hmotným objektom, ale môže pracovať s jeho rôznymi formami – reprezentáciami – a bežne ich kombináciou. Pod týmito formami si môžeme predstaviť najrôznejšie obrazy objektu – fotografie, kresby, schémy či jeho popis v podobe textu, ktoré môžu byť súčasťou objektového učenia. Pri charakterizovaní termínu učenie, podobne ako pri objekte, môžeme zohľadňovať rôzne prístupy a teórie, preto neexistuje jeho všeobecne prijatá definícia. Podľa J. Čápa učenie definujeme ako „... získavanie skúseností a utváranie jedinca v priebehu jeho života“²³ alebo ako „proces, v ktorom si organizmus osvojuje individuálnu skúsenosť“²⁴, čo sú definície vnímané v širšom slova zmysle. V užšom slova zmysle pod pojmom učenie možno rozumieť „zámerné, cieľavedomé a systematické nadobúdanie vedomostí a návykov, ako aj foriem správania a osobných vlastností“²⁵. Mohli by sme teda vyvodiť, že objektové učenie je proces učenia sa, v ktorom je katalyzátorom objekt, predurčujúci vzdelávací obsah, s tým, že toto učenie nie je viazané na prostredie, v ktorom sa tento proces odohráva, ale pozornosť je

14 Pozri: Beneš, J., 1980.

15 Pozri: Horáček, R., 1998.

16 Pozri: Jůva, V., 2004.

17 Pozri: Brabcová, A., 2003.

18 Pozri: Štech, S., 2003.

19 Pozri: Kužel, S., 1999.

20 Pozri: Jagošová, L., a Mrázová, L., 2008.

21 Pozri: Sokolová K., 2008.

22 Pozri: Pavlikánová, M., 2016.

23 cit. podľa Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J., 2003, s. 259

24 Rosinský, R., 2011, s. 47

25 tamtiež

zameraná na spôsob, ako sa s objektom pracuje a akým sa o ňom premýšľa. Toto narábanie a premýšľanie o objekte je zámerné a nasleduje nejaký didaktický cieľ kognitívneho charakteru. Objektové učenie vychádza z artefaktov hmotnej povahy, ktoré vníma ako podnety výukových situácií, ako motivačné prvky multisenzorického charakteru, inšpiračné zdroje, reprezentanty a v neposlednom rade nositeľov vzdelávacieho obsahu integrovaného kódu. Tento typ kódu označuje povahu učiva, ktoré vypovedá viac o témach prekračujúcich hranice jednotlivých predmetov ako o pojmoch, čím sa pri organizácii učiva postupuje prierezovo, horizontálne.²⁶ Podobný spôsob štruktúrovania vzdelávacieho obsahu je tiež dôvodom obľuby a značného potenciálu objektového učenia, pretože umožňuje celkom prirodzene skúmať rôzne aspekty vybraných objektov. Žiakov vedie k hlbšiemu poznaniu nie v hierarchizovaných a izolovaných jednotkách, ale v segmentoch vychádzajúcich z kontextu a „otvárajúcich“ sa, učiacich sa subjektov vo vopred neuzatvorených výukových situáciách. Tieto segmenty sa ponúkajú na objavenie a na vlastné uchopenie v súlade s konštruktivistickým chápaním, skúsenosťou a vlastnou aktivitou akcelerovaným osvojovaním nového vedenia.

Aj napriek tomu, že sa v súčasnosti objektové učenie spája predovšetkým s múzeami a galériami (múzejná pedagogika má tiež zásluhu na tom, že sa v českom a slovenskom prostredí o objektovom učení začalo pred desaťročím hovoriť), takto orientované projekty, tiež spôsoby práce so vzdelávacím obsahom, vychádzajúce z objektového učenia, vytvárajú a realizujú rovnako aj učitelia v praxi. Absencia teoretickej báze objektového učenia má v školskej praxi neblahý dôsledok: na objektové učenie sa nahliada ako na techniku zabezpečujúcu efektivitu vyučovania, bez toho, aby sa dostatočne premýšľali ciele, obsahy a v neposlednom rade zmysel samotného vzdelávania. Vzdelávací obsah zostáva formalistickým a vzdelanie je napriek všetkým snahám stále redukované na znalosti faktov, nie na schopnosť rozpoznávať zmysel týchto faktov, pokladať si hlbšie otázky, premýšľať nad nimi a rozpoznávať všeobecne ľudské a kultúrne hodnoty. Objektové učenie nie je viazané iba na výukové situácie v škole alebo v múzeu, manipulácia s predmetmi, ich skúmanie zrakom, hmatom, sluchom alebo čuchom je prirodzeným spôsobom poznávania, ktoré každý človek – v spojení s otázkami a pomenovaním skutočnosti – používa od raného detstva. Preto sa často zdôrazňuje, že objektové učenie nadväzuje na prirodzené spôsoby poznávania a rozvíja ich. V kontexte formálneho vzdelávania sa však kľúčovou javí nielen metóda a jej účinnosť, ale predovšetkým cieľ a vzdelávací obsah učenia, pretože jeho benefitom je práve to, že iniciuje plodnú interakciu subjektu s objektom kultúrnej povahy (byť môže ísť o naturfakty, vždy reprezentujú ľudskú kultúru a kultúrne

podmienené a v danej dobe dosiahnuté poznanie človeka o prírode a vesmíre), ktorá v sebe koncentruje ľudskú skúsenosť a mnohovrstevnatý obsah týkajúci sa kultúry, jazyka, histórie, umenia, dizajnu, prírody, fyzikálnych javov, technológie a techniky. Ak by sme parafrázovali Štechovo varovanie, že dnešným skrytým, avšak vplyvným kurikulumom sú tržné hodnoty (kompetencie užitočné na trhu práce), potom optimálne (teda nepovrchne) pojaté objektové učenie môže oponovať kurikulumom hodnôt kultúrnych, hodnôt, ktoré nesú obzvlášť objekty tradične označované za kultúrne dedičstvo (a ich nedostatočné využívanie vo výchove a vzdelávaní sa desaťročia kritizuje).²⁷

V čom teda spočíva sila objektu? Objekt akéhokoľvek typu a hodnoty je v prvom rade celkom názorný, existuje nielen vo svojej hmotnej podobe; základom výučby, ktorá je na ňom založená, tak nie sú pojmové schémy, ale predovšetkým konkrétna mnohovrstevnatá skutočnosť, ktorej je možné sa dotýkať, vidieť ju, spoznávať a odhaľovať jej tajomstvá. J. H. Shuh pripomína, že objekty plnia motivačnú rolu, pretože recipientov akéhokoľvek veku, pohlavia alebo vzdelania zaujmú a zároveň v nich vyvolávajú otázky.²⁸ Neodmysliteľnou (predovšetkým v rámci múzejnej edukácie, kde pracujeme so zbierkovými predmetmi, reliktyami a svedkami minulosti) je aj skutočnosť, že predmety predstavujú často jediný zdroj informácií o tzv. „malých“ dejinách, teda o histórii „obyčajných ľudí“, ktorých perspektíva väčšinou návštevníkov múzeí zaujíma najviac. Ďalším nesporným benefitom objektového učenia je aj to, že je príležitosťou pre rozvoj radu schopností: nielen rozvoj intelektuálnych schopností, uplatniteľných v profesijnom a bežnom živote, ako zdôrazňuje J. H. Shuh, ale aj pre rozvoj imaginácie, tvorivosti a hodnotovej orientácie. Čo sa týka kľúčovej kategórie vzdelávacieho obsahu, objektové učenie umožňuje veľmi dobre prepojiť jeho rôzne vrstvy: od vrstvy tematickej, cez vrstvu konceptovú až po vrstvu kompetenčnú, teda úroveň nadodborových kľúčových kompetencií.²⁹

Didaktické princípy objektového učenia sa stali bázou pre metódy uplatňované, tak ako sme už spomenuli, v múzejnej a galerijnej edukácii. Pri zaobchádzaní s objektom sa tak využívajú najrôznejšie zmyslové a rozumové schopnosti k rôznym myšlienkovým operáciám – procesom spracovania informácií. Prostredníctvom týchto operácií dochádza k interpretácii nielen vybraného artefaktu, s ktorým sa v rámci metódy objektového učenia narába, ale aj problematiky, ktorú artefakt zastupuje.

V školskom prostredí sa s objektmi narába prevažne ako s demonštračným nástrojom dokumentujúcim konkrétne oblasti z edukačného obsahu, kde však nenastáva priestor na kreatívne zachádzanie a analýzu. Vo výtvarnej edukácii sa stretávame tiež

27 Pozri: Štech, S., 2009b.

28 Pozri: Shuh, J. H., 1994.

29 Pozri: Janík, T. et al., 2013, Šobáňová, P., et al., 2015.

s objektovou tvorbou, ktorá definuje priestorovú tvorbu v tom najširšom zmysle slova. Objektovému učeniu sa na konkrétnom modeli, ktorého autorkou je Helen J. Chatterjeeová, budeme venovať aj v nasledujúcej časti textu.

Objektové učenie ako súčasť vzdelávacích modulov

V zahraničnej literatúre sa stretávame v kontexte vysokoškolského vzdelávania s pojmom *object-based learning* (OBL), ktorý vymedzuje pojem objektového učenia umožňujúceho aktérom edukačného procesu kontakt s materiálnou kultúrou s cieľom zvýšiť kritické myslenie a získať kľúčové kompetencie³⁰. Didaktický potenciál objektu spočíva v tom, ako je možné objekt vnímať – môžeme na neho pozeráť cez rôzne perspektívy, ktoré produkujú rôzne významy. Tieto významy môžu byť dokonca aj ambivalentné, či rozporuplné. Významy sa produkujú ako odpovede na otázky, ktoré si študenti o objektoch kladú – napríklad *Čo to je? Načo to slúži? Kto to spravil? Z čoho to je?*. Hľadanie odpovedí a produkcia ďalších otázok vedú študenta k čoraz zložitejším úvahám, ktoré sa môžu dotýkať rôznorodých odborov, technológií a historických kontextov, sociálnych vzťahov, kultúrnych vzťahov a hodnôt. Ďalší a nemalý význam majú významy, ktoré vznikajú z študentských reakcií na objekt, zo skúseností s ním.

Pri priamom kontakte študenta s objektom dochádza k haptickej skúsenosti, vďaka ktorej dochádza k prepojeniu teoretických pojmov s niečím, čo je hmatateľné. Helen Chatterjeeová prostredníctvom objektového učenia popisuje jeden z modulov, ktorý bol realizovaný na univerzite v Londýne. Bol určený pre študentov navštevujúcich druhý ročník vysokoškolského štúdia, ktorí v inštitúte vzdelávania absolvovali modul so zameraním na mozog a správanie. Zo zbierok univerzity zhromaždili niekoľko umeleckých diel v podobe anatomických malieb a kresieb od umelcov ale aj lekárov, tiež abstraktné počítačové diela tematizujúce mozog a vzorky zdravého a chorého mozgu. V menších skupinách nasledovali aktivity a diskusie, ktoré mali viesť k hľadaniu vzťahov medzi vzorkami a umeleckými dielami. Po týchto aktivitách nasledovali prednášky od psychológa a psychiatra, ktoré sa zameriavali na kľúčové oblasti mozgu, neurologické stavy a na neuropsychologické prístupy k liečbe. Počas prezentácií mali študenti stále k dispozícii vzorky mozgov, tak aby mohli rozpoznávať ich jednotlivé časti, o ktorých sa hovorilo. Takouto formou objektového učenia sa študenti učili od popredných odborníkov

30 Pozri: Chatterjee J. H., et al., 2008, 2009, 2015; Duhs, R., 2010.

z oblasti neuropsychiatrie, dokázali tak skúmať spojenia medzi psychológiou, psychiatriou, anatómiou a výtvarným umením, spojili učenie s reálnym pracovným prostredím (nemocnica) a spätná väzba deklarovala veľký vplyv skúmania reálnych objektov (vzorky mozgu) na schopnosť identifikovať jeho časti.

Veľmi dôležitou pri objektovom učení, tak ako naznačuje aj vyššie popísaný vzdelávací modul, je spolupráca medzi jednotlivými inštitúciami – medzi školou a múzeom, rôznymi typmi škôl, medzi rôznymi inštitúciami, v ktorých študenti prídu do priameho kontaktu s reálnym prostredím a reálnymi objektami, prostredníctvom ktorých sa objektové učenie uskutočňuje.

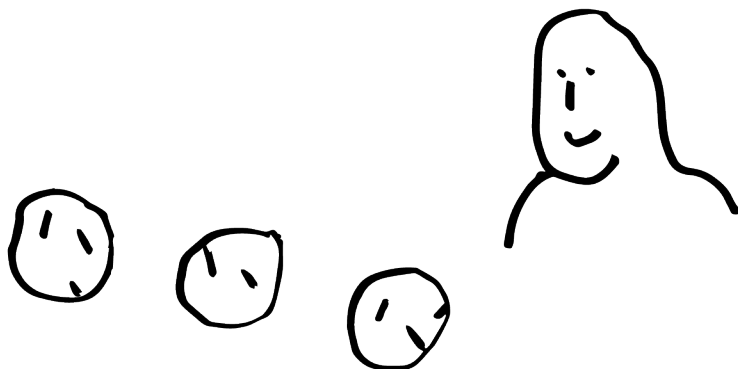
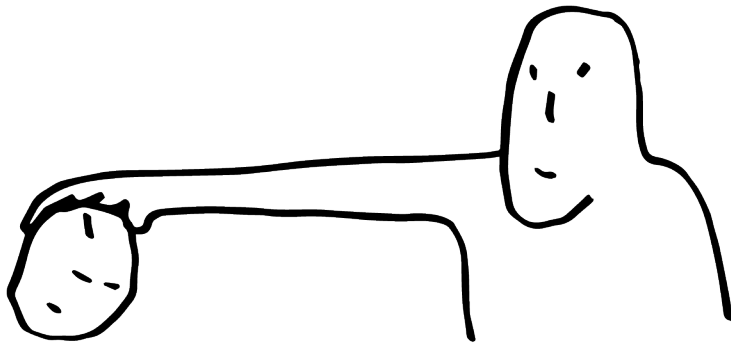
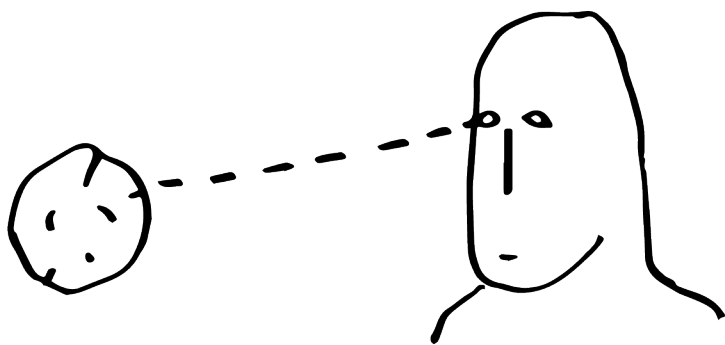
Objektové učenie je tak účinným nástrojom pre nový, dovtedy nedostupný spôsob myslenia a štruktúrovania obsahu, vďaka ktorému dochádza k osvojeniu si toho, čo vo výskume vysokoškolského vzdelávania označujeme termínom *prahové koncepty (threshold concept)*³¹. Osvojením si prahových konceptov dochádza v momente, keď študenti začnú myslieť ako profesionáli v určitých disciplínach, čo vyžaduje určitý posun v ich uvažovaní.³² Tento koncept vychádza z jedného z najnovších výskumov z oblasti vzdelávania a akademických disciplín, a to preto, že prekonáva zameranie na disciplinárne rozdiely, ale zameriava sa predovšetkým na špecifiká vzdelávania vo vnútri akademických disciplín. Eric Meyer spolu s Rayom Landom to prirovnali k portálu, ktorý otvára nový a dovtedy študentom neprístupný spôsob myslenia o niečom. Je to proces transformácie spôsobu porozumenia alebo interpretácie, bez ktorého nemôže žiak napredovať. Prahové koncepty sú výsledkami prehodnocovania, overovania odborových vedomostí, ktoré študenti pretvárajú, čo im prináša iný pohľad na svet.

Okrem hmotného artefaktu sa vo vzdelávaní stretávame s rôznymi objektmi – schémami, obrázkami a inými informáciami, ktoré sú súčasťou napríklad databáz, podobne ako aj múzeá sú určitými „databázami“ najrôznejších informácií. Tieto objekty tvoria prvky, prostredníctvom ktorých si lektor / učiteľ môže vyskladať výukovú jednotku.

Vo vzdelávaní sa čoraz častejšie diskutuje o *vzdelávacom objekte (learning object)*, vychádzajúcom vo svojich počiatkoch z oblasti informatiky, v ktorej máme na mysli vzdelávací obsah – objekt, jednoznačne identifikovateľný prostredníctvom metadát (popisov, tagov), ktoré ho bližšie charakterizujú. Táto oblasť sa zameriava na digitálne vzdelávanie a tendenciu znovu použiteľných vzdelávacích prostriedkov, ktoré sú prístupné širokému spektru užívateľov. Ide teda o samostatné výukové jednotky, ktoré sú vďaka spomínaným metadátam jednotky samostatnej existencie. Ekvivalentmi vzdelávacieho objektu môžu byť pojmy ako informačné objekty, inštruktážne objekty, výukové objekty,

31 Pozri: Meyer, E., Land, R., 2003, 2005.

32 Pozri: Kador, T., Chatterjeeová, J. H., Hannanová, L., 2017.



mediálne a obsahové objekty či jednotky vedomostí. Ide o segmenty – komplexne ucelené vzdelávacie obsahy, kombináciou ktorých je možné zostavovať väčšie vzdelávacie celky do foriem v podobe kurzov, modulov, lekcí a podobne. Tieto vzdelávacie objekty vedome pracujú s pedagogickými kategóriami – cieľom, obsahom a metódami a pod. Nejde o objekty, ktoré by predkladali len nejakú informáciu, ale obsahujú tiež pedagogický zámer. Výhodou je, že takto štruktúrované vzdelávacie objekty možno uchovávať v online knižniciach – databázach vzdelávacích objektov, prístupných pre učiteľov, žiakov, lektorov na celom svete.³³ Pedagogický potenciál spočíva v rozdelení učebného predmetu na malé, opätovne využiteľné časti, s ktorými možno vďaka metadátam pracovať, zostavovať ich do celkov a vyhľadávať ich.

Vizuálna gramotnosť

Božena Šupšáková v úvode monografie venovanej vizuálnej gramotnosti³⁴ píše, že charakter súčasnej spoločnosti je výsledkom prevratu od slov k vizualite, v ktorej obrazy nahrádzajú tisíce slov. Je preto viac ako žiadúce zaoberať sa vizuálnou gramotnosťou (visual literacy). Rizikom však ostáva obmedziť sa len na svet obrazov a ich plošnosť. Východiskom našej práce je preto prepojiť tento svet s tým, čo nám ponúka kontakt rúk s materiálom, ručná práca a zaobchádzanie s objektmi a ich tvorba.

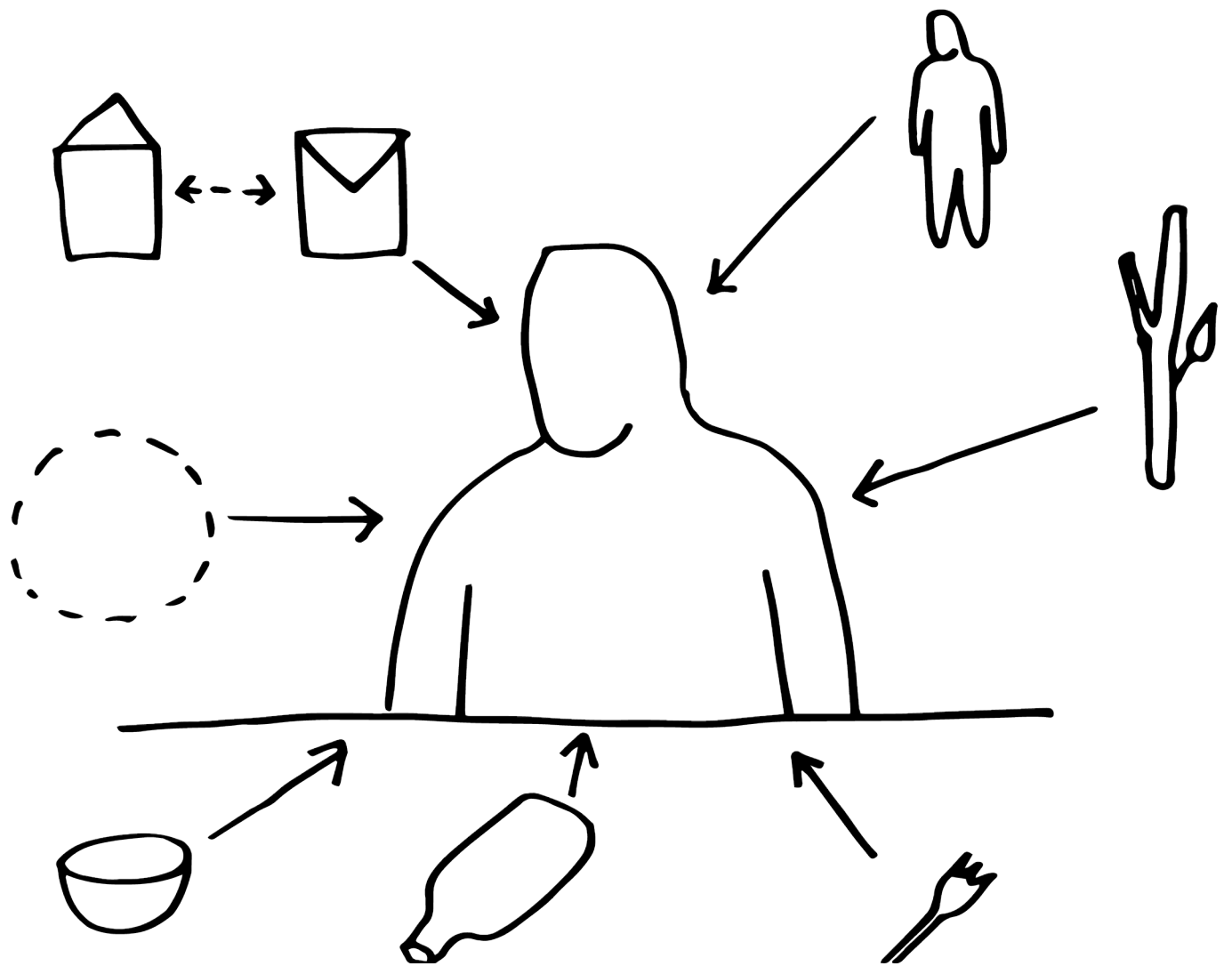
Termín *vizuálna gramotnosť* (*visual literacy*) je v pedagogickom prostredí pomerne frekventovaný. Často zaplňuje kolónky kurikula, stal sa tiež bežným v komunikácii medzi výtvarnými pedagógmi a systematickým skúmaním vzniká rad zahraničných výskumov, ktoré sa orientujú na jednotlivé stratégie rozvoja vizuálnej gramotnosti.³⁵ Mnohé organizácie zoskupujú odborníkov na vizuálnu gramotnosť, spomeňme *International Visual Literacy Association* (2005), ktorá organizuje pravidelné konferencie po celom svete a vytvára platformu pre medziodborovú diskusiu, o čom svedčí aj jej časopis *The Journal of Visual Literacy*. Pravidelné príspevky prezentujú výsledky výskumov z pedagogickej praxe, ktoré sa orientujú na technológie – počítačové prostredie a programy, na webové prostredie, na obrazy najrôznejšieho druhu – v časopisoch, magazínoch, na webe, fotografiách, ilustráciách, filmoch atď.

Nielen dostupnosť nových technológií, ale aj vizuálny smog, sociálne siete

33 Pozri: Mišút, M., 2013, Churchill, D., 2007.

34 Pozri: Šupšáková, B., 2015.

35 Pozri: Arizpe, E., & Styles, M., 2003; Commeyras, M., & DeGroff, L., 1998; Galda, L., Short, K. G., 1993, 2003; Graham, J., 1990; Millard, E., Marsh, J., 2001.



a rôzne iné masmédiá nás v našom každodennom živote obklopujú, vstupujú do nášho podvedomia, ovplyvňujú naše konanie a myslenie, čo sú dôvody, prečo by sme mali byť schopní tento sprostredkovaný obsah kriticky prehodnocovať, uvedomovať si ho a byť schopní ho tiež sami vytvárať, a teda byť vizuálne gramotnými.

OBJEKT AKO PODNET NA ROZVOJ MYSLENIA A VIZUÁLNEJ GRAMOTNOSTI – REALIZOVANÁ VÝSKUMNÁ ČASŤ

Predchádzajúce kapitoly zhrnuli doterajší stav bádania, priblížili tie časti teórie, ktoré vytvorili východiská pre popísanie metódy, v ktorej sa pracuje s objektom – hmotným artefaktom ako s podnetom pre rozvoj myslenia a vizuálnej gramotnosti. V nasledujúcich podkapitolách popíšeme teda to, v čom je realizovaný model špecifický, ako sme s objektom v rámci výukovej jednotky pracovali, interpretujeme tiež získané empirické dáta, ktoré ukončujeme ich zhodnotením. Pri interpretácii dát sme vychádzali z popisu kvalitatívneho výskumu v pedagogických vedách Klárou Šedovou a Romanom Švaříčkom³⁶, pričom sme zvolili metódu otvoreného kódovania spôsobom „papír tužka“. Interpretované dáta a zistenia formulujeme v súvislých podkapitolách. Kapitoly popisujú charakter objektu v nami realizovanom objektovom učení a tvorbe, proces tvorby a učenia, nadobúdanie nástrojov pre rozvoj vizuálnej gramotnosti a charakter výstupov.

Na rozdiel od popisovaného objektového učenia, v ktorom učiteľ vyberá reprezentatívnu vzorku objektu, a teda aj vzdelávací obsah, v našom modeli zaobchádzania s objektom je psychologická stránka – osobný vzťah študenta s objektom, podporený jeho slobodným výberom. Dôvody vlastného výberu sú do takej miery významné, že sprevádzajú celý proces tvorby, v ktorom objekt iniciuje vnútorný záujem študentov. Výber objektu je teda do značnej miery analýzou nielen okolitého sveta, ale aj seba samého.

Náš výskum je špecifický tým, že pracuje s objektom ako so vzdelávacím objektom, ktorý je súčasťou spleti významov. Tieto spleti analyzuje a transformuje do semestrálnej práce – konzistentnej autorskej výpovedi, v ktorej je objekt zastúpený v rôznych formách umeleckého vyjadrenia.

Výskumný zámer

O aktuálnosti, teoretickom rozpracovaní aj o pedagogickom potenciáli objektového učenia a tvorbe popísaných v predchádzajúcich častiach práce vyplýva, že spôsob, akým budeme o objekte premýšľať a akým spôsobom s ním budeme zaobchádzať, vychádza z intervencie teoretického rozpracovania objektu pohľadom filozofie, psychológie, kulturológie a archeológie, ich intervencie do výtvarnej edukácie. Naplnenie cieľov výskumu, ktoré sme si stanovili – syntéza poznatkov z vyššie spomínaných odborov do využiteľnej teoretickej bázy objektového učenia a tvorby, spolu s ich aplikáciou do praxe výtvarnej výchovy, predstaví nasledujúca – empirická časť práce.

Hlavnými cieľmi, ktoré sme si v rámci výskumného šetrenia stanovili, sa stali:

Definovať objektové učenie a tvorbu a rozšíriť ich možnosti v rámci výtvarnej pedagogiky. Navrhnuť a overiť model objektového učenia a tvorby, v ktorom je objekt podnetom pre rozvoj myslenia a vizuálnej gramotnosti. Popísať, akým spôsobom učiaci sa subjekt reaguje na objekt, akým spôsobom objekt akceleruje kognitívne procesy a procesy tvorby na konkrétnych subjektoch (na základe denníkov), a vyvodiť všeobecné zákonitosti.

Z cieľov vyplynuli následné výskumné otázky:

Za akých okolností a akým spôsobom môže objekt v rámci tvorby fungovať ako podnet na rozvoj rôznych dimenzií myslenia? Za akých okolností môže objekt slúžiť ako podnet na nadobúdanie a rozvoj kompetencií vizuálne gramotného jedinca? Prostredníctvom akého spôsobu zaobchádzania s objektom je možné využívať jeho edukačný potenciál?

Typ výskumu:

Pre riešenie uvedených výskumných otázok sme zvolili kvalitatívny typ výskumu a ako výskumnú stratégiu prípadovú štúdiu. Prípadová štúdia, už zo svojej povahy, kombinuje rôzne metódy zberu dát – v našom prípade prostredníctvom pracovného denníka (kombinoval rôzne formy dát v podobe textu, náčrtkov, fotografií, interaktívnych internetových odkazov) a výstupného artefaktu – autorsky pojataj výpovede. Analýzu obsahu pracovného denníka sme realizovali otvoreným kódovaním, na základe ktorého sme

rozpoznali kľúčové kategórie. Tieto kategórie sme následne deskriptívne rozpracovávali, abstrahovali a konceptualizovali do jednotlivých kapitol v nasledujúcich častiach práce.

Výskumná vzorka:

Výskumnú vzorku tvorili vysokoškolské študentky a študenti, študujúci odbor učiteľstvo pre materské školy, navštevujúci prvý ročník magisterského nadväzujúceho stupňa štúdia, tiež študentky a študenti študujúci odbor učiteľstvo pre 1. stupeň základnej školy. Participanti a participantky výskumu v rámci štúdia navštevovali predmet užitá tvorba na Katedre výtvarnej výchovy Univerzity Palackého, v rámci ktorého bol počas celého semestra výskum realizovaný. Pilotáže výskumu sa zúčastnilo 17 študentiek a 3 študenti. Finálneho výskumu sa zúčastnilo 34 respondentiek a 1 respondent. Dohromady sme pracovali s 55 autorskými výpoveďami a s rovnakým počtom pracovných denníkov. Výtvarné práce spolu s denníkmi tvorili okrem záznamu procesu tvorby aj rolu objektu v nej, osobné záznamy vypovedajúce do značnej miery o intímnych témach samotných študentov. Z tohto dôvodu neuvádzame v tejto práci mená autorov diel, ktoré sú v prepojení s citáciami z denníkov.

Objektové učenie a tvorba a ich uplatnenie v metóde výskumu

Na úvod musíme konštatovať, že spôsob, ktorým sme pracovali, si vyžaduje akési splynutie dvoch zaužívaných pojmov, a to objektového učenia, zameraného na kognitívne procesy, a objektovej – priestorovej tvorby. S objektovým učením, ako sme už popísali, sa bežne stretávame v prostredí múzejnej a galerijnej pedagogiky a objektová tvorba je významnejšia pre edukačnú prax. Metóda, s ktorou sme v rámci výskumu pracovali, je špecifická tým, že kognitívne procesy a tvorba (práca s rukami) sú rovnocenné a rovnako dôležité. Rovnako dôležitým sa pre nás stal spôsob, ako o objekte rozmýšľame (mentálne s ním zaobchádzame), ako spôsob manuálneho, výtvarného, kreatívneho zaobchádzania s objektom, jeho pretváranie a transformovanie do umeleckej formy. Na záznam týchto procesov nám slúžil pracovný denník, ako doklad tvorby zas študentská autorská výpoveď. Pre prehľad špecifikácií metódy objektového učenia a tvorby uvádzame jednotlivé fázy výskumu a realizovania metódy, ktoré rozpracovávame v nasledujúcich častiach práce.

Fázy metódy objektového učenia a tvorby:

- zadanie témy (Ľudský príbeh objektu),
- voľba objektu (každý študent ľubovoľne),
- analýza objektu,
- koncipovanie autorskej výpovede,
- realizácia autorskej výpovede – ktorej predchádza rad skúšok a experimentov,
- prezentácia finálnej autorskej výpovede,
- písanie pracovného denníka (celý proces sprevádza systematické písanie pracovného denníka).

Ľudský príbeh objektu

Téma úlohy v rámci výskumného šetrenia

Výskumné šetrenie prebiehalo, ako sme už spomenuli, počas semestra v rámci predmetu, ktorého náplňou bola priestorová tvorba. Tento predmet, a teda aj priebeh samotnej realizácie výskumu, trval 12 týždňov (dĺžka jedného semestra). Počas nich študenti pracovali na svojich autorských výpovediach, priebežne písali pracovný denník, ktorý sa stal spolu s výslednými artefaktami, jedným z našich zberov dát. Zadanie semestrálnej témy znelo *Ľudský príbeh objektu*. Téma sama evokuje dôležitú úlohu objektu v procese edukácie a tou je evokovať sociokultúrne vzťahy viažuce sa na vybraný objekt, ale tiež úlohu introspekcie vo vzťahu objekt – študent, ktorá začína samotnou voľbou – výberom objektu. V teoretickej časti práce sme popísali fakt, že za zrodom objektov stojí človek, ktorý objekt vymyslel a vytvoril. Objekt sme popísali ako fenomén, ktorý odráža ľudské telo, má funkciu a človek k nemu zaujíma určitý vzťah, stáva sa súčasťou komunikácie, nástrojom pre činnosť a ovplyvňuje spôsob ľudského konania a pod. Názov témy mal okrem navodenia na podobné rozmýšľanie o objektoch vytvoriť priestor pre subjektívnu stránku analýzy. Výpoveďou bola ukážka z pracovného denníka v predchádzajúcej časti práce, v ktorej sa rozprávanie o objekte stalo rozprávaním o študentke samej. V tomto rozprávaní bol objekt len impulzom, iniciátorom tém, ktoré spájajú svet objektov a študentov, nástrojom na premýšľanie, ktoré nebolo len o objekte, ale aj o sebe samom.

Pracovný denník ako výskumná metóda

Písanie denníka stojí okrem iného za schopnosťou transformovať priestorový objekt do symbolov – slov, slová do obrazov (náčrtky), náčrtky do fotografií a pod. To nie je schopnosť zanedbateľná – ale naopak v kontexte vizuálnej gramotnosti nevyhnutná.

Celosemestrálny zber výskumných dát nám umožnil ich systematické zbieranie, dostatočné množstvo a kvalitu. Kvalita zozbieraných dát sa po pilotáži výskumu nakoniec javila ako slabé miesto výskumu, dôvodom bola nedostatočná priebežná – systematická kontrola získavaných dát vo forme písaného textu na papieri. Pracovný denník preto nadobudol z pôvodnej papierovej online verziu. Online verzia obohatila pôvodnú verziu o viacero rozmerov, ktoré sa v pilotáži nevyskytli. Pôvodné odpovede na neustále kladené otázky *Čo? Prečo? Ako?* v podobe textu písaného rukou rozšírili javy ako vkladanie mediálneho obsahu, obrázkov, interaktívnych webových odkazov, nákresov, fotografií a stal sa zlomovým pre stret fyzického a virtuálneho sveta. Tento stret je nevyhnutným v kontexte vizuálnej gramotnosti, online verzia však priniesla aj iné nosné javy – z pôvodnej funkcie čisto metodologickej sa stal komunikačným nástrojom. Vznikol priestor na obojstrannú komunikáciu – študenti sa pýtali nás a my ich. Detaily aj podrobnejšie otázky prispeli k vyššej validite získaných dát. Charakter pracovného denníka poskytol taký druh záznamov, ktoré pokryli celú škálu toho, čo a ako vstupuje do procesu tvorby a zaobchádzania s objektmi, čo stojí za výberom objektu a jeho zmenami či transformáciami. Charakter dát, ktoré pracovný denník zaznamenával, by sme mohli rozdeliť takto:

- **Dáta v podobe textu**

zaznamenávajú dôvody, prečo si študent objekt na tvorbu vybral, ako o ňom rozmýšľal, sú záznamami asociácií, spomienok, významov, stanovenia postupov, a teda vo všeobecnosti všetkých mentálnych procesov, v neposlednom rade dialógov medzi pedagógom a študentmi.

- **Dáta v podobe internetových odkazov**

tvoria odkazy na rôzne typy webových stránok, ktoré obsahovali rôzne typy statických a pohyblivých obrazov, schém a textov.

- **Dáta v podobe obrazov (internetové zdroje)**

tvorilo ich množstvo fotografií dokumentujúcich inšpiračné zdroje, tiež fotografie dokumentujúce určité koncepty, na ktorých študenti pracovali.

- **Dáta v podobe fotografií (vlastné zdroje),**

ktorých autormi sú samotní študenti a študentky, napr. fotografie vlastnej práce – procesu –

a premeny tvorby, kontextov tvorby a výsledku tvorby.

- **Dáta v podobe kresieb, návrhov**

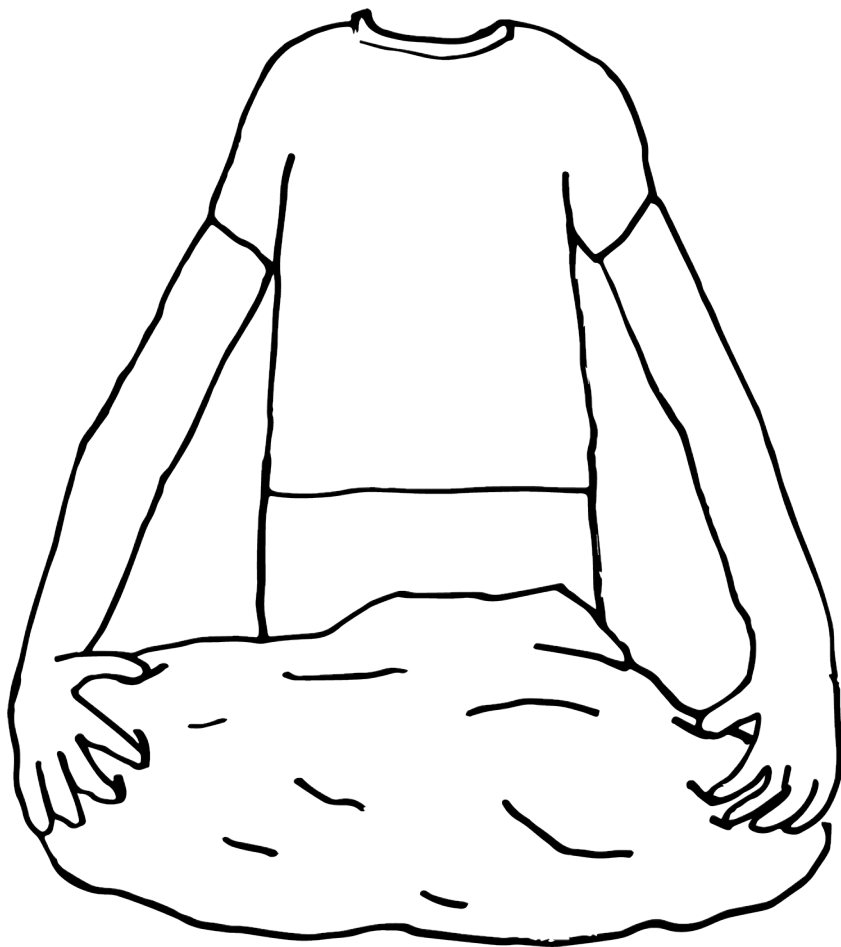
tvorili záznamy, fotografie, ktoré sprostredkovali kresby, konštrukčné riešenia, návrhy práce.

Intervencia denníka do modelu objektového učenia a tvorby bola tak významná, že ovplyvnila celý proces tvorby do takej miery, ktorý by sme inými metódami zberu dát nemohli postihnúť. Z pôvodnej funkcie denníka ako metódy zberu dát vyplynul jeho významný edukačný potenciál, ktorý sa prejavil napr. v miere autoregulárnosti pri formulovaní myšlienok. Tá by nebola tak významná, pokiaľ by nedochádzalo počas písania ku konfrontácii rôznych častí denníka. Funkciu denníkov by sme mohli teda rozdeliť do jednotlivých bodov, ktoré nám zo získaných dát vyplynuli:

- **autoregulačnú** – triedenie vlastných myšlienok (formulovanie myšlienky), konfrontácia jednotlivých častí denníka, ktorá viedla ku kritickému mysleniu, a linearita záznamov k logickému mysleniu;
- **sebaspoznávaciu** – denník sa stal nástrojom, ktorý dokumentuje sebaspoznávanie prostredníctvom objektu ako iniciátora a denníka ako určitejšie špecifickej formy záznamov;
- **transformačnú** – študent transformuje skúsenosti s fyzickým objektom do textu alebo obrazu, text do obrazov a obrazy do textov;
- **kreatívnej platformy** – dochádza tu k niečomu, čo by sa dalo pripodobniť pojmovým mapkám – počas písania sa odvíjajú rôzne myšlienky produkujúce ďalšie myšlienky, jednotlivé objekty produkujú vzťahy k ďalším objektom;
- **komunikačnú** – komunikácia medzi pedagógom a študentmi;
- **evalvačnú** – slúžil ako evalvačný nástroj pre pedagóga a samotného študenta v podobe sebahodnotenia;
- **intervenčnú** – vkladanie vzdelávacích obsahov pedagógom, ktoré intervenovali do procesu tvorby;
- **dokumentačnú** – ako dátová schránka – možnosť sledovať priebeh, začiatok aj koniec.

Pracovný denník vo všeobecnosti zaznamenal dáta, ktoré sa vzťahujú k:

- skupinovej interakcii: žiak – učiteľ – skupina;
- forme objektu zastúpeného v študentskej autorskej výpovedi;
- spôsobu interpretácie a kódovania významov;
- spôsobu zaobchádzania s mediálnym obsahom;
- sociálnemu dopadu tvorby.



Proces tvorby

Pracovný denník sa stal veľmi efektívnym nástrojom na získavanie dát, ktoré vypovedajú o všetkom, čo vstupuje do procesu tvorby. Sme si istí, že by ich analýza bola rovnako zaujímavá pre psychológa, ako aj sociológa, pretože kódovanie vypovedá aj o týchto oblastiach ľudského života a tvorby. Našu pozornosť sme upriamili na objekt, jeho charakter, možnosti jeho reprezentácie v procese tvorby s ambíciou popísať jeho podnetnosť pre výtvarnú prax. Táto časť dizertačnej práce sa venuje popisu celého procesu tvorby, ktorý vychádza z otvoreného kódovania, s vedomím, že niektorým témam sa v ďalších častiach práce venujeme podrobnejšie.

Na začiatku semestra, ktorý je začiatkom aj nášho výskumného šetrenia, bolo zadanie témy. Okrem zadania študenti dostali prístup k online denníkom, čo je aj začiatok získavania dát. Prvé získané dáta tak vypovedajú o očakávaní z predmetu, hodnotenia zadanej témy a požiadaviek. Objavilo sa tiež prehodnocovanie významu a možnosti uplatnenia podobných princípov v edukačnej praxi. V základe sme získali prvú spätnú väzbu, ktorá obsahuje tak ako pozitívne, tak aj negatívne ohlasy. Do značnej miery mnohé výroky vypovedajú aj o charaktere skupiny a študijnom odbore, vzťahu k umeniu a tiež k zadanej téme, čo dokumentujú nasledovné citácie: „*Na první hodině užití tvorby jsme se dozvěděli, jak bude tento předmět během semestru probíhat. Popravdě řečeno, mě to dosti vyděsilo a nadšená jsem z toho dvakrát nebyla.*“ (D3) „*Popravdě řečeno jsem od tohoto předmětu očekávala trochu něco jiného, ale mám ráda výzvy a tohle rozhodně výzva je.*“ (D21) „*Upřímně jsem byla velmi zaskočená a překvapená, jelikož jsem od tohoto předmětu čekala úplně něco jiného. Například, že se seznámíme s různými technikami, které budeme moci využít ve své pedagogické praxi, zkrátka, že si vytvoříme jakési portfolio nápadů.*“ (D11) „*Byla jsem velmi překvapená, protože jsem očekávala zcela odlišný směr, kterým by se předmět měl orientovat, vzhledem k oboru, který studujeme.*“ (D22) „*Nejsem umělec, abych vytvářela umělecká díla, studuji učitelství pro 1.stupeň, a tak bych ráda vytvářela něco tomu adekvátního.*“ (D16) „*První hodina, seznámení s tématem, co se bude dít. Trochu mě zaskočil název tématu, ale proč ne. Myslím si, že je dobrá jakákoliv činnost, která nás donutí se trochu zamyslet nad tvořivostí. Je potřeba přemýšlet i tvořivě, nežijeme už v komunismu.*“ (D23)

Prvopočiatkové kritické hodnotenie predmetu a témy sa v priebehu procesu tvorby a finalizácie autorskej výpovedi menilo, o čom vypovedá aj nasledujúca citácia: „*Celkově jsem ráda, že jsem nakonec pracovala s látkami a šila na šicím stroji, kterému jsem se až doposud vyhýbala obloukem. Rozhodně budu do budoucna šít i nadále.*“ (D19)

Zadanie viedlo študentov k výberu objektu, ktorý išiel ruka v ruke s koncipovaním



Obr. č. 13
Objekt, D37

ideovej stránky autorskej výpovede. Objekt v tomto procese slúžil ako reprezentant určitej témy alebo ako iniciátor témy, čo sme popísali v kontexte jeho potenciálu v edukačnej praxi. Téma a objekty viedli k introspekcii, analýze rodinných a kamarátskych vzťahov, k evokovaniu najrôznejších spomienok. Objekty a činnosti s nimi späté sú súčasťou určitých významových sietí, v ktorých sú objekty a ľudia rovnocennými aktérmi, a to nielen vo vstupnom procese analyzovania, ale aj v samotnom procese tvorby: „... že chci nějakým způsobem ztvárnit můj vztah s rodiči, resp. s mojí matkou. Já a ona jsme byly po dlouhý čas nejlepší kamarádky...“ (D6) „Během mého přemýšlení mě napadlo vyjádřit svůj vztah k nejbližší osobě – mojí matce – vždy jsem se jí mohla se vším svěřit, a tak mě napadlo, že vezmu její staré tričko a na něj zachytím (vyšiji) můj vztah k ní.“ (D15) „Našla jsem ale kousek této látky, kterou jsem jí kdysi dala já, jako malý sváteční ubrus a jak si pamatuji, tak babička z něho měla velkou radost.“ (D10) „Další nápad, který se mi rodí v hlavě, se týká lezení. Dřív jsem lezla po skalách i po umělých stěnách. Bohužel vlivem školy a jiných povinností se na něj už vůbec nedostává. V mých “lezečkách” už nikdo po skalách nelozí, válí se v chodbě a jediný, kdo je využívá, je můj kocour, který si v nich pravidelně ustýlá.“ (D30) „První část by bylo kupříkladu dětství, ve kterém jsem si radši hrála s autíčky než panenkami“ (D18), „... díky různým asociacím jsem těsně před seminářem došla k „lidské marnivosti“. Souvislosti s oblékáním, šperky, ... snad nemusím hlouběji vysvětlovat. Zatím jsem ale nedošla ke konkrétním možnostem zpracování.“ (D24) „Bude to něco s baletem, jen ještě přesně nevím co... Dělal jsem ho od mala a dodnes mi při něm naskakuje husí kůže... Neustále se mi honí hlavou vše okolo baletu... Špičky, baleríny, sukně, hudba...“ (D35)

Uvedené citácie tiež dokumentujú osobnú zaangažovanosť, ktorá celý proces tvorby sprevádzala. Sú dokladom vzbudenia vnútorného záujmu, ktorý by sme v takej miere, o akej vypovedajú pracovné denníky, zadaním jednotnej práce na rovnakom objekte pravdepodobne nevzbudili. Dôvodom je slobodný výber objektu a témy, ktoré popisujeme v podkapitole s názvom Výber objektu. Vnútorný záujem spätý so slobodným výberom objektu a materiálu dokumentuje aj nasledovná citácia: „Myšlenka, že bych se vrátila do svých dětských let, do vzpomínek, nebo že bych se podívala do dob svých stařenek a staříčků, se mi zdá velice přitažlivá. Zajímám se o své předky, nejsou mi lhostejné jejich osudy. Jeví se mi tedy, že bych na svém díle pracovala s láskou a velkou zálibou. Tím se však může změnit materiál i objekt, se kterým bych popřípadě pracovala.“ (D31) Citácia vypovedá o väzbe materiálu, objektu a témy aj o kauzálnom vzťahu medzi zmenou témy a zmenou objektu. Je to proces kódovania a dekódovania, ktorý popisujeme v samostatných podkapitolách. Premeny objektov, zmeny tém a transformácie konceptov prirodzene sprevádzal celý proces tvorby. Za týmito zmenami stojí nepretržité prehlbovanie vedomostí, uvedomovanie si



Obr. č. 14
Spomienky, D40

hlbších súvislostí a osvojovanie si vizuálneho jazyka; do veľkej miery aj interaktivita v skupine, počúvanie konceptov druhých spolužiakov, konfrontácia s nimi, o čom vypovedá aj nasledovná citácia: „*Během hodiny, kdy moji spolužáci říkali své nápady, mě napadlo vyjádřit svůj vztah i k dalším osobám, které jsou v mém životě důležité – můj bratr, matka, otec, přítel a moje nejlepší kamarádka.*“ (D15) „*Během hodiny, kdy jsme naše nápady a návrhy konzultovali, mě napadala řada věcí nových.*“ (D32)

Komunikácia v rámci výskumu prebiehala online v jednotlivých pracovných denníkoch, kam študenti a študentky kládli rôzne otázky, taktiež pedagóg kládol otázky, vkladal odkazy a pod., ale tiež v rámci hodín, na ktorých sa pracovalo, prezentovalo a komunikovalo navzájom. Študenti si mali možnosť overovať svoje koncepty a formy kódovania do autorskej výpovede aj prostredníctvom spätnej väzby od svojich spolužiakov. Táto interakcia v komunikácii sa javí ako významný nástroj pre rozvoj vizuálnej gramotnosti, v ktorej sú medzi účastníkmi predmetu, a teda našimi participantmi výskumu, rozdelené role tých, čo odosiľajú informácie a kódujú ich, a tých, čo informácie dekodujú a overujú, s tým, že sa tieto role v priebehu trvania vyučovacej jednotky dynamicky striedajú. Ich význam v potvrdení konzistentnosti konceptu alebo jeho nedostatočnú súdržnosť, ktorá viedla výberu vhodnejšieho materiálu a objektu, popisuje aj výrok študentky: „*Na třetím seminári jsem prezentovala svůj nápad tvořit z brusle. Tento nápad jsem po rozhovoru změnila na tvoření se silonkami.*“ (D22) „*Po tom, co jsem slyšela připomínky a názory na nápady spolužaček, mě opustila veškerá naděje na úspěch. Z mého „loutkového divadla“ se asi stane úplně něco jiného.*“ (D30) V rámci komunikácie nastávali aj konflikty, a to v miestach, v ktorých študenti neboli schopní akceptovať cielenosť edukačného procesu, ktorý nie je zameraný na samovoľný prejav, ale konštruktivistickou cestou na proces rozvoja špecifického druhu komunikácie, ktorou je vizuálna komunikácia. Tieto konflikty nastávali v miestach v prechode subjektivity v to, čo malo byť intersubjektívne zdieľané a vyžadovalo si overenie a spätnú väzbu.

Neustále kladenie otázok *Čo? Prečo? Ako?* a hľadanie odpovedí na ne viedlo študentov do značnej miery k overovaniu si konzistentnosti medzi objektom a konceptom, medzi analýzou témy a objektom, medzi autorom a objektom, medzi objektmi navzájom. Na hľadanie odpovedí slúžili najrôznejšie druhy informácií kódovaných do schém (v samostatnej podkapitole Kódovanie, nástroj nadobúdania kompetencií vizuálnej gramotnosti), statických a pohyblivých obrazov, textov, napr. v podobe internetových odkazov, napríklad keď študentka hľadá odpovede na otázku: „*Co pro mě znamená slovo marnivost? Najednou jsem zjistila, že můj názor k tomuto pojmu je poměrně těžké slovně vyjádřit. Pojmenovala bych to asi takhle: Chtíč? Dychtivost? Touha? ... po dokonalosti, po*



Obr. č. 15

Bez názvu, sadrové objekty, D42

něčem neobyčejném, vzácném, nevšedním, lepším ... a to za každou cenu, „hlava nehlava“.

Samozřejmě, že se snažím pátrat co nejvíce ve svých vlastních myšlenkách, ale zkusila jsem si pomoci i jinými autory. Jak lze ještě jinak definovat marnivost? Marnivost (pýcha) je nejzávažnější ze sedmi smrtelných hříchů a ostatní hřichy pocházejí právě z marnivosti. Marnivost můžeme také definovat jako touhu po vyšší atraktivitě a domýšlivost, přehnanou sebeúctu, nerozumnou nadřazenost kvůli kráse, bohatství, nadání nebo postavení ve společnosti. Projevuje se tedy nadřazeným chováním. Marnivý člověk má zálibu ve zdobení vlastního zevnějšku. Podobná lidská vlastnost je ješitnost. Marnivost je koneckonců – udržuje-li se ve zdravých mezích – produktivní silou, která nás pohání k co nejlepším výkonům. Bez špetky marnivosti bychom zašli v bídě.“ (D24) „Člověk se někdy snaží podmanit si přírodu, nešetrně využívá materiály z přírody ze sobeckých důvodů. Lidé nepřemýšlí, kdo všechno „stojí“ za vznikem třeba jen jediného kousku oblečení (levné pracovní síly). Čas, který lidé tráví tím, že se snaží o to, být krásnější, upravenější, zajímají se o svůj vzhled – není toho někdy až příliš? A proč? – kvůli sobě, nebo kvůli okolí? Je marnivost především ženská záležitost (jimž se tento nešvar často přisuzuje)? Nebo na pohlaví nezáleží? Není v dnešní době marnivost podporovaná, tolerovaná, ba dokonce někdy vyžadovaná? Od společnosti, médií, ... Marnivost je věc relativní. Není vlastně marnivost už jen to, že o ní přemýšlím, hodnotím a posuzuji?“ (D24) Prieskum rôznych zdrojov a využívanie kritického myslenia viedlo k obohateniu teoretickej základne. Ktorou cestou sa študent v procese tvorby a učenia vyberie, nie je založené na dopredu stanovenom kognitívnom ciele. Problematika, ktorú iniciuje analýza objektu a s ním spätých tém, sa odvíja v závislosti od študenta. Ten ju vlastnou iniciatívou objavuje, selektuje, transformuje do autorskej tvorby prostredníctvom rôznych kognitívnych procesov.

Volba objektu alebo materiálu, ktorý na objekt odkazuje, môže slúžiť ako iniciátor rôznych možností jeho kreatívneho spracovania. Je to jav, ktorý dokladá prechod z jeho zaužívaných funkcií, prevažne utilitárneho charakteru, v autorskú výpoveď, ktorá sa pohybuje viac vo svete a špecifickom znakovom systéme umenia. Naším cieľom nebolo stanoviť formu výsledného artefaktu a obmedziť možnosti výtvarného vyjadrenia. Upriamovali sme pozornosť na to, aby výpoveď vychádzala z objektu a spätých tém. O prvopočiatocnej „explózii“ možného spracovania gombíka píše študentka nasledovne: „Buď nějakou ozdobnou mísu, či stínidlo na lampu, nebo jen čtverec, ze kterého by některé knoflíky vystupovaly a na ně by se připínaly upomínkové předměty, či lístečky se vzkazy nebo s tím, co nesmím zapomenout – něco jako nástěnka.“ (D34) Úlohou pedagóga v tomto procese tvorby a učenia bolo oboznamovať študentov so špecifickým svetom umenia a dizajnu a tiež možností rôznych foriem výtvarného vyjadrenia.



Obr. č. 16
Sadrové masky, D50

Rozhodovanie, selekcia, výber a využívanie procesov myslenia sprevádzali celý proces tvorby, ktorý nekončil vytvorením záverečnej práce, ale pokračoval inštaláciou a prezentáciou. O procese rozhodovania vypovedá aj voľba medzi niekoľkými témami, materiálmi, postupmi atď. V denníkoch dáta vypovedajú tiež o transformácii konceptov – ich premene. V úvode to dokumentoval prechod z puclí na základe izomorfných podobností s knihou (podkapitola *Zo spomienok*). Intervenciou do tejto premeny z jedného konceptu k druhému je aj nová skúsenosť s materiálom, technologická skúška, a teda overenie konceptu v samotnej realizácii, čo mnohokrát viedlo k prehodnoteniu konceptu, ako vypovedá výrok: „*Bota ze sádry určitě nepřipadá v úvahu. Nejen, že je dost těžká, ale taky jsem se o ni pokoušela a vůbec se mi nepovedla. Budu muset vymyslet něco jiného.*“ (D30) „*Přemýšlela jsem, zdali misku vytvořit pomocí hrnčířského kruhu nebo pomocí odlití lící břečky do formy. Rozhodla jsem se pro druhou variantu.*“ (D12) „... a tak jsem začala o práci přemýšlet znovu a vlastně jsem úplně upustila od původního nápadu, i když šperk mě stále láká...“ (D32) Výsledky procesu rozhodovania sa vyskytovali tiež ako výbery jednoduchšej cesty.

Samostatnú významnú časť zohrával výber materiálu a práca s ním, ktorá mnohokrát viedla k prvej skúsenosti s určitým druhom materiálu, ale tiež k dopredu nezamýšľaným technologickým zmenám, ako dokumentuje výrok: „*Obmotala jsem ji tedy do půlky pasu, kdy jsem zjistila, že je drát kvůli své tvrdosti neforemný. Pokus jsem tedy opakovala s drátem včelařským, který je podstatně měkčí.*“ (D27) Prvé skúsenosti s technologickým spracovaním materiálu popisuje iná študentka nasledovne: „*Nikdy jsem si oblečení nešila, takže vůbec nemám zkušenosti s šitím.*“ (D9) O vzťahu k materiálu, prostredníctvom ktorého študentka realizovala svoje dielo, vypovedá výrok: „*Materiál na zpracování mého díla jsem si vybrala látku. Látka je velice zajímavý materiál. Látku máme všude kolem sebe. Můžeme ji nosit, sešívát, barvit. Látky hrají všemi barvami a to se mi na nich líbí.*“ (D14)

Medzi vlastnosti materiálu – jeho tvárnosť, štruktúra, zloženie atď. – patrí aj farba. Študenti, ktorí s ňou zámerne pracovali, analyzovali jej symboliku a tiež sociokultúrne vzťahy, o čom vypovedá aj nasledujúca citácia: „*Proč jsem si vybrala právě tyto barvy? Modrá, červená, zelená a žlutá, to jsou barvy, se kterými se na ornamentech z Podluží setkáme. Barvy se nemohou vkládat nahodile, tak jak se nám zlíbí, jak je tomu například v mých návrzích. Barvy mají pevný řád a na ornamentech je můžeme v tomto pořadí vidat již po několik let.*“ (D32) Aktívna rola materiálu v procese tvorby, jeho vstup do formy objektu a aj do konceptu, ktorý bol pred materiálovou skúškou uzavretý. Materiál svojimi vlastnosťami umožňoval určité technologické spracovanie, iné zasa znemožňoval.



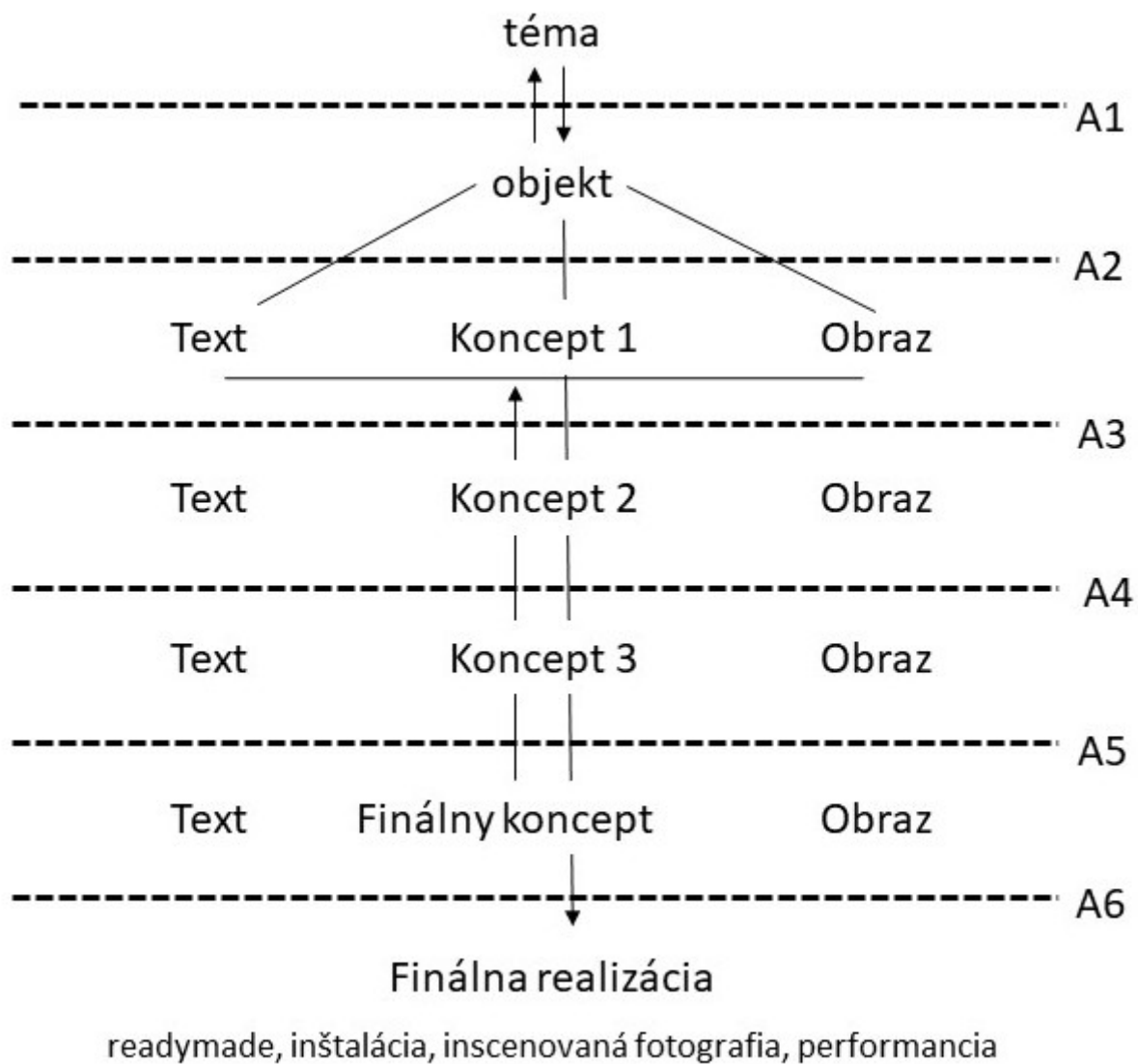
Obr. č. 17

Florbalové loptičky, D3

Okrem vzťahu študentov k materiálu a základných informácií o ňom si vedomostnú základňu obohacovali o reálne skúsenosti s ním a jeho spracovaním. Dokladom sú ukážky výsledných artefaktov, napríklad tá, v ktorej študentka neodhadla vlastnosť sadry a jej pretekanie cez otvory florbalovej loptičky sa stalo nakoniec ideovou stránkou jej diela, obr. č. 17, alebo tiež inscenovaná fotografia, ktorá zachytáva anonymné gymnastky v pôvodnom koncepte omotané drôtom, obr. č. 39, 40, pričom si autorka uvedomovala, že zmena materiálu viedla k zmene vizuálnych kvalít a k zmene charakteru celého objektu. Aktívna rola materiálu a vstup technológie sa prejavil aj vo faktore náhody, ktorý pozmeňoval stanovený plán práce. Samotné plánovanie postupu práce je výsledkom rozhodovania sa o priebehu výtvarnej realizácie. Pri tomto rozhodovaní je zapotreby stanovenie si cieľov, výber prostriedkov – materiálu, technológií, nástrojov, stanovenie si postupov, ktoré majú viesť k vytýčenému cieľu – očakávanej autorskej výpovedi. Plán práce si stanovuje študentka vytýčením (v citovanom denníku podkapitola Z pracovného denníka) nasledovných bodov: „1. *Vystrihnutie tvaru*, 2. *záhyb strán*, 3. *stehovanie*, 4. *samotné šitie*.“ (D01)

Do procesu tvorby vstupovali najrôznejšie problémy, ktoré neboli súčasťou plánu, a študenti ich najrôznejším spôsobom riešili, napr.: „*Při výrobě mi dělalo problém dodržovat formát papíru, papír se mi buď nahromadil na jednom místě, nebo se rozprostřel všude. Zkoušela jsem to několikrát různými způsoby, zatím se mi to ale nedaří, papíru z jedné pohlednice totiž není moc. Budu se snažit dál, kdyby se mi to nedařilo, zkusila bych k papíru z pohlednice přidat ještě čistý bílý papír.*“ (D13) „*Pohlednice jsou sice větší a silnější a mají tvar připomínající skutečnou pohlednici, ale jsou stále křehké. Zkusím do vody přidat více lepidla a rozmixované kousky překryji co nejvíc přes sebe.*“ (D13) „*Abych nemusela vzniklé pohlednice vytvářet znovu, zkusila jsem je ještě přetřít lepidlem. Aby se pohlednice neleskly, rozpustila jsem lepidlo v jedné sklenici vody. Pohlednice jsou tak stále matné.*“ (D13) „*Jistě mi několik látek ještě chybí, tudíž musím pár lidí ještě obejít.*“ (D10)

Okrem skúseností s konkrétnym objektom a materiálom a všetkým tým, čo do procesu priestorovej tvorby patrí, študenti nadobúdali tiež skúsenosti s kresbou, fotografiou a mediálnymi obsahmi z internetových zdrojov. Kresba, ktorá sa vyskytovala v denníkoch, mala dokumentačný charakter, avšak je tiež dôkazom schopnosti vizualizovať ideový zámer študentov. Fotografia, ktorú študenti využívali k dokumentácii vybraného materiálu, nástrojov, postupu práce, mala vo forme autorského výstupu cielenejší charakter. V oboch prípadoch však študenti najrôznejším spôsobom zachytávajú objekty z najrôznejších strán, výrezov, kompozícií, ktoré sú výsledkom zámerného využívania výrazových prostriedkov tohto média a jeho úpravy. Túto činnosť popisujeme ako kódovanie, ktoré je aj v tomto



Obr. č. 19 Proces tvorby.

prípade sprevádzané dekodovaním, nielen v autoregulatívnej rovine, v ktorej študenti počas fotenia a prehliadania výsledkov vykonávajú korekcie, ale aj v podobe slovného popisu, interpretácie použitej, vybranej, publikovanej fotografie. Proces dekodovania sprevádza aj mnoho iných vizuálnych podnetov zachytávajúcich objekt v podobe obrazov, fotografií, videí a podobne. Tento obsah vedome študenti analyzujú, aj keď sa môžu stať tiež nekriticky prevzatým inšpiračným zdrojom. Nekritickosť je v našom prípade súčinom viacerých faktorov, ktoré vyplývajú z nedostatočnej skúsenosti s umením a vizuálnym jazykom, a čiastočne tiež z charakteristiky študijného odboru participantov výskumu a ich osobnostných predispozícií.

Proces manuálnej činnosti je konfrontovaný s vizuálnymi obrazmi a textami, v ktorých zohráva objekt svoju špecifickú rolu. Jej špecifiká rozvádzame v nasledujúcich častiach práce.

Výsledné autorské práce majú rôznu výtvarnú formu, sú v podobe objektov, autorsky upravených readymade, inštalácií, fotografií, performancie, v ktorých je objekt buď priamo, alebo nepriamo – formou reprezentácie, zastúpený. Záverečné diela sprevádzala písomná aj slovná interpretácia spolu s prezentáciou ako ďalšími formami rozvoja schopnosti kódovať a dekodovať.

Už v začiatku tejto podkapitoly sme popísali, že proces tvorby a záznamy online denníkov zachytávajú aj proces hodnotenia – predmetu, náročnosti zadania a procesu tvorby, pedagóga a aj seba samého. Denník sa stal účinným evalvačným nástrojom, o čom vypovedajú aj nasledovné citácie: „*Myslím, že tento předmět byl pro mě zajímavou zkušeností.*“ (D6) „*Co se týče celého semestru, bylo zábavné, a i poučné sledovat celý ten pokrok, nejen u sebe, ale i u ostatních. Myslím si, že pokud bychom měli víc takovýchto předmětů, kde můžeme (či skoro musíme) popustit uzdu fantazii, ukázat svoje kreativní myšlení, schopnosti, vyzdvihnout něco, co nám jde, předmět, kde bychom měli volnou ruku v tvorbě, stejně jako mysl, určitě by to nebylo na škodu.*“ (D34) „*Rozhodně můj zájem o tyto informace po skončení tohoto předmětu u mne neskončí a byla bych velmi ráda, kdybych se někdy dopracovala ke konci a mé otázky byly zodpovězeny. Můžu jen říci, že předmět užitá tvorba mi tímto směrem trochu otevřel oči.*“ (D32) Celý proces tvorby sme zhrnuli do schémy, ktorá demonštruje proces z komplexnejšieho hľadiska, obr. č. 19.

Zadaná téma *Ludský příběh materiálu* vedie k výberu objektu prostredníctvom analyzovania svojho okolia a rôznych objektov, ktoré študentov obklopujú (A1). Vstupná selekcia je priestorom pre veľkú mieru subjektivity, ktorá sa v nasledujúcich fázach procesu tvorby utlmuje, jej kritéria sa stávajú čoraz objektívnejšími – úmyselnejšími. Výsledkom selektovania je výber objektu, ktorému študent v daný moment prisúdil najväčší význam.

Kauzálny vzťah medzi objektom a témou dokumentuje aj jav, že pri zmene objektu sa menila aj téma a naopak, čo vypovedá o zámernom dekódovaní a analýze. Inak by sme sledovali prípady, v ktorých by jednoducho zmenenú tému prisúdili tomu istému objektu.

Analýza vybraného objektu (A2) spolu s jeho reprezentáciami (textom a obrazom) vedie ku konceptu v podobe formulácie autorskej výpovede (slovnej (písomne, ústne), kresbami, fotografiami). V tomto procese dochádza na jednej strane k dekódovaniu, ale zároveň ku kódovaniu zámerov do rôznych médií. Trojuholník dokumentuje neustále spojenie trojitej formy objektu v podobe textu, obrazu a hmotného artefaktu.

Do procesov analyzovania (A2–A6) neustále vstupuje nielen okolité prostredie, ale aj analýza vlastných krokov a seba samého. Tento proces dokumentuje sebahodnotenie a neustále prehodnocovanie formulovaných postupov, skúšok, experimentov, technológií apod.

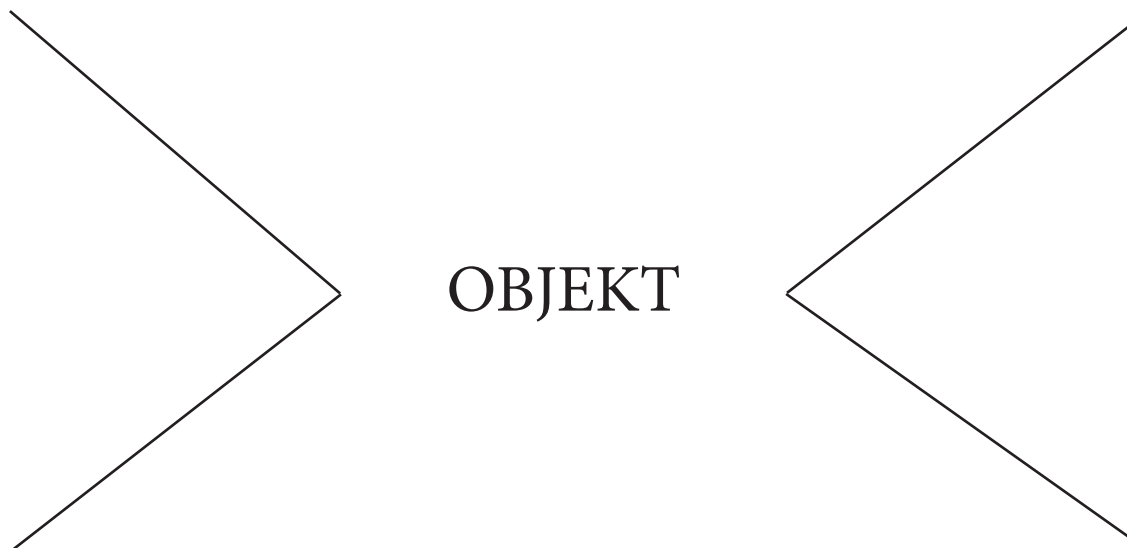
Proces sebahodnotenia je naznačený aj vzťahom medzi *Konceptom 1* a *Finálnym konceptom*, ktorý sa prejavoval konfrontáciou jednotlivých konceptov navzájom. Ich posúdením nastával aj jav návratu k pôvodnému, vhodnejšiemu konceptu.

Finálny koncept môže byť vzdialený od finálnej realizácie, a to vstupom materiálu a technológií. Do celého procesu tvorby vstupujú neočakávané problémy, ktoré musia študenti flexibilne riešiť.

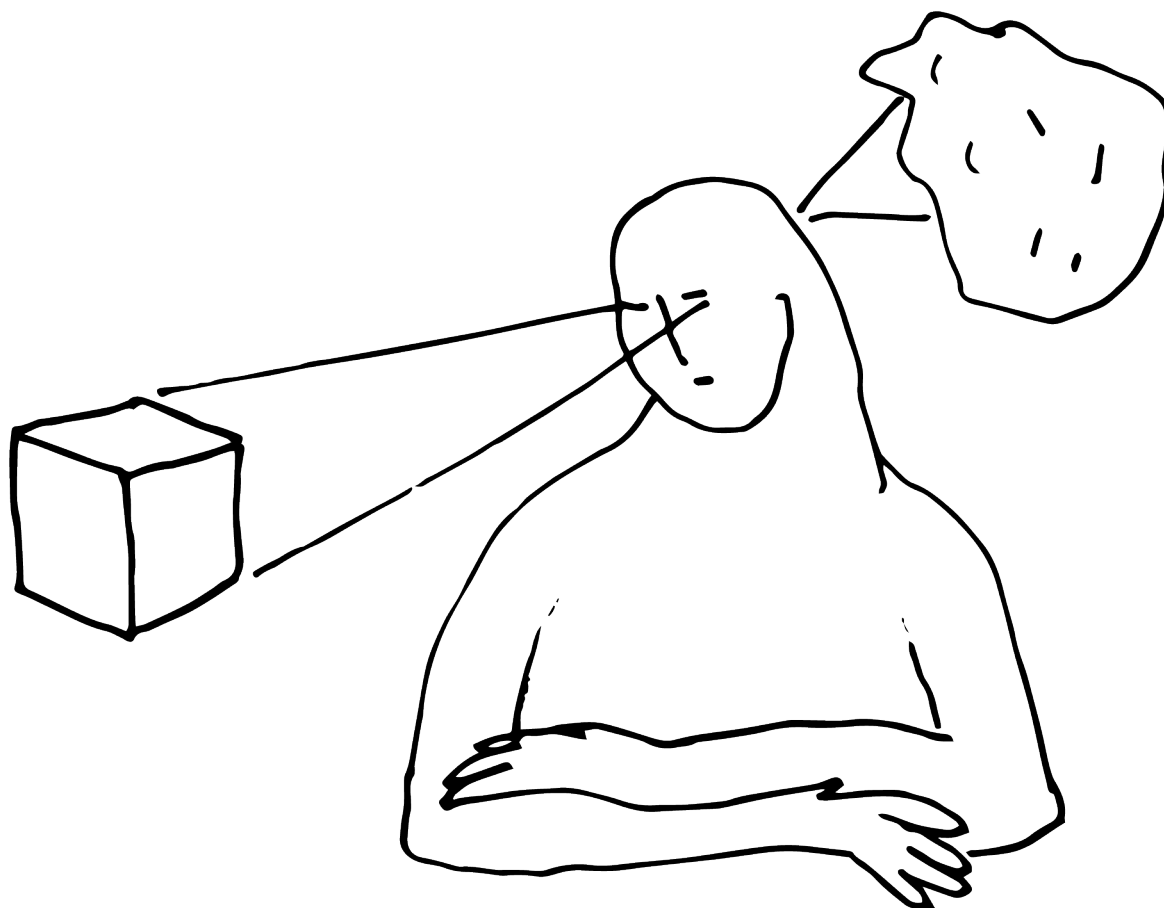
Nasledujúce podkapitoly priblížia niektoré špecifikácie procesu tvorby, ktoré sa vzťahujú k objektu a jeho role v tvorbe a učení.

Objekt ako otvorená edukačná úloha

Časť popisujúca objektové učenie a tvorbu v rámci múzejnej pedagogiky priblížila spôsob, akým sa s objektom zaobchádza v rámci tohto špecifického prostredia. Lektor vedome pracuje s objektom, ktorý slúži na prácu s konkrétnou témou, ktorú približuje v kontexte výstavnej koncepcie či edukačného programu. Návštevníci múzea a galérie zaobchádzajú s objektom, hapticky ho spoznávajú, poprípade sami na zadanú tému objekty tvoria. Podobnú prácu s objektom poznáme aj v bežnej školskej edukačnej praxi, kde sa rôzne exponáty, modely, súčiastky, prístroje a pod. používajú na dokumentáciu preberaného edukačného obsahu, napríklad keď učiteľka na hodine chémie ukazuje deťom model chemického prvku alebo na prírodopise nejakú prírodninu. Objekty neslúžia len na vizuálnu dokumentáciu časti preberanej látky, ale tiež na haptickú skúsenosť či na samotné zaobchádzanie s nimi. Podobným spôsobom priblížilo objektové učenie *object-based*



Obr. č. 21 Významová otvorenosť objektu.



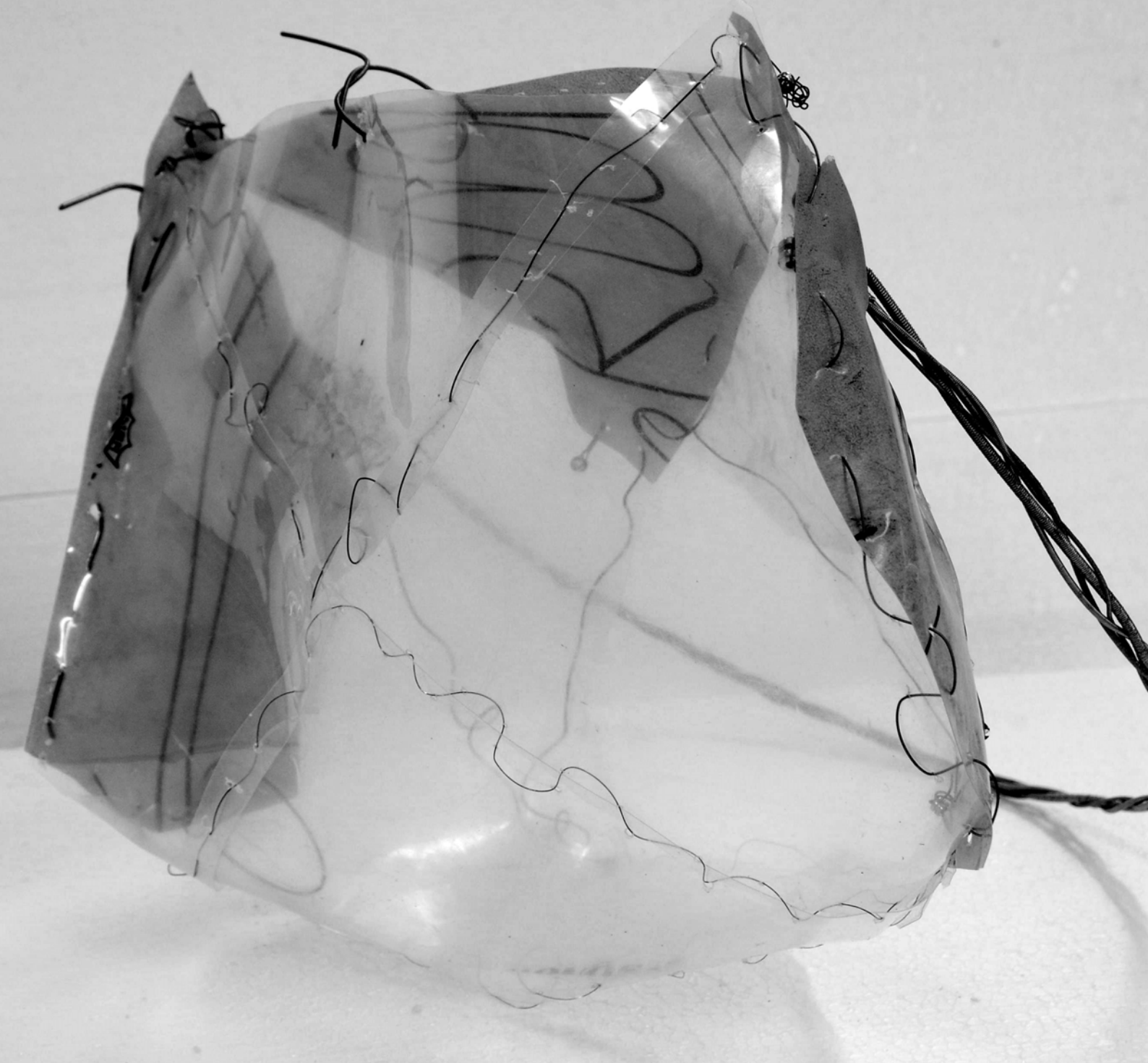
learning na londýnskej univerzite, kde bola táto metóda obohatená o rôzne druhy objektov artefaktov, ktoré rôznorodo rozvíjali jednu tému vzdelávacieho modulu – ľudský mozog. Všetky tieto spôsoby smerujú k osvojeniu si určitých vedomostí, s ktorými pedagógovia a lektori zámerne pracujú. V umeleckom vzdelávaní je to naopak objektová tvorba zameraná na výsledok – umelecký artefakt. V objektovej tvorbe a učení, ako s ním pracujeme – jednak rozvojom vedomostí, jednak so zameraním na umelecký výsledok, je to proces, v ktorom poznávanie a tvorba idú ruka v ruku.

Objekt v nami realizovanom výskume tvoril otvorenú edukačnú úlohu.³⁷ Otvorenosť objektu spočívala v tom, že pedagóg nemal dopredu stanovené kognitívne ciele, ktoré by mali byť objektom iniciované, pretože dopredu nevie, aký objekt si študent prinesie. Nestanovuje im kritériá, ktoré by nejakým spôsobom regulovali ich rôznorodosť. V našom prípade výber objektov tvorili: fotografie, detské hračky, rám na výšivku, formičky na pečenie, misky, posteľná bielizeň, rôzne kusy oblečenia, deky, sviečky, knihy, topánky, obrusy, pohľadnice, lopty, letáky, masky, a pod.³⁸ Tieto rôznorodé objekty v ich otvorenosti vytvorili priestor na styk subjektivity s intersubjektivitou. Dôležitosť objektu ako otvorenej edukačnej úlohy spočíva v tom, že študenti slobodne vyberajú objekt, s ktorým majú fyzickú a mentálnu skúsenosť. Dôkazom toho sú výroky potvrdzujúce tieto skúsenosti: „... *ihned jsem si vzpomněla na moji babičku, která mě učila vyšívat, bohužel už není mezi námi, proto jsem si vybrala za objekt zděděný rám na vyšívání.*“ (D2) „*V hlavě mi utkvěly vzpomínky, kdy s prababičkou hraju Člověče, nezlob se, karty...*“ (D19); „*Papír patří též mezi mé oblíbené materiály.*“ (D14) „*Prostě když jsem na florbale, jsem šťastná. Proto jsem se rozhodla pomocí florbalových míčeků vyjádřit můj vztah k mému florbalovému klubu.*“ (D3) „*Pro mě je to práce v obchodě s oblečením, kde se dennodenně setkávám s různými druhy látek, materiálů, barev, stříhů.*“ (D29) Subjektívne skúsenosti spolu s analýzou objektu vytvorili základňu plnú veľmi rôznorodých významov, z ktorej po následnej selekcii a transformácii vybraného významu vznikol koncept autorskej výtvarnej výpovede. Už v teoretickom úvode sme spomenuli, že jeden objekt môže vďaka svojmu charakteru v edukačnom procese vypovedať o mnohých témach, ktoré sa ním dajú rozvinúť, alebo ktoré priamo dokumentuje. V našom prípade objekt vystupoval ako otvorený zo všetkých strán, ako dokumentuje nasledujúci obrázok č. 21.

V denníkoch sa objekt vyskytoval ako jeden reprezentant viacerých významov. V podobe hmotného objektu bol v rôznych spojeniach so slovným pojmom. Teda jeden

37 V denníkoch sa viackrát objavuje popis významu materiálu, z ktorého je objekt vytvorený, aj ako jeden z hlavných dôvodov, prečo si objekt / materiál študent vybral, dokladom toho sú citácie z denníkov, ktoré prikladáme v nasledujúcej časti podkapitoly.

38 Uvádžame len časť z objektov, ktorých počet tvoril 55, s tým, že niektoré tvorili rovnaké kategórie objektov.



Obr. č. 22
Taška, D23

hmotný artefakt alebo jeho obrazová reprezentácia ako znaky môžu byť zástupcami viacerých slov, alebo vstupom materiálu môže byť jedno slovo reprezentantom viacerých rôznych objektov v rámci hustej spleti významových sietí alebo v rámci jednej kategórie objektov, čo dokumentuje úryvok z denníku: „*Hnízdo – domov, pocit bezpečí, „je mi tam dobre“, rodiče, neshody..., Hnízdo z proutí, z ostnatého drátu, ze slámy.*“ (D02) Za touto vlastnosťou stojí sémantická vzdialenosť, avšak multisenzorické vnímanie, skúsenosti a ich vzájomné vzťahy môžu viesť v procese tvorby počas interpretovania k výraznej sémantickej medzere, v ktorej vzniká priestor pre domýšľanie rôznych významov.³⁹ Ostnatý drôt, ktorý je spomínaný v denníku, môže byť reprezentantom ambivalentných významov vďaka osobným skúsenostiam, môžeme o ňom hovoriť ako o reprezentantovi napr. slobody, alebo naopak väzenia, utpenia, apod. V denníku o ňom študentka píše ako o evokácii „*napětí a zákazů*“ (D02). Ostnatý drôt dobre dokumentuje aj jeho aktívnu rolu v tom, ako ho pri percepcii vnímame. Slova a pojmy, ktoré by v nás asocioval, by bolo mnoho, ale jeho aktívna rola spočíva v iniciácii zložitých kognitívnych procesov, ktoré slovo len čiastočne dokumentuje. Aktívnu rolu materiálu a významovú otvorenosť objektu môže dokumentovať smerovanie od témy k objektu a od objektu k téme tak, ako potvrdzuje aj výrok: „*V 8. třídě jsem začala hrát na bicí. Měly jsme se spolužačkama skupinu – Twins T’BaRd. Bohužel jsem se ale po tom, co holky šly na intr a kvůli neshodám rozpadly. Hrozně mě ta kapela chybí a mám na ni krásné vzpomínky. Ráda bych si ty vzpomínky někam uschovala, ale kam? Miluju tašky, mám jich doma snad 15. Co dát ty vzpomínky do tašky z materiálu, na který jsem hrála? Ráda bych udělala tedy tašku z prasklých blan a rozbitých paliček od bicích.*“ (D23) Z denníku tiež explicitne vyplýva, že zvolený materiál nie je v subjektívnej rovine iniciátorom jednej udalosti, ale celého radu udalostí.

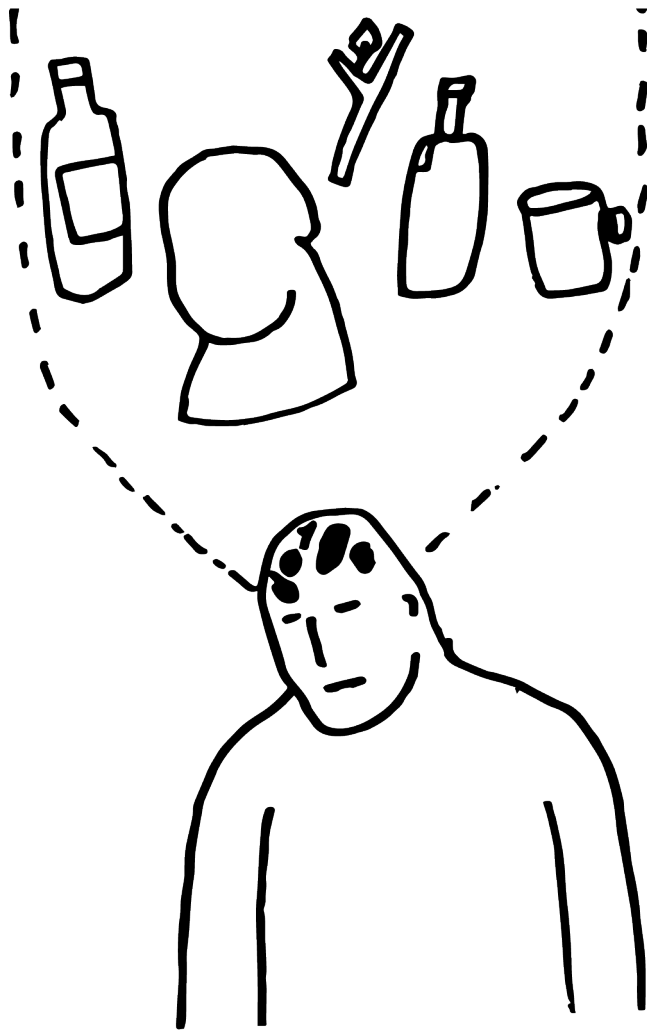
Otvorenosť objektu ako edukačnej úlohy spočíva tiež v jeho ekvivalenciách zobrazenia. Jeden hmotný artefakt reprezentovaný obrazom môže byť stvárnenny ekvivalentnými zobrazeniami – znakmi, ktoré môžu mať vplyv na rôzne koncipovanie edukačného obsahu. V rovine rozvoja vizuálnej gramotnosti môže viesť k osvojovaniu si možností zobrazenia objektu prostredníctvom ostrých, menej ostrých a neostrých znakov. Počas analýzy jedného objektu v rôznych formách, modalitách zobrazenia sa študenti stretávajú s touto ekvivalenciou, a to nielen v rovine tvorcu, ale aj interpreta.

Rola objektu v našom výskume spočívala v otvorenosti edukačnej úlohy. Objekt svojím charakterom túto otvorenosť umožňuje a poskytuje plochu na styk subjektivity s intersubjektivitou. Objekt ako hmotný artefakt spolu s jeho reprezentáciami poslúžili ako iniciátori rôznych významov, ktoré sa na neho viažu, a po ich následnom selektovaní

poslúžili ako základňa pre tvorbu konceptu autorskej výpovede. Objekt sám o sebe vypovedá o najrôznejších informáciách (podkapitola *Sociosémantika materiálnej kultúry*), zároveň však o samotnom študentovi a jeho skúsenostiach s ním. Tieto skúsenosti prostredníctvom analýzy objektu konceptualizujú do koherentných významových štruktúr, ktoré sa v procese tvorby neustále transformujú. Objekt zohráva rolu otvoreného významu, ktorý študenti prostredníctvom jeho analýzy, tiež analýzy seba samého a vzťahu k objektu, objavujú a v prekvapivých súvislostiach ich spájajú s ostatnými objektami a ľuďmi. Objekt ako iniciátor ponúka takú interpretačnú šírku výkladu, ktorá je prvopočiatocným bodom pre nasledovnú prácu s ním, čo spolu s jeho multisenzorným vnímaním robí v edukačnom procese zásadnú diferenciáciu medzi bežnými plošnými, maliarskymi, grafickými úlohami, v ktorých slúži biela plocha podkladu (v bežných prípadoch) pre záznam toho, čo chce študent vytvoriť, ale nie ako iniciátor toho, čo chce vytvoriť. Veľký význam má samotný slobodný výber objektu študentmi, ktorý prepája osobný, subjektívny svet študentov so svetom pedagogiky, ktorá nie je odtrhnutá od reálneho života. Významu prvotnej fázy výberu objektu sa venujeme v ďalšej časti textu.

Výber objektu

Výber objektu je vstupom do výskumu; je momentom prvého prechodu od subjektivity k intersubjektivite – keď študent vyberá objekt a píše o tom, prečo si ho vybral, aký má pre neho význam. Je prechodom z toho, čo je pre študentov osobné (ich skúsenosti s objektom) do toho, čo zdieľajú navonok v rámci predmetu a v konečnej výtvarnej výpovedi, teda v rámci komunikácie (nielen slovnej, ale aj prostredníctvom tvorby). Za prerodom subjektivity v intersubjektivitu stojí aj samotný pracovný denník, v ktorom sa záznamy stávajú obsahom slúžiacim na komunikáciu medzi pedagógom a študentmi. Tieto obsahy sa stávajú verejne zdieľanými a intersubjektívny charakter výpovedí zabezpečuje do značnej miery utilitarita objektu, ktorá, tak ako sme písali v predchádzajúcich častiach práce, vyzýva účastníkov (objekt–človek, človek–objekt–človek) k určitému spôsobu používania (affordance) aj rozmyšľania (fyzické, logické, sémantické, kultúrne obmedzenia). Tieto obsahy sú citovo podfarbené osobnou skúsenosťou študentov, ktorú zdieľajú s ostatnými, o čom vypovedá aj nasledovná citácia. *„Táta hrál na kytaru a mamka zpívala melodie písní, se kterými jsem vyrostla. Celé dětství jsem proseděla mámě na klíně, koukala na tátu, jak hraje, a broukala s mámou ty pro mě „slavné“ písničky. Postupem času jsem začala chodit na hodiny klavíru a začala se hudbě věnovat aktivněji. Když jsem přemýšlela, k čemu mám nejbližší, napadala mě hudba. V mém pokoji stojí krásné bílé piano, u kterého ovšem*



stojí nehodící se židle. Obyčejná kuchyňská židle bez nádechu hudebnosti.“ (D33) Citácia tiež dokumentuje osobné dôvody a silnú osobnú zaangažovanosť, ktoré viedli študentku k výberu objektu – stoličky. Výber je významnou vstupnou fázou, ktorá je výsledkom *voľby (choices), rozhodovania (Decision-making) a posudzovania (Judgment)*⁴⁰. Na výbere objektu uskutočnenia voľby sa podieľajú kognitívne procesy, napríklad pri hodnotení rôznych alternatív a formovaní úsudkov. Študenti v tomto procese interpretujú svoje okolie tvorené objektmi a témy, ktoré sa s nimi viažu, prechádzajú hodnotením alternatív vyúsťujúcich k samotnému výberu objektu. Výrok študentky: *„Jelikož florbal je pro mě bližší téma, tak jsem se rozhodla dát tomuto tématu přednost. Bližší proto, že nejde zdaleka jen o sport, ale také o hru, kterou miluju, nebo o super kamarády, které jsem díky tomuto sportu získala.*“ (D3) explicitne vypovedá o hodnotení rôznych alternatív a prisúdení najväčšej významnosti jednej z možností.

Procesy posudzovania, rozhodovania a výberu sprevádzajú celý proces tvorby. Pri voľbe objektu sú však špecifické tým, že študenti porovnávajú celý rad objektov, ktoré ich obklopujú. Porovnávajú ich tvar, funkciu, materiál, aj skúsenosti s nimi. Miesi sa tak svet objektívnych informácií spolu s individuálnymi skúsenosťami študentov, v ktorom proces mentálneho formovania stanoviska vychádza zo snahy vyriešiť problém, v tomto prípade vybrať si objekt na danú tému. Voľba objektu v prvej fáze tvorby prináša témy, obsahy, ktoré prostredníctvom neho študenti objavujú. V procese tvorby je však objekt vo vzájomnej kauzalite s týmito témami a obsahmi, to znamená, že objekt prináša otvorené obsahy a témy, zároveň však rôzne témy a obsahy vedú k objektu. Tento jav sme v predchádzajúcej kapitole nazvali edukačnou otvorenosťou objektu. Prejavom toho je zmena témy, vedúca k zmene objektu, alebo naopak zmena objektu vedúca k zmene témy. Objekt v tomto vzťahu dokresluje schopnosť uchovať obsah, ktorý môžeme intersubjektívne zdieľať.⁴¹ Výber objektu je tak výsledkom, ktorému pomáha okrem usudzovania a posudzovania tiež vyhodnocovanie dostupných informácií.

Od témy k výberu objektu ide o proces, v ktorom by sme výber mohli nazvať selekciou. Obsahy si študenti usporadúvajú do takej štruktúry, ktorá slúži ako kritérium výberu a ktorú porovnávajú s interpretovaným objektom. Napríklad už citovaný úryvok z denníku: *„Čo si predstavím pod pojmom bod? Môže sa jednať o matematický pojem, ktorý je nedefinovateľný, môže to byť stred úsečky, kružnice, môže byť bodom zlomu – životného (významná udalosť, situácia, ktorá nám zmenila život), môže to byť bod na mape, bod v súťaži pri hodnotení, bod ako výrazový prostriedok kresby...“* (D01) dokumentuje obsahovú spojitosť rôznych javov a vecí, ktorý študentka považuje za rovnaký, ale zároveň aj ich

40 Pozri: Bačová, V., 2010.

41 Pozri: Slávik, J., Chrz, V., Štech, S., 2013, s. 47–49.

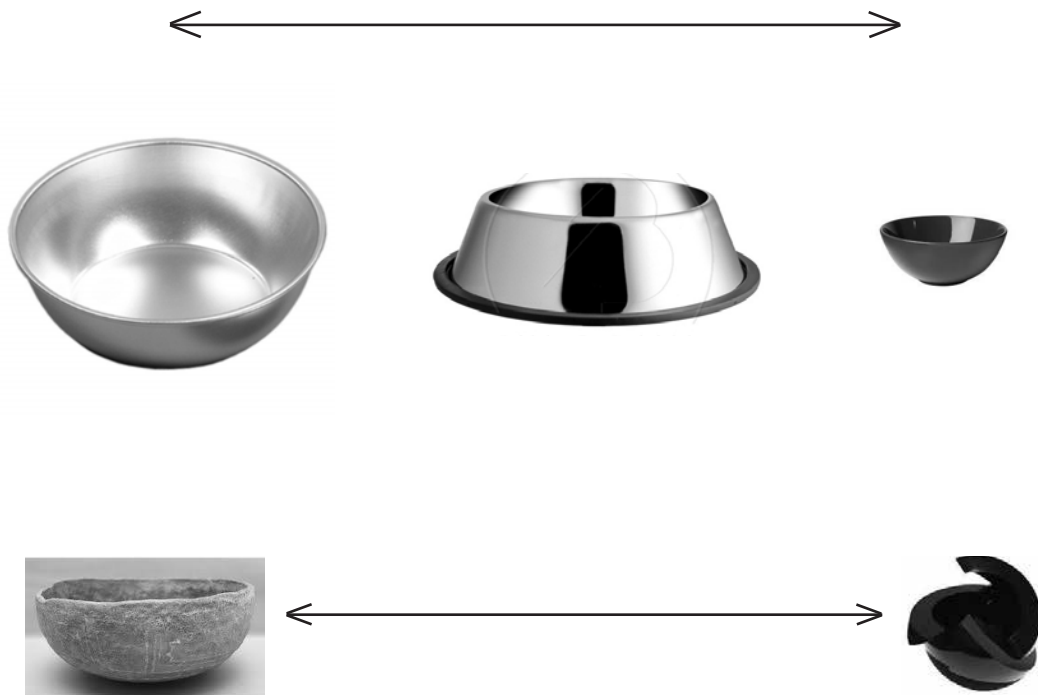
rozdielnosť, avšak pre ich selekciu slúžilo kritérium – pojem bod. Selekcii objektov na základe daných obsahových kritérií dokumentuje aj spojitosť puclí s knihou na základe princípu skladania celku z jednotlivých častí, ktorý dokumentuje ten istý denník. (D01) Tento princíp Jan Slavík nazýva izomorfnou obsahovou transformáciou⁴², ktorá je charakteristická zanedbávaním určitých rozdielov medzi dvoma objektmi – puclé a kniha, a zrovnaním určitých vlastností – celok tvorený z jednotlivých častí – obraz z mnohých puclí a celý príbeh knihy prostredníctvom jednotlivých strán.

Výsledkom výberu sú objekty, ktoré prejdú cez sito, ktorého otvory tvoria rôzne kritériá – tematické vymedzenia, obsahová štruktúra. Tiež ich môžu tvoriť rôzne iné kritériá vzťahujúce sa k vlastnostiam objektu aj v rámci jednej kategórie. Tieto kritériá pritom nemusia vychádzať iba z toho, čo sme schopní popísať teóriami vychádzajúcimi zo zákonitostí tvorby jazyka a semiotiky. Dôvodom tejto špecifickosti je materialita objektu, ktorá vymaňuje objekt zo všeobecnosti teórií uplatniteľných na všetky ľudské artefakty. Z denníkov tento jav dokumentuje téma recyklovanie, ktorá viedla študentku k výberu rolky recyklovaného papiera (v rámci témy to mohlo byť recyklovanie nielen papiera, ale aj plastu, kovu, textílií a ich konkretizácia na jednotlivé artefakty z nich vyrobené). V rámci jednej kategórie je však mnoho druhov recyklovaného papiera, ktorý sa líši napríklad jemnými odchýlkami vo farebnosti. Samotný výber konkrétneho druhu je okrem vplyvu ekonomického riešenia problému ovplyvnený osobným vzťahom k danému objektu či materiálu, teda tým, čo sme už v predchádzajúcej časti nazvali materiálou angažovanosťou. Na samotný výber nemajú vplyv len aktuálne emócie, ktoré študenti prežívajú, ale tiež anticipácia emócií, ktoré prídu po samotnej voľbe a tvorbe⁴³, čo dokumentuje aj výrok študentky z pracovného denníka: „*Ideálně však vytvořit něco, s čím jsem nějak spjatá, nebo čím chci něco vyjádřit, okamžitě mne napadla figurína ztvárňující lidskou bytost. Chtěla jsem jí dát příběh, a to umístěním jí do klece, která naznačuje brzký pád s výhledem do budoucnosti, volnosti.*“ (D27)

Objekt vo vstupnej fáze výberu slúži teda ako iniciátor hľadania významov, taktiež iniciátor následného procesu konštruovania konceptu autorskej výpovede, ktorá má za cieľ byť zrozumiteľná a konzistentná. Tvorba a proces formulovania zámeru študentov prostredníctvom objektu nezačína „z ničoho“. Vybraný objekt spolu so všetkým, čo študenta k nemu viaže a čo o ňom vie, sa stáva nosným a významným vstupným momentom, ktorý je špecifický pre tento druh objektového učenia a tvorby. V edukačnom procese sa prostredníctvom objektu a zaobchádzania s ním miesia vnútorné – mentálne reprezentácie, a vonkajšie reprezentácie – objekt, vypovedajúce o svete a o viere vzťahujúcej sa k nemu.

42 Pozri: Slavík, J., Chrz, V., Štech, S., 2013.

43 Vychádza z teórie vplyvu emócií na rozhodovanie (Mellers et al., 1997).



Obr. č. 23 Horizontálna analýza (rôzne druhy misiek, misky na pomyselnjej historickej osi).

Objekt ako „Metaobjekt“

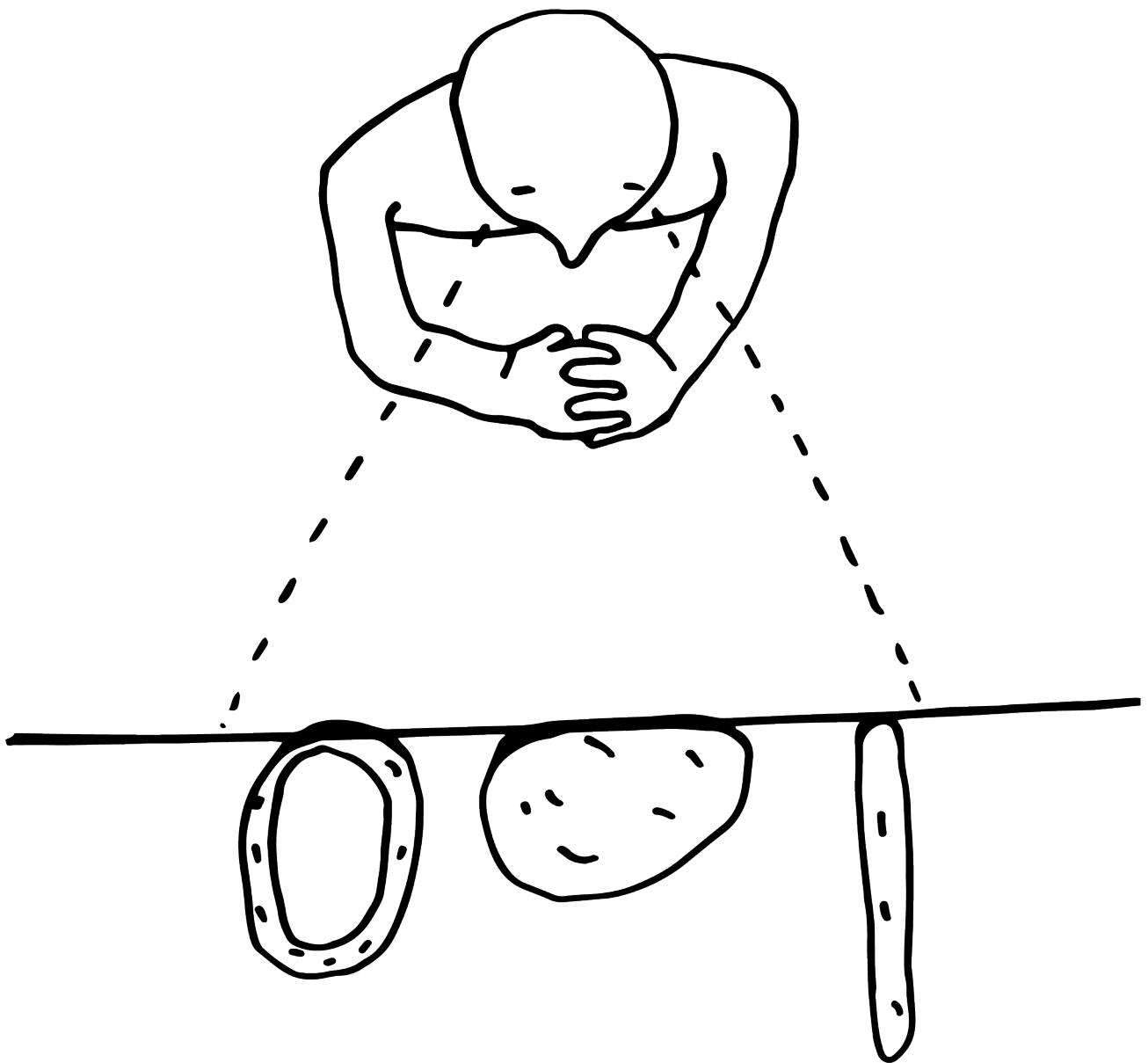
O špecifikách objektu v edukačnej praxi a premenlivosti objektu ako znaku

Vstupná fáza výberu, tak ako sme ju popísali v predchádzajúcej podkapitole, naznačila významnú rolu analýzy objektu, ktorá sprevádza celý proces študentskej tvorby. Z pracovných denníkov vyplynulo, že analýzu objektu – jeho materiálu, funkcie, tvaru a vzťahov participantov výskumu k nemu a mnohé nové informácie, s ktorými sa študenti počas analyzovania stretávajú (internet a rôzne iné médiá – časopisy, magazíny, knihy atď.) by sme mohli rozdeliť na *vertikálnu* a *horizontálnu analýzu*.

Zatiaľ čo v prvej rovine horizontálnej analýzy pracujú študenti s konfrontáciou a interpretáciou objektov v rámci jednej kategórie, čo dokumentuje postup, v ktorom študentka analyzuje rôzne iné typy misiek v jednom časopriestore – súčasnosti. Druhá rovina horizontálnej analýzy sa pohybovala medzi pomyselnou líniou od minulosti po budúcnosť. Horizontálna analýza je teda charakteristická porovnávaním vizuálnych a materiálnych kvalít – tvarov, farieb, dekorácií, materiálov, ktoré neprebiehajú len prostredníctvom vyhľadávania na internete, ale aj procesom analyzovania už nadobudnutej alebo nadobúdanej vlastnej skúsenosti (obr. č. 23).

Vertikálna analýza objektu nastávala v momente upriamenia pozornosti na konkrétny typ misky, ktorá nevystupuje len ako predloha na vyhľadávanie vizuálne podobných obrazov, ale slúžila aj ako podnet, prostredníctvom ktorého objavovala rôzne vedomosti naprieč históriou a všetkým, čo v sebe zahŕňa. Objavovaním informácií napríklad z dejín umenia a dizajnu, o spôsobe života, rituáloch v určitom špecifickom sociokultúrnom kontexte a pod. dovoľuje študentom „cestovať“ po mentálnej aj materiálnej stránke v čase, v ktorom sú objekty v interakciách s ľuďmi. Objekt môže byť tiež súčasťou histórie viažucej sa na konkrétnych ľudí či historické udalosti. Dokladom vertikálnej analýzy je odkaz v denníku: „*Po Antisthenovovej smrti se Diónenés stal hlavním hlasatelem jeho filosofie. Opovrhoval vším majetkem, vlastnil pouze misku z vydlabané dýně, ale i tu zahanbeně zahodil, když viděl, že pes se dokáže napít i bez ní.*“ (D40), z ktorého možno vyvodit' aj edukačný potenciál objektu – v tomto prípade plastovej misky, prostredníctvom ktorej je možné (sa učiť) učiť o pravekej keramike, starovekej filozofii, o rituáloch a rôznych náboženstvách atď.

Oba tieto smery analýz prebiehajú paralelne, napríklad keď študentka porovnávala spôsob vytočenia keramickej misky v dnešnej dobe a technologické riešenie keramickej misky v minulosti, v ktorej sa technologické možnosti značne líšili. Tento fakt v podobe



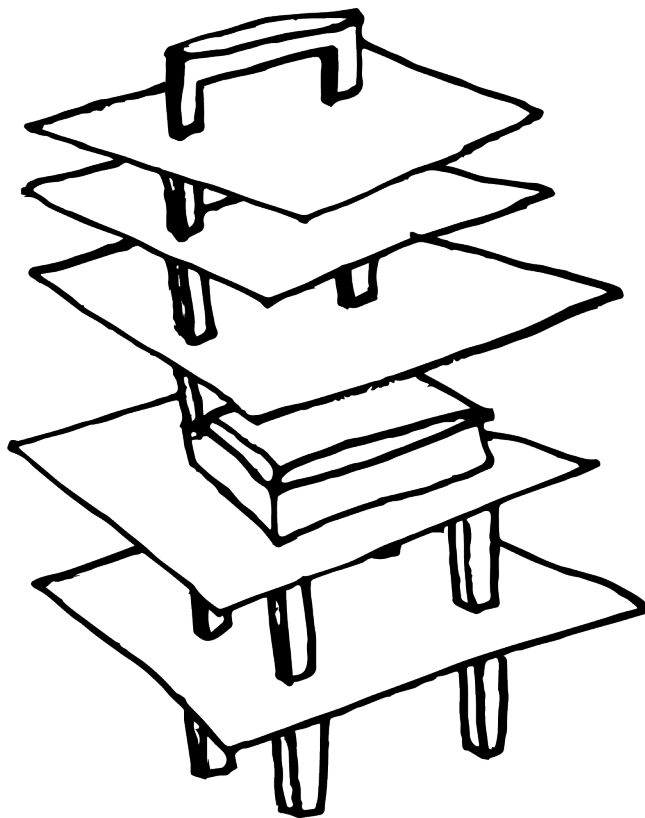
aktívnej role materiálu a technológií v procese tvorby sa prejavil aj v samotnej forme jednotlivých misiek. Prostredníctvom týchto analýz vznikajú veľmi husté siete, v ktorých uzle tvoria objekty a ľudia vo vzájomných interaktivitách.

Doteraz sme analyzovali miskú, ktorá je vo väčšine prípadov – zobrazení – reprezentovaná vo svojej „základnej“ polohe. V procese tvorby a analýzy sa vyskytuje v rôznych polohách. Mení to jej význam? Je to významný moment, ktorý sme pomenovali ako premenlivosť objektu ako znaku.

Objekt – šálka, ktorú sme analyzovali v podkapitole *Sociosémantika materiálnej kultúry*, nám poslúži ako ukážka na popis premenlivosti objektu ako znaku. Denný kolobeh „života“ šálky je procesom neustálej premeny jej polohy. Šálka v kuchynskom dreze značí to, že nie je čistá. Šálka otočená hore dnom v odkvapkávači zas to, že je umytá a vysychá. Takýchto situácií, v ktorých je šálka v rôznych situáciách, by sme mohli popísať nespočetné množstvo. Šálka v kontexte ďalších objektov môže svedčiť o mnohých významoch, ktoré z nich vyplývajú. Táto rotácia objektov a ich kontextuálnosť je súčasťou aj ich reprezentácií. Celý princíp môže dobre dokumentovať rozvrhnutie reklamy v časopise, kde kontext pravej a ľavej strany je premysleným krokom, vychádzajúcim práve z ich kontextuality. Premenlivosť objektu ako znaku môžeme demonštrovať aj na priehľadnej tekutine v pohári. Keď je pohár na stole, môžeme si myslieť, že je v ňom voda, ak je pohár otočený hore dnom a tekutina v ňom nevytečie, priehľadnú tekutinu ako vodu neinterpretujeme. Manipulácia a významová premenlivosť je bežne využívaná v reprezentáciách objektu, v rámci rôznych vizuálnych stratégií, napríklad aj v rámci nepriamych vizuálnych znakov – ako metafore, metonymii, parafráze, asociácii atď.

Objekt ako znak sa v procese tvorby mení – transformuje sa rôznym spôsobom jeho hmoty. Zmenou tvaru sa mení aj jeho význam. Hmotný objekt sa prostredníctvom tejto vlastnosti v procese tvorby javí ako účinný nástroj na rozvoj schopností dekódovať a kódovať významy. Táto premenlivosť a kontextualita v procese učenia je významným nástrojom na osvojovanie si interpretačných zručností, ktoré študenti dokážu uplatniť nielen v bežnom živote, ale aj vo svete umenia. V denníkoch sa analýza premenlivosti – rotácie a kontextuálnosti objektu v najrôznejších situáciách, ktoré v podobe textu, obrazu a hmotného objektu v zmysle „tri a jeden objekt“, prejavovala v neustále meniacu sa sieť významov.

Pojem *metaobjekt* sa používa v počítačovej vede. Sme si vedomí, že s pojmom „meta“ sa spája zložitá diskusia vo vzťahu k jeho výkladu vo filozofii (*metafyzika, metalogika, metaetika, metakognícia, metadizajn*), avšak naše použitie vychádza z vedy počítačovej, v ktorej sa stretávame s pojmami ako digitálne objekty a ich typmi – textové,



obrazové, zvukové, video, software a trojrozmerné, a *meta-objekty (meta-objects)*, ktoré sú identifikátormi objektu.⁴⁴ Tento pojem slúžil na popis viacerých rovín v tom, čo nazývame objektovým učením a objektovou tvorbou, ktorá sa v našom výskume zlúčila do jedného edukačného modelu, v ktorom stojí objekt v rovine impulzu pre myslenie, a tiež k tvorbe. V rovine učenia je s ním zaobchádzané ako s výsledkom ľudskej tvorby a myslenia spolu s jeho sociálnym životom, v tvorbe je s ním zaobchádzané ako s artefaktom určeným k transformácii, „redizajnu“. Objekt v autorskej výpovedi je teda niečím, čo nasledovalo po objekte, v rovine mentálnej aj v rovine jeho materiálovej premeny.

Objekt sa v denníkoch vyskytuje vo forme textu, obrazu (fotografií, náčrtkov), vo forme videa ako reprezentácie, zároveň je však hmotným artefaktom na manipulovanie, skúmanie a výtvarné spracovanie. Všetky informácie a mentálne procesy sa sústreďujú okolo jedného objektu a vedú k transformácii na autorskú výpoveď. Táto transformácia vychádza z podnetov, ktoré z objektu vyplývajú a ktoré stoja spolu s materiálovým okúsením a technologickým riešením za tým, čo sa z objektu stáva. Materiál a jeho vlastnosti, tvar objektu a jeho funkcia sú takými obmedzeniami, ktoré limitujú spôsob výtvarného spracovania. Objekt akoby sám v sebe niesol určité informácie, ktoré limitujú spôsob, akým s ním budú študenti zaobchádzať. Výsledná autorská výpoveď je na jednej stránke výsledkom toho, čo nám objekt po materiálnej stránke umožní, na strane druhej vyžaduje tiež taký spôsob výtvarnej transformácie, aby bol obsah intersubjektívne zdieľateľný s vedomím, že objekt je už sám o sebe nositeľom významov, ktoré sa s ním spájajú.

Vo forme obrazu a textu, aj v mysli študentov stoja objekty ako reprezentácie – ako obrazno-symbolické zobrazenia reálne existujúceho objektu. Na tomto mieste považujeme za dôležité rozdeliť tieto reprezentácie na tie, ktoré študenti získavajú z okolitého sveta, a na tie, ktoré sami tvoria. Rozdielnosť so zaobchádzaním dobre dokumentuje tvrdenie A. Stolára, ktorý píše o schopnosti maliara maľovať bez toho, aby poznal názvy farieb. Avšak ak chce maliar viesť o maľbe diskusiu, musí byť schopný odtiene pomenovať. Konštatuje tiež to, že aj napriek tomu, že nie sme odborníci v semiotike, tak znaky bežne používame, ale naopak, ak ich chceme tvoriť, musíme mať na to určité kompetencie.⁴⁵ K analýze a interpretovaniu objektu a jeho rôznych foriem študenti používali rozmanité zdroje – internet, časopisy, knihy, rôznu reklamu, jednoducho všetko to, s čím sa každodenne stretávajú. Schopnosť rozpoznať a interpretovať v uvedených zdrojoch obsahy a významy objektu je nosným momentom rozvoja vizuálnej gramotnosti. Ďalším nosným prvkom tohto rozvoja je schopnosť tieto reprezentácie vytvárať a prenášať do rôznych médií.

44 Pozri: Bratková, E., 2008.

45 Pozri: Stolár, A., 2015, s. 16.

Mohli by sme namietat', že v tomto objekt nehrá žiadnu výnimočnú rolu, ktorá by ho stavala mimo ostatné výtvarné médiá. Skôr však musíme demonštrovať to, že materialita, ktorá je pre väčšinu výtvarných médií zásadnou, aktívne vstupuje do procesu tvorby. Vo všeobecnosti môžeme konštatovať, že významom materiality v procese tvorby a rozpracovanie teórií, ktoré sa ňou zaoberajú, je minimálne množstvo. Na tento fakt upozorňuje aj jeden z hlavných protagonistov tejto myšlienky, L. Malafouris, ktorého sme už viackrát v texte spomínali. Je to aj náš dôvod, prečo sa objektom zaoberáme a prikladáme mu špecifický edukačný potenciál. Materialita vstupuje tak významne do procesu tvorby, ako sme deklarovali už na viacerých miestach tejto práce, že zaoberať sa objektom len v rovine obrazov a textov, teda reprezentácií, by bolo bezvýznamné. Aktívnu rolu materiality v procese tvorby sme už demonštrovali na procese písania rukou. Tak ako sme aj v podkapitole venujúcej sa ľudskej mysli demonštrovali, aj písanie rukou rovnako ako používanie rôznych iných nástrojov má vplyv na zmeny v mozgu a jeho funkcie. Aktívna angažovanosť materiálu sa prejavuje aj v samotných reprezentáciách, ktoré semiotika len z časti popisuje ikonickým znakom⁴⁶ s podobou niečoho z reálneho sveta. Ak zanedbáme významnosť aktívnej intervencie materiálu, tak potom tvrdíme, že vytvoriť objekt v softwari je rovnakým výsledkom tvorby, ako ju vytvoriť z nejakej hmoty, alebo že vidieť katedrálu na obrázku je tým istým, ako ju vidieť naživo alebo byť vo vnútri. Práve týmto kognitívnym procesom, ktoré cítime pri konfrontácii dvoch príkladov (fotografia katedrály a vidieť ju naživo či byť v nej), nie je venovaná dostatočná pozornosť spolu s prežívaním celého tela, ako sme v úvode vykresľovali prostredníctvom *telesnenia* a *embodied mind*. Objektové učenie a tvorba je v týchto rovinách procesom tvorby celého tela, nielen ľudského mozgu, čo považujeme za jeho významnú predispozíciu. Otázkou ostáva, v čom je teda objekt iný ako maľba, grafika a kresba. Do objektu vstupuje tiež materiál, jeho angažovanie, ktoré sa prejavuje v samotnej forme objektu, ale aj v jeho interpretácii, v tom, čo si o ňom myslíme, ako na nás pôsobí, tento argument by sa však dal uplatniť aj na ostatné spomenuté druhy umenia. Pokiaľ sa na maľbu, grafiku a kresbu pozeráme ako na vymedzenú nemennú plochu, na ktorej je niečo zobrazené, tak význam tohto vyobrazenia je nemenný. Táto interpretácia „obrazu o sebe“ sa v edukačnej praxi na vysokej škole bežne využíva ako metóda pri interpretovaní statického obrazu v rámci umenovedných disciplín. Demonštrujme tento jav na konkrétnom príklade krajinomalby. Pokiaľ je táto krajinomalba vystavená v galérii alebo u nás v obývačke a my sa sústreďujeme na vymedzenú plochu maľby, jej interpretácia je nemenná, pokiaľ interpretujeme „obraz o sebe“. Pokiaľ budeme na obraz nazerať ako na objekt, tak umiestnenie v galérii, alebo v obývačke nesie

významový posun, ktorý nespočíva v premene interpretácie plochy obrazu – stále je to tá istá krajinomalba, ale v kontextuálnosti maľby ako objektu. Ak bude tento obraz položený na zemi alebo vyhodенý pri kontajneri, tak sa množina významov v kontexte prostredia radikálne mení. Interpretácia prekračuje rám maľby a vstupuje do celého okolia a človek prostredníctvom kontextu s okolitým prostredím a objektmi dekoduje význam mimo rámom ohraničenej krajinomalby. Objektová tvorba a učenie v tomto prípade konfrontuje interpretácie v bežnom živote a vo svete umenia, teda objektu osebe aj mimo seba v okolitých vzťahoch a významových sieťach. V realizovanom objektovom učení a tvorbe nie je dôležitý pohľad len na vytváraný artefakt, ale na celý proces tvorby, ktorý nie je len o zámere, ktorý je realizovaný, ale aj o procesoch, zmenách myslenia, obojstrannom ovplyvňovaní, o konceptoch, ktoré sa prostredníctvom materiálu a objektu menia. Počas procesu tvorby, v ktorom je objekt transformovaný (významovo aj materiálne), prebieha neustále overovanie. Toto overovanie sa prejavuje ostrosťou a neostrosťou významu, či dokonca chybným presvedčením. Ako píše Slávik, „*Rekonstruování, ověřování a vyjednávání významů probíhá na přechodu či „švu“ mezi konkrétní činností s věcmi a popisem nebo argumentací prostřednictvím jazyka.*“⁴⁷, o čom vypovedajú samotné pracovné denníky. Na premenu významov sa zameriavame aj v nasledujúcej časti práce.

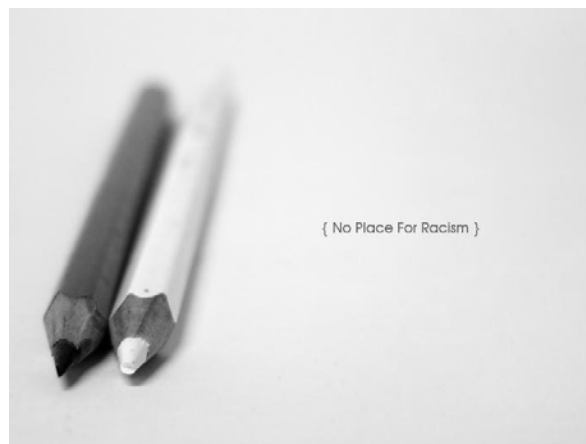
Významová transformácia ako základ rozvoja vizuálnej gramotnosti

Jedným z predpokladov vizuálnej gramotnosti je schopnosť interpretovať a používať inštrumenty, prostredníctvom ktorých je tvorený vizuálny svet. Táto schopnosť si vyžaduje osvojenie princípov, ktoré sú uplatniteľné na rôzne nové situácie, s ktorými sa študenti stretávajú. Tieto princípy potom vizuálne gramotný jedinec uplatňuje v nových situáciách, čím sa obohacuje o nové skúsenosti s najrôznejšími vizuálnymi podnetmi. Týmito princípmi sú dekodovanie a kódovanie uplatnené v situáciách, kedy „... *artefakt nabývá obsah a může být podroben interpretaci*“.⁴⁸

Kódovanie a dekodovanie sa v denníkoch objavovali ako schopnosť obsahovej a významovej transformácie, ktorú študenti vykonávali v rôznych situáciách a typoch médií (aj v reklame, v bežných situáciách), nielen vo fáze analýzy a tvorby konceptu, ale aj vo fáze tvorby a transformácie objektu v autorskú výpoveď. Podobný spôsob obsahovej a významovej transformácie dokumentuje jednej z denníkov, ktorý dokumentuje celý

47 Slávik, J., Chrz, V., Štech, S., 2013, s. 58

48 Slávik, J., Chrz, V., Štech, S., 2013, s. 50

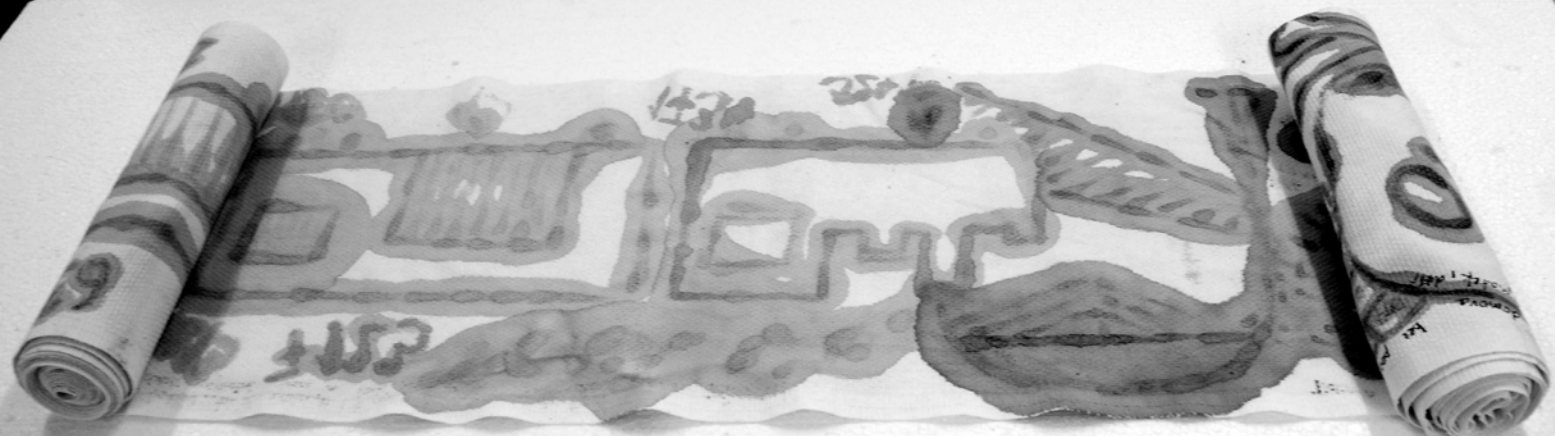


Muzyka przeciwko rasizmowi



Obr. č. 24, 25, 26, 27 Fotografie z denníku D33.1, dokumentující dekodování nejroznějších fotografií dostupných na webe.

proces tvorby autorskej knihy – textilného zvitku, obsahujúceho texty a maľby kávou. Maľby na ňom reagovali na spomienky z detstva, ale aj najrôznejšie momenty z médií, ktoré nejakým spôsobom spracovávali tému rasizmu. K téme rasizmu sa študentka prepracovala z kávového zrna a rituálu pitia kávy, o ktorej píše: *„Kávu miluju, nejsem schopna bez ní fungovat. Na kávu chodím s přáteli, kávu piji s rodinou, případně přítelem. Kávu mám tedy spojenou s láskou. S kávou taky souvisí to, že si k ní člověk musí vztah vytvořit. Kávu se člověk musí „naučit“ mít rád.“* (D33.1) Prieskumom najrôznejších médií – textov, fotografií, mediálnych správ analyzuje tému rasizmu, ktorú dokumentujú študentkou priložené fotografie (obr. č. 24, 25, 26, 27) a tiež sprievodný text, v ktorom píše: *„Pokusím se tedy využít nejen obrázků jak fotografií, jak jste radil, ale i různé texty a články.“* (D33.1) V tejto fáze analýzy témy a okolitých mediálnych správ je študentka v pozícii toho, kto dekoduje. K tomu je dôležité tému rasizmu nejakým spôsobom popísať a jednotlivé javy byť schopný v najrôznejších formách mediálneho obsahu interpretovať. Tému rasizmu nachádza v kresbách, fotografiách a textoch, v ktorých na základe určitých obsahových podobností vyhodnocuje ako tematické analógie. Fotografie, nákresy a texty klasifikuje za pomoci obsahovej transformácie do jednej triedy, ktorá vypovedá o rasizme, o čom svedčí aj úryvok z denníka, v ktorom študentka píše: *„Neustále mi téma ale běží hlavou a všímám si teď jakýchkoliv náznaků: v běžných situacích na ulici, v televizi, zprávách... vidím (pří)znaky snad úplně ve všem a všech.“* (D33.1) Tento výrok spolu s ďalším: *„Problém rasismu tady prostě je, byl a bude. Vždycky a všude. Je toho tolik, na místech a v situacích, kdy si toho člověk ani nevšimne, pokud nepracuje na něčem takovém...“* (D33.1) vypovedá aj o móde študentky prijímateľa správ a informácií, ktorá je schopná v svojom okolí interpretovať významy najrôznejších, predovšetkým vizuálnych podnetov, ktoré dovedy ostávali bez povšimnutia. Autorka tému rasizmu kóduje do autorskej výpovede – autorskej knihy v podobe textilného zvitku, v ktorom sú tematické portréty, texty aj príbehy z detstva maľované kávou. Osobnú zaangažovanosť študentka popisuje slovami: *„Pocházím z Karviné, která je, jak všichni ví určitě, spojována s (ne)problémy romské menšiny. Od malička vyrůstám ve společnosti, kde je otázka spolužití s těmito lidmi každodenním pořádkem, a setkala jsem se s mnoha věcmi. Pochopením, přátelstvím, dětskou láskou... já sama žádný vnitřní asi nemám. Setkala jsem se však taky se stinnou stránkou. Zažila jsem konflikt, zklamání, bezmocnost. Všichni ví, jaká je situace, ale těžko s tím něco udělat. Každý se s tím dokáže vypořádat jinak, a tak mě napadlo znázornit pomocí kávy právě otázku rasismu.“* (D33.1) Prostredníctvom obsahovej transformácie študentka vyberá rôzne spôsoby reprezentantov vybranej témy vo forme obrazu, textu, ktorý je súčasťou textilného objektu. Zvitok nám svojim charakterom predurčuje spôsob „čítania“ a odvíjania príbehu v jednej línii bez možnosti niektoré úseky preskočiť.



Obr. č. 28
Autorská kniha, textilný zvitok, D33.1

Dekódovanie ako nástroj nadobúdania kompetencií vizuálne gramotného jedinca

Dekódovaním máme na mysli interpretovanie. A. Stolár uvádza dekodovanie v kontexte fyziológie do niekoľkých štádií, v ktorých popisuje: expozíciu, do ktorej zahŕňa všetky podnety pôsobiace na zmyslové orgány, ďalej štádiá už prebiehajúce na mentálnej úrovni: štádium pozornosti, a teda selektívneho výberu z týchto podnetov; štádium interpretácie podnetu, ktoré je charakteristické jeho pochopením, a následná akceptácia rozhoduje za prijatím, alebo neprijatím tohto podnetu. Záverečným štádiom je recenzia, ktorá reprezentuje prechod podnetu do dlhodobej pamäti.⁴⁹ Dekódovanie je teda procesom od fyziologického podnetu pôsobiaceho na zmyslový orgán cez celý proces rozkódovania kódu, pričom význam kódu môže byť jasný až v samotnom procese dekodovania, vyplývajúceho z kontextu.⁵⁰

Výklad dekodovania a kódovania sme realizovali s oporou semiotickej analýzy, v ktorej aktéri dynamicky vstupujú do týchto zložitých procesov, a vzhľadom na komplexnosť vzťahov medzi jednotlivcom, objektom a jeho reprezentáciami spolu so vstupom sociokultúrnych a psychologických faktorov sa im bližšie venujeme v samostatných podkapitolách.

Dekódovanie objektu dokumentujú úryvky z už prvotne citovaného pracovného denníka počas fázy analyzovania: „Každé puclé majú svoje miesto, bod, kam patrí a neberie miesto žiadnej inej. Každá z puclí, susediacich, sa dotýkajú v určitom mieste – bod dotyku – a zrovna tak má aj farbu. Puclami však nemusí byť nám tak známe skladanie obrázku. Puclé môžu byť ľudské telo a každý jeho orgán, bunka, sval, kosť... jeho časti, ktoré v ňom majú jedinečné miesto a majú svoju farbu. Môže byť náš život poskladaný z puclí? Akýkoľvek systém? Stroj? Vec? Myšlienka? Každé puclé majú svoje hranice, zrovna tak, ako naše ľudské telo. Alebo náš život – konečná hranica je smrť – koniec pozemského života. Každé puclé tvoria celok, by mali tvoriť, zrovna tak, ako všetko okolo nás. Pokiaľ nejaká chyba, celok netvorí.“ (D01) Úryvok tiež dokumentuje schopnosť študentky na základe izomorfizmu spájať rôzne situácie a objekty, v ktorých nachádza principiálne podobnosti. Okrem dekodovania samotného hmotného objektu študenti dekodujú aj jeho reprezentácie: kresby, schémy, fotografie, ilustrácie, texty.

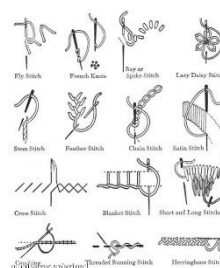
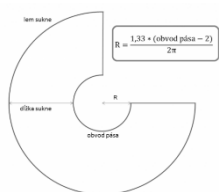
O dekodovaní rôznych textov a návodov explicitne vypovedá výrok študentky: „Hľadám na internetu návody, jak se šijí šaty, ale nakonec to asi dopadne tak, že si postup vymyslím.“ (D9), tiež vložené interaktívne odkazy na webové stránky, ktoré vypovedajú

49 Pozri: Stolár, A., 2015, s. 25.

50 tamtiež



Obr. č. 29, 30 Prílohy v denníkoch, ktoré zobrazujú umelecké diela. D33, D33.1



Obr. č. 31, 32 Technické nákresy, súčasť denníkov D29, D25.

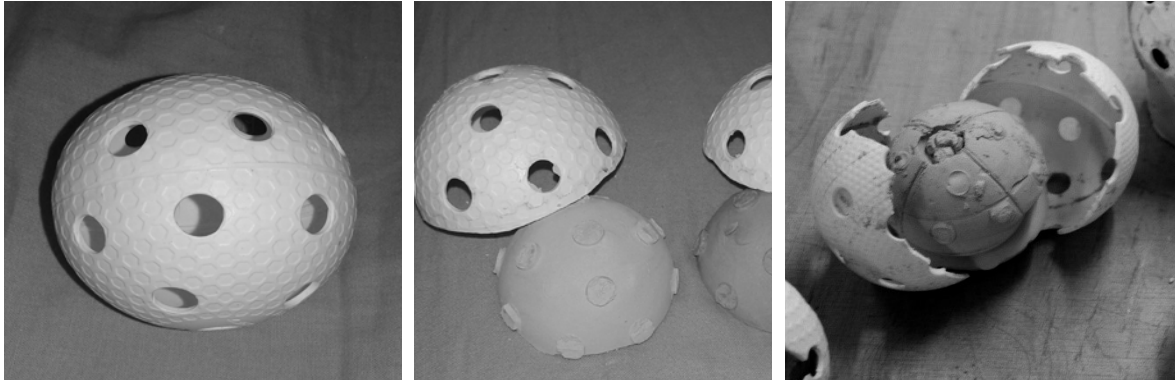
o dekódovaní mediálnych správ, a tiež pohyblivého obrazu (v denníkoch sa vyskytujú ako odkazy na videá). Špecifickým druhom dekódovania sú potom odkazy na ukážky z umenia, ktoré si vyžaduje do značnej miery osvojovanie schopnosti dekódovať neostré znaky, k čomu sú zapotreby skúsenosti s konvenciami umeleckého sveta a znalosť špecifických pravidiel znakového systému (túto schopnosť rozvíjajú aj kódovaním do autorskej výpovede). (Obr. č. 29, 30.)

Dekódovanie ostrých znakov je zapotreby napríklad pri čítaní rôznych nákresov a schém. V denníkoch o tom vypovedá časť z procesu tvorby autorskej výpovede, v ktorých sa študenti stretávali s rôznymi technologickými problémami. O intervencii takýchto ostrých znakov vypovedajú nákresy a schémy, ktoré študenti vkladali do pracovných denníkov (obr. č. 31, 32).

Proces tvorby vyžadovalo neustále dekódovanie objektu, ktorého význam sa v procese jeho premeny menil: v spôsobe, akým s ním študenti zaobchádzali, ako sa transformovala jeho hmota, kedy sa objekt ako znak menil do iného znaku, a tiež vo finálnej práci v kontexte svojho okolia. V tomto momente bolo dekódovanie miestom, v ktorom sa miesila špecifickosť znakového systému zo sveta umenia (v kontexte tvorby autorskej výpovedi) spolu s bežným životom (zaobchádzanie s bežným objektom). Dekódovanie prebiehalo neustále v celom procese tvorby aj vďaka hľadaniu odpovedí na neustále kladené otázky *Čo? Prečo? Ako?*, ktoré mali za úlohu overovanie si každého posunu v tvorbe (pri ručnej aj mentálnej tvorbe).

Premenlivosť významov vo výslednej autorskej výpovedi a spôsob nestáleho dekódovania v kontexte manipulácie s objektom a jeho inštalácie dokumentujú aj následne fotografie (obr. č. 33, 34, 35).

Z uvedeného vyplýva, že študenti dekodovali najrôznejšie typy znakov, ktoré sprevádzali celý proces ich tvorby. Od počiatočnej analýzy objektu ako hmotného artefaktu po analýzu jeho reprezentácií v podobe obrázkov, schém a textov apod. Objekt stojí na pomedzí bežného života a sveta umenia, ktoré vyžaduje porozumenie špecifickému systému neostrých znakov. Osvojovaním si týchto schopností disponuje vizuálne gramotný človek, ktorý tieto schopnosti uplatňuje a rozvíja na základe neustále prichádzajúcich nových situácií. Proces dekódovania bol v procese tvorby a písania sprevádzaný jeho opozitom – kódovaním. Kódovanie súvisí so schopnosťou osvojiť si komunikáciu znakovým systémom a vlastnou tvorbou intervenovať do vizuálneho sveta, preto sa mu budeme venovať v nasledujúcej časti práce.



Obr. č. 33, 34, 35 Premena objektu ako znaku. D3

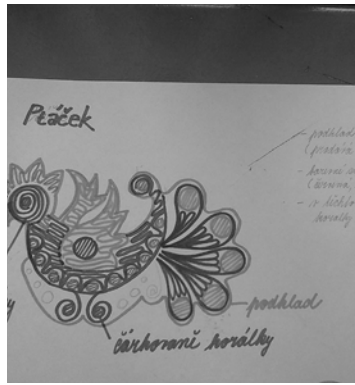
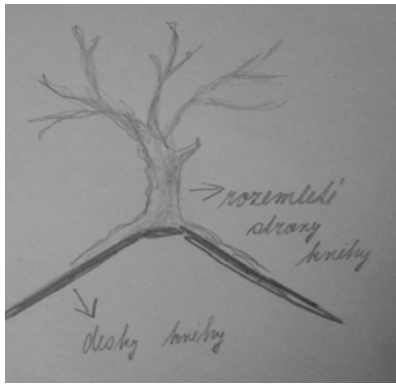
Kódovanie ako nástroj nadobúdania kompetencií vizuálne gramotného jedinca

Kódovanie, teda transformovanie významu z jednej podoby do druhej, kedy vzniká kód – význam priradený znaku, je spôsob, ktorý využíva každý jedinec v celom procese tvorby vo forme textu, obrazov, hmotného artefaktu, a teda materiálneho znaku v priebehu prezentácie do hovoreného slova. V predchádzajúcej kapitole venujúcej sa vizuálnej gramotnosti sme popísali schopnosti, ktorými disponuje vizuálne gramotný jedinec: schopnosť vnímať, popísať, interpretovať a aplikovať. Táto kapitola sa venuje tej časti týchto schopností, ktoré súvisia so schopnosťou aplikovať – kódovať. V metóde objektového učenia a tvorby prebiehalo v tvorbe konceptu, ktorý kódovali do slovného vyjadrenia. Tiež v priebehu škicovania, fotografovania a tvorby autorskej výpovede v najrôznejších výtvarných médiách, ktorých súčasťou bol objekt alebo jeho reprezentácia. Proces kódovania, ktorého výsledkom bolo okrem písaného textu aj hovorené slovo, prebiehal v záverečnej prezentácii autorskej tvorby.

Kódovanie do podoby textu dokumentuje už citovaný pracovný denník z pilotáže výskumu, ktorý sme uviedli v časti s názvom Z pracovného denníka, a tiež nasledovný úryvok: „1. Míček, který není vylitý a je „pouze“ tak jak je, představuje můj první kontakt s florbalem. Žádné emoce ani city tam ještě nebyly. Míček má zobrazovat to, jak mě postupně začal florbal naplňovat. 2. Míček líčí, jak mě florbal pohltil, až vlastně ty emoce přetékaly a nic jiného mě nezajímalo. 3. Míček symbolizuje převahu emocí nad florbalem. To dokonale vystihuje období, kdy jsem váhala, zda s florbalem skončit, či nikoli. Na jednu stranu tam byla láska ke sportu, ale už pro mě byly důležité i jiné věci. Emoce a city v tomto období hrály obrovskou roli. 4. Míček mapuje poslední (nynější) období, které se skládá jak z lásky k florbalu, tak ale k jiným věcem. Jedna půlka balonku patří florbalu a druhá půlka balonku jiným zájmům.“ (D3), ktorý dokumentuje kódovanie konceptu autorky vo forme textu.

Kresby – škice, zobrazujú podobu konceptu, ale tiež dokumentujú premenu týchto konceptov, ktoré sa v priebehu ich overovania menili. K rôznorodosti záznamov menej ostrých (bežná škica) a ostrých znakov (technický nákres) prispieva aj modalita týchto znakov, ktorá sa prejavila tým, že reprezentácia konkrétneho objektu bola zakódovaná prostredníctvom viacerých techník (obr. č. 36, 37, 38).

Rôznorodá podoba zobrazovaného objektu je tiež výsledkom schematizácie, ktorá sa pohybuje od veristického zobrazenia po všeobecnejší symbol. Prostredníctvom reprezentácií objektov v podobe fotografie študenti používali priame vizuálne znaky, ktoré sú identické s objektom, ktorý spracovávali.



Obr. č. 36, 37, 38 Premena objektu ako znaku. D3



Obr. č. 39, 40 Modalita objektu ako znaku. D27

Jeden objekt v rôznych spôsoboch jeho zobrazenia vypovedá o jeho modalite, za ktorú môže výhradne jej priestorový rozmer. Každý pohľad z rôznej strany, každá zmena jeho polohy môže produkovať pozmenené, poprípade nové významy (obr. č. 39, 40).

V podobe hmotných objektov je nutné sa zamýšľať nad ich utilitárnu a symbolickú funkciu, pričom obe sú stavy premenlivé⁵¹. Napríklad žiarovka má svoju utilitárnu funkciu v produkcii svetla, jej reprezentácia môže byť ikonou kreatívnych nápadov. Jeden objekt v rôznych jeho formách produkuje množstvo významov, ktoré sa vo vzťahu kontextu a premeny polohy objektu a jeho zobrazenia menia (podkapitola *Objekt ako „Metaobjekt“*). Dôkazom toho je už prezentovaná autorská kniha, ktorá radikálne mení význam v spôsobe zaobchádzania s jej stránkami.

Zhrnutie výskumného šetrenia

Výskumné šetrenie bolo založené na prípadovej štúdií, v ktorej samotný prípad tvorilo 55 študentov na hodinách priestorovej tvorby v priebehu jedného semestra. V rámci priestorovej tvorby sme uplatnili objektové učenie a tvorbu, v ktorej primárne pracujú s objektom. Naším cieľom bolo udržovať proporciu medzi učením a tvorbou s tým, že výsledkom semestrálnej práce bol pracovný denník a autorská výpoveď, ktorej súčasťou bol objekt alebo jeho reprezentácia.

Významným vstupom do výskumného šetrenia bola slobodná voľba objektu študentmi a celý proces písania pracovného denníka. Objekt bol už od samotného výberu reprezentantom osobnej zaangažovanosti študentov vo vzťahu k nemu. Objekt sa vyskytoval ako reprezentant spomienky na rôzne udalosti, skúsenosti, osoby – teda ako zrkadlo časti duševného života študentov. Rozmanitosť objektov a ich slobodný výber sa stal motivačným prvkom v edukačnom procese.

Analýza objektu, ktorá sprevádzala celý proces zaobchádzania s objektom, sa stala východiskom pre nadobúdanie interpretačných schopností aj mimo oblasť priestorovej tvorby vďaka tomu, že proces tvorby sprevádzali aj najrôznejšie reprezentácie objektu. Schopnosť dekódovania ďalej sprevádzala aj proces kódovania. Kódovanie sa stalo základom pre proces tvorby autorskej výpovede, v ktorej sa objekt spolu s jeho reprezentáciami nachádzal v najrôznejšej podobe. Výsledkom tejto tvorby boli teda rôzne výtvarné médiá v podobe readymade, inštalácie, inscenovanej fotografie a performancie. Nadobúdanie schopností kódovania a dekódovania sú aj nosnými kompetenciami vizuálne gramotného jedinca. Samotná vizuálna gramotnosť sa vo svojej podstate neupriamuje len

51 Pozri: Martin, A. S., 1993, Preston, B., 2000.

na svet umenia, preto objekt svojou povahou – vyňatím z bežného života a transformáciou na výtvarné dielo, zabezpečoval nadobúdanie schopností kódovať a dekódovať nielen v špecifickom systéme výtvarného umenia, ale aj bežného života. Objekt a jeho reprezentácie sa stali nosnými pre osvojovanie si najrôznejších druhov manuálnych zručností – kresba, fotografia, využívanie najrôznejších nástrojov a materiálov spolu s technologickým riešením.

Objekt vystupoval ako premenlivý znak, ktorý sa mení nielen v procese manipulácií s ním, ale aj v rôznych spôsoboch jeho reprezentácie. Objektové učenie a tvorba preukázali svoju podnetnosť na rozvoj vizuálnej gramotnosti s tým, že čisto vizuálny svet obohacuje o kontakt rúk s materiálom ako prejavom celého tela, osobnou angažovanosťou učiaceho sa subjektu spolu s objektom, tiež v styku bežného života a sveta umenia a subjektivity s intersubjektivitou a objektivitou.

Použitá literatúra

- APPADURAI, A. (1986). *The social life of things: Commodities in cultural Perspective*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ARBIB, M. A. (2002). The mirror system, imitation, and the evolution of language. In K. In K. DAUTENHAHN & C. L. NEHANIV (Eds.), *Imitation in animals and artifacts. Complex adaptive systems* (s. 229–280). Cambridge, MA: the MIT Press.
- ARIZPE, E., & STYLES, M. (2003). *Children reading pictures: Interpreting visual texts*. London: RoutledgeFalmer.
- BAČOVÁ, V. (ed.) (2010). *Rozhodovanie a usudzovanie. Pohľady psychológie a ekonómie I*. Bratislava: Ústav experimentálnej psychológie SAV.
- BASSECHES, M. (1984). *Dialectical thinking and adult development*. Norwood, N.J: Ablex Pub. Corp.
- BASSECHES, M. (1980). Dialectical schematas: A framework for the empirical study of the development of dialectical thinking. *Human Development* 23, s. 400–421.
- BATES, E. (1976). *Language and context: The acquisition of pragmatics*. New York
Dizertačná práca.
- BENEŠ, J. (1981). *Kulturně výchovná činnost muzeí I., II.*, Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- BERAN, J. (2010). *Lékařská psychologie v praxi*. Praha: Grada.
- BERNSTEIN, B. (1975). Class and pedagogies: visible and invisible. *Educational Studies*, 1(1) s. 23–41.
- BERTI, A., & FRASSINETTI, F. (2000). When Far Becomes Near: Remapping of Space by Tool Use. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 12, 3, s. 415–420.
- BEUYS, J., & ZAJÍČKOVÁ, E. (1999). *Rozhovory s Beuysem*. Olomouc: Votobia.
- BISSETT, VAN, G. T. M., & CUMMING, G. (2004). Cultivating expertise in informal reasoning. *Canadian Journal of Experimental Psychology/revue Canadienne De Psychologie Expérimentale*, 58, 2, s. 142–152.
- BOLIN, P. E., & BLANDY, D. (2003). Beyond Visual Culture: Seven Statements of Support for Material Culture Studies in Art Education. *Studies in Art Education*, 44, s. 246–263.
- BOLIN, P. E., BLANDY, D. E., a kol. (2011). *Matter matters: Art education and material culture studies*. Reston, VA: National Art Education Association.

- BONIFAZI, S., FARNÈ, A., RINALDESI, L., & LÀDAVAS, E. (2007). Dynamic size-change of peri-hand space through tool-use: Spatial extension or shift of the multi-sensory area. *Journal of Neuropsychology*, 1, 1, s. 101–114.
- BONO de E. (2015). *Serious creativity: Using the power of lateral thinking to create new ideas*. London: Penguin.
- BONO. de E. (1992). *The use of lateral thinking*. London: Penguin.
- BONO. de E. (2016). *Lateral thinking: A textbook of creativity*. London: Penguin. BOSS, M. (1992). *Nárys medicíny a psychologie*. Rychnov nad Kněžnou: J&J.
- BRABCOVÁ, A. (2003). *Brána muzea otevřená: [průvodce na cestě muzea k lidem a lidí do muzea]*. Náchod: Juko.
- BRATKOVÁ, E. (2008). *Otevřený přístup a digitální knihovny v oblasti vědy a výzkumu: (vybrané systémy)*. Praha: Ústav informačních studií a knihovnictví FF UK, s. 16–17.
- BRUGGER, W., (1990). *Filosofický slovník*. Praha: Naše vojsko. BURIAN, P. (2012). *Webové a agentové technologie*. Praha: Grada.
- BURKHART, A. (2006). Object Lessons: Thinking about Material Culture. *Art Education*, 59(2), s. 33–39. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/27696134>
- BYANT. L., (2015). *Za objekt konečně bez subjektu*. In: JÁNOŠČÍK, V., *Objekt*. Praha: Kvalitář.
- CARDINALI, L., BROZZOLI, C., FINOS, L., ROY, A. C., & FARNÈ, A. (2016). The rules of tool incorporation: Tool morpho-functional & sensori-motor constraints. *Cognition*, 149, s. 1–5.
- CLARK, A. (1997). *Being there: Putting brain, body, and world together again*. Cambridge, MA: MIT Press.
- CLARK, A., (2008). *Supersizing the Mind: Embodiment, Action, and Cognitive Extension*. New York: Oxford University Press.
- COMMEYRAS, M., & DEGROFF, L. (1998). Literacy professionals' perspectives on professional development and pedagogy: A United States survey [Electronic version]. *Reading Research Quarterly*, 33(4), s. 434–472.
- DEBES, J. (1969), International Visual Literacy Association What is „Visual Literacy?“ http://www.ivla.org/org_what_vis_lit.htm
- DELĚ, W. H., & KICZKO, L. (1993). *Lexikón filozofie*. Bratislava: Obzor.

- DEMETRIOU, A., & EFKLIDES, A. (1985). Structure and Sequence of Formal and Postformal Thought: General Patterns and Individual Differences. *Child Development*, 56(4), 1062-1091. doi:10.2307/1130117
- DESCARTES, R. (2001). *Meditationes de prima philosophia / Meditace o první filozofii*. Praha: Oikoymenh.
- DESCARTES, R. (2003). *Meditace o první filozofii*. Praha: Oikoymenh.
- DROIT, R. P. (2005). *How Are Things? A Philosophical Experiment with Unremarkable*. Londýn: Faber & Faber.
- DUHS, R. (2010). Learning from university museums and collections in Higher Education: University College London (UCL). *University Museums and Collections Journal*.
- EASTWOOD, B. (1984). Descartes on Refraction: Scientific versus Rhetorical Method. *Isis*, 75(3), s. 481–502. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/232939>
- EVANS, J. S. B. T. (1993). *The cognitive psychology of reasoning*. Hove, U. K: Lawrence Erlbaum Associates.
- EVANS, J. S. B. T. (2007). *Hypothetical thinking. Dual processes in reasoning and hudgetment*. London: Hove, Psychology Press.
- FOGASSI, L., & FERRARI, P. F. (2007). Mirror neurons and the evolution of embodied language. *Current Directions in Psychological Science*, 16(3), s. 136–141.
- FOTTA, P. (2005). *Pri prameni filozofie*. Bratislava: Typi Univ. Tyrnaviensis. FULKOVÁ, M. (2007): *Diskurs umění a vzdělávání*. Jihočany: H&H.
- GÁL, E. (2002). *Filozofia mysle a kognitívne vedy*. In: RYBÁR, J., et al. *Kognitívne vedy*. Bratislava: Kalligram, s. 21–46.
- GALDA, L., & LIANG, L. A. (2003). Literature as experience or looking for facts: Stance in the classroom [Electronic version]. *Reading Research Quarterly*, 38(2), s. 268–275.
- GALDA, L., & SHORT, K. G. (1993). Visual literacy: Exploring art and illustration in children's books. *The Reading Teacher*, 46(6), s. 506–516.
- GÁLIKOVÁ, S. (1998). Úvod do filozofie mysle III. Bratislava: Filozofický ústav SAV. *Organon*, No. 3, s. 300–310.
- GÁLIKOVÁ, S., & GÁL, E. (2003). *Antológia filozofie mysle*. Bratislava: Kalligram.
- GALLAGHER, S., & RANSOM, T. (2016). *Artifacting Minds: Material Engagement Theory and Joint Action*. In Etzelmüller G. & Tewes C. (eds.), *Embodiment in Evolution and Culture* (s. 337–352). Mohr Siebeck GmbH and KG. Retrieved from <http://www.jstor.org/>

stable/j.ctt2250vc6.23

- GALLAGHER, S., (2009). Philosophical Antecedents of Situated Cognition. In: P. Robbins, P., and Aydede, M. (eds.), *The Cambridge Handbook of Situated Cognition*. Cambridge University, s. 35–51.
- GARDNER, H., (1999). *Dimenze myšlení. Teorie rozmanitých inteligencí*. Portál: Praha.
- GAŽOVÁ, V. (2009). *Úvod do kulturologie*. Bratislava: Národné osvetové centrum.
- GENTILUCCI, M., & CORBALLIS, M. C. (2006). From manual gesture to speech: A gradual transition. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 30(7), s. 949–960.
- GEORGOUDI, M. (1983). Modern dialectics in social psychology: A reap- praisal. *European Journal of Social Psychology*, 13, s. 77–95.
- GEORGOUDI, M. (1985). Dialectics in attribution research: A reevaluation of the dispositional-situational causal dichotomy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, s. 1678–1691.
- GIBSON, J. J. (1979). *The ecological approach to visual perception*. Boston: Mifflin
- GIBSON, J. J. (1966). *The Senses Considered as Perceptual Systems*. Allen and Unwin, London.
- GOLDIN-MEADOW, S. (2003). *Hearing Gesture: How Our Hands Help Us Think*. Cambridge, Mass: Belknap Press of Harvard University Press.
- GOSDEN, C. (2001). Making sense: Archaeology and aesthetics. *World Archaeology* 33(2), s. 163–167.
- GOSDEN, C. (2004). Making and display: Our aesthetic appreciation of things and objects. In: E. DeMarrais, C. Gosden, and C. Renfrew. McDonald ed. *Rethinking Materiality: The Engagement of Mind with the Material World*. Institute for Archaeological.
- GOSDEN, C. (2005). What do objects want? *Journal of Archaeological Method and Theory* 12 (3), s. 193–211.
- GOSDEN, C., & MARSHALL, Y. (1999). The Cultural Biography of Objects. *World Archaeology*, 31(2), s. 169–178. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/125055>
- GRAHAM, J. (1990). *Pictures on the page*. Sheffield, England: National Association.
- HAVELKA, R., (2008). *Syntéza kognitivní vědy o náboženství a kognitivní archeologie: Nová perspektiva studia pravěkých náboženských systémů*. Sacra, Brno, roč. 1/VI, s. 5–26.
- HEIDEGGER, M., (2002). Was heisst Denken? In: M. Heidegger Gesamtausgabe. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann.
- HEIDEGGER, M., (2018). *Bytí a čas*. Praha: Oikoymenh.

- HEINICH, R., MOLENDÁ, M., RUSSELL, J. D., & SMALDINO, S. E. (1999). *Instructional media and technologies for learning*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall
- HOGENOVÁ, A. (2002) *Kvalita života a tělesnost*. Praha: Karolinum.
- HOGENOVÁ, A. K fenomenologii těla a pohybu. In: *Společnost fenomenologické filosofie a psychoterapie* [online]. [cit. 2015-11-03]. Dostupné z: <http://sffp.sweb.cz/archiv/hogenova.htm>
- HOLAS, E., (1970). *Kapitoly zo všeobecnej psychológie. Myslenie*. Bratislava: SPN.
- HOLYOAK, K. J., & MORRISON, R. G. (2005). *The Cambridge handbook of thinking and reasoning*. New York, N.Y: Cambridge University Press.
- HOOPER-GREENHILL, E. (1994). *The educational role of the museum*. New York: Routledge.
- HORÁČEK, R. (1998). *Galerijní animace a zprostředkování umění: Poslání, možnosti a podoby seznamování veřejnosti se soudobým výtvarným uměním prostřednictvím aktivizujících programů na výstavách*. Czech Republic: Akademické nakl. CERM.
- HOUSE, N. (2011). *Material Culture in Contemporary Art and Design*. In: BOLIN, P. E., BLANDY, D. E., *Matter matters: Art education and material culture studies*. Reston, VA: National Art Education Association.
- HUSSERL, E. (2006). *Ideje k čisté fenomenologii a fenomenologické filosofii II*. Praha: Oikoymenh.
- CHALUPA B. (2010). *Pokroky kognitivní psychologie*. Brno: Littera. CHALUPECKÝ, J. (1998). *Úděl umělce: duchampovské meditace*. Praha: Torst.
- CHATTERJEE, H. J., & NOBLE, G. (2009). *Object Therapy: A Student-selected Component Exploring the Potential of Museum Object Handling as an Enrichment Activity for Patients in Hospital*. *Global Journal of Health Sciences*, 1(2), s. 42–49.
- CHATTERJEE, H., MACDONALD, S., PRYTHERCH, D., & NOBLE, G. (2008). *Touch in museums: Policy and practice in object handling*. New York, NY: Berg.
- CHATTERJEE, H. J. (2009). *Staying Essential: Articulating the Value of Object Based Learning*. *University Museums and Collections Journal*. Published online: 15/01/2009 Dostupné z: <http://edoc.hu-berlin.de/umacj/1/chatterjee-helen-1/PDF/chatterjee.pdf>
- CHATTERJEE, H. J. (2015). *Object-Based Learning In Higher Education: of the Museum of Fine Arts*, 38(225), s. 17–18. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/4170752>
- CHEMERO, A. (2009). *Radical Embodied Cognitive Science*, Cambridge: MIT Press.
- CHURCHIL, D. (2007). *Towards a useful classification of learning objects*. *Educational Technology Research & Development*, 55(5), s. 479–497.

- INGOLD, T. (2009). On Weaving a Basket. In: Candlin, F., & Guins, R. (2009). *The object reader*. London: Routledge, s. 80–91.
- JAGOŠOVÁ, L., & MRÁZOVÁ, L. (2008). Objektové učení jako základ muzejní didaktiky. In: HORÁČEK, M., MYSLIVEČKOVÁ, H., ŠOBÁŇOVÁ, P. (eds.), *Muzejní pedagogika dnes*. UPOL: Olomouc. s. 225–237.
- JANÍK, T., & kol. (2013). *Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. Brno: Masarykova univerzita.
- JENSEN, K. E. (2004). *Language and Cognition Lecture*. University of Southern Denmark: OdenseFall.
- JONES, A. (2007). *Memory and Material Culture*. Cambridge University Press.
- JŮVA, V. (2004). *Dětské muzeum: Edukační fenomén pro 21. století*. Brno: Paido.
- KADOR, T., CHATTERJEE, H., & HANNAN, L. (2017). The Materials of Life: Making meaning through object-based learning in twenty-first century Higher Education. In: FUNG, D., & B. CARNELL (eds.), *Disciplinary Approaches to Connecting the Higher Education Curriculum*. London: UCL Press. s. 60–74.
- KAHLE, L., LIU, R., ROSE, G., & KIM, W. (2000). Dialectical Thinking in Consumer Decision Making. *Journal of Consumer Psychology*, 9(1), s. 53–58. Dostupné na: <http://www.jstor.org/stable/1480332>
- KAPALKOVÁ, S. (2008). Gestá v kontexte raného vývinu dětí. In: SLANČOVÁ, D. *Štúdie o detskej reči*. Prešov: Filozofická fakulta, s. 169–211.
- KASSELOVÁ, J. (2008). Sémantické kategórie v ranej ontogenéze reči dieťaťa. In: SLANČOVÁ, D. *Štúdie o detskej reči*. Prešov: Filozofická fakulta, s. 121–169.
- KLIMEKOVÁ, A., (2007). *Filozofická antropológia. Človek a svet. Filozoficko-historická analýza problému*. Prešov: Alldata.
- KNAPPETT, C. (2005). *Thinking through material culture: An interdisciplinary perspective*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- KNAPPETT, C., & MALAFOURIS, L. (2010). *Material agency: Towards a non-anthropocentric approach*. New York: Springer Science+Business Media.
- KOŠČ, L., (1986). *Kapitoly zo všeobecnej psychológie. Myslenie a inteligencia*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- KŘIVOHLAVÝ, J. (2001). *Psychologie zdraví*. Praha: Portál.
- KŘIVOHLAVÝ, J. (2009). *Psychologie moudrosti a dobrého života*. Praha: Grada
- KŘIVOHLAVÝ, J., (2006), *Psychologie smysluplnosti existence. Otázky na vrcholu života*.

- Praha: Grada.
- KUŽEL, S. (1999). *Interpretace v muzeu aneb Den bez divochů a průvodců*. Praha: Open Society Fund.
- LAKOFF, G., & JOHNSON, M. (2017). *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.
- LASCHENSKI, M. (1987). *Objects, the object of the object: from the physical to the metaphysical the use of natural objects and artifacts in 20th century art of the United States and Europe*. Dizertačná práca, Columbia University.
- LATOUR, B. (1999). *Pandora's Hope: Essays on the Reality of Science Studies*. Harvard University Press.
- LENDVAI, F. L. (1983). *Dejiny myslenia*. Bratislava: Pravda.
- LETZ, J. (1994). *Filozofická antropológia: Príspevok ku kreačno-evolučnému porozumeniu človeka*. Bratislava: Charis.
- LEWIS-WILLIAMS, J. D., & PEARCE, D. W. (2008). *Uvnitř neolitické mysli: Vědomí, vesmír a říše bohů*. Praha: Academia.
- LOCKE, J. (1984). *Esej o lidském rozumu*. Praha: Svoboda.
- MALAFOURIS, L. (2013). *How things shape the mind: A theory of material engagement*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- MALAFOURIS, L. (2014). *Anthropology and the Cognitive Challenge*. *Current Anthropology*, 55(2), s. 241–242. doi:10.1086/675659
- MALAFOURIS, L. (2016). *On Human Becoming and Incompleteness: A Material Engagement Approach to the Study of Embodiment in Evolution and Culture*. In: Etzelmüller G. & Tewes C. (Eds.). *Embodiment in Evolution and Culture* (pp. 289–306). Mohr Siebeck GmbH and KG. Dostupné na: <http://www.jstor.org/stable/j.ctt2250vc6.21>
- MALAFOURIS, L., & RENFREW, C. (2010). *Cognitive life of things: Recasting the boundaries of the mind*. Cambridge: McDonald Institute.
- MARSHALL, J., (2011). *Using the Concepts of Material Culture Studies in the Art Classroom*, In: BOLIN, P. E., BLANDY, D. E., & National Art Education Association. (2011). *Matter matters: Art education and material culture studies*. Reston, VA: National Art Education Association.
- MARTIN, A. S. (1993). *Makers, buyers, and users: Consumerism as a material culture framework*. *Winterthur Portfolio*, 28(2/5), s.141–157.
- MELLERS, B. A., SCHWARZ, A., HO, K., RITOV, H., (1997). *Decision aff ct theory:*

- Emocional reactions to the outcomes of risky options. *Psychological science*, 8 (6), s. 423–429.
- MERLEAU-PONTY, M., (2008). *Struktura chování*. Praha: Filosofia.
- MERLEAU-PONTY, M. (2013). *Fenomenologie vnímání*. Praha: Oikoymenh.
- MERLEAU-PONTY, M. (2004). *Viditelné a neviditelné*. Praha: Oikoymenh.
- MESSARIS, P. (1994). *Visual literacy: Image, mind and reality*. Boulder: Westview Press.
- MEYER, J. H. F., and LAND, R. (2003) Threshold concepts and troublesome knowledge: linkages to ways of thinking and practising, In: RUST, C. (ed.), *Improving Student Learning – Theory and Practice Ten Years On*. Oxford: Oxford Centre for Staff and Learning Development (OCSLD), s. 412–424.
- MEYER, J. H. F., and LAND, R. (2005). Threshold concepts and troublesome knowledge (2): epistemological considerations and a conceptual framework for teaching and learning, *Higher Education*, 49 (3), s. 373–388.
- MÍKOVÁ, M. (2012). *Fenomenologie těla a tělesnosti*. Praha: Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova v Praze. Diplomová práce, vedúca práce: prof. Anna Hogenová.
- MILLARD, E., & MARSH, J. (2001). Words with pictures: The role of visual literacy in writing and its implication for schooling. *Reading Literacy and Language*, 35, s. 54–61.
- MIŠŮT, M., (2013). *IKT vo vzdelávaní*. Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity. (online) Dostupné na: <http://pdf.truni.sk/e-ucebnice/iktv/>
- MONTAGU, A. (1986). *Touching, The Human Significance of the Skin*. New York: Harper & Row.
- NEPŠINSKÁ, M. (2012). *Materiálna kultúra objektov*. Bratislava: Vysoká škola výtvarných umení.
- NEPŠINSKÁ, M. (2017). *Kremnica 2017. 23. medzinárodné sympóziu umeleckého šperku*. (katalóg)
- NORMAN, D. (1998). *The Design of Everyday Things*. Cambridge, Mass.: MIT Press
- NOVOSÁD, F. (2004). *Filozofia ako kultúra reflexie*. In: Novosád, F., Pauer, J., Smreková, D., Palovičová, Z., Smolková, E., Muránsky, M., Karul, R. *Hodina filozofie*. Iris, Bratislava; s. 9–27.
- NOVOTNÁ, J., & JURČÍKOVÁ, J. (2012). *Kritické a tvořivé myšlení v edukaci a výzkumu*. Brno: Paido.
- OLŠOVSKÝ, J. (2011). *Slovník filosofických pojmů současnosti*. Praha: Academia.
- OREL, M., & FACOVÁ, V. (2009). *Člověk, jeho mozek a svět*. Praha: Grada.

- PALLASMAA, J. (2012). *Oči kůže: architektura a smysly*. Zlín: Arch. PATOČKA, J. (1995). *Tělo, společenství, jazyk, svět*. Praha: Oikoymenh.
- PAUL, R. W., & ELDER, L. B. (2002). *Critical Thinking: Tools for Taking Charge of Your Professional and Personal Life*. Upper Saddle River: FT Press.
- PAVLÍKÁNOVÁ, M. (2016). Neformálně formálně o vzdělávání v múzeu a galérii. *Studia Historica Nitriensia*, 20, 2, s. 554–560.
- PELCOVÁ, N., (2010). *Vzorce lidství. Filosofické základy pedagogické antropologie*. Praha: Portál.
- PENFIELD, W., BOLDREY, E., PIÉRON, H., & PIÉRON, H. (1937). Somatic motor and sensory representation in the cerebral cortex of man as studied by electrical stimulation.
- PIAGET, J. (1964). *Cognitive Development in Children: Development and Learning*. *Journal of Research in Science Teaching*, 2, s. 176–186.
- POSPÍŠIL, C. V. (2017). *Zápolení o pravdu, naději a lidskou důstojnost: Česká katolická teologie 1850–1950 a výzvy přírodních věd*. Prague: Charles University in Prague, Karolinum Press.
- PRESTON, B. (2000). The functions of things. In: P. Graves-Brown, (Ed.). *Matter, materiality and modern culture*, s. 22–49, London: Routledge.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., & MAREŠ, J. (2013). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- RAMACHANDRAN, V. S. (2013). *Mozek a jeho tajemství aneb Pátrání neurovědčů po tom, co nás činí lidmi*. Praha: Dybbuk.
- REICH, K. H., (1991). The role of complementary reasoning in religious development. *New directions for child development*, 542, s. 77–90.
- REICH, K. H., (2002). *Developing the horizons of the mind. Relational and contextual reasoning and the resolution of cognitive conflict*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- RENFREW, C., (2008). *Prehistória. Formovanie ľudskej mysle*. Bratislava: Slovart.
- RIZZOLATTI, G., FADIGA, L., GALLESE, V., AND FOGASSI, L. (1996). Premotor cortex and the recognition of motor actions. *Cognitive Brain Research*, 3(2), s. 131–141.
- ROSINSKÝ, R. (2011). *Základy pedagogiky pre pomáhajúce profesie*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa, Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva. RUISEL, I. (2004). *Inteligencia a myslenie*. Bratislava: Ikar.
- RUISELOVÁ, Z., a kol. (2009b). *Kontrafaktové myslenie a osobnosť*. Bratislava: Ústav experimentálnej psychológie SAV.

- RUISELOVÁ, Z., PROKOPČÁKOVÁ, A. (2009). Kontrafaktové myslenie a osobnosť. In: RUISEL, I., a kol., *Myslenie – osobnosť – múdrosť*. Bratislava: Ústav experimentálnej psychológie SAV.
- RUSINOVÁ, Z. (1999). Objekt. In: GERŽOVÁ, J., a kol., *Slovník svetového a slovenského výtvarného umenia druhej polovice 20. storočia: Od abstraktného umenia k virtuálnej realite : idey-pojmy-hnutia*. Bratislava: Profil.
- SCRIVEN, M., PAUL, R. (1987). Príspevok z 8th Annual International Conference on Critical Thinking and Education Reform. Dostupné na: <https://www.criticalthinking.org/pages/defining-critical-thinking/766>
- SEARLE, J. R. (1994). *Mysl, mozek a věda*. Praha: Mladá fronta.
- SEDLÁKOVÁ, M. (2004). *Vybrané kapitoly z kognitivní psychologie: Mentální reprezentace a mentální modely*. Praha: Grada.
- SENNETT, R. (2008). *The Craftsman*. Yale University: London. SHAPIRO, L. (2004). *The Mind Incarnate*. Cambridge: MIT Press.
- SHAPIRO, L. (2010). Embodied Cognition. In: Margolis, E., Samuels, R., and Stich, S., (eds.), *Oxford Handbook of Philosophy and Cognitive Science*. Oxford: Oxford University Press.
- SHAPIRO, L., (2011). *Embodied Cognition*. New York: Routledge.
- SHUH, J. H. (1994). Teaching yourself to teach with objects. In: Hooper-Greenhill, Eileen. (Ed.) *The Educational Role of the Museum*. Londýn: Routledge, s. 80–91.
- SCHILDER, P. (1923). *Das Körperschema*. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.
- SINNOTT, J. D. (2006). Postformal Thought and Adult Development. s. 221–238. In: Demick, Jack, *Handbook of Adult Development*; Springer US: Boston, MA.
- SLANINKA, M. (2011). *Psychoterapia ako výchova k autenticite. Prirodzený svet ako psychoterapeutický problém*. Dizertačná práca. PedF UK Praha. školiteľka: prof. A. Hogenová.
- SLAVÍK, J., CHRZ, V., & ŠTECH, S. (2013). *Tvorba jako způsob poznávání*. Praha: Karolinum.
- SOKOLOVÁ, K. (2008). Existencionálny priestor múzejnej edukácie: Reflexia aktuálnych možností výchovy k umeniu. In: Horáček, M., Myslivečková, H., Šobáňová, P. (eds.), *Muzejní pedagogika dnes*, UPOL: Olomouc, s. 85–92.
- SOYLU, F., BRADY, C., HOLBERT, N., WILENSKY, U. (2014). *The Thinking Hand: Embodiment of Tool Use, Social Cognition and Metaphorical Thinking and Implications for Learning Design*. Dostupné na: <https://ccl.northwestern.edu/2014/Soylu-2014->

ThinkingHand.pdf

- STOJKA, R. (2015). Potrebuje učiteľ filozofické predispozície? Patočková téza k filozofii výchovy. *Edukácia*. 1(1), s. 235–242.
- STOLÁR, A. (2015). *Vizualizácia. Prezentácia projektov v dizajne nábytku a interiéru*. Zvolen: Vydavateľstvo TU.
- STRÁNSKÝ, Z. (2000). *Úvod do studia muzeologie*. Brno: Masarykova univerzita.
- STRÍŽENEC, M. (2008). Postformálne myslenie. In: RUISEL, I., a kol., *Myslenie – osobnosť – múdrosť*. Bratislava: Ústav experimentálnej psychológie SAV.
- STRUČNÉ DEJINY FILOZOFIE (bez autora) (1962). Bratislava: Vydavateľstvo politickej literatúry.
- ŠEDÍK, M. (2012). Platón a readymade Marcela Duchampa. In: WOLLNER, U. – TALIGA, M. (eds.): *Poznanie a demarkácia*. Brno: Tribun EU, s. 131–146.
- ŠOBÁŇOVÁ, P., et al. (2015). *Vzdělávací obsah v muzejní edukaci*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- ŠTECH, S. (2009a). Zřetel k učivu a problém dvou modelů kurikula. *Pedagogika*, roč. LIX, č. 2, s. 105–115.
- ŠTECH, S. (2003). *Vzdělávací programy mají umožnit poznávání aneb Brána mysli otevřená*. In: BRABCOVÁ, A. (ed.) *Brána muzea otevřená*. Náchod: Juko. s. 66–85.
- ŠTECH, S. (2009b). *Edukace založená na důkazech: Magická víra v pedagogickou účinnost?* In: FERENCOVÁ, J. (ed.) *Rozvoj a perspektívy pedagogiky a vzdelávania učiteľov*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove.
- ŠTOFKO, M. (2007). *Od abstrakcie po živé umenie: slovník pojmov moderného a postmoderného umenia*. Bratislava: Slovart.
- ŠUPŠÁKOVÁ, B. (2015). *Vizuálna gramotnosť*. Brno: Tribun EU, s. r. o.
- ŠVAŘIČEK, R., & ŠEĐOVÁ, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- THOMAS, N., and PINNEY, C., eds. (2001). *Beyond Aesthetics: Art and the Technologies of Enchantment*. Oxford: Berg.
- TURKLE, S. (2011). *Evocative objects: things we think with*. Cambridge Mass: MIT press.
- ULBRICHT, J. (2007). *Reflections on Visual and Material Culture: An Example from Southwest Chicago*. *Studies in Art Education*, 49, 1, s. 59–72.

- VAGAČ, M., 2017 (kurátorský príspevok)
- VARELA, F. J., THOMPSON, E., & ROSCH, E. (2018). *The embodied mind: Cognitive science and human experience*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- VETEŠKA, J., & TURECKIOVÁ, M. (2008). *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada.
- VOLAVKOVÁ-SKOŘEPOVÁ, Z., (1968). *O sebe a o svojom diele*. Bratislava: Tatran.
- WILEMAN, R. E. (1993). *Visual communicating*. Englewood Cliffs, N. J.: Educational Technology Publications.
- WYNN, T. (2014). The Cognitive Life of Things. *Current Anthropology*, 55(4), 491–492.
doi:10.1086/677109
- YAN, B., ARLIN, P. K. (1995). Nonabsolute / relativistic thinking: A common factor underlying models of postformal reasoning? *Journal of Adult Development*, 2, 4, s. 223–240.
- YENAWINE, P., & MILLER, A. (2014). *Visual Thinking, Images, and Learning in College*. San Francisco: John Wiley & Sons ACPA-College Student Educators International.
- ZIBRINOVÁ, E., BIRKNEROVÁ, Z. (2015). *Myslenie v kontexte kognitívnych omylov*. Prešov: Bookman.

Web:

<https://www.moma.org/collection/works/81307>

www.slovník.azet.sk

www.wikipedia.org

www.slovník-cizich-slov.abz.cz

<http://slovník.juls.savba.sk/>

Publikačná činnosť a zoznam aktivít v rámci štúdia DSP

Konferencie:

Objekt ako cesta k rozvoju myslenia a vizuálnej gramotnosti, INSEA, Olomouc. Současný stav a perspektivy výtvarné výchovy – reflexe kurikulárných dokumentů pro všeobecné vzdělávání. 1.12.–2.12. 2015.

Šperk ako priestorové médium – objekt, Šperk stret / International Conference of Contemporary Jewellery, Bratislava. 25. 9. 2015.

Vzdělávací obsah v muzejní edukaci, názov príspevku: Objekt – šperk ako médium, možnosti jeho prezentácie. Posterová sekcia. 2014.

Objekt ako výtvarná stratégia v edukácii, Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů DSP X. Olomouc, X. ročník mezinárodní konference studentů doktorských studijních programů v oboru pedagogika. 27.11.2013.

Publikácie:

Zbierka a zbieranie. Ohliadnutie nielen za Šperk Stret-om 2016, publikované na <http://sperkstret.com/sk/2017/01/30/slovensky-zbierka-a-zbieranie-ohliadnutie-ni-lenza-sperk-stret-om-2016/>

Médium objektu ako cesta k poznávaniu a tvorbe. In: Babyrádová Stehlíková (ed.) Intermediálně, interaktivně, internacionálně, 2015. Brno, ISBN 978-80-7485-070-7.

Ludský příběh materiálu. In: BLAŽEK, T., a kol. Objekt a materiál v umění a edukácii. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci 2015, s. 77–128. ISBN: 978-80-244-4775-9.

Objekt a ikonológia materiálu v tvorbe a edukácii. In: BLAŽEK, T., a kol. Objekt a materiál v umění a edukácii. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci 2015, s. 147–171. ISBN: 978-80-244-4775-9.

Vybrané kapitoly z dejín šperku. BLAŽEK, T. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci 2015, ISBN: 978-80-244-4623-3.

Fenomén objektu a prostor – intermediální výtvarné projekty zaměřené na prostorovou tvorbu. In: Babyradová, H., Šobaňová, P., Blažek, T., Musilová, J., Sosna, J., Tikalová, L., & Univerzita Palackého. (2015). Téma – akce – výpověď: Projektová metoda ve výtvarné výchově. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci 2015, s. 97–115. ISBN 978-80-244-4506-9.

Objekt ako výtvarná stratégia v edukácii. In: POLÁCHOVÁ-VAŠŤATKOVÁ, J., DVOŘÁKOVÁ-KANĚČKOVÁ, E. (eds.). Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorských studijních programů X, Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014, s. 432 – 440 (CD).

Granty:

2014 – 2015 Interná grantová agentúra, Objekt a materiál v umení a edukácii, IGA_PdF_2014001 (hlavný riešiteľ).

2015 – 2016 Interná grantová agentúra, Výskum medziodborové didaktiky výtvarnej výchovy, IGA_PdF_2015_006 (spoluriešiteľ).

Workshopy:

2015 Aktuálne spomienky (KVV, PdF Olomouc). 2015 Obraz a akcia (KVV, PdF Olomouc).

2015 Manuálne verzus digitálne (KVV, PdF Olomouc).

Výstavy – kurátorské vedenie:

Ako keby ani nebola. Výstava objektov a malieb Zuzany Kužmovej a Martiny Chudej, Galéria PLUSMINUS, UC UP, Univerzitná 3– 5, Olomouc, 23.5.2016– 6.6.2016.

V archíve, Galéria PLUSMINUS, UC UP, Univerzitná 3 – 5, Olomouc, 7. – 21. 3. 2016.

Medzi obrazom a textom, Jozef Almasy, Galéria PLUSMINUS, UC UP, Univerzitná 3 – 5, Olomouc, 29.1– 8. 2. 2016.

INTER – nacionálně – aktivně – mediálně – disciplinálně. Galerie Podkroví. UC UP.
Univerzitní 3– 5, Olomouc, 3. 11. – 3. 12. 2015.

Situácie v kruhu. Dana Tomečkova, Galerie PLUSMINUS, UC UP, Univerzitní 3–5,
Olomouc, 1.12. 2015 – 28. 2. 2016.

Dotknut se. Galerie PLUSMINUS, UC UP, Univerzitní 3 – 5, Olomouc, 13. – 26. 8. 2015.
Výtvarná výchova 2013. Inovativní tendence ve výuce výtvarné výchovy na všech stupních
škol. UC UP, Univerzitní 3–5, Olomouc, 5. – 30. 11. 2013.

Účast' na kolektivních výstavách:

2018 Horror Aurum. Galéria médium, Hviezdoslavovo nám. 18, Bratislava, 21.9– 30. 9.
2018.

2017 Pod jedličkou, Galéria NOVA, Baštová 2, Bratislava.

2017 Múzeum mincí a medailí, Kremnica, 23. medzinárodné sympóziium umeleckého
šperku, Kremnica.

2015 INTER – nacionálně – aktivně – mediálně – disciplinálně. Galerie Podkroví, UC UP.
Univerzitní 3–5, Olomouc, 3. 11. – 3. 12. 2015.

2015 How long can it take? Městský klub Litovel, náměstí Přemysla Otakara 11, Litovel. 7. –
31. 1. 2015.

2013 Výtvarná výchova 2013. Inovativní tendence ve výuce výtvarné výchovy na všech
stupních škol.

Sympózia:

2017 Medzinárodné sympóziium umeleckého šperku, Kremnica 2017 Sympóziium Arthura
Fleischmanna, Múzeum mesta Bratislavy

Vedecko-výskumné stáže:

2014 Kolín nad Rýnom, Museumdienst 2014 KVK, PdF UMB, Banská Bystrica 2016 VŠVU,
Ateliér S+M+L_XL Kov a šperk

2014 KVV, PdF UK, Bratislava

Zahraničné výskumné cesty:

2015 Londýn (zbierky Tate Gallery, British Museum) 2014 Mníchov, zbierky múzeí (Alte Pinakothek)