5 PEDAGOGICKÉ ASPEKTY KNIŽNEJ ILUSTRÁCIE

V tejto kapitole prinášame prehľad poznatkov z oblasti využitia detskej knižnej ilustrácie v pedagogickom procese.

Jedným z najbežnejších názorných didaktických prostriedkov je obraz, a to v rôznej podobe: závesný obraz, ilustrácia alebo dynamický filmový obraz a pod. V súvislosti s obrazom sa v edukácii stretávame s termínmi: obraz školský, didaktický obraz, ilustrácia, nástenný obraz, obrazová učebná pomôcka a podobne. Autori knihy *Školní obraz, jeho význam a užití* sa zaoberajú didaktickým obrazom, ktorý chápu: „[...] jako pohyb mezi póly racionality a emocionality, pojmovosti a dojmovosti“ (Strnad – Uždil - Švec, 1954, s. 25). Takto môžeme chápať aj ilustráciu v učebniciach (inak: ilustrácia vedeckej literatúry), ktorá sa vyznačuje predovšetkým noetickou, poznávacou funkciou. Mohli by sme ju nazvať aj názorne didaktickou ilustráciou. „Ilustrácia v úlohe didaktického obrazu poskytuje stabilný, priestorovo organizovaný vizuálny rámec, či pozadie pre časovo lepšiu verbálnu prezentáciu. Slúži ako prostriedok retencie i aktivácie uloženej informácie“ (Macek, 1984, s. 455). Názorne didaktická ilustrácia napriek svojej tradícii a význame nemá svoju ucelenú teóriu. Príčina spočíva v zložitosti tejto problematiky, ktorej sa venujú mnohé vedné odbory: pedagogika, psychológia, výtvarná teória, kybernetika, technológia, fyziológia, estetika a iné.

Ilustrácia umeleckej literatúry pre deti má dva základné parametre: estetickú formu a didaktický obsah vo vzájomnom vzťahu. Na rozdiel od ilustrácie v učebniciach sa neviaže na text faktograficky, ale voľne sa ním inšpiruje. Okrem toho poskytuje stimuláciu a oporu žiakových reakcií a ich utvrdenie, pretože z poznatkov všeobecnej psychológie vyplýva, že dieťa si ľahšie zapamätá informácie (umeleckej alebo vecnej povahy) spracované vizuálnymi podnetmi.

Takmer vôbec naše školy neotvárajú priestor správneho učenia sa pomocou obrazového materiálu, teda aj s pomocou ilustrácie. Po nástupe dieťaťa do školy dochádza vo verbálnej a nonverbálnej komunikácii k nepomeru: smerom k vyšším ročníkom začína prevládať verbálna zložka. Dieťa počúva výklad učiteľa, odpovedá na otázky, číta text na tabuli, v učebnici a pod. Ďalším problémom je to, že súčasný trend modernizovať, racionalizovať a zefektívňovať výchovno-vzdelávací systém podporuje racionálnu a informačnú koncepciu tvorby didaktických obrazov, ale umelecký aspekt didaktického obrazu odsúva na okraj záujmu. Riešením týchto problémov by mohla byť

syntéza didaktických a umelecko-estetických hľadísk. Práve ilustrácia ako názorný didaktický prostriedok vo významnej miere poníma aj umelecký aspekt.

5. 1 Riadená recepcia

V oblasti riadenej recepcie ilustrácie sa naskytajú dva problémy: zrozumiteľnosť, komunikatívnosť umenia (resp. vizuálna gramotnosť) a problém „mediátora“ umenia. V mimoškolských podmienkach sú to hlavne rodičia, ktorí sa podieľajú na procese riadenej recepcie dieťaťa. V školských podmienkach je to učiteľ, ktorý facilituje proces recepcie ilustrácie.

V týchto súvislostiach môžeme hovoriť o riadenej recepcii ilustrácie. Riadiť recepciu ilustrácie však neznamená aplikovať na tento proces určité teoretické konštrukty. Príliš veľa teórie a informácií môže blokovať priamu estetickú reakciu. Významný umelec a pedagóg Joseph Beuys povedal: „Príliš skorou interpretáciou zničíme skutočnosť obrazu“ (in Felixová, 1997, s. 8). Akákoľvek koncepcia „ zabíja samú podstatu umeleckého diela a logizovaním sa ochudobňuje a deformuje“ (Lotman, 1990, s. 73).

V tradičnej škole charakterizuje učiteľa usmerňujúco-príkazové správanie (pokyny, iniciovanie a vedenie). Dieťa sa potom cíti v úlohe bezvýhradného prijímateľa jeho návrhov. Učiteľ by nemal v procese recepcie akéhokoľvek výtvarného žánru, ale aj v priebehu praktickej žiackej tvorby evokovať atmosféru, ktorá by psychologicky okliešťovala detskú fantáziu. Nemal by ako mediátor umenia uplatňovať pri recepcii normy dospelého človeka a „uniformnú“ autoritu. Osobnosť učiteľa je charakterizovaná určitými kompetenciami. Podľa Daniely Valachovej (2005 a) môžeme kompetencie výtvarného pedagóga v primárnej a predprimárnej edukácii stanoviť nasledovne:

1. osobnostná zložka kompetencií učiteľa;
2. psychoedukatívna zložka, kde nejde len o didaktiku vyučovania, ale aj o výchovnú zložku a pedagogicko-psychologickú spôsobilosť učiteľa na jeho profesionálne činnosti vôbec;
3. špecifická výtvarná kompetencia.

Ak vychádzame z uvedených kompetencií, potom špecifiká výtvarnej kompetencie v oblasti recepcie ilustrácie by sa mali prejavovať motivovanosťou a pripravenosťou na vnímanie a prežívanie výtvarných zážitkov evokovaných literárnou skutočnosťou. Teoretická zložka by sa mala prejaviť v motivovanosti a pripravenosti

pomenovať, diferencovať, analyzovať a hodnotiť funkcie, druhy, výrazové a významové prostriedky ilustrácie a zasadzovať ich do podstatných kultúrnych, sociálnych, historických, psychologických a iných kontextov.

Efektívne pôsobenie učiteľa v oblasti recepcie ilustrácie teda závisí od odbornej pripravenosti na prácu s ilustrovanou knihou, od permanentnej sebavýchovnej aktivity, od schopnosti prenikať do podstaty výtvarného umenia, výtvarnej kultúry.

Stotožňujeme sa s názorom M. Tokára, ktorý konštatuje, že dôsledkom nedocenenia významu ilustrácie v systéme obsahu vzdelávania učiteľov je neodborný prístup pedagóga v práci s ilustrovanou knihou. Pedagóg zväčša ovláda iba jedinú, svoju subjektívnu interpretáciu ilustrácie, často na úrovni laika. Interpretácia ilustrácie sa minimalizuje iba na konvenčné vymenúvanie znakov, porovnanie s textovou časťou, ktoré dieťa neobohatí. Učiteľ nie je pripravený na viacero možností interpretácie a to v rovine výtvarnej, psychologickej či sociálnej. V edukačnom procese často dochádza k vzájomnej konfrontácii rôznych interpretácií recipientov. Východiskom môže byť tzv. recepčná norma,[35] ktorou sa v danom dobovom kontexte a prostredí spoločnosť riadi.[36]

Ak proces recepcie ilustrácie prebieha spontánne bez odborných znalostí, hrozí riziko svojvoľnej interpretácie. „Improvizované interpretácie vnášajú do vyučovania povrchnosť, ‚rečnenie', ľubovôľu a anarchiu. Žiaci takto strácajú rešpekt k predmetu a pretvárajú sa na improvizátorov a frázistov" (Obert, 1998, s. 131). Tento aspekt možno do istej miery aplikovať aj na recepciu ilustrácie. Pravda, je to iná situácia, lebo interpretácia ilustrácie je korigovaná v interakcii s literárnym dielom.

5. 2 Metódy, formy a prostriedky práce s ilustráciou

S obrázkom v knihe sa dá v edukácii pracovať rôznymi spôsobmi. Tie sú závislé na mnohých okolnostiach, no všetky by sa mali vyznačovať adekvátnosťou výberu ilustrácie, rešpektujúc pritom aspekt primeranosti (vek), vhodnou motiváciou

[35] Pojem recepčná norma použili Chaloupka – Nezkusil (in Rusňák, 2006); Mukařovský (in Harpáň, 1994); Popovič – Miko (1978). *Estetická norma* má na rozdiel od estetickej hodnoty spoločensko-historickú povahu. Rozumieme pod ňou súbor zvyklostí a postupov, reflektujúcich vzťah človeka k okolitému svetu. (Chaloupka – Nezkusil, in Rusňák, 2006). Jan Mukařovský estetickú normu bližšie špecifikuje. Chápe ju ako *normované estetično:* „[...] estetický postoj človeka k predmetom a javom sa v nej istým spôsobom reguluje, kým estetickú funkciu definuje ako *estetično nenormované*, ktoré je viac späté s aktuálnym použitím jazyka. Estetickú hodnotu potom vníma ako syntézu dialektického protikladu estetickej funkcie a normy" (Harpáň, in Rusňák, 2006, s. 41).

[36] Je vyjadrením rovnakého spoločenského prístupu k dielu a tým aj výrazom jeho objektívnej hodnoty (Popovič – Miko, 1978).

a expozíciou. Na prvom stupni základnej školy sa najčastejšie využíva emocionálna metóda[37] (opak racionálnej), ktorá zdôrazňuje citový zážitok. Poukazuje na to, že ilustrácia nemá byť analyzovaná iba rozumom. Citové prežívanie ilustrácie si však vyžaduje schopnosť empatie a stotožnenia sa s ňou. Primerané je, ak pri interpretácii použijeme analogické príklady z detského života (v nadväznosti na skúsenostný komplex).

Vo výchovných predmetoch ide o rozvíjanie citovej zložky, resp. o harmonické vyváženie s rozumovou zložkou osobnosti dieťaťa. Preto by bolo ideálne, ak citové pôsobenie doplníme o metódu racionálnu, ktorá vyžaduje rozumový prístup. Pokúsime sa o vysvetlenie získaných poznatkov verbálnou formou, napríklad rozhovorom, besedou, výkladom o ilustrácii. Analyzujeme pri tom výtvarno-výrazové prvky, námet, formu i obsah, ale i psychologické pôsobenie, ilustrátorovu osobnosť a pod. Racionálnou metódou môžeme dosiahnuť trvácnosť dojmov z recepcie ilustrácie.

S racionálnou metódou úzko súvisí metóda historická, ktorá zdôrazňuje spoločenské, historické a biografické fakty súvisiace s ilustráciou.

Medzi ďalšie metódy používané v školskej edukácii môžeme zaradiť aj metódu praktickú (výtvarná tvorivá činnosť), ktorej výsledkom sú detské ilustrácie. Je to príležitosť, kedy si detský recipient môže uvedomiť majstrovstvo ilustrátora cez vlastnú tvorbu. Veľký výchovný význam má i kopírovanie ilustrácií, popri ktorom sa deti učia pozorovať. Sú nútené si všímať detaily, ktoré by si pri bežnom vnímaní nevšimli. Deti môžu pôvodnú ilustráciu variovať, obmieňať za pomoci iných výrazových prostriedkov, rôznych techník, parafrázovať, reprodukovať, vytvoriť ilustráciu formou koláže, dekoláže a pod. Z realizovaných prác môžno inštalovať školskú výstavu.

Rudolf Trojan odporúča: *„začít formou jakési výtvarné etudy barevně začít vyjadřovat určitá slova, např. ‚léto', ‚u potoka roste kvítí', ‚trýzeň' aj., pokusit se je sestavit do vět a postihnout jejich barevnost, celkovou tonalitu. Kromě toho zkusme potom vyjádřit barvou, tvarem (malbou, kresbou nebo jejich kombinováním) vety jako ‚můj rodný dům', ‚v zahradě se rozvoněla rezeda' a pod."* (in Vích, 2004, s. 133). Ak deti zvládnu tieto kroky, môžu sa pustiť do ilustrovania náročnejších poetických textov pre deti. Môžu si pri tom pomáhať otázkami typu: Ktoré farby a ktoré tvary vyvolávajú v nás verše? Ktorý pocit je po prečítaní pre nás dominantný? Ako ho výtvarne vyjadriť? Akou technikou? a pod.

[37] K podrobnejšiemu štúdiu otázok, o ktorých tu hovoríme, odporúčame nasledujúce publikácie: Uher, 1957; Uždil, 1960; Holešovský, 1977; Tokár, 1998 2001 a iní.

K základným formám pedagogickej práce patrí dialóg, ktorý môže byť zameraný monograficky (predstavujeme ním tvorbu jedného ilustrátora) alebo konfrontačný (deťom predstavíme viac ilustrácií od rôznych autorov, napr. môžeme pri tom využiť reedície knižných titulov). Ním rozvíjame detské samostatné hodnotenie, porovnávanie. Dialogickú formu môžeme dopĺňať rôznymi úlohami, napríklad prezentovaním obľúbenej ilustrovanej knihy, zhromažďovaním informácií o ilustráciách a ich autoroch, organizovaním triednych súťaží, kvízov, zbieraním reprodukcií ilustrácií a vytváraním si trebárs albumov, ktoré učiteľ môže neskôr využiť vo svojej ďalšej praxi.

Pre detského diváka môžu byť tiež zaujímavé dramatické hry, inšpirované motívmi ilustrácií, ktoré využívajú improvizáciu pohybu a slova (pozri Horáček a kol., 1994). Nezvyčajnou formou pre deti môže byť návšteva ateliéru ilustrátora, kde sa deti môžu zoznámiť s procesom jeho tvorby v autentickom prostredí, môžu s ním viesť rozhovor, na ktorý by však mali byť vopred pripravení.

Systematická a usmerňovaná pedagogická práca s ilustráciou umožňuje plniť už od najnižších ročníkov kvalitné ciele nielen výtvarnej výchovy.

5. 3 Ilustrácie vo výchovno-vzdelávacom procese

Učiteľ pre edukačný proces by mal voliť iba také ilustrácie, ktoré spĺňajú najprísnejšie kritéria „dobrej“ ilustrácie: kritéria umelecko-estetické, ale aj didaktické.

Bulharský umelec – ilustrátor Boris Stojev sa vyjadril o dobrej ilustrácii takto: *„Pre najmenších treba kresliť jednoducho, jasne, úprimne a pravdivo, primerane detskému veku a duševnému vývoju dieťaťa. Jednoduchá kompozícia, jednoduchá kresba. Tak ako kreslia deti. Jednoducho znamená úsporné výtvarné prostriedky, ale nie chudobný obsah. Má v ňom byť veľa predstavivosti a fantázie“* (in Rankov, 1991, s. 46).

Výtvarné a didaktické kritéria práce s knižnou ilustráciou v školskej praxi sú podľa G. Kardošovej nasledovné (1989):

1. Pre edukačnú prax by sa mali ilustrácie vyberať v závislosti od rozvoja schopností, znalostí a vyspelosti osobnosti žiaka.
2. Ilustrácie by mali byť spočiatku jednoduché a konkrétne, neskôr abstraktné.
3. Dôležitým kritériom je rozhodnutie učiteľa, na ktorú zložku žiakovej osobnosti chce pôsobiť. Napríklad konkrétne (realistické) ilustrácie sú vhodné pre žiakov, ktorých predstavivosť je obmedzená.

4. V oblasti motivácie sú významnými kritériami obsah, potreby a záujmy žiakov v určitom období ich biologického, psychického a spoločenského vývoja. Predmetom záujmu žiakov mladšieho školského veku pri čítaní či prezeraní ilustrácií je často činnosť detí, zvieratá, príroda. Chlapci obľubujú dobrodružstvo, neskôr v puberte šport a technické novinky. Dievčatá uprednostňujú dievčenské motívy, v adolescencii zasa medziľudské vzťahy atď.

5. Didaktickým kritériom tvorby a výberu ilustrácie je cieľ výučby, t.z. téma, učivo, konkrétni žiaci a učitelia. Napríklad, pre konverzáciu v cudzom jazyku je vhodnejšia realistická ilustrácia, na hodinách literárnej výchovy sú primeranejšie ilustrácie umeleckej literatúry, na hodinách zemepisu sú zasa adekvátnejšie autentické fotografie, ktoré majú dokumentárny charakter.

K estetickým kritériám ilustrácií vzhľadom k veku detského recipienta sa vyjadrila Irena Słońska (1977). Vychádzala z výsledkov výskumu P. Machotku (in Słońska, 1977).

Prvé štádium je v predškolskom veku a trvá do 7. roku. Dieťa v tomto veku hodnotí obraz predovšetkým so zreteľom na tému a farbu. Jeho pozornosť sa sústreďuje na prvky, ktoré bezprostredne poznáva.

Druhé štádium, od 7. – 8. do 11. – 12. rokov je charakteristické dôrazom na realistické ponímanie a objavujú sa v ňom kritéria čisto estetické, ako je kontrast a harmónia farieb.

Tretie štádium sa začína asi v 12. roku veku dieťaťa. V tomto období možno pozorovať oslabenie záujmu o realizmus a farbu, ako aj prvé hodnotenia obrazov podľa ich štýlu, kompozície, emocionálneho vyjadrenia. Objavuje sa možnosť uvažovať bez odvolávania sa na konkrétno.

Výtvarné kritériá ilustrácie sa týkajú funkčného využitia farieb, kompozície, motívov, symbolov, kontrastov a pod. Výtvarnými kritériami ilustrácií sa zaoberali napríklad F. Holešovský (1977), M. Hegar (1979), J. Uždil (1988), B. Stehlíková (1984), M. Tokár (1996, 1998) a iní.

Postupne môžeme prezentovať štylistické prvky, prvky deformácie, humoru v ilustrácii a pod. Ak zvládneme základné výrazové prostriedky, môžeme prejsť k poznatkom o histórii ilustrácie, o súčasnej ilustrácii. Je náležité, aby sme deti oboznámili s technickou stránkou vzniku ilustrácie. Ilustračné prejavy môžeme sledovať aj podľa toho, či sa jedná o popisnú ilustráciu (odborné a vedecké ilustrácie) alebo o ilustrácie lyrické, ktoré sú skôr výtvarnou paralelou.

Pri zohľadňovaní jednotlivých didaktických a výtvarných kritérií ilustrácie v edukačnom prostredí by učiteľ mal dbať aj na princípy, ktoré uvádza Alena Sedláková (2002/2003):

- rešpektovanie inonárodnej umeleckej ilustrácie, teda i literatúry;
- hierarchizácia hodnôt motívov v téme a ich aplikovanie do nových vzťahov;
- inovácia farebnej štylizácie v tvorbe detskej interpretácie témy;
- rešpektovanie tradície so zámerom využívania novodobých technických alternatív vo výsledku práce dieťaťa a učiteľa.

Načrtnuté estetické kritériá ilustrácií sú do značnej miery zhodné s kritériami iných učebných materiálov, predovšetkým textových. To len potvrdzuje určitú rovnocennosť textových a ilustrovaných častí učebných materiálov.

Nielen ilustrácia by mala spĺňať určité kritéria, ale vo výchovno-vzdelávacom proces by mal aj jej priebeh recepcie podliehať určitým zákonitostiam. Je vhodné ak na začiatok recepcie ponecháme priestor na úvodné tiché, samostatné „rozjímanie“ nad ilustráciou. Vznikne tak priestor pre vytvorenie prvého dojmu z ilustrácie. Keďže v ilustrácii deti zaujíma predovšetkým dej, tzv. obsah, prvotným prístupom pri pedagogickej práci s ilustráciou by mala byť identifikácia osôb a vecí na obrázku, pričom by sa učiteľ mal usilovať o vystihnutie celkovej nálady ilustrácie. Potom môžeme od prvotného opisu prejsť k pozorovaniu postáv a smerovať k poznaniu ich charakteristík − vzťahov medzi ľuďmi, vecami a prírodou a ich priestorových súvislostí. Sledujeme nielen to, čo ilustrátor zobrazil, ale ako to zobrazil. „Tak jak pozorně čteme text, tak pozorně musíme ‚číst’ ilustraci, neboť ilustrátor nám pomáha vytvářet nebo dotvářet naše představy, které při čtení vznikají“ (Vích, 2004, s. 117). Neskôr môže nasledovať analýza základných výrazových prostriedkov ilustrácie: línie a farby, kompozície.[38]

K aktívnejšiemu vzťahu k literatúre môžu viesť nasledujúce kroky (Zigová, in Rankov 1991): sprehľadnenie informácií o celej škále ponuky kníh na trhu, propagácia prostredníctvom informačných letáčikov o jednotlivých knižných tituloch na trhu, ich recenzie v časopisoch, ktoré by oboznamovali širokú verejnosť s ich kvalitou, vytvorenie detských knižníc v triedach pre podmienky prirodzeného a každodenného styku s nimi. Knižnice by boli zároveň akousi galériou, v ktorej sa deti stretávajú

[38] Pozri Gero – Husár – Sokolová, 1997.

s dielami popredných ilustrátorov. Vzhľadom na výsledky výskumov v oblasti voľnočasovej aktivity detí, podľa ktorých sa dieťa čítaniu kníh venuje len zriedka, spoliehať sa na spontánny záujem je bezpredmetné. Je potrebné adekvátnym pedagogickým usmerňovaním pestovať trvalý aktívny vzťah k čitateľstvu.

Pre pedagogickú prácu s umeleckou ilustráciou odporúčame známych ilustrátorov detských kníh, napríklad Ľudovíta Fullu, Mikuláša Galandu, Vincenta Hložníka, Albína Brunovského, Miroslava Cipára a pod. Ilustrátorská tvorba spomínaných autorov je obsiahnutá v učebných osnovách výtvarnej výchovy z roku 1998 a zároveň je „recenzovaná“ teoretikmi – kritikmi tak, aby sa učiteľ mohol opierať o základné poznatky pri práci v školskej praxi. Neskôr základný rad ilustrátorov môžeme rozšíriť o súčasných ilustrátorov (napríklad Dušan Kállay, Martin Kellenberger, Ľuboslav Paľo a pod.), nevynímajúc pritom recepciu ilustrácií obľúbených detských kníh.

Úvahy o riadenej recepcii ilustrácie a jej vplyve na dieťa nás privádzajú k významu sprostredkovateľskej účasti dospelého a k potrebe jeho odbornej a interpretačnej prípravy, aby ju ako posledný a najdôležitejší článok radu autorov spolupodieľajúcich sa na tvorbe detskej knihy mohol doviesť k adresátovi.

Kompetentným sa stáva ten učiteľ, ktorý ovláda aj základné teoretické poznatky o knižnej ilustrácii, metódach a postupoch riadenej recepcie tak, aby implikovali aj výchovný aspekt. V týchto súvislostiach M. Tokár píše: *„Interpretácia ilustrácie sa môže stať ‚mostom' k pochopeniu voľného výtvarného diela, nemusí rezignovať iba na ‚službu' textu. Nedostatočne vedený a poučený recipient neskoršie, v dospelosti, hľadá v knižnej ilustrácii iba ‚textovú repliku' a práve tak ilustráciu aj hodnotí.* (Tokár, 2002, s. 197). Aj to je dôvod pre kvalifikované pedagogické usmerňovanie pri recipovaní ilustrácií už v detskom veku, pretože nepriamo vedie k trvalému vzťahu k umeniu vôbec. Zároveň didaktickou interpretáciou literárnej a výtvarnej zložky knihy dokážeme nielen systematicky rozvíjať myslenie a reč, ale aj etické a estetické cítenie detského jedinca.