

MOŽNOSTI DIDAKTICKÉHO VYUŽITIA PRVKOV VÝTVARNÉHO UMENIA

Viera LAGEROVÁ

Trnavská univerzita v Trnave
E-mail: vlagerov@gmail.com

ELEMENTS OF VISUAL ARTS AND THE POSSIBILITIES FOR DIDACTIC USE

Viera LAGEROVÁ

University of Trnava
E-mail: vlagerov@gmail.com

ABSTRACT: Working with pictures is an effective technique that all teachers should use when teaching and thus take advantage of its possibilities. The pictures not only resemble reality and help our memory but they motivate and engage students during lessons including those of language acquisition. The pictures also help in the process of thought development, understanding of the text itself, of vocabulary enhancement, of communication, in the usage of control exercises. In other words, these can be used in different classroom situations.

Learning a language helps to create a positive attitude toward other cultures and languages and sets the foundation for learning other foreign languages. Success in acquiring a language depends on a number of factors. Among all the skills and abilities of the teacher competence in the targeted language is a must as it is the main source of information and impetus for learning that language. This competence also encompasses aspects of multiculturalism and helps to build awareness of the target language and the creation of strategies for the learning of foreign languages. The teaching methods and procedures capture the natural character of the acquisition process of new knowledge and experience, while at the same time, they provide opportunities to gain an appreciation for the culture of another nation through the love of learning its language.

KEYWORDS: communication, teaching, visualisation, analogic and logic pictures, cultural conventions, fake.

Úvod

Výučba nemeckého jazyka u žiakov si vyžaduje nový prístup k vyučovaniu. Učiteľ musí byť nielen vynikajúcim používateľom cieľového jazyka, ale musí ovládať metódy, prostredníctvom ktorých dokáže žiakov nielen zaujať, ale aj pomôcť osvojiť si základné stratégie učenia sa jazyka a získať lásku k jazyku a ku krajine, v ktorej sa daným jazykom hovorí.

Učenie cudzích jazykov zahŕňa porozumenie nielen lingvistických potrieb a učebných cieľov, ale aj ich kognitívne a sociálne potreby, pomáha vytvoriť pozitívny postoj k iným kultúram a jazykom. Samotná úspešnosť osvojenia si jazyka závisí od viacerých faktorov. Medzi schopnosťami učiteľa cudzích jazykov nesmie chýbať kompetentnosť v cieľovom jazyku, pretože je hlavný zdroj informácií a podnetov v danom jazyku. Sprostredkúva aj rozmer multikultúrnosti a pomáha pri vytváraní si povedomia o cieľovom jazyku a tvorbe stratégií učenia sa cudzích jazykov. Metódy a postupy vystihujú prirodzený charakter osvojovania si nových poznatkov, skúseností a zároveň poskytujú možnosť získať prostredníctvom lásky k jazyku, aj lásku ku kultúre národov, ktorých jazyk si osvojujú.

Prvky výtvarného umenia vo vyučovaní

Obrazy vnímame vo všeobecnosti ako ľahko zrozumiteľné komunikačné prostriedky. Text sa v porovnaní s nimi považuje za ťažký, preto sa využívajú obrazy vo vyučovaní na to, aby sa text stal zrozumiteľnejším, názornejším. Väčšina obrazov sú nápodoby, spoznáваме na nich niečo z reálneho sveta, preto sú nápodoby v pedagogických situáciách také obľúbené. V učebniciach a vo vyučovaní nemeckého jazyka ako cudzieho jazyka sa vyskytujú napr. nápodoby v najrozličnejších použitích:

- ako podnet na hovorenie, odrážajú výseky zo skúsenostného sveta učiacich sa a vyvolávajú rečové akty ako pomenúvanie a opisovanie;
- ako podnet na rozhovor, povzbudzujú v rámci skupiny žiakov na výmenu názorov, skúseností, výkladov;
- ako pomôcka pri porozumení, ilustrujú význam nového cudzojazyčného pojmu;
- ako organizačná pomôcka, napr. predstavujú „kulisu“ nasledujúcej učebnej jednotky;
- ako pomôcka pri zapamätávaní, poskytujú oporné body pri memorovaní;

– ako materiál pre učiacich sa na tvorenie obrazných výpovedí (napr. vo forme koláží a plagátov),

pretože práve nápodoby sú také blízke skúsenostiam a často bez námahy dokážu zaujať. Okrem toho majú ešte aj ďalšiu prednosť, obľúbenosť a prebúdzajú tak záujem o učebnú látku.

Ľahkosť s akou „čítame“ nápodoby sa dá vysvetliť teoreticky. Grafické znaky, ktoré tvoria nápodobu, postačujú nášmu mozgu na aktiváciu kognitívnych schém, ktoré už vyvinul zo skúseností s prirodzeným prostredím a uložil. Pri schémach, ktoré sa používajú veľmi často, postačuje už prekvapivo málo znakov na vytvorenie tohto efektu; spomeňme si len na kombináciu bodka – bodka, čiarka – čiarka, ktorá v pozorovateľovi vyvoláva kognitívnu schému „tvár“. Pozoruhodný, ale takisto vysvetliteľný pomocou našich vedomostí o svete je aj výkon, keď sa z dvojrozsmernej nápodoby vo vnímaní rozvíja trojdimenzionálna predstava. Na obrazoch vyhodnocujeme prostredníctvom svojich vedomostí o svete rad znakov ako odkazy na hĺbku a perspektívu. Keď sa napr. na obraze zbiehajú dve čiary, o ktorých vieme, že „v skutočnosti“ ide o rovnobežky (napr. krajnice cesty, ktoré vedú k horizontu), tak ich „vidíme“ ako znak hĺbky v priestore.

Aj zdanlivo samozrejмый spôsob poznávania nápodôb teda vychádza z celého radu komplikovaných procesov vnímania, ktoré sa v prvom rade zakladajú na vedomostiach o svete. Nápodoby sú „ľahké“, lebo týmto vedomostiam o svete spravidla zodpovedajú.

Autori obrazov v pedagogickej oblasti sa usilujú zvoliť si zobrazovacie kódy (zobrazovacie formy), ktoré sú na vnímanie zvlášť pohodlné. To znamená, že na rozdiel od mnohých umeleckých obrazov, ktoré sú úmyselne mnohoznačné a skôr sa zameriavajú na nové videnie, majú didaktické obrazy učiacim sa čo najjednoduchšie a najrýchlejšie odovzdať svoje poslanstvo. Toto sa však nie vždy darí, skôr sa vyskytujú aj pri nápodobách dosť často problémy s porozumením. A ešte viac to platí pre ostatné typy obrazov, ktoré sa len podmienene alebo vôbec neopierajú o naše prirodzené vnímanie. Máme tu na mysli analogické obrazy a tzv. logické alebo analytické obrazy. Ďalej chceme poukázať aj na niektoré typické problémy s porozumením pri vyobrazeniach, analogických obrazoch a logických obrazoch.

Učiaci sa pozorujú nápodoby ako „okno do sveta“, pozerajú sa na reprodukciu, ako keby hľadeli na určitú etapu z reálneho sveta. Niektoré nápodoby sú také reálne skutočnosti, že prehliadame vlastnosť dvoj rozmernosti a znakovosti obrazu v pravom slova zmysle. Napriek tomu sa môžu aj pri nápodobách vyskytnúť problémy s porozumením.

Primárnym problémom s porozumením sú nedostatočné vedomosti o zobrazenej skutočnosti (o svete). Vo vyučovaní príslušníkov iných kultúr sa môže tento problém ľahko vyskytnúť. Niekedy sa tieto vedomosti postulujú opakovane, keď niekto chce vyobrazenie a s ním spojenú úlohu pochopiť.

Vnímanie obrazu si možno predstaviť ako priehľadný bubon, ktorý sa dá otáčať kľukou a z ktorého podobne ako pri žrebovaní náhodne vypadávajú predmety do jednej z troch nádob. Treba poznať predmety v bubne, aby sa dali správne pomenovať. Nie je ťažké pochopiť, ako je toto vyobrazenie vzhľadom na potrebné vedomosti o svete spojené s kultúrou.

Nasledujúcim problémom s porozumením pri nápodobách je nedostatok znalosti zobrazovacích kódov. Spôsob zobrazenia je často stanovený kultúrnymi zobrazovacími konvenciami. Tak sa zobrazenie podľa princípu centrálnej perspektívy, bežné v našej kultúre, zaviedlo až v talianskej včasnej renesancii. Iné konvencie porušujú túto zvyklosť a niektoré obrazy, robia problémy pri vnímaní zobrazeného priestoru.

Na vyučovaní sa vyskytuje ešte ďalší problém s nápodobami: učiaci sa majú sklón k podceňovaniu ich informačnej nasýtenosti a povrchnému vnímaniu. To platí práve pre nápodoby, pri ktorých nie je namáhavé ihneď zistiť, čo sa zobrazuje, teda fotografie alebo veľmi skutočné kresby.

Často sa množstvo informácií, skrývajúcich sa v obraze, objaví až pri bližšom pozorovaní. Pri nápodobách by preto mali byť učiaci sa prostredníctvom úlohy alebo dodatočného textu povzbudení, aby sa po prvom pohľade ďalej zaoberali obrazom. V tomto prípade majú k nemu učiaci sa vytvoriť si aj opisný text.

Pri analogických obrazoch sa spravidla používa nápodoba na to, aby sa ňou explikovalo niečo nenázorné alebo ťažko vizualizovateľné. Analogický obraz teda síce niečo napodobňuje, toto sa však používa v „prenesenom zmysle“, analogické obrazy jednoducho potrebujú najmä sprievod vysvetľujúceho a istiaceho jazyka. Okrem toho môže byť podobnosť učiacim sa nápomocná len vtedy, keď im je východisková oblasť naozaj dôverne známa. Na vyučovaní nemčiny ako cudzieho jazyka sa môžu teda používať len také analogické obrazy, ktoré nie sú kultúrne viazané.

Ako ukázali rozličné experimentálne štúdie, je pedagogicky veľmi vhodné podnietiť na tvorenie paralel samotných učiacich sa. Analogické obrazy, ktoré si sami vytvorí, umožňujú vyučujúcim okrem toho dobrú diagnózu vedomostí. Zo skíc ľahko zistia, či si žiaci urobili o realite vhodný vnútorný obraz (Hieber, 1983, s. 192).

Logické alebo analytické obrazy pre naše vnímanie niečo znázorňujú nielen realisticky, ale používajú špeciálne notačné systémy, napr. vývojové diagramy, sieťové znázornenia, krivky, grafy atď. Obrazy tohto druhu pochopí len ten, kto pozná zodpovedajúci notačný systém. Každodenná skúsenosť, pomocou ktorej ľahko chápeme nápodoby, nám tu nepomôže. V učebniciach pre oblasť nemčiny ako cudzieho jazyka sú logické obrazy skôr unikátne. Väčšinou ide o schematické znázornenia, v ktorých sa pojmy navzájom spájajú šípkami alebo čiarami, teda sa znázorňujú v priestorovom usporiadaní.

Už toto veľmi jednoduché vyobrazenie je náchylné na problémy s porozumením. Učiaci sa chybné pochopia tento logický obraz, keď ho „prečítajú“ ako jednoduchú sieť, v ktorej sú navzájom pospájané pojmy. Skôr musia vedieť, že v priestore obrazu je hierarchia zhora nadol. Vyobrazenie sa teda nemusí pozorovať z vtáčej perspektívy, ale čítať zhora nadol. Hore stojí nadradený pojem, smerom nadol sa stále viac špecifikuje. Na horizontále sa vždy nachádzajú pojmy rovnakého stupňa všeobecnosti. Aj jednoduché schematické znázornenia teda predpokladajú určité znalosti, ktoré nie sú samozrejmé. Toto platí ešte viac pre rozličné typy diagramov. Skúsenosť ukazuje, že problémy s chápaním tohto druhu autori obrázkov, ale aj vyučujúci väčšinou podceňujú. Naozaj je pre niekoho, komu sú tieto jazyky obrazov dôverne známe, sotva pochopiteľné, že iní by s nimi mohli mať ťažkosti.

Každý deň sa väčšinou stretávame s obrazmi, ktoré sú koncipované na rýchly pohľad: obrazy v obrázkových časopisoch, obrazy na plagátoch, obrazy v prospektoch atď. Tu postačuje, keď človek spozná, čo zobrazujú. Celkom inak je to u didaktických obrazov. Vyznačujú sa tým, že sprostredkujú informácie, ktoré plnia nejakú funkciu v rámci pedagogického procesu. Pedagogická intencia sa prejavuje napr. v tom, že didaktické obrazy sú spravidla zriedkavo fotografie; skôr sa autori obrazov pokúšajú znázorňované skutočnosti didakticky spracovať, aby riadili vnímanie učiacich sa podľa didaktického zámeru.

Na strane učiacich sa vyžadujú didaktické obrazy celkom iný postoj pri vnímaní, ako by to mohlo byť vhodné pri zábavných obrazoch, napr. v masmédiách. Nestačí len spoznať, čo je na obrázku stvárnené. Okrem toho treba pri didaktických obrazoch skúmať to, čo nimi chce autor v rámci vyučovaco-učebnej situácie oznámiť a dosiahnuť. Základnou otázkou je, prečo je predložený didaktický obraz stvárnený takto, a nie inak. Toto porozumenie obrazu orientované na učenie platí takisto na spracovanie nápodôb, ako aj analogických obrazov a logických obrazov. Učiaci sa, ktorý napr. spozná len strom, ale sa nepýta: „Prečo tu autor obrázku nakreslil strom?“, tento obraz ako didaktický obraz nepochopil (Sturm, 1990, s. 232).

Toto porozumenie druhého stupňa – ako nadstavba prostého spoznania toho, čo sa práve znázorňuje – robí vyučujúcim zriedka problémy, lebo je im dôverne známa tak predmetná oblasť, ako aj učebné ciele. Z tohto dôvodu ľahko prehliadajú, že mnohí učiaci sa praktizujú len porozumenie prvého stupňa a myslia si, že didaktický obraz dostatočne vyhodnotili už vtedy, keď zistili, čo zobrazuje. Prax ukazuje, že učiaci sa veľmi zriedka používajú pri obrazoch porozumenie druhého stupňa. Keď tak robia, potom predovšetkým v situáciách, v ktorých je obraz jediným zdrojom informácie na riešenie problému (príkladom by bola obrazná inštrukcia na montáž kúpeného prístroja). V pedagogických situáciách však sme len vo výnimočných prípadoch odkázaní na obrazovú informáciu, v našej vyučovacej kultúre hodne dominuje slovo.

Ešte stále sa v našom vzdelávacom systéme porozumenie obrazov a efektívne používanie obrazových kódov na oznamovanie posolstiev neučí ako samostatná kultúrna technika tak systematicky, ako je to bežné pri verbálnom kóde (jazyk/hovorenie) alebo numerickom kóde (čísla/počítanie/matematika). V skupine žiakov nie napr. všetci budú schopní efektívne využiť ponuku obrazových informácií. Možno neberú obrazy dosť vážne a už pri prvom pohľade prerušia kontakt s obrazom, lebo sa nesprávne domnievajú, že to najdôležitejšie už zistili. Alebo sa im nepodarí pri analogickom obraze vytvoriť rozhodujúce spojenie. Na pomoc sa núkajú rozličné možnosti, ktoré sa v praxi, tak v učebniciach, ako aj vo vyučovaní používajú príliš málo, azda preto, lebo zodpovední sú nesprávneho názoru, že obrazy sa vysvetľujú samy.

Základným princípom kompenzácie nedostatkov porozumenia je použitie jazyka. Zatiaľ čo bežne v učebných textoch majú obrazy text urobiť zrozumiteľnejším, ide následne o to, aby sa pomocou

jazyka podporilo porozumenie obrazov. Podľa typu obrazu a problému s porozumením sa ponúkajú rozličné možnosti:

– legendy, ktoré explicitne riadia vnímanie obrazu, bežné legendy obrazov nie sú ničím iným ako druhom titulkov k obrazu. Zmyslupnejšie sú už potom priame pokyny na správanie sa pozorovateľa pri čítaní obrazu, napr. na to, čo si treba zvlášť všímať, ktoré detaily nemožno prehliadnúť atď.

– úlohy, na spracovanie ktorých sa musí obraz vhodne preskúmať a následne je potrebné k nemu položiť správne otázky. Na rozdiel od vyššie popísaného typu s legendou, ktorý obraz skôr podrobne verbálne zachytáva, v tomto prípade text poskytuje sémanticky prázdne miesta, ktoré musia byť učiacimi sa vyplnené práve informáciami z obrazového materiálu. Sem patria úlohy ako popis obrazu, zhrnutie obsahu, kontrola správnosti podaných výpovedí na základe obrazu, porovnanie obrazov, doplnenie obrazov atď.

– spoločný rozhovor o obraze, ktorý prípadne môže byť veľmi krátky (napr. keď vyučujúci ukáže obraz a len krátko si so žiakmi pohovorí o tom, ako mu žiaci rozumejú). Na vyučovaní nemčiny ako cudzieho jazyka môže však tento spoločný rozhovor prebehnúť aj veľmi podrobne, napr. keď chceme obraz cielene použiť ako podnet na hovorenie.

Práve na vyučovaní by sme vždy mali hľadať aj možnosti, aby žiaci sami mohli zhotoviť obrazy akéhokoľvek typu. Žiaľ, stalo sa pravidlom, že sa vedomosti nielen skoro výlučne verbálne poskytujú, ale sa aj slovné skúšajú, resp. aplikujú. Novšia psychológia myslenia však veľmi pôsobivo dokazuje, v akej veľkej miere sa naše vedomosti tvoria a uchovávajú vo forme vnútorných obrazov a vyvolávajú riešenie problémov. Grafické kódovanie by bolo primeranejšou a priamejšou cestou na informovanie ako preklad do slov, čo sa na vyučovaní od žiakov bežne vyžaduje. Nielenže by sme mohli tak precvičovať potrebnú flexibilitu v myslení, ale zároveň by sme aj podporili poznanie grafických možností znázorňovania.

Autori učebníc, ako aj samotní vyučujúci by mali mať na zreteli najmä to, aby boli pozornejší pri používaní obrazov na vyučovaní a odvykli si chápať obrazy len ako nenáročné pomôcky pri porozumení jazyka. Obrazy treba stvárňovať s rovnakou starostlivosťou, ako sa to očakáva napríklad aj pri učebných textoch.

Po nemecky s umením

Následne by sme chceli poukázať na to, ako sa obrazy a texty vo vyučovaní nemeckého jazyka dajú využiť aj inými spôsobmi. Predstavím tu návrh na vyučovanie s medirytinou Albrechta Dürera „Stratený syn“. Pri práci s obrazom sa popri textoch z literatúry používa aj príslušný biblický text. Sme si vedomí, že v niektorých krajinách sa vo vyučovaní nemčiny niektoré tematické okruhy nepreberajú, ako napríklad téma náboženstvo. Zásadné úvahy o používaní umeleckého obrazu na vyučovaní cudzieho jazyka sú takisto použiteľné na umelecké obrazy s inou tematikou.

Didaktická koncepcia

Umelecké obrazy vo vyučovaní nemeckého jazyka ešte nemajú tradíciu. Síce ich nachádzame ako peknú ilustráciu v niektorých učebniciach, ale ešte chýba presvedčivá didaktika, ktorá bude primeraná umelecko-estetickým a jazykovo-analytickým požiadavkám a oboje navzájom spojí.

V našej didaktickej koncepcii na použitie umeleckých obrazov vo vyučovaní nemeckého jazyka slúži umelecký obraz ako predloha na proces, v ktorom sú žiaci vedení postupne k umelecko-estetickému chápaniu, ktoré je adekvátne umeleckému obrazu a pritom si jazykovo a obsahovo sprístupňujú nové oblasti cieľového jazyka a kultúry. V priebehu tohto dešifrovacieho procesu sa žiaci vždy znova zapájajú ako osoby so svojimi vlastnými skúsenosťami a postojmi a učia sa individuálne vyjadrovať v cudzom jazyku.

Použitie umeleckých obrazov vo vyučovaní cudzieho jazyka prináša niekoľko kladov:

- všetci žiaci môžu na obraz reagovať, lebo niet žiadnych jazykových dorozumievacích bariér;
- umelecký obraz je otvorený vlastným interpretáciám;
- vyzýva na opakované pozorovanie;
- zjemňuje sa vnímavosť.

Pri používaní umeleckých obrazov vo vyučovaní nemčiny nám nejde ani tak o interpretáciu obrazu v umelekohistorickom zmysle, ani o číry opis obrazu, obraz sa ani neredukuje na podnet na hovorenie. Východiskom pritom je presné pozorovanie umeleckého obrazu. Žiaci hovoria, čo im je eklatantne jasné, čo im napadne, čo pociťujú, čo asociujú. Konfrontujú svoje názory a učia sa vždy presne na obraz pýtať. Vzniká živý záujem o dodatočné informácie, horizont očakávania pre čítanie a buduje sa porozumenie dodatočných textov.

Odôvodnenie výberu obrazu a textov

Pre Albrechta Dürera sme sa rozhodli preto, lebo v jeho produkcii sa odohral prechod od tradície európskeho stredoveku k novoveku. Emancipoval sa od vtedy bežnej skutočnej ilustrácie náboženských textov a jeho obrazová tvorba má zvláštnosť, ktorú by sme ešte dnes pri pohľade späť mohli označiť ako „revolučný čin“. Nestaval umelca a jeho umenie už „len“ do služieb slávy Božej, cirkvi a svetských kniežat, ale tvoril novými technikami (ako napríklad medirytina) pre „široké masy“ (Rilke, 1906).

Aj vo svojom samotnom výbere tém sa odlišoval od svojich predchodcov. Nikdy predtým sa umelci neodvažovali stvárňovať obrazy podľa prírody, ako ich deklaroval Dürer v početných štúdiách zvierat a rastlín.

Medirytina „Stratený syn“ z roku 1498 sa opiera o podobenstvo o stratenom synovi v Novom zákone (Lukáš 15, verš 11-32). Toto podobenstvo so všeobecne ľudským výrazom sa stále opätovne používalo v poézii, epickej próze, v dramatizáciách a vo výtvarnom umení. Dürer nielenže stvárňuje biblickú tému, ale zároveň k nej zaujíma stanovisko. V jeho úprave sa objavuje zámer, ktorý môžeme vyjadriť aj moderným slovom „sebarealizácia“.

Táto rytina približuje:

- Dürerovo nové chápanie prírody a sveta, krajina a pozadie sa spájajú s postavou a vypovedajú o jej vnútornom rozpolžení;
- sociálne chápanie biedneho polozenia roľníkov tých čias, stvárnenie rozvalených maštali franského sedliackeho dvora, jeho chápanie náboženstva, ktoré ho neskôr približovalo k Lutherovým myšlienkam a k reformácii: „*stratený syn, ktorý sa v najhlbšej núdzi obracia priamo na Boha.*“ (Textfassung, Berichte, Briefe und Zeugnisse des Neuen Testaments in heutigen Deutsch, 1967)

Dürerovo vyobrazenie obsahuje mnoho naratívnych prvkov, ktoré sa dajú využiť vo vyučovaní jazyka. Detaily podnecujú k domnienkam a reflexiám (napr.: prečo nie je v dedine ani náznak ľudského života? čo robí tento muž, ktorý kľáči s dôstojným vystupovaním, ale v biednom oblečení s pohľadom obráteným k nebu medzi ošipanými?). Dürerova rytina nás zaujala preto, lebo táto téma „stratený syn“ sa objavila v mnohých textoch, ktoré možno priamo konfrontovať s obrazom. Komplementárnosť umeleckých výrazových prostriedkov prehlbuje porozumenie rytiny a textov.

Prvý text, ktorý sme s obrazom porovnávali, bol biblický text z verzie Nového zákona v modernej nemčine, v poňatí Lutherovej biblie aj východiskom pre Dürera. V Nemecku, kde je vyučovanie náboženstva povinné, väčšina žiakov pozná originálny text podobenstva z Lukáša, preto je zapojenie tohto textu do vyučovania nemčiny aj kúskom „krajinovery“. Táto téma o „bratovi, ktorý všetko premrhal a ktorému je pri návrate domov odpustené“, ešte i dnes dokáže oslovit' mladých ľudí, vyvoláva v nich pocity a protesty. Z dostupnej tvorby nemeckých žiakov sme si vybrali báseň „Denník“, ktorá má žiakov motivovať okrem recepcie aj k samostatnej kreatívnej činnosti (Goppelt, Tagebuch).

Pre pokročilých ponúkame ešte dva texty od Rainera Mariu Rilkeho. Je to báseň „Odchod strateného syna“, ktorá tematizuje ťažké rozhodnutie odpútať sa od detstva a zvyklostí. A nakoniec zmena zmyslu podobenstva v posledných riadkoch „Denníka Malteho Lauridsa Briggeho“, ktorými Rilke dal celkom nové podnety na zamyslenie.

Postup

Na uľahčenie prístupu k obrazu a k jeho rozlúšteniu, napomáhajú určité metodické kroky, ktoré nazývame „postupy“. Naskicujeme len tie postupy, ktoré použijeme na spracovanie Dürerovho obrazu.

Od jednotlivých častí obrazu k celkovému obrazu

Štruktúra obrazu, rozdelenie vo dvore s majerom v pozadí a ošipanými spolu so synom v popredí, odôvodňuje postup, pri ktorom sa následne spracúvajú obidve časti obrazu. To nám dáva

možnosť podrobnejšie sa tým zaoberať, postupnú interpretáciu, progresívne rozpracovanie lexiky ako aj informácií, poskytuje žiakom viacero rozhraní a otvorenosť na osobné hovorenie.

Porovnanie

Porovnania sú vo vyučovaní jazykov vždy tvorivé, čo platí predovšetkým pre umelecké obrazy. V našom prípade porovnávame dva umelecké obrazy s identickým motívom: Dürerovu medirytinu a drevorezbu zo stredoveku, o ktorej Dürer pravdepodobne vedel. Pomocou rastra môžeme tak tieto konfrontácie jazykovo a obsahovo pripraviť. Aj porovnanie s biblickým textom, ako ho pravdepodobne čítal Dürer a porovnanie s Rilkeho básňou nám pomôže objasniť rozdiely a osobitosti Dürerovho výkladu.

Pozorovanie Dürerovej medirytiny

– žiaci vidia bez podrobnejšieho vysvetlenia (Franský sedliacky dvor s ošipánymi, „Strateného syna” sme od retušovali). Spontánne vyjadrujú svoje vnímanie, svoje dojmy, svoje asociácie: „Rozpadnutý sedliacky dvor na dedine; pustý a prázdny; neutešený; chudobný a opustený; nevidno žiadny ľudský život; dvere sú pootvárané, ako keby ľudia bezhlavo utiekli pred vojnou, hladomorom, morom, ako keby boli všetko nechali za sebou; zdá sa, že pochádza z dávnejších čias; žiadne známky modernity; žiadne technické prístroje, malé okná atď.; ošipané vyzierajú ako diviaky, ale žerú z koryta; pôsobia živo, veselo.“ (Holzschnitt, 1476). Túto fázu hodiny učiteľ opatrne riadi impulzmi.

– následne učiteľ ukáže originálny obraz, žiaci najprv popíšu postavu muža a vyjadria svoje domnienky: „Muž kľučí uprostred ošipáných so zopnutými rukami; jeho vlasy padajú v dlhých kučerách; to pôsobí vznešene, pritom je bosý; zdá sa, že sa modlí, hľadá dohora, do neba; pôsobí napriek svojmu ponižujúcemu okoliu dôstojne; muselo sa stať niečo strašného, že sa tak ponižuje; možno je pán dvorca a prosí o to, aby prestala vojna a hladomor; jeho okolie je také neutešené ako jeho situácia; ale jeho pohľad je vzdorný, nie rezignovaný.“ (Dürer, Kupferstich). Žiaci majú za úlohu navrhnúť pomenovanie pre samotný obraz. Učiteľ ohraničí údaje o čase vzniku medirytiny, žiaci majú za domácu úlohu pozbierať informácie nielen o epoche, ale aj o samotnom umelcovi. Tu je možné využiť spoluprácu s učiteľom dejepisu na prehĺbenie poznatkov o procesoch, ktoré viedli k sedliackym vojnám a reformácii.



Biblický text (Lukáš 15, verš 11-32)

Podľa pokročilosti a záujmu žiakov je možné nasadiť tradičný (jazykovo náročný) text Martina Luthera alebo modernizovanú verziu. Aj tu postupuje učiteľ vo svojich krokoch tak, ako žiaci následne obraz mohli objaviť. Rozpráva v odsekoch jednoduchou formou, čo práve vyvoláva napätie a udržuje motiváciu žiakov. Po každom odseku vyzýva žiakov na formulovanie a prediskutovanie svojich vlastných myšlienok a predstáv.

Prvý odsek by sa mal končiť pri riadku 17: „išiel k svojmu otcovi domov, ako ho otec prijme? čo očakáva syn?“ Druhý odsek pokračuje po riadok 29: „čože sa deje? čo rozpráva paholok? čo spraví najstarší syn?“ (Rilke) Domnienky žiakov sa zaznamenávajú, žiaci porovnávajú svoje očakávania s postupom príbehu a súčasne obhajujú svoju verziu. Potom dostanú celý biblický text (pri použití Lutherovej verzie dodatočne preklad do materinského jazyka ako pomôcku pri porozumení), ktorý si žiaci následne dávajú do súvislosti – text a obraz a môžu pristúpiť k diskusii o skutočnom pomenovaní „Stratený syn“.

Konfrontáciou s drevorezom z roku 1476 by sme sa mali dopracovať k tomu, ako samostatne Dürer podobenstvo interpretoval. Jeho stvárnenie ďaleko prekračuje opravdivú ilustráciu biblickej scény, ako ju podáva drevorezba. Zasadnením hlavnej postavy do „krajiny“ (schudobnený sedliacky dvor) dokumentuje sociálne pomery tých čias a súčasne sa vyznáva z viery k reformátorským ideám Luthera: „Človek bezradný, zúfalý vo svojej núdzi sa bez sprostredkovanej pomoci obracia priamo na Boha.“ Žiaci si zároveň pozrú drevorez a Dürerovu medirytinu a vyplnia predložený raster. K obidvom dielam určia žiaci náležité miesto v texte, na ktoré sa znázornená scéna vzťahuje. Pri drevoreze sa to zdá byť celkom jednoznačné (riad. 8-10). U Dürera pravdepodobne žiaci zaváhajú. V diskusii bude hlavne záležať na dopracovaní sa k celkom novému pohľadu na podobenstvo u Dürera: „Stvárnenie je v maximálnej miere moderné, lebo všetky prvky slúžia na dokumentovanie vnútorného rozpoloženia, duševného stavu syna.“ (Rilke, Malte Laurinds Brigge).

Ďalšie texty

1. Žiacka báseň „Dennik“:

Na vytvorenie aktuálnosti podobenstva by tomto prípade mal učiteľ obrátiť pozornosť žiakov na situáciu najstaršieho syna, nechať zhrnúť dôvody, ktoré môžu podnietiť mladých ľudí k odchodu z rodičovského domu a konfrontovať ich s tými dôvodmi, ktoré sú podnetom na vytrvanie. Nie je zotrvanie najslabším miestom v spleti vzťahov? Po tejto diskusii by mali byť žiaci povzbudení vyjadriť sa k tejto téme napr. aj písomne vo forme novinovej správy, listu, divadelnej scény alebo inak. Postupne by si mohli vytvoriť postoj na samotné akceptovanie básne „Dennik“, ktorá práve popisuje rozporné pocity toho, čo zostal doma. (Goppelt, Tagebuch).

2. Rainer Maria Rilke „Odchod strateného syna“:

Na vyššom stupni ovládania jazyka môžeme žiakov konfrontovať aj s Rilkeho básňou, spočiatku však bude nevyhnutné vysvetliť niektoré slová. Žiaci čítajú báseň opätovne, podčiarkujú slová, ktoré sa vyskytujú viac krát (napr. odísť, všetkému, raz) slová, ktoré majú negatívnu predponu (neosobný, neistota, nehybný, netrpezlivosť, nerozum) a otázky (kam?, prečo?). Napokon objavia kľúčovú výpoveď básne „Detstvo plné utrpenia, ktoré sa zmierňuje rozhodnutím odísť v ústrety všetko sľubujúcemu životu s istotou konfrontácie so smrťou.“ (Kunsthild, 1992)

3. Posledné riadky z Rilkeho „Malteho Lauridsa Briggeho“:

V týchto riadkoch nájdeme zaujímavú zmenu zmyslu podobenstva. V pokročilých triedach, je možné aj prehĺbenie tematiky, vyučovaciu jednotku môžeme uzavrieť rozhovorom o tomto výklade (syn, ktorý musí odísť, lebo už nemôže zniesť nesmiernu lásku, ktorá sa mu dostáva).

Záver

Obrazy už oddávna slúžili ako média na sprostredkovanie a komunikáciu. Dnes sú obrazy tiež využívané ako vyučovacie média.

Pre mnohých učiteľov sú obrazové materiály ambivalentné, na jednej strane by radi používali obrazy na vyučovaní, a tým zvyšovali motiváciu, na strane druhej na prácu s obrazmi nepostačujú doteraz osvedčené metódy analýzy textov. Obrazy sú výsekom určitej kultúry, sú objektívne aj subjektívne, autori si vyberajú motívy z istých dôvodov, napríklad na informovanie, sprostredkovanie dojmu, atď. Volia určitý spôsob zobrazenia, napr. realistický, karikatúry a pod. Vnímanie obsahu obrazu závisí vždy od skúseností a návykov samotného pozorovateľa, od schém, ku ktorým patria hodnotové predstavy, očakávania a predchádzajúce vedomosti. Priblíženie sa k obrazu je rozmanité, je to určitý proces.

Obrazy by mali prispieť k rozširovaniu a diferencovaniu vedomostí a predstáv. Majú aktivizovať žiakov, povzbudzovať ich k vyjadrovaniu aj keď je jazyková kompetencia nižšia. Obrazy motivujú aj samotného učiteľa, jeho práca je uvoľnenejšia a kvalitnejšia a on sám si tak vytvára

aktívnejší vzťah k žiakom. Pri takomto prístupe možno povedať, že žiaci získajú väčšiu chuť do učenia, radosť z nových nadobudnutých vedomostí a zvýši sa ich záujem o učenie sa cudzieho jazyka.

LITERATÚRA:

- Apeltauer, E. (1997)** Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs. (Fernstudieneinheit 15) München: Langenscheidt. Vor allem, 10–18 s.
- Arnheim, R. (1980)** Anschauliches Denken. Zur Einheit von Bild und Begriff. [Názorné myslenie. K jednote obrazu a pojmu.] Köln, DuMont, (4. vyd.).
- Arnsdorf, D., Endt, E., P. Gerlinde (2006)** Bernadett. Fokus Grundschule Lehreralltag-Unterricht-Pädagogische Konzepte und Projekte. VUB Printmedia, Gilde Verlag, Köln, 247 s.
- Bausch, K., Christ, H., H.-J. Krumm, (Hrsg.) (1991)** Handbuch Fremdsprachenunterricht. Francke Verlag: Tübingen.
- Dauvilier, CH., M. Köchling (1988)** Bild als Sprechanaß-Karikaturen. Projekt Didaktik und Methodik für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache in Frankreich, Goethe Institut München.
- Doye, P. (1998)** Typologie der Testaufgaben für den Unterricht DaF. Langenscheidt.
- Edmondson, W., J. House (1993)** Einführung in die Sprachlehrforschung. (UTB 1697) Tübingen: Francke.
- Eichheim, H., H. Wilms (1980)** Das Bild im Deutschunterricht. München: Goethe-Institut.
- FAZ (1988)** Frankfurter Allgemeine Zeitung. 10. Dezember (1988).
- Glaap, A. - R. (1991).** Literaturdidaktik und literarisches Curriculum. In: Bausch et al. (Hrsg.), Handbuch Fremdsprachenunterricht. 3., überarbeitete und erweiterte Auflage, Tübingen und Basel, 149–156 s.
- Goethe-Institut (1992)** In der Reihe Stundenblätter Deutsch als Fremdsprache, Verlag Klett.
- Gute Nachricht für Sie NT68. (1967)** Die Berichte, Briefe und Zeugnisse des Neuen Testaments in heutigen Deutsch. Württembergische Bibelanstalt, Stuttgart.
- Harden, T. (2006).** Angewandte Linguistik und Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Narr. (Narr Studienbücher).
- Henrici, G., C. Riemer (Hrsg.) (1994)** Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache. Schneider Verlag Hohengehren GmbH: Baltmannsweiler.
- Heyd, G. (1991)** Deutsch lehren. Diensterweg, Frankfurt am Main: Verlag, 13–24 s.
- Hieber, W. (1983)** Vom Eigenkulturellen zum Fremdkulturellen. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, Bd.9. Heidelberg: Groos, 181–193 s.
- Hrenko, P. K. (2004)** Vor dem Wie kommt das Was. In: *Schaurein. Praxisorientierte Zeitschrift der slowenischen Deutschlehrer und Deutschlehrerinnen*, 17/1, 13–15 s. (20.12.2018) <<http://digischool.nl/du/lehrer/dms/beitraege/download.htm>> Spiele erstellen im Web: <www.deutsch-online.com> => dann auf Werkzeug / DaF-Lehrerinnen.
- Hufeisen, B., G. Neuner (1999)** Angewandte Linguistik für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Fernstudieneinheit 16. Eine Einführung, Langenscheidt Schulbuch.
- Chovanová, E. (2005)** Faktory ovplyvňujúce vyučovanie a učenie slovnej zásoby. In: Bagiová, A., Kozoň, J., Mikuláš, D. (Eds.) *English is a key*. Katolícka univerzita Ružomberok, ISBN 80-84043, 172–179 s.
- Issing, L. J. (1983)** Bilder als didaktische Medien. [Obrazy ako didaktické média.] In: Lernen mit Bildern. Grünwald: Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht, 9–39 s.
- Kaminski, D. (1990)** Lernideen mit Bildern. München: Verlag für Deutsch.
- Kast, B., G. Neuner (1994)** Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Berlin und München: Langenscheidt, 114–118 s.
- Knapp, K. et al. (2004)** Angewandte Linguistik. Ein Lehrbuch. Tübingen.
- Macaire, D., W. Hosch (1996)** Bilder in der Landeskunde, Goethe – Institut München
- Mareš, J. (1995)** Učení z obrazového materiálu. Novinky v pedagogické psychologii 1995 – Sborník referátu, Eds. MAREŠ, J., SVATOŠ, T.: Zlín 1995 (Asociace školní psychologie).

- Merten, S. (1997)** Wie man Sprache(n) lernt. Eine Einführung in die Grundlagen der Erstund Zweitsprachenerwerbsforschung mit Beispielen für das Unterrichtsfach Deutsch. Frankfurt a.M.: Lang, 65–91 s.
- Neuner, G., H. Hunfeld (1993)** Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung. Fernstudieneinheit 4. Universität Gesamthochschule Kassel (GhK): Langenscheidt
- Pfeiffer, J. (2002)** Romane und Erzählungen im Unterricht. In: Grundzüge der Literaturdidaktik, 190 – 201 s.
- Spielen–Denken–Handeln (2001)** Fremdsprache Deutsch, Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts Heft 25, (Goethe-Institut) Klett International Edition Deutsch.
- Sturm, D. (1990).** Zur Visualisierung von Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache- historische und kulturkontrastive Aspekte. Diss. Kassel, 232 s.
- Rainer, M.R. (1907)** Der Auszug des verlorenen Sohnes. Gesammte Werke. Band 1., Insel Frankfurt: Verlag, 491 s.
- Rainer, M.R. (1982)** Die Aufzeichnungen des Malte Laurids Brigge. Frankfurt: Insel Verlag.
- Reinfried, M. (1992)** Das Bild im Fremdsprachenunterricht. Tübingen.
- Scherling, T., H. F. (1992)** Mit Bildern lernen. Handbuch für den Fremdsprachenunterricht, Langenscheidt KG, Berlin und München.
- Schuckall (1992)** Was ist und zu welchem Zweck betreibt man Angewandte Linguistik? In: Albert Raasch & Peter Bühler (Hrsg.), Angewandte Linguistik und Sprachlehrforschung: entdecken, erfahren, erleben (SALUS Bd. 16), Saarbrücken: Universität Saarbrücken, 11–21 s.
- Spinner, K. (2002)** (Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. In: Bogdal, K.-M./Korte, H. (Hrsg). Grundzüge der Literaturdidaktik. dtv. München, 2002, 247–257 s.
- Wode, H. (1993)** Psycholinguistik. Eine Einführung in die Lehr- und Lernbarkeit von Sprachen. Theorien, Methoden, Ergebnisse. Ismaning, 46–58 s.