

Kvasničková, Markéta

Flow ve výtvarném umění a výtvarné výchově

Annales psychologici. 2014, vol. 1 (15), iss. 2, pp. 12-18

ISSN 2336-4939 (print); ISSN 2336-8071 (online)

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/133852>

Access Date: 29. 11. 2024

Version: 20220831

Terms of use: Digital Library of the Faculty of Arts, Masaryk University provides access to digitized documents strictly for personal use, unless otherwise specified.

Flow ve výtvarném umění a výtvarné výchově

Markéta Kvasničková

Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem

Korespondenční údaje: Markéta Kvasničková, e-mail: markuschka@yahoo.com

Abstrakt

Flow je procesem, který bývá zaměňován za neurčitý pojem plynutí, prchavosti a nečinnosti. I přes určitou éterickou, ale pevnou podstatu je jevem smyslovým a vyžaduje zapojení celého člověka: myslícího, cítícího, tvořivého, spolupracujícího a především radujícího se. Je to proces zachycující tryskající proud tvořivosti, niterný ale i plný zaujetí. Při bližším pohledu je to také sled kroků, stupňů, které mají tento radost provázející proud aktivovat a přiblížit. Tímto způsobem se stává metodicko-pedagogicky uchopitelnější.

Klíčová slova:

flow, pozitivní edukace, pozitivní psychologie, výtvarná výchova

Abstract

Flow as a process, is sometimes misunderstood and taken as a process of floating, an ephemeral term, which is absent from activity. Despite its ethereal, but solid substance, it is a phenomenon on basis of the senses and therefore it requires all man, thinking, feeling, creative, cooperative and foremost joyful. It is a process showing a spring of creativity in motion, touching self but also bursting with energy. A detailed look shows it as a process of steps, which should simulate and activate this process full of enjoyment. That is the moment, which makes flow more treatable for purpose of education in a methodological way.

Key words:

flow, positive education, positive psychology, art education

Flow a jeho původ

Profesor Csikszentmihalyi, maďarského původu, působící na americké univerzitě ve své doktorské práci „jak tvoří vizuální umělci“ studoval fotografie pořízené každé 3 minuty v průběhu tvorby obrazu. Říká, jak byl zasažen tím, jak hluboce byli umělci ponořeni do práce a zapomněli na vše kolem. Tento stav se mu zdál natolik klíčový, že po něm začal pátrat u hráčů šachu, horolezců, tanečníků a hudebníků. Předpokládal, že najde základní rozdíly mezi typy jejich aktivit, ale lidé referovali o velmi podobném stavu, který zažívali. Poté začal sledovat profesi chirurga a našel znovu stejné složky procesu, kdy výzva poskytuje jasné vysoké cíle a okamžitou zpětnou vazbu o úspěchu. Lidé zapomenou na sebe, na čas, své problémy. Procesu flow a jednoduché otázce: Co dělá lidi šťastnými? věnuje profesor Csikszentmihalyi svou profesionální dráhu.

Na pojem flow úzce navazuje pojetí tělesného prožívání jako zdroje tělesných prožitků, které přinášejí základní význam skrz tělo do vnímání, myšlení, vědění a komunikaci. Nebylo by dobré s pojmem flow pracovat pouze jako s jevem odehrávajícím se pouze v abstraktní rovině myšlení, ikdyž jde o stav mysli. Z tohoto důvodu uvádím zeširoka také jeho příklady ve sportu, nejen v umění a literatuře. Jde o tělesnou inteligenci se schopností používat tělo k vysoce specializovaným a zručnost vyžadujícím činnostem pro tvůrčí i záměrné výsledky činnosti. Jedním z výsledků činnosti je právě i hra a umění. Atletové říkají o zkušenosti flow, že jsou v zóně, jde o optimální psychologické a fyziologické klima vrcholného výkonu. Časové vnímání se může vztahovat ke studiím provedeným psychologem Robertem Ornsteinem, ve kterých rozsáhlejší zpracování informací v mozku může ústít do „rozšíření“ nebo „zpomalení“ zkušenosti času. Sportovní psychologové a trenéři používají celou řadu technik jako progresivní svalová relaxace, cvičení posilující koncentraci a meditaci aby se k pocitu být v zóně dopracovali. Jedním ze společných prvků těchto technik je obejítí vědomé mysli. Flow není jen akademickým zájmem. Jen po několika letech po svém prvním otištění začala být teorie aplikována na různé praktické problémy. Byla základem experimentálních školních osnov, výcviku manažerů, tréninku sportovců atd. Teorie byla využita pro tvorbu klinické psychoterapie, práce s delikventními adolescenty, řízení chodu domovů důchodců, instalaci muzejních výstav a rukodělných dílen s postiženími. Ve zkratce, flow může být popsáno jako stav, kde pozornost, motivace a daná situace vyústí do produktivní harmonie spolu se zpětnou vazbou. Právě pocit smysluplnosti a štěstí spojuje flow úzce s pozitivní psychologií. A. Slezáčková v Průvodci pozitivní psychologií (Slezáčková, 2012) tento termín nepřekládá a uvádí příklady z praxe a podpory flow v každodenním životě. Cílem aktivit, které byly zařazeny mezi flow aktivity, je především uspokojení, mají zlepšit životní pocit jak po fyzické, tak po psychické stránce. Zajímavým faktem zůstává, že díky volnosti při výběru těchto aktivit, je člověk úzce svázan s jejich účelem, a proto jsou dobrým indikátorem toho, kým člověk je.

Flow jako tvořivý proces a sebekultivace

Podívejme se blíže na podobnosti a rozdíly ve vnímání flow a úlohy vědomí sebe sama při jeho výkladu. V čínské tradici je uváděn koncept Yu tak, jak ho uvedl taoistický učenec Chuang Tzu asi před 2300 lety. Yu je synonymem pro správnou cestu, následování

Tao. Věřil, že to byl správný způsob života – bez zájmu o vnější odměny, spontánně, s plným nasazením ve zkratce, tak jak autor popisuje zkušenost s flow. Tento názor se setkal i s kritikou v časopise *the Sum*, byl zdůrazněn rozdíl, kdy je flow výsledkem vědomého pokusu o zvládnání výzev, které si sami sobě určíme. Kdežto Yu provází stav, kdy se osoba vzdává vědomé kontroly. Často je v literatuře zmiňováno flow obdobně jako něco co se děje samo o sobě. Podobně je možné vidět i problematičnost přirovnání k pojmu volná pozornost a k józe. Z tohoto pohledu je flow viděno jako vzor západního hledání optimálního prožitku, který je z tohoto pohledu zaměřen na změnu objektivních podmínek a proto je „uděláno“ – (např. konfrontaci výzvy a schopností), kdežto Yu reprezentuje přístup, který nebere na vědomí tolik objektivní podmínky a upřednostňuje duchovní hru a transcendenci reálného (Cziksentmihalyi, 1990).

Ve výtvarném umění reprezentuje tento princip ukázka, z textu T. Martince, citujícího M. Cziksentmihalyiho:

...U tvůrčích výtvarných aktivit, kde obvykle nemáme jasnou představu o výsledku, si člověk musí vyvinout silný osobní smysl pro to, co chce vykonat. Umělec si musí vytvořit vnitřní kritéria pro „dobré“ a „špatné“, která ho v práci vedou. Bez tohoto vnitřního vedení by nebylo možné prožívat stav flow. (Cziksentmihalyi, 1996)...

Absence self z vědomí neznamená, že člověk ve stavu flow se vzdal kontroly své psychické energie, člověk si není vědom toho, co se děje v jeho těle a myslí. Jak uvádí četné příklady, je nutné vnitřní autonomní řízení nejen v oblasti vnitřní motivace, ale i zacílení činnosti. V literatuře jsem nenašla příklady a teorie zohledňující více morální a etické aspekty flow. Mnoho lidí získá při popisu pocitu flow dojem, že jde o smazání vědomí self, o jakési cestování s proudem. Ve skutečnosti self hraje v optimální zkušenosti velmi důležitou úlohu. Proto i zralost osobnosti a její integrita rozhoduje o prospěšnosti činnosti, která je pocitem flow doprovázena.

Jako shrnutí důležitosti self, dodávám popis použití autotelického self. Je to takové self, které převádí možná ohrožení ve výzvy, a tím zajišťuje vnitřní rovnováhu. Termín doslova znamená self, které má sebezpotvrzující cíle. Pro mnoho lidí jsou cíle dány přímo biologickými potřebami a sociálními konvencemi, tím pádem je jejich původ mimo self. Pro člověka prožívajícího autotelickou zkušenost se základní cíle odvozují od zkušenosti přehodnocené vědomím, a tím pádem ze samotného self. Na druhou stranu tím, že člověk sleduje své vlastní rozhodnutí, může cíle změnit, pokud se neshodují se smyslem pro současnost a skutečnost. Z tohoto pohledu je chování autotelické osobnosti více konzistentní a pružné. Ve svém základě však není myšlenka flow oddělena od reality a vědy. Jak uvádí H. Read (1974) Umění je reprezentací a věda vysvětlením stejné reality – tak zde bychom mohli zvažovat hru a žití jako reprezentaci práce s životem kolem nás a vlastním myšlením a prožíváním. V závěru člověk, který zažil takovou zkušenost, nepotřebuje neustále příznivé, tvořivé vnější podmínky k tomu, aby si jakýkoliv okamžik užil. Tím se jeho život stává tvořivějším. Život ale i učení se více stává hrou.

Flow pomáhá integrovat self, protože ve stavu hluboké koncentrace vědomí je mysl obvykle dobře strukturovaná. Myšlenky, záměry, city a všechny smysly směřují k jednomu cíli. Podle prof. M. Cziksentmihalyiho je pravděpodobné, že jsou někteří lidé odolnější proti tlaku poruch pozornosti a mají schopnost zakoušet stav flow častěji (Cziksentmihalyi, 1990 s. 86).

Flow a vývojová linie, od nudy a nekompetence k radosti z učení

Snaha o zážitek flow je provázána budováním, obě proměnné schopnost a výzva narůstají co do obtížnosti až k bodu, kdy člověk činnost plně ovládá, učí se nebo zažívá flow. Tato cesta má své odbočky a specifický průběh. Může ústít do činnosti naplněné relaxací nebo také úzkostí. Člověk je postaven před dané úkoly, které si stanoví sám a zároveň má to potěšení věnovat se činnosti, která je sama o sobě cílem. Ve vývoji hraje důležitou roli osobní kvalitativní změna v postoji k učení. Vývoj a také čas mají svou nezastupitelnou provázanou úlohu. V čase se člověk u flow neustále učí učení, pokud by se naplňující činnost stala rutinou, může se flow stát nudou. Plynutí je volně definovatelný proces proti stagnaci, je ale nutné volit a být schopen změny. Protože bez změny, kdy je člověk ovlivňován pasivně prostředím, může dojít k apatii.

V zahraničních příspěvcích je tako teorie, srovnávána co do výstavby procesu učení s pojetím pedagogiky Lva Vygotského, propagovaného především v USA od 60. let 20. století. Pedagogika s možností využití flow není sice zaměřena na zvnitřňování procesu interakce učitel–žák, ale počítá s postupným ztěžováním úloh s důrazem na samostatnost v řešení problémů jako výsledku učení. Srovnání těchto přístupů je zajímavé, za zmínku stojí i menší důraz na frustraci při flow oproti běžným výukovým metodám. Flow je tedy možné popsat také jako proces růstu (Cziksentmihalyi, 1990, s. 41). Ve stručnosti uvádím shrnutí poznatků autora, který dříve než M. Cziksentmihalyi zdůraznil postupnost vývoje Lva Vygotského: ukazuje se, že sociální a kognitivní vývoj probíhá současně a vrství se na sebe, podobně jako vývojová linie myšlení J. Piageta, nebo konfliktů E. Eriksona. Proto by neměla být osobní a sociální složka oddělována. Postupnost vývoje je určována tím, co zvládne žák sám a tím nejtěžším úkolem, který zvládne s pomocí učitele nebo zkušenějšího žáka. To nazval Vygotsky zónou postupného vývoje (Zone of Proximal Development =ZPD; Mooney, 2000, s. 83). Učitel by měl být pozorným pozorovatelem, aby zjistil, kdy jsou děti v procesu učení a kam až mohou zajít, pokud jsou splněny individuální potřeby a je připraveno vhodné sociální prostředí, tak aby to dětem dávalo smysl. Smysluplnost je také podpořena ze strany teorie jakožto podkladu kurikula. Jeho důležitou složkou by měla být spolupráce žáka a učitele, protože na rozdíl od Piageta zastával Vygotsky názor, že na učení má více vliv spolupráce (neodmítal individuální kognitivní vývoj) než kognitivní učení na bázi fyzického a myšlenkového vývoje. Interakce, konverzace a experiment jsou vítanými součástmi výuky, například při skupinovém zpracování projektů v dnešní škole (Mooney, 2000, s. 84). Proto by měl být učitel schopen pozorovat, jaké má žák hranice. Dobrý vztah žáka a učitele jednoznačně přispívá i přímější komunikaci při zadávání úkolů a řešení problémů při realizaci projektů (Brockberg, 2006).

Doporučení profesora Cziksentmihalyiho pro zažívání pocitu flow je tedy vybrat sobě příjemnou činnost, které je svou obtížností lehce nad úrovní vašich schopností a neustále zvyšovat laťku výzvy, tím jak se zlepšuje váš výkon. Zároveň také přehlížet překážky a zaměřit pozornost na citové a smyslové kvality. Pro ověření pomocí zpětné vazby je dobré monitorovat jednotlivé pokroky, ikdyž jde o dlouhodobý projekt. Ať jde o psaní povídky, tvorbu uměleckého díla nebo výchovu dítěte, postup k zážitku flow je podle profesora Cziksentmihalyiho obdobný sledovat proces jako sérii krátkodobých kroků nebo událostí se svou vlastní hodnotou a zapojením talentu. V souvislosti s realizovaným školním projektem The Key Learning Community v Indianapolis byl profesor Cziksentmihalyi dotazován jaké aktivity nejvíce a nejméně mohou flow fenomén podpořit. Nejvíce cito-

val mimoškolní a projektové aktivity, také výuku kdy student pracuje samostatně nebo ve skupině na řešení problémů. Ve zmiňované škole byl projekt Flow realizovaný dvěma způsoby – místností určenou pro volnou práci dětí, kde měli k dispozici vše, co mohli použít k práci a hodinu času týdně. Druhým, pro pedagogy inspirujícím způsobem se každý z učitelů snažil studenta zapojit a nadchnout pro výuku od samého začátku. Současně nabídnout jasné cíle a okamžitou zpětnou vazbu spolu s výzvami odpovídajícím jejich stupni schopností. Průběh práce na všech projektech byl u každého ze studentů zaznamenán na video a na konci roku byly porovnány plánované a realizované cíle.

V oblasti zprostředkování výtvarného umění a výtvarné pedagogiky se flow nejdříve objevilo v souvislosti s muzejní praxí. Také M. Cziksentsmihalyiho kniha *Art of Seeing* (1991) se zabývá mapováním pocitů estetického prožitku a flow u muzejních kurátorů sbírek umění. Výsledkem estetické zkušenosti ve formální oblasti může být náhlé rozšíření pohledu, přepracování nebo srovnání dříve nabytých informací o uměleckých dílech, daném historickém období, výtvarné technice atd. Estetická zkušenost může být závislá na vnějších okolnostech, od kterých se může prožitek odvíjet. V tomto oboru se ukázalo být prioritou vtažení do procesu nového pohledu na výtvarné dílo. Jak dnešní doba zprostředkování mediální kultury a zobrazování nám tuto práci již předem zpracuje a nezanechává nám dostatek prostoru pro objevování. Jako ukázkou uvádím citaci (Cziksentsmihalyi, 1990) kurátora, který viděl Picassův obraz *Guernica* v „novém“ prostředí v Madridu a Muzeu moderního umění v New Yorku (Cziksentsmihalyi, 1990, s. 121).

„...Viděl jsem malbu v Madridu a možná to byla nejlepší malba, kterou jsem kdy viděl. A možná to bylo z části také kontextem, ve kterém jsem ji viděl. Vyjdete z muzea a Francouzské civilní strážky jsou na ulici a nosí střelné zbraně. A to mělo opravdu odezvu v kulturní situaci, kterou jsem v nikdy v Muzeu moderního umění neměl. Byla to jen malba, další malba. A toto byla opravdu výjimečná situace.“

Pole přístupů ve výtvarné výchově je široké, abych mohla nastínit různorodost přístupů, vybírám srovnání zahraničních pohledů na problematiku. Tímto zprostředkováním i jistou distancí od řešení problematiky edukace v ČR. Jiným způsobem se otázkám kompetence ve výuce výtvarné výchovy a uměleckém procesu věnuje německá pedagogika, (se zázemím např. ve slavné škole Bauhausu) a celkově české veřejnosti komparativním způsobem české a německé pedagogiky představená Věrou Uhl-Skřivanovou (Skřivanová, 2011, s. 30) Oproti hnutí orientace obraznosti ve smyslu vizuální gramotnosti se konstituovalo v Německu na počátku 21. století taktéž hnutí uměleckého vzdělávání (*Künstlerische Bildung*; Buschkühle, 2003). Jejich cílem je orientovat pedagogiku umění ve větší míře směrem k umění, především však k umění v rozšířeném slova smyslu dle J. Beuyse na „umění žít“. Zástupci tohoto hnutí vystupují proti snížení role samotného umění v rámci oblasti vizuální kultury, odklánějí se od hlavního proudu orientace obraznosti v Německu. Již G. Selle, na kterého hnutí uměleckého vzdělávání navazuje, doporučoval vyvozovat didaktiku umění přímo z umění, začlenit umělecké formy myšlení a jednání do procesů umělecko-didaktických. Dle hnutí uměleckého vzdělávání má umění zůstat centrální rolí i ve vizuálním světě. Teorie a praxe umění by se měla stát přímo součástí procesu vzdělávání – didaktika umění jako analog uměleckých procesů. Cílem se tak stává umění života „*Lebenskunst*“ – tedy přechod z umění do života. Ve své podstatě se jedná o humanistickou perspektivu akcentující rozvoj osobnosti člověka

nejen po stránce kognitivní inteligence, avšak také po stránce eticko-morální a estetické. Učitel v tomto pojetí je především umělcem, který sám na sobě zažívá umělecké procesy a obdobným způsobem je zprostředkovává dál. Jako určité východisko propojení obou popsaných pozic současné německé pedagogiky umění je možné spatřovat přístup J. Kirschenmanna, který konstatuje, že jeden pól pedagogiky umění je zakotven v jistotě uměleckých prostředků, systematických postupů a myšlení či metod obrazové analýzy – tento pól se primárně vztahuje k tvorbě vizuálně obrazné kompetence (Bildkompetenz), naproti tomu druhý pól pedagogiky umění přináší stále novou iritaci, nové poznání, pohled, proces a je zakotven v umění samém.

Závěr

Vnímání flow jako procesu, který umění provází a jako procesu užitého v edukaci nese svá úskalí, která jsou zakotvená v psychologii osobnosti. Proto je pro jejich dobré užití psychologie osobnosti základem, ideálně spolu s etickým a dobrým vedením vlastních nebo učitelových kvalit v estetickém vnímání světa a pozitivního vzdělávání. Flow a zlepšování schopností a zvyšování nároků na výkon není zárukou uspokojení z dané činnosti, jak jsem se mohla z kvantitativního a kvalitativního výzkumu ve flow a výtvarné výchově dozvědět. Flow jako proces v obecné rovině ale provázejí. Naše kořeny ve vnímání tvorby a její produkci tedy sahají do hlubších vrstev a volají po uplatnění a kultivaci v naší současné společnosti.

Literatura

- Babyrádová, H., Havlíček, J. (2009). Spiritualita. Fenomén spirituality z pohledu filozofie, religionistiky, teologie, literatury, teorie a dějin umění, pedagogiky, sociologie, antropologie, psychologie a výtvarných umělců. Brno: Masarykova univerzita.
- Brockberg, K. H. (2006). OneLiners: Two Case Studies of Flow and Futility. *Teaching & Learning*, 20(2), 132–149.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity flow and the psychology of discovery and invention*. Harper Collins.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow. Psychology of optimal experience*. Harper and Row.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *O štěstí a smyslu života*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny
- Csikszentmihalyi, M. & Csikszentmihalyi, I. S. (Eds). (1988). *Optimal experience: Psychological studies of flow in consciousness*. New York, NY, US: Cambridge University Press.
- Czikszentmihalyi, M. (1990). *Art od seeing an interpetation of the aesthetic encounter*. USA: J. P. Getty Museum.
- David, J. (2008). *Století dítěte a výzva obrazů*. Brno: Masarykova univerzita.
- Ébert-Zeminová, C. (2011, zima). Narkissos a Kronos. *Revue psychoanalytické psychoterapie XIII.* ročník, číslo 2 Čas a psychoanalýza s. 52 Praha: Česká společnost pro psychoanalytickou psychoterapii.
- Hanuš, R., Chytilová, L. (2009). *Zážitkově pedagogické učení*. Praha: Grada.
- Jirásek, I. (2004, březen). Vymezení pojmu zážitková pedagogika. *Gymnasion*, 1, 5–10.

- Kircher, J. (2001, duben). Sport a prožitek. Prožitek v kontextu dnešní doby, FTVS , 73–74.
- Klumparová, Š. (2007). Flow v estetickém zážitku, aneb o štěstí ze čtení. Dostupné z: <http://www.artefiletika.cz/modules/articles/article.php?id=40> (dne 20. 10. 2013)
- Kossak, M.S. (2009, únor). Therapeutic Attunement: A transpersonal view of expressive art therapy. Arts in Psychotherapy, 36(1), 13–18.
- Křivohlavý, J. (2006). Psychologie smysluplné existence. Praha: Grada.
- Eby, D., Lehmann, J.: On Awareness and Creative Expression. rozhovor, online zdroj (dne 19.5.2014) dostupné z: <http://talentdevelop.com/interviews/jlehman.html>
- Mooney, C. G.(2000). Theories of Childhood: introduction to Dewey, Montessori, Erikson, Piaget and Vygotsky. USA: Redleafpress.
- McLuhan, M.(1964). Understanding Media: The Extension of Man. NY: Singnet Book.
- Read, H.(1974). Education through Art. New York: Pantheon Books.
- Slezáčková, A. (2012). Průvodce pozitivní psychologií. Praha: Grada.
- Uhl-Skřivanová, V.: Vývoj a proměny umělecko-pedagogických koncepcí v Německu v 2. polovině 20. století a 21. století (2011, s. 25–31). In: Výtvarná výchova v kontextu historických koncepcí předmětu. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, vydání první ISBN 978-80-7394-261-8.