



Európska únia
Európsky sociálny fond

Moderné vzdelávanie pre vedomostnú spoločnosť / Projekt je spolufinancovaný zo zdrojov EÚ

Miroslava Režná
Hana Zeleňáková
Michaela Malíčková
Martin Boszorád

Praktická estetika – tínedžerské subkultúry

2015

Publikácia bola vydaná a financovaná z prostriedkov ESF
v rámci národného projektu Profesijný a kariérový rast
pedagogických zamestnancov.
ITMS kód projektu 26120130002
ITMS kód projektu 26140230002

Praktická estetika – tínedžerské subkultúry

Miroslava REŽNÁ
Hana ZELENÁKOVÁ
Michaela MALÍČKOVÁ
Martin BOSZORÁD

Bratislava 2015

OBSAH

Úvod	5
1 Nitrianska metodika praktickej estetiky (M. Režná)	6
1.1 Základné tézy Praktickej estetiky	7
1.2 Štruktúra vyučovacej hodiny	9
2 Metódy podporujúce tvorivú aktivitu (H. Zeleňáková)	11
3 Estetické prejavy tínedžerských subkultúr – identita a sebvýraz (M. Malíčková)	23
3.1 Čo je subkultúra?	23
3.2 Znaky tínedžerských subkultúr	24
3.3 Subkultúrny sebvýraz	27
3.2.1 Subkultúrny priestor	29
3.2.2 Štýlotvorný subkultúrny odev	30
4 Abecedár hip-hopu (M. Boszorád)	33
4.1 Hip-hop? Hip-hopová subkultúra?	35
4.2 Filmový abecedár hip-hopu?	37
4.3 Zhrnutie	43
5 Metodické ukážky práce s témou subkultúr	45
5.1 Učebná téma: Hip-hop (Ku koreňom subkultúry, ku koreňom a podstate žánru)	45
5.1.1 Teoretické poznámky k učebnej téme (pre učiteľa)	47
5.1.2 Pracovný list (Hip-hop)	48
5.2 Učebná téma: Graffiti	51
5.2.1 Teoretické poznámky k učebnej téme (pre učiteľa)	53
 Zoznam citovanej a odporúčanej literatúry k metodike	 54
Zoznam citovanej a odporúčanej literatúry k téme subkultúr	56

Úvod

Učebný zdroj k akreditovanému programu sa osobitým spôsobom zaoberá vyučovaním umenia na druhom stupni základnej školy. Osobité sú použité metodika – *praktická estetika*, (predstavujeme ju v kapitolách *Nitrianska metodika praktickej estetiky*, *Metódy podporujúce tvorivú aktivitu* a *Metodické ukážky práce s témou subkultúr*), ako aj ponúkaná obsahová náplň – tínedžerské subkultúry. Na základe skúseností vieme, že táto téma je pre žiakov 8. a 9. ročníka príťažlivá, v istom zmysle identifikačná. Je preto potrebné, aby subkultúry pedagógovia chápali ako prejav životnej filozofie a sebvýrazu, typického pre konkrétne skupiny „-náštročných“ a orientovali sa v nich. S týmto cieľom sme do učebných zdrojov zaradili kapitolu *Estetické prejavy tínedžerských subkultúr* s podtitulom *Identita a sebvýraz* a kapitolu *Abecedár hip-hopu*. Budeme radi, ak Vám uľahčia porozumieť daniu v súčasnej mládežníckej kultúre a pomôžu viesť so žiakmi vzájomne obohacujúci dialóg.

Autori

1| Nitrianska metodika praktickej estetiky

(Miroslava Režná)

Počujem – a zabudnem.

Vidím – a pamätám si.

Skúmam – a pochopím.

Objavujem – a používam.

Čínske príslovie

Metodika *practickej estetiky*, ktorej podstatu, zameranie a konkrétne možnosti realizácie predstavujeme, vznikla v Ústave literárnej a umeleckej komunikácie (ÚLUK) Filozofickej fakulty Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre. Jej autorkou je profesorka Marta Žilková – v druhej polovici 90. rokov vytvorila koncept novej metodiky vyučovania umeleckých predmetov, a to najmä *estetickvej výchovy*, resp. (v aktuálnych podmienkach štátneho vzdelávacieho programu) predmetov *výchova umením* (ZŠ) a *umenie a kultúra* (SŠ).

S kolektívom spolupracovníkov z radov pedagógov nitrianskych škôl, ako aj z radov vybraných študentov estetiky a estetickej výchovy (toto štúdium garantuje práve ÚLUK) dosiahla, aby sa jej metodické návrhy overili v praxi, a výsledky predstavila na odborných podujatiach. Roku 2001 sa stala vedúcou autorského kolektívu, ktorý vydal prvú publikáciu s názvom *Praktická estetika*.¹ Ako sa v jej úvode píše, zámerom bolo vstúpiť predkladanou iniciatívou na územie, ku ktorému „sa (ešte aj dnes) stavujeme ostýchavo, odmietavo, s rozpakmi alebo s počudovaním..., pretože ak skúsime pomenovať, čo sa skrýva za slovom estetika, celkom prirodzene a spontánne objavujeme, že vlastne hovoríme o našom vlastnom (individuálnom, jedinečnom, osobitom) prežívaní

¹ Táto publikácia je začiatkom celej edície *Praktická estetika*, ktorá v ÚLUK vychádza. Doteraz obsahuje 7 zväzkov (pozri zoznam citovanej a odporúčanej literatúry k metodike) a pripravujú sa ďalšie.

sveta“ (Žilková a kol. 2001, s. 9). Jeho súčasťou je skúsenosť s umením a rôznymi (pre)javmi kultúry – z nej praktická estetika vychádza a dôsledne sa o ňu výkladovo/interpretačne i metodicky opiera.

1.1| Základné tézy praktickej estetiky

Zamerať pozornosť na tzv. živé umenie – čo najviac využiť prirodzený, „neškolský“ záujem žiakov o konkrétne umelecké a popkultúrne prejavy.

Metodika praktickej estetiky zaznamenáva a rešpektuje súčasnú situáciu umenia a kultúry. Akceptuje, že pozornosť žiakov sa prvorado zameriava na popkultúrne prejavy – v recepcii tejto vekovej skupiny dominuje žáner fantasy; historické udalosti a diela klasikov jej sprostredkujú komiksy; jej preferencie si získavajú seriály; graffiti v nej nevzbudzujú kontroverzie; na videohrách oceňuje aj nesporné estetické kvality; akceptuje a podporuje merchandising² ap. Bez podceňovania či znevažovania praktická estetika vychádza z tých estetických, umeleckých a kultúrnych javov, s ktorými prichádzajú žiaci každodenne do styku, a práve ich prostredníctvom sa usiluje predstaviť sféru tvorivej, resp. umeleckej činnosti ľudí ako dôležitú a obohacujúcu súčasť života, zvláštny a jedinečný spôsob vnímania a prežívania sveta.

Za obratom k súčasným javom umenia a kultúry sa v praktickej estetike skrýva aj metodická stratégia. Postupuje sa od známeho k neznámemu – od popkultúry ku klasickým dielam umenia, od súčasných javov k minulým.³ Cieľom je, aby žiaci najskôr pochopili aktuálne umelecké a popkultúrne prejavy, až potom sa usilovali porozumieť dielam vzdialených dejinných epoch,

² *Merchandising* = spotrebný tovar, inšpirovaný popkultúrnym artefaktom, prostriedok naplnenia popkultúrnej idey celoplošnosti, sprítomňuje popkultúrny artefakt v bežnom praktickom živote. Motívy popkultúrneho artefaktu sa objavujú na celej škále výrobkov – od posteľnej bielizne až ku krájačom pizze. Merchandising je vďačným objektom zberateľského záujmu fanúšikov...“ (Malíček 2008, s. 104)

³ Inak povedané, ide o ďalší aspekt tzv. *responsive teaching* – predpokladá, že sa pri práci s dielom vychádza v ústrety žiakovej úrovni vnímania (napríklad Vala 2011, s. 113) a zohľadňuje sa jeho výber diel, pretože je s touto úrovňou úzko spojený. Predpokladá sa, že úroveň vnímania stúpa nielen vekom, ale aj rozširujúcimi sa vedomosťami o umení a celkovo vďaka kultivácii z kontaktu s ním. Žiakov výber a preferencie sa tak prirodzene postupom času menia.

aby na základe poznaného, osvojeného umenia/popkultúrnych artefaktov dospeli k ochote prijímať etablované diela aj umelecké postupy.

Klášť dôraz na bezprostredný zážitkový kontakt s dielami – všímať si ich estetické pôsobenie, nehovoriť „o dielach bez diel“.

Zážitkovosť je hlavnou štýlovou kvalitou každej umeleckej výpovede – pomenúva schopnosť diela živo, verne, plasticky (za)pôsobiť na recipienta a „sprostredkovať mu svoj zmysel formou prežívania“ (Plesník a kol. 2011, s. 152). Ambíciou metodiky praktickej estetiky je, aby si žiaci dokázali spojiť recepcné pôsobenie diela s jeho výstavbou, t. j. aby pochopili a uvedomili si vzájomnú spojitosť všetkých rovín diela (štýl diela spoluvytvára jeho téma, kompozícia a vyjadrovacie prostriedky), a tak dokázali hlbšie porozumieť dielu i jeho širším významovým a kontextuálnym súvislostiam.

Praktická estetika reaguje na model dejinného vyučovania umenia, z ktorého sa uvažovanie o recepcne pôsobivom umeleckom diele akoby vytratilo. Príčinu možno vidieť v tom, ako sa umelecké dielo prezentuje v školskom prostredí: je vystavené do pozornosti žiakov bez toho, aby sa vytvorila situácia, v ktorej by mali šancu sami za seba zakúsiť jeho osobitosť, kriticky sa s ním vyrovnáť. Dielo sa im predostiera ako nespochybniteľná hodnota, čo ich vopred núti vzdať sa svojho individuálneho, možno aj nesúhlasného pohľadu. Problém dejinného modelu vyučovania umenia navyše obsahuje prílišné zameranie pozornosti na „okolie“ diela – na životopis autora, okolnosti vzniku diela a dobové kritické prijatie a pod. Často sa pritom stane, že sa stratí zo zreteľa dielo samo. Aby nedošlo k omylu: odborným textom o diele, tzv. *metatextom* sa neodopiera ich poznávacia funkcia – je užitočné niečo o diele bližšie vysvetliť, uviesť viac či menej skryté skutočnosti, ktoré pomôžu, aby žiaci dielu lepšie porozumeli (platí to hlavne v prípade, ak umelecké dielo presahuje ich estetickú skúsenosť). O čo však v metodike praktickej estetiky ide, je ponúknuť vyvážené a zmysluplné spojenie tohto teoretického poznávania („hovorenie o diele“) so zážitkovým vnímaním diela („uvedomenie si diela ako takeého“). Praktická estetika nechce umelecké dielo neprimerane rozsiahlo vysvetľovať a analyzovať, skôr chce priviesť k uvažovaniu o diele a k (veku primeranej) schopnosti interpretačne sa o ňom vyjadrovať.

Didakticky videné, dielo sa v praktickej estetike nepredkladá ako ukážka čohosi už vysvetleného, viac-menej jasného či „objektívne“ dokázaného, ale ako individuálna výzva, tajomstvo, rébus. Stáva sa ohniskom pozornosti a záujmu učiteľa i žiaka – z neho vychádzajú a k nemu smerujú všetky zážitkové aj teoreticky ladené aktivity; cieľom je prehĺbiť jeho pochopenie.

Pristupovať k vyučovaniu tvorivo – prepájať poznatky o jednotlivých druhoch umenia, orientovať sa v rôznych prejavoch popkultúry, vyhľadávať zaujímavé a nekonvenčné spôsoby prezentácie umenia v súčasnom svete, využívať aktivizujúce, kreativitu a emocionalitu povzbudzujúce vyučovacie metódy.

Inovatívny rozmer praktickej estetiky spočíva v interdisciplinárnosti jej vyučovacej stratégie. Pri objasňovaní, skúmaní a osvojovaní vybraných umeleckých javov, resp. estetických problémov sa prirodzene prepájajú viaceré umelecké druhy – literatúra, výtvarné umenie, hudba, film, divadlo a popkultúra⁴. Konkrétny umelecký jav, resp. estetický problém teda sprostredkúva umelecké dielo vo významových súvislostiach, no s poukázaním na odlišné vyjadrovacie prostriedky jednotlivých druhov umenia.

Tento prístup súčasne pomáha odkrývať a tvorivo metodicky využívať princípy intertextuálneho nadväzovania (napr. motivické či štýlové spracovanie jánošíkovej témy môže byť demonštrované komparáciou komiksu autorskej dvojice Taragel – Danglár, animovaného filmu V. Kubala, hraného filmu J. Siakeľa, M. Friča, A. Holland či dramatických hier S. Štepu, Lasicu & Satinského).

1.2| Štruktúra vyučovacej hodiny

Metodické úsilie praktickej estetiky vyvažovať zážitkové a teoretické poznávanie umeleckého diela sa premieta aj do kompozičného členenia hodín:

⁴ V praktickej estetike sa rešpektuje názor teoretika popkultúry Juraja Malíčka, ktorý pristupuje k oblasti popkultúry ako k paralelnému umeleckému druhu a v rámci neho rozlišuje – podobne, ako je to v iných umeleckých druhoch – nielen rôzne žánre, ale aj rozličnú kvalitu jednotlivých artefaktov (pozri Malíček 2008, s. 19-23).

Motivácia sa usiluje vzbudiť zaujatie netradičnou formou (metódy: brainstorming, didaktická hra, dramatická hra, hodnotenie pohybom, vstupný dotazník, hádanka, relaxácia atď.). Keďže sa od nej odvíja nasledujúca časť hodiny, treba dbať na zachovanie vnútornej logiky s ohľadom na učebnú tému a cieľ vyučovacej hodiny.

Recepčno-informačná časť vychádza z recepcie konkrétneho umeleckého diela, príp. viacerých umeleckých diel toho istého alebo rozdielneho umeleckého druhu. Interpretačný dialóg o diele/dielach vhodne dopĺňajú teoretické a kontextuálne súvislosti, predkladané metodicky čo najnapáditejšie (podľa možnosti usilujeme sa nahradiť tradičný výklad, resp. dialóg inými metódami: verbálna/neverbálna interpretácia, myšlienková mapa, aréna, argument – protiargument, grafické záznamy, interview, didaktická hra, analógia, hranie v role, kabát experta atď.).

Tvorivá činnosť prehlbuje – v duchu úvodného motta – získané poznanie prostredníctvom vlastnej kreatívnej skúsenosti a objavovania (vhodné metódy: dramatizácia literárneho textu, hudobné tvorivé činnosti, literárne tvorivé činnosti, výtvarné tvorivé činnosti, dramatická hra atď.).

Záver sumarizuje nové poznatky, resp. vytvára priestor na individuálnu či skupinovú reflexiu nadobudnutej skúsenosti. Uzatvára a pointuje vyučovaciu hodinu, a to s ohľadom na jej tému a cieľ (opäť uprednostňujeme netradičné metódy: grafické hodnotenie, koláž pocitov, sebahodnotenie, výstupný dotazník, relaxácia, didaktické hry ako umelecká porota, filmový kritik, technika listu atď.).⁵

⁵ Uvedený model nie je statický, možno ho varírovať podľa potreby konkrétnej vyučovacej hodiny. Obsiahlejší zoznam metód, ktoré sa pri tom dajú využiť, uvádzame v nasledujúcej kapitole.

2| Metódy podporujúce tvorivú aktivitu

(Hana Zelenáková)

Abeceda umenia. Metóda vhodná na vstupné „zahriatie“, resp. skoncentrovanie žiakov. Spoločne vymýšľajú slová, ktoré súvisia s umením. Postupujú podľa abecedy, napr. A – autor, (hudobný) album, ambientná hudba; B – basová linka, body-art, brak; C – cestopis, citát, Coldplay; D – dielo, drum and bass, Disney ap.

Analógia. Učí žiakov všímať si podobné znaky pozorovaných javov: tvarovú či kompozičnú zhodu medzi výrazom hrôzy vo filmoch A. Hitchcocka so súčasným filmovým hororom, zhody medzi charakterom rozprávkových postáv a postáv z fantasy, zhody medzi egyptskými nástennými maľbami a komiksom a pod. Analógiu môžeme začleniť aj do výkladu alebo interpretácie.

Aréna. Metóda, ktorá povzbudzuje samostatné uvažovanie a učí žiakov rešpektovať odlišné názory. Vyberieme kontroverzný výrok, napr.: „Naturalistické zobrazenie brutálneho mučenia a usmrčovania nepatrí do filmu.“ Žiaci sa rozdelia na dve skupiny, ktoré budú vzájomne diskutovať: jedna skupina bude výrok obhajovať (umenie/film má skutočnosť pravdivo zobrazovať, môže šokovať, aby vyznel naliehavo a znepokojivo a pod.), druhá sa bude vyjadrovať proti nemu (film nemusí všetko zobrazovať, môže iba naznačovať, umenie má akceptovať morálne hranice a pod.). Obe skupiny si pripraví argumenty a zvolia si svojich hovorcov. Hovorcu každej skupiny poprosíme, aby predstavil jej základné stanovisko. V priebehu diskusie majú ostatní členovia skupín možnosť posielat' svojmu hovorcovi na lístkoch ďalšie návrhy na argumenty. V závere požiadame žiakov, aby vybrali najlepšie argumenty oboch strán. Priebeh diskusie sa snažíme citlivo moderovať, ak treba, môžeme názory

problematizovať a usmerňovať. Živú diskusiu dosiahneme vtedy, keď žiaci dostatočne vniknú do podstaty problému, na lepšie pochopenie je vhodné uvádzať čo najviac príkladov. (Silberman 1997, s. 142)

Argument – protiargument. Podporuje diskusiu a rozvíja kritické myslenie. Spočíva v konfrontácii dvoch alebo viacerých protichodných stanovísk. V prvom kroku vyberieme tému, ktorá je vo svojej podstate ťažko riešiteľná a možno k nej zaujať viacero stanovísk. Podľa nich rozdelíme žiakov do skupín a požiadame ich, aby pripravili argumenty na podporu svojho postoja. Vo vytvorených skupinách ponecháme ešte jedno miesto voľné – ak niekto uzná argumenty inej skupiny, môže si k nej presadnúť. Vstupnou otázkou podnietime diskusiu. Keď prvý žiak z jednej skupiny predloží svoj argument, dáme priestor inému argumentu/protiargumentu žiaka z inej skupiny. Diskusiu je potrebné viesť tak, aby odznegli všetky postoje. Aktivitu uzavrieme porovnaním rôznych postojov a záverečnou reflexiou žiakov. (Silberman 1997, s. 152-153)

Brainstorming. Metóda podnecujúca hravosť a kreatívne myslenie. Ide o hľadanie nápadov, ktoré sa následne triedia a posudzujú. Dôležité sú dobre položené vstupné otázky, napr.: Na čo je človeku hudba? Od čoho závisí vysoká návštevnosť filmu? Ako presvedčíme ľudí, aby chodili do galérie? V prvej fáze sa zhromažďujú nápady, pričom sa prijímajú všetky návrhy, akokoľvek nezvyčajné a bláznivé (ide predovšetkým o ich kvantitu), v druhej fáze sa návrhy prehodnocujú, príp. kombinujú alebo dotvárajú. (Hlavnou zásadou je, že kritika nápadov je zakázaná.) Najlepšie nápady, ktoré prejdú do druhého kola, sa ďalej rozvíjajú, príp. sa uvažuje nad spôsobom, ako ich uviesť do praxe (Petty 1996, s. 180; Bekéniová 2001, s. 20).

Čo nemôžeme? Žiaci hľadajú odpoveď na otázku, čo nemôžeme robiť v určitých situáciách, napr. na divadelnom predstavení, v galérii, na rockovom či hip-hopovom koncerte, na literárnej čítačke autorských textov, na premiére Hobita. Opačný princíp vymenúvania nevhodných situácií je vlastne hravým upevňovaním vhodného spoločenského a kultúrneho správania. (Machková 2007, s. 83)

Demonštrácia. Žiaci pozorujú predmety a javy napr. výtvarnej, hudobnej, literárnej, filmovej, divadelnej ukážky. Metóda zahrnuje aj predvádzanie modelov, pokusov, praktických činností, demonštráciu statických obrazov a schém, projekciu ap. Príklad: spoločne so žiakmi čítame báseň a svojimi otázkami a postrehmi ich upozorňujeme, čo si majú pri jej interpretovaní všimnúť; prečítame ukážku recenzie na film a rozvineme rozhovor k jej základným znakom ap.

Denník. Táto metóda umožňuje lepšie preniknúť do vnútorného sveta umelecky zobrazovaných postáv. Žiak preberá rolu vybranej postavy a usiluje sa empaticky preniknúť do jej vnútorného rozpoloženia v denníkových zápisoch. Denník môže mať opisný alebo úvahový charakter. Príklad: žiaci píšú fiktívne poznámky režiséra Jamesa Mangolda počas nakrúcania filmu *Wolverine* (2013) ap., pričom vychádzajú z poznatkov o filme a z estetického zážitku z jeho recepcie.

Obmena: žáner denníka možno zmeniť na list, v ktorom žiak v role píše list konkrétnemu adresátovi (napríklad J. Verne píše priateľovi o svojich predstavách budúcnosti).

Didaktická hra. Hra uvoľňuje atmosféru, prirodzene vťahuje žiakov do vyučovania a podporuje ich sústredenosť a záujem. Vždy sleduje konkrétny cieľ, rozvíja napr. slovnú zásobu, pamäť, myslenie, tvorivosť, sociálne zručnosti, empatiu (pozri metódy *Abeceda umenia*, *Kvíz*, *Čo nemôžeme?*).

Dramatická hra. Zmysel dramatickej hry je v poznávaní vzťahov medzi ľuďmi. Pomáha odbúravať napätie a riešiť konflikty, môže byť nástrojom seba-poznania. (Bekéniová 2001, s. 29-30)

Nie je určená na predvádzanie, jej zmyslom je vnútorný zážitok a získanie osobnej skúsenosti hráča (Machková 2007, s. 17). Zakladá sa na medziľudskom kontakte, na stretávaní sa osôb v rôznych situáciách, s rôznymi názormi a postojmi. Existuje množstvo dramatických hier rozvíjajúcich pamäť, vnímanie, fantáziu, empatiu, priestorové čítanie (*Improvizácia na tému*, *Hranie rolí*, *Horúca stolička* a i.).

Dramatizácia literárneho textu. Žiaci premieňajú prozaický literárny text na dramatický útvar. Dramatizácia im umožňuje hlbšie porozumieť textu a súčasne rozvíja myslenie, predstavivosť, empatiu, jazykové zručnosti a pod. Základom je hra v role. Vyberieme vhodný úryvok, prečítame ho a reflektujeme, čo sa v texte deje, kto v ňom vystupuje, aké je vnútorné rozpoloženie tohto človeka, kam smeruje dej a pod. V ďalšej fáze žiaci tvoria scenár alebo stvárajú predlohu voľne improvizovanými výstupmi (viac pozri Machková 2007). Improvizované situácie hrajú simultánne alebo individuálne pred spolužiakmi. Po prezentácii scenára či krátkeho výstupu nasleduje spoločná reflexia (viac pozri Bekéniová 2001; Machková 2007).

Grafické záznamy. Dvojice žiakov dostanú vybranú tému, ktorú majú v krátkom čase spracovať. Postrehy k téme a poznatky o nej spracúvajú graficky (zaznamenávajú ich napríklad formou odrážok, šípok, schémy, modelu). Znázornenie témy by malo byť zrozumiteľné a natoľko jasné, aby jej porozumel každý aj bez ústneho výkladu. Žiaci potom umiestnia svoje práce voľne v triede, aby si ich ostatní mohli prehliadnuť a diskutovať o nich. Po vzájomnom prezretí prác vyzveme žiakov, aby zhodnotili, čím bola táto aktivita pre nich užitočná. (Silberman 1997, s. 198)

Hádaj, na čo myslím. Žiak vyberie určitú vec, postavu, film, umelecký žáner ap. a ostatní sa myslenú vec usilujú odhaliť pomocou otázok. Môže im odpovedať iba slovami áno a nie.

Horúca stolička. Je súčasťou rolovej hry a zakladá sa na „spovedaní“ určitej postavy. Na horúcu stoličku si môže sadnúť učiteľ alebo žiak. Ostatní žiaci sa postavy pýtajú na informácie, ktoré ich v konkrétnych súvislostiach zaujímajú: na jej vzťahy k iným postavám, motiváciu konania a pod. Žiak napr. v role Chrisa McCandlessa (z filmu *Into the Wild*, USA, 2007) odpovedá na otázky ostatných žiakov: Prečo si odišiel na Aljašku? Zmenila ťa Aljaška v niečom? Na čo si myslel v autobuse tesne pred smrťou? (Bekéniová 2001, s. 34; Slavík 1999, s. 153)

Hranie rolí. Žiaci preberajú na seba určitú rolu a podľa toho sa správajú a reagujú. Vstupujú napríklad do roly filmového kritika posudzujúceho kontroverznú filmovú ukážku, do roly speváka, ktorý približuje svoju umeleckú výpoveď konkrétnej piesne, do roly scenáristu úspešného televízneho seriálu alebo do roly konkrétnej literárnej či filmovej postavy.

Hry so slovami a básňami. Žiaci tvoria báseň o troch krajinách: v jednej sa hovorí iba podstatnými menami, v druhej prídavnými menami, v tretej slovesami; tvoria negatívnu báseň a poviedku, ktorá je založená výhradne na záporných slovách ako nič, nikto, nikam, nikde, nijaký (Machková 2007, s. 82). Hra môže nadväzovať napr. na interpretáciu literárneho textu, v ktorej sa spoločne usilujeme o citlivé vnímanie významu slov, detailné všímanie si autorovej „umeleckej reči“ (výberu slov, ich estetického pôsobenia).

Improvizácia na tému. Žiaci pracujú vo dvojici. Rozohrajú situáciu, v ktorej človek staršej generácie uvidí sprejera, ako píše tag na stenu zrekonštruovaného činžiaka. Ako sa zachovajú účastníci tejto situácie? Dvojice prehrávajú situáciu paralelne, dialóg si potom môžu prepísať do scenára. Nasleduje reflexia, v ktorej vyzveme žiakov, aby empaticky zhodnotili vnímanie graffiti u oboch generácií. (voľne podľa Machková 2007, s. 78)

Improvizácia s dejom. Žiaci si prehliadajú výtvarný obraz/fotografiu, ktorá zachytáva určitú situáciu. Na základe mimiky a gesta postáv situáciu rozvíjajú, uvažujú, čo jej predchádzalo a čo bude nasledovať. Situáciu môžu aj prehrať, t. j. zaujmú pozíciu postáv a rozvinú dialóg. Oboznámime ich s pojmom *štronzo*: keď ho zvoláme, hranú situáciu podľa potreby zmrazíme. (Machková 2007)

Interpretácia. Zjednodušene ju chápeme ako hĺbkový ponor do prvotného estetického zážitku prostredníctvom spoznávania „reči“ umeleckého diela alebo estetického javu (Žilková 2001). Interpretácia nám pomáha orientovať sa v umeleckom diele a objasniť jeho nejasné miesta, pochopiť rôzne úrovne významu diela, jeho kultúrno-historické ukotvenie. Jej cieľom je výrazovo a významovo uchopiť umelecké dielo, nájsť odpoveď na základné otázky: Ako na

mňa umelecké dielo pôsobí? Vďaka čomu na mňa pôsobí práve takto? Prečo sa mi páči/nepáči práve tento film, kniha, hudba? Aký má pre mňa význam? ap. V interpretácii teda reflektujeme osobný recepcný zážitok, ktorý dielo vyvolalo, a uvedomujeme si ho vo vzťahu k jednotlivým rovinám diela: výrazovej/štýlovej, tematickej, kompozičnej a roviny vyjadrovacích prostriedkov. Interpretácia môže byť: *celostná* (umelecké dielo sa snažíme vystihnúť v jeho komplexnosti, tzn. ako celok jednotlivých častí), *čiastková* (pozornosť zacielfujeme na určitý aspekt umeleckého diela, napr. na základný konflikt, vyjadrovacie prostriedky, recepcný účinok, motivickú výstavbu, kompozíciu), *formálna* (sledujeme formálne prvky, z ktorých umelecké dielo pozostáva, resp. ktoré utvárajú štruktúru umeleckého diela – farba, línia, škvrna, kompozícia ap.), *obsahová* (zameriavame sa na postavy, vzťahy medzi nimi, dej, odpovedáme na otázku Čo je zobrazené/vyjadrené?), *expresívna* (termín J. Slavíka) (ide o nepojmovú interpretáciu vykladajúcu dielo umelec. prostriedkami, napr. pohybovým alebo hudobným, výtvarným, básnickým vyjadrením).

Kabát experta. Žiak vstupuje do roly, ktorá je vybavená špeciálnymi poznatkami z konkrétnej oblasti. V prípade potreby vstupuje do roly aj učiteľ, no s nižším statusom, ako má expert. Túto metódu môžeme dobre využiť pri učebných témach, v ktorých žiaci vynikajú alebo ktoré vychádzajú z ich skúsenosti. Môžu sa tak stať filmovými expertmi na horory, graffiti, detektívnu literatúru, súčasnú popmusic, komiks, počítačové hry, webový dizajn ap. Ak sa rozhodneme zaradiť túto metódu do vyučovacej hodiny, je vhodné, aby sme žiakov na tému upozornili v dostatočnom predstihu a poskytli im čas na naštudovanie si potrebných informácií o problematike (Bekéniová 2001, s. 43).

Každý môže byť učiteľom. Ide o účinnú metódu, ktorá umožňuje aktívne zapojiť do činnosti celú triedu. Žiaci v nej preberajú rolu učiteľa. Rozdáme im prázdne lístky a požiadame ich, aby na ne napísali otázku týkajúcu sa preberanej témy, ktorá by ich v tejto súvislosti zaujímala. Lístky zozbierame, zamiešame a znovu rozdáme. Žiaci si na vyžrebovanú otázku premyslia odpoveď. Pred všetkými potom otázku prečítajú a zodpovedajú na ňu. Ak treba, požiadame aj iných, aby odpoveď doplnili alebo poopravili (Silberman 1997, s. 184).

Kľúčové slová. Žiakov požiadame, aby v krátkom čase (cca 3 minúty) napísali 5 slov, ktorými by vystihli podstatu preberaného učiva. Úlohu môžeme zadať ako situáciu: predstavte si, že nezasvätený človek potrebuje získať informácie o tejto téme, no nevie kľúčové slová, ktoré má zadať do vyhľadávača. Ktoré slová by ste mu poradili, aby potrebné informácie získal? (Slavík 1999, s. 160)

Koláž pocitov. Metóda, ktorá poskytuje spätnú väzbu. V závere hodiny vyzve-me žiakov, aby zhodnotili celkový jej prínos alebo jednotlivé jej časti. Svoje hodnotenie píšu anonymne na farebné lístky, ktoré potom nalepujú na balia-ci papier. Metóda je vhodná aj pri ukončení dlhodobého projektu (Silberman 1997).

Kolektívny príbeh. Učiteľ začne hovoriť úvodné vety budúceho príbehu. Každý žiak pridá jednu vetu a zmysluplne pokračuje v tvorbe kolektívneho príbe-hu. Príbeh možno žánrovo určiť a tvoriť ho na základe jeho typologických znakov. Ak by bol učebnou témou horor, úvodná veta by mohla byť: „V tú noc netopiere zlovestne pišťali. Tieni náhrobných kameňov boli nehybné, no vo mne rástlo nepochopiteľné napätie. Vtom čosi zapraskalo...“

Kvíz. Vymýšľa ho vopred učiteľ alebo žiaci sami, súťaž môže prebiehať indivi-duálne, vo dvojiciach alebo v skupinách. Metódu možno zaradiť v rámci opa-kovania učebnej látky.

Lovci ľudí. Žiakov inštruujeme: nájdite niekoho, kto sa rád baví, ...počúva punk, ...počúva hip-hop, ...číta upírske ságy, ...má rád seriály, ...má rád ho-ror, ...verí v posmrtný život, ...nemá rád telenovely, ...chodí rád do kina ap. Po odštartovaní sa žiaci usilujú získať ku každému bodu meno iba jedné-ho človeka (aj keby sa hodil k viacerým z nich). Keď väčšina žiakov skon-čí svoj „lov“, hru prerušíme a nasleduje reflexia a vyhodnotenie výsledkov. (Silberman 1997, s. 64) Metódu je vhodné zaradiť pri vyučovaní tém o súčas-nom umení, popkultúre, subkultúrach ap., pretože nám pomáha vytvoriť si obraz o záujmoch žiakov.

Mapa hodnôt. Žiak vytvára svoju mapu hodnôt, pričom seba umiestni do stredu – do svojej blízkosti zapisuje hodnoty, ktoré považuje za dôležité, na okraj mapy píše inou farbou tie, ktoré sú mu cudzie. Mapu reflektujeme v následnom rozhovore o hodnotách žiakov, spoločne sa zamýšľame nad tým, či poznáme dobre aj tie hodnoty, ktoré vydeľujeme zo svojho zorného uhla na okraj mapy. (Slavík 1999, s. 150) Žiakov vedieme k tolerancii, ale i ku kritickému prístupu k skutočnosti, ktorá ich obklopuje.

Myšlienková mapa. Je tvorivým spôsobom zachytávania myšlienok v rámci študovanej učebnej témy. Žiaci zaznamenávajú nejaký problém, na ktorý hľadajú odpoveď a ku ktorému vymýšľajú riešenia, podrobne plánujú projekt, ktorý chcú uskutočniť atď. (Silberman 1997, s. 206). Myšlienková mapa spresňuje vzťahy medzi javmi, učí žiakov systematizovať, porovnávať, hodnotiť a konkretizovať. Pri jej tvorbe môžu používať farby, obrázky, schémy, grafické symboly ap. Jednotlivé položky triedia podľa logických skupín, napr. pri myšlienkovvej mape k žánru hororu členia informácie do skupín a podskupín: Horor (definícia) → horor v umení: horor v literatúre (E. A. Poe, R. L. Stevenson a i.), horor vo filme (A. Hitchcock, P. Jackson a i.), → realizácia témy hororu: hororové postavy (Dracula, Frankenstein, duch, zombie a i.), hororové motívy (noc, krv, smrť, lebka, kríž, cintorín, búrka) a pod. Žiaci môžu myšlienkovú mapu vypracúvať individuálne, vo dvojiciach alebo kolektívne, najlepšie na zväčšený formát papiera. (Silberman 1997; Maňák, Švec 2003)

Nedokončené príbehy. Žiaci majú dokončiť príbeh, tzn. vymyslieť zauzlenie, rozuzlenie, záver. Východiskom môže byť literárny úryvok, fotografia, text populárnej piesne, filmová ukážka ap.

Odlahčenie napätej atmosféry. Žiakom vysvetlíme, že v nasledujúcej činnosti nebudeme vážni, ale sa budeme zabávať a prevrátíme vážnosť situácie naruby. Rozdelíme ich do skupín a zadáme im úlohu vystreliť si z dôležitej témy, pojmu alebo otázky súvisiacej s učebnou témou. Príklad: zahrajte scénu, ktorá ukazuje, ako sa nudíte v galérii, ako sa úplne nevhodne správate na hudobnom koncerte, v kine, na besede so známym spisovateľom a pod. Hrané

scénky uzavrieme empatickým rozhovorom o vážnych aj komických stránkach prehraných situácií. (Silberman 1997, s. 104)

Postava na papieri. Žiaci dostanú veľký formát baliaceho papiera, na ktorý obkreslia postavu spolužiaka. Vznikne silueta ľudskej postavy. Postava na papieri môže byť literárnou, divadelnou a i. postavou/osobnosťou, ktorá je súčasťou učebnej témy. Žiaci ju výtvarnými prostriedkami dotvárajú a vpisujú do nej fakty z jej života, osobnostnú charakteristiku, vzťahy k iným postavám ap. (Šmigová 2007, s. 17)

Pracovný list. Metóda založená na zaznamenávaní postrehov a kľúčových poznámok k učebnej téme. Jeho štruktúru môžeme pripraviť vopred v podobe sformulovaných otázok, definícií, úloh alebo otvorených viet.

Príklady: Na tejto hodine som si po prvýkrát všimol/všimla, že... S autorom diela súhlasím v tom, že... Postava mi je/nie je sympatická, pretože... Otázky zameriavajú žiakov na konkrétny problém, pracovný list môžu dopĺňať priebežne počas hodiny, pričom v ňom necháme miesto aj na vlastné interpretácie poznámky.

Pravda alebo lož? Metóda, ktorá môže ozvláštniť napr. metódu opakovania či výkladu. Vytvoríme zoznam výrokov súvisiacich s učebnou témou, no polovica z nich bude nepravdivá. Úlohou žiakov je rozhodnúť, či je výrok pravdivý. Na to, aby zistili správnosť výroku, môžu využiť ľubovoľné spôsoby, napr. študovať predloženú literatúru, vyhľadať ju na internete a podobne. Obmena: namiesto výrokov k preberanej téme vytvoríme zoznam rôznych postojov, názorov na nejakú problémovú situáciu. Žiaci konfrontujú svoj postoj s názorom napísaným na kartičke. Aktivita ich učí rešpektovať odlišný názor. (Silberman 1997, s. 108-109)

Priama skúsenosť s umeleckým dielom. Spočíva v návšteve galérie, koncertu, filmového alebo divadelného predstavenia a pod. Dôležité je, aby sme o recepčnom zážitku žiakov – pozitívnom i negatívnom – spoločne diskutovali. Rovnako je vhodné, aby sme im vopred zadali nejakú úlohu, a tak zamerali

ich pozornosť na konkrétne problémy. Reflexiu môžeme podporiť zhotovením pracovného listu. (Žilková 2001)

Príčiny a následky. Na základe ilustrácie, fotografie alebo výtvarného diela žiaci vymýšľajú súvislosti k zobrazovanej situácii, príčiny jej vzniku aj očakávané následky (Machková 2007, s. 70-110).

Problémové vyučovanie (Riešenie problémov). Táto heuristická metóda spočíva v samostatnej aktivite žiakov, ktorí sa usilujú objaviť nové súvislosti a porozumieť im. Žiakom kladieme problémové otázky, oboznamujeme ich s rôznymi rozpormi a problémami, no zároveň im pomáhame, aby ich dokázali vyriešiť, radíme im a usmerňujeme ich objavovanie. Východiskom je správne vymedzenie základného problému, ktorý žiaci nie sú schopní rozriešiť na základe svojej „aktuálnej zásoby vedomostí“ (Maňák, Švec 2003, s. 114), a preto sa im zdá spočiatku ťažko riešiteľný. J. Maňák a V. Švec rozlišujú v procese riešenia problému niekoľko fáz: 1. Identifikácia problému, jeho vymedzenie. 2. Analýza problémovej situácie. 3. Vytvorenie hypotéz, návrhov riešenia. 4. Verifikácia hypotéz, vlastné riešenie problémov. 5. Návrat k predchádzajúcim fázam riešenia (v prípade neúspechu, omylu).

Príklady vstupných otázok: a) Ako vzniká filmové dielo? Aký proces predchádza jeho výslednému tvaru? b) V čom spočíva tvorba autora filmovej hudby? Čo tento tvorivý proces zahrnuje? c) Existuje kontroverzné umenie? Prečo je nazývané kontroverzným? Čo môže byť kontroverzné? ap.

Projektové vyučovanie. Nadväzuje na problémové vyučovanie, no je komplexnejšie, jeho plány sú rozvrhnuté do dlhšieho časového obdobia. Východiskom je úloha (problém, téma), ktorú majú žiaci riešiť teoretickou a praktickou činnosťou (individuálne alebo v skupinách). Projekt prekračuje okruh jedného predmetu a nadväzuje na iné predmety – vedomosti z nich potrebujú žiaci na vyriešenie zadanej úlohy. Projekt môžeme naplánovať do niekoľkých fáz: 1. Stanovíme primeraný cieľ, ktorý majú žiaci splniť. 2. Vytvoríme plán riešenia úloh (rozdelenie úloh). 3. Vytvoríme priestor na realizáciu úloh (žiaci hľadajú potrebné informácie, svoje zistenia dokumentujú, zhotovujú záznamy,

modely a pod.). 4. Zistenia vyhodnotíme a zhodnotíme celkovú úspešnosť projektu. (Maňák, Švec 2003, s. 168)

Príklad: Žiaci rozpracujú projekt *Popkultúrny hrdina*, v rámci ktorého skúmajú zhody a posuny v koncepte postáv Batmana, Supermana, Hulka, Wolverina, Thora ap.

Recenzia. Žiakov najprv oboznámime so zákl. znakmi recenzie. Okrem tradičného recenzovania obľúbenej knihy, hudobného CD či filmu im ponúkame aj recenzovanie nekonvenčných predmetov alebo estetických javov. Môžu napísať recenziu na svoju obľúbenú šálku, zaujímavé tetovanie, šperk, čiapku atď.

Relaxácia. Táto známa metóda môže nadobudnúť podobu rozprávania príbehu alebo opisu určitej situácie korešpondujúcej s učebnou témou. Príklad: „Zavrite si oči...Predstavte si, že ste v lese. Sedíte na mäkkom machu, cez listy stromov sa predierajú slnečné lúče. Les vonia šiškami a hríbmi. Podídate k stromu a dotýkate sa ho. Cítite na prstoch jeho drsnú štruktúru...Je tam neobvyklé, liečivé ticho...Zrazu sa strom pohne, zašustí, zapraská... Zmätie vás to. Započúvate sa lepšie a rozoznávate zvláštne slová: laurelindórenanlin-deloverandormalinordnélionornemalin...“ (Takýto úvod je vhodný napr. pri téme fantasy – tajomný jazyk patrí postave Stromobrada z knihy *Pán prsteňov* od J. R. R. Tolkiena.)

Súťaž. Vyhlásime súťaž napr. v napísaní čo najväčšieho počtu hororových postáv. Presne vymedzíme čas, potom súťaž vyhodnotíme a víťaza odmeníme vtipným vecným alebo pomyselným darom (ručne vyrobený lapač strašidelných snov, gumový cukrík v tvare upírskych zubov ap.).

Tvorba literárneho scenára. Žiaci pretvárajú vybraný prozaický text (najlepšie taký, ktorý obsahuje nejaký konflikt či napätie) na filmový alebo divadelný scenár. S ohľadom na čas píšú iba krátke úryvky scenára. Najprv ich oboznámime so základnou štruktúrou scenára: osoby a obsadenie, výpovede postáv, dialóg, scénické poznámky, príp. im poskytneme ukážku. Inštruujeme ich, aby si celú situáciu predstavili v konkrétnom priestore.

Umelecká porota. Žiaci hodnotia obrazy alebo práce spolužiakov. Pred hodnotením treba dopredu určiť kritériá, podľa ktorých sa hodnotí: originalnosť, nápad, zvládnutie kompozície, psychologické pôsobenie farieb. Žiaci si takto osvojujú kritériá, ktoré majú pri hodnotení váhu. (Slavík 1999, s. 157) Pri hodnotení náročnejších umeleckých diel môžeme vypracovať burzu slov, aby si z nich vyberali, ktoré sa im v konkrétnom prípade zdajú výstižné (napr. tradičné, netradičné, klasické, moderné, odvážne, šokujúce, výstredné, nenápadné, jemné, krehké, drsné, jasné, temné, radostné, hravé, romantické, skľučujúce, ponuré, komické, tragické).

Žánrové pretváranie príbehu. Žiaci pretvárajú pôvodný žáner príbehu na iný: rozprávku na horor, reflexívnu prírodnú lyriku na katastrofický/apokalyptický príbeh, realistickú poviedku na fantasy ap. K tomu, aby dobre uskutočnili túto premenu, musia ovládať osobitosti oboch žánrov.

3| Estetické prejavy tínedžerských subkultúr – identita a sebvýraz

(Michaela Malíčková)

3.1| Čo je subkultúra?

Východiskom preverovania *subkultúry* ako špecifického kultúrneho fenoménu je jej súvzťažňovanie ku kultúre ako nehomogénnemu systému, ktorý reprezentuje dominantné, oficiálne, mainstreamové.⁶

Dominantná kultúra je väčšinová z hľadiska početnosti, šírky záberu naprieč spoločenským spektrom, i keď koncentrovaná okolo spoločenského streda, a tradičná až konzervatívna z hľadiska tlmočených hodnôt. *Vystupuje ako zažitý, prirodzený kultúrny poriadok.*⁷

Subkultúra je potom menšinový subsystém, ktorý, podľa Dicka Hebidgea (2012, s. 128), rieši v každom jednotlivom subkultúrnom prípade špecifický súbor okolností, problémov a rozporov a, samozrejme, *zažitý poriadok dominantnej kultúry narušá*. Tento kultúrny podsystém so svojbytným životným štýlom (hodnotami, vyjadrovacími médiami a pod.) môže fungovať v podobe *alternatívnej kultúry* (vytváranie možností, ktoré obsahujú prvky nadväznosti, pretvárania, obrany aj čiastočného negovania, rebélie) alebo *kontrakultúry* (dominujú prvky opozitného postoja, antagonizmu, vzbury, negovania).

⁶ Z možných modelov stratifikácie kultúry sme pri našom ďalšom uvažovaní východiskovo využívali texty Ericha Mistríka (1999a), pričom nám slúžili viac ako prostriedok na presnejšie vymedzenie problémov a termínov nášho záujmu, než ako bezvýhradne prebratý model fungovania kultúry.

⁷ Opisovanie subkultúrnych prejavov ako tých, ktoré narušajú zažitý, prirodzený poriadok, je súčasťou uvažovania Dicka Hebidgea v knihe *Subkultura a styl* (pozri napr. Hebidge 2012, s. 26-44).

Pre spôsob existencie subkultúry je definujúci fakt, že povaha kultúry je dialogická⁸, teda kultúra a jej podsystemy navzájom komunikujú, a ich vzájomný vzťah charakterizujú kvality ako dynamika, napätie, vývoj. V tomto zmysle je narúšanie existujúceho dominantného kultúrneho poriadku žiaduce, a to preto, aby sa zamedzilo stagnácii, regresu. Hoci pre konkrétne subkultúry môže byť výmena informácií likvidačná (kolonizácia okrajových kultúrnych fenoménov mainstreamom⁹, posilňovanie ich formálnej znakovosti na úkor sémantiky, vyprázdňovanie pôvodných významov, formalizácia – zánik alebo subkultúrne redefinovanie, napr. hippies, glam), pre kultúru ako celok je regeneračná, obrodzujúca.¹⁰

Komunikácia prebieha na osi binárnych opozícií (Popovič 1983), ktoré môžeme konkretizovať do nasledujúcich vzťahových dvojíc:

my – vy/oni,

naše – vaše/ich,

insider (vnútri) – outsider (von, mimo),

svoje – cudzie.

Práve poslednú z nich identifikujeme v optike existenciálneho ukotvenia problematiky subkultúr za (podstatou) najpresnejšiu a terminologicky naj-univerzálnejšiu.¹¹ Kľúčová binárna opozícia *svoje – cudzie* následne usmerňuje naše ďalšie diskurzívne čítanie a upriamuje našu pozornosť predovšetkým k subkultúrnym prejavom, ktoré sú spojené s tínedžerstvom.

3.2| Znaky tínedžerských subkultúr

1. Tínedžerské subkultúry veľmi vypuklo ukazujú vymedzujúcu až konfrontačnú povahu subkultúrnych pohybov:

⁸ Analogicky tento motív rozvíjajú napr. aj Heath – Potter 2012.

⁹ Tento mechanizmus v ideálnej podobe funguje analogicky k Heglovmu triadickému modelu vývoja: subkultúra ako antitéza reaguje na tézu v podobe dominantnej kultúry, aby následne vznikla syntéza, teda kultúra kvalitatívne zmenená tým najlepším zo subkultúry.

¹⁰ V širšom filozofickom rámci ukotvujeme kategóriu *svoje – cudzie* v takom sémantickom prostredí, ktoré je blízke napr. Bernhardovi Waldenfelsovi (1998).

¹¹ Viac pozri napr. Kulka 1996, s. 9-10.

V samom psycho-fyziologickom nastavení tínedžera je kódovaná potreba samého seba nanovo definovať vo vzťahu k existujúcim autoritám, existujúcim sociálnym väzbám a sebe samému; ide o výrazné obdobie sebadefinovania, hľadania, vymedzovania sa aj identifikácie. Ak sme ochotní uvažovať o psychickom vývoji spolu s Eriksonom, tínedžerstvo (puberta a adolescencia) spadá do piateho a šiesteho vývojového stupňa; psychosociálnu krízu, ktorá piate štádium charakterizuje, definuje ako totožnosť vs. difúzia identity.¹² Individuálna identita je podľa psychológov v tomto veku z veľkej časti odvodzovaná práve od identifikácie so sociálnou skupinou. V tejto súvislosti si treba pripomenúť nasledovné: *„U každé kultury jde o vyjádření životního stylu a sankcionování specifických způsobů reagování, v jejich pozadí působí ideje, regulativy, instituce a kulturní artefakty. V teenagerské kultuře mají nejmenší význam složky institucionální. Větší roli naopak hrají sociokulturní regulativy a artefakty“* (Kulka 1996, s. 15).

Zaujímavé je potom sledovať, do akej miery inštitucionálne zložky predsa len v subkultúre svoj status zaujímajú. Príkladom môže byť výrazne členená a hierarchizovaná štruktúra skinheads. Vo vzťahu k vonkajšiemu svetu je tiež možné preverovať, či je subkultúra vo svojich aktivitách orientovaná na nácvik zvládnutia reality, alebo skôr na posilňovanie pocitu chráneného dištancu od vstupu do formalizovaných väzieb dominantnej kultúry, resp. vstupu do dospelosti. Zrod a formovanie tínedžerských subkultúr je z hľadiska historickej identifikácie, vývoja a cirkulácie jedinečný fenomén (myslíme tým vznik mládeže ako spoločenskej skupiny s istou mierou autonómie a čiastočne aj ekonomickej sily – sklamanie z generácie svojich rodičov transformuje do redefinovania ich hodnôt v kontexte demýtizácie univerzalizmu, fragmentarizácie kultúrnych vplyvov/multikulturalizmu, množenia a legitimizácie paralelne existujúcich semiotických kultúrnych systémov atď.).

2. Tínedžerské subkultúry majú potrebu manifestovať svoju inakosť prostredníctvom vlastných výrazových médií (hudba, jazyk, móda, životný štýl), zvonka čitateľných znakov; ich modelovanie sveta je podmienené optikou svoje (*moje/naše, insider*) a cudzie (*ich, outsider*).

¹² K tomuto problému viac pozri Malíčková 2004.

3. Napriek možnej krátkej životnosti tínedžerských subkultúr (napr. glam), resp. krátkemu pobytu jednotlivca v nej (v závislosti od veku, vkusových preferencií, prípadne osobnostných dispozícií), či eventuálnej diskontinuite ich vývoja (napríklad hipster a jeho rôzne viditeľné pôsobenie na kultúrnej scéne, sprevádzané obsahovými/ideovými posunmi a postupným pejoratívnym zafarbením samotného pojmu) majú zväčša silné väzby na stopy v kultúrnej tradícii.

Subkultúry – a tie tínedžerské zvlášť – markantne transponujú *subkultúrne svoje do štýlu*. Ten má podľa Hebdigea v prípade subkultúr subverzívnu hodnotu a predmety (veci, znaky) ním používané nadobúdajú symbolický potenciál, teda majú dvojakú hodnotu: sú výstrahou pre bežný svet a súčasne zdrojom hodnoty ako znaku odlišenej identity a prerušenia procesu normalizácie pre členov jednotlivých subkultúr. (Hebdige 2012, s. 26-27)

Idea dvojakej hodnoty znakov, o ktorej hovorí Hebdige, korešponduje s našou predstavou čitateľnosti subkultúrnych prejavov v dvoch polohách:

1. Ako sa subkultúra javí *smerom von*? Inak povedané, ako sú jej znaky čítané a interpretované mimo subkultúry? Relevantnú odpoveď nájdeme napr. v rôznych mediálnych obrazoch subkultúr, či už ide o komentovanie printových médií, alebo o modelovanie obrazu v TV seriáloch (k tomuto problému viac pozri Malíčková 2004).

2. Ako definuje subkultúra samu seba *smerom dovnútra*? V tomto bode je potrebné pripomenúť, že identické symboly môžu byť vyhodnocované rôzne (napríklad kožený náhrdelník s kovovými cvokmi typu pyramída môže byť u gotika či punkera čítaný zvonka ako znak agresie, nástroj možného útoku, zvnútra, naopak, ako symbol ochrany). Je samozrejmé, že smerom dovnútra možno registrovať aj subtilnejšie prejavy či menej zjavné odchýlky, ktoré súvisia s možnou výraznou členitosťou niektorých subkultúr (napr. gotici majú medzičasom desiatky variácií: gutter goth, gothic lolitas, white goth, vampire goth, perky goth a pod.; tetovanie či slang gangov je často zrozumiteľný len prostredníctvom znalosti výrazových nuáns či zvonka takmer neregistrovateľných gest a signálov).

3.3| Subkultúrny sebvýraz

V súvislosti so štýlom sa otázka kladená v podobe *Čo je subkultúra?* nutne mení na *Akým spôsobom existuje subkultúra?* Zaujímať nás budú špecifiká životného štýlu, pričom štýlu rozumieme ako synonymu spôsobu vyjadrovania a výrazovým kvalitám ako tomu, čo vytvára štýl výpovede. Ak chceme rozoberať štýlovú rovinu výpovede, bude nás zaujímať výpoveď z hľadiska jej výrazových kvalít.¹³

Štýl subkultúry je výpoveďou – systémom znakov a ich výrazových kvalít, ktorými sa stávajú vonkajšími ich spoločné vnútorné kvality. Bude nás teda zaujímať *subkultúrny sebvýraz*, ktorý sa v tomto sémantickom spresňovaní stáva našim kľúčovým interpretačným nástrojom. *Subkultúrny sebvýraz*:

1. vytvára časopriestorové súradnice pobytu tu a teraz,
2. vytvára časopriestorové väzby v kultúrnej pamäti (hippies nadväzujú na romantickú ideu slobody, prirodzenosti, spätosti s prírodou, konkretizovanú napríklad u H. D. Thoreaua, recyklujú orientálne duchovné systémy; glam sa hlási k dandizmu, androgýnnemu ideálu a romantickému mesiášstvu ap.).

Subkultúrny sebvýraz prezrádza, čo aktuálne aj v kultúrnej tradícii považuje jeho nositeľ *za svoje* a čo *za cudzie* – sebvýraz teda *vyjadruje postoj*. Môžeme ho definovať ako „súhrn typických výrazových stránok, ktorými človek (skupina) odкрýva vlastnú totožnosť a chápanie skutočnosti“.¹⁴ Aj pri subkultúrach – rovnako ako v prípade umeleckého diela – platí, že je do veľkej miery výsledkom procesu sebauvedomovania, sebauvedovania a sebadefinovania, no podieľajú sa na ňom i prvky spontánnosti a neuvedomenosti. Preto sa môže stať, že isté skupinové aktivity a kultúrne pohyby začnú byť vnímané a charakterizované ako subkultúrne najprv zvonka, a práve táto identifikácia napomáha následnému dotváraniu a jasnejšiemu profilovaniu sa skupinovej, resp. subkultúrnej identity (aktuálne napr. freerunningová scéna).

¹³ Vychádzame z definície štýlu, ako ho v jednej z možných podôb uvádza Ľubomír Plesník (Plesník a kol. 2011, s. 17).

¹⁴ Uvažovanie o sebvýraze subkultúr vychádza z hesla *sebvýraz*, ktoré vo vzťahu k umeleckému textu podrobne vypracovala Eva Pariláková (In: Plesník a kol. 2011, s. 45-54).

Kvality, ktoré definujú sebavýraz, môžeme interpretovať v dvoch aspektoch:

- znaky, ktoré člena subkultúry definujú, identifikujú so sebou samým (môžu byť menej zjavné),
- znaky, ktorými sa člen subkultúry definuje voči ostatným členom subkultúry, a tie, ktorými sa definuje voči iným, teda tým mimo subkultúry (zväčša evidovateľnejšie).

Táto dvojaká profilácia znaku nás vedie priamo do centra vzťahu autenticity a štylizácie. Erich Mistrík (2011, s. 54) v súvislosti s autenticitou upozorňuje predovšetkým na úprimnosť, pravosť, v našom výklade však upriamujeme pozornosť skôr na presvedčivosť, hodnovernosť a hlavne individuálnosť ako najvyššie hodnoty autentického.

Autentické sa viaže na spontánnosť a minimálnu korekciu, a preto aj minimálne podlieha štylizácii. Hoci autentické nepodlieha formálnym autoritám, prirodzené authority dokážu *ja* meniť na *my*. A to je v subkultúrnom sebavýraze zásadné: sebadefinovanie na úrovni idiognómie sa prelína s identifikáciou so skupinou, teda sociognómiou. Posunom *ja* na *my* sa síce oslabuje individuálnosť a spontánnosť, ale *vo vzťahu k oni sa posilňuje jedinečnosť, osobitosť* a na komunikačnej úrovni rezonuje v binárnej opozícii *insider* (ten, kto je súčasťou, je zasvätený) – *outsider* (ten, kto je mimo). Mnohé *pôvodné, autentické* prejavy sa v tomto procese transformácie *ja* na *my* stávajú vzorom až vzorcom skupinového vyjadrenia a autentické sa transformuje na príznačné (a, samozrejme, čiastočne ustupuje štylizácii).

Subkultúrny sebavýraz ako vyjadrenie postoja funguje v ďalšom preverovaní v zmysle špecifického kultúrneho kódu, ktorý nám pomôže porozumieť jednotlivým subkultúrnym prejavom (napríklad odev, imidž, väzba na priestor) práve prostredníctvom ich vzťahu k autentickému, jedinečnému, príznačnému, štylizovanému, individuálnemu (k idiognómii) a skupinovému (sociognómii).

Uvedené charakteristiky môžeme demonštrovať množstvom rozmanitých subkultúrnych prejavov. Sústredíme sa len na príznačný priestor a odev, ktoré vstupujú so subkultúrou do vzťahov akoby rôzne funkčne nasiaknuté.

3.2.1| Subkultúrny priestor



Obr. 1 Gotický klub v Denveri



Obr. 2 Freerunner v Nitre

Vzťah subkultúry k priestoru je obvykle veľmi výpovedný. Podoba priestoru, ktorý si subkultúra vytvára ako svoj, resp. pretvára na svoj priestor, je semioticky príznaková a dokáže prezradiť mnohé aspekty fungovania skupiny vo vzťahu k vonkajšiemu svetu. Signifikantným miestom stretávania sa a trávenia času gotickej subkultúry sú kluby¹⁵ (hudba, zábava, kostýmovanie), free-runneri sa zas mimo telocvične stretávajú kdekoľvek na verejnom priestranstve¹⁶ (park, členité námestie, sídlisko a pod.), ktoré môže slúžiť ako priestor na zdolávanie prekážok. Kým gotici sa zväčša uťahujú do súkromia svojej subkultúry a svoje priestory dôsledne estetizujú (s presahmi k ritualizácii až

¹⁵ Pozri obr. 1 (In: http://denver-bars.com/wp-content/uploads/2012/11/The_Church_Denver_Clubs.jpg)

¹⁶ Pozri obr. 2 (In: <http://pokec.azet.sk/woolf.x/fotoalbumy/me-freerun-photoshooting-nitra-m-michalova>)

sakralizácii), a tak posilňujú ich (a svoju) špecifickosť a vydelenie, freerunneri, naopak, aktuálne a dočasne pretvárajú akýkoľvek verejný priestor na ich priestor, zbavujú ho v danej chvíli jeho pôvodnej funkcie a privlastňujú si ho, aby ho vzápätí znovu z týchto nových väzieb uvoľnili.

Pri gotikoch teda ide o priestor statický, vytvárajúci pocit zázemia a útočiska, pri freerunneroch je priestor dynamický, dočasný, využívaný ako miesto nácviku zdolávania prekážok (fyzických i komplexnejšie životných).

3.2.2| Štýlotvorný subkultúrny odev

Ďalším zo zreteľne čitateľných komunikátorov subkultúrnej identity býva odev. Musíme si však pripomenúť, že o subkultúrnej móde môžeme najpresnejšie hovoriť vtedy, ak ju usúvzťažníme s módou ako celkom, a to v perspektíve, v akej o nej uvažuje Gilles Lipovetsky. Móde potom rozumieme nie ako stáročia sa vyvíjajúcej odevnej kultúre, ale ako fenoménu spojenému s rozvojom moderného západného sveta. Móda v demokratických spoločnostiach je *dôkazom individualistických tendencií, autonómnej subjektivity*.¹⁷

Móda bola pôvodne znakom sociálneho kastovného systému, pričom v demokratických spoločnostiach na túto úlohu dnes do veľkej miery rezignuje. V subkultúrnom odeve sa však opäť mení na *kastovný semiotický systém*, tentoraz *dobrovoľný*. Binárne opozície sa konkretizujú predovšetkým do dvojíc: autentické – štylizované, odlišujúce – imitačné, osobité – uniformné.



Obr. 3 Skinheads

¹⁷ Viac pozri Lipovetsky 2002.

V prípade subkultúrneho odevu sa ukazuje ako najdôležitejšia posledná z binárnych opozícií, pretože práve blízkosť či vzdialenosť uniformovanému odevu je dôležitým recepčným signálom. Väčšina subkultúrnych odevov má spoločné charakteristické prvky, ale nie každý z nich môže byť „čítaný“ ako uniforma. Uniformita subkultúrneho odevu je závislá od miery osobitého, individuálneho v typickom, príznakovom pre danú subkultúru a táto miera zároveň vypovedá o povahe vnútornej štruktúry subkultúry a o postavení jedinca v nej, o miere ideologizácie životnej filozofie ap. Ideálnym príkladom je až konfrontačná podoba odevu skinheads¹⁸ a odevu hippies¹⁹: skinheads majú subkultúrny odev vytvorený ako skutočnú analógiu k uniforme (vždy v strehu, vždy pripravení na boj), odev hippies je výrazne individualizovaný, povoľuje rôzne strihy, vzory, materiály, vytrháva funkčne jasne zadefinované časti odevov z ich pôvodných kontextov (napr. kabát vojenskej uniformy, indiánske čelenky z peria) a vkladá ich do nových vzťahov s inými, často úplne netradičnými prvkami oblečenia, zámerne ruší rodové definovanie odevu ap. Samozrejme, častým opakovaním napríklad etno prvkov vznikajú aj v tomto slobodomyselnom odevu isté konvencie a náznaky uniformity, ale v zásade subkultúrny odev korešponduje so životnou filozofiou hippies.



Obr. 4 Hippies

¹⁸ Pozri obr. 3 (<https://nrwenglish11.pbworks.com/w/page/26304936/Skinheads-s%281960%27s%29> – Skinheads)

¹⁹ Pozri obr. 4 (http://anuki008.files.wordpress.com/2013/10/hippies_by_english_pyro.jpeg)

Subkultúrny odev, napokon rovnako ako subkultúrny priestor, je zdrojom relevantných informácií o existenciálnom postoji jeho nositeľa a náš model uvažovania by mal byť možným nástrojom porozumenia semiotike subkultúrnych prejavov v duchu výroku: „*Všetchno je v tom druhým pohledu a někteří jich potřebují i šest.*“²⁰

²⁰ Výrok W. Burroughsa (Hebdige 2012, s. 49).

4| Abecedár hip-hopu

(Martin Boszorád)

Podľa internetovej verzii *Slovníka súčasného slovenského jazyka* (z roku 2006) je slovo *abecedár*

1. ► abecedný zoznam: *a. mien*;
2. ► učebnica čítania pre prvákov, šlabikár
3. ► príručka základných poznatkov, základných pravidiel; základné pravidlá všeobecne.²¹

Keďže kapitola nie je štruktúrovaná abecedne, výraz abecedár je pre ňu do určitej miery a v istom rozsahu definujúci iba vo význame 2. a 3. bodu uvedenej slovníkovej charakteristiky – tento text je totiž prehľadovým, uvádzajúcim vstupom do problematiky reflexie mimoriadne živej hip-hopovej subkultúry. Chceme ponúknuť základný návod, ako hip-hop ako tínedžerskú subkultúru „čítať“, resp. ako k nemu ako k (vyučovacej) téme pristupovať. Z pomyselného hip-hopového abecedára vyberieme iba niektoré problémy a problémové okruhy, ktoré sa podľa nášho názoru javia ako kľúčové. Nechceme sa venovať špecifickým a nadstavbovým jednotlivostiam, sústredíme sa na poznatkovú bázu, vďaka ktorej sa otvorí cesta k legitímnemu a erudovanému chápaniu hip-hopovej subkultúry. Nepôjde nám o to, aby čitatelia vďaka tejto stati (s) poznali rozdiel medzi slovami *can* (plechovka spreja) a *cap* (tryska na spreji), ale o to, aby dokázali graffiti – teda jeden zo spôsobov, akým sa príslušník hip-hopovej subkultúry môže vyjadrovať – vnímať nie ako striktné deštruktívny fenomén, ale ako čosi, čoho základnou funkciou je „doplňať už existujúcu skutočnosť a prostredníctvom tvorivých (teda rozhodne nie principiálne deštruktívnych – dopl. M. B.) zásahov jej dodať nový charakter (Kubalová 1997, s. 51).

²¹ Dostupné na: <http://slovníky.juls.savba.sk> [cit. 16-02-2015].

Alebo ako čosi, čoho „základným princípom je nutkavá, ba obsedantná snaha o prekrytie reálnej kulisy každodenného polis kvantami figuratívnych aj abstraktných, grafematických aj malebných tvarov (teda transformácia každodennosti/všednosti/„šedivosti“ na nevšednosť – dopl. M. B.)“ (Valček 2000, s. 41). V istom zmysle chceme čitateľov inšpirovať k tomu, aby o hip-hopovej subkultúre uvažovali s otvorenou myslou a vybavení základnými poznatkami.

4.1| Hip-hop? Hip-hopová subkultúra?

Na základné otázky *Čo je to ten hip-hop? Čo je to tá hip-hopová subkultúra*^{22?} sa dá odpovedať viacerými spôsobmi:

1. Môžeme siahnuť po definícii Josefa Smolíka: „Subkultura hip hop není pouze hudební, ale i životní styl, jak je u subkultur běžné. Jako umělecká forma v sobě hip hop zahrnuje čtyři elementy: graffiti²³, breakdance²⁴, MCing²⁵ a DJing²⁶“ (Smolík 2010, s. 193).²⁷

²² K téme subkultur odporúčame nahliadnuť do nasledujúcich titulov: DŽAMBAZOVIČ, R., KLOBUCKÝ, R. (eds.). 1999. *Súčasné subkultúry mládeže : zborník príspevkov zo seminára Sekcie sociologickej teórie Slovenskej sociologickej spoločnosti pri SAV uskutočneného 21. októbra 1998*. Bratislava : Slovenská sociologická spoločnosť pri SAV, 1999. ISBN 80-85447-08-8; HEBDIGE, D. 2012. *Subkultura a styl*. Praha : Dauphin/Volvox globator, 2012. ISBN 978-80-7207-835-6; KOLÁŘOVÁ, M. (ed.). 2011. *Revolta stylem : hudební subkultury mládeže v České republice*. Praha : Sociologické nakladatelství – Sociologický ústav AV ČR, 2011. ISBN 978-80-7419-060-5; SMOLÍK, J. 2010. *Subkultury mládeže : uvedení do problematiky*. Praha : Grada Publishing, 2010. ISBN 978-80-247-2907-7.

²³ Pôvod slova *graffiti* býva obyčajne v odbornej literatúre spájaný s gréckym *graphein* (písať) alebo s talianskym *graffito* (škrabanec) (pozri napr. Smolík 2010, s. 191). Dana Kubalová charakterizuje pôvod pojmu graffiti obšírnejšie, keď uvádza súvislosť aj s francúzskym slovom *gravure* (rytie, rytina, rytecká práca) (Kubalová 1997, s. 47). Nazdávame sa, že aj definícia graffiti je v podaní uvedenej autorky primeraná: „My budeme za graffiti pokladať špeciálny druh exteriérovej maľby, ktorá je spojená s používaním špecifických výtvarných techník (spreje, aerosolové bomby, šablóny ap.), s osobitým druhom námetov (predovšetkým obrazová štylizovaná forma písma, podpisu) a so svojskou filozofiou“ (Kubalová 1997, s. 48).

V záujme korektnosti sa nám tu žiada dodať, že vzájomné spojenie graffiti a hip-hopovej subkultúry nie je, hoci prax zväčša naznačuje opak, nevyhnutnosťou. Povedané inými slovami, nie každý graffiti artist (writer) musí principiálne a automaticky byť príslušníkom hip-hopovej subkultúry.

²⁴ Tanečný štýl, ktorý sa sformoval prakticky bezprostredne v čase vzniku hip-hopovej subkultúry.

²⁵ „MCing – odvodené od skratky MC, ktorá se původně vykládala jako Master of Ceremonies (tedy něco jako mistr obřadník, ceremoniář), v současnosti se užívá spíš Microphone Controller nebo Microphone Checker – ten, kdo drží mikrofon“ (Škařupová; Smolík 2010, s. 194). MCing je vlastne rap, teda deklamácia textu na podklade rytmu hudby alebo beatboxu.

²⁶ Základný princíp vytvárania hip-hopovej hudby (Smolík 2010, s. 191). „Hudba je (keď je reč o jadre DJingu – dopl. M. B.) komponovaná vyberaním a kombinovaním častí už nahratých piesní, aby vytvorila „novú“ nahrávku“ (Shusterman, 2003, s. 316).

²⁷ Stotožňujeme sa s týmto štvorčlenným vymedzením hip-hopu, hoci v niektorých zdrojoch (pozri napr. A. Oravcová; Kolářová 2011, s. 124) je hip-hop charakterizovaný ako komplex viacerých než štyroch elementov. Oravcová uvádza ako piaty element beatbox – zjednodušene povedané, imitovanie hudobných nástrojov (predovšetkým bicích a perkusii) pomocou úst za účelom vytvorenia beatu, teda v podstate rytmického podkladu pre rap.

2. Môžeme nahliadnuť do textu niektorej z hip-hopových skladieb, ktoré tento problém tematizujú, napríklad do skladby slovenského reprezentanta hip-hopu, interpreta s umeleckým menom Majk Spirit, do textu z roku 2011 s príznačným názvom *Hip-hop*:

*Mladý rebel s mikrofónom, to sa volá hip-hop,
kultúra tej ulice, a to znamená hip-hop.
Mier, láska, jednota a sranda, to je hip-hop.
Komunita, jedna veľká banda, to je hip-hop.
Móda, biznis, umenie, to je hip-hop.
Gestá, slangy, húlenie²⁸, to je hip-hop.
[...]
Buď hip-hop, na začiatku bolo slovo,
málokto je MC, ale rapperov je mnoho.
DJ je ten pán, čo hrá tú muziku,
hraje sa s tým gramofónom, zabáva to publikum.*

*B-boy²⁹, to je lietajúci gumený chlapec,
saltá, freezy, Capoeira je to viac ako tanec
A graffiti má históriu ďalekú,
steny maľovali sa už v jaskyniach v praveku.*

Obidve možnosti – definícia i skladba – sú v zásade korektné a obidve môžu byť do určitej miery v súvislosti so snahou o pochopenie problematiky hip-hopovej subkultúry efektívne. Obsahovo sa do značnej miery prekrývajú, a to napr. v pomenúvaní štyroch základných hip-hopových elementov. *Definíciu* totiž charakterizuje perspektíva zvonka (outside/z diaľky, t. j. mimo rámca subkultúry), zatiaľ čo *skladbu* definuje perspektíva zvnútra (inside/zblízka, t. j. v rámci subkultúry).

Zvolili sme si taký spôsob hľadania odpovedí na položené otázky, ktorý sa nachádza na pomedzí mimo subkultúrneho („outsiderského“) a subkultúrneho

²⁸ V rámci jazyka mládeže a aj v rámci hip-hopového slangu ide o označenie konzumácie ľahkých drog – marihuany.

²⁹ Jednoducho povedané, človek praktizujúci breakdance.

(„insiderského“) prístupu k problému – rozhodli sme sa vypovedať o hip-hopovej subkultúre na základe dokumentárneho filmu českej proveniencie so zaujímavým a mimoriadne hravým názvom *Česká RAPublika*, ktorý vznikol pod režisérskou gesciou Pavla Abraháma v r. 2008 (viac pozri na: <http://www.csfd.cz/film/236067-ceska-rapublika/>).

Práve tento film možno vnímať ako akýsi kinematografický abecedár hip-hopu, pretože sa dotýka takmer všetkých základných otázok súvisiacich s problematikou hip-hopovej subkultúry.

Z tohto pohľadu môže poslúžiť 1. ako „učebnica čítania“ hip-hopovej subkultúry s jej typickými, resp. charakteristickými výrazovými osobitosťami; 2. ako „filmová učebnica“, ku ktorej je tento text doplnujúcim – bližšie vysvetľujúcim a kontexty objasňujúcim komentárom.

4.2| Filmový abecedár hip-hopu?

Film *Česká RAPublika* je hudobným dokumentom, ktorý od bezprostredného úvodu zodpovedá konceptu, v ktorom je forma podriadená obsahu. Dôležité pritom je, že onen koncept nie je umelou nadstavbou nad neexistujúcou základňou, ale práve naopak. Film je totiž kompozične vystavaný ako filmová (audiovizuálna) nápodoba klasického modelu hudobného albumu, napr. aj žánru hip-hop – spája filmové a hudobné do homogénneho celku.

Prvé, čo sa pred divákovými očami objaví, je postupne sa rozbaľujúci playlist (v angličtine ide o označenie zoznamu skladieb), ktorý obsahuje nielen názvy jednotlivých častí filmu, ale i presný údaj o ich minútáži, pričom – a to v rámci hudobných nosičov patrí k akémusi nepovinnému štandardu – otváracia časť nesie názov *Intro* (skratka od slova introdukcia/úvod, vstup) a uzatváracia *Outro* (od anglického out/von).

Úvodná, najkratšia „skladba“ je akýmsi audiovizuálnym rýchlo exkurzom do dejín hip-hopu, k jeho koreňom. Najcharakteristickejším obrazom, vystihujúcim úvodné desiatky sekúnd filmu, je listovanie v bližšie nijako nešpecifikovanej knihe s patričným hip-hopovým obsahom.

V druhej časti *Intra* sa perspektíva mení. Keď použijeme predovšetkým v kontexte uvažovania o subkultúrach jednu z najdôležitejších binárnych opozícií, z kultúry „cudzieho“ (ide predsa expresné oboznamovanie sa s neznámym, cudzím) sa stáva kultúra „svojho“/„nášho“. Hip-hop ako čosi importované (hip-hop sa sformoval v 70. rokoch 20. storočia v USA), netypicky české sa zrazu objavuje v spojení s českými realiami – autori ho v sekvencii s beatboxujúcim Markom Ebenom a rapujúcim Karlom Gottom vlastne ukotvujú v českej kultúre. Uvedená opozícia sa tu však k slovu dostáva ešte v inej rovine. Karel Gott nie je subkultúrnym príslušníkom a pravdepodobne nie je ani umelcom, ktorý by bol hip-hopovou subkultúrou akceptovaný, uznávaný. Z pohľadu zvnútra subkultúry je teda „cudzím“, tzn. osobou, ktorá si to, čo je subkultúrne, iba dočasne privlastňuje. Tento motív je v kontexte uvažovania o hip-hopovej subkultúre v súčasnosti mimoriadne dôležitý. Rapujúci Karel Gott je metaforickým zosobnením toho, čo sa s hip-hopom dnes deje. Hip-hop sa totiž za posledné obdobie – a to bez ohľadu na to, či hovoríme o globálnom/svetovom, či o lokálnom/domácom – stal výrazne mainstreamovou/strednoprávdovou záležitosťou, čím sa ako subkultúra vlastne „rozpúšťa“. Hip-hopová móda (typické široké nohavice, šiltovky obrátené dozadu, XXL mikiny s kapucňou atď.) stráca tradičný rozmer „nositeľa subkultúrneho posolstva/idey“ a trivializuje sa ako vyprázdnený, už vôbec nie subkultúrny obal bez dôležitejšieho obsahu. A naopak platí, že to, čo predtým nebolo tradičnou súčasťou hip-hopovej módy (úzke nohavice, napr. tzv. *skinny jeans*, uprednostňovanie elegancie pred striktnou a absolútnou ležérnosťou atď.), sa v kontexte hip-hopovej subkultúry objavuje čoraz častejšie.

Druhá „skladba“ s názvom *Fotky z novin* je venovaná návšteve fotoateliéru v rámci príprav plagátu k plánovanej prezentácii vznikajúcej *Českej RAPubliky*. Tu sa na jednej strane ukazuje, že ústredné postavy (členovia českých hip-hopových zoskupení PSH a Supercrooo) nechcú fotografiami vypovedať nič viac, ako to, že existujú. Vo všeobecnosti platí: jednou z kľúčových funkcií subkultúr je, že jedincovi umožňujú nielen komunikovať to, že je, ale predovšetkým to, aký je. Na druhej strane táto pasáž „koketuje“ s niektorými stereotypmi vnímania hip-hopovej subkultúry, napríklad prehnaná gestika (prílišné mávanie rukami) v rámci subkultúrnej, špeciálne hip-hopovej (seba)

prezentácie sa odhaľuje ako prežitá a iný stereotyp (držanie sa pri rapovaní za rozkrok) ako stále aktuálny. Hip-hopová subkultúra je jednou z „najgestickejších“ subkultúr vôbec, v súvislosti s niektorými jej čiastkovými prejavmi (predovšetkým v súvislosti s rapom) totiž gesto ako doplnok slovnej výpovede zohráva kľúčovú úlohu.

V nasledujúcich dvoch „skladbách“ (*Party Shit* a *Frekvence Phat*) dochádza ku konfrontácii minority (hip-hopovej subkultúry) s predstaviteľmi väčšinovej spoločnosti (na ulici a v rámci promo v rozhlasovej relácii). Piata časť filmu s názvom *Dokument Orione* je venovaná návšteve bývalej strednej školy Oriona (jedného z členov hip-hopového zoskupenia PSH), kde pred kamerami odhaľuje akúsi svoju „falošnosť“, nie celkom netypickú pre hip-hop. Prezrádza, že mu v tomto štádiu už vlastne nejde o posolstvo (v angličtine sa používa ekvivalent *message*) a že to, čo prostredníctvom svojej tvorby povedať chcel, už povedal. Hoci rap sám seba veľmi často „pasuje“ do polohy priamočiarej, pravdovravnej, zásadné posolstvo prinášajúcej výpovede, Orion bez okolkov priznáva, že v tomto štádiu kariéry mu ide o zábavu (smerom dovnútra, vo vzťahu k sebe samému, i von, vo vzťahu k ľuďom) a o peniaze. K slovu sa tu teda dostáva ďalší z kľúčových problémov súvisiacich s hip-hopom – jeho komercializácia. V začiatkoch bol rap výrazne „zaťažený“ myšlienkami, bol ideový a protestný (interpreti sa prostredníctvom neho vyslovovali k chudobe, rasovej a spoločenskej diskriminácii atď.). Jeho *tvár* bola jednoducho „určovaná zdola“ (Smolík 2010, s. 194). Hoci stále existuje rap s presahom (nielen na úrovni undergroundu, ale v určitom rozsahu aj mainstreamu), ako dominantnejší sa javí taký, ktorému akýkoľvek presah chýba (skladby majú nezriedka podobu akýchsi „ľahkých“ party-songov).

„Skladba“ *Raz, dva, 3, 4, 5* je venovaná stretaniu sa, presnejšie dvom stretnutiam, z ktorých jedno je afirmatívne/súhlasné, dochádza v ňom k absolútne mu porozumeniu medzi protagonistami dokumentu a skupinou rómskych mladíkov, a druhé je kolízne. V ňom na seba „narazia“ dva svety: svet hip-hopovej subkultúry a svet establišmentu, administratívnej „mašinérie“, byrokracie, matričného odboru ako správneho orgánu, teda mechanizmu v systéme majoritnej časti spoločnosti zastupovaného „soudružkou“ Součkovou.

Pointa vzniknutého konfliktu spočíva hlavne v rôznych náhľadoch na identitu: subkultúrna totožnosť tu akoby vstupuje do kolízie s identitou občianskou. „Skladba“ s príznačným názvom *Moje reč* je takisto o stretaní sa, tentoraz o stretaní sa spisovného jazyka a jazyka rapu. Celú sekvenciu pritom úplne dokonale vystihuje nápis nad tabuľou v učebni, v ktorej sa daná sekvencia odohráva: „*Hranice mého jazyka znamenají hranice mého světa.*“

Známy citát filozofa Ludwiga Wittgensteina, jedného z najvýznamnejších filozofov 20. storočia, nadobúda v kontexte súvislostí jazyka a hip-hopovej subkultúry celkom špecifický význam. Rap ako súčasť hip-hopu býva nezriedka chápaný ako akýsi pouličný, surový, neupravený (kvôli častému využívaniu vulgarizmov, subštandardnej lexiky a slangových novotvarov do značnej miery i hrubý, drsný) variant novodobej poézie, ktorá bazíruje v prvom rade na autenticite reči. Poézie, ktorej cieľom je, nenechať sa limitovať danými hranicami jazyka a pristupovať k nemu hravo a kreatívne. Práve práca s jazykom (napríklad používanie nekonvenčných metafor) je jedným z kľúčových kritérií pri posudzovaní kvality a zdatnosti rapera. Jazyk rapu charakterizuje mimoriadne priliehavo Richard Shusterman – opisuje ho pomocou prívlastkov štylizovaný a agresívny, pyšný (Shusterman 2003, s. 318).

Nie nadarmo napr. český interpret s umeleckým menom Marpo opakovane vyzýva poslucháčov, aby vnímali, že je „Metaphorical King“ (metaforický kráľ) alebo členovia slovenskej hip-hopovej formácie H16 v jednom zo svojich textov *Choré riadky* (2006) akcentujú svoju jazykovú zdatnosť:

*Naše metafory sú jak semafony,
kdo chápe, ide ďalej, kdo sa chápať bojí, stojí.*

Siedma „skladba“ *Dumky Op. 90* sa začína ako dokonalá konfrontácia hip-hopovej hudby s hudbou vážnou. Ak použijeme jazyk hip-hopu, začína sa to ako *battle* (z angl. súboj), ale celá pasáž vrcholí ako zaujímavý hudobný *crossover* (z angl. prekríženie, premostenie). Ešte predtým však obe strany argumentujú, prečo je práve ich hudba lepšia (dotýkajú sa tak otázky vnímania hudby, jej recepcného prežívania). Do popredia vystupuje opozícia pôvodné/originálne vs. prebraté/prevzaté, ktorá sa často stáva ústredným argumentom v neprospech hip-hopu.

Rok PSH je záznamom výletu do Karvinej, do rómskeho „ghetta“³⁰ za účelom „uloviť“ talenty. Celá táto časť je do veľkej miery poznačená motívom hip-hopu ako azda najpopulárnejšieho hudobného žánru medzi tamajšími obyvateľmi. Toto ešte väčšmi posilňuje krátky záber na televíziu, v ktorej práve vysielajú videoklip (v čase vzniku dokumentu slovenského „zlatého teľaťa“ hip-hopu) interpreta s umeleckým menom Rytmus.

Moje reč remix vlastne neponúka žiaden významnejší motív konfliktu či konfrontácie (okrem tej s jazykovedcami, ktorá však v konečnom dôsledku pôsobí ako „manifest“ akceptácie), pretože hip-hoperi sú rozhlasom v rodnej obci Josefa Jungmanna, záchrancu jazyka českého, označení za jeho pokračovateľov.

Posledná desiata „skladba“ s názvom *Kde domov můj* je zdarne zvoleným zakončením celého filmu. Nielenže v istom zmysle „rehabilituje“ hip-hop predovšetkým ako hudobný žáner vďaka spolupráci s Hanou Hegerovou, ale demonštruje to, že dotyk minority (subkultúry) a majority, hoci aj realizovaný čiastkovo, môže bez väčších problémov vyústiť do vzájomného „zdieľania“ čohosi spoločného – skúsenosti, výpovede a pod.

Možno povedať, že film *Česká RAPublika* zobrazuje v zásade dve ústredné polohy (re)prezentácie vzťahu minority (subkultúry hip-hop) a majority. Ak opäť zostaneme na úrovni jazyka hip-hopovej subkultúry, ide o *polohu feat.* a *polohu vs.*³¹

Na podklade state Antona Popoviča *Semiotické modelovanie obrazu sveta v texte* (1983, s. 64-80) sa pokúsime na uvedený film, najmä na to, v akej podobe sa doň projektuje a v akej sa v ňom realizuje *poloha vs.*, pozrieť prostredníctvom protikladov, tzv. *binárne opozície*.

Ak vychádzame z toho, že umelecké dielo je do určitej miery vždy odrazom reality, je samozrejmé, že skutočnosť dielom zobrazovaná či transformovaná do znakov, aby modelovala „obraz sveta“ alebo určitej jeho časti. Jednou

³⁰ V tejto súvislosti sa nám zdá zaujímavé nasledujúce tvrdenie Anny Oravcovej: „Ve studiích zabývajících se hiphopovou subkulturou mimo USA převládá domněnka, že právě etnické minority přebírají tuto kulturu jako první. Souvisí to s poněkud romantickou představou hip hopu jakožto kulturní formy, která dává hlas utiskovaným či umlčovaným (přičemž pro hudební žánr založený na maskulinních hodnotách je symptomatické, že se do této skupiny nepočítají ženy)“ (A. Oravcová; Kolářová 2011, s. 128).

³¹ Skratky z angl. *featuring* (vystupovať s...) a lat. *versus*.

z podôb takéhoto modelu je potom systém binárnych protikladov, na ktorých základe je tento obraz konštruovaný.³²

S ohľadom na to, že hlavnou premisou *Českej RAPubliky* je existencia opozície hip-hopovej subkultúry a zvyšku spoločnosti, ústredným protikladom, artikulujúcim tento vzťah, je opozícia *my – oni*, resp. *svoje – cudzie*. Tento vzťah sa vo filme objavuje aj v ďalších dvoch podriadených formách:

1. ako vyjadrenie absolútneho antagonizmu, neporozumenia, neakceptovania *cudzieho* kultúrneho kódu;
2. ako vyjadrenie síce dištancovaného postoja, ale čiastočne pripúšťajúceho obohatenie kultúry *my*.³³

Popri tomto kľúčovom vzťahovom vzorci sa vo filme ukazuje, aj keď striedamejšie, protiklad *staré – nové*, ktorého najvýraznejším prejavom je azda reflexia generačných rozdielov pri vnímaní danej subkultúry. Rovnako nejde len o čistý antagonizmus, pretože v niektorých pasážach Abrahámovho režisérskeho počínu vstupuje kultúra *starého* a *nového* do vzájomnej interakcie, vytvárajúc tak čosi, čo sa takémuto prístupu v zásade vlastne vymyká.

Pavel Abrahám natočil celovečerný dokument o hip-hopovej subkultúre a dá sa teda predpokladať, že jeho snahou bolo zostať čo najbližšie k realite a poskytnúť divákovi „obraz sveta“ čo najvernejšie zodpovedajúci predlohe. Možno práve v tom sa prejavuje dôvod, prečo *Česká RAPublika* výpovedne a výrazovo v konečnom dôsledku ako celok pôsobí dvojstranne/dvojznačne. Uvedený filmový projekt je do určitej miery objektívnou, nezúčastnenou sociologickou a kulturologickou sondou, miestami však z filmu „presvitá“ subjektívnosť (tú možno poodhaliť napr. vo výstavbe a koncepcii filmu ako istého komunikátu) a akási angažovanosť. Dvojstrannosť je definujúcou kvalitou reflektovaného dokumentu aj preto, že poloha vážnej, serióznej výpovede sa strieda s polohou komického zveličenia.

³² Napriek tomu, že Popovič vo svojom texte uvažuje výsostne o literárnom diele, sme presvedčení, že podstatu jeho uvažovania možno uplatniť aj v súvislosti s filmovým dielom (všeobecne i konkrétne).

³³ Podstatným faktom tejto opozície je aktuálna východisková perspektíva, pretože kultúrou *my* môže byť v závislosti od príslušnej optiky nazerajúceho minorita takisto ako majorita.

Česká RAPublika je semiotickým modelom, ktorý niektoré stereotypy vnímania³⁴ potláča, niektoré zase potvrdzuje. Dá sa teda povedať, že Abrahám natočil film, ktorý vytvára nie celkom jednoznačný „obraz sveta“ hip-hopovej subkultúry. A je to tak zrejme preto, že nejednoznačná je v skutočnosti predloha, na základe ktorej onen obraz vznikol, sama hip-hopová subkultúra.

4.3| Zhrnutie

V rámci nášho hip-hopového „základného návodu“ pokladáme za najdôležitejšie tieto poznatky:

1. Hip-hop je „prirodzený kultúrny komplex“ (Shusterman 2003, s. 314) – je množinou, ktorá zahŕňa viacero elementov: rap (záležitosť auditívnej estetiky), DJing (predmet auditívnej estetiky), breakdance (záležitosť estetiky tela, resp. pohybu) a graffiti (predmet vizuálnej estetiky). K týmto základným štyrom (sú)časťam hip-hopu je možné priradiť ešte aj ďalšie, napríklad beatbox (predmet auditívnej estetiky) alebo módu (záležitosť vizuálnej estetiky). Hip-hop teda nemožno stotožňovať iba s rapom, pretože rap je len jednou z jeho formálnych realizácií.
2. Na hip-hop, podobne ako na ktorúkoľvek inú (tínedžerskú) subkultúru, sa dá v zásade pozeráť z dvoch perspektív: zvonka („outside“ – z diaľky, nie z rámca subkultúry) a zvnútra („inside“ – zblízka, v rámci subkultúry). Pochopiteľne, subkultúra sa v závislosti od zvolenej optiky môže javiť (a spravidla sa i javí) rôzne, nehovoriac o tom, že obe optiky môžu mať rôzne jemne odlišné varianty. Inak sa na hip-hopovú subkultúru napríklad dívajú predstavitelia subkultúry skinheads, inak predstavitelia subkultúry punk; inak ju vníma človek, ktorý s ňou má skúsenosť prostredníctvom nejakého prvku (napríklad dospelávajúceho dieťaťa, ktoré je hip-hoperom), a inak zase človek, pre ktorého je celkom cudzím, importovaným, a preto vzdialeným fenoménom (v hip-hope ako v čomsi, čo z jeho pohľadu nie je prirodzené, vidí iba vulgárnosť, vandalizmus ap.).

³⁴ Heterostereotypy, teda v podstate stereotypy vonkajšie (stereotypy vnímania členov subkultúry ľuďmi mimo nej), ako aj autostereotypy, teda stereotypy v podstate vnútorné (stereotypy vnímania seba samých).

3. Hip-hop sa v rámci štyroch dekád svojej existencie výrazne zmenil. Zo subkultúry, alternatívnej kultúry, resp. kontrakultúry (všetky tri uvedené pojmy sú na hip-hop uplatniteľné, pre použitie všetkých troch existujú relevantné argumenty), ktorá bola výrazne „podfarbená“ socio-etnicky, sa transformoval do podoby, v ktorej je globálnym fenoménom – presiahol subkulturnosť, resp. rezignoval na ňu.

4. Pre hip-hop (azda viac ako pre ktorúkoľvek inú subkultúru) je do značnej miery typické gesto: využíva ho v doslovnom zmysle slova (gesto funguje ako doplnok verbálnej výpovede pri rapovaní), ale aj v prenesenom význame. Gestom je teda i spôsob jazykového prejavu (používanie slangových slov, subštandardnej lexiky a pod.) a štýl obliekania (funkčnosť ide bokom, všetko je podriadené estetike – šiltovka obrátená nabok, resp. dozadu, spustené nohavice, topánky s vystrčeným jazykom a rozviazanými šnúrkami, slnečné okuliare nosené aj v interiéri atď.).

5. Hip-hop nie je monolitickou štruktúrou, ako taký je vnútorne diferencovaný (mainstream a underground/alternatíva, žánrové a subžánrové varianty atď.). Toto treba mať obzvlášť na pamäti vtedy, keď chceme posudzovať kvalitu konkrétneho hip-hopového produktu. Jednoducho povedané: nie je rap ako rap (rozlišujúcim kritériom tu môže byť napríklad kreatívny prístup k práci s jazykovým materiálom) a takisto nie sú graffiti ako graffiti (kým *tag* – writerský podpis – má spravidla pomerne nízku výtvarno-remeselnú úroveň, pretože ako taký je v prvom rade narýchlo „načmáraným“ upozornením na existenciu autorského subjektu, *piece* – z angl. kus – je legitímnym a remeselne nezriedka pomerne vysoko sofistikovaným výtvarným dielom).

Hip-hopová subkultúra si rozhodne zasluhuje pozornosť a pochopenie, a to i v prostredí školy nie je vonkoncom neodôvodnené. Predovšetkým preto, že sa aj vzhľadom na aktuálnu prítomnosť a faktickú realitu stotožňujeme skôr s tým, čo hovorí názov jednej zo skladieb slovenskej skupiny H16, a síce, že *Hip-hop žije*, než s tým, čo svojho času (presnejšie roku 2006) prostredníctvom názvu svojho albumu *Hip hop is dead* deklaroval americký raper Nas.³⁵ Niet pochyb o tom, že sa podoba hip-hopu mení, no zmeny/transformácie/metamorfózy sú predsa podstatou všetkého živého, teda aj živjej kultúry.

³⁵ Pozn.: V celom texte zachováваме písanie spojenia *hip-hop* tak, ako sa ustálilo v jednotlivých jazykoch: hip-hop v slovenčine, hip hop v angličtine a češtine.

5| Metodické ukážky práce s témou subkultúr

5.1| Učebná téma: Hip-hop

(Ku koreňom subkultúry, ku koreňom a podstate žánru)

Chceme doceliť: porozumenie hip-hopu ako subkultúre pozostávajúcej z niekoľkých zložiek, uvedomenie si základných výrazových prostriedkov rapu
Chceme rozvinúť: samostatné kritické myslenie, tvorivosť, schopnosť koncentrácie

Na hodinu potrebujeme

pre seba: na papieroch A4 napísaných a očíslovaných 6 viet (vytvoríme z nich papierové gule); hudobnú ukážku žánru hip-hop A.M.O.: Bratislava (dostupné z: <http://www.youtube.com/watch?v=v3WvXltzaaI>)

pre študentov: pracovný list

Štruktúra vyučovacej hodiny

Motivácia

Do triedy vhodíme 6 papierových gulí – každá z nich obsahuje jednu napísanú a očíslovanú vetu:

1. Hovorím rozhnevane o neprávosti okolo mňa a do rytmu si klopkám.
2. Bavím ľudí zvláštnym zvukom z vinylovej platne.
3. Som b-boy hľadajúci b-girl, tancujem na chodníkoch ulice.
4. Anonymne píšem na panel pokrútené písmená.
5. Som sám sebe nástrojom.
6. Som súčasťou kultúry, ktorá sa nazýva...

Tí, ktorí papierové gule chytili, vety v poradí nahlas prečítajú. Ostatní sa usilujú odhaliť ich skryté pomenovanie (ide o zložky hip-hopu: 1. rap, 2. dj-ing,

3. b-boying alebo breakdance, 4. graffiti, 5. beat box) a určiť, na ktorú subkultúru sa zameria vyučovacia hodina (6. hip-hop). Necháme priestor žiakom, aby povedali svoj názor/svoju skúsenosť s týmito javmi. Rozdáme pracovné listy a žiaci si v nich doplnia uvedené zložky.

Recepčno-informačná časť

Spoločne si vypočujeme hudobnú ukážku: skladbu *Bratislava* od skupiny A.M.O. Nasleduje práca s textom piesne – žiaci pracujú v dvojiciach, vyplňajú pracovný list (odpovede skontrolujeme a rozviníme v rozhovore).

Medzitým na tabuľu napíšeme nasledujúce problémové otázky: *Ako možno rozoznať kvalitný rap od nekvalitného? Čo musí mať dobrý rap? Vyžaduje si rapovanie talent, zručnosť alebo by ho zvládol každý? Súhlasíte s názorom slovenského dídžeja a rapera Veca, ktorý vraví, že „dobrý hip-hop musí byť energický, dobre fráзованý a hlavne s nápadom“?*

Dvojice si vyberú jednu z otázok a sformulujú na ňu odpoveď, ktorú prezentujú v krátkej diskusii.

Tvorivá činnosť

Žiaci pracujú v 4 členných skupinách. Z pracovného listu si vyberú úryvok z poézie P. O. Hviezdoslava (Krvavé sonety) alebo S. Chalupku (Mor ho!). Tieto literárne texty sa im stanú predlohou na hip-hopové spracovanie.

Pripomenieme im, že pri rapovaní je určujúci rytmus – ten môžu vytlieskať, vyklopať, vydupať ap. (využiť môžu všetky dostupné predmety vydávajúce hudobné či nehudobné zvuky). Odporúčime im, aby každý verš básne rapovali na štyri doby. Môžu si vytvoriť vlastný rytmus, ktorý budú pri rapovaní stále opakovať. Pri nácviku rytmu by mali spoločne počítať na štyri doby (pr-vá, dru-há, tre-tia, štvr-tá). Môžu zvoliť rôzne rytmické modely, kde napr. na prvú dobu vytvoria zvuk na obe slabiky (pr-vá) a na ostatné doby vytvoria zvuk na začiatku každej doby (dru-, tre-, štvr-) ap.

Záver

Súťažná prehliadka všetkých „novozaložených“ raperských skupín.

5.1.1| Teoretické poznámky k učebnej téme (pre učiteľa)

Interpretačné poznámky k hudobnej ukážke A.M.O. – Bratislava

Hip-hopová skladba *Bratislava* skupiny A.M.O. je vystavaná na štvortaktovom hudobno-myšlienkovom materiáli – ten sa opakuje počas celej skladby s minimálnymi zmenami. Tvorí ho hudobný úsek nastupujúci v úvode, potom sprevádzajúci sólové rapovanie a refrén. Skladba má pomalé tempo, ťažisko je vo verbálnom prejave raperov striedajúcich sa v sólových a skupinových výstupoch (strofy – refrén). Pravidelnosť hudobnej štruktúry (*zreťazovanie* štvortaktového hudobného úseku do celku, navracajúci sa refrén) sa v závere prekvapivo naruší. Štvortaktový hudobný úsek je predčasne ukončený, zostane iba v podobe fragmentu refrénu prerušeného v prvom (ale ťažiskovom) slove Bra-ti-sla-va.

Hudobná štruktúra:

<i>Stručná charakteristika hudobných úsekov</i>	<i>Počet štvortaktových úsekov</i>	<i>Takty (spolu 85)</i>
Úvodom je štvortaktový hudobný úsek. Na tomto mieste plní funkciu úvodu, potom sprevádza rapovanie (k sólam aj k refrénu).	1	1 – 4
Rapové predstavenie sa hudobnej skupiny A. M. O.	1	5 – 8
Krátky verbálny vstup rapera, ktorý bude mať po odznení refrénu sólo	1	9 – 12
Refrén	1	13 – 16
Sólo rapera č. 1	5	17 – 36
Sólo rapera č. 2	3	37 – 48
Refrén	1	49 – 52
Rapové predstavenie sa hudobnej skupiny (podobne ako v taktoch 5 – 8)	1	53 – 56
Krátky verbálny vstup rapera, ktorý bude mať po odznení refrénu sólo.	1	57 – 60
Refrén	1	61 – 64
Sólo rapera č. 2	5	65 – 84
Záver – fragment refrénu	0,25 (jeden takt)	85

Raperi z formácie A.M.O. rapujú o tom, *ako ide život v Blave a ako sa im hnuší*. Svoju výpoveď formulujú priamočiaro, kriticky, expresívnym jazykom.

Vyjadrujú sa hovorovo, používajú slang obsahujúci aj vulgarizmy (tieto ako-by im dávali pocit slobody, že môžu vypovedať otvorene). Bratislavu vnímajú ako nedôveryhodný životný priestor – kriticky vidia kriminalitu, ignoranciu, závisť, nebezpečenstvo, závislosť atď. Napriek tomuto tvrdému postoju vedia oceniť *kontakty a priateľstvá*.

V skladbe odkazujú i na vlastnú subkultúru, na priestor ulice, ktorému sa dobrovoľne odovzdali, na *galériu writerov*, ktorí tu zvädzajú boj o stenu, či na ďalších raperov, ktorých hudbu v zásade odmietajú.

5.1.2| Pracovný list (Hip-hop)

- **Základné zložky hip-hopu:**

1. Hovorím rozhnervane o neprávosti okolo mňa a do rytmu si klopkám =
.....
2. Bavím ľudí zvláštnym zvukom z vinylovej platne =
.....
3. Som b-boy hľadajúci b-girl, tancujem na chodníkoch ulice =
.....
4. Anonymne píšem na panel pokrútené písmená =
.....
5. Som sám sebe nástrojom =
.....
6. Som súčasťou kultúry, ktorá sa nazýva
.....

- **A.M.O. Bratislava**

Fasáda padá, slnko tiež s ňou, a nočná Blava hľadá chlapcov s novou piesňou, lenže kto má priestor, A., kto má priestor, M., kto má priestor, O., A.M.O. Nehovor, že nepochodíš, ak nepochopíš jedno, že nič má zo súcitu hladný, ak mu nedáš jedlo, preto ma to životom v Bratislave viedlo, aby neveril som všetkému, čo komu z huby..., lebo

(Ref.) *Bra-ti-sla-va, neni ako víno, neni ako káva, neočarí, neprebudí ťa, je po večeroch fádna, zradná za dňa, to je Bratislava, kde som sa narodil a žijem,*

v uliciach, kde vládne cez deň ruch a v noci strach, o ktorom sa dočítaš aj v novinách, ibaže v iných rovinách, takže polopravdy a vôbec, ak tu uvidíš na vlastné oči, čo znamená dožiť sám, byť odovzdaný uliciam sám a v ruke čučo, v pozadí hluk podnikov a rušno, hudba, občas pouličné husle či trúbka, čo zahrá sólo, aj to je mesto mieru, kde má všetko svoju cenu, mesto, čo neni ako víno chatteau, ani káva, čo má hustú penu, skôr galéria writerov, ich boj o stenu a plno závisť, závislosti, zlosti a fejmu pokope, v meste, kde zrovna ochote nestojíš tvárou denne, skôr ignoráciu dá pocítiť jemne, tu kontakty znamenajú viac než pre Vegas herne a priateľov si treba držať pevne, keď nie, život tu vädne a má rýchly spád, v meste rýchlych áut, v meste, kde nežije sa zrovna lacno, ne, kde dá sa zabaviť, dá sa zabaliť, dá sa zahojiť, dá sa zarobiť, dá sa, hej, lenže odtiaľ potiaľ' (www.supermusic.sk).

1. O čom A.M.O. hovorí, na čo v piesni poukazuje? Aký postoj k opisovanému zaujíma?

Farebne označ slová, ktoré považuješ v piesni za dôležité, kľúčové.

.....

.....

.....

.....

2. Skús charakterizovať jazyk, ktorým A.M.O. hovorí. Podčiarkni slová, ktoré sa ti zdajú zvláštne. Na akých miestach sa tento jazyk používa? Nachádzaš tu slová, ktoré sú typické pre rap?

.....

.....

.....

.....

3. Všimni si priestor, do ktorého je pieseň zasadená. Ako vníma A.M.O. Bratislavu? Vypíš z textu jej negatíva a pozitíva.

.....

.....

.....

.....

4. Nachádzaš v piesni rýmy? Zaradil by si text do prózy alebo poézie?

.....

.....

.....

.....

• **Pavol Országh Hviezdoslav: Krvavé sonety** (úryvok)

Nie o tej plodnej spievať dnes je čas:
o krvi, zo srdca čo šprihnúc v dlane,
kamkoľvek čiahne, tvorí požehnane,
i z mŕtvej skaly zlatý kúzli klas;
o krvi, v tmu čo vnáša jas,
sťa olej vzplanúc – kahan pri kahane –
duševným zrakom denné na svitanie:
a takto chlebom-svetlom živí nás,
a vtedy štíti aj, kde nebezpeč je...
Lež o krvi, čo vybúšila v hnev,
I zúri-búri, ohňom páli, vlečie
povodňou, rozmetá svet hŕbou pliev,
či odrážkou jak úpusty v zmar tečie...
Ach, o tej znie, kým nezalkne sa, spev!
A národ oboril sa na národ
s úmyslom vraždy, s besom skaziteľa.

(Hviezdoslav, P. O. 1972. *Slovenský Prometheus*. Bratislava: Tatran, s. 197-198).

• **Samo Chalupka: Mor ho!** (úryvok)

Pravda, bohy vydaná, káže nám Slovanom:
pána mať je neprávosť a väčšia byť pánom.
A človek nad človeka u nás nemá práva:
sväté naše heslo je: Sloboda a sláva!
Neraz krásnu vlasť našu vrah napadol divý:
na púšť obrátili sa bujné naše nivy;
mestá ľahli popolom: a ľud náš úbohý,

bitý biedami, cudzím dostal sa pod nohy.
Bláhal už víťaz pyšný, že si bude pásti
vôľu svoju naveky po slovenskej vlasti
a žiť z našich mozoľov: ale bláhal darmo!
Dal nám Boh zas dobrý deň, zlomili sme jarmo.
(Chalupka, S. 1974. *Mor ho! a iné*. Bratislava: Tatran, 1974, s. 9.)

5.2| Učebná téma: Graffiti

Chceme doceliť: základnú orientáciu v problematike graffiti, porozumenie filozofii graffiti ako jednému zo subkultúrnych prejavov, oboznámenie študentov s Keithom Haringom a jeho tvorbou

Chceme rozvinúť: schopnosť vyjadriť sa vecne k aktuálnej problematike, zmysel pre jednoduchosť a výstižnosť obrazu/vizuálneho posolstva

Na hodinu potrebujeme

pre seba: ukážky rôznych graffiti, ukážky tvorby Keitha Haringa *Štekajúci pes*, *Bežiaca postavička* a *Srdce*

pre študentov: pre každého výkres A5, plochý štetec a zmizík, atrament

Štruktúra vyučovacej hodiny

Motivácia

Využijeme metódu *Aréna*: žiaci sa bez ohľadu na svoj vlastný názor rozdelia do dvoch skupín: writerov a majiteľov plôch, na ktorých sú ilegálne graffiti. Diskutujú na tému, ktorú sformulujeme kontroverzne: „Sú graffiti legálne?“ alebo „Graffiti nie sú nič iné, len obyčajný vandalizmus“ alebo „Graffiti sú umenie – a ak je umenie zločin, nech nám Boh všetkým odpustí“ (Lee). Každá skupina sa snaží obhájiť svoje stanovisko. Napríklad:

- *writeri*: graffiti sú naším životným štýlom, vyjadrením nás samých, spôsobom nášho zmýšľania, naším umeleckým prejavom; sú odkazmi, ktoré si navzájom nechávame a rozumieme im len my; je to naša adrenalínová zába-
va, ktorá pri maľovaní na legálne plochy/steny stráca svoje čaro; nechceme žiť

podľa pravidiel dospelých a spoločnosti, sme iní; celé mesto je predsa veľká galéria pod nebom – graffiti v galériách nemajú zmysel;

- *majitelia plôch, na ktorých sú graffiti (realizované bez povolenia)*: writeri ničia náš majetok, hoci môžu maľovať beztrestne na legálnych stenách; graffiti sú negatívnym javom – je to vandalizmus, ich odstraňovanie nás stojí veľké finančné prostriedky; ako je vyčíslené, na bratislavských autobusoch a električkách urobia sprejeri ročne škodu za 49 790 €; je správne, že od roku 2005 sa poškodenie nášho majetku kresbami graffiti pokladá za trestný čin atď.

Recepčno-informačná časť

Prezentujeme niekoľko ukážok graffiti. Študentov požiadame, aby ich priebežne pomenúvali už známymi slangovými výrazmi, príp. ich aj interpretovali či hodnotili. Spoločne dospejeme k záveru, že graffiti sú typovo i kvalitatívne rôznorodé, a preto možno z estetického hľadiska hovoriť o 4 skupinách:

1. *Tag, throwup, bombing* – prvotné a najjednoduchšie formy graffiti, ktoré sú tvorené ilegálne, pôsobia nedokonale, neupravené, z estetického hľadiska je ich hodnota najnižšia. Práve tieto sa najčastejšie hodnotia ako vandalizmus – objavujú sa na budovách, lavičkách, zastávkach, stenách podchodov, stĺpoch atď.

2. *Pieces na vlakoch* – tiež sú tvorené ilegálne, teda v sťažených podmienkach, ich technická kvalita a estetická úroveň je však vyššia. Počet farieb nie je obmedzený, no často sa využívajú stereotypné postupy, a preto pôsobia strnulo a navzájom podobne. Písmo nápisu je štylizované.

3. *Pieces na stenách* – môžu byť tvorené buď ilegálne, alebo legálne (na tzv. legálne steny – Sú aj v našom meste?). Využívajú výrazné a lesklé farby, ostré farebné prechody, prehustenú kompozíciu, štýlovo sa usilujú o originalitu a o prekročenie zaužívaných pravidiel, čo však nevylučuje, že sa navzájom mnohokrát kopírujú.

4. *Street art (Umenie ulice)* – je kvantitatívne najmenej zastúpené, na jeho začiatku je vždy určitá predstava (koncept), ktorá je rozvinutá do mestského prostredia. Formy *street art-u* sú originálne, variabilné, hravé a jednoduché – preto sa svojou estetickou hodnotou najviac približuje umeniu. Jeho zámerom nie je niečo narušať, ale oživiť, doplniť priestor zábavnou formou.

Tvorivá činnosť

Krátko predstavíme amerického výtvarníka a sochára Keitha Haringa (1958 – 1990) a jeho známe kresby *Štekajúci pes*, *Bežiaca postavička* a *Srdce*. Žiaci potom ďalej pracujú v jeho štýle: celú plochu výkresu A5 pokrývajú pomocou plochého štetca atramentom. Kým výkres vyschne, vymyslia si vlastný originálny piece alebo tag. Zmizíkom ho nakreslia na atramentovú plochu.

Záver

Práce vystavíme v triede (alebo v budove školy) na nejakom netradičnom mieste, vyhodnotíme ich originalitu, a to tak, že vyzdvihneme konkrétne postupy a detaily jednotlivých graffiti diel.

5.2.1| Teoretické poznámky k učebnej téme (pre učiteľa)

Keith Haring (1958 – 1990)

Americký výtvarník a sochár. V 80. rokoch 20. stor. sa preslávil jednoduchými pouličnými maľbami. Inšpiroval sa najmä maľbami graffiti v newyorskom metre. Začal kresliť bielou kriedou na prázdne billboardy pokryté čiernou farbou; takto vytvoril sériu známych kresieb, ako sú *Štekajúci pes*, *Bežiaca postavička*, *Srdce* a i. Keith Haring pri maľovaní používal fixky, akrylové farby, spreje. Jeho kresby sú všade – v metre, na autách, na stenách budov, na smetisku (tam postavičkami pomaľoval vyhodené veci). Haringova tvorba je špecifická, štýl jeho kresieb je zreteľne poznačený pop-artom. (Bol priateľom Andyho Warhola a od mladosti ho obdivoval). Haringove diela sa vyznačujú jednoduchosťou a majú v sebe aj istú dávku infantilnosti, keďže pripomínajú rukopis školáka. Otvorene reagujú na aktuálne spoločenské problémy (vojna, drogy, homosexualita, AIDS ap.). Hoci kariéra K. Haringa netrvala dlho, jeho obrazy sa stali neodmysliteľnou súčasťou výtvarného jazyka 20. storočia.³⁶

³⁶ Spracované podľa <http://lepsiebyvanie.centrum.sk/architektura-a-dizajn/220491/graffity-umenie-alebo-destrukcia> a <http://www.civilcad.ca/ultrajambon/j-haring.htm> [cit. 14-01-2015].

Zoznam citovanej a odporúčanej literatúry k metodike

- BADEGRUBER, B. 1994. *Otevřené učení ve 28 krocích*. Praha: Portál. ISBN 80-85282-76-3.
- BEKĚNIOVÁ, Ľ. 1998. *Globálna námetová hra – Anna Kareninová : vstup do tvorivej dramatiky na pôdu strednej školy*. Prešov: Metodické centrum. ISBN 80-8045-114-1.
- BEKĚNIOVÁ, Ľ. 2001. *Metodické námety na tvorivú dramatiku v škole*. Prešov: Metodické centrum. ISBN 80-8045-235-0.
- KAPSOVÁ, E. a kol. 2014. *Praktická estetika 7 : o interpretácii výtvarného dieťa*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa. ISBN 978-80-558-0736-2.
- KOVALČÍKOVÁ, I. a Ľ. BEKĚNIOVÁ, 1995. *Škola plná zážitkov : globálna námetová hra – Robinson*. Prešov: Manacon. ISBN 80-85668-14-9.
- LOKŠOVÁ, I. a J. LOKŠA, 2003. *Tvorivé vyučovanie*. Praha: Grada. ISBN 80-247-0374-2.
- MACHKOVÁ, E. 2007. *Metodika dramatické výchovy : zásobník dramatických her a improvizácií*. Praha: Sdružení pro tvořivou dramatiku. ISBN 978-80-901660-9-0.
- MALÍČKOVÁ, M. a kol. 2009. *Estetika pre vysoké školy 4 : Praktická estetika, aplikovaná estetika, využitie e-learningu*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa. ISBN 978-80-8094-580-0.
- MAŇÁK, J. a V. ŠVEC, 2003. *Výukové metody*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-039-5.
- MISTRÍK, E. 2007. *Estetický slovník*. Bratislava: Iris. ISBN 978-80-89256-08-2.
- MORENO, J. J. 2005. *Rozehrát svou vnitřní hudbu*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-980-1.
- PETTY, G. 1996. *Moderní vyučování*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-172-7.
- REŽNÁ, M. a kol. 2011. *Praktická estetika 3 : metodika Praktickej estetiky pre stredné školy*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa. ISBN 978-80-8094-581-7.
- ROGERS, C. 1998. *Způsob bytí*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-233-5.

- SILBERMAN, M. 1997. *101 metod pro aktivní výcvik a vyučování: osvědčené způsoby efektivního vyučování*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-124-X.
- SLAVÍK, J. 1999. *Hodnocení v současné škole*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-262-9.
- SLAVÍK, J. 2001. *Umění zážitku, zážitek umění : teorie a praxe artefietiky*. Praha: Univerzita Karlova. ISBN 80-7290-066-8.
- ŠMIGOVÁ, K. 2007. *Literárno-hudobný projekt štruktúrovanej dramatickej hry*. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum. ISBN 80-8045-432-6.
- UHLÍŘ, J. 2002. *Tvoříme ve stylu známých malířů*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-670-5.
- VALA, J. 2011. *Poezie v literární výchově*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-2761-4.
- VALA, J. a kol. 2015. *Literární výchova ve škole : vzpomínky, vize, zkušenosti*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-4481-9.
- ZELEŇÁKOVÁ, H. 2011. *Živá je cesta k umeniu*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa. ISBN 978-80-8094-947-1.
- ZELEŇÁKOVÁ, H. a kol. 2013. *Praktická estetika 6: o interpretácii literárneho diela*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa. ISBN 978-80-558-0557-3.
- ŽILKOVÁ, M. a kol. 2001. *Praktická estetika*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa. ISBN 80- 8050-500-4.
- ŽILKOVÁ, M. a kol. 2009. *Praktická estetika 1: metodika Praktickej estetiky pre základné školy*. 2. dopl. vydanie. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa. ISBN 978-80-8094-563-3.
- ŽILKOVÁ, M. (ed.). 2009. *Praktická estetika 2 : olympiáda tvorivosti – estetika a umenie na voľnočasové aktivity*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa. ISBN 978-80-8094-506-0.
- ŽILKOVÁ, M., H. ZELEŇÁKOVÁ a M. REŽNÁ, (eds.), 2011. *Praktická estetika 5 : zásobník tém a nápadov pre stredné školy*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa. ISBN 978-80-8094-948-8.

Zoznam citovanej a odporúčanej literatúry k téme subkultúra

- BOSZORÁD, M. 2012. Film. Feat. Hip-hop. In: KAŇUCH, M. (ed.) *Minority a film : zborník príspevkov zo 14. česko-slovenskej filmologickej konferencie*. Bratislava: Asociácia slovenských filmových klubov v spolupráci so Slovenským filmovým ústavom. ISBN 978-80-970420-2-8.
- BUZÁSSYOVÁ, K. (ed.), 2006. *Slovník súčasného slovenského jazyka : A – G*. Bratislava: Veda. Dostupné z: <http://slovníky.juls.savba.sk/>
- DALY, S. a N. WICE, 1999. *Encyklopedie kulturních trendů devadesátých let*. Brno: Jota – Nové obzory. ISBN 80-7242-065-8.
- DŽAMBAZOVIČ, R. a R. KLOBUCKÝ (eds.), 1999. *Súčasný subkultúry mládeže: zborník príspevkov zo seminára Sekcie sociologickej teórie Slovenskej sociologickej spoločnosti pri SAV uskutočneného 21. októbra 1998*. Bratislava: Slovenská sociologická spoločnosť pri SAV. ISBN 80-85447-08-8.
- GELDER, K. 2007. Subculture, Music, Nation: Jazz and Hip Hop. In *Subcultures : Cultural Histories and Social Practice*. New York: Routledge, New Edition. ISBN 978-0415379526.
- HEATH, J. a A. POTTER, 2012. *Kup si svou revoltu! : O mýtu kontrakultury aneb Proč revolta proti konzumnímu kapitalismu není pro systém hrozbou, ale naopak hnací silou*. Praha: Rybka Publishers. ISBN 978-80-87067-12-3.
- HEBDIGE, R. 2012. *Subkultura a styl*. Praha: Dauphin. ISBN 978-80-7207-835-6.
- <http://www.civilcad.ca/ultrajambon/j-haring.htm> [online 14-01-2015].
- <http://lepsiebyvanie.centrum.sk/architektura-a-dizajn/220491/graffity-ume-nie-alebo-destrukcia> [online 14-01-2015].
- KAPSOVÁ, E. a J. NOVÁK (eds.), 2008. *Graffiti & street art : sociálne, psychologické, recepcné kontexty umenia ulice*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa. ISBN 80-8050-986-7.

- KOLÁŘOVÁ, M. (ed.), 2011. *Revolta stylem : hudební subkultury mládeže v České republice*. Praha: Sociologické nakladatelství – Sociologický ústav AV ČR. ISBN 978-80-7419-060-5.
- KUBALOVÁ, D., 1997. Poetika graffiti. In: REŽNÁ, M., D. KUBALOVÁ a KOVÁČIK, R. 1997. *Od recepcie k morfológii umenia : prolegomena*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa. ISBN 80-8050-148-3.
- KULKA, J. 1996. Sémiopsychologické aspekty teenagerskej kultúry. In: PLEŠNÍK, L. (ed.): *O interpretácii umeleckého textu 17 : výrazové osobitosti teenagerskej kultúry*. Nitra: Vysoká škola pedagogická. ISBN 80-8050-082-7.
- LIPOVETSKY, G. 2002. *Říše pomíjivosti : móda a její úděl v moderních společnostech*. Praha: Prostor. ISBN 80-7260-063-X.
- LOTMAN, J. M. 1994. Asymetria a dialóg. In: LOTMAN, J. M. *Text a kultúra*. Bratislava: Archa. ISBN 80-7115-066-5.
- LOTMAN, J. M. 1994. Bachtinova dialogická koncepcia kultúry. In: LOTMAN, J. M. *Text a kultúra*. Bratislava: Archa. ISBN 80-7115-066-5.
- MALÍČEK, J. 2012. *Popkultúra : návod na použitie*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa, ISBN 978-80-558-0204-6.
- MALÍČEK, J. 2008. *Vademecum popkultúry*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa. ISBN 978-80-8094-287-8.
- MALÍČKOVÁ, M. 2012. Mediálny obraz príslušníka gotickej subkultúry. In: *(Ko)media : vedecký zborník z mezinárodnej vedeckej konferencie*. Praha: Vysoká škola finanční a správní. ISBN 978-80-7408-067-8.
- MALÍČKOVÁ, M. 2004. Subkultúry v popkultúre. In: ŽILKOVÁ, M. (ed.) *V labyrinte popkultúry*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa. ISBN 80-8050-709-0.
- MISTRÍK, E. 2011. Autentickosť výrazu. In: PLEŠNÍK, L. a kol. *Tezaurus estetických výrazových kvalít*. 2. dopl. vyd. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa. ISBN 978-80-8094-924-2.
- MISTRÍK, E. 1999. Dominanta a alternatíva. In: DŽAMBAZOVIČ, R a R. KLOBUCKÝ (eds.). *Súčasná subkultúra mládeže : zborník príspevkov zo seminára Sekcie sociologickej teórie Slovenskej sociologickej spoločnosti pri SAV uskutočneného 21. októbra 1998*. Bratislava: Slovenská sociologická spoločnosť pri SAV. ISBN 80-85447-08-8.

- MISTRÍK, E. 1999. Kultúra : život kultúry. In: MISTRÍK, E. et al.: *Kultúra a multikultúrna výchova*. Bratislava: IRIS, 1999a. ISBN 80-88778-81-62.
- MOSER, Ch. S. 2004. *Image und Popkultur. Imagedifferenzen als vorherrschendes Narrativ der Popmusik der 1990er Jahre*. München: Verlagsgesellschaft. ISBN 978-3935147163.
- PARILÁKOVÁ, E. 2011. Sebvýraz. In: PLESNÍK, L. a kol. *Tezaurus estetických výrazových kvalít*. 2. dopl. vyd. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa. ISBN 978-80-8094-924-2.
- PLESNÍK, L. (ed.), 1995. *Ako vstupovať do živej kultúry : kapitoly z literárnej vedy a estetiky*. Nitra: Vysoká škola pedagogická. ISBN 80-88738-57-1.
- PLESNÍK, L. (ed.), 1996. *O interpretácii umeleckého textu 17 : výrazové osobitosti teenagerskej kultúry*. Nitra: Vysoká škola pedagogická. ISBN 80-8050-082-7.
- PLESNÍK, L. a kol. 2011. *Tezaurus estetických výrazových kvalít*. 2. dopl. vyd. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa. ISBN 978-80-8094-924-2.
- POPOVIČ, A. 1983. Semiotické modelovanie obrazu sveta v texte. In: POPOVIČ, A. *Komunikačné projekty literárnej vedy*. Nitra: Pedagogická fakulta.
- SHUSTERMAN, R. 2003. Krásné umění rapu. In: *Estetika pragmatizmu*. Bratislava: Kalligram, 2003. ISBN 80-7149-528-X.
- SMOLÍK, J. 2010. *Subkultury mládeže : uvedení do problematiky*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2907-7.
- ŠABÍK, V. 1996. K transformácii dialektiky kultúry a subkultúry. In: PLESNÍK, L. (ed.) *O interpretácii umeleckého textu 17 : výrazové osobitosti teenagerskej kultúry*. Nitra: Vysoká škola pedagogická, 1996. s. 23-55. ISBN 80-8050-082-7.
- ŠABÍK, V. 1996. Na okraj výskumu teenagerskej subkultúry v zahraničí. In: PLESNÍK, L. (ed.) *O interpretácii umeleckého textu 17 : výrazové osobitosti teenagerskej kultúry*. Nitra: Vysoká škola pedagogická. ISBN 80-8050-082-7.
- ŠABÍK, V. 1995. Teenagerská kultúra a subkultúra a protikultúra. In: PLESNÍK, L. (ed.) *Výrazové osobitosti teenagerskej kultúry : prolegomena*. Nitra: Vysoká škola pedagogická. ISBN 80-88738-88-1.
- ŠTOFKO, M. 2007. *Od abstrakcie po živé umenie : slovník pojmov moderného a postmoderného umenia*. Bratislava: Slovart. ISBN 978-80-8085-108-8.

- VALČEK, P. 2000. Od Sokrata po graffiti. Slovo a text : čas písma – písmo času. In: *Čas kentaurov*. Bratislava: Iris, 2000. ISBN 80-88778-93-X.
- WALDENFELS, B., 1998. *Znepokojivá zkušenost cizího*. Praha: OIKOYMENH. ISBN 80-86005-49-6.
- WEISS, T. (ed.), 1998. *Beaty, Bigbeaty, Breakbeaty*. Praha: Maťa. ISBN 80-86013-41-2.

Názov: **Praktická estetika – tínedžerské subkultúry**
Autori: Mgr. Miroslava Režná, PhD.
Mgr. Hana Zeleňáková, PhD.
doc. PhDr. Michaela Malíčková, PhD.
Mgr. Martin Boszorád, PhD.
Recenzenti: prof. PhDr. Marta Žilková, PhD.
prof. PaedDr. Eva Vitézová, PhD.
Vydavateľ: Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave
Odborná redaktorka: Mgr. Sylvia Laczová
Grafická úprava: Ing. Monika Chovancová
Vydanie: 1.
Rok vydania: 2015
Počet strán: 60
ISBN **978-80-565-1362-0**