

ZUZANA SLÁVIKOVÁ

**KREATIVITA A INTEGRÁCIA
V UMELECKEJ EDUKÁCII**

Prešov 2013

Recenzenti: prof. PhDr. Eva Langsteinová, CSc.
prof. PaedDr. Jozef Leščinský, PhD.
doc. Mgr. Tatiana Pirníková, PhD.

Ilustrácia na obálke: Mgr. Alena Sedláková, PhD.
Anglické resumé: Mgr. Markéta Andričíková, PhD.
Jazyková úprava: Mgr. Petra Harčaríková, PhD.

© Zuzana Sláviková, 2013

Vydavateľ: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta
Vydanie: prvé, 2013
Tlač: Alois Chlup

ISBN 978-80-555-0879-5

OBSAH

ÚVOD	5
1 AKTUÁLNE OTÁZKY FILOZOFIE VÝCHOVY	8
1.1 Komponenty modelu osobnosti	13
2 KULTÚRNE DISPOZÍCIE AKO URČUJÚCI FAKTOR KULTIVÁCIE VEDOMIA	29
2.1 Umenie ako významový fenomén	37
2.2 Kreatívna interpretácia diela v reflektovaných kontextoch	49
3 KREATIVITA A INTEGRÁCIA AKO KLÚČOVÉ PRINCÍPY SÚČASNEJ UMELECKEJ PEDAGOGIKY	66
3.1 Kreativita a integrácia v teórii a praxi	73
3.1.1 Kreatívna osobnosť v perspektíve požiadavky komplexnosti	77
3.1.2 Kreativita vo vzťahu k psychickým procesom a typom osobnosti	87
3.2 Integratívna umelecká pedagogika a polyestetická výchova....	100
3.2.1 Imaginácia ako zdroj a výraz kreatívnych a integratívnych snažení	111
3.2.2 Symbol ako integrujúci faktor	124
4 KREATIVITA A INTEGRÁCIA V HUDOBNO-PEDAGOGICKEJ KONCEPCII SKLADATEĽA A PEDAGÓGA JURAJA HATRÍKA	134
4.1 Metafora ako metóda rozvoja kreativity v hudobno-pedagogickom procese	148

5	ROZVOJ KREATIVITY A EMOCIONÁLNEJ INTELIGENCIE U DETÍ ŠKOLSKÉHO VEKU PROSTREDNÍCTVOM UPLATŇOVANIA METODICKÝCH POSTUPOV J. HATRÍKA ..	159
5.1	Cieľ a metodika výskumu	159
5.2	Vybrané výskumné zistenia	164
	ZÁVER	175
	LITERATÚRA	180
	RESUMÉ	198
	VECNÝ REGISTER	201

ÚVOD

Priestor súčasnej kultúry je charakterizovaný množstvom rozmanitých faktorov, ktoré majú vplyv na jej súčasný stav, ako aj na povahu jej dynamických premien. Umenie a hudba ako súčasť skutočnosti a prebiehajúcich procesov (globalizácia, multikultúrácia, integrácia a pod.) s nimi spolupôsobia a tiež predstavujú spektrum autorských pohľadov ako naznačených možností a výziev pre smerovanie umeleckej (hudobnej) kultúry a umeleckej (hudobnej) pedagogiky. Mnohé problémy v uvedených oblastiach z nášho pohľadu vyvierajú z konfliktu dvoch paradigiem poznania („cogito“ neustále dominuje nad „sum“), čo znemožňuje orientáciu a rozlišovanie aj na poli výchovy ako veľmi dôležitej oblasti dnešného sveta. Tým, že sa radikálne mení obraz sveta, mení sa aj pohľad na človeka. Ukazuje sa potreba návratu k hľadaniu jeho podstaty, oživeniu imanentných kreatívnych potencialít, rozvíjaniu evolúcie psychiky ako celku. Komplexnosť na strane života si preto vyžaduje komplexnosť na strane človeka. Je treba nanovo premyslieť vzťah k realite, spoločnosti, umeniu a k výchove.

Teórie vychádzajúce z nového pohľadu odhaľujú a skúmajú komplexnosť a jej zákonitosti. Aj umenie ako súčasť reality je komplexným fenoménom. Karteziánsku epistemológiu tu nahrádza nekarteziánska paradigma. Podnetné interpretačné rámce sa preto v monografii pokúšame načrtnúť v intenciách nekarteziánskej paradigmy Gastona Bachelarda.

Inšpiratívny myšlienkový rámec tvorí ojedinelé a výnimočné myslenie slovenského hudobného skladateľa a teoretika Romana Bergera (jeho schopnosť celostného a dialektického vnímania problémov a predkladaná vízia do budúcnosti) a slovenského skladateľa a pedagóga prof. Juraja Hatríka, ktorého praktickú aplikáciu nami prezentovanej filozofie v konkrétnom modeli prezentujeme v samostatnej teoretickej kapitole, ako aj v kapitole, ktorá prináša výsledky výskumných zistení. Metodologické otázky ohľadom výskumu sme konzultovali s psychologičkou PhDr. Katarínou Fuchsovou, PhD.

Cieľom monografie *Kreativita a integrácia v umeleckej edukácii* je teoreticko-empirická analýza a interpretácia umeleckej skúsenosti na pozadí sveta hodnôt a v kontexte komplexného systému výchovných procesov.

Problematiku kreativity a integrácie sa snažíme uchopiť v jej komplexnosti, s poukazom na úzku prepojenosť oboch fenoménov a s upriamením pozornosti na doposiaľ nereflektované hlbšie súvislosti a perspektívy. Zážitok zmysluplnosti vzniká prostredníctvom spontánneho vnímania univerzálnych vzťahov a zákonitostí, preto estetický zážitok chápeme ako špecificky ľudský zážitok. Naša reflexia tak sleduje líniu konfrontácie a spájania jednotlivých fenoménov so životom a s celkom skutočnosti, so zásadným významom živej skúsenosti a zakúšania stretnutia. Vzťahovosť je ontologický základ osoby a predstavuje zároveň prameň inšpirácie zrodu a súčasne interpretácie umeleckého diela. Skúsenosť ako osobný vzťah môže byť teda zakúšaná aj v umení ako veľmi vhodnom jazyku pre jej „zdieľanie“ prostredníctvom symbolov, metafor, obrazov. Umelecká skúsenosť tak môže oslobodzovať vzťahy medzi celou skutočnosťou, čím zachytí životodárnu jednotu všetkého, čo poskytuje jej výrazu autenticnosť a život.

V teoretických kapitolách sa snažíme analyzovať konkrétne problémy v oblasti umeleckej pedagogiky na pozadí aktuálnych požiadaviek filozofie výchovy a filozoficko-psychologického diskurzu v oblasti chápania človeka. Chceme poukázať na skutočnosť, že požadovaná zmena perspektívy sa môže udiť na pozadí premeny nášho myslenia, cítenia, reči, činnosti. Preto je nevyhnutné starať sa o predpoklady vedomej mysle, vnímať jej prejavy, aby ich bolo možné kultivovať. Zmysel je potom orientovanosť k prebudnému, vedomému prežívaniu, ktoré je vďaka vedomiu schopné kultúry. Na ceste ku kultúrnosti môže prebúdajúce sa vedomie s údivom a úžasom zakúšať situácie odkrývajúceho alebo rozpoznávajúceho vzťahu. Starostlivosť o pohyb duše je starostlivosťou o schopnosť kultúrne sa pohybovať vo vnútri myšlienkového bohatstva, ako aj vytvárať príležitosť na náhľad a zakúšanie iného typu sveta, iného usporiadania toho, ako sa vyznať vo svojej skúsenosti (iná kultúra, iný typ prežívania a chápania). Autenticita kultúrneho človeka spočíva v schopnosti vzájomného zdieľania sa. Svet je teda skôr úlohou vedomia, než niečím vopred daným a samozrejmým. Človek je vydaný svojmu zakúšaniu, čo je zároveň možnosťou jeho orientácie na bytie, a nie na niečo určité. V tejto možnosti spočíva hodnota ľudstva, ktorej meradlom je autenticita bytia.

Podľa ruského filozofa a teoretika symbolizmu A. F. Loseva je symbol poukazom na to, že ľudský život má zmysel. Potrebujeme sa teda naučiť, ako rozumieť obrazom, aby sa staré, zmeravené a odludštené v nás stalo novým, mladým, ľudským.

Prezentovaná platforma integratívnej a kreatívnej koncepcie v prístupe k problémom v oblasti umeleckej pedagogiky a filozofie výchovy, ktorá by apelom na kultiváciu a zapálenie vedomia rehabilitovala intuíciu a „vhlád“, by mohla tvoriť určité východisko možného riešenia pretrvávajúcich problémov. Umenie provokuje koncentráciu, stimuluje činnosť intuície, tvorivých procesov, pomáha kultivovať mentálne procesy a vedomie. Estetická gramotnosť by teda popri nadobudnutej erudícii (schopnosť porozumieť, tvoriť a zaujať postoj k umeleckým artefaktom) mohla viesť k schopnosti „byť“ v bezprostrednom kontakte s celkom skutočnosti, čo otvára a pomáha odhaľovať zmysluplnosť všetkého.

Zmysel a opodstatnenie integrácie a fenoménu kreativity sa v uvedenom kontexte snažíme reflektovať v ich najhlbšej podstate, pokúšame sa analyzovať ich pôvodné zdroje, zákonitosti, či priestor kde a ako sa manifestujú. Sledujeme ich vývojové tendencie a uplatňovanie ich princípov v európskych hudobno-pedagogických koncepciách, ako aj v hudobno-pedagogickom priestore na Slovensku.

1 AKTUÁLNE OTÁZKY FILOZOFIE VÝCHOVY

Interakcia s komplexnosťou života a sveta vyžaduje komplexnosť na strane človeka. V podmienkach narastajúcej špecializácie vied a ich vzrastajúcich poznatkoch o mnohoúrovňových stránkach človeka, je podľa B. Seilerovej (1995) v oblasti filozofickej antropológie reflektovaná otázka, do akej miery má fakticky jestvujúca jednota poznatkov integratívnu formu, vyznačujúcu sa prienikmi jednotlivých disciplín, a do akej miery sú posilňované všetky úrovne bytia a vzťahy mnohostranných úrovní, ktoré by vyjadrili kvalitu celku,¹ istú formu celistvosti človeka.² Veľmi výstižne formuluje metodologický aspekt obrazu človeka zo stanoviska dimenzionálnej ontológie V. E. Frankl (1997), pričom poukazuje na dva zákony. Podľa prvého sa jedna a tá istá vec premietnutá zo svojej dimenzie zobrazuje tak, že si zobrazenia navzájom odporujú. Valcovitý pohár sa do pôdorysu premietne ako kruh, do bokorysu ako obdĺžnik. Obidva dvojdimenzionálne geometrické obrazce sú v sebe uzatvorené, kým pohár je otvorenou nádobou. Protiklady fyzického a psychického nie je možné nájsť v týchto rovinách, ale len v najbližšej vyššej dimenzii (špecificky humánneho). Podľa druhého zákona sa rôzne veci, premietnuté zo svojej dimenzie do jednej a tej istej dimenzie, ktorá je nižšia než ich vlastná dimenzia, zobrazujú takým spôsobom, že si neodporujú, ale sú viacznačné. Ak premietneme valec, kužeľ a guľu do pôdorysu, vo všetkých troch prípadoch sa nám javia ako kruh a nevieme ich presnejšie rozlíšiť, hrozí preto vzájomná zámena. V tejto súvislosti Frankl poukazuje na nekompetentnosť vied skúmajúcich nižšiu dimenziu človeka

-
- 1 Dialektické riešenie vzťahu celku a časti v ontológii mnohoúrovňovej reality poukazuje na dve vlastnosti celku: 1. kvalita celku nie je vytváraná súhrnom vlastností jednotlivých častí a 2. vyššia úroveň reality (vyššia kvalita) obsahuje nižšie úrovne (napr. intervencia bilogickej úrovne človeka do hodnotovej oblasti a naopak).
 - 2 Problém celistvosti človeka tu nie je chápaný ako kritika jednostranných záujmov, potrieb, činností v zmysle „ideálu harmonickej osobnosti“, alebo „všestranného rozvoja osobnosti“, ako sa o celistvom človeku uvažovalo v nemeckej klasickej filozofii, alebo v niektorých smeroch socializmu (Seilerová, 1995).

(ako komplexného predmetu poznania) zaujímať jednoznačné stanoviská k špecifickosti jeho vyššej dimenzie.

Ukazuje sa, že výzvy a požiadavky na vytvorenie celistvého obrazu človeka nie je možné realizovať len prostredníctvom súhrnu výpovedí, ktoré o jednotlivých aspektoch podávajú konkrétne vedecké disciplíny. Mnohodimenzionálnosť a špecifickosť ľudskej subjektivity, existencia všetkých úrovní bytia, ktoré dnes poznáme, je podľa B. Seilerovej (1995) ťažko postihnuteľná len aktuálne chápanou vedou, pretože predovšetkým najvyššie dimenzie niektorých úrovní ľudskej subjektivity – sféra hodnôt (zmyslu života),³ je skôr oblasťou výpovede filozofie, náboženstva a umenia. Bez týchto dimenzií ľudskej subjektivity nie je možné postihnúť celistvosť človeka. Filozofické smery, ktoré nezdôrazňujú svoju spätosť s vedeckým poznaním, napr. existencializmus, nachádzajú špecifickosť človeka v jeho najvyššej dimenzii, v ľudskej subjektivite, ktorá je najvyššou úrovňou ľudského bytia. Špecifickosť výpovedí z oblasti umenia je sústredená predovšetkým na hodnotu zmyslu ako vlastnosti subjektivity človeka. Z úrovne kategórie zmyslu, pretože patrí medzi najvyššie úrovne bytia, je možné včleňovať nižšie úrovne ľudského bytia. Oblasť existenciálnej úrovne človeka však bude neustále premenlivá, vzhľadom na skutočnosť, že človek je otvorená bytosť a ako taká je formovaná kultúrou (tradícia) a tiež konaním, ktorým kultúru vytvára.

Predstava obrazu človeka ako „homo sapiens“, ktorá reprezentovala legitímny názor karteziánskej paradigmy založenej na tézach „subjekt verus objekt“, a ktorá sa stala východiskovou platformou koncepcie školy, je zameraná predovšetkým na vzdelávanie. Menej pozornosti sa venovalo, a ukazuje sa, že aj venuje, definícii človeka, ktorá ho definuje ako bytosť hľadajúcu vzťah. Človek sa stáva osobou práve cez skúsenosť stretnutia. „Vzťahovosť“ sa realizuje v procese stávania sa, pretože človek nie je bytosťou, ale možnosťou „homo viator“ (ako ho definujú filozofické smery 20. storočia

3 Podľa filozofie K. Jaspersa (in Šlosiar, 2002) sa bytie človeka nemôže stať predmetom racionálneho poznania, pretože zmysel existencie je racionálne nepochopiteľný a nedosiahnuteľný. Môžeme sa k nemu približovať cez prežívanie a prijímanie hraničných situácií, kedy si naplno uvedomujeme našu autenticitu.

– Leloup, 2004; Bergson, 2003), je neukončené otvorené dianie, kde sa fenomén otvorenosti prejavuje v jeho tvorivosti a slobode. Tvorivosť v takomto chápaní spočíva v podstate človeka, v povahe jeho bytia, ktoré je vždy bytím s inými.⁴ V tvorivom kontakte „spolubytia“ sa človek stáva partnerom v dialógu. Živá bytosť podľa R. Barbarasa (2005) existuje ako totalita, ktorá však nespočíva v nejakom princípe, ktorý by jej udeľoval jednotu, ale v tom, že sa deje, že je jednotou v dianí, a v tomto dianí sa rozvíjajú jej vzťahy k prostrediu. Potreba dialógu a „zdieľania sa“ sú vryté do najvnútornejších štruktúr ľudskej bytosti. Človek dokáže vnímať sám seba v úplnosti vďaka dialogickému, vzťahovému rozmeru, ktorý tvorí priestor slobody, uznáva skutočnosť odlišnosti. Vzťahovosť je tak ontologickým základom osoby (Ježek, 2005),⁵ podstatným rozmerom spirituality a z nášho pohľadu predstavuje tiež prameň inšpirácie zrodu umeleckého diela.

Výchova umením sa v uvedenej súvislosti ukazuje ako nenahraditeľná metóda prehľbovania vedomia, vzťahu k svetu, ľuďom, spoločnosti, rozvíjania zmyslu pre dialóg sui generis.

Podľa R. Bergera (1997) nie je dostatočne reflektovaná ani definícia „homo symbolicus“. Človek, v porovnaní s inými živými tvormi, nadobúda novú dimenziu, ktorá predstavuje zásadný rozdiel medzi organickou prírodou a ľudským životom, pretože symbolické myslenie a správanie patria medzi najcharakteristickejšie črty ľudského života, na ktorých sa zakladá pokrok ľudskej kultúry. Človek žije vo svete symbolov vedy, filozofie, náboženstva a umenia (Cassirer, 1977). Veľké umenie vzniká v stave maximálnej koncentrácie pozornosti umelca, ktorá mu umožňuje preklenúť prirodzený dualizmus (zážitok ontickej jednoty), čo pomáha prekonávať ego človeka

4 Existenciálne spolubytie ľudí otvára priestor pre novú podobu vyjadrenia vzťahu Ja a Ty – M. Buber, K. Jaspers, M. Heidegger, G. Marcel a i.

5 Najzákladnejšou charakteristikou „osoby“ v byzantskej antropológii je vzťah, ktorý určuje jej ontologickú náplň (Ježek, 2005).

a dostávať ho tak do súladu a kontaktu s archetypmi⁶ a štruktúrami mýtu.⁷ Takýmto spôsobom dochádza k ožiovaniu a aktualizácii symbolov tajomstva života a bytia. V naznačenej súvislosti je krása spojená s vyššími ideálmi pravdy, dobra a lásky.

Väčšia otvorenosť je pre definíciu „homo creativus“, ktorá je spolu s definíciou „homo symbolicus“, zameraná na ideu výchovy. Východisko definície „homo creativus“ tvorí skutočnosť, že základom tvorivého myslenia je život, ktorý provokuje k tvorivému nealgoritmickému riešeniu situácií, a ktorý si vyžaduje holistickú, celostnú percepciu, syntetické myslenie, živú intuíciu a imagináciu. E. Fromm (1996) vidí najväčší psychologický a morálny protiklad medzi ľuďmi v ich orientácii na život, alebo na smrť.⁸ Život je charakterizovaný štruktúrovaným, funkčným rastom, či rozvinutím. Biofília sa prejavuje v uprednostňovaní niečoho nového pred istotou, v ktorej sa overí staré, oproti inštinktu smrti, ktorý má zase funkciu oddeľovať a dezintegrovat'.⁹ V rovine ľudského vedomia a psychiky sa princíp života prejavuje ako kreativita, princíp tvorby. V uvedenej súvislosti chápeme kreativitu ako „metódu života“, ktorá dokáže stimulovať psychiku ako celok, vďaka čomu je človek schopný regulovať psychické funkcie. Základnou metódou tvorivého myslenia je v naznačenom chápaní koncentrácia, vďaka ktorej sa vynárajú súvislosti a mení sa tak myslenie. Cieľom takto chápanej výchovy

6 Podľa C. G. Junga (1994) je archetyp zdedenou zložkou psychickej štruktúry človeka, v jednote duchovného a inštinktívneho, ktorá reprezentuje pravzory správania, nazerania a chápania sveta a tiež premostuje rozpor medzi tým, čo je nadčasové a konečné, čím pomáha človeku nachádzať samého seba.

7 Mýty v kultúrach rôznych národov sprostredkovávajú systémy rôznych hodnôt a pohľadov na podstatu bytia.

8 E. Fromm vo svojej publikácii *Lidské srdce* (1996) charakterizuje náš dnešný prístup k životu ako mechanický, pretože s ľuďmi sa zaobchádza ako s číslami. Prístup k človeku je intelektuálne abstraktný, o ľuďoch sa zaujímame ako o objekty v ich obvyklých vlastnostiach, uprednostňujú sa štatistické pravidlá správania sa nás, a nie živé indivíduá. S ľuďmi sa manipuluje administratívne, v jednote s byrokratickými metódami, akoby boli veci.

9 Slobodný človek medituje o smrti v kontexte života. Vo svojej publikácii *Ortodoxie* (1993) Chesterton hovorí o statočnosti ako cnosti, v ktorej sa odhodlanie zomrieť prejavuje ako túžba po živote.

je kultivácia tvorivého myslenia a kultivácia vedomia ako regulátora mentálnych procesov a archaických vrstiev mozgu.

Pestovanie estetického vzťahu k realite, ako uvádza Berger (1997), pomáha prekonávať egocentrický, konzumný a hedonistický postoj, oživuje schopnosť „byť“,¹⁰ čo vedie ku kultivácii citlivosti, skorelovanej so sférou zmysluplného a k zvýšeniu autenticity človeka.

S. L. Rubinštejn (1978) v tejto súvislosti konštatuje, že namiesto dichotómie subjekt verzus objekt vzniká integrácia, mizne dichotómia javu a podstaty, vznikajú predpoklady pre genézu etického vzťahu k človeku, spoločnosti, prírode.

V súvislosti s požiadavkou orientácie na komplexnosť rozvoja osobnosti je veľmi podnetná a efektívne popri skúmaní a efektívnom využívaní stratégií rozvíjania tvorivosti budovať aj základy integratívnej pedagogiky. Ukazuje sa, že ak má byť táto orientácia v budúcnosti efektívna, znamená to, že by mala pomáhať riešiť problém celistvosti osobnosti človeka. Jej prednosťou je navodenie priamej modelovej skúsenosti, ktorá je u detí akýmsi predstupňom tvorby hodnotového systému nielen na základe kognície, ale predovšetkým na základe vnútornej motivácie, objavenia „nadindividuálnej“ celistvosti, „súznenia“ so svetom. Vytvorený systém chápania sveta determinuje rozhodnutia a voľby, pri ktorých prostredníctvom svedomia dochádza k súladu slobodného konania s najvyššími uznávanými hodnotami, čo otvára človeka jeho vlastným kreatívnym možnostiam, prostredníctvom ktorých sa autenticky realizuje. Tvorivý človek myslí oboma hemisférami paralelne, preto učenie sa prostredníctvom komplexnej umeleckej skúsenosti, kde by sa kognitívny princíp spájal s obrazovým princípom je predpokladom schopnosti poznania a prežitia hĺbky umeleckého diela.

Základnou požiadavkou je teda zachovanie celku a integratívne zmyslové prežívanie. Pôsobenie širokého spektra znakových podnetov i následné dekódovanie a interpretácia ich zmyslu hlboko zasahuje vedomé aj

10 Schopnosť „byť“ chápeme predovšetkým ako schopnosť zaujať nezištný, neegocentrický vzťah ku skutočnosti, odhaľovať zmysel vecí, vstupovať do primeranej interakcie so svetom, koncentrovať sa na prítomnosť toho, čo sa deje (byť s tým v kontakte), tiež ako pokoj a nadhľad v oblasti motívov a s nimi spojenými emóciami.

nevedomé vrstvy v štruktúre osobnosti, predstavuje významný kultivačný prostriedok, čo znamená obrovský výchovný a vzdelávací potenciál. Ide tak o symbiózu výchovno-pedagogického a umeleckého pôsobenia, kde by bol zmysluplný aj proces aj výsledný tvar, formatívne aj formotvorné ciele.

1.1 Komponenty modelu osobnosti

V kontexte naznačených skutočností a požiadavky modernej integratívnej pedagogiky na celistvosť vnímajúceho a poznávajúceho človeka považujeme za veľmi prínosné pokusy psychológov o hľadanie a vymedzenie integrovaných vlastností, kvalít (faktorov) osobnosti, ktoré by boli esenciou všetkých ostatných kvalít, teda aj nami chápanej a preferovanej kreativity. Ich kultivácia by bola kľúčom k pôsobeniu na celú osobnosť dieťaťa, čím by výrazne ovplyvňovali jeho rozvoj.

V polovici 60-tych rokov minulého storočia dospeli autori rôznych štúdií k záveru, že najvýstižnejším je 5-faktorový model osobnosti (ujalo sa označenie Big Five, alebo Veľká päťka), ktorý predstavuje určitý kompromis medzi Eysenckovými tromi a Cattellovými šiestimi faktormi (Hřebíčková, 2011). Veľká päťka so svojimi základnými osobnostnými črtami slúži ako prijateľný rámec pre výklad osobnosti a požiadavku komplexnosti. Jej dimenzie predstavujú základné osobnostné tendencie, ktoré sa prejavujú v prevažujúcom spôsobe prežívania, uvažovania a správania. Ovpľyňujú aj to, ako ľudia vnímajú a hodnotia dianie okolo seba, aký je ich postoj k svetu a k sebe samým (Vágnerová, 2010). Je možné ich chápať aj ako adaptačné dispozície, ako predpoklady k určitej stratégii zvládania požiadaviek rôznych situácií, najmä sociálnych.

Veľká päťka je charakterizovaná nasledujúcimi dimenziami, ktoré úzko korešpondujú s naším zámerom poukázať na význam rozvíjania a využívania integratívnych kreatívnych stratégií v esteticko-výchovnom edukačnom prostredí.

1. Extroverzia – vyjadruje zameranosť na okolitý svet, mieru aktívnej zaangažovanosti v ňom, potrebu stimulácie a interpersonálnych kon-

taktov, sklon k pozitívnemu emocionálnemu prežívaniu. Jej protipólom je odťažitosť od sveta (introverzia) a tendencia k redukcii príliš veľkého množstva podnetov, najmä tých, ktoré sa nedajú ľahko regulovať, čo sú najčastejšie podnety sociálne.

2. Neuroticizmus – vyjadruje mieru, v akej človek vníma okolitý svet ako zdroj ohrozenia a stresujúcich skúseností, s čím súvisí sklon k negatívnemu emocionálnemu prežívaniu a k neúčelným spôsobom reagovania, typická je zvýšená dráždivosť. Jeho protipólom je emocionálna stabilita.
3. Svedomitosť – je definovaná ako súčasť sociability prostredníctvom prístupu k práci a povinnostiam. Zahŕňa rôzne aspekty – proaktívnu tendenciu, usilovnosť, potrebu dobrého výkonu, zodpovednosť, plánovitosť, systematickosť, spoľahlivosť, ale aj vysokú mieru regulácie a kontroly, konvenčnosť, rešpektovanie pravidiel.
4. Ústretovosť, priateľskosť – afiliácia, prívetivosť je dimenzia, ktorá charakterizuje bazálny vzťah k ľuďom, ktorý sa pohybuje v rozmedzí od vrelosti a súcitu po ľahostajnosť, chlad až hostilitu. Je možné ju diferencovať podľa toho, či ide viac o emocionálnu schopnosť, empatiu a vcítenie, alebo skôr o kognitívne podmienené rešpektovanie pravidiel regulujúcich správanie (slušnosť, zdvorilosť, férovosť, prosociálnosť, ohľaduplnosť).
5. Otvorenosť ku skúsenosti – je osobnostná dimenzia charakterizujúca kognitívny aspekt vzťahu k svetu, pre ktorý je typická vnímavosť a imaginatívnosť. Táto črta má aj motivačný komponent, ktorý sa prejavuje záujmom o nové skúsenosti zmyslového, kognitívneho či emocionálneho charakteru, ktoré môžu mať charakter predstáv, pocitov, ideí či hodnôt. Ide o orientáciu na poznávanie rôznych oblastí, potrebu nových podnetov, toleranciu novosti a inakosti. Dôležitým aspektom otvorenosti je vzťah k autorite, ku všeobecne platným normám, ktorý súvisí s ochotou podriaďiť sa im, či naopak, so sklonom k ich spochybneniu a potrebou zaujať k nim vlastný postoj. Čiastkové črty, ktoré patria do kategórie otvorenosti ku skúsenosti sú:

- predstavivosť a fantázia, sklon k vytváraniu bohatého vnútorného sveta;
- estetická citlivosť, zmysel pre umenie a krásu,
- schopnosť uvedomovať si a rozlišovať poznatky emocionálneho charakteru,
- sklon púšťať sa do nových činností, nechť k rutine,
- intelektuálna zvedavosť, otvorenosť voči nekonvenčným myšlienkam a riešeniam,
- sklon overovať si všeobecne uznávané hodnoty a dogmy.

Otvorenosť ku skúsenosti súvisí tiež s inteligenciou. Opakom otvorenosti je rigidita, konzervativizmus a zotrvávanie na skôr získaných poznatkoch a stereotypoch uvažovania. Takýmto ľuďom stačia zafixované dogmy, nemajú potrebu ich meniť, nie sú zvedaví a nové nekonvenčné úvahy odmietajú. Osvojená rutina im vyhovuje a obmedzenosť im neprekáža často aj preto, že pre nich predstavuje určitú istotu, ktorej spochybnenie by vyvolalo úzkosť. Ide teda aj o to, aké ďalšie vlastnosti človek má a v akom smere môžu jeho otvorenosť ovplyvniť.

Nami preferovaná kreativita ako kľúčová, a v oblasti umeleckej výchovy veľmi požadovaná vlastnosť osobnosti, sa začína predovšetkým otvorenosťou, ktorá pomáha naplňovať možnosti, nachádzať zmysel a stávať sa múdрым a zrelým človekom.

Okrem vyššie uvedených osobnostných čŕt sa uvažuje tiež o kultúre, sociálnej realite a spirituálnej realite ako systémových regulátoroch človeka.

Pre nami reflektované kontexty je veľmi inšpiratívny, podnetný a výstižný Pelikánov pokus o vymedzenie integrovaných vlastností. Pozornosť pri pôsobení na celú osobnosť by sa podľa autora mala sústrediť na tieto okruhy (Pelikán, 2007, s. 30).

1. Hľadanie a nachádzanie zmyslu existencie, ale aj vlastného konania v chápaní V. Frankla.
2. Adekvátne sebareflexia.
3. Cit pre okolitý svet, zaujatie aktívnej životnej pozície.
4. Výchova charakteru a zamerania osobnosti (osobná životná pozícia, hodnotové preferencie).

5. Potreba pozitívnej emocionality (nadhľad nad bežnými problémami, schopnosť pozitívne vnímať svet a riešiť aj veľmi zložité životné situácie).
6. Zmysel pre zodpovednosť, sloboda rozhodovania.
7. Citlivosť k ostatným ľuďom, tolerancia, súcitiť, prosociálne správanie.¹¹

Východisko aktuálneho chápania výchovy by mohla tvoriť Pelikánom načrtnutá Franklova koncepcia zmyslu existencie. Naše uvažovanie rozvíjame tiež v intenciách uvádzaných faktorov, keďže práve v umeleckej výchove vidíme rozsiahle možnosti formácie uvádzaných vymedzených integrovaných vlastností.

Zmysel života ako integrujúci faktor

Analýza kultúrnych dejín ľudstva poukazuje na neustále opakovanie univerzálnych hodnotových a existenciálnych problémov. S nástupom postmoderny vyvstáva v chápaní hodnôt nový problém. Postmoderna odmieta veľké univerzálne koncepty moderny a popiera ich nárok na všeobecnú pravdivosť a platnosť. Namiesto univerzality podporuje radikálny pluralizmus, koexistenciu vedľa seba existujúcich systémov. Často sa vyznačuje povrchnosťou, odmietaním veľkých príbehov dejín a absolútnym individualizmom.

Na životných križovatkách sme však neustále vyzývaní k rozhodovaniu sa o ďalšom smerovaní našej cesty hodnôt a našej schopnosti hodnotiť. Nie sme predurčení len k slobode, ale tiež k nutnosti hodnotiť, či rozlišovať dobré od zlého. Aj keď sme vyzývaní k tomu, aby sme sa rozhodovali pre zmysel, často sa rozhodujeme pre časť namiesto celku, so zameraním na „mať“, namiesto „byť“ – čím viac existovať.

Koncept zmyslu života je preto pre oblasť psychológie a pedagogiky určitou výzvou pre otváranie sa existenciálnym otázkam a možnostiam ich chápania, prežívania a riešenia práve prostredníctvom zmysluplného, živého a autentického kontaktu s umeleckou sférou.

11 Výrost, Slaměnik (1997) uvažujú o potrebe „kultúry myslenia“ a ďalších zaujímavých faktoroch.

Podľa J. Pelikána (2007) sa výchova k hľadaniu zmyslu začína jednoduchou otázkou „prečo“, ktorú môžeme klásť aj deťom v útlom veku. Veľmi dôležitá pri učení sa základom hľadania zmyslu je skúsenosť z osobne prežitej situácie, ako aj z dôsledkov vlastného rozhodovania sa v nej. Umenie prežiť okamih koncentrovane a zmysluplne je už určitým predstupňom hľadania zmyslu. Plné a hlboké prežívanie predpokladá otvorenie sa a prijatie zážitku a jeho uchovanie v pamäti, aby sme sa k nemu mohli vracieť v určitých situáciách, aby sme dokázali zreprodukovať celú atmosféru zážitku – zvuky, vône, teplo, obraz atď. Hlbokému prežívaniu prítomnosti teda napomáha dokonalá koncentrácia na prežívanie konkrétnej situácie všetkými zmyslami. Ukazuje sa, že ďaleko výraznejší vplyv na postoj detí a pochopenie zmyslu všetkého, čo robia, má prežitá skúsenosť oproti slovnej motivovanosti.

Zaradenie rozhodovacieho procesu do života detí už v útlom veku rozvíja u detí pocit slobody, ale aj zodpovednosti za rozhodnutia. Vysvetlením a zdôvodnením rozhodnutí sa dieťa učí základom hľadania zmyslu. Postupné zvyšovanie miery slobody rozhodovania sa a zodpovednosti za rozhodnutia vedie k pocitu svojbytnosti a samostatnosti.

Skúsenosti z osobných zážitkov a dôsledkov rozhodovania sa dieťaťa sa postupne môžu prenášať do množstva situácií, ktoré v živote nastanú, a tak začína postupne hľadať aj odpovede na zmysel života.

Predpokladom integrácie svojho „ja“ a sveta je pochopenie seba a okoli-tého sveta, na základe čoho potom človek postupne odhaľuje zmysel svojho života a začína ho naplňovať. Zdroje zmyslu života, z ktorých môže človek čerpať, a čo mu slúži ako prostriedok na naplnenie špecifickej ľudskej potreby zmyslu (ciele, presvedčenia, ideály, aktivity a pod.), sa často pomenovávajú pojmom hodnoty. V. E. Frankl (1997) pripisoval hodnotám nezastupiteľnú úlohu pri tvorbe, hľadaní a objavovaní zmyslu. Známe sú jeho tri kategórie hodnôt: hodnoty zážitkové (realizované v prijímaní a prežívaní krásy sveta, umenia a vzťahov), tvorivé (uskutočňované prostredníctvom tvorivej aktivity, čím človek ovplyvňuje svet, pričom nejde len o výkon, ale tiež o potrebu byť pre iných užitočný) a postojové (naplňvané zaujatím pozitívneho postoja aj vo veľmi ťažkých situáciách, pretože zmysel nemá len život aktívny,

či zameraný na prežívanie, život je potenciálne zmysluplný za akýchkoľvek okolností, dokonca aj za tých najťažších).

Snaha o klasifikáciu rôznorodosti zdrojov zmyslu poukázala a potvrdila výrazný vplyv socio-kultúrneho prostredia. Spolu so zdrojmi sa skúmala aj *šírka zmyslu života* (tendencia väčšiny ľudí k viacerým hodnotám), a *hlĺbka zmyslu života*, ktorá je viacerými autormi napr. (Reker, Wong; in Halama, 2000) chápaná ako miera sebatranscendencie, ktorú individuum realizuje. Najčastejšie uvádzané tri stupne hlĺbky reprezentuje 1. zaujatosť sebou, hľadanie hedonistického uspokojenia; 2. individualizmus, realizácia osobného potenciálu a 3. sebatranscendencia, vzťahovanie sa k hodnotám presahujúcim jednotlivca smerom k zmyslu celého sveta a konečného zmyslu. Aj keď K. Popielski (in Halama, 2000), priamo nehovorí o hlĺbke zmyslu, vo svojej kategorizácii rozoznáva hodnoty vzťahujúce sa k fyzickému, psychickému a noetickému rozmeru. K. Popielski (1987, in Křivohlavý, 2006) hovorí o noetickom rozmere osobnosti ako o veľmi dynamickej oblasti, kde ide o napätie (noodynamiku) medzi tým, čo je, a čo by malo byť. Je to priestor, v ktorom človek prekračuje svoje psychosomatické bytie, a ktorý mu umožňuje správať sa inak, než je mu dané fyzickým a psychickým súborom podmienok, v ktorých sa nachádza.¹²

Hlĺbkové štúdie, ktoré boli zamerané na zistenie vzťahu medzi integrovanosťou osobnosti a jednotlivými nespirituálnymi snahami (dosiahnutie vyššieho výkonu, intimity, afiliácie atď.) ukázali, že tieto snahy majú signifikantne menší vplyv na integrovanosť osoby (Křivohlavý, 2006). Zmyslom života v tejto perspektíve nie je natoľko sebarealizácia, ale predovšetkým sebatranscendencia.

Ďalšie výskumy tiež potvrdili veľmi blízky vzťah medzi tromi vzájomne sa ovplyvňujúcimi komponentmi zmyslu života (kognitívny, motivačný a afektívny). Neprítomnosť ktoréhokolvek z nich ohrozuje prežívanie zmyslu. To znamená, že nielen úsilie o napĺňanie cieľov vyvoláva pozitívne emócie, ale aj pozitívne emócie (umelecké, tvorivé a zážitkové aktivity) silne podporujú snahu o napĺňanie cieľov. Je teda možné konštatovať, že zmysel

12 Sebakpresahujúce a existenčné fenomény zmyslu človeka sú rozoznatelné v jeho duchovnej dimenzii.

života má potenciál integrovať do koherentného celku kognitívne, motivačné a afektívne zložky osobnosti tak, aby osobnosť fungovala harmonicky, teda bola integrovaná.

V. E. Frankl (1997) tiež hovorí o zvláštnom druhu percepcie, podľa ktorej sa človek snaží nielen vnímať svoje životné prostredie a interpretovať a organizovať elementy podnetov do zmysluplných celkov, ale snaží sa nájsť výklad, ktorý mu ukazuje seba samého s určitým cieľom, ktorý má byť splnený, aby bol tvar naplnený. Geštalt psychológia považuje túto organizačnú tendenciu za vrozenú vlastnosť duševna. Zákony organizácie tak predstavujú vrozenú snahu o vytváranie zmysluplných, jednotných tvarov zo všetkých zložiek skúsenosti. Frankl zdôrazňuje schopnosť človeka vnímať a nachádzať zmysel navyše aj v tom, čo môže byť. Primárnu tendenciu po perceptuálnej organizácii Frankl prekračuje v snahe o organizáciu skúsenosti v existenciálne významnom zmysle.

Zmysel života sa preto stáva silným faktorom v procese integrácie osobnosti ako ideálu fungovania človeka vo všetkých rovinách.

Múdrost ako životná integrácia a cieľ výchovného snaženia

S konceptom zmyslu života úzko súvisí aj zameranie pozornosti súčasnej psychológie na fenomén múdrosti, ktorý je chápaný ako životná integrácia a cieľ výchovného snaženia. V. Ruisel (2005) uvádza výsledky psychologických výskumov, ktoré ukázali, že človek vďaka múdrosti chápe život a všetko, čo s ním súvisí, ako zmysluplný celok. V kontexte nášho uvažovania je dôležité, že práve múdrost pomáha lepšie integrovať a koordinovať poznatky, rôzne spôsoby myslenia, rozpory medzi protikladnými pólmi daných hľadísk a riešiť tak myšlienkové, emocionálne a voľné protiklady. Medzi základné charakteristiky múdrosti patrí aj tolerancia k odlišným postojom, hodnotám a prioritám. Vedie teda k vyššej miere tolerancie, pomáha chápať videnie druhých ľudí. V. Ruisel (2005, s. 123) konštatuje, že „šírka“ (empatia), „výška“ (inteligencia) a „hlĺbka“ (reflexivita)¹³ múdreho človeka mu

13 M. Petříček (2009) definuje „hlĺbku“ ako to, čo je neredukovateľný moment, odolávajúci dešifrovaniu a dekodovaniu svojou komplexitou.

umožňujú formovať komplexnejšiu perspektívu o určitom probléme a tým optimálne konať.

Podľa E. H. Eriksona (in Ruisel, 2005) človek môže dosiahnuť integritu a harmonický stav osobnosti po vykryštalizovaní schopnosti prijímať s nadhľadom úspechy a neúspechy. Múdrosť teda harmonizuje vnútorný chaos, dodáva človeku identitu, integruje osobnosť a hlbšie ju zakoreňuje, preto ju moderná pedagogika považuje za cieľ svojho výchovného snaženia.

Z nášho pohľadu je zaujímavé, že múdrosť vyžaduje logiku, ktorá je založená na protikladoch a paradoxoch – dialektickú logiku.¹⁴ Protikladné súdy v sebe zahŕňajú neistotu (uvedomenie si rozmanitosti a zložitosti situácií) a reflexívny relativizmus (uvedomenie si subjektivity jednotlivých poznávacích predpokladov, priorít a definícií, tiež zmierňovanie protikladov). V súvislosti s limitovanosťou formálnych operácií aj J. Piaget (1993) upozornil na dôležitosť manipulovania s protikladmi. Podľa neho by sa dialektické myslenie malo zobraziť vo vyšších úrovniach integratívnej komplexnosti, pretože protiklady sú prechodným stavom, ktorý je nahradený integrovaným a syntetizovaným myslením. Na tieto názory nadväzuje K. F. Riegel (1973, in Ruisel, 2005), ktorý upozornil, že človek na rôznej vývinovej úrovni môže dospievať k zrelosti práve prostredníctvom zrelého dialektického myslenia. Konštatuje, že aj keď dieťa nedosiahlo náležité výsledky v Piagetových úlohách, ktoré sú zamerané na konkrétne, alebo formálne operácie, môže dospieť k dialektickej zrelosti. Dialektickú zrelosť je možné chápať ako druh múdrosti, pretože dialektické konflikty sú základnými myšlienkovými operáciami a predpokladmi myslenia a tvorivosti v každom veku. Tieto úvahy potvrdil aj R. J. Sternberg (2000), ktorý tiež zistil, že múdry človek pri hľadaní pravdy akceptuje nejednoznačné situácie (dialektické myslenie). Takýto človek podľa J. Patočku (1990a) neuniká negatívnym skúsenostiam, ani ich nepotláča, prijíma problematickosť života, kde nič nie je samozrejmé, všetko môže byť spochybnené, žije v nezakotvenosti, v niečom, čo sa pohybuje a nachádza jednotu aj v takejto perspektíve. Takáto otvorená sféra vedie k údivu nad všetkým, čo človek poznáva, prežíva, s čím

14 Dialektiku Ruisel chápe ako prechod jedného určenia do druhého, pri ktorom sa ukazuje, že tieto určenia sú jednostranné a obmedzené.

sa stretáva a pod. Nachádzanie pevnej pôdy a následné problematizovanie nájdeného je cesta filozofie,¹⁵ na rozdiel od faktologickej vedy, ku ktorej patrí karteziánsky dualizmus (rozdelenie sveta na objekt a subjekt).¹⁶ Ľudská otvorenosť teda popiera dualitu a umožňuje iný pohľad na objavovanie sa skutočnosti a sveta v celku.

Výskumné zistenia fenoménu múdrosti teda ukázali, že pre vyšší stupeň múdrosti sú príznačné predovšetkým nadhľad nad paradoxnou situáciou, otvorenosť novým skúsenostiam, zlepšenie integrity osobnosti, vyššia miera tvorivosti.

Vzhľadom na problematiku vývinu múdrosti vo všetkých jeho funkciách je dôležité, že obidva systémy psychického fungovania – poznávanie a afekty – sú vo vzájomnom vzťahu. Podľa jednej zo základných koncepcií organicizmu¹⁷ sú všetky javy navzájom závislé, preto izolácia jednotlivých premenných ich oddeľuje od dynamického, vyvíjajúceho sa celku, čím ho skresľuje (Ruisel, 2005).

V súvislosti s nastúpením človeka na cestu sebauvedňovania je dôležité, že všetky úrovne prepojených operácií, s ktorými sa človek vo svojom vnútri nevyhnutne stretáva (vnemy, predstavy, pamäť, zvedavosť, verbalizácia, zvažovanie, usudzovanie, pochopenie, váhanie, rozhodovanie, konanie, modlitba, úcta a pod.), sú preskupené pocitmi. Všetky rozhodnutia sú vo väčšine prípadov sprevádzané emóciami, lebo pri rozhodovaní sa stretávame s otázkou hodnôt, a hodnota je niečo, čo pociťujeme ešte predtým, než to začneme posudzovať, alebo sa podľa toho riadiť. Naše konanie má teda svoj príbeh, na všetkých operáciách sa zúčastňujú pocity. Tieto sú záležitosťou psychickej energie a sú tak hnacou silou ľudského ducha, spájajú ducha, dušu a telo do vedomého celku.

15 Filozofické myslenie sa snaží vymedzovať hranice tým, že ich prekračuje.

16 Veda dáva istotu, niečo pevné, možnosť zvládť náš život a svet okolo nás, väčšinou neponúka skúsenosť problematikosti skutočnosti. Aj tie najobjektívnejšie vedy si dnes uvedomujú hranice svojej objektivizácie.

17 Vysvetľovanie spoločenských procesov biologickými zákonitostami živých organizmov.

V. Ruisel (2005) konštatuje, že jedinci s integrovaným myslením, s komplexným a dialektickým poznávaním prežívajú afekty racionálnejšie a otvorene, čím posilňujú svoje uvedomenie, preto sa môžu prostredníctvom sebareflexie komplexnejšie hodnotiť. Sebareflexia vyžaduje vnútorné zameranie pozornosti, ktoré efektívne blokuje rušivé podnety, a ktoré sa sústreďuje na dobre usporiadané a kontrolovateľné série symbolických spojení v prúde myslenia – plynutie zážitkov (zmysluplné konanie a uvedomenie, vysoká koncentrácia, potešenie z aktivít samých osebe). Silný dojem zanecháva v pamäti človeka uvedomenie si skutočnosti, že intenzívne prežívanie býva pociťované ako celostné, eticky závažné a vnútorne motivujúce.

Z vyššie uvedeného vyplýva, že emócie vstupujú do vedomia v spojení s nejakou reprezentáciou, ktorej najzákladnejšou formou sú symboly. Tieto sú obrazom skutočného alebo imaginárneho objektu, ktorý vyvoláva emóciu alebo je emóciou vyvolaný. Často teda neexistuje prežívanie emócie bez symbolického významu a symbol bez emócie. Pomenovať vlastné pocity a emócie znamená objaviť dynamické obrazy, symboly, ktoré sú s nimi spojené.

Rozumieť vlastným pocitom a emóciám znamená rozumieť symbolickým asociáciám. Duševná premena nám sprostredkuje kontakt s príbehom poznávania, posudzovania, rozhodovania, kontemplácie, čo človeka hlboko ovplyvní.

Obrazy vynárajúce sa z hlbín duše sú materiálom pre pochopenie, posúdenie a rozhodnutie. Takto získané sebaopoznanie musí byť slobodným rozhodnutím zapojené do procesu existenciálneho sebaurčenia. Nezaujatá a nestranná túžba po poznaní a sebatranscendencii existenciálneho uvažovania je predpokladom pre správne zvládnutie základných psychických symbolov. Dimenzie rozumového, racionálneho a existenciálneho vedomia na jednej strane, a základného symbolizmu na strane druhej, sú dva špecifické, ale prepojené faktory v procesoch ľudského vnútra. V tomto kontexte je dôležité zdôrazniť, že úroveň symbolickej imaginácie a myslenia je sko-

relovaná s hlbšími vrstvami vedomia, integrácie, keď vedomie¹⁸ nadobúda funkciu regulátora psychiky.

Veľký význam v uvedenom kontexte majú tiež Golemanove (1997) zistenia, že tradične chápaná inteligencia ako kognitívna schopnosť, označovaná často ako IQ, prispieva k faktorom určujúcim úspech v živote len dvadsiatimi percentami, celých osemdesiat prináleží ďalším vplyvom. Ľudia s dobre vyvinutou emocionálnou inteligenciou dosiahnu v živote ďaleko častejšie naplnenie a spokojnosť ako ľudia disponujúci vysokým IQ, ale s deficitným EQ. Medzi školskou inteligenciou a niektorými aspektmi emocionálnej inteligencie je možné preukázať nízku koreláciu, z čoho vyplýva, že ide o dve skoro nezávislé entity. EI je možné popísať pomocou piatich dôležitých vlastností či schopností, ktoré je potrebné rozvíjať už v detstve: 1) sebavedomie – uvedenie seba samého, sebaopoznanie, porozumenie sebe samému a vlastnému životu, orientácia vo vlastnom prežívaní, 2) sebaregulácia, organizácia vlastného života spojená so sebaovládaním, zvládaním negatívnych emócií, efektívnym „manažmentom“ stresu a konfliktov, 3) sebamotivovanie, schopnosť vytrvať pri riešení úlohy, prekonávanie neúspechov, flexibilita, sebadôvera, sebadisciplína, 4) empatia a akceptácia voči iným ľuďom, ich emóciám, prežívaniu, 5) angažovanosť v kontakte s inými, zapájanie sa do rôznorodých činností a vytváranie rôznorodých medziľudských vzťahov.

Nové poznatky z odboru neurológie nám dovoľujú uvažovať o možnostiach ovplyvnenia tvoriacich sa emocionálnych návykov u detí. Citové návyky a postoje, ktoré si v detstve osvojíme, determinujú našu emocionálnu

18 Gnozeológia a psychológia chápu vedomie ako metapsychickú funkciu, ktorá by mala fungovať ako regulátor psychických (najmä mentálnych, sprostredkované aj emocionálnych) procesov. C. G. Jung (1993) definoval vedomie ako vzťah psychických faktov k faktu nazývanému „Ja“ (ego), ktoré má vzťah k vonkajšiemu svetu prostredníctvom štyroch funkcií (myslenie, cítenie, vnímanie, intuícia) a zároveň disponuje veľkou silou príťažlivosti k obsahu nevedomia. Podľa C. G. Junga nemôžu byť rovnako diferencované všetky štyri funkcie, pretože by sa stratilo najcennejšie spojenie s nevedomím, ktoré existuje prostredníctvom nižšej, menejcennej funkcie. Uzmierenie protikladov spočíva v relativizácii nadradenosti diferencovanej funkcie tak, aby ostatné funkcie získali dôležitejšie postavenie vo vedomom živote.

inteligenciu. Učiteľia by mali viesť deti k uvedomeniu si toho, čo stojí za určitým pocitom. Deti by mali byť vedené k schopnosti prijať zodpovednosť za vlastné rozhodnutia a konania, mali by sa učiť zvládnuť hnev, úzkosť, uvedomovať si svoje slabé i silné stránky, učiť sa vidieť seba v realistickom svete.

Veľkú úlohu pri naplňaní tohto cieľa zohrávajú podľa Mikulaščíka (2010) aj tvorivé procesy, ktoré majú určitú oscilačnú formu, kde sa striedajú fázy s produkováním rôznych foriem riešenia problémových situácií s fázami rozpracovania, elaborovania, overovania atď., ktoré sú v umeleckej oblasti sprevádzané hlbokým prežívaním. Prechodná emocionálna nerovnováha podporuje emocionálny rast (postupné uvoľňovanie strachu a emocionálna vyladenosť, ktorá umožňuje uvidieť novú myšlienku ako aj jej hodnotu, čo je tiež kreatívny úkon). Nadmerná aktivácia sa u tvorivých ľudí prejavuje zvýšenou hladinou vzrušivosti, nadmernou všímavosťou pocitového prežívania u seba a u iných, intenzitou prežívania, vášňou, citlivosťou k sociálnym problémom, sympatiami a silným vzťahom k ľuďom, k prírode, vnímavosťou k celku skutočnosti, prekračovaniu hraníc finitnej skutočnosti atď. Zvýšená dráždivosť je podľa autora predpokladom uplatnenia bohatosti a sily tvorivého talentu.

Múdrost teda vzájomne prepája oddelené procesy logického poznania s neistotou a reflexívnosťou, predstavuje dialektickú integráciu všetkých aspektov osobnosti – afektov, vôle, poznávania, tvorivosti a životných skúseností. V uvedených súvislostiach tak predstavuje cieľ výchovných snažení v najširšom slova zmysle.

V koncepcii nami preferovanej perspektívy ako ju prezentujú Z. Kratochvíl (1995), J. Slavík (2003) a i., ako protiklad scholastického pojmového chápania, múdrost nie je sumou poznatkov a informácií, napriek tomu, že sa k nej približujeme cez pochopenie množstva vecí, javov, skutočností a pod., ktoré by však nemali byť cieľom, ale skôr motiváciou. Cieľom výchovy a vzdelávania¹⁹ by malo byť niečo oveľa podstatnejšie – zapálenie

19 Cieľom výchovy a vzdelávania môže byť aj uschopnenie k rôznym kvalifikáciám. Metodický prístup, charakteristický pre novoveké myslenie (Descartes) bol v mnohom prínosný, avšak je príčinou aj mnohých ťažkostí. Redukcionistické filozofie (pragmatizmus, behaviorizmus) zbavili človeka jeho podstaty – vedomia a psychiky.

vedomia,²⁰ orientácia na bytie, iniciácia samostatného pohybu duše, čo nie je prevoditeľné na žiadny účel ani na žiadnu metódu a čo sa nedá zrealizovať zvonku. Vedomie sa zapaľuje vtedy, keď sa prekračuje metodický prístup, pretože autentická výchova spočíva skôr na zodpovednosti, nie na metóde. Každá metóda je vsadenie na určitú perspektívu vnímania skúsenosti bytia, chápe sa jednoznačne, preto je potom každá odchýlka považovaná za chybu. Odkrývanie vnútorného sveta človeka a problémy jeho sebapoznania nie je možné vyčerpať žiadnou metódou, hĺbka „duše“, ako to uvádza Kratochvíl (1995), je svojim zmyslom nevyčerpatelná.

Určenie filozofie výchovy ako starostlivosti o dušu reprezentuje Komen-ského líniu európskeho myslenia, na rozdiel od Descartovského východiska prístupu k vedomiu,²¹ pre ktoré je charakteristická orientácia na istotu, samozrejmosť a neproblematickosť subjektu – ega. V nami uvažovanej perspektíve „ja“ (sebapoznanie) nie je východiskom, ale úlohou a nejasnou možnosťou. Preto má pomoc pri prebúdzaní vedomia (autentická výchova) vždy filozofickú dimenziu (oddelenie od filozofie vedie k popretiu jej podstaty). Takáto výchova vedie k pestovaniu schopnosti „vhladu“ a „intuície“, čo predpokladá možnosť slobodne sa pohybovať a orientovať v bohatstve prístupov a pohľadov,²² otvárať nové dimenzie sveta, doposiaľ zakryté všednosťou.

20 Prehľbovanie, prebudenie, zapálenie a rozvíjanie vedomia je rozvíjaním jednoty, vedomého prežívania, ktoré je schopné pozastavenia, pozdržania, ktoré je vďaka vedomiu schopné kultúry. V umeleckej oblasti ide o osciláciu medzi hlbokými úrovňami vedomia a bežným vedomím, o oživovanie citlivosti pre nadindividuálne, nadhistorické univerzálne a nemenné aspekty tajomstva bytia.

21 Ľudské vedomie tu bolo odtrhnuté od hlbinných základov Arché, v dôsledku prevahy orientácie zameranej na aktivitu logického myslenia (preferovanie funkcií ľavej hemisféry v edukačnom procese) oproti meditácii a kontemplácii, filozofickému a umeleckému „mysleniu“, čo spôsobilo atrofiu intuície (schopnosť bezprostredného kontaktu s bytím), schopnosti dialekticko-systémového, kritickeho, kreatívneho myslenia, stratili sa celky, súvislosti, perspektívy – stratil sa zmysel vecí (Berger, 2000).

22 Je dôležité „zdieľať“ svet ľudí s iným typom vnímania a prežívania, alebo aj z iných kultúr, pretože vďaka pohybu medzi rôzne usporiadanými skúsenosťami je možné zakúšať pluralitu bytia v tom najširšom slova zmysle.

Cestou k otváraníu schopnosti „vhľadu“ je názornosť vyučovania, vytváranie a poskytovanie vhodných príležitostí k náhľadu, k zahliadnutiu ideality, čo privádza k poznaniu. Silné vnútorné prežívanie, doplnené o silu zodpovedajúcich „vhľadov“ môže viesť nielen k napodobovaciemu „zdieľaniu“ iného zážitkového a myšlienkového sveta, ako je to prevažne u detí, ale tiež k posilneniu a budovaniu vlastnej autenticity, ktorá u kultúrneho človeka vedie k schopnosti „zdieľania sa“. Človek má evolúciou zakódované predpoklady nielen intelektuálneho vývinu, ale predovšetkým vývinu vedomia (genéza svedomia a zodpovednosti), čo môže viesť k schopnosti tvorby neegoistických vzťahov a vnímania druhého na základe analógií a schopnosti empatie, solidarity a altruizmu.²³ Takéto vnímanie „druhého“ umožňuje živá intuícia, ktorá je voči ráciu „systémom vyššieho rádu“ (in Berger, 1997, 2000). Intuícia podmieňuje celostnú percepciu a myslenie, ako aj bezprostredný kontakt so skutočnosťou, čo odhaľuje jej komplexnosť a často skrytú dialektiku, zmysluplnosť zdanlivo absurdného, nezľúčiteľného, ktoré má štruktúru metafory alebo paradoxu (interakcia archetypov a štruktúr mýtu a funkcií neokortextu mozgovej kôry).²⁴ V nich sa manifestuje komplexnosť bytia a vedomia, ktoré odhaľuje analógie a súvislosti. Otvára sa tak priestor pre kreatívne spájanie vedomého, časového a nevedomého, nadčasového. R. Berger (2000) uvažuje o špecifickosti hudobnej komunikácie, ktorá podľa neho spočíva v tom, že sa neobracia len na emócie, či intelekt, ale aj na hlbšie vrstvy ľudskej psychiky, teda na človeka ako celok. Podľa R. Bergera preto hudobné umenie svojou podstatou neodkazuje na aspekty skutočnosti, ale skutočnosť sa týmito aspektmi univerzálií²⁵ zašifrovanými v hudbe bezprostredne zjavuje intuitívnej, celostnej percepcii a „vhľadu“. Intuitívny kontakt so skutočnosťou teda odhaľuje aspekty univerzálnej jednoty a univerzálnych invariantov, čo rozširuje a najmä prehľbuje obraz skutočnosti,

23 Transformácia Buberovho vzťahu „Ja – Ono“ cez základný vzťah „Ja – Ty“ až k vzťahu „Ty si Ja“ (Buber, 1997).

24 Intuícia nie je „iracionálna“, Konrad Lorenz dokazuje, že je racionálna, Leopld Senghor hovorí o „intuitívnom rozume“, José Ortega y Gasset konštatuje, že kde nefunguje intuícia, tam „ratio melie naprázdno“ (Berger, 1997).

25 Základ univerzálií je v dialektike chaos – kozmos, život – smrť a pod.

a tak premieňa človeka privádzaním k múdrosti. Umenie, a najmä hudba, tak relativizuje Descartovskú schizmu subjekt – objekt, pretože v momentoch fascinácie nás bezprostredne integruje.

Aj v psychoanalytickej perspektíve vedie cesta k sebapoznaniu, k „ja“ cez starostlivosť o hranicu, na ktorej sa vedomie vynára z hlbších a nepriehľadných vrstiev našej osobnosti. Podľa C. G. Junga (1999) integrácia nevedomých obsahov do vedomia (proces individuácie) prevyšuje vedomé „ja“ a privádza k celistvosti bytostného „ja“. Archetypy sa dostávajú do vedomia a formujú prítomný materiál zo skúsenosti, skrze obrazy. Ak sa s nimi nevyrovnáme, ak s nimi neprichádzame do kontaktu, dochádza k možnosti straty kontroly vedomia a obrazy bývajú projektované. Uvedomovanie si archetypálnych obrazov sa podľa C. G. Junga (1997) deje dialekticky, v spojení racionálneho s prežitým, s vnútorným rozhovorom, odkrytím individuálnych symbolov, metódou amplifikácie²⁶ a aktívnej imaginácie. Jungov záujem o archetypálne konfigurácie teda výrazne súvisel s procesom individuácie, smerovania k múdrosti, zrelosti, vyrovnaní sa „ega“ s celkom osobnosti.

Archetypálne motívy a predstavy sú súčasťou svetovej mytológie, rozprávok, legend, folklóru, náboženských systémov, snov, fantázií a vízií, vo veľkom množstve ich nachádzame aj v umení ako nosné tvorivé motívy. Ich zmyslom je zachovať primerané spojenie medzi vedomým a nevedomým, neodtrhnúť človeka od bytostných základov, umožniť mu individuálny vývin a zapálenie, či prebudenie a tiež rozšírenie vedomia.

V kontexte naznačeného smerovania je z nášho pohľadu prínosné rozšíriť uvažovanie o výchove o doposiaľ nedostatočne vyslovené aspekty základných duchovných impulzov Európy, v rámci ktorých bol pôvodný význam slova „educatio“ oveľa bohatší, ako ho chápeme dnes. Podľa Z.

26 Amplifikácia je asociatívna metóda Jungovej analytickej psychológie. Vytváranie širokého spektra asociácií, konotácií, ktoré krúžia okolo významového jadra archetypov, pomáha nadviazať kontakt a dialóg s nevedomím (Jung, 1997). Prostredníctvom aktívnej imaginácie, s využitím kreatívneho potenciálu slova, tónu, zvuku, pohybu, dramatickej akcie a pod., sa jedinec môže s nevedomým aktívne vysporiadať emocionálne a intelektuálne.

Kratochvíla (1995) slovíčko „paideia“, ktoré patrí k základným duchovným kategóriám Grécka, prebúdzá schopnosť žasnúť nad niečím, samo vytvára priestor schopnosti úcty a je založené vzťahom, schopnosťou byť vo vzťahu a tiež schopnosť vzťah vytvárať. V mýtopoetickej skúsenosti je táto schopnosť prežívaná ako konštitutívne ľudská. Človeka môžeme určiť len prostredníctvom jeho vzťahu ku všetkému existujúcemu. Aj zmysel vecí nie je záležitosťou veci samej, ale funkciou konkrétneho vzťahu, mikro-makro, konkrétneho kontextu.²⁷

Predpoklady pre napĺňanie uvádzaných významov slova výchova by mohla umožniť nami preferovaná koncepcia človeka, ktorá kladie dôraz predovšetkým na ideál slobodnej, autentickej a otvorenej osobnosti, pretože umožňuje stáť v priestore „medzi“, kde musí vydržať napätie protikladov, v mieste, odkiaľ pramení tvorivosť.

Otvorenosť mysle ako ju chápe T. Halík (2001), je otvorenosťou voči tajomstvu (autenticnosť), je to životný postoj voči tomu, že skutočnosť sama je „otvorená“, že nie je povrchná a že má tiež svoju hĺbku, ktorá pozýva k nekonečnému hľadaniu a stále novým interpretáciám, vzbudzuje schopnosť radosti, dôvery, vedie k úcte, úžasu, dialógu.

Aby došlo k rehabilitácii intuície a oživeniu kreativity vo vyššie uvádzaných hlbších súvislostiach, je dôležitá živá a funkčná tradícia, ktorá reprezentuje životnú múdrosť a kreativitu našich predkov, ich údiv, úctu a schopnosť vzťahu ku celku skutočnosti.

27 V najstaršej príručke filozofie výchovy z konca 2. stor. je dôležitým významom slova výchova predovšetkým schopnosť úcty, vzťahu, resp. úžasu, ako základu kultúry (starostlivosti o dušu) v širšom slova zmysle. Neschopnosť zažiť úžas, nadviazať vzťah úcty je defekt ľudstva, chýbajúca schopnosť kultúry (starostlivosti o dušu), chýbajúci vzťah k zmyslu, chýbajúci vzťah úcty k tajomstvu života a k jedinečnej hodnote každého človeka. Každá naša reakcia na úžas alebo úctu ich môže opäť prebúdzat. Každý vzťah k zmyslu je predovšetkým poukazom na ďalšie súvislosti (Kratochvíl, 1995).

2 KULTÚRNE DISPOZÍCIE AKO URČUJÚCI FAKTOR KULTIVÁCIE VEDOMIA

V spoločenských vedách je vzťah človeka ku kultúre často chápaný v intenciách scientistických tendencií, ako forma adaptácie a prispôsobovania sa kultúrnym vzorcom. Táto idea sa opiera o realizmus, vyplývajúci z istoty zmyslového vnímania a racionálneho myslenia, odsúvajúc tým neistú oblasť imaginácie, fantázie a obrazotvornosti. Oproti týmto redukcionistickým prístupom stoja humanistické teórie, ktoré dávajú prednosť nachádzaniu zmyslu ľudskej existencie a vzťahu ku kultúre vo sfére imaginácie. Tieto chápu imagináciu ako základný a kreatívny zdroj kultúry a dôraz kladú na autenticitu osobnosti voči jej postaveniu vo svete a na možnosť kreatívneho osvojovania a ovplyvňovania kultúry. Humanistické reštitučné snahy chcú podľa V. Boreckého (2005) vrátiť obrazu jeho neprevoditeľnú imaginárnu symbolickú dimenziu. Pod vplyvom semiológie a semiotiky sa v súvislosti s imagináciou zdôrazňuje viac ako jej mimetický aspekt, jej aspekt semiotický, ktorý evokuje význam a zmysel.

C. G. Jung (1999) sa otvára hĺbke a šírke kultúry, ako niečomu cennému, čo prostredníctvom interiorizácie môže pôsobiť na individuálny proces, ale zároveň to môže byť prínosom pre samotnú kultúru. Proces individuácie (naplnenie a dovŕšenie osobnosti) je v protiklade s individualizáciou, ktorej zodpovedajú vyššie spomínané identifikačné adaptačné mechanizmy egocentrácie.

Podľa fenomenológa kultúry, J. Gebsera (in Enomiya-Lassalle, 1998), ak dnes teda hovoríme o potrebe kultivácie vedomia, je dôležité poukázať na fakt, že jednotlivé stupne vedomia, ako výsledok dlhého procesu, nie sú od seba dokonale oddelené, ale vzájomne sa preskupujú, pričom každý stupeň prináša niečo podstatne nové, ale už zakaždým prítomné ako určitá dispozícia. Tak integrálne vedomie (ako ho nazýva Gebser), zahŕňa v sebe všetky dimenzie, nie však v zmysle syntézy všetkých štruktúr, ale v zmysle „zcelostnenia“, t.j. obnovy pôvodného stavu s obohacujúcou integráciou všetkého, čo jednotlivé štruktúry doposiaľ dosiahli. Preto aj vo vede dnes nachádzame

silný sklon k celostnému nazeraniu v zmysle prekonania dualizmu starých protikladov (anorganický a organický svet, telo a duša, racionálne a emocionálne a pod.)

Novodobá Európa je dedičkou dvoch myšlienkových svetov, ktoré ponúkajú obrazy a metafory svojho druhu (pravda je videná, resp. počutá, archetypálna postava Odyssea – cyklický čas, resp. postava Abraháma – lineárny čas), čím predstavujú priestor pre dialóg medzi dvoma svetmi. Tento dialóg by mohol tvoriť pokus tušiť tajomstvo nepochopiteľného v prúde a napätí, ktoré vzniká nahliadaním obidvoch obrazov blízko seba.

V uvedenom kontexte charakterizuje C. Olivier (1998) západné umenie ako umenie exodu, kde prechádzame vášňami, hľadaním, ľudskými úzkosťami. Na ceste putovania (lineárny čas) sú však oázy plnosti. Jednota, ku ktorej smerujeme, je už tu skrytým spôsobom (východná tradícia – ikona). Je to existujúca jednota, ktorá nás priťahuje a ktorú máme objaviť, obnoviť.

Bergsonovské (2003) „Stvorenie“ je niečím, čo nikdy neprestáva, ale stále pôsobí, genéza pokračuje. Skutočnosť sa priebežne tvorí, novosť je najnápadnejším rysom, ktorým sa vyznačuje „Život“²⁸. Theilard de Chardin (in Tresmontant, 1998) ale aj moderná biológia, paleontológia a astrofyzika zisťujú a potvrdzujú, že nie sme v hotovom kozme, ale v kozmogenéze. Koexistencia tvorivého času (zrod nepredvídateľne nového) a večnosti (ktorá nie je uzavretá), je paradox slobodného tvorenia.

Mýtus ako základná „matica“, niečo trvalé, stále platné, archetyp, prazáklad skutočnosti, sa vzťahuje k času nad časom, preto predpokladá kolobeh času, stále opakovanie a vracanie sa, čo je garantom spoľahlivosti. Podľa M. Eliade (1993) opustiť toto pevné zázemie a vstúpiť do dejín je akt odvahy k tvorivosti, ktorá vzdoruje nebezpečenstvu a tragédii dejín. Zmyslom výkladu sa tu stáva odhaľovanie archetypov v dejinných udalostiach ľudsko-božského diania. V klasickom mýte obrazná časť sprostredkuje dorozumenie, vlastné „nóvum“ však uniká. V tomto zmysle klasický mýtus nebol nahraditeľný a ako taký je dnešnému človeku cudzí. Keď je takýto, pre určitú dobu užitočný model skutočnosti v nezmenenej podobe podávaný ďalej,

28 Filozofia života – Bergson, Nietzsche, James, Dilthey a i.

postupne sa mení na ideológiu, pretože bráni odhaleniu nových skutočností a vytváraní nových projektov sveta.

Moderná etnológia a antropológia však prehodnotila názor na hodnotu mýtov a chápe ich ako prvý krok k zmene paradigmy (Nandrásky, 2002). Podľa P. Pokorného (2005) sú dnes mýtické príbehy aktuálne predovšetkým ako žriedla rozvinutých metafor, ktoré tendujú k náčrtu alternatívneho projektu sveta. Metafora je v tomto zmysle otvoreným a nahraditeľným mýtom. Ak má teda mýtus dnes plniť svoju úlohu, nesmie byť chápaný ideologicky (záväzný a nemenný), ale ako metafora, ktorá o skutočnosti nehovorí, ale je vyjadrením významu a zmyslu niečoho. O základných skutočnostiach je možné hovoriť len analogicky. Remýtizácia ako začiatok výkladu má na mýtické prvky upozorniť, nám cudzie prvky vysvetliť (napríklad ako kedysi pôsobili) a nám blízke prvky, ktoré doposiaľ pôsobia, rozoznať a diagnostikovať.

K. Nandrásky spolu s P. Ricoeurom (1993a) považujú symbolickú funkciu mýtu za základnejšiu a významnejšiu, ako je explikačná funkcia a samotná štruktúra mýtu,²⁹ pretože je nositeľkou posolstva.

Aj keď cesta k hlbine vedomia a k základným štruktúram mýtu nie je cestou k cieľu, napriek tomu obohacuje. Dostávame sa v nej k trvalému sedimentu ľudskej skúsenosti. Čím hlbšie zostúpime, tým sa dostávame k menej premenlivej rovine skutočnosti (a tým nachádzame aj menej významu), ktorá je pozadím, na ktorom sa odohrávajú konkrétne udalosti našich dejín a životov.

Aj život umenia je súčasťou prúdu tradície (smeruje k všeobecnému), od ktorej sa odlišuje to, s čím sa stretávame ako s „novým, konkrétnym, jedinečným“, čo sa na tomto pozadí stáva nápadným a čo nás prostredníctvom určitej rezonancie premieňa.

29 Mýtus má svoju štruktúru a viaceré funkcie (explikačnú, ktorá je zameraná na výklad sveta a symbolickú, ktorá je nositeľkou posolstva a dá sa od explikačnej oddeliť). Aj keď Stará zmluva mýty odmytologizovala, zachovala ich symbolické bohatstvo.

V súvislosti s uvažovaním o kultúre vystupuje do popredia často postulovaný problém vzťahu k tradícii, ktorý prezentujeme cez názorové spektrum vybraných autorov.

R. Scruton (2002) v uvažovaní nad procesmi tvoriacimi kultúru priam nalieha či apeluje na znovuuchopenie a obnovenie tradície, ktorá môže byť chápaná mýticky alebo teologicky. Vyjadrenie a pochopenie súčasných skutočností je podľa neho možné len vďaka tomu, že umelec vloží do prítomného okamihu duchovný kapitál našej kultúry. Človek nového typu si už vo svojej duši nenesie zásobu posvätných príbehov, ktoré vyjavujú skrytý význam sveta. Tieto archetypálne skutočnosti, ktoré majú moc, tvorili implicitný rámec našej kultúry a sú nezmazateľne vpísané v našom podvedomí.

V. Godár (2006) v súvislosti s otázkou vzťahu mytológie k dnešku hovorí o Dumézilovej charakteristike mýtov, ktoré formujúc ľudské predstavy, poznanie a skúsenosti do pevných tvarov, stavajú pred nás 3 základné funkcie, postoje či štruktúry. Prvú predstavuje kňaz, ktorý pozná a stanovuje vzťah človeka k vesmíru, prírode a orientuje sa v ľudských vzťahoch. Druhú funkciu reprezentuje bojovník v obrannej i expanzívnej podobe a treťou je pastier, ktorého práca je základňou každodenného života. Mytologické štruktúry predstavujú vzájomnú súhru a premenlivosť týchto funkcií, podľa rôznosti situácií. Spojenie týchto troch funkcií prinášajú veľké religiózne koncepcie historického ľudstva. Aj umenie vzniknuté až v historickej, postmytologickej dobe, má podľa autora charakter súhry týchto troch aspektov, obdobia formulácie princípov striedajú obdobia expanzie a obrany a tie zase obdobia tvorby umeleckej kontinuity. Jednotlivé aspekty môžu v rôznych obdobiach dominovať, koexistovať, alebo sa navzájom vylučovať. Aj umelec sa podľa autora vo svojich postupoch identifikuje s týmito tromi aspektami.

J. Huizinga (2002) hovorí o dôsledkoch nepokojného upínania sa k tomu najnovšiemu, čo vedie k pohrdaniu všetkým, čo je staré ako o postoji nezrelých duchov. Zdravý kultúrny duch sa pri svojom napredovaní neobáva záťažou hodnotami minulosti. V rozmyšľaní o návrate späť sme nútení uznať, že v starej vízii sa ukrýva časť pravdy, že v procese kultúry musí existovať možnosť konverzie, a to vtedy, keď znovuobjavíme večné hodnoty, nachádzajúce sa mimo prúdu vývinu, pokroku a zmeny.

V tejto súvislosti H. Belting (2000) uvažuje o možnosti spojenia starého s novým v jedno spoločné rozprávanie a vytvoriť tak akési mosty, ktoré by dokázali zbližovať tam, kde to vedecký diskurz vylučuje. Hovorí o možných tretích dejinách umenia, ktoré by nemali posvätenie starých retrospektívnych dejín štýlov, ani nárok na pravdu monopolistických dejín inovácií, ale mohli by kriticky prevziať obidve tradície a historické obrazy. Autor tak reaguje na tendencie západného myslenia, ktoré malo sklon vždy a všade vidieť v umení východisko, keď už pravda nebola k službám a utiekalo sa tak do krásna, aby sa zniesla strata toho „pravého“.

S. J. Grenz (1997) ponúka postmodernej generácii niekoľko spôsobov riešenia problému človeka v kontexte postmodernej kultúry (postindividuálny, postracionalistický, postdualistický a postnoeticentrický spôsob). Vyzýva k vymaneniu sa z radikálneho individualizmu, s jeho dôrazom na sebaurčujúci samostatný subjekt, stojaci mimo akúkoľvek tradíciu či spoločnosť. Pociť osobnej identity sa rozvíja rozprávaním osobného príbehu, ktorý je vždy zasadený v príbehu spoločnosti, ktorého sme účastníkmi, v konfrontácii s univerzálnym veľkým príbehom.

Ukazuje sa, že je potrebné reinterpretovať „veľké príbehy“ tak, aby to rezonovalo so skúsenosťou a momentálnym rozpoložením ľudí, vzhľadom na ich konkrétnu životnú situáciu. Ľudská situácia je podstatne utváraná tým ako jej ľudia rozumejú, aký k nej majú postoj.

H. H. Eggebrecht (2001) dopĺňa toto uvažovanie a konštatuje, že to nové a osobité, objavujúce sa v každej dobe (postupná estetizácia – pribúdanie, stupňovanie či obohacovanie ponuky zmyslových možností) nie je dokonalejšie, nie je pokrok, je to hľadanie samého seba v živote, vo vzťahoch k blízkym a tiež v tvorivosti. Nová hudba, ktorá zbavuje svoju výpoveď časovosti, sa zrieka tradičných predkompozičných determinácií, poukazuje naspäť do dejín, v ktorých neexistoval pokrok ani ľudstva, ani umenie, ale len pokrok subjektu na ceste k sebe samému. Je to možné rozoznať na individuálnych kompozičných históriách skladateľov. Nie sú to histórie pokroku v abstraktných procesoch estetického konania smerujúceho k dokonalosti, nechávajú za sebou predchádzajúce štádiá ako prekonané. Sú to histórie pokroku Ja, smerom k sebe samému.

Problém tradície podľa R. Bergera (1997) spočíva predovšetkým v pochopení našich súčasných problémov ako našich úloh, za riešenie ktorých sme osobne zodpovední. Preto tradíciu chápe ako súbor vzorov, týkajúcich sa hĺbky vedomia, úrovne myslenia a imaginácie, či tvorivého riešenia problémov. Tak ako umelec komunikuje s kultúrou – s tradíciou, nie bezprostredne s percipientom, ani kultúrny človek nekomunikuje s umelcom, ale s kultúrou a s tradíciou. Informácia vznikajúca na výstupe nejde priamo k interpretovi a od neho k poslucháčovi, ale zaraďuje sa do kontextu informačných procesov kultúry, je prvkom súhrnnej kultúrnej informácie. Tradícia v Bergerovom chápaní je teda výzvou k tvorbe v tom najširšom slova zmysle.

Podľa H. M. Enomiya-Lassalleho (1998) vedie cesta zintenzívňovania vedomia cez prekonanie predpojatosti, svojvoľných požiadaviek, túžob, kde všetky vlohy a zložky osobnosti nadobudnú rovnováhu so štruktúrami vedomia a uschopenia človeka k transparentnosti iných, starších štruktúr vedomia. Ide o **magickú štruktúru**, pre ktorú je charakteristická emocionálna, **mýtickú štruktúru** so svetom imaginácie a obrazov a aktuálnu **mentálnu štruktúru**, ktorej zodpovedá abstrakcia, ktorá ale nie je schopná prekonať dualizmus, preto abstraktným myslením nie je možné nahradiť archaicko-magicko-mýtickú zložku vedomia.³⁰ Integráciou starších štruktúr

30 Skúsenosť s celkom sa v rámci jednotlivých stupňov vedomia líšila. Najvýraznejšiu skúsenosť z celistvosti prežíval archaický človek, ktorý tvoril jednotu so svojim prostredím. Na magickom stupni vedomia sa človek odpútava od identity s celkom, ešte však nemá svoje „Ja“, je vo svete bez priestoru a času. V tomto období dominuje emocionálna a silné telepatické schopnosti. Vzhľadom na späťosť s prírodou bola existencia mýtov v magickej dobe neopodstatnená. Pre mýtickú štruktúru vedomia je charakteristická dvojdimenzionálna polarita, imaginácia, človek si už uvedomuje sám seba. Kolektívne sny národov prostredníctvom mýtov poskytujú dôležité vhľady do procesu hľadania a objavovania duše jednotlivca. V jedinom obraze je vyjadrených viacero rovín – minulé, prítomné, budúce, duša jednotlivca i celého sveta. Mýtické prvky sa objavujú v rozprávkach, kde svojim symbolizujúcim posolstvom vyjadrujú bytostné jadro človeka, oslovujú hlbšie vrstvy psychiky a predstavujú tak silný výchovný potenciál. Archetypová dimenzia rozprávky oslovuje intuíciu, je emocionálnou skúsenosťou jedinca. Nie je teda len myšlienkovým vzorcom, ale zážitkovým priestorom. Prechodom k štruktúre mentálneho vedomia sa človek stáva „mierou všetkých vecí“.

tieto zostávajú platné a účinné v tej miere, ktorá je potrebná pre harmóniu človeka a navyše sa týmto procesom integrácie stane minulosť prítomnosťou. Tým človek získa to, čo sa z mýtična stratilo, čo ale k človeku patrí. Podľa etnológa C. Léviho-Straussa (In Godár, 2006) aj keď sú domorodé inštitúcie strhávané tokom časových zmien, dokážu si stále uchovať istú strednú polohu medzi historickou náhodnosťou a nemennosťou plánu a dokážu sa plaviť udalosťou a štruktúrou, estetikou a logikou. Ich povaha bude unikáť tým, ktorí by ju chceli definovať iba jediným aspektom.

Podľa G. Bachelarda³¹ (in Berger, 2011) pôsobia sily, ktoré oživujú a tvoria našu imagináciu na dvoch osiach. Pre jeden typ týchto síl je podnetom ponor do hĺbky (tajomstvo), k tomu, čo je prvotné, večné a pre druhý typ zase to, čo je nové, rôznorodé, nečakané. Imperatív „novosti“ nie je myslený v kontexte historizmu starej paradigmy, ale ide o kontext novej, antidescartovskej paradigmy poznania. V tejto súvislosti je podľa R. Bergera (2011) aj avantgardný artefakt v súlade s tzv. „neklasickou“ paradigmou poznania, kde dominuje intuícia (holistický obraz sveta a človeka) a bezprostredný kontakt so Skutočnosťou, preto ho nie je možné hodnotiť z pozície starej, mechanistickej, racionalistickej paradigmy tradičného historicizmu, sociologizmu či psychologizmu.³² Ide tu teda o univerzálne, nie špecificky hu-

Emocionalitu, imagináciu vystriedal svet myslenia, abstraktné pojmy, kvantifikácia, filozofické systémy, ktoré ťažko dokážu prekonať dualizmus. Pojem oslovuje predovšetkým intelekt človeka, nie však človeka ako celok (Enomiya-Lassalle, 1998).

- 31 P. Ricoeur (1993) kladie Bachelardovú fenomenológiu obrazu ako príklad nescientisticky chápanej hermeneutiky v oblasti básnického jazyka, vedľa Jungovej archetypálnej teórie, Eliadeho teórie mytológie.
- 32 R. Berger (2000) uvažuje o dvoch základných existenčných orientáciách: na istotu a na exploráciu. 1. umelec – semiotik sa orientuje na istotu – má metódu, pomocou ktorej môže odhaliť skrytú koherenciu umeleckého artefaktu, ako aj ilúziu jeho estetického významu. Táto orientácia vedie k nadväzovaniu na tradíciu v zmysle rešpektovania konvencie, objektivizácie znakov, napĺňania postulátu zrozumiteľnosti, čo vedie k chápaniu hudby ako jazyka a reči v zmysle komunikácie. 2. umelec – fenomenológ, ktorý sa tiež orientuje na tradíciu, aj jemu ide o komunikáciu, ale nie na báze logiky, kauzality, gramatiky - reč, ale na báze metafor, paradoxov, apórií, obrazov a pod., v ktorých sa manifestuje dialektika konečného a nekonečného, kde je hudba umeleckou víziou, jadrom je „živý tvar“, a kde sa znaky v konečnom historicko-sociál-

dobné entity, relácie, štruktúry, stavy a procesy. V tejto perspektíve podľa Bergera orientácia na princíp života znamená orientáciu na pravdu, na súlad s bytím, čo si vyžaduje kontakt s hĺbkou, kde sa tradícia prejavuje v tom, že starý jazyk archetypov a štruktúr mýtu organizuje a integruje aktuálny materiál, čím umožňuje prekročiť jeho hranice.

Pre nové umenie 20. storočia teda nie je určujúce, aby bolo v tradičnom slova zmysle krásne, svojou inakosťou a odchýlením od pravidiel klasickej hudby ruší časové formy, prekonáva dualizmus protikladov *dur – moll*, *konsonancia – disonancia*, *tonálnosť – atonálnosť* a pod. Svojou otvorenosťou je akýmsi pokusom dať výrazovú formu *aperspektivite*, odpútanej od systému proporcií, prejavujúcej sa v slobode štýlu a pod. Predeterminujúavajú sa tak holé systémy a štruktúry, razí sa cesta k otvorenému svetu bez protikladov. Taký svet nie je bez „Ty“, bez vzťahov (partner, priateľ, svet, Boh, umenie a pod.), ale bez hraníc, umožňujúci vnímať plnosť a bohatstvo vzťahov univerzálneho celku. Subjekt a objekt v tejto perspektíve nestoja proti sebe, ale strácajú charakter protikladov.

Aj keď v postmoderne skončili všetky „veľké rozprávania“, mnohé príbehy, ktoré sú uložené v našej kultúrnej pamäti sa vracajú v nových interpretáciách, „zasadené“ do nových kontextov. Je možné, že zasahujú celosť človeka. Umenie vždy niečo tlmočí, vždy niečo iné, nové, čo je ale zároveň bezčasové.

Kultúru, umenie a hudbu teda v najhlbšej podstate určuje popri intelektuálnom a estetickom kritériu, predovšetkým kritérium etické a spirituálne.

R. Berger (1997) konštatuje, že ich najpôvodnejšou črtou je ovládnutie a pozdvihnutie ľudskej prirodzenosti, smerujúce k premeneniu človeka s egocentrickou tendenciou „mať“ na kultúrneho človeka s tendenciou „byť“, byť v tvorivej interakcii, dialógu a vzťahu so svetom a so sebou samým.³³

nom prostredí menia na symboly univerza. Toto riešenie vychádza z funkcií pravej hemisféry neokortexu a z funkcií paleomozgu (intuícia, celostná percepcia a reflexia), transcenduje rovinu antropocentrizmu, scientizmu, historizmu, pragmatizmu.

33 Zdá sa, že orientácia „byť“ a orientácia „mať“ sú z psychologického hľadiska určujúce vo všetkých aspektoch jestvovania, tvoria základ dvoch typov potrieb a motivácií,

2.1 Umenie ako významový fenomén

Aktuálne prebiehajúca reflexia v oblasti myslenia o hudobnom umení stále viac poukazuje na nekompatibilitu klasickej paradigmy ako ju chápe a charakterizuje R. Berger (1997)³⁴ s podstatou fenoménu umenia. Umelecká komunikácia nie je izolovaný jav, nie je to osobitná oblasť mimo život a svet. Hudba je súčasťou sveta, kde existuje úzka prepojenosť a súvislosť medzi aktuálnym stavom hudby a všeobecnými vecami sveta,³⁵ preto si riešenie podstaty umeleckej komunikácie v edukačnom procese vyžaduje klásť otázku o podstate človeka a podstate života ako princípu.

pravdepodobne dvoch typov percepčných kategórií, hodnotových škál, mentálnych procesov.

- 34 Klasická, tradičná, antropologicko-individualistická perspektíva je plodom dualistickej karteziánskej paradigmy, pre ktorú je charakteristická opozícia subjekt versus objekt. Neklasická, univerzalistická paradigma otvára dimenziu Jednoty, čím prekonáva dualizmus ontologickej opozície subjekt versus objekt. Dejiny hudby v kontexte tejto perspektívy sú súčasťou evolúcie vedomia, imaginácie a myslenia, sú dejinami aktov tvorby.
- 35 R. Berger (2000) konštatuje, že aj predstavivosť ako výrazne subjektívna zložka psychiky obsahuje objektívne elementy, prameniace jednak z prepojenia s inými psychickými funkciami, jednak z väzieb s vonkajším svetom. Hudobná predstavivosť je aspektom všeobecnej predstavivosti, ktorá je determinovaná šírkou, hĺbkou a intenzitou kontaktov so svetom. V 20. storočí došlo k hlbokým kvalitatívnym zmenám tak v predstavivosti, ako aj v samotnej hudbe, v dôsledku čoho nové hudobné štruktúry a formy odkazujú na nové aspekty reality, evokujú iné typy emócií a estetických zážitkov. Estetizácia rozporných aspektov skutočnosti spočíva v určitej oscilácii medzi pravdou ľudskej existencie a polemikou so svetom. Len to, čo vzniklo z autenticky prežívanej interakcie so svetom a s bytím, môže spätne ovplyvňovať život, len také diela majú schopnosť evokovať stav vnútorného postoja, ktorý je nevyhnutný pre to, aby človek prekonal úroveň prirodzeného človeka a riadil sa zákonitosťami života, hovorí R. Berger (1997), ktorý podstatu umeleckých procesov vidí v tom, že transcendujú rovinu všednosti, relativizujú finitný svet, spochybňujú ilúzie antropocentrizmu.

Tak v umení ako aj v živote ide z nášho pohľadu predovšetkým o **pravdu**,³⁶ **zmysel**, **autenticitu** a **múdrosť**. Kľúčovou otázkou humanitných vied v súčasnosti je pristupovať k ľudskej situácii v akomkoľvek zmysle ako k celku. Často pertraktovaný prístup celostnosti sa manifestuje ako vedomie, nakoľko práve ono prideluje faktom významy. Snaha o odhaľovanie významových zložiek kultúrnych artefaktov a vedecké postihnutie ľudskej subjektivity v zmysle poznania štruktúry vedomia poukazuje na potrebu špecifikovania interpretačného rámca, ktorý by pomáhal odhaliť významové a hodnotové štruktúry v umeleckých dielach.³⁷ Na jednej strane by eliminoval svojvoľnosť interpretačných postupov, na druhej strane by bol prostriedkom a akousi zárukou pre možnosti približovania sa k zmyslu. Keďže o kultúre môžeme hovoriť vtedy, ak dominuje vedomie, do popredia by sa mala dostať predovšetkým otázka zmyslu a intencie, (nielen štýlu a formy na jednej strane a talentu a tvorby na strane druhej), nakoľko ich využitie závisí od stupňa vývinu vedomia.

36 Pravdu nechápeme v zmysle statického, objektivizovaného chápania, ale ako subjektívno-existenciálne, dynamické ponímanie, ako tvorivý akt Ducha, ľudský tvorivý akt, v jej upriamení na slobodu, ale nevylučovaní odhaľovania absolútneho v subjektivitě a individualite, ako ju chápu Berďajev, Kierkegaard a i. Berďajev vo svojej existenciálnej a personalistickej filozofii reaguje na problémy človeka dneška, spočívajúce v jeho radikálnej osamotenosti, v neistote, prežívaní stavov úzkosti a sklamaní či bezperspektívnosti. Upozorňuje na skutočnosť, že ľudia nemajú radi pravdu a nehľadajú ju. Nelásku k pravde si zamieňajú s vierou či dogmatickým učením. Aby človek bojoval za slobodu, predovšetkým v ňom musí byť sloboda a taký človek nemôže byť otrokom. Sloboda myslenia je cenná predovšetkým pre ľudí s tvorivým myslením. Pravda v Berďajevovej koncepcii prebýva mimo subjekt a objekt, nie je objektívna, ale transsubjektívna, nie je prebývaním v uzavretom myslení, v bezvýchodiskovom kruhu vedomia, ale je to tvorivé „otváranie a rozvíjanie“ (Berďajev, 2003).

37 Novoformujúci sa odbor – sémiopsychológia rozlišuje zmysel ako niečo, čo zodpovedá rovine myslenia či psychiky a význam ako jav bezprostredne spätý s rovinou konkrétneho znakového systému. V súvislosti s umením sa uvažuje o psychosemiotickej transformácii, kde psychické mechanizmy konštituuju významotvornú funkciu tvorivého procesu a procesu percepcie. Zmysel, ktorý je intuitívne chápaný indukuje význam a naopak. Hudobné znaky sú pri svojej špecifickej neostroti a lexikálnej nestabilizovanosti schopné vychádzať v ústrety transformačnému daniu a stať sa ikonickým, či indexovým vyjadrením psychických procesov (Kulka, 1981).

Veľký vplyv na chápanie umenia ako významového fenoménu (Schoopenhauer, Nietzsche, Heidegger, Gadamer, Adorno a i.) mala v 19. a 20. storočí Schellingova koncepcia umenia, avšak v úplne inom kontexte ako staré koncepty nemeckého idealizmu.³⁸ Vo svojej „Filozofii umenia“ analýzou troch možných spôsobov zobrazenia (schéma, alegória, symbol)³⁹, ktoré sa

38 Umelecké dielo je tu zmyslovým, alebo materiálnym prejavom idey, či ideálu, pričom idea a ideál sú vedomým subjektívnym produktom umelca (Schelling, 2007).

39 Spôsob zobrazenia, v ktorom všeobecné označuje zvláštne, alebo v ktorom sa zvláštne nazerá cez všeobecné, je **schematizmus**. Iný typ zobrazenia, v ktorom zvláštne označuje všeobecné, alebo v ktorom sa všeobecné nazerá cez zvláštne, je **alegória**. Syntéza obidvoch, kde všeobecné neoznačuje zvláštne, ani zvláštne neoznačuje všeobecné, kde sú v absolútnej jednote, je **symbol**.

Schelling vychádza z myšlienky, že všeobecný Duch sveta sa zjavuje pod dvoma protikladnými atribútmi, pod atribútom reálneho a pod atribútom ideálneho. V gréckej mytológii sa univerzum nazerá ako príroda (neoddeliteľná jednota nekonečného s konečným). Vo vnútri umenia sa grécka mytológia predstavuje ako smerovanie od nekonečného ku konečnému a zobrazenie nekonečného v konečnom. Ide tu o zbožštenie ľudskosti, konečné sa stáva absolútnym a symbolom nekonečného. Preto bola grécka mytológia symbolikou nekonečného. Charakter umenia je symbolický. V kresťanskej mytológii sa univerzum nazerá ako dejiny. Je to úplný protiklad gréckej mytológie. Úlohou je prijať konečné do nekonečného, konečné urobiť alegóriou nekonečného. Duch nie je princíp, čo vchádza do konečného a v konečnom pretrváva, ale má konečné viesť k nekonečnému. Jednota konečného a nekonečného je tu symbolickým konaním, nejde tu o ukončené symboly. Na báze uvedených protikladov vidí Schelling tajomstvo všetkého života v syntéze absolútna s ohraničením vďaka fantázii, ktorá ich spája. Hudba je podľa autora alegorizujúce umenie (zvláštne sa tu nazerá ako všeobecné, zvláštne je zároveň všeobecným). Zvuk umožňuje poznávať jednotu v mnohosti. Mnohosť sa stáva vo zvuku živou. Hudba ako forma, v ktorej sa reálna jednota stáva sama sebe symbolom, nevyhnutne do seba zahŕňa všetky jednoty. Dramatické umenie Schelling považuje za symbolické umenie (zvláštne a všeobecné sú jedným), epickú poéziu a maliarstvo chápe ako schému, v ktorej sa zvláštne nazerá prostredníctvom všeobecného. S tým úzko súvisí aj chápanie krásy. Jednota (v gréckom chápaní), ktorou je preformovanie nekonečného do konečného sa v umeleckom diele vyjadruje ako vznešenosť. Druhá, opačná jednota, ktorá je preformovaním konečného do nekonečného sa vyjadruje ako krása. Krásne je tu zároveň vznešené. Schellingove vysvetľovanie krásy je vzájomným zjednocovaním reálneho a ideálneho, pričom pravde zodpovedá nevyhnutnosť a dobrá sloboda. Umenie je teda syntézou alebo prienikom slobody a nevyhnutnosti (vedomé a nevedomé) krása a pravda sú jedno, obidve sú identitou subjektívneho a objektívneho. Je preto treba v sebe rozvinúť chápanie celku

líšia od holého obrazu, zbaveného významu, či bezobsažnej kópie, poukazuje na taký spôsob zobrazenia, ktorým je syntéza konkrétneho (zvláštneho), ktoré je podobné iba sebe, teda tomu, čo bezprostredne zobrazuje, a zovšeobecneného (zvýznamneného, spojeného s celým radom ďalších významov a súvislostí), čo predstavuje **symbol**, ktorý sa tak stáva určujúcim atribútom umeleckého diela. To, na čo odkazuje, nie je mimo neho, ale v ňom samom. Teda nekonečné môžeme odhaliť v konečnom, umeleckom, symbolickom. Za kritérium umeleckosti diela chápaného ako symbol považuje Schelling „hlbku“, ktorou sa umelecké zobrazenie viaže k nekonečnu významov, a teda k nekonečnému množstvu výkladov a interpretácií, ktoré preto nikdy nemôžu byť do dôsledkov splnené. V chápaní umeleckého diela ako jednoty a celku, určitej dôležitej ľudskej aktivity, ktorá sa po stáročia nekončí, predznamenáva neskoršie Adornove myšlienky ohľadom chápania umenia ako celku (Schelling, 2007; Bakoš, 2010). Pre Adorna (in Bakoš, 2010) sa svet umenia vznikom každého nového umeleckého diela premieňa aj ako celok, vrátane diel minulosti. Negáciou umenia pre neho nemôže byť neumenie, ale iba iné, alebo nové umenie. Akoby existovalo len jediné umelecké dielo, v množstve exemplárov, čo by z nášho pohľadu prekračovalo určitý protiklad všetkých aspektov, prítomnosť ktorých potvrdzuje umeleckosť diela podľa aktuálneho estetického diskurzu. Nie je neprítomnosť týchto aspektov, či znakov poukazom len k inému umeniu, hľadajúcemu a komunikujúcemu aktuálne rozpory a problémy sveta a ľudského vnútra? Možno je to len nový, alebo odlišný spôsob vyjadrovania tej istej skutočnosti.

Po druhej svetovej vojne, ktorá kladie pred umenie otázku funkčnosti, sa ono opäť obrátilo k symbolom. Vychádza dielo Scheringa, žiaka Hermana Kretzschmara a Suzanne Langerovej, v českej muzikológii sa objavujú diela Antonína Sychru, Karla Risingera, Eduarda Herzoga, Vladimíra Karbusického, Jaroslava Jiránka a i.⁴⁰ Z novších semiotických podnetov má vý-

a rovnako aj chápanie vzájomných premenlivých vzťahov častí medzi sebou a vzťahov častí k celku. Bez pozdvihnutia sa k celku nie je možné posúdiť dielo (Schelling, 2007).

40 A. Schering, *Symbol in der Music*, 1941; S. Langerová, *Philosophie auf Neuem Wege. Das Symbol in Denken, in Ritus und in der Kunst*, 1965; A. Sychra, *Hudba a slovo v lidové písni*, 1948; K. Risinger, *Hierarchie hudebních celků v novodobé evropské hudbě*,

znamné postavenie predovšetkým dielo J. Volka (1981), ktorý v súvislosti so symbolom uvažuje o polysémii slova a poukazuje na možnosť rozšíreného chápania symbolu ako akéhokoľvek znaku (Cassirer, Richards, Langerová, Nattiez). V súvislosti so zúžením chápania konštatuje, že symbol nie je možné bezpodmienečne viazať na konvenciu podľa vzoru umelých jazykov, a teda hovorí o inom chápaní symbolu ako je to v Pierceovej trichotómii index-ikon-symbol. Chápanie symbolu ako znaku s kozmologickým, alebo dokonca tajomným transcendentným významom sa podľa J. Voleka (1981) objavilo v symbolistickej hermeneutike.⁴¹ U A. Scheringa (in Doubravová, 1992), predstaviteľa duchovnovednej hermeneutiky je symbol chápaný ako protiklad znaku, kde práve symbol sa stáva nositeľom „zmyslu“, znak nositeľom „významu“. Hudba v takomto chápaní má len zmysel.

V novšom chápaní teda hudba nemá zmysel a význam len ako predmet analýzy, ale tým, že je súčasť sveta a života človeka. V takomto zmysle uvažuje o symbole aj J. Doubravová (1992), keď píše o výskyte chorálu v česko-slovenskej hudbe po r. 1945, a poukazuje na skutočnosť, že ak by boli jeho náznaky, evokácie, či citácie interpretované ako znaky, nie je možné povedať veľa podstatného k jeho využitiu, ani o dielach samých, ani o ich autoroch. Stratí sa tu predovšetkým individuálny (historický) zmysel, zostane len neutrálna funkcia veci. Tým sa zastreje to najcenejšie o tejto hudbe, že je opätovným oživovaním neustále vzťahovaná k veciam minulým, súčasným a budúcim a teda umelecky živá a individuálne uvádzaná do nových súvislostí. Dotýkať sa chorálu však znamená dotýkať sa niečoho nevšedného, vznešeného, čo znamená vytrhnutie z každodennosti, a čo patrí k životu človeka práve tým, že ho presahuje. Poslucháč môže byť bez akéhokoľvek poznania oslovovaný starobylosťou, prísnosťou a jednoduchosťou tejto hudby.

1969; E. Herzog, *Nové cesty hudby*, 1964; V. Karbusický, *Grundriss der musikalischen Semiotik*, 1986; J. Jiránek, *Tajemství hudebního významu*, 1979; J. Volek, *Hudební struktura jako znak a hudba jako znakový systém*, 1981.

41 Na inom mieste J. Volek sám pod „neurčitým znakom“ chápe to, k čomu odkazujú transcendentné symboly alebo archetypy hlbinej psychológie (Volek, 1981, č. 5, s. 129 – 142, č. 6, s. 161 – 174, a č. 10, s. 280 – 295).

V nami reflektovaných kontextoch je dôležitá tiež skutočnosť, že interpretáciou chorálu ako znaku je znemožnené aj porovnanie jeho hudobného využitia s využitím v iných umeniach. Ťažko by sme sa dotýkali významu alebo zmyslu napr. v literatúre, či výtvarnom umení. Doubravová sa v tejto súvislosti odvoláva na „interpersonálnu hypotézu hudobnej semiotiky“, ktorá vychádza z chápania umenia ako fantazijného riešenia existenciálnych problémov, z chápania umenia ako symbolickej aktivity, čo ju uvádza do súvislosti s dielom M. Imbortyho, A. P. Merriama, S. Langerovej a i.

Vo svojom často citovanom a známom diele aj S. Langerová (1998) chápe umenie ako významový fenomén oproti jeho chápaniu ako stimulačného prostriedku, či ako emocionálneho symptómu. Spochybnila teóriu sebavyjadrenia ako najrozšírenejší koncept, ktorý vysvetľuje spojenie hudby s citmi. Expresívne sebavyjadrenie podľa autorky nepotrebuje umeleckú formu, hudba má emocionálny obsah symbolicky, pričom obsah citov z nej nie je odvodený a nie je pre ňu ani určený, ale je ich logickým výrazom (nie jazykom). Hudba teda nie je priamym výrazom citov, hudbou city nekomunikujeme, ale cez symbolické formy poznávame ako fungujú, môžeme nahliadnuť do ich podstaty, ale bez toho, aby sme sa na ne viazali (kognitivistická interpretácia citov v hudbe). Hudba je podľa nej vo svojej najvyššej forme „neúplným“, či „neukončeným“ symbolom, kladie ju, podobne, ako mýtus, do strednej oblasti, medzi bezprostrednú biologickú skúsenosť a sféru rozumu. Tak, ako pri vytváraní mýtu, ani v hudbe nie je ukončený akt rozlišovania, výsledku a procesu tvorby. Podľa autorky je teda význam v hudbe implicitný, nie konvenčne fixovaný, možno ho pochopiť, precítiť, nie však definovať. Vzťah medzi umením a poznaním sa tu naplňa predovšetkým v reflexii, prostredníctvom fenomenálneho charakteru skúsenosti. Pridelovanie významu je preto výsostne premenlivé (prirovnáva ho ku kaleidoskopickej hre), pravdepodobne za prahom vedomia a jednoznačne za prahom diskurzívneho myslenia. Autorka má zásadné výhrady voči vedomému abstrahovaniu symbolickej formy, pretože to spôsobuje, že dochádza k zamieňaniu si symbolu s vecou, ktorú symbolizuje, najčastejšie s citmi samotnými, so silou a účinnosťou napr. posvätných symbolov, tak, ako je to v mýtickom vedomí, v ktorom je obsah zjednotený, a teda nie je rozdelený medzi symbol a objekt.

Nám sa javia ako oprávnené výhrady voči extrémnemu dôrazu na čistú formu a tiež voči vnímaniu a chápaniu významu symbolu len bezprostredne a intuitívne,⁴² s vylúčením etapy spojenia so znakom a jemu priradeným významom, ktorý by odkazoval na niečo mimo seba. Hudbu nechápeme ako čisto prezentačný symbol, ako je to u Langerovej, ale v dialektickom vzťahu prezentačnej funkcie (konštrukcia) a reprezentačnej funkcie (spojenie hudby so životom, jej hodnota ako filozofie a pod.). To znamená, že každé dielo odkazuje na niečo, čo je mimo neho. Na druhej strane je autorka veľkým prínosom v názoroch na problematiku symbolického prezentovania, či artikulácie citov (nie napodobovania), nutnosti „estetického odstupu“ (bez prekladového slovníka) ako predpokladov pre vnímanie hudby ako umenia. Langerová svoju koncepciu formuluje na základe výsledkov tvárovej psychológie, vychádzajúc z predpokladu, že pri zmyslovej percepcii nevnímate nekonzistentné toky zmyslových dojmov, ale celostné formy, kde hudobné štruktúry logicky pripomínajú dynamické vzorce ľudskej skúsenosti, a kde vnútorné emocionálne procesy majú typy rozvoja, ktoré je možné označiť podobne, ako hudobné udalosti (crescendo, diminuendo, accelerando, ritardando atď.), a kde určité aspekty vnútorného života majú formálnu podobnosť s hudbou (vzory pohybu - stúpanie, klesanie, klud, napätie, uvoľnenie). Zaujímavý je názor, že hudba môže odrážať len morfológiu cítenia, čo znamená, že hudobné vyjadrenie radosti a smútku môže mať podobnú morfológiu. Obsah premietnutý do symbolickej podoby už nevyzýva k emocionálnej odozve, ku konvenčnému vyjadreniu významu, ako je to v jazyku, ale k „vhladu“, k najhlbšej a najvýznamnejšej vrstve obsahu. Ide o vrodennú schopnosť človeka abstrahovať z prúdu zmyslových informácií symbolickú formu. V naznačenom zmysle Langerová vníma hudbu v jednote mytologického a abstraktno-logického chápania.

V súvislosti so skúmaním mytológie a uvažovaním nad tendovaním princípu celostnosti, systémovosti k otázkam zmyslu, štruktúre vedomia a k pôvodnému štrukturalizmu, aj C. Lévi-Strauss (1993) prirovnáva hudbu k mytológii, pretože obidve privádzajú poslucháča ku konkrétnej jed-

42 Uznávame však, že v rovine mysticismu je možné aj takéto bezprostredné poznávanie symbolu.

note. Prostredníctvom zvuku, alebo obrazu sa vynára nad hladinu zmysel, ktorý je v latentnom stave v poslucháčovi. Akoby hudba pri vynachádzaní hudobných foriem znovuobjavovala štruktúry už jestvujúce na mýtiskej rovine. Vo vrcholných hudobných dielach sú existenciálne aspekty nádeje, očakávania, sklamanie zrýchlené a zhustené, aby ich pamäť mohla uchopiť ako celok.⁴³ Hudba podobne ako mytológia poskytuje mriežku dešifrovania, ktorá zastupuje prežívanú skúsenosť, a poskytuje tak ilúziu úspešného prekonávania ťažkostí a protirečení (hudba má schopnosť vyjadrovať protiklady, je strednou cestou medzi pojmom a obrazom, spája v sebe intelektuálnu a emocionálnu funkciu). Podľa autora dominuje aj v mýte aj v hudbe významový prvok.

Úloha fenomenológie sa nevyčerpáva analýzou poznania, ale obsahuje skúmanie štruktúry rozličných predmetných oblastí podľa toho, čo znamenajú, a bez ohľadu na skutočnosť ich predmetov. Z tohto zorného uhla fenomenológia mýtického vedomia nebude skúmať „subjekt“ mýtu z hľadiska metafyzického, psychologického, historického či sociologického. Bude sa ho snažiť uchopiť v jeho imanentnom význame, v jeho čistej aktualite. Vlastný fenomén, ktorý má byť pochopený, nie je mýtický obsah predstavy, ale význam, aký má pre ľudské vedomie. Takto poňatá mytológia vysvetľuje samu seba, vyjadruje svoj vlastný význam. Aj v hudbe mohli byť najväčšie myšlienky vyjadrené len hudbou a jej význam je uspokojivý, pretože každý zmysluplný celok je uspokojivý, tak, ako v mýte, ktorý sa nedá vyložiť nemytologicky.

Významné miesto v diskurze ohľadom tematiky symbolu, mýtu, umeleckého obrazu, metafory, patrí filozofovi a estetikovi 20. storočia A. F. Losevovi (2006), ktorý uvažujúc o „hlbine“ hudby, vo svojej fenomenologickej analýze hovorí o čistom hudobnom bytí ako o niečom amorfnom a chaotickom, ktoré sa ako nerozčlenená jednota nepretržite pohybuje, niekam smeruje, ťahne a z čoho sa rodí forma. V tomto amorfnom bytí prebieha

43 C. L. Strauss objavuje paralelu vnímania hudobnej partitúry a príbehu, zaoberal sa zisťovaním povahy mýtických systémov, založených na základných binárnych opozíciách (napr. vysoký-nízky, pravý-ľavý, hore-dole, živý-mŕtvy, mužský-ženský a pod.). Archetyp vykladá zo štrukturalistického hľadiska.

nepretržitý a nekončiaci proces. Je tu teda prepojené všetko vo všetkom, dochádza k určitému odstráneniu momentov minulosti a budúcnosti. Zlúčenie protikladov je dané ako dlhotrvajúca a premenlivá prítomnosť. Zákon zliatosti a prelínania sa prejavuje aj v rámci samotných emócií. V hudbe neexistuje rozdelenosť emocionálnych hnutí. Radosť a smútok tu existuje naraz, ako dve súčasné a paralelné hnutia, ako jednotné prežívanie, ktoré je rovnakým spôsobom obidvoje. „Zliatosť“ teda môže existovať aj medzi protikladnými entitami (utrpenie a spokojnosť). V snivých Schubertových piesňach či v radosti Korsakova, konštatuje Losev, všade sú prítomné modlitby, slzy, drásajúce strádanie, trýznivý nárek. Hudobné vzrušenie je vnútorná zrastenosť, definitívne vzájomné preliatie a nerozdeliteľná jednota strádania a opojenia, radosti a bolesti, radosti a smútku, sú to „sladké muky“, „trýznivé opojenie“ bytím. Z prýštiacich hlbín krásy zase vyvstáva určitý smútok. Pohyblivá amorfnosť si vyžaduje „dialektické cítenie“, čím Losev vyjadruje veľmi rezervovaný postoj k spájaniu hudby so sférou citov, či emocionality.

Bytnosťou hudby je podľa Loseva jej nevýslovnosť, neprejavenosť, hyletickosť a beztvárnosť. Je možné, že práve v tom tkvie rozlúštenie univerzálnej moci hudby (utrpenie, ktoré vytvára skryté radosti atď.). Nejde tu o zákon zdôvodnenia, ale rodenia. Pri analýze a rozkladaní na jednotlivé časti (pedagogické dôvody) preto nie je možné nemať na zreteli celkovú tvárnosť diela. Hudba nezobrazuje predmety (priestorové a fyzické veci), ale ich podstatu, v ktorej sú všetky predmety spojené. Predmetom hudby je teda podľa neho tajomstvo, ktoré sa skrýva za symbolickými obrazmi, ktorými sa často snažíme obsah hudby sprostredkovať. Hudba dolieha tajomstvom na našu predstavivosť, robí ju symbolickou a mystickou. Významná je tiež jednota a syntéza vedomého a nevedomého, poznateľného a predmetného. Hudobné bytie nie je len pohyb, ale aj večná túžba, večná premenlivosť a plynulosť, tvorba, nevyčerpatelnosť a hĺbka. Je to tiež najväčší chaos a súčasne najväčšia symetria.

Losevovi ide o fenomenologicko-dialektický obraz hudby, preto navrhuje analyzovať hudbu dialekticky, pretože abstraktné myslenie podľa neho nie je schopné zachytiť celistvý, živý obraz, hovorí len o tom, ako sa predmet skladá z jednotlivých častí. Preto ho musí roztínať na rozporuplné časti, čím

vzniká celý rad antinómií, na ktoré racionalizmus síce poukazuje, ale ktoré nie je schopný uzmierniť. V Losevovom myslení je však výrazne zastúpený aj racionálny prístup, hudbu porovnáva s matematikou, číslom⁴⁴ a zároveň je pre neho hyletický „eidetický“, ako aj výrazové a symbolické stvárnenie.

Na zásadný význam prítomnosti „mýtického“ poukazuje aj R. Berger (2000), keď konštatuje, že v autentickej tvorbe všetkých tvorcov sa stretávame so schopnosťou evokovať v sebe pamäť ľudského druhu,⁴⁵ ktorá je podstatne významnejšia ako tá, ktorá sa opiera o individuálnu pamäť, skúsenosť, nadväzujúca iba na vzory vypestované v oblasti vymedzenej etnicky, historicky a kultúrne. Autentické diela relativizujú aktuálne kultúrne vzorce a spoločenské kontexty. Sugestívnosť týchto diel evokuje koncentráciu poslucháča, poskytuje mu zážitok hĺbky a zmyslu. Koncentrácia pozornosti a s ňou spojené stavy meditácie umožňujú aktiváciu jednak špecificky ľudských procesov (imaginácia, učenie sa, myslenie, reflexia atď.) ako aj funkcií vedomia (intuícia, vhlád, holistická percepcia). Netušené možnosti autentického diela podľa autora tiež rozširujú svet a evokujú dôveru k jeho ťažko pochopiteľným mechanizmom oproti banalite, ktorá svet zužuje a tým vyvoláva tieseň.

A. Moles (in Berger, 2000) konštatuje, že orientácia na šťastie je v umení orientáciou na gýč a orientácia na Pravdu vedie k aktualizácii mýtu. Mýtus je moc, tvorí tvar (gestalt). Tvar je tvorivý element sveta, v tvare sa zjavuje

44 Pri skúmaní arché, ktorá je nad úrovňou dialektiky, evolúcie, či mnohosti javov, pytá-gorejci odpovedali – číslo – zvuk – štruktúra – informácia, nie ako abstrakcia, ale reálny tvar, reálna sila v prírode, prarodok, prapôčiatok. Grécke (zvuk – číslo), hebrejské tvorivé (zvuk – slovo), inteligencia vo zvuku, zákonitá príroda. Ide o praskúsenosť človeka na začiatku všetkých kultúr. Základ arché tak predstavuje celostná, holistická, intuitívna percepcia. Ukazuje sa, že najhlbšia charakteristika podstát súvisí s číslami, ako metaempirickými základmi vecí (Berger, 2000).

45 V umeleckej tvorbe ide predovšetkým o rozvíjanie fenoménov „implikatívneho poriadku“, toho, čo je skryté v oblasti Arché, v „hlbke skutočnosti“, ktorú psychológia zaoberajúca sa fenoménom múdrosti považuje za jej dôležitú dimenziu. V oblasti Arché je zakotvená aj základná polarita Život a Smrť. Ide teda predovšetkým o vyvolanie rezonancie v oblasti Arché, stimuláciu archetypov a štruktúr mýtického myslenia, nie konkrétne mýtické príbehy (Berger, 2000).

Bytie⁴⁶. To pravdivé hovorí samo v obrazných útvaroch, alebo životných postojoch. Je tvorivé, musí sa teda prejavovať ako tvar (gestalt).

Problematike interpretácie mytologického námetového archetypu hudobnej skladby sa konkrétne venoval D. Kozel (2012), ktorý vo svojej publikácii „Antický hudební mýtus“ uvažuje o možnej miere hudobného diela reflektovať mytologický prvok v podobe námetu, symbolu, funkcie, či integrácie mýtu do svojej štruktúry. Konštatuje, že hudba a mýtus môžu interagovať na štrukturálnej, sémantickej a psychologicky funkčnej úrovni obidvoch systémov. Podobnosť odкрýva v auditívnej viazanosti, požiadavke vypočutia celého príbehu, či skladby, v podnecovaní imaginácie, vo väzbe na univerzalizmus vytvárania všeobecných spôsobov vyjadrenia reflexie ľudskej skúsenosti. Mýtus ako symbolický jazykový obraz ľudskej psyché, ktorý nie je formulovaný pojmovovo vo vedeckom slova zmysle,⁴⁷ je podľa autora schopný s vedou rovnoprávne vypovedať o povahe sveta a tiež je „počúvaný“. Hudba je zvukový obraz toho istého. Podľa D. Kozla sa interpretačný akt líši, keď ide o **1. mýtickú hudobnú skladbu**, kvôli jej zvukovej kvalite, výrazu a pod., pretože plní rituálnu, či magickú funkciu, sprevádza ľudí v mýtickom stave myslenia; **2. mýtus v hudbe**, v rovine a) štrukturálnej (hudba evokujúca mýtus, imagináciu, či podobu hudby mýtologickej doby), alebo b) námetovej (voľná inšpirácia). Uvažuje sa o tzv. mýtickom štýle v hudbe autorov 19. a 20. storočia (Wagner, Sibelius, Stravinskij, Liszt, Smetana). V. Adamenko a E. Tarasti (in Kozel, 2012)⁴⁸ hovoria o štýle hrdinsko-mýtickom, magickom, baladickom, pastorálnom, démonickom, exotickom, tragickom a pod., na základe charakteru hudobno-vyjadrovacích prostriedkov v melodike, rytme, farbe, harmónii, evokácii určitého výrazu, využitia citácií a pod., tiež na základe sledovania všeobecných

46 Keď sa niektorá z praforiem vedomia stane matricou pre zhmotnenie pomocou zvukovo-hudobnej substancie, vznikne „živý tvar“, pôsobí expresívne, podnecuje koncentráciu, stavy meditácie, začal sa proces rozvíjania významu (Berger, 2000).

47 Nepojmová skúsenosť s mýtom, podobne ako s hudbou, je pre súčasného človeka problematická, kvôli neustálemu tlaku na kategorizáciu javov, pojmové uchopovanie a definovanie v každodennom živote.

48 Teoretického vzťahu mýtu a hudby sa čiastočne dotýkajú aj niektoré práce J. Doubrovnej a V. Karbusického.

mytologických princípov, motívov, tvarov (napr. binárne opozície, princíp opakovania, ostináto, variácie, kombinatorika, číselná a kruhová symbolika a pod.). V uvedenej súvislosti Kozel o znaku konštatuje, že pôsobí skôr na intelekt, teda vedomú časť psychiky a symbol⁴⁹ má schopnosť výraznejšie osloviť skôr emocionálnu, nevedomú časť psychiky, preto je schopný vyjadrovať paradoxy a núti myslieť o podstate a zmysle.

Goodman (2007)⁵⁰ bol jedným z prvých estetikov, kto presvedčivým spôsobom ukázal, že symbolická funkcia je podstatou všetkých umení, aj abstraktných. Podmienkou umeleckosti teda nie je súbor vlastností skúmaného artefaktu, ale práve jeho symbolická funkcia, pretože symbolické zobrazenie najdokonalejšie prezrádza svoj pôvodný vzťah s celkom skutočnosti vo všetkých súvislostiach. V tejto súvislosti Goodman poukázal na potrebu zjednocujúceho komplexného či syntetického vnímania, v rámci ktorého v estetickom zážitku emócie nie sú jasne odlíšené a ostro oddeliteľné od ostatných zložiek poznania, fungujú kognitívne, ide tu o emocionálne obohatenie poznania, opak pasívneho prijímania pocitov a emócií. Pre pochopenie diela a včlenenie do svojich skúseností, ktoré sme mali doposiaľ, musíme emócie kognitívne rozlíšiť, spracovať a usúvzťažniť. Vnímanie, chápanie a cítenie teda podľa autora navzájom reagujú a miesia sa.

Ešte hlbšie dovádza uvažovanie o symbole R. Berger (2000), ktorý rozširujú a prehlbujú kontexty nášho uvažovania o "hlbinu skutočnosti" hovorí o kategórii znaku pre umelecké koreláty finitnej, všednej skutočnosti a o kategórii symbolu pre umelecké koreláty infinitnej skutočnosti, ktorá prekračuje rovinu všednosti a banality, egocentrizmu a emocionalizmu, ale aj racionalizmu. Tvary sa vynárajú z „hlbiny“ a „Arché“. Symbol núti myslieť o podstate a zmysle. Jadro symbolu je neznáme, napriek jeho vitalite a významovej bohatosti. Zatiaľ čo sa symbol obracia na naše vedomie, poukazuje za neho, do temnoty, ktorá by bola bez symbolu nepreniknuteľná.

49 U Junga nedochádza k redukcii symbolu na znak.

50 Predchodcovia, na ktorých nadviazal (Schering, Maritain, Pierce, Cassirer, Morris, Langerová) síce upozornili na semiotický charakter umenia, nemali však uspokojivú odpoveď na otázku, ako symbolizuje a na čo odkazuje dielo hudobné, architektonické alebo inak abstraktné (Poledňák, 2006).

Vo vyššie prezentovanej perspektíve sú umenie a hudba reflektované cez identifikáciu a interpretáciu znakov tvorby (metafory, symboly, paradoxy a pod.) ako kódov a šifier univerza,⁵¹ čo sa prirodzene premieta do adekvátnej podoby analýzy a interpretácie umeleckého artefaktu, ako aj do tvorby filozofie integratívnych, polyestetických projektov na všetkých úrovniach hudobno-pedagogického procesu.

2.2 Kreatívna interpretácia diela v reflektovaných kontextoch

Reflexia a poznanie podstaty umenia a tendencií ľudského vnímania, cítenia, myslenia generuje aj interpretáciu diela, ako akt syntetickej intuície, celostného vnímania, či „vhladu“, ako akt „znovustvorenia“, kde sa cez zážitok splynutia s dielom osvojuje umelecké posolstvo v celej jeho plnosti (prežívané poznanie).

V súčasnej pedagogickej praxi na Slovensku sa nami uvažované skutočnosti, pre ktoré je určujúca orientácia na znaky života, na odkrývanie hlbších súvislostí, významu a zmyslu, v mnohom premietajú v konkrétnom koncepte, ktorým je model komplexnej esteticko-interpretáčnej analýzy. Tento koncept vymedzuje a komentuje slovenská autorka M. Štefková (2011) vo svojej publikácii „Teória hudobnej interpretácie“. Autorka vychádza z chápania „autentického a pravdivého“⁵² u T. Adorna (in Štefková,

51 Zmysel a význam umenia v perspektíve starej karteziánskej paradigmy spočíva v identifikácii znakov objektívnej a subjektívnej reality, zachovávajúc materialistický obraz sveta, človeka a kultúry. Nový obraz skutočnosti hovorí o záväznosti nekonečna a tajomstva svorenia – moderná fyzika, biologická teória poznania, neurofyziológia (Pribram, Lorenz, Rupert, Riedl a i.).

52 Podľa T. Adorna (in Liessmann, 2000) je umenie svojim vzťahom k pravde poznaním. Táto pravda nie je diskurzívna, ani pojmová, nespočíva ani v zrkadlení alebo napodobňovaní skutočnosti, nesmie byť teda len zobrazením, ilustráciou téz, podporou mimoestetických, filozofických či politických právd. Porozumenie chápe ako pohyb, vznikanie, proces. Pravdivostný obsah (podľa Adorna) sa rozvíja v organizovaní materiálu, vo forme, výstavbe a štruktúre diel, nie je bezprostredne prístupný. Pochoopenie sa ponúka, aj uniká. Neexistuje ani intuitívna tvorba, ani intuitívna recepcia – emocionálny afekt je príliš málo. Pravdivostný obsah sa dá odhaliť až v reflexii na

2011), ktorý apeluje na vykryštalizovanie kvality Zvláštneho a Jedinečného, namiesto rozplývania sa vo všeobecných konvenciách výrazu, formy, štýlu a idiomatiky. Prvou podmienkou objavenia pravdivosti, ktorá musí byť v súlade s estetickým, je teda Jednota diela, premietnutá v organizovaní a súdržnosti materiálu. Skrze vytváranie zvláštnych diel (v sebe špecificky prepracovaných) je možné dosiahnuť pravdu, konštatuje T. Adorno (in Liessmann, 2000).

M. Štefková (2011) analogicky uvažuje, že k podstate a vnútornému obsahu sa nedá preniknúť ani cez skúmanie mimohudobného obsahu, ani cez skúmanie štrukturálnych princípov, konvencií, vplyvov príslušného obdobia a pod. Pre uvažovanie o hudbe je síce u hudobníka nutná identifikácia typizovaných motivicko-tematických postupov, harmonických spojov, kontrapunktických, či iných kompozično-technických procesov, formových schém, typizovaných štýlových znakov príznačných pre určitú epochu, pretože jej cieľom je predovšetkým evidencia statických prvkov, neživého organizmu. Ale žiadna z týchto informácií o diele nemá zásadný význam pre jej interpretačné stvárnenie, ani pre pochopenie toho, čo je na skladbe jedinečné (vnútorný príbeh skladby) a neopakovateľné, čím sa odlišuje od normy.

Metodologické východisko interpretačnej analýzy nie je apriori zamerané na notový text, ale na zvukové pôsobenie znejúcej hudby pôsobiacej na zmysly a podnecujúcej imagináciu pohybu, čo vyvoláva analógiu našich vnútorných citových stavov, či psychických hnutí. Ide teda o funkciu rezonancie medzi danou organizáciou (vrátane expresivity) a vedomím – viac alebo menej zintegrovaným s psychikou. Cieľom takejto analýzy, pokračuje Štefková, je postihnúť pohybových (dynamických) aspektov hudobného celku, nakoľko k skladbe sa pristupuje ako k živému organizmu, schopnému dýchať a vytvárať zmysluplné gestá, schopné vzájomnej komunikácie. Ten-

duchovnosť diela a teda estetický súd sa má zhodovať s duchovnou pravdivosťou. V súvislosti s otázkou pravdivostného obsahu, autor polemizuje o možnom primáte filozofie nad umením. Umenie potrebuje filozofiu, aby jeho pravda bola formulovateľná, ale filozofia tiež potrebuje umenie, bez ktorého je pre ňu cesta k pravde uzavretá. Diela tak čakajú na svoju interpretáciu, nikdy však nebudú plne pochopené a práve to im dáva zmysel.

to typ analýzy teda nepoukazuje na jednotlivé orgány, ale spôsoby a formy spoluúčinkovania s ostatnými orgánmi. Je potrebné sústrediť pozornosť na momenty, ktoré oslovili, či zaujali pri zvukovom zoznámení sa s dielom, na celkové gesto, mimiku základných tvarov skladby, vzťahy medzi témami, čo tento vzťah manifestuje, aká idea, či výraz⁵³ ich zjednocuje, kam hudobný motív smeruje a kam dospel, aký je energetický charakter krivky hudobných tvarov a dynamické smerovanie hudobného procesu a pod. (in Štefková, 2011), bez suchej popisnosti. Formálna analýza konštatuje, avšak interpretačná analýza ponúka názor do diskusie. Tento rozdiel by sa mal odrážať aj v slovníku odlišných typov analýz. Rozmýšľať o hudbe ako o geste, živom organizme, nie je možné bez metaforizácie, preto oproti slovníku formálnej analýzy, ktorý využíva technické pojmy, slovník interpretačnej analýzy inklinuje k obraznému, metaforickému spôsobu vyjadrovania.

Aj I. Poledňák (2006) poukazuje na potrebu vedľa technicko-technologických, deskriptívnych analýz⁵⁴ akceptovať typ analýzy, ktorá reprezentuje estetický prístup mimo tento rámec. Hudba je otvorenou významovo-obťahovou štruktúrou, ako ďalej uvádza, kde sa nedá stanoviť konečný počet

53 Podľa S. Kopčákovej (2011a, in Beličová, 2003) pôsobí výrazová interpretácia na prvý pohľad nekvalifikovane, laicky, je účelovo spájaná skôr s emocionálnou stránkou prežívania hudby, avšak práve hudobný výraz je to prvé, čím sa hudba bezprostredne dotkne psychiky poslucháča. Až po tomto vnútornom prebudení je poslucháč otvorený k ďalšiemu mentálnemu spracovaniu hudby, k hľadaniu jej významov. R. Beličová (2003) reprezentujúci názorovú líniu skupiny odborníkov konštatuje, že interpretácia významu hudby korešponduje s tzv. celoobjektovým počúvaním, ktoré sa nezameriava na detaily, ale na celostné vnímanie a prežívanie hudobnej situácie. Význam hudby sa podľa nej (na rozdiel od hudobného významu) tvorí vždy na základe jej výrazu. Keď je výraz senzuálna kvalita hudby, význam hudby je potom kvalitou, ktorú bude poslucháč sám, prostredníctvom vlastného mentálneho spracovania výrazu. Pri interpretácii hudobných významov sa poslucháč orientuje na špecificky hudobné rozumenie hudbe, rešpektujúc požiadavky, vyplývajúce z logiky hudobného myslenia, čo si vyžaduje adekvátnu perцепčnú zručnosť.

54 Tieto sú nevyhnutnou výzbrojou pre absolventov hudobno teoretických a skladateľských disciplín.

významov.⁵⁵ Proces porozumenia prebieha u rôznych apercipientov a v rôznych situáciách rozdielne, tak v intenzite, ako aj v hĺbke a šírke. V procese interpretačnej apercepcie sa z estetického objektu odčítavajú aj významy, ktoré sa do neho dostali mimo zámer tvorcu (nové skúsenosti s hudbou, meniaci sa svet a život a pod.). Významová neostroť je prítomná v každej komunikácii a aj napriek nevôli zo strany optiky tradičnej vedy je to vítaná, využívaná a pozitívne fungujúca neostroť detailov a celku, ktorá pomáha zachytiť nuansy, dynamiku diela, jeho vzťažnosť k subjektu. Umenie, a špeciálne hudba, aj keď sa v nich objavuje aj denotácia (konkrétne mimohudobné deje, programy, citové stavy a pod.), operuje viac ako iný typ ľudského znakového vyjadrovania sa prevažne konotačnými významami. Práve zložitá štrukturovanosť konotácií a ich väzba na subjekt tvorcu a vnímateľa je hlavným zdrojom neuzavretosti a nevyčerpatelnosti obsahu a zdrojom jedinečnosti umeleckého diela, predovšetkým hudby. Navyše výrazným rysom hudobných znakov je ich kinetickosť, pretože hudba existuje v čase a pohybe, ako aj skutočnosť, že ide o znaky, ktoré je možné kombinovať nielen horizontálne, ale aj vertikálne (súčasne), preto je v hudbe možná tvorba štrukturálne zložitých a významovo bohatých znakov, čo spôsobuje aj komplikovanosť a obtiažnosť procesov dešifrácie ich významov. Poledňák ďalej konštatuje, že táto viacznačnosť (nejednoznačnosť)⁵⁶ vyvoláva sémantické napätie, aktivizuje subjekt cez fantáziu a imagináciu a prispieva k individuálnosti výberu zo spektra významov. Zo samej podstaty umenia, ktoré je

55 Z pohľadu hudobnej semiotiky je porozumenie hudbe proces zmocňovania sa významového jadra, esencie, až po uchopenie obsahu. Semiotický výklad hudby nespočíva v úpornom hľadaní a slovnom pomenovávaní mimohudobných denotátov, skôr ide o odkrývanie zložitej siete väzieb denotačných a konotačných momentov, resp. výhradne konotačných momentov. V súčasnosti sa hudobno-semiotickou problematikou zaoberajú odborníci, ktorí sa venujú hudobným analýzám komplexnejšieho typu, alebo je táto problematika riešená mimo semiotického diskurzu (Dahlhaus, Eggebrecht, Lissa, Eco, Scruton a iní.) (Poledňák, 2006).

56 Vedecký jazyk uprednostňuje významovú jednoznačnosť, umenie a zvlášť hudba sa vzpierajú vyjadreniu konkrétnych designátov.

oblasťou myslenia v analógiách,⁵⁷ preto vyplýva, že exegéza musí smerovať k bodu vzniku významu.⁵⁸

R. Berger (2004) vidí zmenu reflexie a exegézy diela v zmene paradigmy poznania, ktorá by mala spočívať v troch prejavoch: „živel krásna“ (kde definuje živel ako niečo, čo nás presahuje, preniká, zasahuje a nachádza svoj náprotivok v „nadšení“), „nadšenie“ a „metafyzickosť“. Nadšenie pritom nechápe ako akúsi emóciu, alebo cit, ale taký stav vedomia, ktorý vzniká pri bezprostrednom stretnutí s „živlom krásy“ – s „tajomstvom“, prekračujúc úroveň všedného, prirodzeného pragmatizmu, egoizmu. Metafyzický aspekt sa zjavuje v každej hudbe, ktorá vyžaduje našu celú pozornosť. Výnimočné dielo v nás pri jeho percepcii vyvoláva výnimočný stav nadšenia, privoláva tajomstvo, a to vďaka tomu, že samo dielo sa zrodilo v stavoch nadšenia. To je predpoklad vzniku „veľkého umenia“. Aj v samom človeku sú zárodky „živlu krásy“ a „metafyzičnosti“. A práve táto rezonancia umožňuje „nadšenie“, je tým kompasom na ceste. Kľúč k tajomstvu „veľkého umenia“, ako ho chápe Berger, je treba hľadať vo sfére základov skutočnosti, ako fenomén naprogramovaný na samotnom začiatku sveta. Výnimočné dielo sa preto rodí z naladenosti na hlbiny bytia, z rezonancie v hĺbke vedomia, ktorá zjednocuje individuálne vedomie so základmi univerza.

Berger (1980) v uvedenej súvislosti apeluje na potrebu nového, univerzalistického systému, ktorý by bol otvorený, infinitný a dynamický, zohľadňoval by všetky aspekty pohybu s jeho dialektikou. Postulát interdisciplinárnosti by spočíval predovšetkým v tom, že disciplíny ako psychológia,

57 Základ ľudského reagovania a vedomia je prítomný v mýtoch, náboženstve a umení. Život v analógiách prebieha v mene koexistencie rôznosti a tolerancie. Idea harmónie a idea analógie navzájom súvisia, obidve predstavujú bázu ľudskej komunikácie a vnímania.

58 V uvažovanom kontexte I. Poledňák (2006) zamýšľajúc sa nad zavádzaním novej koncepcie, označovanej ako „Integratívne štúdia hudby“ upriamuje pozornosť na presun ťažiska pri hodnotení z teoretických disciplín smerom k praktickému výstupu. Oproti hudobno-teoretickým či historiografickým rozborom a reprodukovaniu poznatkov navrhuje na základe reprezentatívnej nahrávky, na základe znejúcej hudby, určiť základné charakteristiky diela, ako aj jeho interpretáciu v ústnej, alebo písomnej (esejistickej) podobe.

semiotika, sémantika, teória kultúry, sociológia, by sa mali stať súčasťou teórie hudby, a na hudbu všeobecne by sa mali vzťahovať poznatky zovšeobecňujúcich vied, pretože je súčasťou sveta (hudobný celok je výsledkom ľudskej aktivity, transformácií počiatočného stavu, nielen hudobného myslenia). V univerzálnom priestore by teóriu formy reprezentovala teória integrácie a interakcií, zameraná na kategóriu pohybu a komplexnosť. Cieľom je odhalenie podstaty celku (nie ako protipólu „povrchu“), ktorá spočíva v spektre integračných úrovní. Prvotný zmyslový kontakt s celkom prináša len parciálne poznanie, javová stránka vecí je spojená predovšetkým s emocionálnou reakciou. Odhalenie podstaty diela však spätne prehĺbuje kontakt s javovou stránkou. Podľa Bergera teda jav a podstata hudobného celku netvoria protipóly. Javovú stránku je treba korelovať s kategóriou semiotiky a sémantiky, čo odhalí organizáciu materiálu ako zdroja ontologickej informácie. Odhalenie podstaty je odhalením zmyslu celku (nie mimohudobného), ontologického zmyslu. Adekvátna analýza je tak nasmerovaná k uchopeniu konkrétneho hudobného celku s jeho komplexnosťou, čo vedie k rozšíreniu a prehĺbeniu poznania. Cieľom novo postulovanej analýzy by teda nebolo dobovo chápané poznanie diela, ale poznávanie zákonitostí hudby – tvorby a percepcie, ktoré by permanentne dopĺňali otvorený univerzálny systém.

Z nášho pohľadu je nevyhnutné poznávať pomocou analýz a syntéz, ale to podstatné a najdôležitejšie je premyslieť a uvidieť detaily v perspektíve celku, poznávať ich ako časť živého organizmu.

Zistenia, že nejaké dielo vyvoláva emócie, prináša estetický zážitok, alebo prináša informácie o dokonalosti remesla, ešte nepribližujú k podstate veci, nedávajú pocit, že sme sa dotkli pravdy, konštatuje R. Berger (2004). Je preto dôležité, aby bolo esteticky ako modalita myslenia ukotvené v existenčnom pohybe.⁵⁹

Naznačená optika chápania človeka, umenia a komplexnejších pohľadov na problematiku interpretácie, ktorej ambíciou je uvidieť vec samotnú, v jej podstate, jedinečnosti a neopakovateľnosti, nabáda prekonať metodiky his-

59 V existenčnom pohybe je v hre vždy rozhodovanie pre sily života alebo smrti.

toricizmu, technicizmu, formálneho schématicizmu, psychologizmu a sociologizmu.

V oblasti umeleckej praxe nám teda ide o kultiváciu kreatívneho umeleckého vnímania ako špecificky ľudského vzťahu ku skutočnosti, o kreatívne vyciťovanie a interpretovanie pohybu ducha tvorivosti.

V tradícii, ktorá vytvárala modulárne systémy uchopovania skutočnosti v horizontálnej a vertikálnej rovine, boli idey vyjadrenia mnohosti javových podôb sformulované prostredníctvom protikladných dvojíc, prapočiatkov, či princípov vecí (horizontálna rovina). Vrstvový paralelizmus, premostený do nadradenej vyššej kvality harmónie, založený na vzájomných korešpondenciách jednotlivých rovín semiózy, zase predstavuje vertikálnu rovinu interpretácie sveta. Spojenie týchto operačných ideí by pravdepodobne malo byť prítomné v každej gnozeologickej úvahe, pretože predstavuje fundamentálny kozmologický princíp, ktorý má svoje rekonkretizované prejavy v samotnej skutočnosti.

Pokúšali sme sa preto uvidieť problém tvorby, či interpretácie integratívnych tvarov v pohybe a napätí medzi obidvoma spôsobmi myslenia (dualistické, statické a dynamické), pričom sa prikláňame k dynamickému mysleniu (ktoré má v sebe prítomnú aj statickosť), z ktorého vzišlo trinitárne chápanie osoby.

Chceme poukázať tiež na potrebu pohybu medzi protikladnými psychickými funkciami v Jungovom chápaní: myslenie oproti cíteniu a intuícia oproti zmyslovému vnímaniu. Schopnosť paradoxného a analógového myslenia umožňuje zase nahliadať a myslieť naraz obidva póly protikladu – mimočasového (archaické funkcie tvoria model večnosti *sui generis*) a časového.

Naznačené perspektívy uvažovania o problematike porozumenia dieľu, a teda procesu prenikania k jadrú významu a osobného zmyslu, nachádzame aj v Bachelardových úvahách o pôsobení dvoch síl oživujúcich a tvarujúcich ľudskú imagináciu. Jedna sila smeruje do hĺbky, k pôvodným základom, k arché, k jednote a pôvodnému celku skutočnosti (**integrácia** na úrovni percepcie a tvorby) a druhá zároveň hore, k tomu čo je nové,

rôznorodé, nečakané (**kreativita** na úrovni percepcie a tvorby) (Bachelard, 2003). Uvažovaná perspektíva korešponduje aj s chápaním umenia ako významového fenoménu, ktorý to bezčasové, pôvodné, tlmočí zároveň v neustále nových, rôznorodých kontextoch, interpretáciách.

Ku kreatívnemu a zmysluplnému odhaľovaniu významových a hodnotových štruktúr kultúrnych artefaktov by v tvorivom edukačnom procese mohli napomôcť nami uvažované myšlienkové rámce a prieniky ako inšpirácia pre tvorivú interpretáciu.

1 Zostup k hlbším súvislostiam významu a zmyslu

Preníkanie k zmyslu zostupom k hlbším úrovniam sú známe v oblasti starších konceptov interpretácie. Zaujímavé sú v tomto kontexte paralely so štyrmi vrstvami a významami literárneho diela (doslovný, alegorický, anagogický a mystický), ktoré postuloval ešte v 2. storočí n. l. Kliment Alexandrijský (in Avenarius, 1998), snažiac sa o zosúladenie židovsko-kresťanského a platónskeho učenia. Zakaždým tu duchovné vstupuje do hmotného dotykom, ktorý má moc neustále premieňať a tvoriť novú pravdu.⁶⁰

V 20. storočí z nášho pohľadu výraznú analógiu predstavuje koncepcia E. Panofského (1981) – ikonológia, ktorá v umeleckom diele odкрýva najrôznejšie vrstvy významov v štyroch vrstvách – predmetnej, slohovej, alegorickej a vnútornej významovej. Posledná vrstva znamená nové interpretácie v tom, že vytvára svet symbolických hodnôt, odкрýva symptómy základných postojov národov, epoch, filozofických alebo náboženských presvedčení zhustených v diele. Opäť ide o posun od prvotných, prirodzených významov, cez druhotné, konvenčné významy, až k vnútornému významu (obsahu).⁶¹ Panofský tu prepojil štýlové premeny s významovými

60 Vertikálnu rovinu reprezentuje analytické chápanie symbolu, ktoré sa zameriava na jeho viaczožkovosť, resp. viacvrstevnatosť, oproti Platónovmu symbolizmu, podľa ktorého nemajú veci tohto sveta riadnu existenciu, vlastné bytie, sú len odrazom sveta ideí.

61 J. Hatrík v knihe rozhovorov *Hlas pamäti* (2003) považuje tento model za použiteľný aj v hudobnej analýze, ktorá je v jeho koncepcii postavená na smerovaní od fenomenologického východiska (senzibility) cez inteligibilitu až k vnútornému významu, k esenciálnemu hľadisku, k syntéze, ktorá má jasnú paralelu aj v ontogenéze myslenia všeobecne.

posunmi. U neho teda nestojí v popredí umenie z hľadiska štýlov, ale dejiny typov, ktoré chcú z diel odčítať tendencie ľudského ducha, prejavujúce sa v určitých témach a predstavách. Dejinami umenia sú v tomto kontexte dejiny kultúrnych symptómov.

Aj do terénu metodológie pedagogickej interpretácie diela sa premietla podoba postupného vrstvenia jednotlivých úrovní prenikania k významu a zmyslu. Model didaktickej interpretácie, vychádzajúci z princípov hermeneutiky, nadväzujúci na nemeckú hudobnú pedagogiku, reprezentovanú K. H. Ehrenforthom, Ch. Richterom a na koncepciu J. Kulku,⁶² rozšíril V. Drábek (2005) o možnosť tvorivých činností a integrácie, s cieľom ich využitia pre účely komparácie s ostatnými druhmi umenia.

1. Estetický dojem – spontánne vnímanie, prvý dojem, naratívny opis (ako dielo pôsobí)
2. Štrukturálna analýza – skúmanie komplexu skladby s vyčlenením dielčích parametrov, objasnením väzieb medzi nimi a spôsobov prepojenia (ako je to urobené).
3. Sémantická analýza – vhľad do sémantických, štýlových a formotvorných princípov ako nositeľov významu; syntéza predchádzajúcich krokov a ťažisko interpretácie, vedúce k pochopeniu zmyslu. Pretože interpretácia začína už na úrovni výrazu, v tejto fáze je riešený problém, čo to všetko znamená. Odkrývané je tu radenie hudobných (znakov) významov, ktorých konfrontáciou (miera podobnosti a odlišnosti) vznikajú vyššie významové jednotky – sémantémy. Obsah skladby netvorí len forma, program alebo nosná idea, ale aj významy čisto hudobné. Hudba nemusí vždy odkazovať mimo seba, ale aj na seba samú. Ide teda o jednotu a rovnováhu prezentačnej a reprezentačnej funkcie.⁶³

62 Spoločné majú činnostné chápanie, orientovanosť na žiaka a učenie prostredníctvom zážitku.

63 Obsah programovej hudby sa nevyčerpáva len ilustráciou literárnej alebo inej predlohy, ale zahŕňa aj špecificky hudobné kvality diela. Obsah hudby netvorí len to, čo do nej vložil autor, ale tiež aktívny postoj recipienta, dotváraním významu objektivizovaného skladateľom.

Sémantická analýza prebieha za súčinnosti tvorivých aktivít – vyjadrenie sa prostredníctvom kresby (malby), pohybu, hereckého prejavu a pod., postupujúc od významu k zmyslu. V tejto fáze ide o uvádzanie detí do vzťahu k mnohostrannosti životných situácií a spôsobov hudobného vyjadrenia. Priblíženie jedného umenia iným vytvára predpoklad pre uplatnenie a realizáciu rôznych receptívnych typov a napomáha širšej orientácii vo svete umenia.

Aj T. Pirníková (2005) reflektuje interpretáciu diela v naznačených rámcoch. Hudbu a jej štruktúru chápe ako živý organizmus a v tejto perspektíve vidí hudobno-pedagogické aktivity ako narábanie a kontakt s celkom a jeho vymedzením vzhľadom k časti. Celok je viac ako súhrn častí, preto časti samy o sebe nemajú zmysel a význam. V hudobno-pedagogickom teréne preto uprednostňuje tvar ako jednotu medzi tým, čo je vytvorené a vnímané a tiež interpretované. Tvarotvorné a významotvorné prostriedky hudby sú tak dve strany jednej mince. Aj T. Pirníková navrhuje vychádzať z priamej skúsenosti a v hudobnom časopriestore neoddeľovať elementy, zložky a prvky. Nami prezentovanú a priorizovanú jednotu vedomia chápe ako spojenie nazerania, obrazotvornosti a logiky.

Významne je táto stratégia riešená v koncepcii J. Hatríka (bližšie ju analyzujeme v kapitole č. 4), ktorý metodologickú postupnosť pri perцепčnej analýze chápe ako špirálovitý proces, pričom prostredníctvom voľných asociácií sa snaží priblížiť k významovému jadrú, ktoré koreluje so štruktúrou diela. V ďalšej fáze prechádza ku skúmaniu štruktúry, semiotickej a séman- tickej analýze.

2 Rôzne typy umeleckej komunikácie

Veľmi inšpiratívna pre reflektované uvažovanie je hierarchizácia vznikajúcich typov umeleckej komunikácie (a teda aj dvoch typov estetického zážitku recipienta), načrtnutá R. Bergerom (2000), ktorá predstavuje posun k hlbším úrovňam vedomia, ako o nich uvažujeme vyššie.

1. Hudba, ktorá vzniká v izolovanom systéme umeleckej hudby, nadväzuje na tradíciu chápanú ako súbor vzorov a noriem (pocit istoty, zrozumiteľnosť). Jej dominantou je erudícia, vkus, ideálom je dokonalosť

kompozície, cieľom je profesionalizmus v konvenčnom zmysle. V rovine komunikácie estetický zážitok bude mať konzumný charakter. Stav krízy tu môže byť podmienený interiorizáciou všeobecnejších aspektov, kritérií a princípov, čo sa môže premietnuť do štruktúr, kde sa autoexpresia prejaví pomocou deštrukcie daných, naučených, legítimných vzorov.

2. Hudba, ktorá vzniká v dialektickej skutočnosti, kde sú umelecké obrazy skorelované s dialektikou súčasného sveta, plného konfliktov v každej oblasti existencie.⁶⁴ Taká hudba nadväzuje na tradíciu chápanú ako súbor vzorov tvorivého myslenia (hlbky vedomia, imaginácie), jej dominanta je intuícia, ideálom je pravda (v antickom zmysle). Základom tvorby je rozširovanie priestoru hudobného zmyslu. Dochádza tak k stimulácii psychiky a postupnému prehľbovaniu vedomia, ktoré sa stáva regulátorom psychických procesov, čo je cieľom kultivácie tvorivého myslenia. Výsledok takejto komunikácie je na jednej strane vnútorne zjednotený človek, na druhej strane pocit zjednoteného sveta. Ide teda o kultiváciu ľudského vzťahu k svetu. Jadro estetického zážitku tak spočíva v zrušení rozporu medzi javom a podstatou, v stretnutí s nerozpolteným Bytím.

Ak teda podstata človeka spočíva v latentných predpokladoch evolúcie vedomia (premena stavu človeka egoistického do stavu mravnej, integrálnej osobnosti, duchovného človeka),⁶⁵ postupne sa zväčšuje okruh dosahu

64 Dezorientácia v životných, psychologických, spoločenských a iných procesoch sa podľa Bergera premieta do oblasti umenia ako dezorientácia v oblasti súčasnej tvorby. Za odporom k súčasnej tvorbe je možno hľadať skrytý odpor k súčasnosti vôbec. Princíp konzumu sa prejavuje aj v požiadavke zrozumiteľnosti umenia, v prístupe očakávania toho, čo máme naučené. Na margo túžby ľudí po poriadku, istote, zrozumiteľnosti v umení (redukcia na klasický schillerovský ideál) na jednej strane a nemožnosti racionálne uchopiť viaceré podstatné aspekty ľudskej existencie na strane druhej, Berger poukazuje na princíp rezonancie ako nového orientačného bodu ku kategórii „krásna“ (Berger, 1997).

65 N. A. Berdajev vo svojej knihe *Duch a realita* (2006) konštatuje, že realizmus spočíva v duchovnom víťazstve nad egocentrizmom, ktorý všetko prevracia do protikladu. Ide o víťazstvo toho, čo človek je, nad tým, čo človek má, víťazstvo nad determináciou prírody a spoločnosti.

vedomia, čo sa podľa R. Bergera (2000, s. 274) vo sfére hudby prejavuje v troch etapách, či úrovniach kontextov:

1. Osvojovanie si zobjektivizovaných vzorov, napodobňovanie estetických vzorov (horizont profesie).
2. Hudba v kontexte existencie, hudba o živote vo svete – spoznávanie dialektiky Dobra a Zla, dominancia étosu (horizont kultúry).
3. Umenie (hudba), ktorá transcenduje predchádzajúce roviny – kreovanie vízie jednoty (horizont mystiky).

3 Rôzny spôsob nazerania na to isté (celostný pohľad)

Z kultúrnych dejín je známe, že len čo forma dosiahne svoje maximum, začína sa meniť na svoj protiklad (napr. umenie, ktoré rieši nazávažnejšie problémy ľudstva, versus umenie bez transcendencie, odmietajúce monumentálne formy, uprednostňujúce bezvýznamné veci a udalosti, ľahkú iróniu, komickosť). Nový štýl však môže hovoriť to, čo hovoril v inom jazyku predchádzajúci štýl, ale aj to, čo predchádzajúci štýl nehovoril, hoci k tomu vyzýval.

Z pohľadu princípu Bohrovej idey komplementarity ako univerzálneho princípu (in Godár, 1998), odvodenej z výsledkov experimentálnej fyziky, aplikabilnej na iné oblasti poznania, je možné prostredníctvom syntetických obrazov prekračovať protirečivé východiská, ktoré sa navzájom nevylučujú, nenegujú, ale dopĺňajú. Povaha podstaty vecí vždy uniká, ak ju chceme definovať len jediným aspektom (dejiny štýlov, individuálnych kompozičných prístupov, rôzne protirečivé typy vnímania, učenia sa a pod.).

P. Puškáš (in Kozel, 2012) v súvislosti s vysvetlením dynamickosti premien hudobných štýlov v historickej perspektíve hovorí o archetype, ktorý keď vyčerpá svoju energiu transformácie, podľa Junga stratí archetypálnu symboliku, ktorá obohacuje imagináciu v danej dobe, preto je nahradený novým archetypom.

Podľa M. L. Franz (1998) je možné na interpretáciu rozprávky (umeleckého artefaktu) využiť ktorúkoľvek zo štyroch funkcií vedomia, pričom mysliaci typ sa bude zameriavať na štruktúru a spôsob, akým sú jednotlivé motívy spojené, citový typ ich bude usporadúvať do hodnotovej hierarchie, perцепčný typ ich bude amplifikovať, intuitívny uvidí súbor obrazov v jed-

note, kde je jediné posolstvo rozštiepené do mnohých fáz. Čím sú psychické funkcie diferencovanejšie, tým lepšie budú interpretácie, lebo okolo príbehu je dobré krúžiť s využitím všetkých štyroch funkcií. Takto ich môžeme zároveň rozvíjať a obohacovať.

Jungové štyry psychologické typy: zmyslový, intuitívny, racionálny a emocionálny, považuje aj J. Bláha (2005) ako vhodné kritérium, ktoré by pomáhalo orientovať sa v rozmanitosti prístupov vzťahu k svetu a ich umeleckého vyjadrenia, napriek tomu, že teória a dejiny umenia sledujú predovšetkým spoločensko-historické faktory, či charakteristiky doby a Jungova typológia (podobne ako typológia psychológie vnímania v rámci estetickej výchovy H. Read) je orientovaná na individuálny prístup ku skutočnosti. J. Bláha tiež uznáva, že žiadny zo základných typov neexistuje v čistej podobe, čo by sa mohlo javiť ako redukcia a mechanickosť delenia. Vychádza z faktu, že pri zaradzovaní umeleckého artefaktu je vždy dominantný jeden z prístupov.⁶⁶

Primárnym a bezprostredným prístupom ku skutočnosti je **zmyslový prístup**, v rámci ktorého je realita vnímaná zmyslami – realizmus, naturalizmus. Vo výtvarnom umení sú ostatné prístupy štylizáciou (odchýlka od reálneho prepisu skutočnosti) s rôznym charakterom, podľa rozhodujúceho typu. Zmyslový prístup sa vo vzťahu k abstraktnej podstate fenoménu hudby javí prostredníctvom dvoch spôsobov: a) *rečitatívny typ*, vychádzajúci z deklamácie alebo verného prepisu intonácie hovoreného prejavu (najdôležitejší výrazový prostriedok – melodická línia svojim charakterom a funkciou zodpovedá obrysovej línii vo výtvarnom prejave), b) *programový typ*, popisujúci javovú skutočnosť, citový či duševný stav, jednotlivé myšlienky, prostredníctvom hudobno-výrazových prostriedkov (romantizmus, novoromantizmus).

Racionálny prístup vo výtvarnom umení (nadosobný a objektivizujúci) charakterizuje snaha o poriadok, geometrická štylizácia tvaru v presnom usporiadaní častí vo vzťahu k celku. Pre **emocionálny prístup** je vo výtvarnom prejave charakteristický výraz, expresia, dosahovaná deformáciou

66 Intuitívnu funkciu však mení na estetizujúci prístup, pretože práve intuícia je nevyhnutným predpokladom umelcovho vzťahu ku skutočnosti.

tvaru. **Estetizujúci prístup** nadradzuje krásu nad zmyslovú stránku skutočnosti. Charakterizuje ho dekoratívna štylizácia a lineárnosť, ako opačné znaky zmyslového prístupu, dekoratívna harmónia čistých, žiarivých farieb vymedzených arabeskami línií.

Racionálny, emocionálny a estetizujúci prístup v hudbe svojou podstatou a charakteristickými znakmi zodpovedá prístupom vo výtvarnom umení.

Podľa J. Bláhu sú rozhodujúce základné typy prístupu a ich kombinácie aj pre morfológickú (vlastnosti témy bez väzby na ďalšie témy a iné útvary) a tektonickú⁶⁷ analýzu hudobného tvaru (vzťahy medzi tvarmi, priebeh diela v celistvosti, rast a uvoľňovanie napätia a pod.), ako základného prvku štruktúry umeleckého diela (rovnako aj pre recepciu).

Racionálny hudobný tvar sa vyznačuje prísnou organizáciou (striktne pravidlá kadenčnej harmónie tesne prepojenej s melodickou líniou, prísny kontrapunkt, pravidelná premyslená dynamika, pravidelné tempo, metrum s prehľadnou rytmickou artikuláciou). **Expresívny hudobný tvar** má v hudbe mimoriadnú účinnosť, pretože žiadny iný umelecký druh nedokáže tak sugestívne pôsobiť na emocionálnu stránku recipienta (na deformáciu hudobného tvaru sa podieľajú všetky hudobno-výrazové prostriedky: uvoľnenie harmónie z prísnych pravidiel tonality, uvoľnenie vzťahov jednotlivých hlasov v polyfónii, nepravidelná dynamika, metrum, asymetrický rytmus, časté zmeny tempa, členené a nepravidelne klenuté melodické línie a pod.). **Ornamentálny (dekoratívny) hudobný tvar** kladie dôraz na krásu, často spojenú s prísnou organizáciou a jednoduchosťou racionálneho tvaru. Spevná, krásne klenutá melódia často využíva ornament melodických ozdôb, ladnosť melodickej línie dopĺňa konzonantná harmónia a jemná dynamika.

67 V rámci tektoniky nie sú výrazové prostriedky rovnocenné s tvarom, ale s jeho gramatikou. Výrazové prostriedky sú tvaru podriadené, sú s nim vo vzájomnej previazanosti, preto nemôžu existovať nezávisle, či izolovane, ako samostatné výrazové prostriedky. Premeny výrazových prostriedkov (lína, farba, svetlo, melódia, harmónia, dynamika a pod.) úzko súvisia s premenou charakteru tvaru, ktorá je rozhodujúca (Bláha, 2005).

Ako základné typy abstraktného tvaru vo výtvarnom umení J. Bláha rozoznáva racionálny, expresívny a dekoratívny typ. V súvislosti s genézou moderného výtvarného a hudobného umenia bude rozhodujúci vzťah tvaru a priestoru. V rámci výtvarného umenia je vyjadrený perspektívou (lineárnou, farebnou, atmosférickou) na dvojrozmernej ploche plátna a v hudbe je vyjadrený vzťahom hudobného tvaru a času. Lineárnej perspektíve zodpovedá obdobná tendencia v hudbe, spojená s presadzovaním kadenčnej harmónie, ktorá posilňuje hierarchiu harmonických funkcií s tónickým kvintakordom ako harmonickým centrom.⁶⁸

J. Bláha uvažuje o možnosti aplikácie tejto metodológie (zo zorného uhla základných prístupov ku skutočnosti) na analýzu kompozície a hudobnej formy, nakoľko ich podstatou a východiskom je tvar a jeho vzťah k priestoru vo výtvarnom umení a k času v hudbe. Tiež štruktúru chápe ako dynamický otvorený systém, organizovanú súčasť všetkých faktorov historickej reality doby, a teda aj ostatných umeleckých druhov. J. Bláha tiež zdôrazňuje nutnosť vychádzať pri analýze a interpretácii zo samotného umeleckého diela, cez jeho konfrontáciu s inými dielami toho istého umeleckého druhu až ku komparácii s inými druhmi umenia a vyvodiť tak znaky toho, čo je spoločné a rozdielne.⁶⁹ Spoločensko-historický kontext nechápe hierarchicky, ale ako rovnocenný prvok dynamického procesu vzájomných vzťahov.

Na základe vyššie reflektovaných postojov sa ukazuje, že k jadru, či zmyslu sa približujeme cez hĺbku ponoru k podstate a zároveň cez akceptáciu a pohyb medzi rozličnými optikami pohľadu, a to tak na úrovni kultúrnych aktivít, ako aj na úrovni psychických procesov subjektu. Nami prezentovaná metodologická perspektíva by mohla byť inšpiratívnym podnetom pre teóriu a prax hudobno-pedagogického výskumu, ako aj východiskom

68 Čím častejšie sa opakuje tónický kvintakord, tým je dôslednejšia dostredivosť „tonálnej perspektívy“. Dôležitá je tiež hierarchia harmonických funkcií (kadencia).

69 V metodologickej praxi sa často vychádzalo z filozofie a myslenia doby, zo spoločensko-historickej situácie ako determinujúceho pozadia, ktoré obplývnilo vznik diela ako obrazu doby. Takáto degradácia diela mu uberá jeho pozíciu ako osobitej a nezávislej výpovede, špecifického postoja.

pre tvorbu filozofie integratívnych projektov na rôznych úrovniach hudobno-pedagogického procesu.

4 Proces po špirále

S kontextom nášho uvažovania korešponduje aj Eggebrechtov (2001) model porozumenia hudbe, naznačujúci konotačnú bohatosť diela. Subjekt, ktorý chce hudbu pochopiť a poznať, tu predstavuje obraz krúživého špirálovitého pohybu okolo osi (hudba) smerom hore. Polomer kruhu sa smerom hore stále zmenšuje a približuje k osi, smeruje k cieľu, k pochopeniu a porozumeniu. Umenie ani hudba ale nemá cieľ, istotu, definitívnosť poznania, nedovoľuje dotýkať sa osi, nakoľko je mu vlastná a neodvratiteľná nedosiahnuteľnosť možností porozumenia. Naše „Ja“ subjekt, predstavuje spojnicu od bodu krúživého pohybu smerom k osi. Smerovanie je určené túžbou porozumieť dielu, pochopiť ho v jeho centre, kde sa stretáva jeho vonkajšie a vnútorné bytie, najhlbšia vrstva jeho výpovede, kde je jeho stred. Subjekt si uvedomuje nedosiahnuteľnosť tohto poznania (jeho videnie je selektívne, perspektívne a subjektívne) a zároveň nejednoznačnosť posolstva diela, jeho otvorenosť pre množstvo nikdy nie definitívnych interpretácií. Napriek nekonečnosti krúživého pohybu umeleckého diela ono hľadá naplnenie v horizontále jednotlivých bodov stojacich oproti sebe, chce v nejakom okamihu existovať pre nejaký subjekt. Umenie nehľadá „Ja“ (stred) duchovno-existenciálny ako nekonečnosť a nevyčerpatelnú mnohosť, ale priťahuje ho k svojmu stredu jediným lúčom, ktorý je odpoveďou na jeho hľadanie. K pravde a naplneniu tak dochádza v stretnutí dvoch stredov – autentického umenia (živého tvaru) a autentického „Ja“ (hlbinnej osoby) ako telesno-duševno-duchovného celku, ako najhlbšieho výrazu tvorivosti ľudského ducha.

Model špirály ako algoritmu komplexnej interpretácie, kde sa na hudbu a umenie nazerá pod zorným uhlom univerzálnych princípov by podľa R. Bergera (2000) mohol mať konkrétne reprezentácie tak v rovine historického procesu evolúcie hudby ako aj v rovine individuálnej hudobnej ontogenézy.

Objavovanie a odkrývanie zmyslu (rešpektovanie podstaty umeleckých procesov, štúdium fenomenológie imaginácie – skúmanie vynárania a tvorby obrazu a pod.) v nami uvažovaných perspektívach by mohlo byť v tom najširšom slova zmysle výzvou pre filozofiu umeleckej pedagogiky. Jej metodologické inovácie a interdisciplinárne presahy by mohli slúžiť ako zásadný podnet pre tvorivý úkon interpretácie a porozumenia diela s dosahom na umeleckú pedagogiku na všetkých úrovniach edukačných procesov.

V prezentovanom kontexte je kreativita chápaná ako metóda života či princíp života. „Celok“ tu môže nadobudnúť stav „živého organizmu“. Takáto kreativita umožňuje komplexný rozvoj psychiky, vedie k autentickejši, otvorenosti a tolerancii voči neznámemu, k zodpovednosti a étosu, k relativizácii bariéry medzi subjektom a objektom (vzniká z naučených stereotypov v individuálnej pamäti), ku kultivácii procesov myslenia a vedomia, čím vznikajú predpoklady pre kultiváciu vzájomnosti, pre zrod etického a zmysluplného vzťahu človeka k sebe samému, k druhým a k svetu.

3 KREATIVITA A INTEGRÁCIA AKO KLÚČOVÉ PRINCÍPY SÚČASNEJ UMELECKEJ PEDAGOGIKY

V súčasnej hudobnej výchove, ktorá je súčasťou komplexnej výchovy, tvoria kreativita a integrácia najčastejšie reflektované princípy výuky. Je to výsledok množstva zmien, ktoré sa v posledných desaťročiach dotýkali tak dielčích zložiek, ako aj celkového chápania predmetu. Reformná pedagogika zo začiatku 20. storočia (E. Keyová, M. Montessoriová, E. Claparede a i.) v mnohom zjednotila hudobnú pedagogiku v Európe v presadzovaní tvorivých a integračných prístupov, nových otvorených foriem vyučovania a v orientácii na potreby a živú skúsenosť dieťaťa.

Požiadavka detskej tvorivosti bola obsiahnutá už v dielach J. A. Komenského,⁷⁰ J. J. Rousseaua, J. H. Pestalozziho, L. N. Tolstého,⁷¹ W. Fröbela, vo filozofii H. Bergsona,⁷² pragmatickej pedagogike J. Deweya až po komplexné poňatie tvorivosti u E. J. Dalcrozea,⁷³ na ktorého nadviazal C. Orff, ktorý svojím Schulwerkom výrazne ovplyvnil súčasnú hudobnú výchovu. Pedagogické princípy jednej z najvýznamnejších holistických koncepcií hudobno-pohybovej výchovy 20. storočia sú podľa M. Blažekovej (2011) postavené na:

1. princípe mnohostranného oslovenia človeka,
2. princípe prebúdzania hudobnej aktivity prostredníctvom hry na nástrojoch,
3. princípe jednoty reči, pohybu a hudby,
4. princípe improvizácie,
5. princípe učenia sa v skupine.

70 Využitie hry a improvizácie pri rozvoji hudobných schopností.

71 Ak sa žiak nenaučí v škole tvoriť, v živote bude len napodobňovať.

72 H. Bergson (2003) zakladá nový postoj k chápaniu skutočnosti. Oproti statickosti stavia procesualnú povahu reality, ktorú chápe ako tvorivý vývoj. V kontexte procesuality bytia strácajú tradičné pojmy objekt a subjekt zmysel, pretože skutočné bytie podľa autora nie je substancia, idea, podstata, ale je to dianie, proces.

73 Svoj systém stavia na spojení hudby s pohybom, s hudobnou improvizáciou a s intonačným výcvikom.

Idey Schulwerku sú na Slovensku zakotvené v štátnych vzdelávacích programoch základných a základných umeleckých škôl. M. Blažeková (2011) však vo svojom výskume zistila, že ani kvalifikovaní učitelia nemajú potrebné vedomosti a zručnosti k uplatňovaniu pedagogických princípov elementárnej hudobno-pohybovej výchovy v intenciách Schulwerku. Príčinou je predovšetkým (okrem iného) nedostatočné praktické odborné zaškolenie a neprístupnosť a neznalosť teoretickej i metodologickej literatúry.

Na Orffa vo svojej didaktickej interpretácii nadväzuje aj Ch. Richter a predovšetkým integratívna hudobná pedagogika. Najkomplexnejšie však tento problém rieši Wolfgang Roscher s jeho koncepciou polyestetickéj výchovy. Autorov holistický prístup spočíva v tvorivom objavovaní hudby prostredníctvom jednotlivých druhov umení, v perspektíve širších historických, kultúrnych a antropologických súvislostí a v súlade ontogenézy detí s fylogenezou kultúry a umenia. Dieťa poznáva prostredníctvom zraku, sluchu, hlasu, pohybu, hmatu, na základe skúseností, zážitkov i náukových poznatkov, v rôznych súvislostiach.

Vo vyššie uvedených koncepciách (Dalcroze, C. Orff) sa popri fenoméne tvorivosti a špecifických hudobných aktivitách objavuje aj požiadavka integratívnych postupov. Ani integratívne tendencie teda v umení nie sú novodobý fenomén (popri vyššie uvedených je to aj napr. Z. Kodály, E. Wiliems). V 70-tych rokoch 20. storočia sa zdôrazňoval činnosťný charakter hudobnej výchovy (F. Sedlák), ktorý bol založený na vzájomnom prepájaní všetkých hudobných činností⁷⁴ na báze detskej hudobnej kreativity. Určitým vývojom v nastolenej perspektíve prešla aj oblasť počúvania hudby, kde priekopníkmi nových pohľadov boli v českom prostredí predovšetkým I. Poledňák, I. Hurník, J. Budík, J. Herden, F. Sedlák, L. Zenkl.

Uvedené tendencie sa pravdepodobne odvíjajú od meniaceho sa pohľadu na osobu – trinitárne chápanie a požiadavka komplexného rozvoja jeho všetkých potencialít. Určujúce sú aj výsledky psychologických výskumov, podľa ktorých medzi významné myšlienkové štruktúry človeka patrí popri

74 Vokálne, inštrumentálne, receptívna hudobná výchova, hudobno-pohybová výchova a začlenenie hudobno-dramatickej zložky do sústavy hudobných činností ako integrácia hudobného, slovného a výtvarného prejavu.

fluencii, flexibilitate, originalite, elaborácii, senzitivite, reštruktúracii, redefinícii, schopnosti transferu a ďalších tvorivých schopností aj schopnosť celostného vnímania – postihnúť podstatu problému, nadhľad nad detailami, súvislosťami medzi skutočnosťami atď., ktoré by umožnilo tvorivo a zmysluplne zaobchádzať so získanými vedomosťami.

Výskumom hudobno-tvorivého myslenia sa v českom hudobno-pedagogickom prostredí zásadnejšie zaoberá H. Váňová (1989), ktorá ho vymedzuje ako jednotu hudobného myslenia a hudobnej fantázie a skúma ich v jednote vedomých a nevedomých procesov, ako aj v ich štrukturálnych väzbách racionálneho a fantazijného, náhodného a zámerného, intuitívneho a analytického a pod. Vo svojich výskumoch tiež preukázala, že záujmové umelecké aktivity, kde sa deti zaoberajú umeleckou činnosťou, osvojujú si špecifické výrazové prostriedky jednotlivých umení, kde prebiehajú myšlienkové operácie v špecifickej umeleckej situácii, mobilizujú tvorivý potenciál detí a podporujú rozvoj rysov ich tvorivého myslenia výraznejšie, než iné záujmové činnosti. Umelecké kreatívne operácie podľa autorky postupne reštruktúrujú celé vedomie dieťaťa a zaisťujú vyššiu úroveň organizácie ich osobnosti, pričom rozvíjajú také psychické vlastnosti a schopnosti, ktoré majú význam aj pre aktivity v iných oblastiach najrôznejších odborov.

Výskumy teda potvrdili, že prepájanie hudby s inými druhmi umenia aktivizuje tvorivý potenciál, ktorý následne otvára dieťa k „integratívnej“ tvorivosti.

Množstvo podnetných impulzov k uvedenej problematike zaznelo na dlhoročných medzinárodných stretnutiach erudovaných českých a slovenských hudobných pedagógov „Pedagogická Dvorana“, organizovaných Asociáciou učiteľov hudby Slovenska, na čele so skladateľom a pedagógom HTF VŠMU, prof. Jurajom Hatríkom. Táto myšlienka vzišla z tradície nitrianskych konferencií o hudobnej výchove a zásadnej medzinárodnej konferencie v Detskom mestečku v Trenčíne – Zlatovciach (1991) na tému „Integrujúce možnosti hudby a umelecká výchova detí a mládeže“. Výrazným impulzom bola účasť zahraničných pedagógov z viacerých európskych hudobných centier vzdelávania, ako aj ďalšie pozvania popredných hudobných pedagógov zo zahraničia (Wolfgang Roscher – autor polyestetickéj koncep-

cie, Eva Roscher – Salzburg, Rakúsko; Wolf Peschl – Viedeň, Rakúsko; prof. Edwin Gordon – USA, prof. Jacques Chapuis – Lyon, Francúzsko a iní) na prednáškové turné do Prešova, Nitry, Dolnej Krupej, B. Bystrice a Bratislavy.

Od roku 1995 sa začali pravidelne organizovať tematické semináre, zamerané na rôzne dielčie problémy integratívnych možností: Hudba a pohyb (1997), Hudba a divadlo (1998), Hudba v akcii (1999), Vidím-počujem (2000), Hudba a slovo (2001), Projekt ako rekonštrukcia a revitalizácia skutočnosti (2002), Komplexné využitie tvarotvorných a výrazových prostriedkov hudby (2003), Stratégia a štruktúra pedagogického výkonu (2004), Paralely a prieniky medzi hudbou a výtvarným umením (2005), Využitie hudobnej dielne v práci učiteľa HV a HN (2006), Tvorivé adaptácie a paralely Orffovho schulwerku v hudobnom vzdelávaní v slovenských podmienkach (2007), Inšpirácie pre hudbu v prírodných vedách (2008), Rozum a cit v procese umeleckého vzdelávania (2009), Dotyky a spojenia (2010) a Loď, ktorá sa plaví do neznáma – hudobná pedagogika tu a teraz (2011).

Veľmi cenné a pre súčasnú hudobnopedagogickú prax podnetné boli v uvedenom kontexte metodické inšpirácie Evy Jenčkovej, koncepcne osobitý model prístupu k integrácii Bela Felixa, ktorý stavia predovšetkým na spontánnosti a hravosti detí,⁷⁵ či tvorivé aplikácie princípov Orffovho Schulwerku, ktorým sa v slovenských podmienkach venuje Miroslava Blážeková.⁷⁶ Veľmi aktuálna bola téma „Dvorany“, zaoberajúca sa problemati-

75 (Harlekýn, Maľovaná hudba – znejúci obraz, Ako sa narodí pesnička, Gašparkov karneval či Vrabčiaci, Slovo a hudba v hudobno-dramatickom koncepte hudobnej výchovy). B. Felix je tiež autorom cyklu 10 hudobných projektov formou rozhlasového vysielania pre školy „O dvanástich hudobných mesačíkoch a drakovi Antimuzikusovi“ (1995/96), rozhlasového projektu „V zázračnom kráľovstve pani Hudby“ (2000), detského muzikálu podľa námety rozprávky H. Ch. Andersena Snehová kráľovná „Kay a Gerda“, (spoluautor hudby je Z. Tóth), hudobných projektov pre I. stupeň základných škôl, v spolupráci s E. Lengsteinovou.

76 Orffovskému konceptu bol venovaný aj 11. ročník „Pedagogickej Dvorany“ v Bratislave. Stále aktuálnou je idea elementárnosti, ktorá predstavuje niečo pralátkové, centrálné, čo je prítomné v každom človeku, určité vedomie duchovnosti, ktoré je všetkým ľuďom spoločné. Elementárne je tu teda chápané ako niečo nadčasové, predstavuje vždy nový začiatok, plodnú iskru. Ide o typ zážitku, ktorý osvetľuje veci zvnútra, z ich

kou využitia hudobnej dielne (workshopu) ako priestoru pre integráciu, pre tvorivé poznávanie štrukturálnych prvkov hudby a ich významov prostredníctvom hudobno-dramatických projektov (od menších celkov až k postaveniu veľkého divadelného projektu).⁷⁷ Podľa T. Pirníkovej (2005) workshop poskytuje prvé základy pre integratívne procesy, pretože tu dochádza k dešifracii komponentov a zložiek pôvodne jednotného celku. V perspektíve workshopových aktivít, zameraných na živý celok sa aktivizuje a trénuje schopnosť psychosemiotickej transformácie, odstupňovaného zapojenia jednotlivých úrovní psychiky do dekódovania posolstva hudobného diela. Variabilita a rozmanitosť vnútorných predpokladov a osobnej skúsenosti by mohla byť vyrovnávaná metaforizáciou. Porušením materializovanej podoby celku sa poruší to, čo je „živé“ a stráca sa šanca preniknúť k ďalším, hlbším celkom. Autorka filozofiu prenikania k jednotlivým vrstvám celkovo zasadzuje do perspektívy Franklovho modelu človeka a poznania, definovaného troma úrovňami – biologickej, psychologickéj a duchovnej. Chápe ho ako možné metodologické východisko pre zmysuplnú interpretáciu diela v priestore hudobných workshopov. Na jednej strane je v hre uprednostňovanie hľadania, improvizácie, spontánnosti, na strane druhej ide zároveň o pestovanie myslenia, inteligencie, pamäte, predstavivosti, hodnotových postojov atď. Nositeľom pozitívnych didaktických momentov je afektívny

podstaty. Modely tejto koncepcie majú charakter výzvy k zmene, ďalšiemu vývoju, pretváraniu, modelovaniu. Sú určitým pomocným prostriedkom, dávajú prehľad o zákonitostiach a štruktúre hudobného materiálu, ukazujú možné cesty (rytmické a melodické cvičenia). Majú byť chápané ako základné propedeutické modely, ktoré dieťaťu umožnia vstup do dôverne známeho sveta obrazov a foriem, prostredníctvom improvizácie pohybu, hudby, reči a obrazu. K plnému porozumeniu vedú len obsahy, ktoré sú uchopiteľné viacerými zmyslami. Len tie v ňom pôsobia a môžu spätne pôsobiť navonok.

- 77 Problematiku hudobného workshopu, prostredníctvom ktorej je možné priblížiť základné princípy projektového vyučovania, precízne rozpracovala vo svojej monografii „Sny-projekty-dozrievanie“ T. Pirníková (2005). Na modelových hudobno-scénických projektoch zo skladateľskej dielne dlhoročného tvorcu pre deti Juraja Hatríka, ktoré realizovala v praxi, demonštrovala nesmierne cenné impulzy pre súčasnú hudobnú didaktiku a metodiku. Publikácia prináša množstvo konkrétnych didaktických riešení, návrhov a príkladov, ktoré môže budúci pedagóg využiť v podobných alebo ním namodelovaných nových situáciách.

náboj, ktorý je asi najvýznamnejšou zložkou integrácie racionálneho s intuitívnym. Postupné vymedzovanie základných pojmov, zručností, návykov, budovanie kontroly jednotlivých parametrov sa upevňuje aj synteticky a viaže sa na širokospektrálnu multimediálnu bázu. Podľa Pirníkovej je v rámci workshopov, v tvorbe hudobno-divadelných projektov možné využívať aj polyestetický princíp. Miera didaktickej využiteľnosti je rôzna, ale nikdy nemizne úplne.

Mnohostranné využitie ponúkajú projekty skladateľa Juraja Hatríka, ktorý je v slovenskom hudobno-pedagogickom priestore veľmi výraznou osobnosťou. Hatríkova koncepcia najzásadnejšie korešponduje s Orffovým Schulwerkom a Polyestetickou koncepciou Wolfganga Roschera, predovšetkým mu však ide o prepojenie zážitku z hudby s poznaním štruktúry, prostredníctvom kreatívnych činností. Spontánne a intuitívne momenty emocionálnej participácie navrhuje postupne intelektualizovať a zakotviť do štruktúry a to priamymi aktivitami – spevom, inštrumentálnou činnosťou, tancom atď. Integratívnym možnostiam, ktorým sa hudba veľmi dobre otvára, pripisuje Hatrík veľkú dôležitosť, pretože integráciou aktivít sa v hudobno-pedagogickom procese dosahuje vysoká zážitkovosť, čo vedie k precíteniu univerzálneho celku. Zdôrazňuje tiež, že na synkretickej úrovni detí v materskej škole a na prvom stupni základnej školy z psychologického hľadiska nemá zmysel klásť pevné deliace čiary medzi jednotlivé aktivity. V tomto vekovom období je naopak dôležité, aby sa všetky psychické funkcie vyvíjali rovnomerne a tomu môže napomáhať práve prelínanie jednotlivých druhov aktivít.

Za najúčinnější prostriedok, ktorý odhaľuje súvislosti a vzťahy medzi tým, čo je pri kontakte s hudbou prežívané, a tým ako sa o tom pod vedením pedagóga racionálne uvažuje, autor považuje metaforické myslenie. Hatrík s metaforou pracuje pomocou slova a jeho významu, predstavy, pohybu, vizuálneho stvárnenia a dramatickej akcie. Jeho chápanie hudobného divadla je hudobno-scénické stvárnenie hudobnej štruktúry, výrazových prostriedkov a obsahu hudobného diela. Výtvarná, pohybová a dramatická

zložka zmysluplne dotvárajú celok.⁷⁸ (Hudobno-pedagogickú koncepciu Juraja Hatríka bližšie analyzujeme v kap. 4).

Problematika integratívnych postupov v hudobnej edukácii je dnes na Slovensku riešená v najnovších školských dokumentoch – Štátnych vzdelávacích programoch, kde sa hudobná a výtvarná výchova objavujú vo vzdelávacej oblasti Umenie a kultúra (v rámci primárneho vzdelávania), ako aj v názvoch študijných predmetov „Výchova umením“ na základnej škole a „Umenie a kultúra“ na gymnáziách.

Z nášho pohľadu však stále existujú veľké rezervy v stanovení účelných stratégií, prístupov a hudobná výchova sa často realizuje na vybraných čiastkových aspektoch estetickej výchovy, bez systémového ujasnenia vzájomných súvislostí a väzieb. V súčasnej škole naďalej pretrváva účelová manipulácia a scholastický prístup – nekonceptnosť aktivít, úzke a povrchové zameranie na jednotlivé metodiky, neochota otvoriť sa hlbšiemu chápaniu človeka, rešpektovaniu postulátu psychickej celistvosti cez schopnosť vnímania a vytvárania hlbokých a zmysluplných súvislostí. V takomto kontexte sa umelecká výchova nemôže prejaviť ako pomáhajúca odкрývať zmysel, smerovať k múdrosti a kreativite ako funkcii celej osobnosti, ani ako mravne stimulujúca a transcendujúca skúsenosť.

Rezervy v systémovom prístupe vidíme aj v príprave budúcich pedagógov pre uvedené výchovno-vzdelávacie oblasti a predmety, preto sa v našom uvažovaní snažíme objasniť filozofické a psychologické kontexty uvádzaných metód a koncepcií a preklenúť tak priepasť medzi vedeckou a hudobno-výchovnou praxou.

78 Bližšie problematiku integratívnych aspektov koncepcie Juraja Hatríka rozpracovala E. Čunderlíková vo svojej doktorandskej práci *„Hudobno-pedagogické dielo Juraja Hatríka, jeho význam a podiel na rozvoji hudobnej pedagogiky na Slovensku“*, 2012.

3.1 Kreativita a integrácia v teórii a praxi

Kreativita je ako predmet výskumu javom, zahrňujúcim vzájomne prepojené filozofické, psychologické, hudobno-estetické, pedagogické a sociologické aspekty.

Pri skúmaní tvorivosti môžeme vychádzať zo základných psychologických teórií (psychoanalytická, tvarová, behaviorálna...), môžeme tiež vychádzať z popisu vonkajších javov a výsledkov tvorivosti, charakteristík osobnosti, či z podmienok tvorivého prejavu (Guilfordova teória – identifikácia prvkov tvorivosti v štruktúre inteligencie, Torranceho a Diekmeyerova teória). Teória E. de Bona poukazuje na skutočnosť, že kreativita je prirodzeným prejavom ľudského mozgu.

Biologickú podstatu tvorivej činnosti človeka riešia neuropsychologické teórie. Každá hemisféra je jedinečná v štýle myslenia, navzájom sa dopĺňajú a potrebujú, pričom zníženie dominantného postavenia ľavej hemisféry mozgu vedie k zvýšenej aktivácii pravej hemisféry, k posilneniu tvorivého myslenia.

Novšie teoretické koncepcie sa snažia o komplexnejšie pochopenie a interakciu jednotlivých zložiek psychiky v jej podmienenosti a multidimenziónalnosti: teórie vlastností, teórie situačné, interakčné, transformačné (podrobnejšie Mikulašík, 2010; Szobiová, 2004).

Viacerí autori sa tiež snažia vymedziť rôzne druhy a formy kreativity. A. H. Maslow (in Hall – Lindzey, 1997) rozlišuje špeciálny tvorivý talent a sebaaktualizujúcu tvorivosť, ako aj primárnu a sekundárnu kreativitu, C. R. Rogers (1995) rozlíšil konštruktívnu a deštruktívnu tvorivosť. E. de Bono vymedzuje vertikálne a laterálne myslenie, A. Koestler (1964, in Mikulašík, 2010) zase asociatívne a bisociatívne myslenie. Z. Pietrasinski (1972) hovorí o nižšom a vyššom stupni, J. Hlavsa (1986) podmieňuje kreatívny proces divergentným myslením podľa Guilforda, ktorý v súvislosti s tvorivosťou rozlišuje konvergentné a divergentné myslenie.

J. P. Guilford (1967) popri elementoch divergentného myslenia (fluencia, flexibilita, originalita, elaborácia) objavil ďalšie vlastnosti tvorivého myslenia, ktoré sú mimo rámec divergentného myslenia (senzibilita a redefiní-

cia). Viacerí autori Grosman, Wiseman, 1993; Firestien, Treffinger, 1983 (in Szobiová, 2004) sa zhodujú v konštatovaní, že pri tvorivom riešení problémov je v istých fázach popri divergentnom myslení (variačné premýšľanie o probléme), dôležité aj konvergentné myslenie (uplatnenie logických deduktívno-induktívnych a analyticko-syntetických postupov). Riešením je stratégia výberu z uvedených dvoch módov myslenia, ich vhodná kombinácia v istých oblastiach tvorivosti (napr. veda, umenie atď.).

Ani E. de Bono (1972) nechápe tzv. vertikálne (logické) myslenie ako protiklad laterálneho (bočného) myslenia, ktoré je v jeho chápaní tvorivým myslením, ale ako nižší stupeň, predchodcu laterálneho myslenia. Tzv. laterálne myslenie je vykročenie stranou, vybočením zo sledu logických operácií, ponúka čo najviac spôsobov riešenia. Od vertikálneho spôsobu myslenia sa odlišuje tým, že logika mu slúži, ale nie je ňou riadené.

V súvislosti s problematikou tvorivosti je možné rozlišovať tiež jej rôzne úrovne, od expresívnej, imaginatívnej, intuitívnej, cez produktívnu, invenčnú, reprodukčnú až po emergenčnú, kde vyššia forma vzniká spojením nižších prvkov do nových súvislostí (Szobiová, 2004).

Keďže tvorivá expresia je proces, a nie výsledok, nemôže byť nikdy úplná, čo je zdrojom ustavičného napätia, nepokoja a pohybu. Vychádzajúc z týchto súvislostí je kreativizácia schopná riešiť problém procesu a výsledku, subjektu a objektu, za podmienenosti rozumu, citu, viery, motivácie, vzdelania, prostredia atď.

Na model kognitívno-afektívnej interakcie F. Williamsa nadviazal M. Zelina (1994), ktorého Koncepcia tvorivo-humanistickej výchovy predstavuje syntézu dvoch dimenzií na ich vrchole – spojenie ľudského hodnotenia a kreativity ako vrcholných kognitívnych aj nonkognitívnych procesov, spojenie spirituality s realitou, scientizmu s fenomenológiou. Ide o pokus o integrálny model ľudského fungovania, kde cieľom sa stáva kreativizácia a humanizácia človeka, pričom kreativizácia tu predstavuje skôr výkonovú zložku a humanizácia zážitkovú zložku rozvoja osobnosti.

Vyššie konštatované skutočnosti mali svoje konzekvencie aj v oblasti hudby. Tradičná teória hudby chápala hudbu ako izolovaný systém, čo viedlo k absolutizácii jej špecifickosti. Rozvíjala sa hlavne pre potreby praktickej

výuky a reprezentovalo ju hľadanie metodických prístupov, ako učiť technike spevu a hre na hudobných nástrojoch. Vychádzalo sa z pojmového myslenia, zverbalizovaných poznatkov, definícií, poučiek. Uprednostňoval sa analytický postoj pred rozvíjaním citu pre celistvosť a neanalytické vnímanie. Spontánnosť a autentickosť sa tak dostávali do úzadia. Pod percepciou hudby sa rozumel iba úzky význam tohto slova, vzťahujúci sa na samotný akt vnímania. Hudbe bolo treba rozumieť, zasahovala najmä pamäť a analytický rozum, nie psychiku ako celok. Algoritmická percepcia tak stála proti princípu tvorivosti, intuície, ale aj proti podstate a zmyslu umenia.

Neskôr sa posúva nazeranie na hudobnú výchovu od úzko prakticistického chápania aj k otázkam o pôsobení hudby na človeka, na potrebu interdisciplinárneho presahu u O. Elscheka, na analýzu receptívnej zložky hudobnej výchovy v štúdiach J. Herdena, L. Burlasa, k otázkam významu hudby pre človeka sa vyjadroval I. Poledňák, J. Doubravová, J. Fukač a i. Veľa podnetov prichádzalo aj z hudobnej sociológie, psychológie a estetiky, čo sa premietlo do novo formujúcej sa podoby hudobnej didaktiky, kde sa do centra pozornosti dostala kreativita a integrácia – J. Hatrik, T. Pirníková, M. Blažeková, E. Jenčková a i., neskôr aj do koncepcie nových učebníc hudobnej výchovy na slovenských základných školách – E. Langsteinová, B. Felix.⁷⁹

Rozhodujúcou sa teda v súčasnom hudobno-pedagogickom snažení stala akási intuitívna schopnosť objaviť v hudbe všetky možnosti otvorenia cesty k pocitu naplnenosti a znovuobjavenia zmyslu nášho bytia, k objaveniu jednoty a celku skutočnosti. V kontexte uvedeného nazerania teda nejde len o sprostredkovanie najzávažnejších hudobných diel, ani o nadobudnutie rôznych teoretických poznatkov či účelový výcvik jednotlivých hudobných aktivít. Dôležitou úlohou je objavovanie podstaty hudby v jej všetkých súvislostiach a následné priblíženie hudby a človeka, čo si vyžaduje výsostne tvorivý prístup zo strany pedagóga, jasnú predstavu čo a prečo chce dosiah-

79 Langsteinová, E. – Felix, B.: Novokoncipované učebnice Hv pre ZŠ. In Zborník z medzinárodnej konferencie „*Príprava učiteľov – elementaristov na prahu nového tisícročia*.“ Prešov, 2000.

nuť, výber originálnych prostriedkov a premyslenú a funkčnú kombináciu vyučovacích postupov.

Z uvedeného vyplýva, že pedagóg v súčasnosti stojí pred požiadavkou zabezpečiť komplexnosť rozvoja a formovania osobnosti dieťaťa, ktoré by mal postupne doviesť k najvyšším kognitívnym funkciám, k hodnoteniu a tvorivosti, a to prostredníctvom stratégií rozvíjania psychických funkcií, navodzovania čo najbohatšieho afektívneho prežívania, prostredníctvom integrácie, ku ktorej by nemalo dochádzať iba logickou cestou, ale poznatky by mali byť integrované celou osobnosťou dieťaťa, s jeho „duchovným jadrom“ a aktivovaným systémom kreativity.

V schopnosti tvorivo sa zaoberať osobným a hmotným svetom spočíva aj určitá schopnosť integrácie. Z problémov a sklamaní môžu vzísť cenné východiská a riešenia, pokiaľ máme dostatočnú možnosť riskovať, prehrávať a odvahu povzniesť sa nad daný problém a hodnotiť ho v novom svetle. Originálnosť sa rozvíja tam, kde je tlak minimálny a kde je v záujme konečnej úrovne integrácie tolerovaná aj určitá miera dezintegrácie.

Vyššia úroveň integrácie teda zahŕňa možnosť spoločnej existencie rôznych prvkov pri zachovaní povedomia o ich rozdielnosti. Je umením oceniť rozdiely a vidieť možnosti, ako môžu tieto diferencie obohatiť našu budúcnosť a zmeniť náš prístup. Aj sebauvedomenie a kultúrna identita jedinca a komunity sa zosilňuje, ak sú vystavené vplyvu cudzieho prostredia. Interakcia medzi rôznymi kultúrami a prístupmi poskytuje zdravšie a pozitívnejšie prostredie pre vývoj a nemusí znamenať koniec špecifického etnika.

Z vyššie naznačeného konštatovania o úzkej prepojenosti vyššieho stupňa integrácie a tvorivosti vyplýva, že je dôležité prednostne sa sústrediť na „prečo“ (filozofia, prístup) a nie na „čo“ (metodológia). Pri snahe vytvoriť konštruktívne a efektívne vzdelávacie prostredie je jednoduché klásť dôraz na systém predávania informácií (vyučovacie metódy), pretože je to ľahšie, ako akcentovať proces učenia každého jedinca. Presadzovanie metód môže dokonca zabrániť ďalšiemu vývinu. Pri tvorbe mechanických modelov predpokladaných nevyhnutných krokov postupného narastania komplexnosti sú tvorivosť a predstavivosť často odsúvané. Pritom práve na úrovni východiskovej filozofie a prístupu je tvorivosť rozhodujúca, poskytuje život-

ne dôležitú jednotiacu silu, sleduje rozvoj predstavivosti a súčasne schopnosti vytvárať zaujímavé a konštruktívne spojenia. To je pravá integrácia a syntéza prístupov. Abstrakcia a určitý stupeň nepredvídateľnosti sú nástroje tvorivosti, ktoré nás môžu do viesť k porozumeniu, bez uvedomovania si, že prechádzame nejakou cestou.

Tvorivý, imaginatívny prístup umožňuje posúdiť subjekt z najrôznejších pohľadov a výsledné závery môžu mať širšiu platnosť a dajú sa aplikovať v mnohých kontextoch.

Tvorivý princíp (divergentné myslenie) si vyžaduje originalnosť, predstavivosť, pružné myslenie, „vhlád“ a intuíciu, integrácia so sebou prináša spájanie, hľadanie styčných bodov, nachádzanie jednoty.

Skutočná integrácia by teda mala existovať na vyššej úrovni kreatívnej filozofie a prístupu. Takáto integrácia v sebe zahŕňa tvorivosť, ktorá ovplyvňuje všetky naše aktivity a smeruje k najpodstatnejšiemu cieľu – rozvinúť schopnosť „vhladu“ a predstavivosti.

3.1.1 Kreatívna osobnosť v perspektíve požiadavky komplexnosti

Kreatológia je východiskovou vedou aj v súvislosti s pochopením osobnosti ako otvoreného systému pre sebaurčenie a sebatvorbu. Z toho kontextu vyplýva, že človeka musíme definovať cez jeho dynamické štruktúry, hodnotové aspekty a intencionalitu oproti minulosti, keď sa psychológia snažila poznať podstatu človeka v jeho statických štruktúrach, nanajvýš v systémových väzbách.

Vlastnosťami tvorivej osobnosti sa zaoberal celý rad autorov (J. P. Guilford, R. Hoepfner, H. Gardner, CH. Wolf, S. C. Hall, H. J. Eysenck, M. Csikszentmihalyi, C. W. Taylor, S. Hayes, T. Leary, a ďalší). Jednou z najznámejších typológií je Jungova typológia, ktorá rozoznáva introvertov a extrovertov, ktorých ďalej delí podľa prevahy rôznych psychických funkcií na typ zmyslový, citový, intuitívny a racionálny (rozumový). Z hľadiska tvorivej aktivity sú dôležité typy intuitívny a racionálny (extrovert aj introvert). Intuícia je aktívny tvorivý proces, ktorý vidí možnosti danej situácie, má

vhľad do situácie alebo problému a vie predikovať ďalší vývoj. Často ide o nevedomé postrehnutie súvislostí, podstaty javu. Racionálny typ kladie dôraz na logiku, analýzu, systémovosť, na praktické riešenie, výkonnosť, porovnávanie alternatív. Aj tento typ v umiernennej podobe môže byť veľmi tvorivý, dokáže objavovať nové skutočnosti a dávať ich do súvislostí.

V nami preferovanej koncepcii budeme vychádzať a aktualizovať práve túto stále veľmi inšpiratívnu a možno v esteticko-výchovnej oblasti zatiaľ nie dostatočne využívanú typológiu.

J. Hlavsa (1986) definuje kreativitu ako subjektovo-objektový vzťah, teda osobnosť uskutočňuje svoju podstatu nielen prostredníctvom expresie, ale aj prostredníctvom sociálnej kreativizácie. Spolu s M. Jurčovou (1978) konštatujú, že kreativita je integrátorkou vzťahov človeka s prostredím. Tvorenie je interfunkčná aktivita, ktorej sa v určitom vytržení, koncentrácii a aktivácii zúčastňuje celý organizmus. Svoje zvláštnosti má práve pre jej prepojenosť so všetkými psychickými aktivitami. Rovnováha medzi všetkými zložkami a existujúcimi vzťahmi môže fungovať len u tvorivej osobnosti, ale tento stav je v každom okamihu premenlivý, labilný, individuálne vyhradený a pod.

Kreativita je teda vnútorne rozporný proces, ale neustále tendujúci k vyrovnávaniu, súladu a harmónii. Pre tvorivú osobnosť je v tomto kontexte charakteristické spájanie protikladných vlastností (napr. obľuba poriadku s tendenciou k asymetrii a neusporiadanosti atď.). Z nášho pohľadu je nesmierne zaujímavé, že podľa výsledkov štúdií S. Dudeka, W. Halla (1992, in Szobiová, 2004) má pre tvorivý proces najväčší význam tolerantnosť voči dvojznačnosti, pričom množstvo ďalších zistených vlastností túto toleranciu podporujú. Tvoriví jedinci znášajú neurčitosť lepšie ako iní, nevyvoláva v nich úzkostné napätie, ale skôr túžbu nachádzať v nej vzrušenie, byť premenlivý, stále iný.

Podľa C. G. Junga (1992) patrí k silnej stránke osobnosti tiež jej opak, potlačená stránka, čo často človek popiera (vedome alebo nevedome, napr. veľmi upätý a konvenčný človek tajne túži po spontánnosti, aby mohol naplno rozvinúť svoj tvorivý potenciál). Tvorivý človek je schopný prežívať spontánne a bez vnútorných konfliktov aj extrémny vo vlastnostiach, dispo-

nuje množstvom fyzickej energie, súčasne však dokáže byť pokojný a uvoľnený, je schopný fantázie, ale aj pragmatického realizmu, dokáže byť otvorený, vzápätí však uzavretý až autistický, môže byť veľmi inteligentý, ale súčasne v určitých aspektoch naivný. Spája sa v ňom zmes pokory a hrdosti, vie byť súťaživý, ale aj kooperatívny, nezávislý avšak tiež konzervatívny a pod.

Z ďalších vlastností autori zdôrazňujú sebaovládanie, ako aj schopnosť spochybňovať zavedené a nespochybniteľné veci, nezávislosť na názoroch iných, nerešpektovanie všeobecne prijímaných práv, odvaha povedať nie, keď všetci ostatní hovoria áno, zotrvávanie na svojom navzdory posmechu a kritike, výrazná je tiež vnútorná sloboda, nezávislosť na naučených teóriách a postupoch, nekonvenčnosť. P. Žák (2004) poukazuje na tieto kľúčové črty osobnosti viažuce sa ku kreatívnej osobnosti: tolerancia k dvojznačnosti, stimulačná sloboda, funkčná sloboda, flexibilita, ochota riskovať, preferencia chaosu, uspokojenie z procesu tvorby, nielen z výsledku, nezávislosť od stereotypu rodových rolí, vytrvalosť a odvaha.

Z domácich výskumov M. Zelinu (1995) v tejto oblasti sa dozvedáme, aké sú prvky podmieňujúce tvorivú reguláciu, od čoho môžeme vyvodiť potrebu smerovania výchovy a vzdelávania všeobecne a tiež v oblasti hudobnej výchovy.

Tvorivejší od menej tvorivých sa líšia vo voľbe divergentných a konvergentných úloh, v miere postojovej a percepčnej rigidity, v miere motivácie i špecifickej štruktúre schopností. Zistili sa vzťahy medzi výkonovými charakteristikami tvorivosti, sebauposúdením a konkrétnou tvorivou činnosťou. Výskumy boli zamerané nielen na schopnosti tvorivého charakteru (fluencia, flexibilita, originalita), ale aj na niektoré charakteristiky osobnosti (poznaniachtivosť, disciplinovaná predstavivosť, sebavedomie a neprijímanie autorít, motivácia k tvorivosti a pod.). Ambíciou Zelinových výskumov nebolo objavenie špecifických charakteristík, ale poukázanie na prevládajúce dimenzie v schopnostiach, vlastnostiach osobnosti a v motivačnom systéme. Výskumy ukázali, že medzi najdôležitejšie problémy výchovy a vzdelávania patrí vytvorenie motivačného systému, túžby po expresii tvorivého charakteru.

Identifikácia motivačných aspektov je neprebádaná aj v oblasti hudobnej kreativity, kde otvoreným problémom ostávajú otázky, prečo dieťa tvorí, ktoré motívy sú jeho hnacou silou a ako ho v tomto podnecovať, stimulovať.

Zelina (1997) aplikuje na výchovu tieto východiska kreatológie:

1. každý človek môže byť tvorivý, líšime sa len v miere tvorivosti;
2. tvorivosť je funkcia, ktorá sa dá rozvíjať, trénovať a cvičiť;
3. tvorivosť sa dá rozvíjať pomocou každej činnosti, prostredníctvom každého vyučovacieho predmetu;
4. tvorivý môže byť človek v každom veku;
5. zmyslom života je proces zdokonaľovania pozitívnej tvorivosti;
6. najdôležitejšou aplikáciou tvorivosti je človek sám;

V tejto súvislosti autor uvádza popri synektike, brainstormingu a ďalších metódach aj zaujímavú a podnetnú metódu rozvoja tvorivosti, tvorbu metafor. Metafora je tesne spojená s analógiami a má heuristické funkcie. Jej význam spočíva v schopnosti dištancovať sa bezprostredne od objektu. Rozbíja stereotypy, orientuje sa na nové, originálne a nepredvídateľné významy a hodnoty. Podľa M. Mikulaštíka (2010) má používanie metafor veľa spoločného s divergentným myslením, pretože tvorivý človek musí rozmyšľať o mnohých veciach z pohľadu rôznych kategórií a tiež ich porovnávať jedinečnými a kvalitatívne odlišnými spôsobmi. V tvorivom myslení metafora svojou obraznosťou pomáha hľadať nové súvislosti, možnosti, prístupy. Ľudia, ktorí využívajú metafory sú flexibilní, otvorení a schopní venovať sa naraz niekoľkým veciam.

Metafora stavia mosty medzi hemisférami, cvičí deti v prekonávaní paradoxu. Je preto chápaná ako prototyp kreatívneho aktu vo všeobecnosti s otvorenými možnosťami pre využitie v hudobnej výchove (Krupa, 1990).

Z nášho pohľadu je tiež dôležité, že veľa našich myšlienok je transformovaných do obrazov a takto sú aj fixované. Pre tvorivé riešenie je teda obraznosť nevyhnutná, nakoľko väčšina našich inšpirácií sa odohráva v obrazoch. Špecifikum obraznosti je okrem iného predovšetkým v tom, že sme schopní súčasne, paralelne vnímať viac javov oproti myšlienke vo verbálnej podobe, kde sme schopní sledovať len jednu z následne prebiehajúcich fáz. Vizuálny alebo sluchový obraz sme tak schopní pochopiť podstatne rých-

lejšie než originálny referenčný obraz. Vizualna obraznosť nám umožňuje vidieť v dvoch a troch rozmeroch. Obraznosť ako taká je tak vyšším módom duševnej činnosti (Mikuláščík, 2010).

Podľa J. Hlavsu, M. Jurčovej (1978) sa na kreativitu môžeme pozeráť z rôznych hľadísk – ako na komponent a výsledky činnosti, ako na prostriedok a hľadisko pri analýze rôznych systémov, ako na potrebu alebo vlastnosť osobnosti – preto je nutné vidieť problematiku stimulácie hudobnej kreativity komplexne.

V súvislosti s hudobnou tvorivosťou teda nestačí rozvíjať len hudobný sluch, hudobné myslenie a fantáziu prostredníctvom harmonických cvičení alebo vyplňovaním kontrapunktických príkladov. Stimulácia by mala byť nasmerovaná okrem rozvoja ostatných osobnostných vlastností, predovšetkým k aktívnej stránke hudobného nadania. Podľa J. Kulku (2008) by stimulácia vo svojom celku mala byť nešpecifická, čo znamená, že by sme ju mohli chápať ako „tvorivé vedomie“, pretože ako hovorí R. Berger (1983), tvorivé procesy sú funkciou celej osobnosti a teda postulát kreativity je postulát psychickej celistvosti – jednoty, čo implikuje aj jednotu racionálneho a spontánneho.

3.1.2 Kreativita vo vzťahu k psychickým procesom a typom osobnosti

Tvorivosť neexistuje ako samostatná entita, je podmienená rôznymi psychickými funkciami a tiež ich určitým spôsobom ovplyvňuje (Mikuláščík, 2010; Szobiová, 2004).

Biologická podstata tvorivej činnosti spočíva v spolupráci oboch hemisfér, ktoré sa navzájom potrebujú a dopĺňajú. V ľavej hemisfére (v blízkosti centra verbálnej reči) je centrum lineárneho, analytického, racionálneho myslenia, pravá hemisféra (archaické vrstvy mozgu) zabezpečuje celostnú, holistickú percepciu a integrujúce, syntetizujúce myslenie. Preferovanie funkcií ľavej hemisféry v minulosti spôsobilo narušenie psychickej rovnováhy jedincov.

Vnímanie tvorivého človeka je intenzívnejšie a citlivejšie, človek je schopný zapájať viac zmyslov, vnímať detaily a celok. Väčšia živosť zmyslových zážitkov a predstavivosti pôsobí motivačne. Medzi aktivitami zmyslových orgánov a tvorivosťou bola dokázaná určitá závislosť. Spojenie zmyslov môže vyvolať intenzívnejší tvorivý proces, preto je efektívne zapájať do tvorivých aktivít čo najviac zmyslových orgánov (všetky zmyslové orgány).

Tvorivý jedinec je flexibilný aj v zapájaní svojej **pozornosti**. Ak je silne motivovaný, potom je schopný hlboko sa pohrúžiť do problému, prijímať podnety z úrovne vedomej aj nevedomej. Je schopný širokej pozornosti a vtedy vníma veľký rozsah podnetov (pri divergentnom myslení), ale na druhej strane je schopný hlboko zameranej pozornosti na jeden podnet (pri konvergentnom myslení).

Veľký význam pre tvorivosť má aj **pamäť**, ide o databázu skúseností, poznatkov, či zručností, ktoré sa nazhromaždili v psychike a slúžia k riešeniu rôznych životných situácií. Krátkodobá pamäť môže pôsobiť ako spúšťač mechanizmu tvorivej činnosti, dlhodobá pamäť ovplyvňuje tvorivosť a riešenie problémov. V tvorivom procese má jedinečnú a významnú úlohu **imaginácia**, ako forma hravého analogického myslenia, kde sa vytvárajú nové možnosti, čo často vedie k originalite. Imaginácia vychádza z vnemov, predstáv a pamäte. Prejavuje sa ako podnecujúca, aktivačná energia, spojená s kognitívnymi procesmi a ďalšími psychickými funkciami, spája sa v nej intelekt a cit. Fantázia tieto funkcie sceľuje do špecifickej jednoty, myslenia v obrazoch (myšlienkové obrazy, eidetické obrazy, synestézie, snové obrazy atď.), v nových, neočakávaných a neobvyklých kombináciách. Tvorivá intuícia môže preto výrazne využívať práve imagináciu.

Stále neujasnený a problematický je vzťah tvorivosti k **inteligencii**.⁸⁰ Podľa R. Sternberga (2000) kreativita prekračuje inteligenciu, kladie menší dôraz na analytické schopnosti a zdôrazňuje menšie zábrany a snahu byť nekonvenčný. Aj podľa J. Hlavsu (1986) štruktúra kreativity zahŕňa širší

80 Aj keď výsledky faktorových analýz oddelujú inteligenciu (konvergentné myslenie) a tvorivosť (divergentné myslenie), existuje medzi nimi dialektická súvislosť a vzájomná podmienenosť. U Sternberga sa stretávame s pojmom „tvorivá inteligencia“ (Szobiová, 2004).

tvorivý potenciál, presahuje pojem intelektu. Jedinec môže byť veľmi inteligentný, ale jeho tvorivý potenciál môže byť priemerný, a naopak, môže byť viac tvorivejší ako inteligentný. Inteligencia u tvorivých ľudí však nemôže byť podpriemerná. K inteligencii má bližšie konvergentné myslenie a ku kreativite naopak divergentné myslenie. Ak má mať v tvorivom riešení zmysel logické myslenie, musí sa prejavovať v alterácii s intuitívnym myslením. Pre tvorivé myslenie je preto charakteristická schopnosť kombinovať logiku, imagináciu, intuíciu. Intuícia je dôležitá predovšetkým na začiatku tvorivého procesu, ako videnie sledovaného javu v hrubých rysoch, ktoré pomáha vymedziť predbežné hranice tvorivého procesu. Jedinci, ktorí využívajú tvorivú intuíciu, majú zmysel pre triedenie relevantných informácií od nepodstatných. Intuícia predstavuje poznanie vnuknutím, vycítením, je to schopnosť predvídať a dochádzať k istým súdom bez rozumového zdôvodnenia, uvedomeného usudzovania, bez pravidiel logiky, ktoré by zdôvodňovali dané presvedčenie (Pietrasinski, 1972). Intuitívne obsahy sa javia ako ťažko uchopiteľné a nevypočítateľné, ktoré plodí nevedomá myšlienková práca. Výsledky experimentov, kde sa skúmala intuícia (Westcott, in Pietrasinski, 1972), poukazujú na skutočnosť, že nervová sústava človeka vie zovšeobecniť prvky predchádzajúcej skúsenosti bez účasti vedomých myšlienkových operácií.

Podľa H. Bergsona (2003) je realita dynamická a zložitá, preto myslenie nemôže obsiahnuť jej celú zložitosť. Inteligencia je podľa autora príliš strnulá a nie je schopná dospieť k poznaniu reality. Namiesto inteligencie preto ponúka *intuíciu*, ako schopnosť bezprostredného vyjadrenia reality v celostnosť a premenlivosti. Na rozdiel od inteligencie intuíciu R. Berger (1997) považuje za dokonalejší nástroj poznania. Intuitívny kontakt so skutočnosťou je jednak predpokladom celostnej percepcie, ale aj základ racionálnosti vyššieho rádu, kompatibilnej s komplexnosťou skutočnosti.⁸¹

81 Intuícia dominuje v spontánne generovaných tvaroch, kde manipulácia s hudobným materiálom (ovládanie matérie, technika) ustupuje do druhého plánu a do popredia sa dostáva „dialóg s tvarom“. Takéto tvary sa líšia od tvaru racionalisticky vykonštruovaného sugestívnosťou (Berger, 1997).

Intuícia teda vytvára celostné poznanie, nie sumu jednotlivých častí, pretože všetky javy sú navzájom prepojené. Obraz reality, ktorý poskytuje inteligencia je karteziánsky jasný, no táto jasnosť nezodpovedá skutočnosti, ale podstate ľudského myslenia.

V oblasti umenia môžu mať v tvorivom akte hlavnú úlohu predovšetkým *emócie*. Tieto sa integrujú a tvorivému procesu dávajú hĺbku prežívania a motivovanú agitovanosť, no môžu vytvárať aj vnútorné napätie, ktoré potrebuje odreagovanie, čo môže byť práve tvorivá činnosť. Tvoriví ľudia majú často zvýšenú hladinu citlivosti, vzrušivosti, či dráždivosti. Existujú štyri základné emocionálne vlastnosti, ktoré zohrávajú v tvorivom akte dôležitú úlohu: schopnosť vnímať myšlienku s jej emocionálnym podtextom; schopnosť kontrolovať sa, regulovať svoje citové prežívanie a správanie; schopnosť vciťovať sa do emócií iných; citové potešenie z výzvy, nadšenie pri riešení problémov a situácií. Emocionálna inteligencia tak zahŕňa tvorivosť, empatiu, umenie medziľudských vzťahov, kontrolu a poznanie emócií, schopnosť rozhodovať sa a zvládať konflikty.

V kontexte uvažovania o myslení ako najvyššom type poznávacieho procesu R. Berger (1997) poukazuje na dôležitosť kultivácie tvorivého myslenia, ktoré je schopné stimulovať archaické štruktúry mozgu, pravú hemisféru a intuíciu. Uvádza, že práve autentická kreativita vnáša dialektiku bytia do oblasti umenia, je zdrojom jeho zmyslu, transformuje impulzy premenlivého sveta na symboly Univerza. Výchova k umeniu na báze kreativity sa tak stáva tréningom otvorenosti voči svetu, vedie k intuitívnej, autentickej percepcii a k holistickému systémovému mysleniu o veciach, problémoch, pomáha prekonávať egocentrizmus, vytvárať pocit ľudskej dôstojnosti, je predpokladom dozrievania evolučného človeka.

V súvislosti s hudbou naznačuje Berger možnosti rozvíjania týchto faktorov tvorivosti:

- schopnosť vnímať hudbu autenticky, nielen cez naprogramované schémy, pojmy kategórie;
- schopnosť vnímať celisto, v kontexte vyššieho radu;
- schopnosť myslieť systémovo a metaforicky;

- schopnosť koncentrácie pozornosti;
- zmysel pre mnohoúrovňovosť a mnohodimenzionálnosť reality;
- schopnosť vytvárať úlohy bez algoritmu, ktoré aktivizujú „vhlád“ a intuíciu.

Iba na tejto báze vidí autor možnosť transferu kreativity z oblasti umenia do oblasti životnej praxe, pričom cieľom má byť výchova kultúrneho človeka.

I. Poledňák (2001) v tejto súvislosti konštatuje možnosti pôsobenia hudby pri rozvoji jednotlivých druhov inteligencie Howarda Gardnera, čím chce poukázať na jej interdisciplinárny potenciál a schopnosť prispievať k rozvoju rôznych stránok detskej osobnosti. Tvorivý kontakt s hudbou⁸² rozvíja: – *špecificky hudobnú inteligenciu* v jej komplexnosti a diferencovanosti zároveň (od jednoduchých aktivít až po schopnosť skladateľa generovať zložité hudobné štruktúry); – *telo vo kinestetickú inteligenciu*, kde si deti prostredníctvom prirodzenej organizácie pohybu osvojujú organizáciu hudobného prejavu a opačne; – *intrapersonálnu inteligenciu*, chápanú ako schopnosť vlastnej sebareflexie, sebauvedomovania si rôznych stavov svojho vnútra, rozpoznávania svojich vnútorných impulzov a pod. Prostredníctvom hudby sa dieťa učí uvedomiť si svoje pocity a nálady (ich odčítaním z hudby) a zároveň ich hudbou vyjadriť; – *interpersonálnu inteligenciu*, vďaka ktorej sa dieťa prostredníctvom muzicírovania učí cítiť seba samé ako individuum a zároveň ako člena skupiny; – *priestorovú inteligenciu*, ktorá je v hudbe využívaná a prostredníctvom hudby rozvíjaná predovšetkým cez orientáciu v tónovom priestore (dimenzia hĺbky-výšky, usporiadanie klávesnice a pod.); – *jazykovú inteligenciu*, kde zdokonaľovanie zvukovej percepcie v hudobných činnostiach ovplyvňuje cíbenie zmyslu pre zvuky a výslovnosť v rodnom jazyku a pri osvojovaní cudzích jazykov, pre rečovú

82 I. Poledňák (2001) konštatuje 3 zásadné roviny prístupov k hudbe v rámci hudobnej výchovy. 1. rozvoj vedomostí nutných pre kontakty s hudbou; 2. rozvoj schopností prevádzať analyticko-syntetické operácie s hudobnými štruktúrami, ktoré vedú k rozvoju perцепčných a aperцепčných schopností a tak umožňujú dosiahnuť hudobný zážitok; 3. činnosti, ktoré predstavujú praktickú realizáciu hudby – spev, hra na nástroje, improvizácia, posluchové aktivity, pohybové vyjadrenie hudby a pod.

intonáciu a pod. Možné je aj porovnávanie emocionálnych stavov, či obsahových alebo rôznych dejových situácií, resp. udalostí v slovesnom a hudobnom, či tanečnom prejave a to od najjednoduchších detských piesní až po zložité hudobno-diaadelné produkcie; - *logicko-matematickú inteligenciu*, v rámci ktorej je možné pochopenie zložitých rytmicko-metrických vzorcov cez racionálnu analýzu (lepšie je však napodobenie cez pohybové vcítanie). Pohyb v hudbe je pohybom v proporciách, tvaroch, existujú tu analógie s matematicko-priestorovým cítením. Samotná štruktúra hudobných diel sa podobá tvorbe iných myšlienkových konštrukcií.

M. Franěk (2005) uvádza výsledky psychologických testov (J. N. Sloboda, R. J. Davidson, J. A. Harding, A. Lamont, M. Manturzevska a i.), ktoré ukázali významnú súvislosť medzi aktívnou hudobnou činnosťou a školským prospechom, či študijnými výsledkami u vysokoškolákov. Hudobníci v testoch priestorového chápania, ktoré sú súčasťou inteligenčných testov, vykazujú vyššie skóre než nehudobníci. Potvrdil sa teda vplyv aktívnej hudobnej činnosti na rozvoj všeobecných kognitívnych schopností a priestorového chápania.

Z vyššie uvedeného sa ukazuje, že tvorivý edukačný proces by mohol napomáhať dosiahnutie rozvoja a schopnosti regulácie všetkých psychických funkcií, čo si vyžaduje kultiváciu vedomia ako regulátora mentálnych procesov a archaických vrstiev mozgu. Základnou metódou tvorivého myslenia je v uvedenom kontexte koncentrácia, vďaka ktorej sa vynárajú skryté súvislosti, pričom dochádza k tvorivej integrácii v najširšom a najhlbšom slova zmysle.

V kontexte vyššie uvažovaných súvislosti chápeme problém umeleckej komunikácie v jej komplexnosti a dynamickosti, nie ako izolovaný jav, patriaci do úzko zameranej špecifickej oblasti. V centre nášho záujmu je človek, a nie hudba, ktorá je prioritou v tradičnom muzikologickom chápaní. Ide nám o výchovu ku kreativite, ktorá by umožňovala evolúciu psychiky ako celku, nielen niektorých jej psychických funkcií (ako to na mnohých miestach zdôrazňuje R. Berger (1997, 2000)), a ktorá by zabezpečovala psychickú rovnováhu. Je preto nevyhnutné poznať podstatu človeka a vychá-

dzať z jeho objektívne existujúcej psychickej štruktúry, poznania určitých tendencií v správaní, konaní a prežívaní.

V oblasti výchovy a vzdelávania je z nášho pohľadu veľmi aktuálna typológia osobnosti MBTI, ktorej základom je Jungovo chápanie osobnosti.⁸³ Na jeho teoretické výskumy nadviazali Isabel Briggs Meyersová a jej matka Cook Briggsová, ktoré vyvinuli dotazník pre praktické účely, ktorý je možné aplikovať aj v oblasti modernej edukácie pre zlepšenie podmienok a zefektívnenie učenia. Príslušnosť k určitému typu je vecou všeobecnej konštitúcie, ktorá určuje celkový postoj osobnosti ku skúsenosti v najširšom zmysle, má teda presne vymedzený aj spôsob estetického prejavu.

Táto typológia tiež umožňuje rozpoznať osobnostné dispozície, z ktorých vychádza učebný štýl každého žiaka a výukový štýl každého učiteľa. Znalosť typológie tiež pomáha odhaliť možnosti ďalšieho vývinu a rastu, porozumieť ostatným, ktorí sú iní, uvedomiť si hodnotu vzájomných rozdielov, konštruktívne konať a vytvárať vzťahy na základe vzájomného rešpektu (Miková, Stang, 2010).

Ak teda porozumieme dynamike typov, lepšie tiež porozumieme prejavom správania v umeleckej oblasti, čo môže pomôcť učiteľovi v rozoznávaní typických postojov v ich rozmanitosti a dosiahnutí čo najvyššej korelácie medzi vnemovým postojom spojeným s charakteristickým typom (ktoré kanály jednotlivé typy prednostne používajú pre príjem informácií a rozhodovanie) a estetickými aktivitami.

Zmysly a intuícia sú v teórii typov dva základné spôsoby prijímania informácií. Súvisia s poznávaním sveta a učením. Aj keď môžeme používať

83 Jungová typológia zahŕňa takmer všetky staršie triedenia, je najzreteľnejšie členená, založená na dlhodobom empirickom pozorovaní a usporiadaní rozsiahlych psychiatrických výsledkov. Vo svojom diele o psychologických typoch Jung vychádza z kultúrno-historického prehľadu a rozlišovania protikladných postojov (idealizmus-realizmus, apollínskosť-dionýzskosť, racionalizmus-empirizmus a pod.), ktoré prevádzka na dvojsmerný psychický mechanizmus (extroverzia a introverzia) a na ich kombináciu s jednou zo štyroch základných psychologických funkcií - myslenie, cítenie, zmyslové vnímanie a intuícia (Jung, 1971).

obidva spôsoby prijímu informácií, prirodzene nás to ťahá k jednému a tento potom vnímame ako jednoduchší.

Zmyslovo orientovaní ľudia prijímajú informácie a orientujú sa vo fyzickej realite prostredníctvom piatich zmyslov. Žijú predovšetkým súčasnosťou, budúcnosť vnímajú ako ohrozujúcu. Svoju reč, chápanie, prístup k situáciám a teda aj spôsob interpretácie diela opierajú o fakty, nehľadajú skryté významy, vzťahy a možnosti. Sú presní v pozorovaní detailov, konkrétne aspekty udalostí si väčšinou dobre pamätajú. Nové informácie dôkladne zhromažďujú a skladajú v sekvenčnej postupnosti po častiach do celku, vytvárajú si tak pamäťové spoje. Pri učení začínajú od toho, čo je im blízke, s čím majú skúsenosť, radi teda postupujú od niečoho konkrétneho, činnosti s viditeľnými výsledkami k abstraktnému, od jednotlivosti k celku.

Snaha učiteľa viesť zmyslový typ k tvorivosti im neprináša radosť z objavovania, ale skôr neistotu a obavy. Učiteľ – intuitívny typ – má zábrany príliš konkretizovať, pripadá mu vhodnejšie poskytnúť možnosti pre viaceré cesty. Tieto deti sa však dožadujú konkrétnejšieho zadania a konkrétneho príkladu zo života. Kladú jasné otázky a očakávajú jedinou možnú a konkrétnu odpoveď. Pri riešení úloh im môžu širšie významy a súvislosti unikať, budú uprednostňovať osvedčené postupy, vyhovuje im konkrétne a štrukturované zadanie.

Intuitívne orientovaní ľudia tiež používajú pri prijímaní informácií svoje zmysly, ale navyše hľadajú skrytý význam informácií a zaujímajú ich súvislosti vo vzťahu k iným informáciám. Ich pamäťové stopy sa vytvárajú iným spôsobom, nie sekvenčne, ale vo vzájomnom prepojení a väzbách. K porozumeniu tu prichádza skrze preniknutie do podstaty vecí, nie cez praktickú skúsenosť. Zaoberajú sa väčšinou budúcnosťou, potencionálnymi možnosťami, tým čo by mohlo byť. Fakty samé o sebe, bez významu, nemajú podstatný význam, preto intuitívne typy pre učenie sa novým poznatkom nepotrebujú oporu v realite a vlastnej skúsenosti. Pri učení ich detaily zaujímajú, až keď majú jasno o celku, preto abstraktné pojmy a teóriu pochopia rýchlejšie ako zmyslové deti. Problémy neriešia na základe jasnej a logickej postupnosti, ale pomocou „vhladu“ a v skokoch. Medzi jednotlivými javmi však hľadajú vnútorné prepojenie, vzájomné vzťahy, súvislosti a významy

tak, aby zapadali do zmysluplného celku. Výroky o veciach musia mať zmysel, nič im nehovorí mozaika jednotlivostí. Radi odkrývajú nové možnosti, tvoria koncepcie, teórie, používajú obrazné vyjadrenia, metafory, pracujú so symbolmi.⁸⁴ Uprednostňujú dostatočne široké zadanie úlohy aby mali priestor na voľbu vlastného spôsobu riešenia. Odpovede na konkrétne otázky môžu byť rôznorodé, podľa uhla pohľadu na veci.

Učiteľ – zmyslový typ – má snahu intuitívne deti „uvádzať do reality“. Také dieťa zažíva pocity nepochopenia a sklamaní. Trpí tým ich sebaopínanie. Intuitívne deti súčasnosť nezaujímajú, preto ak sú nútené opakovane trénovať zručnosti či vedomosti, ktoré si už osvojili, ich záujem rýchlo klesá.

Myslenie a čítanie sú rozdielne spôsoby spracovávaní informácií získaných prostredníctvom zmyslov alebo intuície. Pomocou myslenia alebo čítania sa následne rozhodujeme a dochádzame k záverom. Aj rozhodovanie založené na čítení je racionálnym procesom, pretože rozhodovanie je

84 V oblasti umenia intuitívnemu typu výrazne zodpovedá umelecký štýl symbolizmus. Estetika symbolizmu spočívala v slobodnom hľadaní umelca, pohnutého vnútornou víziou, ktorú povýšil na absolútny princíp, bez ohľadu na riziko neúspechu, či nepredajnosti diela, ignorujúc požadované estetické hodnotové kritériá. Ich hlavný zmysel nespočíval v oblasti umeleckej (často išlo o diela spornej estetickej kvality), ale iniciatívnej. CH. Morice (in Dlask, 2011, s. 27) vyjadril najpodstatnejšie ambície svojej generácie ako spájanie krásy s pravdou v radosti a mystického prúdu s vedeckým, čo môže naplniť len tzv. „integrálne vedomie“, ktoré zabezpečí rovnováhu ľudskej prirodzenosti. Popri spájaní a miešaní vnemov a jednotlivých druhov umení (synestézie) tu boli zjavné tendencie k univerzalizmu, túžbe syntetizovať všetky zložky ľudského snaženia od filozofie po vedu, ako aj spojiť život s umeleckou tvorbou v jediný celok. Synestézie môžeme nájsť v dielach mnohých umelcov, ktorí sa dotkli symbolizmu (napr. výtvarné cykly Sonát a Symfónií M. K. Čiurlionisa, Whistlerove „Harmónie“ a „Nocturná“, Verlainove „piesne bez slov“, Mallarmého „partitúra“ Vrhú kociek, Skrjabinov „svetelný klavír“ a literárna rovina raných diel Erika Satieho). Oproti naturalizmu kladie symbolizmus dôraz na myšlienkovú, citovú a duchovnú sféru, ktorá nesie zmysel každej veci a jej poslanie. Pozornosť sa z vnemovej oblasti presúva na otázku po príčine, význame a zmysle. Symbolizmus tak odkrýva tajomstvo vecí, ich skrytú a duchovnú pravdu. Mimoriadna túžba po absolútne, jednote, večnosti, snaha vrátiť umenie zo sveta formálneho a estetického do života spôsobilo aj príklon k temným témam. Honba za estetickými zážitkami, prežívaním vášne, zúfalstva, šialenstva, hriechu, nenávisti vytvorila priestor pre kontakt s okultizmom, drogami, mágiou, čo symbolizmus priviedlo k priestoru dekadencie a zániku (Dlask, 2011; Vysloužil, 1981).

procesom racionálnym. Pri preferovaní myslenia sa dôraz kladie na objektivitu a správnosť informácií, ich logickosť z hľadiska príčin a následkov, či sa tieto informácie opierajú o určité princípy a zákonitosti. Ľudia s preferenciou myslenia sa na vec pozerajú bez osobnej zaangažovanosti, preskúmajúc všetky možné dôsledky a jednotlivé varianty.

Typy s prevahou cítenia sú v procese rozhodovania osobne zaangažované. Berú do úvahy pocity druhých ľudí, sú empatickí, vnímaví voči neverbálnym signálom, usilujú o riešenie, ktoré vyhovuje čo najširšiemu okruhu ľudí.

Plne rozvinutá osobnosť potrebuje všetky štyri psychické funkcie.⁸⁵ Bez ich precvičovania dieťa stráca možnosť efektívne ich využívať. Tento nedostatok vo vývine ovplyvňuje spôsoby, akými dieťa bude premýšľať a konať. Deti by mali posilňovať ich vrodené prednosti prostredníctvom rozvoja preferovaných funkcií. Tento rozvoj prebieha vtedy, ak využívame mentálny proces zámerne, k dosiahnutiu cieľa. Pri aktivitách, ktoré deťom nie sú prirodzené, dochádza k únave, pocitom menejcennosti, nedostavuje sa pocit radosti a potešenia.

Psychické funkcie (zmyslové vnímanie, intuícia, myslenie, cítenie) sa vyvíjajú postupne počas celého života. Dôležitou úlohou pre dieťa je rozvinúť svoju dominantnú funkciu, neskôr pomocnú (sekundárnu) a ďalšie dve funkcie. Pokiaľ sa dominantná funkcia plne nerozvinie, dieťa by malo mať príležitosť preskúmať všetky funkcie, pokiaľ nezistí, že niektoré sú mu prirodzenejšie než iné. Práve túto úlohu by mohla veľmi efektívne plniť integratívna koncepcia s jej polyestetickou výchovou, kde na jednej strane deti majú možnosť stimulovať a dotýkať sa reality prostredníctvom všetkých zmyslov, na druhej strane je integrované vnímanie cestou zameranou na celok, na súvislosti a vzťahy (práca s obrazom, metaforou, symbolom a pod.),

85 Podľa francúzskeho filozofa umenia Gastona Bachelarda (in Berger, 2011) sa dá v oblasti imaginácie odhaliť zákon štyroch živlov, na základe ktorých je možné klasifikovať rôzne kategórie materiálnej imaginácie, nadväzujúce na oheň, vzduch, vodu a zem, napr. väzba medzi teóriou fyzických živlov (arche) a teóriou štyroch temperamentov (typov osobností), ktoré vzťahujúc sa k svetu preferujú rôzne psychické funkcie (myslenie versus cítenie a intuícia versus zmyslové vnímanie).

čo spracúvavame prevažne pravohemisférovými procesmi, kde stimulujeme práve intuíciu a „vňľad“ (Miková, Stang, 2010).

Na základe aktuálnych psychologických výskumov, vychádzajúcich z vyššie uvádzanej Jungovej osobnostnej typológie, charakterizovanej prevahou intuície, cítenia, myslenia a vnímania, sa J. Kulka (2008, s. 369) pokúsil o vlastnú typológiu estetického vnímania:

- *typ intelektuálny* (myslenie): vecné, presné a objektívne vnímanie, dôraz na formálnu stránku umeleckého diela;
- *typ emocionálny* (cítenie): citom ovplyvnené vnímanie, subjektívny dôraz na obsahovú stránku umeleckého diela;
- *typ asociatívny* (zmyslové vnímanie): vnímanie obohacované stále sa vynárajúcimi asociáciami, smerujúcimi z vonku do vnútra, dôraz skôr na obsahovú stránku diela;
- *typ empatický* (intuícia): vnímanie sprevádzané vciťovaním, smerujúcim zvnútra vonku, dôraz na formálnu stránku umeleckého diela.

Napriek určitej schematickosti je táto typológia určitou pomôckou k utriedeniu rôznorodého spektra recipientov a tiež napomáha k hlbšiemu preniknutiu do oblasti pedagogickej interpretácie umenia, ako aj iných podob práce s umeleckou materiálou.

V súvislosti s interpretáciou rozprávky navrhuje M. L. Franz (1998) využiť ktorúkoľvek zo štyroch funkcií vedomia. Mysliaci typ sa bude zameriavať na štruktúru a spôsob, akým sú jednotlivé motívy spojené, citový typ ich bude usporadúvať do hodnotovej hierarchie, perцепčný typ ich bude amplifikovať, intuitívny uvidí súbor obrazov v jednote, kde je jediné posolstvo rozštiepené do mnohých fáz. Interpretácia je o to lepšia, čím sú psychické funkcie diferencovanejšie, a teda využívané všetky štyri.

I. Poledňák (2006), odkazujúc na J. Zicha, rozlišuje dva aperceptné prístupy k hudbe – *pozorovací* a *vžívajúci sa*, ktoré sa uplatňujú v rôznej následnosti a v rôznych pomeroch podľa rôznych okolností, tiež podľa dispozícií aperceptienta, či povahy danej hudby a pod. K pozorovaniu sa okrem počutej hudby ponúka aj celá „hudobná udalosť“ ako uvádza J. Zich (1975), so slov-

nými informáciami a vizuálnymi vnemami. Z nášho pohľadu je tento spôsob vnímania príznačný pre zmyslovo a intelektuálne orientovaný typ človeka, ako ho charakterizujeme vyššie. *Vžívajúci sa* prístup k hudbe sa podľa autora realizuje tak prostredníctvom telesných úkonov vyvolaných hudbou (mimické pohyby – tanec, kráčanie, pochod s hudbou a interpretačné pohyby – spev, hra, dirigovanie), ktoré postihujú vnútornú motorickú stránku hudby, ako aj prenikaním k emocionálnemu obsahu prostredníctvom výrazu. Kvalita emocionálneho zladenia sa s hudbou je podmienená celou osobnosťou apercipienta hudby, predovšetkým jeho schopnosťou empatie. Inou podobou tohto prístupu je pochopenie modelu citu (výraz), k čomu môže dôjsť bez nutnosti jeho zdieľania – intuitívne. Hudba tiež môže slúžiť ako plocha, na ktorú apercipient premieta svoje vlastné emócie, ktoré v hudbe objektívne nie sú prítomné, alebo len v nepatrnej miere. Takýto spôsob vnímania je blízky emocionálnemu a intuitívnemu typu človeka.

Pochopenie diela ako pochopenie zmyslu sa deje tak prostredníctvom *poznania*, ako aj *prežívania*. Na vyššej úrovni abstrakcie môžeme tento zdanlivý protiklad prekonať.

V metaforickom, nonalgoritmickejšom myslení, kde človek prekračuje hranice lineárnej logiky sa prejavuje dialektika poznaného a tušeného, pamäti a intuície.⁸⁶

Určitá typológia sa ukazuje nielen v rovine estetického vnímania, či apercepcie hudby a jej interpretácie, ale aj priamo v štruktúre určitej kultúry, v estetickej norme, ktorá je príznačná a podľa ktorej sa riadil konkrétny umelecký štýl a teda v konkrétnom umelecko-estetickom prejave umelca.⁸⁷

86 Tak ako svet vnemový, aj svet nášho myslenia a poznávania je určovaný štruktúrou nášho vedomia, pričom každá štruktúra vedomia vydeľuje iné stránky skutočnosti, vytvára také kategórie, ktoré s nimi súvisia. Neprístupné zostávajú nezúčastnené kategórie a preto, aby boli aj tieto chápané, je potrebné vytvorenie iných štruktúr. Skutočnosť je preto možné najhlbšie preniknúť postupným zaujímaním stanovísk rôznych mentálnych štruktúr (Read, 1967).

87 V tejto súvislosti je zaujímavá prevaha určitého typu umenia v určitom období. Mysliaci typ nájdeme vo všetkých dobách (v arabskom umení však úplne absentuje). Hudobné umenie je prevažne introvertný intuitívny spôsob prejavu, aj keď môže byť tiež prejavom iných funkčných typov.

R. Benedictová (1999) vo svojej knihe „*Kulturní vzorce*“ poukazuje na skutočnosť, že každá kultúra má okrem zamerania jej hlavných znakov, zvykov a rituálov aj jednotnú štruktúru a tej zodpovedá analogická štruktúra osobnosti. Európska kultúra bola stvárňovaná z napätia apollinských ideí (klasický svet bez konfliktov, viera v usporiadaný vesmír, v svetový poriadok a pod.) a faustovských ideí moderného sveta, kde je podstatou existencie konfliktnosť, tragickosť s túžbou po nekonečne a absolútnom poznaní. Obidva výklady sveta stoja oproti sebe a hodnoty vyplývajúce z jedného sú bezcenné pre druhého.

Aj Readova (1967) staršia typológia porovnáva štyri Jungové typy (s extrovertným a introvertným zameraním) s množstvom štýlov a smerov v modernom výtvarnom umení.⁸⁸ Tak ako sú všetky psychologické typy len schémy a len zriedka sa vyskytujú v čistej forme, ani umelci nepredstavujú umelecký typ v čistej podobe, objavuje sa tu aj problém kompenzácií, najčastejšie vo voľbe námetu, napr. extrovertne realisticky zameraný umelec môže dať výraz svojmu nevedomiu voľbou námetov, ktoré majú symbolickú platnosť a pod., konštatuje Read.

Na zaujímavé súvislosti ohľadom rozličných kompozičných prístupov jednotlivých skladateľov (odkrývajúcich rôzne postoje k uchopovaniu detského sveta) v hudobnej tvorbe pre deti a mládež poukázala tiež T. Pirníková (2004) v publikácii „*Skladateľské inšpirácie a impulzy pre hudobnú pedagogiku*“, ako aj v ďalších publikovaných štúdiách.⁸⁹ Podľa autorky je oblasť hudobnej tvorby pre deti myšlienково a kompozične značne rôznorodá, navyše zahŕňa aj skladby, ktoré nie sú určené priamo deťom na interpretáciu alebo percepciu, ale ide skôr o štrukturálne komplikované hudobné celky

88 Existuje paralelizmus medzi psychologickými typmi a štýlmi, resp. obdobiami v umení: *gotika* = intuitívny typ + cítenie; *renesancia* = zmyslový typ + myslenie; *barok* = zmyslový typ + cítenie; *rokoko* = zmyslový typ + cítenie; *klasicizmus* = intuitívny typ + myslenie; *romantizmus* = intuitívny typ + cítenie; *realizmus* = zmyslový typ + myslenie; *impresionizmus*, *surrealizmus*, *expresionizmus*, *secesia*, *fauvizmus* = zmyslový typ + cítenie; *symbolizmus* = intuitívny typ + cítenie; *kubizmus*, *konštruktivizmus*, *funkcionalizmus* = intuitívny typ + myslenie (Benedictová, 1999, Read, 1967).

89 Pirníková, T. *Súčasné podoby hudby pre deti*. Prešov, 2011; *Konotačné pole detského aspektu výrazu*. Prešov, 2013.

vysokej umeleckej kvality, vypovedajúce o detskom svete. Autorka zaujíma kritické stanovisko k prístupom, ktoré sú ovládané predstavou nadradenosti a nezájmu o detský svet, čo sa umelecky premietlo do zjednodušených modelov dobovej kompozície, odľahčených verzií hudobných druhov a foriem, ktoré tým prihliadali na zníženú schopnosť technickej disponovanosti a interpretačného výrazu detského interpreta. Poukazuje tiež na skutočnosť, že až 19. storočie začalo zásadnejšie rešpektovať svet dieťaťa, čo sa v hudbe prejavilo akcentovaním individuality, fantázie, snovosti, archetypálnej naratívnej hudobného výrazu a pod., čím sa toto obdobie stalo bohatým inšpiračným zdrojom pre vznik niekoľkých kompozičných typov. Popri veľkom počte inštruktívnej tvorby sú pre naše uvažovanie zaujímavé folklórne modely (ľudová pieseň, vyčítanka, riekanka, uspávanica a pod.) a ich otváranie sa hlbinnému, či priam archetypálnemu pôsobeniu (Grieg, Janáček, Suchoň, Bartók, Hatrik), no predovšetkým Pirníkovou reflektovaný problém dvoch typov, spôsobov nazerania, či modelových prístupov k fenoménu detstva, ktoré reprezentujú klavírne cykly R. Schumanna „Detské scény“ a P. I. Čajkovského „Album pre mládež“.

V Schumannovom prístupe prevláda v zmysle hudobnej semiózy tzv. *vcitovací modus*, sústredený na vyjadrenie pôvodnej celostnosti, čistoty, či postihnutie atribútov, vnútorných stavov a emócií, ktoré symbolizujú svet dieťaťa, ale aj tých najhlbších ľudských hnutí (dieťa aj dospelý túži, plače, sníva, bojí sa a pod.). Na tento typ nadväzuje aj „Detský kútik“ C. Debussyho, ktorý podľa Pirníkovej prehlbuje sofistikovanosť Schumannovho výrazu uvoľnenejšou fantazijnosťou, snovosťou a nadľahčujúcou hravosťou.

Iný spôsob zobrazenia znakov a symbolov detského sveta, ktorý oslovuje predovšetkým detskú predstavivosť a zmysel detí pre hru, reprezentuje tzv. *pozorovací prístup* z odstupu, ktorý predstavuje Čajkovského klavírny cyklus „Album pre mládež“, kde detský svet oživa cez výrobu hračky pre deti (hojdačie koníky, plačúce alebo tancujúce bábiky, zúriace ježibaby, hojdačie koníky, pochodujúci vojaci a pod.). Pozorovací modus je možné odčítať aj vo väčších hudobných celkoch, cez hudobné obrazy rozprávkových postáv, či udalostí príbehu (napr. opera M. Ravela – *Dieťa a čary*, balety, symfonická hudba). Na Čajkovského výrazne nadväzuje koncepcne, spôsobom hudob-

ného myslenia, opieraním sa o európsku tradíciu tiež S. Prokofiev cyklom „*Detská hudba*“. Vyššiu, jemnejšiu, či diferencovanejšiu citovú exponovanosť (ostýchavosť, sentimentálnosť), artikulovanú cez štylizované hudobné stvárnenia postáv commedie del' arte, zase reprezentuje cyklus B. Martinů „*Loutky*“. Zo slovenského prostredia k prezentovanému typu autorka pri-radzuje klavírny cyklus J. Cikkera „Čo mi deti rozprávali“ a tiež Hatríkov cyklus klavírných miniatúr „Sedem brán k tajomstvu“.

Osobitné miesto tu zaujíma tvorba M. P. Musorgského, predovšetkým jeho piesňový cyklus „*V detskej izbičke*“, kde sila výrazu vychádza z architektonickej stavby veľkých obrazov do štrukturálneho celku, v čom spočíva umelecká pravdivosť jeho výpovede. Prezentované spektrum prístupov autorka dopĺňa poukazom na racionálnejšiu orientáciu, nasmerovanú predovšetkým na metodicky rozpracované pozorovanie vývoja hudobných tvarov ľudovej piesne, cez dôslednú štrukturovanosť hudobného materiálu (Béla Bartók – klavírny cyklus „*Mikrokozmos*“), či hravé narábanie s elementárnymi prvkami hudobnej kompozície jazzového klaviristu Chicka Corea v jeho „*Detských piesňach*“.

Obidva vyššie uvažované prístupy vo viac alebo menej vyhranenej podobe, rešpektujú základné znaky detskej psychiky, ako ich uvádza Pirníková (synkretizmus, konkretizmus, prezentizmus, topizmus aj egocentrizmus), s umeleckým výrazom orientovaným na vyjadrenie prostoty, pokory, jednoduchosti, rešpektujúc špecifiká detského sveta a zároveň zachovávajúc osobitosť vlastného umeleckého jazyka, bez banálneho posúvania elementárnosti do roviny akejsi insitnosti, či naivitu výrazu. Umelecké a ľudské tu teda dominuje pred pedagogickým, čo otvára túto hudbu určenú deťom aj dospelému poslucháčovi, resp. dieťaťu v ňom.

Naznačená „vhladová“ typológia z nášho pohľadu ponúka učiteľovi možnosť a inšpiráciu pre efektívny výber a kreovanie hudobného materiálu v rámci stavania integratívnych projektov, kde sa zmyslovo orientované typy detí (ako ich charakterizujeme vyššie) ľahšie orientujú v hudbe, pre ktorú je výraznejší pozorovací, popisnejší prístup, ale zároveň sa majú možnosť stretnúť s hudbou, ktorá je výzvou pre stimulovanie a rozvíjanie empatie a intuície (stretnutie s výraznejšou citovosťou, so symbolom, archetypom,

abstrakciou – štruktúra) a opačne, intuitívne typy detí si majú možnosť zmyslami umelecký podnet „ohmatať“ a tak si cez živú skúsenosť s konkrétnym detailom prehĺbiť zážitok a skvalitniť poznanie.

Na tvorivom procese rozličných podôb didakticko-umeleckých aktivít sa teda podieľajú všetky psychické funkcie, pričom východisko a cieľ tvorí estetický zážitok.

Poznanie psychologických zákonitosti vnímania, prežívania, učenia sa a pod. u rôznych typov osobností sa preto ukazuje ako dôležitá požiadavka pre možnosti efektívneho rozvíjania tvorivosti v polyestetickom výchovnom priestore, ktorý ponúka široké možnosti pre rozvíjanie tvorivosti tak u zmyslovo ako aj u intuitívne orientovaných detí.

Schopnosť efektívneho modelovania integratívnych a polyestetických umeleckých aktivít, procesov či tvarov teda predpokladá odbornú zorientovanosť pedagóga vo svete hudby pre deti a mládež i, ako vyššie z vlastného hľadiska uvádzame, jeho kompetenciu a spôsobilosť na vysoko odborné a efektívne integratívne manipulovanie s umeleckou materiálou, orientáciu v základných typoch vnímania a učenia sa (flexibilné kreovanie štýlu vedenia edukačného procesu, kde by deti s rozlične danými psychickými dispozíciami mali možnosť tvorivo využiť a rozvíjať svoj potenciál takým spôsobom, ktorý by pomáhal smerovať ku komplexnému rozvoju jeho osobnosti).

Úspech a efektívnosť v uplatňovaní integratívnych prístupov sa teda pravdepodobne odvíja od jednoty hudobno-umeleckých kompetencií, osobnostných kompetencií, miery tvorivosti. Ako dôležitá sa ukazuje schopnosť vytvárať konštruktívne vzťahy, povzbudzovať a prenášať na dieťa nadšenie pre vec, umožniť mu robiť chyby a riskovať bez strachu zo zlého hodnotenia, udržiavať citlivú rovnováhu medzi voľnosťou a zodpovednosťou, čo podporuje sebakritiku a hodnotiace schopnosti. Skutočnosť, že kvalita myslenia, tvorivosť, schopnosť komunikácie a zodpovednosť sú dôležitejšie ako množstvo zapamätaných informácií a pre našu existenciu a vývin je dôležitejšia imaginácia oproti vedomostiam, je výzvou k umeniu pedagogickej stratégie a kreativity. Nevyhnutnými podmienkami úspechu sú rešpektovanie ontogenetických a typových zvláštností dieťaťa, poskytovanie príle-

žítostí pre vytváranie schopnosti premyslene vyhľadávať, objavovať a vedieť si vybrať z bohatej umeleckej ponuky, efektívna kombinácia emocionálne významných podnetov a poskytovanie príležitostí k muzickým aktivitám.

Do úspešnosti alebo neúspešnosti aj tých najmodernejších stratégií, či vyučovacích metód teda zasahuje aj otázka vyučovacích štýlov a efektívneho riadenia pedagogickej komunikácie.

V odbornom pedagogickom diskurze sa objavuje požiadavka interakčného štýlu učiteľa, pre ktorý je príznačná predovšetkým otvorenosť ako relatívne trvalá charakteristika osobnosti pedagóga. Podľa J. Čápa a J. Mareša (2001) učiteľ orientovaný na využívanie tohto štýlu podporuje samostatnosť a iniciatívu detí a mládeže, využíva komunikáciu rešpektujúcu ich osobnosť, dáva námety a podnety na rozmyšľanie, vytvára priestor pre účasť na rozhodovaní, a pod.

Napĺňanie požiadavky komplexného rozvoja osobnosti si teda vyžaduje popri úrovni vývinovej zrelosti rozvíjať aj schopnosť vnímavosti k osobnostnému typu, ktorý reprezentuje špecifický spôsob vnímania, spracovávania informácií, riešenia úloh, učenia sa a pod. Inšpiratívny a veľmi preferovaný model pre účinný spôsob myslenia, komunikácie a zvýšenie efektívnosti učenia sa, ktorý sa vyvinul z psychoterapeutických škôl⁹⁰ je v súčasnosti označovaný ako „neurolingvistické programovanie“ (NLP).⁹¹ Programovanie sa vzťahuje na algoritmy správania a usporadúvania myšlienok. V procese programovania ide o výber najlepšej cesty pre konkrétneho jedinca na dosiahnutie cieľa. Spôsoby prijímania a kódovania informácií v našej mysli sa dejú prostredníctvom reprezentačných systémov (zobrazovacie systémy): vizuálny systém (zrak) – vnímanie vonkajšieho, alebo vnútorného sveta pri mentálnej vizualizácii; auditívny systém (sluch) – vnímanie vonkajších a vnútorných zvukov; kinestetický systém – vonkajšia kinestéza (hmatové vnímanie ako dotyk, teplota, vlhkosť a pod.) a vnútorná kinestéza (zapamätané pocity, emócie, proprioreceptorový zmysel – uvedomovanie si vlastnej

90 Fritz Perls – gestaltterapia, Virginia Satirová – rodinná terapia, Milton Erickson – hypnoterapia (in O'Connor, J., Seymour, J., 1998)

91 Tento pojem zaviedli v r. 1975 Bandler a Griner (in O'Connor, J. – Seymour, J., 1998)

polohy a pohybu, vnútorného pocitu rovnováhy). Ďalšie systémy ako olfaktorické – čuch a gustatorické – chuť, sa priradujú ku kinestetickému zmyslu a slúžia ako spoje ku zvukom a obrazom.⁹²

Odlišný spôsob myslenia je jeden z dôsledkov preferovania niektorého zo systémov. Jednotlivé systémy sa však nevylučujú a jedna oblasť si môže vyžiadať prácu vo viacerých systémoch (napr. zápis hudby a čítanie z nôt – obraz, jej počúvanie – sluch, prežitie a precítenie – pocit). Ukazuje sa, že tvoriví ľudia majú schopnosť ľahko sa pohybovať medzi reprezentačnými systémami a pre určitú konkrétnu úlohu použiť ten najvhodnejší. Napriek tomu má každý z nás tendenciu preferovať jeden, alebo dva reprezentačné systémy. J. O'Connor a J. Seymour (1998) uvádzajú, že do 11. alebo 12. roku života má každý človek vyprofilované preferencie. Popri preferovanom reprezentačnom systéme, ktorý slúži pre vedomé premýšľanie, existuje vedúci systém, ktorý pomáha pri vyvolaní informácie z pamäti. Vedúci systém nemusí byť zhodný s preferovaným systémom, dokonca pre rôzne druhy zážitkov môžu existovať rôzne vedúce systémy, napr. obrazy na vyvolanie negatívnych zážitkov a zvuky na návrat k príjemným zážitkom. Ak je napr. vedúci systém sluchový a preferovaný systém zrakový, budeme mať tendenciu pamätať si osobu pomocou zvuku jej hlasu a premýšľať o nej v obrazoch. Takto získame z tejto osoby určitý pocit. Čerpáme z informácií vnímaných jedným zmyslom, ale vnútorne ich zobrazujeme iným zmyslom. V hudbe sa to prejavuje cez synestézie, keď hovoríme o „farbe“ tónu, „teplom“ zvuku a pod.⁹³

92 Obrazotvornosť stimulovaná cez rôzne zmysly (zrak, sluch, hmat, čuch, chuť) je niektorými autormi považovaná za jeden z faktorov tvorivosti (Kim, 1993).

93 Popri imaginatívno-asociatívnych, fantazijných predstavách je zvláštnym spôsobom spájania viacerých zmyslových modalít jav, pri ktorom vznikajú nové konfigurácie vnemov a predstáv, ktoré sú v psychológii známe ako synestézie. Najčastejšie sa objavujú vo forme spájania sluchových vnemov s optickou predstavou. Psychické procesy zasiahnuté zmyslovým synkretizmom nadobúdajú zvláštnu silu. Skúsenosti z práce s deťmi ukazujú, že prelínaním vizuálnych, sluchových a haptických pocitov je vyvolaný stav akéhosi zbystrenia zmyslov a celkovej otvorenosti. Popri zmyslovom vnímaní sa prvky synestetických javov vyskytujú aj v spojení s emocionálnym dojemom, fyziologickým reagovaním i s asociáciou predstáv pojmových i obrazných, napr. veselý – smutný, príjemný – nepríjemný, fascinujúci – ľahostajný atď. V rámci syneste-

Technika prekrývania môže napomôcť vyvolať celostnú spomienku cez obrazy, zvuky a pocity. Ak je problém napr. s vizualizáciou, cez zvukovú a pociťovú spomienku je možné ľahšie sa priblížiť aj k zrakovej predstave. Vo všeobecnosti sa u detí s výraznou nedostatočnosťou obrazového vnímania odporúča využívať metódu výučby založenú na sluchovom vnímaní a postupne precvičovať vnímanie zrakové. Pri problémoch so so sluchovou pamäťou sa odporúča robiť poznámky a sluchovo získané informácie upevniť vizuálne a kinesteticky. Pri počúvaní hudby sa vtedy odporúča zatvárať oči, aby deti neboli rušené vizuálnymi podnetmi. Pri preklade zážitku do iného reprezentačného systému by mal byť zachovaný pôvodný zmysel. V akom systéme rozmyšľame je prakticky možné rozpoznať cez viditeľné zmeny prebiehajúce na našom tele.

Výsledky nami realizovaného prieskumu v oblasti hudobno-pedagogickej praxe⁹⁴ ukázali, že deti na I. stupni základnej školy pracovali najlepšie a najpresnejšie vo svojom reprezentačnom systéme. *Vizuálne typy* ľahšie postihovali formu a schému skladby, pri rytmizovaní im veľmi pomáhala vizuálna predstava rytmických slabík, dobre sa orientovali cez dirigentské gestá, pri speve im pomáhala obrazová predstava (napr. hrdlo ako oblúk katedrály, smerovať tón dopredu s pod.), objavovali sa problémy pri zvukovej reprodukcii intervalov. *Auditívne typy* sa ľahko ponárali do zvukového sledu, hudobnú formu postihovali cez zmenu melódie, či nástrojového zoskupenia (farba), pri práci s rytmom boli úspešné v tzv. hre na ozvenu, pri pohybových aktivitách sa ponárali do zvuku natoľko, že miestami dochádzalo k arytmicným pohybom a zabúdaniu na telo, pri speve sa dožadovali vzorového prednesu. *Kinestetické typy* najlepšie pociťovali formu pri zmene

tického pociťovania by sme tak mohli hovoriť o holistickej schopnosti tela, o aktivite, na ktorej sa zúčastňuje celý človek (telo-duša-duch). M. Merleau - Ponty (in: Barbaras, 2005) hovorí o telesnej reakcii ako reakcii nášho holistického tela. Pociťovanie alebo prežívanie podstát je typické pre intuíciu, ktorej pôvod je nejednoznačný. Pôvodne fyzická aktivita sa tak ukazuje aj mentálnou. Synestézia sa dotýka viacerých psychických funkcií a procesov – vnímania, pozornosti, pamäti, učenia, jazyka, myslenia atď. (Sláviková, 2008).

94 Bližšie MAŤAŠOVÁ, Z.: Zefektívňovanie výchovno-vzdelávacieho procesu na I. stupni základnej školy. Rigorózna práca. Prešov, 2002.

nálady v skladbe, pri práci s rytmom boli najúspešnejšie v tzv. hre na telo, pri pohybových aktivitách boli veľmi prirodzené, preferujúc pochodovanie, tanec a jemné pohyby pri počúvaní hudby, pri speve dobre reagujú na pokyny učiteľa charakterizujúce konkrétne pocity, napr. pocit zívania, pocitu voľného hrdla bez tlaku a pod.

Ukazuje sa, že cesta orientovaná na zmysluplné učenie vedie k schopnosti integrovať a syntetizovať. Rozvíjanie rôznych oblastí vnímania cez vyvážené zastúpenie rôznych typov umeleckých aktivít, ktoré by rozvíjali všetky psychické funkcie, cez možnosti dosiahnutia súladu vnemového postoja konkrétneho typu a jeho estického prejavu, sa tak stáva veľmi dôležitou a opodstatnenou požiadavkou, ktorá môže byť efektívne a zmysluplne realizovaná prostredníctvom integratívnej koncepcie, v tvorivom priestore polyestetických snažení.

3.2 Integratívna umelecká pedagogika a polyestetická výchova

V súčasnosti sa veľmi pertraktovaný termín integrácie dotýka širokého spektra problémov, vychádzajúcich z najnovších poznatkov v oblasti psychológie, filozofie či terapeutických možností kreatívnych integratívnych snažení. Princíp integrácie sa viaže s požiadavkou novej filozofie výchovy, apelujúcej na komplexnosť a celosť rozvoja všetkých potencialít osobnosti.

Dôležitou súčasťou moderného pedagogického procesu sa preto stáva zabezpečenie integratívneho zmyslového prežívania a zachovania celku ako základnej požiadavky zážitkového vyučovania.

Integratívna kreatívna filozofia umožňuje rozvoj schopnosti voľby, výberu, rozhodovania – je to cesta k porozumeniu a poznaniu, ktorá úplne mení vzdelávací proces. V hudobnej výchove môže byť integrácia v rámci hudby samotnej, ale i v rámci jednotlivých umení – intermediálna (polyestetická) a interdisciplinárna (ktorá integruje estetické javy s rôznymi oblasťami prírodných a spoločenských vied). Interdisciplinárne je tiež možné skúmať

poetickú, gnozeologickú, semiotickú, teoretickú, komunikačnú, gestickú problematiku jednotlivých umeleckých druhov.

Podľa V. Drábka (1998) sú rôznym umeniam spoločné princípy tvorby, snaha vyjadriť problémy ľudskej existencie, hľadanie odpovedí na otázky o zmysle života. To, čím sa líšia, je dané povahou materiálu (slovo, línia, tón, farba, tvar), s ktorým sú úzko spojené výrazové prostriedky, ich pôsobenie na rôzne zmyslové orgány a miera napätia medzi konkrétnym znázornením a abstraktným stvárnením skúsenosti.

Integratívne možnosti sa pohybujú od najvoľnejších analógií, cez vzájomné ovplyvňovanie materiálové, tematické – zhodný námet (komparácia podľa formovej výstavby, výrazových prostriedkov, tvárnych princípov, štýlových a slohových znakov – estetické normy, podľa uplatňovaných funkcií, podľa expresívnych znakov, významových príbuzností – identická životná skúsenosť tvorcu, atď.), až po prieniky, ktoré predstavujú najtesnejšie spojenie alebo splynutie dvoch alebo viacerých druhov umení, čo vedie k dosiahnutiu novej kvality.

Na rôznych úrovniach môže dochádzať k takému zintenzívneniu a prehĺbeniu súvislostí, že vzťahy nadobudnú charakter interakcií alebo korelácií spätne ovplyvňujúcich korelujúce umenia.

Škála funkcií hudby v rôznych spojeniach, kooperáciách, prienikových situáciách, hĺbkových či povrchnejších spojeniach je veľmi široká a pestrá. Hudba vzhľadom k ostatným umeniam odjakživa vystupovala ako dialektika autonómnych a heteronómnych napätí. Aj u typologicky či materiálovo najvzdialenejších umení je možné nájsť súvislosti, či už v rovine spoločenského fungovania alebo komunikačných procesov.

Práve na pozadí uvedomenia si zhôd, analógií a rozdielov v rôznych druhoch umenia v psychike vystúpi do popredia esenciálna konzistencia toho ktorého umenia a existencia rôznych typov súvislostí, na báze ktorých sa podľa J. Fukača, I. Poledňáka (1981) môže synchronne a diachronne sformovať aj viacero rozmanitých interakcií. Korelujúce umenie nevstupuje do týchto zväzkov vždy vo svojej totalite, ale aj svojimi zložkami, aspektami, druhovými či žánrovými podoblasťami. Kvalita symbiózy závisí od toho, ako sa vyvinie bytostná väzba jedného umenia na druhé, a nakoľko ich ma-

teriálové danosti dovoľia toto splynutie rôznych prejavov v nejakom objekte. Väzba jedného umenia na druhé sa môže prejavíť aj v špeciálnej schopnosti objektov jedného umenia znakovito reprezentovať objekty, materiál, syntax a sémantické kvality druhého umenia. V tomto prípade „prieniku“ ide o akýsi „odtlačok“. V objekte jedného umenia sa vlastnosti a aspekty druhého špecificky význame reflektujú, takže to druhé umenie je prítomné stopovo a reprezentované danosťami príslušného objektu. V uvedenom kontexte sú najhodnotnejšie „plne vyvinuté prieniky“, kde je štruktúra reprezentovaných objektov daná splynutím materiálu, syntaxe a semiózy dvoch alebo viacerých umení, pričom tieto objekty disponujú kvalitatívne novou, syntetickou a len pre daný typ prieniku charakteristickou hmotnou, významovou a obsahovou vrstvou.

Autori dospeli k trom možným vzťahom medzi umeniami.

1. Relácie – najvoľnejšie väzby, zahŕňajúce zhody, rozdiely a rôzne analógie, či paralely (vzdialenejšie súvislosti, ktoré nemusia mať priamy vzťah, napr. slohové a funkčné paralely, alebo v subjektívnej rovine môže ísť o rôzne asociácie a synestézie).⁹⁵
2. Interakcie – vznikajú v procesoch vzájomného ovplyvňovania tematického alebo materiálového, ide o prevod tvárnych princípov z jedného umenia do druhého, napr. báseň – symfonická báseň, impresionizmus v hudbe a výtvarnom umení, atonálna hudba a abstraktné maliarstvo a pod.
3. Prieniky – najtesnejšie prepojenie, splynutie, vznik novej kvality (pieseň, opera, balet, melodráma).

95 Ján Mukařovský (in Drábek, 1998) poukázal na skutočnosť, že umeniam sú spoločné práve otázky významu, nie hmotných subtrátov, ktoré tento význam nesú. Rovina významu je rovinou psychickou, pretože štruktúra diela je zvýznamňovaná prostredníctvom subjektu, na báze synestézie. Spracovanie podnetov v mozgovej kôre podporuje integratívnu povahu vnímania, preto je ľudský receptívny aparát zameraný na celostné uchopenie diela, prekračuje špecifickosť jednotlivých umení a odкрýva vnútorné podobnosti. Rôznym umeniam sú spoločné princípy tvorby, snaha vyjadriť problémy ľudskej existencie, hľadanie odpovedí na otázky o zmysle života.

W. Roscher (1983) chápe pojem „integrácia“, na základe latinského „integratio“, a sloviess „tego“ a „intego“ – zastrešovať, spájať navonok oddelené prvky a odhaliť ich vnútornú jednotu, nanovo objaviť celok. Polyestetickú výchovu definuje ako disciplínu, ktorej nejde o to, aby sa zaoberala spoločnou existenciou, alebo porovnávaním v zásade oddelených zmyslových dráh, či rôznymi žánrami umeleckého vyjadrenia sa. Otázky významu zmyslovosti rieši v rámci celistvosti ľudských poznávacích a motivačných schopností. Chápe polyestetiku ako teóriu, ktorej filozofia prekračuje špecifiká zmyslového prístupu⁹⁶ a ktorej ide o hľadanie spoločných významov zmyslovej skúsenosti, v ktorej sa dotýkame prvotného mystéria ľudstva a umenia.

Zaujímavé sú úvahy J. Gebsera (in: Enomiya-Lassalle, 1998), ktorý v tejto súvislosti hovorí o utváraní spojení a vzťahov medzi multidimenzionálnym vnímaním a hodnotovými systémami. Navrhuje preto rozvíjať chápanie pre aperspektívny svet, čo neznamená svet bez perspektív, ale multidimenzionálny svet skúseností, bez izolovaných, separovaných a fixovaných perspektív. Je to svet, ktorý má podobu gule, do ktorej prenikajú, a v ktorej sú prítomné všetky perspektívy ako dimenzie vnímania: archaic-

96 Koncepcia zmyslovosti ako materiálneho procesu bola pôvodne vysvetľovaná zákonmi mechaniky alebo fyziky, neskôr modelom „akcie-reakcie“ (behaviorizmus). V týchto fyziologických modeloch bola zmyslovosť znižovaná na psychologický systém stimulovaného správania, skrze impulzy v zmyslových bunkách alebo svalových vláknach. Pozornosť od mechanického modelu vnímania, ako ho vyvinula behavioristická psychológia sa presunula ku konštatovaniu, že činnosť senzorických dráh nie je prvoradá a podstata problému predpokladá detailné psychologické úvahy o zmysle zmyslov. Vzájomné vzťahy medzi prežívajúcim a prostredím sú úplne odlišné od väzieb medzi organizmom a podnetom.

Kľúčovú úlohu tu nezohráva izolované zmyslové vnímanie, ale komplex elementárnych obsahov vyjadrenia. Zmyslovosť je pôvodne „chápajúce prežívanie“ či „primárne uchopenie výrazu“, proces, v ktorom nemôžu byť prvoradá obsahy, lebo nič nie je rozlišované. Vo fylogénéze tak ako v ontogénéze je pochopenie výrazu zásadnejšie než porozumenie a proces prežívania nie je potrebné interpretovať pomocou asociácií.

Tvarová psychológia predpokladá, že základ vnímania vychádza z celku a postupuje od celku k jednotlivostiam, z ktorých je zložený. Na základe skúmania oblastí dvoch mozgových pologúľ, analytickej a holistickej, ponúkajú tiež veľa inšpiratívneho materiálu teórie zaoberajúce sa tvorivosťou.

ké, magické, mýtické, racionálne mentálne vedomie, pričom aperspektívnosť tu predstavuje zachovanie celku, a tým aj spirituality a transparentnosti. Integrita môže byť vnímaná len cez presahovanie ranejších stupňov vedomia k viacdimenzionálnemu vnímaniu, v ktorom sa integrujú dielčie perspektívy, a umožňujú tým komplexnosť a integritu našej skúsenosti, ľudské chápanie bytia. Ide teda o utváranie súvislostí medzi údajmi zmyslov a hodnotovými systémami v „aperspektívnom svete“, v ktorom prebleskujú stupne vedomia celku.

Možná cesta pre pochopenie mechanizmu ľudského vnímania je teda nepovažovať zmysly len za individuálne vstupy pre spracovanie informácií, nechápať človeka len ako systém, spracovávajúci údaje, ale porozumieť človeku ako bytosti, ktorá informácie aktívne vyhľadáva a je možné, že je na estetických významoch aj závislá.

Hlavným zdrojom úvah o zmyslovom vnímaní pre W. Roschera (1995) – muzikológa a autora polyestetickkej koncepcie na Univerzite Mozarteum v Salzburgu – je Aristotelova náuka „O duši“, v ktorej uvažuje o všeobecnom, spoločnom zmysle, na základe ktorého pripisujeme živej bytosti orgán cítenia, ktorý zmyslové skúsenosti zbiera, vzťahuje na seba a „v srdci“ vyhodnocuje. Je teda jeden a ten istý subjekt, ktorý tak ako posudzuje, tak aj myslí a cíti. Je zjavne nemožné, aby boli oddelené objekty posudzované oddelenými zmyslovými orgánmi a je tiež nemožné, aby sa tak nedialo súčasne. Tým sa javia jednotlivé zmysly viazané na spoločný zmysel (a tento na priestorový svet objektov), ale tiež cítenie (v jednote skúseností) tesne späté s posudzovaním a myslením. Žiadna vec okrem vnímateľných telies neexistuje oddelene, myslené je obsiahnuté vo vnímateľných formách, preto bez vnímania nie je možné nič poznať, ničomu porozumieť. V Aristotelovom spoločnom zmysle a v jeho priestorových a časových vzťahoch k posudzovaniu a mysleniu, poznávaniu a rozumeniu je teda polyvnímanie už vopred principiálne obsiahnuté.

W. Roscher v súvislosti s komplexnými javmi zmyslového vnímania, zmyslovej skúsenosti s tvarmi, farbami či zvukmi, poukazuje na slovíčko „poly“, ktoré neoznačuje len kvantitatívnu mnohosť, ale predovšetkým to kvalitatívne „viac“ vo vzťahoch medzi javmi, zmysluplný pomer tvarov,

napätie farieb, neobvyklé vedenie hlasov, ich spájanie, striedanie a súbor-
né pôsobenie. Na oveľa širšej báze sa polyvnímanie javí ako niečo elemen-
tárne a diferencované zároveň, to sa týka multidimenzionálneho zmyslo-
vého vnímania, ako aj myslenia pomocou zmyslov. Také multivnímanie sa
orientuje predovšetkým na súhrn, vzájomné pôsobenie a závislosť medzi
zážitkom a tvorbou, reflexiou a tvorivosťou, recepciou a produkciou, nielen
v zmysle sumarizácie estetického správania sa, ale ako schopnosť cítiť cit
pre kultiváciu zmyslov. Len skúsený vnímateľ je schopný získavať vnemy
a skúsenosti, ktoré zostávajú druhým skryté. Tvoriaci potrebuje reflexívne,
premýšľajúci zase tvorivé impulzy. Integrácia zmyslovej skúsenosti nabera
na význame prostredníctvom pomeru medzi akciou a kontempláciou, a to
jednak v zmysle klasického neohumanizmu (ideál vyváženosti všetkých du-
ševných síl), ako aj z hľadiska teórie poznania, možnosti opustiť ideu zaška-
tulkovania nášho prežívania a poznávania do uzavretých priehradok.

Polyvnímanie ako integrálny pojem komplexnej skúsenosti predpokladá
konfiguráciu rôznych dimenzií simultánneho vnímania, preto W. Roscher
(in Mastnak, 1994, s. 44) uvádza päť aspektov teoretickej koncepcie pre hu-
dobno-pedagogickú teóriu a prax.

Priestor – rozšírenie nášho vnímania objektívneho sveta predmetov na
prežívanie sveta a oblasť pociťovania vnímajúceho, na kultúrno-geografické
a etnologické vzťahy, rozširovanie interkultúrneho vnímania, hľadanie toho,
čo je ľudstvu spoločné, čo ho spája (priestor ako dimenzia interkultúrneho
vnímania).

Čas – pohyb nášho vnímania v subjektívnom svete použiteľných a ne-
použiteľných skúseností, pohyb v kultúrno-antropologickej a kultúrno-his-
torickej tradícii (čas ako dimenzia vnímania integrujúceho tradíciu).

Spoločnosť – ovplyvňovanie nášho vnímania interakciami medzi prí-
slušníkmi jednej skupiny a skupinami určitého sociokultúrneho zväzku,
kultivovanie spoločnosti ako celku (spoločnosť ako dimenzia sociálno-ko-
munikatívneho vnímania).

Veda – určovanie nášho vnímania súborov teoretických disciplín pros-
tredníctvom bádania a vývoja v oblasti všeobecnej, kultúrnej a umeno-
vednej komparatistiky, ako aj ľudskej ochoty poznávať, ktorá predchádza

a sprevádza každú vedeckú prácu (veda ako dimenzia interdisciplinárneho vnímania).

Umenie – utváranie nášho vnímania prostredníctvom audiovizuálnych a senzomotorických skúseností na základe kultúrnych procesov a objektov, prax stvárňovania ľudského výrazu (umenie ako dimenzia multimediálneho vnímania).

Polyestetický koncept salzburgského tímu je teda programovo univerzálny, cieľavedome zúžitkováva hodnoty ázijských či afrických kultúr, pričom akceptuje aj súčasné postmodernistické prežívanie plurality kultúrnej ponuky a dopytu. Každému jedincovi ponúka možnosť vyrovnáť sa s receptívnou, kreatívnou a intelektuálnou úrovňou umeleckej sféry. Táto koncepcia sa realizuje na báze hudobnej výchovy, a to hlavne z toho dôvodu, že antický ideál múzickosti veľmi efektívne anticipoval dnešnú koncepciu polyestetického, práve za účasti a dominancie hudobných aktivít.

V opozícii voči pretrvávajúcim problémom v rámci tradičnej estetickej výchovy⁹⁷ si polyestetická výchova vytýčila päť hlavných zásad (Roscher, 1983):

1. Multimediálny aspekt – kreatívne činnosti stavia oproti pasivite a obmädzeniu na recepciu, či reprodukciu.
2. Interdisciplinárny aspekt – podporuje skúsenosť s inými umeniami.
3. Integrácia tradície – odmieta preceňovanie významu štýlových epoch, stavia na rovnoprávnosti medzi tradíciou a súčasnosťou.
4. Interkultúrny aspekt – nepodporuje eurocentrismus ani povrchný exotizmus, stavia na rovnosti kultúr, foriem a štýlov umenia.
5. Sociálno-komunikatívny aspekt – snaží sa o prekonávanie obmädzení pri delení kultúry.

Roscherova schema tvorí šesť didaktických celkov, v produkcii (1. – 3.) sa kladie dôraz na tvorbu, v recepcii (4. – 6.) na výcvik schopnosti vnímať,

97 Na definovaní úlohy estetiky v živote človeka a spoločnosti sa podieľajú kantovské, neomarxistické, štrukturalistické, psychoanalytické myšlienkové prúdy, pričom stále sa objavuje tradičná polarita medzi kognitívnym a afektívnym.

rozvíjať zážitok a skúsenosť. Prezentuje tu vzťahy medzi produkčnou a receptívnou didaktikou (kreácia - apercepcia), utváraním a reflektovaním, či uvažovaním (operácia – reflexia), konaním a pozorovaním, či nazeraním (akcia – kontemplácia).

Ako kľúč k procesu apercepce kladie Roscher orientáciu na sémantický potenciál diela,⁹⁸ na nutnosť dešifrovania symboliky posolstva, významu (porozumenie) a zmyslu (pochopenie) diela, pretože iba formálna a štruktúrna analýza nedokáže preniknúť hlbšie, až k zmyslu. V snahe o zachytenie hudobného výrazu a obsahu je ideálne spájať hudbu s inými umeniami, hľadajúc podobné spojenia v živote a histórii, čo je možné aj vďaka empatii,⁹⁹ ktorá je v polyestetickej koncepcii veľmi požadovanou psychickou schopnosťou. Podľa H. G. Gadamera (2011) umenie vcítiť sa do diela znamená, že môžeme nájsť v cudzom vlastné a vo vlastnom cudzie, pričom nejde len o vcítenie sa do druhého, ale o vedomú reflexiu komunikácie.

N. Lasch (in Halík, 2005) v tejto súvislosti konštatuje, že možno k nám pravda prichádza aj v tom, čo zakúšame ako cudzie, ako iné, možno je súčasný problém globalizácie, multikulturalizmu, či požiadavka medzináboženského dialógu určitou výzvou odvážiť sa vyjsť a byť ponorený do toho, čo je cudzie, iné a potom sa vrátiť, ale premenený, schopný inak a plnšie vidieť a počuť. Paradoxne, len ten, kto má rád a prijíma seba, dokáže prijímať druhých ľudí. A len ten, kto je pevne, hlboko a zrelo zakorenený vo svojej tradícii, dokáže byť otvorený a bez predsudkov vystupovať k cudziemu „Ty“. Nejde o povrchné a lacné zjednocovanie prostredníctvom rozpúšťania tradícií a lacnej tolerance, ale o ochotu prijať druhého s jeho inakosťou, bez očakávania naprostej zhody, pri pozitívnom vnímaní a ponechaní si našej rôznosti. Ide teda o kultiváciu našej vzájomnosti pomocou vzájomného delenia sa o zážitky, dojmy, o komunikáciu.

98 Sémantická analýza v rámci tejto koncepcie prebieha v dialektickom vzťahu zážitku, poznania a konkrétnych aktivít (kresba, herecký prejav, pohyb). Rovina významu, jasnosť a nosnosť väzieb nasmerujú pedagogický proces k prehĺbeniu poznania a na druhej strane k skvalitneniu motivácie, prehĺbeniu zážitku a živej skúsenosti.

99 Nové obzory v pohľade na problematiku „zmyslu zmyslov“ otvorilo prijatie jedného z kľúčových teoretických tvrdení „teória empatie“ T. Lippsa, ktorý ako jeden z jej hlavných predstaviteľov najviac upevnil psychológiu estetiky (Buda, 1994).

Podľa V. Drábka (1998) je možné empatiu rozvíjať prostredníctvom hry (prepájanie činností), kde sa dajú odhaliť skryté motívy a prania dieťaťa (napr. strach, úzkosť) bez potreby pomenovania problému, len na báze osobnej skúsenosti pri spracovávaní podnetov z hry. V polyestetickej výchove je v strede pozornosti prepojenie zážitku recipienta a tvorcu, čo sa môže udiť hlavne prostredníctvom existenciálnych protikladov a antropologických konštánt (radosť – smútok, život – smrť, láska – nenávisť, dobro – zlo), ktoré sú prítomné práve v umení (rôzne štýlové epochy, druhy, či žánre), sú zdrojom sugestívnosti a sily umenia, jeho ontologickej funkcie. Ide tu o smerovanie k umeleckému stvárneniu životných skúseností stojacich v extrémnom protiklade alebo v ambivalentnej pozícii (voda – životodárny a zároveň ničivý živý).

Zmysel a otvorenosť pre existenciu dvojznačnosti, schopnosť niesť protiklady v rôznych oblastiach a rovinách skutočnosti je vlastnosťou tvorivej osobnosti, ale aj súčasťou múdrosti ako cieľa životného smerovania, a tiež cieľa výchovy v tom najširšom slova zmysle (bližšie v kap. 1).

Podľa W. Mastnaka (1994) existovala v 20. rokoch minulého storočia vo Weimare škola umeleckých remesiel, ktorá bola súčasťou inštitúcie „Staatliches Bauhaus“. Z myšlienky, že ak stavbu realizujú viacerí tvorcovia, musí to viesť k integrácii mnohých umení v jeden celok, získala polyestetická výchova mnohé impulzy a podnety. V Bauhause teda treba hľadať pôvod zvukovo-scénických, hudobno-divadelných a iných multimediálnych improvizácií, ktoré sa stali ústrednými oblasťami polyestetickej výchovy.

Kľúčový význam pre vývin polyestetickej výchovy malo aj stretnutie Roschera so sochárom A. Linderom, ktorý zhotovoval fantazijné „nástroje – sochy“, využívané Roscherovými žiakmi pri hudobno-dramatických a zvukovo-scénických improvizáciách. Tieto predstavujú nový multimediálny žáner, presahujú avantgardu, experimentálne divadlo i postmodernizmus, môžeme sa na ne pozeráť ako na etablovaný symbol či konvenčnú znakovú „skratku“ polyestetickej výchovy. Umelecká podstata týchto improvizácií spočíva vo využití výrazovej sily rozličných umení. Ich izolácia je zvláštnosťou vo vývine európskej kultúry. Ide tu o celok, ktorý si zo strany herca aj diváka vyžaduje zmyslovú celistvosť.

Obsahy zvukovo-scénických a hudobno-divadelných improvizácií provokujú k pohľadu mimo zdanlivých pôžitkov smerom k tomu, čo sa v strachu pred konečnosťou pozemskej existencie posunulo do podvedomia. Využívané literárne pramene, ich myšlienky a postoje, podobenstvá a príbehy vydávajú svedectvo o základných otázkach života, o hľadaní toho, čím sa vyznačuje samotné ľudské bytie, spoločné pre ľudí všetkých čias a národov (antické grécke mýty – napr. Orfeus, biblické texty – napr. Apokalypsa sv. Jána, stredoveké mystériá, rozprávky a texty svetovej literatúry – napr. Faust). Popri impulzoch divadla Bauhaus a Orffovej scény je treba hľadať umelecké korene týchto improvizácií v osobitých umeleckých spôsoboch znázorňovania hier a osláv v systéme hodnôt mnohých kultúr rôznych národov. V Európe to bolo antické a stredoveké divadlo, mystériá a satyrské hry, *commedia dell'arte*, mimo Európy japonské divadlo „Nô“, indonézske tieňové divadlo s gamelangovou hudbou, experimentálna scéna avantgardného hudobného divadla, podobne aj kulty, liturgie najrôznejších náboženstiev od šamanských rituálov až po katolícke pašiové hry (Mastnak, 1994).

Scénická hra v sebe spája reč, zvuky, obrazy a pohyb do jedného výrazového a obrazového celku, pričom sa v nej sprítomňujú obrazy sveta. Psychická sila divadla, jeho očistná a liečivá potencia sa vlieva aj do práce so zvukovo-scénickými a hudobno-divadelnými improvizáciami, ktoré v pedagogickom procese zasahujú do psychického dynamizmu žiaka. Prostredníctvom hudobno-dramatickej skúsenosti, pri stretnutí so symbolom, môže žiak mobilizovať hĺbkovo-psychologické obsahy a preniknúť tak do doposiaľ potlačených oblastí podvedomia, čo prináša širšie sebaopoznanie, a môže pôsobiť aj psychicky odľahčujúco alebo preventívne voči neurotickým procesom.

Polyesteticky, a pri zapojení rozumových analýz a intuície, sa môžu realizovať veľké archetypálne témy svetského i duchovného umenia. Cieľom pritom nie je mobilizácia schopností a zručností jedinca, ani kolektívne improvizачné výkony, ale rozvoj schopnosti interindividuálne komunikovať o esteticko-umeleckej kultúre a prostredníctvom jej jazyka.

Polyestetické vzdelávanie teda smeruje k niečomu oveľa závažnejšiemu, ako je rozšírenie repertoáru zážitku kombináciou rôznych foriem vyjadre-

nia. Pomáha ľuďom znovu objavovať dávno zabudnuté. Naše myslenie nie je dekodovaním zmyslových informácií, ale zmyslovým myslením. Činnosť našich zmyslov nemení požiadavky kladené na myslenie, ale mení myslenie a spôsob našej existencie.

Dôstojný svet a autentický život si vyžadujú preklopenie odlišných perspektív, zjednotenie rozličných epoch, štýlov, rás. Utváranie nášho vedomia pre tento svet predpokladá výchovu viaczmyslového vnímania tým, že sa vytvárajú súvislosti medzi zmyslovými údajmi a hodnotovými systémami – v integrálnom chápaní skutočnosti, v aktualizácii autentickej ľudskej existencie.

Tieto všeludské hodnoty majú spoločné jadro – antropologické a kultúrne – a nachádzajú sa v oblasti individuálneho a kolektívneho nevedomia. Ak pochopíme a plne si uvedomíme túto pluralitu kódov, zvýšime predpoklad pochopenia skrytých univerzálnych hodnôt, čo by mohlo tvoriť východisko pre realizáciu polyestetickéj výchovy, ktorá tvorí pre jedinca prirodzený prienik kreativity a kultúrnotvorných ambícií v rámci výchovy.

Iným chápaním súčasnosti, pri zmenených podmienkach produkcie a recepcie, podstaty a funkcie umenia v živote súčasného človeka, hlbším pohľadom na kreativitu, na zmysel zaujatia a pestovania estetického vzťahu (ktorý znamená predovšetkým pestovať schopnosť „byť“¹⁰⁰), teda v nami prezentovanej perspektíve filozofie výchovy (bližšie v kap. 1), sa tak polyestetická výchova zásadne odlišuje od tradičnej múzickej výchovy minulosti.

Nadväzujúc na Roscherovo (1983) chápanie polyestetickéj výchovy ako teórie, ktorej filozofia sa nazastavuje pri otázkach zmyslového vnímania, ale sústreďuje sa na otázky významu a zmyslu, a v súvislosti s vyššie reflektovanými cieľmi výchovy a vzdelávania v intenciách „nekarateziánskej“ paradigmy, navrhujeme zamerať väčšiu pozornosť na prácu s archetypálnymi obrazmi a symbolizačnými procesmi v hudobno-pedagogickom prostredí.

100 Schopnosť „byť“ chápeme v zmysle schopnosti zaujatia nezištných vzťahov, či egocentrických postojov, v schopnosti sústrediť sa na prítomný okamih a byť s ním v bezprostrednom kontakte, v schopnosti odhaliť zmysel vecí, byť v kontakte s vnútornými motiváciami, vlastnými emóciami a pod.

Archetypy, ktoré sa prejavujú v pozorovaní a skúsenosti tým, že tvoria predstavy, sa konkretizujú v symbolických obrazoch vizuálnych a auditívnych výrazových foriem, pričom symbolickým sa môže stať každý vnímateľný jav – slovo, gesto, vôňa, telo, dotyk a pod. Symboly sú nabité silou, prameniacou z presahu osobnej skúsenosti, pretože vyjadrujú aj obsahy kolektívneho nevedomia. Zosymbolizovaný obsah stimuluje „vhlád“, intuíciu, imagináciu a celostnú percepciu.

3.2.1 Imaginácia ako zdroj a výraz kreatívnych a integratívnych snažení

Výsledky vedeckých poznatkov poukazujú na skutočnosť, že celým kultúrnym vývojom človeka je potvrdzovaná existencia duality duševného diaľnia, skrytá jednota, neznámy zákon, ktorý platí vo svete zmyslov a duše, a ktorý spája všetky protiklady.

Coleridgeova (in Read, 1967) definícia hovorí o preklenutí protikladov prostredníctvom imaginácie, ktorú charakterizuje ako silu prejavujúcu sa buď v rovnováhe, alebo v zmierovaní protikladných alebo disharmonických kvalít, podobností s rozdielnosťou, všeobecného s konkrétnym, myšlienky s predstavou, individuálneho s typickým, emocionálneho stavu s poriadkom, pevného sebaovládania s nadšením, či hlbokým a prudkým citom atď.

R. Berger (2011) vychádzajúc z úvah G. Bachelarda poukazuje na skutočnosť, že ľudská imaginácia je základom psychiky, fundamentom mentálnych procesov. Začala sa formovať v období archaickej úrovne vedomia, sú s ňou spojené základy ľudskej mysle, ktoré sa prejavujú v schopnosti vnímať, reprodukovat a rozvíjať tvarové analógie, reťazce transformácií a pod. Tieto štruktúry a ich evolúcia sú dokonca určitým vzorcom, ktorý spája človeka s myslením prírody, ktorej evolúcia je zároveň evolúciou myslenia.

V koncepciách súčasnej akademickej psychológie nastal obrat voči psychologickému scientizmu nielen vo vzťahu k chápaniu osobnosti, ale práve vo vzťahu k imaginácii. Preto sa štúdium a chápanie komplexov imaginatívno-emotívnych funkcií, činiteľov a princípov ako vývinovo podmienených

komplexov duševných procesov javí ako jedna z najvýznamnejších úloh pre súčasnú psychológiu a pedagogiku.

Odborníci dospievajú k názorom, že znalec imaginácie je „eo ipso“ znalec ľudí, konštatuje O. Čačka (1999). Imaginácia bola popri inteligencii základnou schopnosťou, ktorá bola odpradáva opisovaná v textoch gréckych filozofov a mystikov. Metodologické postupy pôvodne určené pre výskumy fantázie sa nakoniec stali významnými diagnostickými nástrojmi psychológie osobnosti. Imaginatívno-emotívne funkcie predstavujú tesné prepojenie subjektívnych aspektov emocionality a vôle k Ja, preto sú nositeľom osobného prežívania, ale tiež významnou súčasťou východísk, riadiacich rôzne psychické mechanizmy. Veľmi dôležité je prepojenie imaginácie so sebaopätím, sebahodnotením, sebarozvojom, sebarealizáciou, ako aj s hodnotiacimi aspektami emocionálnych zážitkov, pretože inak by nemohli vzniknúť žiadne komplexnejšie duševné útvary, ako sú sociálne postoje, individuálne sebaopätovanie či egopresahujúce chápanie vyššieho poriadku sveta.

Imaginácia sa javí ako spoločný činiteľ vo všetkých subjektívnych stránkach umenia a ako činiteľ, ktorý rozličné subjektívne stránky dáva do súladu s nemennými zákonmi objektívnej krásy. Avšak H. Read (1967) pripúšťa, že sám poriadok pôsobí predovšetkým na ten druh imaginácie, ktorý sa zaoberá tvorbou abstraktných proporcií a harmónií (hudba, architektúra, abstraktné maliarstvo). V takom umení je akási čistota a disciplinovanosť, ktoré však zodpovedajú len jednej časti našej povahy – uvedomenej túžbe napodobňovať. Iná stránka našej osobnosti je neuvedomená snaha tvorivo prekračovať štrukturálnosť vesmíru. Z objektívnej stránky umeleckých diel je odvodený princíp formy, ktorý je funkciou vnímania, a pohyblivá, premenlivá, subjektívna stránka vyvoláva tvorivý princíp, ktorý je práve funkciou obrazotvornosti.

Vnímanie a obrazotvornosť sú mentálne procesy prítomné v umení aj vo výchove. Vnem a predstava patria svojím spôsobom k sebe, na ich vzájomné dopĺňanie a preverovanie jedného druhým sa vzťahuje množstvo výskumov tvarovej psychológie. Predpokladá sa, že vnem a imaginácia používajú v mozgu spoločné dráhy, a že z jednotlivých vnímaných informácií, ktoré mozog prijíma, vytvára zmysluplný celok práve predstavivosť. Neurofyzi-

ológovia poukazujú na skutočnosť, že vedomý vnem, nech je odvodený od akéhokoľvek vstupu, je ďalekosiahlo modifikovaný emóciami, citmi a túžbami.

Umenie teda smeruje k jednote a celosti a každý vnem predstavuje niečo sformované a zároveň spojené s celým človekom, so všetkými duševnými procesmi. Imaginácia je obraznou formou cítenia, myslenia, ale aj skrytého významu nevedomia. Predstavuje základný princíp ľudského spracovávania informácií a emócií.

Zo súasných psychologických výskumov vyplýva, že imaginácia sa prejavuje popri fantázii tiež schopnosťou obrazného zovšeobecnenia, abstrakcie, ktorá ovplyvňuje prežívanie oveľa výraznejšie než pojmové zovšeobecnenia a skutočnosť odráža bohatšie a konkrétnejšie než verbálne všeobecné kategórie. V „obraznom zovšeobecnení“ sa znaky vzájomne spájajú „v duchu vedúceho znaku“, ktorý tvorí nevyhnutné jadro zmyslu a zamerania každého umeleckého zovšeobecňovania (Čačka, 1999).

Výsledky týchto výskumov by mohli predstavovať akési priblíženie sa či premostenie dvoch protikladných prístupov k recepcii umeleckého diela, celostný a analytický prístup. Imaginatívno-emotívne procesy je možné zjednodušene chápať, popri eidetických predstavách, ako akýsi prechod medzi zmyslovo konkrétnym vnemom a abstraktnou myšlienkou. Ide o predstavu oprostenú od detailov konkrétnych vnemov, teda s istou mierou abstrakcie, a podmienenú životnou skúsenosťou a príslušnou emóciou. V danom okamihu tak vzniká veľmi individuálne videnie vecí. Forma názoru môže byť aj schéma či model, nielen obraz konkrétneho vecného objektu. Ide o poznanie iného druhu. Tým sa relativizujú rozdiely medzi procesom zmyslového vnímania a myslenia.

Podľa M. Nakonečného (1995) celostný spôsob vnímania aktivizuje náš synestetický potenciál, bráni sa pojmovo vyabstrahovanej fixácii, pretože od vnímania typických znakov (tvar, farba, vôňa) pokračuje cez syntézu k vnímaniu komplexnejších vzorcov. Zovšeobecnením typických znakov dochádza k abstrakcii už na senzorickej úrovni poznania, čím sa relativizujú rozdiely medzi procesom zmyslového vnímania a myslenia. U oboch dochádza k procesom štrukturujúcim hierarchicky získané informácie, aj keď na rôznych úrovniach abstrakcie.

Imaginácii je tak prisudzovaná stále významnejšia úloha v oblasti zmyslového zovšeobecnenia, transformácie médií vnemami, či v permanentnej oscilácii medzi zmyslami a racionom.

V každej umeleckej tvorbe sa uskutočňuje aj proces čiastočnej abstrakcie, aj keď obraznými, názornými prostriedkami. Obrazové myslenie je pri najmenšom východisko k pojmovému mysleniu, v prirodzenom toku vedomia dokonca verbálne myslenie značne prevyšuje. Umelecké myslenie je teda fantazijné, obrazové, imaginatívne, divergentné.

Fantazijné predstavy poskytujú bohatý materiál tvorivosti, keďže priebeh predstáv sa pod vplyvom citov diferencuje a v poli vedomia sa predstavy a pojmy spájajú do nových komplexov. Na rozdiel od názoru tzv. asociačnej psychológie, fantázia podľa J. Viewega (1986) nie je kognitívna funkcia, pretože sa primárne neprejavuje ako poznanie, ale ako zážitok. Je teda pôvodnejšia ako kognitívna činnosť, sprevádza ľudské myslenie od samého vzniku ľudstva. Každá fantazijná štruktúra je subjektom prežívaná ako konkrétna realita, resp. ako potencialita, ktorá môže byť človekom dotváraná, nemenná, nazeraná ako predpoklad pre vybudovanie vlastného sveta, lebo zážitkovo funguje ako alternatíva konkrétnej skutočnosti. V kognitívnom procese v prístupe k objektu reálne vlastnosti len objavujeme, vo fantazijnom procese sa nám objekt ukazuje v jeho potencialite ako niečo, čo ešte len vznikne a dotvorí sa zásahom subjektu. Imaginácia tak rozširuje horizont našich interpretácií.

V našom kontexte máme na mysli predovšetkým druh fantázie, ktorej formou je tvorba mýtov či umelecký symbolizmus, a ktorá vytváraním emočných abstraktov predstavuje protiklad racionálnej abstrakcie.

Mýty plné fantazijných obsahov, sú prvými pokusmi o porozumenie svetu ako celku. Aj detský svet je označovaný za fantazijný, nie kognitívny. Náklady ku kultivácii a rozvoju fantázie požadujú, aby boli do cvičných metodík zapojené všetky zmysly a všetky psychické funkcie.

V aktívnej imaginácii teda človek oživuje vnútorné obrazy, aktivizuje hlbinné vrstvy svojej psyché. Archetyp je tak súčasťou imaginatívnych predstáv, je konštantou, ideálnym tvarom a jeho odkrytie, vstupovanie do

obrazných predstáv, či objavenie predpokladá imaginatívnu aktivitu.¹⁰¹ Človek sa v imaginácii stretáva s úplne inou stránkou seba samého. Tvorivá imaginácia, ktorú uvádza archetyp do života, je tak prostredníkom medzi viditeľným a neviditeľným, medzi hmotným a duchovným svetom.

Subjektívna a často iracionálna moc imaginácie je pre každého určitou vnútornou skutočnosťou, viazanou na emócie, ktoré podľa R. Scrutona (2002) nie sú pociťované, ale skôr uvažované či premyslene chápané. Emócie predstavivosti sú ovládané a vznikajú skrze porozumenie svetu. Predstavivosť sa usiluje o zhustenie, náznaky, dramatickú úplnosť a zároveň, živená zmyslom pre realitu, svet zušľachťuje, prikrášľuje, idealizuje. Tým, že novo usporadúva svet, v reakcii na neho usporadúva aj naše city. Preskúpanie týmto porozumením je vždy sprevádzané záujmom o objektívnu skutočnosť, ktorá má vlastnú nezávislú realitu. Imaginácia teda môže hrať určitú rolu v kultivácii citov. Môže nás uviesť do neobvyklých situácií alebo do známych situácií, prežíarených novou myšlienkou, kde vyvolá emócie, ktoré sú reakciami na tieto situácie. Imaginácia diváka oslobodzuje od vlastných primitívnych emócií, poskytnutím neosobnej vízie širšieho morálneho sveta. Najvýraznejšie sa to podľa R. Scrutona prejavuje v hudbe, ktorá nemá vážny záujem zobrazovať, ale vyžaduje imaginatívnu reakciu.

Výraznou emocionálnou skúsenosťou človeka, zážitkovým priestorom, kde sú oslovené hlbšie vrstvy psychiky a intuícia sú predovšetkým mýty a rozprávky, ktoré svojím symbolizujúcim posolstvom vyjadrujú bytostné jadro človeka.

M. L. Franz (1998) si o rozprávkach myslí, že sú najčistejším a najjednoduchším výrazom kolektívnych nevedomých procesov. Zobrazujú archetypy v ich najhutnejšej a najpresnejšej podobe a v tomto čistom tvare nám poskytujú najlepší návod k porozumeniu procesov, ktoré sa odohrávajú

101 Z nášho pohľadu je dôležité Jungovo poukázanie na spojenie fantázie s nevedomím, ako zdroja tvorivej činnosti, ktorého podstatou je projekcia „archetypických predstáv“. Vo fantáziách tak vystupujú hlbiny ľudského nevedomia ako transparentné javy a fantázia sa stáva nositeľkou určitej formy poznania. Prostredníctvom produktov fantázie, symbolov dochádza k rozšíreniu diskurzívneho myslenia, k nazeraniu metafyzického prostredníctvom archetypických obrazov (Nakonečný, 1995).

v kolektívnej psyché. Každú rozprávku chápe ako relatívne uzavretý systém, ktorý obsahuje jedinú podstatnú výpoveď, a tú vyjadruje prostredníctvom množstva symbolických obrazov a udalostí.

Rozličné rozprávky poskytujú prierez jednotlivých fáz tejto skúsenosti. Nie je medzi nimi rozdiel v hodnote, lebo v archetypovom svete neexistuje odstupňovanie hodnôt a každý archetyp je vo svojej podstate len jedným aspektom kolektívneho nevedomia, a na druhej strane zároveň zobrazuje aj celé kolektívne nevedomie. Autorka ďalej uvádza, že každý archetyp je relatívne uzavretým energetickým systémom a prúd jeho energie prebieha všetkými aspektami kolektívneho nevedomia. Nejde teda o statický obraz, ale o proces, určitý psychický impulz, ktorý pôsobí akoby v jednom lineárnom lúči a zároveň zahŕňa celé magnetické pole.

C. G. Jung (in Franz, 1998) na adresu rozprávky poznamenal, že je na nej možné študovať porovnávaciu anatómiu psyché. Oproti mýtom, povestiam či iným mytologickým materiálom, kde sú základné vzorce ľudskej psyché ukryté pod množstvom kultúrneho materiálu, je v rozprávkach špecifického kultúrneho materiálu oveľa menej, preto sa v nich základné vzorce psyché javia oveľa jasnejšie.

Podľa O. Čačku (1999) plní rozprávka aj integračnú a harmonizačnú funkciu, nenásilne uvádza do tajomstva ľudského bytia. Základnou funkciou rozprávky v citovej oblasti je abreakcia (uvoľnenie emočného napätia znovuprežitím imaginatívno-emotívnou cestou, oživovaním nádeje, zažívaním citov, ktoré sú v realite obzvlášť ťaživé).

Okrem toho je možné rozprávku považovať za akési „projekčné plátno“, ktoré umožňuje mimo seba emancipovane zvýrazniť, čo sa doposiaľ len nejasne odohrávalo vo vnútri. Okrem katarzie, opätovného prežitia minulých zážitkov, dochádza aj k lepšiemu uchopeniu určitých vzťahov a javov reality, a tým aj k ľahšiemu vyrovnávaniu sa s nimi. V tomto sú zárodky neskoršieho sebaopímania, osobnej identity. Rozprávky tak napomáhajú k preberaniu určitých vzorových vzťahov a postojov, ale aj žiaducich ideálov a hodnôt.

Podľa J. Heldovej (1985) nám rozprávky predkladajú základné potreby ľudí, predstavujú vedenie čerpané zo života, ktoré je výrazom síl človeka,

svedectvom o snoch a túžbach. Fantastiku Heldová chápe ako neskutočno v estetickom zmysle, ako to, čo si možno predstaviť, čo nie je viditeľné zra-ku všetkých, ale čo je vytvorené predstavivosťou, obrazotvornosťou ducha. Autorka sa zamýšľa, ako je možné, že fantázia nejakého jedinca môže postihnúť fantáziu všetkých a argumentuje túžbami, potrebami a skúsenosťami, ktoré v sebe sami nosíme. Ak aj fantastika nezodpovedá hmatateľnej skutočnosti, zodpovedá akejsi skutočnosti psychickej, animistickému pohľadu detí na svet.

Rozumové chápanie a obrazotvornosť sa teda vzájomne ovplyvňujú. Pri všetkých činnostiach sa inteligencia a obrazotvornosť prebúdzajú súčasne.

J. R. R. Tolkien (1992) vo svojej eseji o rozprávkach používa výraz „fantázia“ pre spojenie medzi imagináciou a ľudským tvorením, konečným výsledkom, vyplývajúcim z pochopenia a ovládnutia vnímania daných predstáv. Hovorí o predstavách vecí, ktoré nepochádzajú z prvotného sveta, a v tejto súvislosti radí fantáziu medzi vyššie formy umenia, jeho najčistejšiu a najsilnejšiu formu. Fantáziu ďalej charakterizuje ako prirodzenú ľudskú činnosť, ľudské právo (tvoríme podľa svojej miery a nepôvodne), pretože sme sami stvorení na obraz a podobu svojho Tvorcu. Fantázia teda neničí rozum a zmysel pre vedeckú pravdu, je to racionálna, nie iracionálna aktivita. Napriek tomu je mnohými často odmietaná, zamieňaná so snením či mentálnymi poruchami, často zostáva nerozvinutá, býva používaná povrchno alebo len pre ozdobu. Vytváraním druhotného sveta a prebúdzaním druhotnej viery vzniká vzácne umenie, vytváranie príbehu v jeho prvotnej a najmocnejšej podobe. Šťastný koniec je prenikavým zábleskom radosti za hradbami tohto sveta, je to náhla a zázračná milosť, ktorá môže byť podľa autora vysvetlená ako radosť, ktorá má chuť skrytej skutočnosti či prvotnej pravdy. Každý tvorivý autor, ktorý vytvára druhotný svet, fantáziu, túži a dúfa, že zvláštna tvárnosť tohto druhotného sveta (aj keď nie všetky podrobnosti) je odvodená zo skutočnosti, alebo do nej vstupuje. Miera umeleckosti je tak v rozprávkach úzko spojená s fantáziou a prenikajúcou pravdou, ktorú Tolkien vníma ako vzdialený záblesk alebo ozvenu evanjelia v skutočnom svete.

Presvedčenie o sile imaginatívnych a fantazijných procesov v našom vnímaní a prežívaní sa premietlo popri Jungovej archetypálnej teórii¹⁰² a Elia-deho teórii v mytologickej oblasti aj do rehabilitácie imaginácie vo fenomenologickej koncepcii G. Bachelarda.

Podľa G. Bachelarda (in Borecký, 2003) metaforické a symbolické obrazy neinhibujú, naopak excitujú našu psychiku. Bachelard chápe Jungov archetyp ako všeobecný obraz slobodnej skúsenosti, bez dedičnej záťaže kolektívneho nevedomia. Obraz je pre neho momentálny reliéf psychiky, vyvierajúci z čistej imaginácie ako jej bezprostredný výraz. V obraze vidí polaritu medzi maskulínnou racionálnou polohou ducha a feminnou hĺbinnou duše. Intencionalita imaginácie zaisťuje našu prítomnosť v okamihu vystúpenia obrazu. Podstatné je to, čo je tu a teraz. V Bachelardovej filozofii má imaginácia kľúčový význam, je chápaná ako hybná sila života, energetický a dynamický základ psychiky. Neobjavuje sa ako nejaký spôsob neskutočnosti, ale ako modalita aktuality, uchopenie prítomnosti, ako spôsob výrazu.

V psychológii na Bachelarda nadviazal R. Mucchielli (in Borecký, 2003), ktorý sa vo svojej teórii imaginácie prikláňa k Piagetovmu predpokladu, že

102 C. G. Jung (1992) vysvetľuje, že nevedomie hľadá archetypálny poriadok, ktorý nie je individuálny, ale je korelátom telesnej štruktúry samého zmyslového aparátu. Ide o vnútorný poriadok, ktorý nezávisí na vonkajších vnemoch, a ktorý v základe predstavuje kryštalizáciu abstraktných foriem a symbolických farieb. Na mnohých obrazoch sú naznačené bunkovité a tkanivé tvary, čo môže naznačovať, že ich pôvod môže byť v proprioceptívnych pocitoch, ktoré psyché nevedome zaznamenáva. Zložitost' a symbolický obsah však poukazujú na to, že nepochádzajú zvonku, ale sú to výsostne vnútorné javy a musia mať základ vo fyziológii vedomia.

Jung nevylučuje psychofyzický izomorfizmus ako základňu pre tvorbu archetypov, ktoré prirovnáva k sústave kryštálov, ktorý určuje stereometrickú štruktúru. Zastáva názor, že telesná štruktúra mozgu poskytuje aktuálnemu faktu akúsi osnovu, podľa ktorej mentálne mozgové elementy na seba berú konkrétny tvar, stávajú sa pevnými symbolmi uprostred záznamov skúseností. Tendenciu k štvorčlennosti v obrazoch Jung prirovnáva k periodicite prvkov alebo matematickej pravidelnosti kryštálov a organických foriem, ako je napr. bunka včelieho plástu. Pôvodná vlastnosť v hmote, ktorá usporadúva vesmír v priestore a čase preniká až do psychických energií.

Forma obrazcov je teda určená chemickou štruktúrou molekúl tvoriacich hmotný základ mozgu a ich reakciami na sily, sprevádzajúce neurovizuálnu činnosť, čo dokazuje že vesmírne, biologické a mentálne procesy človeka tvoria dynamickú jednotu.

imaginácia funguje formou afektívnych, zmyslových a pohybových schém, ktoré sa v ranom štádiu neaktualizujú ani vo vedomých, ani v nevedomých obrazoch, ale zakladajú dynamické štruktúry pre neskoršie fungovanie imaginácie. Podľa Mucchielliho má kľúčový význam pre vytvorenie a rozvoj imaginácie magické univerzum predškolského veku (2-6 rokov), v ktorom sa konštituuje protovedomie. V tomto štádiu neexistujú logické vzťahy medzi pojmom a jeho významom. Pojmy splývajú so zmyslovými dojmami, obrazmi a zvlášť citmi, vytvárajú medzi sebou spoje, ktoré predstavujú rezervoár imaginácie a afektivity, zdroj, z ktorého vychádzajú imaginatívne konfigurácie (odmieta nevedomé zdroje). Protovedomie sa metaforicky vyjadruje vo všeobecných obrazoch, v ktorých Mucchielli nachádza paralely s existenciálnymi situáciami. Hĺbku archetypálneho symbolizmu nevidí v jeho nedohľadnej histórii, ale v jeho všeobecnosti.

Ďalším zaujímavým a inšpiratívnym pokusom o systematizáciu imaginácie je teória všeobecnej archetypológie, ktorú vytvoril obdivovateľ Junga, Bachelarda a Eliadeho – G. Durand (in Borecký, 2003).

Táto koncepcia by mohla tvoriť východisko pre porozumenie organizácie imaginácie a postihnutie celkovej tvárnosti diela cez obrazné entity, s ich pôvodným symbolickým zmyslom. Mohla by otvárať a harmonizovať v akomsi strede hĺbky diela a hĺbky percipienta, na jeho ceste ku kultúre.

Vo formovaní všeobecnej archetypológie ako základnej teórie imaginácie sa Durand snaží zachytiť ľudskú imagináciu v zrozumiteľnom, prehľadnom univerzálnom celku, ako určitý systém archetypov. V jeho antropologickej trajektórii sa mu podarilo nájsť metodický prístup, zjednocujúci psychologizujúce a kulturalistické osi pohľadu na univerzum symbolickej imaginácie. Nadväzuje na Bachelardovu výzvu vytvorenia systematiky básnických metafor a symbolov a pohybu od archetypálnych konštelácií k archetypálnym konštantám, ktoré by predstavovali akési hormóny zmyslu. Archetypálne konštanty Bachelard chápe ako dynamické axiómy imaginácie a snaží sa ich postihnúť základnou orientáciou imaginácie, jej vzťahom k elementárnej podstate štyroch živlov antickej kozmológie, určením materiálneho základu obrazných foriem. Jadro tohto uvažovania spočíva v tom, že obrazy a symboly majú tendenciu k zhľukovaniu, k vytváraniu konštelácií, pretože

sa vyvíjajú z rovnakého archetypálneho zdroja, a preto sa nám ukazujú ako variácie na konštantné archetypálne témy.

Durand demystifikuje archetypy tým, že im prisudzuje všeobecnú, univerzálnu platnosť a chápe ich ako systém štruktúr (nie formálnych, ale figurálnych), ktoré vníma ako štruktúry dynamického obsahu. V archetype teda vidí súdržnosť mnohých symbolov.

Podľa Duranda stratí symbolickú schopnosť znamená stratiť orientáciu vo svete, prepadnúť sa mimo imaginárny priestor, mimo symbolizačné pole priestoru kultúry.

Celistvosť svojho pohľadu vidí v odmietaní jednostranného psychologizmu, ako aj krajného kulturalizmu, odmieta dualistické oddeľovanie imaginárneho vedomia od konkrétnych obrazov, odmieta reduktívne interpretačné postupy a kladie dôraz na široko otvorenú interdisciplinaritu.

Imaginácia, z ktorej vyvstávajú archetypálne obrazy, je teda vždy modifikovaná určitou kultúrou, preto archetypy získavajú konkrétnu symbolickú podobu, ale zároveň poukazujú na spoločný základ kultúrnych javov a v našom uvažovaní teda aj jednotlivých druhov umenia. Archetypová dimenzia oslovuje predovšetkým intuíciu a vedie k „vhladu“, čo umožňuje postihnúť najvnútornejšie a najhlbšie vrstvy umeleckého posolstva.

Archetypy sú organizujúcim princípom ľudskej imaginácie, preto ovplyvňujú aj hudobné predstavy a oblasť hudobného myslenia. Hudobný tvar s univerzálnymi štrukturujúcimi princípmi s archetypálnou podstatou môže korelovať s archetypálnym mytologickým obrazom v ľudskej psychike.

Komplexné využitie Jungovej teórie archetypov zatiaľ nebolo výraznejšie využívané ani v muzikológii, ani v hudobno-pedagogickej praxi. J. Rasche (in Kozel, 2012) rozvádza prínos Jungovej analytickej psychológie k tematike hudby do šiestich oblastí 1. orientácia na hudobný text (piesne, opery), 2. obrazno-symbolická stránka hudby, 3. symbolické a číselné aspekty hudby, 4. hudobné vyjadrenie chápané ako pohyb vyjadrujúci scénické zobrazenie (napr. interakcia matky s dieťaťom), 5. kultúrno-historický psychopatologický a mytologický význam určitých druhov tónov, hudobného prevedenia, temperovania, 6. používanie alchymických obrazových sérií pri opise hudby. Archetypálne deje je v možné zaznamenať aj v absolútnej hudbe,

pretože dielo je produktom individuálnej cesty skladateľa, v ktorej nachádza svoj zmysel.¹⁰³

D. Kozel (2012) uvažuje o zapracovaní teórie archetypov do metodológie muzikológie a o vytvorení interpretačného rámca jej aplikácie na hudobné dielo. Archetypálne námety hudobných skladieb je možné podľa autora interpretovať v širšom psychologickom a estetickom kontexte a zároveň vo vzťahu k hudobnej štruktúre, čo si však vyžaduje interdisciplinárny prístup, využitie metód hlbínnej hermeneutiky, analytickej psychológie, antropológie, kulturológie, filozofie, estetiky, lingvistiky, sociológie, religionistiky a pod. Veľa nejasností vzniká v súvislosti s rozdielnym výkladom označenia „archetyp“, ktorý sa inak chápe v Jungovej koncepcii, inak u Eliadeho, alebo sa ním pomenúva určitý tvar, vzorec, či idióm v hudbe.

J. Fukač a J. Volek (in Kozel, 2012) prezentujú uplatnenie archetypu v troch funkciách: 1. v hlbínnej psychológii, štrukturalizme a literárnej vede, v umenovednej oblasti, kde je typický vzťah k semiotike (archetypy ako komplexné symboly), kde sa archetypom hudobné znaky približujú schopnosťou vyjadriť protiklady, kde nimi môžu byť vyjadrené sémantické vzťahy medzi hudbou a ďalšími umeniami a pod.; 2. výrazom archetyp sa označujú pôvodné texty pri práci s písomnými prameňmi; 3. špecifické chápanie archetypu u hudobných historikov a folkloristov pre označenie štruktúrálnych momentov, ktoré sú typické pre viac hudobných výtvorov – určité jadrá hudobno-syntaktického charakteru. Tieto však môžu mať podľa autora súvislosť s archetypmi v prvom význame, pretože tu môže ísť o zvukové vzorce archetypálnych predstáv a ideí kolektívneho nevedomia. Hľadanie hudobných archetypov sa výrazne sústreďuje na hudobnú antropológiu, etnomuzikológiu, hudobnú sociológiu, psychológiu, ktoré skúmajú antropológické konštanty človeka, hudobné univerzálne, praprincípy, či kultúrne paralely, napr. spoločnú fyzikálnu a psychofyziológickú determináciu vytvárania tónových systémov, oktavovej podobnosti, intervalového štrukturova-

103 Jungovým chápaním archetypu a symbolu (symbolickosť hudby), imaginácie (symbolizácia imaginácie), archetypálnym charakterom samotného zvuku, určitých nástrojov, rytmov (analogizácia prvotných auditívnych štruktúr s psychickými tematickými komplexami kolektívneho nevedomia) boli ovplyvnené aj hlbinnno-psychologické modely muzikoterapie (Kozel, 2012).

nia kvartou a kvintou, stúpajúcich a klesajúcich nápevov, limitu melodického rozpätia, konsonancie, disonancie, rytmizovania, zvukovej farebnosti a pod. Hudobné archetypy sa objavujú tiež ako opakujúce sa princípy, napr. označenie melodického archetypu u konkrétnych autorov – opakujúce sa melodické štruktúry, ktoré sú analyzované syntakticky, ale sú im priznávané obsahové určenia. Archetypálne štrukturálne momenty teda môžu súvisieť s archetypmi v psychologickom slova zmysle. Relevantné sú tiež javy späté s kategóriou hudobného myslenia, ktorých vývoj sa podľa Kresánka (1977) uskutočňuje v troch sférach – v sonoristike, dynamizme a tvarovosti. Kozel o ich podobnosti uvažuje na všeobecnej úrovni, v súvislosti s Jungovými princípmi individuácie, s tendovaním psyché k rovnováhe, stabilite, zlúčeniu a vyvažovaniu protikladov.

Podnetné sa preto ukazuje uvažovanie R. Jakovleviča (in Kozel, 2012) nad transferom archetypov v oblasti vizuálnych a naratívnych symbolov do hudby, prostredníctvom spoločných vlastností, akými sú v hudbe základné princípy jej formovania – opakovanie a kontrast (variácie) v rôznych podobách, čomu zodpovedá funkčnosť Jungových archetypov. Princíp **kontrastu**, deformácie, transformácie je uplatnený v archetype – anima, animus, persona, tieň, matka; princíp **opakovania**, stability, fixácie zase v archetype dieťaťa, múdreho starca, mandaly. Tieto formotvorné princípy by mohli byť využité pri výklade a analýze väzieb hudby s inými druhmi umenia.

V nami priorizovanej koncepcii chápeme imagináciu ako výraz všetkých zložiek osobnosti. Imaginácia je uchopiteľnou substanciou a cez pohyb, grafický prejav alebo inú expresiu je možné ju zviditeľniť.

Iniciácia detskej imaginácie je uľahčená prirodzeným sklonom dieťaťa k spájaniu predstáv rôzneho druhu, ide o komunikáciu so svetom, ktorá má fenomenálnu povahu a zároveň je postavená na antropologicko-myto-logickom základe. Spôsoby výrazu imaginatívnych predstáv (gesto, pohyb) sú však ako fenomény so širokým poľom metaforických výkladov odkázané skôr na prijatie, prežitie a pochopenie ako na porozumenie, čo môže viesť k spochybneniu objektivity. Imaginatívne obsahuje určité antropologické konštanty, ustálené archetypálne vzorce, ako aj latentné obsahy fenomenálnej povahy (skúsenosť prežitého, silné emocionálne okamihy a pod.).

Dochádza tu k splynutiu dvoch len zdanlivo oddelených svetov, čoho svedectvom je množstvo detských kresieb, v ktorých dochádza k formálnej podobnosti línií, tvarov a farieb s líniami, tvarmi a farbami v prírode. Umenie, ktoré ritualizuje prepojenie rytmu premien živlov s rytmom ľudského života, nám poskytuje príležitosť urobiť tak aspoň v predstavách a naplniť ľudskú túžbu po opätovnom splynutí s prírodou. Symboly archetypálneho pôvodu sa spontánne objavujú v myšliach detí a vyskytujú sa v detskom výtvornom prejave.¹⁰⁴ V oboch oblastiach ide o spoločný antropologicko-psychologický základ.

104 H. Read (1967) hovorí o hlbokom psychologickom význame záverečných analýz niekoľkoročného výskumu množstva anglických detí, ktorých výtvarné prejavy v zrelaxovanom stave vykazovali mentálne obrazy v podobe starých symbolov. Medzi skúmanými výtvarnými prejavmi bolo množstvo dokonalých mandal, pričom ani deti, ani učiteľky o mandalách dovtedy nič nevedeli. Slovo mandala pochádza zo sanskritu a znamená kruh v najvšeobecnejšom zmysle. Často máva podobu hviezdy, kvetu, kríža, kola s výraznou tendenciou k štvordielnemu členeniu. Kruhovité obrazy môžu byť nakreslené, plasticky sformované, alebo vyjadrené tancom. Prísny poriadok kruhového obrazu kompenzuje neporiadok a zmätenosť psychického stavu, a to konštrukciou stredobodu, ku ktorému všetko smeruje, alebo koncentrickým usporiadaním neusporiadanej mnohorakosti, protikladného a nezlučiteľného.

„Kvadratura kruhu“ je jeden z najdôležitejších archetypových motívov, na ktorom sa zakladajú naše sny a fantázia, a ktorý predstavuje archetyp celostnosti. Mandalické usporiadanie sa veľmi často vyskytuje v starokresťanskom umení, byzantskom umení, keltskom a severoeurópskom umení, tiež u starých Egypťanov, v kresbách v piesku, ktoré používali indiáni pri ceremóniách, v paleolitickom „slnéčnom kole“, ktoré bolo objavené v Rhodézii, v tibetskom budhizme. Hlboký význam kvaternity sa prejavuje aj v starom zákone. Význam celostnosti, keď je štvorica „jednotou“, vidieť z Ezechielových, Dávidových a Henochových vízií. Horusovi synovia, z ktorých majú traja zvieraciu hlavu a len jeden ľudskú, zodpovedajú starozákonným víziám, tiež emblémy serafov prenesené na evanjelistov, ako aj evanjeliá samé. Je empiricky zistené, že za určitých okolností takéto obrazy pôsobia na svojich pôvodcov výrazne terapeuticky, pretože zlučujú nezlučiteľné protiklady. Liečebné účinky sú zistené tiež pri rôznych spontánných pokusoch. Takéto mentálne obrazy majú teda širší psychologický význam.

Skutočnosť, že prapredstavy, ktoré sú často spájané s mystikou, sa spontánne objavujú v myšliach detí je objav, ktorý by mal byť akceptovaný súčasnou filozofiou výchovy. Veľkým významom týchto mentálnych obrazov je aj skutočnosť, že odhaľujú integračné procesy, odohrávajúce sa pod rovinou vedomia a v detskej myšli.

Vďaka imaginácii sa v stave nerovnováhy a napätia rodí potreba tvoriť symboly a tak vytvárať harmonické a vyvážené svety, ktoré by umožňovali rozplynutie protikladných aspektov a polarít.

3.2.2 Symbol ako integrujúci faktor

Princíp života, ktorý v človeku od nepamäti evokoval a evokuje údiv a úžas a nedefinovateľný pocit mystéria a prejavy života hovoria rečou symbolov. Prejavuje sa ako fascinans, sugestívna sila, stimulácia psychických procesov, znamená orientáciu na pravdu, zmysel (v užšom i širšom slova zmysle, ako ju charakterizujeme) a súlad s bytím.

Podľa S. Langerovej (1998) tak veda, ako aj mýtus, metaforické myslenie, analógia a umenie sú určitými duševnými činnosťami, komunikujúcimi prostredníctvom symbolických módo. P. Ricoeur (1993a) vyznačuje tri oblasti života, v ktorých sa so symbolom môžeme stretnúť: 1. psychické symboly (hlbina duše), 2. kozmické symboly (voda, oheň, nebo, zem) a 3. ľudská schopnosť imaginácie (tvorba metafor, poetických obrazov a pod.).

T. Halík (2001) považuje symbol za to najzaujímavejšie a najvýznamnejšie, čo najviac ovplyvňuje ľudský život a svet, pretože práve symboly ukazujú, že svet je hlbší ako sa zdá povrchnému prístupu.

Analýza symbolických foriem vo všetkých ľudských aktivitách a formách ľudskej kultúry bola centrálnou témou Cassirerovej (1996) koncepcie. V jeho chápaní majú symboly pre ľudský život rozhodujúcu úlohu. Významne rozvíjajú skúsenosť človeka, ktorý je k vytváraniu a využívaniu symbolu disponovaný. Celistvá štruktúra symbolu odráža a organicky sa spája s celistvou ľudskou bytosťou. Toto konštatovanie potvrdzuje a dopĺňa Ricoeurovo (1993a) vymedzenie symbolu s dvojakým zmyslom – doslovný, bezprostredný, fyzický, ktorý odkazuje na zmysel skrytý, obrazný, existenciálny, ontologický a pod.

V oblasti umenia na E. Cassirera úzko nadväzoval E. Panofský, ktorý stotožňoval symbolickú funkciu obrazu so štvrtou, najhlbšou významovou

vrstvou jeho koncepcie.¹⁰⁵ V chápaní P. A. Florenského (2003) symbol svojou dialogickou formou poznania odкрýva tušené tajomstvo pravdy, postihuje svet v jeho jednote.

Umelec sa pri tvorivom zostupe¹⁰⁶ stáva kňazom v službe formy, kedy pomáha, aby pravda, to, čo je skutočnejšie, vyšla na svet, konštatuje I. Rupnik (1997).

Aj V. Kandinský (1998) hovorí o umení, ktoré nie je len odrazom svojej doby, ale vyznačuje sa prorockou silou, schopnosťou hlbokaj introspekcie a širokého záberu a len človek nadaný schopnosťou vnútorného zraku, objaví a určí smer. Byť však v umení prorokom je možné iba tak, že budeme rešpektovať objektívne fungujúcu symboliku, ktorá nie je vecou konvencie, ale základom, na ktorom sa vytvárajú všetky historické a etnické varianty kultúrnych konvencií, o symboliku opretú v najhlbšej podstate o vzťah život – smrť.

V nadväznosti na Frommom postulovanú biofilnu a nekrofilnu orientáciu človeka, R. Berger (2000) predpokladá, že znaky Bytia sú univerzálne a v zásade ukazujú dvoma smermi – k životu alebo k smrti. Dôležitejšia ako štýl, forma, technika atď. sa teda javí diagnóza ontologickej podstaty, analýza znakov smerujúcich k integrácii či dezintegrácii, zistenie dominujúcich

105 Prvú vrstvu tvoria predmety ako také, druhú sloh, tretiu alegorické postavy a štvrtú vnútorný význam obrazu, ktorý podáva svedectvo o epoche (Doubravová, 2002).

106 Významný ruský mysliteľ P. Florenský (2000) v súvislosti so symbolizmom v umeleckých dielach opisuje dva druhy obrazov – obrazy výstupu či vstupu do „horného sveta“ za hranice hmotného sveta, kedy dochádza k odhodneniu nánosu dennej márnosti. Umenie výstupu je tak usporiadané mechanicky, v súlade s časom, z ktorého vychádza. Naturalizmus, ktorý vychádza od skutočnosti smerom k zdanlivému, ponúka len zdanlivý obraz skutočného, prázdnu napodobeninu každodenného života. Ak umelec predloží ako umenie len to, čo v ňom vzniká pri jeho povznášajúcej inšpirácii, budú to len obrazy výstupu, ktoré sú psychologizmom a surovinou, aj keď pôsobia akokoľvek silne, a aj keď sú prepracované akokoľvek zručne a príťažlivo. Obrazy zostupu sú však zážitkom mystického života, vykryštalizovaným na rozhraní svetov. Symbolizmus v obrazoch takého umenia zhmotňuje inú skúsenosť a to, čo predkladá, sa tak stáva vyššou realitou. Podľa všeobecného zákona, ktorý je podľa autora všade len jeden, je duša unášaná do oblasti neviditeľného (dionýzske vytrženie z viditeľného) a pri klesaní do viditeľného sveta pred ňou vyvstávajú symbolické obrazy neviditeľného sveta – líce vecí, ideí (apolónské videnie).

znakov spirituality alebo matérie. Evidencia tejto dialektiky je nutným predpokladom na to, aby človek nadobudol stratenú homeostázu a identitu, je predpokladom, aby sa vrátil na cestu nasmerovanú k transcencii. Berger v tomto kontexte hovorí o znakoch, ktoré zrejme neexistujú samé o sebe, ale ako znaky „bio“ a znaky „neko“. Znaky „bio“ sa vyznačujú komplexnosťou, sú integrálne, dynamické, viacúrovňové a viacdimenzionálne, sú v interakcii – synergické, pohyb je tu nelineárny, ale oscilujúci okolo stavu rovnováhy. Znaky „bio“ sú teda aj metafory, symboly, paradoxy ako kódy a šifry transcendentna, ktoré sa vo vzťahu k psychike prejavujú ako fascinans. Sú plodom dialektiky Arché a Neo našej mozgovej kôry. Zo strany recipienta si ich dekodovanie vyžaduje otvoreného človeka, ktorý je schopný „byť“, ktorý je schopný zachytiť to mathauserovské „zření podstat“, ktorý tenduje k integrácii. Estetika bergerovského „Stromu života“ by tak adekvátne reflektovala celostnú skúsenosť s korelativitou umeleckých tvarov a v konečnom dôsledku so zjednoteným svetom. Semiotika, zameraná na detekciu a interpretáciu vyššie uvádzaných znakov tvorby (metafory, symboly, paradoxy a pod.), pod zorným uhlom univerzálií, by podľa R. Bergera mohla prispieť k premieňaniu vedomia a k rozvíjaniu významu ľudskej existencie.¹⁰⁷

Sila a príťažlivosť symbolu teda spočíva aj v tom, že nie je násilný, ale slobodný, vyvoláva záujem a oslovuje tým, že skutočnosť na jednej strane vyjavuje, je v ňom prítomná, ale zároveň je v ňom skrytá, zostáva tajomstvom (kultivuje sa tak vzťah človeka k tajomstvu života).

107 Estetika bez reálneho ukotvenia v existenčnom pohybe je rozkladný stav. Autentické umenie potrebuje estetiku „dialektiky“, kde tradičné estetické kategórie budú vnímané v ontologickej perspektíve. Berger intuitívne naznačuje, že v umení existuje „semiotika múdrosti, či „semiotika ducha“, ktorá bola vždy v dejinách umenia prítomná. Antropocentrizmus, racionalizmus a scientizmus dehonestovali aj sféru umenia a umeleckej výchovy. Táto sa ocitla, povedané s Bergerom v zajatí „Stromu poznania“ dobrého a zlého, čo v umeleckej oblasti znamená estetiky pekného a škaredého, príjemného a nepríjemného, vkusného a nevkusného atď. Je treba vystúpiť z egocentrizmu k estetike „Stromu života“. Semiotika a všetky humanitné vedy by tak mali reflektovať celý „Strom života“, „Hlbinu“, ktorá je prameňom každého významu (Berger, 2000).

Symbol je tiež prejavom jednoty psychického (telesného), kozmického a imaginatívneho, ktoré je najdynamickejším významovým nábojom symbolu, lebo vyvoláva obrazy, ktoré sú fenomenálne vo vzťahu k spomienkovým vrstvám vedomia a archetypálne vzhľadom k hlbinným vrstvám nevedomia. Symbol v umení tak funguje ako zhustená skratka, ktorá má bezprostredné účinkovanie a umožňuje porozumenie preto, že vždy nadväzuje na to, čo je osobe dôverne blízke, osloviteľné, pretože skutočnosti sa v nás neodrážajú, sme s nimi v spolupohybe. Umelecké dielo, so svojou symbolickou štruktúrovanosťou je tak stelesnením nemenného, večného a zároveň výrazom pohyblivého, jedinečného, neustále nového. Tým, že sú symboly mostom od viditeľného k neviditeľnému, sú posolstvom o spirituálnej túžbe človeka po celosti. Svojou integratívnou energiou vyvádza človeka z odlúčenosti a odcudzenia. Vedie k jednotnému a celistvému tvaru (Raban, 2008; Berger, 2000).

Pri práci so symbolom je neustále oživovaný proces učenia, pretože okrem objavovania jeho fixovaných archetypálnych významov tu zároveň dochádza k neustálym premenám jeho interpretácie. Táto je dynamizovaná prostredníctvom jedinečnej skúsenosti jedinca, jeho vlastnej neopakovateľnej expresivity. Expresívny výraz osobnej skúsenosti dáva do pohybu mentálnu a telesnú skúsenosť. Fyziologické a psychické životné procesy sú ontologicky identické. Tvorba symbolov je príležitosťou na zakúšanie jednoty „fyziologického“ a „psychického“ (koherencia medzi svetom prírody a umenia). Symbol navyše udržiava v rovnováhe hmotné (fyziologické a psychické) a duchovné, pričom ich nechápe staticky, ale dynamicky, pretože bytie, ktoré symboly vyjavujú je dynamického charakteru. Výrazovosť symbolu je teda veľmi dynamická, pričom interpretácia si vyžaduje procesualnosť (Murchová, 2005).

Symboly jednotlivé svety (vedomého a nevedomého, konkrétneho a abstraktného, rozumového a citového, racionálneho a iracionálneho) spájajú a zjednocujú, bez narúšania ich protikladov, umožňujú ich premostiť a vzájomne zmieriť a tak ustanovovať zmysel. Symbol vždy patrí do oboch ob-

lastí zároveň.¹⁰⁸ Vďaka tomu môže spájať a integrovať. Symbol teda vytvára vzťah, vyvstáva v dualite.

Symbol aj keď sa na začiatku prejavuje ako niečo plynúce, pulzujúce, dynamické a nekategorické, neskôr od človeka vyžaduje spoluprácu, chce aby ho človek dekedoval, aby o ňom premýšľal. Z psychologického hľadiska je tiež dôležité, že oslovuje všetky základné psychické funkcie – myslenie, cítenie, vnímanie, intuíciu. Jednou z dôležitých otázok pre umeleckú pedagogiku je preto filozofia kreatívnej práce so symbolom. V intenciách otvoreného chápania symbolu a umeleckej tvorby (integratívne projekty), sa ukazuje veľmi podnetná komplexná schéma umeleckej špecifickosti Z. Mathausera (1989, s. 18), ktorá spája štyri trojuholníky. Vo vnútri štvoruholníka je tzv. trojuholník „ontologického aspektu umenia“. Mathauserova štvorcová schéma výkladu symbolu sa zhoduje s Jungovými úvahami o význame kvaternických modelov štyroch jednotlivých zložiek ľudskej psychiky (myslenie, cítenie, vnímanie, intuícia – rozloženie štyroch archetypov živlov).

Ukazuje sa, že štvorcové (kvaternické) modely je možné považovať za výraz komplexity symbolickej činnosti človeka, stability, celosti a zjednotenia vedomých a nevedomých zložiek ľudskej psychiky. Spojením štyroch trojuholníkov sa štvorcová schéma usiluje o komplexné spojenie štyroch základných metód analýzy a interpretácie – sémiotiky, psychológie, ontológie a morfológie. Pri týchto modelujúcich intenciách ide o aspekt tvorby i recepcie. Aj keď jednotlivé elementy symbolických významov je možné analyzovať a čiastočne popisovať, rozhodujúcu úlohu majú významy zohľadňujúce dynamické obsahy, iniciujúce zmeny v našom vedomí.

Dynamickosť, ambivalencia, vnútorná cirkulácia symbolu, jeho spon-tánnosť, celosť, konkrétnosť (jednota celého ľudského vnútra, triadická koncepcia človeka), tajomnosť a nepreniknuteľnosť, poukazujú na neukon-čenosť a otvorenosť každej interpretácie. Ukazuje sa, že v pedagogickom te-réne by malo ísť o takú polohu symbolu, v ktorej symbol nedovolí človeku,

108 Jednotu dvoch svetov pripomína aj etymologický základ od slovesa „symbállein“ – dať dohromady, ktorý odkazuje na dôležitú súvislosť. Dva rozložené kusy keramiky sa stali znamením duchovného spojenia medzi dvoma priateľmi (Doubravová, 2002).

aby sa zastavil, ustrnul a znehybnel. Vychádzajúc z Heideggerovho filozofického gesta „uvidieť súcno v žiare Bytia“, ležia živé symboly na hraniciach súcna a Bytia, a tak umožňujú uvidieť súcno v žiare Bytia (Heidegger, 2002).

V súvislosti so symbolom priorizujeme popri jeho dynamickosti aj jeho procesovosť (nie kultúrno-historický kód, znak, slovníkovú položku). Symbol nechápeme ako cieľ integratívneho kreovania, či tvorby integratívneho umeleckého tvaru, ale ako spôsob, či prostriedok poznávania. Symbol sa deje, dáva niečo k mysleniu. Všetko je už povedané, preto je treba znovu začať, znovuzrodiť v myslení, ktoré je v symbole dané. V pedagogickom procese nám teda nejde o staticky chápaný symbol, ale o porozumenie otvorenému procesu symbolového diania, ako aj o metaforu, ktorá nie je uzavretá, zástupná, ale naopak otvorená, rozostupná, čiastočne prekryvajúca i neprekryvajúca, nechávajúca autentickú platnosť. Metafora rozrušuje, znovuzakladá kategoriálne usporiadanie nášho sveta, a tak ukazuje cestu k novému. Postihuje zmysel diela, jeho intencionalitu, vzťah k svetu. Sila metafory ako udalosti a zároveň štruktúrneho princípu je chápaná ako utváranie, tvorba.

Vďaka schopnosti orientovať sa vo svete znakov, metafor, symbolov a archetypov, môže človek dospieť jednak k porozumeniu diela, ako aj k objavovaniu a nachádzaniu vlastnej autentickej životnej orientácie.

M. Rafalski (in Kozel, 2012) uvádza, že podľa Junga sa umelecké dieło neodvodzuje ako výsledok osobnej neurózy, ale uznáva sa autonómia tvorivého procesu, kde archetypy presakujú cez symboliku obrazov vďaka impulzu, či vnútornému pudeniu tvoriť, pričom nejde len o individuálny impulz, ale o čerpanie z prameňa kolektívneho nevedomia. V procese porozumenia teda nejde o projekciu subjektivity do diela, ale o obohatenie subjektivity osvojením si predložených svetov (symbol sa vymyká úplnému pochopeniu).

Dotýkanie sa diela celým človekom sa stáva spolutvorbou sveta. Integratívny umelecký tvar môžeme zakaždým vnímať a kreovať nanovo, pričom

nemusi ísť o fragmentárne, útržkovité vnímanie a myslenie, ale o veľmi celistvé postihnutie zmyslu.¹⁰⁹

K plnosti vnútorného života jedinca i k plnosti kultúry v spoločnosti¹¹⁰ je nutné, aby sa na nich dialekticky podieľali jednak statické a dynamické

109 Zmysel a význam ako dva aspekty jedného nemusi byť deklarovaný, ale je vyjadrovaný neustálou osciláciou v hľadaní, je zasiahnutý pýtaním sa a nepredpokladajúci priamociare odpovede. Zdá sa, že dotýkanie sa bytia vecí a odkrývanie vnútornej pravdy sa deje v pohybe medzi statickým a dynamickým. Pravda tak môže byť večne nová, prvý raz zrodená a odhalená.

110 V uvedených súvislostiach vidí J. Seifert (1984) dôležitosť pestovania všetkých zložiek kultúry. Vo svojom prejave pri príležitosti udelenia Nobelovej ceny za písomníctvo uvažuje o protikladoch a podmienenostiach patetického a lyrického stavu ducha ako dvoch zložiek kultúry. Kultúra je podľa neho úplná, zrelá a schopná trvania a rozvíjania len vtedy, pokiaľ má v nej vedľa kultúry pojmového myslenia miesto aj pátos, pokiaľ mu rozumieme, dokážeme ho oceniť a pokiaľ sme ho schopní.

Pod pátosom Seifert chápe dramatický stav tenzie, cieľavedomé, energické a odhodlané chcenie, prahnutie po spravodlivosti a pravde. Takýto pátos sprevádza hlboké všestranné a kritické porozumenie veciam, iné než akého je schopná najcitlivejšia lyrika, ktorá je nutne nekritická, lebo jej chýba odstup, vždy vypovedá len o svojom subjekte, ktorý tvorí s objektom jednotu. Akokoľvek hlboké môže byť ponáranie sa lyrizmu do skutočnosti, akokoľvek bohaté a mnohoveštvené môže byť jeho videnie vecí a akékoľvek závažné je jeho objavovanie, ako aj vytváranie vnútorných rozmerov ľudstva, je predovšetkým záležitosťou zmyslov a citu, ktoré živia fantáziu a sú ňou spätne oslovované. Pravda preto nikdy nemôže zvíťaziť bez pátosu. Pátos činí aj z nezdaru či neúspechu niečo viac, pozdvihuje neúspech na udalosť, ktorá má zmysel a plní svoje poslanie ako dielčič pohybu k tomu, čo má byť dosiahnuté, alebo možno raz bude dosiahnuté. V tomto pátos predstavuje aj našu nádej. V lyrickom stave nechceme nič dosiahnuť, prežívame a oddávame sa prítomnému okamihu, pohybuje sa v inej polohe myslenia, cítenia a chcenia, v polohe osobnej nezainteresovanosti vôle. Započúvame sa do toho, čo nás obklopuje a nachádzame týmto spôsobom sami seba. Práve takto dosahujeme autentickosť svojej identity a najväčšiu úplnosť svojej integrity. V tomto sebaodovzdávaní nachádzame svoje bezpečie.

J. Seifert uvažuje o lyrickom stave ducha ako o jednej zo síl, ktorá by sa podieľala na pretváraní človeka, jeho spôsobov vnímania a videnia, jeho vedomia vôbec. Lyrický stav ducha je niečím, čo ďaleko presahuje oblasť lyriky i poézie a umenia vôbec. Tam, kde by sa výrazne prejavoval, mohol by vtisnúť kultúre nové priaznivé rysy, mohol by plniť podobnú úlohu ako mystická meditácia, bol by školou vnímania, školou toho, ako nechávať skutočnosť, aby k nám prichádzala sama. Napomáhal by teda k celkovej zmene a kultivácii vedomia.

aspekty skutočnosti, ako aj celok osobnosti s jeho zmyslami a citom, rozumom a vôľou.

Hľadanie pravdy sa vždy deje v napätom priestore polárnych extrémov ľudskej existencie. Bez zápasu protikladov niet napredovania, patria k bytiu a ich zmierenie by sa rovnalo zmeraveniu. Sám proces rastu a zrenia človeka sa realizuje metamorfózami v neustálom nepokoji. Autentická existencia prežíva a dokáže pretrpieť tieto protiklady a extrémny.

Možno je zápas o kultúru dnes práve pohybom medzi statickým a dynamickým stavom ducha. Podľa vyššie spomínanej idey komplementarity, ktorá je plne prítomnou zložkou európskych duchovných tradícií a hlavným spojivom kultúrnych aktivít človeka, žiadny jav nemožno definovať iba jedným aspektom. Len celostný pohľad umožní preklenúť protikladné východiská a uvidieť ich ako obohacujúce dopĺňanie sa. Cez túto prizmu je možné nazerať na všetky kultúrne aktivity a teda aj na mnohé protirečenia, ktoré sprevádzajú takmer všetky významné umelecko-kultúrne javy s dvojznačnou povahou. Aj problematika kultúry je tak problematikou ľudských symbolických foriem.

Na premene, o ktorú v hĺbke našej doby ide, v ktorej by sa všetko staré, zmeravené, odludštené stalo novým, mladým a ľudským, sa z nášho pohľadu môže významnou mierou podieľať práve nové chápanie symbolov, obnovenie symbolizujúceho charakteru a súvislosti so symbolizovaným. Symbolická reč sa zjavuje ako koncept obnovy pôvodného a autentického, K. Nandrásky (2002) konštatuje, že bude v kultúrnej potope jediná, ktorá prežije. Preto sa potrebujeme učiť, ako rozumieť obrazom symbolickej reči.

Existencia mnohodoménových javov poukazuje na potrebu rozvíjania tzv. paradoxného myslenia a schopnosti vnímať a prekračovať vyššie naznačené korelácie a konflikty medzi zmyslom a obrazom v podstate symbolického,¹¹¹ zmyslovo-obrazného výrazu. Zosymbolizovaný obsah už nevyzýva len k emocionálnej odozve, ale k „vhladu“, najhlbšej a najvýznamnejšej vrstve obsahu, čo si vyžaduje aktivitu a rozvíjanie intuície.

111 Archetypálne obrazy majú spoločný základ vo všetkých kultúrach. Vďaka procesu symbolizácie unikajú pojmovému uchopeniu.

V tomto procese môžu zohrať významnú úlohu integratívne kultúrno-hudobnopedagogické aktivity, ktoré posúvajú do centra pozornosti človeka a jeho antropogénne a kultúrne zakotvenú individualitu, umožňujú rozvíjať schopnosť komunikovať s inými kultúrami, epochami, rasami, náboženstvami, nielen mobilizovať schopnosti, zručnosti, či improvizálny výkon. Ide o trendy veľmi blízke súčasnej koncepcii multikultúrnej výchovy.

Systémy hodnôt a základné otázky života prostredníctvom umeleckého aktu preskúmajú zvukovo-scénické a hudobno-divadelné improvizácie, realizujúce veľké archetypálne témy svetského i duchovného umenia, spojené s európskymi aj mimoeurópskymi kultúrami. Vo výrazovom a obrazovom celku scénických útvarov sa sprítomňujú obrazy sveta a cieľavedome sa zúžitkovávajú hodnoty rozličných kultúr.

Receptívna, kreatívna a intelektuálna rovina hudobno-dramatickej skúsenosti tiež môže mobilizovať hĺbkovo-psychologické obsahy a prenikať do doposiaľ potlačených oblastí vedomia či nevedomia, čo prináša širšie seba-poznanie ako aj poznanie „inakosti“.

Utváranie nášho vedomia pre tento svet predpokladá výchovu integrálneho chápania skutočnosti, uvedomenia si plurality kódov, čo vedie k pochopeniu univerzálnych hodnôt v širokom kontexte kultúrno-antropologickej i kultúrno-historickej tradície.

Problematika integrovaného a symbolického vnímania je cestou zameranou na celok, na súvislosti, štruktúry a vzťahy, čo sú zároveň postulované požiadavky súčasnej filozofie výchovy.

Miesto umenia vo svete je teda jeho základným ontologickým určením či vymedzením. Umelecký obraz v sebe prezrádza úzku súvislosť s bytosťnými ľudskými záujmami a cieľmi. Na týchto základoch vidíme možnosti tvorivého uvažovania o zmysluplnosti a tvorbe integračných koncepcií, kde je hudba najsilnejším integrátorom.

Poznávanie a porozumenie v procese integratívneho umeleckého kreovania chápeme v jeho individuálnom a historickom zakotvení ako umelecké a imaginatívne riešenie existenciálnych problémov, ako symbolickú aktivitu, ktorá je duchovným jadrom a tvorivým dôvodom k odhaleniu zmyslu.

Ide o proces stávania sa, o akt celého človeka, o dialóg, existenciálny vzťah, o pohyb medzi Ja a Ty.¹¹²

112 Psychológ S. L. Rubinstein vo svojom známom výroku upozorňuje, že veľkosť človeka sa prejavuje nielen v jeho činnosti, ale aj v nazeraní, schopnosti postihnúť vesmír, svet, bytie a vytvoriť si k nim správny vzťah. Pojem človeka, bytia môžeme pochopiť alebo určiť len prostredníctvom jeho vzťahu ku všetkému existujúcemu, ktoré zahŕňa materiálne a ideálne (Berger, 1997).

4 KREATIVITA A INTEGRÁCIA V HUDOBNO-PEDAGOGICKEJ KONCEPCII SKLADATEĽA A PEDAGÓGA JURAJA HATRÍKA

Hatríkov hudobno-pedagogický model je v súčasnosti ojedinelý pedagogický postoj autentického prístupu k dielu, zachytávajúci najhlbšie aspekty mysterióznej a dialogickej povahy výchovy, ktorej koreňom je učiť sa priamo sa dotýkať, vnímať a reflektovať svet ako celok, v súlade s nami postulovanou filozofiou.

Svoje uvažovanie J. Hatrík (1997b) smeruje k obnovovaniu kvality osobného vzťahu k dielu (dielo pre mňa), k zisťovaniu miery zaujímavosti, či účinnosti, pre konkrétneho človeka. Zjavnosť a skrytosť, ktorá je daná archetypovými významami, prebúdza údiv, úžas, otvára pre vzťah, fascinuje (symbolika prírodných živlov, symbolika stromu, kruhu, časovej cyklickosti atď.).

Neprirodzené odtrhnutie vzorcov myslenia od vzorcov prírody, života,¹¹³ príznačné pre európsku, západnú civilizáciu, oslabuje archetypálny základ, devastuje rozprávku a celý výchovný priestor na umeleckú výchovu v detstve.

Prácu so živou hudbou reprezentuje narábanie s celkami, odkrývanie a objavovanie množstva súvislostí a úrovní oproti neživým, vypreparovaným, v praxi neexistujúcim abstrakciám – napr. oddelenie melosu od rytmu, metra, tempa, harmonickej funkčnosti, artikulácie, farby. Tvarotvorné a výrazotvorné prostriedky sú v tejto perspektíve dve strany toho istého celku, ako východiska hermeneutického výkladu a interpretácie.

113 J. Hatrík rozvinul úvahy Romana Bergera, ktorý poukazuje na degradáciu výchovy do pozície ornamentu, niečoho navyše, bez čoho je možné sa zaobiť. Kultúru proti prírode a životu podľa Bergera postavila subjektovo-objektová schizma v poznávacej paradigme západného človeka. Aj umenie a umelecká výchova sa podľa Hatríka včlenila z kultúry, servíruje pseudofakty, schémy, vzorce uvažovania a postoje, ktoré sú odtrhnuté od života, prírody, preferujúc povrchovú úroveň metodík, nekoncepčných aktivít, kde prevláda scholastický prístup a účelová manipulácia. Podceňuje sa snaha preniknúť k podstate veci a objavovať hlbšie súvislosti.

Do centra pozornosti Hatrík kladie priamu živú skúsenosť (komplexný, živý, individualizovaný zážitok) z kontaktu s hudobným tvarom, štruktúrou, myšlienkou, posolstvom, a chápe ju ako princíp v záujme zachovania syntetickej jednoty. V pohľade na hudbu a jej štruktúru, v ktorej sa prejavuje dialektika a dynamika „časť – celok“, preto navrhuje uprednostňovať tvar¹¹⁴ ako jednotu medzi vytvoreným a vnímaným, medzi štruktúrou a fenoménmi.

Hatríkova (1997b) metóda percepčnej analýzy korešponduje so zásadami hermeneutiky, opiera sa o hudobno-semiotický koncept,¹¹⁵ ponímajúci hudbu ako znakový systém, smerujúc od fenomenológie cez inteligibilitu až k esencionalite vnútorného významu. Percepciu teda autor chápe ako aktívny vzťah medzi poslucháčom a tvorcom, ktorý sa vytvára priamo v interakcii. Naprojektované a nasmerované prežívanie je spojené s chápaním zákonitostí. Čo nie je prežité (orientácia na nonverbálne, či metaverbálne techniky analýzy diela), nemôže byť teoreticky a odborne analyzované.

Takéto uchopenie analýzy a pedagogickej interpretácie si vyžaduje otvorený, spontánny a kreatívny prístup bez predsudkov, vopred nadobudnutých istôt, či vypestovaných formálnych stanovísk, akceptujúci viacznačnosť, mnohodimenzionálnosť, a teda nejasnosť a neúplnosť významu.¹¹⁶

114 V hudbe je prítomný len aktuálny okamih, a preto aby tu bolo možné zažiť celok, je dôležitý princíp, opakovania, súvislostí, neustáleho návratu k tomu, čo už bolo. Aby sa vytvoril tvar, musí byť proces v čase zacyklovaný. Kresánek to nazval proporčnosťou. Proporčnosť v tektonike je zdrojom zážitku (Hatrík, Čunderlíková, 2003).

115 J. Hatrík verí v semiotickú koncepciu analýzy a štruktúrovania diela, čo znamená, že každé dielo odkazuje na niečo, čo je mimo neho, a to aj v hudbe, ktorá sa neusiluje niečo znamenať a zdá sa byť čistou konštrukciou. Aj taká hudba však vyjadruje určitý typ človeka, jeho myslenie. Autor poukazuje na skutočnosť, že v európskom umení je reprezentačná znakovosť (hodnota hudby ako filozofie, spojenie hudby so životom, s pohybom, dýchaním a pod.) jej imanentnou vlastnosťou. Silu hudby vytvára dialektický prienik prezentačnej funkcie (to, ako je urobená) a reprezentačnej funkcie (Hatrík, Čunderlíková, 2003).

116 Možné pedagogické problémy pri neurčitosti, rozostrenosti, či neostrosti významov na strane subjektu sú podľa Hatríka kompenzované tým, že takým spôsobom je možné pružnejšie a vernejšie adaptovať podnety k semióze. V súvislosti s hrozbou odlúčenia idey pojmu, ktorý má byť vyjadrený, od prostriedkov výrazu, ktorými má byť naplnený, Hatrík kladie požiadavku rozlíšenia gesta a štruktúry ako stanovenie miery medzi prezentačnou a reprezentačnou funkciou (Hatrík, 1997b).

J. Hatrík (2003) konštatuje, že u praktizujúcich hudobníkov, ale aj u hudobných teoretikov, sa zo zorného uhla vytráca vedomie autentického vzťahu ku konkrétnemu hudobnému dielu, čo sa prejavuje tým, že nie sú schopní údivu, očarenia, pokory pred inkarnáciou krásy, ducha, intelektu v dielach veľkých autorov. Základom takého vzťahu je *prežívané poznanie*, aktívna úloha subjektu v celej jeho komplexnosti (podľa Hatríka aj v prípade reflexie).

Centrálnou aktivitou hudobnej analýzy je porovnávanie, ktoré autor chápe ako porovnávanie medzi jednotlivými dimenziami existencie diela, predovšetkým ako porovnávanie zážitku, perцепčného východiska so štruktúrou hudobného diela. Toto porovnávanie je viacvrstevným procesom, ktorý je treba nasimulovať v jeho zážitkovej a kognitívnej postupnosti. Pri postupnom stratifikovaní vrstiev analytického pohľadu odporúča postupovať od prvotných významov, dešifrovaných na báze senzibility (stav nerozlíšenej, polysenzorická a imaginačno-asociatívna fáza),¹¹⁷ až ku komplexným významom,¹¹⁸ k obsahu, „mentálnym portrétom“, kde ako predpoklad pokračujúceho poznania pristupuje inteligibilita (fáza pozorovania a čoraz presnejšej evidencie štruktúry, kde sa pôvodne spontánne, intuitívne reakcie postupne intelektualizujú).¹¹⁹

117 A. Honneger v knižke „Zariekanie skamenelín“ prirovnáva kompozičný proces k „vynáraníu katedrály z hmieľ“, pri ktorom vnímame najprv obrys, potom postupne čoraz viac detailov i súvislostí (Hatrík, Čunderlíková, 2003).

118 J. Volek (1992) upozorňuje na zásadný rozdiel medzi významom a asociáciou v hudbe, zároveň však konštatuje, že v sémantickej analýze sa s asociáciami počíta. J. Hatrík je na základe svojich skúseností presvedčený, že postupným „zahusťovaním“ významu v množine asociácií je možné dospieť k takému významovému jadrú, ktoré koreluje so štruktúrou (Hatrík, 1997b).

119 Panofského metódu ikonografického a ikonologického rozboru, kde je história postavená ako štruktúrované poznanie v zmysle tradície, sa Hatrík snaží voľne aplikovať pri hudobnej analýze, postupnom stratifikovaní vrstiev analytického pohľadu. Panofského trojstupňové interpretovanie (prvotné, prirodzené významy; druhotné, konvenčné významy; vnútorný význam) vytvárajú svet symbolických hodnôt, postupom od fenomenologického východiska (senzibilita) cez inteligibilitu k vnútornému významu, k syntéze (syntetická intuícia), ktorá má paralelu aj v ontogenéze myslenia. Interpretácia diela by mala zrkadliť všeobecné tendencie ľudského myslenia, čo je aktom znovuvstavenia, osvojenia si umeleckého posolstva v celej jeho plnosti (Hatrík, 1997b).

Hatrík sformuloval metodologickú postupnosť percepčnej analýzy ako špirálovitý proces, v ktorom v rámci opakovaného kontaktu s dielom začína krúžiť nad úrovňou voľných asociácií, výrazových konotácií, cez „zahusťovanie“ významu v množine asociácií, prostredníctvom čoho je možné dospieť k relevantnému významovému jadrú, ktoré koreluje so štruktúrou diela.

Tieto dve úrovne skupinovej semiózy je treba viacnásobne ohmatávať. V pedagogickom procese je preto dôležité podľa základnej zásady brainstormingu oddeliť fázu spontánnej percepcie, kde prevažuje činnosť obrazotvornosti, fantázie a intuitívnych asociácií, od kritického hodnotenia.

V tretej fáze je potrebné dospieť ku skúmaniu štruktúry diela, vysvetliť gesto a účinok na poslucháča, v korelácii so základnými princípmi stavby (evidencia rysov, znakov, formy, štýlu, funkcií) ako aj významové a symbolické usporiadanie znakov (prvky semiotickej analýzy).

Didaktizácia hudobno-teoretickej problematiky teda podľa J. Hatríka (1994) musí vychádzať z gesta a štruktúry, pretože každá hudba je súčasne gestom (reflexívnym, kontaktibilným správaním) aj štruktúrou (sofistikovaným vesmírom vzťahov, štruktúr, podriadených zákonitostiam života). Toto si vyžaduje, aby učiteľ vopred obnažil výrazovo-existenciálne korene problematiky (emocionálna participácia), aby namodeloval zážitkovú sféru tak, aby sa spontánne, intuitívne momenty dali postupne, bez skreslenia zložitosti intelektualizovať. Gesto a afekt sú teda atribúty prvej komunikácie, prvého dotyku (čítanie „tváří hudby“). Autor navrhuje aktivovať gestický dialóg autor navrhuje prostredníctvom vytvárania percepčných vzoriek. Prvou etapou didaktizácie je teda afektová, emocionálna participácia a komplementácia percepčnej vzorky. Preparácia percepčnej vzorky je jednak vhladom do štruktúry, vytrhnutej z času, spomalenej kvôli pozorovaniu, ale aj dialógom s týmto časovým aspektom. V elementárnej hudobnej pedagogike je možné pracovať prevažne na úrovni „sekúnd“ a „minút“, „hodiny“ sú nedostupné, až keď dozreje ontogenetická situácia. Silný pedagogický moment je v tom, že dieťa na pocit z hudby reaguje reflexívne, podvedome, mimovoľne a vnikanie do gestiky a štruktúry sa deje cez priame aktivity, s využitím pohybu, tanca, vokálnych alebo inštrumentálnych aktivít, či

kreslenia. Hatrík navrhuje pracovať aj s priamou participáciou detí k reálnemu zneniu skladby. Využívanie komplementárnej aktivity posúva detský zážitok k radosť z podielu na niečom, čo by samo nedokázalo oživiť, a čo dieťaťu dáva zážitok spolupatričnosti a užitočnosti. Cieľom pripravených vzoriek¹²⁰ hudby je vybudovať záchytné body (ostrovčeky) živej skúsenosti, ktoré potom pri počúvaní celku posilňujú motiváciu, otvárajú dušu dieťaťa k pochopeniu zmyslu. Pri výbere percepčnej vzorky, ktorú necháva dozrieť v zážitkovom zázemí (neskôr poznatkovo fixuje), sa Hatrík riadi najmä kontrastom, polaritami, dichotómiami, hľadaním podobností, príbuzenstiev, nuáns, variánt. Okolo tzv. „ostrovčekov“ živej skúsenosti sa usporadúva aj to, čo deti priamo neohmatali cez činnosti, ale kde cítia väzby, podobnosti, zmeny, odchýlky.

Teoretickým zázemím Hatríkovho didaktického uvažovania je teória systémov,¹²¹ ktorá učí, že živé a dynamické systémy zjednocujú rôzne protikladné alebo paralelné sily do jedného účinku. Základné princípy, podľa ktorých sa správajú živé organizmy, sú princíp plnosti a jednoty. Detský údiv a obrazotvornosť umožňujú súčasné prijatie zázraku aj reality. Hatrík inklinuje k protikladom už samotnou podstatou svojej osobnosti, ktorá je fascinovaná detstvom, spontánnosťou, hravosťou a bezprostrednosťou, s dominanciou intuitívneho vnímania sveta oproti jeho intelektuálnemu, filozofickému a hlbavému založeniu. V snahe osloviť detského poslucháča, Hatrík vo svojej hudbe zo spoločného štrukturálneho jadra generuje rozličné, často navzájom protichodné „charaktery“, či „idiómy“ (diatonický prvok nahradený chromatickým, augmentácia versus diminuencia, rytmické alebo metrické zmeny), čo dosahuje cez ideu spôsobu rozvíjania motívov. Detskému poslucháčovi sa chce Hatrík priblížiť aj sémantickou ambíciou,¹²² ktorá sa prejavuje v tom, že jednotlivé hudobné motívy sa zasadzovaním do

120 Prostredníctvom „percepčných vzoriek“ Hatrík rešpektuje detský „konkretizmus“, skúsenosť, ktorá ukazuje na silu detailu, koncentrovanej emocionality hudobného obrazu.

121 Podľa Hatríka by sa synergetika a dynamika živých systémov mala zapracovať do didaktického reťazca (Hatrík, Čunderlíková, 2003).

122 Hatríková hudba vďaka sémantickej ambícii nabáda k psychologicko-semiotickým interpretáciám.

špecifických kontextov mnohovrstevnatého štruktúrneho tkaniva stávajú nositeľmi určitého symbolického významu (ocitnú sa v rôznom hudobnom prostredí – v harmonicky statickom, alebo dynamickom kontexte, v súlade alebo rozpore s inými motívmi). Sémantický charakter má aj inštrumentácia (napr. chorál je spätý so sférou dychových nástrojov, chaos a prvopočiatok je spätý s nástrojmi orffovsko-rozprávkovej sféry a pod.).

Poznávanie a praktické zvládnutie hudobnej štruktúry sa deje využívaním elementárnej kompozície. Za improvizáciu však Hatrík považuje tvorivé hudobné myslenie, slobodný prejav invencie, tvorivý akt, ktorého výsledky presiahnu aktuálny stav zručností, návykov, vedomostí, kedy vznikne niečo nové. Schopnosť improvizovať je treba pestovať prostredníctvom predkreatívnych hier, kde dochádza k zoznamovaniu sa s materiálom a schémami, ich objavovaním v činnosti, hre, v narábaní s materiálom, zvukom a priestorom. Krok od fluencie, v rámci ktorej autor navrhuje kombinovať tréning spontánnej plynulosti s tréningom adaptívnej plynulosti, s vymedzeným priestorom na pohyb, k flexibilitě (na jej princípe sa rozvíja harmónia, tektonika, inštrumentácia, hudobná obrazotvornosť pod.) považuje Hatrík za základný manéver v pedagogike hudobnej tvorivosti.

V teréne hudby Hatrík navrhuje využívať veľmi efektívnu metódu rozvoja tvorivosti – metaforu. Návyk využívať obrazotvornosť, teda opustenie pamäťového typu intelektu vedie k schopnosti simultánne nasmerovať úsilie viacerými smermi, čo oslobodzuje fantáziu od všeobecne známych, očakávaných a prijateľných stereotypov myslenia.

V intenciách pedagogickej reflexie umenia, kde nie je nič definitívne a presné, kde to „nové“ nevyklučuje „staré“, poskytuje asociatívna hra, ktorá rozvetvuje do jemnej siete individuálne dojmy, zážitky a postoje (divergentný ráz myslenia), zážitok z vynachádzania a tvorenia. Prostredníctvom intuície a empatie sa tu spájajú prvky, ktoré nemajú nič spoločné, otvára sa priestor pre nové možnosti a nuansy. Synestetická metafora umožní náhlým „vhlľadom“ objaviť hĺbku i podstatu nejakého významu, kam by sa nedostal racionálny postup. V hudobno-pedagogickom teréne je sila metafory schopná rozvíjať poznanie od obrazových ekvivalentov k účinnému ovplyv-

ňovaní myslenia detí, ruší staré, ustálené stereotypy, všetko skostnatelé, nastoľuje dynamiku a napätie.

Didaktické uplatnenie kognitívnej metafory má svoj pandant vo fylogenetickom a ontogenetickom vývoji jazyka. Hatrík preto navrhuje obrazový ekvivalent myslenia pestovať simultánne s abstraktným myslením (jazyk, reč). Vychádza zo skutočnosti, že metafora je akýmsi tvorivým mostom medzi pojmami (ľavá hemisféra) a obrazmi (pravá hemisféra), cvičí v prekonávaní paradoxu, otvára cestu od obrazu k pojmu a tak sa môže stať aj mostom medzi hudobným zážitkom a hudobným pojmoslovým.¹²³ Veľmi cenný pre hudobnú pedagogiku je v tejto súvislosti Hatríkov apel na postupné opúšťanie mechanistickej predstavy o štruktúre v tradičnom myslení o hudbe. Za najúčinnjší nástroj považuje metaforizáciu vzťahu medzi tým, čo človek pri stretnutí s hudbou prežíva, a tým, ako o nej abstraktne uvažuje, ako sa v nej racionálne orientuje. Metaforizácia hudobno-teoretickej problematiky sa darí najmä vtedy, keď vehikulum (aktivujúca a energetizujúca zložka) metaforickej dvojice je geneticky podmienené prírodou, biomorfnými, či antropomorfnými znakmi.¹²⁴

Obrazy, metafory a alegórie teda majú aj svoj kognitívny potenciál, sú skryté v štruktúre nášho myslenia. Podľa J. Hatríka (2007) kognitívne relevantnú metaforizáciu je treba nasmerovať na konotačné pole významov tak, aby bolo v čo najčistejšej väzbe na podstatu, myslené ťažisko.

Príležitosť na silné metafory okrem problematiky tónového priestoru, stupníc, akordov, modov, ponúka aj forma, ktorú tradičné chápanie väčši-

123 Autor napr. tónový priestor v projekte „Jar-raj“ metaforicky vyjadril ako mandala, magický kruh, či špirála. Vo svojej praxi bohato využíva metaforickú „revíziu“ staršieho pojmoslovia, na čo nadviazala T. Pirníková (metaforizácia harmonickej kadencie T-S-D-T ako rodiny, metafora „génov“, tónov, ktoré majú akordy kadencie spoločné, a ktoré majú rôzne stupne a úrovne príbuznosti).

124 Pedagogicky je podľa Hatríka veľmi účinná metaforika „rast zo semienka“, použiteľná predovšetkým na preniknutie k podstate hudobnej tektoniky a formy. Nové trendy hudobnej pedagogiky priradujú hudobné procesy a organizmy k živým procesom v prírode, kozme. Hudba vo svojej podstate modeluje živé procesy s rozvíjajúcim sa vnútorným organizmom. Podľa Hatríka je účinná aj metaforizácia štrukturálnych javov v hudbe, posúvanie hraníc ustálených, všeobecne známych pojmov, ktoré sú vlastne tiež pôvodne metaforickej povahy.

nou vysvetľuje ako skladačku z dielov, spájacích častí, oproti metaforickému chápaniu hudobnej formy ako organizmu a procesu, ktorý je chápaný ako živá cesta od všeobecného k zvláštnemu, od materiálu, ktorý patrí všetkým, k jedinečnému tvaru konkrétnej skladby, od technológie k estetickému prežívaní.

Metaforické myslenie si však podľa Hatríka vyžaduje neustále opakovanú poslucháčsku a interpretačnú skúsenosť, pretože len tak vyrastie a zosilnie to, čomu V. Krupa (in Hatrík, 1997a) hovorí „vedomie nevyčerpatelnosti objektu, spojené s vedomím jeho hĺbky“. Tvorba merafor preto nevyhnutne vyžaduje spoluprácu intuície, empatie a komunikačnej citlivosti.

Uvedené princípy Hatrík bohato využil pri tvorbe množstva projektov – rozhlasových, televíznych, scénických, poloscénických, náučno-výchovných a pod. Ich filozofia metaforicky vychádza z dvojznačnosti mandaly, kde energia prúdi súčasne do stredu i od stredu smerom von. Z toho vyváža typologický rozdiel medzi dvoma základnými druhmi projektu:

1. *Projekty architektonické*, v ktorých ide o vtlačanie apriórnej predstavy vlastnej vôle materiállovému médiu i spolurealizátorom. Antropopetálna, do vnútra tvorcu smerujúca gravitácia, je tu doplnená o antropofugálnu, do okolia emitujúcu energiu (perspektívny model). Hatrík však uprednostňuje non-perspektívny model, kde je hlavným zdrojom energie a rastu mandaly spoločné úsilie, často chaotický stav a počiatočná rozptýlenosť prvkov, ktoré budú v budúcnosti koexistovať vedľa seba a vzájomne spolupracovať.

2. *Projekty ochranné* vychádzajú z chaosu, z neurčitosti, bez apriórnej vízie, kde je na začiatku pocit hmlistosti, údivu, tajomstva a súčasne prebleskovanie prísľubu nečakaného riešenia, vynáranie vízie s poznaním okolností, vlastných síl, zdrojov, cieľov a možností, ako ďalej pokračovať. Hatrík tu vychádza z podstaty tzv. nelineárnych systémov, ktoré smerujú hore ku komplexite, pričom do okolia vyžarujú chaos a neporiadok. Keď v nich na vyššom stupni vznikne niečo „živé“, „nové“, to staré zaniká. V takomto type projektu Hatrík navrhuje nechať veci rásť a rozvinúť sa bez toho, aby ich bolo treba silou svojej vôle dopredu formovať. Je treba veriť v silu jadra, v jeho vlastnú energiu, ktorá si sama navádza vývoj smerom hore, k vyšším komplexnejším formám a až potom je treba pridať vlastné zdroje.

Hatrík takýto otvorený typ pedagogického projektu stavia do opozície voči tradicionalistickému pedagogickému vkusu, či postoju, ktorý charakterizuje strach z neurčitosti neznámej a nevychodenej cesty, z chaosu ako východiska a ktorý takýto postup vníma ako diletantizmus, či stratu profesionality. Hatrík takto reaguje voči trendu odumierania autentickej ľudskej reality¹²⁵ a očakáva revitalizáciu alebo rekonštrukciu skutočnosti. Zameriava sa na to, aby sa výsledky umeleckej výchovy a vzdelávania spájali a integrovali do vyššej, syntetickej formy a práve vďaka nej potom prenikali ďalej k verejnosti.

Pre súčasnú prax integratívnej hudobnej pedagogiky sú veľmi cenné určité zovšeobecnenia, ktoré načrtnol skladateľ J. Hatrík ako úvahu nad vlastnými hudobno-výchovnými projektmi, ktoré realizoval so študentmi HTF VŠMU alebo s deťmi a pre deti v rámci svojho rozsiahleho pedagogicko-výchovného pôsobenia. Naznačujú cestu, ktorá by mohla brániť povrchnému prepájaniu a opisnosti.

Projekty na báze fabulácie

1. Rozvíjanie rozprávkového sujetu – lineárne, v rámci daného alebo kompilovaného algoritmu. Otvorenosť a variabilnosť takýchto projektov umožňuje poňať jednotlivé čísla ako návody na improvizáciu, na rozvíjanie základného nápadu. Pedagogický efekt vzniká aj využitím nejakého princípu, ktorý preniká do existujúcich vzťahov a štruktúr, alebo jeho zaraďovaním do celkového dramatického sujetu, a to buď na kompilovanom, preparovanom materiáli, alebo na ucelenej pôvodnej autorskej hudbe.
2. Sieťové rozvíjanie príbehu, rozprávky, bájky – od stredu, od jadra (problém, postava, pieseň, hudobná skladba). Metodika môže vychádzať z percepcie a jej postupnej aktivizácie, v rámci ktorej je možné postupovať od hudobných diel k tvorbe rozprávkového príbehu či

¹²⁵ Hatríkovi ide o hľadanie jadra a pravdy v ľudskom živote, o autentické bytie, kde podstatu projektovania vidí v hľadaní primeraného súladu a vyváženosti vlastných chcení s tým, čo je možné, pre čo je človek disponovaný, a tým, čo priprávil život.

projektu. Ďalšie možnosti ponúka analýza umelých a ľudových piesní či využitie komponovanej detskej hudby.

Projekt na báze analýzy a metaforizácie hudby

Flexibilným modelovým príkladom tohto typu je Hatríkov projekt „Tváre hudby“, ktorého základným algoritmom je odvíjanie myšlienky „kreslenia tváre hudby“, použiteľnej v akomkoľvek materiáli, podmienkach atď. V spevohre „Statočný cínový vojačík“ autor prepája hudobnú stránku s dejovou, dramatickou. Hudba tu nevzniká ako doplnkový element k obrazu, deju, čím dotvára a usmerňuje emócie diváka, ale skladateľovi ide skôr o vytváranie symbolických hudobných štruktúr, ich metaforizáciu, oživovanie symbolov a podobenstiev. Obraz a akcia sú voči hudbe sekundárne, pridávajú sa k nej. Hudobný materiál spevohry je zásobárňou nápadov, modelových didaktických situácií, ktoré môže učiteľ ďalej rozvíjať, nanovo kombinovať a prispôbovať. Deti môžu na tejto hudbe participovať cez pohybové, dramatické alebo výtvarné aktivity, ktoré vďaka schopnosti viacmyslového vnímania u detí môžu poslúžiť ako prostriedok k pochopeniu hudby a tvorivému dialógu s ňou.

Medzi tento typ projektov patrí aj vytváranie kognitívnych hier na báze „pexesa“, „scrabble“, ktoré umožňujú hudbu rozoberať na segmenty, prvky a tiež spájať, reťaziť.

Modely skupinovej komunikácie

1. Kolektívne improvizácie na báze náhody – generátormi náhodných postupov môžu byť obrazy, texty, situácie. V rámci tejto skupiny Hatrík hovorí o možnej kompilácii z existujúcich hudobných diel a artefaktov, o ich možnom tvorivom traktovaní, či domýšľaní do nových situácií, resp. kontextov.
2. Komunikačné modely a situácie ako psychologizácia hudobných princípov. Ide tu o zhudobňovanie situácií, ktoré študenti poznajú zo života, a ktoré pomocou hudobnej gestiky vyjadrujú v konkrétnych hudobných kontextoch.

Inšpiratívne sú aj skúsenosti z využívania hudby pre psychologizáciu či dramatizáciu príbehu, ako symbolické dopovedanie, zhrnutie, podpo-

ra alebo pôsobenie proti emóciám hlavných postáv atď. (Pirníková, 2005, s. 25 – 27).

Väčšina projektov a metodických postupov je v praxi overených, učitelia majú k dispozícii pedagogické scenáre a metodické listy s návrhmi konkrétnych skladieb, jednotlivých úryvkov skladieb, piesní, štrukturálnych vzoriek na použitie, s možnosťou dopĺňať alebo vynechať čokoľvek podľa potreby a tvorivého zámeru.¹²⁶

Na margo aktuálnej situácie v oblasti hudobnej výchovy Hatrík (2009) konštatuje neustále pretrvávanie prvkov starého, scholastického prístupu, vyhodnocovanie jednotlivostí, izolovaných vedomostí, nepestovanie súvislostí a pod. Pri didaktickom uchopovaní sa podľa neho vytráca viacdimenzionálnosť hlbinej integrácie, výsledky integračných činností nie sú zahrňané do hodnotenia. Podľa Hatríka by sa ani pri nevyhnutnej simplifikácii kreatívnych prístupov z didaktických príčin nemalo strácať povedomie o ich celostnosti a najmä o najvyššej úrovni nazerania na nich, pretože ako parafrázuje V. E. Frankla, podstata ľudskej existencie spočíva v sebatranscendencii, bez nej nedochádza k naplneniu dvoch zákonov tzv. dimenzionálnej ontológie (ako uvádzame vyššie v kap. č.1) – na jednej strane nespoznávame podobnosti, analógie, súvislosti, na strane druhej zase povrchné spájame nespojiteľné.

Hatríková hudobno-pedagogická koncepcia rieši koncepčné a metodické otázky od elementárneho stupňa po semiotickú analýzu hudobného diela na vysokoškolskom stupni. Jej filozofia je aplikovateľná na všetkých stupňoch hudobno-pedagogického vzdelávania. Hatrík stavia na objektívne existujúcej psychickej štruktúre človeka, snaží sa rešpektovať komplexnosť tak na strane človeka ako aj života.

Problém tvorby pre deti u Hatríka nie je problémom redukcie kvality, hoci určitá redukcia je nevyhnutná (psychologická, ontologická a ontoge-

126 Súpis všetkých konkrétnych tvorivých výstupov J. Hatríka v oblasti tvorby pre deti a mládež uvádza E.Čunderlíková vo svojej doktorandskej práci *„Hudobno-pedagogické dielo Juraja Hatríka, jeho význam a podiel na rozvoji hudobnej pedagogiky na Slovensku,“* 2012.

netická – postup od jednoduchých riekaniek, hádaniek k náročnejším formám, ako je rozprávka, bájka, príbeh), predsa sa však deti môžu pripravovať na kontakt s veľkou hudbou, s kvalitným umením.

Pri budovaní didaktického lešenia vychádza zo špirálovej koncepcie, kde sa od elementárnych začiatkov zaoberá tým istým na inej úrovni ontogenézy a poznania. Ontogenéza hudobného myslenia by podľa autora mala byť komplementárna k fylogenetickej skúsenosti – objavenie tonality cez pentatoniku, predtónálne ľudové piesne by malo dieťa objavovať tak, ako to bolo objavované človekom.¹²⁷

Autorova koncepcia tak zostáva otvorená pre ďalšie kontinuum poznania. Táto radikálna požiadavka prvotnosti pohľadu z pozície celku, kreatívnej slobody, hľadačstva a teda otvorenosti, je v protiklade s tradičným systémom výchovy a vzdelávania, kde prijímané matrice riešení vysvetľujú, ale neosvetľujú. Hatrik chráni rýdzoť hudobného diela pred jeho pitvaním na množstvo jednotlivostí a periférnych súvislostí, kde však uniká celok, zastrešujúci množstvo detailov. O opodstatnenosti jeho postoja svedčí aj skutočnosť, že ľudská psychika v archaických štádiách fungovala výrazne odlišným spôsobom ako dnes a rozhodujúcu úlohu v nej hrala emocionalita. Časť bola bezprostredne celkom, duša sa z celku sveta ešte nevydelila, ešte neexistoval rozdiel medzi psychickým a fyzickým. Človek pracoval s priamymi výsledkami senzorických vstupov, so sledmi komplexných synestetických obrazov. V našej kultúrnej oblasti je to predovšetkým jav eidetizmu, vyskytujúci sa hlavne u detí, ktorý vykazuje tieto znaky. Eidetické predstavy doslovne reprodukovujú príslušné zmyslové detaily. Dieťa sa potrebuje naučiť vhodne reagovať na konkrétne elementy danej situácie. Jediný prchavý vnem malému dieťaťu nestačí, tú istú obrázkovú knižku chce vidieť znovu, tú istú rozprávku chce opakovať bez zmeny jediného slova. Zdá sa, že v duševnom vývine dieťaťa slúži eidetická predstava k tomu istému účelu ako neustále opakovanie. Dovoľujú konkrétnym zmyslovým zložkám okolitého sveta dokonale prenikať do mysle dieťaťa a takým spôsobom mu

127 Detskej schopnosti postihovať svet v jeho prvotnej nerozlišenej podobe – detský synkretizmus, je vlastná ikonická, obrazová štruktúracia myslenia, ktorá je prvotnejšia, fylogeneticky i ontogeneticky staršia.

umožniť preskúmať rôzne možnosti odozvy. Dieťa z nich tvorí materiál pre postoje a návyky v neskoršom živote. So svojou predstavou môže robiť rôzne pokusy, zmenou svojho správania sa môže prikloniť raz k jednej a potom zase k druhej stránke situácie, a tak postupne chápať plný význam celku a budovať postoj, ktorý rozhodne o jeho budúcej reakcii na takú istú, alebo podobnú situáciu. Celý poznávací rast spočíva v postupnom vyjasňovaní, kedy sa mentálny obsah vynára zo stavu nerozlíšiteľnosti a smeruje k jasnosti a rozlíšiteľnosti. Až vtedy ho je možné abstrahovať, myslieť oddelene a pomenovať (Rollo, 1993).

Túto zákonitosť potvrdzuje aj J. Piaget (1993), ktorý sa zaoberal procesom nahrádzania obrazu veci znakom, a ktorý v ňom rozoznáva tri fázy. Keď dieťa ešte nerozlišuje vonkajší a vnútorný svet, verí, že meno je súčasťou pomenovaného predmetu či veci, rovnako ako v mýtickom myslení (synkretické, celostné vnímanie). Neskôr je presvedčené, že medzi menom a vecou je určitá harmónia. V poslednej fáze plne rozlišuje vec a jej arbitrárne pomenovanie. Takto dieťa prechádza procesom vývinu od vnemu až k abstraktnému mysleniu. V tomto kontexte je dôležité poukázať na skutočnosť, že neokortex, ako fyziologický korelát racionálnej úrovne nemá priame spojenie s receptormi. Každý vnem prechádza najprv vegetatívnou úrovňou, potom vstupuje do emocionálnej úrovne, kde je valorizovaný na pozadí doznievajúcich zážitkov, nálad, očakávaní, a takto zmenený je vnímaný ako vlastný predmet. Valorizácia je v porovnaní s racionálnym spracovaním oveľa rýchlejšia, takmer okamžitá, takže k racionálnemu spracovaniu dochádza až po nej.

Racionalita sa teda začína vyvíjať za naprostej prevahy emocionality – tak v rovine ontogenézy, ako aj fylogenézy. Skôr, než sa začne rozumová reflexia, je už problém intenzívne riešený emocionalitou, ktorej zasvietila nádej, kde sa v hĺbke tvaruje intenzívna emócia ako predpoklad každej identifikácie, ktorý sa rozvinie do zdroja existenciálneho uspokojenia. Plným uvedomením, pomenovaním, resp. ďalším spracovaním racionálnymi prostriedkami potom k tomuto vzťahu pristúpi racionálny prvok a vznikne hodnota. Vlastný výber základného prvku vzťahu je prevádzaný mimo racionalitu. Jediniec si volí hodnotu a jej výber nie je diktovaný morálkou, ktorá

by mu predchádzala (táto vzniká až prijatím hodnoty), ale výlučne mierou existenciálneho uspokojenia.

Poznanie tendencií ľudského vnímania a myslenia generuje aj interpretáciu diela ako akt intuície, celostného vnímania, či „vhladu“, ako akt „znovustvorenia“, kde zážitok splynutia s dielom osvojuje umelecké posolstvo v celej jeho plnosti. Hudba tak nie je exkluzívnou oblasťou mimo život a svet. Umenie a hudba sú integrovaným prejavom celej ľudskej psychiky, preto je v pedagogickom procese centrálnym problémom objavovanie súvislostí medzi hudobnou štruktúrou a esteticko-emocionálnym významom. Spájanie kognitívneho princípu s obrazovým by sa malo modelovo odvíjať od existujúcej psychickej štruktúry človeka, ako aj z hlbokého poznania fungovania mechanizmu emocionality a intelektualizačných procesov na úrovni ontogenézy a fylogenézy.

V Hatríkovej koncepcii je z nášho pohľadu kreativity chápaná ako metóda, ktorá nestavia na výkonnostnom momente, ale na kooperatívnom, zmysle pre „nové“, otvorenosti ku skúsenosti, čo buduje osobnostnú dimenziu, charakterizujúcu kognitívny aspekt vzťahu k svetu, ale aj jednotlivé zložky emocionálnej inteligencie a úroveň morálneho uvažovania. Hatríkov koncept poskytuje priestor pre tvorivú realizáciu a rozvoj tak pre zmyslovo orientované typy ľudí, ako aj pre intuitívnych jedincov.

Jeho koncepcia nesie znaky rozvíjania paradoxného a analógového myslenia, ktoré je charakteristické pre dialektické myslenie, a teda pre múdrosť ako integrovanú vlastnosť osobnosti. Otvorená sféra, ktorá akceptuje nejednoznačnosť, neistotu, nezakotvenosť, vedie k údivu nad životom, zmyslu pre tajomstvo.

Psychické procesy zasiahnuté zmyslovým synkretizmom nadobúdajú zvláštnu silu, ktorá napomáha celkovej otvorenosti a kreativite človeka, vďaka tvorivej energii imaginatívno-asociatívnych a fantaziálnych predstáv, ktoré sú viazané práve na emocionalitu, a tiež vďaka spájaniu viacerých zmyslových modalít, pri ktorých vznikajú nové konfigurácie vnemov a predstáv.

Hatrík však zároveň kladie dôraz na dôsledné rozvíjanie najzložitejších hudobných schopností – hudobného myslenia a kreativity, smeruje k poznaniu hudobnej štruktúry, hudobných zákonitostí a výstavbe pojmov.

Ide mu o výchovu ku kreativite, ktorá umožňuje evolúciu psychiky ako celku, ktorá vedie k autentickosti, zodpovednosti, étosu a kultivácii procesov myslenia a cítenia zároveň.

4.1 Metafora ako metóda rozvoja kreativity v hudobno-pedagogickom procese

Metaforické vyjadrenie pocitov, predstáv, konotácií, ktoré hudba vyvoľáva, je podľa Hatríka homomorfné významovej rozostrenosti, hmľistosti, či nerozlíšenosti prvotného vnímania, detskej schopnosti postihovať svet v jeho prvotnej nerozlíšenej podobe. Detský synkretizmus je ikonická, obrazová štruktúracia myslenia, ktorá je prvotnejšia, fylogeneticky i ontogeneticky staršia.

Metafora a symbol sú spôsoby ukazovania, pri ktorých vzniká napätie medzi odkrytosťou a skrytosťou vecí. Zakrývaním je možné zvýrazniť skrývané tým, že sa ukáže len detail a „zhutní“ sa predvedenie celku. Človeku je v reálnom čase dostupný len obmedzený repertoár významovosti a zmysluplných súvislostí, a preto keď ho na veci niečo oslovuje, iné sa zároveň skrýva. Život je tak spojený vždy s neustálym tajomstvom. Práve toto tajomstvo má neodbytnú motivačnú silu.

P. Eggerová (in Čačka, 1999) prisudzuje symbolu „význam“ a metafore „zmysel“. Metaforické vyjadrovanie je blízke sekundárnemu symbolizmu, ktorý je podľa J. Piageta (1993) veľmi intuitívnou záležitosťou, pretože sa prostredníctvom neho dostávajú do hry tajné a potlačené prania. Metafora je pre dieťa komunikatívnym prostriedkom, ktorý sa podobá šifre, ku ktorému sa vracia zvlášť v období dospievania. Symbol vedie k „vhladu“ a porozumeniu, a teda ako taký uzatvára, oproti metafore, ktorá vedie človeka k osvieteniu, a teda otvára. Človek sa ocitá v jednote s podstatou skúmaného javu, následnosť sa mení na celostný pocit simultánnych asociácií. Cha-

otickosť asociatívnych procesov sa vďaka metafore mení na koncentrický proces, metafora nás vedie k podstate.

Metafora bola odborne bohato skúmaná. V posledných desaťročiach sa stala diskutovanou témou rôznych odborov, ako je gnozeológia, logika, lingvistika, metodológia vied, estetika či filozofia. Tradičné poňatie vychádza z Aristotelovej „Poetiky“, v ktorej autor metaforu definuje ako pomenovanie prenesené z jednej veci na druhú, buď z rodu na druh, alebo z druhu na rod, alebo z jedného druhu na iný, alebo podľa podobnosti (Aristoteles, 1980). Základom tejto substitúcie je podľa Aristotela vnímanie podobnosti. Z tohto pohľadu vychádza dodnes rozšírená definícia metafory ako preneseného pomenovania na základe podobnosti.

Pre oblasť využitia metafory v umeleckej pedagogike je relevantná koncepcia V. Zusku (1993), zameraná na analýzu faktorov, ktoré majú rozhodujúci význam pre pochopenie účinku pri recepcii metafory. Na základe vzbudenia reflexie a prerušenia kontinuity prúdu vedomia dochádza k mechanizmu skoku, ktorý má povahu náhleho vynorenia celku. Vtedy recipient zakúša zážitok z parciálnej transcendencie, lebo si zachováva zmyslovo dané. Cezúra (zastavenie sa v čase) je v plynutí vedomia integrovaná a je výsledkom syntéz vo vyšších, komplexných, reflektujúcich vrstvách vedomia, čo podporuje názor, že celok a nečasový faktor sú prítomné v ľudskej skúsenosti. Syntéza metafory sa uskutočňuje nad plynutím žitého času. Od okamihu stretnutia s metaforou sa posilňuje imaginatívna zložka, ktorá podmieňuje prechod k estetickému hodnote v zážitku. Imaginatívna zložka je pre dekódovanie metafory nevyhnutná. Podľa Husserlovej filozofie časového vedomia slúži celý imanentný časový objekt (prúd hudby) ako základňa syntetizujúceho vedomia, ktorého zjednotenie transcenduje prúd hudby v smere nečasovej transcendencie, estetického hodnoty. Ide o syntetické akty vyššieho radu, vyúsťujúce do nečasovej transcendencie, k estetickému hodnote.

Aj A. N. Whitehead (in Zuska, 1993) podporuje názor, že základným charakterom sveta hodnôt je jeho bezčasová koordinácia nekonečnosti možného pre realizáciu. Metaforický skok, cezúra, začína a prebieha aj na úrovni zmyslovej a senzomotorickej, preto recipovaná metafora môže dosahovať veľmi silné účinky od tela po ducha.

S. T. Coleridge (in Čačka, 1999) v tomto zmysle rozlišuje fantáziu ako primárnu a sekundárnu imagináciu, pričom obidve smerujú k syntéze. Primárna imaginácia usiluje o zjednotenie v rámci apercpcie samej (predobraznosti), schopnosťou odvodzovania predstáv z našej zmyslovej skúsenosti, a sekundárna tvorivá imaginácia smeruje k celku, ktorého jednotlivé časti postupne miznú, oslobodzuje od zmyslovej bázy, podieľa sa na napĺňaní symbolickej referencie. Sekundárna imaginácia je spätá s reflexiou, schopnosťou otvoriť sa pôsobeniu iných svetov a umožniť im tak tvarovať, štruktúrovať naše prozumenie samým sebe. Vplyvom reflexie dochádza k diskontinuite vo vnútornom časovom vedomí. Reflexia je jeden z konštitutívnych momentov estetickej recepcie a reflexívna aktivita je vždy znaková, symbolická. Symbol môže žiť len v reflektujúcom vedomí. Len bytosť schopná symbolizácie ako univerzálnej štruktúry zážitku sa môže otvoriť pôsobeniu odlišných významov, môže sa orientovať v množstve asociácií a je schopná vo svojej skúsenosti objaviť vzťahy odlišných významov. Metafora je teda zásahom do sebaotvárania človeka.

Pre umenie je tiež veľmi podnetné chápanie metaforu na pozadí predpokladaných nevedomých psychických procesov a obsahov, vychádzajúce z teórií Z. Freuda a C. G. Junga. Základným dielom, ktoré inšpirovalo psychoanalytické práce o metafore je Freudov „Výklad snov“.

Hlavnými mechanizmami snovej práce sú zhustenie (kondenzácia), kedy kombináciou niekoľkých predstáv dochádza k vytvoreniu zloženej predstavy presunutím, ktoré spočíva v nahradení jedného prvku druhým alebo v prenesení akcentu z jedného prvku na druhý. Názorná reprezentácia znamená, že abstraktné myšlienky sa v sne prezentujú v obrazoch, názorne, plasticky. Prostredníctvom sekundárneho spracovania vzniká z jednotlivých prvkov súdržný celok.

Na Freuda nadviazali štrukturalistickí lingvisti R. Jakobson, M. Halle a štrukturalizmom ovplyvnený J. Lacan. Z ďalších autorov sa psychoanalytickému chápaniu metaforu venovali R. Rogers, R. Billow a R. P. Honeck (in Chrz, 1996).

Psychoanalytický pohľad chápe metaforu ako nepriame vyjadrenie psychických obsahov, afektov a motívov, ktoré sa v priebehu individuálnej

histórie stali nezlučiteľnými s vedomím a boli vytesnené do nevedomia. Metafora tu býva založená na procese zhustenia, kombinácie niekoľkých predstáv, kde prostredníctvom vyjadrenia dochádza k procesu presúvania psychickej energie, uvoľneniu afektu, redukcii tenzie. Psychoanalýza konštruuje nevedomý kontext metaforického vyjadrenia a na pozadí tohto kontextu demaskuje metaforu ako vyjadrenie a odreagovanie vytesnených obsahov a afektov.

V psychoanalytickom poňatí je metafora určitým kompromisným útvarom medzi nevedomím a vedomím, medzi vytesneným práním a sekundárnym procesom (v ktorom dôjde k odreagovaniu vytesnených obsahov). Aj keď sa Jungova psychológia zaoberá prevažne symbolmi, a nie metaforami, jeho psychológia je akousi metaforickou psychológiou, pretože často využíva mytologické metaforu a postihuje dôležitý aspekt metafory, rozmer hĺbky.

J. Hillman (in Starý, 1990) používa pre označenie archetypov pojem „koreňová metafora“, pričom vychádza z faktov, že k rôznym oblastiam skutočnosti pristupujeme vždy s určitými predpokladmi, s určitou perspektívou, ktorá predstavuje akýsi vzorec, prostredníctvom ktorého na túto skutočnosť nazeráme. Jedno je videné, chápané a vyslovené ako druhé z hľadiska toho druhého, skrze to druhé. V tejto súvislosti podľa nášho názoru predstavujú aj rozličné typológie osobnosti akési mapy, prostredníctvom ktorých pristupujeme ku skutočnosti v zmysle určitých metafor. Základné alebo koreňové metaforu teda poskytujú vzory nášho myslenia, cítenia a činností. Hillman ďalej vysvetľuje, že pojmový archetyp, metafora a symbol sa často zamieňajú. Ak nejaká skutočnosť poukazuje za doslovný zmysel a je manifestáciou hlbšieho zmyslu, ide o symbol, ak treba zdôrazniť, že cez určitý vzor je nazerané na niečo iné, a keď ten vzor je určitou perspektívou, vtedy môžeme hovoriť o metafore.

Idey sú spôsoby nazerania na veci, perspektívy a vzory, prostredníctvom ktorých pristupujeme k svetu. Idey sú to, čo človek vidí, a zároveň to, prostredníctvom čoho vidí (spôsob, ktorý umožňuje vidieť do ich vzoru – konštalácia udalostí).

V tomto zmysle je Platónove podobenstvo o jaskyni príklad pravého symbolu, ale zároveň aj určitou perspektívou, vzorom, ako sa pozeráť na povahu skutočnosti, teda základnou metaforou. Ak sa v tomto zmysle stane nejaký archetyp dominantou nášho vnímania sveta, potom máme sklon nazerať na skutočnosť v horizonte vytváranom týmto archetypom.

Prostredníctvom reflektovania jungovskej „kryštalickej mriežky“, hľadania archetypovej perspektívy „aktívne“ stvárnujeme obraz skutočnosti, ktorý tak nadobúda viacero podôb, čím dochádza k prekonávaniu ilúzie „doslovnosti“ nášho videnia a vyjadrovania skutočnosti.

V uvedenej perspektíve sú metafory spôsoby vnímania, cítenia, metaforické je aj psychické správanie. Ak chceme pochopiť správanie človeka, je nevyhnutné zamerať pozornosť na dominantné metafory psyché.

Tieto pravzory existenčných situácií, zakódované v nevedomí, sú prítomné tiež v dielach veľkých tvorcov, len také diela fascinujú, poskytujú zážitok hĺbky a zmyslu.

V kontexte nami priorizovanej, vyššie uvedenej širokej plurality perspektív, ktorá sa snaží postihnúť problematiku metafory, sú zaujímavé úvahy H. Arendtovej (1993) o dokázateľnom vzťahu myslenia a reči, čo dosvedčujú predovšetkým kultúry, v ktorých sú rozhodujúce písané znaky, nie hovorené slovo, v ktorých je myslenie duchovným zaobchádzaním s obrazmi. Moc slov sa opiera o moc znaku a obrazu a nie opačne. Každý znak ukazuje niečo, čo je možné nazvať podstatou. Ľudia v týchto kultúrach myslia v obrazoch, ktoré uvoľňujú prúd obrazných znázornení. Jednotlivé obrazy sú navzájom späté formou zmysluplných asociácií. Aj čítaná báseň potom oslovuje poslucháča opticky. Dôležitejší je obraz, ku ktorému znak poukazuje, nie počuté slovo. V jazykoch s fonetickou abecedou je to presne naopak, tu sa písmo považuje za druhoradé, ide len o konvenčný systém znakov. Medzi abstraktným zaobchádzaním so slovami – pojmami a konkrétnym myslením v obrazoch je teda rozdiel. Hieroglyfické písmo zodpovedá takému ponímaniu pravdy, ktorého metaforou je videnie. Ak máme porozumieť zmyslu vety, je treba myslieť na hieroglyfické písmo, ktoré zobrazuje všetky opisované fakty. Takto poňatá metafora umožňuje prenesenie, zdanlivo nemožný prechod od situácie myslenia (od sveta ja-

vov) do situácie úplne odlišnej, v ktorej sa ruší odtrhnutosť od sveta, ktorý je východnou podmienkou duchovných činností, do ríše neviditeľného. Ide teda o spájanie nižšej, videnej pravdy s vyššou, nevidenou. H. Arendtová (1993) považuje za metafory tiež všetky filozofické termíny, ktorých vlastný zmysel sa odкрýva vtedy, ak spoznáme ich pôvodný kontext. Objaviteľom tohto pôvodne básnického prostriedku bol Homér, ktorého metafory v *Iliade* osvetľujú neviditeľné skúsenosti, čo znamená, že ich nie je možné obrátiť, a čo ukazuje na primát zjaveného sveta a výnimočnosť myslenia. Tým sa odlišujú od mechanizmu metafory, ktorú sa snaží opísať Aristoteles. Matematické metafory strácajú vlastnú funkciu metafory tým, že obracajú ducha späť k zmyslovému svetu, aby osvetlili nezmyslové skúsenosti, pre ktoré nie sú slová v žiadnej reči.

K. Riezler spolu s J. W. Goethem (in Peříček, 1993) „vidí“ za protikladom sveta a duše nejakú jednotu, neznámy zákon, ktorý platí tak vo svete zmyslov, ako aj v ríši duše, a ktorý spája všetky protiklady – deň a noc, svetlo a temnotu, chlad a teplo. Táto skrytá jednotu, v ktorej musí byť tajuplným spôsobom každý spojený so svojou antitezou, sa stáva témou filozofov. Filozofická pravda sa líši od mienok obyčajných ľudí tým, že poznáva túto jednotu. Svoje videnie problému dokladá citáciou z Hérakleita: „Boh je noc deň, zima leto, vojna mier, sýtosť hlad (všetko protiklady), ktorý sa mení tak ako oheň, ktorý ak sa spojí s kadidlom, nazýva sa podľa príslušnej vône“ (Peříček, 1993, s. 63).

Podľa H. Arendtovej (1993) sú nitky, ktorými zostáva duch spojený so svetom aj vtedy, keď stratil so svetom priamy kontakt. Tieto nitky zaručujú jednotu ľudskej skúsenosti. Okrem toho slúžia ako vzory a ukazovatele myslenia, takže slepo neblúdime v skúsenostiach. Jednoduchú skutočnosť, že náš duch dokáže objavovať také analógie, a že svet javov nás upozorňuje na to, čo sa nezjavuje, by sme mohli považovať za dôkaz toho, že duch a telo, myslenie a zmyslová skutočnosť, neviditeľné a viditeľné patria k sebe a v istom zmysle sú teda pre seba stvorené. Ak je teda reč myslenia bytostne metaforická, potom neviditeľný svet vchádza do nášho myslenia, odhliadnuc od potrieb a nárokov tela a tohto sveta. Nemôžu teda existovať dva svety, lebo metafora ich zjednocuje. J. W. Goethe (in Nandrásky, 2002) to vyjadril

výrokom, že celý hmotný svet je podobenstvo a predstavuje jednu stranu sveta ako metafory, tou druhou je nepredmetný svet Ducha.

J. Stachová (1992) v tejto súvislosti poukazuje na vzájomnú súvislosť a príbuznosť medzi dvoma fascinujúcimi a mnohorozmernými fenoménmi ľudského myslenia a vyjadrovania, metafory a paradoxu. Dodáva, že možnosť metafory je daná aj existenciou paradoxu, ktorý jej poskytuje akési zázemie, spočívajúce v rozporuplnosti, protikladnosti pri poznávaní, chápaní a posudzovaní sveta, a to tak vonkajšieho ako vnútorného. V paradoxe je niečo neznáme, niečo, čo zaskočí, niečo, čo je navyše k tomu, čo bezprostredne vyjadruje. Akoby nám odnímal moc nad určitou sférou nášho myslenia a vyjadrovania. Vnútorné prepojenie metafory a paradoxu podľa autorky vystihuje obzvlášť tzv. interakčné chápanie metafory, kde slová, ktoré sú metaforou uvádzané do súvislosti, pôsobia na seba navzájom a ich významy sa ovplyvňujú, dôsledkom čoho sú zmeny našich predstáv označovaných vecí. Takéto chápanie vyjadruje zlučiteľnosť nezlučiteľného paradoxnou špecifickosťou, paradoxným spojením, pričom fluidum a tajomstvo metafory spočíva v nevyspytateľnej jemnosti konkrétnej väzby podobnosti a rozdielu.

Autorka tiež poukazuje na chápanie metafory ako synergie, keď metaforický výraz vytvára celok, ktorý spája dva navzájom rôzne javy – tak na základe podobnosti, ako aj rozdielu. Toto spojenie vyvoláva synergický efekt, ktorý zosilňuje jednak vzájomné priblíženie metaforou spojených javov, ale aj ich rozdiel, pričom obidva procesy prebiehajú súčasne, vzájomne sa podmieňujú. Synergický efekt vedie k napätiu, ktoré je zdrojom invencie pre ďalšie poznanie. Paradox do tohto procesu vstupuje už tým, že účinnosť podobnosti u metafory sa realizuje na pozadí odlišnosti – rozdielu. Paradox podobnosti je teda základ funkčného mechanizmu metafory. Na neho nadväzuje paradox metaforickej pravdy, ktorým sa zaoberal napr. P. Ricoeur a M. Hesse.

Metaforická reflexia podľa P. Ricoeura (1993b) poukazuje na „možné svety“, ktoré vyjavuje práve interpretácia. Metafora rozrušuje a znovu zakladá a ukazuje cestu k novému usporiadaniu nášho sveta. Metaforická povaha

opisov sveta ukazuje, že pravda súvisí s metaforou, že bytie samo je niečo metaforické.

Od počiatkov existencie filozofie bolo myslenie považované za najradikálnejšiu duchovnú činnosť, predstavované ako videnie, ktoré bolo chápané ako modelový príklad vnímania vôbec. Prednosť videnia je veľmi hlboko zakorenená predovšetkým v gréčtine, teda aj v našom jazyku. H. Arendtová (1993) na vyváženie tejto argumentácie poukazuje na židovskú tradíciu, kde je Boh len počutý, nie videný. Metafory z oblasti počutia sú v dejinách filozofie veľmi vzácne, výnimku tvoria Heideggerove spisy, v ktorých myslíace „ja“ „počúva“ volanie bytia. Veľmi zaujímavá je v tejto súvislosti snaha Filóna Alexandrijského zladíť židovskú pravdu, ktorá bola počutá, a grécke videnie či názor pravdivého. Z prvého urobil prípravu k druhému, sluch sa božským zásahom premenil v zrak, aby bolo možné vyššie poznanie. Najneskôr bola objavená súdnosť ako duchovná schopnosť, ktorá čerpá svoj metaforický jazyk zo zmyslu vkusu, ktorý v menšine súvisí s najindividuálnejším zo zmyslov – s chuťou a ktorý je v istom zmysle v protiklade k videniu.

Ako ústredná filozofická metafora sa odporúčalo „videnie“ a „názor“ ako ideál pravdy preto, lebo podľa starých predstáv sa filozofické snaženie o zmysel spája s vedeckým snažením o poznanie. Vedec vychádza zo skúmania javov a jeho cieľom je priviesť všetko pod povrchom k javu. Zmysel, ktorý sa nedá vyjadriť, je zase uhýbavý. Postupne dochádza k ústupu od metafory videnia v zmysle zhody zrakového vnímania s videným predmetom k určitej forme myslenia. M. Heidegger (in Petříček, 1993) chápe pravdu ako „blesk“ a neskôr ako „znenie ticha“, pravda „kmitne okolo“. Vyvrcholenie myšlienkového prúdu zodpovedá nehybnému stavu čistej receptivity, v zmysle čistej činnosti ducha s absolútnou nehybnosťou tela, čo je najvyššia aktivita. Tento stav sa neopiera ani o metafory počutia, ani o metafory videnia. Žiadna metafora nemôže znázorniť túto duchovnú činnosť, pri ktorej sa niečo neviditeľné v nás zaoberá neviditeľným vo svete. Všetky naše zmysly sú bytostne kognitívne, majú cieľ mimo seba, preto nie sú cieľom, len prostriedkom k poznaniu sveta.

M. Rúfus (in Nandrásky, 2002) nazval metaforu spôsob poznania, kde v procese metaforizácie (okrem logiky asimilácií) možno pozorovať aj prv-

ky perspektívneho nazerania. Metafora môže teda zväčšovať alebo zmenšovať určité aspekty predmetu, procesu alebo myšlienky, čo umožňuje vznik rovnovážnej jednoty pohľadu zďiaľky a zblízka. Abstraktný, neviditeľný proces sa pripodobňuje k hmotnému, konkrétnemu a vnímateľnému. Abstraktné sa konkretizuje, rozťahnuté sa kontrahuje do podoby obrazu, aby percipient mohol vnímať proces originálu. Originál a obraz sa v našom percipovaní kdesi spájajú, dotýkajú, križujú v podobe interakcie a identifikácie, v ktorej sa duchovné stáva telom a hmotné nadobúda duchovnú podobu. Uvedeným spôsobom fungujú tie metaforý, ktoré sú živým tvarom, pretože znaky života nikdy nemôžu byť vyčerpané. V umení prostredníctvom nich hľadá človek určitý význam, výraz i pre nevysvetliteľné, nevysloviteľné a nepomenovateľné.

Aj R. Berger (1997) považuje metaforické štruktúry za „znaky života“, „znaky iluminácie“, ktoré sa ukazujú ako typy informácie, evokujúce stavy vedomia – meditáciu, kontempláciu a extázu. M. Burjanek (1970) konkretizuje fungovanie metaforý v hudbe ako intuitívnej racionality hudobného myslenia. Vzťah hudby a metaforý nevidí len v tom, že hudba plodí metaforý, ale samotnú hudbu považuje za metaforu, a to všade tam, kde nie je zjavnou zvukomalbou, kde nie je obrazom s odkrytým významom.

Inšpirujúc sa filozofiou poézie A. F. Begiašviliho Berger konštatuje, že procesy „metaforizácie“ sa neodohrávajú iba na úrovni verbálneho jazyka. Ukazuje sa, že ich základ je v „skrate“ medzi predverbálnou (paleomozog) a verbálnou úrovňou reči (neocortex). Tá iskra pravdepodobne vzniká vo sfére vymedzenej ako „jazyk základných vzťahov“, jazyk analógov či jazyk modelov (kód), ktorý však nemá verbálnu povahu. Na tomto princípe je založené umenie, teda aj hudba. Hudba má s veľkou pravdepodobnosťou potenciál regenerovať rovnováhu medzi hemisférami. Podľa R. Bergera (1997) bez zohľadnenia interakcie reálne fungujúcich subsystémov mozgu (pravej a ľavej hemisféry) nie je možné uchopiť a pochopiť genézu metaforý, procesu „metaforizácie“. Tvorivé myslenie je podmienené utlmením aktuálneho myslenia. Je to nutné, aby sa mohli prejaviť archaické vrstvy psychiky, ich regulačná potencia. Je pravdepodobné, že zložkou metaforý sa stávajú elementy nadindividuálnej a nadspoločenskej skúsenosti, ktoré sú zašifrované

v „paleomozgu“. Vďaka nim je možné pochopiť jej sugestívnosť. Fascinovať môže to, čo je sugestívne, a bez fascinácie neexistuje umelecká komunikácia. Postulát zrozumiteľnosti, vychádzajúci z koncepcie, že hudba je jazyk, stojí v protismere, vytvára konflikt namiesto oslobodzujúceho zážitku. Zo všetkých diel živého umenia, bez ohľadu na dátum a miesto vzniku, vyžaruje tá istá moc negentropie – princíp Života, Kozmické vedomie, Duch – zdroj tušenia, istoty a odvahy. Takéto diela sú sugestívne, fascinujúce, spôsobujú stavy meditácie, kontemplácie, ide v nich o tvorbu metafor, paradoxov, apórií,¹²⁸ koánov.¹²⁹ V nich nachádzame obraz dialektiky Bytia.

Metafora ako výsledok živej intuície je prítomná v procese vnímania umeleckých diel, kde sú mnohoraké asociácie prvotným zmyslovým materiálom, základom, ktorý umožňuje vytušiť javy, ktoré umenie vyjadruje a zobrazuje.

Asociatívne vnímanie metaforickej zložitosti obrazu, odhaľovanie reálnych predobrazov výrazovosti hudby prostredníctvom metafor, sú nevyhnutnými prvkami pre plnohodnotné estetické vnímanie hudby a kvalitu umeleckého zážitku. Vnútorne to pociťujeme ako naliehavosť, afinitu k myšlienkovému chápaniu, porozumeniu či postihnútiu posolstva umeleckého diela za účasti množstva individuálnych skúseností, želaní, hodnotových aspektov, duchovných či náboženských kontextov, skúseností z iných druhov umenia atď. Metafora spúšťa a vyvoláva intersenzuálne procesy, polymodálne kombinácie, ťaží z hĺbkového napojenia na jadro človeka, na jeho implicitnú pamäť, emocionálnu inteligenciu. Vyžaduje si spoluprácu intuície, empatie, komunikačnej citlivosti. Pre uvedené vlastnosti, schopnosti a možnosti využitia je chápaná ako prototyp kreatívneho aktu vo všeobecnosti, s otvorenými možnosťami pre využitie v umeleckej pedagogike.

Povedané s F. X. Šaldom (in Nandrásky, 2002), metafora svedčí o tom, že svet je stále nový, nevyčerpatelný, nehotový, plný prekvapení, že sa znova

128 Apória – nevyriešiteľný rozpor, protirečenie, medzi dvomi rovnako dobre odôvodniteľnými názormi.

129 Koán – krátky, iracionálny príbeh, ktorý sa nedá pochopiť pomocou logického myslenia.

rodí pred naším zrakom s veľkým úsilím a napätím. Preto by sme na plameni metafory mali zapalovať sviečky svojich myslí, pozhášané ohmatávajúcim rozumom starej metafyziky a empirizmu moderny.

Tvorivá práca so živou metaforou otvára človeka k dobrodružstvu objavovania, mystériu neurčitého, neistého, nepostihnuteľného. Odbúrava orientáciu na bezpečie, istotu, overené mechanistické či scholastické prístupy. Metafora dokáže vyvolať údiv a umožňuje vhladovo preniknúť k množstvu vecí naraz, aktivizuje našu imagináciu a živú intuíciu, privádza nás k jednote.

5 ROZVOJ KREATIVITY A EMOCIONÁLNEJ INTELIGENCIE U DETÍ ŠKOLSKÉHO VEKU PROSTREDNÍCTVOM UPLATŇOVANIA METODICKÝCH POSTUPOV J. HATRÍKA

5.1 Cieľ a metodika výskumu

Predmetom výskumu je poukázať na potenciálny vplyv realizovaných umeleckých aktivít v rámci vyučovania v literárno-dramatickom odbore ZUŠ, konkrétne na rozvoj vybraných kognitívnych a emocionálnych charakteristík osobnosti dieťaťa.

Cieľom výskumu je identifikovať štatisticky významné rozdiely medzi deťmi, u ktorých boli v rámci vyučovania na ZUŠ aplikované metodické postupy a princípy podľa koncepcie Juraja Hatríka (túto koncepciu bližšie charakterizujeme v kap. 4), a deťmi, ktoré boli vedené tradičnou metodikou, bez posilnenia aktivít z oblasti ďalších umení, predovšetkým hudby, v rámci vyučovania v literárno-dramatickom odbore. Sledovali sme nasledujúce osobnostné charakteristiky:

- a) úroveň rozvoja tvorivých schopností vo verbálnej a figurálnej oblasti,
- b) vybrané aspekty emocionálnej inteligencie v afektívnej (emocionálnej) oblasti.

Hypotézy

- H1. Aplikovanie princípov Hatríkovej koncepcie v rámci ZUŠ pozitívne ovplyvňuje rozvoj figurálnych tvorivých schopností dieťaťa, t.j. deti, ktoré absolvujú výučbu podľa Hatríkovej koncepcie vykazujú vyššiu mieru figurálnych tvorivých schopností než deti, ktoré navštevujú ZUŠ, a sú vedené tradičnou metodikou, bez posilnenia aktivít z oblasti ďalších umení, predovšetkým hudby.
- H2. Aplikovanie princípov Hatríkovej koncepcie v rámci ZUŠ pozitívne ovplyvňuje rozvoj verbálnych tvorivých schopností dieťaťa, t.j. deti, ktoré absolvujú výučbu podľa Hatríkovej koncepcie vykazujú vyššiu mieru verbálnych tvorivých schopností než deti, ktoré navštevujú

vujú ZUŠ, a sú vedené tradičnou metodikou, bez posilnenia aktivít z oblasti ďalších umení, predovšetkým hudby.

- H3. Aplikovanie princípov Hatríkovej koncepcie v rámci ZUŠ pozitívne ovplyvňuje rozvoj emocionálnej inteligencie dieťaťa, t.j. deti, ktoré absolvujú výučbu podľa Hatríkovej koncepcie vykazujú nižšiu mieru nežiaducich emocionálnych charakteristík než deti, ktoré navštevujú ZUŠ, a sú vedené tradičnou metodikou, bez posilnenia aktivít z oblasti ďalších umení, predovšetkým hudby.

Výskumný projekt

Na dosiahnutie stanoveného cieľa sme použili tzv. nepravý experiment („kvázi-experiment“), resp. výskum ex post facto. Napriek jeho slabinám a obmedzeniam to bol jediný prístup, ktorý bolo vzhľadom k jedinečnosti a ojedinelej aplikácii princípov Hatríkovej koncepcie možné využiť, nakoľko v čase realizovania nášho výskumného zámeru už projekt na ZUŠ prebiehal ako jediný na Slovensku a deti doň zapojené už absolvovali jeho väčšiu časť. V uvedenom období táto koncepcia nebola aplikovaná v žiadnej inej skupine detí. Nebolo teda možné využiť pravý experiment na overenie jej účinnosti so všetkými metodologickými náležitosťami (vstupné a výstupné merania). Napriek tomu si myslíme, že náš výskum priniesol zaujímavé zistenia, aj keď pripúšťame, že majú len ilustratívny charakter a obmedzenú možnosť generalizácie. Sme si vedomí rizika interpretácie výsledkov z dôvodu minimálnej možnosti kontroly prípadných intervenujúcich premenných (treba poznamenať, že je to častý problém aj v iných typoch výskumov, zameraných na také charakteristiky, akými sú tvorivosť a EI, nakoľko ide o vysoko individualizované javy), veríme však, že ďalšie výskumné overovanie efektívnosti tejto koncepcie prinesie porovnateľné zistenia.

Ex post facto výskum je podľa Kerlingera (1972, s. 357) „taký výskum, v ktorom sa nezávisle premenná či premenné už objavili a v ktorom výskumník začína s pozorovaním závislej premennej či premenných. Študuje nezávisle premenné retrospektívne, kvôli ich možným vzťahom a účinkom na závisle premennú či premenné“. Výskum ex post facto sa líši od experimentu tým, že sa v ňom nemanipuluje s nezávislou premennou, a to preto, že to nie je možné, alebo to nie je žiaduce. Napriek svojim obmedzeniam

je tak relatívne často využívaný v pedagogike a spoločenských vedách, kde mnoho výskumných problémov nie je prístupných experimentálnemu skúmaniu (Gavora, 2010, Chráska, 2007).

Výskumná vzorka:

- Experimentálnu skupinu tvorilo 20 detí (vekový priemer 11 rokov) literárno-dramatického odboru ZUŠ A. Cígera v Kežmarku, ktoré sa počas celého roka zúčastňovali na príprave umelecko-pedagogického podujatia Juraja Hatríka „Statočný cínový vojačik“ (realizácia spevohry formou integratívneho projektu). Metodické postupy pri vyučovaní boli postavené na koncepcii Juraja Hatríka „Drahokam hudby“ (aplikácia metodiky vyučovania základov hudobnej syntaxe do vyučovania hudobnej náuky) a „Deti píšu Bohu“ (inštrumentácia vybraných častí klavírneho cyklu pre súbor Orffových nástrojov s uplatnením prvkov dramatickej výchovy). V rámci umeleckých aktivít projektu sa deti z experimentálnej skupiny aktívne zúčastnili týchto konkrétnych podujatí:
 1. Juraj Hatrík: Deti píšu Bohu, inštrumentácia troch vybraných častí cyklu. Boli prezentované v rámci novoročného koncertu ZUŠ v Kežmarku. Hudobná úprava a realizácia T. Pirníková.
 2. Hudobno-dramatické predstavenie „O tátošíkovi“, spracovanie podľa rozprávky Pavla Dobšinského Zlatá podkova, Zlaté pero, Zlatý vlas a básne Milana Rúfusa O tátošíkovi, s využitím rusínskych ľudových piesní a úryvkov hudby Juraja Hatríka. Boli prezentované v rámci súťažných prehliadok detskej divadelnej tvorivosti, pričom zaznamenali pozitívne ohlasy: 2. miesto na celoslovenskej prehliadke Zlatá priadka v Šali; odborné hodnotenie v časopise Javisko 2-3/2010, roč. 42; úspešná prezentácia v rámci medzinárodného festivalu českej Orffovej spoločnosti v Stochove (vyhotovený audiovizuálny záznam).
- Kontrolnú skupinu (20 detí, vekový priemer 11,5 roka) tvorili deti literárno-dramatického odboru ZUŠ M. Moyzesa v Prešove, ktoré boli vedené tradičnou metodikou, bez posilnenia aktivít z oblasti ďalších umení, predovšetkým hudby.

Pre naplnenie uvedeného cieľa sme zvolili nasledujúce metodiky:

- 1) **Torranceho figurálny test tvorivého myslenia (TTFT)** zameraný na zisťovanie faktorov divergentného myslenia (*fluenciu, flexibilitu, originalitu, elaboráciu*). TTFT (B verziu) sme zvolili jednak z dôvodu jeho frekventovaného využívania vo výskumoch tvorivosti a jednak preto, že vzhľadom k veku respondentov zaradených do výskumnej vzorky (priemer 11 – 11,5 roka) sa nám zdala byť vhodná forma testu s využitím grafickej odpovede (kresby). Vo výskume boli využité všetky 3 subtesty: konštrukcia obrázka s využitím papierika oválneho tvaru, dopĺňovanie obrazcov a kruhy (vytváranie predmetov a obrázkov zo 40 kruhov na predlohe).
- 2) **Test verbálnej tvorivosti** (vytvorila Katarína Fuchsová) zameraný na zisťovanie faktorov kreativity vo verbálnej podobe (verbálna, asociatívna, expresívna a ideačná *fluencia, flexibilita, originalita, elaborácia*). Test bol vytvorený na základe modifikácie Guilfordových testov verbálnej inteligencie tak, aby zisťoval identické faktory tvorivosti ako TTFT.

Faktor fluencie odráža schopnosť pohotovo, ľahko vytvoriť čo najviac psychických produktov určitého druhu v limitovanom čase (verbálna fluencia – test začiatkov slov, test koncoviek slov; asociatívna – test rýchlosti tvorenia asociácií, napr. vytvorenie čo najväčšieho počtu synonym k podnetnému slovu; expresívna – test rýchlosti tvorenia výrazov; ideačná – test dôsledkov).

Faktor flexibility predstavuje schopnosť vytvárať rôznorodé riešenia úloh, predpokladá sa schopnosť prekonávať myšlienkovú zameranosť a funkčnú fixáciu, je opačným pólom myšlienkového rigidity (test spôsobov použitia vecí).

Faktor originality predstavuje schopnosť vytvárať riešenia, ktoré sú dôvtipné, neobvyklé, ktoré odhaľujú vzdialené súvislosti (test dôsledkov neobyčajných situácií, titulky k príbehom).

Faktor elaborácie predstavuje schopnosť vypracovať detaily riešenia, kompletizovať riešenie, upravovať proporcie (tvorba predmetu z častí, tvorba príbehu z nesúvisiacich slov).

- 3) Nakoľko v čase realizácie výskumu nám nebola dostupná štandardizovaná metodika, ktorá by bola priamo zameraná na zisťovanie miery emocionálnej inteligencie u detí, po rozsiahlej analýze dostupných metodík sme sa rozhodli využiť **Test sebahodnotenia dieťaťa PAQ** (súčasť Rohnerovej rodinnej diagnostiky, preklad a úprava na naše normy Vágnerová, Matějček 1992), ktorý je zameraný na zisťovanie 6 dimenzií, pričom dve slúžia na celkové **sebahodnotenie** vlastnej **osobnosti** a vlastných **schopností** a ostatné zachytávajú hodnotenie vlastných pocitov: **hostilitu a tendenciu k agresivite, emocionálnu závislosť na iných ľuďoch, emocionálnu labilitu, pesimizmus a sklon k depresivite**. Je určený pre vekovú kategóriu 10 – 15 rokov, pri individuálnej administrácii je možné jej využitie aj u menších detí, čo bolo z hľadiska nášho výskumu vyhovujúce.

Dostupnosť všeobecne akceptovanej a štandardizovanej metodiky na meranie emocionálnej inteligencie u detí je v psychologickej obci pomerne intenzívne diskutovaná otázka a v súčasnosti sa množstvo autorov pokúša o vytvorenie validného nástroja. PAQ sme zvolili vzhľadom na kompatibilitu ním sledovaných dimenzií s dimenziami Bar-Onovho modelu emocionálnej inteligencie (Bar-On model of emotional-social intelligence ESI, in Schulze, Roberts, 2007), ktorému je popri najznámejšom Golemanovom modeli EI venovaná vo vedeckých kruhoch najväčšia pozornosť. Tento model obsahuje 5 všeobecných dimenzií EI: (1) *intrapersonálne spôsobilosti* – sebaúcta, uvedomenie si vlastných emócií a porozumenie im, asertivita (adekvátne vyjadrovanie emócií), sebaaktualizácia (určovanie vlastného smerovania, sebakontrola a slobodná emocionálna závislosť), (2) *interpersonálne spôsobilosti* – empatia, utváranie a udržiavanie interpersonálnych vzťahov, (3) *adaptabilita* – aktívne riešenie problémov, testovanie reality, flexibilita v sociálnych situáciách, (4) *zvládanie stresu* – aktívne a pozitívne zvládanie stresu, ovládanie impulzov (kontrola impulzivity, pudov a emócií) (5) *všeobecná nálada* – šťastie (pocit spokojnosti s vlastným životom), optimizmus (udržiavanie pozitívnych postojov).

V nami použitom teste PAQ sú obsiahnuté dimenzie, ktoré tiež úzko korešpondujú s osobnostnými emocionálnymi charakteristikami, ktoré sa v odbornej literatúre uvádzajú ako facilitátory, resp. bariéry tvorivého myslenia a tvorivého prístupu k životu (v závislosti od ich pozitívnej alebo negatívnej hodnoty).

Výsledky všetkých testov boli spracované v štatistickom programe SPSS.

5.2 Vybrané výskumné zistenia

Vyhodnotenie figurálnej tvorivosti:

Pri porovnávaní experimentálnej a kontrolnej skupiny *t*-testom sme zistili štatisticky významný rozdiel v troch zo štyroch sledovaných dimenzií, pričom v prospech experimentálnej skupiny došlo k zvýšeniu hodnôt flexibility, originality a elaborácie. Môžeme teda konštatovať, že v experimentálnej skupine bolo zistené vyššie celkové skóre figurálnej tvorivosti. Kontrolná skupina dosiahla lepšie výsledky v teste figurálnej tvorivosti len v jednej dimenzii, a to vo fluencii. Tento výsledok znamená, že *hypotéza H1 bola potvrdená*.

Tabuľka 1 Hodnoty pre *t*-test - Významnosť rozdielov aritmetických priemerov skóre faktorov figurálnej tvorivosti

	Fluencia		Flexibilita		Originalita		Elaborácia		Celkové skóre	
	AM	SD	AM	SD	AM	SD	AM	SD	AM	SD
ES	14,0	6,7	15,9	5,6	9,5	3,1	19,5	7,2	58,9	5,6
KS	18,9	7,1	13,9	5,1	6,3	2,4	13,6	4,9	52,7	4,9
T	3,1*		2,11*		2,67*		3,36**		1,45	

Legenda:

ES – experimentálna skupina

KS – kontrolná skupina

AM – aritmetický priemer

SD – smerodatná odchýlka

*významné na hladine 5 %

**významné na hladine 1 %

Vyhodnotenie verbálnej tvorivosti:

Pri porovnávaní experimentálnej a kontrolnej skupiny *t*-testom sme zistili štatisticky významný rozdiel v prospech kontrolnej skupiny, a to vďaka vyšším hodnotám v troch zo štyroch sledovaných dimenzií – vo fluencii, flexibilita a elaborácii. Môžeme teda konštatovať, že v kontrolnej skupine bolo zistené vyššie celkové skóre figurálnej tvorivosti. Experimentálna skupina dosiahla v teste verbálnej tvorivosti lepšie výsledky v jednej dimenzii, a to v originalite. Tento výsledok znamená, že *hypotéza H2 sa nepotvrdila*.

Tabuľka 2 Hodnoty pre *t*-test - Významnosť rozdielov aritmetických priemerov skóre faktorov verbálnej tvorivosti

	Fluenciá		Flexibilita		Originalita		Elaborácia		Celkové skóre	
	AM	SD	AM	SD	AM	SD	AM	SD	AM	SD
ES	13,8	6,9	11,5	5,0	22,2	6,4	12,2	5,2	59,7	5,9
KS	18,8	7,1	15,4	5,6	17,1	6,2	14,4	5,5	65,7	6,1
T	3,61**		1,39		4,8**		1,29		2,85**	

Legenda:

ES – experimentálna skupina

KS – kontrolná skupina

AM – aritmetický priemer

SD – smerodatná odchýlka

*významné na hladine 5%

**významné na hladine 1%

Vyhodnotenie dotazníka PAQ:

- **Negatívne sebahodnotenie**

Sebakritickosť detí sa zvyšuje s vekom, vo vyššej miere u dievčat. Deti, ktoré sa hodnotia nízko, bývajú často neúspešné, neisté, cítia sa neschopné v konfrontácii s požiadavkami bežného života a majú pocit menejcennosti. Bývajú podceňované rodičmi a tak vlastne preberajú ich postoj k sebe. Bývajú hostilnejšie a agresívnejšie, aby sa tak bránili svojej neistote. Môžu byť celkovo pesimistické a mať zvýšený pocit ohrozenia.

Na základe vypočítanej *p* hodnoty Anderson-Darling testu normality môžeme konštatovať, že oba súbory vykazovali normálne rozloženie. Stredná hodnota v kontrolnej skupine bola na úrovni 16,2, v experimentálnej na úrovni 14,15. Maximálna hodnota v kontrolnej skupine bola namera-

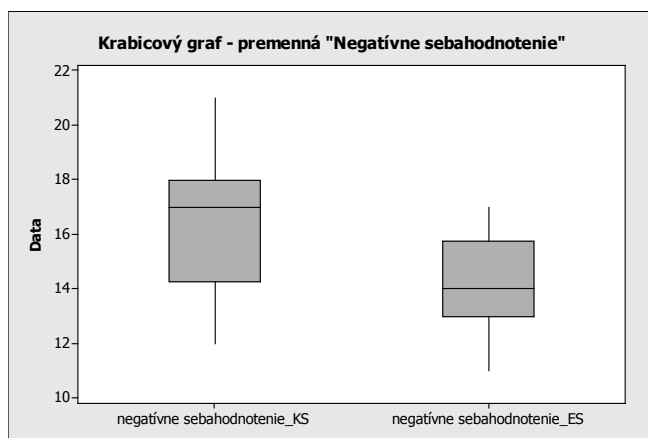
ná na úrovni 21, minimálna bola s hodnotou 12. V experimentálnej skupine bola nameraná maximálna hodnota 17, minimálna 11.

Tabuľka 3 Hodnoty pre t-test – premenná „Negatívne sebahodnotenie“

Kontrolná skupina vs experimentálna skupina

Premenná	Priemer KS	Priemer ES	t-hodnota	sv	p	N KS	N ES	Smer. odch. KS	Smer. odch. ES	F pomer Rozptyly	p Rozptyly
Negatívne sebahodnotenie	16,20000	14,15000	3,333049	38	0,001924	20	20	2,284962	1,531253	2,226712	0,089129

Obrázok 1 Krabicový graf – premenná „Negatívne sebahodnotenie“
Kontrolná skupina vs experimentálna skupina



Vypočítaná p hodnota t -testom je menšia ako stanovená hladina významnosti, môžeme teda konštatovať, že medzi skupinami je štatisticky významný rozdiel. Na základe nameraných stredných hodnôt a grafického zobrazenia môžeme doplniť, že významný rozdiel je v prospech experimentálnej skupiny – vplyvom realizovaného experimentu sa úroveň negatívneho sebahodnotenia v skupine štatisticky významne zmení

- **Negatívne sebahodnotenie schopností**

Z hľadiska sebahodnotenia je dôležité, ako dieťa interpretuje svoje školské výkony a aký význam im prikladá. Prípadné problémy a neúspechy predstavujú skúsenosť, ktorá je spracovaná spôsobom zodpovedajúcim ak-

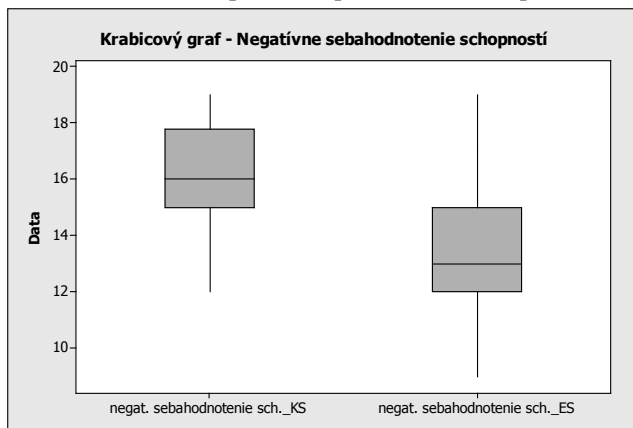
tuálnej emocionálnej zrelosti a úrovni uvažovania, ale aj sociálnej pozícii dieťaťa. Znížená sebadôvera bráni dieťaťu dosahovať školský výkon primeraný schopnostiam. Deti, ktoré nemajú dostatočnú sebadôveru, bývajú neisté, majú väčší sklon k úzkostnému reagovaniu, negatívnemu očakávaniu a majú väčšie obavy zo zlyhania. Často sa prestávajú usilovať o dobrý výkon, pretože neveria, že by ho mohli dosiahnuť.

Na základe vypočítanej p hodnoty Anderson-Darling testu normality môžeme konštatovať, že oba súbory vykazovali normálové rozloženie. Stredná hodnota v kontrolnej skupine bola na úrovni 16,05, v experimentálnej na úrovni 13,15. Maximálna hodnota v oboch skupinách bola nameraná na úrovni 19. V experimentálnej skupine bola nameraná minimálna hodnota 9, v kontrolnej skupine 12.

Tabuľka 4 Hodnoty pre t-test – premenná „Negatívne sebahodnotenie schopností“
Kontrolná skupina vs experimentálna skupina

Premenná	Priemer KS	Priemer ES	t-hodnota	sv	p	N KS	N ES	Smer. odch. KS	Smer. odch. ES	F pomer Rozptyly	p Rozptyly
Negatívne sebahodnotenie schopností	16,05000	13,15000	4,173225	38	0,000168	20	20	1,820208	2,518876	1,915012	0,165841

Obrázok 2 Krabicový graf – premenná „Negatívne sebahodnotenie schopností“
Kontrolná skupina vs experimentálna skupina



Vypočítaná p hodnota t -testom je menšia ako stanovená hladina významnosti, môžeme teda konštatovať, že medzi skupinami je štatisticky významný rozdiel. Na základe nameraných stredných hodnôt a grafického zobrazenia môžeme doplniť, že významný rozdiel je v prospech experimentálnej skupiny – vplyvom realizovaného experimentu sa úroveň negatívneho sebahodnotenia schopností v skupine štatisticky významne zmení (zníži).

- **Hostilita a agresivita**

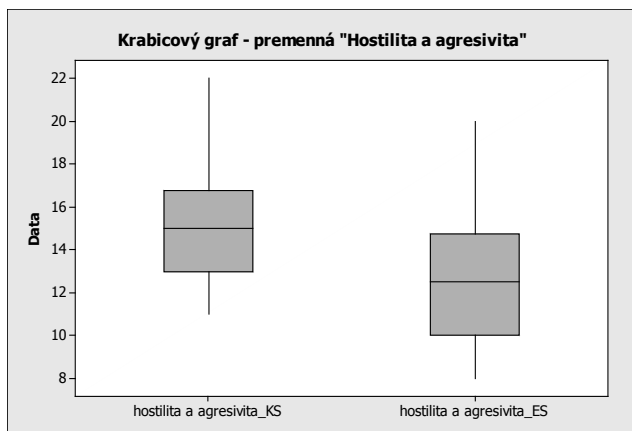
Hostilita je charakterizovaná ako emocionálne prežívanie nepriateľstva prejavujúce sa v správaní dieťaťa vo forme agresie. Jej miera je určovaná pohlavím a vekom: býva vyššia u chlapcov, stúpajúcu tendenciu má v puberte a adolescencii. Sklon k hostilnému a agresívnemu správaniu v niektorých prípadoch súvisí so sklonom k negatívne sebahodnoteniu, alebo s negatívnym emocionálnym naladením a úzkosťou. Nie zriedka ide u detí o napodobňovanie agresívneho správania rodičov. Tendencia k agresívnemu správaniu však môže mať rôzne príčiny.

Do realizovaného experimentu bolo zaradených celkovo 40 žiakov (20 žiakov experimentálnej skupiny, 20 žiakov kontrolnej skupiny). Na základe p hodnoty vypočítanej Anderson-Darling testu normality môžeme konštatovať, že oba súbory vykazovali normálové rozloženie. Z uvedeného dôvodu bol na porovnanie výsledkov skupín použitý parametrický t -test. Za strednú hodnotu sme považovali priemer – v kontrolnej skupine na úrovni 15,5, v experimentálnej skupine na úrovni 12,25. Z grafov a tabuliek sú evidentné aj hodnoty maxím, miním, rozptylov. Už z analýzy popisnej štatistiky je evidentné, že v experimentálnej skupine došlo v oblasti „Hostilita a agresivita“ k poklesu. Štatistickú významnosť tohto výsledku sme preverili prostredníctvom t -testu.

Tabuľka 5 Hodnoty pre t -test – premenná „Hostilita a agresivita“
Kontrolná skupina vs experimentálna skupina

Premenná	Priemer KS	Priemer ES	t-hodnota	sv	p	N KS	N ES	Smer. odch. KS	Smer. odch. ES	F pomer Rozptyly	p Rozptyly
Hostilita a agresivita	15,50000	12,25000	3,462700	38	0,001339	20	20	2,874571	3,058637	1,132166	0,789530

Obrázok 3 Krabicový graf – premenná „Hostilita a agresivita“
Kontrolná skupina vs experimentálna skupina



Vypočítaná p hodnota t -testom je menšia ako stanovená hladina významnosti, môžeme teda konštatovať, že medzi skupinami je štatisticky významný rozdiel. Na základe nameraných stredných hodnôt a grafického zobrazenia môžeme doplniť, že významný rozdiel je v prospech experimentálnej skupiny – vplyvom realizovaného experimentu sa úroveň hostility a agresivity v skupine štatisticky významne zmení (zníži).

- **Emocionálna závislosť**

Subškála závislosť dieťaťa vyjadruje tendenciu spoliehať sa na emocionálnu i faktickú podporu inej osoby, pričom táto tendencia je neprimeraná veku. Za normálnych okolností táto hodnota s vekom klesá (najmä u chlapcov). V puberte by sa malo dieťa osamostatňovať. Táto kategória býva výrazom infantilného vývinu osobnosti dieťaťa, zvýšenej miery neistoty, určitej životnej situácie (somatické postihnutie), prípadne môže byť reakciou na určité formy rodičovského správania (napr. výrazne dominantná matka, manipulácia s dieťaťom, hyperprotektívne rodičovstvo).

Na základe vypočítanej p hodnoty Anderson-Darling testu normality môžeme konštatovať, že oba súbory vykazovali normálové rozloženie. Stredná hodnota v kontrolnej skupine bola na úrovni 18,4, v experimentál-

nej na úrovni 16,4. Maximálna hodnota v oboch skupinách bola nameraná na úrovni 22, minimálna v kontrolnej skupine 15, v experimentálnej 12.

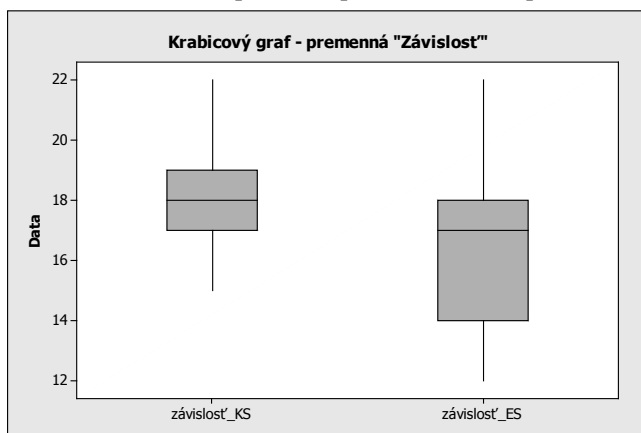
Tabuľka 6 Hodnoty pre t-test – premenná „Závislosť“

Kontrolná skupina vs experimentálna skupina

Premenná	Priemer KS	Priemer ES	t-hodnota	sv	p	N KS	N ES	Smer. odch. KS	Smer. odch. ES	F pomer Rozptyly	p Rozptyly
Závislosť	18,40000	16,40000	2,846462	38	0,007090	20	20	1,759186	2,603641	2,190476	0,095711

Obrázok 4 Krabicový graf – premenná „Závislosť“

Kontrolná skupina vs experimentálna skupina



Vypočítaná p hodnota t -testom je menšia ako stanovená hladina významnosti, môžeme teda konštatovať, že medzi skupinami je štatisticky významný rozdiel. Na základe nameraných stredných hodnôt a grafického zobrazenia môžeme doplniť, že významný rozdiel je v prospech experimentálnej skupiny – vplyvom realizovaného experimentu sa úroveň závislosti v skupine štatisticky významne zmení (zníži).

- **Emocionálna labilita**

Miera citovej lability sa v puberte výrazne zvyšuje. Vyjadruje celkovú neistotu dieťaťa, ktorá je buď viac podmienená sociálne (napr. vplyv rodiny), alebo dispozične (vrodená vegetatívna a citová nevyrovnanosť). Deti citovo labilné sú úzkostnejšie a kritickejšie, anticipujú neúspech a zlyhanie, mávajú

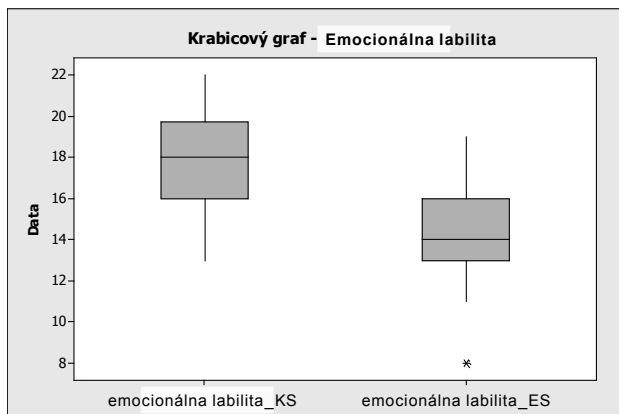
nižšiu frustračnú toleranciu, horšie zvládajú záťažové situácie a stres. Bývajú precitlivelé voči hodnoteniu zo strany okolia.

Na základe vypočítanej p hodnoty Anderson-Darling testu normality môžeme konštatovať, že oba súbory vykazovali normálové rozloženie. Stredná hodnota v kontrolnej skupine bola na úrovni 17,8, v experimentálnej na úrovni 14,6. Maximálna hodnota v kontrolnej skupine bola namieraná na úrovni 22, v experimentálnej 19. Minimálna hodnota bola namieraná v kontrolnej skupine na úrovni 13, v experimentálnej 8.

Tabuľka 7 Hodnoty pre t -test – premenná „Emocionálna labilita“
Kontrolná skupina vs experimentálna skupina

Premenná	Priemer KS	Priemer ES	t-hodnota	sv	p	N KS	N ES	Smer. odch. KS	Smer. odch. ES	F pomer Rozptyly	p Rozptyly
Emočná labilita	17,80000	14,60000	3,898718	38	0,000381	20	20	2,483631	2,702825	1,184300	0,716136

Obrázok 5 Krabicový graf – premenná „Emocionálna labilita“
Kontrolná skupina vs experimentálna skupina



Vypočítaná p hodnota t -testom je menšia ako stanovená hladina významnosti, môžeme teda konštatovať, že medzi skupinami je štatisticky významný rozdiel. Na základe nameraných stredných hodnôt a grafického zobrazenia môžeme doplniť, že významný rozdiel je v prospech experimen-

tálnej skupiny – vplyvom realizovaného experimentu sa úroveň emočnej lability v skupine štatisticky významne zmení (zníži).

- **Pesimizmus**

Škála pesimizmu je vyjadrením miery depresívneho a negatívneho pohľadu dieťaťa na svet, jeho pocitu nebezpečenstva a ohrozenia. Má stúpajúcu tendenciu s vekom a odráža rozvoj kognitívnych schopností, skúseností a kritickosti, ktoré korigujú optimizmus mladšieho a stredného školského veku. Pesimistické deti bývajú horšie sociálne začlenené a celkovo sú menej úspešné, majú nižšie sebahodnotenie a hodnotenie vlastných schopností. Platí obvykle aj opačná súvislosť – neúspešné deti bývajú pesimistickejšie.

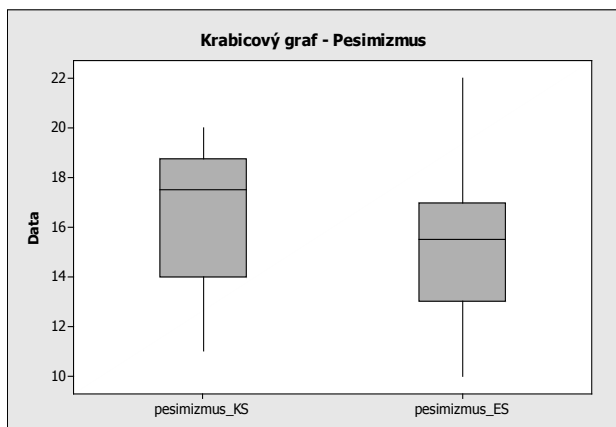
Na základe vypočítanej p hodnoty Anderson-Darling testu normality môžeme konštatovať, že oba súbory vykazovali normálové rozloženie. Stredná hodnota v kontrolnej skupine bola na úrovni 16,45, v experimentálnej na úrovni 15,3. Maximálna hodnota v kontrolnej skupine bola namieraná na úrovni 20, v experimentálnej 22. Minimálna hodnota bola namieraná v kontrolnej skupine na úrovni 11, v experimentálnej 10.

Tabuľka 8 Hodnoty pre t-test – premenná „Pesimizmus“

Kontrolná skupina vs experimentálna skupina

Premenná	Priemer KS	Priemer ES	t-hodnota	sv	p	N KS	N ES	Smer. odch. KS	Smer. odch. ES	F pomer Rozptyly	p Rozptyly
Pesimizmus	16,45000	15,30000	1,279129	38	0,208608	20	20	2,781045	2,903718	1,090167	0,852706

Obrázok 6 Krabicový graf – premenná „Pesimizmus“
Kontrolná skupina vs experimentálna skupina



Vypočítaná p hodnota t -testom je väčšia ako stanovená hladina významnosti, môžeme teda konštatovať, že medzi skupinami nie je štatisticky významný rozdiel. Záver dokumentujeme aj na krabicovom grafe.

Pri porovnávaní experimentálnej a kontrolnej skupiny t -testom sme zistili štatisticky významný rozdiel v 5 zo 6 sledovaných dimenzií, pričom v prospech experimentálnej skupiny došlo k zníženiu hodnôt v dimenziách: negatívne **sebahodnotenie** vlastnej **osobnosti** a vlastných **schopností**, **hostilita a tendencia k agresivite**, **emocionálna závislosť na iných ľuďoch**, **emocionálna labilita**, v dimenzii **pesimizmus** a sklon k depresivite neboli zistené štatisticky významné rozdiely medzi experimentálnou a kontrolnou skupinou. Tento výsledok znamená, že *hypotéza H3 bola potvrdená*.

Výsledky nášho výskumu pomocou metodík, ktoré sme využili, poukazujú na skutočnosť, že aplikovaný metodický postup, vychádzajúci z Hatríkovej koncepcie, mal facilitačný a rozvíjajúci účinok na tvorivé myslenie žiakov v oblasti figurálnej tvorivosti, najmä v sledovaných faktoroch flexibility, originality a elaborácie. V oblasti verbálnej tvorivosti bolo dosiahnuté vyššie skóre (s výnimkou originality) v kontrolnej skupine, t.j. v skupine žiakov navštevujúcich literárno-dramatický odbor ZUŠ, kde je prioritizova-

ná „práca so slovom“ bez posilnenia aktivít z oblasti ďalších umení, čo má zrejme hlavný podiel na zistených výsledkoch v tejto oblasti. Aplikovaný metodický postup Hatríkovej koncepcie mal pozitívny účinok aj na rozvoj osobnosti žiakov v oblasti redukcie negatívnych emocionálnych prejavov (nízke sebahodnotenie, hostilita a agresivita, emocionálna labilita, závislosť, pesimizmus) a ukazuje sa, že prispel k zlepšeniu a posilneniu viacerých osobnostných charakteristík spadajúcich do oblasti emocionálnej inteligencie. Touto výskumnou sondou sme tak prispeli k potvrdeniu názoru, že špecificky koncipované polyestetické umelecké aktivity, ktoré sú založené na dialógu s umením, na jednote myslenia a cítenia, mobilizujú nielen tvorivý, ale aj celkový osobnostný potenciál dieťaťa. Experimentálne overovania programov na rozvoj tvorivosti obvykle konštatujú rozvoj všetkých faktorov tvorivosti (flexibilitu, fluenciu, originalitu, redefinovanie, senzitivitu, elaboráciu). Vo vzťahu k zisteným skutočnostiam by v budúcnosti obdobných výskumoch bolo zaujímavé skúmať, ktoré ďalšie charakteristiky osobnosti dieťaťa sa vplyvom aktívnej umeleckej intervencie menia, modifikujú a rozvíjajú.

ZÁVER

Výsledky teoreticko-empirických analýz výrazne posúvajú optiku nazerania na reflektovanú problematiku k požiadavke, aby nová paradigma poznania v oblasti humanitných vied výraznejšie presadzovala rešpektovanie vedomia vzájomných súvislostí a vzťahov, objavovanie kontextu a zmyslu, univerzálnych právd a princípov, otvorenosť a dynamickosť oproti statickosti a izolovanosti. V monografii sme chceli poukázať na potrebu presunu akcentu, ktorý dominuje v koncepte západnej kultúry (kognitívne orientovaný model, ktorý preferuje náukové aspekty hudobnej teórie), a ktorý je v oblasti umeleckej percepcie zameraný skôr na kognitívne štruktúry, rozširovanie kultúrnej pamäte (fixovaná hudba), na kontrolu motorického prejavu pri inštrumentálnych a speváckych činnostiach a pod. na model, ktorý uprednostňuje pestovanie sluchových návykov, pozorovanie, napodobňovanie, prežívané poznanie a pod.. V nami prezentovanej perspektíve sme preto umenie a hudbu reflektovali cez identifikáciu a interpretáciu znakov tvorby (metafory, symboly, paradoxy a pod.) ako kódov a šifier univerza, čo by sa malo premietnuť do adekvátnej podoby analýzy a interpretácie umeleckého artefaktu a verbálnej (resp. iných – napr. použitie projekčných metód) rekonštrukcie umeleckej skúsenosti. Konštatačná podoba formálnej analýzy by sa mala zmeniť na vyjadrenie postoja a názoru v rámci diskusie, čo predurčuje zmenu technického slovníka na slovník metaforický a symbolický. Stretnutie s umením ako živým organizmom, gestom, otvára interpretačnú analýzu predovšetkým obraznému spôsobu vyjadrovania. Psycholingvistika tiež poukazuje na skutočnosť, že pojem sa musí vytvárať postupne a z interakcie človeka s bytím – iba tak môže vzniknúť otvorený a inšpirujúci pojem poukazujúci na nové aspekty a perspektívy bytia.

Nami uvažované východiská by sa mali premietnuť aj do tvorby filozofie integratívnych, polyestetických projektov na všetkých úrovniach hudobno-pedagogického procesu. Kreativita a integrácia sú rozhodujúce mentálne procesy pri tvorbe východiskovej filozofie polyestetických projektov, preto na základe teoretickej analýzy sme konštatovali úzku prepojenosť vyššieho stupňa integrácie a kreativity ako veľmi efektívnych ciest k rozvinutiu

požadovanej schopnosti intuície, „vhľadu“ a celostnej percepcie. Cielene využívaná synestézia a metafora otvárajú celého človeka pre nepomenovateľné a nepostihnuteľné a vytvárajú tak kľúčové psychologické predpoklady pre pedagogicky vysoko účinné možnosti stretnutia s celkom. Integrované vnímanie je cestou zameranou na celok, na súvislosti, štruktúry a vzťahy. Vďaka imaginácii si môžeme svet, ktorý vnímame sprostredkované (obrazy, znaky, symboly), predstavovať z rôznych uhlov pohľadu. Schopnosť nášho mozgu prekračovať skúsenosti v imaginácii poukazuje na potrebu zvyšovania citlivosti k dynamike vlastných predstáv. Je preto potrebné procesy vnímania sledovať, predlžovať, oživovať, čo vedie k plastickejšiemu, diferencovanejšiemu a hlbšiemu zážitku. Výsledkom tejto kultivácie by mala byť schopnosť nediferencovaného nazerania na svet okolo nás a v nás.

Nadväzujúc na koncept polyestetickkej výchovy W. Roschera, ktorý popri otázkach zmyslového vnímania rieši predovšetkým otázky významu a zmyslu, aj vyššie naznačenej perspektívy chápania interpretačnej analýzy, ktorá sa nechce zastavovať pri formálnych aspektoch diela, štýle, forme a pod., ale tiež tenduje k hlbším rovinám významu a zmyslu, pokúsili sme sa načrtnúť inšpiratívne myšlienkové rámce pre tvorivé interpretačné stratégie. Pohyb medzi tým, čo je nemenné, objektívne, univerzálne, a tým, čo je premenlivé, subjektívne, jedinečné, vidíme v priesečníku *vertikálnej roviny* – prenikania k hlbším súvislostiam významu a zmyslu a *horizontálnej roviny* – rôzne typy vnímania, spôsoby učenia sa, preferovanie dominantnej psychickej funkcie (myslenie, cítenie, intuícia, zmyslové vnímanie) a pod. Tento pohyb v mnohom kopíruje pohyb imaginatívnych procesov ako ich analyzuje Gaston Bachelard vo vlastnej fenomenológii imaginácie. Jedna sila smeruje do hĺbky, k pôvodným základom, k arché, k jednote a pôvodnému celku skutočnosti (**integrácia** na úrovni percepcie a tvorby) a druhá zároveň hore, k tomu, čo je nové, rôznorodé, nečakané (**kreativita** na úrovni percepcie a tvorby). V hudobno-pedagogickom prostredí a predovšetkým pri tvorbe integratívnych projektov preto navrhujeme zamerať väčšiu pozornosť na prácu s archetypálnymi obrazmi a symbolizačnými procesmi ako na zdroj, z ktorého sa tvorí kultúra (archetypálne obrazy majú spoločný základ vo všetkých kultúrach), a teda aj jednotlivé druhy umenia. Archetypy sa konkretizujú

v symbolických obrazoch vizuálnych a auditívnych výrazových foriem, vyjadrujú silu obsahov kolektívneho nevedomia, preto stimulujú „vhlád“, intuíciu, imagináciu, celostnú percepciu (nevyzývajú len k emocionálnej odozve). Pri stretnutí s umeleckým tvarom dochádza ku korelácii s obrazom v ľudskej psychike, pretože archaické formy myslenia majú svoje koreláty v štruktúre mozgu. Tomuto stretnutiu môže napomôcť predovšetkým metóda *koncentrácie* a *otvorenosť človeka*, ktoré sú východiskom k rozmyšľaniu a pozorovaniu svojich vlastných myšlienkových postupov, smerovaním k hlbokému ponoreniu sa do svojho vnútra. Koncentrácia a otvorenosť sú zdrojom a prameňom tvorivého myslenia, pričom sa pri vyradení aktuálneho myslenia vynárajú skryté súvislosti. Koncentrované prežívanie okamihu celou bytosťou a všetkými zmyslami v jeho plnosti dáva možnosť vyvíjať sa, prechádzať hlbokou premenou, je určitým predstupňom hľadania zmyslu.¹³⁰ Vtedy sa stávame citlivými voči prítomnosti, do ktorej prenikáme, a ktorú prijímame, čím sa otvárame „posvätnému“ rozmeru situácií¹³¹ a nachádzame tak zmysel života. Povedané jazykom hlbinej psychológie, vo vnútri „Ja“ existuje miesto bytia, ktoré aktivizuje našu schopnosť syntézy medzi hmotným a duchovným, večným (plne prežitý okamih) a časovým.¹³² Naše ego ako centrum vedomia nie je posledným jadrom, prameňom nášho života. Za naším „Ja“ je hĺbina, miesto, kde sa rodia najzákladnejšie motívy predtým, než si ich uvedomíme. Tento stred človeka opisujú veľké tradície ľudstva ako „srdce“, nie fyzické, afektívne, či emocionálne, ale ako centrum integrácie všetkých dispozícií človeka.¹³³ Práve pozornosť je momentom,

130 Hľadanie zmyslu patrí medzi aktuálne problémy súčasnej výchovy. Ich riešenie je úzko prepojené s množstvom premenných, ktoré ovplyvňujú utváranie osobnosti človeka.

131 Pozornosť vedie k poznaniu a poznanie k úcte. Pohľad naplnený pozornosťou vidí v jestvujúcich súcna bytie a tieto súcna vidí vo vzťahu k bytiu. Z nedostatku bytia plynie strata nádeje a otvorenosti voči inému, než je naše Ja a svet, voči niečomu, čo ho presahuje – preto kvalitu bytia nie je možné merať. Je potrebné zotrvať v otvorenosti poznávacej schopnosti (Leloup, 2004).

132 Roztvorenie času Chronos ku Kairos – okamih otvorený tomu, čo ho presahuje.

133 B. Pascal hovorí, že o hĺbku sa postará srdce, ktoré je treba vrátiť k pôvodným prameňom, z ktorých vyšlo. Rozum mapuje poznanie ľudstva v zmysle tradície. Veľkí učitelia Východu učia, že človek môže pochopiť to, čo je nedostupné izolovanému in-

kde sa spája intelekt a srdce. Preto otvorenie sa a hlboké prijatie zážitku súvisí s pocitom zmysluplnosti. Jeho uchovanie v pamäti umožňuje všímať si nové detaily, vracieť sa k nemu v rôznych situáciách, pri prežívaní nových súvislostí, čo napomáha lepšie pochopiť zmysel prežitého. V pedagogickom procese je preto po bezprostrednom stretnutí s umeleckým dielom vhodné nechať zážitok doznieť a prehľbiť, napr. zapojením viacerých zmyslov a spontánnym a intuitívnym dekodovaním prvotných významov (cez obraz, metaforu, symbol). Tieto princípy plne rešpektuje koncepcia Juraja Hatríka, ktorú sme detailne charakterizovali a výskumne overovali v teréne hudobno-pedagogickej praxe.

Zotrvať v strede, v priestore „medzi“ dvomi pohybmi – smerom do hĺbky, k Arché a smerom hore, k tomu, čo je nové a jedinečné teda predpokladá koncentráciu a otvorenosť, z čoho sa rodí tvorivosť, ako aj zrelé dialektické, paradoxné myslenie.

Cieľom umeleckej výchovy v nami prezentovanej perspektíve tak nie je len erudícia,¹³⁴ ale v rovnakej miere aj kultivácia mentálnych procesov, tvorivého myslenia a vedomia, ktoré je schopné stimulovať archaické štruktúry mozgu, pravú hemisféru (celostná percepcia a myslenie) a intuíciu. Ide predovšetkým o orientáciu k bytiu, iniciáciu samostatného životného pohybu duše, čo vedie k integrovanému videniu sveta, otvorenosti voči životu, rozvíjaniu schopnosti úžasu, fascinácie, citu pre mystérium, čo následne obnovuje tvorivé ľudské dispozície a vedie k dôvere, nádeji a radosti zo života. Touto cestou je možné dosiahnuť integráciu psychickej energie osobnosti

tektu, keď rozum „zostúpi“ do srdca, lebo rozum je zakorenený a centrován v srdci. Srdce s celou bohatosťou chápania jeho významov, ako ich uvádzajú pôvodné texty veľkých kultúrnych tradícií ľudstva, je teda orgánom poznania v celej šírke nazerania a chápania, ktoré ďaleko prekračuje hranice vedeckého poznania (Vyšeslavcev, 1999).

- 134 Esteticky sa orientovať a využívať vkus v každodennej realite podľa J. Gajdošíkovej Zeleiovej (2009) znamená popri kvalite vnímania, prežívania a schopnosti interpretovať, tvoriť a hodnotiť umelecké artefakty, tiež porozumieť umeleckým, sociálnym, historickým a iným kontextom, čo disponuje k medzikultúrnemu dialógu a porozumeniu. Estetická gramotnosť tiež prispieva k celkovému kognitívnemu a emocionálnemu vývinu ako aj ku kvalite vlastného sebauťvárania a zdravej identity.

a nadviazať tak účinný a zmysluplný kontakt s komplexnosťou, dynamikou a dialektikou bytia.

Dialogická a komunikatívna potencialita umenia umožňuje neustále hľadať, nachádzať a uskutočňovať sa. Akú interpretáciu, či kreatívnu stratégiu zvolíme, je naša voľba a zodpovednosť.

LITERATÚRA

ALLESCH, CH. G. 1995. Jednota smyslu. In *Integratívni hudobní pedagogika a polyestetická výchova*. Praha : PdF UK, 1995. ISSN 0862-4461. s. 26 – 39.

ALBRECHT, J. 1999. *Človek a umenie*. Bratislava : Národné hudobné centrum, 1999. ISBN 80-88884-13-6.

ARENDTOVÁ, H. 1993. Řeč a metafora. Metafora a nevyslovitelné. In Peříček, J. *Myšlení o divadle II*. Praha : Herman&synové, 1993, s. 51 – 66.

ARISTOTELES. 1980. *Poetika*. Bratislava, 1980.

ARNHEIM, R. 1967. *Art and Visual Perception*. London 1967. Preklad Josef Hlaváček. 1983. Kompozice podle Rudolfa Arnheima. ISBN 80-86039-32-3.

AVENARIUS, A. 1998. *Byzantský ikonoklasmus*. Bratislava: SAV, 1998. ISBN 80-224-0582-5.

BABYRÁDOVÁ, H. 1999. *Symbol v detském výtvarném projevu*. Brno : PF MU, 1999. ISBN 80-210-3360-6.

BACHELARD, G. 2003. Bachelardova fenomenologie snění. In Borecký, V. *Porozumění symbolu*. Praha : Triton, 2003. ISBN 80-7254-371-7, s. 51 – 83.

BAKOŠ, O. 2010. Význam symbolu v Schellingovej Filozofii umenia. In *Studia humanitatis-Ars hermeneutica: metodológia a theurgie hermeneutické interpretace III*. Ed. J. Vorel. Ostrava : FF OU, 2010. ISBN 978-80-7368-800-4, č. 213, s. 117 – 123.

BALCÁROVÁ, B. 2010. *Integratívna hudobná výchova*. Prešov : PF PU, 2010. 172 s. ISBN 978-80-555-0286-1.

BARBARAS. R. 2005. *Touha a odstup*. Praha : Oikúmené, 2005. ISBN 80-7298-137-4.

BATSON, C. D. 1992. *Differentiating affect, mood, and emotion*. In Review of personality and social psychology. Newbury Park, CA : Sage, 1992. p. 294 – 326.

BEGIAŠVILI, A. F. 1979. *Filozofie a poezie*. Praha : Mladá fronta, 1979. ISBN 80-246-0867-7.

BELIČOVÁ, R. 2003. *Recepčná hudobná estetika. Teória*. Nitra : Ústav literárnej a umeleckej komunikácie FF UKF v Nitre, 2003. 131 s. ISBN 80-8050-592-6.

BELTING, H. 2000. *Konec dějin umění*. Praha : Maldá fronta, 2000. ISBN 80-204-0856-8.

BENEDICTOVÁ, R. 1999. *Kulturní vzorce*. Praha : ARGO, 1999. ISBN 80-7203-212-7.

BERĎAJEV, N. A. 2003. *Ríša Ducha ríša Cisárova*. Bratislava : Kalligram, 2003. 141 s. ISBN 80-7149-548-4.

BERĎAJEV, N. A. 2006. *Duch a realita*. Bratislava : Kalligram, 2006. 196 s. ISBN 80-7149-838-6.

BERGER, R. 1980. Predpoklady adekvátnosti analýzy. In *Musica viva I*. Zborník muzikologických štúdií. Bratislava : OPUS, 1980, s. 56 – 77.

BERGER, R. 1983. Esej a post scriptum o hudobnej výchove. In *Musica viva II*. Bratislava : OPUS, 1983, s. 54-107.

BERGER, R. 1997. *Hudba a pravda*. Bratislava : Orman, 1997. ISBN 80-967816-0-X.

BERGER, R. 2004. *Nevydáš falošné svedectvo! – slovo o Nevysloviteľnom*. Medzinárodné stretnutie „Witold Lutoslawski – národný skladateľ?“, Varšava, 2004.

BERGER, R. 2000. *Dráma hudby*. Bratislava : Hudobné centrum, 2000. ISBN 80-88884-20-9.

BERGER, R. 2011. Avantgarda dnes? In *Melos-Étos*, 11. Medzinárodný festival súčasnej hudby. Bratislava, 2011, s.11-26.

BERGSON, H. 2003. *Myšlení a pohyb*. Praha : Mladá fronta 2003, přeložil Jakub Čapek. 279 s. ISBN 80-204-1014-7.

BLAŽEKOVÁ, M. 2011. *Pedagogické princípy hudobnej koncepcie C. Orffa*. Nitra : UMB, 2011. 196 s. ISBN 978-80-8094-997-6.

BLÁHA, J. 2005. Metodologická východiska pohľadu na genezi moderního malířství a hudby. In *Multidisciplinární komunikace – problém a princip všeobecného vzdělávání*. Praha : PF UK, 2005. ISBN 80-7290-199-0, s. 240 – 265.

BORECKÝ, V. 2003. *Porozumění symbolu*. Praha : Triton, 2003. ISBN 80-7254-371-7.

BORECKÝ, V. 2005. *Imaginace, hra a komika*. Praha : Triton, 2005. ISBN 80-7254-503-5.

BUBER, M. 1995. *Já a Ty*. Olomouc : Votobia, 1995. ISBN 80-85885-69-7.

BUBER, M. 1997. *Problém člověka*. Praha : Kaligram, 1997. ISBN 80-7017-109-X.

BUDA, B. 1994. *Empatia. Psychológia i vcítenia a vžitia s adodruhého*. Nové Zámky : Psychoprof, 1994. 338 s. ISBN 80-967148-0-5.

BURJANEK, J. 1970. *Hudební myšlení*. Brno-Praha : SPN, 1970.

BURLAS, L. 1997. *Teória hudobnej pedagogiky*. Prešov : FHPV PU, 1997. ISBN 80-88885-06-X.

BURLAS, L. 1998. *Hudba – komunikatívny dynamizmus*. Bratislava : Národné hudobné centrum, 1998. ISBN 80-88884-10-1.

BURLAS, L. 2000. *Hudba – želania a výsledky*. Prešov : Matúš music, 2000. ISBN 80-968468-6-8.

CASSIRER, E. 1977. *Esej o človeku*. Bratislava : Pravda, 1977.

CASSIRER, E. 1996. *Filosofie symbolických forem II. Mýtické myšlení*. Praha : Oikoymenth, 1996. ISBN 80-86005-11-9.

ČAČKA, O. 1999. *Psychologie imaginativní výchovy a vzdělávání s příklady aplikace*. Brno : Nakladatelství Doplněk MU, 1999. ISBN 80-7239-034-1.

ČAČKA, O. 2000. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Brno : Doplněk, 2000. ISBN 80-7239-060-0.

ČÁP, J., MAREŠ, J. 2001. *Psychologie pro učitele*. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.

ČUNDERLÍKOVÁ, E. 2007. *Zborník referátov zo seminárov „Pedagogická Dvorana“*. Bratislava : AUHS, H plus, 2007. ISBN 978-80-88794-47-9.

ČUNDERLÍKOVÁ, E. 2012. *Hudobno-pedagogické dielo Juraja Hatríka, jeho význam a podiel na rozvoji hudobnej pedagogiky na Slovensku*. Doktorská práca. 2012.

DAY, S. 2005. In Robertson, L. C. – Sagiv, N. 2005. *Synesthesia*. New York : Oxford University Press, 2005. ISBN 0-19-516623-X, s. 11 – 33.

DAVIDSON, R. J. 1994. *The expression of the emotions in man and animals*. London : Murray, 1994.

DLASK, V. 2011. *Symbolizmus v hudbě*. Brno : JAMU, 163 s. 2011. ISBN 978-80-7460-010-4.

DORAN, R. M. 1998. *Bytostné já ako to odlišné*. In C. G. Jung a kresťanská spiritualita. Praha : Portál, 1998. ISBN 80-7178-195-9.

DOUBRAVOVÁ, J. 1982. *Hudba a výtvarné umění*. Praha : Academia ČSAV, 1982.

DOUBRAVOVÁ, J. 1992. Symbol v muzikologii a hudbě. In *Symbol v lidském vnímání, myšlení a vyjadřování*. (Sborník příspěvků) Praha : Filozofický ústav Čsav, 1992. ISBN 80-7007-033-1, s. 242 – 249.

DOUBRAVOVÁ, J. 1998. *Dialog a imaginace*. Praha: Editio Supraphon, ISBN 80-7058-471-8.

DOUBRAVOVÁ, J. 2002. *Sémiotika v teorii a praxi*. Praha : Portál, 2002. ISBN 80-7178-566-0.

DRÁBEK, V. 1998. Tvořivost a integrace v receptivní hudební výchově. STUDIA PAEDAGOGICA 23, Praha : PF UK, 146 s. 1998. ISSN 0862-4461.

DRÁBEK, V. 2005. K teorii didaktické interpretace (hermeneutické paradigma). In *Multidisciplinární komunikace – problém a princip všeobecného vzdělávání*. Praha : PF UK, 2005. ISBN 80-7290-199-0, s. 199 – 210.

DRZEWIECKA, I. 2013. *Grafopoetika. K estetickým a poetologickým aspektem grafickej vizualizácie básnického textu*. Prešov : PF PU, 2013. 184 s. ISBN 978-80-555-0782-8.

DURAND, G. 2003. Obecná archetypologie a figurální strukturalismus Gilberta Duranda. In Borecký, V. *Porozumění symbolu*. Praha : Triton, 2003. ISBN 80-7254-371-7, s. 127 – 163.

DUŠEK, D. 1969. Barevné slyšení tónin. In *Hudební věda*. 1969, roč. 6, č. 3, s. 340 – 349.

DYKAST, R. 2000. Symbolická forma v hudbě. In *K aktuálním otázkám hudební teorie*. Praha : AMU, 2000. ISBN 80-85883-68-6, s. 124 – 128.

EGGEBRECHT, H. H. 2001. *Hudba a krásno*. Praha : Nakladatelství lidové noviny, 2001. ISBN 80-7106-479-3.

ELIADE, M. 1993. *Mýtus o věčném návratu (Archetypy a opakování)*. 1993. 104 s. ISBN 80-7298-037-8.

ENOMYIA-LASSALE, H. M. 1998. *Kam se ubírá člověk*. Brno : Cesta, 1998. ISBN 80-85319-84-5.

ERNSTOVÁ, B. 1966. Umenie a výchova. In *Zborník zo svetového kongresu INSEA*. Praha : SPN, 1966.

FELDENKRAIS, M. 1996. *Feldenkraisova metoda. Pohybem k sebeuvědomění*. Praha : Pragma, 1996. ISBN 80-7205-058-3.

FELIX, B., JANÁKOVÁ, L. 1992. *Maľovaná hudba – znejúci obraz*. Bratislava : Noc, 1992. ISBN 80-7121-034-X.

FELIX, B. 1996. *Druhá múza detského divadla*. Bratislava : Noc, 1996. ISBN 80-7121-101-X.

FINK, E. 1993. *Hra jako symbol světa*. Praha : Český spisovatel, 1993. ISBN 80-202-0410-5.

FLORENSKÝ, P. A. 2000. *Ikonostas*. Brno : L. Marek, 2000. ISBN 80-86263-13-4.

FLORENSKÝ, P. A. 2003. *Sloup a opora pravdy*. Olomouc : CMTF UP, 2003. ISBN 80-86715-10-8.

FRANĚK, M. 2007. *Hudební psychologie*. Praha : Karolinum, 2007. ISBN 978-80-246-0965-2.

FRANKL, V. E. 1997. *Vůle ke smyslu*. Brno : Cesta, 1997. ISBN 80-85319-63-2.

FRANZ, M. L. 1998. *Psychologický výklad pohádek*. Praha : Portál, 1998. ISBN 80-7178-260-2.

FRANZ, M. L. 1999. *Mýtus a psychologie*. Praha : Portál, 1999. ISBN 80-7178-343-9.

FROMM, E. 1996. *Lidské srdce*. Praha : Šimon, 1996. 177 s. ISBN 80-85637-28-6.

FUKAČ, J. 1989. *Mýtus a skutečnost hudby*. Praha : Panton, 1989. ISBN 80-7039-011-5.

FUKAČ, J. 1991. *Pojmosloví hudební komunikace*. Brno : Masarykova univerzita, 1991. ISBN 80-210-0245-X.

FUKAČ, J., POLEDŇÁK, I. 1978. *Hudba a výtvarné umění v systému umění a v procesu umělecké komunikace*. In *Hudba a výtvarné umění*. Okr. Muzeum Frýdek-Místek, 1978.

FUKAČ, J., POLEDŇÁK, I. 1981. *Hudba a její pojmoslovný systém*. Praha: ČAV, 1981.

GADAMER, H. G. 2011. *Pravda a metoda II*. Praha : Triáda, 2011. Překlad: David Mik. 471 s. ISBN 978-80-87256-44-2.

GAJDOŠÍKOVÁ, ZELEIOVÁ, J. 2009. *Estetická a hudobná gramotnosť. Transformácie súčasnej hudobnej pedagogiky*. In *Hudba, kultúra a spoločnosť. Dynamické faktory súčasných premien*. Trnava : PF TU, 2009. ISBN 978-80-8082-307-8, s. 95 – 115.

- GAVORA, P. et al.** 2010. *Elektronická učebnica pedagogického výskumu*. [online]. Bratislava : Univerzita Komenského, 2010. Dostupné na: <http://www.e-metodologia.fedu.uniba.sk/> ISBN 978-80-223-2951-4.
- GODÁR, V.** 1998. *Kacírskej quodlibety*. Bratislava : IRIS, 1998. ISBN 80-88737-12-5.
- GODÁR, V.** 2006. *Rozhovory a úvahy*. Bratislava : AEPress, 2006. ISBN 80-88880-69-6.
- GOLEMAN, D.** 1997. *Emoční inteligence*. Praha : Columbus, 1997. ISBN 80-85928-48-5.
- GOLEMAN, D.** 2000. *Práce s emoční inteligenci*. Praha : Columbus, 2000. ISBN 80-7249-017-6.
- GOODMAN, N.** 1996. *Způsoby světa tvorby*. Bratislava : Archa, 1996. ISBN 80-7115-120-3.
- GOODMAN, N.** 2007. *Jazyky umění*. Praha : Academia, 2007. ISBN 978-80-200-1519-8.
- GORDON, I.** 1974. *Teacher Effectiveness Training*. New York : P. H. Wyden, 1974.
- GRENZ, S. J.** 1997. *Úvod do postmodernizmu*. Praha : Návrat domů, 1997. ISBN 80-85495-74-0.
- GROLL, P.** 2003. Spojenie hudby a tanca. In *Slovenská hudba*. ISSN 1335-245, 2003, roč. XXIX, č. 2, s. 277 – 299.
- HALAMA, P.** 2000. Teoretické a metodologické prístupy k problematike zmyslu života. In *Československá psychologie*. 2000, roč. XLIV, č. 3, s. 216 – 126.
- HALAMA, P.** 2007. *Zmysel života z pohľadu psychológie*. Bratislava : Slovak Academic Press, s.r.o., 2007. ISBN 978-80-8095-023-1.
- HALÍK, T.** 2001. *Ptal jsem se cest. Rozhovory*. Jan Jandourek. Praha : Portál, 2001. 287 s. ISBN 80-7178-573-3.
- HALÍK, T.** 2005. *Noc zpovědníka*. Praha : Nakladatelství Lidové noviny, 2005. ISBN 80-7106-777-6.
- HALL, C. S., LINDZEY, G.** 1997. *Psychológia osobnosti*. Bratislava : SPN, 1997. ISBN 80-08-00994-2.
- HATRÍK, J.** 1994. Didaktické aspekty integratívnych projektov v rámci predmetu Hudobná dielňa na HTF VŠMU. Referát na konferencii o integ-

ratívnej Hv. In *Kreativita a integrativní hudební pedagogika v evropské hudební výchově*. Praha : Společnost pro hudební výchovu, 1994, s. 75 – 80.

HATRÍK, J. 1997a. *Drahokam hudby*. Nitra : UKF, 1997a, s. 47. ISBN 80-8050-141-6.

HATRÍK, J. 1997b. *Percepcia ako základ a východisko pre analýzu hudobného diela*. Sedem marginálií k problematike hudobnej analýzy. In *Metódy analýzy a interpretácie hudby z historického a systematického aspektu*. Ed. Zuzana Martináková. Bratislava : Zborník VŠMU, 1997b. ISBN 80-85182-51-3, s. 25 – 34.

HATRÍK, J. 2002. *Projekt ako rekonštrukcia a revitalizácia skutočnosti*. In: Buletin VŠMU, roč. 1, č. 1 Bratislava : VŠMU, 2002.

HATRÍK, J., ČUNDERLÍKOVÁ, E. 2003. *Hlas pamäti*. Portrét skladateľa Juraja Hatríka. Zhovárala sa a zostavila E. Čunderlíková. Bratislava : H plus, 2003. ISBN 80-88794-34-X.

HATRÍK, J. 2007. Metafora ako most medzi hudobným zážitkom a hudobným pojmoslovným. In: Zborník referárov zo seminárov „Pedagogická Dvorana“. Bratislava : AUHS, H plus, 2007. ISBN 978-80-88794-47-9, s. 37 – 42.

HATRÍK, J. 2009. Prekročiť vlastný tieň – zisk či strata identity? (niekoľko poznámok na margo hudobnej výchovy na ZŠ). In Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie „Kultúra- umenie-vzdelávanie“, Banská Bystrica : PF UMB, 2009. ISBN 978-80-8083-755-6, s. 1 – 7.

HELDOVÁ, J. 1985. *V ríši obrazotvornosti*. Praha : Albatros, 1985. ISBN 80-7367-095-X.

HEIDEGGER, M. 1993. O pôvodu umleckého diela. In Peříček, J. *Myšlení o divadle I*. Praha : Herman a synové, 1993, s. 125 – 133.

HEIDDEGER, M. 2002. *Bytí a čas*. Praha: Oikumnen, 2002. 487 s. ISBN 80-7298-048-3.

HLAVSA, J., JURČOVÁ, M. 1978. *Psychologické metódy zisťovania tvorivosti*. Bratislava : SPN, 1978.

HLAVSA, J. 1985. *Psychologické základy teórie tvorby*. Praha : Academia, 1985. 353 s. ISBN 80-7115-084-3.

HLAVSA, J. a kol. 1986. *Psychologické metódy výchovy k tvorivosti*. Praha : SPN, 1986. ISBN 14-526-86.

HLAVSA, J. 1999. *Tvorivosť v teórii a praxi*. Příbram : Vodnář, 1999. ISBN 80-86226-05-0.

HOLAS, M. 1988. *Psychologické základy hudební pedagogiky*. Praha : SPN, 1988, 126 s.

HOLAS, M. 1993. *Psychologie hudby v profesionální hudební výchově*. Praha : H&H, 1993. ISBN 80-85787-25-3.

HŘEBÍČKOVÁ, M. 2011. *Pětifaktorový model v psychologii osobnosti*. Praha : Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3380-7.

HUDÁKOVÁ, J. 2009. *Tvorivé modely pre vyučovanie hudobnej výchovy na základnej škole – z výsledkov Didaktiky Hv a hudobných dielní na FHPV PU*. In: *Višegradske semináře*. Praha : UK, 2009. ISBN 978-7290-382-5.

HUIZINGA, J. 1971. *Homo ludens*. Praha : Mladá fronta, 1971. 226 s. ISBN 80-85783-48-7.

HUIZINGA, J. 2002. *Kultúra a kríza*. Bratislava : Kalligram, 2002. ISBN 80-7149-472-0.

HUSSERL, E. 1996. *Krize evropských věd a transcendentální fenomenologie*. Praha : Oikymen, 1996. ISBN 80-200-0561-7.

CHALUPECKÝ, J. 2005. *Evropa a umění*. Praha : Torst, 2005. ISBN 80-7215-264-5.

CHESTERTON, G. K. 1993. *Ortodoxie*. Brno : Nakladatelství Tomáše Janěčka, 1993. 156 s. ISBN 80-900802-4-3.

CHRÁSKA, M. 2007. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha : Grada, 2007. 265 s. ISBN 978-80-247-1369-4.

CHRZ. V. 1996. *Psychologie metafor: metafora z hlediska kognitivní psychologie*. In: *Československá psychologie*, 1996, roč. XXXX, č. 3, s. 217 – 222.

JENČKOVÁ, E. 2002. *Hudba a pohyb ve škole*. Hradec Králové : PF, 2002. ISBN 80-903115-7-1.

JEŽEK, V. 2005. *Od individualizmu k obecnství*. Prešov: Pravoslávna bohoslovecká fakulta PV, 2005. ISBN 80-8068-306-9.

JIRÁNEK, J. 1979. *Tajemství hudebního významu*. Praha : 1979.

JUNG, C. G. 1971. *Psychologické typy*. sebraná díla, hlasitost 6, Princeton, N.J.: Princeton univerzitní tiskárna. ISBN 0-691-01813-8.

JUNG, C. G. 1992. *Archetypy a kolektívne nevedomie*. II. Košice : Timotej, 1992. ISBN 80-88849-05-5.

JUNG, C. G. 1993. *Analytická psychologie. Její teorie a praxe. Tavistocké přednášky.* Praha : Academia, 1993. ISBN 80-200-0480-7.

JUNG, C. G. 1994. *Duše moderního člověka.* Praha : Atlantis, 1994. ISBN 80-7108-087-X.

JUNG, C. G. 1997. *Archetypy a nevědomí.* Výbor z díla II. Brno : Nakladatelství Tomáše Janečka, 1997. ISBN 80-85880-16-4.

JUNG, C. G. 1999. *Snové symboly individuálního procesu. (Psychologie a alchymie I).* Výbor z díla V. Brno : Nakladatelství Tomáše Janečka, 1999. ISBN 80-85880-19-9.

JURČOVÁ, M. 2002. Súčasný trendy psychológie tvorivosti – smerovanie k integrácii a systému. In *Československá psychologie*, ISSN 0009-062X, 2002, roč. 46, č. 5, s. 385 – 403.

KAGAN, C. G. 1977. *Ludská činnost. Pokus o systémovou analýzu.* Bratislava : Pravda, 1977.

KANDINSKY, W. 1998. *O duchovnosti v umění.* Praha : Triáda, 1998. ISBN 80-86138-06-2.

KASTOVÁ, I. 1999. *Imaginace jako prostor setkání s nevědomím.* Praha : Portál, 1999. ISBN 80-7178-302-1.

KATUŠČÁK, D. 2005. *Ako písať záverečné a kvalifikačné práce.* Nitra : ENIGMA, 2005. ISBN 80-89132-10-3.

KERÉNYI, K., JUNG, C. G. 2004. *Věda o mytologii.* Brno : Nakladatelství Tomáše Janečka, 2004. ISBN 80-85880-32-6.

KERLINGER, F. N. 1972. *Základy výzkumu chování. Pedagogický a psychologický výzkum.* Praha : Academia, 1972. 705 s.

KIM, H. 1993. *Podstata tvorivosti.* Bratislava : Open Windows, 1993. ISBN 80-85741-01-6.

KODEJŠKA, M. 2002. *Integrativní hudební výchova dítěte předškolního věku.* Praha : PF KU, 2002. 76 s. ISBN 80-7290-080-3.

KONČEKOVÁ, E. 2007. *Vývinová psychológia.* Prešov : Vydavateľstvo Michala Vaška, 2007. ISBN 978-80-7165-614-2.

KOPČÁKOVÁ, S. 2011a. K súvzťažnosti a interpretácii hudby a iných umeleckých médií. In „*Hudba a umenia*“. Vzájomné vzťahy a prieniky v kontexte intermediality a integrácie. Acta Facultatis Philosophicae universitatis Prešovensis. Ed. Slávka Kopčáková, Prešov : FF PU v Prešove, 2011a. ISBN 978-80-555-0379-0, s. 37 – 89.

KOPČÁKOVÁ, S., DYTRTOVÁ, K. 2011. *Interpretácia hudobného a výtvarného diela*. Prešov : FF PU v Prešove, 2011. 197 s. ISBN 978-80-555-0397-4.

KOUKOLÍK, F. 2005. *Mozek a jeho duše*. Praha: Galen, 2005. ISBN 80-7262-314-1.

KOZEL, D. 2012. *Antický hudební mýtus*. Ostrava : PF OU, ISBN 978-80-7464-172-5.

KRATOCHVÍL, Z. 1995. *Výchova, zřejmost, vědomí*. Praha : Hermann & synové, 1995. ISBN 80-238-0030-2.

KRBAŤA, P. 1994. *Psychológia hudby (nielen) pre hudobníkov*. Prešov : Matúš music, 1994. ISBN 80-967089-4-5.

KRBAŤA, P. 2007. K problematike synestézie a synestetickej metafory. In Zborník referárov zo seminárov „Pedagogická Dvorana“. Bratislava : AUHS, H plus, 2007. ISBN 978-80-88794-47-9, s. 15 – 22.

KRESÁNEK, J. 1977. *Základy hudobného myslenia*. Bratislava : Opus, 1977.

KŘIVOHLAVÝ, J. 2006. *Psychologie smysluplnosti existence*. Praha : Grada, 2006. 204s. ISBN 80-247-1370-5.

KRUPA, V. 1990. *Metafora na rozhraní vědeckých disciplín*. Bratislava : Tatran, 1990. ISBN 80-222-0130-8.

KRUŠINSKÁ, M. 2004. *Hudba a hudobná pedagogika v reformno-pedagogickej koncepcii R. Steinera a M. Montessoriovej*. Rigorózná práca. Prešov 2004.

KULKA, J. – VAŠINA, E. 1980. Estetické emoce. In *Československá psychologie*. ISSN 0800-0682, 1980, roč. XXIV, č. 4, s. 356 – 367.

KULKA, J. 1981. Sémiopsychologická koncepcie komunikování hudbou. In *Československá psychologie*. ISSN 1801-0547, 1981, roč. XXIV, č. 2, s. 162 – 172.

KULKA, J. 1982. Příspěvek k psychologii hudebního nadání. In *Estetická výchova*. ISSN 086-156X, 1982, č.8.

KULKA, J. 2008. Teoreticko-pragmatické otázky stimulace hudební kreativity. In *Medzipředmětové vztahy v hudební pedagogice*. Praha : Zborník KHv PF UK, 1987.

KULKA, J. 2008. *Psychologie umění*. Praha : Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2329-7.

LANGEROVÁ, S. K. 1998. *O významovosti v hudbe. Genéza umeleckého zmyslu.* Bratislava : Spoločnosť pre Nekonenčnú hudbu, 1998. ISBN 80-967445-6-9.

LANGSTEINOVÁ, E., FELIX, B. 2000. Novokoncipované učebnice Hv pre ZŠ. In Zborník z medzinárodnej konferencie „Príprava učiteľov – elementaristov na prahu nového tisícročia.“ Prešov : PF PU, 2000. ISBN 80-88722-97-7, s. 305 – 310.

LeDOUX, J. 1996. *The emotional brain.* New York : Simon&Schuster, 1996. ISBN 13: 978-0-534-61218-4.

LELOUP, J. Y. 2004. *Umenie pozornosti.* Bratislava: Kalligram, 2004. 142 s. ISBN 80-7149-654-5.

LÉVI-STRAUSS, C. 1993. Mýtus a hudba. In *Mýtus a význam.* Bratislava : Archa, 1993, ISBN 80-7115-052-5.

LIESSMANN, K. P. 2000. *Filosofie moderního umění.* Praha : Votobia, 2000. 205 s. ISBN 807-198-444-2.

LORENZ, K. 1990. *Osm smrtelných hříchů.* Praha : Academia, 1990. ISBN 80-200-0842-X.

LORENZ, K. 1997. *Odumírání lidskosti.* Praha : Mladá fronta, 1997. ISBN 80-204-0645-X.

LOSEV, A. F. 2006. *Hudba jako předmět logiky.* Olomouc : Refugium, 2006. ISBN 80-86715-63-9.

LOSSKIJ, N. O. 2004. *O mystickej intuícii.* Poprad : Mornár a syn, 2004. ISBN 80-969129-0-9.

MACHKOVÁ, E. 1980. *Základy dramatickej výchovy.* Praha : SPN, 1980. ISBN 80-7068-105-5.

MACHKOVÁ, E. 2002. *Metodika dramatickej výchovy.* Praha : Artama, 2002. ISBN 80-7068-7.

MALITI, E. 1996. *Symbolizmus ako princíp videnia.* Bratislava : Veda, 1996. ISBN 80-224-0469-1.

MASTNAK, W. 1994. *Zmysly-umenia-život.* Prešov : Matúš music, 1994. ISBN 80-967089-1-0.

MATHAUSER, Z. 1989. *Metodologické meditace aneb Tajemství symbolu.* Brno : Cesta, 1989.

MAŤAŠOVÁ, Z. 2002. *Zefektívňovanie výchovno-vzdelávacieho procesu na I. stupni základnej školy.* Rigorózná práca. Prešov, 2002.

MAZUREK, J., STIBOROVÁ, Z. 1986. *Kapitoly z hudební psychologie*. Ostrava : PF, 1986. ISBN 978-80-247-3069-1.

MEDUŠEVSKIJ, V. V. 1982. *O zákonitostiach a prostriedkoch umeleckého pôsobenia hudby*. Bratislava : Opus, 1982.

MEŠKO, D. – KATUŠČÁK, D. et al. 2005. *Akademická príručka 2. dopl.* Vyd. Martin : Osveta, 2005. ISBN 80-8063-200-6.

MIKOVÁ, Š., STANG, J. 2010. *Typologie osobnosti u dětí*. Praha : Portál, 2010. 224 s. ISBN 978-80-7367-587-5.

MIKULAŠTÍK, M. 2010. *Tvořivost a inovace v práci manažera*. Praha : Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2016-6.

MITROVÁ, A. 2010. *Vývinové tendencie pôvodnej rozhlasovej drámy (so zameraním na Slovenský rozhlas štúdio Košice)*. Prešov : PF PU, 2010. 274 s. ISBN 978-80-555-0225-0.

MUCCHIELLI, R. 2003. Protovědomí v Mucchielliho fenomeno-strukturní psychologii. In Borecký, V. *Porozumění symbolu*. Praha : Triton, 2003. ISBN 80-7254-371-7, s. 109 – 127.

MUCHOVÁ, L. 2005. *Vyslovit nevyslovitelné: didaktika uvádění do světa symbolů*. Brno : CDK, Centrum pro studium demokracie a kultury. 245 s. ISBN 80-7325-075-6.

NAKONEČNÝ, M. 1993. *Základy psychologie osobnosti*. Praha : Academia, 1998. ISBN 80-85603-34-9.

NAKONEČNÝ, M. 1995. *Lexikon psychologie*. Praha : Vodnář, 1995. ISBN 80-85255-74-X.

NÁKONEČNÝ, M. 2000. *Lidské emoce*. Praha: Academia, 2000. ISBN 80-200-0763-6

NANDRÁSKY, K. 2002. *Milan Rúfus – poeta sacer*. Bratislava : Vydavateľstvo Q 111, 2002. ISBN 80-85401-95-9.

NAZAJKINSKIJ, J. 1980. *O psychológii hudobného vnímania*. Bratislava : Opus, 1980.

OATLEY, K., JENKIS, J. M. 1996. *Understanding emotions*. Oxford, UK : Blackwell, 1996.

O'CONNOR, J., SEYMOUR, J. 1998. *Úvod do neurolingvistického programování*. Praha : Institut pro NLP, 1998. ISBN 80-7205-473-2.

OLIVIER, C. 1998. *Pohledy do budoucnosti*. Olomouc : Velehrad, 1998. ISBN 80-86045-20-X.

ORF, C., REGNER, H., JUNGMAIR, U. 1997. *Texty 1*. Mníchov : Nadácia Carla Orffa, 1997.

PATOČKA, J. 1990. *Kaciřske eseje o filosofii dejin*. Praha : Academia, 1990. 162 s. ISBN 80-200-0263-4.

PATOČKA, J. 1990a. Duchovní člověk a intelektuál. In *Souvislosti, Revue pro literaturu a kulturu*. 1990a. č.1.

PANOFSKÝ, E. 1981. *Význam ve výtvarném umění*. Praha : Odeon, 1981. ISBN 80-7169-338-3.

PELIKÁN, J. 1995. *Výchova jako teoretický problém*. Ostrava: Amosium servis, 1995. ISBN 80-85498-27-8.

PELIKÁN, J. 2007. *Hledání těžiště výchovy*. Praha : Karolinum, 2007. ISBN 978-80-246-1265-2.

PERLS, F. S. 1996. *Gestalt terapie doslova*. Olomouc : Votobia, 1996. ISBN 80-7198-115-X.

PEŘÍČEK, J. 1993. *Myšlení o divadle II*. Praha : Herman&synové, 1993.

PETŘÍČEK, M. 2009. *Myšlení obrazem*. Praha : Hermann a synové, 2009.

PIAGET, J. 1993. *Psychológia dieťaťa*. Bratislava : SOFA, 1993. ISBN 80-85752-33-6.

PIETRASIŃSKI, Z. 1972. *Tvorivé myslenie*. Bratislava : Obzor, 1972. ISBN 1-889938-16-5.

PIRNÍKOVÁ, T. 2000. Metafora ako most medzi obrazovým a racionálnym poznaním. In *Musica viva in schola*. Brno : PdF MU, 2000, roč. 16, s. 71 – 79.

PIRNÍKOVÁ, T. 2004. *Skladateľské inšpirácie a impulzy pre hudobnú pedagogiku*. Prešov : Súzvuk, 2004. ISBN 80-89188-02-8.

PIRNÍKOVÁ, T. 2005. *Sny-Projekty-Dozrievanie...Hudobný workshop ako priestor pre integráciu*. Prešov : Súzvuk, 2005. ISBN 80-89188-07-9.

PIRNÍKOVÁ, T. 2011. Súčasný podoby hudby pre deti. In *Fenomén premeny v umení pre deti a mládež*. Prešov : PF PU v Prešove, 2011. ISBN 978-80-555-0490-2, s. 336 – 343.

PIRNÍKOVÁ, T. 2013. Konotačné pole detského aspektu výrazu. In Internetový časopis „Espes“. ISSN 1339-1119, 2012, roč. 1, č. 1.

POKORNÝ, P. 2005. *Hermeneutika jako teorie porozumění : od základních otázek jazyka k výkladu bible*. Praha : Vyšehrad, 2005. ISBN 80-7021-779-0.

POLEDŇÁK, I. 2005. K hudbě v procesu komunikace a k polyestetickému potenciálu hudby. In *Multidisciplinární komunikace – problém a princip všeobecného vzdělávání*. Praha : PF UK, 2005. ISBN 80-7290-199-0, s. 348 – 370.

POLEDŇÁK, I. 2001. Způsoby sémantizace hudby a „dešifrace“ jejích významů a jejího obsahu. In „*Multimediální komunikace v hudební a polyestetické výchově*“. Praha : PF UK, 2001. ISBN 978-80-244-1716-5, s. 8 – 22.

POLEDŇÁK, I. 1984. *Stručný slovník hudební psychologie*. Praha : Editio Supraphon, 1984.

POLEDŇÁK, I. 2006. *Hudba jako problém estetiky*. Praha : Karolinum, 2006. ISBN 80-246-1215-1.

PONDELÍČEK, I. 2002. *Fantaskní umění, jeho vývoj a souvislosti*. Praha: Vodnář, 2002.

PREISS, P. 1978. Barva a tón – hledání prostředku vyjádření jejich vztahu. In *Hudba a výtvarné umění*. Okr. muzeum Frýdek-Místek, 1978.

PŘÍHODA, V. 1972. *Ontogeneze lidské psychiky*. Praha : SPN, 1972.

RABAN, M. 2008. *Duchovní smysl člověka dnes*. Praha : Vyšehrad, 2008. ISBN 978-80-7021-933-1.

RAPPOPORT, S. CH. 1979. *Umenie a emócie*. Bratislava : Pravda, 1979.

READ, H. 1967. *Výchova uměním*. Praha : Odeon, 1967.

ŘEHÁNEK, F. 1968. Barevné slyšení. In *Hudební věda*, 1968, roč. 5, č. 3, s. 405 – 413.

RHIEM, P. M. 1989. Musikunterricht aus lebendiger Menschenkunde. (Ein pädagogischer Essay) In *Erziehen und Heilen durch Musik*. Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart 1989.

RICOEUR, P. 1993a. *Život, pravda, symbol*. Praha : Oikúmené, 1993a. ISBN 80-85241-32-3.

RICOEUR, P. 1993b. Hermeneutika symbolu a filosofická reflexe. In Peříček, J. *Myšlení o divadle II*. Praha: Herman&synové, 1993b, s. 94 – 96.

ROGERS, C., R. 1995. *Ako byť sám sebou*. Bratislava : IRIS, 1995. ISBN 80-88778-02-6.

ROLLO, V. 1993. *Emocionalita a racionalita*. Praha : SPN, 1993. ISBN 80-901059-8-X.

ROMANOWSKÁ, B. A. 2005. *Muzikoterapie*. Ladičky a léčení zvukem. Frýdek-Místek : Alpress, 2005. ISBN 80-7362-067-7.

ROSCHER, W. 1983. *Integrative Musikpädagogik. Neue Beiträge zur Pölyästhetischen Erziehung*. Heinrischshofen : Wilhelmshaven, 1983. ISBN 3-7959-0351-5.

ROSCHER, W. 1995. Polyaisthesis-polyestetika-polyestetická výchova. In *Integrativní hudební pedagogika a polyestetická výchova*. Praha : PdF UK, 1995, s. 14 – 26.

RUBINŠTEJN, S. L. 1978. *Problémy všeobecnej psychológie*. Bratislava : Obzor, 1978.

RUISEL, V. 2005. *Múdrost' v zrkadle vekov*. Bratislava : Ikar, 2005. 296 s. ISBN 80-551-1059-X.

RUPNIK, M. 1997. *Až se stanou umění a život duchovními*. Řím : Velehrad Refugium, 1997. ISBN 80-86045-06-4.

SCRUTON, R. 2002. *Průvodce inteligentního člověka po moderní kultuře*. Praha : Academia, 2002. ISBN 80-200-1076-9.

SEDLÁK, F. 1974. Hudební vývoj dítěte. In *Comenium musicum 12*. Praha : Supraphon, 1974.

SEDLÁK, F. 1990. *Základy hudební psychologie*. Praha : SPN, 1990. ISBN 80-04-20587-9.

SEIFERT, J. 1984. *O patetickém a lyrickém stavu ducha*. Reč k udeleniu Nobelovej ceny za písomníctvo 1984.

SEILEROVÁ, B. 1995. *Človek vo filozofickej antropológii*. Bratislava : IRIS, 1995. 152 s. ISBN 80-88778-10-7.

SCHULZE, R., ROBERTS, R. D. 2007. *Emoční inteligence*. Praha : Portál, 2007. 367 s. ISBN 978-80-7367-229-4.

SHELLING, F. W. J. 2007. *Filozofia umenia*. Bratislava : Kalligram, 2007. ISBN 80-7149-908-0.

SLÁVIKOVÁ, Z. 2000. *Učiteľ hudby na prahu 21. storočia*. Prešov : Matúš music, 2000. ISBN 80-968348-3-5.

SLÁVIKOVÁ, Z. 2000a. Vidím-počujem. Odborná recenzia zo seminára „Pedagogická Dvorana“. In *Hudobný život*, Bratislava, 2000a, roč. XXXII, č. 5, s. 6 – 7.

SLÁVIKOVÁ, Z. 2005. Aktuálne otázky integratívnej hudobnej pedagogiky. In *Príprava učiteľov elementaristov a európsky multikultúrny priestor*. Prešov: PF PU, 2005. ISBN 80-8068-372-7.

SLÁVIKOVÁ, Z. 2006. Človek, bytie a umenie. In *Zborník medzinárodných štúdií „Dianoia 1“*. Kielce, ISSN 1896-3064, 2006, č. 1, s. 81 – 90.

SLÁVIKOVÁ, Z. 2006a. Niekoľko poznámok k psychologickým a didaktickým aspektom polyestetickéj výchovy. In *Zborník z medzinárodnej konferencie „Ako ďalej v hudobnej výchove 2“*. B. Bystrica: FHV UMB, 2006a. ISBN 80-8083-232-3

SLÁVIKOVÁ, Z. 2007. Niekoľko marginálií k didaktickým aspektom koordinácie multimediálnych oblastí. In *Zborník vedeckých prác „Súzvuk“*. Prešov : Súzvuk, 2007. ISBN 978-80-89188-17-8.

SLÁVIKOVÁ, Z. 2007a. Filozofické a psychologické východiská integratívnych hudobno-pedagogických snažení. In *Zborník z medzinárodnej konferencie „Musica viva in schola XX.“*. Brno : PF MU, 2007a. ISBN 978-80-210-4445-6.

SLÁVIKOVÁ, Z. 2008. Dialóg ako základná premisa ľudskej existencie. In *Studia Aesthetica X. Filozofické-estetické reflexie posthistorického umenia*. Prešov : FF PU, 2008. ISBN 978-80-8068-699-4.

SLÁVIKOVÁ, Z. 2008. *Integratívna umelecká pedagogika. (Fragmenty)* Prešov : PF PU, 2008, 156 s. ISBN 978-80-8068-736-6.

SLOBODA, J. N., JUSLIN, P. N. 2001. *Music and Emotion: theory and research*. New York : Oxford University Press, 2001.

SOLOVJOV, V. 2001. *Filozofické základy komplexního vědení*. Velehrad : Refugium Velehrad – Roma s.r.o. 2001. ISBN 80-86045-73-0.

STACHOVÁ, J. 1992. Symbol a metafora. In *Symbol v lidském vnímání, myšlení a vyjadřování*. Zborník příspěvků. Praha : Filozofický ústav ČSAV. 1992. ISBN 80-7007-033-1, s. 61 – 70.

STARÝ, R. 1990. *Potíže s hlubinnou psychologií*. Praha : Prostor, 1990. ISBN 80-85190-03-6.

STEINER, R. 1993. *Výchova dítěte a metodika vyučování*. Praha : Baltazar, 1993. ISBN 80-900307-9-3.

STERNBERG, R. J. 2000. *Úspěšná inteligencia*. Bratislava : Sofa, 2000. ISBN 80-85752-62-X.

SUCHÝ, J. 2003. Slyším barvy, vidím hlasy. In *Psychologie dnes*. 2003, č. 2.

SZOBIOVÁ, E. 2004. *Tvorivosť, od záhady k poznaniu*. Bratislava : STIMUL- Centrum informatiky a vzdelávania FIF UK, 2004. 371 s. ISBN 80-88982-72-3.

ŠLOSIAR, J. 2002. *Od antropologizmu k filozofickej antropológii*. Bratislava : IRIS, 2002, 164 s. ISBN 80-89018-37-8.

ŠPIDLÍK, T. 1999. Umenie prejav Ducha. In *Kresťanstvo a kultúra I*. Zborník prednášok z medzinárodnej konferencie. 1999.

ŠPIDLÍK, T., RUPNIK, M. 2008. *Nové cesty pastorálnej teológie*. Olomouc : Refugium Velehrad-Roma s.r.o. 2008. ISBN 978-80-86715-97-1.

ŠTEFKOVÁ, M. 2011. *Teória hudobnej interpretácie*. Bratislava : VŠMU, 2011. 172 s. ISBN 978-80-89439-19-5.

ŠTOLCOVÁ, L. 2007. Interakcie medzi výtvarným umením a hudbou. Zborník referátov zo seminárov „Pedagogická Dvorana“. Bratislava : AUHS, H plus, 2007. ISBN 978-80-88794-47-9, s. 71 – 74.

ŠUPŠÁKOVÁ, B. 1995. *Svet detskej kresby*. Bratislava : GRADIENT, 1995. ISBN 80-967231-3-8.

ŠUPŠÁKOVÁ, B. 2000. *Detský výtvarný prejav*. Bratislava : DIGIT, 2000. ISBN 80-968441-0-5.

TAVEL, P. 2004. *Zmysel života podľa V. E. Frankla*. Bratislava : Iris, 2004. ISBN 80-89018-81-5.

TEILHARD de CHARDIN, P. 1970. *Chuť žít*. Praha: Vyšehrad, 1970.

TOLKIEN, J. R. R. 1992. *O pohádkách*. Praha : Winston Smith, 1992. ISBN 80-85643-05-7.

TRESMONTANT, C. 1998. *Bible a antická tradice. Esej o hebrejském myšlení*. Praha : Vyšehrad, 1998. ISBN 80-7021-270-5.

URC, R. 1989. *Kapitoly z teórie animovaného filmu*. Bratislava: Osvetový ústav. 1989.

UŽDIL, J. 1984. *Čáry, klikiháky, paňáci a auta*. Praha : SPN, 1984.

VÁGNEROVÁ, M. 2000. *Vývojová psychologie*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.

VÁGNEROVÁ, M. 2010. *Psychologie osobnosti*. Praha : Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1832-6.

VÁLKOVÁ, L., VYSKOČILOVÁ, E. 2005. *Hlas individuality*. Praha : AMU, 2005. ISBN 80-7331-034-1.

VÁŇOVÁ, H. 1989. *Hudební tvořivost žáků mladšího školního věku*. Praha : Karolinum, 1989. 196 s. ISBN 80-7058-149-2.

VÁŇOVÁ, H. 2011. *Výzkum tvořivých schopností dítěte*. Dostupné na: www.scenicky-tanec.cz/scenicky-tanec-pohybove-divadlo/vyzkum/vyzkum-tvorivych-schopnosti-ditete/2011.20.01.

VIEWEGH, J. 1986. *Fantazie*. Teoretická studie. Praha : Academia, 1986.

VOLEK, J. 1981. Hudební struktura jako znak a hudba jako znakový systém. In „*Opus musicum*“, 1981, č. 5, s. 129 – 142, č. 6, s. 161 – 174, a č. 10, s. 280 – 295.

VOLEK, J. a kol. 1992. *Základy hudební semiotiky*. Brno : FF MU, 1992. ISBN 80-210-0373-1.

VYDRA, A. 2012. *Gaston Bachelard a filozofia pohľadu*. Trnava : Filozofická fakulta TU, 2012. 208 s. ISBN 978-80-8082-556-0.

VYGOTSKÝ, L. S. 1981. *Psychologie umění*. Praha : Odeon, 1981.

VYGOTSKÝ, L. S. 2004. *Psychologie myšlení a řeči*. Praha : Portál, 2004. ISBN 80-7178-943-7.

VÝROST, J., SLAMĚNÍK, I. 1997. *Sociálna psychológia*. Praha : ISV, 1997. ISBN 80-85866-20-X.

VYSLOUŽIL, J. 1981. *Hudobníci 20. storočia*. Bratislava : Opus, 320 s. 1981.

VYŠESLAVCEV, B. 1999. *Tajemství srdce*. Olomouc : Refugium, 1999. ISBN 80-86045-03-X.

ZELINA, M. 1994. *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*. 1. vyd. Bratislava : Iris, 1994, 162 s. ISBN 80-967013-4-7.

ZELINA, M. 1995. *Výchova tvorivej osobnosti*. Bratislava : PF UK, 1995. ISBN 80-223-0713-0.

ZELINA, M. 1997. *Ako sa stať tvorivým*. Šamorín : Fontana, 1997. ISBN 80-85701-09-X.

ZICH, J. 1975. *Kapitoly a studie z hudební estetiky*. Praha : SPN, 1975.

ZIMMERMAN, M. P. 1993. An overview of Developmental research in Music. In *Council for Research in Music Education*. University of Illinois, 1993, NO. 116.

ZUSKA, V. 1993. *Temporalita metafor*. Praha : Gryf, 1993.

ŽÁK, P. 2004. *Kreativita a její rozvoj*. Brno : Computer Press, 2004. ISBN 80-251-0457-5.

Resumé

Creativity and Integration in Art Education

Contemporary culture is characteristic for many variable aspects both influencing its present state and its dynamic changes. Art and music as a part of reality and ongoing processes (such as globalization, multiculturalism, integration etc.) is represented by the wide spectrum of authorial views introducing the opportunities for artistic (musical) culture and artistic (musical) pedagogy. By our opinion, many problems of artistic pedagogy result from the conflict of the two paradigms of cognition („cogito“ permanently dominating over „sum“) that destroys the orientation and distinction within the scope of education as the important part of contemporary world. Radical change in viewing the world causes the change in viewing the human. The need for return to seeking its fundament, reviving the immanent creative potentials, developing the evolution of the psyche as a whole seems to be crucial. The complexity when considering the world demands the complexity when considering human. Therefore it is necessary to re-evaluate the relationship to reality, society, art and education.

The theories proceeding from the new view discover and search the complexity and its natural relations. The art as a part of reality represents also the complex phenomenon. Cartesianistic epistemology is therefore replaced with non-cartesianistic paradigm of Gaston Bachelard. In these intentions we are attempting to outline the stimulative interpretative frameworks.

Slovak composer and theoretician Roman Berger expressed cardinal opinion on presented perspective. Therefore his ideas are central also for our considerations. In other theoretical chapter and also in the chapter focused on the research results we present the practical application in the concept of perceptive model by Slovak composer and pedagogue Juraj Hatrík.

The aim of the monograph *Creativity and Integration in Art Education* is the theoretical and empirical analysis and interpretation of the art experience on the ground of the world of values and in the context of complex system of educational processes.

We tried to outline several inspiring frameworks for creative interpretative strategies following the concept of poly-aesthetic education of W. Roscher, who beside the questions of sensual perception focuses also on the questions of sense and meaning of the above stated perspective of interpretational analysis.

Drifting between invariable, objective, universal and variable, subjective, individual we perceive as an intersection point of *vertical level* – penetrating to the deeper relations of sense and meaning – and *horizontal level* – representing the various types of perception, ways of learning, preferring the dominant psychical functions (thinking, feeling, intuition, sensual perception etc.). This drift in many ways resembles the drift of imaginative processes – as analyzed by Gaston Bachelard in his phenomenology of imagination. One power directs to the depth, to archetypal fundamentals, to the unity and originality of the reality (**integration** within perception and creation) while the second power directs upwards, to the new and unexpected (**creativity** within perception and creation).

Within the music-education and mainly within the process of creation of integrative projects we therefore propose to focus greater attention on handling the archetypal images and symbolizing processes as a source of culture (the fundament of archetypal images is common for all cultures) as of the particular arts. The archetypes concretize themselves in symbolical visual and auditive images; they express the power of images of collective unconsciousness, that is why they stimulate inner-perspective, intuition, imagination and the complex perception (they do not provoke only the emotional response). Encountering the piece of art results in the correlation with the image in human psyche, because the archaic forms of thinking have their correlates in the structure of the brain.

This encounter may be fortified by the method of *concentration* and man's *broad-mindedness*, which are the source of creative thinking, when the hidden relations emerge while inactivating the actual thinking. Concentrated experiencing the instant moment by the whole personality and all senses provides the conditions for the development, deep transformation. In a way it represents the pre-level of searching for the meaning.

Therefore the aim of art education in our perspective is not only the erudition, but also the cultivation of mental processes, creative thinking and consciousness, being able to stimulate the archaic structures of the brain, right hemisphere (complex perception and thinking) and intuition.

INDEX

A

archetypy 23, 35, 91, 95, 99, 100, 106, 146,
153, 157, 158
autenticita 6, 9, 25, 32
analýza 5, 14, 43, 45, 48, 88, 102, 103, 117

B

bytie 6, 9, 16, 21, 38, 39, 47, 53, 55, 90, 105,
109, 116, 126, 147, 165

C

celistvosť človeka 9
celostná percepcia 30, 148

D

dialektické myslenie 17, 18, 121
didaktická interpretácia 47

E

emocionálna inteligencia 20, 69, 129
emócie 16, 19, 22, 41, 45, 69, 76, 81, 95,
117, 164
edukačný proces 71
emocionálny prístup 51
estetická výchova 159
estetický zážitok 5, 45, 49, 79

F

filozofia umenia 165
filozofia výchovy 6, 8, 21, 23, 83, 91, 109
fantazijné predstavy 94

H

hlbka 15, 17, 21, 38
hlbky vedomia 29, 49
hudba 5, 22, 28, 30, 31, 33-38, 40, 41, 43,
44, 48-50, 53, 57, 59, 71, 76, 78, 83, 84,
92, 109, 111, 112, 114, 115, 117, 120,
121, 128, 145, 150-155, 157, 159, 160,
163, 164, 168
hudobná pedagogika 56, 57, 159
hudobná inteligencia 70
hudobná aktivita 55

I

intuícia 19, 22, 30, 39, 46, 49, 51, 64, 68, 69,
72, 74, 75, 95, 105, 112, 146
interpretačné rámce 5
imaginácia 3, 29, 39, 68, 80, 91-95, 97-99,
101, 123
integrácia 3, 5, 11, 17, 23, 46, 55, 56, 60,
62-64, 83, 85, 86, 88, 110, 145, 146
integratívna pedagogika 11, 12
interpretačná analýza 43
improvizácia 70

K

kreativita 1, 3, 5, 10, 13, 46, 54, 55, 60, 62,
65, 67, 68, 70, 110, 121, 145, 146, 155,
169
kontrast 101
komplexnosť 5, 8, 11, 22, 45, 63, 83, 85, 118
kultúra 6, 60, 77, 107, 146, 154, 157, 167
kultivácia vedomia 11

M

múdrosť 17, 20, 21, 24, 32, 121, 165
metafora 26, 66, 106, 114, 115, 121-129,
145, 149, 156, 157, 159, 163, 166
metóda 10, 21, 23, 54, 111, 121, 146
magickú štruktúru 29
mýtickú štruktúru 29
mentálnu štruktúru 29
mytológia 33, 37
mýtus 26, 27, 36, 39, 40, 102, 153, 154, 159,
160

O

ontologický 6, 103
otvorenosť 10, 13, 18, 24, 53, 80, 89, 106,
117, 145-147

P

paradox 26, 126
protiklady 8, 17, 37, 89, 91, 100, 101, 108,
125
paradigma poznania 145

pravda 25, 28, 32, 33, 42, 49, 88, 103, 107,
125-127, 150, 151, 154, 158, 164
percepčná analýza 111, 112
psychické procesy 81, 121
polyestetická výchova 3, 83, 87, 89, 91,
149, 164
pedagogický proces 88
pedagogická interpretácia 47, 75, 111
projekty 59, 105, 116, 117

R

racionálny prístup 39, 51
rozprávky 29, 51, 57, 75, 90, 95, 96, 117,
132

S

symboly 19, 30, 33, 35, 41, 70, 91, 98, 100-
102, 104-106, 145, 158
semiotika 45, 104
sebapoznanie 19-21, 90, 109
sémantická analýza 48, 88
synestetický potenciál 93

T

tvorivé myslenie 68, 128, 143, 163
tajomstvo 26, 30, 33, 38, 45, 73, 103, 121,
126
tradícia 9, 24, 26, 29, 30
tvorivé vedomie 67
tvorivá imaginácia 95, 123

U

umenie 3, 5, 6, 10, 13, 15, 22, 26, 27, 31,
33-35, 41, 42, 44, 47, 50, 53, 54, 60, 61,
69, 73, 76, 84, 87, 88, 93, 97, 101-104,
110, 120, 123, 128, 145, 149, 153, 160,
164, 165, 167
umelecký obraz 109
umelecká pedagogika 3, 83, 166
umelecká výchova 57, 60, 110
umelecká komunikácia 31, 128

V

vhľad 6, 39, 48, 64, 70, 75, 91, 146
vedomie 6, 19, 21, 22, 25, 32, 33, 37, 41,
45, 57, 58, 67, 73, 85, 111, 116, 128

významové jadro 23, 43
významový fenomén 3, 31, 35

Z

zmysel 6, 7, 9, 11, 13-16, 21, 23, 25, 32, 35,
37, 41, 42, 48, 55, 59, 60, 68, 70, 73, 78,
81, 82, 86, 89, 91, 96, 99, 102, 103,
105-107, 122, 124, 125, 127, 147, 155,
167
zmysel života 14-16, 147, 155, 167

KREATIVITA A INTEGRÁCIA V UMELECKEJ EDUKÁCII

© Zuzana Sláviková, 2013

Recenzenti: prof. PhDr. Eva Langsteinová, CSc.
prof. PaedDr. Jozef Leščinský, PhD.
doc. Mgr. Tatiana Pirníková, PhD.

Ilustrácia na obálke: Mgr. Alena Sedláková, PhD.
Anglické resumé: Mgr. Markéta Andričíková, PhD.
Jazyková úprava: Mgr. Petra Harčariková, PhD.

Vydavateľ: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta
Vydanie: prvé, 2013
Tlač: Alois Chlup

ISBN 978-80-555-0879-5