

**MICHAELA GUILLAUME  
BARBORA KOVÁČOVÁ**

## **ART VO VZDELÁVÁNÍ**

ŠTUDIJNÝ MATERIÁL PRE ŠTUDENTOV (NE)PEDAGOGICKÝCH  
ŠTUDIJNÝCH PROGRAMOV



**2010**

**KOVÁČOVÁ, Barbora - GUILLAUME, Michaela**  
**ART VO VZDELÁVÁNÍ.**

vyd. 1.

Trnavská univerzita v Trnave, Pedagogická fakulta,  
2010, 160 s.

heslá:

- artefiletika
- arteterapia
- vzdelávanie

**Rukopis recenzovali :**

prof. Ladislav ČARNÝ, akad. mal.

*Vysoká škola výtvarných umení v Bratislave*

Mgr. Barbora VODIČKOVÁ, PhD.,

*Pedagogická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave*

**Grafická úprava :**

PaedDr. Barbora KOVÁČOVÁ, PhD.

**Foto na obálke :**

Mgr. MgA. Roman Gajdoš, PhD.

**AH : 9,83**

**ISBN : 978 -80-8082-401-3**

**EAN : 978 8080824013**

*Všetky práva vyhradené. Toto dielo, ani žiadnu jeho časť nemožno  
reprodukovat' bez súhlasu majiteľa práv*

# OBSAH

## ÚVOD

## INFORMÁCIE O AUTORKÁCH

### I OD VÝTVARNEJ EDUKÁCII K ARTEFILETIKE (*Michaela Guillaume*)

#### 1 POJEM A FENOMÉN UMENIE

- 1.1 Výtvarné umenie a spoločnosť
- 1.2 Výchovno-vzdelávacie možnosti výtvarného umenia- história a súčasnosť
- 1.3 Súčasný pojetie výtvarnej edukácie na Slovensku
  - 1.3.1 Výchova k umeniu
  - 1.3.2 Výchova umením
- 1.4 Kritické body súčasnej výtvarnej edukácie
- 1.5 Fenomény výtvarnej edukácie
  - 1.5.1 Zážitok
    - 1.5.1.1 Význam zážitku pre výchovu
    - 1.5.1.2 Zážitok v intenciách expresívnej výtvarnej výchovy
  - 1.5.2 Tvorivosť
  - 1.5.3 Imaginácia
  - 1.5.4 Motivácia
  - 1.5.5 Komunikácia
  - 1.5.6 Interaktivita
  - 1.5.7 Priestorová inteligencia

#### 2 ÚLOHA UMELECKÉHO ARTEFAKTU VO VÝTVARNEJ EDUKÁCII

- 2.1 Cesty k poznávaniu umeleckého diela
- 2.2 Mediácia alebo sprostredkovanie výtvarného umenia
  - 2.2.1 Socializácia a mediácia výtvarného umenia

#### 3 ANIMÁCIA VÝTVARNÉHO UMENIA

- 3.1 Výklad pojmu a fenoménu- *animácia*
- 3.2 Animácia výtvarného umenia
- 3.3 Galerijná a muzeálna animácia
  - 3.3.1 Inštitúcia galérie a múzea
  - 3.3.2 Význam vzdelávania v kultúrnych inštitúciách

#### 4 ARTEFILETIKA

- 4.1 Teoretické východiská artefiletiky

### II ÚVOD DO TEÓRIE ARTETERAPIE (*Barbora Kováčová*)

#### 1 UMENIE AKO TERAPIA

- 1.1 Terapia umením verzus umenie terapie?
  - 1.1.1 Umelecké terapie a ich základná klasifikácia
    - 1.1.1.1 Dramatoterapia
    - 1.1.1.2 Psychomotorická terapia

- 1.1.1.3 Arteterapia
  - 1.1.1.4 Muzikoterapia
  - 1.1.1.5 Biblioterapia
  - 1.1.2 Etudy v prepojení umenia s terapiou (námety)
    - 1.1.2.1 Tvorba artefaktu ako súčasť dramaterapeutickej intervencie
    - 1.1.2.2 Čiarou po čiare
  - 1.2 Funkcie umenia v terapii
- 2 ARTETERAPIA, NIE JE LEN ARS A THERAPEÍÁ**
- 2.1 Možno odhaliť pravú »tvár« arteterapie?
    - 2.1.1 Kryštalizácia chápania pojmu arteterapia
  - 2.2 Teoretické východiská arteterapie
  - 2.3 Špecifické poznatky charakterizujúce arteterapiu
    - 2.3.1 Formy arteterapie
      - 2.3.1.1 Individuálna a skupinová forma arteterapie
      - 2.3.1.2 Receptívna, produktívna a výskumná forma arteterapie
    - 2.3.2 Funkcie arteterapie
    - 2.3.3 Metódy arteterapie
- 3 DOTYKY MINULOSTI SO SÚČASNOU ARTETERAPIOU**
- 3.1 Začiatky histórie arteterapie
    - 3.1.1 Bádanie o arteterapii koncipované do troch období
      - 3.1.1.1 Klasické obdobie arteterapie v r. 1940-1970
      - 3.1.1.2 Stredné obdobie arteterapie v r. 1970-1980
      - 3.1.1.3 Obdobie záujmu o arteterapiu od r. 1980
  - 3.2 Arteterapia na Slovensku
- 4 ARTETERAPEUTICKÁ INTERVENCIA**
- 4.1 Stretnutie arteterapeuta s klientom, s klientmi
    - 4.1.1 Priblíženie arteterapeutického procesu a jeho štruktúrie
    - 4.1.2 Úvodné rozhriatie
      - 4.1.2.1 Energizéry v arteterapii
    - 4.1.3 In medias res
    - 4.1.4 Spätná väzba a čo potom
  - 4.2 Stretnutie klienta, klientov s art-médiom
    - 4.2.1 Práca s farbou v arteterapii
    - 4.2.2 Práca s hlinou v arteterapii
  - 4.3 Hodnotenie v arteterapii

## **ZOZNAM BIOBLOGRAFICKÝCH ZDROJOV**

## ÚVOD

Umenie je **výnimočným kultúrnym fenoménom**, ktorý snáď najstrhujúcejším spôsobom spracováva a prináša variabilnú paletu ľudských bojov a víťazstiev, esenciu ľudského života, duchovna, toho nad našim vedomím, vzdialené, a k čomu sa občas približujeme. Umenie je taktiež **prostriedkom** ako sa vysporiadať s každodenným životom, ako ho povzniesť nad rámec každodennosti a obohatiť ho o myšlienky a záležitosti tých efemérnych, ale intenzívnych zážitkov, ktoré z nás robia vedomé ľudské bytosti silnej vôle a predsavzatí. Nie je to len o zážitku estetickom, ale o tých mnohodomenzionálnych aspektoch, ktoré produkciou a recepciou výtvarného umenia získavame. **Umenie s možnosťami aplikácie** v rozličných prostrediach bolo podnetom k napísaniu študijného textu *Art vo vzdelávaní, v ktorom sa dotýkame prostredia edukačného (v podobe odboru artefíletiky) a terapeutického (v podobe odboru arteterapie)*. Umeleckého odbory - artefíletika a arteterapia - majú spoločné aspekty. Prvým spoločným prvkom je v oblasti cieľov, kedy sa **zameriavame na sebaopoznanie a na rozvoj sociálnych kompetencií človeka (detí, mládeže a dospelých) prostredníctvom umeleckých výrazových prostriedkov**. Druhým spoločným prvkom v artefíletike a arteterapii je oblasť **aplikovaných metód, ktorá sa zameriava na poznanie prostredníctvom expresie a reflexie**<sup>1</sup>. V artefíletike sa rovnako ako v arteterapii aplikujú podobné techniky, s rozdielom, že zvyčajne artefíletická činnosť sa koncentruje na edukáciu človeka, na jeho výrazovú kultiváciu, na rozvoj umeleckej tvorivosti v inštitúciách zabezpečujúcich formálne a neformálne vzdelávanie napr. základnej školy, centrál voľného času a i. V arteterapii sa vstupuje do priestoru liečebného (terapeutického), v ktorom je cieľom liečba psychiky človeka.

Štruktúra predloženého učebného textu je koncipovaná do dvoch častí. **Prvá časť** učebného materiálu približuje problémy a tendencie súčasnej výtvarnej edukácie. Všíma si sociálny ráz fenoménu umenie. Venuje sa tiež problémom zrozumiteľnosti súčasných výtvarných umeleckých foriem, ktoré k výtvarnej edukácii bezprostredne patria. Ich náročnosť tak obsahová ako i formálna vedie k potrebe prostredníka (mediátora) výtvarného umenia, pričom jeho úloha a postavenie sú v oblasti galerijnej a muzeálnej edukácie stále diskutovanou témou. Text postupne predstavuje súčasné formy výtvarnej edukácie a to v podobe animácie a artefíletiky. Cieľom prvej časti nazvanej *Od výtvarnej edukácii k artefíletike* je poukázať na stav súčasnej výtvarnej edukácie a naznačiť jej perspektívy. Podrobnejšej analýze ako i metodike súčasných efektívnych foriem výtvarnej edukácie sa bude venovať ďalšia časť štúdie.

---

<sup>1</sup> SLAVÍK, J. Několik slov o české arteterapii. In SLAVÍK, J. (Ed.) *Současná arteterapie v České republice a v zahraničí*. 1. vyd. Praha : Pedagogická fakulta UK, 2000. s. 7-12.

**Druhá časť** učebného materiálu pracuje so základnými poznatkami o arteterapii, figuruje pod názvom *Arteterapia*. Na začiatku ponúka čitateľovi fiktívne »pracovať« vo svete umenia prostredníctvom terapeutických disciplín, ktoré sú vecne popísané. Neskôr sa zameriava na arteterapiu s užšom chápaním t.j. arteterapiu prostredníctvom výtvarného umenia.

Text je koncipovaný tak, aby sa čitateľ postupne dozvedel o vymedzení pojmu arteterapia, historických súvislostiach až k poznatkom o priebehu arteterapeutickej intervencie s doplnením o kratšie snímky z praxe. Ide o exkurz týkajúci sa základných teoretických poznatkov o arteterapii ako vedného odboru.

Celková koncepcia spracovania teoretických poznatkov študijného textu je zámerne konštruovaná tak, aby sa stala prínosnou prínosom v štúdiu pre študentov študijných odborov, a to: *Sociálna pedagogika a výchovateľstvo, Špeciálna predškolská pedagogika a Animácia výtvarného umenia*.

autorky

## INFORMÁCIE O AUTORKÁCH

### **Michaela Guillaume, Mgr., PhD.**

Vyštudovala učiteľstvo pe 2. stupeň základnej školy v aprobácii Výtvarná výchova- Prírodopis na PdF TU v Trnave (1999). Doktorandské štúdium ukončila na PdF UMB Banská Bystrica (2009 v odbore Teória vyučovania predmetov všobecnovzdelávacej a odbornej povahy v špecializácii: teória vyučovania predmetov na 1. stupni ZŠ). Dizertačná téma riešila možnosti rozvoja environmentálnych názorov a postojov prostredníctvom tvorivých dielní z výtvarného umenia. Od roku 1999 do roku 2000, pracovala ako učiteľka na ZŠ v svojej aprobácii (ZŠ Pozdámska ulica, Hlohovec)

Od roku 2000 do roku 2003 pracovala ako asistent na Katedre pedagogiky výtvarného umenia na Pedagogickej fakulte Tu v Trnave, kde od roku 2003 až doposiaľ pracuje ako odborný asistent. Odborne sa venuje súčasným formám výtvarnej edukácie v jej komplexnom ponímaní, ktoré zahŕňa i prácu s umeleckým artefaktom exhibovaným v inštitúcii múzea, galérie. Zabezpečuje vyučovanie v predmetoch Animácia výtvarného umenia, Galerijná a muzeálna animácia, Galerijná a muzeálna prax, Didaktika umenia a estetiky, Umenie v primárnom vzdelávaní, Hry s výtvarným materiálom, Plošné výtvarné médiá.

### **Barbora Kováčová, PaedDr., PhD.**

Vyštudovala liečebnú pedagogiku na PdF UK v Bratislave (1999), kde ukončila rigorózne (2001, v odbore Liečebná pedagogika) aj doktorandské štúdium (2005, v odbore Pedagogika). Pracovala v pozícii liečebného pedagóga v poradenskom zariadení (CVPP Žarnovica), v špeciálno-pedagogickom zariadení (Detské integračné centrum, Banská Bystrica), v zdravotníckom zariadení (ŠLÚ Marína-Kováčová).

Od r. 2005 pracuje ako odborný asistent na Katedre predškolskej a elementárnej pedagogiky Pedagogickej fakulty TU v Trnave. Odborne sa zameriava na oblasť integrácie/inklúzie vo formálnom a neformálnom priestore, na aplikáciu expresívnych terapií v liečebnopedagogickej intervencii. Vede prednášky, semináre a cvičenia v kurzoch Arteterapia, Dramatoterapia, Inkluzívne vzdelávanie v materských školách, Bábkové divadlo, Kazuistický seminár a i.

# I OD VÝTVARNEJ EDUKÁCII K ARTEFILETIKE

Michaela GUILLAUME

---

## 1 POJEM A FENOMÉN UMENIE

*Hoci vieme, kto je umelec, čo je umelecké dielo, pomenúvame umelecký proces, vieme, aké má umenie médiá, rozoznávame umelecké druhy a žánre, tušíme odpoveď na to, prečo ľudia tvoria, napriek tomu, nevieme s istotou povedať čo je UMENIE.*

Prirodzeným postupom akejkoľvek vedeckej, či odbornej štúdie je definovať základné pojmy, ktoré sú centrom jej výskumu. Tento racionálny a logický krok by mohol byť našim primárnym vstupom až na to, že definovať širokospektrálnu tvár umenia ja natoľko problematické, že akákoľvek strohá definícia, by mohla redukovat' pluralitu, ktorou sa vyznačuje. Umenie je fenoménom kultúry a tradície, hĺbky ľudského ducha, plurality kreatívnych prejavov a aktivít, je fenoménom pôsobenia na spoločnosť, estetického vnímania, racionálnej reflexie i emocionálneho prežívania, fyzického zdravia.... Umenie môže byť pre ľudí takmer všetkým, ako ho teda definovať?

Keďže nie je úplne vedecké hneď v úvode rezignovať, pokúsime sa priblížiť umenie z uhlov, ktoré sú nám prístupné, napríklad zacielením i na umelecké diela, ktoré verejnosti predstavujú umenie ako aj na ich efekt na ľudskú spoločnosť.

**Umenie** je v spoločnosti vnímané rôzne. V podstate možno odlíšiť dva primárne postoje k umeniu. Nájdu sa hlasy, ktoré umenie marginalizujú, tým že ho vymedzia do úzkeho rámca špecifickej činnosti, ktorá vzniká na základe ľubovôle a jej výsledkom je `nejaká` výlučne subjektívna forma. Nepripisujú mu žiadnu významnú funkciu, umenie je pre nich len istá voľno časová, rekreačná činnosť. Niekde na pomedzí stojí skupina názorov preferujúca len jeho estetické formy a možnosti ich využitia, pričom variabilitu umeleckých foriem, prejavov, koncepcií a komunikačných stratégií nereflektuje. Na druhej strane stoja názory, že umenie je všetkým a je prítomné vo všetkom, čo ľudská spoločnosť produkuje, pretože je primárnym prejavom ľudského ducha a kreativity, ktorú ľudia využívajú vo všetkých procesoch.



Existuje veľké množstvo názorov a filozofických štúdií na tému umenia, niektoré z nich sú značne špecifické. V snahe o vystihnutie umenia filozofi, často spájajú umenie s niektorým z významných fenoménov, ktorými sa manifestuje. Takže sa stretávame s názormi:

- umenie je v podstate zážitkom a slúži ako forma zábavy (D. Hume, **utilitarizmus**- J.S. Mill)
- umenie je zdrojom krásy- **esteticizmus** ( I. Kant)
- podstatou umenia je vyjadrovanie citov- **expresivizmus** (schopnosť nechať sa inšpirovať hlbokým citom, ktorý umelec preniesie do svojho diela). L.N. Tolstoj  
Špecifický typ expresivizmu vidíme v podobe „Umenie ako mágia“- vyvolávanie emócií pre praktické účely (R.G. Collingwood)
- umenie ako zdroj poznania a porozumenia- **kognitivizmus** (N. Goodman)<sup>2</sup>

Snáď najvýznamnejšou funkciou umenia je schopnosť **privádzať ľudí k najvyšším ideálom**, tento názor zastával i významný nemecký filozof G.W.F. Hegel. Vo svojich úvahách povyšuje umelecké krásno nad krásno prírody. „*Iba duch je to pravdivé, to čo všetko v sebe obsahuje, takže všetko krásne je v pravde krásne iba pokiaľ má účasť na tomto vyššom a pokiaľ je ním splodené*“<sup>3</sup>. Ambície umeleckej tvorby ešte umocňuje, keď v umení vidí možnosť dosahovania najvyšších ideálov, „*pozdvihnutie k pravde*“, ktoré je však možné iba ak je umenie oslobodené, ničomu nepodriadené. Za takýchto okolností plní svoju najvyššiu úlohu a spolu s filozofiou a náboženstvom: „*privádza k uvedomovaniu i vysloveniu božstva, najhlbších záujmov človeka, najobsiahlejšej pravdy ducha*“<sup>4</sup>.

Schopenhauer sa zasadil za umenie, ktoré presadzoval ako **uprednostňovanú formu poznávania**. Pod poznaním rozumel poznanie ideí, čiže poznanie nezameniteľného a nepominuteľného, pravdivého. Schopenhauer sa o umení vyjadruje: „*opakuje čistou kontempláciou pojaté večné ideí, to podstatné a trvalé všetkých javov sveta a látkou v ktorej sa to opakuje je výtvarné umenie, poézia a hudba. Jeho jediným pôvodom je poznanie ideí, jeho jediným cieľom odovzdanie tohto poznania*“<sup>5</sup>. Ide v podstate o platónske vnímanie, umenie ako napodobovania (mimézis), ktoré je zmyslovým zobrazením večnej pravdy. Poznanie chápe ako komplexný jav, ktorý nie je len záležitosťou intelektu, ale podieľa sa na ňom celá bytosť, v takomto ponímaní nielen filozofia, ale i krásne umenia pomáhajú riešiť problémy bytia<sup>6</sup>.

---

<sup>2</sup> GRAHAM, G. 2004. *Filozofia umenia*. Brno : Barrister&Principal

<sup>3</sup> LIESSMANN, K.P. 2000. *Filozofia moderného umenia*. Olomouc : VOTOBI, s. 28

<sup>4</sup> LIESSMANN, K.P. *ibid*, s. 28

<sup>5</sup> LIESSMANN, K.P. *ibid* s. 62

<sup>6</sup> LIESSMANN, K.P. *ibid*

Nietzsche vidí prítomnosť umenia v živote ako vyslovene existenciálnu záležitosť. Umenie je pre Nietzscheho nevyhnutné k prežitiu, keďže iba jeho pomocou je možné povzniesť sa, respektíve stlmiť hnus nad desom a absurdnosťou života v miere s ktorou je možné žiť. „Pravda je ošklivá, máme umenie aby sme nezahynuli na pravdu“.<sup>7</sup>

Zaujímavý pohľad, ktorý sa zameriava na umeleckú tvorbu je pohľad nemeckého filozofa K. Fiedlera, ktorý sa vyjadruje, že „...umelecká činnosť nie je ani otrockým napodobovaním ani svojvoľným vynaliezanim, ale **slobodným stvárňovaním**.“<sup>8</sup> V jeho intenciách má umenie na jednej strane charakter poznania (preto udržuje vzťah k realite) a na druhej strane je výsledkom subjektívneho imaginatívneho procesu, bez väzby na nejaký konkrétny vzor. Umelecký prejav vníma ako výsledok duchovnej činnosti umelca, ktorý sa vo forme umelckého diela snaží prejaviť svojho ducha. To však nie je možné a preto umelec neustále tvorí diela, ktoré sú výsledkom jeho najvyššie dosiahnutého stupňa. „Umelecké dielo je výrazom umeleckého vedomia vystupňovaného do relatívnej výšky. Umelecká forma je bezprostredný a jediný výraz pre toto vedomie.“<sup>9</sup>

Trošku rozdielny pohľad na umenie majú osobnosti, ktoré sú vo svojej podstate pedagógmi pracujúcimi s fenoménom umenia, vzhľadom na špecifiká našej štúdie, ide o umenie výtvarné. Uvedieme niekoľko pohľadov na umenie u osobností, ktoré sa zameriavajú i na výchovný aspekt umeleckého prejavu.

J. Slavík artikuluje úzke prepojenie umenia so životom, ktoré vidí ako navzájom neoddeliteľne späté. V umení nachádza hodnotu, ktorá je neoceniteľná pre ľudský život. Cez umeleckú tvorbu, ktorá zosobňuje individuálnu skúsenosť, projektuje intelekt a city, umožňuje styk s kultúrou, sa človek stáva človekom. O umeleckých aktivitách sa vyjadruje, že:

- *sústreďujú okolo seba intelektový, mocenský i ekonomický potenciál spoločnosti*
- *tvoria dôležitú a všeobecne uznávanú súčasť komunikácie medzi ľuďmi*
- *slúžia ako výborný podnet k spoločenskému stretávaniu a združovaniu*<sup>10</sup>

Anglický teoretik umenia H. Read sa vyjadruje, že: „*umenie je spodobovaním, veda vysvetľovaním tej istej skutočnosti*“.<sup>11</sup> Umením nazýva **všetko, čo robíme k potešeniu zmyslov**. Za základný princíp umenia považuje formu, ktorá je tvarom, ktorý umelecké dielo

<sup>7</sup> LIESSMANN, K.P. ibid, s. 72

<sup>8</sup> LIESSMANN, K.P. ibid, s. 90

<sup>9</sup> LIESSMANN, K.P. ibid, s. 91

<sup>10</sup> SLAVÍK, J. 2001. *Umění zážitku, zážitek v umění, I. díl*. Praha : Pedagogická fakulta Univerzita Karlova, s. 22

<sup>11</sup> READ, H. 1967. *Výchova Uměním*. Praha : Odeon, s. 19

prijalo. Tvar mu dáva určitá osoba, ktorú nazývame umelcom. Pričom umelcom je v jeho ponímaní okrem maliara ktokoľvek, tak básnik, hudobník, či krajčír alebo šuster, uznáva však, že umelcov je mnoho a sú rôzneho druhu a stupňa.<sup>12</sup>

Otakar Hostinský<sup>13</sup> vnímal funkciu umenia najmä v jeho zábavnosti, v tom, že umenie je prostriedkom priameho duchovného styku s minulosťou ako aj s inými národmi, vychováva zmysly, súdnosť a celý náš intelekt, čím sa stáva prostriedkom seba zdokonaľovania a to tiež po mravnej stránke.

Uždil a Zhoř sa o umení vyjadrujú, že je: *významným činiteľom duchovnej rovnováhy, citového rastu i toho, čo sa dosť nepresne dá nazvať aktívnou duševnou rekreáciou.*<sup>14</sup>

Rudolf Fila hovorí o tom, že v každej spoločnosti má umenie svoju filozofiu, ktorej úlohou je súhlasne i kriticky reagovať na dominujúcu ideológiu. *„Dejiny umenia a estetika skúmajú túto oblasť teoreticky a kladú na ňu meradlá, poznačené dobovým myslením. Umenie sa raz považuje za istý druh poznania, inokedy za výchovný prostriedok alebo za spôsob dorozumievania. Pre niekoho v umení dominuje dekoračný aspekt, niekto sa zasa nazdáva, že úlohou umelcov je utešovať človeka v životných strastiach, poskytovať mu sviatočné zážitky ako odmenu za každodennú námahu.*“<sup>15</sup>

*Umenie stelesňuje snahu človeka o prekročenie seba samého. Zbližuje ho s ostatnými ľuďmi, približuje ho k prírode, k myšlienkovým hodnotám predkov i k budúcim generáciám.*<sup>16</sup>

**Umelecký artefakt**, túto subjektívnu výpoveď, svedectvo o živote, prežívaní, skúmaní, objavovaní a nachádzaní, ale i o tušení a nevedomí, možno označiť za **výsledok kreatívneho procesu ľudského ducha**. Umelecké dielo vyžaduje aktivizáciu psychických (duchovných) a fyzických síl, subjektu (umelca), ktorý disponuje relevantnými tvorivými schopnosťami-vysokým stupňom nadania pre určitý umelecký druh činnosti.<sup>17</sup>

Pre umeleckú produkciu je príznačná mnohoznačnosť. Produkty toho, čo nazývame umeleckou tvorbou však nemajú vždy rovnaký motív vzniku. I keď väčšina z nich vzniká so zámerom stať sa umeleckým dielom, spôsob toho ako sa zrodili je odlišný. Existujú diela, ktoré sú výsledkom

---

<sup>12</sup> Autor na základe Platónovej tézy o tom, že umenie by malo byť základom výchovy rozpracoval veľmi podrobný model výchovy umením, o ktorej tvrdí, že je schopná obsiahnuť všetky schopnosti myšlienkové, logické, pamäťové, citové aj intelektuálne a preto jej nechýba žiaden aspekt výchovy.

<sup>13</sup> UŽDIL, J.- ZHOŘ, I. 1964. *Výtvarné umění ve výchově mládeže*. Praha : SPN, s.10

<sup>14</sup> UŽDIL, J.- ZHOŘ, I. 1964. *ibid*, s. 13

<sup>15</sup> FILA, R. 1991. *Načo nám je umenie?* Bratislava : Mladé letá, s. 71

<sup>16</sup> FILA, R.1991, *ibid*, s. 46

<sup>17</sup> KUSIN, V.- SOLLÁROVÁ, E. 2002, *Ľudská tvorivosť*. Nitra : UKF, s. 102

celoživotnej snahy vytvoriť nejaký veľkolepý celok, potom sú také, ktoré vznikajú ako pretlak, ktorý autor uvoľní v podobe umeleckej tvorby, sú diela, ktoré sú cieľavedomou a dlhodobou štúdiu úzko ohraničeného detailu skutočnosti, sú diela, ktoré sú produktom absolútnej náhody a nevedomia, ale i také, ktoré mapujú ľudskú spoločnosť a sú jej odrazom a ešte mnohé iné. Najst' spoločnú definíciu produkcie, ktorá vychádza z takejto plurality podnetov, potom naozaj nie je jednoznačné. Ako jednoduchší krok sa nám ponúka charakterizovať vplyv vzniknutých artefaktov na spoločnosť, definovať, čo nám umenie prináša a aké má úlohy v spoločnosti.

Spektrum nášho záujmu je problematika vzdelávania, výchovy, prevencie a ľudského zdravia vo vzťahu k umeniu, budeme sa venovať možnostiam, ktoré nám umenie v spomenutých oblastiach ponúka. Vzhľadom na limity našej publikácie, nie je možné ju aplikovať v rámci všetkých umeleckých druhov. Predmet našej štúdie sa preto zacielfuje predovšetkým na výtvarné umenie a jeho výchovný a v druhej časti i terapeutický kontext.

## 1.1 Výtvarné umenie a spoločnosť

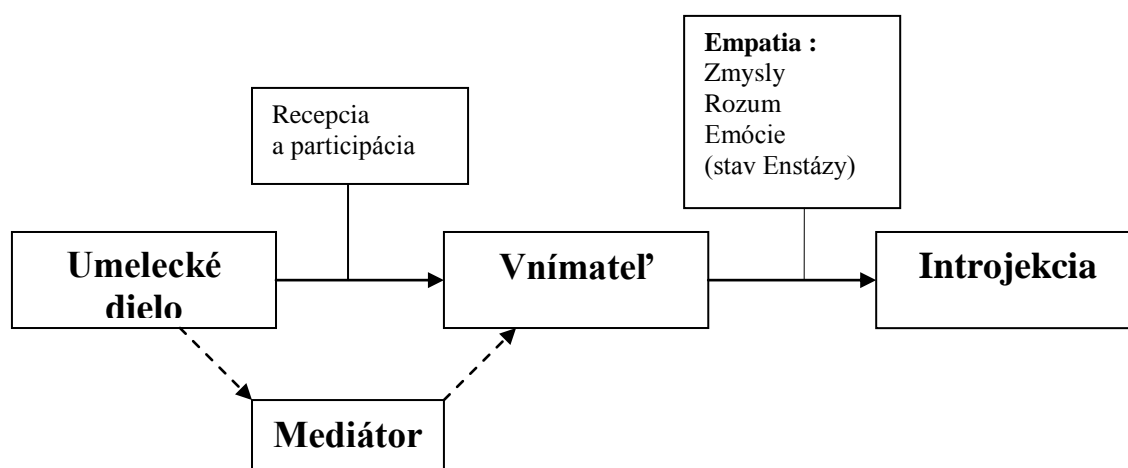
Umenie v celej svojej podstate je fenoménom silne sociálnym. Je v spoločnosti produkované, pre spoločnosť určené a spoločnosťou aj konzumované. Umenie teda vzniká v spoločnosti a ak odhliadneme od osobných dôvodov vzniku umeleckých diel, možno povedať, že ak by neprišlo k jeho využívaniu spoločnosťou, stratilo by svoj najvýznamnejší aspekt, ktorým je komunikácia medzi autorom a publikom. V tejto sfére chápania možno výtvarné umelecké dielo označiť ako vizuálny komunikát. Autor v ňom vyjadruje racionálne, či emocionálne spracovaný motív, ktorému prisudzuje podľa svojich predstáv najvhodnejšiu formu. Úlohou pozorovateľa je okrem estetického vnímania formy, odhaľovať a interpretovať možné obsahy, symboly a alúzie, nadviazať dialóg s tvorcom. Poznanie vizuálneho jazyka ako aj semiotickej roviny prináša schopnosť dekodovať vizuálny program a schopnosť komunikovať s autorom a pochopiť jeho zámery a ciele. Výsledkom je porozumenie artefaktu, na základe ktorého recipient reflektuje na dielo podľa vlastných hodnotiacich princípov a nastáva stotožnenie, nesúhlas, či vnútorná diskusia sprevádzaná širokou škálou príslušných pocitov, ktoré môžu vyústiť v umelecký zážitok- **introjekciu**. Tento stav, považovaný za vrchol estetického vnímania, nastáva pri hlbokom stotožnení sa s výtvarným umeleckým dielom. Je charakteristický vcítením sa do diela, pričom ide o komplexné pôsobenie zmyslových, rozumových a citových faktorov. K dosiahnutiu introjekcie je potrebné aspoň čiastočné ponorenie- stav vedomia charakterizovaný poklesom fyziologickej i kognitívnej aktivity- enstáza<sup>18</sup>.

---

<sup>18</sup> pozri DOJČÁR, M. 2010. *Filozofické porozumenie vedomia na pozadí mystickej kontemplácie*

Ide o proces veľmi individuálny, ktorý často treba navodiť, pripraviť, či ovplyvniť. Tu treba poznamenať, že rozhodujúci vplyv má „pripravenosť“ inštitúcie, ktorá svojim prístupom určuje do akej miery návštevník bude schopný dialóg s dielom nadviazať. Rozhoduje spôsob akým vnímateľovi sprístupní sprievodné informácie: tlačovú správu, publikované príspevky, v akej forme sú popisky k artefaktom ap. V neposlednom rade možno spomenúť i postavu prostredníka –vykladača (interpreta) umenia a jeho významnú úlohu, ktorú v tomto procese zohráva. Napriek tomu, že pre zainteresovaného a umenia znalého diváka môže pôsobiť rušivo, je pre väčšinu bežných recipientov, ako aj pre recipientov špecifických skupín dôležitou zložkou pre zúčastnenie sa na umeleckom diele.

*SCHÉMA 1*



Umelecké diela súčasnej výtvarnej tvorby sa manifestujú veľmi zložitým výtvarným jazykom, veľkým repertoárom médií a foriem, čo sa stáva prekážkou k pochopeniu diela a primeranej participácii na ňom. Výtvarní umelci však produkujú svoje artefakty pre divákov a celú spoločnosť, naplnením ich zámerov je efektívna komunikácia medzi dielom a zúčastnenými recipientmi, využívanie umenia v prospech ľudí, ich kultúrneho a duchovného rozvoja ako aj oddychu, rekonvalescencie, potešenia a kvalitne stráveného voľného času. Vysoká dostupnosť umeleckých diel v súčasnosti vytvára ideálne podmienky pre mnohodimenzionálne využívanie umenia pre ľudí a v prospech všetkých. Pričom ako prospešné sa nejavia len roviny vzdelávania, kultúrneho a duchovného rastu, ale aj výchovy, vnímania, prežívania, interakcie, participácie, ventilácie a integrácie, prevencie a zdravia.

---

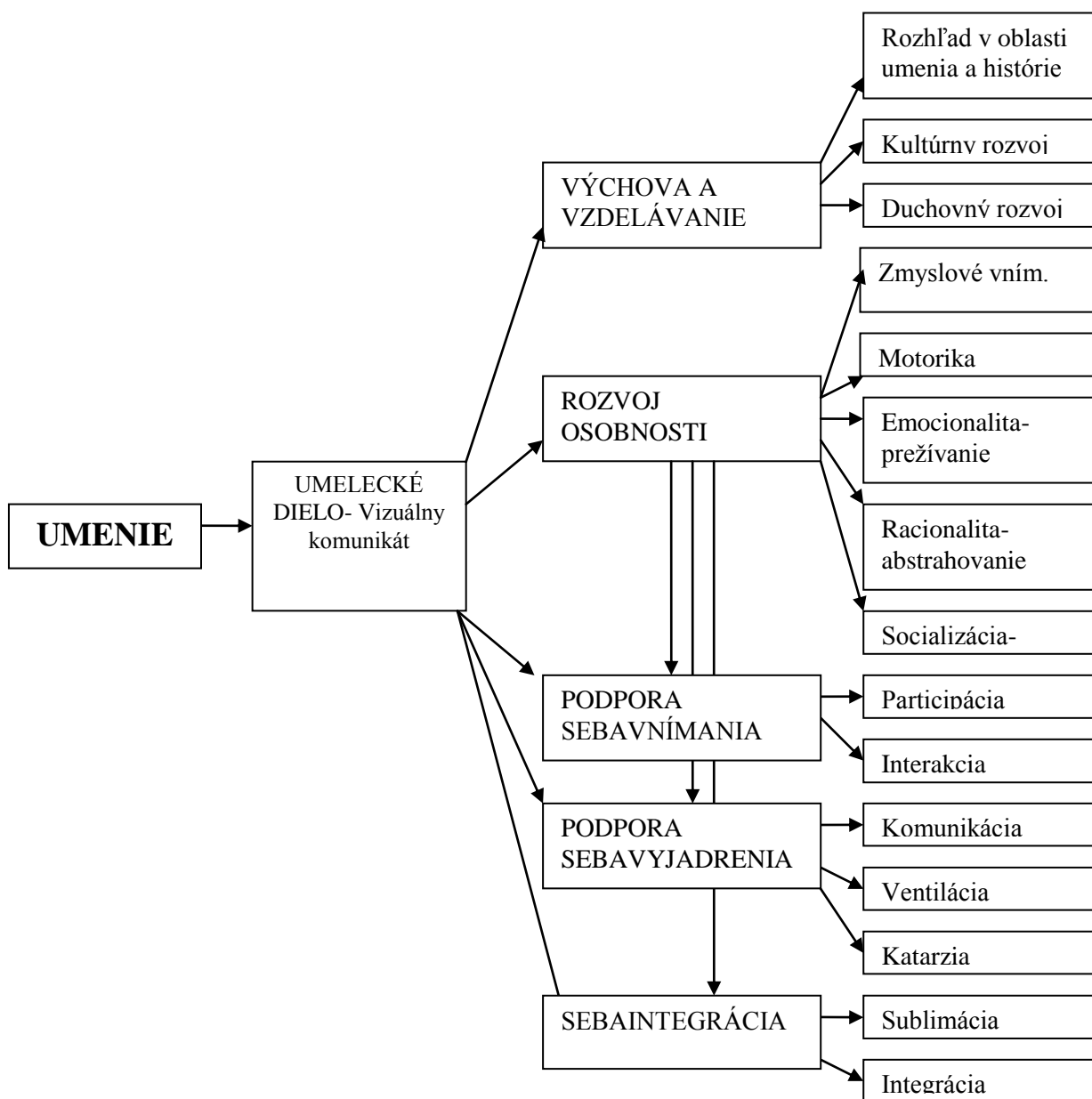
v *Oblaku nevedenia a advaita-védánte Ramana Maharšiho*. Dizertačná práca. Nitra : FF UKF, s. 48; s. 137-138

Všeobecne možno význam umenia vidieť v dvoch dimenziách:

- **dimenzia recepcie** - vnímania umeleckého artefaktu
- **dimenzia produkcie** - tvorby umeleckého artefaktu

Využívanie výtvarného diela v oboch uvedených dimenziách umožňuje výtvarnému artefaktu stať sa nielen významným činiteľom pri rozvoji kultúrneho a duchovného bohatstva ako aj estetického vnímania, ale i významne prispievať k rozvoju osobnosti v oblasti sebavnímania, sebaintegrácie, sebaapretvárania a sebarozvoja. Súčasné možnosti práce s umeleckým dielom majú vplyv na rozvoj jemného citového prežívania, viery v samého seba a obnovovanie duševných síl a zdravia. Uvedené možnosti využívania výtvarného umenia pri rozvoji osobnosti participantov sú natoľko významné, že sa stáva dôležitou súčasťou tak edukačných procesov ako aj procesov liečebných. Predmetom našej štúdie sú práve tieto dve oblasti. Využívanie výtvarného umenia v diagnostických a terapeutických technikách, ktorým sa zaoberá **arteterapia** (bližšie II. Úvod do arteterapie) a výchovné možnosti výtvarného umenia, ktoré využívajú metódy výtvarnej edukácie predovšetkým **animácia výtvarného umenia** a **artefiletika**.

SCHÉMA 2 Možnosti pôsobenia umeleckého artefaktu



## 1.2 Výchovno-vzdelávacie možnosti výtvarného umenia- história a súčasnosť

Využitie výtvarného umenia vo výchove a vzdelávaní má v našom školskom systéme pomerne dlhú tradíciu. Na našom území sa vo vzdelávaní využívalo výtvarné umenie už v 18. storočí (všeobecný školský poriadok uzákonený Máriou Teréziou), v roku 1869 sa stalo kreslenie povinným učebným predmetom na všetkých školách v bývalom Rakúsko-Uhorsku. Do tohto obdobia sa datujú aj začiatky všeobecnej teórie výtvarného vzdelávania. Výtvarná príprava v tomto období mala predovšetkým technické a remeselné zameranie, deti vďaka nej mali nadobúdať zručnosti, ktoré by v budúcnosti využili pri kresbe technických kresieb a plánov. Išlo

predovšetkým o mimetické, kopírovacie techniky, bez využitia symboliky, duchovného a expresívneho zmyslu výtvarného umenia. Ako prvý didaktický materiál je možné označiť Komenského Informatórium školy materskej a niektoré časti z jeho didaktiky. Ku zmene v paradigme výtvarnej edukácie dochádza na konci 19. storočia, kedy psychologizujúci kultúrny trend moderny vniesol i do výtvarnej edukácie záujem o spontánny detský prejav. Obdivovalo sa umenie prírodných národov a formy autentického výtvarného prejavu.<sup>19</sup>

Od roku 1918 sa vo výtvarnej edukácii stáva primárnym estetický princíp a výchova vkusu, ktorý však nevedol k naplneniu kvôli nepripravenosti učiteľov. Kritický hlas pokrokového J.V. Klímu namierený proti výchove vkusu sa dostal do súladu s pedocentrickými psychologickými teóriami v európskom kontexte a vo výtvarnej edukácii nastal „obrat k dieťaťu“ a jeho tvorivému sebavyjadreniu. Rešpektovala sa osobnosť dieťaťa, bola preferovaná snaha o jej liberalizáciu a autonómiu. Tento výchovný postoj mal za následok veľké zlepšenie klímy na vyučovaní, najmä v oblasti akceptovania a podpory vlastnej tvorivej expresie dieťaťa. Dochádzalo k rešpektovaniu tzv. „chýb“ vo výtvarnom vyjadrení dieťaťa a bola rozpracovaná nová koncepcia tvorivosti. Nevýhodou tohto prístupu bola rezignácia na poznatkovú a vzdelávaciu stránku výtvarnej edukácie. Dochádzalo k odmietaniu didaktickej stránky výtvarnej výchovy vzhľadom na obavy zo straty pôvodných detských impulzov k tvorbe. Prínosom bolo rešpektovanie žiakovho vnímania sveta a jeho osobného postoja. Vývoj výtvarnej edukácie po roku 1948 bol pod vplyvom ideového tlaku, stala sa súčasťou komunistického výchovy. Obsahom výtvarnej edukácie bolo naučiť deti remeselné-technickej zručnosti. Socialistický realizmus mal vlastnú estetickú normu a bol základom koncepcie výtvarnej edukácie. K istému uvoľneniu dochádza v 60.tych rokoch, kedy už nebolo možné natoľko izolovať náš kultúrny vývoj od toho okolitého. Významným krokom bol tiež vznik svetovej organizácie INSEA (International Society for Education through Art) v roku 1963 s ktorou boli naši výtvarní pedagógovia v kontakte, takže aj napriek ideologickému pozlátku, mala výtvarná výchova pomerne bohatý obsah. XVIII. Svetový kongres INSEA v Prahe v roku 1966 znamenal koncentráciu odbornej verejnosti na individuálne aspekty výtvarného prejavu a to predovšetkým na tvorivosť. V roku 1967 sa podarilo ustanoviť Československý komitét INSEA (ČŠK INSEA, prípadne ČSKI), ktorý bol výberovou organizáciou československých výtvarných pedagógov ako aj ostatných významných odborníkov v oblasti umenia, vedy a vzdelávania. Centrom teórie a praxe výtvarnej výchovy bola v tomto období tvorivosť a zostala ním až do deväťdesiatych rokov. Politický zlom v roku 1989 znamenal zmeny, ktoré viedli k otvoreniu priestoru pre nové teórie výtvarnej edukácie, zmeny však neboli nijako dramatické. Vo výtvarnej edukácii zosilneli

---

<sup>19</sup> Z *historie výtvarnej výchovy a její teorie* /2/. Dostupné na:  
<http://www.artefiletika.cz/modules/articles/article.php?id=29>



prúdy, ktoré sa pomaly vyvíjali už v čase normalizácie. Napriek istým odlišnostiam možno tieto tendencie zhrnúť do štyroch oblastí:

1. **Art-centrizmus** – ide o preferenciu umeleckej dimenzie. Spadajú sem snahy pedagógov, ktorý sa usilovali o oživenie vzťahu výtvarnej výchovy a výtvarného umenia, v zmysle profesionálnej umeleckej tvorby. Ide o skupinu teoretikov a pedagógov najmä z brnenskej katedry výtvarnej výchovy, združujúcou sa okolo osobnosti I. Zhořa. Programovou publikáciou bolo dielo R. Horáčka z roku 1994 *V dialógu s umením*. Z didaktického hľadiska má art-centrizmus blízko k francúzskej Novej výchove (skupina GFEN), využitím triády pojmov: zážitok- dialóg- interpretácia, ako aj používaním termínov ako animátor a galerijná animácia.
2. **Video-centrizmus**- primárny význam výtvarnej výchovy vidí v jej vizualite. Výtvarné vnímanie považuje za špecifickú súčasť kultúrnej zmyslovej skúsenosti a zmyslového utvárania sveta. Ako z názvu vyplýva, zjavuje sa tiež príklon k elektronickým možnostiam výtvarnej tvorby, ktoré umožňujú optimálne skúmať, overovať a tvorivo rozvíjať princípy vizuálnej obraznosti a jej sociálneho uplatňovania v kultúre. Predstaviteľom tejto línie je teoretik J. Vančát.
3. **Gnozeo-centrizmus**- hlavnou myšlienkou je orientovať sa v rámci tvorivého vyjadrenia dieťaťa na skúsenosť bežného dňa. Ide o akési „systematické približovanie sa k životu“. Výtvarný proces je vnímaný ako prostriedok výrazovej komunikácie, ktorý mapuje jedinečný spôsob poznávania sveta dieťaťom. Medzi proklamované prvky patrí dôraz na rozvoj citového prežívania sveta, samostatné výtvarné myslenie a rozvoj tvorivosti. Predstaviteľkou je V. Roeselová
4. **Animo-centrizmus**- tento prúd výtvarnej edukácie je zameraný na poznávanie samého seba v procese výtvarnej produkcie ako tvorcu i vnímateľa výtvarného prejavu. Jeho záujem sa obracia na osobný i nadosobný zmysel života, duchovnú stránku ľudského bytia. Vo svojich počiatkoch bol blízky arteterapii. Záujem o existenciálne otázky a vzťahy človeka je evidentný, už i preto, že jedna z tendencií tohto prúdu bola svojimi predstaviteľmi (J. Davido a M. Pohnerová) nazývaná „duchovnou“ alebo „zmyslovou“ výchovou. Medzi ďalších predstaviteľov patrí E. Linaj a J. Slavík. Základom animo-centrického prúdu je autorský výraz, ktorý vníma ako prostriedok k odhaľovaniu duchovnej podstaty, vo chvíli, keď sme schopný odhaliť svoje vnútro. Predstavitelia tohto prúdu majú snahu rozvíjať skrytý potenciál osobnosti, ktorý možno objavovať a rozvíjať v tvorivom procese. Súčasťou tohto prúdu je tiež **artefielitika**, ktorá sa od počiatku vyvíjala ako samostatná zložka.<sup>20</sup>

---

<sup>20</sup> Z histórie výtvarnej výchovy a jej teórie /1/. Dostupné na:

V rámci výtvarnej edukácie u nás, nemožno selektovať konkrétne taký, či onaký prúd, ktorý by bolo možné označiť za ideálny, či nevhodnejší. Vhodná výtvarná edukácia prirodzene integruje aktuálne a potrebné prvky a primerane nimi laboruje podľa potrieb a koncepcie vyučovacej hodiny. Podstatný je zámer pedagóga, na základe ktorého si vyberá i prostriedky, ktorými ho možno naplniť, pričom treba mať na zreteli, že sa snažíme realizovať výtvarnú edukáciu v jej komplexnej podobe a preto nie je možné sa vymedzovať a selektívne vyberať iba jeden spôsob prístupu.

Vplyvom politicko-spoločenských zmien na konci osemdesiatych rokov dochádza u nás k diverzifikácii školského systému, prišlo k narušeniu pôvodného unifikovaného školského systému a pedagogickú obec zaplavila pluralita názorov.

A. Jusko (2007) uvádza v školskom systéme nasledujúce zmeny:

- decentralizácia a s ňou spojená voľnosť pri koncipovaní učebných plánov, osnov a vyučovacích projektov
- princíp intencionality školstva- diferenciacia tried s rôznymi špecifickými zameraniami (školy hrou, hudobné triedy, športové triedy)
- tendencia redukovania obsahov a integrácie predmetov
- prehodnocovanie hraníc pragmatického poznania a výchovného účinku- vedie k sebazdokonaľovaniu a sebazvedelávaniu
- učebné osnovy VV pre triedy s rozšírenou dotáciou sú otvorené k prijímaniu nových impulzov
- každý nadaný žiak by mal v obsahu nájsť svoj model- projekt, pre individuálne sebaformovanie a sebazdokonaľovanie
- triedy s rozšíreným vyučovaním VV nebudú suplovať umelecké aktivity výtvarných odborov základných umeleckých škôl- majú diferencované osnovy<sup>21</sup>

### **1.3 Súčasný pojetie výtvarnej edukácie na Slovensku**

V súčasnosti sa nachádzame v období zmien v školskom systéme, ktoré neobchádzajú ani výtvarnú edukáciu. Dôsledkom politických zmien a uvoľnenia komunistického ideológie v našom štáte, dochádzalo postupne od 90. rokov 20. storočia i k nasávaniu a pozvoľnému preberaniu v zahraničí úspešných pedagogických metodík. V dôsledku skúseností našich zahraničných

---

<sup>21</sup> <http://www.artefiletika.cz/modules/articles/article.php?id=27>  
JUSKO, A. *ibid*, s. 50

kolegov sa mení i náš postoj k výtvarnej edukácii podobne ako aj jej paradigma. Napriek tomu, že v praxi školského systému sú zmeny ešte málo badateľné, zacielenie nových výtvarných predmetov prezrádza, že akademická obec má snahu realizovať výtvarné predmety v nových intenciách.

Súčasťou dnešného vyučovania na základných a stredných školách sú vyučovacie predmety **výtvarná výchova**, a v súčasnosti nové predmety **výchova umením** a predmet **umenie a kultúra**. V rámci voľnočasových aktivít nadväzuje pluralita výtvarných aktivít realizovaná v základných umeleckých školách, či na výtvarných krúžkoch v centrách voľného času.

#### *Ciele výtvarnej edukácie primárneho a sekundárneho vzdelávania*

Výchova a výtvarné umenie sú dva svojbytné pojmy, spoločné východiská ktorých hľadajú a nadstavujú výtvarní pedagógovia, prípadne iní odborníci s pedagogickým, či výtvarným vzdelaním, pre ktorých sú tieto oblasti centrom záujmu. Prienikom oboch pojmov vznikol názov *výtvarná výchova*, vyučujúci predmet, ktorý už má svoju tradíciu. Skúsme na úlohu umenia vo výtvarnej výchove zaostriť preniknutím do cieľov výtvarnej výchovy v školskom systéme primárneho a sekundárneho vzdelávania. Cieľ a obsah výtvarnej výchovy existujúcej v rámci školského systému, definuje K. Ferlíková (2002, s. 3) ako: „*osvojovanie si hodnôt skutočnosti prostredníctvom aktívneho tvorivého spracovania a s ním spojenej percepcie a reflexie tejto skutočnosti. Prostriedkami realizácie cieľa a obsahu sú procesy laborovania s výrazovými prostriedkami, technikami, námetmi a témami (v analytickej, syntetickej forme).*“

22

V novo schválenom štátnom vzdelávacom programe (ďalej ŠVP), zo dňa 19.6.2008 je už definícia výtvarnej výchovy rozšírená aj o **emocionálny aspekt** a zdôrazňuje **autenticitu** a **zážitky** z výtvarnej tvorby. Výtvarná výchova primárneho vzdelávania je definovaná ako: „*predmet, ktorý prostredníctvom autentických skúseností získaných výtvarnou činnosťou – intenzívnych zážitkov dobrodružstva tvorby a sebavyjadrovania – rozvíja osobnosť žiaka v úplnosti jej cítenia, vnímania, intuície, fantázie i analytického myslenia – vedomých i nevedomých duševných aktivít.*“<sup>23</sup>

V rámci sekundárneho vzdelávania výtvarná výchova nadväzuje na výtvarnú výchovu v primárnom vzdelávaní, je však transformovaná, reaguje totiž na stratu spontánneho prístupu k vyjadrovaniu. Súčasťou nižšieho sekundárneho vzdelávania je i predmet **výchova umením**, ktorý nadväzuje na predmety hudobnej a výtvarnej výchovy, jeho úlohou je: „*...sprostredkovať*

<sup>22</sup> FERLÍKOVÁ, K. 2002. *Základné požiadavky z VÝTVARNEJ VÝCHOVY pre 1. a 2. stupeň základných škôl*. SPN, s.3

<sup>23</sup> ŠVP, sekcia primárneho vzdelávania, Výtvarná výchova. Dostupné na: <http://www.minedu.sk/index.php?lang=sk&rootId=8>

*živú skúsenosť umenia a svetové a národné kultúrne dedičstvo. Ťažiskovo vychádza z hudobného umenia a z vizuálnych umení – výtvarného, architektúry, dizajnu a filmu. Prierezovo obsahuje prvky literárneho a dramatického umenia. Zámerom tohto predmetu je optimálne formovať osobnosť – emocionálnu a intelekt žiakov tak, aby si prostredníctvom tvorivých činností a komunikácie s umením vytvárali svoj autentický spôsob bytia. Prostredníctvom činnostného vyučovania, vzájomným prepojením tvorivého a objaviteľského princípu vytvárajú predpoklady na poskytovanie zážitkov, radosti, pozitívnych životných podnetov a znalostí tak, aby sa umenie stalo imanentnou súčasťou života žiakov“<sup>24</sup>*

Vyššie uvedené definície výtvarnej výchovy i nového predmetu výchova umením nám naznačujú, že súčasné chápanie výtvarnej výchovy nie je už len „výtvarno-estetickým osvojovaním si skutočností“, tak ako sa zvyklo tradovať, ale výtvarná výchova má byť priestorom pre prežívanie „intenzívnych zážitkov a dobrodružstiev“. Je zrejmé, že dochádza k zintenzívneniu postu výchovy v jej komplexnosti, ktorá realizovaná cez emocionálny aspekt výchovy zážitkom nadobúda vyšších ambícií pri rozvoji tak kognitívnych i nonkognitívnych vlastností osobnosti žiaka do jej úplnosti. V rámci súčasných charakteristík výtvarných predmetov je teda možné detegovať zintenzívnený cieľ pri formovaní emocionálnej stránky osobnosti. Výtvarné umenie, ktoré je platformou vyučovacieho predmetu výtvarnej výchovy má dve základné dimenzie, v rámci ktorých možno hovoriť o zážitkoch a rozvoji emocionality vnímateľov, (ale i reflexii), sú nimi: **produkcia a recepcia**. A hoci procesy recepcie výtvarných diel vytvorených inými autormi sa zdajú byť v rámci hodín výtvarnej výchovy akousi sekundárnou aktivitou popri vlastnej produkcii výtvarného artefaktu, treba upozorniť na to, že i recepcia a práve recepcia je často zdrojom nielen intenzívnych zážitkov, ale i motiváciou a spúšťacím mechanizmom kvalitného výtvarného sebavyjadrenia.

V novom štátnom vzdelávacom programe sa vyskytli okrem zmien v zameraní výtvarnej edukácie, tiež zmeny koncepčné :

- predmety sa zameriavajú na vizuálne umenie a to už od primárneho vzdelávania, kde i popri zachovaní činného vyučovania, figurujú okrem klasických výtvarných médií tiež fotografia, film, dizajn, architektúra, elektronické médiá
- dochádza k novému vymedzeniu kompetencií s dôrazom na gramotnosť žiakov (znalosť výtvarného jazyka) a ich kultúrnu skúsenosť (tradícia a aktuálnosť)
- do škôl sa dostávajú nové prostriedky (učebnice, edukačné DVD), ktoré umožňujú dostupnosť umeleckých artefaktov, čím výrazne podporujú recepciu umenia

---

<sup>24</sup> ŠVP, sekcia primárneho vzdelávania, Výtvarná výchova. Ibid

- silnie tiež tenedencia ku globalizácii a ku komplexnejšej (holistickej) edukácii, tým že vložením prierezových tém (regionálna, mediálna, pracovná, IKT výchova) je podporená interdisciplinarita (medzipredmetové väzby)
- chúlóstivou stránkou a pre výtvarných pedagógov, ktorí majú ambíciu efektívne vyučovať výtvarné predmety až bolestným je vymedzenie učebných plánov v rámci ŠtVP s veľmi nízkou časovou dotáciou pre výtvarnú edukáciu (t.j. hodinová týždenná dotácia)

Aj z nového štátneho vydelávacieho programu vyplýva poznatok, že ak využívame k výchove výtvarné umenie, treba si uvedomiť jeho širokospektrálne možnosti a nahliadať naň ako na komplex, kde všetky časti tvoria kompaktný a efektívny celok. Ak chceme v rámci výtvarnej výchovy efektívne a progresívne využívať možnosti -všetky možnosti- výtvarného umenia, tá by sa mala približovať až k artefíetike a okrem expresie žiakov rovnako využívať ich reflexiu či už nad svojim alebo iným umeleckým artefaktom. K takejto expresii a reflexii o dielach iných napomáha pedagóg. Pre uľahčenie náročnej práce pri analýze výtvarných artefaktov súčasnej výtvarnej produkcie je zase možné v inštitúciách prezentujúcich výtvarné umenie využiť pomoc odborne školených galerijných a muzeálnych pedagógov, ktorí výtvarné dielo sprostredkovávajú návštevníkom. Participácia detí a mládeže na výtvarnom umení prostredníctvom takéhoto aktivizujúceho edukačného programu umožňuje nielen sledovať a poznávať súčasné trendy vo výtvarnom umení. Prostredníctvom zážitku majú možnosť pochopiť význam umenia v živote človeka a vytvárať si k nemu pozitívny vzťah, ako k fenoménu, ktorý umožňuje zážitky, intelektuálny, duchovný a emocionálny rozvoj osobnosti. V rámci výtvarnej edukácie spájame teda výchovu a umenie, pričom sa budeme zameriavať predovšetkým na užšie chápanie v podobe výtvarného umenia. Zo vzťahu výtvarného umenia a výchovy vychádza výtvarná edukácia, ktorá má primárne dve roviny:

1. *Výchova k umeniu*
2. *Výchova umením*

### **1.3.1 Výchova k umeniu**

**Výchova k umeniu** je budovanie vzťahu k umeniu, priamym stykom s umením, jeho procesom, vývojom, umeleckými osobnosťami a ich dielami. Jej úlohou je podnecovať vzťah k umeniu, k estetickým hodnotám a vkusu ako aj rozvíjať individuálne schopnosti jedinca. Ako uvádza M. Pavlíkanová : „*Je viazaná na výtvarné umenie ako neoceniteľný zdroj duchovného poznania*

*a kultivácie, posilňuje predovšetkým esteticko-výtvarnú a umelecko-výtvarnú identitu výtvarnej výchovy.*“<sup>25</sup>

Výchova k umeniu prebieha bezprostredným stykom s umeleckým artefaktom v originálnej, či reprodukovanej podobe a jeho tvorcom, prípadne sprostredkovateľom. Na hodinách výtvarnej výchovy síce máme možnosť takúto výchovu uskutočňovať vďaka reprodukciam umeleckých diel, vyžaduje si však značné odborné vedomosti z oblasti teórie a dejín výtvarného umenia i prehľad na súčasnej umeleckej scéne, čo pre učiteľa nie je vždy jednoduché. V súčasnej dobe je už socializácia umenia na dobrej úrovni, takže sú dostupné filmy, dokumentárne snímky, televízne relácie...atď. Ako efektívny nástroj výchovy k umeniu sa však ponúka stretnutie priamo s originálmi umeleckých diel a s odborníkmi, ktorí sú schopní pootvoriť deťom (vnímateľom) dvere k ich pochopeniu a prežívaniu. Túto úlohu v galériách a múzeách plnia už spomenutí galerijní a muzeálni pedagógovia. Ich hlavnou úlohou je príprava sprievodných podujatí k výstavám a to najmä výchovno-vzdelávacích aktivít pre návštevníkov. Uvedenú odbornou-pedagogickú činnosť realizuje už i čoraz viac slovenských kultúrnych inštitúcií.

### **1.3.2 Výchova umením**

**Výchova umením-** reprezentuje účasť umenia vo výchove všeobecne a akcentuje význam umenia pre výchovu. Umenie predstavuje ako prostriedok k dosiahnutiu žiadaného cieľa, ktorým je nielen estetická výchova, ale komplexné formovanie a rozvíjanie osobnosti jedinca. Je zameraná na procesy poznávania, vnímania a tvorby. Počiatky výchovy umením možno badať už v hlbokjej histórii (antické Grécko), aj keď priamy apel po „umeleckej výchove“ ako aj snahy o jej reformu zaznamenávame až koncom 19. a začiatkom 20.storočia, kedy sa začínajú hľadať zdroje nových prostriedkov vo výchove. Práve umenie ako zdroj krásy, spontánnosti, skutočných tvorivých podnetov a duchovných hodnôt sa javí ako vhodný prostriedok. Na sklonku 19. storočia E. Cooke v Anglicku, F. Čížek vo Viedni a A. Dow v Amerike, iniciovali aktivity, ktoré viedli k novému vnímaniu výchovy umením. (Read, 1967). O. Hostinský už v roku 1907 vydal v spise *Umění a společnost* zásady výchovy umením, niektoré z nich v modifikovanej podobe vďaka svojej pokrokovosti, boli používané počas celého 20.storočia (Uždil; Zhoř, 1964). Zjavujú sa tu zmienky o tom, že nie je potrebná len voľnosť v umení dopriata umelcom, ale že podstatný je i fakt, aby ich výtvary boli pokiaľ možno prístupné najširším vrstvám ľudu. Len spojeným oboch týchto činiteľov- umelcov a najširšej verejnosti-môže umenie dospieť k najvyšším métam. Hostinského pohľad na úlohu umenia v spoločnosti

---

<sup>25</sup> ŠUPŠÁKOVÁ, B. a kol. 2004, *Vizuálna kultúra a umenie v škole*. Bratislava : Digit, s. 192

však stále zostáva viac v rovine socializácie, absentuje hľadanie metodologických postupov výchovy umením.

V šesťdesiatych rokoch minulého storočia podrobnú analýzu problému výchovy umením podal H. Read známy teoretik umenia, ktorý bol presvedčený o významnej funkcii umenia tak pri výchovnom pretváraní a formovaní, ako aj vývoji a raste detskej osobnosti. Estetickú výchovu považoval za fundament, ktorý vo svojej komplexnosti dokáže rozvíjať štyri hlavné funkcie mentálnych procesov, nasledovným spôsobom <sup>26</sup>:

- I. Kresba.....zodpovedá Vnímaniu
- II. Hudba a tanec.....zodpovedajú Intuícii
- III. Poézia a dráma.... zodpovedajú Cítению
- IV. Zručnosti..... zodpovedajú Mysleniu

H. Read zastával názor, že kvalitná výchova umením je schopná obsiahnuť všetky schopnosti myšlienkové, logické, pamäťové, citové aj intelektuálne a preto jej nechýba žiaden aspekt výchovy. Jeho dielo podrobne analyzuje procesy všetkých psychologických funkcií a vlastností osobnosti ako aj nevedomia, ktoré participujú pri percepcii a produkcii umeleckého artefaktu, na základe čoho vytvoril tzv. „prirodzenú výchovu“. Postupne sa vyvíja i línia umeleckej výchovy využívajúca čisto výtvarné umenie. U nás ju reprezentuje dielo J. Uždila a I. Zhořa. V ich spoločnej publikácii „Výtvarné umenie vo výchove mládeže“ popisujú, že ku zmene ktorá mala za následok pozitívnu zmenu pomerov vo výchovnej úlohe výtvarného umenia prichádzalo pozvoľna v 50-tych rokoch. „Prichádzalo sa na to, že výchova umením musí byť dostatočne vyvážená 'výchovou k umeniu', k jeho primeranému chápaniu a zážitku. Umelecké dielo prestalo byť videné len ako doklad o vývoji ľudského vedomia a triedneho boja, prišlo sa na to, že umenie predstavuje dostatočne cenný výsledok práce ľudského ducha, aby stálo zato, učiť mládež čítať jeho jazyk, rozumieť mu prostredníctvom vlastných znakov“.<sup>27</sup> V tomto období dochádza k rozšíreniu arteterapie, a postupnému zrodu artefiletiky. K výraznému rozmachu úlohy výtvarného umenia vo výchove dochádza ako sme už spomenuli v 90-tych rokoch, diferencujú sa stále konkrétnejšie podoby práce s umeleckým dielom. V dôsledku vizuálnej explózie vznikajú nové problémy, definujú sa pojmy vizuálna kultúra, vizuálna gramotnosť, vizuálna inteligencia. Rozmáha sa artefiletika a animácia výtvarného umenia, ktoré ponúkajú konkrétne postupy pre prácu s výtvarným dielom a ich využitie vo výchovno-vzdelávacom procese.

---

<sup>26</sup> READ, H. 1967, s. 18

<sup>27</sup> UŽDIL, J.- ZHOŘ, I. 1964, ibid, s. 12

Obe polohy (výchova umením a výchova k umeniu) sú významným činiteľom edukácie ako takej. B. Šupšáková<sup>28</sup> upozorňuje na prítomnosť oboch spomenutých tendencií v celosvetovom meradle a ich vzájomnú nadväznosť. Rozsiahly výskum totiž ukázal, že skutočne kvalitná umelecká edukácia pozitívne vplyva na tvorbu a formovanie životných postojov a hodnotovú orientáciu mladých ľudí, na celý ich sociálno-kultúrny rozvoj. Obe výchovné polohy sú úzko prepojené a vzájomne sa podmieňujú, pretože väčšinou prebiehajú súčasne. Napriek tomu, že ako primárny faktor vystupuje potreba najskôr niekoho naučiť umenie chápať, poznať, prežívať, hodnotiť a potom využiť takto nadobudnuté schopnosti k tomu, aby prostredníctvom umenia pochopil a lepšie vníkol aj do iných oblastí života. (Šupšáková, 2004).

J. Slavík toto previazanie oboch polôh fixuje na nezanedbateľný fenomén kultúry: „*Výchova je teda kultúrnym rámcom v ktorom sa umenie - v najširšom zmysle slova – prebúda a vo svojich zárodočných podobách vytvára, ale z ktorého sa mu tiež môže a má rozumieť. Výchova je však i miestom, kde sa zámerne a sústredene uplatňuje kultúrny vplyv. A kde sa prebúdajú zárodky zmien, ktorými budú nové generácie rozvíjať, či prekonávať to, čo bolo dané minulosťou. Umenie môže v tomto procese slúžiť nielen ako nástroj vplyvu, ale i ako cieľ ku ktorému sa výchovný vplyv upína.*“<sup>29</sup>

#### **1.4 Kritické body súčasnej výtvarnej edukácie**

Rast poznania spoločnosti je veľmi dynamický, čo spôsobuje, že zrejme neexistuje vedný odbor, ktorý by v ktoromkoľvek štádiu svojho vývoja bol schopný o sebe tvrdiť, že dosiahol ideálny stav. Nehovoriac o tom, že i keď teória vedného odboru objaví na krátku dobu nový ideál, do praxe sa tento ideál dostáva pozvoľna a jeho realizácia je oveľa pomalšia a väčšinou sa nezaobíde bez komplikácií. Podobne je na tom i výtvarná edukácia. Zmeny na konci 20. a začiatku 21. storočia súvisia s otvorením sa okolitému svetu, s participáciou našej krajiny v Európskom spoločenstve, ktorého vyspelé krajiny sú v evolúcii výtvarnej edukácii stále niekoľko rokov dopredu. Napriek tomu, že našim primárnym cieľom nie je kritika súčasného stavu vo výtvarnej edukácii, pretože je prirodzené, že potrebuje istý čas pre vyrovnanie sa európskym intenciam vzdelávania, pokúsime sa teraz načrtnúť niektoré z hlavných problémov, s ktorými sa v našej výtvarnej edukácii stretávame:

- kladenie veľkého dôrazu na výtvarnú produkciu
- nedostatočný styk so súčasným umením a s profesionálnym umením vôbec

---

<sup>28</sup> ŠUPŠÁKOVÁ, B. 2007, Paradigmy umeleckej edukácie. In *Múzy v škole*. Banská Bystrica, s. 15

<sup>29</sup> SLAVÍK, J. 2001, s.10



- slabá až nedostatočná práca s výtvarným produktom žiaka
- oslabenie výchovných možností výtvarnej edukácie
- nedostatočné holistické chápanie výtvarnej edukácie

#### 1.4.1 Dôraz na výtvarnú produkciu

Výtvarné umenie, ktoré je základom výtvarne orientovaných predmetov sa využíva najmä po stránke výtvarnej produkcie, kedy deti a mládež v rámci výtvarných činností tvoria variabilné výtvarné práce. Hoci nemožno význam výtvarnej produkcie pre rozvoj detí bagatelizovať, treba upozorniť, že práve tá je často dôvodom, prečo sa výtvarná výchova stáva marginalizovaným vyučovacím predmetom, niečím, čo pre podstatu vzdelávania a výchovy detí nie je až natoľko významné a potrebné. Výtvarné činnosti sú vnímané ako akási hra detí, ktorá nevedie ďalej ako k rozvoju grafomotorických zručností a k vzniku výtvarnej práce. Preferujú sa iné vyučovacie predmety, ktorých dôležitosť je umocnená ich zvýšenou časovou dotáciou v rámci týždenného rozvrhu vyučovania detí. Význam výtvarného umenia, ktoré považujeme za významný zdroj kultúrneho a duchovného bohatstva, o ktorom sa domnievame, že by malo kultivovať ľudského ducha, sa akosi stratil. Dôvod je zrejme v spôsobe ako sa na výtvarnú výchovu nahliada, otázkou je, či to nie je dôsledok toho, akým spôsobom pedagógovia tento predmet s deťmi realizujú. Cieľom nemá byť len (mechanická) výtvarná produkcia i keď mnohopočetná a variabilná, ale priblíženie celého procesu a významu výtvarného umenia, diskusie a reflexie o umeleckých dielach i o tých, ktoré vytvorili samotné deti. Učiť deti nielen kreatívnej realizácii zadanej témy, ale i premýšľaniu nad vlastnou tvorbou a komunikácii o zobrazenom, vzájomnej diskusii o námetoch a spôsoboch zobrazenia. Takéto postupy sú pre deti zdrojom konštitúcie nových poznatkov ako i spôsobom vlastného sebapoznávania. Sú tiež cestou, aby sa zmenilo zaznávanie výtvarnej výchovy na úkor iných predmetov a výtvarná edukácia získala možnosť stať sa účinným výchovným prostriedkom.

J. Vančát označuje za problém fakt, že učitelia i žiaci nepoznajú výtvarné umenie ako celistvý proces, vnímajú iba jeho izolované atribúty, dôsledkom čoho je skreslené chápanie výtvarného umenia vo výtvarnej výchove i v živote. *„Izolovane sa nie zriedka kladie dôraz iba a predovšetkým na estetický účinok výtvarného diela, inokedy je výhradne preferovaná expresia tvoriaceho dieťaťa, či automatizovaný obsah diela, je nadsadený dôraz na výtvarné techniky, či na svet foriem umeleckej tvorby, iba povrchne sa reflektujú okolnosti šírenia a prijímania umeleckých diel, je absolutizovaná ich interpretácia a pod.“*<sup>30</sup> Uvedený autor ďalej uvádza, že učitelia a žiaci výtvarné umenie vo svojej mysli asociujú (z celého výtvarne umeleckého

<sup>30</sup> VANČÁT, J. 2000, *Tvorba vizuálního zobrazení*. Praha : Univerzita Karlova, Karolinum s.11

procesu) práve s výtvarným dielom, čím sa artefakt stáva cieľom a zároveň akýmsi reprezentantom celého výtvarného umenia. Uvedenému pohľadu na výtvarnú edukáciu absentuje komplexnosť vo využívaní všetkých aspektov a funkcií výtvarného umenia, nehovoriac o tom, že jej absentuje adekvátne realizovaný obsahový základ v oboch rovinách výchovy k umeniu i výchovy umením.

#### **1.4.2 Nedostatočný styk so súčasným umením a s profesionálnym umením vôbec**

Pri hľadaní cesty ku kvalitnej výtvarnej edukácii si treba uvedomiť, že jej primárnou platformou vždy bolo a bude výtvarné umenie. Tento fakt by mal byť signifikantný i pre pedagogický proces, ktorý však v našich podmienkach trpí akousi odtrhnutosťou od skutočného sveta vysokého výtvarného umenia. Je prirodzené, že výtvarný pedagóg nie je schopný mať prehľad vo výtvarnom umení súčasného celosvetového i celoslovenského kontextu. Výtvarné umenie ako silne kreatívny fenomén podlieha neustálej zmene a vývoju všade po celom svete, čo je pre jednu bytosť v podstate neobsiahnuteľné. Nehovoriac o tom, že je reč o pedagógovi a nie o vedcovi, ktorý umeniu zasvätil celý svoj život. Otázka znie do akej miery môže pedagóg rezignovať na funkciu teoretika umenia, keď on sám má deti a mládež o výtvarnom umení učiť? Tu by sme sa pristavili pri termíne „*rezignovať*“. Má vôbec výtvarný pedagóg právo rezignovať na výučbu teórie výtvarného umenia, ktorá do náplne výtvarných predmetov neoddeliteľne patrí? Máme právo učiť naše deti námetom a technikách výtvarného umenia bez toho, aby sme im ukázali pravý zmysel umenia a umeleckého artefaktu? Kto kedy rozhodol, že je možné oddeliť výtvarnú výchovu detí od skutočného výtvarného umenia so všetkými jeho významami, že vlastne k výchove styk s ním nie je potrebný?

Týchto zopár možno až patetických otázok má jednoduchý cieľ, odpovedať rozhodne a jednoznačne, že výtvarné umenie **n e m á** byť oddelené od výtvarnej výučby. Napriek tomu, že na vyučovaní výtvarných predmetov to tak väčšinou je. Samozrejme, že ide o proces neľahký, kde je nevyhnutná participácia ďalších kultúrnych, prípadne edukačných inštitúcií. Dokonca je možné tvrdiť, že sme na takúto kooperáciu, ktorá by viedla ku komplexnej výtvarnej edukácii ani nie pripravení. Ako výtvarní pedagógovia však nemáme právo *rezignovať*. Ak v iných krajinách dokážu komplexne vyučovať a to nielen výtvarnú, ale celkovo umeleckú výchovu, so zmysluplným zapojením sveta umenia do výučby, je načase, aby sme sa o to pokúšali i my tu doma na Slovensku. Obsah, ktorý nie sme schopní sprostredkovať deťom prostredníctvom reprodukcií, či videozáznamov, treba doplniť návštevou adekvátnych kultúrnych inštitúcií, kde deti môžu vidieť originálnu súčasnú umeleckú tvorbu a byť účastníkmi kvalitných kultúrno-edukačných programov. Samozrejme, že tento ideálny model (návštevy adekvátnej kultúrnej

a umeleckej inštitúcie) nie je možný vždy a všade, ale je možné využívať i alternatívne zdroje a náhradné formy akými sú edukačné materiály, ktoré dnes už i na Slovensku niektoré galérie vydávajú. Podobne je možné využiť tiež virtuálne a webové galérie a to predovšetkým v prostredí, kde je návšteva galérie, resp. kvalitnej výstavy nedostupná.

#### **1.4.3 Slabá až nedostatočná práca s výtvarným produktom žiaka (potreba využívať reflexívny dialóg)**

Ďalším aspektom, ktorý absentuje vo vyučovaní výtvarnej výchovy a ktorú je pre pedagóga o niečo ľahšie realizovať, je funkcia poznávania samého seba, využívaním metód, ktoré vedú k osobnej zaangažovanosti žiaka tak vo výtvarnom prejave ako aj v **reflexii** o ňom. Ako nedostatok výtvarnej edukácie možno označiť minimálnu prácu pedagógov s vytvorenými dielami detí. Učitelia si dávajú námahu patrične žiakom vysvetliť tému ako aj techniku, ktoré sú cieľom vyučovacej hodiny. Deti sa snažia tému naplniť vzhľadom na svoje skúsenosti, zmyslové poznanie sveta a schopnosť imaginácie. S výsledkom práce, ktorá je pretavením žiakových skúseností, názorov, pocitov i dojmov vzhľadom k zadanej téme sa však pracuje minimálne. Záverom hodín výtvarnej edukácie by nemalo byť len stručné zhodnotenie do akej miery sa nám téma „podarila“, učiteľ by mal o vzniknutých prácach nadviazať s deťmi dialóg, vyzdvihnúť tvorivé riešenia témy a pýtať sa čo deti zobrazili, prečo tak urobili, aká skúsenosť ich k tomu viedla a čo pri tom prežívali. Deti by mali mať možnosť vyjadriť sa prečo tému riešili tak, či onak, čo bolo ich inšpiráciou a cieľom.

Výtvarný prejav dieťaťa na hodinách výtvarnej výchovy, nemôže suchopárne nasledovať tému, vždy sa v ňom nachádza vlastný vklad, vlastné zmýšľanie a imaginácia detí, rozvoj ktorých je i našim záujmom. A my ako pedagógovia by sme nemali výtvarné práce hodnotiť len na základe vlastného náhľadu na ne. Ohrozujeme tým primárnu funkciu výtvarného umenia, ktorou je komunikácia autora s okolím. Nehovoriac o tom, že hodnotením prác len na základe vizuálneho pôsobenia, môžeme sklíznúť len do roviny estetického súdu, bez preniknutia do obsahu a plnohodnotného uplatnenia racionálnych korektív.

Ak teda chceme podporovať individuálny tvorivý prístup detí k riešeniu zadanej témy, treba im nechať možnosť vlastnej reflexie nad vytvoreným a o vytvorených dielach viesť s nimi dialóg. V dialógu objavovať, čo bolo pre deti východiskom a nechať ich navzájom zdieľať a diskutovať vlastné východiská a skúsenosti.

#### 1.4.4 Oslabenie výchovných možností výtvarnej edukácie

Tak ako sme už spomenuli praktická výtvarná edukácia na základných školách trpí preceňovaním výtvarnej produkcie na úkor ďalších možných cieľov, ktoré je jej prostredníctvom možné dosiahnuť. K výtvarnej edukácii treba pristupovať komplexne, našou snahou by mal byť efektívny rozvoj osobnosti dieťaťa vo viacerých dimenziách. Potenciál výtvarného umenia umožňuje, že sa v súčasnosti výrazne rozvíjajú nové metódy práce s výtvarným artefaktom, ktoré zasahujú hlbšie osobnosť dieťaťa a umožňujú efektívne rozvíjanie viacerých významných kompetencií detí. Výtvarné umenie je totiž úžasným nástrojom nielen pre rozvoj intelektu a estetického vnímania, kultivujeme ním ľudského ducha, učíme tradícií a dokážeme jeho prostredníctvom rozvíjať :

- emocionálne kompetencie
- sociálne kompetencie
- komunikačné kompetencie

Napriek tomu, že pre mnohých je výtvarná aktivita len zdrojom nových výtvarných foriem, treba pochopiť, že naše deti nemajú na vyučovaní veľa možností k rozvíjaniu emocionálnej stránky, komunikácii, kultivovaniu a zušľachtňovaniu ducha. Je nepopierateľné, že výtvarné umenie vždy malo a má veľký význam v živote človeka, najmä pri jeho kultúrnom a duchovnom rozvoji. V súčasnej „economickej“ dobe sa však prvoradým záujmom stávajú iné hodnoty. Silu a význam umenia treba nanovo objaviť a hľadať odpovede na otázku ako, akým spôsobom môže umenie človeku pomáhať, ako a čo môžeme jeho prostredníctvom rozvíjať.

*„Odpoveď, ktorú vie dať umenie na hlboké a zdanlivo nezrozumiteľné otázky, má najväčšiu hodnotu. Ničím nenahradiťelnú, ani múdrosťou vedy. Na rozdiel od nej vypovedá umenie o zmysle života s citovou naliehavosťou, ktorú podporuje tajomnosť symbolu, výraznosť nadsázky, vzrušivý posun metaforickej obraznosti, či burcujúci zvrät paradoxu.“*<sup>31</sup> V ponímaní výtvarnej výchovy stále absentuje poznanie, že výtvarnou edukáciou prispievame k celkovému skultúrneniu osobnosti, k jej zjemňovaniu a zušľachtňovaniu. Ako sme už upozornili, kvalitne vedená výtvarná edukácia má významný vplyv i na emocionálnu a sociálnu stránku vychovávaných. V rámci tradičného vyučovania je podiel vyučovacích predmetov, ktoré uplatňujú kognitívne i nonkognitívne zložky osobnosti veľmi malý. Výtvarná výchova je jedným z predmetov, ktorého podstata predurčuje k rozvíjaniu tvorivej aj emocionálnej stránky žiakov, preto by obe mali mať v tomto predmete svoje významné miesto. Je však prirodzené, že o naplnení takéhoto cieľa rozhoduje spôsob a kvalita výučby. O tom, že výtvarná edukácia je

---

<sup>31</sup> FILA, R. 1991, s.10

schopná ovplyvňovať osobnosť dieťaťa do hĺbky musia pedagógovia presvedčiť svojím prístupom. Časový horizont premeny školského systému k efektívnejšiemu zapájaniu všetkých zložiek osobnosti, teda aj tých nonkognitívnych a socializačných je nám však pravdepodobne stále vzdialený. Výnimkou si dovoľíme označiť niektoré alternatívne školské systémy, ale ani tie sa nevyhnú ťažkostiam. Netreba zabúdať ani na fakt, že pedagóg má možnosť využiť programy, ktoré nám v súčasnosti ponúkajú galérie a múzeá, aspoň tie, ktoré sa zameriavajú na interaktívne a zážitkové formy edukácie.

Rozvoj viacerých spomínaných kompetencií, ktorý je v rámci vhodne koncipovanej výtvarnej edukácie možné dosiahnuť budeme hlbšie špecifikovať v podkapitole 2.2 pojednávajúcej o rozvoji kompetencií.

#### **1.4.5 Nedostatočné holistické chápanie výtvarnej edukácie**

V súčasnej dobe sa stáva významným cieľom celostný rozvoj osobnosti dieťaťa, v zmysle holistickej edukácie samotnej osobnosti ako aj výchova k holistickému náhľadu na náš svet a interakcie medzi nimi. Holistická alebo globálna výchova je samostatnou vyučovacou koncepciou, ktorá si dala za cieľ pripraviť žiakov pre život v 21. storočí, ktoré sa manifestuje masovým turizmom a globálnymi problémami, týkajúc sa nás všetkých. Hlavným cieľom je vychovávať jedinca v tom zmysle, aby rešpektoval ľudí z iných národov a kultúr, ľudí s odlišným vyznaním a svetovým názorom a vážil si ich. Tento myšlienkový smer vznikol vo Veľkej Británii medzi svetovými vojnami a jeho výsledkom by mal byť občan, ktorý chápe globálne problémy a trendy, rôzne hľadiská a uhly pohľadu. Zameriava sa teda predovšetkým na dva aspekty:

- **rozvoj globálnej (celostnej) osobnosti jedinca**
- **pochopenie globálnej povahy sveta a úlohy jedinca v ňom**

Vnímanie výtvarnej edukácie je u nás stále skôr na úrovni parciálnej disciplíny, ktorá prispieva k rozvoju istých častí osobnosti, nemá však ambície rozvíjať osobnosť dieťaťa až do jej celistvosti. Napriek tomu, že sa ciele v rámci súčasnej výtvarnej edukácie rozširujú o nové aspekty výchovného pôsobenia (bodaj by ich napĺňanie bolo i praktickou skúsenosťou), ich nastavenie ešte nezodpovedá európskym tendenciám.

V rámci holistického nazerania vo výtvarnej edukácii ide o dva princípy:

1. zaradenie výtvarnej edukácie do vyššieho celku v rámci umeleckej výchovy
2. holistické nazeranie na samotnú podstatu práce s dieťaťom v rámci výtvarnej edukácie

### *1. Zaradenie výtvarnej edukácie do vyššieho celku v rámci umeleckej výchovy*

Ako uvádza B. Šupšáková<sup>32</sup> súčasné integračné snahy vo vzdelávaní majú vo svetovom kontexte za následok, že výtvarná edukácia sa stáva súčasťou širšie poňatej umeleckej edukácie. V snahe zefektívniť výchovný a vzdelávací vplyv došlo tiež ku vzniku paradigmy spojenia umenia a kultúry. Porozumenie dôležitosti týchto fenoménov a snaha o ich adekvátne uplatňovanie v edukácii viedli k vzniku významných projektov a partnerstiev medzi viacerými umeleckými a komunitnými organizáciami ako aj médiami a komerčným, či charitatívnym sektorom.

Zo sympózia v parížskom Centre Pompidou z roku 2007, kde sa zišli odborníci za Európu a USA, vyplýva, že umelecká edukácia v jej súčasnom ponímaní zahŕňa:

- **vizuálne umenie** (kresba, maľba, priestorová tvorba, dizajn)
- **prezentačné umenia** (tanec, hudba divadlo)
- **kreatívne písanie**
- **nové médiá** (v dôsledku informatizácie, internetizácie a multimédií sa zjavuje tiež digitálne umenie, počítačové umenie, virtuálne umenie a video umenie)
- **história**
- **kritika** (analýza, interpretácia, pozorovanie, hodnotový úsudok)
- **estetika**

V našom školskom systéme, aj napriek zavedeniu nových vyučovacích predmetov, ešte nie sme pripravení k integrácii takejto úrovne. V novoschválenom štátnom vzdelávacom programe sme si však dali cieľ sprostredkovať živú skúsenosť s umením a využívať ho pre celkový rozvoj osobnosti. Teraz je potrebné hľadať cesty ako takúto výchovu realizovať. Ako sme uviedli vyššie zrejme nie je možné, aby všetky novostanovené ciele dokázal učiteľ výtvarných a umeleckých predmetov naplniť. Východiskom v rámci „živej skúsenosti s umením“ je spôsob akým to realizujú naši európski susedia: **kooperácia viacerých inštitúcií a organizácií**. V našom kontexte ide minimálne o spoluprácu s galériami a múzeami, ktoré majú prezentáciu a dnes už i sprostredkovanie výtvarného umenia v náplni práce. Galérie a múzeá sú inštitúciami, ktorých úlohou je prezentovať súčasné umenie a pripravovať pre odbornú i laickú verejnosť praktické i teoretické programy, ktoré je priblížia súčasné umenie. I keď na vyučovaní výtvarne zameraných predmetov máme možnosť do istej miery pracovať s reprodukciami, fotografiami, či krátkymi filmovými ukážkami z oblasti umeleckého sveta, zostáva potreba styku s výtvarným originálom stále urgentná. Nejde len o autentické pôsobenie diela a detaily formy, ktoré nám

---

<sup>32</sup> ŠUPŠÁKOVÁ, B. 2007, s. 14

reprodukcia nie je schopná zabezpečiť, ale o celý kontext vzniku a vývoja umeleckého zmýšľania autora, proces pred vznikom umeleckého diela, o ktorom sa dozvedáme zo sprostredkovateľskej práce galerijných a muzeálnych pracovníkov alebo priamo z úst umelca. Rovnako je vhodné umožniť v rámci výtvarnej edukácie (najmä vo vyučovacom predmete výchova umením) prepájanie viacerých umeleckých druhov. Do výchovno-vzdelávacieho procesu je možné integrovať aktivity zapájajúce literárne, dramatické a hudobné žánre.

## 2. Holistické nazeranie na samotnú podstatu práce s dieťaťom v rámci výtvarnej edukácie

Tento princíp je možné realizovať vhodne koncipovanou výchovou umením, ktorá sa v rámci analytickej a interpretačnej práce s vlastným artefaktom približuje artefietickému poňatiu výtvarnej edukácie.

V rámci výchovy umením, nám k dosiahnutiu stanovených výchovných cieľov napomáha umenie. Naše holistické nazeranie môže mať v tomto smere dve tendencie:

- vo výchove osobnosti sa našim cieľom stane komplexný rozvoj psychických procesov (kognitívnych, afektívnych a psychomotorických), ktoré sa pomocou vhodnej výtvarnej edukácie snažíme naplňať
- využijeme výchovu umením ku kompletizácii učebného celku. Ak sa v rámci viacerých vyučovacích predmetov venujeme konkrétnej téme, využijeme hodinu výtvarnej výchovy k spracovaniu tejto témy po výtvarnej stránke a spätnej analýze vytvorených diel (reflexívnemu dialógu). Pri vzájomnej diskusii na danú tému sa od detí dozvedáme ako oni vnímajú danú tému, aké je podľa nich riešenie konkrétneho problému, pričom majú možnosť predstaviť pluralitu možných riešení a obhajovať svoj pohľad na problém. Počas diskusie na danú tému, máme možnosť objaviť absentujúce vedomosti detí a prípadne korigovať ich skreslený pohľad na problém ako i ukázať im problém v celej svojej komplexnosti.

## 1.5 Fenomény výtvarnej edukácie

### 1.5.1 Zážitok

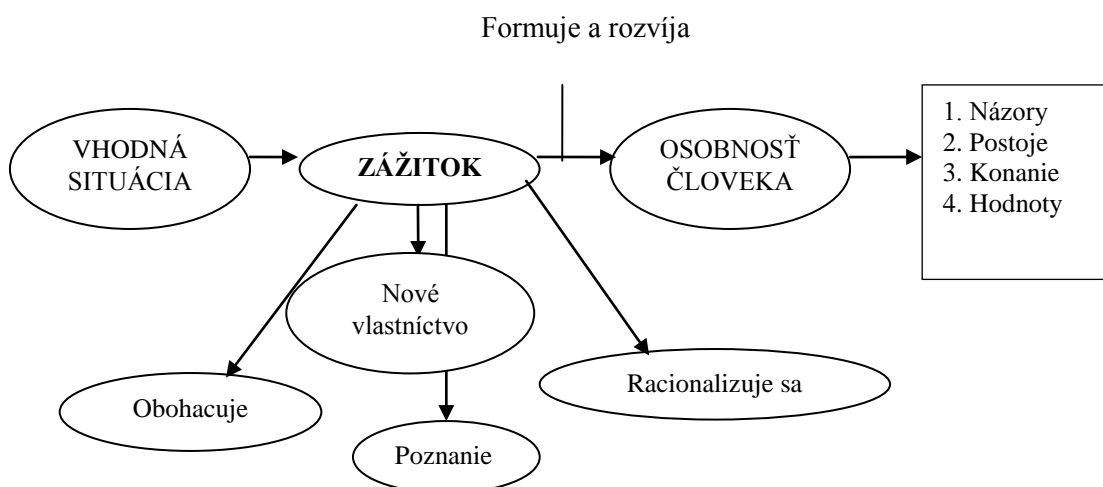
Jedným z významných činiteľov, ktoré sa podieľajú na budovaní našej osobnosti je zážitok. Prežívanie variabilných zážitkov počas nášho života vedie k zhromažďovaniu skúseností, ktoré formujú našu osobnosť a ovplyvňujú naše ďalšie správanie a konanie. Toto cestou sa zážitok stáva významným činiteľom i v procese výchovy. J. Slavík pod zážitkom rozumie: „*individuálne vnímaný, prežívaný a zapamätateľný obsah pociťovaný ako významový celok-*

príbeh, v ktorom je z pohľadu zažívajúceho jedinca zachytená príslušná situácia.“<sup>33</sup>. Úloha zážitku pri rozvoji osobnosti postupne nadobudla pre učiteľov a vychovávateľov takého významu, že sa stala základným princípom práce zážitkovej pedagogiky alebo tzv. skúsenostného učenia. Existuje viacero pohľadov na pedagogiku zážitku, I. Jirásek pod jej pojmom rozumie: „teoretické zadefinovanie a analýzu takých výchovných procesov, ktoré pracujú s navodením, rozborom a reflexiou zážitkových udalostí za účelom získania skúseností prenosných do ďalšieho života.“<sup>34</sup>.

Je však potrebné upozorniť na fakt, že zážitková pedagogika, napriek je narastajúcej popularite stále nie je samostatným pedagogickým odvetvím. Rovnako ako sú jej hranice nie presne stanovené, pretože s jej činnosťou súvisí viacero podobných pedagogických prístupov ako výchova prírodou (outdoor education), výchova dobrodružstvom (adventure education, challenge education) a iné.

Možnosti zážitku aj napriek tomu, že sa využívajú v rámci školského vyučovania, majú oveľa širšie použitie v rámci voľného času a preto je skôr doménou pedagógov neformálnej výchovy.

### 1.5.1.1 Význam zážitku pre výchovu



**Základom výchovy zážitku** je princíp účinku vlastných zážitkov, skúseností, dojmov, ktoré človek prežíva bezprostredne na vlastnej koži, uvedomuje si ich a na stávajú sa podkladom zmien jeho hodnôt, názorov, postojov. Zážitok ako fenomén vlastného, osobného, autentického prežívania- znamená obohatenie vnútorného života človeka, získanie nového poznania a

<sup>33</sup> SLAVÍK, J. 2001, s. 65

<sup>34</sup> JIRÁSEK, I. 2004. *Zážitková pedagogika*. In Gymnasion. 2004, Vol. 1, pp. 6–16. Dostupné na: <http://www.artefiletika.cz/modules/articles/article.php?id=65>



vlastných skúseností. Vlastný zážitok má významný vplyv na formovanie a rozvoj osobnosti, na správanie a konanie jedinca. Naše zážitky sa stávajú súčasťou našej osobnosti, ktorá si ich zracionalizuje, čím sa rozšíri vplyv zážitku z emocionálnej stránky aj na intelektuálnu stránku našej osobnosti. „*Osobné prežitie a precítenie, vnímanie vlastnými zmyslami, pociťovanie na `vlastnej koži`, vedomé spracovanie zážitku, je súčasťou človeka, zostáva jeho trvalým vlastníctvom.*“<sup>35</sup>. Zážitky sa stávajú rozhodujúcimi životnými skúsenosťami, ktoré často menia naše názory, náhľady, konanie a na ich základe sa rozhodujeme v nových životných situáciách. Intenzívne zážitky a skúsenosti z nášho života sa stávajú rozhodujúcimi pri **tvorbe** našich **hodnôt**.

M. Važanský opisuje zážitkovú situáciu nasledovne: „*hlavne musí prítomných prekvapiť, ohromiť, šokovať, zasiahnuť, poznamenať, nadchnúť, zapáliť.*“<sup>36</sup> Úlohou zážitku je vtiahnutie do deja, v dôsledku ktorého dochádza k plnému pozornému zaujatiu situáciou. Významnou sa v tomto smere stáva schopnosť pedagógov- dramaturgov dôkladne pripravovať akcie, tak aby výsledkom bol primeraný dojem účastníkov. I. Jirásek (2004) vymedzuje niekoľko bodov, ktoré charakterizujú zážitok:

- komplexnosť- charakteristika ľudského spôsobu existencie, odlišujúcej sa od možnej redukcie iba racionálnym uchopením
- verbálna neprenosnosť – (s väčším úspechom u mýtov a umenia, než vo vede)
- nedefinovateľnosť- nevyhnutné vlastnosti jazyka so stálym pojmovým aparátom stierajú plnosť zážitku
- jedinečnosť- jedinečná udalosť v širšom zážitkovom prúde
- intencionálne zameranie- zážitok je neoddeliteľný od svojho „obsahu“, sunáležitosť prežívajúceho jedinca a prežívanej udalosti<sup>37</sup>

Medzi významné osobnosti, ktoré ovplyvnili šírenie pedagogiky zážitku na našom území ešte v období Československa patrili nemecký pedagóg Jorg Ziegenspeck a český pedagóg Mojmír Važanský. Rozhodujúcou osobnosťou v pedagogike zážitku bol nemecký filozof a reformný pedagóg **Kurt Hahn** (1886- 1974). Bol to pedagóg s veľkým pedagogickým optimizmom, ktorý veril, že v každom človeku možno prebudiť dobro a rozvíjať ho učením. Venoval sa terapii a výchove zážitkom v podobe krátkodobých kurzov v prírode. Jeho výchovné metódy boli

<sup>35</sup> KRATOCHVÍLOVÁ, 2004. *Pedagogika voľného času*. Bratislava : Univerzita Komenského, s. 227

<sup>36</sup> VAŽANSKÝ, M. 2009. In ČINČERA, J.- KAPLÁNEK, M.- SÝKORA, J.(eds). S.19

<sup>37</sup> JIRÁSEK, 2004. *Zážitková pedagogika*. In Gymnasion. 2004, Vol. 1, pp. 6–16. Dostupné na: <http://www.artefiletika.cz/modules/articles/article.php?id=65>

založené na celistvom vývoji osobnosti, zameriaval sa na rovnako na rozvoj fyzickej i duševnej stránky jedinca. Ústrednou myšlienkou jeho výchovy bola *česť, rovnosť a prekonávanie samého seba*. Svoju koncepciu založil na nedostatkoch, ktorými trpela súdobá spoločnosť:

- nedostatok ľudskej účasti (solidarity, pripravenosti pomôcť)
- úpadok svedomitosti, starostlivosti,
- úpadok telesnej zdatnosti
- konzumný spôsob života, zážitky získavané nie vlastnou účasťou, ale cez médiá
- pokles iniciatívy...atď. (Kratochvílová, 2004, s. 229)

Pri práci s deťmi a mládežou využíval terapiu zážitku v podobe služby blíznym (chorým, starým, postihnutým), telesnej prípravy (zvyšovanie vlastnej vitality, objavovanie vlastných schopností a možností..), projektmi vysokých, ale dosiahnuteľných cieľov, expedícií (možnosť postarať sa o seba, iniciatíva, rozhodovanie, schopnosť prekonávať prekážky). **Dôraz kládol viac na proces a prežívanie úspechu ako na plnenie úloh.** Hahn vedel, že zážitky možno podporovať, vytvárať pre ne priaznivé podmienky a tým usmerňovať rozvoj osobnosti. Vo výchove zážitkom ide o celistvosť ľudskeho života a sociálnych vzťahov, aj vzťahov vo výchove, o sebarealizáciu a sociálnu zodpovednosť. Podstatu výchovy zážitkom vyjadruje základná téza:

*Srdce bije pre život a lásku      Ruka pracuje a koná      Rozum umožňuje učenie a riadenie*

Táto triáda predstavuje celostný prístup vo výchove zážitkom, čiže bezprostredné učenie srdcom, rukou a rozumom v skutočných situáciách, tvorivým riešením problémov, utváraním sociálnych vzťahov. Oproti schéme tradičného vyučovania- ktoré je založené na rozumovom učení a nemá priame prepojenie na emocionálnu sféru, možno povedať, že je mimo zážitkovú sféru. Hahn kládol dôraz na výchovu, ktorá bola postavená opačne, najskôr niečo prežiť, zažiť v činnosti a potom si to zracionalizovať a zapamätať. (Kratochvílová, 2004)

**Hlavným východiskom výchovy zážitkom** je vytváranie situácií, podmienok pre získanie intenzívneho zážitku, hľadanie riešení v neobvyklých situáciách, ktoré nás nútia premýšľať a hľadať ako prekonávať prekážky za spolupráce s inými. V týchto situáciách ľudia poznávajú samých seba i druhých, svoje možnosti i hranice a hlavne vlastné riešenia v situáciách, ktoré nemožno obísť, ktorým sa nemožno vyhnúť.

### 1.5.1.2 Zázitok v intenciách expresívnej výtvarnej výchovy

Zázitok, je pre umenie jeden z primárnych javov, s ktorým umelec počíta. Pre percipienta je zase zážitok popri snahe o pochopenie a odkrytie obsahu umeleckého diela, jedným z najdôležitejších prínosov výtvarného umenia. Aj keď sa zážitok v posledných rokoch úspešne ujal v rámci pedagogiky voľného času, v tradičnom výchovno-vzdelávacom procese sa však naň akosi pozabudlo, možno len nie je čas, nezabúdajme však, že zážitok je jeden z najvýznamnejších faktorov, ktorý ovplyvňuje názory, pohľad na svet, presvedčenie a motivačné činitele správania, či priamo správanie človeka a jeho hodnoty.

#### Fungovanie zážitku

Ako sme už uviedli, zážitok prichádza v určitej životnej situácii. Spôsob akým túto situáciu uchopujeme je u každého individuálny. Porozumieť a pochopiť situáciu, znamená zmocňovať sa jej významov, prikladať jej zodpovedajúce kritériá a rezonovať s jej atmosférou. Ako uvádza J. Slavík situácia je však ako celok veľmi zložitá a preto vo svojej úplnosti a komplexnosti zostáva človeku skrytá, neprístupná. Vydáva sa mu iba prostredníctvom **zážitku**, ten však selektívne postihuje iba určitú časť z mnohých situačných aspektov. Ďalej definuje zážitok ako: *vnímaný, prežívaný a zapamätateľný obsah nejakého úseku života*, ktorý pociťujeme ako určitý **významový celok**, ktorý má zmysel. Zážitok sme schopní popísať, alebo ho nejakým spôsobom sprítomniť, pričom vyjadrujeme z neho to, čo považujeme za dôležité. Napriek tomu, že situácia v ktorej sa ocitli viacerí účastníci je v podstate tou istou situáciou, každý ju vníma individuálne a odnáša si svoje jedinečné spomienky na to, čo sa udialo. Stáva sa preto, že dvaja ľudia, ktorí zažili tú istú situáciu ju budú opisovať úplne odlišne, každý z nich sa na základe osobného zážitku zameriava na iné stránky toho čo zažili. Na niektoré stránky situácie rozprávač kladie *zážitkový dôraz*, iné *zanedbáva*. Rovnaká situácia môže nastať pri vnímaní toho istého obrazu. Niektorí budú obraz psychologicky diagnostikovať, iní budú nachádzať výpoveď o živote zobrazených postáv, ďalší vnímateľ sa zameria predovšetkým na farebnosť obrazu. Spomínané rozdielne chápanie tej istej situácie potvrdzuje, že zážitok je *vnútorne komponovaný* do individuálne jedinečného celku, ktorý nazývame obraz situácie. Človek sa teda nastavuje na určité stránky situácie a iné si nevšíma. Toto individuálne nastavenie rozhoduje o tom, ako budeme situácii *rozumieť* i o tom ako budeme ňou *ovplyvnení*. Vplyv situácie na vnímanie, prežívanie a myslenie je aktérov sa nazýva **funkciou zážitku**.<sup>38</sup>

---

<sup>38</sup> SLAVÍK, J. 2001. s. 65

## Komponenty zážitku

- 1. Významový komponent zážitku.** Významový vzťah medzi situáciou a vedomím vnímame ako *invariantnosť (nemennosť)* daného predmetu vnímania, relatívne nezávislú na kontexte vnímania a na subjektívnom dojme. Je to tak preto, že k významu sa dokážeme vracat' ako k ustálenému, nemennému obsahu v rôznych zážitkových súvislostiach. Význam ja tá stránka zážitku, ktorou odpovedáme na otázku „čo to je?“ (kladíme ju smerom k nejakému znaku- napr. na obraze je nakreslená mačka, nezáleží na spôsobe ako je vyobrazená, má určitý všeobecný význam ako zvierat). Takýto všeobecne významový komponent zážitku *je interpretačne stály*. Pri rozpoznávaní (R) teda význam (V), predstavuje *relatívne úplnú interpretačnú zhodu* vo vnútri skupiny percipientov.
- 2. Konštruktívny komponent zážitku.** Je taká poznávaciat zameranosť percipienta, kedy potlačil záujem o denotát a jeho pozornosť je sústredená na *materiál, výstavbu a vnútorné usporiadanie objektu- znaku*. Tento komponent zážitku zohľadňuje nastavenosť percipienta na čistú formu, alebo jej spracovanie, v zmysle umeleckého spracovania. (zodpovedá jej otázka „Ako je to vytvorené?“, vzťahuje sa na tvarové a farebné štylizácie, na kompozíciu, faktúru atď. ) Všeobecne teda možno povedať, že je to *zameranie na tvarové, materiálové a skladbové kvality formy, ktoré majú vplyv na kvalitu poznávania a vypovedajú o kvalite tvorby*. Tento komponent je najvýznamnejším pri zaraďovaní umeleckej tvorby do slohov, štýlov, prúdov a hnutí.
- 3. Expresívny komponent zážitku.** Ide o *kvalitu* formy, znaku alebo symbolu, ide o spôsob jej výstavby a jej usporiadania. V reči sa prejavuje otázkou na autora, „ako si tu (prítomný)?“ „Pomocou symbolického sprostredkovateľa autor i recipient *vstupujú do spoločného obsahového rámca*.“ Recipient sa na chvíľu postaví na miesto autora a učí sa dívať jeho očami. To 'spoločné' v zážitku sa prejaví jednoducho v porozumení ľudskej situácie „toho druhého“. Je to odkaz na tvorivú situáciu autora, včlenený do expresívnej symbolickej formy. Recipient vníma symbolickú formu ako koncentrovanú výpoveď o človeku- autorovi, o jeho spôsobe vnímania sveta.
- 4. Zážitkovo-skúsenostný komponent zážitku.** Je výsledkom vplyvu významu a charakteru aktu, v ktorom význam figuruje. Je závislý na *špecifickom mentálnom stave vnútorného sveta vnímateľa*. Dôležité sa stávajú **apercepčné kontexty, subjektívne empatické dispozície a momentálne emočné stavy** vnímateľa. Aj napriek tomu, že je tento komponent tak zložito podmienený, je možné si ho subjektívne veľmi dobre uvedomovať a možno o ňom vypovedať za pomoci výrazov označujúcich emócie, zážitky a skúsenosti. Sprostredkovane vypovedá o *hodnotách*, v zážitku je pociťovaný ako *citový vplyv* objektu na subjekt a je vnímaný ako moment *vnútorného subjektívneho prežívania*. „ Z hľadiska

subjektu je zážitkový komponent svojim spôsobom 'najskutočnejším' komponentom zážitku, ktorý nemôže byť iluzívny, napríklad ako iluzívne klamy.“<sup>39</sup>

### 1.5.2 Tvorivosť

„Človek je bio-psycho-sociálna, prakticko-činná a tvorivá bytosť. Vďaka týmto hlavným určeniam človek pretvára, modifikuje a vytvára hodnoty sveta a svet hodnôt, v ktorom sa aj sám ako subjekt tohto procesu rozvíja, dotvára, zhodnocuje.“<sup>40</sup>

K pojmu tvorivosť možno pričleniť jeho z latinčiny odvodenú alternatívu- kreativita (creare-tvorivosť, rodiť). I keď niektorí autori uvádzajú medzi nimi menšie rozdiely, všeobecne sa oba pojmy často používajú ako synonymá. V úvode treba podotknúť, že definovať tvorivosť je pomerne náročné pre jej komplexnosť. Prejavuje sa vo všetkých oblastiach života, čo vylučuje i možnosť presného merania tejto funkcie. Tento fakt je dôvodom, prečo sa v literatúre v rámci tvorivosti stretávame s pomerne širokým spektrom jej odlišných definícií. Ďurič uvádza ako definíciu s najdlhšou tradíciou tú, ktorá považuje tvorivosť za elitnú vlastnosť talentovaných vyvolencov (umelcov, vedcov, vynálezcov)<sup>41</sup>. Možno povedať, že takéto chápanie tvorivosti dnes už možno považovať za pomerne zúžené až obmedzené. Komplementárnym by mohlo byť širšie chápanie tvorivosti ako schopnosti všetkých jedincov produkovať nové, originálne, autentické, hodnotné myšlienky, nápady, riešenia problémov, ktoré môžu vyústiť do vytvorenia konkrétnych nových, progresívnych produktov alebo koncepcií.

Stanovili sme si, že tvorivosti sú schopní všetci a určili sme si, že vznikajú produkty nové- originálne. Merítkom toho do akej miery možno nové produkty považovať za progresívne sa potom stáva určitá ich využiteľnosť. Zjavujú sa definície, ktoré artikulujú spoločenskú využiteľnosť, použitím termínu „spoločensky hodnotné produkty“, čo však vylučuje veľkú skupinu tvorivých produktov a takmer vylučuje tvorivosť detí (Ďurič 1991). Zelina a Zelinová v rámci svojej definície preto artikulujú využiteľnosť v širšej škále, keď uvádzajú: „Tvorivosť je taká interakcia subjektu s objektom, pri ktorej subjekt mení okolitý svet, vytvára nové, užitočné a pre subjekt, referenčnú skupinu alebo populáciu významné hodnoty.“<sup>42</sup>. Táto definícia už hovorí i o tom, že subjekt v rámci tvorivého procesu vstupuje do interakcie a mení okolitý svet. Ešte hlbšie sa snaží charakter tvorivého procesu vyjadriť Ulrich: „Schopnosť poznávať

<sup>39</sup> SLAVÍK, J. 2001.

<sup>40</sup> KUSIN, V.- SOLLÁROVÁ, E. 2002. s. 5

<sup>41</sup> ĎURIČ a KOL. 1991. *Pedagogická psychológia*. Bratislava : Jaspis. s. 126

<sup>42</sup> ZELINA, M- Zelinová, M.1990, citovaný podľa Zelinu 1996. *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*. Bratislava : IRIS, s. 189)

predmety v nových vzťahoch a originálnym spôsobom (originalita, nová kombinácia), zmysluplne ich používať novým spôsobom (flexibilita), vidieť nové problémy tam, kde zdanlivo nie sú (senzitivita), odchyľovať sa od obvyklých schém myslenia a neponímať nič ako pevné (premenlivosť) a vyvíjať z noriem vyplývajúce idey i proti prostrediu (nekonformnosť), ak sa to oplatí, nachádzať niečo nového, čo predstavuje obohatenie kultúry a spoločnosti.<sup>43</sup> Jeho definícia odhaľuje kreatívny proces pomerne presným výpočtom faktorov tvorivosti a čiastočne i charakteru tvorcu. Znovu sa však v závere definície uchýľuje k spoločensky, či kultúrne obohacujúcim produktom. Hlavsa zase pripomína aj spätné pôsobenie produktu- ktorý vzniká v tvorivom procese- na subjekt, keď tvorivosť definuje ako: „kvalitatívne zmeny v subjektívno-objektívnych vzťahoch, pri ktorých syntézou vonkajších vplyvov a vnútorných stavov dochádza k alternácii subjektu (prostredníctvom intenzívnej a špeciálnej činnosti) a ku vývinu kreatívnych situácií a produktov, ktoré sú nové, progresívne, hodnotné, užitočné, pravdivé a komunikateľné, čo spätne formuje vlastnosti subjektu.“<sup>44</sup> Lokšová a Lokša uvádzajú v rámci svojej východiskovej definícii tvorivosti v intenciách jej rozvoja, i to aký charakter by mali mať úlohy rozvíjajúce tvorivosť. „Tvorivosť je vytváranie pre subjekt (jedinca) alebo určitú skupinu nových, užitočných riešení a produktov a to pri úlohách, ktoré sú skôr heuristického (divergentného) ako algoritmického (konvergentného) typu.“<sup>45</sup> V predložených definíciách sa na tvorivosť nazerá z rôznych uhlov pohľadu, respektíve sa zameriava sa na isté aspekty tvorivého procesu alebo ide o snahu o komplexné definovanie. Napriek všeobecne evidentnému problému definovať tvorivosť, dospieť k viac menej celistvému pohľadu na kreativitu sme sa o to pokúsili. Z uvedených definícií by sme v snahe postihnúť tvorivosť čo najkomplexnejšie kompiláciou zostavili nasledujúcu definíciu. **V tvorivom procese dochádza k interakcii subjektu s objektom, kde subjekt uvádza predmety objektu do nových vzťahov a originálnym spôsobom ich používa, čím vznikajú pre subjekt, referenčnú skupinu alebo celú spoločnosť užitočné produkty. Tvorivý proces, ktorý umožňujú predovšetkým úlohy heuristického (divergentného) typu, spätne ovplyvňuje a formuje subjekt.**

Zelina uvádza štyri východiskové axiómy tvorivosti:

1. Tvorivý môže byť každý človek
2. Tvorivá činnosť sa môže prejavíť v každej činnosti, hoci nie každá činnosť poskytuje rovnaké možnosti pre tvorivosť

<sup>43</sup> ULRICH, 1987, citovaný podľa Nakonečného, 1995

<sup>44</sup> HLAVSA, 1985, citovaný podľa Zelinu, 1996, *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*. Bratislava : IRIS, s. 189

<sup>45</sup> LOKŠOVÁ, I- LOKŠA, J. 1999. Pozornosť, motivácia, relaxácia a tvorivosť detí vo škole. Praha : Portál, s. 113

3. Tvorivosť je cvičiteľná funkcia, dá sa rozvíjať
4. Tvorivosť je „ťažká práca“- človek musí najskôr veľa vedieť a mnoho premýšľať aby vytvoril nový, originálny a hodnotný produkt<sup>46</sup>

### Faktory tvorivosti

Čo je jadrom kreativity i to ako sa prejavuje, možno lepšie pochopiť definovaním základných faktorov tejto intelektovej schopnosti. Keď významný severoamerický psychológ J.P. Guilford, ktorý ako prvý upozornil na význam tvorivého myslenia, hľadal faktory, ktoré sú základom psychickej činnosti pri intelektových procesoch, vytvoril trojrozmerný model štruktúry nášho intelektu. Dal mu podobu kvádra, kde každá z troch hrán zastupuje jednu časť intelektových schopností, tie týmto usporiadal do troch dimenzií: *operácie, obsahy a produkty*. Kombináciami týchto faktorov vzniká 120 odlišných intelektových schopností. Nie všetky sú však preskúmané. Medzi základné faktory tvorivosti patria: fluencia, flexibilita, originalita, elaborácia, redefinícia, senzibilita.

- Pod **fluenciou** rozumieme schopnosť pohotovo a ľahko vytvoriť čo najviac psychických produktov určitého druhu, môžu to byť slová, obrázky, symboly, pri číselnej fluencii matematické príklady. Podľa toho aké produkty vytvárame rozlišujeme fluenciu slovnú, figurálnu, číselnú, asociačnú, expresívnu, ideačnú.
- **Flexibilita** je schopnosť prekonať myšlienkovú zameranosť a flexibilne vytvárať nové, rôznorodé riešenia problémov, používať produkty nezvyčajným spôsobom. Pre flexibilitu je nevyhnutné „zabudnúť“ na klasické postupy, či tradične využívané riešenia, oslobodiť sa od nich a hľadať úplne iné, nové a rôznorodé možnosti.
- **Originalita** je schopnosť vytvárať nové, dôvtipné, inovatívne a nie bežné produkty. Je to jeden z principiálnych faktorov tvorivosti, dochádza k tvorbe originálnych produktov pomocou originálneho tvorivého procesu riešenia. Pričom je dôležitý nie len výsledný originálny produkt, ale aj originálny spôsob riešenia, ktorým sa k produktu dospelo.
- **Senzitivita** je to citlivosť na problémy. Prejavuje sa v schopnosti všimnúť si problém tam, kde si to iní bežne nevšimnú. Niektorí na problémy citliví ľudia môžu zo zadania úlohy, ktorú treba vyriešiť, hneď vyvodit', že nie je riešiteľná. Citlivosť na problémy, je citlivosť na malé detaily, ktoré môžu byť pri riešení problému dôležité.
- **Redefinícia** iným slovom reštrukturalizácia, či znovu formulovanie, znamená schopnosť zmeniť význam a použitie predmetov, prípadne ich častí a následne ich použiť iným spôsobom. Môže sa prejavovať vo viacerých dimenziách, od pragmatickej, kedy ide

---

<sup>46</sup> ZELINA, M. 1996, s. 189

o skutočné predmety a ich nové využitie, ale aj trebárs v rovine sémantickej usporiadanie skupiny zadaných slov, tak aby z nich vznikol kontinuálny príbeh.

- **Elaborácia** rozumieme ňou schopnosť vypracovať detaily riešenia, tak aby prišlo ku skompletizovaniu celku, či konkrétneho plánu. V úlohe máme zadaný len počiatok a záver a treba vypracovať celý postup, aby sme sa dostali od úvodu k záveru.<sup>47</sup>

V rámci tvorivého prístupu rozoznávame c oblasti využiteľnosti produktov tvorivosti dva stupne tvorivosti:

### 1. Objektívna tvorivosť

### 2. Subjektívna tvorivosť

1. Objektívna tvorivosť, znamená tvorivý prínos využiteľný pre spoločnosť. Jej výsledkom sú produkty všeobecne užitočné a prospešné pre celú spoločnosť.
2. Subjektívna tvorivosť je charakteristická tvorivým prínosom na úrovni jedinca, alebo referenčnej skupiny, ktorá jeho tvorivosť môže uplatniť. Vo celkovom kontexte, však ide o prínos, ktorý buď už bol spoločnosťou zaznamenaný, alebo pre je fungovanie nemá žiaden významný efekt a prínos.

Zelina (1996) hovorí o troch **úrovniah** tvorivosti, ktoré vymedzuje na základe užitočnosti pre určitý referenčný rámec ľudskej spoločnosti. *Najnižší* stupeň sú produkty, ktoré sú užitočné iba pre samotný subjekt, nazývame to subjektívnou tvorivosťou. *Vyššia tvorivosť* je charakterizovaná takým produktom, ktorí uzná určitá skupina ľudí, Zelina uvádza rozpätie 30 až 100 ľudí. Tretí stupeň je *ešte vyšší* a znamená uznanie na úrovni národa, spoločnosti. *Najvyššia tvorivosť* sú produkty uznávané v celosvetovom meradle.

## Umelecká tvorba a jej špecifiká

Ako sme už spomenuli tvorivosť je ľudská schopnosť, ktorá sa prejavuje vo všetkých oblastiach ľudského života. O výtvarnej umeleckej tvorbe možno preto povedať, že využíva túto schopnosť špecifickým spôsobom. V. Kusin a E. Sollárová vymedzujú umeleckú tvorbu, ktorá popri vedeckej a technickej tvorbe má predovšetkým emocionálne určenie, zatiaľ čo, vedecká tvorba má racionálne a technická prakticko-inštrumentálne určenie. V podrobnejšej analýze sa od autorov dozvedáme, že umelecká tvorba má v najvšeobecnejších súvislostiach cieľavedome a komplexne pôsobiť na duchovný a sprostredkovane i na prakticko-činný potenciál osobnosti

---

<sup>47</sup> ĎURIČ a KOL. 1991. *Pedagogická psychológia*. Bratislava : Jaspis. s. 129-133



človeka. Duchovným potenciálom osobnosti sa mienia intelektuálne, mravné, estetické, vôľové a citové danosti, ktoré však možno formovať a rozvíjať len celým komplexom funkcií umeleckej tvorby. Medzi funkcie umeleckej tvorby autori zaraďujú:

- a) poznávaciu funkciu
- b) komunikatívnu
- c) axiologickú funkciu

**Poznávaciu funkciu** v umeleckej tvorbe nie je možné stotožniť s tou istou funkciou vo vede. Súčasťou umeleckej tvorby je istá dávka subjektivity závislá od miery individuálneho, umeleckého pretavenia reality umelcom. Miera umelcových modifikácií (odklonu od reality) závisí od miery jeho **tvorivého potenciálu**, ktorý pramení z jeho pohľadu na skutočnosť, autor využíva akýsi svoj subjektívny, individuálny vzorec. Hovoríme o tzv. „umeleckej pravde“, ktorá nám sprostredkúva umelcovo poznanie, jeho výpoveď o svete. Jeho pravda má charakter skrytých, zašifrovaných súvislostí o ktorých nevypovedá priamo, ale s istou dávkou tajuplného, často až spirituálneho a enigmatického náboja.

**Komunikatívna funkcia**- umelecká tvorba je spôsobom prenosu informácií. Tento transfer informácií môže prebiehať:

- v prítomnosti. Reakciou na tvorbu môže byť spätná väzba, vzhľadom k tomu, že prebieha v prítomnosti, kedy existuje možnosť, že na aktuálne otázky, ktorými sa umelec zoberá môže reagovať (laická i odborná verejnosť)
- naprieč históriou - umelecké dielo sprostredkúva poznatky, spôsob a formu vnímania sveta medzi ľuďmi navzájom, z generácie na generáciu až po najširší kontext, z jednej epochy po ďalšie. „...umelecká výpoveď (informácia, poznatok spredmetnený v umeleckom diele) o svete realizovaná s pozíciou maximálne možnej prítomnosti požiadavky tvoríť „podľa zákonov krásy“ nadobúda charakter trvalej hodnoty, akejsi nadčasovosti a preto aj spája (a zároveň distribuuje) v rôznych časopriestorových súvislostiach sa konštituujujúce umelecké idey, myšlienky, emócie, psychiku ľudí, ich svetonázorové postoje...atď.“<sup>48</sup>

**Axiologická funkcia.** Hodnotovú funkciu umenia odráža najmä individuálno-osobnostná zrelosť a svojráznosť autora- umeleckého majstra. Ten nám prostredníctvom umeleckej formy odovzdáva svoj umocnený hodnotový postoj. Ako sa vyjadruje V. Kusin a E. Sollárová hodnotová funkcia predstavuje jednu z neodmysliteľných aktivizujúcich foriem kultivácie duchovného potenciálu osobnosti a formovania zmyslu pre hodnoty. Ďalšími hodnotovým

---

<sup>48</sup> KUSIN, V.- SOLLÁROVÁ, E. 2002. *Ľudská tvorivosť*. Nitra : UKF Nitra 2002, s. 99

aspektom umeleckého diela je, že: „mobilizuje človeka na permanentnú konfrontáciu toho, čo uznáva, s tým, čo zamietá, čo je spoločensky aj individuálno-osobnostne funkčné, s tým, čo je mŕtve, sterilné, atď.“<sup>49</sup>

Umeleckú tvorbu je možné definovať ako tvorivý akt, ktorý vzniká aktivizáciou fyzických a duchovných schopností tvorcu (umelca), s predpokladom, že tvorca aktu disponuje sumou tvorivých schopností (talentom) ako najvyšším možným stupňom nadania pre určitý umelecký druh. Výsledkom jeho usmerňovanej a cieľavedomej činnosti sa stáva umelecké dielo, ktoré je vo svojej podstate *definíciou tvorcu*. Pod umeleckou tvorbou teda rozumieme subjektívne, špecificky stvárnený a modifikovaný odraz skutočnosti, ktorý autor sprístupňuje ľudskému estetickému vedomiu. Spôsob umeleckého spracovania sa stáva podnetom k aktivácii duchovného potenciálu recipientov, komunikujúcich s daným dielom.<sup>50</sup>

### 1.5.3 Imaginácia

Bližšie sprac. v časti II. Arteterapia

### 1.5.4 Motivácia

Motivácia je hybnou silou konania človeka. Tento fakt z nej robí jeden z najvýznamnejších faktorov výchovy všeobecne, podobne ako aj školskej úspešnosti. Je taktiež základnou podmienkou pre rozvoj tvorivosti, nadania a schopností jedinca. Ako uvádza J. Lokša a I. Lokšová<sup>51</sup> adekvátne využívanie vnútornej a vonkajšej motivácie je základom pozitívneho rozvoja osobnosti. V diele M. Zelina sa zase dozvedáme, že: „analýza životopisov slávnych ľudí ukázala, že ich hlavným spoločným znakom bola veľká **pracovitosť, vytrvalosť, veľká snaha a túžba niečo dosiahnuť, zaujatosť vecou až fanatizmus, rozvinuté záujmy, neuspokojovanie sa so samým sebou, so súčasným stavom vecí**“<sup>52</sup>. Je pomerne náročné definovať motiváciu.

M. Zelina sa vyjadruje, že „**motiváciu chápeme ako súhrn činiteľov, ktoré vyvolávajú usmerňujú, udržiavajú a zacieľujú ľudskú aktivitu.**“<sup>53</sup>

Lokša a I. Lokšová sa prikláňajú podobne ako viaceri autori k definícii motivácie ako: „**súhrnu činiteľov, ktoré podnecujú, energizujú a riadia priebeh chovania človeka a jeho prežívanie vo vzťahoch k okolitému svetu a k sebe samému.**“<sup>54</sup>

<sup>49</sup> KUSIN, V.- SOLLÁROVÁ, E. 2002, ibid. s.99

<sup>50</sup> KUSIN, V.- SOLLÁROVÁ, E. 2002, ibid. s. 101-102

<sup>51</sup> LOKŠOVÁ, I- LOKŠA, J. 1999. S. 9

<sup>52</sup> ZELINA, M. 1996, s.71

<sup>53</sup> ZELINA, M. 1996, ibid s.71

Pohľad J. Boroša motiváciu odráža nasledovné všeobecné zhrnutie: „*pod pojmom motivácia sa rozumejú všetky individu alebo skupine pripisované pochody, ktoré vysvetľujú alebo robia zrozumiteľným jeho správanie.*“<sup>55</sup>

Prvé dve definície sú v podstate podobné, podstatu motivácie vidia v činiteľoch, ktoré sú aktivačnou, hybnou a udržiavajúcou silou ľudskej aktivity a správania sa. Posledná definícia spätne explikuje, prečo k takému, či onakému správaniu prišlo. Pod motiváciou sa potom rozumie popud, ktorý výsledné správanie spôsobil. Z nasledujúcich tvrdení možno vyvodit', že motivácia **je to, čo nás poháňa a udržuje v našich aktivitách, v našom správaní, je však i tým, čo naše aktivity a správanie spätne vysvetľuje a robí ich zrozumiteľným.**

„*Motív vzniká vtedy, ak je vzbudená (aktualizovaná) potreba. Je to dôvod, kvôli ktorému človek začína jednat' určitým spôsobom.*“<sup>56</sup>

Základné body štruktúry motivácie tvoria psychologické pojmy: potreba, postoj vôľa. **Aktivizačnú úroveň** zvyrazňujú pojmy: potreba, pud, potenciálna hodnota a snaha. **Úroveň smerovosti:** postoj, záujem, hodnotová orientácia a životná cesta.

**Úroveň cieľovosti:** vôľa, presvedčenie, svetonázor, aspirácie.

**Aktivácia-** znamená prechod jednotlivca do stavu činnosti. Motivácia má veľmi blízko k citom človeka. City sú motorom pre ľudskú motiváciu a vyúsťujú do **hodnotových systémov osobnosti.**

Jednou z najvýznamnejších osobností v oblasti teórie motivácie je A. Maslow. Ten rozdelil motiváciu do 5 stupňov a to od najjednoduchších motivačných síl až po najzložitejšie motivačné sily.

- Fyziologické potreby
- Potreba istoty
- Potreba lásky a priateľstva
- Potreba sebahodnotenia
- Potreba sebaaktualizácie

Základným stupňom, ktorý nás determinuje sú **fyziologické potreby**, kam patrí: kyslík, pitie, jedlo, spánok, primeraná teplota, sex a sloboda pohybu. Fyziologické potreby sú primárne, bez naplnenia fyziologických potrieb nie je možné naplňat' ostatné potreby. Sú v tejto hierarchii potrieb najlimitujúcejšie.

---

<sup>54</sup> LOKŠOVÁ, I- LOKŠA, J. 1999, ibid s.11

<sup>55</sup> BOROŠ, 2001. *Základy sociálnej psychológie*. Bratislava : IRIS, s. 98

<sup>56</sup> LOKŠOVÁ, I- LOKŠA, J. 1999. Ibid, s.13

**Potreba istoty-** je to už potreba psychická. Znamená potrebu stability v neustále meniacom sa svete. Sú to istoty zakotvené v rodičoch, domove, v tom, že sa máme o koho oprieť.

**Potreba lásky a priateľstva-** je to potreba, ktorá znamená viac ako sexuálne spojenie, ide o potrebu dávať iným ľuďom byť schopný prijímať priateľstvo iných. Je to čisto psychologická potreba. Vyžaduje zrelosť citovej sféry osobnosti.

**Potreba sebahodnotenia-** vyjadruje potrebu sebaúcty, váženía si samého seba, rešpektu voči vlastnej osobe. Patrí sem aj potreba úspechu, potreba moci a sily. Zdravý jedinec sa teší rešpektu iných a má primeraný pocit vlastnej hodnoty a sebaúcty.

**Potreby sebaaktualizácie-** predpokladom tejto potreby je uspokojenie základných fyziologických a psychických potrieb. Sebaaktualizujúci ľudia vyspelí, ľudskí, využívajú svoje schopnosti pozitívne a hlavne sú motivovaní progresívnymi hodnotami.

Viacero autorov uvádza 3 vonkajšie zdroje z ktorých pramení motivácia v školskej, ale možno povedať aj mimoškolskej výchovno-vzdelávacej činnosti:

- a) **poznávacie potreby-** procesy poznávania a získavania nových poznatkov
- b) **sociálne potreby** – potreby v oblasti utvárania sociálnych vzťahov (potreba pozitívnych vzťahov, potreba sociálneho vplyvu- prestíže)
- c) **výkonové potreby-** úrovne náročnosti úloh, ktoré sa na dieťa kladú

**Úlohou vychovávateľa** je pristupovať k motivovaniu nasledovne:

- a) projektovať činnosť s deťmi tak, aby sa aktualizovali vyvolávali **poznávacie potreby**
- b) ovplyvňovať klímu v skupine tak, aby sa viac presadzoval demokratický štýl výchovy, vyučovania, skupinové formy práce, **humanistické sociálne vzťahy**
- c) voliť také spôsoby odmeňovania a povzbudzovania, aby sa využívala **sila** odmien a sila **individuálneho vzťahového rámca.**

Motivácia správania sa človeka môže vychádzať z **vnútorných stimulov** (potrieb človeka), z **vonkajších popudov** (incentív). Keď sa vzbudí potreba vzniká **motív-** dôvod, pre ktorý sa človek začína správať určitým spôsobom. Motívy sa vytvárajú vo vzájomnej interakcii potrieb a incentív. Motívom môže byť všetko, čo človeka aktivizuje, čo je bezprostrednou príčinou činnosti alebo konania.

**1. Vnútorná motivácia-** nastáva vtedy, ak jedinec vykonáva určitú činnosť iba kvôli nej samotnej, bez toho, aby očakával akýkoľvek vonkajší podnet, ocenenie, pochvalu alebo odmenu. Dieťa s vnútornou motiváciou vykonáva činnosti, rado, ochotne, pretože ho to teší a výsledok jeho činnosti ho uspokojuje. Vo svojej podstate je vnútorná motivácia hlbšia,

vychádza z vnútra motivovaného a zväčša je spojená i s dosiahnutím lepších výsledkov. V školskom systéme spravidla žiaci s vnútornou motiváciou dosahujú lepšie výsledky ako tí, ktorí sú motivovaní z vonka.

**2. Vonkajšia motivácia-** je to situácia, keď sa jednotlivec neučí z vlastného záujmu, ale pod vplyvom vonkajších motivačných činiteľov. Chovanie motivované nejakými vonkajšími činiteľmi je vo svojej podstate **inštrumentálne-** je nástrojom pre dosiahnutie určitých vonkajších motivačných činiteľov, napríklad odmeny.<sup>57</sup>

Význam motivácie pre úspech akejkoľvek činnosti, či vôbec pre iniciáciu akejkoľvek teda i tvorivej činnosti, je principiálny. Vo výchovnom procese má preto motivácia a spôsob jej realizácie bezpochybné primárne miesto. Úspech tvorivého zadania, výsledok tvorivej výtvarnej činnosti je priamo závislý do pedagogického majstrovstva každého učiteľa, či vychovávateľa. Schopnosť vhodne motivovať patrí k základnej výbave pedagogických kompetencií.

### 1.5.5 Komunikácia

Človek je typický tým, že je spoločenskou bytosťou. To znamená, že žije medzi ľuďmi, komunikuje s nimi, je od nich závislý a nedokáže, ba ani nemôže žiť sám. V rámci jeho vzťahov s inými ľuďmi ho možno označiť komunikujúcou bytosťou. Zjednodušené chápanie komunikácie je jej poňatie ako *procesu dorozumievania sa*. V tomto význame ide o vzájomné vymieňanie si informácií medzi vysielateľom, expedientom (hovoriacim) a percipientom (príjmateľom) v rámci spoločenského styku. Vysielateľ a príjemca sú komunikujúce osoby. Vysielateľ odovzdáva svoje myšlienky a informácie vo forme správy, ktorá má svoj obsah. Správa ďalej prechádza kanálom k príjemcovi. Pre komunikáciu je dôležitá aj spätná väzba (odpoveď, úsmev ...). Na jej základe môže vysielateľ kontrolovať ako príjemca pochopil obsah komunikácie. Predpokladom komunikácie je aj zodpovedajúci komunikačný postoj, to znamená ochota byť vysielateľom a príjemcom. Ako však uvádza Z. Vybíral pôvodné chápanie komunikácie malo širšiu platformu. V rámci pôvodu slova latinské „communicatio“ znamenalo *spoločné zúčastnenie* a „communicare“ *robiť niečo spoločným, spoločne niečo zdieľať*. Z etymologických dôvodov sa v rámci psychológie nachádzajú prúdy, ktoré chápu komunikáciu širšie, čiže ako priateľstvo ľudí a spoločné podieľanie sa na nejakej činnosti vo vzájomnom kontakte, komunikačnou výmenou sa rozumie ako *odovzdávanie* tak i *zdieľanie*. „Zdieľanie vyjadruje, ako je odovzdávanie prežívané, aké emočné zaujatie a intenzitu emócií odovzdávanie

---

<sup>57</sup> LOKŠOVÁ, I- LOKŠA, J. 1999, s.15

vzbudzuje. Týka sa všetkých zúčastnených ... Zdieľanie neznamená prijatie... môže prebiehať i vtedy, keď s odovzdávajúcim nesúhlasíme.“<sup>58</sup>

Z. Vybíral rozlišuje chápanie komunikačných kompetencií v rovine psycholingvistickej: človek pozná a ovláda systém znakov, rozumie pravidlám jeho kombinatoriky, vie ho správne používať, ale rozozná tiež, ak systém nie je použitý správne. V psychologickom chápaní je za kompetentného považovaný ten, kto disponuje sumou znalostí, má dostatok informácií a vie ich využiť. Autor tiež upozorňuje na fakt, že kompetencia nie je len technická záležitosť, ktorá spočíva vo vybavenosti, rýchlosti a schopnosti vyberať kódy, ovplyvňuje ju tiež **sebapojatie** a **sebavedomie**, ktoré ju môže zvyšovať, či znižovať. Vlastnú kompetenciu totiž posudzuje každý z nás sám, ak je našou skúsenosťou, že sme v rámci komunikačných výmen boli dostatočne akceptovaný inými účastníkmi, naše sebahodnotenie sa spevňuje. Naopak neprijatie alebo zosmiešnenie názorov naše sebahodnotenie a a sebapojatie poškodzuje.<sup>59</sup>

### **Pedagogická komunikácia**

„Pedagogická komunikácia je špecifickým druhom sociálnej komunikácie. Jej špecifickosť je daná jej funkciou, rolami, ktoré v nej komunikujúci zaujímajú a prostredím, v ktorom sa uskutočňuje“.<sup>60</sup> Hlavnou funkciou pedagogickej komunikácie je vychovávať a vzdelávať.

1. Pedagogická komunikácia sa uskutočňuje medzi účastníkmi výchovno-vzdelávacieho procesu. Títo účastníci sa delia na dve skupiny. Do prvej skupiny patrí učiteľ - vychovávateľ, ale aj autor učebnice, učebného textu, ktorý nie je prítomný osobne, ale informácie sprostredkúva pomocou textu, alebo obrazu. Do tejto skupiny patria i rodičia, ktorí vystupujú voči dieťaťu v role pedagóga. Ich rola oživa prostredníctvom komunikácie. Do druhej skupiny patrí žiak - študent.
2. Pedagogická komunikácia je výmena informácií.
3. Pedagogická komunikácia slúži na dosiahnutie výchovno - vzdelávacích cieľov.
4. Pedagogické informácie sa sprostredkujú verbálnymi a neverbálnymi prostriedkami.
5. Pedagogická komunikácia sa riadi pravidlami
6. Pedagogická komunikácia má svoje priestorové a časové dimenzie

---

<sup>58</sup> VYHNÁLKOVÁ, 1996, citovaná podľa VYBÍRALA, Z. 2005, *Psychologie komunikace*. Praha : Portál s. 26

<sup>59</sup> VYBÍRAL, Z. 2005. *Psychologie komunikace*. Praha : Portál, s. 32

<sup>60</sup> GAVORA, P. a kol. 1988. *Pedagogická komunikácia v základnej škole*. Bratislava : SPN

## Druhy komunikácie

**Neverbálna /nonverbálna/ komunikácia** je neoddeliteľnou súčasťou pedagogickej komunikácie a má v nej špecifickú funkciu. Zahŕňa druh komunikácie prostredníctvom neslovných, mimojazykových znakov. Táto komunikácia je mnohokrát účinnejšia ako slovo. Pri akomkoľvek verbálnom prejave sú vždy prítomné i neverbálne a paralingvistické prvky. Prostredníctvom neverbálnych prejavov človek upozorňuje na svoje potreby už od začiatku svojho života, v prvých kontaktoch s okolitým svetom. Viaceré výskumy ukázali, že zo 100% aktov komunikácie 55% tvoria mimické prejavy, 38% akustické nejazykové prejavy a len 7% tvorí reč. V prípade, že neverbálny prejav je v protiklade k verbálnemu prejavu, príjemca sa prikloní k neverbálnemu obsahu informácie. Každý verbálny prejav sprevádza určitý neverbálny prejav, hoci si to často ani neuvedomujeme. V rámci nonverbálnej komunikácie hovoríme o **mimike**. Boroš uvádza tiež výsledky výskumov, ktoré dokázali tiež význam **proxemiky**, **haptiky** a **gestiky**<sup>61</sup>.

J. Baláž uvádza v rámci nonverbálnej komunikácie niekoľko ďalších poddruhov, kam patrí:

- Pohybová komunikácia (mimika, gestikulácia, pohyby a postoje, chovanie)
- Zraková komunikácia (hra pohľadu)
- Komunikácia umením (spevom, hudbou, výtvarným umením...atď.)
- Komunikácia posunková (sú to umele vytvorené posunky, ktoré využívame popri tých bežných)
- Komunikácia človek- stroj
- Komunikácia čuchová (patrí medzi menej spomínané, napriek tomu, že človek nemá také čuchové schopnosti ako zvieratá, dokáže prostredníctvom čuchu veľa zistiť)<sup>62</sup>

**Verbálna komunikácia.** „Všeobecne sa uznáva, že reč je vývojovo najvyššou, fylogeneticky i ontogeneticky najvyspelejšou formou sociálnej komunikácie. Oproti neverbálnym formám komunikácie má reč menšiu schopnosť vyjadrovať emócie, city a vzájomné vzťahy medzi ľuďmi. Na druhej strane má reč možnosti, ktoré neverbálne formy komunikácie nemajú. Má možnosti najpresnejšie určiť predmet rozhovoru, to čo si chceme povedať“. Kvalitu ústnych prejavov výrazne ovplyvňuje i schopnosť učiteľa meniť hlas v rozličných stupňoch sily, výšky i zafarbenia. Moduláciou hlasu môže dosiahnuť lepšie výchovno-vzdelávacie výsledky. Jej

---

<sup>61</sup> BOROŠ, J. 2001. s. 203- 210. V rámci nonverbálnej komunikácie uvádza výsledky viacerých výskumov a podrobnejšie sa venuje haptike (reči dotykov), pantomimike (posturoológia, kinetika) ako aj gestike a reči zovňajšku.

<sup>62</sup> BALÁŽ, J. 1988. *Interpersonálna komunikácia a jej poruchy*. Bratislava : SPN, s. 9-10

správnym používaním obsah hovorenej reči zvyrazňuje a umocňuje, dodáva mu emocionálny náboj.

**Extrasenzoriálna (mimozmyslová) komunikácia** - ide o komunikáciu na základe mimozmyslového vnímania. Ide o typ komunikácie ktorá doposiaľ nie je dobre prebádaná. Patria sem javy ako telepatia, telekinéza, bioenergotransfer.

Každá komunikácia má svoj účel alebo tiež zmysel, ide o funkciu, ktorú komunikácia plní. Medzi päť hlavných funkcií, ktoré komunikácia plní, patrí podľa Z. Vybírala:

- Informovať- predať správu, doplniť inú, oznámiť, ohlásiť. *Informatívnu funkciu* využívame vo výtvarnej edukácii keď sprostredkovávame žiakom základné informácie o umeleckých dielach, autoroch, základné črty umelckých štýlov v rámci dejín umenia, atď.
- Inštruovať- naviesť, zasvätiť, naučiť, dať recept. *Inštruktážna funkcia* a v rámci výtvarnej edukácii využíva pri vysvetľovaní postupu pri použití tej ktorej techniky alebo technologického postupu.
- Presvedčiť- aby adresát zmenil názor, snaha ovplyvniť, zmanipulovať. *Persuazívna funkcia* je použiteľná v rámci doskusie na rôzne filozoficko-umelecké témy. Predovšetkým súčasné umenie vo svojom pluralitnom prejave je podnetom k významným diskusiám.
- Vyjednať, dohovoriť sa- riešiť a vyriešiť, dospieť k dohode. *Vyjednávacia alebo operatívna funkcia*, je ju možné použiť v prípade heuristického, či problémového vyučovania, kde v rámci skupín môže byť úloha stanovená tak, že je nevyhnutné vzájomným presvedčaním dospieť ku konsenzu. Podobný zámer môže mať i zadanie skupinovej výtvarnej práce, kde si jednotlivé zložky kompozície musia jednotlivci vybojovať vyjednávaním.
- Pobaviť- rozveseliť druhého, sám seba, rozptýliť sa. *Zábavnou funkciou* sa manifestujú niektoré umelecké diela, ktoré parodujú alebo ironizujú nejakú udalosť, či ľudskú črtu ap.

Autor (ibid.) ďalej dodáva, že existujú ľudia, ktorí sa viac ako na obsah zamerajú na formu komunikácie, v ich vystupovaní potom možno pozorovať manieru, prílišnú zdvorilosť, či spisovnosť.

Rozdelenie komunikácie vo vzťahu k cieľom, ktoré komunikáciou sledujeme uvádza Farkašová nasledovne:

- **Informovanie.** Ide o poskytnutie potrebných informácií druhým.
- **Prikazovanie.** Patrí sem úsilie zmeniť správanie druhých, ovplyvniť ho.



- **Motivovanie.** Patrí sem motivovanie, presvedčanie, povzbudzovanie, ktorými sa sleduje určitá zmena v správaní ľudí
- **Vyhľadávanie.** Poskytuje sa možnosť ľuďom, aby vyjadrili svoje názory, postoje, mienky, stanoviská. Je možné klást' vhodne volené otázky, aby sa podnietilo rozprávanie, alebo len jednoducho mlčať a nechať priestor pre rozprávanie iných<sup>63</sup>

### **Komunikácia vo vizuálnom svete**

*„Slovník živého jazyka je nemenný, hoci podlieha neustálym zmenám: slová miznú a zomierajú, nové vznikajú, preberajú sa cudzie slová. Napriek tomu sa gramatika v umení zdá mnohým príliš nebezpečná.“<sup>64</sup>*

Existenciou univerzálnej gramatiky vizuálnych foriem sa zaoberá B. Šupšáková (2004). Z jej diela sa dozvedáme, že tak ako lingvisti museli charakterizovať gramatiku rôznych jazykov, tak isto by mal byť popísaná vizuálna inteligencia evidentná vo veľkých dielach. Kladie si otázky, či je vôbec možné izolovať univerzálne prvky z množstva foriem figuratívneho umenia, a či univerzálnu gramatiku vizuálnych foriem je možné rozoznať a identifikovať. Podľa Kandinského sú všetky obrazy výsledkom vzájomného pôsobenia medzi bodom, líniou a plochou, ktoré považuje za samostatné subjekty, tzv. základné elementy. Vytvoril tak gramatiku vizuálnych foriem, kde okrem elementárnych prvkov zaraďuje tiež farbu.

Šupšáková označuje vizuálnym čítaním *„aktívny proces učenia, ktorý prebieha nepretržite, pričom rozhodujúcim faktorom je kvalita videnia, pretože ono podmieňuje vizuálnu (výtvarnú) tvorbu. Ide o aktívny proces spôsobu prijímania informácií, ktorý vyžaduje vlastné uvažovanie jedinca, ale i uplatnenie princípov tvorivosti a fantázie.“<sup>65</sup>*

Pri vizuálnom vnímaní ide nielen o priame vnímanie grafických figúr vyjavených pred našim zrakom, ale tiež o istú schopnosť tvoriť, objavovať, predstavovať si veci neprítomné, alebo nepriamo naznačené, kombinovať predstavy a vytvárať obrazy. Ide o značne kreatívny proces. Schopnosť komunikácie v tomto význame majú teda tí jedinci, ktorí sú schopní porozumieť grafickým figúram, ich usporiadaniu a vzájomným vzťahom ako aj ďalším významom, ktoré spojenie jednotlivých figúr v umeleckom diele prináša, alebo len naznačuje. Poznanie vizuálneho jazyka ako i primeraná schopnosť reflexie a imaginácie sa potom stávajú podkladom k patričnému pochopeniu vizuálneho obrazu a schopnosti reagovať na jeho význam, čiže nadviazať komunikáciu s autorom.

<sup>63</sup> FARKAŠOVÁ, 1994, citovaná podľa J. BOROŠA J., 2001, s. 185

<sup>64</sup> KANDINSKIJ, 2000, citovaný podľa ŠUPŠÁKOVEJ 2004, s. 23

<sup>65</sup> ŠUPŠÁKOVÁ, B. 2004, s. 31

„Analogicky je obraz vyjadrením seba samého. Vizuálnym spôsobom dokáže zachytiť vnútorný život mysle a vďaka alternatívnemu, vizuálnemu jazyku dať mu hmotnú formu- skrátka urobí vnútorné myšlienky viditeľnými.“<sup>66</sup>

### 1.5.6 Priestorová inteligencia

Názov priestorová inteligencia vznikol vďaka dielu významného amerického psychológa Howarda Gardnera. Je potrebné však upozorniť, že už jeden z prvých psychometrikov L. L. Thurstone v svojich dielach (1938, 1947) upozorňuje na priestorové schopnosti, ktoré mali svoje miesto v jeho teórii siedmich primárnych faktorov intelektu. Rovnako aj mnoho ďalších psychológov pracujúcich s testami inteligencie prispelo k záverom Thurstonea o tom, že priestorové schopnosti sa od ostatného myslenia odlišujú. Priestorová inteligencia má v Gardnerovom triedení rôznych intelligenčných schopností charakter tých prejavov, ktoré sú spojené s priestorovým videním, so schopnosťou orientovať sa vo svete obrazov ako aj schopnosťami, ktoré nazývame umelecké. K porozumeniu celej problematiky nám poslúži stať, ktorá nás informuje o diele H. Gardnera<sup>67</sup>.

### Gardnerova teória viacerých inteligencií

Gardner je americký psychológ, vedec, ktorý sa venuje výskumnej práci v oblasti vývinovej psychológii v jej širšom kontexte. Svojou vedeckou prácou sa zapojil do projektu *Ľudský potenciál*, čo bol štvorročný projekt spolupráce špičkových vedcov z rôznych príbuzných odborov (genetika, psychológia, neurobiológia, história a filozofia, antropológia...a ďalšie). Problematika ktorej sa venoval v tomto výskume, ale aj v ďalších výskumných prácach ho priviedla ku koncepcii rôznych inteligencií. V posledných rokoch sa venuje možnostiam praktického využitia teórie viacnásobnej inteligencie ako aj efektívnemu diagnostikovaníu jednotlivých intelligenčných profilov.

Názory a výskumy Howarda Gardnera vychádzajú z predpokladu, že význam slova inteligencia, tak ako ho ľudia zvyčajne vnímajú- ako jedinú všeobecnú schopnosť, ktorou je viac alebo menej obdarená každá ľudská bytosť- je definíciou značne obmedzenou. Rovnako aj spôsoby jej merania naznačujú, že takéto ponímanie inteligencie neobsahuje všetky ľudské schopnosti, ktoré sa menia v závislosti od geografickej polohy, kultúry, sociálneho postavenia...atď. Tvrdil, že pokiaľ máme obsiahnuť celú oblasť ľudského myslenia, musíme zahrnúť oveľa širšie

<sup>66</sup> EDWARDS, 1986, citovaný podľa ŠUPŠÁKOVEJ ibid, s. 22

<sup>67</sup> GARDNER, H. 1999. *Dimenze myslenia. Teória rozmanitých inteligencií*. Praha : Portál,

a univerzálnejšie súbory schopností ako zvyčajne berieme do úvahy. Gardner sa zaoberal možnosťami existencie oddelených skupín inteligencie, ktoré majú spoločné súvislosti, prejavy a rovnakú lokalizáciu centra v mozgu. V rámci jednotlivých skupín ľudskej populácie sa totiž prejavy istých typov inteligencie manifestujú aj oddelene od všeobecných daností IQ, napríklad výrazné hudobné nadanie, či úžasné matematické nadanie niektorých autistických detí, prípady tzv. idiots savantis (slabomyseľné osoby) prejavujúcich sa niektorými mimoriadnymi schopnosťami ako je fenomenálna pamäť. Možno o týchto prejavoch inteligencie povedať, že sú relatívne nezávislé. V súčasnosti sa čoraz viac vedcov prikláňa k názoru, že existuje väčšie množstvo inteligencií, z ktorých každá má svoje silné stránky i obmedzenia, že myseľ narodeného dieťaťa nie je čistý list papiera, ale že je neočakávane ťažké naučiť deti niečomu, čo odporuje ich „naivným“ teóriám a prirodzeným silám, ktoré pôsobia vo vnútri inteligencií a odborov, ktoré sa k nim viažu.

Výsledkom Gardnerových výskumov intelligenčných profilov sa stalo rozdelenie na sedem typov inteligencie, ktoré sú nasledovné:

1. Jazyková
2. Logicko- matematická
3. Hudobná
4. Priestorová
5. Telesno-pohybová
6. Intrapersonálna
7. Interpersonálna

Možno ešte dodať, že v neskoršom období sa zapodieval myšlienkou, či neexistuje nejaká forma „duchovnej inteligencie“, ale zatiaľ teóriu rôznych inteligencií ponechal v pôvodnom stave, čiže ako teóriu 7 inteligencií.

Keďže jeho teória aj vďaka praktickým experimentom získala veľkú popularitu najmä v pedagogickej oblasti, za zmienku stojí, že sa v rámci alternatívneho vyučovacieho systému ITV stala podkladom pre tzv. „možnosť výberu“ pri riešení úloh. Susan Kovaliková a Karin Olsenová spoluautorky modelu **Integrovaného tematického vyučovania (ITV)** použili Gardnerovu teóriu 7 inteligencií ako základ pre tvorbu cvičení a úloh s možnosťami výberu riešenia. Existencia viacerých typov inteligencie u detí predpokladá, že dostanú možnosť prijímať informácie a prejaviť sa takým spôsobom, ktorý im je najbližší, v rámci ktorého vnímajú situácie ako zmysluplné, čím si budujú sebadôveru a kompetencie. Integrované tematické vyučovanie je americký model vyučovania, ktorý sa však dostal aj k nám a úspešne funguje v rámci základných škôl na Slovensku.

## Charakteristika priestorovej inteligencie

Spojovacím jazykom priestorovej inteligencie sú **obrazy**, nie zvuky ani slová. Vyznačuje sa schopnosťou predstavovať si. Zahŕňa schopnosť vnímať vizuálnu stránku sveta, spracovanie a modifikovanie pôvodného vnemu a znovu vybavenie jednotlivých stránok tohto vnemu aj bez fyzickej prítomnosti daného stimulu. Vďaka týmto schopnostiam človek môže konštruovať určité tvary alebo s nimi manipulovať. Schopnosti, ktoré zahŕňame do priestorovej inteligencie nie sú identické. Sú ľudia, ktorí napriek tomu, že majú veľmi presné zrakové vnímanie, nedokážu si natoľko vybaviť, nakresliť, či imaginárne transformovať vnem. Ukázalo sa, že priestorová inteligencia pozostáva z väčšieho počtu voľne súvisiacich schopností. Z nich možno vybrať:

- *schopnosť rozpoznať rovnaký tvar*
- *schopnosť transformovať jeden tvar alebo formu do inej alebo rozpoznať, že taká zmena nastala*
- *schopnosť vytvárať mentálne predstavy a potom tieto predstavy transformovať*
- *schopnosť grafického záznamu priestorových informácií.*

Pričom platí, že existuje veľká pravdepodobnosť podľa ktorej sú jednotlivé operácie priestorovej inteligencie navzájom nezávislé a jednotlivo sa môžu tak rozvíjať ako aj poškodiť. Medzi pomerne abstraktné schopnosti tejto inteligencie patria ešte dve nasledovné.

1. V prvej z nich ide o rôzne typy siločiar, ktoré je možné detegovať tak na plošných ako aj na priestorových objektoch. Ide o napätie, vyváženosť a kompozíciu, čo zaraďujeme medzi charakteristické vlastnosti maliarskeho, či sochárskeho diela, stretávame sa s nimi v prírode. Ide o kardinálne stránky výtvarného umeleckého diela, pretože ovplyvňujú jeho pôsobivosť, čím sú pre svet umelcov pomerne dôležité.

2. Druhá z týchto schopností je založená na schopnosti percipovať podobnosť dvoch úplne odlišných foriem, prípadne dvoch zdanlivo nesúvisiacich skúseností, javov z rôznych oblastí.

H. Gardner vyberá niekoľko prípadov z vedeckých teórií, ktorých podkladom sú obrazy, patrí sem Darwinova predstava *Stromu života*, Daltonov model atómu vzniknutý zmenšeninou modelu slnečnej sústavy a iné. V tomto smere treba podotknúť, že najvýznamnejšie objavy väčšiny slávnych vedcov sa zrodili skôr na základe priestorových modelov ako matematickým uvažovaním.

Tento typ inteligencie je rovnako dôležitý ako jazykový, pretože oba zohrávajú podstatnú úlohu pri zapamätávaní a pri riešení problémov. Funkciou priestorovej inteligencie nie je len v prísune

informácii, ale aj v spracovaní. Priestorová inteligencia je súborom určitých zručností. Obrazy, ktoré sa vytvárajú v mozgu sú prospešnou pomôckou pri myslení. Niektorí vedci považujú vizuálnu a priestorovú predstavivosť za primárny zdroj myslenia. Ako príklad uvádza H. Gardner psychológa umenia R. Arnheima, podľa ktorého najdôležitejšie myšlienkové operácie sú odvodené od nášho vnímania sveta, v ktorom má zásadnú úlohu vnímanie zrkové, ktoré zdrojom i oporou kognitívnych procesov. Z jeho názorov vyplýva, že ak nedokážeme kreovať predstavu určitého procesu, či pojmu, nemá sa naše myslenie o čo oprieť. V tomto smere treba podotknúť, že najvýznamnejšie objavy väčšiny slávnych vedcov sa zrodili skôr na základe priestorových modelov ako matematickým uvažovaním.

### **Využitie priestorovej inteligencie**

Priestorová inteligencia patrí medzi tie, ktoré majú v našej spoločnosti veľkú cenu. Ako sa vyjadruje autor teórie, niektoré odbory ako sochárstvo, či topografia, by bez jej rozvinutia vôbec neexistovali. Podobne je tomu v prírodných vedách. Medzi vedcov, ktorí v tejto oblasti vynikali je možné zaradiť také mená ako A. Einstein (teória relativity), F. Kekulé (štruktúra benzénového jadra), J. Watson a F. Crick (model DNA) a ďalší. Medzi ďalšie na priestorovej inteligencii založené oblasti patria napríklad šachy. Majstri šachu sú charakteristickí výraznou vizuálnou pamäťou ako aj imagináciou. Priestorová inteligencia má u šachistov hlavnú úlohu, iba ľudia s vynikajúcou predstavivosťou sú schopní predvídať ťahy a ich dôsledky.

### **Vizuálne priestorové umenie**

Vo výtvarnom umení má priestorová inteligencia nepochybne svoje ústredné miesto. Jednotlivé médiá výtvarného umenia vyžadujú od umelcov výnimočnú citlivosť pre vnímanie viditeľného a hmatateľného sveta ako i schopnosť pretaviť túto skúsenosť do umeleckého diela. Je samozrejmé, že umelci potrebujú i iné intelektuálne schopnosti (dobré ovládať jemnú motoriku), ale najdôležitejším predpokladom je inteligencia priestorová. Z diela renesančného historika G. Vasariho sa dozvedáme, že Leonardo da Vinci: „...bol tak nadšený, keď uvidel niekoho so zvláštnym tvarom hlavy, so zvláštnymi fúzami, či účesom, že chodil za takým človekom celý deň a naučil sa ho úplne naspamäť. Keď potom prišiel domov, namaloval spomínanú osobu tak výstižne ako keby mu sedela modelom.“<sup>68</sup> Ako ďalší príklad prevzatý z pera G. Vasariho (1957) uvádza H. Gardner úryvok zo života Michelangela : „Mal úplne neomylnú pamäť a dokázal si zapamätať a spracovať diela iných tvorcov i keď ich videl iba na

---

<sup>68</sup> VASARI, 1957, citovaný podľa GARDNER, H. 1999. *Dimenze myslenia. Teória rozmanitých inteligencií*. Praha : Portál, s. 217

*okamžik. Nikdy však neopakoval nič zo svojej vlastnej tvorby, pretože si presne pamätal všetko čo sám urobil*<sup>69</sup>

Všetky svedectvá zo životov slávnych umelcov výtvarného umenia potvrdzujú, že výtvarné umenie začína zaujatým pozorovaním každodenného života. Patrí sem tiež sféra abstraktného umenia, kde sa ako podstatný javí princíp kompozície a uplatňuje sa abstraktný typ priestorových schopností, uvedený vyššie.

**Prejavy ľudí, ktorí majú rozvinutú priestorovú inteligenciu:**

- trávia voľný čas väčšinou umeleckými aktivitami
- pri rozmýšľaní si často vybavujú jasné zrkovité predstavy
- radi pozerajú filmy, diapozitívy, fotografie
- radi sa hrajú so skladačkami a labyrintovými hrami
- časté je denné snívanie
- kreslia presné podoby ľudí a vecí
- ľahko sa orientujú na mapách, v tabuľkách a diagramoch

### **Otázky na zamyslenie**

- 1) *Vysvetli výraz introjekcia a popíš, čo je potrebné, aby ju vnímateľ umeleckého diela mohol zažiť?*
- 2) *Ktoré štyri prúdy výtvarnej edukácie sa rozšírili najmä v deväťdesiatych rokoch?*
- 3) *Charakterizuje výchovu umením a výchovu k umeniu.*
- 4) *Vysvetli ako funguje zážitok, ako ovplyvňuje osobnosť zúčastneného. Kto dal svojou prácou základy výchove zážitku?*
- 5) *Vysvetli a uveď na príklade pojmy objektívna a subjektívna tvorivosť*

### **Použitá literatúra v 1. kap. Pojem a fenomén umenie**

- BALÁŽ, J. 1988. *Interpersonálna komunikácia a jej poruchy*. Bratislava : SPN, 289 s.
- BOROŠ, J. 2001. *Základy sociálnej psychológie*. Bratislava : IRIS, 227 s.
- ČINČERA, J.- KAPLÁNEK, M.- SÝKORA, J. (eds) 2009. *Tri cesty k pedagogice voľného času*. Brno : Tribun EU, 129 s.
- ĎURIČ a KOL. 1991. *Pedagogická psychológia*. Bratislava : Jaspis, 331 s.
- GAVORA, P. a kol. 1988. *Pedagogická komunikácia v základnej škole*. Bratislava : SPN, 249 s.
- GARDNER, H. 1999. *Dimenze myslenia. Teória rozmanitých inteligencií*. Praha : Portál, 398 S.
- JUSKO, A. a kol. 2007. *Výtvarná výchova dnes a jej perspektívy*. Prešov : Poligraf Print, 525 s

---

<sup>69</sup> GARDNER, H. 1999, ibid, s.217

- KRATOCHVÍLOVÁ, E., 2004. *Pedagogika voľného času*. Bratislava : Univerzita Komenského, 308 s.
- KUSIN, V. SOLLÁROVÁ, E. 2002. *Ludská tvorivosť*. Nitra : UKF Nitra, 203 s.
- LOKŠA, J.- LOKŠOVÁ, I. 1999. *Pozornosť, motivácia, relaxácia a tvorivosť detí ve škole*. Praha : Portál, 199 s.
- NAKONEČNÝ, M. 1998. *Psychologie osobnosti*. Praha : Academia, 336 s.
- READ, H. 1967. *Výchova uměním*. Praha : Odeon. 407 s.
- SLAVÍK, J. 2001. *Umění zážitku, zážitek v umění, I. díl*. Praha : Pedagogická fakulta Univerzita Karlova, 281 s.
- ŠUPŠÁKOVÁ, B. 2007. Paradigmy umeleckej edukácie. In *Múzy v škole*. Banská Bystrica.
- VYBÍRAL, Z. 2005. *Psychologie komunikace*. Praha : Portál, 320 s.
- ZELINA, M. 1996. *Strategie a metody rozvoja osobnosti dieťaťa*. Bratislava : IRIS, 232 s.
- ZELINA, M. – ZELINOVÁ, M. 1990 *Rozvoj tvorivosti detí a mládeže*. Bratislava : SPN, 136 s.
- VANČÁT, J. 2000. *Tvorba vizuálního zobrazení*. Praha : Univerzita Karlova, Karolinum, 168 s.

## 2 ÚLOHA UMELECKÉHO ARTEFAKTU VO VÝTVARNEJ EDUKÁCIÍ (*Cesty k poznávaniu umeleckého diela*)

V nasledujúcich statiach sa oboznámime s možnosťami ako pracovať s umeleckým artefaktom a efektívne ho využívať pre výchovu umením i k umeniu. Adekvátne práca s výtvarnými artefaktmi vedie k poznaniu a pochopeniu zmyslu výtvarného umenia, mnohopočetných funkcií a významov, ktoré človeku prináša.

Ako sme už spomenuli naplnením výtvarnej edukácie v celom jej rozsahu je i priamy styk s umením, s umením súčasným. Ako najprirodzenejší spôsob sa ponúka zabezpečiť ako súčasť výtvarnej edukácii priamy styk detí s originálnymi umeleckými artefaktmi návštevou kultúrnych inštitúcií, ktoré sa prezentácii súčasného výtvarného umenia venujú. Súčasné možnosti v prístupnosti umenia sú veľmi veľké, treba povedať, že ešte nikdy nebol kontakt s umeleckým dielom taký jednoduchý ako je to v súčasnosti. Možnosti rozšírenia umenia medzi ľuďmi zabezpečujú najmä súčasné podmienky cestovania, rozrastanie súkromných galérií, programy televízie, knižné a časopisecké reprodukcie...atď. Súčasná dokonalá technika kamier a špičkové počítačové spracovanie nám zabezpečujú, že i reprodukované umelecké dielo môžeme pozorovať v kvalitnej podobe, ba i v lepších podmienkach bez množstva divákov v galérii. Tento jav nazývame **z dostupňovanie** umenia. (pomenovanie podľa poľského teoretika Stefana Szumana). Pri z dostupňovaní umenia originálne dielo alebo jeho reprodukciu uvádzame do zrakového alebo sluchového vnemu osoby, ktorú vychovávame umením. Z dostupňovanie umenia je v celkovom kontexte výchovy, organizáciou kontaktu spoločnosti s umením a pôsobenia umeleckých diel na spoločnosť.

Pojem **s prístupňovanie umenia** sa v Szumanovom kontexte zjavuje ako presne vymedzená podoba výchovnej aktivity, v rámci ktorej dochádza ku komunikácii medzi umeleckým dielom a divákom, ale podstatnú rolu tu má vychovávateľ. Vychovávateľ sa stáva prostredníkom medzi umeleckým artefaktom a jeho percipientom. Pri s prístupňovaní umenia účinne pomáhame tomu, kto ešte nevie, alebo vie len nedostatočne poznávať a pociťovať estetické rysy a hodnoty umeleckých diel. Cieľom tohto procesu je pomáhať utvárať u vnímateľa schopnosť poznávať, porozumieť a prežiť umelecké dielo.<sup>70</sup>

Pojem s prístupňovania používa aj Jiří Kroupa pre označenie činnosti osvieteneckých sprievodcov po talianskych pamiatkach. Ich úlohou bolo zabezpečovať s prístupnenie pamiatok prístupnou formou severským šľachticom, ktorí v túžbe za vzdelaním cestovali poznávať talianske umenie.

---

<sup>70</sup> HORÁČEK, R. 1998. *Galerijní animace a zprostředkování umění*. AN CERM



Treba dodať, že v nemecky hovoriacich krajinách je ekvivalentom výrazu sprístupňovanie pojem **sprostredkovávanie** (Kunstvermittlung). Tento pojem sa používa ako celkový pojem pre označenie sprístupňovania, ale aj ako pojem označujúci konkrétnu prácu lektora pred výtvarným dielom. R. Horáček uvádza ako začiatok sprostredkovávania umenia v dnešnom zmysle, teoretické tézy Alfréda Litchtwarka formulované v roku 1887 v prednáške *Umenie v škole*, v ktorej sa zmieňuje o výchovnom využití umeleckých diel a o potrebe výcviku vnímania. (Prenáška vydaná v tlačovej podobe v r. 1902.) Alfred Litchtwark (1852-1914) bol odborne muzeálne vzdelaný v Nemeckom remeselnom múzeu v Berlíne (vzniklo v 1887) ako súkromný spolok s výrazne vzdelávacími cieľmi. Spočiatku boli viac zameraní na praktické kurzy v remeselných technikách, ale konali sa tu i všeobecnejšie umelecko-historické vzdelávacie prednášky. Múzeum malo za cieľ podchytiť širší okruh návštevníkov v porovnaní s inými verejnými zbierkami. V roku 1885 sa stal Litchtwark prvým riaditeľom hamburského Kunsthalle a tak mohol zahájiť a rozvinúť vzdelávaciu prácu, ktorá jeho meno navždy spojila s múzeom ako vzdelávacím miestom. Aj napriek tomu, že jeho metóde býva často vyčítané, že príliš racionálne analyzuje obrazy, bez prežívania citových aspektov, nachádzajú sa v jeho metodike veľmi cenné aspekty. Navyše sám AL charakterizuje súdobého moderného Nemca ako človeka, ktorý: „*nečítí potreby umeleckých zážitkov, ktoré predpokladajú výchovu oka a srdca*“; „*vidí zle vonkajším okom a dušou vôbec nevidí.*“<sup>71</sup>. Aj napriek výčitkám treba povedať, že si tento aspekt uvedomoval, vždy upozorňoval, že v umeleckom diele, to čo je cítiť je hlavnou vecou. Jeho názorom tiež bolo, že citová mohutnosť podľa toho, koľko jej človek má, sa dostatočne prebudí obyčajným návodom k pozorovaniu. Bol presvedčený, že podrobný výklad diela i jeho skrytých významov môže viesť k porozumeniu i k citovému zážitku.

## 2.1 Mediácia alebo sprostredkovanie výtvarného umenia a je význam

Záujem o výtvarné umenie a jeho hlbšie poznanie už nie je problematické saturovať ako sme totiž uviedli v súčasnosti je pomerne dobrá dostupnosť umeleckých diel verejnosti. Efektívnosť návštevy kultúrnej inštitúcie v rámci ktorej sú vystavované originálne umelecké diela, však môže byť eliminovaná nedostatočnými schopnosťami percipienta. Percepčné schopnosti návštevníkov sú rôznorodé, pričom platí, že neškolený návštevník je schopný kvalitnej percepcie a recepcie súčasného výtvarného umenia len výnimočne. Nehovoriac o tom, že všeobecne možno súčasné percepčné kompetencie návštevníkov označiť za nízke. Žijeme v epoche, v ktorej sa musíme vysporiadať so zmenami vo vnímaní, vplyvom sústavne

---

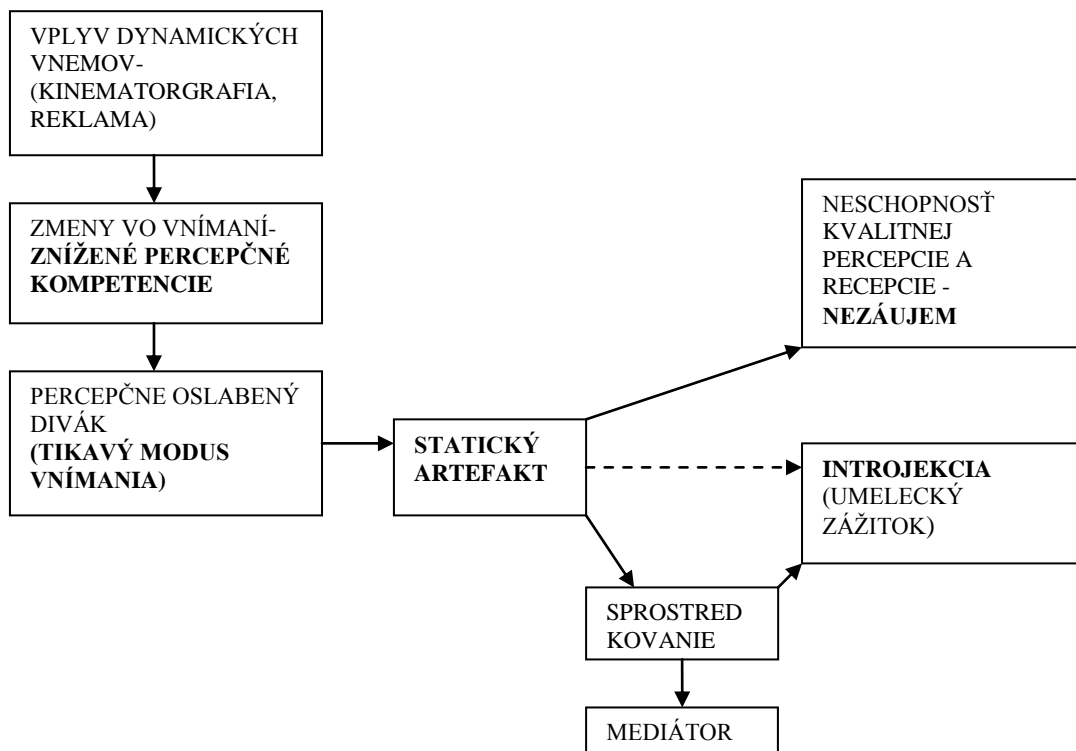
<sup>71</sup> HORÁČEK, R. 1998, s.48

zrýchľujúcej sa dynamiky obrazových vnemov v médiách, sa menia i naše percepčné vzorce. Schopnosť vnímať statické umelecké diela je ohrozená fenoménom, ktorý L. Kesner nazýva „**tikavý modus vnímania**“.

KESNER, L. upozorňuje na problém percepčných schopností návštevníka múzea, ktoré keďže sú formované každodennou vizuálnou kultúrou a s ňou spojenou obrazovou skúsenosťou, nie sú ideálnou výbavou pre vnímanie izolovanej množiny vizuálnych zobrazení (t.j. umeleckých diel) za ktorými do múzea prichádzajú a ktoré vyžadujú **iný typ vizuálnej aktivity**, než jej tá, ktorú využíva vo všetkých svojich profesných a životných situáciách. Väčšina návštevníkov umeleckých múzeí je v možnostiach umeleckého zážitku značne limitovaná, nie sú schopní prekonať tikavý vizuálny modus svojho vnímania a vyvinúť dostatočne pozorné videnie. Tvorcovia expozícií sú konfrontovaní s reálnou možnosťou, že korene nezájmu o výtvarné umenie, nedostatočnosť interaktivity divákov s vystavenými dielami pochádzajú z neurobiologických základov percepcie a že vizuálna kultúra dnešnej doby **pretvára percepčné vzorce** súčasného návštevníka múzea do takej miery, že kompetentné vnímanie statických obrazov je mnohých z nich obtiažne až nemožné.

**Tikavý modus vnímania** charakterizuje narušená schopnosť hlbšieho vnímania statických objektov, ktorými výtvarné artefakty určite sú (za výnimky v tomto smere možno označiť audiovizuálne a interaktívne diela). Ak i počítame s eminentným záujmom zo strany diváka, je podstatné uvedomiť si fakt, že akokoľvek je laik v oblasti výtvarného umenia vnímavý, nie je preňho vždy možné preniknúť do hĺbky a podstaty umeleckých diel súčasnej výtvarnej produkcie. Tu vzniká potreba napomôcť recepcii, navodiť vhodné podmienky, aby návštevník bol schopný nadviazať kontakt s vystavovanými artefaktmi a aby mu bolo umožnené prežiť umelecký zážitok.

SCHÉMA 3 Model percepcie výtvarného umenia



Je potrebné poznamenať, že uvedený model je istým spôsobom ideálnym a nie vždy je priebeh udalostí vedúcich k umeleckému zážitku taký jednoduchý, respektíve, nie vždy je snaha mediátora korunovaná najvyšším úspechom v podobe introjekcie. Z uvedeného modelu tiež možné detegovať, že sprostredkovanie nemusí byť len úlohou mediátora. Čiara medzi artefaktom a umelckým zážitkom je však prerušovaná, pretože k dosiahnutiu intorjekcie väčšinou sú otrebné podporné prostriedky. V súčasnosti už existuje viacero interaktívnych foriem na ktorých sa ľudský faktor podieľa len čiastočne, alebo vôbec nie.

Podľa uvedeného modelu, teda proces, pri ktorom poskytujeme potenciálnemu percipientovi potrebné informácie k porozumeniu umeleckého artefaktu nazývame sprostredkovanie. Tento pojem môže mať viacero ekvivalent, preto sa často osoby, ktoré sprostredkovanie výtvarného umenia zabezpečujú nazývajú okrem sprostredkovateľov tiež interpretmi, vykladačmi, či mediátormi. R. Horáček uvádza dokonca pojem „*časník umenia*“ pochádzajúci z nemeckej galerijnej pedagogiky ako síce úsmevné, ale zároveň výstižné pomenovanie služieb galerijného pedagóga verejnosti. Na druhej strane spôsob sprostredkovania nemusí mať vždy formu mediátora v podobe konkrétnej osoby, môže byť tiež zabezpečený rôznymi interaktívnymi pomôckami, ktoré má v réžii samotný percipient, pričom je na ňom či a ako ich využije.

Pojem **sprostredkovanie (mediácia) umenia** označuje však viacero činností:

1. vlastnú prácu odborných lektorov v galériách a múzeách priamo pred exponátmi
2. publikačnú činnosť
3. sprístupňovanie umenia vo masovokomunikačných prostriedkoch,
4. popularizáciu a socializáciu umenia na školách, ďalej výstavy, veľtrhy a ďalšie aktivity

### **2.1.1 Socializácia a mediácia výtvarného umenia**

V tomto ohľade treba spomenúť pojem socializácia umenia ide o starý výraz, ktorý používal v tejto súvislosti už Otakar Hostinský na označenie komplexných snáh, ktoré vedú k **zospoločenšteni umenia** v najširších vrstvách populácie. Socializácia je pojem blízky pojmu **popularizácia**. I keď pojem socializácia umenia je všestrannejší a jeho cieľom je celá problematika vzťahov medzi umelcom, umením a konzumentom. Snaha socializovať umenie vyplýva z istého nesúladu, či priamo priepasti, ktorá vzniká medzi tvorcami umeleckých diel a konzumentmi. Aj napriek tomu, že umelecké diela sú bohatou studnicou inšpirujúcich podnetov, či už po stránke estetickej alebo intelektuálnej, zostáva percento návštevnosti- účasti na umeleckom diela stále veľmi nízke. Z tohto dôvodu vzniká už na začiatku 20. storočia snaha nielen definovať tento problém, ale i hľadať riešenia. Hlavná pozornosť bola sústredená na otázky sociálnej funkcie umenia v modernej spoločnosti. I. Zhoř uvádza dve základné hľadiská:

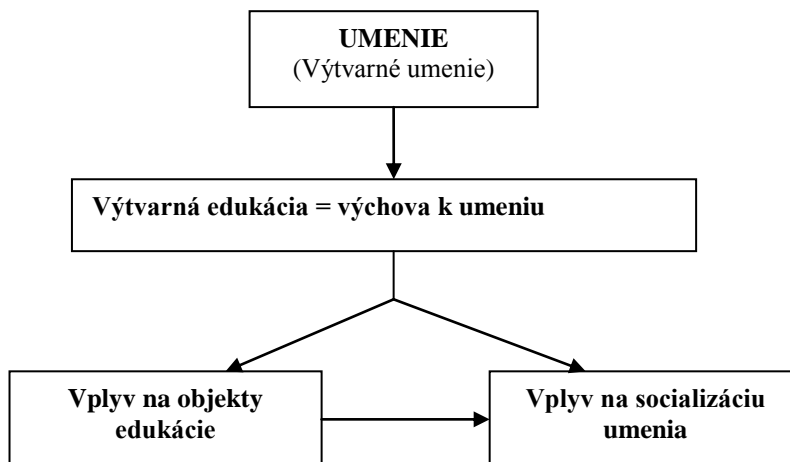
1. vzťah umelca a individuálneho konzumenta
2. vzťah umenia a kolektívu, masy, spoločnosti ako celku<sup>72</sup>

V tomto zmysle nemožno zabúdať ani na problematiku všetkých typologických a iných zvláštností individuálneho procesu estetického vnímania. Socializácia umenia sa tak čiastočne kryje aj s výchovou k umeniu a aj napriek mnohým spoločným znakom, nie sú to pojmy spoločné. Aj keď samozrejme z nášho pohľadu budeme socializáciu umenia vidieť predovšetkým z hľadiska problematiky výchovy.

---

<sup>72</sup> ZHOŘ, I. 1970. *Umenie a spoločnosť 20. storočia*. Bratislava : Osvetový ústav, s.10

SCHÉMA 4 Model výtvarná edukácia verzus socializácia umenia



Z uvedeného modelu máme možnosť pozorovať, že výtvarná edukácia vplyva na socializáciu umenia už primárne, pretože pri výchove umením využívame ako prostriedok edukácie samotné umenie. Vplyvom kvalitnej výtvarnej edukácie, však dochádza o k sekundárnemu vplyvu na socializáciu umenia. Efektívne realizovaná výtvarná edukácia (výchova k umeniu i výchova umením) vo vychovávaných vzbudí dostatočný záujem o výtvarné umenie, čím môže viesť k celoživotnému záujmu oň, tým sa realizuje sekundárny vplyv na socializáciu umenia.

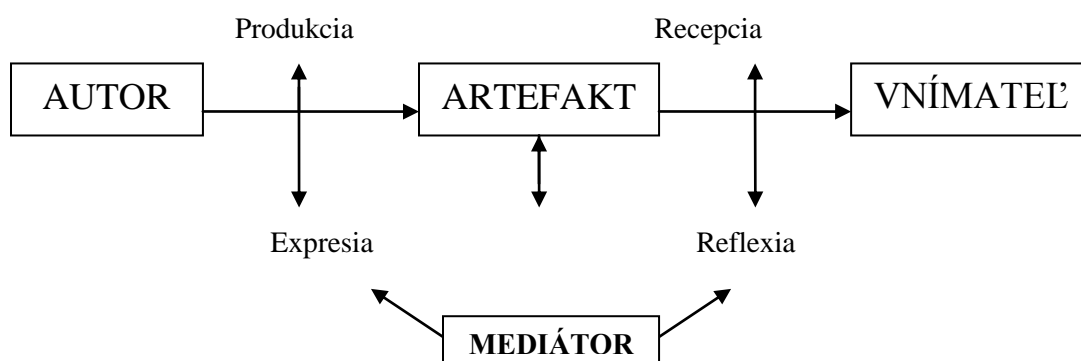
I. Zhoř ďalej uvádza socializáciu ako proces:

- a) *movol'ný*- prebieha všade tam, kde je prítomné umenie, bez vedomého riadenia spoločnosťou
- b) *riadený*- usmerňovaný a ovplyvňovaný, pričom toto ovplyvňovanie je vzťahu umenia a spoločnosti je špecifická úloha, ktorá neprípadá ani umelcovi ani divákovi, aj keď sa ich týka.

V každej spoločnosti, či historickej etape si spoločenstvo ľudí vytvára stále nové podoby **socializácie umenia**, ktorá umožňuje kontakt medzi umením a verejnosťou, medzi umelcami a divákmi. Na Slovensku podobne ako aj v ostatných zemiach Východného bloku, je alebo bola situácia odlišná. Vplyvom politických síl a z ideologických dôvodov, nebolo umenie prezentované v jeho skutočnej podobe, ale iba jeho isté podoby. Taktiež v galériách boli uplatňované iba isté formy sprostredkovania. Naproti tomu v západných zemiach dochádzalo k prirodzenému rozvoju foriem a metód socializácie umenia. Popri múzeách vznikli pedagogické a lektorské oddelenia a k metódam ich činnosti boli vypracované rozsiahle literárne zdroje.

V rámci analýzy vzťahov medzi umením a spoločnosťou si už I. Zhoř kladie otázku, či je potrebný nejaký sprostredkovateľ (mediátor) medzi umeleckým dielom a jeho vnímateľom.<sup>73</sup> Uvádzaná otázka je stále aktuálnou a komunikovanou témou aj keď v súčasnosti sa vďaka mnohorakej podobe výtvarných foriem a médií stávajú sprostredkovatelia takmer nevyhnutnými zástupcami autorov diel a tieto predstavujú verejnosti. Podľa ich úloh ich nazývame sprostredkovatelia alebo mediátori, v jednotlivých inštitúciách však môžu byť nazývaní rozdielnymi menami ako animátor, lektor, galerijný, či muzeálny pedagóg, výchovno-vzdelávací pracovník....atď. Návšteva kultúrnej inštitúcie, ktorá má v ponuke edukačné programy pre verejnosť (realizované galerijnými pedagógmi) je veľmi vhodným spôsobom ako obohatiť vyučovanie výtvarnej výchovy a sprostredkovať deťom priamy kontakt so súčasným umením.

*SCHÉMA 5 Model uplatnenia mediátora pri sprostredkovaní artefaktu vnímateľovi*



Uvedená schéma ukazuje ako mediátor prispieva ku kompletizácii reťazca výtvarného umenia. V rámci každodenného života väčšinou nemáme možnosť vnímať túto schému v celej svojej podobe. Vzťah ARTEFAKT a VNÍMATEL je z celého reťazca najčastejší, vzhľadom k tomu, že ide o primárny vzťah, ktorý sa vyskytuje i mimo kultúrnu inštitúciu, napríklad pri pozorovaní mozaiky na stene železničnej stanice, či sochy v parku alebo len jednoducho vystaveného obrazu v kancelárii, či kaviarni. Treba si však uvedomiť, že v takejto podobe je umelecké dielo úplne oddelené od svojho autora a taktiež procesu produkcie, ktorým vzniklo. To má za následok že všetky úmysly a zámery, ktoré umelec doň vložil ako aj charakter procesu ktorým vzniklo sú pre vnímateľa takmer úplne skryté. Pri perceptuálne koncipovaných dielach, ktorých námet je ako tak pozorovateľný, to pre vnímateľa nemusí byť žiaden veľký problém a aj keď nepozná autorove zámery, má možnosť artefakt ako tak „čítať“. Väčšie prekážky sa však vyskytnú ak pôjde o dielo abstraktné, či konceptuálne, v tomto prípade neznalosť autora a jeho pohnútok vedie k posudzovaniu diela iba na základe estetických pocitov, bez poznania podstaty,

<sup>73</sup> ZHOŘ, I. 1970. s. 13

bez možnosti reflexie nad vystaveným dielom. V takomto prípade sa stáva funkcia mediátora nanajvýš potrebnou. Informáciami, ktoré recipientovi poskytnú, mu sprostredkuje celý proces i zámer vzniku, tak má vnímateľ možnosť sa na základe poznania a vlastnej reflexie sa s autorom diela stotožniť, či s ním nesúhlasiť a vyjadriť tak vzťah k vystavenému artefaktu.

#### *Prečo potrebujeme sprostredkovať umenie?*

Napriek vyššie uvedenému faktu, že potreba sprostredkovávania výtvarného umenia je stále diskutovanou témou, možno uviesť, že existuje viacero dôvodov, prečo ju vo výtvarnej edukácii využívať. Niektoré z dôvodov definoval už I. Zhoř<sup>74</sup>. Medzi takéto dôvody v súčasnosti patria nasledovné:

- veľké množstvo aktuálnych výtvarných prejavov
- neustála premena výtvarného umenia
- **umenie** sa stáva činnosťou stále viac **odbornou**
- **vnímanie** umenia sa stáva **kvalifikovanou činnosťou**
- mnohé súkromné galérie, medzinárodné prehliadky a veľtrhy
- umenie sa stáva súčasťou našich každodenných priestorov (interiéry, bánk, kancelárií, podnikov, obchodných centier), ale stále je pre väčšinu verejnosti nezrozumiteľné a niekedy aj neprijateľné....atď.
- s rozvojom civilizácie dochádza k stále väčšej špecializácii jednotlivých ľudských činností a tým sa zväčšujú bariéry medzi jednotlivými odbormi... atď.

#### **Otázky na zamyslenie**

- 1) *Vysvetli pojem mediácia výtvarného umenia. Čo je úlohou mediátora?*
- 2) *Čo znamená tikavý modus vnímania a čím je spôsobený?*
- 3) *Čo rozumieme pojmom socializácia umenia, uveď štyri príklady ako možno socializovať umenie?*

#### **Použitá literatúra v 2. kap. Cesty k poznávaniu umeleckého diela**

BRABCOVÁ, A. (eds.) *Brána muzea otvorená*. Náchod: JUKO, 583 s. ISBN 80-86213-28-5

HORÁČEK, R. 1998. *Galerijní animace a zprostředkování umění*. AN CERM, 143 s. ISBN 80-7204-084-7

JUSKO, A. a kol. 2007. *Výtvarná výchova dnes a jej perspektívy*. Prešov: Poligraf Print, 525 s. ISBN 80-8068-067-1

---

<sup>74</sup> ZHOŘ, I. 1970. s. 12

KESNER, L. 1995. *Marketing a management muzeí a památek*. Grada, 304 s. ISBN 80-247-1104-04

READ, H. 1967. *Výchova uměním*. Praha: Odeon. 407 s. 01-251-67

ŠUPŠÁKOVÁ, B. a KOL. 2004. *Vizuálna kultúra a umenie v škole*. Bratislava: Digit, 264 s. ISBN 80-968441-1-3

ZHOŘ, I. 1970. *Umenie a spoločnosť 20. storočia*. Bratislava: Osvetový ústav, s. 52.



### 3 ANIMÁCIA VÝTVARNÉHO UMENIA

Vzhľadom na uvedené fakty je zrejmé, že vo výtvarnej edukácii dochádza k istým zmenám. V rámci galérií a múzeí, ktoré výtvarné umenie priamo prezentujú verejnosti ku zmenám prišlo rýchlejšie. Vedenie kultúrnych inštitúcií bolo nútené reagovať na rýchlo sa meniace trendy vo výtvarnom umení a riešiť i problém porozumenia verejnosti novodobým fenoménom. V snahe prilákať čo najširšie vrstvy verejnosti a umožniť im kvalitnú participáciu na vystavovaných artefaktoch bolo nevyhnutné pripravovať edukačné programy aj pre deti a mládež. Výsledkom je fakt, že posledných tridsať rokov sa v našich kultúrnych inštitúciách postupne začali realizovať aktivizujúce edukačné programy, ktorých úlohou je približovať výtvarné umenie všetkým vrstvám obyvateľov, ale predovšetkým deťom, mládeži a ostatnej laickej verejnosti. Náročné výtvarné formy, ktoré nie je možné plnohodnotne recipovať bez primeraného výtvarného vzdelania, či poučenia, bolo nevyhnutné návštevníkom sprostredkovať. Konkurencia v oblasti možností trávenia voľného času prinútila inštitúcie múzeí a galérií tiež riešiť problém „zážitku“ návštevníka. Ak sa má stať kultúrna inštitúcia konkurencieschopnou voči iným voľnočasovým aktivitám je nevyhnutné, aby vo svojich programoch zahrnula i schopnosť primerane návštevníka zaujať a pripraviť mu plnohodnotne a príjemne strávené chvíle. Cieľom sa stávajú aktivity, v rámci ktorých nejde len o pasívne prijímanie informácií a vizuálnych podnetov, ale umožňujú i vlastnú účasť a participáciu návštevníkov.

Rovnako pri realizácii školskej výtvarnej výchovy vzniká ambícia zapojiť citové prežívanie detí a mládeže, spôsobom poskytovania zážitkov, radosti a pozitívnych životných podnetov. Všetky snahy revitalizovať výtvarnú edukáciu tak v kultúrnych ako i školských inštitúciách mali za následok isté zmeny. Štúdiom výchovno-vzdelávacích metód, či praktickou skúsenosťou v galériách a múzeách vo vyspelejších štátoch začali výtvarní i galerijní pedagógovia postupne i do našich krajín prinášať nové a súčasné trendy vo výtvarnej edukácii a sprostredkovaní výtvarného umenia. Postupne v našom prostredí udomácnili nové pojmy ako animácia výtvarného umenia, vizuálna kultúra, obrazová kultúra, vizuálna inteligencia, arteterapia, artefiletika.

V snahe priblížiť v rámci našej štúdie vzhľadom na požiadavky a nové ciele výtvarnej edukácie najefektívnejšie tendencie výtvarnej edukácie, budeme sa venovať podrobnejšie predovšetkým animácii, artefiletike a arteterapii.

**Animácia výtvarného umenia je spoločné pomenovanie pre všetky snahy a aktivity, ktoré vedú k oživeniu a priblíženiu výtvarného umenia verejnosti.**

### 3.1 Výklad pojmu a fenoménu animácia

Slová ako „animácia“ alebo „animátor“ pochádzajú z románskych jazykov. Do slovenčiny sa dostalo slovo „animácia“ pravdepodobne z francúzštiny (animation) alebo z taliančiny (animazione). Pôvod slova animácia možno vyvodíť z latinského slova **anima**- najčastejšie prekladaného ako duša, pričom slovo duša sa chápe v zmysle semitských jazykov ako ekvivalent slova „život“. (Možnosti ďalších významov tohto slova- vánok, vetník; vzduch; dych; duch, život)

**Animovať**- dávať dušu, vdýchnuť dušu, život- vyslovene OŽIVOVAŤ, prípadne ODUŠEVŇOVAŤ. Niektorí autori uvádzajú i *nadchnúť* alebo tiež *naplniť životem*, resp. *duchom*.

V slovníkoch cudzích slov sa nachádzajú ďalšie príbuzné výrazy: **Animato**- sa prekladá ako živo, oduševnene, oživene. Z toho sú odvodené výrazy **animovaný**- čulý, živý, veselý a **animovať**- rozveseliť, povzbudzovať, zabávať dakoho. **Animátor**- je tu definovaný ako tvorivý pracovník, najčastejšie v oblasti cestovného ruchu, alebo cirkevný organizátor, vedúci cirkevnej animácie. Spojitosť s výtvarným umením nie je u nás ešte natoľko etablovaná ako v zahraničí a preto sa vo výtvarnom umení stretávame so slovom **animácia** častejšie v spojení s grafickými a počítačovými technikami spracovania obrazov do podoby animovaného príbehu alebo filmu. Ide tu teda o oživovanie postáv, figúr, premetov, mimiku a gestikuláciu kreslených, počítačovo projektovaných postáv.

Podľa francúzskeho sociológa Théryho sa fenomén označovaný dnes ako „animácia“ objavuje v ľudskej spoločnosti už od pradávna. Vždy totiž existovali činnosti, pri ktorých pôsobili animátori- ľudia, ktorých úlohou bolo uľahčovať komunikáciu a participáciu na kultúrnom a spoločenskom dianí.<sup>75</sup> Súčasnú chápanie animácie má v rámci pedagogických disciplín širšiu varietu vymedzení, založených na princípe socializácie jedinca. Pojem animácia nie je nijako nový, či prevratný. Je to len iný výraz označujúci skutočnosť, ktorá sa zjavovala už oveľa skôr ako sa pojem začal používať, a síce súbor nedirektívnych metód pôsobenia na skupinu ľudí. Tento pojem M. Kaplánek prirovnáva k anglickému **empowerment**, tzn.: „*posilnenie osobného i skupinového potenciálu, uschopnenie k participácii na živote spoločnosti a umožnenie realizácie spoločných aktivít*“.<sup>76</sup> V kontexte moderných spoločenských vied použil toto slovo po prvý krát v 60. rokoch 20.st. už spomenutý sociológ Henry Théry. Podľa neho je animácia zvláštnou metódou, ktorá uľahčuje jedincom i skupinám prístup k tvorivému životu. Pojem animácie sa teda začal v pedagogike používať v 60. rokoch 20. s., kedy začalo byť odborníkom

<sup>75</sup> ČINČERA, J.- KAPLÁNEK, M.- SÝKORA, J. (eds): 2009. *Tři cesty v pedagogice volného času*. Brno : Tribun EU. s. 95

<sup>76</sup> ČINČERA, J.- KAPLÁNEK, M.- SÝKORA, J. (eds): 2009. *ibid.* s.95

jasné, že princípy práce so skupinou a jej „oživovanie“ skrze osobu *animátora* môžeme považovať za legitímnu výchovnú metódu. V 70. rokoch sa potom tento pojem rozšíril z románskeho prostredia do celej Európy, ale neskôr, v 90. rokoch, bol vytlačený inými módnymi pojmami.

V rámci konferencie pedagogické paradigmy v pedagogike voľného času v roku 2008, profesor Kaplánek zhrnul do pojmu *animácie* rôzne pedagogické koncepcie, ktoré však majú niekoľko spoločných rysov:

- 1) nedirektívny prístup vedúcich
- 2) aktivizácia účastníkov
- 3) participácia
- 4) blízkosť životnému štýlu mladých ľudí

V rámci charakteru animácie rozoznávame viacero modelov animácií. Vzhľadom na rozsah našej publikácie s avšak zameriame predovšetkým na animáciu výtvarného umenia.

### 3.2 Animácia výtvarného umenia

Podstatu procesu animácie by sme teda mohli definovať ako **proces oživovania**. V rámci výtvarného umenia sa toto oživovanie týka predovšetkým dvoch dimenzií:

- **Animácia**, ale i simulácia výtvarného **umeleckého diela**- čiže procesy analýzy, interpretácie, formálneho a obsahového výkladu, sprostredkovania umeleckého artefaktu.
- **Animácia výtvarného procesu**- ide o sprostredkovanie samotného tvorivého umeleckého procesu. Sprístupnenie, oživenie výtvarného procesu jednotlivých médií, použitie rôznych techník a inovačných postupov pri realizácii tohto procesu. Ide o praktickú tvorivo-výtvarnú činnosť.

Pojem **galerijná animácia**, sa okrem teoretických informácií výraznejšie zameriava na praktickú činnosť návštevníkov galérií a múzeí a inováciu ich citových zážitkov. Prostredníctvom sprostredkovaného umeleckého procesu, ktorého súčasťou sa v galérii môžu stať, vznikajú u nich nové zážitky, ktoré im pomáhajú pochopiť význam výtvarnej umeleckej tvorby. Zo skúseností vieme, že pri pasívnych procesoch pozorovania a počúvania, nie je ponorenie do problematiky také intenzívne ako keď sa zapojí aktívna činnosť a pozitívne citové prežívanie. Tento istý princíp využívajú tvorivé výtvarné dielne, ktoré pomáhajú divákovi, návštevníkovi, klientovi, pochopiť hlbšie dimenzie a potreby umeleckej tvorby a vzniku umeleckého diela.

### 3.2.1 Metódy práce s výtvarným dielom

V rámci práce s výtvarným dielom existujú tri základné metódy, podľa toho akú časť osobnosti recipienta chceme zapojiť, definovali ich už Uždil a Zhoř<sup>77</sup>(1964):

**1. Mimovoľná metóda** (z čes. bezděčná)- vo svojej podstate ani nie je metódou. Vychádza sa z predpokladu, že vnímanie umeleckého diela nemá byť sprostredkované a riadené. Majú byť len navodené podmienky styku s ním. Vychovávateľ teda zabezpečuje styk detí, zverencov s umelecky cennými objektmi, ale dbá na to, aby to bol styk bezprostredný, aby dielo uplatnilo svoj vlastný vplyv. V hlbšej rovine ide vlastne o tiché samostatné pozorovanie a vnímanie na úrovni kontemplácie obrazu- sústredeného nazerania kontemplatívneho charakteru, ktoré nemá charakter reflexívneho dialógu vnímateľa a diela. „*Kontemplácia nie je činnosť mysle, ale vedomia.*“<sup>78</sup> (Pozri kontemplácia In Dojčár, M. 2008<sup>79</sup>)

Táto metóda vedie síce k rozvíjaniu estetických hodnôt i k estetickému vnímaniu okolia, prírody, vytvára kultúrne návyky i formuje vkus zverenca, vo veľkej časti umeleckých prejavov však iba stretnutie s nimi nestačí. „*Je treba pochopiť jednotlivé zložky diela, poznať jeho vnútorné zákonitosti, odhaliť príčiny jeho vzniku; preniknúť k podstate umenia nie je možné bez primeraného poučenia*“<sup>80</sup> Zástancovia tejto metódy sú toho názoru, že estetické hodnoty a vzťah k umeniu majú vyrastať nenápadne a prirodzene z aktívnej činnosti mládeže. A nakoniec ešte jeden dôvod, ktorý obhajuje túto metódu: zážitok umenia by mal byť koniec koncov vždy osobný a individuálny.

**2. Emocionálna metóda (intuitívna)**- je výsledkom náhľadu, že cesta k umeniu má byť citlivá a k umeleckej tvorbe primeraná, pretože pri vnímaní umeleckého diela je emocionálne pôsobenie základné a špecifické. Vo vyhranenej podobe však táto metóda odmieta úvahy a rozborov, nepočíta s racionálne logickými postupmi, ale: „*sugeruje predovšetkým citovú atmosféru...*“<sup>81</sup> Citový zážitok umeleckého diela vyžaduje značnú mieru vcítania sa do diela a stotožnenie s niektorými jeho prvkami. Uždil a Zhoř však upozorňujú, že i pri tejto metóde je lepšie vyhnúť sa prílišnej jednostrannosti: *akokoľvek je estetický cit nepodobný sentimentalite, hreší falošná poetizácia a prevaha plytkého sentimentu práve na neschopnosť oceniť veci jednoduché a prosté, s údivom prežívať všedné okamžiky, cítiť každodenných hrdinov.*“<sup>82</sup>. Dôležitým činiteľom je aj detský vek. Deti elementárneho stupňa môžu byť

<sup>77</sup> UŽDIL, J.- ZHOŘ, I. 1964. *Výtvarné umění ve výchově mládeže*. Praha : SPN, 123-127

<sup>78</sup> DOJČÁR, M. 2008. *Mystická kontemplácia*. Bratislava: IRIS. s. 52

<sup>79</sup> DOJČÁR, M. 2008. *Mystická kontemplácia*. Bratislava: IRIS. s. 31-68; s. 101-111

<sup>80</sup> UŽDIL, J.- ZHOŘ, I. 1964. *ibid*, s. 123

<sup>81</sup> UŽDIL, J.- ZHOŘ, I. 1964. *ibid*, s. 124

<sup>82</sup> UŽDIL, J.- ZHOŘ, I. 1964. *ibid*, s. 124

učiteľovým rozprávaním nadšené a dojaté, mládež vyšších tried však nedáva rada najavo citové pohnutie, naopak má tendenciu predstierať, dusiť a pohrdat' citmi. Je nesporné, že citové vzrušenie pôsobí intenzívnejšie ako racionálna úvaha, rýchlejšie však aj opadne.

**3. Metóda racionálna (analiticko-syntetická)**- na rozdiel od predchádzajúcich stavia na rozumovom prístupe k výtvarnému umeleckému dielu. Umelecké dielo akokoľvek sa nám niekedy javí celistvé sa vo vnútri vždy skladá z viacerých významových vrstiev, ktoré by sme mali skúmať a poznávať. Dielo má svoje prvky námetové (formu a obsah, ktorými je námet spracovaný) a prvky remeselne technické. Významným faktorom pri tejto metóde je mentálna vyspelosť percipienta, ale aj citlivosť toho, kto analýzu riadi a uskutočňuje, aby sa výkladom dielo nerozpadlo na nesúrodé časti bez vnútorných súvislostí. Nie vždy je nevyhnutný kompletný výklad toho, čo umelec dielom mienil, ale skôr navodenie potrebnej situácie, uvedenie do vnímania umeleckého diela, ktoré navodzuje a umožňuje zážitok. Zvláštnym druhom racionálnej metódy je **metóda historická**. Historický prístup dopĺňa analyticko- syntetický výklad o poznatky a okolnosti, ktoré spolupôsobili na vznik umeleckého diela, cez prostredie a historicko-spoločenské pomery v ktorých umelec tvoril. Spoločenské a historické podmienky, triedna podmienenosť v istých prípadoch podstatne ovplyvňujú vznik diela a ich poznanie zase vedie k pochopeniu logiky, vývoja, štýlu i slohu umeleckého diela. Druhá skupina sú fakty biografické, čiže individuálne životné podmienky autora, ktoré rovnako intenzívne môžu ovplyvniť charakter diela.

**Zhrnutie**- žiadna metóda sama o sebe nenapĺňa ciele výchovy k umeniu a umením. Každá má svoje prednosti i nedostatky, preto je jednostrannosť najväčším nebezpečením. Pri výklade umeleckého diela treba využívať všetky metódy práce s artefaktom, otázne je len v akých pomeroch ktorú použiť. K tomu však neexistuje presný návod, ich proporcionalita závisí na samotnom umeleckom diele, veku a mentálnej zrelosti percipientov, individuálnych dispozíciách lektora- vychovávateľa.

### 3.3 Galerijná a muzeálna animácia

Vo vyššie uvedených statiach sme si vysvetlili podstatu animácie ako aj jej zameranie v oblasti výtvarného umenia, pojem, ktorý je v týchto intenciách ešte špecifickejší, je pojem **galerijná a muzeálna animácia**. V podstate ide o rovnaký animačný proces, jeho špecifikom je to, že prebieha v inštitúcii galérie a múzea a prispôsobuje sa zameraniu a cieľu, ktorý si daná inštitúcia zvolila. Animácia výtvarného umenia môže prebiehať i v iných typoch kultúrnych, či

edukačných inštitúcií, jej hlavnou úlohou je oživovať, vysvetľovať a približovať výtvarné umenie a podľa typu inštitúcie môže svoje zameranie meniť. Hlavným princípom galerijných a muzeálnych animácií je fakt, že vznikajú väčšinou ako sprievodný program k prebiehajúcej výstave. Ich úlohou je priblížiť verejnosti zameranie výstavy a tvorbu jednotlivých výtvarníkov tak, aby bola laickej verejnosti zrozumiteľná, aby sa dozvedeli o spôsobe vzniku umeleckého diela a porozumeli zámerom výtvarníkov a mohli diela plnohodnotne vnímať a podrobiť vlastnej reflexii. Uvedenou cestou sa verejnosť dozvedá o aktuálnych tendenciách vo výtvarnom umení, či už slovenskej alebo zahraničnej produkcie. Celý komplex edukačných aktivít v rámci galérií a múzeí nazývame pojmom **galerijná a muzeálna pedagogika**. Vo vyspelejších inštitúciách existujú samostatné pedagogické oddelenia, kde pracujú galerijní a muzeálni pedagógovia. Napriek tomu, že animácia patrí v súčasnosti medzi najefektívnejšie riešenie v rámci galerijnej edukácie, pretože spája teóriu s praxou, jej súčasťou stále zostávajú tak teoretické, ako aj praktické aktivizujúce programy.

### 3.32.1 Inštitúcia galérie a múzea

Múzeum i galéria sú kultúrnymi inštitúciami, ktoré zhromažďujú, prechovávajú a pre verejnosť odhaľujú a prezentujú kultúrne, historické, prírodné a umelecké pamiatky. O vymedzenie pojmu sa už pokúsilo viacero odborníkov, ktorí múzeá definovali nasledovne:

„...organizovaná a stála nezisková inštitúcia, ktorá existuje hlavne za účelom vzdelávania a estetickej výchovy s profesionálnym personálom, ktorý vlastní a používa hmotné predmety, stará sa o ne a podľa určitého časového plánu ich vystavuje na verejnosti“<sup>83</sup>

„nezisková stála inštitúcia v službách spoločnosti a jej rozvoja, prístupná verejnosti, ktorá získava, uchováva, skúma, sprostredkúva a vystavuje materiálne doklady človeka a jeho prostredia za účelom štúdia, vzdelávania a potešenia“<sup>84</sup>

Na základe vyššie uvedených faktov možno povedať, že **múzeum** je kultúrna, vedecká, vzdelávacia a verejná stála inštitúcia, ktorá má vďaka profesionálnemu personálu naplňovať funkciu služby verejnosti, ako aj funkciu vzdelávaciu, prezentačnú a agitačnú. Hlavným princípom fungovania je tvorba a prezentácia zbierok. Úloha múzea je však na poli zbierok oveľa širšia, tieto zbiera, triedi, uchováva, ošetruje, vedecky spracúva a v konečnom dôsledku

<sup>83</sup> American Association of Museums, 1970 citovaný podľa WAIDACHER, F. 1999. *Príručka všeobecnej muzeológie*. SNM-NMC Bratislava, s. 30

<sup>84</sup> ICOM, 1990 citovaný podľa WAIDACHER, F. 1999. *ibid*, s.30

vystavuje. Ako výstižne uvádza V. Spousta: funkcia múzea vo výchovno-vzdelávacom procese je nezastupiteľná a obzvlášť markantná z hľadiska rozvoja jedincovej hodnotovej orientácie. V rámci múzea nachádzame celú radu nenahraditeľných a originálnych vedecky i esteticky spracovaných hodnôt, ktoré prakticky korelujú so všetkými oblasťami výchovy.<sup>85</sup>

### **Galéria- špecifické múzeum**

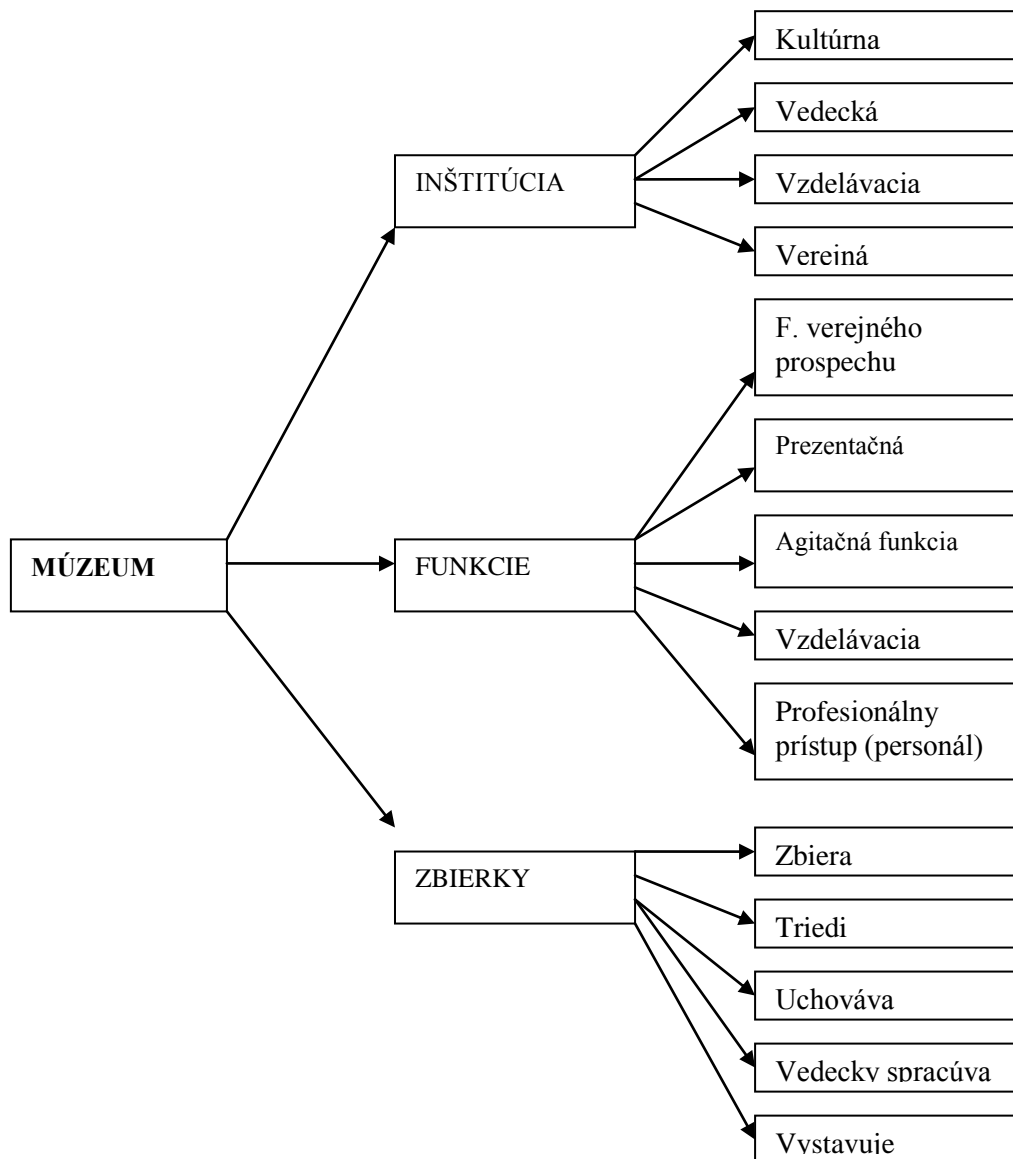
Pojmy galéria a múzeum sa vo svete používajú často identicky. V Čechách a na Slovensku možno však tieto pojmy rozlišovať a to vďaka tomu, že výtvarné umenie u nás predstavujú verejnosti inštitúcie označované ako galérie, zatiaľ, čo ostatné druhy ľudských artefaktov, kultúrne, historické a prírodovedné zbierky prezentujú múzeá. Múzeum je inštitúciou, ktorej hlavným cieľom je prezentácia a sprístupňovanie ľudských artefaktov a zo strany návštevníkov je hlavným poslaním **poznávať**. Programy pre verejnosť organizované v rámci múzea nepracujú natoľko s informáciami ako škola, ale so skutočnými predmetmi. Takýmito predmetmi môžu byť všetky typy prírodných objektov a dokumentov o nich (geologické, mineralogické, botanické a zoológické zbierky...atď.), a tiež objekty, ktoré vznikli ľudskou činnosťou a dokumenty o nich (predmety, objekty a budovy, ako aj dôkazy ľudskej existencie, vývoja, a kultúry).

Múzeum ako inštitúcia má teda širší záber ako galéria a svojou podstatou je viac zamerané na odovzdávanie informácií a poznatkov. Galéria, predstavuje verejnosti objekty výtvarného umenia. Možno ju chápať ako špecifikované múzeum, ktoré sa venuje výlučne výtvarnému umeniu. Keďže je galéria svojím zameraním špecifická, ale fundament spôsobu práce je v porovnaní s múzeom vo svojej podstate identický, je možné inštitúciu galérie začleniť do sekcie múzeum s tým, že má užší rámec, preto ju pojem múzea môže obsiahnuť. Obe tieto inštitúcie používajú podobné metódy a postupy. Rovnako treba pripomenúť, že v celosvetovom kontexte sú inštitúcie pracujúce čisto s výtvarným umením označované bežne ako múzeá. Galéria ako inštitúcia, má v terminológii v celosvetovom kontexte pozíciu „provozu umění“ t.j. nezhrmažďuje umelecké diela v podobe zbierky, ale zaoberá sa ich obchodovaním, predajom a kúpou. Návšteva galérie v zahraničí znamená malý, či väčší výstavný priestor, ktorého hlavným zámerom je predaj umeleckých artefaktov. Slovenský kontext galerijenej a múzejnej terminológie je v tomto smere prežitkom zo socializmu, ktorým trpia aj ostatné krajiny V4, pretože na našom území výtvarné zbierkotvorné inštitúcie nie sú označované ako múzeá, tak ako je tomu všade vo svete, ale ako galérie.

---

<sup>85</sup> SPOUSTA, V. et al. 1996.: *Metody a formy výchovy ve volném čase*. Brno : MU, s. 68

SCHÉMA 6 Definícia múzea



### 3.3.2 Význam vzdelávania v kultúrnych inštitúciách

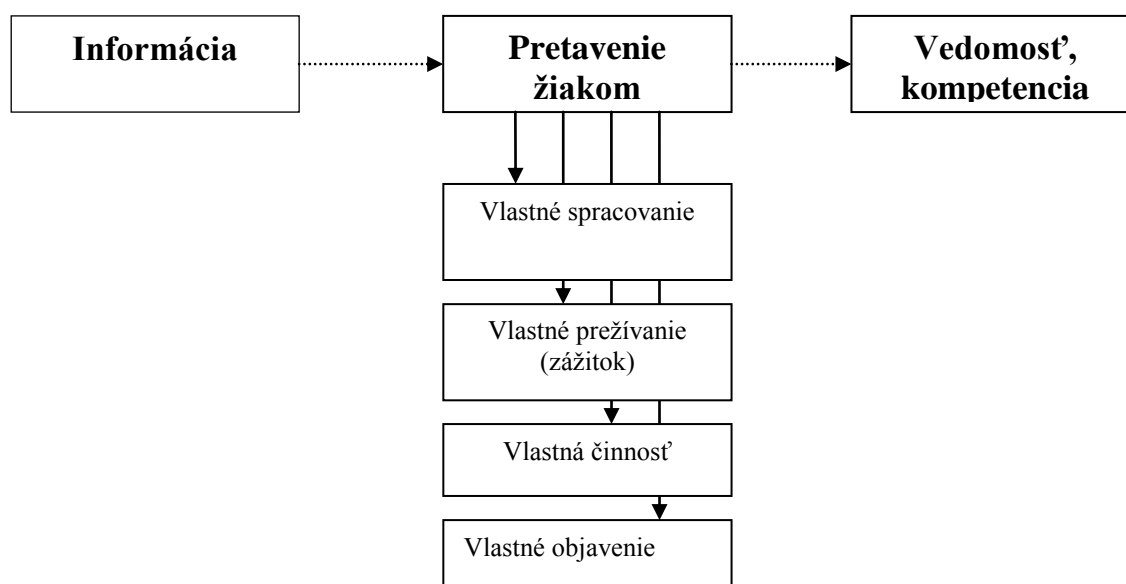
Napriek opodstatnenosti školskej dochádzky ako aj vedomostí, ktoré počas jej návštevy naše deti nadobúdajú, existujú neustále úvahy o tom, do akej miery je naše vzdelávanie efektívne pre náš život a budovanie našej osobnosti. Podobne ako aj otázka aký model vzdelávania je ten najúčinnější. V súčasnom vedeckom ponímaní sa ako účinný javí ten, ktorý prináša efektívne výsledky nielen na úrovni vedomostí, ale predovšetkým na úrovni kompetencií s prognózou uplatňovania vlastnej tvorivosti tak pri budovaní poznatkových systémov, ako aj v oblasti vlastného správania a kreovania vlastnej bytosti. Súčasná silne komercializovaná doba ako



i život v „informačnej diaľnici“, ako ho výstižne nazýva A. Brabcová, prináša aj isté riziká v efektívite vzdelávania. Bytosti v tejto vizuálne presýtenej a prekrmennej dobe nasávajú hotové informácie, nie sú to poznatky precítené a prežité. Následkom čoho možno povedať, že vychovávame bytosti vlašné povrchné, kŕmené polotovarmi vedomostí, ktoré fungujú ako mikrovlnné rúry a ohrievajú už pripravené jedlo, už prežité zážitky. O dlhodobej efektívnosti takéhoto vzdelávania pre život jedinca však možno pochybovať. Edukácia má smerovať k tomu, aby si deti z bázických vedomostí ako i pretransformovaným zážitkom, vlastnými schopnosťami budovali svoje vedomosti a kompetencie. Treba obrátiť bytosť dovnútra, len odtiaľ môže vyvieriť skutočné poznanie. Ak má byť človek osobnostne obohatením pre svet, iných, i pre samého seba, jeho život musí byť vedomým a kreatívnym sebaapretváraním vlastnej osobnosti k jej dokonalosti.

K takémuto cieľu nám však nepostačuje pasívne prijímanie informácií, či vedomostí. Ak máme ambíciu k dosahovaniu kvalitného vzdelávania, treba k jej naplneniu zvoliť adekvátne prostriedky. Školský systém má istú organizáciu a fungovanie, ktorých reforma je proces dlhodobý a náročný. Nie je ľahké ihneď implementovať aktuálne poznatky a požiadavky súčasnej doby. V prostredí galérie a múzea však uplatňovanie aktuálnych a efektívnych edukačných metód môže prebiehať značne flexibilne. Edukačné programy vznikajú v nadväznosti na pripravované výstavy, vždy ako súčasné, aktuálne produkty, čo im dáva možnosť uplatňovať novodobé a úspešné trendy v edukácii.

*SCHÉMA 7*



### Otázky na zamyslenie

- 1) *Kto je to animátor, vysvetliť špecifikujú jeho úlohu v histórii ľudstva a dnes. Nájdi spoločné body.*
- 2) *Aké sú spoločné rysy všetkých typov animácií, vysvetli ich*
- 3) *Aké dva typy animácie rozoznávame v rámci výtvarného umenia a výtvarnej edukácie?*

### Použitá literatúra v 3. kap. Animácia výtvarného umenia

BRABCOVÁ, A. (eds.) *Brána múzea otvorená*. Náchod: JUKO, 583

ČINČERA, J.- KAPLÁNEK, M. – SÝKORA, J.(eds): 2009. *Tři cesty v pedagogice volného času*. Brno : Tribun EU. 129 s.

JUSKO, A. a kol. 2007. *Výtvarná výchova dnes a jej perspektívy*. Prešov : Poligraf Print, 525 s.

ORÍŠKOVÁ, M. (eds.) 2002. *Teória a prax múzea umenia*. Bratislava : Nadácia Centrum súčasného umenia, 118 s.

ORÍŠKOVÁ, M. (eds.) 2006. *Efekt múzea: predmety, praktiky, publikum*. Bratislava : VŠVU, 287 s.

SPOUSTA, V. et al. 1996.: *Metody a formy výchovy ve volném čase*. Brno : MU

ŠUPŠÁKOVÁ, B. a KOL. 2004. *Vizuálna kultúra a umenie v škole*. Bratislava : Digit, 264 s.

ŠUPŠÁKOVÁ, B. 2007. Paradigmy umeleckej edukácie. In *Múzy v škole*. Banská Bystrica.

UŽDIL, J.- ZHOŘ, I. 1964. *Výtvarné umění ve výchově mládeže*. Praha : SPN, 196 s.

WAIACHER, F. 1999. : *Príručka všeobecnej muzeológie*. SNM-NMC Bratislava

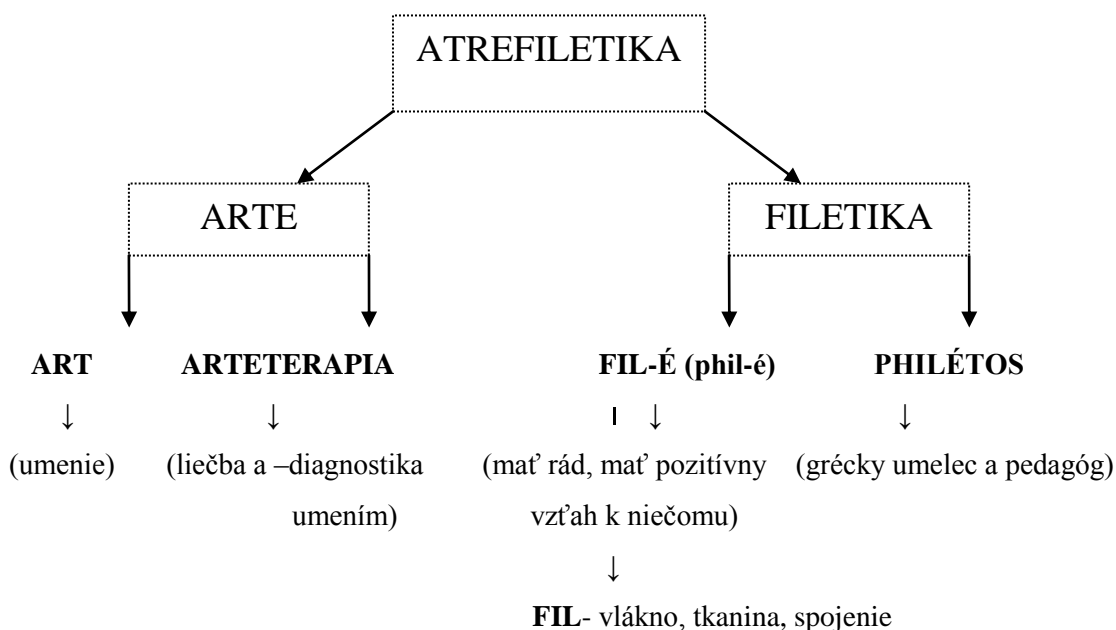
## 4 ARTEFILETIKA

Artefiletika patrí medzi súčasné, pomerne mladé metódy výtvarnej edukácie. Ide o alternatívu, ktorá u nás dostala možnosť predovšetkým po roku 1989, kedy prestal existovať jednotný štátny vzdelávací program. Ako koncepcia sa však formovala už oveľa skôr a to i vo vnútri výtvarnej výchovy, predovšetkým však v Čechách. Jej formovanie bolo pozvoľné, pretože sa vyvíjala postupne popri arteterapii, až napokon jej zámery boli natoľko odlišné, že získala svoje pomenovanie a stala sa pedagogickou disciplínou. Samotný pojem artefiletika má svoj pôvod v Čechách. Od 50-tych rokov 20. storočia sa tu vyvíjala arteterapia, bez podpory štátu a publicity, napriek tomu sa mnohí výtvarní pedagógovia v tejto oblasti neoficiálne vzdelávali. Od 90-tych rokov vplyv arteterapie vo výtvarnej výchove ešte zosilnel. Skúsenosti však ukázali, že preberanie arteterapeutických metód a techník určených predovšetkým pre psychoterapiu, nie je pre školu vhodné. Toto poznanie výtvarných pedagógov zaoberajúcich sa arteterapiou prinútilo prehodnotiť ich pedagogickú prácu. Ako sa vyjadruje J. Slavík, inšpirujúcim sa stal v tomto smere článok L. Breslerovej (1994) popisujúci *filetické* poňatie výtvarnej výchovy, ktorá rozvíja paralelne intelektuálne a emocionálne dispozície žiakov. Spojením predpony *arte* s termínom *filetický*, vznikol termín artefiletika, bol publikovaný samostatnou staťou v roku 1994 a odvtedy a používa na označenie špecifického poňatia výtvarnej výchovy a výchovy umením.<sup>86</sup> Etimológiu slova artefiletika možno ďalej vykladať nasledovne: **arte** (*art, artis, arteterapia*), nás privádza k umeniu, ale tiež k arteterapii, prípona **filetika**, predstavuje *filetický* (prístup vo výchove), v ktorom intelektový rozvoj je úzko spätý s rozvojom emočným a sociálnym. Ďalší význam prípony filetika nás odkazuje na starogrécky význam slova *fil, filé*, ktorý možno chápať ako pozitívny citový vzťah (mať rád) v tomto prípade nasmerovaný k umeniu. Rovnaký význam má i použitie prípon *phil, phile, phili*. *Philia*, v starogréčtine znamenala doslovne lásku, v zmysle bratskej lásky, priateľstva, ale i náklonnosti. J. Slavík predstavuje tiež súvislosť s postavou Philéta významného umelca a pedagóga, ktorý spájal práve umelecký tvorivý prejav a zamyslenie sa v podobe reflexie. Uvedený autor rozširuje konotácie ešte o ďalší význam a síce rýdze latinské *fil*, vo význame tkaniny, príp. siete, čo prirodzene odkazuje na symboliku tvorby spojení a vzťahov.

---

<sup>86</sup> SLAVÍK, J. *Mladé pojetí výtvarné výchovy v České republice – Artefiletika*. Publikované in *Artephiletik* (2003). Dostupné na: <http://www.artefiletika.cz/modules/articles/article.php?id=6>

**SCHÉMA 8** Objasnenie pojmu artefiletika



**Artefiletika je vo svojej podstate reflexívnou, tvorivou a zážitkovou edukáciou, ktorá vychádza z vizuálnej kultúry najmä výtvarného umenia alebo iných expresívnych kultúrnych prejavov- dramatických, hudobných, tanečných.** Ako synonymá sa používajú pojmy *expresívna* alebo *tvorivo-výrazová výchova*. Jej štúdiu, prehľbovaniu, hľadaniu hraníc ako i praktickému využitiu sa programovo venuje doc. Ján Slavík, ktorý pôsobí na pedagogickej fakulte UK v Prahe.

#### **4.1 Metodika artefiletiky**

Využíva princípy *expresie* (výrazového tvorivého prejavu) a *reflexie* (náhľadu na to, čo sme zažili a vytvorili). **Expresia**, ktorá má podobu umeleckej aktivity, poskytuje žiakom možnosti k bohatému vyjadreniu ich vlastných skúseností, názorov, poznatkov, želaní, citov, pocitov...atď. Učiteľ by mal rozvíjať dialóg o výrazových prejavoch pobádať deti k reflektovaniu a premýšľaniu o motivácii, ktorá ich viedla. V rámci **reflexie** ide o spätný pohľad tvoriaceho a prežívajúceho človeka na vlastné aktivity, postoje a zámery. Ale tiež porovnávanie vlastného zážitku so zážitkami ostatných ľudí v podobnej situácii. Uplatňujú sa tu myšlienkové procesy, ktoré nás učia rozumieť vlastným postupom, ale odhaľujú aj ich sociálne a kultúrne súvislosti.

Hlavným princípom artefiletiky je zameranie na individualitu žiakov a študentov. Jej významnou črtou je **komunikácia**, ktorá má dve roviny:

- komunikácia prostredníctvom slobodného výtvarného prejavu
- reflexívna komunikácia sprevádzajúca výtvarný prejav

Vďaka tomuto rešpektu žiakovej osobnosti vo forme slobodného výtvarného i verbálneho prejavu sa tento prístup v anglicky hovoriacich krajinách nazýva tiež *child-centered* alebo *student-centered*, čo znamená prístup zameraný na dieťa, či študenta.

#### 4.2 Teoretické východiská artefiletiky

**Artefiletika je koncepcia, ktorá využíva výchovu umením pre komplexný rozvoj ľudskej osobnosti po stránke intelektuálnej, emočnej a sociálnej.** Ide predovšetkým o ich vhodné prepojenie, ktoré nastáva v procese reflexie a následnom dialógu. V týchto intenciách J. Slavík uvádza **post-štrukturalistické** pojmá výtvarnej výchovy. Úlohou účastníkov je interpretácia vlastného prejavu, na základe individuálnych zážitkov, čo znemožňuje zjednodušenie a zúženie výkladu, ktorý tak často učelia vnucujú deťom. Pri práci uvedeným spôsobom účastníci nachádzajú svoj vlastný spôsob výkladu vlastného diela a majú možnosť si svoje pohnútky porovnávať navzájom medzi sebou. V rámci všeobecnej pedagogiky J. Slavík uvádza ako najbližšie prepojenie s **pedagogickým konštruktivismom** alebo s tzv. interpretatívnym pojmám výchovy. Ide predovšetkým o aktívnu úlohu jednotlivca, nutnosť brať ohľad na osobné dispozície a skúsenosti zúčastnených ako aj zásadnú dôležitosť komunikácie s druhými, tak pre proces poznávania ako aj učenia. Spätné spytovanie sa samého seba, čo som vytvoril, ako som to vytvoril a následná prezentácia vlastných pohnútok, vedie k hlbšiemu poznávaniu výtvarného prejavu. „V priebehu dialógu medzi žiakmi sú `konštruované` nové poznatky prostredníctvom aktívneho stretávania sa rôznych osobných hľadísk (táto konfrontácia rôznych individuálnych skúseností a postojov je v teórii pedagogického konštruktivismu nazývaná socio-kognitívny konflikt)“.<sup>87</sup> Základnou tézou spomenutého prístupu je rozdielnosť individuálnych skúseností rôznych ľudí, ktorá je kľúčovým východiskom pre pedagogické pôsobenie vo výchove umením. Výtvarný prejav vo svojej bohatosti citov, pocitov, individuálnych myšlienok a pohľadov má tiež veľký poznávací potenciál, ktorý je možné využiť a spracovať, tak aby sa stal pre celú skupinu prínosným. Záleží teda na pedagógovi do akej miery dokáže vytvoriť prostredie pre

---

<sup>87</sup> SLAVÍK, J. *Mladé pojetí výtvarné výchovy v České republice – Artefiletika*. s. 20-21. Publikované in *Artefiletik* (2003). Dostupné na: <http://www.artefiletika.cz/modules/articles/article.php?id=6>

kvalitný dialóg medzi zúčastnenými a do akej miery vyjadrené fakty dokáže začleniť do širších súvislostí tak poznávacích ako aj kultúrnych.

Medzi ďalšie spriaznené výchovné teórie patrí tiež **Higher order thinking** (myslenie vyššieho rádu). Ide tu o uplatňovanie integrovaných myšlienkových procesov ako interpretovanie, tvorba a overovanie hypotéz, argumentácia v dialógu, ako aj myslenie, ktoré učí rozumieť svojim vlastným postupom i jeho sociálnym a kultúrnym súvislostiam (metakognícia).

Artefiletika stavia tiež na **heuristickom vzdelávaní**, zvláštnu pozornosť venuje zážitkom a osobným skúsenostiam. Je svojbytným spôsobom pedagogickej práce, vznikla so zámerom priblížiť výchovu k osobnému zážitku a vlastnej skúsenosti detí. Artefiletika nevedie deti len ku kultúrnemu poznávaniu a citlivosti, ale jej cieľom je i stať sa pre deti zdrojom aktívneho sebaopoznávania, seba formovania a seba pretvárania.

V rámci artefiletických aktivít ide tiež o využívanie metód **kooperatívneho učenia**, uplatňovaním práce v skupinách, striedaním rôznych činností percipientov i pedagóga - lektora, individuálne i spoločné riešenie úloh, stanovenie si rolí v skupine.

Medzi **cieľmi artefiletiky** sa uvádza snaha prostredníctvom umeleckých aktivít obohacovať kultúrny kapitál žiakov a rozvíjať ich sociálne kompetencie. Okrem iného tiež povzbudzovať duševné sily a preventívne pôsobiť v oblasti psycho- sociálnych zlyhaní v žiackej skupine. Sú to práve umelecké aktivity a ich tvorivý potenciál tak kultúrny ako prosociálny, ktoré pôsobia ako pozitívna prevencia psychických a sociálnych porúch. Artefiletické pojetie je také, ktoré prepája umenie, výchovu a život. Artefiletika apeluje na potrebu prestupovania týchto umelo uzavretých priestorov. Ako sa vyjadruje J. Slavík : „*výchova umením sa zo svojej podstaty musí obracať ku každodennému životu a neuzatvárať sa pred ním; predovšetkým vtedy, keď kladené otázky sú horúce a viac ako naliehavé...*“<sup>88</sup>

**Východiskom artefiletiky** je pohľad na život ako na sústavu vzájomne súvisiacich príhod, udalostí, tzv. „životných situácií“. Celý príbeh nášho života sa skladá práve takýchto na seba nadväzujúcich udalostí. Nie sme schopní ovládať existenciu, čo však ovládame, sú práve tieto krátke sekvencie z nášho života. Máme za ne zodpovednosť a preto by sme sa nad nimi mali aj zamýšľať. Ak dokážeme naše životné situácie vystaviť reflexii, dokážeme urobiť prvý krok v

---

<sup>88</sup> SLAVÍK, J. 2001, s. 14

tom prúdiacom a neprehľadnom toku zážitkov, ten nám otvára cestu k aktívnemu a uvedomelému ľudskému bytiu, ako i ďalšiemu k sebarozvoju, sebatvorbe a sebaintegrácii.

Artefiletika považuje za rovnako dôležité, aby sme tento zmysel ľudského bytia nielen objavili a zachytili, ale dokázali ho aj sprístupniť iným ľuďom a vystaviť ho spoločnému dialógu, zamysleniu, kritike. Súčasný stav sa ukazuje, že mnohé poznatky, ktoré prostredníctvom artefiletiky získavame sú blízke skúsenostiam z iných oblastí zaoberajúcich sa výchovou umením. Podobné výsledky dokazujú skúsenosti z výtvarných animácií, z tvorivej dramatiky alebo z duchovnej a zmyslovej výchovy. V oblasti prevencie psychických a sociálnych porúch sa artefiletika približuje k métam arteterapie.<sup>89</sup>

### Otázky na zamyslenie

- 1) Vysvetlite ako vznikla artefiletika, uveďte i etymológiu pojmu.
- 2) Aký význam má reflexia v artefiletike?
- 3) Aké sú východiská a ciele artefiletiky?
- 4) Aké sú teoretické východiská artefiletiky?

### Použitá literatúra v 4. kap. Artefiletika

NÁRODNÁ GALERIE: *Artefiletika - Reflektivní, tvořivé a zážitkové pojetí výchovy uměním.*

Štuidijný materiál pre lektorské oddelenie NG v Prahe. Dostupné na:  
<http://www.artefiletika.cz/modules/articles/article.php?id=9>

SLAVÍK, J. 2001. *Umění zážitku, zážitek v umění, I. díl.* Praha : Pedagogická fakulta Univerzita Karlova, 281 s.

SLAVÍK, J. *Mladé pojetí výtvarné výchovy v České republice – Artefiletika.* Publikované in *Artephiletik (Eine junge Auffassung von Kunsterziehung in der Tschechischen Republik)* (2003). Dostupné na:

<http://www.artefiletika.cz/modules/articles/article.php?id=6>

ŠTÝBROVÁ, M. *Artefiletika a její využití ve školní praxi.* [online] Referát v rámci vzdelávacieho cyklu „*Tvoríme spolu*“. Dostupné na: <http://www.p-centrum.cz/tvorimespolu/artefiletika.html#>

VANČÁT, J. 2000. *Tvorba vizuálního zobrazení.* Praha : Univerzita Karlova, Karolinum, 168 s.

**rozsah 1. kapitoly (autor Michaela Guillaume):** 163 874 znakov, tzn. **AH = 4,55**

<sup>89</sup> *Mladé pojetí výtvarné výchovy v České republice – Artefiletika.* Publikované in *Artephiletik* (2003). Dostupné na: <http://www.artefiletika.cz/modules/articles/article.php?id=6>

# II ÚVOD DO TEÓRIE ARTETERAPIE

Barbora KOVÁČOVÁ

---

*Umenie je tvorenie,  
tvorenie pochádzajúce z ľudských rúk,  
z ľudského srdca a ducha,  
tvorenie novej veci,  
ktorá sa priraduje k ostatnému súčtu života a sveta. (Josef Čapek)*

## 1 UMENIE AKO TERAPIA

Umenie je nezávislým, slobodným druhom emocionálno-sociálnej komunikácie, ktorá má svoje nezameniteľné hodnoty. Je vnímané ako umelecký produkt spoločnosti, ktorý je určený k určitej spoločenskej spotrebe. *Umelecké dielo (v texte označovaný ako "art-produkt", pozn.) má komplikovanú povahu, ktorá sa ľahko nevyjavuje: Na to, aby sme o niečom mohli povedať, že je to umelecké dielo, sa musia stretnúť dve dôležité skutočnosti: výsledok umeleckej tvorby s určitým diváckym vkusom.*<sup>90</sup>

Napriek tomu, v akom procese (edukačnom či terapeutickom) umenie zastáva úlohu pôsobí na človeka upokojujúco, preventívne a liečebne, tým jeho pôsobenie presahuje hranice toho ktorého procesu. Pomocou umenia človek sprostredkováva to, čo »nevie, nemôže a častokrát (ne)vedome odmieta« verbálne vyjadriť v bežnej komunikácii. Pomocou umenia má každý človek k dispozícii možnosť na to, aby vyjadril s čím sa stretol, stretáva či stretne. Ide o autentickú výpoveď samotného klienta, ktorého výrok(y) napomáha(jú) k adekvátnej interpretácii<sup>91</sup>.

---

<sup>90</sup> MISTRÍK, E.1994. *Vstup do umenia*. Nitra : Enigma Jr., s.19

<sup>91</sup> (pozn.) interpretácia má byť záležitosťou skúseného odborníka nakoľko existuje možnosť, že nepostačujúce verbálne schopnosti samotného autora sú spracované v iných intenciách.



*Aha to je slniečko (Andrej ukazuje svoj výtvar mamu, ktorá sedí v čakárni a čaká na neho), ... pekné, Ad'ko slniečko je ale modré? (znie jej otázka) ... nó, hej, je voda, je také ... je také, vieš, teta pekné ... (...) k rozhovoru sa pripája Radko, ktorý absolvoval logopedickú intervenciu. Požri šuniečko a je modlé! (kričí na mamu, ktorá sedí vedľa Andrejovej). Ondrej prikyvuje a opätovne opakuje »svojskú« argumentáciu. Radko pozorne počúva, po chvíli vyhrkne smerom k svojej mame: Mami požri to slniečko place, lebo je modlé (...)...<sup>92</sup>*

Umenie vo všeobecnom kontexte možno chápať aj ako proces neverbálnej komunikácie, *stojaci na metaforách obsiahnutých v diele*<sup>93</sup>. Ak hovoríme o umení v edukačnom prostredí jeho objasnenie je ukotvené v teoretických východiskách arteterapie. Ak však hovoríme o umení v terapii je možné spomenúť teoretické rozdiely medzi autorkami Kramerovou (ktorá zdôrazňovala liečebnú kvalitu samotného procesu) a Naumbergovou (vychádzajúcou z psychoanalytickej orientácie a zdôrazňujúcou spracovávanie, na základe výtvarnej expresie uvoľňovaných nevedomých obsahov, ktoré majú často symbolickú povahu). Ide o autory, ktoré sa ako jedny z prvých zaoberali teoretickým zázemím arteterapie<sup>94</sup>.

V porovnaní s tvrdením Šickovej<sup>95</sup> je adekvátne spomenúť, že **umenie umožňuje transcenciu toho**, čo je slovami nevyjadriteľné resp. čo možno prostredníctvom umenia skôr, či ľahšie vyjadriť. Ide o niečo nadzmyselné, ktoré ako-keby »obchádzalo« kognitívnu (rozumovú) a zmyslovú skúsenosť. Daným spôsobom umožňuje integráciu v súvislosti s osobnosťou jedinca, akúsi bio-psycho-sociálnu a spirituálnu jednotu<sup>96</sup>.

*V spomenutom príklade o modrom slnku vystupoval chlapec Andrej s Downovým syndrómom. Modré slnka a všetky ostatné diela poukazovali na neustále prežívanie negatívnych zážitkov z rozchodu rodičov. Opakovane išlo o kresby, ktoré boli inšpirované prírodou. V nich znázorňoval emocionálne rozpoloženie na jeho vlastnej kognitívnej úrovni. Zvyčajne dokresľoval slzy prípadne útvary skôr kruhového tvaru zvýraznené tmavomodrou farbou.*

V podstate umeniu možno prisúdiť akýsi status »medzinárodnej« komunikácie, ktorá – rečou farieb, línií, tvarov a výtvarnosti vypovedá o skutočnosti, skúsenosti, vzťahoch, túžbach, pocitoch a postojoch, ktoré pomocou výtvarného diela odovzdáva klient v terapii arteterapeutovi. Prostredníctvom danej komunikácie vzájomne poznávajú rozličné stránky života (z daného aspektu možno hovoriť o komunikatívno-kognitívnej funkcii umenia v terapeutickom kontexte, pozn.). Vzájomná komunikácia aktivizuje emocionálne prežívanie

<sup>92</sup> snímky, ktoré uvádzané v tejto časti študijného materiálu sú autentickými, zázna

<sup>93</sup> KULKA, J. 2008. *Psychologie umění*. 2. preprac. vyd. Praha: Grada, edícia Psyché, s.48-49

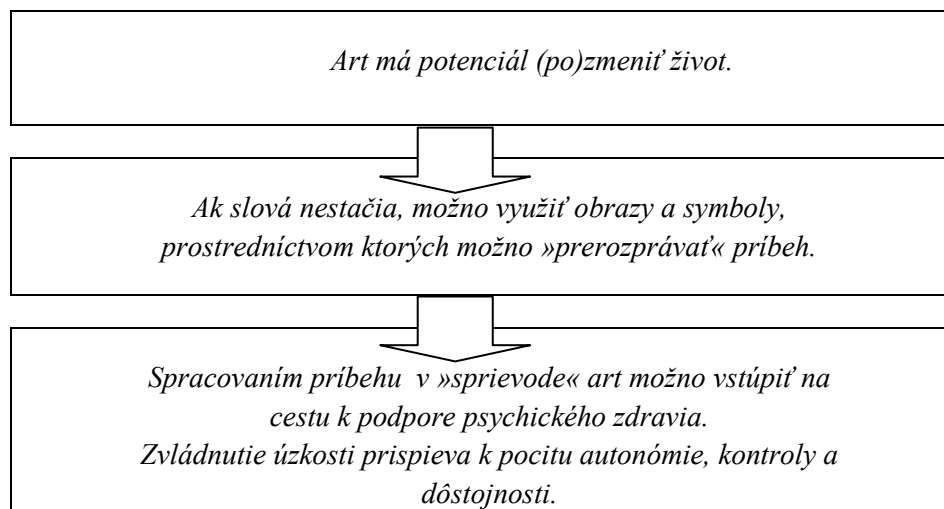
<sup>94</sup> UHROVÁ, E. 2002. Arteterapia - problémy definície. In *Arteterapeutické listy*. 2002, 1-2, s.10.

<sup>95</sup> ŠICKOVÁ FABRICI, J. 2002. *Základy arteterapie*. Praha: Portál, s.24

<sup>96</sup> ŠICKOVÁ, J., *ibid.*, s.29

z percepcie art-produktu, naplňa človeka pocitom radosti z krásy a rozvíja ho. Zároveň stimuluje jeho psychické, charakterové a morálne vlastnosti.

*SCHÉMA 1 Možnosti umenia s prienikom do prostredia terapia*



Art dáva priestor pre každého **tvoriť, prežívať, znovuobjavovať či korigovať** problém či »odlišnosť«, ktorá je ním samým nedostatočne či nepostačujúco spracovaná. Preto možno konštatovať, že každý človek má latentnú schopnosť tvoriť.

Šicková<sup>97</sup> poníma možnosti aplikácie umenia v troch dimenziách (v spojitosti s arteterapiou). Hovorí o **umení pre umenie, o umení pre človeka a o umení pre zdravie.**

- **Umenie pre umenie** (*L`art pour l`art*) je tzv. čistým umením. Ide o pozíciu umenia, kde platí **umenie ako cieľ** a **umenie ako prostriedok.**

*L`art pour l`art je pojmom, ktorý vznikol na základe odmietania inštrumentálnej funkcie umenia založenej na jeho spoločenskej užitočnosti. Podľa filozofie L`art pour artizmu má umenie cieľ len samé v sebe. Umenie, ktoré má sociálny alebo politický náznak je pre spomenutý smer neprístupné<sup>98</sup>.*

- **Umenie pre človeka** (*L`art pour l`home*) je výrazom, ktorý bol použitý v snahe o založenie sociálnej umeleckej školy (v roku 1964) nemeckým sochárom Pützom (vo svojich prácach sa orientoval na liečivé účinky art, pozn.). Jeho úsilie bolo vytvoriť reliéfy pre inštitúcie, ktoré zabezpečovali starostlivosť pre deti s poruchami správania. Plastiky mali upokojúci a harmonizačný charakter, ktorý pozitívne pôsobil na samotných prijímateľov umenia.

<sup>97</sup> ŠICKOVÁ, J.2005. Arteterapia. In Müller, O. (ed.)*Terapie ve speciální pedagogice*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, s. 42.

<sup>98</sup> ŠICKOVÁ, J. , 2002, s. 42.

- **Umenie pre zdravie** (*L'art pour la santé*) predpokladá v umení nielen liečebný, ale taktiež profylaxčný potenciál. Prvý raz bol tento výraz použitý v r. 2000 pri otvorení medzinárodného sochárskeho sympózia v Dudinciach a neskôr v katalógu k tomuto sympóziu. *L'art pour la santé* je pomenovaním takeého umenia, ktorého úlohou je mobilizovať v človeku túžbu po spiritualite, dôstojnosti, nádeji po transcendentne, po zmysle vyvolávať v tvorcovi a divákovi procesy, ktoré by ho aktivizovali k tomu, aby neubližoval sebe, druhým ľuďom, prírode. Mal by sa snažiť o sebazdravenie celej svojej bytosti<sup>99</sup>.

Umenie sa k nám »prihovára« špecifickou rečou, obrazov, sprostredkováva vnemy a pocity takým spôsobom, ktorý je účinnejší než zdôvodnenie v jazyku, účinkuje priamo a metaforicky. *Spôsob života umelcov je špecifický - dokážu žiť so svojimi pochybnosťami a vytvárať niečo nové. Tento princíp je dobrý a liečivý pre každého. Mobilizuje ambíciu stať sa "kvázi" umelcom, ponúka možnosť experimentovať, vydolovať v sebe skryté rezervy. To má presah do konkrétnej výtvarnej činnosti, ale aj do psychiky klienta. Umenie je spirituálna záležitosť, čo nemá len tú estetickú funkciu, ale aj terapeutickú. Je predovšetkým metaforou, a preto ľudia dokážu cez umenie pochopiť veľa vecí.*<sup>100</sup>

### 1.1 Terapia umením *verzus* umenie terapiou?

Z vlastností umenia, ktoré umožňujú arteterapeutickú prácu a zároveň dávajú možnosť realizovať jej ciele Šicková uvádza *metaforičnosť, facilitáciu komunikácie, kanalizáciu emócií, sublimáciu a katarziu*. Prepojenie »art s terapiou« a »terapie s art« je terapeutmi implikované s cieľom zlepšiť a optimalizovať stav človeka s »odlišnosťou«. V procese inklúzie je na mieste hovoriť o jednej heterogénnej skupine, v ktorej sú všetci zúčastnení rovní. Každý aktér inklúzie, každý človek v inkluzívnom procese je človekom s »odlišnosťami«. Jedinca »s odlišnosťami« ponímame v kontexte skupiny ľudí s postihnutím, narušením a ohrozením. V danej skupine sú zaradené aj ľudia z národnostných menšín, s odlišným materinským jazykom, z menej podnetného prostredia, nadané deti a i. Taktiež súčasťou spomenutej skupiny sú ľudia s odlišnými telesnými dispozíciami týkajúcimi sa farby očí, tvaru uší, výšky či hmotnosti, odlišným rodinným či materiálnym prostredím z pohľadu výchovy a i.

<sup>99</sup> ŠICKOVÁ, J., *ibid.*, s. 42.

<sup>100</sup> prevzaté z rozhovoru s Jaroslavou Šickovou zverejnené 11.08.2007. *Nie som vedma, ani veštica*. Dostupné na <http://www.sme.sk/c/3434613/socharka-a-arteterapeutka-jaroslava-sickova-fabrici-nie-som-vedma-ani-vestica.html>

Teoretické zázemie Naumburgovej a Kramerovej<sup>101</sup> objasňuje aj prístup využívajúci umenie ako terapiu a terapiu umením. V prístupe využívajúcom **umenie ako terapiu** je arteterapeut v úlohe umelca, v istom slove "učiteľa", ktorý je schopný modifikovať techniky a prostriedky vo vzťahu ku klientovej problematike, resp. patológii s cieľom podporovať kreatívny proces a poskytovať emocionálnu podporu. V pozadí stojí koncept sublimácie a za terapeutický je tu považovaný proces ako taký. V **terapii umením** je taktiež dôležitý proces tvorby, ale predovšetkým aj klientova verbalizácia vzťahujúca sa na vzniknutý (v prípade terapeutickje práce s výtvarným prvkom) výtvarný artefakt. Ide o proces spracovávanía a prepracovávanía vzniknutého materiálu (nie vždy, ale aj s využitím interpretácií), viazaného (často v symbolickej forme) na významné obsahy klienta.

Z vyššie uvedeného vyplýva, že o **terapii umením** možno hovoriť ako o expresívnej forme terapie, ktorá pracuje s verbalizáciou klienta. Terapia umením kombinuje tradičné teórie a techniky psychoterapie s pochopením psychologických aspektov tvorivého procesu. Umenie terapie je predovšetkým v človeku, v jeho osobitosti a individualite človeka, v osobnosti terapeuta chciet' a môcť pomáhať<sup>102</sup>. Metaforicky vyjadrené " *ide o hľadanie kľúča od dverí, ktoré nemožno bez neho otvoriť. Kľúčom je klientov súhlas v podobe spolupráce v procese tvorby, kde dverami je samotné vnútro človeka*".

Umenie terapiou implikujú rôzne profesie vo svojej praxi, pričom ich aplikáciu je nevyhnutné zabezpečiť a podporiť registráciou v profesionálnych združeniach, ktoré majú odsúhlasený vlastný etický kódex odbornej praxe<sup>103</sup>.

Úlohou terapie umením je predovšetkým **zlepšiť stav klienta po emocionálnej stránke** s dôrazom na elimináciu zaťažujúcich skúseností nad vlastným ochorením. Taktiež s **pomocou** umenia v terapeutickom prostredí je klientovi ponúkaná možnosť prejavíť sa. Pri detských klientoch môže ísť o zhoršené verbálne vyjadrovanie, ktoré možno kompenzovať farebnými ceruzami, či modelovacou hmotou, prípadnou zmenou postupov za prítomnosti arteterapeuta, čo môže prejaviu emocionálneho zdravia pomôcť. "Nie je to o maľovaní pekných obrázkov," tvrdí Anya Beebe (arteterapeutka v National Jewish Health v Denveri), " *je to o pomoci ľuďom ísť hlbšie, za použitia umenia ako procesu vyjadriť a uvoľniť svoje vnútorné pocity*." Aplikácia terapie umením je prioritnou úlohou v prvom rade v prospech samotného klienta<sup>104</sup>.

---

<sup>101</sup> UHROVÁ, E. *ibid*, s.10.

<sup>102</sup> [www.internationalarttherapy.org](http://www.internationalarttherapy.org) [cit. 2008-05-12].

<sup>103</sup> British Association of Art Therapists dostupné na [www.baat.org](http://www.baat.org) [cit. 2010-05-28].

<sup>104</sup> BEEBE, A., GELFAND, W.E., BENDER, B. 2010. A randomized trial to test the effectiveness of art therapy for children with asthma. *The Journal of Allergy and Clinical Immunology*, Vol. 125, No. 5.

Z praxe umeleckej školy Biodanza Rolando Toro School (Barcelona):

"... (...) socha symbolizuje schopnosť urobiť niečo krásne. Tú sochu možno rozbiť, zničiť a opätovne postaviť. Nie je to len vyjadrenie, ide o poukázanie na možnosť **transformácie umeleckého procesu do špecifickej podoby**, akou terapia umením nepochybne je. Umenie je darom, je procesom, v ktorom pracujeme so samým sebou, s emóciami a problémami. Ide o možnosť realizovať, tvoriť, byť šťastný a otvorený k experimentovaniu s hlinou, papierom, štetcom, tancom cez vlastné telo, telesnú schránku."<sup>105</sup>

Terapia umením zdôrazňuje potrebnosť faktorov pri vytváraní kapacít v procese učenia (sa) (seba)vyjadrenia. **Obrazy, symboly, metafora** sú prostriedkami na stimuláciu a integráciu somatickej, psychickej, kognitívnej, duchovnej a emocionálnej oblasti človeka. Preto aj terapia umením zdôrazňuje vnútornú relaxáciu, počúvanie, pozornosť a prirodzenú spontánnosť. Zhmotnením vnútorných obrazov v podobe umeleckého artefaktu možno nachádzať symbolický kľúč k nášmu povedomiu<sup>106</sup>.

Terapia umením (art-terapia) je formou psychoterapie, v ktorej **umenie a expresívna hravá akčnosť** »zohrávajú« ústrednú rolu v terapeutickom vzťahu. Ide o cieľnú komunikáciu medzi človekom (klientom), »obrazom« (procesom tvorby) a terapeutom<sup>107</sup>.

V danom »troj-procese« je **umelecké médium hlavným aktérom a aktivizátorom** v komunikácii terapeut a klient. Ide o komunikáciu klienta s terapeutom, klienta s výtvarným médium a klienta s jeho vnútorným prežívaním a precitovaním. Art-materiál a jeho aplikácia v arteterapeutickom procese sú pre detského aj dospelého klienta v mnohých prípadoch rovnaké. Samozrejme pri samotnej práci je potrebné brať ohľad na zvláštnosti a osobitosti detského veku.

Dieťa je citlivejšie než dospelý pri vytváraní projektívnych odpovedí<sup>108</sup> na prostredie a interakciu s terapeutom. Prežívanie vnútorných konfliktov u mladších detí nie je také ako u dospelých, a preto možno mnohé údaje od dieťaťa získať už priamo z rozhovoru počas samotnej tvorby<sup>109</sup>.

---

<sup>105</sup> BLANCO, G., L., 2008., s. 13.

<sup>106</sup> BLANCO, G., L. 2008. *Biodanza y arteterapia*. Barcelona: Escuela de Biodanza Rolando Toro-Barcelona, s. 11.

<sup>107</sup> MICHAELS, D. 2007. Case study: The role of art therapy as a potential space for the processing of psychological and physical experience following stroke. ART THERAPY & STROKE REHABILITATION. [cit. 2009-04-09]. <http://www.baat.org/CaseStudyStroke.pdf>

<sup>108</sup> (pozn.) pojem projekcia sa objavuje v psychoanalýze Sigmunda Freuda aj v neanalytickom pojatí.

<sup>109</sup> Projektívna metóda je podľa Hartla (2000, s.315) založená na skúmaní osobnosti pomocou nevedomých projekčných procesov odhaľujúcich emócie, prania, názory, povahové rysy vyšetrovaných osôb. Využíva sa najmä v psychodiagnostike a psychoterapii. Subjektu sa prezentuje

**Činnosť v arteterapii** je charakterizovaná ako tvorcov (klientov) **subjektívny východiskový materiál**. Tvorca zaznamenáva svoj vnútorný svet, sny, túžby. Práve vnútorný svet sa stane rozhodujúcim faktorom, ktorý dáva umeleckej tvorbe podstatný individualistický charakter. Ide o ním pozorovanú realitu, s individualistickým tónom spracovania a tvarovania. Ide o autentické svedectvo prostredníctvom art, ktoré sa stáva súčasťou terapeutického procesu<sup>110</sup>.

Potenciál umenia možno objasniť na jednoduchej čiarovej línii, v ktorej má človek možnosť zaznamenať vlastné silné a slabé stránky. Počas umeleckého procesu človek spracováva svoj život a jeho silné a slabé stránky do útvaru nevšednosti a zaujímavosti v jeho všetkých neopakovateľných podobách (*bližšie arteterapeutická etuda Čiarou po čiare*).

*Terapia umením vo všeobecnom ponímaní stavia na predpoklade, že sprostredkované umenie a umelecké aktivity za určitých okolností pôsobia na rozvoj tvorivých síl človeka, priaznivo ovplyvňujú jeho psychiku a celkový rozvoj osobnosti.*

### 1.1.1 Umelecké terapie a ich základná klasifikácia

21. storočie považuje umelecké terapie - terapie využívajúce umenie za **nevyhnutnú a perspektívnu** súčasť liečby každého človeka. Terapia sprostredkovaná dramatickým, tanečným, výtvarným, hudobným umením už nie je formálnou záležitosťou, ale postupne sa integruje do konkrétnych zariadení a inštitúcií ako ich neodmysliteľná súčasť.

Priblížením jednotlivých druhov umeleckých terapií má čitateľ možnosť spoznať terapie tak, ako ich ešte (ne)pozná ... **Terapia** znamená liečbu a vo vlastnom slova zmysle sa zameriava buď na príznaky alebo na príčinu vzniku problému (ochorenia, poruchy), takže sa používa príslušné označenie vo forme ako *symptomatická* alebo *kauzálna* terapia. Daný pojem sa častejšie používa vo farmakologickej liečbe, prípadne v liečbe psychologickými prostriedkami (psychoterapia). Pojem liečba sa v pedagogike nepoužíva pričať, no patrí do nej vďaka druhu pedagogického pôsobenia. V spojení s prostriedkom lieči nielen samotná hudba, nielen liek, nielen slovo, nielen hudobný nástroj, hudobné dielo, ale **aktívne konanie človeka** so zameraním na posilnenie úcty k sebe, prekonávanie seba, podpora kladných stránok klienta a využitie jeho potenciálu na jeho rozvoj a uplatnenie<sup>111</sup>.

---

viacvýznamový, neštruktúrovaný podnetový materiál, pri štrukturácii a interpretácii týchto podnetov subjekt premieta do odpovedí svoje vnútorné stavy, potreby a impulzy.

<sup>110</sup> BLANCO, G., L. 2008, s. 11-12.

<sup>111</sup> Porov. AMTMANOVÁ, e. et. al. 2007. Aplikovaná muzikoterapia. [cit. 2008-06-09] Dostupné na: <http://web.t-com.sk/prolp>, s. 7.

**Terapia** ako pojem (nielen v teórii ale aj praxi) zahŕňa celý komplex špecifických terapií, ktorých objektom je človek. Využit' **umenie** a jeho účinok v terapii je jedným z možných spôsobov ako sa priblížiť k človeku: pomôcť jemu aj jeho najbližším a zároveň ho obohatiť o nové zážitky a vyjadrenia.

Konkrétne umelecké (expresívne) terapie - *dramatoterapia, psychomotorická terapia, arteterapia, muzikoterapia, biblioterapia* - sú charakterizované formou základných teoretických poznatkov. Základom každej z terapií je aplikácia **umenia v rozličných formách a pomoc človeku**, ktorého osobné prežívanie je kľúčom k terapeutickému procesu.

Cieľom umeleckej terapie je porozumieť a pomôcť klientovi pri riešení »problému« počas jeho životnej cesty. Ide o ciele *ako porozumieť osobným »problémom«, prípadne akým spôsobom sa distancovať od samotného problému a tak dosiahnuť katarziu. Postupnosť zakódovaná v cieľoch závisí od druhu ochorenia a individuálnych možností človeka spolupracovať.*

Umenie s terapeutickým potenciálom »tvorí« pohľad človeka na to, aby si človek pripustil existenciu možností viacdimezióneho spracovania jednej témy resp. osobitého problému.

Možnosti aplikácie art v terapii je definované v zmysle :

- **katarzie**, odblokovania vnútorných a vonkajších konfliktov v prežívaní dieťaťa
- **korekcie**, prostredníctvom modelových situácií poukázať na vhodný spôsob komunikácie
- **poradenstva**, kde hra je podnetom k dialógu s klientom/s rodičmi a i.
- **tréningu**, sociálnych, motorických a komunikačných zručností a pod.

#### 1.1.1.1 Dramatoterapia

Dramatický prejav pomáha človeku uvedomiť si samého seba, zároveň mu poskytuje možnosť zažiť, objaviť, poznať a osvojovať si svet reality alebo fantázie. Aristoteles povedal ... *najvyšším umením je dráma, pretože očisťuje dušu diváka pomocou strachu a súcitu, pričom má i maximálny estetický účinok, pretože súčasne pôsobí slovo, hudba, pohyb i výtvarné umenie.*

S pomocou divadla má človek možnosť uvedomiť si rozdiel medzi reálnym a fantazijným svetom. Pri hre na niečo neskutočné (na určitú dobu) sa tento fakt (zo)stáva skutočnosťou. Účastník dramatoterapeutického stretnutia je však vedený tak, aby objektívne diferencoval svoju postavu a postavu do ktorej vstúpil počas hrania (vstup do role).

**Dramatoterapia** realizuje terapiu prostredníctvom dramatických prostriedkov (*improvizácia, hranie rolí, hra s bábkou, hra s maskou a i.*), ktoré uľahčujú proces komunikácie s klientom. Prostredníctvom konkrétnej »dramatickej metafory« má klient možnosť »vstúpiť« do príbehu

tn. identifikovať sa s postavou a spoločne s terapeutom pracovať na dramatickej katarzii a dištancovaní sa od problému, naučiť sa s ním pracovať a tolerovať ho.

Teoretické východiská dramaterapie sa opierajú o **psychoanalýzu a transakčnú analýzu**.

**Psychoanalýza** je psychoterapeutická metóda využívajúca postupy plnenia – hrania – rôznych rolí (vstup do role, stotožnenie tzv. identifikácia s rolou). V kontexte s dramaterapiou je uvádzaný Jacob Lewy Moreno (1889-1974) vykonávajúci psychiatrickú prax (ako lekár), ktorú rozvíjal v spolupráci s manželkou Zerka Moreno. S jeho priezviskom sa spájajú metódy ako napr. *sociodráma, hranie rolí, skupinová psychoterapia*. Spomenutú **transakčnú analýzu** ako psychoterapeutickú metódu založil v Spojených štátoch psychoanalyticky vyškolený psychiater Eric Berne (1910-1970). Jej vlastné zákonitosti a myšlienkové modely sa dodatočne ukázali byť aj v psychologickom poradenstve, vo výchove a vzdelávaní dospelých<sup>112</sup> Teoretickým pozadím je tzv. teória osobnosti menovite predstava troch kategórií ego-stavov. Berne hovorí o ego stavoch: Dieťa, Rodič a Dospelý. Danú teóriu osobnosti E. Berne (s)formuloval na základe skúseností, že každý človek je schopný prežívať a správať sa podľa situácie raz detsky, raz rodičovsky, ale aj takzvané dospelé t.j. vecne a s rozvahou<sup>113</sup>.

Priestor v dramaterapeutickej intervencii si vyžaduje vyčlenený priestor, kulisy a rekvizity tzv. »dramatické« doplnky (bábky, masky, šatky, oblečenie, predmety a pod.).

Predstaviteľmi dramaterapie v SR sú: K. Majzlanová (dramaterapia), A. Škoviera (rituál v dramaterapii), P.Fudaly (dramaterapia vs. mentálne postihnutí), B. Kováčová (terapia s bábkou) a i.

**Príklad:** *Ťažko a dlhodobo choré deti si na začiatku celého bábkového procesu vyrobia bábku (podľa vlastného návrhu) a zahrajú jednoduchú hru. Zväčša sa pri hre s bábkou štylizujú do postáv, ktoré sú súčasťou vlastného príbehu. Stáva sa, že na začiatku hrania sa s bábkou deti prezentujú svoje pocity - bolesť, strach, smútok ako súčasť dejovej línie. Celá hra s terapeutickou bábkou predstavuje dištanciu (odstup, vzdialenie) zo strany dieťaťa, ktorú potrebuje pre vyrovnanie sa s prebiehajúcou situáciou.*

### 1.1.1.2 Psychomotorická terapia

Pohybové aktivity realizované v rámci psychomotorickej terapie majú za cieľ predovšetkým vyvolať uvoľnenie, prežívanie radosti a dobrej nálady. Zároveň naučia človeka o. i. zlepšiť koordináciu pohybov a sebauvedomovanie si pri rôznych polohách a pohyboch.

<sup>112</sup> Porov. SCHLEGEL, L. 2006. Čo je transakčná analýza? Aké sú jej zvláštnosti v porovnaní s ostatnými psychoterapeutickými smermi? In *Psychiatria*, R.13, č.3-4, s.73.

<sup>113</sup> SCHLEGEL, L., *ibid.*, s.74.



**Psychomotorická terapia** (synonymum *terapia pohybom*) sa realizuje prostredníctvom pohybového prejavu klienta, prostredníctvom ktorého je možné pracovať s konkrétnym »problémom«. Predmetom pôsobenia psychomotorickej terapie sú poruchy a ťažkosti v oblasti somatickej, psychickej a sociálnej, prejavujúce sa v správaní a konaní dieťaťa.

Predmetom pôsobenia psychomotorickej terapie je človek a jeho poruchy a ťažkosti v oblasti somatickej, psychickej a sociálnej, ktoré sa prejavujú v jeho v správaní a konaní. *V somatickej oblasti* ide o narušenie telesných funkcií alebo orgánov, ktoré sú ovplyvňované psychickým dianím. Vznik príčiny ochorenia a jej priebeh je významnou mierou ovplyvnené psychickými faktormi. Do tejto skupiny zaraďujeme deti so psychosomatickými ochoreniami (deti s alergiou, obezitou, mentálnou anorexiou, prieduškovou astmou atď.), telesnými, zmyslovými, mentálnymi a rečovými ochoreniami. *V psychickej oblasti* ide o psychické stavy súvisiace s určitou vývinovou alebo situačnou krízou samotného dieťaťa (napr. puberta, úmrtie v rodine, ochorenie rodičov). Do tejto skupiny zaraďujeme aktuálne problémy dieťaťa (frustrácia, depresívne stavy, pretrvávajúca psychická deprivácia). *V sociálnej oblasti* ide o narušenie sociálnych vzťahov, ktoré významne ovplyvňujú správanie dieťaťa a jeho okolia, čo môže byť vyústené skratovým konaním resp. riešenie „problému“ spoločensky neprijateľným spôsobom. Do danej skupiny patria narušenia spôsobené vplyvom nesprávnej výchovy v rodine, vplyvom patologického prostredia (partie) a pod.<sup>114</sup>

Prostredníctvom terapeutického pôsobenia na motorickú stránku prejavu človeka pohyb ozdravujúco vplýva na psychickú činnosť človeka. Využíva spontánnosť a prirodzenosť pohybového prejavu pre rozvoj psychomotoriky<sup>115</sup>.

Pomocou prostriedkov psychomotorickej terapie (pohybové hry, tanec, pantomíma a psychogymnastika, joga, pohybová dramatizácia a psychodráma, relaxačné techniky a masáže) sa klient učí koncentrovať, ventilovať napätie vhodným spôsobom, zlepšiť koordináciu pohybov a sebauvedomovania pri rôznych polohách. Pri cvičeniach ide o stimuláciu neuromotoriky, zlepšenie spolupráce jednotlivých častí tela. Predstaviteľom súčasnej psychomotorickej terapie v SR je M.Szabová.

**Príklad:** *Atraktívny spôsob orientácie v priestore je možné využiť prostredníctvom pohybových hier u zrakovo postihnutých detí. Jednotlivé aktivity u zrakovo postihnutých trénujú pohybové zručnosti a návyky, a zároveň ich nácvik zvyšuje sebahodnotenie a sebauvedomovanie dieťaťa s zrakovým postihnutím.*

---

<sup>114</sup> Porov. SZABOVÁ, M. 1996. *Náčrt psychomotorickej terapie*. Bratislava : Pedagogická fakulta.

<sup>115</sup> Porov. SZABOVÁ, M. 2003. *Pohybom proti astme a alergiám*. Bratislava : Rehab.

### 1.1.1.3 Arteterapia

**Arteterapiu** možno chápať v dvoch dimenziách: v širšom kontexte vnímania (tzv. umelecké terapie) a v užšom kontexte vnímania, kedy je realizovaná prostredníctvom výtvarného prejavu klienta (bližšie sprac. v kap. 2).

### 1.1.1.4 Muzikoterapia

Muzikoterapia cielene využíva hudbu a jej zložky na pozitívne ovplyvnenie problémových stavov človeka.<sup>116</sup> *V muzikoterapii sa stanovujú dlhodobé aj krátkodobé ciele. Odvíjajú sa od potrieb klienta a sú v zásade na troch úrovniach:*

- **prvá úroveň** sa týka predchádzania prehlbovania následkov určitého ochorenia, postihnutia, čiže ide najmä o udržanie stavu, ktorý nie je možné zmeniť, zlepšiť, opraviť, vyliečiť...;
- **druhá úroveň** sa týka predchádzania vzniku trvalých postihnutí, resp. prepuknutia závažných problémov (často najmä vývinových) a snahy upraviť stav klienta/ov v štádiu, keď ešte nedošlo k závažnému poškodeniu zdravia;
- **tretia úroveň** sa týka zlepšenia stavu klienta smerom k norme, kde sa priamo dá hovoriť o zmene, náprave stavu a zlepšení kvality života<sup>117</sup>.

Predstavitel'mi muzikoterapie v SR sú: J. Gajdošíková Zeleiová, A. Amtmanová.

### 1.1.1.5 Biblioterapia

**Biblioterapia** zámerne pôsobí prostredníctvom literárneho textu na človeka a jeho prežívanie. Konkrétne podporuje interaktívny proces s uplatňovaním vopred vybraného literárneho textu, knihy alebo časopiseckých tlačovín informatívnym spôsobom (prostredníctvom odborníka) umožňuje dieťaťu získať obraz reálne sa vyvíjajúcej osobnosti o t.j. identifikovaním, porovnávaním a štylizovaním sa s niekým, niečím prispieva k morálno-osobnostnému rastu v zmysle chápania reality, eliminovania strachu, sociálneho cítenia a empatie. K prostriedkom biblioterapie patria tvorba reálnych či fantazijných príbehov, tvorba básní (poetoterapia) a pod. Predstavitel'mi biblioterapie v SR sú: Pilarčíková - Hýblová, K. Majzlanová.

**Príklad:** *Pri dlhodobu chorých deťoch je potrebné aplikáciu textu posudzovať podľa aktuálneho zdravotného stavu dieťaťa. Na začiatku využívame krátke texty doplnené najmä obrazovým*

---

<sup>116</sup> Porov. AMTMANOVÁ, et. al., 2007. s. 10.

<sup>117</sup> Porov. AMTMANOVÁ, e. et. al., ibid. s. 11.

materiálom. Je potrebné počítať aj s tým, že koncentrácia pozornosti bude oscilovať resp. ich text nezaujme a začnú proces s knihou komplexne odmietať (vtedy je potrebné knihu nechať v blízkosti dieťaťa a vzdialiť sa). S dlhodobou chorými deťmi (aj v skupinách) môžeme tvoriť vlastnú „knihu“ napr. zosumarizovaním textov, ktoré má (majú) najradšej alebo využiť expresiu ako súčasť vyjadrovania, pri ktorom môžu vznikáť rozličné texty, básne, príhody, zážitky, prostredníctvom ktorých môže dôjsť ku katarzii (odblokovaniu, očisteniu) od traumatizujúcich zážitkov. Čítanie a práca s textom (verbálnou formou) sa môže využívať (napr. pred lekárskej zákrokom alebo návštevou odborníka) pre svoju psychohygienickú (ponímanú aj ako rekreačnú) funkciu, ktorej cieľom je zabaviť sa, odpútať pozornosť od konkrétnej situácie. Zároveň môže určovať úpravu textu pre samotné dieťa alebo so zapojením fantázie dieťaťa.

### 1.1.2 Etudy v prepojení umenia s terapiou (námety)

Skôr ako v texte priblížime *terminus technicus* »arteterapeutická etuda«, považujeme za potrebné objasniť primárny význam pojmu etuda, ktorý sa neskôr pokúsime skĺbiť s jej aplikáciou v arteterapii.

Etuda (fr. *étude* - cvičenie, učenie) sa v minulosti vzhľadom na etymologický pôvod prioritne spájala s hudobným umením konkr. s hudobnými skladbami určenými pre jeden hudobný nástroj. Cieľom etudy nie je vypovedať výraznejšie hudobnú myšlienku, ale ide o spôsob, ako pomôcť dieťaťu osvojiť si techniku hry.

Vo význame aplikácie etudy v kontexte arteterapie možno s pojmom arteterapeutická etuda.

**Arteterapeutická** etuda sa stáva súčasťou arteterapeutického intervenčného priestoru vtedy, keď je realizovaná komunikácia prostredníctvom výtvarného médiá. V súvislosti s arteterapiou ide o arteterapeutickú etudu, v ktorej sa prepája umenie s celostným prežívaním človeka, ktorý je autentickým tvorcom. Pre plasticnosť vnímania uvádzame príklady arteterapeutickej etudy, kde možno komparovať aplikáciu umenia vo všeobecnom ponímaní arteterapie (tvorba artefaktu ako súčasť dramaterapeutickej intervencie) a v užšom ponímaní arteterapie<sup>118</sup>.

Arteterapeutické etudy možno diferencovať na základe variabilnej palety stimulov ktoré sú terapeutom aplikované počas stretnutia s klientom, klientmi. Ide o asociačné techniky patriace k jedným z najstarších metód aplikovaných v poradenstve. Úlohou klienta je čo najrýchlejšie reagovať na podnetové slovo prvým slovom, ktoré ho napadne, bez akejkoľvek autocenzúry.

---

<sup>118</sup> práca s vnímaním seba samého z retrospektívy prostredníctvom výtvarného prejavu ako súčasť semináru ku kurzu Arteterapia so študentmi študijného odboru Animácia výtvarného umenia na Pedagogickej fakulte Trnavskej Univerzity v Trnave

Po skončení administrácie nasleduje tzv. reprodukčný pokus, v ktorom znova opakujeme podnetové slová s inštrukciou, aby osoba reprodukovala pôvodné asociácie. Experiment sa obvykle končí rozhovorom, v ktorom sa vrátíme k odpovediam na konfliktogénne slová, alebo niektoré neobvyklé asociácie. Pri interpretácii sa skúma kvalita asociácií, množstvo správnych reprodukcí, poruchy v reprodukcii asociácií a pod. Diagnostické využitie asociačnej techniky testovanie nachádza využitie v mnohých oblastiach, v detskej diagnostike napr. pri vyšetovaní porúch myslenia, organických mozgových poruchách, na kontrolu psychického stavu v psychoterapii, pre porozumenie deťom a pod.

### 1.1.2.1 Tvorba artefaktu ako súčasť dramaterapeutickej intervencie

Angažovanie klienta v umeleckom priestore (tvorba artefaktu „súčasť esteticko-výchovného pôsobenia“) a v terapeutickom priestore (súčasť diagnostiky, intervencie a profylaxie) tvorí podstatu arteterapeutickej intervencie. Ide o vstup do umeleckého priestoru pre daný »divadelný miniatúrny umelecký druh, akou hra s bábkou nepochybne je.

Dynamizovanie pomocou pohybu, gest a póz (postojov) podnecuje proces »oživovania« predmetov, ktorý nepripúšťa odcudzovanie, naopak dožaduje sa spredmetnenia predstavujúceho človeka. Činnosť bábok možno chápať ako *synergiu výtvarnosti a herectva*, ktorá zapája bábku do priestoru umenia. V danom priestore sa proces "bábkového" zobrazovania funguje pomocou vzťahov napätia medzi základnými vlastnosťami a funkciami jej prvkov. Riešenie spomenutých protikladov je vyjadrené smerovaním vnútorného dynamizovania predmetov, ktoré so sebou prináša stále odcudzovanie oboch základných prvkov.

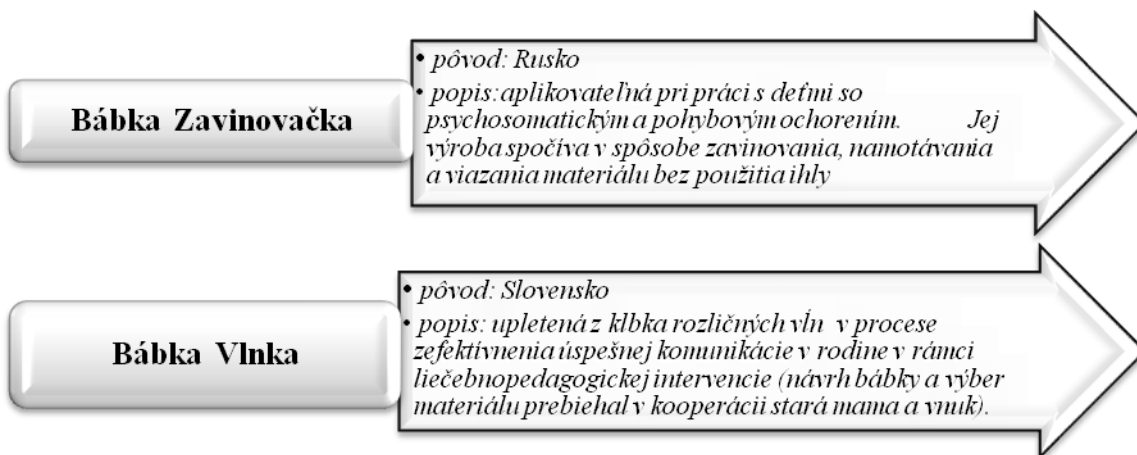
V **historickom kontexte** samotná výroba bábky spadala do kompetencií vybraných osôb tzv. čarodejníc, šamanov, ktorých magická moc oprávňovala ich výrobu resp. proces tvarovania do reálnej podoby. Privilégium vo výrobe bábky poukazuje nigérska legenda<sup>119</sup>, ktorá uvádza, že bábky pochádzajú z dediny Obo Iban Iban – tzv. dediny žien – čarodejníc. O niečo neskôr určité atribúty šamanstva pri výrobe získali kováči<sup>120</sup>, ktorí v afrických krajinách nadobudli prvenstvo na výrobu bábok. Vytvorená bábka v historickom kontexte vzbudzovala rešpekt, nadprirodzenosť a určitú magickosť.

<sup>119</sup> Porov. JURKOWSKI, H. 1993. *Szkice z teorii teatru lalek*. Łódź : Polunima, s. 212.

<sup>120</sup> Porov. JURKOWSKI, H. 1997. *Magie loutky*. Praha : Nakladatelství studia Ypsilon., s. 287.



V **terapeutickom kontexte** sa výroba bábkky zameriava na podporu vývinu a zlepšovanie funkcií týkajúce sa konkrétneho postihnutia, narušenia, ohrozenia detí, pričom dospelým osobám umožňuje prekonať prípravné obdobie v profesionálnej reintegrácii s uplatnením v rehabilitačných, psychiatrických a liečebných zariadeniach.



Celý proces manuálneho spracovania (týkajúci sa detí aj dospelých) do podoby zvieracej, ľudskej či fantazijnej bytosti alebo predmetu je predovšetkým v riešení psychických a sociálnych problémov. Človek je tvorcom bábkky a zároveň aj tým, ktorý ju v danom momente animuje a vstupuje „s ňou“ spoločne do konkrétneho priestoru. Pri jej výrobe a tvorbe hľadá a snaží sa nachádzať spôsob ako je možné (a koľkými spôsobmi) s bábkou pohybovať a zároveň vyjadrovať v konkrétnom kontexte prežívania. Vytvorená bábka sa stáva dynamickým obrazom svojho stvoriteľa, ktorý jej prepožičiava nielen svoj hlas, pohyb, ale zároveň jej „vkladá“ svoje myšlienky, pocity a prežívanie.

Pri práci s bábkou je vhodné dodržiavať **líniu dynamického procesu**, v ktorom popíšeme proces výroby bábkky v kontexte jednotlivých »odlišností«. **Pri výrobe »vlastnej« bábkky má**

dieťa možnosť rozhodnúť o totožnosti bábk, výbere materiálu a samotnom spôsobe spracovania.

- *Prvým kritériom* je **kvalita spracovania terapeutickj bábk**, ktoré je považované za primárne hľadisko pri posudzovaní výberu bábk zo strany dieťaťa. Terapeutická bába musí byť ľahko uchopiteľná, bez použitia kĺzavého materiálu (napr. s použitím hmatovo-rozličných materiálov bez nepodstatných detailov). Dieťa sa pri výbere viac zameriava na príjemné materiály, s výrazným reliéfnym a plošným spracovaním (netvríme však, že výber bábk dieťaom je orientovaný len na bábk z príjemných materiálov). S postupujúcim vekom sa výber bábk dieťaom užšie nešpecifikuje napr. na reliéfné spracované bábk, skôr dáva možnosť fantázii resp. vlastnému imaginárnemu dotváraniu. Pri bábkach z drsných alebo hmatovo nepríjemných materiálov dieťa akceptuje existenciu bábk, pri hre ich však nevyhľadáva. Existujú však výnimky napr. ide o deti s poruchami správania, ktoré vyhľadáujú bábk z drsných materiálov (je to však výhradne individuálna záležitosť samotného dieťaťa). Variabilnosť materiálov je zaujímavá (miestami až fascinujúca) pre dieťa hlavne v začiatkoch kontaktovania sa s bábkou. Príkladom môže byť dieťa so zrakovým postihnutím, pre ktoré je zaujímavou aj handrová bába - húsenica spracovaná v lineárnom tvare. Začiatok bábk tvorí predná časť a koniec je súčasťou zadnej časti bábk, obohatený vzhľadom na postihnutie o zvukové a hmatové efekty, podporujúce samotný proces vývinu hry s ňou<sup>121</sup>. Rôznorodosť materiálov »núti« každé dieťa neustále sa k nim vracat a v zmyslovom procese (vizuálno - akusticko - haptického »bádania«) ich spoznávať.
- *Druhým kritériom*, ktoré spĺňa terapeutická bába svoju invenčnosť je **proporcionálna jej spracovania**. Terapeutická bába svojou dĺžkou a hmotnosťou má byť primeraná k veku dieťaťa. Odporúčame preferovat bábk maximálne do dĺžky približne tridsiatich centimetrov. Dieťa v ranom a predškolskom veku viac inklinuje k bábkam vo veľkosti dlane (maňušky, dlaňové, prstové, plošné báby), vzhľadom na skutočnosť, že bábk väčších rozmerov vzbudzujú v dieťati úzkosť, strach alebo obavu pred ňou samotnou. Dôvodov pri uprednostňovaní tvarovo menších bábok zo strany dieťaťa je niekoľko. Patrí k nim: podpora bližšieho vizuálneho kontaktu, ľahšia resp. jednoduchšia manipulácia, istejšia identifikácia, komunikačná zrozumiteľnosť a emocionálna blízkosť. Proporcionálne väčšia bába resp. nevhodne zvolená svojou výškou, hmotnosťou alebo výrazom môže spôsobiť silný emocionálny zážitok negatívneho rázu, v danom prípade hovoríme o tzv. psychotoxických účinkoch vplyvu bábk na dieťa. Negatívne skúsenosti môžu u dieťaťa spôsobiť otras, ktorého dôsledkom je, že bába vystupuje zastrešujúco až frustračne. Existuje **bába** vo

<sup>121</sup> Porov. KOVÁČOVÁ, B. 2006. Elementárne skúsenosti nevidiaceho dieťaťa pri hre s bábkou. In *Arteterapie. Časopis české arteterapeutické asociace*, č.12, s.42-44.

veľkosti dieťaťa tzv. **Ja - bábka**<sup>122</sup>, ktorá je konštruovaná tak, aby sa negatívne prežívanie dieťaťa z neprimeranej veľkosti bábky boli minimalizovateľné. »Vstupom« dieťaťa do kostýmu bábky sa dieťa »premieňa« na samotnú bábku. Premena dieťaťa na bábku »dušou aj telom« sa odohráva dvoma spôsobmi: **vonkajším** v podobe zmeny fyzického vzhľadu t.j. navlečením (oblečením) sa do kostýmu a to tak, že horné končatiny zastrčí do rukávov a dolné končatiny do nohavicovej časti kostýmu) a **vnútorným** v podobe vstupu do role niekoho iného. Pohyblivosť s bábkou pri konkrétnej hre je jednoduchá, závisí od konkrétnych pohybov dieťaťa (konkrétne pohybové kreácie nie sú dopredu určené).

- Na základe *tretieho kritéria znakovosti* bábky môže terapeutická bábka taktiež vystupovať ako reálny alebo ako zástupný predmet, ktorý je v oboch podobách vyjadrením určitého znaku<sup>123</sup>.
- *Štvrtým kritériom* terapeutickkej bábky je jej **farebné spracovanie**. Farebné spracovanie je podstatným problémom pri výbere alebo výrobe terapeutickkej bábky nakoľko je otáznou, do akej miery a konkrétne čo určitá farba pre dieťa prakticky znamená. Poznať farby a inklinovať k nim t.j. vytvárať si negatívne alebo pozitívne stanoviská je založené na individuálnej skúsenosti dieťaťa. V súvislosti s farebným spracovaním terapeutických (konkrétne diagnostických) bábok sa uvádzajú príklady farebných bábok, pri aplikácii ktorých vychádza z teórie, že každá farba odráža istý psychický stav, emocionálne prežívanie. Ako príklady uvádza: ružovú bábku špecifickú výraznou emocionálnou citlivosťou, koketnosťou vo vzťahu k rovesníkom, výberom zelenej bábky je u dieťaťa dominantná zmyslová a pohybová rovina vyjadrovania sa, žltá bábka predstavuje tvorivosť v myslení a konaní, a i. Dieťa sa stretáva s tradičnými farbami terapeutických bábok v podobe liečebného bábkového predstavenia v roli diváka a herca, ktoré sú miestami porovnateľné s farebným spracovaním divadelných bábok. Obligátne ide o skutočnosť, že

---

<sup>122</sup> Porov. GENNAĎEVNA, L.T. 2003-2004. Ispoľzovanie kukol-marionetok v praktike školného psychologa. In *Festival pedagogičeskich idei Otkrytyj urok*, s.1-5.

<sup>123</sup> V kontexte s napísaným možno hovoriť o: 1. **symbole**, ktorý je konkrétnym predmetom zastupujúcim všeobecný abstraktný predmet; 2. **ikone**, ktorá je znakom založeným na vonkajšej podobnosti k zobrazovanému predmetu (na ponožku dokreslíme oči a ústa, predmet dostáva podobu zvieracej bytosti alebo aj ľudskej podoby). V tejto súvislosti sa nám v praxi osvedčili predmety **dennej potreby** - vreckovka s uzlíkom (vreckovka Vanda) ako ľahko manipulačne zvládnuteľná bábka pre deti od predškolského veku; uterák (uterák Samko), ktorý sa v rukách dospelého premieňa na pozorného rodiča alebo staršieho súrodenca alebo **súčasť odevu** - ponožky (Ponožkáč a Ponožkáčka, rodina Ponožkáčov), ktoré sú špecifické svojím farebným, proporcionálnym a pohybovým spracovaním zo strany hráča. Doplnky na rozlíšenie (podľa pohlavia, postavenia či prípadného postihnutia) jednotlivých členov ponožkovej rodiny sú individuálnou záležitosťou konkrétneho „stvoriteľa“. Porov. RICHTER, L. 1997. *Od predmetu k loutce od loutky k divadlu*. O vzniku a možnostiach výpovedi loutky a loutkou. 2.upravené vyd. Praha :IPOS-ARTAMA, s.29-31.

kladne vystupujúce postavy sú zastúpené teplými farbami a záporne vystupujúce postavy sú výtvarne spracované studenými farbami.

- **Akustická podpora** terapeutického účinku je *piatym kritériom* terapeutickkej bábky. Akustická podpora ako súčasť terapeutickkej bábky je využiteľná najmä v hre intaktných detí ranného veku a detí so zmyslovým (konkrétne zrakovým) postihnutím. Terapeutická bábka je doplnená o „akustiku“ s rozličným umiestnením. Najviac atraktívnymi bábkami sú tie, ktoré majú akustickú podporu umiestnenú **na povrchu** ako súčasť odevu bábky napr. zvončeky, hrkálky v porovnaní s bábkami, u ktorých je akustická podpora umiestnená **vo vnútri** bábky v podobe ozvučených predmetov menšej veľkosti (najčastejšie umiestnených do trupu bábky).

Dospelý (rodič, pedagóg) participuje pri výrobe bábky v tom prípade, ak je dieťaťom oslovený, príp. sám predpokladá potrebnosť a nutnosť kooperácie. Pri vytváraní bábky ako súčasti terapeutického procesu je dôležitým aspektom kvalita použitého **materiálu**, nakoľko symbolicky predurčuje bábke typické vlastnosti evokujúce dobro alebo zlo v rozličných podobách. Výber alebo výroba bábky je podporená možnosťou **odpovedať na základné otázky** týkajúce sa podoby bábky. Otázky zo strany terapeuta musia byť formulované tak, aby bola podporená vzájomná komunikácia.

Dieťa tým, že má možnosť bábku hapticky a vizuálne spoznávať, akceptuje príležitosť s ňou aktívne **manipulovať a pracovať**. Terapeutická bábka môže substitučne »zastúpiť« terapeuta (dospelého, iné dieťa) v bábkovom dianí. Prípadne môže ísť o možnosti, ak dieťa potrebuje vyjadriť svoju fyzickú alebo verbálnu, pasívnu alebo aktívnu agresiu (hnev, zlosť), ktorou skrýva napr. strach o niekoho, niečo; strach pred bolesťou alebo pred opakovanými neúspechmi. Celý katarzný proces musí prebiehať pod dohľadom terapeuta, kedy je animovaná bábka so svojimi »prirodzenými« prejavmi plastickou náhradou reálneho prežívania dieťaťa napr. dieťa udrie bábku - je nevyhnutné, aby boli aj »emócie« zo strany bábky verbalizované, *jaj, ach to bolí*. Tým dieťaťu približujeme skutočnosť, ktorá je ním prehrávaná; napríklad »na tlačenie« rozličných predmetov (hračky, natrháný papier a pod.) do otvorených úst bábky z dôvodu umlčania - aj neartikulované zvuky sú náležitou kompenzáciou prebiehajúceho diania príp. aj vypchatie (vyplnenie) kostýmu predmetmi »skoro na prasknutie« je možné verbálne pomenovať. Rozličné spôsoby prežívania musia byť určitým spôsobom verbalizované, nakoľko reakcie samotného dieťaťa pre terapeuta sú cenným a ničím nenahraditeľným materiálom k objasňovaniu problematiky, s ktorou je dieťa konfrontované v priestore reality.

Po »reakcii« (katarzii) dieťaťa nastáva »akcia« (rekonštrukcia) stavu bábky. Zo strany terapeuta musí byť inštrukcia verbalizovaná tak, [napr. *Buď taký dobrý(á), prosím ťa, skús dať bábku ako si ju našiel* (do pôvodného stavu), *Pomôž mi opraviť bábku tak, ako by mala podľa Teba vyzerat'*



...], aby samotným znením inštrukcie bol akceptovaný vek a mentálne schopnosti dieťaťa. Daným krokom dynamický proces môže byť ukončený alebo naopak naďalej môže pokračovať vo vyššej forme a to v samotnej improvizovanej hre s bábkami.

### 1.1.2.2 Čiarou po čiare

Arteterapeutická etuda „Čiarou po čiare“ prezentuje snahu o panoramatický pohľad na životné činnosti (a s tým spojené skúsenosti) s dôrazom na pôsobenie - vo vnútornom prežívaní (actio imanens) v porovnaní s protikladom vonkajšieho pôsobenia na tvorbu a tvarovanie vecí v zmysle živej aj neživej hmoty (actio transiensis).<sup>124</sup> Zachytenie a prežívanie prelínania vonkajšej a vnútornej línie životných činností je adekvátne **pretransformovať do výtvarnej podoby** prostredníctvom jednoduchej aktivity.

Pri práci s »čiarou po čiare« najviac zarezonovala úvodná spolupráca kreslenia »neskutočne dlhých čiar«. Snaha aktérov o jej komplexnosť bola evidentne „hmatateľná“ (zázpisy zo stretnutia s rodičmi – profesionálnymi pestúnmi):

**Lucia, 36 rokov** ... *vrátila som sa do školských čias ... neskutočne som sa dobre cítila, môj nepríjemný zážitok z detstva sa mi zdá na tomto mieste banálny, ale zároveň aj neskutočne poučný.*

**Ján, 40 rokov** ... *písmenká, smiešne že? Prečo? Vždy som mal problém s čítaním, (ticho) aj s písaním .. a teraz ... je to stále to isté, nie teraz čítam, keď chcem a vtedy, keď som musel...zaujímavé, na čo človek nepríde..*<sup>125</sup>

**Eliška, 35 rokov** ... *uvedomila som si, že kreslenie ma upokojuje, spomenula som si na zážitky z detstva, na svoju narodeninovú oslavu plnú balónov, papierových čapíc a stúh. A počas kreslenia som zistila, prečo tak nerada oslavujem ako dospelá ... boli to najkrajšie narodeniny, večer však prišiel otec z roboty a kričal na mamku, že zase vyhodila kopy peňazí na decko, ktoré nemusí byť ani jeho ... potom od nás odišiel ...*

**Júlia, 44 rokov** ... *veľmi som si to užila, to kreslenie, ten proces, kedy počuť len šuchotanie hrotov ceruziek, to kreatívne ticho, ktoré sa dá krájať. Počas prvých čiar som si uvedomila, že toto by som mala opakovať každý deň a s našimi deťmi. Nakresliť si niečo, čo nás zaujalo počas dňa alebo s čím sme sa stretli. V arteterapii je uchované tajomstvo, bôle a zároveň nádeje o niečom.*

<sup>124</sup> volne sprac. heslo život In BRUGGER, W. 1990. *Philosophisches Wörterbuch*. Freinburg im Breisgau : Verlag Herder KG, s.715

<sup>125</sup> KOVÁČOVÁ, B., TOMÁŠOVÁ, I. 2008. Čiarou po čiare. In *Súčasná arteterapia – presahy a výzvy (do výtvarnej výchovy, psychológie, liečebnej a špeciálnej pedagogiky, psychiatrie a sociálnej práce)*. Bratislava: Thera therapeutica, s.15.

Liebmann (2005) využíva ako jednu z techník sebapercepcie **aktivitu Čiara života**, ktorou aktéri diania môžu znázorňovať nielen život ako čiaru, ale naopak ponúka symboliku čiary v podobe cesty, mapy alebo rieky<sup>126</sup>.

Šicková aplikuje reálnu podobu čiary (niť, motúz, vlna v kľbku) v intermediálnej arteterapeutickej etude Ariadnina niť určenej pre prácu s dospelými klientmi.<sup>127</sup> V súvislosti s použitím čiary je možnosť aplikovať aktivitu napr. ako súčasť zahrievacích aktivít s konštrukciou do konkrétnych celkov podľa tvorivosti a spontaneity; hmatových cvičení, kde prostredníctvom rozličného materiálu sa vytvára základná línia ako súčasť pracovného teritória a pod.

Nakoľko práca s čiarou v arteterapii je zaujímavým artiklom v arteterapeutickom procese, jej zaradenie do arteterapeutických etúd nebýva raritou. Z toho dôvodu pre plasticnosť a konkretizáciu uvádzame príklad z arteterapeutického seminára študentov, v ktorom bola aplikovaná spomenutá arteterapeutická etuda.<sup>128</sup>

... uvedieme niekoľko podstatných momentov z priebehu dvoch stretnutí ...

#### **Organizačné pokyny:**

1. Ľubovoľne sa zaradiť vo voľnom priestore vedľa seba (reálny priebeh: *Spontánny návrh zaradiť sa podľa veľkosti ceruziek v rukách študentov sa zmenil pre nespokojnosť niektorých účastníkov a vznikajúce napätie v skupine na dohodu, zaradiť sa podľa výšky postavy*).
2. Skupinovo určiť začiatok a koniec radu (reálny priebeh: *Priradenie k jednotlivým pracovným plochám bolo skupinou zadané požiadavkou od najnižšieho po najvyššieho študenta*).
3. Kolektívne nakresliť spojitú čiaru pozdĺž vytvoreného súvislého radu čistých papierov, ktorá bude predstavovať Čiaru života. Jeden papier vždy pripadne jednému študentovi, priebeh čiary môže byť ľubovoľný, len sa musí napájať na predchádzajúcu líniu kreslenú predošlým študentom (reálny priebeh: *Možnosť zachytiť dominanciu alebo submisivitu členov skupiny*).
4. Rozdeliť vekové obdobia života študentov vo vekovom rozpätí od päť do devätnásť rokov.

---

<sup>126</sup> LIEBMANN, M. 2005. *Skupinová arteterapie*. Nápad, téma a cvičení pro skupinovoutvornou práci. Praha : Portál, s.279.

<sup>127</sup> ŠICKOVÁ FABRICI, J. 2002. *Základy arteterapie*. Praha: Portál, s.159.

<sup>128</sup> KOVÁČOVÁ, B., TOMÁŠOVÁ, I., *ibid.*, s.16-18.

5. Znázorniť predstavu o konkrétnom veku, zobrazit' špecifický (a pre študenta významný) aspekt daného obdobia prostredníctvom vlastného zážitku alebo zážitkov blízkych prežívajúcich určité obdobia (reálny priebeh: *Každý študent znázorňoval vekové obdobie individuálne, nevznikla situácia, ktorá by vytvorila spolupracujúcu dvojicu pre jedno vekové obdobie ..*

6. Realizovať vzájomný rozhovor, diskusiu (v štvorčlenných skupinách) o svojich kresbách, vzájomne si klásť otázky a odpovedať na ne, vysvetľovať nejasnosti.

#### **Priebeh prvého stretnutia:**

*„Priebeh základnej línie sa v celku radikálne nemení, je plynulý, len niekde sa zadržáva v podobe slučiek, dvoch“ (Jano).*

Výsledná čiara vytvára veľmi dynamické, zložité, či premenlivé krivky. Charakteristické pre ňu boli skôr mäkké, plynulo sa transformujúce tvary.

Počas prvého stretnutia študenti riešili zadanie trochu rozpačito, no v jeho závere prebiehala veľmi živá konfrontácia so skutočným záujmom.

#### **Inštrukcie a priebeh druhého stretnutia:**

1. V rámci skupinového sedenia vyjadriť sa k týmto otázkam:

*Ktorý obraz ťa zaujal najviac z Čiary života a prečo?*

*Ktorý z prvkov sa vyskytuje u teba a v skupine najčastejšie?*

*Čo by si zmenil pri pohľade na tvoj výtvor? Prípadne, čo by si nezmenil?*

2. Diskusia.

3. Záver.

#### **Vybrané práce s doplnením o skrátené ukážky zo stretnutí:**



**Obrázok 1** Znázornenie šiesteho roku života

"Pod tvarmi si môže predstaviť každý, čo chce." Autorka by už nenakreslila také množstvo opakujúcich sa tvarov a výsledná štruktúra by bola redšia. Jednotlivými prvkami znázornila množstvo podnetov, ktoré dieťa musí spracovať pri prechode zo škôlky do ZŠ, a ktoré neustále pribúdajú (*produkt zaujal svojím výrazom, farebnosťou, stereotypným opakovaním základného prvku, pozn.*).



**Obrázok 2** Znázornenie deviateho roku života

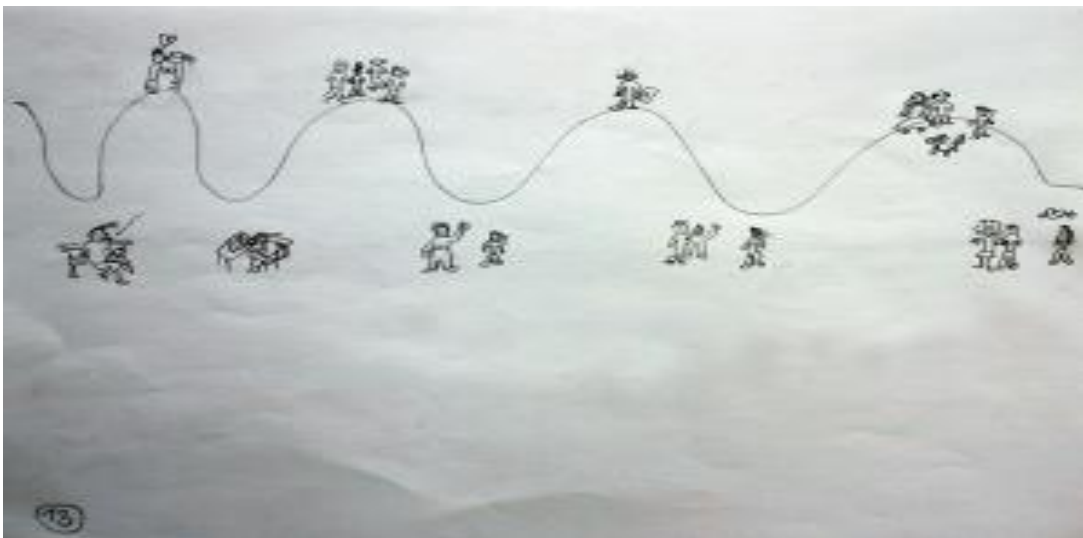
*„Učiteľka mi vtedy neverila, že som to nakreslila spamäti..“* (Zaujímavé je riešenie kompozície orientovanej do hornej časti formátu, resp. celý príbeh sa odohráva na čiare a nad ňou. Celkovo ale pôsobí vyvážene a harmonicky.



**Obrázok 3** Znázornenie desiateho roku života

*„... nič by som nezmenila, ale asi by to bolo v pochmúrnych farbách..., niečo odchádza ale niečo stále prichádza“.* Prvá časť výpovede súvisela s jej aktuálnou situáciou.

Taktiež dané zobrazenie zaujalo svojou farebnosťou. „Častokrát sa spája strom so životom, tým že rastie a tie balóniky akoby z neho odlietali...“.



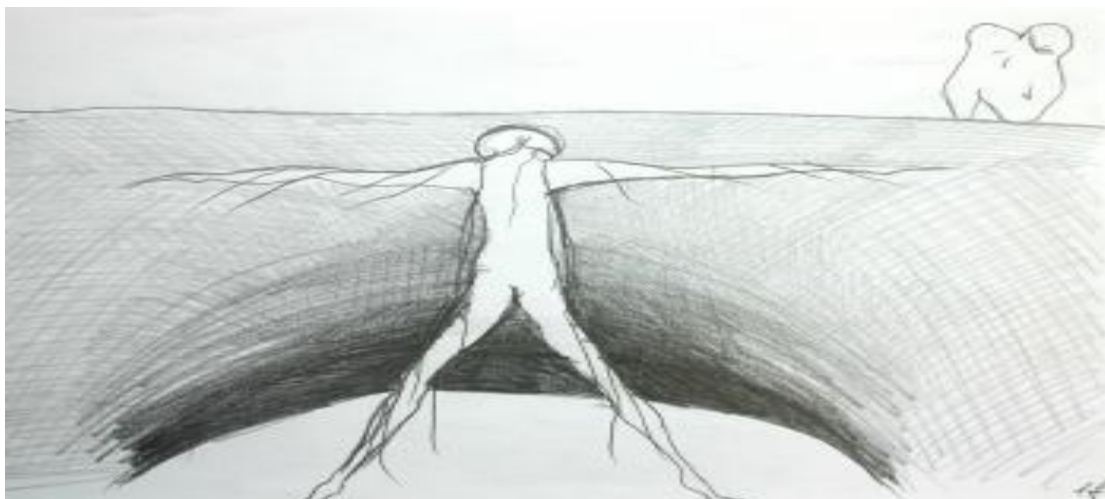
**Obrázok 4** Znáročenie trinásteho roku života

Počas tvorivej činnosti sa autorka segregovala z kolektívu, pracovala na samostatnom mieste. Odmietala sedieť medzi spolužiakmi, čo zdôvodňovala s momentálnym emocionálnym prežívaním. Záujem kolektívu bol orientovaný na vlny, ktoré si vysvetľovali ... *raz dolu a raz hore, raz sa darí a raz nie*. Viditeľná je výrazná orientácia v hornej polovici papiera, v blízkosti línie, čo spôsobuje istú nevyváženosť práce ako celku.



**Obrázok 5** Znáročenie pätnásteho roku života

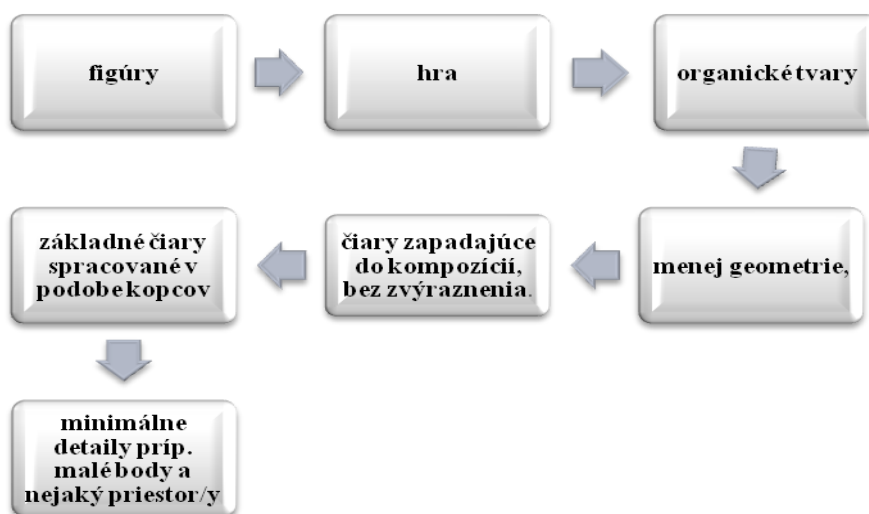
V danej kompozícii autorka objasňuje pozíciu dominantného prvku v podobe prechodu do iných vekových období. Reakcie skupiny: „...je to síce abstraktný obraz, ale mi to pripomína strašne loďku.. a tie veslá sú ešte také.. nie sú ešte pevné.“, „páči sa mi prázdny priestor.. to mi pripomína takú opustenú púšť s nejakým rozliezajúcim sa stromom a ...“, mne to pripomína od Daliho rozlievajúce sa hodiny."



**Obrázok 6** Znáročenie pätnásteho roku života

„... *figúra padajúca do prázdna alebo vták, ktorý letí niekam*“. Ide o figúru otočenú akoby do budúcnosti, s otvorenou náručou, prechodom zo svetla (bezstarostného detstva) cez všetky zážitky k vytieňovanej ploche. Skupina sa zhodla v pomenovaní figúry "Osamelá", s doplnením čakajúca na niečo ...Zaujímavým prvkom v hornom pravom rohu je zobrazenie pripomínajúce schúlenú postavu, jedinú v pozícii nad čiarou.

Študenti uvádzali **spoločné znaky** pre všetky obrazy cyklu Čiary života v konkrétnych formuláciách.



## 1.2 Funkcie umenia v terapii

Človek počas art procesu tvorí pre **potreby komunikácie s terapeutom**, so svetom, či ostatnými zúčastnenými. Vo výtvarnom spracovaní používa grafický alebo plastický znak, ktorý sa často stáva prostriedkom autentickej **komunikácie**, spojenia či vytvorenia jednej línie pre dorozumievanie sa a hľadanie riešení k problému, ktorý bol klientom verbalizovaný. Jednou z mnohých súčastí art-procesu, ktoré sú »opomínané« je *odhalenie talentu* napr. klienta s afektívnou psychickou poruchou. Arteterapeut má v danom prípade za cieľ naučiť klienta vedome využívať umenie ako potrebnú súčasť autoterapie na uľahčenie, eliminovanie či samotnú katarziu v jeho prežívaní a konaní. Umenie sa tak stáva **strategickým nástrojom liečby**, ktorého podkladom nemusí byť zrovna talent, postačí aj »ochota« výtvarne pracovať a spracovávať životné dilemy pomocou art.

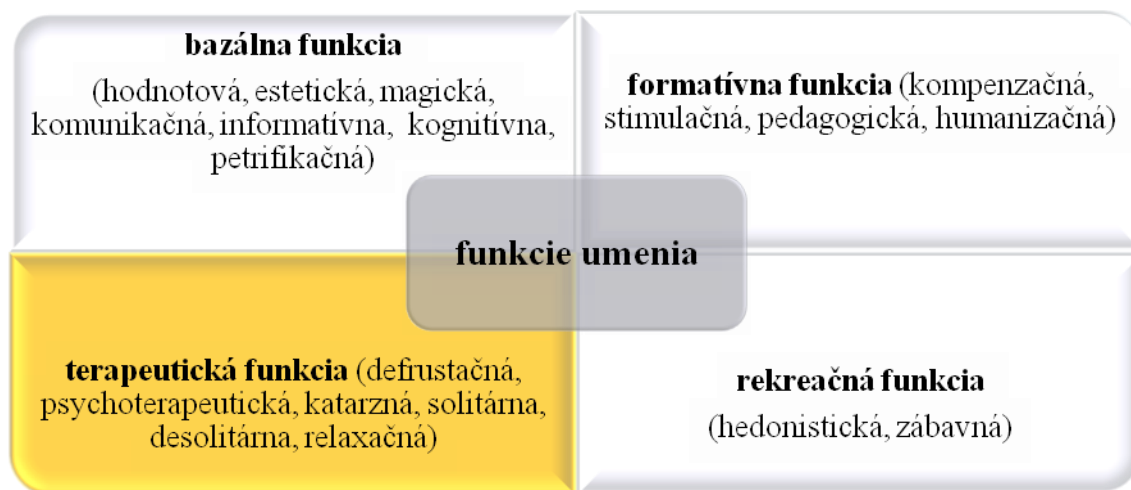
Funkciu umenia v živote človeka a spoločnosti na prelome tisícročia možno predstaviť v štyroch samostatných blokoch, ktoré vznikli zoskupením vždy niekoľkých funkcií na základe spoločného znaku. Funkcie sa prelínajú a plynule prechádzajú jedna do druhej, nemožno hovoriť ani o jednej z nich, ako o »čistej« forme.

V danom kontexte Spousta predstavuje *bazálnu, formatívnu, terapeutickú a rekreačnú funkciu umenia*<sup>129</sup>. V súvislosti s arteterapeutickým prístupom predložíme vnímanie konkrétnych súčastí terapeutickkej funkcie umenia:

<sup>129</sup> SPOUSTA et al., 1998, s. 30.

- **Defrustračná funkcia** umenia spočíva v tom, že (na)pomáha človeku zbaviť sa negatívnej nálady až depresívnych tendencií ako dôsledku sklamaní, s cieľom uspokojiť ho a povzbudiť. Účinok defrustračnej funkcie sa zvyšuje pri interpretačných aktivitách napríklad môže to byť tvorba (mimo)umeleckých predmetov, akým je terapeutický proces vytvárania terapeutickú bábky klientom.
- **Psychoterapeutickú funkciu** umenia si uvedomíme predovšetkým v stresových životných situáciách, keď práve faktická časť (na)pomáha liečiť »dušu« klienta.
- **Katarzná funkcia** umenia sa nachádza v tesnej blízkosti predchádzajúcej funkcie. Kultúrna história nám prináša nejednu dôkaz o tom, že katarzné sily umenia využívali ľudia s úspechom k regenerácii duševných síl, zbavenia sa pocitu viny a výčitiek svedomia, znovu prežívaním konfliktných situácií. Ozdravujúci zážitok pomáha uvoľniť napätie, častokrát aj (vy)riešenie stresových stavov.
- **Relaxačná funkcia** (činnosť) umenia prevláda vtedy, keď styk s umením vytrháva človeka z každodenných stresov, umožňuje mu zabudnúť na starosti a nepríjemné udalosti, privádza ho do príjemného rozpoloženia a osvieženia. Relaxačnú funkciu plní umenie ako nástroj rehabilitácie alebo relaxácie

SCHÉMA 2 Funkcie umenia



Potenciál umenia v terapeutickom kontexte definovala Šicková<sup>130</sup> v podobe schopností: **integrvať osobnosť aj skupinu, facilitovať komunikáciu, ventilovať prežité emócie (v minulosti, v súčasnosti) s možnosťou sublimácie a katarzie.** Z daného vyplýva, že art v spojitosti s terapiou aplikujeme z toho dôvodu, aby sme človeka prostredníctvom art:

- »odpútali« od jeho choroby alebo zmeny v zdravotnom stave;

<sup>130</sup> ŠICKOVÁ FABRICI, J., 2002, s.122.



- užitočne vyplnili voľný čas v priebehu liečby a rekonvalescencie;
- účelne zamestnali a tým zabránili negatívnym psychickým stavom a
- predovšetkým dali možnosť jedincovi spoznať adekvátne využitie pohybových, pracovných a iných funkcií.

Terapia prostredníctvom art sa cez hrové zamestnania a cvičenia orientuje na výstavbu zmysluplného konania v reálnom živote konkrétne vo zvýšení cielenej aktivity pri činnosti s použitím vhodnej motivácie, samostatnosti a kreativity pri hľadaní, objavovaní nového resp. novej skúsenosti. Výsledným cieľom art-procesu je dosiahnutie správania a konania zodpovedajúce veku, individuálnym možnostiam intaktného alebo postihnutého dieťaťa.

### **Otázky na zamyslenie**

- 1) *Vymenujte konkrétne terapie, ktoré patria do skupiny tzv. umeleckých terapií ?*
- 2) *Aké negatívne dôsledky môže mať neprimeraná veľkosť bábky?*
- 3) *Vytvorte arteterapeutickú etudu, ktorou by ste podporili komunikačné schopnosti dieťaťa so sociálne znevýhodneného prostredia.*
- 4) *Popíšte metodický postup pri realizovaní arteterapeutickej etudy Čiarou po čiare?*
- 5) *Priblížte vnímanie konkrétnych súčastí terapeutickú funkcie umenia:*
- 6) *Posúďte, či uvedené príklady možno považovať za terapiu prostredníctvom umenia.*  
*príklad 1: Deti kreslia v školskom klube rozprávku, ktorú videli na videokazete.*  
*príklad 2: Chlapec s problémovým správaním si vyrába bábku, aby mohol prostredníctvom nej znázorniť, čo sa dialo v triede, keď vzápätí dostal poznámku.*  
*príklad 3: Deti si zahrajú divadlo o lenivom ježkovi, lebo ich trieda bola vyhlásená za znečistenú odpadkami.*

### **Literatúra použitá v texte 1.kapitoly Umenie ako terapia**

- AMTMANOVÁ, e. et. al. 2007. Aplikovaná muzikoterapia. Dostupné na: <http://web.t-com.sk/prolp>, 2007.
- BLANCO, G., L. 2008. *Biodanza y arteterapia*. Barcelona: Escuela de Biodanza Rolando Toro- Barcelona, s. 38.
- BRUGGER, W. 1990. *Philosophisches Wörterbuch*. Freiburg im Breisgau : Verlag Herder KG, s.715.
- GENNAĎEVNA, L.T. 2003-2004. Ispol'zovanie kukol-marionetok v praktike školnogo psihologa. In *Festival pedagogičeskich idei Otkrytyj urok*, s.1-5.
- JURKOWSKI, H. 1993. *Szkice z teorii teatru lalek*. Łódź : Polunima, s. 212.
- JURKOWSKI, H. 1997. *Magie loutky*. Praha : Nakladatelství studia Ypsilon.,s. 287.

- MICHAELS, D. 2007. Case study: The role of art therapy as a potential space for the processing of psychological and physical experience following stroke. *ART THERAPY & STROKE REHABILITATION*. [cit. 2009-04-09]. <http://www.baat.org/CaseStudyStroke.pdf>.
- MISTRÍK, E. 1994. *Vstup do umenia*. Nitra : Enigma Jr.
- KOVÁČOVÁ, B. 2006. Elementárne skúsenosti nevidiaceho dieťaťa pri hre s bábkou. In *Arteterapie. Časopis české arteterapeutické asociácie*. č.12, s.42-44.
- KOVÁČOVÁ, B., TOMÁŠOVÁ, I. 2008. Čiarou po čiare. In *Súčasná arteterapia – presahy a výzvy (do výtvarnej výchovy, psychológie, liečebnej a špeciálnej pedagogiky, psychiatrie a sociálnej práce)*. Bratislava: Thera therapeutica, s.14-18.
- KULKA, J. 2008. *Psychologie umění*. 2.preprac. vyd. Praha: Grada, edícia Psyché, 440 s.
- LIEBMANN, M. 2005. *Skupinová arteterapie*. Nápady, témata a cvičení pro skupinovou výtvarnou práci. Praha : Portál, s. 279.
- PRATT, R.R. 2004. Art, Dance, and Music Therapy. In *Physical medicine and rehabilitation clinics of North America*. Vol 5, No 4, pp. 827-841. [cit. 2010-02-02]. <http://www.saludart.com/sys/upload/Pratt-ArtDance.pdf>
- RICHTER, L. 1997. *Od předmětu k loutce od loutky k divadlu*. O vzniku a možnostech výpovědi loutky a loutkou. 2.upravené vyd. Praha :IPOS-ARTAMA, s.29-31.
- SCHLEGEL, L. 2006. Čo je transakčná analýza? Aké sú jej zvláštnosti v porovnaní s ostatnými psychoterapeutickými smermi? In *Psychiatria*, R.13, č.3-4, s.73- 90.
- SZABOVÁ, M. 2003. *Pohybom proti astme a alergiám*. Bratislava : Rehab.
- SZABOVÁ, M. 1996. *Náčrt psychomotorickej terapie*. Bratislava : Pedagogická fakulta.
- ŠICKOVÁ, J. 2005. Arteterapia. In Müller, O. (ed.) *Terapie ve speciální pedagogice*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, s. 42-60.
- ŠICKOVÁ FABRICI, J. 2002. *Základy arteterapie*. Praha: Portál, s.216.
- ŠICKOVÁ, J. 2005. *Význam výtvarných materiálů a médií v arteterapii*. Bratislava : Terra therapeutica.

## 2 ARTETERAPIA, NIE JE LEN *ARS A THERAPEÍA*

**Arteterapia** vo všeobecnom kontexte predstavuje v terapeutickej praxi liečbu sprostredkovanú špecifickým druhom art. V predkladanom texte sa striktne zameriame na **arteterapiu v užšom ponímaní** t.j. na *terapiu realizovanú prostredníctvom výtvarného umenia konkr. výtvarného média*. Na arteterapiu ako takú, možno nazerať z dvoch pohľadov.

Prvým z nich je ponímanie e arteterapie ako **samostatného predmetu**, druhou možnosťou je jej zakomponovanie ako **súčasti psychoterapie**. "Zvyčajne sa rozlišujú dva základné prúdy, a to **terapia umením**, v ktorej sa zdôrazňuje liečebný potenciál samotnej tvorivej činnosti samotnej a **artpsychoterapia**, kde výtvary a prežívanie z procesu tvorby sú ďalej psychoterapeuticky spracované analyzované a interpretované."<sup>131</sup>

»Nóvum« v historickom kontexte ako tvrdí Pratt<sup>132</sup> zaznamenáva arteterapia realizovaná najmä v zdravotníckych zariadeniach (*medical arteterapia*), spolupodieľajúca sa pri pomoci pacientovi syntetizovať a integrovať otázky dotýkajúce sa narušenia integrity v podobe bolesti, životnej straty blízkeho človeka a i.

### 2.1 Možno odhaliť pravú »tvár« arteterapie?

»Dušou« arteterapie je samotný **arteterapeut** (v integrite s osobnými a odbornými znalosťami), ktorý bezprostredným prijatím človeka takého aký je, ako originálnej a autentickej ľudskej bytosti, odhaľuje možnosti arteterapie v pomáhajúcom procese. Existencia základných predpokladov arteterapeuta pre prácu s klientom je v **primárnom vytváraní klímy plnej pochopenia a dôvery**.

Klient má byť akceptovaný vo svojej individualite, ale nesmie mať pocit, že ho klasifikujú či iným spôsobom hodnotia. Samotný postoj arteterapeuta podporuje spontaneitu klienta napr. pri voľnom vyjadrovaní pocitov a i. Klientovi má byť ponúknutá možnosť vyjadrovať sa bez obáv, že bude hodnotený negatívne, za svoje agresívne alebo sexuálne predstavy. Arteterapeutova odborná erudovanosť sa dotýka nielen znalostí z odborných vedných disciplín<sup>133</sup>, taktiež znalostí vývinu kresby a kresbových prejavov detí intaktných a detí s »odlišnosťami« Je potrebné zdôrazniť, že arteterapeut nemusí byť vynikajúci výtvarník, má však mať základné znalosti o kresbových technikách, materiáloch a vo výtvarnom prejave dosahuje takú

<sup>131</sup> Česká arteterapeutická asociácia, 2005. [cit. 2009-06-09]. [www.arteterapie.cz](http://www.arteterapie.cz)

<sup>132</sup> PRATT, R.R. 2004. Art, Dance, and Music Therapy. Physical medicine and rehabilitation clinics of North America, 2004 Nov;15(4):827-841. [www.saludart.com/sys/upload/Pratt-ArtDance.pdf](http://www.saludart.com/sys/upload/Pratt-ArtDance.pdf)

<sup>133</sup> základná orientácia v detskej psychiatrii, diagnostike a psychologickkej problematike detského veku. Orientácia v ostatných technikách psychoterapie a znalosti o psychoterapii vôbec.

spontaneitu, akú vyžaduje od klienta. Od arteteraputa sa vyžaduje znalosť všeobecne overených psychických ekvivalentov v kresbe, napríklad rozdiely vo výbere farieb chlapcov a dievčat, charakteristické črty v kresbe detí s odchýlkami v somatickom vývoji a psychickom vývine, s organickým poškodením centrálnej nervovej sústavy. Taktiež sa vyžaduje znalosť o projektívnych kresbových technikách a ich aplikácií.

### 2.1.1 Kryštalizácia chápania pojmu arteterapia

Arteterapia (z lat. *ars* - obratnosť, zručnosť, umenie, remeslo, veda, teória, prostriedok, z gr. *therapeía* – služba, starosť, liečenie; angl. art therapy, nem. Kunsttherapie, franc. artthérapie, rus. lečenie isskustvom, arteterapija) je **súhrnným termínom pre liečebné a výchovné pôsobenie** na jedinca s »odlišnosťami« (v zmysle postihnutia, narušenia a ohrozenia). Realizuje sa prostredníctvom umenia resp. rôznych umeleckých druhov (dramatoterapie, muzikoterapie, biblioterapie a pod.), vtedy hovoríme **o arteterapii v širšom kontexte nazerania**.

Ak sa v rámci liečebného a výchovného pôsobenia aplikuje len výtvarné umenie, vtedy hovoríme **o arteterapii v užšom kontexte nazerania**<sup>134</sup>. Z daného vyplýva, že arteterapia využíva výtvarné umenie ako **prostriedok k individuálnemu vyjadreniu** v rámci komunikácie, skôr než, aby sa snažila o esteticky hodnotné výsledné produkty posudzované umeleckými kritériami<sup>135</sup>.

#### Arteterapiou je:

- *... bezpečný, neformálny priestor, kde je arteterapeut pomocníkom v tomto priestore ... pomáha mne ako klientovi pri vyjadrovaní pocitov, myšlienok a emócií, lebo skutočne, mnohí si to neuvedomujú - je namáhavé dať do slov to, čo prežívame, pretože slová nemusia stačiť ...* (z výpovede klienta Martina, 15r.).
- *... , čo chcete asi počuť, ale je to niečo čím sa učím lepšie čítať, my tu kreslíme a strašne veľa sa rozprávame...,* (z výpovede klienta Janka, 12 r.).
- *..., ja vôbec neviem kresliť, ale tuto čo tu sedím a kreslím a tak, to ... som sa zlepšil v písaní, učka mi povedala, že konečne už nemám z diktátu gulu, že vraj Kamil dnes sa mi podarilo po Tebe aspoň niečo prečítať ... tak som Ti dala lepšiu známku*(z výpovede klienta Kamila, 13 r.).
- *... pokoj a možnosť sa porozprávať s tou správnou dušou. je to iné ako v škole, tam som lenivá a nechce sa mi, matikárka mi vraví, že som strašne hlúpa. A tu som šikovná, darí sa*

<sup>134</sup> ŠICKOVÁ FABRICI, J. 2002. *Základy arteterapie*. Praha: Portál, s. 11.

<sup>135</sup> LIEBMANN, M. 2005. *Skupinová arteterapie. Nápady, témata a cvičení pro skupinovou výtvarnou práci*. Praha : Portál, s.44

*mi, nikto mi nenadáva a mám čas. Ono je to asi v tom, že tu nesedíme vzorne ako vojaci, nezvoní tu, je tu voľno, môžem si povedať svoj názor a ešte si ma aj do konca vypočujú, to je najúžasnejšie ... nikdy by som nepovedala, že viem také krásne výtvory urobiť! hm, asi je to ten pokoj a taká, ako by som to povedala, možnosť byť aspoň chvíľu šťastná (z výpovede klientky Dominiky, 14 r.)<sup>136</sup>.*

Slavík »buduje« definíciu spomenutého odboru na základe etymologického charakteru a to, že pojem arteterapia vychádza zo spojenia dvoch starovekých antických pojmov **art**, **artis** (lat.) čo znamená umenie a zo slova **therapón** (gr.), čo v pôvodnom zmysle slova predstavovalo služobníka, sprievodcu a ošetrovateľa bohov<sup>137</sup>. Šickovou spomínaný služobník (terapeut) disponuje nielen funkciou sprievodcu životom klienta, ale sa aj osobne angažuje v prebiehajúcom procese nakoľko sa podieľa na existenčných témach klienta počas individuálnych alebo skupinových stretnutí<sup>138</sup>.

Ulman (americká arteterapeutka, pozn.) spracováva otázku zjednocujúceho či ujednocujúceho definovania arteterapie. Základom definície z jej pohľadu bola *výtvarná činnosť, ktorú konkretizovala ako hnaciu (hybnú) silu, ktorá sa rodí a vychádza z vnútra osobnosti každého účastníka. Ide o spôsob, akým je možné včleniť poriadok do chaosu pocitov a pohnutí vo vnútri, tým uvoľniť variabilitu dojemov a emócií. Je to prostriedok, ktorým môžeme objavovať seba aj svet, kooperovať navzájom a žiť v symbióze. Tvorivý proces je akýmsi miestom synergie vnútorných a vonkajších skutočností do novej entity, kde sa stretáva vonkajší svet so svetom vnútorným*<sup>139</sup>. Arteterapia predstavuje súbor umeleckých techník a postupov, ktoré majú okrem iného za cieľ zmeniť sebahodnotenie klienta, integrovať jeho osobnosť a priniesť mu pocit zmysluplného naplnenia života<sup>140</sup>

Stiburek sumarizuje definíciu arteterapie nasledovne, *arteterapia je psychoterapeutickou a psychodiagnostickou disciplínou, využívajúcou k liečebným cieľom formy a prostriedky adekvátne umeleckým formám. Pracuje najmä s tvorbou a reflexiou zameranou na proces či*

---

<sup>136</sup> (pozn.) v texte sú uvádzané snímky (minikazuistiky) poukazujúce na reálne problémy riešené v liečebnopedagogickej praxi autorky v r. 2001-2007. Snímky sú koncipované tak, aby mali doplňujúci **edukačný** charakter (vysvetľujúci, objasňujúci, smerujúci k arteterapii). Súčasťou sú aj výpovede klientov, ktoré boli súčasťou spätnej väzby liečebnopedagogického stretnutia

<sup>137</sup> SLAVÍK, J. 1999. Arteterapie v souvislostech speciální pedagogiky. *Speciální pedagogika*, roč. 9, č. 1, s. 7-19.

<sup>138</sup> ŠICKOVÁ-FABRICI, 2002.

<sup>139</sup> ULMAN, E. 1992b. *Therapy is not Enough: The Contribution of Art to General Hospital Psychiatry*. *American Journal of Art Therapy*, roč. 30, č. 3, s. 74.

<sup>140</sup> ŠICKOVÁ-FABRICI, 1994.

produkt. Prvoradým cieľom nie je vytvorenie umeleckého diela, ale prostredníctvom sebavyjadrenia, rozvíjania tvorivosti, schopnosti komunikovať a spracovaním osobne významnej témy dosiahnuť odstránenie alebo zmiernenie ťažkostí človeka so špecifickými problémami<sup>141</sup>.

Definícia arteterapie vychádza z dvoch hlavných prúdov, a to nasledovne:

- **Prvý prúd** zdôrazňuje umenie a reprobuje techniky, v ktorých hlavným cieľom nie je ukončenie výtvarného procesu.
- **Druhý prúd** je zameraný na terapiu, so snahou zaoberať sa ukončením výtvarného procesu s obmedzením na minimum v prospech špecializovanej formy psychoterapie.

Ak sme spomenuli, že ide o psychoterapeutickú disciplínu považujeme za vhodné diferencovať arteterapiu od psychoterapie, ktorá do prebiehajúceho procesu včleňuje arttechniky (alebo prvky arteterapie). V **arteterapii** ide o využitie plnohodnotného kanálu pre komunikáciu a introspekciu medzi účastníkom a arteterapeutom. Zrod neverbálnej tvorivej činnosti pomáha nielen k »otváraniu«, ale aj k spracovaniu tém. V **psychoterapii**, pokračuje Stiburek sú arttechniky zaraďované cielene a izolovane, spravidla preto, aby bol získaný materiál pre spracovanie špecifickej témy<sup>142</sup>.

V niektorých častiach Stiburkovej definície možno postrehnúť analógiu so Zichovým diferencovaním **terapie umením** a **artpsychoterapiou**. Zich v terapii umením zdôrazňuje predovšetkým liečebný potenciál tvorivej činnosti. Sebavyjadrenie a rozvoj tvorivosti podnecuje sebauzdravovacie mechanizmy, proces tvorby alebo jeho výsledok sa však neanalyzuje. V artpsychoterapii sa jednotlivé artefakty využívajú ako námet pre ďalšiu psychoterapeutickú prácu. Spomenuté prístupy nachádzajú svoje využitie, ale už slovné spojenie arteterapia nabáda k **syntéze výtvarného procesu i terapie**<sup>143</sup>.

Pre úplnosť objasnenia problematiky arteterapie sú poznatky spracované Campbellovou<sup>144</sup>, ktorá zreteľne a zrozumiteľne vymedzuje hranice arteterapie. Z toho možno určiť (alebo »označiť a nazvať«) čo možno arteterapiou, a čo ňou v skutočnosti nie je (voľne sprac. v Tabuľke 1).

---

<sup>141</sup> STIBUREK *ibid.*, s. 35.

<sup>142</sup> STIBUREK, *ibid.*, s. 35-36

<sup>143</sup> ULMAN, E. 1992a. Art Therapy: Problems of Definition. *American Journal of Art Therapy*, roč. 30, č. 3, s. 70-75.

<sup>144</sup> CAMPBELL, J. 1998. *Techniky arteterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi*. Portál, Praha.

Tabuľka 1 Aplikácie výtvarných techník v edukácii a terapii

Oddychová/edukačná činnosť	Terapeutická činnosť
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ zameranie na činnosť</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ zameranie na proces</li> <li>▪ čas venovaný spoločnej diskusii o výsledkoch tvorby je rovnako dôležitý ako samotný proces tvorenia</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ rozvíjanie predovšetkým výtvarnej techniky a zručností v kreslení</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ výtvarné zobrazovanie je súčasťou osobného (psychického) vývinu,</li> <li>▪ výtvarné techniky a zručnosti sú menej dôležité,</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ dôraz na estetickom hodnotení</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ výtvarné práce sa neposudzujú z hľadiska kvality, všetky sú akceptované</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ sebvýjadrovanie (je sprostredkované predchádzajúcimi dvomi bodmi)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ sebvýjadrovanie je posilňované spontánne</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ vedúci skupiny preberá rolu pedagóga</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ rola vedúceho skupiny spočíva v tom, že poskytuje svoje skúsenosti a predstavy a pomáha tak jednotlivým členom zvládať všetky aspekty terapeutického procesu.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ terapia sa odohráva v trojuholníku vzťahov medzi výtvarným prejavom, terapeutom a klientom,</li> </ul>

V prípade oddychovej/edukačnej činnosti (Tabuľka 1, bližšie prvý stĺpec) nemožno hovoriť o **klasickej arteterapii**, skôr ide o aplikáciu prvkov arteterapie v prevencii. Ide o profylaktické programy, kde sú aplikované niektoré aktivity alebo cvičenia modifikované z arteterapie. Pre úplnosť je potrebné spomenúť vyjadrenie Viarmé<sup>145</sup>, ktorá vymedzila konkrétne ciele poukazujúce na programy *ne-arteterapeutického charakteru*. Konkrétne ide o *atraktívne spôsoby trávenia voľného času, o rozvoj umeleckej tvorivosti, či rozbor diela smerujúci k stanoveniu diagnózy*.

Druhý stĺpec z Tabuľky už skutočne zobrazuje fakty, podľa ktorých možno skonštatovať, že daný proces je arteterapeutický. Ide o rozličné stimulačné, podporné, bazálne a iné programy. Ako príklad uvádzame popis arteterapeutického programu cieleného na proces začlenenia detí s »odlišnosťami«. *V integrovanej triede detí predškolského veku sa opakovane objavujú problémy pri prijatí »nového« dieťaťa s »odlišnosťou«. Deti voči heterogenite reagujú odmietavo, agresívne, v hre nového kamaráta stigmatizujú ... (...) včlenenie mini art-aktivít (tzv. rozohrievacích, úvodných či motivačných aktivít) je vhodné pri začiatkoch podpory inkluzívneho prostredia v materskej škole. Raná podpora inklúzie pri práci s »odlišnosťou«*

<sup>145</sup> STIBUREK, M. 2002. Arteterapie, artefiletika - podoby, obsah, hranice, role, ciele. In: *Současná arteterapie v České republice a v zahraničí*. Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta ve spolupráci s Českou arteterapeutickou asociací, Praha 2000, s. 36.

zvyčajne »štartuje« s aktivitami zameranými na diferencovanie **fyzických »odlišností«** (konkr. ide o odlišné telesné dispozície dotýkajúce sa napr. farby očí, tvaru uší, výšky či hmotnosti).

Príkladom môže byť aktivita **Moja ruka, tvoja ruka**.

**1.** Úlohou detí je vzájomné porovnávanie rúk (prikladaním) v dvojiciach. Dialógom zisťujeme, čo deti zistili v danej aktivite (deti pri popise ruky začínajú jej veľkosťou, teplotou, diferencovaním rúk podľa pohlavia a i.). Variácia: Aktivitu možno rozširovať o činnosti hľadania detailov na rukách (svojej, kamarátovej), obreslovaním ruky v rozličných polohách prstov, vystrihovaním až k samotnej tvorbe art-obrazu (ovocný strom, letiaci vták, slnko a i.).

**2a.** V dvojiciach detí, ktoré pracovali spoločne pri porovnávaní rúk, spojíme ruky šatkou a zadáme im úlohu pracovať na niečom konkrétnom spoločne - prenášanie predmetov, kreslenie vo dvojici a pod.. **2b.** Každému dieťaťu zadáme úlohu, aby vykonalo činnosť bez použitia rúk (pri 3-4 ročných deťoch môže byť aktivita modifikovaná len v obmene dominantnej ruky).

Opakovaním či modifikáciou art-aktivít prostredníctvom rozličných foriem prezentácie sa nenútené navodzujú pro-aktívne podmienky inkluzívneho povedomia skupiny.

## 2.2 Teoretické východiská arteterapie

Takmer každý psychologický smer sa viac či menej odrazil v teoretických východiskách arteterapie. Príkladom môže byť publikácia Donalda W. Winnicotta, ktorý svoje výskumy zameriaval na význam tvorivosti a jej pozície pri formovaní intaktnej (zdravej) osobnosti dieťaťa. Arteterapia ako vedný odbor sa neobmedzuje vo svojich teoretických východiskách len na poznatky z psychológie či psychoterapie. Čerpá z východísk umenia, filozofie, teológie, a iných vedných odborov. Jedným z východísk podľa Šickovej je aj postmoderna, ktorá zdôrazňuje zviditeľnenie problémov klienta, s následnou selekciou »najcitlivejšieho« miesta problému, so snahou o transformáciu do nového kontextu<sup>146</sup>.

Šicková uvádza pri teoretických východiskách arteterapie **existenciu troch trendov arteterapie:**

- Trend akcentujúci predovšetkým diagnostické možnosti arteterapie a interpretáciu výtvarných produktov klienta. Táto forma arteterapie je ponímaná v psychoanalytickom smere (ide v nej o dôslednú analytickú prácu s klientom)
- Trend, ktorý nachádza terapeutický zmysel vo výtvarnej produkcii ako takej, bez diagnostiky či interpretácie, je označovaný jako »art for therapy«. Ide o aplikáciu umenia bez nároku na interpretáciu alebo diagnostiku.

---

<sup>146</sup> ŠICKOVÁ-FABRICI, 2002.



- Eklektický trend<sup>147</sup>

Východiská interpretačných smerov v arteterapii nachádzajú teoretické východiská v dynamickej psychológii S. Freuda, C. G. Junga a A. Adlera. Východiská neinterpretačných smerov sú obsiahnuté vo femenológii, tvarovej psychológii, v humanistickej psychológii C. R. Rogersa a v existenciálno-analytickom prístupe V. Frankla.<sup>148</sup>

Teoretické východiská arteterapie spracovala Joanidis<sup>149</sup>, ktorá sa inšpirovala liečebnými účinkami výtvarnej produkcie. Autorka **rozdeľuje arteterapiu na kreatívnu, integratívnu, činnostnú, projektívnu a sublimačnú**. K jednotlivým východiskám arteterapie autorka poskytuje poznatky:

a) **Kreativistické východiská arteterapie** zdôrazňujú samotnú tvorivú aktivitu. Tvorivá aktivita podporuje citlivosť k vlastným zážitkom, k sebe samému a okoliu, schopnosť zotrvať čo najdlhšie v stave koncentrovanej pozornosti, schopnosť integrácie myslenia, cítenia a vnímania. Umelecká schopnosť aktivizuje pasívnosť klienta, zároveň ponúka priestor na vyjadrenie pomocou farieb, čiar. Ak sa »pohybujeme« na **poli kreatívnej arteterapie**, vzťah terapeuta a klienta možno štrukturovať: podľa spôsobu práce počas tvorby, alebo podľa verbálnej práce s artefaktom. Využitie verbálneho prejavu, konkrétne jeho autoedukatívnych zložiek, v rámci arteterapeutického pôsobenia predpokladá, že schémy, ktoré sú v dôsledku poruchy nedostatočne rozvinuté alebo chybné, budú nahradené skôr ako budú fixované<sup>150</sup>.

Predstaviteľmi kreativistckej arteterapie sú Löwenfeld, Goldstein, Rogers a Maslow.

b) **Integratívne východiská arteterapie** považujú kreatívnu aktivitu jednotlivca či skupiny za *integrujúci činiteľ*. Zámerom integratívnych východísk arteterapie je dosiahnuť plne integrovanú, harmonickú a tvorivú osobnosť. Z toho vyplýva, že ide o zapojenie všetkých možných schopností a zručností účastníka (zúčastneného) do výtvarného procesu s cieľom vytvoriť zmysluplné dielo, ktoré bude zrkadliť súčasné prežívanie autora. Účastník tak má možnosť prostredníctvom umenia integrovať sa, splynúť so skupinou či s procesom »vytvárania« a kreovania. *Človek je v okamžiku tvorby plne integrovaný, všetky zložky jeho psychiky sú angažované v tvorbe*.

Predstaviteľmi integratívnej arteterapie sú Read, Munzo, Ziegfield, Sallwurz, Cigánek.

<sup>147</sup> ŠICKOVÁ, J., 2002, S. 34

<sup>148</sup> ŠICKOVÁ, J., ibid., s. 34. O jednotlivých teoretických východiskách podľa delenia Šickovej sa čitateľ dozvie v publikácii *Základy arteterapie* z r. 2002 na s. 34-42.

<sup>149</sup> JOANIDIS, L. 1973. Arteterapie – teoretické východiská. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, VIII, č. 1.

<sup>150</sup> HROUZEK, P. 2004. Nástroje integratívneho modelu arteterapeutického modelu v kontextu reedukácie špecifických poruch učení. In *Arteterapie*, I, 5, s.9-12 (11)

c) **Činnostné východiská arteterapie**, ktorých základom je tvrdenie, že *cielavedomá a plodná činnosť tvorí základnú podmienku ľudského zdravia a rozvoja*. Na základe Pavlovovho učenia možno vidieť účinok daného prístupu v tonizácii, stimulácii a aktivácii mozgovej kôry; *Predstaviteľmi* činnostnej arteterapie sú Berka, Hájek, Buxhaum.

d) **Projektívne východiská arteterapie** vychádzajú z predpokladu, že v každom človeku je **latentná (skrytá) kapacita k projekcii**<sup>151</sup> svojich osobnostných charakteristík. Projektívna metóda je podľa Hartlovej a Hartla<sup>152</sup> založená na skúmaní osobnosti pomocou neuvedomelých projekčných procesov odhaľujúcich emócie, priania, názory, povahové rysy vyšetovaných osôb. Danú definíciu možno zakomponovať aj do východísk arteterapie. Podnetový materiál aj interpretačné postupy pri projektívnych metódach sú pre deti aj dospelých v mnohých prípadoch rovnaké, avšak ako uvádza Hadj Moussová je potrebné brať ohľad na zvláštnosti projektívneho testovania v detskom veku. Detské EGO sa ešte len vyvíja, preto je pri interpretácií obtiažne odlišiť faktory vývoja od osobnostnej dynamiky, nezrelosť od patologickej odchýlky. U malých detí má hranica medzi vedomými a nevedomými procesmi iný charakter ako u dospelých. Dieťa je citlivejšie než dospelý pri vytváraní projektívnych odpovedí na prostredie a interakciu s vyšetrujúcim. Prežívanie vnútorných konfliktov u mladších detí nie je také ako u dospelých, a preto možno mnohé údaje od dieťaťa získať už priamo z rozhovoru. Deti interpretujú stimuly projektívnych techník v zhode so svojou vývojovou úrovňou, takže je potrebné poznať úroveň perцепčných, intelektových a vyjadrovacích schopností, ktoré ovplyvňujú výpoveď. Nakoniec aj projektívne reakcie detí na jednotlivé testy môžu byť rozličné. Projekciu v arteterapii Freud sa vníma ako obranný mechanizmus, v širšom kontexte ide o expresiu vnútorných konfliktov, ale aj osobnosti ako celku.

Predstaviteľmi projektívnej arteterapie sú Naumbergová, Laroche, Obrólse.

e) **Sublimačné východiská arteterapie** sú budované na základnom princípe vytvorenia podmienok, za ktorých by mohlo dôjsť k odblokovaniu sublimačných kanálov a k prevedeniu energie z asociálnych reakcií na konštruktívnu tvorivú činnosť. Využíva sa napríklad u nadmerne hostilných a agresívnych detí.

---

<sup>151</sup> Pojem projekcia sa objavuje v psychoanalýze Sigmunda Freuda aj v neanalytickom pojatí. V projektívnych metódach sa subjektu prezentuje viacznačný, neštruktúrovaný podnetový materiál, pri štrukturácii a interpretácii týchto podnetov subjekt premieta do odpovedí svoje vnútorné stavy, potreby a impulzy (Hadj Moussová, 2002, s. 45).

<sup>152</sup> HARTLOVÁ, H., HARTL, P. 2002. Psychologický slovník. Praha: Portál, s. 315.

Z hľadiska cieľov použitia jednotlivých techník možno potom hovoriť o *abreaktívnych, stimulačných, interakčných, komunikatívnych, imaginatívnych, tematických* arteterapeutických technikách.

### 2.3 Špecifické poznatky charakterizujúce arteterapiu

Teoretické poznatky sú neodmysliteľnou súčasťou práce arteterapeuta. V priebehu výtvarného vyjadrovania klienta počas arteterapeutického **stretnutia** dochádza k situáciám, ktoré nesprávnym či nevhodným výberom môžu pomôcť k tomu, že intervencia bude prebiehať zložitejšie a dlhší čas. Aj z toho dôvodu môže dať arteterapia iný rozmer v objasňovaní ďalších teoretických poznatkov týkajúcich sa **foriem, funkcií a metód samotného odboru**. Pri jednotlivých definíciách je potrebné uvedomiť si **ciele arteterapie**, ktoré Liebmanová<sup>153</sup> rozdelila na **všeobecné** a **individuálne**<sup>154</sup>.

*K všeobecným cieľom arteterapie zaradujeme:*

- Prijímanie problémov, skúseností a názorov
- Uvedomovanie si, uznanie a ocenenie druhých
- Objavovanie jedinečnosti ľudskej osoby
- Uvedomenie a poznanie vlastného vplyvu na druhých a na vzťahy
- Spoluprácu, zapojenie sa do terapeutického činnosti
- Komunikáciu
- Spoločenskú podporu a dôveru.
- Skupinová súdržnosť.
- Objavovanie spoločných tém medzi účastníkmi terapie<sup>155</sup>.

*K individuálnym cieľom arteterapie zaradujeme:*

- Budovanie dôvery, sebahodnotenia, uskutočňovanie vlastných možností.
- Zvyšovanie osobnej autonómie a motivácie, rozvoj jednotlivca
- Tvorivosť a spontaneita
- Vyjadrenie emócií a riešenie konfliktov
- Sloboda rozhodovania, experimentovania, overovanie nápadov.
- Práca s fantáziou a nevedomím.
- Pohľad na samého seba, reflexiu

---

<sup>153</sup> LIEBMANOVÁ, M. 2005. Skupinová arteterapie. Námet, témata a cvičení pro skupinovú výtvarnú prácu. Praha: Portál. s.19-20.

<sup>154</sup> (pozn.) Poradie cieľov v skupinách je určené náhodným výberom.

<sup>155</sup> LIEBMANOVÁ, M. , ibid., s.21.

- Relaxáciu<sup>156</sup>.

### 2.3.1 Formy arteterapie

**Forma** (*lat. forma = tvar, spôsob*) z hľadiska arteterapie je jednotkou liečebno-výchovného procesu, ktorý má pevnú vnútornú štruktúru naplnenú sledovaným obsahom, taktiež má aj vlastnú vonkajšiu podobu. Nakoľko sa v literatúre stretávame s variabilou škálou, ktorými autori označujú formy arteterapie, uvádzame všetky dostupné verzie.

#### 2.3.1.1 Individuálna a skupinová forma arteterapie

Arteterapiu možno aplikovať **formou individuálnej a skupinovej terapie**.

- **Individuálna forma arteterapie** je pre väčšinu klientov prípravou alebo úvodom k skupinovej arteterapii. *V individuálnej terapii je terapeut k dispozícii klientovi.* Šicková v súvislosti s individuálnou formou arteterapie konštatuje, že sa vyskytuje možnosť v nadviazaní bližšieho kontaktu s klientom, čím vzniká intenzívny emocionálny zážitok s chápaním človekom<sup>157</sup>. Odporúčanie na zaradenia dieťaťa do individuálnej terapie je zvyčajne formulované v správe zo odborného vyšetrenia<sup>158</sup>.

**Individuálna forma arteterapie je pomerne často realizovaná s autistickými deťmi<sup>159</sup>.** Vtedy má dieťa terapeuta len pre seba. Úlohou terapeuta je oboznámiť sa s klientom, získať nielen dôveru dieťaťa ale aj dôveru rodičov, nadviazať kontakt medzi ním (terapeutom) a dieťaťom, taktiež (na)pomôcť dieťaťu prežívať emocionálny zážitok zo styku s umením. Terapeut maľuje spolu s dieťaťom to isté, neskôr zasahuje do jeho vytvorenia a tak s ním komunikuje. Začíname s technikami, ktoré uvoľňujú napätie, anxiózu a neistotu. Doba trvania arteterapeutického stretnutia záleží od mnohých faktorov napr. od zdravotného stavu dieťaťa, od schopnosti dieťaťa aktívne spolupracovať, od celkovej koncentrácie pozornosti a pod.

**Skupinová forma arteterapie** je výrazne náročnejšou pre arteterapeuta v porovnaní s individuálnou formou. Šicková uvádza viacero výhod skupinovej arteterapie, a to:

- "sociálne učenie prebieha rýchlejšie a intenzívnejšie

---

<sup>156</sup> LIEBMANOVÁ, M. , 2005, s.20

<sup>157</sup> ŠICKOVÁ, 2002, s. 43.

<sup>158</sup> (pozn.) zvyčajne ide o deti, ktoré nie sú osobnostne, sociálne a kognitívne zrelé pre skupinovú terapiu, alebo sú to deti, ktoré svojou diagnózou prekračujú rámec skupinovej terapie.

<sup>159</sup> CASEOVÁ - DALLEYOVÁ. CASEOVÁ, C. – DALLEYOVÁ, T. 1995. Arteterapie s deťmi. Praha : Portál.

- ľudia s rovnakými, alebo podobnými problémami sa môžu vzájomne podporiť a cítiť spolupatričnosť
- spätné väzby členov skupiny sú podnetné pre každého jednotlivca v skupine
- skupinová forma je vhodnejšia pre toho, kto prežíva individuálnu arteterapiu príliš intenzívne,
- má ekonomický efekt - za ten istý čas pomôže terapeut viacerým klientom,
- zážitkové učenie<sup>160</sup> na rozdiel od ostatných, umožňuje klientom vstupovať do nových rolí, kde ich môžu členovia skupiny podporiť.
- skupiny viac vyhovujú niektorým jedincom, pre ktorých je individuálna práca veľmi náročná. Práca v skupine je aj ekonomicky menej náročná.

Medzi **nedostatky** v skupinovej arteterapii patrí absencia dôvernosti, je menej času na individuálnu starostlivosť, organizácia činností je náročnejšou. Do skupinovej terapie možno zaradiť techniky, ktoré sú dynamickejšie a zaujímavejšie.<sup>161</sup> Jednou z podmienok skupinovej arteterapie je stanoviť počet členov v skupine v odporúčanom počte 6 – 12, v mimoriadnom prípade aj viac. Početnosť v detí skupiny je v kompetencii terapeuta.

Podľa Douglasa je daný počet klientov dôležitý pre splnenie nasledujúcich faktorov:

- Členovia skupiny sú schopní vytvoriť a zachovať očný a verbálny kontakt navzájom
- Vytvoriť skupinovú súdržnosť
- Každý člen skupiny má k dispozícii určitý čas na zapojenie sa do diskusie
- Je dostatok ľudí k tomu, aby podporili interakciu a voľný tok nápadov a zvládli úlohy skupiny.<sup>162</sup>

Probstová spomína špecifický problém, kedy dvaja členovia, dvojica alebo pár tvoria skupinu. Zloženie v počte dvoch členov skupiny sa považuje ako skupinovú formu.<sup>163</sup>

Ukončení arteterapeutických stretnutí sa častokrát nič nekončí. Klienti sa stretávajú ešte v pôvodných terapeutických skupinách, pokračujú a v ideálnom prípade v štádiu „*hlbokého porozumenia cez maľovanie a iné činnosti*“.

V kontexte so smerovaním skupiny Liebmanová uvádza **zámery a ciele špecifických skupín**: Skupina akútnych pacientov z príjmového oddelenia si dáva otázku, čo ich sem priviedlo.

- Skupina odborníkov pomáhajúcich profesií si chce zistiť o čom všetkom je terapia.

<sup>160</sup> ŠICKOVÁ, J. 2006. Arteterapia - ú(zá)žitkové umenie? Bratislava: Petrus v spolupráci s OZ Therra terapeutica, s.79.

<sup>161</sup> ŠICKOVÁ, J., ibid. s.79.

<sup>162</sup> DOUGLAS, T. 1992. A Handbook of Common Groupwork Problems. London: Tavistock/Routledge. s.85-86.

<sup>163</sup> PROBSTOVÁ, K. 2002. Možnosti využitia arteterapie u detí so špecifickými poruchami učenia. Trnava: Trnavská univerzita Filozofická fakulta (Diplomová práca). s.46.

- Skupina žien v ťaživej životnej situácii sa pokúša využiť výtvarné umenie ako neverbálny spôsob komunikácie.
- Skupina mentálne postihnutých dospelých objavuje vlastnú tvorivosť.
- Skupina starších ľudí z denného stacionára používa výtvarnú skupinu na ohliadnutie sa za svojimi životmi.
- Jedno rázové stretnutie pacientov s rakovinou má za cieľ „otvoriť niektoré dvierka, aby sa o sebe dozvedeli viac“.
- Skupine detí s poruchami učenia dodáva pocit sebavedomia<sup>164</sup>.

### 2.3.1.2 Receptívna, produktívna a výskumná forma arteterapie

Ktorýkoľvek nami zvolený spôsob t.j. či budeme s klientom vytvárať artefakt, alebo budeme analyzovať dielo iného autora, má terapeutický účinok. Samozrejme ide o terapeutický proces, nie o žiadny záujmový útvar, v ktorom deti napr. modelujú. Všeobecne je to ponímané okolím (aj pomenované), že *"tu realizujú arteterapiu."* Je dôležité uvedomiť si danú skutočnosť a nezamieňať **výchovu od terapie, hobby od terapie.**

Šicková predstavuje formy arteterapie z hľadiska aktivizácie klienta v procese, a to na **receptívnu a produktívnu**<sup>165</sup>, ktorú dopĺňame treťou - **výskumnou** (Schéma 4).

Prvou formou arteterapie je **receptívna forma** (*receptia* = príjem, prijatie, prevzatie), nazývaná aj ako **pasívna**, sa vyznačuje *vnímaním umeleckého diela s určitým konkrétnym zámerom*. Cieľom receptívneho vnímania je lepšie pochopenie vlastného vnútra, poznávanie emocionálneho prežívania iných ľudí.

Klient premieta vlastné prežívanie do diela umelca, vcituje sa do atmosféry umeleckého diela, ktoré ho »oslovuje« - *vníma zvuky, cíti vôňu, počuje zvuky či krik*, je v prostredí, ktoré autor prostredníctvom umeleckého diela znázornil. Zvyčajne sa vyberajú výtvarné diela obsahujúce prvky vnútornej harmónie, pozitívne farebné ladenie, kreativitu autora a samotný priebeh dejovej línie. V umeleckom diele – artefakte možno postrehnúť radosť, smútok, beznádej, ale aj životnú silu, či symbolicky stvárnenú odpoveď na klientovu nevyzvedanú otázku. Sila prežívania vnímaného umeleckého diela závisí od schopnosti samotného klienta empaticky sa vcítiť do zobrazenej situácie, taktiež od momentálneho emocionálneho stavu klienta. Ide o interaktívne výstavy či prehliadky diel v prostredí výstav, galérii, tvorivých dielni či študovanie umeleckých reprodukcí alebo kníh. K možnostiam receptívnej arteterapie patrí aj použitie médií zobrazovacej techniky a taktiež samotné rozhovory o vnímaní výtvarných

<sup>164</sup> LIEBMANOVÁ, M. , ibid., s.33.

<sup>165</sup> ŠICKOVÁ, ibid., s.30.

(umeleckých) artefaktov. Pasívna forma arteterapie je aplikovateľná aj pri záverečnej fáze aktívnej formy arteterapie, kedy samotní klienti skupiny hodnotia resp. analyzujú výtvarný produkt svojho spolukolegu. V danom momente reflexia na konkrétny artefakt, prežívanie, možnosti empatického vzťahu k niečomu konkrétnemu, prijímanie diela v celosti či samotný pocit, ešte stále možno považovať za receptívnu formu arteterapie.

Druhou formou je **produktívna forma** (*produkcia* = výroba; umelecká tvorba) arteterapie nazývaná **aktívnou**, je aplikáciou tvorivých výtvarných činností. Produktívnu formu arteterapie možno nazvať aj ako **otvorenú umeleckú činnosť s arteterapeutickým materiálom**. Ide o spontánne vytváranie artefaktov, ktoré možno považovať za určitý typ psychohygieny. Pri tvorbe artefaktu možno zvoliť ľubovoľnú výtvarnú činnosť ako je kreslenie, maľovanie, modelovanie, respektívne kombináciu nových technológií. Pri diferencovaní formy arteterapie môžeme konštatovať, že je možné ich vzájomné prelínanie. Vyžaduje si praktické skúsenosti a samozrejme odbornú erudovanosť arteterapeuta.

K spomenutým formám je potrebné doplniť v poradí tretiu - **výskumnú formu**, ktorá na základe prevažne kvalitatívnych zistení dopĺňa už obe spomenuté formy o praktické zázemie arteterapie. Môže ísť o vytváranie, realizáciu či overovanie arteterapeutických programov. Uvedieme niekoľko informácií z výskumov, ktoré integrovaním arteterapie ako súčasťou medicínskej liečby poukazujú na progres v zdravotnom stave konkrétnych indikovaných skupín.

**1. dieťa s astmatickým ochorením:** Židovský úrad národného zdravia uverejnil výsledky ranej štúdie<sup>166</sup>, ktorá bola zameraná na podporu kvality života detí s astmou. Išlo o oficiálnu integráciu arteterapie<sup>167</sup> v podobe stretnutí do medicínskeho liečebného plánu astmy. Astma vplýva nielen fyzicky na dieťa, ale taktiež zasahuje negatívne do kvality života a psychického vývinu dieťaťa s ochorením astmy. *Je to opakovaná desivá skúsenosť, kedy dieťa nemôže vzhľadom na astmatický záchvat dýchať a dusí sa. Strach a úzkosť spojená s astmatickým záchvatom môže trvať dlho potom, ako záchvat bol ukončený (Anyá Beebe, arteterapeutka).*

Prostredníctvom výtvarného diela mali deti s astmou možnosť vyjadriť svoje traumatizujúce pocity z ochorenia. Umelecké dielo je akýmsi **východiskovým bodom pre vytvorenie dialógu o otázkach dotýkajúcich sa ochorenia astmy** pomocou individuálnych či skupinových

---

<sup>166</sup> BEEBE, A., GELFAND, W.E., BENDER, B. 2010. A randomized trial to test the effectiveness of art therapy for children with asthma. *The Journal of Allergy and Clinical Immunology*, Vol. 125, No. 5.

<sup>167</sup> arteterapeutické stretnutia boli realizované 1 x týždenne počas 7 týždňov v skupine 22 detí trpiacich chronickou astmou. Arteterapeutické stretnutia boli zamerané na diskusie s cieľom definovania problému a jeho »riešenia« vzhľadom na neúmernú emočnú záťaž vyplývajúcu z chronického ochorenia, pozn.

stretnutí. Výskumníci poukázali na skutočnosť, že arteterapia pomáha pacientom vytvoriť vzdialenosť medzi sebou a ich zdravotnými problémami. Učí ich racionálne chápať, že prijať ochorenie ako súčasť osobnej identity je cestou k stotožneniu a vyrovnaniu sa s vnímaním ochorenia ako problému.

**2. dieťa so špecifickými poruchami učenia a správania:** Vodičková realizovala kvalitatívne zamerané arteterapeutické stretnutia ako súčasť podpory v úspešnom zaškolení dieťaťa do prostredia základnej školy<sup>168</sup>.

Autorka analyzovala kresby dieťaťa so špecifickou poruchou učenia a správania. Zo záverov kvalitatívnej štúdie autorky vyberáme: za charakteristické prvky u dieťaťa so špecifickými poruchami učenia možno považovať *neschopnosť znázornenia obsahu, dieťa nebolo schopné sa kresbou výtvarne vyjadriť, po pol roku intenzívneho modelovania z keramickej hlíny bola dieťaťom vytvorená prvá spontánna samostatná kresba s čitateľným obsahom (krokodíl. Dieťa zaostávalo vo vývinovom štádiu, postupom intervencií tieto charakteristiky vymizli. Silná línia, ne(do)vyfarbovanie obrázkov súviseli s poruchou pozornosti dieťaťa a narušenou jemnou motorikou, adekvátne využitie priestoru, absencia pozadia, preferovanie červenej a zelenej farby, veľké zobrazenie postavy alebo objektu. V rámci arteterapeutickej intervencie boli zaznamenané zmeny vo výtvarnom vyjadrovaní charakterizované kategóriami: znázornenie obsahu, najčastejšie témy - požiare, katastrofy, zachraňovanie zranených, zvieratá, primeranosť vývinového štádia, tieto dve kategórie sa stali trvalými charakteristikami, prítomnosť pozadia, vyfarbenie*<sup>169</sup>.

SCHÉMA 4 *Formy arteterapie*



<sup>168</sup> VODIČKOVÁ, B. 2004. Školská neúspešnosť na 1. stupni ZŠ a možnosti arteterapeutickej intervencie. In: Zvládanie problémových výchovných situácií v škole (materská škola, základná škola, špeciálna základná škola) : stav, príčiny, prevencia, možnosti riešení. - Bratislava : Geotropos, s. 73-81.

<sup>169</sup> VODIČKOVÁ, B. 2008. Dieťa so špecifickými poruchami učenia a správania v liečebnopedagogickej intervencii s využitím arteterapie. Kvalitatívny výskum. In *Súčasná arteterapia – presahy a výzvy (do výtvarnej výchovy, psychológie, liečebnej a špeciálnej pedagogiky, psychiatrie a sociálnej práce)*. Bratislava: Thera terapeutica, s. 26-30.



### 2.3.2 Funkcie arteterapie

**Funkcie arteterapie** možno charakterizovať *ako spôsob zameriavajúci sa na určitý cieľ*. Podľa Junga v chápaní osobnosti sa objavujú štyri základné psychické funkcie (f. cítenia, intuície, zmyslového vnímania a myslenia), ktoré sa odzrkadľujú aj v posudzovaní typu osobnosti zúčastňujúcej sa arteterapeutického procesu.

- Funkcia **cítenia** sa vyznačuje prežívaním reality, diferencovaným hodnotením, orientáciou na ľudské vzťahy. Ak je táto funkcia dominantná poukazuje na *citový typ osobnosti*.
- Protikladom funkcie cítenia je **funkcia myslenia**, ktorú charakterizuje pojmové či racionálno-logické myslenie.
- Prostredníctvom danej funkcie možno riešiť problémy vonkajšej reality, teórii či myšlienkach. **Funkcia intuície** sa vyznačuje schopnosťou zaoberať sa ideami, vzhľadmi a víziami, ako by boli reálne. Prejavuje sa sklonom vcítiť sa do celkových možností situácie a nevšimnúť si praktické detaily (intuitívny typ osobnosti).
- Jej protikladom je **funkcia zmyslového vnímania**, ktorá je špecifická schopnosťou reagovať na konkrétne podnety vonkajšieho a vnútorného sveta. Smeruje k detailom praktickosti v prítomnosti (zmyslový typ osobnosti). Spomenuté funkcie možno postrehnúť počas arteterapeutických stretnutí, kde podmienkou je časovo dlhšia doba trvania (priebehu) intervencie.

### 2.3.3 Metódy arteterapie

Zvoliť metódu, ktorá bude tou najvhodnejšou môže byť ťažšie, akoby sa na prvý pohľad zdalo. Samozrejme všetko závisí od klienta, jeho diagnózy, adaptability a kognitívnej úrovne. Horňáková prirovnáva danú situáciu k *terapeutickým slepým uličkám*, ktorými sa možno dostať v priebehu terapie. *Podobne sa do takýchto "slepých uličiek" môžeme dostávať pri terapii, najmä však pri terapii pacientov traumatizovaných sexuálnym zneužívaním.*<sup>170</sup> Z toho dôvodu aj výber metódy pre konkrétneho klienta arteterapeutom prináša mnoho zaujímavých poznatkov ako pre profesionálnu prax, tak i pre osobný rast terapeuta. K spomínaným **metódam arteterapie, ktoré vychádzajú zo spirituálno-ekologickej arteterapie** patria *imaginácia, animácia, koncentrácia, reštruktúrácia, transformácia a rekonštrukcia*<sup>171</sup>.

1. Z hľadiska arteterapie predstavuje **imaginácia** prakticky neobmedzenú možnosť vstupu do

<sup>170</sup> HORŇÁKOVÁ, Z. 2007. Terapeutické slepé uličky. In Omyly a chyby v psychoterapii.. Senec, s.148- 151.

<sup>171</sup> ŠICKOVÁ-FABRICI, 2005.

»vnútorného« sveta klienta. Prostredníctvom predstáv sa človek môže vracat' späť k rôznym životným situáciám, nachádzať v nich nové súvislosti aplikovateľné v budúcom živote. *Metóda imaginácie je vhodná pre lepšie pochopenie samého seba, uvoľnenie emócií, vyjasnenie postojov k sebe a druhým ľuďom. Diagnostický potenciál aktívnej alebo riadenej imaginácie je predpokladaný. Obrazy, tvary a použité farby majú diagnostickú podobu ...*<sup>172</sup>.

Dieťa sa dokáže stotožniť s určitou postavou, zvierat'om alebo vecou, o ktorej arteterapeut rozpráva príbeh. Daným spôsobom môžeme získať informácie, ktoré klienti považujú za citlivé a intímne, o ktorých ani pri nadviazaní korektného vzťahu nedokážu hovoriť. *Kresba s nasledujúcim rozhovorom, realizovaným prostredníctvom animácie sa môže stať komunikačným mostom medzi terapeutom a klientom.*<sup>173c</sup>

2. Ďalšou zaujímavou metódou slúžiacou k sebapoznaniu a pochopeniu usporiadania vnútorného sveta je **metóda koncentrácie**, pri ktorej sa využívali mandaly. Mandala je kruhovým obrazcom, predstavujúcim vzor, motív, štruktúru, dekoráciu, alebo jej zobrazenie. Je symetrickým diagramom, ktorý je sústredený okolo svojho stredu a väčšinou rozdelený do štyroch rovnakých kvadrantov. V oblasti náboženských rituálov a v psychológii označuje – kruhové obrazy, stvárnené nielen kresbou, maľbou, plastikou (maľovaná mandala), ale aj pohybom, tancom tzv. »nemaľovaná« mandala. Nemaľované mandaly sú útvarmi, ktoré sú vytvorené v čase a priestore, tvorené pomocou vlastného tela. Môžu byť statické alebo dynamicky rozohrané v priestore. Zväčša ide o mandaly, ktoré sa používajú pri deťoch predškolského a mladšieho školského veku na spoznávanie sa s vlastným telom a so svetom usporiadaným do kruhu. Pri cvičeniach s nemaľovanou mandalou deti vytvárajú svojim pohybom funkciu cvičení. Väčšinou to predstavuje iba organizáciu hry s istým obsahom. Ale i samotné kruhové usporiadanie niekedy samo o sebe môže zastať funkciu hry, ak sa zameriame napr. na komunikáciu a vytváranie vzťahov medzi deťmi. Vytváranie mandaly a jej vnímanie umožňuje každému, kto je súčasťou arteterapického procesu tvoriť, realizovať a zhmotniť svoju predstavu o mandale. Daná metóda sa požíva na upokojenie a tréning koncentrácie pozornosti.

3. Podstatou metódy **reštrukturalizácie** je rozdelenie (rozčlenenie) doterajších životných skúseností a významných udalostí do jednotlivých čriepkov a ich nové skladanie do iného celku. Prostredníctvom novej mozaiky vznikajú i nové súvislosti a dochádza k prehodnoteniu

---

<sup>172</sup> ŠICKOVÁ-FABRICI, 2002, s. 126

<sup>173</sup> ŠICKOVÁ-FABRICI, 2002, s. 128

tých doterajších. Táto metóda slúži k posilneniu pozitívnych vzťahov v skupine tam, kde si ľudia nevedia prirodzene nájsť k sebe cestu.

Reštruktúraciu objasňuje Šicková<sup>174</sup> na plastickom popise arteterapeutickej techniky *Stromu života*. Ide o kresbu na výkres formátu A3, kde účastníci kreslia svoj strom života. Každý si vyfarbí strom pomocou voskových pastelov. Papier sa rozstrihá na 6 štvorcov a obrázky sa rozhádzajú vzájomne medzi sebou... vzniká tak celkom nový obraz, hoci boli použité tie isté časti predošlého obrázka ...<sup>175</sup>

4. Metóda **transformácie**<sup>176</sup> spočíva v prenesení literárneho, hudobného, alebo pohybového diela do diela výtvarného. Môžeme ju využiť na rozvoj tvorivosti, fantázie a prepojenie rôznych zmyslových zážitkov detí aj dospelých. Počas procesu môže dôjsť aj k transformácií k žiaducemu správaniu (ide o skupiny detí s agresívnym alebo útočným správaním).

**Príklad:** *Počas arteterapeutických stretnutí so skupinou chlapcov s agresívnym správaním v priestoroch základnej školy nás oslovil riaditeľ základnej školy<sup>177</sup> vytvoriť pôdorys ihriska. Jeho návrh sa stretol k komentárom "zmeniť kopy smradľavého papiera na ďalšiu inú kopy" (Martin, 6.ročník) ... návrh, ktorý chlapci vytvorili bol prijatý do užšieho kola v procese posudzovania pracovnou skupinou školy, nakoniec vyhral. Spolupráca bola v začiatkoch ťažká, nakoľko školský dvor bol »miestom urážok a kriku« zo strany pedagógov voči chlapcom... v samotnej tvorbe možno hovoriť o katarzii »miesta« na miesto, ktoré si sami navrhli ...*

5. Metóda **rekonštrukcie** vyplýva z poskladania fragmentov do jedného celku. Veľmi obľúbenou technikou väčších detí tí je dokresľovanie obrázkov, fotografií, portrétov, ktoré sú rozdelené na časti, kde každý dostane jednu časť, ktorú sa snaží doplniť. Výsledky sú mnohokrát veľmi zaujímavé.

Terapeutický vzťah je jeden z najvýznamnejších účinných faktorov v liečbe. Terapeutický vzťah je **interpersonálny vzťah**, ktorý okrem **základných komunikačných zručností** vyžaduje od terapeuta schopnosť prijímať pacienta, takého aký je. Jeho postoj ku klientovi musí byť akceptujúci a nemal byť sýtený možnými predsudkami a resentmentmi<sup>178</sup>.

<sup>174</sup> ŠICKOVÁ-FABRICI, 2006, s.75-78.

<sup>175</sup> (skrátene) Porov. ŠICKOVÁ-FABRICI, 2006, s.76-77.

<sup>176</sup> význ. premena, pretváranie, dotýkajúce sa vonkajšej zmeny (literárne dielo transformujem do výtvarnej podoby) a vnútornej zmeny, kedy sa počas procesu zmení správanie človeka voči niečomu, niekomu.

<sup>177</sup> išlo o ústretový krok nastupujúceho riaditeľa, ktorý chcel aj týmto spôsobom prezentovať ústretové prostredie voči žiakom a taktiež podporiť intervenciu v priestoroch školy (pozn.)

<sup>178</sup> ŽIVNÝ, H. 2004. Poslanie verzus profesionalita? In Živný, H. - Krčmáriková, Z. - Kováčsová, E. *Kapitoly z terapie závislosti od psychoaktívnych látok*. Bratislava: Občianske združenie Sociálna práca, s.16.

Arteterapeut musí vedieť o existencii **rizík** (v podobe chýb), ktoré sú dôsledkom výberu alebo implikácií metód počas arteterapie. Spomeňme aspoň niektoré: Ide o chybu **objektívizácie**, kedy sa arteterapeut zameriava len na fakty, ktoré sú späté s konkrétnym »problémom«. Redukuje svoje poznania klientovho problému na otázku: *Čo sa stalo?* Zameriava sa len na popis situácie, ako problém vyzerá, čo je jeho príčinou bez toho, aby bral do úvahy klientovo samotné prežívanie a iné informácie v kontexte problému. Ďalšou chybou je **moralizácia**, kedy sa terapeut dopúšťa moralizovania typu *Mal si to spraviť takto ...* poukazujúc na konanie podľa spoločenských a morálnych hodnôt. Chyba tzv. **terapeutizácie**, kedy sa terapeut zameriava len na klientovo prežívanie »problému«. Zaujíma sa o to, čo mu klient objasňuje bez toho, aby si overil fakty, tým pádom sa nedostáva k postupnému riešeniu. Zostáva s klientom len na úrovni prežívania<sup>179</sup>.

Živný<sup>180</sup> hovorí o chybe tzv. **maske**, ktorá je charakteristická meravým správaním, ktoré je neprirodzené. Ak terapeut používa masku ako obranu akéhokoľvek druhu, jeho správanie môže byť pochopiteľné, ale sa stáva neprofesionálnym. Chybou je tzv. **vedecká objektivita**, kedy si arteterapeut má uvedomiť, že pacient, nie je len objektom, ale i subjektom. Vzťah medzi klientom a arteterapeutom je obojstranný a v terapii závislostí ako uvádza autor<sup>181</sup> je rovnocenný v tom zmysle, že je založený na rovnocennom vzťahu, na vzájomne dôvere, na uzatvorenej terapeutickej dohode, kde terapeut informuje a ponúka možnosti riešenia problému a klient sa slobodne rozhoduje o prijatí týchto ponúk.

Arteterapia, napriek tomu, že vo svojom základnom označení má slovo "terapia", teda liečba nie je adresovaná len klientovi/pacientovi s určitou problematikou, resp. patológiou, ktorá vyžaduje liečbu, ale aj zdravému jedincovi, ktorému môže sprostredkovať novú skúsenosť a slúžiť rozvoju osobnosti.

### Otázky na zamyslenie

- 1) *Ktoré z teoretických východísk arteterapie hovorí o latentnej kapacite k projekcii?*
- 2) *Aké formy arteterapie poznáme?*
- 3) *Pokúste sa porovnať pojmy: arteterapia v širšom ponímaní vs. arteterapia v užšom ponímaní. Ide o rozdielne pojmy?*
- 4) *Ako vysvetlíte slovné spojenie " dostať sa do slepých uličiek" v terapii?*
- 5) *Aký je rozdiel medzi výtvarne spracovanou mandalou a tzv. »nemaľovanými mandalami« ?*

<sup>179</sup> HANUŠOVÁ, J.; HELLEBRANDOVÁ, K.. 2006. Interdisciplinární spolupráce. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí, s.23

<sup>180</sup> ŽIVNÝ, H., 2004, s. 18.

<sup>181</sup> ŽIVNÝ, H., ibid., s. 18.

## **Použitá literatura v 2. kap. Arteterapia, nie je len ars a therarapeia**

- BEEBE, A., GELFAND, W.E., BENDER, B. 2010. A randomized trial to test the effectiveness of art therapy for children with asthma. *The Journal of Allergy and Clinical Immunology*, Vol. 125, No. 5.
- CAMPBELL, J. 1998. *Techniky arteterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi*. Portál, Praha.
- CASEOVÁ, C. – DALLEYOVÁ, T. 1995. *Arteterapie s dětmi*. Praha : Portál.
- DOUGLAS, T. 1992. *A Handbook of Common Groupwork Problems*. London: Tavistock/Routledge. s.85-86.
- HANUŠOVÁ, J., HELLEBRANDOVÁ, K.. 2006. Interdisciplinární spolupráce. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí, s.23.
- HARTLOVÁ, H., HARTL, P. 2000. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, s. 315
- HORŇÁKOVÁ, Z. 2007. Terapeutické slepé uličky. In *Omyly a chyby v psychoterapii*. Senec, s.148- 151.
- HROUZEK, P. 2004. Nástroje integrativního modelu arteterapeutického modelu v kontextu reedukace specifických poruch učení. In *Arteterapie*, I, 5, s.9-12 (11)
- JOANIDIS, L. 1973. Arteterapie – teoretické východiská. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, VIII, č. 1.
- KŘIVOHLAVÝ, J. 2006. *Psychologie zmyslupnosti existence*. Praha: Grada, 204 s.
- LIEBMANN, M. 2005. *Skupinová arteterapie*. Nápady, témata a cvičení pro skupinovou výtvarnou práci. Praha : Portál, s.279.
- LHOTOVÁ, M. 2005. Filozofické aspekty arteterapeutických postupů. *Arteterapie*, časopis České arteterapeutické asociace, č.8, s.3-8.
- PROBSTOVÁ, K. 2002. Možnosti využitia arteterapie u detí so špecifickými poruchami učenia. Trnava: Trnavská univerzita Filozofická fakulta (Diplomová práca). s.46.
- SLAVÍK, J. 1999. Arteterapie v souvislostech speciální pedagogiky. *Speciální pedagogika*, roč. 9, č. 1, s. 7-19.
- STIBUREK, M. 2000. Arteterapie, artefietika - podoby, obsah, hranice, role, cíle. In: *Současná arteterapie v České republice a v zahraničí*. Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta ve spolupráci s Českou arteterapeutickou asociací, Praha, s. 33-47.
- ŠICKOVÁ, J. 2006. Arteterapia - ú(zá)žitkové umenie? Bratislava: Petrus v spolupráci s OZ Therra terapeutica, s.79.
- ŠICKOVÁ FABRICI, J. *Základy arteterapie*. Praha: Portál, 2002.
- ULMAN, E. 1992a. Art Therapy: Problems of Definition. *American Journal of Art Therapy*, roč. 30, č. 3, s. 70-75.

- ULMAN, E. 1992b. *Therapy is not Enough: The Contribution of Art to General Hospital Psychiatry*. American Journal of Art Therapy, roč. 30, č. 3, s. 89-98.
- VODIČKOVÁ, B. 2008. Dieťa so špecifickými poruchami učenia a správania v liečebnopedagogickej intervencii s využitím arteterapie. Kvalitatívny výskum. In *Súčasná arteterapia – presahy a výzvy (do výtvarnej výchovy, psychológie, liečebnej a špeciálnej pedagogiky, psychiatrie a sociálnej práce)*. Bratislava: Thera terapeutica, s.26-30.
- VODIČKOVÁ, B. 2004. Školská neúspešnosť na 1. stupni ZŠ a možnosti arteterapeutickej intervencie. In: *Zvládanie problémových výchovných situácií v škole (materská škola, základná škola, špeciálna základná škola) : stav, príčiny, prevencia, možnosti riešení*. - Bratislava : Geotropos, s. 73-81.
- ŽIVNÝ, H. 2004. Poslanie verzus profesionalita? In Živný, H. - Krčmáriková, Z. - Kováčsová, E. *Kapitoly z terapie závislostí od psychoaktívnych látok*. Bratislava: Občianske združenie Sociálna práca, s.16.

### 3 DOTYKY MINULOSTI SO SÚČASNOU ARTETERAPIOU

Vick prirovnáva históriu arteterapie resp. jej rozmach ku *gobelínu*, v ktorom každá z farebných nití prispieva k tvorbe obrazu, celkovej štruktúry. Každý nový farebný odtieň či vzor na gobelíne je považovaný za novú alternatívu, ktorá ho »obohacuje« a rozvíja prácu s ním. Expanziou poznatkov z arteterapeutického pôsobenia dostávame možnosť (po)rozumieť viac aj historickému formovaniu štruktúry arteterapie v teoretickom, praktickom a výskumnom aspekte<sup>182</sup>.

#### 3.1 Začiatky histórie arteterapie

Historické pozadie používania umenia v rozličných podobách možno sledovať na lineárnej línii, ktorej začiatky sú datované do obdobia **praveku**, kedy človek v roli pravekého lovca výtvarne znázorňoval svoj existenčný boj, boj o prežitie s vtedajšou prírodou a spoločenstvom. Išlo o výjavy častokrát plasticky zobrazujúce životné udalosti a ich prežívanie, čo možno s odstupom času vnímať aj ako proces **katarzie**, so snahou odblokovať vnútorné a vonkajšie konflikty v samotnom lovcovom prežívaní. Znázornením reálnych zážitkov na steny svojho obydla prípadne voľné plochy zasahujúce priestor bývania vstupoval do sveta, v ktorom bolo všetko reálne.

Častokrát sa vracal, dokresľoval výjavy, ich reálnu či primitívnu krutosť aj ako súčasť predstáv boja pre ostatných príslušníkov rodu. Svojím spôsobom išlo aj o minimalizáciu stresu, či obavy o svoj život pri získavaní obživy pre samotné prežitie. Autenticky stvárnené umelecké formy sú objavované aj v spoločenstve prírodných národov. Aplikácia umenia (art. v širšom kontexte nazerania) bola zistená v Egypte, Grécku a postupne aj v niekoľkých arabských krajinách. Grécky filozof **Aristoteles** (4. storočie p. n. l.) ako prvý skúmal rozličnú paletu emocionálnych stavov človeka v súvislosti s umením. Celius Aurelius (1.st.n.l.) používal v liečebnom procese popri divadle paralelne aj hudobné umenie. Po časovej odmlke dotýkajúcej sa obdobia stredoveku sa začalo umenie uplatňovať ako súčasť rehabilitácie ľudí (18.storočie) **v Anglicku, Francúzsku a Taliansku**. Na liečebné účinky umenia pre ľudí odkazovali predovšetkým umelci príp. ich priaznivci pohybujúci sa v svete umenia.

O zlegalizovanie syntézy art s liečbou sa zaslúžili umelci, psychiatri a psychológovia v súvislosti s umením psychicky chorých detí.

---

<sup>182</sup> VICK, R. M. 2003. A brief history of art therapy. In C. A. Malchiodi (Ed.), *Handbook of art therapy*. New York: Guilford Press, s. 5-15.

V dvadsiatich rokoch 20.storočia **Prinzhorn** (nemecký psychiater) zostavil v psychiatrickej liečebni (Heidelberg, Nemecko) zbierku výtvarných prác osôb trpiacich schizofréniou. Eluard, Dubuffet, Klee (výtvarní francúzski umelci) sa angažovali v propagácii »umenia detí a bláznov«. Dubuffet dokonca vystavil slávnu zbierku z výtvarných prác po prvý krát v Paríži v r. 1947, od r. 1976 je zverejnená v múzeu na zámku Beaulieu v Lausanne. Dubuffet označil umenie psychicky chorých autorov (interpreti jeho unikátnej zbierky) ako »l'art brut« tzv. »**umenie v surovom stave**« alebo hrubé, surové umenie Ide o neškolené spontánne prejavy, ako sú detská tvorba, umenie primitívnych národov, psychicky chorých a pod.<sup>183</sup>

Začiatky aplikácie arteterapie možno hľadať v psychopatológii schizofrenie, keďže prvé monografie vyšli práve o expresívnych tvorivých prejavov schizofrenikov. Neskôr sa začal výtvarným prejavom zaoberať Freud, ktorý tvrdil, že ho možno tak isto psychoanalyticky skúmať ako sny. A až humanistické psychoterapeutické smery uvoľnili komunikáciu, ktorá sprevádza výtvarný prejav. Úloha výtvarného prejavu vzhľadom na teoreticko-aplikačné poznatky podľa Hanela vzrástla, bola chápaná ako »*účinný podnet k rozvíjaniu tvorivosti, príležitosti k sebauplatneniu a ako nástroj enkulturácie*«<sup>184</sup>.

### 3.1.1 Bádanie o arteterapii koncipované do troch období

Hľadanie a nachádzanie historických koreňov arteterapie, z rozličných pohľadov vedných odborov možno **prirovnať k archeologickému bádaniu**, vráteniu sa do čias kedy ešte pojem arteterapia ako taký neexistoval. Spomenutý pojem bol v tzv. klasickom období pomenovaný a zafinovaný, neustále zostáva v procese objavovania a nachádzania.

#### 3.1.1.1 Klasické obdobie arteterapie v r. 1940-1970

Evolúciu akéhokolvek odboru je najvhodnejšie sledovať v literárnych zdrojoch či publikáciách, ktoré postupne pribúdali na knižnom trhu. Z pohľadu histórie arteterapie hovorí o *troch časových obdobiach*, ktoré sú dôležitou súčasťou ponímania arteterapie ako vedného odboru. Prvým obdobím je tzv. **klasické obdobie (1940-1970)**, ktoré bolo prvým, kde sa začal používať pojem Art Therapy v spojitosti s popisom konkrétnej práce s klientom. Klasické obdobie je priekopníckym, samotní autori začali definovať arteterapiu napriek tomu, že v danom období nebola žiadna možnosť študovať arteterapiu či získať odborné poznatky o nej. K

---

<sup>183</sup> Arteterapia, (heslo), 2000.

<sup>184</sup> SLAVÍK, J.1999. Arteterapie v souvislostech speciální pedagogiky. *Speciální pedagogika*, roč. 9, č. 1, s. 7-19.



priekopníkom, ktorí sa zaslúžili o prínos k vzniku arteterapie patrili: **Margaret Naumburg, Edith Kramer, Elinor Ulman a Hanna Kwiatkowska.**

*Margaret Naumburg*<sup>185</sup> je považovaná za »matku arteterapie«<sup>186</sup>. Jej raná činnosť v kontexte s arteterapeutickým prístupom bola realizovaná vo Walden School (v ktorej spolupracovala so sestrou Florence Cane), neskôr pôsobila prostredníctvom umenia aj na psychiatrii. Svoje poznatky začala publikovať v r. 1940, ktoré boli neskôr považované za základné východiská pre vznik arteterapie. Nauburgová koncipovala **arteterapiu ako dynamicky orientovanú** ("*dynamically oriented art therapy*"), ktorá je v podstate analogickou k **psychoanalytickej praxi** režimu dňa. Arteterapiu v skupine klientov vysvetľovala ako symbolickú komunikáciu bez cenzúry s konkrétnou podobou vo forme výtvarných produktov (Nauburgovej nazeranie na arteterapiu: *Pomoc klientovi = prostredníctvom prenosu*).

*Edith Kramer* pôsobila v špeciálnej škole, kde vo svojom prístupe vychádzala z Freudovej teórie osobnosti, prostredníctvom ktorej objasňovala arteterapiu. Jej prístup k Art Therapy zdôrazňuje vlastný (klientov) liečebný potenciál v arteterapeutickom procese. Kramerovej nazeranie na arteterapiu je prezentované v hlavnej úlohe ako *pomoc klientovi = prostredníctvom mechanizmu sublimácie*.

**Elinor Ulman** pôsobila ako editor, prispievateľ a nadšenec arteterapie. V r. 1961 založila Buletin arteterapie (*The Bulletin of Art Therapy*), neskôr od r. 1970 to bol *The American Journal of Art Therapy*. Je nevyhnutné zdôrazniť, že v danom období žiadne publikácie či časopisy tohto druhu neexistovali. Ulman v spolupráci s Dachingerom uverejnili text resp. prvú knihu, v ktorej zozbierali eseje o terapii umením. Zostavením knihy sa jej práca nekončila, vo svojej eseji "*Art Therapy: Problems of Definition*" majstrovsky syntetizovala a formulovala myšlienky dotýkajúce sa definícií terapie umením. Komparovala tvrdenia a hľadala kontrasty medzi Nauburgovej umením psychoterapie ("*art psychotherapy*") a Kramerovej umením ako terapie ("*art as therapy*"), v ktorým poukázala na základné teoretické kontinuum arteterapie.

Poslednou z priekopníčok arteterapie je Kwiatkowska, ktorej hlavný prínosom pre arteterapiu sú príspevky z výskumov rodinnej arteterapie. Na základe skúseností z prostredia psychiatrického oddelenia napísala publikáciu, ktorá sa stala základným dokumentom pre prácu s rodinami prostredníctvom arteterapie. Podobne ako Kramerová emigrovala počas 2. svetovej

---

<sup>185</sup> Pojem art therapy (ako taký v kontexte súčasného vnímania arteterapie) prvýkrát využila vo svojich prácach **Margaret Naumburgová** (americká arteterapeutka, pozn.), a to v tridsiatych rokoch 20. storočia v USA. Podľa Šickovej Fabrici (2002, s. 26) sa novovzniknutý termín začal používať v európskych krajinách od r. 1940 .

<sup>186</sup> "Mother of Art Therapy" Junge, Casawa, 1994, s.22 sprac. podľa VICK, 2003, s.13.

vojny z Európy a stala sa ďalšou z autoterapeutiek, ktoré sa zaslúžili o rozvoj starostlivosti o ľudí s psychickým ochorením v USA<sup>187</sup>.

Do skupiny autorov podieľajúcich sa na vzniku arteterapie patrí aj Mary Huntoon Menninger Clinic.

### 3.1.1.2 Stredné obdobie arteterapie v r. 1970-1980

**Obdobie v rokoch 1970-1980** možno považovať z pohľadu arteterapie za významné. Existencia publikácií, v ktorých sú spracované širšie spektra aplikačných možností arteterapie, ako aj koncepcné perspektívy posunula vnímanie arteterapie do obdobia, ktoré Vick nazval tzv. stredným obdobím arteterapie v trvaní do r. 1980. Príspevky autorov: Betensky (1973), Landgarten (1981), Levick (1983), McNiff (1981), Rhyne (1973/1995), Robbins - Sibley (1976), Rubin (1978/1984) a Wadeson (1980) sú evolučné v rozvoji arteterapie napriek tomu, že psychoanalýza si udržiava dominantný »vplyv« a postavenie v arteterapii. Začali sa vydávať dva nové časopisy v r. 1973 Umenie psychoterapie (*Art Psychotherapy*), neskôr od r. 1980 Umenie v psychoterapii (*The Arts in Psychotherapy*).

Od r. 1983 začal vychádzať **Art Therapy, časopis Asociácie amerických arteterapeutov** (*Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association*).

### 3.1.1.3 Obdobie záujmu o arteterapiu od r. 1980

V r. 1974 Ganttov a Schmall uverejnili štúdiu o bibliografických záznamoch vzťahujúcich sa k téme arteterapie, ktoré boli v r. 1940-1973 publikované<sup>188</sup>. V polovici r. 1980 sa zvyšuje záujem odbornej verejnosti publikovať o arteterapii. V danej súvislosti Rubin hovorí o kombinácii odborného prístupu s intuitívnym zo strany arteterapeutov. Približne 21 % z arteterapeutov z American Art Therapy Association popisujú teoretickú orientáciu zväčša v myšlienke eklektického modelu. Ďalšie údaje zo sondy poukazujú na aplikáciu: psychodynamického modelu (10,1 %), teoretických východísk Junga (5,4 %), psychodynamického modelu (3,0 %) a i.

Koncepcné a metodologické základy arteterapie boli položené začiatkom XX. storočia **Freudom a Jungom**. Východiskom k tomu boli skúsenosti a poznatky z psychoanalýzy a hlbinej psychológie. Odhalenie významu podvedomia v zložitej dynamike i motivačnej podmienenosti umeleckej tvorby prinieslo mnoho nových pojmov a psychoterapeutických

<sup>187</sup> VICK, R. M. A., 2003. s. 8-9.

<sup>188</sup> (pozn.) išlo o 1175 článkov, kníh a dokumentov

postupov. Význam symbolov v tvorbe a vnímaní umenia zdôrazňoval vo svojich prácach prevažne Jung (predovšetkým v diele *Man and His Symbols*, z r. 1964). Pacienti maľovaním a kreslením svojich zážitkov sa učili porozumieť významu svojich »výtvarných produktov« ako súčasť sebauzdravovacieho procesu. Samotná tvorba resp. celý jej proces sa stal komunikačným priestorom pre psychoanalytikov pracujúcich s deťmi a mládežou (do indikovaných skupín sa postupne zaradovali aj dospelí klienti). Ďalšie poznatky, ktoré otvárali možnosti arteterapie ako odboru aplikovateľnému v praxi, boli výsledky prác Winicott (1971), ktorý podrobne popísal tvorivé hry v rámci vývinu zdravej osobnosti.<sup>189</sup>

### 3.2 Arteterapia na Slovensku

K rozvoju arteterapie sa v našich podmienkach zaslúžil predovšetkým **Roland Hanus**, ktorý bol **prvým vysokoškolským profesorom arteterapie** v užšom kontexte vnímania.

V súčasnosti má v slovenskej arteterapii prioritné postavenie profesorka Jaroslava Anna Šicková-Fabrici, sochárka a arteterapeutka. Pôsobí na Pedagogickej fakulte UK v Bratislave na katedre výtvarnej výchovy. Dlhé roky učila a garantovala arteterapiu na katedre liečebnej pedagogiky. Spoločne s manželom vedie od r. 2000 Organizáciu slovenských arteterapeutov v Bratislave známu pod názvom **TheraTherapeutica**. Občianske združenie TheraTherapeutica spolupracuje s medzinárodnými organizáciami, Inštitútom pre arteterapiu a artefiletiku v Prahe, S.I.P.E (Society for psychopathology of art and art therapy) so sídlom v Paríži a medzinárodných evrópskym koloqiom pre vzdelávanie v arteterapii ECARTE.

Podľa Šickovej sa arteterapia na Slovensku dostáva do obdobia, keď nastupuje jej druhá generácia, ktorá funguje úspešne v praxi (v oblasti školstva, zdravotníctva, tretieho sektoru, poradenstva i sociálnych služieb), taktiež pozitívne hodnotí aj jej vstup na vedeckú pôdu v podobe teoretických arteterapeutických poznatkov či arteterapeutických výskumov<sup>190</sup>.

#### Otázky na zamyslenie

- 1) *Akú úlohu zohral pojem "umenie v surovom stave" v kontexte s historickým vývojom arteterapie?*
- 2) *Koho možno považovať za priekopníka arteterapie na Slovensku?*

---

<sup>189</sup> CAMPBELLOVÁ, J. 2000. *Techniky arteterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi: skupinové výtvarně-terapeutické činnosti pro děti i dospělé*. 2.vyd. Portál, Praha.

<sup>190</sup> ŠICKOVÁ, J. Úvod. In ŠICKOVÁ, J., KRČMÁRIKOVÁ, Z., VODIČKOVÁ, B.(eds.). 2008. *Súčasná arteterapia – presahy a výzvy (do výtvarnej výchovy, psychológie, liečebnej a špeciálnej pedagogiky, psychiatrie a sociálnej práce ...)*. Bratislava: Therra therapeutica, s.3.

- 3) Margaret Naumburg, Edith Kramer, Elinor Ulman a Hanna Kwiatkowska významne prispeli k tomu, aby sa začalo písať o arteterapii. Konkretizujte jednotlivito ako? a v čom?
- 4) Ako sa nazýva organizácia, ktorá združuje arteterapeutom na Slovensku?

**Použitá literatúra v 3. kap. Dotyky minulosti so súčasnou arteterapiou**

- ĎURIČ, L., HOTÁR, S.V., PAJTINKA, E (eds.). 2000. *Výchova a vzdelávanie dospelých – Andragogika. Terminologický a výkladový slovník* (7.zväzok edície). 1.vyd. Bratislava: SPN, s.44.
- CAMPBELLOVÁ, J. 2000. *Techniky arteterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi: skupinové výtvarně-terapeutické činnosti pro děti i dospělé*. 2.vyd. Portál, Praha.
- PRATT, R.R. 2004. Art, Dance, and Music Therapy. *Physical medicine and rehabilitation clinics of North America*. Vol. 15, No. 4, pp.827-841.
- SLAVÍK, J. 1999. Arteterapie v souvislostech speciální pedagogiky. *Speciální pedagogika*, roč. 9, č. 1, s. 7-19.
- STIBUREK, M. 2000. Arteterapie, artefiletika - podoby, obsah, hranice, role, cíle. In: *Současná arteterapie v České republice a v zahraničí*. Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta ve spolupráci s Českou arteterapeutickou asociací. Praha: UK Praha, s. 33-47.
- ŠICKOVÁ, J. 2006. Arteterapia - ú(zá)žitkové umenie? Bratislava: Petrus v spolupráci s OZ Therra therapeutica.
- ŠICKOVÁ, J., KRČMÁRIKOVÁ, Z., VODIČKOVÁ, B.(eds.). 2008. *Súčasná arteterapia – presahy a výzvy (do výtvarnej výchovy, psychológie, liečebnej a špeciálnej pedagogiky, psychiatrie a sociálnej práce ...)*. Bratislava: Therra therapeutica.
- ŠICKOVÁ FABRICI, J. 2002. *Základy arteterapie*. Praha: Portál.
- VICK, R. M. 2003. A brief history of art therapy. In C. A. Malchiodi (Ed.), *Handbook of art therapy*. New York: Guilford Press, s. 5-15.

## 4 ARTETERAPEUTICKÁ INTERVENCIA

Priebeh arteterapeutického procesu sprostredkovaného výtvarným médiom podporuje v klientovi schopnosť **vyjadrovať sa, skúmať** vlastné emócie a pocity, možnosť **vykonávať** vybranú činnosť a zároveň **dáva priestor pre akceptáciu samého seba**. Podľa Frankla možno hovoriť o troch oblastiach, z ktorých čerpáme témy k zmysluplnému zameraniu života. Ide o:

- **tvorivé aktivity**, v ktorých aplikujeme kreatívne postupy a činnosti
- **zážitkové aktivity**, v ktorých celý proces prebieha v zmysle prežívania pravdy, lásky a pozitívnych podnetov a
- **postojové aktivity**, v ktorých sa prejavujeme prostredníctvom konfrontácie napr. s utrpením<sup>191</sup>.

Samotný prístup možno v arteterapii charakterizovať ako jeden z možných tvorivých a kreatívnych zážitkov a považujeme ho za vysoko produktívny tak v smere navodenia pozitívnych emocionálnych zážitkov, ako aj v smere hľadania odpovedí na otázky napr. týkajúcich sa zmyslu života.

Nakoľko arteterapia je hraničnou disciplínou, k jej problematike sa kompetentne vyjadrujú pedagógovia, psychiatri, psychológovia, liečební i špeciálni pedagógovia. Nesmieme zabudnúť aj na výtvarných pedagógov, ktorí hovoria o špeciálnej výtvarnej výchove. Preto možno proces arteterapeutickej intervencie predstaviť zo špecifických hľadísk chápania s prepojením s arteterapeutickou intervenciou

- **Z pedagogického hľadiska** v spojitosti s arteterapiou ide o vzájomné dyadické pôsobenie ako špecifický interpersonálny vzťah. Formy arteterapeutických interakcií sú diferencované podľa doby trvania, ukončenia množstva akcií a reakcií, podľa uzavretosti a otvorenosti, podľa šírky interakčného poľa, rozvetvenosti a pod. V arteterapii hovoríme o krátkodobej a dlhodobej interakcii.
- **Zo psychologického hľadiska** ide o vzájomnú aktívnu výmenu podnetov, pôsobenia, ovplyvňovania správania jedincov alebo skupín, ktoré sú v arteterapeutickom procese nepostrádateľné. Ide predovšetkým o obojstrannú komunikáciu, prispôbenie sa a nápodobu správania, čo možno považovať za signály úspešnosti resp. kroku k úspešnosti v arteterapeutickej intervencii.
- **Zo sociálneho hľadiska** ide o spätno-väzbové vzájomné pôsobenie dvoch alebo viacerých osôb, prípadne skupín, ktoré sa uskutočňuje komunikáciou na základe spoločenského styku (diferencujeme individuálnu a skupinovú formu arteterapie). Vzájomným pôsobením sa chápe sled činností, medzi ktorými existuje kauzálna závislosť – činnosť klienta

---

<sup>191</sup> KŘIVOHLAVÝ, J. 2006. Psychologie smysluplnosti života. Grada Publishing, Praha.

A ovplyvňuje správanie a postoje klienta B vyvoláva činnosť tohto klienta, ktorá spätne ovplyvňuje postoje a správanie osoby A.

**Interakcia** z všeobecného pohľadu je základným procesom umožňujúcim existenciu ľudskej spoločnosti. Proces **arteterapeutickej interakcie** je mnohodimenzionálne podmienený faktormi *prostredia, situáciou i osobnosťou účastníkov(klientov)*, pozostávajúca z troch zložiek, a to:

- **zo sociálnej percepcie a poznávania ľudí,**
- **z komunikácie** (jazyk, symboly, gestá, signály),
- **zo správania a konania účastníkov,** ktoré vytvárajú vzájomne sa podmieňujúci súhrn so spätno-väzbovými vplyvmi.

Interakcia zo sociálneho hľadiska s platnosťou na arteterapeutickú interakciu vyjadruje viacero sociálnych motívov, vytvára a vymedzuje referenčný rámec sociálnej komunikácie, ktorá sa uskutočňuje formou procesu vzájomných vzťahov, kontaktov a výmeny hodnôt. V kontexte arteterapeutickej interakcie ide o:

- *vytváranie vzájomného vzťahu medzi dvomi jednotlivcami (dynamická interakcia jednotlivec – jednotlivec),*
- *vytváranie vzťahov jednotlivec verzus malá skupina,*
- *vytváranie vzťahov malá skupina verzus malá skupina (aplikácia techník, v ktorých sa členovia jednotlivých skupín vzájomne spoznávajú a pod.).*

Vzájomné pôsobenie jedincov, skupín, veľkých spoločností, ktoré na seba navzájom pôsobia, môže mať rozličné formy interakcií od pasívneho prispôsobovania sa reagujúcich subjektov až po zámerné ovplyvňovanie a manipulovanie subjektov inými subjektmi, čo možno pozorovaním odhaliť a identifikovať. Preto možno aj súborné ponímanie obsahu arteterapeutickej interakcie tvorí základný predpoklad pochopenia výsledkov sociálneho správania človeka, ako základu celého arteterapeutického procesu.

#### **4.1 Stretnutie arteterapeuta s klientom, s klientmi**

Pracovať s klientom v arteterapeutickom priestore znamená vytvárať rozličné dimenzie vnímania a chápania prostredníctvom vnímania umeleckého artefaktu alebo jeho samotnej tvorby. **Artpriestor** je štruktúrovaný do parciálne vytváraných priestorov, ktoré možno považovať ako súčasť **štruktúry arteterapeutických stretnutí**.

Celý proces od prvotného kontaktovania sa klienta s arteterapeutom až po arteterapeutické stretnutia je špecifické budovaním vzťahov hraním. Hranice art-priestoru sú vytvárané samotnými účastníkmi stretnutia a vzájomné vzťahy medzi aktérmi arteterapeutickej intervencie sa opakujú formou časovo-procesných spojení dotýkajúcich sa zmyslového vnímania, individuálnych zážitkov, názorov a skúseností zo strany samotných účastníkov.

V art-priestore môže byť skupina **rôzne organizačne členená**. Najčastejšie podľa povinností účasti na stretnutiach (dochádzky) ju členíme na **otvorenú, zatvorenú, polozatvorenú skupinu**. Uvádzame jednotlivé charakteristiky:

- Skupina je **otvorená**, keď sa stretnutí nezúčastnia všetky deti, alebo **zatvorená** a všetky stretnutia nie sú »povinné«.
- Práca v **uzavretej** skupine je typická vopred určeným počtom klientov a stretnutí, čo znamená, že sa ľudia medzi sebou lepšie poznajú, vytvoria sa dôvernejšie vzťahy a môžu intenzívnejšie prežívať svoje pocity.
- **Otvorená** skupina umožňuje klientom, aby odchádzali a prichádzali podľa ich individuálnej voľby, že skupina si po celý čas zachováva primerane povrchný charakter. Skupiny pacientov hospitalizovaných v nemocnici sú prevažne otvorené.
- **Polozatvorená** skupina je považovaná za vhodný kompromis, ľudia prichádzajú a odchádzajú, charakter skupiny býva prevažne zachovaný, ale členstvo sa pozvoľne mení. Tento typ je charakteristický pre denné stacionáre alebo centrá.

Práca skupiny je regulovaná a riadená vopred dohodnutými pravidlami, ktorých úlohou je zabezpečiť bezpečnosť všetkých klientov. Aby bola skupina funkčná potrebuje mať stanovené pravidlá, čo ešte tolerujeme v činnosti skupiny a čo už nie, lebo to prekračuje dané hranice.

Nie všetky **pravidlá** platia pre všetky skupiny, problém riešime priebežne, po vzájomnej dohode. Návrh pravidiel pre skupinu:

- Bežné spoločenské pravidlá etického a korektného správania
- Funkčné organizačné zabezpečenie – prestávky, pitný režim, občerstvenie
- Časové vymedzenie dĺžky stretnutia
- Frekvencia stretnutí, určiť ich počet a povinnosť stretnutí
- Dôležitosť v uchovávaní informácií a dôvernosti o jednotlivých klientoch.

V arteterapeutickej skupine existuje paleta variability možností práce, ktorá prebieha nasledovne<sup>192</sup>:

- všetci členovia skupiny pracujú spoločne na jednej úlohe (**neštruktúrovaná práca**).

---

<sup>192</sup> LIEBMANN, M. 2005. Skupinová arteterapie. Portál, Praha. s.28

- všetci členovia pracujú na jednom ciele, ale každý na svojom pridelenom úseku (**štruktúrovaná práca**). Obidva spôsoby práce sú správne a môžu sa navzájom striedať a prelínať, čo znamená, že sa strieda práca v **štruktúrovanej** skupine a stretnutia, kde každý pracuje sám (Obrázok 1).

Rozdelenie skupín je dôležité pre formuláciu pracovných inštrukcií, pre ktoré sú platné jednoduché ohraničené pravidlá, alebo ide o činnosť viac definovanú. Existuje množstvo inštrukcií, ktoré sú tak voľné, že z nich nevyplýva takmer žiadna téma, až po inštrukcie, ktoré sú veľmi konkrétne. Uvádzame konkrétne inštrukcie napr.<sup>193</sup>

- *Každý uvádza svoju vlastnú reč.*
- *Použite veľký hárok papiera, tri svoje obľúbené farby a nakreslite akýkoľvek obrázok.*
- *Zvoľte si vlastný spôsob spracovania tejto témy.*
- *Vytvorte dvojice, trojice ... a pokúste sa spoločne dohodnúť na spracovaní zadanej témy.*
- *Začnite čmáraním a sledujte, čo z toho vznikne.*
- *Namaľujte zážitok z detstva.*
- *Namaľujte svoj prvý deň v škole.*
- *Nakreslite svoju rodinu.*
- *Nakresli obľúbené zviera*
- *Vytvor prostredníctvom ktorýchkoľvek farieb vlastný svet.*

V arteterapeutickom procese je za **priestor miesta** považovaná (terapeutická) miestnosť, ktorej hranice možno definovať dvomi spôsobmi. Predovšetkým ide o **priestor, ktorý nie je striktné štruktúrovaný, ohraničený**. Jeho hranice presahujú intervenčný priestor do životného priestoru, v ktorom sa klient pohybuje. Príkladom môže byť arteterapeutické stretnutie realizované v prírodnom prostredí (tvorivé dielne, rekondično-rehabilitačné pobyty a pod.). Samozrejme existujú výnimky štruktúrovania priestoru - terapeutickú miestnosť vtedy, ak ide o požiadavky vyplývajúce zo samotnej diagnózy či inštitúcie, v ktorej je arteterapia realizovaná. **Členenie priestoru** miestnosti je **striktné štruktúrované**, skôr prispôbené individuálnym a osobným požiadavkám vyplývajúcich pri práci so skupinou či jednotlivcom.

**Priestor komunikácie** v arteterapeutickom procese je otvorený, bez akýchkoľvek bariér. Prezentácia komunikačného priestoru je špecifická: **lingvistickým** (rečový prejav s klientom prostredníctvom výtvarných prostriedkov), **gestickým** (samotné hranie sa výtvarným médium)

---

<sup>193</sup> LIEBMANN, ibid., s.28



a **grafickým** (výtvarným produktom) symbolom. Zastúpením uvedených symbolov stvárňuje tzv. *arteterapeutickú etudu*. V prípade tematicky zameranej tvorby (napr. kresby) sú uvádzané<sup>194</sup>

nasledovné **výhody**:

- pomáha pri prvých výtvarných pokusoch, zároveň ponúka pocit istoty,
  - umožňuje lepšie zoznámenie s možnosťami skupinovej práce a pomáha pri kooperácii a komunikácii priamo v skupine,
  - uľahčuje komunikáciu a poskytuje možnosť zamerať sa na špecificky závažné témy.
- Taktiež možno uviesť niekoľko **nevýhod** tematicky zameranej tvorby, a to:
- zameranie rozsahu práce môže utlmiť tvorivý potenciál skupiny,
  - menšia tolerancia voči individuálnym odchýlkam, čím môžu byť potlačené potreby jednotlivcov,
  - znížená možnosť rozvíjať svoje schopnosti, i keď vymýšľanie vlastných tém, môže byť prínosom.

**Tematické vymedzenie** kresieb je vhodné v týchto prípadoch:

- *v priebehu neterapeutických, seba poznávacích alebo výukových sedení,*
- *v priebehu kratších psychoterapeutických intervencií*
- *v priebehu systematickej skupinovej terapie k rozpracovávaniu témy skupinou,*
- *v priebehu systematickej individuálnej terapie k hlbšiemu poznaniu danej problematiky v súčinnosti s verbálnymi technikami*<sup>195</sup>.

Komunikačný priestor je úzko prepojený aj so samotným zacielením arteterapeutickej činnosti.

Možno hovoriť o štyroch komponentoch, ktoré má mať arteterapeut na zreteli, a to:

- *integrácia účastníka*
- *reakcia správania*
- *samotný proces a*
- *podpora kvality človeka.*

Prvotným zo spomenutých komponentov je samotná integrácia klienta (bez ohľadu či ide o skupinovú alebo individuálnu formu arteterapie), ktorá je predovšetkým budovaná na procese osobnej a sociálnej integrácie. **Integráciu účastníka** spočíva v možnosti integrovaného fungovania, kde zmyslové vnímanie (prežívanie) klienta existuje v spojitosti s prebiehajúcou arteterapeutickou činnosťou. Spomínaná arteterapeutická činnosť stimuluje konkrétne schopnosti a zručnosti klienta dotýkajúce sa problematických alebo iných (ne)postihnutých oblastí vývinu.

---

<sup>194</sup> CAMPBELL, J.1998. *Techniky arteterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi*. Portál, Praha s. 34.

<sup>195</sup> JANOTOVÁ, D. 2000. *Terapeutické využití projektivních témat v kresbě*. In: *Současná arteterapie v České republice a v zahraničí*. Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, Praha. s.174-176.

V rámci stretnutia arteterapeuta s klientom je sledovaná a zaznamenávaná **reakcia správania v sociálnom kontakte** napr. v kontakte s terapeutom, so skupinou či kontakte a správania sa s rodinným príslušníkom, ktorý je súčasťou skupiny, v ktorej klient tvorí. Reakcia správania si častokrát vyžaduje aj samotnú redukciu v rozličných formách a dosahoch (bližšie pri konkretizácii aplikácie arteterapie v indikovaných skupinách). Samotný proces stretnutia v komunikačnom procese možno formulovať ako **podpora kvality života** s dôrazom na aplikáciu umenia ako prostriedku a cieľa v integrovanom liečebnom procese.

#### **4.1.1 Príbliženie arteterapeutického procesu a jeho štruktúrovanie**

*Prvotný kontakt klienta s arteterapeutom a arteterapeuta s klientom je kľúčovým momentom* v arteterapeutickej intervencii. Jeho dôležitosť je neodškriepiteľná. Ide nielen o zoznámenie sa dvoch či viacerých osôb, ale predovšetkým ide o zoznámenie sa s prostredím, v ktorom má postupne vzniknúť vzťah a dôvera pri hľadaní riešenia problému, »s ktorým klient prichádza «.

**Prvé arteterapeutické stretnutie**, ktorého štruktúru po úvodnom zoznámení a nadviazaní vzájomného kontaktu účastníkov, možno diferencovať z pohľadu viacerých autorov :

Šicková (2002) diferencuje arteterapeutické stretnutie na tri časti<sup>196</sup>:

- prvá časť obsahuje inštrukciu, prípadne vysvetlenie témy, techniky,
- druhá časť je vlastná výtvarná práca,
- tretia časť je diskusiou, zameranou na výtvarný produkt, ale aj na proces tvorby, kde klient hovorí o pocitoch, ktoré v ňom proces vyvolal, vnútorné reakcie po ukončení práce, reakcie na produkt s odstupom času a pod.

Krčmáriková diferencuje arteterapeutické stretnutie na štyri časti, a to privítanie, úvodná časť, hlavná časť a záverečná časť<sup>197</sup>. V porovnaní s diferencovaním štruktúry arteterapeutického stretnutia Šickovou (2002) možno Krčmárikovej (2008) privítanie stotožniť s úvodným zoznámením a vzájomným nadviazaním kontaktu.

Podľa Liebmanovej (1997) má väčšina arteterapeutických stretnutí obdobnú štruktúru, kde časovú dotáciu je potrebné brať do úvahy len ako orientačný prvok, nakoľko celý arteterapeutický proces je závislý od zloženia arteterapeutickej skupiny, veku klientom a podmienok zariadenia.

Štruktúra je diferencovaná na:

- **úvod** a „rozohriatie“ (v rozsahu 10 až 30 minút),

<sup>196</sup> ŠICKOVÁ, J.-FABRICI. 2002. *Základy arteterapie*. Praha: Portál.

<sup>197</sup> KRČMÁRIKOVÁ, Z. 2008. Arteterapia u drogovy závislých v strednodobej starostlivosti, In ŠICKOVÁ et. al. (eds.) *Súčasná arteterapia, presahy a výzvy*. Bratislava: OZ Terra Therapeutica. Bratislava. s.36.

- **hlavná činnosť** (v rozsahu 20 až 40 minút),
- **diskusia** a zakončenie stretnutia (v rozsahu 30 až 40 minút).

#### 4.1.2 Úvodné rozhriatie

Úvodnú časť arteterapeutické stretnutia zameriava arteterapeut predovšetkým na vytvorenie uvoľnenej nálady, prijímanie nových zážitkov. Pri práci so skupinou sa intervencia zameriava na podporu kohézie a súdržnosti skupiny. Prostredníctvom úvodnej časti je dôležité venovať pozornosť vzájomnému spoznávaniu sa, pozorovaniu správania sa jednotlivcov v skupine. Dôležitým aspektom pre skupinu je vytvorenie si pravidiel a ich striktné dodržiavanie. Liebmanová (1995) na margo pravidiel uvádza nasledovné, skupinu zoznámime so základnými pravidlami, špecifikovať ich budeme priebežne. Nakoľko bližší komentár autorka neuvádza, prácu s pravidlami popisujeme podľa skúseností z vlastnej praxe.

Pravidlá môžu byť jednotlivcovi či skupine už ponúknuté v hotovej forme arteterapeutom, vtedy ide o ich odsúhlasenie, rekonštrukciu alebo až striktné odmietnutie klientom či skupinou. Pri práci s dospelým(i) ide zvyčajne o vytváranie nových pravidiel, ktoré sú obsahovo obdobné pravidlám v hotovej či ponúkanej podobe. Vytvorených či vybraných pravidiel môže byť maximálne v počte 2-3 v začiatkoch práce s klientom, skupinou klientov. Z praxe sa nám osvedčilo vytvoriť si najskôr tri základné pravidlá, ktoré sa postupne opakujú a »nabaľujú« o ďalšie vytvorené v úvodnej časti arteterapeutického stretnutia. Ich opakovaním (stimulácie pamäte) prostredníctvom rozličných foriem prezentácie sa nenútené navodzuje aj uvoľnená atmosféra (použitie pohybovej pantomímy či monológu, v ktorom je zašifrované pravidlo a pod.).

##### 4.1.2.1 Energizéry v arteterapii

Pri vstupných stretnutiach Liebmanová uvádza **konkrétne námety vyjadrení** pri charakteristike povahy činnosti, podstaty arteterapie či charakteru skupiny, a to:

- *Nejde o vytvorenie nádherného výtvarného diela...*
- *Maľovať tak, ako keď sme boli deti...*
- *Skúmanie na spôsob otvoreného konca...*
- *Neexistuje žiadny správny spôsob ako to urobiť...*
- *Vyjadrenie našich pocitov použitím výtvarných médií...*
- *Žiadna zvláštna schopnosť, či neschopnosť...*
- *Neočakávame kompletnú odpoveď a perfektný artefakt...*

- *Uvoľnite sa a používajte výtvarné médiá podľa vlastného názoru...*<sup>198</sup>

Námety sú autorkou (ibid) ponúkané ako príklad, ich možnosť modifikácie nie je vylúčená. Od tretieho príp. štvrtého stretnutia sú odporúčané tzv. **energizéry**, ktoré využívajú telesné, verbálne alebo výtvarné vyjadrenie.

**Energizéry s telesným a verbálnym vyjadrením** sú aktivitami na podporu aktivizácie životnej energie. Ich úlohou je skupinu aktivizovať od pasivity k aktivite. Súčasťou energizérov ako primárny prvok uvádzaný telesný dotyk. Jeho funkčnosť a uplatnenie je nevyhnutné zohľadňovať predovšetkým pri práci s konkrétnymi problémami v skupine či jednotlivca. Telesný dotyk môže vyvolávať regresiu v aktuálnom psychickom stave v podobe úzkostí, fóbie, somatických ťažkostí a pod.. Ohrozenou skupinou sú obeť násilia, príslušníci iných národností, telesne postihnutí, ktorí môžu samotné energizéry striktne odmietnuť spolupracovať. Pre plasticnosť predstavy uvádzame niekoľko námetov pre telesné energizéry (Tabuľka 2).

Tabuľka 2 **Telesné energizéry**<sup>199</sup>

č.	Konkretizácia	Krátky popis aktivity
1	<b>Kruhové tance</b>	<i>Na začiatku sa určia dva druhy základných tanečných krokov, ktorými sa skupina pohybuje v kruhu. Na vopred dohodnutý signál sa zmení krok a smer pohybu v kruhu (vpravo/vľavo). Modifikáciou môže byť pridanie pohybu aj inými časťami tela (ruky, hlava, driek).</i>
2	<b>Získavanie informácií</b>	<i>Základom aktivity je prechádzanie sa po miestnosti príp. priestore, ktorý je pre prácu vymedzený. Na začiatku si pri chôdzi jednotlivci podávajú ruky a navzájom si povedia mená, neskôr si povedia farbu, obľúbené zviera, jedlo, miesto narodenia, pozitívnu vlastnosť a pod.</i>
3	<b>Ostražitosť naša vlastnosť</b>	<i>Základom aktivity je prechádzanie sa po miestnosti príp. priestore, ktorý je pre prácu vymedzený. Skupinou vybraný jednotlivec vymenúva farby, ktorých sa spoluhráči musia dotknúť. Farby môžu hľadať v celej miestnosti, alebo len v určitých vybraných úsekoch..</i>

**Energizéry s výtvarno-grafickým vyjadrením** sú aktivitami na odbúravanie napätia a neistoty jednotlivcov v skupine. Ich charakteristickým znakom je jednoduchosť, možnosť modifikácie a materiálna nenáročnosť. Môžu a nemusia súvisieť s témou arteterapeutickej intervencie, ich úlohou je podporiť aktivitu či odbúrať neistotu v komunikácii. Pre plasticnosť predstavy uvádzame niekoľko námetov pre výtvarno-grafické energizéry (Tabuľka 3).

<sup>198</sup> LIEBMANN, M. 2005. s. 39.

<sup>199</sup> LIEBMANN, M., ibid., modifikácia hier v kap. 2, s. 125-163.

Tabuľka 3 Výtvarno-grafické energizéry<sup>200</sup>

č.	Konkretizácia	Krátky popis aktivity
1	<b>Kreslenie bez použitia očí</b>	<i>Každý v skupine dostane k dispozícii papier a ceruzu. Na pokyn arteterapeuta zatvorí oči a kreslí konkrétny tému podľa zadania. Po ukončení práce otvorí oči. Na druhú stranu papiera napíše svoju reflexiu čo mu daný výtvor najviac pripomína. Obdobný postup je pri všetkých členoch skupiny. Papiere sa podávajú do kruhu určeným smerom.</i>
2	<b>Stopy zvierat</b>	<i>Predstav si, že máš vytvoriť niekoľkými ťahmi ceruzy stopu slimáka, vrabca, lastovičky, mačky a pod. Výber zvierata môže byť v kompetencii skupiny príp. ich priraduje arteterapeut.</i>
3	<b>Chodník slávy</b>	<i>Každý v skupine dostane k dispozícii papier a vodové(temperové) farby. Na pokyn arteterapeuta obiláča jednotlivé časti na spoločný arch papiera, po vzájomnej dohode skupina vytvára chodník slávy konkrétnej skupiny.</i>

Liebmanová s odstupom času uvádzané členenie arteterapeutického stretnutia dopĺňa o alternatívy typu:

- **následné maľovanie po diskusii** (vhodné predovšetkým pre skupiny, kde začiatok práce je pomalý. Ide predovšetkým o geriatrických, psychogeriatrických klientov a chronické formy arteterapie);
- **zahrievacie aktivity hneď v začiatkoch stretnutia** (vhodné na podporu energie ak ide o akčné výtvarné stvárnenie myšlienok či zážitkov napr. posielanie odkazu formou kresby odohrávajúceho sa v kruhu, námety na dnešné stretnutie a pod.)<sup>201</sup>.

Z praxe vyberáme iné alternatívy v štrukturovaní arteterapeutického procesu, ide o:

- **diskusiu doplnenú o »akčné« zoznámenie sa prostredníctvom artefaktov** (vhodné predovšetkým pre malé skupiny s problémami v komunikácii, vo verbálnom vyjadrovaní sa. Vytvorený artefakt (maska, bábka) skrýva ich identitu (vstup do role, krátka dramatizácia) – vizualita (zrakový kontakt) je zabezpečená prostredníctvom vytvorených vizuálnych otvorov či štrbín v produkte);
- **možnosť prehrať fiktívny príbeh zadaný ako hlavná činnosť** (prehrávanie príbehu o ..., ktorý je výborným štartovacím motorom pri práci s osobnými témami a ich prežívaním. Aplikovateľné v skupinách detí s agresívnym správaním, či fyzickým násilím zo strany dospelých. Prehrávanie fiktívneho príbehu pred hlavnou činnosťou je skupinovým stotožnením sa s danou témou);

<sup>200</sup> LIEBMANN, M., *ibid.*, modifikácia hier v kap. 2, s. 169-215.

<sup>201</sup> LIEBMANN, M., *ibid.*, s. 38-42.

### 4.1.3 In medias res

**Hlavnú činnosť** možno charakterizovať ako priamy vstup do diania intervenčného procesu. Liebmanová<sup>202</sup> v kontexte s hlavnou činnosťou hovorí *...ide o zahĺbenie sa klienta do procesu tvorby, do umeleckého diania, do vlastnej či skupinovej práce*. V danom časovom rozmedzí klient prostredníctvom výtvarných médií (ako súčasť neverbálnej komunikácie) vytvára možnosti riešenia problému resp. snaží sa o riešenie problému. Samotná tvorba, okolnosti či dôvody vedúce k hľadaniu riešenia, to všetko možno nazvať hlavnou činnosťou v arteterapeutickom diani. Napriek tomu, že funkčnosť hlavnej činnosti je obtiažne popísať verbálne, popis informácii viac inklinuje k metodickej stránke arteterapeutického procesu. Stretnutie po úvodných aktivitách je signálom pre arteterapeuta pripraviť materiál a popísať ponúkanú činnosť klientom.

Samotná práca prebieha v tichu, hovorí Liebmanová, samozrejme je prípustná aj povzbudzujúca konverzácia. Konverzácia sa volí vtedy, ak klient prejavuje obavy, či má problémy so začatím samotnej práce<sup>203</sup>. Tempo práce nie je stanovené, v žiadnom prípade nemôže arteterapeut klienta povzbudzovať k rýchlejšiemu tempu práce (pojmy zo strany terapeuta ako *pridaj, pohni, nemáme čas* sú neprofesionálne, bohužiaľ klienti sa s nimi sporadicky stretávajú).

Celý proces diania môže byť zaznamenávaný aj klientom (počas hry, imitácie ako súčasť zdôvodnenia *Prečo nechcem kresliť!*), ktorého ústrednú postavu v alternácii klientom »stvárnjuje« samotný arteterapeut. *Tu si sadni, táák budeme kresliť. Nič nevrav, ja sa Ťa musím spýtať, hovorí Katka pedagógovi. Katka stále pokračuje v monológovi: Teraz mi nakresli mamičku, ocka ... a ešte koho chceš, doplní po dlhšej odmlke. Pedagóg mlčky prikývne, berie Katkou ponúknutú ceruzku. Začína kresliť, Katka ho ešte upozorňuje: Nič sa nepýtaj, kresli a šikovne, ty si šikovná, nóóóó už kresli, o chvíľu nebudeme mať čas, vieš? Katka počas pedagógovho kreslenia ťuká ceruzkou po stole, nahlas vzdychá a krúti hlavou. Zrazu Katka vyskočí a kričí: Končíme, to nevadí, že nemáš nakreslené už nemáme čas. Potom mi to povieš...* Zámerom arteterapeutickej intervencie nie je výtvarok dokonale, ukážkovo spracovať po výtvarnej stránke, taktiež nemusí dokončiť či ukončiť svoju prácu (činnosť, aktivitu, produkt, výtvarok). **Dôležitejší je samotný proces tvorby ako samotný výtvarok.**

Aktivity a cvičenia s rôznym obsahom zamerania, ktoré sú súčasťou hlavnej činnosti, Liebmanová (2005) diferencuje do ôsmich oblastí, a to na:

---

<sup>202</sup> LIEBMANN, M. 1997. *Art Approaches to Conflict*. London.: Jessica Kingsley Publissher. s. 52.

<sup>203</sup> LIEBMANN, M. 2005. *Skupinová arteterapie*. Portál, Praha.

1. **Skúmanie výtvarných médií** sa zameriava na rozličné spôsoby skúmania výtvarných médií ako na možnosti stimulácie predstavivosti a kreativity. Aktivity sú indikované pre novovytvorené skupiny, pre jednotlivcov s nedôverou k výtvarnému stvárňovaniu alebo k samotnej aktívnej tvorbe (napr. *Stopy zvierat, Nedokončený obrazec, Veľkoplošné dielo a i.*).
2. **Zručnosti koncentrácie a pamäti** je predovšetkým určené pre klientov s mentálnym postihnutím a pre chronicky chorých klientov, ktorí počas reintegračného procesu vstupujú do procesu reality. Ide predovšetkým o aktivity na podporu kvality života v oblasti pamäte a zapamätávania (napr. *Zimná záhrada, Kresba s iniciálami, Rôzne druhy obchodov a i.*), kedy sa podporuje implikácia predchádzajúcich skúseností, s pripomínaním udalostí či skutkov, ktoré dosiahli, alebo vykonali, so snahou o potvrdenia si hodnoty identity.
3. **Všeobecné témy** sú komponované v univerzálnom ponímaní, umožňujú tak vyjadriť klientovo vnútorné prežívanie. Sú vhodnejším materiálom v porovnaní s tematickými okruhmi osobného charakteru.
4. **Sebaprezenačné čítanie** je určené predovšetkým skupinám s psychickými traumami rozličnej etiológie. Ide predovšetkým o konfrontáciu vlastného sebavnímania pred konkrétnou skupinou či terapeutom. Nepochybne ide o oblasť aktivít s vysokou mierou katarzie.
5. **Rodinné vzťahy** poskytujú mnoho námetov aj z reálneho prostredia. Cvičenia sú zvyčajne diferencované do dvoch oblastí, kde sa jedna z nich striktne zameriava na vnímanie rodiny a jej existujúce vzťahy. Druhá skupina je určená pre rodiny, v ktorých zisťujeme aktuálny stav a funkciu danej rodiny.
6. **Práca v dvojiciach** je oblasť cvičení vhodných na prácu s dvojicami (manželské, partnerské páry) dotýkajúce sa párových vzťahov. Pri väčšine aktivít sa odporúča pracovať prevažne neverbálne, kde komunikát tvorí ponúknuté výtvarné médium.
7. **Skupinové obrazy** sú vytvárané prostredníctvom skupiny. Ide o kolektívnu prácu spejúcu k jednému produktu. Celý proces je špecifický kolektívnou autoreguláciou. Skupinová produkcia odhaľuje dominantné, či »bolestné« procesy skupinovej dynamiky »prehrávané« jednotlivými členmi skupiny.
8. **Skupinové interaktívne hry** sú obdobné hrám, v ktorých sa pri zmene pravidiel ruší pôvodná skladba hry a vytvára sa štrukturovo a obsahovo iná. V aktivitách ide predovšetkým o výpovede klienta dotýkajúce sa konkrétne vnímania samého seba v porovnaní s vnímaním seba z pohľadu skupiny. Konkrétne aktivity obsahujú zábavný prvok, prostredníctvom ktorého existuje možnosť spracovávať témy so závažnejším obsahovým dianím.

#### 4.1.4 Spätná väzba a čo potom

Spätnú väzbu možno metaforicky prirovnať k slovnému spojeniu *dať srdce na dlaň*. Ide o **špecifický spôsob zakončenia** stretnutia, kde všetci zúčastnení (primárne terapeut a klient) poskytujú informácie alebo tými informáciami vytvárajú priestor, ktorý možno nazvať **ZRKADLOM**. Spomenuté zrkadlo v arteterapii je konfrontáciou celého priebehu procesu, taktiež je zhmotnením symbolicko-expressívneho spracovania procesu tvorby ako súčasťou spracovania konkrétneho problému klienta prostredníctvom výtvarného médiá. Vzniknutý problém klienta sa »odráža« na rozhraní dvoch prostredí:

- **reálneho**, v ktorom problém vznikol a postupom času sa vykryštalizoval;
- **intervenčného**, v ktorom problém prostredníctvom výtvarného médiá nadobúda »hmatateľnú podobu«.

»Zrkadlením« problému v podobe umeleckého médiá sa zrealňuje podoba problému, ktorá saturuje individuálnu potrebu klienta.

Spätná väzba vytvára priestor pre vyjadrovanie a prijímanie názorov, myšlienok či kritiky. Cieľom spätnej väzby je rozvoj interpersonálnych znalostí skupiny, nie hodnotenie výkonu či jednotlivých artefaktov. Najcennejším výsledkom spätnej väzby je rozvoj individuality každého klienta. Počas spätnej väzby je výskyt odmietania zo strany klienta samozrejmosťou. Namiesto prijatia konštruktívnej kritiky, má klient tendenciu odmietajúť, nespolupracovať v najhoršom prípade ukončiť vzájomnú spoluprácu. Preto aj nedostatočné zvládnutie priebehu a smerovania spätnej väzby možno považovať **za riziko** v intervencii terapeuta. Z toho dôvodu je **adekvátne učiť klientov prijímať spätnú väzbu** ako niečo *reálne a pravdivé*. Ide o postupný krokový proces, v ktorom je náležité pracovať so samotným procesom spracovania spätnej väzby. Preto je v kompetencii arteterapeuta nájsť zdravú mieru prijatia spätnej väzby, ktorá je súčasťou diskusie. Ukončenie stretnutia možno časovo vymedziť v rozsahu 30 až 40 minút.

#### 4.2 Stretnutie klienta, klientov s umeleckým médiom

Arteterapia opisuje cestu k vnímaniu seba samého, k sebaobjavovaniu a k stretnutiu s vlastným ja. **Ide o cestu umenia prostredníctvom umeleckého vyjadrenia**. Tvorivý proces v arteterapii podporuje kanál ľudského bohatstva (vitalitu, emócie, sexualitu) s premenou v umelecké dielo<sup>204</sup>.

---

<sup>204</sup> BLANCO, G., L. 2008. *Biodanza y arteterapia*. Barcelona: Escuela de Biodanza Rolando Toro-Barcelona. s. 38.

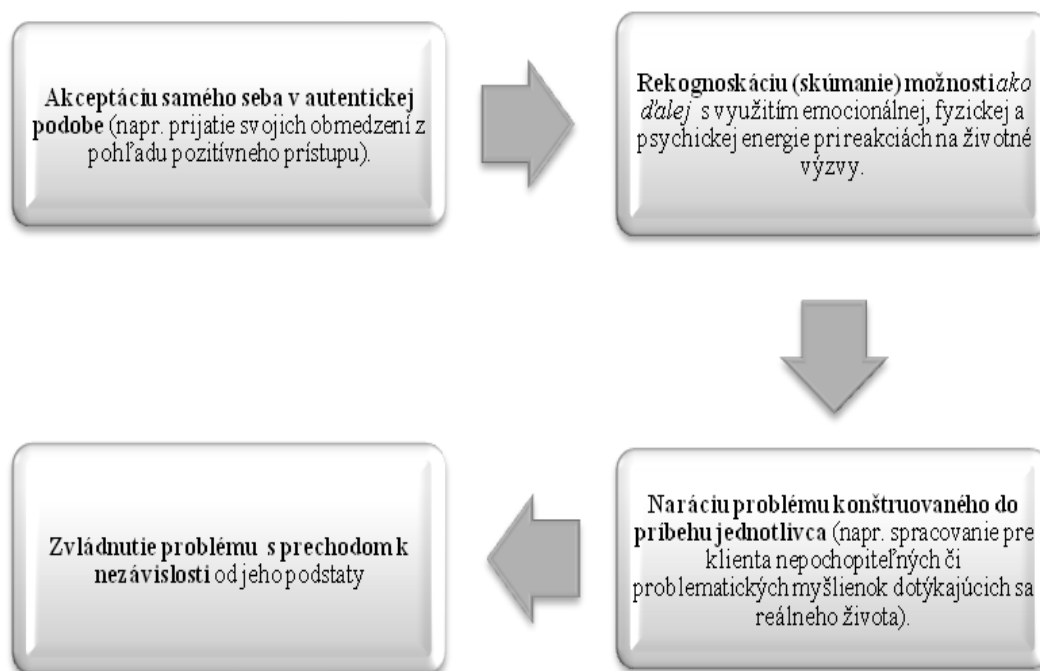


Použitím **výtvarného média** v arteterapii »vstupujeme« do priestoru reálneho a fiktívneho sveta. Potieraním striktných hraníc sa klientovi ponúka spomenutý priestor pre jeho osobitné vyjadrenie, konkretizovanie problému či sporných myšlienok. Možno povedať, že v práci s výtvarným médiom v arteterapii dostáva **klient možnosť vyjadriť** niečo konkrétne (možno bolestné, traumatizujúce) originálnym autentickým dielom.

Celkový priebeh procesu je ťažiskom (spolu)práce arteterapeuta a klienta. Z toho dôvodu možno výtvarné **médium v arteterapii** považovať za »most« (premostenie) somatických, kognitívnych a psychologických faktorov zúčastňujúcich sa na kooperácii klient a arteterapeut.

Médium v arteterapii sprostredkováva<sup>205</sup> **akceptáciu, rekognoskáciu, naráciu a zvládnutie problému.**

Schéma 5



Počas arteterapeutickej intervencie sa klient »stretáva« s **art-médiom** t.j. výtvarným materiálom, ktorý sa používa preto, aby sa aktérom arteterapie uľahčili vyjadrovanie ich emocionálneho prežívania. Daná skutočnosť je dôležitá pre všetky zúčastnené strany (pre terapeuta, pre skupinu a pre samotného tvorca). Terapeutovi, sú tak sprístupnené niektoré osobnostné rysy klientov, ktoré môžu byť inak ťažko rozpoznateľné. Kresby často vyjadrujú

<sup>205</sup> MICHAELS, D., *ibid.*, s.2-3.

chorobné zmeny, ohlasujúce začínajúci psychotický proces, alebo jeho recidívu ešte skôr, ako je to možné spozorovať inou klinickou, alebo psychologickou metódou<sup>206</sup>.

Okrem art-média sa arteterapii využíva aj **kreatívny proces**, ktorý vyrovnáva (vyhladzuje) emocionálne konflikty človeka, zároveň tým podporuje jeho sebavedomie a osobný (aj osobnostný) rast.

### **Poznámky k výtvarným prostriedkom:**

Podmienkou úspešnej práce arteterapeuta je vhodná pracovná miestnosť, dobre osvetlená, s umývateľnou podlahou a zariadená vyhovujúcim nábytkom podľa počtu klientov. Naším potrebám plne vyhovuje aj klasická školská trieda. Prívod vody priamo v miestnosti rozširuje množstvo techník, pretože pracujeme so suchým alebo mokrým výtvarným médium. Za dôležité pre pokojnú prácu v skupine je mať dostatočné množstvo pracovného a pomocného materiálu, minimálne podľa počtu klientov.

Podľa spôsobu použitia môžeme hovoriť o suchých a mokrých výtvarných médiách. Tužky, pastelky, fixy patriace do skupiny suchých výtvarných médií a sú v porovnaní s tekutými ľahšie ovládateľné. To je dôležitá skutočnosť pre osoby s »odlišnosťami«, pre ktorých je manipulácia s tekutým materiálom náročnejšia. Suché médiá sú vhodné aj pre výtvarníkov - začiatočníkov, lebo sa ľahšie ovládajú a sú ekonomicky prístupnejšie. Ich nevýhodou je, že nemôžeme dosiahnuť silnejšieho efektu alebo vytvárať veľké farebné plochy.

**Tabuľka č. 2** *Prehľad zvládnutia suchých a tekutých médií.*

<b>Druh médií</b>	<b>Manipulácia</b>	<b>Poznámka</b>
<b>Tužky a pastelky</b>	Veľmi jednoduchá	Nedosiahneme silný efekt
<b>Fixy</b>	Jednoduchá	Silný efekt, jasné farby
<b>Voskovky</b>	Stredne ťažká	Vhodné pre deti
<b>Kriedy pastely</b>	Stredne ťažká	Obmedzená farebná škála
<b>Pastely</b>	Stredne ťažká	Obsahujú pigmenty
<b>Uhol grafitové tuhy</b>	Ťažká	Silný efekt
<b>Vodové farby</b>	Najhoršie ovládateľné	Rôzne efekty
<b>Práškové farby</b>	Problém s konzistenciou	Náročné na prípravu
<b>Temperové farby</b>	Jednoduché použitie	Silné efekty
<b>Prstové farby</b>	Dobre drží na prstoch	Vhodné pre deti

<sup>206</sup> SYŘIŠŤOVÁ, E. a kol. 1990. *Skupinová psychoterapie psychóz*. SPN, Praha 1990.

Ďalšie pomôcky : lepidlá, štetce okrúhle a ploché rôznych priemerov v dostatočnom množstve, nádoby na vodu, palety, nožnice, nože, nástroje na spracovanie hlíny, modulitu, plastelíny, handry, plastové obrusy, čistiace prostriedky, uterák, mydlo a lekárnička. Pri detských klientoch aj ochranný odev pre všetkých.

Možno spomenúť **trojrozmerný materiál**, ktorým je plastelína, slané cesto na hranie, modulit, hlina, modelovacia hmota a iné. Papiere rôznych druhov, farieb, hrúbok a veľkostí. Kartonáž a rôzny odpadový materiál napríklad škatule na vytváranie priestorových objektov. Významné miesto má materiál na koláž, pretože niektoré témy je ľahšie realizovať prostredníctvom iných výtvarných techník (napr. koláž) ako ich vyjadriť kresbou. Terapeut môže ponúknuť farebné časopisy, noviny alebo obrázky.

#### 4.2.1 Práca s farbou v arteterapii

Farba je jedným z dôležitých aspektov, ktoré si arteterapeut všíma vo výtvarnom médiu. Pohľad na jej svetlosť/tmavosť, sýtosť, rozmiestnenie napovedá mnoho o človeku, ktorú ju použil pri vyjadrovaní svojich pocitov.

Farba ako taká, spĺňa mnoho rolí nakoľko môže byť aplikovaná popisným spôsobom k **zachyteniu reality**, **pomáha zobrazit'** trojdimenzionálny objekt, **poukázať na emocionálne prežívanie** a taktiež je **symbolikou**, s ktorou arteterapeut pracuje.

Samotný pojem **farba** sa v slovenčine používa vo viacerých významoch:

- Farba, ako istá kvalita vnímania zrakových predmetov.
- Farba, ako vlastnosť predmetu, či vnemu.
- Farba ako optická vlastnosť.
- Pigment, ako živočíšne farbivo.
- Farba ako vlastnosť elektromagnetického vlnenia.
- Farba ako súčasť veci samotnej.
- Farba ako pocit<sup>207</sup>.

Šicková tvrdí, že **farby v arteterapii** majú *psychologický, estetický a kultúrny kontext*. Ich vplyv využívali už aj v minulosti, prioritne na psychické a fyzické zdravie človeka (pôsobenie a vplyv je individuálnou skutočnosťou každého človeka). Problém psychologickéj diagnostiky pomocou farieb je v tom, že *nie každý jedinec musí nevyhnutne na vnem reagovať rovnako, respektíve, že nie každý ho aj rovnako prežíva*. Max Luscher tvrdí, že *napríklad všetci ľudia s*

---

<sup>207</sup> DÉMUTH, A. 2005. Čo je to farba? Alebo historicko- psychologicko- filozofická expozícia problematiky vnímania farieb. Bratislava. Iris.

*najväčšou presnosťou vnímajú aj najjemnejšie odtiene farieb. Každý, kto vníma nejakú farbu, nemá ten istý zmyslový vnem. Preto je teda vnímanie farieb nemou rečou bez slov, zrozumiteľnou pre všetkých. Sú to dva prítichodné názory, na základe ktorých sa môžeme domnievať, že psychologické testy s pozitívom farieb majú validitu ovplyvnenú subjektívnym pocitom klienta. Nie všetky subjekty musia vnímať ten istý objekt – tým istým spôsobom. Ich subjektívna skúsenosť- pocit z farby nemusí byť vôbec rovnaká. Moje vnímanie farby nemusí byť identické s vnímaním tej istej farby iným človekom.*<sup>208</sup>

Vnímanie farby ako takej sa spracováva v zrakovom centre (*Brockovo centrum*). Vnemy sprostredkované zrakovým analyzátorom<sup>209</sup> sú subjektívne spracované mozgom. Bežná skúsenosť nás nabáda popisovať farby samotným predmetom. Vravíme predsa, že jablko je červené, nie že máme vnem červeného jablka. Realista preto verí, že farba je vlastnosťou veci-jej povrchu, či samotnej skladby, alebo svetla ako takého.<sup>210</sup>

V starých kultúrach Egypta, Grécka, Číny a Tibetu, ako aj v kultúrach amerických národov poznali význam farieb pre človeka. V Egypte sa ľudia v čase ochorenia zdržiavali v chrámoch, aby sa liečili. Nakoľko verili liečivej moci farieb a preto boli vnútorné priestory chrámov zafarbené tmavomodrými, fialovými a ružovými farbami. Napríklad: *zlatá bola farbou slnka, červená znamenala život, biela bola farbou čistoty. Čierna je asociovaná s temnotou, smrťou, negatívnymi vecami, ale aj s časom.* Antická filozofická tradícia farieb preferovala vo svojej náuke o farbách odveké pôsobenie bielej a čiernej ako dominantných limít farebného videnia (svetlo - tma, dobro - zlo), práve z nej odvodzovala všetko farebné miešanie<sup>211</sup>.

Liečivú silu farieb využívali aj pri výrobe artefaktov a talizmanov, ktoré pasívne pôsobili na človeka. *Ako príklad receptívnej arteterapie uvádzame bábku vytvorenú umelcom, ktorú obdivujeme v bábkovej divadelnej hre, ale zároveň je súčasťou produktívnej arteterapie, keď účastník dramaterapeutických stretnutí si vyrobí bábku, ktorú používa sám, tým umocní jej terapeutický účinok.*

---

<sup>208</sup> DÉMUTH, A., *ibid.*, s.24-25.

<sup>209</sup> Oko človeka je komplikovaný orgán. Mechanizmus tyčínok zabezpečuje čiernobiele videnie. Čapíky zabezpečujú farebné videnie. Asi osem percent mužskej populácie trpí tzv. farbosleposť - achromatizmus, neschopnosťou rozlišovať niektoré farby a ich odtiene (Šicková,2002).

<sup>210</sup> DÉMUTH, *ibid.*, s.47.

<sup>211</sup> DÉMUTH, *ibid.*, s. 28.

**Tabuľka č. 3 Archetypálne farby podľa I.Kraaz von Rohr (1998)**

Farba	Vlastnosti farby	Úloha	Pôsobenie
Červená	predstavuje krv a oheň,	v minulosti rituálna farba	sila a harmónia medzi agresiou a láskou,
Modrá	predstavuje nebo, nekonečné diaľky, hlboké moria, základná farba	pokoj, mier, uspokojenie, podľa hĺbky môže pôsobiť až deprimujúco	odráža farbu vlastného podvedomia, tmavomodrá je liečivá
Žltá	znázorňuje slnko, leto, svetlo, ambivalentná, pozitívny a negatívny obsah /žltozelené odtiene/.	archetypálne je farbou počiatku, prvotného oddelenia svetla od tmy	
Zelená	v ľudovej slovesnosti sa spája s novým začiatkom	neutralizácia agresivity	sila vôle, vytrvalosť, sebahodnotenie, koncentrácia,
Oranžová	medzi žltou a červenou	silu farieb žltej a červenej, afinita k ohňu, archetypálne s duchom ohňa a silou vulkánu	predstavuje životnú energiu
Fialová	predstavuje stmievanie, prechod medzi dňom a nocou, je zmiešaná farba	pôsobí rušivo, deprimujúco a smutne / podľa odtieňa	má funkciu sprostredkovateľa,
Hnedá	je ambivalentná a siaha od teplých zlatistých odtieňov až po tvrdú a studenú hnedú	v archetypálnom význame je farbou jesene a zeme	pocit bezpečia
Čierna	noc, tma, smútok, v totalitných systémoch predstavuje násilie, protikladná s bielou, negácia	v rozprávkach sú čierne postavy často prekliate a čakajú na vyslobodenie	myšlienku ničoty
Biele	nefarebná, farba absolútnej slobody a nepoškvrnenosti / v náboženskom význame	v poverách ochrana proti zlým vplyvom	nedostatok, prázdnota, osamelosť,

#### 4.2.2 Práca s hlinou v arteterapii

**Hlina** je archaickým materiálom schopným »vziať si« na seba pocity zúfalstva, strachu, bolesti, depresie. V hline dostanú konkrétny tvar, sú preformované. Telovo hmatová skúsenosť spolu so zážitkom úspechu často mení sebahodnotenie dieťaťa. Voľné tvarovanie je pre arteterapeuta prístupom k svetu individuálnych a podvedomých symbolov, archetypov, fragmentov podvedomia.

Práca s hlinou ako prírodným materiálom je pre dieťa atraktívna a predstavuje možnosť priblížiť sa k dieťaťu špecifickou formou, ktorá je menej naliehavá, menej zjavná a viac imaginatívna. Dieťa môže hlinu tvarovať do guľôčok, hlinených šúľkov, vytvárať nádoby z hlinených guľôčok a šúľkov, pri tom hlinu stláča, hádže, premodelováva - koriguje, otláča.

Brichta, Šimanovičová uvádzajú všeobecné pravidlá pre prácu s hlinou:

- 1) **Nezasahujeme si navzájom do práce.** Neplatí, pokiaľ robíme skupinovú prácu, alebo nám to dotyčný človek dovolil.
- 2) **Hlinu používame len na modelovanie.** Pokiaľ sa ňou obhadzujeme, alebo ináč nevhodne používame, práca s hlinou sa zastaví.

3) **Upratujeme si po sebe.** Znamená to, že každý si poumývame nástroje po sebe a očistíme si pracovné miesta.

4) **Snažíme sa jasne ukončiť proces práce s hlinou.** Nenechávame si výrobky rozrobené na dlhší čas, alebo veci rozložené po dielni<sup>212</sup>.

Činnosť s hlinou v oblasti arteterapie sú podľa Šickovej (2000, 2001) nezastupiteľným fenoménom pri snahe o prelomenie bariér anxiózy, odbúranie agresívneho i autoagresívneho správania, o vytváranie nadhľadu ako zázemia pre zmenu postojov k sebe aj k druhým a pri neschopnosti komunikácie.

V procese tvarovania, modelovania je ukrytá možnosť korigovať svoj výtvar, ale aj vlastný život a vzťahy. Hľadanie a nachádzanie vlastného tvaru je vhodné pre osoby s depresívnym00 prežívaním, nakoľko nesie v sebe možnosť zmien, dynamiku a nie statické nemenné konštelácie ich života. Nájdenie konkrétneho tvaru či výrazu v momentálnej situácii dieťaťa spôsobí, že sa aj najagresívnejšie city eliminujú, pochovávajú v hline.

#### 4.3 Hodnotenie v arteterapii

Nie je vôbec jednoduché zhodnotiť pôsobenie arteterapie na jednotlivca a skupinu. Terapeut je a povinný viesť si písomnú dokumentáciu o každom účastníkovi stretnutí.

Odporúčame vytvoriť portfóliá ,t.j. vhodnou formou archivovať všetky práce a záznamy z pozorovaní a rozhovorov s klientmi. Hodnotenie nie je jednoduché, ale je treba sa o to pokúsiť. Pokiaľ arteterapia prebieha dlhšiu dobu v určených intervaloch analyzujeme materiál a diagnostikujeme stav klient, stretnutia končíme záverečným hodnotením.

Uvádzame niekoľko spôsobov hodnotenia<sup>213</sup>

##### A) Hodnotenie arteterapeutom.

Pre potreby hodnotenia si vedie vhodnou formou záznamy , ktoré môžu obsahovať:

- Základné informácie, dátum, miesto, čas , číslo stretnutia, počet klientov.
- Ciele stretnutia.
- Téma a činnosti.
- Ako stretnutie prebiehalo, čo sa odohralo
- Ako sa skupina cítila.
- Jednotlivci.
- Zhrnutie .

<sup>212</sup> BRICHTA, V., ŠIMONIČOVÁ, K 2008. Prvky ateterapie pri práci s deťmi s problémovým správaním. In Šicková, J. et al. (eds.) Súčasná arteterapia, presahy a výzvy, OZ Tera Therapeutica. Bratislava.

<sup>213</sup> LIEBMANN, M. 2005. Skupinová arteterapie. Portál, Praha.

## **B) Hodnotenie používané ak skupina má dvoch vedúcich.**

- Jednou z výhod spolupráce vedúcich je komplexnejší pohľad na dianie v skupine, možnosť prediskutovať situáciu, overiť si navzájom názory. Námety na posúdenie skupiny:
- Vyskytli sa v skupine niektoré z týchto pozitívnych stavov: dobré pocity, radosť, sila spolupráce, vzájomné zverovanie sa ?
- Boli prítomné nejaké negatívne pocity, a ak sa vyskytli boli vhodne eliminované?
- Zostala nejaká nedokončená práca a ak , ako ju budeme riešiť?
- Aká bola súhra spoluvedúcich?
- Čo získali členovia skupiny účasťou spoluvedúcich?
- Dosiahlo stretnutie svoj cieľ?

## **C) Hodnotenie spolu s členmi skupiny.**

V komunitnej alebo krátkodobej skupine hodnotíme na záverečnom stretnutí alebo pomocou dotazníkov. V skupine klientov pri terapeutickom zariadení hodnotíme predovšetkým produkciu jednotlivcov v priebehu 4 až 8 týždňov.

## **D) Supervízia (Konzultácia).**

Pokiaľ sa vo výsledkoch skupiny dostatočne nepostupuje, alebo skupina stagnuje, prizývame nezainteresovaného kolegu ako konzultanta (supervízora), aby sa iným uhlom pohľadu pozrel na náš postup, prípadne zistil príčinu. Cieľom supervízie je naučiť sa niečo nové, postúpiť vo svojom vzdelávaní.

Rileyová <sup>214</sup>navrhuje pri hodnotení úspešnosti **arteterapeutického procesu**- arteterapeutických stretnutí zodpovedať na niekoľko otázok a odpovede si zapísať. Sú to :

- kedy sa problém objavil
- kde sa problém objavil
- ako sa problém manifestuje
- kto je prítomný vo chvíli, keď sa problém objaví
- sú nejaké výnimky, keď sa problém neobjaví
- ako sa problém mení potom, keď sa zmení chovanie klienta
- ako vysvetľuje svoj problém klient a ako ho demonštruje pri stretnutiach
- ako poznáme keď problém zmizne

---

<sup>214</sup> RILEY, S. 1999. Contemporary Art Therapy with Adolescent. London, Jessica Kingsley Publishers.

## Otázky na zamyslenie

- 1) Uvedte oblasti, do ktorých môžeme rozdeliť aktivity a cvičenia s rôznym obsahom zamerania aplikované ako súčasť hlavnej arteterapeutickej činnosti.
- 2) Objasnite pojem energizér v súvislosti s arteterapeutickou intervenciou.
- 3) Aké sú možnosti hodnotenia klienta arteterapeutom?
- 4) Vymyslíte spôsoby spätnej väzby, ktoré sú realizované prostredníctvom výtvarného materiálu.
- 5) Aké výhody sú pri práci s hlinou pri práci s dieťaťom s odlišnosťami?

## Použitá literatúra v 4. kap. Arteterapeutická intervencia

- BLANCO, G., L. 2008. *Biodanza y arteterapia*. Barcelona: Escuela de Biodanza Rolando Toro- Barcelona, s. 38.
- BRICHTA, V., ŠIMONIČOVÁ, 2008. K: Prvky ateterapie pri práci s deťmi s problémovým správaním. In Šicková, J. et al. (eds.) *Súčasná arteterapia, presahy a výzvy*, OZ Tera Therapeutica. Bratislava
- CASEOVÁ, C. DALLEZOVÁ, T. 1995. *Arteterapie s deťmi*. Portál : Praha
- CAMPBELL, J. 1998. *Techniky arteterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi*. Portál, Praha
- DÉMUTH, A. 2005. *Čo je to farba? Alebo historicko- psychologicko- filizofická expozícia problematiky vnímania farieb*. Bratislava. Iris
- JANOTOVÁ, D. 2000. *Terapeutické využití projektivních témat v kresbě*. In: *Současná arteterapie v České republice a v zahraničí*. Praha : Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, s.174-17
- KŘIVOHLAVÝ, J. 2006. *Psychologie smysluplnosti života*. Praha : Grada Publishing
- KRČMÁRIKOVÁ, Z. 2008. Arteterapia u drogově závislých v střednodobé starostlivosti, In ŠICKOVÁ et. al. (eds.) *Súčasná arteterapia, presahy a výzvy*. Bratislava: OZ Terra Therapeutica. Bratislava
- LIEBMANN, M. 2005. *Skupinová arteterapie*. Praha : Portál.
- LIEBMANN, M. 1997. *Art Approaches to Conflict*. London.: Jessica Kingsley Publissher.
- RILEY, S. 1999. *Contemporary Art Therapy with Adolescent*. London, Jessika Kingsley Publishers
- ŠICKOVÁ, J. 2000. Modelovanie v arteterapii. In: *Současná arteterapie v České republice a v zahraničí*. Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, Praha s.114-124.



ŠICKOVÁ, J. 2001. Modelovanie z hlíny v arteterapii v procese integrácie osobnosti. In: Pipeková, J., Vítková, M.: Terapie ve speciálně pedagogické péči. Brno : Paido. 2. vyd., s. 109-112.

ŠICKOVÁ, J.-FABRICI. 2002. Základy arteterapie. Praha: Portál

SYŘIŠŤOVÁ, E. a kol. 1990. Skupinová psychoterapie psychóz. Praha : SPN

---

**rozsah 2. kapitoly (autor Barbora Kováčová): 164 295 znakov, tzn. AH = 4,65**

## ZOZNAM POUŽITÝCH BIBLIOGRAFICKÝCH ZDROJOV

- AMTMANOVÁ, e. et. al. 2007. Aplikovaná muzikoterapia. [cit. 2009-01-21]. Dostupné na: <http://web.t-com.sk/prolp>
- ARENDTOVÁ, H. 1994. *Krize kultury*. Praha : Mladá fronta, 160 s.
- BALÁŽ, J. 1988. *Interpersonálna komunikácia a jej poruchy*. Bratislava : SPN, 289 s.
- BEEBE, A., GELFAND, W.E., BENDER, B. 2010. A randomized trial to test the effectiveness of art therapy for children with asthma. *The Journal of Allergy and Clinical Immunology*, Vol. 125, No. 5.
- BIRKENBIHLOVÁ, V. F. 1999. *Umění komunikace aneb jak úspěšně utvářet mezilidské vztahy*. Bratislava : Svornost', 320 s.
- BLANCO, G., L. 2008. *Biodanza y arteterapia*. Barcelona: Escuela de Biodanza Rolando Toro-Barcelona, s. 38.
- BOROŠ, J. 2001. *Základy sociálnej psychológie*. Bratislava : IRIS, 227 s.
- BRABCOVÁ, A. (eds.) *Brána muzea otvorená*. Náchod: JUKO, 583 s.
- BRICHTA, V., ŠIMONIČOVÁ, 2008. K: Prvky ateterapie pri práci s deťmi s problémovým správaním. In Šicková, J. et al. (eds.) *Súčasná arteterapia, presahy a výzvy*, OZ Tera Therapeutica. Bratislava
- BRUGGER, W. 1990. *Philosophisches Wörterbuch: Leben* (predmetové heslo). Freiburg im Breisgau : Verlag Herder KG, s.715.
- CAMPBELL, J. 1998. *Techniky arteterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi*. Portál, Praha
- CASEOVÁ, C. DALLEZOVÁ, T. 1995. *Arteterapie s dětmi*. Portál, Praha
- ČINČERA, J.- KAPLÁNEK, M. – SÝKORA, J.(eds) 2009. *Tři cesty v pedagogice volného času*. Brno : Tribun EU. 129 s.
- DÉMUTH, A.: 2005. *Čo je to farba? Alebo historicko- psychologicko- filizofická expozícia problematiky vnímania farieb*. Bratislava : Iris
- DOJČÁR, M. 2008. *Mystická kontemplácia*. Bratislava: IRIS, 136 s.
- DOJČÁR, M. 2010. Filozofické porozumenie vedomia na pozadí mystickej kontemplácie v Oblaku nevedenia a advaita-védánte Ramana Maharšiho. Dizertačná práca. Nitra : FF UKF, 166 s.
- DOUGLAS, T. 1992. *A Handbook of Common Groupwork Problems*. London: Tavistock/Routledge. s.85-86.

- ĎURIČ, L., HOTÁR, S.V., PAJTINKA, Ľ (eds.) 2000. *Výchova a vzdelávanie dospelých – Andragogika. Arteterapia* (predmetové heslo). Terminologický a výkladový slovník (7.zväzok edície). 1.vyd. Bratislava: SPN, s.44.
- FERLÍKOVÁ, K. 2002. *Základné požiadavky z VÝTVARNEJ VÝCHOVY pre 1. a 2. stupeň základných škôl*. SPN, 16 s.
- FILA, R. 1991. *Načo nám je umenie?* Bratislava : Mladé letá, 153 s.
- FRANZOI, S. L. 2006. *Social psychology*. New York : McGraw-Hill, 568 s.
- GARDNER, H. 1999. *Dimenze myšlení. Teória rozmanitých inteligencií*. Praha : Portál, 398 s.
- GAVORA, P. a kol. 1988. *Pedagogická komunikácia v základnej škole*. Bratislava : SPN, 249 s.
- GAŽOVÁ, V. 1997. *Kríza kultúry. Vybrané texty z kulturologie XX. storočia*. Bratislava : Univerzita Komenského, s. 90.
- GENNAĎEVNA, L.T. 2003-2004. *Ispol'zovanie kukol-marionetok v praktike školného psychologa*. In *Festival pedagogičeskich idei Otkrytyj urok*, s.1-5.
- GERO, Š. - TROPP, S. 2000. *Interpretácia výtvarného diela*. Banská Bystrica : Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bella, 164 s.
- GERO, Š. - HUSÁR, J. - SOKOLOVÁ, K. 2004. *Teória výtvarnej kultúry a stručný prehľad dejín umenia*. Banská Bystrica : Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bella, 128 s.
- GERŽOVÁ, J. (eds.) 1999. *Slovník svetového a slovenského výtvarného umenia druhej polovice 20. storočia*. Bratislava : Profil, 320 s.
- GRAHAM, G. 2004. *Filozofia umenia*. Brno : Barrister&Principal
- HANUŠOVÁ, J., HELLEBRANDOVÁ, K. 2006. *Interdisciplinární spolupráce*. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí, s.23.
- HARTLOVÁ, H., HARTL, P.: 2000. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, s. 315
- HORÁČEK, R. 1998. *Galerijní animace a zprostředkování umění*. AN CERM, 143 s.
- HORŇAKOVÁ, Z. 2007. *Terapeutické slepé uličky*. In *Omyly a chyby v psychoterapii*. Senec, s.148- 151.
- HROUZEK, P. 2004. *Nástroje integrativního modelu arteterapeutického modelu v kontextu reedukace specifických poruch učení*. In *Arteterapie I*, 5, s.9-12 (11)
- JANOTOVÁ, D. 2000. *Terapeutické využití projektivních témat v kresbě*. In: *Současná arteterapie v České republice a v zahraničí*. Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, Praha s.174-17
- JIRÁSEK, I. 2004. *Zážitková pedagogika*. In *Gymnasion*. 2004, Vol. 1, pp. 6–16. Dostupné na: <http://www.artefiletika.cz/modules/articles/article.php?id=65>
- JOANIDIS, L. 1973. *Arteterapie – teoretické východiská. Psychológia a patopsychológia*

*dieťaťa*, VIII, č. 1.

- JURKOWSKI, H. 1993. *Szkice z teorii teatru lalek*. Łódź : Polunima, s. 212.
- JURKOWSKI, H. 1997. *Magie loutky*. Praha : Nakladatelství studia Ypsilon, s. 287.
- JUSKO, A. a kol. 2007. *Výtvarná výchova dnes a jej perspektívy*. Prešov : Poligraf Print, 525 s.
- MICHAELS, D. 2007. Case study: The role of art therapy as a potential space for the processing of psychological and physical experience following stroke. ART THERAPY & STROKE REHABILITATION. [cit. 2009-04-09]. <http://www.baat.org/CaseStudyStroke.pdf>.
- KARNASOVÁ, M. 1994. *Jak budovat dobrý vztah mezi učitelem a žákem*. Praha : Portál, 151 s.
- KOLLÁRIK, T. 1992. *Sociálna psychológia*. Bratislava : SPN, 194s.
- KOSOVÁ, B. 1995. *Humanizačné premeny výchovy a vzdelávania*. Banská Bystrica : Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela, 104 s.
- KOSOVÁ, B. 1995. *Humanizačné premeny výchovy a vzdelávania*. Banská Bystrica : Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela, 104 s.
- KOSOVÁ, B. 2005. *Vybrané kapitoly z teórie personálnej a sociálnej výchovy*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta, 136 s.
- KOVÁČOVÁ, B. 2006. Elementárne skúsenosti nevidiaceho dieťaťa pri hre s bábkou. In *Arteterapie. Časopis české arteterapeutické asociácie*. č.12, s.42-44.
- KOVÁČOVÁ, B., TOMÁŠOVÁ, I 2008. Čiarou po čiare. In *Súčasná arteterapia – presahy a výzvy (do výtvarnej výchovy, psychológie, liečebnej a špeciálnej pedagogiky, psychiatrie a sociálnej práce)*. Bratislava: Thera terapeutica, s.14-18.
- KOVALIKOVÁ, S. 1996. *Vzdelávanie pre 21. storočie. Integrované tematické vyučovanie*. Bratislava : Faber, 352 s.
- KRATOCHVÍLOVÁ, E. 2004. *Pedagogika voľného času*. Bratislava : Univerzita Komenského, 308 s.
- KRAUS, B.- POLÁČKOVÁ, V. 2001. *Prostředí, člověk, výchova*. Brno : Paido, 199 s.
- KRČMÁRIKOVÁ, Z. 2008. *Arteterapia u drogově závislých v střednodobé starostlivosti*, In ŠICKOVÁ et. al. (eds.) *Súčasná arteterapia, presahy a výzvy*. Bratislava: OZ Terra Therapeutica. Bratislava
- KŘIVOHLAVÝ, J. 2006. *Psychologie zmyslupnosti existence*. Praha: Grada, 204 s.
- KULKA, J. 2008. *Psychologie umění*. 2. preprac. vyd. Praha: Grada, edícia Psyché, 440 s.
- KUSIN, V. SOLLÁROVÁ, E. 2002. *Ľudská tvorivosť*. Nitra : UKF Nitra, 203 s.
- LHOTOVÁ, M. 2005. Filozofické aspekty arteterapeutických postupů. *Arteterapie, časopis České arteterapeutické asociácie*, č.8, s.3-8.

- LIEBMANN, M. 2005. *Skupinová arteterapie*. Nápady, témata a cvičení pro skupinovou výtvarnou práci. Praha : Portál, s.279.
- LIEBMANN, M. 1997. *Art Approaches to Conflict*. London.: Jessica Kingsley Publissher.
- LISSMANN, K.P. 2000. *Filozofia moderného umenia*. Olomouc : VOTOBI, s. 28
- LOKŠA, J.- LOKŠOVÁ, I. 1999. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha: Portál, 199 s.
- NÁRODNÁ GALERIE: *Artefiletika - Reflektivní, tvořivé a zážitkové pojetí výchovy uměním*. Štuidjný materiál pre lektorské oddelenie NG v Prahe. Dostupné na: <http://www.artefiletika.cz/modules/articles/article.php?id=9>
- MAREŠ, J. - KRĪVOHLAVÝ. 1995. *Komunikace ve škole*. Brno : Masarykova univerzita, s.201
- ORÍŠKOVÁ, M. (eds.) 2002. *Teória a prax múzea umenia*. Bratislava : Nadácia Centrum súčasného umenia, 118 s.
- ORÍŠKOVÁ, M. (eds.) 2006. *Efekt múzea: predmety, praktiky, publikum*. Bratislava : VŠVU, 287 s.
- PIKE, E. D. - SELBY, G. 1994. *Globální výchova*. Praha : Grada Avicenum, 328 s.
- PRATT, R.R. 2004. Art, Dance, and Music Therapy. In *Physical medicine and rehabilitation clinics of North America*. Vol 5, No 4, pp. 827-841. [cit. 2010-02-02]. <http://www.saludart.com/sys/upload/Pratt-ArtDance.pdf>
- PROBSTOVÁ, K. 2002. Možnosti využitia arteterapie u detí so špecifickými poruchami učenia. Trnava: Trnavská univerzita Filozofická fakulta (Diplomová práca). s.46.
- READ, H. 1967. *Výchova uměním*. Praha : Odeon. 407 s.
- RICHTER, L. 1997. *Od předmětu k loutce od loutky k divadlu*. O vzniku a možnostech výpovědi loutky a loutkou. 2.upravené vyd. Praha :IPOS-ARTAMA, s.29-31.
- RILEY, S. 1999. *Contemporary Art Therapy with Adolescent*. London, Jessika Kingsley Publishers
- SCHLEGEL, L. 2006. Čo je transakčná analýza? Aké sú jej zvláštnosti v porovnaní s ostatnými psychoterapeutickými smermi? In *Psychiatria*, R.13, č.3-4, s.73- 90.
- SLAVÍK, J. 1999. Arteterapie v souvislostech speciální pedagogiky. *Speciální pedagogika*, roč. 9, č. 1, s. 7-19.
- SLAVÍK, J. 2001. *Umění zážitku, zážitek v umění, I. díl*. Praha : Pedagogická fakulta Univerzita Karlova, 281 s
- SLAVÍK, J. 2003. *Mladé pojetí výtvarné výchovy v České republice – Artefiletika*. Publikované in *Artephiletik (Eine junge Auffassung von Kunsterziehung in der Tschechischen Republik)*. Dostupné na: <http://www.artefiletika.cz/modules/articles/article.php?id=6>

- SLAVÍK, J. - WAWROSZ, P. 2004. *Umění zážitku, zážitek v umění, II. díl.* Praha : Pedagogická fakulta Univerzita Karlova. 303 s.
- SPOUSTA, V. et al. 1996.: *Metody a formy výchovy ve volném čase.* Brno : MU
- STIBUREK, M. 2000. Arteterapie, artefiletika - podoby, obsah, hranice, role, cíle. In: *Současná arteterapie v České republice a v zahraničí.* Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta ve spolupráci s Českou arteterapeutickou asociací, Praha s. 33-47.
- SZABOVÁ, M. 2003. *Pohybom proti astme a alergiám.* Bratislava : Rehab,
- SYŘIŠŤOVÁ, E. a kol. 1990. Skupinová psychoterapie psychóz. SPN, Praha
- ŠICKOVÁ, J. 2005. Arteterapia. In Müller, O. (ed.) *Terapie ve speciální pedagogice.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, s. 42.
- ŠICKOVÁ, J. 2006. Arteterapia - ú(zá)žitkové umenie? Bratislava: Petrus v spolupráci s OZ Terra therapeutica, s.79.
- ŠICKOVÁ FABRICI, J. 2002. *Základy arteterapie.* Praha: Portál
- ŠICKOVÁ, J. 2005. *Význam výtvarných materiálů a médií v arteterapii.* Bratislava: Terra therapeutica
- ŠICKOVÁ, J. 2000. Modelovanie v arteterapii. In: *Současná arteterapie v České republice a v zahraničí.* Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, Praha s. 114-124.
- ŠICKOVÁ, J. 2001. Modelovanie z hlíny v arteterapii v procese integrácie osobnosti. In: Pipeková, J., Vítková, M.: *Terapie ve speciálně pedagogické péči.* Paido, Brno 2. vyd., s. 109-112.
- ŠICKOVÁ, J., KRČMÁRIKOVÁ, Z., VODIČKOVÁ, B.(eds.) 2008. *Súčasná arteterapia – presahy a výzvy (do výtvarnej výchovy, psychológie, liečebnej a špeciálnej pedagogiky, psychiatrie a sociálnej práce ...).* Bratislava: Thera therapeutica,
- ŠTÝBROVÁ, M. *Artefiletika a její využití ve školní praxi.* [online] Referát v rámci vzdělávacího cyklu „Tvoríme spolu“.
- Dostupné na: <http://www.p-centrum.cz/tvorimespolu/artefiletika.html#>
- ŠUPŠÁKOVÁ, B. a KOL. 2004. *Vizuálna kultúra a umenie v škole.* Bratislava : Digit, 264 s.
- ŠUPŠÁKOVÁ, B. 2007. Paradigmy umeleckej edukácie. In *Múzy v škole.* Banská Bystrica.
- TUREK, I. 2005. *Inovácie v didaktike.* Bratislava : Metodicko-pedagogické centrum, 358 s.
- UHROVÁ, E. 2002. Arteterapia - problémy definície. In *Arteterapeutické listy*, 1-2, s.10-11.
- ULMAN, E. 2008. Art Therapy: Problems of Definition. *American Journal of Art Therapy*, roč. 30, 1992a, č. 3, s. 70-75.
- ULMAN, E. 1992b. *Therapy is not Enough: The Contribution of Art to General Hospital Psychiatry.* *American Journal of Art Therapy*, roč. 30, č. 3, s. 89-98.

- UŽDIL, J.- ZHOŘ, I. 1964. *Výtvarné umění ve výchově mládeže*. Praha : SPN, 196 s. SPN
- VANČÁT, J. 2000. *Tvorba vizuálního zobrazení*. Praha : Univerzita Karlova, Karolinum, 168 s.
- VICK, R. M. 2003. A brief history of art therapy. In C. A. Malchiodi (Ed.), *Handbook of art therapy*. New York: Guilford Press, 2003. pp. 5-15.
- VODIČKOVÁ, B. 2008. *Dieťa so špecifickými poruchami učenia a správania v liečebnopedagogickej intervencii s využitím arteterapie*. Kvalitatívny výskum. In *Súčasná arteterapia – presahy a výzvy (do výtvarnej výchovy, psychológie, liečebnej a špeciálnej pedagogiky, psychiatrie a sociálnej práce)*. Bratislava: Thera terapeutica, s.26-30.
- VODIČKOVÁ, B. 2004. *Školská neúspešnosť na 1. stupni ZŠ a možnosti arteterapeutickej intervencie*. In: *Zvládanie problémových výchovných situácií v škole (materská škola, základná škola, špeciálna základná škola) : stav, príčiny, prevencia, možnosti riešení*. Bratislava : Geotropos, s. 73-81.
- VOLEK, J. 1968. *Základy obecné teórie umění*. Praha : SPN. 264 s.
- VYBÍRAL, Z. 2005. *Psychologie komunikace*. Praha : Portál, 320 s.
- WAIDACHER, F. 1999. : *Príručka všeobecnej muzeológie*. SNM-NMC Bratislava
- WELSH, W. 1990. *Estetické myslenie*. Bratislava : Archa, 168 s.
- ZELINA, M. 1996. *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*. Bratislava : IRIS, 230 s.
- ZHOŘ, I. 1970. *Umenie a spoločnosť 20. storočia*. Bratislava : Osvetový ústav, s. 52.
- ŽIVNÝ, H. 2004. Poslanie verzus profesionalita? In Živný, H. - Krčmáriková, Z. - Kováčsová, E. *Kapitoly z terapie závislostí od psychoaktívnych látok*. Bratislava: Občianske združenie Sociálna práca, s.16.

## **ART VO VZDELÁVÁNÍ**

**Autorky :** Barbora KOVÁČOVÁ - Michaela GUILLAUME,

**Vydavateľ :** Pedagogická fakulta Trnavská univerzita v Trnave

**Vydanie :** prvé

**Grafická úprava :** PaedDr. Barbora KOVÁČOVÁ, PhD.

**Foto na obálke :** Mgr. MgA. Roman Gajdoš, PhD.

**Počet strán :** 160

**AH :** 9,83

**ISBN :** 978 -80-8082-401-3

**EAN :** 978 8080824013