

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2024.23.4.43-53>

Duševné zdravie a výchovný potenciál výtvarného umenia v pregraduálnej príprave študentov

Mental Health and the Educational Potential of Visual Arts in the Undergraduate Preparation of Students

Tatiana Bilančíková

Abstract

In the current concepts of pre-primary and primary education of the 21st century, it is possible to observe a turn of attention to a holistic approach in the educational goals of art education. Based on the concept of psychodidactics, the emphasis is on mental health, which is supported by educational forms such as spontaneous creation, or the development of synesthesia and fantasy. The holistic educational approach is also supported by the interdisciplinary nature of art education. In the paper, we will deal with how we develop these goals in the undergraduate training of teachers, simultaneously using the educational potential of art with an emphasis on spontaneity, gestural creation and spiritual content.

Keywords: Mental health. Art education. Expressive techniques. Spontaneity. Artistic interpretation.

Úvod

Duchovný rozmer ako dôležitú súčasť rozvoja osobnosti vyzdvihujú významní výtvarní pedagógovia už na prelome storočí (Pohnerová, 1992; Roeselová, 1999). Ich koncepcie kladú dôraz na výchovu a vedenie k vnútornej slobode, ktorá smeruje k identite osobnosti jedinca. Je dôležité, aby si budúci učiteľ uvedomil nielen svoju jedinečnosť, ale aj jedinečnosť osobnosti každého dieťaťa/žiaka. Len uvedomelý učiteľ dokáže učiť dieťa vidieť, chápať a zdieľať duchovné prežívanie reality a naplno si uvedomovať duchovnú spolupatričnosť s celým svetom.

Empirická základňa výtvarnej výchovy má svoje presahy do oblastí psychológie, sociológie, etiky, náboženstva, filozofie apod. Výsledkom týchto interdisciplinárnych presahov výtvarnej výchovy jednotlivých odborov by mal byť nový význam výtvarnej výchovy a podľa M. Pohnerovej by sa mal odbor premenovať na „Výchovu k citlivému vnímaniu a prežívaniu tohto sveta“ (Pohnerová, 1992). Vo svojej publikácii sa M. Pohnerová (tamtiež) zmieňuje o našom každodennom živote, ktorý prirovnáva k bezhlavému úteku do

neznámeho cieľa. Tieto skutočnosti sa samozrejme premietajú aj do škôl, ktoré sa ženú predovšetkým za veľkým množstvom vedomostí a dosahovaním výkonov, ktoré sa niekedy zdajú byť celkom nepotrebné pre náš život. Populácia sa uniformuje a veľa ľudí podlieha diktátu módy, vonkajším znakom životného štýlu a vizuálnym masmédiám. Zážitky z denného sledovania televízie, virtuálnej reality (vrátane sociálnych sietí) devalvujú autenticitu ľudí. Človek sa stáva pasívnym prijímateľom, nie tvorcom. Pohnerovej koncepcia (tamtiež) kladie dôraz na výchovu a vedenie k vnútornej slobode, ktorá smeruje k identite osobnosti jedinca. Jediniec si má uvedomiť nielen svoju jedinečnosť, ale aj jedinečnosť každej osobnosti na tomto svete. Táto jedinečnosť by mala byť chápaná ako zodpovednosť nielen za seba, ale aj za ostatné osoby a v konečnom dôsledku aj za celý náš svet. Deti sa učia vidieť, chápať a zdieľať svet individuálne. Dôsledkom toho by mohlo byť potlačenie uniformity myslenia a stereotypu vyjadrovania¹, ktoré sú často prítomné v „nástenkových“ prezentáciách výtvarných prác detí v materskej, či základnej škole.

Ak to zhrnieme, hlavným cieľom výtvarnej výchovy by mali byť duchovná a zmyslová výchova, rozvoj sebapoznania, poznanie sveta zároveň. Výchovným potenciálom výtvarného umenia sa budeme bližšie zaoberať v popise jednotlivých výtvarných námetov. Pred tým si ozrejníme ako je tematika duševného zdravia definovaná v inštitucionalizovaných dokumentoch.

Organizácia WHO definuje duševné zdravie ako stav pohody, v ktorom jednotlivec môže uskutočniť svoje schopnosti, vie zvládať stresové situácie bežného života, vie produktívne pracovať a vie prispievať do života spoločnosti. Duchovný rozmer človeka sa pojmomologicky ukotvuje v medzinárodných dokumentoch² už na prelome storočí: „*hlavnou víziou je rozvíjať nové kvality človeka, ktorý nebude chcieť ovládať svet, ale ktorý bude neustále zdokonaľovať sám seba a svoje vzťahy k ľuďom v duchu všeludských hodnôt. Má byť individualitou, sám sebou vo svojej prirodzenosti, ale pritom plnohodnotnou osobnosťou s hlbokým mravným a duchovným rozmerom, aby dokázal uvedomelo riadiť svoj vlastný život, prekonávať seba a svet tvorivými činmi*“ (viac Spilková, 1999, s. 23). V štátnych kurikulumných dokumentoch je „udomáčňovanie“ tematiky duševného zdravia veľmi opatrné. V štátnom vzdelávacom programe (ďalej švp) pre predprimárne vzdelávanie, medzi hlavné ciele výtvarnej výchovy je zadané: „*Výtvarná výchova oboznamuje dieťa s prostredím výtvarnej tvorby, predstavujúcej komplexný spôsob poznávania sveta, na ktorom sa v harmonickom vzťahu podieľajú všetky*

¹ Podnetné návrhy ako „zabiť“ tvorivosť vo výtvarnej výchove ponúka K. Štěpanková (online, 2013): „Žádáme-li po učitelích, aby tvořivost rozvíjeli, je nezbytné je učit tvořivost nejprve rozpoznat a odlišit od nápodoby, opakování prázdné, byť vizuálně působivé formy“.

² V správe UNESCO sa formulujú v tejto súvislosti 4 nutné piliere výchovy a vzdelávania pre 21. storočie. Jedným z nich je: Učiť sa byť – teda byť autentickou osobnosťou, ktorá vie, čo chce, uvedomelo si riadi vlastný život, je sama sebou, nachádza zmysel vlastného života, vlastné šťastie a identitu (viac Spilková, 1999).

zložky osobnosti: senzibilita, racionalita, intelekt, intuícia, temperament, fantázia, vedomé i nevedomé duševné aktivity“ (švp, 2022, s. 17). V dokumente sa pojem psychohygienu uvádza v úvodnej charakteristike foriem: „Časové trvanie vzdelávacej aktivity musí rešpektovať schopnosti a potreby detí, ich vývinové osobitosti a zákonitosti psychohygieny“ (švp, 2022, s. 94). V metodologickej príručke A. Minns sa objavuje pojem detská duša: „Farebnosť v detskej kresbe je prejavom detskej duše, ktorá nepozná toľko odtieňov ako duša dospelého“ (Minns, 2016, s. 22). V švp pre primárny stupeň je definovaná prierezová téma *Osobnostný a sociálny rozvoj* (s.10 – 11), ktorej hlavným cieľom je rozvoj osobných a sociálnych kompetencií, patria tu sebapoznávanie, komunikácia, uprednostňovanie základných princípov zdravého životného štýlu a nerizikového správania vo svojom živote a pod. Spomínané kompetencie síce nie sú explicitne definované ako duševné zdravie, ale svojim významom ich môžeme vnímať ako významnú súčasť psychohygieny (pojem duševné zdravie a psychohygienu v kontexte nášho príspevku vnímame ako synonymá).

Výtvarná výchova s dôrazom na spontánne, expresívne techniky, sa môže stať nápomocným prostriedkom k duševnému rozvoju osobnosti budúceho učiteľa, pretože prispieva k jej integrácii – je komunikačným kanálom, provokuje koncentráciu, stimuluje činnosť intuície, podnecuje tvorivé procesy, pomáha kultivovať mentálne procesy a vedomie. Jej vplyv reorganizuje celok, čím vytvára harmóniu rozumu, citu a vôle a teda optimalizuje stav duševnej rovnováhy.

Podľa M. Guillaume sebaexpresívne činnosti umožňujú „byť“ v danej chvíli autentickou a sebarealizujúcou bytosťou: „Proces sebauskutočnenia totiž vyžaduje nielen formálnu a pragmaticky úplne a dobre vykonanú činnosť, ale sústredené vedomie, preniknutie do podstaty svojej bytosti prebudenie tvorivých síl a následnú realizáciu v príslušnej oblasti, pre ktorú je bytosť najviac disponovaná. V rámci sebaexpresie teda hovoríme o ponorení sa do svojho vnútra, do jadra bytosti, či o dotknutí sa svojej duše, podľa Junga v tomto procese hrá tiež rolu miera schopnosti napojenia sa na nevedomie a zachytenie signálov, ktorými prostredníctvom obrazov, symbolov, slov, či zvukov komunikuje naša duša“ (Guillaume, 2019, s. 21). R. Guardini (In Guillaume, 2019) píše, že tvorenie môže vo svojej najrýdzejšej podobe sprostredkovať človeku kontakt so sebou samým, kontakt so svojím ja a jeho prostredníctvom sa človek môže uskutočňovať – „byť“. M. Csikszentmihalyi (2015) tento stav uvedomelého prežívania prítomného momentu vzťahuje k flow³ zážitku, čiže zážitku dokonalého toku alebo plynutia. Zároveň stav flow

³ Ide o duševný stav, pri ktorom je človek počas vykonávania nejakej činnosti úplne ponorený do pocitov úplnej sústrednosti, nadšenia a úspechu. Znamením flow je pocit spontánnej radosti, nadšenia pri vykonávaní činnosti. Flow sa však opisuje aj ako hlboké sústredenie výlučne na vykonávanú činnosť; nie na seba, ani na svoje emócie. Ide o chvíľu, kedy sú ľudia natoľko ponorení do určitej činnosti, že sa im nič iné nezdá dôležité. Táto chvíľa má najzásadnejší význam

môžeme sprostredkovať skrz výtvarné expresívne techniky, ktorých výsledkom je zážitok z činnosti. Počas nich môžu študenti prežívať pocit, že veci plynú správne, úplne prirodzene, bez nejakého veľkého snaženia v stave vysoko zameraného vedomia.

V súčasnosti (post-covidovej dobe), ako reakcia na krízový stav duševného zdravia (nielen) detí, sa v didaktických prístupoch kladie väčší dôraz na podporu duševného zdravia. Vo výtvarnej výchove ide o artefaktický prístup, dôraz na spontaneitu a expresivitu výtvarného prejavu, uprednostňovanie zážitku z procesu nie z výsledku a pod. V nasledujúcej časti sa budeme zaoberať výchovným potenciálom expresívnych výtvarných techník, kde východiskovými námetmi bude umenie spontánnej gestickej kresby/maľby umelkyne H. Hansen a interpretácia.

Spontánna výtvarná tvorba ako prejav duševných procesov

Tvorba vyvierajúca z vnútorných pohnútok autora sa nazýva spontánnym výtvarným prejavom alebo expresívnym prejavom, ktorého zdroje možno nájsť v „hlbke duše“ Z vnútorných pohnútok vyvierajú nielen tvorba umelcov, ale predovšetkým raný detský výtvarný prejav. *„Obrazový svet dieťaťa je zrkadlom univerza – dieťa vo svojich prvých symbolických prejavoch dokazuje zvláštny zmysel pre porozumenie jednoty vnútorného a vonkajšieho sveta - vidí oba svety ako jeden priestor. Nevypovedá síce vedomým spôsobom priamo z „hlbky duše“ ale mimovoľne a úprimne“* (Babyradová, 2017, s. 22). Detskému videniu sveta môže učiteľ porozumieť, ak nadobudne osobnú skúsenosť so spontánnou tvorbou. Na prvý pohľad sa môže zdať spontánný prejav nelogický, ba dokonca chaotický, avšak pri zapojení empatie, intuície na strane učiteľa sa mu dá veľmi dobre porozumieť.

Spontánný a prirodzený proces zviditeľňovania vnútorných prežitkov uvoľňuje mentálne napätie a bráni neurotizácii. Podľa H. Babyradovej (2017) v expresívnej tvorbe nie je fantázia niečo, čo by odvádzalo človeka od reality, ale je prostriedkom, ktorým realitu postihuje, vyjadruje ju vlastným poňatím obraznou, emocionálne účinnou formou a tým obohacuje samého seba. Dá sa predpokladať, že v duševnu každého človeka existuje nevedomý proces, smerujúci k tomu, aby usporiadal predstavy vo vedomí, vrátane emočných dôsledkov, do harmonického a pozitívne iritujúceho celku formou expresívnych techník (môže ísť o výtvarné, pohybové, hudobné, verbálne a iné formy).

V priebehu detstva a predpuberty dochádza k postupnému znižovaniu prirodzeného sklonu k spontánnej expresivite prostredníctvom výtvarnej tvorby. To môžu zapríčiňovať rôzne činitele ako je školská unifikácia, orientácia na výkon, nedoceňovanie (banalizácia individuálneho progresu), zdokonaľovanie iných komunikačných foriem či zvyšujúca sa sebakritičnosť

z hľadiska prežívania osobného šťastia. Keď žijeme v prítomnom okamihu, žijeme tu a teraz, žijeme svoj život (Csikszentmihalyi, 2015).

súvisiaca s rozvojom kritického myslenia a pod. Prevažná väčšina študentov odmieta spontánnu výtvarnú tvorbu, uprednostňujú výtvarné úlohy konvergentnej povahy. Je všeobecne známe, že počas absolvovania praxe sa stretávajú prevažne s riadeným typom výtvarných úloh a s pertraktovaním šablón a predpripravených makiet. Na eliminovanie uvedených príčin a cieľnú podporu spontaneity vo výtvarnej tvorbe môžeme využiť potenciál umenia akčnej gestickej kresby/ maľby, ktorej ťažisko je práve v spontaneite a teda autentickejši ako neodeliteľnej súčasť duševne zrelej osobnosti. V nasledujúcej časti prezentujeme námety a ich potenciál skrz spontánnu gestickú kresbu/maľbu.

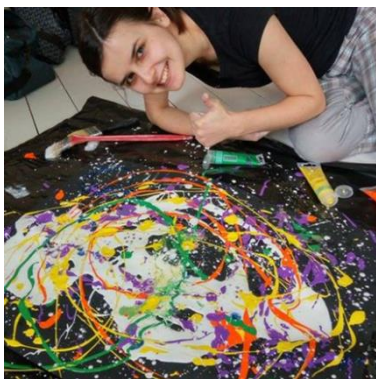
Výtvarný námet – spontánná gestická maľba

V zrelom gestickom prejave človeka sa odráža telesnosť s mimoriadnou naliehavosťou. Samotná línia, jej spôsob vedenia, ako i lineárna kompozícia majú pôvod v somatickom type autora. Základnou podmienkou úspešnej motivácie výtvarných aktivít by malo byť rešpektovanie prejavov telesnosti, chápaných ako predispozícii grafických prejavov človeka. Telesné prejavy sa môžu stať hybným motívom imaginatívnych procesov. Podľa H. Prinzhorna má grafický prejav psychofyzický pôvod. Kresba/maľba sa môže stať rečou nášho tela – reč našej psyché: *„Ako cieľný pohyb pažou, gesto, ktoré je vyvolané radosťou alebo hnevom, tak slovné hlasité gestá alebo výrazový prejav v písme či výtvarnom diele – všade skrátka vnímame individuálne duševno na základe prežitku“, a nie napríklad asociáciami na základe racionálnej oblasti*“ (Prinzhorn in Babyradová, 2017, s. 86). Pohyb pozitívne ovplyvňuje psychiku každého jedinca. Medzi veľké výhody gestického prejavu patrí uvoľnenie a relaxácia vďaka pohybu (môže ísť aj o tanec, ktorý je reakciou na hudbu), zároveň uvoľnený expresívny pohyb môže pôsobiť spätne na ich komplexné myslenie a produktívne komunikačné schopnosti.

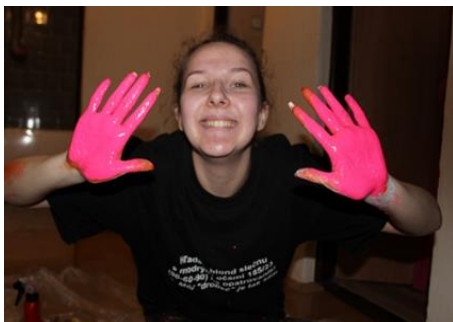
V tvorbe abstraktných umelcov 40. rokov 20. storočia (napr. Hans Hartung, Antoni Tápies, Franz Kline, Willem de Kooning, J. Pollocka, Mark Tobey, George Mathieu, Mark Rothko) – je maľba odrazom spontánného fyzického gesta. Akčná maľba, ktorá sa niekedy nazýva „gestická abstrakcia“ kladie dôraz na samotný akt tvorby – proces. Škvrna, línia vzniká vrhnutím, striekaním, liatím, nanášaním priamo z tuby, špachtľou, rukami, časťami tela a pod. Výsledná práca často zdôrazňuje fyzický (energické pohyby tela) akt maľby a má charakter rituálu (umelci k maľbe pristupovali ako k forme meditácie). V procese tvorby sa prepájajú prvky náhody, improvizácie, asociácie a vplyv podvedomia cez automatizáciu tvorby.

Uplatniť tento námet v školských podmienkach sa môže zdať náročné. Je nevyhnutné, aby si študenti túto techniku akčnej gestickej maľby skúsili vopred a nadobudli tak osobný zážitok z procesu tvorby. Po oboznámení sa študentov s námetom je pozorovateľná šokujúca reakcia, týka sa hlavne, pre ne doteraz, nepoznaného slobodného manipulovania s farbou a využívania iných

nástrojov ako je tradičný štetec. Počas záverečnej pedagogickej reflexie študenti pozitívne hodnotia moment uvedomenia si „slobody“ v procese tvorby a u mnohých dochádza k odblokovaniu strachu zo spontánnej tvorby. Väčšina študentov popisuje stavy relaxu a ponoru (tzv. flow) počas tvorenia.



Obr. č. 1 a 2 Spontánna gestická maľba študentiek PF PU v domácich podmienkach počas covid pandémie (zdroj – archív autorky príspevku)



Obr. č. 3 Spontánna gestická maľba rukami (zdroj – archív autorky príspevku).



Obr. č. 4 Spontánna gestická maľba študentky s dieťaťom (zdroj – archív autorky príspevku)

Výtvarný námet – spontánna gestická kresba vo dvojici – inšpirácia umením H. Hansen

Tento námet je variabilný⁴ a vhodný pre učiteľov predprimárneho i primárneho vzdelávania. Inšpiráciou je tvorba umelkyne Heather Hansen⁵

⁴ Zaujímavú variantu výtvarného námetu, ktorý využíva gestickú maľbu a tvorbu vo dvojici, ponúka P. Filipová. Žiaci stoja oproti sebe v tichu a intereagujú iba maľbou: “Během malířského dialógu odehrávajícího se oboustranně na ploše pauzovacího papíru vzniká záznam společného tělového gesta (Filipová, 2021, s. 43).

⁵ Umelkyňa Heather Hansen vyvinula koncepciu gestickej kresby vedením partnerov alebo skupín prostredníctvom série zrkadlových kresebných cvičení, ktorých výsledkom sú spontánne a symetrické kolektívne kresby. Odkazy na videa zachytávajúce tvorbu umelkyne Heather Hansen: https://www.youtube.com/watch?v=dw087dnsTfQ&t=73s&ab_channel=Heather

(obr. č. 5). Ide o súčasnú performatívnu a vizuálnu umelkyňu známu svojimi kinetickými kresbami (iní známi performer – Tony Orrico, Carolee Schneemann). Vo svojej tvorbe využíva telo ako nástroj. Jej séria kinetických kresieb, ktoré sú hybridom pohybu a jeho záznamu kresbou oboma rukami na plátno. Hansenovej performatívne kresby sú záznamom surového procesu, poháňané gestami, geometriou tela a vyžarujú grafické organické vzory, ktoré udržiavajú publikum v meditatívnom zaangažovaní.



Obr. č. 5 Tvorba umelkyne Heather Hansen – fyzický pohyb zaznamenala „do symetrickej kresby uhlíkom oboma rukami“

(zdroj – <https://www.yellowtrace.com.au/heather-hansen-emptied-gestures/>).

Tento námet spontánnej gestickej (kinetickej) kresby vo dvojici je vhodné aplikovať v školskej praxi, nadväzujeme pritom na podoblasť *Synestézia* – švp v predprimárnom i primárnom vzdelávaní. V tejto výtvarnej úlohe ide o zachytenie spontánneho pohybu kresbou, ktorý môže byť inšpirovaný hudbou (odporúčame napr. etno (world) music performerov Mei Lan, Estas Tonne,...a pod.). Študenti kreslia oboma rukami naraz (zapájame pritom obe hemisféry naraz, čo pôsobí stimulujúco na rozvoj mozgu) vo dvojici. Sú oproti sebe v stoji, kvôli slobodnejšiemu pohybu. Jeden z dvojice kreslí spontánne ľubovoľné tvary – ak sa študenti zo začiatku „zdráhajú“, môže ich pedagóg naviesť na využitie geometrických tvarov ako sú línie, vlnovky, špirály, kruhy, elipsy a pod. Môže napomôcť pokyn: „Predstavte si, že vaše ruky tancujú v rytme hudby...“ Druhý z dvojice sa snaží pohyby zrkadlovo opakovať, pričom sa snažia kresliť synchronne. Každý z nich by mal rešpektovať tempo toho druhého, v prípade potreby ho prispôbiť. Každý z dvojice by si mal vyskúšať kresbu viesť aj nasledovať.

V tejto úlohe si študenti precvičujú pozorovacie schopnosti a zároveň empatiu, ktorá im napomáha správne sa naladiť na tempo toho druhého. Následne po zaplnení plochy papiera môžu študenti kresbu individuálne

Hansen a https://www.youtube.com/watch?v=6LqpCGsHIOU&ab_channel=mistravEmbodiedPortraits,ArtRoxAth,v2

rozmazávať, lavírovať, kolorovať. Vhodný je väčší rozmer výkresu, baliaceho papiera alebo plátna a ochranný odev. Počas záverečnej pedagogickej reflexie študenti opisujú pocity uvoľnenia a relaxu počas tvorby. Zároveň vznikajú vtipné momenty, keď kvôli zrkadleniu pohybu dôjde k omylom. Zo spontánnych línií a tvarov vznikajú vo väčšine prípadov esteticky pôsobivé kompozície, ktoré vo výsledku prekvapia samotných študentov – častokrát to komentujú slovami: „Ani som nevedela, že viem tak kresliť...“



Obr. č. 6 a 7 Gestická kresba vo dvojici oboma rukami – študentky PF PU vo veku 21-22 rokov (zdroj – archív autorky príspevku).

Význam spirituality ako prevencie duševného zdravia

Slovo spiritualita sa etymologicky opiera o kmeňový základ latinských slovies *spirare, re-spirare* – dýchať, vydychovať, oddychovať. Ak niekto dýcha, je činný, žije. Preto etymologický význam slova spiritus - duch je späť s princípom života.

D. Zohatr a I. Marshall vo svojej knihe *Spirituálni inteligencie* (2003) hovoria o duchovnej inteligencii ako o vrodenej schopnosti ľudskeho mozgu a psyché, ktorá čerpá zo srdca samotného univerza ako zo svojho najhlbšieho zdroja. Schopnosť pozrieť sa na svet z iného pohľadu alebo skôr z nadhľadu uplatňujeme aj v bežnom živote, kedykoľvek sme schopní uvidieť nám známu skutočnosť v nových vzťahoch alebo uvidieť iný zmysel, tiež kedykoľvek pocítíme záchvev krásy alebo silu myšlienky, zažívame túto dimenziu. Duchovná inteligencia⁶ spočíva v hlbšej časti nášho ja a je napojená na múdrosť presahujúcu ego či vedomú myseľ. Tá sa môže prejaviť v rozmanitých

⁶ V oblasti skúmania ľudskej inteligencie H. Gardner (2018) vymedzil duchovnú inteligenciu ako jednu zo siedmich druhov inteligencie. Zároveň autor poukazuje na tri prejavy spirituálnej inteligencie (chápanie otázok o zmysle života, spirituálne stavy – napr. meditácia, ovplyvňovanie iných ľudí). Podľa V. Frankla (2011), zakladateľa logoterapie, človek, ktorý si je vedomý duchovnej stránky a koná s týmto vedomím, ľahšie nájde zmysel. Za jeden z najefektívnejších prvkov pri hľadaní zmyslu považuje duchovnosť. Duchovnosť zároveň pomáha ľuďom prekonať strach zo smrti.

okamihoch: „*Kedykoľvek prekročíme svoje predpoklady, či navyknuté spôsoby videnia, kedykoľvek pozrieme a uvidíme svoje konanie v širšom a rozmanitom kontexte, kedykoľvek prekonáme ego a vychádzame pri svojom konaní z vlastného streda, kedykoľvek pocítíme záchvev krásy alebo pravdy väčší, než sme my sami, začujeme vznešenosť v tónoch hudby, vidíme majestátny východu slnka nad horami, cítime hlbokú prostotu novej myšlienky, hĺbku meditácie či modlitby – to všetko sú chvíle, kedy zakúšame našu duchovnú inteligenciu a aspoň v malom rozsahu ju používame k svojmu uzdravovaniu*“ (Zohari; Marshall, 2003, s. 172).

Vo všeobecnosti je spiritualita chápaná ako koncentrácia subjektu na duchovný život a ako protiklad k fyzickému pôžitkárstvu, ale nie je nutne spojená s askézou. Znamená jednoducho život ovládaný vyššími duchovnými princípmi, ako je napr. pravda, česťnosť, láska. V tomto kontexte to nie je obmedzené len na stav mysle, ale aj životný štýl vôbec. V užšom ponímaní je spiritualita v praxi často stotožňovaná so zbožnosťou, religiozitou, vnútnom, sviatosťou, náboženským citom, vnútorným duchovným životom, mystickou skúsenosťou, zjednotením sa s Bohom atď. Podľa T. Halíka (2013, s. 203) je meditácia dôležitým miestom viery, priestorom pre realizáciu jej podstatného prvku: „*Je nutné, aby sa človek dokázal stíšiť, aby odstúpil od hluku každodennosti, od seba samého, vyšiel nad svoju vlastnú perspektívu a pozrel sa na svoj život akoby z Božej perspektívy. Táto schopnosť je prejavom náboženskej viery, no zároveň by mala byť podstatnou súčasťou kultúry „vnútorného života“ a zároveň nášho vzťahu k svetu.*“ Schopnosť načúvať a umenie dešifrovať komunikačné prejavy by mali byť samozrejmosťou vzťahu učiteľ – študent/žiak.

V súčasnosti je bežné, že mnohí žiaci, študenti, ale aj učители, majú problémy sústrediť sa prítomný okamih. Chronická roztržitosť, nepokoj, medziľudské tenzie majú známe príčiny v neurotickom civilizačnom zhone. Virtuálna komunikácia prostredníctvom sociálnych sietí je často iba nahrádzkou, či fikciou vzájomnej spolupatričnosti. Vychádza dôležitá otázka: Je dnešný učiteľ schopný spomaliť, pozastaviť sa, pookriať, uvoľniť prípadné napätie a vzájomne (so svojimi žiakmi) prežiť spoločnú konverzáciu tak, ako to bývalo zvykom v sociálnych komunitách? V poslednom čase sa často skloňuje práve v tejto súvislosti slovo meditácia a jej prínos pre dnešného učiteľa. Pozitívny prínos meditácie výstižne formuluje psychoterapeut M. Frýba: „*Podmienkami pravého sústredenia sú pokoj tela a mysle, radosť vzťahovaná na spoločný predmet a príjemné uvoľnenie, ktoré dovoľí myslí nepretržite spočívať v prežívaní meditácie. Pestujeme sústredenie uvoľnením a pokojom ako krok k múdrosti vhladom*“ (1991, s. 91 – 92). Výsledkom tejto schopnosti by malo byť spomalenie, stíšenie, ponor do seba, koncentrácia, uvoľnenie. V tejto súvislosti sa hovorí o schopnosti vhladu (insight), čo znamená nečakané a bezprostredné nájdenie riešenia problému bez zdanlivého predchádzajúceho vedomého premýšľania. Riešenie sa náhle a zrazu objaví celkom zreteľne

v myslí riešiteľa. Prvýkrát to opísali predstavitelia školy tvarovej (gestalt) psychológie.

V školskej praxi môže meditácia mať formu ranného rituálu v podobe stíšenia sa so zavretými očami, môže ísť o spoločné sedenie v kruhu (ak to umožňuje priestor) napríklad spoločným sedením v kruhu na začiatku vyučovania (aj na jeho konci). Učiteľ pritom môže využívať interaktívnu komunikáciu vo forme aktívnej imaginácie – vizualizácie so zavretými očami, môže využiť tanec, dramatizáciu, čítanie rozprávky. Uvedené techniky môžu podporiť pokojnú atmosféru spolupatričnosti a dôvery vo vzťah u učiteľ – študent/žiak.

Záver

Zástancovia pedagogického spiritualizmu (Hosman, 2006) sú presvedčení, že najvyššou prioritou vo výchove je rozvoj duševných vlastností. Stojí pred nami neľahká úloha – prastará úloha v modernej dobe – starať sa o celého človeka, okrem rozumu a tela rozvíjať i srdce.

Nastolenými východiskami orientovanými na expresiu duševných obsahov študentov by sme chceli obohatiť metodické postupy výtvarnej výchovy v tesnej fúzii s výtvarným a literárnym umením o spirituálny rozmer prežívania.

Bibliografia

- Babyradová, H. (2017). *Z hloubi duše. Psychologické aspekty výtvarného projevu*. Praha: Dokořán. ISBN 9788073638566.
- Csikszentmihalyi, M. (2015). *Flow. Psychológia optimálneho prežívania*. Bratislava: Citadella. ISBN 9788089628711.
- Filipová, P. (2021). *Výtvarná výchova a digitální svět*. Olomouc: Česká sekce INSEA, s. 215. ISBN 978-80-908056-1-3.
- Frankl, V. E. (2011). *Hľadanie zmyslu života*. Bratislava: Eastone Books.
- Fryba, M. (1991). *Abhidhamma. Základy meditativní psychoterapie a psychohygieny*. Stratos: Praha. ISBN 80-900309-0-4.
- Gardner, H. (2018). *Dimenze myšlení: teorie rozmanitých inteligencí*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1303-1.
- Guardini, R. (2009). *O podstate uměleckého díla*. Praha: Centrum teologie a umění pri KTF UK. ISBN 978-80-87256-03-9.
- Guillaume, M. (2019). *Improvizácia ako nástroj sebaexpresie a sebauskutočňovania v edukačnej a terapeutickej praxi*. In: *Expresívne terapie vo vedách o človeku*. Hudcová, A. – Kováčová, B. (Eds.), Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo KU, s. 19 - 28. ISBN 978-80-561-0701-0.
- Halík, T. (2013). *Žít s tajemstvím. Podněty k promyšlení víry*. Praha: Lidové noviny. S. 250. ISBN 978-80-7422-255-9.

- Hosman, Z. (2006). Spirituální kořeny výtvarného vyjadřování. In: *Spiritualita. Fenomén spirituality z pohledu filozofie, religionistiky, teologie, literatury, teorie a dějin umění, pedagogiky, sociologie, antropologie, psychologie a výtvarných umělců*. Sborník transdisciplinárních esejů s mezinárodní účastí. Babyradová, H. - Havlíček, J. eds Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity, s. 453 – 459. ISBN 80-210-4206-0.
- Inovovaný štátny vzdelávací program. (2022) [online]. Dostupné na: <https://www.statpedu.sk/sk/svp/inovovany-statny-vzdelavaci-program/inovovany-svp-1.stupen-zs/>
- Jung, C, G. (2010). *Červená kniha*. Praha: Portál, 2010. 372 s. ISBN9788073677671.
- Minns, A. (2016). *Výtvarná výchova. Metodická príručka k vzdelávacej oblasti Umenie a kultúra inovovaného štátneho vzdelávacieho programu pre predprimárne vzdelávanie v materských školách*. Bratislava: ŠPÚ. ISBN 978 – 80 – 8118 – 181 – 8
- Pohnerová, M. (1997). *Duchovní a smyslová výchova*. Rychnov nad Kněžnou: Ježek. 45 s. ISBN 80-85996-05-7.
- Roeselová, V. (2001). *Didaktika výtvarné výchovy, nejen pro základní umělecké školy*. Praha: Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, 2001. 143 s.
- Roeselová, V. (1999). *Proudy ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah. ISBN 80-902267-3-6.
- Spilková, V. (1999). Současné i perspektivní proměny vzdělávání učitelů primárních škol v České republice na pozadí západoevropského vývoje. In: *Univerzitní vzdělávání učitele primární školy na přelomu století*. Praha: PdF UK, 1999, s. 23- 30.
- Štátny pedagogický ústav. (2015). Štátny vzdelávací program [online]. Dostupné na: [http://www.statpedu.sk/sk/Statnyvzdelavaci-program.alej\[cit.2014-02-16\]](http://www.statpedu.sk/sk/Statnyvzdelavaci-program.alej[cit.2014-02-16]).
- Štěpánková, K. (2013). *Jak „zabít“ tvořivost ve výtvarné výchově. Kultura, umění a výchova*, 1(1) [cit. 2013-10-03]. ISSN 2336-1824. Dostupné z: <http://www.kuv.upol.cz>
- Zohar, D., Marshall, I. (2003). *Spirituální inteligence*. Praha: Mladá fronta. s. 278. ISBN 80-204-1030-9.

Mgr. Tatiana Bilančíková, PhD.

Katedra hudobnej, výtvarnej a telesnej výchovy, Pedagogická fakulta
Prešovská univerzita v Prešove,
Ul. 17. novembra 15, 08001Prešov
tatiana.bilancikova@unipo.sk