

THEORETICAL CONTEXT FOR THE HOLISTIC DIDACTIC CONCEPTS

Zuzana Slavikova

doi: 10.18355/PG.2016.5.1.21-28

Abstract

The ability of creative didacticism within the educational process, we want to reflect in the context of a deeper understanding of the phenomenon of creativity and integration as well as the requirements for developing and stimulating intuitions as mental function. All reflected phenomenons we understand as essential and irreplaceable ways in the arts, as well as in scientific and educational thinking. In this article we want to present their specific application options in practice for musical and pedagogical concept of Juraj Hatrik "Jewel of music".

Keywords

intuition, educational process, creativity, integration, art education

Úvod

Vedomé správanie človeka predstavuje len zlomok jeho celistvého života. Oblasť nevedomia, ktorá sa odohráva v tzv. komplexoch, dielčích psychických systémoch je staršia, hlbšia a väčšia ako vedomie. Na jednej strane ho nevedomie dopĺňa a na druhej strane mu protirečí. Preto je strata spojenia medzi vedomo zastávaným, či vyznávaným ideálom (vonkajší svet človeka) a vnútorným psychickým stavom (vnútorný svet človeka) dôsledkom nesúrodého vývinu, keď môže človek vnútorne zotrvať na archaickej, primitívnej úrovni napriek tomu, že navonok vyznáva vznešené ideály. Citlivý, tvorivý a premyslený vzťah k silám nevedomia, z ktorého sa rodí svet hodnôt a je tiež hlbokým zdrojom ľudskej tvorivosti, súvisí aj so zdravým individuálnym vývinom človeka. V rámci Jungovho individuálneho procesu môže ignorovanie týchto obrazov existenciálnej potreby viesť k psychickým až neurotickým problémom. Súčasťou tohto procesu je objavenie vlastnej jedinečnosti človeka, schopnosť prijatia samého seba, spoznávanie všetkých stránok svojej osobnosti a nadviazanie kontaktu s nimi.

Snaha obmedziť životné prejavy len na to, čo je racionálne a vôľou kontrolovateľné má za následok ochromenie prirodzených inštinktov ľudskej duše, prehĺbenie priepasti medzi vedomými a nevedomými zložkami.

Umelecká výchova by z nášho pohľadu mohla pomáhať človeku zvyšovať vnímavosť a citlivosť pre symbolické obrazy a rozvíjať jeho schopnosť prežívať, chápať a tvoriť symboly, čím by stimulovala rozvoj všetkých psychických funkcií (myslenie, cítenie, zmyslové vnímanie, intuícia), no predovšetkým intuície, bez ktorej myslenie ustrnie na úrovni verbálneho

myslenia, odtrhnutého od skutočnosti a vytratí sa schopnosť vnímať a vidieť analógie a súvislosti.

Nadväzujúc na roscherovské chápanie polyestetickéj výchovy ako teórie, ktorej filozofia sa nazastavuje pri otázkach zmyslového vnímania, ale sústreďuje sa na otázky významu a zmyslu, chceme zamerať väčšiu pozornosť na dôležitosť kontaktu s archetypálnymi obrazmi, štruktúrami mýtu – na ich oživovanie a aktualizáciu a na stimuláciu symbolizačných procesov v umelecko-pedagogickom edukačnom prostredí.

Hudobno-pedagogický model „Drahokam hudby“

Filozofia a koncepcia hudobno-pedagogického modelu „Drahokam hudby“ skladateľa a pedagóga Juraja Hatríka (Hatrik, 1997), a to tak na úrovni dieťaťa ako aj budúceho učiteľa umeleckých výchov v rámci primárnej edukácie, podporuje chápanie didaktického uvažovania v intenciách teórie systémov, podľa ktorej živé a dynamické systémy zjednocujú rôzne protikladné alebo paralelné sily do jedného účinku. Princíp plnosti a jednoty sú základné princípy, podľa ktorých sa správajú živé organizmy. Prináša alternatívny postoj vo vzťahu k tradicionalistickému pedagogickému vkusu. Uprednostňuje pohľad z pozície požadovaného celku, kreatívnej slobody, živej skúsenosti a otvorenosti, využívania metafory, oživovania archetypálneho základu a symbolizačných procesov.

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

Problém tvorby pre deti u Hatríka nie je problémom redukcie kvality, hoci určitá redukcia je nevyhnutná (psychologická, ontologická a ontogenetická – postup od jednoduchých riekaniak, hádaniek k náročnejším formám, ako je rozprávka, bájka, príbeh), predsa sa však deti môžu pripravovať na kontakt s veľkou hudbou, s kvalitným umením.

Pri budovaní didaktického lešenia autor vychádza zo špirálovej koncepcie, kde sa od elementárnych začiatkov zaoberá tým istým na inej úrovni ontogenézy a poznania. Ontogenéza hudobného myslenia by podľa autora mala byť komplementárna k fylogenetickému skúsenosti – objavenie tonality cez pentatoniku, predtonálne ľudové piesne by malo dieťa objavovať tak, ako to bolo objavované človekom.¹

Prácu so živou hudbou reprezentuje narábanie s celkami, odkrývanie a objavovanie množstva súvislostí a úrovní oproti neživým, vypreparovaným, v praxi neexistujúcim abstrakciám – napr. oddelenie melosu od rytmu, metra, tempa, harmonickej funkčnosti, artikulácie, farby.

¹ Detskej schopnosti postihovať svet v jeho prvotnej nerozlišenej podobe – detský synkretizmus, je vlastná ikonická, obrazová štruktúracia myslenia, ktorá je prvotnejšia, fylogeneticky i ontogeneticky staršia.

Za pseudodidaktický postup Hatrík považuje tiež izolovanie a preferovanie jednotlivých zložiek hudobnej výchovy – spev, inštrumentálne aktivity, pohyb, percepčné aktivity, prvky hudobnej gramotnosti, ktoré autor doplná o polyestetické, integratívne prístupy, improvizáciu a tvorivé hry, hudobno-dramatické stvárnenie hudby (od 3. ročníka) ako syntézu jednotlivých zložiek a medzipredmetové väzby. Tento model nepreferuje ani žiadne oblasti, žánre, či funkcie hudby.

Didaktizácia hudobno-teoretickej problematiky podľa J. Hatríka (Hatrick, 1994) musí vychádzať z gesta a štruktúry, pretože každá hudba je súčasne gestom (reflexívnym, kontaktibilným správaním) aj štruktúrou (solistickým vesmírom vzťahov, štruktúr, podriadených zákonitostiam života). Toto si vyžaduje, aby učiteľ vopred obnažil výrazovo-existenciálne korene problematiky (emocionálna participácia), aby namodeloval zážitkovú sféru tak, aby sa spontánne, intuitívne momenty dali postupne, bez skreslenia zložitosti intelektualizovať.

Gesto a afekt sú teda atribúty prvotnej komunikácie, prvého dotyku (čítanie „tváří hudby“). Dieťa mladšieho školského veku fixuje obraz hudby predovšetkým ako výrazu, živého dotyku, dorozumievacieho gesta. Až na 2. stupni sa tento zážitkový a poznatkový potenciál obohatí o zážitky štruktúry a zmyslu. Stratégia „gesto – štruktúra“ sa u mladších detí realizuje jednoducho, intuitívne, cez obrazy, analógie a metafory blízke ich veku, s postupným prenikaním do väčšej citovej a intelektuálnej hĺbky.

Aktivovať gestický dialóg autor navrhuje prostredníctvom vytvárania percepčných vzoriek. Prvou etapou didaktizácie je teda afektová, emocionálna participácia a komplementácia percepčnej vzorky. Preparácia percepčnej vzorky je jednak vhl'adom do štruktúry, vytrhnutej z času, spomalenej kvôli pozorovaniu, ale aj dialógom s týmto časovým aspektom. V elementárnej hudobnej pedagogike je možné pracovať prevažne na úrovni „sekúnd“ a „minút“, „hodiny“ sú nedostupné, až keď dozreje ontogenetická situácia. Silný pedagogický moment je v tom, že dieťa na pocit z hudby reaguje reflexívne, podvedome, mimovoľne a vnikanie do gestiky a štruktúry sa deje cez priame aktivity, s využitím pohybu, tanca, vokálnych alebo inštrumentálnych aktivít, či kreslenia. Hatrík navrhuje pracovať aj s priamou participáciou detí k reálnemu zneniu skladby. Využívanie komplementárnej aktivity posúva detský zážitok k radosti z podielu na niečom, čo by samo nedokázalo oživiť, a čo dieťaťu dáva zážitok spolupatričnosti a užitočnosti. Cieľom pripravených vzoriek² hudby je vybudovať záchytné body (ostrovčeky) živej skúsenosti, ktoré potom pri počúvaní celku posilňujú motiváciu, otvárajú dušu dieťaťa k pochopeniu zmyslu. Pri výbere percepčnej vzorky, ktorú necháva dozrieť v zážitkovom zázemí (neskôr poznatkovo fixuje), sa Hatrík riadi najmä kontrastom, polaritami, dichotómiami, hľadaním podobností, príbuzenstiev, nuáns,

² Prostredníctvom „percepčných vzoriek“ Hatrík rešpektuje detský „konkretizmus“, skúsenosť, ktorá ukazuje na silu detailu, koncentrovanej emocionality hudobného obrazu.

variánt. Okolo tzv. „ostrovčekov“ živej skúsenosti sa usporadúva aj to, čo deti priamo neohmatali cez činnosti, ale kde cítia väzby, podobnosti, zmeny, odchýlky.

Detský údiv a obrazotvornosť umožňujú súčasné prijatie zázraku aj reality. Hatrík inklinuje k protikladom už samotnou podstatou svojej osobnosti, ktorá je fascinovaná detstvom, spontánnosťou, hravosťou a bezprostrednosťou, s dominanciou intuitívneho vnímania sveta oproti jeho intelektuálnemu, filozofickému a hlbavému založeniu. V snahe osloviť detského poslucháča, vo svojej hudbe zo spoločného štruktúrného jadra generuje rozličné, často navzájom protichodné „charaktery“, či „idiómy“ (diatonický prvok nahradený chromatickým, augmentácia versus diminuencia, rytmické alebo metrické zmeny), čo dosahuje cez ideu spôsobu rozvíjania motívov. Detskému poslucháčovi sa chce Hatrík priblížiť aj sémantickou ambíciou,³ ktorá sa prejavuje v tom, že jednotlivé hudobné motívy sa zasadzovaním do špecifických kontextov mnohohvrstevnatého štruktúrného tkaniva stávajú nositeľmi určitého symbolického významu (ocitnú sa v rôznom hudobnom prostredí – v harmonicky statickom, alebo dynamickom kontexte, v súlade alebo rozpore s inými motívmi). Sémantický charakter má aj inštrumentácia (napr. chorál je spätý so sférou dychových nástrojov, chaos a prvopočiatok je spätý s nástrojmi orffovsko-rozprávkovskej sféry a pod.).

Poznávanie a praktické zvládnutie hudobnej štruktúry sa deje využívaním elementárnej kompozície. Za improvizáciu však Hatrík považuje tvorivé hudobné myslenie, slobodný prejav invencie, tvorivý akt, ktorého výsledky presiahnu aktuálny stav zručností, návykov, vedomostí, kedy vznikne niečo nové. Schopnosť improvizovať je treba pestovať prostredníctvom predkreatívnych hier, kde dochádza k zoznamovaniu sa s materiálom a schémami, ich objavovaním v činnosti, hre, v narábaní s materiálom, zvukom a priestorom. Krok od fluencie, v rámci ktorej autor navrhuje kombinovať tréning spontánnej plynulosti s tréningom adaptívnej plynulosti, s vymedzeným priestorom na pohyb, k flexibilitě (na jej princípe sa rozvíja harmónia, tektonika, inštrumentácia, hudobná obrazotvornosť a pod.) považuje Hatrík za základný manéver v pedagogike hudobnej tvorivosti. Súčasťou modelu „Drahokam hudby“ sú podnety pre elementárne inštrumentálne činnosti, v súvislosti s motivačnými podnetmi a v spojení so získavaním hudobnej gramotnosti. Od rozmanitého typu motivačných podnetov (riekanka, pieseň, percepčný preparát, skladba, rozprávka, hra a pod.) sa lúčovito do priestoru rozbiehajú jednotlivé zložky hudobnej výchovy, čím vytvárajú štruktúru „drahokamu“, ktorý otáčaním môže meniť výzor, ale stále zostáva ten istý.

V teréne hudby Hatrík navrhuje využívať veľmi efektívnu metódu rozvoja tvorivosti – **metaforu**. Návyk využívať obrazotvornosť, teda opustenie pamäťového typu intelektu vedie k schopnosti simultánne nasmerovať

³ Hatríková hudba vďaka sémantickej ambícii nabáda k psychologicko-semiotickým interpretáciám.

úsilie viacerými smermi, čo oslobodzuje fantáziu od všeobecne známych, očakávaných a prijateľných stereotypov myslenia.

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

Didaktické uplatnenie kognitívnej metafory má svoj pandant vo fylogenetickom a ontogenetickom vývoji jazyka. Hatrík preto navrhuje obrazový ekvivalent myslenia pestovať simultánne s abstraktným myslením (jazyk, reč). Vychádza zo skutočnosti, že metafora je akýmsi tvorivým mostom medzi pojmami (ľavá hemisféra) a obrazmi (pravá hemisféra), cvičí v prekonávaní paradoxu, otvára cestu od obrazu k pojmu a tak sa môže stať aj mostom medzi hudobným zážitkom a hudobným pojmoslovím.⁴ Veľmi cenný pre hudobnú pedagogiku je v tejto súvislosti Hatríkov apel na postupné opúšťanie mechanistickej predstavy o štruktúre v tradičnom myslení o hudbe. Za najúčinnější nástroj považuje metaforizáciu vzťahu medzi tým, čo človek pri stretnutí s hudbou prežíva, a tým, ako o nej abstraktne uvažuje, ako sa v nej racionálne orientuje. Metaforizácia hudobno-teoretickej problematiky sa darí najmä vtedy, keď vehikulum (aktivujúca a energetizujúca zložka) metaforickej dvojice je geneticky podmienené prírodou, biomorfnými, či antropomorfnými znakmi.⁵

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

⁴ Autor napr. tónový priestor v projekte „Jar-raj“ metaforicky vyjadril ako mandala, magický kruh, či špirála. Vo svojej praxi bohato využíva metaforickú „revíziu“ staršieho pojmoslovía, na čo nadviazala T. Pirníková (metaforizácia harmonickej kadencie T-S-D-T ako rodiny, metafora „génov“, tónov, ktoré majú akordy kadencie spoločné, a ktoré majú rôzne stupne a úrovne príbuznosti).

⁵ Pedagogicky je podľa Hatríka veľmi účinná metaforika „rast zo semienka“, použiteľná predovšetkým na preniknutie k podstate hudobnej tektoniky a formy. Nové trendy hudobnej pedagogiky priradujú hudobné procesy a organizmy k živým procesom v prírode, kozme. Hudba vo svojej podstate modeluje živé procesy s rozvíjajúcim sa vnútorným organizmom. Podľa Hatríka je účinná aj metaforizácia štrukturálnych javov v hudbe, posúvanie hraníc ustálených, všeobecne známych pojmov, ktoré sú vlastne tiež pôvodne metaforickej povahy.

Príležitosť na silné metafory okrem problematiky tónového priestoru, stupníc, akordov, modov, ponúka aj forma, ktorú tradičné chápanie väčšinou vysvetľuje ako skladačku z dielov, spájacích častí, oproti metaforickému chápaniu hudobnej formy ako organizmu a procesu, ktorý je chápaný ako živá cesta od všeobecného k zvláštnemu, od materiálu, ktorý patrí všetkým, k jedinečnému tvaru konkrétnej skladby, od technológie k estetickému prežívaniu.

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

Záver

Pri formulovaní záverov pre teóriu a prax umeleckej pedagogiky na všetkých typoch vzdelávania vychádzame z chápania kreativity v psychologickom, estetickom (umeleckom) a pedagogickom kontexte:

1. ako schopnosti otvárať sa pre pôvodné zdroje našich skúseností (archety, symbolizačné procesy a pod.) a zároveň pre tvorbu nového, originálneho a aktuálneho (na úrovni dieťaťa aj budúceho učiteľa) a tomu zodpovedajúcemu výberu a tvorbe didaktických postupov – fenomén kreativity je tu v úzkom prepojení na fenomén intuície;
2. zároveň ako schopnosti identifikovať a zohľadňovať učebné štýly jednotlivých osobnostných typov – zmyslové verzum intuitívne typy (čo si vyžaduje iné spôsoby rozvíjania tvorivosti) a flexibilne sa pohybovať v priestore pedagogickej stratégie a komunikácie tak, aby bol pedagóg disponovaný komplexne rozvíjať osobnosť dieťaťa/budúceho učiteľa (všetky psychické funkcie a procesy).

Je treba umožniť prijímať podnety pre poznávanie v intenciách spôsobu vnímania, ktorý je preferenčným spôsobom dieťaťa/budúceho učiteľa, ktorým sa vzťahuje k svetu (dedičné predispozície).

Dôraz kladieme na **rozvíjanie intuície**, ako významnej zložky, či súčasti kreatívnej osobnosti, ktorá je často opomínaná a málo stimulovaná. V praxi (aj na úrovni vysokoškolskej pedagogiky) sa stretávame s neustálym podceňovaním snahy a schopnosti prenikať k podstate veci, odkrývať hlbšie analógie a originálne súvislosti. Intuícia je záležitosťou pravej mozgovej hemisféry, ktorá sa podieľa na umeleckých procesoch, na procesoch abstrakcie, identifikácii vzťahov, súvislostí, prenikaní k podstate problémov. Vychádzame teda z premisy, že biologická podstata tvorivej činnosti spočíva v spolupráci obidvoch mozgových hemisfér (ľavej a pravej) a že medzi významné a požadované myšlienkové štruktúry patrí popri tak často reflektovaných tvorivých schopnostiach aj schopnosť celostného vnímania, ktoré je zamerané na celok, súvislosti a vzťahy.

Rozvíjanie kreativity detí mladšieho školského veku a (v priamej viazanosti k nim) zároveň budúcich učiteľov umelecko-výchovných predmetov teda chápeme v súčinnosti s rozvíjaním kvality a hĺbky ich prežívania. Prehľbovanie prežívania súvisí s otvorenosťou pre svet symbolov, archetypov, obrazného a celostného ako kódov pre komunikáciu. Zároveň

každý tvorivý akt sa začína otvorenosťou pre niečo nové, originálne, neočakávané a pod.

Pre kvalitu **prežívaného poznania** je dôležité vnímať svet **racionálne** a zároveň **intuitívne**, teda v spolupráci s veľkým bohatstvom sveta nevedomia a naopak – korigovať intuíciu deduktívnym myslením, vedie k výraznému obohateniu poznania a k čo najvyššej presnosti výsledku. Intuitívne myslenie je však nutné oživovať, stimulovať, trénovať. Najprirodzenejšia sa javí cesta ponúknutia podnetov z obrazného, symbolického sveta ako „mostu“ k hĺbke nevedomia, s možnosťou nazerania na problémy súčasne z viacerých strán (napr. metafory toho istého z rôznych umeleckých oblastí a pod.)

Cieľom umeleckej edukácie je preto taká stimulácia, ktorá vedie k snahe stať sa kompetentnou, autentickou, múdrou, vnútorne integrovanou a socializovanou osobnosťou a ktorá tak na strane dieťaťa ako aj dospelého – budúceho učiteľa vedie k poznaniu zmyslu umeleckej činnosti a odkrývaniu a poznávaniu zmyslu života. Na tejto úrovni dochádza k autentickému, tvorivému vyjadreniu integrovanej osobnosti, ktorá je utváraná nielen v zmysle sebarealizácie a sebaaktualizácie, ale aj prijímania sveta hodnôt a významov.

Bibliographic references

KOKOTSAKI, D. – NEWTON, D. P. 2015. Recognizing creativity in the music classroom. In *International Journal of Music Education*, 33: 491-508, first published on October 16, 2015. doi: 10.1177/0255761415607081.

HATRIK, J. 1994. Didaktické aspekty integratívnych projektov v rámci predmetu Hudobná dielňa na HTF VSMU. Referat na konferencii o integratívnej Hv. In *Kreativita a integratívni hudební pedagogika v európskej hudebnej výchove*. Prague: Společnost pro hudební výchovu, pp. 75-80.

HATRIK, J. 1997. *Drahokam hudby*. Nitra: UKF, p. 47. ISBN 80-8050-141-6.

HATRIK, J. 2007. Metafora ako most medzi hudobným zážitkom a hudobným pojmoslovím. In *Zborník referátov zo seminárov „Pedagogická Dvorana“*. Bratislava: AUHS, H plus. ISBN 978-80-88794-47-9, pp. 37 – 42.

PETLAK, E. 2015. About possibilities of better preparation of future teachers. In *Slavonic Pedagogical Studies Journal. The Scientific Educational Journal*. Issue n2 vol.4, ISSN 1339-9055, page: 190 – 196.

PIRNIKOVA, T. 2005. *Sny-Projekty-Dozrievanie*. Hudobný workshop ako priestor pre integráciu. Presov: Suzvuk. ISBN 80-89188-07-9.

SALAZAR, R. – RANGLES, C. 2015. Connecting ideas to practice: The development of an undergraduate student's philosophy of music education. In *International Journal of Music Education*, 33: 278-289, first published on May 5, 2015 doi: 10.1177/0255761415581150.

SIMKOVA, Z. 2015. Learning styles and strategies. In *Slavonic pedagogical studies journal*. Vol. 4, no. 1, pp. 82-88. doi: 10.18355/PG.2015.4.1.82-88 ISSN 1339-8660.

SLAVIKOVA, Z. 2008. Integratívna umelecká pedagogika. (Fragmenty)
Presov: PF PU, 2008. ISBN 978-80-8068-736-6.

doc. PaedDr. Zuzana Slavíková, PhD.
Pedagogical Faculty
University of Presov
17. novembra 15, 080 01 Prešov
Slovakia
zuzana.slavikova@unipo.sk