

DISPUTATIONES SCIENTIFICAE  
UNIVERSITATIS CATHOLICAE IN RUŽOMBEROK

2023

3

ROČNÍK XXIII.



VERBUM

**KATOLÍCKA UNIVERZITA V RUŽOMBERKU**



**DISPUTATIONES SCIENTIFICAE**  
**UNIVERSITATIS CATHOLICAE IN RUŽOMBEROK**



**Ružomberok 2023**

**DISPUTATIONES SCIENTIFICAE  
UNIVERSITATIS CATHOLICAE IN RUŽOMBEROK**

**Číslo 3, júl 2023, ročník XXIII.**

Vychádza štvrťročne.

**Šéfredaktor:** doc. PhDr. PaedDr. Miroslav Gejdoš, PhD. (Catholic University in Ružomberok)

**Zástupca šéfredaktora:** doc. PhDr. Jiří Prokop, Ph.D. (Charles University in Prague)

**Výkonní redaktori:** PaedDr. Ján Gera, PhD., Mgr. Milan Pudiš, PhD.

**Redakčná rada:**

prof. ThDr. Art. Lic. Rastislav Adamko, PhD. (Catholic University in Ružomberok)  
prof. Gheorghe Balint, PhD. ("Vasile Alecsandri" University of Bacău)  
prof. Dr. Miklós Bánhidi, Ph.D. (Hungarian University of Sports Science in Budapest)  
prof. PaedDr. Elena Bendíková, PhD. (Catholic University in Ružomberok)  
prof. Ladislav Čarný, akad. mal. (Academy of Fine Arts and Design in Bratislava)  
doc. Ing. Igor Černák, PhD. (Catholic University in Ružomberok)  
prof. PaedDr. Ján Danek, CSc. (Comenius University in Bratislava)  
dr. habil. Beáta Dobay, PhD. (University of Sopron in Sopron)  
prof. Ming-kai Chin, Ph.D., M.B.A. (The Foundation for Global Community Health, Henderson (Nevada))  
doc. PaedDr. Barbora Kováčová, PhD. (Catholic University in Ružomberok)  
prof. PaedDr. Milada Krejčí, CSc. (College of Physical Education and Sport Palestra in Prague)  
dr. habil. Anetta Müller, PhD. (University of Debrecen in Debrecen)  
prof. Juan Carlos Torre Puente, PhD. (Comillas Pontifical University in Madrid)  
prof. Gabriella Pusztai, Ph.D., DSc. (University of Debrecen in Debrecen)  
doc. RNDr. Miroslav Rusko, PhD. (Catholic University in Ružomberok)  
doc. PhDr. Markéta Rusnáková, PhD. (Catholic University in Ružomberok)  
dr. habil. PaedDr. Ing. István Szókö, PhD. (Trnava University in Trnava)  
doc. PaedDr. Jana Škrabánková, Ph.D. (University of Ostrava in Ostrava)  
prof. Ing. Peter Tomčík, PhD. (Catholic University in Ružomberok)  
prof. Dr. Ricardo R. Uvinha, Ph.D. (University of Sao Paulo in Sao Paulo)  
prof. PaedDr. Milan Valenta, Ph.D. (Palacký University in Olomouc)  
prof. dr. Irena Žemaitaitytė (Mykolas Romeris University in Vilnius)

**Príspevky sú recenzované.**

**Obálka:** doc. akad. mal. Pavol Rusko, ArtD.

**Jazyková úprava:** PaedDr. Oľga Drobňá, PhD. (slovenský jazyk)

**Technická spolupráca:** Ing. Miloslav Korba

**EV 3238/09**

Časopis je zaregistrovaný v medzinárodnej databáze CEEOL  
(Central and Eastern European Online Library).



**Cena jedného čísla: 7,- €**

**Katolícka univerzita v Ružomberku**

**VERBUM – vydavateľstvo KU**, Hrabovská cesta 5512/1A, 034 01 Ružomberok

IČO: 37 801 279

**ISSN 1335-9185**

## Contents

### Preface

Ján Gera.....	7
---------------	---

### Formation and Education

#### **Prefacing: Art Action as a Chance Against Stagnation in Adulthood and the Elderly**

Barbora Kováčová.....	13
-----------------------	----

#### **Monitoring the Interest of Activity in the Maternity School Environment**

Zuzana Gondová .....	21
----------------------	----

#### **The STEM Concept in the Education of Students with Special Needs**

Monika Homolová .....	26
-----------------------	----

#### **A Look at the Historical Context and Legislative Background of Inclusive Education**

Paula Maliňáková.....	36
-----------------------	----

#### **Symbol, Concept and Visual Communication in Relation to Interactive Art Education**

Hana Juhász Muchová, Dominika Weissová .....	46
--	----

### Humanities and Arts

#### **Artifact – from Process to Reception**

Patricia Biarincová.....	61
--------------------------	----

#### **Forms of Action Art in the Work of Young Adults**

Daniela Valachová .....	69
-------------------------	----

#### **Musical Experience in the Context of Human Personal Development**

Michaela Kruželová .....	77
--------------------------	----

## **Social, Economic and Legal Sciences**

### **Use of Online Space in Social Counseling, Supervision and Psychotherapy**

Filip Bambúch..... 89

### **Expressive and Emotional Expressions in Literary Critical Reviews Presented in Literary Periodicals and Opinion-Forming Journals (with Respect to 2021)**

Lukáš Švajlenin, Beáta Pošteková ..... 98

# Obsah

## **Predhovor**

Ján Gera.....	9
---------------	---

## **Výchova a vzdelávanie**

### **Praefatio: Art action ako šanca proti stagnácii v dospelosti a seniorskom veku**

Barbora Kováčová.....	13
-----------------------	----

### **Monitoring krúžkovej činnosti v prostredí materskej školy**

Zuzana Gondová .....	21
----------------------	----

### **Koncept STEM vo vzdelávaní žiakov so špeciálnymi potrebami**

Monika Homolová .....	26
-----------------------	----

### **Pohľad na historický kontext a legislatívne zázemie inkluzívneho vzdelávania**

Paula Maliňáková.....	36
-----------------------	----

### **Symbol, koncept a vizuálna komunikácia vo vzťahu k interaktívnej výchove umením**

Hana Juhász Muchová, Dominika Weissová .....	46
--	----

## **Humanitné vedy a umenie**

### **Artefakt – od procesu k recepcii**

Patricia Biarincová.....	61
--------------------------	----

### **Formy akčného umenia v tvorbe mladých dospelých**

Daniela Valachová .....	69
-------------------------	----

### **Hudobný zážitok v kontexte osobnostného rozvoja človeka**

Michaela Kruželová .....	77
--------------------------	----

## **Sociálne, ekonomické a právne vedy**

### **Využívanie online priestoru v rámci sociálneho poradenstva, supervízie a psychoterapie**

Filip Bambúch..... 89

### **Expresívne a emocionálne výrazy v literárnokritických recenziách prezentované v literárnych periodikách a mienkotvorných časopisoch (so zreteľom na rok 2021)**

Lukáš Švajlenin, Beáta Pošteková ..... 98

## **Preface**

The third issue of *DISPUTATIONES SCIENTIFICAE* from year 2023 offers a diverse range of studies on relevant pedagogical, artistic and social topics.

Barbora Kováčová writes about action art as a chance against stagnation in adulthood and senior age. Zuzana Gondová deals with the issue of club activities in a kindergarten environment. Monika Homolová deals with the STEM concept in the education of pupils with special educational needs. Paula Maliňáková presents a view of the historical context and legislative background of inclusive education. Hana Juhász Muchová and Dominika Weissová point out the place of sign and symbolic expressions in fine arts and also the importance of involving conceptually oriented activities and knowledge from semiotics in fine arts teaching.

Patricia Biarincová deals with the process of creation of an art artefact, which carries visual, content and meaning attributes through which the author of the artefact tries to communicate with the surrounding world. Daniela Valachová focuses on the issue of action art in a group of young adults. Michaela Kruželová writes about the musical experience in the context of a person's development.

Filip Bambúch dedicates his contribution to the use of online space in the framework of social counselling, supervision and psychotherapy. Using text analysis, Lukáš Švajlenin and Beáta Pošteková compare expressive-emotional expressions in reviews in literary and cultural periodicals (*Fraktál*, *Knihy na dosah*) and in opinion-forming media (*Pravda*, *.týžden*).

PaedDr. Ján Gera, PhD.

Translation: doc. Andrey Kraev, CSc.





## **Predhovor**

Tretie číslo DISPUTATIONES SCIENTIFICAE z roku 2023 ponúka pestrú paletu štúdií na relevantné pedagogické, umelecké a sociálne témy.

Barbora Kováčová píše o akčnom umení ako šanci proti stagnácii v dospelosti a seniorskom veku. Zuzana Gondová sa venuje problematike krúžkovej činnosti v prostredí materskej školy. Monika Homolová sa zaoberá konceptom STEM vo vzdelávaní žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Pohľad na historický kontext a legislatívne zázemie inkluzívneho vzdelávania prezentuje Paula Maliňáková. Hana Juhász Muchová a Dominika Weissová poukazujú na miesto symbolického a znakového vyjadrovania sa vo výtvarnom umení a tiež na dôležitosť zapojenia konceptuálne orientovaných aktivít a poznatkov zo semiotiky do výtvarného vyučovania.

Patricia Biarincová sa zaoberá procesom vzniku výtvarného artefaktu, ktorý v sebe nesie vizuálne, obsahové a významové atribúty prostredníctvom ktorých sa autor artefaktu snaží komunikovať s okolitým svetom. Daniela Valachová sa zameriava na problematiku akčného umenia v skupine mladých dospelých. O hudobnom zážitku v kontexte osobnostného rozvoja človeka píše Michaela Kruželová.

Filip Bambúch sa venuje využívaniu online priestoru v rámci sociálneho poradenstva, supervízie a psychoterapie. Lukáš Švajlenin a Beáta Pošteková pomocou analýzy textov komparujú expresívno-emocionálne vyjadrovanie v recenziách, ktoré sú v literárno-kultúrnych periodikách (Fraktál, Knihy na dosah) a v mienkotvorných médiách (Pravda, .týždeň).

PaedDr. Ján Gera, PhD.



*Formation and Education*

*Výchova a vzdelávanie*



DOI: <https://doi.org/10.54937/dspt.2023.23.3.13-20>

## **Prefacing: Art Action as a Chance Against Stagnation in Adulthood and the Elderly**

### **Praefatio: Art action ako šanca proti stagnácii v dospelosti a seniorskom veku**

Barbora Kováčová

#### **Abstract**

The presented text is a basic input to the theoretical understanding of action art oriented to selected periods of human development (adulthood and senior age). The author describes the action plein air as a possibility of action creation with the generation of specific themes: homeostasis, evil, meaning. The aforementioned themes are the basis for solving life situations through action creation as a possible saturation of the actual needs or demands of a person in the period of adulthood and/or in the elderly age.

**Keywords:** Action Art. Plein air. Adulthood. Senior age. Homeostasis. Breakthrough. Meaning.

#### **Skúsenosť človeka s akčným umením**

Umenie<sup>1</sup> bolo v minulosti spájané s každodenným životom a činnosťami, ktoré človek potreboval k nasýteniu svojich potrieb. Pre človeka, ktorý vstupuje do priestoru umenia, môžu vznikať situácie, ktoré v prvom náhľade popisujú ideu prezentujúcu konzistentnú štruktúru (v zmysle vnútornej logiky so sprievodnými spôsobmi vyjadrenia v kontexte emócií, činností), v druhom náhľade vo vzťahu s okolím alebo s iným človekom, môžu vytvárať variabilné idey, ktoré sú ovplyvnené skúsenosťou, zážitkom človeka a/alebo skupiny. Samotná skúsenosť človeka s umením/umeleckým prežívaním nemusí byť takou samozrejmosťou, ako by sa mohlo zdať v prvom momente. Primárne vychádzame z toho, že napriek tomu, že právo na kultúru je deklarované v medzinárodných dohodách o ľudských právach, skúsenosť, či stretnutie môže byť v živote každého človeka limitované rôznymi faktormi

---

<sup>1</sup> Umenie (gr. τέχνη) – je špecifická forma spoločenského vedomia a ľudskej činnosti, ktorá odráža skutočnosť v umeleckých obrazoch, jeden z najdôležitejších spôsobov osvojenia estetického vnímania sveta (podľa Rozental' et al., 1974, s. 558).

podliehajúcim prostrediam, v ktorých človek existuje a pohybuje sa. Samotná podpora rovnakého prístupu ku kvalitnému umeniu má pre človeka zabezpečiť možnosť estetického zážitku a prežívania. Zároveň je potrebné vnímať umenie aj ako priestor mentálnej interakcie. Eco (2015) tvrdí, že každá umelecká aktivita prispieva k otvorenej mentálnej interakcii. V danom kontexte je možné diferencovať niekoľko možností otvorenosti v priestore umenia. Ide o: umelecké dielo dotvára recipient; umelecké dielo nie je uzatvorené a umelecké dielo je otvorené recipientovej reakcii.

O skúsenosti v kontexte s umením možno hovoriť až vtedy, ak si človek, skupina, spoločnosť prežijú skúsenosť v rámci mimoumeleckého spektra. Dewey (1963) poukazuje na fakt, že aby sme mohli pochopiť, oceniť a ohodnotiť „estetično“ v jeho kultivovanej a zároveň intenzívnej podobe, je nevyhnutné, aby sme sa zamerali na skúsenosti každodenného života. Aj preto akčné umenie<sup>2</sup> je práve tým, ktoré sa z nášho pohľadu môže stať korektným krokom k možnému prežívaniu a nabaľovaniu skúseností so svetom okolo seba mimo galérie, skôr vo verejnom priestore, v priestore prírody, či v priestore každodenných povinností.<sup>3</sup> Valachová (2021b) prezentuje akčné umenie ako jednu z abstraktných foriem, kde je zdôrazňovaná bezprostredná spolupráca a priamy kontakt aktéra s divákom/divákmi. Primárne vychádza z akčnej maľby – nefiguratívnej dynamickej maľby, ktorá je výsostne expresívneho charakteru. Z vyššie uvedeného vyplýva, že akčné umenie je významným pre človeka počas jeho životnej cesty v rámci kreatívnej a akčnej tvorby, ktorá je reprezentovaná individuálnou alebo skupinovou tvorbou počas art-akčných modelov.

## **Cesta človeka v dospelosti a seniorskom veku**

Samotná skúsenosť s akčným umením zodpovedá estetickému zážitku v rámci kultúrnych a umeleckých aktivít. Aj táto cesta (v kontexte priamej či nepriamej skúsenosti) môže byť považovaná za sprístupnenie kvalitného umeleckého vzdelávania pre všetkých bez ohľadu na vek či aktuálny zdravotný stav. Vzhľadom na rozvíjanie problematiky akčného umenia<sup>4</sup>, kedy

---

<sup>2</sup> Ide o otvorený, skutočne verejný priestor, bez vstupeniek, bez špecifik a bez učiteľov. Vstup do akčného priestoru vyžaduje riešenia a rozhodovanie, kde možno uniknúť správne riešenie/odpovedi, ktorá by bola očakávanou.

<sup>3</sup> Tento spôsob vnímania spomenutý autor (Dewey, 2005) vníma ako potrebnú kontinuitu, aj keď v bežnom živote je vhodné hovoriť skôr o diskontinuite (o priepasti/ o trhline medzi umením a každodenným životom). Práve vzájomné prepájanie sa vytratilo možno aj tým, že ako ľudia sme si prestali uvedomovať jej význam, konkrétne význam prepojenia umenia a každodenného života.

<sup>4</sup> Spracovanie zaznamenávame v jedinečných publikáciách, ktoré objasňujú možnosti a limity vývinu v ceste človeka a následným praxeologickým uchopením pre prácu s danou skupinou od raného veku až po adolescenciu (Kováčová, 2021; Chanasová, 2021, Biarincová, 2021, Valachová, 2021a, Kováčová, Valachová, 2021).

už vznikla iniciatíva spracovať akčné umenie z praxeologického rámca, nastala potreba sýtiť (teoreticky, výskumne akčné umenie aj v období dospelosti a seniorského veku). Tieto dve vývinové obdobia sú významné tým, že patria k pomerne ohrozeným a zároveň málo podchyteným vývinovým obdobiam, ktorých kvalita života sa odráža na samotnom prežívaní a duševnom zdraví. V danom období sa prelínajú tri témy – homeostáza, zlom, zmysel, ktoré je možné prepojiť s akčným umením ako takým.

Človek v období dospelosti a seniorského veku spoznáva a upevňuje zmysluplné interakcie s okolím v kontexte opätovne nadobudnutých, či (znovu)aktualizovaných schopností a kompetencií (aj z toho dôvodu sú dané vývinové obdobia zaujímavými a s využitím akčného umenia aj jedinečnou šancou). Zámerom spomenutých téz je poukázať v akcii na existujúce možnosti a limity akčného umenia v období dospelosti a seniorského veku. Podpora človeka cez akčné umenie je jednou z možností umeleckého stvárnenia a prežívania stelesniť svoje skúsenosti, poznatky či ťažkosti v otvorenom priestore akcie. Ruisel (2010) tvrdí, že práve vrodené tvorivé a inovačné kompetencie stanovujú kľúčovú vlastnosť ľudského myslenia. Sú aktivované alebo inhibované kultúrnymi premennými, alebo sociálnym prostredím. Významnú úlohu v ich vývine zohráva edukačný systém a samotné prežívanie, ktoré môže byť podporované aj akčnosťou v priestore. Samotná činnosť človeka v priestore akcie môže byť vnímaná aj ako netradičná, ale zároveň je jedinečnou vo svojej samotnej podstate, a to dosiahnutím psychickej katarzie.

### **Art-plenér ako súčasť art action**

Art-plenér je koncipovaný z dvoch častí<sup>5</sup>, ku ktorým si dovoľíme prezentovať ich ponímanie z nášho pohľadu. **Art** je všeobecne vnímaný ako pojem prepojený s umením. Celkovo však v spojitosti s človekom ho možno vnímať ako umeleckú činnosť človeka alebo aktívneho človeka tvoriaceho umenie. **Plenér** je charakteristický svojím priestorom, časom a akciou. Priestor a čas sú neoddeliteľnými od hmoty, čím sa stávajú univerzálnymi a všeobecnými. Rozental' et al. (1974) popisujú priestor ako trojrozmerný v porovnaní s časom, ktorý má jeden rozmer. *Zároveň priestor vyjadruje usporiadanie (poriadok) existujúcich objektov, čas zase ich vzájomnú existenciu premeny objektov a taktiež aj javov* (ibidem, s. 77-78). Vzťahy medzi objektmi sú dôležité, lebo ich prítomnosť spôsobuje, že sa objavujú/zanikajú stále v novej podobe a forme. Zoskupením dvoch vyššie popisovaných pojmov (art-, – plenér) sa rozumie rôznorodá umelecká

---

<sup>5</sup> Art (gr. τέχνη) a plenér (gr. πλείν-αίρ)



a aktívna<sup>6</sup> činnosť človeka, ktorá prebieha v otvorenom priestore a čase na podklade konkrétnej akcie. Človek pôsobiaci v priestore akčného umenia sa nazýva **aktérom**. V rámci artplenéru aktér tvorí buď individuálne, alebo skupinovo. Ide o akčnú tvorbu, počas ktorej aktér vychádza mimo svojej komfortnej zóny, a vplyvom prostredia vyjadrí aj veľa tém, ktoré sú pre neho považované (a precitované) ako záťažové.

V kontexte vnímania priestoru v art-plenéri nemusí ísť len o priestor prírody, môže to byť priestor budovy, ktorý nie je štrukturovaný (ohraničený), a je možné pracovať v ňom bez hraníc. Umožniť aktérovi slobodne tvoriť „*en plein air*“, má vo francúzskom jazyku označenie „*plenér*“. A práve francúzski impresionisti položili základy pre maľbu mimo ateliéru, lebo ich túžba zobrazit svetlo, či jedinečné farebné premeny bola čoraz silnejšia. Prenos túb s farbami, maliarskeho stojanu a potrieb k maľbe otvorilo priestor pre maľbu v krajine, v otvorenom priestore. Človek vstupujúci do prostredia akcie (aktér) svojím konaním naplnia podstatu akcie vychádzajúcej z individuálnych, sprostredkovaných poznatkov, emocionálneho prežívania, ale aj iných vplyvov.<sup>7</sup>

### **Vnímanie akčného plenéru v životnej ceste dospelého a seniora**

Človek (aktér, divák, účastník) je spoločenská bytosť, ktorá sa podieľa v rámci **akčných plenérov** na tom, aby sprostredkovala to, čo nevie, nemôže a častokrát (ne)vedome odmieta verbálne vyjadriť v bežnej komunikácii. Rozental' et al. (1974) tvrdia, že schopnosti človeka ako mať vzťah k svetu a k iným ľuďom, komunikovať s ostatnými ľuďmi, myslieť, hodnotiť mravnosť, umeleckosť v rámci zážitku sú tými, ktoré vznikli v procese spoločensko-historickej praxe. Sú tými, ktoré charakterizujú ľudskú podstatu v jej individuálnom zosobnení a prejavení sa.<sup>8</sup> **Spoločenský človek** je tvorcom dejín, tvorcom svojho predmetného sveta kultúry a v tomto zmysle, ako tvrdia Rozental' et al. (1974, s. 85), aj *tvorcom seba samého*. A preto je nevyhnutné zohľadniť skutočnosť, že každý človek má k dispozícii (je disponovaný) špecifické výpovedné možnosti na to, aby vyjadril, s čím sa stretol, stretáva alebo sa v najbližšom čase stretne. Nesie v sebe individuálnu zodpovednosť za všetky dôsledky svojich činov, hodnotení, za prijatie určitých noriem spoločenského života, práve preto je každý človek osobnosťou.<sup>9</sup> Vaňková (2017) tvrdí, že človek *ako aktér v používaní jazyka*,

---

<sup>6</sup> *Aktivita* (gr. *Δραστηριότητα*) zámerná činnosť, ktorá je realizovaná jednotlivcom alebo skupinou. Kultúrnou aktivitou sa rozumie taký typ aktivity, ktorá je vyvíjaná v oblasti kultúry v súlade s objektívnymi a subjektívnymi potrebami a záujmami v oblasti kultúrneho prežívania.

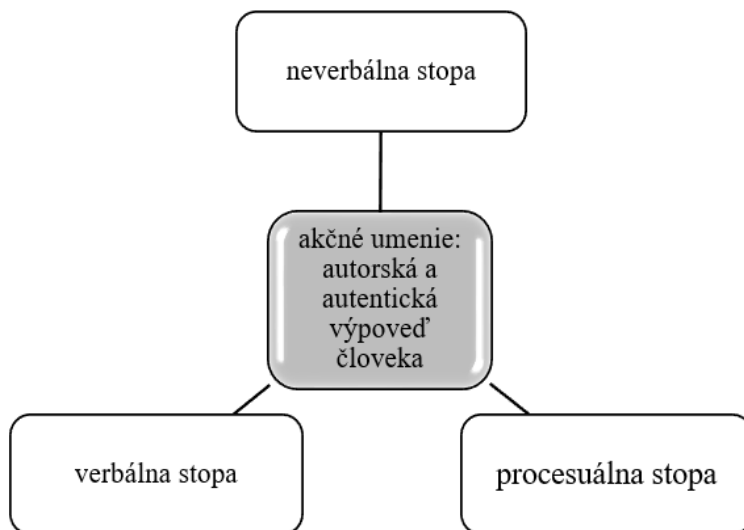
<sup>7</sup> Ak spomíname faktory je potrebné konštatovať, že ich existuje veľa a ovplyvňujú samotnú tvorbu počas artplenéru (v texte príspevku spomíname len vybrané, pozn.).

<sup>8</sup> uprav. podľa Rozental' et al. (1974, s. 84)

<sup>9</sup> vnímanie „ja“ vo filozofii a humanitných vedách (bližšie Vaňková, 2017)

v samotnom konaní, a v tvorbe sám utvára svoju existenciu a konštruuje svoju identitu (ibidem, s. 20).

**Schéma 1:** Autentická a autorská výpoveď aktéra počas akčnej tvorby



Zdroj: Kováčová (2022, nepubl.)

A práve tieto skúsenosti môže človek vyjadriť s využitím art action v rámci konkrétnych téz v akčných plenéroch. Predstavuje sa tak **formou autentickej a autorskej výpovede**, ktorá je zobrazená tromi spôsobmi: neverbálnou stopou, tzn. samotným produktom; verbálnou stopou, tzn. samotnou výpoveďou a/alebo procesuálnou stopou, tzn. vytvára sa možnosť komunikovať s človekom počas celej jeho tvorby (Schéma 1).

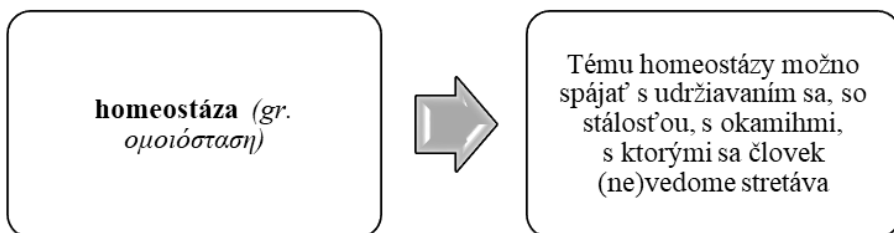
### **Priblíženie téz: od homeostézy cez zlom, až k zmyslu života**

Akcia je označovaná aj ako činnosť. Na základe činnosti alebo sledu činností vznikajú udalosti formujúce sa počas celého dňa, čím naplňajú človeku osobný priestor a často zostávajú nedokončené, nedopovedané (zostávajú otvorenými). Človek sa k myšlienkam vracia počas prežívania postupne a akčné umenie môže byť koncipované aj ako zámer<sup>10</sup> k návratu, objasneniu alebo rozuzleniu danej situácie.

---

<sup>10</sup> V zmysle *taktiky* (premysleného, zámerného postupu pri akčnej tvorbe) alebo *stratégie* (ako preklenúť konkrétnu životnú udalosť; stratégia symbolicky vnímaného „boja“ s využitím art action).

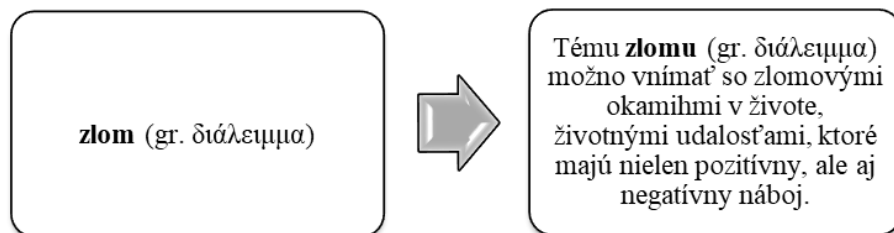
**Schéma 2:** Priblíženie homeostázy v kontexte akčného umenia zameraného na znižovanie stagnácie v období dospelosti a seniorského veku



Zdroj: Kováčová (2022, nepubl.)

S prepojením spomenutej témy homeostázy<sup>11</sup> s konkrétnym vývinovým obdobím človeka je možné implementovať akčné umenie a hľadať možnosti na podporu vnútornej rovnováhy medzi myslením aktéra a jeho samotnou akčnou tvorbou. Je zrejmé, že samotné akčné umenie v súvislosti so stálosťou a zaujímavými okamihmi bude odlišné v období dospelosti, ako aj v období seniorského veku.

**Schéma 3:** Priblíženie zlomu v kontexte akčného umenia zameraného na znižovanie stagnácie v období dospelosti a seniorského veku



Zdroj: Kováčová (2022, nepubl.)

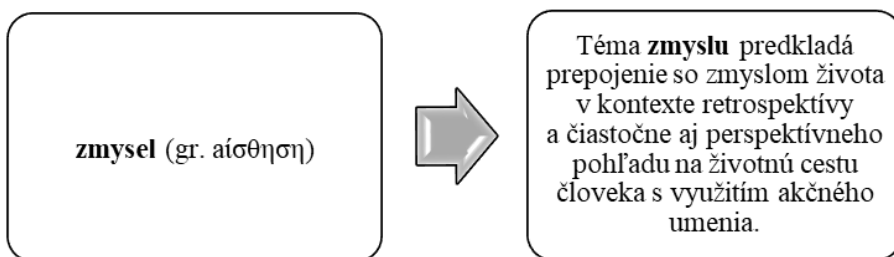
V súvislosti so životnou cestou ide o časovo kratšie obdobia súvisiace s významnými zmenami v živote človeka<sup>12</sup>, ktoré sa dotýkajú rodiny, zamestnania a partnerstva. Je zrejmé, že samotné akčné umenie v súvislosti s významnými zmenami v živote človeka môže zohrávať dôležitú rolu.

---

<sup>11</sup> Pojem *homeostázy* zaviedol americký fyziológ W. Cannon, ktorý popísal pomerne veľké množstvo procesov v ľudskom organizme a nazval ich homeostatickými (Rozenal' et al., 1974).

<sup>12</sup> Konkrétne pozitívne zmeny (emočne povzbudzujúce) môžu byť napríklad príchod nového člena do rodiny, uzdravenie sa z ťažkého ochorenia, postup v práci, „zázrak“ v živote, ..., ale často sa to týka zmien, ktoré majú negatívny náboj (prinášajú frustráciu, zmätenosť, depresívne prežívanie, ako napr. smrť životného partnera, smrť dieťaťa, strata domova, strata zamestnania, náhle zdravotné ochorenie, trauma zo živeľnej pohromy a pod.) (Kováčová, 2022).

**Schéma 4:** Priblíženie zmyslu v kontexte akčného umenia zameraného na znižovanie stagnácie v období dospelosti a seniorského veku



Zdroj: Kováčová (2022, nepubl.)

Človek prostredníctvom akčnej tvorby hľadá a nachádza zmysel života v akčnom vyjadrovaní.

## Záver

Zdokumentovanie procesu<sup>13</sup> akčnej tvorby človeka v období dospelosti a seniorského veku, identifikovanie možností a limitov art action v spojitosti s vybranými témami (homeostáza, zlom, zmysel), s návrhmi a odporúčaniami pre ďalšie využitie je jedinečnou možnosťou ako verejne prezentovať art action ako súčasť umeleckej podpory v rámci zvýšenia záujmu verejnosti o umenie v živote človeka. Danú skutočnosť považujeme za inováciu a skvalitnenie ponuky pre obdobie dospelosti a seniorského veku v rámci ich rozvíjania v súvislosti s neformálnym umeleckým priestorom.

## Bibliografia

- BERGEROVÁ, X. 2021. Expresia – hybná sila umenia. In: *Expresivita vo výchove*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2021. ISBN 978-80-223-5265-9, s. 9-18.
- BIARINCOVÁ, P. 2021. *Akčnosť vo vzdelávaní – výzva pre každého človeka 4: obdobie staršieho školského veku*. Ružomberok: Katolícka univerzita v Ružomberku. VERBUM – vydavateľstvo KU, 2021. 139 s. ISBN 978-80-561-0923-6.

<sup>13</sup> Proces (gr. διαδικασία) možno popísať ako zákonitú a postupnú zmenu, ktorá môže byť odrazom skutočnosti, že dospelý človek/senior vstúpil do prostredia akčného umenia (a možno predkladať aj určitú mieru zmeny, či samotného ovplyvnenia v prospech samotného aktéra). Bergerová (2021) tvrdí, že nielen umelecké procesy sa odohrávajú v mnohoúrovňovom a mnoho-rozmernom časopriestore. Orientácia v ňom je podmienená živou intuíciou a schopnosťou vhladať samotného aktéra.

- DEWEY, J. 1963. *Experience and Education*. New York: Macmillan, 1963.
- ECO, U. 2015. *Otvorené dielo*. Praha: Argo, 2015. ISBN 978-80-2571-158-3.
- CHANASOVÁ, Z. 2021. *Akčnosť vo vzdelávaní – výzva pre každého človeka 2: obdobie predškolského veku*. Ružomberok: Katolícka univerzita v Ružomberku. VERBUM – vydavateľstvo KU, 2021. 72 s. ISBN 978-80-561-0921-2.
- KOVÁČOVÁ, B. 2021. Sprítomnenie akčného umenia v priestore akcie. In: *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae*, 2021, 20(4), 72-77. ISSN 1336-2232.
- KOVÁČOVÁ, B. 2022. (nepubl.). Stelesnená skúsenosť s využitím art action II. – proti stagnácii v dospelosti a seniorskom veku (projekt podaný cez [www.portalvs.sk](http://www.portalvs.sk), pod č. 001KU-4/2023).
- KOVÁČOVÁ, B., VALACHOVÁ, D. 2021. *Akčnosť vo vzdelávaní – výzva pre každého človeka 5: obdobie adolescencie*. Ružomberok: Katolícka univerzita v Ružomberku. VERBUM – vydavateľstvo KU, 2021.
- ROZENTAE, M. M. et al. 1974. *Filozofický slovník*. Bratislava: vydavateľstvo Pravda. 75-051-74.
- RUISEL, I. 2010. Cesta ku kognitívnemu portrétu človeka. In: Ruisel, I., Prokopčáková, A. (Eds.). *Kognitívny portrét človeka*. Bratislava: Ústav experimentálnej psychológie SAV Bratislava, 2010, s. 11-32. ISBN 978-80-88910-29-9.
- VALACHOVÁ, D. 2021(a). *Akčnosť vo vzdelávaní – výzva pre každého človeka 3: obdobie školského veku*. Ružomberok: Katolícka univerzita v Ružomberku. VERBUM – vydavateľstvo KU, 2021. 134 s. ISBN 978-80-561-0922-9.
- VALACHOVÁ, D. 2021(b). Kreativita, emocionalita, expresia – fenomény v zážitkovom učení. In: *Hranice neformálneho vzdelávania*. Banská Bystrica: MALENA, občianske združenie, 2021, s. 43-61. ISBN 978-80-570-3097-3.
- VAŇKOVÁ, I. 2017. *Život ako Story – Ja ako text. Naratívne perspektívy v skúmaní osobnej identity človeka*. Prešov: Prešovská Univerzita v Prešove, 2017. ISBN 978-80-555-1854-1.

*Príspevok je výstupom z projektu KEGA č. 001KU-4/2023 Stelesnená skúsenosť s využitím art action II. – proti stagnácii v dospelosti a seniorskom veku (hlavný riešiteľ: doc. PaedDr. Barbora Kováčová, PhD.).*

**Doc. PaedDr. Barbora Kováčová, PhD.**

Katedra špeciálnej pedagogiky

Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta

Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok

[barbora.kovacova@ku.sk](mailto:barbora.kovacova@ku.sk)

DOI: <https://doi.org/10.54937/dspt.2023.23.3.21-25>

## **Monitoring the Interest of Activity in the Maternity School Environment**

### **Monitoring krúžkovej činnosti v prostredí materskej školy**

Zuzana Gondová

#### **Abstract**

In this paper, we present exploratory findings regarding the interest activities in selected kindergartens. The results of the monitoring show that interest activities in kindergartens are relatively low and implemented by external kindergarten staff. Often it is questionable whether the leisure time activities are leisure activities or educational activities.

**Keywords:** Kindergarten. Leisure activities. Monitoring.

#### **Úvod**

Kováčová (2019) tvrdí, že detstvo je obdobím v živote človeka, ktoré najviac podlieha vonkajším vplyvom prostredia a výchovy. Osvojené spôsoby správania, postoje, návyky, tendencie k tvorivému či konzumnému spôsobu života v tomto období sú súčasťou osobnosti s presahom aj do dospelosti. Voľný čas je fenoménom, ktorý chápe človeka ako tvorca kultúrnych a materiálnych hodnôt bez ohľadu na jeho zdravotný stav či vek (bližšie Kratochvílová, 2004, Kratochvílová, 2010). Pomerne často sa v praxi nerozlišuje, či ide o voľnočasovú aktivitu, alebo o samotný výchovno-vzdelávací proces. Pávková et al. (2002) spolu s kolektívom popisujú rozdiely medzi záujmovým útvárom a vzdelávacím procesom v škole:

- Činnosť v záujmovom útvare nie je povinná ako školská dochádzka, ale dieťa sa môže slobodne rozhodnúť.
- Činnosť v škole je viazaná podľa školských osnov, ale v záujmovom útvare závisí od skutočnej úrovne záujmu.
- V záujmovom útvare je časová voľnosť, a tým sa môžu využívať rozmanité formy a metódy.
- Záujmový útvar vytvára možnosť činnosti v rozmanitom prostredí, ktoré môžu byť ľahšie meniteľné, dynamickejšie a tvorivejšie.

## **Krúžková činnosť v materskej škole**

Krúžková činnosť, nazývaná aj ako záujmová činnosť v materskej škole, je v súlade s vyhláškou o materskej škole a organizovaná je na danej materskej škole. Krúžková činnosť pozitívne ovplyvňuje rozvoj osobnosti dieťaťa. Rodičia krúžkovú činnosť vítajú a majú o ňu záujem. Realizácia týchto krúžkových činností dotvára dobré „meno“ materskej školy.

Krúžková činnosť nie je povinná, no napriek tomu je vytvorený priestor pre jej realizáciu v materskej škole. Hajdúková (2017/2018) tvrdí, že záujmová činnosť nesmie narušať odpočinok detí. Z legislatívnych dokumentov sa vo Vyhláške č. 541/2021 Z. z. Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky z 22. decembra 2021 o materskej škole píše v § 6 ods. 3: „V materskej škole možno v čase po 12.00 hodine po odpočinku trvajúcom najmenej 30 minút v súlade so školským vzdelávacím programom organizovať krúžkovú činnosť. Krúžková činnosť sa organizuje s informovaným súhlasom zákonného zástupcu. Krúžkovú činnosť zabezpečujú učitelia materskej školy, ktorí zároveň zodpovedajú za bezpečnosť a ochranu zdravia detí. Krúžkovú činnosť môže zabezpečovať aj iná fyzická osoba podľa podmienok určených v školskom poriadku materskej školy, ktorá zároveň zodpovedá za bezpečnosť a ochranu zdravia detí.“

## **Monitoring: Realizácia krúžkovej činnosti v materských školách**

Na základe prieskumného zisťovania sme oslovili konkrétne materské školy s otázkou, či v rámci materskej školy je zabezpečovaná krúžková činnosť a za akých podmienok. Cieľom realizácie krúžkovej činnosti je hra a hrová činnosť (Kratochvílová, 2004, Kováčová, 2019). Každý zo záujmových útvarov má svoju štruktúru a lektori väčšinou vychádzajú z odbornej literatúry. Pávková et al. (2002) tvrdia, že samotný záujmový útvar (krúžok) má mať konkrétne atribúty:

- Otvorenie schôdzky – zistí sa prítomnosť detí, ale v záujmovom útvaru sa toleruje postupné schádzanie detí.
- Vytvorenie spoločnej atmosféry – je potrebné vytvoriť atmosféru podľa prevažujúcej nálady detí prostredníctvom rozhovoru, čítania, improvizáciou a podobne. Túto časť netreba podceňovať.
- Motivácia činnosti – nemala by nikdy chýbať, pretože dieťa potrebuje vedieť, prečo má činnosť vykonávať, taktiež sa môže spojiť s vytvorením spoločnej atmosféry.
- Vlastná činnosť – je najdlhší časový úsek. Vedúci má mať stanovené zadanie, rozmyslený metodický postup a pripravené pomôcky, nemal by improvizovať.
- Záver schôdzky – po skončení činnosti sa zhodnotí priebeh a dosiahnuté výsledky. Na záver sa poupratuje priestor a pred rozchodom vedúci deti oboznámi s programom budúcej schôdzky, prípadne im oznámi, aké pomôcky budú potrebovať (porov. Kováčová, 2019, 28-29).

Utvárať u detí návyk zmysluplne využívať voľný čas, kultivovať a celostne rozvíjať osobnosť dieťaťa, rozvíjať u detí špecifické kompetencie, viesť deti ku kooperácii, spolupráci, rozvíjať u detí potrebu aktívneho sebarozvoja, sebaregulácie a sebareflexie.

Tabuľka 1: Charakteristika prieskumnej vzorky

<b>Materská škola Železná Breznica</b>	Realizuje sa 1 krúžok: 1x týždenne oboznamovanie sa s anglickým jazykom, navštevuje ho 8 detí z celej materskej školy, vyučuje ho externá lektorka.
<b>Materská škola Turová</b>	Realizuje sa 1 krúžok: 1x týždenne oboznamovanie s anglickým jazykom, so všetkými deťmi z materskej školy v počte 17 s externou lektorkou.
<b>Materská škola Trnie</b>	Realizujú sa 2 krúžky: oboznamovanie sa s anglickým jazykom s externou lektorkou s 11 deťmi, ktorý prebieha 1-krát do týždňa a realizujú aj tanečný krúžok 1-krát do týždňa so 6 deťmi s externou lektorkou.
<b>Materská škola Budča</b>	Realizuje sa 1 krúžok: krúžok anglického jazyka, vykonáva ho externá lektorka, ktorá do materskej školy dochádza 2-krát do týždňa, najprv má hodinu s deťmi vo veku 4 rokov a potom má hodinu s deťmi predškolského veku. Každý polrok si pozve na otvorenú hodinu rodičov a ukážu im, čo sa spolu hravou formou už naučili. Tento krúžok je spolplatnený dosť vysokou sumou.

Zdroj: vlastné spracovanie

### Výsledky monitoringu

Odporúčame sa v krúžkovej činnosti zamerať na profiláciu materskej školy, na záujmy, nadanie a rozvojové možnosti a schopnosti detí, špecifika učenia sa, personálne možnosti materskej školy, materiálno-technické podmienky materskej školy, priestorové podmienky, možnosť spolupráce, napríklad: základná umelecká škola, jazykové školy.

V materských školách prevažuje oboznamovanie sa s anglickým jazykom a tanečný a pohybový krúžok. Nevyskytol sa krúžok výtvarný, literárno-dramatický, počítačový, spevácky či záujmové útvary rozvíjajúce manuálne spôsobilosti detí predškolského veku. Počet krúžkov je ovplyvnený počtom tried v materskej škole, v jednotriednej materskej škole sa realizoval jeden krúžok, v trojtriednej materskej škole sa realizovali dva krúžky.



Do krúžkovej činnosti boli zapojené 3 – 6-ročné deti, na základe záujmu rodičov, realizácia 1 až 2-krát do týždňa.

Odbornú a pedagogickú spôsobilosť zabezpečovali externí lektori, ktorí vyučovali anglický jazyk. Krúžkovú činnosť zväčša už nevedú učiteľky z kmeňovej materskej školy. Krúžková činnosť je spoplatnená a realizuje sa v popoludňajších hodinách po odpočinku detí. Táto krúžková činnosť je zakomponovaná do plánov práce materskej školy a do vnútorného poriadku materskej školy.

Výsledky materská škola prezentuje na vystúpeniach v rámci materskej školy pre rodičov.

### **Diskusia a závery**

Z uvedeného monitoringu vyplýva, že v dnešnej dobe sa krúžková činnosť kmeňovými učiteľkami vôbec nerealizuje, prebrali túto činnosť externí lektori, ktorí sú zamestnancami základných umeleckých škôl alebo centier. Krúžkovú činnosť kmeňové učiteľky materskej školy odmietli vykonávať, keď uvádzajú dôvody, ako finančne neohodnotené, realizácia krúžku v rámci voľného času (mimo pracovnej doby).

Krúžková činnosť má byť realizovaná tak, aby boli splnené podmienky týkajúce sa zapojenosti detí, kvalitného personálneho zabezpečenia v súlade s dodržiavaním psycho-hygienických požiadaviek v rámci vnútorného poriadku v materskej škole.

### **Bibliografia**

- HAJDÚKOVÁ, V. 2017/2018. Legislatíva Poradíme Vám ... In: Predškolská výchova č. 2, 2017/2018, ročník LXXII, s. 43. ISSN 0032-7220.
- KOVÁČOVÁ, B. 2019. Evalvácia voľnočasových aktivít u osôb so zdravotným znevýhodnením v neformálnom prostredí. Ružomberok: Verbum – vydavateľstvo KU, 2019. ISBN 978-80-561-0732-4.
- KRATOCHVÍLOVÁ, E. 2004. *Pedagogika voľného času : Výchova v čase mimo vyučovania v pedagogickej teórii a v praxi*. 1. vyd. Bratislava: Univerzita Komenského, 2004. 307 s. ISBN 80-223-1930-9.
- KRATOCHVÍLOVÁ, E. 2010. *Pedagogika voľného času : Výchova v čase mimo vyučovania v pedagogickej teórii a v praxi*. 2. uprav. a rozšír. vyd. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis a Veda, 2010. 356 s. ISBN 978-80-8082-330-6.
- PÁVKOVÁ, J. a kol. 2002. *Pedagogika voľného času*. 3. vydanie. Praha: Portál, 2002. 231 s. ISBN 80-7178-711-0.
- Vyhľadiska č. 541/2021 Z. z. Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky z 22. decembra 2021 o materskej škole.*

**PaedDr. Zuzana Gondová, DiS.**

Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky (externá doktorandka)

Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta

Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok

*zuzana.gondova828@edu.ku.sk*

## **The STEM Concept in the Education of Students with Special Needs**

### **Koncept STEM vo vzdelávaní žiakov so špeciálnymi potrebami**

Monika Homolová

#### **Abstract**

The paper presents the theoretical basis of the STEM concept. It characterizes STEM and its use within the educational process for pupils with special educational needs. The paper presents several research findings that present the results of the application of the STEM concept in the educational process for students with special educational needs in Indonesia, for students with learning disabilities (LD) and attention deficit / hyperactivity disorder (ADHD), support for students with disabilities and limited knowledge of English and professional development of teachers within the use of the STEM method during the educational process and others. The conclusion of the paper is dedicated to the possibilities of using STEM in the future within the educational process of students with special needs.

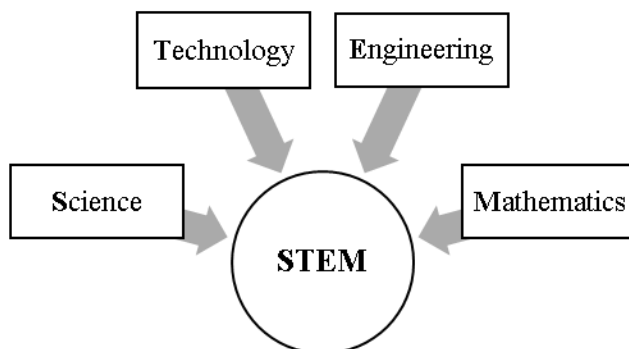
**Keywords:** STEM. Special needs. Disability. Education.

#### **Vstup do teórie STEM**

Veda a technika sa rozvíja, prichádzajú nové objavy, a s tým sa mení aj trh práce. S inovatívnymi trendmi a novými technologickými postupmi svet potrebuje viac ľudí, ktorí budú rozumieť vede a technológiám. A práve na základe tohto vedomia vznikol vzdelávací koncept STEM.

Pojem STEM je bežným akronymom v súvislosti so štyrmi disciplínami aplikovanými do integrovaného prístupu k výučbe (Schéma 1).

Schéma 1: Disciplíny STEM-u



Zdroj: Knaus, Roberts (2017)

V Schéme 1 uvádzame štyri oblasti, ktoré vzájomne súvisia. Prvou oblasťou je **Science** – veda. Chápeme pod ňou činnosti, ako skúmanie, pozorovanie, vytváranie predpovedí a predpokladov, premýšľanie, ako fungujú veci. Nasledujúcou oblasťou je **Technology** – technológia (technika), ktorá je vynaliezavá, identifikuje problémy, dáva veci do funkčnosti pomocou jednoduchých strojov, ako sú ozubené kolesá, kolesá a kladky. Patria sem tiež aj informačné a komunikačné technológie (IKT). Ďalšou oblasťou je **Engineering** – inžinierstvo, ktoré rieši plánovanie, projektovanie, riešenie problémov, budovanie, konštruovanie a vytváranie riešení, aby veci fungovali alebo fungovali lepšie. Poslednou oblasťou je **Mathematics** – matematika, ktorá zahŕňa riešenie problémov, kritické myslenie a analýzu, pochopenie javov a súvislostí, meranie, riešenie tvarov, určovanie množstva, hľadanie vzorov a štruktúr (Knaus, Roberts, 2017).

Moomaw (2013) vníma STEM ako novodobý vzdelávací koncept, ktorý deti učí navzájom spolupracovať, kreatívne myslieť, riešiť problémy, klásť otázky, skúmať, testovať riešenia, objavovať nové spôsoby ako robiť veci. Sanders (2009) uvádza, že termín STEM môže byť použitý pri akýchkoľvek dvoch zo štyroch disciplín, navzájom súvisiacich a spolupracujúcich v projekte alebo praktickej aktivite (STEM je vzdelávacie kurikulum založené už na vyššie spomínaných štyroch disciplínach, predmetoch – vedy, techniky, strojárstva a matematiky). Podstata STEM-u je založená na tom, že pristupujeme k týmto kľúčovým vzdelávacím predmetom integrovaným spôsobom tak, aby sa prvky každého predmetu aplikovali na ostatné. Vzdelávacie programy zamerané na STEM sa pohybujú od predškolských zariadení až po magisterské študijné programy, v závislosti od zdrojov v danom školskom okrese alebo regióne.

Implementácia STEM vzdelávania sa počas posledných dvoch desaťročí prirodzene a logicky rozširuje a úsilie o reformu vzdelávania STEM narastá. Ústredná téma of Science for All Americans (American Association

for the Advancement of Science, 1989), ktorá bola navrhnutá tak, aby usmernila reformu vzdelávania do roku 2061, uvádza kritický význam riešenia inherentných spojení medzi vedou, matematikou a technikou. Benchmarks for Science Literacy (AAAS, 1993) zhrnul základnú myšlienku, ktorá poskytuje základné zdôvodnenie integratívneho vzdelávania STEM, a to: *Základným bodom je, že myšlienky a prax vedy, matematiky a techniky sú tak úzko prepojené, že ak by malo vzdelávanie týchto predmetov prebiehať izolovane od seba, tak by ani jeden z nich nebol možný realizovať dobre* (Sanders, 2009, s. 23). Podľa Zollmana (2012) je komplexným účelom STEM-u riešiť aj spoločenské a osobné potreby byť naplneným občanom. Okrem významu STEM-u z globálneho hľadiska je výučba a učenie sa disciplín STEM tiež cenné pri zlepšovaní kvality každodenného života študentov, najmä osôb so zdravotným postihnutím. Študenti, ktorí majú pokročilé znalosti v oblasti STEM, majú väčšiu pravdepodobnosť, že budú mať väčšie pracovné príležitosti (Basham & Marino, 2010).

### **Výskumné zistenia zamerané na využívanie konceptu STEM u žiakov so špeciálnymi potrebami**

V nasledujúce časti textu prezentujeme niekoľko výskumov zameraných na využitie konceptu STEM v rámci edukačného procesu u žiakov so špeciálnymi potrebami.

Hudha, Triwahyuningtyas, Rafikayati a kol. (2019) uvádzajú využitie metódy **STEM v rámci edukačného procesu u žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v Indonézii**. Autori (ibidem) realizovali predbežnú štúdiu zameranú na objavenie informácií o STEM v učení pre deti so špeciálnymi potrebami v Indonézii. Hlavný cieľ v rámci vzdelávacej metódy STEM podľa autorov je naučiť sa matematiku, vedu a technológiu, navrhnuť predpoklady a hypotézy, na základe ktorých žiaci dokážu implementovať experiment, analyzovať a interpretovať údaje, komunikovať a spolupracovať. STEM sa teda nezameriava len na vedu, ale aj na zvedavosť, schopnosť uvažovania, rozvoj kognitívneho a kritického myslenia, pochopiť a oceniť proces vedeckého skúmania.

V predbežnej štúdiu ako hlavnú výskumnú metódu využili deskriptívny kvalitatívny výskumný prístup. Na zber údajov využili dotazník a rozhovory. Respondenti boli vybraní žiaci zo škôl v Malang, Surabaya a Yogyakarta v Indonézii. Rozhovory boli zamerané na zistenie schopnosti logicky myslieť pri riešení problémov a technologická gramotnosť. Okrem toho, aby vedci získali základné informácie o študentoch, ako je ich IQ, demografické informácie, základné vedomostné zručnosti z matematiky, spoločenských vied, jazyka, sa výskumu zúčastnili aj ich učitelia. Výber učiteľov bol taktiež náhodný, pričom boli vybraní učitelia, ktorí mali skúsenosti s využitím vyučovanej metódy STEM. Dáta zozbierané v tomto experimente boli

analyzované kvalitatívne pomocou techniky redukcie údajov. Údaje boli následne vyhodnotené a prezentované naratívny spôsobom. Výsledky merania poukazujú na to, že učenie STEM-u pre študentov so špeciálnymi potrebami by mali byť prispôsobené charakteristikám a individuálnym potrebám každého študenta. Výsledky rozhovoru so žiakmi odhalili, že niektorí žiaci vykazujú nižšie intelektuálne kompetencie, ktoré by mal byť adekvátne pre ich vek. STEM vzdelávanie orientované na študentov so špeciálnymi potrebami by malo byť realizované už od útleho veku, pretože ciele pomáha k zlepšeniu logického myslenia študentov. Na záver autori zhodnotili, že integrácia vzdelávacej metódy STEM pre študentov so špeciálnymi potrebami pozitívne vplýva na rozvoj ich logického myslenia. Táto metóda je však ovplyvnená výberom vhodných učebných médií. Preto za dôležité autori považujú implementovanie a používanie technológií, aby sa zvýšil záujem a motivácia žiakov, následne aj pochopenie problematiky v rámci matematickej, vedeckej, inžinierskej a technologickej oblasti.

Street a kol. (2012) realizovali štúdiu, ktorej hlavným cieľom bolo zistiť účinok tímového učenia vedeného rovesníkmi (Peer-Led-Team: PLTL) pre študentov s **poruchami učenia (LD) a poruchou pozornosti/hyperaktivitou (ADHD)**, ktorí absolvovali úvodné kurzy chémie a kalkulu so školením vedúcich malých skupín v univerzálnom dizajne. Bez ohľadu na obmedzenia v dôsledku malej veľkosti vzorky, kvantitatívne merania naznačili celkovo pozitívne trendy v pretrvávajúci STEM a používaní efektívnych stratégií učenia. Na porovnanie priemerov boli použité deskriptívne štatistiky údajov. Výsledok ukazuje, že PLTL pomáha študentom s LD a ADHD zlepšiť ich akademickú oblasť, a tiež zlepšuje schopnosť spolupráce a riešenia problémov.

Jolly (Dheesha, 2021) na základe správy akadémie STEM3 uvádza, že asi 34 % detí s poruchami autistického spektra inklinuje ku kurzom a pracovným pozíciám, ktoré zahŕňajú vedu, technológiu, inžinierstvo a matematiku.

Americkí vedci Li, Ernst Williams (2015) sa vo svojej štúdii zamerali na **podporu študentov so zdravotným postihnutím a obmedzenou znalosťou angličtiny a profesionálny rozvoj pedagógov v rámci využívania metódy STEM počas výchovno-vzdelávacieho procesu**. Vedci v štúdii popisujú ponuky profesionálneho rozvoja pedagógom v rámci novej a vyvíjajúcej sa dynamiky spoločnosti s novými požiadavkami, ktoré čoraz viac apelujú na vedu, prácu s modernými technológiami, inžinierstvom a matematikou. Na pedagógov v USA je vyvíjaný nátlak, aby poskytovali vysokokvalitné služby a spravodlivé vzdelávacie príležitosti všetkým študentom v rámci vzdelávania STEM, najmä tým študentom, ktorí sú v porovnaní so svojimi rovesníkmi odlišní. Štúdia skúmala účasť pedagógov STEM na tom, ako vnímajú užitočnosť týkajúcu sa profesionálneho rozvoja pri riešení špecifických potrieb študentov s postihnutím a obmedzenou znalosťou angličtiny. Ako metódu zberu údajov využili dotazník určený pre pedagógov. Na základe vyhodnotenia dotazníkov autori vyvodili záver, že edukačný proces v USA

ponúka čoraz väčšie možnosti pre pedagógov vo vzdelávaní sa v metóde STEM. Čo sa týka samotnej metódy STEM učitelia odpovedali, že študenti s postihnutím, ktorí neovládajú jazyk, majú väčšie bariéry pri nadobudnutí vedomostí v rámci metódy STEM a kariérneho úspechu.

Dheesha (2021) poukazuje na význam zavedenia **kmeňového vzdelávania v Indii** pre žiakov s postihnutím. Indická vláda vytvorila nový program s názvom *Atal Tinkering Lab*, ktorého hlavnou myšlienkou je vytvoriť medzi indickými študentmi prostredie vedeckého temperamentu, inovácie a kreativity. Cieľom tohto programu je podporiť zvedavosť, kreativitu a predstavivosť v kritickom myslení študentov a vštepiť im zručnosti a vedomosti týkajúce sa napríklad výpočtového myslenia, adaptívneho učenia alebo riešenia fyzických problémov a podobne. Prostredníctvom tohto programu majú študenti možnosť pracovať s nástrojmi a vybavením, aby pochopili proces a aspekty vedy, techniky, inžinierstva a matematiky. Tieto všetky oblasti sú **zahrnuté v metóde STEM**. Autor poukazuje, že táto metóda sa ukazuje ako veľmi pozitívna pre študentov so špeciálnymi potrebami, ktoré majú rovnaké právo na vzdelávanie ako bežná populácia. Kmeňové vzdelávanie prináša niekoľko výhod, ako zvyšovanie záujmu učiť sa vedu, matematiku a techniku medzi študentmi so zdravotným postihnutím. Študenti so zrakovým, sluchovým postihnutím a mentálnou retardáciou neprejavujú záujem o štúdium pojmov z matematiky a prírodných vied. Vzdelávacie materiály STEM-u sú pre študentov so zdravotným postihnutím užitočné, pretože im pomáhajú k tomu, aby pochopili informácie obsiahnuté v matematickej, vedeckej, inžinierskej a technologickej oblasti. Autor tvrdí, že pre indické školstvo je metóda STEM-u, ktorá je využívaná v rámci edukácie, prínosná, pretože prostredníctvom nej môžu študenti so zdravotným postihnutím rozvíjať záujem a zvedavosť učiť sa a chápať koncepty vedy, rozvíjať poznatky z matematiky, kritického myslenia, techniky a pod. a majú potenciál dosiahnuť vysokoškolské vzdelávanie.

Moon et al. (2011) uskutočnili výskum založený na hodnotení programových intervencií na **zlepšenie postsekundárneho vzdelávania STEM** pre študentov so zdravotným postihnutím prostredníctvom konceptu UDL – univerzálny dizajn pre učenie. Hodnotitelia programových intervencií projektov použili demografické údaje a údaje o výkonnosti, pozorovania v triede a online časopisy na určenie účinnosti školenia poskytovaného týmto účastníkom. Výsledky pozorovania naznačujú, že sa u študentov so zdravotným postihnutím zlepšili ústne komunikačné zručnosti, dostupnosť používania vizuálnych pomôcok a elektronických učebných pomôcok, ktoré pomohli k zlepšeniu akademických výsledkov. Tiež, že sa zvýšilo používanie metód a materiálov univerzálného dizajnu učenia (UDL) na začlenenie všetkých študentov do triedy.

Slavit et al. (2016) zamerali výskum na to, akú **úlohu zohráva učiteľ pri rozvoji, utváraní a udržiavaní inkluzívnej školy, ktorá je zameraná na výchovno-vzdelávací proces v rámci vyučovacej metódy STEM**. Výskum

bol zameraný na sledovanie a vyhodnotenie činnosti učiteľov v USA využívajúcich metódu STEM-u, ktorá je zameraná na nadobudnutie vedomostí a zručností z oblasti vedy, techniky, inžinierstva a matematiky. Výskum bol realizovaný v škole, považovanej za inkluzívnu, aby bolo možné vzdelávanie, začlenenie a prijatie študentov s rôznymi osobnostnými schopnosťami. Ako výskumná metóda bola zvolená 15-mesačná prípadová štúdia, ktorá zahŕňa 6 mesiacov pred otvorením školy a jeden školský rok. Výskum bol zameraný na sledovanie špecifických javov ako ohraničeného, dynamického systému s empirickými aj interpretačnými aspektmi. Výsledok výskumu bola analýza kolektívnej činnosti učiteľského zboru pri využívaní metódy STEM-u počas vyučovania. Učitelia dostávali rôzne možnosti podpory, vrátane času a zdrojov na spoluprácu, ale chýbala im špecifická podpora pre konceptualizáciu a vytváranie multidisciplinárnych projektov zameraných na STEM, čo spôsobilo, že sa medzi učiteľmi rozvíjala vzájomná spolupráca a pomoc. Výsledok výskumu viedol k úprave vyučovacím prístupov, ktoré boli upravené tak, aby reagovali na vyvíjajúcu sa víziu školy zameranej na STEM. Učitelia tiež zisťovali potreby a záujmy svojich študentov a využívali ich pri navrhovaní učebných osnov a výučbe, pričom samotný pedagogický záujem mal pozitívny dopad a motivoval študentov k vyššej účasti a zaangažovanosti počas vzdelávacieho procesu.

Kolne a Lindsay (2019) realizovali štúdiu, v ktorej išlo o preskúmanie a kritické zhodnotenie literatúry, ktorá sa venuje vplyvom programov a intervencií na zvýšenie záujmu a účasti detí a mládeže so zdravotným postihnutím na vzdelávaní a kariére STEM. Autori využili databázy CINAHL, ERIC, MEDLINE, PsychINFO a Scopus a vybrali články publikované medzi rokmi 1993 a júnom 2018, ktoré hlásili zásah STEM. Identifikovali 17 článkov spĺňajúcich požadované kritériá zaradenia. Všetky štúdie pochádzali zo Spojených štátov a predstavovali 953 účastníkov vo veku od 9 do 23 rokov. 78 % percent kvantitatívnych štúdií uvádza významné zlepšenie aspoň v jednej z nasledujúcich oblastí: vnímaná sebaobhajoba, sebaúcta, sociálne zručnosti, nezávislosť, vnímaná hodnota intervencie, príprava na vysokú školu a zamestnanie, vnímané kariérne možnosti alebo záujem navštevovať kurzy STEM-u a pokračovať v kariére STEM-u.

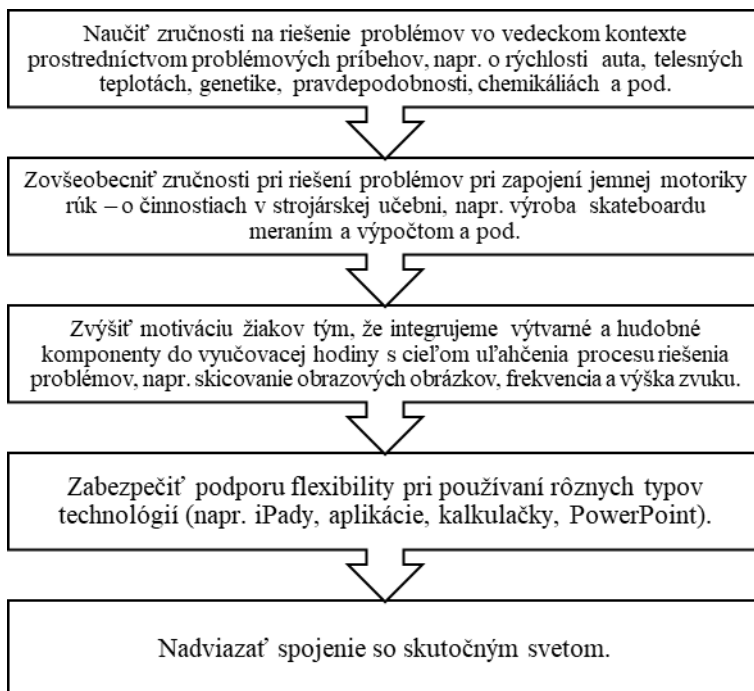
### **Budúcnosť využitia STEMu v edukačnom procese**

Hwang, Taylor (2016) realizovali výskum, v ktorom sa zamerali na využívanie metódy STEM-u pri edukačnom procese študentov so zdravotným postihnutím, nakoľko výskumy dokázali, že študenti so zdravotným postihnutím dosahujú v matematike a prírodných vedách nižšie výsledky v rámci vzdelávania ako ich rovesníci bez postihnutia. Pre budúci úspech STEM vzdelávania, autori uvádzajú, že je potrebné zväziť potreby študentov so zdravotným postihnutím. Predpokladajú, že integráciou umenia do vzdelávania STEM,



a tým jeho transformáciou na STEAM, majú študenti so zdravotným postihnutím lepší prístup k úspechu STEM-u. Autori ďalej navrhujú nasledovný rámec na demonštráciu toho, ako by malo vzdelávanie STEM prebiehať v prostredí špeciálnej triedy (Schéma 2).

Schéma 2



Zdroj: Hwang, Taylor (2016)

Lawrenz et al. (2017) uvádzajú, že populácia so silným pochopením STEM-u je kľúčom k úspešnej budúcnosti sveta. Efektívne celoživotné vzdelávanie s využitím vyššie spomínanej metódy považujú za úspešný a efektívny mechanizmus, prostredníctvom ktorého jedinec nadobudne korektné a plnohodnotné porozumenie v oblasti matematiky, inžinierskych vied a technológií. Autori zdieľajú názor, že metóde STEM-u by sa mala venovať osobitná pozornosť vzhľadom na jej významnú úlohu, ktorú zohráva v dnešnej technologickej spoločnosti 21. storočia. Na otázku, akou formou by mala byť STEM-u venovaná pozornosť, je mnoho odpovedí, napríklad zvýšenie prístupov k integrácii STEM-u, opísanie foriem integrácie a začlenenie tejto metódy do výchovno-vzdelávacieho procesu, či vyvázenejšie zastúpenie disciplín, ktoré metóda STEM zahŕňa. Ako ďalší kľúčový bod pri rozvoji STEM-u považujú autori zlepšenie vyučovacích osnov s využitím širšej škály foriem výchovno-vzdelávacieho procesu a začlenením do tohto procesu

technológiu a manipuláciu s nástrojmi. Tvrdenia autorov vychádzajú z experimentov, ktorými bolo zistené, že študenti, ktorí počas výchovno-vzdelávacieho procesu využívali metódy STEM-u, nadobudli lepšie kritické myslenie pri riešení matematických a vedeckých hypotéz.

Obi (2014) považuje za dôležité využívanie metódy STEM pri študentoch s kognitívnymi poruchami, pretože v súčasnej spoločnosti vedecké odbory čoraz viac využívajú obsah vedy, techniky, inžinierstva a matematiky. Preto je dôležité, aby vznikali aj pre študentov s kognitívnymi poruchami nové príležitosti s možnosťou rozvoja schopností a zručností. Autor ako veľmi podnetné považuje, aby študenti so zdravotným postihnutím a učitelia využívajúci metódu STEM-u vytvorili vzdelávacie partnerstvá, a tak znásobili možnosti akademického a kariérneho úspechu so začlenením do dnešnej spoločnosti aj u jedincov s kognitívnymi poruchami či zdravotným znevýhodnením. STEM je podľa Basham & Marino (2013) premyslený a plánovaný prístup k podpore detí s oneskoreným vývojom alebo postihnutím, čo si vyžaduje, aby pedagógovia poznali a pochopili individuálne vzdelávacie potreby. Donegan-Ritter (2017) tvrdí, že vo všeobecnosti STEM aktivity sú otvorené a veľmi praktické, poskytujúce príležitosti pre všetkých zúčastniť sa. Návrhy na implementáciu inkluzívnych skúseností STEM-u zahŕňajú: na začiatku obmedzený počet materiálov, byť flexibilný nahradením materiálov pre jednoduchosť použitia alebo bezpečnosť, zváženie rôznych inštruktážnych nástrojov pomocou viacerých reprezentačných prostriedkov, variovanie spôsobov použitia materiálov, poskytovanie jazykovej podpory a interakcie na budovanie slovnjej zásoby, kreatívne premýšľať o tom, ako na to prispôbiť skúsenosti. Zvlášť dôležité pre deti so špeciálnymi potrebami je spôsob, akým učitelia plánujú STEM, ako využívajú vzdelávacie centrá a či komunikujú s deťmi spôsobmi, ktoré podporujú angažovanosť, podnecujú záujem a motiváciu k učeniu.

## **Záver**

Vedu a matematiku študenti so špeciálnymi potrebami považujú za predmety, ktoré sú ťažké a komplikované. Používanie nástrojov a technologických zariadení môže študentom so špeciálnymi potrebami pomôcť prekonať ich problémy pri učení sa prírodných vied a matematiky. Vzdelávací prístup STEM je pre študentov so špeciálnymi potrebami užitočný, pretože pomáha k porozumeniu pojmom vo vede a matematike. Jedinečný dizajn hodín STEM-u umožňuje študentom bez ohľadu na postihnutie prístup ku skutočným vzdelávacím skúsenostiam (Dheesha, 2021). V koncepcii STEM-u sa môžu učiť všetci študenti, bez ohľadu na to, aké majú schopnosti. Študenti s rôznymi úrovňami schopností môžu spolupracovať v tímoch pri hľadaní riešení problémov, zaznamenávaní údajov, písaní správ, poskytovaní prezentácií

atď. Konečným produktom sú ľudia, ktorí vedú spolupracovať s ostatnými, tímovo riešiť úlohy a vzájomne sa obohacovať o vedomosti, skúsenosti.

## **Bibliografia**

- BASHAM, J. D., MARINO, M. T. (2010). Introduction to the topical issue: Shaping STEM education for all students. In: *Journal of Special Education Technology*, 2010, 25(3), 1-2.  
<https://doi.org/10.1177/016264341002500301>
- BASHAM, J., MARINO, M. (2013). Understanding STEM education and supporting students through universal design for learning. *TEACHING Exceptional Children*, 45(4), 8-15.  
<https://doi.org/10.1177/004005991304500401>
- DONEGAN-RITTER, M. (2017). STEM for all children: Preschool teachers supporting engagement of children with special needs in physical science learning centers. *Young Exceptional Children*, 20(1), 3-15.  
<https://doi.org/10.1177/1096250614566541>
- DHEESHA, J. B. (2021). STEM Education to Students with Special Needs. *Disabilities and Impairments*, 35(1), pp. 28-34.
- HWANG, J., TAYLOR, J. C. (2016). Stemming on STEM: A STEM Education Framework for Students with Disabilities. *Journal of Science Education for Students with Disabilities*, 19(1), 39-49.  
<https://doi.org/10.14448/jsesd.06.00017>
- HUDHA, M. N., TRIWAHYUNINGTYAS, D., RAFIKAYATI, A. a kol. (2019). How is STEM learning for children with special needs in Indonesia? *Journal of Physics: Conference Series*, 2019, 1402(4).  
<https://doi.org/10.1088/1742-6596/1402/4/044104>
- LAWRENZ, F., GRAVEMEIJER, K., STEPHAN, M. (2017). Introduction to this Special Issue. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 15(Suppl 1), 1-4. <https://doi.org/10.1007/s10763-017-9815-5>
- LI, S., ERNST, J. V., WILLIAMS, T. O. (2015). Supporting students with disabilities and limited English proficiency: STEM educator professional development participation and perceived utility. *International Journal of STEM Education*, 2(1).  
<https://doi.org/10.1186/s40594-015-0033-9>
- MOON, W. N., UTSCHIG, T. T., TODD, L. R., BOZZORG, A. (2011). Evaluation of Programmatic Interventions to Improve Postsecondary STEM Education for Students with Disabilities: Findings from SciTrain University. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 24(4), 331-349.
- MOOMAW, S. (2013). *Teaching STEM in the early years: Activities for integrating science, technology, engineering, and mathematics*. St Paul, MN: Redleaf Press, 2013. ISBN 978-1-60554-253-9.

- KOLNE, K., LINDSAY, S. (2020). A systematic review of programs and interventions for increasing the interest and participation of children and youth with disabilities in STEM education or careers. In: *Journal of Occupational Science*, 27(4), 525-546.  
<https://doi.org/10.1080/14427591.2019.1692692>
- KNAUS, M., & ROBERTS, P. (2017). *STEM in early childhood education*. Deakin West, ACT: Early Childhood Australia, Inc., 2017. ISBN 978-1-86323-051-3.
- OBI, O. S. (2014). Working with learners with cognitive disabilities in STEM. In: *S.T.E.M. Education*, 2014, Nova Science Publishers, Inc. ISBN 978-1-63117-806-1.
- SANDERS, M. (2009). STEM, STEM education, STEMmania. *The Technology Teacher*, 68(4), 20-26.
- SLAVIT, D., HOLMLUND NELSON, T., LESSEIG, K. (2016). The teachers' role in developing, opening, and nurturing an inclusive STEM-focused school. In: *International Journal of STEM Education*, 3(1). <https://doi.org/10.1186/s40594-016-0040-5>
- STREET, CH. a kol. (2012). Expanding Access to STEM for At-Risk Learners: A New Application of Universal Design for Instruction. In: *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 25(4), 363-375.
- ZOLLMAN, A. (2012). Learning for STEM Literacy: STEM Literacy for Learning. *School Science and Mathematics*, 112(1), 12-19.  
<https://doi.org/10.1111/j.1949-8594.2012.00101.x>

**PaedDr. Monika Homolová**

Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky (interná doktorandka)  
Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta  
Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok  
*monika.homolova312@edu.ku.sk*

DOI: <https://doi.org/10.54937/dspt.2023.23.3.36-45>

## **A Look at the Historical Context and Legislative Background of Inclusive Education**

### **Pohľad na historický kontext a legislatívne zázemie inkluzívneho vzdelávania**

Paula Maliňáková

#### **Abstract**

Daily, in our practical pedagogical work, we meet pupils who require an approach of acceptance or acceptance and a large degree of individual approach on the part of the educator. The legislative direction is progressing very rapidly, but the environment of educational reality, also based on exploratory and research research, shows the unpreparedness of cultural acceptance and acceptance of the difference of all pupils without distinction.

**Keywords:** Inclusion education. Inclusion. Historical context. Strategic framework.

#### **Úvod**

História vývoja edukácie sa v ľudských dejinách stretla s rozličnými postojmi k jednotlivcom s istým znevýhodnením. Ovplyvňovali ju historické danosti doby, politika, ale aj myšlienkové či filozofické prúdy. Vznik špeciálnej pedagogiky zdôraznil segregáciu politiku vo vzdelávaní jednotlivca so znevýhodnením. Dá sa povedať, že vývoj tejto edukácie pokračoval selektívne, bez značnej pozornosti okolitej verejnosti. Nová filozofia priniesla priestor pre otvorenie akceptovania odlišností heterogénnych skupín – inkluzívnej edukácie.

Dennodenne sa stretávame v našom praktickom pedagogickom pôsobení so žiakmi, ktorí si vyžadujú prístup akceptovania či prijatia a veľkej miery individuálneho prístupu zo strany pedagóga. Trpezlivosť, vytrvalosť, erudovanosť a prijatie by mali byť základnými atribútmi učiteľskej profesie, o to viac, ak ide o žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Legislatívne smerovanie napreduje veľmi rýchlym spôsobom, avšak prostredie edukačnej reality aj na základe prieskumného a výskumného bádania ukazuje nepripravenosť kultúrneho prijatia a akceptovania odlišností všetkých žiakov bez rozdielu.

## **Historický kontext smerujúci k inklúzii**

Na koncept inkluzívnej edukácie je nevyhnutné sa pozerat' aj z hľadiska retrospektívy, tzn. aj z hľadiska historického kontextu. Ten považujeme za pomerne významný aj preto, lebo v sebe obsahuje isté dôležité špecifiká tradované už od počiatku náboženstva. Z historického hľadiska sa opierame o vyjadrenie Šuhajdovej (2018), tu by sme mohli konštatovať, že sme doposiaľ v rámci zavádzania a realizovania inkluzívnej edukácie a inklúzie vo všeobecnosti prešli kus cesty. V rámci zastavenia sa a spätnom obzretí musíme sebakriticky pripustiť, že okrem pozitívnych krokov vpred sme sa občas aj potkli, „zablúdili,“ neprekonali väčšie či menšie prekážky, prípadne urobili krok či dva späť. Pohľad vpred nám zároveň jasne dáva najavo, že cieľ je ešte veľmi ďaleko, resp. možno výstižnejšie vyznie, ak povieme, že cieľovú pásku ešte nevidno. Otázka však neznie, kedy ju uvidíme, ale či sa k nej vôbec dokážeme priblížiť. Na margo napísaného využijeme tvrdenie Slowíka (2007), že inklúzia je nikdy nekončiaci proces. Možno to môže znamenať aj to, že sa reálne do cieľa ani nemusíme dostať. Je otázne, do akej miery budú problémy zasahovať do procesu a v akej miere je spoločnosť schopná na tom participovať a smerovať dopredu. Základom by malo byť pracovať na revitalizácii inkluzívnej edukácie s hľadaním odpovede na otázku „Prečo realizovať inkluzívnu edukáciu?“, nad ktorou sa v súvislosti s filozoficko-antropologickým zdôvodnením zamýšľa Kudláčová (2012). Práve z toho dôvodu je potrebné poznanie historického kontextu, ktorý predstavuje aj cestu a nachádza odpoveď na spomenutú otázku.

Naše spoločenské konanie je skryté v evolúcii a v každom človeku sú vrozené isté morálne intuície, ako sú reciprocita, lojalita alebo solidarita. Vieme, že obdobím času sa však aj tieto intuície formovali a menili v zmysle argumentov kultúrneho relativizmu. Tzn., že nie sú trvalé a majú tendenciu sa meniť, niektoré zoslabnú alebo ich tendencia sa zosilní. To všetko ovplyvňuje kultúra a história tej a tej spoločnosti, krajiny, štátu a pod., od čoho sa odvíja aj ďalšie uvažovanie o politike, dianí v štáte a iných témach verejného života. Preto je potrebný návrat do našej **kultúrno-historickej tradície**, pretože práve tieto elementy formujú osobnosť človeka ako takého. Mieru proinkluzívnej spoločnosti ako sme už v úvode načrtli, formovala aj kresťanská tradícia, ktorá nebola záležitosťou len istých geografických útvarov v Európe, ale išlo o rozvíjanie sa **kultúrnej zóny** (Vančíková, Porubský, Kosová, 2017). Tá sa šírila prostredníctvom ohlasovania Kristových apoštolov, ktorí vieru, nádej a lásku roznášali po svete slovom a svojím správaním.

## **Vybrané historické medzníky proinkluzívneho smerovania**

V židovskom a kresťanskom náboženstve poznáme rôzne mravné a náboženské prikázania. Židia mali svoj vlastný etický systém **Dekalóg** (už od čias Mojžiša, asi 1500 pred Kristom). Podľa Rajskeho (2012) je kvalita

života základným axiologickým imperatívom, od ktorého sa odvíjajú ďalšie možnosti inklúzie. Tá je morálnym a sociálnym dôsledkom filozofického a náboženského povedomia spoločnosti o rovnosti bez akcidentálnej charakteristiky jedincov (tzn. zdravotný stav, sociálne pozadie či postavenie, národnosť, náboženstvo a pod.). Akceptovanie každej ľudskej bytosti vychádza z náboženstva, pričom Boh sa zaujíma o každého človeka a ten má svoju hodnotu a dôstojnosť a druhí ľudia ho majú s toleranciou prijímať. Spomenuté hodnoty, piliere sú zároveň predpokladom pre úspešnú inklúziu.

Proinkluzívne idey nachádzame aj v antickom Ríme, či už je to v práve alebo legislatíve. Známe sú tiež **Solónove zákony** z Atén. Ďalšími podobnými hodnotami ako bol prejav lásky či porozumenia voči blízkym, ba i nepriateľom, kresťanstvo prekročilo kultúrne, národné, rasové hranice, teda aj hranice ľudskej heterogenity. Od 4. storočia sa charitatívna činnosť stala verejnou funkciou a oficiálne začali vznikať rozličné charitatívne inštitúcie (sirotince, ubytovne, hospice, nemocnice, azylové domy a pod.).

Termín osoba má svoj pôvod práve v teologických diskusiách v 4. a 5. storočí a v **teológii** raného stredoveku, kedy začína byť **personalita** chápaná ako základný ontologický princíp, ktorý zdôrazňuje 4-jedinečnosť. Ďalší zdroj súčasného inkluzívneho myslenia nájdeme aj vo filozofii. Podstatu človeka, chápanú v antike ako **physis**, v stredoveku ako **natura**, v novoveku nahrádza pojem **humanitas**, ktorý poskytuje dostatočný dôvod pre univerzálnu hodnotu individuálnej ľudskej dôstojnosti, čo definuje v roku 1948 vyhlásená **Všeobecná deklarácia ľudských práv**. Tradícia humanistickej a osvietenскеj racionality (univerzality) sa však ukázala zraniteľná a prehnane optimistická najmä v prvej polovici 20. storočia po historických skúsenostiach s vojnami a **totalitnými režimami** (Bullock, Brestovanský, Lenčo, eds., 2015).

Postoje ľudí k jedincom, ktorí mali **zdravotné deficity** alebo trpeli rozličným postihnutím, odlišnosťami, inou národnosťou, rasou, náboženstvom a pod. si z historického hľadiska prešli rôznymi okolnosťami od akceptovania cez útoť či segregáciu až po zabíjanie. V 18. storočí vplyvom **priemyselnej revolúcie** a šírením kultúrneho hnutia či filozofického smeru **osvietenstva** sa začala venovať pozornosť odlišným jedincom s postihnutím, narušením a pod. Vznikali inštitúcie, ktoré spôsobili samotnú **segregáciu výchovy a vzdelávania** (Lechta, 2007).

Optimálnym modelom inkluzívnej kultúry je z nášho pohľadu taký model, ktorý na jednej strane rešpektuje požiadavky slobody a autonómie a zároveň reflektuje aj hodnotové zdroje, ktoré môžu poskytnúť základ pre jej ukotvenie a udržateľnosť. Máme na mysli určitý dialogicko-personalistický model, ktorý nie je radikálne novým, skôr využíva **reflexiu ľudských dejín** a skúseností, a zároveň berie do úvahy výzvy a senzibilitu súčasnej doby. Jeho označenie v sebe spája dva kľúčové prvky: **dôstojnosť ľudskej osoby a konštitučný sociálny priestor**, ktorým je dialóg. Hodnota človeka vypočítavaná na základe jeho prospechu, resp. na základe zoskupenia jeho empirických daností (zdravia, rasy, veku, výkonnosti, moci), môže viesť k veľmi neľudským spoločenským a politickým záverom (Bullock, Brestovanský, Lenčo, eds., 2015).

Tab. 1: Historické zhrnutie proinkluzívneho smerovania

HISTORICKÉ VPLYVY PROINKLUZÍVNEHO SMEROVANIA
1. Dekalóg – etický systém
2. Akceptovanie ľudskej individuality
3. Solónove zákony z Atén
4. Teologické diskusie o personalite
5. Humanistické a osvietenské tradície
6. Priemyselná revolúcia
7. Zdravotné deficity
8. Segregácia výchovy a vzdelávania
9. Všeobecná deklarácia ľudských práv 1948

Zdroj: *vlastné spracovanie*

Liberálno-demokratický systém západu bol nádejou, ktorá mala pretrvať po zmenách po roku **1989**. Idea demokracie však skončila predčasne. Medzi jeden z problémov patrí aj definovanie sociálnej inklúzie. Súčasná spoločnosť jednoznačne čelí rastúcej vlne multikulturalizmu so sociálnymi rozdielmi. Každá strana volá po uznaní rovnosti a rovnakom prístupe, čo môžeme sledovať aj ako **snahu Európskej únie** prostredníctvom rôznych programových dokumentov riešiť sociálnu exklúziu. Vzdelávanie formuje človeka k lepšiemu životu, tu však vzhľadom na spomenuté informácie prichádzame na to, že nejde o ľahkú úlohu smerom k zloženiu spoločnosti, kolektívov žiakov v škole a pod. Preto je potrebné vytvoriť a snažiť sa budovať model vzdelávania smerujúci k možnosti plnohodnotného vzdelávania sa pre všetkých bez rozdielov a odlišností. Inkluzívne vzdelávanie sa preto javí ako optimálny model, resp. cesta k sociálnej inklúzii. Aj **Slovenská republika** sa zaviazala k tomuto smerovaniu vzhľadom na rôzne medzinárodné záväzky, ktoré v práci spomíname. Napriek danému azda jasnému smerovaniu nášho školského systému je inklúzia skôr ojedinelosťou, keďže nie je vnímaná ako spoločenská potreba, tzn., že inklúzia si vyžaduje aj isté politické ukotvenie a presvedčenie ľudí o diskusiách odlišností. Ak bude inklúzia segregovanou témou, bez podpory a záujmu spoločnosti bude opakovateľne narážať na jednotlivé problémy možnej inkluzívnej edukácie (v texte pracujeme s pojmami výchova, vzdelávanie a edukácia ako synonymickými slovami a táto pojmová nejednotnosť nie je spôsobená ani významovou redukciou, ale je voľbou k uvedomenosti smerom k väzbe textu, pozn.). Kultúrna tradícia každej krajiny je podľa Vančíkovej, Porubského a Kosovej (2017) iná a ona samotná ju predurčuje na zavádzanie tej a tej paradigmy vo vzdelávaní, na jej možnosti a limity.



## Strategický kontext inklúzie

Inklúziu je možné považovať za istý strategický kontext, ktorý je istým inovačným spôsobom, ktorý poskytuje možnosť vzdelávania sa pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. V podmienkach slovenského školstva inklúzia, ako sme už spomínali, nemá dlhotrvajúcu tradíciu, ani nie je vytvorený optimálny systém (čo je možné aj do určitej miery akceptovať, keď ide o začiatky, ale zároveň je nevyhnutná flexibilita, čo sa týka aplikovania do praxe, práve do prostredia, kde inklúzia má byť súčasťou školy) v zavádzaní. Vo svetovom rámci možno počiatky prisudzovať konceptu inklúzie z roku 1988 na Univerzite v Toronte. Výsledkom stretnutia bol daný formálny koncept inklúzie, tzn. navrhnuté konkrétne návrhy na zlepšenie edukácie pre deti a dospelých s poruchami učenia. Práve tie boli publikované v roku 1989 pod názvom *Action for Inclusion* (Lechta, 2012).

Právo na inkluzívne vzdelávanie bolo po prvýkrát deklarované na svetovej konferencii *Vzdelávanie žiakov so špeciálnymi potrebami*, ktorá sa konala pod záštitou organizácie UNESCO spoločne so španielskou vládou 7. – 10. júna 1994 v Salamance (1994). Predstavitelia vlád z 92 štátov a 25 medzinárodných organizácií sa spoločne uzniesli zmeniť vzdelávacie systémy smerom k inkluzívnemu vzdelávaniu. Hlavný princíp uplatňovaný vo vzdelávaní bol zakotvený v tzv. **Prehlásení zo Salamanky**. V závere bol prijatý dokument **The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education**, ktorý je pokladaný za najdôležitejší dokument v oblasti špeciálneho vzdelávania. Toto uznesenie predkladá princípy inklúzie „**school for all – škola pre všetkých**“ (Jablonský, Polláková, 2014). Samotnému aktu predchádzalo konanie Organizácie Spojených národov pre výchovu, vedu a kultúru UNESCO, ktorá sa od 90. rokov 20. storočia zamerala na odstraňovanie akejkoľvek diskriminácie v súvislosti s edukáciou. V roku 1990 v Jomtiene sa uskutočnila konferencia, ktorá prijala deklaráciu *Vzdelávanie pre všetkých*. Od tohto obdobia môžeme v politickom a odbornom svete badať uprednostňovanie a snahu o presadzovanie inklúzie. Vančíková, Porubský a Kosová (2017) kriticky definujú pojem inklúzia ako módný trend, ktorý sa používa vzhľadom na to, že ho šíri vzdelávacia politika a je v súlade s medzinárodnými trendmi. Často sa pojmy len zamieňajú, resp. integrácia sa zamenila za inklúziu, no z paradigmatického myslenia majú oba pojmy odlišný prístup k cieľovej skupine, pre ktoré sú určené.

**UNESCO** (2008), ďalej vymedzuje inkluzívne vzdelávanie ako dynamický proces pozitívneho akceptovania rôznorodosti žiakov, kedy sa individuálne rozdiely nechápu ako problém, ale ako možnosť obohatiť edukačný proces. UNESCO (2008) tvrdí, že školstvo by si vyžadovalo reformu, aby bolo možné do vzdelávania vnášať také prvky, ktoré by pomáhali akceptovať individualitu žiakov. Zmeniť legislatívne dokumenty, prepracovať metodiky a obsah vzdelávania. Prístupovať k vyučovaniu s metódami, prístupmi a spôsobmi, ktoré budú edukačný proces inakosti obohacovať. Zároveň, aby sa zmenili názory, postoje, kultúrne povedomie všetkých aktérov inkluzívnej edukácie, čím sa bude vzájomne obohacovať každá strana.

Ďalším kľúčovým medzinárodným dokumentom, vzťahujúcim sa k sociálnej inklúzii patrí **Lisabonská zmluva**. Deklaruje zápas proti sociálnej exklúzii a chudobe. Každý štát Európskej únie garantuje dodržiavanie základných princípov sociálnej politiky Európskej únie. Zasadnutie Európskej rady z dňa 23. – 24. marca 2000 v Lisabone okrem iného zaviazalo európske krajiny zaistiť dostupnosť kvalitného vzdelávania pre sociálne (minoritné skupiny obyvateľov, dlhodobo nezamestnaní, absolventi, seniori) alebo zdravotne znevýhodnených a na odstraňovanie diskriminácie (Lisabonská stratégia, 2000). V roku 2008 sa v Berlíne uskutočnilo zasadnutie odborníkov v oblasti školskej inklúzie. Katrin Evers-Meyer, zastupujúca práva ľudí s rozličnou disabilitou sa vyjadrila o danej problematike, že je potrebné ju dôkladne preveriť a záverom bola skutočnosť, že kto tieto cieľové skupiny vylučuje a stigmatizuje, bude ich musieť neskôr opäť problematicky integrovať (Anderlíková, 2014).

**Dohovor OSN o právach osôb so zdravotným postihnutím (2010)** a **Opčný protokol k Dohovoru o právach osôb so zdravotným postihnutím** Slovenská republika ratifikovala v roku 2010. Vo svojom 24. článku deklaruje, že každá zo zmluvných strán uznáva právo osôb so zdravotným postihnutím na vzdelanie a zároveň preferuje inkluzívny prístup. Zmluvné štáty sú povinné zabezpečiť, aby „osoby so zdravotným postihnutím mali na rovnakom základe s ostatnými prístup k inkluzívnemu, kvalitnému, bezplatnému, základnému a stredoškolskému vzdelaniu v spoločenstve, v ktorom žijú.“ V období, keď sa daný Dohovor OSN (2010) zostavoval však retrospektívnym pohľadom, vieme, že šlo o „iné obdobie“, resp. odohralo sa množstvo zmien v školských systémoch v našej krajine, ako aj v krajinách nás obkolesujúcich.

Dňa 8. novembra 2011 sa v Bratislave konala **medzinárodná konferencia** pod patronátom Úradu vlády SR spoločne s mimovládnyimi organizáciami Amnesty International Slovensko, Člověk v tísni, Slovensko a Inštitútu pre dobre spravovanú spoločnosť s názvom **Predpoklady inkluzívneho vzdelávania na Slovensku**. Zámerom bolo definovanie inkluzívneho vzdelávania z hľadiska ľudských práv a diskusia o zákaze všetkých foriem diskriminácie a segregácie vo vzdelávaní. Osobitý zreteľ bol kladený na uľahčenie prístupu k vzdelávaniu pre rómske deti, deti cudzincov, deti patriace k národnostným menšinám, ako aj pre deti so zdravotným znevýhodnením a deti zo sociálne znevýhodneného prostredia. Slovensko malo na základe spomenutých faktov zreformovať vzdelávací systém v rámci svojich medzinárodných ľudsko-právnych záväzkov, aby sa zabezpečilo, že všetky deti budú môcť uplatniť svoje právo na vzdelanie (Jablonský, Polláková, 2014). Optimistické vízie sa však v 21. storočí rozplynuli s neúspechmi pri častom aplikovaní konceptu inkluzívnej edukácie do nepripraveného edukačného prostredia, ktoré pochopiteľne ovplyvnil aj historický a politický kontext doby.

Tab. 2: Zhrnutie strategického rámca inkluzívneho smerovania

<b>PREHEAD STRATEGICKÉHO INKLUZÍVNEHO SMEROVANIA</b>
1. Action for Inclusion
2. Vzdelávanie žiakov so špeciálnymi potrebami (7. – 10. júna 1994 v Salamanke)
3. Prehlásení zo Salamanky
4. The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education
5. Princípy inklúzie „school for all – škola pre všetkých“
6. Deklarácia Vzdelávanie pre všetkých (1990 v Jomtiene)
7. Unesco (2008)
8. Lisabonská zmluva (23. – 24. marca 2000)
9. Zasadnutie odborníkov v oblasti školskej inklúzie (2008 v Berlíne)
10. Dohovor OSN o právach osôb so zdravotným postihnutím (2010) a Opčný protokol k Dohovoru o právach osôb so zdravotným postihnutím
11. Medzinárodná konferencia pod patronátom Úradu vlády SR – Predpoklady inkluzívneho vzdelávania na Slovensku

*Zdroj: vlastné spracovanie*

Na Slovensku je možné zaznamenať aj postoje, ktoré pôsobia odmietavo smerom k inklúzii a naopak, na strane druhej prehnané nerealisticky glorifikujú inklúziu. Ambivalentné postoje našej spoločnosti k novokoncipovaným edukačným projektom a ich realizácii sú jednou z ďalších bariér ovplyvňujúce nielen koncept inklúzie. Odhliadnuc od faktu, že práve koncept inklúzie je jednoznačne humanisticky zameraný, možno očakávať, že pri nesprávnom ponímaní budú najviac znášať núdzu tí, na ktorých je pomoc orientovaná. Tou skupinou sú nielen deti, žiaci, študenti, ale všetci ľudia, ktorí majú konkrétne individuálne potreby a ktorí vďaka inovácii sprostredkovanej inklúziou majú možnosť úspešne sa vzdelávať v ideí implementácie inkluzívnych stratégií do školského prostredia (Lechta, 2018). Podpora a empatia verejnosti je veľmi dôležitým faktorom, ktorý napokon vidíme aj v súčasnej dobe pandémie COVID-19. Integrácia a inklúzia bez podpory sa formuje na základe širšie spoločenského povedomia, tzn. ide o isté nastavenie spoločnosti, ktoré ak chýba, môžeme komunikovať viac-menej o individuálnych snahách jednotlivcov ako o ideálnom modeli inkluzívneho vzdelávania sa v celoplošnom rozmere (Vančíková, Porubský, Kosová, 2017).

Základným naplnením inkluzívneho vzdelávania je **inkluzívne vzdelávať** tak, že sa v školách pre všetkých žiakov bez rozdielu vytvoria také podmienky, ktoré im pomôžu prekonať bariéry v učení a podporia rozvoj ich individuálneho potenciálu. *Každý žiak sa učí podľa svojich schopností a potrieb*, využíva sa individualizovaný prístup a systémovo sa rieši potreba

pedagogických asistentov i prepojenie spolupracujúcich organizácií (odd. sociálnych služieb, pridanie špeciálnych škôl k bežným školám, pomoc zo strany štátu, por. Koštrnová, Ustohalová, Verešová, 2020).

## **Záver**

Tvorba inkluzívneho prostredia v školách si vyžaduje zmenu myslenia všetkých aktérov edukačného procesu, ako aj zmenu spôsobu organizácie, kultúry a opatrení pre každodennú prax so zreteľom pre všetky deti či žiakov.

Inkluzívne vzdelávanie je aktuálne výrazne proklamované a pochopiteľne čelí pozitívam, a negatívam vzhľadom na podmienky pripravenosti jednotlivých škôl a ich filozofii. Práve tie sa stávajú možnými rizikami pri „zavádzaní“ inklúzie do škôl. Tieto riziká zároveň považujeme aj za problémy, s ktorými sa stretla už každá škola, ktorá eviduje deti a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Za výrazne rizikové považujeme organizačné, ekonomické, technické, legislatívne, pedagogické podmienky, ktoré Šuhajdová (2018) označuje ako podmienky globálneho a personálneho charakteru.

K pripravenosti škôl patrí bezpochyby aj príprava pedagógov, čo môže byť ďalším rizikom, keďže množstvo teoretických poznatkov sa nepretaví do praktickej roviny, resp. do praxe (Kováčová, 2014). Hájková (2005) charakterizuje **integrabilitu** ako pripravenosť škôl prijímať a efektívne vzdelávať deti/žiakov bez rozdielu s ohľadom na zdravotný stav, tzn. bez postihnutia a s postihnutím v jednom školskom kolektíve, triede, spoločenstve a pod. Pripravenosť jednotlivých škôl podmieňuje schopnosť plniť potreby všetkým, a to bez rozdielu. Každé školské zariadenie má dosahovať určitú mieru k zvyšovaniu úrovne integrability konkrétneho zariadenia. Okrem toho je dôležitým faktorom aj intenzívny, kvalitný servis a služby zariadení **špeciálnopedagogického poradenstva pre úspešnosť inklúzie** (Bagalová, Bizíková, Fatulová, 2015). Svoboda (2013) tvrdí, že pro-inkluzívne nastavený vzdelávací systém je tak kvalitne účinný ako samotná práca dostupných poradenských a podporných služieb školám.

## **Bibliografia**

- ANDERLÍKOVÁ, L. 2014. *Cesta k inklúzi: Úvahy z praxe a pro prax*. Praha: TRITON, 210 s. ISBN 978-80-7387-765-1.
- BAGALOVÁ, Ľ. – BIZÍKOVÁ Ľ. – FATULOVÁ, Z. 2015. *Metodika podporujúca inkluzívne vzdelávanie v školách*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 154 s. ISBN 978-80-8118-143-6.
- DOHOVOR o právach osôb so zdravotným postihnutím. 2006. [online]. [cit. 2021-10-10]. Dostupné na internete: <https://www.employment.gov.sk/files/slovensky/uvod/legislativa/socialna-pomoc-podpora/dohovor-osn-pravach-osob-so-zdravotnym-postihnutim-opcny-protokol-sk-aj.pdf>

- Finland. Ministry of Education*. 2008. Finnish National Board of Education. UNESCO-IBE Helsinki: FNBE. 43 p.
- HÁJKOVÁ, V. 2005. *Integrativní pedagogika*. 1. vyd. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR. 123 s. ISBN 80-86856-05-4.
- Inklúzia, rôznorodosť a rovnosť v práci s mládežou. Princípy a prístupy*. 2015. [online]. BULLOCK, S. – BRESTOVANSKÝ, M. – LENČO, P., eds. Projekt je financovaný s podporou Európskej komisie. 114 s. [cit. 2021-04-10]. ISBN 978-1-86174-222-3. Dostupné na internete: <https://rideproject.eu/media/ride-the-principles-approaches-sk.pdf>
- JABLONSKÝ, T. – POLLÁKOVÁ, S. 2014. Legislatívne východiská inkluzívneho vzdelávania. In: KOL. AUTOROV. eds. *Pedagogický model inkluzívneho vzdelávania v základných školách PRINED – PProjekt INkluzívnej EDukácie*. Prešov: Metodické centrum, s. 27-44. ISBN 978-80-565-0208-2.
- KOŠTRNOVÁ, D. – USTOHALOVÁ, T. – VEREŠOVÁ, J. 2020. *Tvorba inkluzívnej kultúry školy a školského zariadenia z pohľadu pedagogických a odborných zamestnancov – východiská tvorby inkluzívneho prostredia triedy a skupiny*. Príručka pre účastníkov inovačného vzdelávania. 1. vyd. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum. 34 s.
- KOVÁČOVÁ, B. 2014. Diagnostikovanie integritability prostredia materskej školy. In: *Pedagogická diagnostika v praxi materskej školy: pomocník pri odhaľovaní osobnostných individualít dieťaťa predškolského veku*. Bratislava: Dr. Josef Raabe, s. 1-26. ISBN 978-80-8140-185-5.
- KUDLÁČOVÁ, B. 2012. Filozoficko-antropologické zdôvodnenie inkluzívnej edukácie ako reálneho výchovného konceptu. In: *Výchovný aspekt inkluzívnej edukácie a jeho dimenzie*. Bratislava: IRIS, s. 38-47. ISBN 978-80-89256-89-1.
- LECHTA, V. a kol. 2007. Inkluzívna pedagogika ako odbor, princíp i politikum verus jej realizácia. In: *Efeta - otvor sa : vedecko-odborný časopis o komplexnej rehabilitácii ľudí s postihnutím*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, roč. XVII., č. 2, s. 2. ISSN 1335-1397.
- LECHTA, V. 2012. Úspešnosť verus neúspešnosť inklúzie z transdidaktického aspektu. In: LECHTA, V. eds. *Výchovný aspekt inkluzívnej edukácie a jeho dimenzie*. Bratislava: IRIS, 370 s. ISBN 978-80-89256-89-1.
- LECHTA, V. 2018. Koncept inkluzívnej edukácie v konfrontácii s jeho aplikovaním: Inkluzívna edukácia v druhej dekáde 21. storočia. In: LECHTA, V. – ŠUHAJDOVÁ, I. eds. *Koncept inkluzívnej edukácie*. Trnava: Vydavateľstvo Typi Universitatis Tyrnaviensis, spoločné pracovisko Trnavskej univerzity a VEDY, vydavateľstva SAV, s. 10-12. ISBN 978-80-568-0122-2.
- Lisabonská stratégia*. 2000. [online]. [cit. 2022-04-20]. Dostupné na: [https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1\\_en.htm](https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm)

- RAJSKÝ, A. 2012. Kultúrno-etický fundament idey inkluzívnej edukácie. In: LECHTA, V. eds. *Výchovný aspekt inkluzívnej edukácie a jeho dimenzie*. Bratislava: IRIS, s. 48 – 61. ISBN 978-80-89256-89-1.
- Salamanská deklarácia*. 1994. [online]. [cit. 2022-04-20]. Dostupné na: <http://www.csie.org.uk/inclusion/unesco-salamanca.shtml>
- SLOWÍK, J. 2007. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada, 160 s. ISBN 978-80-247-1733-3.
- SVOBODA, M. eds. 2013. *Psychodiagnostika dospelých*. Praha: Portál. 488 s. ISBN 978-80-262-0363-6.
- ŠUHAJDOVÁ, I. 2018. *Ludský faktor – kľúčová podmienka inklúzie?* Trnava: Vydavateľstvo Typi Universitatis Tyrnaviensis, spoločné pracovisko Trnavskej univerzity a VEDY, vydavateľstva SAV. 100 s. ISBN 978-80-568-0121-5.
- VANČÍKOVÁ, K. – PORUBSKÝ, Š. – KOSOVÁ, B. 2017. *Inkluzívne vzdelávanie – dilemy a perspektívy*. Banská Bystrica: BELIANUM – Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela. 102 s. ISBN 978-80-557-1279-6.

**PhDr. Paula Maliňáková, PhD.**

Katedra špeciálnej pedagogiky  
Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta  
Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok  
[paula.malinakova@gmail.com](mailto:paula.malinakova@gmail.com)

DOI: <https://doi.org/10.54937/dspt.2023.23.3.46-57>

## **Symbol, Concept and Visual Communication in Relation to Interactive Art Education**

### **Symbol, koncept a vizuálna komunikácia vo vzťahu k interaktívnej výchove umením**

Hana Juhász Muchová, Dominika Weissová

#### **Abstract**

The paper discusses the issue of symbol and concept in visual communication concentrating on the processual act in works of art. The authors focus on conceptual art as a source of inspiration for artistic activities in informal space. They highlight the interaction of teacher and pupils in collective creation. The content perspective approaches art education through the creative manipulation of magnetic sculpture, where idea and signification are key. This paper presents an example of reflection on model art teaching practice in a primary art school.

**Keywords:** Symbol. Concept. Visual communication. Conceptual art. Interactive art education.

#### **Úvod**

Výtvarné umenie využíva na komunikáciu systém znakov a symbolov. Ako uvádzame aj nižšie, tak ako sa vyvíja svet okolo nás, vyvíja sa aj výtvarné umenie, a taktiež aj jazyk výtvarného umenia. Myslíme si, že je dôležité, aby sa žiaci vzdelávali v oblasti jazyka súčasného vizuálneho umenia, rozvíjali svoje možnosti a schopnosti výtvarného vyjadrovania sa daným jazykom. V príspevku opisujeme, ako je možné začleniť poznatky semiotiky do pedagogickej praxe a tiež uvádzame príklad modelovej hodiny, ktorá využíva podnety konceptuálneho umenia. Z vlastnej pedagogickej praxe vieme, že žiaci v procese umeleckého vzdelávania sa vo výtvarnom odbore sústreďujú predovšetkým na sebarozvoj tvorivých zručností. Aj Inovovaný štátny vzdelávací program pre základné umelecké školy (2015) uvádza, že by mali získať základné poznatky a zručnosti v oblasti vizuálneho umenia. Príspevkom by sme chceli upozorniť na to, že okrem daných cieľov umeleckého vzdelávania, je pre žiakov prínosné aj nadobúdanie vedomostí o súčasnom vizuálnom jazyku v jeho symbolickom uchopení.

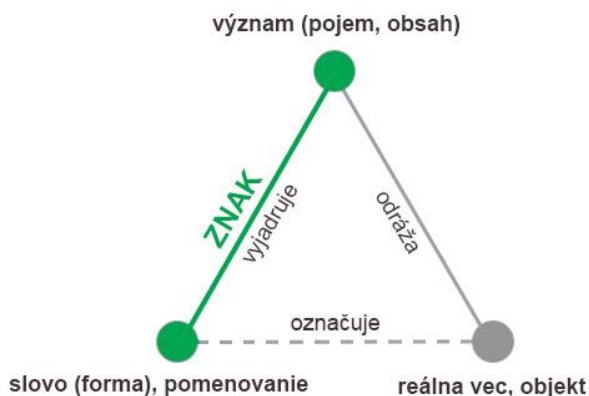
## Znaky a symboly vo výtvarnej výchove

Umelecké diela na prenos informácií využívajú rôzne znaky, príznaky a symboly. Veda, ktorá sa zaoberá znakmi, ich významom a vzťahmi medzi nimi sa nazýva semiotika. Vo vizuálnom umení je možné skúmať znaky a vzťahy medzi nimi. Gero vysvetľuje, prečo výtvarné diela môžu byť súčasťou skúmania semiotiky: „*Výtvarné dielo má znakový charakter, to znamená, že buď je obrazom reality, t. j. výtvarné znaky, z ktorých sa dielo skladá, majú svoje denotáty v realite, alebo je zložené z emotívne-hodnotových znakov, ktorých denotátom je istá hodnotová situácia v realite*“ (Gero, 1992, s. 57). Znak môže byť grafickým prvkom, ktorý je abstraktný alebo konkrétny a má určitý význam pre autora či diváka. Autor sa snaží vyjadriť svoje vnútorné pocity a myšlienky prostredníctvom výtvarného jazyka a divákovi umožňuje interakciu s obrazom na emocionálnej úrovni. Symbol je typom znaku, ktorý má skrytý význam (Štofko, 2007) a môže reprezentovať predmet, písmeno, slovo, gesto, geometrický prvok, číslicu, farbu, prírodný jav. V umení má viac konotatívny (skrytý, subjektívny) ako denotatívny (zjavný, všeobecne platný) charakter. Doubravová (2008) uvádza charakteristické rysy pre symbol: a) konkrétnosť – fyzická reprezentácia myšlienky, b) nepodobnosť – súčasne je opakom námetu, c) dvojznačnosť či otvorenosť obsahu, d) závislosť na kultúre.

Výtvarný symbol v diele môže mať rôzne formy, ako čiary, tvary, farby, textúra. Každý zo spomenutých prvkov je reprezentantom výrazového a významového vyobrazenia. Napríklad použitie silnej čiary môže vyjadrovať energiu alebo pohyb, zatiaľ čo použitie tmavých farieb môže evokovať smútok alebo strach. Výtvarný znak je teda dôležitým nástrojom expresívnej symboliky vo výtvarnej výchove, ktorý umožňuje umelcovi vyjadriť sa a divákovi rozpoznať, taktiež interpretovať význam v súvislostiach emócií v diele. Jung (2017) poukazuje na to, že v symboloch je skrytá aj širšia nevedomá stránka, ktorá sa nedá presne definovať, pretože je závislá od myslenia a vnímania zmyslov každého z nás. Semiotika má významné miesto vo vyučovaní výtvarnej výchovy, pretože výtvarní pedagógovia sa snažia rozvíjať schopnosti žiakov porozumieť umeniu a jeho znakom, zároveň nadobúdajú interpretačnú senzibilitu, konkrétne vedieť interpretovať rôzne vizuálne znaky sebavyjadrením. Žiaci na hodinách výtvarnej výchovy spoznávajú umenie cez znaky a symboly, ktoré využívajú umelci. Učia sa symbolizovať obsah svojich skúseností, pozitívnymi aj negatívnymi spôsobmi riešenia problémov. To znamená, že si precvičujú nielen to, čo je možné alebo akceptované, či hodnotné, ale aj to, čo je nemožné, neakceptované, menej hodnotné i riskantné (Slavík in Jurečková et al., 2015). Samotné výtvarné umenie nám poskytuje zaujímavé prostriedky ako sa o znakoch rozprávať so žiakmi pri výtvarných aktivitách. Príkladom takého diela je *One and three chairs* (Jedna a tri stoličky) od Josepha Kosutha. Dielo autora je



považované za kľúčové pre rozvoj konceptuálneho umenia. No zaujímavé na ňom je, že presne vykresľuje to, čo nám ukazuje sémantický trojuholník.



Obrázok 1: Sémantický trojuholník

(zdroj: <https://pdfweb.truni.sk/e-ucebnice/sjvpv1/data/a393621e-d949-466a-84c1-2aaa2f096580.html?ownapi=1>)

Kosuth vo svojom diele zobrazuje reálnu vec, teda stoličku, ktorá je zobrazená na fotografii a ponúka nám aj jej slovníkové vysvetlenie. Husár uvádza, že pre ikonický znak je charakteristická: „*podobnosť medzi nositeľom znaku a jeho významom*“ (Husár, 2007, s. 23). Práve vo fotografii, ktorá je aj súčasťou Kosuthovho diela, vidí dokonalé ikonické zastúpenie. No vo výtvarnom umení by sme vedeli nájsť mnoho ikonických zastúpení objektov, ktoré nemusia predstavovať len dokonalú zhodu s objektom, ako to predstavuje fotografia, ale môžu byť napríklad aj podobnosťou alebo analógiou (napr. Banský – Odstraňovanie jaskynnej maľby, Dalí – Vytrvalosť pamäte). V dejinách umenia by sme mohli nájsť mnoho príkladov znakových zastúpení reálnych objektov. Začínajúc pravekými odtlačkami rúk v jaskyniach a končiac napríklad Banksyho grafitmi. Pre vyučovanie výtvarnej výchovy je zaujímavé práve odhaľovanie znakov výtvarných diel a prvkov výtvarného jazyka. Práve komunikácia je jedným z cieľov umenia a aj vyučovania výtvarnej výchovy. Pritom tým nemyslíme len komunikáciu autora s recipientmi jeho diela, ale aj medziľudskú komunikáciu. Umelecké dielo môže byť spúšťačom komunikácie, predmetom komunikácie, no môže byť i prostriedkom komunikácie. Gero a Tropp v knihe *Interpretácia výtvarného diela* vystihli, prečo je dôležité sa o umení rozprávať: „*Je samozrejmé, že umenie nemôže pretvoriť svet, ale pomáha riešiť životné krízy, spríjemňuje prostredie, vytvára komunikatívnu klímu, ale apeluje aj na naše city i rozum. Už primitívny človek využíval všetky klady umenia, prečo by civilizovaný človek na prahu 21. storočia nevyužil to, čo mu ponúka umenie, v ktorom je koncentrovaná viactisícročná skúsenosť ľudstva*“ (Gero, Tropp, 2000, s. 5).

## Vizuálna komunikácia a výtvarný jazyk

Vizuálna komunikácia na sprostredkovanie obsahu využíva vizuálny jazyk. Saussure (1966) definuje jazyk ako systém znakov, ktorý je sociálnou stránkou reči, pričom každý znak spája nejaký význam s akustickým obrazom. Vizuálny jazyk je tiež systémom, ktorý má vlastné pravidlá, ktoré sú konštruované videním (Husár, 2007). Gero (2012) popisuje teóriu vizuálnej komunikácie Benseho a Molesa, ktorá vyšla z kybernetiky, a bola bytostne spojená s experimentálnym umením. Ku komunikácii dochádza vtedy, ak existuje určitý spoločný repertoár znakov – signálov u vysielača a príjemcu. Komunikačný model je založený na znakovej podstate, kde je podstatná spoločná zásoba symbolov v korešpondencii kódov vysielača a príjemcu. Ľudia si vizuálny jazyk osvojujú prirodzene. Deti najskôr objavujú, ako svet vyzerá, objavujú ho z vizuálnej stránky a potom sa začínajú pomocou prostriedkov vizuálneho jazyka aj vyjadrovať. V odbornej literatúre je presne popísaný postup osvojovania si výtvarného jazyka deťmi (Lipárová a kol., 2017) a aj to, že medzi osvojovaním výtvarného a verbálneho jazyka sú podobnosti (Gero, Husár, Sokolová, 2004). Keď sa deti alebo ľudia, naučia vnímať svet vizuálne, neznamená to, že vedia interpretovať umenie alebo to, že výtvarnému umeniu rozumejú. Na to, aby sme rozumeli znakom výtvarných diel, musíme mať nejaké skúsenosti alebo vedomosti o výtvarnom umení. Husár uvádza, že cieľom vzdelávania o vizuálnom jazyku je: „*zabezpečiť ovládanie pravidiel umelého vizuálneho systému, ktorý nazývame výtvarný jazyk*“ (Husár, 2007, s. 61). Prostriedkom vizuálnej komunikácie je jazyk výtvarného umenia a ten využíva súbor znakov alebo prvkov, vďaka ktorým umelci cez svoje diela komunikujú. Pomáhajú nám pochopiť a analyzovať alebo interpretovať výtvarné diela. Gero a Tropp vysvetľujú výtvarný jazyk nasledovne: „*Každé výtvarné dielo sa skladá zo zobrazenia, názvu a interpretácie. Výtvarné zobrazenie pozostáva z nejakých prvkov, ktoré môžeme nazvať výtvarným jazykom. Výtvarný jazyk slúži na to, aby umelec, autor výtvarného diela, mohol odovzdať nejakú informáciu príjemcovi*“ (Gero, Tropp, 2000, s. 8). Vizuálna komunikácia zasahuje aj psychologické hľadisko. Dôležitá je štruktúra komunikačného procesu a nástroje komunikácie. Oravcová (2008) uvádza komunikačnú schému podľa prvkov štruktúry procesu a) komunikátora – oznamovateľ, od ktorého odchádza informácia, b) komuniké – obsah informácie, c) médium komunikácie, d) komunikant – percipient, príjemca informácie, e) komunikačný kanál – spôsob prenosu informácie, slovo, gesto, skutok.

Niekedy sa umelecké dielo nielen vníma, ale aj dotvára. Dotváranie je jav, ktorý sa špecificky dotýka súčasného umenia. Gero uvádza, že „*základom výtvarného jazyka je vizuálny jazyk bežného života, ale práve odchýlky od bežne používaného vizuálneho jazyka vytvárajú to špeciálne fluidum okolo umenia, ktoré ho robí vlastne umením*“ (Gero, 1992, s. 42). Medzi základné stavebné prvky výtvarného jazyka patria línia, škrvna a hmota. Za základné

vyjadrovacie prvky výtvarného jazyka považujeme tvar, svetlo, farbu a materiál. Všetky tieto prvky majú svoje charakteristiky, no zároveň sú aj prepojené. Napríklad môžeme hovoriť o tvare a farbe línie atď. V živote dieťaťa má postavenie výtvarnej výchovy dôležitú funkciu. Umenie ako hra rozvíja emocionalitu a predstavivosť, má modelový charakter. Umenie ako prostriedok poznania má možnosť sprostredkovať informácie zmyslovým vnímaním a prirodzeným poznávaním. Umenie ako nástroj komunikácie komunikuje skúsenosti a zážitky inak ako rečou (Valachová, 2010). Tvorivá vizuálna komunikácia je prostriedkom sebvýjadrenia, kde je podstatná myšlienka, čiže koncept.

### **Metóda konceptu**

O koncepte sa dá povedať, že je umeleckou metódou, ktorá môže byť vyjadrená rôznymi médiami. V modernom a postmodernom umení je pojem spájaný s tvorbou ready-made, enviromentu, inštalácie, a akčných foriem umenia ako performancia, event, happening. Cieľom je interaktivizovať reflexívne myslenie príjemcu, ktoré je prvoplánovo zamerané na estetické vnímanie artefaktu. Može ísť aj o ideu a jej významový kontext (Štofko, 2007, s. 134). Vďaka výtvarnému jazyku môže umelec vytvoriť výtvarné dielo, cez ktoré komunikuje nejakú informáciu zastupujúcu myšlienku, koncept. Proces konceptualizácie (conceptualization) má poznávací charakter, za pomoci myšlienkových operácií sa osvojujú pojmy (Hartl, Hartlová, 2000). Konceptuálne umenie eliminuje prvky estetického vnímania diela na úkor idey, ktorú môže prezentovať textový, číselný, obrazový nákras, návrh alebo plán. Mortier (2012) uvádza, že o tom, či umenie musí vyjadrovať nejakú informáciu, sa vedú polemiky. No ak si uvedomíme to, že každé umenie využíva nejaké prvky vizuálneho jazyka, potom môžeme povedať, že každé umelecké dielo vyjadruje niečo alebo poukazuje na niečo. Pričom niečím môže byť napríklad aj poukázanie na vlastnosti farby. Mnoho súčasných diel už ani nevyužíva prvky tradičného výtvarného jazyka. Podľa Gera a Troppa (2000) môžeme hovoriť o tradičnom výtvarnom jazyku a súčasnom jazyku umenia. Pričom jazyk súčasného umenia už nie je založený iba na výtvarnosti. Sú pre neho typické nové médiá a prenikajú doň jazyky iných umeleckých jazykov, ako napr. tanca, divadla atď. Niektoré výtvarné diela dostávajú zmysel, stávajú sa kompletnými, až po kontakte s ich divákom. Niektoré diela ako happeningy, by bez diváka ani nevznikli. Moderné umenie celkovo narušilo typické zobrazovacie spôsoby umenia.

Autor Branskii (2016) opisuje zrodenie konceptu v zmysle vnútorných skúseností umeleckej činnosti. Zdrojom a pôvodom tvorivosti je vnútorný zážitok, prenasleduje ho, kým nenájde spôsob sebvýjadrenia a umožní mu dosiahnuť emocionálne uvoľnenie, oslobodenie sa. Skutočne kreatívny umelecký koncept teda nie je nikdy určený racionálnymi úvahami, ale vždy

priamym vnútorným zážitkom. Gero (1992) tiež vysvetľuje, že moderné umenie v niektorých prípadoch poprelo viaceré zložky sémantického trojuholníku, a to objekt reality a aj výtvarný znak. Preto podľa neho ako jediná stabilná v znakovnej situácii ostáva len myšlienka.

Ako príklad môžeme uviesť ready-made objekty, fontánu od Duchampa. Autor zobral reálny objekt (pisoár) a prezentoval ho ako umelecké dielo, tým že zmenil jeho funkciu a názov. Ak sa vrátíme k sémantickému trojuholníku, ako vysvetlíme významové vzťahy tohto objektu? Pretože v tomto prípade je znak rovnaký ako objekt reality. Umelec by tento objekt pokojne mohol odnieť z galérie a mohol by sa používať vo svojom pôvodnom zmysle. Tiež by sme len veľmi ťažko opisovali, akými prvkami výtvarného jazyka sa Duchamp vyjadruje. Aj z tohto dôvodu sa prikláňame ku Gerovmu názoru, že v modernom umení je z hľadiska znakov stabilná a nemenná len myšlienka, teda koncept. Ak myšlienku preniesieme do oblasti výtvarného umenia, pridáme na to, že ak chceme žiakov naučiť rozumieť výtvarným dielam, vedieť komunikovať o výtvarnom umení a s umeleckými prvkami či prostriedkami, musíme myslieť na to, že výtvarné umenie a výtvarný jazyk sa stále vyvíjajú. Dôležité je so žiakmi komunikovať o súčasnom umení a o myšlienkach, s ktorými prichádza. Duncum (2012) upozorňuje na koncept „*Sensorium*” konkrétne zapojením viacerých vnemov súbežne v umeleckom vzdelávaní, pretože zrak je často uprednostňovaný na úkor iných zmyslov. Problematiku rozoberá z pohľadu existencie piatich zmyslov, ktoré sú hierarchicky usporiadané v rámci dôležitosti poznania a pracujú oddelene od seba. Zohľadnenie konceptu „*Sensorium*” poskytuje spôsob ako nazerať na formy kultúry, ktoré zapájajú krajinu, telo, viaceré zmysly súbežne ako multisenzorický zážitok a poznanie. Semiotický prístup vytvára významy na základe senzorických výziev.

### **Interaktívna výchova konceptuálnym umením**

Výchova konceptuálnym umením v interaktívnom modeli spočíva v kolektívnej spolupráci žiakov v koordinácii s výtvarným pedagógom a je závislá od vzájomnej výmeny názorov či ovplyvňovania. Slovo interakcia (interaction) znamená ovplyvňovanie jedincov, skupín a prostredia, keď jeden jedinec svojím jednaním vyvoláva zmenu v druhom jedincovi. Sociálna interakcia vzniká pri vzájomnom verbálnom alebo neverbálnom dorozumívaní medzi dvoma a viacerými jedincami či medzi skupinami. Zahrňuje komunikačné procesy, vplyv, moc, kooperáciu a sociálny konflikt (Hartl, Hartlová, 2000). Interakčný štýl učiteľa vychádza z relatívne trvalých charakteristík osobnosti pedagóga, kde zohrávajú dôležitú úlohu profesionálne kompetencie: a) osobnostné vlastnosti – otvorenosť, zmysel pre spravodlivosť, b) didaktické zručnosti – odborná pripravenosť, schopnosť zrozumiteľného vysvetľovania,

c) pedagogicko-psychologické charakteristiky – pozitívny vzťah k žiakom, reflexívne hodnotenie (Petlák, Fenyvesyová, 2009).

Interaktívne je konceptuálne umenie ako inšpirácia pre tvorivú aktivitu, zvlášť pre dospievajúcu mládež. Práve spomenuté obdobie puberty/adolescencie sa považuje za najcitlivejšie z pohľadu začleňovania jednotlivca do spoločnosti. Máme na mysli vekové rozhranie od 12 do 18/19 rokov. Dochádza k rozvinutiu sebavedomia, kryštalizujú sa názory a postoje intelektuálnym a psychickým zrením. Toto obdobie je zaujímavé aj z hľadiska výtvarného nadania jednotlivcov, kedy adolescent dosahuje až takmer vrchol kognitívnych schopností a inteligencie (Valachová, Kováčová, 2018). Už vyššie spomenuté diela od umelcov Kosutha a Duchampa s premostením do slovenskej tvorby Mlynárčika sú nosnou témou, kde je symbol, koncept a vizuálna komunikácia vhodným námetom na sebavyjadrenie žiakov v adolescentnom veku. Práve hlavnou ideou Mlynárčikového umeleckého pôsobenia na okolie je forma interakcie a spolupráce v projektoch, kde si získal priazeň zahraničných kritikov a ako jeden z mála slovenských autorov dokázal dlhodobo pôsobiť na medzinárodnej výtvarnej scéne. Umelecova myšlienka diela spočíva v spoluprotvorbe, kde sa zotierajú hranice kultúrnych kruhov a dôležitý sa stáva duch priateľského a kolegiálneho porozumenia (Bartošová a kol., 2007). Koncept s názvom Pokušenie je skôr spoločenskou udalosťou ako inštaláciou, ktorá sa postupne vyvíja v čase. Máme na mysli 40 bielych výkladných figurín s mejkapom a parochňami rozmiestnenými po galérii, ktoré majú za cieľ vyprovokovať navštevníka, zanechať na nich odkaz. Diváci sú vyzvaní k procesu dotvárania sôch vlastným textom, obrázkom, stopou, dotvárajú dielo, ako môžeme nachádzať na verejných miestach v parkoch či na budovách. Symbol textu, obrázku je myšlienkou kolektívnej tvorby. Umenie spája ľudí a učí rozvíjať vzájomnú vkusovú toleranciu, čo znamená, že človek získava zážitok aj z podnetov vzdialených vlastnej kultúre (Místrík, 2016). Otvorenosť vkusu reflektuje aj nami realizovaná výtvarná aktivita. Zameriavame sa na koncept magnetickej sochy zrkadlovo otočených dvoch ženských postáv ako symbol človeka s jej premenami.

Vo vyučovaní je použité umelecké dielo výtvarnej pedagogičky ako didaktická pomôcka v rámci tvorivých aktivít. 3D socha s názvom „Podobnosť a premena, interaktívny dizajn“ je zavesená v priestore ateliéru a ukrýva magnetické hravé časti pod povrchom na jednej strane skonštruovanej figúry. Tvorba konceptu pozostáva v konfrontácii s dielom dotyk, pohybom, kresbou, digitálnou fotografiou. Výsledkom sú rôzne variácie poukladaných vrchnákových kovových častí v tvare kruhu na figúru. Kruh je symbolom kolobehu života, podľa Junga (2017), ukazuje jeho dokonalú ucelenosť. V psychologickvej rovine autor popisuje tvar kruhu ako symbolické vyjadrenie zjednotenia protikladov. Kruhovú viečku nám slúžia ako umelecký nástroj vytvorením kompaktného konceptu dvoch postáv na magnetickej soche.

Vzťah učiteľa a žiakov má na základnej umeleckej škole špecifické postavenie, vzdelávanie je realizované v neformálnom priestore, v miestnostiach

so špecializovaným výtvarno-materiálnym vybavením, nazývame ich ateliéry. Vyučovanie prebieha v poobedných hodinách raz do týždňa s 3-hodinovou časovou dotáciou na základnom stupni štúdia. Učiteľ rozvíja výtvarné nadanie a pozitívnu orientáciu k výtvarnému umeniu umeleckými disciplínami, ako sú kresba, maľba, grafika, fotografia, typografia, plošné a priestorové vytvárania.

### **Reflexia tvorivej aktivity**

Zrealizovanou výtvarnou aktivitou poukazujeme na možnosti využitia symboliky a znakovosti výtvarného diela vo výtvarnej výchove. V aktivite sme žiakom dali priestor rozvíjať schopnosti sebavyjadrovania sa pomocou vizuálnych symbolov. Zároveň sme sa snažili aktivitu spracovať v intenciách súčasného umenia, teda výtvarné dielo bolo dotvorené interakciou so zúčastnenými žiakmi. Téma vyučovacieho 3-hodinového bloku mala názov Zrkadlenie postavy v symbole. Cieľom vyučovania bolo vytvoriť kolektívny vizuálny koncept na magnetickú figurálnu sochu vyskladaním symbolov na kruhových kovových vrchnákoch. Výtvarnej aktivity sa zúčastnilo 7 žiakov, konkrétne štyria žiaci mužského pohlavia a tri žiačky ženského pohlavia vo veku 15 – 18 rokov. Tvorivé vyučovanie bolo súčasťou projektu „Magnetická hra“, ktorá rozširovala skúsenosti konceptu, symbolu a vizuálnej komunikácie manipuláciou s artefaktom v umení viacerými po sebe nasledujúcimi výtvarnými aktivitami. Projekt sa realizoval v Bratislave v apríli 2022 na základnej umeleckej škole.

*Tab. 1: Štruktúra tvorivej aktivity*

Výtvarný problém	symbol, koncept, magnetická socha
Výtvarná technika	kresba, konštruovanie, digitálna fotografia
Výtvarné materiály	kovové okrúhle vrchnáky rôznych veľkostí, fixky
Vyučovacie metódy	Aktivizujúca – didaktická hra, diskusia Komplexná výučbová metóda – metódy z hľadiska fáz vo vyučovacom procese, metóda vysvetľovania metóda demonštrácie Metóda kolektívnej práce, pochvaly a povzbudzovania

Tvorivé prostredie sme na úvod vyučovania navodili hrou. Žiaci mali možnosť najprv vyskladať vo dvojiciach magnetické časti skladačky s časovým obmedzením 2 minút. Po skončení aktivity si každá dvojica urobila fotografiu spoločného konceptu vyskladaných častí na soche. Otvorila sa diskusia o konceptuálnom umení, a čo všetko môže byť v súčasnosti umením. Ďalej nasledovalo napodobňovanie zapózovaním vlastným telom. Jeden zo žiakov sa postavil pred sochu a urobil charakteristický postoj, ktorý ho identifikoval.

Ostatní robili rýchlu skicu na výkres A4 fixkou so zachytením typických črt postavy a pohybu v jej symbolickom zobrazení. Takto sa prestriedali všetci v skupine a po kresbovej rozcvičke nasledovala štylizovaná kresba fixkou na kovový vrchnák. Žiaci mohli vyobraziť grafický symbol, znak, odkaz alebo napísať permanentnou fixkou vlastný identifikačný údaj. Konkrétne, čo evokuje socha dvoch postáv v nich a ako sa vedľa s inštaláciou identifikovať. Zdôrazňovaná bola v procese vytvárania štylizácia a zjednodušovanie tvarov.



*Obrázok 2: Podobnosť a premena, interaktívny dizajn  
(zdroj: vlastný archív)*

Magnetická socha k sebe priťahovala predmety na premenu, kde mali žiaci priestor transformovať umelecké dielo do nových súvislostí. Magneticko-kinetická figurálna socha slúžila ako didaktická pomôcka na vyskladanie a dotvorenie trojrozmerného artefaktu zaveseného v priestore ateliéru. Objekt tvoril koncept pre vytváranie nových posolstiev a odkazov. Úlohou bolo žiaka citovo aktivizovať práve námetom zrkadlenia figúr a magnetickými odoberateľnými časťami. Prostredníctvom interaktívnej sochy sa zúčastnení mohli vyjadriť k tajomstvám života, zrodu, plodnosti, ľudskosti, vizualizovať premenu podľa vlastných predstáv.



*Obrázok 3: Magnetický koncept premeny  
(zdroj: vlastný archív)*

Fenoménom vizuálnej komunikácie žiakov vo vzťahu k symbolu a konceptu bol dekoračný prístup kresbových odkazov, avšak nie u všetkých participantov. Chlapci sa skôr prikláňali k dekoratívnej ornamentálnosti alebo op-art štylizácii, páčila sa im manipulácia so sochou, mali chuť časti prekladať viackrát. Dievčatá sa naopak zamerali na kresbovú znakovosť s hlbším významom, mali ambíciu spraviť viac návrhov grafických symbolov odkazujúcich k vlastnej identite. Sústreďovali sa viac na priestorové rozloženie znakových prvkov. Zúčastnení boli prekvapení, ako rýchlo ubehol čas pri pretváraní sochy, dokonca si chceli aktivitu ešte raz zopakovať.

Pre ďalšiu pedagogickú prax či výskum, by mohlo byť podnetné preskúmanie spomínaného prístupu žiakov. Otázkou zostáva, ako by pristupovali k tvorivému procesu, ak by bola prvotná socha menej konkrétna ako ľudská postava, či ak by bol východiskom aktivity len koncept. Myslíme si, že vo výtvarnom vyučovaní by bolo vhodné realizovať viac konceptuálne orientovaných aktivít a sledovať rozvoj konceptuálneho myslenia žiakov v dlhšom časovom období.

## **Záver**

V príspevku sme poukázali na miesto symbolického a znakového vyjadrovania sa vo výtvarnom umení a tiež na dôležitosť zapojenia konceptuálne orientovaných aktivít a poznatkov zo semiotiky do výtvarného vyučovania. Ak chceme žiakov pripraviť na zmysluplnú a úspešnú komunikáciu v dnešnom svete, je nutné, aby sa vzdelávali pomocou prostriedkov súčasného vizuálneho umenia a jeho vyjadrovacím prostriedkom. Na komunikáciu o umení nám už nestačia len klasické výtvarné disciplíny. Kvôli samotnému charakteru výtvarnej výchovy má vo vyučovaní výtvarnej výchovy priestor aj



semiotika. Práve vďaka poznatkom semiotiky by učitelia mohli žiakom pomôcť preniknúť do hĺbky výtvarných diel. Vďaka komunikácii o súčasnom umení a so súčasným umením, môžu žiaci nadobudnúť vedomosti o jazyku vizuálnych umeleckých diel, ktoré môžu aplikovať aj v iných oblastiach ako len v umeleckej.

## **Bibliografia**

- BARTOŠOVÁ, Z., GERÁT, I., HERUCOVÁ, M., MEDVECKÝ, J., VANČO, M. 2009. *Umenie na Slovensku - stručné dejiny obrazov*. Bratislava: Slovart. 256 s. ISBN 8080854355.
- BRANSKII, V., P. 2016. The Birth of a Concept. The Role of Inner Experiences in Artistic Activity. In: *Journal of Russian & East European Psychology*, 53:5, 37-78.  
<https://doi.org/10.1080/10610405.2017.1289739>
- DUNCUM, P. 2012. An Eye Does Not Make an I: Expanding the Sensorium. In: *Studies in Art Education*, 53:3, 182-193.  
<https://doi.org/10.1080/00393541.2012.11518862>
- GERO, Š. 1992. *Recepcia a interpretácia výtvarného diela. Z histórie a súčasnosti*. Nitra: Agris.
- GERO, Š. TROPP, S. 2000. *Interpretácia výtvarného diela*, Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta, 2000. 164 s. ISBN 80-8055-426-9.
- GERO, Š., HUSÁR, J., SOKOLOVÁ, K. 2004. *Teória výtvarnej kultúry a stručný prehľad dejín umenia*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta.
- HARTL, P., HARTLOVÁ, H. 2000. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 774 s. ISBN 80-7178-303-X.
- HUSÁR, J. 2007. *Komunikácia vo výtvarnom jazyku*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela. 165 s. ISBN 978-80-8083-454-8.
- JUNG, C., G. 2017. *Člověk a jeho symboly*. Praha: Portál, 320 s. ISBN 978-80-262-1259-1.
- LIPÁROVÁ, L. a kol. 2017. *Základy výtvarnej edukácie I: elektronické učebné materiály pre výtvarne orientované predmety bakalárskeho štúdia v študijnom programe Predškolská a elementárna pedagogika*. ISBN 978-80-557-1352-6.
- MARRIOTT, K., MEYER, B. 1998. *Visual Language Theory*. Springer Science & Business Media, 1998. 381 s. ISBN 0-387-98367-8.
- MISTRÍK, E. 2016. *Estetická výchova ako nástroj sebareflexie*. Bratislava: Univerzita Komenského, 268 s. ISBN 978-80-223-4207-0.
- MORTIER, T. 2012. *Semiotics as Art: Kosuth*. [online]. [cit. dňa 18.7.2023]. Dostupné na: <https://www.semionaut.net/semiotics-as-art-joseph-kosuth/>

- PETLÁK, E., FENYVESIOVÁ, L. 2009. *Interakcia vo vyučovaní*. Bratislava: Iris, s. 137. ISBN 978-80-89256-31-0.
- SAUSSURE, F. D. 1966. *Course in General Linguistics* (Edited by Charles Bally and Albert Sechehaye, Translated by Wade Baskin). New York, Toronto, London: McGraw-Hill Book Company.
- SLAVÍK, J. 2015. Art Creation as a Way to learning in Art Education. In: Jurečková, V. et al. *Creative Expressive Inspirational Art Education*. Praha: Nakladatelství France Kafky, 2015, 115 s. ISBN: 978-80-86911-46-5.
- ŠTÁTNY PEDAGOGICKÝ ÚSTAV. 2015. Inovovaný štátny vzdelávací program pre základné umelecké školy. [online]. Dostupné na: <https://www.statpedu.sk/sk/svp/inovovany-statny-vzdelavaci-program/inovovany-svp-zakladne-umelecke-skoly/>
- ŠTOFKO, M. 2007. *Od abstrakcie po živé umenie. Slovník pojmov moderného a postmoderného umenia*. Bratislava: Slovart, spol. s r. o., 311 s. ISBN 978-80-8085-108-8.
- VALACHOVÁ, D. 2010. *Výtvarná edukácia v predprimárnom vzdelávaní a mimoškolskej činnosti*. Bratislava: Pedagogická fakulta UK, 124 s. ISBN 978-80-223-2778-7.
- VALACHOVÁ, D., KOVÁČOVÁ, B. 2018. *Fenomén výtvarného nadania vo vývine človeka (teoreticko-výskumná paradigma)*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB, 124 s. ISBN 978-80-557-1483-7.

**Mgr. Hana Juhász Muchová**

Katedra výtvarnej výchovy (interná doktorandka)  
Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta  
Račianska 59, 813 34 Bratislava  
[muchova@fedu.uniba.sk](mailto:muchova@fedu.uniba.sk)

**Mgr. Dominika Weissová**

Katedra výtvarnej výchovy (interná doktorandka)  
Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta  
Račianska 59, 813 34 Bratislava  
[weissova@fedu.uniba.sk](mailto:weissova@fedu.uniba.sk)



*Humanities and Arts*  
*Humanitné vedy a umenie*



DOI: <https://doi.org/10.54937/dspt.2023.23.3.61-68>

## Artifact – from Process to Reception

### Artefakt – od procesu k recepcii

Patricia Biarincová

#### Abstract

In the contribution, we deal with the creation/process of creation of an art artifact, which carries visual, content and meaning attributes through which the author of the artifact tries to communicate with the surrounding world. In the text of the contribution, we describe the creation and structure of the birth of the work of art. We focus on visual communication, which is connected with the reception of an art artifact.

**Keywords:** Artifact. Creative process. Reception. Visual communication.

#### Úvod

Kulka (1990) tvrdí, že umeleckým dielom sa nemôžeme nechať len pasívne unášať, ale musíme ho vedieť prijímať na určitej úrovni nášho poznania, a tiež vedieť dešifrovať zakódovanú informáciu, ktorú artefakt obsahuje. „*Eстетické prežívanie je výsledkom neochabujúcej koncentrácie, napnutia všetkých intelektuálnych síl a mobilizácie fantázie. Iba za aktívneho prispenia vnímateľa a jeho ústretovej tvorivej aktivity vzniká vo vedomí umelecký obraz a kryštalizuje estetické prežívanie*” (ibidem, s. 403).

#### Tvorba a štruktúra tvorby

V tejto časti textu chceme načrtnúť, ako prebieha proces tvorby umeleckého diela/artefaktu, prostredníctvom ktorého komunikuje autor/tvorca so svetom. „*Tvorivý proces je špecifickým procesom myslenia, ktorým človek objavuje nový spôsob riešenia dovedy ešte všeobecne alebo individuálne nevyriešeného problému*” (Štofko, 2010, s. 32).

Človek ako tvor spoločenský žije a komunikuje s ľuďmi. Slovo komunikácia má latinský pôvod, *communicare* znamená dorozumenie, sprostredkovanie. Aby ľudia mohli spolu žiť, spolupracovať a sprostredkovať kultúrne obsahy, musia si vymieňať a odovzdávať informácie, poznatky, názory, postoje, jednoducho povedané, musia vedieť komunikovať. Ľudia komunikujú hlavne prostredníctvom reči verbálne v hovorenej alebo písanej podobe. A neverbálne, prostredníctvom reči tela (mimika, pohľady, gestikulácia, pohyby, držanie

tela), pomocou reči priestoru (intímna zóna, sociálna zóna), pomocou reči objektov (oblečenie, účes, symbolmi, šperkmi, zariadením bytu a pod.).

Spôsobilosti vedieť sa vyjadrovať ústne, písomne, a aj prostredníctvom obrazov, grafov, symbolov, čítať s porozumením, vedieť využívať získané informácie, komunikovať prostredníctvom informačných a komunikačných technológií patrí medzi požiadavky súčasnej doby. Vo výtvarnej oblasti je to spôsobilosť komunikovať prostredníctvom výtvarného a vizuálneho jazyka, čo je (z užšieho hľadiska) vizuálna gramotnosť.

## **Vizuálna komunikácia a vizuálna gramotnosť**

**Vizuálna komunikácia** je spôsob prenosu informácií a myšlienok pomocou symbolov a obrazov. Zahŕňa v sebe znaky, symboly, ale aj typografiu, kresbu, maľbu, grafický dizajn, ilustráciu, reklamu, animáciu, elektronické zdroje a ďalšie iné médiá, ktoré sa podieľajú na prenose a sprostredkovaní informácií na princípe vizuálnej komunikácie. Vizuálna komunikácia sa stáva čoraz dôležitejšou v závislosti od toho, ako narastá množstvo vizuálnych a obrazových symbolov. Dnes v dôsledku prudkého technologického rozvoja, najmä nových technológií digitálneho záznamu a zobrazovania reality (smartfóny, kamery a pod.), sme v čase nárastu informácií vo forme obrazov. Strategicky je preto dôležité rozvíjať poznanie o vizuálnych kódach, aby sme vedeli interpretovať zobrazované informácie. Vizuálnu komunikáciu v súčasnej dobe považujeme za jeden z troch hlavných typov komunikácie spolu s verbálnou komunikáciou a neverbálnou komunikáciou. Schopnosť vizuálnej komunikácie je spojená s vizuálnou gramotnosťou, ktorá je predpokladom vizuálnej komunikácie.

**Vizuálnu gramotnosť** charakterizovala Raney (1999) ako mnoho-  
vrstvový fenomén tvorený:

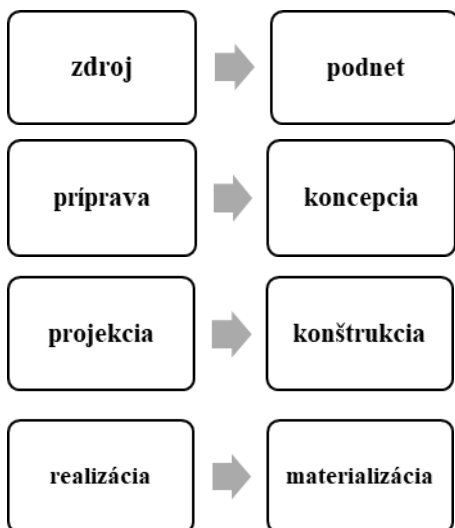
- perцепčnou senzitivitou v kontexte každodenného percipovania prostredia a vzťahov každého jedinca,
- kultúrnym priestorom, v ktorom sa utvára životný štýl, ako schopnosť tolerancie a uznania kultúrnym prejavom v kontexte svojbytnosti – subkultúry, sociálne skupiny, etnických skupín,
- schopnosťou kritického myslenia, znalosťou vizuálnych prostriedkov v kontexte umeleckých diel, rozpoznaním interakcie ako bolo dielo vytvorené, ako dielo pôsobí v určitom kontexte, kto ho umiestnil do kontextu a prečo, a to z hľadiska súčasného a historického, aký druh divákov má oslovit' a prečo,
- estetickou otvorenosťou v zmysle k emocionálnym a empatickým vzťahom a procesom,
- schopnosťou vizuálneho vyjadrovania, pôsobivosti v zmysle aktívnej kreatívnej činnosti v oblasti vytvárania akéhokolvek vizuálne vnímateľného objektu v najširšom zmysle slova, od tvorby umeleckého artefaktu až po bežné zariadenie bytu (In: Fulková, 2002, s. 12).

Podľa Šupšákovej (2015) je možné vizuálnu gramotnosť chápať ako:

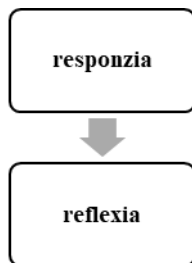
- schopnosť vytvárať významy zo všetkého, čo vidíme, nachádzať zmysel vo všetkom, čo vnímame,
- formu kritického myslenia, ktorá vyžaduje interpretovať pomocou intelektuálnej kapacity obsahy vizuálnych obrazov – skúmať sociálny dopad vizuálnych obrazov, disponovať schopnosťami vnútornej vizualizácie, vizuálne komunikovať, čítať a interpretovať vizuálne obrazy, vytvárať si úsudky.

Z hľadiska teórie komunikácie kóduje autor/umelec prostredníctvom tvorby/tvorivého procesu správu spôsobom vlastnej autentickej komunikácie (Kováčová, 2021). Od vnútornej potreby, motívu, popudu k tvorbe, až k samotnému tvorivému zámeru, vyberá a selektuje informácie (svoje zážitky, predstavy, myšlienky), aby všetko zakódoval do svojho diela. Následne svoju prácu hodnotí, uvažuje o nej a rozhoduje sa, či dielo zverejní, alebo zavrhne. Umelecké dielo je reakciou tvorcu na realitu života, ktorá v sebe nesie esteticko-imaginatívnu zložku. Ak sa pozrieme na tvorbu umeleckého diela ako na činnosť, genézu artefaktu, zobrazovania zážitku, môžeme naraziť na problém rozloženia aktivít v časovom horizonte (niektoré diela vznikajú roky alebo minúty). Tvorba vo svojich fázach je ovplyvňovaná motívom/motiváciou, psychickým podnetom smerujúcim k cieľu, programom tvorby/činnosti k výsledku a následnému hodnoteniu (Kulka, 1990).

Schéma 1: Fázy vzniku umeleckého diela





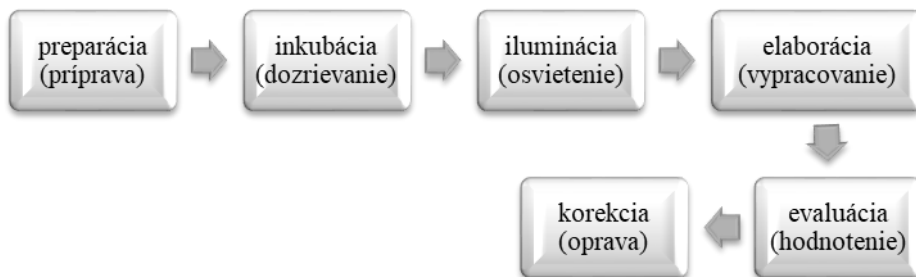


Zdroj: *vlastné spracovanie podľa Kulka (1990)*

Tvorbu diela môžeme v globále poňať ako riešenie umeleckého problému. Všeobecne označujeme problémom každú situáciu, v ktorej sa ocitne potenciálny tvorca. Východiskom pri riešení problému je odpoveď, teda riešenie situácie. Pri tvorbe umeleckého diela je východiskovým bodom situácia, kedy umelec uchopí svoj tvorivý zámer. Na základe skúseností a vedomostí sa rozhodne, ako zámer bude realizovať. Rozhoduje sa na základe výberu z variant, ktoré daný umelecký problém vyriešia, respektíve po selekcii možných alternatív riešenia. Konečný tvar riešenia umeleckého artefaktu sa postupne modifikuje počas fáz tvorby produktu/diela. Produkt/dielo prechádza procesom od abstraktnej formy ku konkrétnej forme, ktorá má hmatateľnú podobu. Až po výsledný materializovaný produkt, ktorý je výsledkom množstva alternatív a variácií.

Na konci dvadsiatych rokov minulého storočia navrhol americký psychológ Wallas nasledujúce štádiá umeleckej tvorby: preparácia (príprava), inkubácia (zrenie), inšpirácia (postup riešenia) a verifikácia (overovanie). Aj Kulka (2008) uvádza rozdelenie fáz, ktoré sú diferencované podrobnejšie. Ich rozdelenie sme spracovali do schematického znázornenia a následne ich charakterizujeme.

Schéma 2: Fázy umeleckej tvorby



Zdroj: *vlastné spracovanie*

### **Preparácia (príprava)**

Daná fáza môže vyžadovať rozsiahlu prípravu, no môže byť aj vynechaná, ak artefakt vznikne ako dielo okamžiku. Preparačná fáza/prípravná činnosť nadväzuje na počiatok zrodienia umeleckého zámeru, postupne ho modifikuje a konkretizuje.

### **Inkubácia (dozrievanie)**

Zámer tvorca je predmetom jeho neustálej imaginatívnej činnosti, spracováva sa vedome i nevedome, čiže v spánku a bdení. Inkubačnou fázou sa začína umelecké projektovanie, pri ktorom dochádza k výberu informácií, ktoré budú potrebné na vytvorenie diela. Pripravuje sa tu pôda pre nasledujúcu fázu inšpirácie. Vo fáze inkubácie k vymedzeniu komunikačného zámeru autora, a keďže ide o problém, ktorý umelec potrebuje kreatívne riešiť, zrod artefaktu je sprevádzaný aj určitým napätím, neistotou, niekedy až úzkosťou. Tieto pocity evokujú vo vedomí tvorca nové predstavy a obrazy. Vzrastajúce napätie vedie občas až do stavu horúčkovitej tvorby a sebazabudnutia.

### **Inšpirácia (vnuknutie)**

Intenzívny tvorivý stav, ktorý je charakteristický mobilizáciou tvorivých síl, emocionalitou, zvýšenou tvorbou myšlienok. Počas inšpirácie fungujú rôzne tvorivé apercepce, fluencia, kombinatorika spojená s tvorbou variácií. V tejto fáze sa najľahšie objavujú nové nápady, hoci je to mimoriadne krehká fáza. Hoci inšpirácia nie je jedinou podmienkou umeleckej tvorby, nadväzuje na preparáciu a inkubáciu. Tvorba pokračuje a prechádza do fázy, kedy sa rodia najoriginálnejšie myšlienky. K ich dopracovaniu dochádza prostredníctvom elaborácie.

### **Iluminácia (osvietenie)**

Inšpirácie sú zdrojom mnohých nápadov, materiálov na tvorbu, pričom nie všetky sú vhodné a použiteľné. Istá dávka intuície riadiaca sa umeleckým zámerom pomáha autorovi pri výbere tých správnych nápadov. Intuícia je často považovaná za zásadnú pri tvorbe artefaktu, nesie v sebe bezprostrednosť, náhly podnet, vnuknutie pri tvorbe a pri riešení tvorivého problému. K intuícii dochádza v stave inšpirácie. Hoci sa tento typ intuitívneho náhľadu často chápe priam mysticky, psychická regulácia intuitívnych procesov je podmienená rovnako reálne ako akákoľvek iná aktivita. Jednotlivé psychické úkony sa môžu skladať napríklad tak, že sa namiesto ich postupnosti uplatnia všetky naraz. Alebo iné procesy prebiehajú podvedome. Intuitívne nazretie sa potom javí ako náhly nápad, ktorý vytryskol nečakane.

### **Elaborácia (vypracovanie)**

Táto fáza je nepomerne dlhšia ako inšpiratívna a iluminatívna fáza. Môže sa týkať časti diela/detailu alebo celku. Keď umelec dokončí jednotlivé časti, opäť sa vracia k inšpirácii, kde hľadá nové nápady. V každom ďalšom nápade sa skrýva umelcov podnet k práci.

### **Evaluácia (hodnotenie)**

Nadväzuje bezprostredne na každé spracovanie nápadov, vo vzťahu ku komunikačnému zámeru. Autor vlastne neustále kontroluje/koriguje nápad, tvorivú operáciu, či vyjadrenie jeho diela spĺňa pôvodnú intenciu. Zároveň dochádza k obmedzeniu slobody tvorivého rozhodovania, keďže možnosti výberu vhodných alternatív sú obmedzenejšie, až sa stáva, že dielo začína svojmu autorovi diktovať svoj ďalší vývin. Hodnotenie pre autora nie je vždy jednoduchou záležitosťou, pretože autor podobne ako recipient sa so svojimi predstavami identifikuje/stotožňuje. Evaluačná fáza niekedy vyúsťuje u autorov do zásahov už do hotového diela.

### **Korekcia (oprava)**

Táto fáza zahŕňa konečné úpravy artefaktu, dodatočné zmeny, doplnky a podobne (Kulka, 2008).

### **Proces komunikácie a recepcie**

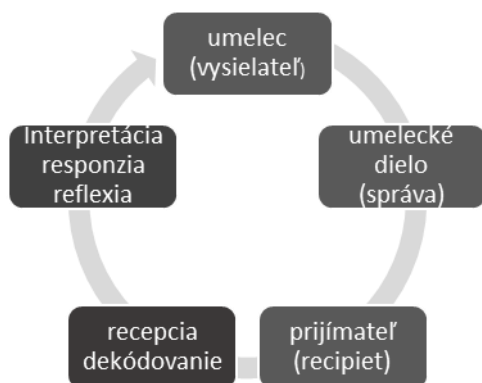
Po vzniku artefaktu, ktorý má ambíciu komunikovať, pokračuje proces smerom k recepcii čiže prijímaniu diela recipientmi. Prijímcovia môžu mať rôzne dôvody a rôznu **motiváciu** k tomu, aby sa rozhodli vnímať umelecké dielo. Vždy je však potrebný receptívny zámer, ktorý je nevyhnutný pre estetické vnímanie.

Priebeh vnímania umeleckého diela má jednotlivé fázy. Pri vnímaní výtvarného diela v estetickom ponímaní sa nejedná len o recepciu zmyslový obraz, ale aj o kognitívne spracovanie, prežívanie a hodnotenie umeleckého diela. Prvá fáza je teda fázou motivácie. V druhej fáze recepcie dochádza k vnímaniu, percepcii diela a k jeho **dekódovaniu**. Prijemca sa zameriava na tvary, farby, línie v spojitosti so vzťahmi v kompozícii, začína dekódovať, čiže odkodovávať správu, ktorú do diela vložil umelec.

Dekódovanie prebieha na základe poznania ikonografického i formálneho jazyka výtvarného umenia (podobne ako pri čítaní literárneho textu, rozumieme mu, len ak je napísaný v nám známom jazyku). V ďalšej fáze procesu dochádza k **reflexii**, t. j. k uvažovaniu o diele, čiže **responzii** znovu-prežívaniu umeleckého diela.

Všetky tieto procesy vrcholia v **interpretácii**, pod čím rozumieme vo verbálnom jazyku sformulovaný umelecký zážitok (Gero, 2000, 2004). V celom procese recepcie diela zohrávajú dôležitú úlohu asociačné mechanizmy, ktoré pomáhajú spájať rozličné obsahy a jednotlivé časti článkov ustálených reťazcov psychiky (napr. pocity a predstavy, predstavy a úsudky...), čo spôsobuje, že v konečnom dôsledku každá osoba svojim individuálnym spôsobom percipuje a následne interpretuje umelecké dielo.

Schéma 3: Proces komunikácie



Zdroj: vlastné spracovanie podľa Gero (2004)

## Záver

Celý proces vzniku diela/artefaktu sa týka akéhokoľvek umeleckého počinu, ktorý má ambíciu komunikovať. Všetky fázy procesu tvorby zahŕňajú množstvo tvorivých operácií, ktoré sú spracované cez rôzne psychické funkcie, avšak ich kvalita a profil je rôzny. Samotná výtvarná tvorba je spôsobom sebarealizácie a sebvýjadrenia autora/tvorcu, kedy autor prostredníctvom vizuálnych prostriedkov a vybraných médií komunikuje, vyjadruje svoje emócie, rozpoloženie, idey, myšlienky, postoje, názory, pocity či vnemy. Niekedy prináša nové nečakané a originálne riešenia, vytvára komunikačné kanály, cez ktoré plynú informácie smerom od tvorcu k percipientovi.

## Bibliografia

- BIARINCOVÁ, P. 2021. *Art action v tvorbe človeka počas životnej cesty*. Ružomberok: Verbum, 2020. ISBN 978-80-561-0787-4.
- GERO, Š. 2004. *Interpretácia výtvarného diela*. In: ŠUPŠÁKOVÁ, B. a kol. 2004. *Vizuálna kultúra a umenie v škole: nové myšlienky a prístupy*. Bratislava: Digit. ISBN 80-968441-1-3.

- GERO, Š., TROPP, S. 2000. *Interpretácia výtvarného diela*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB, 2000. ISBN 80-8055-426-9.
- FULKOVÁ, M. 2002. *Když se řekne... vizuální gramotnost*. In: *Výtvarná výchova*, 2002, 42 (4). ISSN 1210-3691.
- KOVÁČOVÁ, B. 2021. *Sprítomnenie akčného umenia v priestore akcie*. In: *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Universitatis Catholicae Ružomberok*. Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku, 2021, 20 (4), s. 72-78. ISSN 1336-2232.
- KULKA, J. 2008. *Psychologie umění*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978802473297.
- KULKA, J. 1990. *Psychologie umění*. Praha: SPN, 1990. ISBN 80-04-23694-4.
- RANEY, K. 1999. *Visual Literacy and the Art Curriculum*. In: *Journal of Art & Design Education*, 18 (1). <https://doi.org/10.1111/1468-5949.00152>
- ŠTOFKO, M. 2010. *Psychodidaktika procesuálnej výtvarnej výchovy*. Bratislava: Veda, 2010. ISBN 978-80-224-1110-3.
- ŠUPŠÁKOVÁ, B. 2015. *Vizuálna gramotnosť*. Brno: Tribun. ISBN 978-80-263-0934-5.
- ŠUPŠÁKOVÁ, B. a kol. 2004. *Vizuálna kultúra a umenie v škole: nové myšlienky a prístupy*. Bratislava: Digit. ISBN 80-968441-1-3.

*Príspevok je výstupom z projektu KEGA č. 001KU-4/2023 Stelesnená skúsenosť s využitím art action II. – proti stagnácii v dospelosti a seniorskom veku (hlavný riešiteľ: doc. PaedDr. Barbora Kováčová, PhD.).*

**PaedDr. Mgr. art. Patricia Biarincová, PhD.**

Katedra výtvarnej výchovy

Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta

Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok

*patricia.biarincova@ku.sk*

DOI: <https://doi.org/10.54937/dspt.2023.23.3.69-76>

## Forms of Action Art in the Work of Young Adults

### Formy akčného umenia v tvorbe mladých dospelých

Daniela Valachová

#### Abstract

The paper deals with the issue of action art in a group of young adults. Action art provides a suitable space for self-realization for our respondents. Within the framework of qualitatively oriented research we used the method of observation and analysis of the process of creation. The preliminary results of the research, which we present in the text, showed two basic forms of action art creation by young adults. Both forms are appropriate processual ways of self-realisation for the aforementioned group of actors; they are different in terms of processes but also suggest common premises.

**Keywords:** Action art. Art making. Young adults. Self-realization. Creative process.

#### Úvod

Obdobie adolescencie prináša výraznú zmenu v živote človeka. Adolescent je tým, ktorý sa musí vyrovnávať nielen so zvyčajnými ťažkosťami tohto obdobia, ale je nútený čeliť životným situáciám, ktoré ovplyvňovali jeho doterajší psychický a fyzický vývin. Prechod z obdobia adolescencie do obdobia mladých dospelých súvisí aj so zmenou životných rolí, zmenou postavenia v spoločnosti a prežívania jedincov. Možnosťou, ako podporiť a rozvíjať emocionálne a expresívne prežívanie mladých dospelých, sú výtvarné činnosti a aktivity inšpirované akčným umením.

#### Akčné umenie

Akčné umenie patrí medzi abstraktné formy umenia. Prezentuje rôzne formy intermediálneho umenia. Kládie dôraz na priamy kontakt s divákom, vrátane možností bezprostrednej spolupráce. Akčné umenie patrí medzi abstraktné formy umenia (Benčíč, Kováčová, 2022). Vychádza z akčnej maľby – nefiguratívnej dynamickej maľby výrazne expresívneho charakteru.

*„Ide o umenie, ktoré nestojí na výrobe hmotného artefaktu, ale na procese, hre, dianí, udalosti v priestore a čase, má efemérnu povahu a býva*

*komunikovaný obyčajne len druhotným zápisom (textom, filmom, fotografiou...), no samotný nie je umeleckým dielom“ (Geržová, 1998).*

Akčné umenie pracuje so živým predvádzaním reálneho deja vo vymedzenom časovom úseku a priestore, a spolupracuje s divákom. Rieši otázky sociálneho či politického charakteru. Umelec sa v akčnej tvorbe prezentuje ako hlavný aktér a umelecké médium. Akčné umenie podľa Geržovej (1998) súvisí s prerastaním abstraktného expresionizmu do akčnej maľby a s aktivitami hnutia Fluxus.

V súvislosti s premisou akčného umenia sa krátko budeme venovať pojmu interaktivity, ktorý s akčným umením súvisí.

Ludskú interakciu, tiež mentálnu interakciu podľa Eca (2015) môžeme vnímať v súvislosti s interaktivitou. Hovorí, že každé umelecké dielo je istým spôsobom interaktívne – je otvorené „mentálnej interakcii“. Takto rozlišujeme niekoľko druhov „otvorenosti:

- umelecké dielo dotvára recipient,
- umelecké dielo nie je uzatvorené,
- umelecké dielo je otvorené recipientovej reakcii (Eco, 2015, s. 165).

Interaktivitu teda môžeme v istom zmysle vnímať aj ako recipientovu interpretáciu umeleckého diela. Existujú diela, ktoré recipientovi umožňujú vybrať si z niekoľkých možností ukončenia, a v rámci diela sa teda môže aj sám realizovať. V čase písania svojej eseje Eco nemohol vedieť, ako sa otvorenosť diela a jej zmysel zmení v budúcnosti. S nástupom nových technologických výdobytkov prišla interaktivita, ktorá ponúka kreatívne využitie a poskytuje recipientovi slobodu kreatívne sa prostredníctvom nových médií realizovať.

V súvislosti s novými médiami teda interaktívne umelecké dielo poskytuje divákovi – recipientovi možnosť aktívne sa zapájať do procesu jeho vzniku, recipient sa tak stáva participantom, dielo vďaka výpočtovej technike a prácou s dátami reaguje na akciu v reálnom čase. Je zrejmé, že technická interaktivita, rovnako ako aj mentálna participácia, sú esenciálnymi zložkami akčnej umeleckej tvorby, a jej cieľom je meniť úlohu diváka ako recipienta. Mnohorakosť a neuchopiteľnosť súčasných umeleckých, obzvlášť výtvarných tendencií sa stupňuje, čo môžeme prisudzovať stále dynamickejšiemu rozvoju možností komunikácie, teda bezhraničnému toku a prenosu informácií (Bergerová, 2022).

## **Mladí dospelí**

Samotná charakteristika vymedzenie obdobia mladšej dospelosti môže byť v odbornej literatúre mierne odlišné, vzhľadom na autorov. Dolná hranica mladšej dospelosti je definovaná ukončením psychického dozrievania a schopnosti relatívne samostatnej existencie v spoločnosti (Končeková, 1996), teda vekom od 18 – 21 rokov až do dosiahnutia 30 rokov.

Aktuálne je toto vývinové obdobie výrazne ovplyvnené masovo-komunikačnými médiami, primárne z hľadiska vnímania estetickej hodnoty, telesnosti a vnímania krásna, resp. diferencovanie toho, čo je pekné, príťažlivé a čo za pekné nemožno považovať (Kováčová, 2019). V tom kritickom období zvyčajne ľahšie mladý človek podľahne tlaku médií, rovesníkov, partíí a pod. (Uždil, 1976).

## **Životné kompetencie**

Životné kompetencie sú dôležitou oblasťou vývinu v období adolescencie. Podľa OECD (2005) v sebe zahŕňajú okrem konverzačných kompetencií a interakcií v heterogénnych skupinách, tiež kompetenciu autonómneho konania, ktorá je syntézou spomínaných prvých dvoch oblastí – psychologickú a sociálnu.

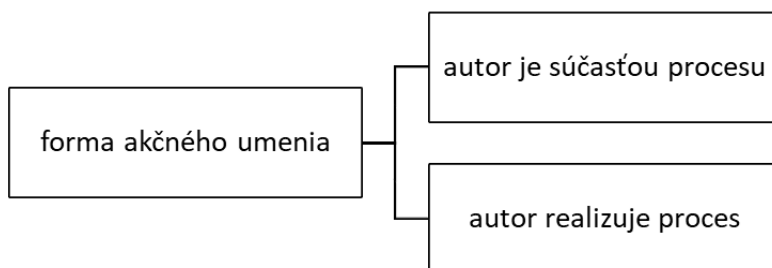
Podpora životných kompetencií vedie k zvýšeniu miery autonómie klienta vo všetkých oblastiach jeho pôsobenia. V Medzinárodnej klasifikácii funkčnej schopnosti, dizability a zdravia pre deti a mládež (MKF, z angl. ICF-CY) je životným kompetenciám venovaná samostatná oblasť nazvaná Aktivity a participácia.

## **Výtvarná sebarealizácia**

Výtvarná sebarealizácia je súčasťou aj akčného umenia, ktorého hlavnou stránkou je akcia, ktorá smeruje k zobrazeniu procesu. Jeho výsledkom nie je výtvarný produkt, ale samotný proces.

V rámci skupiny mladých dospelých sledujeme dve základné formy akčného umenia v ich výtvarnom sebavyjadrení. Uvedené formy sú typické pre tvorbu mladých dospelých.

Schéma 1: Formy akčného umenia u mladých dospelých



Uvedené formy sme sledovali v rámci výskumu a jeho čiastkové výsledky uvádzame v nasledujúcom texte.

Hlavným cieľom výskumu bolo skúmanie foriem akčnej tvorby vo výtvarnom sebavyjadrení mladých dospelých.



Ako hlavné výskumné metódy boli použité predovšetkým pozorovanie a analýza procesu tvorby (podľa Gavora, 2001).

Z výskumu uvádzame dve formy akčného umenia mladých dospelých.

*Forma: autor je súčasťou procesu.*

Autormi projektu a jeho realizácie sú mladí dospelí CH.H a S.M. vysokoškolskí študenti. Proces tvorby prebiehal v nasledovných fázach:

Schéma 2: Forma akčného umenia: autor je súčasťou procesu



Ako inšpirácia bol zvolený obraz slovenského výtvarníka M. Urbáska, ktorý sa zaoberal maľbou, grafikou, kresbou, knižnou ilustráciou a grafickou úpravou, vytváraním objektov. Z jeho tvorby bolo inšpiračným zdrojom jedno dielo.



Obr. 1: M. Urbásek, 1984

([https://www.webumenia.sk/dielo/SVK:SNG.G\\_12525](https://www.webumenia.sk/dielo/SVK:SNG.G_12525))

Proces prípravy samotnej realizácie prebiehala v exteriéri mesta, kde autori hľadali paralely s inšpiračným zdrojom. V rámci parafrázy bola zvolená fotografia exteriéru (obr. 2).



Obr. 2: Parafráza exteriéru (CH.H a S.M)

Realizácia prebiehala v rámci samotného zapojenia aktérov do procesu akčnej tvorby, výsledkom ktorého sú fotografie 3 a 4.



Obr. 3: Proces 1



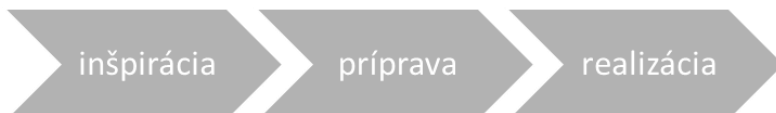
Obr. 4: Proces 2

*Forma: autor realizuje proces.*

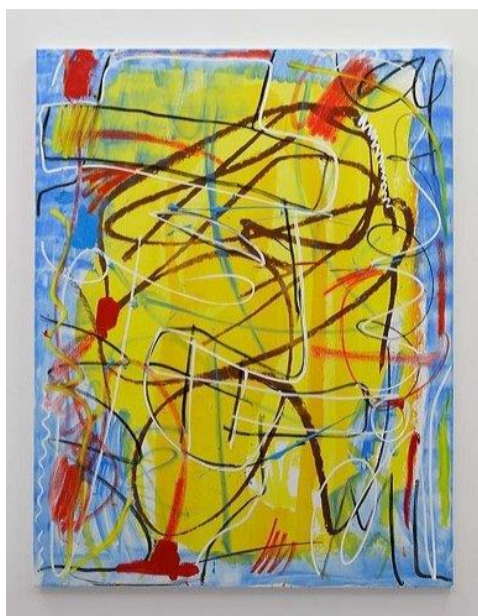
V rámci tejto formy akčnej tvorby je autor realizátorom, ale sám nie je súčasťou procesu a výsledných produktov – fotografií.

Autormi projektu a jeho realizácie sú mladí dospelí I.M.Č. a A.A.T. vysokoškolskí študenti. Proces tvorby prebiehal v nasledovných fázach:

Schéma 3: Forma akčného umenia: autor realizuje proces



Ako inšpiračný zdroj bolo použité dielo slovenského výtvarníka žijúceho v zahraničí M. Lukáča. Zaoberá sa predovšetkým abstraktnou tvorbou.

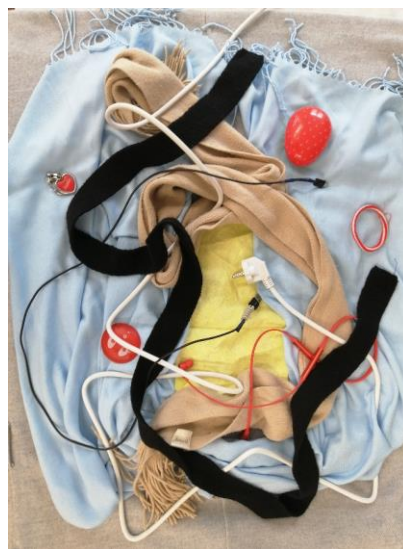


Obr. 5: M. Lukáč (martin.lukac.D.O.T. gallery)

Umelecké dielo aktéri parafrázovali spontánne. Prvá myšlienka smerovala k jedlu, keďže obraz svojím spôsobom spodoboval pizzu. Neskôr, keď sa aktéri poobzerali okolo seba a rozprávali sa o pocitoch, ktoré v nich daný obraz vyvoláva, spontánne začali tvoriť svoj obraz z bežných vecí, ktoré má každý človek. Výsledkom bol obraz poskladaný z bežných predmetov, ktoré človek využíva svojím spôsobom každý deň.



Obr. 6: Proces tvorby (I.M.Č a A.A.T)



Obr. 7: Výsledok procesu

V rámci oboch foriem akčného umenia u mladých dospelých sme pozorovali niekoľko spoločných premís.

Tab. 1: Spoločné premisy foriem akčného umenia

Spoločné premisy	inšpiračný zdroj si volili sami, bez zásahu vonkajšieho prostredia,
	inšpiračný zdroj bol skôr z domáceho umeleckého prostredia, väčšina aktérov volila súčasné umenie alebo umenie 20. storočia,
	zvyčajne tvorili vo dvojiciach,
	nemali problémy s tvorbou, záležalo na forme akčnej tvorby,
	rozdiely oboch foriem akčnej tvorby mladých dospelých je evidentný nielen v procese, ale aj vo výsledných fotografiách.

## Záver

Akčné umenie poskytuje špecifický priestor pre výtvarnú tvorbu mladých dospelých. Špecifikum vyplýva z veku aktérov, ktorými sú mladí dospelí a taktiež zo samotnej výtvarnej sebarealizácie. Na základe výskumu sme identifikovali dve základné formy akčného umenia v tvorbe mladých dospelých, ktoré sa líšia v procesuálnej stránke, aj v samotnej výtvarnej realizácii. Základná analýza predbežných výsledkov zároveň ukázala aj spoločné premisy oboch foriem.

## Bibliografia

- BENČIČ, S., KOVÁČOVÁ, B. 2022. *Akčnosť človeka v priestore akčného umenia*. In: *Disputationes Scientificalae Universitatis Catholicae in Ružomberok*, 2022, roč. 22, č. 3. ISSN 1335-9185.  
<https://doi.org/10.54937/dspt.2022.22.3.15-25>
- BERGEROVÁ, X. 2022. *Od civilizácie k umeniu*. In: *Disputationes Scientificalae Universitatis Catholicae in Ružomberok*, 2022, roč. 22, č. 2. ISSN 1335-9185. <https://doi.org/10.54937/dspt.2022.22.2.15-22>
- ECO, U. 2015. *Otvorené dílo*. Praha: Argo, 2015. ISBN 978-80-2571-158-3.
- GAVORA, P. 2001. *Úvod do pedagogického výskumu*. 3. vyd. Bratislava: Univerzita Komenského, 2001. ISBN 978-80-223-2391-8.
- GERŽOVÁ, J., HRUBANIČOVÁ, I. 1998. *Kľúčové termíny výtvarného umenia druhej polovice 20. storočia: gramatická a sémantická charakteristika*. Bratislava: Profil, 1998. ISBN 80-886-755-5-3.
- KONČEKOVÁ, L. 1996. *Psychológia puberty a adolescencie*. 1. vyd. Prešov: Univerzita P. J. Šafárika v Košiciach, Pedagogická fakulta v Prešove.
- KOVÁČOVÁ, B. 2019. *In Medias Res: Action Art in Images*. In: *Horizonty umenia 6*. Banská Bystrica: Akadémia umení. Fakulta múzických umení, 2019. ISBN 978-80-8206-027-3.
- UŽDIL, J. 1976. *Výtvarný projev a výchova*. 2. vyd. Praha: SPN, 1976.
- VALACHOVÁ, D. 2021. *Akčnosť vo vzdelávaní – výzva pre každého človeka 3*. Ružomberok: Verbum – vydavateľstvo KU. ISBN 978-80-561-0922-9.

*Príspevok je výstupom z projektu KEGA č. 001KU-4/2023 Stelesnená skúsenosť s využitím art action II. – proti stagnácii v dospelosti a seniorskom veku (hlavný riešiteľ: doc. PaedDr. Barbora Kováčová, PhD.).*

### **Prof. PaedDr. Daniela Valachová, PhD.**

Katedra výtvarnej výchovy  
Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta  
Račianska 59, 813 34 Bratislava  
[valachova1@uniba.sk](mailto:valachova1@uniba.sk)

DOI: <https://doi.org/10.54937/dspt.2023.23.3.77-85>

## Musical Experience in the Context of Human Personal Development

### Hudobný zážitok v kontexte osobnostného rozvoja človeka

Michaela Kruželová

#### Abstract

Artistic experiences, especially musical ones, are of justified importance for increasing the personal integrity of each person. They not only stimulate communication between lots of brain parts but also enable the development and harmonization of affective and cognitive functions. The present article names, on the basis of physiological, psychological and pedagogical research, the content and meaning of the phrase musical experience in the context of experiencing as an area of the inner state of man, which is also decisive in contemporary general psychology. It deals with the support of personal and social development of the individual with regard to ethical and prosocial behavior and emotional development of personality.

**Keywords:** Experience. Experiencing. Music. Personal development.

#### Úvod

Domnievame sa, že hudba má veľký potenciál, aby človeka osobnostne formovala, aby porozumel sebe a rovnako svetu, v ktorom žije. Zdeněk Helus (2004), český psychológ a pedagóg, bývalý dekan Pedagogickej fakulty Karlovej univerzity, zdôrazňuje význam prežívania pre jedinca už v ranom veku. Vo svojej knihe *Dítě v osobnostním pojetí* podnecuje k hlbokým a presvedčivým „*prožitkom*“ (zážitkom, prežitkom), na ktoré treba dbať už v detstve. Pre český termín prožitek, ktorý tvoria emócie a city, patriace medzi tzv. psychologické javy, možno použiť slovenský ekvivalent – prežitok. I keď výkladový slovník uvádza primárny význam slova prežitok ako pozostatok, pre účel tohto príspevku sa na niektorých miestach objaví aj vo svojom zriedkavom význame – prežitok: to, čo človek vnútorne prežije. Dospejeme tak k lineárnemu pochopeniu systému: prežívanie – prežitok. Vo výraze umelecký zážitok, sa však slovu prežitok vyhneme z dôvodu zaužívanej konotácie prežitok = vývojovo prežitá vec.

Medzi hlboké zážitky podľa Helusa patria: zážitky dobra, krásy, pravdy, poriadku a stretávania sa človeka s človekom. Toto tvrdenie podporuje aj vo svojom príspevku z vyšehradských seminárov (Praha, 2008), ktorý už v názve rozširuje termínom hudba: *Hudba, dieťa a jeho prožitky dobra, krásy, pravdy, řádu a lidského sdílení*. Prostredníctvom hudby je dieťa schopné stretnúť sa s hlbokým prežívaním a presvedčivým zážitkom, ktoré sa priamo podieľajú na kvalite života jedinca, ako i celej spoločnosti.

Prežívanie vnímame ako jeden z kľúčových konceptov umenia samotného. Zvlášť hudobné zážitky sú prameňom intenzívneho prežívania, zušľachtujú človeka, formujú jeho postoje a zmysel pre krásu a hodnoty. Podľa českej vysokoškolskej hudobnej pedagogičky, bývalej šéfredaktorky časopisu *Hudební výchova* a odborníčky na hudobnú psychológiu Hany Váňovej (2013, s. 67) a jej otca, uznávaného hudobného pedagóga, psychológa, zbornajstra Františka Sedláka, je hudba primárna a v psychike hlboko zakotvená duševná potreba všetkých ľudí. Je základným rysom každej telesne a duševne normálne utváranej osobnosti. Preto má byť hudobnosť, ktorej podstatu tvoria hudobné potreby, záujmy a skúsenosti, nutne považovaná za jav vyskytujúci sa u všetkých ľudí.

Jedným z východísk pre rozvoj osobnosti a vytváranie osobnostných hodnôt človeka je hudba. Toto tvrdenie potvrdzuje mnoho psychológov, pedagógov, odborníkov z umeleckých oblastí, ba dokonca lekárov. Primárne vychádzajúc z oblasti hudobnej psychológie, ktorú ako Váňová a Sedlák (2013) v ich monografii vysvetľujú, nemožno chápať ako vedu zaoberajúcu sa hudbou, ale ako proces vytvárania a fungovania hudby, podmienený zákonitostami ľudskej psychiky, sú psychické procesy vyvolané hudbou, priamym činiteľom ovplyvňujúcim prežívanie.

## **Prežívanie**

Zážitok predstavuje pre človeka udalosť skutočne bohatú na obsah. Ovplyvňuje emočnú úroveň, odráža vnútorný svet človeka a tvorí jednu z najdôležitejších oblastí ľudskej psychiky, ako i vedomia, ktoré sú konštituované neurobiologickými procesmi. V tomto kontexte pomenúva vo svojej štúdii Christian Jantzen (2013) vnímanie a cítenie ako základné fyziologické procesy prameniace z faktu, že sme živé organizmy, ktoré interagujú s prostredím. Podľa jeho slov sú vnímanie a cítenie doslova životne dôležité procesy. V psychologickom slovníku dvojice Pavla Hartla a Heleny Hartlovej (2000), českých psychológov a pedagógov, je zážitok každým duševným javom, ktorý jedinec prežíva. Prežívať na tomto mieste znamená vnímať, myslieť, predstavovať si. Jedná sa o vždy vnútorný, silno subjektívny, citovo previazaný zdroj osobnej skúsenosti. Hromadí sa celý život a koncentruje tak jedinečnú duševnú plnosť každého človeka. Na základe tohto výkladu môžeme konštatovať, že každý prežitok je prežitkom čisto autentickým a tvorí celok prepojených dielčích zážitkov a subjektov.

Za základné kategórie prežívania považuje Váňová a Sedlák v kontexte všeobecnej psychológie psychické procesy, psychické stavy a v konečnom dôsledku i psychické vlastnosti, ktoré vychádzajú z individuálnej skúsenosti a ovplyvňujú stav celej psychiky a priebeh psychických procesov. Jedná sa o vzájomné prelínanie trojice, spomenutej ako základné kategórie. Predmetom prežívania môže byť ako vonkajší, tak aj vnútorný svet a stav vlastného „ja“. „Niečo prežiť znamená začleniť vnímané podnety a javy do obsahu svojho vedomia, urobiť ich faktom svojej vlastnej životnej histórie...“ (Váňová & Sedlák, 2013, s. 399).

Skutočnosť, že človek prostredníctvom vlastného ja reaguje na vonkajší svet a podnety z okolitého prostredia v súčinnosti s tým, čo je jemu vlastné a citmi či predstavami podporené, potvrdzuje i trojica autorov publikácie *Psychológia* Július Boroš, Edita Ondrišková a Eva Živcová (1999). V kontexte všeobecnej psychológie poznamenávajú, že pri poznávaní sveta človek nie je len pozorovateľom, reagujúcim na vonkajšie podnety. Práve prežívanie vzťahu k objektívnej skutočnosti úzko súvisí s jej poznávaním. Možno tak konštatovať, že čo človek poznáva, to aj prežíva. Marek Franěk (2007), český muzikológ, hudobník, psychológ a pedagóg, zaujímavo podotýka, že mnoho psychológov minulého tisícročia popierali fakt, že práve emócie môžu zohrávať svoju úlohu pri procese vnímania. V druhej polovici 90. rokov dochádza k zmene prístupu. Antonio Damasio (1994), portugalsko-americký neurológ, konštatuje, že nervové systémy sú základom emócií, pamäti, jazyka a vedomia. Emocionálne procesy sú tak podľa neho integrálne súčasťou rozhodovania. Damasio vo svojej poslednej knihe s názvom *Feeling & Knowing* (2021) („cítienie a vnímanie“) uvádza: „Pocitom sa nepripisuje taký kredit, aký by si zaslúžili ako motívy, monitory a vyjednávači ľudskej kultúry.“ (<https://www.antoniodamasio.com/>, 10.01.2021)

Je dôležité poznamenať, že prežívanie je dymenzia psychiky, ktorá nie je priamo pozorovateľná. Ako píše kolektív autorov Bubeníková, Lepiešová, Szabóová, Šútovec (1994, s. 28), jedná sa o oblasť pocitov myšlienok, túžob a obáv. Prežívanie možno chápať ako výsledok mnohých vplyvov. Sú to najmä: psychické obsahy (vnemy, predstavy, myšlienky); snahy; city; psychické stavy; psychické vlastnosti. Prežívanie je teda vždy o niečom, má konkrétny obsah, ktorý vnáša zmyslový zážitok v kontexte predstavy zážitkov z pamäti alebo fantázie. Vôľové konanie predstavuje druhý zdroj prežívania. Sú s ním spojené zážitky stanovovania cieľov, rozhodovacie procesy či prekonávanie prekážok. Opäť sa dostávame ku konštatovaniu, že poznanie a konanie je vždy citovo zafarbené. Prežívanie môžeme tiež charakterizovať ako plynulý prúd zážitkov. Tvorí isté rozhranie medzi vnútorným a vonkajším svetom. Zatiaľ čo nasledujúca časť príspevku sa venuje skôr pozitívnym emóciám a obohatením vedomia jedinca v potencionálne lepší smer, prameniacich z hudobných zážitkov, tak ako konštatuje monografia autorského kolektívu, potvrdzujeme i my, že prežívanie nemusí byť človeku vždy zásadne prístupné. Bolesťné zážitky majú tendenciu vytlačiť sa z vedomia do podvedomia



a transformovať sa do príznakov, o ktorých „nevieme“, odkiaľ pochádzajú. Aj zážitok značne negatívny, môže ovplyvniť rozvoj osobnostnej integrity človeka v pozitívnom slova zmysle.

### **Hudobný zážitok a emocionálna súčasť v hudbe**

Americký filozof a politický aktivista John Hospers zdôrazňuje: „*Jazyk je absolútne neschopný vyjadriť emocionálne stavy. Má len primitívne a umelé slová, ktoré dokonca ani približne neodzrkadľujú zážitky.*“ Týmto argumentom potvrdzuje S. CH. Rappoport (1979) vo svojej hudobno-estetickej monografii *Hudba a emócie* nevyhnutnosť prítomnosti hudby v živote človeka a skúsenosti s ňou, ktorá je do značnej miery nevýslovná. Podľa ruského umenovedca a estetika Charlesa Rappoporta disponuje umenie jedinečnou schopnosťou zložitej premeny citov. Vo svojej hudobno-esteticky zameranej publikácii sa odvoláva na mnohých fyziológov a psychológov, ktorí tvrdia, že aj najsmutnejšie zážitky pretavené v umeleckom diele sú schopné pozitívne emocionálne pôsobiť a ponúknuť tak hlboké estetické uspokojenie. Emocionálny obsah umenia sa ďalej nesmie redukovať na každodenné emócie. Autor ponúka rozlíšenie emócií podľa L. S. Vygotskijho na umelecké emócie a životné či bežné, nachádza v nich i isté pretavenia. V tomto zmysle podporujeme názor, že hudba dokáže vyjadrovať aj veľmi subtilne odtiene emocionálneho stavu.

Hudba má tendenciu vyjadrovať emócie do istej miery podobné, vypovedajúce rovnakú kvalitu. Dve rôzne diela môžu vyjadrovať napríklad rovnakú kvalitu smútku. Čo je však vysoko špecifické pre každé dielo, je detail prostriedkov – skutočné noty, harmónia, tempo, intenzita atď. Práve nimi sú emócie vyjadrené a práve nimi je ovplyvnený hudobný zážitok. Spomínaný detail prostriedkov je možné implikovať do praxe prostredníctvom hudobných činností, rozvíjajúc hudobné schopnosti v priamom kontakte s hudbou. Tomáš Boroš (2018), niekdajší vedúci katedry hudby Pedagogickej fakulty Univerzity Komenského, klavirista, pedagóg a skladateľ, charakterizuje hudobné činnosti ako základné predpoklady pre vyjadrenie umeleckého, estetického, semiotického a duchovného obsahu hudby ako umenia, a to vďaka hudobným a psychomotorickým schopnostiam človeka. Usudzujeme, že práve prostredníctvom výkonného umenia a s ním súvisiacich hudobných činností, je človek schopný stretnúť sa s hlbokým prežívaním. Hovoriac o výkonnom umení silno apelujeme na dôležitosť hudobných aktivít a ich zakomponovanie do vyučovacieho procesu. Aj Jaroslav Zich (1959) konštatuje, že základným predpokladom estetického účinku diela je vyvolanie estetického prežitku. Miloš Kodejška (2019), národný koordinátor EAS pre Českú republiku, docent na Pedagogickej fakulte Univerzity Karlovej v Prahe i na Fakulte pedagogickej Západočeskej univerzity v Plzni potvrdzuje, že činnostným poňatím umeleckej výchovy je človek podnietený i k vlastnej tvorivosti, rozvíja celú škálu citov, prežitkov, a to nie len umeleckých, ale i sociálnych, duševných

a duchovných. Umenie podľa neho obohacuje osobnosť o významnú dimenziu – cit a zmysel pre krásu celého životného spektra.

O kvalite emócie vychádzajúcej z hudobného diela, polemizuje vo svojom článku Stephen Davies (2003), ktorý ako príklad uvádza podobnosť kvality emócie prameniacej z pomalého pohybu Beethovenovej Eroiky i Chopinovho Pohrebného pochodu. Slovanmi síce nedokážeme opísať, akým spôsobom sa smútok v spomínaných skladbách od seba líši, môžeme však polemizovať o tom, že ich smútok má rovnaký všeobecný charakter. Relevantné rozdiely medzi skladbami spočívajú v hudobných prostriedkoch – v lingvisticky opísateľných prostriedkoch – čím tento smútok dáva svoje stelesnenia. Zhmotnenie emócie vo vnútornom svete vlastného ja, je v tomto kontexte plynulým prúdom neustálych zážitkov, tvoriacim hranicu medzi vonkajším a vnútorným svetom, vystihujúcim význam výrazu prežívanie.

Konštatujeme, že úloha emócií je v živote významná. Ako spomína Váňová a Sedlák (2013), súčasná psychológia ich považuje za spojitú funkciu a neoddeliteľnú zložku jednoty duševnej čistoty. Hovorí sa o tzv. kontinuite ich dimenzie, čo v praktickej rovine znamená, že každá emócia môže mať rôzny osobitý prejav. Pozorovať emócie je veľmi zložitú, a to najmä kvôli tomu, že sú často súčasťou veľmi zložitého prežitku. Sú ťažko prístupné objektívnej analýze a nedajú sa presne vymedziť.

Emócie vyvolané hudbou vnímame ako viac reflexívne, jednoduchšie povedané komplexné. K tomu tvrdeniu sa prikláňa vo svojej štúdií s názvom *Music and emotions* (hudba a emócie) i Eerola (2018), ktorý podobný argument aplikuje aj pre ďalšie komplexné emócie, ako sú morálne či sociálne, a nie sú nevyhnutne súčasťou každodenného prežitia.

## Výskum

Pokračujúc v kontexte pozorovania samotného prežívania, či možného výskumu v tejto oblasti sa domnievame, že podrobiť prežívanie skúmaniu, môže byť úlohou skutočne náročnou. Keďže sme vyššie pomenovali prežitok ako prúd či celok vzájomne prepojených zážitkov a subjektov, je potrebné pripomenúť, že sa v tomto procese stretávajú zážitky ako prítomné (práve prežívané), tak i minulé, silne ovplyvňujúce súčasné, zároveň i budúce potencionálne nasledujúce prežitky. Mapovať tento kolobeh duševného diania odporúča Váňová a Sedlák (2013) prostredníctvom introspekcie (sebapozorovania). Predpokladom je však skúsenosť subjektu či zodpovedné učenie. Autori v tomto zmysle vyjadrujú možnosť chybných či nespol'ahlivých údajov.

Východisko nachádzame v možnosti pozorovania sprievodných prejavov emócií. Neuroestetika či neurofyziológia sú novovznikajúcimi vednými disciplínami, ktoré sa orientujú na oblasť fyziologických prejavov v zmysle funkcií centrálného nervového systému a neurobiologických procesov. Výskumy potvrdzujú evidentné fyziologické zmeny, ktoré prebiehajú v ľudskom organizme

vplyvom zážitku, emócie. Pozorovateľné sprievodné prejavy emócií sú jednoznačne v oblasti motoriky, neverbálnej komunikácie, posturiky, očného kontaktu a ďalších neverbálnych prejavov. Sčasti môžeme polemizovať i o tom, či je možné pozorovať niektoré fyziologické prejavy, akými sú napr. potenie, časté žmurkanie, prudké dýchanie, plytké dýchanie, potenie dlaní, zmeny srdcového tepu prejavujúce sa zmenou farby pokožky, husia koža a i.

Nemecký psychiater Manfred Spitzer (2014) sa v kontexte afektívneho rozvoja človeka a jeho postojov k hodnotám, vyjadruje kriticky práve k téme digitálna gramotnosť. V jeho knihe *Digitální demence* prináša v tejto oblasti výsledky výskumov, z ktorých vyplýva, že digitálne médiá vedú človeka k menšiemu používaniu mozgových častí, čím klesá jeho výkonnosť. V praxi to znamená malú schopnosť niečo si zapamätať, predstaviť, tendenciu k povrchnosti, pokles hĺbky spracovania informácie a jej uchovania, tendenciu k lenivosti či pokles osobnej komunikácie a mnohé ďalšie. Podľa Spitzera (2014) sa jedná o nedostatok podnetov, ktoré generujú prežitky. Hovorí až o degenerácii myslenia a cítenia. Sociálna kompetencia, emocionálna inteligencia, kultúrna úroveň človeka či vôľa stoja v kontexte „digitálnej demencie“ v úzadí.

Konštatujeme, že striktné oddeľovanie citu a poznania je v oblasti rozvoja človeka, priamo jeho výchovy a vzdelávania, kontraproduktívne. Niektorí neurológovia sa domnievajú, že priam nemožné. Existuje možnosť, aby sme prostredníctvom hudby a jej prežívania prispeli ku komunikácii mozgových súčastí, k rozvíjaniu mozgových oblastí, ktoré zodpovedajú za emócie a vnímanie či poznávanie? Hudba prechádza centrami mozgovej kôry, kultivuje myslenie, človeka zasiahne v hlbokom prežitku. Váňová a Sedlák (2013, s. 343) pomenúvajú vlastné skúsenosti, zážitky a sociokultúrne podnety z vonkajšieho prostredia ako činitele silno ovplyvňujúce emócie a vyššie mozgové oblasti, zároveň i oblasť vedomia. Spájajú sa s racionálnymi pochodmi a aktivujú určité nervové funkčné sústavy. Urýchľujú tak vnímanie, myslenie a konanie. Práve v týchto tvrdeniach nachádzame argumenty, silno zastávajúce názor, že prežívanie prináša zúšľachtľujúce účinky na cítenie i myslenie človeka.

Aktívne zvládanie hudby je teda aktivitou, ktorá pre mozog predstavuje veľkú námahu. Vypláca sa však vo forme harmonizácie viacerých mozgových oblastí. Bližšie sa téme vplyvu hudby na ľudský mozog v kontexte neurológie a jej novorozvíjajúcich interdisciplinárnych špecializácií neurofilozofie a neurosetetiky venuje František Koukolík (2014). Poznomenáva, že hudobný podnet oslovuje sémantický systém mozgu, s čím súvisí aj rozvoj jazykových schopností a pamäte. Okrem sluchových častí mozgu sa aktivujú i časti zrakové a priestorové a hybné. Časti mozgu zodpovedné za vnímanie citu a sociálnych súvislostí umožňujú zážitok z hudby a jej prežívanie a pochopenie toho, čo hovorí ľuďom a čo korešponduje s nižšími sférami ľudského vedomia. Bigand a Tillmann (2020) dopĺňajú, že uprednostňovaním kognitívnych aktov riskujeme destabilizáciu medzi kognitívnymi a afektívnymi funkciami. Vytvára sa tak napätie, ktoré má na výchovu a vzdelanie nežiaduce účinky. Hudba (aktívne pestovaná, so zapojením rytmického pohybu tela a elementárnym pochopením jej štruktúr)

aktivizuje a prepojuje nielen rôzne oblasti mozgu, ale podľa autorov, dochádza i k rytmickej synchronizácii neuronálnej aktivity. Levitin (2008) potvrdzuje aktiváciu viacerých častí mozgu pri hre na hudobnom nástroji, hudobno-pohybovej činnosti v jej rôznych formách, ako aj pri speve, tvorivej činnosti či improvizácii.

Je zaujímavé pozorovať najmä silnú interakciu medzi hudobnou a pohybovou činnosťou. Mozog nám dáva jasnú odpoveď. Sám vytvára zvuky, o ktorých sme presvedčení, že ich počujeme a mení ich do celku, zvaného hudba. Daniel Levitin vo filme *Hudební mozek* (2009) dáva vo svojom výskume spevákovi, známemu pod pseudonymom Sting jasnú inštrukciu, predstaviť si hudbu, ktorú má rád. Časť mozgu vytvorila aktivitu, ktorá mu rozhybala telo. Vnímame to ako dôkaz jednoznačného spojenia medzi hudbou, pohybom, tancom. Oliver Sacks (2007, s. 232) prepojovanie sluchového a motorického systému považuje za univerzálny prejav, ktorý je možné spontánne pozorovať už v ranom veku. Čím viac reagujeme na hudbu pohybom, tým viac aktivujeme v mozgu nervové dráhy potešenia, čím dochádza k uvoľneniu dopamínu – hormónu túžby. Oliver Sacks (2007) v kontexte hudobného zážitku ako činiteľa ovplyvňujúceho mozgovú aktivitu vo viacerých dimenziách, hovorí o počúvaní hudby a jej predstavovaní, a to i bez akéhokoľvek pohybu. Prináša zistenie, že motorická kôra i podkôrové oblasti sú v činnosti i bez aktívneho pohybu. Dokazuje tak rovnakú účinnosť predstavy o hudbe a rytme ako skutočné počúvanie. Na základe týchto tvrdení môžeme konštatovať, že hudobný zážitok je jednotou emocionálneho a racionálneho rázu. Prepájaním mozgových oblastí je prežitok zintenzívnený.

## **Záver**

J. Finney (2002) premýšľa o hudobe v súlade s estetickou výchovou. Inspirovujúc sa jeho štúdiou konštatujeme, že hudba, rovnako ako estetická výchova, umožňuje učiteľom formovať morálny, duchovný, osobný, sociálny a kultúrny rozvoj človeka, a tak prispievať k rastu ich osobnostnej integrity. Aktívny kontakt s hudbou má priamy vplyv na inteligenciu človeka a prostredníctvom prežívania formuje ich myslenie a cítenie, transformuje sa do hudobného zážitku, ktorý je jednoznačným produktom psychickej aktivity. Prežívanie odzrkadľuje vnútorný svet človeka, a tvorí jednu z najdôležitejších súčastí psychiky. Váňová a Sedlák (2013) poznamenávajú, že hudba komunikuje svojím špecifickým jazykom a prenáša informácie, ktoré nie sú možné odovzdať ináč ako hudbou. Je nespochybniteľné, že je výnimočná svojou schopnosťou priamo prebúdzat emócie, umelecké zážitky, postoje a podieľať sa na hodnotovej orientácii, priniesť zmenu správania, nech majú akúkoľvek hĺbku či intenzitu.

## **Bibliografia**

- BIGAND, E. & TILLMANN, B. (2020). *La Symphonie neuronale, Pourquoi la musique est indispensable au cerveau Musique et cerveau*. Français: Humensciences.
- BOROŠ, J., ONDRIŠKOVÁ, E., ŽIVČICOVÁ, E. (1999). *Psychológia*. Bratislava: Iris. ISBN 80-88778-87-5.
- BOROŠ, T. (2018). *Hudobná edukácia: teória a prax*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave. ISBN 978-80-223-4430-2.
- FRANĚK, M. (2007). *Hudební psychologie*. Praha: Karolinum. ISBN 8024609652.
- HARTL, P. & HARTLOVÁ, H. (2000). *Psychologický slovník*. Praha: Portál. ISBN 988026208730.
- HELUS, Z. (2004). *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-638-5.
- HELUS, Z. (2008) Hudba, dítě a jeho prožitky dobra, krásy, pravdy, řádu a lidského sdílení. In: *Visegrádské semináře Praha 2008 – Sborník příspěvků z visegrádských hudebních seminářů*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2009. ISBN 978-80-7290-417-4.
- KOUKOLÍK, F. (2003). *Já: o vztahu mozku, vědomí a sebeuvědomování*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0736-0.
- LEVITIN, D. (2008). *The World in Six Songs: How the Musical Brain Created Human Nature*. New York: Dutton.
- RAPPORT, S. CH. (1979). *Umenie a emócie*. Praha: Pravda.
- SACKS, O. (2009). *Musicophilia. Příběhy o vlivu hudby na lidský mozek*. Praha: Dybbuk. ISBN 978-80-86862-92-7.
- SEDLÁK, F. & Váňová H. (2013). *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2060-2.
- SPITZER, M. (2014). *Digitální demence: jak připravujeme sami sebe a naše děti o rozum*. Brno: Host. ISBN 978-80-7294-872-7.
- VYGOTSKIJ, L. S. (1981). *Psychologie umění*. Praha: Odeon.
- ZICH, J. (1959). *Prostředky výkonného hudebního umění*. Praha: SNKLHU.

## **Internetové zdroje**

- DAMASIO, A. (2021). *Feeling and knowing*.  
<https://www.antoniodamasio.com/>
- EEROLA, T. (2018). Music and Emotions. In: Bader, R. (Eds.). *Springer Handbook of Systematic Musicology*. Springer Handbooks. Springer, Berlin, Heidelberg. [https://doi.org/10.1007/978-3-662-55004-5\\_29](https://doi.org/10.1007/978-3-662-55004-5_29)
- FINNEY, J. (2002). Music education as aesthetic education: a rethink. In: *British Journal of Music Education*, 19 (2).  
<https://doi.org/10.1017/S0265051702000219>

- JANTZEN, C. (2013). Chapter 8: Experiencing and experiences: a psychological framework. In: Sundbo, J., Sørensen, F. (Eds.). *Handbook on the Experience Economy*. Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing. <https://doi.org/10.4337/9781781004227.00013>
- KODEJŠKA, M. (2019). *Zdůvodnění zavedení tzv. Umělecko-estetické kompetence do systému všeobecného vzdělávání v České republice*. <https://www.czechcoordinatorreas.eu>
- POCHMURSKY, K. (2009). *Hudební mozek*. Film. Česká televize 2. <https://www.ceskatelevize.cz/porady/10253740150-hudebni-mozek/>

**Mgr. Michaela Kruželová**

Katedra hudobnej výchovy (externá doktorandka)  
Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta  
Šoltésovej 4, 811 08 Bratislava  
[kruzelovamisa@gmail.com](mailto:kruzelovamisa@gmail.com)



*Social, Economic and Legal Sciences*

*Sociálne, ekonomické a právne vedy*





DOI: <https://doi.org/10.54937/dspt.2023.23.3.89-97>

## **Use of Online Space in Social Counseling, Supervision and Psychotherapy**

### **Využívanie online priestoru v rámci sociálneho poradenstva, supervízie a psychoterapie**

Filip Bambúch

#### **Abstract**

The article is devoted to the use of online space in the framework of social counseling, supervision and psychotherapy. The introductory part is dedicated to defining social counseling, supervision and psychotherapy. Further, ethics, digital technologies, and challenges are described, which are more specifically specified in the online space. In addition, the article describes some of the advantages of using the online space, as well as several websites that provide contacts for psychotherapists and supervisors.

**Keywords:** Social counseling. Supervision. Psychotherapy. Online space.

#### **Úvod**

V dnešnej digitálnej dobe sa technologický pokrok a rýchly vývoj internetu stávajú neoddeliteľnou súčasťou nášho každodenného života. Tento vývoj prináša nové možnosti aj v oblasti sociálneho poradenstva, supervízie, či psychoterapie, kde online prostredie získava čoraz väčšiu dôležitosť. Online platformy a aplikácie umožňujú poradcom, supervízorom, terapeutom a iným pracovníkom z pomáhajúcich profesií pracovať s klientmi a klientkami na diaľku, poskytovať podporu a profesionálnu starostlivosť bez ohľadu na geografickú vzdialenosť. V tomto článku sa zameriame na využívanie online priestoru v rámci sociálneho poradenstva spolu so supervíziou a psychoterapiou. V úvodnej časti ich vymedzíme a následne s nimi budeme pracovať z perspektívy etiky, digitálnych technológií a výziev v danej oblasti.

#### **Vymedzenie sociálneho poradenstva, supervízie a psychoterapie**

Poradenstvo sa vyskytuje vo viacerých vedných disciplínach, možno tvrdiť, že skoro vo všetkých. V rámci pomáhajúcich profesií však špecifikujeme poradenstvo v rámci konkrétnej pomoci. Napríklad v sociálnej práci je to sociálne poradenstvo definované zákonom 448/2008, v psychológii je to psychologické

poradenstvo, ďalej sa môžeme stretnúť s termínom ako finančné poradenstvo, právne poradenstvo a podobne. **Sociálne poradenstvo** okrem špecifikovania podľa zákona ďalej autori definujú ako čoraz častejšiu vyhľadávanú službu, pomocou ktorej je cieľom vyriešiť alebo zmierniť sociálnu situáciu klienta (Holíková, 2017). Autori Slovák a Vereš (2009, s. 28) upozorňujú, že v rámci sociálneho poradenstva „*slovo poradenstvo je odvodené od slova radiť, čím sa mylne vytvára dojem, že poradca je človek, ktorý dáva rady, hotové návody a riešenia, disponuje prostriedkami, ktoré klientovi okamžite pomôžu zvládnuť situáciu či vyriešiť problém.*“ Sociálne poradenstvo teda pomáha klientom najmä so zachovaním kontroly nad svojím životom a kontroly pre blízkych. Na záver autor Gabura (2013, s. 43) prirovnáva sociálne poradenstvo k nástroju, „*ktorý pomáha človeku rozhodovať sa, konať spôsobom, ktorý je zmysluplný, konštruktívny a spoločensky užitočný. Umožňuje naplňovať sociálne potreby ľudí, ktorí sa často cítia ohrození, izolovaní, nepochopení, zmätení, frustrovaní alebo stratení vo svete. Sociálne poradenstvo tiež pomáha odstraňovať sociálne stigmy, učí klientov zvládať predsudky, reagovať na predsudky a hľadať zdroje podpory vo svojom sociálnom okolí.*“ **Psychoterapia** býva považovaná najmä ako liečba prostredníctvom rozhovoru. Zacielená je najmä na pomoc klientom alebo pacientom pri spracovávaní vlastných emócií, riešení nielen intrapsychických, ale aj interpersonálnych konfliktov a v neposlednom rade je zameraná na osobnostný rast. Primárne sa však zameriava podľa autora Kratochvíla (2006) na riešenie psychologických, psychopatologických a psychosomatických problémov pacienta. V rámci definovania psychoterapie môžeme častokrát naraziť na problém, kde je hranica medzi sociálnym a psychologickým poradenstvom v porovnaní so psychoterapiou. Každý poradca môže, po absolvovaní terapeutického výcviku, rozšíriť svoju odbornú činnosť a počas poradenskej činnosti využívať rôzne prvky z terapeutických či teoretických prístupov (Holíková, 2016). „*Rozdiel medzi nimi je veľmi ťažké stanoviť s reálnou presnosťou. Poradenstvo je považované za krátkodobé a zaoberá sa identifikovateľnými problémami, kým psychoterapia za dlhodobú, venujúcu sa hlbším psychologickým narušeniam a zmenám. Mnoho poradcov naráža na problém, že sa nemôžu venovať len identifikovateľným problémom, pretože tie môžu predstavovať len povrchovú vrstvu oveľa hlbšie situovaného problému*“ (Merry, 2020, s. 13). Oproti ostatným krajinám v rámci EU je výkon psychoterapie v podmienkach Slovenskej republiky zasadený do rezortu zdravotníctva, i keď je potrebné, aby využívanie psychoterapie bolo umožnené aj ďalším pracovníkom v pomáhajúcich profesiách (Bambúch, 2021; Gabura, 2020). **Supervízia** je dlhodobou neodmysliteľnou súčasťou nielen poradenstva, psychoterapie a v pomáhajúcich profesiách, ale všade, kde je potrebné rozvíjať profesné zručnosti supervidovaného. Podľa Matouška supervízia vznikla práve z potrieb psychoterapeutov. Podľa autorov Vaska a Vrťová (2021, s. 238) je supervízia „*dozorná činnosť, ktorá je zacielená efektívny proces a výsledky práce*“. Autori Hawkins a Shohet (2004) dodávajú, že cieľom supervízie je pochopenie profesionálnych hodnôt a odovzdávanie skúsenosti dobrej praxe smerom od

supervízora k supervidovanému. Rola supervízora môže byť výchovná, podporná a rozvojová. Výchovná rola sa spája najmä s edukáciou supervízora, podpora zahŕňa najmä emocionálnu oporu a podporu v pracovných ťažkostiach a rozvoj je spájaný s rozvojom profesijných kompetencií a zručností supervidovaného (Mátel, 2011). V rámci poradenstva je supervízia realizovaná skúsenejším poradcom, ktorý pôsobí v tej istej alebo podobnej oblasti poradenstva. Supervízny vzťah medzi supervízorom a supervidovaným je v procese supervízie hodnotiaci a hierarchický. Cieľom vzťahu je zlepšiť profesionálne fungovanie supervidovaného (Vaska, Vrťová, 2021). V rámci psychoterapie je supervízia považovaná za nevyhnutnú častejšie praktizujúcu, pretože je podmienkou vzdelávania pre psychoterapeutov (Černák, 2016). Okrem toho je supervízia hlavným prostriedkom rozvoja a zvyšovania terapeutických kompetencií supervidovaného.

### **Etika a digitálne technológie v online priestore**

V dnešnej digitálnej dobe, kde informačné technológie prenikli do každej sféry nášho života, je nevyhnutné, aby sa aj sociálna práca prispôsobila novým výzvam a možnostiam, ktoré online priestor ponúka. Aplikácie, platformy a komunikačné technológie sa stali súčasťou nášho každodenného života, a tak nečudo, že aj v oblasti sociálnej práce sa stále viac profesionálov obracia k využívaniu online priestoru na poskytovanie poradenstva, terapie a supervízie (Plán obnovy, 2021). Online prostredie poskytuje nové a nové možnosti a príležitosti, ktoré zlepšujú dostupnosť a flexibilitu sociálnej práce a kontaktu s klientom. Virtuálne stretnutia umožňujú komunikáciu s klientmi či supervíziami na diaľku, čo je veľmi prospešné pre tých, ktorí majú obmedzený prístup k tradičným osobným stretnutiam, ako napríklad ľudia žijúci v odľahlých oblastiach alebo s obmedzenou mobilitou. Okrem toho online priestor umožňuje aj väčšiu flexibilitu v časovej plánovaní, čo je veľmi výhodné pre klientov a odborníkov, ktorí majú nabitý harmonogram a nevedia sa stretnúť v konkrétnom čase a mieste. Avšak s týmto novým spôsobom práce prichádzajú aj výzvy a etické otázky. Ako napríklad zaistiť bezpečnosť a dôvernosť údajov v online priestore. Aké sú hranice medzi pracovným a súkromným životom v online komunikácii. Alebo ako premeniť zbytočnú byrokráciu do online priestoru. Tieto témy, ale aj iné, si vyžadujú hlbšie porozumenie a rozvoj etických noriem a smerníc pre online prácu v sociálnej práci. **Etické** argumenty v rámci vykonávania online sedení prinášajú v naratívnej prehľadovej štúdii autori Stoll, Muller a Trachsel (2020). Vychádzajú z 249 publikácií vydaných v PubMed, PsycINFO, Web of Science. Ich výsledky zaznamenávajú, že v prospech využívania online priestoru je 24 etických argumentov a v neprospech 32 etických argumentov. Päť hlavných etických argumentov v prospech využívania online priestoru udávajú:

- „zvýšený prístup k sedeniam a dostupnosť a flexibilita služieb,

- *výhody terapie a zlepšená komunikácia,*
- *výhody súvisiace so špecifickými charakteristikami klienta (napr. vzdialené umiestnenie),*
- *pohodlie, spokojnosť, akceptácia a zvýšený dopyt a*
- *ekonomické výhody“ (Stoll, Muller a Trachsel 2020, s. 5 – 6).*

Päť hlavných etických argumentov v neprospech využívania online priestoru udávajú:

- *„otázky súkromia, dôvernosti a bezpečnosti,*
- *spôsobilosť terapeuta a potreba špeciálneho výcviku,*
- *komunikačné problémy špecifické pre technológiu,*
- *medzery vo výskume,*
- *núdzové problémy“ (Stoll, Muller a Trachsel 2020, s. 7).*

S využívaním online priestoru je potrebné chrániť v niektorých prípadoch nielen seba ako sociálneho pracovníka alebo poradcu, ale taktiež aj klienta. Podľa autorov Pikna a kol. (2021) je potrebné si uvedomiť 3 základné súbory etických rizík: etické chyby, etické rozhodnutia (často neúmyselné) a etické správanie. Etika vo využívaní online priestoru si vyžaduje starostlivé premyslenie a úsilie o zachovanie zásad autonómie, dôvernosti, bezpečnosti a kvality vzťahu s klientom. Je dôležité zabezpečiť ochranu súkromia a dôvernosti údajov klientov, ako aj stanoviť hranice medzi pracovným a súkromným životom v online komunikácii. Sociálni pracovníci by mali byť vybavení nielen technickými a digitálnymi zručnosťami, ale aj etickým vedomím a schopnosťou reflektovať a riešiť etické dilemy, ktoré sa môžu v online prostredí vyskytnúť. Taktiež by mali byť oboznámení so smernicami a normami pre online prácu a pravidelne ich aktualizovať a dodržiavať. Netreba opomenúť, že pandémia Covid-19 i keď sa spája s negatívnymi aspektami, zapríčinila a dopomohla aj zmenám v oblasti **využívania digitálnych technológií**, nielen v sociálnej práci. Potreba digitalizácie, prechod do online priestoru a digitálna gramotnosť sociálnych pracovníkov sa zvýšila. Autor Markovič (2022) tvrdí, že je potreba zvyšovania digitálnych kompetencií sociálnych pracovníkov a predpokladá, že: „v reálnej slovenskej praxi chýbajú sociálnym pracovníkom digitálne kompetencie“ (Markovič, 2022, s. 30) vzhľadom k tomu, že nie sú evidované realizované výskumy digitálnej gramotnosti sociálnych pracovníkov. Avšak využívanie IKT v sociálnej práci sa stáva bežnou praxou. V teoretickej analýze autoriiek Vašková a Lovášová (2021) nachádzame, že frekvencia využívania IKT v rámci jednotlivých cieľových skupín sociálnej práce narastá, a taktiež sa zvyšuje aj digitálna gramotnosť klientov. Naproti tomu implementácia IKT do praxe sociálnej práce si vyžaduje kroky, ako:

- *„zdolávať digitálnu priepasť,*
- *zohľadňovať špecifická cieľových skupín,*
- *zohľadňovať obmedzenia a riziká pri využívaní IKT,*
- *dodržiavať etický kódex sociálnej práce a pod.“ (Vašková, Lovášová, 2021, s. 36)*

Podobne vo svojom empirickom výskume vykonávanom so seniormi približujú vo výsledkoch práce aj autori Pikna a kol. (2021), že respondenti uvádzali, že poznajú viaceré IKT avšak využívajú ich v nižšej miere, ako ich prinášajú súčasné možnosti. Nakoniec dodávajú, že úlohou nielen sociálnych pracovníkov je: „*byť podporovateľom, sprostredkovateľom alebo poskytovateľom informácií a zručností, ktoré si chcú seniори v oblasti IKT osvojiť s cieľom prekonávania problémov a spoločenských bariér.*“ (Pikna a kol., 2021, s. 42). Využívanie IKT v sociálnej práci je dynamické a neustále sa meniace pole. S rastúcimi technologickými možnosťami je dôležité byť informovaný, aktualizovať si znalosti a schopnosti a prispôbovať sa novým trendom a inováciám. Pravidelný výskum a reflexia týkajúca sa využívania IKT je kľúčová pre zabezpečenie kvality, účinnosti a etiky v sociálnej práci (Lopez, 2014). Celkovo je využívanie IKT v sociálnej práci zdrojom potenciálu a možností pre zlepšenie poskytovania sociálnych služieb. Avšak nesmieme zabúdať na dôležitosť ľudskej interakcie a vzťahu v sociálnej práci. IKT by mali slúžiť ako nástroj na podporu a posilnenie vzájomnej komunikácie a vzťahov medzi pracovníkmi a klientmi, a nikdy by nemali nahradiť osobný kontakt a empatiu, ktoré sú základnými piliermi sociálnej práce. V konečnom zúčtovaní je dôležité využívať IKT v sociálnej práci s rozvahou, profesionalitou a zodpovednosťou. Je to cesta, ktorá môže viesť k inovácii, efektívnosti a zlepšeniu kvality sociálnych služieb, avšak vždy so zachovaním ľudskej dimenzie a hodnôt, ktoré sú srdcom sociálnej práce.

Z uvedených troch foriem pomoci sa najviac v covidovom a post-covidovom období uchytila psychoterapia. Ak by si chcel klient vyhľadať psychoterapeutickú pomoc, online priestor mu prináša mnoho možností, ako napríklad nasledujúce webové stránky. Psychoterapeuti: <https://hedepy.sk/>, <https://www.ksebe.sk/>, psychológovia: <https://mojra.sk/> alebo je možné natrafiť na rôzne ambulancie, online terapeutov, poradcov či koučov. Ak by sme chceli vyhľadať supervízora, ktorý vykonáva supervíziu online, tak v tomto prípade je to už náročnejšia úloha. Zväčša sa stretne s terapeutom, ktorý vo svojom prístupe ponúka okrem psychoterapie aj supervíziu. Okrem toho, že v sociálnej práci je supervízia kľúčová zložka profesie (Vrťová, Vaska, 2021), je podľa zákona 305/2005 o sociálnoprávnej ochrane a sociálnej kuratele a zákona 448/2008 o sociálnych službách supervízia povinnou súčasťou pre pracovníkov detských domov a krízových centier a pre pracovníkov zariadení sociálnych služieb. Preto tí, ktorí chcú alebo musia podstúpiť supervíziu (najmä sociálni pracovníci), majú možnosť si vyhľadať supervízora na stránke asociácie supervízorov a sociálnych poradcov: <https://assp.sk/>, ministerstva práce sociálnych vecí a rodiny: <https://www.employment.gov.sk/files/sk/rodina-socialna-pomoc/socialnopravna-ochrana-deti-socialna-kuratela/supervizia/dokumenty-2/zoznam-supervizorov.pdf>, a podobne. Keďže sociálne poradenstvo sa nevykonáva bežne na priamu platbu, ale je vykonávané prevažne v rámci inštitúcie, tak aj dopyt a ponuka sú minimálne.

## Výzvy v online priestore

Napriek výhodám, ktoré množstvo autorov (Davis, 2022; Markowitz a kol., 2021; Simpson, 2015 a ďalší) uvádza v prospech využívania online priestore, ako napríklad dostupnosť (Wodarski, Frimpong, 2013), komfort (Špatenková a kol., 2011), flexibilita (Chester, Glass, 2006) šetrenie peňazí a nutnosti presunu (Morland, 2015), súkromie (Irvine a kol. 2020) a podobne, je priestor aj pre **výzvy**, ktoré treba zohľadniť a prekonávať v blízkej budúcnosti. Podľa autorov Stoll, Muller a Trachsel (2020); Irvine a kol. (2020); Markowitz a kol. (2021) a ďalší, sem patria najmä: prenos neverbálnej komunikácie, technické problémy, ochrana súkromia a bezpečnosť, terapeutický vzťah, právne otázky a podobne.

**Prenos neverbálnej komunikácie:** Jednou z výziev online prostredia je obmedzený prenos neverbálnej komunikácie. Pri absencii fyzického kontaktu môže byť náročnejšie zachytiť drobné nuansy v mimike, gestách a tóne hlasu. Terapeuti a poradcovia musia byť vnímaví a citliví na akékoľvek signály, ktoré môžu indikovať emocionálne stavy klienta a prispôbovať svoju komunikáciu a techniky na dosiahnutie potrebnej úrovne porozumenia.

**Technické problémy:** V online prostredí môžu vzniknúť technické problémy, ako je nestabilné pripojenie, problémy s kvalitou zvuku alebo obrazu. Tieto problémy môžu narušiť plynulosť a kvalitu terapeutickú alebo poradenskú interakcie. Je dôležité mať rezervné plány na prípad technických porúch a mať dostupné kontaktné informácie na technickú podporu pre klientov.

**Ochrana súkromia a bezpečnosť:** V online prostredí je dôležité zabezpečiť ochranu súkromia a bezpečnosť klientov. To zahŕňa používanie spoľahlivých a zabezpečených platforiem, ktoré chránia osobné údaje a zabraňujú neoprávnenému prístupu k nim. Terapeuti a poradcovia by mali mať jasné smernice týkajúce sa uchovávanía a spracovania údajov klientov a dodržiavať platné právne predpisy v oblasti ochrany osobných údajov.

**Terapeutický vzťah:** Budovanie dôvery a vzájomného porozumenia je kľúčové pre úspešnú terapiu a poradenstvo. V online priestore môže byť vytvorenie hlbšieho vzťahu náročnejšie, keďže fyzický kontakt je obmedzený. Terapeuti a poradcovia musia preto venovať viac pozornosti vytváraniu bezpečného a podporujúceho online prostredia, aby klienti mali pocit dôvery a pohodlia pri zdieľaní svojich ťažkostí.

**Právne otázky:** Používanie online priestoru v terapii a poradenstve môže spôsobiť niektoré právne otázky, ako je napríklad licencovanie, prenos cezhraničných služieb a dodržiavanie zákonov v oblasti ochrany osobných údajov. Terapeuti a poradcovia by mali mať primerané odborné vzdelanie a byť informovaní o právnych aspektoch online poskytovania služieb a dodržiavať príslušné právne predpisy a etické normy.

Zvládanie týchto a aj ďalších výziev vyžaduje od poradcov, terapeutov a supervízorov flexibilitu, odbornosť a neustále vzdelávanie sa. Dôležité je

udržiavať si informovanosť o najnovších vývojoch v oblasti online technológií, etických smerniciach a právnych predpisoch a prispôbovať svoje postupy a prístupy, aby bolo poskytovanie služieb v online priestore efektívne, bezpečné a účinné.

## **Záver**

Prieniky medzi sociálnym poradenstvom, supervíziou a psychoterapiou sú čoraz v menšej miere a zákon jasne vymedzuje, kto môže tieto aktivity vykonávať. Online priestor je v spoločnosti už dlhšiu dobu, ale situácia ako vidieť v posledných rokoch dopomohla k prechodu na online formu. S touto formou sa však viaže viacero etických dilem, rovín, komplikácií, možností či výziev. V tomto článku sme chceli priniesť ako poradenstvo, supervízia a psychoterapia sa stretávajú s rôznymi pozitívnymi a negatívnymi oblasťami využívania online priestoru. Na záver sme priblížili, aké výzvy čakajú pracovníkov v týchto oblastiach. Je však možné, že niektorí sa budú snažiť vrátiť do fyzických kontaktov so svojimi klientmi. V každom prípade je potrebné si uvedomiť, že možnosť online priestoru tu je, ale nenahrádza reálny kontakt.

## **Bibliografia**

- BAMBÚCH, F.: *Issues of Psychotherapy performed by Social Workers in the Conditions of the Slovak Republic*. In: *CER Comparative European Research 2021*. London: Sciemcee, 2021, s. 167 – 169. ISBN 978-1-7399378-0-5.
- ČERNÁK, P.: *Projekt Certifikačný študijný program v certifikovanej pracovnej činnosti PSYCHOTERAPIA*. Bratislava: Slovenský inštitút pre vzdelávanie v psychoterapii Bratislava, 2016. Dostupné na: <https://psychoterapeuti.org/sivp/zdroj/sivp-projekt-2016.pdf>
- DAVIS, R.: *Virtual Therapy vs. In-Person Therapy*. [online]. [cit. 2023.06.06]. 2022. Dostupné na: <https://www.psychology.org/resources/virtual-therapy-vs-in-person/>
- GABURA, J., MOJTOVÁ, M.: *Prieniky dynamického psychoterapeutického prístupu do teórie a praxe sociálnej práce*. Nitra: Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, 2020. ISBN 978-80-558-1602-9.
- GABURA, J.: *Teória a proces sociálneho poradenstva*. Bratislava: IRIS Bratislava, 2013. ISBN 978-80-89238-92-7.
- HAWKINS, P., SHOHET, R.: *Supervision in the Helping Professions*. England, Berkshire: Open University Press, 2004. ISBN 978-0-33-5218172.



- HOLÍKOVÁ, B.: *Koherencie a diferencie sociálneho poradenstva a psychologického poradenstva na Slovensku*. Dizertačná práca, Ružomberok: Katolícka univerzita v Ružomberku 2017, 182 s.
- CHESTER, A., GLASS, C. A.: *Online counselling: A descriptive analysis of therapy services on the Internet*. *British Journal of Guidance & Counselling*, 2006, 34 (2), 145 – 160.  
<https://doi.org/10.1080/03069880600583170>
- IRVINE, A., DREW, P., BOWER, P., BROOKS, H., GELLATLY, J., ARMITAGE, C., J., BARKHAM, M., MCMILLAN, D., BEE, P.: *Are there interactional differences between telephone and face-to-face psychological therapy? A systematic review of comparative studies*. *Journal of Affective Disorders*, 2020, Volume 265, 120 – 131.  
<https://doi.org/10.1016/j.jad.2020.01.057>
- KRATOCHVÍL, S. *Základy psychoterapie*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-122-0.
- LOPEZ, A.: *Social Work, Technology, and Ethical Practices: A Review and Evaluation of the National Association of Social Workers' Technology Standards*. *Social Work in Health Care*, 2014, 53 (9), 815 – 833.  
<https://doi.org/10.1080/00981389.2014.943454>
- MARKOVIČ, D.: *Nástup digitálnych technológií do sociálnej práce*. In: *Metanoia v teórii a praxi sociálnej práce*. Košice: Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach, Vydavateľstvo ŠafárikPress, 2022. ISBN 978-80-574-0103-2.
- MARKOWITZ, J. C., MILROD, B., HECKMAN, T. G., BERGMAN, M., AMSALEM, D., ZALMAN, H., BALLAS, T., NERIA, Y.: *Psychotherapy at a Distance*. *The American Journal of Psychiatry*, 2021, 178 (3), 240 – 246.  
<https://doi.org/10.1176/appi.ajp.2020.20050557>
- MATOUŠEK, O.: *Metody a řízení sociální práce*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-502-8.
- MÁTEL, A.: *Supervízia v sociálnych službách*. Bratislava: Vysoká škola zdravotníctva a sociálnej práce sv. Alžbety v Bratislave, 2011. ISBN 978-80-970567-0-4.
- MERRY, T.: *Learning and Being in Person-Centred Counselling*. Pennsylvania: PCCS Books, Pennsylvania State University, 2020. ISBN 978-1-910919-59-0.
- MORLAND, L. A., POIZNER, J. M., WILLIAMS, K. E., MASINO, T. T., THORP, S. R.: *Home-based clinical video teleconferencing care: Clinical considerations and future directions*. *International Review of Psychiatry*, 2015, 27 (6), 504 – 512.  
<https://doi.org/10.3109/09540261.2015.1082986>
- PIKNA, J. a kol.: *Využívanie informačno-komunikačných technológií v seniorskom veku*. *Sociálni práce/Sociálna práca*, 2021, 21 (6), s. 41 – 60. ISSN 1213-6204.

- Plán obnovy : cestovná mapa k lepšiemu Slovensku*. EK + SK, Operačný program Efektívna verejná správa. [online]. [cit. 2023.06.15]. Dostupné na: <https://www.planobnovy.sk/site/assets/files/1019/kompletny-plan-obnovy.pdf>
- SIMPSON, S., RICHARDSON, L., K., PELLING, N.: *Introduction to the special issue "Telepsychology: Research and practice"*. Australian Psychologist, 2015, 50 (4), 249 – 251. <https://doi.org/10.1111/ap.12146>
- SLOVÁK, P., VEREŠ, M.: *Metódy sociálnej práce I.* (vysokoškolské učebné texty). Bratislava: VŠZaSP sv. Alžbety Bratislava, 2009. ISBN 978-80-89271-27-6.
- STOLL, J., MÜLLER, J. A., TRACHSEL, M.: *Ethical Issues in Online Psychotherapy: A Narrative Review*. Frontiers in Psychiatry, 2020, Volume 10. ISSN 1664-0640. <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2019.00993>
- ŠPATENKOVÁ, N.: *Krizová intervence pro praxi*. Praha: Grada, 2011. ISBN 9788024726243.
- VÁŠKOVÁ, A., LOVÁŠOVÁ, S.: *Implementácia informačno-komunikačných technológií do praxe sociálnej práce vo vybraných cieľových skupinách*. Sociálni práce/Sociálna práca, 2021, 21 (6), s. 19 – 40. ISSN 1213-6204.
- VRŤOVÁ, J., VASKA, L.: *Supervízia ako nástroj sebarozvoja pomáhajúcich profesionálov*. In: *Socialia 2020 : Multidisciplinárni souvislosti pomáhání*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2021, s. 236 – 246. ISBN 978-80-7435-825-8.
- WODARSKI, J., FRIMPONG, J.: *Application of e-therapy programs to the social work practice*. Journal of Human Behavior in the Social Environment, 2013, 23 (1), 29 – 36. <https://doi.org/10.1080/10911359.2013.737290>
- Zákon NR SR č. 448/2008 Z. z. o sociálnych službách.  
Zákon NR SR č. 305/2005 Z. z. o sociálnoprávnej ochrane a sociálnej kuratele.

*Článok je publikovaný ako súčasť vedeckého projektu VEGA 1/0639/23 Premeny supervízie v sociálnej práci v kontexte digitalizácie.*

**Mgr. Filip Bambúch, PhD.**

Katedra sociálnej práce  
Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta  
Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica  
[filip.bambuch@umb.sk](mailto:filip.bambuch@umb.sk)

DOI: <https://doi.org/10.54937/dspt.2023.23.3.98-109>

## **Expressive and Emotional Expressions in Literary Critical Reviews Presented in Literary Periodicals and Opinion-Forming Journals (with Respect to 2021)**

### **Expresívne a emocionálne výrazy v literárnokritických recenziách prezentované v literárnych periodikách a mienkotvorných časopisoch (so zreteľom na rok 2021)**

Lukáš Švajlenin, Beáta Pošteková

#### **Abstract**

Contemporary literary criticism is increasingly seen in an interdisciplinary concept between literary science and journalism (e.g. Mária Stanková). There may be several reasons for this, not least the fact that literary critical texts are now written not only by renowned literary critics, but also by anyone interested in commenting on literature. In view of the increasing subjectivity of expressing and presenting the reader's evaluation of a work of fiction in literary-critical reviews, we focus on its various types published in 2021 with regard to emotionally-expressive lexical units. The aim of the paper is to compare the peculiarities of expressive-emotional expression in reviews of literary-cultural periodicals (*Fraktál*, *Books on the Reach*) and opinion-forming media (*Pravda*, *.week*) by means of text analysis.

**Keywords:** Expressiveness. Emotionality. Review. Literary criticism. Opinion-forming media.

#### **Úvod**

V tomto článku si povieme niečo o literárnokritických recenziách so zreteľom na ich emocionálny a jazykovo-expresívny výraz. Všímať si nebudeme len recenzie prezentované v literárno-kultúrnych periodikách (v našom prípade *Fraktál* a internetový portál *Knihy na dosah*), ale aj mienkotvorných (týždenník *.týždeň* a denník *Pravda*), nakoľko sa literárna kritika prezentuje nielen v literárnych, ale aj v mienkotvorných médiách. Našou snahou je sledovať rozdiely medzi emocionálnym a expresívnym v hodnotiacej časti recenzií týchto dvoch typoch mediálneho (špecializovaného a nešpecializovaného) priestoru.

## Recenzia a jej literárnokritický a publicistický rozmer

Literárna kritika má vo svojej podstate hraničné postavenie, podľa V. P. Muromského „*predstavuje zložitú a v praxi veľmi rôznorodú zmes vedec-kosti, publicistikosti, umeleckosti a v praktickej oblasti môže ktorákoľvek z týchto aktivít vystupovať ako dominujúca, nehovoriac o tom, že ich spojenie môže mať mnoho variácií.*“<sup>1</sup> Ak vnímame literárnu kritiku v takejto interdisciplinárnej, hraničnej podobe, najmä v súčasnosti, treba podotknúť, že má možnosť nielen byť predmetom štúdia literárnej vedy, ale aj predmetom žurnalistiky – mediálnych štúdií. V súčasnosti takýto postoj prezentuje u nás vedkyňa Mária Stanková, ktorá vo viacerých článkoch predstavila túto tézu založenú aj na tom, že „*hodnotenie umenia a informovanie o dianí v oblasti kultúry patrí k základným funkciám žurnalistiky*“<sup>2</sup>. Vo svojej knihe *Literárna kritika v slovenských médiách včera, dnes a...*<sup>3</sup> zhrnula poznatky literárnej kritiky ako literárnej publicistiky. Recenzistiku a literárnu kritiku (resp. akademickú kritiku a kritiku novinársku, publicistickú) kategoricky od seba neoddeľuje, ako to často robia mnohí vedci, ale pracuje s konceptom „*literárnej kritiky ako aktivity, ktorá zahŕňa viaceré činnosti a texty akademickej, interpretačnej kritiky až po rôzne varianty literárnokritických prejavov, ktoré sú spojené s internetom a sociálnymi sieťami*“<sup>4</sup>. Upozornila, že literárna kritika od druhej polovice 20. storočia sa čoraz viac prejavovala aj do mienkotvorného periodika a nezostávala len v pozícii literárno-kultúrnych (špecializovaných) časopisov; a ako vidíme aj vyššie, v Stankovej výroku, hovorí, že literárna kritika v súčasnosti už prekračuje aj hranicu týchto intencií (t. j. je prítomná na sociálnych sieťach).

V rámci typológie literárnej kritiky možno hovoriť, že takéto chápanie literárnej kritiky má korene u francúzskeho kritika Alberta Thibaudeta, ktorý vo svojej esejistickej štúdií *Fyziológia kritiky*<sup>5</sup> určil tri podoby literárnej kritiky: (1) **spontánna** (novinárska), (2) **profesionálna** (akademická, univerzitná), (3) **kritika majstrov** (spisovateľ ako kritik).

Recenzia je súčasťou ako masmediálnej komunikácie, tak i umeleckej komunikácie, ako to vidíme znázornené aj na Obrázku č. 1.

---

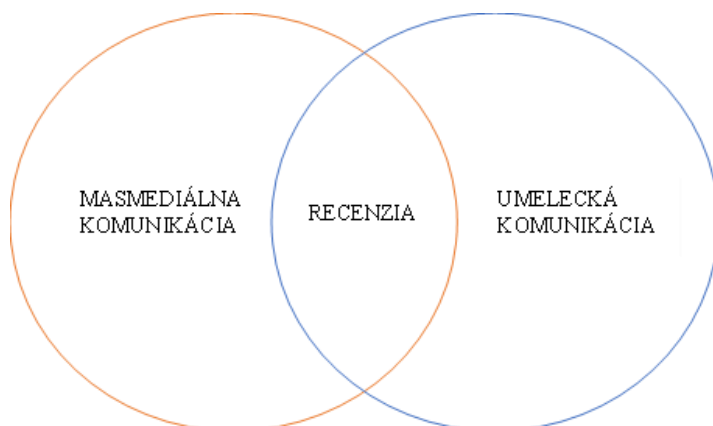
<sup>1</sup> V. P. Muromského myšlienku preberáme od: CHMEL, Rudolf: *Dejiny slovenskej literárnej kritiky*. Bratislava : Tatran, 1991, s. 11.

<sup>2</sup> STANKOVÁ, Mária: Recenzia v 21. storočí. In: MIZEROVÁ, S. – PLESNÍK, L.: *Slavica Iuvenum XXII : Sborník příspěvků z mezinárodní vědecké konference Slavica iuvenum 2021*. Ostrava : Ostravská univerzita v Ostrave, 2021, s. 301. <https://doi.org/10.15452/SlavicaIuvenum.XXII.31>

<sup>3</sup> STANKOVÁ, Mária: *Literárna kritika v slovenských médiách včera, dnes a...* Bratislava : Univerzita Komenského v Bratislave, 2021.

<sup>4</sup> STANKOVÁ, M.: *Literárna kritika v slovenských médiách včera, dnes a...*, s. 14.

<sup>5</sup> THIBAUDET, Albert: *Fyziológia kritiky*. Bratislava : Slovenský spisovateľ, 1964.



Obr. č. 1: *Recenzia a jej prienik do umeleckej a masmediálnej komunikácie*<sup>6</sup>

Recenziu možno chápať ako *žáner kultúrnej publicistiky, ktorý predstavuje, hodnotí, analyzuje, opisuje a interpretuje aktuálne umelecké dielo*.<sup>7</sup> Prvý, kto informuje a poskytuje základné poznatky o novom umeleckom diele, býva recenzent a kritik, preto je vo svojej podstate dôležité, aby kritika a recenzie podliehali hľadisku bádania. Mária Stanková ďalej píše: „*časový aspekt je pri recenziách kruciálny, v súčasnosti je to prvý hodnotiaci text*“<sup>8</sup>.

Recenzia všeobecne patrí medzi publicistické žánre, v rámci trichotomického delenia žurnalistických žánrov (spravodajské, analytické, beletristické) ju možno zaradiť medzi analytické. Recenzia však nepatrí len do publicistického funkčného štýlu, ale rovnako tak patrí aj do odborného – náučného funkčného štýlu, preto rozlišujeme medzi publicistickou a odbornou recenziou.<sup>9</sup> Recenzia má dve hlavné funkcie: „*informuje o objekte svojho záujmu [teda v našom prípade ide o umelecký, literárny text, pozn. L. Š.] a orientuje čitateľa v postoji k nemu*“<sup>10</sup>. Jazyk recenzie, ako upozorňuje Terézia Rončáková, býva často vecný, no uchováva si istú odbornú inštanciu so snahou o publicistickú živosť a **expresívnosť**. Niekedy však recenzie mávajú subjektívny až osobný charakter a vnímame v autorom úsilí presadzovanie prvku svedectva.<sup>11</sup>

<sup>6</sup> Prevzaté od: STANKOVÁ, M.: Recenzia v 21. storočí, s. 302.

<sup>7</sup> STANKOVÁ, M.: Recenzia v 21. storočí, s. 302.

<sup>8</sup> STANKOVÁ, M.: Recenzia v 21. storočí, s. 302.

<sup>9</sup> Porov. MISTRÍK, Jozef: *Žánre vecnej literatúry*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1975, s. 15; FINDRA, Ján: *Štylistika súčasnej slovenčiny*. Martin : Osveta, 2013, s. 290, 293 – 294; SLANČOVÁ, Dana: *Praktická štylistika*. Prešov : Slovacontact, 1996, s. 146.

<sup>10</sup> RONČÁKOVÁ, Terézia: *Žurnalistické žánre. Vysokoškolská učebnica*. Ružomberok : Verbum, 2019, s. 118.

<sup>11</sup> Porov. RONČÁKOVÁ, Terézia: *Súčasné žurnalistické žánre. Nové i staronové modely v slovenských spoločenských týždenníkoch*. Ružomberok : Verbum, 2016, s. 235.

## Jazyková expresivita a emocionálny výraz

Lexikálne jednotky zo štylistického hľadiska možno rozdeliť na dve elementárne podoby: (1) *bezpríznačné*, teda neutrálne či nocionálne; a (2) *príznačné*, kam možno zaradiť aj emocionálno-expresívne markoparadigmy.<sup>12</sup>

Expresívnosť spolu s emocionálnosťou sú navzájom neoddeliteľne prepojené. Každé slovo vyjadrujúce emócie je expresívne, tzn., že v tomto zmysle je výraz exponovanejší ako cit. Hovoriaci môže emócie k určitej informácii vyjadrovať emocionálnym pomenovaním. Exponent pomocou expresívnych lexikálnych jednotiek môže odlišiť svoj citový vzťah k podstate slovného prejavu, k jeho časti alebo eventuálne aj k adresátovi prejavu. Tieto vzťahy sú kladné, ale i záporné. Keďže emocionálnosť v jazyku označuje spôsob vyjadrovania emócií, expedient, ak sa angažuje v emocionálnej sfére, pomocou emocionálneho pomenovania v texte etabluje aj svoju osobnosť. Vyjadrovanie emócií a expresivita asimilujú. Ján Findra konštatuje, že emocionálne a expresívne prostriedky môžu presahovať neutrálnu textovú rovinu, sú nápadné a upozorňujú na seba pri vyjadrovaní záporného hodnotenia či interpretácii komunikovaného obsahu.<sup>13</sup>

Termín expresívnosť (z lat. výraz) v lingvistickom (i nelingvistickom) pojatí možno vnímať ako „*vlastnosť výrazu, osobne motivované zafarbenie prostriedku*“<sup>14</sup> alebo ako sformulovanie vlastnej, niekedy až vyhrotenej, mienky k realite alebo osobe či javu. Za pomoci expresívneho výrazu, štylémy, lexikálnych prostriedkov, ale aj syntaktickými konštrukciami (elípsa, nedokončená výpoveď, prerývaná výpoveď, vytýčený vetný člen...) navodzujeme v texte subjektívny postoj k realite.<sup>15</sup>

Emocionálnosť (lat. citovosť, vzrušenie, pohnutie, dojatie) považujeme za „*užší pojem ako expresívnosť: emócie sú city a emocionálnosť je citové zafarbenie vyjadrovacieho prostriedku*.“<sup>16</sup> Emocionálne lexikálne jednotky premieňajú samotné emócie na slová. To, aké znalostné zložky sa nachádzajú v emocionálnych slovách, skúma lexikálna sémantika. Opis emocionálnych významov je značne zložitý, pretože sa ťažko verbalizujú a ich význam sa nedá priamo opísať, lebo emócie môžeme spoznať len na základe príznačkov.<sup>17</sup>

V širšom zmysle slova môžeme o jazykovej expresivite hovoriť nielen ako o zložitej jazykovej, ale rovnako tak aj o psychologicko-sociálnej kategórii. Výskumom jazykovej expresivity sa venoval už francúzsky lingvista, otec

---

<sup>12</sup> Porov. FINDRA, Ján: *Štylistika slovenčiny*. Martin : Osveta, 2004, s. 24 – 26.

<sup>13</sup> Porov. FINDRA, J.: *Štylistika slovenčiny*, s. 25.

<sup>14</sup> MISTRÍK, Jozef: *Štylistika*. Bratislava : Veda, 2021, s. 80.

<sup>15</sup> Porov. ŽILKA, Tibor: *Expresívnosť výrazu*. In: PLESNÍK, E. a kol.: *Tezaurus estetických výrazových kvalít*. Nitra : Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, 2008, s. 55.

<sup>16</sup> MISTRÍK, J.: *Štylistika*, s. 80.

<sup>17</sup> Porov. DOLNÍK, Juraj: *Lexikológia*. Bratislava : Univerzita Komenského, 2003, s. 221.

modernej štylistiky, Charles Bally. Expresivitu vnímal v opozičnom chápaní: *expresívnosť – intelektuálnosť* (nociónálnosť), ako jav, zasahujúci úplný jazykový systém, úplné jazykové dianie (teda langue i parole).<sup>18</sup> V českom prostredí venoval expresivite komplexnejšiu pozornosť Jaroslav Zima, na Slovensku to bol Jozef Mistrík, Ján Findra, teoreticky prinášala najnovšie poznatky o expresivite v 60. a 70. rokoch minulého storočia Mária Ivanová-Šalingová.

Pri deskripcii jazykovej expresivity je potrebné venovať pozornosť nielen jazykovým prostriedkom a postupom disponujúcim konštantným expresívnym príznakom, ale aj tým, ktoré ho získavajú v situácii a kontexte. Expresívny výraz totiž predstavuje taký segment vyjadrovacích prostriedkov, ktorý prezentuje emocionálnu, afektívnu, citovú a vôľovú podobu výpovede, komunikuje o vzťahu a zážitku, ktorý môže mať kladný alebo záporný citový príznak.<sup>19</sup> Ako upozorňuje Jules Marouzea, expresívnosť sa po obsahovej stránke spája aj s hodnotením, výpoveďou hodnotiaceho, hodnotiacim súdom, či postojom hovoriaceho.<sup>20</sup>

Jaroslav Zima<sup>21</sup> diferencuje expresívnosť na tri základné typy: (1) *inherentnú*, (2) *adherentnú* a (3) *kontextovú*.

V **inherentnej expresivite** ide o expresívne výrazy, ktoré dávajú význam i bez znalosti kontextu, tzn., že expresívnosť slova je neodlúčiteľnou súčasťou jeho významu.

Vo svojej podstate v **adherentnej expresivite** ide o slová neutrálne, ktoré nemajú v základnej štruktúre znak expresivity, avšak v určitom kontexte, na základe významového vetvenia lexikálnej jednotky, môžu získať vlastnosti expresivity ako svoj sekundárny význam.

Pri **kontextovej expresivite** možno hovoriť, že kým inherentá a adherentá expresivita slov prináleží do odvetia lexikológie, tak kontextová expresivita podľa Jaroslava Zimu spadá iba k štylistike, no k lexikológii už nie. Mária Ivanová-Šalingová ju zaraďuje do oboch oblastí (t. j. aj lexikálnej aj štylistickej), hovorí o nej, ako o tzv. aktualizovanej expresivite<sup>22</sup>. V kontextovej expresivite „slovo môže pôsobiť expresívne, aniž se jeho význam zmení“<sup>23</sup>. Môže ísť napríklad o pejorativizáciu, ironizáciu, analógiu alebo asociáciu.

---

<sup>18</sup> IVANOVÁ-ŠALINGOVÁ, Mária: Z teórie výskumu expresivity. O pojme jazyková expresivita. In: *Slovenská reč*, 1968, roč. 33, č. 3, s. 164, 170.

<sup>19</sup> Porov. IVANOVÁ-ŠALINGOVÁ, Mária: Expresívny príznak. In: *Jazykovedný časopis*, 1970, roč. 21, č. 2, s. 154 – 158.

<sup>20</sup> Porov. IVANOVÁ-ŠALINGOVÁ, M.: Z teórie výskumu expresivity. O pojme jazyková expresivita., s. 165.

<sup>21</sup> Porov. ZIMA, J.: *Expresivita slova v súčasnej češtině. Studie lexikologická a stylistická*. Praha : Nakladatelství Československé Akademie věd, 1961.

<sup>22</sup> IVANOVÁ-ŠALINGOVÁ, Mária: Aktualizovaná expresivita lexikálnych prostriedkov. In: *Jazykovedné štúdie 11. Jónov zborník*. Bratislava : Vydavateľstvo SAV, 1971, s. 31.

<sup>23</sup> ZIMA, J.: *Expresivita slova v súčasnej češtině*, s. 11.

## Metodologické otázky

Cieľom nášho výskumu je analyzovať emocionálne vyjadrenie a expresívnu výrazovosť v recenziách literárnokritického typu. Zameriavame sa na expresívne alebo emocionálne vyjadrenie v hodnotiacich častiach recenzií, z pochopiteľných dôvodov. Práve klasifikačná – hodnotiacia časť (vety) v recenziách odhaľujú axiologické stanovisko literárneho kritika, recenzenta, teda jeho pocit, vôľu, umelecký, estetický zážitok, postoj k dielu: ide teda o jav skutočnosti hodnotenia, ktoré môže byť kladné alebo záporné, a v ktorom sa najviac sústreďujú emocionálno-expresívne výrazy.<sup>24</sup>

Výskumnú vzorku sme získali z dvoch literárnych periodík: *Fraktál* a *Knihy na dosah*<sup>25</sup>; a z dvoch mienkotvorných periodík: týždenníka *.týždeň* a denník *Pravda* so zreteľom na rok 2021.

Z nich sme vybrali 80 reprezentatívnych literárnokritických recenzií so snahou o istú rovnováhu medzi recenziou v mienkotvornom (n=40) a recenziou v literárnom (n=40) médiu. Nie všetky recenzie, ktoré boli prítomné v ročníku periodík, mohli byť súčasťou analýzy expresivity a emocionality, niektoré recenzie v sebe nemali vôbec klasifikačné stanovisko, mali len informatívny (deskriptívny alebo interpretačný charakter), teda neboli pre náš cieľ relevantné.

Za pomoci kvalitatívnej jazykovej analýzy v rámci nášho cieľa sledujeme komparatívne odlišnosti medzi hodnotiacim stanoviskom v literárnom a mienkotvornom periodiku cez mieru využitia expresívnych a emocionálnych jazykových prostriedkov.

## Expresívnosť a emocionálnosť v súčasnej literárnokritickej recenzii

Expresívnosť a emocionálnosť sa výraznejšie prejavovala najsilnejšie v literárnom časopise vtedy, keď sa prezentovalo záporné axiologické stanovisko k dielu. Naopak, v novinárskej podobe literárnokritickej recenzii sme zaznamenávali pomerne málo negatívnych typov recenzií, niežeby v literárnom priestore bola snaha o prílišnú kritiku, ale zaznamenávame ju viacej. V literárnom periodiku oproti mienkotvorného sa teda omnoho viac prezentovala zápornejšia klasifikácia diela, a niektorí recenzenti na to využili ostrejší a britkejší jazyk. Naopak, ak sa vyjadroval kladný postoj k dielu v literárnom periodiku zaznamenávali sme emocionálno-expresívne výrazy, avšak neboli výrazné, tak ako pri zápornom.

---

<sup>24</sup> Vychádzame tu z troch typov viet, ktoré sa podľa Janusza Sławińskiego, poľského literárneho vedca, nachádzajú v literárnokritických textoch: **deskriptívne, interpretačné a hodnotiace (klasifikačné)** vety. Bližšie o tom pozri: SŁAWIŃSKI, Janusz: Funkcie literárnej kritiky. In: *Romboid*, 1968, roč. 3, č. 5 – 6, s. 120 – 130.

<sup>25</sup> *Knihy na dosah* ([www.knihynadosah.sk](http://www.knihynadosah.sk)) predstavuje internetový portál, ktorý sa zaoberá výlučne knižnou – literárnou produkciou. Funguje na princípe online (má pridelené ISSN) literárneho periodika, jej vydavateľom je Verejná knižnica Jána Bocatia v Košiciach.



Pri mienkotvornom médiu sme postrehli skôr inherentné, občas adherentné, no nie až tak sofistikované expresívne či emocionálne výrazy. Dôvod môže byť predovšetkým ten, že hodnoteniu nepredchádzala hĺbková interpretácia, práve naopak, hodnotenie bolo často súčasťou úvodných slov, perexu alebo prvých dvoch odsekov, nakoľko ide o mienkotvorné médium, je to pochopiteľné, to sa snaží zaujať hodnotením diela už na začiatku. Rovnako tým, že išlo vždy o citeľný publicistický text, ktorý má uvoľnené a rovnako aj hodnotiace-emocionálne podoby. Recenzie v mienkotvornom médiu mali skôr deskriptívnejší charakter (zväčša cca 70 – 80 % textu recenzie v mienkotvornom médiu tvorí opis, prerozprávanie základnej dejovej línie diela), netýkalo sa to všetkých recenzií, bolo však len minimum, ktoré mali hlbší interpretačný záber. Expresívnosť a emocionalita tu zostávala na rovine bežnej lexikálnej hodnotiacej podoby, ako napr. *prijemné, obdivuhodné, láskavo vtipné, nízke – vysoké, čudné, vynikajúce* alebo viet typu: „*Dielo sa naozaj **vydarilo***.“<sup>26</sup> a pod. Jazyková expresívnosť a emocionálnosť v literárnom periodiku mala vyššiu mieru sofistikovanosti, mnohokrát išlo o kontextové, adherentné expresívne výrazy, na ktoré bolo nutné rozumieť kontextu, s ktorým recenzent pracoval. Ich hodnotenie vychádzalo z jasne stanovenej interpretačnej časti.

Recenzie, ktoré upozadovali expresívnosť a tiež aj emocionálnosť, boli najmä tie, ktoré reflektovali odborné (resp. vedecké) diela, tie sa vyskytovali – minimálne jeden až dva, v každom čísle *Fraktálu*. V tomto prípade sme obdobne našli pár recenzií, ktoré reflektovali odbornejšiu (i keď skôr popularizačnú) publikáciu aj v mienkotvornom periodiku *týždeň*, aj tu sme zaznamenali, že emocionálno-expresívny výraz je vynechávaný, resp. oslabenejší.

V mienkotvorných periodikách sa viacej nájdú chváliace hodnotiace emocionálno-expresívne výrazy typu: „*očarujúci román*“ alebo „*pozoruhodná knižka*“ či kniha: „*je svieža, výživná a pohltí každého*“; „*znie nádherne*“; spisovateľ je „*brilantný rozprávač*“. Tieto takmer nič bližšie nehovoriace hodnotenia síce vychádzajú z čitateľských, mnohokrát len na rovine povrchu, interpretácií, ktoré sa odrážajú v prevažujúcich deskriptívnych častiach recenzií, a ako z nich cítiť, sú vecou dojmu recenzenta. Spája sa to predovšetkým zo snahy autorov nielen spropagovať dielo<sup>27</sup>, ale predovšetkým prezentovať svoj

---

<sup>26</sup> Ak používame bold, používame ho na zvýraznenie a zaznamenanie lexikálnej jednotky predstavujúcej emocionálny alebo expresívny výraz. Ak sa neuvádza inak, bold použili autori článku.

<sup>27</sup> Marketingová funkcia literárnej kritiky je v súčasnosti úplne bežnou funkciou, neraz nachádzajúcu v mediálnom priestore. Napríklad, keď sa pozorne pozrieme na to, z akého vydavateľstva sú knihy v mienkotvornom médiu recenzované (a tá pravidelnosť dokonca sa dá zdvojnásobiť, že ich píše tí istí interní alebo stáli externí redaktori), vychádza z toho, že ide o marketingový ťah. Takúto analógiu sme videli napríklad pri recenziách týždenníka *týždeň*, kedy sa opakovali pravidelne knihy z dvoch konkrétnych vydavateľstiev. Dá sa predpokladať, že buď daní redaktori čítajú a preferujú knihy týchto vydavateľstiev, alebo sa prikláňame k tomu, že vydavateľstvá a médium spolu spolupracujú a tieto médiá vytvárajú tak pre dané knihy vydavateľstva ciele (a pozitívne)

dojem, ktorý podáva publicistickým živým jazykom bez nejakej odbornej ťažkopádnosti, ktorý neraz možno nájsť práve v literárnom periodiku. Aby sme však úplne nedehtonostovali recenzie vydávané v mienkotvornom periodiku, predsa len, niektorí recenzenti, napríklad v *Knihe na dosah* sem-tam využívajú aj takýto typ hodnotiacich expresívno-emocionálnych výrazov: „*stal sa literárnou senzáciou*“; „*je pozoruhodným literárnym upozornením na dôležitosť znamení v našich životoch*“; ale bývajú a dokážu byť napojené na interpretáciu a zaujímavosť (jazykovo a štylisticky publicisticky) klasifikačné, sice v tomto, ale aj nasledujúcom prípade sú menej emocionálno-expresívne: „*Kľúčom (...) je jazyk. Nielen ten slovenský, v ktorom (...) [autor recenzovaného diela, pozn. L.Š.] imaginoval spôsobom, akým to nemohol robiť človek, ktorého rodným jazykom je slovenčina, lebo si v nej neuvedomuje tie najzvláštnejšie spojenia, keďže sú preňho samozrejme.*“ (tento citát je napríklad z Fraktálu).

V publikovaných recenziách v novinárskom priestore sa nachádzajú v rámci hodnotenia veľmi subjektívne, až osobné vyznania, ktoré pociťuje recenzent pri čítaní knihy a vytvára emocionálny a expresívny prísun jazykových výrazov: „*Prekáža mi, že kniha je obrovskou hromadou monológov alebo dialógov, ktoré nenesú žiadny zvláštny dej. Z tej dusivej kopy slov ma už naozaj šlo rozhodnúť.*“ Sice ide o typ, predovšetkým, inherentných, čiastočne adherentných expresívnych lexikálnych jednotiek, možno tu vidieť zaujímavý, v literárnych periodikách netypický, emocionálny podtext, ktorý vytvára predovšetkým publicistický priestor. Napríklad v skúmanom týždenníku *týždeň* sme si neraz všimli, až s istou pravidelnosťou, že takéto vyjadrenia, ako sme spomínali, sú súčasťou perexu, kde zaznamenávame klasifikačný emocionálne pôsobiaci kontext so snahou zaujať čitateľa recenzie. Túto pravidelnosť pripisujeme snahe o homogénnosť žánru recenzia v tomto médiu. Avšak nemožno povedať, že silnejší emocionálno-expresívny moment by sme nezaznamenávali v periodikách literárnych. Avšak ak sa pozrieme na tieto lexikálne jednotky, resp. celé expresívne výrazy či celé vety, ako je ojedinelý príklad mladého literárneho kritika Martina Makaru: *Ako ste si všimli, Sivý dom je trochu divoký kokteil, niečo ako horiaca pálenka s medom a škvarkami, domáce írečité hriatô. So štedrým zásypom bieleho, lebo drog je v tejto futuristickej geopolitickej groteske viac než januárového snehu na Kysuciach.* Vidíme v tom isté sofistikované, umelecké a cez minucióznú interpretáciu vytvorené emocionálne a expresívne hodnotenie recenzovaného diela. Výrazne sa od mienkotvorného zacitovaného textu líši, pretože sa tu prejavuje nielen úsilie o hodnotenie v snahe zaujať a vyjadriť svoj subjektívny postoj, ale aj odrážať

recenzie – t. j. majú propagačnú funkciu. (O marketingovej funkcii literárnej kritiky pozri napr.: STANKOVÁ, Mária: Vzťah marketingovej a vzdelávacej funkcie literárnej kritiky v 21. storočí. In: BUČKOVÁ, Zuzana – KAČICOVÁ PREDMERSKÁ, Anna – RUSŇÁKOVÁ, Lenka (eds): *Megatrendy a médiá 2019: Digital Universe*. Trnava : Fakulta masmediálnej komunikácie UCM v Trnave, 2019, s. 428 – 437.)

spojenie umeleckého a interpretačného (nesubjektívneho) pretavenia recenzenta vo svojom texte, t. j. nachádzame tu ono Muromského hraničné postavenie literárnej kritiky (publicistika – odbornosť – umeleckosť). Obdobnú podobu v mienkotvornom periodiku sme v našej kvalitatívnej vzorke nenašli, ale nevylučujeme, že sa nemôže v takomto typu médií nachádzať. V literárnych periodikách, ako je *Fraktál*, je typické nechávať vyznieť skôr autorský štýl, ale aj literárnokritická normovanosť, t. j. nie je tu toľká snaha o homogénnosť žánru, ako sme nachádzali v mienkotvornom médiu.

V literárnom periodiku, ktoré funguje ako internetový portál, *Knihy na dosah* si však v snahe zaujať a nevyčerpať svojich čitateľov zložitými interpretáciami ponecháva i možnosť viac publicisticky, čitateľsky, a teda aj po jazykovej a stylistickej stránke, prítlačlivých recenzií. Na rovine hodnotenia a emocionality sa to prejavuje, že nám niekedy nie je úplne jasné, z kontextu ani opisu, z čoho konkrétne recenzent vychádza. Napríklad tu autorka recenzie hodnotí, že hlavná postava „*nie je úplne dokonalá, má svoje chyby a muchy. Jej svet nie je len ružový, nie je bezproblémový*“. Ako si môžeme všimnúť niekedy sklzájú až na hranu neodborného typu recenzie a prejavuje sa to aj na rovine emocionálno-expresívneho hodnotenia: „*Ak sa teda chcete zasmiať na skutočnostiach z nášho života, ktorý je občas na hlavu, na nervy a na pohár Prosecca, určite bude táto kniha skvelou voľbou na oddychové piatkové večery (...)*“.

Recenzenti všeobecne málokedy venovali priestor ilustráciám a ich hodnoteniu; výnimku dokonca netvorí ani recenzia, ktorá je na dielo, ktoré rozpráva príbeh za pomoci nie textu, ale obrázkov, a ani recenzia komixu. V literárnom periodiku sa sem-tam vyskytovalo, a to skôr negatívne, zhodnotenie ilustrácií pri detskej knihe, čo sa akosi aj očakáva, pretože vizuálny vnem detskej knihy je pre jeho recipienta mnohokrát dôležitejší než text, a to najmä vtedy, ak ide o knihy pre deti, ktoré ešte nevedia čítať. Dávid Dziak napríklad v jednej recenzii na podobu ilustrácií, ako vidíme, vychádza aj z hlbšej interpretácie, píše: „*Symbol svetla sa využíva aj v neónových ilustráciách (...). Najmä priama reč postáv sa oddeľuje neónovo žltými znakmi – korálikami, ktoré na čitateľa môžu pôsobiť vizuálne atakujúco*“. No našli sa aj bežné emocionálne a inheretné expresívne výrazy pri hodnotení ilustrácií typu: „*Mimoriadne pôsobivé je výtvarné stvárnenie*“.

## Záver

V našom príspevku sme sa snažili o vykreslenie expresívnych a emocionálnych výrazov v hodnotiacich častiach literárnokritických recenzií. Na základe našej analýzy, ktorá bola vystavaná na reprezentatívnej vzorke osemdesiatich recenzií zo štyroch periodík, a to mienkotvorných *Pravda* a *.týždeň* a špecializovaných, literárnych *Fraktál* a internetového portálu *Knihy na dosah*.

Z našich zistení vyplynulo, že emocionalita a expresivita sa využíva rôznorodo a je niekedy závislá na typu a požiadavky redakcií (snaha o homogénnosť, publicistickosť, heterogénnosť, vyznieť autorský štýl a pod.) Aj keď ide o rovnaký typ recenzie, teda zameriava sa na literárne, predovšetkým teda umelecké diela, niekedy sa objavujú aj odborné či populárno-náučné diela, vnímať v nich základný rámec odlišnosti: (1) *publicistickosť* (stráviteľnosť textu bez výrazných interpretačných častí, informačná recenzia,) a (2) *odbornosť* (interpretačná, výrazne hodnotiaci na základe literárnokritických noriem autorov). Kým v mienkotvornom sme zaznamenávali pozitívnu, jasnú emóciu, v ktorej sa odrazil dojem recenzenta, tak v literárnom časopise skôr expresívne negatívnu v snahe poukázať na nedostatky diela, resp. vyjadriť istú kritickú linku. V textoch možno badať, že literárni kritici pracujú viacej s adherentnými a kontextovými expresivitami, dokážu ju vtkať do hodnotenia nenásilne a neprvoplánovo. Ale nevynechávajú ani svoje dojmy, ktoré sú predstreté cez emocionálnosť a expresivitu – tie sme zaznamenali skôr v uvoľnenom literárnom internetovom portáli *Knihy na dosah*. V mienkotvornom médiu sa expresívnosť vyskytovala v bežných, inherentných, ale aj adherentných podobách. Keďže tieto recenzie sa až tak nezameriavajú na interpretáciu, ale na informovanosť, cítiť v nich na rovine emocionálnosti silný dojem z knihy. No zaznamenáva sa aj nie vtieravá, ale predsa len, snaha o marketingovú funkciu, ktorá je čoraz bežnejšou súčasťou dnešného literárnokritického priestoru.

## Bibliografia

### Pramene

.týždeň, 2021.

Pravda, 2021.

Fraktál – literatúra horizontálne a vertikálne, 2021.

Knihy na dosah, 2021.

### Použitá literatúra

DOLNÍK, Juraj: *Lexikológia*. Bratislava : Univerzita Komenského, 2003.

ISBN 80-223-1733-0.

FINDRA, Ján: *Štylistika slovenčiny*. Martin : Osveta, 2004.

ISBN 80-8063-142-5.

FINDRA, Ján: *Štylistika súčasnej slovenčiny*. Martin : Osveta, 2013.

ISBN 978-80-8063-404-9.

CHMEL, Rudolf: *Dejiny slovenskej literárnej kritiky*. Bratislava : Tatran,

1991. ISBN 80-222-0266-5.

IVANOVÁ-ŠALINGOVÁ, Mária: Z teórie výskumu expresivity. O pojme jazyková expresivita. In: *Slovenská reč*, 1968, roč. 33, č. 3, s. 163 – 171.

IVANOVÁ-ŠALINGOVÁ, Mária: Expresívny príznak. In: *Jazykovedný časopis*, 1970, roč. 21, č. 2, s. 154 – 171.

- IVANOVÁ-ŠALINGOVÁ, Mária: Aktualizovaná expresivita lexikálnych prostriedkov. In: *Jazykovedné štúdie 11. Jónov zborník*. Bratislava : Vydavateľstvo SAV, 1971, s. 30 – 46.
- MISTRÍK, Jozef: *Žánre vecnej literatúry*. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1975.
- MISTRÍK, Jozef: *Štylistika*. Bratislava : Veda, 2021. ISBN 978-80-223-1892-8.
- RONČÁKOVÁ, Terézia: *Súčasný žurnalistický žánre. Nové i staronové modely v slovenských spoločenských týždenníkoch*. Ružomberok : Verbum, 2016. ISBN 978-80-561-0358-6.
- RONČÁKOVÁ, Terézia: *Žurnalistický žánre. Vysokoškolská učebnica*. Ružomberok : Verbum, 2019. ISBN 978-80-561-0736-2.
- SLANČOVÁ, Dana: *Praktická štylistika*. Prešov : Slovacontact, 1996, s. 146. ISBN 80-90141-9-X.
- SŁAWIŃSKI, Janusz: Funkcie literárnej kritiky. In: *Romboid*, 1968, roč. 3, č. 5 – 6, s. 120 – 130.
- STANKOVÁ, Mária: Vzťah marketingovej a vzdelávacej funkcie literárnej kritiky v 21. storočí. In: BUČKOVÁ, Zuzana – KAČICOVÁ PREDMERSKÁ, Anna – RUSŇÁKOVÁ, Lenka (eds): *Megatredny a médiá 2019: Digital Universe*. Trnava : Fakulta masmediálnej komunikácie UCM v Trnave, 2019, s. 428 – 437. ISBN 978-80-572-0014-7.
- STANKOVÁ, Mária: Recenzia v 21. storočí. In: MIZEROVÁ, S. – PLESNÍK, L. (Eds.): *Slavica Iuvenum XXII : Sborník příspěvků z mezinárodní vědecké konference Slavica iuvenum 2021*. Ostrava : Ostravská univerzita v Ostrave, 2021, s. 301 – 308. <https://doi.org/10.15452/SlavicaIuvenum.XXII.31>
- STANKOVÁ, Mária: *Literárna kritika v slovenských médiách včera, dnes a...* Bratislava : Univerzita Komenského v Bratislave, 2021. ISBN 978-80-223-5122-5.
- THIBAUDET, Albert: *Fyziológia kritiky*. Bratislava : Slovenský spisovateľ, 1964.
- ZIMA, Jaroslav: *Expresivita slova v súčasnej češtině. Studie lexikologická a stylistická*. Praha : Nakladatelství Československé Akademie věd, 1961.
- ŽILKA, Tibor: Expresívnosť výrazu. In: PLESNÍK, L. a kol.: *Tezaurus estetických výrazových kvalít*. Nitra : Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, 2008, s. 55 – 60. ISBN 978-80-8094-350-9.

**Mgr. Lukáš Švajlenin**

Katedra žurnalistiky (interný doktorand)  
Katolícka univerzita v Ružomberku, Filozofická fakulta  
Hrabovská cesta 1B, 034 01 Ružomberok  
[svajlenin.lukas@gmail.com](mailto:svajlenin.lukas@gmail.com)

**Mgr. Beáta Pošteková**

Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky (interná doktorandka)

Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta

Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok

*beata.postekova@gmail.com*

2023

3

ROČNÍK XXIII.

ISSN 1335-9185



9 771335 918001 07