

# TEORIE A PRAXE, HUDEBNÍ VÝCHOVY VI

Sborník příspěvků  
z konference studentů  
doktorandských  
a magisterských studií  
a pedagogů hudebního  
vzdělávání v zemích V4  
v roce 2019 v Praze



UNIVERZITA  
KARLOVA





# Teorie a praxe hudební výchovy VI

Sborník příspěvků z konference studentů doktorandských  
a magisterských studií a pedagogů hudebního vzdělávání  
v zemích V4 v roce 2019 v Praze



Univerzita Karlova — Pedagogická fakulta  
Praha, 2020



# Teorie a praxe hudební výchovy VI

Sborník příspěvků z konference studentů doktorandských  
a magisterských studií a pedagogů hudebního vzdělávání  
v zemích V4 v roce 2019 v Praze

Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta  
Katedra hudební výchovy

*s podporou*

Grantové agentury Univerzity Karlovy,

*ve spolupráci s*

European Association for Music in Schools, MŠMT ČR, Soukromou ZUŠ Music Art v.o.s.,  
Fakultní školou UK v Praze, Prešovskou univerzitou v Prešove, Filozofickou fakultou,  
Szegedi tudományegyetem Juhás Gyula pedagógusképző kar, Uniwersytet rzeszowski,  
Wydział pedagogiczno-artystyczny.



UNIVERZITA  
KARLOVA



Předložený visegrádský doktorandský sborník je šestý v pořadí. Obsahuje souhrn vědecké činnosti studentů doktorských programů hudebního vzdělávání a jejich školitelů ze čtyř visegrádských zemí. Prostřednictvím Grantové agentury Univerzity Karlovy (čísla projektů 742217 a 1480218) a českého Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy podporuje programové cíle Evropské asociace pro školní hudební vzdělávání (EAS). Obsahově vychází z visegrádské doktorandské konference v Praze ve dnech 14. a 15. 11. 2019. Jeho hlavním cílem je zlepšit pedagogickou praxi ve všeobecném hudebním vzdělávání.

### **Editoři:**

Mgr. et Mgr. Petra Slavíková, Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy (ČR),  
doc. PaedDr. Miloš Kodejška, CSc., Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy (ČR),  
Prof. PaedDr. Milan Pazúrik, CSc., Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela  
v Banskej Bystrici (SR),  
PaedDr. Eva Králová, Ph.D., Fakulta zdravotníctva Trenčianskej univerzity Alexandra  
Dubčeka v Trenčíne (SR),  
PaedDr. Lenka Kaščáková, Ph.D., Pedagogická fakulta Univerzity Komenského  
v Bratislavě (SR).

### **Recenzenti:**

doc. PaedDr. Marie Slavíková, CSc., Pedagogická fakulta Západočeské univerzity  
v Plzni (ČR),  
doc. PaedDr. Slávka Kopčáková, Ph.D., Filozofická fakulta Prešovskej univerzity  
v Prešově (SR),  
PaedDr. Jana Hudáková, Ph.D., Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešově  
(SR).

### **Jazyková úprava:**

Za jazykovou a stylistickou úpravu příspěvků, jejich obsah a způsoby citace odpovídají v přeloženém sborníku výhradně jednotliví autoři textů.

### **Poděkování:**

Poděkování náleží Bc. A Rudolfu Jířkovi z MŠMT v Praze za technickou spolupráci v době konference, Bc. Josefu Vondráčkovi, DiS, MBA za tiskové služby, Ing. Štěpánu Kmentovi za realizaci webové stránky konference (<http://czechcoordinator.eu/tphv6/index.htm>), dále pak Grantové agentuře UK v Praze, Českému hudebnímu fondu za finanční podporu a zástupcům partnerských vysokých škol ze Slovenska, z Polska a Maďarska.

ISBN: 978-80-7603-163-0

# Obsah

Úvod.....	11
-----------	----

## I. HUDEBNÍ VZDĚLÁVÁNÍ A KULTURA V SOUDOBÉM CELOSPOLEČENSKÉM A VĚDECKÉM KONTEXTU

Inkluzivní uchopení výuky smyčcových hudebních nástrojů v současném základním uměleckém školství / Inclusive approach to the teaching playing string instruments in the current primary arts education <i>Alois Daněk</i> .....	17
--	----

Užitečná témata pro advokacii a rozvoj oboru hudebního vzdělávání a výchovy / Useful topics to advocacy and development of the field of music education <i>Lenka Dohnalová</i> .....	23
--	----

Hudobné záujmy žiakov 5. ročníka ZŠ Družstevná pri Hornáde 30 / Music interests of the 5th graders from Elementary School Družstevná near Hornád <i>Miroslava Ivanová</i> .....	29
---	----

Scientometrické výkonnostné kritéria v slovenskom univerzitnom prostredí – skrytá forma degradácie, (či likvidácie) učiteľských pedagogicko-umeleckých katedrií, s akcentom na katedry hudby / Scientometric performance criteria in the Slovak university environment – the hidden form of degradation, resp. liquidation of the departments of arts education with the emphasis on music departments <i>Irena Medňanská</i> .....	37
---	----

Výchovné poslaní uměleckého slova a hudby / Educational mission of artistic word and music <i>Olga Nytrová, Bohumil Ždichynec</i> .....	49
---	----

Projektové vyučování v hudební výchově / Project based learning in music education <i>Veronika Růžičková</i> .....	55
--	----

## II. PĚVECKÁ ČINNOST VE ŠKOLE

Correction of Children's Vocal Production Problems <i>Andrea Asztalos</i> .....	63
Aplikácia vokálno-terapeutických prístupov v edukačnom procese dieťaťa mladšieho školského veku / Application of vocal-therapeutic approaches in the educational process of a younger school age child <i>Kludia Angelovičová</i> .....	71
Pěvecký postoj z pohledu fyziologie pohybu / Singing posture from the perspective of physiology of movement <i>Lucie Fürstová</i> .....	79
Ortoepická pravidla v interpretaci českých lidových a autorských písní / Orthoepic rules in the performance of Czech folk and authorial songs <i>Milena Kmentová</i> .....	87
Spevácky zbor ako sociálny aspekt / Choir as a social aspect <i>Milan Pazúrik</i> .....	93

## III. INSTRUMENTÁLNÍ ČINNOST VE ŠKOLE

Kompetencje nauczyciela muzyki w zakresie akompaniowania fortepianowego do pieśni – określenie celu kształcenia studentów edukacji artystycznej i diagnoza jego wyników / The competence of a music teacher in piano accompaniment – defining the aim of the art education and identifying its results <i>Jarosław Chaciński</i> .....	109
Uplatnenie klavírnej hry pri vokálnych a percepčných činnostiach s využitím slovenskej a ukrajinskej vokálnej a inštrumentálnej tvorby / Piano accompaniment for vocal and perception music activities by using Slovak and Ukrainian vocal and instrumental compositions <i>Zuzana Kentošová</i> .....	121



Hra na varhany na úrovni základního uměleckého vzdělávání ve světle  
kurikulárních dokumentů (analýza – kritika – komparace – inovace) / Chamber  
organ performance on the level of basic artistic education from the perspective  
of curricular documents (analysis – comparison – critical review – innovation)  
**Jan Lorenc** ..... 129

Народные инструментальные ансамбли, как фактор определяющий  
идентичность и локальность в украинской общине / Folk instrumental  
ensembles as a factor determining identity and locality in the Ukrainian  
community  
**Yuliia Musiichenko** ..... 139

Specifika klavírní spolupráce s vybranými hudebními nástroji / The problems  
in piano accompaniment of certain musical instruments  
**Marie Papežová Erlebachová** ..... 145

Studium instrumentální hry ve Velké Británii a České republice / Study of  
instrumental music education in the United Kingdom and the Czech Republic  
**Tereza A. Přívratská** ..... 155

#### IV. HUDBA A POHYB VE ŠKOLE

Hudba a pohyb v díle Boženy Viskupové / Music and movement in the work  
of Božena Viskupova  
**Táňa Vejvodová Nasar Eddin** ..... 165

#### V. POSLECH HUDBY VE ŠKOLE V INTEGRACI S DALŠÍMI HUDEBNÍMI ČINNOSTMI

Přehled vybraných definic kreativity / Overview of the selected definitions  
of creativity  
**Miroslav Dymon** ..... 173

Současné requiem – hudební i mimohudební hledisko / Contemporary requiem  
from the perspective of music and other perspectives  
**Petr Kubáček** ..... 183

Hudobno-dramatické aktivity a ich využitie v technike Divadlo fórum / Music and drama based activities, their use in the technique Forum Theatre	
<b>Dominika Sondorová</b> .....	189
Hudebně vzdělávací pořady – interpretace ve vzdělání / Music education programmes – interpretation in education	
<b>Eva Šašínková</b> .....	195

## VI. HUDEBNĚ HISTORICKÁ BĀDÁNÍ

Interpretačná analýza tenorovej árie „Esurientes implevit bonis“ od Antona Aschnera (1729/32–1793) / Interpretative analysis of tenor aria „Esurientes implevit bonis“ by Anton Aschner (1729/32–1739)	
<b>Peter Pekarčík</b> .....	205
Pedagogical legacy of Jan Ladislav Dussek	
<b>Alžbeta Popadáková</b> .....	213
Strukturalizace nonartificiální hudby na SŠ za použití kytary / Structuring of non-artificial music at secondary schools using guitar	
<b>Aleš Sladký</b> .....	221
Význam Mikuláša Moyzesa na formovaní hudobnej kultúry a školstva v Prešove / The significance of Mikuláš Moyzes on the formation of music culture and education in Prešov	
<b>Luboslav Torma</b> .....	225
Metodika zapomenutá v archivech / Methodology forgotten in the archives	
<b>Radek Žitný</b> .....	233

## VII. PREZENTACE HUDEBNĚ PEDAGOGICKÝCH PROJEKTŮ S CÍLEM POMOCI HV VE ŠKOLÁCH

- CHARANGA – moderní nástroj v rukou kreativního pedagoga aneb šance, jak změnit hudební vzdělávání v naší zemi k lepšímu... / CHARANGA – A Modern Tool in the Hands of a Creative Teacher – A chance to change music education in our country for the better...
- Lubor Bořek** ..... 241
- Hudební edukace budoucích pedagogů v oblasti předškolního vzdělávání / Music Education of Future Teachers in the field of Pre-school Education
- Terezie Čertková**..... 249
- Hudebně integrativní tvorba studentů Katedry hudební výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy / Musical integrative production of music education students from Music department at the Faculty of Education, Charles University
- Marie Dunovská**..... 257
- Hudobná dielňa v edukácii na základnej škole / Music workshop in educational process at elementary schools
- Belo Felix** ..... 263
- Vybrané klavírne skladby Jozefa Grešáka a ich uplatnenie vo vyučovacom procese učiteľských smerov / Selected piano compositions of Jozef Grešák and their use in the educational process of a school-teacher study programmes
- Liubov Gunder**..... 269
- Hudobné vzdelávanie žiakov so všeobecným intelektovým nadaním / Music education of pupils with general intellectual ability
- Jana Hudáková**..... 277
- Pedagogické aspekty hudobno-dramatických činnosti / Pedagogical aspects of music-and-drama activities
- Simona Kačmárová** ..... 289
- Výskum rozvoja hudobnosti detí predškolského veku v podmienkach školskej a rodinnej výchovy / Research of musical development of preschoolers in educational and family environment
- Lenka Kaščáková** ..... 297

Transfer výsledkov muzikologického výskumu do pedagogickej praxe hudobno-historických a esteticko-výchovných predmetov / Transfer of musicological research results into pedagogical practice of music-historical and aesthetic subjects <i>Renáta Kočíšová</i> .....	305
Systém učebníc Ladislava Burlasa s fokusom na profiláciu esteticko-výchovných kompetencií budúcich učiteľov / Ladislav Burlas' textbook system with focus on profiling the aesthetic-educational competences of future teachers <i>Slávka Kopčáková</i> .....	313
50-leté výročí od prvého vydání „České Orffovy školy“ / 50th Anniversary of the First Edition of the „Czech Orff School“ <i>Marie Lišková</i> .....	321
Analýza prvotného výskumu hudobnosti žiakov 4. ročníka na základnej škole / Analysis of the primary research of musicality in 4th grade pupils at elementary school <i>Peter Pavlík</i> .....	331
Podpora uměleckého vzdělávání pro rovné příležitosti / Supporting arts education for equal educational opportunities <i>Veronika Růžičková</i> .....	337
Pedagogická tvořivost v kontextu hudební tvořivosti v českých mateřských školách pohledem učitelek a učitelů / Pedagogical creativity in the context of musical creativity in Czech kindergartens from teachers' viewpoint <i>Petra Slavíková</i> .....	341
Vzdělávání učitelů hudební výchovy 1. stupně základní školy v kontextu školské reformy / Music education of primary school teachers in the context of school reforms <i>Barbora Šobáňová</i> .....	349
Význam Zlonice pro českou hudbu / Importance of Zlonice for Czech Music <i>Jan Tůma</i> .....	355

# Úvod

Otevíráme v pořadí šestý visegrádský vědecký sborník s názvem „Teorie a praxe hudební výchovy VI“. Rád bych jeho čtenáře pozdravil jménem členů Visegrádského hudebního týmu, kteří od roku 2009 ve dvouletých intervalech připravují odborná setkání doktorandů a jejich školitelů v rámci stejnojmenné konference. Iniciativa vznikla v roce 2009 zásluhou bývalého vedoucího Katedry hudební výchovy PedF UK prof. Jaroslava Herdena. Projevil přání uskutečňovat v pravidelných intervalech odborná setkání doktorandů, která by reflektovala skutečné potřeby hudebně výchovné praxe v základních, v základních uměleckých a středních školách.

Předložený vědecký sborník je označen přívlasktem visegrádský. Přál bych si objasnit vývojovou logiku, proč uvedené konference jsou zároveň konferencemi států zemí V4. Již od roku 1994 se datuje velmi činnorodá spolupráce mezi vysokými pedagogickými školami v Praze a v Prešově. V té době vznikl pod záštitou Generálního konzulátu ČR v Košicích mezistátní projekt „Most ke spolupráci“. Každoročně obsahoval velké množství odborných seminářů, workshopů, koncertů, soutěží nebo kurzů. Společně se slovenskými kolegy jsme následně na půdě Pedagogické fakulty UK připravili evropský hudební kongres EAS a ISME s názvem „Na dobrém počátku všechno záleží – J. A. Komenský“. Měl velmi zásadní význam pro zmíněné evropské a světové hudební organizace. V roce 2007 podnítil založení Visegrádského hudebního týmu složeného z akademických pracovníků zemí V4. Od tohoto roku jsme v Praze pravidelně pořádali tzv. Visegrádské hudební semináře a konference. Přijali jsme nosnou myšlenku prof. Jaroslava Herdena, že je třeba se více zaměřit na potřeby hudební výchovy ve všeobecném a odborném školství. Od roku 2009 tak připravujeme konference s názvem „Teorie a praxe hudební výchovy“. Uskutečňují se pod záštitou Evropské asociace pro školní hudební výchovu (EAS), Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, Grantové agentury Univerzity Karlovy (GAUK) a také ve spolupráci s Mezinárodním visegrádským fondem v Bratislavě (IVF), v roce 2019 s Českým hudebním fondem a Českou hudební radou. Pražské doktorandské konference se konají v lichých letech. V sudých jsou od roku 2012 obdobné konference pořádány v rámci sympozia Cantus Choralis Slovaca na Pedagogické fakultě Univerzity Mateja Bela v B. Bystrici. S přípravou a realizací pražských konferencí mi tradičně pomáhají doktorandi oboru Hudební teorie a pedagogika z Katedry hudební výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy. Spolupracujeme se zahraničními partnerskými školami – s Filozofickou fakultou Prešovské univerzity v Prešově (Slovensko), Pedagogickou fakultou Gyuly Juháse Univerzity v Szegedu (Maďarsko) a Pedagogicko-uměleckou fakultou Univerzity v Rzeszowě (Polsko). Na konferenci v roce 2019 jsme přivítali kolegy z institucí, které se podílejí na udržování a rozvíjení hudebních tradic a na modernizaci hudební

výchovy ve visegrádských zemích. Především chci jmenovat národní koordinátory EAS doc. PhDr. Marka Sedláčka, Ph.D. (Česko), prof. MgA. Irenu Medňanskou, PhD. (Slovensko), MA Gabrielu Konkol, PhD. (Polsko), prof. Noémi Maczelku, DLA (Maďarsko), předsedu Společnosti pro hudební výchovu v České republice PhDr. Jana Prchala, tajemnici České hudební rady PhDr. Lenku Dohnalovou, Ph.D. a jiné kulturní, umělecké a společenské osobnosti, redaktory odborných časopisů aj.

Odborné příspěvky doktorandů a jejich školitelů jsme podle obsahu rozdělili do klíčových oblastí. Zahrnují hudebně psychologické a pedagogické poznatky, obsahují analytická a historická bádání pro potřeby hudební pedagogiky, zabývají se pěveckou, instrumentální, hudebně pohybovou a poslechovou problematikou, představují zajímavé projekty užitečné pro výchovu a vzdělávání dětí od mateřské školy po studium na vysoké škole.

Věřím, že obsah vědeckého sborníku bude motivací pro interdisciplinaritu v uměleckém vzdělávání a celkově posílí prestiž hudební výchovy. V soudobém nestabilním názorovém spektru na další směřování výchovy a vzdělávání v příštích letech musíme chránit existenci uměleckých předmětů v systému všeobecného vzdělávání a odolávat řadě společenských, technických a ekonomických tlaků. A právě nové odborné poznatky, kontakty, spolupráce doktorandů na podobných tématech, ukázky moderního pojetí vyučování v tvůrčích dílnách, doktorandský koncert v Konzervatoři Jana Deyla a určitě i společenská rovina konference vnesly nejen do profesního, ale i do praktického života účastníků nové tvůrčí impulzy. Věříme, že námi předložený vědecký sborník také přispěje k udržení a výměně hudebně pedagogických a odborných informací i zkušeností ve visegrádském hudebně pedagogickém prostoru a těšíme se na další pražské setkání doktorandů v roce 2021.

**Miloš Kodejška,**

vedoucí Visegrádského hudebního týmu,

Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra hudební výchovy







**I. HUDEBNÍ VZDĚLÁVÁNÍ A KULTURA  
V SOUDOBÉM CELOSPOLEČENSKÉM  
A VĚDECKÉM KONTEXTU**



# Inkluzivní uchopení výuky smyčcových hudebních nástrojů v současném základním uměleckém školství

## Inclusive approach to the teaching playing string instruments in the current primary arts education

*Alois Daněš*

### **Anotace**

Příspěvek si klade za cíl seznámit odbornou veřejnost se současnou situací na poli vzdělávání dětí se specifickými vzdělávacími potřebami v českém hudebním základním uměleckém školství. Zvolili jsme kvalitativní výzkumné metody. Data jsme získávali za pomoci rozhovorů, pozorování a analýzy kazuistik. Výstupy poukazují na jednoznačné benefity, které děti se specifickými vzdělávacími potřebami díky hudbě získávají. Nicméně náš výzkum označil také rezervy v přípravě pedagogů a potřebu modifikace učiva podle aktuálních potřeb žáka. Získané výsledky nabízejí podněty k širšímu otevření bran hudebního školství pro děti se specifickými vzdělávacími potřebami.

### **Klíčová slova**

Inkluze, notová dyslexie, speciální hudební výchova, specifické vzdělávací potřeby, základní umělecká škola.

### **Abstract**

This paper aims to inform the professional public with the current situation in the field of education of children with specific educational needs in Czech music primary arts education. We have chosen qualitative research methods. We have been obtaining the data using interviews, observations and case study analysis. The outputs point out to the clear benefits that children with specific educational needs gain through music. However, our research has also identified reserves in teacher training and the need to modify curriculum according to the student's current needs. The obtained results offer inspiration for a wider opening the door to music education for children with specific educational needs.

## Keywords

Inclusion, musical dyslexia, primary arts school, special music education, specific educational needs.

## Úvod

Můžeme si dovolit tvrdit, že náš systém hudebního vzdělávání patří mezi světovou špičku. Základy tohoto systému jsou tvořeny hustou sítí základních uměleckých škol (IZUŠ, 2019)<sup>1</sup>. Mohlo by se tedy zdát, že přístup k hudebnímu vzdělávání je otevřen každému dítěti. Je však třeba mít na mysli, že se hovoří přibližně o 5% dětí (Michalová 2012, s. 12)<sup>2</sup>, u kterých byly diagnostikovány specifické vzdělávací potřeby (dále SVP). Je celá řada příčin SVP, jednou z nich jsou poruchy zraku. Tento příspěvek je případovou studií věnující se žákyni ZUŠ, která je středně těžce zrakově postižená. Dívka hraje na housle. První část příspěvku bude věnována její kazuistice. Vedruhé části se budeme snažit popsat, jaké výzvy pro tuto žačku plynou ze SVP při hře na smyčcový hudební nástroj. Nabídneme pohled ze strany houslového pedagoga, který do své třídy již několik let přijímá děti se SVP. V závěru příspěvku zhodnotíme naše zjištění a nabídneme prostor pro diskuzi nad problematikou inkluzivního vzdělávání v současném hudebním školství.

## Literatura a metodologie

Téma tohoto příspěvku je mezioborové. Týká se především problematiky hudebně výchovné a speciálně pedagogické. Speciální pedagogika se v otázkách hudby zaměřuje především na muzikoterapii, kde je k dispozici dostatek kvalitní literatury. My se však přikláníme k jasnému rozlišování mezi muzikoterapií a hudební výchovou, ačkoli oba obory mají mnoho společných oblastí. V tomto příspěvku se muzikoterapii věnovat nebudeme, zaměříme se na otázku edukace žáků se specifickými vzdělávacími potřebami z pohledu hudebně výchovného. Vědecké literatury zpracovávající téma specifických potřeb v hudebním vzdělávání není v našem hudebně výchovném prostředí mnoho. Naštěstí se v poslední době i na tuto dříve opomíjenou oblast obrací zájem odborníků. Jmenujme například práce Mazurka nebo Polínka. V zahraničí se problematice hudby a SVP věnuje celá řada autorů, rozšířené jsou práce Mary

---

<sup>1</sup> V současnosti máme 503 základních uměleckých škol (dále ZUŠ).

<sup>2</sup> Jiní odborníci tvrdí, že až 20% všech dětí potřebuje speciálně pedagogický přístup (Lechta 2010, s. 29).

Adamek, nebo Elis Sobol. Nicméně i v těchto pracích je hudební výchova pro děti se SVP chápána spíše v muzikoterapeutickém smyslu.

K získání dat pro tento příspěvek jsme zvolili kombinaci kvalitativních výzkumných metod. Měli jsme výhodu znalosti zkoumaného prostředí a využili jsme osobních kontaktů mezi pedagogy ZUŠ a rodiči ostatních žáků se SVP. Mohli jsme tedy použít dlouhodobé pozorování, kdy nám byl umožněn přístup do vyučovacích hodin. Poznatky jsme dále získávali za pomoci opakovaných nestrukturovaných rozhovorů. Zcela výjimečným zdrojem informací byla i dokumentace žákyně, zejména zprávy ze speciálně pedagogického centra. Získané informace jsme zpracovali za pomoci zakotvené teorie.

## **Dívka Agáta, která špatně vidí, ale miluje housle**

Byl získán souhlas zákonného zástupce Agáty s uveřejněním dívčiny kazuistiky. V zájmu ochrany osobních údajů bylo změněno jméno dívky a v příspěvku nejsou uvedeny jakékoli údaje, které by mohly vést k identifikaci studentky. Agáta je jedináček, biologický otec nikdy s rodinou nežil. Rodina matky pochází z prostředí s poměrně nízkým sociokulturním statutem, hudba v rodinné historii nefiguruje. Matka se poprvé vdala v dívčiny třinácti letech. Rodina je v současnosti stabilní, po materiální stránce naprosto zabezpečené, prostředí lze označit jako kvalitní a podnětné. Agáta nemá v rodině historii zrakového postižení. Těhotenství a porod byly v normě. Agáta se jevila jako zdravé dítě, ale během jejího prvního roku byla zjištěna absence fixace a jisté pomalejší reakce na podněty. Po návštěvě odborníka byl diagnostikován oční albinismus a nystagmus. Později byl zjištěn také astigmatismus a těžká slabozrakost. Dívka navštěvovala zařízení rané péče, spolupracovala a doposud spolupracuje se Speciálně pedagogickým centrem. Nastoupila do běžné mateřské školky, nicméně zde pedagogický personál nezvládal její SVP, předškolní docházku dokončila ve speciální mateřské škole. Základní vzdělání získala na běžné základní škole, kde byla integrovanou žákyní s individuálním vzdělávacím plánem. Bohužel se během celé školní docházky setkávala s prvky šikany a nepochopení SVP ze strany pedagogů. Ti dokonce doporučovali přechod na školu speciální. Je třeba zdůraznit, že pro zvládnutí běžné základní školy byla zásadní maximální podpora ze strany matky. Po ukončení základní docházky byla přijata na střední školu pro zrakově postižené. V současnosti je její stav hodnocen očními specialisty jako středně těžké zrakové postižení. S houslemi se poprvé setkala v sedmé třídě, kdy v její základní škole zahájil činnost dětský smyčcový orchestr Nadačního fondu Harmonie (Daněk 2019, s. 47). Již po několika měsících hry na housle se Agáta rozhodla spolu se svojí spoluhráčkou z orchestru přihlásit se k talentovým zkouškám na ZUŠ, na kterých uspěla a byla přijata.

## Specifika výuky hry na housle u dětí se specifickými vzdělávacími potřebami

Agátin učitel houslí je sice mladý, ale pedagogicky velice zdatný houslista. Učitel pochází z rodiny houslových pedagogů, kteří dlouhodobě působili v zahraničí. Podstatnou část své pedagogické kariéry věnovali tvorbě optimálního způsobu výuky na housle pro děti jakýchkoli dispozic. Svoje zkušenosti předali učitelé Agáty, který neustále hledá nové cesty výuky hry na housle. Jenom v loňském školním roce v jeho třídě měli čtyři žáci ve svých základních školách individuální vzdělávací plány. Jeden byl diagnostikován s ADHD, další žák byl těžký dyslektik, třetí měl poruchy autistického spektra a Agáta je středně těžce zrakově postižená. Je zajímavé, že v jejich individuálních vzdělávacích plánech jsme nenalezli jakékoli podpůrné opatření spojené s hudební výchovou. SVP těchto žáků nebyly pro jejich hudební vzdělávání v ZUŠ jakkoli zohledněny. Současná zahraniční výzkumy poukazují na spojitost SVP s notovou dyslexií (The Conversation Trust 2019).

Od samotného začátku docházky do ZUŠ Agáta patřila mezi nejzapálenější žáky. Ačkoli se začala věnovat houslím pozdě, snažila se vrstevníky dohnat nesmírným nasazením. Svůj pozdní začátek chápala jako nespravedlnost osudu. Agáta dlouho svoje potíže se zrakem tajila. Podle jejích slov se styděla a snažila se působit na ostatní takovým dojmem, jako by žádné zrakové potíže neměla. Což se jí podařilo a téměř celý první školní rok její docházky do ZUŠ nikdo neměl představu, do jaké míry je Agátin zrak funkční. Ačkoli rodiče při konzultacích pravidelně na zrakové potíže upozorňovali, důležitost informace nebyla zcela akceptována. Agáta totiž byla schopná požadovanou látku zvládat. Až po roce se ukázalo, že děvče není schopné číst standardní notový zápis a je nutné party zvětšovat až na formát A2. Po celou dobu Agáta na noty neviděla, ale tento nedostatek kompenzovala svojí extrémně kvalitní krátkodobou pamětí. K tomu se ukázalo, že dívka má absolutní sluch. To nám vysvětluje, jak je možné, že zkušený učitel nezaregistroval fakt, že žák na noty de facto nevidí. Negování problému ze strany dívky ukončila konzultace s profesorem houslí na Deylově konzervatoři, kde se Adéla setkala s houslisty, kteří měli podobné SVP. Odlišné vnímání hudební edukační reality, nerealistická a kolísavá hudební aspirační úroveň, averze k práci s chybou, velice obtížné přeučování chybně ukotvených hudebních návyků, toto jsou některé z oblastí hudební edukace, které jsou navázány na SVP. Nelze opominout značnou unavitelnost, která je jedním z hlavních problémů spojených se zrakovými omezeními. Také jsme zaznamenali souvislost se stresem a projevy somatických potíží.

Přes všechny SVP se však ukázalo, že Agáta je velice talentovaná houslistka. Během dvou školních let eliminovala svůj pozdní začátek hry na housle a v současnosti patří mezi nejlepší houslisty na její ZUŠ. Oproti svým spolužákům Adéla vyniká v zapálení

pro houslovou hru, je ochotná těžce pracovat. Brilantní intonaci, fantastickou paměť a dobrou techniku levé ruky jsme již zmínili. Za nejdůležitější oblast, kterou hudba ovlivnila, Agáta označuje jednoznačně sociální oblast svého života. Rozkódování zaznamenaných odpovědí jak děvčete, tak i rodinných příslušníků a v neposlední řadě i houslového pedagoga zcela přesvědčivě ukazuje, že hudba může být chápána jako kompenzační element, který zcela vyvažuje dívčinu zátěž v podobě SVP.

## Závěr a diskuze

Agáta miluje housle. Ačkoli její zrak je postižený, vidí svoji budoucnost zcela jasně ve hře na housle. Z našich zjištění je evidentní, že hudba má pozitivní vliv na celou řadu oblastí lidské osobnosti (Daněk 2018). Můžeme se ptát, jak je možné, že jsme na tento neoddiskutovatelný fakt zapomněli a s velkým překvapením znovuobjevujeme stokrát prokázané skutečnosti. Hudba má nezastupitelné místo v lidském životě. Není jediný důvod, proč by poměrně početné skupině dětí měl být odepřen přístup k hudebnímu vzdělání. Je třeba hudební pedagogy vzdělávat v problematice SVP a zaměřit se na funkční mezioborovou spolupráci (Adamek a Darrow 2005). Hudba může nabízet dětem se SVP komunikační kanál, který je schopen přemostit jejich potíže. Zrakové omezení vedou k pomalejšímu vnímání edukační reality, hudba však může být velice účinným kompenzačním nástrojem (Sobol 2008, s. 20). Náš výzkum jednoznačně ukazuje, že drtivou většinu dětí se SVP je možné vzdělávat v současném základním uměleckém školství. Nicméně z toho plynou značné požadavky nejen na hudební pedagogy, ale i na celou naši společnost, která v současnosti příliš jinakosti nepřeje. Pojďme otevřít dveře hudebního vzdělávání opravdu všem, budoucnost nás určitě bohatě odmění. V dnešní rapidně se měnící době může hudební výchova nabídnout cestu k tolik požadovanému ideálu inkluzivního vzdělání.

## Literatura

- ADAMEK, Mary, S. a DARROW, Aalice-Ann, 2005. *Music in special education*. Silver Spring, MD: American Music Therapy Association.
- DANĚK, Alois, 2018. Potřebujeme speciální hudební výchovu? In: HÁLA, Petr. *Musica viva in schola XXVI*. Brno: Masarykova univerzita, 74-83.  
DOI: <https://munispace.muni.cz/book?id=1149>.
- DANĚK, Alois, 2019. *Rozvoj hudebních aktivit v Dětském domově Klánovice inspirovaný programem El Sistema*. Disertační práce. Ostrava: Ostravská univerzita.
- IZUŠ, 2019 [online]. *Seznam základních uměleckých škol v ČR*. [cit. 01. 09. 2019]. Dostupné z: [https://www.izus.cz/kontakt/seznam\\_zakladnich\\_umeleckych\\_skol\\_v\\_cr/](https://www.izus.cz/kontakt/seznam_zakladnich_umeleckych_skol_v_cr/)

- LECHTA, Viktor, 2010. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál.
- MICHALOVÁ, Zdeňka, 2012. *Komparativní speciální pedagogika*. Liberec: Technická univerzita v Liberci.
- POLÍNEK, Martin Dominik a Zdeňka POLÍNKOVÁ, 2016. *Rozvoj žáka s jinakostí na ZUŠ: (předcházení problémům)*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- SOBOL, Elise S., 2008. *An attitude and approach for teaching music to special learners*. Lanham, MD.: Rowman & Littlefield Education.
- THE CONVERSATION TRUST, 2019 [online]. *How the brain reads music: the evidence of music dyslexia*. [cit. 19. 10. 2019]. Dostupné z: <https://theconversation.com/how-the-brain-reads-music-the-evidence-for-musical-dyslexia-39550>.

**PhDr. Alois Daněk, Ph.D.**

Dětský domov a Školní jídelna Praha 9 – Klánovice Smržovská 77, 190 14, Praha  
[aloisd47@gmail.com](mailto:aloisd47@gmail.com)



# Užitečná témata pro advokacii a rozvoj oboru hudebního vzdělávání a výchovy

## Useful topics to advocacy and development of the field of music education

*Lenka Dohnalová*

### **Anotace**

Česká hudební rada je nevládní organizací v síti Mezinárodní hudební rady UNESCO. Už z tohoto titulu je jedním z jejích zásadních témat vzdělávání a výchova. Příspěvek rekapituluje zkušenosti této organizace a jejích členů především v otázkách PROČ a JAK vzdělávat/vychovávat pomocí hudby v kontextu tzv. kreativního vzdělávání. Zásadními tématy z hlediska dlouhodobých diskusí se jeví 1) mezioborový výzkum o působení aktivního provozování hudby na psychosociální vývoj člověka, 2) testování moderních didaktických metod pro efektivitu výuky a 3) odladění provozních podmínek formální výuky.

### **Klíčová slova**

Advokacie oboru, Česká hudební rada, kreativní vzdělávání, působení hudby na psychosociální vývoj, odladění provozních podmínek systému vzdělávání, testování didaktiky.

### **Abstract**

The Czech Music Council is a non-governmental organisation in the network of International European Music Council founded by UNESCO. It means that “education” represents one of the main topics of its focus. The contribution summarises the experience of this organisation and its members especially to answer WHY and WHICH WAY should we educate „in“ and „via“ music in the larger context of creative education. From the point of long-term view, the fundamental topics for advocacy and efficiency have been the following: 1. interdisciplinary research of how active music making affects psychosocial development of children; 2. testing modern didactic methods to educate effectively and finally 3. operating process in the system of formal education.

### **Keywords**

Czech Music Council, advocacy for the music education, how music affects psy-

chosocial child development, testing the didactics, operating process in the system of education.

## Kompetence České hudební rady

Česká hudební rada je nevládní organizací v síti Mezinárodní hudební rady (dále MHR) UNESCO <http://www.imc-cim.org/>, vzdělávání k hudbě a hudbou je součástí mise této oborové sítě. Posledním obecným dokumentem, na který MHR odkazuje a který se odvolává na význam kultury je tzv. *Hangzhou Declaration – Placing Culture at the Heart of Sustainable Development Policies*<sup>3</sup>, specifitější dokumentem na úrovni MHR je tzv.

„*Pět hudebních práv*“<sup>4</sup>, v nichž je rovněž zahrnuto právo přístupu k hudebnímu vzdělání a možnost hudebního vyjádření. Česká hudební rada (dále ČHR) ovšem nejvíce pracuje s dokumentem Evropské hudební rady (EHR), na jehož formulaci se také aktivně podílela, a to s *Evropskou agendou pro hudbu* (od r 2018)<sup>5</sup>, v němž je jedním ze zásadních cílů hudební vzdělávání/výchova (education) a přístup k hudbě, designovaný v krocích – *garantování zdrojů, rozvíjení kvality, propojenost systému, vzdělávání učitelů, využití technologií a mezinárodní výměna informací*. Pokud se budeme zaměřovat na hledání témat diplomových, bakalářských, disertačních nebo habilitačních prací, pak každé z těchto témat v potřebné specifikaci je jejich vhodným a užitečným rámcem.

ČHR má také potřebné personální kapacity pro diskusi k tématu vzdělávání a advokacii pro obor. Jejimi kolektivními členy jsou mj. i vzdělávací organizace všech stupňů a typů včetně pedagogických fakult<sup>6</sup>. Při ČHR pracuje otevřená expertní skupina, jejímiž členy nemusejí být pouze zástupci kolektivních členů<sup>7</sup>. Tato expertní skupina má za cíl především vzájemnou informovanost, koordinaci a iniciaci různých aktivit. ČHR se také stala poradním orgánem uMĚNÍM, platformy pro kreativitu ve vzdělávání (od r. 2019)<sup>8</sup>. V rámci této platformy byl mj. připravován nový grantový program pro podporu uměleckého vzdělávání pro Ministerstvo kultury.

Jednotliví členové expertní skupiny byli, nebo jsou členy různých komisí (RVP, grantových, poradních apod.), a to na národní i mezinárodní úrovni (ISME, Inter-

---

<sup>3</sup> <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/images/FinalHangzhouDeclaration20130517.pdf>

<sup>4</sup> <http://www.imc-cim.org/about-imc-separator/five-music-rights.html>

<sup>5</sup> <http://europeanagendaformusic.eu>

<sup>6</sup> <https://www.chr-cmc.org/cs/members>

<sup>7</sup> [https://www.chr-cmc.org/cs/group\\_for\\_education](https://www.chr-cmc.org/cs/group_for_education)

<sup>8</sup> <https://www.facebook.com/platformaumenim/>

national Music Education Policy Group apod.). Máme také zkušenosti s vlastními vzdělávacími projekty, které byly, nebo jsou začleňovány do formálního vzdělávání ZŠ – já osobně iniciačně, metodicky i provozně např. s projektem *Špalíček* (2007–9)<sup>9</sup> nebo aktuálně (od r. 2014) pro vzdělávání dětí a mladých v oblasti zvukové tvorby *České ucho*<sup>10</sup>, ČHR také realizuje vzdělávací workshopy pro učitele. Jedním z nejzdařilejších byl např. „*Hrajeme si s hudbou, hrajeme si se zvuky*,“ nebo seminář o využívání improvizace, což ukazuje na fokus, který ČHR sleduje.

V rámci Institutu umění-Divadelního ústavu, kde ČHR sídlí, je rovněž věnována pozornost podobnému tématu, jakou má i tato konference, totiž koordinaci výzkumu IDU s vysokými uměleckými školami tak, aby byla volena potřebná témata a aby- chom se vyhnuli nevědomým duplicitám.

SHRNUTÍ: Mise a cíle ČHR v oboru vzdělávání a výchovy sledují tedy zejména advokacii, napojení na kontext a další obory a motivaci dotčených skupin, tj. jak vyvolat, udržet a pěstovat zájem o obor hudby u všech generací a sociálních vrstev.

## Témata

V systému hudební edukace v České republice vidíme určitou tradiční a v mezinárodním kontextu poměrně výlučnou, historicky založenou dvojkolejnost, a to linii profesního vzdělávání (ZUŠ, konzervatoře, vysoké umělecké školy/akademie) a linii tzv. všeobecné hudební výchovy, kde je hudba chápána spíše jako vhodný nástroj celkové kultivace kulturnosti populace (hudební výchova na ZŠ, SŠ, pedagogické fakulty vzdělávající primárně učitele hudební výchovy)<sup>11</sup>.

Z hlediska advokacie pro udržení systému je v praxi obtížnější obhájit v současné chvíli systém všeobecné hudební výchovy v rámci všeobecného vzdělání (tj. i udržitelnost oboru na pedagogických fakultách), protože u vzdělávání pro hudební profesi lze diskutovat o kvantitě škol, proporcích předmětů, metodice a formátu studia, ale ne o existenci systému a jeho podpoře, zatímco u všeobecné hudební výchovy jako obligatorního prvku ve formálním vzdělávání je to mnohem obtížnější. Ukazuje se, že potřebujeme odborná data a argumentaci PROČ je hudební výchova, pokud je pojatá nejen jako soubor znalostí, ale také dovedností, vysoce efektivní pro psychosociální vyvážený vývoj populace.

Druhým tématem, které je diskutováno v odborné pedagogické veřejnosti jako vysoce potřebné, je hlubší zpracovávání a vyhodnocování moderní oborové meto-

---

<sup>9</sup> <http://spalicek.eu/>

<sup>10</sup> <http://ucho.sitespecificart.cz/>

<sup>11</sup> KLJUNIČ, Bojana. 2019. *Management a řízení hudebně-vzdělávacího procesu v ČR, habilitační práce*, HAMU Praha, rkp. 2019, s. 20–21.

díky a didaktiky v souvislosti s její efektivitou pro různé cílové vzdělávané skupiny a kontexty.

Třetím pak vyhodnocování fungování systému jako takového – jeho bariér, průchodnosti, a to jak z hlediska ekonomické, právního, procesního (managementu), personalistického (trh práce), tak obsahového a metodického (návaznost, relativní úplnost, flexibilita apod.).

## Praktické podněty

### Ad I/ Proč učit hudbu a hudbou ve formátu všeobecné hudební výchovy

Z praktického hlediska se setkáváme u našich pedagogických odborníků s výtkou, že stále více ne zcela informovaných kolegů s odlišnou kvalifikací intervenuje do stávajícího systému se svými metodickými a projektovými iniciativami a nápady bez dostatečné znalosti celého kontextu. Určitá šířící se nespokojenost u dětí, rodičů a některých pedagogů má ale svá opodstatnění. Chápeme, že pro udržitelnost dotovaného systému ZUŠ byl důležitý argument, že jejich cílem je především „*připravit žáky na studium v středních a vysokých školách uměleckého nebo pedagogického zaměření a na studium na konzervatořích...*“<sup>12</sup> a že tzv. všeobecná hudební výchova má své limitované možnosti,<sup>13</sup> nicméně v praxi je zde sílící objednávka na větší metodickou rozmanitost pěstující aktivní hudebnost neprofesionálního typu, která se dnes rozvíjí v narůstající míře projektově ve spolupráci s kulturními organizacemi, nebo svébytnými projekty jako je např. *El Sistema*<sup>14</sup>.

Pro udržitelnost povinné hudební výchovy v systému formálního vzdělávání potřebujeme zpracovat minimálně metaanalýzu tématu vlivu/dopadu výchovy a vzdělávání hudbou a k hudbě na psychosociální vývoj a sociální kohezi. Oproti situaci před cca 20 lety, s čímž mám osobní zkušenost, je dnes interdisciplinární výzkum daleko bohatší, zájem a výstupy existují a korelují s naší koncepcí hudební výchovy jako integrativního oboru.<sup>15</sup>

---

<sup>12</sup> *Základní umělecké školy*, in: <http://www.nuv.cz/t/zus>

<sup>13</sup> PASTOROVÁ, Markéta a kol., 2019. *Hudební výchova – Podkladová studie*, NÚV, Praha.

<sup>14</sup> *Nadační fond Harmonie*, [www.nfharmonie.cz](http://www.nfharmonie.cz)

<sup>15</sup> Uvedme např. studie CHERRY Kendry, které mívají lékařskou revizi, např: Rev. GANS Stevensa, MD (lékařem), publikované 6. 4. 2019., *10 Surprising Psychological Benefits of Music*, nebo CHERRY, Kendra, rev. FOGOROS, Richard N., MD, December 10, 2019. *How Listening to Music Can Have Psychological Benefits*, <https://www.verywellmind.com/surprising-psychological-benefits-of-music-4126866> a řada dalších.

Jmenujme např. zkráceně benefity aktivně pojaté výuky, které uvádí ve své baka-  
lářské práci Ivana Gojmerac z Hercegovina University (únor 2018)<sup>16</sup>

- Hudební trénink může rozvíjet jazykové a kognitivní schopnosti
- Zlepšuje paměť
- Studenti se učí kvalitní práci
- Lépe spolupracují
- Získají smysl pro dokončování věcí
- Jsou ve škole aktivnější
- Mají větší úspěch ve společnosti
- Zlepšuje se emocionální vývoj
- Rozpoznávají lépe formu (nejen hudební)
- Zlepšují se v inteligenčních testech
- Lépe kognitivně slyší
- Zlepšují si imaginaci a intelektuální zvědavost
- Relaxují
- Hra na hudební nástroj je učí disciplině

Každý z těchto bodů je rozvinutelný a lze si jej vzít jako téma pro rozpracování.

V advokacii pro obor se pak bude mnohem lépe argumentovat začleněním výuky hudby do předškolního a školního systému právě pro svůj komplexní a harmoni-  
zující dopad.

## Ad II/ Testování metodik a oborová didaktika

Někteří autoři tvrdí radikálně, že oborová didaktika a metodiky jsou silně zanedbá-  
vány, že ani konzervatoře (v profesní linii), ani pedagogické fakulty dostatečně neroz-  
víjejí a nevyučují metodiku a oborovou didaktiku tak, aby obor nestagnoval<sup>17</sup>.

Zde lze např. nalézt inspiraci v *Moderní didaktice – Lexikonu výukových a hod-  
notících metod* Roberta Čapka<sup>18</sup> v tom smyslu, že můžeme testovat konkrétně různé  
metody i na hudební výchovu s různými skupinami a různými cíli (např. získání  
motivovaného aktivního přístupu k látce apod.).<sup>19</sup>

---

<sup>16</sup> [https://www.researchgate.net/profile/Ivana\\_Gojmerac](https://www.researchgate.net/profile/Ivana_Gojmerac)

<sup>17</sup> KLJUNIĆ, Bojana, 2019. *Management a řízení hudebně-vzdělávacího procesu v ČR*, habilitační práce, rkp. HAMU, S. 191-229.

<sup>18</sup> ČAPEK, Robert, 2015. *Moderní didaktika – Lexikon výukových a hodnotících metod*, Grada.

<sup>19</sup> V oboru hudby jsem v této práci našla metodiku velmi obdobnou našemu projektu *Českého ucha*, i když zde pouze v uzavřeném systému školní výuky.

Aktuální kritika praxe často směřuje k tomu, že jak ve všeobecné hudební výchově, tak dokonce i na ZUŠ se učitelé potýkají s nedostatečnou motivovaností, ve všeobecné hudební výchově pak s rutinní, znalostně pojatou výukou s nedostatkem žánrového a stylového rozpětí, které by reagovalo interaktivně na spontánní zájem dětí (což nevyklučuje závazek metodicky vést). Vzhledem k aktuálnímu stavu je zde v důsledku příliš velká závislost kvality výuky na osobních kvalitách učitele a vedení školy, protože systém jako celek není dostatečně inspirující. Cílem by tedy mělo být v odborných studiích testovat metody z hlediska jejich zacílení a dopadu a propracovávat jak metodiku, tak oborovou didaktiku.

### **Ad III/ Fungování systému a kontext**

Popis fungování systému vzdělávání ve srovnání se zahraničím i v mezinárodním kontextu je úkolem interdisciplinárním, nesnadným, ale velmi potřebným.

### **Závěr**

Ve svém příspěvku jsem se snažila držet zadání konference, totiž vytipovat témata potřebná pro praxi hudební výchovy a vzdělávání tak, aby byla dlouhodobě udržitelná a rozvíjela se způsobem, který bude ku prospěchu i k radosti většiny.

### **Literatura**

- ČAPEK, Robert, 2015. *Moderní didaktika – Lexikon výukových a hodnotících metod*. Grada.
- JANATOVÁ, Markéta, 2019. Přehled významných výzkumných prací orientovaných na muzikoterapii v rehabilitaci, příspěvek konference Muzikoterapie – aktuálně z praxe 2019, 15.11. 2019.
- KLJUNIĆ, Bojana, 2019. *Management a řízení hudebně-vzdělávacího procesu v ČR*. Habilitační práce, rkp. HAMU Praha.
- PASTOROVÁ, Markéta a kol., 2019. *Hudební výchova – Podkladová studie*. NÚV, Praha.

**PhDr. Lenka Dohnalová, Ph.D.**

Institut umění – Divadelní ústav, ČHR Celetná 17, 110 00 Praha 1  
[lenka.dohnalova@idu.cz](mailto:lenka.dohnalova@idu.cz)

# Hudobné záujmy žiakov 5. ročníka ZŠ Družstevná pri Hornáde

Music interests of the 5<sup>th</sup> graders from Elementary School  
Družstevná near Hornád

*Miroslava Ivanová*

## **Anotácia**

Článok prezentuje výsledky výskumu realizovaného medzi žiakmi 5.–8. ročníka začiatkom šk. roka 2019/2020. Výskum bol realizovaný dotazníkovou metódou. Zámerom bolo získať rámcový prehľad a spoznať žiakov z hľadiska ich hudobných záujmov a vkusu. Otázky boli zamerané na zisťovanie vzťahu k hudbe všeobecne, aj ku vyučovaciemu predmetu hudobná výchova.

## **Kľúčové slová**

Dotazník, hudobná výchova, hudobný vkus, hudobný záujem, hudobný žáner.

## **Abstract**

The contribution presents the research results carried out among 5th to 8th graders at the onset of the school year 2019/2020. The research method was a questionnaire. The research objection was to obtain a general overview and to learn about pupils in terms of their musical interests and taste. The research questions were focused on finding out their attitude to music in general, as well as to the school subject of Music Education.

## **Keywords**

Musical interest, musical taste, music genre, music education, questionnaire.

## **Úvod**

V šk. r. 2019/2020 som nastúpila ako nová (kvalifikovaná) učiteľka predmetu hudobná výchova na Základnú školu v obci Družstevná pri Hornáde. Obec sa nachádza asi 12 km od mesta Košice. Základná škola je spádovou pre obce Kostolany nad Hornádom a Sokoľ, t. j. do 5. ročníka zvyknú prichádzať žiaci z týchto dedín. Škola má celkom 21 tried, celkovo vyše 300 žiakov, z toho 5 špeciálnych tried pre žiakov s mentálnym postihnutím.

V tejto základnej škole som pred dvomi rokmi pôsobila v školskom klube detí (ŠKD) ako vychovávateľka, preto som menšiu časť žiakov poznala (v 5. a 6. ročníku). Kvôli rámcovej predstave o všetkých žiakoch som sa rozhodla urobiť si výskum, ktorého výsledky prezentujem. Mojim cieľom bolo získať základný prehľad o hudobných záujmoch, vkuse, preferenciách a o postoji k predmetu hudobná výchova žiakov 2. stupňa ZŠ (nižšieho stredného vzdelávania) so zameraním na žiakov 5. ročníka.

## Metóda, výskumná vzorka

Výskum bol realizovaný dotazníkovou metódou priamo na vyučovacích hodinách v priebehu prvého týždňa vyučovania šk. roka 2019/2020. Výskumným terénom bola Základná škola Hlavná 5, Družstevná pri Hornáde. Výskumnú vzorku tvorili žiaci nižšieho stredného vzdelávania okrem 9. ročníka. V 9. ročníku sa výskum nerealizoval z dôvodu, že v tomto ročníku sa na Slovensku predmet hudobná výchova nevyučuje<sup>20</sup>.

Celkový počet vyplnených dotazníkov: 114, z toho chlapcov 55, dievčat 59. Ročníky: 5. r. – 33 (29 %) (2 triedy), 6. r. – 27 (24 %) (2 triedy), 7. r. – 29 (25 %) (2 triedy), 8. r. – 25 (22 %) (1 trieda). Dotazník tvorilo 10 štruktúrovaných aj otvorených otázok.

## Výsledky výskumu

Otázka č. 1 Čo najradšej robíš vo svojom voľnom čase?

Štrukturovaná otázka, pri ktorej mali žiaci zvoliť len 1 odpoveď<sup>21</sup> priniesla nasledovné výsledky: **a)** čítam knihu – 1 (0,9 %), **b)** som s priateľmi vonku – 16 (14 %), **c)** hrám sa hry na PC/tablete/mobile – 2 (1,8 %), **d)** spievam – 0 (0 %), **e)** počúvam hudbu – 1 (0,9 %), **f)** športujem – 3 (2,6 %), **g)** iné – 4 (3,5 %) (napr. rád chodím nakupovať). Výsledky sú v súlade s celkovými výsledkami. V spektre záujmu žiakov najväčšie % dosiahla odpoveď **b som s priateľmi vonku**, prekvapivo odpoveď **c** hra počítačových hier dosiahla pomerne nízke percento. Môže to súvisieť s vidieckym prostredím, v ktorom žiaci žijú (v porovnaní s mestom). Odpovede naznačujú, že hudba je na okraji voľnočasových záujmov žiakov, keďže odpoveď **d** spievam nezvolil žiaden žiak a odpoveď **e** počúvam hudbu iba jeden. Z týchto odpovedí, ale nie len z nich vyvodzujeme, že v domácnostiach sa nespieva alebo spieva iba minimálne.

---

<sup>20</sup> Podľa inovovaného Štátneho vzdelávacieho programu (iŠVP) platného od 1. septembra 2015. (<https://www.minedu.sk/inovovany-svp-pre-zakladne-skoly/>)

<sup>21</sup> Žiaci v nižších ročníkoch (5., 6.) s tým mali značné problémy, čo sa prejavilo v tom, že napriek viacerým upozorneniam 6 žiakov zvolilo 2 odpovede.



Deti sa síce s hudbou stretávajú, ale je to takmer výlučne hudba reprodukováaná a je pre žiakov „tapetou“, bez akéhokoľvek vnímania.

Otázka č. 2 Aké záujmové krúžky navštevuješ/navštevoval si v ZŠ?

Štrukturovaná otázka priniesla nasledovné výsledky: (žiaci mali zvoliť všetky možnosti, s ktorými súhlasia): **a**) prírodovedecký – 6 (5,3 %), **b**) jazykový – 1 (0,9 %), **c**) športový – 5 (4,4 %), **d**) tanečný – 7 (6,1 %), **e**) hudobný – 6 (5,3 %), **f**) dramatický – 0, **g**) iný – napíš – 0, **h**) žiadny – 12 (10,5 %). Najvyššie percento dosiahla odpoveď **h**, nenavštevujem žiaden krúžok. Žiaden zo žiakov nezvolil dramatický krúžok ani odpoveď iný, čo môže súvisieť s tým, že takéto krúžky (zrejme) neboli v ponuke pre žiakov v predchádzajúcom stupni primárneho vzdelávania. V 5. ročníku mierne prevyšuje počet odpovedí tanečný krúžok nad športovým, v celkovom hodnotení je to opačne. Tanečný krúžok je orientovaný na moderné tance. V porovnaní s predchádzajúcou otázkou sa ukazuje, že hudobne zamerané krúžky (hudobný + tanečný) sú medzi žiakmi obľúbené. Zároveň ale pozorujeme jav, že najmä žiaci primárneho vzdelávania sa na začiatku školského roka prihlásia na množstvo krúžkov (aj 3 – 4), ale po krátkom čase (zopár týždňov) už nechcú chodiť na žiaden (v čom ich rodičia často podporujú). V ZŠ Družstevná nie sú krúžky spoplatnené (na rozdiel od niektorých ZŠ v Košiciach).

Otázka č. 3 Aké záujmové krúžky navštevuješ mimo ZŠ?

Zaujímalo nás, či je ponuka krúžkov v ZŠ natoľko bohatá a pestrá, že žiakom (a rodičom) postačuje, alebo či využívajú blízkosť veľkého mesta, kde je viacero ZUŠ, CVČ a iných inštitúcií ponúkajúcich voľnočasové aktivity. Štrukturovaná otázka priniesla nasledujúce výsledky (žiaci mali opäť zvoliť všetky možnosti, s ktorými súhlasia): **a**) prírodovedecký – 0 **b**) jazykový – 1 (0,9 %) **c**) športový – 10 (8,8 %) **d**) tanečný – 3 (2,6) **e**) dramatický – 0 **f**) hudobný nástroj na ZUŠ – 2 (1,8 %) **g**) spevácky zbor – 0 **h**) iný – napíš – 0 **i**) žiadny – 18 (15,8 %). Výsledky sú v súlade s celkovými výsledkami, pričom odpovede naznačujú, že ponuka krúžkov v ZŠ je dostačujúca a vyhovujúca. Iba minimum žiakov chodí do ZUŠ v meste (ZUŠ M. Hemerkovej v Košiciach, na nástroj flauta a gitara), z mimoškolských krúžkov dominuje tanečný (moderné tance) a športový (futbal). Najvyššie percento žiakov zvolilo odpoveď žiadny (v celkovom hodnotení až takmer 58 %). V obci ani v okolitých obciach nie je detský spevácky zbor (ani farský), preto nás neprekvapilo, že žiaden žiak nezvolil túto možnosť. Výsledky tiež odrážajú súlad s otázkou č. 1, kde najviac žiakov najradšej trávi voľný čas vonku s priateľmi, t. j. nevyhľadávajú organizované a štrukturované aktivity. Z odpovedí pre nás ako učiteľku predmetu HUV tiež vyplýva, že musíme pracovať s vedomosťami a schopnosťami žiakov nadobudnutými a rozvíjanými iba v rámci ZŠ a nemôžeme sa oprieť o hlbšie vedomosti a zručnosti získané v ZUŠ, resp. iba minimálne.

Otázka č. 4 Aký hudobný žáner najradšej počúvaš?

Štrukturovaná otázka, pričom žiaci mohli zvoliť najviac 3 odpovede priniesla nasledujúce výsledky: **a**) ľudovú hudbu – 7 (6,1 %) **b**) vážnu hudbu – 4 (3,5 %) **c**) populárnu hudbu – 10 (8,8 %) **d**) rock – 7 (6,1 %) **e**) rap – 20 (17,5 %) **f**) gospel – 0 **g**) disko – 13 (11,4) **h**) iné – napíš – 5 (4,4 %) (napr. hip hop, v 2 prípadoch napísali konkrétneho interpreta miesto žánru). Výsledky pre 5. ročník korešpondujú s celkovými výsledkami. Najvyššie percento odpovedí získala možnosť **e rap**. Po rozhovoroch so žiakmi na hodinách usudzujeme, že najpríťažlivejšie na tomto žánri sú pre žiakov texty (oblúbení sú slovenskí raperi) plné vulgárností (ako znak rebelantstva). Žiaci sa s nimi mnohokrát stotožňujú, pretože im pripadá, že sú „pravdivé“. Žiaden zo žiakov nezvolil odpoveď **f gospel**. Tento výsledok sme očakávali vzhľadom k tomu, že žiaci ani nevedeli, čo je to gospel (pri vypisovaní dotazníka sa na to pýtali). Očakávali sme však vyššie percento pri odpovedi **a ľudovú hudbu**. Po rozhovoroch na hodine sme tiež očakávali v odpovedi **h iné** odpoveď rómsku hudbu<sup>22</sup>, čo sa však nestalo.

Otázka č. 5 Napíš meno svojho najoblúbenejšieho interpreta – (speváka, speváčky, skupiny) a prečo sa ti páči.

Otvorená otázka priniesla nasledujúce výsledky. 11 žiakov na otázku vôbec neodpovedalo. Žiaden žiak z 5. ročníka svoj výber nezdôvodnil. V súlade s predchádzajúcou otázkou je najviac interpretov – raperov, a to 2 zahraniční a 4 slovenskí, konkrétne 2pac, XXXTentacion, Kali, P.A.T., FobiaKid. Okrem nich sa objavil kolumbijský spevák Maluma, slovenská popovo-hip hopová speváčka Sima (Simona Hégerová) a popové súrodenecké duo z Nórska Marcus a Martinus. Konštatujeme, že slovenskí interpreti sú medzi žiakmi oblúbenejší.

Nasledujúca Otázka č. 6 (taktiež otvorená, súvisela s predchádzajúcou) Napíš názov svojej najoblúbenejšej piesne a čo sa ti na nej páči. 18 žiakov neodpovedalo. Takmer všetky piesne boli od interpretov spomenutých v predchádzajúcej otázke.

Otázka č. 7 Máš rád/rada predmet hudobná výchova?

Štruktúrovaná otázka s jednou možnosťou voľby priniesla nasledovné výsledky: **a**) áno, je to môj najoblúbenejší predmet – 2 (1,8 %) **b**) celkom áno – 13 (11,4 %) **c**) neviem to posúdiť (nevadí mi) – 5 (4,4 %) **d**) ani veľmi nie – 11 (9,6 %) **e**) nie, neznášam ju – 1 (0,9 %). 1 žiak na otázku neodpovedal. Získané výsledky naznačujú, že predmet hudobná výchova je medzi žiakmi oblúbený – najvyššie percento žiakov zvolilo odpoveď **b celkom áno**. 1 žiak (najmenej) zvolil krajnú odpoveď **e nie**.

<sup>22</sup> V škole sú aj žiaci hlásiaci sa k rómskemu etniku. Na hodinách častokrát odmietajú spolupracovať a dožadujú sa striktno rómskych piesní.

neznášam ju. Získané výsledky pre nás predstavujú istú výzvu, a to snahu udržať medzi žiakmi pozitívny postoj k vyučovaciemu predmetu, ktorý by prerástol aj do hudobných voľnočasových aktivít.

Posledné tri otázky dotazníka boli otvorené. Vzhľadom k tomu, že v triedach je rôzny počet integrovaných žiakov, nezískali sme odpovede od všetkých. Zároveň žiaci v 5. ročníku takmer bez výnimky odpovedali jednoslovné.

Otázka č. 8 Čo sa ti na hodinách hudobnej výchovy najviac páči?

Získané odpovede sme sa pokúsili kategorizovať nasledujúcim spôsobom: spev (iba) – 13, spev a iná aktivita – 1, všetko – 3, neviem – 3, nič – 3, oddych, ničnerobenie – 2, iné – 2, 6 žiakov na otázku neodpovedalo. Výsledky naznačujú, že žiaci radi spievajú, i keď vo svojom voľnom čase sa radšej venujú iným aktivitám (viď otázka č. 1). Toto sa nám zatiaľ potvrdzuje, žiaci v nižších ročníkoch (5., 6.) skutočne s obľubou spievajú. Výber piesní, ktoré by si obľúbili a ktoré zároveň spĺňajú rozsahové, umelecké a iné kritériá, je však mimoriadne náročný.

Otázka č. 9 Čo sa ti na hodinách hudobnej výchovy nepáči?

Jednotlivé odpovede sme sa pokúsili kategorizovať nasledujúcim spôsobom: písanie – 8, spev – 5, nič – 4, neviem – 3, iné – 7 (napr. krik, vyrušovanie inými žiakmi, všetko mám rada), 6 žiakov neodpovedalo. Z odpovedí môžeme vyvodiť záver, že žiaci na hodinách hudobnej výchovy neradi píšu, či už poznámky alebo noty. Pretože sa snažíme, aby vyučovanie bolo čo najviac činnostné, nevidíme v tomto žiaden problém. Zistenie, že niektorí žiaci neradi spievajú, nie je prekvapivé, svojou nechutou sa netaja ani na vyučovaní. Ich dôvody sú rôzne, často je to ostych a nevyspievanosť, čo sa snažíme odstrániť.

Otázka č. 10 Čo by si chcel robiť, o čom by si sa chcel učiť na hodine hudobnej výchovy?

Odpovede žiakov sme sa pokúsili kategorizovať nasledujúcim spôsobom: nič – 6, spievať (o speve) – 4, neviem – 3, iné – 7 (napr. športovať, o ničom inom, než sa mám učiť, nechcela by som to zmeniť, hrať na gitaru), 13 žiakov neodpovedalo. Odpovede získané v 5. ročníku nie sú veľmi prínosné. Pripisujeme to viacerým faktorom, najmä únave a náročnosti dotazníka pre daný vek<sup>23</sup>.

---

<sup>23</sup> Jednou z príčin môže byť aj, že žiaci nie sú zvyknutí sa v predmete HUV zamýšľať nad týmito problémami najmä vyjadrením svojho postoja.

## Záver

Na základe výsledkov výskumu realizovaného dotazníkovou metódou konštatujeme, že prevažná väčšina žiakov 5. ročníka svoj voľný čas trávi s priateľmi vonku, hudba je na okraji ich záujmu. Zároveň navštevujú krúžky ponúkané základnou školou. K najobľúbenejším patria športový a tanečný krúžok. Rovnako sú tieto dva krúžky obľúbene aj mimo ZŠ. Takmer 16 % žiakov nenavštevuje mimo ZŠ žiaden krúžok.

Žiaci inklinujú k populárnej hudbe, pričom najobľúbenejším žánrom je rap. Tomu zodpovedá aj výber obľúbených interpretov a piesní. Žáner gospel žiaci ani nepoznajú. Z interpretov prevažujú slovenskí (Kali, P.A.T., FobiaKid, Sima) nad zahraničnými (Maluma).

Predmet *hudobná výchova* patrí k pomerne obľúbeným predmetom. Žiaci ho majú celkom radi, resp. im neprekáža. Iba 1 žiak uviedol, že hudobnú výchovu neznáša. Výsledky naznačujú, že žiaci chcú spievať a spievajú radi, čo sa potvrdzuje aj na hodinách. Ich spevacke schopnosti sú však pomerne nízke, nevedia pracovať s hlasom – buď kričia, spievajú veľmi ticho, alebo takmer neintonujú. Vzhľadom k tomu je náročné vybrať pieseň, ktorú by chceli (boli ochotní) spievať, resp. chcú spievať to, čo sa im páči.

Žiaci najmenej radi píšú (do zošita, noty, poznámky), najradšej by na hodinách hudobnej výchovy nerobili nič, prípadne chcú spievať, 1 žiak by sa chcel učiť hrať na gitaru a 1 by chcel rapovať.

Môžeme konštatovať, že v rozvoji hudobných záujmov je veľa práce, o to viac, že ide o žiakov staršieho školského veku, ktorí by podľa výkonového štandardu ŠVP mali byť na vyššej úrovni. Pre učiteľa HUV je to výzva, či skôr povinnosť, tento zistený stav napraviť. Vychádzajúc z výsledkov výskumu sa budeme snažiť realizovať:

- konkrétne hudobné činnosti na každej hodine,
- zrealizovať návštevu koncertu pre školy v Štátnej filharmónii v Košiciach,
- v mimovyučovacom čase motivovať k hudobným aktivitám v krúžkových formách.

Realizovaný výskum bol pre nás dôležitý ako zdroj základných vstupných informácií o tom, ako si zorganizovať jednotlivé vyučovacie hodiny, aké aktivity vybrať a realizovať. Opätovne sa potvrdilo, že učiteľ HUV preberá žiakov v 5. ročníku po absolvovaní 1. stupňa na veľmi nízkej úrovni hudobných schopností (mimo žiakov, ktorí navštevujú ZUŠ), ale najmä s nezáujmom o hudobné aktivity.

## **Literatúra**

GAVORA, Peter a kol. 2010. *Elektronická učebnica pedagogického výskumu*. [online].

Bratislava: Univerzita Komenského, 2010. Dostupné na: <http://www.e-metodologia.fedu.uniba.sk/>

KUBÁNI, Viliam, 2010. *Všeobecná psychológia*. PU v Prešove – FHPV.

### **Mgr. Miroslava Ivanová**

Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta,

Katedra hudební výchovy Fráni Šrámka 3, 709 00 Ostrava, Česká republika

*ivanova.miroslavake@gmail.com*



# **Scientometrické výkonnostné kritéria v slovenskom univerzitnom prostredí — skrytá forma degradácie, (či likvidácie) učiteľských pedagogicko-umeleckých katedier, s akcentom na katedry hudby**

**Scientometric performance criteria in the Slovak university  
environment — the hidden form of degradation,  
resp. liquidation of the departments of arts education  
with the emphasis on music departments**

*Irena Medňanská*

## **Anotácia**

Vzdelávanie učiteľov hudby pre jednotlivé typy a stupne všeobecného a umeleckého školstva sa na Slovensku i v Čechách realizuje na učiteľských fakultách (pedagogické, filozofické), v rámci univerzity. Katedry hudby/hudobnej výchovy/hudobnej kultúry, ale i výtvarnej výchovy, či tanca sa ako pedagogicko-umelecké katedry (aj keď patria do spoločenských vied) svojimi špecifikami praktickej umeleckej činnosti spravidla vymykajú zo zväzku, na univerzite existujúcich behaviorálnych, humanitných, spoločenských, nehovoriac o technických a prírodovedných vedách. Ekonomizácia vysokých škôl spôsobila, že sa v poslednom desaťročí vytvoril nový spôsob scientometrického hodnotenia výkonov vysokoškolských pedagógov, ktorý sa na Slovensku začal uplatňovať vo všetkých odboroch, bez akejkoľvek diferenciácie obsahu a cieľov jednotlivých študijných odborov. Príspevok prezentuje dopad tohto scientometrického hodnotenia na existenciu katedier hudby i výtvarnej výchovy, či tanečného umenia na slovenských univerzitách, ako aj ďalších kritériách hodnotenia (umelecká činnosť), ktoré predstavujú ich degradáciu, pokles kvality, personálnu redukciu, až zánik pracovísk.

## **Kľúčové slová**

Fakulta, degradácia a pokles kvality, katedra hudby, kritéria hodnotenia, umelecké vzdelávanie, umelecko-pedagogické katedry, univerzita, scientometrické hodnotenie, všeobecné vzdelávanie.

## Abstract

Music teacher Education for music teachers at individual types and levels of general and artistic education is realised in Slovakia and Czech Republic at faculties of education (aimed at pedagogy and philosophy) within the university. The departments of music education, music, music culture as well as departments of education and arts (even if they belong to the social sciences) with their focus on music practice are usually ranging outside of existing behavioural, humanity, social and technical and scientific sciences. In the last decade, economization of universities has created a new method of scientometric evaluation of the performance of university teachers which is applied in all sections in Slovakia without distinguishing the content and objectives of individual fields of study. The contribution presents the impact of aforementioned scientometric evaluation on the existence of the departments of arts, music education and of dance at Slovak universities, as well as other evaluation criteria (artistic activity) that represent their degradation, decrease in quality, reduction of personnel and the end of several workplaces.

## Keywords

Arts education, departments of arts and music education, evaluation criteria, faculty, general education, scientometric evaluation, the degradation and decrease of quality, university.

## Úvod

Závery Boloňskej deklarácie z roku 1999 priniesli rozdelenie vysokoškolského štúdia na tri navzájom súvisiace, ale pritom samostatné stupne: bakalársky, magisterský a doktorandský. Presné časové trvanie každého stupňa i presný počet kreditov v každom semestri umožnili mobilitu študentov v rámci vysokých škôl nielen vo vlastnej krajine, ale aj v zahraničí. Na Slovensku dochádzalo k zavedeniu trojstupňového vysokoškolského štúdia postupne od r. 2005. Súčasťou tohto procesu boli aj učiteľské študijné programy, ktoré boli z jedného, dovtedy existujúceho odboru *Učiteľstvo všeobecno-vzdelávacích predmetov* štruktúrované do troch nových odborov, ktoré vystihovali obsah študijných programov:

*1.1.1. učiteľstvo akademických predmetov,*

*1.1.2. učiteľstvo profesijných predmetov a praktickej prípravy,*

*1.1.3. učiteľstvo umelecko-výchovných výchovných predmetov.*

Vzdelávanie učiteľov hudby pre jednotlivé typy a stupne všeobecného a umeleckého školstva sa na Slovensku realizuje na pedagogických fakultách (resp. filozofických),



v rámci univerzity. Jednotlivé študijné programy vychádzajú zo stupňov vzdelávania základnej školy, ktoré sú diferencované:

- Predprimárne – materská škola (3–6 rokov),
- Primárne – 1. stupeň základnej školy (1.–4. ročník ZŠ)
- Nižšie sekundárne vzdelávanie – 2. stupeň základnej školy (5.–9. ročník ZŠ)
- Stredné všeobecné vzdelávanie (gymnázia), stredné odborné vzdelávanie (stredné odborné školy – sem zaraďujeme aj konzervatórium po maturitný stupeň).

Učiteľ predprimárneho a primárneho vzdelávania študuje na Slovensku v odbore: *Predškolská a elementárna pedagogika* a učiteľ pre umelecko-výchovné pre nižšie stredné a vyššie stredné vzdelávanie v odbore: 1.1.3 *Učiteľstvo výchovných a umelecko-výchovných predmetov* v programoch: *Učiteľstvo hudobného umenia*, *Učiteľstvo výtvarného umenia*, *Učiteľstvo tanečného umenia*. Všetky učiteľské programy sa realizujú na fakultách, spravidla pedagogických<sup>24</sup>, vo zväzku univerzity. Existencia takéhoto pedagogicko-umeleckého študijného programu v univerzitnom zväzku zaručuje programu istú autoritu a kvalitu na jednej strane, na druhej strane univerzitný zväzok má pre učiteľské programy veľké negatíva.

Autorka tejto štúdie pôsobila viac ako 25 rokov v predsedníctve *Európskej asociácie pre školskú hudobnú výchovu*, kde mala možnosť poznať variabilitu existencie učiteľských programov v rôznych vzdelávacích štruktúrach. V nemecky hovoriacich krajinách je *Učiteľstvo pre 1. stupeň* na samostatných *pedagogických inštitútoch*, *pre 2. stupeň* na samostatných *pedagogických vysokých školách*. Keďže hudobná výchova je v nemecky hovoriacich krajinách povinným aj maturitným predmetom na gymnáziách toto štúdium prebieha na *Vysokých hudobných školách v Nemecku* a na *Univerzitách umenia v Rakúsku*<sup>25</sup>. Takto diferencované štúdium učiteľa hudby v nemecky hovoriacich krajinách vychádza zo základnej premisy, že *hudobná výchova* má činnostný, tvorivý charakter a nie výsostne vedecký, ktorým je vyhradené štúdium na univerzitách. Tento rozdiel v obsahu *ŠP Učiteľstvo hudobného umenia* nezapadá do štruktúry univerzitných, vedecky orientovaných ŠP.

---

<sup>24</sup> Hoci učiteľské študijné programy sa realizujú hlavne na pedagogických fakultách, (najmä pre predprimárne a primárne vzdelávanie), ŠP 1.1.2 *Učiteľstvo profesijných predmetov a praktickej prípravy* prebieha v súčasnosti aj na technických a prírodovedných fakultách a 1.1.1 *učiteľstvo akademických predmetov* a 1.1.3 *učiteľstvo umelecko-výchovných výchovných predmetov* na filozofických fakultách, kde sa vytvorili aj katedry alebo ústavy pedagogiky, ktoré zabezpečujú pedagogicko-psychologický základ (nazývaný aj všeobecný základ). K týmto učiteľským programom fakulty pristúpili najmä po r. 1990, keď postupne upadal záujem o samostatné vedecké programy humanitných vied, ako napr. filozofia, estetika, v ktorých absolventi nenašli, alebo len veľmi ťažko uplatnenie po jeho absolvovaní.

<sup>25</sup> Absolventi tohto štúdia absolvujú umelecké predmety na vysokej umeleckej škole a pedagogické (t.j. predmety pedagogicko-psychologického základu) na univerzite. Takýto model funguje aj v Poľsku.

## Ekonomizácia výkonov učiteľov, ako hlavné kritérium pre hodnotenie kvality vysokých škôl

Ekonomizácia vysokých škôl spôsobila, že v poslednom desaťročí vstúpil do platnosti nový spôsob scientometrického hodnotenia výkonov vysokoškolských pedagógov. Na Slovensku sa tento spôsob začal uplatňovať po r. 2010 vo všetkých odboroch, bez akejkoľvek diferenciacie a rešpektovania obsahu a cieľov jednotlivých študijných odborov. Prax ukázala že nie je možné stanoviť rovnaké hodnotiace kritéria pre technické a prírodovedné odbory a zároveň pre humanitné, či spoločenské vedy. V rámci nich špecifickú skupinu tvoria pedagogické vedy (vedy o výchove), ktorých predmetom výskumu je výchova mladého človeka ako individuálny proces rozvoja schopností a zručností každého jedinca prebiehajúci v dynamickom vývoji spoločnosti. Hoci učiteľské štúdium bolo po r. 2009 na Slovensku rozdelené na 3 odbory, práve z dôvodu odlišného obsahu i rôznej aplikácie poradia cieľov *kognitívny, psychomotorický a afektívny*. V hudobnom umení je však na prvom mieste *psychomotorický*, za ním *afektívny cieľ* a *kognitívny cieľ* obsahujúci teoretické poznanie nielen v hudobnom, ale všeobecne v umeniach až posledným. Všetky požiadavky na výkony učiteľov umeleckých katedier (hudby) sa už nepodriaďujú takto postaveným cieľom.

Hodnotenie výkonov vysokoškolských učiteľov umelecko-výchovných katedier sa podriaďuje kritériám **vedecko-výskumnej a publikačnej činnosti**, ktorá je na Slovensku prostredníctvom univerzitných knižníc evidovaná v centrálnom registri evidencie publikačnej činnosti (CREPČ). Bonitnými a najvyššie financovanými výstupmi sú:

- vedecké práce v zahraničných resp. domácich karentovaných časopisoch,
- vedecké práce v zahraničných/domácich časopisoch registrovaných v databázach Web of Science alebo SCOPUS.

V projektovej oblasti ako súčasť vedecko-výskumnej práce je kladený dôraz najmä na projekty **Agentúry na podporu výskumu a vývoja** (APVV projekty), projekty **VEGA**<sup>26</sup>, vedeckej grantovej agentúry Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky a Slovenskej akadémie vied a projekty (**KEGA**) Kultúrnej a edukačnej grantovej agentúry, ktoré jedine v komisii č.4, zohľadňujú aj problematiku umenia, tak v umeleckej prezentácii i teoretickej reflexii.

V komisii č.4 *Rozvoj kultúry a umenia*<sup>27</sup> je priestor aj pre projekty z učiteľských

---

<sup>26</sup> V rámci agentúry VEGA je komisia č.12 vymedzená vedeckej reflexii umenia, najmä pre projekty základného výskumu, kde uspeli najmä historici.

<sup>27</sup> Pre rok 2019 boli definované tieto tematické oblasti: a) tvorba študijných programov v umeleckých a kulturologických odboroch b) integrácia umenia, vedy a techniky v umeleckom školstve c) inovácie

pedagogicko-umeleckých katedier verejných vysokých škôl<sup>28</sup>. Nakoľko riešenie projektu je výkonnostným ukazovateľom vysokoškolského učiteľa, v poslednom desaťročí sa niekoľkonásobne zvýšil počet podaných projektov. Na druhej strane však objem finančných prostriedkov<sup>29</sup> zostáva roky na tej istej úrovni. Úspešnosť v grantových agentúrach je síce deklarovaná najmä kvalitou podaného projektu, vyjadrenou bodovým hodnotením, no prax posledných rokov potvrdzuje, že vzhľadom na vysoký počet podaných projektov<sup>30</sup> sa do financovania dostáva len jedna tretina<sup>31</sup> a vôbec nie všetky tie projekty, ktoré sa umiestňujú v najvyššej bodovej škále.

Druhou hodnotenou oblasťou je umelecká činnosť, ktorej výstupy sú evidované v centrálnom registri evidencie umeleckej činnosti (CREUČ). Hodnotenie koeficientmi **Z**, závažné **Y** menej závažné umelecké diela a **X** ostatné umelecké diela. Systém CREUČ predpisuje zoznam renomovaných inštitúcií v zahraničí a v domácom prostredí, zoznam podujatí, ktoré sú považované za renomované. Výstupy umeleckej činnosti, zoznamy renomovaných prostredí a podujatí sú výsostne zamerané na profesionálne umelecké výkony učiteľov na vysokých hudobných školách.

Na Slovensku systém CREUČ automaticky vyraduje učiteľov z učiteľských študijných programov z dôvodu, že:

- nevyučujú na umeleckom, (ŠP v rade 2), ale pedagogickom<sup>32</sup> študijnom programe (ŠP rada 1)
- vyradené sú všetky umelecké výkony so študentmi Bc. a Mgr. stupňa, vyradené sú výkony učiteľa VŠ<sup>33</sup>, so súbormi z vonkajšieho prostredia pokiaľ nie je držiteľom

---

klasických a nových médií v oblasti umenia d) unikátne neperiodické umelecké a vedecké prezentácie a akcie e) ochrana národného, regionálneho a nehmotného kultúrneho dedičstva f) komunikačné technológie a prostriedky v umeleckých procesoch g) umelecké a umelecko-pedagogické školstvo v stredo európskom a celoeurópskom kontexte h) dejiny a osobnosti umenia a kultúry na Slovensku.

<sup>28</sup> V projektových agentúrach môžu podať projekty aj súkromné vysoké školy, no ich projekty nie sú financované.

<sup>29</sup> Autorka tejto štúdiu bola členkou agentúry KEGA v dvoch funkčných obdobiach od r. 2006–2013 a sama mala možnosť sledovať nárast počtu projektov s tým istým objemom finančných prostriedkov, čím sa výrazne znížil počet financovaných projektov.

<sup>30</sup> Štatistika financovaných KEGA projektov za r. 2019 a 2018. V r. 2019 z celkovo podaných 506 projektov vo všetkých komisiách bolo financovaných 177 projektov čo činí len 31%, v r. 2018 z 569 projektov bolo financovaných 173, čo činilo 30,40%

<sup>31</sup> Tu je rozpor medzi požiadavkami na výkony vysokoškolského učiteľa, medzi ktoré patrí aj riešenie projektu na jednej strane a neschválenie financovania v komisii, napriek relatívne vysokému hodnoteniu. Tento výkonnostný ukazovateľ nemôže učiteľ ovplyvniť a vyhodnotenie tejto požiadavky zo strany akademických funkcionárov ako nesplnenej sa stáva aj predmetom právnych podnetov zo strany vysokoškolských učiteľov.

<sup>32</sup> Nakoľko v čase tvorby tohto príspevku sa na Slovensku mení sústava študijných odborov, ale učiteľské programy zostali v skupine 1 *Vzdelávanie* a umelecké ŠP v skupine 2 *Umenie*.

<sup>33</sup> V umeleckej činnosti sa sporadicky uzná výkon učiteľa s titulom ArtD. so súborom z vonkajšieho

umeleckého titulu ArtD.

- nepočítajú sa ani akademické súťaže a festivaly, hoci ich MŠ SR financuje.

## **Aké sú možnosti učiteľov umelecko-výchovných katedier, najmä katedier hudby naplniť tieto, (všeobecne platné) a požadované scientometrické kritéria vo vedecko-výskumnej a publikačnej činnosti**

Z kolektívu katedry hudby, výtvarného umenia má najväčšiu šancu naplniť požiadavky publikovania v karentovaných časopisoch spravidla *hudobný historik*, (historik výtvarného, či tanečného umenia), ktorý realizuje aplikovaný (výnimočne aj základný) výskum. Jediným časopisom v hudbe je *Hudobní věda*, impaktovaný časopis zastúpený v databázach:

- Web of Science (ISI Web of Knowledge)
- SCOPUS
- Central European Journal of Social Sciences and Humanities (CEJSH)

Aj keď *Hudobná pedagogika* (ale i pedagogiky ďalších umení) ako disciplína v systematicke hudobnej vedy je vedeckou disciplínou, no zároveň disciplínou reflektujúcou hudobno-výchovný proces, ktorý sa vyznačuje svojou dynamickosťou a premenlivosťou a prevahou psychomotorických činností je v protiklade s exaktnou vedou. *Hudobná pedagogika*, *Pedagogika výtvarného umenia*, *Pedagogika tanečného umenia* môže ako aplikovaná veda nájsť priestor v karentovaných pedagogických časopisoch.

Uverejnenie štúdie v karentovanom časopise si vyžaduje naplniť isté procesné úkony. Okrem vytvorenia vedeckej štúdie je potrebné ju preložiť do požadovaného jazyka, zvyčajne anglického, ktorý musí spĺňať vysokú úroveň vedeckého vyjadrovania. Pokiaľ si tento preklad nevie urobiť sám autor, musí si prekladateľskú službu zaplatiť, v lepšom prípade sú na pracovisku na to vyčlenené financie. Zaslanie štúdie ešte neznamená automaticky jej uverejnenie. Prichádza proces prísneho hodnotenia vo vedeckej rade časopisu<sup>34</sup>.

Učitelia katedier hudby, výtvarného alebo tanečného umenia vykazujú štandardnú publikačnú činnosť, ktorá obsahuje:

- monografie, vysokoškolské učebnice, kapitoly v monografiách,

---

prostredia (nie študentským) v renomovanej sále, na renomovanom podujatí, zapísanom v zozname.

<sup>34</sup> Učitelia uvažujú aj ekonomicky, ešte nemajú zaručený žiadny výsledok a už do tohto procesu vložili nemalé financie (500-800-€)

- štúdie a články v zahraničných a domácich muzikologických a hudobno-pedagogických časopisoch,
- príspevky v konferenčných zborníkoch doma i v zahraničí,
- odborné knižné publikácie vydané v zahraničných a domácich vydavateľstvách,
- skriptá a učebné texty,
- učebnice pre stredné a základné školy,
- recenzná činnosť koncertov, hudobných podujatí, výstav, tanečných produkcií v regionálnej, univerzitnej tlači.

## Rôzne hodnotenia a aplikácie týchto kritérií na pedagogicko-umeleckých katedrách na univerzitách na Slovensku

Na jednotlivých fakultách na Slovensku bol a je rôzny prístup akademických funkcionárov k tomuto plošnému scientometrickému hodnoteniu od:

- striktnej aplikácie týchto predpisov<sup>35</sup>,
- k pochopeniu vedení fakúlt a univerzity, že katedry hudby, výtvarného alebo tanečného umenia vychádzajú z podstaty svojej činnosti nemôžu naplniť tieto výkonnostné požiadavky (okrem výnimiek),
- skončil lokálpatriotizmus iných katedier/inštitútov, ktorí z obsahu svojej činnosti vytvárajú scientometrické výkony a teda „prinášajú“ financie, však nie sú ochotní sa podeliť aj s inými katedrami/inštitútmi, tak aby tieto vo zväzku fakulty mohli existovať. Táto rovnosť už dávno zanikla,
- dnes nastal tvrdý individualizmus v existencii katedier. Vytvorili sa kategórie pracovísk, ktoré sú v červených číslach.

Z takto nastavených kritérií na vysokoškolského učiteľa, ktorý sa „topí“ vo víre vedeckej a publikačnej činnosti vypadol „študent“. Prichádza nám z roka na rok slabší (internetový) študent, s priemerným až slabým záujmom o svoj študijný program, minimálnou percepčnou skúsenosťou, ktorú si nerozvíja „v koncertnej“ sále, v lepšom prípade aspoň na YouTube, ani v galérii, či v tanečnom súbore.

Pôsobenie na vysokej škole sa z prestížnej záležitosti posunulo do **NEZÁUJMU mladých adeptov**, absolventov doktorandského štúdia, ktorí odmietajú ponuku katedier zúčastniť sa výberového konania. Nastáva citelný odchod učiteľov z katedier hudby (po ich odchode sa spravidla miesto neobsadí, jednoducho „stratí“ sa). Zdôvodnenie vedenia fakulty je spravidla také, že napočítajú počet študentov

---

<sup>35</sup> Túto striktnú aplikáciu scientometrických kritérií zažili v r. 2011-2019 umelecké katedry Inštitútu hudobného a výtvarného umenia Filozofickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove, čím sa katedry dostali permanentne do nevykonných pracovísk.

a výkony katedry, nie je možné prijať pedagóga po odchode kolegu. Hodiny sa jednoducho prenesú do externej výučby počas semestra, ktorú realizujú učitelia ZUŠ, konzervatórií (pokiaľ sú takí učitelia k dispozícii.) Tu je výrazný „regionálny“ rozdiel, zatiaľ čo v hlavných mestách sú k dispozícii aj externí pedagógovia z konzervatórií, v regióne sú k dispozícii najmä učitelia ZUŠ<sup>36</sup>.

Ďalšia „degradácia“ učiteľov výchovno-umeleckých katedier (hudby, výtvarného a tanečného umenia) existuje medzi financovaním vedecko-výskumnej činnosti a umeleckej činnosti. Pokiaľ za výkony vo vedecko-výskumnej a publikačnej činnosti v objeme 1000.-€, sa za ten istý objem výkonov v umeleckej činnosti priznáva len 30,- € (násobené len koeficientom 0,03). A ďalšiu diskrimináciu pociťujú tí učitelia KHu, ktorí vyučujú praktické umelecké predmety, ich hlavnou evidovanou činnosťou je umelecká činnosť, v ktorej by sa chceli aj habilitovať. Pri realizácii potrebného kvalifikačného rastu aj napriek naplneniu predpísaných umeleckých kritérií sa nemôžu habilitovať na príslušných umeleckých fakultách na Slovensku. Umelecké vysoké školy na Slovensku *Vysoká škola múzických umení a Vysoká škola výtvarných umení v Bratislave* si odsúhlasili kritéria, že nezrealizujú kvalifikačný rast pre pedagóga z učiteľskej fakulty s odôvodnením, že nepracuje v umeleckom programe, ale v pedagogickom programe, **hoci vo väčšine sú to ich absolventi**. Takže učiteľské fakulty si musia nájsť možnosť kvalifikačného rastu pre týchto učiteľov v zahraničí CZ, Poľsko, Ukrajina.

Umenie si v dejinách nikdy na seba nezarobilo, **bolo, je, a bude v porovnaní s inými odbormi finančne náročné**. Ale vždy bolo súčasťou vzdelávania i toho univerzitného.

Estetická kultivácia prostredia, možnosť umeleckej realizácie v súboroch je významnou devízou do výbavy mladého vysokoškoláka, budúceho učiteľa hudby.

## **Realizácia umeleckého servisu pre univerzitu, fakultu, mesto zo strany umelecko-výchovných katedier, najmä katedry hudby**

Umelecké produkcie a servis pri rôznych reprezentačných podujatiach sa KHu nikde a do ničoho nepočíta, hoci pedagógovia venujú veľa času nácviku a dosiahnutiu umeleckej úrovni programu.

K štandardným reprezentatívnym vystúpeniam umeleckých súborov a jednotlivcov patria:

- otvorenie akademického roka,

---

<sup>36</sup> Negatívom externého pôsobenia učiteľov ZUŠ je, že prinášajú do vysokoškolského prostredia často elementárne kritéria (na ktoré sú zvyknutí) na výkonnosť študentov – vysokoškolákov.

- slávnostné vedecké rady, udeľovanie čestných doktorátov univerzity,
- rôzne koncerty (jubilejné vianočné, veľkonočné a pod.),
- aktívna účasť umeleckých súborov a jednotlivcov na súťažiach a festivaloch, (špecificky na akademických),
- vystúpenia na konferenciách a kongresoch iných fakúlt a inštitútov,
- vystúpenia na požiadanie mesta,
- realizácia sústredení (v posledných rokoch z dôvodu absencie financií, len sporadicky).

## Špecifiká katedier hudby v pedagogickej oblasti

Pedagogická činnosť učiteľov KHu<sup>37</sup> sa tiež vymyká z kolektívneho štandardu vyučovania humanitných odborov, pretože špecifiká učiteľov KHu spočívajú **v individuálnom, či skupinovom vyučovaní**. Z tohto dôvodu vykazujú učители KHu nízky počet študentohodín, v porovnaní s učiteľmi, ktorí prednášajú povinné predmety pre 200 študentov naraz. (Hoci z metodiky nápočtu financií na jednotlivé študijné odbory a počty študentov na 1 pedagóga máme priznané vyššie koeficienty, ale nie vždy ich fakulty uplatňujú.)

## Ako ďalej „bojovať“ s týmto nenaplnením scientometrických kritérií a pedagogickou náročnosťou katedier hudby? Aké boli doterajšie aktivity predstaviteľov pedagogicko-umeleckých katedier o zmenu pravidiel?

Zmena výkonnostných pravidiel pre výchovno-umelecké katedry bola predmetom rôznych rokovaní, zodpovedných prodekanov fakúlt, prorektorov univerzít so zástupcami Centra vedecko-technických informácií (CVTI), s predsedníčkou akreditačnej komisie pre pedagogické vedy, **vyšli žiaľ doteraz naprázdno**. Na zaslané písomné argumenty neprišla žiadna odpoveď z MŠ a ani sa doteraz nič nezmenilo. Je to výsledok arogancie moci a neochoty MŠ, akreditačnej komisie akceptovať riešenia, ktoré navrhovali zástupcovia fakúlt pre katedry hudobnej a výtvarnej výchovy ako napr. vytvoriť diferencované hodnotenie umeleckých výkonov pre učiteľov z umeleckých a učiteľských fakúlt, s prihliadnutím, že tie z učiteľskej fakulty sa transferujú cez prácu a umelecké kreovanie študenta.

Ani v rámci fakulty, univerzity sa spravidla neprijali iné návrhy katedry, vychádzajú

---

<sup>37</sup> Takým špecifikom, ako je individuálne vyučovanie, sa vyznačuje katedra hudby, katedry výtvarného a tanečného umenia majú kolektívne alebo skupinové vyučovanie.

júce zo skúseností zo zahraničných univerzít (Švédsko, Fínsko) a ich overeného hodnotenia umeleckého servisu napr. fiktívneho pridelenia kreditov a ich finančného krytia za vystúpenia podľa času a veľkosti hudobného zoskupenia a jeho produkcie.

## Existenčné úvahy záverom...

Už niekoľko rokov bojujú slovenské univerzity s nepriaznivými objektívnymi podmienkami, ktoré ohrozujú ich existenciu. V popredí stojí stále nepriaznivý demografický pokles generácie študentov, nastupujúcich na vysokú školu po ukončení gymnázia alebo strednej školy. Ďalším závažným problémom je veľmi široká ponuka výberu študijných možností, doma i v zahraničí.<sup>38</sup> V Českej republike<sup>39</sup> študujú študenti zo schengenského priestoru, za takých istých podmienok ako domáci, bez poplatkov.<sup>40</sup> Nárast počtu univerzít, fakúlt na Slovensku sa prejavil najmä v humanitných a spoločenských odboroch<sup>41</sup>.

Demografický pokles, nárast študijných možností dáva zároveň priestor rôznym likvidačným úvahám. Finančná náročnosť umelecko-výchovných katedrií v porovnaní s inými humanitnými a spoločenskými odbormi, nenapĺňanie scientometrických výkonnostných požiadaviek, od ktorých sa stále neupustilo dáva priestor **k rôznym likvidačným úvahám** ako napr.:

- predmet HUV na ZŠ bude učiť konzervatorista, nakoľko v 5.–6. ročníku má aj pedagogiku<sup>42</sup>,
- pri potrebe zavedenia nových predmetov do synopsy povinných jednotiek na ZŠ (napr. finančná gramotnosť) je HUV žiaľ prvá, po ktorej sa siaha. Na Slovensku snahy (dokonca z iniciatívy poslancov NR) prepustiť istý priestor dramatickej výchovy, sa podarilo ubrániť.

Pre absolventov *odboru 1.1.3 učiteľstvo umelecko-výchovných a výchovných predmetov*, v programoch *Učiteľstvo hudobného, výtvarného a tanečného umenia* nie je problém s ich uplatnením, nakoľko pribudlo na Slovensku k 200 štátnym ZUŠ,

---

<sup>38</sup> Dostupnosť štúdia v zahraničí už nie je pre slovenských uchádzačov finančným problémom, nakoľko univerzity poskytujú štúdium bez školného, alebo majú na to štipendijné nenávratné fondy.

<sup>39</sup> Univerzity z Českej republiky realizujú nábor študentov celoplošne aj na Slovensku, a to nielen vo veľkých centrách.

<sup>40</sup> Aj externé doktorandské štúdiá v Českej republike sú pre študentov zo Slovenska bez ročných poplatkov zatiaľ, čo na Slovensku sa ročne platí za štúdium medzi 600–800€. Aj to je príčina odchodu našich doktorandov na štúdium do Českej republiky.

<sup>41</sup> V rámci týchto odborov je pretlak absolventov v odbore sociálna práca a manažment.

<sup>42</sup> Vyučba predmetu HUV na základnej škole absolventmi konzervatória sa už deje v Španielsku.



165 súkromných, vrátane cirkevných ZUŠ<sup>43</sup>. Súkromné ZUŠ vytvorili spravidla len hudobný odbor. Budovanie ďalších odborov (tanečného a výtvarného) stroskotáva na náročnom materiálnom vybavení, ktoré je teraz predpísané MŠVVaŠ SR aj pre súkromné ZUŠ.

## Literatúra

*Európsky vysokoškolský priestor*. Spoločná deklarácia európskych ministrov školstva prijatá v Bologni 19. júna 1999 [online]. In: *Univerzita Komenského v Bratislave* [cit. 23.,11.2019].

Sústava študijných odborov platná do 31. augusta 2019 Portál VŠ: <https://www.portalvs.sk/sk/studijne-odbory?>

Vyhláška Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky z 18. decembra 2012 o centrálnom registri evidencie publikačnej činnosti a centrálnom registri evidencie umeleckej činnosti. In: *Zbierka zákonov č.456/2012*, Kategórie publikačnej činnosti kategórie umeleckej činnosti.

### **Prof. Mgr. art. Irena Medňanská, PhD.**

Prešovská univerzita v Prešove, Filozofická fakulta, Katedra hudby,  
Inštitút hudobného a výtvarného umenia  
ul.17.novembra č.1, 08001 Prešov  
[irena.mednanska@unipo.sk](mailto:irena.mednanska@unipo.sk)

Štúdia je súčasťou projektu KEGA č. 047PU-4/2019 *Tvorba študijných materiálov pre študijný program 1.1.3 Učiteľstvo tanečného umenia*.

---

<sup>43</sup> Štatistické údaje sú zo šk. roka 2017/2018.



# Výchovné poslání uměleckého slova a hudby

## Educational mission of artistic word and music

*Olga Nytrová, Bohumil Ždichynec*

### **Anotace**

Chápání a interpretování světa jsou pro nás velmi důležité. Rytmus života není podmíněn jen našimi zkušenostmi nebo sociálním učením, ale i kreativitou. Podívejme se na svět vlastníma očima. Usilujme o dobro. Vnímejme tradiční hodnoty, svědomí, sounáležitost s druhými lidmi. Když budeme rozvíjet vkus a cit pro krásu slova i hudby, budeme vnímat lidské hodnoty. Tak lépe nalezneme smysl života a sami sebe.

### **Klíčová slova**

Básnické slovo a hudba, emoční inteligence, estetické vnímání, interpretace světa, kulturní dědictví, krása, pravda, svědomí.

### **Annotation**

Understanding and constructing the world is a very important mission for us. The rhythm of life is not only conditioned by our experience or social learning, but also by our creativity. Let us look at the world via our eyes. Let us strive for good. Let us perceive traditional values, conscience, connectedness to the people. As soon as we develop the taste and feel for the beauty of words and music, we will perceive human values. This can help us to find the meaning of life and ourselves.

### **Keywords**

Aesthetic perception, beauty, conscience, cultural heritage, emotional intelligence, interpretation of the world, poetic word and music, truth.

## **O úctě ke slovu a metafoře**

*Olga Nytrová*

Nezapomínáme na své kořeny? Uvědomujeme si, že je nezbytné směřovat k vertikále, hledat přesah a smysl života? Víme, co je transcendence?

To jsou otázky, stále aktuální pro tvůrčí osobnosti, které mívají citlivé svědomí a nechtějí propadat svévolné relativizaci. Jde jim o to ochraňovat hodnoty, vážit si slova. Hodnoty je třeba mít pevně uchopené a zakotvené. Při hledání smyslu života nelze propadat všeobecné vyprázdňenosti dnešní doby, devalvaci a směřování k nicotě. Jsme bytosti tážající se, hledejme naplněné bytí.

Slovo je cenným darem a metafora je zprostředkovatelem. Přiblíží nám objevně to, co by se jiným způsobem vyjádřit nedalo. Vzpomeňme na Aristotelovu Poetiku. Večer života je zde metaforou pro stáří. Večer, toto denní období je přeneseno do oblasti lidského života a jeho fází.

Španělský filosof Ortega y Gasset napsal: „Metafora je nejplodnější lidská schopnost. Její účinnost dosahuje hranice Boží tvorby a je jakoby nástrojem tvorby, který Bůh zapomněl v jednom ze svých stvoření. Jako když roztržitý chirurg nechá svůj instrument v břicho operovaného.“ Jako bychom šli po stopě stvoření, k samotnému zřídлу stvoření.

„Co je tedy pravda? Pohyblivé vojsko metafor,“ praví filosof Friedrich Nietzsche.

Mistrem obrazné řeči byl Sigmund Freud. Mytologie mu poskytla metaforu pro vyjádření takzvaného Oidipova komplexu, hovorově a výstižně řečeno „oidipáku“. Pro vystižení vztahu mezi egem a nevědomím sáhl naopak Freud pro metaforu do vojenské vědy a řekl, že podvědomí vstupuje do ega a chová se svévolně jako vojsko okupantů.

Abychom nebyli jenom vážní, pobavme se metaforou, že „vzpomínka je pes, který si lehá, kam chce“. Čili paměť si přece nedá poroučet.

Metafory spojují jazyk s obrazem, abstraktní s konkrétním, pomáhají naší představivosti zmocnit se toho, co by jinak zůstalo prázdnou abstrakcí. Tato kvalita činí metafory neobyčejně vhodnými pro didaktickou funkci.

Děti mají cit pro krásu a pro vznešenost, pro ušlechtilost, statečnost, odolnost a pro další ctnosti. Jsou vynalézavé a mají představivost. Jedna malá holčička kupříkladu řekla českému ministru kultury: „Slova jsou lodičky pro obraz.“ A moje pětiletá nevlastní sestřička Gabriela se zadívala na japonskou minci s nebarevnými rytinami květin na mém řetízku a prohlásila: „Olgo, tobě kvete řetízek.“

Jak vidíme, dítě snadno propojí živé a neživé, řídí se podle fantazie a svobodně pracuje se slovy. Neživým předmětům přisuzuje živé děje. Má dar svou fantazií plnokrevně uchopit skutečnost a přetvářet ji, pracuje s intuitivní přesvědčivostí. Zároveň si přeje mít mantinely, směrovky, aby se mohlo orientovat. Chce vědět, co je dobro a co je zlo. K tomu napomáhá rozvoj jeho empatie, schopnosti vcítit se do lidských bytostí, cítit s nimi v jejich bolestí, vnímat a spoluprožívat jejich radost, být přejní, velkorysí, vyhledávat mravní vzory, mít své hrdiny.

Je přínosné pěstovat v nejmladší generaci úctu ke slovu, k jeho významu pro lidský život, pro pěstování porozumění mezi lidmi a sounáležitosti s bližními. A také

s kulturním dědictvím, na které navazujeme a jež má vliv na naše zrání a formování. Kultivujeme vztah k mluvenému i psanému slovu, neméně i vztah k hudbě a dalším uměleckým oborům. Jsou to spojitě nádoby, pomohou nám dozrávat duševně i duchovně, zdařileji interpretovat i svou osobní mytologii. Hledejme a nacházejme pro děti a mládež v literatuře i v hudbě pravdu a krásu. Jsme totiž oslovitelní příběhy a analogiemi, to k lidstvu patří odpradáвна. Slovo má velký potenciál a nemělo by v našich ústech zplanět. Klást si otázky, interpretovat svět viditelný i neviditelný, to je třeba pojmut tvořivě. „Dialog je velikým darem již od antiky,“ zdůrazňuje filosof Ladislav Hejránek.

Toužíme po řádu, v chaosu nám není dobře. Vnitřně potřebujeme vnímat a interpretovat spoluzodpovědnost za náš svět. Kreativita ve vztahu ke slovu, ale i k hudbě, nám pomáhá plněji a hlouběji chápat naši existenciálu. Daří se nám pak více rozumět svému bytí a jeho skrytému potenciálu, rozlišovat mezi dobrem a zlem, orientovat se v hodnotách a hodnotových postojích, hledat na své cestě směrovky.

### **Antonín Dvořák**

Jsi šlechtic a rytíř hudby  
V tobě vře a tryská gejzír tónů  
vznášejí se k nebi na holubích křídlech  
když se díváš za vlaky svých snů  
Bílý kment je položen na tvých ramenou  
proměna LIDSKÉ bytosti do nového světa  
Tvá Novosvětská symfonie  
cestovala s kosmonauty v Apollu 11  
na Měsíc jako nejčennější hudební dílo  
modré planety

### **Umělecké slovo a hudba v osobnostním rozvoji**

*Bohumil Ždichynec*

Stojíme na prahu čtvrté průmyslové revoluce. Reálný svět se propojuje s virtuálním. Hlavní roli tu převezmou data. Život jedince se zrelativizoval, stále rychleji se proměňuje. Nevíme, kam dojde takto se vyvíjející svět. Jak se to dlouhodobě projeví na člověku? Ušetří se mnoho fyzické práce, ale zvýší se potenciál k sociálním nepokojům. Bude docházet k ohrožení psychiky jedinců. Je třeba se s předstihem připravit na tyto potenciální hrozby. Nevíme, kam sahají hranice lidských možností. Existují ještě jiné síly, naplňující smysl žití? Nová etapa společné cesty by měla začít skutečným obrozením, návratem k sobě, své identitě v hledání harmonie. Mainstreamingový proces tomu neřeje, idea bohatnutí se stala náhradou životního smyslu. Jenže permanentní

honba za ziskem neumožňuje optimální řešení. Základním předpokladem sdílení světa je úcta k životu. Představuje pramen pravdy, bránu životní moudrosti.

Pozbýváme schopnosti přetavit minulost ve zkušenost, jako poznání sebe sama, poodkrývání tajemství, které před nás staví globalizující se svět, v němž žijeme. V pohádce o duchu v láhvi (Der Geist im Glas z knihy bratří Grimmů Kinder- und Hausmärchen) hrdina uslyší hlas ducha v láhvi (boha Herma-Merkuria). Láhev nachází pod stromem v lese, jenž je symbolem nevědomí, kořenů života. Samotné nalezení je darem bytí. Spícího ducha je třeba probudit a vydat se na cestu osvětlení. Slyšíte tu melodii? V čase vlastního poznání se bytostné „já“ dotýká moudrosti. Zvláštní křehkost lidských pout, pocit nejistoty, kterou nestálost žití vyvolává i rozporuplná touha navazovat další virtuální vztahy, jsou skrytým nebezpečím pro budoucnost. Kde a jak hledat vhodný lék?

Otevírá se zde výzva pro tvůrce i interprety umění. Poezie, stejně jako hudba, jsou s člověkem spjaty od prvopočátků civilizace. Poezie šla s hudbou v různých formách a vzájemné tvůrčí soužití umocňovalo i hlubší a širší umělecký dopad. Příkladem může být pražská Poetická vinárna Viola, která prezentovala spojení poezie s jazzem, či text-appealová představení v divadle Reduta, v době kulturního kvasu šedesátých let 20. století. Lidé z davu, žijící dnes „zapouzdřené“ digitální životy by měli prožít podobné probuzení. Společnost potřebuje duchovní obrodu, existenciální evoluci. Tomuto nezbytnému počínu by mohli významně napomoci výchovnou praxí vzdělání pedagogové na středních a vysokých školách. Jestliže něčí dobrou myšlenku předáte dál, pomůžete budovat lepší a zodpovědnější svět, vzájemnost mezi živými tvory a přírodou, pozitivní sílu, přesahující žité dny a dodávající jistotu lidskému bytí.

### **Hráč na housle**

V ruce houslisty  
vesmír se rozpouští,  
noty objaly svět  
líbeznou melodií.  
Smyčce hrají samy,  
tóny živými těly.  
Mění sen o štěstí v akord věčnosti.

### **Znovu v Benátkách**

Z nebe prýští v odrazu vody  
pozdrav vycházejícího slunce.  
Gondoliér zpívá píseň  
La Biondina in Gondoleta.

Romantická cesta začíná  
prvním krokem verše.  
Na mentální mapě nacházíš bod,  
odkud se díváš.

*„Zvedni ruku, zamávej životu,  
buď vším a se vším,“*  
volá gondoliér –  
*„Div se sobě, co o životě víš?“*  
Jenže tíže smluvně váže,  
sen padne do hlubin, vědomí hasne.  
Šťěstí závisí na sebeklamu,  
rozplývá se, realita uniká.

*„Zachyť tu píseň poslední  
v melodii křehčí šumění vln,  
z níž vzejde naděje,“*  
zní v uších hukot moře.

V zrcadle paláců se rozpouštějí  
ztracené kočky z ponte di Rialto.  
Čas propadl do benátské laguny,  
život nejistý, smrt váhá.

**PhDr. Olga Nytrová**  
*Olga.Nytrova@seznam.cz*

**MUDr. Bohumil Ždichynec, CSc.**  
*zdichynec@tiscali.cz*





# Projektové vyučování v hudební výchově

## Project based learning in music education

*Veronika Růžičková*

### **Abstrakt**

Jádrem práce je realizace autorčina vlastního projektu, jehož tématem bylo uvádění děl Bedřicha Smetany při oslavách 100. výročí samostatné Československé republiky v roce 2018. Tento projekt byl uskutečněn na Gymnáziu Luděk Pika v Plzni ve třech třídách. Praktická část projektu zahrnovala rytmické, instrumentální, poslechové a pěvecké činnosti i výtvarné aktivity, které byly motivovány Smetanovými skladbami. Žáci také shromáždili informace o práci a životě skladatele a jeho vztahu k Plzni. Výstupem projektu byl výukový plakát vytvořený studenty.

### **Klíčová slova**

Bedřich Smetana, Plzeň, poslechové a pěvecké činnosti, projektové vyučování, instrumentální aktivity, rytmické aktivity, výtvarné aktivity, výukový plakát.

### **Abstract**

The core of the contribution is the realization of the author's project the topic of which was Bedřich Smetana and the celebration of the 100th anniversary of the independent Czechoslovak Republic in 2018. This project was held at Grammar School of Luděk Pik in Pilsen in three classes. The practical part includes rhythmic activities, instrumental, listening, singing and fine arts activities that had been embedded in Smetana's compositions. The pupils gathered information about the work and life of the composer and his relation to Pilsen. The outcome of the project was the education poster that had been prepared by the students.

### **Keywords**

Bedřich Smetana, educational poster, fine art activities, instrumental activities, listening, Pilsen, project teaching, rhythmic activities, singing.

## **Úvod – výběr tématu**

Ve své práci reflektuji zkušenost s předložením učiva hudební výchovy žákům gymnázia prostřednictvím projektového vyučování. Výběr učiva souvisí s hlavní

společensko-historickou událostí roku 2018, kterou byla oslava jubilejního výročí založení samostatné Československé republiky. K oslavám výročí přispívaly všechny kulturní instituce zvláštními programy a bylo zjevné, že velmi často se se uváděly skladby Bedřicha Smetany.

Proto jsem se rozhodla předložit žákům podrobně dílo a osudy tohoto skladatele. Pomocí projektové metody mohou studenti získat na hudebníka civilní pohled bez zatížení zbytečným patosem. Zároveň lze prozkoumat Smetanův život do větších detailů než při běžné hodině. Vlastní práce žáků na projektu by jim měla pomoci k trvalé fixaci nabytých vědomostí.

## **Projektové vyučování – teoretický rámec**

Současná literatura zabývající se projekty ve škole a projektovým vyučováním odkazuje k zakladateli projektové metody, kterým je *William Heard Kilpatrick (The Project Method, 1918)*. Ten stanovil čtyři fáze projektů: plán, realizaci, prezentaci a hodnocení.

Znaky projektu, výhody a nevýhody:

- projekt je naplánovaný, má pro žáka smysl, ale vyhovuje i pedagogickým záměrům;
- projekt má mezioborové přesahy, problém se zkoumá z různých úhlů pohledu;
- výsledkem projektu je určitý výstup (produkt) ke kterému se dojde činností žáka;
- učitel je moderátor dění a aktivní jsou samostatní žáci, mají odpovědnost za výsledek;
- dochází k sociálnímu i kooperativnímu učení ve skupině, k vlastní organizaci práce.

Předností školních projektů je všestranný přístup k problému (úkolů), integrace učiva z více předmětů a nacházení souvislostí, dále přirozené vedení ke spolupráci ve skupině, vyhledávání informací a jejich kritické hodnocení.

Projekty mají i svoje nevýhody – příprava je časově i organizačně náročná, učební látka je strukturována jiným způsobem, než je obvyklé v samostatných předmětech. Je důležité, aby předložený problém přijal žák za vlastní a měl zájem jej vyřešit.

## **Praktický průběh projektu**

### **Plánování**

Cílem projektu bylo osvětlit, proč je stále Smetanovo dílo vybíráno do hudebního repertoáru při důležitých příležitostech, připomenout skladatelovo vlastenectví

a vztah k Plzni. Vzhledem k tomu, že jsem chtěla porovnat mezi sebou činnost tří tříd, tak jsem téma vybrala sama a žáci se pak podíleli na plánování jednotlivých částí projektu. Projektové vyučování probíhalo tři týdny, každý týden se odehrála jedna dvouhodina HV v půlené třídě.

## **Realizace jednotlivých aktivit**

**Myšlenková mapa** – výchozí vědomosti jsme zaznamenali pomocí myšlenkové mapy. Studenti si zopakovali periodizaci hudby, zařadili skladatele do období romantismu a připomněli si, čím se romantismus vyznačoval v literatuře.

**Práce s textem a jeho interpretace** – žáci samostatně zkoumali předložené texty pocházející z různých zdrojů a ve skupinách se snažili co nejvíce zjistit o Smetanově dětství (a jeho jménu Friedrich Smetana), studiích (s vazbou na Plzeň) a životě (životních osudech a zdravotních problémech).

**Poslechová část** – věnovali jsme se komorním dílům: polkám, Vzpomínce na Plzeň (její úryvek byl dříve znělkou na plzeňském nádraží) a smyčcovému kvartetu e moll Z mého života (kde studenti hledali vysoký tón znázorňující Smetanovo ohluchnutí).

**Anatomie sluchového ústrojí** – studenti si prohlédli a popsali exponát ušních kůstek a společnými silami pojmenovali části sluchového aparátu.

**Kooperace, samostatnost** – studenti pracovali ve skupinách, dělili si mezi sebe text a skládali jednotlivě získané informace do vědomostní mozaiky.

**Poster** – získané informace umístili studenti na výukový plakát, při vytváření projevili někteří i výtvarnou kreativitu.

**Operní tvorba** – další dvouhodinu jsme se věnovali operám, zejména záznamu slavnostního představení Libuše uvedeného k 28. 10. 2018 v Praze a také záznamu open air představení Prodaná nevěsta realizovaném na plzeňském náměstí. Inscenace byla ojedinělá tím, že na scéně účinkovaly i osobnosti plzeňského kulturního a politického života (primátor, biskup, pivovarský sládek atd.), cirkusoví umělci a živá zvířata.

**Výtvarná tvorba s papírem** – navázali jsme tvorbou „holubičky“ patřící k plzeňskému kroji.

**Prodaná nevěsta originálně** – pracovali jsme i s netradičním provedením Smetanova díla, ukázkou ze silvestrovské estrády (duo Matuška - Gott coby Kecal a Jeník) a se Skočnou v podání bluegrassové skupiny Druhá tráva.

**Pěvecké činnosti** – žáci zpívali za doprovodu klavíru motiv z duetu Zním jednu dívku.

**Instrumentální činnosti** – jsme realizovali hrou na Orffovy nástroje na motivy Skočné, které žáci podložili vlastním textem.

**Hra na produkčního** – v závěru hodiny žáci zkusili sepsat, jaké profese by museli najmout k realizaci venkovního představení (vymysleli téměř vše včetně strážní služby a občerstvení).

**Případ prodaná nevěsta** – písemně zadané úkoly směřovaly k rekonstrukci dějové zápletky opery na základě předloženého libreta – a to žáky, nikoliv učitelem.

<b>Případ Prodaná nevěsta</b>	
<b>Jméno nevěsty:</b>	<b>Jméno ženicha:</b>
<b>Kdo koho prodal?</b>	<b>Za kolik?</b>
<b>Zavolejte právníka – byla dodržena smlouva?</b>	
<b>Smluvní strany:</b>	
<b>Podezření na trestné činy - vyhrožování a pomluva, kdo má strach?</b>	
<b>Předvolejte svědky! Kdo byl u toho – aktéři:</b>	
<b>Jak byl spáchán podvod? Byl někdo poškozen?</b>	
<b>Udělejte rekonstrukci případu, sestavte chronologicky průběh děje.</b>	

**Výukový plakát** – písemné výstupy z hodiny opět zapracovali žáci do posteru.

Nakonec jsme se věnovali cyklu symfonických básní *Má vlast*, vyvození pojmu programní hudba a práci s partiturou *Mé vlasti* – žáci hledali označení nástrojů a názvy částí cyklu.

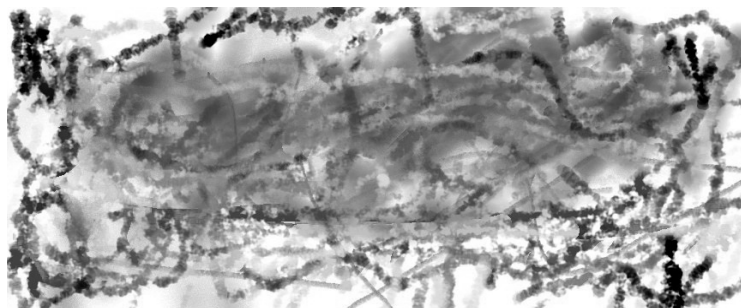
**Výtvarná zkratka** – skupiny tvořily vlastní piktogramy k zapamatování jednotlivých částí cyklu symfonických básní (k názvu *Blaník* měli všichni jedinou asociaci – rádio *Blaník*).

**Poslech** – žáci měli poslechové úkoly (složení orchestru, pojmenování nástrojů, popsat pocity z hudby, pojmenovat, co slyšeli), diskutovali mezi sebou o vypo-slechnuté ukázce.

**Instrumentální činnosti** – použila jsem motiv z *Vltavy* a hráli jsme úryvek na zvonkohry, klavír, kytaru a flétny podle mnou připravené partitury. Zbytek třídy měl laděné zvonky a triangl. Tato část byla náročná, protože dopředu nikdy nebylo jasné, kolik instrumentalistů s hudebním vzděláním se ve třídě na dané hodině sejde. Nicméně v různých obměnách se nám podařilo vždy úryvek nacvičit a zahrát.

**Inspirace** – pro výtvarnou činnost se stala vhodným podnětem ukázka z putovní audiovizuální výstavy *Má vlast* – z blízka a nahlas.

**Výtvarná činnost** – po výběru ze tří možností a dohodě s žáky spočívala v malování na hudbu – abych odbourala zábrany, tak jsem zvolila jako úkol „převyprávění“ zážitku z hudby pomocí abstraktních obrazů. Ty jsme vytvářeli prstem na interaktivní obrazovce notebooku. Následující abstrakce vznikla jako výtvarná asociace na symfonickou báseň *Vltava*.



## **Závěr – zhodnocení a prezentace výsledků**

Poslední částí projektu byla prezentace nabytých vědomostí samotnými žáky – souhrn pro své spolužáky. Výstupem z projektu byl kromě ústní prezentace i dodělaný výukový plakát.

V samotném závěru proběhla reflexe – co se dařilo, co udělat příště jinak. Za nejméně úspěšnější aktivity považují rytmické činnosti na *Skočnou z Prodané nevěsty*, žákovskou hru úryvku *Vltavy*, práci s textem „Případ Prodaná nevěsta“ a malování na hudbu.

Byly naplněny jak znaky projektového vyučování, tak i cíle hudební výchovy – seznámení s dílem Bedřicha Smetany a jeho významem, zařazení činností poslechových, instrumentálních, pěveckých a rytmických, učení prožitkem.

Výsledků jsme dosáhli pomocí vzájemné kooperace, samostatné i skupinové práce.

**Mgr. Ing. Veronika Růžičková, Ph.D.**

Fakulta pedagogická Západočeské univerzity v Plzni Klatovská 51, 301 00 Plzeň  
*vruzicko@khk.zcu.cz*



## **II. PĚVECKÁ ČINNOST VE ŠKOLE**





# Correction of Children's Vocal Production Problems

## Náprava problémů dětské hlasové produkce

*Andrea Asztalos*

### Abstract

Every child has the ability to sing. Singing is an essential part of childhood and of growing up. The purpose of this paper is to present some different problems of children's singing voice production, to demonstrate ways to correct vocal problems, and how to develop the quality of children's singing voices in Hungarian primary schools. 100 primary school children participated in this study. The research methods used included observations and self-studies. Results: This research identified four key vocal production problems: 1. singing exclusively in the chest register; 2. „compressed” singing voice; 3. „too airy” or „veiled” voice; 4. out-of-tune singing. The reasons for and the characteristics of several different kinds of vocal production issues and several remedial exercises for them are described in this paper.

### Keywords

Children, correction, singing ability, singing production problems.

### Abstrakt

Každé dítě má schopnost zpívat. Zpěv je nezbytnou součástí dětství a dospívání. Účelem tohoto příspěvku je představit některé problémy dětské hlasové produkce, ukázat způsob, jak napravit hlasové problémy a jak rozvíjet kvalitu dětských zpěvních hlasů v maďarských základních školách. Těto studie se zúčastnilo 100 dětí základní školy. Použité výzkumné metody jsou pozorování a samostudia. Výsledky: Tento výzkum identifikoval čtyři klíčové problémy vokální produkce: 1. zpěv výhradně v hrudníku; 2. „komprimovaný“ zpěv; 3. „příliš vzdušný“ nebo „zahalený“ hlas; 4. Falešný zpěv. V tomto příspěvku jsou popsány důvody a charakteristika několika různých druhů hlasové produkce a několika nápravných cvičení.

### Klíčová slova

Děti, korekce, pěvecké schopnosti, problémy s vokální produkcí.

## Introduction

In accordance with Kodály's concepts, Hungarian music education is based on the singing voice. The human singing voice is a musical instrument accessible to everyone, an important tool for musical experience and knowledge acquisition. Singing is often the only door to a young child's musical life. Singing in one form or another is an essential feature of musical development and behaviour that is extremely important in the development of musical hearing, which underlies the ability to read and write music and to play an instrument. Singing has significant impact on a child's intellectual development, facilitates language development through the performance of musical beat and rhythm, helps children learn and articulate the text of a song, and facilitates memory as well as the development of vocabulary (Welch 2001). Singing, probably uniquely, involves the integration of the musical, speech, visual, motor, and emotional systems of the brain (Welch 2001).

## Background

Children's singing voices are unique in their own way, differing from adult singing voices in terms of vocal timbre, range and expression. The voice of young children has less volume, less endurance, and naturally higher ranges than adult voices. Prior to puberty, boys and girls have vocal mechanisms that are similar in size and structure. This results in young boys having a similar vocal range as young girls, and sometimes even singing higher than girls.

The vocal reasons for children's singing problems may be as follows: 1. Respiratory diseases (acute or chronic respiratory diseases, allergies, asthma, pseudocroup, persistent coughing); 2. The absence of singing practice, which results in no interaction between hearing (auditory) and vocal organs (Fischer 1993; Nitsche 1969/1970)); 3. The imitation of bad singing exemplars such as imitating the voice of some pop singers who are singing with pressure, vocal pressing or a nasal, hoarse voice; 4. "High breathing" with its consequences of breathing too loudly; taking too little of a breath, or a separate breath for a very short motive; high larynx; 5. Singing in low register; 6. Starting with aggressive phonation; 7. Rough, hoarse and pressed voice (Mohr 2013).

The harmonious relationship between hearing, brain function, and the development of the vocal organs plays a central role in voice production. If proper coordination is not established between these three areas, there occur several errors and disturbances in voice production (Mohr 2013).

The development of the ability to sing comes to an end at the age of 8. Generally, by this time children are able to sing a song properly. This ability remains at this level unless music instruction and practice follow. However, a wide range of interin-

dividual differences is observable. Singing abilities of untrained adults do not differ very much from those of 8 to 10-years-old children (Davidson 1994; Minkenberg 1991; Stadler Elmer 2002).

## **Aims**

The purpose of this paper is to present the different problems of children's vocal production and to demonstrate how we may correct them while developing the quality of children's singing in primary school.

## **Participants**

100 primary school children participated in the observation phase of this study. In Hungary, children attend primary school from 6 through 14 years of age, therefore primary school education lasts for 8 years. Further, 10 primary school children (4<sup>th</sup> and 5<sup>th</sup> graders) participated in the self-study.

## **Methods**

The used research methods were observation and self-study. The data was analysed by using qualitative and quantitative analysis protocols. The aim of the observations were: To reveal, observe and examine primary school children's vocal production problems. The observation phase lasted for five years. The observation criteria were the children's posture, breathing, articulation, and vocal sound production while singing.

The longitudinal self-study lasted for 2 years. The aims of the self-study phase were: To work out how we can correct the children singing voice problems at primary school; testing developmental exercises (self-study).

## **Observation results**

Four key concerns were found across all participants of children's singing voice building problems were observed: 1. Singing exclusively in the chest register; 2. „Compressed” singing voice; 3. „Too airy” or „Veiled” singing voice; 4. Out of tune singing.

## **Self-study results**

### **Singing exclusively in the chest-register**

The technical difference between “head voice” and “chest voice” has to do with how vocal cords vibrate when singing. We use the terms “head” and chest” to designate where vibrations are most strongly felt when singing. When children sing in “head voice”, the vibrations are felt behind your nose and your cheeks. When children sing in “chest voice”, vibrations are felt in your throat and chest. When children learn to sing, they normally sing in their chest voice and need help finding their head voice. The reasons for this vocal problem are isolated chest-voice, full vibration without border vibration. The following problems seem to exist in posture, breathing, articulation and vocal sound:

Problems in the posture: more strained body-posture; high elongated head-posture; protruded chin, mandible, hoisted shoulders. The correction of posture: The correction of body-posture; head-posture; relaxation of mandible.

Problems of breathing: High breathing. Correction of breathing: Midriff activation, and deep breathing.

Problems in the articulation: Too big mouth opening. The correction of articulation: articulation exercises, singing with feeling of gape and feeling of smile.

Problems in the sound: Too loud singing, too low singing, poor high tones, voice cracks in the area of register transition, lesser elasticity, lesser flexibility, poor dynamics, lesser expressive capabilities. The correction of sound: starting from piano, the development of singing voice from head-register; glissando exercises, soft singing, singing in high register.

### **“Compressed” singing voice**

The reasons for this vocal problem are too much breath pressing and blow-pressing blast the vocal cords. There do exist problems in posture, breathing, articulation, singing and finally in vocal sound.

Problems in the posture: Stiff, strained posture; cramped neck, shoulders, hands, elbows and throat; strained and tense ventral-wall; too raised head; high-ranking larynx; hoisted shoulders; protruded chin, and mandible. The correction of posture: The correction of body-posture; head-posture; relaxation of mandible; relaxation of face-muscles; bodily relaxation; small head-movements (yes-no, right-left); going; shaking-movements (hand-, and elbow-movements).

Problems in the breathing: Inactiv midriff. The correction of breathing: relaxation of respiration; breath flow, and stream.

Problems in the articulation: Stare facial expression. The correction of articulation: articulation exercises.

Problems in the sound: cramped and pressed singing voice; poor head-voices; raspy-voiced; too big volume; poor flexibility; start with hard tune; register-divergence; little voice register; intonation problems. The correction of sound: sing softly; sing with movements; sing with more head-voice; sing songs with facile and soft characters.

### **“Too airy”, or “veiled singing voice”**

The reasons for this vocal problem are the vocal cords can't close complete and breathing air escapes audible. There are following problems in posture, in breathing, in articulation, in singing and and in vocal sound:

Problems in the posture: shrunken posture. The correction of posture: straighten body posture; and body-posture activation.

Problems of breathing: Poor breathing support; high-breathing. The correction of breathing: inhale with wondering; staccato exercises; sing with feeling of inhalation; and sing with feeling of draw.

Problems in the articulation: Small lips activity; poor mimic; poor articulation. The correction of articulation: mouth opening (long, narrow); chewing movements; articulation exercises.

Problems in the sound: Too airy; veiled voice; little voice volume. The correction of sound: affected, dramatically singing; sing with different timbres; sing songs with more cheerful or more verve characters.

### **Out of tune singing**

The term “tone deafness,” commonly applied to singing off key, suggests that the cause lies in faulty perception and problems lie in production, memory, and/or sensorimotor integration. Those children are called „out of tune singers“ who cannot sing a melody accurately. These children suffer from a lack of functional connections between hearing (auditory), brain processing, and vocal organ activity. There are three types of out of tune singers: 1. “Singing only in speech range”; 2. “False singing”; 3. “Singing too low”. Some out of tune singers do not know they are singing falsely until someone tells them this. The coordination of the vocal organ and hearing can be taught to most „poor-pitch singers“, but this requires a lot of time, patience, experience and good teaching approaches.

The correction of out of tune singing: body contact: the direction of the melody,

the pitch differences must be manually displayed; eye contact: „sing the tone in my eyes!“; ear training exercises: low, high; concentration exercises: give a pause for the thinking before reproducing, singing the given tone; hearing – thinking – singing; buzzing exercises: from bottom to top (rocket, elevator, uphill-downhill); imitation exercises (imitation of animal sounds); “toneball” carrying, throwing, transferring; find common tone, and pitch.

A single exercise can be used to address multiple vocal and musical considerations. Exercises may address matters of breath, vocal production, vowel formation, and vocal development. Each exercise used for this particular study is labeled with its fundamental purpose, although many function in several capacities. In two years, all singing problems were remediated. Children’s singing development is both varied and multifaceted, and this has considerable implications for teaching and assessing singing as well as other forms of music-making that depend on singing and the quality of singing during the school years.

## Conclusions

The body needs to be balanced for students to project a beautiful singing tone. Breathing exercises teach children to inhale and exhale correctly. Vocal warm-up exercises and vocalizations such as encouraging students to vocalize high and low sounds as well as soft and loud sounds help to develop beautiful singing. A healthy childhood singing voice should be light, smaller than adults’ voice, in the nature of the head-register, shiny, sonorous, soaring, floaty, mobile, not veiled nor sophisticated, without pressing, not too loud, soft in the chest register. Well-planned and efficiently executed vocal development activities and exercises are essential for developing good singing habits. Because the vocal cords constitute an extremely sensitive organ, they need special care and training in order to produce healthy singing attributes.

## References

- DAVIDSON, L. (1994). Song singing by young and old: A developmental approach to music. In R. Aiello with J. Sloboda (Eds.), *Musical Perceptions* (pp. 99-130). New York: Oxford University Press.
- MINKENBERG, H. (1991). *Das Musikerleben von Kindern im Alter von fünf bis zehn Jahren*. Frankfurt: Peter Lang.
- MOHR, A. (1997). *Handbuch der Kinderstimmgebung*. Mainz: Schott.
- NITZSCHE, N. (1970). *Die Pflege der Kinder-, und Jugendstimme*. Mainz: Schott.
- STADLER ELMER, S. (2002). *Kinder singen Lieder: Über den Prozess der Kultivierung des vokalen Ausdrucks*. Münster: Waxmann.

WELCH, G. F. (2001). „The importance of singing”. *Five to Seven. 1* (6), 35-37.

**Andrea Asztalos drd.** university lecturer  
University of Szeged, Juhász Gyula Faculty of Education,  
Department of Music Education Hattyas u. 10, 6725 Szeged (Hungary)  
*asztalos.andrea@jgyfk.szte.hu*





# **Aplikácia vokálno-terapeutických prístupov v edukačnom procese dieťaťa mladšieho školského veku**

**Application of vocal-therapeutic approaches in the educational process of a younger school age child**

*Kludia Angelovičová*

## **Abstrakt**

V súčasnej dobe na základných školách konštatujeme pribúdanie detí s problémami v rôznych oblastiach, čo si vyžaduje rozšírenie tradičných prístupov v umeleckých výchovách o terapeutické prvky. Bohatá rôznorodosť vokálnych terapeutických prístupov na Slovensku doposiaľ nebola systematicky spracovaná, ani výskumne overovaná. Cieľom doktorandskej práce bude výskum efektívnosti vokálnej intervencie v edukačnom procese. Výstupom budú inovatívne podnety a konkrétne návrhy pre možnosti využitia vokálnych terapeutických stratégií v školskej hudobnej výchove a v komplexnom rozvoji dieťaťa mladšieho školského veku.

## **Kľúčové slová**

Edukačný proces, osobnosť dieťaťa, vokálna intervencia, vokálno-terapeutické prístupy.

## **Abstract**

In contemporary primary schools, we observe the increase of children with problems in different areas that requires to extend the traditional approaches in artistic education by therapeutic elements. The vast variety of vocal therapeutic approaches in Slovakia has not been systematically elaborated or researched. The aim of this contribution will be the research into the effectiveness of vocal intervention in the educational process. Research output will be innovative ideas and specific designs for the use of vocal therapeutic strategies in music education and the holistic development of a younger school age child.

## **Keywords**

Child personality, educational process, vocal-therapeutic approaches, vocal intervention.

## Úvod

V súčasných podmienkach vyučovacieho procesu hudobnej výchovy na základných školách absentuje hlasová výchova ako prostriedok harmonizácie a skvalitnenia celkového duševného zdravia dieťaťa. V školskej hudobnej výchove sa oblasť hlasovej výchovy orientuje predovšetkým na estetickú a technickú stránku hlasového prejavu a preto problematika harmonizácie hlasu a využitia rôznorodých hlasových techník na skvalitnenie celkového duševného zdravia osobnosti dieťaťa mladšieho školského veku ostáva v pozadí. Hlasovými činnosťami, ktoré budeme navrhovať a výskumne overovať, sa zameriame na celostný rozvoj osobnosti dieťaťa mladšieho školského veku. Priamy vplyv spevu v edukačnom procese môže pozitívne ovplyvniť osobnosť dieťaťa mladšieho školského veku v oblasti kognitívneho rozvoja, rozvoja emocionálnej inteligencie, špecifických hudobných a ďalších osobnostných vlastností. Veľký význam ich možnej aplikácie vidíme aj pre oblasť zvyšovania celkovej duševnej sústredenosti, zlepšovania psychických procesov, predovšetkým kvality pozornosti a teda následného zlepšenia kvality života dieťaťa. V neposlednom rade budeme pozornosť orientovať aj na vytvorenie pocitu spokojnosti a bezpečia, uvoľnenia a odreagovania. Pretože pocit uvoľnenej atmosféry a bezpečia vytvára adekvátne podmienky pre zvýšenie efektívnosti žiaka v edukačnom procese. Špecificky zameranými vokálnymi intervenciami v rámci bežného vyučovania tak môžeme rozvíjať pozitívne prežívanie žiaka v priebehu vyučovacieho procesu, zlepšiť koncentráciu, zvýšiť jeho hudobnú inteligenciu, emocionálnu inteligenciu, kreativitu a niektoré zložky celkovej inteligencie.

## Psychosomatická jednota hlasovej výchovy

Východisko pre naše uvažovanie tvorí konštatovanie A. Tichej (2009), ktorá popisuje skutočnosť, že pri speve sa vždy uplatňujú tri základné zložky: dych, fonácia a artikulácia. Tieto fenomény nie sú oddelené, ale vzájomne na sebe závislé a vždy podmienené psychikou speváka.

Realita vyučovacieho procesu hudobnej výchovy na Slovensku nám ukazuje, ako veľmi sa táto výchova v súčasnosti zanedbáva a o to väčšmi **hlasová výchova detí mladšieho školského veku**. Z výskumného bádania, ktoré autorka článku uskutočnila v rámci svojej diplomovej práce sa potvrdilo, že zo škôl sa vytratili tradičné hodiny spevu, tanca, či hudobno-dramatických činností a to len za pomoci **klasického hudobného nástroja**. Málo učiteľov používa klasický hudobný nástroj (t.j. klavír, gitara, akordeón príp. flauta a pod.) na prevedenie inštrumentálneho sprievodu k spevu piesne samotnými žiakmi. Len zopár učiteľov žiakom pieseň spieva. Sprostredkovanie hudobnej výchovy ako jednej z umeleckých predmetov sa skôr posúva do multimedializovanej podoby a mnohokrát sa hudobná výchova

sprostredkuje len formou interaktívnej tabule či CD prehrávača. Dovoľme si tvrdiť, že tento posun je prínosný pre dieťa mladšieho školského veku z hľadiska používania informačno-komunikačných technológií, no na druhej strane ochudobňuje deti o autentický zážitok a radosť z hudobnej výchovy a samotný rozvoj emocionálnej inteligencie je obmedzený. Dôležitosť nazerania na **spev ako aktívnu činnosť**, ktorá dokáže posúvať dieťa do iných dimenzií je priam alarmujúca. Je známe, že spevácky prejav neprebíha len v rovine fyziologicko-akustickej a nervovo-svalovej, ale vyžaduje si bezpodmienečnú psychickú reguláciu.

Psychosomatickú jednotu v hlasovej výchove prezentujú aj L. Válková a E. Vyskočilová. Autorky jasne uvažujú o zmysle a pôsobení hudby v živote človeka cez najvnútornejšiu hudobno-umeleckú činnosť, ktorou je **spev**. Prezentujú názor, že: *„zatiaľ čo myslené a písané slová aktivizujú ľudský intelekt; hudba, spev, spievané slovo, spievanie, vyjadruje bezprostredne prežívaný a cítený stav podstaty ľudskej psychosomatiky vo vzťahu k svetu, k prostrediu, ku konkrétnej ľudskej situácii a k existencii.“* (Válková a Vyskočilová 2004, s.18-19).

Zo zahraničných prameňov chceme upriamiť pozornosť na Newhama (2005), ktorý hovorí o existencii množstva teoretických koncepcií, ktoré približujú kombinované využívanie rôznych umelecko-terapeutických prístupov, vrátane publikácií Fleshmana a Fryreara (1981), Robinsa (2006), Warrena a McNiffa (2007). Podľa tohto autora bol už od začiatku sedemdesiatych rokov v zahraničnom výskume konštatovaný odkaz na psychoterapeutickú hodnotu, aplikáciu spevu a neverbálneho vytvárania zvuku, avšak len ako doplnková zložka dramaterapie alebo hudobnej terapie. Najviac prvkov **aplikácie hlasovej terapie** bolo konštatovaných v oblasti terapie pohybom. Ďalšie výsledky zahraničných výskumov (Kenny, Faunce 2004) zameraných na emocionálnu oblasť poukázali taktiež na skutočnosť, že **spev ako aktívny činiteľ** môže mať na emocionálny stav jedinca silnejší efekt ako len pasívne počúvanie. Navyše bol potvrdený pozitívny vplyv spevu na sekréciu imunoglobulínu A, kortizolu a imunitných kompetencií ľudského organizmu. Zlepšená kvalita hlasu zase spätne ovplyvňuje psychosomatiku človeka. Ak by sme hlbšie uvádzali výsledky a zameranie jednotlivých výskumov v reflektovanej problematike, zistíme, že väčšina realizovaných výskumov bola zameraná na oblasť spevu a práce s hlasom v zborových zoskupeniach žiakov staršieho školského veku, adolescentov a dospelých. Vo vekovej kategórii **žiakov mladšieho školského veku** v školských podmienkach podobný výskum doposiaľ realizovaný nebol.

## Hudobný vývin a dieťa mladšieho školského veku

Proces utvárania pomerne stálych a nevratných zmien v psychických štruktúrach a funkciách jedinca, ktorý je závislý na jeho osobnej vybavenosti, komunikácii

s hudobným prostredím, na intenzite a kvalite hudobne výchovných podnetov, označujú F.Sedlák a H. Váňová (2013) **hudobným vývinom**. Podľa Franěka (2005) už dieťa **v predškolskom veku** je plne pripravené na hudobnú činnosť. Disponuje hlasovým orgánom, jeho vokálny trakt je výkonný, postupne funkčne aktivizujúci sa „hudobný nástroj“, ktorý dieťa využíva ešte pred schopnosťou používať hovorené slovo. Percepčné schopnosti má rozvinuté primerane veku, jeho vnímanie je komplexné, synkretické a nerozlíšené, procesy sluchového zoskupovania mu umožňujú štruktúrovať zvuky z okolitého prostredia, zoskupovať ich do koherentných vzorcov a rozlišovať zvuky z rôznych zdrojov.

Dieťa **mladšieho školského veku** je v etape vývinu hudobnosti, ktorá sa prekrýva s obdobím nástupu na povinnú školskú dochádzku. Vstup dieťaťa do školy je aj z psychologického hľadiska veľmi dôležitým medzníkom. V oblasti hudobnej výchovy to znamená **ukončenie obdobia hier** a nástup **intencionálnej hudobnej výchovy**. Hlavným rozdielom, pomocou ktorého odlišujeme obdobie mladšieho školského veku od predošlého je prechod od povrchného, obrysového vnímania k analytickému. Synkretické, komplexné a nerozlíšené vnímanie sa mení na analyticko-syntetické, čo podľa F.Sedláka a H. Váňovej (2013) oprávňuje učiteľa klásť vyššie nároky aj na uvedomenú vokálnu intonáciu. Dieťa si teda pod vedením hudobných pedagógov osvojuje základné zručnosti a schopnosti hrať na hudobné nástroje, spievať, tancovať. Zároveň sa oboznamuje so základnými teoretickými poznatkami a znalosťami z oblasti hudobnej náuky, teórie hudby, dejín hudby a pod. Sústavná a kvalitná hudobná výchova v základnej škole má účinný vplyv na rozvoj všetkých analyzátorov. Jej úlohou je všestranný hudobný rozvoj dieťaťa, ktorý môže byť zabezpečený prostredníctvom širokospektrálnych hudobných aktivít (Krbata 1994; Sedlák a Váňová 2013).

Dlhoročné výskumy amerického psychológa Edwina Gordona prispeli k jednoznačnému poznaniu, že najdôležitejšie obdobie pre hudobný rozvoj je obdobie do 9. roku života. Práve v tomto veku je potrebné sprostredkovať čo najkvalitnejší kontakt detí s umením. Umenie sa v mladšom školskom veku stáva **prostriedkom poznávania**. Poznávanie prijíma dieťa z priamej, živej skúsenosti cez metafory a symbolicky, takže pre úplné pochopenie je potrebná práca imaginácie a fantázie. Nadobúdanie poznatkov je teda sprevádzané s rozvojom emocionality a predstavivosti, čo je zároveň najprirodzenejším spôsobom poznávania pre deti (Sláviková 2017). Teda cielene zamerané umelecké pôsobenie podnecuje **všetky psychické funkcie**, vedie k **spontánnej revitalizácii** psychiky a tela, čo následne smeruje k **zlepšeniu kvality života**. Celková pripravenosť, voľba metód, foriem práce a jednotlivých aktivít zo strany učiteľa majú rozhodujúci význam pri formovaní a rozvíjaní hudobnosti, kognitívnych schopností, nehudobných zručností, emocionality a kvality života detí mladšieho školského veku.

## Hlasová výchova a dieťa mladšieho školského veku

V období mladšieho školského veku prechádza veľkými zmenami práve **detský hlas**. Systematická spevácka výchova by mala viesť aj k značnému rozširovaniu speváckeho rozsahu. Rozsah detského hlasu závisí od veku a speváckej aktivity dieťaťa no významnú úlohu zohrávajú individuálne hlasové, telesné a psychické dispozície. Výkonové a obsahové štandardy formované v Inovovanom štátnom vzdelávacom programe pre 1. stupeň ZŠ v oblasti **Umenie a kultúra – Hudobná výchova** (2014, s. 4), taktiež uvádzajú požiadavku postupného nárastu a rozširovania **hlasového rozsahu u detí v mladšom školskom veku**. Kým v prvom ročníku ide o rozsah d1 – h1, v druhom ročníku reflektujeme vokálne činnosti v rozsahu c1 – c2. Tretí ročník zahŕňa vokálne činnosti v rozsahu h – d2, v štvrtom ročníku opäť posúvame rozsah na tóny hes – d2. „Pokiaľ majú deti menší hlasový rozsah, je to predovšetkým dôsledok ich nedostatočných speváckych skúseností.“ (Tichá 2004, s. 21). Každé dieťa má dar spievať, schopnosť spievať sa nezmenila ani nevytratila, zmenili sa len externé spoločenské podmienky a záujmy detí. Preto práve hudobno-terapeutický prístup k žiakovi ako klientovi, umožňuje učiteľovi pochopiť príčiny problémov žiakov a postupovať k nim veku primerane a s individuálnym prístupom.

Napriek tomu, že hlavné ciele hudobnej terapie a hudobnej výchovy sú odlišné, podľa E. Královej (2005) môžu používať niekoľko spoločných metód a techník, ktoré sú známe najmä z hudobno-edukačnej praxe (napr. tvorba tónu, spev s hlavovou rezonanciou, dychové a relaxačné techniky, hlasové hry, spevácka improvizácia a ďalšie). Pri voľbe metodických prostriedkov chceme mať teda stále na zreteli, že pri speve sú **duša, telo, hlasový a sluchový orgán** vzájomne **prepojené v jeden celok**. Ako ďalej pokračujú L. Válková a E. Vyskočilová (2004), optimálne riadená hlasová výchova vychádza z tejto psychosomatickej jednoty organizmu. Len tak smeruje k navodeniu a udržaniu žiadúcej harmónie duševných a telesných napätí.

## Postup, cieľ a zameranosť dizertačnej práce

Extrémna diferencovanosť dvoch fenoménov: 1. reality vo vyučovacom procese pri hlasovej výchove a 2. skutočnej podstaty hlasu, jeho účinkov na úrovni psychických procesov, ktoré sú úzko prepojené na fyziologické procesy, tvorila východisko pre formuláciu hlavného cieľa dizertačnej práce. Cieľom bude na základe realizovaného výskumu efektívnosti vokálnej intervencie, identifikovať významné rozdiely medzi deťmi, u ktorých boli v rámci edukácie aplikované špecifické vokálno-terapeutické stratégie a deťmi, ktoré boli vedené tradičnou metodikou bez posilnenia vokálno-terapeutických aktivít v rámci školskej edukácie.

Cieľ je doplnený predbežnými hypotézami, ktoré reflektujú jeho zameranosť a širokospektrálnosť. Predpokladáme, že aplikácia špecifických vokálno-terapeutických

stratégií a metodických postupov posilní úroveň rozvoja hudobných schopností, zlepši mieru koncentrácie, pozitívne bude pôsobiť aj na **rozvoj vybraných aspektov emocionálnej inteligencie** a prispeje k **harmonizácii duševného stavu (uvoľnenie napätia)** tých detí, ktoré absolvujú výučbu posilnenú o špecifické vokálno-terapeutické stratégie a metodické postupy než u detí, ktoré sú vedené tradičnou metodikou, bez posilnenia vokálno-terapeutických aktivít.

Vokálno-terapeutickými intervenciami zaradenými do hodín ostatných vyučovacích predmetov by sme tak vytvorili jednu z ďalších možností, ktorou chceme deťom priblížiť svet hudby, podporiť komplexný sluchový, telesný a emocionálny pocit, ktorý vedie podľa

A. Tichej (2009) k „*vnútornému speváckemu životu*“ dieťaťa. Našou snahou je ukázať nielen žiakom, ale aj učiteľom, že vyučovací proces sa dá zefektívniť aj prostredníctvom vokálno-terapeutických činností. Účinnosť a zmyslupnosť zaradenia vopred navrhnutých vokálnych intervencií s terapeutickými prvkami do edukácie detí mladšieho školského veku, bude sledovať aj plánovaný výskum, ktorý by sme chceli realizovať v základných školách Prešovského kraja.

Pri tvorbe vokálno-terapeutických stratégií budeme vychádzať z teoretických výskumov z oblasti **práce s hlasom a spevom**. Východisko pre teoretickú a praktickú časť budú tvoriť aj výskumné zistenia a modelové prístupy Diane Austinovej, priekopníčky práce s hlasom v hudobnej terapii, ktorá sa vyše 20 rokov profesionálne venuje rozvoju prístupov, ktoré maximalizujú hlboký potenciál práce s hlasom. Tiež hudobno-edukačné koncepcie – Orffov Schulwerk, Roscherova polyestetická výchova, Kodályho metóda, Suzukiho metóda, Dalcrozova eurýtmika, ktoré vytvárajú podnetný priestor pre uvažovanie o efektívnych vokálnych terapeutických modeloch.

Výstupom budú inovatívne podnety a konkrétne návrhy pre možnosti využitia vokálno-terapeutických stratégií v školskej edukácii a v komplexnom rozvoji dieťaťa mladšieho školského veku. Efektívnosť aplikácie podobných vokálno-terapeutických činností v nami reflektovanej oblasti nie je na Slovensku dostatočne prebádaná.

## Záver

Z uvedených výsledkov výskumných zistení a z hľadiska komplexu činiteľov vstupujúcich do hudobného vývinu detského hlasu v mladšom školskom veku, konštatujeme dôležitosť vokálno-terapeutických prístupov v celostnom rozvoji osobnosti dieťaťa mladšieho školského veku. A to v spomínanej oblasti kognitívneho rozvoja, rozvoja emocionálnej inteligencie, špecifických hudobných a ďalších osobnostných vlastností. Navrhnuté možnosti využitia vokálnych terapeutických stratégií sa preto budú usilovať o prehĺbenie a skvalitnenie edukačného a výchovno-terapeutického

procesu, zlepšenie hlasových a speváckych prejavov, celkového duševného stavu a rozvoj emocionality ako sprievodného javu.

## Literatúra

- FRANĚK, Marek, 2005. *Hudební psychologie*. Praha: Karolinum.
- INOVOVANÝ ŠTÁTNY VZDELÁVACÍ PROGRAM, Hudobná výchova – primárne vzdelávanie, 2014. [online]. Bratislava: Ministerstvo vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky, ŠPÚ. [cit. 15. október 2019]. Dostupné z: [http://www.statpedu.sk/archiv/SVP/inovovany-statny-vzdelavaci-program/1-stupen-zs/hudobnavychova\\_pv\\_2014.pdf](http://www.statpedu.sk/archiv/SVP/inovovany-statny-vzdelavaci-program/1-stupen-zs/hudobnavychova_pv_2014.pdf).
- KENNY, Dianna a Gavin FAUNCE, 2004. The Impact of Group Singing on Mood, Coping, and Perceived Pain in Chronic Pain Patients Attending a Multidisciplinary Pain Clinic. In: *Journal of Music Therapy*. Roč. 41, č.3.
- KRÁLOVÁ, Eva, 2015. *Hudobné aktivity a kvalita života dieťaťa*. 1. vydanie. Univerzita Palackého v Olomouci.
- KRBAŤA, Peter, 1994. *Psychológia hudby (nielen) pre hudobníkov*. Prešov: Matúš music Prešov.
- NEWHAM, Paul, 2005. *Therapeutic Voicework: Principles and Practice for the Use of Singing as a Therapy*. United Kingdom: London, Jessica Kingsley Publishers.
- SEDLÁK, František. a Hana VÁŇOVÁ, 2013. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum.
- SLÁVIKOVÁ, Zuzana, 2017. *Umelecká výchova v interdisciplinárnom kontexte*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta.
- TICHÁ, Alena, 2009. *Několik poznámek k psychosomatickému pojetí výuky hlasové výchovy u dětí*. In: *Teorie a praxe hudební výchovy: Sborník příspěvků z konference českých a slovenských doktorandů a pedagogů hudebního vzdělávání v Praze v roce 2009*. Praha: Univerzita Karlova.
- VÁLKOVÁ, Libuše, a Eva VYSKOČILOVÁ, 2005. *Hlas individuality*. Psychosomatické pojetí hlasové výchovy. AMU: Praha.

### Mgr. Klaudia Angelovičová

Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta,  
Katedra hudobnej, výtvarnej a telesnej výchovy  
Ul. 17. novembra č. 15, 080 01 Prešov  
[klaudia.angelovicova@smail.unipo.sk](mailto:klaudia.angelovicova@smail.unipo.sk)





# Pěvecký postoj z pohledu fyziologie pohybu

## Singing posture from the perspective of physiology of movement

*Lucie Fůrstová*

Workshop byl připravován ve spolupráci s **PaedDr. Alenou Tichou, Ph.D.** a proběhl za jejího dohledu a přispění.

### **Anotace**

Cílem workshopu bude poukázat na zásadní význam zdravého držení těla nejen pro tvorbu hlasu, ale pro život jako takový. Projdeme si jednotlivé části těla, ukážeme si, kde všude mohou vznikat nežádoucí přepětí, jak tato přepětí ovlivňují tvorbu hlasu a jakým způsobem je uvolnit. Na problematiku budeme nahlížet mimo jiné prizmatem vývojové kineziologie a jógy. Workshop bude prakticky orientovaný, účastníci budou mít možnost vše si vyzkoušet a pocítit sami na sobě.

### **Klíčová slova**

Dech, držení těla, hlas, přepjetí, uvolnění.

### **Abstract**

The aim of the workshop will be to point out to the crucial importance of healthy posture not only for voice formation (singing performance) but also for our day to day life. We will go through the individual parts of the body, demonstrate where undesirable stress and tension may occur. Finally we will explain how it affects the voice formation and we demonstrate how to relax them. We will look at this issue through the prism of developmental kinesiology and yoga. The workshop will be practice oriented. Participants will have the opportunity to experience the difference that correctly held posture can make to their singing performance.

### **Keywords**

Breath, posture, relaxation, stress and tension, voice.

Zpěv a veškerá tvorba hlasu je **komplexní záležitost**. Netýká se pouze dvou malých svalů, jimž říkáme hlasivky. Hlasotvorba zásadním způsobem souvisí s **celým našim tělem a psychikou**.

V našem workshopu jsme se podrobně věnovali významné dílčí složce tohoto komplexu – *pěveckému postoji* a jeho důležité úloze v procesu zkvalitňování hlasotvorby. V praktických cvičeních, doplněných odborným výkladem jejich podstaty, si účastníci mohli prožít a tělem pochopit zákonitosti a souvislosti, které při navozování fyziologického postoje fungují přirozeně, na základě „spouštění“ vrozených programů CNS (centrální nervové soustavy).

V této převážně teoretické části se pokusím objasnit tyto zákonitosti a možnosti jejich využití při práci na zkvalitňování pěveckého postoje.

Všichni nějak víme, že při zpěvu máme stát vzpřímeně. Ale málokdo už ví, co přesně to znamená, a proč je to tak důležité.

Hlas vzniká tak, že proud vydechovaného vzduchu rozkmitá hlasivky. Pro zvukovou kvalitu hlasu je důležité, v jakém vztahu je napětí hlasivek a na ně působící síla dechového sloupce. Jejich vyváženost je dána ovládnutím výdechového proudu, a tak velmi zjednodušeně lze říci, že dobře zpívat znamená především dobře dýchat. Správná funkce dechu je podmíněna vyváženou souhrou svalů celého těla, jež se odvíjí od jeho vzpřímeného držení. **Vzpřímené držení těla tedy umožňuje správnou dechovou funkci.**

Bránice jako základní dechový a posturální sval se rozpíná mezi hrudní kostí, spodními žebry a bederní páteří, kde je její nejsilnější úpon. Vzpřímená páteř umožňuje nádechovým a výdechovým svalům pružný pohyb. Svobodně pracující žebra vytváří podmínky pro plnohodnotné zapojení bránice do dechové funkce. **Vzpřímená páteř tak dovoluje bránici pracovat v celé její ploše<sup>44</sup>, a tím umožňuje její dechovou a posturální funkci.** Tento jev funguje i opačně – bránice zpětně podporuje vzpřímené držení páteře. V spolupráci s břišními svaly a svaly pánevního dna dochází při pohybu bránice směrem dolů ke zvýšení nitrobřišního tlaku, který vytváří oporu bederní páteři. Tím ulevuje tlaku, jemuž je bederní páteř vystavována, když nese celou váhu horní části trupu a případné další zátěže (např. při zvedání a pokládání těžkých předmětů).

Jakákoli nežádoucí přepětí v těle dechovou funkci negativně ovlivňují.

Jak učí Jiří Čumpelík<sup>45</sup>: Základní oporou vzpřímeného držení těla je nožní klenba. **Opěrnými body nožní klenby jsou tři body na chodidle – bříško pod palcem, pod malíčkem a pod patou<sup>46</sup>.** Ty dávají mozku signál, že stojím. Probudíme-li tyto body a **aktivně se od nich odtlačíme<sup>47</sup>**, spustí mozek program vzpřímení.

---

<sup>44</sup> Bránice reaguje i na tak malé a vzdálené pohyby, jako je předklon a záklon hlavy.

<sup>45</sup> ČUMPELÍK, Jiří, 2006. *Zkoumání vztahu mezi držením těla a dechovými pohyby*. Praha. Disertační práce. Univerzita Karlova. Fakulta tělesné výchovy a sportu.

<sup>46</sup> Jedná se o hlavice 1. a 5. metatarsu (kostí nártních) a tuber calcanei (hrbol kosti patní).

<sup>47</sup> Je nutné rozlišovat mezi pojmy „zatlačit“ a „odtlačit“. Pokud do něčeho tlačíme, svou energii smě-

Abychom si body vůbec uvědomili, stoupneme si na levou nohu, prsty pravé nohy roztáhneme do šířky jako kočka a „promasírujeme“ si body pod palcem a pod malíčkem (jako bychom tančili charleston) a následně po patou. Totéž opakujeme u druhé nohy. Máme-li někoho, kdo nám v poloze vleže na body pod palcem, malíčkem a patou zatlačí, a my se v reakci na tento tlak od bodů odtlačíme, je to ještě výhodnější. (Půjdeme-li do detailu – nejprve musíme umět do bodů zatlačit, abychom se od nich vzápětí mohli správně odtlačit.)

Když už náš mozek o bodech ví (uvědomili jsme si, že máme chodidla), můžeme přistoupit k funkčnímu nastavení chodidel.

Chodidla dáme od sebe na šířku kyčlí tak, aby malíkové hrany byly rovnoběžné. Špičky chodidel tedy směřují poněkud dovnitř. Nahmatáme (zpočátku klidně fyzicky, postupně pouze v mysli) bod před vnějším kotníkem a snažíme se ho vytlačit ven. Ihned pozorujeme, jak se kotníky vzpřímily a zvýraznila se podélná klenba. (Často míváme kotníky vpadlé dovnitř a klenbu zhroucenou.) Především v tomto momentě pečlivě kontrolujeme kolena, aby nebyla propjatá a nesměřovala dovnitř (více viz níže). Vytlačením bodu před vnějším kotníkem ven se automaticky dostaneme na malíkové hrany a břicho pod malíčkem. Nyní se potřebujeme dostat na břicho pod palcem. Pomohou nám prsty roztažené do šířky a představa, že ze středu paty jdeme klenutou šipkou opisující křivku podélné klenby k břichu pod palcem. Aniž bychom při tom pustili kotníky a břicho pod malíčkem! Do těchto tří bodů musíme být schopni nejprve zatlačit a vzápětí se od nich aktivně odtlačit. Pozorujeme, jak se odtlačením tělo pomalu, postupně rovná a vzpřimuje.

Váhu těla máme rozloženu na celá chodidla s vědomím větší opory v jejich přední části, což nás pocitově nakloní mírně dopředu. Úhel mezi chodidlem a bércelem tedy není 90°, ale menší. Povitově směřujeme k malému paradoxu – pata jako by se „lehce přizvedává“, a zároveň „chce jít“ dolů k zemi.

Předpokladem ke vzpřímení jsou tzv. „**odemčená**“, tzn. mírně povolená, měkká kolena. Ani pokrčená, ani propjatá. Propjatá kolena brání přenosu informace z chodidel do vyšších částí těla (kyčle, pánev, páteř, lebka). Započatý vzpřimovací proces tak může skončit u chybně nastavených kolen. Dále kontrolujeme, zda kolena nejdou dovnitř, což se při vzpřimování kotníků snadno může stát (viz výše). Kolena musí směřovat nad 2. prst na chodidle. Jejich správnou polohu si snadno ověříme, když kolena pokrčíme a narovnáme.

Dále proces napřímení postupuje přes kyčle do pánve. Pánev nevysazujeme, ani zcela nepodsazujeme, snažíme se, aby byla vzpřímená. Ideální je taková poloha,

---

řujeme do předmětu, který na náš tlak nějak reaguje. Pokud se od něčeho odtlačují – ať rukama či nohama – předmět z naší strany čelí naprosto minimálnímu tlaku, protože veškerá energie se nám do těla vrací, cítíme, jak námi prochází a vzpřimuje nás.

kteřá vede k optimálnímú zakřívění páteře. Správné postavení pánve nám pomohou navodit představy, že stýdká kost chce jít nahoru (do pusy), zatímco kostrč směrem dolů. V případě velké bederní lordózy je možné se k napřímění pánve dopracovat přes střídání fází podsazení a vysazení. **Hýždě nejsou zařaté, zadeček jakoby klesá dolů a široce do stran.** Představa, jako bychom pánví objímaly strom, nám uvolní oblast tzv. esíček (sakroiliakálního kloubu<sup>48</sup>). Kontrolujeme esovité zakřívění páteře. Chybou bývá především: 1. velká bederní lordóza často doprovázená povoleným břichem („vyvaleným ven“) a 2. nefyziologická krční lordóza přispívající k chybnému předsunutému držení hlavy. Přirozeného esovitého zakřívění páteře se nesnažíme zbavit, ale dbáme na to, aby bylo fyziologické. Jak vyplývá z výše uvedeného, polohu páteře ovlivňujeme skrze správnou polohu pánve.

Vedle opory v chodidlech potřebujeme ještě **oporu v rukách** (ta napomáhala našemu zdravému vývoji již od raného dětství – lezení po čtyřech apod.). Správné opory v rukách nám pomohou nastavit horní část těla (ramena a lopatky, hrudník, hrudní a krční páteř).

Na tomto místě je nezbytné promluvit o **vzájemné podmíněnosti práce** svalů vrchní části těla, tj. ramen, vrchní části zad, krku a tím pádem i zátylku, čelisti a kořene jazyka. Při nefunkčním propojení se vzájemně negativně ovlivňují, napětí v jedné části se paprskovitě šíří do všech přilehlých oblastí. Ideální stav nastává, když každá část si zachovává svou **autonomii** a díky tomu se může dle potřeby zapojit do koordinované souhry.

Komplex těchto svalů můžeme pozitivně ovlivnit následujícím cvičením: Stojíme mírně rozkročmo, kolena povolena, cítíme oporu v chodidlech a v dlaních rukou, které v pokrčení zvedneme do předpažení. Malíčky obou rukou protahujeme směrem do dálky, přičemž máme na paměti, že prsty nezačínají až na konci dlaně, nýbrž už v místě zápěstí (analogicky je tomu na nohách – prsty začínají již od kotníku). Vybavíme-li si obraz kostry ruky a nohy, nijak nás tato představa neudiví. Protážení malíčků tedy pocítujeme jako aktivitu začínající již v místě zápěstí. Současně s tím tvoříme oporu v loktech, které jsou široké (jako když někoho objímáme). Ramena nezvedáme! Ramena stékají k loktům, lokty k malíčkům. Protážené malíkové hrany pomáhají eliminovat jeden z nejčastějších problémů – odstávající lopatky. Protážené malíky uvolní prsní svaly, iniciují pohyb lopatek směrem od sebe a dolů (1. lopatky „klouznou“ po žebrech hrudního koše a 2. uloží se do volných širokých zad, 3. posílením mezilopatkových svalů se postupně odstraní do těla „vpáčená“ hrudní páteř). Cílem je, aby se uvolněná, a přitom svalově silná záda přiblížila k lopatkám.

---

<sup>48</sup> Sakroiliakální (křížokyčelní) kloub je kloubní spojení v pánvi. Spojuje kost křížovou a kyčelní, které jsou součástí pánve. Probíhají v něm pohyby pouze malého rozsahu, pro postavení pánve však důležité.

Prsní kost uměle nevypínáme směrem dopředu. Především ne v místě, kde se spojuje s klíčovými kostmi – tím bychom negativně působili na spodní závěsy hrtnu a tvorbu hlasu. Prsní kost chceme mít pružnou, hrudník široce rozprostřený do stran (zpěváci mají vybudovanou představu opory zespodu do vnitřní strany hrudní kosti).

Ramena jdou pocitově dolů a do šířky, stékají k loktům. Nikdy je nezvedáme ani vědomě nedáváme dozadu!!! Tlačit ramena dozadu ve snaze o vzpřímení je zcela chybný přežitek! (Ramena dozadu vedou k nežádoucímu předsmunu hlavy a pohybu lopatek směrem k sobě.)

Krční páteř a pozice hlavy je v kontextu držení těla další klíčovou oblastí, kde často vznikají chybné návyky. Předsunuté držení hlavy (spojené s vystrčenou bradou) negativně působí na hrtnu, a tím na tvorbu tónu. Chybná poloha hlavy je nejčastější příčinou hlasové únavy, která se časem může rozvinout až v hlasovou poruchu. Také zbytnělé svalstvo vzadu na krku (v místě začátku krční páteře), které u někoho tvoří již nápadnou bouli, je důsledkem tohoto chybného držení. Hlava je příliš těžká a je-li v předsmunu (tzn. mimo osu<sup>49</sup> těla), nemůže být nesena páteří. Nefyziologicky tak jedinec zapojuje svaly, které kompenzují nedostatečnou podpěru páteří. Krční páteř musíme chápat jako pokračování páteře hrudní a vnímat jejich propojení. Svaly vzadu na krku nesmí být v tenzi (ani při tvorbě hlasu!), máme pocit lehkého protažení v zadní části krku. Hledáme „**vnitřní pocit lehké opory v šíji (zátylku)**“<sup>50</sup>, **brada je zasunutá**. Neznamená to však vytahovat hlavu od ramen nahoru! **Tělo stavíme od chodidel** – tedy i správné držení hlavy je výsledkem správného odtlačení se od tří bodů na chodidle a od kořenů dlaní (motivace: „držíme si odstup“). Teprve cítíme-li **propojení** od chodidel až po nejvyšší bod na temeni hlavy, dospěli jsme k fyziologicky správnému pocitu vzpřímení.

Kdykoli se přednostně zaměříme na určitou část těla, vždy ji v konečné fázi musíme **vnímat v kontextu celého těla** (v návaznosti na ostatní svaly), **nikoli izolovaně**. O celostnosti a provázanosti svalových skupin je třeba vědět. Uvedu příklad: Dostane se nám do ruky dítě, které nebude umět např. povolit čelist. Než ho začneme návyku učit, musíme vědět, že aby vůbec bylo schopno čelist uvolnit, nesmí mít předsunutou hlavu, zatáté svaly vzadu na krku, napětí v ramenou ani křeč v kořeni jazyka – to vše uvolnění čelisti brání. Ale funguje to i opačně – když uvolníme jednu část, často se rázem uvolní vše ostatní. I to, u čeho můžeme mít na první pohled pocit, že spolu ani nesouvisí (ramena – čelist, zátylek – brada apod.).

---

<sup>49</sup> Jak připomíná Lenka Oravcová (*Jóga a jógová terapie*): hlavní klouby v těle (pletence pánevní, pletence ramenní) a hlava musí být zaosené, jen tak můžeme působení gravitace využívat ve svůj prospěch.

<sup>50</sup> TICHÁ, Alena, 2014. *Učíme děti zpívat: hlasová výchova pomocí her pro děti od 5 do 11 let*. Praha: Portál. s. 85.

Při cvičení jsme postupně procházeli jednotlivé části těla od nožní klenby až po temeno hlavy, abychom zkorigovali případné nedostatky a upozornili na ty části těla, jež musíme paprskem pozornosti neustále sledovat, protože v jejich držení často dochází k problémům. Teprve když o něčem vím a uvědomuji si to, mohu s tím dále pracovat. V opačném případě to „pro mne neexistuje“. Pocit, ke kterému směřujeme, je pocit **celkové tělesné propojenosti, synergie, harmonie**, chcete-li. Pokud tento pocit v těle **objevíme, procítíme a dovedeme si ho navodit**, pochopíme současně, že **jakákoliv strnulost je jeho přesným opakem**. S ohledem na svou vlastní zkušenost musím upozornit na následující: Při sledování instrukcí se nám snadno může stát, že v přílišné snaze dospějeme např. k obavám – „když pohnu pánví dopředu víc, než mám, tak to bude všechno špatně“. Tento pocit totiž ústí do strnulosti, v horším případě přepětí a pocitu, „že se nesmím hnout, abych v nastaveném držení těla něco nezměnil“. Toho se musíme vyvarovat. Vzpřímené tělo neznamená ztuhlost, ale zapojení určitého pracovního svalového „napětí“ (opora v chodidlech a napřímená páteř), které umožní efektivní práci zbývajících částí těla. Pokud není vypracovaná tato opora, tělo hledá náhradní svalové skupiny, které dosáhnou potřebného pohybu se zvýšeným úsilím („za každou cenu“), tzn. nefyziologicky. Tak vznikají chybné návyky.

Dokladem správného fyziologického pocitování těla a efektivního využití svalových komplexů můžeme vyzorovat u mnoha slavných zpěváků (např. Freddie Mercury), kteří na pódiu předvádějí náročné pohybové kreace (a k tomu ještě zpívají). Mohou si to dovolit, protože své tělo dokonale znají, ovládají a ve všech svých pohybech jsou propojeni od hlavy až k patě (v našem pojetí od paty až k hlavě).

Odstraňování chybných návyků je především vědomá práce mozku, ve kterém dochází k překódování pohybových vzorců. Korekce jakéhokoli pohybového stereotypu je dlouhodobou záležitostí. Musíme dostat odborné poučení, a tak vědět, kam dané cvičení směřuje. Podstatné je neprovádět „odevzdaně“ jen příkazy a rady, ale vše přehodnocovat z pohledu svých pocitů, tj. učit se naslouchat svému tělu. Velmi účinné je představovat si cvičení v hlavě – cvičit více myšlenkou než samotnými svaly. Vždy záleží na aktuálním stavu našeho držení těla.

Závěrem je nutné říci, že všechny uvedené pokyny a doporučení se neváží izolovaně pouze k pěveckému postoji, nýbrž ke správnému držení těla jako takovému. Aby se správné návyky zautomatizovaly, musí se stát součástí našich běžných každodenních aktivit. (Dokud nebudou bezpečně zautomatizovány, musíme na ně cíleně myslet a pod touto sebekontrolou je soustavně upevňovat.) Můžeme cvičit při čekání na autobus, ve frontě u pokladny atd. Nejde o to cvičit dlouho. To je často dokonce kontraproduktivní. Daleko efektivnější je cvičit krátce, ale častěji a s **plným uvědoměním**.

Jak píše již doktorka A. Tichá<sup>51</sup>: Uvědomování si vlastního těla, jeho pročitování je schopnost, kterou v dnešním světě (uspěchaném a orientovaném převážně na výkon) pomalu ale jistě ztrácíme. Přestáváme naslouchat varovným signálům, které nám naše tělo vysílá. Častokrát si jich všimneme, až když se objeví už vážný zdravotní problém. Vnímat své tělo, být k sobě citlivý, znamená rozumět sám sobě. A rozumím-li sám sobě, teprve potom mohu porozumět také druhým.

Konkrétní cvičení, která na workshopu proběhla, byla cvičeními **PaedDr. Aleny Tiché, Ph.D.** a většinu z nich naleznete v knize *Učíme děti zpívat* či v dalších publikacích, jichž je spoluautorkou.

## Literatura

ČIHÁK, Radomír, 2011-2016. *Anatomie*. Praha: Grada. 5 svazků.

ČUMPELÍK, Jiří, 2006. *Zkoumání vztahu mezi držáním těla a dechovými pohyby*.

Praha. Disertační práce. Univerzita Karlova. Fakulta tělesné výchovy a sportu.

ORAVCOVÁ, Lenka, 2019. *Jóga a jógová terapie: principy zdravého pohybu*. Druhé, upravené vydání. Olomouc: Poznání.

ŠIMANOVSKÝ, Zdeněk a Alena, TICHÁ, 2012. *Hrajeme si s písničkou: zpěvník s návody na hry pro děti*. Vyd. 1. Praha: Portál.

TICHÁ, Alena. *Hry s dechem a hlasem jako cesta k sebepoznání, komunikaci, hlasovému a duševnímu zdraví*. Rukopis (materiál z kurzu).

TICHÁ, Alena, 2014. *Učíme děti zpívat: hlasová výchova pomocí her pro děti od 5 do 11 let*. Vyd. 3. Praha: Portál.

TICHÁ, Alena, 2010. Učme se porozumět sami sobě. In. *Hudobná edukácia a vzdelávacie programy*. Praha: PedF UK. 1-10.

VELÉ, František, 1995. *Kineziologie posturálního systému*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1995.

VÍTKOVÁ, M. Bránice a její funkce v organismu. In: *Fitpraha.cz* [online]. 17.4.2018 [cit. 4.1.2020]. Dostupné z: <https://www.fitpraha.cz/branice-a-jeji-funkce-v-organismu/>

## Další zdroje

lekce jógy u Blanky Burianové, Hany Mackovičové a Jiřího Čumpelíka

*FIZIOklinika* [online]. Praha: FYZIOklinika s.r.o., ©2011-2020 [cit. 4.1.2020].

Dostupné z: [www.fyzioklinika.cz](http://www.fyzioklinika.cz)

---

<sup>51</sup> TICHÁ, Alena. *Učme se porozumět sami sobě*. In. *Hudobná edukácia a vzdelávacie programy*. Praha: PedF UK, 2010. s. 1-10.

**Mgr. Lucie Fürstová**

Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta,

Katedra hudební výchovy Magdalény Rettigové 4, 116 39 Praha 1

*luciefurstova89@gmail.com*



# Ortoepická pravidla v interpretaci českých lidových a autorských písní

## Orthoepic rules in the performance of Czech folk and authorial songs

*Milena Kmentová*

### **Anotace**

Příspěvek přibližuje ortoepická pravidla, jejichž dodržování má výrazně přispět k přesvědčivé a srozumitelné interpretaci lidových i autorských písní v sólovém i sborovém provedení. Soustředí se na problematiku ne-souladu slovního a hudebního akcentu, ne-souladu délky slabiky a tónu, na výslovnost zdvojených hlásek v různých artikulačních okresech – všechny jevy jsou ilustrovány příklady z písní.

### **Klíčová slova**

Artiklace, interpretace písní, ortoepická pravidla.

### **Abstract**

The article presents orthoepic rules, the observance of which should significantly contribute to a convincing and understandable interpretation of folk and authorial songs in solo and choral performance. It focuses on the issues of discordance of word and musical accent, discordance of the length of the syllable and tone, and the pronunciation of duplicate sounds in different articulatory districts – all of them are exemplified in songs.

### **Keywords**

Articulation, interpretation of songs, orthoepic rules.

„Správně vyslovené, je už z poloviny dobře zazpívané,“ konstatovala Alena Tichá ve svém příspěvku na Hudebně pedagogickém sympoziu ke 100. výročí narození Františka Sedláka.<sup>52</sup> Podobným směrem mířila Olga Češková na setkání vedoucích při přehlídce dětských interpretů lidových písní Zpěváček, když připomínala svým mladším kolegyním:

---

<sup>52</sup> 16. listopadu 2016 v Památníku národního písemnictví.

„Děvčata, kde je šev, je šev. Kde je ráz, je ráz.“<sup>53</sup> Jedinec se však vnitřně brání potenciální kritice a přemítá: přece všichni (učitelé, zpěváci) víme, že máme *pořádně vyslovovat. Je to taková věda?*

Ano, je to věda. Naštěstí je to dokonce samostatný lingvistický obor, nazývá se **ortoepie**. V každém jazyce vytváří specifický soubor pravidel – **ortoepickou normu** – „soubor objektivně existujících pravidel, která uživatelé jazyka pocítují jako závazná“ (Zeman 2018, s. 16) a snaží se je tedy uplatňovat při interpretaci spisovného jazyka v citově neutrálních situacích i při mimořádných příležitostech, jako jsou proslovy, přednášky, recitace.

Ortoepie se zabývá kultivovanou výslovností na úrovni jednotlivých hlásek (např. uzavřenost/otevřenost a délka samohlásek), řeší situace vznikající sousedstvím určitých hlásek uvnitř slov i na jejich hranicích (spojování, asimilace, zdvojené souhlásky, ráz). Všímá si problematiky slovního i větného přízvuku a konečně popisuje i normativní výslovnost přejatých slov.

Záběr ortoepie je to tedy sám o sobě značně široký, ovšem zpěv, jako organické spojení řeči a hudby, celou problematiku ještě podstatně rozšiřuje. Vždyť i hudba přichází s konkrétními požadavky délky tónu nebo umístění přízvuku, protože diktuje metroritmické uspořádání a tempo. Omezený prostor konferenčního příspěvku mě vede k výběru několika kritických oblastí, kterým se opakovaně věnuji při pěvecké výchově dětí i studujících. K demonstraci jevů použijeme dětskou píseň *Skákal pes* a část ukolébavky *Až, chlapečku, zavřeš víčka* (J. Seifert, P. Jurkovič).



1. Skákal pes přes oves, přes zelenou louku, šel za ním myslivec, péro na klobouku.
2. Pejsku náš, co děláš, žes tak vesel stále? Řek' bych vám, nevím sám! Hop a skákal dále.



1. Až, chlapečku, zavřeš víčka, vyskočíš si na koníčka. A koníček spí.
5. Krásná panna drží vlečku, sbírá si je do džbánečku. A borůvky spí.

<sup>53</sup> 6. dubna 2019 v Divadle Za Plotem, ale i na mnoha předchozích ročnících

## Ne-soulad slovního a hudebního akcentu

Čeština má přízvuk na první slabice slova nebo na předložce v předložkové vazbě. Proto se přízvuk (pro cizince dost nesmyslně) posouvá: **pí**šeme – **na**píšeme – **nen**-apíšeme, **pa**pír – **na** papír. Hudební akcent na začátku taktu tuto situaci ve většině případů vhodně podpoří. Pozoru-hodná jsou ale všechna místa, kde jediné slovo překračuje hranice taktů (v notovém záznamu taktová čára při svislém prodloužení prochází slovem). Hudební přízvuk je v té chvíli vhodné potlačit a zdůraznit slovní akcent, i když první slabika slova nebo předložka není na první době v taktu, viz *péro na klobouku*.

## Ne-soulad délky samohlásky a tónu

Zápis písně zpravidla vypadá jako jediný zápis melodie s textem první sloky a pod ním do veršů rozdělený text dalších slok. Jestli se v konkrétní sloce na čtvrtové době realizuje podle textu krátká nebo dlouhá slabika musí řešit interpret. Opora v notovém zápisu není. Z porovnání notového záznamu a obou slok písně *Skákal pes* i z porovnání notového záznamu a vybraných slok ukolébavky je zjevné, že situace ne-souladu délky samohlásky a tónu je sloku od sloky zcela jiná. Zapsaný rytmus písně *Skákal pes* usnadňuje interpretaci druhé sloky, avšak v první sloce se délka not a slabik dostává do konfliktu hned na začátku (a tak vzniká tolikrát slyšené *Skákal pes přes ovés*). V první sloce sledované ukolébavky jsou všechny dlouhé samohlásky pohodlně realizované na čtvrtových hodnotách, ale v uvedené páté sloce je tomu zcela obráceně! Při interpretaci máme tedy následující, snadno i obtížněji realizovatelné, možnosti:

- Krátké samohlásky na krátkých dobách srozumitelně vyslovíme.
- Plně prozpíváme dlouhou samohlásku na dlouhé době (viz *Pejsku náš... stále, spí*).
- Dodržíme rytmus, ale aktivně s uvolněnou čelistí realizujeme dlouhou samohlásku, i když je na relativně krátké době (viz *Krásná panna drží vlečku*).
- Kultivovaně ztišíme (neutneme!) v jejím průběhu krátkou samohlásku, která připadla na relativně dlouhou dobu (viz *Krásná panna drží vlečku*).

## Ráz

Víte, odkud pocházejí Tóton a Ťópan? Tito dva nezvaní hosté navštěvují pěvecké sbory, ve kterých se nedbá na přiměřeně oddělenou výslovnost slov začínajících samohláskou.<sup>54</sup> Ačkoliv můžeme diskutovat o ne/zdravosti rázu v porovnání s žádoucím

---

<sup>54</sup> „Tóton“ viz G. F. Händel: Bud' Tobě sláva. Ráz je nutné použít při interpretaci textu *Toť on, toť Ježíš...*

měkkým nasazením tónu, slovo začínající samohláskou je nutné vyslovit s (k hlasivkám šetrným) rázem (viz *přes oves*, nikoliv *přezoves*, **a koníček**).

## Švy – zdvojené souhlásky

Nesplývavá zdvojená výslovnost stejných souhlásek na hranici slov je pevnou součástí ortoepické normy a její realizace může výrazně přispět ke srozumitelnosti mluvního i pěveckého projevu (viz *za ním myslivec*). Tato problematika se netýká jen zcela totožných hlásek, ale vždy celého artikulačního okrsku (viz *přes zelenou*), jehož hlásky v pozici koncovky mají tendenci splývat s počátkem následujícího slova (např. v širém poli, když jsem byla).

## Závěr

Stručný příspěvek nastínil širokou problematiku správné výslovnosti při interpretaci českého textu v písních. V lidové písni, pokud se zachovává nářečí, podřizují se tomu i pravidla výslovnosti a ortoepická norma může ustoupit do pozadí. Každá nově osvojovaná/studovaná píseň si v každém případě zaslouží pozornost i po stránce ortoepické. Příkladným pedagogickým materiálem, který takto vede studenty učitelství, jsou skripta M. Žiarne a M. Procházkové (2017). Má-li být náš mluvní i pěvecký projev srozumitelný, a přitom plynulý a přirozený, vyžaduje to patřičnou míru artikulační obratnosti, která se nezíská jinak než cvikem.

Zájemcům o tuto problematiku v praktické rovině mohou doporučit publikaci Třída zpívá ÍÁÍÁ (Kmentová 2019), která je výsledkem původního pedagogického výzkumu. Cílovou skupinou jsou děti ve věku 5–7 let, u nichž se popsány hrami současně rozvíjí artikulační obratnost i analyticko-syntetické uchopení hláskové struktury jazyka. Publikace obsahuje bohatou slovní zásobu k nácvičce výslovnosti švů a rázu. Zajímavý výzkum provedla v rámci diplomové práce Michaela Šírová, když porovnávala dodržování ortoepické normy u předškolních dětí a profesionálních pěvců (Šírová 2019). Přínosným materiálem s mnoha demonstrativními nahrávkami je Cvičebnice výslovnosti češtiny nejen pro školní výuku (Štěpáník a Vlčková-Mejvaldová 2018), která sice nepřekračuje hranice směrem k pěveckému projevu, ale „Správně vyslovené, je už z poloviny dobře zazpívané.“

---

„Tópan“ viz A. Dvořák: Jakobín. S rázem je nutné vyslovit text *Zdráv buď, ó pane náš*.

## Literatura

- KMENTOVÁ, Milena, 2019. Třída zpívá ÍÁÍÁ: hudební hry v rozvoji fonemického uvědomování. Praha: Portál.
- ŠÍROVÁ, Michaela, 2019. Ortoepická pravidla a rozvoj fonemického uvědomování v předškolním věku v porovnání s profesionálními pěvci [online]. [cit. 2019-10-11]. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/202146>. Vedoucí práce Milena Kmentová.
- ŠTĚPÁNÍK, Stanislav a Jana VLČKOVÁ-MEJVALDOVÁ, 2018. Cvičebnice výslovnosti češtiny nejen pro školní výuku. Plzeň: Fraus.
- ZEMAN, Jiří, 2008. Základy české ortoepie. Hradec Králové: Gaudeamus.
- ŽIARNA, Miriam a Martina PROCHÁZKOVÁ, 2017. Příprava na pedagogický výstup zo spevu. Ružomberok: Verbum – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku.

### **Mgr. Milena Kmentová, Ph.D.**

Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta,  
Katedra hudební výchovy Magdalény Rettigové 4, 116 39 Praha 1  
*milena.kmentova@pedf.cuni.cz*

Příspěvek vznikl s podporou projektu PROGRES Q17 Gramotnost a vzdělávání, na Pedagogické fakultě UK.



# Spevácky zbor ako sociálny aspekt

## Choir as a social aspect

*Milan Pazúrik*

### **Anotácia**

Príspevok pojednáva o kolektíve v sociálnom prostredí mládeže (stredoškôľakov a vysokoškôľakov), ich vzájomná interakcia, spoločné povedomie, záujmy a odlišnosti. Spoločný cieľ, ale aj rôzne pohľady na interpretáciu, vokálne diela, koncerty a pod. Vzťah k spevu, jeho príčiny v kladnom slova zmysle a mnohé súvislosti spojené s kolektívnym spevom.

### **Kľúčové slová**

Dirigent, kolektív, sociálna skupina, spevácky zbor, spevák, vokálna skupina, zborová partitúra.

### **Abstract**

The paper deals with the team in the social environment of youth (secondary school and undergraduate students), their mutual interaction, common awareness, interests and differences. Common goal, and also different views on performance, vocal works, concerts, and others. The relationship to singing, its causes in the good sense of the word and many connections associated with collective singing.

### **Keywords**

Choir, choral music score, conductor, singer, social group, team, vocal group.

### **Motto**

*Hudba môže zmeniť smer životnej orientácie človeka  
pokiaľ je pripravovaná cielene, vedome a odborne.*

Absolútna väčšina z nás žije od narodenia v prítomnosti iných ľudí, t. j. v sociálnom prostredí, ktoré významný vplyv na utváranie všetkých zložiek našej osobnosti, konštatuje vo svojej publikácii Sociálna psychológia na s. 7 autorka Jitka Oravcová. (Oravcová 2012)

„Zborový spev patrí k jednej z najstarších oblastí neprofesionálneho umenia. Vznikol ako kategória vážnej hudby a v prevažnej miere do nej patrí až dodnes.

Vyvíjal sa od jednohlasného stredovekého gregoriánskeho chorálu cez renesančnú a barokovú polyfóniu až po dnešné moderné viachlasné skladby. Počiatky organizovanej činnosti speváckych zborov na Slovensku sa viažu k vzniku spevokolov v 19. storočí. Masovo sa zborové spievanie začalo rozvíjať v 50. rokoch 20. storočia a jeho vývoj kvantitatívne i kvalitatívne vrcholil v 80. a 90. rokoch“ <http://www.nocka.sk/neprofesionalne-umenie/zborovy-spev/>.

„Zborový spev je predmet odbornej umeleckej prípravy, v ktorom si žiaci osvojujú o. i. analýzu umeleckého diela z aspektu hudobno-teoretického, hudobno-historického, ale aj sociálne vzťahy a sociálnu rolu“. [ministerstvo školstva slovenskej republiky - sccf](#)

Nemalou mierou k tomuto prispieva najmä spevácky zbor pragmaticky na strednej škole, odborne na vysokej škole. Kolektív v oblasti vokálnej hudby – spevácky zbor vytvára sociálne prostredie človeka, (ktoré tiež ako aj iné sociálne prostredia) do ktorého patrí, ovplyvňuje jeho myslenie, cítenie, konanie. Spevácky zbor ako sociálnu skupinu môžeme zaradiť do malej sociálnej skupiny (+/- 30–40 členov), ktorej znaky tejto skupiny sú:

- **interakcia** (prebieha medzi nimi priama a bezprostredná komunikácia, vzájomne sa ovplyvňujú a pôsobia na seba), vzťahy medzi ročníkmi, jednotlivými spevákmi, ale aj geografickej, regionálnej „blízkości“, ovplyvňovanie z pohľadu speváckej schopnosti, vyspelosti, skúsenosti, hlasovej príbuznosti,
- **spoločné ciele** (členovia skupiny svojou činnosťou smerujú k tomu istému cieľu): ku konkrétnej interpretácii skladby, ale aj v príprave a vystúpení na festivaloch, súťažiach, prehliadkach a pod) a tým uspokojujú aj svoje **individuálne** ciele: vnútorný umelecký a estetický zážitok, dojem, precítenie s vnútorným presahom na psychiku a pod.,
- **spoločné hodnoty a normy správania** (členovia rešpektujú určitý hodnotový systém, normy, ktoré stanovuje vnútorný poriadok práce s kolektívom, dohodnuté zásady, pracovná disciplína, podriadenie jednotlivca kolektívu, rešpektovanie kolektívu – jednotlivcovi), ktoré regulujú ich konanie, správanie – dôležitých pre viacčlennú, početnejšiu skupinu),
- **vedomie súdržnosti a spolupatričnosti** (členovia majú vedomie „my“ – vedomie, že patria do skupiny, a že sú od seba závislí pri dosahovaní cieľov (najmä študijné skupiny, jednotlivé ročníky, vzájomné vzťahy, chlapci, dievčatá a pod.) a tiež uspokojovaní individuálnych potrieb hlasová či nástrojová príbuznosť),
- **štruktúra (vzťahy členov** sú poprepájané – v zmysle vymedzenia pozícií, rolí a statusu jednotlivých členov a tvoria organizovaný, integrovaný systém),
- **autonómia** (skupina predstavuje samostatný celok, ktorý je odlišný a oddelený od iných skupín, samostatne fungujúcich).



## Sociálnu skupinu ako spevácky zbor môžu spájať spoločné záujmy

1. spevácky zbor ako malú sociálnu skupinu môžeme zaradiť do **sekundárnej sociálnej skupiny**: kde – uspokojujú niektoré potreby človeka – potreba úspechu, uznania, sebauznania, sebarozvoja, presadenia sa, osobné záujmy človeka.
2. sociálna skupina ako je spevácky zbor **patrí medzi formálnu sociálnu skupinu**, ktorá je utváraná niekým z vonku (inštitúcia).
3. štruktúra vzťahov je určená organizáciou skupiny a náplň jej **činnosti určujú formálne pravidlá**, presne predpísané a presne stanovené, vychádzajúc z cieľa a zámeru práce kolektívu.
4. vo vnútri danej skupiny sa vytvárajú aj **neformálne vzťahy**.
5. sú súčasťou organizácií a **sú vytvárané účelovo**.
6. základnou funkciou malej skupiny je to, že **umožňuje uspokojovať mnohé**, no najmä **sociálne potreby**, ale aj biologické potreby jednotlivca.
7. majú významný **formatívny vplyv na mnohé osobnostné dimenzie** (ašpiračná úroveň, hodnoty, individuálna výkonnosť, motivačné prvky, a pod.).
8. **malá sociálna skupina** je aj miestom uspokojenia mnohých dôležitých (najmä sociálnych) potrieb človeka (potreba uznania, akceptácie, uznania, spolupatričnosti, sebarealizácie a pod., ktorá je závislá od hodnotenia výkonu – pochvala, kreditové ohodnotenie...)

**To sa všetko odráža na vzťahu k vokálnemu telesu, záujmu o daný žáner, prístupu k danej práci** s prihliadnutím na dochádzku na spoločné stretnutia, ale aj spoločné vystúpenia, koncerty, prezentácia práce študentov v danom žánri – percepcia, prezentácia.

„Tu zohráva významnú úlohu pre oblasť sociálneho aspektu – **Výchovný koncert**, alebo koncerty pre deti a mládež edukačne a didakticky špecifikované. Hudobní pedagógovia na rôznych stupňoch a typoch škôl sú presvedčení o potrebe aktívnej percepcie hudby. Aby bolo možné dať priestor percepcii artificijálnej hudby pri jej formatívnom vplyve na osobnosť žiakov, je potrebné koncerty pre nich zaradiť do edukačných aktivít. Percepcia artificijálnej hudby ovplyvňuje vzťah študentov aj ku skladbám vážnej hudby. Aktívna percepcia ovplyvňuje otvorenosť pre potenciálnu návštevnosť koncertov“ (Pazúrik 2016).

„V zmysle sociálneho aspektu môžeme konštatovať – Zborové umenie a ľudová pieseň má svoje miesto v kultúrnom živote a prostredí spoločnosti. O tom sa presvedčame v bežnom praktickom živote, médiách a pod.“ (Pazúrik 2017, 2019)

Zborový spev je **i n t e r d i s c i p l i n a** formujúca osobnosť mladého človeka pričom interdisciplinárne vzťahy tvoria spravidla sumár disciplín rozšíreného odborného obzoru, podmieňujúce praktické zručnosti, najmä spevácke, hlasové,

dirigentské a hra na hudobný nástroj. Je nesporné, že disciplína zborový spev v teoretickej i praktickej podobe nemôže ostať osamotená. Úroveň prípravy a efektívnosť zborového kolektívu bude závisieť od toho, aké budú vzájomné interdisciplinárne vzťahy hudobno-výchovných praktických predmetov (hlasová výchova, intonácia a sluchová výchova, hra na hudobnom nástroji, improvizácia, hra z partitúr, rozbor skladieb, ďalších teoretických a estetických disciplín, dejiny hudby, hudobná pedagogika, hudobná psychológia). (Pazúrik 1996.)

*Zborový spev* sa teda vyskytoval a vyskytuje v umeleckej praxi často a podlieha rôznym aspektom, kde okrem iného sa jeho tvorbe redukovujú aj *sociálne* námety a tematika „bôľu“ i radosti a do popredia sa dostáva stanovený zámer a cieľ. (Sklabinská 2011)

Z uvedeného vyplýva, že zborový spev a sociálny aspekt vo svojej symbióze sa vzájomne podmieňujú a podporujú. Neobchádzajú ani svoj hudobno-pedagogický proces, hudobno-edukačný proces, ale aj aktívnu percepciu v príprave budúcich učiteľov cez praktickú disciplínu ako je spevácky zbor.

## Literatúra

- ORAVCOVÁ, Jitka, 2012. *Sociálna psychológia*. 3.vyd. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici. Pedagogická fakulta.
- BURGROVÁ, Katarína, 2007. *Koncerty pre deti a mládež – výsledky prieskumu v základných školách na Slovensku (Bratislava, Prešov)*. In *Koncerty pre deti a mládež*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2007.
- FELIX, Belo. 2013. *Aktívna percepcia v príprave učiteľov*. In *Kontexty hudobnej pedagogiky I*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta.
- HERDEN, Jaroslav, 2010. *Aktivní poslech*. In *Hudba pre deti – multimediálne projekty*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta.
- HUDÁKOVÁ, Jana a Zuzana SLÁVIKOVÁ, 2009. *Emócie v hudbe a výskum ľudského hlasu a spevu*. In: *Umění ve službě výchově, prevenci, expresivní terapii: výzkumný záměr Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání* Vyd. PF UK Praha.
- PAZÚRIK, Milan, 2016. *Zborové výchovné koncerty ako súčasť edukačného procesu*. Príspevok na IV medzinárodnej konferencii doktorandov „Teorie a praxe hudební výchovy IV.“ *pod záštitou European Association for Music in Schools (EAS), podporovanou PedF UK v Praze a Grantovou agenturou UK v Praze (GAUK) Praha 2015*. Organizátor: Katedra hudební výchovy Univerzity Karlovy Praha. Editor: Kodejška Miloš. Vydané v Zborníku č. IV.
- PAZÚRIK, Milan, 2017 *Atrybuty udziału w chórze i ich wpływ na profil absolventa edukacji muzycznej na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Macieja Beli*

v *Baňskej Bystricy* / Milan Pazúrik. In *Kreatywność w edukacji muzycznej = Creativity in musical education* / rec. Mirosław Dymon, Jaroslava Gajdošíková Zeleiová, Eva Králová. – Pułtusk: Akademia Humanistyczna im. Aleksandra Gieyszтора.

PAZÚRIK, Milan, 1996. *Spevácky zbor ako mimoškolská hudobná aktivita v príprave učiteľa*, Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulty v Banskej Bystrici. Grafická úprava a tlač: TRIAN, s. r. o. Banská Bystrica.

Zborový spev vo svetle výskumu (pohľad na internetové zdroje v oblasti zborového spevu) Spievate v zbere? Podľa prieskumu ste jedným z 37 miliónov ľudí v Európe.

Autor Peter Bleha uviedol vo svojom príspevku *Opera Slovakia* niekoľko pozoruhodných výsledkov výskumu v oblasti zborového spevu v kontexte Európskej únie. ....“ *Podľa autorov viacerých nižšie uvedených prieskumov je spievanie v zbere zdraviu prospešné, odbúrava stres a zvyšuje odolnosť imunitného systému. Spevákom sa tlkot srdca vzájomne zharmonizuje na rovnakú frekvenciu, pretože sa nadychujú na tých istých miestach súčasne. Centrum spevu je v mozgu inde než centrum reči a preto slová piesní spievajú aj ľudia, ktorí už nie sú schopní hovoriť*“.

S rozsiahlym prieskumom, ktorý podrobne mapuje úroveň kolektívneho spevu v 28 štátoch EÚ, prichádza aj Európska asociácia zborového spevu (European Choral Association). O situácii zborového spevu na Slovensku sa pre *Opera Slovakia* vyjadrila zbornajsterka Bratislavského chlapčenského zboru Magdaléna Rovňáková.

Materiál samostatne rozoberá zborový spev v dvadsiatich ôsmich štátoch Európskej únie a v doplnujúcej časti navyše skúma aj situáciu v ostatných európskych krajinách, ako aj v európskej časti Ruska. Ako uvádza autor príspevku...“ *Na základe spracovaných štatistických výsledkov autori štúdie prišli k záveru, že v štátoch EÚ sa venuje kolektívnemu spevu v priemere 4,5% obyvateľov, pričom hodnota mierne kolíše v závislosti od konkrétnej krajiny. Jedine v Rakúsku a Holandsku sa tento údaj výrazne odchyľuje od priemeru EÚ, nakoľko kolektívnemu spevu sa u našich susedov venuje neuveriteľných 11% obyvateľov, a v Holandsku dokonca ešte o niekoľko stotín percenta viac*“. V ostatných európskych krajinách a v Rusku sa výsledky približujú k priemeru EÚ. Vo Veľkej Británii je zborový spev predmetom vyučováním na viacerých školách. Autor uvádza, že na základe získaných výsledkov je možné konštatovať, že v Európskej únii sa venuje kolektívnemu spevu **22,5 milióna** ľudí (počítané ako 4,5% obyvateľstva z dvadsiatich ôsmich štátov EÚ) a na celom európskom kontinente, vrátane európskej časti Ruska, sa zborovému spevu venuje až **37 miliónov** ľudí.

„Predstavte si šesťnásť najväčších miest Európy zlúčených dokopy. Hoci sa to možno nezdá, tridsaťsedem miliónov zborových spevákov je ekvivalentom súhrnnej populácie

*Londýna, Berlína, Madridu, Ríma, Paríža, Bukurešti, Viedne, Budapešti, Hamburgu, Varšavy, Barcelony, Mníchova, Milána, Sofie, Prahy a Bruselu”, udávajú autori štúdie.*

*V európskej dvadsaťosmičke pôsobí zhruba 625 000 zborových telies, v celej Európe spolu s Ruskom je ich viac ako milión. V Európe pôsobí viac ako milión zborových telies.*

*Mladí ľudia sú v zboroch zastúpení najvýraznejšie.*



Výsledky štúdie ukázali, že priemerný spevácky zbor v Európe **má tridsaťšesť členov. Muži tvoria z celkového množstva spevákov tretinu.** Štatisticky sú buď súčasťou čisto mužských telies (ktorých je však relatívne málo), alebo pôsobia v zmiešaných zboroch, kde takmer vždy tvoria menšinu. Výsledky prieskumu preukazujú, že v Európe existuje len malý počet takých zmiešaných zborov, v ktorých by mužov bolo viac ako žien.



Muži bývajú súčasťou čisto mužského zboru, inak bývajú v zbere takmer vždy v menšine, foto archív SZSU

**Priemerný vek spevákov v zbere sa mení v závislosti od krajiny. Najvyšší je v Nemecku, kde spieva aj veľa ľudí v dôchodkovom veku.** V ostatných krajinách platí, že najpočetnejšie zastúpenú vekovú skupinu v zbere (tzv. medián) tvoria ľudia, ktorých vek je o niečo nižší, než je medián spoločnosti ako celku. Deje sa to pravdepodobne v dôsledku silnejšieho zastúpenia mladej generácie v zboroch, než proporčne zodpovedá zastúpeniu mladých ľudí v spoločnosti. Z prieskumu vyplynulo, že **dve tretiny zbornajstrov sú za svoje výkony platení.** Priemerný ročný rozpočet speváckeho zboru sa pohybuje okolo **7000 eur.** Mnohé výdavky spojené so spievaním však často hradia priamo členovia zboru zo svojich vlastných peňazí.

**Nácviky prebiehajú vo vzdelávacích inštitúciách v 39% prípadov,** v kostoloch a chrámoch **v 20% prípadov** a v komunitných centrách, respektíve budovách patriacich mestu **v 19% prípadov.** **Najbežnejšia dĺžka nácviku je dve hodiny týždenne.** Nakolko vierohodné sú čísla z prieskumu?

**Autori udávajú, že prieskum prebiehal na štatisticky reprezentatívnej vzorke v krajinách, ktoré združujú viac ako 90% populácie Európskej únie.** Vozvyšných krajinách bola vzorka menšia, (veľmi slabo zastúpené bolo aj Slovensko), nemalo by to však výrazne ovplyvňovať celkové výsledky. **Spolu bolo do prieskumu zapojených viac ako 4000 zborových telies.** Prieskum poukázal aj na skutočnosť, že kolektívne spievanie nie je medzi respondentmi chápané len ako forma umenia, ale vo veľkej miere aj ako sociálna aktivita umožňujúca členom zboru naplňať ciele na individuálnej i na kolektívnej úrovni. V tejto súvislosti je zaujímavé spomenúť štúdiu

Univerzity Göteborg vo Švédsku, ktorá pred časom zverejnila šokujúci záver, že počas spievania sa členom zboru už po niekoľkých minútach spevu vzájomne zharmonizuje tlkot srdca a takéto regulovanie srdečného rytmu (zväčša na nižšie frekvencie) prináša organizmu upokojenie, podobne ako pri cvičení jógy. „*Nakolko spievanie je z medicínskeho hľadiska forma regulovaného dýchania, kde nádychy sa podrobujú jednotlivým frázam v melódii a speváci sa kolektívne nadychujú práve medzi nimi, je vyrovnanie tlkotu srdca všetkých spevákov na rovnakú frekvenciu logickým dôsledkom. Navyše, týmto spôsobom riadená regulácia tepu je veľmi prospešná zdraviu a znižuje riziko srdcových chorôb,*” uvádza spoluautor výskumu Dr. Bjorn Vickhoff.

K záveru, ktorý potvrdzuje prospešnosť zborového spievania na zdravie spevákov, prišla aj univerzita v Cardiffe v roku 2012. Zistila, že pľúca pacientov spievajúcich v zbere majú oveľa väčšiu kapacitu v porovnaní s ostatnými, čo výrazne povzbudzuje imunitný systém speváka, znižuje hladinu stresu v jeho tele a pomáha pri chronických bolestiach.

Podľa štúdie Harvardskej univerzity z roku 2008 zborové spievanie, ktoré bolo v masovom rozsahu typické pre jedno zo skúmaných miest v štáte Connecticut, preukázateľne predĺžilo priemernú dĺžku života v tomto meste.

„*Zborové spievanie sa používa v americkej medicíne ako terapia už desaťročia. Spievanie umožňuje ľuďom s demenciou vybaviť si spomienky, ku ktorým už bežne nemajú vo svojom mozgu prístup a pomáha im pri vyjadrovaní sa v čase, keď už majú problémy v komunikácii s okolím. Dôvodom je, že centrum spevu sa v mozgu nachádza na inom mieste, než centrum reči, a ak aj je centrum reči už nenávratne zdevastované, centrum spevu väčšinou ešte stále funguje. Cez neho sa vedia ľudia dostať aj k spomienkam, ktoré majú naviazané na rôzne melódie, a ku ktorým by sa už inak pravdepodobne nikdy nedostali,*” uvádzajú autori štúdie univerzity v Cardiffe.

O situácii v zborovom speve na **Slovensku** ako aj o zverejnenom prieskume Európskej asociácie zborového spevu sme sa rozprávali s Magdalénou Rovňákovou, zbornajsterkou a zakladateľkou Bratislavského chlapčenského zboru – jedného z najprestížnejších telies na slovenskej zborovej scéne. „*Posudzovať zborový spev iba z hľadiska prospešnosti pre zdravie mi príde veľmi zjednodušené. Každý aspekt – či je to rozvoj muzikality, orientácie v hudobných žánroch, štýloch, v dejinách hudby, technika spievania, ale aj disciplína, zmysel pre krásu, zjednotenie výrazu a zážitku – je sám o sebe zaujímavý a dalo by sa o ňom napísať veľa podnetného textu*” – hovorí Magdaléna Rovňáková. „*Ja sa samozrejme pod pozitívne účinky spevu na zdravie a dokonca aj psychiku spevákov jednoznačne podpisujem, avšak domnievam sa, že treba vymenovať aj všetky ostatné pozitívne aspekty spievania.*”



Magdaléna Rovňáková, Laureátka Krištáľového krídla za rok 2014 v kategórii hudba

Magdaléna Rovňáková taktiež upozorňuje na problémy vyplývajúce z toho, že prieskum, ktorý uskutočnila Európska asociácia zborového spevu pracuje len s priemernými hodnotami. Údaj podľa ktorého sa v krajinách EU v „priemere“ zborovému spevu venuje asi 4,5 percenta ľudí nezohľadňuje skutočné rozdiely medzi krajinami. *„Zo skúseností usudzujem, že stav v krajinách EU je absolútne nevyvážený. Nemyslím si, že by sa dalo povedať, že úroveň zborového spevu je v rámci Európy vo všetkých krajinách rovnako vyvinutá. Ja by som si netrúfla vytipovať krajiny s najrozšírenejšou základňou, ale určite medzi ne patria Nemecko, Estónsko a Švédsko. Poslednú z menovaných krajín by som dokonca označila za mekku zborového spevu v Európe. My sme na našich cestách Švédsko navštívili viackrát a žasli sme, ako je tam zborový spev organizovaný. V mestách aj na dedinách, v každom kostole, ktorý sme „strelili“, bolo niekoľko speváckych zborov. Detský, chlapčenský, mládežnícky, miešaný, často aj mužský alebo ženský – profesionálne vyzbrojení zbornajstri, ktorí ako hlavné povolanie vedú v tom-ktorom kostole všetky zbory. Obvykle na slušnej až výbornej úrovni. Keď sme boli v Uppsale, videli sme, že len v tomto meste je viac ako stovka zborov najmä z radov študentov. Ale aj v menších mestečkách sme narazili na profesionálnych, veľmi zdatných zbornajstrov. Ďalšou krajinou, kde je zborový spev veľmi rozvinutý, je podľa môjho názoru Francúzsko. Vnímam ho ako krajinu, kde prekvitá najmä chlapčenský zborový spev, pri kostoloch sú ich stovky, veľmi rôznej úrovne“. V Európe sú mnohé krajiny, ktoré v zborovom speve zďaleka nedosahujú úroveň vyššie uvedených štátov*

a zborovému spevu sa v nich venuje relatívne málo ľudí. Ak v Holandsku a Rakúsku spieva v zboroch 11% ľudí, na to aby sa za celú EU dosiahol priemerný údaj vo výške 4,5 percenta musia byť v Európe iné krajiny, v ktorých sú tieto hodnoty blízke nule. Taktiež spôsob, ktorým je zborový spev v Európe organizovaný je v závislosti od tej – ktorej krajiny veľmi rozdielny. „Napríklad v Rusku je zborový spev organizovaný prostredníctvom systému, ktorý nazývajú tzv. „chorovaja studija“ – sú to veľké zborové organizácie s výukou nástroja, teórie a zborovým spevom. Mali sme možnosť to vidieť na vlastné oči, keď sme robili výmenu s ruským dievčenským zborom a musím povedať, že nás to zaujalo. Keď ich počujete interpretovať pravoslávne ruské spevy, tak sa Vám zastaví dych” – povedala nám M. Rovňáková.

Situácia na Slovensku je podľa nej komplikovaná. „Na jednej strane máme špičkové profesionálne teleso Slovenský filharmonický zbor, tri operné zbory, dobré vysokoškolské zbory ako Lúčnica či Technik, nemáme sa za čo hanbiť. Kvalita určite nechýba. Na druhej strane nám však chýba kvantita. Kedysi boli spevácke zbory súčasťou mimoškolskej aktivity na ZŠ a súčasťou výuky na ZUŠ. Počula som, že vplyvom Ministerstva školstva sa na ZUŠ zborový spev vracia, základné školy však nemajú vytvorené potrebné zázemie, najmä ekonomické. Do istej miery v uplynulej sezóne suploval túto disciplínu nápad Mateja Drličku „Viva zbor!“, realizácia však za nápadom trocha pokrivkávala. Vytkla by som jej najmä absenciu profesionálneho zbornajstra a hlasového pedagóga, ktorý by tzv. zborový spev dali do správnej fazóny” – uvádza Rovňáková.

Na dokreslenie situácie, ktorá panuje v zborovom spievaní na Slovensku treba uviesť, že na celoslovenské prehliadky a súťaže zborov, (ktoré organizuje Osvetové centrum) vôbec Bratislavský chlapčenský zbor nepozývajú. „S nami si roky nevedia rady, lebo nie sme ani detský zbor (máme tenor a bas), ani mládežnícky (máme deti) a iné členenie na Osvetovom centre bohužiaľ nepoznajú. Takže na Slovensku nemôžeme chodiť na prehliadky a súťaže, a to len preto, že nás nevedia zaškatuľkovať do nejakej kolónky,” uvádza M. Rovňáková.





Bratislavský chlapčenský zbor, zbornajsterka: Magdaléna Rovňáková

Bratislavský chlapčenský zbor, je vďaka svojej vysokej kvalite neustále pozývaný účinkovať do zahraničia a mnohých produkcií sa zúčastňuje dokonca ako jediný zo Slovenska. Patrí medzi popredné, špičkové zbory na Slovensku. Na domácej pôde však nemá možnosť prezentovať sa na celoslovenských prehliadkach a súťažiach len kvôli tomu, že sa nedá nájsť vo formulári „správne okienko“. Aj toto je bohužiaľ obraz, ktorý dokresľuje aká je situácia so zborovým spevom na Slovensku v kontexte aj práve prezentovaného prieskumu Európskej asociácie zborového spevu. (Príspevok je zaradený so súhlasom autorky M. R.)

**Pripravil: PETER BLEHA**

## **Literatúra**

Zdroj: <https://operaslovakia.sk/spievate-v-zbore-podla-prieskumu-ste-jednym-z-37-milionov-ludi-v-europe/> <https://operaslovakia.sk/category/spravy/aktuality-zo-sveta/>



Univerzitný spevácky zbor Mladosť PF UMB B. Bystrica (foto: M. Vojtek)

**Prof. PaedDr. Milan Pazúrik, CSc.**

Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta,  
Katedra hudobnej kultúry Ružová ul. č. 13, 97411 Banská Bystrica  
*milan.pazurik@umb.sk, tulska21@gmail.com*





### III. INSTRUMENTÁLNÍ ČINNOST VE ŠKOLE



# **Kompetencje nauczyciela muzyki w zakresie akompaniowania fortepianowego do pieśni – określenie celu kształcenia studentów edukacji artystycznej i diagnoza jego wyników**

**The competence of a music teacher in piano accompaniment —  
defining the aim of the art education and identifying its results**

*Jarosław Chaciński*

## **Abstrakt**

Celem artykułu jest poznanie skuteczności kształcenia studentów edukacji artystycznej w zakresie praktycznych umiejętności dotyczących wykonywania akompaniamentu fortepianowego, jako kompleksowej aktywności muzycznej będącej częścią dydaktycznego warsztatu zawodowego przyszłego nauczyciela muzyki. Akompaniament fortepianowy w praktyce nauczyciela muzyki rozumiany jest jako kilka kompetencji zawodowych: harmonizowanie melodii, tworzenie faktury fortepianowej, odtworzenie akompaniamentu w praktyce nauczania pieśni. Kształcenie akompaniamentu jest wypadkową treści i celów kilku przedmiotów nauczanych na studiach edukacji artystycznej, z których najważniejszymi są – fortepian, ćwiczenia harmoniczne, czytanie a' vista, improwizacja fortepianowa oraz dydaktyka muzyki. Artykuł uzupełniony został o wybrane wyniki testu sprawdzającego umiejętności tworzenia i odtwarzania akompaniamentu studentów – przyszłych nauczycieli muzyki.

## **Słowa kluczowe**

Akompaniament fortepianowy, dydaktyka muzyki, kształcenie muzyczne, pomiar osiągnięć muzycznych.

## **Abstract**

The aim of this contribution is to focus on the effectiveness of the art education for students in practical skill of piano accompaniment, as a comprehensive musical activity which is the part of the professional teaching workshop of a future music

teacher. Piano accompaniment in the practice of a music teacher is understood within several professional competences: Melody harmonization, creating piano texture, and song accompaniment in the educational process. To educate students the accompaniment is the result of the content and objectives of several subjects taught within the programme of arts education, the most important of which are piano performance, harmonization exercises, sight reading, improvisation and music teaching. The contribution has been supplemented with selected results of a test to assess the skills of future music teachers in creating and playing accompaniments.

### **Key words**

Measuring musical accomplishments, music education, music teaching, piano accompaniment.

## **Wstęp**

Akompaniowanie fortepianowe do pieśni należy do jednych z najbardziej oczekiwanych aktywności zawodowych nauczyciela muzyki. Biegłe akompaniujący nauczyciel wspomaga naukę piosenki przez dzieci, rozwija ich słuch muzyczny, poczucie harmonii i tonacji oraz wspiera umiejętności kreacji wokalne, w tym improwizacyjne i interpretacyjne. (Guilbault 2004, s. 64–76)

Uczelnie prowadzące kształcenie nauczycieli muzyki, umieszczają w programach nauczania przedmioty związane z rozwijaniem umiejętności gry na fortepianie, w tym zawierające treści akompaniamentu, improwizacji i czytania *a vista* (Chaciński 1997, s. 42–75, 1999, s.19–31)

Celem tego artykułu jest przedstawienie głównych funkcji dydaktycznych, które spełnia nauczyciel muzyki w szkole tworząc i wykonując akompaniamenty do piosenki szkolnej. Dokonano następnie szczegółowego przeanalizowania modelu tej aktywności wiążąc go procesem nauczania przedmiotów muzycznych na kierunku „edukacja artystyczna w zakresie sztuki muzycznej”. W dalszej części zaprezentowano wybraną literaturę, w ramach której autorzy podejmowali się badań nad umiejętnościami praktycznej gry na fortepianie. Pozycje te dostarczyły inspiracji do zbudowania własnego narzędzia testowego, sprawdzającego poziom osiągnięć tworzenia i odtwarzania akompaniamentu do piosenki szkolnej. Przedstawiono także kilka statystycznych i jakościowych wyników diagnozy tej aktywności.



## Akompaniowanie fortepianowe w kształceniu studentów „edukacji artystycznej” oraz praktyce zawodowej nauczyciela muzyki

Aktywność akompaniowania postrzega się zazwyczaj w dwóch podstawowych funkcjach:

- 1 *Funkcja dydaktyczna* – nauczyciel akompaniuje w procesie nauki piosenki dostosując tę czynność do założonego uprzednio algorytmu działań. Oprócz śpiewu, uczniowie mogą jednocześnie muzykować na instrumentach lub wykonywać ruch z muzyką. Instrument klawiszowy jest w tych działaniach niezbędny. Nauczyciel kontroluje przebieg działań ukierunkowanych na osiągnięcie celów dydaktycznych, w których akompaniament pełni funkcję instrumentalną, pomocniczą. Wykonywanie muzyki jest temu procesowi podporządkowane. Nauczyciel gra (często improwizuje) akompaniament (lub jego części) w zależności od sytuacji dydaktycznej, powtarza go od wybranego miejsca.
- 2 *Funkcja artystyczna* – stworzenie relacji wykonawca muzyczny (uczeń, uczniowie) i akompaniator (nauczyciel). Nauczyciel wykonuje gotowy akompaniament w sytuacji quasi koncertowej, od początku do końca. Umiejętności akompaniatorskie wychodzą wówczas naprzeciw wokalnno-artystycznym zainteresowaniom uczniów, którzy działalność wykonawczą rozwijają na zajęciach pozalekcyjnych i pozaszkolnych. Praca z dziećmi, najczęściej wykazującymi szczególnie zdolności muzyczno-wokalne, orientującymi się na scenę obecnej w mediach muzyki popularnej wymaga od akompaniatora nie tylko wysokich umiejętności gry na instrumencie klawiszowym i ich prezentacji publicznej, ale i sprawności w adaptacji różnych zmieniających się stylów piosenkarskich do swojego warsztatu zawodowego. Wśród pedagogów trwa niezmienny spór, co do oceny tych wytworów muzycznych w kategoriach artystyczno-estetycznych. Przez długi czas znajdowały się one pod krytyką tradycyjnych w poglądach teoretyków edukacji muzycznej i pedagogów. Dzisiaj piosenkarska działalność dzieci i młodzieży i ich akompaniujący na instrumentach klawiszowych nauczyciele-instruktorzy, którzy przygotowują swoich uczniów do udziału w konkursach i festiwalach stała się codziennością. W niniejszej rozprawie uwagę poświęcono czynnościom akompaniatorskim i ich wspierającej roli w uczeniu piosenki szkolnej.

Przydatnym do oceny biegłości akompaniowania, która zostanie zaprezentowana w drugiej części artykułu, jako fragmenty wyników badań testowych studentów edukacji artystycznej jest skonstruowanie modelu przygotowania akompaniamentu, od zapoznania się z melodią piosenki, poprzez dokomponowywanie do niej akordów w fakturze fortepianowej, aż po zaprezentowanie całości (melodia i akompaniament) w ostatecznej wersji w sytuacji praktyczno-wykonawczej.

Czynność ta przebiega według następującego schematu:

Rys 1. Struktura procesu tworzenia i odtwarzania akompaniowania do piosenki szkolnej



(Źródło: opracowanie własne ze zmianami (Chaciński 1997, s.33)

Z powyższego modelu wnioskujemy o jego kompleksowości i zaangażowaniu różnych procesów percepcyjnych, poznawczych, twórczych i praktyczno - wykonawczych. Tworzą one zintegrowaną całość, gdyż często (u doświadczonego akompaniatora) przebiegają w sytuacji niemal *à vista*, w krótkim czasie od pierwszej analizy lub percepcji melodii do wykonania jej łącznie z akompaniamentem fortepianowym, przy czym często końcowa forma zadziwia dojrzałością twórczą i wykonawczą.

W programie studiów edukacji artystycznej w zakresie sztuki muzycznej, każdej z powyższych czynności związanej z tworzeniem i odtwarzaniem akompaniamentu do piosenki przyporządkowane są treści dydaktyczne związane z nauczaniem kilku przedmiotów.

W poniższym tabelarycznym zestawieniu przedstawiono te związki, z których wynika dydaktyczne zintegrowanie treści i celów różnych przedmiotów, ukierunkowanych na kształcenie umiejętności akompaniowania:

Tab. 1. Treści przedmiotów programu edukacji artystycznej zorientowanych na kształcenia akompaniowania do piosenki (wg. Planu studiów „edukacji artystycznej” Akademii Pomorskiej w Słupsku 2018/2019)<sup>55</sup>

Etap tworzenia i odtwarzania akompaniamentu	Przedmiot zorientowany na treści kształcenia	Liczba godzin z nauczycielem	Liczba godzin samokształcenia	Razem

<sup>55</sup> Informacje te zebrano na podstawie sylabusów poszczególnych przedmiotów w Instytucie Muzyki, Akademia Pomorska w Słupsku.

Percepcja i analiza melodii ze słuchu	Kształcenie słuchu	120	120	240
Analiza melodii z zapisu nutowego Harmonizacja melodii	Harmonia z ćwiczeniami	90	90	180
Tworzenie faktury fortepianowej akompaniamentu	Nauka akompaniamentu z czytaniem a' vista	30	90	120
Ćwiczenie i prawidłowe odtwarzanie akompaniamentu	Fortepian	90	330	420

(Źródło: opracowanie własne własne)

Jeśli poddać analizie liczbę godzin, które student przeznaczą na naukę treści poszczególnych przedmiotów, to wynikają z tego następujące konkluzje:

- najwięcej czasu student spędza na doskonaleniu umiejętności pianistycznych, ćwiczenie zapisanego w nutach repertuaru utworów, dzięki czemu doskonalili się w umiejętnościach odtwarzania gotowych akompaniamentów. Fakt ten, posłużył w analizie wyników testu tworzenia i odtwarzania akompaniamentu,
- drugi w kolejności przedmiot pod względem przewidzianych programem liczby godzin – kształcenie słuchu zawiera jednak znacznie mniej godzin nauczycielskich i samokształceniowych niż fortepian. W procesie tworzenia akompaniamentu pełni ważną rolę, gwarantuje kontrolę nad prawidłowo wykonaną melodią, którą student odtwarza ze słuchu lub z nut. Tę samą funkcję spełnia wobec akompaniamentu, a mianowicie prawidłowego doboru akordów.
- na kolejnym miejscu pod względem liczby godzin usytuowany jest przedmiot harmonii z ćwiczeniami, którego jednym z najważniejszych celów jest prawidłowe harmonizowanie melodii. Umiejętności tej student nabywa również poprzez właściwą analizę struktury melodii, która determinuje również akompaniament.
- na przedmiot pod nazwą „Nauka akompaniamentu z czytaniem a'vista” przeznaczono najmniej czasu, wychodząc zapewne z założenia, że w treściach jego nauczania zawierają się już te, które tworzyły podstawę praktycznego uczenia się akompaniamentu.

## **Analiza źródeł bibliograficznych stanowiących odniesienia do badań nad tworzeniem i odtwarzaniem akompaniamentu do piosenki**

Ponieważ zamysł zbadania poziomu osiągnięć w zakresie tworzenia i odtwarzania

akompaniamentu, którego efektem końcowym jest wykonanie go przez studenta po krótkim przygotowaniu, dobrym przykładem teoretycznego odniesienia może być – The Watkins – Farnum Performance Scale. (Shuter-Dyson, Gabriel 1986, s.57)

Zadania tej skali mają na celu obiektywne zbadanie umiejętności gry a vista uczniów na różnym poziomie zaawansowania, zaś podstawowym kryterium oceny jest „dokładność intonacji i rytmu, właściwe tempo, realizację znaków ekspresyjnych i repetycji oraz frazowania” (Monasterska 1980, mazur, Łaguna 2016, s. 110) „Skala osiągnięć pianistycznych” stworzona przez Teresę Monasterską, odwołuje się skali Watkinsa-Farnuma, głównie poprzez sytuację sprawdzania umiejętności gry a vista na fortepianie. Ważnym założeniem tej skali jest zasada liczenia błędów, którą tworzy kilka kategorii: wysokość dźwięków, zmiany rytmiczne, tempa i dynamiki.

Również Marek Podhajski podjął się oceny osiągnięć studentów akademii muzycznych, zaś test sprawdzający różne umiejętności muzyczne i jego wyniki ujął w pracy: „Badania kandydatów do zawodu nauczyciela *Wychowania muzycznego w zakresie wiedzy z wybranych dyscyplin teorii muzyki*” (Podhajski 1981).

Test, w intencji autora, został skonstruowany w celu zbadania u studentów kończących studia poziom kompetencji zawodowych nauczyciela, które wynikają z celów i treści następujących przedmiotów, pod wspólną nazwą „teoria muzyki”:

1. Kształcenie słuchu.
2. Harmonia z ćwiczeniami harmonicznymi.
3. Historia muzyki z literaturą.
4. Kontrapunkt.
5. Formy muzyczne
6. Metodyka wychowania muzycznego.
7. Metodyka prowadzenia zespołów. (Podhajski 1981)

Z zestawienia dostrzegamy, że przedmioty te trudno zakwalifikować obszarowi kształcenia pod wspólną nazwą „teoria muzyki”, gdyż część z nich wykazuje związki z „dydaktyką szczegółową”, inne zaś po prostu z „praktyką muzyczną”. Sam model wykształcenia nauczyciela muzyki ma własności operacyjne, a więc praktyczne.

Wnioski z badań Marek Podhajski ujął następującą konkluzją:

*„W praktycznym przysposabianiu do zawodu za mały nacisk położony jest w dydaktyce szkół wyższych na rozwijanie umiejętności specyficznie muzycznych, związanych zwłaszcza z procesami słyszenia, harmonizowania melodii, opracowywania linii melodycznej w różnych fakturach”* (Podhajski 1981, s 61)

## **Główne założenia: „Testu tworzenia i odtwarzania akompaniamentu do piosenki szkolnej” (Chaciński 1997, s 76–106)**

Test został stworzony w celu oceny umiejętności akompaniowania na fortepianie studentów kończących studia magisterskie „wychowania muzycznego” (taka nazwa obowiązywała w czasie, gdy prowadzono badania w połowie lat dziewięćdziesiątych XX stulecia). Składa się z 20 zadań, w większości melodii piosenek, ułożonych wg zasady stopniowania trudności, od stosowania akordów triady, następnie pobocznych, aż po zбочzenia modulacyjne i transpozycję. Test – sprawdzian praktyczny, pozwala przede wszystkim ocenić skuteczność kształcenia nauczycieli muzyki, w ramach którego nauczyciele akademicy sformułowali ważny cel, jakim jest gotowość do realizacji zadań dydaktycznych na lekcji muzyka w szkole. Gotowość absolwenta studiów do skomponowania akompaniamentu fortepianowego do melodii piosenki oraz jego sprawnego odtworzenia należy do jednych z najważniejszych aktywności nauczyciela muzyki, zapewnia skuteczne wykonywanie tego zawodu.

Test składa się z baterii zadań, w których należy prawidłowo wykonać następujące czynności:

- a) harmonizować melodię – (przyporządkowanie symbolu akordu w odpowiednim miejscu),
- b) stworzyć fakturę fortepianową akompaniamentu,
- c) wykonać akompaniament.

Własnościami muzycznymi różnicującymi zadania są:

- a) w ramach harmonizacji harmonizacji:
  - wykorzystane funkcje harmoniczne,
  - liczba zmian następstw akordów użytych do harmonizacji.
  - częstotliwość zmian akordów w takcie.
  - tonacja (liczba znaków przykluczowych).
- b) w ramach stworzenia i odtworzenia na fortepianie akompaniamentu melodii:
  - stopniowanie tempa.
  - interwały użyte w melodii.
  - tonacja (liczba znaków przykluczowych).
  - układ faktury fortepianowej (skupiona, rozległa, struktura itp.).
  - zmienność akordów w takcie.
  - Metrorytmika (Chaciński 1997, s 88-89).

*Zasady oceniania wyników testu*

Jedną z podstawowych trudności, jaką sprawia obiektywizacja i porównywalność

praktycznych umiejętności muzycznych jest dobranie podstawowej jednostki obliczenia wyników, którą skonkretyzowano następująco:

„Jednostką oceny zadania w kategoriach – odtwarzanie melodii, zachowanie właściwego rytmu i tempa jest pojedynczy takt. Jednostką oceny zadania w kategorii tworzenie i odtworzenie akompaniamentu jest zmiana funkcji harmoniczej” (Chaciński 1997, s. 97).

W związku z klasyfikacją jednostek kategorii oceny wyróżniamy trzy typy błędów:

- błędy melodyczne,
- błędy harmoniczne,
- błędy rytmu i tempa” (Chaciński 1997, s. 98).

## Wyniki testowania

Wyniki testowania przedstawione są w ułamkach dziesiętnych, tzn. jeśli np. student wykonał prawidłowo 50% taktów w zadaniu ( $8/2=4$ ) wówczas uzyskuje za to zadanie wynik 0,5. Średnia wyników wszystkich zadań tworzy ogólny wynik testu. W poniższej tabeli zaprezentowano rozkład ogólnego wyniku testu w klasach ułamków dziesiętnych, co pozwoliło zaobserwować, w jaki sposób rosną osiągnięcia w grupach studentów, zaś później skorelować je z odpowiednimi cechami badanych.

Tab 2. Rozkład wyników testu tworzenia i odtwarzania akompaniowania do piosenki szkolne (n=48)

Klasa wyniku	0–0,30	0,31–0,40	0,41–0,50	0,51–0,60	0,61–0,70	0,71–0,80	0,81–1,00
Procent łatwości testu	12	17	21	17	7	13	13
Średnia wyniku							0,67

Źródło: opracowanie własne (Chaciński 1997. S.111)

Powyższy wynik zawiera dwie modalne. Największą grupę stanowią studenci z klasy wyniku 0,41-0,50. Powyżej niego znajdują się studenci dwóch klas, zaś ich procentowa wartość maleje. Niespodziewanie jednak wartość procentowa dwóch najwyższych klas rośnie. Wynik ten skorelowano z pewną grupą studentów, którzy mają szczególne predyspozycje i doświadczenie artystyczne w zakresie akompaniowania:

- pracują dodatkowo, jako nauczyciele muzyki w szkole ogólnokształcącej, zespołów amatorskich lub instrumentu klawiszowego w domu kultury,

- grają w zespołach artystycznych, w związku z czym często sami tworzą i wykonują akompaniamenty,
- są organistami w kościele.

Wynika stąd ważny wniosek o skuteczności kształcenia aktywności akompaniowania na fortepianie na uczelniach pedagogicznych, które być może wymaga uzupełnienia o bardziej intensywne praktyki muzyczne. One wspierają studentów w osiąganiu wyższego poziomu opanowania praktycznych, a mniej akademickich i poznawczych aspektów akompaniowania.

Tab 3. Rozkład wyników testu w kategorii poprawności harmonicznej akompaniamentu (n=48)

Klasa wyniku	0,41–0,50	0,51–0,60	0,61–0,70	0,71–0,80	0,81–0,90	0,91–1,00	
Procent łatwości testu	7	17	21	25	14	17	
Średnia wyniku							0,68

Źródło: opracowanie własne

Podobnie jak w przypadku ogólnych wyników testu, także ich rozkład w kategorii poprawności harmonicznej zawiera dwie modalne, z tą różnicą, że ten wynik najniższy jest w porównaniu z ogólnym nieco wyższy, oraz widocznie przesuwają się w stronę klas o wyższych wynikach. Tłumaczyć to możemy udziałem teoretycznych osiągnięć poznawczych w zakresie teorii harmonii, która nie jest poddawana ocenie zachowania rytmu i tempa. Zapewne dobrze uporządkowana wiedza akademicka zawarta w podręcznikach harmonii wspomaga jej przyswajanie przez studentów i częściową praktyczną adaptację na zajęciach ćwiczeń z harmonii.

Tab. 4. Wyniki testu uzyskanych w kategorii zachowania właściwego czasu i tempa akompaniamentu (n=48)

Klasa wyniku	0,21–0,30	0,31–0,40	0,41–0,50	0,51–0,60	0,61–0,70	0,71–0,80	0,81–0,90
Procent łatwości testu	8	4	13	25	21	4	25
Średnia wyniku							0,62

Źródło: opracowanie własne

Zaprezentowana kategoria czasu i tempa wykonywanego akompaniamentu dotyczy ważnej z punktu dydaktyki muzyki szkolnej umiejętności praktycznej. Jeśli by założyć, że dla zachowania poprawności metodycznej rytm (oprócz melodii) decyduje o właściwych wykonaniach aktywności muzycznych uczniów, takich jak śpiew, ruch z muzyką i gra na instrumentach, to błędy, które popełnia nauczyciel mogą w znaczący sposób zakłócić ich przebieg. Tracimy w ten sposób jeden z najważniejszych walorów wsparcia rozwoju zdolności i umiejętności muzycznych dzieci. Brak automatyzacji rytmu i tempa akompaniamentu piosenki lub innych aktywności świadczy o istotnych niedostatkach w wykształceniu praktycznym gry studentów, najczęściej wdrażanych do odtwarzania utworów z nut, gorzej zaś radzących sobie z praktyką nauczycielską, której cechą jest zmienność sytuacyjna, potrzeba elastycznego dopasowywania gry do koniecznych w danym momencie przebiegu lekcji korekt i powtórzeń.

Tab. 5. Wyniki testu uzyskanych w kategorii odtwarzania melodii (n=48)

Klasa wyniku	0,31–0,40	0,41–0,50	0,51–0,60	0,61–0,70	0,71–0,80	0,81–0,90	0,91–1,00
Procent łatwości testu	4	8	4	21	21	25	17
Średnia wyniku							0,74

Źródło: opracowanie własne

Wyższy średni wynik w kategorii odtwarzania melodii niż w pozostałych kategoriach nie jest zaskoczeniem. Wykonywanie melodii piosenki prawą ręką należy przecież jedną z najczęstszych czynności adeptów gry na instrumencie klawiszowym. Ponadto student zapoznaje się z pieśnią na przedmiocie emisją głosu, ćwiczeniami na kształceniu słuchu odtwarzając je prawą ręką. Powtarzanie tej czynności dało zatem skutek również w niniejszym badaniu testowym, przekładając się na wysoki wynik w tej kategorii. Trzymodalny rozkład wyników, w tym kilkoro studentów grających zdecydowanie poniżej normy może budzić pewien niepokój. Abiturient studiów magisterskich, który nie potrafi w znacznym stopniu wykonać melodii piosenki na fortepianie z nut, chociaż uczy się tej aktywności na wielu przedmiotach przewidzianych w programie studiów, nie spełnia podstawowych wymogów efektów kształcenia, w tym sylwetki absolwenta. Temu zjawisku należy poświęcić szczególną uwagę i zastosować środki zaradcze.



## Zakończenie

Akompaniowanie fortepianowe do piosenki szkolnej należy bez wątpienia do jednych z najbardziej oczekiwanych osiągnięć formułowanych wobec studentów edukacji artystycznej w zakresie sztuki muzycznej, przyszłych nauczycieli muzyki, instruktorów zajęć pozaszkolnych w ruchu amatorskim. W każdej z tych specjalności zawodowych w pracy z dziećmi i młodzieżą potrzebny jest sprawny akompaniament prowadzącego zajęcia, który powinien go nie tylko wykonać, ale często samemu stworzyć, niekiedy w sytuacji improwizowanej, a'vista. W przedstawionym artykule zaprezentowano wyniki testu tej umiejętności muzycznej i omawiając ją, wiązano następnie z procesem kształcenia na kierunku muzyczno-pedagogicznym, jak i równolegle podejmowaną pracą w placówkach upowszechniania kultury, szkołach i zespołach, które dla akompaniowania wnoszą istotnie wiele, głównie podnoszą jego jakość. Ogólny wynik testu nie jest jednak w pełni zadowalający. Braki w wykształceniu zawodowym, w tym akompaniowaniu mogą istotnie wpłynąć na pogorszenie jakości pracy nauczyciela i jednocześnie umuzykalnienia dzieci i młodzieży.

## Literatura

- CHACIŃSKI, Jarosław, 1997. *Pomiar osiągnięć muzycznych na przykładzie akompaniamentu fortepianowego do piosenki*. Słupsk. Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Słupsku.
- CHACIŃSKI, Jarosław, 1999, *Wyniki badań nad skutecznością kształcenia nauczycieli muzyki w zakresie akompaniowania fortepianowego do piosenki*, w: „Słupskie Prace Humanistyczne”, Nr 16b, Pedagogika, Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Słupsku.
- GUILBAULT, Denise Marie, 2004. *The Effect of Harmonic Accompaniment on the Tonal Achievement and Tonal Improvisations of Children in Kindergarten and First Grade*, w: *Journal of Research in Music Education*, Vol 52/2004, Issue 1, Spring 2004.
- MANASTERSKA, Teresa, 1980, *Problemy konstrukcji skali osiągnięć pianistycznych*.
- MAZUR, Zofia, ŁAGUNA, Mariola, 2016 *Osiągnięcia muzyczne w grze na instrumencie: sposoby ujmowania, kryteria oceny, narzędzia pomiaru*. W: *Edukacja*, 4 (139). Niepublikowana praca doktorska, Warszawa. Akademia Muzyczna Fryderyka Chopina.
- PODHAJSKI, Marek, 1981, *Badania kandydatów do zawodu nauczyciela wychowania muzycznego w zakresie wiedzy z wybranych dyscyplin teorii muzyki*, Gdańsk. Prace Specjalne – Państwowa Wyższa Szkoła Muzyczna w Gdańsku.
- SHUTER-DYSON, Rosamund, GABRIEL, Clive, 1986. *Psychologia uzdolnienia*

*muzycznego*, Warszawa. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, tłum. Ewa Głowacka, Kacper Miklaszewski. Wyd. 1.

**Dr Jarosław Chaciński**

Akademia Pomorska w Słupsku, Katedra Sztuki Muzycznej,  
Ul. Partyzantów 27, 76-200 Słupsk, Polska  
*janechic33@wp.pl*

# Uplatnenie klavírnej hry pri vokálnych a percepčných činnostiach s využitím slovenskej a ukrajinskej vokálnej a inštrumentálnej tvorby

**Piano accompaniment for vocal and perception music activities by using Slovak and Ukrainian vocal and instrumental compositions**

*Zuzana Kentošová*

## **Abstrakt**

Významný podiel pri skvalitňovaní edukačného procesu hudobnej výchovy v primárnom vzdelávaní môže mať klavírna hra ako opora vokálnych a inštrumentálnych činností. Cieľom doktorandskej práce bude zistiť, do akej miery je pedagogicky a umelecky účinná priama a nepriama reprodukcia vybraných hudobných skladieb na žiakov primárneho stupňa základnej školy. Základným výskumným nástrojom bude pozorovanie a kvalitatívna analýza modelových situácií, keď učiteľ – hudobník interpretuje v rámci vyučovacej hodiny harmonicky upravené piesne a skladby vybraných slovenských a ukrajinských autorov. Téma sa opiera o výskum odborných kompetencií učiteľa hudobnej výchovy.

## **Kľúčové slová**

Klavírna hra, priama a nepriama reprodukcia, vokálne a inštrumentálne činnosti.

## **Abstract**

Piano playing as a support for vocal and instrumental activities could play a significant role in the improvement of the educational process within the primary music education. The aim of the contribution is to find out to what extent the direct and indirect reproduction of selected musical compositions on primary school pupils is pedagogically and artistically effective. The qualitative methodology of the contribution consists of the observation and analysis of some model situations while the teacher as a musician performs harmoniously adapted songs and compositions of the selected Slovak and Ukrainian composers within the lesson. The theme is based on the research of the professional competences of the music teacher.

## Keywords

Direct and indirect reproduction, piano playing, vocal and instrumental activities.

## Úvod

V súčasnom období môžeme pozorovať, že na hodinách hudobnej výchovy (ďalej „HV“) sa vytráca akýsi „status“ učiteľa HV ako inštrumentalistu, ktorý priamou reprodukciou interpretuje žiakom inštrumentálne skladby, sprievody k vokálnym skladbám či aplikuje svoje klavírne zručnosti pri sprostredkovaní a aktívnom vnímaní hudby. Vo veľkej miere môžeme sledovať využívanie elektronických médií a rôznych spôsobov sprostredkovania akéhokoľvek druhu hudby online. Tento spôsob predstavuje pomerne jednoduchšiu a žiaľ často i jedinou možnosť, a to vzhľadom na veľkú nedostupnosť kvalitných hudobných nástrojov v základných školách, nízku vybavenosť hudobných tried ako aj samotné absentovanie umeleckej kompetencie učiteľa ako inštrumentalistu.

## Teoretické východiská

Koncepcia HV v súčasnosti smeruje k hlavnému cieľu, ktorým je stimulovať u žiakov pozitívny vzťah k hudbe prostredníctvom tzv. komplexu hudobných **činností** (inštrumentálnych, vokálnych, hudobno-pohybových, percepčných, hudobno-dramatických, hudobno-vizuálnych), **tvorivosti** a **zážitku**. V primárnej edukácii je charakter činností, tvorivosti a zážitku koncipovaný tak, aby sa hudba stala pre žiaka súčasne hrou a predmetom experimentovania, zdrojom objaviteľských prístupov k hudobnému poznávaniu a tiež prostriedkom žiakovej hudobnej expresie, ktorá vplyva na sebarealizáciu v komplexe aktívnych aj receptívnych hudobných činností (ŠVP 2014). Klavírna hra vystupuje ako činiteľ, ktorý môže byť nápomocný pri skvalitnení každej jednej vyššie uvedenej hudobno-výchovnej činnosti. Môže byť tiež podnetom pre tvorivé prístupy žiaka k hudbe ako aj prostriedkom, ktorý u žiaka vyvolá emocionálny zážitok z vypočutej hudby priamo prostredníctvom učiteľovej inštrumentálnej hry.

Klavírna pedagogika ponúka prostredníctvom klavírnych škôl obsiahnuté učivo, ktoré poukazuje na dobové požiadavky spoločnosti kladené na žiakov pri hudobnom vzdelávaní, ako aj na základnú interpretačnú úroveň začínajúcich interpretov venujúcich sa hudobnému umeniu. Svojím obsahom preto môže byť vhodným študijným materiálom pre poznanie ako učiteľ na pozícii interpreta dokáže pretlmočiť obsah hudobného diela resp. výpoveď skladateľa prostredníctvom skladby žiakom. Tak tiež môže byť východiskom pri samotnej interpretácii v rámci hudobnej percepcie

len určitého prvku v skladbe, napr. interpretácia výrazových prostriedkov hudby (Škvarková 2004; Kručayová 2009).

## **Klavírna zručnosť ako umelecká kompetencia učiteľa HV**

**Kompetenčný profil učiteľa HV** Medňanská (2010) charakterizuje ako súbor pedagogických a umeleckých schopností, ktorými učiteľ HV disponuje v procese hudobnej edukácie. Medzi umelecké kompetencie zahŕňa i kompetenciu vystupovať ako **inštrumentalista** na hodine HV. Ku kľúčovým kvalitám učiteľa HV preto patrí okrem iného dostatočná zručnosť inštrumentálnej hry. Tá môže byť prínosná nielen k prevedeniu jednoduchého inštrumentálneho sprievodu k vokálnej skladbe, ale i k čo najadekvátnejšej interpretácii hudobného diela priamou reprodukciou ako aj k využitiu inštrumentálnych zručností pri percepčných činnostiach spojených s aktívnym vnímaním výrazových prostriedkov hudby a tvorivosťou. Hra na hudobnom nástroji tak prispieva k celkovej efektívnej realizácii hudobno-výchovného procesu. Okrem toho je i pozitívnym činiteľom v rámci **motivácie** žiaka vo vzťahu k hudbe a to prostredníctvom učiteľa ako vzor vlastného osobného záujmu o hudbu (Hudáková 2011).

Je nepochybne jasné, že vlastnú klavírnu interpretáciu učiteľa nie je možné uplatniť pri každom sprostredkovaní nového hudobného diela vzhľadom na to, že široké spektrum hudby tvoria i skladby iného nástrojového obsadenia. V súvislosti s tým, však uvádzame možnosť využiť klavírnu hru i pri takýchto skladbách, a to pre lepšie pochopenie výrazových a formotvorných prostriedkov. Kvalitným inštrumentálnym prevedením a prácou s hudobným materiálom s využitím klavírnej hry ako prostriedkov priamej reprodukcie, interpretačne zručný učiteľ dokáže sprostredkovať a tľmočiť umelecké idey hudobných diel. Vykresľuje a približuje ich obraz a tým oživuje a napomáha ich pôsobivosti na žiaka, čím sa stáva súčasťou procesu prenosu autorského obsahu diela smerom k poslucháčovi (Burlas 1998). Inštrumentálno-interpretáčna schopnosť sa týmto vymedzuje na jednu zo základných podmienok prípravy učiteľa na kvalitný priebeh výučby HV v rámci hudobnej edukácie.

## **Vokálne a inštrumentálne skladby pre deti mladšieho školského veku**

Pre hudobný vývin žiaka primárneho vzdelávania je dôležitý **obsah učebného materiálu** a jeho vplyv na emocionálnu sféru jeho osobnosti. Obsah učebníc HV pre primárne vzdelávanie tvoria vo veľkej miere ľudové a umelé piesne (vokálne činnosti). Vzhľadom na to vzniká priestor obohatiť repertoár uvedený v učebniciach o ďalšie slovenské a ukrajinské piesne a skladby prostredníctvom „**Dodatkového**

**metodicko-didaktického materiálu pre 1.–4. ročník HV primárneho vzdelávania**“ ako vhodného materiálu pre rozvoj speváckych a perцепčných zručností žiakov. Uvedený materiál bude obohatený o klavírny sprievod v dvoch úrovniach – vzhľadom na náročnosť harmonickej úpravy v spojitosti s klavírnymi zručnosťami učiteľa HV. Súčasťou dizertačnej práce bude zber, analýza a výber slovenskej a ukrajinskej inštrumentálnej a vokálnej tvorby podľa nasledovných kritérií (vhodnosti vyselektovaného materiálu):

- programovosť skladieb,
- jednoduchá formová štruktúra (a b, a b a),
- vzájomná kontrastnosť vybraných skladieb, ale i vnútorná formová kontrastnosť,
- durata,
- zrozumiteľnosť hudobno-vyjadrovacích prostriedkov a pod.

Zdôvodnením obohatenia učebného materiálu HV o ďalšiu slovenskú vokálnu a inštrumentálnu tvorbu ako aj ukrajinskú inštrumentálnu a vokálnu tvorbu sú nasledovné aspekty:

- široká spevná kantiléna ukrajinských piesní,
- spevnosť melodiky piesní,
- harmonická vyváženosť,
- slovanský jazyk ako jazyk plný vokálov,
- podobnosť mentality oboch slovanských národov – Slovensko, Ukrajina;
- obohatenie o ďalšie piesne a skladby iných slovenských autorov.

## **Uplatnenie klavírnej hry v hudobno-výchovnom procese na ZŠ**

Klavír disponuje niekoľkými benefitmi, čím sa dostáva v hudobnej edukácii do popredia ako hudobný nástroj vhodný na komplexné múzické využitie, zvlášť na inštrumentálnu činnosť. Široký tónový rozsah, kontrastné polohy v oblasti výšky tónu, farby a zvukových efektov, široká dynamická škála, tonalita, spôsob hry ako aj široká škála možností vyjadrovania sa v oblasti rytmu, melódie a harmónie vystupujú ako benefity technickej hry na klavíri. Týmto klavír ponúka možnosti rôzneho výrazu a prejavu vyjadrovania (Jílek 1996). Poznanie týchto možností klavíra ako hudobného nástroja s určitými mechanickými a akustickými vlastnosťami je pre klaviristu – interpreta – učiteľa HV nevyhnutné, pretože mu tým poskytuje možnosť uviesť ho ovládať. Dianovský (1999) charakterizuje klavír ako „mechanizmus efektov znenia a ticha“ pričom ďalej uvádza, že harmonickosť súznenia nie je samotnému klavíru daná, ale je potrebné vedieť ho ovládať.

Klavír ponúka širokú škálu **možností využitia** i na hodinách HV v primárnom vzdelávaní:

- ako **sólový nástroj** – na živú interpretáciu hudobného diela a následnú efektívnejšiu prácu s ním pri perцепčných činnostiach prostredníctvom lepšieho pochopenia súvislostí než skrze nahrávku z CD nosiča;
- ako nástroj vystupujúci vo funkcii „**sprievodcu**“ k **vokálnej činnosti**, ktorý sa vie podriaďiť a byť nápomocný pri speve;
- ako prostriedok podnecujúci **hudobnú tvorivosť** učiteľa a **predstavivosť** u žiakov;
- ako prostriedku **aktivizácie, motivácie a pozornosti** žiakov pri samotnej živej interpretácii učiteľom.

Túto komplexnosť, ktorú klavírna hra ponúka vnímame v hudobnej edukácii ako prínosnú, vhodnú a nápomocnú najmä pri skvalitnení perцепčných i vokálnych činností vyúsťujúc k dosiahnutiu výchovno-vzdelávacích cieľov predmetu HV v primárnej edukácii.

## **Rozvoj hudobných schopností žiaka prostredníctvom klavírnej hry**

Významným činiteľom v rozvoji **hudobných schopností** žiaka je okrem vnútorných a vonkajších determinantov hudobnosti aj motivácia, záujmy, potreby, charakterové a vôľové vlastnosti ako aj vplyv sociokultúrneho prostredia. Vzhľadom na to sa do popredia dostáva ako východisko jednota perцепčných, reprodukčných a produkčných hudobných schopností žiaka (Sedlák a Vaňová 2013). Pri rozvíjaní hudobných schopností môže byť nápomocná i klavírna hra ako priama reprodukcia hudobného diela učiteľom (interpretom) a ako pomôcka, ktorá prakticky a efektívne napomáha skvalitniť práve perцепčné činnosti, keďže hudba je ponímaná ako súčasť komunikačného systému, v ktorom „(...) *hudobný skladateľ notovým zápisom kóduje hudobné myšlienky, interpret tento kód dekóduje z notovej do hudobnej reči a poslucháč ho dekóduje z akustického signálu do myšlienok*“ (Juslin, P. N. 2001). V súvislosti s hudobnou perцепciou Krbaťa (2008) upriamuje pozornosť na tzv. **synestetický spôsob počúvania a vnímania hudby**. Ten predstavuje proces, v ktorom poslucháč okrem samotného počutia hudby má možnosť vidieť interpreta, vnímať jeho pohyby, celkovú pantomimiku, gestické, mimické a iné vnútorné výrazy. Týmto zachytáva meniaci sa zvukovo-tónový proces, jeho dynamiku, tempo, rytmus, intenzitu, farbu, harmóniu, melódiu atď., čím získava celkový i čiastkový emocionálny dojem spojený s asociáciou predstáv. Základom tohto spôsobu počúvania hudby je pôsobenie jed-

ného zmyslu, ktorý ovplyvňuje prah vnímania iného zmyslu. Chceme poukázať na to, že v hudobnej edukácii toto „posolstvo“ je možné sprostredkovať žiakom práve prostredníctvom priamej reprodukcie skladby (klavírnej hry) samotným učiteľom. Sluchová, vizuálna a emocionálna stránka počúvania pôsobí súčasne a môže viesť k tomu, že hudbu nielen počúvame, ale súčasne i pociťujeme jej výraz, náladu a tým ju v konečnom dôsledku prežívame. Práve na princípe zážitkovosti a prežitia hudby je hudobná výchova v primárnom vzdelávaní koncipovaná.

Klavírna hra a jej živé prevedenie učiteľom sa stavia do roviny možnosti komunikácie hudbou o hudbe a tiež otvára väčší priestor pre **rozvoj hudobného dialógu a tvorivú činnosť**. Učiteľ má väčšiu možnosť získať pozornosť žiaka a pracovať prostredníctvom klavíra na sluchovo-percepčných schopnostiach.

V súvislosti s determinantmi **kvality hudobnej percepcie**, ktoré Herden (1992) vymedzuje, uvádzame možnosť zistenia, prostredníctvom kvalitatívnej metodológie, práve vplyv priamej a nepriamej reprodukcie na rozvoj vokálnych a percepčných činností v súvislosti s jednotlivými aspektmi, ktoré tento proces ovplyvňujú, a to:

- poslucháč ako žiak mladšieho školského veku a jeho psychické vlastnosti, vzdelanie, záujem, hudobné schopnosti;
- hudobné dielo a jeho primeranosť z hľadiska výrazových prostriedkov hudby – obsahu, času, dĺžky, ukážky, technickej kvality, sily, výšky;
- prostredie – motivácia, aktivizácia vnímania, nerušená atmosféra.

Významným sa stáva najmä problematika **aktivizácie pozornosti** detí prostredníctvom priamej a nepriamej reprodukcie hudobného diela.

## Metodologické východiská a cieľ práce

**Cieľom** dizertačnej práce bude zistiť, do akej miery je pedagogicky a umelecky účinná priama a nepriama reprodukcia vybraných hudobných skladieb na žiakov primárneho stupňa základnej školy t.j. **hudba interpretovaná učiteľom verus hudba sprostredkovaná médiami**. Priamu a nepriamu reprodukciu chceme vymedziť na inštrumentálne skladby vhodné na percepciu žiakov primárneho vzdelávania. V spojitosti s vokálnou činnosťou chceme zistiť účinok priamej a nepriamej reprodukcie i v skladbách uvedených na vokálnu činnosť, ak učiteľ nepoužíva na nácvik piesne metódu uvedomenej vokálnej intonácie, ale metódu imitácie pri ktorej je možné sledovať i mieru vhodnosti priamej či nepriamej reprodukcie tej ktorej piesne.

Kvalitatívna metodológia doktorandskej práce bude spočívať v pozorovaní a analyzovaní modelových situácií v spojitosti s učiteľom – hudobníkom, ktorý interpretuje v rámci vyučovacej hodiny HV žiakom harmonicky upravené piesne a skladby. Pozornosť chceme upriamiť práve na **overovanie a porovnávanie miery**



**účinnosti skladieb** (pri perцепčných i vokálnych činnostiach) reprodukováných priamo a nepriamo.

## Záver

Zámerom uvedeného príspevku je načrtnúť projekt dizertačnej práce, ktorý sa zaoberá problematikou priamej a nepriamej reprodukcie hudby – hudba interpretovaná učiteľom verus hudba sprostredkovaná médiami. Živá klavírna hra ako opora vokálnych a inštrumentálnych činností sa tak stáva kľúčovým elementom pri realizácii perцепčných i vokálnych činností. Veríme, že realizáciou kvalitatívneho výskumu sa nám podarí overiť a porovnať mieru účinnosti vybraných skladieb sprostredkovaných priamo i nepriamo. Týmto tiež poukázať na významný prínos práve priamej reprodukcie skladby, ktorá predpokladáme – ponúkne možnosť komunikácie hudbou o hudbe a otvorí väčší priestor pre rozvoj hudobného dialógu a tvorivú činnosť.

## Literatúra

- BURLAS, Ladislav. 1998. *Hudba – komunikatívny dynamizmus*. Bratislava: Národné hudobné centrum, 1998.
- DIANOVSKÝ, Cyril. 1999. *Znenie kontra ticho a klavírna interpretácia*. Bratislava: Interlingua, 1999.
- HERDEN, Jaroslav a Jiří KOLÁŘ. *Hudba pro děti: vysokoškolská učebnice: studium učitelství pro 1. stupeň základní školy*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1992.
- HOLAS Milan. 2004. *Hudební pedagogika*. Praha: AMU, hudební fakulta, katedra teorie a dějin hudby, 2004.
- HUDÁKOVÁ, Jana a Barbora BYSTRÁ. 2011. *Kreatívne počúvanie hudby*. Filozofická fakulta, Prešovská univerzita v Prešove, Prešov.
- JÍLEK, Zdeněk. 1996. *O klavíru*. 2. vydání. Praha: HAMU.
- JUSLIN, P. N. 2001. *Communicating emotion in music performance: a review and a theoretical framework*. In Juslin, P. N. – Sloboda, J. A. (eds.). 2001. *Music and Emotion: Theory and Research*. Oxford: Oxford University Press.
- KRBAŤA, Peter a kol. 2008. *Psychológia hudby nielen pre hudobníkov*.
- KRUČAYOVÁ, Alena: *Klavírna hra ako súčasť hudobného vzdelávania na Slovensku v 19. a na začiatku 20. storočia*. Nitra: Pedagogická fakulta Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre, 2009.
- MEDŇANSKÁ, Irena. 2010. *Systematika hudobnej pedagogiky*. Fakulta humanitných a prírodných vied, Prešovská univerzita v Prešove, Prešov.
- SEDLÁK, František a Hana VÁŇOVÁ. 2013. *Hudební psychologie pro učitele*. Vyd. 2.,

přeprec. a rozš., V nakl. Karolinum 1. Praha: Karolinum, 2013.

ŠKVARKOVÁ, Jana, 2009. Vyučovanie klavírnej hry pre začiatočníkov. Banská Bystrica. Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici.

Štátny vzdelávací program Príloha ISCED 1. Hudobná výchova. Primárne vzdelávanie. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2014. [Online]. Získané 29.10. 2019. Dostupné: [http://www.statpedu.sk/archiv/SVP/inovovany-statny-vzdelavaci-program/1-stupen-zs/hud-obnavychova\\_pv\\_2014.pdf](http://www.statpedu.sk/archiv/SVP/inovovany-statny-vzdelavaci-program/1-stupen-zs/hud-obnavychova_pv_2014.pdf).

**Mgr. Zuzana Kentošová**

Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta,  
Katedra hudobnej a výtvarnej výchovy  
Ul. 17. novembra č. 15, 080 01 Prešov  
*[zuzana.kentosova@smail.unipo.sk](mailto:zuzana.kentosova@smail.unipo.sk)*

# Hra na varhany na úrovni základního uměleckého vzdělávání ve světle kurikulárních dokumentů (analýza – kritika – komparace – inovace)

Chamber organ performance on the level of basic artistic education from the perspective of curricular documents (analysis – comparison – critical review – innovation)

*Jan Lorenc*

## **Abstrakt**

Kurikulární dokumenty definující formální vzdělávání jsou Rámcové vzdělávací programy (RVP) a Školní vzdělávací programy (ŠVP). Jakým způsobem zohledňují edukaci varhanní hry? Cílem článku je analyzovat fenomén hra na varhany obsažený v dokumentech RVP a ŠVP na úrovni základního uměleckého vzdělávání, porovnat zjištěné údaje, provést kritický rozbor a navrhnout případná opatření ve smyslu pedagogické inovace. S pomocí teoretických metod i zkušeností z pedagogické praxe byly podrobeny výzkumu tři vybrané ZUŠ s jejich ŠVP a stanoveny závěry. Studium hry na varhany je komplexní a zahrnuje, kromě techniky hry na nástroj, další specifické kompetence. Inovací na pořadu dne jsou standardy pro základní umělecké vzdělávání.

## **Klíčová slova**

Hra na varhany, hudebnost, klíčové kompetence, RVP, ŠVP, učební plán, vzdělávací obsah, vzdělávací výstupy, ZUŠ.

## **Abstract**

The curricular documents defining formal education are the General Educational Programmes (RVP) and the School Educational Programmes (SVP). How do these documents take organ performance education into account? The aim of this paper is to analyse the phenomenon of organ performance in the RVP and SVP on the elementary artistic school level, compare findings, make a critical analysis, and propose pedagogical innovations. We examine three representative elementary artistic schools using analytical methods, as well as the experiences of educational

practice. Chamber organ performance is a complex subject and involves an array of other specific competencies besides instrumental technique. What is needed are the standards for elementary artistic education.

### **Keywords**

Educational outputs, chamber organ performance, elementary artistic school, key competence, local curriculum, musicality, music school, national curriculum.

## **Informativní část**

### **Postavení ZUŠ v systému hudebního vzdělávání ČR**

Hudební vzdělávání v ČR představuje širokou oblast rozvrstvenou v horizontálním i vertikálním smyslu. Na státní úrovni začíná již v mateřských školách, kde je hudba integrována podle RVP předškolního vzdělávání. Dalším stupněm jsou základní školy, ve kterých se hudební výchova realizuje ve vzdělávací oblasti *Umění a kultura* podle RVP základního vzdělávání. Ve stejné oblasti se odehrává také hudební či estetická výchova na gymnáziích podle RVP pro gymnázia. Na úrovni středoškolské je edukace v hudbě upravena RVP příslušné odborné školy (např. střední pedagogické školy nebo lycea).

Konzervatoře jako vyšší odborné školy realizují odborné hudební vzdělávání podle odpovídajícího RVP. Na úrovni terciárního vzdělávání se edukaci v hudbě věnují vysoké školy s uměleckým zaměřením (např. akademie múzických umění) nebo pedagogické fakulty.

Základní umělecké školy jsou instituce zajišťující specializované základní hudební vzdělávání. Z příloženého schématu je patrné, že svou povahou koexistují mezi všemi stupni vzdělávání. Poskytují vzdělávání v hudebním, výtvarném, tanečním a literárně-dramatickém oboru. Do studia příslušného oboru jsou přijímáni žáci na základě prokázaných předpokladů (přípravné studium) nebo talentové zkoušky (studium I. a II. stupně a studium pro dospělé). Studium daného stupně uměleckého oboru je zakončeno závěrečnou zkouškou, která může mít podobu absolventského vystoupení nebo vystavení výtvarných prací. Svým charakterem vykazují všechny prvky formálního vzdělávání s výjimkou toho, že neposkytují stupeň vzdělání.

### **Kurikulární dokumenty pro základní umělecké vzdělávání**

Na celostátní úrovni je závazným kurikulárním dokumentem Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání (RVP ZUV). Na lokální úrovni jsou to školní vzdělávací programy (ŠVP) jednotlivých ZUŠ.

RVP vychází z principu liberalizace a demokratizace ve vzdělávání ve shodě s národním programem vzdělávání a vzdělávacími strategiemi<sup>56</sup>. Praktické dopady těchto opatření se promítají v poskytnutí větší autonomie jednotlivým školám, klade větší profesní odpovědnost na učitele, podpoře klíčových kompetencí v umělecké edukaci u žáků a podpoře lokálních kulturních tradic. Cílem umělecké edukace na této úrovni není jen připravit nadané žáky pro vstup na odborné umělecké či pedagogické školy, ale především výchova tzv. klíčových kompetencí: umělecká komunikace, kompetence osobnostně sociální a kompetence kulturní. Používané edukační strategie vždy zohledňují konkrétního žáka a jeho dispozice, které jsou systematicky rozvíjeny za pomoci vhodné motivace. Dokument upravuje vzdělávání žáků mimořádně nadaných a žáků se specifickými vzdělávacími potřebami. Rámcově stanoví očekávané výstupy ve vzdělávacích zaměřeních jednotlivých oborů. Definované jsou minimální časové dotace výuky v rámci učebních plánů pro jednotlivé obory. Vzdělávání je organizované v tzv. stupních: přípravný stupeň, první (7 let) a druhý stupeň (4 roky), vzdělávání dospělých (max. 4 roky).

ŠVP je interní školní dokument, který je veřejně přístupný. Vychází na jedné straně ze shora z RVP a na druhé straně ze zdola z dispozic konkrétní školy. Sama škola stanoví konkrétní strategie, kterými dosahuje vzdělávacích cílů. Definuje jednotlivá studijní zaměření a vytváří příslušné vzdělávací obsahy (někdy nazvané osnovy předmětu) v podobě konkrétních žakových výstupů podle ročníků. Kreativní ŠVP pozitivně reaguje na lokální umělecké tradice, které se snaží svou školní i mimoškolní činností podporovat. Výrazně se tak rozvíjí kulturní kompetence žáka.

## Analyticko-kritická část

### Varhany a RVP

Rámcový vzdělávací program definuje jednotlivá vzdělávací zaměření v rámci oboru *hudba*. Problematika hry na varhany by podle RVP spadala do vzdělávacího zaměření Hra na klávesové nástroje, kde jsou uvedeny očekávané výstupy za 3. a 7. ročníků I. stupně studia a za 4. ročníků II. stupně studia. Při analýze těchto výstupů lze konstatovat, že se jedná o kompetence a činnosti, jinak řečeno schopnosti a dovednosti spojené s hrou na nástroj. V tomto kontextu budeme v článku užívat pojmu

---

<sup>56</sup> Srovnej s dokumenty:

*Dlouhodobý záměr vzdělávání na období 2015–2020. Dostupné na webu: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-a-koncepcni-dokumenty-cerven-2009>. Cit. [10. 7. 2018].*

*Strategie vzdělávací politiky do roku 2020. Dostupné na webu: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/strategie-vzdelavaci-politiky-2020>. Cit. [10. 7. 2018].*

*očekávané výstupy*. Z hlediska objemu jednotlivých výstupů tvoří ty, které jsou spjaté s technikou hry a repertoárem, výraznou menšinu. Naopak jsou zdůrazněny výstupy vedoucí k rozvoji hudebnosti žáka: hra z paměti, vyjádření nálady skladby, improvizace jednoduchých doprovodů pomocí základních harmonických funkcí. Na druhém stupni přibývají ještě výstupy na obecné intelektuální rovině: kooperuje s ostatními hudebníky při komorní hře, vytváří si vlastní názor o stylu a o skladbě, který argumentačně obhájí; uvede příklady osobností a děl z dějin klasické hudby, profiluje se podle svého zaměření, samostatně vyhledává a nacvičuje nové skladby.

O varhanách se RVP explicitně nezmiňuje. Ve vzdělávacím zaměření Hra na klávesové nástroje lze na pozadí jednotlivých výstupů přesto rozpoznat specifické výstupy, z nichž některé implicitně na varhany odkazují. Jsou to: hra doprovodů s využitím harmonických funkcí, čtyřruční nebo komorní hra, znalost harmonií a forem při studiu skladby. Varhanní hra však vyžaduje další činnosti (viz níže) související s hudebními i mimohudebními schopnostmi, které RVP neuvádí.

## **Varhany a ŠVP**

K analýze studijního zaměření Hra na varhany byly vybrány ŠVP tří různých základních uměleckých škol. Dvě z nich jsou církevní a jedna je státní. Hra na varhany totiž v sobě obsahuje církevní aspekt, kdy varhaníci často hrají při liturgických obřadech. Proto jsou největší varhanní oddělení právě na ZUŠ, které zřizuje nebo s kterými spolupracuje církev (např. ZUŠ Varhannická škola v Brně, ZUŠ duchovní hudby Frýdek-Místek, Církevní ZUŠ Hradec Králové).

## **Srovnání vybraných ŠVP**

V této části se porovnávají studijní zaměření Hra na varhany vybraných třech ŠVP na základě definovaných kritérií<sup>57</sup>.

## **Charakteristika studijního zaměření**

ŠVP obvykle uvádí stručné charakteristiky jednotlivých studijních zaměření, které odrážejí osobitě školní pojetí problematiky s příslušnými akcenty.

---

<sup>57</sup> Legenda: I – individuální výuka, K – kolektivní výuka, I. st. – první stupeň, II. St. – druhý stupeň.

## Podle struktury předmětů

CZUŠ Hradec Králové	ZUŠ Frýdek-Místek	ZUŠ Jaroměř	
<b>Hra na varhany</b> (I. a II. st.)	<b>Hra na varhany</b> (I. a II. st.) <b>Hra na klavír</b> (I. a II. st.)	<b>Hra na varhany</b> (I. a II. st.)	I
<b>Varhanní seminář</b> (I. a II. st.)			
<b>Liturgická praxe a improvizace</b> (I. a II. st.)	<b>Liturgika a liturgický zpěv</b> (I. a II. st.)	<b>Varhanní improvizace</b> (nepovinný II. st.)	
<b>Komorní hra</b> (I. a II. st.)	<b>Hudební nauka</b> (I. st.)	<b>Kolektivní interpretace</b> (I. a II. st.)	K
<b>Hudební nauka</b> (I. st.)	<b>Sborový zpěv</b> (povinný v I. st.)	<b>Hudební nauka</b> (I. st.)	
<b>Sborový zpěv</b> (nepovinný I. a II. st.)			

## Podle funkce nástroje

CZUŠ Hradec Králové	ZUŠ Frýdek-Místek	ZUŠ Jaroměř
<b>Koncertní Doprovodná Liturgická Improvizační</b>	Neuvedeno (implicitně: koncertní a liturgická)	<b>Koncertní Doprovodná Liturgická</b>

## Podle ontologie schopností vedoucí k počátku varhanní hry

CZUŠ Hradec Králové	ZUŠ Frýdek-Místek	ZUŠ Jaroměř
<b>Od 12ti let Předchozí klavírní průprava</b>	Neuvedeno	<b>Od 12ti let Předchozí klavírní průprava</b>

## Vzdělávací obsahy

Očekávané výstupy uvádějí v první řadě technické aspekty hry a obtížnost repertoáru. Na úrovni ŠVP by se měly odrazit výstupy, příslušného vzdělávacího zaměření, definované podle RVP. V nich nacházíme, jakkoliv neúplně, na jedné straně výstupy související s nástrojovým zaměřením a na druhé straně výstupy související s rozvojem hudebnosti.

## Podle rozvoje hudebnosti

CZUŠ Hradec Králové	ZUŠ Frýdek-Místek	ZUŠ Jaroměř
<b>Vyjádření nálady pomocí výrazových prostředků</b> <b>Hra doprovodu</b> <b>Harmonizace písně</b> <b>Sluchová sebekontrola</b> <b>Komorní hra</b> (chybí hra z listu, hra zpaměti)	<b>Vyjádření nálady pomocí výrazových prostředků</b> <b>Hra zpaměti</b> (chybí harmonizace, hra z listu, komorní hra, hra doprovodů, sluchová sebekontrola)	<b>Vyjádření nálady pomocí výrazových prostředků</b> <b>Hra doprovodu</b> <b>Harmonizace písně</b> <b>Sluchová sebekontrola</b> <b>Hra z listu</b> <b>Hra zpaměti</b> <b>Komorní hra</b>

## Podle zaměření varhanní hry a funkce varhan (mimo koncertní činnost a vlastní techniku hry)

CZUŠ Hradec Králové	ZUŠ Frýdek-Místek	ZUŠ Jaroměř
<b>Organologie</b> <b>Dějiny a literatura varhan</b> <b>Poslech a (sebe) kritika</b> <b>Improvizace</b> <b>Liturgická praxe</b> <b>Hra doprovodů</b> <b>Komorní hra</b>	<b>Liturgická praxe</b>	<b>Organologie</b> <b>Dějiny a literatura varhan</b> <b>Poslech a (sebe) kritika</b> <b>Improvizace</b> <b>Liturgická praxe</b> <b>Hra doprovodů</b> <b>Komorní hra</b>

## Učební plán a časové dotace

Hra na varhany je v souladu s RVP dotována jednou vyučovací hodinou týdně, což se shoduje napříč zkoumanými ŠVP. Doplňkové odborné předměty vyučované individuálně či kolektivně představují specializace, kterými výuka dosahuje lépe svých cílů. Jejich počet se nutně odráží na výši časové dotace studijního zaměření.

### Doplňkové odborné předměty

CZUŠ Hradec Králové	ZUŠ Frýdek-Místek	ZUŠ Jaroměř
<b>Varhanní seminář</b> <b>Liturgická praxe</b> <b>Varhanní improvizace</b>	<b>Hra na klavír</b> <b>Liturgika a liturgický zpěv</b>	<b>Varhanní improvizace</b>



## Minimální týdenní časové dotace na žáka v I. a II. stupni

CZUŠ Hradec Králové		ZUŠ Frýdek-Místek		ZUŠ Jaroměř	
I. st. za 7 let	II. st. za 4 roky	I. st. za 7let	II. st. za 4roky	I. st. za 7let	II. st. za 4 roky
18 hodin	8 hodin	25 hodin	8 hodin	17 hodin	8 hodin

## Závěry

Cílem článku bylo analyzovat fenomén hry na varhany na pozadí kurikulárních dokumentů na úrovni základního uměleckého vzdělávání. Na celostátní úrovni (RVP) byla zjištěna přítomnost hry na varhany jen implicitně v rámci vzdělávacího zaměření Hra na klávesové nástroje. Slovo varhany nebo jeho modifikace se v textu RVP vůbec nevyskytuje. Přesto dokument obsahuje očekávané výstupy, které jsou přenositelné do varhanní hry. Týkají se především rozvoje klíčových kompetencí a hudebnosti, které jsou vlastní klávesovým nástrojům. Jsou to především: hra doprovodu na základě znalosti harmonických funkcí, čtyřruční nebo komorní hra a znalost harmonií a forem při interpretaci skladeb.

Na lokální úrovni byly vybrány tři ŠVP, které obsahují studijní zaměření Hra na varhany. Byly podrobeny analýze, kritice a mezi sebou porovnány na základě kritérií vycházejících z charakteristiky studijního zaměření, očekávaných výstupů a učebních plánů. Není nijak překvapivé zjištění, že se výuka realizuje primárně v předmětu Hra na varhany, který má státem danou minimálně jednogodinovou týdenní dotaci na žáka. Rovněž očekávané výstupy z příslušného zaměření podle RVP by se měly promítnout do vzdělávacích obsahů ŠVP. To je všem ZUŠ, resp. jejich ŠVP, společné. Ostatní edukační komponenty jsou ponechány na tvůrčí iniciativě jednotlivých škol. Pokusme se na tomto místě interpretovat výsledky komparativního šetření:

- Z hlediska struktury předmětů bylo zjištěno akcentování liturgických doplňkových předmětů na církevních školách. Na státní škole byla naopak povinným doplňkem kolektivní interpretace varhaníků, tj. nejčastěji v rámci komorní hry;
- funkce varhan je podle všech ŠVP komplexní. Nejedná se tedy jen ryze o koncertní činnost;
- ukázalo se, že ne všechny vzdělávací obsahy zahrnují očekávané výstupy vedoucí k rozvoji hudebnosti žáka. V tomto ohledu naprosto selhala ZUŠ duchovní hudby Frýdek-Místek, naopak všestranné výstupy podal ŠVP jaroměřské ZUŠ;
- vzdělávací obsahy, resp. jejich výstupy by měly reflektovat specifické zaměření

a funkci nástroje. V případě varhanní hry nejsou definovány pomocí RVP. Pedagogický tým příslušné školy je musí sám vytvořit na základě svých didaktických kompetencí. V našem porovnání v tomto ohledu selhala ZUŠ Frýdek-Místek. Naopak zbylým dvěma školám se podařilo v jejich osnovách na pozadí výstupů zhodnotit všestranné aspekty varhan a varhanní hry: organologie, dějiny a literatura varhan, poslech a (sebe)kritika, improvizace, liturgická praxe, hra doprovodů, komorní hra;

- velká variabilita se ukázala v doplňkových odborných předmětech, což je dáno zaměřením jednotlivých škol. V tomto směru existuje výrazná korelace s bodem 1;
- poměrně velká rozkolísanost je patrná v časové dotaci jednotlivých učebních plánů. ZUŠ Frýdek-Místek díky povinnému klavíru a sborovému zpěvu výrazně překračuje minimální počty hodin podle RVP. Všechny školy splňují státem stanovená hodinová dotační minima.

## Doslov

### Kritika a návrhy inovací

Systém RVP – ŠVP přináší své výhody. Dvoupólový princip – lokální versus celostátní či zdola versus shora – vytváří stimulující prostředí pro kreativní pedagogiku a přináší podněty pro pedagogický výzkum. Na druhé straně přeceňuje učitele při sestavování vzdělávacího obsahu a stanovování očekávaných výstupů žáka. Při vši úctě k profesním znalostem učitele hry na hudební nástroj se domnívám, že není schopen objektivně vypracovat vzdělávací obsah, tj. osnovy hlavního předmětu studijního zaměření. Stačí si připomenout, jak důkladně vypadaly osnovy pro LŠU nebo jaké kapacity hudební psychologie a pedagogiky stály za osnovami a učebnicemi hudební výchovy v devadesátých letech (např. I. Poledňák). Běžný učitel ZUŠ zkrátka nemůže mít, a bylo by proti zdravému rozumu to od něj očekávat, akademické znalosti v takové šíři jako profesor hudební vědy či hudební psychologie. Současné ŠVP a jejich vzdělávací obsahy jsou nezřídka čistou improvizací, kdy v lepším případě obsahují příslušné výstupy z RVP doplněné o konkrétní výstupy z techniky hry nástroje. To vše v nahodilém pořadí, v lepším případě s přihlédnutím ke školám hry na nástroj, popř. ke starým osnovám LŠU/ZUŠ. Kde je repertoárové orientační hledisko podle ročníků? Kde je zohlednění ontogeneze hudebních schopností žáka, ptám se?

Domnívám se, že by dvoupólovému nastavení kurikulárních dokumentů prospěl jako mezičlánek dokument třetí. Po zrušení osnov se v případě základního školství zavádějí tzv. standardy do vzdělávání. Jde o pokus nabídnout učitelům výstupy z učiva za konkrétní ročník, a tak jim pomoci při strukturování učiva a evaluaci znalostí

a kompetencí žáků. Na poli základního uměleckého vzdělávání proběhl v letech 2010–2013 projekt *Podpora ZUŠ*, jehož výstupem jsou metodické materiály pro výuku jednotlivých předmětů, resp. hudebních nástrojů. Materiál obsahuje cenné informace pro začínající učitele, avšak problematiku učebních plánů z pohledu výstupů za jednotlivé ročníky neřeší. Tím se liší od myšlenky standardů v základním školství. Standardy mají jednu zásadní výhodu. Tím, že fixují učivo v čase, a tak definují látku jednotlivých ročníků, umožňují průchodnost žáků vzdělávacím systémem napříč celou republikou. To může být nespornou výhodou v dnešní době, kdy stále častěji stěhování za prací postihuje celé rodiny. Standardy ve výuce nástrojů na ZUŠ, které by navazovaly na myšlenku klíčových kompetencí a ontogenezi hudebních schopností žáků, by byly vítanou inovací základního uměleckého vzdělávání.

## Použitá literatura

- Bílá kniha o vzdělávání*. Dostupné na webu: <http://www.msmt.cz/dokumenty/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelavani-v-ceske-republice-formuje-vladni-strategii-v-oblasti-vzdelavani-strategie-odrazi-celospolocenske-za-jmy-a-dava-konkretni-podnety-k-praci-skol>. [Cit. [10. 7. 2018].
- Dlouhodobý záměr vzdělávání na období 2015–2020*. Dostupné na webu: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-a-koncepcni-dokumenty-cerven-2009>. Cit. [10. 7. 2018].
- DZEMJANOVÁ, E, 2006. *Metodika hry na organe*. 2. vydání. Košice: Hudobná spoločnosť Hemerkovcov a Hudobniny Amadeo.
- LUSKA, J, 2006. *Vývoj sluchu pro harmonii v ontogenezi*. Olomouc: UPOL. MAŇÁK, J. a kol, 2008. *Kurikulum v současné škole*. Brno: Paido.
- Podpora ZUŠ. Metodická podpora pedagogů základních uměleckých škol v oblasti řízení zavádění školních vzdělávacích programů*. Dostupné na webu: <https://www.nidv.cz/podpora-zus>. Cit. [10. 7. 2018].
- POLEDŇÁK, I, 2005. *Šestnáct kapitol z hudební psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- RVP ZUV*. Dostupné na webu: <http://www.nuv.cz/file/176>. Cit. [10. 7. 2018]. SEDLÁK, F, 1990. *Základy hudební psychologie*. Praha: SPN.
- Strategie vzdělávací politiky do roku 2020*. Dostupné na webu: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/strategie-vzdelavaci-politiky-2020>. Cit. [10. 7. 2018].
- ŠLECHTA, M, 1990. *Metodika hry na varhany*. Praha: AMU.
- ŠVP CZUŠ Hradec Králové*. Hradec Králové: 2017. Dostupné na webu: <http://www.czus.cz/pro-studenty-rodice/formulare-dokumenty>. Cit. [10. 7. 2018].
- ŠVP ZUŠ duchovní hudby Frýdek-Místek*. Frýdek Místek: 2013. Dostupné na webu: <http://www.zusdh.cz/dokumenty-ke-stazeni>. Cit. [10. 7. 2018].

ŠVP ZUŠ Jaroměř. Jaroměř: 2013. Dostupné na webu: <http://www.e-deska.cz/zusjaromer/big/100694.pdf>. Cit. [10. 7. 2018].

*Umělecké vzdělávání*. Dostupné na webu: <http://www.nuv.cz/t/uv>. Cit. [10. 7. 2018].

**Mgr. et Mgr. Jan Lorenc**

Pedagogická fakulta, Univerzita Hradec Králové

Univerzita Hradec Králové, Rokitanského 62, 500 03 Hradec Králové III

*Jan.Lorenc@uhk.cz*

# Народные инструментальные ансамбли, как фактор определяющий идентичность и локальность в украинской общине

Folk instrumental ensembles as a factor determining identity and locality in the Ukrainian community

*Yuliia Musiichenko*

## **Аннотация**

На сегодняшний день актуальными являются проблемы сохранения и развития видов, жанров, форм традиционной культуры. Украинский народный инструментальный ансамбль, как и инструментальная музыка в целом, развивался в неразрывной связи с локальными традициями и обрядами. Данный реферат имеет на цели представление эволюции народного инструментального исполнительства в тесной связи с локальной традицией. Изменение роли обряда для локального сообщества, принесли за собой изменение в функционировании и деятельности народных ансамблей. В реферате также представлены параллели в выборе исполнительских жанров од момента создания народных ансамблей, по наше время.

## **Ключевые слова**

Троистая музыка, народные музыкальные инструменты, народные обряды и традиции, музыкальный фольклор.

## **Abstract**

Today there arise relevant problems of preservation and development of the types, genres, and forms of traditional culture. Ukrainian folk instruments, as well as instrumental music, generally developed in close interaction with local traditions and rituals. This contribution aims to represent the evolution of folk instrumental performance in close connection with the local tradition. Changing the role of the rite for the local community, brought a change in the functioning and activities of folk ensembles. The contribution presents parallels in the choice of performing genres from the moment of creation of folk ensembles to our time.

## Keywords

Folk musical instruments, folk rituals and traditions, musical folklore, “Troista” music.

## Роль ансамблей трюистой музыки в становлении инструментального исполнительства в Украине

Украинское народно-ансамблевое исполнительство как прототип академического народно-инструментального (ансамблевого и оркестрового) развивалось как свободное вариантное искусство по тембральности, количеству участников и их функциональности. Неограниченное жанровыми стереотипами, устойчивыми требованиями по составу участников ансамбля и однозначных ролей ансамблевых партий, оно пользовалось наработанными в определенном регионе исполнительскими моделями.

Древнейшим среди инструментальных народных исполнительских коллективов на Украине есть „трюиста музыка”. Раньше на нее возлагалось исполнение музыки к танцу, сопровождение песен, а также исполнение инструментальной народной музыки для слушания.

Впервые обратил должное внимание на трюистую музыку М. Лысенко в 1874 г. Он писал: *„Наконец пьесы сугубо танцевального характера исполняются специальной игрой на скрипке, цимбалах, с дополнением ударного инструмента бубна и составляют так называемую в народе „трюистую музыку”* (Лысенко 1955).

По мнению некоторых ученых, начиная с XVI века, ансамбль трюистых музык сопровождал второе действие Вертепа. В его состав могли входить скрипка, бубен, сопилка, барабан, и порой, кобза (бандура). Ансамбль исполнял сопровождение к танцам, которые служили сценической характеристикой действующих лиц (Воропай 1991).

Г. Хоткевич в своих музыковедческих работах тоже вспоминал ансамбль трюистых музык. Он отмечал, что такие ансамбли существовали на Гуцульщине, в Польше, в Венгрии. Исследователь называет разные составы трюистых музыкантов: две скрипки и бас, две скрипки и цимбалы; две скрипки и бубен.

Характерной особенностью таких ансамблей ученые считают истинную ансамблевость, органическое единство коллектива в целом. Это отражается в стилистических особенностях игры ансамбля, в подборе музыкантов, которые должны мастерски владеть репертуаром, придерживаться традиций народного музицирования.

Руководителем ансамбля трюистых музык чаще всего является скрипач –

исполнитель первой партии. Он одновременно является администратором ансамбля и учителем других участников. Следует определить, что на современном этапе развития ансамблей трюистой музыки руководители и исполнители этих коллективов часто имеют среднее специальное, или высшее музыкальное образование и успешно сочетают педагогическую и концертную деятельность с игрой в ансамблях (Пасічняк 2002).

Виртуозное исполнение инструментальной музыки, конечно в первую очередь зависит от музыканта, который играет на ведущем инструменте – скрипке. Хорошее сопровождение, которое также обозначено изобретательностью, придает звучанию пьесы в целом определенного колорита, заметно обогащает ансамблевую палитру. Наибольшими вариационными изменениями отмечается сопровождение цимбалистов. Широкие художественные и технические возможности этого инструмента (возможность играть двойными звуками в любом месте, воспроизводить быстрые восходящие или нисходящие пассажи, арпеджиато, применять тремоло и другие штрихи) придают своеобразный колорит, заполняют пробелы в регистрах между отдельными инструментами ансамбля, заметно обогащают вместе с басовой гармонической тканью сопровождения. Однако, кроме цимбалистов, в ансамбле к импровизации прибегают исполнители на других инструментах, например, бубнисты. Талантливый народный исполнитель на бубне не только отбивает ритм мелодии, но и украшает ее состав то неожиданным, но уместным акцентом, то колокольчиками бубна, то ударом локтя, то проведением большого пальца по кругу натянутой кожи. Исполнитель на басовых инструментах также прибегает к импровизации: то украсит общее звучание ансамбля каким-то мелодическим оборотом, то громким звуком баса, что придает гармоничный ткани сопровождения необычной свежести и яркости (Іваницький 1997).

Стоит отметить, что репертуар ансамбля трюистых музык имеет определенную неоднородность и локальные особенности. Это связано с различиями географического расположения и экономическими условиями развития отдельных регионов Украины, в частности восточных и западных. Так, в центральных и восточных районах ансамбли исполняли: гопакы, казачкы, горлицы, сюжетные танцы (например, „Чобітки”); в западных – частушки, гуцулки, арканы, опришки.

Следовательно, характерными особенностями ансамблей трюистой музыки являются устоявшееся количество партий (три) – мелодия, гармоническое сопровождение, метро-ритмический фундамент; разнообразие инструментального состава; неоднородность репертуара; органичное единство коллектива в целом; яркий национальный колорит; разнообразие мелизматики и тембровых красок; оригинальные приемы игры и звукоизвлечения.

Упрочившись во второй половине XIX в. как типичный ансамблевый состав (сочетание скрипки/сопилки) и цимбал, троистая музыка приобрела исключительную популярность сначала в естественной для себя фольклорно-любительской среде. Эти позиции удерживались до Второй Мировой войны; послевоенные годы существенно изменили ареал ее распространения в Западной Украине. Ее модели изначально активно внедряли в организованную самодеятельность; эксперименты в композиторском творчестве придали ее значимости в Академическом исполнительстве.

## **Влияние деятельности народных инструментальных ансамблей на чувство локальной идентичности участников**

При более глубоком изучении темы народных ансамблей на украинских землях возникает вопрос: как происходит музыкальное обучение в современном народном инструментальном ансамбле? Какое значение обрядовая музыка имеет для современной музыкальной молодежи? Живы ли народные традиции и обряды в современном обществе?

Предметом исследования является „Процесс музыкального обучения в народных инструментальных ансамблях Украины и его связь с локальной культурой”.

Исходя из предмета исследования, можно определить две **гипотезы**:

- правильно сконструированная программа музыкального обучения, а также профессионализм артистического руководителя ансамбля являются основными факторами, стимулирующими развитие участников ансамбля.
- богатая музыкально-обрядовая деятельность ансамбля в значительной мере развивает чувство идентификации участников ансамбля с локальной народной культурой.

В связи с определенным предметом исследования и гипотезами вытекают следующие **независимые переменные**:

1. артистический руководитель ансамбля;
2. репертуар
3. музыкально-обрядовая деятельность ансамбля;
4. программа музыкального обучения.

А также две главные **зависимые переменные**:

1. инструментальные способности участников ансамбля;
2. идентификация участников ансамбля с локальной народной культурой.



Что бы подтвердить гипотезы были сформулированы следующие **показатели переменных**:

1. Инструментальные способности будут рассматриваться под такими критериями как:
  - правильное чтение нот;
  - безошибочность ритма;
  - качество звукоизвлечения;
  - строение музыкальной фразы.
2. Идентификация участников ансамбля с локальной народной культурой. Для этой переменной были установлены следующие показатели:
  - знание культурных особенностей своего региона;
  - знание и участие в основных народных обрядах (Зимние, весенние и летние обряды).

Для проверки, подсчета и систематизирования полученных данных, будут применены следующие **техники**:

- анкета (связь участников ансамбля с локальной народной культурой);
- тест музыкальных умений;
- беседа с руководителем;
- исследование документов (концерты, конкурсы, рецензии)

Изучение данного вопроса, поможет более глубоко понять, на каком уровне находится исполнение народной музыки в Украине на сегодняшний день. Идентифицируют ли участники себя с народными обрядами и традицией. А также на каком исполнительском уровне находятся самодеятельные молодежные музыкальные коллективы.

## **Литература**

- Лисенко М. Народні музичні інструменти на Україні. – К. 1955 Іваницький А. Українська музична фольклористика. – К.: Заповіт, 1997
- Пасічник Л. Троїста музика в народно-інструментальному мистецтві України ХХ століття // Вісник Прикарпатського університету. Серія: Мистецтвознавство. – Івано-Франківськ: Плай, 2002. – Вип. IV

### **Вс. Yuliia Musiichenko**

Akademia Pomorska w Słupsku, Wydział nauk społecznych, Katedra Sztuki  
Muzycznej Partyzantów 27, 76-200 Słupsk, Polska  
*juliamysiichenko@gmail.com*



# Specifika klavírní spolupráce s vybranými hudebními nástroji

## The problems in piano accompaniment of certain musical instruments

*Marie Papežová Erlebachová*

### **Anotace**

Tato studie se zaměřuje na specifika klavírní spolupráce s vybranými hudebními nástroji (flétna, hoboj, klarinet, trubka, housle, viola), a to zejména po dynamické stránce. Studie prezentuje výsledky měření hladiny akustického tlaku u jednotlivých nástrojů v extrémních dynamikách (*ppp*, *fff*) a výsledky poslechové analýzy jednotlivých hudebních nástrojů se čtyřmi základními druhy klavírního doprovodu. Uváděný přehled těchto výsledků má za cíl usnadnění přípravy korepetitora, aby mohl snáze identifikovat a analyzovat problémy, které mohou v praxi nastat, a zaměřit tak tímto směrem studium a realizaci svého partu.

### **Klíčová slova**

Dynamika, flétna, hoboj, housle, klarinet, trubka, viola.

### **Abstract**

This study focuses on the specific problems in piano accompaniment of certain musical instruments (the flute, the oboe, the clarinet, the trumpet, the violin, the viola), especially concerned with the dynamics. It presents the results of the sound pressure level of these instruments in extreme dynamics (*ppp*, *fff*) and the results of “auditory analysis” of these instruments supported in turn by four basic types of piano accompaniment. The aim of the presented overview of these results is to facilitate the preparation of the piano part in order for the pianists to be capable of analysing and identifying problems which might arise in practice and therefore to be able to study and perform the musical piece accordingly.

### **Keywords**

Clarinet, dynamics, flute, oboe, piano accompaniment, trumpet, violin, viola.

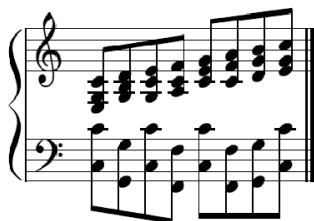
## Východiska pro tvorbu projektu

Tato studie vznikla na základě natáčení audiovizuálního didaktického dokumentu o klavírní spolupráci. Dokument má tři základní části, z nichž první část je věnována sólovým nástrojům, druhá část sólovým nástrojům ve vztahu ke klavírní spolupráci a třetí část bude věnována rozhovorům s významnými pedagogy a interprety daných hudebních nástrojů. Tento dokument vzniká ve spolupráci se Zvukovým studiem HAMU, s Výzkumným centrem hudební akustiky HAMU a se studenty FAMU, kteří zajišťují vizuální stránku projektu. Výzkum byl zaměřen na klavírní spolupráci s nejtypičtějšími hudebními nástroji, které se objevují v klasickém symfonickém orchestru a které se vyučují na většině hudebních škol. Natáčení bylo rozděleno na dvě etapy, proto jsme i nástroje rozdělili do dvou skupin, a to na nástroje s **vyšším tónovým rozsahem** (flétna, hoboj, klarinet, trubka, housle, viola) a na nástroje s **nižším tónovým rozsahem** (fagot, lesní roh, trombon, tuba, violoncello, kontrabas). V tomto roce probíhalo natáčení první skupiny nástrojů, proto se i tato studie zabývá pouze výsledky nástrojů s vyšším tónovým rozsahem.

Předmětem výzkumu byla zásadní témata, kterými se zabývá každý korepetitor, a to především tónové začátky, tempo a dynamika. Tyto jednotlivé prvky byly zkoumány na stupnicích, které pokrývaly celý rozsah nástroje (pouze rozsah, který je standardní pro všechny hráče a který najdeme v běžném repertoáru). Rozsahové stupnice byly poté také zkoumány v různých technických variantách. U dechových nástrojů to byly varianty: legato, staccato, dvojité staccato a trojitě staccato; u smyčcových nástrojů to byly technické varianty: legato, détaché, spiccato a řadové staccato. Tato studie se zabývá částí výsledků, a to výsledky extrémních dynamik (*ppp*, *fff*) na technické variantě, která je stejná u všech nástrojů, a to v legatu a zároveň s různými druhy klavírního doprovodu. Z nich byl vybrán vzorek čtyř nej-



Obrázek 1: Unisono doprovod



Obrázek 2: Akordický doprovod



Obrázek 3: Doprovod rozloženými akordy



Obrázek 4: Přiznávkový doprovod

typičtějších druhů doprovodů, které se v literatuře objevují, a to unisono doprovod, akordický doprovod, doprovod rozloženými akordy a příznávkový doprovod. Levá ruka zůstávala (vyjma doprovodu unisono) vždy ve stejné poloze, převážně v malé a velké oktávě. Měnila se vždy doprovodná pravá ruka, která hrála ve stejné poloze spolu se sólovým nástrojem. První dva typy doprovodu, unisono a akordický, byly hrány tzv. „nota na notu“ s nástrojem (sólový nástroj hrál osminy) a u druhých dvou druhů doprovodů hrál sólový nástroj čtvrtové hodnoty. Dynamika klavíru byla taktéž extrémní, tzn. nejnižší možné piano (bez levého pedálu) a nejvyšší možné forte bez ohledu na sólový nástroj, tzn. klavír nepřizpůsoboval dynamiku sólovému nástroji.



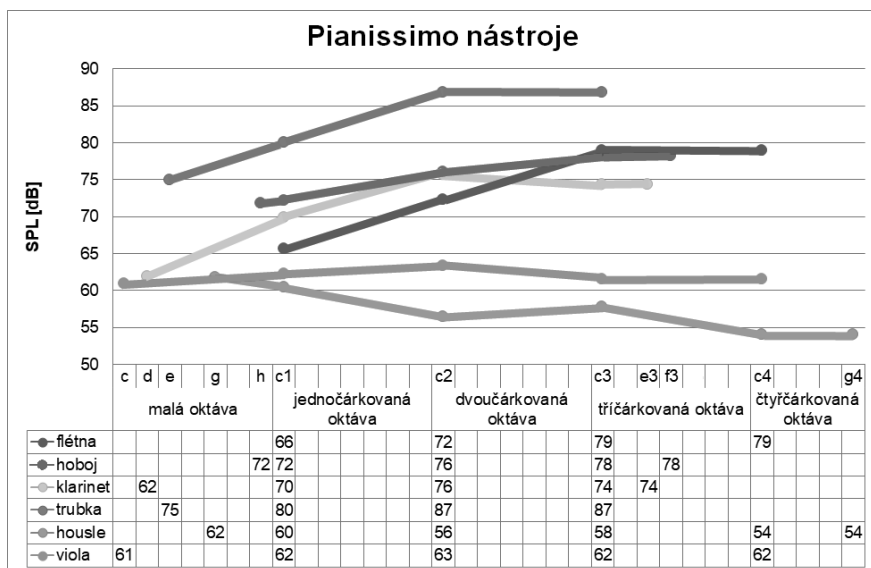
Obrázek 5: Záznam zvuku

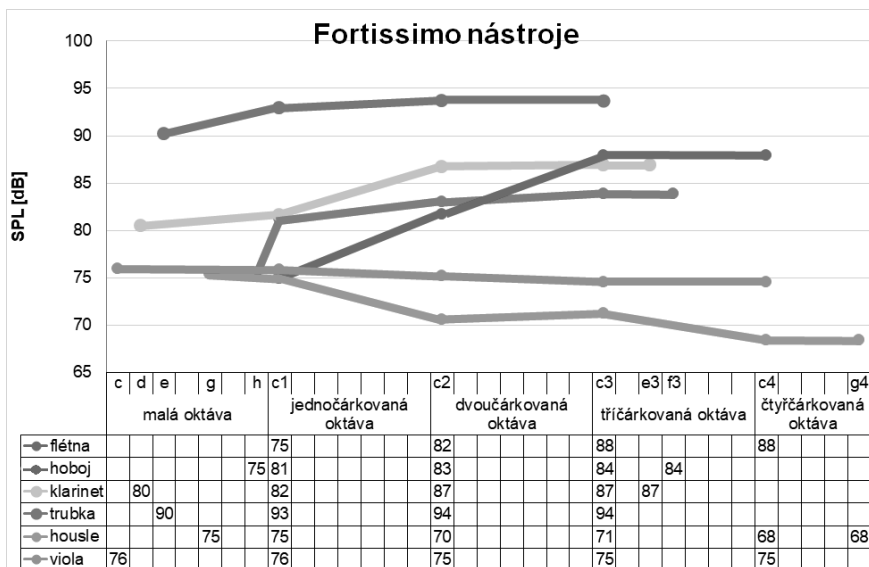
Zvuk byl zaznamenáván dvojím způsobem, a to zaprvé na dvojici mikrofonů DPA 4006 na stereofonní liště (vzdálenost obou mikrofonů 170 mm), na kterých byla zaznamenávána hladina akustického tlaku (SPL – sound pressure level) v dB, dle standardu ČSN EN 61672-1. Analýza byla provedena v časovém okně 80 ms ve vždy po sobě jdoucích 20ms intervalech. Pro další analýzu bude v budoucnu ještě použita „váhovací křivka A“, která zohledňuje vnímání různých kmitočtů lidským sluchovým aparátem. Druhým typem záznamu, který byl následně použit pro poslechovou analýzu, byl záznam na binaurální mikrofonní hlavu Neumann KU100 (stereofonní mikrofon, který je napodobeninou lidské hlavy, s mikrofony v ústí zevních zvukovodů). Při poslechu tohoto záznamu sluchátky s ekvalizací na difuzní pole by

měly být vjemy posluchače obdobné těm, které by měl v místě záznamu. Mikrofony byly umístěny od hráče 220 mm (u dechových nástrojů) a 270 mm (u smyčcových nástrojů), což může být vzdálenost první řady menšího koncertního sálu.

## Výsledky měření hladiny akustického tlaku

Tyto výsledky jsou porovnáním nejvyšší a nejnižší možné dynamiky u sólových nástrojů. Jediný žesťový nástroj, trubka, se významně ve výsledcích odlišuje od ostatních nástrojů. Dřevěné dechové nástroje zní nejvýrazněji v nejvyšší poloze, tříčárkované oktávě. Za povšimnutí stojí především flétna a klarinet, které ve spodním rejstříku mají velmi rozdílné výsledky oproti nejvyšším tónům, to se později významně projevuje i v poslechové analýze záznamů s klavírním doprovodem. Velký rozdíl lze zaznamenat také mezi dechovými a smyčcovými nástroji, který je vcelku logický – v orchestrech je také ze zvukového hlediska početní převaha smyčcových nástrojů, zatímco dechové nástroje jsou zpravidla obsazovány po dvou až třech hráčích. Nicméně bude zajímavé upravit tyto výsledky „váhovací křivkou A“. Podobnou situaci nacházíme i v nejnižší možné dynamice. U jednotlivých nástrojů lze spatřovat podobný dynamický vývoj, hladina akustického tlaku je však průměrně posunuta cca o 15 dB níže.





Obrázek 6: Grafy SPL jednotlivých nástrojů v extrémních dynamikách

Dynamická škála jednotlivých nástrojů se může velmi lišit, a to o více než 10 dB. Nejvíce dynamicky rozmanitým nástrojem je klarinet, který má rozmezí mezi nejslabší a nejsilnější dynamikou až 25 dB. Neméně bohatou škálu hlasitosti má i flétna, u které je rozdíl mezi extrémními dynamikami až 22,3 dB. Větší rozdíl dynamik mají i housle, u kterých bylo naměřeno až 21,4 dB. O něco menší rozdíly hlasitosti mezi jednotlivými dynamikami byly zaznamenány u trubky (18,6 dB) a violy (15 dB). Nejmenší možnost rozdílných dynamik byla naměřena u hoboj (12 dB). Tyto výsledky odpovídají i poslechové analýze, ze které vyplývá, že obzvláště u klarinetu a flétny je možné klavírním doprovodem zcela přehlušit nízké dynamiky nástroje, zatímco u trubky a hoboj dochází pouze k menším zvukovým dysbalancím.



Obrázek 7: Graf dynamické škály nástrojů

## Poslechová analýza

Výsledky poslechové analýzy potvrzují výsledky naměřených hodnot. Analýze byl podroben záznam z binaurální mikrofonní hlavy. Každý tón byl zařazen do jedné z následujících kategorií: 1. doprovod nástroj zcela překrýval (červená barva), 2. doprovod nástroj mírně překrýval (žlutá barva), 3. doprovod nástroj nepřekrýval (zelená barva).

- flétna

V obou dynamikách byla nejproblematictější spolupráce po zvukové stránce v jednočárkované oktávě. V silné dynamice klavír téměř zcela překrýval tóny do  $c^2$ . Ve slabé dynamice byla situace poněkud lepší, nejproblematictějšími tóny byly ostatní tóny v tomto rejstříku byly slyšet jen velmi málo.

FLÉTNA																							
		c1	d1	e1	f1	g1	a1	h1	c2	d2	e2	f2	g2	a2	h2	c3	d3	e3	f3	g3	a3	h3	c4
<b>fff</b>	unisono	[Barva]																					
	akordy	[Barva]																					
	rozložený akord	[Barva]																					
	přiznávky	[Barva]																					
<b>ppp</b>	unisono	[Barva]																					
	akordy	[Barva]																					
	rozložený akord	[Barva]																					
	přiznávky	[Barva]																					
		překrývá				mírně překrývá				nepřekrývá													

Obrázek 8: Graf poslechové analýzy – flétna



- hobo

Hoboj má velmi průrazný zvuk, proto se nestávalo často, že by klavír nástroj překrýval. V silné dynamice nebyly slyšet pouze nejspodnější tóny ( $h$ ,  $c^1$ ,  $d^1$ ), a to pouze u akordického a příznávkového doprovodu.

HOBOJ																									
		h	c1	d1	e1	f1	g1	a1	h1	c2	d2	e2	f2	g2	a2	h2	c3	d3	e3	f3					
fff	unisono	[shaded]																							
	akordy	[shaded]																							
	rozložený akord	[shaded]																							
	příznávky	[shaded]																							
ppp	unisono	[shaded]																							
	akordy	[shaded]																							
	rozložený akord	[shaded]																							
	příznávky	[shaded]																							

Obrázek 9: Graf poslechové analýzy – hobo

- klarinet

Klarinet je nástrojem, který má velmi bohatou dynamickou škálu, a to obzvláště v té nejjemnější dynamice, kdy dokáže zahrát sotva zachytitelný zvuk. Proto docházelo v této dynamice často k situaci, že klavír nástroj přehlušil, a to především v malé a zčásti v jednočárkované oktávě. Tóny, které byly již sluchem postřehnutelné, byly ve zjevné disproporci s klavírním zvukem. Bylo by nejspíše nutné využít levého pedálu, aby barva a dynamika klavíru korespondovala se zvukem klarinetu. Naopak v silné dynamice neměl nástroj problém s průrazností zvuku, málo slyšitelný byl u všech typů doprovodu pouze tón d.

KLARINET																												
		d	e	f	g	a	h	c1	d1	e1	f1	g1	a1	h1	c2	d2	e2	f2	g2	a2	h2	c3	d3	e3	f3			
fff	unisono	[shaded]																										
	akordy	[shaded]																										
	rozložený akord	[shaded]																										
	příznávky	[shaded]																										
ppp	unisono	[shaded]																										
	akordy	[shaded]																										
	rozložený akord	[shaded]																										
	příznávky	[shaded]																										

Obrázek 10: Graf poslechové analýzy – klarinet

- trubka

Jistě není překvapivým výsledkem, že trubka ve spolupráci s klavírem nemá problém se zvukovou průrazností. Ve slabé dynamice byl poněkud méně slyšet tón f, ale klavír nástroj nikdy zcela nepřekryl.

TRUBKA																					
		e	f	g	a	h	c1	d1	e1	f1	g1	a1	h1	c2	d2	e2	f2	g2	a2	h2	c3
<b><i>fff</i></b>	unisono	[Shaded area]																			
	akordy	[Shaded area]																			
	rozložený akord	[Shaded area]																			
	příznávky	[Shaded area]																			
<b><i>ppp</i></b>	unisono	[Shaded area]																			
	akordy	[Shaded area]																			
	rozložený akord	[Shaded area]																			
	příznávky	[Shaded area]																			
		překrývá							mírně překrývá							nepřekrývá					

Obrázek 11: Graf poslechové analýzy – trubka

- housle

Ve slabé dynamice byla velmi zvukově choulostivou oblast tónů na spodních strunách nástroje, a poté oblast čtyřčárkované oktávy. Čím byl doprovod hustší, tím více přibývalo zvukových dysbalancí. Tyto disproporce se objevovaly především na spodních strunách nástroje.

HOUSLE																														
		g	a	h	c1	d1	e1	f1	g1	a1	h1	c2	d2	e2	f2	g2	a2	h2	c3	d3	e3	f3	g3	a3	h3	c4	d4	e4	f4	g4
<b><i>fff</i></b>	unisono	[Shaded area]																												
	akordy	[Shaded area]																												
	rozložený akord	[Shaded area]																												
	příznávky	[Shaded area]																												
<b><i>ppp</i></b>	unisono	[Shaded area]																												
	akordy	[Shaded area]																												
	rozložený akord	[Shaded area]																												
	příznávky	[Shaded area]																												
		překrývá									mírně překrývá									nepřekrývá										

Obrázek 12: Graf poslechové analýzy – housle



Výzkum byl podpořen Grantovou agenturou Univerzity Karlovy (projekt č. 816119).

# Studium instrumentální hry ve Velké Británii a České republice

## Study of instrumental music education in the United Kingdom and the Czech Republic

*Tereza A. Přívratská*

### **Anotace**

Příspěvek se zabývá komparativní analýzou současného hudebního vzdělávacího systému ve Velké Británii a České republice a zkoumá pojetí hudební pedagogiky v obou zemích. Dále se příspěvek zaměří na rozdíly a různý společenský dopad u převážně státem podporovaného systému hudebního vzdělávání v České republice a téměř výlučně soukromého hudebně vzdělávacího systému v Británii. Jsou rovněž diskutovány takové jevy jako obeznámenost veřejnosti s téměř bezplatným hudebním vzděláváním, existence a role dobročinných organizací v privatizovaném prostředí, nebo odlišná metodologie a systém hodnocení v obou zemích. Závěrem je konstatováno, že rozdíly ve zdrojích financování ústí do zcela odlišného pojetí hudebního vzdělávání, jeho cílů, dosažených výsledků, a co je zvláště důležité – jeho dostupnosti.

### **Klíčová slova**

Česká republika, hudební vzdělávání, instrumentální hra, přístupnost hudebního vzdělávání, společenský kontext, Velká Británie, vzdělávací systém.

### **Abstract**

This article presents a comparative analysis of the current music educational systems in the United Kingdom and the Czech Republic, exploring the approaches to music pedagogy in both countries. The contribution outlines the differences and various impact between a largely state funded music tuition system in the Czech Republic and a mostly privatised system in the United Kingdom. Phenomena such as the awareness of the public in regards to a free music education, the existence and role of charities in a privatised environment, or the different methodology and evaluation in each country. In conclusion it is observed that the differences in the sources of funding derive into completely diverse perspectives of music education, its goals, achievements and more importantly, accessibility.

## Keywords

Accessibility to music education, educational system, instrumental music education, music education, social context, the Czech Republic, the United Kingdom.

Je nepochybné, že v České republice žije mnoho rodičů, kteří si přejí, aby jejich děti získaly něco, co bychom mohli nazvat základním hudebním vzděláním, a naučili se hrát na nějaký hudební nástroj či zpívat. Podobně je tomu i ve Velké Británii, ale přístup k těmto dovednostem, to jest k možnosti rozvinout jejich schopnosti a nadání pro hru na vybraný hudební nástroj a uplatnit svou muzikalitu, není shodný. Systémy hudebního vzdělávání obou zemí se naopak značně odlišují. Zatímco na úrovni našeho základního školství do věku přibližně patnácti let jsou žáci v souladu se základními vzdělávacími dokumenty pro hudební oblast v zásadě vzdělávání podobně jako ve Velké Británii a výsledky jsou tedy závislé především na učitelích, neexistuje ve Velké Británii návazný či souběžně běžící systém hudebního vzdělávání, který by poskytoval hudebně vzdělávací program nad rámec hudební výchovy ve školách. Česká republika, která má cca 10,5 milionů obyvatel, disponuje promyšlenou sítí pěti set základních uměleckých škol a jejich poboček, které navštěvuje více než 250 000 dětí a jejich počet pro velký zájem rodičů stále stoupá. Jedná se o 20 procent všech žáků a bylo by jich nepochybně dokonce více, kdyby to kapacita základních uměleckých škol umožňovala. Na těchto ZUŠ působí bezmála 12 000 stálých učitelů a více než 1000 externích pedagogů. Základní umělecké školství je součástí systému na sebe navazujícího uměleckého vzdělávání, jehož převažující částí je vzdělávání hudební.

Ve Velké Británii je situace jiná. Hudební výchova je sice na základních a částečně na středních školách, tedy do čtrnácti let, povinná, avšak později již nikoliv. Obsah vzdělávání na těchto školách daný národním kurikulem je sice ambiciózní, ale otázkou zůstává, zda je zcela naplňován. Je také zajímavé sledovat, jak se vyvíjí situace hudebního vzdělávání ve Velké Británii na pozadí počtu studentů, kteří ve státních školách ukončují střední vzdělání zkouškou GCE AS a úrovně A, tedy přibližně naší maturitní úrovně.

Jaká je současná situace v hudebním vzdělávání na střední úrovni (kromě povinné hudební výchovy) v Británii do jisté míry ukazuje studie Dr Adama Whittakera z Birmingham City

University, jejíž výsledky byly zveřejněny 31. 5. 2019 v britském *The Telegraph*<sup>58</sup>. Ukazují, že za posledních pět let klesl počet "maturit" (úrovně A, A level) z oblasti

---

<sup>58</sup> TURNER, Camilla, 2019. Average A-level Music class now has just three students, study finds. *The Telegraph*.

hudebního vzdělávání o 35 procent a na středních školách se na tuto zkoušku úrovně A v průměru připravují jen tři studenti ročně. Studie rovněž zjistila, že naopak soukromé školy vykazují mnohem větší počet studentů přihlášených k této zkoušce z hudebního vzdělávání. Navíc se prokázalo, že tento maturitní předmět, byl-li vůbec zaveden, zcela mizí ze škol v ekonomicky znevýhodněných oblastech. Vědci například identifikovali deset oblastí Velké Británie, kde v každé z nich skládalo zkoušku úrovně A méně než pět studentů. Dále výzkumná zpráva konstatuje, že pokles studujících hudbu na úroveň A je velmi alarmující. Výsledky šetření ukazují, že studenti z chudších a nejchudších oblastí nejsou schopni studovat hudbu na úrovni A, zatímco v bohatších regionech je počet těchto studentů vysoký. Malý počet studentů má ovšem své důsledky, protože ve slabém finančním prostředí může být pro školy obtížné ospravedlnit náklady, jež souvisejí se vzděláváním v této specializaci, a mít k dispozici kvalifikovaného učitele, pokud na něj není dostatek finančních prostředků. To ovšem dále omezuje přístup žáků ke studiu hudby a samozřejmě i jejich případnou hudební kariéru v budoucnosti. Lze dokonce hovořit o jisté existenční krizi, protože, jak varoval jeden z britských lordů ve sněmovně, hudba doslova mizí z britských škol. A pokračoval, že i když by měla být základním právem všech dětí, rychle se stává hájemstvím privilegované menšiny navštěvující soukromé školy, protože ve státním sektoru vymírá.

Jak už jsem se zmínila, jiná situace je v oblasti soukromého školství. Pro mimoškolní vzdělávání existují různá střediska dalšího vzdělávání a organizace, které jsou financovány jak z veřejných, tak i soukromých prostředků. Ty mají k dispozici větší finanční prostředky než hudební vzdělávání prostřednictvím státních organizací. Proto jsou na tom z hlediska kvality výuky i vybavení, včetně technického, podstatně lépe než školy státní. Některé soukromé hudební školy ve Velké Británii náleží mezi nejprestižnější hudební školy v Evropě. Je to dáno i tím, že ve Velké Británii existuje poměrně velká skupina velmi bohatých občanů, kteří podporují soukromé hudební vzdělávání buď přímo nebo prostřednictvím jimi zakládaných nadací a fondů. Velmi kvalitní a také nejznámější jsou v oblasti hudebního vzdělávání Chetham's School v Manchesteru, Purcell School v Hertfordshire, Wells Cathedral School v Somersetu a proslulá Yehudi Menuhin School v Surrey. Tyto školy mohou navštěvovat i velmi nadaní studenti z rodin s nízkými příjmy, pokud získají podporu formou stipendií z privátních zdrojů. Kromě toho jsou při hudebních akademiích, tedy vysokých školách, zřizována takzvaná juniorská oddělení (Junior Academy, Junior Guildhall, Junior Trinity), kde jsou studenti připravováni pro vyšší formu hudebního vzdělávání na soukromé bázi. Navzdory těmto možnostem je pravidelné navštěvování těchto škol žáky z jednotlivých oblastí Velké Británie téměř nemožné, právě pro velmi nerovnoměrné pokrytí země těmito školami (velká koncentrace v Londýně, málo takových škol na venkově). To je také jeden z důvodů, proč má ve

Velké Británii dlouhou a stále živou tradici soukromá výuka dětí ve hře na nástroj přímo v rodinách. Existují internetové zdroje, které pomáhají rodičům těchto dětí nalézt vhodného pedagoga. Jde ovšem rovněž o poměrně drahou výuku. Jen pro ilustraci, jedna 60minutová vyučovací hodina od kvalifikovaného pedagoga stojí v průměru 60 liber, což je přibližně ekvivalent týdenního nákupu potravin pro dvoučlennou rodinu.

Jestliže vezmeme v úvahu silnou decentralizaci a rozmanitost institucí, které se angažují v hudebním vzdělávání ve Velké Británii, pak se nabízí otázka způsobu hodnocení stupně rozvoje žáků v tomto studiu. K tomuto účelu byl vytvořen a je uplatňován systém ABRSM, The Associated Board of the Royal Schools of Music, který vznikl již v roce 1882 a platí dodnes<sup>59</sup>. Jedná se o face-to-face prověření dosažených dovedností prováděné jmenovaným zkoušejícím, který sleduje na všech osmi úrovních, jež tento systém obsahuje, intonaci, rytmus, zvukovou kulturu, frázování a přednes žáka. Každá z těchto oblastí je samostatně prověřována v dané úrovni, o jejíž plnění adept usiluje. Věk žáka je nepodstatný, rozhodují jeho výkony v jednotlivých oblastech. Studenti, kteří opouštějí střední školy a mají v oblasti hudebního vzdělávání hodnocení úrovně A, by měli mít srovnatelné schopnosti, znalosti, dovednosti jako každý jiný, kdo nestuduje takto zaměřenou střední školu, avšak v mimoškolním hudebním vzdělávání, a také na bázi soukromého učitele, získal stupeň 8 systému ABRSM. Tyto všechny absolventy považují vysoké školy zaměřené na hudbu za kvalifikované uchazeče o studium na těchto školách. Kromě tohoto systému se ve Velké Británii uplatňuje další schéma, Trinity College London, který je obdobou systému ABRSM.

Hlavním rysem základního i pokročilejšího středního hudebního vzdělávání ve Velké Británii je všeobecný důraz na čtení notového zápisu z listu. Předpokládá se totiž, že například orchestrální hudebník bude mít vždy jen málo času na přípravu partu z důvodu značného koncertního vytížení orchestru a také velmi omezeného počtu zkoušek pro nedostatek finančních prostředků. Dovednost čtení notace z listu je sice dobrou vybaveností každého hráče, ale v českých podmínkách nemá zdaleka takovou prioritu, jako je tomu ve Velké Británii.

V České republice je soukromá báze hudebního vzdělávání velmi omezena a nemá ani potřebnou formální podobu, která by prokazovala žákem dosaženou kvalifikaci, pokud nemá status oficiální instituce. Soustava základních uměleckých škol, která

---

<sup>59</sup> WRIGHT, David, 2013. *The Associated Board of the Royal Schools of Music: A Social and Cultural History*. Martlesham: Boydell Press.



ve Velké Británii vůbec neexistuje<sup>60,61</sup>, je promyšleně konstruována tak, aby ve všech oblastech země děti, které vykazují nadání pro hudbu, se mohly na některé ze ZUŠ vzdělávat, aby pro ně byla tato vzdělávací instituce dostupná, a to nejenom po stránce geografické, ale také – a to je neméně důležité – po stránce finanční. Tyto školy představují u nás základní segment hudebního vzdělávání<sup>62</sup>, který nelze nahradit hudební výchovou na základních a středních školách<sup>63</sup>. Kromě ZUŠ existuje v ČR návazný systém hudebního vzdělávání střední úrovně, totiž konzervatoře. Jedná se o třináct hudebně vzdělávacích institucí, jejichž územní rozložení umožňuje snadnou dostupnost pro jejich studenty. Takový systém Velká Británie rovněž postrádá. Jestliže hodnotíme hudebně vzdělávací systémy obou zemí s určitým nadhledem, je možno konstatovat, že český systém je méně diversifikován, možná o něco tradičnější a také konzervativnější, ale současně disponující větší vzájemnou propojeností a návazností. Rodiny hudebně nadaných dětí vzhledem k velikosti naší země a husté soustavy hudebně vzdělávacích institucí nemusí brát v úvahu ani zeměpisné vzdálenosti a už vůbec ne náklady na vzdělání svých potomků při rozhodování o jejich dalším hudebním vzdělávání. To je přes všechny materiálně technické obtíže i těžkosti jiné povahy, spojené s provozováním základního a středního školství, výhodou českého systému.

## Literatura

- KRČKOVÁ, Stanislava a Jiří STÁREK, 2010. *Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický.
- KUČEROVÁ, Judita a kol., 2018. *Současné trendy hudebně teoretické výuky v základních uměleckých školách České republiky*. Brno: Masarykova univerzita.
- TURNER, Camilla, 2019. Average A-level Music class now has just three students, study finds. *The Telegraph*.
- WRIGHT, David, 2013. *The Associated Board of the Royal Schools of Music: A Social and Cultural History*. Martlesham: Boydell Press.
- [https://www.idnes.cz/onadnes/vztahy-sex/zus-open-umelecke-vzdelavani-v-cesku.A170528\\_212341\\_deti\\_haa](https://www.idnes.cz/onadnes/vztahy-sex/zus-open-umelecke-vzdelavani-v-cesku.A170528_212341_deti_haa).

---

<sup>60</sup> [https://www.idnes.cz/onadnes/vztahy-sex/zus-open-umelecke-vzdelavani-v-cesku.A170528\\_212341\\_deti\\_haa](https://www.idnes.cz/onadnes/vztahy-sex/zus-open-umelecke-vzdelavani-v-cesku.A170528_212341_deti_haa)

<sup>61</sup> [https://zpravy.aktualne.cz/domaci/zapad-takovou-sit-hudebnich-skol-nema-muzeme-byt-na-co-hrdi/r~a99e92\\_e65f2c11e88c3dac1f6b220ee8/](https://zpravy.aktualne.cz/domaci/zapad-takovou-sit-hudebnich-skol-nema-muzeme-byt-na-co-hrdi/r~a99e92_e65f2c11e88c3dac1f6b220ee8/)

<sup>62</sup> KRČKOVÁ, Stanislava a Jiří STÁREK, 2010. *Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický.

<sup>63</sup> KUČEROVÁ, Judita a kol., 2018. *Současné trendy hudebně teoretické výuky v základních uměleckých školách České republiky*. Brno: Masarykova univerzita.

<https://zpravy.aktualne.cz/domaci/zapad-takovou-sit-hudebnich-skol-nema-muze-me-byt-na-co-hrdi/r~a99e92e65f2c11e88c3dac1f6b220ee8/>.

**MMus Tereza A. Přívratská, Dip RAM, LRAM**

The Yehudi Menuhin School

Stoke d'Abernon, Cobham, Surrey KT11 3QQ, UK

*Tereza.privratska@gmail.com*

Výzkum byl podpořen Grantovou agenturou Univerzity Karlovy (projekt č. 316119).





## **IV. HUDBA A POHYB VE ŠKOLE**



# Hudba a pohyb v díle Boženy Viskupové

## Music and movement in the work of Bozena Viskupova

*Táňa Vejvodová Nasar Eddin*

### **Anotace**

Příspěvek mapuje život a dílo Boženy Viskupové, která za svého života dokázala proškolit nesčetně pedagogů v rámci předmětu hudebně pohybové výchovy. Stručně představím jedno z jejích klíčových děl s názvem *Hudba a pohyb*, s cílem ukázat její metody a techniky výuky, které dodnes slouží jako inspirace pro hudební pedagogy.

Dále zde zazní jména, která ji nejvíce ovlivnila v její profesi – J. E. Dalcroze, C. Orff a Vladimír Poš. Na závěr bych ráda zmínila téma *Improvizace*. Jak lze docílit větší aktivity žáků v hodinách? Potřeba participace v hodinách hudebně pohybové výchovy jako hlavní cíl a pokračování myšlenek J. E. Dalcoze a Boženy Viskupové.

### **Klíčová slova**

Božena Viskupová, hudba a pohyb, improvizace, participace v hodinách hudebně pohybové výchovy, pedagogická práce s dětmi.

### **Abstract**

This contribution describes the life and work of Bozena Viskupova, who successfully taught countless number of pedagogues within the subject of music gymnastics. The contribution briefly presents one of her key works entitled “Music and movement” and its aim is to introduce her methods that even today are a great source of inspiration for music teachers. Readers will also be acquainted with the people who played greatest impact on her profession – J. E. Dalcroze, C. Orff a Vladimír Poš. The contribution is concluded with the topic „Improvisation“. How to engage the students in the educational process? The need for the participation in the lessons as a purpose following the footsteps of J. E. Dalcoze and of Božena Viskupová.

### **Keywords**

Bozena Viskupova, engagement in children’s learning, improvisation, music and movement, participation in the music movement education.

## Východiska pro tvorbu projektu

Východiskem pro tvorbu tohoto projektu bylo nashromáždění velkého množství materiálu ze soukromých sbírek Boženy Viskupové. Většinou se jednalo o monografie, osobní dopisy a fotografie obohacené o její poznámky. Ty byly dále chronologicky roztrženy a rozděleny do jednotlivých kategorií pro lepší orientaci. V těchto unikátních materiálech se často objevovaly poznámky a recenze na knihy slavných autorů, kterými se poté inspirovala. Jednalo se například o knihu E. J. Dalcroze: *Rytmus*.<sup>64</sup> Mnoho poznatků z této publikace poté uplatnila v jednom ze svých klíčových děl *Hudba a pohyb*<sup>65</sup>, které již řadu let slouží jako přelomová metodická publikace o hudebně pohybové výchově k práci pro učitele na všech pedagogických pracovištích. Mě osobně nejvíce inspirovala kapitola s názvem *Improvizací k tvořivému projevu*. Pohybová improvizace dává žákům možnost vyjádřit svou individualitu a spontánnost. Viskupová však zmiňuje častý problém ostychu, který se projevuje nejčastěji ve věku adolescentním. Možná i proto doporučuje začít s pohybovou improvizací co nejdříve. Nicméně, tento požadavek i nyní zůstává na mnohých půdách pedagogických pracovišť stále nevyslyšen. Nejvíce jsem se opírala o metodiku volného pohybu. Hlavní apel je zde kladen na bezprostřednost a svobodu projevu. Dětem se nepředvíčuje. Ponechání plné důvěry rozvíjí jejich kreativitu přirozeným způsobem a zvyšuje tak podíl participace v hodinách pohybové výchovy. Dalším velice důležitým faktorem byla preference živé hudby před hudbou reprodukovanou. Nejčastěji využívaným hudebním nástrojem byl a doposud zůstává klavír. Neslouží pouze jako doprovodný nástroj, nýbrž i jako ideální hudební pomůcka k výuce improvizace. U improvizace u klavíru využíváme toho, že i bez znalostí hry na klavír je dítě schopné lehké improvizace. Nutno podotknout, že ne všechny hudební nástroje mají tuto výhodu, že po stisknutí klávesy se ozve tón a nezní nám nijak nepříjemně. Navíc zde využíváme i barevného rozlišení kláves a v libovolných kombinacích lze měnit způsob hry po bílých či po černých klávesách. Další výhodou improvizace na klavír je možnost čtyřruční hry.

## Cíle, metody a výzkumný vzorek

Žijeme v době, kdy se na mnohé významné osobnosti zapomíná a není nikdo, kdo by se dostatečně zajímal o odkazy, které po sobě zanechaly. Tento projekt si kladl za cíl zaznamenat a blíže představit její klíčové dílo *Hudba a pohyb* a připomenout významné osobnosti, které sehrály důležitou roli v rámci hudebně pohybové výchovy.

---

<sup>64</sup> DALCROZE, E. Jaques. *Rytmus*. *Rytmus*. Vyd.2. Praha 11: Průlom, nakladatelství Pavla Prokopa, 1927.

<sup>65</sup> VISKUPOVÁ, Božena, 1972. *Hudba a pohyb*. Vyd.1. Praha: Editio Supraphon.



Dílčím cílem bylo vyvolat diskuzi na téma participace žáků v lekcích hudebně pohybové výchovy poskytnutím větší volnosti v těchto hodinách. Ze soukromých spisů paní Viskupové a doporučení uvedených ve výše zmíněné publikaci *Hudba a pohyb*, jsem vytvořila tabulku s názvem Doporučení pro pedagogy hudebně pohybových lekcí. Zde je především snaha oprostit se od kruhových formací v rámci hudebně pohybových hodin. Lze použít i diagonální uspořádání, kde děti seznámíme s novými pojmy a přispějeme tak ke zlepšení jejich prostorové orientace. Teplota sálu by neměla klesnout pod 14 stupňů celsia. Děti jsou v průběhu hudebně pohybové lekce aktivní, jejich svaly se dostávají do tenze a poté dochází k uvolnění a relaxaci. Teplotní výkyvy by v tomto případě mohly mít negativní vliv na jejich termoregulační systém. Orientace dětí v prostoru a jejich schopnost se řadit do jednotlivých útvarů byla dalším bodem doporučení. Dle Viskupové, je nejtěžším možným útvarem v rámci nácviku choreografie – řada. Je tedy důležité děti učit, jak lze vytvořit a udržet úvar řady pomocí her a doprovodných cviků. Správný výběr písní je jedním z klíčových úspěchů při zvládnutí rytmických etud. Viskupová v jednom ze svých děl uvádí: „*U dětí předškolního věku nemůžeme každou píseň vyjádřit pohybem, neboť děti v tomto věku nechápou vždy obsah písně, nebo rytmus, nebo melodii a kdybychom trvali na provádění takových skladeb pohybem byla by to drezúra, která by nepřinášela záměrný stupňovitý vývoj při vnímání a prožitku hudby.*“<sup>66</sup>



Obrázek 1: Doporučení pro pedagogy hudebně pohybových lekcí

Pro doplnění a kompletaci jsem oslovila blízký okruh přátel paní Viskupové, který byl ochoten poskytnout doplňující informace k výše popsanému. Do výzkumu se zapojilo celkem pět dalších osob, které byly ochotny odpovídat buď prostřednictvím adresného dotazníku či realizací polostrukturovaného rozhovoru. Rozhovory byly přepsány a spolu s dotazníkovým šetřením detailně vyhodnoceny.

<sup>66</sup> HANUŠ, Jan, Viktor KALABIS a Božena VISKUPOVÁ, 1973. *Skřivánek: Sborník písní pro mateřské školy*. Vyd.1. Praha: PANTON.

## Průběh a organizace hudebně integrativního projektu

Příprava celé této prezentace trvala jeden měsíc. Výše popsané empirické metody napomohly k potvrzení jejích idejí a upřímně doufám, že povedou k prohloubení používání její odborné metodiky. I po letech je totiž aktuálním a inspirujícím zdrojem hodným uznání.

## Vyhodnocení projektu a limity výzkumu

Neshledala jsem žádné limity v průběhu tvorby tohoto projektu.

## Závěr

Božena Viskupová vždy usilovala o harmonický rozvoj hudebních schopností dětí předškolního věku. Propojení hudby a pohybu bylo klíčovou metodou, kterou se snažila uplatňovat. Ponechat žákům více volnosti a prostoru pro vyjádření jejich spontaneity je dodnes aktuální téma. Možnost improvizace je zřejmě klíčovým faktorem pro získání větší pozornosti žáků a docílení vyšší participace studentů v hodinách hudebně pohybové výchovy. Upřímně doufám, že tato prezentace bude sloužit i jako zamýšlení pro další generace hudebních pedagogů nad výše uvedenými tématy.

## Literatura

- BERDYCHOVÁ, Jana, 1975. Večer hudby, pohybu a slova. *Učitelské noviny*. Praha.
- KODEJŠKA, Miloš, 2011. Ocenění (Medaile MŠMT) pro paní Boženu Viskupovou. *Hudební výchova: Časopis pro hudební a obecně estetickou výchovu školní mimoškolní*. Praha: Univerzita Karlova.
- PETROVÁ, Marie, 1983. Hudba a pohyb jako součást života. *Informační zpravodaj české hudební společnosti*. Praha.
- VISKUPOVÁ, Božena, 1996/97. Z historie naší hudebně pohybové výchovy. *Hudební výchova: Časopis pro hudební a obecně estetickou výchovu školní mimoškolní*.

**Bc. Táňa Vejvodová Nasar Eddin, DiS.**

Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova  
Magdalény Rettigové 4, 116 39 Praha 1  
tanavej@seznam.cz





**V. POSLECH HUDBY VE ŠKOLE  
V INTEGRACI S DALŠÍMI  
HUDEBNÍMI ČINNOSTMI**



# Přehled vybraných definic kreativity

## Overview of the selected definitions of creativity

*Miroslav Dymon*

### **Abstrakt**

Sémantický rozsah pojmu kreativita je extrémne široký a štúdium tohto javu si vyžaduje interdisciplinárne činnosti, ktoré sú označované v súhrne ako kognitívna veda. Vplyvy vzdelávania by mali pokrývať čo najširšie spektrum s cieľom rozvíjať zručnosti a interpretovať prijatý obsah, formovať ich osobný prístup, konfrontovať svoj postoj s postojmi druhých a prežívať plné estetické skúsenosti. Okrem kultúrnych inštitúcií sú tieto úlohy v prvom rade úlohou školy. V článku bude prístup k problémom pedagogiky tvorivosti posudzovaný na základe paradigmy K. J. Schmidta a sociálnych podmienok individuálneho rozvoja (Nalaskowski 1998).

### **Abstract**

The semantic scope of the term creativity is extremely wide, and the study of this phenomenon requires interdisciplinary activities, forming a kind of consortium of sciences known as cognitive science. Educational impacts should cover the widest possible spectrum in order to develop skills and interpret the received content, shape personal attitude towards them, confront one's attitude with the attitudes of others and experience full of aesthetic experiences. In addition to cultural institutions, such tasks are primarily facing the school. In the article, the approach to the problems of the pedagogy of creativity will be considered on the basis of the paradigm of K. J. Schmidt and the social conditions of individual development (Nalaskowski 1998).

### **Kľúčové slová**

Kreativita, proces, produkt, spoločnosť, študenti, vzdelávanie.

### **Keywords**

Creativity, education, process, product, society, students.

## **Úvod**

Otázky späté s tvorivosťou, napríklad tvorivá osobnosť, kreativita, tvorivá aktivita, proces tvorby či dielo sú predmetom záujmu mnohých humanistických i spoločn-

ských vied. Napriek tomu, že sa pojem *tvorivosť* vo všeobecnosti používa v hovorovom jazyku ale aj v terminológii mnohých vedeckých disciplín (filozofia, psychológia, sociológia, pedagogika), precízna definícia tvorivosti si vyžaduje ďalšie hľadanie. Tieto ťažkosti vyplývajú zo skutočnosti, že ... „*termín tvorivosť obsahuje veľa rôznych designátov*“.<sup>67</sup>

Hlavnými príčinami neexistujúcej všeobecne platnej definície tvorivosti podľa M. S. Szymańskiego<sup>68</sup> sú nasledujúce skutočnosti:

- prevzatie termínu tvorivosť z hovorového jazyka a z jazyka tradičnej humanistiky, ktoré odzrkadľuje niekoľko storočnú tradíciu európskej kultúry,
- akcentovanie rôznych aspektov tvorivosti, v dôsledku čoho vznikajú neúplné a kontextové definície,
- prijatie rôznych antropologických, teoretických a metodologických východísk pri skúmaní tvorivosti.

V Slovníku poľského jazyka PWN sa môžeme stretnúť s nasledujúcou definíciou tvorivosti

„...*tvorenie niečoho, najmä umeleckých diel; celok diel vytvorených niekým, zvyčajne umelcom, vedcom*“.<sup>69</sup> Táto definícia neuvádza všetky aspekty tvorivosti, obmedzuje sa len na dielo a tvorivý proces.

Pri prehľade vybraných definícií tvorivosti, bez diskusie o ich správnosti a komplexnosti, sa skúsme venovať mnohorakým prístupom rôznych autorov.

M. Csikszentmihalyi píše, že „...*Tvorivosťou je akýkoľvek akt, idea alebo produkt, ktorý mení jestvujúcu oblasť alebo transformuje existujúcu oblasť na novú. Tvorivou osobou je niekto, koho myšlienky alebo činnosť menia alebo určujú nový smer*“.<sup>70</sup>

T. Amabile zdôrazňuje, že „...*Tvorivosťou je to, čo osoby kompetentné v danej oblasti uznali za tvorivé*“.<sup>71</sup>

A. Góralski tvrdí, že „...*Tvorivé je to, čo je nové a hodnotné – to je jednoduchá a dobrá odpoveď*“.<sup>72</sup>

Skúmaniu *tvorivej osobnosti* dominujú dva prúdy. Prvý sa týka otázok, akým spôsobom vedie nadriadený systém regulácie niektorých ľudí ku tvorivosti a aké sú mechanizmy týchto činností. Druhý smeruje k identifikovaniu typických osobnost-

<sup>67</sup> NECKA, Edward, 1994. *Trop... Twórcze Rozwiązywanie Problemów*, „Impuls” Kraków, s. 19.

<sup>68</sup> SZYMANSKI, David M., 1987. *Twórczość i style poznawcze uczniów*. Warszawa: WSiP, s. 56.

<sup>69</sup> *Słownik Języka Polskiego PWN*, 1998, red. M. Szymczak, Warszawa, s. 518

<sup>70</sup> CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly, 1996. *Creativity. Flow and the Psychology of Discovery and Invention*, New York: Harper Collins, s. 28.

<sup>71</sup> AMABILE, Terese, 1996. *Creativity in Context. Update to the Social Psychology of Creativity*, Boulder: Westview Press, s. 34.

<sup>72</sup> GÓRALSKI, Andrzej, 1990. *Być nowatorem. Poradnik twórczego myślenia*. Warszawa: PWN, s.5.



ných črt tvorivých ľudí. Vlastnosti tvorivej osobnosti sú okrem iného otvorenosť, nezávislosť, vytrvalosť, tolerovanie dvojzmyselného, protichodného obsahu, či potreba nového. Súpis opisovaných vlastností tvorivej osobnosti je otvorený a ich množstvo je závislé od autora danej definície.

Čoraz populárnejším sa stáva termín kreativita, ktorý často používajú vedci i učitelia. Podľa E. Nečku sa „...kreativita zvyčajne prejavuje v nejakej forme pozorovateľného správania, ktoré spočíva v produkovaní nových a hodnotných diel“.<sup>73</sup> Podľa K. Schmidta je

„...kreativita schopnosťou človeka vytvárať nové a hodnotné diela, teda v istom estetickom, praktickom, vedeckom zmysle cennejšie ako to, čo bolo vytvorené doteraz“.<sup>74</sup>

Najpopulárnejšou definíciou tvorivého procesu je definícia E. Nečku, ktorý konštatuje, že

„... je to psychický proces, ktorý vedie k vytvoreniu novej a hodnotnej idey“.<sup>75</sup>

V súvislosti s definíciou tvorivého diela, M. Stein navrhuje, aby bolo chápané ako „...nový výtvor, ktorý je konkrétnou skupinou v konkrétnom čase akceptovaný ako užitočný alebo prijateľný“.<sup>76</sup> Podľa E. Nečku možno dielo najjednoduchšie definovať ako „...tvorivý produkt, ktorý sa charakterizuje konjunkciou dvoch vlastností: nového a hodnotného“.<sup>77</sup>

## Tvorivosť z pozície pedagogickej

V súčasných poľských slovníkoch nie je možné nájsť termín „pedagogika tvorivosti“. Podľa K. J. Schmidta sa ťažkosti vyskytujú aj v chápaní tvorivosti ako problému týkajúceho sa výučby tvorivosti. Tvorivé vyučovanie je definované ako proces učenia sa, ktorý je „...veľmi zaujímavý, excitujúci a efektívnejší ako tradičný [...] je neoddeliteľnou časťou každého dobrého vyučovania“.<sup>78</sup> Vyučovanie (k) tvorivosti „...je nasmerované na rozvíjanie individuálnych zručností žiakov myslieť a konať tvorivo“.<sup>79</sup> V pedagogickej praxi existuje veľa možností ako zapájať umenie do procesu rozvíjania kreativity žiakov. Podľa I. Wojnara „...je neobyčajne cenná možnosť odhaliť v mladom človeku potrebu vyjadrovať sa v nejakej oblasti umenia, čo by malo v budúcnosti priniesť ovocie v podobe schopnosti tvorivého konania v každej situácii. Aktívne pestovanie

<sup>73</sup> NECKA, Edward, 2001. *Psychologia twórczości*. Gdańsk: GWP, s.19.

<sup>74</sup> SZMIDT, K. J., 2007. *Pedagogika twórczości*. Gdańsk: GWP.

<sup>75</sup> NECKA, Edward, 2001. *Psychologia twórczości*. Gdańsk: GWP.

<sup>76</sup> STEIN, Morris, 1953. Creativity and Culture, *Journal of Psychology*, 36.

<sup>77</sup> NECKA, Edward, 2001. *Psychologia twórczości*. Gdańsk: GWP, s. 13.

<sup>78</sup> Por. National Advisory Committee on Creative and Cultural Education: *All Our Futures. Creativity, Culture and Education*, London, DfEE 1999, s. 102.

<sup>79</sup> Ibidem, str. 103.

akejkoľvek umeleckej činnosti sa môže pričiniť k získaniu všeobecných poznatkov o kultúre, a tiež k formovaniu jednotlivcov schopných individuálne a tvorivo konať.<sup>80</sup> Môžeme teda konštatovať, že každá forma hudobnej aktivity v rámci vyučovacieho procesu má tvorivý charakter, aj keď tvorivý vklad jedinca v rámci tejto činnosti má rôznorodý rozsah a kvalitu a vyžaduje si diferencované predispozície. Iný stupeň tvorivého vkladu je možné rozlíšiť v prípade ansámbovej hry, iný pri hre na nástroji a iný pri percepcii hudobných diel.

Kvôli objasneniu slovného spojenia  *kreatívne vzdelávanie*, je potrebné určiť isté vstupné predpoklady:

- a) Tvorivosť je možné do určitej miery pomenovať, pochopiť a rozoznať. Obrovský kvalitatívny a kvantitatívny skok vo výskume tvorivosti, ktorý spôsobil odklon od chápania tvorivosti ako chorobného stavu, javu skoro magického, umiestnil tvorivosť v priestore otázok spojených s fungovaním ľudského intelektu. Tvorivosť sa tak stala súborom rozoznateľných dispozícií tvorivých kognitívnych operácií. Podľa J. P. Guilforda, model štruktúry intelektu, ktorý predstavuje súvislosti medzi jednotlivými rozmermi inteligencie a zahŕňa operácie, výtvary, obsah – obsahoval činitele tvorivosti patriace do kategórie mnohosmerného, teda divergentného myslenia. J. P. Guilford a jeho spolupracovníci vypracovali početné testy, ktoré merali tvorivosť, predovšetkým *divergentné tvorenie*.<sup>81</sup> Syntetický a kritický prierez problémov z oblasti tvorivosti, predstavujúci prázdne miesta a sporné otázky v súčasnom výskume, predstavil E. Necka (1987). Týkali sa rozmanitých tematických skupín: *otázok definícií, motivácie k tvorivosti, problému tvorivej osobnosti, mechanizmov tvorivého procesu a činiteľov vplývajúcich spomaľujúco či povzbudzujúco na proces tvorenia*.<sup>82</sup> S využitím konkrétnej teórie môžeme skonštruovať nástroje, ktoré môžu poslúžiť pri rozoznávaní tvorivých dispozícií.
- b) Tvorivosť je všeobecným javom. Tvorivosť už nie je termínom rezervovaným výhradne pre umenie, môže sa prejavovať v rôznych oblastiach nášho života, rovnako v umeleckých ako aj vo vedeckých činnostiach. Od vzniku koncepcie J. P. Guilforda platí, že každému človeku sú dané tvorivé schopnosti vo forme elementárnych kognitívnych schopností divergentného myslenia. Aj humanistická koncepcia človeka predpokladá, že vo svojej prirodzenosti je každý človek tvorom kreatívnym. Tvorivosť sa tak stala dostupná všetkým, napriek tomu, že nie všetci ju využívajú.

---

<sup>80</sup> WOJNAR, Irena, 1964. *Estetyka i wychowanie*. Warszawa, s. 317.

<sup>81</sup> GUILFORD, Joy Paul, 1978. *Natura inteligencji człowieka*. Warszawa: PWN.

<sup>82</sup> NECKA, Edward, 1987. *Czego nie wiemy o twórczości* [w:] Przegląd Psychologiczny, t. XXX, nr 1, Raport przygotowany w ramach programu resortowego RPBP – III25, koordynowanego przez prof. dr. hab. J. Strelaua.

c) Tvorivosť je jav, ktorý je možné stimulovať. Kreativne myslenie je stimulovateľné. Vychádzajúc z danej koncepcie je možné tvoriť úlohy stimulujúce angažovanosť požadovaných kognitívnych operácií. Cieľom budovania takýchto javov je vybaviť jedinca tvorivým inštrumentárium. Iným druhom stimulácie je zabezpečenie čo najlepších podmienok a prekonanie prípadných prekážok pre tvorivé činnosti (Dymon 2008). Správanie sa učiteľov mnohokrát obmedzuje kreativitu žiakov.

A. Nalaskowski (1998)<sup>83</sup> na základe koncepcie psychospoločenského rozvoja E. Eriksona (1959, 1968), týkajúcej sa vzájomných súvislostí medzi *ego* a spoločenskými vplyvmi, skonštruoval teóriu tvorivosti, ktorá spája proces uspokojovania potrieb s tvorivým správaním. Zložky takto široko chápaného tvorivého vzťahu sú:

- a) fáza rozvoja a s ňou spojený druh potrieb,
- b) stupeň realizácie alebo ohrozenia potrieb,
- c) úroveň divergentného myslenia; schopnosť výberu,
- d) vonkajšie inhibítory a stimulátory,
- e) tvorivá skúsenosť jedinca.

Na základe teórie E. Eriksona predstavuje A. Nalaskowski cyklus života človeka cez prizmu miesta a charakteru tvorivosti v jednotlivých životných fázach. Tak ako u Eriksona, aj Nalaskowski celý životný cyklus delí na osem období, ktoré originálne nazýva:

#### **a) Divergenčný debut.**

Vzťah medzi matkou a synom je tu najpodstatnejší. Formovanie dôvery alebo nedôvery voči okolitému svetu matkou determinuje ďalší rozvoj dieťaťa. „*Najranejšie skúsenosti nemlúvnaťa, jeho zážitky, množstvo a kvalita informácií v ňom začínajú formovať určitú modálnosť „musím – môžem“*“<sup>84</sup> V tomto období môže dieťa začať dôverovať, byť otvorené voči svetu alebo môže ostať nedôverčivé, také, že nebude prejavovať prílišný záujem o informácie pochádzajúce zvonku.

#### **b) Tvorivosť ako prejav vôle.**

Základnou potrebou je v tomto prípade potreba autonómie. Ak nebude táto rozvojová úloha naplnená, objaví sa ostýchavosť. Rodičia nemôžu neustále dieťaťu kreovať svet jeho možností, pretože sa u neho nerozvinie modálnosť „môžem“. „*Vôľa zámeny*

---

<sup>83</sup> NALASKOWSKI, Aleksander, 1998. *Spoleczne uwarunkowania twórczego rozwoju jednostki*, WSiP Warszawa.

<sup>84</sup> Ibidem, s.25.

*nevyhnutnosti na výber musí byť vôľou dieťaťa a nie rodičov, ktorých rola katalyzátora musí byť diskrétna“.<sup>85</sup>*

### **c) Prvé vlastné ciele.**

V tomto období sa objavuje potreba iniciatívy, ktorá si vyžaduje zadávania rozličných cieľov sebe samému. Spätne informácie o vlastnej činnosti poskytujú dieťaťu zadostučinenie alebo posilňujú potrebu viny. Uskutočňovaná rôznorodá aktivita je pre dieťa zdrojom informácii o tom, aký je jeho okruh záujmov a možností.

### **d) Odhaľovanie inštrumentálnej tvorivosti.**

Dominantnými potrebami sú v tomto období pracovitosť a pocit menejcennosti. Ak dochádza k potvrdeniu vlastných aktivít v oblastiach, v ktorých sa jedinec cíti „dobré“, môže sa dosiahnuť vysoká zručnosť smerujúca k majstrovstvu. Nalaskowski zdôrazňuje prelomový význam tohto obdobia z pohľadu tvorivosti. *„Proces a schopnosť prelomovať pocit odkázania na to, čo je nevyhnutné sa začína využívať. Stávajú sa prvotným nástrojom, základom pre nové inštrumentárium, z ktorého bude jednotlivec čerpať v nasledujúcich fázach“.<sup>86</sup>*

### **e) Autokreácia.**

Hlavným cieľom jedinca v tejto fáze je dosiahnuť totožnosti alebo jej rozptýlenie. Tvorenie jednoty, charakterizovanie vlastného „ja“ predstavuje hľadanie seba medzi možnými identifikáciami. Tvorivým sa ukazuje to, čo nie je vyberané zo spoločnej ponuky, ale znamená hľadanie vlastnej cesty. *„Slepé napodobňovanie poskytuje vidinu identity a ponecháva v kruhu to, čo je nevyhnutné“.<sup>87</sup>* Tvorivý výber by mal byť individuálny a neočakávaný na rozdiel od netvorivej cesty plnej kompromisov a schém.

### **f) Cesta k blízkym.**

Táto fáza sa týka ľudskej schopnosti vnímať ako dominantnej potreby. Schopnosť lásky, schopnosť deliť sa o svoju vlastnú intimitu sa spája s premenou formuly „ja“ na „my“. Tvorivosť nepriamo zjednodušuje uspokojovanie potrieb intímnosti.

### **g) Tvorivosť ako znásobenie samého seba.**

Určujúcim znakom tohto obdobia je ... „schopnosť kreácie, produktivita a tvorivosť – spoločne definované ako schopnosť vytvárať nové osobnosti, nové výtvary

---

<sup>85</sup> Ibidem, s. 27.

<sup>86</sup> Ibidem, s. 30.

<sup>87</sup> Ibidem, s. 31.

a nové idey“.<sup>88</sup> Vyskytujú sa tu aktivity smerujúce k uspokojeniu potreby vlastného zmnožovania sa, vyjadrené konštatovaním ... „som tým, čomu dokážem vdýchnuť život“.<sup>89</sup>

#### **h) Úplná dospelosť, opísaná dvoma kategóriami: integrálnosť ega a zúfalstvo.**

V koncepcii Eriksona závisí úspech v každej fáze od splnenia predošlej fázy. Záverečná fáza života závisí od úspešných skúseností v priebehu celého života. Uspokojenie potreby integrálnosti chápanej ako pocit komplexnosti a plnosti či zadostučinenie závisí od tvorivo prežitého života. V tomto kontexte jedinec sumarizuje hodnotenie vlastných skutkov.

Stimuláciou pre všetky tvorivé činnosti sú spoločenské podmienky. Výskum A. Nalaskowského dokazuje, že prostredie plní dôležitú funkciu pri formovaní tvorivých predispozícií človeka. Sú ... „*poskytovateľom fundamentálneho „droždia“ – ľudských interakcií pre tvorivosť*“.<sup>90</sup> Spoločenské prostredie a poznanie predstavujú pre kreáciu nevyhnutný materiál. Psychologický výskum poukazuje na isté opakujúce sa prvky v charakteristikách rodinného prostredia významných tvorcov. Výskyt traumatických udalostí, rodinného napätia často spúšťa „útek k tvorivosti“, ktorý pomáha jedincovi pretrvať a zabudnúť na prežité ťažkosti. Výsledkom negatívnych skúseností je zvýšená citlivosť, ktorá môže mať zásadný význam pre umeleckú tvorivosť. Tvorivé osobnosti vyrastajú tiež v atmosfére rodinného tepla. Musia mať pocit bezpečia a zároveň slobodný priestor v osobnom rozvoji. Teória tvorivosti A. Nalaskowského a miesto tvorivosti vo fázach psychospoločenského rozvoja E. Eriksona predstavujú pre vzdelávanie nové perspektívy. Poukazujú na úlohu prostredia v rozvoji kreativity každého človeka. Súbor vonkajších podmienok predstavuje podstatu tvorivej aktivity. Školské obdobie pripadá na čas objavovania vlastnej tvorivosti. Hľadanie dokonalosti, predispozícií, schopností sa uskutočňuje prostredníctvom aktívneho overenia v rozličných situáciách. Môže to byť obdobie vlastných stratégií konania, rozvíjania svojich tvorivých možností alebo eliminácie možnosti dosiahnuť dospelú integrálnu tvorivú osobnosť. Na základe teórie A. Nalaskowského je možné formulovať rad postulátov pre vzdelávanie vytvárajúce podmienky pre tvorivý rozvoj potenciálu každého jedinca. Tieto postuláty sú okrem iného:

---

<sup>88</sup> WITKOWSKI, Lech. 2000. *Rozwój i tożsamość w cyklu życia*. Studium koncepcji Erika H. Eriksona, Toruń: WIT – GRAF

<sup>89</sup> Ibidem, s. 147.

<sup>90</sup> NALASKOWSKI, Aleksander, 1997. *Nauczyciele z prowincji u progu reformy edukacji*, Wyd. A. Marszałek, Toruń.

- poskytnúť dieťaťu v prvých rokoch života čo najväčšie množstvo zážitkov, aby sa „otvorilo“ svetu,
- uspokojíť potrebu prejavíť sa, vytvoriť možnosti transformovať prežitú realitu a formovať ju podľa osobných preferencií,
- vytvorenie podmienok pre vlastnú nezávislosť a samostatnosť (bez nadmerného rigorizmu),
- diskrétna podpora výberu zo strany samotného dieťaťa (jeho autonómna vôľa),
- podpora iniciatív dieťaťa, ktoré umožňujú naplno prežívať svet,
- prispôbiť úlohy potrebám, možnostiam a aspiráciám spolu s možnosťou prekračovať ich pomocou alternatívnych riešení,
- vytvoriť dieťaťu možnosti samostatného hľadania, nachádzania,
- otvorene formovať realitu, ktorá je prezentovaná dieťaťu, vyhýbať sa dogmatickým, hotovým, uzavretým návodom,
- formovať schopnosti určovať ďalšie ciele,
- vytvoriť príležitosti na „odskúšanie seba samého“, potvrdiť vlastné možnosti a adekvátne hodnotenia,
- tvoriť zázemie pre všetky premeny a budovanie novej reality. Takým zázemím sú vedomosti, schopnosti, ale aj kontakty s ľuďmi,
- vybaviť jedinca nevyhnutným „inštrumentárom“, t.j. možnosťami získať potrebnú literatúru, prehľbovať nevyhnutné poznatky, kontakty ... „všetko, čo vytvára alebo blokuje možnosti tvorivej činnosti“.<sup>91</sup>

Podľa K. J. Schmidta (2007) je možné rozvoj *pedagogiky tvorivosti* v Poľsku rozdeliť na dve fázy:

- A. Fázu dominancie tvorivého učenia (do roku 1969). Autori prác rôzneho druhu sa zaoberali najmä tematikou inovatívneho vzdelávania, spracovania didaktických a výchovných prostriedkov a metód, zaoberali sa skôr kreativitou učiteľa a vychovávateľa ako kreativitou ich zverencov,
- B. Fázu učenia sa tvorivosti (po roku 1969 – vyšla kniha Z. Pietrasińskiego *Tvorivé myslenie*). Analyzovali a opisovali sa spôsoby stimulácie, podpory, rozvíjania schopností tvorivého myslenia a činností u detí v rôznom veku, podstaty tvorivého procesu, bariér brzdících tvorivé činnosti žiakov a metód ich odstraňovania.

V súčasnosti pozorujeme zdanlivú rovnováhu oboch paradigiem. Najviac prelomovými udalosťami v rozvoji *pedagogiky tvorivosti* (kreatívneho vzdelávania) v Poľsku boli: zavedenie *Podiplomového štúdia pedagogiky tvorivého myslenia* na Odbornej

---

<sup>91</sup> NALASKOWSKI, Aleksander, 1997. *Nauczyciele z prowincji u progou reformy edukacji*, Wyd. A. Marszałek, Toruń, s. 146.

vysokej škole sociálnej psychológie vo Varšave (od r. 1981); vznik *Skupiny psychopedagogiky tvorivosti* a vydanie materiálov pre tvorivé vyučovanie (1994–2000); publikovanie *Tréningu tvorivosti* E. Neçke (prvé vydanie rok 1989) a knihy *Psychodidaktika kreativity*

W.Dobrołowicza (rok 1995); vznik *magisterského štúdia v oblasti psychopedagogiky kreatívnosti* na WSPS vo Varšave (rok 1998); vznik *Polského združenia kreativity* v Krakove (r. 2000) a vznik *Inštitútu pedagogiky tvorivosti* na Lodžskej univerzite (r. 2002).<sup>92</sup>

Podľa názoru K. J. Schmidta (2007) by *pedagogika tvorivosti* mala byť subdisciplínou pedagogických vied, zaoberajúcou sa poznatkami a výchovou detí, mládeže a dospelých v oblasti tvorivosti a rozvoja tvorivosti. Teória *pedagogiky tvorivosti* (axiológia) sa týka formulovania cieľov výchovy k tvorivosti a didaktika tvorivosti zodpovedá za konštruovanie modelov vyučovania tvorivosti, ako aj podmienok tohto procesu.

## Literatúra

- AMABILE, Terese, 1996. *Creativity in Context. Update to the Social Psychology of Creativity*, Boulder: Westvie Press.
- CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly, 1996. *Creativity. Flow and the Psychology of Discovery and Invention*, New York: Harper Collins.
- GÓRALSKI, Andrzej, 1990. *Być nowatorem. Poradnik twórczego myślenia*. Warszawa: PWN.
- GUILFORD, Joy Paul, 1978. *Natura inteligencji człowieka*. Warszawa: PWN.
- NALASKOWSKI, Aleksander, 1998. *Spoleczne uwarunkowania twórczego rozwoju jednostki*, WSiP Warszawa.
- NALASKOWSKI, Aleksander, 1997. *Nauczyciele z prowincji u progu reformy edukacji*, Wyd. A. Marszałek, Toruń.
- NECKA, Edward, 1994. *Trop... Twórcze Rozwiązywanie Problemów*, „Impuls” Kraków.
- NECKA, Edward, 2001. *Psychologia twórczości*. Gdańsk: GWP.
- NECKA, Edward, 1987. *Czego nie wiemy o twórczości* [w:] Przegląd Psychologiczny, t. XXX, nr 1, Raport przygotowany w ramach programu resortowego RPBP – III25, koordynowanego przez prof. dr. hab. J. Strelaua.
- Słownik Języka Polskiego* PWN, red. M. Szymczak, Warszawa 1998.
- STEIN, Morris, 1953. *Creativity and Culture*, *Journal of Psychology*, 36.
- SZMIDT, K. J., 2007. *Pedagogika twórczości*. Gdańsk: GWP.

---

<sup>92</sup> Pozri SZMIDT, K. J., 2007. *Pedagogika twórczości*. Gdańsk: GWP.

- SZYMANSKI, David M., 1987. *Twórczość i style poznawcze uczniów*. Warszawa: WSiP.
- WITKOWSKI, Lech. 2000. *Rozwój i tożsamość w cyklu życia*. Studium koncepcji Erika H. Eriksona, Toruń: WIT – GRAF.
- WOJNAR, Irena, 1964. *Estetyka i wychowanie*. Warszawa.

**Prof. UR dr hab. Mirosław Dymon**

Uniwersytet Rzeszowski, Instytut Muzyki  
Aleja Tadeusza Rejtana 16c, 35-959 Rzeszów  
*mirek.dymon@interia.pl*



# Současné requiem – hudební i mimohudební hledisko

## Contemporary requiem from the perspective of music and other perspectives

*Petr Kubáček*

### **Anotace**

Requiem je konstanta, která již v hudebním světě existuje po několik staletí a má svou nepopiratelnou hodnotu. Ovšem současné pohledy na ztvárnění tohoto starého textu se natolik liší, že stojí za to moderní přístupy některých českých skladatelů přiblížit širšímu publiku. Hudební, náboženské i filozofické náhledy na requiem nám také dávají velký prostor k úvaze, jestli bychom se neměli touto hudební formou více zabývat v hodinách hudební výchovy na základních a středních školách.

### **Klíčová slova**

Čeští skladatelé, duchovní hudba, hudební forma, mše, requiem, text.

Ivan Jirko, Luboš Fišer, Zdeněk Lukáš, Karel Růžička, Pavel Kudelásek, Karel Procházka.

### **Abstract**

Requiem is an invariable that has existed in the musical world for centuries and has got an undeniable quality. Contemporary approaches to this composition have been so different, that it is worthy to have a closer look at the attempts of Czech composers and explore their requiems from different perspectives. From the perspectives of musical, religion and philosophy the composition of requiem gives us the space to think how to engage this musical structure into music lessons at schools.

### **Key words**

Czech composers, ecclesiastic music, requiem, mass, musical form, text.

Ivan Jirko, Luboš Fišer, Zdeněk Lukáš, Karel Růžička, Pavel Kudelásek, Karel Procházka.

## Requiem a jeho potenciál

Kdybych pustil posluchačům (širší veřejnosti/studentům) nějaký známý úryvek z Mozartova Requiem, jistě by dílo většina spolehlivě identifikovala. Jaká by ale byla situace, kdybych pustil úryvek z requiem současného českého skladatele? Úspěšnost by byla pravděpodobně minimální. A to i za předpokladu, že bych současnost rozšířil i na období 20. století. Zde by obstálo snad jediné dílo – Requiem Zdeňka Lukáše, které se přeci jen častěji objevuje na repertoáru různých sborů (ať už jako celek, či jen jednotlivé části).

Vcelku známá jsou monumentální requiem evropských velikánů, jako byli vedle již zmiňovaného Mozarta třeba Verdi, Berlioz či Dvořák. Já si ovšem kladu otázku, jestli má podobný potenciál oslovit posluchače (resp. studenty základních a středních škol) i requiem současných skladatelů, či alespoň skladatelů 2. poloviny 20. století. Mnohdy totiž jde o jedno z jejich vrcholných děl.

Pravda je, že requiem je jednou z hudebních forem, které člověka přitahují z náboženských i filozofických důvodů a v neposlední řadě také pro jisté tajemno, které je v něm obsaženo a je spojeno s odchodem člověka z tohoto světa.

Smrt je samozřejmě přirozenou součástí života a všichni se s ní v podobě odchodu někoho blízkého dříve či později setkáme. Stále existují názory, že smrt je tabu a nemělo by se o ní mluvit, neboť přináší jen zármutek. Ovšem právě hudba může být prostředkem, jak se s tragickou životní situací alespoň nějakým způsobem vypořádat. Smrt je součástí existence člověka a ohraničuje jeho bytí, proto bychom ji neměli z našich myšlenek násilně vytěšňovat.

Requiem jako hudební forma téma smrti neřeší, ale velice blízce se k ní vztahuje. Je třeba si také uvědomit, že v mnoha případech je dílo nabito pozitivní energií a závěr může být katarzí, ve které se pojí víra, odpuštění a naděje. Pro posluchače to bývá většinou velký prožitek.

Ivan Jirko v textu o svém Requiem napsal: „*V životě každého z nás přijdou chvíle, kdy se zamýšlíme nad smyslem lidského žití a smrti, nad posledními věcmi člověka. Mne takové chvíle navštívily, bohužel, až příliš často. (...) Ve svém Requiem jsem se nechtěl odevzdaně sklonit před neúprosnou mocností smrti, ale naopak dát rozeznít zpěvu ke chvále života, který pučí i nad hroby.*“<sup>93</sup>

Otázkou také je, zda bychom měli requiem nazývat hudební formou. Snad můžeme použít názvy žánr, podžánr či hudební struktura využívající několika hudebních forem. Jde spíše o to, zda na requiem pohlížíme z uměleckého či náboženského hlediska.

Když si položíme zdánlivě jednoduchou otázku *Jak je na tom requiem dnes na počátku 3. tisíciletí?*, odpověď už tak jednoduchá není. Je mnoho českých skladatelů,

---

<sup>93</sup> Jirko, I. *Requiem*, přebal LP desky. Panton, nedatováno.

kteří text requiem zhudebnili a veskrze jsou to díla jedinečná. Ovšem dostávají dostatek prostoru zaznít na koncertních pódiiích?

Velkým vzorem všech skladatelů bylo Requiem Antonína Dvořáka z konce 19. století. Dalších skladatelů, kteří mají na svém kontě requiem, je mnoho, ale tato díla jsou bohužel neprávem opomíjena. Stále se hrají stará „prověřená“ requiem, což samozřejmě má své opodstatnění, ale ve 20. století a na počátku 21. století vznikla u nás díla, která svou kvalitou a originalitou snesou srovnání s těmi z předešlých období.

## **Současné české requiem jako výchovný a vzdělávací impuls**

Tradiční přístup k výuce hudební historie a hudebních forem, jak jej známe z učebnic HV, je chronologický. Zmínka o requiem je zahrnuta v krátkém textu o mši. Z praxe jasně vyplývá, že duchovní hudba není pro studenty gymnázií (čtyřletých či osmiletých) úplně přitažlivá. Než začínat v období renesance a poté se skrz několik století prokousávat k přítomnosti, jistě může být pro studenty zajímavější postupovat opačně – tedy začít současnou mší/requiem (z hlediska kompozice i orchestrace bližší současnému posluchači) a poté se posunovat do minulosti až k základnímu modelu tradičního duchovního díla.

Oproti přísným pravidlům v minulosti totiž dnes může requiem mít různou podobu a není svázáno žádnými nároky na obsazení či délku trvání. Může se objevit jako čistě vokální záležitost, nebo naopak jako monumentální skladba pro sólisty, sbor a orchestr. V různých requiem současných skladatelů zaznívají dokonce hudební nástroje, které bychom si ještě před několika desítkami let nedovedli jako součást duchovní skladby představit (např. elektrická kytara). A to právě může být současnému posluchači blízké a rychleji se s danou hudební formou ztotožní.

Abychom přešli ke konkrétním příkladům:

### **1. Karel Růžička**

Růžička zasvětil svůj život hlavně jazzu, ale zabýval se i komponováním vážné hudby – i zde je ovšem vliv jazzu nepřehlédnutelný. Prvním velkým kantátovým dílem, ve kterém Růžička spojil duchovní námět s jazzovým aranžmá, byla mše s názvem Celebration Jazz Mass. Pro posluchače je až fascinující, s jakou lehkostí spojuje jazzový ansámbl s klasickým sborem a tradičním latinským textem. To musí oslovit snad každého (včetně mladého publika), což dokazují ohlasy posluchačů.

V svém Requiem, které mělo premiéru v roce 2013, využil Růžička pro tento žánr neobvyklý instrumentální doprovod – klavír, varhany, kontrabas, vibrafon a trubku. Vokální složku obstarává sólový soprán a smíšený sbor.

Celé Requiem vyznívá vcelku dramaticky, to se projeví hned v Kyrie, kde nás

naplno ohromí syrový zvuk varhan v kombinaci s klavírem a kovová barva vibrafonu jen umocňuje drsnou atmosféru:

The image shows a musical score for four instruments: Vibraphone, Piano, Organ, and Acoustic Bass. The Vibraphone part is in the treble clef, starting with a 'Hard' dynamic and a 'J Have' marking. The Piano and Organ parts are in the bass clef, both marked with 'f' (forte). The Acoustic Bass part is also in the bass clef and includes a section marked 'A'. The tempo is indicated as '♩=90'. The score is in 2/4 time and features a complex, rhythmic texture.

## 2. Pavel Kudelásek

Z dalších instrumentačně moderně pojatých skladeb je Requiem Pavla Kudeláska pro sóla, sbor, elektrickou kytaru, trubku, flétnu, fagot a varhany. Obzvlášť spojení varhan a elektrické kytary může u klasického publika vyvolávat otázku, zda je to vhodné nástrojové spojení pro tak zásadní dílo, jakým je Requiem. Mladí posluchači to ale jistě ocení.

I když je v celém díle elektrická kytara spíše doprovodným harmonickým nástrojem, zazní i samostatně – například v Kyrie uvádí jeden z hlavních tematických materiálů:

The image shows a musical score for Electric Guitar (E.Gtr.) in the treble clef. The score is in 2/4 time and features a melodic line. It starts with a '10' marking and a 'mm' dynamic. The line includes a long slur over several notes.

## 3. Zdeněk Lukáš

Lukášovo jméno, resp. jeho dílo, je mladým posluchačům asi neznámější, neboť v rámci mládežnických či gymnaziálních sborů se na jejich repertoáru Lukášovo dílo bezpochyby vyskytlo. Jeho Requiem může dobře posloužit i jako ukázka toho, že toto dílo nemusí být vždy psáno pro sóla, sbor a orchestr, ale může existovat i v této komornější vokální úpravě.

## 4. Luboš Fišer

Když se vrátíme více do minulosti, tak z filmové a seriálové filmové tvorby je stu-

dentům jistě známá hudba Luboše Fišera. V jeho Requiem z roku 1968 nejde pouze o to zhudebnit text, ale toto dílo vzniká pod dojmem okupace Československa (Ze sedmi částí mají tři stejný název „Libera eas“ (tedy „Osvoď je“).

Fišerův kladný vztah k moderním kompozičním postupům je zřejmý z mnoha děl vzniklých v sedmdesátých a osmdesátých letech. Jedná se především o aleatoriku, kterou využívá v mnoha ze svých stěžejních děl. Aleatorika je to řízená a Fišer si vystačí s klasickou notovou osnovou, snad jen dynamická znaménka jsou oproti klasickému hudebnímu zápisu výraznější.

Coro II. T

*pp* *pp*  
 lí - be - ra e - as de o - ra re - le - o - nis  
 lí - be - ra e - as lí - be - ra e - as de o - ra re - le - o - nis

*pp* *crescendo*  
*poco a poco*  
 sin' el pagina 29

## 5. Ivan Jirko

Samozřejmě ne všichni autoři se uchýlili ke komornějšímu zpracování textu requiem. Ve 20. století byli i skladatelé, kteří navázali na tradici monumentálního Requiem Antonína Dvořáka a napsali skladbu pro sóla, sbor a velký orchestr. Jedním z nich byl např. Ivan Jirko, jehož citát zazněl v první části tohoto textu.

## 6. Karel Procházka

Je také dobré upozornit na to, že i v současnosti existují skladatelé, kteří nenašli zalíbení v moderních kompozičních stylech či postupech a tvoří v rámci nějakého historicky staršího uměleckého slohu. Jmenujme např. kladenského skladatele Karla Procházku a jeho Requiem in g z počátku 21. století. Skladatelsky bychom ale Procházku zařadili do období baroka a raného klasicismu.

Faktem je, že současná hodinová dotace předmětu hudební výchova na 2. stupni základních škol i na středních školách je bohužel nedostatečná. Z toho důvodu může být věnování se obšírněji tématu requiem problematické. Ovšem lze to alespoň trochu vykompenzovat odpoledními nadstavbovými semináři či na školách specializovaných na hudební výchovu.

Jistě je ale v rámci všech předmětů nesoucích v názvu slovo „výchova“ namíste,

abychom důležitá hudební témata pojali šířeji. Společenský přesah je v dnešní době nezbytný a konkrétně téma requiem může studenty přimět k zamyšlení na téma smrt, které může z uměleckého hlediska někoho odpuzovat, ale jiné také přitahovat, či dokonce fascinovat.

Stejně jako ostatní církevní díla, i requiem prošlo za dlouhou dobu své existence velkým vývojem. Nemluvíme teď o duchovním rozměru díla – ten je vlastně stále stejný, nebo se alespoň opírá o stejné základy. Umělecké pojetí však prošlo spolu s evropským vnímáním vývoje hudebních stylů velikou proměnou.

## Závěr

Největší rozdíly v přístupu k tomuto liturgickému textu jsou ve 20. století a na počátku 21. století. Nejen že jsou stylově odlišné (s tím, co bylo před rokem 1900 napsáno, je to pochopitelné), ale vznikla a vznikají requiem např. i v jednom desetiletí a posluchač se při jejich poslechu neubrání dojmu, že jejich stylová odlišnost je tak znatelná, jako by snad pocházela z různých období, a tedy i z různých hudebních slohů. Platí to právě i pro výše uvedená díla: dokládají různost kompozičního myšlení, hudebního vyjadřování, dokládají však i to, že současná hudba je stále spjata s minulostí. V tomto případě je toto sepětí zvlášť výrazné právě v tom, že je tu zhudebněn text s mnohasetletou tradicí, text, který navzdory vědeckému a společenskému vývoji je reflexí neměnné skutečnosti, totiž pomíjivosti lidského života i toho, že člověku cosi brání smířit se s vědomím vlastního konce.

## Literatura a prameny

- FIŠER, Luboš, 1971. *Requiem* [notový zápis]. Praha: Supraphon. JIRKO, Ivan, nedatováno. *Requiem*, přebal LP desky. Panton, .
- KUBAČÁK, Petr, 2016. *Requiem českých skladatelů od roku 1900 až po současnost*. Rigorózní práce. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, Pedagogická fakulta.
- KUDELÁSEK, Pavel, 2007. *Requiem* [notový zápis]. Netolice: Jiří Churáček – Jc-audio. RŮŽIČKA, Karel, 2013. *Requiem – eternal light* [notový zápis]. Praha.

### PhDr. Petr Kubačák

Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra hudební výchovy  
Magdalény Rettigové 4, 116 39 Praha 1  
[petr.kubacak@pedf.cuni.cz](mailto:petr.kubacak@pedf.cuni.cz)

# Hudobno-dramatické aktivity a ich využitie v technike Divadlo fórum

## Music and drama based activities, their use in the technique Forum Theatre

*Dominika Sondorová*

### **Abstrakt**

Príspevok predstavuje Divadlo fórum ako najznámejšiu a najpoužívanejšiu techniku Divadla utláčaných. Stručne popisuje jeho základné princípy a pravidlá. Ďalej objasňuje podstatu hudobno-dramatických aktivít a poukazuje na dôležitosť ich využitia nielen v oblasti hudobnej výchovy. Následne podáva náhľad na možnosti integrácie hudobno-dramatických aktivít do prípravy na Divadlo fórum.

### **Kľúčové slová**

Augusto Boal, divadlo fórum, divadlo utláčaných, hudobno-dramatické aktivity,

### **Abstract**

The contribution introduces the Forum Theatre as the best known and most widely used technique of the Theatre of the Oppressed. It briefly describes the main principles and rules. It also explains the fundamentals of music and drama based activities and points to the importance of how to use them not only in the field of music education. Subsequently, it gives an insight into the possibilities of their integration into the preparation for the Forum Theatre.

### **Keywords**

Augusto Boal, Forum Theatre, music and drama based activities, Theatre of the Oppressed.

## **Divadlo fórum**

Divadlo fórum je divadelná technika, ktorú v Brazílii v 70. rokoch 20. storočia rozvíjal Augusto Boal. Predstavuje jednu z najznámejších a najpoužívanejších techník Divadla utláčaných. V tamojších podmienkach slúžila hlavne politickým účelom. Z teatrologického hľadiska je táto technika dôsledne prepracovaná. Je to divadelná

hra, v ktorej je problém predstavený v nevyriešenej podobe. Jeho riešenie následne hľadajú sami diváci (Matyašová 2005).

Počiatky Divadla fórum možno sledovať od 60. rokov 20. storočia. V tom období podnikol Boal so súborom Teatro de Arena turné po najchudobnejšom severovýchodnom regióne Brazílie, kde sa usiloval bojovať proti novodobému otroctvu tým, že nabádal roľníkov k revolúcii prostredníctvom politického divadla, avšak sám sa tohto boja nikdy nehodlal zúčastniť. Boal si uvedomil, že nabádanie divákov k riešeniu je hlboko nemorálne a riešenie by mali naopak prinášať na javisko sami. Druhým krokom k technike Divadlo fórum bola príhoda, ktorú Boal zažil počas dramaturgického seminára pre robotníkov železiarní v Santo André (1964). V priebehu jednej hry, vznikla medzi robotníkmi hádka. Následne na scénu vstúpil divák, aby vysvetlil svoje pohnútky, ktoré ho viedli k jeho konaniu. Boal bol fascinovaný tým, ako fikcia prerástla do reality a po prvýkrát začal premýšľať o prekonaní hranice medzi pravdou a fikciou (Boal 2001). Tretí impulz na ceste k vytvoreniu Divadla fórum symbolizuje objavenie princípu „Jokera“, ktorý Boal využil vo svojej inscenácii *Arena conta Zumbi* (1965), inšpirovanej B. Brechtom. Boal sa usiloval týmto princípom zničiť všetky štylizované konvencie súčasného divadla. Joker mohol stvárňovať akúkoľvek postavu, komentovať predstavenie vo vzťahu k historickému a politickému kontextu, zastavovať predstavenie a vstupovať doňho. Tento princíp sa následne naplno uplatnil v technike Divadlo fórum (Remsová 2011).

Divadlo fórum vzniklo až v priebehu Boalovho pôsobenia v Južnej Amerike. V tom období používal techniku simultánnej dramaturgie, v rámci ktorej mohli diváci navrhovať rôzne riešenia konfliktných situácií. Boal s touto metódou pracoval veľmi dlho, až kým sa na jedno z jeho predstavení neprišla pozrieť žena, ktorá nebola spokojná s prehrávaním príbehu. Aj po niekoľkých intervenciách žena predstavenie zastavila a vyjadrila názor na to, ako by situáciu riešila ona. Herci opätovne prehrávali predstavenie, ale žena stále nebola spokojná. Takto sa to opakovalo niekoľkokrát, až kým Boal nepozval ženu na pódium, aby im sama predviedla, ako to vlastne myslela. Boala improvizácia ženy natoľko zaujala, že pozmenil pravidlá a z divákov sa stali spoluherci (Hanzlíková 2010).

Divadlo fórum sa vyvíjalo približne 20 rokov. V súčasnosti existuje v rôznych podobách. Používa sa s rôznymi obmenami a odlišnosťami v krajinách na celom svete. Každé leto sa v Riu de Janeiro koná Medzinárodný festival Divadla utláčaných. Každá spoločnosť, kde sa vyskytuje útlak a trápenie, môže použiť techniku Divadla fórum k tomu, aby sa podnietila diskusia, ukázali alternatívne riešenia a pomohlo sa ľuďom vziať ich život pevne do rúk. Tieto techniky sa používajú na školách i univerzitách, v kluboch pre mládež, kultúrnych strediskách, nemocniciach, väzniciach, továrňach a na rôznych iných pracoviskách po celom svete.



## Postup a pravidlá Divadla fórum

Každá produkcia Divadla fórum by mala mať stanovené pravidlá. Pokiaľ si publikum praje tieto pravidlá prispôbiť a doplniť, je to možné. Všetko závisí na konkrétnej situácii, ktorá vyplynie v priebehu spoločného stretnutia. Divadlo fórum predkladá publiku krátky príbeh s témou útlaku, v ktorej sa „protagonista“ – hlavná postava (utláčaný) usiluje bojovať proti „antagonistovi“ (utláčateľovi). Námetom môžu byť politické alebo sociálne problémy. Predstavenie netrvá dlhšie ako 10 – 15 minút. Následne Joker (facilitátor) vyzve publikum k diskusii a konaniu na javisku. V Divadle fórum sa z pasívneho diváka stáva aktívny herec, ktorý pátra po možných stratégiách konania, ako sa proti útlaku v predloženej situácii vzoprieť. Diváci si môžu overiť svoje vlastné názory a nápady v praxi a zistiť, či je možné vlastnou reakciou dosiahnuť kladný výsledok. Divadlo fórum tak dáva ľuďom možnosť vyskúšať si nanečisto konanie v situáciách, v ktorých sa môžu reálne sami ocitnúť. Umožňuje prípravu pre budúcnosť a pomáha zlomiť vnútorné i vonkajšie útlaky (Horáková 2016). Pri druhom prehrávaní príbehu už majú diváci možnosť prerušiť kedykoľvek predstavenie zvolaním „STOP“ a vstúpiť tak do deja s návrhom na iné riešenie danej situácie. Divák sa tak stáva „divákom – hercom“, dáva inštrukcie, v ktorej časti príbehu chce začať hrať a zmeniť situáciu tak, aby sa zmenil vývoj udalostí a scény vyústili k lepšiemu záveru (Mertová 2006). Dostáva tak možnosť preskúšať si vlastné návrhy a previesť ich skutočne do praxe. Cieľom Divadla Fórum nie je dospieť k jednému riešeniu, ale diskutovať, hľadať možné alternatívy, argumentovať a experimentovať. Aj keď predstavenie Divadla fórum skončí, všetko, čo v jeho rámci prebieha, by malo presahovať do skutočného života (Jindra 2011).

## Príprava na Divadlo fórum prostredníctvom hudobno-dramatických aktivít

Pred samotným začatím predstavenia realizuje Joker spoločne s divákmi rôzne rozohrievacie a uvoľňovacie cvičenia najčastejšie od Bertolta Brechla a Konstantin Sergejevič Stanislavského. Tie majú za úlohu navzájom sa spoznať, posilniť dynamiku skupiny, vyskúšať si pohyb po javisku a získať cit pre temporytmus predstavenia. Augusto Boal rozdelil tieto techniky do štyroch kategórií:

1. cíť, čoho sa dotýkaš – cieľom je podnietiť pohyb, rovnováhu a dotyk,
2. nauč sa počúvať – osvojíť si rytmus, tóny, zvuky,
3. prebuď zmyslov – precvičovať všetky zmysly bez zapojenia zraku,
4. hádaj, čo vidíš – cvičenie neverbálnej komunikácie (Hendl 1983).

Príprava na Divadlo fórum však nemusí výlučne obsahovať hry vychádzajúce z tech-

niky Brechta a Stanislavského. Poskytuje ideálny priestor na tvorivé využívanie rôznych cvičení a činností. Práve v tomto smere sa nám javí vhodné aplikovať hudobno-dramatické aktivity.

Hudobno-dramatické aktivity predstavujú jeden z východiskových pilierov hudobnej a dramatickej výchovy. Sú v súlade s aktuálnou filozofiou výchovy a vzdelávania (Pospišilová 2015). O hudobno-dramatických aktivitách možno hovoriť vtedy, ak počas nich dochádza k prepájaniu hudby, slova, dramatickej akcie, pohybu a emócií. Práve pri prepájaní týchto aktivít sa často stretávame so spontánnosťou v konaní jedinca. Prostredníctvom cvičení a hier nenásilným spôsobom približujú jedincom rôzne životné situácie a ich riešenia. Vychádzajú predovšetkým z prirodzenej ľudskej zvedavosti a tvorivosti. Jedinci pri nich rozvíjajú a zapájajú všetky svoje zmysly (Sondorová 2019). V praxi ich môžeme využiť nielen v rámci edukačných aktivít hudobnej alebo dramatickej výchovy, ale taktiež môžu byť súčasťou aj iných organizačných foriem realizovaných v priebehu dňa (Gubricová, Pappová 2014).

Hudobno-dramatické aktivity napomáhajú k rozvoju takých kvalít, ako je iniciatíva a samostatnosť. Sú to situačné variabilné cvičenia vytvárajúce priestor pre viacnásobné opakovanie. V rámci hudobno-dramatických aktivít existuje široké spektrum činností, cvičení a hier, ktoré môžeme uplatniť v jednotlivých kategóriách prípravy na Divadlo fórum. Môže ísť o relaxačné aktivity, pohybové aktivity, zoznamovacie aktivity, aktivity na rozvoj dôvery a partnerských vzťahov, aktivity zamerané na sústredenie sa alebo aktivity na vnímanie priestoru, vokálne činnosti spojené s dramtizáciou piesne, rôzne percepčné a inštrumentálne cvičenia, pri ktorých jedinci pohybom vyjadrujú pocity z prežívania, hudobno-pohybové hry, rolové hry, etudy a improvizácie, v ktorých sa spájajú hudobné a dramatické prvky alebo jednoduché hudobno-dramatické hry (Sondorová 2019).

Práve vyššie uvedené kategórie ponúkajú ideálny priestor na využitie hudobno-dramatických aktivít. Do prvej kategórie možno zaradiť hudobno-dramatické aktivity určené na spoluprácu v skupinovej hudobnopohybovej hre. Cieľom týchto cvičení je dodržať pravidlá hudobno-pohybových hier. Tieto aktivity by mali byť zamerané na rozvíjanie priestorového cítenia, budovanie uvedomenia si dynamických možností tela, súvis medzi myslením a pohybom, predstavivosť a celkovú sebaanalýzu. Ako príklad uvádzame chôdzu v rôznych dynamických zmenách, kopírovanie pohybu ostatných členov skupiny, naháňacky, pády a zachytávanie, aktivity zamerané na napodobňovanie zvierat a pod. Jedinci sa prostredníctvom týchto aktivít učia zladiť pohybovú a hudobnú stránku v hudobno-pohybovej hre.

Druhá kategória ponúka priestor na prácu s rytmom, zvukmi a tónmi. Možno sem zaradiť hudobno-dramatické aktivity zamerané na vnímanie rytmickej štruktúry, transformáciu rytmických ruchov, rozvoj fantázie, napodobňovanie prirodzených

zvukov a v neposlednom rade aj na kooperáciu v skupine. Ich cieľom je aktivizovať kognitívne a psychomotorické kompetencie. Do tejto kategórie patria nasledujúce aktivity: rytmizácia hrou na telo, vyjadrenie pocitov pomocou rytmu, tok energie, imitácia prirodzených zvukov v prírode, stvárnenie emócií z počúvania hudby pomocou Orffovho inštrumentára a pod. Tieto aktivity predstavujú príležitosť na spontánne vyjadrenie zážitkov, umožňujú duševnú i telesnú relaxáciu a v neposlednom rade sú zdrojom uspokojenia zo spoločného hudobného prejavu.

Tretia kategória je zameraná na prebudenie zmyslov. Práca s obmedzením niektorých zmyslov je veľmi zaujímavá a pútavá. Dáva priestor na preskúmanie pocitov a pohybových riešení jedincov. Prostredníctvom zážitkového učenia sa zvyšuje citlivosť vnímania zástupnými zmyslami. V týchto cvičeniach je dobrovoľne popieraný zrak, aby sa posilnili ostatné zmysly a schopnosť vnímať vonkajší svet. Do tejto kategórie možno zaradiť aktivity zamerané na vytvorenie orientácie v priestore na základe hmatu alebo zvuku, vnímanie partnerov pomocou zástupných zmyslov, budovanie sebadôvery, zníženie strachu z neznámeho a pod.

Štvrtá kategória sa venuje rozvoju neverbálnej komunikácie. Pomocou rozpoznania znakov a signálov, ktoré naše gestá vysielajú, možno ľahšie porozumieť iným ľuďom. V tejto kategórii môžeme využiť hudobno-dramatické aktivity zamerané na stvárnenie pocitov z počúvania hudby, vyjadrenie charakteru piesne hudobnými nástrojmi či dramatickými výrazovými prostriedkami. Uvedené hudobno-dramatické aktivity podávajú informácie o emóciách, pocitoch a vyjadrujú aktuálne myšlienky jedincov. Taktiež umožňujú optimálne využitie všetkých predností hudby. Vhodnou formou podnecujú rozvoj hudobno-estetickéj tvorivosti a emocionality. Približujú jedincom svet hudby na princípoch hry a zážitkového učenia.

## **Záver**

V oblasti *Divadla fórum* môžu práve hudobno-dramatické aktivity predstavovať vhodný nástroj osobnostného a sociálneho rozvoja jedincov. Svojou všestrannosťou napomáhajú v obohacovaní poznania, kultivujú citové, estetické a morálne kvality jedincov. Prostredníctvom týchto aktivít sa jedinci okrem iného učia vnímať hudbu, jej rozmanitosť a zároveň podporujú tvorivosť, predstavivosť a estetické cítenie. Podobne ako Boalove cvičenia majú aj nami opisované aktivity prirodzenú dispozíciu na prispôsobenie. Nápaditosť a vhodná úprava hudobno-dramatických aktivít smeruje k rozvoju tvorivosti a ponúka široké edukačné možnosti. Čím viac sa jedinci zapoja do modifikácie a vytvoria si vlastné postupy, tým viac sa zvyšuje predpoklad stotožnenia sa s procesom. Netreba však zabudnúť na fakt, že cieľom všetkých týchto činností, cvičení a hier je príprava na techniku Divadlo fórum.

## Literatura

- BOAL, Augusto, 2001. *Hamlet and the baker's son: My life in theatre and politics*. London: Routledge.
- GUBRICOVÁ, Janette – PAPPOVÁ, Olga. 2014. *Hudobno-dramatické činnosti v materskej škole*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum.
- HANZLÍKOVÁ, Ingrid, 2010. *Realizace Divadla fórum s klienty chráněného bydlení Domov Klíč – CSS Olomouc*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- HENDL, Jan, 1983. *Lidové divadlo Augusta Boala jako prostředek třídního boje v Latinské Americe*. Praha: KD hl. města Prahy.
- HORÁKOVÁ, Anna, 2016. *Divadlo fórum jako nástroj primární prevence rizikového chování*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- JINDRA, Miroslav, 2011. *Využití vybraných forem Divadla Utlačovaných A. Boala při práci s adolescenty*. Brno: JAMU.
- MATYAŠOVÁ, Lucie, 2005. *Divadlo fórum na školách žije*. Tvořivá dramatika, roč. XIV, č. 3.
- MERTOVIÁ, Tereza, 2006. *Romové a Divadlo Fórum*. Brno: Masarykova univerzita.
- POSPIŠILOVÁ, Petronela, 2015. *Využitie hudobno-dramatických činností v edukačnom procese materskej školy*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum.
- REMSOVÁ, Lenka, 2011. *Divadlo utlačovaných a jeho edukační možnosti v sociální pedagogice*. Brno: Masarykova univerzita.
- SONDOROVÁ, Dominika, 2019. *Hudobno-dramatické aktivity v zariadeniach pre výkon trestu*. Recenzovaný zborník príspevkov z medzinárodnej konferencie. Bratislava: Diagnostické centrum Záhorská Bystrica.

### **Mgr. Dominika Sondorová**

Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Pedagogická fakulta,  
Katedra hudby Dražovská cesta 4, 949 74 Nitra  
[dominika.sondorova@ukf.sk](mailto:dominika.sondorova@ukf.sk)

# Hudebně vzdělávací pořady – interpretace ve vzdělání

## Music education programmes – interpretation in education

*Eva Šašínková*

### **Anotace**

Interpretace a její cíl ve výchově a ve vzdělání. Význam hudebně vzdělávacích a výchovných koncertů pro mateřské a základní školy. Seznamování dětí s poslechem hudby, hudebními nástroji a jejich využitím v praxi.

### **Klíčová slova**

Interpretace, hudební nástroje, hudebně vzdělávací pořady, mateřské školy, poslech hudby, výchova, výchovné koncerty, vzdělání, základní školy.

### **Abstract**

Interpretation and its goal in upbringing and education. The importance of music education and educational concerts for kindergartens and elementary schools. Familiarize children with listening to music, musical instruments and their use in practice.

### **Keywords**

Education, educational concert, elementary schools, interpretation, nursery schools; listening to music, music education programmes; musical instruments.

## **Úvod – Interpretace**

Interpretace je slovem, které často slyšíme a používáme. Interpretace znamená: výklad, objasnění, tlumočení či podání. Interpretace může v životě lidském pomáhat, ale také je velmi snadno zneužitelná. Chybou interpretací může člověk zkreslit nebo dokonce úplně obrátit význam slov či konání. Interpretem slov a myšlenek byli v historii také vůdci, kteří svojí interpretací ovlivnili statisíce lidí a pozitivně či negativně zasáhli do historie lidstva. Slovo interpretace se vyskytuje v mnoha oborech. Například interpretace práva, interpretace ve významu logiky, interpretace kvantové mechaniky, interpretace v psychologii či interpretace v teologii. Interpretem

slova jsou básníci, prozaici a filozofové, kteří ovlivňují myšlení, postoj a morálku lidí. Interpretem ve výchově a vzdělání jsou bezesporu učitelé, vzdělanci a vědci, kteří se snaží interpretovat myšlenky a fakta tak, aby předali dalším generacím své znalosti, zkušenosti a objevy.

V umělecké profesi znamená slovo „interpretace“ podání či výklad díla výkonným umělcem. Interpret v umění může být například herec, recitátor, tanečník či hudebník. Jsou to profese, které předpokládají citové vnímání a silný emotivní projev interpreta. Navíc interpret v umění pouze netlumočí daná fakta či myšlenky, ale vkládá do svého projevu svůj prožitek.

Jednou z nauk, zabývající se interpretací v hudbě, je hermeneutika, teorie snažící se spojovat mimohudební obsah s danými hudebními postupy. Jako pedagog a umělec se v článku zaměřuji především na praktickou stránku interpretace a její didaktický rozměr.

## **Interpretace ve výchově a ve vzdělání**

Interpretace má ve výchově a ve vzdělání velmi důležitou roli. Jestliže hovoříme o interpretaci ve výchově a ve vzdělání, je třeba vzít v úvahu oba tyto pojmy. Domnívám se, že pokud chceme děti vychovávat ke vnímání hudby, je třeba, abychom jim předali potřebné znalosti a podněty v této oblasti, jejichž základem je také vzdělání. Těžko budeme například učit děti vnímat rozmanitost barvy tónů, když nepochopí, že každý hudební nástroj má jinou barvu zvuku, kterou můžeme využívat pro různé skladby a styly.

Právě výchovné koncerty a hudebně vzdělávací pořady jsou založeny na interpretaci, a to nejen na interpretaci hudební, ale také na interpretaci mluveného slova. Jsem přesvědčena, že tyto dvě složky jsou v hudebně vzdělávacích pořadech naprosto rovnocenné. To je možná také důvodem, proč se většina kvalifikovaných a profesionálně vzdělaných hudebníků realizaci těchto pořadů mnohdy vyhýbá.

Hudebně vzdělávací pořady a výchovné koncerty jsou nepostradatelnou součástí výuky ve školách. Děti mají možnost slyšet „žít hudbu“, ale také setkat se a komunikovat s interpretem, což u reprodukované hudby není možné.

## **Příprava hudebně vzdělávacích pořadů**

Zaměříme se na přípravu hudebně vzdělávacích pořadů a koncertů z pozice interpreta. Součástí správné interpretace je tzv. poučená interpretace – znalost hudebního díla, vědomosti o skladateli a době, ve které skladba vznikla. Pokud interpret přednáší skladbu laickému publiku nebo v rámci vzdělávacích pořadů, je třeba, aby skladbu slovně uvedl a přiblížil posluchačům osobnost skladatele i skladbu nějakou zajíma-

vostí. Samozřejmostí u interpreta je dokonale technicky zvládnutá hra na nástroj či technika zpěvu, aby interpretace nebyla ovlivněna technickými nedokonalostmi.

Důležitá je koncepce pořadu. Na počátku přípravy pořadu si musíme objasnit dvě hlavní kritéria, ze kterých je třeba při volbě koncepce pořadu vycházet. Pro jakou věkovou skupinu bude pořad určen a v jakém prostoru se bude konat (zda přímo ve škole nebo ve větším koncertním sále). Místo realizace pořadu je důležité i v souvislosti s tím, zda můžeme uvažovat o interaktivním pořadu, do jaké míry bude možné s žáky blíže komunikovat. Před začátkem přípravy by si měl interpret ujasnit cíl výchovně vzdělávacího pořadu. S čím chce děti seznámit, co by dětem měl pořad přinést z hlediska hudebního vzdělání. Pořad by se neměl jen skládat z jednotlivých „odehraných“ skladeb, ale měl by mít svoje téma a jasnou linku. Velmi důležité je přizpůsobení výběru skladeb věkové kategorii žáků, pro které je koncert určen. Hlavním cílem je oslovit a zaujmout děti a mluveným projevem je připravit na poslech hudby tak, aby byly schopny skladby či hudební ukázky emočně vnímat a pochopit na úrovni své věkové vyspělosti. V neposlední řadě by nemělo chybět „oživení pořadu“, například v podobě otázek, kvízů či interaktivního zapojení dětí do pořadu.

## **Autorské hudebně vzdělávací pořady pro mateřské školy**

Řadu let jsem se aktivně věnovala tvorbě hudebně vzdělávacích koncertů pro mateřské školy a I. stupeň základních škol. Podařilo se zrealizovat projekt, jehož cílem bylo seznámit nejmladší děti hravou formou se základy hudební teorie. Jednalo se o dva díly interaktivního hudebně vzdělávacího pořadu, jehož součástí byly i dvě publikace s názvem Hudební výchova pro malé muzikanty. Tématem prvního dílu je Lidová píseň. Pořad s názvem „Jak se narodila písnička“ provází stejnojmenná pohádka. Formou pohádky se děti dozvěděly, co je lidová píseň, jaký je rozdíl mezi textem a melodií a co všechno potřebujeme, abychom mohli melodii napsat. Seznámí děti s tím, co je nota, notová osnova a notový klíč. Druhý díl pořadu, který volně navazuje na pořad „Jak se narodila písnička“, má název „Já jsem muzikant“ a je zaměřen na hudební nástroje. Příběh o chlapečkovi, který přinesl písničky pokračuje a děti se v pořadu seznámí s tím, jak vznikly první hudební nástroje a jak dnešní nástroje dělíme do skupin. Velmi důležitou součástí u nejmladší věkové skupiny je obrazová představitost. Proto při přípravě pořadu bylo nutné graficky zpracovat téma. Jelikož je pořad určen pro realizaci v mateřských a základních školách, hledala jsem vhodné zpracování z hlediska snadného stěhování, nenáročnosti a dostatečně velkých obrázků, které by děti oslovily. Rollap s dětskými ilustracemi, který všechny tyto vlastnosti splňoval, se stal osvědčeným a velmi praktickým řešením vizualizace. Při přípravě pořadu vznikl nápad zpracovat základní poznatky z hudebního pořadu

do barevného pracovního sešitu, ve kterém by si děti opakovaly vše, co se během pořadu naučily. Dvě publikace s názvem Hudební výchova pro malé muzikanty mají stejné grafické zpracování a ilustrace jako obrázky na rollapu, které děti provázely při koncertě. K těmto pracovním sešitům byly vytvořeny Didaktické listy pro učitele, které obsahují text průvodní pohádky, popisy k úkolům, které děti v sešitech řeší a podrobnosti k tématu.



**Obrázek 1:** Autorské publikace Hudební výchova pro malé muzikanty, které jsou doplňkem hudebně vzdělávacích pořadů pro předškolní děti.

Nejsledovanějším komponentem v mateřských školách byl však kontrabas, protože většina dětí kontrabas nikdy ve skutečnosti neviděla. Většinou se děti diví, jak je „basa“ velká. Zvláště v mateřských školách je největším zážitkem přistoupit k „velké base“ a rozezvučet strunu. Pravidelně se setkávám s radostnou dětskou větou: „...až přijdu domů, tak řeknu mamince a tatínkovi, že jsem dnes hrál na basu...teda na kontrabas...“. Koncerty jsou pro mne velmi inspirativní a poučné, neboť právě zvědavé děti mne během realizace koncertů přivedly na spoustu zajímavostí svými všetečnými otázkami. S dětmi jsem až během koncertů řešila odpovědi například na tyto otázky: „kolik kilo váží kontrabas?“, „... bolí konička, když mu stříhají žíně z ocasu?“, „...kdo je to pan „Sa“, který je prima a o němž se zpívá v písničke – Stála basa u Primasa???“ Dětské publikum je naprosto specifické a mohu říci z vlastní zkušenosti, že je nejlepším, ale také nejpřísnějším kritikem.



## Výchovné koncerty zaměřené na propagaci kontrabasu

Kromě hudebně vzdělávacích pořadů pro předškolní děti realizují pořady, které jsou zaměřeny na propagaci kontrabasu. Mezi tyto pořady patří výchovné koncerty pro žáky základních a středních škol a koncerty pro žáky základních uměleckých škol.

Propagace kontrabasu, jako nástroje s širokým využitím, může být zdánlivě úzce profilovým tématem s využitím pro malou skupinu dětí. Je však žádoucí nejen z hlediska aktivního uplatnění dětí, ale též při řešení nedostatku kontrabasistů školního věku, kteří by byli využitelní jak v dětských orchestrech, tak například v komorních souborech, lidových a jazzových kapelách. Koncerty jsou zaměřeny na využití kontrabasu v různých hudebních stylech, ale také na seznámení s kontrabasem jako sólovým nástrojem. Většina dětí má totiž kontrabas zařazen jako doprovodný nástroj a nemá představu, že na kontrabas lze hrát stejně dokonale jako na jakýkoliv jiný hudební nástroj.

Interaktivní hudební pořad pro základní umělecké školy je určen především žákům, kteří se rozhodují ve volbě hudebního nástroje nebo mají hudební základ a chtějí se uplatnit ve více souborech. Průvodní slovo zahrnuje i odborné informace pro hudebníky – konstrukce nástroje a smyčce, držení nástroje, ladění, technické možnosti kontrabasu, srovnání s ostatními smyčcovými nástroji. V průběhu interaktivního pořadu mají děti možnost zkusit nástroj zvednout, správně uchopit, nebo dokonce zahrát jednoduchý doprovod. Cílem pořadu pro základní umělecké školy je získat malé i větší hudebníky pro tento nástroj a ukázat jim, jak velké možnosti kontrabas skýtá.



*Obrázek 2: Hudebně vzdělávací pořad „Já jsem muzikant“*

## **Závěr**

Z názvu „Hudebně vzdělávací pořady“ je naprosto zřetelné, že se nejedná jen o interpretaci hudebního díla, ale také o vzdělání. Interpretace je dle mého názoru důležitou součástí výchovy a vzdělání žáků ve školách. Výchovné koncerty jsou pro děti jedinečnou možností k setkání s hudbou, s jejím vnímáním a uměním naslouchat. Cílem výchovných koncertů a hudebně vzdělávacích pořadů je též vést žáky k aktivní hudební činnosti.

## **Literatura**

ŠAŠINKOVÁ, Eva, 2018. *Hudební výchova pro malé muzikanty 1*. Praha: MgA. Eva Šašinková.

ŠAŠINKOVÁ, Eva, 2018. *Didaktické listy 1*. Praha: MgA. Eva Šašinková. ŠAŠINKOVÁ, Eva. *Didaktické listy 2*. Praha: MgA. Eva Šašinková.

### **MgA. Eva Šašinková**

Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra hudební výchovy

Magdalény Rettigové 4, 116 39 Praha 1

*info@evasasinkova.cz*





## VI. HUDEBNĚ HISTORICKÁ BĀDÁNÍ



# Interpretačná analýza tenorovej árie „*Esurientes implevit bonis*“ od Antona Aschnera (1729/32-1793)

Interpretative analysis of tenor aria „*Esurientes implevit bonis*“  
by Anton Aschner (1729/32-1739)

*Peter Pekarčík*

## **Anotácia**

„Znovuobjavený!“ Skladateľ Anton Aschner, jeden z vrcholných predstaviteľov obdobia klasicizmu na našom území patril niekoľko desaťročí k prehliadaným osobnostiam našej kultúry. V posledných rokoch je však jeho dielo oživované, po archívnom bádani sa jeho noty vydávajú a niekoľko z jeho diel vyšlo na CD nosičoch. V príspevku budeme analyzovať jeho tenorovú áriu „*Esurientes implevit bonis*“ z cyklického diela *Magnificat*. Na toto dielo budeme pozerat' z pohľadu interpreta a poukážeme na prvky, vďaka ktorým ho môžeme právom zaradiť k veľikánom našej hudby.

## **Kľúčové slová**

Anton Aschner, duchovná ária, interpretačná analýza, tenorová ária.

## **Annotation**

„Rediscovered!“ The composer Anton Aschner, one of the most representative composers of the period of Classicism in our territory was an overlooked personality of our culture for several decades. In recent years his work has been revived and after archival research his works are released, with several of them on CDs. In this contribution we analyze his tenor aria „*Esurientes implevit bonis*“ from his work *Magnificat*. We focus on the artist's perspective and point out the elements that rank him to the one of the greatest composers.

## **Keywords**

Anton Aschner, interpretative analysis, sacred aria, tenor aria, sacred aria.

## Život a dielo skladateľa

Anton Aschner. Bol to vzdelaný hudobník na úrovni svojej doby, iste jeden z najlepších v 2. polovici 18. storočia na východnej strane línie Odra – Dunaj a viaceré z jeho skladieb si zaslúžia, aby sa stali súčasťou nášho hudobného dedičstva z minulosti“ (Zavarský E. 1981).

Anton Aschner – skladateľ, huslista, regenschori a kapellmeister, jeden z najvýznamnejších predstaviteľov obdobia klasicizmu na našom území.

Dátum jeho narodenia nie je známy, odhadujú sa však 2 termíny – rok 1729 a 1732<sup>94</sup>. Narodil sa na území Tirolska, kde v detstve získal hudobné vzdelanie. Z tohto obdobia nemáme žiadne ďalšie informácie. V roku 1753 prišiel do Kremnice, jedného z najviac rozvinutých a najrýchlejšie rastúcich centier Horného Uhorska. Vďaka mincovni, ktorá v meste pôsobila od 17. novembra 1328 malo mesto významné postavenie v rámci uhorských miest. (Kremnická mincovňa, online) Práve vďaka podpore mincovne tu pôsobil orchester a kapela, ktorá sa starala o kvalitu hudby vo františkánskom kostole a na ďalších podujatiach (Múdra, 1996).

Po ročnom pôsobení v meste sa Aschner oženil s neznámou Máriou Annou. V roku 1755 sa stáva členom Kammerkapelle, kde pôsobil ako huslista. Rovnaké miesto zastával aj vo farskom kostole a od roku 1762 v tomto chráme získal funkciu kantora. O jeho mimoriadnej umeleckej kvalite a činnosti svedčí fakt, že od roku 1776 zarábala o mnoho viac, ako ostatní hudobníci v meste. Ďalším výrazným ocenením jeho tvorby bolo vyznamenanie za zásluhy o rozvoj hudby od Kráľovskej miestodržiteľskej rady, ktoré mu bolo udelené v roku 1791. Túto cenu získal ako jediný domáci hudobník pred veľikánom slovenskej hudby obdobia romantizmu Jánom Levoslavom Bellom. Na všetkých pozíciách v meste pôsobil nepretržite až do svojej smrti 22. septembra 1793. Dnes sú jeho ostatky uložené v krypte kostola sv. Alžbety v Kremnici. Po jeho smrti bola jeho hudba v meste hrávaná ešte takmer 20 rokov, najmä zásluhou jeho potomkov, ktorí pôsobili ako hudobníci. Od roku 1812 neexistujú záznamy o uvádzaní jeho diel počas liturgie, či pri koncertných podujatiach (Hochel 2013).

Výpočet jeho tvorby obsahuje približne 50 duchovných vokálno-inštrumentálnych diel menšieho i väčšieho rozsahu a 1 inštrumentálne dielo pre komorný orchester – *Pastorela in G*. Zahŕňa diela duchovnej hudby typické pre klasicizmus – requiem, árie, či mariánske antifóny. Väčšina jeho tvorby je dnes uchovaná vo forme rukopisov a odpisov uložených v kremnickom archíve bez uvedenia dátumu, či príležitosti,

---

<sup>94</sup> Prvý, skorší dátum narodenia vychádza z tradície, dôkaz k druhému dátumu – roku 1732 pochádza z kanonickej vizitácie, kde sa v roku 1778 píše o 46 ročnom Antonovi Aschnerovi. (HOCHTEL, online)



pre ktorú boli skomponované. Jeho meno ostalo zabudnuté na celé desaťročia. Počas výskumnej práce a katalogizácii tvorby v archíve na Aschnerove diela narazil skladateľ a muzikológ Ivan Hrušovský, ktorý hovoril o potrebe zaujímať sa o tohto skladateľa kvôli kvalite jeho hudby. Ani on, ani E. Zavorský a ani D. Múdra však na dlhé obdobie nevzbudili záujem o skladateľovu osobu a najmä hudbu, ktorá v mnohom spĺňa parametre najkvalitnejších diel európskeho klasicizmu. Časť jeho tvorby ožila až v roku 2010 vďaka členom Katedry hudby PF KU, ktorí sa v rámci dvoch projektov<sup>95</sup> zaslúžili o obnovu a vydanie jeho diel vo forme notového materiálu i CD nahrávok. Takýmto spôsobom dnes poznáme väčšie diela *Miserere c mol*, *Miserere g mol*, *Miserere F dur*, *Requiem d mol*, antifóny a diela s mariánskou tematikou *Lauda Sion Salvatorem*, *Regina coeli in G* a *Magnificat solenne D dur*, ktorého analýza je predmetom tohto príspevku. Okrem väčších diel boli vydané aj samostatné latinské, či nemecké árie a duetá (Múdra 1993).

Hudobný jazyk Antona Aschnera vychádza z postupov raného klasicizmu, v niektorých ohľadoch však jeho tvorba pôsobí barokovo, za čo môže najmä malý priestor jeho pôsobnosti a obmedzené možnosti ďalšieho vzdelávania. Jeho skladby majú malý rozsah, árie, či antifóny trvajú do 5 minút, väčšie cyklické skladby 15 minút. Obsadenie zahŕňa okrem vokálnych sólistov, či zboru najčastejšie dvojicu huslí a basso continuo. Zriedkavo sa pridáva viola, hoboje, lesné rohy, či trúbka (Hochel 2013, online).

„Anton Aschner...neprávom upadol do zabudnutia. Dnešné snahy oživiť tradíciu miestnej a regionálnej kultúry predstavujú aj vhodnú chvíľu na znovuoživenie skladateľského odkazu Antona Aschnera ako popredného reprezentanta hudobnej kultúry 2. polovice 18. storočia na Slovensku“ (Múdra 1993).

## Interpretačná analýza

Titulná strana diela uvádza 133/ Laudate pueri, et Magnificat. solenne/ a / Canto / Alto / Tenore / Basso / (Concto) / Violino Primo / Violino Secondo / Clarino Primo / Clarino Secondo / Con Organo / Del Sign Antonio / Aschner. Skladba je uložená v Štátnom archíve v Banskej Bystrici, pobočka v Kremnici, teda v meste, kde Anton Aschner sám pôsobil, so signatúrou Kr. 133. Ária je piatou časťou zo šesťdielnej kompozície Magnificat solenne s časťami Magnificat (SATB, D dur), *Quia respexit*

---

<sup>95</sup> Prvý projekt, ktorý sa riešil v rokoch 2009-2011 s názvom: NFP 26220220040 Implementácia a prenos výsledkov výskumu slovenskej sakrálnej hudby do umeleckej činnosti v akademickom prostredí. Druhý projektom bol projekt KEGA 012KU-4/2011 Duchovná tvorba Antona Aschnera (1732-1793).

(soprán sólo, A dur), *Et misericordia* (duet – alt, bas, d mol), *Fecit potenciam* (SATB, D dur), *Esurientes* (tenor sólo, G dur), *Gloria Patri* (SATB, D dur). Ária je určená pre tenor so sprievodom prvých a druhých huslí a organu.

Text diela vychádza z Chválospevu Panny Márie, Z Evanjelia podľa Lukáša (1. kapitola verš 46–55). Magnificat je vyznanie Božej Matky, Panny Márie, ktorá tieto slová vyslovuje v Ein Karem, pri návšteve svojej príbuznej Alžbety. Naplnená Duchom Svätým po anjelovom zvestovaní a po správe, že Alžbeta je vo vysokom veku rovnako v požehnanom stave jej duša oslavuje Boha za dielo, ktoré vykonal. Chválospev svoj názov získal podľa latinského prekladu prvých slov *Magnificat anima mea Dominum – Velebí moja duša Pána*. Táto modlitba a vyznanie je dodnes súčasťou modlitby vešpier.

### **Text árie:**

*Esurientes implevit bonis:  
et divites dimisit inanes.  
Suscepit Israel puerum suum,  
recordatus misericordiae.  
Sic ut locutus est  
ad patres nostros, Abraham  
et semini ejus in saecula.*

### **Text prekladu**

*Hladných nakrmil dobrotami  
a bohatých prepustil naprázdno  
Ujal sa Izraela, svojho služobníka,  
lebo pamätá na svoje milosrdenstvo,  
ako sľúbil našim otcom  
Abrahámovi a jeho potomstvu naveky.*

Celé dielo bolo vydané v roku 2011 v zbierke *Slovenská duchovná hudba 18. storočia II*<sup>96</sup> Katedrou hudby Pedagogickej fakulty Katolíckej univerzity v Ružomberku. Samotná tenorová ária vyšla aj v samostatnej zbierke *Anton Aschner – Duchovná tvorba I, Árie a duetá (výber)*<sup>97</sup> v roku 2013. Celé dielo vyšlo na CD s názvom *Magnificat*, ktoré obsahuje skladby s mariánskou tematikou a na CD *Anton Aschner – To najlepšie z neznámeho*. Na oboch nosičoch pracovali spoločne s orchestrom pedagogovia a študenti Katedry hudby.

## **Formálna analýza árie**

Tenorová ária *Esurientes implevit bonis* je skomponovaná v tónine G dur, v dvoj-

---

<sup>96</sup> *Slovenská duchovná hudba 18. storočia II – Výber zo sakrálnych diela s mariánskou tematikou autorov žijúcich na území Slovenska*, 2011. ed. Zahradníková, Z. Ružomberok: Verbum – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku.

<sup>97</sup> ASCHNER, Anton, 2013. *Laudate pueri, et Magnificat. solenne*. Kremnica: Štátny archív v Banskej Bystrici. signatúra – Kr. 133, v tlači: *Anton Aschner – Duchovná tvorba I – árie a duetá (výber)*. Ed. Hochel, P. Ružomberok: Verbum – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku.

štvrtvom metre a tempe Andante. Po formálnej stránke sa v skladbe striedajú inštrumentálne a vokálne party, žiaden z dielov sa neopakuje, ária teda nemá formu najtypickejšiu pre klasicizmus – A B A' da Capo.

Začiatok tvorí 22 taktová inštrumentálna predohra. V nej skladateľ predstavil melódiu, ktorá tvorí úvodnú frázu speváckeho partu. V 23. takte začína spevácky part. Úvodná fráza má rozsah 12 taktov. Po prvých piatich taktoch v nej prechádza z pôvodnej tóniny G dur do dominantnej D dur. Melódia frázy je zvlnená. Na začiatku sa nachádza kombinácia intonačného skoku kvarty smerom nadol nasledovaného skokom sexty smerom nahor. Pokračuje skokom kvarty smerom k najvyššiemu tónu nielen tejto frázy, ale aj celej árie – g<sup>2</sup>, po ktorom nasleduje sextový skok nadol. V prvých štyroch taktoch využil rovnaký motív v zrkadlovom otočení. V teologickej rovine by sme tento skokový motív mohli interpretovať, ako túžbu človeka po Bohu a nasýtení nielen tela, ale najmä duše (preklad tejto frázy *hladných nakrmil dobrotami*).

Ďalší verš textu, v ktorom sa píše o prepustení bohatých niekoľkokrát opakuje slovo *inanes* (naprázdno). Melódia tejto časti skladby je typická bodkovaným rytmom a synkopami. V prvej polovici je stúpajúca k tónu e<sup>2</sup>, potom stupnicovým postupom klesá. V závere frázy sa nachádzajú spomínané synkopy. Nasledujúca melódia zhrnie vypovedanú hudbu. V husľovom parte opäť nájdeme synkopy, šestnástinové stupnicové behy.

Od taktu 47 sa nachádza ďalšia vokálna časť, ktorá trvá 8 taktov. Na začiatok je opäť motív s intonačnými skokmi (kvarta a sexta), pokračuje ascendentnou deklamačnou melódiou, ktorú dopĺňa sextový skok smerom nadol a fráza končí v jednočiarkovej oktáve v tónine e mol. Spevácky part preruší krátka štvortaktová medzihra v rovnakej tónine.

Tento diel obsahuje zvlnenú melódiu, najmä intonačné skoky a privedie nás k vrcholu árie – fráza *et semini ejus in saecula* (a jeho potomstvu naveky), ktorá sa doslovne zopakuje. Počas tejto frázy prechádza z e mol do G dur. Skladbu uzatvára 12 taktová dohra, v ktorej zopakuje hudobný materiál celej árie.

Frázovanie árie je štvortaktové. Napriek tomu, že frázy trvajú dlhšie, práve po štyroch taktoch skladateľ umiestňuje pomlčky, resp. na týchto miestach výrazovo končí časť verša a je tam priestor na nádych, prípadne odsadenie. Skladba obsahuje prevažne deklamačnú melódiu, ktorú vhodne dopĺňajú spomínané intonačné skoky na viacerých miestach (takty 23, 25, 47, 51–52, 59–60, 67–68, 71–72). Pohyblivosť melódie dosahuje šestnástinovými notami. Z melodických ozdôb Aschner používa príraz, ktorý je umiestnený na prízvučných dobách v takte a trilok na koncoch fráz.

Melódia árie nie je náročná, skladateľ využíva hlavné a príbuzné tóniny a akákoľvek harmonická zmena je vopred pripravená inštrumentálnou medzihrou. Hlasový

rozsah árie je undecima  $d^1 - g^2$ , tesitúra je v rozsahu oktávy  $d^1 - d^2$ . Dynamika árie nie je vopred predpísaná, dá sa však predpokladať, že najmä pri exponovaných tónoch vyššej hlasovej polohy samotná melódia prinúti speváka spievať forte, konce fráz naopak ostávajú v piano. Ária má trichronický rytmus – v speváckom parte obsahuje štvrtové, osminové a šestnástinové noty. Práve vďaka notám s krátkou rytmickou hodnotou nadobúda ária dynamický, motorický pohyb.

Aschner pracuje so symbolikou čísla 12 (znamená plnosť). Na viacerých miestach má spevácky part aj medzihra dĺžku práve 12 taktov. S cieľom dosiahnuť ideál hudby klasicizmu – symetriu, Aschner spája motívy do fráz, podľa určitých pravidiel. Predohra sa skladá z dvoch viet v rozsahu 10 (4+6) + 12 (4+4+4) taktov. Prvá vokálna fráza trvá 12 taktov a je zložená z 3 čiastkových motívov – 4 takty v tónine G dur, 4 takty, pri ktorých moduluje do dominantnej tóniny D dur s polovičnou kadenciou, posledné 4 takty upevňuje novú tóninu D dur a dokonalou kadenciou ukončuje úvod árie. Počas medzihry, ktorú tvorí rovnaký počet taktov platí symetria v zložení frázy (4+4+4 takty) aj v umiestnení polovičnej a dokonalej kadencie v rámci frázy.

Ďalšia fráza má spolu s krátkou medzihrou rovnaký počet taktov (8+4). V speváckom parte Aschner spája dva štvortaktové motívy. V prvom moduluje z D dur do e mol, končí sa polovičnou kadenciou, druhý motív upevňuje tóninu e mol a končí dokonalou kadenciou. Pripája štvortaktovú medzihru v rovnakej tónine. Tretia spevácka fráza má 12 taktov, ku ktorým pridáva štvortaktové rozšírenie. Frázu môžeme rozdeliť na motívy: 4 takty – z e mol sa dostáva do G dur, polovičná kadencia, ďalšie 4 takty – polovičná kadencia v G dur, záverečné 4 takty, ktoré slúžia na upevnenie tóniky a končia dokonalou kadenciou. Motív v ďalších štyroch taktoch doslova opakuje, čím ukončí áriu. Inštrumentálna dohra zopakuje materiál, ktorý zaznel už v predohre a neskôr v speváckom parte. Trvá 12 taktov a opäť ju môžeme symetricky rozdeliť na tri štvortaktové motívy.

Po motivickej stránke teda ária dokonale spĺňa pravidlá všeobecne platiace pre hudbu klasicizmu. Neprináša nič progresívne, keďže frázy sa symetricky delia, všetky sa skladajú z rovnakých štvortaktových motívov. Zaujímavosťou árie je, že sa jednotlivé motívy rozlišujú v rytmickej zložke, čím melódia získava pohyblivosť, plasticosť a prirodzenú dynamiku.

Tab. č. 1 Priebeh árie

Časť	Predohra		1. vokálna fráza	medzihra	2. fráza + medzihra	3. fráza	Dohra
počet taktov	10	12	12	12	12	12+4	12
Tónina	G dur		G dur/D dur	D dur	D dur/e mol	e mol/G dur	G dur

## Interpretačná analýza

Ária si vyžaduje speváka, tenoristu s dostatočnými technickými zručnosťami a dokonalým ovládaním hlasu. Najproblematickejšími miestami árie sú spomínané intonačné skoky. Už od začiatku je potrebné správne nasadenie tónu do masky s predstavou intonačného skoku smerom nahor v 4. takte speváckeho partu. Tón je potrebné nachystať už na začiatku árie, krátko pred ním je miesto na nádych, kedy si interpret uvoľní svalstvo krku a následne tóny spojí legátom. Pri tóne  $g^2$  sa nachádza vokál „e“, ktorému predchádza „i“. Je dôležité dbať na ich prepojenie a vyrovnanie. Najmä v takte 25 musia tóny znieť voľne a bez forsírovania. Rovnako je potrebná kvalitná dychová opora, vďaka ktorej nebude vrchný tón vyrazený. Ďalej melódia pokračuje v strednej a vyššej strednej polohe, interpret však nesmie spadnúť z nasadenia tónu v maske, musí pokračovať vo viazaní tónov a správnej artikulácii a dikcii. V takte 47 opäť nájdeme motív s intonačnými skokmi smerom nadol aj nahor. V tomto prípade je však vrchný tón frázy spievaný na vokál „i“, ktorý je úzky, potrebuje však upevnenie v dychu, čím získa voľnosť a otvorenosť. Ďalšie problematické miesto v árii je v taktach 51–52 (kvintový skok nahor, sextový skok nadol). V tejto fráze sa nachádza ďalšia kombinácia vokálov „i“ a „e“, pričom náročnosť je znásobená intonačnými skokmi v oboch smeroch. Tóny je potrebné dokonale zviazať, vyrovnať vokály a vrchné tóny nezvýrazňovať.

Posledná fráza obsahuje kantilénovú melódiu v celom rozsahu árie. Začína ascendentným kvartovým skokom  $h^1-e^2$ , potom ostáva vo vyššej hlasovej polohe a od taktu 66 klesá k tónu  $d^1$ . Vyžaduje sa legato, vyrovnanosť vokálov a udržanie správneho nasadenia apostavenia artikuláčnych a rezonančných orgánov. Je potrebná dôsledná registrová súhra, aby tóny v krajných polohách hlasu zneli farebne vyrovnané. Najvýraznejší intonačný skok je rovnaký ako v úvode árie, s totožným vokálom, v krátkom časovom horizonte sa opakuje. Je potrebná kvalitná dychová opora, absolútne legato a udržanie posadenia tónu v maske.

Ária patrí kvôli intonačným skokom medzi technicky náročnejšie. Neobsahuje však exponovanú hlasovú polohu, náročný rytmus, či neprirozené modulácie, alebo intonačné skoky. U speváka sa však požadujú všetky potrebné technické zručnosti – kvalitnú dychovú oporu, farebnú vyrovnanosť vokálov, dôslednú registrovú súhru, presnú a zreteľnú artikuláciu a dikciu. Dôležitou úlohou je takisto vystavenie jednotlivých fráz, osvojenie a vypracovanie technicky problematických miest, pochopenie a znalosť textu, prácu s dynamikou. Interpret musí mať na pamäti fakt, že ide o duchovnú áriu a musí teda všetko prispôbiť obsahu textu. Keďže dielo patrí k liturgickým, nenájdeme v ňom progresívne kompozičné postupy v melódii, harmónii, či rytme. Najdôležitejším cieľom skladateľov duchovnej hudby bolo vyhovieť liturgii a prispôbiť sa a komponovať diela, ktoré spĺňali zásady symetrickej a periodickej, vyznačovali sa striedmym myslením, kvôli ich jedinečnému využitiu

v priestoroch chrámu. Napriek tomu je ária nápaditá, pôsobivá a hudobne zaujímavá a zaslúži si pozornosť a širšie poznanie.

## Bibliografia

### Pramene

- ASCHNER, Anton, 2013. *Laudate pueri, et Magnificat. solenne*. Kremnica: Štátny archív v Banskej Bystrici. signatúra - Kr. 133, *Anton Aschner – Duchovná tvorba I – árie a duetá (výber)*. Ružomberok: Verbum – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku.
- ZAHRADNÍKOVÁ, Zuzana, 2011. *Slovenská duchovná hudba 18. storočia II – Výber zo sakrálnych diela s mariánskou tematikou autorov žijúcich na území Slovenska*. Ružomberok: Verbum – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku.

### Literatúra

- HOCHTEL, Peter, 2013. *Predslov* In *Anton Aschner – Duchovná tvorba I – Árie a duetá (výber)*. Ružomberok: Verbum – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku.
- HOCHTEL, Peter. *Anton Aschner – Výročie smrti/Čas návratu* [online]. [cit. 2019.10.23]. Dostupné na internete: <https://hc.sk/hudobny-zivot/clanok/historia/891-anton-aschner/>
- MÚDRA, Darina, 1993. *Dejiny hudobnej kultúry na Slovensku II Klasicizmus*. Bratislava: Vydavateľstvo Slovenského hudobného fondu.
- MÚDRA, Darina, 1993. *Anton Aschner a hudobná kultúra Kremnice*. In: *Slovenská hudba 1993/3-4*.
- MÚDRA, Darina, 1996. *Hudobný klasicizmus na Slovensku v dobových dokumentoch*. Bratislava: Ister Science.
- MÚDRA, Darina, 1996. *Hudba klasicizmu* In *Dejiny slovenskej hudby od najstarších čias po súčasnosť*. ed. ELSCHKE, O.: Bratislava: ASCO Art & Science.
- Redakcia: *Kremnická mincovňa – História spoločnosti* [online]. [cit. 2019.10.22]. [https://www.mint.sk/onas\\_historia.php](https://www.mint.sk/onas_historia.php)

### Mgr. Peter Pekarčík

Katedra hudby Pedagogická fakulta Katolícka univerzita  
Námestie. Andreja Hlinku 56, 034 01 Ružomberok  
[petopekarci@gmail.com](mailto:petopekarci@gmail.com)

# Pedagogical legacy of Jan Ladislav Dussek

## Pedagogický odkaz Jana Ladislava Dusíka

*Alžbeta Popadáková*

### **Abstract**

This contribution deals with a significant composer and pianist of Czech origin, who belongs to the Czech immigrants of the 18th century. In this contribution the reviews from contemporary sources are presented, discussing his interpretation of piano works, and attention is focused on the pedagogical section. The paper discusses *Piano school – Vollständige Anweisung das Fortepiano zu Spielen* and the piano work *Douze Études Melodiques op. 16*. Selected compositions from his works represent inspiring instructive literature for teaching piano at the Elementary Music School level.

### **Keywords**

A composer, interpretation, Jan Ladislav Dussek, piano works.

### **Abstrakt**

Príspevok pojednáva o významnom skladateľovi a klaviristovi českého pôvodu, ktorý patrí k českým prisťahovalcom z obdobia 18. storočia. Predstavujeme recenziu zo súčasných prameňov, diskutujeme jeho interpretácie klavírnych diel a pozornosť zameriavame na pedagogickú časť. Príspevok sa zameriava na klavírnu školu – *Vollständige Anweisung das Fortepiano zu Spielen* a klavírnu tvorbu *Douze Études Melodiques op. 16*. Vybrané skladby z jeho diel považujeme za inšpiratívnu inštruktážnu literatúru pre výučbu klavíra na úrovni ZUŠ.

### **Kľúčové slová**

Interpretácia, Jan Ladislav Dusík, klavírne diela, skladateľ.

## **Personality of Jan Ladislav Dussek**

Jan Ladislav Dussek entered the history of Czech, but mainly European music as a famous, innovative and well-travelled artist. He was born on 12 February 1760 in Čáslav. When baptized, he was given the name Jan Vaclav as the first son of eight children born to Jan Jozef Dussek and Veronika Stievetová. He died on 20 March

1812 in Saint Germain-en-Laye in Paris in the palace of Prince Talleyrand. Due to his musical family, he was formed in the environment of continuous enrichment and education in the field of music from an early age. After being educated at home by his father, he made his studies at Jesuit Grammar School in Jihlava, where he was tutored by a relative Ladislav Spinner<sup>98</sup> (probably because of the name Ladislav) while studying humanities at the same time. He also became member of the Minorite Church. There are conjectures that Jan Ladislav started composing music already during his study period. From 1774 to 1776 he studied at the grammar school in Kutná Hora and became an organist in the Jesuit Church of Saint Barbara. After two years of study, he went to Prague, where he studied at the new-town high school in the years 1776 to 1777. In 1778, he spent one semester at the University of Prague studying philosophy. The name of his music tutor at the university is not known, but he continued to perform in aristocratic salons in Prague. He intended to enter Cistercian monastery for his fear of military service. However in the end of the service he reassessed this decision (Craw 1964).

Jan was self-taught in composition by then, he followed his innate musical talent, but for the composition of more serious and more demanding pieces of music it was not enough. His experience with a wider music world and especially the work of the great masters made him uncover his own shortcomings in his work. He rectified the imperfections from his school years and later, during his concert performance in Hamburg in 1783, he started to study composition under the supervision of Carl Phillip Emanuel Bach and deepened his theoretical knowledge in musical composition (Zouhar 1960).

## Concert activity

Jan Ladislav Dussek gave concerts across many European countries, leaving his homeland. Since 16 December 1779, he was artistically active and made performances without any interruption for thirty years<sup>99</sup>. The last recorded public performance was his concert from 29 December 1810.

In the following lines we present selected reviews of the piano interpretation. The premiere performance with the English piano took place on 12 July 1783 in Hamburg. Ernst Ludwig Gerber<sup>100</sup> wrote this about Dussek's concert: "*In 1783,*

---

<sup>98</sup> Head of the Minorite Church choir.

<sup>99</sup> He performed in 14 cities (Malines, Berg-op-Zoom, Amsterdam, The Hague, Kassel, Berlin, Mainz, Hamburg, Saint Petersburg, Paris, Milan, London, Čáslav, Prague) in 9 countries (Belgium, Netherlands, Germany, Russia, Lithuania, Italy, England, Czech Republic, France).

<sup>100</sup> Ernst Ludwig Gerber (1746–1819) – German composer and author of the famous vocabulary of



*I was delighted to witness the extraordinary proficiency, precision and speed of both hands and remarkable playing glass harmonica of this great piano master.”* (Böhmová – Zahradníčková 1986). In another review in Berliner Musikzeitung Johann Carl Friedrich Rellstab<sup>101</sup> wrote: *“The most famous player in Berlin was Himmel... But a composer and virtuoso Dussek was undoubtedly even a greater player. Gaining more merit than most of his contemporaries in the triumphant expansion of piano, he occupied a position in the musical life in Berlin that many people still remember. He had a European reputation; he has a place in the music history that Himmel<sup>102</sup>, despite his local fame, could not take.”* (Böhmová – Zahradníčková 1986).

On his travels, Dussek prefers piano with key action mechanism to that of harpsichord. He played piano actively already in the very beginnings of the development of the virtuosic piano playing. Period critics praised him in particular: *“extraordinarily refined, songful tone, a supremely artistic way of using pedal and finger technique.”* (Sýkora 1973). On a famous concert in Odeon in Paris on 17 January 1809, François-Joseph Fétis<sup>103</sup> wrote: *“If we have not liked to listen to the piano until now, then it is undone by Dussek’s hands. His noble style, his art of tuneful playing, which no one else knows, his softness, tenderness, and brilliance of his play brought him a triumph that has no parallel.”* (Böhmová – Zahradníčková 1986).

## Teaching activities

Teaching activities of Jan Ladislav Dussek are not backed by many famous names and artists, which is also due to the variability of his work in different places throughout his life. The following data are known from the available sources and literature: he spent a year (maybe 1781) in The Hague and was a teacher of three children of William V.<sup>104</sup>: Louise (1770), William Frederik (1772), William George Frederik (1774) (Craw 1964).

He began to teach in London in 1790. Davison wrote about his teaching activities: *“He became one of the favourite professors of his time and his lessons were well-frequented...”* (Craw 1964). We know several names of Dussek’s pupils, according to Dlabac<sup>105</sup>, he taught the princess of York and Sophia Corri. It is probable that the

---

composers *Historisch-biographisches Lexikon der Tonkünstler* published in 2 volumes in 1790 and 1792.

<sup>101</sup> German composer and music critic.

<sup>102</sup> Friedrich Heinrich Himmel (1765–1814) – German composer, court bandleader in Berlin.

<sup>103</sup> François-Joseph Fétis (1784–1871) – Belgian musicologist, composer, teacher and one of the most influential music critics of the 19th century.

<sup>104</sup> William V (1748–1806) – Prince of Orange and last Dutch governor in the years 1751–1795.

<sup>105</sup> Bohumír Jan Dlabac, in German Gottfried Johann Dlabacz (1758–1820) – author of a three-part

dedications on the front pages of his compositions belonged to some of his pupils. Dussek was pedagogically active also during his stay at Prussian crown prince Louis Ferdinand. He was a music teacher of a prince. After his death, Dussek worked as a teacher and concert organizer for the Prince Talleyrand (Sýkora 1973).

## Methodological works

Besides his pedagogical activities, Jan Ladislav Dussek also devoted himself to methodological works that display the music compositions of his era. He is the author of a piano school from which we can draw pedagogical contributions. He also wrote 12 progressive etudes. His piano school in English *Dussek's Introduction on the Art of Playing the Pianoforte or Harpsichord* was first published by Dussek & Corri in 1796, later in Paris with the title *Nouvelle Méthode pour le Pianoforte* and in German as *Vollständige Anweisung das Fortepiano zu Spielen*. The pages of the Paris and German editions contain the name of Ignaz Pleyel, who is listed as a co-author of the piano school. This untrue co-authorship Dussek tries to explain in the periodical *Allgemeine musikalische Zeitung* no. 7, published the 7 December 1802, in an article entitled *To Each His Own*. Even after its publication, the misinterpretation of the co-authorship was not fully explained and Ignaz Pleyel continued to be stated in the editions before Dussek's name, in some editions even as the only author (Sýkora 1973).

His piano school is divided into 12 chapters and explains theoretical concepts of music and basic knowledge crucial for each musician. It introduces notes and their position on the staff, the musical alphabet, it explains the octave and its graphical representation in the g-key and f-key. Dussek writes about accidentals symbols such as flats and sharps, note shapes and rests, and dotted notes. The fifth chapter deals with triolas and the sixth with bars. There are various examples presented, he interprets trills with practical graphical representation, clefs, intervals, major and minor keys. He briefly mentions the position of body and hands at the piano and finger moves. To improve finger technique, he advises to do one-bar exercises by both hands that should be practiced forte and piano, lento and allegro, in compliance with the degree of difficulty that applies and should be alternated in all keys. His piano school also contains rules for fingering, exceptions in fingering up and down in the right and the left hand, in major and minor keys. On the page 28, we can find exercises in all the keys, in the first bars there are five tones (up to quint)

---

biographical encyclopedia *Allgemeines historisches Künstler-Lexikon für Böhmen und zum Theile auch für Mähren und Schlesien*, 1815, Prague.

of the scale, then a scale longer than one octave going up and down and a spaced fifth chord, subdominant, then a fifth chord again and two tetrachords – dominant seventh chord and tonic fifth chord. Twenty-four exercises designated exclusively for piano playing begin in the page 35. Some of them could be interpreted as small recital pieces, but most of them are entirely of technical nature. Strenuousness goes up together with the growing numbering of individual piano exercises. The first ones are one-line and contain whole notes. Gradually, combinations of others, shortened values are added. The last page of the piano school is theoretical, with Italian terminology, tempo and dynamic marks, and graphic representation.

The second work, suitable to become a teaching material, is *Six Duos progressive pour le Pianoforte avec des airs caractéristiques des différentes Nations*, later extended to *12 Leçons progressives op. 16*, Czech edition entitled *Douze Études Mélodiques op. 16* (1954 Praha). Short themes and ideas in the pieces of music are inspired by different nations.

The first piece called *Allegro non troppo* is in C major – it is a melodic etude using cantilena alternated with trioles. *Andante sostenuto* in F major is a second, two-page composition that requires a subtle, lyrical presentation. Dynamics of the piece is the piano and pianissimo with means of expression *leggiero*, *diminuendo* and *trill*. The third piece *Rondeau a la turque*, played *molto allegro* in C major, is an example of the typical beginning of a Turkish march called *tambourin*. The fourth piece *Molto allegro* F major is six pages long, of character that is not significantly altered. The fifth, *Air russe varié* has three parts: A minor – A major – A minor. The sixth piece, *Polonaise*, is played *allegro moderato* in F major. It has a typical dance character and is written in ḷ bar.

The seventh, *Allegro vivace*, is in B major. There are not any one-sixteenth notes, nevertheless, a performer can improve his technique even with the quavers. There are double stops from the thirds to higher intervals, *trill* in both hands, spaced chords, broken octaves in the left hand and scale runs in the right hand. The eighth music piece is *Air anglais varié*, *Andante moderato*, G major. In the Dusík's edition it is written: In the Death of the Night, A favourite English song with variations. The ninth piece of music is *Rondeau sur un air écossais*, *Allegro*, B major. Piece composed of three parts contains multiple *trills*. The tenth piece *Con spirito*, G major, is eight pages long with melodic motifs alternately in both hands. The eleventh piece is called *Chansonette*, *Allegretto con sentimento*, G minor. In Dussek's edition called *Romanella*, the piece is written in 6/8 bar and represents a lyrical composition, where to the static trioles in the central part *Piu mosso* the composer adds tuneful thirds in the right hand that later change to technical one-sixteenth notes and the piece returns to the *Tempo I*. Number twelve belongs to *Rondeau sur la retraite espagnol*.

In Dussek's edition called *La Retreta an Original Spanish quick March arranged as a Rondo*. Staccatos, ostinatos, sixteenth figurations, appoggiaturas and dotted rhythm make the piece cheerful and lively.

## Summary

Jan Ladislav Dussek introduces two new innovations to the field of piano play. By tradition, this travelling virtuoso was the first to turn the piano on the stage the way we have done it until now. The real reason for the change was acoustics so that the sound was directed towards the hall. The second innovation acknowledged to him is the conscious use of the pedal. In the early beginnings, the great masters refused to use pedals, although it was them to create colour and shine (Sýkora 1973). Reviews in the period sources are a clear proof of visible change in the previously interpreted compositions, whether it was the creation of a tone, tunefulness and softness of the performance or the mentioned pedal use. Undeniably, elements of coming Romanticism begin to emerge. Thanks to his frequent travels, making new friendships with Joseph Haydn, Muzio Clementi and Louis Spohr helped him to broaden his artistic horizons. The correspondence, great acclaim, cooperation and big number of performances, from unknown to prestigious, accompany the years of giving concerts that the public accept with acclaim, enthusiasm and admiration. Dussek was famous and ambitious artist who came to the fore not only because of his interpretation of music, but also because of his own compositions which he had the opportunity to present. Over time, critics start to notice the progressivity of his work, namely the romantic elements in his music pieces that the public notices and acclaims, as they were new for listeners as well as for music critics that acknowledged his mastery. Dussek was a forerunner of Fryderik Chopin and Bedřich Smetana.

After studying the piano school and *Douze Études Melodiques op. 16* we can say that Dussek's knowledge and creation were in the spirit of the then time. His work contains elements that can serve as an inspiration and enrichment of a small instructive literature. The above-mentioned etudes and recitations from op. 16 could be an alternative to technical etudes. In pedagogical practice, music pieces of Dussek can be useful after the teacher's consideration of the complexity of individual pieces. Dussek's work is extensive and his instructive works can be an enrichment of the repertoire of children going to the elementary art school from the youngest years. This is where the possibility of choice starts and opens the way to the inclusion of his music work characterized by lightness, drama and subtle lyricism at higher levels of the music education. Players and listeners can get to like the music of Jan Ladislav Dussek, listen to it or play it with interest and enthusiasm.

## Literature

- BÖHMOVÁ-ZAHRADNÍČKOVÁ, Zdenka, 1986. *Slavní čeští klavíristé a klavírní pedagogové z 18. a 19. století*. Praha: Editio Supraphon.
- CRAW, Allen Howard, 1964. *A biography and thematic catalogue of the works of J. L. Dussek (1760-1812)*. Los Angeles: University of Southern California. Dizertačná práce.
- SÝKORA, Jan Václav, 1973. *Dějiny klavírního umění od nejstarší doby až po současnost*. Praha: Panton.
- ZOUHAR, Zdeněk, 1960. *Jan Ladislav Dusík, (J. L. Dussek), 1760–1790: výběrová bibliografie*. Brno: Univerzitní knihovna.

### **Mgr. Alžbeta Popadáková**

Katolícka univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra hudby  
Námestie A. Hlinku 56, 034 01 Ružomberok  
[alzbeta.popadakova@gmail.com](mailto:alzbeta.popadakova@gmail.com)



# Strukturalizace nonartificiální hudby na SŠ za použití kytary

## Structuring of non-artificial music at secondary schools using guitar

*Aleš Sladký*

### **Anotace**

Výstup bude zaměřen na použití kytary v hodinách věnovaných nonartificiální hudbě, konkrétně na období počátku 20. století v blues. Bude v něm zahrnuto seznámení s kulturně-historickými fakty ovlivňujícími vznik blues a následně vzniknuvších žánrů nonartificiální hudby ovlivněné jazzem. Součástí bude také rozbor elementárního dvanácti taktového harmonického útvaru výše zmíněného žánru a praktická ukázka bluesové stupnice a jejího použití. Konec příspěvku bude věnován využití fukací harmoniky v tomto hudebním žánru.

### **Klíčová slova**

Blues, harmonický postup, harmonika, nonartificiální hudba, rytmus, stupnice.

### **Annotation**

My contribution focuses on the use of guitar during non-artificial music lessons, particularly in blues in the beginning of the twentieth century. The chief themes are cultural and historical facts which influenced the creation of blues and the genres related to it. Next part starts with the analysis of elementary blues harmony and an illustration of blues in practice. We conclude the contribution with the explanation of using a mouth-organ in blues.

### **Keywords**

Blues, harmonious advance, mouth-organ, non-artificial music, rhythm, scale.

## **Blues a vzorová hodina jeho výuky**

V úvodu bych rád zmínil, že letos je tomu právě 400 let od okamžiku, kdy do Amerického přístavu Jamestown přijela první loď s černošskými pasažéry z Afriky.

V své disertační práci bych se chtěl věnovat strukturalizaci dějin hudby ovlivněné právě těmito událostmi, tedy nonartificiální hudbou ovlivněnou jazzovými prvky. Celé toto téma budu také z velké části vztahovat k praktickému využití kytary v těchto hodinách. Nastíním proto modelovou hodinu blues, kterou jsem již v různých ročnících praktikoval.

## Modelová hodina Blues

V první řadě vždy pustím ukázkou daného stylu, pokud možno i v komparaci se stylem předcházejícím, a nechám žáky samy poznávat rozdíly a určovat, o jaký žánr by se asi mohlo jednat. Při představování jakéhokoliv tématu nastiňuji následně historický a kulturní kontext doby jeho vzniku. Například u zmíněného blues seznamuji žáky vždy se základními zajímavými historickými daty a událostmi, které daný žánr ovlivnily. Zde bych si jich dovolil několik vyjmenovat.

## Kulturně-sociální zázemí vzniku blues

První historické období, u něž bychom se měli zastavit, pokud chceme hovořit o blues je, byť pro blues zatím jen vzdáleně, období alžbětínské Anglie, tedy 16. století. Zde, v době Williama Shakespeara, nehledáme žádné hudební podobnosti, nýbrž položení základů k samotnému názvu tohoto hudebního žánru. V této poetické době máme totiž vůbec poprvé doloženu zmínku o použití slova blue nikoli v kontextu s modrou barvou, ale ve smyslu smutku. Od této doby se v angličtině začíná zvívat spousta ustálených frází ve spojení s tímto slovem. Jako jedno za všechny lze zmínit spojení *blue monday* ve smyslu chmurného vztahu k začátku pracovního týdne.

Jako druhý bod na pomyslné časové ose je bezesporu nutné uvést období po roce 1619. Letos si tedy připomínáme smutné 400leté výročí přistání první otrokářské lodi s africkými černochy u pobřeží Ameriky v místech zvaných Fort Monroe. O velikosti přivezené skupiny se vedou dodnes spory. Zdroje se však shodují na zhruba 20–30 lidech. Od této doby tedy vnímáme první interakci (konfrontaci) černošské kultury s evropskou na americkém území.

Třetím bodem jsou roky 1861–1865, kdy probíhala Americká občanská válka. Zde upozorňuji žáky také na problematiku otrokářství, jako jedné z příčin.

Následně se přeneseme již do let k současnosti mnohem bližších, a to konkrétně do období přelomu 19. a 20. století. Zde již prokazatelně můžeme mluvit o prvních hudebních počinech zahrnujících v sobě syntézu hudby černošské a evropské. Zde je pro žáky jako dobré vodítko možné poznamenat, že jedním z prezidentů v této době byl například Theodore Roosevelt.

Další velice vhodnou zmínkou je, že dva roky poté co skončila 1. Světová válka,



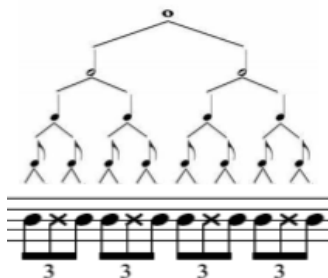
tedy v roce 1920, v USA vzniká vůbec první bluesová nahrávka „Crazy blues“ od Mamie Smith.

Těchto milníků by se dalo najít bezpočet dalších. Důležitým faktorem u těchto poznámek je pro mne vždy návaznost na fakta, jež již žáci mohou z jiných předmětů nebo z vlastního zájmu znát. Snažím se jim tedy látku zařadit do již existujícího rámce, který si sami v hlavě utvářejí.

## Nyní už k samotnému praktickému nácviku blues

Odpichuji se nejdříve od zcela zásadního přínosu afrických hudebních modelů do evropské hudby, z nichž jedním je zcela jednoznačně rytmus. Při nácviku typického houpavého rytmu blues nejprve začínám s žáky od elementárního beatu.

Poté rytmický útvar činím složitějším, až se nakonec dostanu systémem grafického zápisu pyramidy až ke hře 4 triol v taktu. Nejtěžší částí je poté následné zamlčení každé druhé noty v každé triole. Pokud žáci nedokáží daný rytmický útvar deklamovat podle předepsaných not, přistupuji k učení nápodobou.



Po zvládnutí rytmického útvaru přistupuji k analýze dvanáctitaktového blues. Rozdám 12 karet s harmonickými funkcemi každé skupině. Pracuji i s různými barvami. Nejprve dostatečně sluchově seznámím žáky s jednotlivými harmonickými funkcemi a s kartičkami, jež je představují, a poté jim hraji jednotlivé takty odděleně a oni za sebou skládají kartičky s funkcemi, z nichž každá představuje jeden takt.

Následně debatujeme o jednotlivých výtvorech. Poté opět pustím nahrávku blues z úvodu hodiny.

Ve finální části hodiny či dvouhodinovky spojíme za pomoci boomwhackers a naučeného rytmického vzorce celé dvanáctitaktové blues dohromady a realizujeme je. Každý z žáků dostane do ruky boomwhackers laděné tak, aby mohl realizovat vždy jeden z akordů.

Je možné využít i variantu dvouhodinové lekce blues, kde počítám s velkou částí

věnovanou elementární improvizaci, kterou je možno předvést jak na klavír s polepenými klapkami, tak na boomwhackers či upravený metalofon.

## Zdroje

- Alternativní ladění – Akustická kytara – country, bluegrass. *Akustická kytara - country, bluegrass – Akustická kytara* [online]. Martin, © 2011. Poslední změna 4.9. 2011 9:11 [cit. 23. 4. 2018] Dostupné z: <http://www.kytara.net/printart.php?id=22>
- Bigbít. *Česká televize*. [online]. 9. 1. 2016 [cit. 2016-01-09]. Dostupné z: <http://www.ceskatelevize.cz/specialy/bigbit/>
- Bigbít*. Režie: Zdeněk Suchý, Václav Křístek, Zdeněk Tyc, Václav Kučera. TV, ČT1. 1998-2000. Dostupné z: <http://www.ceskatelevize.cz/specialy/bigbit/bigbit-na-ct/>
- Co je rock 'n' roll a kde hledat jeho kořeny — Články — Rock'n'roll — Bigbít — Česká televize. *Česká televize* [online]. Copyright © [cit. 23. 03. 2018]. Dostupné z: <http://www.ceskatelevize.cz/specialy/bigbit/rock-n-roll/clanky/10-co-je-rock-n-roll-a-kde-hledat-jeho-koreny/>
- Historie a podoby blues | KOSMAS.cz - vaše internetové knihkupectví. *KOSMAS.cz - vaše internetové knihkupectví* [online]. Kosmas s.r.o. Publikováno 26.6.2014 [cit. 23.4.2018] Dostupné z: <https://www.kosmas.cz/oko/recenze/10911/historie-a-podoby-blues/>
- Hluboká kniha o blues | Časopis HOST. *Časopis HOST* [online]. Copyright © 2018 [cit. 19.03.2018]. Dostupné z: <http://casopis.hostbrno.cz/archiv/2007/4-2007/hluboka-kniha-o-blues>
- KUHN, Tomáš, 2013. *Rytmicko-melodické modely k doprovodům populárních písní podle akordových značek a jejich klavírní stylizace*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni.
- KUHN, Tomáš, 2011. *Stručné dějiny populární hudby a jazzu pro studenty a učitele hudební výchovy*. 1. vyd. V Plzni: Západočeská univerzita.
- MOSER, Jürgen, 1995. *Rock piano*. [Musikdr.]. Mainz [u.a.]: Schott, s.14, 75.
- MOSER, Jürgen, 1995. *Rock piano*. Überarb. Neuausg. Mainz [u.a.]: Schott, s. 18, 19, 21, 33, 25.
- SVOBODA, Milan, 2013. *Praktická jazzová harmonie*. Netolice: Jc-Audio.

### Mgr. Aleš Sladký

Katedra hudební výchovy a kultury, Fakulta pedagogická,  
Západočeská univerzita v Plzni Klatovská 51, 301 00 Plzeň  
[svvets@seznam.cz](mailto:svvets@seznam.cz)

# Význam Mikuláša Moyzesa na formovaní hudobnej kultúry a školstva v Prešove

## The significance of Mikuláš Moyzes on the formation of music culture and education in Prešov

*Luboslav Torma*

### **Anotácia**

Mikuláš Moyzes (1872–1944) bol slovenským hudobným pedagógom a skladateľom, hlavným reformátorom hudobného školstva v Prešove. Počas svojho pôsobenia v Prešove (1908–1944) sa výrazným spôsobom pričínal o organizovanie koncertného života v meste a založenie Mestskej hudobnej školy, kde pôsobil ako jej správca. Podieľal sa nielen na prípravných prácach založenia školy, ale i na vypracovaní študijných programov a riešenia organizačných otázok jej existencie. Významným spôsobom pôsobil aj ako člen hudobnej sekcie Umeleckého odboru Matice slovenskej. Jeho prínos je aj v oblasti štátoprávnej, v období vzniku Česko-slovenskej republiky bol prvým predsedom Slovenskej národnej rady v Prešove. Mikuláš Moyzes predstavoval významný prínos pre rozvoj Prešova v oblasti školstva i hudobnej kultúry.

### **Kľúčové slová**

Mikuláš Moyzes, Hudobné školstvo v Prešove, Kultúrno-spoločenské dianie v Prešove, Hudobná kultúra, Rozvoj hudobného školstva.

### **Abstract**

Mikuláš Moyzes (1872–1944) was a Slovak music teacher and composer, the main reformer of music education in Prešov. While active he made a significant contribution on concert life in the city of Prešov and establishment of the Municipal Music School, where he was employed as an administrator. He participated not only on the preparatory work during the founding years of this school, but also on the elaboration of study programmes and solving the organizational issues of its existence. He also played a crucial role as the member of the music section at Matica Slovenská Department of Arts. His contribution is also in the field of state law, since he was the first chairman of the Slovak National Council in Prešov at the time of the establishment of the Czechoslovak Republic. Mikuláš Moyzes made a significant contribution to the development of Prešov in the field of education and music culture.

## Keywords

Cultural and social events in Prešov, Development of music education, Mikuláš Moyzes, Music education in Prešov, Music culture.

## Mikuláš Moyzes (1872–1944)

Mikuláš Moyzes sa narodil 6. decembra 1872 vo Zvolenskej Slatine, v rodine učiteľa a kantora Františka Moyzesa a Paulíny Slobodníkovej. Detstvo prežité v obci Divín malo na rozvoj hudobného nadania Moyzesa výrazný vplyv. Vnímať to môžeme z troch strán. Prvá je ľudové a kultúrne bohatstvo obce Divín, druhá vplyv otca, ktorý doma muzicíroval na klavíri a v kostole hrával na organe. Tretím smerom je vplyv Teofila Frimmela<sup>106</sup>, otcovho pomocníka a zároveň prvého učiteľa hry na klavíri Mikuláša Moyzesa. Vo všeobecnom štúdiu pokračuje na gymnáziu v Banskej Bystrici, počas ktorého zároveň rozvíja klavírne nadanie u učiteľky Márii Martinčekovej. V roku 1889 nastupuje na učiteľský ústav v Kláštore pod Znievom,<sup>107</sup> kde sa dostal pod vplyv Alberta Štepánka.

Profesor Štepánka vyučuje hudobnú teóriu a začiatky hudobnej skladby Moyzesa súkromne a zadarmo. Po odchode profesora Štepánka Moyzes preberá miesto organistu, zároveň dirigoval školský orchester a spevokol. Získava prvé reálne skúsenosti s tvorbou a prácou klasických skladateľov. Po štúdiách a prvých kontaktoch s učiteľským povoláním v Berehove a Szentesi odchádza na pôsobisko do Jágru – dnešný Eger (Bokesová 1955).

Ročný pobyt v Egri výrazne ovplyvnil Mikuláša Moyzesa. Prvým vplyvom bola blízkosť Budapešti, kde navštevoval súkromné hodiny klavíra u dr. Jozefa Harracha. Druhým výrazným vplyvom bola osobnosť Erna Lányiho.<sup>108</sup> U Lányiho študoval hru na klavíri a hudobnú skladbu. Vypestoval si odbornú znalosť kontrapunktu a klasických foriem. Zoznámil sa s tvorbou J. S. Bacha a piesňovou melodikou R. Schumanna. Počas pobytu v Egri sa začínal prvý krát zaoberať národnou slovenskou hudbou (Bokesová 1955). Zároveň v roku 1897 uskutočnil štátnu skúšku v aprobácii na učiteľa strednej školy (Medňanský 2008).

Treba poznamenať, že Mikuláš Moyzes svoj študijný život prežil v rokoch tvrdej maďarizácie, čo malo výrazný vplyv na jeho hudobné myslenie a tvorbu aspoň do čias veľkého slovenského koncertu v roku 1920 a následných štúdií syna Alexandra

---

<sup>106</sup> Otec maliara Gyulu Frimmela (1894–1979) (Kočišová 2018)

<sup>107</sup> Spolužiakom Mikuláša Moyzesa bol i Jozef Gregor-Tajovský, ktorý bol ale vylúčený pre protimaďarskú-slovenskú činnosť (Bokesová 1955).

<sup>108</sup> Ernő Lányi (1861–1923)

v Prahe. Pobyt v Egri a myšlienka slovenskej národnej hudby bola taktiež poznamenaná spoločensko-politickou situáciou. Moyzes si uvedomoval problematiku tvorby slovenskej hudby nielen po umeleckej stránke, ale i po politickej. Obdobie pobytu v Egri nebolo vhodné pre tvorbu slovenskej národnej hudby.

Vyzdvihnúť treba i skutočnosť, že Mikuláš Moyzes musel fungovať počas svojho života v troch rôznych politických systémoch a to v Rakúsko-Uhorsku, Prvej československej republike a v Slovenskom štáte, čo malo taktiež výrazný vplyv na jeho tvorbu a hudobné myslenie (Matúš 2003).

Po roku strávenom v Egri odchádza Mikuláš Moyzes do Veľkého Varadína, kde pôsobí ako katedrálny organista a učiteľ hudby na učiteľskom ústave, a neskôr do Čurgova. Pobyt vo Veľkom Varadíne bol značným profesijným prínosom. Získal povesť uznávaného odborníka na cirkevnú hudbu, zároveň vyučoval hru na klavíri, viedol spevokol a organizoval kultúrny život (Bokesová 1955). Vo Veľkom Varadíne sa oženil s Máriou Annou Wittekovou,<sup>109</sup> študentkou dievčenského ústavu a výbornou speváčkou a hlavnou interpretkou Moyzesových piesní. Neskôr i veľkou podporovateľkou a hlavnou oporou v jeho skladateľskej, pedagogickej a organizačnej činnosti (Kočišová 2017). Počas pobytu vo Veľkom Varadíne získal povesť uznávaného odborníka na cirkevnú a organovú hudbu (Medňanský 2019). Po prevezení do Čurgova Moyzes komponoval minimálne, venoval sa prevažne samoštúdiu a pedagogickej činnosti. V roku 1904 prijíma s nadšením ponuku profesora učiteľského ústavu v Kláštore pod Znievom. Nadšenie vymenilo ale sklamanie, keď práve na Slovensku pociťuje silný prejav maďarizácie. Vnútorň boj Mikuláša Moyzesa sa prejavuje jeho nečinnosťou. Nevenoval sa kultúrnej činnosti, takmer nekomponoval. V tejto atmosfére napísal len dve diela *Veniec slovenských ľudových piesní* a *Missa solemnis C-dur* (Bokesová 1955). Obe diela majú ale silný vnútorný význam. *Veniec slovenských ľudových piesní* môžeme chápať ako akúsi rebéliu Mikuláša Moyzesa voči systému, v ktorom musel pracovať. Skladba bola odoslaná anonymne pod pseudonymom Vladimír Sokolov, do redakcie *Národných novín* v Budapešti Milanovi Lichardovi. Vnútorň boj a nesúhlas s výraznou maďarizáciou bol podporený vydanou Zbierkou slovenských národných piesní Mikuláša Schneidera Trnavského, o ktorej Milan Lichard napísal článok do Slovenských pohľadov, čo mu dopomohlo sa vzoprieť, i keď anonymne, a prejať slovenské národné cítenie. Skladba *Missa solemnis C-dur* bola oslavou narodenia syna Alexandra.

---

<sup>109</sup> Bližšie – KOČIŠOVÁ Renáta, 2017: Mária Moyzesová, interpretka romantických piesní a árií in: Malé osobnosti veľkých dejín – veľké osobnosti malých dejín III. Bratislava 2017.

## Príchod do Prešova I.

Mikuláš Moyzes prichádza do Prešova v roku 1908. Prešov disponoval značne rozvinutým kultúrnym životom, existovala spolupráca medzi Košicami a Prešovom, organizovali sa koncerty miestnych i budapeštianskych muzikantov. Pôsobil tu i hudobný spolok Eperieser Musikverein založený v roku 1859 a maďarský spolok Széchényi kőr, v ktorom bol aktívny i Mikuláš Moyzes (Bokesová 1955). Széchényi kőr bol založený v roku 1878 a aktívny zostal až do dvadsiatych rokov dvadsiateho storočia, koncertnou, vydavateľskou i divadelnou činnosťou (Kočišová 2017). V roku 1909 zaslúžil o založenie maďarskej hudobnej školy, na ktorej neskôr študoval aj jeho syn Alexander (Matúš 2003). Moyzes sa naplno zapájal do hudobného života v Prešove, organizoval koncerty, aktívne umelecky vystupoval spolu aj Máriou Wittekovou i ako člen Prešovského komorného združenia. Venoval sa pedagogickej činnosti i pedagogicko-teoretickej činnosti. Napísal Organovú školu (1911–13) a hudobno-pedagogickú prácu Hudobno-teoretický zošit (1912). Pravidelne publikoval ako referent pre hudobný život v týždenníku Eperjesi Lapok (Bokesová 1955).

## Prevrat 1918

V roku 1918 nastáva rozpad Rakúsko-Uhorska, vzniká Česko-slovenská republika. Prínos Mikuláša Moyzesa je v tomto období značný. Ako jediný z prešovských pedagógov sa hlási ku česko-slovenskej myšlienke a ponúka svoje služby. Stáva sa predsedom národného výboru čím získava kontrolu na župou, mestom Prešov a správou financií. Stal sa správcom dievčenského učiteľského ústavu a v roku 1919 aj Hudobnej školy, pre ktorú vypracoval slovenské stanovky a zabezpečoval kontrolu a správu financovania školy (Bokesová 1955). Hudobnú školu odovzdal do správy Matici slovenskej Széchényi kőr v roku 1921, ktorého bol členom Moyzes a zároveň ako nový správca zachováva kontinuitu v hudobnom vzdelávaní napriek zmene spoločensko-politickej situácie (Kočišová 2017). Pohľad na etablovanie Moyzesa v slovenskej kultúre po prevrate v tej dobe bol rôzny, dôkazom čoho je nepotvrdenie správcovstva dievčenského učiteľského ústavu. Napriek tomu, že ostal pôsobiť v ústave ako pedagóg, bol braný ako profesor prizvaný z maďarskej éry (Matúš 2003).

Môžeme konštatovať, že Mikuláš Moyzes svojim konaním po prevrate, a následným prevzatím správy nad mestom a školami, zabezpečil správne smerovanie vývoja udalosti v Prešove a celej Šarišskej župe. Výrazne ovplyvnil rozvoj a podporu slovenského národa v prvopočiatoch vzniku česko-slovenskej republiky.

Na území Prešova vzniká 16. júna 1919 Slovenská republika rád. Bol to pokus odtrhnúť slovenské územie od českého. Mikuláš Moyzes opúšťa Prešov a uchýľuje sa ku svojmu bratovi Františkovi spolu aj s celou rodinou. Dôvodom bola obava z napadnutia starými maďarskými mešťanmi, ktorí mu nevedeli odpusť prihlásenie

sa k slovenskému národu. Obdobie Slovenskej republiky rád trvalo do 7. júla 1919. Po upokojení situácie sa Moyzes vracia do Prešova avšak na verejnej činnosti sa už nezúčastňuje (Bokesová 1955).

## Príchod do Prešova II.

Mikuláš Moyzes sa po roku 1919 venuje prevažne pedagogickej a pedagogicko-teoretickej činnosti. Venoval sa nielen písaniu hudobno-teoretických kníh a učebníc spevu, ale písal učebnice všeobecného charakteru. Pre potreby slovenského školstva napísal už v prvých rokoch vzniku Česko-slovenskej republiky deväť učebníc.<sup>110</sup> Treba poznamenať, že Moyzes vydáva aj učebnicu slovenského jazyka pre maďarskú mládež. Táto učebnica mala za cieľ pomôcť maďarskej mládeži integrovať sa do novovzniknutého systému (Bokesová 1955). Zaujímavou je i jeho učebnica *Úvod do hudobnej náuky pre národné a stredné školy*, ktorá vznikla na naliehanie jeho priateľa Pavla Galla. Učebnica mala byť reakciou na prílev českých učiteľov, často s nedostačujúcim vzdelaním, ktorí presadzovali vlastné hudobno-teoretické texty. Učebnica mala vytvoriť akúsi protiváhu učebným textom vytvorených českými učiteľmi. V roku 1935 bola aj odsúhlasená Ministerstvom školstva a národnej osvety, do tlače však nakoniec nebola pustená z dôvodu dvoch negatívnych recenzných posudkov (Matúš 2007).

Prínos Mikuláša Moyzesa v poprevratovom období je výrazný. Široký záber aktivít rozvíjal nielen hudobné školstvo v Prešove, ale i celkový kultúrny život. Mikuláš Moyzes spolu so svojou manželkou aktívne vystupoval ako klavirista a organizátor. Venoval sa pedagogickej činnosti, na hudobnej škole vyučoval hru na husliach, hru na organe a spev. Vydal niekoľko učebníc potrebných pre rozvoj slovenského školstva a slovenského hudobného školstva. Komponoval slovenskú hudbu, príkladom nám môžu byť úpravy slovenských ľudových piesní pre ženský trojhlas, ktoré slúžili pre pedagogické účely.

Podstatná je i Moyzesova účasť na česko-slovenskom kultúrnom živote, ktorá bola spočiatku problematická. Mohli by sme konštatovať, že Moyzes ako predstaviteľ východu Slovenska nemal taký priamy kontakt na tvorbu národného hudobného života orientovanú viac na Bratislavu. Zároveň uhorská minulosť štúdia a pôsobenia skladateľa tomu taktiež nenapomáhala. Zlomy v hudobnom myslení a hudobnom

---

<sup>110</sup> *Školský spevníček pre ľudové školy* (1919), *Zemepis Župy šarišskej* (1920), *Fononimický šlabikár a prvá čítanka* (1920), *Počtovnica pre III. triedu slovenských ľudových škôl* (1921), *Počtovnica pre IV. triedu slovenských ľudových škôl* (1921), *Cvičebnica slovenského jazyka pre žiakov II.-IV. triedy maďarských ľudových škôl* (1922), *Hudobnoteoretický notový zošit – slovenský preklad* (1924), *Úvod do hudobnej náuky* (nevyšla v tlači) (Bokesová 1955)

rozvoji u Moyzesa pozorujeme tri. Ten prvý sa prejavil pod vplyvom Erna Lányiho v Egri. Druhým bol veľký slovenský koncert v Smetanovej sieni Obecného domu v Prahe (1920) a tým posledným boli štúdiá jeho syna Alexandra Moyzesa.

Veľký slovenský koncert mal veľký význam pre slovenskú hudbu. Usporiadal ho Spolok slovenských umelcov a pražský spevácky spolok Hlahol. Bol prehliadkou hudby slovenských autorov tej doby. Zazneli tu diela Milana Licharda, Mikuláša Schneidera Trnavského, Miloša Francisího, Jána Levoslava Bellu, Dezidera Lauka, Viliama Figuša Bystrého a samozrejme aj Mikuláša Moyzesa. Pobyt v Prahe priviedol Mikuláša Moyzesa ku českej národnej hudbe. Opäť sa začal zaoberať tvorbou slovenskej národnej hudby, avšak vzorom už mu nebol Lányi a český klasici. Pobyt v Prahe ho natoľko ovplyvnil, že v období rozhodovania o štúdiách jeho syna Alexandra uprednostnil Prahu pred Bratislavou.

Štúdium Alexandra Moyzesa bolo prínosom i pre jeho otca. Jednak cez sprostredkovanie odborných informácií, jednak cez aktívnu propagátorskú činnosť otcovho diela Alexandrom. Významným bolo spojenie Alexander Moyzes, Bedřich Wiedermann<sup>111</sup> a Mikuláš Moyzes. Alexander Moyzes sprostredkoval otcove skladby svojmu pedagógovi na pražskom konzervatóriu, ktorý si ich obľúbil a stali sa súčasťou jeho repertoáru. Mikuláš Moyzes skomponoval pre Wiedermanna aj ďalšie dve skladby *Capriccio*, *Scherzoso* a *Tri bagately pre lesný roh a organ*. Medzi Mikulášom Moyzesom a Bedřichom Wiedermannom vzniklo po vzájomnom zoznámení Alexandrom priateľstvo, ktoré potvrdzuje aj návšteva Bedřicha Wiedermanna u Mikuláša Moyzesa v jeho byte na Svätoplukovej ulici v Prešove.<sup>112</sup> Netreba opomenúť ani silnú reakciu Alexandra na článok

Antonína Horejša v Slovenskom denníku.<sup>113</sup> Článok uverejnený 21. apríla 1928 vzbudil ohlas a rozruch, zároveň dopomohol spropagovaniu tvorby Mikuláša Moyzesa a Alexandra Moyzesa a to najmä vďaka koncertu organizovanému Umeleckou besedou slovenskou a kruhu sólistov SND (Bokesová 1955). Tvorba Mikuláša Moyzesa predstavuje spojovací článok medzi romanticko-folkloristickou hudbou predstavovanou prvou generáciou tvorcov slovenskej národnej hudby a modernou národnou hudbou v podaní generácie skladateľov syna Alexandra (Chupíková 1982). Ako konštatuje Medňanský (2007), hudobná reč Moyzesa nesie prvky neskororo-

---

<sup>111</sup> Bedřich Antonín Wiedermann (1883–1951) európsky organový virtuóz, skladateľ a pedagóg (Medňanský 2008)

<sup>112</sup> Mikuláša Moyzesa v Prešove navštívili i Mikuláš Schneider Trnavský a Václav Talich (Hrušovský 1966).

<sup>113</sup> Antonín Horejš (1901–1967) bol hudobný kritik, ktorého poverili prednáškou na tému vývoj slovenskej hudobnej tvorby. Táto prednáška bola postupne uverejňovaná v roku 1928 v Slovenskom denníku (Bokesová 1955).



mantickej hudby, avšak vidíme v nej vplyv Johanna Sebastiana Bacha a Josepha Haydna. Zároveň treba upriamiť pozornosť na fakt, že Moyzes nikdy nebol prijatý na konzervatórium alebo hudobnú akadémiu, jeho skladateľské vzdelanie bolo postavené na učiteľských odboroch a samoštúdiu (Pándiová 2014).

## Šesťdesiat ročný Mikuláš Moyzes

Mikuláš Moyzes odchádza do penzie ako šesťdesiatročný, avšak ostáva aktívny. Vracia sa ku svojim prácam a vlastnej tvorbe, upravuje ju a pripravuje do tlače. Aktívne sleduje dianie v slovenskej i českej národnej hudbe. Svoje sedemdesiate narodeniny oslávil slávnostným koncertom v Bratislave v roku 1942. Rok nato dostáva národnú cenu za celoživotné dielo. Zaujímavou mohla byť ponuka, ktorú dostal v roku 1944 na tvorbu hudby ku slovenskému filmu Slovenská pieseň, kde mal vybrať pätnásť najstarobylejších a najkrajších ľudových piesní, čo už ale nestihol. Mikuláš Moyzes zomrel 2. apríla 1944 v Prešove, kde je aj pochovaný. Mikuláš Moyzes počas svojho pôsobenia v Prešove výrazným spôsobom ovplyvnil poprevratový vývoj a rozmach hudobného vzdelávania i kultúrneho života v meste a okolí.

## Literatura

- BOKESOVÁ, Zdenka, 1955. *Mikuláš Moyzes – klasik slovenskej hudby*. In: Hudobnovedné štúdie. Bratislava: SAV, s. 7 – 150.
- BOKESOVÁ, Zdenka: *K sedemdesiatke Mikuláša Moyzesa* in: Živena 1942, 11.
- CHUPÍKOVÁ, Magda, 1982. *Mikuláš Moyzes – personálna bibliografia*. Bratislava: Mestská knižnica v Bratislave.
- HRUŠOVSKÝ, Ivan, 1996. *Pán profesor z Prešova* In: Čarovný kľúč 1966 Bratislava: PANTON.
- KOČIŠOVÁ, Renáta, 2019. *Európska organová tradícia v organových školách hry Mikuláša Moyzesa* in: Janáčkiana: zborník z 34. ročníku mezinárodnej muzikologickej konferencie Janáčkiana. Ostrava: Ostravská univerzita.
- KOČIŠOVÁ, Renáta, 2017. *Mária Moyzesová, interpretka romantických piesní a árií* in: Malé osobnosti veľkých dejín – veľké osobnosti malých dejín III. Bratislava: Slovenská muzikologická asociácia a Slovenské národné múzeum Hudobné múzeum.
- KRESÁNEK, Jozef, 1942. *Mikuláš Moyzes – mysliteľ* In: Slovenské pohľady 1942, 8–9.
- MATUŠ, František, 2003. *Boj Mikuláša Moyzesa o miesto v slovenskej hudbe*. In: Súzvuk 1, Aktivity členov Prešovského hudobného spolku Súzvuk v rokoch 2001–2002. Prešov: Prešovský hudobný spolok Súzvuk.

- MATÚŠ, František, 2007. *Mikuláš Moyzes: Malá škola spevu*. In: Súzvuk 3, Aktivity členov Prešovského hudobného spolku Súzvuk v rokoch 2005–2006. Prešov: Prešovský hudobný spolok Súzvuk.
- MEDŇANSKÝ, Karol, 2003. *Mikuláš Moyzes a jeho sláčikové kvarteta z pohľadu interpreta*. In: Súzvuk 1, Aktivity členov Prešovského hudobného spolku Súzvuk v rokoch 2001–2002. Prešov: Prešovský hudobný spolok Súzvuk.
- MEDŇANSKÝ, Karol, 2007. *Dychové kvinteto F dur Mikuláša Moyzesa v kontexte jeho tvorby*. In: Súzvuk 3, Aktivity členov Prešovského hudobného spolku Súzvuk v rokoch 2005–2006. Prešov: Prešovský hudobný spolok Súzvuk.
- MEDŇANSKÝ, Karol, 2008. *Komorná tvorba Mikuláša Moyzesa*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove.
- MEDŇANSKÝ, Karol, 2013. *Vybrané osobnosti slovenského hudobného života 20. a 21. storočia v kontexte ich tvorby I*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove.
- ŠTRBÁK PANDIOVÁ, Iveta, 2016. *Vokálna tvorba Mikuláša Moyzesa* in: *Ars Kremniciensis – Traditio et Tempore 2016* Žilina: EDIS – vydavateľstvo Žilinskej univerzity.

**Mgr. Ľuboslav Torma DiS. art.**

Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra hudební výchovy  
Fráni Šrámka 3, Ostrava-Mariánské Hory, 70900  
[tormaluboslav@gmail.com](mailto:tormaluboslav@gmail.com)

# Metodika zapomenutá v archivech

## Methodology forgotten in the archives

*Radek Žitný*

### **Anotace**

V unikátním systému archivů a sbírek písemností, kterým Česká republika disponuje, se nachází penzum dosud nezveřejněných, nepřístupných a nezpracovaných materiálů. Několik takových se mi podařilo prozkoumat a zjistil jsem, že mnohdy nedostatková metodika k výuce, po které řada pedagogů volá, se nachází právě zde. Na příkladu pozůstalosti významného pedagoga klarinetové hry Milana Kostohryze lze vysledovat, že mnoho materiálů, po kterých je mezi současnými učiteli poptávka, máme na dosah, jen o nich nevíme. Často stačí jen sáhnout do neznámých pramenů.

### **Klíčová slova**

Archivy, didaktika, metodika, Milan Kostohryz, nezpracované fondy, písemné pozůstalosti.

### **Abstract**

In the unique system of archives and documents in the Czech Republic there are abundant resources that have yet to be published, processed and made available. I have managed to examine a few of them while I realized that much of the methodology required by many teachers can be found there. The heritage that was preserved after the death of Milan Kostohryz, a distinguished clarinet teacher, indicates that many resources can be these days reached by teachers; they just do not know about their existence. Often all we need to do is to explore unknown references.

### **Keywords**

Didactics, methodology, Milan Kostohryz, unprocessed collections, written heritage.

Víme či alespoň tušíme, jaké poklady skrývají mnohé archivy a knihovny? Při každé návštěvě archivu, nejlépe nezpracovaného archivního fondu, odcházím překvapen a obohacen o mnoho dávno zapomenutého, a přesto v jistém smyslu slova nového. Již několik let se snažím o zpracování velmi rozsáhlé písemné pozůstalosti mimořádné

hudební a pedagogické osobnosti, klarinetisty DR. ING. MILANA KOSTOHRYZE (1911-1998), profesora Pražské konzervatoře, Akademie múzických umění v Praze, sólisty, komorního hráče a člena orchestru Národního divadla v Praze.

Čím pracovitější jedinec, tím pochopitelně větší penzum materiálu, které zanechal, obzvláště v dobách nulové digitální tvorby a komunikace. Mnohdy však stojí za to prošťat i ten nejzapadlejší archivní fond, aby člověk dosáhl kýženého obohacení. A to se mi v případě Kostohryzovy pozůstalosti poštěstilo hned několikrát.

Milan Kostohryz byl ve své době velmi uznávanou a všestrannou osobností. Původní místo úředníka v nesnadné době protektorátu Čechy a Morava opustil a rozhodl se pro uměleckou dráhu. Měl k tomu řadu impulzů, z nichž nejsilnějším bezesporu bylo koncertní partnerství s klavíristy Josefem Páleníčkem a Jaroslavem Krombholzem, kteří mu také dedikovali své skladby. Nemálo pak rovněž partnerství s Aloisem Hábou a průkopnické úsilí na poli čtvrttónové hudby. Po válce mu bylo, jakožto vyhledávanému a uznávanému interpretovi, nabídnuto vyučovat hru na klarinet na Pražské konzervatoři a následně také na Akademii múzických umění.

Svou mimořádnou pílí, spolehlivostí, mezioborovými zájmy, komunikativností a neobyčejně vytríbeným estetickým cítěním se postupem let stal mezinárodně uznávanou a vyhledávanou autoritou v oboru hudební interpretace a pedagogiky. Udržoval intenzivní korespondenci s předními hudebními vědci z celého světa a sepsal několik traktátů, které však nebyly nikdy publikovány. Bezesporu se tak nestalo kvůli jeho nulové politické angažovanosti.

Fúze vynikajícího hráče sólového, komorního a orchestrálního je sama o sobě pozoruhodná už z důvodů časových. K tomu činnost pedagogická na rovněž nemalý úvazek se zdá být z dnešního pohledu neproveditelná. Kostohryz ji však prováděl více než skvěle, o čemž svědčí desítky jeho nahrávek, dedikací pro jeho osobu a výborných absolventů jeho klarinetové třídy, kteří obsazovali místa v orchestrech i komorních souborech a bodovali na hudebních soutěžích.

V kvantu písemností, které po něm zbyly, se nachází i řada rukopisů, které evidentně připravoval k vydání, neboť v době komunistické totality cítil potřebu vypracovat materiál vhodný k výuce nejen na svůj instrument, ale také povšechně zahrnující pedagogický přístup obecný, aplikovatelný i na jiné nástroje a pro obecnou hudební metodiku.

Kupříkladu cituji výběr několika bodů z jeho metodických rukopisů, které vznikaly v letech 1945–1953:

- 1. Hra na hudební nástroj je podmíněna pravidelným kontaktem s instrumentem. V případě dlouhé odmlky je vše poznat na tvorbě tónu, intonaci i jistotě v samotném držení nástroje, které se stává křehovitým a vše se projeví při každém pódiovém vystupování.*

2. *Rytmus je nedílnou součástí hudby, tak jako štětec patří k malíři. Jakékoliv výmluvy zejména mladého žactva o tom, že je metronom vyrušuje, jsou pouhým rozmarem a je hlavním úkolem učitele, aby žáka od první hodiny vedl k rytmické přesnosti a jistotě.*
3. *Souhra s jiným nástrojem, nejen korepetování s klavírem, by neměla být výstupem studia, ale jeho čtenou praxí. Jinak nelze najít intonační jistotu, rytmickou souhru a zdaleka nikoliv společného frázování.*
4. *Pravidelnost domácí přípravy je pouhým základem úspěchu hry na hudební instrument. K tomu patří i přímo úměrně věku zvyšující se kvantita a obtížnost repertoáru a instruktivní literatury.*
5. *Každý kantor se dříve či později setká s potřebou vyřešit individuální problém svého žáka. Má tedy nejen právo, ale i povinnost napsat prstové či intonační nebo rytmické cvičení pro toho konkrétního žáka, pakliže dosavadní literatura nepostačuje. Má to i vliv na zdravý duševní vývoj studenta a na vztah kantor-žák.*
6. *Hudba není šablona. Nelze ji změřit, lze ji jen slyšet, cítit a provádět podle nejlepších schopností a dovedností individua.*
7. *Notový zápis je písmo. Oproti jiným, staletí a tisíciletí používaným znakům, má však důležitou zvláštnost – každý z nás tento zápis chápe osobitě. Proto nelze očekávat, že hráč z jiného kontinentu zahraje stejně dynamicky a barevně nějaký vybraný úsek kompozice.*
8. *Soutěživost je nám vlastní. Nicméně není pravidlem a nutností soutěžit v hudbě. Hudební soutěže jsou vynikající motivací pro soutěživé žáky, avšak neočekávejme, že žák, který uspěje na soutěži, bude již nadále skvělým hráčem, spoléhajícím na jeden vavřík.*

Jak vidno z citovaného, pozoruhodná obecnost a nadčasovost těchto metodických úvah je zřetelná. Sepsal je člověk, který nad svou aktivitou přemýšlel komplexně.

Milan Kostohryz byl činný taktéž v historickém bádání a vypracoval pozoruhodnou (a bohužel nikdy tiskem nevydanou) „Historii a vývoj dřevěných dechových nástrojů“, kde popsal mnoho souvislostí, které čerpal z korespondence i z osobních setkávání se členy celého hudebního světa.

Svými referáty, které přednášel na univerzitách v Denveru (v roce 1975) a roku 1982 v Norimberku – dosáhl nebývalého zájmu zúčastněných o tehdy světu dosti utajenou českou „školu hry na dřevěné dechové nástroje“, jejíž absolventi patřili vždy k nejlepším hráčům v celosvětovém měřítku. Značnou pozornost vyvolalo tehdy také jeho pojednání o čtvrttónovém klarinetu s praktickými ukázkami, jehož byl propagátorem a jedním z mála instrumentalistů, kdo na něj hrál na vrcholné úrovni.

**Díky velkému všeobecnému rozhledu a jasnému názoru na zásadní aspekty**

**nejen uměleckých, ale rovněž společenských aktivit, se stal pro mnohé své generační souputníky autoritou, vzorem a inspirací. Bylo tomu tak především proto, že byl aktivní ve všech směrech života i oborech své působnosti.**

Například ve svých pamětech pokorně a upřímně uvedl toto: *„Člověk se pořád učí. Nejen od jiných klarinetistů, ale také od hráčů na smyčcové nástroje, od zpěváků, klavíristů a dirigentů. A v neposlední řadě od posluchačů a výrazů jejich tváře a potlesku.“*

Milan Kostohryz chápal hudební a kulturní souvislosti, které patří k aktivnímu pedagogickému přístupu. Totiž nezůstal jen ve svém oboru, ale snažil se o přesah i do jiných sfér. Díky tomuto jeho, v dobrém slova smyslu, workoholismu, si také dnes můžeme rozšířit obzory a uvědomit si řadu fundamentálních součástí naší pedagogické práce. Jsem toho názoru, že mnoho z těchto Kostohryzových rukopisných statí a postřehů by stálo za to vydat tiskem a používat jako pozoruhodný doplněk i k současné pedagogické práci.

Závěrem bych si trochu osobně a bezděčně dovolil NÁM všem doporučit, abychom svůj aktivní přístup k hudební pedagogice čas od času rozšířili i o trochu té pasivity. Míněno zdravé pasivity ve správném slova smyslu – tj. usednout do badatelný archivu a nebát se věnovat čas listování a čtení v materiálech pozůstalostí našich předních uměleckých a pedagogických osobností. Nikdy totiž nevíme, co pozoruhodného nás tam čeká.

## **Prameny**

České muzeum hudby – Nezpracovaná písemná pozůstalost Dr. Ing. Milana Kostohryze v rozsahu 24 normalizovaných kartonů.

**MgA. Radek Žitný, DiS.**

Západočeská univerzita v Plzni, Pedagogická fakulta,

Katedra hudební výchovy a kultury Klatovská třída 51, Plzeň 32100

*radek.zitny@gmail.com*







**VII. PREZENTACE HUDEBNĚ  
PEDAGOGICKÝCH PROJEKTŮ  
S CÍLEM POMOCI HV VE ŠKOLÁCH**



# **CHARANGA – moderní nástroj v rukou kreativního pedagoga aneb šance, jak změnit hudební vzdělávání v naší zemi k lepšímu...**

**CHARANGA – A Modern Tool in the Hands of a Creative Teacher – A chance to change music education in our country for the better...**

*Lubor Bořek*

## **Anotace**

Charanga je nová digitální online platforma, jejímž cílem je podpora práce učitelů hudební výchovy na ZŠ a hudební nauky a výuky hudby na ZUŠ. Nabízí rozsáhlé možnosti kreativním pedagogům pro kvalitní, a přitom zábavnou a inspirativní náplň předmětů hudební výchova (ZŠ) a hudební nauka (ZUŠ). Umožňuje vytvářet své vlastní interaktivní výukové materiály a lekce, které je možné následně sdílet s ostatními učiteli ve škole i se žáky. Prezentovaná platforma Charanga otevírá nové možnosti pro sdílení pedagogických postupů a materiálů nejen v rámci školy, ale mezi celou komunitou pedagogů v síti škol napříč republikou.

## **Klíčová slova**

Digitální platforma, hudební nauka, hudební výchova, interaktivní výukové materiály, kreativní pedagogika, sdílení, ZŠ, ZUŠ.

## **Abstract**

Charanga is a new digital online platform to support the work of music teachers in basic schools and teachers of music theory in basic art schools. It brings extensive possibilities for creative teachers of the subjects of music (basic schools) and music theory (basic art schools) in providing high-quality content which is entertaining and inspiring at the same time. It enables teachers to create their own interactive teaching resources and lessons, which can be then shared with other teachers as well as students. The presented Charanga platform opens new possibilities for sharing teaching practices and materials not only within individual schools but among the whole teacher community in the school network across the country.

## Keywords

Digital platform, music education, music theory, basic school, basic art school, creative teaching, interactive teaching materials, sharing.

Díky mezinárodnímu projektu MECLA (*Music Education Cultural Learning Alliance – projekt podpory hudebního vzdělávání k rozvoji kulturní kompetence*) se otevřela možnost nabídnout i učitelům hudební výchovy na ZŠ a hudební nauky na ZUŠ v České republice skvělého pomocníka – digitální online vzdělávací platformu s názvem CHARANGA.

MECLA je tříletý projekt v rámci vzdělávacího programu Erasmus+ Evropské unie, kterého se účastní partneři z České republiky, Dánska a Spojeného království. V rámci projektu MECLA britská společnost Charanga Ltd. vytváří českou verzi světového interaktivního vzdělávacího software, která vychází z pedagogických postupů uplatňovaných v hodinách hudební nauky na Základní umělecké škole v Polici nad Metují a hodinách hudební výchovy v Základní škole Pavlišovská („Na Babí“) v Náchodě (partneři projektu za českou stranu).

Program Charanga je živá cloudová platforma nabízející množství hudebních zdrojů, výukových aplikací, postupů a materiálů zpracovaných na základě moderní metodiky a pedagogiky, a to vše zprostředkovává pomocí nejnovějších vzdělávacích technologií.

Poskytuje hloubkovou podporu mnoha aspektům hudební výchovy ve škole i mimo ni a její zajímavé digitální prezentace a atraktivní obsah pomáhají aktivně zapojit děti a mladé lidi do výuky velmi moderním způsobem.

Je úžasnou pomocí nejen **aprobovaným pedagogům**, ale díky podrobnému metodickému rozpracování jednotlivých hodin nabízí i **neaprobovaným učitelům** šanci proměnit nezáživné hodiny hudební výchovy v oblíbený a zábavný předmět, který otevře žákům aktivní vstup k objevování hudebního světa.

## A jak to funguje?

Celý prostor Charangy se skládá z několika navzájem provázaných oblastí s konkrétním zaměřením na specifické oblasti hudebního vzdělávání.

První oblast se skrývá pod záložkou **nástrojová hra** a obsahuje množství interaktivních materiálů pro výuku hry na hudební nástroje. Pokud pracujete s malými dětmi a začátečníky, naleznete zde různé druhy interaktivních hudebních materiálů, které vám budou velkou pomocí. Děti totiž milují moderní přístup.

Na tuto oblast navazuje druhá záložka, **SOUBOROVÁ HRA**, která obsahuje zatím I. díl školy souborové hry pro začínající děti s názvem **Vzlétni!** Tento mate-

riál je vhodný pro začínající hráče přípravných dechových souborů a orchestrů a je ideální pro individuální nebo celoškolskou výuku, pro dechové orchestry a soubory libovolné velikosti.

Pod třetí záložkou s názvem **ZPĚV** se skrývá více než 500 písní všech možných žánrů od staré hudby až po současnost v úpravě pro dětské pěvecké sbory.

Následující záložka **HUDEBNÍ TŘÍDA** zahrnuje nejobsáhlejší materiál, proto se jí budeme věnovat jako poslední.

Další v pořadí je záložka **MECLA**, kde jsou soustředovány materiály, které vznikly jako výstup již zmíněného mezinárodního projektu MECLA.

Lištu záložek uzavírá **MŮJ PRACOVNÍ PROSTOR**, což je záložka, která slouží pedagogům k organizaci výukových materiálů a tvorbě vlastních lekcí. Kreativní pedagogové totiž nejsou odkázáni jen na připravené materiály a lekce, ale mohou si své hodiny strukturovat podle své představy. Mohou k tomu využít nejen nepřehledné množství materiálů, který poskytuje Charanga, ale mohou si do tohoto prostoru nahrát své vlastní zdroje a materiály, které mohou poskytnout ke sdílení i ostatním uživatelům platformy, a tím rozmnožovat a obohacovat databázi české Charangy o příklady dobré praxe z našeho kulturního a vzdělávacího prostředí. V tom tkví velká síla této platformy a uchováváme si naději, že právě tímto způsobem díky otevřenosti a spolupráci aktivních a šikovných učitelů, ochotných sdílet své osvědčené nápady a materiály, se česká Charanga zanedlouho stane bohatým zdrojem inspirace pro pedagogy napříč naší zemí.

Pod touto záložkou najdete také nástroje k vytvoření svých žákovských skupin a tříd, dále oblast hodnocení žáků s vypracovanými podklady pro hodnocení jak sumativní, tak především formativní, a to včetně možnosti ukládat digitální hodnotící důkazy a budovat portfolio úspěšnosti žáka.

S tím souvisí také speciální sekce pro žáky s názvem **YUMU**, což je bezpečný online prostor sdílený s vašimi žáky, kam mohou přistupovat ze svého domova a kde mohou zkoumat, procvičovat a rozvíjet své dovednosti v oblasti hudby. Jako učitel můžete se svými žáky sdílet širokou paletu hudebních aktivit probíraných ve výuce a děti tak mohou pracovat na zadaných úkolech zábavnou formou i ze svých domovů.

Nyní se tedy pojďme zaměřit na nejdůležitější záložku s názvem **HUDEBNÍ TŘÍDA**.

Pod touto záložkou se skrývají další tři podstránky: **STUDIJNÍ PLÁN**, **FREESTYLE** a **SVP** (Speciální vzdělávací potřeby). Tato třetí podstránka obsahuje materiály, dokumentaci a videa pro práci s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami.

Na stránce **FREESTYLE** najdeme oblast s názvem **Kreativní aplikace**.

To jsou interaktivní nástroje, obrázky a hry, které propojují a rozšiřují hudební poznání a také podporují děti v rozvíjení jejich originálních nápadů a hudební

tvorby. Využití těchto kreativních aplikací slouží k prohloubení hudebních znalostí žáků a jejich porozumění učivu.

Druhá oblast nese název **Poslechové centrum**. Jedná se o digitální knihovnu audio nahrávek, jejímž prostřednictvím má být dětem představena vážná hudba. Do této hudební knihovny bylo vybráno 40 reprezentativních skladeb s faktografickým popisem i vizuálním zařazením do historických souvislostí.

Podstránka **STUDIJNÍ PLÁN** se věnuje vlastní koncepci výuky hudební výchovy a obsahuje strukturované týdenní výukové lekce pro děti ve věku od 5 do 11 let, což odpovídá dvěma ročníkům Přípravné hudební výchovy a pěti ročníkům Hudební nauky na ZUŠ, nebo na I. stupni základních škol (v plánu je doplnit Studijní plán tak, aby obsahoval zpracované učivo nejen pro I. stupeň, ale i pro II. stupeň základních škol).

Studijní plán hudební školy Charanga poskytuje učitelům podporu týdenní výuky pro každý ročník ve škole. Je ideální pro specializované i nespécializované učitele a poskytuje plány hodin, hodnocení, jasný průběh a poutavé materiály pro výuku na tabuli. Program podporuje všechny požadavky národního kurikula.

V souladu s učebními osnovami pro výuku hudby a s využitím moderních pedagogických poznatků tento studijní plán směřuje svou koncepcí k integrovanému, praktickému, průzkumnému a dětskému přístupu k hudebnímu vzdělávání. Logické propojení a vzájemné vazby mezi jednotlivými vzdělávacími oblastmi a činnostmi napomáhají rozvoji hudebních dovedností, protože je výuka realizována nasloucháním a hodnocením, různými hudebními aktivitami (včetně vlastní tvorby a zkoumání hudebního světa) a také vlastní prezentací – vystupováním.

## Jak je studijní plán strukturován

Každý výukový blok se skládá z částí hudební výuky, které odpovídají národnímu vzdělávacímu kurikulu:

1. Poslech a hodnocení
2. Hudební aktivity

Všechny aktivity jsou založeny na probírané písni.

- a) **Hudební hry** – umožňují upevňování poznatků a souvislostí v hudbě pomocí zábavného opakování.
- b) **Zpěv** – je jádrem celé hudební výchovy.
- c) **Hra na nástroje společně s probíranou písni** – je možné využít sady melodických i nemelodických perkusních nástrojů a také libovolné hudební nástroje, které máte k dispozici. Ke každému nástroji je k dispozici zvuková stopa, notový záznam i alternativní grafické symboly.

- d) **Improvizace s písní pomocí zpěvu nebo hry na nástroje** – zařazení této aktivity umožní výrazný posun v některých oblastech výuky a vede žáka ke svobodnějšímu pohybu v hudebním světě.
- e) **Komponování** – tvorba vlastních melodií s pomocí hudebních nástrojů v prostředí probírané písně

### 3. Předvedení / Sdílení

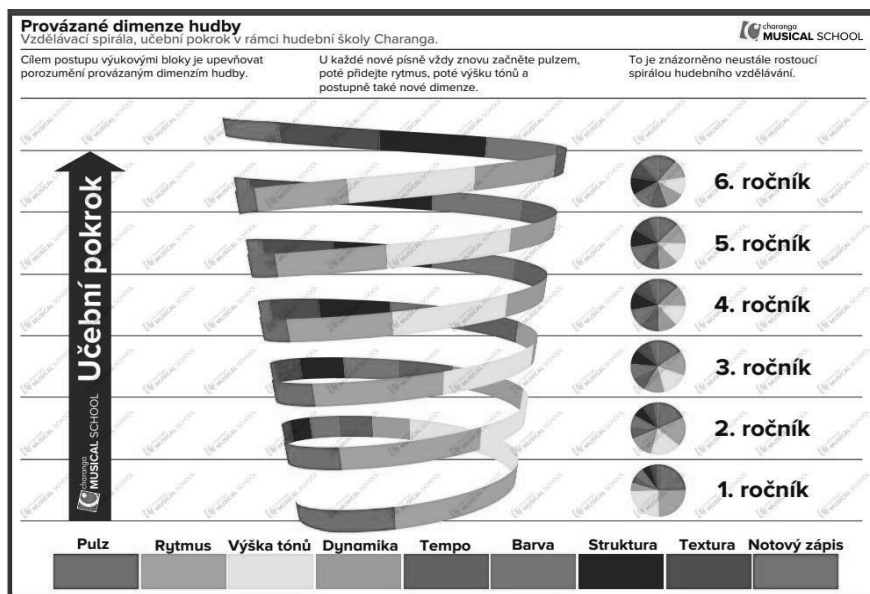
Je důležité učit se prezentovat své výsledky směrem k divákovi.

## Manuál aktivit

Tento manuál vám poskytne znalosti, porozumění a podporu při přípravě a realizaci vašich hodin. Vysvětlí podpůrné myšlenky a metodiku a to, jak každá část hudební výuky v rámci výukových bloků odpovídá národním osnovám.

Výukové bloky hudební školy Charanga umožňují dětem porozumět hudebním souvislostem prostřednictvím výuky založené na opakování. Učení o stejném hudebním konceptu prostřednictvím různých hudebních aktivit umožňuje jistější učení do větší hloubky a zvládnutí hudebních dovedností. Manuál aktivit vás provede každým úsekem hudební výuky od přípravných ročníků až po vyšší ročníky prvního stupně, abyste si mohli lépe naplánovat výuku a vidět možnosti, jak rozšířit výuku do hloubky pro efektivnější rozvoj a upevnění znalostí, porozumění a dovedností.

Hudební výuka a učení neprobíhá čistě lineárně. Části hudebního vzdělávání, prezentované v plánech lekcí a materiálech na obrazovce, jsou součástí vzdělávací spirály. Časem děti dokážou rozvíjet nové hudební dovednosti a koncepty a zároveň se vracet k již osvojeným dovednostem a konceptům. Opakování hudební dovednosti nemusí nutně znamenat, že jejich postup se zpomaluje nebo se jejich vývoj pohybuje dozadu! Je to jen posun uvnitř spirály. Efektivní osvojení učiva znamená hlouběji porozumět hudebním dovednostem a konceptům, a přitom objevovat vždy něco nového.



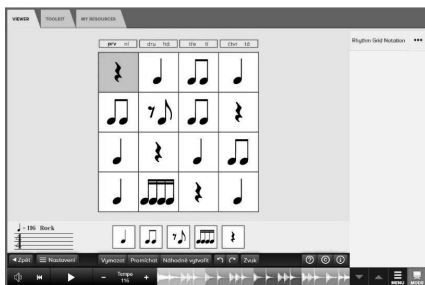
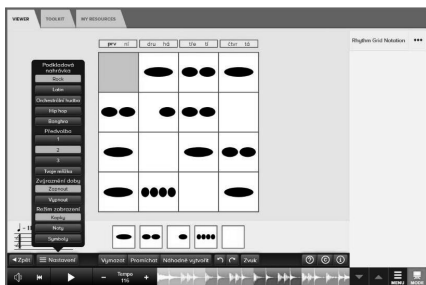
K dalšímu prohloubení hudebních dovedností slouží různé kreativní aplikace, např. **Hudební průzkumník**, což je výukový nástroj, který lze použít mnoha různými způsoby k podpoře hudebního vzdělávání, improvizace i kompozice:



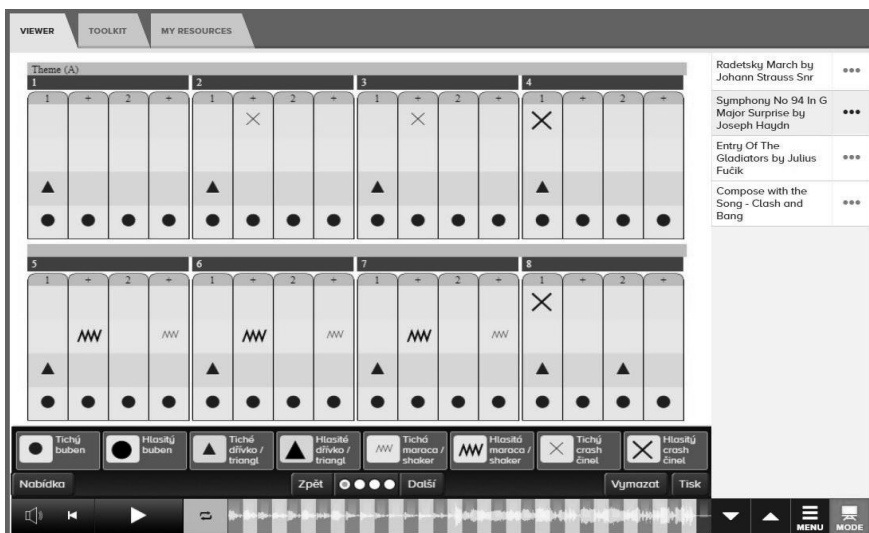
Další velmi oblíbenou aplikací jsou **Rytmické mřížky**, které jsou výborným nástrojem pro podporu výuky rytmu.

Mohou být použity jako rozehrívací aktivita, k uvedení nových pojmů jako je notace a metrum, nebo jako nástroj pro skládání rytmických vzorců:





Nástroj **Perkusista** umožňuje hrát rytmické vzorce společně s výňatky ze slavných děl nebo vytvořit vlastní jednoduché rytmické skladby na perkuse:



K dispozici je také sada videoanimací, které výstižnou a zábavnou formou přibližují význam pojmů, jako je např. pulz, rytmus, dynamika a výška tónu. Další videa seznamují se základy hudební notace apod. – to vše pomocí srozumitelných multimediálních nástrojů.

Součástí jsou i různé testy a hudební kvízy pro procvičování a upevňování znalostí.

Platforma Charanga jednoduše představuje **moderní nástroj v rukou kreativního pedagoga**, který poskytuje nepřehledné množství materiálu pro kvalitní výuku hudební výchovy.

Další informace jsou k dispozici na [www.charanga.cz](http://www.charanga.cz).

**Lubor Bořek**

Základní umělecká škola Police nad Metují, okres Náchod

Komenského nám. 108, 549 54 Police nad Metují

*borek.lubor@zusplice.cz*

[www.zusplice.cz](http://www.zusplice.cz)

# Hudební edukace budoucích pedagogů v oblasti předškolního vzdělávání

## Music Education of Future Teachers in the field of Pre-school Education

*Terezie Čertková*

### **Anotace**

Studie předkládá výsledky výzkumu, jehož cílem byla deskripce současného stavu výuky hudebních disciplín v předškolním vzdělávání, stav a kvalita kvalifikační přípravy učitelů realizované na úrovni středních pedagogických škol a pedagogických fakult, vše s výhradním zaměřením na hudební disciplíny.

### **Klíčová slova**

Hudební výchova, předškolní vzdělávání, výzkum.

### **Abstract**

The contribution presents the research results aimed at the depiction of the current state of teaching music disciplines in pre-school education, the state and quality of teachers' qualifications, kindergarten facilities, teacher training at secondary schools and the faculties of education, everything with an exclusive focus on music disciplines.

### **Keywords**

Music education, pre-school education, research.

## Hudební edukace budoucích pedagogů v oblasti předškolního vzdělávání

Profesní vzdělávání budoucích učitelů v mateřských školách se vyvíjí již od počátku 19. století<sup>114</sup>. První zmínky o teoretické reflexi edukace dětí v raném věku však sahají

---

<sup>114</sup> SYSLOVÁ, Zora, 2017. *Učitel v předškolním vzdělávání a jeho příprava na profesi*. I. vydání. Brno: Masarykova univerzita.

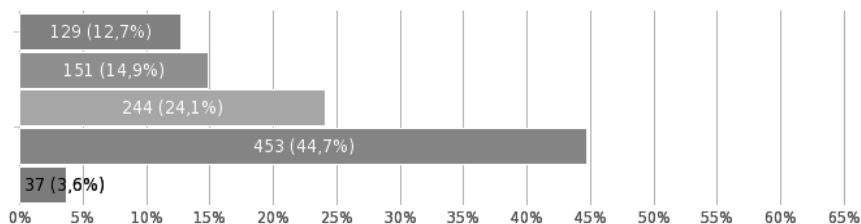
ještě dále do historie<sup>115</sup>. Z historického pohledu je zřejmé, že se mezi stěžejní aspekty vzdělávání v oboru předškolní pedagogiky řadí znalosti a dovednosti v oblastech výchov.<sup>116</sup>

Výzkum, jehož výsledky jsou obsahem příspěvku, byl zaměřen na otázky kvality hudebního vzdělávání pedagogů pro oblast předškolní pedagogiky. Pro získání informací o stavu připravenosti budoucích učitelů a o schopnostech využití získaných znalostí a dovedností v praxi byl zvolen kvantitativní výzkum realizovaný v rámci studia DSP na Katedře hudební výchovy PdF MU. Formou elektronických dotazníků bylo osloveno 4432 státních mateřských škol. Zpět bylo získáno 1014 vyplněných dotazníků od aktivně působících pedagogů. Sběr dat probíhal na jaře roku 2018 a jeho délka byla 76 dní.

První část šetření směřovala k obecným informacím o věku, dokončeném vzdělání a délce učitelské praxe respondentů.

Graf 1 – Věk respondentů

Možnosti odpovědí	Responzí	Podíl
● Do 30 let	129	12,7 %
● 31–40	151	14,9 %
● 41–50	244	24,1 %
● 51–60	453	44,7 %
● 61 a více	37	3,6 %



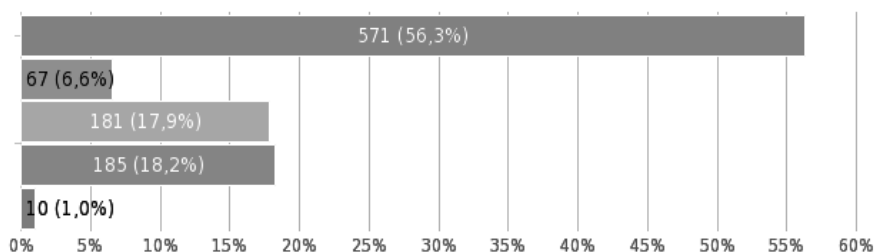
<sup>115</sup> Váží se ke jménu Jana Amose Komenského, který ve své knize „*Informatorium školy mateřské*“ formuluje předškolní věk jako zásadní pro jeho vzdělávání. V publikaci poukazuje na důležitost hudebního rozvoje dětí v raném věku, neboť ji považuje za přirozenou a pozitivní součást výchovy.

<sup>116</sup> Jedná se o tělesnou, výtvarnou, dramatickou a hudební výchovu.

Vysoké zastoupení respondentů ve věku 51–60 let lze přičíst pravděpodobněji ochotě zkušených pedagogů zapojit se do výzkumu než obecnému faktu stárnoucí učitelské populace v MŠ. Více než 36 % odpovídajících učitelů uvedlo délku své pedagogické činnosti 31 let a více, další pedagogové mají praxi 21–30 let a to v 18 % odpovědí. Četnost délky praxe od 11–15 let byla třetí nejvyšší v zastoupení 175 respondentů. Tato statistika odpovídá v podstatě rozložení věkových kategorií a nabízí předpoklad serióznosti dalších výsledků.

Graf 2 – Maximální dosažené vzdělání

Možnosti odpovědí	Responzí	Podíl
● a) Střední škola s maturitou	571	56,3 %
● b) VOŠ	67	6,6 %
● c) VŠ obor bakalářský	181	17,9 %
● d) VŠ obor magisterský	185	18,2 %
● Jiná	10	1,0 %



Nejčetnější skupinou u dosaženého vzdělání jsou respondenti se středoškolským vzděláním s maturitou (56,3 %). Je to dáno pravděpodobně tím, že donedávna nebylo běžně možné studovat obor „Učitelství pro mateřské školy“ na vysokoškolské úrovni, i když se tyto snahy v průběhu 20. století objevily.<sup>117</sup> Vysokoškolského studia dosáhlo 18,2 % respondentů.

Důležitou výzkumnou kapitolou byla obsahová náplň studovaného učitelského

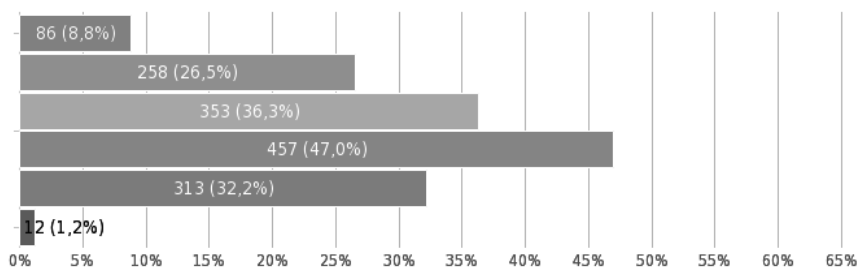
<sup>117</sup> SYSLOVÁ, Zora, 2013. *Profesionalita učitele mateřské školy* [online]. In: Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity, 1. 12. 2013, s. 4 [cit. 2019-10-24]. Dostupné z: <https://educoland.muni.cz/matrska-skola/novinky-z-oboru/profesionalita-ucitele-materske-skoly/>

oboru z hlediska kvalitativního a kvantitativního. Talentová zkouška byla nezbytnou součástí u přijímacího řízení pro více než 80 % respondentů. Nejčastěji byl při ověřování talentu označen zpěv (93 %), druhou nejčtenější oblastí bylo zkoušení rytmického cítění a intonačních schopností (81 %). Více než 60 % respondentů uvedlo, že měli v rámci ověření talentu povinnou hru na hudební nástroj, především klavír.

Kvalitní a komplexní příprava pro realizaci hudebně výchovných činností v MŠ představuje široké spektrum hudebních i didaktických dovedností a činností. Pro téměř 50% respondentů byly jednotlivé disciplíny ve studiu rovnoměrně zastoupené i rozvržené. Častěji zaznívala také odpověď, že převládala metodika hudebních činností či praktické hudební činnosti, tedy hra na hudební nástroj.

Graf 3 – Činnosti, kterým se při výuce HV věnovala největší pozornost

Možnosti odpovědí	Responzí	Podíl
a) Dějiny hudby	86	8,8 %
b) Metodika hudebních činností	258	26,5 %
c) Praktické hudební činnosti	353	36,3 %
d) Výuka byla rozčleněná vyrovnaně	457	47,0 %
e) Hra na hudební nástroj	313	32,2 %
Jiná	12	1,2 %

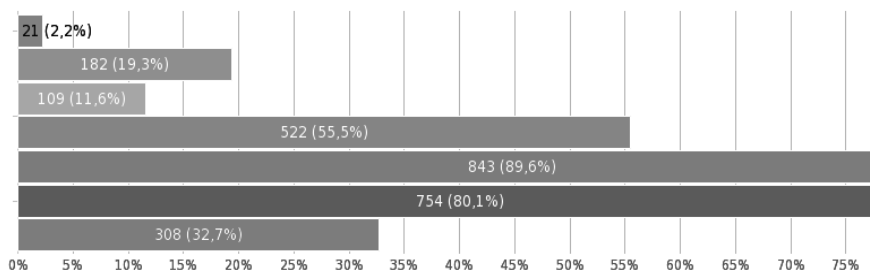


Ze zpracování odpovědí týkajících se otázky, zda dosažené poznatky a dovednosti ze studií považují respondenti za dostačující, vyplynulo několik skutečností: vědomosti a dovednosti ze studií jsou užitečné při pedagogické činnosti v mateřské škole pro téměř 80 % respondentů.

Při práci s dětmi se nejvíce uplatňují pěvecké činnosti (89,6%) a hra na hudební nástroj, nejčastěji hra na klavír (80,1%). Pokud byla uvedena hra na jiný nástroj, jednalo se často o kytaru, zobcovou flétnu, housle či nástroje Orffova instrumentáře. V několika odpovědích zaznělo, že jsou využívány vlastní vyrobené nástroje, které respondenti vytváří spolu s dětmi.

Graf 4 – Uplatnění vědomostí a dovedností v MŠ

Možnosti odpovědí	Responzí	Podíl
a) Teoretické znalosti o dějinách hudby	21	2,2 %
b) Teoretické znalosti o hudebních činnostech	182	19,3 %
c) Teoretické znalosti o hře na hudební nástroje	109	11,6 %
d) Didaktika hudebních činností	522	55,5 %
e) Zpěv	843	89,6 %
f) Hra na klavír	754	80,1 %
g) Hra na jiný nástroj (uvedte, na jaký)...	308	32,7 %



Za pozitivní považují pedagogové rozvíjení kladných emocí, rozvoj pohybové koordinace, kladné působení zpěvu na rozvoj řeči a obohacování slovní zásoby, rozvoj estetického citění, představivosti, paměťových schopností.

Za hlavní cíl hudební výchovy v mateřské škole považují totiž obecně podporu a rozvoj kladného přístupu k hudbě jako neopominutelné součásti kultivace osobnosti dítěte. Učitelská veřejnost disponuje ve výrazné většině kladným přístupem ke své profesi, obohacuje aktivně pěvecký repertoár, deklaruje otevřenost k dalšímu hudebnímu či hudebně didaktickému vzdělávání – více než 75 % aktivně působí

cích pedagogů v mateřských školách. Respondenti měli možnost vypsát konkrétní vzdělávací semináře, které navštěvují. Nejčtenější shodu mělo jméno lektorky Evy Jenčkové<sup>118</sup>, která pořádá kurzy zaměřené na hudebně pohybové činnosti, dále potom semináře Aleny Tiché<sup>119</sup> zaměřené na hlasovou výchovu či lekce Lenky Pospíšilové<sup>120</sup>.

Ze stručného výběru výsledků výzkumu je patrné, že pedagogové prošli kompletní přípravou v oblasti hudebního vzdělávání, jehož kvalita dosahuje přiměřených požadavků k naplňování mnohokrát ověřené teze: „*Hudba a její výrazové prostředky jsou schopny sdělit dítěti víc než množství vyřčených slov. Zprostředkovávají mu hluboké, neopakovatelné zážitky, které je třeba skutečně prožít a procítit.*“<sup>121</sup>

## Literární zdroje

KOMENSKÝ, Jan Amos, 1952. *Informatorium školy mateřské*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

SYSLOVÁ, Zora, 2017. *Učitel v předškolním vzdělávání a jeho příprava na profesi*. I. vydání. Brno: Masarykova univerzita.

ZEZULA, Jiří a Olga JANOVSÁ, 1987.. *Hudební výchova v mateřské škole: (metodika): učebnice pro 2. až 4. ročník studijního oboru Učitelství pro mateřské školy na středních pedagogických školách i pro praxi učitelek mateřských škol*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

## Internetové zdroje

Adresáře školských institucí. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. Praha, 2019 [cit. 2019-10-14]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/adresare-skolskych-instituci>.

---

<sup>118</sup> Eva Jenčková je hudební pedagožka a muzikoložka zabývající se vědeckou činností a pedagogickým působením u dětí se zaměřením na hudební výchovu. Významně se angažuje v oblasti dalšího vzdělávání učitelů hudební výchovy. Pro pedagogy pořádá pravidelně semináře, kurzy, k nimž vydává metodické materiály.

<sup>119</sup> Alena Tichá je hudební pedagožka působící na Pedagogické fakultě UK v Praze. Jako lektorka kurzů pro pedagogy z praxe přispívá svými zkušenostmi v oblasti hlasové výchovy.

<sup>120</sup> Jako předsedkyně České Orffovy společnosti organizuje Lenka Pospíšilová semináře pro učitele hudební výchovy se zaměřením na Orffův schulwerk.

<sup>121</sup> ZEZULA, Jiří a Olga JANOVSÁ, 1987. *Hudební výchova v mateřské škole: (metodika): učebnice pro 2. až 4. ročník studijního oboru Učitelství pro mateřské školy na středních pedagogických školách i pro praxi učitelek mateřských škol*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.



Česká Orffova Společnost [online]. Praha, 2019 [cit. 2019-10-24]. Dostupné z: <http://www.orff.cz/>

Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání předškolní vzdělávání: Předškolní a mimoškolní pedagogika. MŠMT: *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. Praha, 2019 [cit. 2019-10-20]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/stredni-vzdelavani/ramcove-vzdelavaci-programy>.

SYSLOVÁ, Zora, 2013. *Profesionalita učitele mateřské školy* [online]. In: Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity, 1. 12. 2013, [cit. 2019-10-24]. Dostupné z: <https://educoland.muni.cz/matrska-skola/novinky-z-oboru/profesionalita-ucitele-materske-skoly/>.

**Mgr. Terezie Čertková**

Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta

Poříčí 31, 603 00 Brno

*terezie.certkova@seznam.cz*



# Hudebně integrativní tvorba studentů Katedry hudební výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy

**Musical integrative production of music education students  
from Music department at the Faculty of Education, Charles  
University**

*Marie Dunovská*

## **Abstrakt**

Příspěvek představuje detaily z tvorby připravované publikace hudebně integrativního charakteru pro děti předškolního a mladšího školního věku zaměřené na interakci mezi hudbou a ostatními uměleckými oblastmi. Tato publikace vzniká za dlouhodobé spolupráce mezi vysokoškolskými pedagogy a studenty na katedře hudební výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy, kteří se rozhodli společně vytvořit materiál, jehož cílem je podpořit hudební výchovu v mateřských školách, základních školách, v dalších uměleckých aktivitách i v rodinách. Výsledkem iniciativy, pracovitosti a laskavosti samotných studentů by mohla být pomoc těm, kteří se touží hudebně vzdělávat.

## **Klíčová slova**

Dítě předškolního a mladšího školního věku, elementární hudební výchova, hudební pohádka, podpora hudební výchovy, spolupráce mezi vysokoškolskými pedagogy a studenty, transdidaktika.

## **Abstract**

The contribution presents the details of the preparing publication of a musical integrative character for preschool and younger school children focused on the interaction between music and other artistic fields. This publication is based on a long-term cooperation between university teachers and students of the Department of Music Education of the Faculty of Education of Charles University, who collectively decided to make a material aimed at support of music education at kindergartens, primary schools, other artistic activities and families. Thus, the initiative, diligence and kindness of the students could result in helping those who are eager to be educated in music.

## Keywords

Cooperation between university teachers and students; elementary music education; preschool and younger school children; support of music education; musical fairy tale; transdidactics.

V úvodu si dovoluji jmenovat několik osobností, jako je PaedDr. Alena Tichá, Ph.D., Prof. PhDr. Eva Jenčková, CSc., Prof. PaedDr. Jaroslav Herden, CSc., doc. PhDr. Jaroslav Bláha, Ph.D., doc. PaedDr. Miloš Kodejška, CSc., prof. PhDr. Belo Felix, PhD., doc. PaedDr. Božena Balcárová, PhD., které jsou pro mne vzorem již od dětství (Letní školy hudební výchovy a další vzdělávací kurzy). Tyto osobnosti mají výjimečný cit pro práci s dětmi a schopnost oslovit a motivovat studenty i učitele hudební výchovy a věnují se integrativnímu pojetí výuky hudební výchovy.

Díky studiu dvou prohlubujících specializací (výtvarné a hudební) v rámci studia Učitelství pro 1. stupeň jsem dostala příležitost pracovat pod vedením mimořádných pedagogů Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy. Nám studentům otevřeli tyto pedagogové nové pohledy na umění, vnímání jeho šíře, místa v našem životě a vlivu na celkový vývoj dítěte.

Do doktorského studia jsem vstupovala s vizí pracovat s tématem propojujícím hudební výchovu, další umělecko-výchovné oblasti (literární, hudební, dramatickou výchovu) a osobnostní a sociální výchovu. Svou disertační práci s názvem *Umělecko-výchovné kontexty hudební pedagogiky v inovaci primárního vzdělávání* tvořím pod vedením doc. PaedDr. Miloše Kodejšky, CSc. Součástí práce je výzkum, který v současné době probíhá v 1. třídě základní školy.

Zapojením do výuky studentů na katedře hudební výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy jsem získala možnost věnovat se tomuto tématu propojujícímu hudební výchovu s dalšími umělecko-výchovnými oblastmi a rozšířila jsem svoji původní představu o výzkumu v rámci disertační práce. Na katedře hudební výchovy vyučuji třetím rokem. Studentky mají osobnostní předpoklady pro práci s dětmi, projevují hluboký zájem o hudbu a zároveň vynikají v dalších uměleckých oblastech (ve výtvarné, literární a dramatické výchově). Jejich interdisciplinární potenciál jsme s mým školitelem doc. Kodejškou dále rozvinuli prostřednictvím dlouhodobého a z hlediska rozsahu náročného úkolu.

Studentky měly vytvořit hudební pohádku pro děti předškolního nebo mladšího školního věku (1. třída), ve které by se prolínaly jednotlivé umělecko-výchovné oblasti (hudební, literární, výtvarná a dramatická výchova). V pohádce muselo být zachováno hledisko psychologické (přiměřenost s ohledem na znaky dětské psychiky), estetické (kvalita uměleckého projevu), výchovné (morálně etický obsah

sdělení). Emocionální prožitek obsahu pohádky studentky mohly prohloubit vlastní písní, která se váže k obsahu.

Studentky na zadaném úkolu pracovaly se zaujetím a pod mým vedením a vedením doc. PaedDr. Miloše Kodejšky, CSc. jej postupně a zodpovědně plnily, mnohdy nad rámec požadovaného rozsahu práce (napsaly např. větší množství písní, vytvořily scénáře dětského divadla, ilustrovaly příběhy, vyráběly autorské kulisy atd.). V rámci semináře proběhly prezentace výsledků práce a také reflexe. Rozsah i kvalita práce, zaujetí, pracovní nasazení a jedinečné nápady studentek nás inspirovaly a přivedly na myšlenku vytvořit z těchto materiálů hudebně integrativní publikaci, která by vznikla z této spolupráce a stala se součástí mého předvýzkumu. Pro tuto práci jsme získali studentský grant Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy, práce byla podpořena také získaným grantem od Grantové agentury Univerzity Karlovy.

Máme za sebou rok a půl intenzivní práce. Naše připravovaná publikace se jmenuje „Hudební pohádky pro děti předškolního a mladšího školního věku“. Obsahuje 11 autorských hudebních pohádek od 11 studentek Učitelství pro mateřské školy s hudební specializací (počáteční ročník studia 2017/2018). Každá napsala autorskou pohádku, kterou doplnila autorskou písní, výtvarnou aktivitou a dramatickým cvičením, souvisejícími s obsahem příběhu a metodickým komentářem. Pohádky v sobě tedy integrují hudební, literární, výtvarnou a dramatickou část a splňují hlediska psychologická, estetická i etická.

V procesu tvorby materiálů jsem kontrolovala každý vypracovaný úkol a pro každou studentku připravovala formativní zpětnou vazbu, podle které dotvářela pohádku s jejími dalšími složkami. Tato fáze práce trvala několik měsíců, v současné době probíhá ještě další propracování literární části práce.

Z hlediska hudební roviny je do každé pohádky zařazena jedna nebo více písní. V některých je i více hudebních aktivit, např. hlasová cvičení motivovaná pohádkou atp.

V letním semestru 1. ročníku studia zvládly studentky pod vedením pana doc. Kodejšky napsat svou autorskou píseň a zapsat ji do not. O přepis not do elektronické podoby jsme požádali hudebního skladatele Mgr. Jaroslava Vereba, který se citlivě a pečlivě staral o hudební aranže. Společně s ním jsme písně upravovali. Tato práce trvala více než půl roku. Chceme, aby naši publikaci mohlo využívat co nejvíce studentů, učitelů i rodin. Bude obsahovat dvě úrovně náročnosti klavírních doprovodů. Z důvodu co nejširšího využití publikace, byly všechny písně s pomocí Mgr. Vereba nahrány v nahrávacím studiu Martina Friedmanna. K publikaci tedy vznikne i CD, které bude určeno pro společné zpívání např. v rodině.

Posláním naší publikace je rozdávat radost z hudby pro všechny. Snažíme se o to, aby publikace byla užitečná, dosažitelná a srozumitelná pro studenty, učitele, ale

i pro rodiny – rodiče, prarodiče, sourozence atp. Dostupná bude pro uživatele na různé hudební úrovni. Hudebníci si v ní najdou svoji vlastní úroveň a dle ní mohou hrát (viz. obrázek 1), pro méně hudebně rozvinuté bude oporou CD.

Mezi příspěvky na konferenci Teorie a praxe hudební výchovy VI byly i takové, které se zabývaly výzkumem vysokoškolské přípravy budoucích učitelů. Naše publikace je konkrétním důkazem rozvoje potenciálu vysokoškolských studentů, možnostmi tvůrčí práce se studenty a přípravu studentů pro pedagogickou praxi. Studentky jsou schopné samy složit píseň na základě autorského příběhu, doprovodit píseň na klavír, zpívat, doplnit ji výtvarnou aktivitou, námětem k dramatické činnosti a postupně se učí psát i metodické komentáře. Ke konci bakalářského studia dovedou vytvářet hudebně integrativní materiál pro rozvoj mnoha dovedností, dokonce mají zkušenosti s tvorbou publikace. Tvorba publikace nese i sociální a psychologický rozměr ve smyslu spolupráce učitel – student a spolupráce budoucích pedagogů. V publikaci se zúročí hudebně integrativní rozvoj studentek, který je harmonizován i studiem na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy.

Děkuji institucím, grantovým agenturám, pedagogům, studentům i dalším, kteří podporují můj výzkumný projekt a intenzivně, laskavě a lidsky pomáhají s přípravou publikace. Výzkum byl podpořen studentským grantem Pedagogické Fakulty Univerzity Karlovy, Grantovou agenturou Univerzity Karlovy (projekt č. 1480218) a Mateřskou školou a Základní školou Býchory. Děkuji svému školiteli doc. Paed-Dr. Miloši Kodejškovi, CSc., Mgr. Jaroslavu Verebovi, Martinovi Friedmanovi, studentkám 3. ročníku bakalářského studijního programu Učitelství pro mateřské školy hudební specializace: Dagmar Schulmeisterové, Zuzaně Novákové, Ericce Andriantsarazo, Kláře Arijčukové, Kristýně Karadzasové, Marii Nachtigalové, Blance Novákové, Markétě Pulkrábkové, Jaroslavě Šupové, Barboře Žákové a Petře Žákové. Dagmar Schulmeisterová dala svolení prezentovat její autorskou tvorbu během mé prezentace na konferenci a v tomto příspěvku. Markéta Pulkrábková zastoupila studentský kolektiv při děkování panu Mgr. Verebovi v rámci mé prezentace na konferenci Teorie a praxe hudební výchovy VI. Na závěr děkuji všem účastníkům konference, kteří si s námi v závěru mezinárodní hudební konference zazpívali uvedenou píseň. Na přípravě publikace budeme dále intenzivně pracovat a těšit se na její dokončení.

# Ztracený medvídek

Předehra

Hudba a text: Dagmar Schulmeisterová

Hudební aranžmá: Jaroslav Vereb

♩ = 69

T C G<sup>7</sup> C

T D<sup>7</sup> T

C Cmaj<sup>7</sup> C<sup>9</sup>(omit5) C<sup>7</sup>(sus4)/F F

T T T II

Za - lé - vám kvě - tin - ky, pro - to - že je krá - sně,

Dm Dm/C G<sup>7</sup>/B G<sup>7</sup> C

D II D T

slu - ní - čko nad hla - vou hře - je, svi - tí ja - sně.

C Cmaj<sup>7</sup> C<sup>9</sup>(omit5) C<sup>7</sup>(sus4)/F F

T T T S

Ve stro - mech, na ne - bi, všech - no ptac - tvo zpí - vá,

C/G A<sup>7</sup>(b9) A<sup>7</sup> Dm G<sup>7</sup> C **Fine**

III VI II D T

1. Po - lin - ka mé - d' o - vi do o - čí se dí - vá.  
2. mé - d' a už ma - min - ce do o - čí se dí - vá.

♩ = 100

c moll

Cm A<sup>b7</sup>/C Cm A<sup>b7</sup>/C

T VI T VI

1. Co to vi - dím tám - hle v le - se? Práz - dný hr - nec med - věd ne - se.  
2. Ma - min - ka ho jis - tě hle - dá, ne - byl do - ma od o - bě - da.

Es dur c moll D.C. al Fine bez předehry

B<sup>b</sup> E<sup>b</sup> A<sup>b</sup>maj<sup>7</sup> 1. G<sup>7</sup> 2. G<sup>7</sup> D<sup>7</sup> D<sup>7</sup>

D rit. D<sup>7</sup> D<sup>7</sup>

Ne - ví ku - dy kam, od - ve - dem ho tam.  
Co teď bu - de dál? Ra - du by si přál.

**Obrázek 1** – ukázka písně Ztracený medvídek (se svolením autorky). V notách je uvedena dvojí úroveň náročnosti klavírních doprovodů. Text písně vychází z obsahu pohádky. (Písně lze transponovat dle potřeb hlasového rozsahu děti)

## Literatura

- BALCÁROVÁ, Božena, 2014. *Hudobná rozprávka: aplikačný terén integratívnej hudobnej výchovy v primárnej edukácii*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, Katedra hudobnej a výtvarnej výchovy.
- BEZDĚKOVÁ, Libuše, KUBECOVÁ, Markéta, KUPCOVÁ, Zuzana a Hana VÁŇOVÁ, 2016. *Rozvíjíme výtvarné dovednosti a fantazii dětí*. Praha: Raabe.
- BLÁHA, Jaroslav, 2013. *Výtvarné umění a hudba*. I, Tvar, prostor a čas. Praha: Togga, Musica viva.
- CIMICKÝ, Jan, DITRYCH, Břetislav, KOLÁČEK, Luboš, MARKOUL, Alois, NYTROVÁ, Olga, SPÁČIL, Dušan a Bohumil ŽDICHYNEC, 2018. *Doteky krásného umění*. Praha: Bondy.
- FELIX, Belo, 2003. *Hudobno – dramatické činnosti na 1. stupni základnej školy*. Banská Bystrica: Metodické centrum.
- HERDEN, Jaroslav, 2004. *Hudební hodinky pro táty a maminky: nejen o hudební výchově v rodině*. Praha: Rodiče.
- JENČKOVÁ, Eva, 2002. *Hudba a pohyb ve škole*. Hradec Králové: Tandem.
- KMENTOVÁ, Milena, 2019. *Třída zpívá ÁÁÁ: hudební hry v rozvoji fonematického uvědomování*. Praha: Portál.
- KODEJŠKA, Miloš, 2002. *Integrativní hudební výchova dítěte předškolního věku*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- TICHÁ, Alena a Milena RAKOVÁ, 2007. *Zpíváme a hrajeme si s nejmenšími*. Praha: Portál.
- VISKUPOVÁ, Božena, VEREB, Jaroslav, ŠIMČÍK, Daniel a Miloš KODEJŠKA, 2006. *Rodinné písničky pro naše dětičky*. Praha: Rolino, s.r.o.

### Mgr. Marie Dunovská

Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra hudební výchovy  
Magdalény Rettigové 4, 116 39 Praha 1  
[dunovska.m@email.cz](mailto:dunovska.m@email.cz)

Výzkum byl podpořen studentským grantem Pedagogické Fakulty Univerzity Karlovy, Grantovou agenturou Univerzity Karlovy (projekt č. 1480218).



# Hudobná dielňa v edukácii na základnej škole

## Music workshop in educational process at elementary schools

*Belo Felix*

### **Anotácia**

Príspevok sa zameriava na možnosti využitia formy tvorivej dielne v školskej hudobnej výchove. Podáva aj praktickú ukážku takej práce s využitím iniciačnej piesne, metód tvorivej dramatiky – interpretácia, improvizácia, riešenia divergentných úloh) s cieľom rozvíjania (nielen) hudobnej tvorivosti detí.

### **Kľúčové slová**

Divergencia, hudobná dielňa, rozvíjanie (nielen) hudobnej tvorivosti, tvorivá dramatika, konvergencia, učiteľ v tvorivej dramatike, zážitkové učenie.

### **Abstract**

The contribution describes the possibilities of using workshops in developmental (not only) musical creativity in music teaching at elementary schools. The author introduces a musical workshop in practice (initial song, drama in education, interpretation, improvisation, and solving divergent tasks) with the aim to develop (not only) children's musical development.

### **Keywords**

Convergence, divergence, creative drama education, experiential learning, music workshop, teacher in (not only) children's musical development.

Ak sme ešte pred desiatimi rokmi konštatovali, že v školskej hudobnej výchove je dielňa (workshop) ako forma organizácie vyučovania pomerne nová, dnes to už neplatí. Bohužiaľ, neznamená to, že je to organizačná forma, ktorú učitelia s obľubou bežne využívajú. Príčiny sú rôzne, hlavnú však vidíme v tom, že dielňa už svojou podstatou neurčitosti, neistého výsledku odporuje charakteru tradičnej vyučovacej jednotky: po opakovaní prichádza zoznámenie sa s novým učivom, jeho precvičenie, utvrdenie a zaradenie do už existujúceho systému. V tvorivej dielni výsledok nikdy nie je vopred garantovaný, pretože cieľom je často samotný proces. Tú druhú

príčinu sformulovala v polovici minulého storočia profesorka zakladateľka tvorivej dramatiky Winifred Ward: *Každá nová vec v školstve potrebuje polstoročie, aby bola realizovaná.*

Tvorivá dielňa je netradičná organizácia edukačného procesu, pretože z hľadiska metód sa tu nevyužívajú nejaké špecifické postupy, ktoré by sa inde nevyskytovali. Za východiská tvorivých dielní môžeme považovať už *pracovnú školu* Friedricha Fröbela, ktorý tvrdil, že výchova a vyučovanie majú vychádzať z konkrétnej činnosti, ktorá poskytuje priamu zmyslovú skúsenosť. Súčasti Komenského postupnosti **ratio – oratio – operatio** (rozum – reč – konanie) sa akoby obrátili: **operatio – ratio – oratio** (činnosť – myslenie – reč). Túto ideu rozvinuli filozofi pragmatizmu, predovšetkým John Dewey (*Gram skúsenosti je lepší ako tona teórie*), ktorý zdôrazňuje, že dieťa rastie vlastnou činnosťou a prekonávaním prekážok. Učenie má byť zmysluplnou prácou a uskutočňuje sa v spoločnosti iných detí (socializácia). Jeho názory v tomto smere rozvinul Ovide Decroly, ktorý si predstavoval školy ako dielne, pracovne; v nich sa získavajú skúsenosti vlastnou prácou, nie prijímaním a memorovaním hotových vedomostí. Na toto nadviazala tzv. *činná škola*, ktorá vychádzala z presvedčenia, že žiak nemá byť pasívnym predmetom výchovných a didaktických činností vychovávateľa, ale má sa za vedenia učiteľa sám, z vlastného záujmu a vlastným pričinením usilovať o rozširovanie a prehľbovanie svojich vedomostí, znalostí a zručností. Produktom takejto školy má byť (okrem iného) aktívny človek, ktorý si dokáže nielen klásť, ale aj dosahovať cenné životné ciele, riešiť životné situácie. Aktivite sa možno naučiť len aktivitou. Preto je činná škola miestom intenzívnej, spontánnej, tvorivej duševnej i telesnej činnosti.

Vyžaduje to prebudovanie tradičnej školy – všetkých jej zložiek; realizuje sa v prirodzenom pracovnom prostredí – ak stará škola bola posluchárňou, činná škola má pripomínať skôr dielňu, laboratórium. Učenie nemá byť prípravou na budúci dospelý život, ale má deťom dopriať skutočný život. Dieťa má mať možnosť uskutočňovať svoje myšlienky a kontrolovať ich hodnotu praktickou prezentáciou.

Pravdaže, nemáme tu na mysli skutočné, fyzické prebudovanie škôl na dielne, ale vytvorenie takej pedagogickej situácie, keď deti fiktívne privedieme do iného prostredia, inej krajiny, akou je škola. Nám sa na tieto účely osvedčila iniciálna pieseň *Krajina Zázračno* (text básne Daniel Hevier), ktorá vzniká priamo v komunikácii učiteľ – žiak.

Medzi látkou (učivom) a dieťaťom musí byť funkčný (funkcionálny) vzťah. Učivo samo o sebe nemá cenu, tú nadobúda práve pomerom k rozvíjajúcej sa detskej bytosti a funkciou, ktorú pri tomto rozvoji predstavuje.

Pedagogická cena učiva sa odlišuje od jeho objektívnej, logickej hodnoty. Tým viac, čím nižší je vek dieťaťa. Zdôrazňuje sa *samočinnosť* (aktivita vlastnej práce) a *samoučenie* (získavanie vedomostí bez sprostredkovania učiteľom).

Naša práca v dielňach preto vychádzala z niekoľkých základných zásad:

1. **zmena vzťahu k hudbe:** hudba je niečo dané, definitívne a našou úlohou je len čo najpresnejšie realizovať to, čo je v notovom (zvukovom) zázname; hudbu môžeme sami vytvárať alebo pretvárať a byť nie iba ozvenou, ale spolutvorcom, dokonca tvorcom. Pravdaže, máme stále na zreteli myšlienku francúzskeho maliara a teoretika umenie Pierre Bonarda: *Je agréable jazer na detskom koniku, len si nesmieme myslieť, že je to Pegas;*
2. **zmena práce s ňou:** Od „ja to neviem“, cez „môžem to skúsiť“ až po „dokážem to!“;
3. **produktom (výsledkom)** práce s hudobným materiálom je vždy **hudba**. Tu zdôrazňujeme pedagogickú, nie umeleckú hodnotu produktu;
4. aktívna participácia všetkých účastníkov;
5. **zmena paradigmy vo vzťahu učiteľ – žiak:** Môžeme ho definovať ako *Primus inter pares (Prvý medzi rovnými)*.

Znamená to, že príprava učiteľa má charakter akéhosi „polotovaru“, ktorý sa dopĺňa a mení podľa momentálnej situácie. Z hľadiska štruktúry ide o:

1. krátky teoretický úvod do problematiky;
2. uplatnenie poznatkov priamo na mieste v praktickom cvičení korigovanom konzultáciami s lektormi;
3. prezentácia výsledkov.

Z hľadiska praktického uplatnenia tvorivých dielní v hudobnej výchove odkazujeme na slovenské učebnice Hv pre základné školy (Langsteinová a Felix 1997–2000, Langsteinová a Felix 1997–2005), ktoré prinášajú množstvo situácií, kde sú práve dielne najlepším riešením odovzdávania obsahu deťom. Pri vokálnych činnostiach sme vychádzali z námetov, ktoré uvádza doc. H. Váňová v publikácii Pěvecká tvorivost na základní škole (Váňová 1984). Po našom doplnení vznikla postupnosť, ktorú využívame aj v súčasnosti:

1. Hra na reprodukčnú ozvenu (napr. Prší? Prší! v Hv/1);
2. Hra na interpretačnú ozvenu (napr. Vstávaj, Hanzo, hore! v Hv/5);
3. Hra na otázku a odpoveď (napr. Zlatá brána v Hv/2);
4. Hra na stratenú melódiu (napr. v Zahrajme sa s hudbou v Hv/6);
5. Urobme si pesničku (napr. pri dramatizácii básne Dračie trampoty v Hv/3, alebo v zhudobňovaní textu jarmočnej piesne Kúpte, si, kúpte v Hv/8).

V inštrumentálnych činnostiach sme vychádzali z divadelného chápania hudby, kde sa hudobné nástroje stávajú prostriedkom komunikácie – dokážu navodiť určitú atmosféru, vytvoriť prostredie, charakterizovať postavy, podfarbovať príbeh, ale aj

vytvoriť k nemu prekvapujúci kontrapunkt. Spôsob hry objektívne síce závisí na kontexte, ale zostáva veľa priestoru na subjektívnu reflexiu zážitku.

V hudobnej dielni je vedome potláčaná reprodukcia, čím sa otvárajú možnosti pre improvizáciu a interpretáciu. Je to v súlade s chápaním cieľa Hv v nových osnovách tohto predmetu: Poslaním Hv ako výchovno-vzdelávacieho predmetu na ZŠ je vytvárať plnohodnotnú protiváhu k prevažne vzdelávacím, náukovo orientovaným predmetom vyučovania. Hv v takomto ponímaní so kladie za cieľ vychovať predovšetkým vnímavého a aktívneho poslucháča, ktorý cez jemu dostupné a vlastné hudobné aktivity smeruje k individuálne podmienenej, slobodnej vkusovej orientácii a nie je manipulovateľný náhodnou módou a agresívnou ponukou subkultúry a reklamy.

## Hudobná dielňa v praxi

1. iniciačná pieseň B. Felix/D. Hevier: Krajina Zázračno (ozvena – imitácia – konvergencia)

*Krajina Zázračno* Hudba: Belo Felix  
Text: Daniel Hevier

Veselo D G D G

Sad- ni- te si za mňa na mrač- no. Le- tím do kra- ji- ny Zá- zrač- no.

E7 A7 D Fine

Le- tím do kra- ji- ny, do kra- ji- ny Zá- zrač- no. *Ako znie krajina Zázračno?*

Pomaly Em7 1. A7 2. A7 *a tempo*

Je to naj- kraj- šia zem v ce- lom sve- te, D.C. al Fine

v o- čiach si z nej do- mov od- ne- sie- te.

2. postupné aktivity so vzrastajúcou mierou divergencie
  - interpretačná ozvena (hra Vstávaj, Hanzo, hore): zmena niektorých parametrov (tempo, dynamika, spôsob vokálnej interpretácie) v závislosti na fiktívnom dejí
  - reťazová hra (rozširovanie motívu, rytmizácia textu), hlasová rozcvička: máme psa, máme doma psa, máme doma psíka, my máme doma psíka. Vytvorenie rytmického pásma (hra na tele). Striedanie tonálneho a modálneho posúvania motívu.
  - hra na otázku a odpoveď, hra na stratenú melódiu
  - urobme si pesničku; transfer modelu rozcvičky na nový text (D. Hevier: Búda na psa)

3. inštrumentálne činnosti (pieseň Hlava, ramená...)

4. hudobno-dramatické spracovanie predlohy (B. Felix/ D. Hevier: Kvetinová brada):

- analýza textu, charakter kráľa, hudobná „deformácia“ kráľovskej fanfáry (4 takty)
- hudobné nástroje ako „dramatické postavy“
- zhudobňovanie častí textu, zmena charakteru melódie a rytmu v závislosti na ňom
- hudobné vyjadrenie záhrady (čo počujeme v záhrade; buchy, šuchoty, Orffove nástroje)

Nasledujú voľné improvzácie na tému záhrada. Po nich sa pieseň alebo jej časť môže (ale nemusí) opakovať.

5. hľadanie „zakliateho“ rytmu v texte básne F. Rojčeka: Raňajky Včera ráno a dnes zasa/káva deťom rozliala sa (a) (káva deťom rozliala sa včera ráno a dnes zasa. (a') Natiekla im do rukávov/ doparoma s takou kávou! (b) Deťom sa to často stáva/ na vine je vždy len – káva. (a)

- zmena taktov v závislosti na situácii (2/4; 3/4; 5/4) a ich kombinácie
  - zhudobnenie kontrastnej časti (b)
  - záverečná časť, vyjadrenie pointy
6. Práca s textom D. Heviera Tma v jablčku  
 Stopka vykukuje tak ňou zazvoň  
 v každom jablčku je malá jabloň.  
 Ukrytá je v sladkej tme v ústach ti hneď rozkvitne.
- spoločné hľadanie ústredného motívu; rytmizácia 1. časti textu
  - vrstvenie hlasov
  - rytmizácia a zhudobnenie kontrastnej časti
  - pridanie hudobných nástrojov
  - verejná prezentácia spoločne vytvorenej piesne
7. Ukončenie práce
- pieseň Krajina Zázračno so zmenou textu (...odlietam z Krajiny Zázračno)

## Literatúra

- FELIX, Belo, 1996. *Druhá múza detského divadla*. Bratislava: NOC. VÁŇOVÁ, Hana, 1984. *Pěvecká tvořivost na základní škole*. Praha: SPN.
- FELIX, Belo, 2013. *Hudobno-dramatické činnosti na základnej škole. Teória a prax*. Banská Bystrica: PF UMB.
- HATRÍK, Juraj, 1991. *Výchova ku kreatívnosti na pozadí problematiky Hv na ZŠ*. In: Zborník Osnovy a učebnice Hv z hľadiska súčasných a budúcich potrieb. Nitra.
- LANGSTEINOVÁ, EVA a Belo FELIX, 1997–2000. *Metodické príručky k učebniciam Hv*. Bratislava: SPN.
- LANGSTEINOVÁ, Eva a Belo FELIX, 1997–2005. *Učebnice Hv pre 2.–9. ročník ZŠ*. Bratislava: SPN.
- PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a Jiří MAREŠ, 1995. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- ŠVEC, Štefan, 2002. *Základné pojmy v pedagogike a andragogike*. 2. vyd. Bratislava: IRIS.

**prof. Mgr. Belo Felix, PhD.**

UMB, Pedagogická fakulta, Katedra hudobnej kultúry  
 Ružová ul. 13, 974 11 Banská Bystrica  
 befel1940@gmail.com

# Vybrané klavírné skladby Jozefa Grešáka a ich uplatnenie vo vyučovacom procese učiteľských smerov

**Selected piano compositions of Jozef Grešák and their use in the educational process of a school-teacher study programmes**

*Liubov Gunder*

## **Anotace**

Tvorbu Jozefa Grešáka (1907–1987) možno zaradiť do troch vývojových období: v prvom bol výrazne ovplyvnený hudobným myslením Fraňa Dostalíka, ktorý bol nositeľom Janáčkovskej tradície; druhé obdobie je poznačené hľadaním Grešákovho vlastného hudobného jazyka a rytmu – v tomto smere bol Jozef Grešák naozaj originálnym skladateľom a v treťom období sa zameral na veľké scénické a symfonické formy. Jeho klavírné diela spadajú prevažne do prvých dvoch období, badať v nich príklon ku folklóru, niektoré sú rámcované programom. Aj keď je prioritne Jozef Grešák ponímaný ako skladateľ organových diel, v príspevku poukážeme na špecifiká jeho vybraných skladieb v kontexte klavírnej tvorby a ich možné uplatnenie vo vyučovacom procese.

## **Klíčová slova**

Inštrumentálne činnosti, Jozef Grešák, klavírna miniatúra, *Magurský tanec*, slovenská hudba.

## **Abstract**

The work of Jozef Grešák (1907–1987) can be divided into three developmental periods: In the first one he was strongly influenced by the musical thinking of Fraňo Dostalík who was a holder of the Janáčkian tradition. The second period is marked by the search for Grešák's own musical language and rhythm. In this respect Jozef Grešák was a truly unique composer. And finally in the third period he focused on large scenic and symphonic forms. His piano works belong predominantly to the first two periods, showing a tendency towards folklore, some of them are framed by the programme. Although Jozef Grešák is primarily perceived as a composer of organ compositions, our contribution points out the particularities of his selected

compositions in the context of his piano work and their possible application in the teaching process.

### **Keywords**

Instrumental activities, Jozef Grešák, piano miniature, *Magurský tanec* (Magura dance), Slovak music.

## **Zdôvodnenie interpretovať slovenskú hudbu 20.storočia**

Súčasná realita je vďaka množstvu hudobných procesov vnímaná ako zložitý komplex. Hľadanie rovnováhy medzi tradíciou a novými javmi sveta je výzvou pre spoločnosť, ako aj pre jednotlivcov. Preto hudobná pedagogika sa zaoberá historickou i súčasnou hudobnou literatúrou, hľadá rovnováhu medzi starými a novými výrazovými možnosťami. Cieľom nášho príspevku je zdôvodniť, prečo má v príprave budúcich učiteľov hra na klavír dôležité miesto a zvýrazniť v nej podiel slovenskej hudby 20. storočia. Jozef Grešák, aj keď osamotený a originálny skladateľ, nadviazal na líniu slovenských skladateľov, ktorých celoživotná tvorba súvisela so slovenskou históriou, tradíciou a hodnotami – boli nimi tvorcovia slovenskej národnej hudby: Eugen Suchoň, Ján Cikker a Mikuláš Moyzes a i. „*Eugen Suchoň, nazval svoje celoživotné dielo „Osudmi Slovenska“, v ktorých zachytil vývoj, počnúc historickou témou: Veľkomoravskou ríšou v opere Svätopluk, tisícročnou existenciou a úsilím o svojbytnosť v kantáte Žalm zeme podkarpatskej, cez vyrovnávanie sa so socialistickou minulosťou republiky (viaceré prepracovania záveru opery Krútnava pod dohľadom ideológov), až po skladby duchovného charakteru: Slovenská omša (1983–1984) a Tri modlitby (1987), v predvečer nežnej revolúcie*“ (Kočišová 2017, s.65). V nasledujúcom texte sa pokúsime vytvoriť priestor, ako pripravovať budúcich učiteľov hudby do hudobnej praxe, a využiť ich inštrumentálnu a interpretačnú prípravu, ktorá sa zaoberá modernou hudbou 20.storočia, konkrétne národa krajiny, v ktorej žijú a študujú. Tento cieľ sa bude realizovať na príklade vybraných klavírných skladieb východoslovenského skladateľa Jozefa Grešáka (30. 12. 1907 v Bardejove – 17. 4. 1987 v Bratislave).

## **Stručný náčrt z Grešákovho štúdia**

Za významné obdobie v Grešákovom umeleckom živote možno považovať štúdium a pobyt na Učiteľskom ústave v Spišskej Kapitule. Tu sa Grešákovým zdrojom poznania hudby, harmónie a kompozície stali poznatky a hodiny hry na klavíri a organe, ktoré viedol kantor Fraňo Dostalík. „*Hodiny s Fraňom Dostalíkom boli zaujímavé a precízne vedené, v Dostalíkovom byte mal Grešák veľa príležitostí umocniť*



si znalosti o Leošovi Janáčkovi, ale oboznámiť sa aj s európskou hudbou 20.storočia“ (Čurilla 2007, s.17). Fraňo Dostalík<sup>122</sup> bol navyše zberateľom a znalcom slovenskej ľudovej piesne, „po vzniku Československej republiky sa stal jediným slovenským žiakom Leoša Janáčka, ktorý ho prijal na organovú školu, neskôr Konzervatórium do Brna, kde študoval skladbu a dirigovanie“ (Jendrichovský 2016, s.1). Dostalíkovými najvýraznejšími žiakmi boli Jozef Grešák a Štefan Hoza (Jendrichovský 2016, s.1). Jozef Grešák hrával na organe aj v neďalekej spišskokapitulskej Katedrále sv.Martina, kde nadobúdala zručnosti v hre i v improvizáciách, čím si obohacoval svoje autorské hudobné predstavy (Čurilla 2007, s.18). Skladateľské základy Jozefa Grešáka možno po získanej učebnicovej literatúre hodnotiť ako silno orientované na české skladateľské osobnosti neskorého romantizmu a hudby 1.treťiny 20.storočia, so silným vzťahom k folklórnej tradícii.

## Nelahké životné prekážky J. Grešáka

Po ukončení maturity Jozef Grešák nastúpil na základnú vojenskú službu do Košíc, aj tu na seba upozornil svojím klavírnym umením. „Klavírne umenie mu zabezpečilo prístup do rodiny generála Josefa Šnejdárka<sup>123</sup> – boli to súkromné hodiny klavíra pre generálovu dcéru“ (Čurilla 2007, s.23). Manželka Josefa Šnejdárka, členka francúzsko-československého spolku iniciovala podanie Grešákovej žiadosti o štipendium<sup>124</sup> v Paríži, ktorej však Ministerstvo školstva a osvety v Prahe nevyhovelo z dôvodu nedostatku financií (Čurilla 2007, s. 23, 87). Po tomto nevydarenom pokuse, ako aj po ďalších žiadostiach zvýšiť si odbornosť (na Pražskom konzervatóriu, žiadosť súkromne študovať u B. Bartóka), Jozef Grešák v snahe hmotne zabezpečiť rodinu, sa stal korepetítorom – klaviristom v Bardejovských kúpeľoch – nebolo to krátke obdobie, počas ktorého rozvíjal prednostne pianistické schopnosti „Životné

---

<sup>122</sup> Fraňo Dostalík bol po celý život neúnavným propagátorom diela L. Janáčka, záujem o folklór, snahu o moderný hudobný výraz, originálnu harmóniu a hudobný experiment preniesol aj na svojich žiakov v Rímsko-katolíckom učiteľskom ústave na Spiši. Pomerne krátke, štvorročné pedagogické pôsobenie Fraňa Dostalíka v Spišskej Kapitule (1922-26) prinieslo okrem interpretačnej (hra na husliach, klavíri a organe), skladateľskej, a dirigentskej (vedenie školského orchestra) práce aj pedagogické úspechy. F. Dostalík bol pravdepodobne sprostredkovateľ poznatkov o hudobnej harmónii z pera Jozefa Bohuslava Foerster (Nauka o harmonii, Praha 1887, 1902) a teórie kompozičnej Janáčkovej práce O skladbě souzvukův a jejich spojův (Sbírka spisův pro učitele, pestouny, rodiče a vzdělavatele lidu vůbec, Praha 1897), resp. v čase svojho štúdia aj o poznatky vo vznikajúcej Janáčkovej publikácii Úplná nauka o harmonii (A.Píša, Brno 1912, 1920).

<sup>123</sup> Jozef Šnejdárka (1875-1845) bol v tom čase divíznym a armádnym generálom Zemského vojenského veliteľstva v Košiciach (1925-38), ktorý svoju dôstojnícku kariéru budoval vo Francúzskej armáde.

<sup>124</sup> Štátny príspevok.

osudy, neprijatie na pražské štúdiá (alergická reakcia V. Nováka) a nezáujem o autorovu tvorbu v mieste autorovho pôsobenia však spôsobili, že sa J. Grešák tvorivo odmlčal na viac ako dvadsať rokov, v tejto dobe pôsobil ako korepetítor v rôznych divadlách v Čechách a na Morave“ (Godár 1998, s.110). Na Slovensku začal pôsobiť až po ukončení vojny: začal vyučovať hudobnú a výtvarnú výchovu na základnej škole v Bardejove, pôsobil aj ako korepetítor Ukrajinského súboru piesní a tancov a Ukrajinského národného divadla (Godár 1998, s.110).

## Klavírne skladby J. Grešáka

Celkovo je Jozef Grešák autorom približne desiatky skladieb pre klávesové nástroje – pre klavír alebo organ. Sú to prevažne menšie jednočasťové skladby, komponované v rokoch 1921–1967<sup>125</sup>. Završujúcim obdobím tvorby pre klávesové nástroje sa stali: trojčasťová *Sonáta pre klavír* (1969) a cyklus skladieb pod názvom *Organová kniha pre Ivana Sokola* (1976) vynikajúceho slovenského organistu a výhradného propagátora Grešákovkej organovej hudby.

Do tretieho tvorivého obdobia (približne od roku 1954<sup>126</sup>–1987), v ktorom dominovali diela scénické, prináležia aj dve rozmerne skladby pre klavír v sprievode orchestra: *Koncert pre klavír a orchester* (1967) – a *Hudba pre klavír a orchester* (1980), u prvej bol premiérovou interpretom samotný skladateľ, u druhej významný slovenský klavirista Marián Lapšanský, obe diela zazneli po prvýkrát v Bratislave a dirigoval ich Bystrík Režucha. K rozsiahlym opusom sa ešte radí aj *Organová symfónia* pre organ a orchester.

Nevieme, či klavírne skladby komponoval Jozef Grešák za klavírom, ale vieme, že sa v nich odrážajú jeho pianistické skúsenosti. Pôsobil ako klavirista v kúpeľnom orchestri v Bardejovských kúpeľoch, ako korepetítor baletu v Národnom divadle v Prahe a ďalších českých divadlách, ba aj ako korepetítor baletu v Štátnom divadle v Košiciach (Čurilla 2007, s. 23–30).

Klavírne skladby Jozefa Grešáka sú nabité hudobným nápadom, tvorivosťou a originálnosťou, paradoxne sú mnohé jeho klavírne opusy zabudnuté, stratené - alebo neboli ani vydané tlačou. Grešák si vyvinul v hre na klavíri svojskú, pomerne originálnu prstovú techniku. Namiesto piatich prstov, používal na oboch rukách len štyri (nevyužíval hru palcov). Preto každý interpret musí pri štúdiu Grešákových diel vytvoriť vlastný interpretačný prstoklad.

Výberom niekoľkých skladieb pre klavírnú prax poukážeme na originálnosť

---

<sup>125</sup> Karička C dur, Tri skladby, Sonatina, Desať skladieb, Karičky, Rotory I., Impulzy; spracované podľa GODÁR, Vladimír. 100 slovenských skladateľov, cit.d., s.112.

<sup>126</sup> „Grešákova vrcholná tvorba sa začína až v šesťdesiatych rokoch“ (GODÁR 1998, s.111).

hudobného jazyka skladateľa. Na prvý pohľad je faktúra Grešákových diel akoby priesvitná, a môže sa zdať interpretačne nenáročná. Opak je pravdou. Najdôležitejšie pri štúdiu Grešákových klavírných skladieb je tvorba a zvukomalba tónu, najmä pri skladbách s pastorálnymi programovými názvami (*Na horách*, *Magurský tanec* a i.). Aj keď sa donedávna u J.Grešáka uprednostňoval v skladateľskom odkaze organ (vzhľadom k prvým hráčskym skúsenostiam a priateľstvu k I.Sokolovi), – nezastupiteľné miesto v jeho odkaze má rovnako výrazne aj klavírna tvorba.

Bol to práve klavír, ktorý ho živil niekoľko desaťročí, na ktorom interpretoval prvé uvedenia svojich skladieb. Pre tento nástroj skomponoval celý rad skladieb, od inštruktívnej (akoby detskej) po závažnú sólovú koncertnú literatúru. „*Bardejovský rodák Jozef Grešák patrí k predstaviteľom slovenskej hudobnej moderny, ktorý venoval celý svoj tvorivý život východnému Slovensku*“ (Buffa 2014, s. 39-40), ale svojou vrúcnosťou, pôvodnosťou a poetikou môže byť blízky aj nejednému zahraničnému interpretovi.

## **Klavírna metodika pri interpretácii vybraných skladieb J. Grešáka**

Koncept Grešákovskej harmónie je zložitý. Jeho skladby často oscilujú medzi durovým a molovým dualizmom, akordy sú v jeho ponímaní klastrami. Každá, hoci aj miniatúrna skladba bola pre Grešáka filozofickým dielom. Vovšetkom videl hlboký zmysel, aj keď názvy jeho skladieb boli veľmi prosté. Grešák myslel polyfonicky a aj jeho najjednoduchšia skladba obsahuje polyfónnu klavírnú faktúru.

Pri štúdiu skladieb J.Grešáka je potrebné si uvedomiť, že popri zaujímavej harmónii, často modálneho zafarbenia, vyplývajúcej z folklórnej tradície slovenských spevov a hudby je u Grešáka dominantne koncipovaný rytmus. Podľa Martienssena (1937) pri vyučovaní klavírnej hry nie je vôbec nevyhnutné venovať špeciálnu pozornosť vývoju harmonického cítenia. Je síce dôležité žiakovi priebežne poukazovať na charakteristické javy harmonického diania, ale postup musí vždy prebiehať tak, aby harmonické väzby vyplývali pre žiaka zákonite z vývojových tendencií jednotlivých hlasov. Lineárny princíp musí byť pre tvorivú klavírnú hru nevyhnutne nadržaný. Pri nácviku Grešákových skladieb sú dvoma stranami jednej mince melódia (lineárny princíp), ako aj harmónia (vertikálny princíp). Tretím základným prvkom Grešákového hudobného myslenia pri klavíri je rytmus. Ten je v jeho skladbách veľmi premenlivý.

V skladbe *Magurský tanec* ukážeme, ako sa rytmus v kontexte intervalových štruktúr mení. Slovenská hudobná verejnosť nazvala tieto akcenty „bunkami a pulzami“, ktoré sa inšpirovali rytmami východoslovenskej ľudovej hudby. Akcentovanie je predpísané, premenlivosť skladby sa zachováva premenlivosťou akcentov. V rámci 4/4

metra s ôsmymi osminami je akcentovanie nasledovné – má šesť variantov-väčšinou je prízvuk (<) na neprízvučných dobách:

1/ - < - < - < - < - 2/ - - - - < - - 3/ < - - < - < - < - 4/ < - - < - < - - 5/ - - - - <<<  
6/ < - - - - < - -

Skladba Ludová pieseň je štrnástou skladbou z cyklu dvadsiatich troch sólových skladieb pre organ, ktorú skladateľ venoval Ivanovi Sokolovi a nesie názov Organová kniha pre Ivana Sokola<sup>127</sup>. Skladba je jedným z návratov do folklórnej minulosti Šarišanon, v regióne v ktorom žil Jozef Grešák. Tonálne je skladba dualistická, je vedená ako spojenie „dvoch svetov“. Kým vrchné melódie sú v durovej tónine (G dur), spodné hlasy sa nachádzajú v mólovom poli, v rovnomennej g molovej tónine. Aj keď J. Grešák pracuje s nápevom piesne monotematicky a objaví sa vo všetkých troch dieloch, predsa len kontrastný diel B (takty 22–42) prinesie nápev aj v zložitejšej štvorhlasnej kontrapunktickej faktúre<sup>128</sup> (takty 29–35). Vzťah J. Grešáka k slovenskej ľudovej piesni v tejto skladbe je jasný, často tu uplatňuje unisono alebo terciovú výstavbu hlasov, čo je pre neho charakteristické aj v iných skladbách, a s určitou pravidelnosťou mení metrum skladby z 2/4 na 5/8 na konci sedemtaktových viet. Táto organová miniatúra zaujme nielen svojou jednoduchosťou, ale zároveň skladateľskou rafinovanosťou. Na tejto skladbe je možné sa naučiť polyfonickej technike (vyváženosti hlasov). Dynamicky je veľmi kontrastná, obsahuje časté zmeny dynamických hladín. Rovnako obsahuje filozofický kontext, ktorému interpret musí podriaďiť celkovú interpretáciu. V závere skladby necháva Grešák zaznieť klastrové akordy, možno im rozumieť ako nezodpovedanej otázke.

## Literatura

- BUFFA, Ivan, 2014. Morceau I. In: *Bulletin Nová slovenská hudba*. Bratislava: Hudobné centrum (7.-14.11. 2014).
- ČURILLA, Štefan, 2007. *Jozef Grešák. Hľadanie hudobného tvaru a času*. Prešov: Prešovský hudobný spolok Súzvuk.

<sup>127</sup> Jednotlivé časti cyklu: Fanfáry, Etuda č. 1, Allegro, Irmos, Pieseň, Slovenský tanec, B-A-C-H, Larghetto, Balada, Lento, Modlitba, Etuda č. 2, Zuzanka, Ludová pieseň, Tanec, Lentoreligioso, Dueto, Rozprávka, Túžba po domove, Toccata, Prelúdium, Etuda č. 3, Zjavenie. Iniciátormi vzniku Organovej knihy a jej prvými posudzovateľmi boli Ivan Sokol a Bystrík Režucha, ktorí zároveň postupne aj doplnili album o niekoľko transkripcií z Grešákových skladieb, vhodných na organovú interpretáciu. Finálne revidovanie a transkripciu rukopisov realizoval Jozef Podprocký, [online]. [cit: 2018-01-30]. Dostupné z: <http://hc.sk/hudba/osobnost-detail/977-jozef-gresak>

<sup>128</sup> Koordinácia harmonickej a melodickej zložky v hudobnej skladbe.

- GODÁR, Vladimír, 1998. Jozef Grešák. In: *100 slovenských skladateľov*. JURÍK, Marián – ZAGAR, Peter (eds.). Bratislava: Národné hudobné centrum. 1998, s. 111–112.
- JENDRICHOVSKÝ, Jozef, 2016. 120. výročie narodenia hudobného skladateľa, pedagóga a publicistu. In: *Podtatranský kuriér*. 1.2.2016. [online]. [cit: 2018-01-30]. Dostupné z: <https://www.podtatransky-kurier.sk/kultura/120-vyrocie-narodenia-hudobneho-skladatela-p-edagoga-a-publicistu>.
- KOČIŠOVÁ, Renáta, 2017. Didaktická interpretácia opery narodowej E. Suchoňa Krútnava i jeho cykl fortepianowy *Obrazki ze Słowacji dla dzieci i młodzieży*. In: *Muzyka. Historia. Teoria. Edukacja*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego. s.63-73.
- MARTIENSSSEN, C. Anthony, 1937. *Zur Methodik des Klavierunterrichts*. Leipzig: Verlag Peters, V preklade prof. Miloslava Starostu, Bratislava. [online]. [cit: 2019-11-23]. Dostupné z: <https://referaty.centrum.sk/odborne-humanitne/pedagogika/30925/?print=1>.

**Doc. Liubov Gunder**

Prešovská univerzita v Prešove, Filozofická fakulta, Katedra hudby  
Ul. 17.novembra č.1, 080 01 Prešov  
[liubov.gunder@unipo.sk](mailto:liubov.gunder@unipo.sk)

Štúdiá vznikla ako výstup projektu VEGA č. 1/0051/19 2019–2021 Hudba a dramatické umenie v koncepciách estetickej teórie a estetickej výchovy na území Slovenska v 19. a 20. storočí, vedenom na FF PU v Prešove.



# Hudobné vzdelávanie žiakov so všeobecným intelektovým nadaním

## Music education of pupils with general intellectual ability

*Jana Hudáková*

### **Anotácia**

Žiaci so všeobecným intelektovým nadaním sú žiaci so špecifickými výchovno-vzdelávacími potrebami, ktoré sú ukotvené vo vyhláske č. 307 Z. z. Ministerstva školstva Slovenskej republiky o výchove a vzdelávaní týchto žiakov. Uvedená vyhláska ako aj vzdelávacie programy síce poukazujú na rozvíjanie žiaka a jeho nadaní (či talentov), avšak akcent na rozvoj hudobného nadania v týchto dokumentoch absentuje. Príspevok poukazuje na niekoľko podnetov pre možnosti hudobného vzdelávania týchto žiakov v základnej škole.

### **Kľúčové slová**

Intelekt, hudobná výchova, hudobné vzdelávanie, nadanie, základná škola.

### **Abstract**

Pupils with a general intellectual ability have specific educational needs that are embodied in the decree no. 307/2008 of the Law Code of Ministry of Education of the Slovak Republic on education and training of pupils with specific educational needs. The aforementioned decree, as well as educational programmes, point to pupil's intellectual and talent growth. However, an emphasis is put on the improvement of music ability that is absent in these documents. Our contribution implies several suggestions of music education of pupils with general intellectual ability at Slovak elementary schools.

### **Keywords**

Elementary school, intellect, musical education of pupils, music education, talent.

## **Diagnostika žiaka s intelektovým nadaním**

Podľa zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní vymedzuje v § 2 písm. j) a q) dieťa, resp. žiaka s nadaním ako dieťa (žiaka) so špeciálnymi výchovno-vzde-

lávacími potrebami. Podmienkou je, že dieťa alebo žiak má špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby diagnostikované zariadením výchovného poradenstva a prevencie (§ 2 písm. j). Podľa § 103 ods. 1 sa výchova a vzdelávanie žiakov s nadaním uskutočňuje v školách so zameraním na rozvoj intelektového nadania detí a žiakov všeobecného intelektového nadania, špecifického intelektového nadania, umeleckého nadania, športového nadania detí alebo žiakov. Žiaci s nadaním môžu získať pomocou modifikovaných edukačných metód, ktoré zodpovedajú ich špeciálnym výchovno-vzdelávacím potrebám, hlbšie vedomosti a spôsobilosti, lepšie chápať fakty v rôznych kontextoch, osvojiť si spôsoby práce s informáciami vrátane ich samostatného vyhľadávania, kombinovania, využívania i tvorby nových poznatkov. Kľúčové kompetencie a princípy štátneho vzdelávacieho programu pre žiakov so všeobecným intelektovým nadaním sú totožné s tými, ktoré možno nájsť v Štátnom vzdelávacom programe pre 2. stupeň základnej školy v Slovenskej republike. Rozdiel je v zohľadnení špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb nadaných žiakov. Im sa musia prispôbiť formy, metódy a techniky pedagogickej práce. Vzdelávacie postupy musia zodpovedať kognitívnej úrovni žiakov. Musia akceptovať skutočnosť, že výška nadania jednotlivých žiakov je rôzna, čomu treba prispôbiť aj rôznu náročnosť zadaní a úloh pre relatívne menej, stredne a vysoko nadaných.<sup>129</sup>

Vyhláška č. 307 Z. z. z r. 2008 Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky o výchove a vzdelávaní intelektovo nadaných žiakov ustanovuje, že:

- intelektové nadanie diagnostikuje centrum pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie na základe informovaného súhlasu zákonného zástupcu žiaka alebo zástupcu zariadenia,
- žiak, ktorý má centrom diagnostikované intelektové nadanie, je žiakom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami,
- centrum v správe z diagnostického vyšetrenia uvedie, či bolo diagnostikované všeobecné intelektové nadanie alebo špecifické intelektové nadanie a v súlade s diagnostikovaním intelektového nadania navrhne vhodnú formu vzdelávania žiaka. O forme vzdelávania rozhodne zákonný zástupca žiaka alebo zástupca zariadenia etc..

Všeobecne intelektovo nadaný žiak môže byť vzdelávaný v **škole** pre žiakov so všeobecným intelektovým nadaním, v **triede** pre žiakov so všeobecným intelektovým nadaním alebo formou individuálnej **integrácie** na základe žiadosti zákonného zástupcu žiaka a s jeho informovaným súhlasom po diagnostike vykonanej centrom.

---

<sup>129</sup> www.minedu.sk



Pri vzdelávaní intelektovo nadaných žiakov sa používajú metódy a prístupy so zameraním na projektové vyučovanie, induktívne vyučovanie, pozorovanie, objavovanie a experimentovanie, diskusiu, prácu s informáciami, riešenie problémov, pozitívne hodnotenie a sebahodnotenie. Pri ich edukácii sa používajú učebnice, učebné texty a pracovné zošity pre žiakov so všeobecným intelektovým nadaním a pre žiakov so špecifickým intelektovým nadaním, pri niektorých častiach obsahu aj učebnice, učebné texty a pracovné zošity pre žiakov bez špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb.

## **Intelektovo nadaný žiak**

„Abstraktný pojem nadpriemerná či vysoká inteligencia je v reálnej podobe u nadaných detí transformovaný do prejavov výnimočných intelektových schopností, ktoré obsahujú takéto základné znaky: vysoká úroveň logického a abstraktného myslenia, vysoká úroveň kritického a nezávislého myslenia, vysoká úroveň kombinačných schopností a systémového myslenia, vynikajúca pamäť, vysoká koncentrácia a rozsah pozornosti, vysoká úroveň originálneho a kreatívneho myslenia“ (Laznibatová 2001, s. 61). Všetky uvedené schopnosti je možno vidieť u mimoriadne nadaných detí v rôznych podobách a formách. Typickou charakteristikou tohto žiaka je, že učivo v škole zvláda spracovať, fixovať a naučiť sa za oveľa kratší čas v porovnaní s jeho rovesníkmi. „Pre potreby budovania systému starostlivosti o nadané deti odporúčame pokladať za nadané dieťa také, ktoré v porovnaní so svojimi rovesníkmi dosahuje výraznejšie výkony v jednej alebo viacerých oblastiach činnosti, rýchlejšie sa učí alebo prejavuje záujmy typické až pre deti staršieho školského veku“ (Laznibatová 2001, s. 62).

V príspevku prinášame pohľad na hudobnú edukáciu z hľadiska možnosti skvalitňovania pri vybranej skupine žiakov, ktorí dosahujú vysokú úroveň rozumových schopností a ktorých intelektový potenciál presahuje hranicu IQ nad 135 pomocou merania štandardizovanými psychologickými testami. Už v rannom detstve možno určiť intelektový potenciál podľa úrovne pamäte, rýchlosti vnímania a učenia sa, a preto je potrebné pri prejavoch mimoriadnych rozumových schopností venovať odbornú starostlivosť, pretože môže mať dôležitý vplyv na ich ďalší vývin. Takmer 95 percent populácie má IQ medzi 70–130. Extrémne nízke alebo vysoké výkony sú rovnaké na oboch póloch Gaussovej krivky: približne 2 percentá majú nízke IQ (pod 70) alebo veľmi vysoké IQ (nad 130). IQ nad 145 alebo IQ pod 55 možno štatisticky zistiť len u jedného človeka na 1000 ľudí. Ide približne o 3 percentá populácie nadpriemerných jedincov (pri IQ 130–145 = 2,14 percenta populácie) (Laznibatová 2001).

## Hudobná edukácia žiakov so všeobecným intelektovým nadaním (áno či nie?) — výskum

Na začiatku sme si položili základnú bádateľskú otázku: Ako hudobne vzdelávať žiakov so všeobecným intelektovým nadaním, keďže sú diagnostikovaní k 8 druhom nadania, no diagnostika hudobného nadania absentuje, hoci je tiež záležitosťou intelektu? Položili sme si 2 výskumné otázky:

1. **Aký prístup vyžadujú zo strany pedagógov nadaní žiaci, aby pre nich boli hodiny hudobnej výchovy dostatočne atraktívne?** Zisťujeme, aké špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby na hudobnú výchovu potrebujú žiaci so všeobecným intelektovým nadaním. Pre predmet hudobná výchova informácie absentujú.
2. **Ako sa zvýši atraktivita hodín hudobnej výchovy, efektívnosť učenia a prístup k učeniu sa pomocou vhodne zvolených vyučovacích i metód v závislosti od informácií o učebných štýloch nadaných žiakov?** Rovnako zisťujeme aj ich prístup k učeniu a vhodný spôsob prijímania poznatkov.

Žiakov sme diagnostikovali pomocou dvoch štandardizovaných dotazníkov, konkrétne MI dotazníka na zistenie učebných štýlov podľa prevažujúcich druhov inteligencie a Dotazníka na zisťovanie povrchového a hĺbkového prístupu k učeniu.

Výskumnú vzorku tvorili žiaci 5. ročníka základnej školy v Košiciach v počte 77 žiakov, pričom počet žiakov so všeobecným intelektovým nadaním tvorilo 30 žiakov – základný súbor (v týchto triedach je možný maximálny počet žiakov 16) a žiakov z klasických tried tvorilo 47 žiakov – kontrolný súbor (maximálny počet žiakov v klasickej triede môže byť až 29).<sup>130</sup> Trvanie výskumu: od septembra 2017 do júna 2019.

Pre zisťovanie učebných štýlov podľa prevažujúcich druhov inteligencie a skúmanie **povrchového a hĺbkového prístupu k učeniu** sme si stanovili predpoklad:

1. Učebný štýl, povrchový a hĺbkový prístup k učeniu nadaných žiakov je iný ako učebný štýl u žiakov v klasických triedach
2. Používanie iba informačno-receptívnych metód nie je vhodnou metódou pre hodiny hudobnej výchovy na základných školách ani pre nadaných žiakov a ani pre bežné triedy. Je potrebné aktivizovať žiaka. (Ako?)

Na zisťovanie potrebných informácií a údajov pre náš akčný výskum sme použili *metódu testovania* pomocou „MI – dotazníka na zistenie učebných štýlov podľa

---

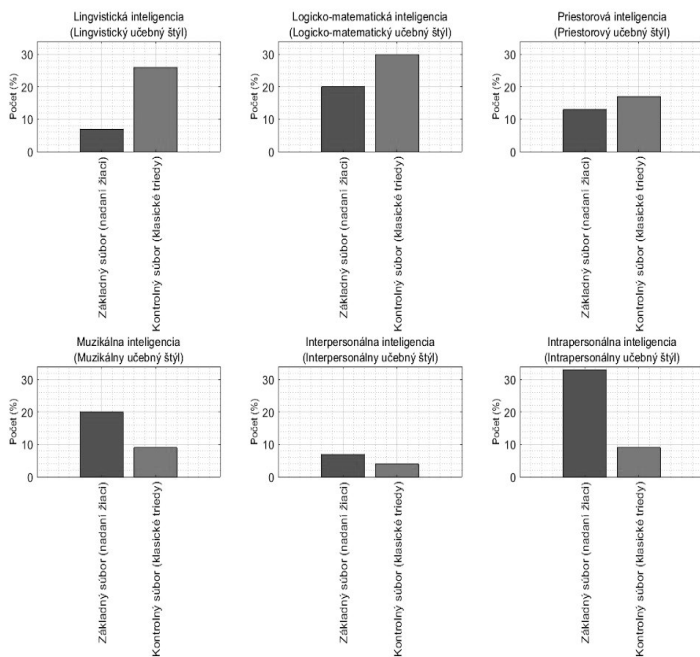
<sup>130</sup> Maximálne počty žiakov v triedach ZŠ určuje Zákon č. 245/2008 Z.z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon), a o zmene a doplnení niektorých zákonov, konkrétne §29 písm. e) určuje počet žiakov v klasickej triede a §104 písm.b-9 určuje počet žiakov v triede so všeobecným intelektovým nadaním.

prevažujúcich druhov inteligencie“ (McKenzie 1999), ďalej „Dotazníka na zisťovanie povrchového a hĺbkového prístupu k učeniu“ (Entwistle et al. 1996).

### Vyhodnotenie dotazníka na zistenie učebných štýlov podľa prevažujúcich druhov inteligencie

- Respondentov bolo 77 žiakov, z toho 30 žiakov z alternatívnych tried a 47 žiakov z klasických tried.
- Žiakom z klasických tried najviac vyhovuje *lingvistický (jazykový, rečový, verbálny)*, *logicko-matematický*, *priestorový (vizuálny)*, *prirodny* učebný štýl.

Žiakom so všeobecným intelektovým nadaním najviac vyhovuje *telesne-kinestetický (pohybový)*, *muzikálny (hudobný)* a *interpersonálny a intrapersonálny* učebný štýl. Nasledujúce grafy vyjadrujú percentuálnu početnosť preferencie učebných štýlov.



Graf č. 1: Celkové porovnanie učebných štýlov podľa prevažujúcich druhov inteligencií, percentuálne rozloženie

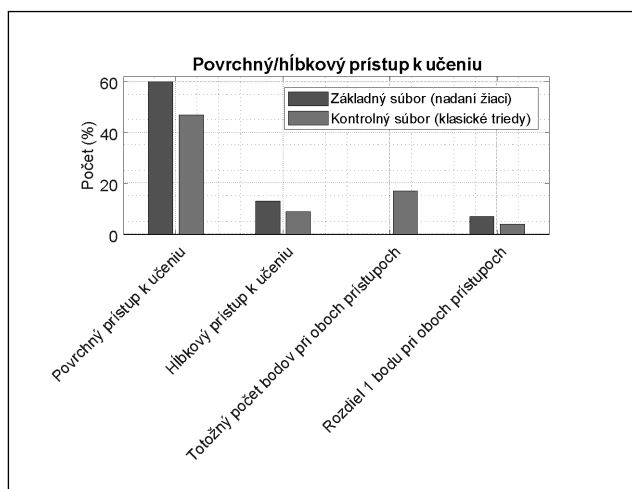
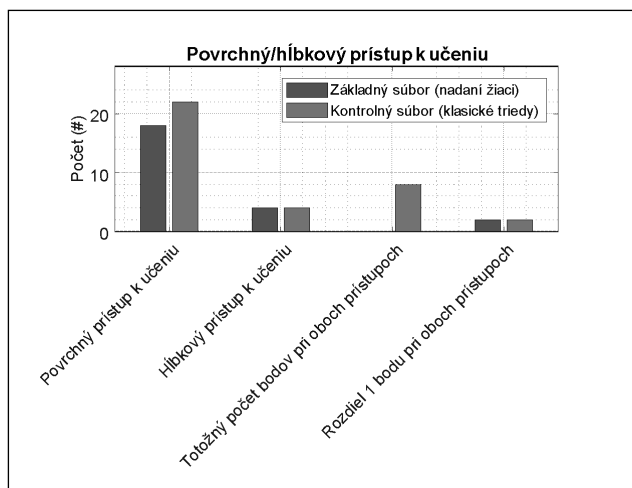
## ***Vyhodnotenie Dotazníka na zisťovanie povrchného a hĺbkového prístupu k učeniu***

Na dotazník odpovedalo 77 žiakov, z toho 30 žiakov zo základného súboru (nadaní žiaci) a 47 žiakov z kontrolného súboru (klasické triedy).

- **Povrchný prístup k učeniu** spočíva v reprodukování učiva, pasívnom prijímaní poznatkov, najmä v pamäťovom učení, memorovaní, často kvantitatívnom rozširovaní poznatkov bez väčšieho úsilia o ich pochopenie. Žiaci s týmto prístupom k učeniu majú hlavne vonkajšiu motiváciu, nerozlišujú podstatné a nepodstatné. Predimenzovanosť učiva, málo času na jeho dôkladné osvojenie, učivo v hotovej, konečnej podobe (výklad) a následné precvičovanie podľa vzoru učiteľa, potláčanie aktivity, samostatnosti a tvorivosti žiakov, teda tradičné vyučovanie, tento prístup k učeniu iba podporujú. Výsledkom sú formálne a netrvalé vedomosti.
- **Hĺbkový prístup k učeniu** spočíva najmä v snahe učivo porozumieť a vystihnúť jeho význam, vyskúšať jeho použitie. Učivo žiakov zaujíma. Prevláda u nich vnútorná motivácia. Pri učení premýšľajú, hľadajú, čo je podstatné, vzťahy a súvislosti medzi prvkami učiva, dôkazy správnosti, logiku. Učivo začleňujú do súvislostí, rozvíjajú kritické myslenie. Učitelia môžu podporiť hĺbkový štýl učenia najmä tým, že naučia žiakov, ako sa učiť, vytvorením tvorivej pracovnej atmosféry a vo výučbe budú používať také metódy a formy, ktoré umožnia samostatnosť, aktivitu, tvorivosť, t.j. najmä heuristickú metódu, problémové, projektové a kooperatívne vyučovanie, individuálne a skupinové formy práce a budú mať k žiakom humánný prístup. Pri skúšaní budú žiadať nielen zapamätanie učiva, ale aj jeho porozumenie, aplikáciu, analýzu, hodnotenie, tvorivé využitie.

Žiaci môžu počas štúdia *prístupy k učeniu meniť*, kombinovať ich, a to najmä v závislosti od požiadaviek učiteľov a podmienok výučby (Turek 2008).

Na základe zistených údajov sme zistili že ***povrchný spôsob učenia prevláda*** v základnom súbore (60 %) oproti kontrolnému súboru (46,8 %) a hĺbkový prístup k učeniu prevláda (aj keď absolútny počet oboch súborov je rovnaký). Musíme prihliadať na celkový počet základného súboru (30) a celkový počet kontrolného súboru (47), základný súbor vykazuje hodnotu 13 % oproti kontrolnému súboru, čo je 8,8 %. Názorné porovnanie uvádzame v nasledujúcich grafoch.



Graf č. 2: Povrchný/hĺbkový prístup k učeniu, absolútny počet percentuálne rozloženie

Môžeme konštatovať, že základný súbor, teda nadaní žiaci, *potrebujú*, aby s nimi učiteľia na vyučovaní pracovali prevažne špecifickými vyučovacími metódami. Samotní žiaci zo základného súboru boli prekvapení zistením o povrchnom prístupe k učeniu a niektorí sa s týmto výsledkom aj ťažšie stotožňovali. Na túto tému viedli

aktívny rozhovor aj navzájom medzi sebou a porovnávali svoj postoj k učeniu so spolužiakmi, ktorým vyšiel hĺbkový prístup k učeniu (13 %). Aj v kontrolnej skupine sme zistili, že prevažuje povrchný prístup u učeníu (47 %) oproti hĺbkovému (9 %). Aj odborná literatúra (Turek 2008) uvádza, že prístup k učeníu *je možné počas štúdia meniť*. Myslíme si, že veľký podiel na tom, *aby sa zvyšovalo percento hĺbkového prístupu k učeníu*, môžu mať práve učitelia a ich *vhodne zvolené vyučovacie metódy* (nielen u nadaných žiakov).

Na základe ďalších metód, akými boli **pozorovanie a dotazník** vyhodnocujeme odpovede žiakov s intelektovým nadaním, ktorí obľubujú:

- spev a pesničky,
- hru na hudobných nástrojoch,
- minikoncerty,
- tvorenie rôznych rytmov,
- tanec.

Forma práce: 8 respondenti z 10 v základnom súbore obľubujú samostatnú prácu a 2 z 10 skupinovú prácu. V kontrolnom súbore obľubuje 7 z 10 respondentov prácu vo dvojici a 3 respondenti prácu v skupinách.

Na predmete hudobná výchova sa im páči (z odpovedí respondentov vyberáme):

- že spievame a hráme na hudobných nástrojoch,
- že nie je prísne hodnotená,
- že učenie je tvorivé a zábavné,
- že máme na začiatku hodiny minikoncerty,
- že hodiny nie sú nudné, stále robíme niečo iné,
- že si na nich môžeme oddýchnuť,
- že domáce úlohy máme ojedinele,
- že málo píšeme a veľa muzicírujeme.

**Respondenti základného súboru** označili najviac obľúbené aktivity na hodinách HUV nasledovne: hudobné minikoncerty (60 %), tajničky, osemsmierky a doplnovačky (50 %), hudobno-dramatické činnosti (30 %), rozhovory (23 %), vyplňanie pracovných listov (7 %), iba výklad učiva (0 %). **Respondenti kontrolného** súboru označili najviac obľúbené aktivity na hodinách HUV nasledovne: hudobné minikoncerty (74 %), rozhovory (34 %), hudobno-dramatické činnosti (32 %), vyplňanie pracovných listov (26 %) tajničky, osemsmierky a doplnovačky (23 %), iba výklad učiva (4 %).

Zistili sme, že minikoncerty sú najviac obľúbenou aktivitou, respondenti v základnom súbore obľubujú viac tvorivých úloh v podobe napr. tajničiek ako respondenti v kontrolnom súbore, čo môžeme spojiť aj s vysokým percentom prevažujúcej

intrapersonálnej inteligencie/učebného štýlu.

Pozorovaním viacerých položiek sme zistili, že nadaní žiaci potrebujú zo strany učiteľa špecifický prístup a používanie špecifických vyučovacích metód, aby pre nich boli hodiny hudobnej výchovy atraktívne. U nadaných žiakov sa potvrdila precíznosť pri práci (dôslednejšie vyplňanie dotazníkov ako žiaci z klasických tried), viac otázok na upresnenie resp. potvrdenie ich správneho osobného vyhodnotenia otázky tiež dokazuje ich precíznosť pri práci. Tiež im nevyhovuje iba kognitívny prístup na vyučovacej hodine, ale naopak, psychomotorický prístup ich dokáže aktivizovať natolko, že sa im vyučovacia hodina zdá krátka. Iba kognitívny prístup neobľubujú ani žiaci klasických tried.

Forma výchovného koncertu je nadanými žiakmi (aj bežnými) hodnotená pozitívne. Učebný štýl žiakov má súvislosť so spôsobom prijímania kognitívnych poznatkov – nadaní **žiaci majú radšej samostatnú prácu** ako žiaci z klasických tried: 33 % **intrapersonálny učebný štýl** u nadaných žiakov oproti 9 % v klasických triedach. Tajničky, doplnovačky... ako aktivity rovnako súvisia s intrapersonálnym učebným štýlom nášho základného súboru (nadaných žiakov).

Z výsledkov dotazníka sme zistili, že žiaci (nadaní i bežní) sa hudobnú výchovu učia z dôvodu: predmet sa im páči a považujú ho za ľahký. Hodiny sa páčia 70 % nadaných žiakov a 77 % žiakom z klasických tried. (Ani jeden žiak neuviedol, že by sa mu hodiny nepáčili). **Potvrdila sa nám súvislosť s muzikálnym učebným štýlom u nadaných žiakov (20%)** – ako typ učiva preferujú viac hru na hudobných nástrojoch Orffovho inštrumentára alebo vlastnoručne vytvorených hudobných nástrojoch a spev ako u klasických žiakov (9% muzikálny učebný štýl a preferencia síce spev, ale s počúvaním hudby). **Nadaným žiakom vyhovuje metóda improvizácie hudobného diela, metóda interpretácie hudobného diela, objavovanie, priradovanie, posudzovanie, porovnávanie, rozhovor, didaktické tvorivé hry, všetky hudobné činnosti**, najmenej však výklad – nik ho neoznačil. Metóda výkladu u klasických žiakov vyhovuje iba 4 % žiakov. Zistili sme, že integráciou činností u žiakov rozvíjame ich zážitkové učenie, čo v nich vzbudzuje vyššiu aktivitu a motiváciu k prijímaniu kognitívnych poznatkov. Prostredníctvom rozvíjania hudobných zručností v činnostiach sa stáva hudobná výchova atraktívnou pre obe skúmané skupiny. Žiaci oceňujú aj ich zapájanie do hudobných programov v rámci koncertov.

Na základe výsledkov akčného výskumu môžeme konštatovať, že:

- **hypotéza 1** (ak chceme dosiahnuť atraktivitu vyučovacieho predmetu hudobná výchova u nadaných žiakov, je nevyhnutné prispôbiť tomu vyučovacie metódy) sa **potvrdila**,
- **hypotéza 2** (len informačno-receptívne metódy v 5. ročníku ZŠ nie sú vhodné metódy pre hodiny hudobnej výchovy na základných školách pre nadaných žiakov a ani pre žiakov z klasických tried) sa **potvrdila**.

## Záver

Pracovali sme **so žiakmi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami**, konkrétne so žiakmi **so všeobecným intelektovým nadaním**. Práca s takýmito žiakmi vyžaduje kreatívne myslenie a inovatívne metódy, nakoľko sú títo žiaci nadpriemerne inteligentní (IQ nad 135), bystrí a klasické vyučovacie metódy im nevyhovujú úplne. Tým, že chápu veci a súvislosti omnoho rýchlejšie ako ich „bežní“ rovesníci v klasických triedach, musí mať učiteľ v konkrétnej situácii vždy pripravenú aj inú metodickú alternatívu a musí ju vedieť vhodne a citlivo použiť. Na výskumnej vzorke, ktorú tvoril základný súbor (nadaní žiaci) a kontrolný súbor (žiaci z klasických tried), sme okrem metódy pozorovania a rozhovoru, prostredníctvom príslušných výskumných metód skúmali stanovené hypotézy. Na zisťovanie údajov pre výskum sme použili metódu testovania prostredníctvom dvoch štandardizovaných testov a jedného dotazníka.

**Zistenia a odporúčania pre prax môžeme zhrnúť do týchto oblastí:** inovatívnosť v používaní vhodných aktivizujúcich metód v hudobnej výchove pri práci s nadanými žiakmi, atraktivita hodín hudobnej výchovy, učebné štýly a povrchový alebo hĺbkový prístup k učeniu u nadaných žiakov, tvorivý prístup, spestrenie hodín hudobnej výchovy (výchovný koncert i minikoncerty na vyučovacích hodinách) – v komparácii so žiakmi z klasických tried.

## Literatúra

- LAZNIBATOVÁ, Jolana, 2001. *Nadané dieťa – jeho vývin, vzdelávanie a podpora*. Bratislava: Iris.
- TUREK, Ivan, 2008. *Didaktika*. Edícia ŠKOLA. Vyd. Wolters Kluwer, 3. vydanie.
- TUREK, Ivan, 1997. *Zvyšovanie efektívnosti vyučovania*. Bratislava: MC. *Vyhláška č. 324/2008 Z. z. o základnej umeleckej škole*.
- Vzdelávací program pre žiakov so všeobecným intelektovým nadaním pre primárne vzdelávanie a pre nižšie stredné vzdelávanie*. Schválilo MŠVVaŠ SR dňa 5. 5. 2016 pod číslom 2016-14674/20295:21-10F0 s platnosťou od 1. 9. 2016.
- Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

## Internetové zdroje

- McKENZIE, W.: Multiple Intelligences Inventory (Test), 1999. Dostupné z: <http://surfaquarium.com/MI/inventory.htm>
- ENTWISTLE, N.: Approaches and Study Skills Inventory for Students (test), 1996. Dostupné z: <https://www.etl.tla.ed.ac.uk/questionnaires/ASSIST.pdf>



[http://www.vudpap.sk/sub/vudpap.sk/images/ISCED/isced\\_2.pdf](http://www.vudpap.sk/sub/vudpap.sk/images/ISCED/isced_2.pdf) www.minedu.sk

**PaedDr. Jana Hudáková, PhD.**

Prešovská univerzita, Filozofická fakulta, Katedra hudobnej výchovy

17. novembra 2, 08001 Prešov

*jana.hudakova@unipo.sk*

Výskum je súčasťou projektu MŠVVaŠ SR KEGA 041PU-4/2017 Možnosti využitia zvukových a hlasových kvalít pre auditívnu stimuláciu žiakov v edukačnom a terapeutickom procese.



# Pedagogické aspekty hudobno-dramatických činností

## Pedagogical aspects of music-and-drama activities

*Simona Kačmárová*

### **Anotácia**

Hudobno-pedagogická teória v súčasnosti vychádza z princípov tvorivo-humanistickej koncepcie, je teda otvorená súčasným pedagogickým trendom. Hudobná výchova vo formálnej aj neformálnej rovine vzdelávania svojím obsahom vytvára priestor pre interaktívny prístup k vzdelávaniu. V príspevku opisujeme spôsoby, ako môžeme uplatňovať hudobno-dramatické činnosti v podmienkach formálnej aj neformálnej edukácie a vysvetlíme, ktoré osobnostné a sociálne kvality môžeme u detí nimi rozvíjať.

### **Kľúčové slová**

Emócie, hudobno-dramatické činnosti, rozvoj dieťaťa, výchova a vzdelávanie.

### **Abstract**

Music-pedagogical theory is currently based on the principles of creative and humanistic conception, thus it is open to the current pedagogical trends. With its formal and informal content, music education creates a space for an interactive approach to education. In this contribution we describe the ways of how to use music-and-drama activities in formal and informal education and we further explain which personality and social qualities can be developed in children when these activities are used at school education.

### **Keywords**

Emotions, child development, music-and-drama activities, upbringing and education.

## **Vstup do problematiky hudobno-dramatických činností v pedagogickej praxi**

Modernizácia výchovno-vzdelávacieho procesu sa v súčasnosti sústreďuje na apli-

káciu inovatívnych metód, foriem a prostriedkov vyučovania. Vyučovací proces zastáva princíp tvorivo-humanistickej koncepcie, ktorá sa v poslednom období javí ako adekvátna a efektívna vo vzťahu učiteľ – žiak (Zelina 2000, Hlebová 2012). Aj vyučovanie hudobnej výchovy si kladie za cieľ aktivizovať každého žiaka k čomu napomáhajú hudobno-dramatické činnosti. Tie sú symbiózou vokálnych, pohybových, inštrumentálnych, dramatických a percepčných činnosti. Podľa Felixa (2013, s. 39) sa v hudobno-dramatických činnostiach spájajú hudobné prejavy so slovnými, výtvarnými a pohybovými prostredníctvom tvorivej dramatiky a zážitkového učenia. Hudáková (2019, s. 25) vysvetľuje, že hudobno-dramatické činnosti využívajú hudobné a divadelné výrazové prostriedky na realizáciu umelej reality, v ktorej žiaci vychádzajú zo svojich povahových vlastností, preverujú svoje vlastné schopnosti, navzájom spolupracujú, ale najmä tvoria. Doplníme však, že tento proces musí byť tvorivý. Holas (1995, s. 40) uvádza, že v hudobno-dramatických činnostiach rozlišujeme dve základné zložky, ktoré sa navzájom ovplyvňujú a majú medzi sebou súvis. Prvou je **predpokladová zložka** (telesné vlastnosti, všeobecné a hudobné vlastnosti, návyky a vedomosti) a druhou je **aktivačná zložka** (zameranie osobnosti, motivácia, záujmy). Skrze hudobno-dramatické činnosti pomáhame posilňovať a budovať sebahodnotu a sebavedomie jedinca.

V priebehu histórie možno už oddávna sledovať prítomnosť dieťaťa ako aktívneho účastníka pri hudobno-dramatických aktivitách. Pri inscenovaní hier (Plautové hry pri výučbe latinčiny, Komenský – Schola ludus), bolo dieťa vtiahnuté do divadelnej produkcie tým spôsobom, že pri učení sa dialógov nadobúdalo nové poznatky. Práve tieto činnosti napomáhajú žiakom rozvíjať hudobné a všeobecné vedomosti, tvorivosť, vytvárajú zážitok a interaktívny prístup k vzdelávaniu. Činnosti sú založené na aktívnej účasti jedinca a vyžadujú interaktívne alebo zážitkové učenie s podmienkou, že sa jedinec aktívne spolupodieľa na výchovno-vzdelávacom procese. Tu možno vidieť súvis medzi súčasnými modernými aktivizujúcimi metódami. Hudobno-dramatické činnosti môžeme realizovať aj v rámci projektov, čím prekračujeme hranice vyučovacej hodiny či školskej triedy a stávajú sa spojovacím základom medzi školskou a mimoškolskou výchovou.

## Miesto hudobno-dramatickej výchovy vo vzdelávaní

V štátnom vzdelávacom programe je hudobno-dramatická výchova zaradená v tematike hudobnej pedagogiky ako samostatná vyučovacia disciplína pre základné školy. Na Slovensku sa hudobno-dramatická výchova ako samostatný vyučovací predmet, či odbor, v školskej praxi vo formálnom vzdelávaní na nižšom či vyššom sekundárnom stupni vzdelávania v legislatíve nevyskytuje. Hudobno-dramatická výchova obsahuje jednotlivé prvky, ktoré možno nájsť v iných odboroch a vzdeláva-

cích oblastiach, a to v definíciách cieľov, v obsahu predmetov, v kompetenciách, vo výkonových a obsahových štandardoch. Najvýraznejšie obsahy hudobno-dramatickej výchovy obsahuje štátny vzdelávací program pre konzervatória a základné umelecké školy. Evjaková (2016, s. 4) uvádza, že v súčasnosti sú na pedagógov kladené vyššie nároky v snahe presadiť v legislatíve a v povedomí spoločnosti učiteľstvo ako náročnú expertnú profesiu.

## **Tvorivá dramatika**

Hudobno-dramatická výchova stojí na základoch tvorivej dramatiky. Tvorivú dramatikú môžeme považovať za praktizovanie života, ktoré je vo vzdelávaní postavené na simulovaných situáciách rolových hier. V Anglicku je tvorivá dramatika súčasťou školského života ako vyučovacia metóda, ale aj ako samostatný predmet. Začiatkom 90. rokov 20. storočia prenikla aj na Slovensko do vysokoškolského vzdelávania, do pregraduálnej prípravy učiteľov.

Na Slovensku ju v súčasnosti v rámci edukácie využívame najmä ako metódu v rôznych vyučovacích predmetoch. Povinným predmetom je len na stredných školách, ktoré pripravujú učiteľov materskej školy a vychovávateľov. V rámci hudobnej výchovy sa na Slovensku tvorivej dramatike venuje profesor B. Felix a Ď. Tvorivá dramatika má svoje miesto v predškolskom vzdelávaní, špeciálnej pedagogike a záujmovo-umeleckých činnostiach v školských zariadeniach. Pomocou tvorivej dramatiky si študenti osvojujú učivo v škole, tvorivo riešia životné situácie a dieťa si rozvíja kreativitu slovnou, ale i neverbálnou (Zelina a Zelinová 1990). Najdôležitejším bodom procesu tvorivej dramatiky je žiak. Žiak je chápaný ako subjekt procesu so svojimi záujmami, potrebami a znalosťami. Tvorivá dramatika preto vychádza z rešpektu k dieťaťu a stavia na jeho tvorivosti a zručnosti. Dieťa je v tomto procese aktívnym spolutvorcom, partnerom, kde uplatňuje predchádzajúce skúsenosti a získava skúsenosti nové.

Práve cez tvorivú dramatikú môžeme uvoľniť napätie a stres, ktorý je každodennou súčasťou života. Ako uvádza Kollárová (2013), pomocou rolových hier pracujeme s konaním a rozhodnutiami. Tvorivá dramatika nás učí, aké dôležité sú pocity, ale hlavne to, aké dôležité je si ich uvedomiť, rozoznať a vyjadriť ich. Ide najmä o osobnostno-sociálne učenie, to znamená, že cez tvorivú dramatikú sa snažíme v prvom rade porozumieť sebe samému (Bakošová 2002). Kollárová a Fenyvesiová (2013) vo svojom príspevku *Tvorivá dramatika v príprave budúcich pedagógov* upozorňujú aj rozmer prípravy budúcich pedagógov. Tvorivá dramatika je podľa nich vhodným prostriedkom k príprave na budúcu pedagogickú profesiu. Ide najmä o prístup k edukácii, ktorý vychádza z rolových a situačných hier, ktoré vedú žiaka k rozhodnutiu v podobe interpretácie.

Medzi základné metódy tvorivej dramatiky možno zaradiť cvičenia, etudy a hry, kde deti uplatňujú metódu motivácie. Škarupová (2011/2012, s. 21–24) považuje motív a emócie za hnací motor k činnosti, ktorú vykonávame. Termín motivácia je odvodený z latinského slova *movere*, čo znamená hýbať, pohybovať sa. Vo všeobecnosti motivácia znamená súhrn hybných momentov v činnosti, prežívaní a správaní osobnosti. Učiteľ by mal sledovať ako žiak prijíma úlohy, ako ich spĺňa a tiež, aké sú prínosy pre jeho osobnosť. Barkóczy (1972, s. 182) upozorňuje na to, že každé dieťaťa je špecifické a individuálne svojimi záujmami a postojmi. Motivácia a aktivizácia nenásilnou formou tvorivej dramatiky vťahuje deti do vyučovacieho procesu. Deti si pomocou hier a improvizácie osvojujú vedomosti, zručnosti a návyky, s ktorými mali problém. Čo je považované v tvorivej dramatike za cvičenie, nie je jasné. Bolton (1979) vo svojej knihe *Towards a Theory of Drama in Education* delí cvičenia na:

- priamu skúsenosť,
- praktické dramatické skúsenosti,
- dramatické cvičenia,
- hry s pravidlami,
- iné umenie (nakresliť, fotografovať, písať).

Mnoho z týchto cvičení si vyžaduje vyššiu mieru sústredenia, pretože sú spojené s duševnou prácou, s písaním a vymýšľaním zložitejších celkov. Cieľom cvičenia nie je riešiť problém alebo nájsť výsledok. Pomocou cvičení apelujeme na to, aby sme si rozširovali zručnosti, ktoré potom v improvizácii, dramatickej hre či príprave predstavenia využijeme. Začneme najjednoduchšími cvičeniami a následne sa dostaneme k tým, ktoré si vyžadujú náročnejšiu aktivizáciu. Motiváciu je potrebné meniť podľa veku detí. Tieto tvorivé cvičenia nerozvíjajú len tvorivé myslenie, ale zároveň vytvárajú atmosféru a podmienky pre tvorivú prácu. Germušková (2004, s. 53) uvádza, že rolu možno považovať za učebnú úlohu, vyžadujúcu od hráča, aby svojim konaním a jednaním (pohybom a rečou) vytvoril obraz fiktívneho javu alebo človeka, ktorý je v určitej situácii. Od ostatných detí, ktoré nie sú v role, dostáva reakcie. Pre dieťa je veľmi dôležité uvedomiť si, že danú rolu len stvárňuje, musí sa vedieť odosobniť. Pri hraní rolových hier spoznávame a skúmame postoje a pocity druhých. V priebehu hrania jednotlivých obrazov a scén by sa mali roly vymeniť tak, aby každý z hráčov mal možnosť preskúmať situáciu z hľadiska oboch partnerov. Uvedené dramatické hry nám umožňujú umocniť hudobná zložka, v zastúpení hudobno-dramatických činnosti, ktoré sme už spomínali vyššie. Prostredníctvom vokálnych alebo inštrumentálnych nástrojov vedia žiaci vyjadriť nálady, postoje a rôznorodé situácie. Hudobnými nástrojmi žiaci vedia vyjadriť napätie napríklad dynamikou či zmenou rytmu, ktorý môže evokovať proces rozhodovania sa. Tvorivé a aktívne prostredie, kde žiak pracuje so svojou fantáziou, ho podnecuje k tomu, aby

funkčne využíval svoje predpoklady. Hudobná edukácia nám vo svojom didakticko-metodickom komplexe ponúka štandardy ako naslúchať ale aj interpretovať hudobno-dramatické činnosti. Pomocou dramatickej hry pracujú žiaci, oproti cvičeniam, s predstavivosťou a rozvíjajú tvorivé myslenie, ktoré prináša zážitok.

## **Hudobno-dramatické činnosti ako súčasť zážitkového učenia**

Tvorivú dramatikú možno považovať za učenie, založené na riešení situácií, ktoré si vyžadujú od žiaka rozhodovanie. Tento proces rozhodovania vieme umocniť aj hudobnou zložkou, ktorá podporuje u žiaka jeho emocionálne prežívanie. V literatúre možno nájsť mnoho definícií pojmu zážitková pedagogika. Podľa Kolbu (1984) je význam slova subjektívny pretože, ide o vnútorné prežívanie jedinca. Americký filozof Dewey (1938, s. 45) význam zážitku a skúsenosti považuje za objektívny, pretože vtedy sa vytvárajú ideálne podmienky na spojenie s prostredím a dochádza tak nielen k získaniu vedomostí ale aj zručností. V psychologickom slovníku Hartl a Hartlová (2000, s. 776) objasňujú zážitok ako subjektívny duševný stav jedinca, ktorý vychádza z osobnej skúsenosti a hromadí sa v nás počas celého života.

Práve zážitkové učenie možno využívať vo výchovno-vzdelávacom procese alebo v neformálnom vzdelávaní pri rôznych kurzoch či vo voľnočasových aktivitách. Vo výchovno-vzdelávacom procese nám učenie pomocou zážitku môže pomôcť pri budovaní vzájomných vzťahov v skupine. Výskum Šulekovej (2007, s. 65) popisuje hudobné činnosti, ktoré má počas hodiny hudobnej výchovy hodnotiť žiak. Vo svojom výskume autorka kladie dôraz na prístup k hudobnej výchove počas vyučovacieho procesu, ktorý by mal u žiakov evokovať pozitívny zážitok. Autorka výskumu zistila, že vzťah žiakov k hudobnej výchove je síce pozitívny, ale len z dôvodu zábavy na vyučovacích hodinách. Zážitkové učenie by malo u žiakov vzbudiť záujem o kvalitnú hudbu a hudobné vzdelanie, no podľa výsledkov výskumu sa záujem vyskytuje len v malej miere. Realizovať zážitkové učenie na hodinách podporuje aj sama autorka výskumu, pretože ide o možnosť prepojenia teórie a praxe, čím má pre ňu vyučovanie väčší zmysel. Väčšina pedagógov a odborníkov (Dočekal 2012, Hanuš 2009, Švábová 2007) potvrdzuje, že zážitková pedagogika ponúka jednu z najefektívnejších metód a prostriedkov, pomocou ktorých si jedinec osvojuje vedomosti a zručnosti. Aby išlo o zážitkové učenie, nie je dôležité, čo s deťmi robíme, ale akým spôsobom činnosť robíme. Žiak novú informáciu nečíta alebo nepočúva, ale sám si ju skúsi. Preto metódy tvorivej dramatiky neustále kooperujú so zážitkovým učením. Ide o výchovu prostredníctvom zážitku či zažitej skúsenosti v reálnych alebo simulovaných situáciách. Mnoho pedagógov vychádza z Kolbovho cyklického modelu učenia, ktorý vychádza zo skúsenosti (experiential learning model). Termín „experience“, môžeme preložiť ako zážitok alebo aj ako skúsenosť.

V edukácii pomocou zážitkového učenia využívame metódy, pri ktorých je najdôležitejšia aktivizácia<sup>131</sup> jedinca. Práve v zážitkovom učení možno využiť hudobno-dramatické činnosti, ktoré by vedomosti žiaka aj prakticky umocnili. Delení zážitkového učenia je mnoho, my sme sa však zamerali na druhy metód od Karikovej (2008, s. 70–74). Patria sem:

- dialóg a skupinové diskusné metódy (vyjadrovanie názorov detí, vzájomné akceptovanie názorov iných),
- pohybové aktivity (pohybové hry, psychomotorické hry),
- výtvarné aktivity (kresba, maľba, modelovanie, koláž a ď.),
- hudobné aktivity (spev, tanec, počúvanie hudby a ď.),
- písomné aktivity (spoločná tvorba s pomocou učiteľky),
- viacrozmerné aktivity (dramatizácia, hranie rolí, hranie scénok),
- bádateľské aktivity (objavovanie, kooperácia s inými).

## Záver

Ak by sme to mali zhrnúť, tak súčasne vzdelávanie k tvorivosti za pomoci učiteľa je bohaté a rôznorodé. Ako uvádza Felix (2013, s. 32), postavenie učiteľa je rozhodujúcim faktorom v edukačnom procese, pretože do svojej práce vkladá svoju osobnosť. Práve naša osobnosť je podmienkou ľudskej činnosti, ktorú tvoria naše vlastnosti, schopnosti, motivácia a temperament. Učitelia majú vo výchovno-vzdelávacom procese niekoľko kompetencií, ktorými môžu mladých ľudí povzbudiť a poukázať na progresívne prvky, ktorými možno obohatiť svoj život. Jednou z takýchto kompetencií je aj schopnosť pristupovať k rolovým hrám vo vyučovacom procese, navodenie dobrej atmosféry a dobre zvládnuté technické vedenie dramatickej hry. Úspešné vedenie dramatickej práce si podľa Koťátkovej (1998, s. 80) vyžaduje prirodzenú autoritu, dôveru v seba samého ale i tvorivému potenciálu skupiny. Ak je človek trpezlivý a vie vyjadriť negatívne i pozitívne pocity, úspech je skoro na dosah.

## Literatúra:

- BAKOŠOVÁ, Emília, 2002. Prečo sa nebáť (na) dramatickej. *Vychovávateľ*. (XL VII), č. 7, s. 34.
- BARKÓCZY, Iliona, 1972. *Učenie a motivácia*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.

---

<sup>131</sup> AKTIVIZÁCIA – vzbudenie, vyvolanie činnosti a jej usmernenie. Aktivizujúce metódy podporujú záujem subjektu o činnosť, podmieňujú činnosť a skúsenostné učenie subjektu medzi vnútornou a vonkajšou motiváciou (Kostrub 2003, s. 70).



- FELIX, Belo, 2013. *Hudobno-dramatické činnosti na základnej škole*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici.
- DEWEY, John, 1938. *Experience and Education*. New York: Touchstone.
- GERMUŠKOVÁ, Marta, 2004. *Tvorivá dramatika a školská prax*. Prešov: Fakulta humanitných a prírodných vied Prešovskej univerzity.
- HANUŠ, Radek a Lenka CHYTILOVÁ, 2009. *Zážitkově pedagogické učení*. Praha: Grada Publishing, a. s.
- HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ, 2000. *Psychologický slovník*. Praha: Portál
- HOLAS, Milan, 2015. *Hudební pedagogika v profesionální hudební výchově*. Praha: Hudební fakulta AMU.
- HUDÁKOVÁ, Jana, 2015. *Hudobná tvorivosť ako pedagogicko-psychologický fenomén. Dejiny a súčasnosť hudby*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove.
- KARIKOVÁ, Soňa, 2008. *Kapitoly z pedagogickej psychológie*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela.
- KOLBA, David A., 1984. *Experiential Learning*. New Jersey: Prentice-Hall.
- KOLLÁROVÁ, Dana: *Kniha ako hra*. Bratislava: HTC mediaconsulting.
- KOLLÁROVÁ, Dana – FENYVESIOVÁ, Lívia, 2013. *Tvorivá dramatika v príprave budúcich pedagógov. Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas*. Pedagogika č. 8, s. 73–8. ,
- KOŤÁTKOVÁ, Soňa a kol., 1998. *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*. Praha: Karolinum.
- ŠKARUPOVÁ, Zuzana, 2011/2012. *Individuálny prístup k osobnosti dieťaťa pri motivácii k učeniu prostredníctvom tvorivého procesu*. *Vychovávateľ*, 2011/2012, roč. 60, č. 7–8, s. 21–24.
- ŠULEKOVÁ, Katarína, 2007. *Zážitkové vyučovanie hudobnej výchovy na ZŠ*. [Diplomová práca.] Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici.
- ŠVÁBOVÁ, Božena, 2007. *Zážitkové učení*. In: Trubíniová, V. a kol.: *Predškolská pedagogika. Terminologický a výkladový slovník*. Ružomberok: Pedagogická fakulta Katolíckej univerzity.
- ZELINA, Miron a Milota ZELINOVÁ, 1990. *Rozvoj tvorivosti detí a mládeže*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.

**Mgr. Simona Kačmárová, DiS. art.**

Katedra hudby, Pedagogická fakulta UKF

Dražovská cesta 4, 949 74 Nitra

*simona.kacmarova@ukf.sk*



# Výskum rozvoja hudobnosti detí predškolského veku v podmienkach školskej a rodinnej výchovy

**Research of musical development of preschoolers in educational  
and family environment**

*Lenka Kaščáková*

## **Anotácia**

Príspevok sa zaoberá hudobnými schopnosťami detí v predškolskom veku a činiteľmi ovplyvňujúcimi rozvoj ich hudobných schopností. Približuje zistenia a fakty z výskumu u predškolských detí na území Slovenska, ktorý bol realizovaný na základe autorskej koncepcie neštandardizovaného testu na zisťovanie kvality hudobných schopností v podobe rozprávkového príbehu.

## **Kľúčové slová**

Dieťa predškolského veku, hudobná činnosť, hudobná hra, hudobná schopnosť, hudobná zručnosť, talent, test.

## **Abstract**

The contribution deals with musical development of preschoolers and with factors influencing the development of their musical abilities. It provides research findings and facts aimed at preschool children in Slovakia. The research was carried out on the basis of the author's concept of a non-standardized test for assessing the quality of musical abilities in the form of a fairy tale story.

## **Keywords**

Music activity, music games, musical ability, musical skill, preschool child, test.

## **Úvod**

Štruktúra hudobných záujmov sa v priebehu hudobného vývoja človeka neustále mení, pretože je to dané vekom, prostredím v ktorom človek žije, vplyvom rodiny, školy či médiami. Vplyvom vonkajšieho prostredia sa vrodené či dedičné dispozície

prehlbujú a postupne zdokonaľujú. Práve rodina a škola poskytujú základy hudobného rozvoja dieťaťa. Pri nedostatku vhodných hudobných podnetov sa samy od seba nemôžu rozvinúť ani veľmi silné vrodené dispozície a postupne môžu zakrpať. Preto je dôležité postaviť dobré základy hudobnej výchovy už v predškolskom veku a úspešne utvárať citlivosť k umeleckým a kultúrnym hodnotám našej spoločnosti. V procese predprimárnej edukácie vidíme dostatok priestoru na vylepšenie tejto situácie. Riešenie tohto problému sa stalo nosným pri výbere predmetu nášho výskumu.

## Stanovenie hypotéz výskumu

- H1:** Skúmané hudobné schopnosti u detí v predškolskom veku majú rozdielnu kvalitatívnu úroveň.
- H2:** Deti dosahujú lepšie výsledky, keď sú aktívne zapojené do činnosti, ktorá príslušnú schopnosť determinuje.
- H3:** Pôsobenie dnešnej rodiny na dieťa je málo hudobne podnetné.
- H4:** V materských školách nie je obvyklá včasná diagnostika zisťovania hudobnosti a chýba systém kvalitnej práce s hudobne talentovanými deťmi.

## Výber metód a postupov výskumu

Voľbu výskumných metód sme podriadili cieľu a hypotézam výskumu. Výskumné metódy sme zoradili podľa postupnosti ich použitia v rámci celého výskumu nasledujúcim spôsobom:

*Obsahová analýza textových dokumentov* – metódu sme uplatnili pri získavaní potrebného teoretického poznania o zvolenej problematike. Pri štúdiu dostupných knižných a internetových materiálov sme sa zamerali na hľadanie nových, relevantných vzťahov súvisiacich s témou, hlavne v oblasti vývinovej psychológie, hudobnej psychológie, všeobecnej pedagogiky, hudobnej pedagogiky a didaktiky.<sup>132</sup> *Neštruktúrované pozorovanie* – išlo o pozorovanie a sledovanie detí, situácií a prostredia materskej školy, pri ktorom sme nepoužívali vopred stanovené pozorovacie systémy, škály, to znamená, že skúmanú realitu sme vopred neštrukturovali. Určili sme si len konkrétne udalosti, situácie, javy a osoby, ktoré sme chceli pozorovať. Takéto pozorovanie umožňuje vnímať sledovanú realitu zaujímavým spôsobom, pričom sa môžu odкрыť nové javy a súvislosti.

*Dotazník* bol využitý s cieľom zistiť vplyv rodinného prostredia na rozvoj hudob-

---

<sup>132</sup> Z uvedených oblastí spomenieme aspoň najprínosnejších autorov: F. Sedlák, H. Váňová, B. Balcárová, P. Krbaťa, F. Holas, M. Kodejška, E. Petrák, M. Franěk, J. Herden a ďalší.

nosti dieťaťa predškolského veku. Obsahoval 22 položiek: 4 otvorené, 6 polouzavretých, 12 uzavretých. Prvé 3 položky boli zamerané na získavanie všeobecných údajov týkajúcich sa pohlavia dieťaťa, veku dieťaťa a adresy materskej školy. Jadro dotazníka tvorili položky z oblasti hudobných záujmov rodičov, kontakt rodičov s hudbou a ich následnú starostlivosť o hudobnú výchovu detí vo svojich rodinách v jednotlivých hudobných činnostiach (spevácka, inštrumentálna, pohybová, receptívna).

*Hudobný experiment* – bol hlavnou metódou výskumu. V trvaní ôsmich mesiacov sme testovali kvalitu hudobných schopností päť až šesťročných detí. Prostredníctvom autorskej koncepcie testu na zisťovanie kvality hudobných schopností pomocou percepčných a reprodukčných činností sme sledovali: spevácko-reprodukčné schopnosti, hudobno-sluchové schopnosti, rytmické cítenie, tonálne cítenie, hudobnú pamäť a hudobno-tvorivé schopnosti. V rámci hudobno-sluchového schopností sme preverovali vždy v rovnakom množstve úloh kvalitu sluchového rozlišovania intenzity, farby a výšky tónov. Pri rytmickom cítení sme venovali pozornosť citlivosti k rytmickej pulzácii, k metru, časovému rytmickému priebehu tónu a k zmenám tempa. Pri zisťovaní tonálneho cítenia sme od detí vyžadovali, aby určili mimotonálne tóny v známej piesni a spoznali melódie ukončené alebo neukončené na tonike. Pri zisťovaní kvality hudobnej pamäti sme posudzovali zvlášť pamäť pre rytmus a pamäť pre melódiu. Pri vyhodnotení bolo použité jednotné škálovanie do 4 bodov: 0 b. – dieťa odmietlo úlohu splniť; 1 b. – podpriemerná úroveň schopností; 2 b. – priemerná úroveň schopností; 3 b. – nadpriemerná úroveň schopností; 4 b. – výrazne nadpriemerná úroveň schopností. Pri úlohách, za ktoré dosiahli spolu maximálne 8 bodov, sme z dôvodu vyrovnania rovnakého bodového skóre pri sumarizačnom výsledku postupovali podľa kritéria hodnotenia, t. j. 0–1 b.: dieťa odmietlo úlohu splniť, výrazne podpriemerná úroveň skúmanej schopnosti 0 bodov; 2–3 b.: podpriemerná úroveň skúmanej schopnosti 1 bod; 4–5 b.: priemerná úroveň skúmanej schopnosti 2 body; 6–7 b.: nadpriemerná úroveň skúmanej schopnosti 3 body; 8 b.: výrazne nadpriemerná úroveň speváckej reprodukcie. Na uľahčenie testovania sme využívali audionahrávku autorskej koncepcie testu s názvom *Návšteva zo zelenej planéty*. Väčšina respondentov sa zúčastnila motivačnej rozprávky v rámci troch hudobných rozprávok s názvom *Rozprávky v kaštieli*, ktoré sme uskutočnili spolu so žiakmi a učiteľmi základnej umeleckej školy v júni 2015. Zo spomínaných rozprávok bol zhotovený video záznam, ktorý v dobe testovania poslužil aj ako motivácia pre nezúčastnených respondentov.

## **Autorská koncepcia neštandardizovaného testu na zisťovanie kvality hudobných schopností**

Jedným z našich cieľov výskumu bolo vytvoriť vlastný test na zisťovanie kvality

hudobných schopností dieťaťa predškolského veku, zostaviť individuálny záznamový hárok dieťaťa a metodicky spracovať pokyny na hodnotenie vybraných schopností. Autorský neštandardizovaný test je spracovaný formou rozprávky, pretože rozprávka je pre dieťa jedným z najprírodnějších poznávacích a súčasne umelecko-estetických prostriedkov. Cez rozprávky dieťa spoznáva svet, rozvíja fantáziu, predstavivosť, uvedomuje si rozdiely medzi dobrom a zlom na základe konania i správania hlavných hrdinov, osvojuje si základné mravné hodnoty. Z psychologického hľadiska sú „rozprávky najčistejším a najjednoduchším výrazom kolektívne nevedomých psychických procesov“ (Franz 1998, s. 15). Test je vyhotovený nielen v textovej podobe, ale aj vo forme audionahrávky, ktorá má dve časti. Prvá časť obsahuje celú rozprávku so správnymi testovými odpoveďami a druhá časť je spracovaná do podoby testu, t. j. priestor na odpoveď dieťaťa je ohraničený zvukovým signálom. Kvalita hudobných prejavov vychádza z kvality hudobných schopností, preto úroveň výkonu dieťaťa je potrebné ohodnotiť určitým počtom bodov podľa hodnotiacej škály a zapísať do individuálneho hárku dieťaťa. Pri celkovom vyhodnotení sme použili jednotné škálovanie do 4 bodov: 0 b. – dieťa odmietlo úlohu splniť; 1 b. – podpriemerná úroveň schopností; 2 b. – priemerná úroveň schopností; 3 b. – nadpriemerná úroveň schopností; 4 b. – výrazne nadpriemerná úroveň schopností.

## **Výsledky výskumu zisťovania kvality hudobných schopností u detí predškolského veku**

Cieľom výskumu bolo experimentálne overiť autorský neštandardizovaný test na zisťovanie hudobných schopností detí predškolského veku. Pri stanovení výskumnej vzorky sme využili náhodný výber z detí, u ktorých sme dotazníkovou metódou zisťovali vplyv rodinného prostredia na jeho hudobnosť. Na základe dotazníka sme skúmali hudobné prostredie u 200 respondentov. Z nich len 50 respondentov vo veku päť až šesť rokov, z toho 23 dievčat (do 6 r. 15 dievčat, nad 6 r. 8 dievčat) a 27 chlapcov (do 6 r. 15 chlapcov, nad 6 r. 12 chlapcov) tvorilo v hudobnom experimente výberový súbor. Dôvodom určenia danej vzorky bol zámer testujúceho uplatniť individuálny prístup k respondentovi a rovnako vyhodnotiť výkony celej vzorky na základe metodických pokynov k hodnoteniu kvality hudobnosti.

Testovanie predškolských detí prebiehalo v materskej škole v predpoludňajších hodinách v nerušivej miestnosti určenej vedením školy. Pri testovaní sme nezachytili vážnejšie problémy, deti na audiotest reagovali spontánne, so záujmom. S každým dieťaťom sme pracovali individuálne v trvaní 40 minút, z toho samotný test dosahoval dĺžku 25 minút. Výkony detí sme zaznamenávali do individuálneho hárku dieťaťa hneď počas testovania. Testovanie bolo zvukovo zaznamenávané na digitálny diktafón, z dôvodu spresnenia zapísaného výkonu, ktoré dieťa pri testovaní podalo.

Popoludňajší spánok detí sme využívali na neformálne rozhovory s vyučujúcimi, z dôvodu konfrontácie výskumných zistení konkrétneho dieťaťa.

Pri vyhodnocovaní jednotlivých schopností sme postupovali podľa metodických pokynov na hodnotenie kvality hudobnosti. Z uskutočneného výskumu vyplynulo niekoľko zistení:

**H1:** *Skúmané hudobné schopnosti u detí v predškolskom veku majú rozdielnu kvalitatívnu úroveň.* Táto hypotéza sa nám potvrdila. Prostredníctvom autorského neštandardizovaného testu na zisťovanie kvality hudobnosti detí v predškolskom veku a analýzy výsledkov experimentu sme zistili, že kvalitatívna úroveň jednotlivých hudobných schopností je rozdielna, pričom v ojedinelých prípadoch v minimálnom pomere. Pozitívom, ktoré chceme vyzdvihnúť je, že deti predškolského veku majú dobre rozvinuté rytmické schopnosti. V rámci skúmania rytmického cítenia sme zaznamenali u väčšiny detí nadpriemernú alebo výrazne nadpriemernú úroveň. Táto úroveň danej schopnosti sa nám potvrdila aj pri skúmaní pamäte pre rytmus, kde sme zaznamenali u prevažnej väčšiny detí nadpriemernú úroveň schopnosti a tiež pri spevácko-reprodukčných schopnostiach, kde rytmická stránka prevedenia detskej piesne bola na výrazne nadpriemernej úrovni. Rozdiely sme zaznamenali v rámci hudobno-sluchoových schopností, kde sme u päť až šesť ročných detí preverovali kvalitu sluchového rozlišovania intenzity, farby a výšky tónov. Z uvedených pozitívne hodnotíme citlivosť pre farbu tónu, kde deti dosahovali výrazne nadpriemernú kvalitatívnu úroveň. Táto schopnosť sa vytvára už v ranom štádiu vývoja človeka a uplatňuje už pri vnímaní ľudskej reči, preto sa nám javí ako prirodzená schopnosť dieťaťa. Pri skúmaní výšky tónu sme zaznamenali rozdiely medzi deťmi v schopnosti verbálne rozlišovať výšku dvoch tónov znejúcich po sebe. Za negatívne zistenie považujeme výsledky zachytené pri hudobno-tvorivých schopnostiach. Pri dnešných tvorivých činnostiach uplatňujúcich sa v edukačnom procese rôzneho zamerania sme očakávali kvalitu schopnosti na vyššej úrovni. Z toho vyplýva, že detská hudobná tvorivosť má v predškolskom veku iba elementárnu podobu.

**H2:** *Deti dosahujú lepšie výsledky, keď sú aktívne zapojené do činnosti, ktorá príslušnú schopnosť determinuje.* Aj táto hypotéza sa nám potvrdila. V rámci nášho výskumu sme experimentálne overovali už spomínanú autorskú koncepciu testu na základe rozprávkového príbehu, ktorý poskytol možnosť skúmanému dieťaťu stať sa jeho neoddeliteľnou súčasťou. Dieťa sa na základe krátkej motivácie prenieslo do rozprávkového sveta, kde sa stalo hlavným hrdinom príbehu. Testové úlohy boli koncipované tak, aby skúmané dieťa bolo vždy aktívne činné. Táto metóda skúmania sa nám osvedčila a vidíme to aj vo výsledkoch výskumu. Myslíme, že práve aktivizujúce prvky v teste nám zabezpečili úspešnosť experimentu. Na základe zistení konštatujeme

jeme, že deti dosahujú lepšie výsledky, keď sú aktívne zapojené do činnosti, pretože hudobná hra, hrové motívy, hravé prvky sú jedným z najprirodzenejších a zároveň už osvedčených prostriedkov priameho kontaktu s hudbou, sledujúc skvalitňovanie a rozvíjanie hudobných schopností detí.

**H3:** *Pôsobenie dnešnej rodiny na dieťa je málo hudobne podnetné.* Táto hypotéza sa nám nepotvrdila. Z dotazníkového prieskumu vyplynulo, že rodina poskytuje deťom predškolského veku dostatok hudobných podnetov, pričom matka má najväčší vplyv na rozvoj hudobných schopností dieťaťa, čo považujeme za prirodzený jav. V skúmaných rodinách viac ako polovica rodičov doma spieva, tancuje s dieťaťom a občas navštívi aj hudobné podujatie vhodné pre detského prijímateľa. Pozitívny vplyv ukázala aktívna hudobná činnosť v rodine, t. j. muzicírovanie, spev, tanec, hudobno-pohybové činnosti. Pri porovnávaní výsledkov testovania s dotazníkovým prieskumom rodiny sme zistili, že pri rozvoji hudobných schopností dieťaťa je dôležitý vzťah a hudobné vzdelanie aspoň jedného člena rodiny. Deti rodičov, ktorí mali hudobné vzdelanie, dosahovali výrazne lepšie výsledky, ako deti, ktorých rodičia hudobné vzdelanie nemali. Treba si uvedomiť, že pri hudobnom pôsobení dnešnej rodiny na dieťa je dôležité zámerné pôsobenie už od najútlejšieho veku dieťaťa, pretože práve tam sa začína vytvárať vzťah k hudbe.

**H4:** *V materských školách nie je obvyklá včasná diagnostika zisťovania hudobnosti a chýba systém kvalitnej práce s hudobne talentovanými deťmi.* Táto hypotéza sa nám potvrdila. Súčasná materská škola neposkytuje hudobné vzdelávanie deťom predškolského veku mimo edukačného procesu, ani hudobne nediagnostikuje nadané deti. Z uvedeného vyplýva, že talentované deti učiteľky materskej školy úmyselne nevyhľadávajú a ich možné hudobné schopnosti systematicky nerozvíjajú. K všetkým prístupujú komplexne v rámci tradičných jednotlivých hudobno-výchovných činností. K tomuto poznatku sme dospeli na základe neformálnych rozhovorov s učiteľkami materských škôl. Ich tvrdenia nám spresnil aj dotazníkový prieskum rodinného prostredia predškolského dieťaťa, kde pri otázke, či dieťa navštevuje inštitucionalizované hudobné vzdelávanie určené pre dieťaťa predškolského veku, vyplynulo, že materské školy sú v tejto oblasti najmenej podnetné, skôr prenechávajú priestor pre hudobné vzdelávanie iným inštitúciám, t. j. základným umeleckým školám a rôznym tanečným kurzom.

## **Odporúčania pre hudobno-pedagogickú prax**

Na základe verifikácie všetkých hypotéz hodnotíme výskum za úspešný, pretože sme dospeli k zaujímavým výskumným zisteniam. Z výskumu vyplynulo, že diagnostika



hudobnosti u detí predškolského veku v súčasnom edukačnom procese absentuje a z toho dôvodu taktiež chýba systém kvalitnej práce s hudobne talentovanými deťmi. Preto odporúčame navrhnúť plán kontinuálneho vzdelávania učiteľov materských škôl (celoživotné vzdelávanie cez akreditované vzdelávacie programy), v ktorom by išlo o doplnenie, zdokonalenie a rozšírenie profesijných kompetencií pedagógov v rámci hudobno-edukačného procesu. Ďalším ponúkaným odporúčaním pre pedagogickú prax je možnosť orientovať edukačný proces na aktívnu činnosť žiakov a využiť ich tvorivý potenciál pri tvorbe integrovaných hudobno-dramatických projektov, ktoré vo veľkej miere napomáhajú rozvoju jednotlivých hudobných schopností. Hudobno-dramatický projekt je jedným z najprirodzenejších a zároveň už osvedčených prostriedkov priameho kontaktu s hudbou, sledujúc skvalitňovanie a rozvíjanie hudobných schopností detí. Realizácia hudobno-dramatických projektov poskytuje priame zážitkové učenie typu "byť pri tom tu a teraz" v navodenej fikcii.

Autorská koncepcia neštandardizovaného testu hudobných schopností, ktorú sme experimentálne overili, môže podporiť tvorivý potenciál nielen detí v oblasti hudobno-dramatických projektov, ale aj vyučujúcich, pretože poskytuje množstvo námetov, ktoré sú inšpirujúce a v alternatívnom spôsobe vhodné na zlepšenie či obohatenie ktorejkoľvek časti edukačného procesu v školách. Ďalej si myslíme, že koncepcia testu modifikovaná pre rôzne vekové kategórie na úrovni predškolskej a elementárnej pedagogiky, by poslúžila ako inšpirácia a návod na to, ako sa dá pomerne rýchlo a hravou formou diagnostikovať stav hudobnosti detí. Učiteľky materských škôl, ktoré sa testovania zúčastnili ako pozorovatelia, prejavili o test veľký záujem. Hodnotili ho ako účinný prostriedok k inovácii vzdelávania, rozhodli sa postúpiť poznatky kolegom a uskutočňovať hudobnú diagnostiku v rámci vlastného pedagogického pôsobenia. Z našich doterajších pedagogických skúseností môžeme konštatovať, že ponúkaná koncepcia neštandardizovaného testu je užitočným prínosom nielen pre pedagogickú prax v materských školách, ale aj pre pedagógov hudobného odboru základnej umeleckej školy. Môže slúžiť pri vstupe do prípravného štúdia a následne prvého ročníka v základných umeleckých školách. Umožňuje porovnávať rozvojovú dynamiku v danej oblasti.

Záverom vyjadrujeme prepresvedčenie, že vytvorený neštandardizovaný test, ktorý je založený na integratívnych základoch hudobnej pedagogiky, by mohol prispieť ku skvalitneniu pedagogickej reformy v súčasnej dobe.

## Literatúra

- BALCÁROVÁ, Božena, 2013. *Teória a prax integratívnej hudobnej výchovy*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta.
- FRANZ, Marie-Louise, 1998. *Psychologický výklad pohádek*. Praha: Portál.

KODEJŠKA, Miloš, 1989. *Hudební výchova dětí předškolního věku*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

KODEJŠKA, Miloš, 2002. *Integrativní hudební výchova dítěte předškolního věku*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.

**PaedDr. Lenka Kaščáková, PhD.**

Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta,

Katedra hudobnej výchovy

Račianska 59, 813 34 Bratislava

*lsochy@gmail.com*

# **Transfer výsledkov muzikologického výskumu do pedagogickej praxe hudobno-historických a esteticko-výchovných predmetov**

## **Transfer of musicological research results into pedagogical practice of music-historical and aesthetic subjects**

*Renáta Kočíšová*

### **Anotace**

Nerovnosti medzi aktuálnym muzikologickým výskumom a obsahom učebníc o hudbe je spôsobený nielen časovými posunmi, značným množstvom učebných textov a pohľadov autorov, ale aj duálnou potrebou štúdia domácej a inojazyčnej literatúry. Avšak ľudská kreativita v oblasti hudobnej vedy a hudobnej pedagogiky nesúvisí iba so sumou vedomostí v úzko špecializovanom odbore. Nezáživný obsah, vedecký slovník, či názorovú základňu možno aj pri teoretických predmetoch oživiť metaforou, analógiou, príkladom alebo umeleckým vstupom. Príspevok prináša, akým spôsobom sa môže transfer nových poznatkov o hudbe realizovať a komu je určený.

### **Klíčová slova**

Dejiny hudby, kreativita, pedagóg, transfer muzikologických poznatkov do praxe.

### **Abstract**

The inequalities between current musicological research and the content of music textbooks are due not only to time shifts, a considerable amount of textbooks and authors' perspectives, but also to the dual need for studying domestic and non-language literature. However, human creativity, in music science and music education, is not only related to the amount of knowledge in a narrowly specialized field. Unfathomable content, scientific dictionary, or the basis of opinion can be revived even with theoretical subjects by metaphor, analogy, example or artistic input. The paper presents how the transfer of new knowledge about music can be realized and to whom it is intended.

## Keywords

Creativity, history of music, teacher, transfer of musicological knowledge into practice.

Hudba sa zdá byť abstraktnejšou ako iné druhy umenia, pretože sa nedá uchopiť, vyvoláva u poslucháčov emocionálne stavy, predstavy symetrie (a asymetrie), harmónie alebo disharmónie – teda ďalšie nehmotné procesy. Ale to, že tieto emocionálne<sup>133</sup> a racionálne procesy nemôžeme vidieť, ba ani sa ich nedotkneme, neznamená, že sú menej reálne. Odbor, ktorý vedecky skúma hudbu v jej zložitých javoch a premenách sa nazýva muzikológia alebo hudobná veda (podľa nemeckého slova Musikwissenschaft). Početné definície, ktoré sa formulovali v priebehu vyše 150-ročnej existencie tejto vednej disciplíny, charakterizujú hudobnú vedu ako: vedu o hudbe, ako samostatný vedný odbor, ktorý sa pod vplyvom vedeckej špecializácie rozvetvil na niekoľko samostatných čiastkových disciplín, ako súčasť všeobecnej teórie umenia, či ako vedu, v ktorej sa skúma umelecké dielo, jeho tvar, štruktúra a zvuková podoba, napokon ako vedu metodologicky utriedenú a neustále sa rozvíjajúcu, či ako proces poznania, ktorý smeruje od jednotlivých hudobných prejavov k všeobecným hudobným princípom, ale tiež ako nástroj premeny hudobnej praxe, resp. spoločenského uplatňovania hudby. Rozširovanie hudobnovednej problematiky umožnilo vedu systematizovať do viacerých podskupín. „Do skupiny teoreticko-poznávacích disciplín Hudobnej vedy sa zaradila aj Hudobná pedagogika, spolu s ďalšími všeobecnými a systematickými disciplínami, napr. Hudobná estetika, Hudobná teória, Organológia, Hudobná sociológia a ďalšie“ (Váňová-Skopal 2007, s. 12, Elschek 1984, s. 26). Najnovšie trendy, ako zapracovať nové poznatky hudobnovedného výskumu do pedagogickej vedy i praxe, svedčia o tom, že sa vo vysokom školstve zakladajú interdisciplinárne odbory, napr. Inštitút hudobnej vedy a hudobnej pedagogiky v Stuttgarte (Institute for musicology and music pedagogy), ktorého poslaním je priamo zapracovať vedu a výskum do vzdelávania. Ako vyplýva z charakteristiky študijného programu<sup>134</sup>, muzikológia vykonáva prenos vedomostí (transfer), prináša rozšírenie a diferenciaciu do podoby „klasického“ vzdelávacieho obsahu, ponúka fórum (spoločenstvo) na uplatnenie kritických reflexií umeleckej

---

<sup>133</sup> Viacerí teoretici (hlavne v oblasti estetiky) chápu túto neurčitosť a do istej miery aj vágnosť za devízu, ktorá iniciuje estetickú skúsenosť a pre interakciu s umením je určujúca (Makky, 2019).

<sup>134</sup> Program je členený na prednášky, proseminára a semináre. Na prednáškach študent získava informácie a orientuje sa v problematike, na proseminároch je študentom ponúkaná možnosť vyskúšať si získané nové metódy a riešenie problémov na konkrétne témy; na seminároch sa vychádza z kľúčových kompetencií proseminárov, študenti na seminároch využívajú techniky vedeckých metód.

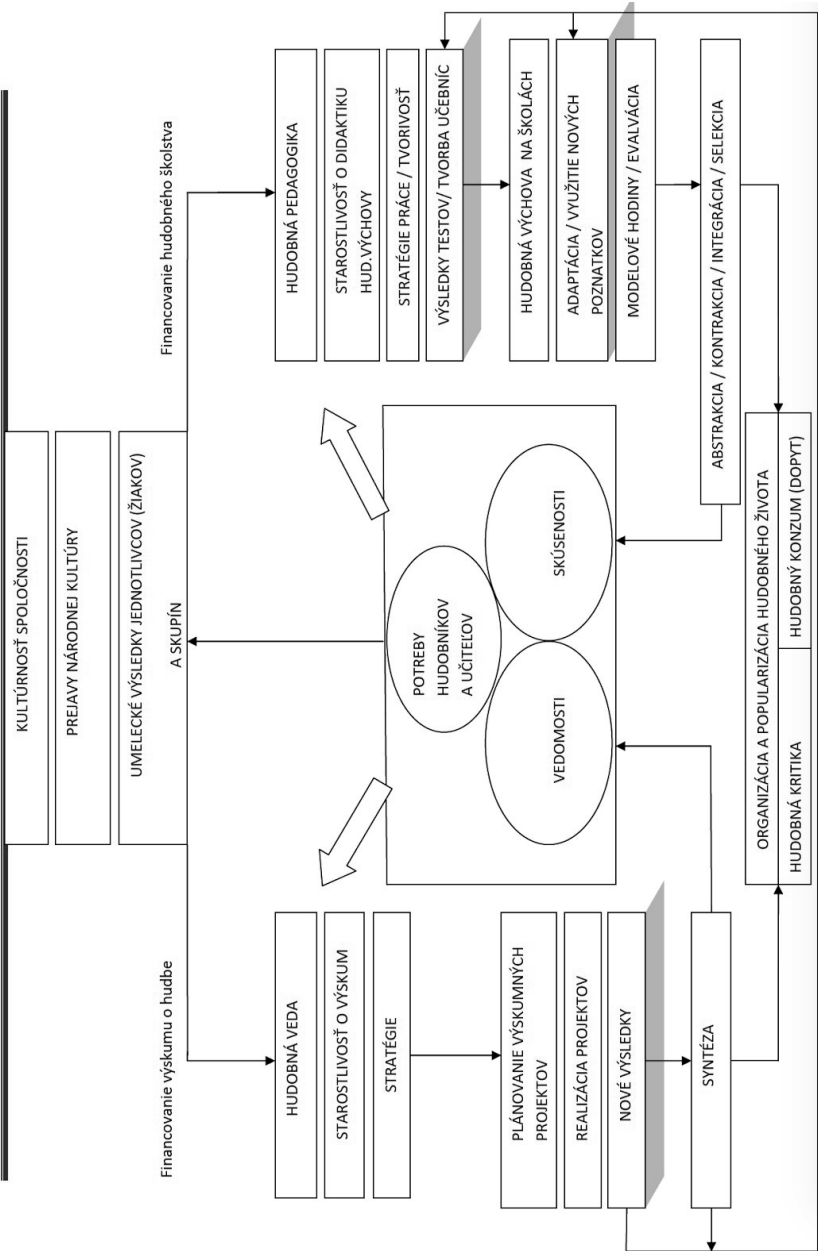
praxe a poskytuje impulzy, napr. pre rozšírenie repertoáru alebo informácie o historicky poučenej interpretácii (Kremer et al. 2009), a ako sa ďalej uvádza, „muzikológia má zásadný význam najmä pre vzdelávanie učiteľov, vyučujúcich na stredných a vysokých školách“.

Za posledné tri desaťročia došlo na európskych hudobných katedrách a fakultách k zásadnej zmene vo vnímaní hudobnej vedy, pretože vzdelávanie sa sústredilo na komplexné vzdelávanie hudobníkov a učiteľov, ktorí sú schopní rozmýšľať na viacerých úrovniach a reflektujú interdisciplinárny potenciál umeleckých a humanitných predmetov. Rovnako je transfer najnovších výskumov všeobecne populárny pri voľbe regionálneho alebo tematického vyučovania a vyučovania estetickéj výchovy. Vnímať zložitosť hudby a hudobného života minulosti je predpokladom, aby sa študenti (o pár rokov potenciálni zamestnanci) mohli včleniť do súčasných zložitých podmienok, závislých často od spoločenských a ekonomických ukazovateľov. Napokon, hudobná veda je disciplína, ktorej výsledky výskumu môžu narušiť „každodennú rutinu a dookola opakované znalosti“. Zámerom príspevku je poskytnúť predstavy o tom, ako užívateľ výsledkov výskumu môže prispieť k úspešnému prenosu vedy do praxe a ktoré príležitosti môže využiť.

K uplatneniu transferu muzikologických poznatkov do pedagogickej teórie a praxe nás nasmerovali tri výskumné otázky: 1. Kde resp. na akých úrovniach sa transfer realizuje? 2. Komu je transfer určený? 3. Akým spôsobom ho uplatniť?

Pre pochopenie zložitosti transferu výskumov hudobnej vedy do hudobnej pedagogiky a praxe sme vyhotovili tabuľku, ktorá nám zobrazuje výsledky. Viď *Tabuľka transferu muzikologických poznatkov do pedagogickej praxe*, kde sme pojali za nadsťavbu spoločnosti jej kultúrnosť, resp. schopnosť spoločnosti saturovať najvyššie prejavy profesionálnej kultúry; výchovu hudobníkov a starostlivosť o reprezentatívne hudobné telesá, resp. vnímanie identity národa prostredníctvom vývoja hudby na území obývanom daným etnikom. Potom sme vyčlenili dva piliere: pilier hudobnej vedy a pilier hudobnej pedagogiky a praxe, relatívne samostatné, vedné odbory, ktorých funkčnosť a životaschopnosť je založená na mnohých premenných, zásadnou je finančná závislosť od štátu. V rámci oboch pilierov sa organizuje starostlivosť, plánovanie, stratégie, tvorba a realizácia projektov a nakoniec evalvácia ich výstupov. Ako z uvedeného tabuľkového zobrazenia vyplýva, transfer nových výsledkov hudobnej vedy sa môže realizovať na dvoch úrovniach – na úrovni teoretickej a praktickej. Nové výskumy a ich syntéza sa môžu uplatniť v rámci hudobnej pedagogiky v prostredí tvorby nových učebníc a zapracovaní nových kapitol do učebníc overených, alebo priamo do vyučovacieho procesu (v tabuľke tieňované polia). V pedagogickej praxi sa však nie všetky informácie z nových výskumov môžu uplatniť ako nevyhnutne dôležité, preto bolo potrebné zaradiť do vyučovacej praxe obdobie akýchsi adaptácií a myšlienkových postupov pedagóga, ktorý na základe svojich

# Tabuľka transferu muzikologických poznatkov do pedagogickej praxe



vedomostí a zručnosťí vyberie tie najzávažnejšie informácie: vo svojej mysli uskutoční myšlienkové operácie – abstrakcie, kontrakcie, integrácie, selekcie a mnohé ďalšie postupy. V centrálnej časti tabuľky sa nachádzajú tri atribúty: potreby hudobníkov a učiteľov, penzum vedomostí a zručností, ktoré motivujú, inšpirujú a pomáhajú vede ale aj pedagogickej teórii a praxi. Šípky bez výplne smerujú na viaceré úrovne oboch pilierov, čo znamená, že potreby interpretov a pedagógov môžu iniciovať ne jeden výskum. Základňu tabuľky tvorí organizácia a popularizácia hudobného života, reflexia hudby a dopyt po hudbe, ktorý nemusí ísť ruka v ruke s najvyššími princípmi, resp. dôležitejší je niekedy záujem o hudbu ako takú.

V nasledujúcich riadkoch načrtne, akými cestami sa nové poznatky hudobnej vedy dostávajú do pedagogickej praxe. Jedným z tvorcov učebníc môže byť samotný vedec alebo muzikológ s pedagogickou praxou. Väčšinou sú tvorcami učebníc renomovaní hudobní pedagógovia, ktorí zohľadňujú nové výskumy a potreby praxe. Oveľa voľnejšou a tvorivejšou oblasťou sa javí transfer nových poznatkov prostredníctvom pedagóga na hodinách dejín hudby a ďalších hudobno-teoretických a esteticko-výchovných predmetoch. Pre zhodnotenie vzťahu hudobnej vedy a pedagogickej teórie a praxe, poslúžia rôzne testovania a modelové situácie.

Ako z vyššie uvedených riadkov vyplýva, transfer muzikologických poznatkov do pedagogickej praxe sa viac týka pedagógov vyučujúcich na stredných a vysokých školách. Pre pochopenie komu je určený, a ako sú na príjem muzikologických poznatkov nastavení budúci pedagógovia, v súčasnosti študenti učiteľstva hudobného umenia v kombinácii s iným predmetom na Prešovskej univerzite v Prešove, sme zisťovali prostredníctvom dotazníka<sup>135</sup>. Z postojového dotazníka vyplynulo, že študenti Katedry hudby sú predovšetkým ženy vo veku 19 až 25 rokov, muži tvoria 2,5 % študentov, hudbou sa zaoberajú od 5–20 rokov, väčšina od raného školského veku. So štúdiom sú spokojní, ale aj priemerne spokojní, menej je ich veľmi spokojných. Za najslabší článok štúdia považujú: zlý rozvrh, slabšiu vybavenosť informačnými technológiami, veľa povinností a predmetov. Za prínos svojho štúdia chápu najmä lepšie uplatnenie v praxi a túžbu mať kvalitnejší život, ale aj vzdelávanie a získanie diplomu, jednotlivito ich motivovalo predĺženie mladosti, či získanie samostatnosti. Pri odpovediach, akou formou sa naučia najviac, z 35 doručených dotazníkov: dvaja odpovedali že na teoretických predmetoch, najviac prostredníctvom praktických predmetov (14), desať odpovedalo, že všetko závisí od povahy predmetu, ostatní odpovedali, že to závisí od vlastných schopností (4), pedagóga (4) a preberanej témy (1).

V dotazníku sme zisťovali aj vnímanie (obľúbenosť) praktických predmetov (Hlavný nástroj, Hlasová výchova, Komorna hra, Hra v orchestri a pod.) a hudobno-

---

<sup>135</sup> Predmetný dotazník bol distribuovaný viac než päťdesiatim študentom, z ktorých sa vrátilo 35 vyplnených dotazníkov.

teoretických predmetov, kam radíme: Dejiny hudby, Hudobnú teóriu, Harmóniu a polyfóniu, Náuku o hudobných nástrojoch a Hudobné formy. Z výsledkov vyplynulo, že Dejiny hudby (ďalej DH) sú u budúcich pedagógov vnímané ako jeden z priemerne obľúbených disciplín z katedrovej ponuky predmetov. Avšak študenti vnímajú tento predmet ako dostatočne nosný a dôležitý, ako poznatky, ktoré vedia uplatniť v praktických disciplínach v plnom rozsahu (14 respondentov), čiastočne (12 respondentov), ale aj získané poznatky, ktoré pravdepodobne uplatnia viac vo svojej praxi v budúcnosti (9 respondentov), teda dostatočne pozitívne. Na otázku, ako by navrhovali študenti, aby teoretické predmety získali väčšiu dynamiku, viacerí nevedeli odpovedať, niektorí navrhovali „*zážitkové formy vyučovania*“, jednotlivu „*jednoduchší výklad*“, či „*väčšiu hodinovú dotáciu na predmety*“; jednotlivu si magisterské štúdium žiadalo „*viac zaujímavostí alebo hostí, ktorí sa daným témam venujú*“.

Pri ponuke neformálnych aktivít, ktoré zatriaktívňujú štúdium hudobno-teoretických a esteticko-výchovných predmetov, respondenti dostali za úlohu označiť číslom najvýznamnejšiu od 1 k menej významným (po 12), ktoré preferujú, s jednou voľnou odpoveďou, ktorú nevyužil nikto. Aktivity boli zadefinované nasledovne: exkurzie, koncerty, divadelné predstavenia, modelové situácie, workshopy, zahraničné pobyty (erasmus), pobyty zahraničných pedagógov, súťaže, konfrontácie so študentmi na iných školách, mať skôr prax ako v posledných ročníkoch štúdia, byť prítomný na generálkach filharmónie, iné. Študenti z pomerne širokej ponuky aktivít neformálneho vzdelávania označili na popredných priečkach: koncerty, divadelné predstavenia, workshopy a uprednostnili aj z časového hľadiska mať skôr prax, než v posledných ročníkoch. Za menej efektívne označili: pobyty zahraničných pedagógov, súťaže a možnosť byť prítomný na generálkach filharmónie, ktoré sú profilové pre iné hudobné odbory vysokoškolského štúdia typu akademií múzických umení a pod.

Tretou výskumnou otázkou sa stali spôsoby uskutočnenia transferu a výber učiva: ako muzikologické poznatky sprostredkovať budúcim pedagógom. Vo výbere učiva má vysokoškolský pedagóg pomerne voľné ruky, celá voľba závisí od jeho poznatkov a možností. Je jasné, že vzhľadom k inému poslaniu budúceho pedagóga voči hudobnému vedcovi, musí voľiť zjednodušujúce myšlienkové operácie:

1. Abstrakciu – ako operáciu, ktorá upúšťa od nepodstatných znakov, ale je potvrdená konkretizáciou.
2. Kontrakciu – ako akt zmenšenia objemu, množstva alebo rozsahu. Jednoducho zníženie nárokov, úloh, ako redukcia alebo diminúcia informácií.
3. Selekciiu – ako starostlivo pripravený výber, ako výber reprezentatívnych javov a osobností.
4. Integráciu – ako zjednocovanie viacerých druhov poznatkov do akéhosi nadradeného celku.



## Záver

V príspevku sme sa snažili zodpovedať, akým spôsobom, akou formou a komu sú najnovšie vedecké poznatky o hudbe určené. Napokon, aj o skúmanom transfere platí, že nie všetky komplikované vedecké poznatky sú užitočné a potrebné všetkým. V pedagogickej praxi sa často stáva, že práve jednoduchšie zvolené riešenia prinášajú efektívnosť a rýchlu spätnú väzbu vo vyučovacom procese.

## Literatura

- ELSCHEK, Oskar, 1984. *Hudobná veda súčasnosti: systematika, teória, vývin*. Bratislava: Veda, vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied.
- KREMER, Joachim, MEYER, Andreas a Christina RICHTER-IBÁÑEZ, 2009. *Music and science in education and research*. Stuttgart: Institute for musicology and music pedagogy. [online]. [cit. 2019-08-11]. Dostupné z: <https://www.hmdk-stuttgart.de/en/about/faculties-and-institutes/faculty-i/institute-for-musicology-and-music-pedagogy/musicology/education-and-research/>
- MAKKY, Lukáš, 2019. Od začiatku po koniec a ešte ďalej: umenie v definičných súradniciach. Prešov: FF PU v Prešove.
- VÁŇOVÁ, Hana a Jiří SKOPAL, 2007. *Metodologie a logika v hudební pedagogice*. Praha: Univerzita Karlova. Nakladatelství Karolinum.

### **Mgr. Renáta Kočíšová, PhD.**

Prešovská univerzita v Prešove, Filozofická fakulta, Katedra hudby  
Ul. 17.novembra č.1, 080 01 Prešov  
[renata.kocisova@unipo.sk](mailto:renata.kocisova@unipo.sk)

Štúdiá vznikla ako výstup projektu VEGA č. 1/0051/19 2019–2021 Hudba a dramatické umenie v koncepciách estetickéj teórie a estetickéj výchovy na území Slovenska v 19. a 20. storočí, vedenom na FF PU v Prešove.



# **System učebníc Ladislava Burlasa s fokusom na profiláciu estetickovýchovných kompetencií budúcich učiteľov**

**Ladislav Burlas' textbook system with focus on profiling  
the aesthetic-educational competences of future teachers**

*Slávka Kopčáková*

## **Anotace**

Ladislav Burlas (\*1927), slovenský hudobný skladateľ, pedagóg a významný muzikológ, je osobnosťou, ktorá formovala slovenskú hudobnú pedagogiku druhej polovice 20. storočia. Cieľom príspevku je predstaviť systém učebníc a učebných materiálov Ladislava Burlasa v komplexnom náhľade s fokusom na esteticko-výchovné kompetencie študentov vysokých škôl (umeleckého a pedagogického zamerania).

## **Klíčová slova**

Estetická výchova, hudobná výchova, hudobná pedagogika, Ladislav Burlas, vysokoškolská učebnica.

## **Abstract**

Ladislav Burlas (\*1927), Slovak composer, pedagogue, and outstanding musicologist belongs amongst those personalities that have shaped Slovak music pedagogy in the 2<sup>nd</sup> half of the 20<sup>th</sup> century. The aim of the paper is to introduce Ladislav Burlas' system of textbooks and teaching materials from a complex viewpoint with the focus on the aesthetic-educational competence of undergraduate students (artistic and pedagogical field of study).

## **Keywords**

Aesthetic education, Ladislav Burlas, music education, music pedagogy, university textbook.

„Kto je obohatený plnosťou hudobných hodnôt, mal by sa snažiť vzbudiť iskierku záujmu o túto oblasť hodnôt aj u iných. Je to vznešené poslanie a príspevok k humanizácii človeka. To je životné učenie o hudbe!“ Ladislav Burlas<sup>136</sup>

Inšpiráciou k hodnotiacim úvahám týkajúcim sa vysokoškolských učebníc pre učiteľov hudobnej výchovy a estetickéj výchovy sú spoločensko-kultúrne procesy, ktoré nabrali v prvých dvoch dekádach 21. storočia nesmiernu dynamiku<sup>137</sup> a úplne od základov menia aj prístup k tvorbe a dostupnosti učebných materiálov. Z tohto dôvodu vznikol na pracovisku autorky tejto štúdie projekt KEGA nazvaný *Compendium Aestheticae: edícia učebných textov pre študijný program estetika (2018-2020)*, ktorý je zameraný na zvýšenie kvality vysokoškolského vzdelávania (študijné disciplíny estetika, dejiny a teória hudobného, výtvarného, dramatického a filmového umenia etc.). Jeho hlavným cieľom je vytvorenie vysokoškolských učebníc, učebných textov a e-learningových modulov so zameraním na ťažiskové jednotky študijného programu estetika. To, čo sa mení najmä, je forma učebníc (e-learning, internet, tablety, PC podporované vyučovanie etc.) a učebné metódy. Obsah učebníc však naďalej musí byť premyslene, logicky a metodicky štruktúrovaný, čo si vyžaduje pedagogickú erudíciu a skúsenosti, aj vzhľadom na dynamiku nárastu množstva dostupného materiálu. Učebnice a učebné texty pre vysokoškolákov zostávajú síce už zďaleka nie jediným, ale stále veľmi dôležitým zdrojom poznatkov, vzhľadom na ich autorov ako autorít vo vednom odbore<sup>138</sup>, zaručujúcim ich relevanciu a vierohodnosť v danom časopriestore a kultúrnom okruhu. V edukačnom priestore nášho kultúrneho okruhu možno nájsť veľmi inšpiratívne a úspešné výsledky tvorby učebníc, medzi nimi rozhodne ako vzor stojí Ladislav Burlas a výsledky jeho celoživotnej pedagogickej aktivity v tejto oblasti.

Ladislav Burlas (\*1927), slovenský hudobný skladateľ, pedagóg a významný muzikológ európskeho formátu patrí medzi popredné osobnosti slovenskej hudobnej kultúry a vedy druhej polovice 20. storočia<sup>139</sup>. Hudobným pedagógom bývalého československého okruhu ho netreba nijako zvlášť predstavovať, je jednoducho

---

<sup>136</sup> Citované podľa Burlas (1997, s. 112).

<sup>137</sup> Makky (2019, s. 181) popisuje viaceré formy tohoto transformačného a dynamizujúceho procesu, ktorý (ako autor neskôr píše) „rozkladá“ umeleckú produkciu, nanovo sa tým rekonfigurujú aj poznatkové systémy.

<sup>138</sup> Pozri bližšie Kopčáková (2019). Autorka štúdie analyzuje systém učebníc, vytvorený pre študentov estetiky, s akcentom na ich umenovedné vzdelávanie a súčasné nadobúdanie esteticko-umeleckých kompetencií.

<sup>139</sup> Život a dielo Ladislava Burlasa bolo, okrem viacerých parciálnych štúdií iných autorov, vyčerpávajúco spracované v dvoch monografiách autorky tejto štúdie, pozri bližšie Kopčáková (2002, 2017).

pojmom a osobnosťou, ktorá stála pri mnohých reformačných úsiliach týkajúcich sa hudobnej výchovy (vedecké fóra, členstvo v poradných orgánoch ministerstva školstva, reformy, etablovanie estetickéj výchovy, nové koncepcie hudobnej výchovy na základnej škole, výchova viacerých generácií muzikológov, hudobných umelcov i hudobných pedagógov, tvorba učebníc pre všetky stupne škôl etc.). Cieľom príspevku je predstaviť systém učebníc a učebných materiálov Ladislava Burlasa v komplexnom náhľade s fokusom na esteticko-výchovné kompetencie<sup>140</sup> študentov vysokých škôl (umeleckého a pedagogického zamerania).<sup>141</sup>

Vzhľadom na význam osobnosti Ladislava Burlasa a jeho prínos pre hudobnú pedagogiku na všetkých troch stupňoch školstva môže historická komparácia priniesť zaujímavé postrehy ale aj inšpirácie pre súčasnosť. Ladislav Burlas s prehľadom viacdimenzionálneho odborníka<sup>142</sup> dokázal počas viac ako polstoročia svojej pedagogickej aktivity (kontinuálne vyučoval na slovenských vysokých školách v rokoch 1951–2018) integrovať staršie a súčasne aj novovznikajúce poznatky do jedinečného a uceleného systému. Jeho neskoršie úsilie zacielené do oblasti hudobnej výchovy a hudobnej pedagogiky malo genézu v paralelnej skladateľskej a muzikologickej práci od začiatkov jeho pôsobenia. Tvorba pre deti a mládež dokladuje jeho neutíchajúci záujem o výchovu detského interpreta a diváka, predstavuje nezanedbateľnú časť tvorby skladateľa<sup>143</sup>. Ako teoretik ale aj skladateľ, participoval na príprave učebníc hudobnej výchovy pre základné školy. Vytvoril však rad študijných materiálov pre študentov odboru muzikológia a teória hudby (pedagogicky pôsobil na VŠMU) a monografií, ktoré ešte dodnes možno používať ako základnú bázu pre štúdium pri

---

<sup>140</sup> V našej koncepcii hudobná výchova ako výchova k hudbe je organickou a prirodzenou súčasťou estetickéj výchovy ako aj súčasťou prípravy budúcich učiteľov estetickéj výchovy, resp. nástupníckych predmetov Umenie a kultúra na gymnáziu, parciálne aj hudobnej a výtvarnej výchovy na základnej škole. Aktuálne sa tejto problematike venujú na Slovensku najmä autori ako Migašová (2019), Kušnírová (2019), Kvokačka (2019).

<sup>141</sup> Z tohto hľadiska sa dotknem tvorby učebníc hudobnej výchovy a inštruktívnej literatúry len veľmi okrajovo. Fokus príspevku je na príprave učebníc pre budúcich učiteľov, týkajúcich sa prípravy učiteľov hudobnej výchovy (Kozel, 2019), ako aj hudobného vzdelávania budúcich učiteľov estetiky (Beličová 2019).

<sup>142</sup> Ladislav Burlas je autorom a spoluautorom 21 knižných publikácií, vrátane vysokoškolských učebníc a kolektívnych diel. Ako skladateľ je autorom 74 hudobných diel (orchestrálnych, komorných, zborových, inštruktívnych, hudby k filmom etc.). Diskografia diel skladateľa predstavuje dovedna 21 nosičov (LP a CD).

<sup>143</sup> Sú to diela pre detského interpreta, kde zaraďujeme obľúbené cykly pre detské zbory *Deti z našej domu* (1960), *Padá lístie zlaté* (1965), *Tararam* (1980), *Čtyři roční období* (1983), *Poď, Ježiško, ty si náš* (1992), *Kolednícke piesne* (1993) a ď.; skladby pre detského instrumentalistu *Na strunách a klávesoch* (1965), javiskové dielo určené pre detského diváka, baletná hudba *Čertoviny* (1991).

komparovaní s novšími poznatkami historiografického aj systematického charakteru. Od 90. rokov vyučoval paralelne na vysokých školách umeleckého aj pedagogického zamerania, pre ktoré vytvoril viaceré odborovo ťažiskové učebnice.

Zatiaľ čo v 50. rokoch sa Ladislav Burlas ako teoretik sústredil na prácu v oblasti hudobnej historiografie a terénnych etnomuzikologických výskumov, už od 60. rokov sa stala dominantnou sférou jeho záujmu teória hudby. K publikáciám, ktoré naplno vstúpili do povedomia odbornej verejnosti i študentov radíme dodnes neprekonané dielo *Formy a druhy hudobného umenia* (1962), ktoré medzi rokmi 1962–2006 vyšlo spolu v štyroch vydaniach, do dnešných dní sa používa ako vysokoškolská učebnica i teoretická príručka na konzervatóriách a vysokých školách umeleckého a umelecko-výchovného zamerania<sup>144</sup>. Autor však aj vo svojich ďalších teoretických úvahách neustále akcentoval dôležité miesto hudobnej teórie v pedagogickej dimenzii osvojovania si hudby a hudobného diela. Skladateľ sa v priebehu 60. a 70. rokov výrazne zapojil do zápasov o zlepšenie postavenia hudobnej výchovy, jednak na pôde Zväzu slovenských skladateľov<sup>145</sup>, ale aj ako riaditeľ Ústavu hudobnej vedy SAV<sup>146</sup>, sám sa aktívne podieľal na tvorbe učebníc hudobnej výchovy (v spolupráci s Lubicou Kopinovou, Štefanom Kantorom a Ď.), viedol pedagogické školenia a semináre pre učiteľov hudobnej výchovy<sup>147</sup>. Ako pedagóg-skladateľ veľmi rýchlo porozumel problémom praxe, intenzívne sa zaoberal i problematikou receptívnej hudobnej výchovy<sup>148</sup>.

V priebehu 70. a 80. rokov 20. storočia Ladislav Burlas vytvoril svoje najvýznamnejšie knižné práce mapujúce aktuálne výsledky systematického muzikologického bádania, ako aj vývojové medzníky slovenskej hudobnej kultúry. V knižnom diele *Hudobná teória a súčasnosť* (1978) glossuje základnú situáciu, zameranie a výsledky

---

<sup>144</sup> Autor však aj vo svojich ďalších teoretických úvahách neustále akcentoval dôležité miesto hudobnej teórie v pedagogickej dimenzii osvojovania si hudby a hudobného diela (pozri bližšie Kopčáková 2017).

<sup>145</sup> III. zjazd ZSSk (1967) publikoval *Memorandum o hudobnej výchove*. Táto aktivita mala vplyv na založenie Slovenskej spoločnosti pre hudobnú výchovu (1968, prvý predseda Viliam Fedor), ktorá združovala hudobných pedagógov a pedagogicky činných hudobníkov. Ako jej člen, Ladislav Burlas na letných kurzoch a seminároch pre učiteľov šírila svoje progresívne myšlienky.

<sup>146</sup> Na pôde Ústavu hudobnej vedy SAV bola roku 1964 založená Odborová komisia pre hudobnú výchovu.

<sup>147</sup> Pozri bližšie Kopčáková (2002, s. 51–55).

<sup>148</sup> Keď sa na gymnáziách začalo realizovať vyučovanie predmetu estetická výchova, Ladislav Burlas bol jedným zo spoluautorov koncepcie tohto predmetu (spolu s prof. Jozefom Kresánkom, Mariánom Várossom, Mikulášom Strausom a Ď.). Táto koncepcia sa realizovala len niekoľko rokov, po zavedení novej koncepcie od šk. roku 1976/77 predmet estetická výchova na gymnáziách i ako študijný odbor na FF UK (učiteľstvo estetickej výchovy) postupne zanikol.

niektorých disciplinárnych okruhov a oblastí muzikológie a upozorňuje aj na „závažné manká doterajšieho výskumu, prejavujúce sa najmä v teórii a estetike populárnej hudby, ale aj v riešení závažných problémov v oblasti recepcie hudby a hudobno-výchovnej praxe.“ (Kopčáková 2017, s. 145). Je veľmi dôležité poznamenať, že monografia z hľadiska didaktického a z hľadiska komentovania rozvoja estetických kompetencií a esteticko-výchovnej erudície v oblasti hudobnej pedagogiky obsahuje v texte viacerých kapitol veľmi cenné postrehy<sup>149</sup>.

Ďalším knižným dielom, kde autor presadzuje modernizáciu výchovy k hudobnému umeniu na základe aktívnych vnímateľských návykov, je monografia *Pohlady na súčasnú slovenskú hudobnú kultúru* (1987), ktorá je premyslene zacielená na problémy recepcnej a interpretačnej praxe. Apelatívne vyznievajú kapitoly hovoriace o potrebe dynamizácie a dôstojného miesta hudobnej výchovy, ktorá je v týchto procesoch kľúčová. 90. roky boli poznačené nielen veľkými spoločenskými, ekonomickými, politickými a kultúrnymi zmenami, ale priniesli so sebou výraznú orientáciu hudobnopedagogických pracovísk (Prešov, Nitra, Banská Bystrica) na odborný potenciál osobností Buralsovhovho typu. Koncom 90. rokov Ladislav Burlas v spolupráci s Prešovskou univerzitou obohatil odbornú spisbu o dve vysoko cenné publikácie zacielené do teórie a praxe hudobnej pedagogiky. *Teória hudobnej pedagogiky* (1997) prináša koncentrovaný resp. zhutnený prehľad v zadefinovanej vednej oblasti. Vysokoškolská učebnica študentovi ale aj profesionálovi (hudobnému pedagógovi, učiteľovi hudby, vysokoškolskému pedagógovi atď.) ponúka esenciálne poznatky o hudobnopedagogických koncepciách posledných desaťročí a ďalších problémoch a principiálnych otázkach hudobnovýchovnej praxe<sup>150</sup>.

Množstvo Buralsových štúdií k hudobnovýchovnej praxi a hudobnopedagogickej teórii je roztrúsených v zborníkoch<sup>151</sup> prípadne odborných časopisoch a pod. Z tohto dôvodu vznikol výber piatich už v minulosti uverejnených štúdií pod názvom *Hudba – komunikatívny dynamizmus* (1998). Vytvárajú komplex doteraz platných bazálnych poznatkov disciplíny, či už ide o hudobnovýchovnú prax, hudobnopedaga-

---

<sup>149</sup> 4. časť knihy *Otázky hudobného nadania, tvorivých schopností a vedomostí* (Burlas, 1978) sa dotýka aj perspektív hudobnovýchovnej práce na stredných školách. V 6. časti knihy sa autor dostáva aj k naliehavej otázke tzv. problematických hodnôt populárnej hudby a výchovy ku kritickému postojovi, ktorý jediný môže viesť k zvyšovaniu vkusu a samostatnosti pri posudzovaní umeleckej hodnoty hudby. 7. časť knihy *Premeny v počúvaní hudby* pertraktuje otázky systémového počúvania hudby, pritom úvaha končí apelom (ibid., s. 211), že nielen kniha, učebná pomôcka, ukazujú cestu k hudobnému umeniu, „najzávažnejšou výchovnou úlohou je vedieť vyvolať záujem o hudbu a viesť k plnosti hudobného zážitku.“

<sup>150</sup> Hlbšiu analýzu tohto textu, pozri bližšie Kopčáková (2002, s. 56-59).

<sup>151</sup> Kopčáková (2002, 2017), niektoré spresnenia prináša práca Ruttkaya (2019).

gogické koncepcie nástrojovej výučby, pedagogickú interpretáciu hudby v procese umeleckého vzdelávania, alebo didaktický koncept hudobnej teórie, ktorý možno chápať aj ako príspevok k muzikologickému a skladateľskému vzdelaniu.

Výsledkom spolupráce muzikológa s ďalšími univerzitnými pracovníkmi (Žilinská univerzita) je nielen novodobé štvrté vydanie vysokoškolskej učebnice *Formy a druhy hudobného umenia* (2006), ale aj rozšírené vydanie a reedícia vysokoškolského učebného textu *Dejiny európskej hudobnej teórie* (1970, ed. R. Beličová 2006), pôvodne vydané pre poslucháčov VŠMU, ktorá sa používa na všetkých typoch umelecky aj pedagogicky zameraných hudobných fakúlt. V spoluautorstve s významnou slovenskou estetičkou a muzikologičkou Renátou Beličovou vznikla posledná vedecká monografia *Zvuk – problém hudobnej estetiky aj hudobnej pedagogiky* (2012). Monografia sleduje vytýčenú problematiku zo špecifického zorného uhla narastania zvukovosti (auditívnosti) v súčasnej hudobnej kultúre. Paralelne nastoľuje otázku, nakoľko sú tieto entity aj entitami estetickými, či sa v procese rozvíjania špecifických hudobných kvalít posilňujú aj estetické kompetencie vnímateľa. Autori (Beličová a Burlas 2012, s. 38) sa domnievajú, že kultivovanie recepcie je základnou úlohou každej kultúry, „*či už sa realizuje prirodzenými formami socializácie či enkulturácie alebo riadenej inštitucionalizovanej formy kultivácie jedinca, ktorú nazývame výchovou a vzdelávaním.*“ Kniha je významným príspevkom k rozpracovaniu „teórie estetickej výchovy“ s fokusom na hudobné umenie, je univerzáliou pre štúdium hudobnej vedy, hudobnej estetiky, hudobnej výchovy, interpretačného i skladateľského umenia.

Dráha pedagogickej činnosti a odbornej reflexie prof. Burlasa sa uzatvorila v roku 2018 v Banskej Bystrici, kde ešte ako 91-ročný vyučoval na Hudobnej fakulte Akadémie umení budúcich hudobných skladateľov a školil doktorandov, prevažne z oblasti interpretačného umenia. Burlas o svojom celoživotnom pedagogickom pôsobení v osobných rozhovoroch s autorkou tejto štúdie na konci milénia hovorí takto: „*Môj spôsob interpretácie učiva, nových poznatkov možno nazvať: „integratívna hudobná pedagogika“. Prekračujem hranice jednotlivých tradičných disciplín, provokujem študentov samostatne myslieť, „objavovať“ súvislosti a nové fakty. [...] Vyučovať je pre mňa fascinujúcou činnosťou. Je súčasťou užitočnej medziludskej komunikácie*“ (Burlas, in: Kopčáková 2002, s. 59). U Burlasa ide o mimoriadnu schopnosť integrácie, chápania hudobnej pedagogiky ako integrálnej muzikologickej subdisciplíny. Podľa Medňanskej (2010, s. 43) Burlasove pedagogicky zamerané publikácie predstavujú základnú vedeckú literatúru hudobnej pedagogiky, ktorá „*je teóriou pre prax každého učiteľa hudby*“.

Zatiaľ čo dnes koncipujú vysokoškolské učebné texty a učebnice často celé tímy autorov, alebo individuálne pripravujú texty vzhľadom na delbu práce v rámci študijných disciplín, Burlas, ako výnimočná a komplexná osobnosť, dokázal pokryť sám niekoľko odborných oblastí (hudobná teória, hudobná estetika, dejiny slovenskej



hudby, hudobná pedagogika, náhľady na popkultúru etc.). Tým že v svojej kreativite prepojil skladateľskú a muzikologickú prácu a od mladosti postupne nadobúdal predpoklady pre pedagogické pôsobenie, dokázal nájsť taký spôsob vyučovania, ktorý využíva syntézu literárno-humanitno-kulturologického a výsostne muzikantského pohľadu. Vysoko rozvinutá schopnosť verbalizovať a didaktizovať svoje integrálne poznanie priniesla vo výsledku premyslený systém pedagogicky zacielených knižných prác, do ktorého môžeme zaradiť aj práce monografické, keďže ich objaviteľský charakter sa stal sprostredkujúcim faktorom pre šírenie poznatkov o hudbe na vysokoškolskom stupni štúdia.

## Literatúra:

- BELIČOVÁ, Renáta a Ladislav BURLAS, 2012. *Zvuk – problém hudobnej estetiky aj hudobnej pedagogiky*. 1. vyd. Žilina: EDIS.
- BELIČOVÁ, Renáta, 2019. Hudobné kompetencie a štúdium estetiky. A. Kvokačka a J. Migašová (Eds.): *Súradnice estetiky, umenia a kultúry IV: Študovať estetiku: koncepcie, stratégie a súvislosti štúdia estetiky na Slovensku a v zahraničí*. Prešov: FF PU v Prešove, s. 62-72.
- BURLAS, Ladislav, 1970. *Dejiny európskej hudobnej teórie I*. Rozmnoženina (učebné texty). Bratislava: Hudobná fakulta VŠMU.
- BURLAS, Ladislav, 1978. *Formy a druhy hudobného umenia*. 3. vydanie. Bratislava: ŠHV.
- BURLAS, Ladislav, 1978. *Hudobná teória a súčasnosť*. Bratislava: Tatran.
- BURLAS, Ladislav, 1987. *Pohľady na súčasnú slovenskú hudobnú kultúru*. Bratislava: OPUS.
- BURLAS, Ladislav, 1998. *Hudba – komunikatívny dynamizmus*. Bratislava: NHC.
- BURLAS, Ladislav, 1997. *Teória hudobnej pedagogiky*. Prešov: FHPV PU.
- KOPČÁKOVÁ, Slávka, 2002. *Ladislav Burlas*. Prešov: Prešovský hudobný spolk Súzvuk.
- KOPČÁKOVÁ, Slávka, 2017. Premeny života a tvorby slovenského hudobníka Ladislava Burlasa. In: *Ladislav Burlas a slovenská hudobná kultúra*. Prešov: FF PU v Prešove, s. 131–188.
- KOPČÁKOVÁ, Slávka, 2019. Tvorba učebných materiálov na Inštitúte estetiky a umeleckej kultúry Filozofickej fakulty v Prešove za uplynulú dekádu 2007–2017. A. Kvokačka – J. Migašová (Eds.): *Súradnice estetiky, umenia a kultúry IV: Študovať estetiku: koncepcie, stratégie a súvislosti štúdia estetiky na Slovensku a v zahraničí*. Prešov: FF PU v Prešove, s. 87-98.
- KOZEL, David, 2019. Hudební estetika jako součást studia učitelství hudební výchovy na Pedagogické fakultě Ostravské univerzity. A. Kvokačka a J. Migašová (Eds.):

- Súradnice estetiky, umenia a kultúry IV: Študovať estetiku: koncepcie, stratégie a súvislosti štúdia estetiky na Slovensku a v zahraničí.* Prešov: FF PU v Prešove, s. 73–78.
- KUŠNÍROVÁ, Eva, 2019. Tvorivá dramatika ako súčasť skladby disciplín študijného programu estetika. A. Kvokačka a J. Migašová (Eds.): *Súradnice estetiky, umenia a kultúry IV: Študovať estetiku: koncepcie, stratégie a súvislosti štúdia estetiky na Slovensku a v zahraničí.* Prešov: FF PU v Prešove, s. 113-122.
- KVOKAČKA, Adrián, 2019. Mobilis in mobile: štúdium estetiky v Prešove. A. Kvokačka – J. Migašová (Eds.): *Súradnice estetiky, umenia a kultúry IV: Študovať estetiku: koncepcie, stratégie a súvislosti štúdia estetiky na Slovensku a v zahraničí.* Prešov: FF PU v Prešove, s. 17–26.
- MAKKY, Lukáš, 2019. *Od začiatku po koniec a ešte ďalej: umenie v definičných súradniciach.* Prešov: FF PU v Prešove.
- MEDŇANSKÁ, Irena, 2010. *Systematika hudobnej pedagogiky.* 1. vyd. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Fakulta humanitných a prírodných vied.
- MIGAŠOVÁ, Jana, 2019. Súčasný výzvy pre učenie dejín výtvarného umenia. A. Kvokačka a J. Migašová (Eds.): *Súradnice estetiky, umenia a kultúry IV: Študovať estetiku: koncepcie, stratégie a súvislosti štúdia estetiky na Slovensku a v zahraničí.* Prešov: FF PU v Prešove, s. 189–198.
- RUTTKAY, Juraj, 2019. KOPČÁKOVÁ, Slávka (ed.): Ladislav Burlas a slovenská hudobná kultúra. (recenzia) In: *Slovenská hudba* (45), č. 1, s. 109-111.

**Doc. PaedDr. Slávka Kopčáková, PhD.**

Prešovská univerzita v Prešove, Filozofická fakulta,  
Inštitút estetiky, vied o umení a kulturológie  
Ul. 17 novembra č. 1, 081 16 Prešov, Slovenská republika  
[slavka.kopcakova@unipo.sk](mailto:slavka.kopcakova@unipo.sk)

Štúdia vznikla ako výstup projektu KEGA 016PU-4/2018 *Compendium Aestheticae: edícia učebných textov pre študijný program estetika (2018-2020)*, vedenom na IUEK FF PU v Prešove.

# 50-leté výročí od prvního vydání „České Orffovy školy“

## 50<sup>th</sup> Anniversary of the First Edition of the „Czech Orff School“

*Marie Lišková*

### **Abstrakt**

Článek se zabývá aktuálností svazků publikace „Česká Orffova škola“ – I. Hurník, P. Eben. Seznamuje s historií vzniku publikace, věnuje se rozboru jednotlivých sešitů České Orffovy školy. Zabývá se kontextem zahraniční hudební výuky, spoluprací s Orffovým institutem v Salzburgu.

### **Klíčová slova**

Carl Orff, Česká Orffova škola, Ilja Hurník, Orffův institut, Petr Eben, Wilhelm Keller.

### **Abstract**

The article deals with the topicality of the publication “Czech Orff School” by I. Hurník and P. Eben. It acquaints readers with the history of the publication and focuses on the analysis of particular books of the Czech Orff School. It also deals with the context of foreign music teaching, cooperation with the Orff Institute in Salzburg.

### **Keywords**

Carl Orff, Czech Orff School, Ilja Hurník, Orff Institute, Petr Eben, Wilhelm Keller.

V letošním roce si připomínáme 50 let od vzniku prvního vydání České Orffovy školy, hudebně-pedagogického díla, které vzešlo z pera významných českých skladatelů Petra Ebena a Ilji Hurníka.

## **Mezinárodní podněty 60. a 70. léta 20. století**

Zásadní význam pro vznik publikace „Česká Orffova škola“ měla účast našich předních pedagogických pracovníků na 6. kongresu Mezinárodní společnosti pro hudební výchovu – ISME (International Society for Music Education) v Budapešti v roce

1964. Po téměř dvacetileté izolaci, od 2. světové války, totiž došlo nejen v Evropských zemích (Maďarsko, země Beneluxu, Francie, Anglie), ale i v zámoří (např. Japonsko a USA) k významnému rozkvětu hudební výchovy. Se světovým hudebním děním se však naši pedagogové měli možnost seznámit až na výše uvedeném kongresu v Budapešti. Poznali zde nejen úspěšný hudebně výchovný systém Zoltána Kodálye, metodu japonského pedagoga Shinichi Suzukiho, ale i principy Orffova Schulwerku, vytvořené německým hudebním skladatelem Carlem Orffem (1895–1982).

České delegáty zaujal v Budapešti nejvíce příspěvek profesora Orffova institutu Wilhelma Kellera<sup>152</sup>, který ukázal jeho přednosti na praktických příkladech. Po konferenci se začaly šířit myšlenky Carla Orffa i v naší republice. Z různých pramenů se dočítáme, že hlavní roli měl v tomto ohledu člen delegace 6. kongresu ISME hudební pedagog Vladimír Poš. Podnětné vystoupení Kellera ho přivedlo k myšlence pozvat ředitele Orffova institutu do Prahy.

## **První návštěva profesora Orffova institutu W. Kellera v naší republice**

První návštěva profesora Orffova institutu Wilhelma Kellera v Praze se uskutečnila na pozvání Vladimíra Poše ještě též rok, co se konal budapeštský kongres, tj. v září roku 1964. Již při této návštěvě bylo zřejmé, že k šíření hudebních myšlenek C. Orffa nebudou stačit pouhé praktické semináře, ale bude zapotřebí vytvořit i hudební materiál, který se učitelům stane oporou ve výuce. Poš zprostředkoval v Praze setkání Kellera s našimi hudebními skladateli Ebenem a Hurníkem, jejichž umělecká tvorba se mj. soustřeďovala i na dětského posluchače. Oba skladatele zaujaly nejen principy Schulwerku, ale zřejmě i osobní setkání s profesorem Kellerem natolik, že se společně domluvili na přípravě adaptace Orffova Schulwerku do českého prostředí.

## **Eben a Hurník v Salzburgu**

Prof. Keller pozval následně oba skladatele k návštěvě Salzburského Orffova institutu. Stalo se tak na přelomu let 1964–65.

Díky osobnímu poznání Schulwerku získal Eben i Hurník jasnou představu o tom, co je při tvorbě české adaptace díla čeká. K vlastní tvůrčí práci mladých skladatelů Ebena a Hurníka byla podstatná nejen návštěva v Salzburgu, ale i možnost pracovat s originálními díly Orffova Schulwerku.<sup>153</sup>

---

<sup>152</sup> Wilhelm Keller byl blízký spolupracovník C. Orffa. Říká: „Orffova elementární hudba není metoda, ale ukazatel cesty.“

<sup>153</sup> Citace z recenze V. Poše k této studii: originály Orffova Schulwerku byly zaslány „*k rukám V. Poše*,”

## Čeští učitelé na zkušené v zahraničí

Orffův institut v Salzburgu měli možnost kromě skladatelů navštívit i čeští učitelé. V létě roku 1965 se mezi prvními zúčastnili týdenního mezinárodního kurzu Orffova Schulwerku Vladimír Poš, Karel Alliger, Věra Alligierová a Eva Kröschlová, která přislíbila, že vydání české Orffovy školy doplní rytmicko-pohybovými cvičeními. V následujícím roce 1966 navštívila Orffův institut i Božena Viskupová. V článku časopisu *Hudební výchova* uvádí:

„Dovolte malou osobní vzpomínku: při svém pobytu v Orffově institutu v Salzburgu jsem se jednou setkala se samotným Orffem. Byl potěšen, že přijel také někdo z Prahy (tehdy se velmi těžko cestovalo na Západ) a já jsem se při této příležitosti zeptala, zda je možno „dělat Schulwerk“ bez pohybu. Ale on prohlásil: „To pak nebude Orff.“ Orff kladl velký důraz na hudebně pohybovou výchovu.“<sup>154</sup>

## Druhá návštěva profesora Kellera v naší republice

V září roku 1965 jsme v Praze přivítali profesora Orffova institutu podruhé. Pod jeho vedením se uskutečnil praktický seminář nejprve v Šumperku (21. 9.) a následně v Praze, ve Výzkumném ústavu pedagogickém (VÚP), na jehož organizaci se podílel Ivan Poledňák, Jan Budík a Vladimír Šimek.

Kromě úspěšných seminářů přispělo k šíření myšlenek C. Orffa i interview profesora Kellera v rozhlase, zprostředkované redaktorem Vratislavem Beránkem, a taktéž rozhovor profesora Kellera v časopise „Hudební rozhledy“. Následný článek Vladimíra Poše z tohoto rozhovoru vyšel v „Hudebních rozhledech“ pod titulkem „Jiskření Budapešť – Salzburg – Praha“. Díky této propagaci získávalo o Orffově systému povědomí stále více učitelů, kteří měli zájem seznámit se s Schulwerkem blíže.

## Apoštolské cesty

Další praktické semináře se od roku 1965 konaly v nejrůznějších koutech naší republiky pod taktovkou českých propagátorů Orffova Schulwerku, Vladimíra Poše, manželů Alligierových, Boženy Viskupové a od roku 1967 Pavla Jurkoviče, který tyto cesty nazýval „apoštolskými“.

„Vladimír vykládal Českou Orffovu školu z hlediska hudebně-pedagogického, Božena uváděla frekventantky do pohybu a já jsem s nimi muzicíroval s orffovským instru-

---

*který byl toho času odpovědným redaktorem v nakladat. Supraphon a měl na starosti vydávání hudebně teoretických knih a učebnic pro LŠu (Lidové školy umění), konzervatoře i HAMU.”*

<sup>154</sup> VISKUPOVÁ, Božena, 1966/67. Z historie naší hudebně pohybové výchovy. *Hudební výchova*, 5(1).

mentářem, který mi na rozloučenou věnoval Carl Orff.<sup>155</sup> Tato parta zmapovala Schulwerkem během tří-čtyř let celou republiku.<sup>156</sup>

## Zájem médií o nový trend ve výuce hudební výchovy

O Orffův systém začala mít zájem i televize. Zasluhou Hurníka a Poše se v roce 1966 podařilo natočit třicetiminutový film o Schulwerku s názvem: „Zaostřeno na hudbu“. Na filmu participovala i Božena Viskupová. A co natáčení předcházelo? O tom se dozvídáme z článku časopisu HV přímo od paní profesorky, kterou tehdy ve výuce v Lidové škole umění, kde pracovala, navštívil Poš a Hurník. „*Když hudební výchova skončila, prohlásil prof. Hurník stručně: „Vy děláte vlastně Orffa. To je ono, Vy a Vaše děti s námi budete Orffa natáčet. Musíme vše rychle připravit, za 14 dní se začíná.“ Tři zkoušky a 24. 3. 1966 ve 22 hodin zazářil na obrazovce titul „Zaostřeno na hudbu“ – Námět I. Hurník, scénář, V. Poš, B. Viskupová s dvaceti dětmi, Štěpánka Haničincová – hlasatelka.*<sup>157</sup>

## Experiment Orffova Schulwerku na půdě Pedagogické fakulty UK

Vlna vzestupu modernizace hudební výchovy v šedesátých letech 20. století ve formě Orffova Schulwerku zasáhla i Pedagogickou fakultu Univerzity Karlovy. Jak uvádí Viskupová „*Když jsem se v roce 1966 vrátila z Orffova institutu v Salzburgu, byli jsme s profesorem Pošem pozváni na katedru hudební výchovy Pedagogické fakulty UK v Brandýse nad Labem, abychom Orffovu metodu experimentálně ověřili při výuce v 1. třídě fakultní školy.*<sup>158</sup>

Výše uvedený experiment trval v rozmezí tří let 1965–1968. Se skupinou sedmi-letých dětí proběhlo testování prvního svazku české verze Orffovy školy. Klíčovou roli měla paní profesorka Božena Viskupová a Vladimír Poš. Jak Viskupová uvádí, „*Výsledky experimentu, na němž se podíleli i studenti oboru Hudební výchova, byly pozoruhodné. Vedoucí katedry Doc. F. Sedlák hodnotil naši práci jako účinný prostředek při rehabilitaci naší hudební výchovy.*<sup>159</sup>

Při praktickém provozování a testování notového materiálu došla Božena Viskupová s Vladimírem Pošem shodně k závěru, že připravené skladbičky do české

---

<sup>155</sup> JURKOVIČ, Pavel. *Otvírání paměti: Obrázky na plátně času*, s. 107.

<sup>156</sup> Citace z recenze V. Poše k této studii.

<sup>157</sup> VISKUPOVÁ, Božena, 1966/67. Z historie naší hudebně pohybové výchovy. *Hudební výchova*, 5(1).

<sup>158</sup> Tamtéž.

<sup>159</sup> Tamtéž.

Orffovy školy jsou pro provozování malými dětmi příliš náročné. Požádali proto autory o jejich zjednodušení. K této problematice se autenticky v jednom z rozhovorů vyjádřil Poš: „*Eben a Hurník vytvořili mnohem lehčí skladbičky než Orff, ale i ty byly stěží hratelné na tzv. orffovský instrumentář. Proto vytvořili oba skladatelé o stupeň snadnější sešit, který jsme pak nazvali Začátky.*“<sup>160</sup>

Takto upravené dílo bylo pod názvem „Česká Orffova škola 1, Začátky“ vydáno v roce 1969 v nakladatelství Supraphon.

## Česká adaptace Orffova Schulwerku

Česká adaptace „Schulwerk – Musik für Kinder“ začala vznikat s patnáctiletým odstupem od německé verze. Díky skvělému pojetí skladatelů P. Ebena a I. Hurníka vyšla z naší hudební tradice, tj. z českých textů, říkadel a písní. Na rozdíl od originálu C. Orffa obsahuje navíc metodické pokyny pro učitele. Česká adaptace Orffova Schulwerku byla 13. vydáním díla v neněmeckém jazyce a podle slov Vladimíra Poše „*Všechny autority z celého světa označily české vydání jako nejlepší ze všech verzí ve světových jazycích. Zkrátka Češi si troufli vydat Orffa bez Orffa.*“<sup>161</sup> Na adresu České Orffovy školy se vyjádřil i sám Carl Orff: „*Něco úplně jiného, ale velmi dobré.*“<sup>162</sup>

Kromě skladatelů Ebena a Hurníka se na české verzi Orffovy školy podílela dále Eva Kröschlová, která zpracovala rytmicko-pohybovou složku, Vladimír Poš, který měl ve své gesci metodické části díla, a jak již bylo řečeno, na posledním, 4. svazku, participoval hudební skladatel Pavel Jurkovič.

## Vydání České Orffovy školy

Jednotlivé svazky České Orffovy školy vycházely v knižní formě v nakladatelství Supraphon postupně za sebou. První svazek v roce 1969, druhý v roce 1972, třetí svazek v roce 1983. Čtvrtý, poslední svazek České Orffovy školy vyšel tiskem u příležitosti stého výročí narozenin Carla Orffa díky podpoře Liselotte Orffové a nadaci Carla Orffa až v roce 1996. Tentokrát jej však nevydalo nakladatelství Supraphon,<sup>163</sup> ale Muzikservis Zdeňka Štillera.

Autoři v něm upozorňují i na následné vydání pátého svazku, který má obsahovat „...výběr původních Orffových skladeb z pěti dílů Hudby pro děti (Orff-Schulwerk,

---

<sup>160</sup> Rozhovor V. Poše s Marií Brandeis; 8. 2. 2008.

<sup>161</sup> Tamtéž.

<sup>162</sup> REGNER, Hermann. Hudba pro děti – Musik for children – Musique pour enfants. In: ORFF, C., aj. *Orffův Schulwerk: Texty 1*. Přel. H. Kallósová, München: Carl Orff-Stiftung, s. 23.

<sup>163</sup> Rukopis díla měl Supraphon k dispozici od roku 1976.

*Musik für Kinder*) a vyjde ve stejném nakladatelství.<sup>164</sup> Tento díl však vydán doposud nebyl.

V roce 1967 vydalo nakladatelství Supraphon dlouhotrvající desku s ukázkami z dosud dostupných sešitů České Orffovy školy. V tehdejší Československé republice se v této době také začaly vyrábět i Orffovy nástroje. Výroby se ujal Komunální podnik města Hranice na Moravě (1965), Československé hudební nástroje v Hradci Králové a závod Amati Kraslice (1967).

## Jednotlivé svazky České Orffovy školy:

**První díl** – Začátky seznamuje s principy Orffova Schulwerku. Uvádí, jak hrát na instrumentální nástroje, věnuje se elementárním hudebním aktivitám jako např. říkadlům, jejich rytmizaci a melodizaci.

První sešit je rozdělen do šesti celků označených písmeny A–F. V celku A jsou čtenáři seznámeni s metodickými pokyny jako např. s pěveckými dovednostmi, notovým písmem, práci s říkadly, rytmizací, improvizací, taktováním, hrou na bicí nástroje. Druhý celek B je věnován elementární improvizaci, práci s motivem, větou, kánonem, variacemi, rondem a malými písňovými formami. Třetí kapitola C se zaměřuje na práci s dětskou písní a jejím doprovodem prostřednictvím hry na tělo či nástroji Orffova instrumentáře. Část D je věnována deklamačním hrám. Obsahem předposlední kapitoly E jsou instrumentální skladby ve spojení s hrou na tělo, rytmickými a melodickými ostinaty. Poslední, šestá část F je věnována pohybu – cvičením a pohybovým hrám, které se vztahují k říkadlům a skladbám z předchozích kapitol.

**Druhý díl** – Pentatonika vychází z poznatků předchozího svazku – je vlastně notovou přílohou předchozího dílu. Tento svazek obsahuje zhudebněné lidové texty, ale i čistě instrumentální skladbičky. Uvedený materiál slouží k tvořivé improvizaci dětí v pentatonice.

**Třetí díl** – Dur-moll, jak sám název napovídá, obrací se k tradičním tóninám. Jeho obsahem jsou četné lidové písně. Svazek je vnitřně členěn do čtyř částí. První z nich se věnuje elementární improvizaci, ve druhé nalezneme rozličné písně s návrhy instrumentálního doprovodu. Ve třetí části jsou tři zhudebněné pohádky, ve kterých je zhudebněný text proložen vstupy vypravěče. Závěr sešitu tvoří 15 skladeb určených k interpretaci hry na Orffovy nástroje.

**Čtvrtý díl** – Modální tóniny vychází z hudebního materiálu v tzv. starých tóninách (jónská, dórská, frygická, lydická, mixolydická a aiolská). Modální tóniny jsou po

---

<sup>164</sup> HURNÍK, Ilja a Petr EBEN, 1996. *Česká Orffova škola IV.: Modální tóniny*. Praha: Muzikservis, s. 2.



pentatonice nejvhodnějším hudebním prostorem pro improvizovanou hru. V tomto sešitě nalezneme písně s archaickými texty, ale i instrumentální skladby, které lze hrát na klasické hudební nástroje. Závěr čtvrtého dílu patří třem barokním suitám.

## Význam české adaptace Orffova Schulwerku?

Na tuto otázku nalezneme odpověď u Pavla Jurkoviče, jehož text je dodnes součástí prohlášení České Orffovy společnosti: „*Prof. Wilhelm Keller kdysi správně napsal, že Orffova elementární hudba není metoda, ale ukazatel cesty. Zkušený učitel si na základě praxe s Orff-Schulwerkem postupně najde svoji metodu. Důležité však je, aby dbal na některé zásady, které jsou pro tuto cestu typické:*

- 1. humanismus, tedy víru v každé dítě, neboť o ně nám především jde spojení zpěvu, řeči, instrumentálního projevu a pohybu v jeden celek, a to, pokud možno vždy, kdykoliv se k tomu naskytne příležitost*
- 2. ve všech těchto projevech vzbuzovat touhu a potřebu vyjádřit se po svém, tedy být kreativní, tvořivý jako je tomu u obdivované dětské kresby*
- 3. těmito prostředky utvářet harmonickou osobnost, která vzhledem ke kolektivnímu způsobu práce, nachází vztah ke svému bližnímu a která svým podílem na společném díle ovlivňuje celkový výsledek, což je i jedinečný způsob výchovy k občanství, tedy k zodpovědnosti za společné dílo*
- 4. to všechno konat v atmosféře důvěry, radosti, ale i touhy umět a vědět více, ukázat dětem cestu, po níž pak dokážou kráčet samy.“*

K 50letému výročí prvního vydání České Orffovy školy uspořádala Střední odborná škola pedagogická v Praze 6<sup>165</sup> za podpory hl.m. Prahy soutěž „Orffohraní aneb Od bubny k orchestru“.<sup>166</sup>

Akce, která se uskutečnila 24. října 2019 v Emauzském opatství se zúčastnilo na 20 kolektivů z MŠ, ZŠ a SŠ. Vzácnou návštěvou byl pan Vladimír Poš s manželkou, doc. Miloš Kodejška z PF UK a Barbora Šobánková z MŠMT.

Výkony všech kolektivů byly na vysoké úrovni a odborné porotě v čele s Lenkou Pospíšilovou,<sup>167</sup> se hodnotilo opravdu nesnadno. Celá akce se nesla v Orffovském duchu podpory a milého setkání muzicírujících.

---

<sup>165</sup> Vyšší odborná škola pedagogická a sociální, Střední odborná škola pedagogická a Gymnázium, Praha 6.

<sup>166</sup> Sponzory cen byli: Muzikservis, Spolek Svatobor, Česká Orffova společnost, Česká památková komora, Mantena Trainings, M. Lišková starší.

<sup>167</sup> Další členové poroty: M. Kmentová, K. Hurníková, M. Homolová.

Díky Mileně Kmentové získala akce i vlastní píseň Pauza, kterou si můžete nyní zapívat i vy.

## Pauza

Hudba a text Milena Kmentová  
pro Orfohрани 2019

zpěv

F C C7 F B F

Refrén: Tohle je pauza a bez ní ne-ní mu-zi-ka, ko-mu to moc ne-ří-ká,

Gmi C F [1] B F G C

ať si po-čí - tá: dva, tři, čtyř. Pokud ti - cho lé - cí, ji-stě i hud-bě svěd-čí. Rf.: Tohle je...

[2] B F G C

Ně - kdy je nutné poč - kat na ten sprá-vný takt. Rf.: Tohle je...

[3] B F G C

Vem - te na to jed, ne - jde vše-chno hned! Rf.: Tohle je...

[4]

Tá nic tá nic tá-já pau-za dlou-há no-ta dlouhá pauza tá nic tá nic tá-já pau-za es<sup>ty</sup> es<sup>ty</sup> es<sup>ty</sup> es<sup>ty</sup>

[5] B F G C

tá-já pau-za Rf.: Tohle je... Přesvědčte mu-zi-kantskou cha-su, že pau-za není ztrá-ta časul

F C C7 F B F

To - hle je pau-za a bez ní ne-ní mu-zi-ka, ko-mu to moc ne-ří-ká,

Gmi C F Gmi C F Gmi C F

ať si po - čí - tá: dva, tři, čtyř, ať si po - čí - tá, luskání ať si po - čí - tá.

Bližší informace ke vzniku Českého Orffovy školy naleznete v Časopise Hudební výchova ročník 27, č. 3 strana 19-23. který se stal současně mediálním partnerem akce. Videosestřih z akce je k dispozici na FB Hudebnisos.

**PhDr. Mgr. Marie Lišková**

Vyšší odborná škola pedagogická a sociální,  
Střední odborná škola pedagogická a Gymnázium  
Evropská 33, Praha 6  
*Liskovamaj@gmail.com*



# **Analýza prvotného výskumu hudobnosti žiakov 4. ročníka na základnej škole**

## **Analysis of the primary research of musicality in 4<sup>th</sup> grade pupils at elementary school**

*Peter Pavlík*

### **Anotácia**

Príspevok sa zaoberá realizáciou výskumu hudobnosti žiakov 4. ročníka na základe štandardizovaného Bentleyho testu hudobnosti. Popisuje a prezentuje proces prípravy, realizácie, hodnotenia samotných výsledkov testu. Načrtáva možnosti ďalších modifikácií v experimente.

### **Kľúčové slová**

Bentleyho test hudobnosti, hudobnosť žiakov, výskum hudobnosti.

### **Abstract**

This contribution deals with the research of musicality of 4<sup>th</sup> grade pupils of elementary school on the basis of standardized Bentley music test. It describes and presents the process of preparation, implementation, evaluation of test results. It outlines the possibilities of further modification used in experimental research.

### **Keywords**

Bentley music test, musicality of pupils, research of musicality.

## **Východisko testovania žiakov**

V dizertačnej práci s názvom *Elektronické učebné pomôcky v predmete Hudobná výchova na primárnom stupni vzdelávania* sa venujeme konkrétne vytvoreniu elektronickej učebnice hudobnej výchovy pre 4. ročník základnej školy. Hlavným cieľom je verifikovať efektivitu nami vytvorených učebných pomôcok so zámerom rozvoja elementárnej hudobnosti žiakov primárneho vzdelávania. S tým súvisí aj dôležitý nevýskumný problém, ktorý spočíva vo vytvorení samotnej multimediálnej elektronickej učebnice hudobnej výchovy pre 4. ročník základnej školy.

V súčasnosti, keď prežívame industriálnu revolúciu 4.0, má učiteľ hudobnej

výchovy veľa multimediálnych prostriedkov na naplnenie cieľov, avšak ich efektivita pri rozvíjaní hudobnosti žiakov nie je jednoznačná. Multimediálnych prostriedkov v online priestore je obrovské množstvo a práve učiteľ na primárnom stupni nemusí mať pri príprave na vyučovanie čas na analýzu a posudzovanie vhodnosti použitia týchto multimediálnych prostriedkov pri samotnej výučbe. Už pri výbere hudobných ukážok na vyučovanie má učiteľ k dispozícii množstvo rôznych interpretácií, či už komplexných hudobných diel alebo aj jednoduchších ľudových piesní. V tejto oblasti stojíme pred výzvou verifikácie efektivity využívania multimediálnych prostriedkov v oblasti dosahovania cieľov hudobnej edukácie. V súčasnosti sa preto zaoberáme tvorbou jedného multimediálneho prostriedku, ktorý má slúžiť na zefektívnenie napĺňania edukačných cieľov hudobnej edukácie vo 4. ročníku a pritom pomôcť aj učiteľom pri príprave a výbere multimediálnych prostriedkov použitých pri výučbe. Naším nosným a inšpiračným materiálom je existujúca učebnica *Hudobná výchova pre 4. ročník základnej školy* od autorov B. Felixa a E. Langsteinovej (3. vyd., 2019).

Hlavnými výskumnými metódami na určenie efektivity elektronickej učebnice je pedagogický experiment s nadväzujúcim pre-testom a post-testom. V tomto si čiastkovú výskumnú otázku formulujeme takto: *Aká je úroveň hudobných schopností žiakov 4. ročníka na základnej škole?* Za cieľovú skupinu, ktorú skúmame, sme vybrali žiakov 4. ročníka základnej školy dostupným výberom kompaktných skupín. Výber je podmienený naším vytváraním elektronickej učebnice pre 4. ročník, kde pre-testom, následným pedagogickým experimentom a post-testom sme schopní do istej miery verifikovať efektivitu našej elektronickej učebnice so zámerom rozvoja elementárnych hudobných schopností žiakov.

## **Testovanie žiakov Bentleyho testami hudobnosti**

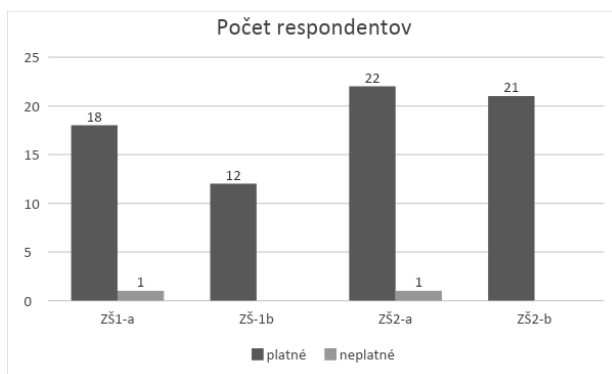
Pre-testy prebiehali na dvoch základných školách v meste Banská Bystrica. Na prvotnom testovaní sa zúčastnili 4 triedy v celkovom počte 75 žiakov. Na prvej a takisto aj na druhej základnej škole sa na testovanie podujali dve triedy, pričom jedna trieda, teda jedna skupina je experimentálna a druhá skupina je kontrolná, podľa zákonitostí pedagogického experimentu. Vo všetkých 4 skupinách prebehlo testovanie za pomoci štandardizovaných testov hudobných schopností podľa A. Bentleyho (1966). Ako výskumný nástroj sme zvolili práve Bentleyho testy hudobnosti, ktoré sú vo veľmi dobrej miere použiteľné v pedagogickom procese. Aplikácia tohto testu na žiakov 4. ročníka základnej školy je časovo nenáročná, čo sme chceli dosiahnuť aj z didaktického hľadiska a aj žiaci dokázali udržať pozornosť pri testovaní až do konca.

Test obsahuje 4 subtesty: rozlišovanie výšky tónu, melodickú pamäť, analýzu akordov a rytmickú pamäť. Prvý subtest: rozlišovanie výšky tónu sa skladá z 20 príkladov, pričom jeden príklad obsahuje dva tóny, z ktorých druhý môže byť nižší,

vyšší alebo rovnaký. Žiaci do záznamového hárku označujú svoju odpoveď. Označia V – ako vyšší, N – ako nižší a R – ako rovnaký. Druhý subtest sa venuje melodickej pamäti. Obsahuje 10 ukážok, kde jedna ukážka obsahuje dvojicu melódií. Melódie obsahujú 5 rytmicky rovnakých tónov, pričom prvá je ukážka a druhá melódia má jeden tón iný a žiaci majú označiť číslo v hárku od 1 do 5 podľa toho, ktorý tón bol zmenený. Tretí subtest sa venuje rozlišovaniu počtu tónov v akorde. Má 20 ukážok a každá ukážka obsahuje akord v zložení od 1 do 5 tónov a žiak má za úlohu označiť počet tónov do hárku. Štvrtý subtest je zameraný na rytmickú pamäť, obsahuje 10 príkladov a jeden príklad je zložený z dvoch rytmických modelov, trvá 4 doby. Prvý rytmický úsek je ukážkový a v druhom úseku je v jednej dobe rytmus pozmenený alebo rytmické artefakty môžu byť rovnaké. Žiak do hárku zaznačí, v ktorej dobe zaregistroval zmenu rytmu alebo označí R – ako rovnaké. Merateľnou premennou v tomto prípade je dosiahnuté skóre žiakov v jednotlivých subtestoch.

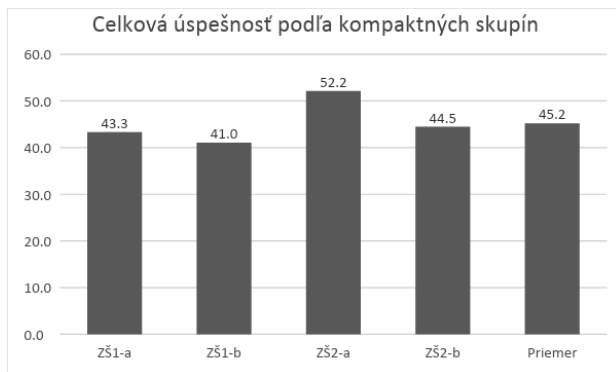
## Vyhodnotenie výsledkov

Testovania sa zúčastnilo 75 respondentov v 4 kompaktných skupinách, pričom dvaja respondenti odovzdali neplatné testovacie hárky. Preto interpretujeme výsledky 73 respondentov. Prvú základnú školu označujeme ZŠ1, pričom ešte rozdelujeme experimentálnu skupinu ako ZŠ1-a a kontrolnú skupinu ako ZŠ1-b. Takisto postupujeme aj pri druhej základnej škole s označením ZŠ2, rozdelenú na skupiny – experimentálna ZŠ2-a a kontrolná ZŠ2-b. Pri tomto pre-teste ešte nie je dôležitým prvkom to, ktorá skupina je experimentálna a ktorá kontrolná. Výber je náhodný a žiaci neboli nijako ovplyvnení výskumníkom až do realizovania výskumu.



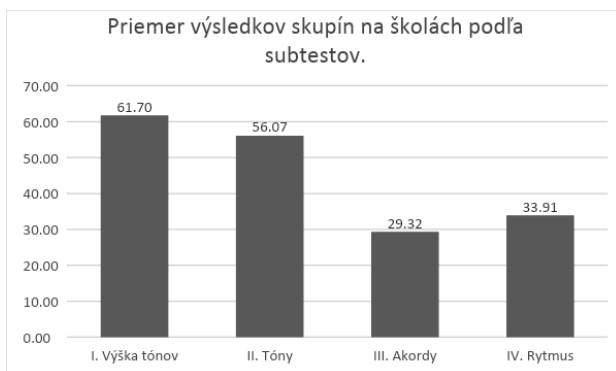
Graf č. 1: Počet respondentov rozdelených do jednotlivých skupín

Celkový počet testovaných žiakov je 75. V kompaktnej skupine ZŠ1-a je 19 respondentov, 18 platných a 1 neplatný testovací hárok. V skupine ZŠ1-b 12 respondentov. ZŠ2-a: 23 respondentov z toho 22 platných a 1 neplatný hárok. ZŠ2-b: 21 respondentov. V nasledujúcom vyhodnocovaní výsledkov nie sú zahrnuté výsledky neplatných hárokov.



Graf č. 2: Celková úspešnosť podľa kompaktných skupín

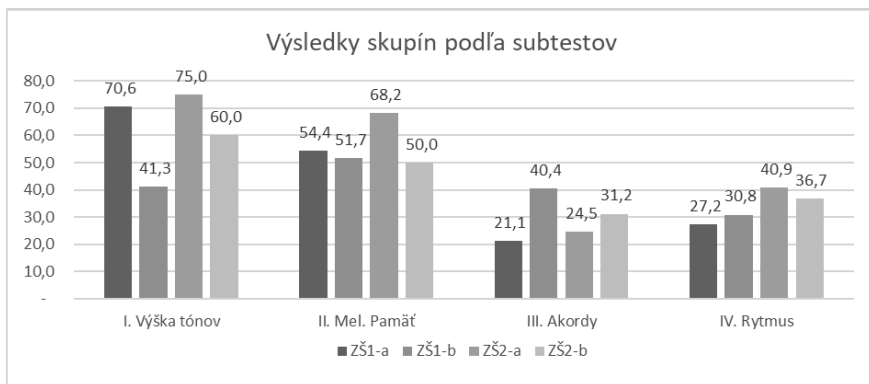
V grafe č. 2 sú zobrazené celkové výsledky testov zoradené podľa spriemerovaných výsledkov kompaktných skupín. Úspešnosť žiakov je v rozmedzí od najnižšieho dosiahnutého výsledku skupinou ZŠ1-b, ktorá dosiahla 41%, až po skupinu ZŠ2-a, ktorá dosiahla mierne nadpolovičnú úspešnosť 52,2% v testoch. Priemer všetkých skupín je 45,2%.



Graf č. 3: Priemer výsledkov skupín na školách podľa subtestov



V grafe č. 3 sme zobrazili spriemerované výsledky všetkých skupín podľa jednotlivých subtestov. Prvé dva subtesty ukázali mierne nadpolovičnú úspešnosť, a to 61,7 % a 56,07%. Najmenšiu úspešnosť dosiahli žiaci v treťom subteste t. j. 29,32 % a test rytmickej pamäte žiaci priemerne zvládli na 33,91%. Podľa Bentleyho (1966) v jeho záveroch je najťažšia práve schopnosť sluchovej analýzy akordov, čo sa potvrdilo aj nám.



Graf č. 4: Konkrétne výsledky skupín podľa subtestov

Úspešnosť skupín podľa subtestov je znázornená v grafe č. 4. Tento graf nám ukazuje konkrétnejšie výsledky subtestov jednotlivých testovaných skupín. Podľa grafu č. 2 najlepšie výsledky mala skupina ZŠ2-a, ktorá vynikala v prvom, druhom a štvrtom subteste, avšak nie veľmi úspešná bola v treťom subteste analýzy akordov, kde podľa úspešnosti je až tretia v poradí. V prvom subteste sú citelné rozdiely medzi jednotlivými skupinami, ktoré dosiahli od najmenšieho počtu percent, a to 41%, až po najúspešnejšiu skupinu, ktorá má až 75%. Avšak zaujímavé sú aj výsledky skupiny ZŠ1-b, ktorá nie je veľmi úspešná v prvom, druhom alebo vo štvrtom subteste, ale výrazne lepšie výsledky má v najťažšom subteste analýzy akordov, kde podľa úspešnosti je najlepšia. Podľa predchádzajúcich výsledkov skupiny ZŠ2-a, ktorá vynikala v ostatných subtestoch, je – zdanlivo najmenej úspešná skupina ZŠ1-b – o 16% lepšia v treťom subteste analýzy akordov.

## Záver

Prezentované výsledky sú pre nás dôležitým ukazovateľom ako pre-test s nadväzujúcim pedagogickým experimentom, ktorý v aktuálnom čase realizujeme na školách.

Na základe výsledkov nášho prieskumu, ktorý by mohol byť samostatne považovaný za výskumnú sondu do hudobnosti žiakov 4. ročníka, sme zistili aktuálny stav hudobnosti v štyroch vybraných kompaktných skupinách na dvoch základných školách v meste Banská Bystrica. Výsledky sú v niektorých aspektoch zaujímavé, ako ukazuje graf č. 4, kde skupina žiakov, ktorá bola priemerne najmenej úspešná v celkových výsledkoch, mala o 16% lepši výsledok v treťom subteste. Podľa normy, ktorú stanovil Bentley (1966) a ktorá ukazuje počet dosiahnutých bodov k určitému veku žiaka pre každý subtest zvlášť, ukazujú prezentované výsledky čiastočne rovnaké hodnoty v prvých dvoch subtestoch. Výsledky v treťom a štvrtom subteste boli mierne pod normu. Sme si vedomí, že tieto Bentleyho testy hudobnosti skúmajú len základné aspekty hudobnosti, ktoré sú podľa neho základným predpokladom pre vykonávanie ďalších činností ako je spev, hra na hudobný nástroj alebo pohyb.

## **Literatúra:**

- BENTLEY, Arnold, 1966. *Musical Ability in Children and its Measurement*. London: George G. Harrap.
- SEDLÁK, František, 1998. Účinný nástroj diagnostiky hudebních schopností. *Hudební výchova*, 2, s. 19.
- VACHUDOVÁ, Eva, 2012. *Jak na to? Diagnostika hudebních schopností v současné škole*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.

### **Mgr. Peter Pavlik**

Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta,  
Katedra elementárnej a predškolskej pedagogiky  
Ružová 13, 97411 Banská Bystrica  
*peter.pavlik@umb.sk*

Štúdia vznikla ako výstup projektu KEGA 020UMB-4/2018, vedeného na PF UMB v Banskej Bystrici.

# Podpora uměleckého vzdělávání pro rovné příležitosti

## Supporting arts education for equal educational opportunities

*Veronika Růžičková*

### **Anotace**

Příspěvek seznamuje s možnostmi zapojení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do hudebního vzdělávání na základních školách, základních uměleckých školách, středních školách a konzervatořích. V rámci projektu Evropského sociálního fondu, v němž participovalo několik kateder plzeňské Pedagogické fakulty, byly připraveny a ověřeny pilotní aktivity ve školách a byly vytvořeny metodické materiály pro učitele, které mohou být inspirativní pro výuku hudby a hudební výchovy.

### **Klíčová slova**

Projekt Evropského sociálního fondu, speciální vzdělávací potřeby, umělecké vzdělávání, začlenění.

### **Abstract**

The contribution focuses on the inclusion of pupils with special education needs in music education at elementary schools, elementary music schools, secondary schools and conservatories. The Department of Music Education and Music Culture and several other departments of Faculty of Education at University of West Bohemia in Pilsen participated in the project of European Social Fund. Pilot activities for schools have been prepared and validated. Methodological materials for teachers have been created and the outputs can be a source of inspiration for music teachers.

### **Keywords**

Inclusion, music education, project European Social Fund, special educational needs.

## **Cíle projektu Podpora uměleckého vzdělávání pro rovné příležitosti**

Tento projekt, který je pod označením Projekt cz.02.3.62/0.0/0.0/16\_037/0004850 spolufinancován Evropskou unií, se zaměřuje na podporu vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v uměleckém vzdělávání (tj. na základních uměleckých školách, konzervatořích a také v uměleckých předmětech základních škol a gymnázií). Dalším cílem je podpora spolupráce uměleckých škol ze čtrnácti krajů ČR, propojování jednotlivých částí vzdělávacího systému a sdílení nápadů, zkušeností a materiálů mezi učiteli, tak aby byl využit potenciál uměleckého vzdělávání a jeho nástrojů ve stávajícím systému uměleckého školství.

Západočeská univerzita v Plzni je jedinou vysokou školou, která přijala účast v tomto projektu a zabezpečuje jeho výzkumnou část. Katedra hudební výchovy a kultury Západočeské univerzity v Plzni participuje na tomto projektu od září 2017 do února 2020, jsou zapojeny i katedry výtvarné kultury, pedagogiky a výpočetní a didaktické techniky.

## **Účastníci projektu a rozsah aktivit v hudebním oboru**

Celková vize projektu, postřehy k realizaci jednotlivých částí a zhodnocení dílčích výstupů byly prezentovány na třech konferencích, uspořádaných pro účastníky.

Příjemcem a hlavním realizátorem projektu je Gymnázium a Hudební škola hlavního města Prahy, partnery projektu jsou kromě Západočeské univerzity v Plzni také:

- Česká filharmonie,
- Portedo, o.p.s.,
- Společnost pro kreativitu ve vzdělávání, o.p.s.,
- Základní škola, Příbram VII,
- Základní umělecká škola Antonína Doležala, Brno.

Aktivity projektu byly směřovány do rozdílných oblastí uměleckého školství – například i výtvarných a dramatických. V hudebním oboru zajišťují partneři projektu realizaci těchto pilotních aktivit:

- hudební kurzy pro žáky ZŠ (od ledna 2018 na ZŠ Korunovačnická v Praze),
- kurzy hudební improvizace v Brně (12 dílen, víkendových setkání a soustředění),
- soustředění a koncerty Čhavoreng (romská hudba v České filharmonii),
- modul pro žáky se SVP (mezinárodní hudební kurzy Ameropa v Brandýse nad Labem a Praze).

## Hlavní úkoly odborných kateder Fakulty pedagogické Západočeské univerzity v Plzni

Katedra hudební výchovy a kultury zajišťuje akční výzkum zaměřený na výuku žáků se SVP.

Jeho cílem je vytěžit poznatky a objektivní zjištění o pedagogických vlivech, kterými je podmiňována kvalita výuky těchto žáků v uměleckém vzdělávání, a zlepšit podporu žáků se SVP. Inspirací pro ostatní pedagogy mohou být nashromážděné příklady dobré praxe. Akční výzkum je založený na spolupráci pedagoga a výzkumníka a vychází z prakticky žitých situací ve výuce. Na základě reflexe a analýzy výukových situací se stanovuje teoretický pracovní postup, jehož záměrem je praxi ještě zlepšit. Tyto teoretické návrhy se pak znovu prakticky ověřují a vyhodnocuje se jejich účinnost.

Cílem akčního výzkumu je porozumět pedagogické situaci, navrhnout postupy vedoucí k podpoře žáků se SVP a vyzkoušet je v reálném prostředí. Tento úkol obnáší přípravu koncepce, zajištění realizace aktivit na pilotních školách a vyhodnocení výsledků výzkumu. Realizovali jsme následující kroky:

- vyhledání učitelů ochotných ke spolupráci na výzkumu a testování upravené výuky (na ZŠ, ZUŠ, gymnáziích a konzervatořích),
- testování metodiky výuky se zapojením žáků se SVP a různými druhy handicapů – postižení sluchu, zraku, poruchy komunikace, PAS aj.,
- poskytnutí témat pro výuku HV metodicky zpracovaných pro zapojení žáků se SVP,
- testování a sběr dat v terénu,
- analýza výsledků testování a jejich vyhodnocování (v přípravě),
- spolupráce se speciálními pedagogy z Plzně a Olomouce i dalších měst.

### Metodické výstupy z projektu

Pod vedením doc. PaedDr. Marie Slavíkové, CSc. a Mgr. et Mgr. Romany Feiferlíkové, Ph.D. vzniká první digitální publikace obsahující metodický úvod z oboru speciální pedagogiky, část zaměřenou na speciální hudební pedagogiku a příklady dobré praxe soustředěné v praktické části.

Dalším výstupem bylo uspořádání seminářů pro učitele ze základních škol „Komunikace se žáky se SVP“ (ve spolupráci s katedrou pedagogiky) - workshop pro žáky se SVP v Brně (realizovaný PhDr. Štěpánkou Liškovou, Ph.D.)

S garancí katedry hudební výchovy a kultury, katedry výtvarné kultury, katedry pedagogiky a katedry výpočetní techniky a didaktiky vzniká druhá digitální publikace, která bude obsahovat čtyři speciální metodiky k vyučování hudebního,

výtvarného, tanečního a literárně-dramatického oboru. Členové jmenovaných kateder se zúčastňují jak autorstvím jednotlivých kapitol, tak i koordinací editorského procesu.

Ke zveřejňování metodických materiálů a dalších informací o projektu slouží webové stránky [www.eurohudebka.cz](http://www.eurohudebka.cz). Obsahy speciálních didaktik budou k dispozici v záložce Náš projekt – didaktické materiály.

V plnění všech klíčových aktivit postupujeme podle plánu, projekt skončí v únoru 2020.

**Mgr. Ing. Veronika Růžicková, Ph.D.**

Fakulta pedagogická Západočeské univerzity v Plzni

Klatovská 51, 301 00 Plzeň

*[vruzicko@khk.zcu.cz](mailto:vruzicko@khk.zcu.cz)*

# Pedagogická tvořivost v kontextu hudební tvořivosti v českých mateřských školách pohledem učitelek a učitelů

**Pedagogical creativity in the context of musical creativity in  
Czech kindergartens from teachers' viewpoint**

*Petra Slavíková*

## **Anotace**

Příspěvek nejprve definuje pojmy, jako jsou pedagogická tvořivost, hudební tvořivost učitele a specifika dětských hudebnětvůřivých projevů. Všechny tyto kategorie jsou následovně empiricky sledovány v kontextu formálního předškolního vzdělávání formou dotazníkového šetření z pohledu celkem 207 učitelek a učitelů mateřských škol. Výsledky tohoto výzkumu ukázaly, že dětské hudebnětvůřivé projevy pozitivně lineárně korelují s pedagogickou tvořivostí a také s hudební tvořivostí pedagogů.

## **Klíčová slova**

Dětské hudebnětvůřivé projevy, dotazníkové šetření, hudební tvořivost, pedagogická tvořivost, předškolní vzdělávání, učitelky a učitelé mateřských škol.

## **Abstract**

The contribution first defines concepts such as pedagogical creativity, teacher's musical creativity and specifics of children's musical creative manifestations. All these categories are subsequently monitored empirically in the context of formal pre-school education through a questionnaire survey from the viewpoint of 207 kindergarten teachers. The research results indicate that children's musical creative manifestations positively linearly correlate with pedagogical creativity and also with the teachers' musical creativity.

## **Keywords**

Children's musical creative manifestation, kindergarten teachers, musical creativity, pedagogical creativity, pre-school education, questionnaire survey.

## Úvod

Etymologicky pochází slovo tvořivost z latinského *creare*, které je překládáno jako vytvořit, vyplodit. V souvislosti s Guilfordovými studiemi (Guilford 1950, 1967) se termín rychle ujal a stejně tak rychle se začaly objevovat její terminologické variace i v doméně hudby: *hudební divergentní myšlení*, *flow a hudební procesy*, *hudební řešení problémů* apod. Nejednotnost způsobuje široká variabilita vyložení termínu a také multidimenzionální rozměr tvořivosti jako takové, jež disponuje osobnostním i činnostním charakterem. Společnými znaky termínů a jejich definic hudební tvořivosti jsou **novost** (originalita), **správnost** (respekt hudebních pravidel), **užitečnost** (aplikovatelnost) a **hodnota** (na celospolečenské úrovni). Vzhledem k vícerozměrnosti tvořivosti na ni studie nahlíží z různých úhlů pohledů; nejčastěji prostřednictvím tvůrčího **procesu**, z hlediska **prostředí**, tvůrčí **osobnosti** nebo výsledného **produktu** (Rhodes 1961).

Velice obdobně jako v obecné hudební tvořivosti, tak i v dětské hudební tvořivosti nevládne terminologická jednota ani konzistence v definicích. Pro potřeby našeho výzkumu s dětmi předškolního věku vycházíme zejména z definice, která chápe dětskou hudební tvořivost jako elementární, vysoce motivovanou, emocionálně zabarvenou a samostatnou hudební činnost, na jejímž konci tvůrčího procesu vzniká relativně nový hudební produkt subjektivní hodnoty, a to buď ve formě improvizace nebo elementární kompozice. Adjektivum **elementární** nevnímáme v tomto případě v hanlivém slova smyslu, nýbrž jej vykládáme jako původní, primární nebo základní. Dítě je vnitřně silně motivováno a proces myšlení směřuje k cíli tvorby, který je pro něj **nový**. Tato novost, originalita získává odlišný rozměr, a proto je nazývána **relativní**. Produkt nemusí být totiž nutně kompletně nový, ale může být pouze **variací** nebo **obměnou**. Hodnota má ve srovnání s tvořivostí géníů (objektivní novost) spíše **subjektivní** charakter, kdy spočívá ve významu pro dítě a pro jeho rozvoj tvořivých schopností, sebepojetí, seberealizace aj. Na dětskou hudební tvořivost v předškolním věku nahlížíme z **demokratické** perspektivy, tedy tak, že je možné ji rozvíjet u všech dětí bez rozdílu.

Stejně tak termín a definice pedagogické tvořivosti se také netěší konzistentnímu terminologickému vymezení. V českém prostředí se můžeme setkat s termíny jako je *tvořivost učitele*, *pedagogická tvořivost* nebo *tvořivý učitel*. Pro potřeby našeho výzkumu používáme zejména termín **pedagogická tvořivost**, kterou chápeme jako schopnost učitele, již je stále nutné obohacovat učením a budováním nových dovedností, které jsou pak flexibilně aplikovány v hudebně vzdělávacím procesu formou tvořivého vyučování, systematickou podporou tvořivého učení dětí a směřováním k rozvoji jejich tvořivých schopností. V rámci tohoto výzkumu jsme se opřeli o koncepci **tvořivé pedagogiky** (Lin 2009), která propojuje vztah pedagogického



působení a tvořivosti, a aplikovali ji na hudebně výchovný proces v předškolním vzdělávání. Tvořivá pedagogika je ta, která obsahuje tři elementy – **tvořivé vyučování, tvořivé učení a výuku k tvořivosti**. Ty na sebe vzájemně působí; ovlivňují se, doplňují a propojují. V **hudebnětvořivém vyučování** se jedná zejména o iniciativu učitelky nebo učitele, který implementuje pestré výukové metody, přístupy, nahlíží na problematiku z více úhlů pohledu, vychází z různých informačních zdrojů, flexibilně reaguje na potřeby dětí, aktivizuje a motivuje je, sám rozvíjí své hudební schopnosti, dovednosti, a především ty hudebnětvořivé, které nemusí dosahovat umělecké úrovně, ale stačí, pokud plní funkci hudebně výchovnou. **Hudebnětvořivé učení** se někdy ocitá ve stínu vyučování, nicméně je to významný prvek, který obohacuje učení o aktivní zapojení, praktickou a smyslovou zkušenost, o pestré hudební spolupráci (s výkonnými umělci, základními uměleckými školami), o příležitosti k objevování, experimentování, manipulování a vynalézání třeba s tónovým prostorem, dětskými hudebními nástroji nebo hudebně výrazovými prostředky. K rozvoji tvořivosti děti přispívá také připravené hudební prostředí, které umožňuje pestrý a volný přístup k hudebním nástrojům, hrám, knihám, materiálům a didaktickým pomůckám. Výuce k **hudební tvořivosti** musí nutně předcházet vytvoření bezpečné a přátelské atmosféry, která působí, že se děti nebojí klást otázky, experimentovat, riskovat a chybovat. Teprve pak může následovat systematický rozvoj dětské hudební tvořivosti probouzením vnímavosti, všímavosti a zvědavosti, motivováním k hledání dalších řešení, obměn a variací, cíleným usměrňováním hudebnětvořivých projevů s respektem k hudebním zákonitostem a vytvářením rovnováhy mezi řízenou a volnou hrou.

Všechny tyto tři zmíněné prvky tvořivé pedagogiky sledujeme kvantitativním pohledem v našem výzkumném projektu u učitelek a učitelů (n=207) v preprimárním vzdělávání. Kromě toho se soustředí také na hudebnětvůrčí schopnosti a dovednosti pedagogů a hudebnětvůrčí projevy dětí u nich ve třídě, a to jak v řízených, tak spontánních hrách.

## Metody

Za hlavní výzkumnou metodu bylo zvoleno dotazníkové šetření. Sběr dat umožnil elektronický dotazník se škálovanými a doplňujícími otevřenými odpověďmi. Struktura dotazníku byla následující: informovaný souhlas se zapojením do výzkumu, identifikační otázky, pedagogická tvořivost (tvořivé vyučování, tvořivé učení a výuka k tvořivosti), já jako hudebnětvořivá učitelka/tvořivý učitel, hudební tvořivost dětí (ve volné hře, v řízených hudebních chvílkách). Digitální sběr dat umožnil online nástroj Google Formulář, ze kterého byla data převedena do programu Excel. V násled-

dujícím kroku byla kódována, podrobena analýze druhého stupně a interpretována. Dotazník pro učitelky a učitele mateřských škol byl rozeslán v lednu roku 2019 a sběr dat byl ukončen s koncem školního roku 2018/2019.

## **Respondenti a etika výzkumu**

Před realizací výzkumného šetření respondenti stvrdili informovaným souhlasem účast ve výzkumném projektu. Během celého procesu byla data ukládána na bezpečném úložišti Google Drive Univerzity Karlovy. Uvedené identifikační údaje jako součástí informovaných souhlasů byly drženy odděleně od výsledků výzkumu, a to v uzamykatelné skříňce, ke které měl přístup pouze výzkumník. Tyto identifikační materiály budou bezpečně skartovány po obhajobě disertační práce v roce 2020 a syrová data budou na úložišti uchovávána po dobu deseti let, než budou vymazána. S výzkumným projektem vydala souhlasné stanovisko Komise pro etiku ve výzkumu PedF UK.

Nábor respondentů byl proveden prostřednictvím techniky sněhové koule. Přesto, že se této strategie využívá převážně v kvalitativním výzkumu, i v tomto typu šetření se osvědčil. Předpokládala jsem (a také o to žádala), že oslovené učitelky a učitelé (strategii dostupného výběru) se zapojí do dotazníkového šetření a následovně osloví své kolegyně a kolegy na pracovišti a spolužáky ze studií. Předpoklad se potvrdil a ve výsledku se zapojilo do šetření celkem 206 učitelek a 1 učitel mateřských škol v zastoupení všech krajů. Průměrný věk respondentů dosáhl věku 37 a pohyboval se v rozmezí mezi 19 až 62 lety a průměrná délka praxe 10 let v rozsahu od 0,5 do 42 let. Nejvyšší dosažené vzdělání v oboru respondentů bylo zastoupeno následovně: střední pedagogickou školu mělo vystudováno 74 respondentů, 17 vyšší odbornou školu, 65 bakalářský program, 49 magisterský a 2 doktorský. Ve státním sektoru pracovalo 178 respondentů, v soukromém 22, v církevním 6 a 1 respondent byl zaměstnán jak v soukromém, tak ve státním sektoru. 144 respondentů učilo v městské mateřské škole a 63 ve vesnické.

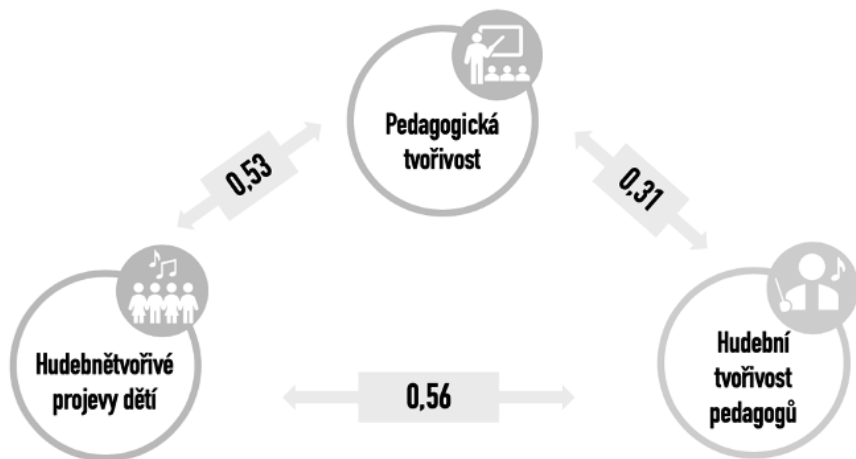
## **Analýza dat**

Prvním krokem v analýze bylo převedení dat z elektronických dotazníků do programu Excel, kde byla strukturována a logicky řazena a kdy byla některá nominální data systematicky kódována (Cohen et al. 2011, Robson a McCartan 2016). Ve druhém kroku byla data podrobena analýze prvního stupně, kdy byla sledována absolutní a kumulativní četnost. Následovala analýza druhého stupně, zejména pak lineárních korelačních vztahů. Nakonec byla výsledná data interpretována a doplněna některými přímými citacemi argumentů respondentů.

## Výsledky

Hlavní výsledky analýzy dat druhého stupně poukázaly na zajímavé **korelační vztahy** (viz **Obrázek 1**): **Potvrdila se souvislost ve vztahu celkové pedagogické tvořivosti** (obsahující tvořivé vyučování, tvořivé učení a výuku k tvořivosti) **a hudebnětvůrčivých projevů dětí ve třídách** (jak v řízené, tak i ve volné hře). Ukazuje se tedy, že ty učitelky a učitelé, kteří jsou sami tvořiví ve vyučování, učení a vedení k rozvoji tvořivých schopností dětí, pozorují ve svých třídách častěji hudebnětvůrčivé projevy dětí. Velice podobné výsledky se potvrdily také ve **vztahu posuzování vlastní hudební tvořivosti učitelek a učitelů a projevované hudební tvořivosti dětí ve třídě** (jak v řízené, tak i ve volné hře). Učitelky a učitelé, kteří sebe sama zhodnotili za tvořivé, hudebně zdatné a hudebnětvůrčivé současně označili projevy dětí v jejich třídách za hudebnětvůrčivé.

Logicky se prokázala i **souvislost vztahu posuzování vlastní hudební tvořivosti učitelek a učitelů s jejich pedagogickou tvořivostí** (projevovanou ve tvořivém vyučování, tvořivém učení dětí a výuce k tvořivosti). Přesto, že se lineární vztah ukázal jako nepřilíš těsný, potvrzuje se vztah mezi učitelkami a učiteli, kteří se považovali za tvořivé, hudebně zdatné i hudebnětvůrčivé a zařazováním tvořivých pedagogických postupů a směřování k rozvoji dětské tvořivosti.



Obrázek 1: Korelace

## Limity

Dotazník byl autorský, nstandardizovaný, není tedy ověřený velkým množstvím respondentů a doposud není ověřena jeho validita a reliabilita. Nicméně se opírá o již vytvořené struktury dotazníků v dané výzkumné oblasti u nás i v zahraničí (Kodejška 1988, Váňová 1989, Kašáková 2016). Limitní mohlo být i nedokončení dotazníku z důvodu jeho rozsahu, proto hned v úvodu bylo upozorněno na předpokládanou délku, postup jednotlivých sekcí a nápomocný mohl být i ukazatel postupu při vyplňování. Škálovaný formát dotazníku mohl obsahovat riziko tendence ke konzervativismu a směřování odpovědí směrem ke středu nebo mohl svazovat respondenta do vymezených kategorií. Z tohoto důvodu byla u některých odpovědí přiložena i otázka otevřená, ve které své stanovisko respondenti mohli objasnit, upřesnit nebo zkonkretizovat. Přestože jsme se snažili předejít co nejvíce limitujícím a nepřímo ovlivňujícím okolnostem, mohly některé z výše uvedených šetření zkrleslit.

## Závěry a implikace

Z výsledků je zřejmé, že pedagogická tvořivost, hudební tvořivost učitelek a učitelů a hudebnětvůřivé projevy dětí spolu úzce souvisí, že se ovlivňují a korelují. Tato zjištění se mohou zdát logická, nicméně upozorňují na nutnost kvalitního odborného vzdělávání a hudební přípravy učitelek a učitelů (viz **Obrázek 2**).



Obrázek 2: Implikace

Co je tedy potřebné k tomu, aby učitelky a učitelé rozvíjeli hudební tvořivost dětí ve třídě? Výsledky výzkumu potvrzují, že součástí odborného vzdělávání učitelek a učitelů by měla být jejich **hudební příprava**. Hudební dovednosti pedagogů nemusí dosahovat úroveň výkonných umělců, ale měly by plnit funkci hudebně výchovnou; umět hrát na hudební nástroje, čistě zpívat, umět pracovat s poslechovou skladbou, propojovat hudební složku s pohybovými nebo tanečními prvky. Součástí odborné

přípravy by měl být také rozvoj **obecných tvořivých schopností**, které by učitelkám a učitelům pomohly získat odvahu riskovat, chybovat, objevovat, experimentovat nebo hledat nová a inovativní řešení v rámci jejich pedagogického působení. Mělo by také docházet k propojení obou zmíněných oblastí tak, aby byly rozvíjeny jejich **hudebnětvorivé schopnosti**; to znamená umět se orientovat ve vymezeném tónovém prostoru, variovat rytmické a melodické modely, vytvořit text k hudebnímu úryvku, instrumentálně doprovázet písně, vytvářet druhé hlasy, pohybově improvizovat apod. Všechny tyto nabyté dovednosti a rozvinuté schopnosti pedagogů v rámci jejich odborné přípravy mohou přijít vniveč, pokud následovně sami neaplikují **principy tvořivé pedagogiky výuce**; tedy pokud nezahrnuje tvořivé vyučování, tvořivé učení a výuku k tvořivosti.

Můžeme si být jistí, že takové tvořivé učitelky a učitelé splňující všechny tyto aspekty, mají blahodárný vliv na rozvoj hudebnětvorivých schopností dětí ve třídách českých mateřských škol.

## Literatura

- COHEN, Louis, MANION, Lawrence a Keith MORRISON, 2011. *Research Methods in Education*. London: Routledge. 7. vyd.
- GUILFORD, Joy Paul, 1967. Creativity: Yesterday, today, and tomorrow. *The Journal of Creative Behavior*. 1(1), 3–14.
- GUILFORD, Joy Paul, 1950. Creativity. *American Psychologist*. 5, 444–454.
- KAŠČÁKOVÁ, Lenka, 2016. *Výskum rozvoja hudobnosti detí predškolského veku v podmienkach školskej a rodinnej výchovy*. Disertační práce, Prešov.
- KODEJŠKA, Miloš, 1988. Vnitřní a vnější činitelé hudebnosti v předškolním věku, Kandidátská práce, Praha.
- LIN, Yu-Sien, 2011. Fostering Creativity through Education – A Conceptual Framework of Creative Pedagogy. *Creative Education*. 2(3), 149–155.
- RHODES, Melvin, 1961. An analysis of creativity. *The Phi Delta Kappan*. 42(7), 305–310.
- ROBSON, Colin a Kieran MCCARTAN, 2016. *Real World Research*. Wiley. 4. vyd.
- VÁŇOVÁ, Hana, 1989. *Dětská hudební tvořivost v mladším školním věku*. Praha: Supraphon.

### Mgr. Petra Slavíková

Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra hudební výchovy  
Magdalény Rettigové 4, 116 39 Praha 1  
[petra.slavikova0@gmail.com](mailto:petra.slavikova0@gmail.com)

Výzkum byl podpořen Grantovou agenturou Univerzity Karlovy (projekt č. 742217).

# Vzdělávání učitelů hudební výchovy

## 1. stupně základní školy v kontextu školské reformy

### Music education of primary school teachers in the context of school reforms

*Barbora Šobáňová*

#### **Abstrakt**

Příspěvek prezentuje výsledky výzkumu disertační práce, která si klade za cíl zmapovat současnou situaci v oblasti hudebního vzdělávání na 1. stupni základní školy (ZŠ) v České republice. Shrnuje zkušenosti učitelů hudební výchovy z praxe, zejména v souvislosti s jejich pregraduální přípravou. Dále stručně shrnuje to, jak celou situaci vnímají vysokoškolští pedagogové hudebně výchovných předmětů, kteří připravují budoucí učitele na státních pedagogických fakultách v České republice. Výsledky výzkumu poukazují na problémy, které se objevují na 1. stupni ZŠ v hudební výchově a také v praxi pedagogických fakult, které připravují budoucí učitele hudební výchovy na 1. stupni ZŠ.

#### **Klíčová slova**

1. stupeň základní školy, hudební výchova, pedagogické fakulty, vzdělávací kurikulum.

#### **Abstract**

The contribution deals with the research results that scrutinizes the contemporary situation of music education at primary schools from teachers' viewpoint and with regards to their undergraduate training. The aim is also to find out how the situation is perceived by university music lecturers who educate future music teachers. The questionnaire survey and interviews reveal problems in music education at elementary schools and also in undergraduate training at the faculties of education.

#### **Keywords**

Educational curriculum, faculties of education, music education, primary school.

## Úvod

Na tématu, které se zabývá hudební výchovou na 1. stupni ZŠ a jejím současným stavem, jsme pracovali tři roky (2015–2018). Toto téma koresponduje se současnými snahami inovovat systém vzdělávání, zejména v době revizí Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV). Hudební výchova do něj plným právem patří, ačkoli je stále nutnější zdůrazňovat a vysvětlovat význam hudby pro osobnostní rozvoj dítěte v období mladšího i staršího školního věku. Úkol pedagogů spatřujeme v tom, aby hodnoty obsažené v hudbě předávali žákům tak, aby byl zachován její obsah, sdělení a stanovené edukační cíle. Úkolem státních institucí a jejich klíčových vzdělávacích strategií a dokumentů je podle našeho názoru tyto cíle vymezovat a srozumitelně a snadno je předávat pedagogické veřejnosti. V souladu s tím připravovat profesionály ve svém oboru již na vysokých školách.

Zda tento systém funguje lze dobře pozorovat v pedagogické praxi. Z tohoto důvodu byl výzkum zaměřen na učitele v základních školách, konkrétně na učitele hudební výchovy na 1. stupni ZŠ. Dále také na vyučující, resp. metodiky hudebně výchovných předmětů na vysoké škole (pedagogických fakultách v České republice), kteří připravují budoucí učitele hudební výchovy na 1. stupni ZŠ. Proč jsme se rozhodli zkoumat skupinu učitelů vyučujících na 1. stupni ZŠ? České školství zařazuje hudební výchovu vedle matematiky, českého jazyka a ostatních předmětů do všeobecného vzdělávání, což umožňuje vytvářet harmonii celého systému. A stejně tak, jako se nejprve v českém jazyce žáci učí písmena, aby mohli později číst slova, slova proto, aby mohli později číst věty a věty proto, aby mohli číst knihy, tak také hudební výchova musí postupovat od základů, aby mohla později dojít například k symfoniím. Považujeme za nesmírně důležité to, jaké základy žáci dostávají v počátcích školní docházky na 1. stupni ZŠ v hudební výchově, a na čem tak následně mohou stavět na 2. stupni ZŠ.

## Výzkum

Počáteční motivace k výzkumnému bádání byla založena na reflexi pregraduální přípravy učitelů hudební výchovy na 1. stupni ZŠ, která doposud chyběla. Chceme-li pravdivě postihnout současný stav, je nutné se však na skutečnost podívat z několika úhlů pohledu, jak ji vidí absolventi i akademici. Tak byl také koncipován výzkum. Metody, které jsme pro sběr dat využili, byly dvě – dotazníková metoda pro získání kvantitativních dat a interview pro kvalitativní zpřesnění a šetření na vysokých školách. Do výzkumu se zapojilo 451 respondentů, učitelů 1. stupně ZŠ a 8 pedagogů hudebně výchovných předmětů, kteří zastupují 8 pedagogických fakult v České republice (celkem je v České republice 10 vysokých škol poskytujících kompletní pětileté magisterské vzdělání v oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ).



Výzkum přinesl mnoho zajímavých zjištění, ale také otázky, na které je třeba dál hledat odpovědi. Z kontextů teoretických východisek z oblasti hudebně pedagogické a psychologické i neurofyziologické vyplynuly následné závěry. Přestože je teoretická podstata hudebního vzdělávání kvalitně zpracována, tyto odborné hodnoty se nedostávají do praktické realizace ve všeobecném hudebním vzdělávání. Jedná se o záležitost přípravy na povolání učitele hudební výchovy, zejména na vysoké škole. Bylo zjištěno, že učitelé nevyužívají ve větší míře inovativní, ale ani ověřené vzdělávací metody, formy či prostředky v rámci hudební výchovy. Zároveň bylo zjištěno, že se jim pro jejich uplatňování v praxi dostalo velmi málo prostoru a praktických zkušeností v jejich pregraduální přípravě, tedy ve studiu na vysoké škole (učitelství pro 1. stupeň ZŠ). Velkým překvapením je fakt, že existuje nemalá skupina učitelů, kteří neovládají hru na hudební nástroj, jako je klavír či housle.

S tím úzce souvisí kvalita přípravy budoucích učitelů na vysoké škole, která podle šetření hraje v oblasti získání dovednosti hry na melodický nástroj jednu z klíčových rolí. Předměty, které se věnují výuce hry na klavír či housle v posledních deseti letech zaznamenaly výrazný úbytek v rámci studijních hodin v oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ na všech fakultách, které se tomuto věnují. Vše navíc umocňuje fakt, že se již mnoho let nekonají talentové zkoušky při přijímání zájemců o toto studium na vysoké škole. Logické by bylo naopak posílení předmětů, které jsou pro studenty náročné a mohou je významně limitovat v jejich následné pedagogické praxi.

Ukázalo se, že bariérou při vykonávání praxe učitele hudební výchovy může být porozumění kurikulárnímu dokumentu RVP ZV v oblasti hudební výchovy. Polovina dotázaných učitelů ne zcela rozumí jejímu obsahu. Je otázkou, jak jsou tedy naplňovány požadavky určené tímto státním dokumentem, když jim mnoho učitelů nerozumí. Co pro ně tedy tento dokument znamená, k čemu jim slouží, jak s ním pracují a podle čeho připravují učitelé školní vzdělávací program? Bylo by vhodné pro další úpravu a revizi kurikula zmapovat toto téma šířeji. Zjistit, které části RVP ZV jsou nejasné, v čem učitelé tápou apod. Výsledky výzkumu také ukazují, že se studenti na vysoké škole většinou neseznamují s obsahem státního kurikula v oblasti hudební výchovy, a také to, že si pedagogické fakulty akreditace svých vzdělávacích obsahů podle RVP ZV neupravují, ačkoli se jím z části inspirují. Nikdo z dotázaných metodiků či vysokoškolských pedagogů hudebně výchovných předmětů pro studium Učitelství pro 1. stupeň ZŠ se žádným způsobem nepodílel na přípravě státního kurikula pro výuku hudební výchovy na 1. stupni ZŠ. To pokládáme za zásadní nedostatek, který zasahuje do celého systému a kontinuity vzdělávání. Všechny jeho složky musí být propojené, vycházet z jednotných závěrů a směřovat k celospolečensky dohodnutým cílům dalšího směřování celé vzdělávací strategie.

Výzkum umožnil také zkoumat to, zda ve školách vyučují učitelé se specializací na hudební výchovu na 1. stupni ZŠ. V naprosté většině tomu tak není. Zde tedy

vzniká prostor pro řešení otázky, jak se uplatňují studenti se specializací na hudební výchovu v rámci studia Učitelství pro 1. stupeň ZŠ a jaké opodstatnění má toto studium v praxi.

V části, kde se učitelé vyjadřovali k obsahu svého vysokoškolského studia v rámci hudebně výchovných předmětů, uváděli potřebu absolvovat více praxe v hodinách hudební výchovy na ZŠ již v rámci svého studia na vysoké škole, a také potřebu seznamovat se s novými hudebně výchovnými trendy a technikami. Výzkum však neřešil, co si učitelé představují pod pojmem „nové hudebně výchovné trendy a techniky“, proto by bylo dobré to zjistit. Mohlo by se totiž jednat o tradiční techniky či metody apod., které jsou teoreticky kvalitně zpracovány a v praxi lety prověřeny. Avšak učitelé s nimi nebyly vůbec nebo jen velmi málo seznámeni ve své pregraduální přípravě, a proto je mohou považovat za inovativní.

**JAK BY SE PODLE VÁS DALO POMOCI HUDEBNÍ VÝCHOVĚ NA 1. STUPNI ZŠ,  
ABY BYLA PŘÍNOSNÁ PRO ŽÁKY I PŘÍJEMNÁ PRO UČITELE?**



*„Aktuální moderní učebnice pro HV.“*

*„Hodně hrát a zpívat v hodinách HV.“*

*„Bylo by dobré přidat praxi - hodiny naslechu i výuky pro studenty.“*

*„Modernizovat výuku na vysoké škole a nově přistupovat k výuce jako takové, např. zařadit výuku hry na kytaru, která je v praxi atraktivnější, s nástrojem se dá lépe manipulovat.“*

*„Žáci by měli absolvovat více exkurzí, jezdit do divadel a na koncerty.“*

*„Více zapojit práci s digitálními technologiemi, s médií apod.“*

*„HV by měl vyučovat odborný pedagog, který má zaměření na hudební výchovu.“*

*„Zpívat pro radost a ne pro známku.“*

*„Zvýšit hodinovou dotaci HV.“*

Názory respondentů, učitelů 1. stupně ZŠ na to, jak by se dalo dle jejich názoru pomoci hudební výchově na 1. stupni ZŠ. Zdroj: ŠOBÁŇOVÁ, Barbora. Vzdělávání učitelů hudební výchovy 1. stupně základní školy v kontextu školské reformy. Praha, 2019. Disertační práce. Pedagogická fakulta UK.

Ze získaných vyjádření metodiků hudebně výchovných předmětů na vysoké škole lze obecně konstatovat, že vzhledem k soudobé situaci by bylo potřeba navýšit hodinovou dotaci hudebně výchovných předmětů a posílit personální zabezpečení kateder hudební výchovy. Velký důraz respondenti kladou na posílení praxe v základních školách, na možnost nabídnout volitelné semináře studentům, kteří nemají dostatečné základy pro vzdělávání v oboru hudební výchova. Objevil se

také požadavek na posílení výuky hudebně pohybové výchovy. Katedrám hudební výchovy chybí také cílená a průběžná zpětná vazba od absolventů, kteří působí v praxi. Informace se k nim dostávají nahodile a individuálně. Mohou tak přicházet o velmi cenné informace pro vlastní reflexi a rozvoj.

Výzkum tedy naznačuje, že příprava budoucích pedagogů hudební výchovy na 1. stupni ZŠ v současné době plně nereflektuje platný vzdělávací systém pro základní vzdělávání. Není dostatečně reflektován systém přijímání studentů a jejich následné vzdělávání dle dispozic tak, aby po absolvování studia učitelství pro 1. stupeň ZŠ byli adekvátně připraveni pro výuku hudební výchovy v praxi. Respondenti výzkumu mezi učiteli 1. stupně ZŠ považují studium hudební výchovy na pedagogické fakultě v některých oblastech za dostačující, nicméně v mnoha oblastech naopak za nedostačující vzhledem k aktuálním požadavkům praxe. Kromě výhrad k nedostatečné praxi v hodinách hudební výchovy na základní škole během svého studia na vysoké škole dále postrádají vybavenost dostatečným množstvím v praxi využitelných činností, moderních metod výuky, a za nedostatečnou pro praxi pokládají také hudebně pohybovou průpravu na vysoké škole. Tyto názory a postřehy učitelů, účastníků šetření potvrzují obsahy studijních plánů všech pracovišť, které připravují studenty učitelství pro 1. stupeň ZŠ na výuku hudební výchovy a nevyvrací je, ale spíše je potvrzují vyjádření vysokoškolských pedagogů hudebně výchovných předmětů.

## **Závěr**

Pro zajištění kvalitních hudebních základů, na které má právo každý žák základní školy v České republice, je tedy potřeba zabezpečit adekvátní místo hudební výchově a její smysluplný obsah ve státním kurikulu a také vytvořit podmínky pro kvalitní pedagogickou praxi. To znamená postarat se o podmínky materiální a zejména personální. Osobu učitele považujeme za klíčovou v celém vzdělávacím systému. Především učitel na 1. stupni základní školy ovlivňuje to, z čeho budou žáci ve svém životě čerpat. Příprava na povolání učitele hudební výchovy je proto podle našeho názoru nejdůležitější částí celého výchovně vzdělávacího procesu. Jedině dobrý učitel, který umí předávat bohatství obsažené v hudbě, může kvalitně naplňovat cíle vytyčené pro hudební výchovu, a rozvíjet tak hudebnost svých žáků.

Domníváme se, že reformní kroky směrem k systému musí být podloženy zejména kvalitně postihnutými a výzkumně dokázanými změnami základních společenských hodnot, a ne například pouze z důvodu rozvoje technologií či tlaku ostatních uměleckých oborů. Například velmi silně akcentovaný pokrok digitálních technologií by měl být reflektován, a to zejména změnou metod a přístupů ve vyučování a také v přípravě učitelů, ale neměl by zásadně ovlivňovat koncepci, filozofii a podstatu předmětu hudební výchova.

Podle našeho názoru není možné akcentovat ve výchově a vzdělávání pouze témata, která jsou jednostranně orientována na vědomosti, dovednosti a výkon. Jsme přesvědčeni, že stejně naléhavě dnešní dítě potřebuje citovou, estetickou a etickou kultivaci. Hudba v sobě obsahuje prostředky, jak těchto hodnot dosáhnout. Vyvolává radost, vede ke spolupráci, vzájemnému naslouchání, sdílení, sounáležitosti apod. Připravit dítě na náročné chápání dnešního světa v technologických oblastech a zároveň v něm podněcovat uvedené hodnoty, to považujeme za úkol dnešní školy.

Velký prostor vidíme také v kvalitativní proměně vysokých škol, které hrají významnou roli v celém systému. Jejich přístup k dané problematice se jeví jako zásadní. Vysoké školy, připravující budoucí učitele, nastavují nebo by měly nastavovat kritéria a úroveň vzdělávání, rozhodují o tom, kdo bude přijat ke studiu, co bude obsahem jeho studia a jaký absolvent bude přicházet do pedagogické praxe. To vše se ovšem neobejde bez podpory státu, spolupráce akademické sféry s připravovateli kurikulárních dokumentů, kontrolních orgánů (České školní inspekce) a kooperace s institucemi zodpovědnými za rozvoj vzdělávací soustavy a podpory dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Součinnost těchto aktérů je nezbytná pro kvalitní nastavení a funkčnost celého systému tak, aby učitelé hudební výchovy přicházející do praxe, byli dobře připraveni utvářet základy pro optimální rozvoj hudebnosti svých žáků, a tím přispět k celkové harmonizaci výchovně vzdělávacího procesu.

## Literatura

- ŠOBÁŇOVÁ, Barbora, 2019. *Vzdělávání učitelů hudební výchovy 1. stupně základní školy v kontextu školské reformy*. Praha. Disertační práce. Pedagogická fakulta UK. Vedoucí práce doc. PaedDr. Miloš Kodejška, CSc.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2007. Praha: MŠMT.

### **Mgr. Barbora Šobánková, Ph.D.**

Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra hudební výchovy  
Magdalény Rettigové 4, 116 39 Praha 1  
*bsobanova@gmail.com*

Výzkum byl podpořen Grantovou agenturou Univerzity Karlovy (projekt č. 156216).

# Význam Zlonic pro českou hudbu

## Importance of Zlonice for Czech Music

*Jan Tůma*

### **Anotace**

Příspěvek seznamuje se Zlonicemi, významným městečkem v oblasti hudebně pedagogické, které odvázně nazýváme jako jednu z kolébek české hudby. Jde o práci především s regionálními prameny, které jsou uchovány v místním Památníku Antonína Dvořáka. Cílem je uvědomění si významu tohoto místa pro národní hudební historii. Dokazuje důležitost Zlonic jako hudební kolébky, ve které získaly své hudební základy mnohé osobnosti, a právě ty jsou důkazem pro obhajobu významu tohoto místa. Příspěvek dále přibližuje využití regionálních dějin hudby v pedagogické praxi.

### **Klíčová slova**

Hudební vzdělání, kolébka hudby, památník, učitel, varhaník, Zlonice.

### **Abstract**

This article acquaints readers with Zlonice, an important town in the field of music pedagogy that can be called a cradle of Czech music. We used the regional sources, which are kept in the Antonin Dvorak Memorial. The primary objection is to perceive the meaning of Zlonice in our national music history. It shows the importance of Zlonice as the music cradle, where many music personalities got their basis of music. And that proves its importance. The article also discusses the use of regional history of music in pedagogical practice.

### **Keywords**

Cradle of music, memorial, music education, organist, teacher, Zlonice.

## Úvod a východiska pro obhajobu významu Zlonic

Jsou obce a města, která díky své velikosti sotva najdeme na mapě, a přece jsou známá, díky osobnostem, které je proslavily. Takto se do povědomí hudební veřejnosti dostává i městyš Zlonice ležící na severním okraji kladenského okresu.

Kladu si otázku, proč Miroslav Hora odvázně nazval Zlonice kolébkou české

hudby? Odpověď je zdánlivě jednoduchá. Protože mnoho významných osobností, které se zapsaly do hudebních dějin, se zde narodilo nebo zde získalo základ hudebního vzdělání. Nejvýznamnější osobností je bezesporu Antonín Dvořák, ale není jediný. Z dlouhého seznamu představím alespoň nejvýraznější osobnosti, které mají dokázat význam Zlonic pro českou hudbu. Celý příspěvek se opírá o studium archivních materiálů Památníku Antonína Dvořáka ve Zlonicích a dalších pamětových institucí.

Památník Antonína Dvořáka je od svého vzniku roku 1954 místem, v jehož archivu se shromažďuje řada materiálů, písemností a předmětů dokládající význam Zlonic jakožto hudebního městečka. Bohatý notový archiv využívají ke studiu nejen naši, ale i zahraniční badatelé. Nejrůznější pozůstalosti a archivní materiály nebyly dosud systematicky probádány a mohou přispět k objasnění významu Zlonic v dějinách hudby.

Památník nese jméno Antonína Dvořáka, který žil ve Zlonicích (poblíž rodné Nelahozevsí) v letech 1853–57.

Samotná budova Památníku pochází z roku 1745. Původně sloužila jako špitál (tj. starobinec) pro vysloužilé sloužící a chudinu místního panovnického rodu Kinských. Kinským patřilo celé panství až do roku 1920, v té době přešla stavba do majetku státu. Během 2. světové války zde získali azyl uprchlíci ze Sudet. Po válce budova sloužila jako skladiště papíru a chátrala natolik, že mělo dojít k její demolici. Ke kompletní rekonstrukci došlo péčí tehdejšího Vlastivědného kroužku Zlonicka. Slavnostní otevření proběhlo roku 1954 a od té doby nepřetržitě slouží svému účelu.

## **Příčiny a kořeny hudebního významu Zlonic**

Jasný důkaz o důvodech vedoucích ke kumulaci velkého množství vynikajících muzikantů a pedagogů budeme hledat asi těžší. Zásahu na nebývalém hudebním prostředí má fakt, že ve svém historickém vývoji měly Zlonice štěstí na majitele, kteří se nestřídali. V období téměř 300 let jim vládly dva významné rody Valkounové z Adlaru a Kinští z Vchynic a Tetova. Oba rody podporovaly kulturu a hudbu především. Podmínky pro hudební rozvoj upevňovala také skutečnost, že přijetí do služeb rodu Kinských bylo podmíněno uměním hry na hudební nástroj, a tak varhaník, učitel a kapelník v jedné osobě vedl tým amatérských hudebníků, na jejichž rozvoji mohl pracovat. V roce 1759 nechala farnost postavit nový služební dům pro varhaníka, takzvanou varhaníkovnu, která sloužila svému účelu až do poloviny 20. století a dnes je součástí expozice Památníku Antonína Dvořáka. Všechny tyto skutečnosti jistě byly určujícími faktory bohatého hudebního života Zlonic. Z písemných pramenů se dovídáme, že Zlonice se staly „výběrovou štací“, kam se dostanou jen výběrní muzikanti.



Obrázek 1: Zlonická varhaníkovna a busta Antonína Dvořáka

Hudební tradice Zlonic jsou doloženy od roku 1616, kdy byla obnovena opuštěná utrakvistická škola Bohuchvalem Valkounem. Při tom uložil kantorům „povinnost slavných obřadů nedělních a svátečních se zpěvem a hudbou.“ Kdy byla škola ve Zlonicích založena, s určitostí nelze říci, chybí prameny, ze kterých by se dalo čerpat. Předpokládáme, že hudba se zde provozovala i dříve, ale nemáme dosud žádné písemné důkazy. Ředitelé kůru nestačili plnit všechny uložené závazky, proto byli od roku 1660 fundováni také varhaníci. Jejich úkolem bylo dále zřizování a vedení orchestru a z toho plyne potřeba kvalitních hudebníků, kteří přicházeli do služeb vrchnosti. Druhou možností bylo vychovat hudebníky z řad místních obyvatel, a tak ke všem úkolům přibyla ještě výuka. Varhaník se tím stával zároveň učitelem, kapelníkem, dirigentem a skladatelem v jedné osobě.

### **Stručný přehled osobností a krátké představení nejvýznamnějších z nich**

Václav Horálek (ve Zlonicích 1743–1791)

Jan Křtitel Krumpholz (asi 1742 Budenice u Zlonic – 1790 Paříž; ve Zlonicích do 1759) Václav Krumpholz (asi 1750 Zlonice – 1817 Vídeň; ve Zlonicích do 1795)

Josef Toman (1805 Charvátce – 1879 Zlonice; ve Zlonicích 1842–1879) Antonín Liehmann (1808 Tubož – 1879 Zlonice; ve Zlonicích 1832–1879)

Josef Lev (1832 Sazená – 1898 Praha) Adolf Průcha (1837 Zlonice – 1885 Praha)  
Antonín Dvořák (1841 Nelahozeves – 1904 Praha; ve Zlonicích 1853-1857)  
František Heveroch (1843 Nové Ouholice – 1923 Kralupy n. V.; ve Zlonicích 1879–  
1904) Otakar Hostinský (1847 Martiněves – 1910 Praha)  
Josef Sedláček (1848 Koryta okr. Mladá Boleslav – 1931 Zlonice; ve Zlonicích  
1870–1893) Rudolf Liehmann (1855 Zlonice – 1904 Litva)  
Antonín Wolf (1858 Praha - 1937 Zlonice) Karel Douša (1878 Zlonice – 1944 Praha)  
Eduard Ingriš (1905 Zlonice – 1991 USA)  
a mnoho dalších osobností, jejichž význam zůstává zatím nedocenen.

## Václav Horálek

Jednou z prvních hudebně významných osobností je Václav Horálek, který působil ve Zlonicích mezi lety 1743–1791. O jeho významu svědčí zápis, kde je vedle stručných rodinných dat uvedeno „dobře zasloužil“. Toto česné označení, které nese pouze jeho jméno, vede k domněnce o hudební velikosti Václava Horálka ve své době. Nepříliš bohatý životopisný materiál o to více doplňují notové záznamy, které se nachází v archivu Památníku Antonína Dvořáka ve Zlonicích. Podle odborníků z řad muzikantů jsou to skladby velmi kvalitní a lze z nich usuzovat, že hudební úroveň v té době byla ve Zlonicích opravdu na výši. Jméno Václava Horálka není dosud uvedeno v hudebním slovníku, což je z pohledu kvality jeho tvorby nespravedlivé.

## Antonín Liehmann

Narodil se 1. listopadu 1808 v Tuboži u Mšena a zemřel 22. ledna 1879 ve Zlonicích. Základní vzdělání získal u svého bratra Václava Liehmannna ve Vepřku, kde byl učitelem. Projevoval hudební nadání – ovládal hru na varhany, smyčcové nástroje, klarinet, trubku a lesní roh. Roku 1825 absolvoval šestinedělní učitelský kurz v Mladé Boleslavi. Roku 1832 byl dekretem Rudolfa Kinského ustanoven zlonickým varhaníkem, což vzhledem k jeho mládí (24 let) svědčilo o hudební vyspělosti. Založil vlastní kapelu, která hrávala i v širším okolí. Věnoval se skladbě jak církevních, tak světských skladeb. V archivu Památníku Antonína Dvořáka se nachází okolo padesáti skladeb dochovaných buď v rukopisu či opisu. Jako pedagog je autorem klavírní školy. Z dopisu profesora J. M. Květa cituji: „...byl to daleko větší hudebník, než se dosud myslelo.“<sup>168</sup>

---

<sup>168</sup> Dopis z archivu Památníku Antonína Dvořáka zaslaný profesorem J. M. Květem ku příležitosti přenesení ostatků učitele Liehmannna na nový hřbitov.





Obrázek 2: Antonín Liehmann

## Antonín Dvořák ve Zlonicích

Cílem příspěvku není seznámení s Antonínem Dvořákem jako světoznámým skladatelem, ale jako s žákem, který ve Zlonicích získal počátky svého umění. Do Zlonic přišel malý Antonín roku 1853. Poslal ho sem otec František, aby se učil německy v nepovinné pokračovací třídě, ve které vyučoval Antonín Liehmann. Pan učitel byl také varhaník, kapelník a poznal, že jeho žák má velký hudební talent. Hře na housle se učil již v rodné Nelahozevsi u učitele Josefa Spitzeho. V době Dvořákova příchodu do Zlonic chyběl v Liehmannově kapele violista, a tak přeučil Dvořáka z houslí na violu. Dále se učil hře na varhany. Po čase, kdy bydlel u strýce

Antonína Zdeňka, přišla do Zlonic celá rodina Dvořáková. Právě Antonín Zdeněk, jako šafář, zprostředkoval Františku Dvořákovi pronájem Velké hospody, kam se Antonín přestěhoval zpět k rodičům. Nebylo to daleko, pouze přes ulici. Již v té době Antonín Liehmann žádal otce, aby pustil syna studovat varhanickou školu v Praze, ale otec chtěl, aby se syn vyučil. Ani během učňovských let hudebně nezahálel. Pan učitel Liehmann ho dále vzdělával a zasvětil do tajů skladby. Jeho pravidelné návštěvy varhaníkovny nebyly vedeny pouze touhou po hudbě, ale také zde našel svou první lásku, dceru pana učitele Liehmannova Teresii, kterou ztvárnil ve své opeře

Jakobín. V Památníku Antonína Dvořáka ve Zlonicích naleznete nejen důkaz jeho náklonnosti k Terince, a to již z dob studií na varhanické škole, ale taktéž první skladby, které vznikly pod vedením učitele Liehmanna. Právě on má velkou zásluhu nejen na hudebním rozvoji svého žáka. Na jeho přímluvu se směl po dvou letech učení vydat Antonín Dvořák ze Zlonic do Prahy, aby zahájil studia na varhanické škole, kterou po dvou letech úspěšně absolvoval. Jak sám vzpomíná, chyběla mu němčina, které se tolik nevěnoval, i když byla jeho důvodem příchodu do Zlonic. Na Zlonice nikdy nezapomněl. Pojmenoval po nich svou první symfonii c-moll z roku 1865, nalezneme je i v opěře Jakobín v podobě osob a prostředí a v neposlední řadě zanechal ve Zlonicích poslední poděkování svému učiteli Liehmannovi v podobě náhrobku, který mu nechal zhotovit z výtěžku koncertu uspořádaného ve Zlonicích roku 1880. Z archivních materiálů vyplývá, že Zlonice navštívil Dvořák opakovaně a prohlédl si i novou školní budovu, která dodnes slouží svému účelu.

## **Josef Toman**

Narodil se 26. října 1805 v Charvátčích a zemřel 20. června 1879 ve Zlonicích. Ve svém rodišti absolvoval farní školu, kde mu vštěpovali úctu k hudbě a zpěvu. Vestudiích pokračoval na hlavní škole v Praze a získal učitelskou způsobilost. V šestnácti letech nastoupil do Ředhoště jako učitelský pomocník. Po roce byl přeložen do rodné vsi, kde působil 10 let. Soukromě vyučoval hudbě. V roce 1832 obdržel jmenování na místo samostatného učitele v Pálečku. Roku 1836 ocenili jeho píli nadřízení a to písemně. Mistrně hrál na varhany, kontrabas i trubku. K varhanám se ve Zlonicích často nedostal, jelikož tam vládl pevnou rukou kolega Liehmann. Po šesti letech roku 1842 obdržel dekret na místo rektora zlonické školy. S jeho jmenováním se nedokázal smířit Antonín Liehmann, který byl služebně starší a myslel si na uvolněné místo řídícího. O jejich vztahu existuje mnoho ústně předávaných a později zapsaných historek. Do Zlonic vzal svého nejnadanějšího žáka Josefa Lva, ale učil i Antonína Dvořáka, a to teorii zpěvu a řízení orchestru. Kolegové oceňovali jeho zásluhy, a proto byl zvolen místopředsedou Slánské Budče a do okresní školské rady. Jako skladatel se nikdy neprezentoval.

## **Josef Lev**

Josef Lev se narodil 1. května roku 1832 v Sazené a zemřel 16. března roku 1898. Školu nejprve navštěvoval v Chržíně u Velvar, kde tehdy působil výše jmenovaný učitel Josef Toman. Lev pocházel z velmi chudé rodiny, a proto po dohodě s rodiči vzal Toman talentovaného žáka s sebou do Zlonic (1842-1845), kde získal hudební základy jako vokalista. Šel za svým snem, za vidinou velkého zpěváka. Za podpory

učitele Tomana a správce Živsy se dostal ke křižovníkům v Praze. Zanechal však studia na gymnáziu a věnoval se zpěvu (1851). Od roku 1854 působil jako sborový zpěvák u dvorní opery ve Vídni. Dne 1. 10. 1864 se stal členem Prozatímního divadla a již 14. října poprvé vystoupil jako hrabě Luna v opeře Troubadour. Později působil také v divadle Národním. Otevření Národního divadla Libuší dne 11. června 1881 patřilo k nejšťastnějším dnům života Josefa Lva. Smetana pro něho napsal v této opeře nejkrásnější roli ze všech svých oper – Přemysla. Ustanovil ji přímo Lvovi. Pro Lva to nebyl lehký úkol. Svědčí o tom lístek, který Smetanovi napsal. Stojí na něm: „Těžší už jste to napsat nemohl?“ Skladatel se tomu srdečně zasmál. Lva si opravdu velmi vážil, a proto pro něj ve svých operách napsal mnoho a mnoho rolí (Tomše, Kalinu, Voka, Přemysla, Vladislava aj.). Svou naprostou důvěru v jeho umění mu projevil také tím, že Lva spolu s J. L. Lukesem zvolil roku 1873 učitelem zpěvu ve své operní škole. Není tedy divu, že Lev je příznačně nazýván „smetanovským pěvcem“. Bedřich Smetana Lvu v dobách své hluchoty v osobním dopise vyjádřil uznání v podobě přání a touze slyšet ještě někdy jeho hlas. Dne 8. ledna 1888 vystoupil Josef Lev na prknech Národního divadla ve smetanovských operách naposledy, a to v Hubičce. Přesně tři měsíce na to opouští Národní divadlo nadobro, ale nadále prosazoval árie ze Smetanových oper jako koncertní pěvec.



**Obrázek 3: Busta Josefa Lva v Národním divadle**

Stejně jako Smetana, věnoval i Dvořák Lvovi několik skladeb, a to Večerní písně a Tři novořecké písně. Při premiéře opery Šelma sedlák 27. 1. 1878 měl Lev velký úspěch, a proto mu Dvořák přikomponoval do druhého jednání árii „Kdo jest, jenž slovy vypoví“. Lev je znám také jako skladatel a Dvořák dokonce některé jeho skladby instrumentoval. Byly to hlavně písně a skladby pro sborový zpěv, které se těšily oblibě i na venkově, tak jako sám autor. Budenice, které leží nedaleko Zlonic, založily dokonce pěvecký spolek s názvem „Lev“.

Tak, jako by bez přičinění Liehmannna nebylo Dvořáka, tak bez Tomana by nebylo Lva, mistra barytonového zpěvu, jadrného Čecha, který raději zpíval svým za málo než cizině za mnoho. Ani Lev na svého učitele nezapomněl a uvědomoval si jeho význam ve svém životě. Na dochované fotografii Josefa Lva s věnováním se píše: „Panu Josefu Tomanovi, mému učiteli a zakladateli mého hudebního vzdělání, na památku mé vděčnosti. Josef Lev.“<sup>169</sup>

## Antonín Wolf

Na příkladu Antonína Wolfa lze taktéž doložit, jak významným hudebním místem Zlonice byly. Tento varhaník, učitel a skladatel původem z Prahy, na jehož hudebním vzdělání se mimo jiné podílely i tři zlonické osobnosti, odešel ze svého rodiště do Zlonic a působil zde 50 let, nejdéle ze všech místních varhaníků. Před svým odchodem z Prahy působil jako varhaník, učitel a sbormistr na několika místech. A přesto tento nadějný 28letý hudebník, s vyhlídkami na úspěšnou kariéru, požádal o místo ředitele kůru a varhaníka ve Zlonicích, o nichž věděl již od studijních let. Tímto můžeme dokumentovat vysokou hudební úroveň tehdejších Zlonic. Antonín Wolf se narodil v Praze 2. října 1858 a zemřel 12. ledna 1939 ve Zlonicích. Zajímavou osobností byl už otec Antonín Wolf st., který byl taktéž výborným hudebníkem, zakladatelem Pražských lidových zpěváků a tím i českého kabaretu. Jeho činnost je zachycena v různých časopisech a novinách. Malý Antonín se vzdělával již od malička doma u svého otce. Zajímavý je další sled jeho studia, do kterého zasahují tři bývalí občané Zlonic. V renomované škole Jana Augusta Starého, kde se učil hře na klavír, je Wolfovým učitelem Antonín Dvořák, tehdejší varhaník u sv. Vojtěcha. On, který prvé počátky hudebního umění získal od kantora Antonína Liehmannna ve Zlonicích, učil témuž umění Antonína Wolfa, pozdějšího ředitele a varhaníka zlonického kůru. V roce 1879 zahájil Wolf studium na varhanické škole, kde se jeho učitelem stává i profesor Adolf Průcha, zlonický rodák.

Po ukončení varhanické školy s výsledkem „výborně schopný“ se stává varha-

---

<sup>169</sup> Originál fotografie je součástí expozice Památníku Antonína Dvořáka ve Zlonicích.

níkem u dominikánů na kůru sv. Jiljí. Zde působil pět let. Zároveň své vzdělání doplňuje mimořádným studiem universitním na přednáškách dalšího zlonického občana PhDr. Otakara Hostinského. Je to jistě jen osudová shoda okolností, že tyto tři osobnosti hudebního světa, které získaly své hudební základy ve Zlonicích, se odvěčují výchovou dalšího významného hudebníka. V roce 1884 přijal místo učitele zpěvu v ústavu pro nevidomé na Hradčanech, kde působil tři roky. Zároveň byl sbormistrem v několika pěveckých spolcích, a to ve Slavoji v Karlíně, Kosu v Holešovicích, v dělnické pěvecké jednotě Harmonie a pěveckém sboru pražských typografů. Ředitelem kůru a varhaníkem zdejšího kostela Nanebevzetí Panny Marie byl od 1. června 1887 do 30. června 1937, tedy plných 50 let. Nejdéle ze všech ředitelů kůru a varhaníků, kteří se na tomto místě vystřídali. Už z toho je patrné, že Zlonice byly, jak se lidově říká, dobrou štací, že zde muselo být dobré prostředí pro jejich práci, slušné existenční zajištění, možnost dalšího výdělků v podobě učitele hudby a kapelníka i možnost sebeuplatnění. Kůr dočasně vedli František Heveroch a Josef Sedláček. O stavu na zlonickém kůru vyšel kritický článek, uveřejněný v časopise Hudební výchova, který publikoval Karel Douša, zlonický rodák, žák Antonína Wolfa a pozdější profesor konzervatoře. Dle našeho soudu příliš kritický s ohledem na hudební umění obou učitelů a hudebníků, kteří se ujali vedení kůru po smrti Antonína Liehmanna a byli v kontaktu i s jeho neslavnějším žákem Antonínem Dvořákem. Nový mladý ředitel a varhaník si z Prahy přivezl snahu o zavedení reformy církevní hudby. Během pár let zněla z kůru zlonického kostela i díla pozdějších tvůrců jako Křížkovského, Foerstera a dalších. Wolf se brzy stal hybnou pákou společenského života v městečku, a to hlavně v letech 1887–1902. Byl spoluzakladatelem pěveckého spolku Hlahol a jeho dlouholetým sbormistrem. Byl činný i mimo hudební oblast v ochotnickém dramatickém souboru. Od počátku měl ve Zlonicích svou dobře obsazenou kapelu, s níž hostoval po okolí. Jeho kapela hrála při větších akcích a záhy se z ní vytvořila takzvaná Městská kapela, která měla již vyšší poslání než kapela jeho předchůdce Antonína Liehmanna, jehož hudebníci tvořily menší kapely a hráli především na menších zábavách. Dokladem mohou být notové pozůstalosti obou zmiňovaných. U Liehmanna nalézáme drobnější taneční skladby, kdežto u Wolfa více vážných skladeb pro jiné uplatnění. Známé jsou například koncerty pořádané v parku budenického zámku – rodového sídla Kinských.



Obrázek 4: Notový part od A. Wolfa z archivu Památníku Antonína Dvořáka

Významným hudebním tělesem, které Wolf založil a kde sám působil, bylo Zlonické pěvecké kvarteto, jehož členy byli Karel Živsa, Emanuel Michel, Emanuel Paur a Antonín Wolf. Koncertovalo nejen ve Zlonicích a jeho okolí, ale s velkým úspěchem vystupovalo i na jihu Čech. Podle ústního podání zaznamenaného v roce 1947 stavitel Janem Nedvědem a dle zápisu Františka Paura si kvarteto poslechl i sám Antonín Dvořák při své návštěvě Zlonic v roce 1892. Ocenil prý jeho úroveň a uvažoval o možnosti spolupůsobení kvarteta při koncertech pořádaných před jeho odjezdem do Ameriky.

Velkou zásluhu si získal Wolf jako pedagog. Učil zpěvu jak sborovému, tak sólovému a to děti, mládež i dospělé. Vyučoval hře na klavír, harmonium, varhany a nástroje strunné i dechové. Vychoval řadu výborných zpěváků i hudebníků. Mezi ně patří především zmíněný Karel Douša, který vzpomíná jeho otcovské péče i trpělivosti: „Však je to právě Wolf, kterému vděčím za to, že jsem se mohl celé věnovati hudbě.“

## Závěr

Všechny blíže představené osobnosti jsou dokladem velké hudební vyspělosti Zlonic a okolí v dřívějších dobách. Každá z nich by mohla být samostatným tématem pro konferenční příspěvek a hudebně historické bádání. Cílem tohoto příspěvku nebylo komplexní představení všech významných osobností, o nichž jsou zmínky v archivu Památníku Antonína Dvořáka ve Zlonicích, ale pouze na příkladech doložit, že

Miroslav Hora, vedoucí Památníku do roku 1992, právem nazval Zlonice jednou z kolébek české hudby a pro obhajobu svého tvrzení učinil mnohé. Aby se na jeho odkaz a zasloužilou práci nezapomnělo, je potřeba navázat na jeho badatelskou činnost a dále rozšiřovat povědomí o Zlonicích mezi hudební veřejnost.

## Literatura

HORA, Miroslav, 1991. *Osobnosti Zlonic*. Slaný: VKZ.

HORA, Miroslav, 1998. *ZLONICE, jedna z kolébek české hudby*. 2. vyd. Slaný: VKZ.

HORA, Miroslav, PAUR, František a Václav RŮŽIČKA, 1980. *Antonín Dvořák ve Zlonicích*. 1. vyd. Zlonice: VKZ.

*Hudební výchova XVIII: časopis Československé jednoty hudebních stavů*. Praha: V. Kotrba, 1937.

KVĚT, Jan, 1943. *Mládí Antonína Dvořáka*. 2. vyd. Praha: Orbis. KVĚT, Jan, 1962. *Náš krajan JOSEF LEV*. Slaný: Středočeské tiskárny. *Památník Antonína Dvořáka ve Zlonicích*, Archiv.

ŠNAPKA, Josef, 1967. Antonín Liehmann učitel Antonína Dvořáka. *Roudnický kulturní měsíčník* 9., s. 93–94.

*Zlonice 1705-1905*. Praha: Alois Wiesner, 1905.

### Mgr. Bc. Jan Tůma

Univerzita Karlova, Fakulta pedagogická

Magdalény Rettigové 4, 116 39 Praha 1

[jtuma.zlonice@gmail.com](mailto:jtuma.zlonice@gmail.com)







UNIVERZITA  
KARLOVA



Sborník Teorie a praxe hudební výchovy VI byl vydán s přispěním Grantové agentury UK v Praze a Českého hudebního fondu.

## **Editoři**

Mgr. et Mgr. Petra Slavíková  
Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy (ČR)

doc. PaedDr. Miloš Kodejška, CSc.  
Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy (ČR)

Prof. PaedDr. Milan Pazúrik, CSc.  
Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici (SR)

PaedDr. Eva Králová, Ph.D.  
Fakulta zdravotníctva Trenčianskej univerzity Alexandra Dubčeka v Trenčíne (SR)

PaedDr. Lenka Kaščáková, PhD.  
Pedagogická fakulta Univerzity Komenského v Bratislavě (SR).

## **Recenzenti**

doc. PaedDr. Marie Slavíková, CSc.  
Pedagogická fakulta Západočeské univerzity v Plzni (ČR)

doc. PaedDr. Slávka Kopčáková, PhD.  
Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešově (SR)

PaedDr. Jana Hudáková, PhD.  
Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešově (SR)

## TEORIE A PRAXE HUDEBNÍ VÝCHOVY VI

Sborník příspěvků z konference studentů doktorandských  
a magisterských studií a pedagogů hudebního vzdělávání v zemích V4

Vydává: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, vydání 1.

Tisk: tiskárna Nakladatelství Karolinum

Rok vydání: 2020

Počet stran: 368

Vydavatelství neodpovídá za jazykové ani grafické zpracování textu.

ISBN: 978-80-7603-163-0



